

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



جامعة الشاذلي بن جديد
UNIVERSITE CHADLI BENDJEDI

جامعة الشاذلي بن جديد

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

مخبر التّوطين: التراث والدراسات اللسانية



جامعة الشاذلي بن جديد
UNIVERSITE CHADLI BENDJEDI

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (L.M.D) بعنوان:

البعد التّواصليّ في تعليميّة النّصوص في كُتب اللّغة العربيّة من التّعليم المتوسّط

الميدان: اللّغة والأدب العربيّ الشّعبة: دراسات لغويّة التّخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

إشراف: أ.د عبد الحق سوداني

إعداد الطّالبة: فردوس بوقوم

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
فريدة لعبيدي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف-	رئيساً
عبد الحق سوداني	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف-	مشرفاً ومقرراً
مخلوفي زكرياء	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف-	عضواً ممتحناً
قدور كحالة	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف-	عضواً ممتحناً
حدة رواجية	أستاذ التّعليم العالي	جامعة 08 ماي 1945 - قلمة-	عضواً ممتحناً
طارق بومود	أستاذ محاضر -أ-	جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة-	عضواً ممتحناً

الموسم الجامعيّ: 2024م-2025م / 1446هـ-1447هـ

شكر و عرفان

الحمد لله الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل ، ومنحنا الصبر والقوة لإتمامه،
له الحمد في الأولى والآخرة.

واعترافاً لذوي الفضل أتقدم بحزب الشكر والعرفان إلى الأستاذ "عبد الحق

سوداني" الذي أشرف على هذا العمل ، ولم يخجل عليّ بنصائحه وتوجيهاته.

وإلى الأستاذة "حدة رواجية" ، والأستاذة "وردة بويران" ، والأستاذة "حميدة

أسماء" ، وكلّ من ساعدني في إنجاز هذا البحث ، وساندني ولو بكلمة طيبة، ودعوة

صادقة

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تفضّلهم بقراءة هذا العمل ، وإبداء ملحوظاتهم

القيّمة.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من مهّد لي طريق العلم، وكان سندي في كلّ خطوة، إلى
من أحمل اسمه بكلّ فخر، معلّي الأوّل

"والدي الغالي"

وإلى اليد الخفيّة التي أزالَت الأشواك عن طريقي، وسهرت على راحتي وسانَدتني
في ضعفي

"والدي الغالية"

وإلى مدلّتي، ومحفّزتي، ومنبع الحنان، ونور البيت، وبهجة العائلة

"جدّي الغالية" أطال الله عمرها

وإلى من فارقتنا جسداً لا روحاً **"جدّي الغالي"**

وإلى عضدي في هذه الدّنيا **"إخوتي"**، و**"عمّي"**، وجميع أفراد عائلتي،

الرمز	الدلالة
مج	المجلد
تح	تحقيق
تع	تعليق
تر	ترجمة
ط	طبعة
(د-ط)	دون طبعة
(د-ت)	دون تاريخ
ص	الصفحة
ع	العدد
م	التقويم الميلاديّ
هـ	التقويم الهجريّ
SPSS	Statistical package for the social sciences الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية
K.W.L	(What I known?. What I Want to Learn ? .What I Learned ?) جدول التعلّم (ماذا أعلم؟، ماذا أريد أن أعلم؟، وماذا تعلّمت؟).

مقدمة

يعدّ التواصل نشاطاً إنسانياً عريقاً يعكس نزوعاً أصيلاً في الذات البشرية إلى التعايش مع الآخر وتبادل الأفكار، والمشاعر، والخبرات، بغية تحقيق التناغم الجماعي بين الأفراد؛ وهو من مقومات الوجود الإنساني، بل وميزة من ميزات استمراريته، إذ لا يمكن تصوّر وجود أمة دون حدوث تواصل بين أفرادها، وهذا ما جعله ملازماً للإنسان ومتوغلاً في فكره يحتاج مختلف المجالات والممارسات الحياتية، من بينها مجال التعليم.

وقد أدرك القائمون على الشأن التربويّ التواشج العميق والترابط المتين بين الفعل التعليميّ والفعل التواصلّي بين عناصر العملية التعليميّة (المعلّم، والمتعلّم، والمحتوى التعليمي)، ممّا تطلّب بناء مناهج جديدة وفقاً لمقاربات حديثة تستند إلى ما أفرزته الحصيلة اللسانية، لتعزيز الفعل التواصلّي التعليميّ وتفعيل دور المتعلّم في العملية التعليميّة، وتهيئته لمواجهة التّحديات المستقبلية بثقة وكفاءة.

وأدنى تأملٍ في الأشواط التي قطعتها التعليميّة عامّةً وتعليميّة اللّغات خاصّةً يفضي إلى أنّ التغيّرات العميقة في مسار الدّراسات اللّسانية كان لها تأثيرٌ واسع في الحقل التعليميّ بعده الميدان المتوخّى لمعاينة النّظرية اللّسانية، فبعدما حاولت المناهج اللّسانية إكساب المتعلّم كفاءة لسانية، أبدت قصورها في الارتقاء به لاكتساب الكفاءة التواصلية التي تعدّ الغاية الأسمى لتعليميّة اللّغة العربيّة، فبرزت بذلك مقارباتٌ حديثة تسعى لتحقيق تعليمٍ يتجاوز إنتاج الجمل فقط إلى الاستعمال الفعليّ للّغة في مختلف المواقف التواصلية.

وبعدّ تعليم اللّغة العربيّة من خلال النّصوص بديلاً منهجياً يتجاوز الطّروحات البنيويّة في تعليم اللّغة، ليتبنّى مستجدّات اللّسانيّات النّصيّة التي جعلت النّصّ مادةً للدّراسة، وبذلك أصبح النّصّ وسيلةً لتعليم اللّغة وتعلّمها، بعده نسيجاً منتظماً يضمّ جميع المستويات اللّغويّة، ووحدةً دلاليّةً متكاملةً تعكس التّفاعلات الاجتماعيّة والثّقافيّة، وقد اتّجهت المنظومة التربويّة إلى العناية بالنّصوص على صعيد بنيّتها الدّاخلية والخارجية، وكيفية تعليمها لإكساب المتعلّم المهارات اللّسانية، والكفاءة التواصلية، وتنمية الذّوق الإبداعيّ والتّقدي، لتصبح تعليميّة النّصوص مبحثاً خصّياً لبلوغ المقاصد التواصلية وتحقيق الأهداف التعليميّة.

لذلك ارتأينا أن نعالج في دراستنا دور النصوص التعليمية في تنمية البعد التواصلّي لدى المتعلّمين، فجاء موضوع بحثنا موسوماً بـ "البعد التواصلّي في تعليميّة النصوص في كتب اللغة العربيّة من التعليم المتوسّط" للكشف عن مدى دعم المناهج التربويّة في الجزائر للبعد التواصلّي، والتعرّف على واقع تعليميّة النصوص في مرحلة التعليم المتوسّط ومدى تحقيقها للأغراض التواصلّيّة. وقد انطلقنا في بحثنا من الإشكاليّة الآتية:

- كيف تتجلّى الوظائف التواصلّيّة للنصوص في كتب اللغة العربيّة للمرحلة المتوسّطة، وما مدى فعاليتها في ترسيخ الكفاءات اللغويّة والتواصلّيّة ضمن المقاربة النصّيّة المعتمدة؟
- وتنبثق عن هذه الإشكاليّة، جملة من التساؤلات، أهمّها:
- ما مقوّمات التواصل في الفعل التعليمي؟
- ما المقاصد التعليميّة التي تسعى نصوص اللغة العربيّة لتحقيقها في مرحلة التعليم المتوسّط؟
- كيف تُدرّس نصوص اللغة العربيّة في الطّور المتوسّط؟
- هل يدعم منهاج اللغة العربيّة الأغراض التواصلّيّة؟
- كيف يمكن أن تسهم تعليميّة نصوص اللغة العربيّة في تنمية الكفاءة التواصلّيّة لدى المتعلّمين؟
- ولا ندّعي أن دراستنا لهذا الموضوع هي الأولى من نوعها، بل سبقتها دراساتٌ عديدةٌ سواء ما ارتبطت بالبعد التواصلّي في العمليّة التعليميّة، أو ما تعلّق بمدوّنة الدّراسة، ومن الدّراسات السّابقة التي تتقاطع مع موضوعنا:

● أطروحة دكتوراه للباحث: بشير إبرير، توظيف النّظريّة التّبليغيّة في تدريس

النّصوص بالمدارس الثّانويّة الجزائريّة، إشراف: عبد الرّحمان الحاج صالح، جامعة

باجي مختار، عنابة، الجزائر، 1999م-2000م.

تناول الباحث في هذه الدّراسة النّظريّة التّبليغيّة عند العرب القدامى، وعند اللّسانيين الغربيّين، كما عرض واقع تدريس النّصوص بالمدارس الثّانويّة الجزائريّة، وقدم تحليلاً معمّقا للمنهاج، والنّصوص المقرّرة، والمنهجية المتّبعة في تدريسها، بالإضافة إلى تحليل أنشطة المتعلّمين الشّفويّة والكتابيّة، وأشارت

الدراسة إلى أن الأساليب التقليدية تعتمد بدرجة كبيرة على التحليل اللغوي للنصوص، متجاهلةً الجوانب التبليغية التي يمكن أن تعزز قدرة المتعلمين في استيعاب الرسائل الضمنية، واقترح الباحث تصوراً منهجياً حديثاً لاختيار النصوص، يدعو إلى اعتماد إستراتيجيات تعليمية تعزز الجوانب التبليغية للنصوص، ويتمثل هذا التصور في التنوع بين النصوص الأدبية، والإعلامية، والعلمية، والإدارية، وتبني أساليب تدريس تفاعلية تعزز مهارات المتعلمين في فهم المحتوى المعرفي وتحليل النصوص بشكل أعمق. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء تعديلات على المنهاج الدراسي ليصبح أكثر توافقاً مع الأهداف التواصلية.

- أطروحة دكتوراه للباحثة: سعاد عباسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي "مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات السنة الثالثة أ نموذجاً"، إشراف: عمر ديدوح، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر، 2017م-2018م.

ركّزت الباحثة في هذه الدراسة على نتائج تطبيق بيداغوجيا الكفاءات في تعليمية اللغة العربية في الطّور الثالث ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، للكشف عن فعاليتها في تحقيق تواصل لغويّ تفاعليّ، كما تناولت مدى تفعيل هذه المقاربة في أرض الواقع، ومدى استيعاب الأساتذة لها، وتأثيرها في المتعلمين، ومواقع النجاح والإخفاق في تنفيذها.

وخلصت الدراسة إلى أنّ تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا الكفاءات يهدف إلى تحقيق الجودة في الأداء اللغوي للمتعلّمين، من خلال تمكينهم من استخدام اللغة في مختلف مجالات الحياة وأشكال التواصل، إلا أنّ المدرسة الجزائرية لا تزال في مرحلة تجريب لهذه المقاربة، وهي لم تحقّق نجاحاً كافياً في التّلقّي الفعّال لها؛ ويعود ذلك إلى التّفاوت بين الطّروحات النّظرية والجانب الإجرائي، بالإضافة إلى أنّ هذه المقاربة لم تجد بعد الأرضية الملائمة لتطبيق تصوراتها وإرساء مبادئها بشكل كامل.

- أطروحة دكتوراه للباحثة: حفيظة بوروبة، استثمار الحوار في الفعل التواصلّي التعليمي: دراسة في الأسس والإجراءات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، إشراف مقرران فصيح، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2020م-2021م.

حاولت الباحثة في دراستها مكاشفة دور الحوار في اكتساب اللغة، والوقوف عند حجم حضوره في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، كما قامت بعرض الإستراتيجيات المعتمدة في توظيفه.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في استثمار الحوار في الفعل التواصلي التعليمي لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك يرجع لعدة عوامل أبرزها: عدم توفر البيئة المناسبة، وضعف تكوين الأساتذة، وقصور المناهج.

• أطروحة دكتوراه للباحثة: باهي بدر، مهارات التواصل في تعليمية اللغة العربية ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، إشراف: سعيدي محمد، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2021-2022.

تناولت هذه الدراسة دور ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في تنمية مهارات التواصل اللغوي؛ حيث ركزت على تحليل فاعلية المهارات اللغوية في تحقيق تواصل فعال، والكشف عن أهمية تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، والتحديات التي تواجه الأساتذة عند تقديم هذا الميدان الذي يُعدّ من الميادين المستحدثة التي أُدرجت في منهاج الجيل الثاني بمرحلة التعليم المتوسط بعد الإصلاحات التي طالت النظام التربوي الجزائري. كما تضمنت الدراسة مقارنة بين مناهج الجيلين الأول والثاني لتحديد نقاط الاختلاف، وتوصلت إلى أن ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي يمثل حجر الأساس في التعليم المتوسط، وغايته تمكين المتعلم من التعبير شفويا عن أفكاره، ومعارفه، وخلجاته بوضوح وسلاسة.

وتتفق دراستنا هذه مع الدراسات السابقة في موضوعها العام وهو التواصل التعليمي، وفي هدفها الرئيس وهو تحقيق الكفاءة التواصلية، إلا أنها تختلف عنها في جوانب أخرى، أهمها:

- الاعتماد على أربع أدوات بحثية، مُفادها؛ تحليل المحتوى: وذلك لتحليل النصوص التعليمية من حيث الأنواع، والأنماط، والمقاصد التعليمية، لمعرفة مدى دعمها للبعد التواصلي، والملاحظة: التي تمّ توسّلها للاطلاع على واقع الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط، والمقابلة: تمّ إجراؤها مع مفتشي اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط للاستفادة من خبرتهم، وتقييم البعد التواصلي للمنهاج التربوي، والاستبانة: وقد وُجّهت

لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط للكشف عن مرتكزات الكفاءة التواصلية في الفعل التعليمي ومعوّقات تحصيلها.

- استثمار معطيات البحث التكنولوجي، والتربوي، والتداولي، والعرفي لتفعيل التواصل التعليمي، ووضع مقترحات تطبيقية لتعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

وتكمن أهمية هذا الموضوع في:

- الأهمية العلمية: وتشمل:

- تشجيع البحث في مجال تعليمية النصوص لتوسيع المعرفة، وتعزيز الممارسات الفعالة في تعليمية اللغة العربية.

- استثمار معطيات البحث اللساني والتربوي في الحقل التعليمي، مما يثري الدراسة العلمية في مجال اللسانيات التطبيقية.

- الأهمية التعليمية: وتكمن في:

- تحسين تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ومحاولة سدّ الفجوة بين المقاصد التعليمية للنصوص والمخرجات الفعلية للعملية التعليمية.

- تحليل معيقات التواصل التعليمي في تعليمية النصوص، للوقوف عند مشكلات تحصيل الكفاءة التواصلية، ومحاولة إيجاد حلول لها.

- تيسير فهم الأساتذة لأساليب استخدام الإستراتيجيات التفاعلية في تعليمية النصوص، مما يساهم في تحسين ممارساتهم التعليمية.

ولم يكن اختيار موضوع الدراسة من محض الصدفة، وإنما كان نابعا من دوافع ذاتية، وأخرى موضوعية:

أما الدوافع الذاتية؛ فتتمثل في: الشغف بميدان التعليم وممارسته لتحسين التجربة التعليمية، واكتساب خبرات جديدة تعزز مهارات التدريس.

أما الدوافع الموضوعية؛ فتكمن في:

- الأهمية التي تكتسبها النصوص في العملية التعليمية، ودورها في تنمية المهارات اللسانية، والتواصلية.
- الرغبة في تفعيل التواصل التعليمي، والارتقاء بتعليمية نصوص اللغة العربية لتحقيق الكفاءة التواصلية.
- وأما اختيارنا لمرحلة التعليم المتوسط فلأنها تعدّ محطة أساسية لصقل مهارات المتعلم اللسانية، والتواصلية.

ونبتغي من خلال هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف، أبرزها:

- تقييم النصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط من المنظور التواصلية، بهدف تحسين جودتها، وتوافقها مع متطلبات العملية التعليمية.
- التعرف على واقع الفعل التواصلية التعليمي، والمعوقات التي تعترضه.
- الكشف عن مكانة الوظيفة التواصلية في المنهاج التربوي.
- تطوير المهارات اللسانية والتواصلية لدى المتعلمين من خلال النصوص التعليمية.
- استثمار معطيات البحث التكنولوجي، والتربوي، والتداولي، والعرفي في استنطاق النصوص التعليمية لتعزيز الفعل التواصلية التعليمي وتحسين مردوديته.
- ولإجابة عن الإشكالية وما انبثق عنها من تساؤلات، وكذا بلوغ الأهداف المسطرة، اعتمدنا على المنهج الوصفي لدراسة نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وتحليل مقاصدها التعليمية، والكشف عن واقع الفعل التواصلية التعليمي في مجموعة من المتوسطات، كما توصلنا إلى التحليل والإحصاء في دراسة المقابلات والاستبانات.

وتقوم هذه الدراسة على مشروع خطة ارتأينا أن تتجسّد في مدخل وأربعة فصول مسبوقة بمقدمة ومذيلة بخاتمة.

تضمّنت المقدمة طرح إشكالية البحث، وتحديد أهدافه، وتبيان منهج الدراسة، وعرض الدراسات السابقة، وتوضيح الخطة وما يتعلق بها.

أمّا المدخل فوسمناه بـ "ضبط المصطلحات، وتحديد المفاهيم"، وقمنا فيه بضبط مصطلحات الدراسة وتحديد مفهوميها؛ فعرجنا على التواصل، والتعليمية، وتعليمية النصوص، والنصّ التعليمي، والكتاب المدرسي، ومرحلة التعليم المتوسط.

وورد الفصل الأول بعنوان "المرتكزات التأسيسية للفعل التواصلّي في العملية التعليمية"، وتناولنا في العنصر الأول: التواصل في الفكر اللغوي بين التراث العربيّ والدّرس اللسانيّ الحديث، وفي العنصر الثاني: التواصل في الفعل التعليمي، وفي العنصر الثالث: الفعل التواصلّي في المقاربات التعليمية. بينما جاء الفصل الثاني موسومًا بـ "مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط"، وقمنا فيه بدراسة طبيعة النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط من حيث الأنواع، والأنماط، كما تناولنا المقاصد التعليمية لنصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وإستراتيجيات تعليمها.

وتطرّقنا في الفصل الثالث المعنون بـ "الفعل التواصلّي واستتطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط"، إلى "مكانة الفعل التواصلّي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المنطوق"، و"مكانة الفعل التواصلّي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المكتوب" متوسّلين أداة الملاحظة لتحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية، بالإضافة إلى دراسة "مكانة التواصل في منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط" معتمدين أداة المقابلة مع مفتّشي المادة.

في حين جاء الفصل الرابع معنونًا بـ "مرتكزات الفعل التواصلّي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط"، وقد خصّصناه لدراسة "الكفاءة التواصلية والفعل التعليمي" مستخدمين أداة الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، كما حاولنا وضع "مقترحات تطبيقية لتفعيل الفعل التواصلّي في تعليمية نصوص اللغة العربية" مستثمرين معطيات البحث التكنولوجي، والتربوي، والتداولي، والعرفني.

وأعقبنا هذه الفصول بخاتمة تضمّنت أهمّ النتائج المتوصّل إليها، والتوصيات المقترحة.

ولا امتراء أن طريق البحث ليس سهلاً بل تكتنفه صعوبات ومطبات تعرقل طريق الباحث وتثنيه عن عمق السبر والتقصي لولا تحليه بالصبر، ومن الصعوبات التي واجهناها في هذه الدراسة، نذكر:

- تعدد مصطلحات المفهوم الواحد وتداخلها خاصة المصطلحات المترجمة.
 - اتساع مجال البحث الذي يشمل مستويات التعليم الأربعة في مرحلة التعليم المتوسط، وصعوبة الإلمام بجميع جوانبه.
 - صعوبة الدراسة الميدانية من حيث الوقت والجهد، بالإضافة إلى القيود الإدارية للمؤسسات التعليمية.
- وفي الختام، نحمد الله على توفيقه من قبل ومن بعد، فما كان من صواب فمنه وحده سبحانه، وما كان من زلل فمن نفسي ومن الشيطان.
- ولا يفوتنا في هذا المقام أن نتوجه بجزيل الشكر للأستاذ " عبد الحق سوداني" لإشرافه على هذه الدراسة وتتبعه جميع مراحلها إلى أن استوت على صورتها النهائية، كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة على ملاحظاتهم وما سيضيفونه من توجيهات وتصويبات تخدم البحث وتدعمه.

والله ولي التوفيق

مدخل:

ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

تمهيد:

تشكل المصطلحات مفاتيح العلوم، رفاق المعارف ورحيقها المختوم، هي أبجدية التواصل المعرفي، وعصب الكتابة العلمية وقوامها، لذا سنحاول الوقوف أولاً عند المصطلحات الأساسية في دراستنا، والمتمثلة في: مصطلح التواصل، والتعليمية، وتعليمية النصوص، والنص التعليمي، والكتاب المدرسي، ومرحلة التعليم المتوسط، لضبطها وتحديد مفهومها الإجرائي حتى لا تلتبس مع غيرها من المصطلحات المجاورة لها.

1. مفهوم التواصل (communication):

يعدّ التواصل موضوعاً مفعماً بالخبايا تكتنفه أسئلة وإشكاليات عديدة جعلت حقولاً معرفية مختلفة؛ كالفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، واللسانيات، والتداولية، وعلوم الاتصال... إلخ، تغتنم الفرص لمراودته لعلّها تأتي بقبس معرفي يعينها في تفسير الفعل التواصلية، وتحليله، وسبر أغواره، والكشف عن العوالم المحيطة به.

أ. لغة:

ينحدر "التواصل" في أصله اللغوي من مادة (و ص ل) التي تدلّ على التواشج العميق والترابط المتين بين طرفين، يقال: "وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصْلاً وَصِلَةً وَالْوَصْلُ ضِدُّ الْهَجْرَانِ... وَاتَّصَلَ الشَّيْءُ بِالشَّيْءِ: لَمْ يَنْقَطَعْ"⁽¹⁾، كما تحمل دلالة الانتهاء، والإبلاغ، والإفهام، والتوضيح؛ حيث ورد: "أَوْصَلَ إِلَيْهِ الشَّيْءَ: أَنْهَاهُ وَأَبْلَغَهُ إِيَّاهُ... أَوْصَلَ الرِّسَالَةَ نَجَحَ فِي إِفْهَامِهَا وَتَوْضِيحِهَا"⁽²⁾، والمستنبط من هذين التعريفين أنّ التواصل في مدلوله اللغوي يوحى بالتبليغ والربط بين طرفين، وهو ضد الانفصال والانقطاع.

(1) ابن منظور [أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت811هـ)]: لسان العرب، مج/11، مادة (و ص ل)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط06، 1997م، ص726.

(2) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مج/01، مادة (و ص ل)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2008م، ص2449.

وكلمة التّواصل (**communication**) في تأثيلها الغربي مأخوذة من الأصل اللاتيني (**communis**) بمعنى الشيء المشترك، وهي تعني حسب قاموس (**La Rousse**) التّراسل وتبادل الآراء بين شخصين أو مجموعة من الأشخاص⁽¹⁾.

في حين يعرف التّواصل (**communication**) في قاموس (**Oxford**) بأنه نشاط أو عملية التعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تقديم المعلومة للنّاس⁽²⁾.

والمستشف من المذكور آنفاً أنّ مفهوم التّواصل في المعجمات العربيّة لا يختلف عمّا ورد في المعجمات الغربيّة، وهو يدلّ على التّبلغ والإفهام والتّبادل الكلامي بين طرفين أو أكثر.

ب. اصطلاحاً:

شهد مصطلح "التّواصل" في الفكر العربيّ شتاتاً بين أوصاف التّواصل، والاتّصال، والتّبلغ، الموحية بالتّوافق حيناً والاختلاف حيناً آخر، ومناطق ذلك كلمة (**communiquer**) التي شدّت جوانبها بين اتّصل، وتواصل، وبلغ، ولكلّ منتصرٍ ومستنكرٍ شرعةً ومنهاجاً.

وإذا وقفنا عند تداول هذه المصطلحات، نجد من الباحثين من رجّح مصطلح التّبلغ بعده أدلّ على هذا المفهوم، ومن بينهم "عبد الملك مرتاض" الذي علّل ذلك بأنّ المصطلح الأوروبيّ (**communication**) ورد في أصوله على صيغة التعدية المعنويّة؛ بينما مقابله "التّواصل" لم يرد في العربيّة بهذه الصيغة، وإنّما يقتصر على ما فيه من معنّى في نفسه، والتّبلغ يشمل بالمفهوم العام للوضع الإخبار أو نقل الأمر من مستوى أعلى إلى مستوى أدنى أو إلى مستوى مماثل في الدّرجة، وهو لفظٌ أصيل في اللّغة العربيّة، ورد في القرآن الكريم وصفاً لوظيفة الأنبياء والرّسل⁽³⁾، وهذا ما يجعل مصطلح التّبلغ —حسب عبد الملك مرتاض— أكثر دقّة في التعبير عن عمليّة نقل المعلومات والأفكار.

(1) Patrisia Maire et al, **Le Ptit La Rousse**, édition Larousse maison, d'édition française, France, 2014, p275.

(2) see: Sally Wehmeier et al, **Oxford Advanced Learner's Dictionary**, 6th ed, Oxford University Press, United Kingdom, P243.

(3) ينظر: عبد الملك مرتاض، نظريّة التّبلغ بين الحداثة الغربيّة والتّراث العربيّ، مجلّة تجلّيات الحداثة، معهد اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة وهران، الجزائر، ع01، 1992م، ص101.

أمّا "بشير إبرير" فقد فضّل استعمال مصطلح التّواصل مقابلًا للمصطلح الأجنبيّ (communication) باعتباره الأجدر لاستيعاب مفهومه من المصطلحات الأخرى، لأنّه يعني كلّاً من المتكلّم والمتلقّي والتّفاعل الحاصل بينهما⁽¹⁾.

كما يوجد اضطرابٌ بين الباحثين العرب في استخدام مصطلح الاتّصال والتّواصل، فكثيراً ما يُستعملان بشكلٍ مترادفٍ على الرغم من انفراد كلّ مصطلحٍ بدلالةٍ معيّنة، ولعلّ المصطلح الأنسب في هذا المجال هو "التّواصل"؛ إذ يدلّ على وجود طرفين في العلاقة ممّا يستلزم وجود مشاركةٍ وتفاعلٍ واستجابة، بينما يُفهم من الاتّصال أنّه أحاديّ الجانب يفترض وجود طرفٍ واحدٍ أو مشاركةٍ غير متساوية، وبذلك لا يستعمل مصطلح التّواصل إلّا مع السلوك الإنسانيّ، أمّا العلاقات التي تحدث بين الحيوانات لا يمكن اعتبارها علاقات تواصلية بقدر ما هي علاقات اتّصالية غريزيّة، وقد أشارت البحوث الغربيّة إلى هذا الأمر، فعبرت عن الاتّصال بمصطلح (contact)، والتّواصل بـ (communication)⁽²⁾.

ويعدّ التّواصل من المصطلحات العابرة للتّخصّص (interdisciplinary)⁽³⁾؛ إذ يشهد تجاذباً بين عددٍ من الحقول المعرفيّة، وهو ما أوجد حاجساً من الالتباس والاختلاف في ضبط مفهومه، وتحديد مدلوله، وبات من الصّعوبة إعطاء تعريفٍ شاملٍ وموحّدٍ يحيط بجميع جوانبه.

⁽¹⁾ ينظر: بشير إبرير، التّواصل مع النّص إشكالات الفهم والقراءة الفعّالة، اللّسانيّات مجلّة في علوم اللّسان وتكنولوجياه، مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، ع10، 2005م، ص31.

⁽²⁾ ينظر: محمّد اسماعيليّ علويّ، التّواصل الإنسانيّ -دراسة لسانيّة-، كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2013م، ص20.

⁽³⁾ يعدّ مصطلح (interdisciplinary) عبور التّخصّصات من المصطلحات الرّائعة في الأوساط الأكاديميّة الغربيّة، لكنّه غير مألوف نسبياً عند العرب، وهو يدلّ على اشتراك عدّة مجالات أو تخصّصات في قضية أو مسألة ذات جوانب متعدّدة، بحيث لا تفقد أيّة مساهمة تخصّصيّة هويّتها الخاصّة بها ولكنها تتشارك في رسم صورة للموضوع في جوانبه المختلفة. ينظر: رجاء بملول، حول مفهوم عبور التّخصّصات، المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، سيمينار المركز العربيّ، 14 مارس 2018م، <https://dohainstitute.org> تاريخ الاطّلاع: 2023/03/05، التوقيت: 22:30.

والمُطَّلِع على التعريفات القارة للتواصل من منظور اللسانيات، وعلم النفس⁽¹⁾، يلاحظ أنّها تتفق في مجملها على أنّ التواصل نشاطٌ أو فعلٌ يقوم في جوهره على نقل المعلومات والأخبار بين طرفين يسمّى أحدهما المرسل (المتكلم) والآخر المرسل إليه (المستقبل) عبر نظامٍ خاصٍّ من الشّفرات والعلامات اللّغويّة وغير اللّغويّة المتواضع عليها بين الطرفين، ويمكن الاستدلال على هذا بالعودة إلى بعض التعريفات التي تبلورت على يديّ مجموعةٍ من الباحثين، منها ما ورد في معجم (**dictionnaire de psychologie**): التواصل تصوّرٌ يشمل نقل المعلومات -عن قصد أو دون قصد- بهدف الإعلام أو الإخبار أو التأثير في العناصر المستقبلية، وينتج عن هذه العملية ردّ فعلٍ حول الموضوع المستقبل، ويحدث ما يعرف بـ (التغذية الراجعة)⁽²⁾؛ فالعملية التواصلية هي عملية نقل المعلومات واستقبالها بين مرسلٍ يكون في ذهنه تصوّرات ذهنية يروم تبليغها إلى مستقبلٍ عبر رسالة تتضمن جملةً من الشّفرات والتسنيّنات لتحقيق غرضٍ محدّد، ممّا يحدث ردّة فعل لدى العناصر المستقبلية.

وجاء في معجم (**linguistique et sciences du langage**) أنّ التواصل: تبادلٌ كلاميٌّ بين مرسلٍ ينتج ملفوظات معيّنة، ومستقبلٍ يتلقّى هذه الملفوظات ويطلب منه الاستماع، أو تقديم جواب صريح أو ضمنيّ...، ويعدّ التواصل من المنظور اللسانيّ والتفسيّ عملية يتم فيها تطابق الدلالة التي يربطها المرسل بالأصوات مع الدلالة التي يفهمها المتلقي من تلك الأصوات⁽³⁾، وفحوى ذلك أنّ التواصل نشاطٌ تفاعليٌّ يقوم في جوهره على نقل المعلومات والأخبار بين طرفين لتحقيق مقاصد صريحة أو ضمنية، وقد ركّز هذا التعريف في مضمونه على التواصل اللغويّ بحصره الرسالة في الملفوظات، وتتمثل العناصر التواصلية المستنبطة من هذا القول في: منتج الخطاب (المرسل)، ومستقبل الخطاب (المتلقي)، والرسالة المرسلّة التي تشمل جملةً من الملفوظات، وقد سعى علماء النفس،

(1) تعدّ اللسانيات وعلم النفس قطاعين متداخلين إلى أبعد حدّ، خاصّة بعد الزّحزحة الكبيرة التي قام بها (تشومسكي) لميدان اللسانيات، بجعله في قلب علم النفس. ينظر: مزايط مولود هيد الله، قضايا في التداوليات المعرفية "التواصل-المعرفية-الاستدلال-الرّوابط-التّهكّم-الاستعارة-الترجمة"، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2022م، ص21.

(2) Norbert Sillamy, **dictionnaire de psychologie**, Larousse, paris, 1991, p61.

(3) Jean Duboi et al, **Dictionnaire de linguistique et sciences du langage**, éditions Larousse, paris, 2007, p94.

واللّسانيّات لمكاشفة آليات اشتغال الفعل التّواصليّ، والعمليّات الذهنيّة التي تحدث داخل ذهن المتكلّم والمستمع من تحويل التّصوّرات الذهنيّة إلى صورٍ لفظيّة، وكذا عمليّة فكّ الشّفرات اللّغويّة التي يستقبلها المستمع لفهمها وإدراك المقاصد التي تتضمّنّها.

وذهب "ديفيد كريستال" (David Crystal) إلى أنّ التّواصل هو عمليّة إرسال واستقبال المعلومات بين طرفين، هما: المرسل والمرسل إليه، عبر نظامٍ من العلامات، وينظر في الدّراسات اللّسانيّة إلى المرسل والمرسل إليه بوصفهما كائنات بشريّة، ويكون النظام المستخدم في هذه العمليّة هو اللّغة، وتعدّ الاستجابة (الأثر الرّجعيّ) عنصراً بالغ الأهميّة في هذه العمليّة⁽¹⁾، وهو لا يتعدّد عمّا أورده (Jean Duboi) في معجمه إذ ركّز في تعريفه على التّواصل الإنسانيّ الذي يشمل عمليّة الإرسال والاستقبال التي تحدث بين المرسل والمرسل إليه، باستخدام نسقٍ لسانيّ متواضع عليه، وردود الاستجابة التي قد تنتج.

والجدير ذكراً، أنّ هذه التّعريفات قد ركّزت في مجملها على عناصر العمليّة التّواصليّة، والأفعال المنجزة أثناء التّواصل من تفاعلاتٍ وردود استجابةٍ إزاء الرّسالة الموجهة.

2. مفهوم التّعليميّة (Didactics):

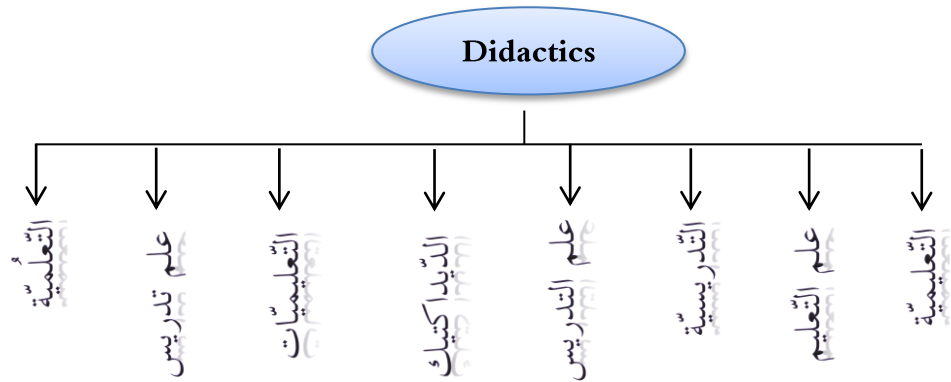
أضحت التّعليميّة بموضوعاتها ومباحثها محطّ اهتمام الباحثين على اختلاف تخصّصاتهم العلميّة وتوجّهاهم المعرفيّة، بعدّها الميدان المتوخّى لتطبيق نتائج النّظريّات والأبحاث العلميّة، ممّا جعلها تبلغ شأواً كبيراً في الأدبيّات التربويّة، وتفوّض نفسها حقلاً معرفياً لمعالجة مشكلات التّعليم والتّعلّم. وإذا ما التفتنا إلى مصطلح "التّعليميّة" في المؤلّفات العربيّة نجده ورد مقابلاً للمصطلح الأجنبيّ (Didactique/ Didactics) الذي برز في القرن العشرين بمعنى فنّ التدريس، أو فنّ التّعليم، وهو مشتقّ من الأصل اليونانيّ (Didaktikos)؛ وتعني فلنتعلّم أيّ يُعلّم بعضنا بعضاً، أو أتعلّم منك

(1) David Crystal, **A dictionary of linguistics and phonetics**, 6th edition, Black-Well publishing, USA, 2008, p86.

وأعلمك، وكلمة (Didasko) تعني أتعلم، و(didaskein) معناها التعليم، وقد استخدمت بمعنى فنّ التعليم⁽¹⁾.

عرف هذا المصطلح جدلاً واسعاً في الأوساط العربيّة، إذ أخذ نصيبه من التذبذب والاضطراب كغيره من المصطلحات الوافدة من الغرب، فالمُطَّلَع على المؤلّفات في حقل التّعليميّة يُلْفِي عدداً من المرادفات التي تراحمه تتصدّرُها عناوين الكتب والمقالات، ومناطق تلك الفوضى المصطلحيّة تعدّد مناهل التّرجمة من جهة، واختلاف الخلفيّات المعرفيّة والإبستمولوجيّة للباحثين من جهة أخرى، ويمكن عرض أبرز التّرجمات الواردة لمصطلح (Didactics) في الشّكل الآتي:

الشّكل 01: مقابلات مصطلح Didactics في اللّغة العربيّة



[المصدر: ينظر: بشير إبرير تعليميّة التّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،

ط01، 2007م، ص08]

وإذا ما وقفنا عند تداول هذه المصطلحات في الوطن العربيّ نجدها متفاوتةً، ففي الوقت الذي يشيع فيه استعمال مصطلح التّعليميّة بين الباحثين والتّربويّين في الجزائر، يكثر تداول مصطلح التّعليميّة في تونس وربطه بفكرة التّعلّم التي تضع المتعلّم في قلب العمليّة التّعليميّة، أمّا في المغرب فيفضّل

⁽¹⁾ ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة - الزّاد التّفيس والسّند الأنيس في علم التدريس - ، جسور للنشر والتّوزيع، الجزائر، (د-ط)، 2016م، ص19.

الباحثون استعمال مصطلح "ديداكتيك" أو "علم التدريس"⁽¹⁾، وقد استعمل "رياض جوادى" مصطلح "علم تدريس المواد" في كتابه مدخل إلى علم تدريس المواد ديداكتيك - تدريسيّة - تعليميّة - تعليميّة، وآثر استخدام مصطلح التدريسيّة الذي يعدّ استعمالاً عراقياً غير شائع، أمّا مصطلح التّعليميّات فتبنّاه بعض الباحثين قياساً على رياضيات، ولسانيات، من منطلق أنّ اللاحقتين الألف والتاء المفتوحة تدلّان على العلم، ويعكس هذا التعدّد المصطلحيّ الفوضى الاصطلاحيّة التي يعرفها مصطلح (didactices) في الأوساط العربيّة والتي لا تقلّ قدرًا عن الفوضى المفهوميّة حول حقيقة هذا العلم وموضوعاته.

وأدنى تأملٍ في الأدبيّات التربويّة يحيلنا إلى أنّ التّعليميّة مفهومٌ قديمٌ يعود استعماله إلى بداية القرن السّابع عشر (17م)، حديثٌ في الآن نفسه غير أنّ الدّلالة المعاصرة لهذا المفهوم اكتسبت جملة من الإضافات الفكرية التي تضاف إلى حملته الدّلاليّة؛ فقد استخدم هذا المصطلح أوّل مرّة للدّلالة على فنّ التّعليم حين وظّفه "كشوف هيلفج" (K.Hewlig) و"راتيش" (W.Ratich) (1571-1635) في بحثهما: "تقرير مختصر عن الديداكتيكا عند راتيش"، كما وظّفه "كومينوس" (J.Comenius) (1592-1670) الذي يعدّ الأب الرّوحي للبيداغوجيا بالمعنى نفسه في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" (Magna Didactica) الذي أقرّ فيه أنّ الديداكتيك فنّ عامٌ للتّعليم والتّربية، وهو يعني فنّ تبليغ المعارف لكافة النّاس⁽²⁾.

وظلّ هذا المفهوم سائداً إلى غاية بداية القرن التّاسع عشر (19م)، إذ استخدم "هالبرت" (Herbart) (1770م-1841م) هذا المصطلح للدّلالة على نظريّة التّعليم التي تستهدف تربية الفرد، وتركز على كلّ ما يقوم به المعلّم، وفي نهاية القرن التّاسع عشر، وبداية القرن العشرين استُخدم بمعنى نظريّة للتّعلّم حيث ظهر تيّارٌ بزعامه "جون ديوي" (J.Dewey) (1859-1952) أبْدَلَ المفاهيم

(1) ينظر: رياض جوادى، مدخل إلى علم تدريس المواد - ديداكتيك - تدريسيّة - تعليميّة - تعليميّة، دار التّحديد للطباعة والنّشر والتّوزيع والترجمة، العراق، ط02، 2020م، ص28.

(2) ينظر: طاب عيسى، في سؤال الديداكتيك، مجلّة دراسات، جامعة بشار، الجزائر، ع07، جوان 2015م، ص161.

الهاربانية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين⁽¹⁾، والملاحظ على هذين المفهومين أنّهما يتّصفان بالأحادية في مقارنة التعليمية، إذ فصلا بين عمليّتيّ التعليم والتّعلّم، وهما في حقيقة الأمر إعلان متكاملان في العملية التعليمية التي تقوم على أساس التفاعل بين الأقطاب الثلاثة (المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة).

وقد شهدت التعليمية جدلاً واسعاً بين الباحثين، فهناك من لم يعترف بشرعيّتها كعلمٍ مستقلٍّ وعدّها مجرد شقٍّ للبيداغوجيا أو تطبيق لها، وهو ما ذهب إليه "أسطولفي" (Astolfi) (2009-1943) حيث أقرّ بأنّ التعليمية ليست مجالاً علمياً مستقلاً، أو فرعاً من حقلٍ معرفيٍّ ما، وإنّما هي نهجٌ، أو أسلوب مخصّص لتحليل الظواهر⁽²⁾، في حين هناك من الباحثين من جعلها علماً مستقلاً بذاته له أسسه ونظريّاته ومجال اشتغاله، وقد خبطت التعليمية في العصر الحديث خطوات كبيرة أثبتت من خلالها شرعيّتها بين علوم التربية، واللّسانيّات التطبيقية.

ويعدّ جون كلود غانيون (j.c.Gagnon) من أبرز علماء التربية الذين أسهموا في بلورة التعليمية بمفهومها الحديث، ويتجلّى ذلك في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "تعليمية المادّة" (La didactique d'une discipline) وقد عرفها بأنّها: إشكاليّة ديناميكيّة تتطلّب التفكير والتأمّل في طبيعة المادّة الدّراسيّة، وأهداف تدريسها، بالإضافة إلى إعداد فرضيّات خاصّة استناداً إلى المعطيات المتجدّدة لعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا، كما أنّها تتناول الفعل البيداغوجيّ المتعلّق بتدريس المادّة بشقيه النظريّ والتطبيقي⁽³⁾.

ومبني هذا المفهوم أنّ التعليمية علمٌ مستقلٌّ بذاته له أطره النظريّة وإجراءاته التطبيقية، تستمدّ مرجعيّتها المعرفيّة من علوم مساعدة نحو؛ علم النفس، والبيداغوجيا، وعلم الاجتماع... إلخ، في محاولة

(1) ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص20.

(2) ينظر: محمّد دريج، عودة إلى تعريف الدّيداكتيك، مجلّة علوم التربية، جامعة محمّد الخامس، الرباط، المغرب، ع47، مارس 2011م، ص09.

(3) ينظر: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 1991م، ص39.

منها لمعالجة إشكاليات التعليم والتعلم، لذلك فهي تُعنى بالاحتوى التعليمي من حيث طبيعته، وأهدافه، وهندسته، وتنظيمه، وكيفية تعليمه، والإستراتيجيات، والطرائق المناسبة له، وكذا علاقته بالمتعلمين حتى يتناسب مع قدراتهم، وميولاتهم، وحاجاتهم المعرفية، كما تروم الإجابة عن ثلاثة أسئلة كبرى ترتبط في مجملها بالقضية الثلاثية: من نعلم؟، ماذا نعلم؟، وكيف نعلم؟، تشكل هذه الأسئلة الثلاثة موضوع التعليم، وجوهرها، فالسؤال الأول من نعلم؟ يرتبط بالمتعلم، وقدراته، وميولاته، وبيئته الاجتماعية، والثقافية، وأما السؤال الثاني فيتعلق بالاحتوى التعليمي، ومعايير اختياره، وأسس ضبطه وهندسته، في حين يتصل السؤال الثالث بالطريقة، والإستراتيجية المناسبة لتبليغ المحتوى التعليمي.

والقمين ذكراً، إن مفهوم التعليم قد تبلور واستوى عوده عند الغربيين، وانتقل إلينا من طريق ترجمة مصادر فرنسية وإنجليزية، ومن التعريفات التي أوردها الباحثون العرب للتعليم نجد ما ذهب إليه "محمد الدريج" حيث عرفها بأنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي - حركي"⁽¹⁾.

ومفاد ذلك أن التعليم تخصص علمي مستقل يتخذ من التعليم والتعلم موضوعاً له، إذ ينصب اهتمامها على منهجية التعليم، وعلى النشاط التفاعلي بين المعلم والمتعلم داخل القسم، والمعرفة التعليمية وطرائق تعليمها، كما تسعى إلى توفير الوسائل التربوية الناجعة، وتنظيم الفعل التعليمي، وضبط الأهداف والعمل على تحقيقها، بالإضافة إلى أنها تهتم بالمتعلم، وشخصيته، وسلوكاته، وميولاته، وقدراته، وكل ما يمكن أن يكون له تأثير في تحصيل المعرفة.

ويعرفها "عبد القادر لورسي" بأنها: "الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية"⁽²⁾، وفي قوله هذا إقرار بأن التعليم مجال بحثي مستقل له أدواته الإجرائية التي يسعى لتطبيقها على مواد

⁽¹⁾ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية "مدخل إلى علم التدريس"، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، (د - ط)، 2000م، ص 03.

⁽²⁾ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 21.

التَّعلُّم، لاهتمامها بتخطيط عمليّة التدريس من حيث الطّرائق وتوفير الوسائل المناسبة، فموضوعها الأساس هو كَيْفِيّة إكساب المتعلِّم المعرفة.

وقد تساءل مؤرّخو التّعليميّة عمّا إذا كانت هناك تعليميّة واحدة عامّة تشمل جميع الموادّ والمجالات، أم ثمة تعليميّات متعدّدة تعدّد الموادّ والمجالات؟⁽¹⁾، هذا الإشكال دفع الباحثين للتمييز بين نوعين من التّعليميّة هما:

– التّعليميّة العامّة (General Didactics): أو ما يسمّى بالتّعليميّة الأفقيّة، ويقصد بها: مجموع المعارف التّعليميّة التي يمكن تطبيقها في مختلف السيّاقات، لفائدة جميع المتعلّمين⁽²⁾، وهي تهتمّ بالمبادئ والقواعد المشتركة بين جميع الموادّ، وذلك على مستوى الطّرائق، والمناهج، والوسائل البيداغوجيّة، والأساليب التّقويميّة، وكل ما يتعلّق بالعملية التّعليميّة بغضّ النّظر عن طبيعة المادّة المدروسة.

– التّعليميّة الخاصّة (Special Didactics): وتعرف بتعليميّة المادّة، وهي تهتمّ بالفعل التّعليميّ وعلاقته بالموادّ الدّراسيّة، حيث تركّز على الأهداف التّربويّة للمادّة، وإستراتيجيّات تدريسها، نحو: تعليميّة الرّياضيّات، وتعليميّة الفيزياء، وتعليميّة التّاريخ⁽³⁾؛ أي أنّها تُعنى بالمادّة التّعليميّة في بعدها المعرفيّ والبيداغوجيّ، فتهتم بالمحتوى التّعليميّ، من حيث بناؤه، وطبيعته، وتنظيمه، ومناهجه، وارتباطه بالأهداف التّربويّة، ومراعاته لخصائص المتعلّم وقدراته، وكذلك من حيث إشكالات تدريسه، والطّرائق، والوسائل، والأساليب المناسبة له، والجدير بالبيان أنّ التّعليميّة الخاصّة بمادّة معيّنة ليست مغلقة على نفسها، وإنّما هي منفتحة على غيرها من التّعليميّات، لوجود نقاطٍ مشتركةٍ بين الموادّ والمجالات التّعليميّة، هذا ما جعلها تتفاعل مع بعضها دون طمسٍ لخصوصيّة المادّة.

(1) ينظر: أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 01، 2006م، ص19.

(2) ينظر: محمّد الدّريج، عودة إلى تعريف الدّيداكتيك، ص19.

(3) ينظر: أحمد الفاسي، الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السّعديّ، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب،

(د-ط)، (د-ت)، ص03-04.

3. مفهوم تعليمية النصوص (Text education):

تدرج تعليمية النصوص ضمن التعليمية الخاصة، وهي تشكل تخصصاً علمياً ينضوي ضمن حقل تعليم اللغات، ولا امتراء أن عدّها تخصصاً علمياً، يقتضي امتلاكها الأدوات الإجرائية، والأطر المنهجية المنوطة للارتقاء بالفعل التعليميّ التعليمي، لاهتمامها بمبادئ وأسس تعليم النصوص.

وهي تعدّ معرفة علمية خصبة تركز على أسس نظرية ومنهجية، وتتنظم ضمن إستراتيجيات معرفية خاصة يمكن الاستفادة منها في تدريس النصوص، وتقريبها إلى المتعلمين، وذلك بتزويدهم بالأدوات المنهجية والمعرفية اللازمة لتحليل النصوص وتفسيرها، وإعادة بنائها اعتماداً على رؤى جديدة⁽¹⁾؛ ويشكل النصّ ملتقى المعارف اللغوية، والثقافية، والاجتماعية، والفكرية، وقد أضحى ركيزة أساسية في مناهج تعليم اللغات، لما له من دور فعال في تنمية الكفاءة اللسانية للمتعلم، وإكسابه جملة من المعارف والمفاهيم والقواعد، الأمر الذي يتطلب توفير طرائق تلقى واكتساب معرفي تتناسب وطبيعة النصوص المقررة حتى تحقق مقاصدها التعليمية والمعرفية، هذا ما جعل تعليمية النصوص تفوّض نفسها خياراً منهجياً لتوفير الآليات الإجرائية، والأطر المنهجية لتدريس النصوص التعليمية معتمدة على الحصيلة المعرفية لمختلف النظريات اللسانية والحقول المعرفية (اللسانيات العامة، ونظريات القراءة، واللسانيات التطبيقية وفروعها، والبيداغوجيا... إلخ)، وذلك لتمكين المتعلم من استنتاج النصوص وتأويلها وإعادة إنتاجها على اختلاف أنساقها النظامية وسياقاتها الخارجية.

ومن أجل ذلك، ترمي تعليمية النصوص الإجابة عن أسئلة محورية، منها ما ارتبط بالمحتوى المعرفي؛ أي نصّ يلزم أن نقدّمه للمتعلم؟، وما المعايير والأسس التي يتمّ من خلالها اختياره؟، وكيف يمكن استثماره في تعليم اللغة واكتساب المهارات اللغوية؟، وأسئلة متعلقة بالمعلم؛ كيف نعلم هذا النصّ؟ وما الطرائق المنتهجة في ذلك؟ علماً أن النصوص تختلف من حيث الأجناس الأدبية (قصيدة، وقصة، ومقال، ومقامة... إلخ)، ومن حيث الأنماط (الوصف، والسرد، والحجاج، والتفسير... إلخ)،

(1) ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط01، 2007م، ص01.

وأُسئلة متعلّقة بالمتعلّم؛ كيف يحلّل المتعلّم النّصّ؟، وكيف يفهمه؟، وكيف يُعيد إنتاجه؟. وهي بذلك لا تقف عند حدود شرح النّصّ، ووصفه وتبسيطه للمتعلّم، بل تطمح إلى إكسابه الآليات المنهجية للتحليل والنقد كما تؤكد على استثماره في تعليم اللغة، وإكساب المتعلّم كفاية نصية.

ولبلوغ الكفاية النصية بأيسر السبل، يجب تزويد المتعلّم بعينة كافية من الأنواع النصية، ممّا يتيح له الفرصة لفهم الخصائص اللسانية والبنوية لكل نوع، واستيعابها⁽¹⁾، وبذلك أضحي النّصّ وسيلة فعّالة لتعليم اللغة، واكتساب الكفاءة اللغوية، والنصية، والتواصلية.

4. مفهوم النّصّ التعليمي (Text Didactics):

حظي النّصّ باهتمام وافرٍ في مختلف الدّراسات (اللسانية، والأدبية، والنقدية، والاجتماعية، والدينية... إلخ)، وقد أفضى هذا التنوّع في مجالات الدّراسة إلى تباين واختلاف بين الباحثين في ضبط حدّه، وتحديد مفهومه تبعاً لتعدد مرجعياتهم العلمية ومنطلقاتهم الفكرية، إذ جمع "سعيد حسن بحيري" أربعة عشر مفهوماً للنّصّ تختلف فيما بينها إلى حدّ الإبهام أحياناً، والتناقض أحياناً أخرى⁽²⁾.

ومع هذا التّباين في ضبط حدود النّصّ، نجد من ركز في تعريفه على الموضوع، ومنهم من ركز على الحجم، والبعض الآخر اهتم بالوظيفة التي يؤديها، في حين سلّط آخرون الضوء على المعايير النصية التي يمكن أن يتحقّق بها.

ومن التعريفات التي وردت لمصطلح النّصّ أنّه: وحدة لسانية كبرى وشاملة تتألّف من جملة من العناصر، تُوزّع بشكلٍ أفقيٍّ من حيث البنية التّحويلية، وبشكلٍ عموديٍّ من حيث البنية الدّلالية⁽³⁾؛ ومفاد ذلك أنّ النّصّ أكبر وحدة لسانية يتألّف من بنيات لغوية مترابطة تشكّل فيما بينها نسيجاً شاملاً، وهو يتكوّن من مستويين: المستوى الأوّل؛ يتمثّل في العلاقات التّحويلية التي تنظّم الكلمات وتنسّقها، والمستوى الثّاني؛ يتمثّل في العلاقات الدّلالية المنطقية التي تحبّك أجزاء النّصّ فيما بينها.

(1) ينظر: محمّد الصّبيحي، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2008م، ص121.

(2) ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النّصّ "المفاهيم والاتجاهات"، دار نوبار للطباعة، القاهرة، مصر، ط01، 1997م، ص101.

(3) ينظر: نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّصّ وتحليل الخطاب، جدار للكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط01، 2009م، ص141.

وقد أضحى النصّ التعليمي ركيزة لبناء التعلّيمات، فيه ينمي المتعلّم رصيده اللغوي، ويستنتج القواعد اللغوية بعدها مورداً معرفياً يعينه في بناء كفاءة من الكفاءات، ويكتشف خصائص أنماط النصوص، ويتعلّم التحليل، ويكتشف قيماً خلقيةً واجتماعيةً⁽¹⁾، وهو من الموارد المعرفية المقررة في منهاج اللغة العربية، ويتجلى في مختارات من الشعر أو النثر تُقدّم للمتعلّم خلال مساره التعليمي وتكون محلاً لممارسة الفعل الديدانكي، ووسيلة لتعلّم اللغة، وإشباع حاجات المتعلّم اللغوية والمعرفية، وإكسابه القيم الاجتماعية، والثقافية، والأخلاقية.

5. معايير اختيار النصوص التعليمية:

تزايد الوعي التربوي بأهمية النصّ التعليمي في تحصيل الملكة اللسانية وتنمية الذوق الأدبي والفكري للمتعلّم، وقد أسفر عن ذلك وضع معايير وأسس لانتخاب النصوص التعليمية، أهمها:

✓ **صدق محتوى النصّ ودلالته:** ويقصد بذلك أن يكون النصّ خالياً من الأخطاء اللغوية، والمعرفية التي تحطّ من قيمته، وأن يكون ذا مغزى ويحقّق مقصداً تعليمياً محدداً.

✓ **ارتباطه بالأهداف التعليمية:** يجب أن تكون النصوص التعليمية المقررة تخدم أهداف المنهاج، ومرتبطة به، فكلّما ارتبط النصّ بالأهداف التعليمية المسطرة كلّما تزايدت فرص تحقيقها، أما ابتعاد النصّ عن أهداف المنهاج يؤدي إلى انحراف الفعل التعليمي عن مساره المحدد.

✓ **التوازن بين الشمولية وعمق المحتوى:** المقصود بشمولية المحتوى؛ تغطيته لمختلف المجالات (اللغوية، والمعرفية، والاجتماعية، والنفسية... إلخ)، أمّا العمق فيقصد به؛ تناوله لمجالٍ من المجالات أو موضوعٍ ما بالقدر الكافي الذي يستوفي تحقيق المقصد المستهدف⁽²⁾.

✓ **مراعاة حاجات المتعلّمين وقدراتهم وميولهم:** ومعنى ذلك أن يكون النصّ مرتبطاً بالحاجات اللغوية والمعرفية للمتعلّم، وأن يراعي قدراتهم العقلية حتّى تسهل عملية الفهم وتحقّق الأهداف

⁽¹⁾ ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الثّانية من التعليم المتوسّط، أوراس للنشر، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص 19.

⁽²⁾ ينظر: عبد الرّحمان جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 02، 2002م، ص 100.

المنشودة، إذ لا يمكن أن يُقدّم لتعلّم المرحلة الابتدائية نصٌّ من العصر الجاهليّ ويُطلَب منه تحليله، كما أن ارتباط النصّ بميولات المتعلّمين يسهم بشكلٍ فعّالٍ في رفع دافعية الإقبال عليه، والتحفيز على دراسته بحيويّة ونشاطٍ.

✓ **مراعاة الواقع الاجتماعيّ والثّقافيّ للمتعلّم:** يجب ألاّ يبتعد النصّ عن واقع المتعلّم ومجتمعه وثقافته حتّى يكون هناك اندماجٌ وتفاعلٌ مع محتواه، فلكلّ مجتمعٍ أعرافه وثقافته الخاصّة به، فالنصّ وليد بيئته، لذلك يجب اختياره بما يعزّز للمتعلّم ثقافته وقيم مجتمعه، ويخصّنه من الثقافات السّلبية الّتي تميّه شخصيّته وتطمسها⁽¹⁾.

وبما أن المعرفة تراكميّة، يتوجب على واضعي المناهج مراعاة التّدرج في عرض المحتوى، وأن يكون النصّ موضوعاً وفق افتراضاتٍ مسبقةٍ حول ما تمّ تناوله في المرحلة السّابقة ليبيّن المتعلّم تعلّلات جديدة، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

6. مفهوم الكتاب المدرسيّ (Text book):

يعدّ الكتاب المدرسيّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة، فمنذ تبلوره في مجال التّعليم وجد له موطئ قدمٍ متينٍ لم يتزعزع عنه على الرّغم من التّطوّرات الّتي عرفتها الوسائل التّعليميّة، وتكنولوجيا التّعليم، لذلك فقد أولاه التربويّون عنايةً خاصّةً بعدّه الدّعمة الأساسيّة للفعل التّعليميّ، والترجمان الأوّل للمنهاج التربويّ وما يضمّ من أهدافٍ ومحتوياتٍ، وأنشطة وأساليب تقويم.

ويعرّف الكتاب المدرسيّ بأنّه: وثيقةٌ تربويّةٌ تُعتمدُ في جميع الممارسات التّعليميّة التّعلّميّة، غايتها الدّفع بعملية التّعلّم إلى أقصى الحدود، وللكتاب المدرسيّ وظائفٌ متعدّدة أهمّها: الوظيفة الإخباريّة، والوظيفة التّعليميّة، ووظيفة التّمرين والتّدريب، والوظيفة التّقويّة⁽²⁾، والمستنبط من هذا التعريف أنّ الكتاب المدرسيّ أداةٌ خاصّةٌ بالتّعلّم يُعتمد عليه في الفعل التّعليميّ التّعلّميّ لبناء التّعلّلات وإكساب المتعلّم مخلف الكفاءات والمهارات.

⁽¹⁾ ينظر: توفيق مرعي وإسحاق الفرحان، المنهاج التربويّ، الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2009م، ص192

⁽²⁾ ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص40.

كما يعرف بأنه: نظام متكامل يعالج المحتوى المعرفي الذي يتضمنه المنهاج، ويشمل مجموعة من العناصر، نحو: المحتوى، والأهداف، والأنشطة، والتقويم، وهو يهدف لدعم الأساتذة في توجيه المتعلمين لبلوغ الأهداف التعليمية المحددة، وتحقيق الكفاءة الشاملة للمادة⁽¹⁾، وتكمن أهميته في تنظيم العملية التعليمية، وتوجيه مسارها بما يحقق المقاصد التعليمية المستهدفة.

7. مرحلة التعليم المتوسط (Middle education):

تمثل مرحلة التعليم المتوسط ثاني مرحلة من مراحل التعليم النظامي في الجزائر، يقتضي الوصول إليها اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي بعد خمس (05) سنوات من الدراسة في المدرسة الابتدائية، وتبلغ مدة هذه المرحلة أربع (04) سنوات، ينحصر فيها عمر المتعلم ما بين (12 سنة إلى 15 سنة)، وتنتهي باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط للالتحاق بالطور الثانوي، كما تعدّ مرحلة انتقالية بين الطفولة والمراهقة.

ويتمسم متعلم هذه المرحلة بجملة من الخصائص، أبرزها:

- **النمو الجسماني:** تطرأ على المتعلم في هذه المرحلة جملة من التغيرات التي تؤثر في سلوكه، منها: زيادة سريعة في نمو العضلات، وظهور بثور في الوجه، والشعور بالتعب والحمول، وهذا يتوجب توفير الأطعمة اللازمة وتفعيل الأنشطة الرياضية المناسبة حسب السن والجسم، وعدم مقارنته مع أقرانه، وتدريبه على تقدير وفهم الذات الجسمانية.
- **النمو المعرفي والعقلي:** ويتمثل في التغيرات الطارئة على الوظائف العقلية للمتعلم، كالتذكر، والانتباه، والتحليل، والتطور في طريقة التفكير؛ حيث يشتد اهتمامه بالأمور الغيبية والمعتقدات نحو التفكير في القدر والتعمق فيه، والتفكير في ذات الله وصفاته⁽²⁾، مما ينبغي على الأستاذ استعمال أسلوب الإرشاد والوعظ غير المباشر لغرس القيم الإيمانية المعتدلة، وتوجيه المتعلم إلى عدم المبالغة في تحليل الأمور.

⁽¹⁾ ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط01، 2000م، ص594.

⁽²⁾ ينظر: عبد الله محمد العتيبي وآخرون، الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتطبيقاتها التربوية، وزارة التعليم، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد، المملكة العربية السعودية، ط01، 1438هـ، ص15-43.

- **النمو الانفعالي:** وهو تغيرات في المنظومة الشعورية واللاشعورية للعواطف والمشاعر، نحو: سرعة الغضب، والرضا، والانفعال لأتفه الأسباب، لذا ينبغي تزويد المتعلم بمهارات التحكم في الذات، والاستفادة من حماسه في إنجاز أنشطة صفية وغير صفية لامتناع طاقته وزيادة تقديره لذاته.

- **النمو الاجتماعي:** ويتمثل في السعي لنيل استحسان الآخرين، والاهتمام بمظهره الخارجي، والرغبة في القيادة، ومحاولة تقليد تصرفات الكبار ومجاراتهم، ويجب تدريبه على المواجهة، وعدم السخرية منه، وإشراكه في الأعمال القيادية، وحثه على المشاركة في الأنشطة والمسابقات الدينية⁽¹⁾.

وصفوة القول: تتسم كل مرحلة تعليمية بخصائص وسمات معينة، لذا يجب توعية الأساتذة بخصائص النمو لكل مرحلة، وتكوينهم لاكتساب مهارات التعامل والتواصل مع المتعلمين، ومراعاة الفروقات الفردية بينهم، والتفريق بين السلوك السوي وتعزيزه، والسلوك غير السوي ومحاولة تعديله، واستخدام إستراتيجيات تدريسية تتناسب وخصائص النمو.

⁽¹⁾ ينظر: عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، علم النفس التربوي، العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، ط9، 09، 2014م، ص214.

الفصل الأول:

المرتكزات التأسيسية للفعل التواصلي في العملية
التعليمية

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل المعنون بـ "المرتكزات التأسيسية للفعل التواصلي في العملية التعليمية" أسس التواصل في الفكر اللغوي، ومقوماته في العملية التعليمية، وتوجهاته في المقاربات التعليمية التي عرفتھا المنظومة التربوية في الجزائر لرصد مساراته وأبعاده المنهجية.

وقد خصصنا ثلاثة عناصر لهذا الفصل؛ حيث تناولنا في العنصر الأول "التواصل في الفكر اللغوي ما بين التراث العربي والدرس اللساني الحديث"، للتعرف على مركّزات الفعل التواصلي في الفكر العربي القديم، والفكر اللساني الحديث، وتطرقنا في العنصر الثاني "التواصل في الفعل التعليمي" إلى مفهوم التواصل التعليمي، ومقوماته في العملية التعليمية، والأنماط التواصلية للفعل التعليمي، بينما تضمّن العنصر الثالث "الفعل التواصلي في المقاربات التعليمية"، توجهات الفعل التواصلي في المقاربات البيداغوجية (المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات)، ومبادئ المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة.

1.1. التواصل في الفكر اللغوي ما بين التراث العربي والدّرس اللسانيّ الحديث

يشكل التواصل موضوعاً حصّاباً استأثر ومازال يستأثر اهتمام الباحثين لسبر أغواره وإدراك مكنوناته، وسنحاول في هذا الموضوع من الدّراسة التعرّف على التواصل في الفكر العربيّ القديم، والفكر اللسانيّ الحديث متّبعين التسلسل الزمنيّ في هذا الطّرح.

1.1.1. التواصل في الفكر العربيّ القديم:

للتواصل جذورٌ عميقةٌ في تاريخ الفكر الإنساني⁽¹⁾، وقد قدّم العرب أفكاراً قيّمةً خلال طرحهم العلميّ لهذا الموضوع وتناولهم للمسائل والإشكالات المتعلقة به، فتركوا زخماً معرفيّاً من التّصورات الفكرية والطّروحات العلميّة لا تقلّ شأواً عن نظيرتها في الأبحاث الغربيّة المعاصرة، ويظهر ذلك جليّاً في مباحث النّحو، والبلاغة، وعلم الأصول... إلخ⁽²⁾، التي انبعثت من حرصهم الشّديد لفهم لغة القرآن، وإبراز إعجازه، وإدراك مقاصده، بعده أعظم رسالة تتجلّى فيها جميع عناصر العملية التّخاطبيّة (مرسل، ومرسل إليه، ورسالة، وقناة، وأثر).

المتأمّل لكتب التراث العربيّ يدرك أنّ العلماء العرب تفتّنوا إلى أنّ اللغة كيانٌ اجتماعيٌّ، وظيفتها الأساسيّة إقامة التواصل بين أفراد المجتمع، ويتجلّى ذلك في تعريف "ابن جنّي" (392هـ) للغة بأنّها: "أصواتٌ يعبر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم"⁽³⁾؛ يتفق هذا التعريف في مضمونه مع ما توصّلت إليه قرائح اللسانيّين المُحدّثين، إذ يشتمل على أربعة عناصر تشكّل في مضمونها قضايا لسانية

(1) التّواصل من القضايا التي شغلت فكر الإنسان منذ وجوده رغبةً في بناء علاقات مع بني جنسه والتّكيّف معهم، وبلوغ ذلك سعيً لإيجاد وسائل تواصل متنوّعة منها: الرسومات، والنّقوش، والتّار... إلخ، وتعدّ الكتابة أرقى وسائل التّواصل التي ابتكرها الإنسان، ويذكر المؤرّخون أنّ بدايات الاهتمام بالتّواصل تعود إلى البابليّين والمصريّين القدماء، كما وجدت ملامحه عند اليونانيّين خلال اهتمامهم بحجاجة الخطاب القانونيّ والمرافعات، ويعدّ أفلاطون وأرسطو من أبرز مؤسّسي الدّراسات التّواصلية ويتجلّى ذلك في حديثهم عن الخطابة والبلاغة، ينظر: أسامة محمد سيد، عباس حلمي جمل، الاتّصال التربويّ رؤية معاصرة، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، مصر، ط01، 2014م، ص16.

(2) بما أنّ المقام لا يتّسع لجذور التواصل في التراث العربيّ لتشعب هذه المسألة وتوسّعها سنقف عند بعض علماء اللغة على سبيل المثال لا الحصر، لمكاشفة طروحاتهم العلميّة الواردة في ثنايا مؤلفاتهم.

(3) ابن جنّي [أبو الفتح عثمان (ت392هـ)]، الخصائص، ج/01، تح/محمّد عليّ النّجار، دار الهدى للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط02، 1952م، ص33.

حديثه، وتمثل في: طبيعة اللغة من حيث إنها أصوات، ووظيفتها التواصلية بأنها أداة للتعبير والتبادل الفكري، وطابعها الاجتماعي لارتباطها بالمجموعة اللسانية، وطابعها العقلي والتفسي لارتباطها بالفكر ومقاصد المتكلم وغاياته، كما تناولوا إشكالات التواصل، ووظائفه، وقدّموا شروطاً للعملية التواصلية، ووضّحوا أركانها.

ويعدّ النّحاة من أبرز رواد الدّراسة التّواصلية لتفكيدهم النّحو وحرصهم على وضع ضوابط ثابتة للنّظام اللّغوي وقوانينه التي تتيح للمجموعة اللّسانية التّواصل بيسر، وإن كانت الغاية من وضع النّحو -في بداياته- خدمة القرآن الكريم وصون اللّسان من اللّحن فإنّ البعد التّواصلي يتمحور في هذا المنحى، ويمكن إبراز ذلك في عدّة مباحث منها: اشتراط الفائدة في الكلام، والمقصود بالفائدة هو ضمان حصول التّفاهم المتبادل بين الطّرفين، فالكلام المفيد يعادل الكلام الذي يُحسّن السّكوت عليه في عرف النّحاة⁽¹⁾، وكلّ كلام يُحسّن السّكوت عليه يشكّل وحدة تخاطبية تؤدّي وظيفة تواصلية وتتمّ بها الإفادة، فالكلام وإن كان سليماً من النّاحية النّحوية هو مردودٌ حتّى يحقّق مقصداً تواصلياً بين الطّرفين، وقد تناول "سيبويه" (ت180هـ) شروط التّواصل بين المتخاطبين خلال معالجته لبعض الأبواب النّحوية، منها: الحذف؛ حيث ربط هذه الظّاهرة (الحذف) بعلم المخاطب أو وجود ما يدلّ عليه من قرينة⁽²⁾؛ لتيسير فهم الكلام وإدراك مقاصده وحدوث عمليّة التّواصل بنجاح، وهذا يبرز اهتمامه بالعمليّة التّواصلية وعناصرها، ووعيه بالوظيفة التّواصلية التي تحقّقها اللغة.

وذكر في باب "الاستقامة من الكلام والإحالة" مستويات الكلام، فقسمه إلى: "مستقيمٌ حسنٌ، ومحالٌ، ومستقيمٌ كذبٌ، ومستقيمٌ قبيحٌ، وما هو محالٌ كذبٌ"⁽³⁾، وقد بنى تصوّراته

⁽¹⁾ ينظر: المرادي [ابن أمّ القاسم (ت749هـ)]، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، مج/01، تح/عبد الرّحمان عليّ بن سلمان، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2001م، ص268. وينظر: ابن هشام الأنصاري [جمال الدّين أبو محمّد عبد الله بن يوسف (ت761هـ)]، شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح/أبو فضل عاشور، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط01، 2001م، ص19.

⁽²⁾ ينظر: سيبويه [عمر بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)]، الكتاب، ج/01، تح/عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط02، 1988م، ص74.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص25.

الفكرية على معرفته بقوانين الخطاب وأركانه (المخاطب، والسّامع، والسّياق) التي استقاهها من اهتمامه بكلام العرب؛ حيث ميّز بين الاستقامة التركيبيّة والاستقامة المعنويّة، وما يستوجبه القياس، وما يتطلّبه الاستعمال.

واستأثر موضوع التّواصل بنصيب من جهود البلاغيّين، وكان ذلك عند حديثهم عن الفصاحة والبلاغة والبيان؛ حيث ذهب "الرّماني" (ت386هـ) في تعريفه البلاغة إلى أنّها لا تخرج عن حسن إيصال المعنى وتمكينه في ذهن المتلقّي، من خلال إلباسه أحسن لفظ، ويتجلّى ذلك في قوله: "وإنّما البلاغة إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورةٍ من اللفظ"⁽¹⁾، واشترط "ابن سنان الحفّاجي" (ت466هـ) لتحقيق البلاغة والفصاحة: الوضوح في الكلام، وسلامته من إفراط الإيجاز، وإغلاق اللفظ بحيث لا يحتاج فكراً لاستخراجه، ولا تأملاً لفهمه⁽²⁾، وحتى يُحقّق الفعل التّواصليّ مقاصده لابدّ من التركيز على عمليّتيّ الفهم والإفهام بين طرفي العمليّة التّخاطبيّة، إذ "يكفي من حظّ البلاغة أن لا يؤتى السّامع من سوء إفهام النّاطق، ولا يؤتى النّاطق من سوء فهم السّامع"⁽³⁾؛ فالتّواصل لا يتأتّى إلّا من خلال الفهم والإفهام وهذا يدلّ على أنّ علماء البلاغة تناولوا قضية الفهم والإفهام منذ القدم واعتبروها أسّ الفعل التّواصليّ.

كما تطرّق البلاغيّون لأمراض الكلام والعيوب التي تعيق اللّسان عن البيان؛ نحو: اللّغة، والفأفة، والحبسة... وما يجري مجراها، وكذا العوامل المؤثّرة في فصاحة الكلمة كسقوط الأسنان، وتنافر الحروف المتقاربة المخارج، واللّكنة... وما إلى ذلك، وأشاروا إلى أنّ العمليّة التّواصليّة تتعرض

(¹) الرّمانيّ [أبو الحسن عليّ بن عيسى (ت386هـ)]، التّكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرّمانيّ والخطّابيّ وعبد القاهر الجرجانيّ، تح/ محمّد خلف الله أحمد ومحمّد زغلول سلام، دار المعارف، مصر، ط03، (د-ت)، ص75-76.

(²) ينظر: ابن سنان الحفّاجيّ [أبو محمّد عبد الله بن محمّد بن سعيد (ت466هـ)]، سرّ الفصاحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط01، 1982م، ص221-222.

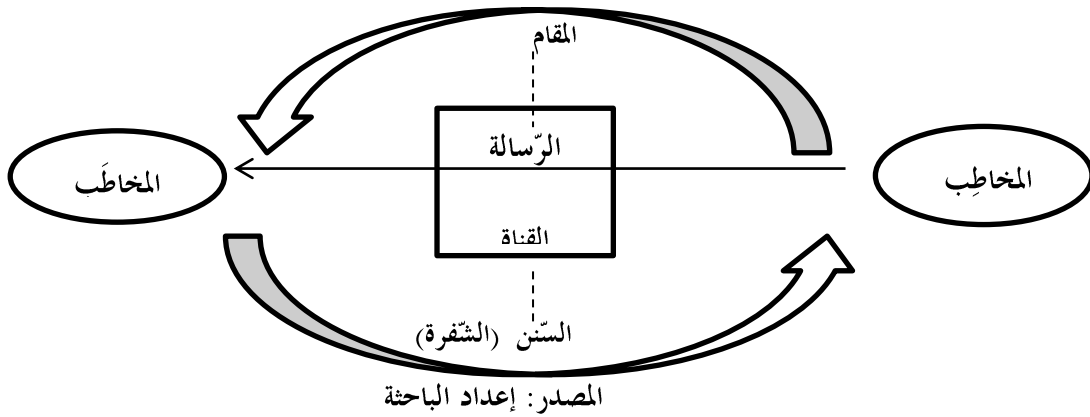
(³) الجاحظ [أبو عثمان عمرو بن بحر (ت255هـ)]، البيان والتبيين، ج/01، تح/ درويش جويدي، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، (د-ط)، 2011م، ص63.

لعوامل نفسية واجتماعية وثقافية تؤثر في الفعل التواصلي⁽¹⁾، وبذلك تركوا أفكاراً قيّمة تضاهي نظيرتها في الدراسات الحديثة.

1.1.1.1 عناصر العملية التواصلية في البلاغة العربية:

كانت عناصر الفعل التواصلي حاضرة في التراث البلاغي العربي، فقد عُنيت البلاغة بالمرسل والمتلقي، وأنزلت كل طرف منزلته، واهتمت بالعلاقة بينهما وما يلزم عن كل طرف منهما، كما أولت عناية بالرسالة اللغوية، والمقام، والقناة التواصلية، والسّنن، ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:

الشكل (1.1): عناصر الفعل التواصلي في التراث البلاغي.



– **المُخاطَب:** وهو من وقع الكلام من قصده وإرادته واعتقاده وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقةً وتقديرًا⁽²⁾، بعده المسؤول عن إعداد المفاهيم والتصورات وإيصالها إلى المتلقي، وقد أدرك العرب القدامى ما للمخاطب (المتكلم) من سلطة في إنتاج الخطاب، لذلك جعلوه ركناً أساساً للفعل التواصلي، وقد نوه "الجاحظ" إلى دوره الفعّال في العملية التواصلية في قوله: "والمفهم لك والمفهم عنك شريكان في الفضل، إلا أن المفهم أفضل من المفهم..."⁽³⁾؛ ومفاد ذلك أن المخاطب مكلف بإيصال المعنى إلى المستمع وإفهامه، ممّا يضع على عاتقه مهمة اختيار ما يناسب المتلقين من ألفاظ

(1) ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ص 15-49.

(2) ينظر: ابن سنان الخفاجي، سرّ الفصاحة، ص 45.

(3) الجاحظ، البيان والتبيين، ج 01، ص 14.

وعبارات، وكذا معرفة أحوالهم وأقدارهم والموازنة بينها وبين المعاني، فيخصّ لكلّ فئة كلاماً، ولكلّ حالة مقاماً⁽¹⁾، وهذا يقتضي امتلاكه القدرات اللّغويّة والإستراتيجيّات الضّروريّة لتبليغ مقاصده.

– **المخاطب (المستمع):** تفتنّ البلاغيّون منذ القدم إلى أثر المخاطب في الفعل التواصليّ، فهو المستهدف من العمليّة التواصليّة، فأشركوه في إنتاج الخطاب، وأكّدوا على ضرورة افتراضه مسبقاً في ذهن المتكلّم ومراعاة مكانته وحاله ومقامه ومستوى فهمه لنجاح العمليّة التواصليّة، فذكروا أنّ إعادة الكلام وتكراره ليس له حدٌّ ينتهي إليه، وإنّما يقاس ذلك بمستوى المستمعين ومن يحضر من العوامّ والخواص⁽²⁾.

وكما وضعوا للمخاطب حقوقاً يجب مراعاتها في الخطاب، اشترطوا عليه واجبات فألزموه بحسن الاستماع والفهم، فالمتلقّي إن لم يُحسن الاستماع لن يُدرك فحوى الخطاب، لذلك فالاستماع الحسن عونٌ كبيرٌ في إدراك المعنى⁽³⁾، وقد دعا "ابن المقفّع" (759هـ) إلى تعلّم حسن الاستماع كما يُتعلّم حُسْن الكلام، وبَيّن مظاهر حسن الاستماع بأفعالٍ سلوكيّةٍ منها: إمهال المتكلّم وقتاً حتّى ينتهي من كلامه، وقلة التلّفّ إلى الجواب، والإقبال بالوجه، والنظر إلى المتكلّم، والوعي لما يقول⁽⁴⁾.

– **الخطاب (الرّسالة):** وهو ما ينتجه المخاطب من ألفاظٍ وعباراتٍ تُترجم المعاني التي تحول في ذهنه، وقد أكّد البلاغيّون ضرورة وضوح الرّسالة لنجاح العمليّة التواصليّة، فتحدّثوا عن فصاحة الكلمة، والائتلاف والتّنافر بين حروفها، واللفظ الشّريف والمعنى البليغ، واستفاضوا في الحديث عن المناسبة بين اللفظ والمعنى والعلاقة بينهما، وقد بيّن الجاحظ أنّ أحسن الكلام ما كان قليل اللفظ، واضح المعنى، بعيداً عن التّكلّف والتّصنّع⁽⁵⁾، وذلك حتّى يفهمه عامة النّاس وخاصّتهم.

(1) ينظر: أبو هلال العسكريّ (الحسن بن عبد الله (395هـ)، كتاب الصّناعتين الكتابة والشّعر، تح/عليّ محمّد البجاويّ، محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربيّ، مصر، ط02، (د-ت)، ص33.

(2) ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج01، ص72.

(3) ينظر: أبو هلال العسكريّ، كتاب الصّناعتين، ص22.

(4) ينظر: ابن المقفّع [عبد الله (759هـ)]، الأدب الكبير، دار بيروت للطباعة والنّشر، لبنان، (د-ط)، 1977م، ص129-130.

(5) ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج01، ص61.

– **المقام (الحال):** يعدّ المقام من أبرز المفهومات التي عُولجت ضمنها مبادئ التواصل وشروطه، ويظهر ذلك جلياً عند اللغويين وعلماء البلاغة⁽¹⁾، إذ جعلوا بلاغة الكلام مطابقته لمقتضى الحال أي المقام الذي ورد فيه، والمقصود بالمقام؛ الظروف والملابسات التي يحدث فيها الخطاب وهو يتكوّن من عدّة عناصر، هي: المخاطب، والمخاطب، والأنظمة الإدارية، والتقديرية، والمعرفية، والتفاعلات المختلفة بين هذه الأطراف⁽²⁾، لذلك شاع بين الناس قولهم: "لكلّ مقام مقال"، وهذا يعكس وعيهم التام بضرورة مراعاة مقام الكلام ومقتضى الحال لنجاح العملية التواصلية.

وقد وضّح "السكاكي" (626هـ) بأنّ أحوال الخطاب متفاوتة، فمقام المدح يختلف عن مقام الذمّ، ومقام الشكر يختلف عن مقام الشكاية... إلخ، كما ذكر بأنّ لكلّ كلمة مع صاحبها مقام⁽³⁾، وهذا يُبرّز وعيه بالقرائن اللفظية والمقامية ودورها في الفعل التواصلي.

– **القناة:** وهي الوسيلة المستخدمة في إنتاج الخطاب وإرساله، وقد ترك البلاغيون إشاراتٍ تنمُّ عن وعيهم بالقناة التواصلية ودورها الفعّال، ويظهر ذلك جلياً عند "العسكري" الذي ربط البلاغة بسلامة قناة التواصل؛ إذ إنّ البلاغة عنده لا تتمّ إلّا بالفصاحة، والفصاحة لا تحدث إلّا بالنطق الصحيح للحروف، ومن ثمّ فإنّه يخرج من دائرة الفصاحة من نقصت آتته عن إقامة الحروف⁽⁴⁾، وقد تجاوز الجاحظ الدائرة الضيقة التي تحصر قناة التواصل في الجانب الشفويّ ليجعلها خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد، وكان ذلك في موضع حديثه عن أساليب التعبير، وهي: اللفظ، والإشارة، والعقد، والخطّ، والحال التي تسمّى النّصبة وسيتمّ التفصيل فيها في موضع آخر.

(1) استخدم العرب مصطلحات متعدّدة للدلالة على المقام منها: السياق، والحال، والقرينة، والموقف، والشاهد، والمناسبة... إلخ، ولم يقتصر مفهوم المقام على الدرس البلاغيّ فقط، وإنّما يتجاوزّه إلى علوم أخرى، نحو: علم الأصول، وعلم النحو، إذ تحدّث الفقهاء عن أسباب التّزول، كما تناول التّقاد والأدباء أسباب التّأليف ومناسبة القصيدة.

(2) ينظر: مصطفى الغرافي، الأبعاد التداولية لبلاغة حازم من خلال "منهاج البلغاء وسراج الأدباء"، مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج/40، ع1، سبتمبر 2011م، ص271.

(3) ينظر: السكاكي [سراج الملة والدّين أبو يعقوب يوسف (626هـ)]، مفتاح العلوم، تع/نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط02، 1987، ص168.

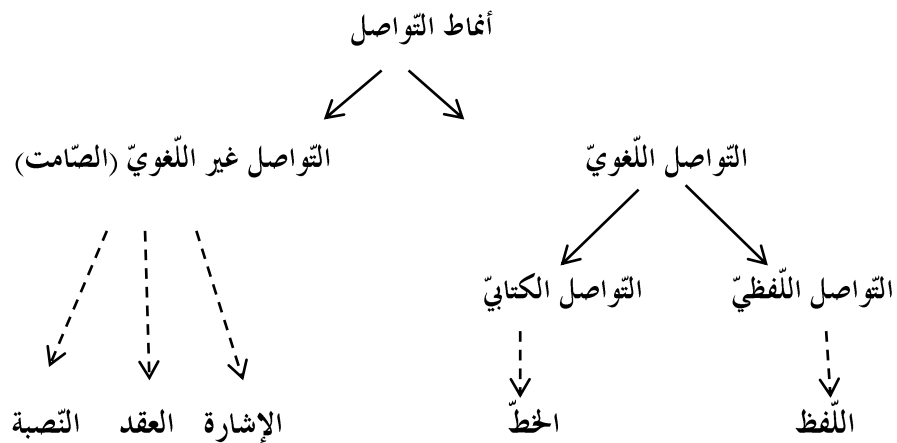
(4) ينظر: أبو هلال العسكري، كتاب الصّناعتين، ص13-14.

- السّنن (الشّفرة): ويقصد بها مجموع القواعد والقوانين المشتركة بين طرفي العملية التواصليّة (المخاطب والمخاطب)، والتي يتحقّق من خلالها التّفاعل بين الطرفين، لذلك اشترط البلاغيّون ضرورة الإحاطة بخصوصيّة اللّغة التي يتمّ التّواصل بها، ومعرفة السلوكات اللّغويّة والعادات الكلاميّة، فيبني المتكلّم خطابه على قدر المستمع وحالته ومقامه ومستواه⁽¹⁾، كما أكّدوا بأنّ لكلّ مجموعة لسانيّة وطبقة اجتماعيّة سننًا مشتركة، وجهل أحد الطرفين لهذه السنن يُعيق عمليّة التّواصل.

1.1.1. 2. أنماط التّواصل في التراث العربيّ:

أدرك العرب منذ القدم وظيفة اللّغة في إقامة التّواصل بين أفراد المجتمع، ولم يقتصرُوا على الجانب اللّغويّ فحسب لتحقيق التّواصل، بل تفتّنوا ببيدهتهم إلى وسائل تواصلٍ غير لغويّة يستطيعون من خلالها نقل أفكارهم، وانشغالهم، فتطرّقوا إلى الأنماط التي يمكن أن يُنجزَ بها الفعل التّواصليّ، ويُعدُّ الجاحظ من أبرز من فصل في أشكال التّواصل الإنسانيّ، وقسّمها إلى عدّة أنماطٍ يمكن تمثيلها في المخطّط الآتي:

الشّكل رقم (1. 2): أنماط التّواصل الإنسانيّ عند الجاحظ



المصدر: إعداد الباحثة، اعتمادًا على كتاب: الجاحظ، البيان والتبيين، ج/01، ص(57-59).

⁽¹⁾ ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج/01، ص92.

أ. التواصل اللغوي: وهو التواصل الذي يكون من خلال اللغة، ويضم:

– التواصل اللفظي: وهو التواصل الشفوي الذي يعتمد على الجانب المنطوق للغة، ويتم عبر القناة الصوتية السمعية؛ إذ يُنتج المتكلم سلسلة كلامية تتكون من وحدات صوتية تشكل ألفاظاً منطوقةً تنسجم فيما بينها وتتسق وفق نظام لساني متكامل لتشكّل رسالة لغوية يفهمها السامع. وقد أطلق الجاحظ على هذا النوع من التواصل مصطلح "البيان باللسان"، فاللسان عنده آلة البيان، كما تطرّق إلى الطبيعة الفيزيولوجية للصوت وذكر أن الصوت هو آلة اللفظ وجوهر التقطيع والتأليف الكلامي، ولن تُنتج الألفاظ، ويترنّ الكلام إلا بظهور الصوت⁽¹⁾.

– التواصل الكتابي: وهو التواصل الخطّي الذي يقوم على الكلمات والألفاظ المكتوبة، وسيلته القلم، وقد تفتّن الجاحظ إلى الجانب الكتابي للغة وأهميته في التواصل الإنساني، فعقد مفاضلة بين اللسان والقلم، ذهب فيها إلى أن اللسان تكثر فيه العثرات التي لا يمكن تداركها في حين أن القلم أقلّ زللاً وأبقى أثراً، كما أن اللسان مقصورٌ على القريب الحاضر فلا يتجاوز السامع ولا يظلّ مستمراً ليلبغ الغائب، في حين نجد الخطّ يتجاوز الإطار الزماني والمكاني الذي تمّ فيه ليشمل الحاضر والغائب⁽²⁾، وهذا يعني أن الخطّ نظامٌ تواصليّ متكامل، يعتمد على الإنسان لتقييد أفكاره وحمايتها من الاندثار، وهو لا يتطلّب حضور أطراف العملية التواصلية في زمانٍ ومكانٍ واحدٍ لاشتغاله.

ب. التواصل غير اللغوي: وهو التواصل الصامت الذي يتمّ بوساطة رسائل حسية سلوكية، وتكون فيه لغة الجسد، والحواس الخمسة حاضرة بقوة، ويضم:

– التواصل بالإشارة: عُرف فنّ التواصل الإشاري عند العرب منذ القدم، إذ ربطوه بحركات اليد، والرأس، وملامح الوجه، والعين، والحاجب، وغيرها من حركة أعضاء الجسم، التي ترادف اللفظ في التعبير عن المعنى، ويعدّ وجه الإنسان من أكثر الأعضاء تعبيراً عن الانفعالات (سرور، وحزن، وغضب، وخوف، ودهشة، واشمئزاز)؛ إذ يقوم بنقل معلوماتٍ جمّة لمن يقوم بملاحظته على

(1) ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج/01، ص58.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص58.

نحو دقيق⁽¹⁾، وقد جعل "الجاحظ" الإشارة قسمًا من أقسام البيان، لا تقل شأواً عن اللفظ، بل هي شريكة له وتعينه في تحقيق الفهم والإفهام، كما يمكن أن تنوب عنه⁽²⁾، وتستعمل الإشارة مصاحبةً للفظ ومعينةً له، كما ترد خالصةً في مواضع وتقوم بمهمة تبليغ المعنى وإفهام المتلقي إذا حسن استعمالها.

– التواصل بالعقد: ويعرف بالحساب بالأيدي والأصابع، دون اللفظ والخط، وقد استعمله العرب قديماً في المعاملات التجارية والبيع استغناءً عن التلفظ بالأعداد⁽³⁾، وهو نظامٌ تواصليٌّ يعتمد بشكلٍ أساسيٍّ على قناة اللمس للإرسال والاستقبال، وقد خصَّ "الجاحظ" اللفظ بالسّامع، والإشارة للنّاظر، وأشرك الّلامس والنّاظر في معرفة العقد⁽⁴⁾.

– التواصل بالنّصبة: والمقصود بالنّصبة الحال النّاطقة بغير لفظ، والمشيّرة بغير يد، وتشمل الكون وما يحتويه من موجودات: من صامتٍ وناطقٍ، وجامدٍ ومتحرّكٍ، وحيٍّ وميّتٍ... إلخ، تُخبر من استخبرها وتَنطق مع من استنطقها دون صوتٍ وكتابةٍ، فمتى دلّ الشّيء على معنى، فقد أخبر عنه وإن كان صامتاً، وأشار إليه وإن كان ساكناً⁽⁵⁾، ويتمثّل هذا النوع من التّواصل في تواصل الكون مع الإنسان.

ومّا سبق، تتجلّى عبقرية الجاحظ في وعيه التّام بالعلامة اللّغويّة وغير اللّغويّة، ودورهما الفعّال في العمليّة التّواصليّة.

⁽¹⁾ ينظر: محمّد أبو النّصر، مهارات الاتّصال الفعّال، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2009م، ص108.

⁽²⁾ ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج/01، ص 57.

⁽³⁾ ينظر: ميشال عاصي، مفاهيم الجماليّة والتّقد في أدب الجاحظ، مؤسّسة نوفل، بيروت، لبنان، ط2، 1981م، ص128.

⁽⁴⁾ ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج/01، ص 59.

⁽⁵⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 59-60.

1. 1. 2. التّواصل في الفكر اللّسانيّ الحديث:

يستفيض موضوع التّواصل بامتداداته المعرفيّة المتشعّبة في رحاب الدّرس اللّسانيّ الحديث، وقد حمل الطّرح المعاصر لهذا الموضوع جملةً من الإضافات الفكرية التي تضاف إلى حملته الدلالية؛ حيث برزت العديد من النظريّات والنّماذج اللّسانية التي تحاول مقارنة الظاهرة التّواصلية وإدراك كنهها، وأسفرت هذه الطّروحات العلميّة بوجهات نظرٍ متعدّدة إلاّ أنّها تتفق في مجملها على أنّ "اللغة تُستعمل أساساً لإقامة التّواصل"⁽¹⁾، وقد كان لهذا الطّرح انعكاساتٌ في الحقل الديدانكتيكيّ، فبعدما أبدت الطّرائق البنيويّة قصورها في الممارسات التعليميّة حلّت محلّها الطّرائق التّواصلية، وبذلك انتقل الاهتمام بهذا الموضوع من اللّسانيّات، إلى اللّسانيّات التّطبيقية، وحقل التعليميّة، ومن أبرز النّماذج اللّسانية التي حاولت تحليل العملية التّواصلية، نذكر:

1. 1. 2. 1. التّواصل عند دو سوسير (f.de saussure):

يعدّ "سوسير" (f. de saussure) رجل ريادةٍ وتأسيسٍ؛ إذ حاول وضع مسارٍ جديدٍ في دراسة اللغة لم يعهده الباحثون من قبل، فدعا إلى دراستها دراسةً علميّةً وموضوعيّةً، وتخليصها ممّا كانت تعانيه من طروحات فلسفيّة وميتافيزيقية⁽²⁾، لذلك يعزى إليه الفضل في توجيه مسارات الدّراسة اللّسانية الحديثة وتأطير توجهاتها الكبرى.

وإن كانت اللّسانيّات السّوسيريّة قد ركّزت اهتمامها على الجانب الشّكليّ للغة ومكوّناتها الدّاخلية، إلاّ أنّها لم تحمل الوظيفة الأساسيّة لها والمتمثّلة في التّواصل، فقد أقرّ "سوسير" بالوظيفة الاجتماعيّة للسان باعتباره نظاماً من العلامات المتواضع عليها في المجموعة اللّسانية⁽³⁾، والعلامة

⁽¹⁾ أحمد المتوكّل، اللّسانيّات الوظيفيّة مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط02، 2010م، ص15.

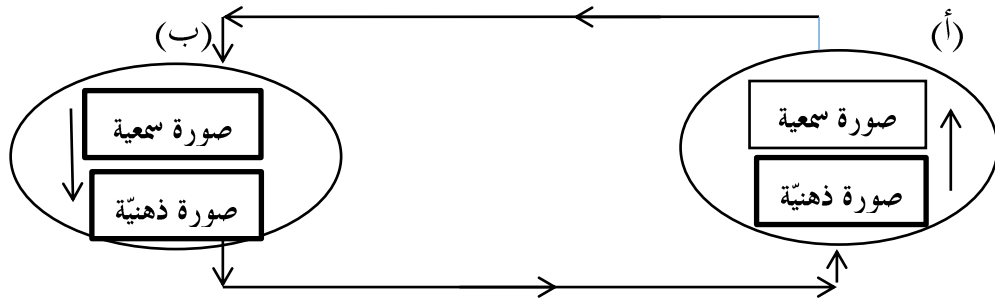
⁽²⁾ ينظر: محمّد محمّد العمريّ، الأسس الابدستيمولوجيّة للنظرية اللّسانية "البنيوية والتوليدية"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2012م، ص90.

⁽³⁾ Ferdinand de saussure, **cours de linguistique général**, Puplicé par Charles Bally et Albert secheyay, Arber d'or , Geneve, 2005, p19.

اللسانية عنده تجمع بين الصورة السمعية (الدال)، والمتصور الذهني (المفهوم)، كما فرق بين اللغة واللسان، والكلام، وحصر الدراسة اللسانية في دراسة اللسان دراسة وصفية آتية.

ويتعزّز مسعى "سوسير" في تعرّضه للظاهرة التواصلية بوضعه نموذج دائرة الكلام (Circuit de la parole)، وهو نموذج يقوم أساساً على مفهوم الدارة المستمد من الهندسة الكهربائية⁽¹⁾، ويعرف كذلك بنموذج الشفرة في التواصل؛ حيث يتحقّق التواصل بتشفير الرسائل encoding، وفكّ شفراتها decoding⁽²⁾، فيقوم المتكلّم بعملية التشفير، والمتلقّي بفكّ ذلك التشفير، وقد مثله "سوسير" بالخطاطة الآتية:

الشكل (1. 3): دائرة الكلام عند سوسير (Circuit de la parole)



Ferdinand de Saussure, cours de linguistique général, p18.

تحدث الدارة الكلامية بوجود قطبين، وتكمن نقطة الانطلاق في ذهن أحد الطرفين (المتكلّم) من خلال تحويل التمثيلات والتصورات الذهنية إلى علامات لسانية أو صور سمعية (عملية التشفير)، تنتقل إلى أذن السامع عبر موجات صوتية يقوم الدماغ بترجمتها وربطها بالتصورات والمفاهيم الذهنية (فكّ التشفير)، ولتتمّ عملية التواصل بنجاح يتمّ الربط بين الصورة والفكرة، وإذا حدثت استجابة لدى الطرف الثاني، يبدأ فعلٌ تواصليٌّ جديدٌ انطلاقاً من دماغه إلى دماغ الطرف الآخر وفق المسار

⁽¹⁾ يشار إلى أنّ المعنى الأقرب لكلمة circuit هو الدارة المرتبط أساساً بالدارات الكهربائية، وقد استعملت في ترجمة ذلك عدّة كلمات، نحو: دائرة، حلقة، دورة، وقد تبيننا مصطلح الدارة الكلامية في هذه الدراسة بعدّه الأقرب لنموذج الدارة الكهربائية من حيث الشكل. ينظر: مزايط مولود هيد الله، قضايا في التداوليات المعرفية "التواصل-المعرفية-الاستدلال-الروابط-التهكّم-الاستعارة-الترجمة، كنوز المعرفة، الأردن، ط01، 2022، ص33.

⁽²⁾ ينظر: سيربر وويلسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، تر/ الخليفة عبد الله هشام، فراس عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط01، 2016، ص22.

الذي أُنجِزَ به الفعل الأول⁽¹⁾، وهذا ما يعرف بالتفاعل أو المشاركة المتساوية، حيث ينطلق الفعل التواصلي من التصور الذهني لدى المتكلم وينتهي بصورة ذهنية مماثلة لدى المتلقي.

ويتضمن الحدث التواصلي ثلاث عمليات، هي⁽²⁾:

- العملية النفسية: وتحدث عندما يثير التصور في الدماغ صورة سمعية.
 - العملية الفيزيولوجية: وتتم عندما ينقل الدماغ إلى الأعضاء الصوتية نبضات عصبية مناسبة للصورة السمعية.
 - العملية الفيزيائية: وتحدث بانتشار الموجات الصوتية من فم المتكلم إلى أذن السامع.
- ولم يقف التواصل عند "سوسير" عند العلامة اللسانية فقط، بل تجاوزها إلى ما هو غير لساني؛ حيث فرّق بين العلامة اللسانية والعلامة غير اللسانية.

يقوم تصوّره للغة والعلامة على فكرة وجود نظامٍ ضمّنيٍّ يربط بين العلامات ودلالاتها ضمن بنيات معرفية محدّدة⁽³⁾، وقد خصّ موضوع دراسته بالعلامة اللسانية، وتنبأ بعلم آخر هو "السيمولوجيا" الذي يُعنى بدراسة العلامات غير اللغوية، بعدها شكلاً من أشكال التواصل الإنساني، وقد استفاد أصحاب النظرية السيميولوجية للتواصل من أفكار "سوسير"، حيث كانت منطلقاً لدراساتهم ونظرياتهم.

والمستشف من المذكور أعلاه أنّ "سوسير" وإن كان لم يُعنَ بموضوع التواصل بصفة مباشرة، إلّا أنّ طروحاته العلمية كانت منطلقاً لتأسيس النظرية التواصلية، إذ سرعان ما انتشر نموذج التواصل التواصلي وامتدّ تأثيره إلى حقول معرفية متعدّدة.

⁽¹⁾ Ferdinand de saussure, **cours de linguistique général**, p18.

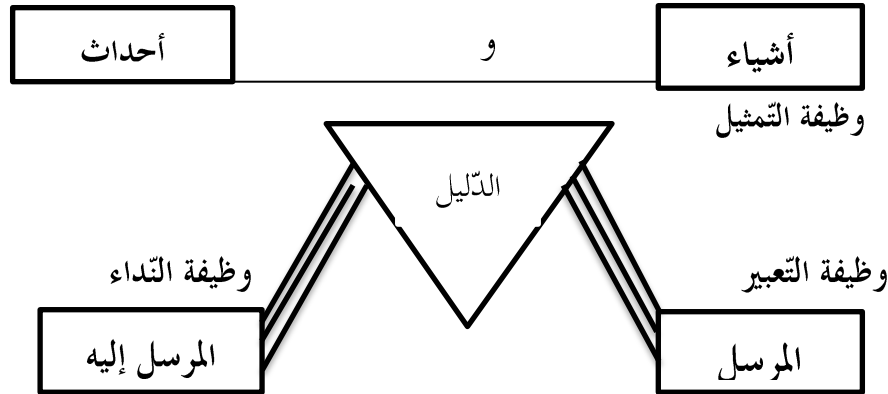
⁽²⁾ المرجع نفسه، الصفّحة نفسها.

⁽³⁾ ينظر: مزياط مولود هيد الله، قضايا في التداوليات المعرفية (التواصل-المعرفية-الاستدلال-الروابط-التهكم-الاستعارة-الترجمة)، ص32.

1. 1. 2. 2. 1. التّواصل عند كارل بوهلر (k. Buhler):

استشرف "كارل بوهلر" (k. Buhler) باكراً وجه النشاط اللّغوي؛ حيث عارض "سوسير" في تصوّره للدّليل اللّغوي، واقترح صيغةً تداوليّةً، بدلاً من الصّيغة البنيويّة⁽¹⁾، كما حدّد للغة ثلاث وظائف أساسية ترتبط بعناصر الفعل التواصلي، وهذا ما توضّحه الخطاطة الآتية:

الشكل (1. 4): تصوّر الدّليل عند كارل بوهلر (k. Buhler).



المصدر: الجليلي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ص13.

يعدّ الدّليل اللّغوي -حسب تصوّر بوهلر- محور العمليّة التواصليّة، وهو يضطلع بوظيفة تمثيل العالم الخارجي، وبما أنّ المرسل يستعمله في التعبير عن أغراضه ومواقفه فهو يقوم بوظيفة التعبير، ولما كان الدّليل يتوخّى تأثيراً في المرسل إليه باعتباره متلقّي الرّسالة والمقصود منها فإنّه يقوم بوظيفة النداء⁽²⁾.

وبناءً على ذلك، يتبيّن أنّ "كارل بوهلر" انطلق من تصوّره النّفسيّ في تحديد وظائف اللّغة، حيث وضع ثلاثة أركان أساسية للفعل التواصليّ تتولّد منها ثلاث وظائف تدرج جميعها ضمن الوظيفة التواصليّة، وهي:

⁽¹⁾ ينظر: الجليلي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، تر/ محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص13.

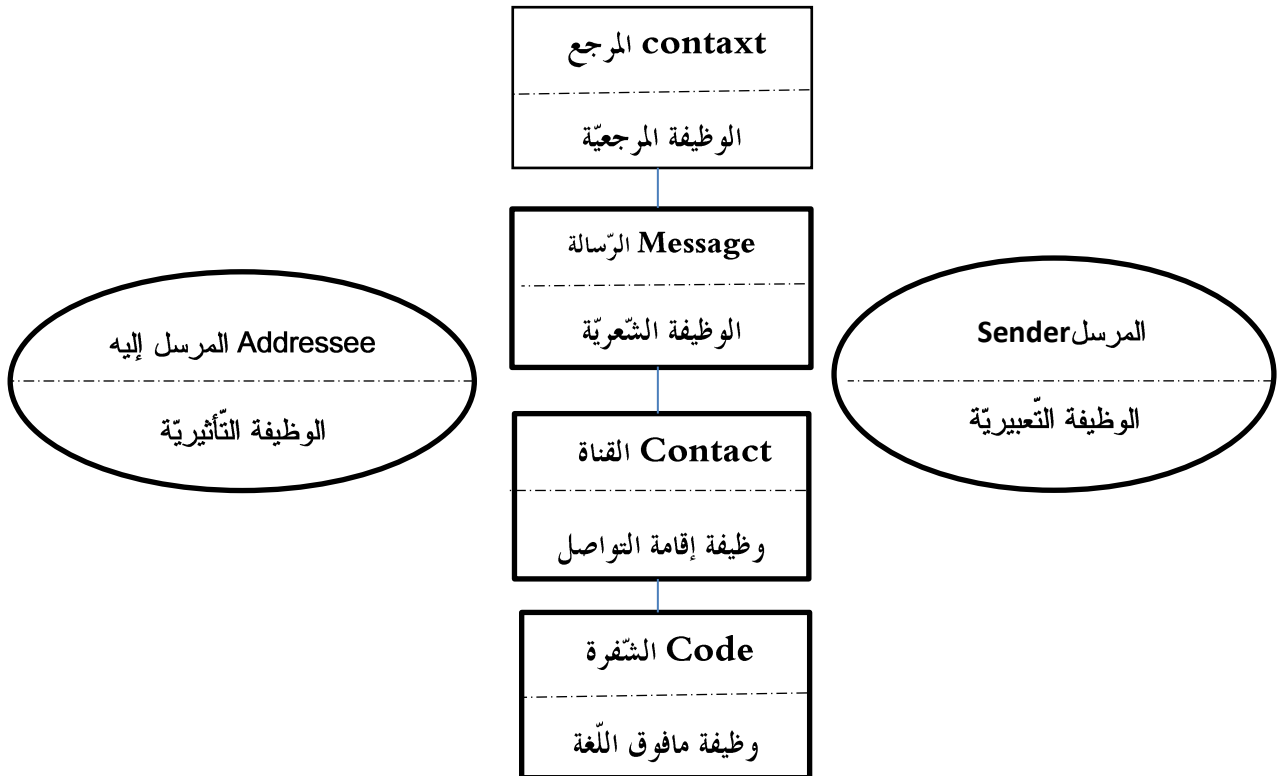
⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص14.

- الدليل: يعبر عن العالم الخارجي (الأشياء، والأحداث)، ويضطلع بوظيفة التمثيل.
- المرسل: وهو منتج الرسالة، ويقوم بوظيفة التعبير.
- المرسل إليه: وهو مستقبل الرسالة، ويتوحي وظيفة النداء.

1. 1. 2. 3. التواصل عند رومان جاكسون (R. Jakobson):

يعدّ "جاكسون" المنظر الفعلي لنظرية التواصل، وتحلّي إسهاماته في تقديمه نظرية متكاملة في عناصر التواصل، والوظائف التي تؤديها اللغة؛ حيث طور نموذج "كوهلر" وفصل أكثر في العناصر التواصلية وجعلها سداسية، وأسند لكل عنصر وظيفة لغوية ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:

الشكل (1. 5): عناصر التواصل ووظائف اللغة عند "جاكسون" (R. Jakobson).



R. Jakobson, *Essaie de linguistique générale Tom 1, Les Fondations du langage* traduit et préface par Nicolas Ruwet, 1963, p214-219.

استفاد "جاكسون" من النموذج السوسيري، والنظرية الرياضية في صياغة نموذج التواصل، ويتبين من المخطط أعلاه أنّ الحدث التواصلي يستدعي وجود ستة عناصر؛ حيث يقوم المرسل بإرسال رسالة إلى المرسل إليه، ضمن سياق معين (المرجع)، وهذه الرسالة تتطلب سنًا مشتركة كليًا

أو جزئياً بين الطرفين، وتوفر اتصال، وقناة فيزيائية، بالإضافة إلى أنها تقتضي وجود ارتباط نفسي بين المرسل والمرسل إليه⁽¹⁾، ويتولد عن كل عنصر من هذه العناصر وظيفة لغوية مختلفة، تُحدّد طبيعة العلاقة بين العناصر التواصلية، وتتمثل هذه الوظائف في:

– الوظيفة التعبيرية/ الانفعالية (emotive Function): وترتبط بالمرسل، إذ تحدّد العلاقة بينه وبين الرسالة، وتبرز موقفه منها، لأنّ الرسالة تعبّر عن طابع مرسلها وتكشف عن حالته⁽²⁾، وتهدف هذه الوظيفة إلى إعطاء انطباع يعكس انفعالاتاً حقيقياً أو مختلفاً، لذلك تعرف بالوظيفة الانفعالية⁽³⁾؛ إذ تعبّر عن مشاعر صاحبها وأفكاره، وتعكس انفعالاته.

– الوظيفة التأثيرية (Impressive Function): وترتبط بالمرسل إليه، وتهدف إلى التأثير في أفكاره وسلوكه إمّا بالقبول أو الرّفص. وتبرز هذه الوظيفة في صيغتي النداء والأمر اللتين تنحرفان في المستوى التركيبي والصرفي والصوتي عن المقولات الاسمية والفعلية الأخرى، وتختلف الجمل الأمرية عن الجمل الخبرية في كون هذه الأخيرة تخضع لاختبار الصدق والكذب، ولا يمكن للجمل الأمرية أن تخضع لذلك⁽⁴⁾، وتعرف كذلك بالوظيفة الندائية، وتظهر جلياً في الجمل الإنشائية.

– الوظيفة المرجعية: (Référential Function): وهي من أكثر الوظائف أهمية في العملية التواصلية؛ إذ تحدّد العلاقة بين الرسالة والشّيء أو المرجع الذي تعود إليه⁽⁵⁾، وتقوم اللغة في هذا الموضع بوظيفة الرّمز للدلالة عن الأشياء والأحداث والمفاهيم التي يريد المرسل تبليغها إلى المتلقي، وتسمّى أيضاً الوظيفة التقريرية (Dénotative) أو المعرفية (Cognitive)⁽⁶⁾، وتعدّ هذه الوظيفة مرآة

(1) ينظر: عبد الجليل مرتاض، لسانيات النصّ والتبليغ، منشورات دار الأديب، الجزائر، ط01، 2012م، ص95.

(2) ينظر: فاطمة الطّبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون –دراسة ونصوص–، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط01، 1993م، ص66.

(3) ينظر: عبد الجليل مرتاض، لسانيات النصّ والتبليغ، ص96.

(4) ينظر: رومان جاكسون، قضايا الشعرية، تر/محمد الوليّ وحّون مبارك، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1988م، ص28.

(5) ينظر: فاطمة الطّبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص67.

(6) ينظر: رومان جاكسون، قضايا الشعرية، ص28.

عاكسة لطبيعة البيئة التي ترعرع فيها المتكلم، ومحيطه، وثقافته، وعاداته، وتقاليده⁽¹⁾، إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالواقع الذي تعبّر عنه اللغة.

– **الوظيفة الشعرية (Poetic Function):** وترتبط بالرسالة، إذ تعكس الجانب الفني والجمالي فيها، وهي لا تقتصر على الشعر فقط، بل تشمل جميع أنواع الرسائل اللفظية وغير اللفظية، وتهدف هذه الوظيفة إلى إبراز قيمة الكلمات والتراكيب والأصوات... إلخ، في ذاتها فتكسبها قيمة مستقلة⁽²⁾، ومن ثمّ فالوظيفة الشعرية وظيفة سائدة في الأثر الشعري، ووظيفة مساعدة في الممارسات الكلامية.

– **وظيفة إقامة التواصل (phatic Function):** وتعلّق بقناة الاتصال، إذ تهدف إلى المحافظة على سلامة جهاز الاتصال، واستمرار مرور الرسالة على الوجه الذي أرسلت به⁽³⁾، نحو: قولنا عند الحديث مع شخص ما (ألو)، (هاه)، وغيرها من الألفاظ التي لا تحمل أيّ معنى سوى إبقاء الاتصال، ومحاولة لفت انتباه المتلقي⁽⁴⁾، ويتجلى هدف هذه الوظيفة في إقامة التواصل والمحافظة على استمراريته أو قطعه وفق متطلبات الموقف.

– **الوظيفة الميتالسانية/ ما فوق اللغة (Metalinguistic Function):** وتعلّق باللغة وسننها، وقد تمّ التمييز بين مستويين من اللغة، اللغة المادّة (اللغة – الهدف)؛ وتختصّ بالحديث عن الأشياء المحسوسة، واللغة الماورائية وهي التي تتحدّث عن اللغة نفسها، وتظهر في المراسلات التي تكون اللغة موضوعاً لها، أي التي تقوم بوصف اللغة، وذكر عناصرها وتعريف مفرداتها⁽⁵⁾، وهي تركّز على النسق اللساني للتأكد من سلامته وصحّته بين الطرفين.

⁽¹⁾ ينظر: حفيظة بوروي، استثمار الحوار في الفعل التواصل التعليمي: دراسة في الأسس والإجراءات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2020م-2021م، ص 91.

⁽²⁾ ينظر: عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل "رومان جاكسون نموذجاً"، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط 01، 2003م، ص 50.

⁽³⁾ ينظر: الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية – مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون –، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط 01، 2007م، ص 43.

⁽⁴⁾ ينظر: فاطمة الطّبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، ص 66.

⁽⁵⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 67.

وهذه الوظائف الست لا تجتمع كلها في الخطاب الواحد، بل هي خاصة بأنماطٍ محدّدة من الخطاب، وما يمكن ملاحظته أنّ الإضافات التي قدّمها "جاكسون" جعلته رائداً بلا منازع للنظرية التواصلية، حيث تعدّى تفسير الظاهرة اللغوية في ذاتها إلى تفسير ظواهر إنسانية أخرى، وقد تقاطعت نظريته مع حقول معرفية مختلفة منها: مجال الإعلام، والاتصال، والتربية؛ كما يمكن استثمار مبادئ التواصل عند "جاكسون" في العملية التعليمية لتعزيز التواصل بين أقطابها الثلاثة (الأستاذ، والمتعلّم، والمحتوى).

1. 1. 2. 4. التواصل عند هاليداي (M.A.K. Halliday):

اهتمّ "هاليداي" بدراسة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية، للكشف عن كيفية اشتغال نظامها، وتبيان العلاقة بين النسق اللغوي والتركيب الاجتماعي والثقافي لمستخدميها، وأفاد من طروحات "فيرث" (J.R.Firth) وأفكار "وورف" (B.L. Whorf)، و"وهلمسلف" (Hjelmslev)⁽¹⁾. وقد بنى "هاليداي" دراسته للغة على ثلاثة مستويات هي: المادة، والشكل، والموقف، والمراد بالمادة؛ الأصوات، والحروف، والرموز الكتابية، أمّا الشكل؛ فهو النصّ المستخدم في التواصل اللغوي ويتألف من النحو، والمعجم، والمقصود بالموقف؛ مجموع العناصر الاجتماعية والثقافية التي تخرج عن نطاق النظام اللغوي، وتشمل ظروف النصّ وملابساته وزمانه ومكانه⁽²⁾، وكلّ ما يتعلّق به. كما عني بوظائف اللغة وكيفية تأثيرها في تركيب الجملة؛ حيث ذهب إلى أنّ للغة ثلاث (03) وظائف هي⁽³⁾:

- الوظيفة التصورية: وتعرف كذلك بالوظيفة التمثيلية، إذ تقوم بتمثيل الواقع الذي نعيش فيه للمتكلّم.

⁽¹⁾ ينظر: محمود أحمد نخلة، علم اللغة النظامي -مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليداي-، ملحق الفكر، الإسكندرية، مصر، ط02، 2001م، ص34-35.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص85.

⁽³⁾ ينظر: أحمد المتوكّل، اللسانيات الوظيفية -مدخل نظري-، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط02، 2010م، ص54.

- الوظيفة التعالقية: وتؤديها اللغة لإقامة العلاقات الاجتماعية، نحو: الإخبار، والسؤال، والأمر، والنهي... إلخ.

- الوظيفة النصية: وهي الوظيفة التي تربط أجزاء الخطاب فيما بينها بوسائل الربط، والسياق الذي ينجز فيه الخطاب.

يتبدى من تعريف "هاليداي" لهذه الوظائف بأنها مستقلة، إلا أن إمعان النظر في خصائص كل واحدة منها يفضي إلى أن جميعها تؤول إلى وظيفة واحدة هي وظيفة التواصل.

1.1. 2. 5. التواصل عند التداوليين:

تعدّ التداولية⁽¹⁾ اتجاهاً لسانياً حديثاً سطع نجمها في الساحة اللغوية الغربية إبان تسعينيات القرن الماضي، فتهافت الباحثون على التنظير لها وتحديد مسارها، غير أنهم لم يهتدوا إلى تعريف شامل يضم جميع جوانبها؛ لأنّها مبحث لساني ونظريّ لم يكتمل بناؤها بعد من جهة⁽²⁾، ومن جهة أخرى هي مجال رحب تتجاذبه حقول معرفية مختلفة، (نحو: الفلسفة، وعلم النفس، واللسانيات، والسيميائية... إلخ).

ولعلّ أوجز تعريف لها أنّها العلم الذي يُعنى بدراسة اللغة في الاستعمال (in use) أو التواصل (in interaction)؛ حيث تؤكد أنّ المعنى ليس متأصلاً في الكلمات بحدّ ذاتها، ولا يتعلّق بالمتكلم

⁽¹⁾ ينحدر مصطلح التداولية من الجذر اللغويّ (د و ل) الذي يحمل معنى الانتقال والتحوّل، وقد ورد في "مقاييس اللغة": «الدال والواو واللام أصلان: أحدهما يدلّ على تحوّل الشيء من مكان إلى مكان، والآخر يدلّ على الضعف والاسترخاء... إلخ، يقال: تداول القوم، إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان، ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم: إذ صار من بعضهم إلى بعض". ينظر: ابن فارس [أبو الحسن أحمد (ت395هـ)]: مقاييس اللغة، تح/ محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، مادة (د و ل)، دار إحياء التراث العربيّ، بيروت، لبنان، ط01، 2001م، ص351.

تُقابل التداولية المصطلح الأجنبيّ (Pragmatique) الذي ترجع أصوله إلى الجذر اليوناني (Pragma) ويعني "العمليّ"، ومنه اشتقت الصفة اليونانية (Pragmatikos) التي تُطلق على كلّ ما هو عمليّ قابل للتطبيق، ولهذا المصطلح عدّة مقابلات في اللغة العربية، منها: التداولية، والبراغماتية، والذرائعية. ينظر: محمود عكاشة: النظرية البراغماتية (اللسانية)، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط01، 2013م، ص09.

⁽²⁾ ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية "مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم"، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2009م، ص11.

وحده، ولا السامع وحده، بل يتشكل من تداول اللغة بين المتكلم والمتلقي في سياق محدد (لغوي، ومادي، واجتماعي)⁽¹⁾؛ أي أنها تعني بالجانب الاستعمالي للغة، وذلك للوقوف عند مقاصد المتكلمين، والقوة الإنجازية المحققة من الخطاب.

وقد شكلت التداولية منعرجاً حاسماً في مجال الدراسة اللسانية؛ بتوجهها نحو الاهتمام بالجانب الاستعمالي للغة متجاوزةً وصف البنيات اللسانية وكيفية اشتغالها. فحرصت على تجاوز النموذج السوسيري لثنائية العلامة اللسانية، والابتعاد على التصور الخطي للتواصل، إلى التنصيص على أن الكلام ليس مجرد تطبيق للغة، والتأكيد على دور السياق في تحديد النسق اللغوي، إذ لا يمكن إدراك فحوى الخطاب بالاعتماد على البنية الصوتية، أو الصرفية، أو التركيبية، أو الدلالية فقط، وإنما يستدعي ذلك مختلف المؤثرات والملابسات المحيطة بالعملية التواصلية من قبيل زمكان التواصل، ومقاصد المتكلم، ومضمرة القول⁽²⁾، هذا ما جعلها تثير مسائل وقضايا عديدة مرتبطة بالتواصل اللغوي في إطاره الاجتماعي.

ويتجلى ذلك بشكل فعال في أعمال كل من "أوستين" (j.Austin)، و"سيرل" (j.Searle)، من خلال نظريتهما في أفعال الكلام؛ حيث أقر "أوستن" بأن وظيفة اللغة لا تنحصر في الإخبار ونقل المعلومات إلى المتلقي فحسب، بل إن هناك أفعالاً تُنجز في الواقع، وتبعاً لذلك فليست الجملة أو الكلمة هي أدنى وحدة للتواصل، وإنما أدنى وحدة للتواصل هو الملفوظ الذي يُنظر إليه ضمن سياق تواصل محدد، ثم طوّر ذلك "سيرل"، حيث أكد أن الوحدة الأساسية في عملية التواصل ليست العلامة أو الكلمة، بل هي الفعل اللغوي المنجز⁽³⁾.

(1) ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2002م، ص14.

(2) ينظر: جواد حاتم، التداولية أصولها واتجاهاتها، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط01، 2016م، ص55-56.

(3) ينظر: تقى محمد عبد الرضا، عدنان عبد الكريم جمعة، مفهوم التواصل في التداولية، مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، العراق، مج/01، ع97، 2021م، ص65.

بالإضافة إلى جهود "بول غرايس" (P. Grice) فيما يعرف بنظرية المحادثة، والتي أوضح فيها أن تأويل المفوضات يعتمد على عاملين أساسيين: معنى الجملة المتلفظ بها من جهة، وسياق التلفظ (سواء كان لسانياً أو غير لسانياً)، وقد أضاف مبدأً آخر يعرف بمبدأ التعاون⁽¹⁾، وقد كان المنطلق في دراسة اللغة أنها أداة للتواصل بين أفراد المجتمع.

والتداولية علمٌ جديدٌ يهتم بالتواصل ودراسة الظواهر اللسانية ضمن مجال الاستعمال⁽²⁾؛ إذ تعنى بالاستعمال اللغوي، وكيفية توظيف العلامات اللسانية ودلالاتها، وعلاقة ذلك بالملابسات والظروف المحيطة بالخطاب، وهي تتضمن جملةً من المباحث، نحو: القصدية، والسياق، والأفعال الكلامية، والافتراض المسبق، والحجاج، والاستلزام الحوارية، ومتضمنات القول... إلخ⁽³⁾، والتي تعدّ آليات لتحقيق التواصل الفعال بين المتكلمين.

وقد استفادت التعليمية كثيراً من معطيات الدرس التداولي للتهوض بالفعل التعليمي وتحقيق التواصل الفعال بين أقطابها (الأستاذ، والمتعلم، والمحتوى)، فتجاوز التعليم مهمة إكساب المتعلم كفاءة لغوية إلى إكسابه الكفاءة التواصلية، وتم الأخذ بعين الاعتبار مبادئ المنهج التداولي في إعداد المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التعليم، كما ظهرت مقاربات بيداغوجية جديدة تستند على أسس تواصلية للارتقاء بالعملية التعليمية.

1.1. 2. 6. نظرية الفعل التواصلي عند "هابرماس" (Habermas):

يقترن مفهوم التواصل عند الفيلسوف الألماني "هابرماس" (Habermas) بالفعل التواصلي الذي أسس دعائمه من خلال نظريته الموسومة بـ "نظرية الفعل التواصلي" التي حاول فيها تصحيح الحداثة التي باءت -حسب نظره- بالفشل بسبب هيمنة العقل الأداتي الذي قضى على التواصل بين الأشخاص وصير الإنسان مجرد آلة تخدم المسار التكنولوجي، كما سعى لتحويل مجالات البحث من

(1) ينظر: جواد حاتم، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص21.

(2) ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب "دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي"، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط01، 2005م، ص16.

(3) سيتم التفصيل في هذه المباحث في موضع لاحق.

العقلانية الأدائية إلى العقلانية التواصلية بالتأسيس لأخلاقيات تواصلية أو ما يعرف بالتداوليات الكلية⁽¹⁾؛ حيث يتم التبادل الكلامي بشكل متكافئ، والمواجهة بالحجج، وتبرير الادعاءات لخلق سياق تواصلي فعال يعزز فرص التفاهم⁽²⁾، وهي نظرية ذات بعد اجتماعي غايتها فهم قيم المجتمع انطلاقاً من النشاط اللغوي الذي تمارسه الذوات المتكلمة بعدها جماعة لسانية تروم من خلال ممارستها التواصلية إلى طرح مجتمع حدائي قائم على العقلانية، والفعل التواصلي بذلك منبعه العقل بعده المصدر الأساس لأفعال الإنسان، وهو يرتبط بما ينتجه المجتمع من عمليات تفاعلية مؤسّسة على إستراتيجية ذات بعد اجتماعي، أي تحكمه مبادئ عقلية، وقيم اجتماعية.

وقد حاول "هابرماس" في تأسيسه لنظرية جديدة للمجتمع الانفصال عن فلسفة الوعي والاعتماد على منجزات فلسفة اللغة⁽³⁾، وإحداث تحول كبير بالانتقال من الاهتمام بالذات والموضوعات إلى التفرغ لقضايا التواصل، ويمكن التمييز بين فلسفة الذات وفلسفة العقل التي دعا إليها "هابرماس" في أن الأولى تركز على ذات واحدة بمعزل عن الذوات الأخرى، في حين ترتبط فلسفة العقل بجميع الذوات مهما كانت⁽⁴⁾.

والفعل التواصلي حسب "هابرماس" نشاط منظم يقوم على الحوار والمناقشة بين مختلف الذوات الفاعلة، لذلك فإنّ صلاحيته ونجاحه تقتضي توفر أربعة معايير، هي⁽⁵⁾:

- الصدق: يجب عدم الشك في صدق الذوات المتفاعلة في الخطاب.

- المعقولة: خضوع القضايا المعبر عنها لغويًا في معناها التداولي لقوانين العقل وأحكامه.

(1) تعرف التداولية الكلية بالتداولية الكونية أو العامة أو الشاملة وهي التداولية التي تقدّم معايير عامّة وشاملة للقواعد.

(2) ينظر: محمد نور الدين أفاية، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة - نموذج هابرماس"، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، ط02، 1998م، ص179.

(3) ينظر: الزواوي بغورة، الفلسفة واللغة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط01، 2005م، ص209.

(4) ينظر، نبيل محمد صغير، مرجعيات الفكر التداولي عند يورغن هابرماس - قراءة نقدية في نظرية الفعل التواصلي، - مجلة مقاربات، جامعة الجلفة، الجزائر، مج/03، ع05، 2015م، ص254.

(5) J. Habermas, **Logique des sciences social et autres essais**, trad. Rainer Rochlitz, Puf, 6^{ème} édition, Paris, 1998, P286.

- الدقة المعيارية: استخدام الملفوظات وفق السياق المعياري المتعارف عليه بوساطة فعل الكلام.
 - الحقيقة: الإقرار بحقيقة الملفوظ الناتج عن أفعال كلام المتحدثين.
- وقد حققت هذه النظرية امتدادات واسعة بعدها بديلاً للحدثة الغريبة، وهي تهدف إلى تعزيز التواصل بين الذوات المتكلمة من خلال الحوار، والتفاهم، والتفاهم.
- 1.1. 2. 7. التواصل عند العرفيين:

شكلت اللسانيات العرفية (cognitive linguistics) ⁽¹⁾ تياراً لسانياً حديث النشأة إذ بزغ نجمها في الساحة العلمية في النصف الثاني من القرن العشرين ⁽²⁾، وقد أحدثت قفزة نوعية في مجال الأبحاث اللسانية، حيث عُيِّنَتْ "بدراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة الاجتماعية والمادية والبيئية" ⁽³⁾، متجاوزة الدراسات البنيوية الشكلية، فركزت على العمليات الذهنية التي تحدث في التواصل اللغوي بعدها اللبنة الأولى التي يتم على مستواها تشكّل المعاني قبل تجسدها الفعلي في الصورة اللفظية، وهي تستعين بجملة من العلوم منها: علم النفس، والفلسفة، والإنثروبولوجيا، والذكاء الاصطناعي.

⁽¹⁾ ورد مصطلح العرفية في المؤلفات العربية مقابلاً للمصطلح الأجنبي (cognitive)، وقد عرف هذا المصطلح فوضى وتشبّثا كغيره من المصطلحات اللسانية الوافدة من الحضارة الغربية حيث وردت له عدّة مقابلات منها: إدراك/ معرفة/ فهم/ استيعاب. وتبيننا في هذه الدراسة مصطلح اللسانيات العرفية الذي اعتمده الأزهر الزناد مقابلاً للمصطلح الأجنبي (cognitive linguistics)، وهي تياراً لسانياً حديث النشأة يهتم بدراسة كيفية اشتغال الدماغ البشري في معالجة المعلومات واكتساب اللغة، ينظر: الأزهر الزناد، النص والخطاب - مباحث لسانية عرفية -، دار محمد علي للنشر، تونس، ط01، 2011م، ص21.

⁽²⁾ ترتبط نشأة العلوم المعرفية في الغالب بالمؤتمر الشهير "ماسي" عام 1946م، الذي التقى فيه جملة من الباحثين في الفيزيولوجيا وعلم الأعصاب، والإعلام الآلي، والرياضيات وقرروا تبني برنامج بحثي مشترك حول العلوم المعرفية والذكاء الاصطناعي، أما الظهور الفعلي للسانيات العرفية فيؤرّخ له بانعقاد ندوة نظمها معهد ماستشوس للتكنولوجيا في سبتمبر 1956. ينظر: حسان الباهي، الذكاء الاصطناعي وتحديات مجتمع المعرفة حكمة الآلة أمام حكمة العقل، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2012م، ص32. وينظر:

Miller george, the cognitive revolution : historical perspective, trends in cognitive science , vol 07, no 03, 2003, p142.

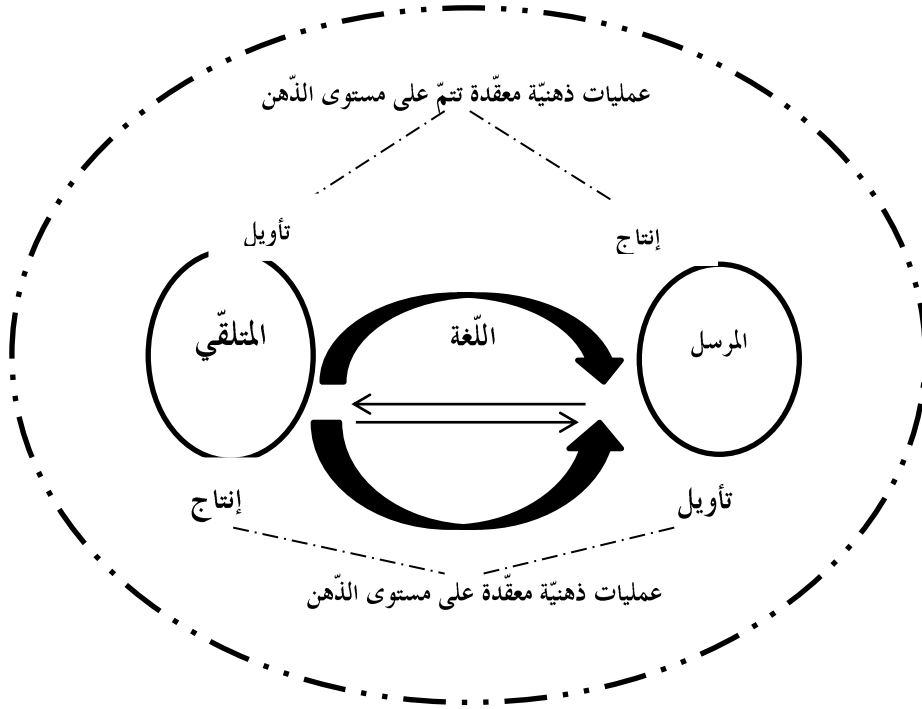
⁽³⁾ الأزهر الزناد، النص والخطاب - مباحث لسانية عرفية -، ص21.

وقد ارتبطت اللسانيات العرفية تاريخياً بمجموعة من الأعمال ظهرت في منتصف السبعينيات على يد كلٍّ من "روش" (Rosh)، ولايكوف (Lakoff) وغيرهما، وهي تتفق في مجملها على أنّ الظاهرة اللغوية هي ظاهرة نفسية ذهنية لا يمكن فهمها إلا في علاقتها بباقي الظواهر الذهنية الأخرى، كما ترى أنّه لا انفصال بين المعرفة اللغوية والتفكير، إذ لا تأخذ بما ذهب إليه "تشومسكي" بأنّ تطوّر اللغة عند الطفل يأتي كلياً من نموذجٍ نحويٍّ مستقلٍّ في الدماغ يُبنى بالكامل بتعليمات خاصة به⁽¹⁾، وهي تسعى إلى تفسير عملية إنتاج المعنى وتأويله، وبذلك فميدان اشتغالها هو الذهن. واللغة من المنظور العرفي لصيقة بالخبرة الإنسانية التي تُنتجها التجارب، إذ تتأثر بطريقة إدراكنا للأشياء، وصياغة مقاصدنا. والتعبير عن الأشياء والمفاهيم هو بعدٌ لغويٌّ، يتأثر بكيفية إدراكها، لأنّ اللغة ليست منغلقة على ذاتها، ولا يمكن وصف نظامها الداخلي وصياغة قوانينه بمعزل عن البنية التصورية أو المعرفية التي تؤسس لمبادئ عامة في الخبرة البشرية وتؤثر بشكلٍ مباشرٍ في بنية المبادئ اللغوية المختلفة⁽²⁾، ومفاد ذلك أنّ اللسانيات العرفية تهتمّ بتفسير العمليات الذهنية في المواقف التواصلية، المتعلقة بإنتاج الرسالة اللغوية من طرف المتكلم، وتأويلها عند المتلقي. ويمكن تمثيل ذلك في المخطط الآتي:

⁽¹⁾ ينظر: عز الدين عماري، الربيع بوجلال، مفاهيم لسانية عرفانية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة المسيلة، الجزائر، مج/03، عدد خاص، 2019م، ص62.

⁽²⁾ ينظر: موسى مخطار، بلشير لحسن، حاجة تعليمية اللغة العربية إلى المنهج اللساني العرفاني - قراءة لأسس المقاربة العرفانية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، الجزائر، مجلد 09، ع02، 2020م، ص248.

الشكل (1. 6): عملية التواصل في ضوء اللسانيات العرفية



[المصدر: ينظر: دمني فاطمة الزهراء، بن شريحة نصيرة، هندسة معاني الخطاب اللساني من منظور التصور العرفاني - البنية التصورية والأفضية الذهنية أمودجا-، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، الجزائر، مج/11، ع02، 2022م، ص 280].

ويمكن استثمار مبادئ اللسانيات العرفية في تعليمية اللغات، والإفادة من أطرها النظرية للارتقاء بالفعل التواصلي التعليمي، من خلال الوعي الإدراكي بالفعل التواصلي التعليمي والكيفية التي تُكتسب بها اللغة في الذهن البشري؛ فالمتعلم يُنتج اللغة انطلاقاً من تجاربه ومكتسباته السابقة، وهي لا تنفصل عن الذاكرة، والتفكير، والوعي، كما يجب تكوين الأساتذة فيما يتعلق بكيفية اشتغال الدماغ البشري مع اللغة، وتخزينها، وإنتاجها، وتأويلها، لتعزيز عملية تعليمها.

1. 2. التواصل في الفعل التعليمي

يشكل التواصل الحجر الأساس في الممارسات التعليمية، والعصب النابض للعلاقات التفاعلية بين (الأستاذ، والمتعلم، والمحتوى التعليمي)، حيث تُجسّد كلّ علاقة ثنائية بين هذه الأقطاب وضعيةً ديداكتيكيةً معينةً تستمدّ نجاحها من مدى التزام كلّ طرفٍ بالضوابط والمقومات المحددة لتحقيق الأهداف المنشودة.

1. 2. 1. مفهوم التواصل التعليمي (Didactic communication):

يُضطلعُ التواصل بدورٍ فعّالٍ في العملية التعليمية، لذلك أولاه الباحثون عنايةً كبيرةً بعدّه العامل الأساس لنجاح الفعل التعليمي، وقد تعدّدت تعريفات التواصل التعليمي تعدّد تسمياته وزوايا النظر إليه، ولعلّ ذلك راجع في جزءٍ كبيرٍ منه إلى تعدّد مفاهيم التواصل في حدّ ذاته والتباسها - كما ذكرنا سابقاً-، ومن تعريفاته أنّه: نشاط إنسانيّ تفاعليّ يتضمّن تبادل الأفكار والخبرات والمهارات بين طرفين عاقلين، بهدف تحقيق تغيير إيجابيٍّ مقصود في المتعلّمين، ويتولّد عنه تطوير مستمرّ في المحتوى وآليات اشتغال الفعل التعليمي⁽¹⁾؛ ومفاد ذلك أنّ التواصل التعليمي عملية تفاعلية بين الأستاذ والمتعلم من جهة وبين المتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى، هدفه إحداث تغيير إيجابيٍّ في البنية المعرفية لدى المتعلم، وتلبية حاجاته اللغوية والمعرفية وفق ما تتطلبه مخرجات المرحلة التعليمية، وهو يتّسم بالحركية والديناميكية لمسايرة تطوّرات العصر ومستجداته ممّا يقتضي التطوير والتّجديد في المناهج التربوية، واستحداث الوسائل والطرائق التعليمية لتحسين جودة العملية التعليمية وتحصيل أرقى النتائج وأنجعها. كما يعرفُ بأنّه: نشاطٌ ديناميكيٌّ مشتركٌ يستخدم فيه الأستاذ والمتعلم رموزاً لفظيةً وغير لفظيةً؛ حيث يُقدّم الأستاذ خبرات تعليميةً متنوّعة معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً عبر قنوات مناسبة لتحقيق الأغراض التعليمية⁽²⁾، وهذا يدلّ على التّواشج العميق بين العملية التواصلية والعملية التعليمية، بل إنّ العملية التعليمية هي عملية تواصلية؛ لأنّ الأستاذ في نشاطه التعليمي يمارس فعلاً تواصلياً، إذ

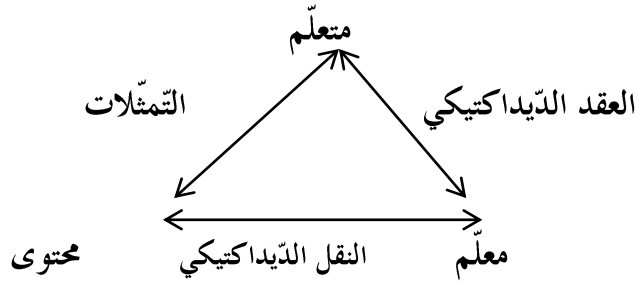
(1) ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، دار وائل للنشر، عمّان، الأردن، ط01، 2007م، ص54.

(2) ينظر: سعد عليّ زاير وآخرون، الاتّصال والتواصل التعليمي، دار رضوان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2020م،

يتوسّل في نقله المعرفة التعليمية إلى المتعلّم وسائل تواصلية لفظية (اللغة المنطوقة، والمكتوبة) وغير لفظية (الإشارات، والرّموز، والصّور)، لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج (الأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، كما أنّه يستند إلى الضوابط المنهجية، والتداولية لعملية التّخاطب حتّى تنجح عملية التّواصل.

وبما أنّ الفعل التعليمي يتأسّس على الثلاثية القطبية (الأستاذ، والمتعلّم، والمحتوى)، فإنّ التّواصل التعليمي يشمل مجموع العلاقات التفاعلية بين هذه الأقطاب الثلاثة، والتي يمكن توضيحها في المخطط الآتي:

الشكل (1. 7): العلاقات التفاعلية بين أقطاب العملية التعليمية



[المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على كتاب: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص112]

يوضّح المخطط أعلاه العلاقات التواصلية التفاعلية بين أقطاب العملية التعليمية، ويرمز كلّ قطب في علاقته مع الآخر إلى وضعية تعليمية، حيث نجد:

- علاقة المعلّم بالمتعلّم: وتعرف بـ "العقد الديداكتيكي" وهو ذلك الالتزام الذي يربط بين المعلّم والمتعلّم للقيام بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها⁽¹⁾، فيحدّد مكانة كلّ طرف، وينظّم مختلف أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة، فالمعلّم يُشرك المتعلّم في العملية التعليمية، ويقوم بدور الموجه والمرشد، أمّا المتعلّم فهو مشاركٌ إيجابيٌّ له القدرة على التفاعل مع الوضعيات المختلفة انطلاقاً من مكتسباتٍ سابقة تكون منطلقاً لبناء معارف جديدة.

(1) ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 145.

– علاقة المعلم بالمعرفة: وتعرف بـ "النقل الديدانكي" وهو عملية تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة قابلة للتدريس في المؤسسات التعليمية، والمعرفة التدريسية هي المعرفة المدونة في المناهج التربوية والبرامج الرسمية والمتداولة في الكتب المدرسية، يتم تبليغها اعتماداً على النقل الديدانكي، وتخضع إلى تصور المعلم وطابعه الخاص. وعليه، فإن المحتوى المعرفي الذي يكتسبه المعلم ليس بالضرورة المحتوى المعرفي نفسه الذي يتعاطاه المختص⁽¹⁾، ويهدف هذا التحويل إلى تبسيط المحتوى العلمي وجعله ملائماً لمستوى المتعلمين وقدراتهم الاستيعابية.

– علاقة المتعلم بالمعرفة: تعرف العلاقة بين المتعلم والمعرفة بـ "التمثيلات" وتتمظهر في التصورات المعرفية التي يمتلكها المتعلم حول موضوع الدراسة والتي تسمح له بتوظيف المعارف السابقة في التعامل مع الوضعيات التعليمية.

والمستشف من المذكور أعلاه أن التواصل يحتل موقعا بارزا في العملية التعليمية؛ حيث يمثل الوسيلة الأساسية للممارسات التعليمية، وبناء التعلّات، وإكساب المتعلم مختلف المعارف والخبرات، والظاهر أن التواشج العميق بين الفعل التواصلي والفعل التعليمي أدى إلى انصهارهما في بوتقة مصطلح التواصل التعليمي الذي لا يخرج في إطاره العام عن العلاقات التفاعلية التواصلية بين عناصر المثلث الديدانكي (المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي).

(1) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، 2016م، ص 31.

1. 2. 2. مقومات الفعل التواصلي في العملية التعليمية:

يرتكز الفعل التواصلي التعليمي على مجموعة من العناصر تتفاعل فيما بينهما لتشكّل عملية تواصلية منتظمة، وهي تقوم على جملة من الأسس والمقومات، أبرزها:

أ. المعلم: هو القائد والموجه في العملية التعليمية، يتولّى عملية تبليغ المعارف والخبرات إلى المتعلمين، وفي ظلّ المقاربة بالكفاءات لم يعد دوره ينحصر في تلقين المعرفة وحشو ذهن المتعلم بأكثر قدر من المعلومات، بل أصبح الموجه، والمنظم للفعل التعليمي يعمل على إكساب المتعلم كفاءات يستثمرها في حلّ مختلف الوضعيات التي تصادفه، لذلك فموقعه في دائرة التواصل يتأرجح بين مُرسِل تارة، ومستقبل وموجه تارة أخرى، ومن الشروط الواجب توفّرها في المعلم:

- الكفاءة التواصلية: وتعني القدرة على استخدام النظام اللغوي بشكله المنطوق والمكتوب لنقل المعرفة إلى المتعلمين بكفاءة⁽¹⁾، فالمعلم مطالبٌ بامتلاك معرفة جيّدة باللغة والنظام الذي يحكمها (الصوتي، والصرفي، والتركيب، والدلالي)، والقدرة على استعمالها استعمالاً صحيحاً دون تكلفٍ مع مراعاة الضوابط التداولية لعملية التخاطب، حتّى يتمكن من ممارسة الفعل التعليمي وتبليغ المعارف التعليمية في صورتها الصحيحة.

- الكفاءة العلمية: يحتلّ المعلم المركز الأساس في الدائرة التواصلية، لذا لا بدّ أن تكون له معرفة بتخصّصه وأن يحيط بالموضوعات التي يُدرّسها حتّى يفيد المتعلم، ويوجّهه توجيهاً صحيحاً.

- الكفاءة التعليمية: وهي مجموع المعارف والمفاهيم والمهارات التي توجّه سلوك التدريس لدى المعلم، وقد أكّد معظم الباحثين أنّ للكفاءة التعليمية جانبين متكاملين لا تتحقّق دونهما، الأول: جانبٌ نظريٌّ (معرفيٌّ) يتعلّق بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء الكفاءة، والثاني: جانبٌ تطبيقيٌّ يتعلّق بالقدرة على تطبيق تلك المعارف في حجرة الدرس، بدرجة من الإتقان⁽²⁾، كما يجب على المعلم أن يمتلك كفاءة في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وأن يُحسن تقديم المعرفة

(1) ينظر: آمال عبد السميع أباطة، اضطرابات التواصل وعلاجها، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د-ط)، 2003م، ص47.

(2) ينظر: إبراهيم أحمد غنيم، الصافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 2009م، ص30.

باختيار طرائق التدريس المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومستواهم العقلي والمعرفي.

وقد أضاف بعض الباحثين شروطاً أخرى، جعلوها معياراً للمعلم الناجح نذكر منها⁽¹⁾:

- وضوح الصوت، والخط.
- الإلمام بأنواع قنوات الاتصال.
- القدرة على ضبط الأهداف وتحديدّها.
- القدرة على إدارة الموقف التعليمي التواصلي إدارة فاعلة.
- الإلمام بخصائص المتعلمين من حيث العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي.

ب. المتعلم: هو المستهدف الأول من الفعل التعليمي، والمؤشر الأساس لتقييمه، إذ تسعى العملية التعليمية إلى توجيه سلوكه وإعداده للمشاركة في الحياة مشاركة مثمرة⁽²⁾، كما أن نجاح العملية التعليمية مرهون بمدى تحقيق الأهداف المسطرة، وتحقيق هذه الأخيرة متعلق بمدى استيعاب المعلم لسيكولوجية المتعلم وخصائصه وميولاته وقدراته، وقد أصبح المتعلم اليوم عنصراً فاعلاً في الفعل التعليمي، ومشاركاً إيجابياً يسهم في بناء معارفه بنفسه، وهو يحتل في دائرة التواصل موقع المتلقي أحياناً والمشارك أحياناً أخرى.

ومن الشروط الواجب توفرها في المتعلم حتى تُحقق الأهداف التعليمية مقاصدها⁽³⁾:

- **النضج:** وهو وصول المتعلم إلى مرحلة نمائية وعضوية تتيح له استخدام أعضائه، نحو: الدماغ، واليد، واللسان، والعين، والأذن، للقيام بالمهام المطلوبة، لذلك فالعملية التعليمية تتطلب توفر النضج العقلي والأدائي لدى المتعلم الذي يؤهله للقيام بفعل التعلم.

⁽¹⁾ ينظر: سعد علي زابر وآخرون، الاتصال والتواصل التعليمي، ص 40-41.

⁽²⁾ ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2003م، ص 81.

⁽³⁾ ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقها التربويّة -، دار الفكر، عمان، ط06، 2014م، ص 68-70.

المرتكزات التأسيسية للفعل التّواصليّ في العملية التّعليميّة

- الاستعداد: ويعني توفر مجموعة من العوامل الجسميّة، والعقليّة، والانفعاليّة، والتّربويّة لدى المتعلّم، والتي تمكّنه من التّقبّل، واستيعاب المعلومات، والتّفاعل الإيجابيّ في البيئة التّعليميّة.

- الدّافع النّفسيّ: وهو حالة استثارة وتوتّر داخليّ تعمل على توجيه سلوك المتعلّم، لبذل أقصى جهدٍ لديه من التّعلّم وتحصيل أعلى التّائج.

ج. الرّسالة التّعليميّة: وتتمثّل في المعلومات والمعارف التي تتضمّن الرّسالة اللّغويّة المتكوّنة من وحدة الرّموز المتعلّقة بقواعد تركيبية يعيها جهاز البثّ إلى جهاز الاستقبال من طريق قناة تستعمل كوسيلة مادّيّة للاتّصال⁽¹⁾، وتبلغ هذه الرّسالة التّعليميّة هو الهدف الأساس للفعل التّعليمي. ومن الشّروط الواجب توفّرها في الرّسالة التّعليميّة⁽²⁾:

- مراعاة قدرات المتعلّمين ومستواهم العقليّ والمعرفيّ والثّقافيّ.

- وضوح الرّسالة وسلامتها من الأخطاء اللّغويّة والمعرفيّة.

- مراعاة ميولات المتعلّمين وحاجاتهم النّفسيّة وواقعهم الاجتماعيّ والثّقافيّ.

- اختيار الوقت والمكان المناسبين للمتعلّم لاستقبال الرّسالة.

- التّدرج المنطقيّ والتّسلسل في المحتوى المعرفيّ للرّسالة.

د. الوسيلة التّعليميّة (قناة الاتّصال): وتتمثّل في الأدوات والتّقنيّات المستخدمة في نقل

المعارف والخبرات من المعلّم إلى المتعلّم، وحسن اختيار الوسيلة التّعليميّة مقومّ أساسيّ لتحقيق الأهداف التّعليميّة، ذلك أنّها تتباين في قدرتها على توصيل المعلومات، وإثارة المتعلّم ورفع فاعليّته في المشاركة والتّفاعل⁽³⁾، وتشمل الوسائل التّعليميّة مختلف الإمكانات المتاحة لنقل المعرفة التّعليميّة، ممّا جعلها تحتلّ موقعاً بارزاً في الفعل التّواصليّ التّعليمي، إذ تسهم في تنشيط التّفاعل، ورفع مستوى الكفاءة التّعليميّة إذا ما أُحسن استخدامها وتوظيفها.

(1) ينظر: هالة منصور، الاتّصال الفعّال مفاهيمه وأساليبه ومهاراته، المطبعة المحمّديّة، المغرب، ط01، 2000م، ص24.

(2) ينظر: سعد عليّ زاير وآخرون، الاتّصال والتّواصل التّعليمي، ص44.

(3) ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التّعليم، ص62.

وتعدّ عملية اختيار الوسائل التعليمية أمراً ضرورياً لضمان نجاح الفعل التواصلي، وتبليغ الرسالة التعليمية على أكمل وجه، ومن المعايير التي يجب مراعاتها في عملية الاختيار⁽¹⁾:

- توفر الوسيلة في الوقت المناسب.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مراعاة الناحية الفنية كاللون، والشكل، والحجم، ودقة الصوت، ووضوح الخطّ.
- سهولة الاستخدام، وملاءمتها للزمان والمكان الذي تُستخدَم فيه.
- مناسبتها لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية والمعرفية.

وقد تعدّد الوسائل التعليمية تعدّد أسسها وزوايا النظر إليها، ويمكن توضيح أبرز تصنيفاتها في الشكل الآتي:

⁽¹⁾ ينظر: لطيفة عليّ الكميّشي، التعليم في زمن الوسائط الالكترونية، دار حميثرا للنشر، القاهرة، مصر، ط01، 2020م، ص177.

الشكل (1.8): تصنيفات الوسائل التعليمية



[المصدر: إعداد الباحثة]

وقد عرفت الوسائل التعليمية تطورات عديدة نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم، فلم تعد تقتصر على الأدوات المستعملة لنقل المعارف داخل حجرة الدرس فقط، بل اتسعت لتصبح علماً قائماً بذاته يعرف بـ "تكنولوجيا التعليم" يسعى لتوظيف المستحدثات العلمية والتكنولوجية للارتقاء بالعملية التعليمية وجعلها مواكبة لمستجدات العصر.

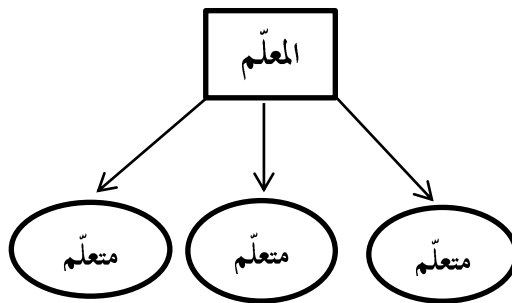
هـ. التغذية الراجعة: وتتمثل في ردود الأفعال الظاهرة التي تنتج عن المتلقي (المتعلم) إزاء الرسالة، وفي هذه الحالة يصبح مرسلاً وتكتمل دائرة التواصل الأولى، وتُفتح دائرة التواصل الثانية.... وهكذا، مما يضمن التفاعل والاستمرارية بين العناصر التواصلية، ويكسب الدارة التواصلية حيوية مستمرة⁽¹⁾، ونجاح الفعل التواصلية مرهون بمدى تحقق التغذية الراجعة.

1. 2. 3. أنماط الفعل التواصلية التعليمية:

ترتبط أنماط التواصل في الفعل التعليمي بالأدوار التي تتمثلها العناصر التعليمية في الدارة التواصلية، وهذا يقودنا إلى تحديد ثلاثة أنماط كبرى تتمثل في:

أ. التواصل أحادي الاتجاه: وهو ما يعرف بالتواصل الخطي، ويرز في سلطة المعلم باعتباره محور العملية التعليمية والمصدر الأساس للمعرفة، فتنتقل الرسالة باتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم الذي يكون متلقياً سلبياً لا يحدث رد فعل إزاء الرسالة المستقبلية، والتواصل بهذا المعنى هو اتصال باتجاه واحد لا يعير أية اهتمام للتغذية الراجعة وردود فعل المتعلم، ويمكن تمثيل هذا النمط في الشكل الآتي:

الشكل (1. 9): التواصل أحادي الاتجاه



[المصدر: ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، ص62]

يتجلى من الشكل أعلاه أنّ هذا النمط من التواصل غير معنيّ برجع الصدى، وهو يقوم على تصوّر أنّ أهداف الفعل التعليمي متحققة بمجرد حصول فعل التواصل⁽²⁾، ويرز هذا النموذج بشكل

⁽¹⁾ ينظر: سعد عليّ زاير وآخرون، الاتصال والتواصل التعليمي، ص44.

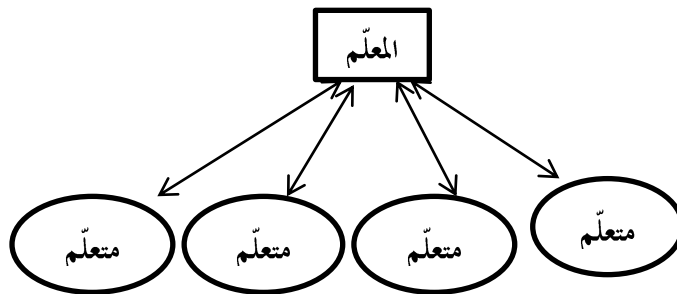
⁽²⁾ ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، ص62.

فَعَالٍ فِي الطَّرَائِقِ التَّقْلِيدِيَّةِ، نَحْو: طَرِيقَةُ الْمَحَاضِرَةِ، وَالتَّلْقِينِ الَّتِي تَتَدَفَّقُ فِيهَا الْمَعْلُومَاتُ بِاتِّجَاهٍ وَاحِدٍ مِنَ الْأُسْتَاذِ إِلَى الْمُتَعَلِّمِ دُونَ وَجُودِ تَفَاعُلٍ أَوْ رَدَّةِ فِعْلٍ مُنْتَظَرَةٍ مِنَ الْمُتَعَلِّمِينَ.

ب. التَّوَاصُلُ ثَنَائِيَّ الْإِتِّجَاهِ: وَهُوَ التَّوَاصُلُ التَّفَاعُلِيُّ بَيْنَ الْمُعَلِّمِ وَالمُتَعَلِّمِ، حَيْثُ تَنْتَقِلُ الرِّسَالَةُ بِاتِّجَاهَيْنِ مِنَ الْمُعَلِّمِ (مُرْسِلٍ) إِلَى الْمُتَعَلِّمِ (مُتَلَقِّي) فَتُحْدِثُ رَدَّةَ فِعْلٍ مِمَّا يَفْتَحُ دَارَةً كَلَامِيَّةً ثَانِيَةً تَنْعَكِسُ فِيهَا الْأَدْوَارُ فَتَنْتَقِلُ الرِّسَالَةُ مِنَ الْمُتَعَلِّمِ إِلَى الْمُعَلِّمِ.

وَهَذَا النَّمَطُ أَكْثَرُ فَاعِلِيَّةٍ مِنَ الْأَوَّلِ، إِذْ يَسْتَطِيعُ الْمُعَلِّمُ مَعْرِفَةَ رَدُودِ فِعْلِ الْمُتَعَلِّمِينَ وَاسْتِطْلَاعَ اسْتِجَابَاتِهِمْ مِنْ خِلَالِ أَسْئَلَةٍ تَكْشِفُ مَدَى تَحَقُّقِ الْفَائِدَةِ الْمَرْجُوءَةِ، وَمَا يُؤَاخِذُ عَلَيْهِ هَذَا النَّمَطُ أَنَّهُ لَا يَسْمَحُ بِتَوَاصُلِ الْمُتَعَلِّمِينَ فِيمَا بَيْنَهُمْ، وَإِنَّمَا يَعْتَمِدُ عَلَى اسْتِجَابَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ لِدَعْمِ الْفِعْلِ التَّعْلِيمِيِّ⁽¹⁾، وَبِمَكْنِ إِبْرَازِ مَعَالِمِ هَذَا النَّمَطِ فِي الشَّكْلِ الْآتِي:

الشَّكْلُ (1. 10): التَّوَاصُلُ ثَنَائِيَّ الْإِتِّجَاهِ



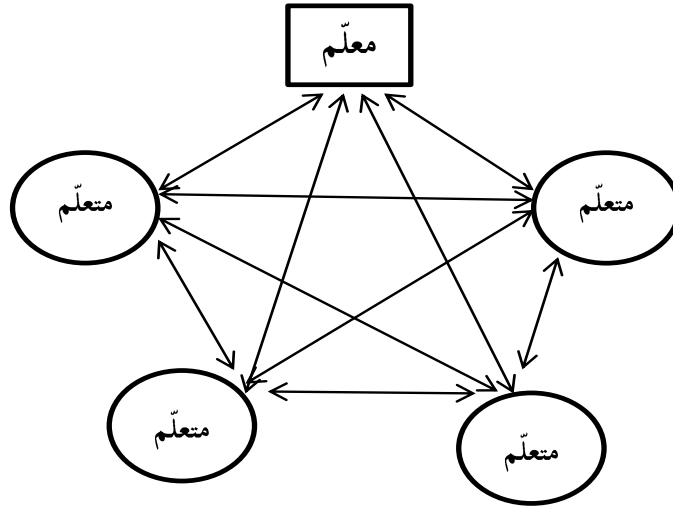
[المصدر: ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، ص62]

يَتَبَدَّى مِنَ الْمَخْطُوطِ أَعْلَاهُ أَنَّ التَّوَاصُلَ ثَنَائِيَّ الْإِتِّجَاهِ يَعْتَمِدُ بِشَكْلِ أُسَاسٍ عَلَى التَّغْذِيَةِ الرَّاجِعَةِ (رَجْعِ الصَّدَى) لِمَعْرِفَةِ مَدَى تَأْثِيرِ الرِّسَالَةِ فِي الْمُتَعَلِّمِ، وَتَحْقِيقِهَا لِلْمَقَاصِدِ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَيَتِمَّظْهُرُ هَذَا النَّمَطُ بِفَعَالِيَّةٍ فِي طَرِيقَةِ الْمُنَاقَشَةِ، وَحُلِّ الْمَشْكَلاتِ.

⁽¹⁾ ينظر: أماني عبد الفتاح علي، مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط01، 2018م، ص184.

ج. التواصل متعدد الاتجاهات: وهو التواصل التفاعلي التشاركي الذي تتداخل فيه الرسائل بين مصادرها، ومقاصدها، وتتشابك فيه أدوار المتلقين والمرسلين، والرسائل لا تكون فيه مكتملة بذاتها، فغالباً ما تُقَطَّع وتُشَتَّت أو تكتمل بإضافات من أطراف أخرى بقصد أو دون قصد بحكم عملية التواصل⁽¹⁾، ويمكن توضيح هذا النمط على النحو الآتي:

الشكل (1. 11): التواصل متعدد الاتجاهات



[المصدر: ينظر: أماني عبد الفتاح علي، مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية، ص185]

يتسم هذا النمط التواصلي بالتفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، وهذا يتيح فرصاً أكثر لتبادل الخبرات والمعارف، وهو يتجلى بشكلٍ فعالٍ في طريقة العصف الذهني، وسيتم التفصيل فيها أكثر في موضع آخر.

(1) ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، ص74.

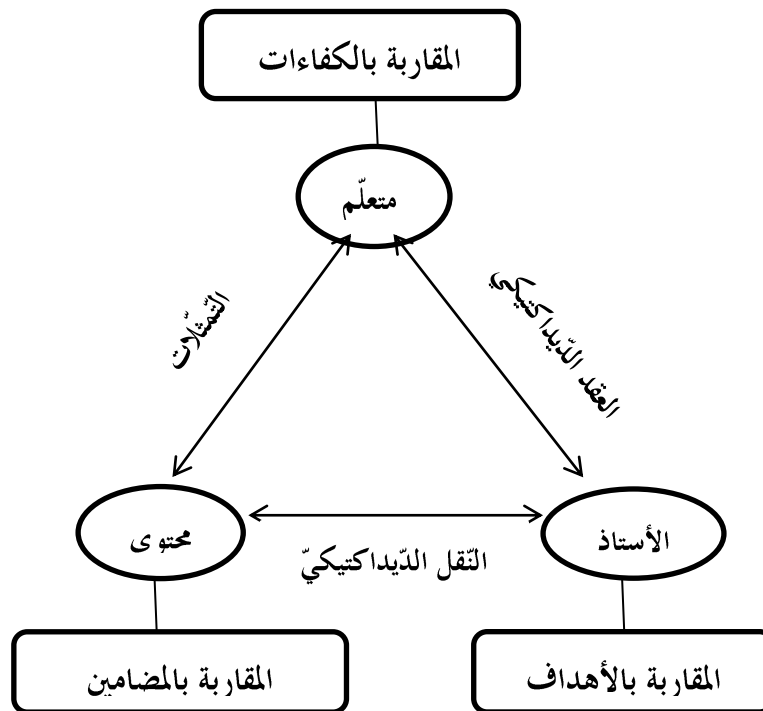
1. 3. الفعل التواصلي في المقاربات التعليمية:

1. 3. 1. المقاربات البيداغوجية للفعل التعليمي:

خَطَّتْ الممارسات التعليمية في الجزائر أشواطاً متباينةً بغية الوصول إلى أنجح المقاربات المنهجية والممارسات الإجرائية للارتقاء بالفعل التعليمي، وقد عرفت المنظومة التربوية عدداً من الإصلاحات على مستوى المناهج التعليمية، والمقاربات البيداغوجية بغية النهوض بالفعل التعليمي ومواكبة مستجدات العصر.

والمُتَطَّلِعُ على مسار الإصلاحات التربوية يُلْفِي أن الجزائر تبنت ثلاث مقارباتٍ بيداغوجيةٍ منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وقد صاحب كلَّ تغييرٍ عمليّاتٍ إصلاحٍ تمَّ بمقتضاها تعديل المناهج التربوية لتجاوز النقائص والثغرات المسجلة؛ حيث ركزت كلَّ مقاربة في مسارها على قطبٍ من أقطاب العملية التعليمية وجعلته محوراً لها، ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:

الشكل (1. 12): المقاربات البيداغوجية وعلاقتها بعناصر المثلث الديداكتيكي



[المصدر: إعداد الباحثة]

1. 3. 1.1. المقاربة بالمضامين (المحتويات):

تعدّ المقاربة بالمضامين أولى المقاربات التي تبنتها المنظومة التربوية بعد الاستقلال، وهي مقاربة بسيطة لا تستند إلى رؤية فلسفية عميقة، خلافاً للمقاربات الحديثة التي استفادت من علوم مختلفة لمعالجة قضايا التعليم والتعلم⁽¹⁾، وقد اهتمت هذه المقاربة بتبليغ المعرفة، وشحن ذهن المتعلم بالمعلومات لحفظها واستظهارها عن طريق التّقييم، لذلك فالمناهج التي تبنت هذه المقاربة حرصت على تنمية القدرات المعرفية الدنيا للمتعلّمين لاهتمامها بتنمية القدرة على التذكر، والاسترجاع، واعتمادها على طريقة التلقين.

وبعدّ التّواصل بين قطبي العملية التعليمية (المعلم، والمتعلم) توأصلاً أحاديّ الاتجاه؛ حيث نجد المعلم المصدر الأساس للمعرفة، أمّا المتعلم فهو مجرد مستقبل سلبيّ ومستهلك ينحصر دوره في الاستماع وتلقّي ما يُقدّم إليه من معلومات يُخزّنها في ذهنه ويستظهرها متى طُلب منه ذلك، وتكون وضعية جلوس المتعلّمين "بمواجهة السبّورة يُنصّتون لما يقول المعلم، وينسخون ما يكتب، ويكتبون ما يملأ عليهم باستجابة معدومة"⁽²⁾، وقد اهتمت هذه المقاربة بجانب الكمّ دون الكيف؛ إذ حرصت على إتمام البرامج التعليمية في وقتها المحدّد دون الأخذ بعين الاعتبار فهم المتعلم للدروس واستيعابه لها. أمّا الوسائل التعليمية المستخدمة في هذه المقاربة، هي: السبّورة، والطبشور، والكتاب المدرسيّ الذي يحتوي على معارف جاهزة وتطبيقات لا يُسمح بالخروج عنها، بالإضافة إلى الصّور، والخرائط، والأشكال، التي يتكرّر استخدامها على الرّغم من اختلاف الدّروس.

(1) ينظر: عبد المجيد عيساني، تعليمية اللغة العربية والمنظور الحديث -دراسة-، دار خيال للنشر والترجمة، برج بوعريريج، الجزائر، (د-ط)، 2020م، ص36.

(2) ينظر: محمد شارف سيرير، نور الدين خالدي، الفعل التعليمي التعلّمي، مطبعة الأمير، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص20.

1. 3. 1. المقاربة بالأهداف:

تعدّ المقاربة بالأهداف⁽¹⁾ ثاني مقاربة انتهجتها المنظومة التربوية في الجزائر، وهي تعتمد على مفهوم الهدف بعده الموجه الأساس للعملية التعليمية؛ فالمحتوى المعرفي يُنتخبُ ويُنتقى من أجل تحقيقه وإنجازه، وعملية التقويم تستهدف مدى تحقق الأهداف المسطرة، وهي بذلك انتقلت من إشكالية المحتوى المعرفي الذي نعلّمه (ماذا نعلّم؟) إلى الغاية التي نطمح إليها من تعليمه (لأيّ هدفٍ نعلّم؟) وإلى طرائق التدريس المناسبة لذلك (كيف نحقق هذا الهدف؟)، وقد أصبح التعليم عملية منظّمة ترمي إلى بلوغ الأهداف التربوية، وبات الهدف التعليمي الموجه لعملية التعليم.

ويعرّف الهدف التعليمي بأنه: النواتج التعليمية المراد تحقيقها من خلال الفعل التعليمي، وعندما تصاغ في صورة سلوكٍ قابل للقياس والملاحظة يُطلقُ عليها أهدافٌ سلوكية **Behavioral objective** أو أهدافٌ إجرائية **Performance Objectives**⁽²⁾؛ وهذا معناه أنّ الهدف التعليمي هو جملة المقاصد التي تحكم الممارسات التعليمية، وترمي إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وإكسابه جملة من المعارف والمهارات.

(1) تستند الخلفية المعرفية للمقاربة بالأهداف إلى مبادئ النظرية السلوكية التي ترى أنّ اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أيّ سلوكٍ آخر، ويتمحور محتواها في أنّ السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي، فإذا تعزّزت تلك الاستجابات بالتكرار والإعادة، تحوّلت إلى عادة لغوية راسخة في السلوك اللغوي. ينظر: عبد المجيد عيساني، تعليمية اللغة العربية والمنظور الحديث -دراسة-، ص40.

(2) ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص166.

1. 3. 1. 2. 1. مستويات الأهداف التعليمية:

تصنف الأهداف التعليمية وفق مستويات مختلفة يمكن توضيحها في الشكل الآتي:

الشكل (1. 13): مستويات الأهداف التعليمية



[المصدر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص166]

يبزر الشكل أعلاه ثلاثة مستويات للأهداف التعليمية، وهي:

أ. **الغايات التربوية (AIMS):** هي أهدافٌ عامّةٌ طويلة المدى ترتبط بالحياة ونشاطاتها، وتمثّل في أهداف المجتمع، نحو: إعداد مواطنٍ صالحٍ يُقدّر قيمة العمل⁽¹⁾، وهذه الأهداف تعكس في مجملها غاية التربية والتعليم، وتجسّد الأهداف العامّة للمنهاج.

ب. **المقاصد التعليمية (GOALS):** هي أهدافٌ متوسطة المدى، أقلّ عموميّة من الغايات، وتتميّز عنها في ارتباطها أكثر بالنظام التعليمي، إذ تتعلّق بالمرحلة التعليمية، والموادّ الدراسيّة، وقد تشمل نواتج التعليم المدرسيّ كلّّه، أو تكون خاصّةً بمرحلةٍ دراسيّةٍ معيّنة، أو ببرامج تعليميّة... إلخ، ومن أمثلة ذلك: تشجيع المتعلّمين على قراءة القرآن قراءةً صحيحةً بالنسبة لمادّة التربية الإسلامية،

⁽¹⁾ ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2015م، ص37.

وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب العلوم⁽¹⁾، لذلك فهي تُشتق من المنهاج التربوي، وتختلف باختلاف المراحل التعليمية والمواد الدراسية.

ج. الأهداف السلوكية (الإجرائية) (BEHAVIORAL OBJECTIVE): هي أهداف دقيقة قصيرة المدى تتميز بالتخصيص والتحديد⁽²⁾، إذ تُعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى المتعلم عند نهاية كل درس، لذلك يُشترط في الهدف السلوكي أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس، فمثلاً: عند تقديم درس الأسلوب الإنشائي يُفترض في نهاية الدرس أن يكون المتعلم قادراً على التمييز بين الأسلوب الخبري والإنشائي، وتحديد أنواع الجمل الإنشائية، وصيغها، وإنتاجها...إلخ.

1. 3. 1. 2. مجالات الأهداف التربوية:

تصنف الأهداف التربوية وفق مجالات مختلفة، هي:

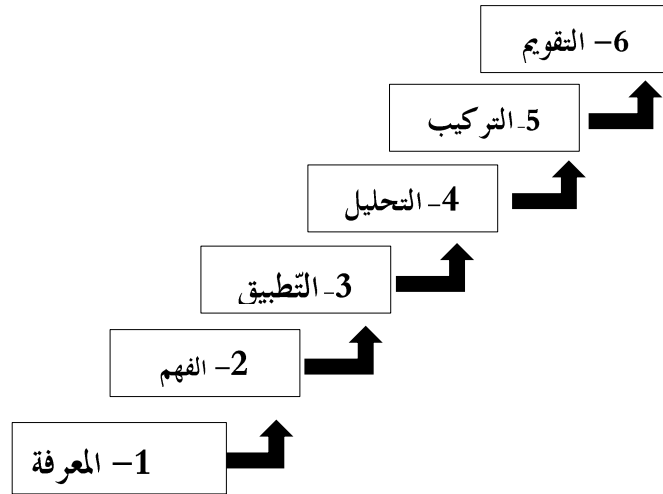
أ. الأهداف المعرفية: تركز على القدرات الذهنية والعقلية، نحو: التذكر، والفهم، والتطبيق...إلخ، والتي تمثل عمليات عقلية محضة⁽³⁾، وتندرج ضمن هذه المستويات المعرفية جميع الأهداف التربوية التي تعتمد على النشاطات العقلية التي يطمح الفعل التعليمي تحقيقها، إذ تسعى إلى تنمية القدرات العقلية للمتعلم، ويمكن تمثيل هذه المستويات في المخطط الآتي:

(1) ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص 168.

(2) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د-ط)، 2006م، ص 24.

الشكل (1. 14): الأهداف المعرفية وفق صنافه (بلوم)



[المصدر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ص 43]

ترتبط الأهداف المعرفية بالقدرات العقلية للمتعلم، وهي تنتظم ضمن مستويات يُراعى فيها التدرج في النشاط العقلي بالانتقال من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المعقد وفق عمليات تسلسلية تراتبية من القدرات الدنيا (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، إلى القدرات العليا (التحليل، والتركيب، والإبداع) هدفها تنمية المهارات العقلية لدى المتعلم، ويمكن استجلاء ذلك في تعليمية النص الأدبي، إذ يحاول المتعلم التعرف على النص انطلاقاً من المعلومات والمعطيات الواردة فيه (مفردات، ومصطلحات، وتراكيب... إلخ)، وهذا يمثل أدنى سلوك عقلي يمكن القيام به، ثم يحاول بعد ذلك فهم النص، واستيعابه، وإدراك معانيه، ويمكن معرفة مدى تحقق الفهم لدى المتعلم، بطرح أسئلة ترتبط بأفكار النص ومعانيه، وانطلاقاً من المكتسبات القبلية التي يحاول المتعلم توظيفها في تعامله مع النص، ينتقل إلى مستوى أعلى من التطبيق إلى التحليل إذ يحاول تحليل بنية النص الداخلية والخارجية، وتحديد أفكاره الأساسية والثانوية، واستنطاقه لمعرفة مقاصده التواصلية واستجلاء قيمه الجمالية، ليصل بعد ذلك لمرحلة الإبداع والإنتاج ويصبح قادراً على إنتاج نص على غرار النصوص السابقة يوظف فيه ما اكتسبه من معلومات، ومعارف لغوية... إلخ.

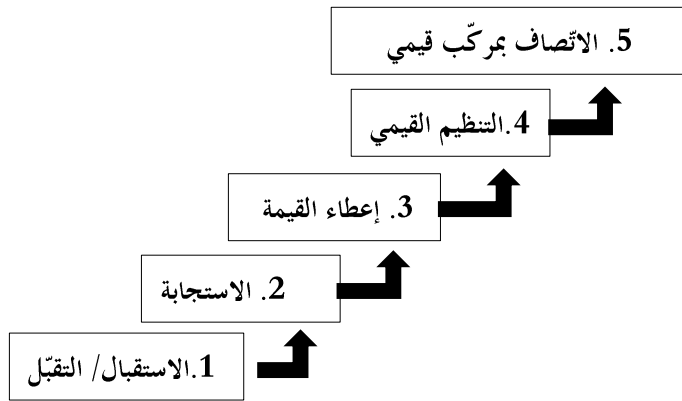
وتمثل مرحلة النقد والتقييم أعلى مستوى في العمليات العقلية، ففيها يصبح المتعلم قادراً على إصدار أحكام نقدية بخصوص النص الأدبي اعتماداً على معايير ومقاييس مرجعية، كأن يحكم على

أفكار النصّ بأنّها منسجمة ومتسلسلة تسلسلاً منطقيّاً، وهذا المستوى العقليّ يقتضي توظيف جميع العمليّات العقليّة السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أنّه يجب في الهدف المعرفيّ مراعاة المستوى العقليّ للمتعلم وحاجاته اللّغويّة والمعرفيّة، والتدرّج المنطقيّ في تقديم المعرفة.

ب. **الأهداف الوجدانيّة:** هي تلك الأهداف المرتبطة بالمشاعر، والانفعالات، والاتّجاهات والميولات، والقيم، والمستمدّة من عقيدة المجتمع وثقافته وأعرافه⁽¹⁾، غايتها تنمية ميولات المتعلم واتّجاهاته وقيمه اتّجاه الأشخاص وكلّ ما يحيط به، وقد قسّمها "كراثوول" (KRATHWOHL) ورفقاؤه إلى خمسة مستويات يمكن تمثيلها في المخطط الآتي:

الشكل (1. 15): الأهداف الوجدانيّة حسب صنفه (كراثوول)



[المصدر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص174]

تختصّ الأهداف الوجدانيّة بتوجيه سلوك المتعلم بما يكتسبه من قيم ومبادئ واهتمامات وميولات مستقاة من عقيدة مجتمعه وأعرافه، وقد صنّف "كراثوول" (KRATHWOHL) ورفقاؤه الأهداف الوجدانيّة تصنيفاً سلّمياً، أدناها الاستقبال الذي يستدعي جذب انتباه المتعلم وإثارة فضوله ورغبته في معرفة موضوع معيّن يكون محطّ اهتمامه، لذلك يسعى المعلم إلى انتخاب الوسائل والإستراتيجيّات الملائمة والتي تختلف باختلاف المحتوى التعليميّ، والمرحلة التعليميّة، وطبيعة المتعلمين،

⁽¹⁾ ينظر: سعاد عبد الكريم الوائليّ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2004م، ص157.

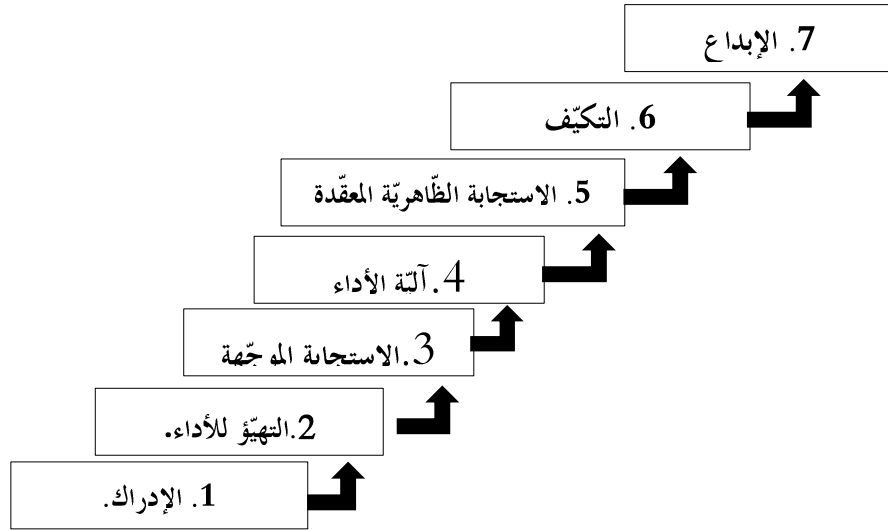
وتتراوح مستويات الاستقبال ما بين الوعي البسيط كأن يُدرك المتعلم أن المقامة فنّ من الفنون الأدبية، إلى الرغبة وإبداء نوع من الاهتمام بمعرفتها وقراءتها، وصولاً إلى التّقبّل والانتباه الاختياريّ كأن يفضل قراءة المقامة على قراءة نصّ شعريّ.

ويترتب عن ذلك إحداثُ ردّة فعلٍ واستجابة للموضوع بالتفاعل معه واتّخاذ موقف القبول اتّجاهه، ثمّ يليها مستوى التّقييم وذلك بإعطاء المتعلم رأيه حول الموضوع وإبداء موقفه نحوه بناءً على قناعاته الشّخصيّة، والدّفاع عنه قولاً وفعلاً، وفي مستوى التّنظيم القيميّ يتدع المتعلم جملةً من القيم المتألّفة الثّابتة المستقاة من مجتمعه والتي تنظّم سلوكه وتصرفاته ويرتبها ترتيباً سلّمياً تبعاً لأهميّتها، ليصل في الأخير إلى مستوى الاتّصاف بمركّبٍ قيميّ وهو أعلى مستوى في المجال الوجدانيّ، ويتمثّل في النضج واكتمال نظام القيم التي تحكم سلوك المتعلم، فالمتعلم في هذه المرحلة يكون قد بنى فلسفته الخاصّة في الحياة وحدّد اختياراته واتّجاهاته بثقة وثباتٍ انطلاقاً من النصّ الأدبيّ الذي قدّم له.

ج. الأهداف النفس-حركيّة: ترتبط الأهداف النفس-حركيّة بالمهارات الحركيّة المتعلّقة بأعضاء الجسم، نحو: الكتابة، والتحدّث، والعزف على البيانو... إلخ، ويعتمدُ إتقانها بشكلٍ كبيرٍ على الجانب النفسيّ للمتعلم، ومن ثمّ فالأهداف المندرجة ضمن هذا المجال هي "تلك التي تنمي المهارات المرتبطة بالقدرّة والسّرعة والدّقة والتّناسق والمرونة وما إليها من مهارات حسيّة-حركيّة"⁽¹⁾، وقد وردت عدّة نماذج لتصنيف الأهداف النفس-حركيّة منها تصنيف "سيمبسون" (ELIZABATH SIMBSON) الذي يجسّده الشّكل الآتي:

⁽¹⁾ محمّد الدّريج، تحليل العمليّة التعليميّة مدخل إلى علم التّدريس، ص42.

الشكل (1. 16): الأهداف النفس-حركية حسب نموذج (سيمبسون) 1972.



[المصدر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص179]

يعدّ تصنيف "إليزاباث سيمبسون" (ELIZABATH SIMBSON) للأهداف النفس-حركية، من أكثر التصنيفات شيوعاً بين المربين، وذلك لسهولة، وإمكانية تطبيقه على مختلف المواد الدراسية، ومسايرته لنظام "بلوم وكراثول" الهرمي، والذي يتدرّج من البسيط إلى المعقد⁽¹⁾.

يمثل الإدراك أدنى المستويات في هذا التصنيف وأبسطها، ففيه يركّز المتعلّم على استعمال أعضائه الحسية لإنجاز نشاط حركي، كأن يختار الأدوات اللازمة لرسم خريطة ذهنية تبين أقسام الكلمة وبدقة تامة، وهذا يتطلب وجود استعداد لدى المتعلّم من الناحية العقلية والجسدية والانفعالية وإبداء الرغبة في ذلك، ثم تأتي مرحلة الاستجابة الموجهة التي يكون فيها المتعلّم قادراً على إصدار استجابات حركية وإنجاز السلوك المطلوب أو محاكاته وفي هذه المرحلة يتدخل الأستاذ لتقويم الأداء المنحرف وتوجيهه حتى يقترب من السلوك النموذجي المرغوب فيه.

ويواصل المتعلّم تكرار ذلك السلوك إلى أن يصل إلى مرحلة الأداء الآلي أين يصبح قادراً على إنجاز بعض المهارات الحركية غير المعقدة بشكل آلي نتيجة الدّربة والمران، لينتقل إلى مرحلة الاستجابة

⁽¹⁾ ينظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2001م، ص552.

الظاهريّة المعقّدة وفي هذا المستوى يكتسب المتعلّم مهارة الإتقان والسرّعة في أداء سلوكاتٍ حركيّة أكثر تعقيداً من سابقتها بدقّة، ثمّ تليها مرحلة التكيّف وهي المرحلة التي يحاول فيها المتعلّم إضفاء تعديلاتٍ جديدةٍ في مهاراته المكتسبة، وذلك للتكيّف مع الأوضاع المستجدة ليصل في الأخير إلى مرحلة الإبداع، وهي المستوى الأعلى في هرم المهارات ففيها يطورّ المتعلّم مهاراته ويحاول الخروج عن المألوف بابتكار شيءٍ جديدٍ كأن يؤلّف قصّةً جديدةً، أو يكتب مسرحيّة.

يتّضح من خلال المجالات الواردة أعلاه أن المقاربة بالأهداف كانت تسعى للتنظيم العقلائيّ للفعل التعليميّ وجعله قائماً على التخطيط المسبق والممارسات الواعيّة، فعملية تخطيط الأهداف تنطلق من المتعلّم، والمحتوى التعليميّ يُنتقى ويُنظّم وفق تسلسل الأهداف المسطّرة، وسيرورة الفعل التعليميّ. وإذا وقفنا عند نمط الفعل التواصليّ ضمن هذه المقاربة نجده تواصلًا ثنائيّ الاتجاه، إذ تغيّر دور المتعلّم من مجرّد مستهلك للمعرفة إلى مساهمٍ فعّالٍ في الفعل التعليميّ، ويتجلّى ذلك في إشراكه الفعليّ في "اختيار الأهداف وتخطيطها واختيار الوسائل واستخدامها، وتركه يساهم في الدّرس بالمناقشة، والإجابة والتعقيب والإضافة والتعليل والاستنتاج"⁽¹⁾، وبذلك أصبح الفعل التعليميّ فعلاً تشاركياً تفاعلياً بين المعلّم والمتعلّم، يقوم على التخطيط الجيّد، والممارسات الواعيّة.

أمّا الوسائل التعليميّة المستخدمة ضمن هذه المقاربة كثيرةٌ ومتنوعةٌ تختلف باختلاف الأهداف التعليميّة، والمحتويات المعرفيّة، وشخصيّة المعلّم، ومستوى المتعلّمين وقدراتهم. وقد عرفت المقاربة بالأهداف جملةً من الانتقادات، خاصّةً فيما يتعلّق بتجزئتها للفعل التعليميّ، ممّا أدّى إلى صعوبة صياغة الأهداف وتشتت الهدف العامّ وسط الأهداف الجزئيّة، إلّا أنّ هذا لا ينفي فاعليتها في تنمية التعلّيمات، حيث شكّلت خلفيّة محوريّة لظهور المقاربة بالكفاءات.

(1) ينظر: محمّد شارف سرير، نور الدّين خالديّ، الفعل التعليميّ التعلّمي، ص20.

1. 3. 1. المقاربة بالكفاءات:

هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م، ردّ فعل على المقاربات التقليدية القائمة على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية⁽¹⁾، وفي ظلّ قصور المقاربة بالأهداف عن حلّ المشكلات التي باتت تعترض الممارسات التعليمية، وأمام هذا التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي، تبنت الجزائر المقاربة بالكفاءات⁽²⁾ بديلاً منهجياً تمّ بمقتضاه بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من سنة 2003م، استجابةً لمتطلبات الإصلاح التربوي للتكيف مع مستجدات العصر ومواكبة ركب الحضارة.

ولعلّ أبرز ما استحدثته هذه المقاربة هو إعادة النظر في العملية التعليمية، على أنّها نظام متكامل من العناصر التفاعلية، وتشمل: المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية، والكفاءات، والطرائق، والوسائل، والعلاقات التفاعلية التي يمكن تلخيصها في الإجابة عن الأسئلة الآتية: من هو المتعلم؟ وما هي ظروفه، وقدراته، واستعداداته؟ ومن هو المعلم؟ وما هي خصائصه؟ وما علاقته بالمعرفة؟ وما مدى تقبله لتبادل الأدوار؟ وما نوع المعرفة التي يكتسبها المتعلم من خلال الأنشطة التعليمية⁽³⁾.

وما يمكن ملاحظته في هذه المقاربة أنّها أعادت النظر في وظائف الثلاثية القطبية (المعلم، والمتعلم، والمحتوى)، وفي العلاقات التفاعلية بينهم، فقد أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وهو الذي يبني المعرفة ويحاول استثمارها في حلّ وضعيات مشكلة، ولم يعد دور المعلم مقتصرًا في نقل المعرفة إلى ذهن المتعلم وتكديسها، بل أصبح موجّهاً للمتعلّم ووسيطاً بينه وبين المعرفة، بعدّه الطرف المورد الذي

(1) ينظر: عبد المجيد عيسوي، تعليمية اللغة العربية والمنظور الحديث -دراسة-، ص 41.

(2) تعود الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات إلى علوم ونظريات مختلفة منها: النظرية البنائية، والسوسيو بنائية، بالإضافة إلى علم النفس الفارقي ونظرية الذكاءات المتعددة والمذهب التفعلي الذي غلبت عليه النزعة العلمية الواقعية أو ما يعرف بالفلسفة البراغماتية بزعامة جون ديوي (J.dewey)، بالإضافة إلى النظرية المعرفية التي جاءت ردّ فعل على النظرية السلوكية ومعدلة للنظرية اللغوية، حيث ترى أنّ الطفل يولد ولديه استعدادات فطرية تؤهله لتعلّم اللغة بكفاءة عالية. ينظر: المرجع نفسه، ص 42.

(3) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمناهج العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 31.

يضع خبرته أمام المتعلّمين لاستثمارها في حلّ المشكلات، وهو مطالبٌ ضمن هذا السّياق بتعديل أساليبه وتدخلاته، بما يخدم أهداف التّعلّم⁽¹⁾.

وقد كان لتبني المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج الجديدة انعكاسات على التّنظيم البيداغوجيّ للمحتوى التّعليميّ، وأضحى التّوجّه الجديد للممارسات التّعليمية لا يقتصر على تقديم المعارف واقتراح أنشطة للتّقويم، وإنّما يُثمّن التّواصل والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليميّ، ويسعى لتوجيه المتعلّم لبناء معارف جديدة.

ويعدّ التّواصل ضمن المقاربة بالكفاءات متعدّد الاتجاهات، يقوم على التّفاعل المشترك بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّمين فيما بينهم، ممّا يمنح المتعلّم فرصاً للمشاركة الإيجابية في بناء الفعل التّعليميّ.

ومن هذا المنطلق شكّلت المقاربة بالكفاءات تصوّراً جديداً للممارسة الدّيداكتيكية، يهدف إلى تفعيل الفعل التّعليميّ انطلاقاً من مبدأ التّعلّم الذي يولي أهميةً كبرى لإدماج المعارف وإكساب المتعلّم كفاءات تمكّنه من حلّ الوضعيات المشكلة، والتكيّف مع المحيط الخارجيّ ومستجدّاته المختلفة، لذلك انصبّ الاهتمام على تعزيز دور المتعلّمين وإكسابهم الكفاءات التي تُلبّي مختلف حاجاتهم، وضبط الإستراتيجيات والوسائل المناسبة لتحقيقها، فضلاً عن ربط المتعلّم بمعطيات الحياة وتدريبه على التّفاعل معها لإزالة الهوة بين المدرسة والمحيط الاجتماعيّ.

والمستنبط من المذكور آنفاً، أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت لتعزيز المعارف المدرسية، واثمينها، وجعلها صالحةً للاستعمال في مختلف المواقف الحياتية، لذلك فهي تسلّط الضّوء على المتعلّم بعدّه القوة المحرّكة للمجتمع وتجعله محور العملية التّعليمية، غير أنّ هذا لا يغيب الدور القياديّ للمعلّم والمتمثّل في توجيه المتعلّم لإدماج مكتسباته في وضعيات فعلية.

(1) ينظر: خير الدّين هني، مقارنة التّدريس بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط01، 2005م، ص155.

1. 3. 1. مفهوم الكفاءة (Competence):

ارتبط مفهوم الكفاءة⁽¹⁾ في بداية ظهوره بالجال الاقتصاديّ، ثمّ اتّسع ليشمل ميدان التّعليم والتّربية، فاتّخذ له موضعاً ضمن قاموس التربية، وأضحى مدخلاً لتنظيم المناهج والممارسات التّربويّة في العمليّة التّعليميّة.

ولا ينفى على ذي نهيّة ما يُلَفُّ هذا المصطلح من غموضٍ وتشعّبٍ يعود إلى حدود التقائه بميادين متعدّدة، ومن بين التعريفات الّتي وُضِعَتْ لهذا المصطلح ضمن الميدان البيداغوجيّ، أنّه يعني "القدرة على تجنيد مجموعةٍ مندمجةٍ من المعارف والمهارات بشكلٍ ناجحٍ في مواجهة وضعيّات مشكلةٍ"⁽²⁾؛ ومفاد ذلك أنّ الكفاءة هي القدرة على تنظيم المكتسبات والمعارف واستغلالها بشكلٍ ناجحٍ لمواجهة وضعيّات مشكلةٍ في النشاط المدرسيّ أو الحياة اليوميّة، وغالباً ما تكون هذه المعارف والمكتسبات متنوّعة: علميّة، وثقافيّة، ومنهجيّة، وسلوكيّة، وما إلى ذلك، قابلة للإدماج، وتتجلى في الممارسات الذاتيّة الّتي يقوم بها المتعلّم خلال محاولته حلّ المشكلات الّتي تعترضه، لذلك يسعى المتعلّم إلى إكساب المتعلّم جملةً من القدرات والمهارات، يستثمرها في حلّ الوضعيّات الّتي تصادفه داخل المدرسة أو خارجها، والمتعلّم الكفء هو الَّذي يُحسّن الأداء ويجيد توظيف معارفه وقدراته ومهاراته في السّياق المناسب لمواجهة وضعيّاتٍ معيّنة والاستجابة لها وحلّها.

⁽¹⁾ هناك من الباحثين من لا يميّز بين مصطلح الكفاءة والكفاية ويعدهما مصطلحين لمفهوم واحد، في حين يوجد من الباحثين من يرى أنّ الكفاءة هي القدرة على إنجاز عمل بمستوى عالٍ وبطريقة جيّدة، وهي أعلى مستوى من الكفاية الّتي تعني أداء عمل ذي مستوى متوسط بطريقة مرضيّة على العموم، لذلك يفضّل استعمال مصطلح الكفاية بدلاً من الكفاءة في مجال التربية من منطلق أن الاعتماد على مصطلح الكفاية يجعل التّعليم نخبويّاً يركّز على الفئة الممتازة ويهمل مبدأ الفروق الفرديّة، وهذا يؤثّر سلباً في العمليّة التّعليميّة ويحقّق نسبة رسوبٍ عالية، ومن باب لا مشاحة في الاصطلاح، وحتى لا نبقي نتقلّب في هذه الفوضى المصطلحيّة استعملنا في دراستنا مصطلح الكفاءة، ومبرّر ذلك أنّ مصطلح الكفاءة هو المصطلح الشائع والمعتمد في المنظومة التّربويّة في الجزائر، فالمتطلّع على المنهاج التّربويّ والوثائق المرافقة له يجد تداول مصطلح الكفاءة بدلاً من الكفاية، لذلك اعتمدناه في دراستنا حتّى لا تقع في اضطراب مصطلحيّ مع الوثائق والمستندات التّربويّة بعدّها مصادر أساسية في دراستنا. ينظر: مزياني الوّاس، **بين الكفاءة والكفاية في المؤسّسات التّربويّة**، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع04، جانفي 2011م، ص64.

⁽²⁾ محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، دليل الأستاذ "مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط"، موفم للنشر، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص45.

1. 3. 1. 2. مستويات الكفاءة:

تُقسّم الكفاءة في مناهج الجيل الثاني إلى مستوياتٍ تتناسب مع مراحل نمو المتعلّم حتّى يصل إلى التّحكّم في الكفاءة التّهائية للمرحلة التّعليميّة، وتشكّل هذه المستويات أداةً مهيكلّة لتعلّم المحتويات والمضامين المعرفيّة، ومن أبرز هذه المستويات:

أ. **الكفاءة العرضيّة أو الأفقيّة (Transversal competence):** وتعرف بالكفاءة العابرة للمواد، وتتكوّن من المواقف والمسااعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، وتتعلّق بكفاءات ذات طابع فكريّ علميٍّ (يستعمل المعلومة ويمارس قدراته)، وطابعٍ منهجيٍّ (يكتسب منهجيات العمل النّاجعة)، وطابع شخصيٍّ واجتماعيٍّ (يتّخذ مواقف ومبادرات)، وطابعٍ تواصليٍّ (استغلال التعبير العلميّ، والأدبيّ، والفنيّ، والرّمزيّ، واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتّصال)⁽¹⁾.

ب. **الكفاءة القاعدية (Basic Competence):** وهي كفاءات تُلزم المتعلّم التّحكّم فيها ليتمكّن من الدّخول بيسر في تعلّقات جديدة مرتبطة بها⁽²⁾.

ج. **الكفاءة الشّاملة (Overall Competence):** وترتبط بمادّة دراسيّة معيّنة وتحقّق في نهاية المسار الدّراسيّ (الطّور، أو المرحلة...)، وتكوّن مجموع الكفاءات الشّاملة للموادّ ما يعرف بملمح الخروج⁽³⁾.

د. **الكفاءة المرحليّة (Stage Competence):** وهي كفاءات وسيطة يتوجّب على المتعلّم التّحكّم فيها لتحقيق كفاءات مرتبطة بها⁽⁴⁾.

(1) ينظر: محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، دليل الأستاذ "مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط"، ص45.
(2) ينظر: حسين شلّوف، محمّد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ العامّ والتّكنولوجيّ - جذع مشترك آداب-، وزارة التّربية الوطنيّة، (د-ط)، (د-ت)، ص49.
(3) ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد، الجزائر، 2019م، ص87.
(4) ينظر: حسين شلّوف ومحمّد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ العامّ والتّكنولوجيّ - جذع مشترك آداب-، ص49.

هـ. الكفاءة الختامية (Terminal Competence): وترتبط بميدان من الميادين المهيكله للمادة (في ميدان اللغة العربية نجد: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي)، وهي عبارة عن مجموعة من المعارف المدججة يوظفها المتعلم في وضعيات جديدة يعبر من خلالها عن مواقف (وهي تُنمى خلال المسار الدراسي، وتُقاس في نهايته وتعبّر بصيغة التصرف والتحكم في الموارد وحسن استعمالها⁽¹⁾).

والمستشف من هذا الطرح أن الكفاءة التعليمية هي كفاءة قابلة للقياس، وتشمل حسن الأداء والتمكن والتصرف في المعارف والمهارات، والقدرة على إنجاز نشاط معين وفق مقاييس محددة وزمن معين.

1. 3. 1. 4. المقاربة النصية:

يُفضي التأمل في مسار الدراسات اللسانية إلى أن القفزة النوعية التي عرفها تناول الظاهرة اللسانية بانتقالها من نحو الجملة إلى نحو النص أحدثت تغييراً جذرياً في الأبحاث اللسانية؛ فقد سلك البحث اللساني سبيلاً منهجياً جديداً معلناً تجاوزه للدراسة الجزئية المقتصرة على وصف البنيات اللغوية وكيفية اشتغالها، ليهتم بالتواصل والاستعمال اللغوي ويصير النص مادته الأساسية، وبذلك أصبح التعامل مع النص وفق نظرة شمولية بعده كلاً متكاملًا وليس مجرد جمل متراصة تُدرس منعزلة عن بعضها، وانبثقت اللسانيات النصية بعدها منهجاً لسانياً يُعنى بالنسيج النصي ويبحث في المعايير النصية التي تُسهّم في بناء النص وتحقيق التواصل الفعال مع المتلقي.

ولا ريب أن هذا التغيير المنهجي كان له انعكاس في الحقل التربوي بعده الميدان المتوخى لمعينة الحصيلة اللسانية، فبعدما كان يُعتمد في تعليم اللغة على جمل وتراكيب منفصلة عن سياقها العام، أصبح الرهان قائماً على اعتماد النص في تعليم اللغة بعده أكبر وحدة لسانية، والتركيز على استثماره في إكساب المتعلم الكفاءة اللغوية، والكفاءة النصية، والكفاءة التواصلية... إلخ، واعتباراً لذلك أضحى

⁽¹⁾ ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللغة العربية دليل استعمال الكتاب للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 87.

النّصّ ركيزة أساسية في مناهج تعليم اللّغات، ووسيلة فعّالة لممارسة الفعل التّعليمي وتنمية المهارات اللّغويّة والقدرات المعرفيّة للمتعلم، بعدّه المنطلق والمنتهى للنّشاط الدّيداكتيكيّ، إذ تجتمع فيه جميع الممارسات اللّغويّة، (نحويّة، وصرفيّة، وبلاغيّة، ودلاليّة)، ويُعتمدُ عليه في مختلف الميادين التّعليميّة، وتكتسب منه مختلف الكفاءات التّعليميّة.

وبناءً على ذلك، تولّدت المقاربة النّصّيّة في الحقل الدّيداكتيكيّ من مخاض المقاربة بالكفاءات، وتعرّف في الاصطلاح التّربويّ بأنّها: اختيارٌ بيداغوجيٌّ يهدف إلى الرّبط بين عمليّتي التّلقّي والإنتاج، وهي تنظر إلى اللّغة بعدّها نظاماً متكاملاً ينبغي استيعاب شموليّته، لذلك فهي تتخذ النّصّ محوراً أساساً تدور حوله جميع الممارسات التّعليميّة، بعدّه البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة⁽¹⁾؛ أي أنّها تتعامل مع اللّغة بعدّها نسقاً متكاملاً من العلاقات الدّلاليّة يتوجّب إدراك شموليّتها، وذلك لا يتأتّى إلّا بالانطلاق من النّصّ بعدّه الوحدة الكبرى التي تجمع المستويات اللّسانيّة، وقد أضحي النّصّ ركيزة أساسية في الممارسات التّعليميّة، ووسيلة فعّالة في بناء الكفاءات المختلفة، واكتساب المهارات اللّسانيّة (التّحدّث، والاستماع، والكتابة، والقراءة)، ويتمّ التعامل معه وفق مستويين: مستوى تركيبيّ يتعلّق باتّساق النّسيج النّصّي وترابطه، ومستوى دلاليّ يتعلّق بمضمونه الفكريّ وانسجامه.

1. 3. 2. المقاربة التواصليّة في تعليميّة اللّغة:

أفضى قصور تطبيق المناهج البنيويّة في الحقل التّعليمي إلى بزوغ مناهج ونظريّاتٍ جديدةٍ تتجاوز وصف البنيّات اللّغويّة وكيفيّة اشتغالها، إلى الاهتمام بالاستعمال اللّغويّ والتّواصل؛ حيث حاول البنيويّون وضع نموذجٍ لسانيّ قادرٍ على إنتاج عددٍ لا متناهٍ من الجمل السّليمة نحويّاً دون الأخذ بعين الاعتبار قدرتها في تحقيق التّواصل، فسعت الطّرائق البنيويّة إلى إكساب المتعلّم الكفاءة اللّسانيّة، لكنّها عجزت عن الارتقاء به لتحصيل الكفاءة التّواصليّة.

وقد تمخّض عن تطوّر المناهج اللّسانيّة التي أولت أهميّة للّغة في موقفها التّواصليّ وحاولت فهم طبيعة التّواصل ومقاصده، علاقات ووشائج قرابة مع حقل تعليم اللّغات، نتج عنها بروز المقاربة

⁽¹⁾ ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 05.

التواصليّة بعدها بديلاً منهجياً كفيلاً بتحقيق تعلّم يتجاوز إنتاج الجمل إلى الاستعمال الفعليّ للغة في مختلف المواقف التواصليّة، وبناءً على ذلك يمكننا التساؤل: ما هي المقاربة التواصليّة؟ وما هي مبادئها في العملية التعلّميّة؟

1. 2. 3. 1. مفهوم المقاربة التواصليّة

تُعرّف المقاربة التواصليّة⁽¹⁾ (**communicative approach**) بأنّها: مجموع المناهج، والإستراتيجيّات، والطرائق المتعلّقة بحقل تعليميّة اللّغات، الّتي تعتمد على المنظور الوظيفيّ في تعليم اللّغة وتعلّمها، وتهدف إلى تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة والتّواصل بها في سوسيوثقافيّ، وفي مختلف الوضعيّات التواصليّة⁽²⁾، وهي تولي أهميّة كبيرة للاستعمال الفعليّ للغة في المواقف التواصليّة لإكساب المتعلّم قدرةً تواصليّةً تمكّنه من استخدام اللّغة بسهولة ويسر.

وتعدّ من أحدث المقاربات وأنجعها في مجال تعليم اللّغات إذ تركّز على "المخوريّة والمركزيّة للتواصل داخل الصف"⁽³⁾، ممّا يخلق فاعليّة تمنح المتعلّم الفرص اللاّزمة لتنمية كفاءاته اللّسانيّة، والتواصليّة للتفاعل مع مختلف العناصر التّخاطبيّة، وبذلك فقد تحوّل الاهتمام من التركّيز على إكساب

⁽¹⁾ تعدّدت المصطلحات الدّالة على تعليم اللّغة لأغراض تواصليّة، بين مقاربة تواصليّة، ومذهب تواصليّ، ومدخل تواصليّ، وطريقة تواصليّة، حيث ذهب فريق إلى أنّ تعليم اللّغة التواصليّ مذهب شامل وليس طريقة، في حين نجد من اللّسانيين التّطبقيّين من يعدّه مجموعة من المذاهب التواصليّة الّتي تجمّعت من مذاهب التّدرّيس وطرائقه، ومنهم من ينفي صفة المذهب ويطلق عليه مصطلح الطّرائق التواصليّة، ومنهم من يعدّه مقاربة تتضمّن جملة من الإجراءات والأساليب هدفها تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة بشكل تلقائيّ، كما نجد من يرجّح مصطلح المدخل التواصليّ معللاً ذلك بأنّه لم يتبلور في شكل طريقة محدّدة فضلاً عن اشتماله على مبادئ ومنطلقات توجّه العمل في أكثر من طريقة، وقد استخدمنا في دراستنا مصطلح مقاربة تواصليّة بعدّه المصطلح الوارد في مناهج اللّغة العربيّة والمنتبّي في الوثائق الرّسميّة في الجزائر. ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيليّ، أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة للتّاطقين بلغات أخرى، مركز بحوث اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، السّعوديّة، ط01، 1423هـ، ص361-362، وينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص22.

⁽²⁾ ينظر: عبد اللّطيف الفارابيّ وآخرون، معجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التّربية 09-10، دار الخطّاطيّ للطّباعة والنّشر، المغرب، ط01، 1994م، ص22.

⁽³⁾ ابن الرّاضي بدر وآخرون، اللّغة والتّواصل التّربويّ والثّقافيّ، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، 2008م، ص15.

المتعلم معرفة لسانية جيدة إلى العناية بتوظيف هذه المعرفة في مواقف تواصلية حقيقية⁽¹⁾، فالغاية التي ترمي إليها المقاربة التواصلية هي تعليم اللغة لأغراض تواصلية، وإكساب المتعلم كفاءة تمكنه من استعمال اللغة والتواصل بها مشافهةً وكتابةً.

ومفاد ذلك، أن تعليم اللغة وفق المقاربة التواصلية يعني بناء كفاءة تواصلية، بالاعتماد على أنجع الوسائل والأنماط التي تمكننا من بلوغ هذه الغاية.

1. 2. 3. مفهوم الكفاءة التواصلية (Competence Communicative)

يُنسَبُ مصطلح الكفاءة التواصلية (Competence Communicative) إلى اللساني "ديل هايمز" (Dell. Hymes) 1966م، الذي جاء به ردّ فعلٍ على الكفاءة اللسانية "لتشومسكي" التي ضمّنها في كتابه "جوانب من نظرية النحو" (Aspects of the Theory of Syntax)، مؤكّداً أن معرفة القواعد النحوية وحدها ليس كفيلاً لممارسة اللغة والتواصل بها⁽²⁾، وقد أحدث هذا المصطلح ضجةً كبيرةً في مجال تعليم اللغة، حيث انتقل الاهتمام من إكساب المتعلم قواعد اللغة، إلى تمكينه الفعلي من استعمال هذه اللغة والتواصل بها في شكلها الشفوي والكتابي.

وتُعرَّفُ الكفاءة التواصلية بأنها: قدرة الفرد على توظيف اللغة في سياقٍ تواصلي لتحقيق مقاصد معيّنة، أو المعرفة اللازمة لاستخدام اللغة في مختلف السياقات الاجتماعية بعدها وسيلة للتواصل اللغوي⁽³⁾، وهي تجمع بين تمكّن المتعلم من قواعد اللغة من جهة، ومن أساليب استخدامها وتوظيفها في مواقف تواصلية من جهة أخرى.

وتجدر الإشارة بأنّ هناك نماذج متعدّدة للكفاءة التواصلية تشيع في أدبيات تعليم اللغات الأجنبية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر نموذج "كانال وسوين" (Canal and Swain)

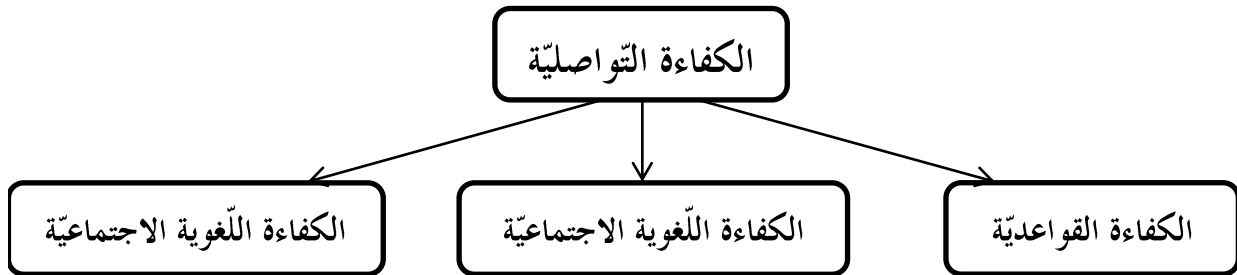
(1) ينظر: ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب - دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق -، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 1993م، ص101.

(2) ينظر: خالد حسين أبو عمشة، الكفاءة التواصلية بين تعددية النماذج وتناص الدلالة - دراسة في تأصيل المصطلح -، ضمن كتاب محمد إسماعيلي علوي وآخرون، القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية للتأطّقين بها وبغيرها - قضايا وإشكالات -، كنوز المعرفة، عمّان، الأردن، ط01، 2022م، ص173.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص174.

(1980-1981)، اللذين طوّرا نظريتهما في الكفاءة التواصلية اعتماداً على أفكار "هايمز"، فوضعا نموذجاً يشمل ثلاثة مكونات أساسية، هي:

الشكل رقم (1. 17): نموذج Canal and Swain (1980-1981) للكفاءة التواصلية



[المصدر: محمد اسماعيل يعلوي وآخرون، القدرة التواصلية وتطبيقها في تدريس اللغة العربية للتأطيقين بها وبغيرها - قضايا وإشكالات-، ص181.]

يتجلى من المخطط أعلاه، أنّ الكفاءة التواصلية تتضمن ثلاث كفاءات أخرى، هي⁽¹⁾:

- **الكفاءة القواعدية:** وتشمل معرفة الأصوات، والمفردات، والنظام النحوي، والتهجئة، وتكوين الكلمات، والجمل.

- **الكفاءة اللغوية الاجتماعية:** وتشمل معرفة قواعد الاستعمال الاجتماعية والثقافية، والقدرة على التعامل مع مختلف السياقات، والموضوعات، والوظائف التواصلية في سياقات لغوية واجتماعية مختلفة.

- **الكفاءة الإستراتيجية:** وتدلّ على الإستراتيجيات التعويضية التي نستخدمها في حالة الصعوبات النحوية أو اللغوية أو الاجتماعية، نحو: استخدام المصادر المرجعية، وإعادة الصياغة النحوية والمعمية، وطلبات التكرار، والتوضيح، والخطاب البطيء... إلخ.

ومن هذا المنطلق يتبين أنّ القواعد اللغوية وحدها غير كافية لتحقيق التواصل بين الأفراد، وإنّما يتوجّب إلى جانب ذلك معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية التي تحكم المجتمع، وكذا الإستراتيجيات التي تساعد في التكيف مع مختلف المواقف.

⁽¹⁾ ينظر: خالد حسين أبو عمشة، الكفاءة التواصلية بين تعددية النماذج وتناصّ الدلالة -دراسة في تأصيل المصطلح-، ص181.

1. 3. 2. 3. مبادئ المقاربة التواصلية في العملية التعليمية:

- تستند المقاربة التواصلية إلى مجموعة من المبادئ والإستراتيجيات، نذكر منها:
- اعتمادها على نظريات التعلم المعرفية التي تهتمّ بالقدرات الداخلية للمتعلم.
- عرض المادة اللغوية على أساس التدرّج الوظيفي التواصلي، لذلك فالسؤال المطروح: ما الوظائف اللغوية التي ينبغي أن نكسبها المتعلم حتى يتمكن من استعمال اللغة في مختلف المواقف.
- التدرّج في عرض المحتوى بناءً على المواقف الاجتماعية، لا على القواعد اللغوية، وقد اقترح "برين" (M. Breen) و"كاندلين" (C. Candlin) خمسة معايير لتنظيم المحتوى المعرفي، وهي:
- التركيز على الجانب المعرفي والوجداني للمتعلم.
- عرض المادة بطريقة دائرية لتنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية، وليس بطريقة خطية.
- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات تعليمية، وليس إلى وحدات لغوية مجزأة.
- التأكيد على النشاطات المتعددة لاستمرارية التعلم داخل الوحدة التعليمية الواحدة.
- خلق تواصل تفاعليّ باتجاهات متعددة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلم والمحتوى المعرفي⁽¹⁾.
- التعامل مع اللغة على أساس النصّ وليس على أساس الجمل المنفردة، حتى يتمكن المتعلم من كيفية ربط الكلام وتنسيقه، ويدرك العلاقات التي تربط الجمل فيما بينها.
- الاهتمام بالمتعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، مع منحه الفرصة ليكون عنصراً فاعلاً ومسهماً في عملية التعلم وفق قدراته العقلية والمعرفية، وبذلك يصبح مسؤولاً عن عملية تعلمه، ويتراجع دور المعلم ليصبح مجرد قائد وموجه له في العملية التعليمية⁽²⁾.

⁽¹⁾ ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د-ط)، 1988م، ص172.

⁽²⁾ ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، سلسلة أساليب تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية، تر/عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (د-ط)، 1997م، ص148-149.

1. 3. 2. 4. وظائف عناصر العملية التعليمية وفق المقاربة التواصلية:

تتجلى وظائف عناصر العملية التعليمية وفق هذه المقاربة على النحو الآتي⁽¹⁾:

- **وظائف المعلم:** وتشمل مجموعة من المهام لتحسين العملية التعليمية وتلبية حاجات المتعلمين؛ حيث يقوم بتحديد حاجات المتعلمين للتواصل باللغة، وتحليلها وتحويلها إلى مواقف تواصلية تتسم بالواقعية، كما يقوم بتهيئة الجو المناسب لممارسة الفعل التعليمي وخلق بيئة تعليمية محفزة وآمنة، وعند البدء في تقديم الدرس يقسم المعلمين إلى مجموعات ويوزع الأنشطة بينهم، ويتبنى دور الموجه والمرشد، حيث يجب عن استفساراتهم وتساؤلاتهم، كما يوجههم إلى الوسائل التواصلية (قناة التواصل) المتاحة في بيئتهم، نحو: التلفاز، والإذاعة، والرسائل الهاتفية، والوسائط الإلكترونية، ويوجههم إلى كيفية استخدامها بما يتفق مع ثقافة اللغة الهدف.

- **وظائف المتعلم:** للمتعلّم وظائف لا تقلّ مكانةً عن وظائف المعلم بعده المحور الأساس للعملية التعليمية وفق هذه المقاربة، فالمواقف التواصلية التي يختارها المعلم يلزم أن تكون نابعة من حاجات المتعلم ومحققة لأهدافه التواصلية، كما أن المتعلم مشاركٌ فعّالٌ في الحوارات داخل القسم.

- **وظائف المحتوى التعليمي:** للمحتوى التعليمي وفق هذه المقاربة وظائف ثانوية ومحدودة، إذ يجب ألا تُفرض مفرداته على المتعلم، ويفضّل أن تكون مكّمة للفعل التواصلي لا موجهة له. والقمين بالذكر أن المواد التعليمية ضمن هذه المقاربة غالباً ما تكون حقيقية غير مصنّعة، يمكن أن تقدّم من خلال الصّور القصصية، والألعاب اللغوية، وتبادل الأدوار، والتّمثيل.

⁽¹⁾ ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 363-364.

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل التعرف على مرتكزات التواصل في الفكر العربي القديم والفكر اللساني الحديث، ومقوماته في العملية التعليمية، وتوجهاته في المقاربات التعليمية، وقد توصلنا إلى جملة من النتائج أبرزها:

- كان العرب سبقين في تناولهم الظاهرة التواصلية تناولاً علمياً شاملاً، وقد شكّلت طروحاتهم العلمية منطلقاً أساساً للدراسات اللسانية المعاصرة، التي حاولت تفسير الظاهرة التواصلية وبلورتها منهجياً بوضعها في نظريات مستقلة قابلة للتطبيق في مجالات متعددة، ويمكن الاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم لتعزيز التواصل التعليمي، وتطوير مهارات التفاعل لدى المتعلمين.

- يعدّ التواصل التعليمي العصب النابض للعلاقات بين أطراف العملية التعليمية، والمقوم الأساس للفعل التعليمي، وهو يقوم على جملة من الأسس والمقومات يجب مراعاتها حتى تنجح العملية التعليمية، وتحقق أهدافها المنشودة.

- عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عدّة إصلاحاتٍ للارتقاء بالفعل التعليمي، وتحسين مردوديته، فظهرت بذلك ثلاث (03) مقارباتٍ بيداغوجيةٍ تمثّلت في: المقاربة بالمضامين التي كان فيها التواصل أحادي الاتجاه من المعلم إلى المتعلم، والمقاربة بالأهداف التي كان فيها التواصل ثنائي الاتجاه يركّز على تحقيق أهداف تعليمية محدّدة، والمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التواصل متعدّد الاتجاهات، يتجاوز مجرد الحوار بين المعلم والمتعلم ليشمل مختلف التفاعلات بين المتعلمين.

- ظهرت المقاربة التواصلية في تعليم اللغة استجابةً للقصور الذي أبدته المقاربات التقليدية التي ركّزت على تعليم اللغة باعتبارها مجموعةً من القواعد الثابتة بعيداً عن الجانب التواصلية، وهي تهدف إلى تطوير مهارات المتعلمين في استخدام اللغة بفاعلية ومرونة لتحقيق الكفاءة التواصلية بحيث يصبح المتعلم قادراً على إنتاج اللغة والتواصل بها في سياقاتٍ مختلفة بثقة وكفاءة.

الفصل الثاني:

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في
مرحلة التعليم المتوسط

تمهيد:

بعد التطرق إلى مركّزات الفعل التّواصليّ في العمليّة التّعليميّة، سنركّز في هذا الفصل على دراسة طبيعة النّصوص التّعليميّة في كتب اللغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسّط، للتعريف بمدوّنة الدّراسة، والنّصوص المقرّرة من حيث الأنواع، والأنماط النّصيّة، وتقييمها بما يخدم الموضوع. كما سنقوم بتحليل المقاصد التّعليميّة للنّصوص المنطوقة والمكتوبة، والتطّرق إلى الإستراتيجيات التّفاعليّة التي تسهم في تحقيق هذه المقاصد وتعزيز تمثّلات المتعلّمين وتطوير مهاراتهم في التّواصل، والفهم، والتّحليل.

2.1. طبيعة النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة إصلاحات تربوية مست المناهج والكتب التعليمية، فبعد تبنيها مناهج الإصلاح وفق المقاربة بالكفاءات (2003م-2004م) التي عرفت جملة من النقائص والانتقادات لعدم تحقيقها الأهداف التربوية، أفضت الضرورة الحتمية إلى إصلاح ثانٍ أُطلق عليه "مناهج الجيل الثاني" تم تطبيقه ابتداءً من سنة 2016م-2017م، وقد صاحب هذا التغيير تعديلات في الكتب المدرسية، وأضحى تجديدها أمراً حتمياً حتى تتماشى مع هذه المناهج الجديدة، فتم بذلك إنتاج مجموعة من الكتب المدرسية للطور المتوسط مطابقةً لمنهاج الجيل الثاني.

وسنحاول التعرف على كتب اللغة العربية للجيل الثاني في مرحلة التعليم المتوسط عموماً، وطبيعة النصوص التعليمية الواردة فيها خصوصاً، ولا نودّ بهذا العنوان الجزئي إنجاز دراسة نقدية لهذه الكتب والأنشطة الواردة فيها لأنّ المقام لا يسمح لنا بذلك، فما حملنا العنوان عليه لا يخرج عن معرفة طبيعة النصوص المقررة في هذه المرحلة وتقييمها بما يخدم موضوع الدراسة.

2.1.1. التعريف بمدونة الدراسة.

2.1.1.2. 1. كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

ورد كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط موافقاً لمنهاج الجيل الثاني الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في أهدافه ومحتواه، ليكون سنداً للمتعلم في بيته يعينه على التعلم، وإنجاز مختلف الوظائف، ومرافقاً له في القسم تحت إشراف الأستاذ للقراءة والفهم وبناء المعارف.

أ. البيانات العامة والإخراج:

العنوان: كتابي في اللغة العربية. المستوى: السنة الأولى من التعليم المتوسط.

تم إعداد الكتاب من طرف: مفتش التربية الوطنية (محفوظ كحوال) مؤلفاً ومنسقاً ومشرفاً، وأستاذ التعليم المتوسط (محمد بومشاط) مؤلفاً، وهذا يفضي إلى التساؤل: هل يمكن إعداد كتاب مدرسيّ اعتماداً على شخصين فقط من ميدان التخصص؟، وحتماً ستكون الإجابة بالنفي، فعملية إعداد وتأليف الكتاب المدرسيّ تتطلب فريقاً تربوياً متكاملًا يضم مجموعة من المتخصصين (أساتذة

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

ومفتشين)، والباحثين (أساتذة التعليم العالي)، ممن لهم الخبرة في اللغة، والوسائل التعليمية، والمادة الدراسية، وشروط انتقائها، حتى نضمن صحة المحتوى التعليمي لغويًا ومعرفيًا، ومناسبه للمتعلم، وتحقيقه للأهداف المتوخاة.

عمل على التصميم الفني والغلاف: محمد زهير قروني (مستر في مهن الكتاب والنشر)، أما التركيب: محمد زهير قروني/ صيرينة جعيد، نشر الكتاب من قبل: موفم للنشر، والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps)، سنة النشر: 2020م/2021م، الإيداع القانوني: السداسي الأول 2018م، الهيئة المصادقة عليه: (وزارة التربية الوطنية)، عدد الصفحات: 175، حجم الكتاب: كبير، سعر البيع: 250.00 دج. الترميز الرقمي:



ورد الغلاف الخارجي (الواجهة) للكتاب مصنوعاً من ورق خشن ناعم الملمس يحتوي مجموعة من الألوان المتناسقة؛ طغى عليها اللون الأخضر الفاتح في الخلفية المستوحى من الطبيعة والنباتات المبهجة، يعلوه مستطيل أحمر اللون كتب داخله باللون الأبيض: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وأسفلها مباشرة: وزارة التربية الوطنية، واحتوت الجهة اليمنى من الغلاف على عنوان الكتاب محددًا في صيغة "كتابي في اللغة العربية" باللون الأبيض والأحمر، أما الجهة اليسرى تم فيها تحديد المستوى التعليمي مدرجاً داخل دائرة باللون الأبيض السنة 1 متوسط.

كما اشتمل الغلاف على صور تمثلت في لوحة إلكترونية ينبع منها أربعة وعشرون (24) كتاباً ملونة بألوان متعددة كألوان الطيف (الأزرق الفاتح، والأصفر، والأخضر، والبنفسجي، والأسود) وهذا أضفى لمسة جمالية للغلاف، خاصة وأنها موزعة بشكل متلاشي من وسط الغلاف إلى أسفله، أما الجهة الثانية للغلاف فقد وردت شبيهة للواجهة في اللون ونوعية الورق، وتضمنت رمز الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة النشر، سعر البيع، والترميز الرقمي.

– التجليد والطباعة: ورد الكتاب ملصقاً بطريقة محكمة، إذ يمكن تفحصه بيسر دون الخوف من تمزقه، وأوراقه ذات نوعية جيدة، ونمط الخط واضح ومناسب، والألوان بارزة وواضحة.

ب. المضمون العام للكتاب:

تمّ الإقرار في التقديم العام لهذا الكتاب بالمنهاج الذي أعدّ وفقه وهو منهاج الجيل الثاني، والمقاربة المنتهجة في ذلك والمتمثلة في "المقاربة بالكفاءات هدفاً والمقاربة النصّية منهجاً"⁽¹⁾، وقد ورد المحتوى العام في صيغة نظام المقطع⁽²⁾ والميدان⁽³⁾ مستغنياً عن تقسيم الوحدات والمحاور، ليشمل ثمانية (08) مقاطع تعليمية موزعة وفق مجالات مختلفة يُنجزُ كلّ مقطع في أربعة (04) أسابيع، وهذه المقاطع نفسها التي نجدها في السنة الثانية متوسط، وتتمثل في: الحياة العائلية، حبّ الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الصحة والرياضة، وهي مستنبطة من الواقع الاجتماعيّ للمتعلم، وقيمه الأخلاقية، والعائلية، والدينية، والثقافية ممّا يجعلها "كفيلة لإحداث التواصل والتفاعل والانفعال"⁽⁴⁾ لدى المتعلمين، وقد تضمّن المقطع ثلاثة (03) ميادين هي:

(1) محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية السنة أولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020م-2021م، التقديم.

(2) يعرف المقطع التعليمي بأنه: مجموعة الأنشطة والمهامّ المترابطة فيما بينها، والمتناسقة في تدرّج لوليّ يضمن الرجوع إلى التعلّيمات القبلية لتشخيصها، وتثبيتها، واستثمارها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم قصد إتمام الكفاءة الشاملة، وهو يتسم بجملة من المميّزات أهمّها:

- ارتباطه بمجال ثقافي اجتماعي يستقطب اهتمام المتعلم، ويخلق جوّاً نفسياً واجتماعياً في القسم خلال تنفيذ تعلّماته.
- تغطية وضعياته التعلّمية والتّقويمية جميع ميادين اللغة الثلاثة بشكل لوليّ.
- استهدافه كفاءة مرحلية هي مجموع الكفاءات للميادين الثلاثة.
- التّلازم بين سيرورة التعلّم وسيرورة التعليم.
- احتواؤه على وضعيّة انطلاق لضبط التعلّيمات وتوجيهها، ووضعيات تعلّمية لممارسة الفعل التعليمي.
- يتمحور كلّ مقطع حول مشروع، ينجزه المتعلّمون في أفواج.

ينظر: ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 40-41.

(3) يعرف الميدان بأنه: المجال التعليمي الذي تندرج ضمنه الكفاءة الختامية، سواء في المشافهة، أو في الكتابة، أو في حالة التلقّي، أو الإنتاج. ينظر: المرجع نفسه، ص 42.

(4) محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 36.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

- **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:** ويهدف إلى صقل حاسة السمع واستعمال اللغة السليمة على المستوى الشفوي⁽¹⁾، وذلك لتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى المتعلمين، من خلال إلقاء نصّ على مسامعهم ومطالبتهم بالإجابة عن الأسئلة المطروحة واستخراج الأفكار والمبادئ التي يبني عليها، ثمّ تكليفهم بإنتاج نصّ مواز للنصّ المسموع، وهذا يسهم في تنمية قدرة البناء والتركيب، والمدة الزمنية المخصصة لهذا الميدان هي ساعة واحدة أسبوعياً.

- **ميدان فهم المكتوب:** وهو نشاط يكون النصّ فيه موضوعاً للدراسة، وسنداً للظاهرة اللغوية والبلاغية، ويضمّ:

• القراءة المشروحة: وردت في الكتاب المدرسيّ بصيغة "فهم المكتوب (قراءة مشروحة)"

وتهدف إلى تنمية مهارة القراءة، والفهم، والمناقشة، وإثراء الرصيد اللغويّ للمتعلّم، كما تساعد في تنشيط فكره، ومناقشة النصّ، والتزوّد بموارد معرفيّة، وقيم متنوّعة، ويكون نصّ القراءة المشروحة منطلقاً أساساً للظاهرة اللغوية الواردة في صيغة "البناء اللغويّ قواعد اللغة"، وذلك تطبيقاً للمقاربة النصّية المصرّح بها سابقاً.

• (النصّ الأدبيّ): يُقرأ ويُدرّس أدبياً ويُتخذُ سنداً للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنيّة ذات

الجودة والفرادة والتميّز⁽²⁾، ورد في الكتاب المدرسيّ بصيغة "إنتاج المكتوب دراسة النصّ الأدبيّ"، غايته تنمية الذوق الفنّي والأدبيّ من خلال تعرّضه للظواهر البلاغية، والأساليب الفنيّة، ونصوص هذه الميادين الثلاثة متنوّعة بين النثر والشعر غايتها إكساب المتعلّم كفاءات لغويّة، ومعرفيّة، وأدبيّة، ونصّيّة... إلخ.

- **ميدان الإنتاج الكتابي:** جاء في صيغة "إنتاج المكتوب" لتدريب المتعلّم على إنتاج اللغة كتابةً

موظفاً تقنيّة من تقنيّات التعبير.

(1) ينظر: محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السّنة الأولى من التعليم المتوسط، ص36.

(2) ينظر: المرجع نفسه، مقدّمة.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

ويُختَمُ المقطع بمشروع ونشاط إدماج لتدريب المتعلّم على دمج مكتسباته، ومعارفه ممّا يسمح للأستاذ بتقييم مدى تحقّق الكفاءات المسطّرة، ويمكن توضيح الحجم الساعي المخصّص لكلّ ميدان في الجدول الآتي:

الجدول (2. 1): الحجم الساعي الأسبوعيّ للسّنة الأولى متوسط مادة اللغة العربية

الميدان	التوقيت الأسبوعيّ
فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة	01 ساعة
الظاهرة اللغوية (البناء اللغوي)	01 ساعة
فهم المكتوب (02) دراسة النصّ الأدبيّ	01 ساعة
إنتاج كتابي	01 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة
الحجم الساعي الأسبوعيّ	05 ساعات و30 دقيقة

المصدر: محفوظ كحوال، محمد بوشماط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية السّنة الأولى من التعليم المتوسط، ص28.

2. 1. 1. 2. كتاب اللغة العربية للسّنة الثانية متوسط:

أ. البيانات العامّة والإخراج:

العنوان: اللغة العربية

المستوى: السّنة الثانية من التعليم المتوسط

أعدّ هذا الكتاب من طرف: ميلود غرمول (مفتّش التّربية الوطنيّة للغة العربيّة وآدابها) مشرفاً ومؤلفاً ومنسقاً، وأحمد سعيد مغزي (أستاذ التعليم العالي)، وعزوز زرقان (أستاذ التعليم العالي)، نور الدين فلاحي (مفتّش التعليم المتوسط للغة العربيّة)، والطاهر لعمش (أستاذ مكّون للغة العربيّة بالتّعليم المتوسط)، وكمال هيشور (مفتّش التّربية الوطنيّة للغة العربيّة وآدابها)، أحمد بوضياف (أستاذ مكّون للغة العربيّة بالتّعليم الثانوي)، ورضوان بوريجي (أستاذ مكّون للغة العربيّة بالتّعليم الثانوي).

عمل على المراجعة العلميّة: أحمد سعيد مغزي (أستاذ التعليم العالي)، والمراجعة اللغويّة: عبد الرّحمان عزوق (مفتّش التّربية الوطنيّة للغة العربيّة وآدابها - سابقاً-)، التّصميم الفنّي والتركيب: نعيمة بن تواتي، دار النّشر: الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة (Onps)، الجزائر، سنة النّشر:

2023/2024م، الإيداع القانوني: 2019م، الهيئة المصادقة عليه: وزارة التربية الوطنية، الحجم: كبير، عدد الصفحات: 175، سعر البيع: 211.46 دج.

والمستشف من البيانات العامة للكتاب أنه أُعدّ من طرف فريق تربوي متخصص يضم مجموعة من المفتشين، وأساتذة المادة، وأساتذة التعليم العالي، كما أنه خضع للمراجعة العلمية واللغوية حتى يخرج في أحسن هيئة ويحقق أهداف المنهاج.

ب. المضمون العام للكتاب:

ورد الكتاب ترجمةً للمنهاج الرسمي للمادة الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في الطور الثاني من التعليم المتوسط، وهو يتألف من ثمانية مقاطع تعليمية مستنبطة من الحياة المدرسية والاجتماعية للمتعلمين، ينجز المقطع التعليمي الواحد على مدار أربعة أسابيع، ثلاثة منها للتعليم، والرابع للإدماج، والتقويم، والمعالجة البيداغوجية⁽¹⁾، ويحتوي كل مقطع على الميادين الآتية:

- **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:** خصّ في الكتاب المدرسيّ عبارة "أصغي وأتحدث"، في شريط بالأخضر، وأيقونة مكبر الصوت، وتضمن عنوان النصّ المسموع، ووضع الانطلاق، وأسئلة تستهدف الفهم والمناقشة والإنتاج الشفويّ، أمّا نصوصه فأدرجت في دليل الأستاذ، مصحوبةً برقم المقطع، وعنوانه، والأسبوع، وعدد الكلمات الواردة في النصّ، ومدة التسجيل، ومجموعها اثنان وثلاثون (32) نصّاً.

- **ميدان فهم المكتوب:** ورد في صيغة "أقرأ نصّي"، ويشمل ثلاث حصص متتالية تتمحور حول النصّ المكتوب؛ خصّصت الحصّة الأولى للقراءة المشروحة، والحصّة الثانية لاستثمار النصّ في مجال قواعد اللغة، والحصّة الثالثة لدراسة النصّ دراسةً أدبية⁽²⁾، والملاحظ أن نصّ القراءة المشروحة

⁽¹⁾ ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية السّنة الثانية من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2023م-2024م، مقدّمة الكتاب.

⁽²⁾ ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السّنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 42.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

هو النصّ المخصّص للدراسة الأدبية، خلافاً لما رأيناه في كتاب السنة الأولى متوسط الذي تضمّن نصوصاً مخصّصة للقراءة المشروحة، ونصوصاً أخرى مخصّصة للدراسة الأدبية.

– ميدان الإنتاج الكتابي: ويعرف بالتعبير الكتابي، وهو آخر ميدانٍ من أسبوع التعلّم، يقدّر حجمه الساعيّ بساعة واحدة، يتناول تقنيّة من تقنيّات التعبير تكمل إنتاج كتابي من المتعلّم⁽¹⁾، وقد ورد في صيغة "أكتب" في شريط برتقاليّ، وأيقونة قلم بين الأصابع.

يُستهلّ كلّ مقطعٍ بوضعيةٍ مشكّلةٍ انطلاقيّةٍ، تجزّء إلى ثلاثة أسابيع، ويُختتم كلّ مقطعٍ بأسبوعٍ للإدماج، وقد قدر الحجم الساعيّ الأسبوعيّ بخمس (05) ساعات وثلاثين 30د موزعةً على النحو الآتي:

الجدول (2.2): التوزيع الأسبوعيّ للتعلّيمات للسنة الثانية متوسط:

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الساعيّ الأسبوعيّ
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللغة	ساعة واحدة (1سا)
		دراسة النصّ	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج كتابي	تعبير كتابي	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			5سا و30د

[المصدر: ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص42]

وقد احتوى الكتاب على مسردٍ للتعريف بأصحاب النصوص، مردفاً بالصورة ورقم الصفحة، ومسردٍ للألفاظ في صيغة رصيدي اللغويّ، لإثراء الرصيد اللغويّ للمتعلّم، مرتبةً ترتيباً ألفبائياً، ومُعَلّمةً برقم الصفحة للدلالة على موضع شرحها في إطار معالجة النصّ، وهذه الإضافات تعكس

⁽¹⁾ ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص42.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

نهجاً تعليمياً متكاملًا يركز على تطوير الفهم النقدي وتنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلم، لتحقيق الاستفادة القصوى من المادة المقدمة.

1.1.2. 3. كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

أ. البيانات العامة والإخراج:

العنوان: اللغة العربية
المستوى: السنة الثالثة من التعليم المتوسط
أعد هذا الكتاب من طرف: ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها) مشرفاً ومؤلفاً ومنسقاً، وأحمد سعيد مغزي (أستاذ التعليم العالي)، وعزوز زرقان (أستاذ التعليم العالي)، ونور الدين قلاطي (مفتش التعليم المتوسط للغة العربية)، والطاهر لعمش (أستاذ مكّون للغة العربية بالتعليم المتوسط)، وكمال هيشور (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها)، وأحمد بوضياف (أستاذ مكّون للغة العربية بالتعليم الثانوي)، ورضوان بوريجي (أستاذ مكّون للغة العربية بالتعليم الثانوي).

المراجعة العلمية: أحمد سعيد مغزي (أستاذ التعليم العالي)، والمراجعة اللغوية: عبد الرحمان عزوق (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها - سابقاً)، التصميم الفني والتركيب: نعيمة بن تواتي، وهي اللجنة نفسها التي أعدت كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، لذلك وردا متشابهين في التقديم، والتصميم الداخلي، والتقسيم العام للأنشطة.

دار النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps)، الأوراس للنشر، الجزائر،
الطبعة: 02، السنة: 2022م/2023م، الإيداع القانوني: 2017م، الهيئة المصادقة عليه: وزارة التربية الوطنية، الحجم: كبير، عدد الصفحات: 175، سعر البيع: 211.46 دج.

ب. المضمون العام للكتاب:

ورد كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط مطابقاً لمنهاج الجيل الثاني، متضمناً ثمانية (08) مقاطع تعليمية تختلف في مجالاتها عن كتاب السنة الأولى والثانية، وتمثلت في: (الآفات الاجتماعية، الإعلام والمجتمع، التضامن الإنساني، شعوب العالم، العلم والتقدم التكنولوجي، التلوث البيئي، الصناعات التقليدية، الهجرة الداخلية والخارجية)، يحتوي كل مقطع على ثلاثة ميادين، وينجز في

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

أربعة (04) أسابيع، ثلاثة (03) منها للنشاط التعلّمي، والأسبوع الأخير للإدماج، وقد خصّص الحجم السّاعي الأسبوعيّ بأربع (04) ساعات وثلاثين (30) دقيقة موزّعة حسب الأنشطة والميادين الآتية:

الجدول (3. 2): الحجم السّاعي الأسبوعيّ للسّنة الثالثة متوسّط

رقم	الميدان	النشاط	الحجم السّاعي الأسبوعيّ
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة ودراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج كتابي	تعبير كتابيّ	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30دقيقة
المجموع			4ساعات و30 دقيقة

[المصدر: ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السّنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر،

الجزائر، ط02، 2017م، ص42]

خُتِمَ هذا الكتاب بتراجم أهمّ الأدباء ومسرد للكلمات الصّعبة مرفقةً بالشرح، وهذا يعدّ إضافةً تربويّةً لتعزيز الجوانب المعرفيّة واللّغويّة لدى المتعلّم، وتنمية الثقافة الأدبيّة والقدرة اللّغويّة.

4. 1.1.2. كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة متوسّط:

أ. البيانات العامّة والإخراج:

أُعِدَّ هذا الكتاب من طرف: حسين شلّوف مشرفاً ومؤلفاً، وأحمد الصّيد (أستاذ التّعليم العالي)، وبوبكر خيشان (مفتّش التّربية الوطنيّة)، وأحسن طعيوج (مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط)، وأحمد زوبير (مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط)، وسليمان بورنان (أستاذ مكوّن في التّعليم الثانويّ).

إشراف وتنسيق: محمّد أمين لعراي، تركيب الكتاب: فاتح قينو ومحمّد أمين زوّاتي، الغلاف والتصميم: ناصريّة سي عبد الرّحمان.

التّشّور: الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة (Onps)، منشورات الشّهاب، باتنة، الجزائر، سنة النّشر: 2019م، الإيداع القانوني: فيفري 2019م، الهيئة المصادقة عليه: وزارة التّربية الوطنيّة تحت الرّقم 19/87، الحجم: كبير، عدد الصّفحات: 166، سعر البيع: 261.16 دج.

وما يلاحظ أنّ هذا الكتاب لم يخضع للمراجعة اللّغويّة والعلميّة التي تنقّح الأخطاء الواردة وتقلّل من نسبة ظهورها، كما يتبدّى تغيب مختصّين في علم النّفس التّربويّ وعلم الاجتماع عن لجنة التّأليف.

ب. المضمون العام للكتاب:

جاء كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط كغيره من كتب المستويات السّابقة؛ مهيكلاً في 08 ثمانية مقاطع تعليميّة تستهدف تنمية كفاءات الميادين الثلاثة المتمثلة في:

– ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: ورد في الكتاب المدرسيّ باللّون البنفسجيّ وصيغة "أفهم ما أسمع وأعبر"، والتّعليميّة "أستمع إلى الخطاب كلّ وأفهم مضمونه"، ويتمّ فيه تحليل الخطاب المنطوق من حيث المحتوى المعرفي، والأنماط المستخدمة، والتّفاعلات الدّاخلية التي انسجمت فيما بينها لخدمة مضمون الخطاب وقصديّة صاحبه، وحتّى تتحقّق نتائج التّحليل لا بدّ من الاعتماد على نصّ واحد طيلة المقطع التّعليمي⁽¹⁾، وقد وردت نصوص هذا الميدان في دليل الأستاذ مرفقةً بعنوان المقطع، والسّند، والمرجع، وعددها ثمانية نصوص، يحتوي كلّ مقطعٍ على نصّ واحد.

– ميدان فهم المكتوب: حدّد في الكتاب المدرسيّ باللّون البرتقاليّ وصيغة "أفهم ما أقرأ وأناقش"، ويضمّ المقطع ثلاثة نصوص يتمّ تقديم نصّ في كلّ أسبوعٍ يستهدف كفاءة فهم المكتوب. مبركّاتها الثلاثة: قراءة نصوص متنوّعة الأنماط، وتحديد موضوعها العامّ وأفكارها الأساسيّة، وتبيان خطاطات أنماطها وبنيتها اللّغويّة ونقدها مع بيان الرّأي⁽²⁾، كما يُستثمر النصّ في دراسة الظّاهرة اللّغويّة الواردة بصيغة "أدرس الظّاهرة اللّغويّة"، بعدها عنصراً عضويّاً ووظيفيّاً تتفاعل معه، وبه.

(1) ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة متوسّط، ص 05.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 09.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

– ميدان الإنتاج الكتابي: عُلِّم باللون الأزرق وعبارة "أنتج كتابياً"، ويستهدف ما تم تناوله في الميدان السابق لأنّ التعلّلات تتخذ شكلاً تراكمياً بنائياً، ويمكن توضيح كيفية توزيع الأنشطة والميادين في الجدول الآتي:

الجدول (2. 4): توزيع الأنشطة والميادين حسب الأسابيع للسنة الرابعة متوسط

الأسابيع	الوضعيّات	الميادين
01	تعلّم	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
02		ميدان فهم المكتوب
03		ميدان الإنتاج الكتابي
04	تقويم	ميدان فهم المكتوب
	معالجة	الإنتاج الكتابي

المصدر: حسين شلّوف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، ص 06.

2. 12. 1. 2. أنواع النصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط.

أسفرت الإصلاحات التربوية عن تغييرات بيداغوجية مسّت أنشطة التعليم والتعلّم، لعلّ أبرزها استحداث ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، مقابلاً لميدان فهم المكتوب وإنتاجه، واعتباراً لذلك يمكن التمييز في النشاط التعليمي بين نوعين من النصوص، هما: النصّ المنطوق، والنصّ المكتوب.

2. 1. 2. 1. نصوص ميدان فهم المنطوق:

يشكّل النصّ المنطوق وحدةً تخاطبيةً مكتملة الدلالة ومتكاملة الأطراف، يخضع مضمونه لمعايير الانتقاء والتدرّج، ويتمّ إبلاغه مشافهةً في إطار محسوسٍ مناسبٍ لمحتواه، حتّى يتمّ إدراك عناصره من جميع النواحي الصوتية، والبنوية، والدلالية⁽¹⁾، وهو من المنظور الديدانكتيكي وحدة تعليمية تعلّمية تجمع بين معارف لغوية، وثقافية، واجتماعية، ونفسية، وتربوية، يراعي النظام اللغوي لبناء الجمل،

⁽¹⁾ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث (4): أثر اللسانيّات في التهوّض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلّة اللسانيّات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، مج/04، ع/01، 1973م، ص 72.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

وتحكمه معايير نصية، وتداولية، يتم تبليغه مشافهة إلى المتعلمين ليكون منطلقاً أساساً في بناء التعلّيمات، وسيتمّ التعرّف في هذا المقام على نصوص ميدان فهم المنطوق في مرحلة التعليم المتوسط وتقييمها بما يخدم الدراسة.

أ. النصوص المنطوقة للسنة الأولى متوسط:

وردت النصوص المنطوقة للسنة الأولى متوسط في دليل الأستاذ مرفقةً بأسئلة للفهم، مجموعها اثنان وثلاثون (32) نصّاً، ولا توجد أية إشارة لها في الكتاب المدرسي، وقد تمّ تقليص عددها حسب المخطّطات السنوية (2022م)، مسaireً للمستجدّات التنظيمية والبيداغوجية لتصبح (08) ثمانية نصوص، يتمّ معالجة نصّ منطوق واحد في كلّ مقطع تعليمي، خلال ثلاث حصص.

ويمكن عرض النصوص المقرّرة وفق التدرّج السنوي (2023م-2024م) في الجدول الآتي:

الجدول (2. 5): نصوص فهم المنطوق المقرّرة للسنة الأولى متوسط

المقطع	النصّ المنطوق	المقطع	النصّ المنطوق
01: الحياة العائلية	أمّ السعد ص88	05: العلم والاكتشافات العلمية	التجريب على الحيوان والأخلاق ص120
02: حبّ الوطن	سطر أحمر من الأمس ص96	06: الأعياد	احتلاء العيد ص128
03: عظماء الإنسانيّة	البشير الإبراهيمي ص104	07: الطّبيعة	الطّبيعة والإنسان ص136
04: الأخلاق والمجتمع	رؤان والقلم ص112	08: الصّحة والرياضة	مرض زينب ص144

المصدر: وزارة التربية الوطنية، التدرّج السنوي للتعلّيمات في مادّة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، 2022م-

2023م.

وبعد الاطلاع على مضمون هذه النصوص وتحليلها، تمّ تسجيل جملة من الملاحظات أبرزها:

- من حيث الموضوعات: طغيان لمسة الحزن والكآبة، فأغلب النصوص تعالج موضوعات حزينة، مثل: البؤس، والحرمان، والفقر، وظلم الاستعمار، وهي بعيدة كلّ البعد عن فكر المتعلّم في الوقت الحالي، ممّا يؤثّر سلباً في نفسيّته، ويدفعه إلى الملل والتّفور من الاستماع إليها، كما أنّ بعض المضامين النصّية سطحية لا ترقى إلى مستوى اللغة الأدبية الجميلة، ولا تشجّع التّفكير النقدي.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

- من حيث القيم: تهدف النصوص المقررة لغرس قيم إنسانية، وثقافية، في حين أنها تغيب القيم التربوية، والدينية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية.

- من حيث الأنماط: عدم المطابقة في المقطع الواحد بين نصوص فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب من حيث التمتط المستخدم، وهذا يشوش ذهن المتعلم، ويجعله في حالة ضياع وفوضى، لذا يجب مراعاة التكامل بين الميادين.

- من حيث التأليف: الاعتماد على نصوص ثرية مقتطفة من المجالات لكتاب مجهولين أو مغمورين جزائريين كانوا أو عرباً، دون تكلف عناء البحث عن نصوص تخدم متعلم هذه المرحلة من مراجع أصيلة للغة المشافهة.

- من حيث المقاربة: إهمال المؤلف، وكل ما يحيط بالنص من سياقات خارجية وملابسات، كما أن بعض النصوص وردت مبتورة الأجزاء غير مكتملة المعنى.

ب. النصوص المنطوقة للسنة الثانية متوسط:

بلغ عدد نصوص ميدان فهم المنطوق للسنة الثانية متوسط أربعة وعشرين (24) نصاً حسب ما جاء في الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ؛ وقد ورد في أيقونة "أصغي وأتحدث" عنوان النص المنطوق، مرفقاً بوضعية انطلاقية وأسئلة للفهم والمناقشة، أما مضمون النص فنجد في دليل الأستاذ، وهذا يدفع للتساؤل عن إمكانية معالجة هذه النصوص وتحقيق الكفاءة المستهدفة في حصّة أسبوعية مدتها ساعة واحدة، وفق ما أقرته الوثيقة المرافقة للمنهاج 2016م.

ونظراً لتعذر ذلك، فقد تمّ تدارك الأمر بتقليص عدد النصوص، وتخصيص حصتين للنص الواحد في كل مقطع تعليمي منذ الموسم الدراسي 2022م-2023م، ليصبح مجموع النصوص المقررة ثمانية (08) نصوص.

والحري بالبيان، عدم ورود توجيهات دقيقة في الوثائق البيداغوجية لكيفية تسيير حصص هذا الميدان، ويمكن تحديد النصوص المقررة حسب التدرج السنوي 2022م-2023م في الجدول الآتي:

الجدول (2. 6): نصوص فهم المنطوق المقررة للسنة الثانية متوسط

المقطع	النص المنطوق	المقطع	النص المنطوق
01: الحياة العائلية	عائلة عيني ص11.	05: العلم والاكتشافات العلمية	سبيل النجاح ص91
02: حب الوطن	درس في الوطنية ص41	06: الأعياد	عيد الأم ص121
03: عظماء الإنسانية	الأسير المهيب ص56	07: الطبيعة	ما أجمل الحياة ص141
04: الأخلاق والمجتمع	المروءة ص71	08: الصحة والرياضة	مرض زنبب ص151

المصدر: وزارة التربية الوطنية، التوزيع السنوي للتعلّيمات في مادة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، 2022م-

2023م.

ومن الملاحظات التي يمكن تسجيلها على هذه النصوص:

- من حيث الموضوعات: عدم مطابقة بعض النصوص للواقع الاجتماعيّ للمتعلم، وعلى سبيل المثال نص "عائلة عيني" من المقطع الأول "الحياة العائلية"؛ حيث يتحدث الكاتب عن المجتمع السّكني "دار سيطار" الذي يضمّ مجموعة من السّكان أغلبهم فقراء، وهو يعرض واقع الحياة العائلية في فترة سابقة من الزمن (حقبة الاستعمار)، وليس في الوقت الراهن، وبذلك فالتصورات والتّمثّلات المعرفيّة للمتعلم بعيدة كلّ البعد عن موضوع النصّ.

- عدم مناسبة عنوان النصّ لمضمونه، نحو: نصّ "عائلة عيني" الذي لم يرد فيه الحديث عن هذه العائلة، لكونه اقتطفَ عشوائياً، وتُبرت أجزاءه، وهذا ما أدّى إلى قطع الصّلة الرّابطة بين العنوان ومضمونه.

- الغموض وعدم الوضوح: ويتبدّى ذلك في نصّ "الأسير المهيب" ضمن مقطع "عظماء الإنسانية"، إذ احتوى النصّ على شخصيّات غريبة عن المتعلّم نحو: "غراتسياني"، "الحكومة الفاشيستية"، كما أنّ مضمونه غامضٌ ليس له قيمة تربويّة، ولا يمتّ بأيّة صلة لعنوان المقطع، وهذا يدفع المتعلّم للتّساؤل من هذا العظيم الذي يتحدث عنه الكاتب.

- من حيث التّأليف: عدم التنويع في مصادر النّصوص، إذ ورد نصّ المقطع الأوّل "عائلة عيني"، ونصّ المقطع الثاني "درس في الوطنية" مقتطفين من "الدار الكبيرة لمحمد ديب"، فكيف نفسّر

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

- ذلك؟ هل محمد ديب وحده من كتب عن المجتمع الجزائري والفقر والحرمان في فترة الاستعمار؟!، كما أن هذه الموضوعات في حد ذاتها بعيدة عن تفكير المتعلم في الوقت الراهن.
- من حيث النمط: غلبة النمط السردى والحوارى على هذه النصوص في حين نلاحظ غياب النمط التوجيهى الذى يعد نمطاً مستهدفاً.
- من حيث القيم: إغفال القيم الأخلاقية والدينية مما يؤثر سلباً في توجيه سلوك المتعلمين، ويضعف ارتباطهم بثقافتهم وهويتهم الدينية.
- من حيث المقاربة: إهمال النصوص للمقاربة النصية، فأغلبها لا تخدم الظواهر اللغوية، كما أنها لا تتطابق مع الدروس الموزعة في البرنامج.

ج. النصوص المنطوقة للسنة الثالثة متوسط:

يصادف المتصفح كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط ودليل الأستاذ أربعة وعشرين (24) نصاً في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه؛ موزعة على ثمانية (08) مقاطع، يحتوي المقطع التعليمي الواحد على ثلاثة نصوص، يُخصّص لكل نص حصّة في بداية كل أسبوعٍ بيداغوجيٍ للتعلّم، وفق ما أقرّته الوثيقة المرافقة للمنهاج 2016م، ودليل الأستاذ.

والجدير بالبيان، أنّه حسب المخطّطات البيداغوجيّة 2022م-2023م، تمّ حذف بعض النصوص، والاكتفاء بنصٍّ واحدٍ لكلِّ مقطع، بهدف ترسيخ موارد مرتبطة بالكفاءة المستهدفة، ليتمّ معالجة كل نصٍّ في حصّتين، وبذلك يصبح مجموع نصوص ميدان فهم المنطوق ثمانية (08) نصوص، تمثّلت في:

الجدول (2. 7): نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الثالثة متوسط

المقطع	النصّ المنطوق	المقطع	النصّ المنطوق
01: الآفات الاجتماعية	الآفة المهلكة ص11	05 العلم والتقدّم التكنولوجي	يا شباب الجزائر ص101
02: الإعلام والمجتمع	الإعلام في خدمة المجتمع ص31	06: التلوث البيئي	بيئتنا مهددة ص111
03: التضامن الإنساني	التوزيع ص56	07: الصناعات التقليدية	الصناعات التقليدية ص131
04: شعوب العالم	رحلة إلى آسيا الوسطى ص81	08: الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الأدمغة الجزائرية ص156

المصدر: وزارة التربية الوطنية، التدرّج السنوي لمادّة اللغة العربية السنة الثالثة متوسط 2023-2024.

ومن الملاحظات التي يمكن تقديمها على هذه النصوص:

- من حيث الموضوعات: غلبة النصوص العلمية على حساب النصوص الأدبية، فأغلبها ذات مضامين سطحية كُتبت بأسلوب علمي بعيد كل البعد عن اللغة الأدبية، وخالية من عناصر الخيال نحو: نص الآفات المهلكة، والإعلام في خدمة المجتمع، ورحلة إلى آسيا، وبيئتنا مهددة، والصناعات التقليدية، وهجرة الأدمغة الجزائرية.
- عدم مراعاة الجانب النفسي للمتعلم: فمعظم النصوص جافة لا تستقطب المتعلم، ولا تثير فضوله، وهي تخاطب العقل، وتقدم معارف علمية بحثية.
- من حيث التأليف: وردت بعض النصوص من مصادر غير معروفة، مما يثير القلق بشأن مصداقية المحتوى وجودته.
- من حيث النمط: وردت نصوص هذا الميدان غير خادمة للنمط المستهدف (الحجائي)، فأغلبها نصوص تفسيرية وصفية.
- من حيث القيم: إغفال النصوص ذات البعد العربي، والقومي، والديني، فمعظم النصوص الواردة تهدف لتعزيز القيم الإنسانية والثقافية.

ج. النصوص المنطوقة للسنة الرابعة متوسط

أدرجت النصوص المنطوقة للسنة الرابعة متوسط في دليل الأستاذ، ووردت الإشارة إليها في الكتاب المدرسي في أيقونة "أفهم ما أسمع وأنتج" باللون البنفسجي متضمنة عنوان النص المنطوق وأسئلة الفهم، لتحليل الخطاب، وتحديد النمط الغالب، والأنماط المساعدة له، وقد بلغ عدد هذه النصوص (08) ثمانية، يُقدم النص الواحد في ثلاث (03) حصص، وتم تغيير ذلك في المخططات السنوية 2022م-2023م، ليعالج النص الواحد في حصتين، ويمكن عرض النصوص المقررة في هذا الجدول:

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

الجدول (2. 8): نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الرابعة متوسط

المقطع	النص المنطوق	المقطع	النص المنطوق
01: الآفات الاجتماعية	ثري الحرب ص 08	05: العلم والتقدم التكنولوجي	اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي ص 88
02: الإعلام والمجتمع	ثقافة الصورة ص 28	06: التلوث البيئي	تلوث البيئة ص 108
03: التضامن الإنساني	الإنسانية ومشكلاتها ص 48	07: الصناعات التقليدية	معرض غرداية ص 131
04: شعوب العالم	مفاخر الأجناس ص 68	08: الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات ص 156

المصدر: وزارة التربية الوطنية، التدرج السنوي لمادة اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، 2023-2024.

وما يلاحظ على هذه النصوص:

- من حيث الموضوعات: غلبة الموضوعات الثقافية والمعرفية، وغياب النصوص الدينية ذات البعد العقائدي والأخلاقي، وهذا قد يحدث فجوة بين المتعلم وثقافته الإسلامية، فاللغة العربية لا تكتسب قواعدها بمعزل عن مرجعيتها الإسلامية.

- من حيث التأليف: وردت أغلب النصوص المنطوقة مقتطفة من مقالات علمية وآثار أدبية دون التصرف في محتواها ليناسب خصائص السند التعليمي المنطوق، كما لمسنا غياباً تاماً لمصادر اللغة المنطوقة نحو: الخطب، والحكايات الشعبية، وأدب الرحلة رغم مناسبتها لهذا الميدان.

- من حيث الحجم: وردت نصوص فهم المنطوق طويلة جداً (ما بين صفحة ونصف، وصفحتين)، يفوق حجمها نصوص فهم المكتوب أحياناً، وهذا يؤثر في التلقي السليم للموارد المعرفية؛ فالمعلم يبذل جهداً خلال تسميعه للنص، والمتعلم يعجز عن التفاعل والانتباه مع جميع أجزائه.

- من حيث القيم: الشح في القيم الوطنية والقومية والتاريخية، إذ لمسنا غياب الموضوعات ذات الصلة ببطولات الشعب الجزائري، وقضايا العدل والحرية.

- عدم مراعاة الحاجات النفسية للمتعلم: يتطلب متعلم هذه المرحلة عناية تربوية، ونفسية، واجتماعية جيدة كفيلاً بخلق فرد صالح، متزن نفسياً، وما يلاحظ على هذه النصوص تغيبها

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

لهذا الجانب، فمعظمها نصوص علمية تقدّم معارف بحثية، نحو: ثقافة الصورة، واللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي، وتلوث البيئة، وهجرة الكفاءات.

2. 1. 2. نصوص ميدان فهم المكتوب:

يعدّ ميدان فهم المكتوب نشاطاً تعليمياً ينهض على الفعل القرائي؛ حيث يضمّ مجموعة من النصوص المكتوبة لتحليلها، واكتشاف مضمونها، وتحديد أفكارها العامة والجزئية، واستخلاص نخطها، والقيم المستفادة منها، وتشكّل هذه النصوص منطلقاً أساساً لدراسة الظاهرة اللغوية، وهي تشمل جملة من النشاطات الذهنية المتمثلة في: (الفهم، وإعادة البناء، وتوظيف المعلومات، وتقييم النص).

أ. النصوص المكتوبة للسنة الأولى متوسط:

يلفي المتصفح كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط كمّاً زاحماً من النصوص التعليمية بلغ مجموعها (64) نصّاً موزّعة بين ثمانية مقاطع تعليمية، أربعة (04) منها للقراءة المشروحة، وأربعة (04) للدراسة الأدبية، وفي ضوء التدرّجات السنوية الحديثة تمّ الاكتفاء في كلّ مقطع بثلاثة (03) نصوص للقراءة المشروحة، ونصّ واحد للدراسة الأدبية، ليصبح مجموعها (32) نصّاً، وهذا يعكس إجراءات المقاربة النصّية التي صيّرت النصّ منطلقاً أساساً للدراسة وتعلّم اللغة واكتساب الكفاءة اللغوية والتواصلية، وقد تنوّعت هذه النصوص بين نصوصٍ نثرية، ونصوص شعرية يمكن عرضها في الجدول الآتي:

الجدول (2. 9): توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الأولى متوسط بين النثر والشعر

نوع النصّ	النصوص النثرية	النصوص الشعرية
التكرار	24	08
النسبة المئوية	75%	25%

المصدر: إعداد الباحثة

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى توزيع غير متوازن بين النصوص النثرية والنصوص الشعرية في الكتاب المدرسي؛ فقد كان التركيز بشكل كبير على النصوص النثرية (75%)، لتوفير تجربة فعّالة لدى للمتعلمين في التعامل مع أنواع مختلفة من النصوص النثرية، مثل: القصص، المقالات... إلخ، وهذا

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

يعكس توجّها لتعزير مهارة القراءة، وتطوير القدرات الفكرية لفهم النصوص وتحليلها بطريقة منهجية.

وفي مقابل ذلك تشكّل النصوص الشعرية نسبة أقل (25%)، ممّا يُظهر اهتماماً محدوداً بالشعر، وهذا من شأنه أن يؤثّر في فرص تطوير مهارات المتعلّمين في تحليل النصوص الشعرية، خاصّة وأنّ الشعر يوفرّ جوانب جمالية وتعبيرية تغيب عن النصوص النثرية؛ نحو: الإيقاع، والتراكيب البلاغية، وقلة التّعريض له تحدّد من قدرة المتعلّمين في فهم العناصر الفنية التي تميّز اللغة الشعرية، نحو: الصّور البيانية، والمحسّنات البديعية.

ويقتضي تحقيق تجربة تعليمية متوازنة وشاملة، إدراج المزيد من النصوص الشعرية لتحقيق توازن بين الأنواع الأدبية، وتعزيز الفهم الشّامل والعميق لجميع الأشكال الأدبية.

وما يمكن ملاحظته على هذه النصوص أنّها وردت خادمة للمقاطع التعليمية، متضمّنة جملةً من القيم التربوية، إلّا أنّه تسجل عليها بعض المآخذ، منها:

- **الاهتمام بالجانب الكميّ على حساب الجانب الكيفي:** احتوى الكتاب المدرسيّ على اثنين وثلاثين (32) نصّاً، إلّا أنّها غير متنوّعة من حيث الأجناس الأدبية - كما ذكرنا آنفاً -، ومن حيث الموضوعات، فقد ورد تكرار الموضوعات التي تتحدّث عن الأمّ والأب في المقطع الأوّل "الحياة العائلية"، والمقطع السادس "الأعياد"، على الرّغم من إمكانية التنويع أكثر بإدراج نصوص عن صلة الرّحم، والجّد، والجّدّة، لتحقيق أكبر قدرٍ من الفائدة، فلا أحد ينكر مكانة الأبوين في العائلة، إلّا أنّ تداول الموضوعات نفسها يبعث في نفس المتعلّم الملل.

- **عدم مراعاة الجانب النفسيّ والوجدانيّ للمتعلم:** وذلك لتوغّل بعضها في الحزن والكآبة نحو: نصّ "ابني" من المقطع الأوّل "الحياة العائلية"، الذي أُستهلّ بخطابٍ يبعث في نفس المتعلّم الفرح والأمل ليصطدّم في الأخير بنهاية مليئة بالحزن والكآبة فالبنت التي تفتّن الكاتب في وصفها قد توفيت، ونصّ "قلب الأمّ" من المقطع نفسه، هو الآخر كانت نهايته حزينةً وصادمةً للمتلقّي بموت الأمّ، وهذا التّوغلّ من النصوص يترك تداعيات سلبية في نفسية المتعلّم، وينفر من إعادة

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

قراءتها، لذا يجب استبدالها بنصوص تحمل تجارب إيجابية تجذب المتعلم وتبعث في نفسه الأمل والسعادة.

- الغموض وعدم الوضوح: تضمّن الكتاب المدرسي نصوصاً غامضةً مبتورة الأجزاء يصعب على المتعلم إدراك فحواها ومضمونها، وعلى سبيل المثال: نصّ "عيد القرية"، الذي لم يصرّح الكاتب فيه بالعيد الذي يحتفل به أهل القرية، وعلى الرغم من وجود دلالات تشير إلى الاحتفال بعيد إسلامي يبقى التساؤل: عن أيّ عيد يتحدث الكاتب؟، عيد الأضحى أم عيد الفطر؟، لذلك لم يتحقّق شرط الوضوح في هذا النصّ.

- عدم مطابقة العنوان لمحتوى النصّ: ويظهر ذلك في بعض المواضع، نحو: نصّ "هدية العيد" في المقطع 06: الأعياد، إذ لم ترد فيه آية إشارة للهدية الواردة في العنوان، ونصّ "مدرسة رغم أنفك" في مقطع 04: الأخلاق والمجتمع؛ حيث يوحي العنوان بوجود مدرسة تسعى للتدريس وشخص يعارض ذلك، إلا أنّ محتوى النصّ لم يتناول أيّ شخصيّة تعترض هذه المدرسة وتمنعها من ممارسة مهنة التدريس.

- الاستناد إلى مبادئ المقاربة البنيوية التي تهمّش صاحب النصّ وتنادي بموت المؤلف: ويتجلّى ذلك في إهمال التعريف بأصحاب النصوص المقرّرة، وهذا يدلّ على محدودية واضعي المنهاج وعدم اطلاعهم على مستجدّات البحث اللسانيّ والمقاربات الحديثة، نحو المقاربة التداوليّة التي تولي اهتماماً كبيراً بالملايسات المحيطة بالخطاب، والمتعلم في حاجة إلى التعرّف على سير وتراجم الأدباء لفهم النصوص بشكلٍ أعمق، وربطها بالسياق الثقافيّ والتاريخيّ، وهو ما أغفله هذا الكتاب المدرسيّ.

- الأخذ من مناهج سابقة دون بذل جهدٍ في البحث عن نصوص تخدم متعلّمي هذه المرحلة: وردت ثمانية (08) نصوص مأخوذة من المقرر التونسيّ لسنة 1963م، بعيدة عن الواقع الذي يعيشه المتعلّمون، وهذا يضعف ارتباطهم بالمادّة التعليميّة، ويقلّل التفاعل الإيجابي معها.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

- غياب التنسيق الملائم للصّور: وُضِعَت الصّور المرافقة للنصوص بشكل عشوائي لا تعبّر عن مضمون النصّ بشكل فعّال، ووردت بألوان باهتة لا تستقطب المتعلّم (أبيض وأسود)، بالإضافة إلى أنّ بعضها مبتور الجانب، وهذا يدفع المتعلّم للتساؤل عن الجزء المفقود منها، وقد يُحاول فتح الكتاب جيّدًا لرؤية الصورة ممّا يؤدّي إلى تمزّقه.

ب. النصوص المكتوبة للسنة الثانية متوسط:

احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط على أربعة وعشرين (24) نصًّا، تنوّعت بين النثر، والشعر، والحديث النبوي الشريف، وفق ما يوضّحه الجدول الآتي:

الجدول (2. 10): توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الثانية متوسط

نوع النصّ	النصوص النثرية	النصوص الشعرية	الأحاديث النبوية
التكرار	16	07	01
النسبة المئوية	66.66%	25.92%	4.16%

المصدر: إعداد الباحثة

يُبرز الجدول أعلاه ارتفاع نسبة النصوص النثرية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، (66.66%)، ولعلّ ذلك يرجع إلى سهولة فهمها؛ فالنصوص النثرية غالبًا ما تكون أكثر وضوحًا وسهولة للفهم، مقارنة بالنصوص الشعرية، بالإضافة إلى تنوّع موضوعاتها؛ حيث تتيح مساحة أكبر لطرح قضايا متنوّعة ومعاصرة، نحو: القضايا الاجتماعية، وهذا يساعد في ربط المحتوى التعليمي بالواقع الاجتماعي للمتعلّم، كما يساهم في تحفيز النقاش والتفكير النقدي.

ثمّ تليها النصوص الشعرية بنسبة (25.92%)، وهي نسبة قليلة، ولعلّ ذلك يعود إلى اعتماد المنهاج بشكلٍ أساسٍ على تنمية مهارة القراءة والتحليل أكثر من التذوّق الأدبيّ الذي تتطلبه النصوص الشعرية، بالإضافة إلى صعوبتها؛ لأنّ النصوص الشعرية تتطلّب مستوى عاليًا من الفهم البلاغيّ والجماليّ، وهو ما يشكّل تحدّيًا لبعض المتعلّمين في هذه المرحلة.

أمّا الأحاديث النبوية الشريفة، فقد وردت في موضع واحدٍ من الكتاب المدرسيّ ما نسبته (4.16%).

وهذا يعكس غياب التوازن بين أنواع النصوص التعليمية، والذي قد يؤثر في التكامل في تعليم اللغة، فقلة النصوص الشعرية والدينية تحد من تنمية الجوانب البلاغية والدينية لدى المتعلمين، لذا يجب إعادة النظر في توزيع هذه النصوص لتحقيق توازن شامل في تعليم اللغة العربية.

ومن الملاحظات التي يمكن تسجيلها على نصوص اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

- من حيث الأجناس الأدبية: عدم التنوع في الأجناس الأدبية، والاكتفاء بالنصوص الشعرية والتثنية وحديث نبوي شريف، وإغفال أجناس أدبية أخرى، نحو: القصة، المسرحية... إلخ.

- من حيث الموضوعات: غياب النصوص التي تتحدث عن عظماء الأمة الإسلامية الذين غيروا مجرى التاريخ بإنجازاتهم وبطولاتهم وعلى رأسهم الرسول صلى الله عليه وسلم، ثم الصحابة والتابعين، وذلك في المقطع 03: عظماء الإنسانية، كما نلاحظ غياب النصوص الدينية التي تسعى لغرس قيم وتعاليم الدين الإسلامي.

- تكرار الموضوعات والمضامين: وعلى سبيل المثال نجد الموضوعات ذات البعد الوطني مكررة في المقطع 02: حب الوطن (أرض الوطن ص32، تحية العلم الوطني ص37، الوطن الحبيب ص42)، والمقطع 03: عظماء الإنسانية (إنسانية الأمير ص57، يا جميلة ص52).

- تداخل الموضوعات: حيث نجد نص (إنسانية الأمير ص57)، ونص (يا جميلة ص52) المدرجان في المقطع 03: عظماء الإنسانية يتداخلان مع موضوعات المقطع 02: حب الوطن.

- عدم مراعاة الجانب النفسي للمتعلم: احتوت نصوص المقطع 06: الأعياد (من معاني العيد ص112، خاتم العيد ص122) على تداعيات سلبية قد تؤثر في نفسية المتعلم لتوغلها في الحزن والكآبة، فالعيد عادة ما يرتبط في ذهن المتعلم بالفرح والسعادة والسرور، إلا أن هذه النصوص لم تعكس هذا المعنى الإيجابي.

- عدم الاهتمام بالصّور المرافقة لنصوص فهم المكتوب: فقد وردت الصّور صغيرة وذات ألوان باهتة لا تلفت انتباه المتعلم، ولا تثير اهتمامه.

ج. النصوص المكتوبة للسنة الثالثة متوسط:

احتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط على أربعة وعشرين (24) نصاً تنوعت بين النثر، والشعر، وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (2. 11): توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الثالثة متوسط

نوع النص	النصوص النثرية	النصوص الشعرية
التكرار	18	06
النسبة المئوية	75%	25%

المصدر: إعداد الباحثة

يشير الجدول أعلاه إلى أن نسبة النصوص النثرية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط (75%) وهي تفوق نسبة النصوص الشعرية (25%)، وهذا التوزيع يعكس توجهاً لتنمية المهارات اللسانية لدى المتعلم، لكنه غير كفيلاً بتنمية التذوق الأدبي، وتطوير مهارات التعبير الإبداعي بشكل كامل، لأن النسبة القليلة المخصصة للشعر لا تكفي لتغطية جماليات الأدب العربي، ومع أن هذا التوزيع يركز على الفعالية الوظيفية إلا أنه بحاجة إلى مزيد من التوازن لتعزيز المهارات الإبداعية والجمالية بشكل أعمق.

ومن المآخذ التي تسجل على هذه النصوص:

- من حيث الأجناس الأدبية: الاعتماد على النصوص النثرية والشعرية فقط، وإهمال الأجناس الأدبية الأخرى، كما ألفتنا غياب النصوص الدينية على الرغم من مناسبتها للمقاطع التعليمية وخاصة: الآفات الاجتماعية، والتضامن الإنساني، وشعوب العالم... إلخ، وفعاليتها في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وتقديم معارف متعددة، وهذا التقيد في اختيار النصوص يقلل من فرص المتعلمين لاكتشاف أنواع أدبية مختلفة، يمكن أن تعزز فهمهم وتثقل معارفهم.

- غلبة النصوص الأدبية على حساب النصوص العلمية: تتسم نصوص هذا المستوى بهيمنة النصوص الأدبية على حساب النصوص العلمية، وهذه الهيمنة قد تؤدي إلى نقص التوازن بين

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

الأنماط النصية، مما يحد من تنوع المحتوى التعليمي، ويقلل من فرص المتعلمين لاكتساب مهارات معرفية وعلمية متنوعة.

- **عدم توافق بعض النصوص مع الأهداف التعليمية للمقطع:** وعلى سبيل المثال: عدم مطابقة نص "أرخييل البراكين والعطور" ص72، لموضوعات المقطع الرابع شعوب العالم، فالهدف من هذا المقطع تعزيز فهم المتعلمين للثقافات المختلفة والتركيز على التنوع الثقافي، بينما يركز نص "أرخييل البراكين والعطور" على الطبيعة أكثر من ثقافة الشعوب، وهذا التباين قد يؤدي إلى ضعف استيعاب المتعلمين للأفكار الرئيسة للمقطع، ويقلل من تفاعلهم مع النص لعدم مناسبة توقعاتهم وتمثلاتهم الذهنية.

- **عدم مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم:** وردت أغلب النصوص جافة، ومملة، مما يحد من فاعليتها في جذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على التفاعل، ويقلل من فرص تعزيز الفهم والشغف بالقراءة والتعلم.

- **من حيث الأهداف:** أغلب النصوص المقررة لا تتماشى مع الأهداف التعليمية والكفاءات المستهدفة، فمعظمها لا يخدم النمط المستهدف، والظواهر اللغوية المقررة لهذا المستوى، وهذا يحد من قدرتها في تحقيق مخرجات العملية التعليمية.

د. النصوص المكتوبة للسنة الرابعة متوسط

لا يختلف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في مضمونه العام عن كتاب السنة الثالثة متوسط؛ حيث يحتوي على ثمانية (08) مقاطع تعليمية تضم مجموعة من النصوص لتحقيق أهداف محدّدة، ويمكن توضيح أنواع النصوص المقرّرة في الجدول الآتي:

الجدول (2. 12): توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الرابعة متوسط

نوع النص	النصوص الثّرية	النصوص الشعريّة	المقامة
التكرار	17	06	01
النسبة المئوية	70.8%	25%	4.2%

المصدر: إعداد الباحثة

يتبدّى من الجدول (2. 12) أنّ النصوص الثّرية مازالت تحتلّ الجزء الأكبر من النصوص المقرّرة؛ حيث بلغت نسبت حضورها في الكتاب المدرسيّ للسنة الرابعة متوسط (70.8%)، وهذا يعكس تركيز المنهاج على النثر كوسيلة تعليمية، بينما تمثّل النصوص الشعريّة نسبة (25%)، وهذه النسبة تدلّ على الاهتمام المحدود بالشعر مقارنة بالنثر، ممّا يقلّص الفرص المتاحة لتنمية الدّائقة الشعريّة والخيال الأدبيّ للمتعلمين.

كما نلاحظ إدراج نوع آخر من النصوص، والمتمثّل في المقامة بنسبة (4.2%) وهي محاولة إيجابيّة لربط المتعلّم بالنصوص التراثيّة العربيّة، إلّا أنّ نسبة حضورها ضئيلة جدّاً وغير كافية لتعريف المتعلّمين بهذا الجنس الأدبيّ، فللمقامة دور بارز في العمليّة التعليميّة حيث تقدّم نوعاً من السرد الأدبيّ الذي يجمع بين الخيال والسّخرية والعبرة، كما أنّها تسهم في تنمية التّفكير النقديّ وتعليم المتعلّمين جوانباً من الثقافة العربيّة.

وقد تضمّن المقطع التعليميّ الواحد نصّين نثريّين، ونصّاً شعريّاً، وما يمكن ملاحظته على النصوص التعليميّة لهذا المستوى:

- من حيث الأجناس الأدبيّة: اعتماد الكتاب المدرسيّ كغيره من كتب المستويات السّابقة على النثر بشكلٍ كبير، وعلى الشعر بشكلٍ محدود، وإهماله لباقي الأجناس الأدبيّة، كما لاحظنا

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

ورود المقامة الهمدانية في موضع واحد، وقد زاوجت هذه النصوص بين الأصالة والمعاصرة، إذ نجد نصوصاً ذات صلة بالواقع الاجتماعي للمتعلم بلغ عددها أحد عشر (11) نصاً، ونصوصاً تعالج قضايا حديثة بلغ عددها ثلاثة عشر (13) نصاً.

- من حيث الموضوعات: غياب النصوص التي تعرض لسير الشخصيات البارزة في التاريخ الإسلامي والقومي خلافاً لكتاب السنة الأولى والثانية، كما نلاحظ غياب النصوص الدينية وهذا من شأنه أن يخلق فجوة بين المتعلم ومرجعياته الإسلامية.

- عدم مراعاة الحاجات النفسية للمتعلم: فأغلب الموضوعات جافة ذات بعد فلسفي لا تستقطب المتعلم ولا تثير المتعة والخيال، كما ألفينا بعض النصوص الحزينة التي تثير في النفس الكآبة والتشاؤم من الواقع الاجتماعي.

- غياب الموضوعات المرتبطة بالبطولات الوطنية للشعب الجزائري: وهذا يعدّ نقصاً في تقديم محتوى يعزّز الروح الوطنية والانتماء لدى المتعلمين، لأنّ هذا النوع من الموضوعات يساهم في تعزيز القيم الوطنية التي من شأنها تنمية مشاعر الانتماء، والمواطنة الفعّالة، وتعميق الارتباط بالتراث.

- غياب الموضوعات ذات القيمة الإنسانية، نحو: العدالة، والقضية الفلسطينية.

- غياب التنسيق المناسب للصّور: وردت صور هذا الكتاب باهتة مما يضعف فعاليتها في تعزيز الفهم البصري.

2. 1. 3. أنماط النصوص المقررة في مرحلة التعليم المتوسط.

أفصى تبني المقاربة النصية في إعداد مناهج اللغة العربية إلى إعطاء الأولوية لتصنيف النصوص وتنميطها لمساعدة المتعلم على الفهم السليم والمنظم، وإكسابه كفاءة نصية إنتاجاً وتلقياً، وقد خُصّصت أنماط نصية معينة لكل مرحلة تعليمية اعتماداً على مبدأ التدرج.

والمقصود بالنمط: الطريقة المستخدمة في إنتاج النصّ لقصدٍ يريد الكاتب تحقيقه، فلكل نص نمطٌ يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردى، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفى، والمقالة يناسبها النمط التفسيري أو البرهاني، والخطاب والرسالة يناسبهما النمط الإيعازي، والمسرحية يناسبها النمط الحوارى⁽¹⁾، وهذا من شأنه أن يخلق في أذهان المتعلمين معايير ومبادئ محددة تمكّنهم من التمييز بين مختلف النصوص وأنماطها للتعمق في فهمها ومعرفة كيفية اشتغال نظامها التواصلى، وتحقيق التواصل الفعال في مختلف الوضعيات.

ولا غرو أنه لا أحادية في النمط؛ إذ لا يوجد نص يعتمد فيه الكاتب على نمط واحد في خطابه، وإنما يوجد نمط رئيس يهيمن على النص، وأنماط أخرى مساعدة له، وقد حدّد منهاج اللغة العربية الأنماط النصية المقررة لكل مرحلة تعليمية، على النحو الآتي:

الجدول رقم (2. 13): الأنماط النصية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط

الطور	الطور الأول	الطور الثاني	الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة
النمط الغالب	السرد والوصف	التوجيه والحوار	الحجاجي والتفسيري
كل الأنماط المقررة	الرابعة		

[المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص05]

⁽¹⁾ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص05.

2. 1. 3. 1. أنماط النصوص المقررة للسنة الأولى متوسط.

حدّد منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط النمطين السّرديّ والوصفيّ للسّنة الأولى متوسط، وذلك لتدريب المتعلّم على الوصف الجيّد للأحداث والأشخاص والأماكن، وسرد القصص، كما وضّح مؤشّرات كلّ نمط، على المنوال الآتي:

الجدول رقم (2. 14) : مؤشّرات النمط الوصفيّ والسّرديّ

النمط الوصفيّ	النمط السّرديّ
تعريفه هو وصف الشّيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرّسام، والتّغم عند الموسيقيّ.	هو نقل أحداثٍ أو أخبارٍ من الواقع أو من نسج الخيال أو من كليهما معاً، في إطار زمنيّ ومكانيّ بطريقةٍ فنيّةٍ تتسلسل فيها الأحداث تسلسلاً زمنياً.
مؤشّراته - تعيين الشّيء الموصوف وتركيز الوصف عليه، نحو: منظرٍ طبيعيّ، أو شخصيّةٍ ما، أو شكلٍ من الأشكال، أو حالةٍ نفسيّة، أو حادثة. - توظيف الصّور البلاغيّة: الاستعارة والكناية والتّشبيه. - استعمال الجمل الإنشائيّة: التّعجب، النّداء، الاستفهام... إلخ. - كثرة التّعوت والأحوال والظّروف. - غلبة الجمل الفعلية التي تتضمّن أفعالاً مضارعة تعبّر عن الحيويّة والحركة، أو عن حالاتٍ نفسيّة: قلق، فرح، حزن... إلخ.	- استعمال عنصر الزّمان والمكان الذي تجري فيه الأحداث. - طغيان الزّمن الماضي على الأحداث. - بروز الشّخصيّات الرّئيسة والثّانويّة. - كثرة أدوات الرّبط ولا سيما حروف العطف. - هيمنة الجمل الخبريّة.
موضوعاته قصائد، مقالات، قصص، جرائد، خرائط ومخطوطات، نشرات الأحوال الجويّة... إلخ	القصة، الحكاية، الرحلة، السّيرة، المثل، المسرح، الفلم... إلخ

[المصدر: اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة مرحلة التعليم المتوسط، ص05]

تساعد هذه المؤشّرات المتعلّم في تحديد نمط النّص، ومعرفة خصائصه، ويمكن تصنيف نصوص الكتاب المدرسيّ حسب المؤشّرات أعلاه في الجدول الآتي:

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

الجدول رقم (2. 15): توزيع نصوص السنة الأولى متوسط حسب النمطين الوصفي والسردى

أنماط أخرى	الأنماط المستهدفة	
	النمط السردى	النمط الوصفي
10	10	12
%31.25	%31.25	%37.5

المصدر: إعداد الباحثة

يتجلى من الجدول أعلاه هيمنة النمط الوصفي على النصوص المقررة؛ حيث بلغت نسبة حضوره (37.5%) من مجموع النصوص، وهذا يدل على وجود تركيز كبير على النصوص الوصفية في هذه المرحلة التعليمية، لتدريب المتعلمين على وصف الأشخاص، والأحداث، والأماكن بشكل دقيق ومنظم، وبناء صورة ذهنية متكاملة عن الموضوعات التي يدرسونها، وتنمية مهاراتهم اللسانية والتعبيرية، في حين بلغت نسبة حضور النمط السردى (31.25%)، مما يعكس الحاجة إلى تنمية مهارات المتعلمين في رواية الأحداث بشكل متسلسل، وبطريقة متسقة، ومتناسكة.

أما حضور الأنماط الأخرى غير المستهدفة فكان بنسبة (31.25%)، وتشمل في الغالب النمط التفسيري، والحجاجي، ولعل وجود أنماط أخرى غير مستهدفة بنسبة عالية تقارب النمط المستهدف من شأنه أن يشتمل فكر المتعلمين، ويؤدي إلى تداخل الأنماط لديهم.

وبالنظر إلى أن النمط المستهدف في هذه المرحلة هو النمط الوصفي والسردى، يفضل زيادة النصوص السردية إلى نسبة أقرب من النصوص الوصفية لتعزيز التوازن بين المهارتين، كما يجب تقييم مدى استيعاب المتعلمين لهذين النمطين للتأكد من فعالية التوزيع الحالي في تلبية الحاجات اللغوية، والمعرفية، والتواصلية.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

2. 1. 3. 2. أنماط النصوص المقررة للسنة الثانية متوسط.

حدّد منهاج اللغة العربية النّمطين الحواريّ والإرشاديّ للسّنة الثانية متوسط، وذلك لتعويد المتعلّم على خلق حوارٍ هادفٍ، وإنشاء مسرحيّة، وتقديم توجيهات وإرشادات، ويمكن إبراز خصائص هذين النّمطين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2. 16): مؤشّرات النّمط الحواريّ والإرشاديّ

التّمت الحواريّ	التّمت الإرشاديّ	
تعريفه	حديث يتمّ بين طرفين أو أكثر، ويتّسم بالحركة والتّفطّع، والعبارات القصيرة.	يتضمّن توجيهات وإرشادات لإفادة السّامع بحثّه على أمر معيّن، ونهيه عن تصرّف محدّد.
مؤشّراته	- استخدام الجمل القصيرة، والعودة إلى السّطر. - بروز ضمير المخاطب. - تواتر أسماء الأعلام. - غلبة الأساليب الإنشائيّة. - وضوح اللّغة ودلالاتها.	- سيطرة الجمل الإنشائيّة خاصّة الأمر والنّهي. - طغيان ضمير المخاطب وأساليب التّفني والإغراء والتّحذير. - استعمال الجمل القصيرة الواضحة. - استعمال أفعال الإلزام: يقتضي، يلزم، يجب.
موضوعاته	الحياة اليوميّة، المسرح، القصّة، المقابلة، الاستجوابات، الحكاية، الرواية، التّحقيقات.	القصّة، الحكاية، الرّحلة، السّيرة، المثل، المسرح، الفلم...إلخ.

[المصدر: اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التعليم المتوسط، ص06]

استناداً إلى المؤشّرات أعلاه يمكن تصنيف نصوص الكتاب المدرسيّ حسب الأنماط الآتية:

الجدول رقم (2. 17): توزيع نصوص الكتاب المدرسيّ للسّنة الثانية متوسط حسب الأنماط المقررة

الأنماط المستهدفة		الأنماط السّابقة		
النّمت التّوجيهيّ	النّمت الحواريّ	الوصفيّ	السّرديّ	
08	05	08	03	التّكرار
%33.33	%20.83	33.33%	%12.5	النّسبة المئويّة

المصدر: إعداد الباحثة

تُظهر نتائج الجدول المتعلّق بتوزيع الأنماط النّصيّة للسّنة الثانية متوسط توازناً نسبياً بين الأنماط الجديدة المستهدفة في هذه المرحلة والأنماط السّابقة؛ حيث يشكّل النّمت التّوجيهيّ نسبة

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

(33.33%)، وهذا يعكس الرغبة في تعزيز قدرة المتعلمين لاستخدام اللغة بطريقة وظيفية، تمكنهم

من إعطاء النصائح، والتوجيهات، والإرشادات، وهو جزء أساسي في تطوير مهارات التواصل.

في حين بلغت نسبة النمط الوصفي (33.33%)، وهو نمط سبقت دراسته في السنة الماضية إلا

أنه استمر في الهيمنة جنباً إلى جنب مع النمط التوجيهي، وحضوره المستمر في النصوص التعليمية يعزز

المهارات المكتسبة سابقاً، وينمي قدرات المتعلمين في وصف الأشخاص والأماكن والأحداث.

أما النمط الحوارية فقد بلغت نسبة وجوده (20.83%)، وهو يهدف إلى تعزيز المهارات

التفاعلية والاجتماعية لدى المتعلمين، وعلى الرغم من أن نسبة حضوره أقل مقارنة بالنمط التوجيهي

والوصفي إلا أن وجوده ضروري لتطوير مهارات التواصل لدى المتعلمين.

بينما بلغت نسبة النمط السردية (12.5%)، وبالنظر إلى أنه نمط سبقت دراسته، فإن هذه

النسبة المنخفضة مقبولة نسبياً؛ حيث تتيح للمتعلمين ممارسة ما تم تعلمه دون إهمال الأنماط الجديدة.

وعلى الرغم من وجود توازن نسبي بين الأنماط المستهدفة والأنماط السابقة، إلا أنه لا يفضل أن

يكون للنمط التوجيهي والوصفي حضور متساو، ويستحسن زيادة نسبة النصوص التي تخدم الأنماط

المستهدفة، مع تقليل نسبة النصوص الوصفية التي سبقت دراستها لضمان تقدم المتعلمين في المهارات

الجديدة بشكل أعمق، وتحقيق الأهداف التعليمية.

2. 1. 3. أنماط النصوص المقررة للسنة الثالثة متوسط:

خصص منهاج اللغة العربية النماطين الحجاجي والتفسيري لمتعلمي السنة الثالثة متوسط، ويمكن

إبراز خصائص هذين النماطين، في الجدول الآتي:

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

الجدول رقم (2. 18): مؤشرات النمط الحجاجي والتفسيري

النمط الحجاجي	النمط التفسيري	تعريفه
هو أسلوب تواصل يرمي إلى إثبات فكرة ما أو تنفيذها اعتماداً على جملة من الحجج والأدلة.	هو طريقة تعبيرية تتناول حقيقة عامة لا رأياً شخصياً معززة بالأدلة ومدعمة بالشروح والشواهد.	
- استخدام أساليب التوكيد والتفني والتعليل والاستنتاج والتفضيل والمقابلة. - طرح القضية ودعمها أو دحضها بالبراهين. - استخدام ضمير المتكلم. - الاستعانة بالأدلة من مصادر ومراجع رسمية. - استخدام الروابط المتصلة. - استخدام أسلوب الشرط.	- الروابط المنطقية الدالة على الأسباب: لام التعليل، لأن، لكي، بما أن...، والنتائج: لذلك، هكذا...، التفصيل: أمّا، أو، أولاً، ثانياً...، التعارض: لكن، غير أن، بيد أن... - استخدام الجمل الخبرية. - غلبة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية. - غياب الرأي الشخصي، وعدم حضور المتكلم. - الراوي قد يحضر في النص أو يغيب عنه.	مؤشراته
المقالات، الإعلانات، الشعارات، نصوص نقدية.	المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار.	موضوعاته

[المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص06]

وبناءً على ذلك، يمكن تصنيف نصوص الكتاب المدرسي وفق الأنماط الآتية:

الجدول رقم (2. 19): توزيع نصوص الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط حسب الأنماط

الأنماط	الأنماط المستهدفة		بقية الأنماط		
	الحجاجي	التفسيري	الوصفي	السردى	الحواري
المجموع	03	09	04	06	01
النسبة المئوية	12.5%	37.5%	16.66%	24%	4.16%

المصدر: إعداد الباحثة

ما يُلاحظ من نتائج الجدول أعلاه التوجه المنهجي لتحويل المتعلمين من مجرد متلقين للنصوص السردية، والوصفية إلى مشاركين نشطين في الفهم النقدي والتحليلي، وذلك بإدراج النصوص التفسيرية والحجاجية؛ وقد وردت نسبة كبيرة من النصوص المقررة تعتمد على النمط التفسيري الذي

يرتكز على تقديم المعلومات، وشرح المفاهيم، وتوضيح الأفكار، وحضور هذا النمط بنسبة (37.5%) يدل على الاهتمام بتعزيز مهارات التحليل والربط بين المفاهيم المختلفة، وتنمية القدرة على شرح الأفكار بوضوح.

ثم تليها النصوص التي تعتمد على النمط السردى بنسبة (24%)، فعلى الرغم من تغطية هذا النمط في السنوات السابقة إلا أن نسبة حضوره كانت مرتفعة، وهذا من شأنه التقليل من فرص التعرض لأنماط أخرى معمقة نحو: النصوص الحجاجية التي تتطلب مهارات عالية من التفكير النقدي. أما النمط الوصفي فقد كانت نسبة حضوره (16.66%) وهي نسبة معقولة نسبياً، فعلى الرغم من دراسته في السنوات السابقة إلا أن وجوده بهذه النسبة من شأنه أن يمنح المتعلمين الفرصة لاستمرار تطوير مهاراتهم في الوصف دون أن يطغى على الأنماط المستهدفة.

في حين نجد النمط الحجاجي بنسبة (12.5%)، وهي نسبة قليلة بعده النمط المستهدف في هذا المستوى يهدف إلى تعزيز قدرة المتعلمين في الدفاع عن وجهات نظرهم بطريقة منطقية مدعومة بحجج وبراهين، وهذه النسبة المنخفضة لحضور هذا النمط ليست كفيلاً لحصول المتعلمين على التدريب الكافي في هذا الجانب.

بينما كان حضور النمط الحوارى والتوجيهى بنسبة متساوية تقدر بـ (04.16%)، لاسترجاع المكتسبات السابقة، إذ تم التطرق إليهما في السنة الثانية متوسط، وتشير هذه النسبة المنخفضة إلى محاولة إفساح المجال لتعزيز أنماط جديدة.

ونظراً لأن النمط الوصفي، والسردى، والحوارى، والتوجيهى، قد أسست مبادئهم في السنوات السابقة فإنه يجب التركيز على النمط الحجاجي والتفسيري بعدهما نمطين مستهدفين في هذا المستوى وذلك بزيادة نسبة وجودهما بشكل متواز لتحقيق التكامل الشامل بين الأنماط النصية.

2. 1. 3. 4. أنماط النصوص المقررة للسنة الرابعة متوسط:

حدّد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جميع الأنماط النصّية التي تمّ تناولها في السنوات السابقة، لدراسة التداخلات بينها، ويمكن توزيع النصوص على النحو الآتي:

الجدول (20. 2): توزيع نصوص الكتاب المدرسيّ للسنة الرابعة متوسط حسب الأنماط

الوصفي	السردّي	الحجاجي	التفسيري	التوجيهي	الحواري
06	04	03	08	03	00
25%	16.7%	12.5%	33.3%	12.5%	00

المصدر: إعداد الباحثة

يتجلى من الجدول (20. 2) أنّ توزيع الأنماط النصّية في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط متوازن نسبياً، وهذا من شأنه أن يسهم في تطوير قدرات المتعلّمين في إنتاج نصوص مركّبة ومتعدّدة الأنماط.

ويعدّ التداخل بين الأنماط أمراً ضرورياً لدراسته في هذه المرحلة، إذ لا توجد نصوص تعتمد على نمط واحد فقط، بل غالباً ما تتداخل الأنماط لتحقيق مقاصد محدّدة، وهذا يعكس الطّبيعة الحقيقيّة للتواصل الشّفويّ، والكتابيّ، ومن أمثلة هذا التداخل:

- النمط السردّي: قد يستخدم النمط الوصفيّ لرسم الشّخصيّات والمواقف بدقّة، والنمط الحواريّ لتقديم حوارات بين الشّخصيّات.

- النمط التفسيري: يمكن أن يحتوي على النمط الحجاجيّ لتقديم الحجج التي تدعم التّفسير، وقد يتخلّله الوصف لتوضيح المفاهيم المعقّدة.

- النمط التوجيهي: يمكن أن يعتمد على النمط الحجاجيّ لإقناع المتلقّي باتّباع التّعليمات، وقد يتضمّن النمط السردّيّ لتقديم أمثلة عمليّة.

يساعد هذا التداخل بين الأنماط في بناء نصوص متكاملة ومتنوّعة، تعزّز فهم المتلقّي وتتيح له التّعامل مع مختلف النصوص بمستويات مختلفة من العمق والتّفكير.

- نتائج الدراسة:

أفضت دراسة وتحليل النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط إلى جملة من النتائج أبرزها:

- عدم خضوع النصوص التعليمية للمعايير المحددة لاختيار المحتوى التعليمي، والاقتصار في لجنة الإعداد والتأليف على أساتذة ومفتشين في مادة اللغة العربية، وتغيب مختصين وباحثين في علم الاجتماع وعلم النفس التربوي.

- توافق أغلب النصوص مع المقاطع التعليمية، وهذا التوافق ضروري لتحقيق الأهداف المحددة وتعزيز تكامل المحتوى المعرفي.

- ضعف التنوع في المصادر والأنواع: وهذا يحد من قدرة المتعلمين في التعامل مع مختلف النصوص والأجناس الأدبية.

- عدم توافق بعض النصوص مع خصائص المتعلمين: حيث وردت نصوص لا تراعي الخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلمين، ونصوص جافة تبعث في النفس الملل، وهذا يؤثر في تفاعل المتعلمين مع مضمونها.

- ضعف التوازن بين النصوص والأنماط المستهدفة: حيث لمسنا غياب التناسب بين بعض النصوص التعليمية المدرجة والأنماط النصية المستهدفة؛ وذلك للتركيز في بعض المواضع على نمط نصي معين على حساب أنماط أخرى مستهدفة.

ولضمان جودة النصوص التعليمية يجب وضع فريق تربوي متكامل من أساتذة متخصصين في المادة، ومفتشين، وباحثين في اللسانيات، وعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، يعتمدون على أسس علمية في اختيار هذه النصوص، والاستمرار في تقييمها دورياً للتأكد من ملاءمتها للمتغيرات الاجتماعية، والثقافية، والتربوية، كما يجب التنوع في المصادر والأجناس الأدبية، وربطها بالمقاربة النصية والأنماط المستهدفة لجعلها أكثر فعالية في تعزيز تواصل المتعلم مع المادة المعرفية، وتحقيق المقاصد التعليمية.

3.2. مقاصد تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

تسعى تعليمية النصوص إلى تحقيق جملة من المقاصد التعليمية، يتمّ تحديدها في المنهاج التربويّ لتوجيه مسارات الفعل التعليمي، وتحقيق الكفاءة الختامية لتعليمية اللغة العربية، وسنحاول تحليل المقاصد التعليمية لنصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ووضع نموذج لتقييم مدى تحقيقها.

2.2.1. مقاصد الفعل التعليمي:

يمثل المقصد⁽¹⁾ جوهر الفعل التواصلّي والموجه الأساس لاستعمال اللغة وتداولها وتعليمها، وما كان ليؤتّى ذلك لولا تحكّمه في إنجاز الحدث الكلامي وتوجيهه، فالفعل التواصلّي مقرون بمقصده، ولا وجود لأيّ تواصل دون وجود قصديّة وراءه⁽²⁾؛ وهذا يعني أنّ المقصد هو الذي يحدّد كيفية استخدام اللغة ويعطي للعلامات اللسانية معنى وفقاً للهدف من التواصل، والتواصل الفعّال يتطلّب فهماً واضحاً للمقاصد، ممّا يعزّز من فاعلية العملية التواصلية ويضمن وصول الرسالة بوضوح ويسر. وتعدّ المقاصد التعليمية الأساس الذي يُبنى عليه الفعل التواصلّي التعليمي والموجه الفعليّ لمساره، إذ لا يمكن فهم النشاط التعليمي وتحقيق أهدافه إلاّ من خلال وضوح مقاصده، لأنّ الفعل التعليمي هو عملية موجهة تتضمن "مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللجوء إليها بشكل قصديّ ومنظم"⁽³⁾؛ والعملية التعليمية هي عملية ديناميكية منظّمة تنهض على تفاعل متكامل بين

(1) عرف مصطلح المقصد شتاتاً بين أوصاف: القصد، والقصدية، والمقصديّة، والمعنى، والغرض، والنية، والغاية... إلخ، ومربطها مصطلح (intention) الذي يرجع في تأثيله الغربيّ إلى الكلمة اللاتينية (Intende)، التي تعني الشدّ والمدّ، والتوجّه نحو الشيء والامتداد نحوه، وقد أوجده المدرسون في العصر الوسيط للدلالة على العلاقة التي تربط المدرك بالمدرك؛ حيث فرّقوا بين المعنى الأوّل أو المعنى المباشر وهو إدراك الأشياء الفريدة في الترابط الطّبيعيّ لها، وبين المعنى الثّاني، أو التأمليّ وهو إدراك العامّ من المفاهيم والبنى التّصورية، كما استخدمه الفلاسفة في القرن 13 للدلالة على المفهوم (concept)، والمعقول أي الشيء الموجود أمام العقل في التفكير. ينظر: صلاح إسماعيل، فلسفة العقل - دراسة في فلسفة جون سيرل -، دار قباء الحديثة للنشر، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص169. وينظر: أنطوان خوري، مدخل إلى الفلسفة الظاهرية، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ص184.

(2) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط01، 2004م، ص183.

(3) محمّد الدريج، تحليل العملية التعليمية "مدخل إلى علم التدريس"، ص13.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

ثلاثة عناصر أساسية (المعلم، والمتعلم، والمحتوى)، لتحقيق مقاصد تعليمية محدّدة وإكساب المتعلم كفاءات معيّنة، لذا يجب على المعلم أن يكون على دراية لماذا يعلم؟، وماذا يعلم؟، ومن يعلم؟، حتّى يركّز اهتمامه على تحقيق مخرجات العملية التعليمية.

2.2.2. مقاصد تعليمية النص المنطوق والمكتوب في مرحلة التعليم المتوسط:

يشكل ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب منطلقاً أساساً لتحقيق الأهداف التعليمية وتطوير الكفاءات لدى المتعلمين، فمع تطوّر المناهج التربوية الحديثة أصبح التركيز على النصّ يتجاوز مجرد أنّه وسيلة لنقل المعلومات إلى اعتباره أداة حيوية لبناء المعارف وتطوير المهارات وتنمية الكفاءات.

2.2.2.1. المقاصد التعليمية للنص المنطوق:

تستهدف تعليمية النصّ المنطوق في مرحلة التعليم المتوسط تحقيق جملة من المقاصد، أبرزها:

أ. تنمية مهارة الاستماع والإنتاج الشفوي (التحدّث): اهتمّت منهاج الإصلاح الحديثة بالمهارات اللسانية بعدها ركّنا من أركان التواصل، فحرصت على تنميتها من خلال الميادين والأنشطة المهيكلّة لمادّة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، من بينها ميدان فهم المنطوق الذي يركّز بصفة أوّليّة على مهارة الاستماع والتحدّث، بتوجيه انتباه المتعلمين إلى الاستماع للنصّ المنطوق، وفهمه، وتحليل مضمونه، والتفاعل معه، وتطرح عليهم أسئلة للتأكد من الفهم والاستماع في جوّ يتسم بالحوار، والمناقشة، والتفاعل، "فالاستماع الجيّد يتطلّب من المستمع القدرة على الفهم الحرفي للكلمات والأفكار الرئيسية، ويأتي هذا بعد انتباه المستمع أولاً للمعنى العام"⁽¹⁾، وهذا يكسب المتعلم قدرًا من المعارف اللسانية (مفردات، وتراكيب، وروابط، وأمثلة، وشواهد)، والأشكال التواصلية، فيدرك مواضع فصل الكلام ووصله، ويميّز بين الأصوات اللغوية ومستوياتها كالتنعيم، والنبر، والإمالة، وغيرها من الأداءات اللغوية التي يخزنها في عقله لاستثمارها في وضعيات تعليمية مشابهة.

(1) فتحي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، مج/01، مطابع الطوبجي، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت)،

وبعد مرحلة فهم المنطوق يتمّ تكليف المتعلّمين بإنتاج نصّ شفويّ مواز للنصّ المسموع، تبرز فيه كفاءتهم، وقدراتهم العقلية في التذكّر، والبناء، والتركيب، فيحاول المتعلّم استرجاع الموارد اللغوية التي استمع إليها ليبني عليها إنتاجه الشفويّ، وهذا من شأنه أن يعزّز مهارة التحدّث بالتمرّن على المشافهة وإنتاج لغة شفوية صحيحة وسليمة.

والمستشفّ من المذكور أعلاه، وجود تواشج عميق بين مهارة الاستماع والتحدّث؛ فالاستماع الجيّد سبيل لخلق متحدّث جيّد، وقد حرصت مناهج الجيل الثاني على تنمية هتين المهارتين، وجعلهما مقصداً من مقاصد تعليمية النصّ المنطوق.

ب. تحقيق الفهم والتفاعل مع الخطابات المنطوقة: حدّد المنهاج التربويّ الكفاءة الختامية لهذا الميدان في القدرة على فهم الخطابات المنطوقة وتحديد موضوعها، ومناقشتها، والتفاعل معها، والإجابة عن الأسئلة المطروحة، ممّا يعزّز مهارة المتعلّمين في استنباط الأفكار والقيم، وهذا لا يتأتّى إلاّ بعد تحقّق مهارة الاستماع، فالاستماع الجيّد سبيل لتحقيق الفهم الجيّد والدقيق للنصّ، والذي يقود بدوره إلى إنتاج لغويّ سليم، ولكي يتحقّق هذا المقصد يجب أن يكون النصّ المنطوق واضحاً، يناسب المستوى العقليّ للمتعلم من حيث اللغة، والحجم، والموضوع، ويراعي الجانب النفسيّ، والاجتماعيّ. ويتكيّف المتعلّم مع النصّ المنطوق، ويدرك معناه الإجماليّ عندما تقدّم إليه المادّة المسموعة المناسبة من حيث وضوح فكرتها الأساسية، وترتيب أفكارها، وسهولتها، ومناسبتها لمستواه اللغويّ، والعقليّ، واقترابها من خبراته السابقة، وثروته اللغوية⁽¹⁾، وبعد تحقّق فهم المعنى الإجماليّ للنصّ المسموع يقوم المتعلّم بتحديد فكرته العامّة، وأفكاره الرئيسية، وتحليلها ونقدها اعتماداً على خبراته الشخصية، ومكتسباته القبلية.

(1) ينظر: أحمد فخري هاني، تعلّم فن الاستماع، مجلّة شبكة العلوم التفسيرية العربية، ع/24، 2009م، ص180

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

ج. تعزيز الكفاءة التواصليّة: تستهدف نصوص فهم المنطوق الممارسة الأدائيّة، والاستعمال الوظيفي للغة، من منطلق أنّ اللغة في أصلها منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، وذلك مساهمةً للترتيب الطبيعي للغة، فالمتعلّم يحتاج إلى سياقات تواصليّة حيّة يستطيع من خلالها اكتساب أوجه الأداءات الفعلية للنظام اللغوي.

ولا توجد طريقة لبعث الحيوية والنشاط في العناصر اللغوية المكتسبة أفضل من الممارسة الفعلية الدائمة للكلام. بمختلف نشاطاته وأشكاله وأوضاعه الممكنة⁽¹⁾، ففتق لسان المتعلّم بالمحاورة والممارسة الفعلية للغة وإنتاجها مشافهةً، سبيلٌ لإكسابه كفاءة تواصليّة تمكّنه من التواصل بلسانٍ عربيّ مبين، والخوض في حوارات ونقاشات مختلفة.

ويمكن توضيح الكفاءة الختامية، لتعليمية النصوص المنطوقة في الجدول الآتي:

الجدول (2. 21): الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق.

السنة	الكفاءة الختامية
أولى متوسط	يتواصل مشافهةً بلسانٍ عربيّ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة محترماً أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصليّة دالة.
ثانية متوسط	يتواصل مشافهةً بلسانٍ عربيّ ولغةً منسجمةً، ويفهم مدلول معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة محترماً أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصليّة دالة.
ثالثة متوسط	يتواصل مشافهةً بلسانٍ عربيّ ولغةً منسجمةً، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة محترماً أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصليّة دالة.
رابعة متوسط	يتواصل مشافهةً بوعيّ بلسانٍ عربيّ ولغةً منسجمةً، ويفهم ويحلّل مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة مسترسلة محترماً أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصليّة دالة.

[المصدر: وزارة التربية الوطنية، التعليم المتوسط: منهاج اللغة العربية، 2016م، ص 04.

(1) ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (د-ط)، 1996م، ص 226.

2.2.2.2. المقاصد التعليمية للنص المكتوب:

ترمي تعليمية النص المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط إلى تحقيق جملة من المقاصد، أبرزها:

أ. تنمية مهارة القراءة والكتابة: تعدّ القراءة نشاطاً فكرياً تفاعلياً ينطلق من التعرّف على أصوات اللغة إلى فك رموزها وإدراك مدلولاتها، والتعرّف على استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتعمّق في استدلالاتها، وذلك بغية تحقيق الفهم القرائي للنصوص المكتوبة⁽¹⁾، فغايتها إكساب المتعلّم قدرة التعرّف على الرموز الكتابية، ونطقها بطريقة صحيحة ومسترسلة، وإدراك مدلولاتها ومعانيها، ولأنّ الفعل القرائي لا يُنجز إلّا بوجود نصّ مكتوب، تمّ تضمين الكتاب المدرسيّ في مرحلة التعليم المتوسط جملةً من النصوص القرائية الثريّة والشّعريّة، وقد كان التركيز في السّنة الأولى والثانية متوسط على مهارة القراءة، حيث خُصّصَت حصّة للقراءة المشروحة بعدها مهارة مستهدفة بصفة أوليّة، وحصّة أخرى للدراسة الأدبيّة؛ وذلك لتدريب المتعلّم على ممارسة الفعل القرائي بطريقة سليمة، مصحوبة بالفهم الصحيح لمدلول الكلمات والجمل، أمّا في السّنوات الأخرى (الثالثة، والرابعة) فيعدّ الفعل القرائي نشاطاً ضمّنيّاً في دراسة النصّ وتذوقه فنيّاً، ممّا يعكس التدرّج المنطقيّ في اكتساب المعرفة.

كما يمكن الاستفادة من النصّ المكتوب في تنمية مهارة الكتابة (الإنتاج الكتابي) التي تعدّ المهارة الرابعة من المهارات اللّسانية، فالمتعلّم يعتمد في إنتاجه الكتابي على نموذجٍ يحتذى به في رسم الكلمات، وربطها، وتنسيق الجمل؛ إذ لا يمكن أن يكتب كلمة دون أن يكون قد قرأها وأتقن تهجئة حروفها، وأدرك معناها.

ولا يجب أن يفهم المتعلّم الجمل فقط، بل يجب أن يتعلّم على أيّ نحوٍ تنتظم المعلومات في نصّ أطول، وكيف تنسجم الأبنية النّصّية مع الوظائف التّداوليّة والاجتماعيّة للنصوص⁽²⁾، فالجمل المنفصلة لا يمكن أن تحقّق الوظيفة التّواصلية والتأثيرية للغة، ممّا يعني ضرورة تنمية الملكة النّصّية، بالاعتماد على

(1) ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج/02، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط01، 2008م، ص66.

(2) ينظر: فان ديك، علم النصّ -مدخل متداخل الاختصاصات-، تر/ سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، (د-ط)،

2001م، ص334.

مقاربة تأخذ بعين الاعتبار المعايير النصّية وتراعي السياقات الاجتماعية والتداولية، ولا يمكن تحصيل هذه الملكة إلاّ من خلال الفعل القرائي والاحتكاك بمختلف النصوص على اختلاف موضوعاتها وأنماطها، وأنواعها، وهذا يسهم في إكساب المتعلّم مهارة الكتابة وما تتضمنه من تقنيات التحرير، والربط، وتنظيم الأفكار، والإبداع، فتصبح لديه بمثابة قواعد قارّة يستند إليها في إنتاجه الكتابي.

ب. القدرة على تحليل النصّ وفهم فحواه: من خلال تدريب المتعلّم على استخلاص الفكرة العامة للنصّ، والأفكار الأساسية، وتحليلها وإبداء رأيه فيها، واستخراج القيم التي يتضمنها وتبنيها في سلوكياته، ممّا يؤدي إلى تحقيق التفاعل مع النصوص على صعيد التلقّي والإنتاج وهذا ما تضمّنته الكفاءة الختامية لهذا الميدان.

ج. تعزيز الكفاءة التواصلية: تُسهم النصوص التعليمية بشكلٍ فعّالٍ في تنمية الرّصيد اللّغويّ للمتعلم، وإكسابه الإستراتيجيات والتقنيات التواصلية، والتّفكير المنهجيّ السليم؛ لأنّ النّسق المتناسك للنصوص يساعد في بناء عقلية منظمة للتعامل مع المعلومات بطريقة منهجية ومنطقية واكتساب مهارات نصية متعدّدة كمهارة النقاش، والحجاج، والاستدلال، وكذلك اكتساب أنواع التّفكير المنهجيّ كالّتفكير القياسي، والتّفكير التدريجي، والتّفكير التصنيفي... إلخ⁽¹⁾، وهذا سبيل لتنمية الكفاءة التواصلية وتعزيز القدرة في استخدام اللغة حسب مقتضيات الموقف التواصلية؛ حيث توجد مواقف تستدعي استعمال الإستراتيجيات الحجاجية للإقناع، ومواقف تستدعي الوصف، وأخرى الإخبار... إلخ.

⁽¹⁾ ينظر: محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ص116.

الجدول (2. 22): الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب

السنة	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة
أولى متوسط	يقرأ قراءةً مسترسلةً منعمّةً نصوصاً نثريةً وشعريةً متنوّعة الأنماط، محترماً علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمضمونها، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئياً.	- يقرأ النصّ بأداء حسن، ويستخرج فكرته العامة وأفكاره الأساسية. - ويبدى رأيه فيها، ويستخرج الظواهر اللغوية ويستنتج ضوابطها. - يستخرج القيم الواردة في النصّ ويعلق عليها.
ثانية متوسط	يقرأ قراءةً مسترسلةً منعمّةً تحليليةً نصوصاً نثريةً وشعريةً متنوّعة الأنماط، محترماً علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، لا تقلّ عن مئتي كلمة مشكولة جزئياً.	- قراءة معبرة بضوابط النطق والاسترسال والوقف. - استخلاص الضوابط اللغوية النحوية، والصرفية. - تحليل الأفكار لاستخلاص القيم.
ثالثة متوسط	يقرأ قراءةً مسترسلةً منعمّةً تحليليةً واعيةً نصوصاً نثريةً وشعريةً متنوّعة الأنماط، محترماً علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها لمضمونها، ويلخصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئياً.	- قراءة معبرة بضوابط النطق، والاسترسال والوقف المناسب. - تحليل المقروء لاستخلاص الضوابط النحوية والصرفية. - يستخلص القيم ويتبناها في سلوكه.
رابعة متوسط	يقرأ قراءةً مسترسلةً منعمّةً تحليليةً واعيةً نصوصاً نثريةً وشعريةً متنوّعة الأنماط محترماً علامات الوقف ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها ويعيد تركيبها بأسلوبه ويصدر أحكاماً، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئياً.	- قراءة نصوص متنوّعة الأنماط. - يحدّد موضوعها العام، وأفكارها الأساسية. - يبيّن خطاطات أنماطها وبنيتها اللغوية، ينقد النصّ مُبدياً رأيه.

(المصدر: وزارة التربية الوطنية، التعليم المتوسط: منهاج اللغة العربية، 2016م، 04)

يقتضي تحقيق المقاصد التعليمية للنصوص المنطوقة والمكتوبة وجود توازن بين المعرفة النظرية،

والجانب الإجرائي، من خلال:

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

- تحديد الأهداف بوضوح: يجب أن تكون الأهداف التعليمية محدّدة، وقابلة للقياس، ممّا يساعد في توجيه الأنشطة التعليمية وتقييم الأداء.
- تصميم محتوى تعليمي مناسب: يجب اختيار النصوص، والموارد التعليمية المناسبة للمقاصد المحدّدة وتطويرها وتكييفها بما يناسب مستوى المتعلمين واحتياجاتهم.
- التنويع في إستراتيجيات التدريس: استخدام إستراتيجيات تعليمية حديثة، ومتنوعة تتناسب مع الأهداف التعليمية لتعزيز التفاعل وتحقيق الفهم.
- تقييم الأداء بانتظام: وذلك بإجراء تقييمات دورية لقياس مدى تقدّم المتعلمين في تحقيق الأهداف، ويمكن استخدام أدوات تقييم متنوعة، نحو: الاختبارات، والملاحظات الصفية، والتقييمات الذاتية، لتحديد مدى تحقّق المقاصد التعليمية.

3. 2. 2. تقييم مقاصد تعليمية النص المنطوق والمكتوب في مرحلة التعليم المتوسط.

يعدّ تقييم المقاصد التعليمية أمراً ضرورياً في الفعل التعليمي، لقياس مدى تحقّق الأهداف التعليمية، ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلّم، وتحسين جودة العملية التعليمية، وسنحاول اقتراح نموذج لتقييم مدى تحقّق مقاصد تعليمية النص المنطوق والنص المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط.

3. 2. 2. 1. نموذج تقييم مقاصد تعليمية النص المنطوق.

أ. البيانات التعريفية:

اسم ولقب المتعلّم:.....	المستوى الدراسي:.....
التاريخ:.....	الميدان: فهم المنطوق

ب. الأهداف التعليمية:

- تعزيز مهارة الاستماع.
- تعزيز مهارة التحدّث.
- تحقيق الفهم العميق للنصوص المنطوقة.
- تحسين كفاءة التواصل الشفوي.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

ج. تقييم مهارة الاستماع:

– النشاط: الاستماع للنص المنطوق ومناقشته.

– المعايير: يمكن عرضها في الجدول الآتي:

الجدول (23. 2): معايير تقييم مهارة الاستماع

المعيار	المؤشر	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف	التقييم النهائي
الوجهة	التركيز والاستماع الجيد					
	فهم المحتوى العام للنص المسموع					
التحليل والاستنتاج	استنتاج الأفكار الرئيسة					
	ربط الأفكار الجديدة بالمعارف السابقة					
الاستجابة الفعالة	الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص المسموع					
	تقديم ملاحظات أو آراء تعكس الفهم					

المصدر: إعداد الباحثة

د. تقييم مهارة التحدث:

– النشاط: إنتاج شفوي، أو حوار.

– المعايير: يمكن توضيحها في هذا الجدول:

الجدول (24. 2): معايير تقييم مهارة التحدث

المعيار	المؤشر	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف	التقييم النهائي
الوجهة	الاستجابة لطبيعة الموضوع					
	احترام زمن العرض					
سلامة اللغة	احترام قواعد النحو والصرف					
	استخدام الكلمات بشكل دقيق					
الاتساق والانسجام	تسلسل الأفكار وترابطها					
	استخدام مستوى صوت مناسب للحديث					
التمييز	توظيف حركات الجسم بشكل صحيح					

المصدر: إعداد الباحثة

هـ. تقييم الفهم والتفاعل مع النص

النشاط: مناقشة النص المنطوق في مجموعات صغيرة.

المعايير: يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

الجدول (2. 25): معايير تقييم الفهم والتفاعل مع النص

المعيار	المؤشر	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف	التقييم النهائي
الوجهة	ربط النص بسياقه العام					
	الالتزام بالمطلوب					
التحليل والاستنتاج	تحديد الأفكار الرئيسة في النص					
	تحليل الرسائل الضمنية والمعاني غير المباشرة					
الاستجابة الفعالة	الإجابة عن الأسئلة بدقة ووضوح					
	التفاعل مع الشخصيات والأحداث					

المصدر: إعداد الباحثة

و. التعليقات العامة.

– نقاط القوة: (ما الذي أنجزه المتعلم بشكل جيد)

– نقاط الضعف: (ما الجوانب التي تحتاج إلى تحسين)

ز. التوصيات: اقتراح إستراتيجيات لتعزيز مهارة الاستماع والتحدث:

– الأنشطة الجماعية؛ نحو: (الألعاب التعليمية)

– تمارين الحوار الثنائي أو الثلاثي (لعب الأدوار).

– تقديم نصوص متنوعة للنقاش.

2.2. 3. 2. نموذج تقييم مقاصد تعليمية النص المكتوب

أ. البيانات التعريفية:

اسم ولقب المتعلم: المستوى الدراسي:
التاريخ: الميــدان: فهم المكتوب.

ب. الأهداف التعليمية:

- تحليل النصوص المكتوبة وفهمها بعمق.
- تطوير مهارة القراءة.
- تعزيز مهارة الكتابة والتعبير عن الأفكار بوضوح.
- تنمية القدرة على استخلاص المعلومات والأفكار الرئيسة من النصوص.

ج. تقييم القراءة:

- النشاط: قراءة النص المكتوب ومناقشته.
 - المعايير: يمكن توضيحها في الجدول الآتي:
- الجدول (26. 2): معايير تقييم مهارة القراءة

المعيار	المؤشرات	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف	التقييم النهائي
الوجهة	الاعتدال في الجلسة واحترام المسافة بين العين والنص					
	احترام الوقت					
الطلاقة اللغوية	التنطق الصحيح للحروف والكلمات					
	احترام علامات الترقيم					
	استخدام التنغيم بطريقة صحيحة					
الفهم والاستيعاب	تحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية بوضوح					
	إدراك المعاني الظاهرة والضمنية					
الاستجابة الفعالة	التفاعل مع الأسئلة					
	التجاوب مع المواقف والشخصيات					

المصدر: إعداد الباحثة

د. تقييم مهارة الكتابة:

– النشاط: إنتاج كتابي

– المعايير: يمكن عرضها في الجدول أدناه:

الجدول (2. 27): معايير تقييم مهارة الكتابة

المعيار	المؤشرات	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف	التقييم النهائي
الوجهة	الالتزام المطلوب					
	احترام الحجم					
سلامة اللغة	احترام قواعد النحو، والصرف، والإملاء					
	توظيف علامات الترقيم توظيفاً سليماً					
الاتساق والانسجام	تسلسل الأفكار وانسجامها					
	الالتزام بخطوات تصميم نص					
الإتقان	الكتابة بخط واضح ومقروء					
	توظيف الشواهد					

المصدر: إعداد الباحثة

هـ. تقييم الفهم والتفاعل مع النص

النشاط: مناقشة النص المكتوب في مجموعات صغيرة

المعايير: يمكن عرضها في الجدول الآتي:

المعيار	المؤشر	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف	التقييم النهائي
الوجهة	ربط النصّ بسياقه العامّ					
	الالتزام المطلوب					
التحليل والاستنتاج	تقسيم النصّ إلى وحدات جزئية					
	تحليل النصّ وتفسير المعاني الضمنية					
الاستجابة الفعّالة	الإجابة عن الأسئلة بدقة ووضوح					
	المشاركة الفعّالة في المناقشات الجماعية					

المصدر: إعداد الباحثة

و. التعليقات العامة.

– نقاط القوة: (ما الذي أنجزه المتعلم بشكل جيد)

– نقاط الضعف: (ما الجوانب التي تحتاج إلى تحسين)

ز. التوصيات: اقتراح إستراتيجيات لتعزيز مهارة القراءة والكتابة، نحو:

– أنشطة القراءة الجماعية والنقاشات.

– تقديم نصوص متنوعة للتحليل.

– تمارين الكتابة الإبداعية.

ملاحظة:

– يجب أن يتضمن التقييم معايير موضوعية قابلة للقياس.

– ينبغي اختيار الوقت المناسب لعملية التقييم، وأن يكون مرناً وبشكل دوري.

– يمكن للأستاذ اقتراح معايير ومؤشرات أخرى للتقييم، بما يناسب الوضعية التعليمية.

– بعد عملية التقييم، يتعرف الأستاذ على المهارة التي يكثر تعثر المتعلمين فيها، ويحاول تحديد أسبابها،

ووضع أنشطة علاجية فورية لتحطّي العثرات.

وقد كان وضع هذه المقترحات التقييمية اجتهاداً منا للتأكيد على ضرورة قياس تطوّر المهارات

اللسانية لدى المتعلم ومتابعتها، لضمان تحقيق مقاصد تعليمية نصوص اللغة العربية وبلوغ الكفاءات

المنشودة، والحريّ بالبيان أنّ المنهاج التربويّ احتوى على شبكة معايير لتقييم الإنتاج الشفويّ

والكتابيّ، وأغفل معايير تقييم مهارتيّ الاستماع والقراءة، على الرغم من أنّهما يشكّلان الحجر

الأساس في تعليم اللغة العربية، واكتساب الكفاءة التواصلية.

2. 3. إستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية:

تعرف الإستراتيجية⁽¹⁾ التعليمية بأنها مجموعة الإجراءات والممارسات التي ينتهجها الأستاذ في ضوء الأهداف المحددة لتحقيق مخرجات العملية التعليمية، وتتضمن مجموعة من الوسائل، والأساليب والأنشطة⁽²⁾؛ وهي تشكل إطاراً متكاملاً يسهم في توجيه الفعل التعليمي وتحقيق مقاصده بطرائق فعّالة ومبتكرة، حيث تساعد الأستاذ في دمج الأساليب والوسائل والتقنيات بشكل منسجم، مما يعزز التجربة التعليمية ويحقق الأهداف والمقاصد المحددة بشكل شامل وفعال، وسنحاول التطرق إلى بعض الإستراتيجيات التفاعلية في تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط لتحقيق المقاصد التعليمية بطرق عملية ومبتكرة.

2. 3. 1. إستراتيجية التعليم التعاوني (Cooperative Learning):

هي إستراتيجية تعليمية تفاعلية، تهدف إلى تعزيز الفعل التعليمي من خلال إشراك المتعلمين في العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة، وتقوم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين (4-6) متعلمين، وتُسند لكل مجموعة مهمة تعليمية واحدة، ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كُلفَ به، ويتم تعميم نتائج المجموعات لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة⁽³⁾، وهي تهدف لجعل المتعلمين شركاء في العملية التعليمية، يعملون في مجموعات صغيرة،

(1) يرجع أصل مصطلح "إستراتيجية" إلى اللغة اليونانية "إستراتيجوس" (Strategus)، وتعني القائد، وقد استخدم هذا المصطلح في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يرسمها القائد من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، أو بمعنى فن القيادة أو الخطة العامة لمعركة أو حملة عسكرية شاملة، ثم استعارت علوم التربية هذا المصطلح ويعني في هذا المجال الخطة أو السياسة التي تُرسم لتحقيق أهداف تعليمية. ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2015م، ص76.

(2) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2008م، ص19.

(3) ينظر: حمزة هاشم السلطاني، وفيّة جبار محمد، استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2020م، ص98.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

يتبادلون الأفكار والخبرات ويسهمون في تعليم بعضهم البعض، مما يخلق بيئة تعليمية تعاونية وتفاعلية تساعد في فهم المادة وتحقيق مقاصدها.

ولتحقيق التعليم التعاوني يجب توفير خمسة عناصر أساسية، يمكن إيجازها في النقاط الآتية⁽¹⁾:

- **التبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة:** يعتمد نجاح كل متعلم في المجموعة على نجاح الآخرين، وبذلك فكل عضو من أعضاء المجموعة يعدّ أساساً في تحقيق الأهداف وإنجاحها، والفشل الفردي هو فشل للفريق كله.

- **التفاعل المباشر:** ويشمل التفاعل والتواصل بين المتعلمين أثناء العمل الجماعي، وذلك من خلال النقاشات، وتبادل الأفكار، والتعاون لحل المشكلات مما يعزز الفهم والتعلم.

- **المسؤولية الفردية والجماعية المشتركة:** يتعين على كل عضو في المجموعة تحمّل المسؤولية الفردية في إتمام مهامه وتقديم مساهماته، بالإضافة إلى العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف جماعية، وهذا يعزز التزام كل متعلم بالعمل الجماعي والتجّاح المشترك.

- **المهارات الاجتماعية والشخصية بين أفراد المجموعة:** وتشمل تطوير مهارات التواصل، والتعاون، وحل النزاعات بين الأعضاء، لتسهيل العمل الجماعي، وتوفير بيئة تعليمية إيجابية.

- **معالجة عمل المجموعة:** وتتضمّن معالجة المعلومات وحل المشكلات بشكل جماعي، ومناقشة الحلول، وتبادل الأفكار، مما يساهم في تعزيز التفكير النقدي، والعمل الجماعي الفعال.

تساعد هذه العناصر مجتمعة في خلق بيئة تعلم تعاونية، وتحسين أداء المتعلمين، وتطوير مهاراتهم بشكل مشترك لتحقيق النجاح، وهذا يتطلب توفير بيئة تعليمية مناسبة، نحو: وجود قاعة تعليمية واسعة، وتنظيم المقاعد في دوائر أو مجموعات بدلاً من صفوف تقليدية، وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة، وتحديد الأهداف بوضوح، وتوضيح كيفية مساهمة كل عضو في تحقيقها، وتكوين مجموعات

⁽¹⁾ ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2005م، ص27-28.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

متوازنة تضمّ متعلّمين بقدراتٍ ومستوياتٍ متنوّعةٍ لضمان تنوّع الأفكار، وتجنّب التّباين الكبير بين المجموعات.

2. 3. 1. خطوات تطبيق إستراتيجية التعليم التّعاوني:

تتطلّب إستراتيجية التعليم التّعاوني اتّباع مجموعة من الخطوات، هي⁽¹⁾:

- الخطوة الأولى: اختيار موضوع الدّرس، ويتمّ وفقاً للشّروط الآتية:

- أن يكون موضوع الدّرس يثير اهتمام المتعلّمين.

- أن يمتلك المتعلّمون خبرات سابقة ذات صلة بموضوع الدّرس.

- إمكانية تقسيم الدّرس إلى مجموعة مهامّ.

- الخطوة الثانية: تقسيم الدّرس إلى مهامّ.

- الخطوة الثالثة: تكوين مجموعاتٍ تضمّ كلّ مجموعة من (4-6) متعلّمين متفاوتين من حيث القدرات.

- الخطوة الرابعة: توزيع المهامّ على المجموعات.

- الخطوة الخامسة: تخصيص وقتٍ معيّن لأداء كلّ مجموعة، ويُطلّب منها رفع تقريرٍ مفصّلٍ عن أعمالها.

- الخطوة السادسة: تقويم أعمال المجموعات، وحصول كلّ مجموعةٍ على تقويمٍ مشتركٍ.

⁽¹⁾ ينظر: عمران الجبوري، حمزة السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرّضوان للنّشر، عمّان، الأردن، (د-ط)، 2013م، ص196.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

2. 3. 2.1. مراحل تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني في تعليمية نصوص اللغة العربية:

لتطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط، يمكن اتباع المراحل الآتية في سير نشاطات الأستاذ والمتعلم:

المراحل		مراحل سير نشاطات الأستاذ والمتعلم	
		المتعلم	الأستاذ
وضعية الانطلاق	تقديم النصّ	- يستمع للتقديم، ويسجل ملاحظات حول السياق والعناصر الرئيسية.	- يبدأ الأستاذ تقديم الدرس بتمهيد عام لربط النصّ بسياقه الخارجي. - يعرض ملخصاً قصيراً للنصّ لتحديد النقاط الأساسية.
	إثارة اهتمام المتعلمين	- يشارك في مناقشة الأسئلة ويعبر عن توقّعاته وملاحظاته.	- يطرح أسئلة تمهيدية لتحفيز التفكير، أو يعرض صورة أو فيديو له صلة بالموضوع لجذب انتباه المتعلمين.
	شرح كيفية عمل الاستراتيجية	- يستمع للتعليمات ويستعدّ للعمل ضمن مجموعات.	- يشرح كيفية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني بما في ذلك تقسيم المهام، وتكوين المجموعات. - يحدّد الأدوار داخل المجموعات مثل: القارئ والحلّل والملخص.
بناء التعلّات	تقسيم النصّ إلى مهام	- يتلقّى الجزء المخصّص له ويبدأ في قراءة النصّ وتحليله بناءً على التعليمات.	- يقسم النصّ إلى أجزاء رئيسية ويوزّعها على المجموعات. - يقدّم إرشادات حول كيفية تحليل كلّ جزء وتحديد العناصر المهمة.
	تشكيل المجموعات	- ينظم إلى مجموعته، ويتفق مع الأعضاء على الأدوار ويبدأ العمل.	- يشكّل مجموعات صغيرة (4-6) ويحدّد الأدوار داخل كلّ مجموعة. - يوزّع أوراق العمل التي تحتوي على أسئلة تحليلية وإرشادات.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

- يعمل مع أعضاء المجموعة لتحليل الجزء المخصّص، ويسجّل الملاحظات، ويستعدّ لعرض النتائج.	- يحدّد وقت كلّ نشاط نحو 20د لتحليل النصّ، 10د لمشاركة النتائج. - يراقب المجموعات لتقديم الدّعم والإشراف.	تنفيذ الأنشطة التعاونية	
- يقدّم نتائج التحليل ويشارك في النقاش الجماعيّ.	- يدعو كلّ مجموعة لعرض نتائجها وملاحظاتها مع باقي الفصل. - ينظّم مناقشة جماعية لتبادل الأفكار وتحليل النتائج التي قدّمتها المجموعات.	مشاركة النتائج والنقاش	
- يجيب عن الأسئلة ويشارك في النشاط التّقييمي لقياس مدى فهمه للنّصّ.	- يضع اختباراً قصيراً أو يطرح أسئلة مفتوحة لتقييم فهم المتعلّمين للنصّ. - يستخدم أدوات تقييم (نحو: قوائم التّحقّق أو تقييمات ذاتية)	تقييم الفهم	استثمار المكتسبات
- يستمع للتّغذية الرّاجعة ويأخذ الملاحظات بعين الاعتبار لتحسين الأداء.	- يقدّم ملاحظات بناءة حول أداء المجموعات والأفراد. - يناقش نقاط القوّة والضعف للتحسين في التحليل والتّعاون.	التّغذية الرّاجعة	
- يأخذ الملاحظات المتعلّقة بالنّشاط الإضافي بعين الاعتبار ويستعدّ للدرس القادم.	- يختم الدّرس بتلخيص أهمّ النقاط التي تمّ تناولها. - يحدد نشاطاً إضافياً لتعزيز المقاصد المستهدفة.	الختام	

المصدر: إعداد الباحثة

2. 3. 2. إستراتيجية العصف الذهني (Brainstorming):

تعدّ إستراتيجية العصف الذهنيّ من الإستراتيجيّات الفعّالة في تعزيز التّفكير الإبداعيّ والجماعيّ، وتحفيز المتعلّمين على إنتاج أفكارٍ جديدةٍ ومبتكرةٍ حول موضوعٍ معيّن، وهي تقوم على إثارة الذّهن للتّفكير وتوليد أكبر قدر من الأفكار المرتبطة بالمشكلة أو الموضوع المطروح، وتتيح جوّاً من الحرّيّة يسمح بظهور كلّ الآراء والأفكار دون تردّدٍ أو خوفٍ أو قلقٍ⁽¹⁾، وهذا يشجّع المتعلّم على الإبداع والتّفكير التّقديّ، وتعزيز الثّقة بالنّفس.

وترتكز إستراتيجية العصف الذهنيّ على جملةٍ من الأسس يمكن إيجازها في النّقاط الآتية⁽²⁾:

- الحرّيّة الفكرية: التّرحيب بجميع الأفكار التي يطرحها المتعلّمون، وتشجيعهم على التّعبير بحريّة ودون خوفٍ من النّقد أو الرّفص.
- تأجيل النّقد والحكم: من الأسس المحوريّة للعصف الذهنيّ عدم نقد الأفكار أثناء طرحها، والسّماح لها بالتدفّق دون قيودٍ، ومن ثمّ تحليلها لاحقاً.
- الكمّ يولّد الكيف: كلّما زاد عدد الأفكار المطروحة، كلّما زادت فرص ظهور أفكارٍ مميّزة وإبداعية، لأنّ الكمّ يحسّن النوع.
- المشاركة الجماعيّة: حيث تقوم على تعاون المتعلّمين في توليد الأفكار، ممّا يفتح المجال لتبادل الخبرات والمعارف.
- توفير المناخ المشجّع بطرح المزيد من الأفكار.

⁽¹⁾ ينظر: حمزة هاشم السّلطانيّ، وفيّة جابر محمّد، استراتيجيّات في التّدريس التّظريّة والتّطبيق، ص106.

⁽²⁾ ينظر: صفاء أحمد الغويّري، استراتيجيّات التّدريس الحديثة: العصف الذهنيّ، التّعليم المتمايز، التّعليم المدمج، دار الجنان للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2023م، ص22.

2. 3. 2. خطوات إستراتيجية العصف الذهني:

يقتضي تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في العملية التعليمية اتباع مجموعة من الخطوات المنهجية، وهي⁽¹⁾:

- الخطوة الأولى: تحديد أهداف الدرس.
- الخطوة الثانية: تحديد المشكلة ومناقشتها: يعرض الأستاذ المشكلة أو الموضوع الذي سيتم التطرق إليه في جلسة العصف الذهني، ويشرحه بوضوح وتفصيل.
- الخطوة الثالثة: إعادة صياغة الموضوع: يطلب من المتعلمين في هذه المرحلة تحديد أبعاد الموضوع وجوانبه المختلفة من جديد، عن طريق طرح أسئلة ذات علاقة بالموضوع.
- الخطوة الرابعة: يجب تهيئة المتعلمين وخلق بيئة مريحة ومحفزة للإبداع، وتستغرق هذه العملية حوالي خمس دقائق، كما يلزم تنظيم قاعدة الدرس، وتشجيع التفكير بحرية ودون قيود.
- الخطوة الخامسة: العصف الذهني؛ يطرح المتعلمون أفكارهم بشكل عفوي، ويقوم الأستاذ بتسجيل جميع الأفكار دون إبداء أي تقييم في هذه المرحلة، والهدف من ذلك توليد أكبر عدد من الأفكار بغض النظر عن جودتها.
- الخطوة السادسة: تحديد أغرب فكرة؛ بعد الانتهاء من جمع الأفكار، يمكن للأستاذ والمتعلمين تحديد الأفكار الأكثر غرابة وتميزاً، وقد تكون هذه الأفكار هي المفتاح للوصول إلى حلول إبداعية وغير تقليدية.
- الخطوة السابعة: جلسة التقييم؛ في هذه المرحلة يتم تقييم جميع الأفكار التي تم طرحها خلال الجلسة، ويقوم المتعلمون بمناقشتها وتصنيف الأفكار غير الملائمة أو العملية، مع الاحتفاظ بالأفكار الجيدة والمفيدة.

(1) ينظر: حمزة هاشم السلطاني، وفيّة جبار محمد، استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق، ص 109-110.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

ب. مراحل تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في تعليمية نصوص اللغة العربية:

لتطبيق إستراتيجية العصف الذهني في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط يمكن اتباع المراحل الآتية في سير نشاطات الأستاذ والمتعلم:

المراحل		مراحل سير نشاطات الأستاذ والمتعلم	
		المتعلم	الأستاذ
وضعية الانطلاق	التمهيد للدرس	- يستمع إلى التقديم ويستوعب محتواه. - يشارك في مناقشات تمهيدية حول النص ويتحدث عن تجاربه وأفكاره المتعلقة بالموضوع. - يستعد نفسياً للمشاركة بناءً على التمهيد المقدم.	- يبدأ الدرس بتقديم مشوق يرتبط بموضوع النص. - يوضح السياق الذي كتب فيه النص وأهميته، ويشجع المتعلمين على التفكير في الموضوع بشكل عام. - يربط بين النص والاهتمامات الحياتية للمتعلمين، نحو مناقشة موضوعات تتعلق بحياتهم الاجتماعية أو تجاربهم الشخصية.
		- يستمع إلى الأهداف التي يحددها المعلم ويستعد للمشاركة بفعالية. - يطرح أسئلة إذا كانت الأهداف غير واضحة.	- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالنص، وهذا يساعد المتعلمين على فهم ما يطلب منهم خلال الجلسة. - يربط بين أهداف الاستراتيجية والنص المراد تحليله.
		- يشارك بآرائه حول النص والمشكلات المطروحة. - يساهم في مناقشة النص وتحليله، وطرح أفكار جديدة عن الموضوع.	- يطرح المشكلة أو سؤالاً يتعلق بالنص، نحو: ما هي الرسالة التي يحملها النص؟ - يدير النقاش حول النص ويشجع المتعلمين على تقديم أفكار مختلفة.
وضعية بناء التعلّيمات	تحديد المشكلة ومناقشتها		

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

	- إعادة صياغة الموضوع	- يساعد المتعلمين في إعادة صياغة الأسئلة أو القضايا المتعلقة بالنص بطرائق مبتكرة. - يوجه المتعلمين لإعادة التفكير في النص من زوايا مختلفة، نحو: تحليل الشخصيات، والأبعاد الثقافية، والأساليب الأدبية.	- يقوم بصياغة أسئلة متعلقة بالنص بطرائق مبتكرة. - يساهم في التفكير النقدي وتحليل النص من زوايا مختلفة.
	جوّ العصف الذهني	- يخلق بيئة تشجّع المتعلمين على طرح أفكار جديدة تتعلق بالنص، مثل: تصوّرات مختلفة للنهاية. - يسجّل جميع الأفكار التي ي طرحها المتعلمون ويشجّعهم على التفكير خارج الصندوق.	- يطرح أفكاراً جديدة تتعلق بالنص ويشارك في تطويرها. - يستمع إلى أفكار الآخرين ويستلهم منها لتقديم أفكار جديدة ومبتكرة.
وضعية استثمار المكتسبات	تحديد أغرب فكرة	- يوجه المتعلمين لاختيار الأفكار الأكثر إبداعاً والتي طرحت خلال جلسة العصف الذهني، ويشجّعهم على التفكير في كيفية تطبيق هذه الأفكار على النص. - يساعد في تحويل الأفكار المبتكرة إلى تحليلات أو مشاريع عملية تتعلق بالنص.	- يشارك في اختيار الأفكار الأكثر إبداعاً ويشرح سبب اختياره. - يعمل على تطوير الفكرة المختارة وتطبيقها.
	جلسة التقويم	- يقيم الأفكار بناءً على مدى ملاءمتها للنص ومدى إبداعها. - يقدّم ملاحظات بناءة، ويساعد المتعلمين في تحسين قدرتهم على فهم النصوص، وتحليلها.	يشارك في تقييم الأفكار الأكثر إبداعاً في النص، ويشرح سبب اختياره. - يستفيد من التغذية الراجعة لتنمية قدرته في فهم النصوص وتحليلها.

المصدر إعداد الباحثة

يتبدى من الجدول أعلاه أن دور الأستاذ يتمثل في تسيير العملية التعليمية، وتشجيع المتعلمين، وتوجيههم دون تدخل مباشر في أفكارهم، بالإضافة إلى تقويم الأفكار وتحفيز التفكير النقدي، أما دور المتعلم فهو مشارك نشط في جميع المراحل، يستفيد من النقاش الجماعي لطرح أفكار إبداعية وتطوير قدراته في التفكير النقدي والتحليل.

2.3.3. إستراتيجية حل المشكلات (Problem Solving):

تعد إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات المحفزة للتفكير النقدي والإبداعي، حيث تقوم على "إثارة تفكير المتعلمين واستشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيامهم بالبحث لاكتشاف الحقائق التي توصل إلى حل⁽¹⁾؛ فالفكرة الأساسية التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية هي أن المتعلم يشعر بالقلق أو التحدي عند مواجهة مشكلة لا يمكن حلها بالمعرفة السطحية أو الجاهزة، وهذا الشعور بالتحدي يحفزه على البحث والتفكير بعمق بدلاً من الاعتماد على الحلول التقليدية.

ويشترط أن تكون المشكلة المختارة ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومناسبة لمستوى المتعلمين، ومتصلة بحياتهم وخبراتهم السابقة⁽²⁾، وينبغي على المتعلمين البحث عن حلول واقعية، وتحليل المشكلة وتحديدتها، وجمع معلومات للوصول إلى نتائج منطقية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع المشكلات بشكل منهجي وفعال.

(1) خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2014م، ص186.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص196.

2. 3. 1. خطوات إستراتيجية حلّ المشكلات:

يتطلّب تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات اتّباع خطواتٍ منهجيةٍ لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية، وتمثّل الخطوات الرئيسة لتطبيق هذه الإستراتيجية في:

- **الخطوة الأولى:** الإحساس بوجود مشكلة؛ يعدّ الشّعور بالمشكلة نقطة الانطلاق للبحث عن حلّ لها، ويتمّ تعزيز الوعي بوجود المشكلة عن طريق إثارة النقاشات، أو طرح أسئلة استكشافية تُشعر المتعلّم بوجود مشكلة تحتاج معالجة وهذا يحفّزه للبحث عن حلولٍ فعّالة.

- **الخطوة الثانية:** تحديد المشكلة؛ بعد الشّعور بالمشكلة، تأتي مرحلة تحديدها بشكلٍ دقيقٍ من قبل المتعلّم، ويشمل ذلك وصف المشكلة بوضوح لتحديد طبيعتها، وأسبابها، والآثار المترتبة عليها، والهدف من ذلك فهم المشكلة بشكلٍ شاملٍ⁽¹⁾.

- **الخطوة الثالثة:** جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة؛ في هذه المرحلة يقوم المتعلّمون بجمع البيانات والمعلومات الضرورية لفهم المشكلة بشكلٍ أفضل من مصادر مختلفة.

- **الخطوة الرابعة:** اقتراح فروضٍ مناسبةٍ لحلّ المشكلة؛ يقوم المتعلّمون بطرح مجموعة من الفروض أو الحلول المحتملة لمواجهة المشكلة التي تمّ تحديدها، وهذه الخطوة ضروريةٌ وحاسمةٌ لأنها تسمح للمتعلّمين بتقديم خياراتٍ متعدّدةٍ تمثّل حلولاً مؤقتةً يمكن تجربتها للتأكّد من فعاليتها في معالجة المشكلة.

- **الخطوة الخامسة:** دراسة الفرضيات المقترحة؛ يتطلّب تقييم الفرضيات النظر في مدى ملاءمتها وفعاليتها في حلّ المشكلة، لذا يجب فحص الفرضيات بشكلٍ دقيقٍ بناءً على الأدلة المتوفرة، وهذا يساعد في تحديد الفرضيات الناجحة التي يمكن اعتمادها كحلولٍ دائمةٍ للمشكلة.

- **الخطوة السادسة:** بلوغ النتائج وتعميمها؛ بعد دراسة الفرضيات واختبارها، تأتي الخطوة الأخيرة، وهي الوصول إلى النتائج النهائية، وفيها يتمّ تحديد الحلول الأكثر فعاليةً بناءً على تحليل البيانات، ثمّ تعميم هذه الحلول لتطبيقها في مواقف مشابهةٍ أو استخدامها كنموذجٍ لمشكلاتٍ

(1) ينظر: فرح أسعد، استراتيجيات التعلّم النشط، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، الأردن، ط01، 2017م، ص142-147.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

أخرى⁽¹⁾، وتعدّ هذه الخطوة تنويجاً للعملية لأنها تظهر قدرة المتعلّم في الاستفادة من الحلول والتعلّم منها.

2.3.3. 2. مراحل تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات في تعليمية نصوص اللغة العربية:

يمكن تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات في تعليمية نصوص اللغة العربية بالتّباع المراحل الآتية:

المراحل		مراحل سير نشاطات الأستاذ والمتعلّم	
		المتعلّم	الأستاذ
وضعية الانطلاق	تحديد أهداف الدرس	- التّعرف على الأهداف والسّعي لتحقيقها من خلال حلّ المشكلات التي ستطرح.	- قبل البدء في الدرس يجب على الأستاذ تحديد الأهداف التعليمية بوضوح وربطها بالمشكلة المطروحة.
	التمهيد للنّص (الشّـعور بالمشكلة)	- يتفاعل مع الأسئلة، ويبدأ في تشكيل فكرة عن النّص بناءً على المعلومات السياقية. - يشعر بوجود مشكلة في النّص ويبدأ في التفكير في الحلول الممكنة.	- يستهلّ الأستاذ الدرس بتمهيد عامّ للنّص لربطه بسياقه الخارجي. - يطرح أسئلة استكشافية حول النّص لإثارة فضوله.
وضعية بناء التعلّيمات	تحديد المشكلة بدقّة	- يشارك في تحديد المشكلة التي وجدها في النّص ويصفها بدقّة.	- يوجّه المتعلّمين إلى تحديد المشكلة بدقّة من خلال مناقشة النّص وتوجيههم إلى النقاط التي تحتاج المعالجة.
	جمع البيانات المتعلقة بالموضوع	- يجمع المعلومات اللازمة من مصادر مختلفة ويحلّل النّص بناءً على هذه المعلومة.	- يوجّه المتعلّمين إلى المصادر الضرورية لحلّ المشكلة.

⁽¹⁾ ينظر: ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط01، 2018م،

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

	اقتراح الفروض المناسبة	- يشجّع المتعلّمين على التفكير في مجموعة من الحلول المختلفة بناءً على البيانات التي جمعوها.	- يقترح فروضاً متنوّعة لحلّ المشكلة.
	دراسة الفروض المقترحة	- يدير النقاش بين المتعلّمين ويدفعهم لتقديم الأدلة التي تدعّم أو تفنّد الفرضيات.	- يدرس الفرضيات ويحلّل مدى صحتها بناءً على النصّ والمعلومات التي جمعها.
وضعية استثمار المكتسبات	بلوغ النتائج وتعميمها	- يوجّه المتعلّمين إلى كيفية تطبيق النتائج المتحصّل عليها على نصوص أخرى، ويعزّز التعلّم من خلال تقديم نصوص مشابهة.	- يستخدم النتائج التي توصّل إليها في تفسير نصوص أخرى أو مواقف جديدة.
	التقييم	- تقييم مدى فهم المتعلّمين للمفاهيم والتفسيرات المقدمة باستخدام اختبارات قصيرة أو نقاشات جماعية.	- يطبّق المعرفة المكتسبة في تحليل نصوص أخرى أو مشكلاتٍ متشابهة.

المصدر: إعداد الباحثة

ويمكن توظيف الإستراتيجيات التعليمية بطرائق متعدّدة في تعليمية نصوص اللغة العربية لتعزيز الفهم وتخفيف التفكير النقدي، من خلال تطبيق إستراتيجية معينة في جميع مراحل سير الدّرس، أو التنويع في الإستراتيجيات حسب مراحل الدّرس، لتحقيق التوازن بين تطوير التمثّلات الذهنية للمتعلّمين وتعزيز فهمهم للنصوص، وتحقيق المقاصد التعليمية المنشودة، وهذا يوفرّ فرصاً للتفاعل، وتبادل الأفكار.

2. 3. 4. دور التمثّلات الذهنية في تعليمية النصوص.

أضحى تعليم اللغة العربية من خلال النصوص بديلاً منهجياً يطمح إلى تحقيق تعليم يتجاوز إنتاج الجمل إلى تمكين المتعلم من الاستعمال الفعلي للغة في مختلف المواقف التواصلية، ولا امتراء أن تنوع مكونات النص وتباينها يقتضي طرائق تلقٍ واكتساب معرفي متنوعة لتمكين المتعلم من تحليل مختلف النصوص بأنساقها النظامية وسياقاتها الخارجية لبلوغ مقاصدها التي ترتبط في جوهرها بمستوى الفهم والتلقي والتأويل لدى المتعلم خاصة ما يتعلق بتحليل العبارات اللغوية، ومكوناتها من علامات ورموز انطلاقاً من المعطيات اللغوية وغير اللغوية.

تعدّ التمثّلات الذهنية منطلقاً أساساً لبناء تعلّات جديدة، فالمتعلم ينطلق في فهمه وتأويله للنص من تمثّلاته الذهنية التي يحاول ربطها وإسقاطها على النص؛ حيث "يتلقى النصّ وقد رسخت في ذاكرته جملة من الخبرات والآليات والمثل الذهنية تتجاذبها ثلة من الملكات المتناسقة وفق نماذج حاكها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء، فما من شيء يقدم له أو يطرح عليه إلا ويفصّحه عاملاً فيه خلده وقدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد"⁽¹⁾، وتعكس التمثّلات الذهنية العلاقة التفاعلية بين المكتسبات القبلية للمتعلم والوضعية التعليمية الجديدة، وهي تعدّ بنية فكرية تشكّل المنطلق الأول لتفسير المعارف الجديدة وتأويلها وبنائها.

يستمدّ المتعلم تمثّلاته الذهنية في تفسير المعارف وتأويل الظواهر التي تعترضه من مجموعة من المصادر، أبرزها: التجارب الشخصية، والمحيط الاجتماعي، والثقافي، والوسائل التعليمية، ووسائل الإعلام، والاتصال... إلخ، تتفاعل هذه المصادر مجتمعة لتشكّل التمثّلات الذهنية التي تؤثر في كيفية تفسير المعلومات وفهم النصوص؛ فتمثّلات المتعلم هي نتاج تفاعل هذه المصادر المختلفة، والتي تتطور

(1) عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2006م، ص14.

مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

باستمرار مع اكتساب معارف جديدة، وتعدّ معرفة هذه المصادر أمراً ضرورياً لفهم تمثّلات المتعلّمين، وتعديلها عند الضرورة.

ويجب على المعلّم عدم إغفال التمثّلات الذهنية في تعليمية نصوص اللغة العربية، لأنّها تشكّل منطلقاً أساساً في الفهم القرائي؛ فالتمثّلات الصحيحة تعزز الفهم العميق والتفسير الواضح للنصوص، مما يساعد المتعلّمين في بناء قاعدة معرفية سليمة، وتحسين القدرة على الاسترجاع الفعّال للمفاهيم، وتطبيقها. وأمّا التمثّلات الخاطئة فيمكن أن تؤدي إلى تشويه الفهم، وتؤثر سلباً في التحصيل المعرفي، وتضعف التفكير النقدي، وتقلّل من فعالية التحليل، مما يتطلّب إستراتيجيات فعّالة لتشخيصها حتّى يحقق النصّ التعليمي مقاصده المنوطة.

خلاصة:

قمنا في هذا الفصل بتسليط الضوء على النصوص التعليمية المقررة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وتحليل محتواها من حيث الأنواع، والموضوعات، والأنماط النصية، مع التركيز على مدى ملاءمتها لتعليم هذه المرحلة، وقد أفضت النتائج إلى وجود تفاوت بين هذه النصوص من حيث الجودة، إذ تبين أن بعضها لا يناسب متعلمي هذه المرحلة، ولا يحقق الكفاءات المستهدفة.

كما حاولنا تحليل مقاصد تعليمية نصوص اللغة العربية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، لتنمية المهارات اللسانية، والكفاءة التواصلية، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، وتحقيق الفهم القرائي، ثم وضعنا نموذجاً مقترحاً لتقييم هذه المقاصد، بغية تعزيز مواطن القوة، ومعالجة مواطن الضعف.

وتطرقنا إلى بعض الإستراتيجيات التفاعلية في تعليمية نصوص اللغة العربية لتعزيز تمثيلات المتعلمين، وتحقيق المقاصد التعليمية المنشودة، ومن بينها: إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية حل المشكلات، وبيننا دور التمثيلات الذهنية في الفعل التعليمي.

الفصل الثالث:

الفعل التّواصليّ واستنطاق النّصوص التّعليميّة في
مرحلة التّعليم المتوسّط

الفعل التّواصليّ واستنطاق النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

تمهيد:

يتطلّب استنطاق النّصوص التّعليميّة اتّباع جملة من الخطوات المنهجية، وتوفّر شروطٍ محدّدة لضمان نجاح الفعل التّعليميّ وتحقيق الكفاءة الشّاملة.

وسنحاول في هذا الفصل تحليل الفعل التّواصليّ في تعليميّة ميدان فهم المنطوق والمكتوب، واستجلاء مكانة التّواصل في المنهاج التّربويّ، معتمدين على أدوات بحث متنوّعة شملت: الملاحظة والمقابلة؛ حيث تمّ حضور مجموعة من الحصص البيداغوجيّة لمتابعة كميّة سير تعلّقات ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب وتحليل الفعل التّعليميّ لمعرفة العوامل المؤثّرة في سيرورته.

كما تمّ إجراء مقابلة مع مفتّشي اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط لتقييم المنهاج التّربويّ ومدى دعمه للبعد التّواصليّ، مع محاولة تقديم توصيّاات تتماشى مع متطلّبات العصر واحتياجات المتعلّمين.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3. 1. مكانة الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المنطوق.

يُعدُّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه نشاطًا تعليميًا مستحدثًا في مناهج الإصلاح الحديثة، يقابل نشاط المطالعة الموجهة في المنهاج القديم، وقد أولاه التربويون بالغ الاهتمام إذ أدركوا أهمية اللغة المنطوقة، والخطابات الشفوية في اكتساب اللغة، وتنمية المهارات التواصلية، فخصّصوا له حصّةً مستقلةً يُستهلُّ بها الأسبوع البيداغوجي، وأرسوا دعائم تعليمية مرجعها النص المنطوق.

وينهض هذا الميدان في جوهره على الجمع بين الاستماع للنص المنطوق وفهمه، ثم إنتاجه مشافهةً بلغة تواصلية سليمة، بغية تنمية مهارة الاستماع التي تشكّل أسّ العملية التعليمية، والمنطلق الأساس لجميع ميادين اللغة العربية، وإتقان مهارة التحدّث لتحقيق كفاءة التواصل الشفوي، التي تمكّن المتعلّم من مواجهة مختلف المشكلات التي تعترضه في وضعيات فعلية دالة.

3. 1. 1. الخطوات المنهجية لتعليمية نصوص ميدان فهم المنطوق:

وردت النصوص المنطوقة لمرحلة التعليم المتوسط في دليل الأستاذ، مرفقة بمنهجية تنفيذ التعلّيمات، لتوجيه الأستاذ إلى الخطوات الأساسية لسير الحصّة، والمتمثلة في:

الجدول (3. 1): الخطوات المنهجية لتنفيذ تعلّيمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مرحلة التعليم المتوسط

الميدان	الخطوات المنهجية لتنفيذ التعلّيمات
فهم المنطوق وإنتاجه	- تحديد الأهداف التعليمية. - الانطلاق من وضعية تعليمية. - إسماع النصّ بصوت واضح ومسموع وطريقة متأنية مع احترام مخارج الحروف واستخدام لغة الجسد. - مناقشة الخطاب المسموع بتنشيط من الأستاذ، وإشراك جميع المتعلّمين مع ضرورة الانتباه للفئة التي تجنح للكسل والصمت، قصد القضاء على الانطواء والخلل، وتنمية الجرأة الأدبية؛ فيتداول المتعلّمون على أخذ الكلمة بلغة سليمة، لإبراز شخصياتهم، ويناقشون أهمّ معطيات النصّ المسموع، ويدون مآقِفهم وآراءهم إزاءها، مع محاولة ربط الأفكار بالواقع المعيش. - إنتاج النصّ شفويًا بلغة سليمة: يكلّف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج الخطاب

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

المسموع شفويًا بلغة سليمة مستعنيين بما سجلوا من رؤوس أقلام.

- مناقشة الإنتاجات: تعرض الإنتاجات شفويًا، وتدور مناقشات حولها بين المتعلمين بلغة سليمة، فيدلي السامعون للعروض بوجهات نظرهم، ويرد المعارضون على الملاحظات مدافعين على إنتاجهم بأسلوب مقنع، أو متراجعين عن اعتقادهم إذا اقتنعوا بفسادها وضعفها.

- تعقيب الأستاذ على ما دار بين المتعلمين موجّهًا ومصوبًا للمعارف العلميّة، والفكرية، والطريقة المنهجية.

المصدر: ينظر: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم

المتوسط، ص 30-31.

يُنجزُ المقطع التعليمي في مرحلة التعليم المتوسط خلال أربعة (04) أسابيع، ثلاثة منها للتّعلّم والرّابع للإدماج، وحسب ما ورد في دليل الأستاذ، يحتوي كل مقطع تعليمي في السنة الأولى والثانية والثالثة متوسط على ثلاثة نصوص منطوقة تُستهلّ بها أسابيع التّعلّم، ويتم إنجازها وفق الخطوات المنهجية الموضّحة في الجدول أعلاه.

أمّا في السنة الرابعة متوسط فيحتوي المقطع التعليمي على نصّ منطوقٍ واحدٍ يُرافقُ المتعلّم طيلة ثلاثة أسابيع؛ يخصّص الأسبوع الأول للاستماع وفهم مضمون الخطاب بتحديد فكرته العامّة ومناقشة أفكاره الجزئية واستخراج القيم المضافة، أمّا الأسبوع الثاني فيكرّس لتحليل بنية الخطاب مع التركيز على استخراج النمط الغالب، واستخلاص العلاقة بينه وبين الأنماط الخادمة له، أمّا الأسبوع الثالث، فيستهدف التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة، وتدريب المتعلمين على محاكاة الخطاب المدروس وفق خطاطة النمط المستهدف⁽¹⁾، وهو بذلك يستهدف فهم خطابات متعدّدة الأنماط، وتبيين العلاقة بين أنماطها، وتدريب المتعلّم على إنتاج اللغة المناسبة لكلّ نمط.

⁽¹⁾ ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللغة العربية دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 08-09.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

وقد وردت تعديلات في منهجية تسيير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه منذ سنة 2022م، إذ تم في السنة الأولى متوسط تخصيص نص منطوق واحد لكل مقطع تعليمي تتم معالجته في ثلاث حصص وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (3.2): مخطط سير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه سنة أولى متوسط

إسماع الخطاب بطرائق متنوعة لإثارة المتعلم تحقيقاً لمهارة الاستماع	الحصة الأولى	ميدان فهم
تحليل الخطاب والتعرف على النمط ومؤثراته	الحصة الثانية	المنطوق وإنتاجه
تحقيق مهارة التحدث والتعبير عن الفهم	الحصة الثالثة	

المصدر: وزارة التربية الوطنية، المخططات السنوية، المادة: لغة عربية، المستوى: السنة الأولى من التعليم المتوسط،

سبتمبر 2022م، ص15.

أما بالنسبة للسنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط، فيتم دراسة نص منطوق واحد في حصتين من أسابيع التعلم، وفق ما ورد في الجدول أدناه:

الجدول (3.3): توجيهات سير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط

إسماع الخطاب بطرائق متنوعة لإثارة المتعلم تحقيقاً لمهارة الاستماع	الحصة الأولى
تحقيق مهارة التحدث والتعبير عن الفهم (في سياق تفاعلي)	الحصة الثانية

المصدر: وزارة التربية الوطنية، المخططات السنوية، المادة: لغة عربية، المستوى: السنة الثالثة من التعليم المتوسط،

سبتمبر 2022م، ص15.

3.1.2. الدراسة الميدانية:

تقتضي معرفة واقع الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المنطوق لمرحلة التعليم المتوسط، الولوج إلى الميدان بعده المكان الفعلي للممارسات التعليمية، والحصول على معلومات مرتبطة بموضوع الدراسة، وأفراد المجتمع المتعلق بها.

3.1.2.1. إجراءات الدراسة

أ. منهج الدراسة:

لا يخفى على ذي فهم أن الأبحاث العلمية تستدعي توسل منهج علمي يتناسب وموضوع البحث، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي ينهض في جوهره على رصد ومتابعة

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ظاهرة معينة في فترات زمنية محددة للوصول إلى نتائج تعمّم وتساعد في فهم الواقع وتطويره⁽¹⁾، وذلك لمناسبته طبيعة الموضوع والأهداف المتوخاة وهي وصف واقع تعليمية النصوص المنطوقة بالمرحلة المتوسطة لمعرفة مكانة الفعل التواصلي فيها.

ب. حدود الدراسة: تتجسّد حدود الدراسة العلمية والعملية في:

- الحدود المكانية: شملت الدراسة أربع (04) مؤسسات تربوية للتعليم المتوسط في ولاية قالمة، وهي: متوسطة عبدة السعيد ببلدية الفجوج، وهي المؤسسة التي درست فيها سابقاً، ومتوسطة أحمد شيهب، ومتوسطة فرج الله الطاهر، ومتوسطة ورفلة رابح ببلدية هيلوبوليس، وكان اختيارهم بناءً على التجربة المهنية السابقة فيهم كأستاذ مستخلف.

- الحدود الزمنية: وهي الفترة التي تمّ فيها الولوج إلى الميدان والحضور الفعلي في الصف الدراسي، وامتدت من 2024/01/21 إلى 2024/05/05.

ج. عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة مجموعة من متعلّمي مرحلة التعليم المتوسط، بلغ عددهم الإجمالي 155 تلميذاً، منهم 73 تلميذاً، و82 تلميذة، وكان اختيارهم عشوائياً لتوفّر الشروط الضرورية، بما في ذلك موافقة مدير المؤسسة والأساتذة المعيّنين.

د. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة الملاحظة بالمعايشة، لتوافقها مع الأهداف المحددة، حيث تمّ حضور ومراقبة واقع تدريس النصوص المنطوقة في مرحلة التعليم المتوسط بميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المستويات الأربعة، لتحليل الفعل التواصلي التعليمي.

(1) ينظر: ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي "النظرية والتطبيق"، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط01، 2000م، ص43.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

هـ. خطوات تنفيذ الدراسة:

- تحديد إطار تطبيق الملاحظة (تعليمية النصوص المنطوقة في مرحلة التعليم المتوسط)، وتوضيح الأهداف المرجو تحقيقها من خلال هذه الأداة (تحليل الفعل التواصلي التعليمي).
- مراجعة الأدبيات التربوية، والبحث عن الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع والاستفادة منها.
- إعداد بطاقة ملاحظة تشمل العناصر الأساسية التي سيتم مراقبتها، نحو: طرائق التدريس المستخدمة، ودور الأستاذ والمتعلم في الفعل التعليمي، وإستراتيجيات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتفاعل المتعلمين، والفهم والاستيعاب أثناء تلقي النصوص المنطوقة.
- تحديد المؤسسات التعليمية والأقسام التي ستم فيها الملاحظة، مع مراعاة التنوع والتّمثيل الجيد للمستويات التعليمية.
- الحصول على التراخيص اللازمة: قبل الشروع في حضور الحصص تم طلب ترخيص من رئاسة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة الشاذلي بن جديد -الطّارف- موجه إلى مديرية التربية الوطنية بولاية قالمة للحصول على الإذن بدخول المؤسسات التعليمية، وحضور مجموعة من الحصص الدراسية⁽¹⁾.
- تنفيذ الملاحظة: قمنا بحضور الحصص الدراسية، وتسجيل الملاحظات المتعلقة بتعليم النصوص المنطوقة، وطرائق تفعيل التواصل في القسم، والتحديات التي تعترض الفعل التعليمي، وتم التركيز على التفاعل بين عناصر العملية التعليمية (الأستاذ، والمتعلم، والمحتوى التعليمي)، وأسلوب الأستاذ (نبرة الصوت، والإشارات الجسدية)، والوسائل التعليمية، وبيئة التعلم.
- تحليل البيانات: بعد جمع البيانات، قمنا بتحليلها لضبط الأنماط المتكررة في تعليمية النصوص المنطوقة، وتحديد نقاط القوة والضعف في عناصر الفعل التواصلي التعليمي.
- إعداد تقرير: بعد تحليل البيانات، أعدنا تقريراً شاملاً حول نتائج الملاحظة، وقدمنا مجموعة من التوصيات.

⁽¹⁾ ينظر: ملحق 02: الوثائق الإدارية، ص358.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3. 1. 2. 2. الحضور الفعلي في الصف (تحليل منهجية الأستاذ)

3. 1. 2. 1. نموذج لسيرورة تعلّمت ميدان فهم المنطوق للسنة الأولى متوسط

– معلومات عامة عن القسم:

متوسطة: أحمد شيهب	المستوى: أولى متوسط	القسم: 2م1
عدد التلاميذ: 38	الذكور: 15 الإناث: 23	
عدد المشاركين فعلياً: 20	عدد غير المشاركين: 18	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النظافة (نعم)، التهوية (نعم)، وضعية الجلوس (نعم).		

– معلومات خاصة بالدّرس:

تخطيط الدّرس: نعم	عدد الحصص: 03	الزّمن الفعلي: 02 حصص
المقطع التعليمي 06: الأعياد	الأسبوع الأول	
الميدان: فهم المنطوق	زمن الحصّة: 1سا	
المحتوى المعرفي: اجتلاء العيد	الوسائل: سبّورة، دليل الأستاذ	
الكفاءة المستهدفة: يصغي إلى خطابات وصفية وسردية، ويعبر عن فهمه لها وينتج خطابات شفوية مشابهة.		

الحصّة الأولى: (الأسبوع الأول)

استهلّت الأستاذة الحصّة الأولى لميدان فهم المنطوق بعرض الوضعية المشكلة الأمّ، ومناقشتها لتحديد المهام الخاصة بالمقطع، ثمّ قامت بتنفيذ تعلّمت هذا الميدان على النحو الآتي:

أ. وضعية الانطلاق:

انطلقت الأستاذة في تقديم الحصّة بتمهيد عامّ لمعرفة مدى تحكّم المتعلّم في مكتسباته السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّرس؛ حيث قالت: "للأمة الإسلامية مناسبتان عظيمتان تحتفل بهما كلّ عامّ" سمّ هاتين المناسبتين، وحدّد تاريخ كلّ منهما، ثمّ تحدّث عن الطّريقة التي يستعدّ بها المسلمون للاحتفال بهما"، وقد استخدمت الأستاذة إستراتيجية المناقشة، بطرح الأسئلة والاستماع إلى إجابات المتعلّمين ومناقشتها وتصويب الخاطئ منها، واستدراجهم للوصول إلى عنوانٍ مقترح للنصّ المنطوق.

ب. وضعية التقويم البنائي:

اعتمدت الأستاذة على وضعيات جزئية لبناء معارف جديدة لدى المتعلّم، وفق المنوال الآتي:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– الإسماع الأول: بعد تهيئة الظروف المثلى للاستماع، قرأت الأستاذة النص المنطوق من الدليل قراءة متأنية، مراعية مخارج الحروف، وسلامة النطق، مع الحفاظ على التواصل البصري مع المتعلمين، واستخدام القرائن اللغوية وغير اللغوية.

وللتأكد من فهم المتعلمين لمضمون النص المنطوق، كلفتهم بتحديد موضوعه، فوردت الإجابة: قدوم العيد، ثم طلبت منهم وصف العيد من خلال النص، وتحديد مميّزاته، وكانت الإجابة: زمن قصير، ظرف ضاحك، تفرضه الأديان على الناس، ومن أبرز مميّزاته: يوم السلام والفرح، والوفاء، والإخاء، يوم تعمّ فيه ألفاظ الدعاء والتهنئة.

بعد تحديد موضوع الخطاب وأبرز عناصره، انتقلت الأستاذة إلى تحديد فكرته العامة، وقد قامت بالاستماع إلى إجابات المتعلمين وتنقيحها وتدوين أحسنها على السبورة.

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

– الإسماع الثاني: أعادت الأستاذة قراءة النص قراءة نموذجية ثانية مع تنويه المتعلمين إلى تسجيل رؤوس أقلام، وتدوين الكلمات التي استصعب عليهم فهمها.

– أثري لغتي: من الكلمات الصعبة التي توقفت عندها الأستاذة:

تعمّ: تنتشر، ملاذ: ملجأ، النضرة: الحسنة، منازعات: خصومات.

– القيم المستفادة: بما أن لكل نص أهدافاً وقيماً نتعلّمها عند قراءتنا له، طلبت الأستاذة تحديد القيمة المستفادة من هذا النص، وبعد مناقشة الإجابات توصل المتعلمون بمعية الأستاذة إلى أن القيمة التي يحملها النص هي: العيد من المناسبات الدينية التي تدخل البسمة في نفوس الناس عامة، ونفوس الأطفال خاصة لذلك يجب علينا تعظيمه.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الحصة الثانية: (الأسبوع الثاني)

أ. وضعية الانطلاق:

افتتحت الأستاذة الحصة بالتذكير بأن الأعياد ليست مجرد أيام عادية، بل فيها أجواء خاصة لا نراها كل يوم، وطلبت من المتعلمين وصف هذه الأجواء.

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– الإسماع الأول: قرأت الأستاذة النص المنطوق قراءة متأنية معربة، موظفة الإيحاءات لتوجيه المتعلمين إلى الأفكار الرئيسة في النص، ثم طرحت أسئلة للتذكير بأهم عناصره.

– الإسماع الثاني: أعادت الأستاذة تسميع النص المنطوق إلى المتعلمين بهدوء وتأن، مع تنويعهم إلى ضرورة تسجيل رؤوس أقلام.

– أحدّد بناء النص: لمعرفة بناء النص طرحت أسئلة تتعلق بشكل النص، ونوعه، وطبيعته، ووردت الإجابات: شكل النص: نثري، نوعه: مقال، طبيعته: اجتماعي.

ولاستخلاص النمط المهيمن، تمّ رسم جدول على السبورة يتضمن فقرات مختارة من الخطاب، كلّف المتعلمون بملء خاناته بتحديد المؤشرات للوصول إلى النمط.

المؤشر	الجملة الدالة على المؤشر	النمط
كثرة التّعوت	ظريف/ضاحك/جديدة	وصفي
التعابير المجازية	هؤلاء المجتمعون في ثياهم الجديدة المصبغة اجتماع قوس قزح في ألوانه. فيكونون هم أنفسهم ثوبا جديدا على الدنيا	
الجميل الاسمية الدالة على الثبات	يوم السّلام/يوم الثّياب الجديدة/يوم الزّينة...	
الجميل الفعلية الدالة على الحركة والتّجدد	جاء يوم العيد/ ينتبهون في هذا اليوم مع الفجر	

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

- الإنتاج الشفوي: الأعياد سنة فطرية وعيد الأضحى واحد منها. تحدث عن هذا العيد مبيناً أجواء الاحتفال به في حييكم، موظفاً ما استفدت من أفكار ومعانٍ، وقد تمت العملية وفق الخطوات الآتية:
- تقسيم المتعلمين إلى أفواج.
- تكليف كل متعلم بإنجاز العمل فردياً.
- مناقشة الأعمال ضمن الأفواج لاستخلاص عمل مشترك باسم كل فوج.
- عرض أعمال كل فوج للنقاش وتصحيحها جماعياً.
- مناقشة العمل وفق شبكة لضبط الخطاب.
- تقديم العرض شفويّاً.

ج. الوضعية الختامية:

وفي الختام طلبت الأستاذة من المتعلمين الاستعانة بالنص المنطوق "اجتلاء العيد" لاستخلاص مظاهر الاحتفال بالعيد بين الماضي والحاضر.

- تحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية:

من خلال حضور طريقة سير درس "اجتلاء العيد" بميدان فهم المنطوق للسنة الأولى متوسط، وملاحظة سيرورة الفعل التواصلي التعليمي، يتضح ما يلي:

أنجز المحتوى المعرفي المقرر لميدان فهم المنطوق في حصتين بدلاً من ثلاث حصص، وهذا خلافاً لما حددته المخططات السنوية لتسيير تعلّيمات المقطع التعليمي التعلّمي للسنة الأولى متوسط 2022م-2023م؛ حيث خصّصت الأستاذة الحصّة الأولى لإسماع النصّ ومناقشة أفكاره، والحصّة الثانية للإنتاج الشفوي، وقد علّلت ذلك بضيق الوقت وكثافة البرنامج الذي يتعدّد إتمامه خلال السنة الدراسية، وبعد التّحاور مع عددٍ من أساتذة المقاطعة تبين أنّ أغلبهم يعتمد في الفصل الثاني إلى تقديم ميدان فهم المنطوق وإنجاز تعلّماته في حصتين فقط، لتغطية أكبر قدرٍ من البرنامج السنوي، كما أنّهم يولون عنايةً لنشاط الظواهر اللغوية على حساب الأنشطة التعليمية الأخرى (فهم المنطوق، الإنتاج

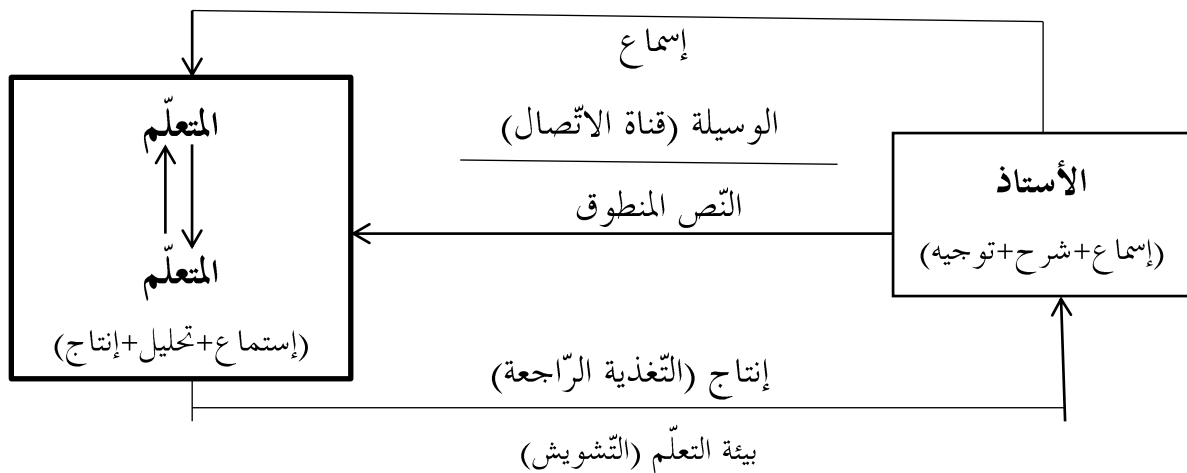
الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الشّفويّ، الإنتاج الكتابيّ)، وهذا يعكس اهتمام الأساتذة بتنمية الكفاءة اللّغويّة للمتعلم من خلال التركيز على مسائل اللّغة والظواهر اللّغويّة، وإهمالهم للكفاءة التّواصلية بتهميش أنشطة استعمال اللّغة (فهم المنطوق، الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ) وعدّها أنشطة ثانويّة، فصحيحٌ أنّ القواعد والظواهر اللّغويّة أنشطةٌ أساسيةٌ لتعليم اللّغة، لكن ما الفائدة من معرفة قواعد اللّغة دون ممارستها الفعلية، وتقييم أداء المتعلّم الشّفويّ والكتابيّ لمعالجة مواضع النقص فيه؟! وهذا التوجّه يتعارض مع متطلّبات الواقع التربويّ التعليمي، حيث إنّ متعلّم السنّة الأولى متوسّط في حاجة إلى ممارسة قواعد اللّغة والتّواصل بها لفتق لسانه وتعزيز مهاراته اللّسانية والتّواصلية بشكلٍ فعّالٍ، والتخلّص من الخجل، وزيادة الثّقة بالنفس.

يعدّ ميدان فهم المنطوق نشاطاً أساساً لتعليم اللّغة وتعلّمها لاعتماده على الأصل الأول للّغة بكونها منطوقة قبل أن تكون مكتوبة وهو -كما سبق القول - ينمي مهارة الاستماع والتحدّث لدى المتعلّم، ويعزّز الاستعمال الفعليّ للّغة.

ترتكز تعليميّة النصّ المنطوق على جملة من العناصر والمقومات، وما يلاحظ من خلال معايشة سير هذا الدّرس أنّ الفعل التّواصليّ كان متعدّد الاتّجاهات بين الأستاذ والمتعلّم من جهة، وبين المتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى، ويمكن تمثيل ذلك في التّرسّيم الآتية:

الشّكل (3. 1): اتّجاهات الفعل التّواصليّ في تعليميّة النصّ المنطوق للسنّة الأولى متوسّط



المصدر: إعداد الباحثة

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ترتبط فعالية التواصل في تعليمية فهم المنطوق بالأدوار التي تجسدها عناصر العملية التعليمية، وهذا يقودنا إلى تحديد الدور الذي تمثله كل عنصر على النحو الآتي:

– **الأستاذ:** كان عنصراً أساساً في إدارة الفعل التواصلي التعليمي، وتمثلت مهامه في تهيئة ظروف التعلم، وتسميع النص المنطوق للمتعلمين بصوت جهوري واضح، كما قام بطرح أسئلة لمعرفة مدى فهم المتعلمين لمضمون الخطاب مستخدماً إستراتيجية المناقشة القائمة على السؤال والجواب، مع إدارة النقاش وضبط سير الدرس، وما يلاحظ في لغته امتلاكه الكفاءة اللغوية والتواصلية التي مكنته من استعمال اللغة العربية الفصحى بطلاقة، وتوظيفه لحركات الجسم والإيماءات لتعزيز الشرح وجذب انتباه المتعلمين.

– **المتعلم:** وتمثل دوره في الاستماع للنص المنطوق، من خلال التقاط الرسالة اللغوية وفك شفراتها وتحليلها، ومناقشة مضمونها، ثم إعادة تركيبها وإنتاجها، وما يلاحظ على بعض المتعلمين إنصاتهم للنص المسموع في الدقائق الأولى فقط ثم انصرفهم إلى الأحاديث الجانبية، وشرودهم الذهني، وخاصة من يجلسون في المقاعد الخلفية، وهذا ما أحدث فوضى في القسم، وأدى إلى تشويش في الرسالة اللغوية، وعرقل سير الدرس؛ حيث قضت الأستاذة معظم وقتها في محاولة ضبط القسم والحد من السلوكات غير السوية.

– **الرسالة (المحتوى المعرفي):** ورد نص "اجتلاء العيد" متوسط الحجم، يتحدث عن مكانة العيد عند الناس، ويصف أجواء الفرح والسعادة التي تسوده، وهو يراعي الواقع اللغوي والاجتماعي، والثقافي للمتعلم، ويناسب مستواه العقلي، ويلبي حاجاته اللغوية والمعرفية.

– **الوسيلة (القناة):** اعتمدت الأستاذة في تقديم درسها على الوسائل التقليدية المتمثلة في: دليل الأستاذ المتضمن للنص المنطوق، والسبورة؛ إذ قامت بإلقاء النص مشافهةً بصوت جهوري واضح، محترمةً مخارج الحروف وعلامات الوقف.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

- بيئة التعلم: تميّزت بيئة التعلم بتوفّر التجهيزات الأساسية، نحو: الإضاءة، والسّبورة، والتدفئة، إلّا أنّ ما يعاب عليها الاكتظاظ؛ حيث بلغ عدد المتعلّمين ثمانية وثلاثين (38) تلميذاً، ممّا أحدث فوضى أثّرت سلّبا في ضبط القسم وممارسة الفعل التواصليّ التعليميّ بيسر.

وقد كان التفاعل في العملية التعليمية متوسّطاً؛ حيث بلغ عدد المشاركين فعلياً عشرين (20) تلميذاً، بينما انشغل الآخرون بالأحاديث الجانبية، وهذا ما أثّر في قدرتهم على التركيز والتفاعل مع المحتوى التعليميّ.

3. 1. 2. 2. نموذج لسير تعلّلات ميدان فهم المنطوق للسّنة الثانية متوسط

- معلومات عامّة عن القسم

متوسّطة: عبدة السعيد	المستوى: الثانية متوسط	القسم: 1م2
عدد التلاميذ: 40	الذكور: 22 الإناث: 18	
عدد المشاركين فعلياً: 25	عدد غير المشاركين: 15	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النظافة (نعم)، التّهوئة (نعم)، وضعيّة الجلوس (نعم).		

- معلومات خاصة بالدّرس:

تخطيط الدّرس: نعم	عدد الحصص: 02
المقطع التعليمي 05: العلم والاكتشافات العلميّة	الأسبوع الأوّل
الميدان: فهم المنطوق	زمن الحصّة: 1سا
المحتوى المعرفي: يجب أن نتعلّم	الوسائل: سبورة، دليل الأستاذ
الكفاءة المستهدفة: يصغي إلى خطابات حوارية وتوجيهية، ويعبّر عن فهمه لها وينتج خطابات شفوية مشابهة	

الحصّة الأولى (الأسبوع الأوّل)

أ. وضعيّة الانطلاق:

افتتح الأستاذ الحصّة بتقديم عامٍّ للمقطع بقوله: "قَدَّمَ الْعِلْمُ وَمَا زَالَ يُقَدِّمُ الْكَثِيرَ مِنَ الْخِدْمَاتِ لِلْإِنْسَانِ، فَفِي كُلِّ يَوْمٍ يَظْهَرُ الْجَدِيدُ مِنَ الْاِكْتِشَافَاتِ وَالْاِخْتِرَاعَاتِ فِي جَمِيعِ الْمَحَالَّاتِ"، ثمّ قام بعرض الوضعيّة المشكّلة ومناقشتها، وتحديد المهامّ للتعرّف على ما سيتمّ تناوله في هذا المقطع مع التركيز على المهمّة الأولى.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

وباشر في تقديم درسه انطلاقاً من هذا التمهيد: "مِهَنُ النَّاسِ فِي هَذِهِ الْحَيَاةِ مُخْتَلِفَةٌ، فَمِنْهُمْ الطَّبِيبُ، وَمِنْهُمْ الْمُهَنْدِسُ، وَمِنْهُمْ الْحَامِي وَغَيْرَ ذَلِكَ". يَبَيِّنُ طَرِيقَةَ تَحْصُلِهِمْ عَلَى هَذِهِ الْمِهَنِ، وَبَعْدَ الْإِسْتِمَاعِ إِلَى إِجَابَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ، قَامَ بِتَدْوِينِهَا عَلَى السَّبُورَةِ، ثُمَّ مَنَاقَشَتَهَا، وَتَحْدِيدَ الْأَنْسَبِ مِنْهَا، كَمَا حَاوَلَ اسْتِدْرَاجَهُمْ لاسْتِخْلَاصِ عُنْوَانِ النَّصِّ.

ب. وَضْعِيَّةُ التَّقْوِيمِ الْبَنَائِي

➤ الْوَضْعِيَّةُ الْجَزْئِيَّةُ الْأُولَى:

- الْإِسْمَاعُ الْأَوَّلُ: حَاوَلَ الْأُسْتَاذُ تَقْيِئَةَ الظَّرُوفِ الْمُثْلَى لِلْإِسْتِمَاعِ، ثُمَّ قَرَأَ عَلَى مَسَامِعِ الْمُتَعَلِّمِينَ النَّصَّ الْمُنْطَوِّقَ قِرَاءَةً مُتَأَنِّيةً، مُسْتَعِينًا بِالْأَدَاءِ الْحَسِيِّ الْحَرَكِيِّ، وَمَوْظَفًا الْإِيْحَاءَاتِ لِتَوْجِيهِ الْمُتَعَلِّمِينَ إِلَى الْأَفْكَارِ الْأَسَاسَةِ، وَبَعْدَ الْإِنْتِهَاءِ طَرَحَ عَلَيْهِمْ أَسْئَلَةً لِلتَّأَكُّدِ مِنَ الْفَهْمِ، وَمِنْ بَيْنِ هَذِهِ الْأَسْئَلَةِ:

- سَمَّ الشَّخْصِيَّةَ الرَّئِيسَةَ فِي النَّصِّ. وَكَانَ الْجَوَابُ: لُويسَ بَاسْتُورَ.
- حَدَّدَ أَمْنِيَةَ الْوَالِدِ لَوْلَدِهِ. وَأَجْمَعَتِ الْإِجَابَاتُ أَنَّ الْوَالِدَ كَانَ يَتَمَنَّى أَنْ يَصْبَحَ وَكَدَّهُ أَسْتَاذًا.
- أَذْكَرَ الْأُمُورَ الَّتِي سَاعَدَتْ "لُويسَ بَاسْتُورَ" فِي ذَلِكَ، وَالْجَوَابُ: تَشْجِيعَ وَالِدِهِ لَهُ.

➤ الْوَضْعِيَّةُ الْجَزْئِيَّةُ الثَّانِيَّةُ:

- الْإِسْمَاعُ الثَّانِي: أَعَادَ الْأُسْتَاذُ قِرَاءَةَ النَّصِّ الْمُنْطَوِّقَ قِرَاءَةً ثَانِيَةً مُنَوِّهَا الْمُتَعَلِّمِينَ بِضَرُورَةِ تَدْوِينِ رُؤُوسِ أَقْلَامٍ، لِتَسْجِيلِ الْأَفْكَارِ الْأَسَاسَةِ، وَتَحْدِيدِ الْكَلِمَاتِ الْمُسْتَغْلَقَةِ الْفَهْمِ.

- أَثْرِي لُغْتِي: تَمَّ فِي هَذِهِ الْمَرَحَلَةِ الْوُقُوفُ عِنْدَ الْكَلِمَاتِ الصَّعْبَةِ لِشَرْحِهَا وَتَحْدِيدِ مَدْلُوحِهَا انْطِلَاقًا مِنْ السِّيَاقِ الَّتِي وَرَدَتْ فِيهِ، وَمِنْ بَيْنِ هَذِهِ الْكَلِمَاتِ نَذَكُرُ: الْمَضْنِي=الْمُتْعَبُ، أَدْبَغْهَا=أَغْيَرْ لَوْحَهَا، الْمُنْتَنَةِ=كَرْيَهَةُ الرَّائِحَةِ، التَّوَامِيسُ=الْقَوَانِينُ.

- مَنَاقَشَةُ مَحْتَوَى النَّصِّ وَتَحْدِيدُ أَفْكَارِهِ: طَرَحَ الْأُسْتَاذُ جُمْلَةً مِنَ الْأَسْئَلَةِ لِتَحْلِيلِ النَّصِّ، وَمَنَاقَشَةِ مَضْمُونِهِ، وَتَحْدِيدِ أَفْكَارِهِ، وَتَمَّ التَّوَصُّلُ إِلَى أَنَّ أَهَمَّ الْأَفْكَارِ الَّتِي تُضَمِّنُهَا النَّصُّ هِيَ:

- أَمْنِيَةُ الْوَالِدَيْنِ بِأَنْ يَصْبَحَ ابْنُهُمَا أَسْتَاذًا.

- اِهْتِمَامُ الْأَبَوَيْنِ بِابْنِهِمَا.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

- بيان فضل لويس باستور على البشرية.

- القيمة المستفادة: بعد الاستماع إلى إجابة المتعلمين بخصوص القيمة المضافة من النص وتنقيحها تم تحديد القيمة التي يحملها النص، وهي: العلم النافع يرفع صاحبه ويخدم الناس، لذا علينا بطلب العلم.

الحصة الثانية: (الأسبوع الثاني)

أ. وضعية انطلاق:

انطلق الأستاذ في درسه من تمهيد عام لوضع المتعلم في جو الموضوع، حيث قال: "العلماء لا يولدون كباراً، بل كانوا أطفالاً مثلكم يحملون أحلاماً عظيمة يسعون إلى تحقيقها بعزم وإصرار. تحدثوا عن آمياتكم لعلها تتحقق."

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

- إسماع النص: بعد تهيئة ظروف الاستماع قرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية، وطرح أسئلة حول مضمونه، ثم طلب من المتعلمين تكملة الجدول بتحديد نط الفقرات انطلاقاً من المؤشرات البارزة.

النَّمط	الجملة الدّالة على المؤشّر	المؤشّر
سرديّ	لويس، والديه	الشّخصيّات
	الماضي، الحاضر	الإطار الزّمنيّ والمكانيّ
	كان يلاعب، كان يلهو، كشف، برهن	غلبة الأفعال الماضية، المضارعة المسبوقة بكان
قراءة الفقرة الأولى من السّند		
حواريّ	المتكلّم والمخاطب	الضمّير الغالب

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

- الإنتاج الشفوي: ألقى خطاباً توجيهياً إلى زملائك تحثهم على الاجتهاد وتدعوهم إلى الاقتداء بالعلماء في طفولتهم، وقد كلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويًا بلغة سليمة، مستعينين بما سجلوه من رؤوس أقلام، وقد أدلى السامعون بآرائهم حول العروض المقدمة، بينما دافع المتكلمون عن أفكارهم بجرأة، وكان الأستاذ يتدخل بالتعقيب على المناقشات، مؤيِّداً ومصوّباً للمعارف والمعلومات، معتمداً على جملة من المعايير أبرزها:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

المعايير	المؤشرات	التحكم
الوجهة	توظيف النمط التوجيهي	نعم لا
سلامة اللغة	احترام قواعد اللغة	
الانسجام والاتقان	حسن عرض الخطاب	

ج. التقويم الختامي:

يحرص الآباء على توجيه أبنائهم إلى ما فيه الخير والسعادة، ولا سيما حثهم على طلب العلم والتفرغ له، لما فيه من فضائل عظيمة وآثار جليلة على مستقبل الفرد والمجتمع. المطلوب: استعن بالنص المنطوق لتدرك فضائل العلم ومكانة العلماء.

– تحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية:

يتضح من خلال ملاحظة سير حصة فهم المنطوق للسنة الثانية متوسط ما يلي:

تم إنجاز تعلّيمات درس "يجب أن نتعلّم" في حصتين، تنفيذاً لما ورد في المخططات السنوية؛ حيث خصّصت الحصة الأولى للاستماع ومناقشة محتوى النصّ، والحصة الثانية لتحديد نمط النصّ، والإنتاج الشفويّ مع التركيز على النمط المستهدف (النمط التوجيهي).

وقد كان الفعل التواصليّ بين عناصر العملية التعليمية ثنائي الاتجاه في وضعية الانطلاق، ومتعدّد الاتجاهات في وضعية استثمار المكتسبات (الإنتاج الشفويّ)، وخطياً أحادي الاتجاه في باقي مراحل الدرس، ويمكن إبراز دور عناصر العملية التعليمية على النحو الآتي:

– الأستاذ: كان له دور بارز في الفعل التعليمي، بعده الباث للرسالة اللغوية (النص المنطوق)، والموجه للعملية التعليمية؛ حيث ألقى النص المنطوق على مسامع المتعلّمين، وطرح عليهم أسئلة للتأكد من الفهم، وما يلاحظ في طبيعة الأسئلة التي طرحها الأستاذ لمعالجة النصّ، وتحليل مضمونه، أنّها تنوّعت بين أسئلة مباشرة تستهدف الفهم المباشر، وأسئلة استنتاجية تعتمد على معارف ومكتسبات سابقة، وأسئلة نقدية ترتبط بمستويات التفكير العليا، تستهدف الفهم الناقد وإبداء الرأي مع الحجة للإقناع، وهي بذلك تستند إلى النصّ من جهة، وإلى قدرات المتعلّمين الفكرية من جهة

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

أخرى، وما يُلاحظُ على الفعل التواصليّ في تحليل النصّ المنطوق طغيان الطابع الخطّي من الأستاذ إلى المتعلّم، ومن المتعلّم إلى النصّ.

وقد مكّنتنا ملاحظة سير تعلّجات الدّرس من رصد الإستراتيجيات المستخدمة في الاستماع والمتمثلة في إستراتيجية العصف الذهنيّ لإثارة فكر المتعلّمين والاطلاع على تمثّلاتهم إزاء موضوع الدّرس، ومحاولة إيجاد حلّ للمشكلة المطروحة في جوّ يسوده الحيويّة والنشاط، ممّا أدّى إلى تفعيل دور المتعلّم وخلق الحماس لديه وذلك في وضعيّة الانطلاق، وإستراتيجية تسجيل رؤوس الأقلام في مرحلة الفهم، أمّا في بقيّة مراحل الدّرس فقد كانت الأسئلة مباشرة وهذا يعكس الاهتمام بمضمون النصّ وإغفال الفهم وإستراتيجيّاته بالاعتماد على الطّريقة الكلاسيكيّة في المناقشة (سؤال وجواب)، وهي طريقة ذات اتّجاه خطّي تُلقّن المحتوى ولا تُكسب المتعلّم إستراتيجيّات الاستماع والتحليل.

وما يُلاحظُ على الأستاذ خلال ممارسته التّعليميّة مزاجته بين العربيّة الفصحى والعاميّة، وعدم تمييزه للنصّ المنطوق كخطابٍ يختلف في كنهه عن النصّ المكتوب، وخاصّة فيم يتعلّق بوضعيّة الإلقاء؛ حيث لوحظ عدم ثباته في مكان واحد أثناء تقديم النصّ المنطوق، وهذا من شأنه تشتيت ذهن المتعلّمين، بانصرافهم عن الإنصات، والتركيز على تتبّع حركات الأستاذ وخطواته.

— المتعلّم: هو المستهدف من الفعل التّعليميّ وتمثّل وظيفته في الاستماع إلى النصّ المنطوق للتّفاعل والتّواصل معه بعدّه منجزاً كلامياً يجمع بين معارف لغويّة، وثقافيّة، واجتماعيّة، وتربويّة؛ حيث يَسْتَقْبِلُ الرّسالة اللّغويّة، ويقوم بفكّ شفراتها، وتحليل بنيتها الكبرى بتحديد فكرتها العامّة والأفكار الأساسيّة التي تُنبني عليها ليتسنى الوقوف عند مقاصدها، والقيمة التي تتضمّنّها، وتحليل بنيتها النّصيّة، مستثمراً مكتسباته المعرفيّة، وخبراته السّابقة وتمثّلاته المعرفيّة، ومن خلال معاشة سيرورة درس "يجب أن نتعلّم" لوحظ قلة تفاعل المتعلّم مع النصّ المنطوق؛ حيث لمسنا غياب الرّغبة في الاستماع للنصّ لدى بعض المتعلّمين وعدم استشعارهم بأهميّة التّعليميّة، وجنوحهم إلى الأحاديث الجانبيّة، وإثارة الفوضى في القسم، والتّشويش على زملائهم، وهذا ما يؤثّر في العمليّة التّواصليّة ويحدّ من نجاح الفعل التّعليميّ، ويعرقل إنجاز الدّرس في وقته المحدّد.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

وقد كانت لغة المتعلم التواصليّة في الإجابة عن أسئلة الأستاذ، وفي الإنتاج الشفويّ غير سليمة تتخلّلها الأخطاء اللّغويّة والتركيبيّة، كما تكتنفها الازدواجيّة بين العاميّة والعربيّة الفصحى.

– الرسالة (المحتوى المعرفي): يشكّل النصّ المنطوق "يجب أن نتعلّم" الرسالة اللّغويّة التي ينهض عليها الفعل التّعليمي، وما يلاحظ عليه أنّه نصّ جافّ لا يستقطب المتعلّم، ولا يحقّق الأهداف التّعليميّة، ولا يخدم النمط المستهدف في الإنتاج الشّفويّ، كما أنّ مضمونه لا يعكس الدّلالات التي يتضمّننها العنوان، فالنّصّ المنطوق يسرد بعض الأحداث والجوانب الشّخصيّة المتعلّقة بحياة "لويس باستور"، ولا يحمل رسالة واضحة لتحقيق مقاصد محدّدة، وهو يعدّ غامضاً بالنّسبة للمتعلّم، إذ لم يرد التعريف بالشّخصيّة الرّئيسيّة في النصّ "لويس باستور" واستكشافاته العلميّة، كما لاحظنا غياب رغبة المتعلّم في الاستماع للنّصّ وشروده الذهنيّ وانصرافه عن الانتباه إلى إثارة الفوضى.

– الوسيلة (قناة الاتّصال): يشكّل فضاء القسم قناة تواصلٍ مباشرةٍ بين الأستاذ والمتعلّم، وما يلاحظ في سيّرة النشاط التّعليميّ غياب الوسائل التكنولوجيّة، واعتماد الأستاذ على الوسائل التّقليديّة المتمثّلة في دليل الأستاذ المتضمّن للنّصّ المنطوق، والسّبورة، حيث قام بإلقاء النصّ المنطوق مشافهةً على مسامع المتعلّمين.

– بيئة التّعلّم: ما يُلاحظُ في بيئة التّعلّم توفّر التّجهيزات اللاّزمة: الإضاءة، والسّبورة، والتّدفئة، إلّا أنّ ما يعاب عليها ضيق المساحة، والاكتظاظ في القسم، إذ بلغ عدد المتعلّمين أربعين (40) تلميذاً، وهذا أسهم في حدوث الفوضى، والتأثير في نشاط الأستاذ، وعرقلة وصول الرّسالة اللّغويّة. وقد كان التّفاعل بين الأستاذ والمتعلّم محدوداً، وذلك يرجع للفوضى، وعدم مناسبة بيئة التّعلّم، والاكتظاظ من جهة، وعدم ملائمة النّصّ لاهتمامات المتعلّمين والأهداف المحدّدة من جهة أخرى.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3. 1. 2. 3. نموذج لسيرورة تعلّمت ميدان فهم المنطوق للسنة الثالثة متوسط

– معلومات عامة عن القسم

متوسطة: ورفلة رابح	المستوى: الثالثة متوسط	القسم: 2م3
عدد التلاميذ: 35	الذكور: 16 الإناث: 19	
عدد المشاركين فعلياً: 22	عدد غير المشاركين: 13	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النظافة (نعم)، التهوية (نعم)، وضعية الجلوس (نعم).		

– معلومات خاصة بالدرس:

تخطيط الدرس: نعم	عدد الحصص: 02
المقطع التعليمي 05: العلم والتقدم التكنولوجي	الأسبوع الأول
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه	زمن الحصّة: 1سا
المحتوى المعرفي: أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي.	الوسائل: سبورة، دليل الأستاذ
الكفاءة المستهدفة: يصغي إلى خطابات حجاجية وتفسيرية ويعبر عن فهمه لها وينتج خطابات شفوية مشاهجة.	

بعد تقديم الأستاذ لموضوعات المقطع، وعرضه للوضعية المشكلة الأم، ومناقشة المهام، باشر في

تقديم درسه على النحو الآتي:

أ. وضعية الانطلاق:

انطلق الأستاذ في تقديم درسه من التعلّية الآتية: "ذهبت إلى زيارة جدّك في الرّيف، وأثناء

عودتك طلبت منه أن يزورك في المدينة، فرفض ذلك". اشرح سبب رفضه للضيافة.

وبعد الاستماع إلى إجابات المتعلّمين والتي كانت منها: لم يتعوّد على ضجيج المدينة، جوّ

المدينة ملوّث... إلخ، تمّ استخلاص عنوان النصّ: "أثر التّقدّم العلميّ على التلوث البيئي"، وكان

للأستاذ وقفة معه، حيث قام بتعديله وضبط صياغته ليصبح "أثر التّقدّم العلميّ على البيئة".

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– الإسماع الأول: بعد تهيئة المتعلّمين للاستماع، قرأ الأستاذ النصّ المنطوق على مسامعهم محافظاً

على التّواصل البصريّ معهم، ثمّ طرح عليهم الأسئلة الآتية للتأكّد من الفهم والإنصات:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

- س1: على ماذا يتحدث الكاتب في النص؟ ومن الأجوبة التي استحسناها الأستاذ: يتحدث الكاتب عن جهل الإنسان لكيفية الاستفادة من الطبيعة دون الإساءة إليها. (وردت بعض الإجابات خارج موضوع الخطاب، مما يدل أن صاحبها لم ينصت جيداً للخطاب، أو لم يفهمه).
- س2: أذكر مخاطر المواد السامة على البيئة. كانت إجابة أحد المتعلمين الاحتباس الحراري، وهنا طلب الأستاذ التقيّد بما ورد في النص المنطوق أولاً، قبل الاعتماد على الثقافة العامة.

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

- الإسماع الثاني: قام الأستاذ بإعادة قراءة النص المنطوق قراءة متأنية وطلب من المتعلمين الاستماع جيداً وتسجيل رؤوس أقلام.
- أثري لغتي: ومن الكلمات الصعبة التي وقف عندها الأستاذ: تراكمت=تكدّست، تكوّمت. توليها= قتمّ بها. وقد تمّ الرجوع إلى السياق لتحديد المعنى الدقيق للكلمة.

– مناقشة مضمون النص وتحديد أفكاره:

- توالت مناقشات الأستاذ والمتعلمين للنص المسموع اعتماداً على طريقة السؤال والجواب، وتمّ التوصل إلى أهم الأفكار التي يبنى عليها، والمتمثلة في:
- اهتمام الرأي العام بقضية التلوث.
- ذكر مخاطر التلوث.
- الحرب الخفية بين الإنسان والبيئة.

- القيمة المستخلصة: ولاستخلاص القيمة المستفادة من النص، طرح الأستاذ السؤال الآتي: ما السبيل إلى إفادة الإنسان من الطبيعة دون الإضرار بها؟ وكانت الإجابة: ترشيد وعقلنة استغلال الموارد الطبيعية.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الحصة الثانية: (الأسبوع الثاني)

أ. وضعية الانطلاق:

حاول الأستاذ تهيئة الظروف المناسبة للدرس، ثم طرح أسئلة للتذكير بالنص المنطوق مستخدماً إستراتيجية العصف الذهني.

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– إسماع النص: كلف الأستاذ أحد المتعلمين بالصعود إلى السبورة وإعادة قراءة النص المسموع قراءة متأنية، ونوه إلى ضرورة تسجيل رؤوس أقلام، وتدوين الكلمات الصعبة التي تعيق الفهم.

– أحدد بناء النص: بعد الانتهاء من مناقشة مضمون النص، وتحديد أفكاره، واستخلاص القيمة التي يحملها، تم الانتقال إلى اكتشاف بنائه من خلال تحديد النمط الغالب، والأنماط المساعدة له، انطلاقاً من الأسئلة الآتية: س1: حدد نوع النص وطبيعته. ج: نوع النص: نثري، طبيعته: مقال علمي.

ولتحديد النمط الغالب، والنمط المساعد له قام الأستاذ بإعادة قراءة فقرات النص، وطلب من المتعلمين الاستعانة بالخطاطة الآتية:

المؤشر	الجملة الدالة على المؤشر	النمط
القضية المطروحة	التقدم العلمي وأثره على البيئة	الحجاجي
الحجج والبراهين	وجود حرب خفية.../كثرت ملوثاته ومخلفاته	
ذكر السبب ونتيجته	وبمرور الوقت تراكمت...وأمنه	
الروابط المنطقية	من أجل(غائية)، إن (التوكيد)، مثل (روابط تشابعية)	
ذكر الشيء إجمالاً ثم تفصيله	التلوث البيئي شمل كل شيء: الهواء الذي نستنشق... وأمنه	التفسيري
الحقل المناسب للمادة	مخلفات/بقايا/مخضبات زراعية	

وبناءً على ذلك، تم التوصل إلى أن النص مقال علمي يتحدث فيه الكاتب عن قضية التقدم العلمي وأثره في البيئة، وقد اعتمد فيه على النمط الحجاجي لإقناع المتلقي، كما استعان بالنمط التفسيري في بعض الشروحات.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

- الإنتاج الشفوي: بعد الانتهاء من دراسة النص المنطوق تم الانتقال إلى مرحلة إعادة إنتاجه شفويًا، حيث طلب الأستاذ من المتعلمين إعادة تركيب النص بأسلوبهم الخاص مستعينين بما سجلوه من رؤوس أقلام، وكان دوره موجّهًا، ومنشّطًا، وسائلًا، ومعقّبًا عن كلّ ما يدور بينهم أثناء المناقشة، ومؤيّدًا، ومصوّبًا للمعارف والمعلومات، وحارصًا على تداول الكلمة بين المتعلمين.

ج. الوضعية الختامية:

أثناء الدرس جاء على لسان أحد المتعلمين "ما دام التّقدّم العلميّ يفضي إلى كوارث فلماذا نهتمّ به؟" وبناءً على ذلك طلب الأستاذ من المتعلمين التعرّف على الآثار الإيجابية للتّقدّم العلميّ مستعينين بالنّص "دواء السرطان".

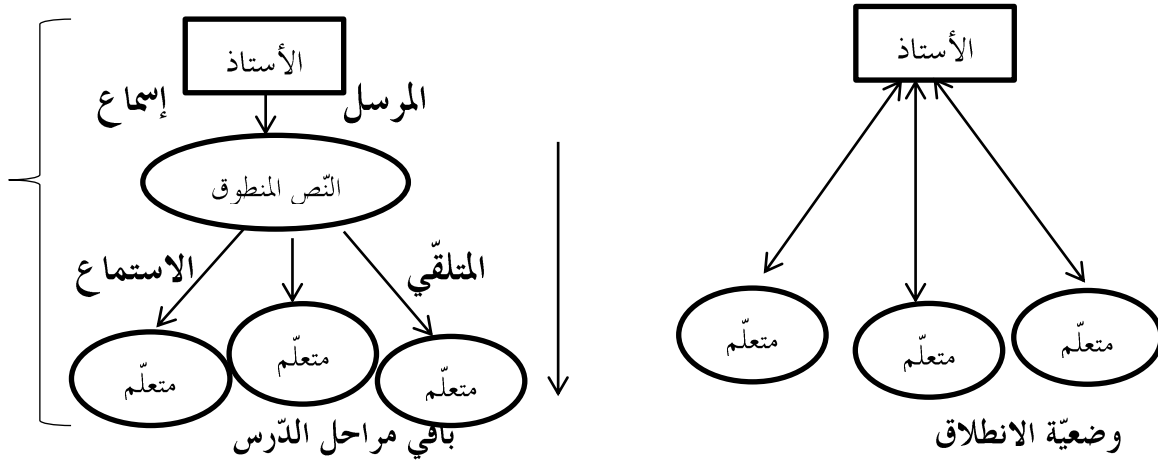
- تحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية:

أُنجزت تعلّيمات النصّ المنطوق "أثر التّقدّم العلميّ على التلوث البيئي" في حصّتين تطبيقيًا لما ورد في المخطّطات السنويّة لسير المقطع التعليميّ التّعلّميّ (2022م-2023م)، حيث خصّص الأستاذ الحصّة الأولى للاستماع ومناقشة مضمون النصّ وتحديد فكرته العامّة وأفكاره الأساسيّة، أمّا الحصّة الثّانية فكانت لاستخلاص قيمة النصّ، وتحديد نمطه، وإعادة إنتاجه مشافهةً، وما يلاحظ في منهجيّة سير تعلّيمات فهم المنطوق للسّنة الثّالثة متوسّط أنّها لا تختلف عن السّنة الثّانية متوسّط من حيث عدد الحصص، وخطوات تنفيذ التعلّيمات.

ومن خلال معايشة سير الحصّة يتبدّى أنّ الفعل التواصليّ اتّخذ وضعيّات مختلفة بين عناصر العملية التّعليميّة، حيث كان يتراوح بين تواصلٍ خطّيٍّ وتواصلٍ ثنائيٍّ الاتّجاه ويمكن توضيح ذلك على التّحو الآتي:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الشكل (3.2): اتجاهات الفعل التواصلي في تعليمية النص المنطوق للسنة الثالثة متوسط



المصدر: إعداد الباحثة

ما يُلاحظُ من الشكل أعلاه أنَّ التواصل بين الأستاذ والمتعلم في وضعية الانطلاق اتخذ اتجاهًا ثنائيًا؛ حيث لمسنا وجود ردّة فعل للمتعلم إزاء الأسئلة التمهيدية المطروحة وهذا ما فتح حلقةً كلاميةً ثانيةً انعكست فيها الأدوار لتنتقل الرسالة اللغوية من المتعلم إلى الأستاذ.

أما التواصل في بقية مراحل الدرس فقد كان خطيًا، حيث لاحظنا غلبة الأسئلة المباشرة التي تركز على مضمون النص وتُغفلُ الفهم وإستراتيجياته، وهي بذلك تتخذ اتجاهًا خطيًا؛ إذ تسهم في تلقين المحتوى النصي، ولا تكسب المتعلم إستراتيجيات التحليل والتفسير ليتفاعل مع النص بنفسه، ويقف عند دلالته، ومقاصده، ويمكن إبراز الأدوار التي تمثلتها عناصر العملية التعليمية خلال سير الدرس على النحو الآتي:

- الأستاذ: وتحملي دوره في إثارة دافعية المتعلم للاستماع، ولفت انتباهه حتى يكون له استعداد لتلقي الخطاب، وهو المرسل للرسالة اللغوية والموجه للعملية التعليمية؛ إذ قام بقراءة النص المنطوق على مسامع المتعلمين محترمًا مخارج الحروف، وملتزمًا بعلامات الإعراب والترقيم، ومستعينًا بوسائل التواصل غير اللفظي، نحو: الإيماءات، والإشارات، وملامح الوجه، ولتقويم مهارة الاستماع والفهم طرح على المتعلمين أسئلة تستهدف مضمون النص تنوعت بين أسئلة مباشرة وأسئلة استنتاجية، وما يلاحظ في أسلوب الأستاذ اهتمامه بالربط بين المكتسبات القبلية للمتعلم والنص المنطوق، وتحديد المعنى العام للخطاب، وشرح الكلمات الصعبة.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

وقد اعتمد في درسه على إستراتيجية العصف الذهني في وضعيّة الانطلاق، وإستراتيجية تسجيل رؤوس الأفلام في مرحلة الاستماع، وإستراتيجية السّؤال والجواب في تسيير باقي مراحل الدّرس، وما يلاحظ في لغته استخدامه اللغة العربيّة الفصيحة، وحرصه على أن تكون إجابات المتعلّمين سليمةً لغويّاً وتركيبياً ومعرفياً.

أمّا من حيث الوقت، فقد كان متحكّماً في الوقت المحدّد لسير الحصة وذلك راجع لخبرته في الميدان وتمكّنه من المادة المعرفيّة.

- المتعلّم: ويتجلّى دوره في الاستماع للنّص المنطوق ومحاولة فكّ تسيناته في نشاط إدراكيّ وفكريّ منظمّ، وما يتبدّى على المتعلّمين عدم امتلاكهم مهارة الاستماع، فقد حاولوا تدوين الخطاب المنطوق كلّ دون اهتمامٍ بالمعنى ودون حرصٍ على فهم الأفكار؛ حيث لاحظنا تكرار الطّلب من الأستاذ بإعادة الجملة حتّى يتسنّى لهم تدوينها، وهم بذلك انشغلوا بالكتابة وأهملوا الفهم وحسن الانصات، وهذا ما أثر سلّبا في تلقّيهم للنّص المنطوق، إذ كانت أغلب الإجابات عن أسئلة الفهم مضطربة وغير صحيحة، وبذلك لم يكن لهم تواصلٌ تفاعليّ مع النّص.

أمّا إنتاجهم الشّفويّ فيعكس عدم استيعابهم لفحوى الخطاب، وعدم تمكّنهم من مهارة التحدّث، وضعف استعمال اللغة العربيّة الفصحى، وقد كان للأستاذ تدخّلات لدعمهم في تركيب جملٍ صحيحةٍ تعبّر عن مضمون الخطاب.

- الرّسالة (المحتوى المعرفي): يشكّل النّص المنطوق "أثر التقدّم العلميّ على التلوّث البيئيّ" الرّسالة التي تدور حولها مجريات الفعل التعليمي، وما يُلاحظ في هذا النّص اضطراب في صياغة العنوان ممّا دفع الأستاذ إلى التدخّل لتصويبه إلى "أثر التقدّم العلميّ على البيئة"، كما أنّ النّص ذو طابعٍ علميٍّ محضٍ، يعالج مخاطر التطوّر العلميّ والتقدّم التكنولوجيّ على البيئة، وهو يُراعي الواقع الاجتماعيّ والثقافيّ للمتعلم، إلّا أنّ لغته لا تلي حاجاته اللّغوية والتّواصلية، وأسلوبه مملٌّ لا يستقطب المستمع ولا يثير فضوله، وقد كان تواصل المتعلم مع النّص ضعيفا إذ لم نلمس تفاعلاً واستجابةً مع مضمونه.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

– الوسيلة (قناة الاتصال): اعتمد الأستاذ في تسيير درسه على الوسائل التقليدية المتمثلة في: دليل الأستاذ، والسبورة، كما لمسنا غياباً تاماً للوسائل التكنولوجية.

– بيئة التعلم: ما يُلاحظ في بيئة التعلم توفر الإضاءة، والتدفئة، والتهوية، ونقص التجهيزات؛ فعندما دخل التلاميذ إلى القسم قضوا وقتاً في البحث عن كراسي في باقي الأقسام، بالإضافة إلى وجود خلل في مآخذ الأرضية التي أعاق استخدام الوسائل التكنولوجية، نحو: الحاسوب، والماسح الضوئي.

وقد كان التواصل بين المتعلم والأستاذ، وبين المتعلم والنص، محدوداً وذلك راجع لعدة أسباب منها: عدم إتقان المتعلم مهارة الاستماع، وعدم فهمه لمضمون النص، بالإضافة إلى افتقار النص لعناصر الجذب والتشويق وهذا ما أدّى إلى الشرود الذهني وغياب التركيز على الرغم من محاولة الأستاذ استقطاب أكبر عددٍ من المتعلمين وتوجيه ملاحظات وتنبهات.

3. 1. 2. 4. نموذج لسيرورة تعلّمت ميدان فهم المنطوق للسنة الرابعة متوسط:

– معلومات عامة عن القسم:

متوسطة: فرج الله الطاهر	المستوى: الرابعة متوسط	القسم: 1م4
عدد التلاميذ: 42	الذكور: 20 الإناث: 22	
عدد المشاركين فعليًا: 25	عدد غير المشاركين: 17	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النظافة (نعم)، التهوية (نعم)، وضعية الجلوس (نعم).		

– معلومات خاصة بالدرس:

تخطيط الدرس: نعم	عدد الحصص: 02
المقطع التعليمي 05: العلم والتقدم التكنولوجي	الأسبوع الأول
الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه	زمن الحصّة: 1سا
المحتوى المعرفي: اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي	الوسائل: سبورة، دليل الأستاذ
الكفاءة المستهدفة: يصغي إلى خطابات متنوعة ويعبر عن فهمه لها وينتج خطابات شفوية مشابهة.	

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الحصة الأولى: (الأسبوع الأول)

بعد عرض سياق الوضعية المشكلة الأم، ومناقشتها، وتحديد المهمات، قدمت الأستاذة الدرس على النحو الآتي:

أ. وضعية الانطلاق:

انطلقت الأستاذة في تقديم الدرس من التعليمية الآتية: "حين تشتري جهازاً إلكترونياً جديداً ستجد الدليل مكتوباً -في الغالب- بلغة أجنبية، وكذلك الأمر بالنسبة لعبة الدّواء فحين تفتح نشرتها تجدها باللغة الإنجليزية أو الفرنسية". وهذا يقودنا للتساؤل هل اللغة العربية قاصرة عن أداء الأدوار التي تقوم بها اللغات الأخرى؟ في خطاب اليوم سنجد جواباً كافياً عن هذه الإشكالية.

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

- إسماع النص المنطوق:

قامت الأستاذة بإسماع المتعلمين النص المنطوق ونبّهتهم إلى تسجيل رؤوس أقلام حول ما يستمعون إليه، من أفكار، وكلمات صعبة... إلخ، وبعد الانتهاء من ذلك طالبتهم بمأ الجدول الآتي:

المتحاوران	المناسبة	الإطار الزمني	موضوع الحوار
1. محمد البنيادي	ندوة نظمها كلية	فاس-الرباط	- اللغة العربية وعلاقتها بالهوية
2. الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح	الآداب ومعهد التعريب	(المغرب) 2001/09/16	- سبل ازدهارها - هل تصلح لغة علم؟

- مناقشة معطيات النص: ولتقييم فهم المتعلم، طرحت جملة من الأسئلة منها:

س1: يجري الحوار مع شخصية علمية جزائرية مشهورة، عرف بها. وكان أغلب المتعلمين لا يعرفون هذه الشخصية، فقامت الأستاذة بتعريف المتعلمين بالدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" وأبرز إنجازاته.

س2: ما الذي يجب فعله لازدهار اللغة العربية؟ وكانت الإجابة: إعداد العدة للمستقبل، والتخطيط للأغراض، والأهداف، وعندها سيظهر الكثير من المخترعين العرب فتعلو العربية بعلومهم.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

س3: ما هو المضمون العام للخطاب؟ وبعد الاستماع إلى إجابات المتعلمين وتعديل بعض منها، تمّ التوصل إلى موضوع الخطاب: ماضي اللغة العربية خير من حاضرها، ففي عصور مضت انكبّ الأجانب على تعلّمها لفهم علومها... إلخ، وهي بذلك لغة علم وليست مجرد أداة للتواصل.

➤ **الوضعية الجزئية الثانية:**

- **تحليل الخطاب وتحديد نمطه:** بعد تحديد مضمون الخطاب ومناقشة أفكاره انتقلت الأستاذة إلى تحليله بنيتة لتحديد النمط المستخدم، فقامت بإسماعهم النصّ مرّة ثانية، ومناقشته، للتعرف على نمطه، وقد حدّد المتعلّمون أنواع الجمل في الجدول الآتي:

جملة استفهامية	جملة مثبتة	جملة منفية	جملة طلبية	جملة إخبارية
- ما رأيكم...؟ - ما أفق...؟ - ما الفرق بينهما؟	- الإنسان الذي يتكلّم اللغة ليلاً ونهاراً... أيّا كان	- فهذا ليس... - وهذا ليس له أيّ علاقة...	- لا بدّ أن تؤدّي ما عليها الحياة اليومية	- الاستكشافات صارت يومية في الطبّ

ولتحديد الأنماط المساعدة قامت الأستاذة بإسماعهم فقرات من الخطاب محدّدين مؤشّرات النمط الدالة عليه، وبناء على ذلك تمّ التوصل إلى أنّ النمط الغالب في النصّ هو النمط الحواريّ، والأنماط المساعدة له هي: الحجاج، والوصف، والسرد، والإخبار، والتفسير، وفي الختام تمّ التوصل إلى أنّ المقابلات الصحافيّة باعتبارها نصوصاً حوارية، يطغى على خطاباتها النمط الحواريّ، الذي يتخلله كلّ من السرد، والإخبار، والتفسير، والحجاج، وفق ما يقتضيه سياق المحاورّة.

الحصة الثانية: (الأسبوع الثاني)

أ. وضعية الانطلاق:

حاولت الأستاذة تهيئة المتعلمين بتذكيرهم بما تمّ التطرّق إليه في الحصة السابقة.

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ **الوضعية الجزئية الأولى:**

- **إسماع النصّ المنطوق:** حثّت الأستاذة المتعلمين على الانتباه وحسن الإصغاء، ثمّ قامت بقراءة النصّ المنطوق قراءة متأنية وواضحة.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

– تحليل بنية الخطاب: وتحليل بنية الخطاب طلبت منهم الاستماع إلى جزء محدد من الخطاب للإجابة عن الأسئلة: "من خلال تجربتكم... من تعلم الإنجليزية إلى حدّ الاتقان". س1: مهّد الصّحافي حوارَه بخطاب يختلف نمطه عن نمط الحوار، ميّز بين النمطين ووظيفتهما الدلالية والتواصلية، مستعيناً بالجدول الآتي: (تمّ رسم الجدول وتسجيل الإجابات على السبورة من طرف أحد المتعلمين).

الجزء المستهدف	موضعه من الخطاب	وظيفته الدلالية	وظيفته التواصلية
الفقرة التمهيدية	على هامش...	استنطاق الشخصية	الحصول على حقائق
نصّ الحوار	الإنسان... الميدان	كشف المستحاثات	بلوغ الغاية بالإجابة

– تحديد العلاقة بين أنماط الخطاب: ولتحديد العلاقة بين الأنماط الواردة في النصّ، طرحت الأستاذة السؤال الآتي: حدّد الأنماط التي اكتشفتها من هذا الخطاب، وانسب كلّ نمط إلى موظّفه.

الأنماط الموظّفة	الصحفيّ
الحوار، الإخبار، السرد..	
الحوار، الوصف، الحجاج، التفسير	الدكتور

وقد توصّل المتعلّمون بمعية الأستاذة إلى أنّ النمطين السرد والإخبار ينسبان إلى الصحافيّة، أمّا التفسير والحجاج والوصف فينسبون إلى الدكتور عبد الرّحمان الحاج صالح، ويبقى الحوار النمط المشترك بينهما، وتتمثل العلاقة بينهما في التّكامل فكلّ نمطٍ خادّم ومساعد للآخر، وقد ساهمت هذه العلاقة في بناء النصّ من خلال تداخل الأنماط في بعضها البعض لتشكّل بنيةً خطابيّةً مترابطة.

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

– الإنتاج الشّفويّ: طلبت الأستاذة من المتعلّمين إجراء مقابلة صحفية مع أحد زملائهم يحاكون فيها الخطاب المنطوق، مستثمرين الموارد المعرفية المكتسبة، مستعينين بالجدول الآتي:

الأنماط	الهيكلية الفكرية	الهيكلية العامة
وصفيّ، سرديّ	سياق المقابلة (التعريف بالمحاور أو بموضوع المحاور)	تمهيد
حواريّ، توجيهيّ، تفسيريّ يخدمه الحجاج	عناصر موضوع الحوار بناء على القصد منه	نصّ المقابلة (الحوار)
وصفيّ، حواريّ	نتائج الحوار مع شكر المحاور	الخاتمة

وتمّ تقديم العرض فرديّاً، ومناقشته، وتصحيحه وفق شبكة التّقويم.

ج. الوضعية الختامية:

وفي الختام، طلبت الأستاذة من المتعلمين الاستعانة بالنص الثري (تلوث البيئة) لإدراك خطورة تلوث البيئة على الإنسان والكائنات الحية.

– تحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية:

قُدِّمَ درس "اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي". بميدان فهم المنطوق للسنة الرابعة متوسط في حصتين، حيث خصّصت الحصّة الأولى للاستماع، ومناقشة مضمون النص، وتحديد النمط الغالب، والأنماط المساعدة له، أمّا الحصّة الثانية فكانت لتحليل بنية الخطاب، ودراسة تداخل الأنماط، والإنتاج الشفوي، وما يُلاحَظ في منهجية سير الدرس محاولة إكساب المتعلم موارد معرفية تتعلق بالأنماط النصية من خلال التركيز على البنية النصية، وتحليل العلاقة بين تداخل الأنماط دون مراعاة خصائص اللغة المنطوقة وما تتميز به عن اللغة المكتوبة، فإذا كان المتعلم يتلقى صعوبة في تحديد النمط الغالب، والأنماط المساعدة له في النص المكتوب، فإن الصعوبة تتفاقم إذا طُلب منه ذلك وهو يتلقى النص المسموع مرّة كاملاً ومرّة مجزأً، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار خصائص النص المنطوق في الفعل التعليمي لتحقيق الأهداف والكفاءات المحددة.

ويتجلى من معاشية سيرورة الفعل التعليمي أنّه كان أحادي الاتجاه حيناً، وثنائي الاتجاه حيناً آخر، ويمكن تحديد دور عناصر العملية التعليمية في ميدان فهم المنطوق على النحو الآتي:

– الأستاذ: وتجلّت مهامّه خلال العملية التعليمية في إثارة المتعلمين لجعلهم أكثر استجابة مع الدرس، وإلقاء النص على مسامعهم، وطرح أسئلة للمناقشة وتقويم الفهم، وما يُلاحَظ في صوت الأستاذة الرقة والخفة اللتان أعاقتا وصول الرسالة اللغوية إلى جميع المتعلمين، خاصّة مع وجود مؤثرات خارجية، ممّا جعلها تستعين بالتواصل غير اللغوي: الإشارات، وإيماءات الوجه، وحركة اليدين، إلّا أنّ ذلك لم يكن كفيلاً لوصول الرسالة اللغوية على أكمل وجه، وهذا ما أثر في تواصل المتعلم مع النص والتفاعل معه.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ويبرز في منهجية الأستاذة استخدامها للطريقة الاستفهامية (سؤال وجواب) في مناقشة النص وتحليل مضمونه، وقد كانت الأسئلة المطروحة سطحية مباشرة تتعلق بالمضمون العام للنص، ولم تركز على مقاصده، والقيم المستخلصة منه.

أما من حيث الوقت المخصص لتنفيذ تعلّيمات النص المنطوق، فلم يكن كافياً، إذ استغرق حصّتين ونصفاً؛ فالأستاذة لم تتمكن من ممارسة فعلها التعليمي بفعالية والتحكّم في القسم بسبب الفوضى؛ حيث قضت معظم وقتها في محاولة ضبط القسم، وتهذئة المتعلّمين.

– المتعلّم: ويتجلى دوره في الاستماع للنص لفهم مضمونه واستخلاص أنماطه، وإعادة إنتاجه مشافهةً، وما التمسناه من بعض المتعلّمين عدم قدرتهم على تذكّر الأفكار التي تضمّنها النص، في حين أنّ البعض الآخر، خاصّةً من يجلسون في المقاعد الخلفية فلاحظنا عدم انتباههم للنص، وإثارتهم للفوضى، وذلك يعود لخصائص متعلّمي هذه المرحلة (المراهقة) من جهة، وإلى الظروف التي أعاقَت بلوغ الرسالة اللغوية إلى مسامعهم من جهة أخرى، ممّا جعلهم ينصرفون إلى الأحاديث الجانبية.

– الرسالة (المحتوى المعرفي): ما يلاحظ في النص المنطوق طوله، حيث بلغ حجمه صفحتين، وهو يفوق بكثير حجم نصوص فهم المكتوب، وقد أثر ذلك في عملية التلقّي؛ لأنّ آخر الكلام ينسي أوله، وبذلك يجد المتعلّم صعوبة في تذكّر الخطاب ويعجز عن التفاعل معه.

– الوسيلة (القناة): اعتمدت الأستاذة في تسيير الدّرس على دليل الأستاذ، والسّبورة، فقد ألقت النصّ مشافهةً على مسامع المتعلّمين ولم تستعن بمكبر الصوت، أو وسائل تكنولوجية تعينها في إيصال الرسالة اللغوية، رغم أنّ صوتها لم يبلغ مسامع جميع المتعلّمين وهذا أثر كثيراً في عملية الاستماع.

– بيئة التعلّم: ما يلاحظ في بيئة التعلّم التشويش الداخليّ من قبل بعض المتعلّمين، بالإضافة إلى التشويش الخارجيّ المتعلّق بمكان وجود القسم قرب قاعة الرياضة، والذي أعاق بدوره عملية استقبال الرسالة اللغوية، وقد كان التواصل بين أطراف العملية التعليمية ضعيفاً وغير فعّال.

3.1.3. نتائج الدراسة:

أسفر الحضور الميداني لعدد من الحصص في تعليمية النص المنطوق بمرحلة التعليم المتوسط إلى جملة من النتائج أبرزها:

- انتباه نسبة كبيرة من المتعلمين مع النص المنطوق في الدقائق الأولى فقط، ثم انصرفهم إلى الأحاديث الجانبية وشرودهم الذهني، وهذا راجع لعدة عوامل منها: حجم النصوص الكبير الذي يفوق القدرة الاستيعابية للمتعلم وخاصة نصوص السنة الرابعة متوسط، وعدم مناسبة النص لمستوى المتعلم وواقعه وميولاته، بالإضافة إلى عوامل أخرى منها: عدم التناسب بين نشاط (فهم المنطوق) والتوقيت الزمني المخصص له، والفوضى، وعدم تحكم الأستاذ في القسم، وعدم التنوع في الطرائق والوسائل والإستراتيجيات التعليمية.

- تقييد الأساتذة بالنصوص المنطوقة المدرجة في دليل الأستاذ، فخلال الحضور الميداني لم نصادف أستاذاً قام بإحضار نص خارجي غير مدرج في الدليل، على الرغم من إقرار نسبة كبيرة من الأساتذة بعدم ملائمة بعض النصوص لمستوى المتعلم وواقعه وميولاته، وهنا يجب عدم تقييد الأساتذة بالالتزام الأعمى بهذه النصوص وفتح المجال للاجتهادات الشخصية لتفعيل العملية التعليمية، فبإمكانهم اقتراح نصوص أخرى من اختيارهم الشخصي بما يروونه مناسباً للمقطع التعليمي ومحققاً لأهداف وغايات الدرس.

- ما يلاحظ في الفعل التواصلي التعليمي أن أغلبية المتعلمين يتفاعلون في وضعية الانطلاق ويستثمرون تماثلهم الذهنية ومكتسباتهم المعرفية للحوار والمناقشة، أما بالنسبة للتفاعل مع معطيات النص فإن الفعل التواصلي يكون محدوداً بالإجابة عن أسئلة المضمون وهو لا يحقق نتائج مرضية باستثناء تحديد أفكار النص واستخلاص القيم المتضمنة.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3. 2. مكانة الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المكتوب

تُعَدُّ القراءة المهارة اللسانية التي تضمن للنص المكتوب تحقيق وجوده الفعلي في الواقع التعليمي الملموس، وهي عملية ملازمة لمهارة الكتابة حيث يُسهم القارئ بشكل مباشر في إنجازية النص وبث الحياة فيه، وقد تضمن الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط مجموعة من النصوص المكتوبة تهدف إلى إرساء ملكة التواصل لدى المتعلم وإكسابه منهجية التحليل والتفكير المنطقي، ووردت هذه النصوص ضمن ميدان فهم المكتوب الذي يعد ميداناً مستحدثاً في منهاج الجيل الثاني، يقابل نشاط القراءة في المناهج السابقة.

وبما أن النص التعليمي ينهض - في تحقيق إنجازيته - على جملة من الآليات والمنهجيات التي تسمح له باستكمال صورته التعليمية وتحقيق أهدافه المحددة، فقد اهتم التربويون بكيفية تعليمه، وتوجيه الأستاذ إلى المنهجية التعليمية التي ينتهجها لتفعيل القدرات الكامنة لدى المتعلم للتفاعل مع النص وإدراك خباياه ومكوناته.

3. 2. 1. الخطوات المنهجية لتعليمية نصوص ميدان فهم المكتوب (قراءة + دراسة نص)

ترتكز تعليمية النص المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط على جملة من الخطوات المنهجية المحددة في دليل الأستاذ، لتوضيح كيفية سير تعلّات ميدان فهم المكتوب وتنفيذها (القراءة المشروحة، ودراسة النص)، والمتمثلة في:

الجدول (3. 4): خطوات تنفيذ تعلّات ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) في مرحلة التعليم المتوسط

ميدان فهم المكتوب	قراءة مشروحة (1)
الخطوات المنهجية	1. تحديد الأهداف التعليمية. 2. الانطلاق من وضعية تعلّمية. 3. قراءة صامتة واعية. 4. مناقشة الفهم العام للنص. 5. قراءة نموذجية من طرف الأستاذ. 6. قراءة فردية من طرف المتعلمين يُراعَى فيها الأداء، والاسترسال، والسلامة، وعلامات الوقف.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

7. شرح المفردات الصعبة	
8. مناقشة فهم النصّ ويكون بتقسيم النصّ إلى وحدات فكرية ومناقشتها واستخلاص الأفكار.	
9. استنتاج الفكرة الأساسية أو المغزى.	
10. طرح أسئلة هادفة لتقويم الفهم، بعدد الأفكار.	

ينظر: محفوظ كحوال، محمد بوشماط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط،

ص31-32.

يُبنى الفعل التعليمي في حصّة القراءة المشروحة على النصّ؛ فمنه ينطلق المتعلّم في الاستكشاف والمناقشة والحوار والتأويل والتفسير -حسب مستواه- مستثمرًا موارده السابقة، لينتج فعلًا تواصليًا تفاعليًا بين المتعلّم والنصّ، وبين الأستاذ والمتعلّم، وبين المتعلّمين فيما بينهم، لتحصيل موارد جديدة وبناء التعلّلات المستهدفة، وإنتاج نصّ جديد.

وهذا لن يتأتّى إلّا من خلال فعل القراءة الذي يسهم في تنمية مهارات عدّة لدى المتعلّم منها: التقاط المعنى، واستخلاص الأفكار الرئيسة أو الثانويّة، وتحصيل المعلومات والمعارف، وتنظيم الموضوع وهيكلته، ليصل في الأخير إلى تقييم ما يقرأ، وإصدار الأحكام على النصّ⁽¹⁾.

ثمّ تليها حصّة دراسة النصّ الأدبيّ، ففي السنة الأولى متوسط يتمّ الانطلاق من نصّ جديد مخصّص للدراسة الأدبيّة، غالبًا ما يكون شعرًا لتذوقه بلاغيًا وفنيًا، ويمكن توضيح منهجيّة دراسة النصّ الأدبيّ للسنة الأولى متوسط في الجدول الآتي:

⁽¹⁾ ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص59.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الجدول (3. 5): خطوات تنفيذ تعلّيمات ميدان فهم المكتوب (النص الأدبي) للسنة الأولى متوسط

ميدان فهم المكتوب	دراسة النصّ الأدبي (2)
الخطوات المنهجية	1. تحديد الأهداف التعليمية. 2. الانطلاق من وضعية تعلّمية. 3. قراءة صامتة واعية. 4. مناقشة الفهم العام وإدراك المعنى العام. 5. قراءة نموذجية من طرف الأستاذ. 6. قراءات فردية من طرف المتعلّمين يراعى فيها الجودة والإلقاء. 7. تقسيم النصّ إلى وحدات فكرية. 8. دراسة النصّ ابتداءً من الوحدة الأولى وذلك بـ: شرح الألفاظ، ومناقشة الوحدة، واستخلاص الفكرة الأساسية بتوجيه من الأستاذ. 9. استخلاص الفكرة الرئيسية. 10. طرح أسئلة هادفة لمراقبة الفهم. 11. دراسة أساليب النصّ. 12. الوقوف عند ظاهرة فنية للتعرف عليها، ثم القيام بتطبيقات قصد تثبيت المكتسبات، وتكليفهم بإنجاز تمارين عن هذه الظاهرة لاختبارهم.

المصدر: محفوظ كحوال وآخرون، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص32-33

أمّا في حصّة دراسة النصّ الأدبيّ للسنة الثانية متوسط، فيتمّ الاعتماد على نصّ سابقٍ تمّ تناوله في حصّة القراءة المشروحة، لدراسته دراسةً أدبيّةً، ويتمّ سير التعلّيمات على النحو الآتي⁽¹⁾:

- إعادة قراءة النصّ للتحقّق من فهمه.
- مناقشة النصّ وتذوّقه فنيًا مع التركيز في كلّ مرّة على ظاهرة بلاغية، أو ظاهرة عروضية، أو مفهوم نقديّ بسيط.
- جعل المناقشة في مراحل متسلسلة لتسجيل نتائج قصيرة حسب مستوى المتعلّمين.
- ربط الحصص بعضها ببعض تحقيقًا لاستمرارية التعلّم في المقطع.

⁽¹⁾ ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص63.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

بينما يتم في السنة الثالثة والرابعة متوسط دمج نشاط القراءة وتحليل النص الأدبي في حصّة واحدة خلافاً لما ألفيناه في المستويين السابقين.

وقد تضمّن ميدان فهم المكتوب للسنة الرابعة متوسط ثلاثة (03) نصوص يُنجزُ كل نصّ في أسبوع، ويتمّ تسيير نشاطات هذا الميدان وفق المنوال الآتي:

الجدول رقم (3. 6): خطوات سير تعلّات ميدان فهم المكتوب للسنة الرابعة متوسط

الميدان	الأيقونة	خطوات سير التعلّات
فهم المكتوب	أقرأ النصّ	قراءة الأستاذ النصّ قراءة نموذجيّة، ثمّ توزيع القراءات بين المتعلّمين
	أثري رصيدي اللغويّ	مناقشة الكلمات الصّعبة وتحديد معناها حسب السياق
	فهم النصّ ومناقشة أفكاره	تنشيط مناقشات بين المتعلّمين من خلال طرح أسئلة تستهدف فهم النصّ واستخلاص أفكاره
	أكتشف غمط النصّ وأبين خصائصه	اتباع المنهجية نفسها للمناقشة وتحليل غمط النصّ ليصلوا في الأخير إلى تبيان غمط النصّ الغالب ووظيفته
	أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه	يتدرب المتعلّمون على ممارسة التحليل من خلال تبني آليات اشتغال المقاربة النصّية واكتشاف وسائل الاتساق والانسجام وترابط النصّ.

المصدر: حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 09.

يُعتمدُ النصّ المكتوب في تدريب المتعلّمين على المناقشة والتحليل وتحديد النمط الغالب والأنماط المساعدة له لإرساء كفاءة قراءة النصوص وفهمها وتحليلها ونقدها، كما يستثمر في مجال الظاهرة اللغويّة التي تشكّل امتداداً له حتّى نضمن بقاء المتعلّم في إطار الحقل الدلاليّ نفسه وذلك تطبيقاً للمقاربة النصّية التي لا تتعامل مع الظاهرة اللغويّة بعدها ظاهرةً مستقلةً بذاتها، وإنّما بعدها جزءاً من النصّ ككلّ، تؤدّي وظيفة في الترابط النصّي، وتحقيق التواصل، لإكساب المتعلّمين الكفاءة اللغويّة والتواصليّة.

الفعل التّواصليّ واستنطاق النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

3.2.2. الدّراسة الميدانيّة:

للتعرّف على واقع الفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصّ المكتوب بمرحلة التّعليم المتوسّط، تمّ إجراء دراسة ميدانيّة اعتمدت على الوجود المباشر في الميدان، لجمع البيانات المتعلّقة بموضوع الدّراسة، والفئة المستهدفة، وتقديم صورة واضحة عن كيفيّة سير الفعل التّواصليّ في هذا السّياق التّعليميّ.

3.2.2.1. إجراءات الدّراسة:

أ. منهج الدّراسة:

اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ لمناسبتة موضوع البحث، وهو وصف واقع تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بميدان فهم المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط وتحليل الفعل التّواصليّ.

ب. حدود الدّراسة: تتجسّد حدود الدّراسة العلميّة والعمليّة في:

- الحدود المكانية: شملت أربع (04) متوسّطات من ولاية قالمة: متوسّطة عبدة السّعيد (بلديّة الفجوج)، متوسّطة أحمد شيهب، ومتوسّطة فرج الله الطّاهر، ومتوسّطة ورفلة رابح (بلديّة هيلوبوليس).

- الحدود الزّمنيّة: وتمثّلت في الفترة الممتدّة من 2024/01/21 إلى 2024/05/05.

ج. عيّنة الدّراسة: وشملت مجموعة من متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط، بلغ عددهم 155 تلميذاً، منهم 73 تلميذاً، و82 تلميذة.

د. أداة الدّراسة:

اعتمدنا في هذه الدّراسة على أداة الملاحظة بالمعايشة لمناسبتها أهداف الموضوع؛ حيث قمنا بملاحظة ومعايشة الممارسات التّعليميّة المتعلّقة بنصوص اللّغة العربيّة بميدان فهم المكتوب في المستويات الأربعة، وجمع البيانات اللازمة لفهم طبيعة الفعل التّواصليّ التّعليميّ، وشروطه، وكيفيّة تفعيله.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3. 2.2.2. الحضور الفعلي في الصف (تحليل منهجية الأستاذ)

3. 2.2.2. 1. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان فهم المكتوب للسنة الأولى متوسط

– معلومات عامة عن القسم:

متوسطة: أحمد شيهب	المستوى: أولى متوسط	القسم: 1م1
عدد التلاميذ: 38	الذكور: 15 الإناث: 23	
عدد المشاركين فعلياً: 20	عدد غير المشاركين: 18	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النظافة (نعم)، التهوية (نعم)، وضعية الجلوس (نعم).		

– معلومات خاصة بالدرس:

تخطيط الدرس: نعم	عدد الحصص: 03
المقطع التعليمي: 06: الأعياد	الأسبوع الأول
الميدان: فهم المكتوب	زمن الحصّة: 1سا
المحتوى المعرفي: الأعياد	الوسائل: سورة، الكتاب المدرسي
الكفاءة المستهدفة: يقرأ قراءة مسترسلة نصوصاً وصفية وسردية مشكولة جزئياً مبدئياً رأيه فيها، ومبرزاً بعض قيمها.	

أ. وضعية الانطلاق:

استهلّ الأستاذ الحصّة بمراقبة تحضيرات المتعلّمين وأعمالهم المنجزة، ثمّ مهّد لموضوع درسه

انطلاقاً من قول الشاعر (الكامل):

والعيدُ أقبَلَ مزهواً بطلِّعته *** كأنّه فارسٌ في حُلَّة رَفَلَا

والمُسْلِمُونَ أَشَاعُوا فِيهِ فَرَحَتَهُم *** كَمَا أَشَاعُوا فِيهِ التَّحَايَا وَالْقُبَلَا

فَلَيْهِنَا الصَّائِمُ الْمُنْهِي تَعْبُدَهُ *** بِمَقْدَمِ الْعِيدِ إِنَّ الصَّوْمَ قَدْ كَمَلَا

وذلك للتعرف على موضوع النصّ، واقتراح عنوانٍ مناسب له.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ب. وضعيّة التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– القراءة الصّامتة: طلب الأستاذ من المتعلّمين فتح الكتاب ص122، وقراءة النصّ قراءةً بصريةً صامتةً محدّداً مدّتها بثلاث دقائق (03د).

– المناقشة: بعد الانتهاء من القراءة الصّامتة طرح عليهم مجموعة من الأسئلة لتقييم الفهم:

س1: حدّد موضوع النصّ.

س2: بيّن سبب إقامة الأعياد.

س3: وضّح أهميّة الاحتفال بالأعياد.

وقد كان السؤال الأوّل بإستراتيجية فكر: حيث يُفكّر كل متعلّم بشكلٍ فرديّ، أمّا السؤال الثاني بإستراتيجية (ناقش): يتفق كلّ متعلّم مع زميله على إجابةٍ واحدةٍ مشتركةٍ، في حين كان السؤال الثالث بإستراتيجية (شارك): حيث تُعيّن كلّ مجموعةٍ متحدّثاً عنها للوصول إلى جواب.

– الفكرة العامّة: بعد مناقشة النصّ طلب الأستاذ تلخيص مضمونه في فكرةٍ عامّةٍ، وبعد الاستماع إلى الإجابات تمّ تدوين أفضلها على السّبورة وهي: مكانة الأعياد ووقعها في النفوس.

– القراءة الجهرية: قام الأستاذ بقراءة النصّ قراءةً نموذجيةً لتمثيل المعاني، ثمّ وزّع القراءات فجائياً على المتعلّمين لتعويدهم على المتابعة، فبدأ بالفئة الممتازة، ثمّ المتوسطة، وختم بالضعيفة.

– إثراء الرّصيد اللّغوي: بعد الانتهاء من القراءة الجهرية طلب من المتعلّمين استخراج الكلمات الصّعبة التي أُستُعلّقَ عليهم فهمها لمعرفة دلالتها وتوظيفها في سياقاتٍ أخرى، ومن بين الكلمات التي توقّف عندها الأستاذ: جُبِلَ: فُطِرَ، الباعث: الدّافع، انشراح: سرور.

– فهم النصّ ومناقشة أفكاره: ولاستخلاص أفكار النصّ ومناقشتها طلب الأستاذ من المتعلّمين تحديد فقرات النصّ حسب معيار المعنى، وقد أجمعوا على أنّ النصّ يتكوّن من ثلاث فقرات: الفقرة الأولى (الأعياد...مشاقّ الحياة)، الفقرة الثانية (والباعث... الذّكريات)، الفقرة الثالثة (والأعياد...

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

خطّة الكمال)، وتمّ التوقّف عند كلّ فقرة من النصّ وإعادة قراءتها، ومناقشتها لتذليل صعوباتها، وتحديد فكرتها الأساسية.

– القيم المتضمّنة في النصّ: ولاستنباط القيمة المستفادة من النصّ طرح الأستاذ بعض الأسئلة على المتعلّمين للوصول إلى القيمة التي يتضمّنها هذا النصّ، وهي: الأعياد أيّام فرح وتحديد للنفس من أجل بعث العزائم وبثّ روح العمل والنشاط.

– تحديد نط النصّ وبنيته اللغويّة: طلب الأستاذ من المتعلّمين قراءة الفقرة الثالثة قراءة صامتة، ثمّ طرح عليهم أسئلة، منها:

س1: حدّد نوع الأسلوب في هذه الفقرة، وكان الجواب: أسلوب خبري مباشر.

س2: ما هو النمط الغالب في هذه الفقرة: وكان الجواب النمط الإخباري.

ج. الوضعية الختامية:

وفي الختام، كلّف الأستاذ المتعلّمين بتلخيص مضمون النصّ بأسلوبهم الخاصّ، واستمع إلى إنتاجهم موجّهاً، ومصوباً أخطاءهم اللغويّة والتركيبيّة.

– تحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية:

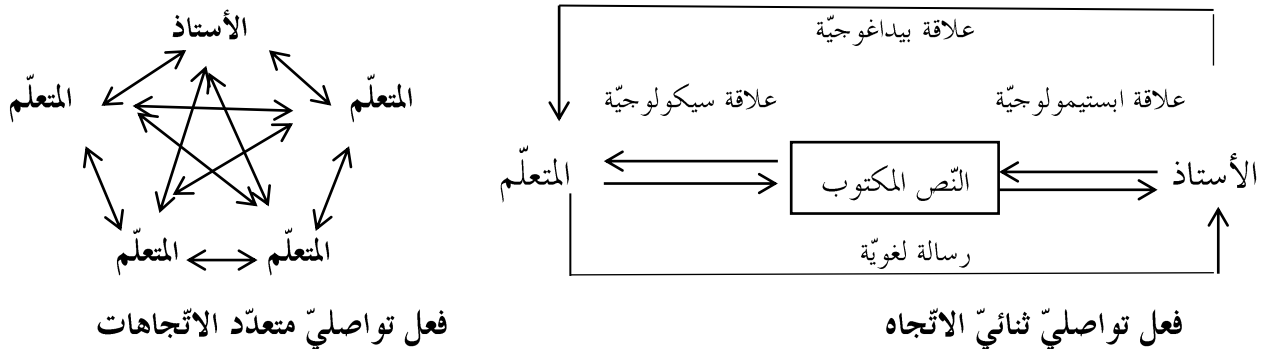
أنجزت تعلّقات المحتوى المعرفي "العيد" بميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) للسنة الأولى متوسط في حصّة مدّتها ساعة واحدة وفق ما حدّدته المخطّطات السنويّة (2022م – 2023م) لكيفيّة تسير المقطع التعليميّ التعلّميّ، وكان التركيز في هذه الحصّة على القراءة الصّامتة، والقراءة الجهرية المسترسلة، وطرح أسئلة حول مضمون النصّ، وما يلاحظ في طبيعة الأسئلة المطروحة أنّها تستهدف الفهم المباشر والحرفي للنصّ، لمعرفة موضوعه، وتحديد فكرته العامّة، واستخراج أفكاره الفرعيّة، ومعرفة دلالات مفرداته، وهي ليست كفيلاً بتفسير النصّ، وبلوغ مقاصده الضمنيّة، والوصول بالمتعلّم إلى مستوى الفهم الاستنتاجي الذي يتجلى في القدرة على استنتاج المعاني غير المباشرة التي لم يصرّح بها، وفهم الصّور البيانيّة، والآليات التّداوليّة، ومستوى الفهم النّاقّد لتقييم النصّ والحكم عليه بناءً على حجج قويّة وموضوعيّة، واكتسابه كفاءة نصيّة، لأنّ فهم النصّ وإدراك

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

مقاصده لا يقتصر على تلقي مضمونه ومعرفة دلالات ألفاظه وجمله وإنما يتعلق كذلك بمعرفة بنائه، وإدراك خصائصه اللغوية والأسلوبية والتركيبية والنصية والتداولية التي تتحكم في توجيه المعنى، وتسهم في تلاحم أجزائه وترابطها.

وما يلاحظ في توجهات الفعل التواصلي خلال العملية التعليمية أنه سلك اتجاهات متعددة تراوحت بين مسلك ثنائي الاتجاه يتمظهر في العلاقة السيكلوجية بين المتعلم والنص والتي تجسدها التمثلات، والعلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم المتمثلة في العقد الديدانكي، والعلاقة الاستيمولوجية بين الأستاذ والنص المتمثلة في النقل الديدانكي، ومسلك متعدد الاتجاهات يتمثل في العلاقة التأثيرية بين الأستاذ والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، ويمكن تمثيل ذلك في المخطط الآتي:

الشكل (3.3): اتجاهات الفعل التواصلي في تعليمية النص المكتوب للسنة أولى متوسط



المصدر: إعداد الباحثة

ويمكن إبراز الأدوار التي جسدها عناصر العملية التعليمية في الفعل التواصلي على النحو الآتي:

– الأستاذ: وتجلت مهامه في تهيئة أذهان المتعلمين بوضعهم في جوّ الدرس، وقراءة النصّ قراءة نموذجية، وطرح أسئلة لتوضيح مضمونه وتسهيل عملية تلقيه، وما يلاحظ في وضعية الأستاذ خلال الفعل القرائي ثبوته في مكان واحد وسط السبورة لتفادي التشويش الحركي على المتعلمين، وإتقانه لمخارج الحروف، ومراعاته لعلامات الوقف، واستعانتة بوسائل التواصل غير اللغوي (إيماءات الوجه، والإشارات، والإيماءات) خلال الفعل التعليمي، ومراعاة الفروق الفردية، وحسن توزيع القراءات بين

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

المتعلمين، وإدارة النقاش بينهم، أمّا من حيث الوقت المخصّص للحصة فقد كان الأستاذ متحكّمًا فيه من خلال حسن تنظيمه لسير التعلّيمات.

- المتعلّم: ويتجلّى دوره في فكّ رموز الرّسالة اللّغويّة، ونطقها نطقًا سليمًا، وفهمها، ومحاولة تحليلها اعتمادًا على مكتسباته القبليّة كقارئ واعٍ، وتنظيمها، وإعادة تركيبها، والحكم عليه، وما يلاحظ على متعلّمي السنّة الأولى متوسّط عدم تمكّن معظمهم من مهارة القراءة، إذ لمسنا بعض التّعثرات اللّغويّة أثناء الفعل القرائيّ، نحو: الأخطاء اللّغويّة، والتّهجئة، وعدم مراعاة علامات الوقف، والعلامات الإعرابيّة، وهذا يعكس عدم تحضيرهم الجيّد للنّصّ وقراءته في المنزل، واستهانتهم بالقراءة الصّامّة وعدم إنجازهم إيّاها، وشرودهم الدّهنيّ، وانصرافهم إلى الأحاديث الجانيّة، بالإضافة إلى الفهم السّطحيّ للنّصّ والاكتفاء بالمعاني المباشرة التي تحملها العبارات وعدم التّمكن من الغور في خبايا النّصّ وبلوغ مقاصده، أمّا لغتهم التّواصليّة فقد كانت غير سليمة تطغى عليها الازدواجيّة بين الفصحى والعاميّة.

- الرّسالة (المحتوى المعرفي): ورد النّصّ المكتوب مناسبًا لمستوى المتعلّم من حيث الحجم والمحتوى، ومراعياً لواقعه الاجتماعيّ والثّقافيّ، إلّا أنّه لم يُرفَقَ بظروف إنتاجه وسياقه الخارجيّ، كما أنّه لم يعرض نبذة مختصرة عن الكاتب وبيئته على الرّغم من أهميّة ذلك في تحليل النّصّ واستجلاء معانيه، فهذه المصاحبات النّصيّة تشكّل مداخل أساسيّة للنّصّ، و"تجعل من لحظة ما قبل القراءة فرصة سانحة لاستثمار تمثّلات التّلاميذ حول النّصّ بكلّ ما يحيط به من سياق وظروف ومؤشّرات نصيّة"⁽¹⁾.

- الوسيلة (القناة): تعدّ اللّغة المكتوبة الوسيلة المستخدمة في التّواصل بين النّصّ والمتعلّم، أمّا اللّغة المنطوقة والإشارات والإيحاءات فتشكّل وسيلة التّواصل بين الأستاذ والمتعلّم داخل فضاء القسم الذي يمثّل قناة تواصلٍ مباشرةٍ بينهما، وما يلاحظ في هذه القناة وجود تشويشٍ يؤثّر في فاعليّة الرّسالة

(1) حمود محمّد، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص "المرجعيّات، المقاطع، الآليات، تقنيات التّشخيص"، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 1998م، ص38.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

اللغوية، وغياب الوسائل التكنولوجية، واعتماد الأستاذ على الوسائل التقليدية المتمثلة في الكتاب المدرسي المتضمن للنص المكتوب، والسبورة.

– بيئة التعلم: توفرت في بيئة التعلم التجهيزات اللازمة: الإضاءة، والسبورة، والتدفئة، إلا أن ما تؤاخذ عليه ضيق المساحة، والاكتظاظ في القسم، إذ بلغ عدد المتعلمين ثمانية وثلاثين (38) تلميذاً، وهذا ما خلق التشويش والفوضى داخل القسم، وأثر نوعاً ما على نشاط الأستاذ.

وقد كان التفاعل بين الأستاذ والمتعلمين محدوداً، حيث بلغ عدد المشاركين فعلياً عشرين (20) تلميذاً من مجموع ثمانية وثلاثين (38).

3.2.2.2. نموذج لسيرورة تعلّمت ميدان فهم المكتوب للسنة الثانية متوسط

– معلومات عامة عن القسم:

متوسطة: عبدة السعيد	المستوى: الثانية متوسط	القسم: 1م2
عدد التلاميذ: 40	الذكور: 15	الإناث: 25
عدد المشاركين فعلياً: 22	عدد غير المشاركين: 18	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النظافة (نعم)، التهوية (نعم)، وضعية الجلوس (نعم).		

– معلومات خاصة بالدرس:

تخطيط الدرس: نعم	عدد الحصص: 02
المقطع التعليمي: 06: الأعياد	الأسبوع الثالث
الميدان: فهم المكتوب	زمن الحصّة: 1سا
المحتوى المعرفي: خاتم العيد	الوسائل: سبورة، الكتاب المدرسي
الكفاءة المستهدفة: يقرأ ويفهم نصوصاً نثرية متنوعة الأنماط مع التركيز على النمط الحوارية والتوجيهي، مشكولة جزئياً مبدئياً رأيه فيها، ومبرزاً بعض قيمها.	

أ. وضعية الانطلاق:

حاول الأستاذ تهينة المتعلمين ووضعهم في جوّ الدرس انطلاقاً من التقديم الآتي: "للعيد مظاهر عديدة، أبرزها ملابس العيد التي لديها مكانة خاصة في نفوس الأطفال، لكن أحياناً تقع العائلة في ضائقة مادية تحول بينها وبين اقتناء ملابس العيد". بين تصرفك في حال عدم قدرة والدك على شراء ملابس العيد لك. وسيتم التعرف في نصّ اليوم على تصرف ليلي وحسام.

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– **القراءة الصامتة:** دعا الأستاذ المتعلمين إلى فتح الكتاب المدرسي ص122، وقراءة النصّ قراءة صامتة، ثمّ أمرهم بغلقه، وطرح عليهم أسئلة للفهم والمناقشة، ثمّ قسمهم إلى أفواجٍ وطلب من كلّ متعلّم أن يفكر في فكرة عامّة يشاركها مع فوجه، ليتّم اختيار الفكرة المناسبة ومشاركتها مع بقيّة القسم، وبعد الاستماع إلى الإجابات ومناقشتها تمّ تدوين أفضلها على السبّورة والمتمثلة في: خاتم الأمّ الحلّ الوحيد لإدخال الفرحة في قلب الولدَيْن.

– **القراءة التّموذجيّة:** قام الأستاذ بقراءة النصّ قراءة نموذجيّة تلتها قراءة أحد المتعلمين ممّن يُعرَفُ بحسن قراءته وجودة أدائه، وبعد الانتهاء من الفعل القرائي، طَلَبَ تقسيم النصّ إلى فقراتٍ حسب معيار المعنى، وتمّ التوصل إلى أنّ النصّ يتكوّن من ثلاث فقراتٍ، وبعد تحديدها وُزَعَت القراءات بين المتعلمين، وكان الأستاذ يتوقّف عند كلّ فقرة، يناقشها ويحلّل مضمونها، ويشرح مفرداتها الصّعبة، ثمّ يحدّد الفكرة الأساسيّة التي تبنّي عليها.

– **القيمة المستفادة من النصّ:** لكلّ نصّ قيمة يريد الكاتب إفادتنا بها، لذلك تمّ استخلاص القيمة المستفادة من هذا النصّ والمتمثلة في: الدّعوة إلى تقدير الوالدين، وعدم تحميلهما ما لا طاقة لهما به.

الحصّة الثّانية: فهم المكتوب (دراسة نصّ)

أ. وضعية الانطلاق:

استهلّ الأستاذ درسه بأسئلة تستهدف تذكير المتعلمين بموضوع النصّ المكتوب تمثّلت في:

س1: حدّد موضوع الحديث الذي دار بين أفراد الأسرة.

س2: صف الحالة النفسيّة لكلّ من حسام ويلي.

س3: وضّح موقف الأب، وردّة فعل الأمّ من ذلك.

وتّمّت مناقشة الأسئلة مع المتعلمين لاستدكار موضوع الخطاب وأهمّ أفكاره.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

وزّع الأستاذ القراءات الفردية للنصّ بين المتعلّمين بدءاً من الممتاز إلى الضّعيف، وكان خلال الفعل القرائي يصحّح أخطاءهم اللغوية، وينوّههم إلى بعض الظواهر اللغوية لإعادة تذكّرها.

– أندوّق النصّ: لدراسة النصّ وتدوّقه بلاغيّاً، تمّ تقسيم المتعلّمين إلى أفواجٍ، يختار كلّ فوج ممثلاً عنه في كلّ سؤالٍ، ثمّ طرّحت عليهم الأسئلة الآتية:

س1: حدّد النمط الغالب في النصّ. وتمّ التوصل إلى أنّ النمط المهيمن في النصّ هو: النمط الحواريّ، ومن مؤشّراته: أسماء الأعلام، والأساليب الإنشائية... إلخ.

س2: سمّ هذا النوع من الحوار: وأجمع المتعلّمون أنّه حوارٌ متعدّد الأطراف.

س3: حدّد نوع الحوار في الفقرة الثالثة، وكانت الإجابة: الحوار الوارد في الفقرة الثالثة هو حوارٌ ثنائيّ لأنّه يدور بين الأب والأمّ فقط.

س4: استخرج الأساليب الإنشائية الواردة في النصّ، وبيّن صيغتها اعتماداً على الجدول الآتي:

الأسلوب	صيغته	الغرض منه
هل أنت أمير، وحضرتك أميرة؟	استفهام	التعجب
يا ولدي	نداء	لفت الانتباه
احتفظي به	أمر	أمر

ج. الوضعية الختامية:

كتب الأستاذ الكلمات الآتية على السبّورة (تشتغل، تزعل، حسرتي)، وطلب من المتعلّمين توظيفها في جملٍ مفيدةٍ.

– تحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية:

أنجزت تعلّيمات المحتوى المعرفيّ "خاتم العيد" لميدان فهم المكتوب للسّنة الثانية متوسّط في حصّتين؛ حيث خصّصت الحصّة الأولى للقراءة، والثانية لدراسة النصّ، وقد حاول الأستاذ في بداية الحصّة إثارة دوافع المتعلّمين، واستعداداتهم، لضبط القسم، وخلق جوّ مناسب للتعلّم، ثمّ طلب منهم

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

قراءة النصّ قراءة صامتة إلا أنّه لم يحدّد مدّتها الزّمنيّة، وهذا ما جعل المتعلّمين يتهاونون في الوقت، ويتذمّرون عند إخبارهم بانتهاء المدة المخصّصة لذلك، ثمّ قام بقراءة النصّ قراءةً نموذجيّةً وأمر المتعلّمين بحسن الإصغاء والتّتبّع، وللتأكّد من الفهم طرح أسئلةً حول مضمونه لاستخلاص فكرته العامّة وأفكاره الأساسيّة، والقيمة المستفادة منه، ويتبدّى من الأسئلة المطروحة، ومنهجية التحليل أنّها بسيطة لا تُكسب المتعلّم كفاءة التفسير والتحليل والفهم العميق للمعاني الضمنيّة، بل تركز على تلقين المحتوى النصّي، والوقوف عند المعاني المباشرة.

وما يلاحظ في الفعل التواصليّ التعليمي أنّه اتخذ مسلكاً ثنائيّ الاتجاه تجلّى في العلاقة بين الأستاذ والمتعلّم، وبين المتعلّم والنصّ، وكان ذلك في وضعيّة الانطلاق، وبناء التعلّقات، ومسلك متعدّد الاتجاهات بين الأستاذ والمتعلّم، وبين المتعلّمين فيما بينهم خلال استخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني، وكان للأستاذ دورٌ بارزٌ في محاولة ضبط الحوار والمناقشة بين المتعلّمين.

ويمكن تحديد الأدوار التي جسّدتها عناصر العملية التعليميّة خلال تعليميّة النصّ المكتوب "خاتم العيد" على النحو الآتي:

– الأستاذ: وتمثّل دوره في إدارة الفعل التواصليّ التعليمي، وتهيئة ظروف التعلّم، وقراءة النصّ المكتوب قراءةً نموذجيّةً، وطرح أسئلة لمعرفة مدى فهم المتعلّمين لمضمون الخطاب مستخدماً إستراتيجية المناقشة (سؤال وجواب)، وإستراتيجية التعلّم التعاوني، وقد وجدنا عدم فعالية هذه الإستراتيجية (العمل الجماعيّ بالأفواج) بسبب العدد الكبير للمتعلّمين الذي بلغ أربعين (40) متعلّماً، ممّا أحدث الفوضى داخل القسم، حيث قضى الأستاذ معظم وقته في محاولة ضبط الصّف، وما يلاحظ في لغته امتلاكه الكفاءة اللّغويّة والتواصليّة التي مكّنته من استعمال اللّغة العربيّة الفصحى بطلاقة، وتوظيفه لحركات الجسم والإيحاءات أثناء الشّرح والحوار.

أمّا من حيث الوقت فلم يكن الأستاذ متحكّماً فيه، حيث ضاع معظمه في محاولة ضبط القسم، وهذا ما أدّى إلى تقديم الدّرس في 15د.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

- المتعلم: وتمثل دوره في استقبال الرسالة اللغوية وفك شفراتها وتحليلها، وقراءة النص قراءة صامتةً وجهريةً لتحليل مضمونه واستجلاء مقاصده، وما يُلاحظُ على متعلّمي هذه المرحلة عدم امتلاكهم لميكانيزمات القراءة الصّامتة والجهريّة، وعدم قدرتهم على سبر أغوار النصّ واكتفائهم بالمعاني الحرفيّة المباشرة، كما لمسنا عدم تمكّن بعضهم من القراءة السّليمة المسترسلة، وعدم امتلاكهم لمهارة القراءة والتحدّث.

- الرّسالة (المحتوى المعرفي): ورد نصّ "خاتم العيد" متوسّط الحجم، يتحدّث فيه الكاتب عن العيد ورغبة الأطفال في ملابس جديدة وتضحية الأمّ بخاتم زواجها لتلبية رغبة أبنائها، وهو يراعي الواقع اللغوي والاجتماعي والثقافي للمتعلّم، إلّا أنّه ورد مبتور الأجزاء منقُوص المعاني، ممّا يجعل القارئ يُحسُّ بوجود فجوة نصّية، كما أنّه لم يردف بظروف إنتاجه وسياقه الخارجي، والتّعريف بصاحبه.

- الوسيلة (القناة): اقتصرت الوسائل التعليمية التي اعتمدها الأستاذ في تقديم درسه على الوسائل التقليديّة المتمثلة في كتاب المتعلّم المتضمّن للنصّ المكتوب، والسّبورة.

- بيئة التعلّم: ما يُلاحظ في بيئة التعلّم من حيث التّجهيزات: توفّر الإضاءة، والسّبورة، والتدفئة، أمّا من حيث المساحة: فقد كانت ضيّقة مقارنةً بعدد المتعلّمين، وهذا ما أحدث اكتظاظاً وفوضى داخل القسم، وأثر في سيرورة الفعل التواصليّ التعليمي.

وقد كان التّفاعل بين المتعلّمين متوسّطاً، حيث بلغ عدد المشاركين فعليّاً اثنين وعشرين (22) تلميذاً، أمّا البقية فكانوا منشغلين بالأحاديث الجانبية، ولم يتمكّنوا من الإجابة عن الأسئلة لأنّهم لم يقرؤوا النصّ ولم يفهموا مضمونه.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3. 2. 2. 3. نموذج لسيرورة تعلّيمات ميدان فهم المكتوب للسنة الثالثة متوسط

– معلومات عامة عن القسم:

متوسطة: ورقة رابع	المستوى: الثالثة متوسط	القسم: 2م3
عدد التلاميذ: 35	الذكور: 16 الإناث: 19	
عدد المشاركين فعلياً: 22	عدد غير المشاركين: 13	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النظافة (نعم)، التهوية (نعم)، وضعية الجلوس (نعم).		

– معلومات خاصة بالدرس:

تخطيط الدرس: نعم	عدد الحصص: 01
المقطع التعليمي: 04: شعوب العالم	الأسبوع الثالث
الميدان: فهم المكتوب	زمن الحصّة: 1سا
المحتوى المعرفي: التواريخ التاريخ العريق	الوسائل: سبورة، الكتاب المدرسي
الكفاءة المستهدفة: يقرأ ويفهم نصوصاً نثريةً وشعريةً متنوعةً مع أنماطٍ مختلفةٍ يغلب عليها التّمطين التّفسيريّ والحجائيّ.	

وقد كانت عملية سير الدرس على النحو الآتي:

أ. وضعية الانطلاق:

حاول الأستاذ تهيئة المتعلمين بوضعهم في سياق الدرس وربط تعلّماهم السابقة بالجديدة، لإثارة دافعيتهم للتعلّم؛ حيث قام بالتذكير بعادات وتقاليد شعب جزر القمر التي تمّ التطرّق إليها في الحصّة السابقة، ثمّ طرح عليهم سؤالاً يستهدف القدرات المعرفيّة (التذكر، والفهم)، تمثّل في: هل هذه العادات والتقاليد الخاصّة بشعب جزر القمر تنسحب على المجتمع الجزائري؟، وكانت إجابات المتعلمين بالنّفي، إذ أقرّوا بأنّ هناك اختلافاً بين المجتمعين، وللتأكّد من الفهم، طلب منهم رصد مواضع هذا الاختلاف، فتوصلوا إلى أنّ الاختلاف يكمن في: اللباس، والطعام، والمناسبات، والأفراح... إلخ، واستخلصوا بمعية الأستاذ أنّ لكلّ مجتمع خصوصيّة، وعاداته وتقاليده التي يميّز بها عن غيره، ثمّ مهّد لهم بأنّه سيتمّ التعرّف اليوم على مجتمع آخر عريق له عادات وتقاليد مميّزة، هو

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الاجتمع التّارقيّ. وقد كانت الطريقة المنتهجة هي طريقة الحوار والمناقشة إذ يقوم الأستاذ بطرح أسئلةٍ وتقييم الإجابات ومناقشتها للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

ب. وضعية التقويم البنائي:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– القراءة: طلب الأستاذ من التلاميذ فتح الكتاب ص 77، وقراءة النصّ قراءة صامتةً موظّفين تقنيّاتها، ومحترمين شروطها، ثمّ طرح عليهم أسئلة تستهدف الفهم العامّ للنصّ تمثّلت في:

س1: قدّم بطاقة تعريف (بطاقة هويّة) للشّعب التّارقيّ. لمّا لاحظ الأستاذ غياب التّفاعل قام بتغيير صيغة السّؤال إلى من هم التّوارق؟ وكانت معظم إجابات المتعلّمين بأنّهم شعبٌ مسلمٌ، لغته التّافيناغ، شعبٌ عريقٌ يعود وجوده إلى 3000 ق م.

س2: ماهي الفكرة التي يحملها النصّ؟ وتمّ الاستماع إلى إجابات المتعلّمين، وتنقيحها ومناقشتها، ثمّ تدوين أفضلها على السّبورة.

وبعد استخلاص المضمون العامّ للنصّ باشر الأستاذ بالقراءة النّمودجيّة، ثمّ وزّع القراءات بطريقة فجائية بين المتعلّمين لتعويدهم على المتابعة مع الحرص على تصحيح الأخطاء اللّغويّة.

– أفهم وأناقش: طلب الأستاذ من المتعلّمين إعادة قراءة الفقرة الأولى من النصّ قراءة واعية، ثمّ طرح عليهم أسئلة للفهم:

س1: الشّعب التّارقيّ شعبٌ له حضارة أصيلة، ما معنى أصيلة؟، وكانت أغلب الإجابات: الأصيلة هي العريقة، والعريق: الضّارب بجذوره في أعماق التّاريخ.

س2: ما هو الدّليل على أنّ هذا الشّعب له حضارة أصيلة؟ وكانت الإجابة: لغته التّافيناغ التي يرجع وجودها إلى 3000 ق م، خير دليل على أصالته.

س3: ما هي الفكرة الأساسيّة التي تحملها الفقرة الأولى؟ وتمّ اختيار أفضل إجابة لتدوينها على السّبورة والمتمثلة في: التّوارق حضارة أصيلة وتاريخ عريق.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

وبعد استخلاص الفكرة الأساسية للفقرة الأولى تم الانتقال إلى الفقرة الثانية بتحديد ما وإعادة قراءتها قراءةً جهريةً واعيةً، ومن الأسئلة المطروحة حول هذه الفقرة:

- س1: على ماذا يقوم النظام التّأريقي؟ وكانت الإجابة بأنّه يقوم على نظام الأسر والعشائر.
- س2: ماذا يجمع بينهم؟ وأجاب المتعلّمون: إنّ ما يجمع بينهم هو قرابة الدّم (النّسب).
- س3: ما هي الفكرة الأساسيّة الثّانية؟ وبعد الاستماع إلى معظم الإجابات تمّ التوصل إلى أنّ: قرابة الدّم بين التّوارق معيار لقيام مجتمعهم.

وهكذا تمّ السير وفق هذه المنهجية مع الفقرة الثالثة والرابعة بطرح أسئلة للفهم والمناقشة، تعين المتعلّم في تحديد الفكرة الأساسيّة التي تنبني عليها الفقرة.

– القيمة المستخلصة من النصّ: لاستخلاص القيمة التي يتضمّن النصّ، طرح الأستاذ السّؤال الآتي: ماهي القيمة المضافة من النصّ؟، وبعد الاستماع إلى إجابات المتعلّمين، ومناقشتها تمّ تدوين أفضلها على السّبورة: "التّأريقيّ يعيش السّعادة بأبسط الأشياء، العادات والتّقاليد بطاقة هويّة للشّعوب".

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

– أندوّق النصّ: بعد الانتهاء من مناقشة النصّ، وتحديد فكرته العامّة، وأفكاره الجزئية، واستخلاص القيمة المضافة، تمّ الانتقال إلى مرحلة تدوّقه فنيّاً، لاستكشاف نمطه، ومواضع جماليّته، من خلال الأسئلة الآتية: س1: ما هو نمط النصّ؟ وما هي مؤشّراته؟، وكانت إجابات المتعلّمين عشوائية، فمنهم من قال الوصف، ومنهم رجّح التّفسير، وبعد استماع الأستاذ إلى أغلب الإجابات حاول رصد مؤشّرات النّمطين اللّذين وقع الجدال بينهما، وتمّ التوصل إلى أنّ النّمط المهيمن على النصّ هو النّمط التّفسيريّ الذي يخدمه الوصف؛ حيث جعل الكاتب الوصف والشرح أداتين لإثراء أفكاره، ومن مؤشّراته:

– استخدام التّفسير بالتّشبيه، نحو: "الغناء عند التّوارق كالأكل والشّرب".

– استخدام التّفسير بالشّواهد، نحو: "... كما تشهد على ذلك ...".

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

س2: حدّد نوع الصّورة البيانيّة الواردة في العبارة الآتية: "الغناء عند التّوارق كالأكل والشّرب لا يستغنون عنه"، وتمّت مناقشة الصّورة مع المتعلّمين وتحديد أركانها وبيان نوعها وأثرها البلاغيّ، وكانت الإجابة، نوع الصّورة البيانيّة: تشبيه تامّ، عناصره هي:

المشبه	المشبه به	أداة التشبيه	وجه الشبه
الغناء	الأكل والشّرب	الكاف	لا يستغنون عنه

أثره البلاغي: توضيح المعنى وتقريبه لذهن المتلقّي.

ج. الوضعية الختامية:

ختم الأستاذ الدّرس بتكليفٍ منزليٍّ سجّله على السّبورة لتقييم مكتسبات المتعلّم، ورد على النّحو الآتي: في سياق متابعتك لشريطٍ سياحيٍّ سمعت المعلق ينشد قول الشّافعيّ (الكامل):

تَعَرَّبُ عَنِ الْأَوْطَانِ فِي طَلَبِ الْعُلَا وَسَافِرٌ فِي الْأَسْفَارِ خَمْسُ فَوَائِدِ
تَفْرِجُ هَمَّ وَاكْتِسَابَ مَعِيشَةٍ وَعِلْمٌ وَآدَابٌ وَصُحْبَةٌ مَاجِدِ

أنثر البيتين في فقرة تفسيرية لا تتجاوز عشرة (10) أسطر متحدثاً عن فوائد السّفر.

– تحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصليّة:

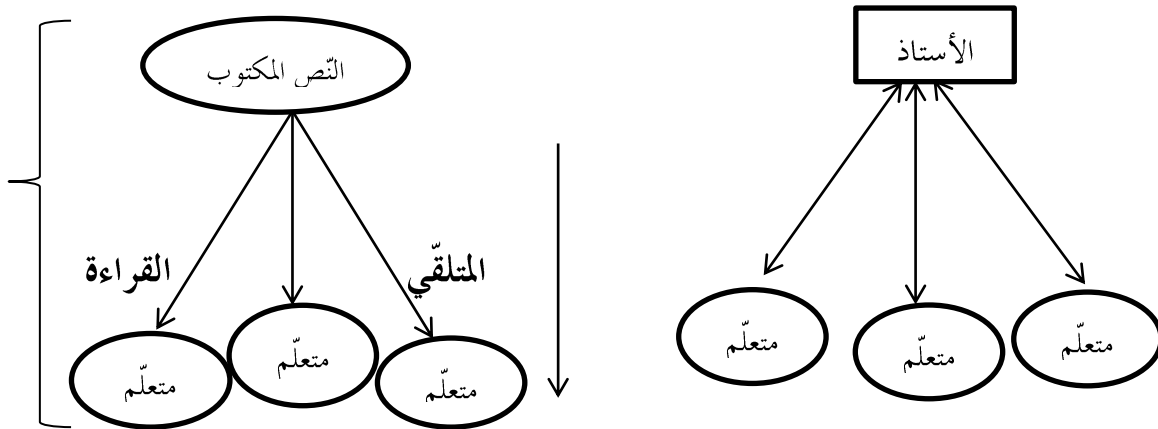
من خلال حضور ومتابعة طريقة سير حصّة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النّصّ الأدبي)، المحتوى المعرفي: التّوارق التاريخ العريق، للسّنة الثالثة متوسّط، يتجلّى ما يلي:

أنجزت تعلّيمات النّصّ المكتوب في حصّة واحدة تطبيقاً لما ورد في المخطّطات السنويّة لسير المقطع التعليمي التّعلّمي (2022م-2023م)، وقد ركّز الأستاذ على الفعل القرائي، وطرح أسئلة لمناقشة مضمون النّصّ، وتحديد فكرته العامّة، وأفكاره الأساسيّة، وتدوّقه فنياً لاكتشاف نمطه ومواقع جماليّته، وما يلاحظ في خطوات سير تعليميّة النّصّ المكتوب للسّنة الثالثة متوسّط أنّها تجمع بين القراءة ودراسة النّصّ خلافاً للمنهجية المحدّدة للسّنة الأولى والثّانية متوسّط التي ورد فيها الفصل بين نشاط القراءة المشروحة ودراسة النّصّ.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ويتبدى من خلال معاشة سير هذه الحصّة أنّ الفعل التواصلي التعليمي اتخذ مسلكاً ثنائي الاتجاه بين الأستاذ والمتعلّم، وأحادي الاتجاه بين النصّ والمتعلّم، ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:

الشكل (3. 4): اتجاهات الفعل التواصلي في تعليمية النص المكتوب للسنة الثالثة متوسط



المصدر: إعداد الباحثة

ورد التواصل ثنائي الاتجاه بين الأستاذ والمتعلّم في وضعية الانطلاق؛ حيث استخدم الأستاذ إستراتيجية العصف الذهني لإثارة تفكير المتعلّم، وفي وضعية بناء التعلّيمات التي اعتمد فيها على الحوار والمناقشة، وهذا ما أدّى إلى ظهور الأثر الرجعي للرّسالة المستقبلية، وفتح دائرة كلامية ثانية انعكست فيها الأدوار لتنتقل الرّسالة اللّغوية من المتعلّم إلى الأستاذ.

أمّا تواصل المتعلّم مع النصّ فقد كان خطيئاً، إذ لم يكن هناك تفاعل في التحليل والتفسير وإصدار الأحكام كقارئ واعٍ، وتمّ الاكتفاء بتلقّي المحتوى النصّي، فالمنهجية المتبعة في تعليمية النصّ المكتوب تركّز على القراءة السليمة والمسترسلة، ولا تولي عناية للقراءة بمفهومها الواسع الذي ينهض على استثمار المعطيات اللّغوية والسّياقية والتّداوليّة في الفهم والتحليل لبلوغ مقاصد النصّ وتذوّقه وإعادة إنتاجه.

ويمكن إبراز الأدوار التي تمثّلها عناصر العملية التعليمية خلال سير الدرس على النحو الآتي:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

- الأستاذ: وتجلى دوره في التهيئة ولفت انتباه المتعلمين حتى يكون لهم استعداد للتعلّم، وهو المرسل للرسالة اللغوية والموجه للعملية التعليمية، إذ قام بقراءة النص المكتوب على مسامع المتعلمين قراءةً جهريةً محترماً مخارج الحروف، وملتزمًا بعلامات الإعراب والترقيم، ومستعينًا بوسائل التواصل غير اللفظي نحو الإيماءات والإشارات وملامح الوجه، كما حرص على القراءة الصّامتة وتوزيع القراءات بين المتعلمين، ولتقويم الفهم طرح أسئلةً تستهدف مضمون النصّ تنوّعت بين أسئلةٍ مباشرةٍ وأسئلةٍ استنتاجيةٍ، وما يلاحظ في أسلوب الأستاذ اهتمامه بالربط بين المكتسبات القبليّة للمتعلم والنصّ المكتوب.

ويتبدّى من لغته التواصلية امتلاكه الكفاءة اللغوية لاستعماله اللغة العربية الفصحى بطلاقة، وحرصه الشديد على أن تكون إجابات المتعلمين بالعربية الفصحى، وسليمةً لغويًا وتركيبًا ومعرفيًا. أما من حيث الوقت، فقد كان الأستاذ متحكمًا في الوقت المحدّد لسير الحصّة.

- المتعلّم: ويتمحور دوره في كسر صمت النصّ واستنطاقه في حدود أدوات اشتغال القراءة وآلياتها المنهجية، لأنّ الفعل القرائي "هو تفاعل مركّب بين أهلية القارئ وبين الأهلية التي يستدعيها النصّ لكي يقرأ"⁽¹⁾، ومن ثمّ فإنّ تفاعل المتعلّم مع النصّ يكمن في تمكّنه من اختراق دهاليزه وسبر أغواره، واستيعاب انفتاحاته متجاوزًا المعنى السطحيّ المباشر، وما يلاحظ على متعلّمي هذه المرحلة عدم امتلاكهم مهارة تحليل المقروء واستنباط معانيه الضمنية، فهم مجرد مستهلكين للنصّ وليسوا منتجين آخرين له، والقراءة في مفهومهم مقتصرةٌ على تحويل الرموز الكتابية إلى صورة سمعية ونطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا.

- الرسالة (المحتوى المعرفي): يشكّل النصّ المكتوب "التّوارق التاريخ العريق" المحتوى المعرفي الذي تدور حوله مجريات الفعل التعليمي، وهو يحمل قيمة اجتماعية وثقافية، فقد حاول الكاتب التعريف بالشّعب التّارقي وبيئته الصّحراوية وطريقة عيشه البسيطة، مستخدمًا لغة سهلة ومباشرة.

(1) أمبورتو إيكو: التّأويل بين السّيميائيات والتّفكيكية، تر/ سعيد بنكراد، المركز الثّقافي العربيّ، بيروت، لبنان، ط01، 2000م، ص86.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

– الوسيلة (قناة الاتصال): تمثلت الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ تعلّات الدّرس في: الكتاب المدرسيّ، والسّبورة.

– بيئة التّعلّم: ما يُلاحَظُ في بيئة التّعلّم توفر الإضاءة والتّدفئة والتّهووية، ونقص التّجهيزات: وخاصة الكراسي حيث قضى التّلاميذ وقتاً في البحث عنها في بقيّة الأقسام، كما لاحظنا عدم وجود ستائر في التّوافذ لمنع انعكاس الضّوء الذي يحجب رؤية المتعلّم الواضحة للسّبورة، وهذا ما خلق تشويشاً في القسم بكثرة التّساؤل عن المكتوب في السّبورة.

ومّا سبق يمكننا القول: إنّ التّفاعل بين عناصر العملية التّعليميّة كان متوسّطاً، وذلك راجع لعدّة أسباب منها: عدم إتقان المتعلّم لمهارة القراءة، وعدم تمكّنه من آليّاتها، وعدم تفاعل المتعلّم مع النّصّ، بالإضافة إلى نقص التّجهيزات، واكتظاظ القسم.

3. 2. 2. 4. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان فهم المكتوب للسّنة الرّابعة متوسّط

– معلومات عامة عن القسم:

متوسّطة: فرج الله الطّاهر	المستوى: الرّابعة متوسّط	القسم: 1م4
عدد التّلاميذ: 43	الذكور: 20	الإناث: 23
عدد المشاركون فعليّاً: 25	عدد غير المشاركين: 18	
القاعة صالحة من حيث: الإنارة (نعم)، النّظافة (نعم)، التّهووية (نعم)، وضعيّة الجلوس (نعم).		

– معلومات خاصة بالدّرس:

تخطيط الدّرس: نعم	عدد الحصص: 01
المقطع التّعليمي 04: شعوب العالم	الأسبوع الأوّل
الميدان: فهم المكتوب	زمن الحصّة: 1سا
المحتوى المعرفي: الشّعب اليابانيّ	الوسائل: سبّورة، الكتاب المدرسيّ
الكفاءة المستهدفة: يقرأ قراءة مسترسلة تحليليّة نقدية نصوصاً متنوّعة الأنماط ويلخصّها، ويعيد تركيبها، ويصدر أحكاماً عليها.	

بعد تسجيل الأستاذة معلومات الدّرس على السّبورة، شرعت في تنفيذ التّعلّات على النّحو

الآتي:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

أ. وضعية الانطلاق:

بدأت الأستاذة الحصّة بتهيئة المتعلّمين ووضعهم في سياق الدّرس محاولةً ربط تعلّماتهم السّابقة بالتعلّمات الجديدة، حيث ذكّرتهم بأنّه تمّ التّعرفّ في الحصّة السّابقة على معتقدات الشّعب الهنديّ وطباعه التي تعكس أحواله وهويّته، وسيتمّ التّعرفّ اليوم على شعبٍ آخر لا يقلّ غرابةً عن الشّعب الهنديّ، يتّسم بالانضباط، والدّقة في العمل، والاحترام، وتأقلّمه مع الزّلازل، فيا ترى من هو؟، إنّه الشّعب اليابانيّ.

وقد وظّفت الأستاذة عنصر التّشويق لإثارة فضول المتعلّم، وتعزيز دافعيّته للتّعرفّ أكثر على الشّعب اليابانيّ، ومميّزاته، وعاداته، وتقاليده.

ب. وضعية التّقويم البنائيّ:

➤ الوضعية الجزئية الأولى:

– القراءة الصّامتة للنّص: دعت الأستاذة التّلاميذ إلى فتح الكتاب ص76، وقراءة النّصّ في مدّة دقيقتين، قراءةً بصريّةً صامتةً، موظّفين آليّاتها، ومعتدلين في الجلسة، ومحترمين المسافة بينهم وبين الكتاب المدرسيّ.

– أفهم نصّي: بعد نفاذ الوقت المخصّص للقراءة الصّامتة أمرت الأستاذة بقلب الكتاب وطرحت بعض الأسئلة لمراقبة الفهم:

س1: عن أيّ شعب يتحدّث الكاتب؟ أجاب المتعلّمون: يتحدّث الكاتب عن الشّعب اليابانيّ.

س2: ما هي الطّريقة التي اعتمدها الكاتب في التعريف بالشّعب اليابانيّ؟، كانت الإجابة بأنّ الكاتب أجرى مقارنة بين الشّعب اليابانيّ في اعتقاده، والشّعب اليابانيّ في الحقيقة.

س3: ما هو أكثر شيء يميّز الشّعب اليابانيّ؟ وكانت الإجابات متعدّدة، منها: اللّباس، والطّعام، والعادات، والتّقاليد... إلخ.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

س4: ماهي الفكرة العامة التي يمكن استخلاصها من النص؟، بعد الاستماع إلى إجابات المتعلمين ومناقشتها تم انتقاء أفضل إجابة لتدوينها على السبورة والمتمثلة في: إعجاب الكاتب بجمال اليابان الساحر، ومدى رقي شعبها وبساطته.

➤ الوضعية الجزئية الثانية:

- **القراءة النموذجية:** طلبت الأستاذة من المتعلمين إعادة قلب الكتاب والانتباه جيداً، وقرأت النص قراءة نموذجية مستخدمة الإشارات وتعايير الوجه، ثم وزعت القراءات بين المتعلمين مراعية التدرج من أحسنهم قراءة إلى أضعفهم، وخلال الفعل القرائي كانت تنبّههم إلى بعض الظواهر اللغوية التي تطرّقوا إليها في حصص سابقة، وتتساءل عن الكلمات الصعبة لشرحها، ومن بين الكلمات التي وقفت عندها الأستاذة لإثراء الرصيد اللغوي: **الباهرة: الرائعة، يتحفّز: يستعد، يخطو: يتقدّم.**

- **أفهم النصّ وأناقش أفكاره:** ولمراقبة الفهم ومناقشة الأفكار طرحت الأستاذة بعض الأسئلة:

س1: أنقل المقارنة التي أجراها الكاتب بين اليابان كما كان يظنّها، واليابان في الواقع، وبعد الاستماع إلى إجابات المتعلمين تم تدوينها في الجدول الذي خطّته الأستاذة على السبورة.

اليابان كما يظنّها الكاتب	اليابان في الواقع
-بلاد صغيرة -يسكنها شعب ضئيل الحجم -يأكلون في ملاعق صغيرة وصحون صغيرة	-ليست صغيرة... إنّما هي عملاق يخطو إلى وراء -ليسوا جميعاً... فبعضهم طويل القامة -ليس كلّ شيء صغيراً عندهم.

س2: بم شبه الكاتب اليابان؟ وهل هي فعلاً كذلك؟ ج2: شبه الكاتب اليابان بالعملاق الذي يخطو للوراء ليقفز إلى الأمام، وهي كذلك لأنّها خرجت من الحرب العالمية الثانية محطّمة، ولكنّها عادت كأكبر قوة اقتصادية وصناعية.

س3: ماهي القيمة التي يحملها النص؟ ج3: اليابان المعجزة العالمية من الدمار الشامل إلى التحكم في عالم التكنولوجيا.

- **أكتشف نط النصّ وأبين خصائصه:** بعد الانتهاء من مناقشة أفكار النصّ واستخلاص القيمة المضافة، تم الانتقال إلى محطة اكتشاف نط النصّ، من خلال الأسئلة الآتية:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

س1: قدّم النصّ أوصافاً للشّعب اليابانيّ، استخرج بعضها. وكان جواب المتعلّمين: ضئيل الحجم، يقعد على الأرض، يمشي في زحام، أناس طوال القامة... إلخ.

س2: ما هو النمط الذي تشير إليه هذه الأوصاف مع التّعليل؟ وكانت الإجابة: تشير هذه الأوصاف إلى النمط الوصفيّ، لكثرة التّعوت والصفّات.

س3: دافع الكاتب عن فكرته الجديدة بشواهد واقعيّة. أبرز هذه الشّواهد ثمّ صنفها. ج3: معالم تاريخيّة كأعلى برج في العالم، معالم اقتصاديّة كالخطّات والمصانع الشّاسعة، معالم اجتماعيّة تعداد السّكان الذي تجاوز مئة مليون.

س4: إلى أيّ نمط تندرج هذه الشّواهد؟ ج4: تندرج هذه الشّواهد ضمن النمط الحجاجيّ.

– أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه: بعد الانتهاء من دراسة بناء النصّ واستخلاص نمطه، حاولت الأستاذة في هذه المرحلة الوقوف عند مظاهر انسجامه وترابط جملة، بطرح جملة من الأسئلة:

س1: وظّف الكاتب ضمير المخاطب (أنت) ما الدّلالة التي أضفها لمعنى النصّ؟ ج1: أفاد هذا الضّمير دعوة الكاتب للتعرفّ على الشعب اليابانيّ وعاداته كما فعل هو.

س2: وظّف الكاتب جملةً من الرّوابط النّصيّة التي حقّقت الاتّساق. استخرج بعضها ثمّ مثّل لكلّ

نوع. ج2: روابط لغويّة: حروف الجرّ (في، إلى، من، على... إلخ)، حروف العطف (حتّى، الواو،

لكن... إلخ)، روابط أخرى: الشرط (إذا فهمت وإذا لم تفهم)، استعمال الضّمائر في بداية الفقرة

الأولى والثّانية (أنت، أنا).

ج. الوضعية الختاميّة:

وفي الختام، حاولت الأستاذة تقويم مكتسبات المتعلّمين، من خلال تكليفهم باستخراج مظاهر

أخرى للاتّساق وتبيين الفائدة منها.

– تحليل الفعل التعليميّ في ضوء المعطيات التّواصلية:

قدّمت الأستاذة نصّ "الشّعب اليابانيّ" بميدان فهم المكتوب للسّنة الرّابعة متوسّط في حصّة

مدّتها 1 سا و30د، لأنّ الوقف المحدّد في المخطّطات السنويّة والمقدّر بساعة واحدة، لم يكن كافياً

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

لتنفيذ سائر تعلّيمات الدّرس، وقد ركّزت في هذه الحصّة على القراءة الصّامّة والجهريّة، ومناقشة مضمون النّصّ، وتحديد التّمط الغالب والأنماط المساعدة له، وتحليل بنية الخطاب للوقوف عند مظاهر اتّساقه وترابط جملة، وما يلاحظ في أسئلة الفهم عدم تقيّد الأستاذة بالطّريقة التّقليديّة في تحليل النّصّ باستخراج الفكرة العامّة والأفكار الفرعيّة رغبةً منها في محاولة التّجديد وتجنّب الطّريقة الروتينيّة التي تشعر المتعلّمين بالملل، خاصّة وأنّ معظمهم لا يكلّفون أنفسهم عناء قراءة النّصّ واستخلاص أهمّ أفكاره ويلجؤون إلى التّحضير من الإنترنت من أجل المشاركة فقط وذلك يظهر في تشابه الإجابات، لذلك اعتمدت الأستاذة أكثر على الأسئلة الاستنتاجيّة لتقييم الفهم القرائيّ، وقد كان تفاعل المتعلّمين مع هذا النوع من الأسئلة قليلاً لعدم تمكّنهم من مهارة التّحليل والتّفسير واستنطاق النّصّ للوقوف عند معانيه الضّمنيّة.

وما يلاحظ في سيرورة الفعل التّعليميّ أنّه كان أحاديّ الاتّجاه بين النّصّ والمتعلّم، وثنائيّ الاتّجاه بين الأستاذ والمتعلّم، ويمكن تحديد دور عناصر العمليّة التّعليميّة على النحو الآتي:

– **الأستاذ:** وتجلّى دوره خلال النّشاط التّعليميّ في إثارة ذهن المتعلّمين بلفت انتباههم وجعلهم أكثر استجابةً مع الدّرس، والحرص على قراءة النّصّ قراءة صامّةً بتحديد مدّتها والتّنبّه إلى آليّاتها المنهجيّة، وقراءة النّصّ قراءةً جهريّة، وتوزيع القراءات بين المتعلّمين، ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم، وطرح أسئلة للمناقشة وتقييم الفهم، وقد بذلت الأستاذة جهداً كبيراً في محاولة ضبط القسم نظراً للعدد الهائل للمتعلّمين والذي بلغ ثلاثة وأربعين (43) تلميذاً، فعلى الرّغم من امتلاكها الكفاءة اللّغويّة والمعرفيّة والمنهجيّة إلّا أنّها كانت تعاني كثيراً من الفوضى التي أعاقت سيرورة الفعل التّعليميّ وأحالت دون بلوغ الرّسالة اللّغويّة إلى جميع المتعلّمين خاصّة من يجلسون في المقاعد الخلفيّة، كما أنّها لم تستطع التّحكّم في المدة المخصّصة لنشاط فهم المكتوب لضيق الوقت في محاولة استعادة ضبط القسم بين الفينة والأخرى.

– **المتعلّم:** ويتجلّى دوره في استنطاق النّصّ واستجلاء معانيه اعتماداً على آليّة التّحليل والتّفسير، وما التمسناه من بعض المتعلّمين عدم قدرتهم في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجيّة والتّقديّة

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

واكتفائهم بمستوى الفهم القرائي المباشر، أما البعض الآخر من يجلسون في المقاعد الخلفية، فلاحظنا شرودهم الذهني، وعدم انتباههم، وإثارتهم للفوضى، وذلك يرجع لطبيعة متعلمي هذه المرحلة (المراهقة) من جهة، وإلى الظروف التي أعاقت بلوغ الرسالة اللغوية إلى مسامعهم من جهة أخرى، مما جعلهم ينصرفون إلى الأحاديث الجانبية، لذلك كان التواصل بين الأستاذ والمتعلم وبين المتعلم والنص ضعيفاً.

أما لغة المتعلم التواصلية في العملية التعليمية لا تختلف عن لغة متعلمي المراحل السابقة (الأولى متوسط، والثانية متوسط، والثالثة متوسط) إذ تطغى عليها الازدواجية بين العامية والفصحى.

– الرسالة (المحتوى المعرفي): ما يلاحظ في النص المكتوب "شعب اليابان" تضمنه لقيم اجتماعية وثقافية؛ حيث حاول الكاتب التعريف باليابان وشعبها وعاداتها وتقاليدها المميّزة، بلغة سهلة تراعي الواقع اللغوي للمتعلم.

– الوسيلة (القناة): اعتمدت الأستاذة في تسيير الدرس على الوسائل التعليمية التقليدية المتمثلة في: كتاب المتعلم، والسبورة.

– بيئة التعلم: توفرت في بيئة التعلم التجهيزات اللازمة، نحو: التدفئة، والإضاءة، والتهوية، إلا أن ما تُؤاخذ عليه: الاكتظاظ والتشويش الداخلي الذي أعاق عملية وصول الرسالة اللغوية وممارسة الفعل التعليمي بيسر.

3. 2. 3. نتائج الدراسة:

أفضى حضور ومعايشة كيفية تعليمية النص المكتوب في عددٍ من مؤسسات التعليم المتوسط إلى مجموعة من النتائج نذكر منها:

- تتضمن تعليمية النص المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط حصّة للقراءة المشروحة وحصّة لدراسة النص الأدبي في السنة الأولى والثانية متوسط وذلك لتمكين المتعلّم من مهارة القراءة الصامتة والجهريّة، أمّا بالنسبة للسنة الثالثة والرابعة متوسط فيتمّ الدمج بين نشاط القراءة ودراسة النص في حصّة واحدة.

- كان تفاعل المتعلّمين مع النصوص وأسئلة المضمون متفاوتاً؛ وذلك يرجع لطبيعة النصّ، فهناك نصوص تستقطب المتعلّم وتثير اهتمامه، ونصوص فلسفيّة جافّة ينفر منها المتعلّم وتفوق قدرته الاستيعابية، بالإضافة لطريقة الأستاذ وأسلوبه والإستراتيجيات التي يستخدمها في الفعل التعليمي؛ حيث ألفينا تفاعل عددٍ كبيرٍ من المتعلّمين مع الإستراتيجيات الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية، في حين يقلّ التفاعل مع الطرائق التقليديّة التي تقوم على تلقين محتوى النصّ، إذ تُشعر المتعلّم بالملل، وتدفعه إلى الشرود الذهنيّ، والأحاديث الجانبية، وإثارة الفوضى.

- تؤثر البيئة التعليمية الداخليّة والخارجيّة بشكلٍ ملموس في فعاليّة الفعل التواصليّ التعليميّ، وقد تبين أنّ الأقسام القريبة من مصادر التشويش (ساحة الرياضة) تعاني من ضعفٍ في التواصل التعليميّ نتيجة لتداخل الضوضاء مع الرّسالة اللّغويّة، كما يعدّ اكتظاظ الفصول الدّراسيّة، وغياب التّجهيزات اللاّزمة من العوامل التي تؤثر في كفاءة التّواصل التعليميّ وفاعليّته.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3.3. مكانة التواصل في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

لمعرفة مدى دعم منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط للكفاءة التواصلية، قمنا بإجراء مقابلة بحثية بيداغوجية مع عدد من مفتشي المادة في مرحلة التعليم المتوسط، للاستفادة من خبرتهم واستقراء أفكارهم، والأخذ بتطلعاتهم ومقترحاتهم لتنمية الكفاءة التواصلية في العملية التعليمية وتحسين مردودية الفعل التواصلي التعليمي.

3.3.1. إجراءات الدراسة:

أ. منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، لتقييم منهاج اللغة العربية والنصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط ومدى دعمها للكفاءة التواصلية من وجهة نظر مفتشي المادة.

ب. حدود الدراسة: تتجسد حدود الدراسة العلمية والعملية في:

- الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية للدراسة في ثلاث (03) ولايات، هي: قلمة، والطارف، والمسيلة؛ حيث أجريت المقابلة مع مجموعة من مفتشي اللغة العربية الذين يمارسون نشاطهم المهني في هذه الولايات.

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفترة الممتدة من 05 مارس 2024 إلى غاية 15 ماي 2024.

ج. عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة مجموعة من مفتشي اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، لما يمتلكونه من معرفة واسعة في الميدان، والمنهاج التربوي، وكان اختيار أفراد العينة عشوائياً؛ حيث راسلنا مجموعة من المفتشين من ولايات مختلفة، وتلقينا استجابة من قبل ستة (06) منهم؛ أبدوا ترحيباً وتجاوباً معنا، وقدموا يد المساعدة بكل جدية وتفان، وهم:

الفعل التّواصليّ واستنطاق النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

المفتّش 01: يزيد حملاوي (عضو سابق في إعداد المنهاج والكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط)، المفتّش 02: محمّد الصّالح سعدان، المفتّش 03: ليلي بكوّش، المفتّش 04: محمّد براحليّة، المفتّش 05: عبد الحقّ جباري، المفتّش 06: لخضر حريزي⁽¹⁾.

د. أداة الدّراسة:

توسّلنا في هذه الدّراسة أداة المقابلة لإثراء البحث والحصول على معلوماتٍ دقيقةٍ حول مكانة التّواصل في منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، وكانت هذه الأداة مناسبة لأهداف الدّراسة، وعدد أفراد العيّنة المحدود. وقد اعتمدنا على المقابلة الشّخصيّة المباشرة والهاتفية ذات الأسئلة المفتوحة⁽²⁾، متّبعين الخطوات الإجرائيّة الآتية:

✓ التّخطيط للمقابلة:

- تحديد الهدف: كان الهدف الأساس من إجراء المقابلة تقييم منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط واستجلاء مكانة التّواصل فيه من وجهة نظر مفتّشي المادّة.
- تحديد الأشخاص لإجراء المقابلة: تمّ اختيار مجموعة من مفتّشي اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط للاستفادة من خبرتهم، وقد بلغ عددهم ستّة (06).
- تحديد الأسئلة: قمنا بضبط الأسئلة وصياغتها بما يخدم الأهداف المحدّدة، معتمدين على التّائج المتحصّل عليها من أداة الملاحظة، فطرنا أسئلة حول منهاج اللّغة العربيّة، والكفاءة التّواصليّة، وتعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّصوص، وقد وزّعت أسئلة المقابلة على النّحو الآتي:

(1) تمّ ترميز أسماء المفتّشين بأرقام لاستثمارها في التّحليل.

(2) ينظر: ملحق 03: المقابلة، ص 361.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الجدول رقم (3.7): مخطط المقابلة

القسم	أحور	عدد الأسئلة	مضمون الأسئلة
الأول: البيانات العامة	البيانات الشخصية	08	تمركزت الأسئلة حول البيانات الشخصية للمفتشين (الاسم، واللقب، والوظيفة، والولاية، والمقاطعة، والخبرة، ومكان التخرج، والتخصص العلمي)
الثاني: الكفاءة التواصلية في منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط والنصوص التعليمية	منهاج اللغة العربية	04	تقييم منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وتقديم مقترحات لتطويره
	النصوص التعليمية في ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب	05	تقييم النصوص التعليمية المقررة لميدان فهم المنطوق والمكتوب ومدى مساهمتها في تحقيق الكفاءة التواصلية.
	بيداغوجيا الكفاءات وتعليم اللغة العربية لأغراض تواصلية	06	تمحورت حول بيداغوجيا الكفاءات، والمهارات اللغوية، وأساليب تقييم الأداء اللغوي للمتعلم، والحلول المقترحة لجعل المتعلم يمتلك الكفاءة اللغوية، والتواصلية.

المصدر: إعداد الباحثة

✓ تنفيذ المقابلة:

ولتنفيذ المقابلة قمنا بالاتصال هاتفياً بمفتشي اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط المذكورة أسماؤهم آنفاً، لطلب إجراء المقابلة، وتعريفهم بالموضوع، وتحديد موعد يتناسب مع أوقات فراغهم، وتزويدهم مسبقاً بالأسئلة عبر البريد الإلكتروني للاطلاع عليها، كما تم ضبط الوقت والتاريخ والمكان المناسب وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

الجدول رقم (3. 8): أوقات إجراء المقابلة مع مفتشي اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط

المفتش	التاريخ	الساعة	المكان
يزيد حملاوي	2024/03/20	10:00 سا	المكتب
محمد الصالح سعدان	2024/04/03	13:30 سا	المكتب
ليلي بكوش	2024/04/28	09:30 سا	مديرية التربية لولاية قالة
محمد براحي	2024/05/02	14:00 سا	المكتب
لخضر حريزي	2024/05/05	16:30 سا	عبر الهاتف
عبد الحق جباري	2024/05/15	18:00 سا	مديرية التربية لولاية الطارف

المصدر: إعداد الباحثة

وقد منحناهم الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وفتحنا لهم المجال للتعبير عن آرائهم وتوجيهاتهم ومشاركة خبراتهم القيمة، وتلقينا الإجابة عن الأسئلة بمنتهى الدقة والعناية، حيث وثقناها بالتسجيل الصوتي بعد الحصول على موافقتهم. وتمّ تجميع المعلومات المتحصّل عليها ثمّ تحليلها للوصول إلى نتائج متعلّقة بموضوع الدراسة.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

3.3.2. عرض نتائج المقابلات وتحليلها.

3.3.2.1. عرض وتحليل نتائج القسم الأول: البيانات الأولية

تتوزع عينة الدراسة وفق المتغيرات الشخصية على النحو الآتي:

الجدول (3.9) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الشخصية

المتغير	الاختيارات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	05	83.3%
	أنثى	01	16.7%
الخبرة	أقل من 20 سنة	0	0%
	من 20 سنة إلى 30 سنة	2	33.3%
	أكثر من 30 سنة	4	66.7%
المؤهل العلمي	ليسانس	5	83.3%
	ماستر	01	16.7%
الولاية	قائمة	04	66.7%
	الطّارف	01	16.7%
	المسيلة	01	16.7%

المصدر: إعداد الباحثة

يُظهر الجدول أعلاه أن مؤشّر نسبة الذكور في سلك التفتيش يفوق مؤشّر نسبة الإناث؛ حيث بلغ عدد الذكور خمسة (05) ما نسبته (83.3%)، أمّا الإناث فكانت واحدة بنسبة (16.7%)؛ ولعلّ ذلك يرجع إلى ميل الرّجل إلى المناصب القيادية أكثر من المرأة، بالإضافة إلى ظروف العمل في هذا القطاع التي تتطلب أحياناً التّوظيف خارج الولاية، ممّا يجعل المرأة تبتعد عن ذلك لالتزاماتها العائلية، فتفضّل البقاء في سلك التعليم إلى غاية الإحالة إلى التقاعد أو التقاعد النسبي.

أمّا من حيث متغيّر الخبرة فقد كان عدد المفتّشين الذين وردت خبرتهم العامّة من "20 سنة إلى 30 سنة" اثنين (02) ما نسبته (33.3%)، أمّا الذين تفوق خبرتهم 30 سنة فكان عددهم أربعة

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

(04) بنسبة (66.7%)، وهذا يرجع لطبيعة التوظيف في هذا القطاع الذي يتطلب خبرة أكثر من 15 سنة كأستاذ، ثم الالتحاق بمسابقة سلك التفتيش.

أما من حيث المؤهل العلمي فتُظهر النتائج أن عدد المفتشين المتحصّلين على شهادة الليسانس بلغ خمسة (05) ما نسبته (83.3%)، في حين نجد مفتشاً واحداً متحصّلاً على شهادة الماستر، ومرد ذلك شروط التوظيف التي تتطلب شهادة الليسانس للالتحاق بمسابقة أستاذ التعليم المتوسط لأن المفتش هو أستاذ قبل أن يلتحق بسلك التفتيش، كما أن هناك من الأساتذة والمفتشين من يقوم باستكمال الدراسات العليا أثناء الخدمة مما يتيح له الأولوية في الحصول على الامتيازات والترقيات.

أما من حيث توزيع عينة الدراسة حسب الولايات، فقد كان عدد المفتشين من ولاية قالمة أربعة (04) ما نسبته (66.7%)، وهو العدد الكامل لمفتشي اللغة العربية في مديرية التربية لولاية قالمة، ومفتش واحد من ولاية الطارف ما نسبته (16.7%) تم توجيهها إليه من قبل أحد المفتشين من ولاية قالمة، بالإضافة إلى مفتش واحد من ولاية المسيلة ما يعادل نسبة (16.7%) تم التواصل معه عن بعد، وإجراء مقابلة هاتفية.

3.3.2. عرض وتحليل نتائج القسم الثاني: الكفاءة التواصلية في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط والنصوص التعليمية.

أ. سنتكلم أولاً عن منهاج اللغة العربية:

السؤال الأول: ما تقييمكم لمنهاج اللغة العربية للجيل الثاني في مرحلة التعليم المتوسط من حيث المردود المعرفي؟ وهل يتلاءم مع الواقع التربوي والتعليمي؟

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

يعدّ منهاج اللغة العربيّة للجيل الثاني في مرحلة التعليم المتوسط الصّادر عن وزارة التربية الوطنيّة سنة 2016م، النّسخة المطبّقة حالياً، وهو يضمّ ستّة (06) محاور هي⁽¹⁾:

- تقديم المادة، وملامح التخرّج الخاصة بالمادّة، ومصفوفة الموارد المعرفيّة، والبرامج السنويّة، ووضع المنهاج حيّز التنفيذ، وتوجيهات عامة.

وردت الموارد المعرفيّة في هذا المنهاج في شكل مصفوفةٍ معروضةٍ في جدول يتضمّن أربع (04) خانات، وهي: الأطوار (ثلاثة أطوار)، والميادين (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي)، والكفاءات الختاميّة، وموارد بناء الكفاءات (موارد معرفيّة، وموارد منهجيّة)، وقد تطرّقت المصفوفة إلى الموارد المعرفيّة بشكلٍ عامٍّ فحدّدت المحتويات المعرفيّة الّتي ينبغي إرساؤها لدى المتعلّم لبناء الكفاءات والقيم المنصوص عليها في المنهاج، وفصّلت هذه الموارد في المحور الرّابع الّذي يتضمّن البرامج الدّراسيّة؛ حيث نجد تفصيلاً للموضوعات اللّغويّة والبلاغيّة حسب كلّ مستوى تعليميٍّ (أربعة مستويات).

وقد تعدّد آراء المفتّشين في تقييمهم لهذا المنهاج من حيث المردود المعرفيّ ومدى ملاءمته للواقع التربويّ والتعليميّ؛ حيث ذهب (المفتّش 02، والمفتّش 04، والمفتّش 06) إلى أنّ منهاج اللغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسط، هو منهاجٌ طموحٌ جدّاً ذو رؤيةٍ بيداغوجيّةٍ استشرافيّةٍ جادّة؛ من حيث أهدافه ومحتواه وأنشطته وتقويمه لاعتماده على المدرستين البنائيّة، والبنائيّة الاجتماعيّة، وهو يحتوي على تعديلات تجعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، وتهدف لإكسابه كفاءات تختلف باختلاف كلّ مرحلة، كما أنّه ينسجم مع الواقع التربويّ والتعليميّ المعاصرين؛ إذ حاول واضعوا المنهاج جعله مساهماً للعصر ومتطلّباته.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، التعليم المتوسط: منهاج اللغة العربيّة، 2016م، ص 04.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

وذهب (المفتش 04، والمفتش 05) إلى تقييمه بمقبول لو وجد الأرضية الواقعية لما سطر له، وهو حسب رأيهما لا ينسجم مع الواقع التربوي والتعليمي لأنّ الواقع في حقيقة الأمر بعيدٌ عما خُطّط له (المعالجة التربوية، وعدد المتعلمين في الأقسام، والوسائل التعليمية المتاحة... إلخ).

بينما يرى (المفتش 01) أنّ هذا المنهاج في حقيقة الأمر يحتوي جملةً من الثغرات، منها:

- لا يُنمّي مهارات التفكير المنظم لدى المتعلمين (النقد، والتحليل، والربط بين النتائج والأسباب).
- لا يعزّز مهارات التعلّم الذاتي باستخدام مصادر التعلّم وتقنيات المعلومات الحديثة.
- لا يُنمّي الاتجاه الإيجابي نحو الحرف المهنيّة، لسدّ حاجة الفرد واعتماده على نفسه في التنمية الاقتصادية (متعلّم مرحلة التعليم المتوسط يعجز عن القيام بعملية تجارية بسيطة).
- لا يُسهم في تكوين العقلية الناقدة عند المتعلّم ليستطيع مواجهة الحياة والانفتاح الإعلامي (يفشل في أوّل حوار أو مواجهة ويلجأ مباشرة للعنف).
- تحاول الموارد المعرفية أن تتماشى مع المستجدّات، ولكنّها غير مواكبة لها بالسرعة نفسها، وفي المقابل أهملت التراث وخاصة الأدبي.
- تسهم الموارد المعرفية بنسبة قليلة في تنمية شخصيّة المتعلمين وصقل مواهبهم بسبب قلة الأنشطة المدرسية، كما أنّها لا تدفع إلى الإبداع والابتكار.
- أغلب هذه الموارد بعيدة عن واقع المتعلّم ولا تساعد في التكيّف مع المجتمع الذي يعيش فيه.
- لا تزوّد المتعلّم بالتربية الأخلاقية، والآداب الحميدة.
- لا تزوّد المتعلّم بمستجدّات المعارف العلمية والإنسانية، ولا تدفعه ليكون قادرًا على مواجهة المشكلات الراهنة والمستقبلية (متعلّم اتكاليّ على غيره في كلّ شيء).
- لا تحصّنه ضدّ ما يستقبله من الوسائل الإعلامية والثقافية للمجتمعات الأخرى، ولا تزوّد بالمهارات والقيم التي تمكّنه من الاختيار والتمحيص، ولا تشجّعه على الحفاظ على الهوية الحضارية والقومية (متعلّم يقلّد الغرب دون وعي).

وبناء على ذلك يمكن القول: إنّ تقييم المردود المعرفي لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط يستند على ما تضمّنه من موارد وتطلّعات ومخطّطات وما سطره من أهداف وكفاءات، ومدى

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

تحققها الفعلي في أرض الواقع، والمتطلع على الواقع التربوي يكتشف حقيقة وجود فجوات بين التخطيط والتنفيذ، فالمتعلم يخرج من مرحلة التعليم المتوسط وهو غير مزود بحصانة معرفية وثقافية ودينية وفكرية تمكنه من مواجهة المشكلات الراهنة، إذ يفشل عند أول مشكلة تصادفه، مما يستدعي إعادة النظر في هذا المنهاج وتدارك النقائص التي تكتنفه.

السؤال الثاني: حسب خبرتكم، هل ترون أن المنهاج المعتمد بإمكانه تحقيق غاية المادة في مرحلة التعليم المتوسط بجعل اللغة العربية لغة تواصل والخروج بها إلى أفق واسع؟

حدّد المنهاج التربويّ غايات تدريس مادة اللغة العربية؛ والمتمثلة في إكساب المتعلم كفاءة تواصلية تمكنه من استخدام اللغة العربية في مختلف المواقف، والخروج بها من جدار المؤسسات التربوية إلى الاستعمال في الحياة اليومية، بالإضافة إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، وصقل شخصيتهم وغرس القيم الأخلاقية والوطنية والإنسانية، وهو لا يقف عند هذا الحد، بل ويعمل على تغذية البعد الثقافي والوجداني، كما يؤكد هذا المنهاج من خلال ملمح الخروج من مرحلة التعليم المتوسط على البعد التواصلي بنوعيه الشفوي والكتابي.

وقد أجمع المفتشون على أن منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط غير قادر على تحقيق غاية تدريس مادة اللغة العربية بجعلها لغة تواصل والخروج بها إلى أفق واسع، ولعل ذلك يرجع لعدة أسباب، أبرزها:

- يقسم المنهاج المعتمد مادة اللغة العربية إلى ثلاثة ميادين، منها: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الذي تتجلى وظيفته في تمكين المتعلم من اللغة الشفوية والتواصل بها مع الآخرين في مختلف المواقف، ولكن التجربة أثبتت فشلها منذ بدايتها لأسباب كثيرة منها: طبيعة النصوص المختارة في هذا الميدان (طويلة وغير وظيفية)، وهي عبارة عن مقتطفات من قصص وروايات، بالإضافة إلى الحجم الساعي المخصّص لهذا الميدان والمقدّر بساعة واحدة، والتي غالباً ما تكون إجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ حول النص.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

- عدم تمكّن الأستاذ من اللغة، والتواصل بها مشافهةً، وذلك يرجع لطبيعة التكوين الجامعيّ الذي يتلقاه الطالب الذي سيكون أستاذًا في المستقبل، فمعظم طلبة قسم اللغة العربية يتخرجون وهم لا يجيدون التواصل باللغة الفصحى مشافهةً وكتابةً، ممّا يقتضي مراجعة المناهج الجامعية، وتعديلها.

- غياب اللغة العربية الفصحى عن الاستخدامات اليومية، وعلى مستوى وسائل التواصل الاجتماعيّ، وعدم تطرّق المنهاج لهذا النوع من الوسائل التربوية، وإغفال الأساتذة لهذه المعضلة ممّا جعلها تؤثر سلبًا في التواصل باللغة الفصحى، إذ أصبح المتعلّم يستخدم اللغة الدارجة في الإجابة عن بعض الأسئلة في الفروض والاختبارات.

- غياب الدور الرياديّ الذي كان يضطلع به مَجْمَع اللغة العربية في المشاركة في تأليف المناهج التربوية، والاقتصار على المجلس الوطنيّ للمناهج الذي يُسيطر عليه مجموعة من الفرنكفونيين، بالإضافة إلى تغييب علماء النفس اللغويين عن لجنة التأليف، ممّا أسهم في تفاقم هذا العجز الذي تعرفه المناهج في مجال تعليم اللغة العربية.

- غياب طريقة التحفيز الجماعيّ للنصوص الشعرية، والجمل المفيدة، وعدم تدريب المتعلّمين على التحدّث باللغة العربية داخل القسم.

والمستشفّ من المذكور أعلاه أنّ منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، على الرّغم من التعديلات التي طرأت عليه، إلّا أنّه مازال عاجزًا عن إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية تمكّنه من استخدام اللغة العربية في مختلف المواقف التخاطبية.

- السّؤال الثالث: ما مقدار التّلاؤم بين ملامح التّخرّج من التّعليم المتوسط والمحتوى المعرفيّ المقرّر للغة العربية؟

تنقسم ملامح التّخرّج الخاصّة بمادّة اللغة العربية إلى ثلاثة أنواع:

- ملامح التّخرّج من التّعليم الأساسيّ (ابتدائيّ + متوسط)

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

- ملامح التخرج من أطوار التعليم المتوسط (الطور الأول س1+ الطور الثاني (س2+س3)+ الطور الثالث س4).

- ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسط.

وقد نصّ المنهاج في ملامح التخرج من مرحلة التعليم المتوسط على ما يلي⁽¹⁾:

- في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: يفهم المتعلم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهةً بوعي وبلسانٍ عربيٍّ معبراً عن رأيه، وموضحاً ومعللاً وجهة نظره في المواقف الأدبية والعلمية، عبر مختلف الوسائط وفي مختلف السياقات.

- في ميدان فهم المكتوب: يقرأ قراءة تحليلية نقدية واعية نصوصاً أدبية وعلمية مركبة ويفهمها، من وسائط مختلفة مشكولة وغير مشكولة.

- في ميدان الإنتاج الكتابي: يُنتج كتابةً نصوصاً منسجمة مختلفة، أدبية، وعلمية، ثقافية، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

أما منصوص الكفاءة الشاملة: في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم قادراً على استعمال اللغة العربية أداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية، وتبليغها مشافهةً وكتابةً بأساليب مختلفة، وفي وضعيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائل الإلكترونية.

وقد أجمع مفتشو المادة أنّه بالنظر إلى ملامح التخرج والمحتوى المعرفي المقرر للغة العربية نجد طموحات كبيرة وغايات سامية رسمها القانون التوجيهي للتربية وضمّنها المنهاج في المواد الدراسية لإرسائها لدى المتعلم، ويطالب الأستاذ بإعداد مخطّط التعلّيمات السنوي بناءً عليها، وإذا بحثنا عن مقدار التلاؤم بينها وبين المحتوى المعرفي المقرر في الميادين الثلاثة نجد التلاؤم بنسبة قليلة يتمظهر في القلة من المتعلمين الذين تبدوا عليهم علامات النجاح والتفوق في المادة لأنّهم امتلكوا مهارات التواصل والإبداع.

⁽¹⁾ ينظر: وزارة التربية الوطنية، التعليم المتوسط: منهاج اللغة العربية، ص06-09.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ويمكن إرجاع ضعف التلاؤم بين ملامح التّخرّج والموارد المعرفيّة إلى:

- طبيعة مصفوفة الموارد المعرفيّة التي وضعها أشخاص غير متخصصّين، وطبيعة الموارد المنهجية في تقديم هذه المعارف، بالإضافة إلى طبيعة النّصوص المقرّرة والتي تفتقر إلى العناصر الجماليّة والأدبيّة.

- صعوبة قياس الكفاءات في حدّ ذاتها، فإذا كانت ملامح التّخرّج تترجمها الكفاءات المعرفيّة والمهارية المتوقّعة إتقانها من طرف المتعلّمين، فإنّ المشكلة تكمن في عجز الأساتذة عن قياس هذه الكفاءات وفق الطّرائق والأنماط التي حدّدها جهاز التّقويم، لصعوبة تنفيذه.

- صعوبة تنفيذ محتوى المنهاج الدّراسي بسبب الاكتظاظ في القسم وغياب الوسائل البيداغوجيّة، وعدم الاستفادة من الوسائط التّكنولوجيّة في تقديم المادّة، والاكتفاء بالوسائل، والطّرائق التّقليديّة البالية (التّلقين والاستماع).

- طبيعة الموارد المعرفيّة التي لا تثير دافعية المتعلّم في البحث والاستيعاب.

- غياب التّكوين التّوعويّ المتخصّص للأساتذة، ورفضهم تطوير العمليّة التّعليميّة، والاكتفاء بتكرار التّجارب السّابقة، وعدم مسايرة المستجدّات في مجال التّدريس، رغم التّوجيهات التي تقدّم لهم بضرورة توظيف إستراتيجيّات التّعليم الحديثة وفقاً لأهداف الدّرس وطبيعة المواقف، وقد صرّح (المفتّش 01) أنّه في مقاطعته (مقاطعة قالمة 03) خصّص السّنتين التّكوينيّتين (2022-2023)، و(2023-2024) لتدريب أساتذة المقاطعة على توظيف إستراتيجيّات التّعليم النّشط، وذلك بهدف إنجاز مذكرات تربويّة جديدة وفق هذه الإستراتيجيّات وتطبيقها ميدانيّاً مع المتعلّمين، ومع إصراره ومتابعته اليوميّة للعمليّة (مراقبة، وتفتيش، ومرافقة) لاحظ بأنّ العمليّة بدأت تُؤتي ثمارها، وأنّ نسبة الأساتذة الذين يوظّفون هذه الإستراتيجيّات في تزايد.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

السؤال الرابع: ما المقترحات التي تعتقدون أنها مناسبة وفعّالة لتطوير المنهاج؟

من المقترحات التي يرى المفتشون أنها مناسبة وفعّالة لتطوير المنهاج:

- الاهتمام بتعديل سلوك المتعلمين، وتحسينهم ضد ما يستقبلونه من الوسائل الإعلامية، والثقافية للمجتمعات الأخرى، عن طريق تنمية وعيهم، وتزويدهم بالمهارات والقيم التي تمكّنهم من المحافظة على هويتهم، وعدم الانصهار في حضارة الآخر.

- تعريف الأساتذة، وكل المشتغلين في قطاع التربية بأهمية الأهداف، والغايات المسطرة، وطرائق الوصول إليها بعد الإيمان بتحقيقها.

- بناء مناهج متكاملة تلمّ بجميع الجوانب، وتأخذ بعين الاعتبار الواقع التربوي، والبيئة التي تطبّق فيها تلك الغايات.

- إعداد أساتذة في تخصصات علمية مختلفة بأسلوبٍ مخطّطٍ يهدف إلى بناء الأجيال، بعيداً عن السياسات الترقية، وغرس في ذهنهم ضرورة التعلّم الذاتي، والمستمر في الحياة.

- إعادة النظر في الأهداف، والطرائق، والأساليب، والوسائل، بتجديدها، وتكييفها مع عصر العولمة، وضرورة مواكبته، وخاصة فيما يتعلق بالموارد المعرفية التي يجب أن تراجع مراجعة شاملة بما يتماشى والتطوّرات الحاصلة في العالم، والافتداء ببعض التجارب الدولية (العربية والعالمية) التي أثبتت نجاحتها وأسهمت في تطوير بلدانها، نحو: تجارب إندونيسيا، واليابان، وقطر... إلخ، والعمل على التحرّر من التجربة الفرنسية والبلجيكية اللتين ثبت فشلهما.

- بناء المناهج على خلفية فلسفية وسياسية عامّة، تتوافق مع التّصوّر الإسلامي الذي يتبنّاه المجتمع، وليس على تصوّرات علمانية تتوافق مع رغبات الأقلية التي تتحكّم في القطاع، وهو سبب فشل المناهج الحالية التي وضعف في ظروف استثنائية مرّت بها البلاد.

- يجب أن ينبع المنهاج من رحم الأمة الجزائرية فيراعي خصائص المتعلّم الجزائري، وحاجاته، ويواكب الاتجاهات الحديثة دون إغفال القيم الدينية، والوطنية، والهوية الثقافية.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

والملاحظ أنّ هذه المقترحات منطقية تعكس احتياجات حقيقية للنظام التعليمي في الجزائر، وهي قابلة للتطبيق على أرض الواقع إذا تضافرت جهود الأسرة التربوية وتكاثفت، للارتقاء بالفعل التربوي التعليمي، وتحسين جودته بما يتماشى ومتطلبات العصر.

ب. سنتنقل إلى الحديث عن النصوص التعليمية في ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب

السؤال الأول: ما تقيمكم لنصوص اللغة العربية (المنطوقة والمكتوبة) في مرحلة التعليم المتوسط، وما مقترحاتكم حولها؟

صرّح مفتشو اللغة العربية بأنّ النصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط تتفاوت قوة وضعفاً لاختلاف قيمتها العلمية والأدبية، وقد وردت نصوص الخطابات الموجهة لفهم المنطوق وإنتاجه في دليل الأستاذ حتى لا يطلع عليها المتعلم وتبقى مجهولة لديه، وذلك لتحقيق الغاية الأساسية لهذا الميدان وهي تنمية كفاءة الاستماع والتحدّث لدى المتعلمين، كما أقرّوا بأنّ نصوص هذا الميدان بعضها لم يُنتَقَ بعناية فائقة ممّا جعلها غير فعّالة لتحقيق أهداف الدرس، فعلى سبيل المثال: إذا كان الهدف من النصّ تعريف المتعلم بالنمط الوصفي، نجد أنّ النمط الغالب هو نمط آخر، بالإضافة إلى تفاوتها من حيث الطول والقصر، وعدم مراعاتها لحاجات المتعلمين النفسية، والاجتماعية، وقدراتهم العقلية، وهذا التفاوت يؤثّر سلباً في تحقيق أهداف الميدان ويُضعف من فعالية الفعل التعليمي.

أمّا نصوص فهم المكتوب فقد وردت في كتاب المتعلم، وهي تختلف من مستوى إلى آخر لاختلاف مراتب الكتاب، فمنهم صاحب الشهرة مثل: نص "الشريد" لعلّي الجارم للسنة الثالثة متوسط، وبعضها مجهول الهوية والمصدر، مثل: نص "أرخيل البراكين والعطور"، أو نص "حضارة شعب الإنكا" للسنة الثالثة متوسط، لذلك فالبعض منها يتلاءم ومستوى المتعلمين، وميولاهم، بينما البعض الآخر جاف لا يستقطب المتعلم، ونتيجة لهذا التفاوت لجأ ثلّة من المفتشين بالتعاون مع الأساتذة في ولايات مختلفة (بومرداس مثلاً) إلى إنشاء بنوك رقمية للنصوص لتحقيق الأهداف المحددة في المنهاج، خاصة ما تعلّق منها بالنمط المراد تدريسه للمتعلّمين.

وقد أعرب المفتشون عن استيائهم من النصوص المختارة للسنة الأولى والثانية متوسط، فإن كان هناك انسجام نسبي بين النصوص التعليمية وأهداف تدريسها في المستوى الثالث والرابع متوسط فإنّ

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

نصوص السنة الأولى متوسط غير وظيفية تتجاوز في مبنائها ومعناها قدرات المتعلمين، أما نصوص السنة الثانية متوسط فلا تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المتعلقة بالتمطين المقررين: الحوار والتوجيه.

وهذا يتوافق مع نتائج الدراسة التي تم إجراؤها في الفصل الثاني (تحليل طبيعة النصوص المقررة في مرحلة التعليم المتوسط من حيث الأنواع والأنماط)، مما يستدعي إعادة النظر في هذه النصوص وتعديلها، ومن المقترحات التي يمكن تقديمها:

- استنادا لما قاله ابن خلدون في مقدمته: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا"⁽¹⁾، فإنه ينبغي مراجعة هذه النصوص والمحتويات المعرفية مع مراعاة العلاقات المنطقية، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، والحرص على مناسبة حجم المادة مع الزمن المخصص لها؛ فلو قارنا بين النصوص المختارة للسنة الأولى والسنة الرابعة نجد اختلالاً كبيراً في مستوى هذه النصوص من حيث اليسر والتعقيد، ومثال ذلك: نص "قصة الفخار للسنة الرابعة متوسط" فموضعه المفترض السنة الأولى متوسط، أما نص "أنا واليراع" للسنة الأولى متوسط فيفترض أن يقدم للسنة الرابعة متوسط، لذا يجب التدرج في المواد المعرفية المقدمة للمتعلمين وفقاً لمستواهم التعليمي مع مراعاة الفروق الفردية في كل منهج، وتطبيق ذلك على كل أنواع التعلم، والتفكير، والمهارات، والاتجاهات، والأفكار، والمفاهيم.

- التخفيف من عبء المقررات بحذف نص أو نصين والاكتفاء بنص واحد في كل مقطع يختار بعناية، ومنه يكتسب المتعلمون القراءة والقواعد والبلاغة والكتابة.

- إعادة النظر في بعض النصوص التي لم تعد مساهمة للمرحلة التعليمية بسبب قدم المعلومات التي تحتويها.

(1) ابن خلدون [عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين (ت 808هـ)]، المقدمة، دار الفكر للطباعة، بيروت، لبنان، ط03، 2002م، ص552.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

السؤال الثاني: هل منهجية تسيير تعلّيمات فهم المنطوق وفهم المكتوب واضحة ودقيقة؟

اتّفق المفتّشون على وجود منهجية واضحة المعالم لتسيير تعلّيمات فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، توجد أصداها في دليل تعليمية مادة اللغة العربية الصادر عن المفتّشية العامة للبيداغوجيا، فضلاً عن الوثيقة المرافقة للمنهاج طبعة أبريل 2016م، والتّوجيهات المحدّدة للمخطّطات السنوية، لكن ذلك لا يعني إغفال الدور الإبداعيّ للأستاذ المحترف الذي يكيّف الوضع ويتصرّف في الخطوات بما يراه مناسباً للنّصّ وخادماً للكفاءة والأهداف المحدّدة.

ونرى أنّه على الرّغم من تحديد منهجية واضحة لتسيير تعلّيمات فهم المنطوق وفهم المكتوب إلّا أنّ الأستاذ ما زال يجد صعوبة في تحقيق الكفاءة الشّاملة لهذين الميدانين، وخاصّة ميدان فهم المنطوق لذا نقترح برمجة حصص تكوينية تطبيقية لتعليمية النّصّ المنطوق يتمّ فيها توظيف إستراتيجيات التّعلّم النّشط، والوسائط الإلكترونيّة، لتدريب الأساتذة على كيفية استخدامها داخل القسم، وذلك لخلق الحيوية وكسر النمطية الروتينية التي تؤثر سلباً في المتعلّم.

السؤال الثالث: هل الحجم السّاعيّ المخصّص لميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب كافٍ لإتمام البرنامج وتحقيق الكفاءة الختامية؟

أكّد أغلب المفتّشين (المفتّش 02، والمفتّش 03، والمفتّش 04، والمفتّش 05، والمفتّش 06) أنّ الحجم السّاعيّ المخصّص لتدريس الميدانين غير كافٍ، لإتمام البرنامج وتحقيق الكفاءة الختامية، ودليل ذلك اللّجوء سنوياً إلى مخطّطات استعجالية لإنهاء البرامج، الذي يحتوي على ثمانية مقاطع تعليمية يخصّص المقطع التعليمي الواحد بـ 11 ساعة لبناء التعلّيمات، وساعتين للإدماج بالنسبة للسنة الأولى والثانية، و10 ساعات لبناء التعلّيمات، وساعتين للإدماج بالنسبة للسنة الثالثة والرابعة، ومع العطل المدرسية، والعطل الخاصة بالأعياد، والمناسبات الدينيّة، والوطنية، وكذا اشتغال المؤسسات التربوية بالمسابقات، وامتحانات إثبات المستوى، والانتخابات، يتعذّر إنجاز البرنامج في آجاله المحدّدة.

بينما ذهب (المفتّش 01) إلى أنّه في ظلّ التعديلات الكثيرة التي أُدخلت على البرنامج بالحذف والتّقديم والتّأخير، أصبح الحجم السّاعيّ كافياً لإتمام البرنامج لكنّه غير كافٍ لتحقيق الكفاءة الختامية،

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

لأنّ الأسبوع المخصّص لإدماج تعلّيمات المقطع بهدف قياس الكفاءة والعمل على تحقيقها تمّ تعليقه إلى ساعتين ممّا جعل عملية تحقّق الكفاءة غير ممكنٍ بالإضافة إلى أسباب أخرى.

وبناءً على ذلك يمكن القول بضرورة تخفيف البرنامج بدلاً من وضع مخطّطات استعجالية في الثلاثي الثالث، وذلك لتلبية حاجات المتعلّمين، وتغطية جميع المفردات المقرّرة، وتحقيق الكفاءة المستهدفة، فكاehl المتعلّم يزداد ثقلاً تحت وطأة ساعات طويلة قد تكرّس نفوره.

السؤال الرابع: إلى أيّ مدى حقّق نشاط تعليميّة النصوص (فهم المنطوق وفهم المكتوب) الغايات المحدّدة في المنهاج؟

أقرّ المفتّشون أنّ الواقع خير دليل على مدى تحقيق نشاطي "فهم المنطوق وفهم المكتوب" للغايات المحدّدة في المنهاج، فإن كانت فئة قليلة من المتعلّمين تمكّنت من الوصول إلى استعمال اللغة العربيّة في التواصل اليوميّ بشقيّة الشّفويّ والكتابيّ، فإنّ فئة كبيرة بقيت عاجزة عن تحقيق الحد الأدنى، إذ لم تتمكّن من استعمال اللغة العربيّة في التواصل الشّفويّ والكتابيّ.

كما صرّح (المفتّش 1) من خلال زيارته الميدانيّة ورصده لواقع استعمال المتعلّمين للغة العربيّة طوال فترة تنفيذ هذا المنهاج وهي تسع سنوات (09)، بوجود فشل ذريع في تحقيق هذه الغايات، وإذا تمّ ترجمة هذا الوصف إلى تقديرات رقميّة ونسب مئويّة فإنّها تقدّر بـ 10%.

واستناداً إلى ذلك يمكن القول: إنّ تحقيق نشاط تعليميّة النصوص (فهم المنطوق وفهم المكتوب) للغايات المحدّدة في المنهاج يتوقّف على طبيعة النصوص المقرّرة في هذه المرحلة، وقدرات الأستاذ العلميّة والتّعليميّة، بالإضافة إلى البيئة التّعليميّة، والوسائل والطرائق المنتهجة في الفعل التّعليميّ، وهذا يستدعي إعادة النّظر في المنهاج والموارد المعرفيّة والمنهجية، وتكوين الأساتذة، للارتقاء بنشاطي فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، وتحقيق الكفاءة الشّاملة.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

السؤال الخامس: حسب رأيكم، ما هي الوسائل التعليمية والأساليب الكفيلة بتحقيق الكفاءة الختامية لتعليمية النص المنطوق والمكتوب؟

لا ينهض التعليم دون وسائل تقوّمه، وتدعّمه، وتقوّيه، فالوسيلة التعليمية هي القناة التي تستخدم في نقل الرسالة التعليمية بين الأستاذ والمتعلّم، ومن الوسائل التعليمية التي اقترحها المفتشون ورأوا أنّها كفيلة لرفع جودة التحصيل وتحقيق الكفاءة الختامية، نجد:

- كتب مدرسية مميّنة تأخذ بكلّ المستجدّات الطارئة في تدريس الميدانين.
- استثمار تكنولوجيا الإعلام والاتّصال في تعليمية الميدانين.
- وضع دليل وطني مرجعي يأخذ بمعايير جودة تدريس كلّ الميادين المهيكلّة للمادّة، وفي مقدّمها ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب.
- ضرورة التنوع في الطرائق وإستراتيجيات التعليم النشط وإدخال الألعاب التربويّة المسلية التي تثير اهتمام المتعلّم.
- تعديل وتحديد طرائق التّقويم لتكون مساهمة للتّقويم في بلدان العالم المتطوّر، وربط الموارد المعرفيّة بالأنشطة اليوميّة (التجاريّة، والصنّاعيّة، والزراعيّة...) إلخ) حتّى لا تبقى اللّغة بعيدة عن الواقع.

ج. سنحاول أن نتحدث الآن عن بيداغوجيا الكفاءات وتعليم اللّغة العربيّة لأغراض تواصليّة:

السؤال الأوّل: ما تقيمكم لبداغوجيا الكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة؟ وهل هي كفيلة بتنمية الحصيلّة اللّغويّة والمعرفيّة للمتعلم؟

تعدّ المقاربة بالكفاءات المقاربة البيداغوجيّة المعتمدة حاليّاً في المنظومة التربويّة الجزائريّة بعد فشل المقاربة بالأهداف في حلّ المشكلات التعليمية، ومواكبات المستجدّات العلميّة، وهي مقاربة حديثة نسبياً على المستوى العالميّ، نظراً للاتّجاهات الفعّالة التي تنادي بها؛ إذ تؤمن بمركزيّة المتعلّم ومحوريّته في بناء تعلّماته بنفسه، وتجعل الأستاذ موجّهاً ومرشداً ومكلّفاً بتنفيذ المناهج، ومساعدًا على بناء المتعلّم بناءً ذاتيّاً، بتقديم التّوجيهات والإرشادات السّديدة للمتعلّمين عند عجزهم عن إيجاد حلولٍ

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

للمشكلات التي تعترضهم، وهي تستدعي العمل ضمن جملة من البيداغوجيات، نحو: المقاربة النصية، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الدعم، لجعل المتعلم يتقصى بنفسه الحلول المناسبة في مواقف تعليمية مختلفة داخل المدرسة وخارجها.

وفيما يتعلق بفاعلية المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية وتنمية الحصيللة اللغوية والمعرفية للمتعلم، أقرّ (المفتش 01، والمفتش 05، والمفتش 06) بأن هذه المقاربة عرفت فشلاً في المنظومة التربوية في الجزائر، إذ تقدّر نسبة نجاحها حوالي 10% تتجلى في فئة من المتعلمين ذوي المواهب، وهي فئة سمحت لها إمكاناتها وقدراتها الفردية من اكتساب المعارف المقررة في البرامج الدراسية سواء من حيث التحكم في اللغة المنطوقة أو المكتوبة في مختلف المواقف (حوارات، وتمثيل، وإبداع، ومسرح).

في حين صرح (المفتش 02، والمفتش 03، والمفتش 04) بأن المقاربة بالكفاءات لم تجد الظروف المناسبة لتحقيق أهدافها، فلو هيأت لها الظروف، وطُبقت كما هو وارد في المنشورات التربوية، وأزيلت عنها الإكراهات الذاتية والموضوعية، لكانت دون شك كفيلاً بتنمية الحصيللة اللغوية والمعرفية للمتعلم، ولكن يبقى هذا نسبياً وباختلاف الكفاءات الفردية للأساتذة.

وهذا يدلّ أنّ نجاح المقاربة بالكفاءات مرهق بكفاءة الأستاذ والمتعلم، والتي لا يمكن تحقيقها إلا في بيئة تعليمية مناسبة وملائمة لمستوى المتعلمين العقلي والمعرفي، فأَيّ نقصٍ يعترى أحد هذه العناصر يؤدي إلى صعوبة في تطبيق هذه المقاربة، ويعيقها عن تحقيق أهدافها المنوطة، وهذا يدفعنا للتساؤل عن كفاءة الأستاذ التعليمية والعلمية ومدى فهمه لهذه المقاربة وتمكّنه من تطبيقها.

السؤال الثاني: ما مدى تمكّن الأستاذ من تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل القسم؟

يتطلب تطبيق المقاربة بالكفاءات من الأستاذ بالإضافة إلى أنّه موجهٌ ومسيرٌ للفعل التعليمي، اكتساب كفاءات جديدة، علاوةً على أهليته التقليدية في البحث من المعلومات والمستجدات العلمية، والتربوية، والثقافية، وقد اتفق جميع المفتشين على أنّ الواقع في المتوسطات الجزائرية ينبئ بوجود عددٍ قليلٍ من الأساتذة المتمكّنين من تطبيق هذه المقاربة، أمّا الغالبية فلا يزالون في النمطية التقليدية يجرون

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

ذبول التلقين كطريقة أساسية لبناء التعلّيمات، بل ويعتبرون أنفسهم محور العملية التعليمية التعلّمية، رغم ما يعلمونه من أنّ عهد هذه النظرة قد ولى.

ولعلّ صعوبة تطبيق هذه المقاربة يعود إلى مجموعة من العوامل، والأسباب، أهمّها:

- ضعف تكوين الأساتذة في المقاربة بالكفاءات، فالكثير منهم لا يفقه مصطلحاتها، ومفاهيمها النظرية، ناهيك عن تطبيقاتها، وذلك يرجع إلى عدم تلقّيتهم تكويناً قاعدياً في هذه المقاربة قبل الالتحاق بالخدمة (الجامعة)، وخاصة التخصصات الأدبية، بالإضافة إلى حصول بعضهم على تكوينٍ هشٍّ بعد الخدمة يركّز على الجانب النظريّ ويهمل الجانب التطبيقيّ.
- عدم وضوح هذه المقاربة في الوثائق الرسمية للوزارة (المنهاج، والأدلة، والوثائق المرافقة للمنهاج... إلخ).
- قلة الوسائل البيداغوجية المتوفرة، وانعدامها في كثير من المؤسسات، فلا يوجد في حوزة الأستاذ سوى السبورة، وكتاب المتعلّم، والدليل المنهجيّ للغة العربية.
- الاكتظاظ الذي يكتنف المنظومة التربوية بسبب قلة القدرة الاستيعابية للمؤسسات، فمفهوم الاكتظاظ بالنسبة للوزارة هو ستة وثلاثون (36) متعلّماً في الحجرة، مع العلم أنّ معدّل المتعلّمين في معظم المؤسسات يفوق الأربعين (40) متعلّماً.
- عزوف الأساتذة عن المبادرة والبحث والتطوير وعدم رغبتهم في تغيير طرائق التعليم ورفضهم لكلّ جديد.

السؤال الثالث: إلى أيّ مدى يلبي المحتوى المعرفيّ المقرّر للغة العربية (نصوص، وظواهر لغوية، وإنتاج لغويّ "شفويّ وكتابي") حاجات المتعلّم التواصليّة؟

ترتبط قدرة المتعلّم في تحليل أشكال الحديث والتخاطب، بفهم بنية الخطاب، وإدراك العلاقة بين عناصره، وطرائق التعبير عن المعنى، واختيار الأساليب، والإستراتيجيات المناسبة، والحفاظ على انتباه الآخرين، وتحويل مسار الحديث، وغيرها من الإستراتيجيات المهمة لإكساب المتعلّم الكفاءة التواصليّة التي تمكّنه من توظيف اللغة في مختلف المواقف، ومن وجهة نظر مفتّشي اللغة العربية فإنّ المحتوى

الفعل التّواصليّ واستنطاق النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

المعرفيّ المقرّر للغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط من خلال مصفوفة الموارد المعرفيّة والمنهجية يسمح بالاستجابة لحاجات المتعلّم التّواصلية بشكل نمائيّ متى وجد الأستاذ الكفاء، والبيئة الدّراسية المناسبة الدّاخلية والخارجية (الأسرة، والشّارع، والمدرسة...إلخ)، ومتى نوع الأستاذ في طرائق التّدريس وإستراتيجياته، وراعى الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، واستوعب شروط صوغ الوضعيات التّواصلية. وبتضافر الجهود يمكن تلبية الحاجات التّواصلية للمتعلّم، لذا يجب علينا الوصاية وإعادة النّظر في عاملين مهمّين هما:

- العنصر البشريّ: المتمثّل في الأستاذ والمفتّش، إذ يجب تكوين الأساتذة تكويناً نوعياً، والحرص على المزاوجة بين الجانب النظريّ، والجانب التطبيقيّ أثناء التّكوين، ومواكبة مستجدّات البحث العلميّ، والتّربويّ.
- النّظام التّربويّ في عمومّه: طرائق التّدريس، والوسائل التّعليميّة والتّكنولوجيّة، والتّقويم، والمنهاج، وبيئة التّعلّم....إلخ.

السّؤال الرابع: ما أساليب تقييم أداء المتعلّم اللّغويّ والتّواصليّ؟

أضحى التّقييم جزءاً من الفعل التّعليميّ، يوجّهه ويعزّزه، ويصحّح مساره، وهذا يتطلّب من الأساتذة الدّراية بالأساليب، والنّظم الّتي تنمّي الشّخصيّة المتكاملة للمتعلّم، وما يمتلكه من مهاراتٍ وظيفيّة وفهم عميق.

وقد اتّفق المفتّشون بأنّ الوزارة الوصيّة قد سطّرت شبكات خاصّة لتقويم وتقييم أداء المتعلّم في الميادين الثلاثة المهيكلّة للغة العربيّة، ففي شبكة الملاحظة والمتابعة للتّقويم الميدانيّ لميدان فهم المنطوق وضعت مؤشّرات خاصّة تبين مدى تميّز المتعلّم أو نموه، أو تعثره في الاكتساب، والتّحكّم في الموارد المعرفيّة، والمنهجية، والكفاءات العرضيّة نذكر منها: الاستهلال، وسلامة وضعيّة الجسم، ومستوى الصّوت، والاستجابة لطبيعة الموضوع، واحترام زمن العرض، وعرض الفكرة، واستخدام جمل تامّة المعنى، وتوظيف الأفعال حسب أزمنتها، وتوظيف التّراكيب والصّيغ، وتوظيف الأساليب المناسبة، والتّمثّل الصّحيح للمعنى، واحترام علامات الإعراب، واحترام الجانب المنهجيّ، وعدم التّناقض،

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

واستغلال السندات التوضيحية، وطرح الرأي وتعليقه، وتلاؤم الأفكار مع الموضوع، وإدراج قيمة، واقتراح حلّ، وإبداء الرأي، وشدّ الانتباه، وقوّة التأثير.

وتوجد هذه المؤشرات ضمن معايير أربعة وهي: الملاءمة (الوجاهة)، وسلامة اللغة، والاتساق والانسجام، والجودة والإتقان.

كما توجد مؤشرات أخرى خاصّة بميداني فهم المكتوب والإنتاج الكتابي وهي مفصّلة في الوثيقة المرافقة للمنهاج⁽¹⁾.

والجدير بالذكر أنّ الجانب الشفوي لا يقيّم في العملية التعليمية بالوتيرة نفسها للجانب الكتابي، فالوقفات التقييمية (الفروض) والاختبارات لا تقيّم التواصل الشفوي للمتعلم، لأنّ من يجيد الكتابة ليس بالضرورة أن يجيد التواصل الشفوي لذا يجب إعادة النظر في هذا الشأن من قبل الوزارة الوصية. **السؤال الخامس:** ما الحلول المقترحة التي ترونها كفيلة لجعل المتعلم يمتلك الكفاءة اللغوية، والتواصلية؟

- قدّم مفتّشو المادّة مجموعة من الحلول لجعل المتعلم يمتلك الكفاءة اللغوية، والتواصلية، أبرزها:
- انتقاء الموضوعات المشوّقة، والمناسبة لمراحل نموّ المتعلّمين العقلية، والانفعالية، والعاطفية، وهي الموضوعات التي تتحدّى عقولهم وتضعهم في مواقف محبّة إليهم.
 - تغليب الطّابع الوظيفي الحياتي على أنشطة المهارات اللغوية الأربعة.
 - الانطلاق من النصوص في دراسة الظواهر اللغوية والفنية، لأنّ ما استعمل في النصوص يكون اللغة الحية، وما لم يستعمل إلا نادراً يبقى على هامش الاستعمال اللغوي.
 - خلق وضعيات تواصلية تُشعر المتعلم بالحاجة إلى اكتساب أشكال لغوية جديدة يعبر بها عن أفكاره؛ فهذه الوضعيات تستلزم مفردات وعبارات وتراكيب جديدة لا يمكن الاستغناء عنها، فيشعر المتعلم أنّ تعلّمها لا يشكّل عبئاً عليه، إنّما هو الوسيلة الأسرع والأجدي في الوصول

⁽¹⁾ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 22-23.

الفعل التواصلي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

إلى التعبير الأيسر والأسلم والأكثر قبولاً، وهذا يفتح المجال أمام المتعلمين لتنمية ثروتهم اللغوية في مفرداتها وتعابيرها وتراكيبها وأساليبها التعبيرية، ويدفعهم إلى الابتكار والإبداع.

- تكوين الأساتذة في إستراتيجيات وطرائق التعلّم النشط.

- تطوير كفاءة المتعلّم من خلال الانغماس ولعب الأدوار.

3.3.3. نتائج الدراسة:

أفضى تحليل المقابلات التي أجريت مع مفتشي اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط حول "مكانة التواصل في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط" إلى جملة من النتائج أبرزها:

- أولى منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط عناية بالبعد التواصل في تعليم اللغة، حيث يهدف من خلال الميادين المهيكلة للمادة: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي إلى تعزيز التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلّم وتنمية مهاراته اللسانية (الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة)، وإكسابه كفاءة تواصلية تمكّنه من التواصل مشافهةً وكتابةً بلسان عربيٍّ مبين، وذلك من خلال الموارد المعرفية والمنهجية التي تضمّنها (البرنامج، والوسائل، والطرائق، والتّقويم... إلخ)، إلا أنّه في الواقع التعليمي لم يحقق تلك الغايات المحدّدة بالشكل المطلوب، لوجود فجوة بين الأهداف النظرية والتّطبيق الفعلي، لذلك يجب إعادة النظر في هذا المنهاج، والموارد المعرفية، والمنهجية، وتعديلها بما يتماشى مع الواقع التربوي، ومستجدات البحث العلمي والتّكنولوجيا.

- يعدّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب من أبرز ميادين تعليم المهارات اللغوية من خلال النصوص التعليمية، إلّا أنّهما لم يحققا الكفاءة الشاملة المسطرة في المنهاج، لذا يجب مراجعة النصوص المقرّرة في هذين الميدانين، وإعادة النظر فيها، واستبدال بعضها بنصوص تلبي الحاجات اللغوية والمعرفية والبلاغية والتواصلية للمتعلّم، وتلامس واقعه الاجتماعي، وتراعي جانبه النفسي، وتغرس في نفسه القيم الدينية والوطنية.

الفعل التّواصليّ واستنطاق النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

- لا يتوقّف نجاح الفعل التّعليميّ والارتقاء بتعليميّة اللّغة العربيّة على تعديل المنهاج فقط، بل هو مرتهنٌ بمجموعةٍ من العناصر متضافرة فيهما بينها، والمتمثلة في:
- الاهتمام بتكوين الأستاذ تكوينًا نوعيًا مكثفًا والغرس في ذهنه ضرورة التّعلّم الذاتيّ والمستمرّ ومواكبة المستجدّات.
- توفير البيئة المناسبة لممارسة الفعل التّعليميّ التّعلّميّ، وخاصة الأقسام (بتخفيف الاكتظاظ)، وتوفير التّجهيزات اللاّزمة، وضبط الحجم السّاعيّ بما يناسب الموارد المعرفية المقرّرة.
- إعادة النّظر في الطّرائق والوسائل والأساليب التّعليميّة، وتجديدها بما يواكب مستجدّات البحث العلميّ والتّكنولوجيّ، مع ضرورة الاطّلاع على مستجدّات البحث اللّسانيّ والتّربويّ، والاستفادة من النّماذج العالميّة التي أثبتت نجاحها في تعليميّة اللّغة للناطقين بها.

الفعل التّواصليّ واستنطاق النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

خلاصة:

- أفضت الدّراسة الميدانيّة من خلال أداتيّ البحث الملاحظة والمقابلة إلى جملةٍ من التّائج، أبرزها:
 - ترتبط فعاليّة الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص ميدانيّ فهم المنطوق وفهم المكتوب بالوظيفة التي تؤدّيها عناصر العمليّة التّعليميّة (الأستاذ، والمتعلّم، والمحتوى، والوسيلة، وبيئة التّعلّم)، فأيّ نقصٍ يعتري أحد هذه العناصر يؤثّر سلبيّاً في الفعل التّواصليّ ويحدّ من فاعليّته.
 - كان تفاعل المتعلّمين مع النّصوص المنطوقة والمكتوبة متفاوتاً، وذلك يرجع لطبيعة النّصوص المقرّرة، وإستراتيجيّات التّعليم المنتهجة، ومستوى المتعلّمين، والبيئة التّعليميّة؛ حيث لمسنا نفور المتعلّمين من النّصوص الجافّة، ومملّهم من الوسائل التّقليديّة الروتينيّة في تقديم الدّرس، وتشتّت انتباههم بسبب الاكتظاظ والفوضى، وغياب الوسائل التّكنولوجيّة.
 - يدعم منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط البعد التّواصليّ من خلال تعزيزه المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين وإثرائها، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم التّواصليّة، كما يطمح لجعل اللّغة العربيّة وسيلة للتّواصل اليوميّ (الشفويّ والكتابيّ) والخروج بها إلى أفقٍ واسع، ولتحقيق ذلك يجب على المتعلّم التّحكّم في كفاءات الميادين التي تُهيكل المادّة والمتمثّلة في: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابيّ، إلّا أنّ هناك تبايناً بين التّخطيط والتّنفيد، فالواقع الذي يصطدم به يحول دون تحقيق غاية تدريس المادّة؛ فالمتعلّم يخرج من مرحلة التّعليم المتوسّط وهو غير قادر على التّواصل بلغة عربيّة سليمة، وهذا يدفعنا للتّساؤل: ما معيقات تحصيل الكفاءة التّواصليّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط؟ وما الحلول المناسبة لتجاوزها؟، وهذا ما سنحاول الإجابة عنه في الفصل الآتي.

الفصل الرابع:

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة
العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

تمهيد:

يشكل التواصل ركيزة أساسية في تعليمية نصوص اللغة العربية، حيث يُسهم في بناء جسور الفهم والتفاعل بين أقطاب العملية التعليمية، ونقل المعارف، والمهارات بفاعلية، وتعزيز التفكير التقدي والإبداعي، وبما أن العملية التعليمية هي عملية تواصلية في جوهرها، فإن نجاحها يعتمد بشكل كبير على الكفاءة التواصلية التي تعد المنطلق والمنتى للفعل التعليمي، لدعم أهدافه، وتحقيق مخرجاته. وسنحاول في هذا الفصل الوقوف عند مركزات الكفاءة التواصلية في العملية التعليمية، ومعوّقات تحصيلها اعتماداً على استبانة بحثية موجهة لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، مع وضع جملة من المقترحات التطبيقية لتفعيل الفعل التواصلي في تعليمية نصوص فهم المنطوق والمكتوب.

4. 1. الكفاءة التّواصلية في الفعل التّعليمي.

تمثّل الكفاءة التّواصلية الغاية الأساسيّة لتعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، وسنحاول الكشف عن واقعها في العمليّة التعليميّة، واستجلاء المعوّقات التي تعترض الفعل التّواصليّ التّعليمي، واقتراح حلولٍ لتجاوزها، اعتماداً على استبانة بحثيّة موجهة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر.

4. 1. 1. إجراءات الدّراسة:

تسعى الدّراسة إلى الوصول للحقيقة العلميّة من خلال تحديد المنهج المناسب للموضوع، والعينة المستهدفة، والأداة الملائمة لجمع البيانات مع التّحقّق من صلاحيتها عبر الأدوات الإحصائيّة المتاحة.

4. 1. 1. 1. منهج الدّراسة:

لتقييم الكفاءة التّواصلية في العمليّة التعليميّة، والوقوف عند مشكلات التّواصل التّعليمي بميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب لمرحلة التّعليم المتوسّط، اعتمدنا على المنهج الوصفيّ الذي يتماشى وطبيعة الدّراسة مع الاستعانة بآليّة الإحصاء والتّحليل.

4. 1. 1. 2. حدود الدّراسة: وتمثّل في:

– الحدود الزّمنيّة: ترتبط بعمليّة توزيع الاستبانات ابتداءً من شهر أفريل 2024م- إلى غاية شهر ماي 2024م، وشملت هذه الفترة الثلاثي الثالث للموسم الدّراسي (2023م-2024م)، وذلك لعدّة أسباب أهمّها: تعرّف الأساتذة على المتعلّمين ومستواهم اللّغويّ والفكريّ خلال الثلاثين الأوّل والثاني، وهي مدّة كافية لمعرفة وقياس كفاءة المتعلّم التّواصلية، ورصد معيقات تحقيقها.

– الحدود المكانية: وتضمّ مجموعة من المتوسّطات في الجزائر، وقد روعيّ التّنوع الجغرافيّ بين أماكنها لتباين مردوديّة الفعل التّعليميّ من منطقة إلى أخرى بفعل ظروفٍ معيّنة.

ومن أجل ذلك صمّمت استبانة إلكترونيّة وورقيّة، موجهة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، وقد وزّعت الاستبانات على تسع عشرة (19) متوسّطة وفق ما يوضّحه الجدول أدناه:

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

الجدول (4. 1): المؤسسات التربوية المعتمدة في الدّراسة الميدانيّة

الولاية	البلديّة	اسم المتوسّطة	
قلمة	الفجوج	عبدة السّعيد	1
وهران	بئر الجير	بودادي أحمد بالقايد	2
الوادي	المقرن	تواتي إبراهيم	3
سكيكدة	حمروش حمودي	الشّبل علاوة	4
عين صالح	عين صالح	نور الشّيوخ	5
تبسة	السطح قنتيس	مسنادي عمّار بعين غراب	6
المدية	مغراوة	العقل محمّد وأبناؤه	7
باتنة	وادي الشّعبة	خزار حميدة	8
تمنراست	تمنراست	يحيى بوسماحة	9
بومرداس	زّموري	درامشيقي بلقاسم زعاترة	10
سطيف	قصر الأبطال	رحال أحمد	11
الطّارف	عين غسل	جفال التّركي	12
تيزي وزو	أسي يوسف	شباب الله عليّ	13
قلمة	قلمة	مخلوفي صالح	14
قلمة	هيلوبوليس	رابح ورفلة	15
قلمة	هيلوبوليس	أحمد شيهب	16
قلمة	هيلوبوليس	فرج الله الطّاهر	17
قلمة	بجاز عمار	أولاد الضيف "بن طابوش"	18
قلمة	هيلوبوليس	بن قيراط أحمد	19

المصدر: إعداد الباحثة

4. 1. 1. 3. عيّنة الدّراسة:

شملت الدّراسة مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، اخترناهم عشوائيّاً، وقد وزّعت الاستبانات إلكترونيّاً وورقيّاً على مائة وعشرين (120) أستاذاً، وتمّ الحصول واسترجاع مائة (100) استبانة، عشرون (20) منها غير كاملة تمّ إلغاؤها، لتُحدّد عيّنة الدّراسة بثمانين

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

(80) أستاذًا كحدّ أدنى، وسيأتي تفصيل توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة، والرّتبة، والصّفة في موضع آخر.

4.1.1.4 أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة اعتمدنا على أداة الاستبانة لجمع أكبر قدر من المعلومات في مدّة قصيرة، وقد تضمّنت ثمانية وعشرين (28) سؤالاً، تنوّعت بين أسئلة مغلقة تستدعي اختيار الإجابة المناسبة من بين عدد من الخيارات المحدّدة، وأسئلة مفتوحة⁽¹⁾، وتمّ توجيه هذه الاستبانة إلى عنصرٍ فاعل في العمليّة التّعليميّة (الأستاذ)، للإجابة عليها بما يناسب رأيه وخبرته وتطلّعاته في مجال تخصّصه. وتحمل الاستبانة في صفحتها الأولى توطئة لموضوع الدّراسة وأهدافه، كما اشتملت على قسمين:

– القسم الأوّل: البيانات العامّة؛ وتضمّنت المتغيّرات الوسيطة المتعلّقة بالمبحوث (الأستاذ)، نحو: اسم المتوسّطة، والولاية، والبلديّة، والجنس، والرّتبة، والصّفة، والخبرة المهنيّة، والمؤهل العلميّ.

– القسم الثّاني: الكفاءة التّواصليّة في الفعل التّواصليّ التّعليميّ، ويشمل أسئلة متعلّقة بالبيانات المعرفيّة موزعة على ثلاثة محاور؛ حيث ورد المحور الأوّل مرتبطاً بـ "الأستاذ والفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصوص" متضمّناً عشر (10) عبارات لتقييم مدى تمكّن الأستاذ من تعليميّة النّصوص وفق المقاربة بالكفاءات، وإطلاعه على مستجدّات البحث العلميّ والتّكنولوجيا، ولغته التّواصليّة، والإستراتيجيّات، والوسائل التّعليميّة التي يوظّفها في الفعل التّعليميّ، أمّا المحور الثّاني "المتعلّم والفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصوص" فاحتوى على ستّ (06) عبارات متعلّقة بالمتعلّم، ومهاراته اللّغويّة، ولغته التّواصليّة، ومدى تفاعله مع نصوص اللّغة العربيّة، في حين ورد المحور الثّالث "نصوص اللّغة العربيّة والفعل التّعليميّ" متضمّناً سبع (07) عبارات لتقييم نصوص ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب، ومدى إسهامها في تحقيق الكفاءة التّواصليّة، بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين

(1) ينظر: ملحق 04: الاستبانة، ص 364.

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

لرصد التّحدّيات التي تعترض الفعل التّواصليّ التّعليميّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة، والحلول المقترحة لتفادي ذلك.

وقد كانت صياغة العبارات بأسلوب الثّابت الإيجابيّ مع الاعتماد في كلّ فقرة من فقرات الاستبانة على "مقياس ليكرت" (likert scale) بتقدير ثلاثيّ، يبيّن واقع الكفاءة التّواصلية في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة، وفقاً للتّوزيع الآتي: (موافق، محايد، غير موافق)، ويمثّل رقميّ التّرتيب: (3، 2، 1)، حتّى نستطيع معالجتها عبر الأساليب الإحصائية.

وكانت عمليّة إعداد وبناء أداة الدّراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف الأساس من الدّراسة؛ وهو الوقوف عند واقع الكفاءة التّواصلية في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ومعيقات تحصيلها.
- الاطلاع على الأدبيّات التّربويّة المتعلّقة بموضوع الدّراسة، والاستفادة منها في صياغة العبارات.
- بناء محاور الاستبانة اعتماداً على الدّراسات المتطلّع عليها ذات الصّلة بالموضوع.
- عرض نموذج الاستبانة بصورته الأولى على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص في تحكيم الاستبانات للتّأكد من صحّتها وصدقها، والأخذ بمقترحاتهم وتعديلاتهم ثمّ إعادة صياغتها في صورتها النهائيّة.

4. 1. 1. 5. تجريب أداة الدّراسة:

تمّ إجراء اختبار للاستبانة بتاريخ 2024/03/17م على (20%) من عيّنة الدّراسة، واستناداً إلى ذلك، قمنا بتعديل بعض الأسئلة، وإعادة ضبطها، وعرضها على مجموعة من المحكّمين، لصياغتها في صورتها النهائيّة، ثمّ توزيعها إلكترونياً والنّزول بها إلى أرض الميدان بتاريخ: 2024/04/01م، واستغرقت مدّة جمعها واسترجاعها خمسة (05) أسابيع.

وقد تحلّل العمل الميدانيّ وتوزيع الاستبانات، إجراء مقابلات مع أساتذة المادّة بغية الحصول على إجابة لبعض الاستفسارات والإشكالات، بالإضافة إلى ملاحظة ومعايشة سيرورة مجموعة من الحصص في عددٍ من المؤسّسات المبحوثة.

مرتكبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

4.1.1. الأساليب المستخدمة في الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على عدة أساليب إحصائية عبر برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS.V.22) وهي كالآتي:

– قياس الثبات بالاعتماد على (Cronbach's Alpha)

– قياس الاتساق الداخلي بالاعتماد على معامل (Pearson Correlation)

– التحليل الوصفي للبيانات وحساب التكرارات والنسب المئوية.

4.1.1. ثبات الأداة:

ويقصد بثبات الأداة مدى قدرتها على تقديم نتائج متسقة وموثوقة عبر الزمن عند استخدامها لقياس المتغيرات نفسها في ظروف متشابهة، وقد اعتمدنا على مقياس "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لحساب الثبات الداخلي لأداة الدراسة، والذي تتراوح قيمته بين (0 و 1)؛ حيث تشير القيمة أكبر من (0.7) إلى مستوى مقبول من الثبات، بينما تشير القيم فوق (0.9) إلى مستوى عالٍ من الثبات⁽¹⁾.

الجدول رقم (1.2): نتائج اختبار معامل ثبات الاستبانة

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
36	0.921

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (spss.v.22)

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول أعلاه، أن معامل الثبات العام للاستبانة بلغ قيمة 0.921 وهي قيمة قريبة جداً من الواحد، وتدلّ على تمتع الأداة بدرجة ممتازة من الثبات، وأن العبارات (36) مترابطة بشكل جيد تقيس المتغير نفسه بشكل متسق، وبناءً على ذلك فإن عبارات الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الثبات والاستقرار وهي صالحة لما أعدت له.

⁽¹⁾ ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 02، 2014م، ص227.

4. 1. 1. 8. صدق الأداة:

يعتمد البحث العلمي على صدق أدواته، وموضوعيتها، والمقصود بصدق الأداة صلاحيتها لقياس ما صُممت من أجله، بالإضافة إلى قدرتها على توفير المعلومات المطلوبة بما يتماشى وأهداف التحليل، مما يعكس الدقة والأمانة في ترجمة الظواهر التي يتضمنها المحتوى⁽¹⁾، ومن أنواعه:

أ- **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث، قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم في طبيعة العبارات، وضبط صياغتها ومدى ملاءمتها للمحاور التي وضعت لها، لتظهر في صورتها النهائية، والجدول أدناه يوضح قائمة المحكمين:

الجدول (4. 3): قائمة محكمين الاستبانة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	المؤسسة الجامعية
عبد الحق سوداني	أستاذ التعليم العالي	لسانيات الخطاب	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف-
زكرياء مخلوفي	أستاذ التعليم العالي	تعليمية اللغة العربية	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف-
أسماء حماديّة	أستاذ محاضر -أ-	تحليل الخطاب	جامعة 08 ماي 1945 -قالة-
محمد بوقموم	أستاذ التعليم العالي	اقتصاد نقدي	جامعة 08 ماي 1945 -قالة-

المصدر: إعداد الباحثة

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** ويقصد به مدى توافق عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه، وللتعرف على الاتساق الداخلي لأداة البحث (الاستبانة) تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام برنامج

$$r = \frac{N\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N\sum x^2 - (\sum x)^2][N\sum y^2 - (\sum y)^2]}} \quad \text{(spss.v.22) والمعادلة:}$$

- معامل الارتباط بين العبارات وبعد "الأستاذ والفعل التواصلي في تعليمية النصوص":

سنحاول إظهار مختلف النتائج المتعلقة بدرجة الارتباط والدرجة المعنوية بين العبارات وبعد "الأستاذ والفعل التواصلي في تعليمية النصوص" بالاعتماد على معامل "بيرسون"، في الجدول الآتي:

⁽¹⁾ ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ص 225.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الجدول (4.4): نتائج اختبار الصدق الداخلي وبعد "الأستاذ والفعل التواصلي في تعليمية النصوص"

الرقم	العبارات	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
	أخو الأول: الأستاذ والفعل التواصلي في تعليمية النصوص	1	-
01	تلقيت تكويناً كافياً في منهجية تعليم اللغة العربية من خلال النصوص التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات	0.936	0.000
02	لديك اطلاع على مستجدات البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية، وتوظفها في الفعل التعليمي	0.913	0.000
03	تستعين باللغة العامية في الفعل التواصلي التعليمي	0.920	0.000
04	تكتفي بأسئلة الكتاب المدرسي لتقويم مستوى الفهم	0.777	0.000
05	تستعين بلغة الإشارة أثناء الشرح	-0.775	0.000
06	توظف التعزيز في الفعل التعليمي	-0.628	0.000
07	تعتمد على طرائق التعليم النشط في تفسير تعلّلات ميدان فهم المنطوق والمكتوب	-0.925	0.000
08	تعتمد على الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية	0.926	0.000

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (spss.v.22)

يتراوح معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة الخطية بين متغيرين بين 1 و -1، فإذا كانت النسبة قريبة من 1، فهذا يدل على وجود ارتباط إيجابي قوي بين المتغيرين، أما إذا كانت القيمة قريبة من -1، فهذا يدل على وجود ارتباط سلبي قوي، بينما تشير القيمة القريبة من الصفر على عدم وجود ارتباط.

ويوضح من الجدول (4.4) أن قيمة معامل الارتباط محصورة بين (-0.628 و 0.936)، بدرجة معنوية 0.000، وهي دلالة إحصائية قوية تدل على ارتباط العبارات المتضمنة بعد "الأستاذ والفعل التواصلي في تعليمية النصوص"، فالبارة "تلقيت تكويناً كافياً في منهجية تعليم اللغة العربية من خلال النصوص التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات" وردت بمعامل ارتباط أقصاه 0.936، وهذا

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

يدلّ على وجود علاقة خطية إيجابية، بينما نجد العبارة "توظف التعزيز في الفعل التعليمي" بمعامل ارتباط -0.628 ، مما يدلّ على وجود علاقة خطية سلبية متوسطة.

– معامل الارتباط بين العبارات وبعد "المتعلم والفعل التواصلي في تعليمية النصوص":

يمكن عرض النتائج المتعلقة بدرجة الارتباط والدرجة المعنوية بين العبارات وبعد "المتعلم والفعل التعليمي" بالاعتماد على معامل بيرسون في الجدول الآتي:

الجدول (4. 5): نتائج اختبار الصدق الداخلي وبعد "المتعلم والفعل التواصلي في تعليمية النصوص"

الرقم	العبارات	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
	اخور الثاني: المتعلم والفعل التواصلي في تعليمية النصوص	1	–
09	يتواصل المتعلم بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع	0.789	0.000
10	يصغي المتعلم للنص المنطوق وينتبه إليه	0.855	0.000
11	يتقن المتعلم مهارة القراءة الصامتة والهجريّة	0.857	0.000
12	يحسن المتعلم الحوار والمناقشة	0.878	0.000
13	يتفاعل المتعلم مع النص التعليمي	-0.801	0.000
14	يستعين المتعلم بلغة الإشارة للتعبير عن المعنى	-0.777	0.000

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (spss.v.22)

يتجلى من الجدول (4. 5) أنّ معامل الارتباط محصور بين $(-0.777, 0.878)$ بدرجة معنوية 0.000 ، وهي دلالة إحصائية قوية تدلّ على ارتباط العبارات المتضمنة بعد "المتعلم والفعل التواصلي في تعليمية النصوص".

– معامل الارتباط بين العبارات وبعد "النصوص التعليمية والفعل التواصلي":

يمكن إظهار مختلف النتائج المتعلقة بدرجة الارتباط والدرجة المعنوية بين العبارات وبعد "النصوص والفعل التعليمي" بالاعتماد على معامل بيرسون في الجدول الآتي:

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الجدول (4. 6): نتائج اختبار الصدق الداخلي وبعد "نصوص اللغة العربية والفعل التعليمي"

الرقم	العبارات	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
	المحور الثالث: نصوص اللغة العربية والفعل التعليمي	1	—
15	نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط مناسبة لمتعلمي هذه المرحلة	0.699	0.000
16	تدعم النصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط البعد التواصلي بشكل كاف	0.870	0.000
17	تنمي النصوص التعليمية المقررة الذوق الفني والإبداعي والتقدي للمتعلّم	0.858	0.000
18	الحجم الساعي المخصّص لميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب كافٍ لتحقيق الأهداف المتوخاة.	0.888	0.000
19	لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاجه دافعية في تعليم اللغة العربية	- 0.880	0.000

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (spss.v.22)

يتّضح من الجدول رقم (4. 6) أنّ قيمة الارتباط محصورة بين (-0.888 و 0.888) بدرجة معنوية 0.000، وهي دلالة إحصائية قوية تدلّ على ارتباط العبارات المتضمنة بعد "نصوص اللغة العربية والفعل التعليمي".

تُظهرُ الجداول رقم (4. 4)، و(4. 5)، و(4. 6) أنّ معاملات الارتباط بين جميع العبارات المتضمنة (المحور الأوّل، والمحور الثاني، والمحور الثالث)، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقلّ من 0.05، حيث إنّ القيمة الاحتمالية لكلّ عبارة 0.000، وأقلّ من 0.01، وهي دلالة إحصائية قوية جدّاً، تدلّ على أنّ إعادة تجريب الاستبانة مئة (100) تجربة سيقدم النتائج نفسها، وهذا يؤكّد صلاحية النموذج للاستعمال في موضوع الدراسة.

4.1.1.9. خطوات تنفيذ الدراسة:

- بعد تصميم الاستبانة في صورتها النهائية، ورقياً وإلكترونياً، والتأكد من صدقها وثباتها تمت خطوات، وإجراءات تنفيذها على النحو الآتي:
- طلب تصريح من رئاسة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة الشاذلي بن جديد -الطارف-، موجه إلى مديرية التربية الوطنية، يهدف إلى الحصول على إذن لإجراء الدراسة الميدانية على أفراد العينة المستهدفة، وهم أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط⁽¹⁾.
 - الحصول على موافقة من مصلحة التكوين والتفتيش لمديرية التربية لولاية قالمة التابعة لوزارة التربية الوطنية⁽²⁾.
 - تجريب الاستبانة، وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها الظاهري.
 - النزول إلى الميدان وتوزيع الاستبانات ورقياً، وإرسالها عبر الوسائط الإلكترونية (البريد الإلكتروني، والفيسبوك، والواتساب)، والمقدرة بـ120 استبانة.
 - استرجاع الاستبانات الموزعة والمقدرة بـ100 استبانة من مجموع 120، وفرزها بإلغاء 20 استبانة غير مكتملة ليصبح مجموعها 80 استبانة.
 - بعد فرز الاستبانات والتأكد من عددها، تمت عملية ترميز البيانات وتفرغها في برنامج (EXL)، لمعالجتها إحصائياً ببرنامج (spss)، والتأكد من صدقها واتساقها داخلياً.
 - ثم مرحلة تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.

4.1.1.10. متغيرات الدراسة:

وهي تلك الأحداث والظواهر التي تتغير نتيجة ارتباطها بمتغيرات أخرى⁽³⁾، كما تُعرف بأنها صفة ظاهرة قابلة للملاحظة، أو حدث تؤثر بنية ويأخذ قيماً مختلفة أو صيغاً متباينة، كما تدل على

⁽¹⁾ ينظر: ملحق 02: الوثائق الإدارية، ص358.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص359.

⁽³⁾ ينظر: أمين ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية، مصر، 1991م، ص33.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

- صفة محدّدة تتناول عدداً من الحالات أو القيم، أو تشير إلى مفهوم معين يجري تعريفه إجرائياً بدلالة إجراءات البحث، ويتمّ قياسه كمياً أو وصفه كيفياً⁽¹⁾، وقد تضمّنت أداة الاستبانة المتغيرات الآتية:
- المتغير المستقلّ: وهو المتغير الذي يُفسّر الظاهرة محلّ الدراسة، ويحدث تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في المتغيرات التابعة⁽²⁾، ويتمثل في الفعل التواصليّ التعليميّ، ويرمز له بـ(x).
 - المتغير التابع: وهو المتغير الذي يحتاج الباحث إلى تفسيره، ويمثل الناتج المتوقع من المتغير المستقلّ⁽³⁾، ويتمظهر في تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ويرمز له بالرمز (y)، ويعبر عنه بالمتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأسئلة الاستبانة ومجالاتها.

4. 1. 2. عرض وتحليل نتائج الاستبانة:

يستهدف عرض وتحليل البيانات التي جُمعت من خلال أداة البحث (الاستبانة) التعرّف على واقع الفعل التواصليّ التعليميّ في تعليمية نصوص اللغة العربية بالمتوسّطات الجزائية، وتقييم الكفاءة التواصلية، ومعوقات تحصيلها اعتماداً على إجابات عينة الدراسة "أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط"، على النحو الآتي:

⁽¹⁾ ينظر: عليّ معمر عبد المؤمن، البحث في العلوم الاجتماعية "الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات"، منشورات جامعة 07 أكتوبر، ليبيا، (د-ط)، 2008م، ص168-169.

⁽²⁾ Sikaran Uma, **Recharche methods for business: Askill building approach**, New york, NY, John Wiley & Sons Inc, (2nd ed), 1992, p99.

⁽³⁾ ينظر: أحمد عبد الله اللّحج، محمود أبو بكر، البحث العلميّ: تعريفه- خطواته- مناهجه- المفاهيم الإحصائية، الدّار الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2002م، ص 90.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

4. 1. 2. 1. عرض وتحليل نتائج القسم الأول: البيانات العامة

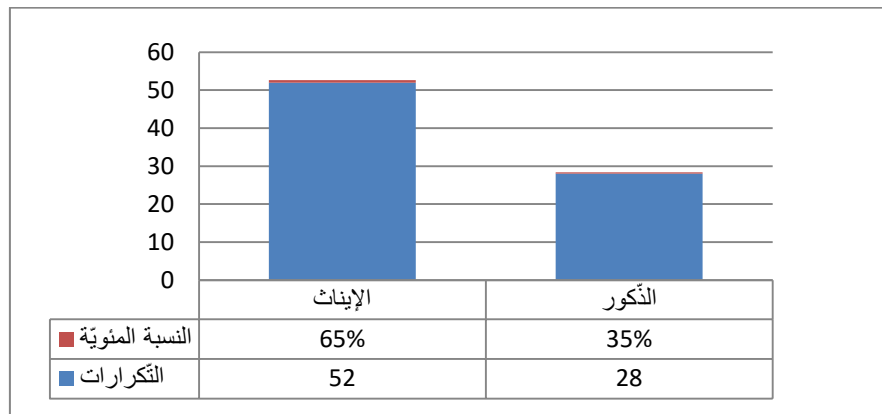
أ. توزيع العينة حسب الجنس:

الجدول (4. 7): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	52	65%
ذكر	28	35%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 1): مخطط بياني لتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يُظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من أفراد العينة والمقدّرة بـ (65%) وردت إناثاً، وهذا مؤشر لوجود ميل ودافعية ذاتية لدى المرأة للعمل في قطاع التربية والتعليم، لكونها مربية بالفطرة تغلب عليها صفة الحنان والصبر، بالإضافة إلى ذلك مناسبة بيئة العمل من حيث الجداول الزمنية، والإجازات التي تحظى بها في هذا القطاع دون غيره مما يتيح لها الموازنة بين الحياة المهنية والأسرية، فضلاً عن التشجيع الأسري لممارسة المرأة مهنة التعليم بسبب سمعتها الجيدة والقيمة التقديرية التي تحظى بها، باعتبارها مهنة مستقرة وآمنة، مقارنة بالميادين الأخرى التي تتطلب ساعات عمل طويلة، وظروفاً أكثر تحدياً.

مرتكزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

في حين وردت نسبة قليلة (35%) من أفراد العينة ذكوراً، ويدلّ هذا الانخفاض على تفضيل الرجال التخصصات العلمية، وانجذابهم نحو المهن التي تتطلب مهارات تقنية، أو الالتحاق بالخدمة الوطنية، مما يقلل وجودهم ضمن التخصصات الأدبية، ويقلص اهتماماتهم بمزاولة مهنة التعليم، بالإضافة إلى الأجور المحددة ضمن هذا القطاع، والتي هي أقل استقطاباً للرجال مما يجعلهم يميلون إلى مهن أخرى ذات عوائد مادية أكثر.

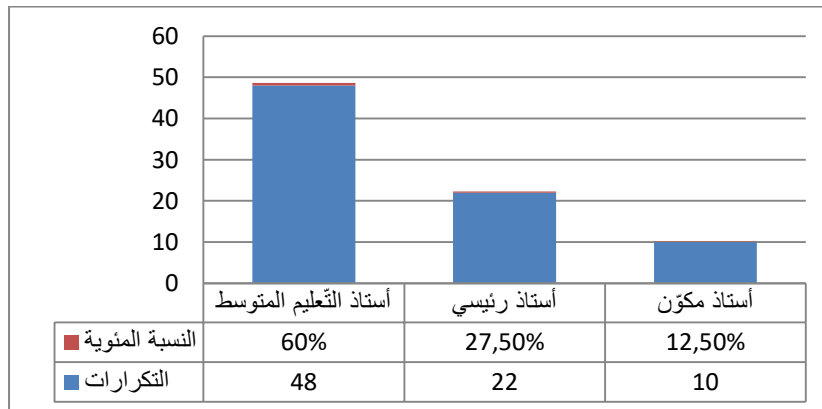
ب. توزيع العينة حسب الرتبة:

الجدول (4. 8): توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة

الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ التعليم المتوسط	48	60%
أستاذ رئيسي	22	27.5%
أستاذ مكوّن	10	12.5%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 2): مخطط بياني لتوزيع العينة حسب متغير الرتبة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يتبدى من هذا الجدول أنّ نسبة كبيرة من أفراد العينة والمقدّرة بـ (60%) لديهم رتبة أستاذ التعليم المتوسط، ثمّ تليها رتبة أستاذ رئيسي والمقدّرة بنسبة (27.5%)، وأقلّ منهما نسبة رتبة أستاذ مكوّن (12.5%)، وذلك راجع إلى إدماج المتعاقدين وتثبيتهم في رتبة أستاذ التعليم المتوسط خلال السنوات الدراسية الأخيرة، وإحالة أغلب الأساتذة إلى التقاعد، كما أنّ الترقية إلى رتبة أستاذ رئيسي

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

أو أستاذ مكوّن تتطلب التسجيل في قوائم التأهيل لفائدة الأساتذة المثبتين (مرسمين) والأساتذة الرئيسيين الذين بلغوا عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة للترقية إلى رتبة أستاذ رئيسي وأستاذ مكوّن، أو الترقية عن طريق الامتحانات المهنية لفائدة الأساتذة المرسمين والرئيسيين الذين يشنون الخدمة الفعلية بهذه الصفة لمدة خمس (05) سنوات.

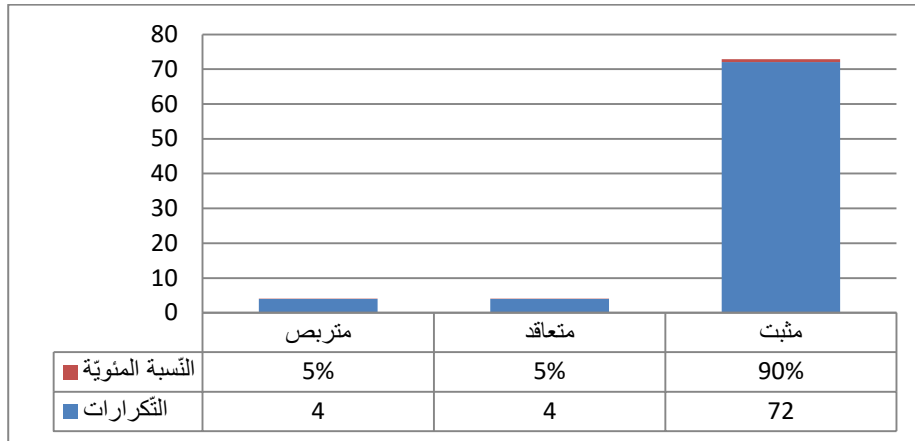
ج. توزيع العينة حسب الصفة:

الجدول (4. 9): توزيع أفراد العينة حسب متغير الصفة

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
متربص	04	05%
متعاقد	04	05%
مثبت	72	90%
المجموع	80	100

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 3): مخطط بياني لتوزيع أساتذة العينة حسب متغير الصفة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يوضح الجدول (4. 9) أنّ أكبر نسبة من أساتذة العينة (90 %) مثبتون ممّا يفترض حيازتهم على عقود عمل دائمة، ودرايتهم بواقع الفعل التواصلي التعليمي في مرحلة التعليم المتوسط، وخصائص متعلّمي هذه المرحلة، وطبيعة نصوص اللغة العربية المقررة في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، ثمّ تليها بنسبة أقل (05%) من الأساتذة المتربّصين، و(05%) من الأساتذة المتعاقدين.

مركبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ويعكس ارتفاع نسبة الأساتذة المثبتين الذين لديهم عقود عمل دائمة مقارنة بنسبة الأساتذة المتربّصين والمتعاقدين الاستقرار المهنيّ (راتب ثابت)، والذي يقلل بدوره من مستويات الضّغط النفسيّ ويعزّز شعور الأستاذ بالأمان والرضا والانتماء المهنيّ، وهذا يؤثّر إيجاباً في دوره التعليميّ، فتوفير بيئة عمل مستقرّة وداعمة مقوّم فعّال لتعزيز وتحسين جودة التعليم.

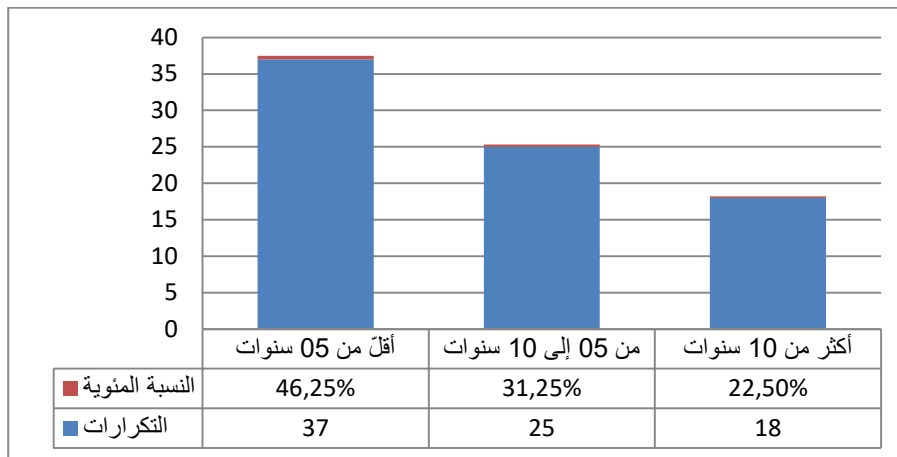
د. توزيع العينة حسب الخبرة:

الجدول (4.10): توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الخبرة المهنية

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقلّ من 05 سنوات	37	46.25%
من 05 إلى 10 سنة	25	31.25%
أكثر من 10 سنوات	18	22.5%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4.4): مخطط بياني لتوزيع أفراد العينة حسب متغيّر الخبرة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يتبدّى من بيانات الجدول أعلاه أنّ الفئة المتحصّلة على خبرة أقلّ من خمس (05) سنوات تمثّل النسبة الأكبر (46.25%) من أفراد العينة، وهذا راجع لإدماج عدد كبير من الأساتذة المتعاقدين، وبالتالي فهم في حاجة إلى تكوين مستمرّ، وتدريب في الإستراتيجيات الحديثة، وتوجيه من قبل الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة لمواجهة التّحدّيات المختلفة، ثمّ تليها الفئة المتحصّلة على خبرة من 05 إلى 10 سنوات بنسبة (31.25%)، وهي الفئة المتحصّلة على قدر جيّد من الخبرة التي تؤهّلها

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

لتطبيق ممارسات تعليمية أكثر فعالية، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من عشر (10) سنوات (22.5%)، وهي العينة التي يمكن الاستفادة من خبرتها في إعداد وتدريب الأساتذة الجدد، والمساهمة في تطوير المناهج.

والحرى بالبيان، أن هذا المزيج من الأساتذة الجدد، وذوي الخبرة المتوسطة، وطويلة الأمد، يمكن أن يكون مفيداً إذا تم استغلاله بشكل صحيح من خلال برامج تدريبية، وتوجيهية تعزز تبادل الخبرات.

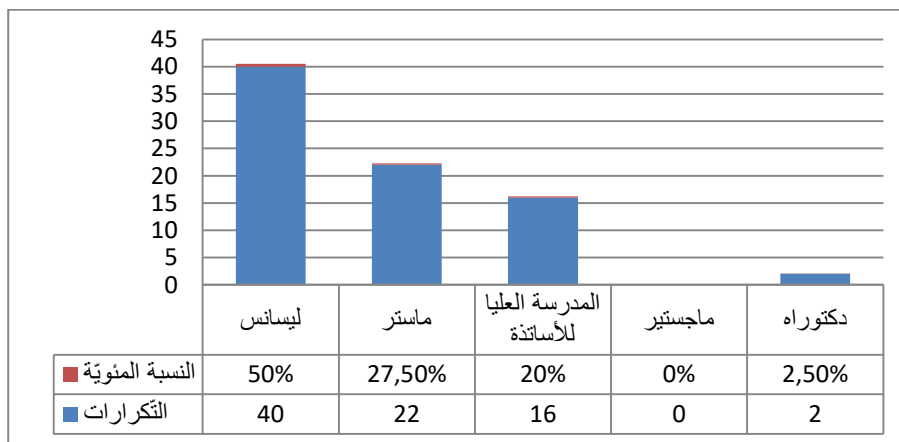
هـ. توزيع العينة حسب المؤهل العلمي:

الجدول (4. 11): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	40	50%
ماستر	22	27.5%
المدرسة العليا للأساتذة	16	20%
ماجستير	00	00%
دكتوراه	02	2.5%
المجموع	80	100%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 5): مخطط بياني لتوزيع العينة حسب المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

تُظهر نتائج الجدول (4. 11) أنّ نصف أفراد العيّنة (50%) متحصّلون على شهادة ليسانس، وهذا راجع لشروط التّوظيف في مرحلة التّعليم المتوسّط الّتي تقتضي حيازة المشارك على شهادة ليسانس في التّخصّص المطلوب، ثمّ تليها شهادة الماستر بنسبة أقلّ (27.5%) ذلك أنّ أغلب المتحصّلين على هذه الشهادة الأكاديميّة يفضّلون العمل في مرحلة التّعليم الثّانويّ، ثمّ تليها المدرسة العليا للأساتذة بنسبة (20%) والّتي يشترط الالتحاق بها الحصول على معدّل 14 فما فوق في البكالوريا، وتليها شهادة الدّكتوراه بنسبة (02.5%) والّتي تمّ الحصول عليها واستكمال متطلّباتها أثناء الخدمة، وأخيرا شهادة الماجستير بنسبة (0%) لأنّها تدرج ضمن النّظام الكلاسيكيّ، وقد تمّ توظيف أغلب الحائزين على هذه الشّهادة في الجامعة؛ فحسب النّظام الكلاسيكيّ يسمح للمتحصّلين على شهادة الماجستير الالتحاق برتبة أستاذ مساعد (ب) في الجامعة.

4. 1. 2. 2. عرض وتحليل بيانات القسم الثّاني: الكفاءة التّواصلية في الفعل التّواصليّ التّعليميّ

يستهدف عرض وتحليل بيانات هذا القسم التّعريف على واقع الفعل التّواصليّ بين عناصر العملية التّعليميّة، ومدى فاعليّة نصوص اللّغة العربيّة لتحقيق التّواصل الفعّال في مرحلة التّعليم المتوسّط، بالإضافة إلى معرفة المعوّقات الّتي تعترض الفعل التّعليميّ واقتراح حلول لها.

أ. عرض وتحليل بيانات محور الأستاذ والفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصوص:

للتّعريف على دور الأستاذ في الفعل التّواصليّ التّعليميّ، وكفاءته التّعليميّة، ولغته التّواصلية، والإستراتيجيّات، والوسائل، والأساليب الّتي يعتمدّها في تعليميّة نصوص ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب، ومدى نجاعتها لتحقيق التّواصل الفعّال اعتمدنا على التّكرارات والنّسب المئويّة لإجابات أفراد العيّنة على الأسئلة الآتية:

مرتكبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

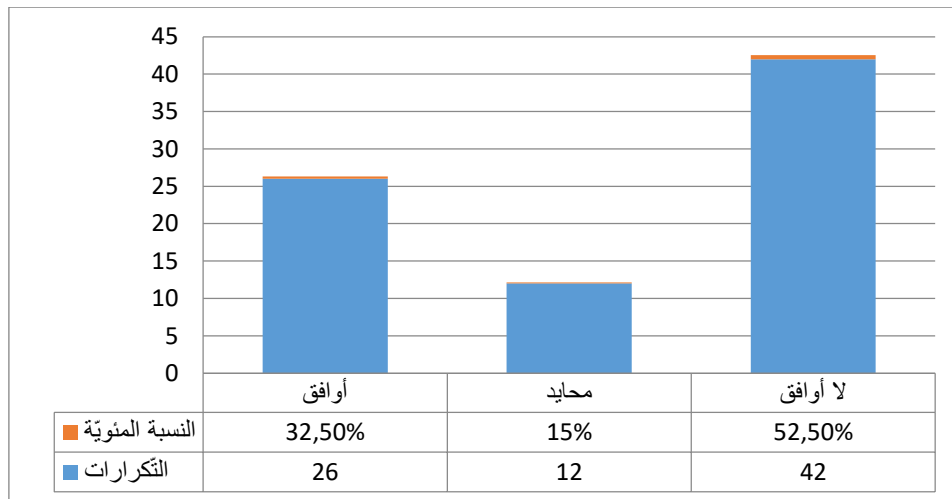
السؤال الأول: تلقيت تكويناً كافياً في منهجية تعليم اللغة العربية من خلال النصوص التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

الجدول (4. 12): تكوين الأساتذة في منهجية تعليم النصوص وفق المقاربة بالكفاءات

أوافق	محايد	لا أوافق	
26	12	42	التكرار
32.5 %	15 %	52.5 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 6): مخطط بياني لمؤشر تكوين الأساتذة في منهجية تعليم النصوص وفق المقاربة بالكفاءات



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يُبين الجدول (4. 12) أن أغلب الأساتذة ما نسبته (52.5 %)، لم يتلقوا التكوين الكافي في منهجية تعليم نصوص اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين صرّحوا بتلقيهم تكويناً كافياً (32.5 %)، أما الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً بلغت نسبتهم (15 %)، ولعل سبب هذا التباين هو اختلاف خبرة الأساتذة، وجودة التكوين بين المقاطعات التربوية، فمن خلال المعاينة الميدانية ومحاورة بعض الأساتذة يتبدى أن المبتدئين منهم الذين تقل خبرتهم عن خمس (05) سنوات ما زالت تواجههم بعض الصعوبات في الفعل التعليمي، كما أن تطبيق المقاربة بالكفاءات ما زال يعرف نوعاً من الضبابية عندهم لأن التكوين الذي يتلقونه أثناء الخدمة تكوين نظري محض، في حين أن الأساتذة الذين صرّحوا بتلقيهم تكويناً كافياً هم في الغالب

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

من لديهم خبرة في الميدان، وتلقوا تكويناً نوعياً يزواج بين الجانب النظري والتطبيقي، ويواكب مستجدات البحث العلمي والتكنولوجي، وهذا يدل على أن نوعية التكوين الذي يتلقاه الأساتذة له تأثير كبير في الأداء والكفاءة التعليمية، كما أن التكوين الذي لا يزواج بين الجانب النظري والتطبيقي تكوين هش ليس كفيلاً للارتقاء بالفعل التعليمي وتذليل الصعوبات التي تعترضه.

والجدير بالذكر أن التكوين حق من حقوق الأستاذ، وهو يسهم في تطوير مهاراته وقدراته، وتحسين مردودية الفعل التعليمي، لذا يجب الاهتمام بتكوين الطلاب تكويناً أولياً وإعدادهم لممارسة مهنة التعليم قبل الالتحاق بالخدمة، وتعزيز التكوين أثناء الخدمة لمواكبة التطورات، وتلبية حاجات الفئة المستهدفة، وتحقيق الأهداف المسطرة، مع الحرص على جودته ومزاوجته بين الجانب النظري والتطبيقي، ومواكبته لمستجدات البحث العلمي والتكنولوجي، كما ينبغي تشجيع التكوين الذاتي المستمر الذي ينمي فيه الفرد مهاراته ويصبح المسؤول عن تعلمه، والنتائج التي يحققها.

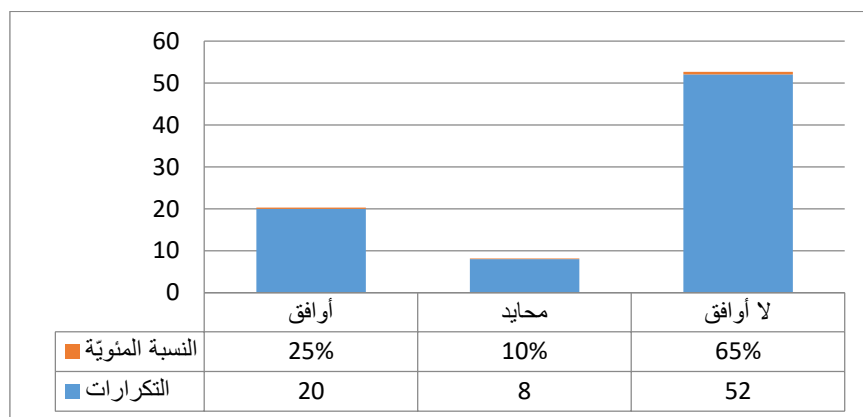
السؤال الثاني: لديك اطلاع على مستجدات البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية، وتوظفها في الفعل التعليمي.

الجدول (4. 13): اطلاع الأساتذة على مستجدات البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية

أوافق	محايد	لا أوافق	التكرار
20	08	52	
25 %	10 %	65 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 7): مخطط بياني لمؤشر اطلاع الأساتذة على مستجدات البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

يُظهر الجدول (4. 13) أن أغلب الأساتذة (65%) ليس لديهم اطلاع على مستجدات البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية، إذ يكتفون بالمعارف التي اكتسبوها في الجامعة والأيام التكوينية، وذلك لاعتقادهم بأن النظريات اللسانية غير كفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية، ويرفضون التجديد والتطوير إيماناً منهم بنجاعة الوسائل التقليدية وفعاليتها.

أما الأساتذة الذين لديهم اطلاع على مستجدات البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية فكانت نسبتهم ضئيلة (25%)، وهم في الغالب من لديهم شهادات عليا (ماستر، وماجستير، ودكتوراه)، ويسعون إلى تطوير معارفهم، وتوسيع مداركهم، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً (10%)، ولعل هذه الحيادية ترجع إلى عدم توفر الوقت الكافي لمتابعة المستجدات البحثية، أو الخوف من الانتقاد أو الإقرار بوجود فجوات في معرفتهم.

والمستشف من ذلك، أنه على الرغم من مساهمة النظريات اللسانية في تطوير تعليمية اللغات إلا أن العلاقة بين اللسانيات وأستاذ اللغة العربية ما زالت ضعيفة، فالأستاذ ما زال في معزل عنها، وليس له دراية بمستجداتها.

وقد أكد "عبد الرحمن الحاج صالح" على ضرورة اطلاع أستاذ اللغة العربية على ما توصل إليه العلم في عصرنا من حقائق، ومعلومات، وقوانين، ومناهج فعالة في التحليل اللغوي⁽¹⁾، فحاجته لهذا العلم النظري ناتجة عن حاجته المسيسة إلى تصور صحيح للمادة التي يدرسها، تصوراً سليماً لا تشوبه الانطباعات الذاتية أو الأوهام الشائعة، وهو التصور الذي يشبه العلم التجريبي الاستدلالي وحده⁽²⁾، لذا لا بد من تكوين أستاذ اللغة العربية تكويناً قاعدياً في اللسانيات، ليكون فعله التعليمي مبنياً على أساس لغوي وعلمي في آن واحد، والجدير بالبيان أن غاية أستاذ اللغة العربية ليست البحث

(1) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث (04): أثر اللسانيات في التهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 25.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 41.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

والتمحيص العميق في النظريات اللسانية، وإنما جعلها وسيلة لبلوغ أهدافه البيداغوجية، واكتساب مهارة تعليم اللغة العربية.

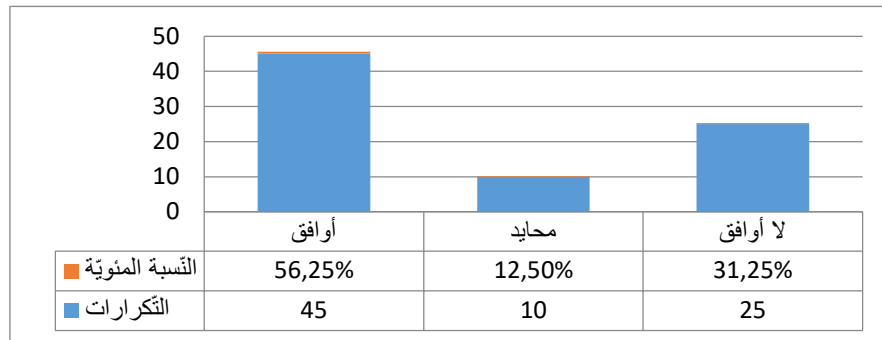
السؤال الثالث: تستعين باللغة العامية في الفعل التواصلي التعليمي

الجدول (4. 14): استعانة الأستاذ باللغة العامية في الفعل التواصلي التعليمي

أوافق	محايد	لا أوافق	التكرار
45	10	25	
56.25 %	12.5 %	31.25 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 8): مخطط بياني لمؤشر استعانة الأساتذة باللغة العامية في الفعل التواصلي التعليمي



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يتبدى من نتائج الجدول (4. 14) أن نسبة كبيرة من الأساتذة (56.25 %) يستعينون باللغة العامية في ممارساتهم التعليمية للشرح وتبسيط الكلمات الصعبة وتقريب الفهم إلى المتعلمين، وهم في الغالب الأساتذة المبتدئون الذين تقل خبرتهم المهنية، وكفاءتهم اللغوية، إذ يجهلون خطورة استعمال العامية في الفعل التعليمي، في حين تتضاءل نسبة الأساتذة الذين يستعملون اللغة العربية الفصحى فقط في ممارساتهم التعليمية، حيث تقدر بـ (31.5%)، وهم ذوو الكفاءة اللغوية والتعليمية، والخبرة المهنية، الذين يرفضون الاستعمال العامي داخل القسم لتعويد المتعلم على الاستعمال العربي الفصح، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً (12.50%)، ولعل ذلك يرجع لنقص التجربة، والخوف من الانتقاد.

تشكل لغة الأستاذ التواصلية مقوماً أساساً لنجاعة الفعل التواصلي وإكساب المتعلم مهارة التحدث، فاللغة في أصلها منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، ومن ثم فالمنطوق والمسموع هو المنبع الأول

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الذي تُستقى منه مقاييس اللغة والمادة الإفرادية، كما أن المسموع من اللغة أكثر مما يحصى، ولا يمكن أن يقاس عليه المقروء، لذا ألح العلماء على أهمية اللغة المنطوقة في الاكتساب اللغوي، وأكدوا على ضرورة جعل التأدية العفوية للغة الفصحى هي المبدأ والمنتهى⁽¹⁾، ومن ثم فإنّ اللغة يتعرّز بسماعها واستعمالها.

ويعدّ تهاون الأستاذ واستعانتة باللغة العامية من أسباب ضعف المستوى اللغوي للمتعلم، ذلك أنّ اللغة العامية ضعيفة في مادتها، بسيطة في مفرداتها، منفلة لا تحكمها قواعد وضوابط محدّدة، كما أنّ استعمال الأستاذ للعامية داخل القسم يجعل المتعلم هو الآخر يحذو حذوه، ويزدري العربية الفصحى مما يؤثّر سلباً في التحصيل اللغوي، واكتساب المهارات اللغوية، والكفاءة التواصلية.

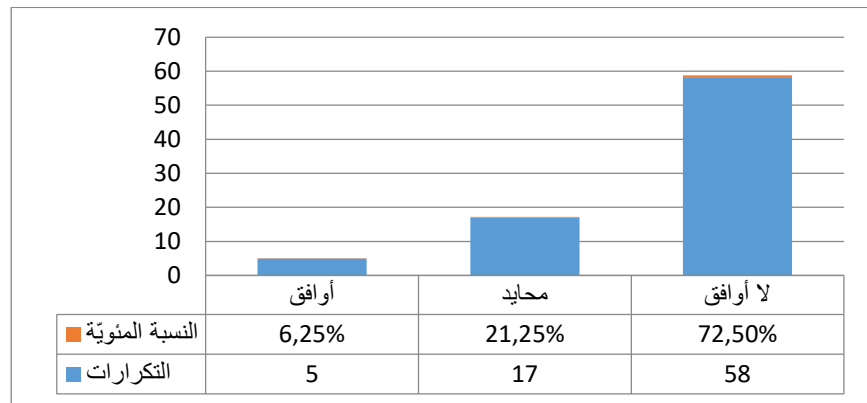
السؤال الرابع: تكفي بأئلة الكتاب المدرسي لتقويم مستوى الفهم القرائي

الجدول (4. 15): اكتفاء الأستاذ بأئلة الكتاب المدرسي لتقويم الفهم القرائي

أوافق	محايد	لا أوافق	
05	17	58	التكرار
% 06.25	% 21.25	% 72.5	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 9): مخطط بياني لمؤشر الاكتفاء بأئلة الكتاب المدرسي لتقويم الفهم القرائي



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

⁽¹⁾ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث (4): أثر اللسانيات في التهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 29.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

يُوضّح الجدول (4. 15) المتعلق باكتفاء الأستاذ بأسئلة الكتاب المدرسيّ لتقويم الفهم القرائي أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (72.50%) لا يكتفون بأسئلة الكتاب المدرسيّ لتقويم فهم المتعلمين، إذ يعتمدون على أسئلة خارجية من إعدادهم الخاص، وما يفسّر ذلك ضعف أسئلة الكتاب المدرسيّ، وعدم خدمتها لأهداف الدرس، والكفاءة المستهدفة، أمّا الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً فبلغت نسبتهم (21.25%)، في حين تقلّ نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على أسئلة الكتاب المدرسيّ (06.25%)، ويعدّونه المرجع الأساس في العملية التعليمية، ومناطق هذا التباين بين الإجابات اختلاف الخبرة المهنية، والكفاءة التعليمية بين الأساتذة.

ويعزى ضعف أسئلة الكتاب المدرسيّ إلى عدم إعطائها المكانة المستحقة من قبل لجنة الإعداد والتنسيق، فالأسئلة تكتسي أهمية بالغة في عملية التدريس والتقويم، وترتبط هذه الأهمية بطبيعة الأسئلة المطروحة وجودتها لتقييم الفهم القرائي لدى المتعلم، وإنّ تقيّد الأستاذ بهذه الأسئلة والتزامه التام بها يضفي نوعاً من النمطية والروتينية في العملية التعليمية، خاصة وأنّ العديد من المتعلمين يعتمدون إلى تحضير أسئلة الكتاب المدرسيّ من الإنترنت دون فهم للنصّ، بالإضافة إلى تفاوت جودة الأسئلة، وعدم مناسبة بعضها لمستوى المتعلمين، وأهداف الدرس المحددة، ومن ثمّ فالأستاذ الكفء هو من يُحسن تكييف الأسئلة، وصياغتها، والتنويع فيها بما يخدم متطلبات الدرس ويلبي حاجات المتعلمين. ويمكن التمييز بين مجموعة من الأسئلة لتقييم الفهم القرائي، أبرزها⁽¹⁾:

- أسئلة الفهم الحرفي: وتتضمّن تحديد الفكرة العامة للنصّ، والتفصيل المذكورة، وتسلسل الأحداث، ووصف الشخصيات، وذلك لمعرفة قدرة المتعلم على فهم الأفكار والمعلومات الواردة في النصّ.

(1) ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم"، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، (د-ط)، 2011م، ص 64.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

- أسئلة الفهم الاستنتاجي: وتتضمن استنتاج الفكرة الرئيسية من الفقرة، وتفسير العبارات غير الصريحة، والتنبؤ بالنتائج، انطلاقاً من الخبرة السابقة.

- أسئلة الفهم التقديري: وهي الأسئلة التي تدفع المتعلم إلى تقييم النص، وإصدار أحكام حوله.

- أسئلة الفهم الإبداعي: وتهدف إلى توليد أفكار جديدة اعتماداً على الفهم الشخصي لمضمون النص، نحو: ابتكار نهاية جديدة للنص، أو إعادة إنتاجه، أو التعبير عنه بمشهد تمثيلي.

وينبغي على الأستاذ أن ينوع بين مستويات هذه الأسئلة ويراعي التدرج في طرحها، لمساعدة المتعلمين في فهم النص وتطوير مهارة التفكير والتحليل، وذلك لا يتأتى إلا من خلال التحضير الجيد للدرس.

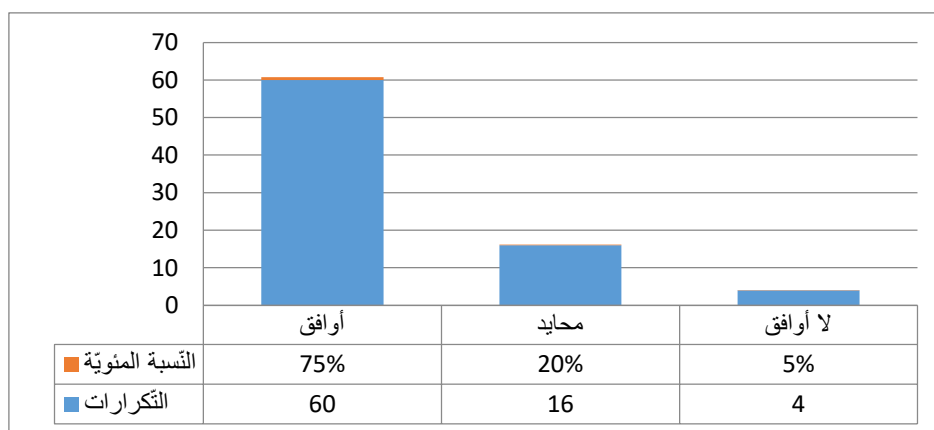
السؤال الخامس: تستعين بلغة الإشارة في الفعل التعليمي.

الجدول (4. 16): استعانة الأستاذ بلغة الإشارة في الفعل التعليمي

أوافق	محايد	لا أوافق	
60	16	04	التكرار
75 %	20 %	05 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 10): مخطط بياني لمؤشر توظيف الأستاذ للغة الإشارة في الفعل التعليمي



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يتجلى من الجدول (4. 16) أن نسبة كبيرة من الأساتذة (75%) يستعينون بلغة الإشارة أثناء الشرح للفت انتباه المتعلمين، وتقريب المفاهيم إلى أذهانهم؛ فالإشارة أبلغ من العبارة في مواضع عدّة،

مرتكبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

في حين بلغت نسبة الأساتذة المحايدين (20%)، أما الأساتذة الذين لا يعتمدون على لغة الإشارة في الفعل التعليمي بلغت نسبتهم (5%)، وهم في الغالب من يعتقدون بعدم فاعلية التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية، ويعتبرونه عاملاً مشتتاً لذهن المتعلم ومؤثراً في تركيزه، إذ يصبح يتتبع حركات الأستاذ ويُغفل فحوى الخطاب ومضمونه.

والجدير بالبيان، أن التواصل غير اللفظي (الإشارات، والإيماءات، وحركات أعضاء الجسم... إلخ) لا يقل شأواً عن التواصل اللفظي، بل إن العلاقة بينهما علاقة تكاملية، وإلى جانب ذلك فإن التناسب بينهما أمر حتمي؛ فعدم توافق الملفوظات مع التعبيرات غير اللفظية للأستاذ يحدث خللاً في الرسالة اللغوية، ويؤدي إلى وصولها بشكل خاطئ إلى المتعلم.

وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الأستاذ الناجح هو الذي يتواصل بكل بدنه وشخصيته، فتعبيراته غير اللفظية تشكل إطاراً مفهوماً للكلمات التي يُتلفظ بها في تناغم يفرض به نفسه، فحركاته، وسكناته، وتعبيراته الباسمة، ونظراته المتصلة... إلخ، كلها تشع دفئاً وتقبلاً لدى المتعلم وتجذبه إليه⁽¹⁾، لذا يجب على الأستاذ أن يوظف لغة الإشارة بوعي، وبشكل مناسب، كما يجب أن تتوفر لديه القدرة على تفسير السلوكيات غير اللفظية لدى المتعلمين نحو (الملل، والاهتمام، والقلق... إلخ)، وأخذها بعين الاعتبار في النشاط التعليمي.

السؤال السادس: توظف التعزيز في الفعل التعليمي

الجدول (4. 17): توظيف الأستاذ أسلوب التعزيز في الفعل التعليمي

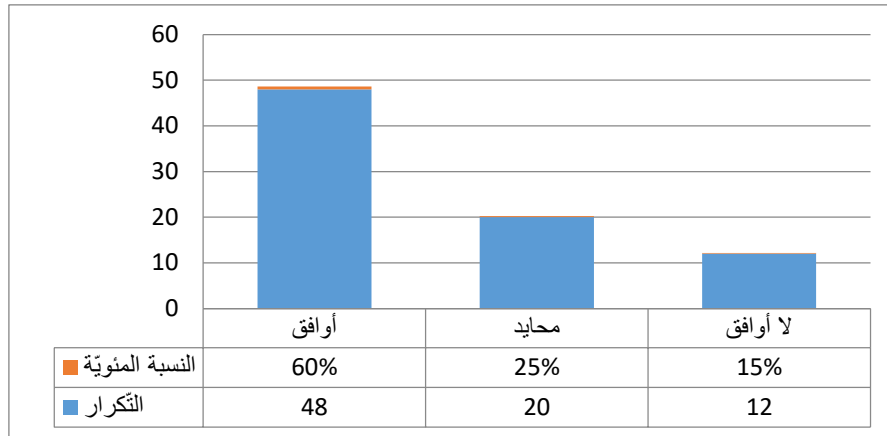
أوافق	محايد	لا أوافق	
48	20	12	التكرار
60	25	15	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

(1) ينظر: محمد الجهاد الجمل، دلال هلال، مهارات الاتصال الإنساني اللفظية وغير اللفظية في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط01، 2008م، ص168.

مراكز الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الشكل (4. 11): مخطط بياني لمؤشر توظيف أسلوب التعزيز في الفعل التعليمي



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تُظهر نتائج الجدول (4. 17) أن (60%) من أفراد العينة يوظفون أسلوب التعزيز في الفعل التعليمي، لتحفيز المتعلمين، وتشجيعهم على المشاركة، والتفاعل، وهم في الغالب الأساتذة المطلعون على نظريات التعلم، الذين يؤمنون بفاعلية هذا الأسلوب في تعزيز السلوك الإيجابي لدى المتعلم، وزيادة ثقته بنفسه، وتحسين تصوّره الإيجابي لقدراته الشخصية، ثم تليها نسبة (20%) من الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً، ولعل ذلك يرجع لنقص معرفتهم بكيفية استخدام هذا الأسلوب بشكل فعال، أو عدم التأكد من فعاليته في الفعل التعليمي، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يعتمدون على التعزيز في العملية التعليمية (15%) وما يفسر ذلك قناعتهم الشخصية بعدم فعالية هذا الأسلوب، والتابعة من اعتقادهم بأنه يعزز الرغبة في الحصول على المكافأة فقط، مما يجعلهم يفضلون تكريس جهودهم في المادة المعرفية، بدلاً من إدارة نظام المكافآت والتشجيع.

والحري بالبيان أن التعزيز هو العملية التي يتم بمقتضاها زيادة احتمال تكرار الفرد لسلوك معين، من خلال تقديم معزز يدعم هذا السلوك بعد القيام به مباشرة، ويعد شرطاً ضرورياً للتعلم واستمراريته، وهو يشكل بأساليبه المختلفة نوعاً من المكافأة على السلوك المرغوب فيه، أو غياب

مرتكبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

السلوك المرغوب عنه⁽¹⁾، والأستاذ الناجح هو الذي يسعى لتعزيز الدافعية لدى المتعلمين، مع العدل بينهم دون محاباة.

وبناءً على ذلك، يمكن التمييز بين نوعين من التعزيز في الفعل التعليمي، وهما:

- **التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement):** تقديم مثير مرغوب فيه بعد استجابة معينة، مما يزيد من احتمالية ظهور هذه الاستجابة مستقبلاً⁽²⁾، نحو: تقديم مكافآت عند تحقيق أهداف معينة، أو تقديم بطاقات استحسان وغيرها من المحفزات التي تعزز السلوك الإيجابي.
- **التعزيز السلبي (Negative Reinforcement):** مثير يزول بعد حدوث السلوك المقبول يكون مؤلماً أو منفراً⁽³⁾؛ وهو يهدف إلى تطوير الانضباط الشخصي لدى المتعلم والتحكم في سلوكه عن طريق تقديم محفزات غير مرغوب فيها، ومن ثم يُقوّى السلوك الإيجابي بسبب منع حالة سلبية كنتيجة لسلوك ما، وهو يختلف عن العقاب، لأن غايته تقوية السلوك الإيجابي بدلاً من إزالة السلوك السلبي، نحو: استخدام عبارات للدلالة على عدم الرضا (سيئ، غير سليم... إلخ)، أو العبوس في وجه المتعلم... إلخ، أو لوم المتعلم على أفعاله، ويجب عدم المبالغة في استخدامه. ويعدّ التعزيز من الأساليب التربوية العلاجية التي تسهم في تقويم السلوك، لذلك نوصي بتكوين الأساتذة في طرائق استخدامه مع المواقف التعليمية، وسلوكات المتعلمين في المؤسسة التربوية، مع ضرورة التوعية بمراعاة الجانب النفسي، وعدم الغلو في استخدامه حتى لا نقضي على الرغبة في العلم والمعرفة.

⁽¹⁾ ينظر: محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط01، 2011م، ص74.

⁽²⁾ ينظر: عناية حسن القبلي، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 2014م، ص17.

⁽³⁾ ينظر: فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، المكتبة الظاهرية، دمشق، سوريا، ط02، 1996م، ص71.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

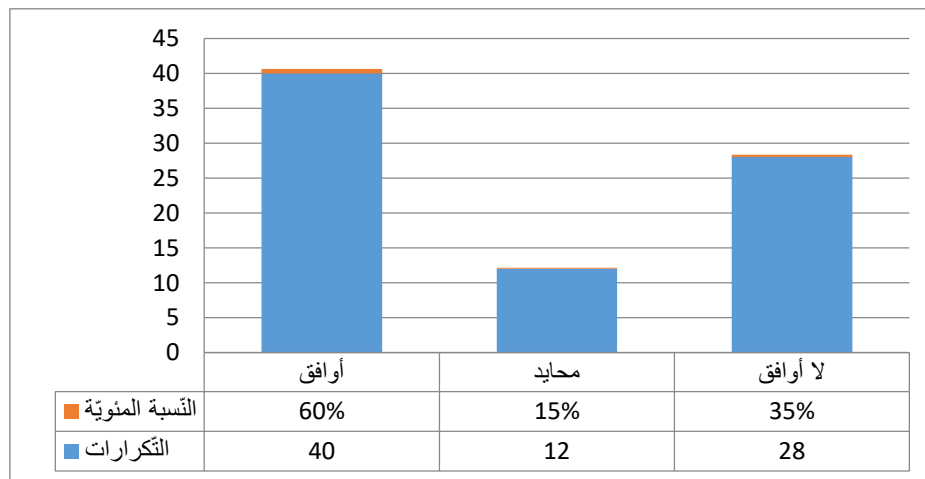
السؤال السابع: تعتمد إستراتيجيات التعليم النشط في تسير تعلّات ميدان فهم المنطوق والمكتوب

الجدول (4. 18): الاعتماد على إستراتيجيات التعليم النشط في ميدان فهم المنطوق والمكتوب

أوافق	محايد	لا أوافق	
40	12	28	التكرار
60%	15%	35%	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 12): مخطط بياني لمؤشر الاعتماد على إستراتيجيات التعليم النشط في ميدان فهم المنطوق والمكتوب



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

أسفرت نتائج الجدول (4. 18) المتعلقة بتوظيف إستراتيجيات التعليم النشط في العملية التعليمية، أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (60%) يستخدمون إستراتيجيات التعليم النشط في تسير ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب، وهذا يعكس الانتقال الإيجابي (لهذه الفئة) إلى أساليب تعليمية أكثر فعالية، والوعي بأهمية هذه الإستراتيجيات في تعليمية اللغة العربية، فالاستخدام المناسب لها من شأنه أن يطور مهارات التفاعل والتواصل لدى المتعلمين، ويشجع العمل التعاوني بينهم، ويزيد من الدافعية للتعلّم، كما يعزّز فهم واستيعاب المادة المعرفية بشكل أعمق، وينمّي مهارات التفكير النقدي وحلّ المشكلات.

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يستخدمون إستراتيجيات التعليم النشط (35%)، وما يفسّر ذلك، عدم تكوينهم في كيفية استخدام هذه الإستراتيجيات، ممّا يجعلهم يلجؤون إلى الأساليب

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

التقليدية لكونها مألوفة لديهم وسهلة الاستخدام، أو الاعتقاد السائد بفعالية الأساليب التقليدية ونجاحها في التعامل مع متطلبات المنهاج، وهذا ما دفعهم إلى رفض التجديد، بالإضافة إلى القيود الزمنية.

أما الأساتذة الذين أبدوا موقفاً محايداً فقد بلغت نسبتهم (15%)، وهم يحتاجون إلى المزيد من التوضيحات حول فوائد التعليم النشط، فقد يفتقرون للخبرة الكافية التي تؤهلهم لاستخدام إستراتيجياته.

ينهض التعليم النشط على فلسفة تربوية تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم، وجعل العملية التعليمية عملية تفاعلية تشاركية، لذا لا بد من تعزيز استخدامه وتوظيف إستراتيجياته بما يناسب الموقف التعليمي، لمواكبة المستجدات التربوية، وذلك من خلال:

- توفير التكوين الكافي: يجب تقديم أيام تكوينية ودورات تدريبية منتظمة للأساتذة حول إستراتيجيات التعليم النشط وطرائق تطبيقها في القسم تجمع بين الجانب النظري والإجرائي.

- تبادل الخبرات: تشجيع الأساتذة الذين يستخدمون إستراتيجيات التعليم النشط على مشاركة خبراتهم، ونتائجهم الإيجابية مع زملائهم، وهذا قد يساعد على الاقتناع بفوائد هذه الإستراتيجيات.

- البحث في الأسباب الحقيقية لعدم استخدامه: وذلك لفهم جذور اعتراضاتهم ومحاولة تقديم حلول ملائمة لتجاوز العقبات.

- تبني ثقافة التعليم النشط: وذلك بتوفير بيئة تعليمية تشجع على التعليم النشط من خلال تصميم الفصول الدراسية والمساحات التعليمية لتعزيز التفاعل بين المتعلمين والأساتذة.

وهذا من شأنه أن يحفز الأساتذة على استخدام التعليم النشط بشكل فعال ويحسن تجربة التعليم في الصفوف الدراسية.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

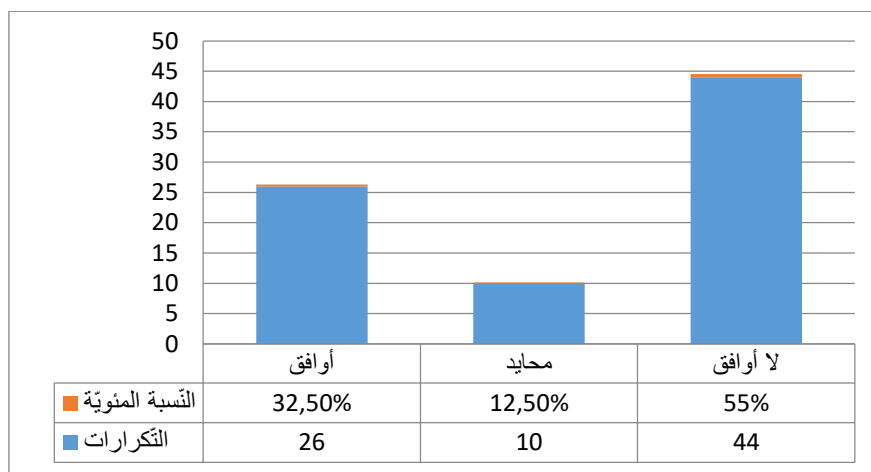
السؤال الثامن: تستخدم الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية

الجدول (4. 19): استخدام تكنولوجيا التعليم

أوافق	محايد	لا أوافق	
26	10	44	التكرار
% 32.5	% 12.5	% 55	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 13): مخطط بياني لمؤشر استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يتجلى من الجدول (4. 19) أن أغلب الأساتذة لا يستخدمون تكنولوجيا التعليم في ممارساتهم التعليمية، ولعل ذلك يرجع إلى عدة أسباب منها: نقص التكوين، وعدم توفر المهارات الضرورية لاستخدام الوسائل التكنولوجية، وضعف البنية التحتية في المدارس، نحو: ضعف تدفق الإنترنت، أو عدم توفر الأجهزة اللازمة في المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى القناعة الشخصية، ورفض التغيير؛ فهناك من الأساتذة من يفضل الوسائل التقليدية المألوفة، بدلاً من اعتماد الوسائل التكنولوجية والتعامل مع التحديات التي قد تطرأ عليها، فضلاً عن القلق والجهد الزائد الذي يتطلبه تعلم وتطبيق هذه التكنولوجيا.

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على الوسائل التكنولوجية في الفعل التعليمي، نحو: الهاتف، ومكبر الصوت، والماسح الضوئي، والحاسوب (32.5%)، وذلك لتحسين جودة الفعل التعليمي، وزيادة الفاعلية في توصيل الموارد المعرفية، وجذب المتعلمين، وخلق الحيوية، والنشاط بينهم.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

أما الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً فنسبتهم (12.5%)، وهم في الغالب من ليس لديهم استعداداً لاستخدام تكنولوجيا التعليم، ولكنهم في حاجة إلى المزيد من الدعم والتدريب لتحقيق الثقة الكاملة في استخدامها.

ويعزى غياب الوسائل التكنولوجية عن الممارسات التعليمية إلى جملة من العوامل، أهمها:

- **التحديات التقنية:** وجود تحديات في الحصول على الوسائل التكنولوجية بالمؤسسة التعليمية، أو في فهم كيفية استخدامها بشكل فعال في القسم.
- **التكوين والتدريب:** الحاجة الملحة إلى التدريب المستمر والدعم الفني، لاكتساب المهارات الضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم.
- **ضعف البنية التحتية:** عدم توفر الأجهزة والاتصالات التي تضمن استخدام التكنولوجيا بشكل فعال.

ولا شك أن غياب الوسائل التكنولوجية عن العملية التعليمية من شأنه التأثير سلباً في مردودية الفعل التعليمي والتحصيل الدراسي، لذا لا بدّ على الجهات الوصية أن تضع سياسات تعليمية تدعم استخدام التكنولوجيا في التعليم، بما في ذلك توفير التدريب والدعم اللازمين، كما يجب معالجة التحديات التقنية، وتحسين البنية التحتية لتسهيل اعتماد التكنولوجيا في المدارس، نحو: تحسين الاتصالات، والإنترنت، وتوفير الأجهزة المناسبة، ويمكن أن تلعب الجهود المنسقة بين الإدارات التعليمية والمدارس دوراً فعالاً في تعزيز استخدام الوسائل التكنولوجية وتحسين جودة التعليم.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

السؤال التاسع: كيف تقيم مستوى المتعلم في اللغة العربية وكفاءته التواصلية؟
الجدول (4. 20): كيفية تقييم مستوى المتعلم في اللغة العربية

الإجابات	التكرار	النسبة
التعبير الشفوي	60	75%
التعبير الكتابي	62	77.50%
في بداية السنة الدراسية لتحديد مستواه ومعرفة قدراته	40	50%
الفروض والاختبارات	75	93.75%
في نهاية الحصّة من خلال الأنشطة والتطبيقات	54	67.50%
أثناء الحصّة من خلال المناقشات والإجابة عن الأسئلة	30	37.50%
الواجبات المنزلية	27	33.75%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يمكن تصنيف إجابات الأساتذة لكيفية تقييم مستوى المتعلم في اللغة العربية، وكفاءته التواصلية

إلى:

- الإنتاج الشفوي: ويشمل قدرة المتعلم على إنتاج اللغة مشافهة، وهو يضم: مهارة التحدث، والتفاعل، والحوار، وكذلك الإجابة على الأسئلة بوضوح ودقة.
- الإنتاج الكتابي: ويشمل القدرة على استخدام اللغة وإنتاجها كتابةً بطريقة سليمة ومنظمة.
- التقويم التشخيصي: ويتم في بداية السنة الدراسية أو الوحدة التعليمية لتحديد مستوى المتعلمين وضبط مواطن الضعف والقوة لديهم، مما يساعد في تحديد الحاجات التعليمية.
- التقويم التكويني: ويكون بشكل مستمرٍ لمتابعة تقدّم المتعلمين ومعالجة الصعوبات بشكل فوري.
- التقويم أثناء الحصّة: ويشمل الملاحظات اليومية للأساتذة، وتقييم المشاركة الفعالة للمتعلّمين خلال الدروس والمناقشات، ومراقبة قدرة المتعلم في الإجابة عن الأسئلة بوضوح ودقة وبلغة سليمة.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

- الأنشطة الصقيية: وتشمل أسبوع الإدماج، والأنشطة والتطبيقات التي تقيم قدرة المتعلم في تطبيق ما تعلمه في المستقبل.

- الأنشطة اللاصقيية والواجبات المترلية: وهي تتيح للمتعلمين ممارسة مهاراتهم خارج الصف، وتعزز استيعابهم، واستقلاليتهم في استخدام اللغة.

- الفروض والاختبارات: ويتم إجراؤها بشكل دوري لتقييم مدى استيعاب المتعلم للمواد الدراسية وتحقيق الكفاءة المسطرة.

يتضح من إجابات الأساتذة وجود مجموعة متنوعة من الأدوات والإجراءات لتقييم الكفاءة اللغوية والتواصلية لدى المتعلم، وهي أدوات ذات شمولية واستمرارية من شأنها أن تضمن تقديم الدعم الفوري الذي يحتاجه المتعلم متى أحسن استخدامهما، وينبغي على الأساتذة الموازنة بين الجانب الكمي والكيفي في التقويمات المختلفة، بحيث لا يركزون على عدد الأنشطة والتمارين فقط، وإنما يركزون كذلك على جودتها وتأثيرها في مهارات المتعلمين، بالإضافة إلى التغذية الراجعة المستمرة التي تتيح تقديم ملاحظات بناءة للمتعلمين مما يساعد في معرفة نقاط القوة، ونقاط الضعف، والعمل على تحسينها، وهذا من شأنه أن يطور مستوى المتعلمين في اللغة العربية، وينمي كفاءتهم التواصلية.

السؤال العاشر: كيف تتعامل مع الأخطاء اللغوية لدى المتعلم؟

الجدول (4. 21): كيفية التعامل مع أخطاء المتعلم اللغوية

الإجابات	التكرار	النسبة
تحديد موضع الخطأ وتصحيحه فور حدوثه	50	62.50%
الاعتماد على أمثلة والتذكير بالقاعدة	47	58.75%
تقديم ملاحظات فردية	61	76.25%
مناقشة الأخطاء الشائعة بين المتعلمين وتصويبها	20	25%
مناقشة الأخطاء في أفواج جماعية	39	48.75%
تحفيز المتعلمين على المراجعة الذاتية واستدراك موضع الخطأ	29	36.25%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مرتكبات الفعل التواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

يتّضح من إجابات الأساتذة استعمالهم جملة من الإجراءات للتعامل مع الأخطاء اللّغويّة لدى المتعلّمين والمتمثّلة في:

أ. التّصحيح الفوريّ: وذلك من خلال:

- تحديد مكمّن الخطأ وتصويبه: يلجأ بعض الأساتذة إلى تصحيح الأخطاء اللّغويّة فور حدوثها، مع تقديم شرح مفصّل للخطأ وتصحيحه لضمان فهم المتعلّم مع التّذكير بالقاعدة.
- استخدام أمثلة مشابهة: يساعد تقديم أمثلة مشابهة للخطأ في فهم المتعلّم للقاعدة بشكل أفضل.

ب. التّغذية الرّاجعة البناءة: وتتضمّن:

- تقديم ملاحظات فرديّة: إعطاء ملاحظات شخصيّة لكلّ متعلّم بناءً على أخطائه اللّغويّة، وهذا يساعده بشكل خاصّ في معالجة نقاط ضعفه.
- مراجعة الأخطاء بشكل جماعيّ: مناقشة الأخطاء الشائعة بين المتعلّمين بشكل جماعيّ لتعميم الفائدة وتعزيز الفهم الجماعيّ.

ج. استخدام إستراتيجيّات تعليميّة: نحو:

- التّعلّم التّعاونيّ: تشجيع المتعلّمين على العمل الجماعيّ، وتصحيح أخطائهم في أفواج جماعيّة، ممّا يعزّز مهارات التّواصل والتّعاون بينهم، ويحفّزهم على تحمّل المسؤولية المشتركة.
- التحفيز على المراجعة الذاتيّة: وذلك بتعليمهم كيفيّة مراجعة أعمالهم، وتصحيح الأخطاء قبل تسليمها، وهذا من شأنه أن يعزّز التفكير التّقدي، ويطوّر مهارات التّقييم الذاتيّ، ويعزّز الثقة والاستقلاليّة.

والجدير بالذكر، أنّ التّعامل مع أخطاء المتعلّم اللّغويّة يتطلّب نهجاً متوازناً بين التّصحيح الفعّال والدّعم الإيجابيّ بطريقة بناءة ومهذّبة لتحقيق نتائج إيجابيّة، فضلاً عن التدرّج في التّصحيح بعدم تصويب الأخطاء دفعة واحدة، وتحفيز المتعلّم باستمرار لبناء الثقة بالنفس وتشجيعه على التّعلّم.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ب. عرض وتحليل بيانات محور المتعلم والفعل التواصلي في تعليمية النصوص:

يهدف تحليل بيانات هذا المحور إلى تقييم الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، للتعرف على مستواهم اللغوي، وقدرتهم في استعمال اللغة العربية بفعالية في مواقف تواصلية متنوعة، وذلك لتحديد مكان القوة والضعف في مهاراتهم اللسانية والتواصلية، بغية تحسين أدائهم اللغوي، وتذليل الصعوبات التي تحول دون تحقيق هذا الهدف.

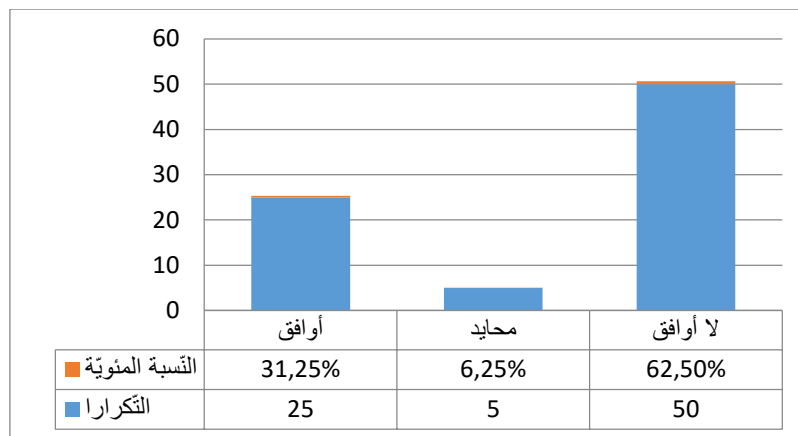
السؤال الأول: يتواصل المتعلم بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع

الجدول رقم (4. 22): تواصل المتعلم بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع

أوافق	محايد	لا أوافق	التكرار
25	05	50	
31.25 %	06.25 %	62.5 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 14): مخطط بياني لمؤشر تواصل المتعلم بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يعدّ تواصل المتعلم بلغة عربية سليمة وأفكار مناسبة للموضوع مؤشراً فعالاً لتقييم القدرة التواصلية، ويتجلى من الجدول (4. 22) أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة (62.50%) يرون أنّ متعلمي مرحلة التعليم المتوسط لا يتواصلون بلغة سليمة، ولا يعبرون عن أفكارهم بشكل مناسب، وتعكس هذه النسبة الكبيرة الضعف الذي يعترى الكفاءة التواصلية والذي يعزى إلى عدّة عوامل، منها: ضعف البيئة اللغوية الداعمة لاستخدام اللغة العربية بشكل صحيح داخل المدرسة وخارجها،

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

واستخدام الأساتذة اللغة العامية في الفعل التعليمي، وضعف المنهاج التربوي، والاعتماد على أساليب تدريس تقليدية وغير تفاعلية، بالإضافة إلى نقص الأنشطة العملية التي تتيح للمتعلمين ممارسة اللغة بشكل فعلي.

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقرّوا بأن المتعلمين يتواصلون بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع (31.25%)، وهم في الغالب الفئة التي تتمتع بموهبة طبيعية في التواصل اللغوي، وتتلقى دعماً إضافياً (داخل القسم وخارجه) لتعزيز المهارات اللغوية، وهذا ينعكس إيجاباً على أدائها اللغوي. بينما قدّرت نسبة الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً (06.25%)، ولعل ذلك يرجع لعدم وضوح معايير تقييم مهارات التواصل، أو تفاوت مستويات المتعلمين في القسم، لذا لا بد من وضع معايير تقييم شاملة وتدريب الأساتذة على استخدامها.

ويتضح من البيانات أعلاه وجود تباين في تقييم مستوى التواصل اللغوي السليم لدى المتعلم، ومرد ذلك التباين الفروقات بين المدارس والأقسام من حيث ظروف التعلم، والطرائق، والوسائل، والإستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وتفاوت الخبرات والكفاءات بين الأساتذة، واختلاف الخلفيات اللغوية، وتأثير وسائل الإعلام والاتصال.

ولمعالجة ذلك، لا بد من تبني إستراتيجية شاملة تقتضي مراجعة المناهج وتطويرها، وتضمينها أنشطة تفاعلية وتدريبية عملية، مع توفير بيئة تعليمية محفزة لاستعمال اللغة العربية، إضافة إلى تقديم دورات تدريبية للأساتذة لتبني أساليب تدريس حديثة تركز على تنمية مهارات التواصل.

السؤال الثاني: يُصنّف المتعلم للنص المنطوق وينتبه إليه

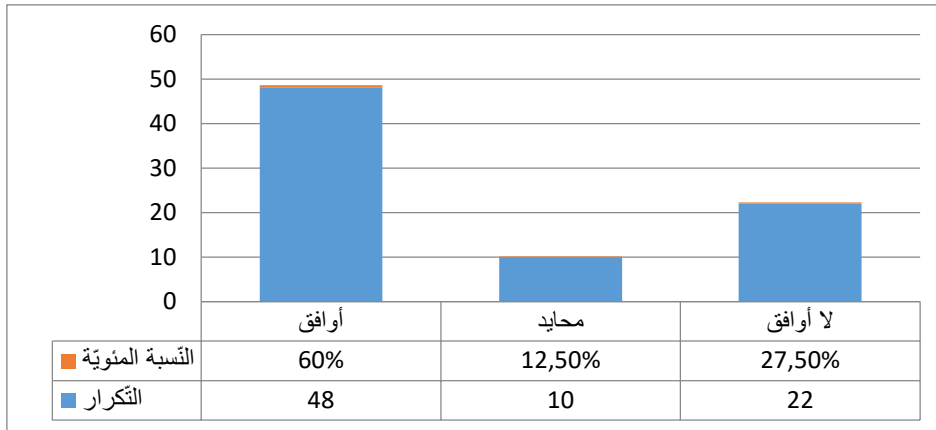
الجدول (4. 23): إعفاء المتعلم للنص المنطوق

أوافق	محايد	لا أوافق	
48	10	22	التكرار
60 %	12.5 %	27.5 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الشكل (4. 15): مخطط بياني لمؤشر إصغاء المتعلم للنص المنطوق



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يعدّ الإصغاء وحسن الانتباه من المهارات الحيويّة التي تعزّز الفهم السّماعيّ والتّفاعل مع المحتوى التعليميّ، ومن خلال البيانات الواردة في الجدول (4. 23)، يتبدّى وجود تفاوت في قدرة المتعلّمين على الإصغاء للنصوص المنطوقة، والانتباه الجيّد معها؛ حيث تُظهر النتائج أنّ نسبةً كبيرةً من أفراد العيّنة (60%) توافق على أنّ المتعلّم يحسن الإصغاء للنصّ المنطوق وينتبه جيّداً معه، وهذا يدلّ على اكتساب معظم المتعلّمين مهارة الاستماع، والقدرة على التركيز مع الخطابات المنطوقة، ممّا يعزّز فهمهم واستيعابهم للمحتوى المعرفيّ، ويجب الاستفادة من هذه النسبة الكبيرة من المتعلّمين لتحفيز الآخرين من خلال تبادل الإستراتيجيّات والأساليب التي تساعد في حسن الإصغاء.

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفتّدون حسنَ إنصات المتعلّمين وانتباههم الجيّد مع النصّ المنطوق (27.50%) وهذا يعكس وجود تحديات تؤثر في القدرة على الإنصات والاستماع الجيّد منها: التشتت بفعل عوامل داخلية (القلق، والتعب، والجوع... إلخ)، أو عوامل خارجية (الاكتظاظ، والضوضاء)، أو نقص الدافعيّة لعدم ملائمة النصّ المنطوق لميولات المتعلّمين واهتماماتهم، أو عدم وجود حافز يشجّع على التركيز والانتباه، أو استخدام الأستاذ لأساليب تعليميّة ممّلة وغير محفّزة، أو وجود صعوبات تعلّم محدّدة، نحو: فرط النّشاط (ADHD)، أو الاضطرابات السّميّة.

أمّا نسبة الأساتذة الذين اتّخذوا موقفاً محايداً فقد بلغت (12.5%)، ولعلّ ذلك يرجع لتفاوت مستويات المتعلّمين في القسم الواحد ممّا صعب عليهم اتّخاذ موقفٍ محدّد، أو نقص أدوات التّقييم.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ويشير هذا التباين في مهارة الاستماع وحسن الإصغاء لدى المتعلمين إلى وجود اختلاف في القدرات والاحتياجات، مما يتطلب تبني إستراتيجيات متنوعة لتحسين هذه المهارة، ودعم المتعلمين بناءً على احتياجاتهم الفردية لتحقيق تحسين شامل في بيئة التعلم.

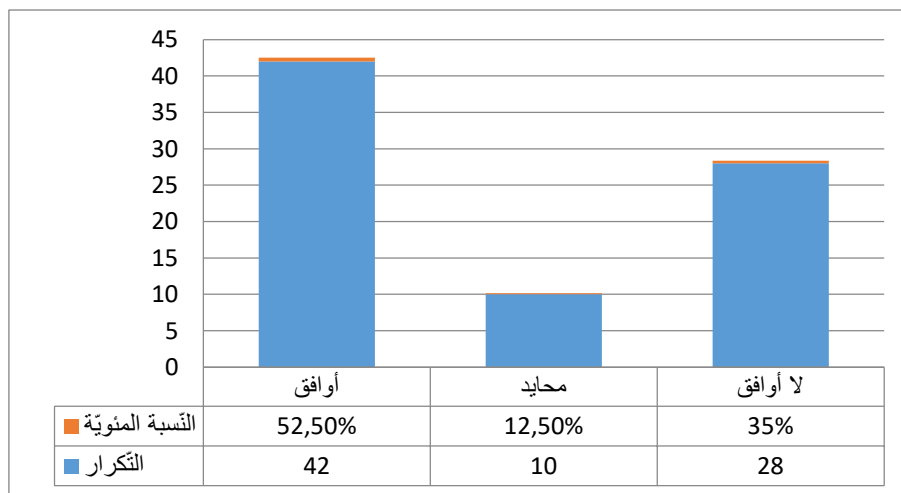
السؤال الثالث: يُتقن المتعلم مهارة القراءة الصامتة والجهريّة

الجدول (4. 24): إتقان المتعلم مهارة القراءة الصامتة والجهريّة

أوافق	محايد	لا أوافق	
42	10	28	التكرار
52.5 %	12.5 %	35 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 16): مخطط بياني لمؤشر إتقان المتعلم مهارة القراءة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تُظهر بيانات الجدول (4. 24) المتعلق بإتقان المتعلم مهارة القراءة، أن أغلب الأساتذة (52.50%) أبدوا موافقتهم على إتقان متعلمي مرحلة التعليم المتوسط مهارة القراءة الصامتة والجهريّة، وهذا يشير إلى أن غالبية المتعلمين وصلوا إلى مستوى جيد في هذه المهارة، ومن وجهة نظر هؤلاء الأساتذة فإن مؤشرات تقييم مهارة القراءة تتجلى في الأداء القرائي الجيد، والنطق الصحيح للكلمات والجمل، والجدير بالبيان أن مهارة القراءة لا تقتصر على الجانب الأدائي فقط، وإنما تشمل إضافة إلى ذلك الفهم القرائي، والقدرة على تحليل النصوص، والتفاعل معها.

مرتكبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أبدوا عدم الموافقة على إتقان المتعلمين مهارة القراءة (35%)، وهذه النسبة تعكس قلقاً لأن بعض المتعلمين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان المطلوب لهذه المهارة مما يستدعي المعالجة الفورية، ولعلّ مردّد هذا التقييم السلبي نقص فعالية أساليب التدريس المستخدمة، أو صعوبات التعلّم، أو عدم ملائمة النصوص المقرّرة، أو نقص الدّعم والتّوجيه الفرديّ، أو قلة استخدام الأنشطة القرائية.

أما الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً بلغت نسبتهم (12.50%)، ولعلّ موقفهم هذا يرجع لعدم القدرة على تحديد مستوى إتقان المتعلمين لمهارة القراءة، وذلك لوجود فروق فردية وتباين كبير في المستويات، أو عدم قيامهم بتقييمات دورية وشاملة لهذه المهارة.

ولضمان تحقيق نتائج إيجابية والارتقاء بالفعل القرائي، ينبغي الاهتمام بالنصوص التعليمية، وتعزيز إستراتيجيات التدريس التفاعلية، وتقديم الدّعم الفرديّ الذي يحتاجه المتعلّم، بالإضافة إلى ذلك، يعدّ تدريب الأساتذة بشكل مستمرّ على استخدام معايير التّقييم وتطبيقها بفعالية خطوة حيوية لتحسين مستوى الإتقان القرائي لدى المتعلمين، فالاستثمار في هذه الجوانب من شأنه تعزيز مهارات القراءة الصّامتة والجهريّة، ورفع مستوى الفهم والتّفاعل مع النّصوص، وتحسين القدرات التحليلية والنّقدية، لتحقيق نظام تعليمي متكامل يلبي الحاجات اللّغوية والمعرفية.

السؤال الرابع: يُحسن المتعلّم الحوار والمناقشة

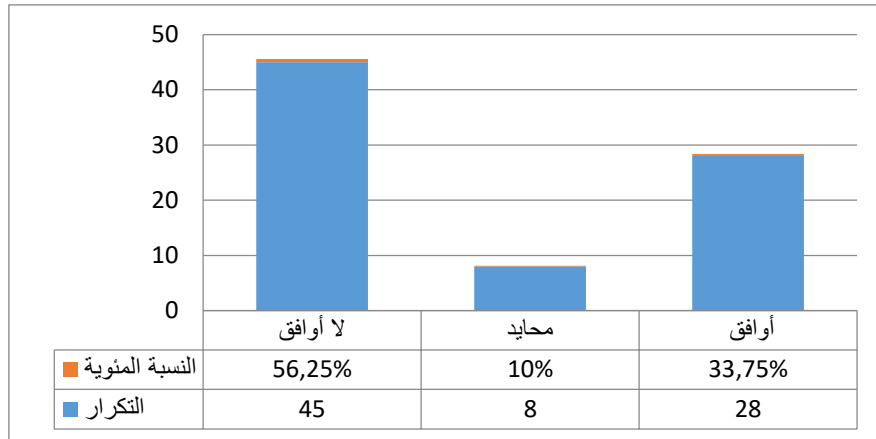
الجدول (4. 25): إتقان المتعلّم الحوار والمناقشة

أوافق	محايد	لا أوافق	التكرار
27	08	45	
33.75 %	10 %	56.25 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الشكل (4. 17): مخطط بياني لمؤشر إتقان المتعلم الحوار والمناقشة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يتجلى من البيانات الواردة في الجدول (4. 25) أن أكثر من نصف الأساتذة (56.25%) يرون أن متعلمي مرحلة التعليم المتوسط لا يتقنون مهارة الحوار والمناقشة، ولعل ذلك يرجع لضعف مستواهم اللغوي، ونقص رصيدهم المعرفي الذي يحد من قدرتهم على الحوار والدخول في نقاشات، وصعوبة فهم النصوص وتحليلها مما يعيق تفاعلهم، كما يمكن أن يرتبط ذلك بقلة الثقة بالنفس التي تدفعهم إلى تجنب المشاركة والدخول في نقاشات خوفاً من الفشل وسخرية الآخرين. أما نسبة الأساتذة الذين اتفقوا على إتقان المتعلمين للحوار والمناقشة فقد بلغت (33.75%)، وذلك لتمتعهم برصيد لغوي ثري يمكنهم من التعبير عن أفكارهم بدقة، وكفاءة نحوية تتيح لهم إنتاج جمل صحيحة وسليمة، فضلاً عن حسن الانتباه والتركيز، وتميزهم بالجرأة والثقة الكافية للتعبير عن آرائهم دون خوفٍ وخجلٍ.

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً (10%)، لعدم تمكنهم من إصدار حكمٍ قطعيٍّ على مستوى المتعلمين لتفاوت قدراتهم، وتباينها بين الأداء اللغوي والكتابي.

وتعكس هذه النتائج ضعفاً في مهارة الحوار والمناقشة لدى المتعلمين، ويتطلب تحسين هذه المهارة تنمية المهارات اللسانية لدى المتعلمين (السماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وصقل شخصيتهم، وتعزيز ثقتهم بالنفس، وتحفيز المشاركة الفعالة، وخلق بيئة تعليمية داعمة تشجع المتعلمين على التعبير عن آرائهم دون خوفٍ ونقدٍ سلبيٍّ، بالإضافة إلى استخدام أساليب تعليمية فعالة، وتنظيم

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

حلقات نقاش حول موضوعات محدّدة لتعزيز التفاعل بين المتعلّمين، كما يمكن استخدام المتدييات التعليمية عبر الإنترنت لتعزيز الحوار والمناقشة خارج القسم، وتشجيع الأساتذة على تبادل الخبرات والأفكار حول أفضل الممارسات لتعزيز هذه المهارة.

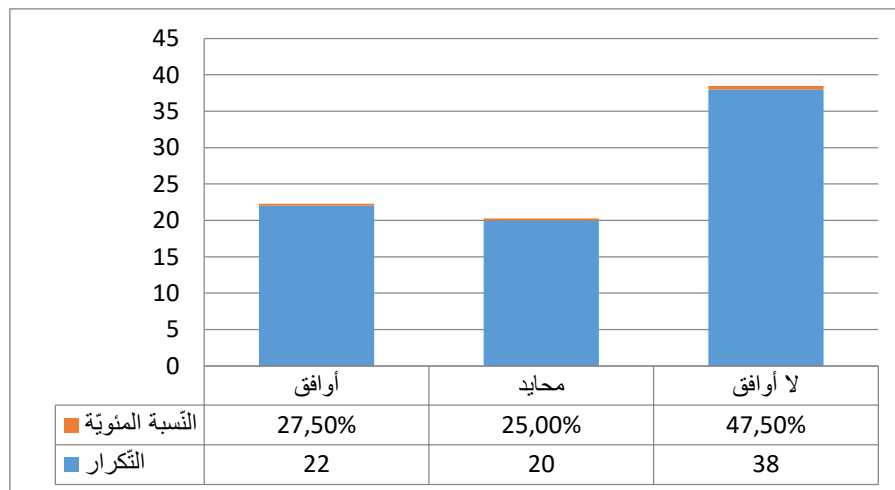
السؤال الخامس: يتفاعل المتعلّم مع النصّ التعليمي

الجدول (4. 26): تفاعل المتعلّم مع النصّ التعليمي

أوافق	محايد	لا أوافق	
22	20	38	التكرار
27.5 %	25 %	47.5 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 18): مخطّط بياني لمؤشّر تفاعل المتعلّم مع النصّ التعليمي



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تضاربت آراء الأساتذة المتعلقة بتفاعل المتعلّم مع النصّ التعليمي؛ حيث أبدت نسبة كبيرة منهم (47.50%) عدم رضاها عن ذلك التفاعل، وهذا يدلّ على وجود فجوة تواصلية بين المتعلّم والنصّ مرّدها جملة من التحدّيات، منها: عدم ملائمة النصوص لمستوى المتعلّمين وميولاتهم وقدراتهم، أو عدم فعالية أساليب التدريس المنتهجة، أو عدم مناسبة البيئة التعليمية.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

وفي المقابل، بلغت نسبة الأساتذة الذين أبدوا موافقتهم على وجود تفاعل إيجابي للمتعلّمين مع النصوص التعليمية (27.50%)، وهذا يدلّ على وجود جوانب إيجابية تشير إلى إمكانية تحفيز التفاعل من خلال إستراتيجيات تعليمية ونصوص فعّالة.

بينما بلغت نسبة الأساتذة المحايدون (25%)، ولعلّ ذلك يرجع لاختلاف تفاعل المتعلّم مع النصوص، حيث هناك نصوص يتفاعل معها بشكل إيجابي ونصوص ينعدم معها التفاعل، بالإضافة إلى تباين قدرات المتعلّمين.

ولتحسين مستوى تفاعل المتعلّمين مع النصوص التعليمية، ينبغي إجراء مراجعة شاملة للنصوص المقرّرة للتأكد من جودتها وملاءمتها لمستوى المتعلّمين واهتماماتهم، وتبني إستراتيجيات تفاعلية تشجّع على المشاركة النشطة، كما يتعيّن تعزيز المشاركات الإيجابية وتحفيز المتعلّمين، وتوفير تدريب مستمرّ للأساتذة لتمكينهم من استخدام تقنيات تعليمية حديثة وفعّالة.

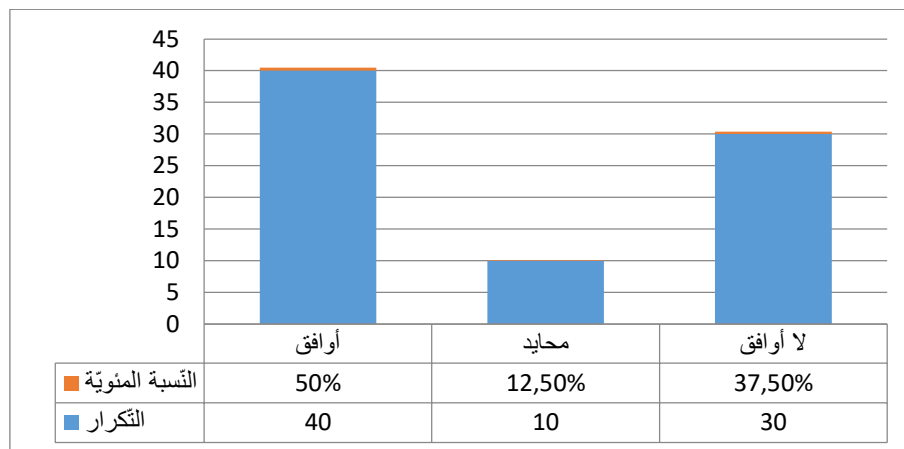
السؤال السادس: يستعين المتعلّم بلغة الإشارة للتعبير عن المعنى.

الجدول (4. 27): توظيف المتعلّم لغة الإشارة

أوافق	محايد	لا أوافق	
40	10	30	التكرار
50 %	12.5 %	37.5 %	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 19): مخطّط بياني لمؤشر استعمال المتعلّم لغة الإشارة



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مرتكبات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

تُظهر بيانات الجدول (4. 27) أنّ نصف أفراد العيّنة (50%) صرّحوا باستعانة المتعلّم بلغة الإشارة للتعبير عن المعنى، فالإشارة وسيلة لتوضيح الأفكار والمفاهيم التي تعجز عنها الكلمات، لذلك يلجأ المتعلّم إليها لتعويض النقص اللّغويّ، كما يمكن أن تكون أداة فعّالة لسدّ الفجوات اللّغويّة، وتعزيز الذاكرة والتذكّر لأنّ الإشارات وحركات الجسم تضيف بعداً بصريّاً للدماغ الذي يعالج المعلومات بطريقة فعّالة ممّا يعزّز التّعلّم والتذكّر.

أمّا الأساتذة الذين فنّدوا استعانة المتعلّم بلغة الإشارة بلغت نسبتهم (37.50%)، وما يفسّر ذلك: غياب الحاجة إليها، أو صعوبة دمجها مع لغة المشافهة عند بعض المتعلّمين، أو قلّة التّحفيز وغياب الدّعم الكافي لاستخدامها.

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين اتّخذوا موقفاً محايداً (12.50%)، ولعلّ ما يبرّر موقفهم هذا عدم وجود بيئة تعليميّة تركّز على لغة الإشارة، أو غياب الرّأي القويّ والتّجربة المباشرة. ولتفعيل لغة الإشارة لدى المتعلّم بعدها وسيلة تواصل غير لفظيّة داعمة للتّواصل اللفظي، ينبغي تعزيز الوعي بأهميّتها، واعتماد برامج تعليميّة متعدّدة الحواسّ، نحو: استخدام الأنشطة الدّراميّة والمسرحيّة، وتوفير مواد تعليميّة بصريّة، بالإضافة إلى تشجيع استخدام التّكنولوجيا الدّاعمة لوسائل التّواصل غير اللفظي.

ج. عرض وتحليل بيانات محور نصوص اللّغة العربيّة والفعل التّعليمي:

يهدف عرض وتحليل بيانات هذا المحور تقييم النّصوص التّعليميّة المقرّرة في ميدان فهم المنطوق والمكتوب بمرحلة التّعليم المتوسّط، والكشف عن مدى فعاليتها ودعمها للبعد التّواصليّ، كونها الدّعامة الأولى لبناء الموارد المعرفيّة واللّغويّة لدى المتعلّمين، والتّعرف على المعوقات التي تعترض الفعل التّواصليّ في تعليمها ومحاولة إيجاد حلول لها.

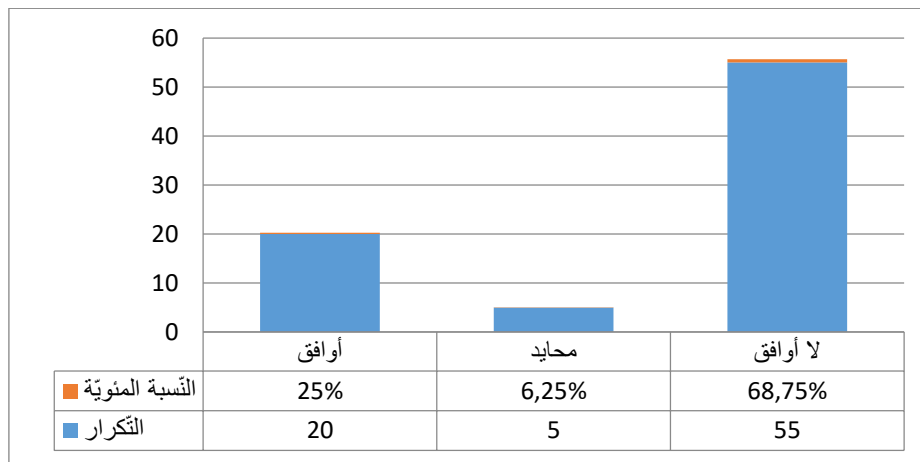
مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

السؤال الأول: نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط مناسبة لتعليمي هذه المرحلة
الجدول (4. 28): مناسبة نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط لتعليمي هذه المرحلة

أوافق	محايد	لا أوافق	
20	05	55	التكرار
25%	06.25%	68.75%	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 20): مخطط بياني لمؤشر مناسبة النصوص التعليمية



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تُشير نتائج الجدول (4. 28) إلى وجود تباين كبير في آراء الأساتذة حول مناسبة نصوص اللغة العربية للمتعلّمين في مرحلة التعليم المتوسط؛ حيث أعرب عدد كبير من الأساتذة (68.75%) عن عدم مناسبة النصوص لحاجات المتعلّمين، وقدراتهم، وميولاتهم، ممّا يعكس وجود مشكلات تتعلق بهذه النصوص من حيث اللغة (غلبة اللغة العلمية)، والموضوعات (موضوعات جافة)، والقيم (غياب النصوص الدينية)، والأهداف، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أقرّوا بمناسبة هذه النصوص (25%)، ولعلّ ذلك يرجع لوجود تجارب إيجابية مع هذه النصوص في الأقسام، أمّا الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً فقد كانت نسبتهم (6.25%)، وذلك يرجع لتفاوت هذه النصوص، أو عدم القدرة على تقييمها بشكل صحيح.

ومن خلال اطلاعنا على هذه النصوص المقرّرة وتحليلها -في الفصل الثاني من الدراسة-، وأخذ آراء مفتّشي المادة بخصوصها -في الفصل الثالث من الدراسة-، نجد أنّ جميع الآراء تتفق على وجود

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

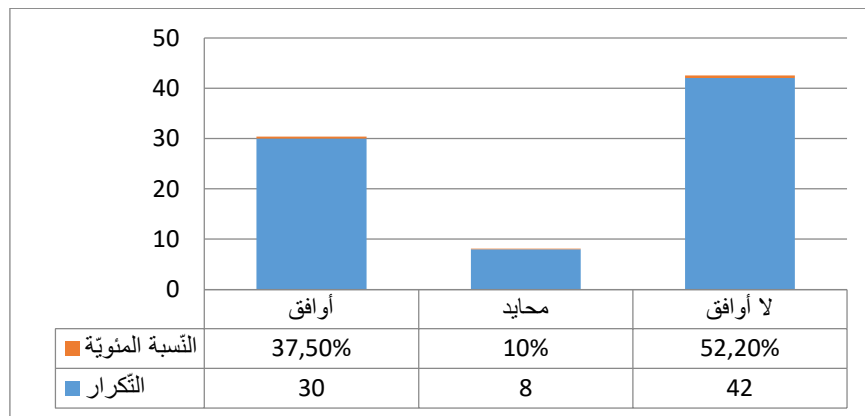
تفاوت بين هذه النصوص من حيث الجودة، ويعكس هذا التفاوت الكبير عدم التقيد بمعايير واضحة وموحدة لاختيارها، وهذا يستدعي الحاجة الماسة لمراجعتها وإخضاعها لمعايير تضمن جودة المحتوى التعليمي، واستبدال بعضها بنصوص أخرى تراعي واقع المتعلم، وقدراته، وميولاته، وتلبي حاجاته وتحقق أهداف المنهاج، لتكون أكثر ملاءمة وفعالية، كما يجب التنوع في الموضوعات لتشمل الجوانب الدينية، والاجتماعية، والثقافية المختلفة، واستخدام الأنشطة التفاعلية المتعلقة بالنصوص لتعزيز الفهم والمشاركة.

السؤال الثاني: تدعم النصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط البعد التواصلي بشكل كافٍ
الجدول (4. 29): دعم النصوص التعليمية للبعد التواصلي

أوافق	محايد	لا أوافق	
30	08	42	التكرار
37.50%	10%	52.20%	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 21): مخطط بياني لمؤشر دعم النصوص التعليمية للبعد التواصلي



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تباينت آراء الأساتذة حول دعم نصوص اللغة العربية للبعد التواصلي؛ حيث أجمعت نسبة كبيرة منهم (52.20%) على عدم فعالية هذه النصوص المقررة لدعم البعد التواصلي بشكل كافٍ، وهذا مؤشر لوجود مشكلة في تحقيق الكفاءة التواصلية من خلال هذه النصوص، ولعل ذلك يرجع إلى:

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

- افتقار النصوص المقررة إلى سيناريوهات حوارية تمثل مواقف تواصلية حقيقية، مثل: المناقشات، والمقابلات، والحوارات اليومية، مما يقلل فرص المتعلمين في التفاعل الشفوي، وتطوير مهاراتهم التواصلية في مواقف شبيهة بالواقع.

- محدودية الأنشطة المرافقة للنصوص، فأغلبها يركز على الفهم والاستيعاب بدلاً من التفاعل والتفاه.

- قلة التدريبات والممارسات الفعلية التي تشجع على استخدام اللغة في مواقف مختلفة.

- افتقار النصوص إلى التنوع اللغوي مما يقلل فرص المتعلم في اكتساب مفردات ومصطلحات جديدة، وتوسيع مخزونه اللغوي.

- عدم توافق النصوص بشكل كافٍ مع الحياة الواقعية للمتعلمين، وتجاربهم الحياتية، وهذا يحد من دافعيتهم لقراءتها والتفاعل معها.

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين اتفقوا على دعم النصوص للبعد التواصلية (37.50%)، ولعل ذلك يرجع لتفاعل المتعلم مع بعض منها، والاعتماد على أساليب تدريس تفاعلية.

أما الأساتذة الذين اتخذوا موقفاً محايداً فنسبتهم (10%)، وما يبرر موقفهم هذا الافتقار للتجربة الكافية مع هذه النصوص لتحديد مدى كفاءتها في دعم التواصل، وتباين جودة النصوص مما يجعل الأستاذ متردداً في إصدار حكم قطعي.

ولتنمية البعد التواصلية من خلال النصوص التعليمية يجب تطوير المحتوى التعليمي بإدراج نصوص تتضمن مواقف حوارية حقيقية تفاعلية، وإدراجها بأنشطة تفاعلية تشجع الحوار والمناقشة، كما يجب اختيار نصوص تلائم واقع المتعلم وميولاته، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للتفاعل والتواصل، وتضمن نصوص وأنشطة تأخذ بعين الاعتبار تنوع مستويات المتعلمين واحتياجاتهم.

مرتكزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

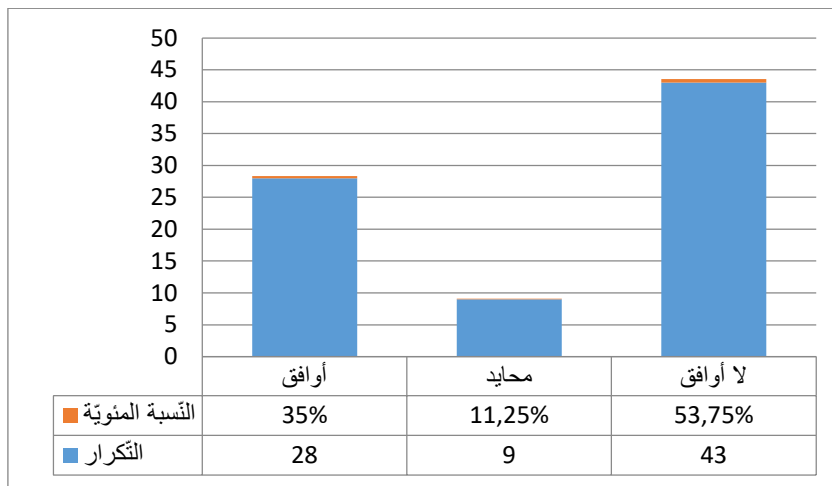
السؤال الثالث: تنمي النصوص التعليمية المقررة الذوق الفني والإبداعي والتقدي للمتعلّم.

الجدول (4. 30) تنمية النصوص التعليمية للذوق الفني والتقدي للمتعلّم

أوافق	محايد	لا أوافق	التكرار
28	09	43	
35%	11.25%	53.75%	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 22): مخطط بياني لمؤشر تنمية النصوص التعليمية للذوق الفني والتقدي للمتعلّم



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يتبدّى من بيانات الجدول (4. 30) أنّ أغلب الأساتذة (53.75%)، يرون أنّ نصوص اللغة العربية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط لا تسهم بشكلٍ فعّالٍ في تنمية الذوق الأدبي والتقدي لدى المتعلّم وذلك يرجع إلى:

- نقص التنوع في الأجناس الأدبية: أغلب النصوص الثّرية اقتصرت على (مقالات، وقصص)، أمّا الشعريّة فأنحصرت في الشعر العمودي.
- غياب العمق الأدبي: وردت معظم النصوص سطحيّة في تناولها للموضوعات الأدبية والفنية.
- الافتقار إلى العاطفة: أغلب النصوص جافة تفتقر للعاطفة، ممّا يقلّل من تأثيرها في الذوق الفني لدى المتعلّم.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

- نقص التعبير الإبداعي: أغلب النصوص تفتقر إلى التعبير الإبداعي الذي يحفز الخيال الفني، والبلاغي لدى المتعلم.
- سطحية النص: فبعض النصوص ذات لغة بسيطة وسطحية غير كفيلة بتحفيز التفكير النقدي لدى المتعلم.
- غلبة النصوص العلمية والافتقار لعنصر الخيال والصور البيانية.
- في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أبدوا موافقتهم على فعالية هذه النصوص وإسهامها في تنمية الذوق الفني والإبداعي والنقدي لدى المتعلمين (35%)، ولعل ذلك يرجع إلى استخدامهم طرقاً مبتكرة في تدريس النصوص، مما يساعد على تحفيز الجانب الإبداعي والنقدي لدى المتعلمين.
- أما الأساتذة الذين كان لهم موقف محايد فقد بلغت نسبتهم (11.25%)، ولعل ذلك يرجع لنقص الخبرة أو عدم وضوح النتائج الفورية لتنمية الذوق الفني، والإبداعي لدى المتعلمين، أو وجود تجارب متباينة لدى هذه الفئة جعلتهم غير قادرين على اتخاذ موقف وإصدار حكم قاطع.
- ولتجاوز ذلك وجعل النصوص التعليمية أكثر فعالية لتنمية الذوق الفني، والإبداعي، والنقدي لدى المتعلم، يتوجب:
- التنوع في الأجناس الأدبية: إدراج نصوص من مختلف الأجناس الأدبية (الرواية، والقصة، والشعر، والمقامة، والموشحات، والمسرحية) لضمان تعرض المتعلم لتجارب أدبية متنوعة.
- تحسين لغة النصوص: اختيار نصوص تتميز بلغة غنية ومفردات بلاغية توازن بين اللغة التقليدية والحديثة.
- التنوع في الأساليب الأدبية: انتقاء نصوص ذات أساليب أدبية متنوعة لتحفيز المتعلمين على التدقيق الأدبي.
- مواكبة السياق الثقافي والاجتماعي: انتقاء نصوص تتناول قضايا معاصرة وقريبة من اهتمامات المتعلمين لتعزيز التفاعل والتحليل النقدي.

مرتكبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

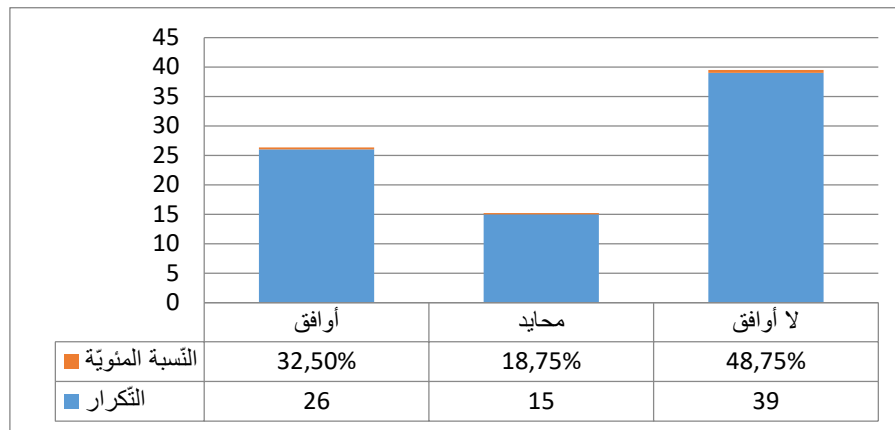
السؤال الرابع: الحجم الساعي المخصص لميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب كافٍ لتحقيق الأهداف المتوخاة.

الجدول (4. 31) كفاية الحجم الساعي المخصص لميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب

أوافق	محايد	لا أوافق	التكرار
26	15	39	
%32.50	% 18.75	%48.75	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الشكل (4. 23): مخطط بياني لمؤشر كفاية الحجم الساعي المخصص لميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يُلاحظ من بيانات الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة (48.75%) اتفقوا على أن الحجم الساعي المخصص لميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب غير كافٍ لتحقيق الأهداف المتوخاة، بينما يرى (32.50%) من الأساتذة أن الحجم الساعي المخصص لهذين الميدانين كافٍ، في حين اتخذ (18.75%) من الأساتذة موقفاً محايداً.

ومن خلال الحضور الميداني، ومعايشة واقع تسيير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب وإنتاجه في مرحلة التعليم المتوسط، وجدنا أنه يتم دراسة نصّ منطوق واحدٍ في حصّتين من أسابيع التّعلم، مدّة كل حصّة ساعة واحدة، تخصّص الحصّة الأولى للإسماع وتحليل الخطاب المنطوق، والحصّة الثانية للمناقشة والإنتاج الشّفوي؛ حيث يُسمّع الأستاذ النصّ المنطوق لفهمه وتحليل مضمونه في بداية الأسبوع الأوّل من المقطع التعليمي، ثمّ يعيد تسميعه لمناقشة أفكاره وإنتاجه شفويّاً في بداية الأسبوع

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الثاني، وهذا الحجم الساعي قليل وغير كافٍ لتحقيق الكفاءة الختامية للميدان، خاصة وأن هناك نصوصاً طويلة قد يتجاوز طولها أحياناً صفحتين مما يتعدّر تنفيذ التعلّيمات في الوقت المحدّد.

أمّا الحجم الساعي المخصّص لميدان فهم المكتوب والإنتاج الكتابي فيقدّر بأربع (04) ساعات أسبوعية للسنة الأولى والثانية متوسط، حيث تُخصّص حصّة للقراءة المشروحة (1سا)، وحصّة ثانية للظاهرة اللغوية (1سا)، وحصّة ثالثة لدراسة النصّ الأدبي (1سا)، وحصّة رابعة للإنتاج الكتابي (1سا)، بينما يقدر الحجم الساعي المخصّص لهذا الميدان للسنة الثالثة، والرابعة متوسط بثلاث (03) ساعات أسبوعية، إذ تُخصّص حصّة للقراءة المشروحة ودراسة النصّ (1سا)، وحصّة للظاهرة اللغوية (1سا)، وحصّة للإنتاج الكتابي (1سا). والملاحظ أن حصّة القراءة ودراسة النصّ للسنة الثالثة والرابعة متوسط غالباً ما تستغرق وقتاً أكثر، لأنّ ساعة واحدة غير كافية لقراءة النصّ، وتحليله، ومناقشة أفكاره، وتدوّقه فنياً، واستخلاص قيمه، ودراسة تداخل الأنماط، لذلك عادة ما يضطرّ الأستاذ لإتمام الدرس في حصّة أخرى، أو الاستغناء عن بعض المحطّات في معالجة النصّ، كما أن بعض الأساتذة يلجؤون إلى أسلوب التلقين بحجّة ضيق الوقت وعدم كفايته للمناقشة والحوار.

وإذا ما قارنّا بين الحجم الساعي المخصّص لإنتاج المنطوق ولإنتاج الكتابي، نجد أن منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يهتمّ بالإنتاج الكتابي أكثر من الشفوي، حيث خصّص لهذا الأول حجم ساعي أوسع، إضافة إلى حصّتي الإدماج اللّتين تُنجزان في نهاية كلّ مقطع لإدماج مكتسبات المتعلّم من المقطع التعليمي وتوظيفها في حلّ المشكلات، بينما تُخصّص حصّة واحدة من أسبوع الإدماج للإنتاج الشفوي.

السؤال الخامس: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاجه دافعية في تعليم اللغة العربية

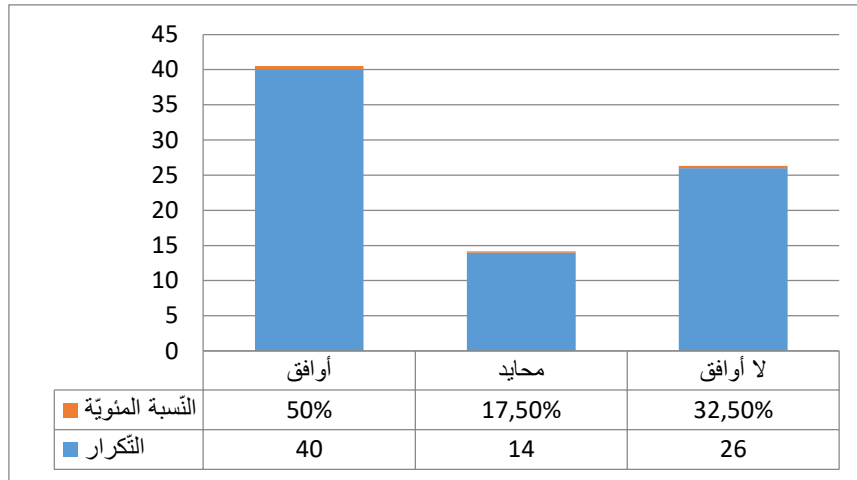
الجدول (4. 32) دافعية ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب في تعليم اللغة العربية

أوافق	محايد	لا أوافق	
40	14	26	التكرار
50%	17.50%	32.50%	النسبة المئوية

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الشكل (4. 24): مخطط بياني لمؤشر دافعية ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب في تعليم اللغة العربية



المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يَتَبَدَّى من نتائج الجدول (4. 32) أن نسبة كبيرة من الأساتذة ما يعادل نصف العينة (50%)، أبدوا موافقتهم على دافعية ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب في تعليمية اللغة العربية، لأنهما يستهدفان تنمية المهارات اللغوية؛ فميدان فهم المنطوق يساعد على تطوير مهارة المتعلم في الاستماع الجيد، وفهم الخطابات المنطوقة وتحليلها، وتحسين أدائهم الشفوي، بينما ميدان فهم المكتوب يعزز القدرة على قراءة النصوص، وتحليلها، ونقدها كما يدعم تحسين مهارة الكتابة، والإبداع الشخصي.

أما نسبة الأساتذة الذين صرحوا بعدم فعالية هذين الميدانين في تعليمية اللغة العربية فبلغت (32.50%)، ولعل ذلك يرجع للتحديات التي تعترضهم في تعليمية هذين الميدانين والتي تحول دون تحقيق الكفاءة الشاملة.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

السؤال السادس: ما التحدّيات التي تواجهها في الفعل التواصلي التعليمي ؟

الجدول (4. 33): التحدّيات التي تعترض الفعل التواصلي التعليمي

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الاكتظاظ والفوضى	65	81.25%
عدم ملائمة بعض النصوص للمتعلمين	35	42.75%
ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلمين	30	37.5%
كثافة البرنامج	25	31.25%
ضيق الوقت	30	37.5%
عدم توفر الوسائل التكنولوجية	43	53.75%
ضعف الدافعية للتعلم لدى أغلب المتعلمين	32	40%
الخجل لدى بعض المتعلمين	12	15%
التصادم مع التلاميذ المعيدين والمنحرفين	10	12.5%
صعوبة تطبيق إستراتيجيات التعلم التعاوني	40	50%
نقص الدعم المادي	30	37.50%
غياب الرقابة الأسرية	15	18.75%
عدم توفر بيئة تعليمية مناسبة	20	25%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

يمكن تصنيف التحدّيات الواردة في الجدول أعلاه إلى:

أ. معوّقات خاصة بالأستاذ: وتشمل:

- صعوبة تطبيق إستراتيجيات التعلم التعاوني (50%): يواجه الأساتذة تحديات في تنفيذ إستراتيجيات التعلم التعاوني، ولعل ذلك يرجع لنقص التكوين، أو نقص الوسائل المناسبة، أو الفوضى.

- ضيق الوقت (37.5%): وهذا يؤثر في قدرة الأستاذ على تغطية كل الجوانب المتعلقة بالمحتوى المعرفي بشكل كاف.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ب. معوقات خاصة بالمتعلم: وتضم:

- ضعف الدافعية للتعلم (40%): وهذا يؤثر في الانضباط والتفاعل مع الأنشطة التعليمية.
- ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلمين (37.50%): مما يعيق قدرتهم في فهم النصوص والتفاعل معها.
- الخجل (15%): وهو من العوامل النفسية المؤثرة في أداء المتعلم؛ حيث يتجنب المتعلم الخجل المشاركة، والتفاعل، وطرح الأسئلة، وطلب المساعدة، وهذا يقلل من الفائدة التعليمية، ويؤثر سلباً في مهاراته التواصلية.

ج. معوقات خاصة ببيئة التعلم:

- الاكتظاظ في القسم والفوضى (81.25%): وهذا يؤثر في قدرة المتعلمين على التركيز والفهم والاستيعاب، ويحد من إمكانيات التحكم في القسم، بالإضافة إلى هدر الوقت والجهد، والتقليل من فرص التفاعل الفردي مع الأستاذ.
- عدم توفر بيئة تعليمية مناسبة (25%): وذلك لنقص التجهيزات اللازمة في بعض الأقسام.
- عدم توفر الوسائل التكنولوجية (53.75%): وهذا يحد من قدرة الأستاذ الإبداعية في تنوع الطرائق، وإستراتيجيات التدريس.
- نقص الدعم المادي (37.25%): يؤثر نقص التمويل المادي في جودة الموارد والوسائل التعليمية.
- غياب الرقابة الأسرية (18.75%): وهذا يسهم في تفشي الانحرافات السلوكية، وتراجع مستوى التحصيل الدراسي، كما يؤثر في الانضباط، والتفاعل الإيجابي داخل القسم.
- التصادم مع المتعلمين المعيدين والمنحرفين (12.50%): تؤثر الأقسام المكتظة بالمتعلمين المعيدين، ذوي السلوكات المنحرفة، سلباً على زملائهم، مما يخلق تحديات في إدارة القسم، وتبليغ المعرفة، ومن ثم تراجع مستوى الانضباط، والتحصيل الدراسي.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

د. معوقات خاصة بالبرامج التعليمية:

- عدم ملائمة بعض النصوص للمتعلمين (42.75%): وهذا يحد من القدرة على الفهم، والانتباه والتفاعل الإيجابي.

- كثافة البرنامج (31.25%): والتي تثقل كاهل الأستاذ، وتؤثر في صحته النفسية، والجسدية، وترهق المتعلم، وتحد من قدراته الاستيعابية وتعيق أدائه التعليمي.

ومما سبق، يتبدى أن الفعل التعليمي تعرضه جملة من التحديات والإشكالات المتعلقة بالأستاذ والمتعلم، والبرامج الدراسية، والبيئة التعليمية، وقد كانت هذه الأخيرة من أكثر التحديات وروداً.

السؤال السابع: ما مقترحاتكم للحد من هذه العراقيل؟

الجدول (4. 34): الحلول المقترحة لمواجهة التحديات

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
تخفيف عدد التلاميذ داخل الحجرة	65	81.25%
مراجعة النصوص التعليمية المقررة	35	42.75%
تعزيز المطالعة، والأنشطة غير الصفية	30	37.5%
تعديل البرنامج ، وتخفيفه	25	31.25%
إعادة النظر في الحجم الساعي	30	37.5%
توفير الوسائل التكنولوجية	43	53.75%
تقديم الدعم المعنوي وتشجيع المتعلمين	32	40%
إعادة النظر في طرائق التكوين وشروطه في المدرسة العليا	12	15%
فتح أقسام خاصة للمعدين لأكثر من سنتين	10	12.5%
الاستعانة بأساتذة أكفاء وخبراء في التعليمية	40	50%
توفير الدعم المادي	30	37.50%
الرقابة من طرف الوالدين في المنزل	15	18.75%
وضع أنشطة تعليمية تفاعلية	20	25%

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على نتائج الاستبانة ومخرجات برنامج (SPSS.V.22)

مركبات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

يوضّح الجدول أعلاه جملة من المقترحات لتحسين مردوديّة الفعل التّواصليّ التّعليميّ والارتقاء بتعليميّة النّصوص في مرحلة التّعليم المتوسّط، ويمكن تصنيف هذه المقترحات إلى:

أ. مقترحات خاصّة بالأستاذ:

- إعادة النّظر في طرائق التّكوين، وشروطه في المدرسة العليا.
- الاستعانة بأساتذة أكفاء، وخبراء في التّعليميّة.

ب. مقترحات خاصّة بالمتعلّم:

- تعزيز المطالعة، والأنشطة غير الصّفيّة.
- تقديم الدّعم المعنويّ، وتشجيع المتعلّمين.
- وضع أنشطة تعليميّة تفاعليّة.

ج. مقترحات خاصّة بالبيئة التّعليميّة:

- تخفيف عدد المتعلّمين داخل الحجرة.
- توفير الوسائل التّكنولوجيّة.
- تقديم الدّعم المادّي للمؤسّسات التّعليميّة.
- الرّقابة والمتابعة المستمرة من طرف الوالدين في المنزل.
- فتح أقسام خاصّة للمعيدين لأكثر من سنتين.

د. مقترحات خاصّة بالبرنامج:

- تعديل البرنامج، وتخفيفه.
- مراجعة النّصوص التّعليميّة المقرّرة.
- إعادة النّظر في الحجم السّاعيّ.

ومّا سبق، يتجلّى أنّ تحسين العمليّة التّعليميّة يقتضي تضافر مختلف الجهود (مفتّشين، وأساتذة، ومتعلّمين، وأولياء... إلخ) للحدّ من المشكلات التي تعترض تعليميّة اللّغة العربيّة عموماً وتعليميّة النّصوص خصوصاً، وتعزيز جودة الفعل التّعليميّ وتحسين مردوديّته.

4. 1. 3. نتائج الدّراسة:

أفضى تحليل نتائج الاستبانة الموجهة إلى أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى تحديد المرتكزات الأساسيّة لنجاعة الفعل التواصليّ التّعليميّ، والمتمثلة في: الأستاذ، والمتعلّم، والمحتوى التّعليميّ، والبيئة التّعليميّة، والوسائل والطّرائق التّدرسيّة، وقد كشفت الدّراسة عن جملة من التّحدّيات الّتي تعترض هذه العناصر التواصليّة أبرزها:

- وجود فجوات في التّكوين المهنيّ للأساتذة، حيث أعربت نسبة كبيرة من أفراد العيّنة عن عدم رضاها عن التّكوين الّذي تتلقّاه في تعليميّة اللّغة العربيّة، وهذا مؤثّر لضرورة تحديث برامج التّكوين بما يتماشى ومستجدّات البحث العلميّ، والتّقنيات التّعليميّة، كما يجب تدريب الأساتذة على استخدام الأساليب، وإستراتيجيّات التّعليم الحديثة، بما في ذلك إستراتيجيّات التّعزيز، وتقنيّات لغة الإشارة، واستخدام الوسائل التّكنولوجيّة.

- يعزى التّهاون في استعمال العربيّة الفصحى، والاستعانة باللّغة العاميّة في الفعل التّعليميّ، إلى ضعف الكفاءة اللّغويّة والتّعليميّة لدى الأساتذة، ممّا يؤثّر سلّبا في اكتساب المتعلّم للّغة، ويخلق تحدّيات أكبر في تطوير مهاراته اللّسانيّة.

- تؤثر نوعيّة أساليب التّدرّس المنتهجة في مردوديّة الفعل التّعليميّ، وفاعليّته، وقد كان هناك تباين بين الأساتذة في استعمال أساليب التّدرّس بين متشبّث بالأساليب التّقليديّة، ومستخدم للأساليب الحديثة، نحو: التّعزيز، ولغة الإشارة، والوسائل التّكنولوجيّة، والتّعلّم النّشط.

- يتجلّى لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ضعف في المهارات اللّغويّة، والكفاءة التواصليّة، ممّا ينعكس سلّبا في تفاعلهم داخل القسم، ويحدّ من مشاركتهم في الحوارات والنّقاشات.

- تؤثر النّصوص التّعليميّة بشكل مباشر في جودة الفعل التواصليّ التّعليميّ، وقد أفضت نتائج الدّراسة إلى ضرورة تحسين هذه النّصوص، وإعادة النّظر في محتواها لتعزيز البعد التواصليّ، وتنمية الذّوق الفنّيّ، والإبداعيّ لدى المتعلّمين، وتطوير المهارات اللّسانيّة بشكل فعّال، كما يجب إردافها بأنشطة تفاعليّة تحفّز التّفكير النّقديّ، والتّفاعل الإيجابيّ.

4. 2. مقترحات تطبيقية لتفعيل الفعل التواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة.

تمهيد:

شهد المسار التّحوّليّ للحضارة الإنسانيّة متغيّرات عديدة جعلت الفكر البشريّ ينصرف للبحث عن العناصر الفاعلة، والمعرّزة للعلاقات بين المعارف والعلوم، لأنّ العديد من المشكلات الطارئة اليوم لا يمكن معالجتها إلّا باعتماد آليات تعدّدية منهجيّة، ولعلّ أصفى صورة لتكامل المعارف، وتقاطعها تتبدّى في حقل التّعليميّة الذي يتطلّب استثمار المنجزات المعرفيّة لترقية الأدوات الإجرائيّة، وتطوير النّظرة البيداغوجيّة للارتقاء بالفعل التّعليميّ، وتجاوز التّحدّيات التي تعترضه.

ومن هذا المنطلق، سنحاول استثمار معطيات البحث التّكنولوجيّ، والتّداوليّ، والعرفيّ، في تصميم نماذج مقترحة لتعليميّة النّصّ المنطوق، والمكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط، بغية تقديم تجربة تعليميّة مبتكرة للمتعلّمين، وتعزيز مهارات الفهم والتّحليل، وتوسيع أفق التّفكير، وتنمية المهارات اللّغويّة، والتّواصليّة.

تسعى هذه المقترحات إلى تقديم تواصلٍ تعليميٍّ فعّالٍ، يعزّز جودة الفعل الدّيداكتيكّي، وينمّي المهارات اللّسانيّة للمتعلم، ويحقّق الكفاءات المستهدفة.

4. 2. 1. استثمار تكنولوجيا التّعليم في تفعيل الفعل التواصليّ التّعليميّ:

في ظلّ ما يشهده العالم اليوم من تطوّر علميٍّ ومعرفيٍّ نتيجة ظهور التّقنيات، والتّكنولوجيّات التي اجتاحت مختلف المجالات، أضحت لزمام دمج الوسائل التّكنولوجيّة بشكلٍ فعّالٍ في المجال التّعليميّ، وتحديد النّظرة البيداغوجيّة باستثمار التّقنيّات الرّقميّة في العمليّة التّعليميّة، لتفعيل التّواصل التّعليميّ، وتعزيز التّحصيل المعرفيّ، وتحسين جودة تعليميّة اللّغة العربيّة، لذلك سنحاول وضع مقترحٍ لتعليميّة النّصّ المكتوب باستخدام الخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة.

4. 2. 1. 1. فاعلية الخريطة الذهنية الإلكترونية في تعليمية النصوص:

تعدّ الخريطة الذهنية الإلكترونية⁽¹⁾ (Mind Map) من الاستراتيجيات التعليمية التي تسهم في تحسين جودة الفعل التعليمي، وتطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين، وهي تستند إلى جملة من البرامج، والأدوات الإلكترونية التي تساعد المتعلمين في تنظيم الأفكار، والمفاهيم بشكل بصري وهرمي.

وتعرّف بأنها: أداة تفكير تنظيمية تهدف إلى تسخير كامل مهارات المخ، بما في ذلك الصورة، والكلمة، والمنطق، والعدد، واللون، والإيقاع، والإدراك المكاني من خلال تقنيات فاعلة وفريدة، مما يمنح الفرد حرية اكتشاف الآفاق غير النهائية⁽²⁾؛ وهي تمثل انعكاساً لطريقة اشتغال ذهن البشري الذي يعمل على ربط الأفكار والمفاهيم بطريقة شجرية أو شبكة عصبية، حيث تتداخل الأفكار وتتفرّع من مركز واحد إلى عدّة فروع وجوانب، وهذا يساعد في استيعاب المعلومات بشكل أسرع، ويعزّز قدرة المتعلم على الفهم والتذكر.

والحري بالبيان، أنّ الخرائط الذهنية الإلكترونية تتيح دمج النصوص، والصّور، والرموز، والألوان مما يحفّز الحواس، ويعزّز قدرة المتعلم في استيعاب المعلومات وتذكرها، كما تساعد في فهم النصوص التعليمية، من خلال تفكيك عناصرها، وتحليلها بطرق مبتكرة، مما يسهّل على المتعلمين تنظيم أفكارهم، وربطها بالمعارف السابقة، وتحسين مهاراتهم في القراءة، والفهم، والتّقد، وعلاوة على ذلك، تشجّع على المشاركة الفعّالة، والتّفاعل الإيجابي مع المحتوى التعليمي، مما يزيد من دافعية التّعلم والتّفاعل مع النصوص، وبناء قاعدة معرفية قويّة، وتعزيز القدرات التّواصلية، والتحليلية.

⁽¹⁾ ورد لمصطلح "الخرائط الذهنية" مرادفات عديدة، منها: الخرائط المعرفية، والخرائط الدماغيّة، وشجرة المفاهيم، وشجرة الموضوعات، والمخطّط الذهني... إلخ.

⁽²⁾ ينظر: توني وباري بوزان، خريطة العقل، مكتبة جرير، السعودية، ط06، 2010م، ص105.

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

4. 2. 1. 2. أهداف تعليميّة النّصوص بالخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة:

يهدف استخدام الخرائط الذهنيّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة إلى تحقيق جملةٍ من الأهداف التّعليميّة، أبرزها:

- **تحسين الفهم والتركيز:** تساعد الخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة في تقسيم النّصّ إلى عناصر أساسية وفرعيّة، ممّا يُسهّم في فهم الهيكل العامّ للنّصّ، واستيعاب محتواه بشكل أعمق.
 - **تنظيم الأفكار:** تساعد الخرائط الذهنيّة في التّنظيم الهرميّ للمعرفة، والذي يعدّ طريقة فعّالة لترتيب المعلومات بصريّاً، وتعزيز القدرة على تتبّع الأفكار الرّئيسة، والتّفاصيل الدّاعمة.
 - **تسهيل عمليّة تحليل النّصوص الأدبيّة:** يمكن استخدام الخرائط الذهنيّة الإلكترونيّة لتحليل النّصوص الأدبيّة من خلال تفكيكها إلى عناصر أساسية بطريقة مرئيّة، لفهم العلاقة بين الأجزاء المختلفة وكيفيّة تفاعلها.
 - **تعزيز مهارات البحث والتّفكير التحليلي:** تساعد الخرائط الذهنيّة على التّفكير بشكلٍ غير خطّي، ممّا يُسهّم في تنمية مهارات البحث والتحليل عند التّعامل مع النّصوص⁽¹⁾.
- بالإضافة إلى أنّها:
- **تشجّع التّفاعل النّشط:** تتيح فرص التّفاعل النّشط مع المحتوى التّعليمي، من خلال إضافة الملاحظات، والرّوابط، والتّعليقات، ممّا يعزّز تفاعل المتعلّمين مع النّصّ.
 - **تعزّز التّقييم الدّائي:** تتيح الخرائط الذهنيّة للمتعلّمين تقييم فهمهم للمحتوى من خلال مراجعة تنظيم الأفكار والمفاهيم، وهذا يساعد في تحديد النّقاط التي تتطلّب التعزيز.
 - **تشجّع الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا:** وذلك لاعتمادها على البرامج والأدوات الرّقميّة لتصميم وتنظيم المعلومات بشكلٍ مرئيٍّ ومنظّم، وهذا يحفّز المتعلّمين والأساتذة على تعلّم كيفيّة استخدام هذه الأدوات الرّقمية، ومواكبة المستجدّات التكنولوجيّة.

⁽¹⁾ ينظر: طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذهنيّة ومهارات التّعلّم "طريقك إلى بناء الأفكار الذّكيّة"، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، مصر، ط01، 2015م، ص 34-38.

4. 2. 1. 3. أسس تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية

لتصميم خريطة ذهنيّة إلكترونيّة بشكلٍ فعّالٍ، يجب مراعاة الأسس الآتية:

✓ **تحديد الهدف من الخريطة الذهنيّة:** يجب تحديد الهدف الأساس المرجوّ تحقيقه من الخريطة

الذهنيّة قبل البدء في تصميمها، هل هي للتّعليم، أو التّخطيط، أو تنظيم الأفكار؟.

✓ **الحفاظ على البساطة والوضوح:** ينبغي تجنّب حشو الخريطة بالمعلومات، والحفاظ على

تصميمٍ بسيطٍ واضحٍ لضمان سهولة القراءة والفهم، كما يجب تجنّب العبارات الغامضة

والصّور غير الواضحة للتّعبير عن الفكرة الرئيسيّة⁽¹⁾.

✓ **اختيار الأداة المناسبة:** ينبغي اختيار أداة أو تطبيق يناسب الاحتياجات لتصميم الخريطة

الذهنيّة، نحو: **XMind, MindMeister, MindNode**.

✓ **تنظيم الأفكار بشكل هرميّ:** تبدأ الخريطة من الفكرة الرئيسيّة في المركز، ثمّ تتفرّع إلى أفكار

فرعيّة بشكلٍ منظمٍ ومتربطٍ.

✓ **بدء الاتجاه الدائريّ من أعلى اليمين:** عند تصميم الخريطة ينبغي وضع الفروع من أعلى

اليمين وبشكلٍ دائريّ في اتجاه عقارب الساعة، وذلك لترتيب الأفكار، وإثارة الدّماغ على

المدى الطّويل.

✓ **الفروع:** يجب أن يقلّ سمكها كلّما اتّجهنا من المنتصف إلى الخارج، وذلك حتّى تتشابه مع

شكل الخلايا العصبيّة، كما يلزم أن تكون الفروع متعرّجة، وغير مستقيمة حتّى تشبه شكل

تنوعات خلايا الدّماغ⁽²⁾.

✓ **استخدام الألوان والرّموز:** يساعد استخدام الألوان المختلفة والرّموز في تمييز الأفكار الرئيسيّة

من الفرعيّة، لجعل الخريطة أكثر جاذبيّة، وسهولة في القراءة.

⁽¹⁾ Buzan Tony and Barry Buzan, The Mind Map Book : How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential, Dutton, 1^{ed}, 1993, 50-80.

⁽²⁾ ينظر: طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلّم، ص 80-89.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

✓ تضمين الصور والوسائط المتعددة: يمكن إضافة الصور، والفيديوهات، والروابط، لتعزيز الفهم وزيادة فاعلية الخريطة.

✓ التحديث الدوري: يمكن تحديث الخريطة بشكل دوري، بناءً على الملاحظات، والتغيرات لضمان دقتها، وملاءمتها المستمرة.

4. 2. 1. 4. خطوات استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تعليمية النص المكتوب:

المرحلة الأولى: مرحلة التحضير والتخطيط.

أ. تحديد النص المستهدف: وتم اختيار:

المستوى: الرابعة متوسط

الميدان: فهم المكتوب

المقطع الرابع: شعوب العالم

المحتوى التعليمي: الشعب الياباني

ب. تحديد الأهداف التعليمية: قبل تصميم الخريطة يجب أن تكون أهداف الدرس واضحة ومحددة.

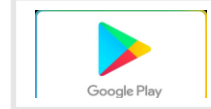
ج. قراءة النص وتحليل محتواه: ينبغي قراءة نص "الشعب الياباني" جيداً وتحديد موضوعه الرئيس، وأفكاره الفرعية، ومعانيه الضمنية، ثم تقسيمه إلى عناصر أساسية يمكن تمثيلها بصرياً في الخريطة الذهنية.

د. جمع المعلومات المساعدة: قبل الانتقال إلى إعداد الخريطة الذهنية يجب جمع الصور، والرسومات التي تساعد في تمثيل الأفكار بصرياً.

هـ. إعداد هيكل أساسي للخريطة الذهنية باستخدام (MindMeister) من خلال:



- فتح موقع <https://www.mindmeister.com/>، أو تحميل تطبيق

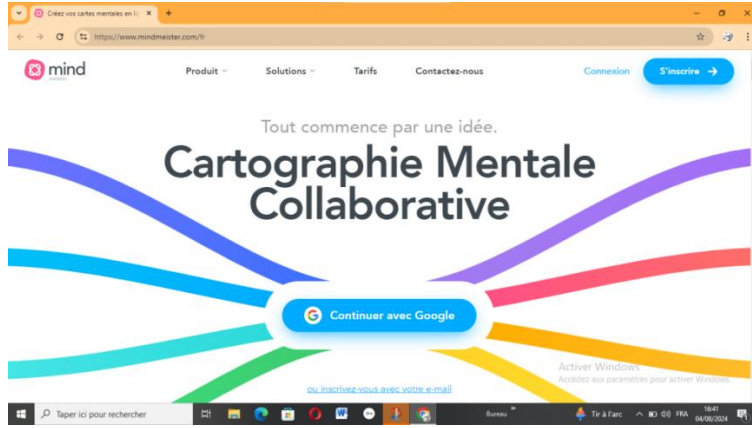


من "Google Play"

- تسجيل الدخول: إذا كان لديك حساب سابق اضغط على (Connexion) في أعلى يمين الصفحة، ثم أدخل البريد الإلكتروني وكلمة المرور الخاصة بحسابك، وإذا كنت لا تمتلك حساباً، اضغط على (s'inscrire) لإنشاء حساب جديد وأتبع التعليمات.

مركرات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

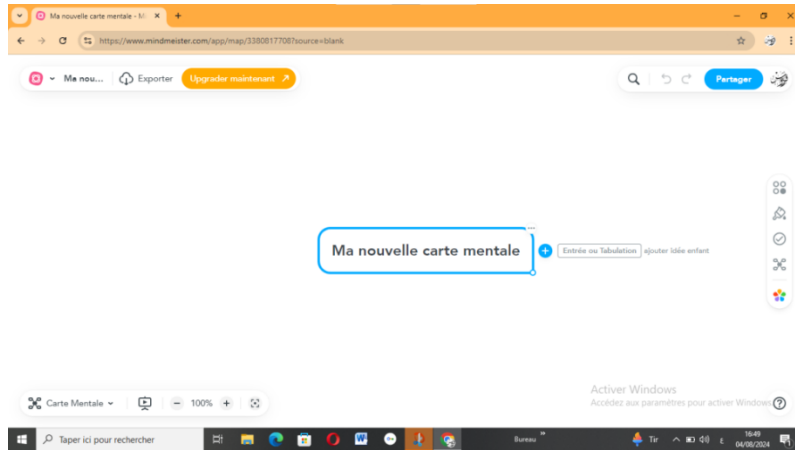
الصّورة (4. 1): واجهة تسجيل الدّخول في تطبيق (MindMeister)



المصدر: إعداد الباحثة

– بعد تسجيل الدّخول، اضغط على الزّر +، أو (MA nouvelle carte mentale) والذي عادة ما يكون في وسط الصّفحة.

الصّورة (4. 2): مركز الخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة في تطبيق (MindMeister)

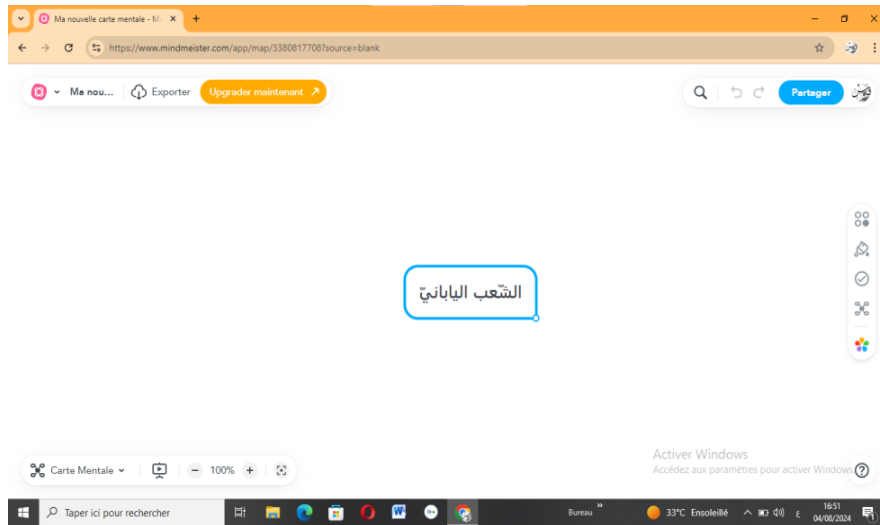


المصدر: إعداد الباحثة

– تسمية الخريطة: ستظهر خريطة ذهنيّة فارغة، اضغط على العقدة المركزيّة في وسط الشّاشة، واكتب عنوان الخريطة "الشّعب الياباني".

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

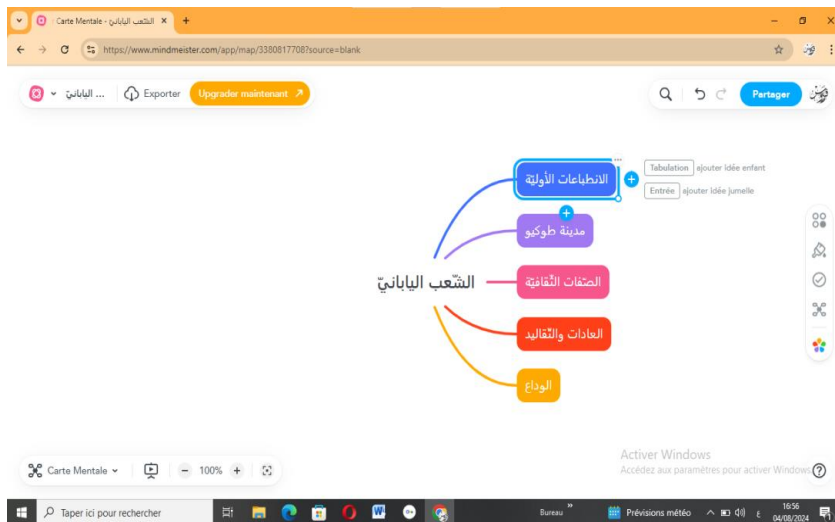
الصّورة (4. 3): تسمية الخريطة الذهنيّة الالكترونيّة في تطبيق (MindMeister)



المصدر: إعداد الباحثة

– إضافة الفروع الرئيسيّة: لإضافة فرع رئيس، اضغط على العقدة المركزيّة التي تحتوي على العنوان "الشعب الياباني"، واختر (**Ajouter un noeud**)، أو اضغط على الزر (+)، الذي يظهر حول العقدة، ثم أكتب العنوان لكل فرع رئيسي، نحو: الانطباعات الأولى، مدينة طوكيو، الصّفات الثقافيّة، العادات والتّقاليد، الوداع.

الصّورة (4. 4): الفروع الرئيسيّة للخريطة الذهنيّة الالكترونيّة



المصدر: إعداد الباحثة

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

- إضافة الفروع الفرعيّة: اضغط على أي فرعٍ رئيسٍ نحو: الانطباعات الأولى، ثم انقر على **(Ajouter un sous noeud)** أو العلامة (+) الّتي تظهر حول العقد المحدّدة، وأضف الفروع الفرعيّة مثل "التّصورات المسبقة عن اليابان"، الفجوة بين التّصور والواقع "... إلخ.

الصّورة (4. 5): الفروع الفرعيّة للخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة



المصدر: إعداد الباحثة

- لتغيير الألوان: انقر على **(couleur)** ثم اختر الألوان الّتي تساعدك.
- لإضافة صور ورموز: استخدم **(images)** أو **(icones)**.
- لحفظ الخريطة: اضغط على **(Enregistrer)** لحفظ التّغييرات بانتظام.
- لنسخ رابط مشاركة الخريطة: اضغط على **(Partager)**، والرّابط أدناه يمثّل الخريطة الذهنيّة المنجزة لنص فهم المكتوب "الشّعب الياباني" المقرّر للسّنة الرّابعة متوسّط.

<https://mm.tt/app/map/3380817708?t=szSTmLkect>

الرّابط:

مرتكزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

الصّورة (4. 6): الخريطة الذهنية لنص "الشّعب اليابانيّ" في تطبيق (MindMeister)



المصدر: إعداد الباحثة

– جمع معلومات إضافيّة: اجمع معلومات وروابط لمصادر يمكن استخدامها خلال الدّرس لدعم التّفاش.

– تحضير الأجهزة والأدوات: التّحقّق من سلامة جهاز الحاسوب، وجهاز العرض، واستقرار شبكة الأنترنت، وتثبيت البرامج اللاّزمة.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

المرحلة الثانية: مرحلة تقديم الدرس باستخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية.

المستوى: الرابعة متوسط

الأسبوع: الثاني

المقطع الرابع: شعوب العالم

زمن الإنجاز: 01 سا

الميدان: فهم المكتوب

المحتوى المعرفي: الشعب الياباني

الموارد المستهدفة:	الوسائل التعليمية:
– يقرأ المتعلم النصّ ويفهم مدلوله. – يكتسب الرصيد المعجمي ويوظفه في السياق المناسب. – يفهم معاني النصّ ويستخلص مقاصده. – يدرس نمط النصّ وبناءه اللغوي.	– السبورة – الكتاب المدرسي ص 94-95 – الحاسوب – جهاز العرض الرقمي – الصور والفيديوهات – خريطة ذهنية إلكترونية

المراحل	سير نشاطات الأستاذ والمتعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	– تمهيد: "تلاميذي الأعزاء، اليوم سنذهب في رحلة إلى بلدٍ بعيدٍ، ولكنه ذو طابعٍ فريدٍ، ورائعٍ، إنه اليابان"، ثمّ يعرض الأستاذ فيديو قصير لبعض مشاهد الحياة اليومية في اليابان، نحو: المهرجانات التقليدية، والطبيعة، واللباس، والمأكولات. – سؤال تفاعلي: ما هو أوّل شيء لفت انتباهك في الفيديو؟ – استقبال الإجابات: يجب الاستماع إلى إجابات المتعلمين، ثمّ إضافة بعض المعلومات الجديدة لزيادة اهتمامهم. – الانتقال إلى النصّ: اليوم سنكتشف كيف وصف الكاتب رحلته إلى اليابان، وسنتعلم الكثير عن شعبها من خلال هذا النصّ المليء بالتفاصيل الشيقة.	تشخيصي يتهيأ المتعلم للدرس

مركبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

تكويني	الوضعية الجزئية الأولى:	بناء التعلّيمات
يكشف	- قراءة النصّ:	
النصّ	أ. القراءة الصّامتة: يطلب الأستاذ من المتعلّمين قراءة النصّ قراءة صامتة	
يقراً قراءة	مركّزين على أفكاره الرئيسة في مدّة 03د.	
سليمة	ب. القراءة الجهرية: يقرأ الأستاذ النصّ قراءة نموذجية مركّزاً على	
يثري	ضوابطها، ثمّ يوزّع القراءات فجائياً بين المتعلّمين لتعويدهم على المتابعة،	
رصيده	مع تصحيح الأخطاء إن وردت.	
اللغويّ	-أثري لغتي: توزّع القواميس على المتعلّمين، ويقومون باستقراء	
يتمكّن من	القاموس، والبحث عن معنى الكلمات الصّعبة، واستنتاج معناها حسب	
فهم النصّ	السياق.	
وتحديد	-أفهم معاني النصّ: يستنطق الأستاذ النصّ مع المتعلّمين لاستخراج	
أفكاره	أفكاره من خلال الأسئلة، نحو:	
يتمكّن من	س1: ما هو الانطباع الأوّل للكاتب عن اليابان؟	
فهم النصّ	س2: عدّد بعض عادات هذا الشعب.	
وتحديد	س3: ما سرّ تفضيل الكاتب لمدينة "طوكيو"؟	
أفكاره	- عرض الخريطة الذهنية الإلكترونية:	
يتمكّن من	يعرض الأستاذ الخريطة الذهنية الإلكترونية التي أعدّها مسبقاً على السبورة	
مناقشة	بجهاز العرض، ويشرح الفروع الرئيسة التي تضمّنتها، وكيفيّة تنظيم	
فروع	المعلومات.	
الخريطة	- مشاركة المتعلّمين في استكمال الخريطة:	
واستكمالها	1. الانطباعات الأولى: يناقش الأستاذ التّصورات المسبقة للكاتب عن	
يتمكّن من	اليابان، والفجوة بينها وبين الواقع، مع إضافة الأفكار التي يقدّمها	
مناقشة	المتعلّمون إلى الفرع المناسب في الخريطة.	
فروع	2. مدينة طوكيو: مناقشة جمال المدينة، والإعلانات، وأبراج الشّاي،	
الخريطة	وسؤال المتعلّمين عن العناصر التي تجعل مدينة طوكيو مميّزة في نظر	
واستكمالها	الكاتب، وإضافة ملاحظاتهم وأفكارهم إلى الفرع.	
يتمكّن من	3. الصّفات الثقافيّة: مناقشة الملابس التقليديّة، والهندسة المعماريّة،	
مناقشة		
فروع		
الخريطة		
واستكمالها		

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

والطعام التقليدي، مع زيادة التفاصيل الثقافية التي يضيفها المتعلمون في هذا الفرع.

4. العادات والتقاليد: مناقشة عادات الشعب الياباني التي لاحظها الكاتب، وإضافة المعلومات إلى الفرع.

5. الوداع: مناقشة كلمة "ساينارا"، وطرح أسئلة عن مشاعر الكاتب عند توديعه لليابان، واستكمال الفرع بالمعلومات التي يقدمونها.
الوضعية الجزئية الثانية:

- أكتشف نمط النص وأبين خصائصه:

س1: قدّم الكاتب أوصافاً للشعب الياباني استخرج بعضها.

ج1: شعب ضئيل الحجم، يأكل في أطباق صغيرة، يقعد على الأرض، يمشي في زحام... إلخ.

س2: ما النمط الذي تشير إليه هذه الأوصاف؟ علّل.

ج2: النمط الوصفي لكثرة التّعوت والصفّات.

س2: دافع الكاتب عن فكرته الجديدة عن اليابانيين مستخدماً شواهد واقعية، أذكرها، وصنّفها.

ج2: - في طوكيو أعلى برج في العالم (شاهد تاريخي)

- لديهم معالم اقتصادية مساحتها شاسعة (شاهد اقتصادي)

- عدد سكّانها أكثر من مليون (شاهد اجتماعي).

س3: إلى أي نمط تشير هذه الشواهد؟ ج3: إلى النمط الحجاجي.

خلاصة:

- تقاطع في النص النمط الوصفي مع النمط الحجاجي الذي يخدمه.

- تمّ الاعتماد على النمط الحجاجي للدّفاع عن الفكرة باستخدام شواهد واقعية مختلفة.

- أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه:

س1: وظّف الكاتب ضمير المخاطب "أنت" ما الدّلالة التي يضيفها هذا

الضمير إلى معنى النصّ؟ ج1: إشراك المتلقّي في الخطاب، ودعوته إلى زيارة اليابان.

يتعرّف على
الأنماط
الموظّفة
ويحدّد
مؤشّراتها

مركرات الفعل الواصل في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

يعدّد بعض مظاهر اتّساق النّصّ	س2: وظّف الكاتب مجموعةً من الروابط الّتي حقّقت اتّساق النّصّ، استخرج بعضها، ومثّل لكلّ نوع. ج2: - في، من، على، الباء: حروف الجرّ - الواو، الفاء، حتّى، لكن: حروف العطف - أنت، أنا: ضمائر الرّفْع المنفصلة	
يجيب على الأسئلة	- طرح أسئلة تتعلّق بالأفكار والعناصر الّتي تمّت مناقشتها، لتقييم تفاعل المتعلّمين، ومدى فهمهم للدّرس.	وضعية ختامية

- ملاحظات عامة:

- لضمان نجاح سيرورة الدّرس وتحقيق الأهداف المسطرة، يجب على الأستاذ:
- ✓ التّمكن من استعمال الوسائل التكنولوجية والتمرّن عليها مسبقاً.
- ✓ المحافظة على توازن الوقت بين أجزاء الدّرس لضمان سيره بسلاسة ويسر.
- ✓ تشجيع التّفاعل الإيجابي وتقديم تغذية راجعة بناءة.
- ✓ تحضير الوسائل التعليمية مسبقاً وبدقّة.
- ✓ التّعامل مع الانحرافات السلوكية بحزمٍ وهدوء.

4. 2. 2. استثمار إستراتيجيات التعلم النشط في الفعل التعليمي:

بعدما أبدت أساليب التدريس التقليدية عجزها عن مواجهة التغيرات السريعة، والتحديات الراهنة في الوسط التعليمي، أصبح من الضروريّ توسّل إستراتيجيات تدريسٍ حديثةٍ تستجيب لمطلّبات بيئة التعلّم، وتواكب تطوّرات العصر.

وتعدّ إستراتيجيات التعلّم النشط (Active Learning) من الأدوات الفعّالة لتحديد العمليّة التعليميّة؛ حيث تطمح لتحقيق تعلّمٍ إيجابيّ يتجاوز حدود الأساليب التلقينية الجامدة ليمنح المتعلّم فرصة الانغماس في فعل التعلّم عبر المشاركة الفعّالة، والتفاعل العميق، وهي بذلك لا تقتصر على تحسين جودة الفعل التعليمي، بل تسهم كذلك في تخريج جيلٍ مجهّزٍ لمواجهة تحديات المستقبل، والتكيّف مع المتغيرات السريعة.

وسنحاول تطبيق إستراتيجية (k.w.L) في تعليميّة النصّ المنطوق لتعزيز قدرة المتعلّمين على التعامل مع النصوص المنطوقة بفعاليّة، وتطوير مهاراتهم في الاستماع الفعّال.

4. 2. 1. إستراتيجية (k.w.L) في تعليميّة النصّ المنطوق:

تعدّ إستراتيجية (k.w.L) من إستراتيجيات التعلّم النشط التي تهدف إلى خلق تواصلٍ فعّالٍ بين المتعلّمين، والمحتوى التعليمي، من خلال تنظيم المعرفة وتحفيز التفكير النقدي، وهي تستخدم بصورة فعّالة في القراءة، وفهم النصوص.

ظهرت هذه الإستراتيجية في بداية الثمانينيات من القرن العشرين على يد "جراهام ديتريك" (Graham w. Dettick) كجزءٍ من مجموعةٍ من الإستراتيجيات التعليميّة القائمة على البنائيّة⁽¹⁾، وقد كان ظهورها متزامناً مع الاهتمام المتزايد بالنظرية البنائية "لجان بياجيه" التي تركّز على كنيّة بناء المعرفة وتنظيمها من خلال التجربة والتفاعل النشط مع المحتوى التعليمي.

⁽¹⁾ ينظر: حمزة هاشم السلطاني، وفيّة جبار محمّد، استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق، ص154.

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

وقد أسهمت "دونا أوغل" (Donna , Ogle) 1986م في تطوير هذه الإستراتيجية بعد تقديمها الأوّل⁽¹⁾، إذ قامت بتعديل وتحسين تطبيقها في الفصول الدّراسيّة، ممّا أدى إلى زيادة فعاليتها، وتوسيع استخدامها في مختلف البيئات التّعليميّة.

وتعرّف إستراتيجية جدول التّعلّم (k.w.l) بأنّها مجموعة من الإجراءات المخطّط لها، والتي تستخدم لتشخيص واكتشاف خبرات المتعلّمين السّابقة والتّعرّف على المفاهيم القبليّة، والخطئة، وربط المعارف السّابقة بالمعلومات الجديدة⁽²⁾، وذلك لتنظيم المعرفة قبل، وأثناء، وبعد عمليّة التّعلّم، ويتكوّن جدول (k.w.l) من ثلاثة أعمدة، حيث يشير كلّ حرفٍ إلى معنى، وهي كالاتي⁽³⁾:

k - (What I known) : ويقصد بها: ماذا أعرف عن الموضوع؟، ويتمّ في هذا الجزء كتابة كلّ ما يعرفه المتعلّمون عن موضوع الدّراسة، وتساعد هذه الخطوة في تفعيل المعرفة السّابقة وتجهيز العقل لفهم المعلومات الجديدة.

w - (What I Want to Learn) : ويقصد بها: ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟، وفي هذا الجزء يحدّد المتعلّمون الأسئلة التي يريدون الحصول على إجابة لها، أو الأمور التي يرغبون في معرفتها عن الموضوع، وتساعد هذه المرحلة في تحفيز الفضول، وتوجيه التركيز خلال عمليّة التّعلّم.

L - (What I Learned) : ويقصد بها: ماذا تعلّمت عن الموضوع؟، وبعد الانتهاء من الدّرس يدوّن المتعلّمون ما تعلّموه بالفعل، وتعمل هذه الخطوة على تعزيز الفهم العميق، وتحفيز المتعلّمين على الرّبط بين ما يعرفونه، وما تعلّموه حديثاً.

والمستشفّ من المذكور أعلاه، أنّ إستراتيجية جدول التّعلّم (k.w.l) تقوم على تذكير المتعلّم بالمعرفة السّابقة، وتحفيز فضوله من خلال منحه الفرصة للتّفكير في الأسئلة التي تثير فضوله، وما يودّ

⁽¹⁾ ينظر: حمزة هاشم السّلطانيّ، وفيّة جبار محمّد، استراتيجيات حديثة في التدريس النّظريّة والتّطبيق، ص154.

⁽²⁾ ينظر: سها أحمد أبو الحاجّ، حسن خليل المصالحه، استراتيجيات التّعلّم النّشط "أنشطة وتطبيقات عمليّة"، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمّان، الأردن، ط01، 2016م، ص66.

⁽³⁾ ينظر: حمزة هاشم السّلطانيّ، وفيّة جبار محمّد، استراتيجيات حديثة في التدريس النّظريّة والتّطبيق، ص154-155.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

معرفة عن الموضوع، كما تتيح له الفرصة لتحديد الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها مما ينمي شعور المسؤولية لديه، وعلاوة على ذلك، فهي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتساعد على مشاركة فعالة في تحديد مسار تعلمه، مما يعزز دافعيته لتحقيق فهم أعمق.

4. 2. 2. أهداف استخدام إستراتيجية (K.W.L) في تعليمية النص المنطوق:

تهدف إستراتيجية (K.W.L) في تعليمية النص المنطوق إلى:

✓ تطوير مهارات الاستماع النقي: حيث يحدد المتعلمون الأسئلة التي يودون معرفة إجاباتها قبل الاستماع للخطاب المنطوق، وهذا يدفعهم إلى الإنصات بشكل أكثر انتقائية، ونقدية للبحث عن أجوبة محددة لتساؤلاتهم، وتقييم المعلومات الواردة في النص.

✓ تعزيز التفاعل والتعاون: تشجع هذه الإستراتيجية المتعلمين على تبادل الأفكار فيما يعرفونه وما يودون معرفته مع زملائهم، وهذا يعزز التفاعل، والتعاون الجماعي، ويسهم في بناء بيئة تعليمية تشجع على تبادل المعرفة، والتفكير البناء.

✓ توفير تغذية راجعة فورية: بعد الاستماع للنص يرجع المتعلمون إلى عمود "ماذا تعلمت؟" لمقارنة المعلومات التي اكتسبوها مع توقعاتهم، وأهدافهم المسبقة، وهذا يوفر تغذية راجعة فورية حول مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وتقييم فهمهم للمحتوى.

✓ تعزيز القدرة على الربط بين الأفكار: يكتسب المتعلمون القدرة على ربط الأفكار المختلفة من خلال مقارنة المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، وهذا يعزز قدرتهم في فهم المحتوى بشكل أعمق، ويتيح لهم تكوين رؤية متكاملة عن الموضوع.

4. 2. 3. خطوات تنفيذ الإستراتيجية:

يتطلب تنفيذ إستراتيجية (K.W.L) اتباع جملة من الخطوات⁽¹⁾:

- الخطوة الأولى: تحديد المعرفة السابقة للمتعلمين:

يطلب الأستاذ من المتعلمين التفكير في المعلومات التي يعرفونها عن موضوع الدرس، ويمكن استخدام أسئلة تحفيزية أو إجراء مناقشة جماعية لجمع الأفكار والمعرفة السابقة.

- الخطوة الثانية: تحديد ما يرغبون في معرفته:

يحدد المتعلمون الأسئلة، والمعلومات التي يرغبون في تعلمها من النص المنطوق، وهذا يساعد في توجيه اهتماماتهم، والتركيز على ما يتوقعون تعلمه.

- الخطوة الثالثة: تسميع النص المنطوق

يسمع الأستاذ النص المنطوق للمتعلمين، ويشجعهم على تدوين الملاحظات، والأفكار الجديدة التي يتعلمونها أثناء الاستماع.

- الخطوة الرابعة: تقييم ما تعلموه

بعد الانتهاء من تسميع النص المنطوق، يناقش الأستاذ المتعلمين لمقارنة ما تعلموه بما كانوا يعرفونه سابقاً، وما كانوا يرغبون في تعلمه، مستخدماً أسئلة المراجعة، والتقييم لتحديد مدى تحقق الأهداف.

⁽¹⁾ ينظر: حمزة هاشم السلطاني، وفيّة جبار محمد، استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق، ص 159.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

4. 2. 2. 4. نموذج تقديم حصّة فهم المنطوق باستخدام إستراتيجية (K.W.L)

الأسبوع: الأول

المستوى: الثالثة متوسط

زمن الإنجاز: 01 سا

المقطع الخامس: العلم والتّقدّم التكنولوجي

الميدان: فهم المنطوق

المحتوى المعرفي: أثر التّقدّم العلمي على التلوث البيئي

الموارد المستهدفة:	الوسائل التعليمية:
- يكتشف المتعلّم معطيات النصّ المسموع ويحسن استغلالها.	- السبّورة
- يعبر عن مشاعره وآرائه بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.	- دليل الأستاذ: 92.
- ينتج نصوصاً يبرز فيها قدرته على حسن التفكير وصواب التعبير.	- الكتاب المدرسي ص 91.
- يتبيّن طبيعة العلاقة بين الإنسان وبيئته ويدرك مضارّ سوء استغلالها.	- مكبر الصوت.

المراحل	سير نشاطات الأستاذ والمتعلّم	التقويم
وضعية الانطلاق	أخيراً: شهد العالم في العقود الأخيرة تطوّراً علمياً هائلاً أثر بشكل كبير في حياتنا اليومية إذ أصبحت أكثر سهولة ورفاهية، ولكن هل فكّرتم في الجانب الآخر لهذا التطور، وتأثيره في البيئة؟، وكيف يمكن أن تكون هذه الإنجازات العلمية سلاحاً ذا حدين؟ - الانتقال إلى النصّ: في نصّ اليوم سنحاول أن نكتشف العلاقة بين التّقدّم العلمي، والتلوث البيئي، وكيف يمكن أن نواجه التّحديات البيئية التي تنشأ عن هذا التّقدّم.	تشخيصي يتهيأ المتعلّم للدّرس

بناء التعلّيمات	المرحلة الأولى: (ما الذي نعرفه؟) (k) أهداف المرحلة: تفعيل المعرفة السابقة لدى المتعلّمين حول الموضوع – مناقشة المعرفة السابقة: يطلب الأستاذ من المتعلّمين التفكير فيما يعرفونه مسبقاً عن التلوّث البيئي، والتّقدّم العلمي، ثمّ يطرح عليهم الأسئلة الآتية: – ما هو التّقدّم العلمي؟ – كيف يمكن أن يؤثّر التّقدّم العلمي في البيئة؟ – أعط أمثلة عن التلوّث البيئي. – تسجيل الأفكار: يتمّ تدوين أفكار المتعلّمين، وما يعرفونه مسبقاً عن الموضوع في العمود (k). – ملاحظة: حاول إشراك جميع المتعلّمين في النقاش، وتقدّم ملاحظات إيجابية لتعزيز مشاركتهم، والحرص على توضيح الفرق بين المفاهيم المختلفة إذا كانت هناك مغالطات. – المرحلة الثانية: اكتشاف المعرفة (w) أهداف المرحلة: تحفيز الفضول لدى المتعلّمين، وتحديد ما يريدون تعلّمه. الخطوات: – طرح الأسئلة: يطلب الأستاذ من المتعلّمين التفكير فيما يريدون معرفته أكثر عن تأثير التّقدّم العلمي في البيئة. – ملء العمود (w) (ماذا أريد أن أعرف): يسجّل المتعلّمون تساؤلاتهم، وما يودّون معرفته عن الموضوع في العمود (w)، ثمّ تصنّف الإجابات حسب الموضوع أو الفئة (مثل: أنواع التلوّث، والحلول العلميّة، وتأثيرات التلوّث على الصّحة). ملاحظة: حاول توجيه المتعلّمين إلى أسئلة أكثر ارتباطاً بموضوع الدّرس لتحجّب التشتّت، وتشجيعهم على طرح أسئلة مفتوحة تتطلّب استكشافاً أعمق وليس فقط إجابات بسيطة. المرحلة الثالثة: عرض المادّة التعليميّة – تسميع النّص: يقوم الأستاذ بتسميع النّص بصوت عالٍ، أو باستعمال	تكوينيّ يكشف النّصّ يسجّل ما يعرفه عن الموضوع يصيغ تساؤلاته عن الموضوع يصغي باهتمام للنّصّ المنطوق
-----------------	--	--

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

مكبر الصوت مرة أو مرتين حسب الحاجة، ويتأكد من أن المتعلمين ينتبهون إلى الأفكار الأساسية في النص.

- **التفّاش حول المحتوى:** بعد تسميع النصّ، يتمّ مناقشة أفكاره الرئيسة، مع طرح أسئلة، نحو:

- ماهي العلاقة بين التّقدّم العلميّ والتّلوث البيئيّ كما وضّحها النصّ؟
- ما هي أشكال التّلوث التي تسببها التّقنيّات الحديثة؟
- كيف يمكن تحقيق توازن بين التّقدّم العلميّ وحماية البيئة؟
- ما هو النمط الغالب في النصّ؟

ويجب التركيز على كيفة الإجابة عن الأسئلة التي تمّ تسجيلها في العمود (W)، وربط المعلومات الواردة في النصّ المنطوق مع الأسئلة التي طرحها المتعلّمون، ومحاولة الإجابة على أكبر قدر منها، مع شرح الكلمات الصّعبة إن وجدت.

- **ملاحظة:** يفضّل استخدام أسلوب طرح الأسئلة لتشجيع المتعلمين على التفكير التقدي، والتأكد من فهمهم للمصطلحات العلميّة، والمفاهيم الرئيسة في النصّ.

المرحلة الرابعة: تلخيص المعرفة

- **أهداف المرحلة:**

تقييم ما تعلّمه المتعلّمون والتأكد من تحقيق الأهداف التعليميّة.

- **الخطوات:**

ملء العمود (L) (ماذا تعلّمت؟): يسجّل المتعلّمون ما تعلّموه في العمود (L)، ويمكن أن يشمل هذا العمود الإجابة عن الأسئلة التي طرحوها في البداية، أو أيّ معلومات جديدة اكتسبوها.

المناقشة النهائيّة: إجراء مناقشة ختاميّة حول ما تعلّمه المتعلّمون، وكيف يمكن استخدام هذه المعرفة في حياتهم اليوميّة.

تلخيص الدّرس: يتمّ تقديم تلخيص موجز للنقاط الأساسيّة التي تمّت مناقشتها خلال الحصّة.

ملاحظة: حاول استخدام الأمثلة الواقعيّة لتعزيز الفهم، وتطبيق المعلومات، وتقييم مدى تحقيق الأهداف التعليميّة من خلال ملاحظة ردود المتعلّمين، ومشاركتهم في المناقشة.

يسجّل ما
تعلّمه من
النصّ

يلخص
مضمون النصّ

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

استثمار المكتسبات	تقييم سريع: أطلب من المتعلمين تلخيص أهم ما تعلموه من النص المنطوق. يقدم المتعلم عرضه محترماً شروط الأداء
----------------------	--

– ملاحظات عامة:

- ✓ يمكن تنفيذ التعلّيمات في مجموعات صغيرة لتعزيز التفاعل والتعاون.
- ✓ إذا لاحظت وجود صعوبة لدى المتعلمين في تذكر المعلومات، يمكن إعادة تسميع النص المنطوق مع التوجيه إلى النقاط المهمة فيه.
- وبتنفيذ هذه الخطوات، يمكن أن يكون سير الدرس منظماً وفعالاً باستخدام إستراتيجية جدول التعلّم (K.W.L) لتحسين مهارة الاستماع وفهم المنطوق، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وتعزيز الفهم والتعلّم المستمرّ.

4. 2. 3. استثمار مبادئ المقاربة التداولية في التواصل التعليمي

تعدّ التداولية (Pragmatics) من أبرز الاتجاهات اللسانية التي استطاعت أن تحدث قفزة نوعية في مجال الدراسة اللسانية بتجاوزها وصف البنيات اللغوية، وكيفية اشتغالها، إلى دراسة الاستعمال اللغوي والتواصل الإنساني؛ حيث تركّز على العلاقة بين الكلمات والمواقف التي تستخدم فيها، وتقدم رؤية عميقة لكيفية تفسير المعاني وفهم المقاصد التخاطبية، مما يعزّز التواصل الفعال بين الأفراد. وهذا ما جعل استثمار مباحثها في الحقل التعليمي مطلباً ضرورياً لتطوير إستراتيجيات التدريس وأساليب تعليم اللغة العربية، والارتقاء بالفعل التعليمي، بغية تحقيق تجربة تعليمية إيجابية، وأكثر فاعلية تخدم السياق التعليمي، وأقطابه، وتدعم القناة التواصلية، وتسهّل نقل المعرفة الديدانكيتية. وبناء على ذلك، سنحاول استثمار التحليل السياقي وما يتضمّن من معطيات تداولية في تعليمية نصوص اللغة العربية لتطوير قدرة المتعلمين في الفهم العميق، والتفكير النقدي، وتعزيز تفاعلهم مع النصوص بشكل ديناميكي وفعال، بالإضافة إلى تنمية مهارة التواصل، وتحليل المواقف، واستنباط المقاصد التواصلية المختلفة التي تتجاوز المعاني الظاهرة.

4. 2. 3. 1. التحليل السياقي للنص التعليمي:

يعدّ السياق من العناصر التداولية التي تشكّل إطاراً مرجعياً في تحديد المعاني، وإدراك مكنوناتها، حيث تنتظم فيه عناصر الخطاب، ومكوناته اللغوية، وتترابط فيه الجمل وتتسق فيما بينها لتبليغ معنى معين، أو فكرة محدّدة لدى المتلقي، وهو يضطلع بدور محوري في فهم النصوص؛ إذ يضم مجموعة من العناصر اللغوية، وغير اللغوية، والظروف، والملابسات التي تصاحب التفاعل الحاصل بين عناصر التخاطب، مما يسهم في استجلاء مقاصد الخطاب وإبراز بعدها التواصلية، ذلك أن الفعل الكلامي لا ينتج إلا في مواقف معينة، وضمن عملية مكتملة العناصر يكون السياق فيها المحدّد الأكبر للمعاني والدلالات، والضابط الأهم للعلامات اللغوية المناسبة لمقاصد المتكلمين وأحوال المتلقين. لذا فاستثمار التحليل السياقي في تعليمية نصوص اللغة العربية يمكن أن يعزّز فهم المتعلمين للنصوص، وتحليلها بشكل عميق.

4. 2. 3. خطوات استثمار التحليل السياقي في تعليمية نصوص اللغة العربية:

أ. تحديد نوع النص وموضوعه: يعدّ تحديد نوع النصّ ومعرفة موضوعه خطوةً فعّالة لفهم دلالاته، وبناء افتراضات وتوقعات حول أسلوبه، ومحتواه، ومقاصده؛ فالنصوص الأدبية (الروايات، والقصص، والشعر) يفترض اعتمادها على التعبيرات المجازية، والصّور البيانية التي تحمل معاني ضمنية، والسياق هنا يشمل الخلفية الأدبية والثقافية للكاتب، والحركة الأدبية التي ينتمي إليها النصّ، في حين يفترض أن تكون النصوص العلمية مباشرة وموضوعية، تركّز على الحقائق، والتفاصيل العلمية، والسياق هنا يضمّ مجال الدراسة، والأطر المعرفية التي يعتمد عليها النصّ، والمصطلحات العلمية التي تقتضي معرفة مسبقة بمدلولاتها.

ب. فهم السياق اللغوي: يمثّل السياق اللغويّ التّظم اللفظي، والبيئة المحيطة بالعنصر اللغويّ، والتي تؤثر في تحديد دلالاته، فالكلمة لا تكتسب قيمتها إلا بمقابلتها مع ما يسبقها، أو ما يلحقها من كلمات، أو لكليهما⁽¹⁾؛ فالسياق هو الضّابط لحركات الإحالة بين عناصر النصّ، إذ لا يمكن فهم معنى الكلمة أو الجملة إلا بوصلها بما قبلها، أو ما بعدها داخل التّسيج النصّي، لذا يجب على الأستاذ:

- شرح المفردات والتراكيب اللغوية التي تُحدّد معانيها من خلال السياق: نحو: الكلمات المتعدّدة المعاني والتراكيب التي يمكن أن تفسّر بمعاني مختلفة حسب سياقها اللغويّ، مع تنويه المتعلّمين إلى كيفية تغيّر دلالات الكلمة أو العبارة بناءً على السياق الذي ترد فيه.

- تحليل البنية النحوية: يساعد تحليل البنية النحوية في فهم كيفية تفاعل العناصر اللغوية وتحديد العلاقات بينها، فترتيب الكلمات والتّقديم والتأخير يسهم في فهم الجملة، وتحديد عناصرها من خلال معرفة من هو الفاعل؟ ومن هو المفعول به؟، وما سبب التّقديم والتأخير؟، كما يسهم في تحديد مرجعية الضّمائر، وأزمنة الفعل، وكيفية ترابط الجمل لتحقيق التماسك النصّي.

(1) ينظر: فيرديناند دو سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر/صالح القرماضي، الدّار العربية للكتاب، تونس، (د-ط)، 1985م، ص187، 188.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ج. تحديد السياق الاجتماعي والثقافي للنص: ويشمل فهم كيفية تأثير الخلفية الاجتماعية، والثقافية في تفسير النص، وفهم مدلولاته من خلال:

- شرح الخلفية الاجتماعية: ينبغي على الأستاذ تعريف المتعلمين بالبيئة الاجتماعية، والثقافية التي أنتج فيها النص، لفهم معانيه الضمنية؛ فيشرح الظروف الاجتماعية والمناسبة التي كُتب فيها النص، ويوضح كيف يمكن لهذه الظروف أن تؤثر في الفهم، والتفسير.

- مناقشة القيم والمعتقدات: وذلك بتحديد القيم والمعتقدات التي يعكسها النص، وكيف يمكن أن تتطابق مع قيمنا أو تتعارض معها، وشرح الإشارات الثقافية الموجودة في النص، نحو: العادات والتقاليد، ومساعدة المتعلمين في فهمها ضمن سياقها الثقافي لتحقيق فهم أعمق.

- ربط النص بالواقع: يجب على الأستاذ مناقشة كيفية تأثير السياق الاجتماعي في المعاني المستخلصة من النص، والربط بين النص والبيئة الاجتماعية الحالية للمتعلمين لتحقيق الفهم.

د. تحليل السياق التداولي: يركز تحليل السياق التداولي للنص على كيفية استخدام اللغة لأغراض تواصلية، ووظيفية في سياقات اجتماعية مختلفة، وهو يتناول كيفية فهم المعاني بناءً على القواعد الاجتماعية، والتداولية التي تحكم الاستعمال اللغوي، ويتم من خلال:

- تحديد الأغراض التواصلية للنص: يعدّ تحديد الغرض التواصلية للنص خطوة ضرورية لفهم معانيه العميقة؛ حيث يساعد المتعلم في تفسير الرسالة اللغوية بشكل أدق، وإدراك الهدف الذي يطمح الكاتب إلى تحقيقه من خلال نصّه، بالإضافة إلى التعرف على المشاعر والمواقف التي يحاول تبليغها، ممّا يعزّز فهم النص في سياقه الثقافي والاجتماعي. وعلى سبيل المثال نجد: غرض الفخر يتضمّن استخدام أساليب، مثل: التعظيم، والتفخيم، والمبالغة، في وصف الذات والإنجازات، وهو يبرز المشاعر الإيجابية اتجاه الذات أو الجماعة، أمّا غرض الهجاء يحتوي على أسلوب السخرية والتّهكّم، وهو يُظهر مشاعر السخط والكراهية اتجاه الغير، في حين يركّز غرض المدح على إبراز المحاسن، ويتضمّن الأساليب البلاغية، نحو: الاستعارة، والتشبيه، والكناية لتضخيم هذه المحاسن، وهو يعكس مشاعر الاحترام والإعجاب.

مرتكبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ومعرفة المتعلم لغرض النصّ توجه انتباهه إلى الأجزاء الأساسية التي تخدم هذا الغرض، فإذا كان الغرض على سبيل المثال: الفخر فسيركّز المتعلم على الأجزاء التي تبرز الإنجازات أو تعظم الذات، ممّا يعزّز قدرته في تحليل المحتوى وفقاً لإطار مرجعي محدّد، كما يساعده في تكوين توقّعات واستبصارات تسهم في استنتاج المعاني الضمنية، وتبني موقف نقديّ يعمّق الفهم، وهذا يحفّزه على التفاعل، والمشاركة الفعّالة في مناقشة النصّ، وتحقيق الفهم الشامل، والمتعمّق.

– تحليل الافتراضات المسبقة والمشاركة التفاعليّة: يرتبط الافتراض المسبق (Presupposition) بقانون التّخاطب بين المرسل والمرسل إليه، وهو من العناصر الأساسية في فهم النّصوص، وتحليلها؛ حيث يضطلع بدور محوريّ في بناء المعنى وتشكّله داخل النصّ، إذ يفترض المرسل وجود معارف ومعلومات مشتركة بينه وبين المتلقّي، ممّا يجعله يعتمد على إشارات ضمنيّة دون الإفصاح عنها بشكل مباشر.

ونجاح الفعل التواصليّ قائم على افتراض سابق يعيه المتكلّم عن المقام وعن السّامع، لأنّ العناصر التّواصلية (مخاطب، ومخاطب) تنطلق في عمليّات التّبلغ من معطيات سابقة معترف بها، وهذه الافتراضات المسبقة ضمنيّة لا يصرّح بها المخاطبون، وهي تشكّل خلفيّة أساسية لنجاح العمليّة التّواصلية⁽¹⁾، وقد تمّ الإقرار بدور الافتراضات المسبقة في العمليّة التّعليميّة منذ زمنٍ طويل، إذ لا يمكن تعليم الأطفال معلومة جديدة إلاّ بافتراض وجود أساسٍ سابق يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه، أمّا مظاهر "سوء التّفاهم" المنصويّة تحت اسم "التّواصل السيّء" فلها سبب أصليّ مشترك هو ضعف أساس الافتراضات المسبقة⁽²⁾، ممّا يؤثر سلبيّاً في الفعل التواصليّ.

(1) ينظر: الجليلي دلاش، مدخل إلى اللسانيّات التداوليّة، ص34.

(2) ينظر: مسعود صحراويّ، التداوليّة عند العلماء العرب، ص32.

مرتكبات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

ويشكّل تحليل الافتراضات المسبقة والتّوقّعات خطوةً مهمّةً لتحقيق الفهم العميق للنّصوص من خلال الكشف عن المعاني الخفيّة وتوجيه الاستجابة المناسبة⁽¹⁾، فإدراك هذه الافتراضات والتّوقّعات مرحلة ضروريّة لبلوغ الفهم الشّامل للنّصّ، ويتمّ تحليل الافتراضات المسبقة لتحقيق فاعليّة الفعل التّواصليّ التّعليميّ من خلال:

- طرح أسئلة لمعرفة افتراضات المتعلّمين حول الموضوع.
- بناء المعرفة الجديدة استناداً على افتراضات المتعلّمين السّابقة حول النّصّ.
- شرح مفهوم الافتراض المسبق للمتعلّمين وتبيان دوره في فهم النّصّ.
- التّركيز على الكلمات الأساسيّة في النّصّ، والتي قد تحتوي على افتراضات مسبقة، وتنويه المتعلّمين إليها.
- مناقشة كيفيّة ارتباط هذه الافتراضات المسبقة بالسياق الثّقافيّ والاجتماعيّ، وتأثيرها في تفسير النّصّ.

يساعد تحليل هذه الافتراضات المسبقة في الكشف عن السّياق الضّمّيّ الذي يفترض أن يكون معروفاً لدى المتعلّم، وإبراز الرّسائل غير المباشر، ممّا يوفرّ خلفيّة إضافيّة لفهم النّصّ، تسهم في تفسيره بشكل أكثر دقّة.

– **تحديد المقاصد الضّمّنية:** يسهم تحديد المقاصد الضّمّنيّة للنّصّ في تطوير التّفكير النّقديّ للمتعلّم وتعزيز قدرته على الاستنتاج واستنباط المعاني الخفيّة، ويتمّ ذلك من خلال توجيه المتعلّمين إلى

(1) سبق للباحثة إنجاز دراسة لموضوع الافتراض المسبق في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة، تناولت فيها كيفيّة توظيف معطيات الافتراض المسبق في الفعل التّعليميّ، وفهم المقاصد الضّمّنيّة للنّصوص، لمزيد من التّفصيل، ينظر: فردوس بوقوم، عبد الحقّ سوداني، تعليميّة النّصّ الأدبيّ في ضوء معطيات الافتراض المسبق لدى متعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط، مجلّة اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة الجزائر 02، الجزائر، مج/07، ع01، 2023م، ص52-65.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

التلميحات، والتراكيب البلاغية، والمواقف الواردة في النص، والتي تتجاوز معناها الظاهر إلى المعنى الخفي⁽¹⁾.

ويتم استخلاص المقاصد الضمنية للنص بتحليل الأساليب البلاغية، واللغوية غير المباشرة، نحو:

● **الصّور البيانية:** تتضمن الصّور البيانية مجمل الأساليب البلاغية التي تعتمد على الخيال، وعلى المتعلم أن يحلل هذه الصّور لفهم المشاعر والأفكار التي يرغب الكاتب في إيصالها بطريقة غير مباشرة، فتوظيف الصّور البيانية يمكن أن يعبر عن حقائق وأفكار تتجاوز المعنى الحرفي للكلمات، فتوظيفه الاستعارة مثلاً: يضفي معنى إضافياً للنص من خلال التشبيه غير المباشر بين عنصرين مختلفين، وتحليل هذه الاستعارة يتطلب من المتعلم تحديد العنصرين المتشابهين، ثم استنتاج المعنى الضمني أو الغرض من استخدامها.

● **الأساليب الإنشائية:** وتشمل الأساليب الطلبية، نحو: الأمر، والتّهي، والتّداء، والاستفهام، والتّمني، والأساليب غير الطلبية، نحو: القسم، والتّعجب، والمدح، والذم، والرجاء، ويساعد تحديد غرض هذه الأساليب في فهم الرسائل المبطنة التي يبتها الكاتب، وتعزيز الفهم العميق للنص.

● **التقديم والتأخير:** يستخدم لتسليط الضوء على عنصر محدد في الجملة، فعندما يجنح الكاتب إلى تقديم عنصر معين من الجملة، فهذا يشير ضمناً إلى أهمية هذا العنصر في السياق.

● **التكرار:** يعدّ التكرار أداة بلاغية فعالة في تحديد مقاصد النص، لأنّه يسلط الضوء على الأفكار الرئيسية، ويعزز من قوّة الرسالة التي يسعى الكاتب إلى تبليغها، فتكرار كلمة معينة في النص يلفت انتباه المتعلم إلى أهمية هذه الفكرة ممّا يؤدي إلى ترسيخها في الذهن، وتعميق

(1) أنجزت الباحثة دراسة سابقة حاولت فيها إبراز مقاصد النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي، والبحث في جانبها التواصلي ضمن المعطى التداولي، للاطلاع على الدراسة ينظر: فردوس بوقوم، عبد الحق سوداني، المقاصد التواصلية للنص الأدبي في الطّور الثانوي -شعبة الآداب والفلسفة- مقارنة تداولية، مجلة دراسات معاصرة، جامعة تيسمسيلت، الجزائر، مج/07، ع/02، ديسمبر 2023م، ص130-140.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

الفهم، كما يُسهم في تأكيد الرسائل الضمنية، مثل الإصرار على قيمة أو مفهوم معين، ويزيد من تأثير النص في المتلقي، وعلاوة على ذلك يمكن أن يعكس التكرار مشاعر الكاتب، ويوضح جوانب محددة من النص، والتي يحتاج المتعلم التركيز عليها، وهذا يعزز من القدرة في استيعاب المقاصد النص ورسائله العميقة.

– فهم الإشاريات التداولية: تعدّ الإشاريات (indexicals) من العناصر التداولية المشكلة للنسق التواصلي لعملية التفلفظ، إذ لا يمكن حدوث فعل تواصلي دون حضور الأدوات الإشارية الثلاث (الأنا، والها، والآن) التي لا يتحدد مرجعها إلا في السياق الذي ترد فيه⁽¹⁾، وهي بذلك تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

● **الإشاريات الشخصية:** وتضم: ضمائر المتكلم، والمخاطب، والغائب، وهي مبهمة تختلف باختلاف الأسماء التي تعود عليها⁽²⁾؛ أي أنها تعتمد على سياق الكلام لتحديد مرجعيتها، وتعدّ أداة فعالة في تعليمية النصوص، حيث تساعد المتعلم في تحديد من يتحدث، ومن يتمّ التحدث إليه، وما يتمّ التحدث عنه، لتعزيز الفهم النصي من خلال تحديد الشخصيات والعلاقة بينها، وفهم السياق، وتوجيه الانتباه إلى التفاصيل اللغوية التي تؤثر في المعنى العام للنص، مما يساعد في تحقيق الفهم الشامل، والدقيق.

● **الإشاريات الزمانية:** وهي ملفوظات تستخدم للإشارة إلى زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمن المتكلم، وتمثل مركز الإشارة الزمانية في الكلام، وقد تدلّ على الزمان الكوني الذي يُفترض تقسيمه سلفاً إلى فصول، وسنوات، وأشهر، وأيام، وساعات... إلخ، أو الزمن التحوي، وهما قد يتطابقان في سياق الكلام، كما قد يختلفان فتستخدم صيغة الحال للدلالة

(1) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة تداولية، ص 81.

(2) ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 19.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

على الماضي، وصيغة الماضي للدلالة على المستقبل⁽¹⁾، وهي تعتمد على السياق الكلامي لتحديد معناها الدقيق.

ويساعد تحديد هذه الإشارات المتعلمين في فهم التسلسل الزمني للأحداث داخل النص، وتتبع تطورها بوضوح، مما يعزز استيعاب العلاقة بين الأفعال التي حدثت في الماضي والتي ستحدث في المستقبل، وتنظيم الأفكار، وترتيبها بشكل منطقي.

● **الإشارات المكانية:** هي عناصر لغوية ذات صيغة إشارية تشير إلى أماكن معينة، يتوقف عليها تحديد الموضع المكاني الذي تجري فيه عملية استعمال اللغة في الخطاب الكلامي⁽²⁾، وتضم أسماء الإشارة (هذا، وهذه، وهذان، وهاتان، وهؤلاء)، وظروف المكان (هنا، وهناك... إلخ)، والتي يتحدد معناها من السياق الكلامي.

وهي تساهم في فهم الفضاء المكاني للنص، وتصور البيئة التي تدور فيها الأحداث، مما يعزز قدرة المتعلمين في تحليل المشاهد، واستيعاب التفاصيل، ورسم صورة واضحة لها، وتحقيق الفهم القرائي.

– **تحديد الأفعال الكلامية:** يعد الفعل الكلامي (Apeech Acts) أساس الحدث التواصلي وقوامه؛ فكل تواصل لغوي يقتضي فعلاً كلامياً⁽³⁾، والمتكلم خلال تفاعله اللغوي ينتج متتالية من أفعال الكلام تحكمها قواعد تدفع بها إلى التأثير في المتلقي وإقناعه بإنجاز عمل معين⁽⁴⁾، ويشكل تحليل الأفعال الكلامية الواردة في النص خطوة فعالة لتحقيق الفهم لدى المتعلمين، والتعرف على المقاصد الحقيقية، والكشف عن المعاني الضمنية.

(1) ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 19.

(2) ينظر: ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

(3) ينظر: مرتضى جبار كاظم: اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني "قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2015م، ص 41.

(4) ينظر: عفاف بورزق: حجاجية المنجز الكلامي في لامية الأمير عبد القادر، حوليات الآداب واللغات، جامعة المسيلة، الجزائر، مج/05، ع 12، سبتمبر 2018م، ص 07.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ويشمل هذا التحليل تحديد نوع الأفعال الكلامية، وتصنيفها حسب نوعها⁽¹⁾:

- **الإخباريات:** غرضها الإنجازي الوصف، وهي تحمل الصدق والكذب.
- **التوجيهات:** وغرضها الإنجازي محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء معين.
- **الإلزاميات:** وغرضها الإنجازي إلزام المتكلم بفعل شيء في المستقبل.
- **التعبريات:** وغرضها الإنجازي التعبير عن الموقف النفسي تعبيراً يتوفر فيه شرط الإخلاص.
- **الإعلانيات:** يتمثل أدائها في مطابقة محتواها القضيوي للعالم الخارجي.

ويتطلب تحليل الفعل الكلامي وضعه في سياقه التداولي ومحاولة فهم الظروف المؤثرة في دلالاته نحو: العلاقة بين المتكلم والمتلقي، ثم تحديد الغرض التواصلي الذي يسعى المتكلم إلى تحقيقه من خلاله هذا الفعل الكلامي، وتبيان قوته الإنجازية، وتحليل التأثير المتوقع في المتلقي، هل سيؤدي هذا الفعل إلى استجابة معينة؟، وهل يعزز الفهم؟، وهل يدفع للإنجاز؟ وهل يغير موقفاً؟ أو يثير مشاعراً؟، وهل يعكس النية الحقيقية للمتكلم؟ أم يتضمن نوايا خفية؟، ثم تقييم مدى فعاليته في تحقيق الغرض التواصلي من خلال التساؤل: هل كان الفعل الكلامي مناسباً للسياق؟ وهل حقق الهدف المطلوب؟. يسهم هذا التحليل في تحقيق فهم عميق للنصوص، وتطوير التفكير التقديري، مما يعزز الكفاءة التواصلية، ويساعد في تطوير مهارات استخدام اللغة في مختلف المواقف لتحقيق أهداف تواصلية محددة.

(1) ينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 49-50.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

4. 2. 3. 3. نموذج تقديم حصّة فهم المنطوق باستثمار المعطيات التداولية

المستوى: الثانية متوسط

الأسبوع: الثاني

المقطع الثاني: حبّ الوطن

زمن الإنجاز: 01 سا

الميدان: فهم المنطوق

المحتوى المعرفي: من أجل حياة أفضل

الموارد المستهدفة:	الوسائل التعليمية:
- يكتشف المتعلّم معطيات النصّ المسموع ويحسن استغلالها. - يفهم النصّ، ويحدّد مقاصده. - يعبر عن مشاعره، وآرائه بأمثلة، وشواهد، وبراهين تناسب الموقف. - ينتج نصوصاً يبرز فيها قدرته على حسن التفكير، والتعبير. - يتبين سبل تحقيق عزّة الوطن.	- السّـ _____ بورة. - دليل الأستاذ: ص 89. - الكتاب المدرسي: ص 36. - مكبر الصوت. - القواميس: المنجد.

المراحل	سير نشاطات الأستاذ والمتعلّم	التقويم
وضعية الانطلاق	- أهياً: سئم الشعب الجزائريّ من حياة الدلّ، فاستمرّ يناضل ويضحّي في مجاهدة الاستعمار، وسعى إلى تبديل الاستعباد بالحرية، والخوف بالأمن، والضعف بالقوة. فكان شغله الشاغل أن يجعل من حياته أفضل. سؤال: ما هي التّضحيات الّتي قدّمها الشعب الجزائريّ من أجل حرّيته؟ ناقش الفكرة مع المتعلّمين لمعينة تصوّراتهم الذهنيّة، والكشف عن افتراضاتهم المسبقة عن الموضوع. ربط الموضوع بسياقه الخارجيّ: سيتمّ التعرّف أكثر على معاناة الشعب الجزائريّ وأحلامه لعيش الحرية، والتّمتّع بحياة كريمة من خلال هذا الخطاب الّذي ستستمعون إليه.	تشخيصيّ يتبين سياق الخطاب وموضوعه العام

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

مرحلي	الوضعية الجزئية الأولى:	بناء التعلّيمات
يحسن الإصغاء للنص المنطوق	1. تسميع النص: تسميع النص المنطوق من طرف الأستاذ بصوت واضح، ومفهوم، وباستعمال مكبر الصوت إن تطلّب الأمر، مع المحافظة على التواصل البصري مع المتعلمين، وتهيئة الظروف المناسبة للاستماع. 2. أسئلة الفهم: س1. ما هو موضوع النص؟ ج: يتحدث الكاتب عن سوء الأوضاع الاجتماعية للشعب الجزائري، ونضاله الدؤوب لتحقيق العزة. س2. في النص شخصيتان متحاورتان، من هما؟ ج: عيني وجارتها. س3. ممّ كانتا تشتكيان؟ ج: من الفقر المدقع وسوء الأحوال وتدهور المعيشة. س4. هل هما راضيتان بهذه المعيشة؟ ج: لم تكونا راضيتين عنها. س5. ما الذي أراده "حميد سراج" وزوج الجارة بتصرفهما؟ ج: العيش حياة أفضل.	
يجيب على أسئلة الفهم	س6. الحياة المزرية التي يعيشها سكان "دار سبيطار" جعلتهم يبحثون عن تغييرها بأفضل منها. قدّم فكرة مناسبة تختصر أبرز معاني النص المنطوق. 3. شرح الكلمات الصعبة: الاعتماد على السياق لتحديد دلالة الكلمات: غياهب: ظلمات / بغيها: غيظها وكرهها / الغدوات: الأبواب. الوضعية الجزئية الثانية: 1. إعادة تسميع النص: يؤدّى بنفس الأداء، مع تنبيه المتعلمين إلى تسجيل رؤوس الأقلام، والكلمات المفتاحية، ويتمّ تحليل السياق، والافتراضات المسبقة والمقاصد الضمنية، والأفعال الكلامية. 2. تحليل سياق النص: أ. تحليل السياق الاجتماعي: س1: كيف كان وضع الشعب الجزائري في ظلّ الاستعمار الفرنسي حسب ما يُظهره النص؟ ج: كان الشعب الجزائري يعاني من القسوة، وظلم الاستعمار، ويعيش في ظروف اجتماعية مزرية. ب. تحليل السياق التاريخي: س1: ماهي الفترة التاريخية التي يصورها النص؟ ج: يركّز النص على فترة الاستعمار الفرنسي في الجزائر، حيث كان الشعب يعاني من الظلم والقهر.	
يشرح الكلمات حسب سياقها	يشرح الكلمات حسب سياقها	

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

يسـتـنبـط الافتراضات المسبقة في النص يفهم مقاصد النص	ج. تحليل السياق الثقافي: س1: ماهي القيم الثقافية التي يعكسها النص؟ ج: يعكس النص قيم التضال والتضحية، فقد كانت هذه القيم أساسية في الثقافة الجزائرية لمواجهة الاستعمار. 3. تحليل الافتراضات المسبقة: س1: ما رأيك في قول عيني: "الغد لا يأتي أبداً"؟، تحمل هذه العبارة افتراضاً بأن الأوضاع لن تتحسن أبداً، وأن هناك إحساساً عميقاً باليأس من المستقبل، فالشخصيات تفترض ضمناً أن الظروف ستظل على حالها، وأن الأمل في تغييرها ضعيف أو معدوم وذلك لسجن كل من يقول الحق. س2: ما تفسيرك لقول الجارة: "زوجي زجّ به في السجن لأنه كان يقول هذا الكلام"؟ ج: تحمل العبارة افتراضاً أن كل من يعارض المستعمر في الكلام سيعاقب بالسجن، وهذا يعكس معنى ضمناً لسياسة القمع وسلب حرية التعبير من قبل المستعمر، والذي تعرفه جميع شخصيات الخطاب. 4. تحليل مقاصد النص: س1: ما المقصد الذي يرمي إليه الكاتب من تصوير "عيني" كشخصية يائسة في القصة؟، يرمي الكاتب من خلال تصوير "عيني" كشخصية يائسة إلى إبراز حالة اليأس السائدة لدى معظم الجزائريين في حقبة الاستعمار، وذلك لإثارة شعور العاطفة وإبراز حجم التحديات التي تعترضهم. س2: لماذا اختار الكاتب إظهار معاناة "حميد سراج" بهذا الشكل؟ ج: المقصود من شخصية "حميد سراج" ضرورة التضال والكفاح من أجل الحرية، حيث تظهر هذه الشخصية التزاماً قوياً بقضية الوطن، وهي مثال يحتذى به، فالمقصد الضمني لهذه الشخصية هو تحفيز المتلقي على التضال والصبر لتحقيق الحرية. س3: ما المقصود بلفظة "القرش" في النص؟ ج: تدلّ لفظة القرش في النص، على الاستعمار المفترس الذي كان يمارس كل أشكال الظلم والقسوة على الشعب الجزائري. س4: لماذا شبهت عيني جنود الاستعمار "برسل الشقاء" ج: للتعبير عن الاحتقار اتجاه هؤلاء الجنود الذين كانوا أداة لمعاناتهم. س5: ماهو مغزى النص؟ ج: الصبر مفتاح الفرج.	
--	--	--

مركبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

	5. تحليل الأفعال الكلامية: س1: ما هي الأفعال الكلامية الأكثر استخداماً في النص؟، ج: الأفعال الكلامية الأكثر استخداماً في النص هي: - الأفعال الإخبارية: (أفعال القول) "قالت عيني"، "أجابت موضحة"، "يقول المرحوم"، "قولي"، "قال ذلك"، وهي تدلّ على التفاعل الحواريّ المباشر بين الشخصيات، وتوحي بالتواصل الفعلي بين المتحدثين، وهذا يعكس الطبيعة الحوارية للنص، وقد أسهمت هذه الأفعال في إيصال الرسائل، والأفكار بين الشخصيات بطريقة واضحة مما منح النص نوعاً من الحيوية، والديناميكية. س2: ما هي الدلالة التي يحملها الاستفهام في العبارات التالية؟ - "...ألقي في غياهب السجن كم مرة ومرة، ألأنه كان يقول ذلك؟" غرض الاستفهام في هذه العبارة الاستفسار والتشكيك للتأكد من سبب الاعتقال. - "لماذا جاء إلينا في هذا الصباح رسل الشقاء هؤلاء؟" ورد الاستفهام في هذه العبارة للدلالة على الاستنكار، فالجارة تستنكر وتستهنجن فعل جنود الاستعمار بمداهمتهم في الصباح.	
يقدم المتعلم عرضه محترماً شروط الأداء	تقييم المكتسبات: أنج مشافهة: انطلاقاً من النص المنطوق عبّر عما توحي إليه الصورة الواردة في الكتاب المدرسي، ص36. ويبرز دور الأستاذ في المراقبة، والتوجيه، والتنشيط، سائلاً ومعقّباً عن كل ما يدور بين المتعلمين أثناء المناقشة، ومؤيداً، ومصوباً للمعارف، والمعلومات والمعطيات، وذلك لتشجيعهم، وغرس روح التنافس بينهم. - يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويّاً بلغة سليمة، مستعينين بما سجّلوه من رؤوس أقلام. - نقد المقروء بالتداول في أخذ الكلمة.	استثمار المكتسبات

- ملاحظات عامة:

✓ يجب على الأستاذ الإحاطة بمعطيات الدرس التداولي حتى يحسن استثمارها في العملية التعليمية.

✓ يجب تخصيص وقت كافٍ لتقديم المفاهيم التداولية (السياق، والمقاصد، والافتراض المسبق، والأفعال الكلامية) بصورة مبسطة للمتعلمين قبل استثمارها في الفعل التعليمي.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

✓ يجب حسن إدارة الوقت، وتوزيعه بشكل كافٍ بين شرح المفاهيم، والمناقشة، والنشاطات الفردية، والجماعية.

✓ يجب التدرج في الشرح، والتقديم بالانتقال من المفاهيم البسيطة إلى الأكثر تعقيداً. وبذلك يمكن تعزيز فاعلية الدرس، وضمان المشاركة الفعالة للمتعلّمين، وتحقيق الفهم العميق للنص والمفاهيم التداولية المرتبطة به.

4. 2. 4. استثمار مبادئ اللسانيات العرفية في الفعل التعليمي

تعدّ اللسانيات العرفية (Cognitive Linguistics) ميداناً معرفياً تتلاقح فيه مختلف العلوم والتخصصات نحو: اللسانيات، وعلم الأعصاب، والذكاء الاصطناعي، والأنثروبولوجيا، وعلم النفس... إلخ، وقد أضحت من أكثر الحقول المعرفية نشاطاً وحضوراً في الآونة الأخيرة؛ حيث أحدثت ثورة في مجال البحث اللساني لاقتحامها دهاليز الدماغ البشري، ومحاولة تفسير العمليات الذهنية التي تحدث خلال معالجة المعرفة إنتاجاً، وتحليلاً، وفهماً، فهي تهدف إلى الكشف عن العمليات الذهنية التي يعتمدها الإنسان في فهم اللغة واستخدامها، كما تركّز على دراسة البنى الذهنية المعرفية، وتحليل إستراتيجيات التفكير، وتخزين المعلومات ومعالجتها، لفهم العلاقة بين اللغة والتفكير الإنساني، وكيفية تفاعل اللغة مع العمليات العقلية والإدراكية.

ويكتسب هذا الاتجاه المعرفي أهمية كبيرة في الحقل التعليمي، إذ يمكن استثمار معطياته لتحسين العملية التعليمية من خلال فهم كيفية معالجة المتعلّمين للمعلومات واستيعابها، كما يتيح الفرصة لتطوير تعليمية النصوص بشكل يراعي العمليات الذهنية والإدراكية للمتعلّمين، كما يمكن تصميم إستراتيجيات تعليمية تتناسب مع بنية نصوص اللغة العربية المقررة ومستوياتها المختلفة، ممّا يساعد في تحقيق فهم أعمق للنصوص، وتفكيك معانيها بطرائق أكثر فعالية.

وسنحاول الاستفادة في الفعل التعليمي من أحد النظريات والمبادئ التي تستند إليها اللسانيات العرفية، وهي نظرية الأطر العرفية التي سنستثمر معطياتها في تحليل نصوص اللغة العربية لتحسين جودة الفعل التعليمي، وتعزيز التفاعل مع النصوص التعليمية، بشكل يتجاوز التلقين والحفظ الآلي

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

لإكساب المتعلمين الكفاءة في التحليل، والفهم التقدي، من خلال التركيز على العمليات الذهنية التي تعزز مهارات التفكير المنطقي للمتعلمين، وتسهم في تحسين قدراتهم اللغوية والمعرفية بشكل شامل.

1. 4. 2. 4. نظرية الأطر العرفية في تعليمية نصوص اللغة العربية

تعدّ نظرية الأطر العرفية (Cognitive Frame Theory) من النظريات المحورية في اللسانيات العرفية، ويتمثل المشغل الأساس لهذه النظرية في وضع نموذج يستوعب جميع الخصائص التي يتم من خلالها تنظيم المعاني والمعارف في ارتباطها بالمدخل المعجمية في الذهن⁽¹⁾؛ حيث تقوم على فكرة أن العقل لا يتعامل مع المعلومات بطريقة مستقلة أو محايدة، بل يقوم بتأطيرها ضمن هياكل معرفية (أطر) لتيسير استيعابها وتفسيرها وفقاً للتجارب السابقة، والمعرفة المكتسبة.

وتنهض هذه النظرية على فكرة أن الوحدات المعجمية، والبني التحوية لا تؤدي وظيفتها إلا بارتباطها بأطر، لأن المعنى المرتبط بالكلمة أو العبارة لا يمكن إدراكه إلا في إطار من المفاهيم المترابطة⁽²⁾، وهذا يدل على أن المعاني ليست قائمة بذاتها، بل تستمد معناها من الأطر المفهومية المترابطة التي تشمل مجموعة من الأفكار والخبرات، فالمعنى يُبنى من خلال ربط الكلمة أو الجملة بمفاهيم أخرى تتعلق بها ضمن إطار معرفي معين.

ويعدّ "تشارلز فيلمور" (Charles Fillmore) من أبرز المساهمين في تطوير قواعد الإطار (Frame Semantics)، فقد تناول نظرية الإطار المعرفي، وكيفية ارتباطها بالمعاني اللغوية، وفهم النصوص، وبيّن أن الإطارات هي هياكل معرفية تمكّننا من تنظيم المعلومات وتفسير التجارب السابقة؛ حيث تعمل كقوالب لفهم المفردات اللغوية، وأكد أن اللغة تعتمد بشكل كبير على هذه الإطارات لتوفير المعنى الكامل للكلمات والجملة⁽³⁾.

(1) الأزهر الزناد، النص والخطاب "مباحث لسانية عرفية"، ص98.

(2) المرجع نفسه، ص98.

(3) Fillmore, Charles J , **Frames and the semantics of Understanding**, Quaderni di Semantica, 1985, p222-254.

مركبات الفعل التّوصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

والإطار من المنظور العرفيّ وعند "فيلمور" مفهومٌ ذهنيّ عرفيّ يشمل جملة المعارف، والمفاهيم، والتّمثّلات، والصّور، المترابطة، والمحفوظة في النّظام المعرفيّ، وهو ذو بعدٍ عرفيّ تصوّريّ صرفٍ، ومظهرٍ لسانيّ⁽¹⁾؛ ومفاد ذلك أنّ الإطار العرفيّ مفهومٌ ذهنيّ منظمٌ يتكوّن من مجموعة من المعارف المترابطة، والمخزّنة في النّظام المعرفيّ للعقل البشريّ، ويعمل على ربط الوحدات اللّغويّة، والدلاليّة بشكلٍ متكاملٍ، ممّا يجعل الكلمات والتّراكيب ذات دلالةٍ تُفهم ضمن سياق هذا الإطار، فالإطار ليس مجرد مفهوم لغويّ، بل هو تصوّر عرفيّ كذلك، يدمج بين العمليّات الذهنيّة (الفهم- التّصوّر)، وبين المعاني اللّغويّة، وبهذا يتكامل الجانب المعرفيّ، واللّسانيّ للإطار، ويعزّز كلّ منهما الآخر لتشكيل وحدةٍ متكاملةٍ تفسّر المعاني اللّغويّة.

ويمكن استثمار نظريّة الإطار العرفيّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة لتعزيز الفهم العميق للتّصوص من خلال ربطها بالمفاهيم العرفيّة المحفوظة في عقولهم، وهذا يساعد في تقديم التّصوص داخل سياقات مفهوميّة واضحة، حيث يتمّ ربط الكلمات والأفكار بالمعارف السّابقة لدى المتعلّمين، ممّا يسهّل استيعابها بشكلٍ أعمق.

4.2.4. خطوات تنفيذ نظريّة الأطر العرفيّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة

للاستفادة من نظريّة الأطر العرفيّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة، يمكن اتّباع الخطوات المنهجيّة الآتية:

- التمهيد للنّص: يستهلّ الأستاذ الدّرس بتهيئة المتعلّمين، ووضعهم في السّياق، والجوّ العامّ للنّصّ لإعطاء فكرةٍ عن موضوعه، والخلفيّة التي يستند إليها.
- تحديد الإطار الأساس للنّص: قبل البدء في تحليل النّصّ يتوجّب على الأستاذ مساعدة المتعلّمين في تحديد الإطار الأساس الذي يتمحور حوله النّصّ، ويمكن أن يكون هذا الإطار موضوعاً عامّاً نحو: الحرّيّة، والهويّة، والجهل... إلخ.

(1) ينظر: الأزهر الزّناد، النّصّ والخطاب "مباحث لسانيّة عرفيّة"، ص98.

مركرات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

- تحديد الأطر العرفية الفرعية للنص: بعد تحديد الإطار الأساس للنص، يتم تحديد الأطر الفرعية التي يتكون منها النص، وهذه الأطر الفرعية تساعد في تفكيك المعنى المعقد للنص، وتفسيره.
- ربط الأطر بالعناصر النصية: في هذه المرحلة يتم توضيح كيفية ارتباط الأطر الفرعية بالإطار العام للنص بشكل متكامل، ويجب مساعدة المتعلمين لتحديد العبارات الدالة عن كل إطار عرفي، نحو: استخدام الشخصيات، أو الأحداث، أو الوصف... إلخ، تساعد هذه المرحلة في توجيه المتعلمين نحو فهم أعمق للنص وطريقة تفكير الكاتب.
- تحليل المفردات والاستعارات داخل الأطر الفرعية: بعد فهم الأطر الفرعية، يتم التركيز على تحليل الكلمات المفتاحية، والاستعارات الموجودة لفهم معانيها، وتفسيرها في سياق النص؛ حيث يسهم تحليل المفردات في تعزيز الفهم العميق للنص، بينما يعمل تحليل الاستعارات على توضيح المعاني المجازية التي قد تكون غامضة لدى المتعلمين.
- مناقشة جماعية للمعطيات: في هذه المرحلة يمكن تنظيم مناقشة جماعية بين المتعلمين حول الأطر المختلفة التي اكتشفوها في النص، والمفاهيم ذات الصلة بالنص، أو نصوص أخرى قد تكون مرتبطة بالإطار العام، وهذا يشجع التعاون، وتبادل الأفكار، ويعزز التعلم التكاملي الشامل.
- تعزيز الفهم عبر الأنشطة التفاعلية: في هذه الخطوة، يتم استخدام الأنشطة التفاعلية، مثل: المناقشات، والتمارين التحليلية، والعروض الشفوية، لتعزيز الفهم لدى المتعلمين وتطبيق المفاهيم التي تعلموها، تساعد هذه المرحلة في ترسيخ المعلومات، والتأكد من قدرة المتعلمين على تطبيقها بشكل عملي.
- التغذية الراجعة وتقييم الفهم: يقدم الأستاذ تغذية راجعة لكيفية تحليل المتعلمين للنصوص والأطر التي حددها، ويتم تقييم مدى استيعابهم للنصوص من خلال قدرتهم على تحديد الأطر العرفية، ومدى فهمهم لها، واستخدامها بفعالية في تفسيراتهم ومناقشتهم.

مركبات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

4. 2. 4. 3. نموذج تقديم حصّة فهم المكتوب باستثمار نظرية الأطر العرفية:

المستوى: أولى متوسط الأسبوع: الثاني

المقطع الرابع: الأخلاق والمجتمع زمن الإنجاز: 1 سا

الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة)

المحتوى المعرفي: الواقعة 76

الموارد المستهدفة:	الوسائل التعليمية:
– يقرأ المتعلّم النصّ قراءة صامتة واعية، ويصوغ الفكرة العامة. – يقرأ قراءة جهريّة سليمة، معبرة ومسترسلة. – يشرح الألفاظ الصّعبة ويثري قاموسه اللّغويّ. – يناقش النصّ ويحدّد أفكاره في إطار لغويّ سليم. – يقف عند مظاهر التّميمة فلا يتسرّع في حكمه على الغير.	– السّبورة. – الكتاب المدرسيّ: 76. – القواميس: المنجد.

المراحل	سير نشاطات الأستاذ والمتعلّم	التّقييم
وضعية الانطلاق	– أهيّا: أخبرك أحد زملائك أنّ صديقاً لك تكلم عنك بالسّوء، فغضبت منه وخاصمته وهو لا يعلم لماذا تتصرّف هكذا، وبعد فترة اكتشفت أنّ الكلام الذي نُقل إليك كان مجرد كذب وافتراء. الأسئلة: س1: ما شعورك في هذه الحالة؟ س2: ما الذي كان يفترض أن تفعل؟ س3: ماذا كان يريد من نقل إليك الخبر؟ وماذا نسّمى هذا التصرّف؟ ربط النصّ بالمعرفة السّابقة: هل تتذكرون نصوصاً أو مواقف تحدّث عن مثل هذا التصرّف؟ هذا الموضوع الذي سنتعرف عليه من خلال نصّ "الواقعة".	تشخيصيّ يتبيّن سياق الخطاب وموضوعه العامّ
بناء التعلّيمات	الوضعية الجزئية الأولى: – قراءة النصّ: أ. القراءة الصّامتة: يطلب الأستاذ من المتعلّمين فتح الكتاب المدرسيّ ص76، وقراءة النصّ قراءة صامتة في مدّة 03د، مطبّقين شروطها،	يُحسّن القراءة الصّامتة

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

يقراً النص قراءة سليمة ومسترسلة يحدّد الإطار العام للنص يحدّد الأطر الفرعية في النص	ومحترمين ميكانيزماتها. ب. القراءة الجهرية: يقرأ الأستاذ النصّ قراءةً واضحةً، ونموذجيةً معبرةً، ثمّ يوزّع القراءات فجائياً بين المتعلّمين لتعويدهم على المتابعة، مع تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة. الوضعية الجزئية الثانية: – تحديد الإطار العام للنصّ: س1: ما هو الإطار العام للنصّ؟ ج: يشمل الإطار العام للنصّ فكرة الواقعة بين الأشخاص وتأثيرها في العلاقات السياسية والشخصية، حيث يتحدّث عن كيفية تأثير المعلومات الكاذبة في علاقة الملك بوزيره، وكيفية تعامل كلّ منهما مع الوضع. – التحليل: س1 – ما هو الصراع الرئيس في النصّ؟ وكيف أثار في العلاقة بين الشخصيات؟ ج: الصراع الرئيس في النصّ هو صراع بين الخداع والثقة، وقد أثار في العلاقة بين الملك ووزيره الذي بدأ يشكّ فيه، ممّا أدّى إلى توتر العلاقة بينهما. – تحديد الأطر الفرعية، وتحليلها: – الإطار الفرعيّ الأوّل: علاقة الملك بالوزير: كانت العلاقة بين الملك ووزيره جيّدة وقويّة، وما يعكس ذلك الثّقة التي وضعها الملك في الوزير. س: كيف يعكس الإطار الفرعيّ المتعلّق بعلاقة الملك بالوزير الثّقة التي كانت موجودة بينهما؟ ج: يعكس الإطار الفرعيّ اعتماد الملك على الوزير اعتماداً كليّاً في إدارة شؤون الدولة، وهذا يُبرز مستوى الثّقة العالية التي يحظى بها من طرف الملك. – الإطار الفرعيّ الثاني: التّهمة المقدّمة: مجيء أحد الرّجال الدّسّاسين إلى الملك، واتّهام وزيره بالخيانة، والخداع، ما أدّى إلى غضب الملك وتوتر العلاقة بينهما. س: ماذا يُظهر هذا الإطار المتعلّق بالتّهمة؟	
--	--	--

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

ج: يظهر هذا الإطار الفرعي كيف يمكن للغيرة، والمعلومات المضللة أن تزعج الثقة، وتزعزع العلاقات المتينة.

– الإطار الفرعي الثالث: رد فعل الوزير: بعد مواجهة الملك للوزير بالتهمة المنسوبة إليه، قرر الاعتراف له وتبرير تصرفاته، مُظهرًا حبه وولاءه.

س: كيف برّر الوزير تصرفاته؟ وكيف أثر ذلك على موقف الملك؟

ج: برّر الوزير تصرفاته بجعل موت الملك موعدًا لوفاء الدّيون، بنيته الحسنة وحبّه للملك لضمان دعوة رعاياه له بطول العمر، وقد أسهم هذا التّوضيح في إعادة بناء الثقة بينهما.

– ربط الأطر الفرعية بالإطار العام للنّص:

س: كيف تسهم هذه الأطر في تكوين صورةٍ شاملةٍ للنّص؟

ج: أسهمت هذه الأطر الفرعية في فهم النّص بشكلٍ أعمق، من خلال تبيان كيفية تطوّر العلاقة بين الملك والوزير، بدءًا من الثقة ثمّ الشك، وانتهاءً بمحاولة الوزير توضيح نواياه؛ فعلاقة الملك بالوزير توضّح الثقة التي كانت قائمة بينهما، والتهمة تعكس كيف يمكن أن تتأثر هذه الثقة، وردّ فعل الوزير يوضّح محاولة الدّفاع عن نفسه وتوضيح موقفه.

وقد عملت هذه الأطر الفرعية في توضيح كيفية تغيير العلاقات وتأثرها بالمعلومات الخاطئة والتّهم.

– تحليل المفردات والصّور البيانية:

س1: اشرح "الوقية" في إطار النّص.

ج1: الوقية: هي التّهمة ومحاولة الإيقاع بين شخصين، من قبل شخص مخادع ودسّاس.

س2: ما هي الكلمات المفتاحية في النّص، وما هي دلالاتها؟ ج2: الكلمات المفتاحية في النّص، هي: الثقة، الخداع، الخيانة، الولاء.

التّحليل: تعكس الكلمات نحو: الثقة، الولاء، العلاقة الإيجابية بين الملك ووزيره، بينما تعكس الخيانة، والخداع، العلاقة السّلبية والصّراع والنّزاع الذي ينشأ نتيجة التّهم المغلوطة.

س3: ما الدّلالة التي تعكسها العبارتان: "كان هذا الوزير بعيد النظر"،

يحسن ربط
الأطر
الفرعية
بالإطار
العام للنّص

يحلّل
المفردات
والصّور
البيانية في
إطار النّص

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

يجيب على أسئلة المناقشة يحسن تمثيل المشهد	"عادت إليه ابتسامته". ج: - وردت العبارة "كان هذا الوزير بعيد النظر" ضمن الإطار العرفي للنص للدلالة على صفة الحكمة، والبصيرة، فالكاتب لم يصرح بشكل مباشر بأن الوزير حكيم، وذكي، ولكنّه استخدم عبارة "بعيد النظر" كناية عن الفهم العميق للأمور، والقدرة على رؤية العواقب قبل حدوثها، وهذا يشير إلى الصفات الإيجابية في الوزير، كشخصية محورية في النص، مما يظهر ولاءه وتفانيه في خدمة الملك وشعبه، وهذا ما دفعه إلى اتخاذ قرارات صائبة، مثل: تأجيل دفع الديون إلى غاية وفاة الملك، لجعل الرعية تدعو له بطول العمر. - وردت العبارة "عادت إليه ابتسامته" كناية عن صفة الفرحه والسّرور، وهي تعبّر عن الحالة النفسية التي عادت إلى الملك بعد زوال شكوكه، وتمثّل في إطار النص تحوّلاً من حالة الشك والغضب إلى الصفاء والطمأنينة، ممّا يؤكّد نهاية إيجابية للتوتّر بين الملك ووزيره. وقد أسهمت الصّورتان البيانيتان في إبراز الصّراع النفسي الداخلي لدى الشّخصيّات، وخلق جوٍّ من التوتّر والتّطوّر الدرامي في القصة. - المناقشة الجماعية للمعطيات: س1: "هل تعتقد أن الوزير كانت لديه نية خبيثة، أم أنّه كان يسعى لخير الملك؟ قدّم حججاً لدعم رأيك. ج1: كان الوزير يسعى لخير الملك وفقاً لتبريراته؛ حيث كان هدفه من ربط موعد وفاء الديون بموت الملك رغبةً في جلب دعاء الرعايا له بطول العمر. س2: كيف يمكن أن يؤثر هذا النص على طريقة تفكيرنا في الثقة والعلاقات الشخصية؟ ج2: يبرز النص أهمية التّحقّق من المعلومات وعدم الاعتماد فقط على المظاهر، كما يبيّن كيفيّة تأثير المعلومات المضلّة في العلاقات، وضرورة التّواصل والحوار لحلّ المشكلات.	
---	---	--

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

	– الأنشطة التفاعلية: يُكلّف المتعلّمون بتمثيل المشهد الذي يكشف فيه الملك التهمة، ويواجهه الوزير. بعد التمثيل، يناقش كيف يمكن لكل شخصية التعبير عن مشاعرها، وكيف يؤثر ذلك في الوضع. سؤال بعد التمثيل: كيف أثر تمثيل المشهد في فهمك لمشاعر الشخصيات وأفعالهم؟ ج: ساعد التمثيل على تصور المشاعر، والأحداث بشكل أكثر وضوحاً، مما عزّز فهم القرارات التي اتخذها كل من الملك والوزير.	
يجيب على الأسئلة	التغذية الراجعة والتقييم: التغذية الراجعة: س1: "ما هي الدروس التي يمكن استخلاصها من النصّ حول الثقة والخيانة؟" ج1: "النصّ يوضح أهمية الثقة والشفافية بين الأفراد، وكيف يمكن أن تؤثر المعلومات المضللة في الحكم والعلاقات. كما يبرز أهمية التحقق من الحقائق والمعلومات قبل الحكم على الآخرين لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات، الآية 06). –التقييم: إنجاز اختبار قصير يتضمن أسئلة حول النصّ، والأطر التي تمت دراستها. وهذا يساعد في قياس مدى استيعاب المتعلّمين للنصّ، وتطبيق الأطر العرفية. "سؤال التقييم: كيف يمكن تطبيق ما تعلّمته من النصّ في حياتك اليومية أو في علاقاتك الشخصية؟"	استثمار المكتسبات

– ملاحظات عامة:

- ✓ لضمان نجاح سيرورة الدرس يجب على الأستاذ أن يكون مطلعاً على اللسانيات العرفية وأهم مبادئها.
- ✓ ضرورة الاطلاع على نظرية الأطر العرفية وكيفية استثمارها في الفعل التعليمي.

مركزات الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

✓ يجب تبسيط مفهوم الإطار العامّ للنّصّ وأطره الفرعيّة، للمتعلّمين حتّى يسهل عليهم استخراجها.

وبهذا النّمودج، يمكن تقديم خطّة تسيير تعلّيمات نصّ فهم المكتوب "الوقية" اعتماداً على نظريّة الأطر العرفيّة، لمساعدة المتعلّمين في فهم النّصوص بعمقٍ وتعزيز قدرتهم على تحليل المعلومات بطريقةٍ منهجيّة.

مركزات الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل تحليل الاستبانات الموجهة لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط للوقوف عند واقع الفعل التعليمي، ومعوّقات تحصيل الكفاءة التواصلية، وقد أظهرت الدراسة جملة من النتائج أبرزها:

- يؤثر نقص تكوين الأساتذة تأثيراً سلبياً في مهاراتهم التعليمية، ويحدّ من قدرتهم في استخدام الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، والوسائل التكنولوجية التي تعزز الفعل التواصلي مما يؤثر في جودة التفاعل بين المتعلمين والمحتوى التعليمي.
- يؤثر استخدام الأستاذ اللغة العامية في الفعل التعليمي تأثيراً سلبياً في المتعلم؛ حيث يقلل من فرص اكتسابه للغة الفصحى، كما يؤدي إلى تراجع مستوى أدائه اللغوي، ويقلص فرص تطوير المهارات اللسانية بشكل سليم.
- يعاني متعلّمو اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط من ضعف في المستوى اللغوي والتواصلي مما يحدّ من قدرتهم في التفاعل مع المحتوى التعليمي.
- يؤثر ضعف النصوص المقررة في مرحلة التعليم المتوسط سلباً في تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي، كما يُعيق تحقيق الأهداف التعليمية، ويقلل فرص إكساب المتعلم المهارات اللسانية والتواصلية.

وقد حاولنا وضع حلول للحدّ من هذه العقبات وتحسين جودة الفعل التواصلي التعليمي، وتحقيق الكفاءة الشاملة لميدان فهم المنطوق والمكتوب.

كما وضعنا بعض المقترحات في تعليمية نصوص اللغة العربية، باستثمار مستجدات البحث التكنولوجي، والديداكتيكي، والتدولي، والعرفي لتفعيل التواصل التعليمي، وكان المقترح: توظيف إستراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في الفعل التعليمي، وإستراتيجية جدول التعلّم (K.W.L)، والتحليل السياقي، ونظرية الأطر العرفية؛ حيث قمنا بالتعريف بهذه الإستراتيجيات، وأهدافها، وخطوات تنفيذها، وتصميم درس نموذجي وفقاً لمعطياتها.

خاتمة

تثير مسألة البحث في البعد التواصليّ في تعليميّة النّصوص في كتب اللّغة العربيّة من التّعليم المتوسّط عدّة قضايا ترتبط بفاعليّة النّصوص التّعليميّة المقرّرة في هذه المرحلة، ومقاصدها، وإستراتيجيّات استنطاقها، بالإضافة إلى التّحدّيات الّتي تواجه الفعل التواصليّ في تعليمها، وتعيق تحصيل الكفاءة التواصليّة، لكونها تراهن على دور النّصّ في تنمية البعد التواصليّ للمتعلمين، وتعزيز كفاءتهم اللّسانيّة والتواصليّة، وبعد الأشواط البحثيّة الّتي قطعناها للإجابة عن إشكاليّة الدّراسة، وما انبثق عنها من تساؤلات، أفضت الدّراسة إلى جملةٍ من التّائج أبرزها:

1. تعتمد تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط بشكلٍ أساسٍ على النّصوص التّعليميّة لتحقيق غايات تدريس المادّة، وقد ورد المحتوى التّعليميّ في صيغة نظام المقطع والميدان؛ حيث يحتوي المقطع الواحد على ثلاثة ميادين مهيكلّة للمادّة، وهي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابيّ.

2. تتوزّع نصوص اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط بين نوعين رئيسيين هما: نصوص فهم المنطوق وإنتاجه، ونصوص فهم المكتوب؛ حيث يسعى كلّ نوعٍ إلى تحقيق أهدافٍ محدّدة، وقد كشفت الدّراسة التّحليليّة للنّصوص التّعليميّة عن وجود تفاوتٍ بين هذه النّصوص من حيث الجودة؛ فإذا كانت هناك نصوصٌ تميّزت بقدرتها على تلبية حاجات المتعلّمين، وتحقيق الأهداف التّعليميّة، فهناك نصوصٌ تعاني من الضّعف في المحتوى، والتّقديم، وعدم توافقها مع الأنماط النّصيّة المستهدفة، وهذا من العوامل المؤثّرة في فاعليّة الفعل التّعليميّ.

3. تعدّ المقاصد التّعليميّة الموجه الأساس لمسار الفعل التّعليميّ؛ حيث تحدّد توجّهات الجهود التّعليميّة، وتساعد في ضبط المحتوى التّعليميّ، والموارد المعرفيّة والمنهجيّة، والأنشطة الّتي تدعم استمراريّة العمليّة التّعليميّة، وتسهم في تحقيق مخرجاتها.

4. تتكامل مقاصد تعليميّة نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب في العمليّة التّعليميّة، حيث يسهم كلّ نوعٍ من النّصوص في تعزيز جوانب محدّدة؛ وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ نصوص فهم المنطوق تسعى إلى تنمية مهارة الاستماع والتّحدّث، مع تمكين المتعلّمين من تفسير الخطابات المنطوقة، وفهم رسائلها الضّمنية، بينما تستهدف نصوص فهم المكتوب تنمية مهارة

القراءة والكتابة لدى المتعلمين، واكتسابهم القدرة على تحليل النصوص المكتوبة وفهمها، وإنتاجها كتابةً، وهذا الترابط بين النصوص المنطوقة والمكتوبة يسهم في تعزيز التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلمين لبناء كفاءة تواصلية شاملة تجعل المتعلم أكثر قدرة على التفاعل في مختلف المواقف، وهي المقصد الأساس لتعليمية هذه النصوص.

5. تهدف عملية تقييم المقاصد التعليمية إلى قياس جودة وفعالية الفعل التواصلية التعليمية، والكشف عن مواضع القوة والضعف في المحتوى التعليمي، والأساليب التدريسية، ومعرفة المهارات التي اكتسبها المتعلم، والتي تعثر في اكتسابها، للقيام بعلاجات فورية لتخطي العثرات، وبلوغ الأهداف المحددة.

6. يتطلب استنطاق النصوص التعليمية اتباع طرائق وإستراتيجيات تفاعلية تتناسب مع طبيعة النصوص المقررة ومستويات المتعلمين، نحو: الأنشطة التفاعلية، وإستراتيجيات التعلم النشط، والتعلم التعاوني، وهذا من شأنه تعزيز التمثلات الذهنية لدى المتعلمين لبناء تصورات واضحة تستجيب لمختلف المستويات المعرفية، وتنمية قدراتهم التحليلية لاستيعاب المعاني الضمنية والأفكار الأساسية، مما يشجع التفاعل مع المحتوى التعليمي، ويدعم تكامل العملية التعليمية لتحقيق المقاصد المستهدفة.

7. يوجد تباين بين السندات البيداغوجية لمرحلة التعليم المتوسط (الكتاب المدرسي، ودليل الأستاذ، والمخططات السنوية)، حيث لاحظنا احتواء الكتاب المدرسي، ودليل الأستاذ على نصوص محذوفة من التدرج السنوي، كما ألفينا اختلافاً في منهجية الأستاذ في تسير تعلمات النص المنطوق والنص المكتوب عن المنهجية المصرح بها في الدليل المنهجي، وذلك لاعتماده على المخططات السنوية التي تختلف في مضمونها عن دليل الأستاذ.

8. يتبدى من خلال معايشة سيرورة تعلمات فهم المنطوق أن تعليمية النص المنطوق تركز على أربع مهارات أساسية لدى المتعلم، هي: مهارة الاستماع، ومهارة الفهم، ومهارة الانتباه، ومهارة التحدث، فأي خلل يعترى أحد هذه المهارات يؤثر سلباً في الفعل التواصلية التعليمية، ويحد من فاعلية المتعلم في التعاطي مع النص المنطوق والإجابة عن أسئلة الفهم المتعلقة بمضمونه.

9. تستند تعليميّة النصّ المكتوب على جملة من المهارات هي: مهارة القراءة الصّامّة والجرّية، ومهارة الفهم القرائيّ التي تتضمّن القدرة على تحليل النّصوص، واستخلاص معانيها الظّاهرة والضمّنية، وربطها بالمعارف السّابقة، ونقدّها، والانتفاع بها في حلّ ومواجهة المشكلات، ومن خلال الحضور الميدانيّ يتبدّى إهمال نسبة كبيرة من المتعلّمين للقراءة الصّامّة واستغلال وقتها في الأحاديث الجانيّة، بالإضافة إلى أنّ الفعل القرائيّ عند أغلب المتعلّمين لا يتعدّى النّطق الصّحيح للحروف والكلمات، واستخراج الفكرة العامّة للنصّ وأفكاره الجزئية، وهو لم يرتق لمستويات التحليل، والنقد، والإبداع.

10. يتأثر الفعل التّواصليّ في تعليميّة ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب بعدّة عوامل ترتبط بكفاءة الأستاذ التّعليميّة، والإستراتيجيّات، والطّرائق، والأساليب التّدرسيّة التي ينتهجها، وجودة النّصوص المقرّرة، ومناسبة البيئة التّعليميّة، وقد كشفت الدّراسة الميدانيّة أنّ البيئة التّعليميّة التي تفتقد للتّجهيزات اللاّزمة، والوسائل التّكنولوجيّة، وتعاني من الاكتظاظ يقلّ فيها تفاعل المتعلّمين، كما أنّ الإستراتيجيّات التّقليديّة لا تدعم التّواصل الفعّال بين عناصر العمليّة التّعليميّة، لتركيزها على التّلقين ونقل المعلومات ممّا يجعل التّواصل أحاديّ الاتّجاه، بالإضافة إلى أنّ النّصوص الجافّة لا تدعم تفاعل المتعلّمين لافتقارها لعنصر الجاذبيّة والتّشويق.

11. يعدّ منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط منهجاً ذا رؤية استشرافيّة وطموحات كبيرة من حيث الأهداف، والغايات، فمثاليّته تُغري، ولكنّ الواقع الذي يصطدم به يكسر صخوره الصّلبة، ويحطّم الكثير من الآمال، فهو لم يستطع تحقيق غاية تدريس مادّة اللّغة العربيّة بجعلها وسيلةً للتّواصل الشّفويّ والكتابيّ لدى المتعلّم، كما أنّه لم يحقّق ملامح التّخرج المسطرّة، فالمتعلّم يخرج من مرحلة التّعليم المتوسّط، وهو غير قادرٍ على التّواصل باللّغة العربيّة، ويفشل عند أوّل محاولة تصادفه، وذلك يرجع لوجود فجوة بين التّخطيط والتّنفيد.

12. يعتري الفعل التّواصليّ في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة (المنطوقة والمكتوبة) في مرحلة التّعليم المتوسّط مجموعة من التّحدّيات تؤثر في مردوديّة الفعل التّعليميّ وتعيق تنمية الكفاءة التّواصليّة، أبرزها:

- ضعف الكفاءة اللسانية والتعليمية للأستاذ مما يؤثر بشكل مباشر في جودة الفعل التعليمي، واللغة التواصلية، والأساليب التدريسية، وإستراتيجيات التعليم.
- ضعف المهارات اللسانية لدى المتعلمين، وخاصةً مهارة الاستماع والإنتاج الشفوي، مما يحد من قدراتهم التفاعلية، ويعيق فهمهم، وتفاعلهم مع النصوص التعليمية.
- ضعف نصوص اللغة العربية المقررة، وهذا يقلل من مردوديتها، ويحد من فرص التفاعل والحوار، وتحقيق الكفاءة المستهدفة.

- عدم مناسبة البيئة التعليمية وافتقارها للوسائل التعليمية الحديثة.

13. يعد استثمار مستجدات البحث التكنولوجي، والتعليمي، والتداولي، والعرفي، في تعليمية نصوص اللغة العربية خطوة مهمة لتحسين جودة الفعل التعليمي، وذلك لتوفيرها أدوات فعالة في تعزيز تفاعل المتعلمين مع النصوص، وخلق بيئة تعليمية ديناميكية ملائمة تتكيف مع احتياجات المتعلمين، وتزوّدهم بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات العصر.

ومن التوصيات التي يمكن تقديمها:

- ضرورة إجراء مراجعة شاملة لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، تقوم على أسس علمية، بهدف معالجة أوجه القصور الحالية، وضمان مواكبة التطورات العلمية، ويجب أن تأخذ هذه المراجعة بعين الاعتبار تقييم المحتويات التعليمية لتكون أكثر ارتباطاً بحاجات المتعلمين التواصلية، وقدراتهم، وميولاتهم، وواقعهم الاجتماعي، واللغوي، كما ينبغي اختيار نصوص تعليمية وفق أسس علمية وإرفاقها بأنشطة تفاعلية تسهم في تعزيز مهارات الفهم والتحليل لدى المتعلمين، وتعمل على تطوير كفاءتهم اللسانية، والتواصلية، كما يجب الحرص على تحقيق الأهداف التواصلية بدلاً من الاكتفاء بالغايات النظرية.

- تكوين الأساتذة تكويناً نوعياً يواكب مستجدات البحث اللساني، والتكنولوجي، وينبغي أن لا يقتصر هذا التكوين على تطوير مهاراتهم في تقديم المحتوى التعليمي فحسب، بل يتجاوزهم إلى إعدادهم إعداداً شاملاً يعزز كفاءتهم العلمية والتعليمية والتقنية، للتعامل مع المتغيرات التربوية، وتحديات التعليم المتجددة، ولتحقيق ذلك لابد من توفير تكوين مستمر يشمل:

دورات تدريبية متخصصة في تحسين مهارات التدريس، وإدارة القسم، واستخدام تكنولوجيا التعليم، والتعرف على أحدث إستراتيجيات التدريس، ومستجدات البحث اللساني لتلبية حاجات المتعلمين، وخلق بيئة تعليمية محفزة وفعالة.

- وضع سياسات لغوية تشجع على استخدام اللغة العربية الفصحى في جميع الأنشطة التعليمية، وتحد من استعمال العامية، لتنمية المهارات اللسانية، وينبغي أن تكون هذه السياسات شاملة وتطبيقية، تبدأ من فرض استعمال الفصحى على الأساتذة أثناء ممارسة الفعل التعليمي، وصولاً إلى دمجها في الأنشطة اللاصفية مثل: النوادي الأدبية، والمسرح المدرسي، والمسابقات الثقافية، كما يجب تشجيع استعمالها في تعليمية المواد الأخرى، والهدف من ذلك جعل اللغة العربية جزءاً من الحياة المدرسية؛ حيث يصبح استخدامها مهارة أساسية تنمو مع المتعلمين في مختلف مراحلهم التعليمية.

- تشجيع مشاركة الأساتذة في الندوات، والمؤتمرات، والملتقيات لتبادل الأفكار والخبرات الجديدة في التعليم والتواصل.

- تنظيم ورش عمل لتطوير مهارات التعبير الشفوي والكتابي بما في ذلك فنون الحوار والنقاش والعروض التقديمية.

- تخفيف عدد المتعلمين في الحجرات الدراسية لتحسين جودة التعليم ورفع مستوى التفاعل والتواصل في الفعل التعليمي.

- التنويع في طرائق التدريس وإستراتيجياته لتحفيز المشاركة الفعالة بين المتعلمين.

- تقييم أداء المتعلمين بشكل مستمر لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل شامل، ودعم مواضع القوة، وعلاج مواضع الضعف.

- استثمار مستجدات البحث التربوي واللساني والتكنولوجي بطرائق فعالة تسهم في تحسين جودة الفعل التعليمي، فعلى صعيد البحث التربوي يمكن تبني إستراتيجيات تعليمية حديثة نحو: التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم باللعب لتعزيز التفاعل بين المتعلمين، كما تتيح مستجدات البحث اللساني فرصاً مثمرة لتطوير العملية التعليمية، إذ يمكن استثمار معطيات

البحث التداوليّ (الأفعال الكلاميّة، والافتراض المسبق، ومضمرات القول، والاستلزام الحواريّ) في تحليل النصوص لفهم معانيها الضمنيّة، ومقاصدها التخاطبيّة، كما يمكن استثمار معطيات اللسانيّات العرفيّة لفهم كيفيّة بناء المعنى ممّا يعزّز الفهم العميق للموضوعات المطروحة، وعلى الصّعيد التكنولوجيّ يوفرّ التعليم الرّقميّ إمكانيّات واسعة يمكن توظيفها لتحسين الفعل التّواصليّ، نحو دمج أدوات تعليميّة، مثل: (Quizlet)، (Kahoot) التي تساعد المتعلّمين في التدرّب على الاستماع، وتقييم مدى استيعابهم للنصوص بشكلٍ تفاعليّ، كما تتيح التطبيقات اللّغويّة التّفاعليّة، مثل: (Duolingo)، (Busuu) فرصاً للمتعلّمين للتدرّب على مهارات التحدّث، والاستماع، بشكلٍ فرديّ تفاعليّ، يعزّز تطوير الكفاءة التّواصليّة في إطارٍ مرحليّ منظم.

- ويجب التأكيد على ضرورة تضافر جهود الأسرة التربويّة بما في ذلك الأساتذة، والإداريّين، ومفتّشي المادّة، ومعدّي المناهج، وأولياء الأمور، لتحسين الفعل التعليميّ، لأنّ التعليم هو عمليّة تشاركيّة تفاعليّة تتطلّب تنسيقاً مستمراً بين مختلف الأطراف لتحقيق النّجاح المطلوب، والارتقاء بتعليميّة اللّغة العربيّة.

وتعدّ هذه الدّراسة من الجهود المستهدفة لتعزيز التّواصل التّعليميّ، وتفعيل تعليميّة النصوص لاكتساب الكفاءة التّواصليّة، وتحقيق غاية المادّة، ومع ذلك فلا ندّعي بأننا أحطنا بجميع جوانب الموضوع، أو أجبنا عن جميع التّساؤلات، فلكلّ عملٍ نصيبه من النقصان؛ وعلى الباحثين بعدنا مواصلة البحث، ومقاربة الموضوع من زوايا أخرى لتحسين جودة الفعل التعليميّ، والارتقاء بتعليميّة نصوص اللّغة العربيّة.

ملاحق

فهم المنطوق (التعبير الشفوي): 20

- سيقرأ على مسامعك نص من نصوص «الأعياد» عنوانه «اجتلاء العيد» للكاتب «مصطفى صادق الرافعي» - اسمعه جيداً لـ :
- تقف على معانيه، تتفاعل معها، تحسن مناقشتها.
 - تستخرج أبعاده المتنوعة قيمه المختلفة.
 - تتمكن من التواصل مشافهة بلغة سليمة متسقة، منسجمة، وتوفق إلى حد بعيد في إنتاج نصوص من نفس المضمون والنمط.

اجتلاء العيد

جاء يوم العيد، يوم الخروج من الزمن إلى زمن وحده لا يستمر أكثر من يوم. زمن قصير ظريف ضاحك، تفرضه الأديان على الناس؛ ليكون لهم بين الحين والحين يوم طبيعي في هذه الحياة التي انتقلت عن طبيعتها.

يوم السلام، والبشر، والضحك، والوفاء، والإخاء، وقول الإنسان للإنسان: وأنتم بخير.

يوم الثياب الجديدة على الكل؛ إشعاراً لهم بأن الوجه الإنساني جديد في هذا اليوم.

يوم الزينة التي لا يراد منها إلا إظهار أثرها على النفس، ليكون الناس جميعاً في يوم حب.

يوم العيد: يوم تقديم الحلوى إلى كل فم لتحلو الكلمات فيه...

يوم تعم فيه الناس ألفاظ الدعاء والتهنئة مرتفعة بقوة إلهية فوق منازعات الحياة.

ذلك اليوم الذي ينظر فيه الإنسان إلى نفسه نظرة تلمح السعادة، وإلى أهله نظرة تبصر الإعزاز، وإلى داره نظرة تدرك الجمال، وإلى الناس نظرة ترى الصداقة.

ومن كل هذه النظرات تستوي له النظرة الجميلة إلى الحياة والعالم؛ فتبتهج نفسه بالعالم والحياة.

وخرجت أجتلي العيد في مظهره الحقيقي على هؤلاء الأطفال السعداء.

على هذه الوجوه النضرة التي كبرت فيها ابتسامات الرضاع فصارت ضحكات.

هؤلاء المجتمعون في ثيابهم الجديدة المصنعة اجتماع قوس قزح في ألوانه.

ثياب عملت فيها المصانع والقلوب، فلا يتم جمالها إلا بأن يراها الأب والأم على أطفالهما.

ثياب جديدة يلبسونها، فيكونون هم أنفسهم ثوباً جديداً على الدنيا.

هؤلاء السحرة الصغار الذين يخرجون لأنفسهم معنى الكنز الثمين من قرشين...

ويسخرون العيد فإذا هو يوم صغير مثلهم جاء يدعوهم إلى اللعب.

وينتبهون في هذا اليوم مع الفجر، فيبقى الفجر على قلوبهم إلى غروب الشمس.

مصطفى صادق الرافعي

(وحي القلم)

السنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العلم والاكتشافات العلمية.
الأسبوع: الثاني. عدد الكلمات: 200. مدة التسجيل: 03 د و 30 ثا.

يَجِبُ أَنْ تَتَعَلَّمَ

كَانَ وَالِدُ لُؤَيْسٍ بَاسْثُورَ يَجِيءُ بَيْتَهُ لَيْلًا مِنْ عَمَلِهِ الْيَوْمِيِّ الْمُضْنِيِّ فِي الْمَدِينَةِ، وَ يَضَعُ إِنَّهُ عَلَى رُكْبَتَيْهِ وَيَقُولُ: آه يَا لُؤَيْسَ مَا كَانَ أَسْعَدَنِي لَوْ كُنْتُ تَسْتَطِيعُ أَنْ تُصْبِحَ أَسْتَاذًا فِي كُلِّيَّةِ «أَرْبُوي». هُنَا أَعْمَلُ طَوْلَ النَّهَارِ بِهَذِهِ الْجُلُودِ الْمُتَتِنَةِ فَأَذْبَعُهَا لِتَصِيرَ جُلُودًا. لَقَدْ قَضَيْتُ سِنِينَ كَثِيرَةً الْمَشَاقِّ... وَ أَوْدُ أَنْ تَكُونَ حَيَاتِكَ أَسهَلُ مِنْ حَيَاتِي. يَا بُنَيَّ يَجِبُ أَنْ تَتَعَلَّمَ!

كَانَ لُؤَيْسُ فِي الثَّانِيَةِ مِنْ عُمُرِهِ فَقَطْ، فَكَانَ يَلْعَبُ عَارِضِي وَالِدِهِ وَ يَضْحَكُ، وَكَانَتْ وَالِدَتُهُ تَبْتَسِمُ وَ تَقُولُ: «نَعَمْ يَجِبُ عَلَى ابْنِنَا أَنْ يَتَعَلَّمَ». وَ لَكِنَّهُمَا فِي أَزْهَى أَخْلَامِهِمَا عَنْ ابْنِهِمَا، لَمْ يَرِيا قَطْ رُؤْيَا الرَّجُلِ الْعَظِيمِ الَّذِي قُدِّرَ لَهُ أَنْ يَكُونَ.

وَلَوْ اسْتَطَاعَا أَنْ يَنْظُرَا سِتِّينَ سَنَةً إِلَى الْمُسْتَقْبَلِ لَكَانَا رَأْيَا عَلَى بَابِ الْبَيْتِ الَّذِي كَانَا يَعِيشَانِ فِيهِ لَوْحَةً كُتِبَ عَلَيْهَا بِأَخْرُفٍ ذَهَبِيَّةٍ: «هُنَا وَلَدُ لُؤَيْسِ بَاسْثُورَ فِي السَّابِعِ وَالْعِشْرِينَ مِنْ كَانُونِ الْأَوَّلِ سَنَةِ اثْنَيْنِ وَعِشْرِينَ وَثَمَانِمِائَةٍ وَالْف (27 ديسبر 1822 م)».

وَلَمْ تَلْبِثِ الْأُسْرَةُ أَنْ تُقَلَّتْ إِلَى بَلَدَةِ «أَرْبُوي»، حَيْثُ كَانَ لِوَالِدِ بَاسْثُورَ مَذْبَعَةٌ خَاصَّةٌ. وَكَانَ لُؤَيْسُ يَلْهُو فِي دَارِهَا دُونَ كَثِيرٍ عَنَائِيَّةٍ أَوْ فِكْرٍ بِالْمُسْتَقْبَلِ. فَلَمَّا ذَهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ كَانَ وَالِدُهُ يَرِاقِبُ دُرُوسَهُ وَ يَحْكُمُهُ عَلَى الدَّرْسِ كُلِّ لَيْلَةٍ، وَ لَكِنْ لُؤَيْسُ كَانَ يُجِبُ أَنْ يَلْعَبَ فِي أَثْنَاءِ النَّهَارِ... وَكَانَ مُوَلِّعًا بِالرُّسُمِ، وَ بَدَلًا مِنْ أَنْ يَدْرُسَ، كَانَ يَرْسُمُ مُعَلِّمِيهِ وَ رِفَاقَهُ، وَكَانَ الشَّبَهُ بَيْنَ صُورِهِ وَالَّذِينَ يُصَوِّرُهُمْ كَبِيرًا...

عَلَى أَنَّهُ تَحَقَّقَ بَعْدَ بَضْعِ سَنَوَاتٍ مَا يَنْدُلُهُ وَالِدُهُ وَوَالِدَتُهُ مِنَ الْعَمَلِ الشَّاقِّ لِتَمَكِّيْنِهِ مِنَ التَّعْلِيمِ. وَلَمَّا كَانَ فِي الْخَامِسَةِ وَالْعِشْرِينَ مِنْ عُمُرِهِ كَانَ قَدْ كَشَفَ عَنْ بَعْضِ التَّوَامِيْسِ الْجَدِيدَةِ وَ بَرَهَنَ عَلَيْهَا لِمُعَلِّمِيهِ... وَغَيَّرَ أَسْتَاذًا مُسَاعِدًا لِلْكَمِّيَاءِ فِي سِتْرَاسِبُورْغْ. وَفِي هَذَا الْعَهْدِ أَخَذَ يَكْتَشِفُ بَعْضَ مُكْتَشَفَاتِهِ الْعَجِيبَةِ الَّتِي خَلَصَتْ أَلُوفًا مِنَ النَّاسِ فِي كُلِّ أَنْحَاءِ الْعَالَمِ.

[فؤاد صرّوف، عن كتاب الجديد في الأدب العربي، حنا الفاخوري، ج4،

دار الكتاب، لبنان، 1973. ص: 215 - 218]

السنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العلم والتقدم التكنولوجي.
الأسبوع: الأول. عدد الكلمات: 192. مدة التسجيل: 3 د و 1 ثا.

أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي

قضية التلوث البيئي واحدة من أهم القضايا التي بدأت جميع دول العالم توليها اهتماماً، وعقدت من أجلها العديد من المؤتمرات التي نظمتها الأمم المتحدة والمنظمات الدولية، من أجل إيجاد حلول لها في إطار عالمي.

إن التلوث البيئي ومشاكله لم يُشكّل على مرّ السنوات الماضية أهميةً مثلما يشكّلها في وقتنا الحاضر، ولعلّ السبب يرجع إلى علاقة الإنسان ببيئته، حيث يُعدّ التلوث بالمبيدات الحشرية والفطرية من أهم صور التلوث الماديّ للتربة، إضافةً إلى استخدام أنواع مختلفة من المخصبات الزراعية، منها ما هو كيميائيّ.

فالشواهد تشير إلى وجود حرب خفية بين الإنسان والطبيعة، فسعيه لتيسير سبل معيشته، دفعه إلى استخدام الطبيعة استخداماً سيئاً، وكثرت ملوثاته ومخلفاته وبقياء أنشطته الإنتاجية والاستهلاكية، ولم يجد سوى البيئة الطبيعية بمكوناتها (الهواء، الماء، الأرض) مخزناً لإلقاء مثل هذه المخلفات والبقايا.

وبمرور الوقت تراكمت هذه المخلفات، ولم تستطع مكونات البيئة استيعابها والتخلص منها ذاتياً، وما ترتّب عليه كثير من المخاطر على الإنسان نفسه؛ تمثلت في ظهور العديد من الأمراض التي أثّرت على حياته وصحته، أو على الموارد الطبيعية ذاتها بحيث أصبحت أقلّ صلاحية وأكثر ضرراً، وامتدّ التلوث البيئي وشمل كلّ شيء: الهواء الذي نستنشقّه، والغذاء الذي نأكله، والنبات الذي نزرعه، فهو يحيط بالإنسان من كلّ الجوانب، ويهدّد معيشته واستقراره وأمنه.

[د. صلاح على صالح فضل لله / قسم الاقتصاد الزراعي - كلية الزراعة - جامعة أسيوط / التلوث البيئي وأثره على التنمية الاقتصادية الزراعية / ص 71 إلى ص 77 / مجلة أسيوط للدراسات البيئية - العدد 20 - جانفي 2001 -]

المقطع 5 : العلم والتقدم التكنولوجي
السند : اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي
المراجع : مجلة المحجة - عدد 156 - 16 سبتمبر 2001.

على هامش الندوة التي أقامتها كلية الآداب بقاس ومعهد التعريب بالرباط، التقت المحجة الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح بعد تعيينه رئيساً لمجمع اللغة العربية بالجزائر بحوالي أسبوع، وكان هذا الحوار الذي أجراه محمد البنعادي.

من خلال تجربتكم الشخصية في مجموعة من المجمع العلمية على امتداد العالم العربي وحتى الغربي ما هي رؤيتكم لطبيعة العلاقة الموجودة بين اللغة والهوية؟

الإنسان الذي يتكلم لغة ليل نهار هو من أهلها وأيا كان، وسواء كان أصله من جماعة أخرى أو دين، فهو يفكر ويتصور وينظر إلى ما حوله ومحيطه مثل هؤلاء الذي ينطقون بهذه اللغة.. أما الذي يعرف لغة من اللغات غير اللغة الأصلية له وينطق بها عند الحاجة فهذا ليس من أهلها..

إن عدم معرفة الباحث المتخصص في الفيزياء أو الكيمياء اللغات الأجنبية لا يسمح بتجديد المعلومات لأن الاكتشافات صارت يومية في الطب... الكتب المنقولة من اللغات الأجنبية إلى العربية مهما بلغ عددها لا تفي بالغرض. إن ضرورة معرفة اللغات الأجنبية قد تكون مثل التمسك بالهوية ربما، كأنها ضرورة مادية، من ملزمات العصر، فالمهندسون الفرنسيون في التكنولوجيا مثلاً مضطرون إلى معرفة الانجليزية معرفة كاملة، وإلا فاتهم الركب الحضاري، ولهذا فالفرنسي مهما كان تعصبه للغته الفرنسية فإنه لا يخجل من تعلم الانجليزية إلى حد الاتقان.

96/64 في ظل ثورة المعلومات، هل يمكن الحديث عن لغة عربية يمكن أن تسير إلى حد ما مع التطورات مع الملاحظة أن اللغة الفرنسية في انحدار متواصل بالمقارنة مع الانجليزية أصبحت تسيطر على المجال المعلوماتي عموماً؟ أي ما هو أفق حضور العربية في المعلومات؟

الذي لا يمكن تجاهله هو التغلب الشامل للغة الانجليزية، هذا لا طاقة لنا به، لا طاقة لنا في أن نغالب الانجليزية كما أنه لا طاقة للفرنسيين في مغالبتها، الشيء الوحيد الذي يمكن أن نقوم به هو النتائج التي يتوصل إليها ميدان المعلومات بالعربية، لكن اللغة المستعملة عند المهندسين لا بأس أن تكون بالإنجليزية أو غيرها، المهم النتيجة.

المهم ما نخططه من الأغراض والأهداف، أكثر ما يمكن فعله هو أن نعد العدة للمستقبل عندما سيظهر الكثير من المخترعين العرب والمسلمين المكتشفين لأسرار الكون، عندئذ تعلق العربية بعلمهم، اللغة ليس فيها أي عيب، العيب في أهلها. عندما يصبح للعرب والمسلمين

64

حضارة سيأتي الأجانب لتعلمها كما كان الحال في عصور الازدهار الاسلامي.

ففي مدينة بجاية بالجزائر مثلاً في القرون الوسطى كان يأتي الأجانب لتعلم العربية حتى يتمكنوا من قراءة الكتب العلمية في الجبر والعلوم المختلفة مثل ريمون لول الفيلسوف والعالم الكبير الإسباني الذي قضى عمره في دراسة الرياضيات في بجاية. فلا نلوم اللغة وإنما نلوم أنفسنا والوضع الذي نحن عليه، الإنسان هو الثروة الحقيقية التي بها يمكن مواجهة التحديات التقنية والعلمية والحضارية عموماً.

ننتقل إلى مجال المصطلح، إلى ما أسميته "المصطلح العلمي الضيق" و"المصطلح الحضاري" ما هو الفرق بينهما؟

96/65

المصطلح العلمي هو ما لا يعرفه إلا المختصون فيه، ولكن هناك مصطلح أضيق من هذا هو الفئة القليلة من المختصين الذين لا يعرف غيرهم هذا المصطلح مثل مصطلحات الصيدلة التي ربما حتى الطبيب لا يعرفها وكذلك المصطلح العلمي الذي يجب أن يعرفه كل مثقف مثل : الفيزياء والكيمياء العادية والرياضيات العادية..

اللفظ الحضاري شيء آخر، إنه اللفظ الذي يؤدي مفهوماً محدداً في زماننا هذا. هناك الآلاف من المفاهيم الحديثة التي يجب أن يعرفها حتى الطفل الصغير، الذي عادة ما يكتفي بالكلمة الأجنبية المحرفة والمعربة ويقال إنه لا يوجد في القاموس لفظ لهذه الكلمة الأجنبية، وهذا طبعاً عائق وعيب في الاستعمال اليومي للعربية لأن الناس -وخصوصاً في المشرق- تعودوا على أن العامية لابد أن تؤدي ما عليها في الحياة اليومية، أما الفصحى فهي فقط لغة مشتركة بين الناس، لا يا سيدي، الفصحى لابد وأن تنزل إلى الميدان،

الأعياد

الأعيادُ سنةٌ فطريّةٌ جُبلَ عليها الناسُ وعرفوها، وفكّروا فيها منذُ عرفوا الاجتماع والتقاليد والذكريات، ويحكم هذه السنة الفطريّة كان لكلّ أمةٍ أيامٌ تُظهر فيها زينتها، وتُعلنُ سرورها، وتُسرّي عن نفسها ما يُصيّبها من مشاق الحياة.

وبالبحث على هذه الأعياد قد يكون مجرد الترفية عن النفوس، وتمكينها من حريّة شخصيّة أو اجتماعيّة، لا تُنال والناس في مُعترك الحياة جادّون، وقد يدفع إلى اتّخاذها إرادة التذكير بحادثٍ يُحبّب إلى نفوس جماعة أو فردٍ له قيمته في الجماعة. ولعلّ عيد الحريّة بعد الاستعباد، وعيد الاستقلال بعد الاحتلال، وعيد الجهاد بعد القعود، لعلّ هذه الأعياد كلّها لم تكن إلاّ تنبيهاً لوعي قوميّ نحو آمال البلاد، وحفزاً للنفوس في الاتجاه إلى الكمال الذي تدفع إليه الذكريات. والأعياد بعد ذلك ذات صُحفٍ ماضية مُحبّذة، ينشرها في جوّ الفرح والسرور أبناء العُصر الحاضر عن آبائهم الأولين، فتقرأ في تلهّف وشوق وتفقه بعزّة وانشراح، فتقوى العزائم على مواصلة السير في خطّة الكمال.

عبد الحليم محمود
منشورات الديوان التربوي (تونس 1963)

أعود إلى قاموسي

أفهمُ كَلِمَاتِي:

جبل: فطر عليها، الجبلّة، والجبلّة
الحنونة والطبيّة: تُسرّي: تذهب
عنها ألهم: حفّزاً: دفعاً، تشجيعاً،
حفّز: حفّزاً: دافعه وحركه.

أشرحُ كَلِمَاتِي:

الباعث: مجرد مُعترك.

أفهمُ النص:

1. متى عرف الناس الأعياد؟
2. أذكر أهم الأعياد الوطنيّة التي يحتفل بها وطنك.
3. ما الغرض من إقامة الأعياد؟
4. كيف تنشأ هذه الأعياد؟ قدّم أمثلة من النص.

خاتم العيد

لا يوجد أكثر تأثيراً في نفوس الوالدين من منظر الأولاد حين يُحرمون الاستمتاع بفرحة العيد.

ليلي: لا أعيدُ في ثياب قديمة.

حسن: لا أعيدُ في ثياب قديمة.

الأب: (للوالدين) هل أنت أميرٌ وحضرتُها أميرة؟!

الأم: (للوالدين) كُلُّ أمثالنا يُعيدون بثياب قديمة.

حسن: لا أقبل، لا أقبل، . . أنت تشتغل في معمل التسيج وأمّي في معمل الخياطة ونحن بثياب قديمة؟!

الأب: نحن لا نملك المعامل يا ولدي. أنا عاملٌ وأمك عاملة.

حسن: (يبتعد جانبا ويشكو ويبكي). دائماً بثياب قديمة، دائماً بثياب قديمة.

ليلي: (تبتعد جانبا وتشكو وتبكي). أنا أيضاً مثل حسن. لن أعيد بثياب قديمة.

الأم: (مقتربة من الأب). يا حسرتي على الولدين. من ستة أعياد ما فرحناهما بثياب جديدة.

الأب: (مبتعداً عن الأم).

الأم: عندي حلٌّ، لكن أخافُ أن تزعل.

الأب: لن أزعل، ما هذا الحلُّ؟

الأم: (تخلع خاتم الزواج من أصبعها). أبيع الخاتم.

الأب: تبيعين خاتم الزواج؟! أنت لا تملكين غيره.

الأم: وأنا حرةٌ في التصرف به وبثمنه.

الأب: احتفظي به لوقت الحاجة. قد يلزمنا لشيء أهم.

الأم: فرحة الولدين الآن هي الأهم.

الأب: أنا لا أوافق.

الأم: (تخلع الخاتم). يجبُ أن تُوافق.



▲ خاتم الزواج يُدخلُ فرحة العيد إلى قلوب الأولاد

اقرا نصي



التَّوَارِقُ: التَّارِيخُ الْعَرِيقُ

ينتشر التَّوَارِقُ فِي الصَّحَرَاءِ الْكُبْرَى
وَيَحْرَصُونَ عَلَى الْمَحَافِظَةِ عَلَى طَرِيقَةِ
عِيْلِهِمْ لِمُوَاجَهَةِ صَعُوبَاتِ الْبَيْئَةِ الْقَاسِيَةِ.

أَثَرِي لَفْتِي

العشيرة: تنظيم
مجتمعي صغير
يشارك في ملكية
واحدة

السَّافَانَا: أَرْض

عشبية منبسطة
استوائية أو شبه
استوائية

الْحَرَّ الْقَائِظُ:

الحر الشديد

التَّيْنِدِي: رَقَصَات

وأغاني التَّوَارِقِ

الإمزاد: آله

موسيقى تقليدية

عند التَّوَارِقِ

الشَّعْبُ التَّارِقِيُّ شَعْبٌ مُسْلِمٌ ... احْتَفَظَ بِهَوِيَّتِهِ الْحَضَارِيَّةِ الْأَصِيلَةِ
وَبَلَغَتْهُ (التَّافِينَاغُ)، وَهَذَا مَا يَجْعَلُ مِنْهُ أَحَدَ الشُّعُوبِ الْإِفْرِيقِيَّةِ النَّادِرَةِ
الَّتِي تَمْلِكُ أَبْجَدِيَّةً، يَرْجِعُ وُجُودُهَا إِلَى ثَلَاثَةِ آلَافِ سَنَةٍ تَقْرِيْبًا، قَبْلَ
مِيلَادِ الْمَسِيحِ، كَمَا تَشْهَدُ عَلَى ذَلِكَ الْكِتَابَاتُ وَالنُّقُوشُ الَّتِي تُمَثِّلُ
الصَّحَرَاءَ وَإِفْرِيقِيَا الشَّمَالِيَّةَ.

تُعْتَبَرُ الْأُسْرَةُ الْخَلِيَّةُ الْأُولَى فِي مَجْتَمَعِ التَّوَارِقِ، وَتُسَمَّى عِنْدَهُمْ
(إِيَهْنُ)، أَيْ الْخِيْمَةُ. وَكَذَلِكَ الْعَرَبُ يُسَمُّونَ الْأُسْرَةَ (الْبَيْتَ) وَهُوَ
الْخِيْمَةُ. وَتَأْتِي بَعْدَ الْأُسْرَةِ الْعَشِيرَةُ وَتُسَمَّى (كُلُّ إِيَهْنُ)، وَتَتَكَوَّنُ مِنْ
عَدَدٍ مِنَ الْأُسَرِ تَرْبِطُهُمْ قَرَابَةُ الدَّمِ ...

يَشْتَغِلُ التَّوَارِقُ بِتَرْبِيَةِ الْحَيَوَانَاتِ وَخَاصَّةً الْإِبِلَ وَالْمَاعِزَ وَأَنْوَاعًا مِنْ
الضَّأْنِ تَخْصُ الْمَنْطَقَةَ تُدْعَى (تِيَهْرِي)، لَيْسَ لَهَا أَصَوَافٌ وَلَهَا ذَيْلٌ
طَوِيلٌ، وَأَجْسَامُهَا مُعْطَاةٌ بِشَعْرِ كَشَعْرِ الْبَقَرِ، كَمَا يُرَبِّي تَوَارِقُ الْجَنُوبِ
الْمُتَوَاجِدُونَ فِي مَنَاطِقِ السَّافَانَا - حَيْثُ الْمِيَاهُ وَفِيرَةٌ - الْبَقَرِ، وَيَتَّخِذُ
التَّوَارِقُ مِنَ الْبَنَانِ الْإِبِلَ وَالْبَقَرِ طَعَامَهُمُ الرَّئِيسِيَّ، وَكَذَلِكَ مِنْ لَحُومِهَا، كَمَا
تَدَهْنُ نِسَاءُ التَّوَارِقِ شُعُورَهُنَّ وَأَجْسَامَهُنَّ بِالسَّمْنِ

الْغِنَاءُ عِنْدَ التَّوَارِقِ كَالْأَكْلِ وَالشُّرْبِ، لَا يَسْتَغْنُونَ عَنْهُ، فَالتَّارِقِيُّ يُعْنِي
فِي بَيْتِهِ وَفِي طَرِيقِهِ لَجَلْبِ الْمَاءِ، أَوْ لَسْقِي الْحَيَوَانَاتِ، وَفِي صَحْرَائِهِ وَهُوَ
يَمْتَطِي جَمَلَهُ الْمَهَارِي، يُعْنِي لِطَرْدِ الْمَلَلِ وَالنُّعَاسِ فِي لَيَالِي الصَّيْفِ
الرَّطْبَةِ، حَيْثُ يَحْلُو لَهُ السَّيْرُ بَعْدَ يَوْمٍ مِنَ الْحَرِّ الْقَائِظِ، وَكَمَا الرَّجُلُ
كَذَلِكَ الْمَرْأَةُ، ففِي جَمِيعِ الْمُنَاسَبَاتِ تُعْنِي ... فِي الْأَفْرَاحِ بِجَمِيعِ
أَنْوَاعِهَا وَهِيَ تَضْرِبُ عَلَى آلَةِ الْإِيْقَاعِ (التَّيْنِدِي)، وَهِيَ أَيْضًا تُرَافِقُ
صَوْتَ «الْإِمَزَادِ» الْجَمِيلِ ...

[مُحَمَّدُ سَعِيدُ الْقَشَاطِ. التَّوَارِقُ. عَرَبُ الصَّحَرَاءِ الْكُبْرَى. بِتَصَرُّفٍ]

أفهم ما أقرأ و أناقش



أقرأ النص

الشَّعْبُ الياباني

أنت لم ترَ أجملَ ما في آسيا إذا لم تذهب إلى اليابان.. أنت لا تُقدِّرُ معنى الدُّوق الجميل في اللباس وفي البيت والشَّارع إذا لم تذهب إلى اليابان..

أنا لم أعرف أن طفولتي كانت تعيّسة، إلا عندما ذهبتُ إلى اليابان، فقد رأيتُ أطفالاً في ملابس رجالٍ ورأيتُ رجالاً في سعادة الأطفال.

لا تزال طوكيو أجملَ مدينةٍ رأيتها ليلاً في اليابان حتّى الآن.. فالشُّوارعُ تصبحُ خيوطاً من اللؤلؤ.. والإعلاناتُ هنا باهرةٌ لها أشكالٌ وألوانٌ عجيبَةٌ، وعلى أسطح البيوت أبريقُ الشاي تمتلئ بالثور الأحمر، وتُفرغُ ما فيها في فناجين تكاد تسقط فوق رؤوس الناس.

كلُّ يومٍ تتغيّرُ فِكرتي عن هذه البلاد.. كنتُ أتصوّرُ أن اليابانَ بلادٌ صغيرة، يسكنها شَعْبٌ ضئيل الحجم، يأكلُ في أطباقٍ صغيرة، وملاعقٌ صغيرة، ويقعدُ على الأرض، ويمشي في زحامٍ شديدٍ كأنه موجُ البحر، ولكنني وجدتُ اليابانَ ليست صغيرة، فعددتُ سُكَّانها أكثرَ من مائة مليون، وليسوا جميعاً من الأقزام ففيهم أناسٌ طوال القامة، بيضُ الوجوه جدّاً، وليس كلُّ شيءٍ صغيراً عندهم، ففي طوكيو أعلى بُرج في العالم، أعلى من بُرج إيفل بباريس، وإذا كانت عندهم هواتفٌ صغيرة، فإن لديهم محطاتَ ومصانعَ مساحتها شاسعة. فاليابانُ ليست صغيرة، وإنما هي عملاقٌ يخطو إلى الورا، فتظنُّ أنه يتراجع، ولكنه في الحقيقة يتحفّزُ ليقفزَ إلى الأمام.

كان القمرُ نزلَ من السماء، وتكسّرَ قطعاً قطعاً فوقَ مدينةِ طوكيو.. كلُّ شيءٍ مُنيرٌ ومُتلوّنٌ ومُتحرّكٌ، الحاراتُ الصَّغيرةُ أجملُ من الشُّوارعِ الكبيرة، وأكثرُ عِفاريّةً وملائكةً من الميادين، والمطاعمُ الكبيرةُ نظيفةٌ جدّاً، والمطاعمُ الصَّغيرةُ فيها حياةٌ، أناسٌ يضحكون بلا حسابٍ ويأكلون بلا حسابٍ.



أنيس محمد منصور
(1924 - 2011) كاتب
صحافي وفيلسوف
وأديب مصري معاصر.
جمع بين الأسلوب
الفلسفي و الأسلوب
الأدبي الحديث.
متعدد اللغات. تفرغ
للمصاحفة.

ألف عديد الكتب
منها : في صالون العقاد
كانت لنا أيام، حول
العالم في 200 يوم،
أنت في اليابان وبلاد
أخرى.

حصل على كثير
من الجوائز الأدبية
منها : جائزة الدولة
التشجيعية في مصر في
مجال الأدب.

توفي صباح يوم
الجمعة 21 أكتوبر
2011 عن عمر ناهز
87 عاماً.

سايونارا..ومعناها باليابانية وداعاً..وداعاً يا بلادَ الدُّوقِ والأدبِ والانحناءِ الذي ليس له أولٌ ولا آخرٌ.. وداعاً يا بلاداً لا تعرفُ الإنجليزية وتقولُ نعم دائماً إذا فهمتُ وإذا لم تفهم..وداعاً يا بلادَ اللؤلؤِ والجيشا.. ويسكنُ نصفُ أهلها في بيوتٍ من الخشبِ..وداعاً يا بلادَ الشمسِ المشرقةِ فوقَ السحابِ والمشرقةِ دائماً في وجوهِ الرجالِ والنساءِ.. وداعاً يا بلاداً تَأْكُلُ السَّمَكَ النَّيِّئَ، وتَضَعُ السُّكَّرَ في الصَّلَصَةِ، وتَسْلُقُ البَصَلَ والفَجَلَ والخِيزْرَانَ، وتَأْكُلُ على حصيرةٍ ناعمةٍ، وتستمتعُ إلى الضَّفادِعِ البشريةِ، وهي تُغْنِي في ملابسِ الجيشا، وداعاً يا بلادَ الشمسِ التي أشرقَتْ في نفسي، ولن تَغْرُبَ أبداً. سايونارا..سايونارا.

أنيس منصور : حول العالم في 200 يوم، بتصرف.

أنري رصيدي اللغوي

الجيشا : كلمة يابانية مكونة من مفردتين «جي» وتعني فنان و«شا» وتعني إنسان، والكلمة تطلق على نوع من الفتيات الخادومات اللاتي يُجِدْنَ فنون الغناء والمسرح والاستعراض. • الصلصة : مادة سائلة تستخدم في الطبخ، تتشكل في الغالب من الطماطم وبعض التوابل والبهارات. • الخيزران : هو اسم لنبات عُشبي عملاق جذوعه مجوّفة يمتاز بالمرونة.

أبحث في قاموسي عن مشتقات كلمة « يخطو » وأوظفها في جمل وصفية.

أفهم النصّ وأناقش فكره

- 1 - أين تقع اليابان ؟ ما الاسم الذي يطلق عليها ؟ ولم ؟ كم يبلغ عدد سكانها اليوم ؟
- 2 - نقل لنا الكاتب بعض عادات اليابانيين. وضحها ثم بين موقف الكاتب منها.
- 3 - ما الذي تفهمه من عبارة الكاتب : « رأيت أطفالاً في ملابس رجال ورأيت رجالاً في سعادة الأطفال » ؟
- 4 - عبر الكاتب عن عاطفة إعجاب وإكبار شديد لليابانيين. استخرج العبارات التي تثبت ذلك.
- 5 - لم يخل أسلوب النصّ من عنصر المرح والسخرية. استخرج العبارات التي تؤكد ذلك.
- 6 - اشرح عبارة النصّ الآتية : «وداعاً يا بلاد الشمس التي أشرقَتْ في نفسي ولن تغرب أبداً».
- 7 - هل أعجبت بأخلاق اليابانيين ؟ ما الذي يدعوك إلى هذا الإعجاب ؟
- 8 - بما شبّه الكاتب اليابان اليوم ؟ هل تراه كذلك ؟ أبرز موقفك ودعّمه.

أكتشف نمط النصّ، وأبين خصائصه

- قدّم النصّ أوصافاً للشعب الياباني. استخرج بعضها.
- ما النمط النصّي الذي تشير إليه هذه الأوصاف ؟ علّل.
 - ما الفكرة التي كان يحملها الكاتب عن اليابانيين ؟ هل هي فكرة سلبية أم إيجابية ؟ هل تغيرت هذه الفكرة ؟ كيف ؟
 - دافع الكاتب عن فكرته الجديدة مستخدماً شواهد واقعية شاهدها. أبرز هذه الشواهد ثم صنّفها.
 - إلى أي نمط تشير هذه الشواهد ؟

أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه

- 1 - وظّف الكاتب ضمير المخاطب : « أنت ». ما الدلالة التي يضيفها هذا الضمير إلى معنى النصّ ؟
- 2 - امتاز النصّ بعنصر التجدد والإثارة. ما الذي أكسبه هاتين الصفتين برأيك ؟ علّل.
- 3 - وظّف الكاتب مجموعة من الروابط التي حققت انساق النصّ. استخرج بعضها ثم مثل لكل نوع.

من أجل حياة أفضل

قالت عيني :

القرش أبعد منالاً من أن نصل إليه نحن المساكين ، وقد نتعب حتى تتحطم عظامنا من التعب دون أن نصل إليه. انتظري إلى غدٍ... هذا ما يقولونه لك دائماً... والغد لا يأتي أبداً ...

أجابت الجارة موضحة:

كان المرحوم زوجي يقول ذلك، وكان يحاول أن يشرحه للآخرين؛ فكانت النتيجة أن ألقى في غياهب السجن. كم مرة ومرة.

ألأنه كان يقول هذا الكلام؟

نعم لا شيء آخر غير هذا الكلام...

لا يلقى امرؤ في السجن لأنه يقول كلاماً صادقا.

قولي... لماذا جاء إلينا في هذا الصباح رسل الشقاء هؤلاء ؟ - ألم يجيئوا للقبض على حميد

سراج ؟

إننا نرى كم يناسي رجالنا. قالت الجارة مؤيدة:

كان زوجي مثل حميد. لابد أن حميد قال بعض الأشياء، لاشك أنه قال أشياء كثيرة، وكررت

تقول:

-مثل حميد تماماً.. يدخل، ويخرج ، ولا يلاحظ شيئاً، ذلك كل ما كان يجيده، كان لا يعرف

الراحة.

وأظلم وجهها ، وشيئا فشيئا اتفد فيها غضب أصم. لكنها كانت لا تستطيع مقاومة بغيا

كان رجلنا لا يأكل ولا ينام - مثل حميد - كان لا يحيا إلا من أجل هذه الاجتماعات ، وكان

لا يعيش، لأنه كان لا يفكر إلا في هذا. كنا نبقي أياماً وأسابيع لانراه في البيت ، وكنا لا نستطيع أن نقول

له شيئاً ، كان لا يتكلم كثيراً ، وكان كلامه يقل يوماً بعد يوم. كنا لانجرؤ أن نقول له إن خبزنا نفذ، كان

يتألم وكان في بعض الأحيان يتكلم ، كان يقول "هذه الاجتماعات ، هذه الرؤعات والغدوات ، هذه

الغيبات الطويلة إنما هي من أجل حياة أفضل".

[محمد ديب، الدار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007، ص: 53-59]

الْوَقِيعَةُ

اخْتَارَ أَحَدُ الْمُلُوكِ وَزِيرًا مِنْ أَغْوَانِهِ، وَقَدْ خَصَّهُ بِحُبِّهِ، وَأُولَاهُ ثِقَتَهُ، فَكَانَ يَرْكُنُ إِلَيْهِ فِي كَثِيرٍ مِنْ شُؤُونِ الدَّوْلَةِ، كَمَا أَسْنَدَ إِلَيْهِ تَصْرِيفَ كَثِيرٍ مِنْهَا. وَكَانَ هَذَا الْوَزِيرُ بَعِيدَ النَّظَرِ، وَقَدْ جَاهَدَ حَيَاتَهُ كُلَّهَا فِي إِرْضَاءِ رَبِّهِ وَخِدْمَةِ مَلِكِهِ.

وَلَكِنَّ الْوَزِيرَ لَمْ يَسْلَمْ مِنَ أَلْسِنَةِ الْمُفْسِدِينَ وَالِدَّسَّاسِينَ، فَقَدْ ذَهَبَ رَجُلٌ إِلَى الْمَلِكِ ذَاتَ صَبَاحٍ وَقَالَ لَهُ: «مَوْلَايَ... إِنَّ وَزِيرَكَ الَّذِي تَتَّقِي بِهِ هُوَ عَدُوٌّ لَكَ مُبِينٌ، فَإِنَّهُ دَائِنٌ لِجَمِيعِ أَهْلِ الْمَدِينَةِ، وَقَدْ اشْتَرَطَ عَلَى مَدِينِيهِ أَنْ يُوفُوا دِيُونَهُمْ حِينَمَا يَمُوتُ الْمَلِكُ الْعَظِيمُ، فَهُوَ لَا يُرِيدُ لَكَ طَوْلَ الْحَيَاةِ».

فَلَمَّا سَمِعَ الْمَلِكُ حَدِيثَ الرَّجُلِ أَلَمَهُ أَنْ يُخَدَعَ فِي الْوَزِيرِ بَعْدَ طَوْلِ ثِقَتِهِ بِهِ وَحُبِّهِ لَهُ، فَتَادَاهُ يَوْمًا، وَنَظَرَ إِلَيْهِ نَظْرَةَ الْمَغِیْظِ الْمُتَوَعِّدِ، فَأَذْرَكَ الْوَزِيرُ أَنَّ قَلْبَ الْمَلِكِ قَدْ تَغَيَّرَ، ثُمَّ لَمْ يَلْبِثِ الْمَلِكُ أَنْ قَالَ لَهُ: «إِنَّكَ تُظْهِرُ لِي الْمَوَدَّةَ وَتُضْمِرُ السُّوءَ».

وَهُنَا أَيقَنَ الْوَزِيرُ أَنَّ أَمْرَ إِقْرَاضِهِ النَّاسَ مَالَهُ هُوَ الَّذِي بَلَغَ الْمَلِكُ، فَرَأَى أَنَّ التَّصْرِیحَ بِالْحَقِّ أَجْدَى مِنَ الْكِتْمَانِ، فَقَبَّلَ الْأَرْضَ ثُمَّ قَالَ:

«إِنَّكَ تَسْأَلُنِي يَا مَوْلَايَ وَسَأَقُولُ الْحَقَّ، حَتَّى تَنْجَلِيَ الْغُمَّةَ. إِنِّي أَرَدْتُ أَنْ يَصْفُوَ لَكَ حُبُّ رَعَايَاكَ جَمِيعًا، وَأَنْ يَتَمَنَّوْا لَكَ السَّعَادَةَ وَامْتِدَادَ الْأَجَلِ، فَإِنِّي حِينَ جَعَلْتُ مِنْ مَوْتِكَ مَوْعِدًا لَوْفَاءِ دِيُونِهِمْ كُنْتُ أَذْرُكَ أَنَّهُمْ سَوْفَ يَدْعُونَ لَكَ بِطَوْلِ الْبَقَاءِ وَدَوَامِ الْهَنَاءِ».

فَلَمَّا سَمِعَ الْمَلِكُ كَلَامَ وَزِيرِهِ، سَرَّهُ حُسْنُ قَصْدِهِ وَعَادَتْ إِلَيْهِ ابْتِسَامَتُهُ، وَتَفَتَّحَتْ أَسَارِيرُ وَجْهِهِ كَالْوَرْدَةِ النَّصْرَةِ إِشْرَاقًا وَنُورًا.

عن يحيى الخشاب



أعود إلى قاموسي:

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

يَرْكُنُ: يلجأ. تَصْرِيفُ: تسيير. الدَّسَّاسِينَ: الجواسيس. ج. الدَّاسُوس. دَائِنٌ: من يُقْرِضُ النَّاسَ. وَضَعَهُ الْمُدَانُ أَوْ الْمُدْيُونُ: المَغِیْظُ: الشَّدِيدُ الْغَضَبِ، مِنْ غَاضٍ. الْمَوَدَّةُ: الصَّفَاءُ وَالصَّدْقُ. تَضْمِرُ: تخفي. أيقن: تأكد. أجدى: أنفع. تنجلي: تزول. الغممة: الحزن، اغتم: حزن. امتداد: طول.

أشرح كلماتي: لوفاء ديونهم، أسارير.

أفهم النص:

1. لِمَاذَا قَرَّبَ الْمَلِكُ الْوَزِيرَ إِلَيْهِ، وَبِمَ كَلَّفَهُ؟
2. هَلْ كَانَ الْوَزِيرُ صَادِقًا فِي خِدْمَةِ الْمَلِكِ؟
3. كَيْفَ صَارَتِ الْعِلَاقَةُ الَّتِي تَجَمَّعَ بَيْنَ الْمَلِكِ وَالْوَزِيرِ؟ وَمَا هُوَ سَبَبُ تَغْيِيرِهَا؟
4. هَلْ صَدَّقَ الْمَلِكُ مَا قَالَهُ الدَّسَّاسُ عَنِ الْوَزِيرِ؟
5. مَا مَوْ التَّبَرِيرِ الَّذِي قَدَّمَهُ الْوَزِيرُ لِلْمَلِكِ لِيَصْفَحَ عَنْهُ؟
6. هَلْ قَبِلَ الْمَلِكُ تَبَرِيرَ الْوَزِيرِ؟ كَيْفَ ذَلِكَ؟

ملحق 02: الوثائق الإدارية للدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 République Algérienne Démocratique et Populaire
 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
 جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
 كلية الآداب واللغات
 قسم اللغة والأدب العربي
 UNIVERSITE DE CHADLI BENJEDID - EL TAREF
 FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
 DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE ARABE
 التاريخ: 2024-01-08
 المرجع: 03

الموضوع: ف/ي خصوص ترخيص بالبحث الميداني

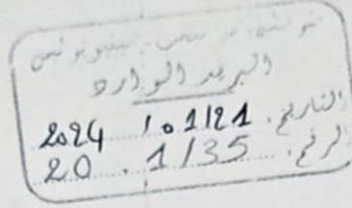
إنني الموقع أسفله السيد: رويبي صالح الدين - رئيس قسم اللغة والأدب العربي- كلية الآداب واللغات- جامعة الشاذلي بن جديد /الطارف.
 أشهد بأن الطالبتين:
 فردوس بوقموم : المولودة ب: 1997-03-07 بقالة والحاملة لرقم التسجيل: 211536043180
 مسجلة بقسم اللغة والأدب العربي [في طور الدكتوراه / تخصص: لسانيات تطبيقية]، وتبحث في موضوع الأطروحة، بعنوان: [البعد التواصل في تعليمية النصوص في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة]
 نرجو ونلتمس من سيادتكم الموافقة مساعدة الطالبة في إنجاز بحثها والترخيص لها بالحصول على معلومات في حدود ما يسمح به القانون .
 سلم هذا الترخيص لاستعماله بما يسمح به القانون.



جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
 كلية الآداب واللغات
 رئيس قسم اللغة والأدب العربي بتكليف
 الأستاذ: صالح الداين رويبي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية
إلى
السيد(ة): مدير متوسطة أحمد شهب
هيليوبوليس



مديرية التربية لولاية قالة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقم : 25/م.ت./1.5/ 2024

الموضوع: الترخيص بإجراء تربص تطبيقي
المرجع: مراسلة السيد رئيس قسم اللغة والأدب العربي الشادلي بن جديد الطارف
رقم : 03 المؤرخة في : 2024/01/07

بعد الإطلاع على طلب التربص التطبيقي المؤرخ في 2024/01/07 المقدم من طرف رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشادلي بن جديد الطارف.
يرخص للطالب(ة) بوقموم فردوس قسم اللغة العربية وآدابها الحاملة لرقم التسجيل : 211536043180
تحضيراً لشهادة الدكتوراه بإجراء تربص تطبيقي بمتوسطة أحمد شهب هيليوبوليس في الفترة الممتدة من 2024/01/09 إلى غاية 2024/05/11 في إطار النصوص التنظيمية السارية المفعول والتزام المعنية باحترام القانون الداخلي للمؤسسة .

حرر ب قالة في : 2024/01/08
مدير التربية

المكلف بتسيير مديرية التربية

نصر الدين جببروني



التوزيع/

- السيد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها
- المعني
- الحفظ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرة التربية
إلى
السيدات والسادة
مديري المتوسّطات

مديرة التربية لولاية الطارف
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 2024/0.5.1/804

Sfi3600@gmail.com

الموضوع: الترخيص للقيام بدراسة ميدانية

المرجع: مراسلة جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف - كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

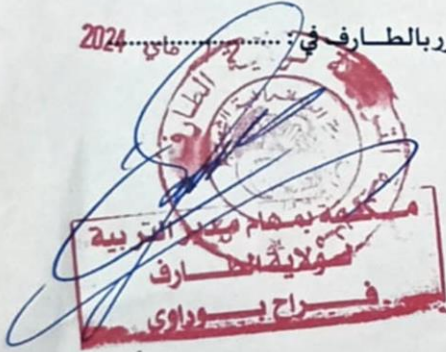
تحت رقم: 177 / الواردة إلينا بتاريخ: 2024/05/12

بناء على المرجع المشار إليه أعلاه،
يشرفني إعلامكم بموافقتي والسماح للطلّابة: (بوقموم فردوس)
بإنجاز دراسة ميدانية بالمؤسسة التي تشرفون عليها
وذلك ابتداء من 2024-05-13 إلى غاية نهاية المهمة.
مع إلزام المعني(ة) باحترام النظام الداخلي للمؤسسة.

حرر بالطارف في: 2024

نسخة إلى السيد(ة):

- رئيس(ة) قسم اللغة والأدب العربي بكلية الآداب واللغات
بجامعة الشاذلي بن جديد الطارف (للإعلام).



جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وأدائها

نصّ تقديم المقابلة مع مفتّشي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط:

التاريخ: الساعة:

اليوم: المكان:

تحية طيبة وبعد....

يشرفني منحي جزءاً من وقتكم لإجراء مقابلة علمية بيداغوجية حول "الكفاءة التواصلية في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط والنصوص التعليمية" لاستثمارها في إنجاز أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ "البعد التواصل في تعليمية النصوص في كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط".

وأحيطكم علماً، بأنّ نتائج البحث مرهنة في جزء منها بما توافوني به من معلومات، كما أتعهد بأنّ الإجابات ستكون في سرية تامة، ولا تستعمل إلّا لأغراض علمية بحثية.

مخطّط المقابلة

القسم الأول: البيانات العامة

الاسم واللقب: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الوظيفة: الولاية: المقاطعة:

الخبرة العامة:, الخبرة كأستاذ: الخبرة في سلك التفتيش:

السّن:

مكان التخرّج: المدرسة العليا للأساتذة أو المعهد: ☐ الجامعة: ☐

التخصّص العلمي:

القسم الثاني: الكفاءة التواصلية في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط والنصوص التعليمية.

1. سنتكلم أولاً عن منهاج اللغة العربية:

1.1 ما تقيمكم لمنهاج اللغة العربية للجيل الثاني في مرحلة التعليم المتوسط من حيث المردود المعرفي؟ وهل يتلاءم مع الواقع التربوي والتعليمي؟

2.1 حسب خبرتكم، هل ترون أنّ المنهاج المعتمد بإمكانه تحقيق غاية المادة في مرحلة التعليم المتوسط بجعل اللغة العربية لغة تواصل والخروج بها إلى أفق واسع؟

1.3 ما مقدار التلاؤم بين ملامح التخرج من أطوار التعليم المتوسط والمحتوى المعرفي المقرر للغة العربية؟

1.4 ما المقترحات التي تعتقدون أنّها مناسبة وفعالة لتطوير المنهاج؟

2. سنتنقل إلى الحديث عن النصوص التعليمية في ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب:

2.1 ما تقيمكم لنصوص اللغة العربية (المنطوقة والمكتوبة) في مرحلة التعليم المتوسط، وما مقترحاتكم حولها؟

2.2 هل المنهجية واضحة ودقيقة لسير تعلّات فهم المنطوق وفهم المكتوب؟

2.3 هل الحجم الساعي المخصّص لميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب كافٍ لإتمام البرنامج وتحقيق الكفاءة الختامية؟

2.4 إلى أيّ مدى حقق نشاط تعليمية النصوص (فهم المنطوق وفهم المكتوب) الغايات المحددة في المنهاج؟

2.5 حسب رأيكم، ما هي الوسائل التعليمية الكفيلة لتحقيق الكفاءة الختامية لتعليمية النص المنطوق والمكتوب؟

3. سنحاول أن نتحدث الآن عن بيداغوجيا الكفاءات وتعليم اللغة العربية لأغراض تواصلية:

3.1 ما تقيمكم لبيداغوجيا الكفاءات في تعليم اللغة العربية؟ وهل هي كفيلة بتنمية الحصيلة اللغوية والمعرفية للمتعلم؟

3.2 ما مدى تمكّن الأستاذ من تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل القسم؟

- 3.3. إلى أيّ مدى يلبي المحتوى المعرفي المقرّر للغة العربيّة (نصوص، وظواهر لغويّة، وإنتاج لغويّ "شفويّ وكتابي") حاجات المتعلّم التّواصليّة؟
- 3.4. ما أساليب تقييم أداء المتعلّم اللّغويّ والتّواصليّ؟
- 3.5. ما الحلول المقترحة التي ترونها كفيلة لجعل المتعلّم يمتلك الكفاءة اللّغويّة، والتّواصليّة؟

نشكر لكم تعاونكم معنا

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وأدائها

استبانة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط

تحية طيبة وبعد:

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة للوقوف عند مرتكزات التواصل في تعليمية نصوص اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه تخصص لسانيات تطبيقية بعنوان: "البعد التواصلية في تعليمية النصوص في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط". فأرجو منكم الاطلاع على الاستبانة، والإجابة بمصداقية ودقة وموضوعية، لأن نتائج البحث مرهنة في جزء منها بما توافوني به من معلومات، وألتمس منكم عدم ترك إجابات فارغة. وأحيطكم علما بأن الإجابات ستكون في سرية تامة، ولا تستعمل إلا لأغراض علمية بحتة، مع العلم أن ذكر الاسم غير مطلوب، وسنوافيكم بالنتائج المتحصّل عليها إن أردتم ذلك، وللاستفسار أو التواصل نضع بين أيديكم البريد الإلكتروني الآتي:

firdawsboukemoum@gmail.com

الطالبة: فردوس بوقموم

المشرف: د. عبد الحق سوداني

– استمارة الاستبانة:

الرجاء وضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة، والتعليل إذا تطلب الأمر، مع ضرورة الإجابة على الأسئلة المفتوحة.

القسم الأول: البيانات العامة

المؤسسة التربوية:

الولاية: البلدية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الرتبة: أستاذ تعليم متوسط ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكوّن ☐

الصفة: ☐ متربّص ☐ مثبّت ☐ متعاقد ☐

الخبرة المهنية: أقلّ من 05 سنوات ☐ من 05 سنوات إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنوات ☐

الشهادة المتحصّل عليها: ليسانس ☐ ماجستير ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

مكان التخرّج: المدرسة العليا للأساتذة ☐ الجامعة ☐

القسم الثاني: الكفاءة التواصلية في الفعل التواصلية التعليمي

المحور الأول: الأستاذ والفعل التواصلية في تعليمية النصوص

الرقم	العبارات	البدائل		
		أوافق	محايد	لا أوافق
1	تلقيت تكوينًا كافيًا في منهجية تعليم اللغة العربية من خلال النصوص التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات			
2	لديك اطلاع على مستجدات البحث اللساني، وتعليمية اللغة العربية			
3	تستعين باللغة العامية في الفعل التواصلية التعليمي			
4	تكتفي بأسئلة الكتاب المدرسي لتقويم مستوى الفهم			
5	تستعين بلغة الإشارة في الفعل التعليمي			
6	توظف التعزيز في الفعل التعليمي			
7	تعتمد إستراتيجيات التعليم النشط في تسيير تعلّلات ميدان فهم المنطوق والمكتوب			

08	تستخدم الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية		
09	كيف تقيم مستوى المتعلم في اللغة العربية وكفاءته التواصلية؟		
10	كيف تتعامل مع الأخطاء اللغوية لدى المتعلم؟		

المحور الثاني: المتعلم والفعل التواصل في تعليمية النصوص

الرقم	العبارات	البدائل		
		أوافق	محايد	لا أوافق
1	يتواصل المتعلم بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع			
2	يصغي المتعلم للنص المنطوق وينتبه إليه			
3	يتقن المتعلم مهارة القراءة الصامتة والهجريّة			
4	يحسن المتعلم الحوار والمناقشة			
5	يتفاعل المتعلم مع النص التعليمي			
6	يستعين المتعلم بلغة الإشارة للتعبير عن المعنى			

المحور الثالث: نصوص اللغة العربية والفعل التعليمي

الرقم	العبارات	البدائل		
		أوافق	محايد	لا أوافق
1	نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط مناسبة لمتعلمي هذه المرحلة			
2	تدعم النصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط البعد التواصلية بشكل كافٍ.			
3	تنمي النصوص التعليمية المقررة الذوق الفني والإبداعي والتقدي للتعلم.			
4	الحجم الساعي المخصص لميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب كافٍ لتحقيق الأهداف المتوخاة.			
5	لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاجه دافعية في تعليم اللغة العربية.			
6	ما التحديات التي تواجهها في الفعل التواصلية التعليمي.			
7	ما مقترحاتكم للحد من هذه العراقيل؟			

ملحق 05: قائمة المصطلحات

المقابل الأجنبيّ	المصطلح بالعربيّة
Communication	التّواصل
Didactics	التّعليميّة
Generel Didactics	التّعليميّة العامّة
Special Didactics	التّعليميّة الخاصّة
Text education	تعليميّة النّصوص
Didactics Text	النّصّ التّعليميّ
Textbook	الكتاب المدرسيّ
Middle education	مرحلة التّعليم المتوسّط
Sender	المرسل
Addressee	المرسل إليه
contaxt	المرجع
Message	الرّسالة
Contact	القناة
Code	الشّفرة
encoding	تشفير
Decoding	فكّ الشّفرة
Circuit de la parole	دائرة الكلام
emotive Fonction	الوظيفة التّعبيريّة
Impressive Fonction	الوظيفة التّأثيريّة
Référential Fonction	الوظيفة المرجعيّة
Poetic Function	الوظيفة الشّعريّة
phatic Function	وظيفة إقامة الاتّصال

Metalinguistic Function	ما فوق اللّغة/الوظيفة الميتالسانية
Didactic communication	التّواصل التّعليميّ
AIMS	الغايات التّربويّة
GOALS	المقاصد التّعليميّة
BEHAVIORAL OBJECTIVE	الأهداف السلوكيّة
competence	الكفاءة
knowledge competence	الكفاءة المعرفيّة
performance competence	كفاءات الأداء
Result competence	كفاءات الإنجاز أو التّنتاج
Transversal competence	الكفاءة العرضيّة أو الأفقيّة
Basic Competence	الكفاءة القاعدية
Overall Competence	الكفاءة الشّاملة
Stage Competence	الكفاءة المرحليّة
Terminal Competence	الكفاءة الحتميّة
communicative approach	المقاربة التّواصلية
Communicative Competence	الكفاءة التّواصلية
Cooperative Learning	التّعليم التّعاوني
Brainstorming	العصف الذّهني
Problem Solving	حلّ المشكلات
Electronic Mind Map	خريطة ذهنيّة إلكترونيّة
Active Learning	التّعلّم النّشط
K.W.L. Strategy	استراتيجيّة جدول التّعلّم
Pragmatics	التّداوليّة
Presupposition	الافتراض المسبق

Speech Acts	الأفعال الكلامية
indexicals	الإشاريات
Cognitive Linguistics	اللسانيات العرفية
Cognitive Frame Theory	نظرية الأطر العرفية

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، الدار القيّمة، دمشق، سوريا، ط01، 2014م.
أولاً: المصادر:

1. أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).
2. أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م.
3. حسين شلّوف، محمّد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي - جذع مشترك آداب-، الجزائر، (د-ت)، (د-ت).
4. حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد، الجزائر، (د-ط)، 2019م.
5. حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، (د-ط)، 2019م.
6. عبد الله محمّد العتيبي وآخرون، الدّليل الإجرائي لخصائص النّموّ في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة وتطبيقاتها التّربويّة، وزارة التّعليم، الإدارة العامّة للتّوجيه والإرشاد، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط01، 1438هـ.
7. كمال هيشور وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، ط02، 2017م.
8. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة، 2016م.
9. محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، دليل الأستاذ "مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط"، موفم للنّشر، (د-ط)، (د-ت).
10. محفوظ كحوال، محمّد بومشاط، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة أولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنّشر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2020م-2021م.

11. محمد بن يحيى زكريّا، عبّاد مسعود، التّدرّيس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د-ط)، 2006م.
12. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، التّدرّيس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحلّ المشكلات، الحراش، الجزائر، (د-ط)، 2006م.
13. ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للتّشر، الجزائر، ط02، 2017م.
14. وزارة التّربية الوطنيّة، التّدرّج السنويّ للتّعلّيمات في مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، 2022م-2023م.
15. وزارة التّربية الوطنيّة، التّدرّج السنويّ للتّعلّيمات في مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الثانية متوسّط، 2022م-2023م.
16. وزارة التّربية الوطنيّة، التّدرّج السنويّ لمادّة اللّغة العربيّة السّنة الثالثة متوسّط، 2023م-2024م.
17. وزارة التّربية الوطنيّة، التّدرّج السنويّ لمادّة اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة متوسّط، 2023م-2024م.
18. وزارة التّربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط: منهاج اللّغة العربيّة، 2016م.
19. وزارة التّربية الوطنيّة، المخطّطات السنويّة، المادّة: لغة عربيّة، المستوى: السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، سبتمبر 2022م.
20. وزارة التّربية الوطنيّة، المخطّطات السنويّة، المادّة: لغة عربيّة، المستوى: السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، سبتمبر 2022م.

ثانيا: المراجع العربيّة

21. إبراهيم أحمد غنيم، الصّافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفاءات التدريسيّة في ضوء الموديوالات التّعليميّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، ط01، 2009م.
22. أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السّعديّ، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، (د-ط)، (د-ت).
23. أحمد عبد الله اللّحاح، محمود أبو بكر، البحث العلميّ: تعريفه- خطواته- مناهجه- المفاهيم الإحصائيّة، الدّار الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2002م.
24. أحمد المتوكّل، اللّسانيّات الوظيفيّة -مدخل نظريّ-، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط02، 2010م.
25. أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (د-ط)، 1996م.
26. أسامة محمد سيد، عباس حلمي جمل، الاتّصال التربويّ رؤية معاصرة، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، مصر، ط01، 2014م.
27. الأزهر الزّناد، النّص والخطاب -مباحث لسانیّة عرّفنيّة-، دار محمّد عليّ للنّشر، تونس، ط01، 2011م.
28. أمال عبد السّميع أباطة، اضطرابات التّواصل وعلاجها، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، (د-ط)، 2003م.
29. أماني عبد الفتّاح عليّ، مهارات الاتّصال والتّفاعل والعلاقات الإنسانيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، ط01، 2018م.
30. أمين ساعاتيّ، تبسيط كتابة البحث العلميّ، المركز السّعوديّ للدراسات الاستراتيجيّة، مصر، (د-ط)، 1991م.
31. أنطوان خوري، مدخل إلى الفلسفة الظّاهريّة، دار التّنوير للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت).

32. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط01، 2006م.
33. بشير إبرير، تعليمية التصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط01، 2007م.
34. توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2009م.
35. الجاحظ [أبو عثمان عمرو بن بحر (ت255هـ)]، البيان والتبيين، تح/درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (د-ط)، 2011م.
36. ابن جني [أبو الفتح عثمان (ت392هـ)]، الخصائص، تح/محمد عليّ النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، ط02، 1952م.
37. جواد حاتم، التداولية، أصولها واتجاهاتها، كنوز المعرفة، عمّان، الأردن، ط01، 2016م.
38. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2001م.
39. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم"، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، (د-ط)، 2011م.
40. حارث عبود، الحاسوب في التعليم، دار وائل للنشر، عمّان، الأردن، ط01، 2007م.
41. حسان الباهي، الذكاء الاصطناعيّ وتحديات مجتمع المعرفة "حنكة الآلة أمام حنكة العقل"، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2012م.
42. حمزة هاشم السلطاني، وفيّة جبار محمد، استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2020م.
43. ابن خلدون [عبد الرحمن أبو زيد وليّ الدين (ت808هـ)]، المقدمة، دار الفكر للطباعة، بيروت، لبنان، ط03، 2002م.

44. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية "مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم"، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2009م.
45. خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2014م.
46. خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط01، 2005م.
47. ابن الرّاضي بدر وآخرون، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مطبعة التّجّاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2008م.
48. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمّد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي "النّظرية والتّطبيق"، دار الصّفاء، عمان، الأردن، ط01، 2000م.
49. رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 1991م.
50. الرّمّاني [أبو الحسن عليّ بن عيسى (ت386هـ)]، النّكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرّمّاني والخطّابي وعبد القاهر الجرجاني، تح/ محمّد خلف الله أحمد ومحمّد زغلول سلام، دار المعارف، مصر، ط03، (د-ت).
51. رياض جوّادي، مدخل إلى علم تدريس الموادّ -ديداكتيك- تدريسية- تعلّمية -تعليمية، دار التّجديد للطباعة والنّشر والتّوزيع والترجمة، العراق، ط02، 2020م.
52. الزّواوي بغورة، الفلسفة واللّغة، دار الطّليعة للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط01، 2005م.
53. سعاد عبد الكريم الوائليّ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2004م.
54. سعد عليّ زاير وآخرون، الاتّصال والتّواصل التّعليمي، دار رضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2020م.

55. سعيد حسن بحيري، علم لغة النصّ "المفاهيم والاتجاهات"، دار نوبار للطباعة، القاهرة، مصر، ط01، 1997م.
56. السكاكيّ [سراج الملة والدين أبو يعقوب يوسف (626هـ)]، مفتاح العلوم، تع/نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط02، 1987.
57. ابن سنان الحفّاجيّ [أبو محمّد عبد الله بن محمّد بن سعيد (ت466هـ)]، سرّ الفصاحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط01، 1982م.
58. سها أحمد أبو الحاجّ، حسن خليل المصالحه، استراتيجيّات التعلّم النشط "أنشطة وتطبيقات عمليّة"، مركز ديينو لتعليم التفكير، عمّان، الأردن، ط01، 2016م.
59. سيبويه [عمر بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)]، الكتاب، تح/ عبد السلام محمّد هارون، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، ط02، 1988م.
60. صفاء أحمد الغويري، استراتيجيّات التدريس الحديثة: العصف الذهنيّ، التعليم المتمايز، التعليم المدمج، دار الجنان للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2023م.
61. صلاح إسماعيل، فلسفة العقل-دراسة في فلسفة جون سيرل-، دار قباء الحديثة للنّشر، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت).
62. الطاهر بومزبر، التّواصل اللّسانيّ والشّعريّة -مقاربة تحليليّة نظريّة رومان جاكسون-، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط01، 2007م.
63. طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنيّة ومهارات التعلّم "طريقك إلى بناء الأفكار الذكيّة"، المجموعة العربيّة للتدريب والنّشر، مصر، ط01، 2015م.
64. عبد الجليل مرتاض، لسانيات النصّ والتّبلغ، منشورات دار الأديب، الجزائر، ط01، 2012م.
65. عبد الرّحمان جامل، أساسيّات المناهج التّعليميّة وأساليب تطويرها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط02، 2002م.

66. عبد الرحمن الهاشمي، طه عليّ حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فنّ التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2008م.
67. عبد الرحمن الهاشمي، محسن عليّ عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط02، 2014م.
68. عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2006م.
69. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للتأطقين بلغات أخرى، مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، السّعوديّة، ط01، 1423هـ.
70. عبد الفتّاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، الأردن، ط01، 2000م.
71. عبد القادر الغزالي، اللّسانيّات ونظرية التواصل "رومان جاكسون نموذجاً"، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط01، 2003م.
72. عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة "الزاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التدريس"، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، (د-ط)، 2016م.
73. عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط01، 2005م.
74. عبد المجيد سيّد أحمد منصور وآخرون، علم النفس التربويّ، العبيكان للنشر، الرياض، السّعوديّة، ط09، 2014م.
75. عبد المجيد عيساني، تعليميّة اللّغة العربيّة والمنظور الحديث -دراسة-، دار خيال للنشر والترجمة، برج بوعريّيج، الجزائر، (د-ط)، 2020م.
76. عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ، استراتيجيات الخطّاب، مقارنة لغويّة تداوليّة، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط01، 2004م.

77. عليّ معمر عبد المؤمن، البحث في العلوم الاجتماعية "الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات"، منشورات جامعة 07 أكتوبر، ليبيا، (د-ط)، 2008م.
78. عمران الجبوري، حمزة السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر، عمّان، الأردن، (د-ط)، 2013م.
79. عناية حسن القبلي، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 2014م.
80. فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، المكتبة الظاهرية، دمشق، سوريا، ط02، 1996م.
81. فاطمة الطّبال بركة، النّظرية الألسنيّة عند رومان جاكسون -دراسة ونصوص-، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط01، 1993م.
82. فتحي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، مج/01، مطابع الطوبجي، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت).
83. فرح أسعد، استراتيجيات التّعلّم النّشط، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، الأردن، ط01، 2017م.
84. فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2015م.
85. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2003م.
86. لطيفة عليّ الكميشي، التّعليم في زمن الوسائط الإلكترونيّة، دار حميثرا للنشر، القاهرة، مصر، ط01، 2020م.
87. محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2008م.
88. محمّد حمود، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص "المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 1998م.

89. محمد إسماعيلي علوي، التواصل الإنساني - دراسة لسانية -، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط01، 2013م.
90. محمد إسماعيلي علوي وآخرون، القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها - قضايا وإشكالات -، كنوز المعرفة، عمّان، الأردن، ط01، 2022م.
91. محمد الجهاد الجمل، دلال هلال، مهارات الاتصال الإنساني اللفظية وغير اللفظية في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط01، 2008م.
92. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية "مدخل إلى علم التدريس"، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، (د-ط)، 2000م.
93. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، الفعل التعليمي التعلّمي، مطبعة الأمير، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).
94. محمد الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2008م.
95. محمد محمد العمري، الأسس الاستيمولوجية للنظرية اللسانية "البنوية والتوليدية"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2012م.
96. محمد أبو النصر، مهارات الاتصال الفعّال، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2009م.
97. محمد نور الدين أفاية، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة - نموذج هابرماس، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، ط02، 1998م.
98. محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2002م.
99. محمود أحمد نخلة، علم اللغة النظامي - مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليداي -، ملتقى الفكر، الإسكندرية، مصر، ط02، 2001م.

100. محمود عكاشة، النظرية البراغماتية (اللسانية)، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 01م.
101. المرادي [ابن أم القاسم (ت749هـ)]، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، مج/01، تح/عبد الرحمن علي بن سلمان، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، (د-ت).
102. مرتضى جبار كاظم: اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني "قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2015م.
103. مزايط مولود هيد الله، قضايا في التداوليات المعرفية "التواصل-المعرفية-الاستدلال-الروابط-التهكم-الاستعارة-الترجمة"، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2022م.
104. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب -دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي-، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط01، 2005م.
105. ابن المقفع [عبد الله (ت759هـ)]، الأدب الكبير، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، (د-ط)، 1977م.
106. ميشال عاصي، مفاهيم الجمالية والتقد في أدب الجاحظ، مؤسسة نوفل، بيروت، ط02، 1981م.
107. ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب -دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق-، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 1993م.
108. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د-ط)، 1988م.
109. هالة منصور، الاتصال الفعال مفاهيمه وأساليبه ومهاراته، المطبعة المحمدية، المغرب، ط01، 2000م.

110. ابن هشام الأنصاري [جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف (ت761هـ)]، شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح/أبو فضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط01، 2001م.
111. أبو هلال العسكري (الحسن بن عبد الله (395هـ))، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تح/علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، مصر، ط02، (د-ت).
112. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقها التربويّة-، دار الفكر، عمّان، ط06، 2014م.
- ثالثا: المعجمات والموسوعات:
113. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2008م.
114. ابن فارس [أبو الحسن أحمد (ت395هـ)]: مقاييس اللغة، تح/ محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط01، 2001م.
115. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط01، 1994م.
116. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربويّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط01، 2011م.
117. ابن منظور [أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت811هـ)]: لسان العرب، مج/11، دار صادر، بيروت، لبنان، ط06، 1997م.
118. نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النصّ وتحليل الخطاب، جدار للكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط01، 2009م.

رابعاً: الأطروحات:

119. حفيظة بوروبة، استثمار الحوار في الفعل التواصلي التعليمي: دراسة في الأسس والإجراءات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2020م-2021م.

خامساً: المجلات والدوريات:

120. مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، العراق، مج/01، ع97، 2021م.
121. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، الجزائر، مج/09، ع02، 2020م.
122. مجلة تجليات الحداثة، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، الجزائر، ع/01، 1992م.
123. مجلة حوليات الآداب واللغات، جامعة المسيلة، الجزائر، مج/05، ع12، سبتمبر 2018م.
124. مجلة دراسات، جامعة بشار، الجزائر، ع/07، جوان 2015م.
125. مجلة شبكة العلوم النفسانية العربية، تونس، ع/24، 2009م.
126. مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج/40، ع01، سبتمبر 2011م.
127. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع04، جانفي 2011م.
128. مجلة علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، ع47، مارس 2011م.
129. مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة المسيلة، الجزائر، مج/03، عدد خاص، 2019م.
130. مجلة اللسانيات مجلة في علوم اللسان وتكنولوجيااته، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع10، 2005م.

131. مجلة اللسانيّات، معهد العلوم اللسانيّة والصّوتية، جامعة الجزائر، مج/04، ع01، 1973م.
132. مجلة مقاربات، جامعة الجلفة، الجزائر، مج/03، ع05، 2015م.
- سادساً: المراجع المترجمة:
133. أمبورتو ايكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، تر/ سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط01، 2000م.
134. توني وباري بوزان، خريطة العقل، تر/ مكتبة جرير، السعودية، ط06، 2010م.
135. دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، سلسلة أساليب تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية، تر/ عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (د-ط)، 1997م.
136. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر/ عبده الرّاجحي، عليّ أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط01، 1994م.
137. الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيّات التّداوليّة لطلبة معاهد اللغة العربيّة وآدابها، تر/ محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).
138. رومان جاكسون، قضايا الشعريّة، تر/ محمّد الوليّ وحنّون مبارك، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 1988م.
139. سبرير وويلسون، نظرية الصّلة أو المناسبة في التّواصل والإدراك، تر/ الخليفة عبد الله هشام، فراس عوّاد معروف، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، ط01، 2016.
140. فان ديك، علم النّص -مدخل متداخل الاختصاصات-، تر/ سعيد بجيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، (د-ط)، 2001م.
141. فيرديناند دو سوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، تر/ صالح القرماضي، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، (د-ط)، 1985م.

سابعاً: المراجع الأجنبية:

142. David Crystal, A dictionary of linguistics and phonetics, 6th edition, Black-Well publishing, USA, 2008.
143. Ferdinand de saussure, cours de linguistique général, Puplié par Charles Bally et Albert secheyaye , Arber d'or , Geneve, 2005.
144. Fillmore, Charles J , Frames and the semantics of Understanding, Quadermi di Semantica, 1985.
145. Jean Duboi et autres, Dictionnaire de linguistique et sciences du langage, éditions Larousse , paris, 2007.
146. J. Habermas, Logique des sciences social et autres essais, trad. Rainer Rochlitz, Puf, 6^{ème} édition, Paris, 1998.
147. Norbert Sillamy, dictionnaire de psychologie, Larousse, paris , 1991.
148. Patrisia Maire et autre, Le Pte La Rousse, èdition Larousse maison, d'ebition francaise, France, 2014.
149. Sally Wehmeier et al , Oxford Advonced L'earner's Dicétionary, (6th ed), Oxford University Press, United Kingdom, 2002.
150. Sikaran Uma, Recharche methods for business: Askill building approach, New york, NY, John Wiley & Sons Inc, (2nd ed), 1992.
151. Tony Buzan and Baryy Buzan, The Ultimate Book of Mind Map, Thorson, London , (1^{ed}), 1993.

ثامناً: المواقع الإلكترونية:

152. رجاء بهلول، حول مفهوم عبور التخصصات، المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات، سيمينار المركز العربيّ، 14 مارس 2018م، <https://dohainstitute.org> تاريخ الاطلاع: 2023/03/05، التوقيت: 22:30.

فهرس الجداول والمخطّطات والصّور

أ. فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1. 2	الحجم الساعي الأسبوعي للسنة الأولى متوسط مادة اللغة العربية	91
2. 2	التوزيع الأسبوعي للتعلّيمات للسنة الثانية متوسط	93
3. 2	الحجم الساعي الأسبوعي للسنة الثالثة متوسط	95
4. 2	توزيع الأنشطة والميادين حسب الأسابيع للسنة الرابعة متوسط	97
5. 2	نصوص فهم المنطوق المقررة للسنة الأولى متوسط	98
6. 2	نصوص فهم المنطوق المقررة للسنة الثانية متوسط	100
7. 2	نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الثالثة متوسط	101
8. 2	نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الرابعة متوسط	103
9. 2	توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الأولى متوسط بين النثر والشعر	104
10. 2	توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الثانية متوسط	107
11. 2	توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الثالثة متوسط	109
12. 2	توزيع نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الرابعة متوسط	111
13. 2	الأنماط النصّية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط	113
14. 2	مؤشرات التّمتط الوصفيّ والسّرديّ	114
15. 2	توزيع نصوص السنة الأولى متوسط حسب التّمتطين الوصفيّ والسّرديّ	115
16. 2	مؤشرات التّمتط الحواريّ والإرشاديّ	116
17. 2	توزيع نصوص الكتاب المدرسيّ للسنة الثانية متوسط حسب الأنماط المقررة	116
18. 2	مؤشرات التّمتط الحجاجيّ والتّفسيريّ	118
19. 2	توزيع نصوص الكتاب المدرسيّ للسنة الثالثة متوسط حسب الأنماط	118
20. 2	توزيع نصوص الكتاب المدرسيّ للسنة الرابعة متوسط حسب الأنماط	120
21. 2	الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق	125
22. 2	الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب	128
23. 2	معايير تقييم مهارة الاستماع	130
24. 2	معايير تقييم مهارة التّحدّث	130
25. 2	معايير تقييم الفهم والتّفاعل مع النصّ	131

132	معايير تقييم مهارة القراءة	26. 2
133	معايير تقييم مهارة الكتابة	27. 2
133	معايير تقييم الفهم والتفاعل مع النصّ	28. 2
153	الخطوات المنهجية لتنفيذ تعلّات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	1. 3
155	مخطط سير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه سنة أولى متوسط	2. 3
155	توجيهات سير ميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط	3. 3
183	خطوات تنفيذ تعلّات ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) في مرحلة التعليم المتوسط	4. 3
185	خطوات تنفيذ تعلّات ميدان فهم المكتوب (النصّ الأدبيّ) للسنة الأولى متوسط	5. 3
186	خطوات سير تعلّات ميدان فهم المكتوب للسنة الرابعة متوسط	6. 3
213	مخطط المقابلة	7. 3
214	أوقات إجراء المقابلة مع مفتشي اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	8. 3
215	توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الشخصية	9. 3
239	المؤسسات التربوية المعتمدة في الدراسة الميدانية	1. 4
242	نتائج اختبار معامل ثبات الاستبانة	2. 4
243	قائمة محكمين الاستبانة	3. 4
244	نتائج اختبار الصدق الداخليّ وبعد "الأستاذ والفعل التواصليّ في تعليميّة النصوص"	4. 4
245	نتائج اختبار الصدق الداخليّ وبعد "المتعلّم والفعل التواصليّ في تعليميّة النصوص"	5. 4
246	نتائج اختبار الصدق الداخليّ وبعد "نصوص اللغة العربية والفعل التعليمي"	6. 4
249	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	7. 4
250	توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة	8. 4
251	توزيع أفراد العينة حسب متغير الصفة	9. 4
252	توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	10. 4
253	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلميّ	11. 4
255	تكوين الأساتذة في منهجية تعليم النصوص وفق المقاربة بالكفاءات	12. 4
256	اطّلاع الأساتذة على مستجدّات البحث اللسانيّ وتعليميّة اللغة العربية	13. 4

14 .4	استعانة الأستاذ باللغة العامية في الفعل التواصليّ التعليميّ	258
15 .4	اكتفاء الأستاذ بأسئلة الكتاب المدرسيّ لتقويم الفهم القرائيّ	259
16 .4	استعانة الأستاذ بلغة الإشارة في الفعل التعليميّ	261
17 .4	توظيف الأستاذ أسلوب التعزيز في الفعل التعليميّ	262
18 .4	اعتماد إستراتيجيات التعليم النشط في ميدان فهم المنطوق والمكتوب	265
19 .4	استخدام تكنولوجيا التعليم	267
20 .4	كيفية تقييم مستوى المتعلم في اللغة العربية	269
21 .4	كيفية التعامل مع أخطاء المتعلم اللغوية	270
22 .4	تواصل المتعلم بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع	272
23 .4	إصغاء المتعلم للنصّ المنطوق	273
24 .4	إتقان المتعلم مهارة القراءة الصّامتة والجهريّة	275
25 .4	إتقان المتعلم الحوار والمناقشة	276
26 .4	تفاعل المتعلم مع النصّ التعليميّ	278
27 .4	توظيف المتعلم لغة الإشارة	279
28 .4	مناسبة نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط لمتعلمي هذه المرحلة	281
29 .4	دعم النصوص التعليمية للبعد التواصليّ	282
30 .4	تنمية النصوص التعليمية للذوق الفنيّ والتقديّ للمتعلّم	284
31 .4	كفاية الحجم الساعيّ المخصّص لميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب	286
32 .4	دافعية ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب في تعليم اللغة العربية	287
33 .4	التحديات التي تعترض الفعل التواصليّ التعليميّ	289
34 .4	الحلول المقترحة لمواجهة التحديات	291

ب. فهرس المخططات

رقم الشّكل	العنوان	الصفحة
01	مقابلات مصطلح Didactics	15
1. 1	عناصر الفعل التّواصليّ في التّراث البلاغيّ	31
2. 1	أنماط التّواصل الإنسانيّ عند الجاحظ	34
3. 1	دائرة الكلام عند سوسير (Circuit de la parole)	38
4. 1	تصور الدّليل عند كارل بوهلر (k. Buhler).	40
5. 1	عناصر التّواصل ووظائف اللّغة عند "جاكسون" (R.Jakobson).	41
6. 1	عملية التّواصل في ضوء اللّسانيّات العرفيّة	51
7. 1	العلاقات التّفاعليّة بين أقطاب العمليّة التّعليميّة	53
8. 1	تصنيفات الوسائل التّعليميّة	59
9. 1	التّواصل أحاديّ الاتّجاه	60
10. 1	التّواصل ثنائيّ الاتّجاه	61
11. 1	التّواصل متعدّد الاتّجاهات	62
12. 1	المقاربات البيداغوجيّة وعلاقتها بعناصر المثلث الديداكتيكيّ	63
13. 1	مستويات الأهداف التّعليميّة	66
14. 1	الأهداف المعرفيّة وفق صنفّة (بلوم)	68
15. 1	الأهداف الوجدانيّة حسب صنفّة (كراتول)	69
16. 1	الأهداف النفس-حركيّة حسب نموذج (سمبسون) 1972.	71
17. 1	نموذج Canal and Swain (1981-1980) للكفاءة التّواصليّة	81
3. 1	اتّجاهات الفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصّ المنطوق للسّنة الأولى متوسّط	162
2. 3	اتّجاهات الفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصّ المنطوق للسّنة الثالثة متوسّط	174
3. 3	اتّجاهات الفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصّ المكتوب للسّنة أولى متوسّط	191
4. 3	اتّجاهات الفعل التّواصليّ في تعليميّة النّصّ المكتوب للسّنة الثالثة متوسّط	202
1. 4	مخطّط بيانيّ لتوزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس	249
2. 4	مخطّط بيانيّ لتوزيع العيّنة حسب متغيّر الرّتبة	250
3. 4	مخطّط بيانيّ لتوزيع أساتذة العيّنة حسب متغيّر الصّفّة	251

4. 4	مخطّط بيانيّ لتوزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الخبرة المهنيّة	252
4. 5	مخطّط بيانيّ لتوزيع العيّنة حسب المؤهل العلميّ	253
4. 6	مخطّط بيانيّ لمؤشّر تكوين الأساتذة في منهجيّة تعليم النصوص وفق المقاربة بالكفاءات	255
4. 7	مخطّط بيانيّ لمؤشّر اطلاع الأساتذة على مستجدّات البحث اللّسانيّ وتعليميّة اللّغة العربيّة	256
4. 8	مخطّط بيانيّ لمؤشّر استعانة الأساتذة باللّغة العاميّة في الفعل التّواصليّ التّعليميّ	258
4. 9	مخطّط بيانيّ لمؤشّر الاكتفاء بأسئلة الكتاب المدرسيّ لتقويم الفهم القرائيّ	259
4. 10	مخطّط بيانيّ لمؤشّر توظيف الأستاذ للغة الإشارة في الفعل التّعليميّ	261
4. 11	مخطّط بيانيّ لمؤشّر توظيف أسلوب التعزيز في الفعل التّعليميّ	263
4. 12	مخطّط بيانيّ لمؤشّر الاعتماد على طرائق التعليم النّشط في ميدان فهم المنطوق والمكتوب	265
4. 13	مخطّط بيانيّ لمؤشّر استخدام تكنولوجيا التعليم في العمليّة التّعليميّة	267
4. 14	مخطّط بيانيّ لمؤشّر تواصل المتعلّم بلغة سليمة وأفكار مناسبة للموضوع	272
4. 15	مخطّط بيانيّ لمؤشّر إصغاء المتعلّم للنصّ المنطوق	274
4. 16	مخطّط بيانيّ لمؤشّر إتقان المتعلّم مهارة القراءة	275
4. 17	مخطّط بيانيّ لمؤشّر إتقان المتعلّم الحوار والمناقشة	277
4. 18	مخطّط بيانيّ لمؤشّر تفاعل المتعلّم مع النصّ التّعليميّ	278
4. 19	مخطّط بيانيّ لمؤشّر استعمال المتعلّم لغة الإشارة	279
4. 20	مخطّط بيانيّ لمؤشّر مناسبة النصوص التّعليميّة	281
4. 21	مخطّط بيانيّ لمؤشّر دعم النصوص التّعليميّة للبعد التّواصليّ	282
4. 22	مخطّط بيانيّ لمؤشّر تنمية النصوص التّعليميّة للذّوق الفنّيّ والتّقديّ للمتعلّم	284
4. 23	مخطّط بيانيّ لمؤشّر كفاية الحجم السّاعيّ المخصّص لميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب	286
4. 24	مخطّط بيانيّ لمؤشّر دافعيّة ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب في تعليم اللّغة العربيّة	288

ج. فهرس الصّور:

رقم الصورة	العنوان	الصفحة
4. 1	واجهة تسجيل الدّخول في تطبيق (MindMeister)	299
4. 2	مركز الخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة في تطبيق (MindMeister)	299
4. 3	تسمية الخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة في تطبيق (MindMeister)	300
4. 4	الفروع الرّئيسيّة للخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة	300
4. 5	الفروع الفرعيّة للخريطة الذهنيّة الإلكترونيّة	301
4. 6	الخريطة الذهنيّة لنصّ "الشّعب اليابانيّ" في تطبيق (MindMeister)	302

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	البسملة
	شكر وعرفان
	إهداء
	قائمة الرموز والاختصارات
أ-ح	مقدمة
مدخل: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	
10	تمهيد:
10	1. مفهوم التواصل
10	أ. لغة
11	ب. اصطلاحًا
14	2. مفهوم التعليمية (didactics)
20	3. مفهوم تعليمية النصوص (Texte education)
21	4. مفهوم النصّ التعليمي (Text didactics)
22	5. معايير اختيار النصوص التعليمية
23	6. مفهوم الكتاب المدرسيّ
24	7. مرحلة التعليم المتوسط
الفصل الأول: المراكز التأسيسية للفعل التواصلّي في العملية التعليمية	
27	تمهيد:
28	1.1. التواصل في الفكر اللغويّ بين التراث العربيّ والدّرس اللّسانيّ الحديث
28	1.1.1. التواصل في الفكر العربيّ القديم
31	1.1.1.1. عناصر العملية التواصلية في البلاغة العربية
34	1.1.1.2. أنماط التواصل في التراث العربيّ
35	أ. التواصل اللغويّ
35	ب. التواصل غير اللغويّ
37	1.1.2. التواصل في الفكر اللّسانيّ الحديث

37	1.1. 2. 1. التّواصل عند دي سوسير (F. de soussure)
40	1.1. 2. 2. التّواصل عند كارل بوهلر (K. Buhler)
41	1.1. 2. 3. التّواصل عند رومان جاكسون (R. jakobson)
44	1.1. 2. 4. التّواصل عند هاليداي (M.A.K. Halliday)
45	1.1. 2. 5. التّواصل عند التّداوليّين
47	1.1. 2. 6. نظرية الفعل التّواصليّ عند هابرماس (Habermas)
49	1.1. 2. 7. التّواصل عند العرفيّين
52	1. 2. التّواصل في الفعل التّعليميّ
52	1. 2. 1. مفهوم التّواصل التّعليميّ (Didactic Communication)
55	1. 2. 2. مقوّمات الفعل التّواصليّ في العمليّة التّعليميّة
55	أ. الأستاذ
56	ب. المتعلّم
57	ج. الرّسالة التّعليميّة
57	د. الوسيلة التّعليميّة
60	هـ. التّغذية الرّاجعة
60	1. 2. 3. أنماط الفعل التّواصليّ التّعليميّ
60	أ. التّواصل أحاديّ الاتّجاه
61	ب. التّواصل ثنائيّ الاتّجاه
62	ج. التّواصل متعدّد الاتّجاهات
63	1. 3. الفعل التّواصليّ في المقاربات التّعليميّة
63	1. 3. 1. المقاربات البيداغوجيّة للفعل التّعليميّ
64	1. 3. 1. 1. المقاربة بالمضامين (المحتويات)
65	1. 3. 1. 2. المقاربة بالأهداف
66	1. 3. 1. 1. مستويات الأهداف التّعليميّة
66	أ. الغايات التّربويّة (AIMS)
66	ب. المقاصد التّعليميّة (GOALS)

67	ج. الأهداف السلوكية (الإجرائية) (BEHAVIORAL OBJECTIVE)
67	1. 3. 2. 1. مجالات الأهداف التربوية
67	أ. الأهداف المعرفية
69	ب. الأهداف الوجدانية
70	ج. الأهداف النفس-حركية
73	1. 3. 1. 3. المقاربة بالكفاءات
75	1. 3. 1. 3. 1. مفهوم الكفاءة (Competence)
76	1. 3. 1. 3. 2. مستويات الكفاءة
76	أ. الكفاءة العرضية أو الأفقية
76	ب. الكفاءة القاعدية
76	ج. الكفاءة الشاملة
76	د. الكفاءة المرحلية
77	هـ. الكفاءة الختامية
77	1. 3. 1. 4. المقاربة النصية
78	1. 3. 2. المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة
79	1. 3. 2. 1. مفهوم المقاربة التواصلية
80	1. 3. 2. 2. مفهوم الكفاءة التواصلية
82	1. 3. 2. 3. مبادئ المقاربة التواصلية في العملية التعليمية
83	1. 3. 2. 4. وظائف عناصر العملية التعليمية وفق المقاربة التواصلية
84	خلاصة:
الفصل الثاني: مقاصد وإستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط	
86	تمهيد
87	2. 1. طبيعة النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط
87	2. 1. 1. التعريف بمدونة الدراسة
87	2. 1. 1. 1. كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط
87	أ. البيانات العامة والإخراج

98	ب. المضمون العام للكتاب
91	2. 1.1. 2. كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط
91	أ. البيانات العامة والإخراج
92	ب. المضمون العام للكتاب
94	2. 1.1. 3. كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط
94	أ. البيانات العامة والإخراج
94	ب. المضمون العام للكتاب
95	2. 1.1. 4. كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط
95	أ. البيانات العامة والإخراج
96	ب. المضمون العام للكتاب
97	2. 1. 2. أنواع النصوص التعليمية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط
97	2. 1. 2. نصوص ميدان فهم المنطوق
98	أ. النصوص المنطوقة للسنة الأولى متوسط
99	ب. النصوص المنطوقة للسنة الثانية متوسط
101	ج. النصوص المنطوقة للسنة الثالثة متوسط
102	د. النصوص المنطوقة للسنة الرابعة متوسط
104	2. 1. 2. نصوص ميدان فهم المكتوب
104	أ. النصوص المكتوبة للسنة الأولى متوسط
107	ب. النصوص المكتوبة للسنة الثانية متوسط
109	ج. النصوص المكتوبة للسنة الثالثة متوسط
111	د. النصوص المكتوبة للسنة الرابعة متوسط
113	2. 1. 3. أنماط النصوص المقررة في مرحلة التعليم المتوسط
114	2. 1. 3. أنماط النصوص المقررة للسنة الأولى متوسط
116	2. 1. 3. أنماط النصوص المقررة للسنة الثانية متوسط
117	2. 1. 3. أنماط النصوص المقررة للسنة الثالثة متوسط
120	2. 1. 3. أنماط النصوص المقررة للسنة الرابعة متوسط
121	2. 1. 4. نتائج الدراسة

122	2. 2. مقاصد تعليمية نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط
122	2. 2. 1. مقاصد الفعل التعليمي
123	2. 2. 2. مقاصد تعليمية النص المنطوق والمكتوب في مرحلة التعليم المتوسط
123	2. 2. 2. 1. المقاصد التعليمية للنص المنطوق
126	2. 2. 2. 2. المقاصد التعليمية للنص المكتوب
129	2. 2. 3. تقييم مقاصد تعليمية النص المنطوق والمكتوب في مرحلة التعليم المتوسط
129	2. 2. 3. 1. نموذج تقييم مقاصد تعليمية النص المنطوق
132	2. 2. 3. 2. نموذج تقييم مقاصد تعليمية النص المكتوب
135	2. 3. إستراتيجيات تعليمية نصوص اللغة العربية
135	2. 3. 1. إستراتيجية التعليم التعاوني
137	2. 3. 1. 1. خطوات تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني
138	2. 3. 1. 2. مراحل تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني في تعليمية نصوص اللغة العربية
140	2. 3. 2. إستراتيجية العصف الذهني
141	2. 3. 2. 1. خطوات إستراتيجية العصف الذهني
142	2. 3. 2. 2. مراحل تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في تعليمية نصوص اللغة العربية
144	2. 3. 3. إستراتيجية حل المشكلات
145	2. 3. 3. 1. خطوات إستراتيجية حل المشكلات
146	2. 3. 3. 2. مراحل تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية نصوص اللغة العربية
148	2. 3. 4. دور التمثيلات الذهنية في تعليمية النصوص
150	خلاصة:
الفصل الثالث: الفعل التواصلّي واستنطاق النصوص التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط	
152	- تمهيد:
153	3. 1. مكانة الفعل التواصلّي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المنطوق
153	3. 1. 1. الخطوات المنهجية لتعليمية نصوص ميدان فهم المنطوق
155	3. 1. 2. الدراسة الميدانية
155	3. 1. 2. 1. إجراءات الدراسة
155	أ. منهج الدراسة

156	ب. حدود الدراسة
156	ج. عينة الدراسة
156	د. أداة الدراسة
157	هـ. خطوات تنفيذ الدراسة
158	3. 1. 2. 2. الحضور الفعلي في الصفّ (تحليل منهجية الأستاذ)
158	3. 1. 2. 2. 1. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان فهم المنطوق للسنة الأولى متوسط
164	3. 1. 2. 2. 2. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان فهم المنطوق للسنة الثانية متوسط
170	3. 1. 2. 2. 3. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان فهم المنطوق للسنة الثالثة متوسط
176	3. 1. 2. 2. 4. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان فهم المنطوق للسنة الرابعة متوسط
182	3. 1. 3. نتائج الدراسة
183	3. 2. مكانة الفعل التواصلي في تعليمية نصوص اللغة العربية بميدان فهم المكتوب
183	3. 2. 1. الخطوات المنهجية لتعليمية نصوص ميدان فهم المكتوب
187	3. 2. 2. الدراسة الميدانية
187	3. 2. 2. 1. إجراءات الدراسة
187	أ. منهج الدراسة
187	ب. حدود الدراسة
187	ج. عينة الدراسة
187	د. أداة الدراسة
188	3. 2. 2. 2. الحضور الفعلي في الصفّ (تحليل منهجية الأستاذ)
188	3. 2. 2. 2. 1. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان المكتوب للسنة الأولى متوسط
193	3. 2. 2. 2. 2. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان المكتوب للسنة الثانية متوسط
198	3. 2. 2. 2. 3. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان المكتوب للسنة الثالثة متوسط
204	3. 2. 2. 2. 4. نموذج لسيرورة تعلّات ميدان المكتوب للسنة الرابعة متوسط
210	3. 2. 3. نتائج الدراسة
211	3. 3. مكانة التواصل في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط
211	3. 3. 1. إجراءات الدراسة
211	أ. منهج الدراسة

211	ب. حدود الدراسة
211	ج. عينة الدراسة
212	د. أداة الدراسة
215	3.3.2. عرض نتائج المقابلات وتحليلها
215	3.3.2.1. عرض وتحليل نتائج القسم الأول: البيانات الأولية
216	3.3.2.2. عرض وتحليل نتائج القسم الثاني: الكفاءة التواصلية في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط والنصوص التعليمية
233	3.3.3. نتائج الدراسة
235	خلاصة
الفصل الرابع: مرتكزات الفعل التواصل في تعليمية نصوص اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط	
237	- تمهيد:
238	4.1. الكفاءة التواصلية في الفعل التعليمي
238	4.1.1. إجراءات الدراسة
238	4.1.1.1. منهج الدراسة
238	4.1.1.2. حدود الدراسة
239	4.1.1.3. عينة الدراسة
240	4.1.1.4. أداة الدراسة
241	4.1.1.5. تجريب أداة الدراسة
242	4.1.1.6. الأساليب المستخدمة في الدراسة
242	4.1.1.7. ثبات الأداة
243	4.1.1.8. صدق الأداة
243	أ. الصدق الظاهري
243	ب. صدق الاتساق الداخلي
247	4.1.1.9. خطوات تنفيذ الدراسة
247	4.1.1.10. متغيرات الدراسة
248	4.1.2. عرض وتحليل نتائج الاستبانة

249	4. 1. 2. 1. عرض وتحليل نتائج القسم الأول: البيانات العامة
249	أ. توزيع العينة حسب الجنس
250	ب. توزيع العينة حسب الرتبة
251	ج. توزيع العينة حسب الصفة
252	د. توزيع العينة حسب الخبرة
253	هـ. توزيع العينة حسب المؤهل العلمي
254	4. 1. 2. 2. عرض وتحليل بيانات القسم الثاني: الكفاءة التواصلية في الفعل التواصلية التعليمي
254	أ. عرض وتحليل بيانات محور الأستاذ والفعل التواصلية في تعليمية النصوص
272	ب. عرض وتحليل بيانات محور المتعلم والفعل التواصلية في تعليمية النصوص
280	ج. عرض وتحليل بيانات محور نصوص اللغة العربية والفعل التعليمي
293	4. 1. 3. نتائج الدراسة
294	4. 2. مقترحات تطبيقية لتفعيل الفعل التواصلية في تعليمية نصوص اللغة العربية
294	4. 2. 1. استثمار تكنولوجيا التعليم في تفعيل الفعل التواصلية التعليمي
295	4. 2. 1. 1. فاعلية الخريطة الذهنية الإلكترونية في تعليمية النصوص
296	4. 2. 1. 2. أهداف تعليمية النصوص بالخريطة الذهنية الإلكترونية
297	4. 2. 1. 3. أسس تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية
298	4. 2. 1. 4. خطوات استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تعليمية النص المكتوب
307	4. 2. 2. استثمار إستراتيجيات التعلم النشط في بناء الفعل التواصلية
307	4. 2. 2. 1. إستراتيجية (K.W.L) في تعليمية النص المنطوق
309	4. 2. 2. 2. أهداف استخدام إستراتيجية (K.W.L) في تعليمية النص المنطوق
310	4. 2. 2. 3. خطوات تنفيذ الإستراتيجية
311	4. 2. 2. 4. نموذج تقديم حصّة فهم المنطوق باستخدام إستراتيجية (K.W.L)
315	4. 2. 3. استثمار مبادئ المقاربة التداولية في التواصل التعليمي
315	4. 2. 3. 1. التحليل السياقي للنص التعليمي
316	4. 2. 3. 2. خطوات استثمار التحليل السياقي في تعليمية نصوص اللغة العربية

324	4. 2. 3. 3. نموذج تقديم حصّة فهم المنطوق باستثمار المعطيات التداولية
328	4. 2. 4. استثمار مبادئ اللسانيّات العرفيّة في الفعل التعليميّ
329	4. 2. 4. 1. نظريّة الأطر العرفيّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة
330	4. 2. 4. 2. خطوات تنفيذ نظريّة الأطر العرفيّة في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة
332	4. 2. 4. 3. نموذج تقديم حصّة فهم المكتوب باستثمار نظريّة الأطر العرفيّة
338	خلاصة
339	خاتمة
346	ملاحق
347	ملحق 01: النصوص التعليميّة
358	ملحق 02: الوثائق الإداريّة
361	ملحق 03: المقابلة
364	ملحق 04: الاستبانة
367	ملحق 05: قائمة المصطلحات
370	قائمة المصادر والمراجع
385	فهرس الجداول والمخطّطات والصّور
386	أ. فهرس الجداول
389	ب. فهرس المخطّطات
391	ج. فهرس الصّور
392	فهرس المحتويات
402	ملخص باللّغة العربيّة
403	ملخص باللّغة الأجنبيّة

ملخص باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ومدى تحقيقها للأغراض التواصلية، والكشف عن مكانة الوظيفة التواصلية في المنهاج التربوي، بالإضافة إلى معرفة واقع الفعل التواصلية التعليمي والمعوقات التي تعترضه في تعليمية هذه النصوص، لذلك وردت موسومة بـ "البعد التواصلية في تعليمية النصوص في كتب اللغة العربية من التعليم المتوسط"، ولبوغ هذه الأهداف اعتمدنا على المنهج الوصفي، وآتي التحليل والإحصاء.

وقد تضمنت الدراسة أربع أدوات بحثية؛ حيث قمنا بتحليل النصوص التعليمية المقررة من حيث الأنواع، والأنماط، والمقاصد معتمدين على أداة تحليل المحتوى، كما توسلنا أداة الملاحظة للاطلاع على واقع الفعل التواصلية في تعليمية نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب. بمرحلة التعليم المتوسط، وتحليل الفعل التعليمي في ضوء المعطيات التواصلية، وأداة المقابلة التي أجريت مع مفتشي المادة لتقييم الوظيفة التواصلية في المنهاج التربوي، وأداة الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية للتعرف على مرتكزات الكفاءة التواصلية، ومعوقات تحصيلها، كما سعت لوضع مقترحات تطبيقية لتفعيل التواصل التعليمي، والارتقاء بتعليمية نصوص اللغة العربية.

وأفضت إلى جملة من النتائج أبرزها: وجود تحديات تعترض الفعل التواصلية في تعليمية نصوص اللغة العربية وتعيق تحصيل الكفاءة التواصلية، أبرزها: ضعف تكوين الأساتذة والذي أثر بدوره في الكفاءة اللسانية، والتعليمية، وقصور المنهاج التربوي في تحقيق غايات تعليمية مادة اللغة العربية لوجود فجوة بين التخطيط، والتنفيذ، وعدم مناسبة البيئة التعليمية، وافتقارها للوسائل اللازمة، وضعف النصوص التعليمية المقررة مما يقلل من مردوديتها وتحقيقها للكفاءة الختامية، وفي ضوء هذه النتائج، تم صياغة مجموعة من المقترحات لتعزيز دور النصوص التعليمية في تحقيق الكفاءة التواصلية، والارتقاء بالفعل التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التواصل، تعليمية النصوص، كتب اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط.

Abstract:

This study aims to apprehend the educational texts in the ‘Arabic Language’ books intended for middle school and to explore the extent to which these texts have achieved their communicative objectives. It also aims to reveal the place of the communicative function in the educational programme and to explore the educational communicative act and the obstacles it encounters in the didactics of these texts. For these reasons, the title of the thesis was ‘the communicative dimension in the didactics of texts in Arabic language books in middle education’, To achieve these objectives, we relied on a descriptive approach and on analytical and statistical tools.

The study used four research tools: we analysed the prescribed educational texts in terms of types, models and aims, basing ourselves essentially on content analysis; we used observation to explore the place of the communicative act in the texts taught in ‘reading comprehension’ and ‘oral comprehension’ in middle education; we attempted an analysis of the educational act in the light of the communicative data and the interview conducted with the subject inspectors in order to evaluate the communicative function in the educational programme, we attempted an analysis of the educational act in the light of communicative data and the interview conducted with subject inspectors in order to evaluate the function of communication in the educational programme. A questionnaire for Arabic language teachers aimed to identify the foundations of communicative competence and the obstacles to its acquisition. The thesis also aimed to propose practical recommendations for perfecting educational communication and improving the didactics of the texts chosen to teach Arabic.

The research carried out made it possible to achieve a certain number of results, in particular the finding that the poor quality of teacher training hinders linguistic competence and the acquisition of communicative competence, the finding that the educational programme is incompatible with the educational objectives of teaching Arabic, mainly because of the glaring gap between planning and implementation, and finally the finding that the inappropriate educational environment, the lack of necessary resources and the poor choice of prescribed educational texts reduce their educational contribution and hinder the acquisition of final competence.

In the light of these results, we have tried to formulate several recommendations and even proposals with the aim of reinforcing the contribution of educational texts to the acquisition of communicative competence and their contribution to the improvement of the educational act in general.

Key words: communication, text didactics, Arabic language books, middle education.