الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلمـــي

جـــامعـــة ابن خلـــدون – تيارت –

كلية الآداب واللغـــات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

الموسومة:

التواصل اللغوي في المرحلة الثانوية

(السنة الثانية آداب ولغات أجنبية ـ أنموذجا ـ)

إعداد الطالبـــة:

– طـــارد مباركـــة

إشـــراف الدكتـــور:

– حميدة مـــدانـــي

أعضاء لجنـــة المنـــاقشة

د.حدوارة عمـــار.....رئيسـا

د. حميدة مـــداني.....مشرفا ومقررا

د.دبيح محمـــد.....عضوا مناقشـا

السنـة الجامعية

1441هـ / 1442هـ

2019م / 2020 م

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه،

الحمد لله من علينا بإتمام هذا البحث وذلل لنا الصعاب والعقبات، والصلاة والسلام على خير خلق الله سيدنا محمد، المبعوث بالخير والبركات.

وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم:" من لا يشكر الناس، لا يشكر الله".

نتقدم بخالص الشكر جزيل العرفان في هذا المقام أولا إلى الدكتور "**حميدة مداني**" على قبوله مهمة الإشراف على رسالتنا هذه وهو الذي لم يبخل علينا بنصائحه القيمة النابعة من تجربته الطويلة في ميدان البحث العلمي، ومتباعته المتواصلة لأطوار إنجاز هذا البحث، وصبره الطويل علينا فلك أزكى عبارات الشكر والتقدير.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى كل أعضاء اللجنة المحترمة الذين وبالإضافة إلى إنشغالاتهم المتعلقة بأداء مهام تبليغ الرسالة العلمية إلا أنهم أبو إلا أن يشاركوا في مناقشة هذا العمل الذي يدفعهم إلى هدف نبيل وهو تطوير مجالات المعرفة العلمية.

ولا يفوتنا أن نعبر عن عظيم تقديرنا لجهود المشرفين على مكتبة الكلية وكل عمال جامعة ابن خلدون

إهـــداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا و لم نكن لنصل إليه لولا فظل الله علينا والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، خاتم الأنبياء والمرسلين أما بعد:

إلى من نزلت في حقهم الآيتين الكريمتين

أهدي هذا العمل المتواضع:

أبي العزيز حفظه الله وأطال الله في عمره

إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله وأسكنها فسيح جنانه

إلى زوجي العزيز

إلى كل أفراد أسرتي وأقاربي

إلى صديقتي والأخت الوفية "فايزة"

وفي الأخير أرجو من الله تعالى أن يجعل عملي هذا نفعا يستفيد منه جميع الطلبة المقبلين على التخرج

مُقَدِّمَةٌ

مقدمـــــــة:

إن الوظيفة الأساسية للتعليم هي تمكين المتعلم من التكيف مع أبناء مجتمعه الذي يعيش فيه وتزويده بالوسائل التي تساعده على ذلك، وأهم تلك الوسائل هي اللغة؛ كونها الوسيلة الأساسية لعملية التواصل، إلا أن تعليم المتعلمين تراكيب لغوية وتحفيظهم قواعد معينة لا يعني تأهيلهم لمواجهة متطلبات الحياة فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلمون بشكل فعال في المواقف الاجتماعية التي تواجههم. ويعدّ مدخل التّواصل اللّغوي مدخلا تعليميّا وظيفيّا يقوم على تعليم اللّغة من خلال موافق حيويّة واقعيّة يستطيع فيها المتعلمون ممارسة اللّغة من خلال مهارات أربعة هي: الاستماع والتّحدث والقراءة، والكتابة؛ وذلك سعيا للتّواصل والتّفاعل في سياق لغوي سليم، وقد ظهر هذا الاتّجاه في ظلّ الاهتمام المتزايد للطّرائق التّعليميّة والاتجاهات التي تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الاجتماعيّة والمناحي الوظيفيّة التي تجعل من عمليّة التّعلم أكثر ملامسة للواقع. والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هو كيف يتم تحقيق تلك الفعالية؟ وهذا ما سأعالجه في هذه المقالة من خلال محاولة التعرف على أهم الركائز التعليمية التي تجعل من اللغة لغة حياة.

وإن أية لغة خلال مسيرتها في الحياة لا تسلم من أن تتجاذبها قوتان متناقضتان، الأولى تأتيها من صفتها القومية لكونها مميّزا قوميا لمجتمعها، وشاهدا على تاريخه، مما يجعلها رافضة التحوير والتغيير، متمسكة بماضيها، والقوة الثانية: تأتيها من قانون الحضارة المؤمن بالتقدم والتجديد، ولا يؤمن بالجمود والوقوف، وهي خلال هذا الصراع بين حالين إما ركود وانزواء أو انطلاق وريادة، وبالتأكيد نرجو للغتنا العربية الحال الثانية، وهذا لا يتأتى إلا بمسايرة الحاضر والاطلاع على كل ما هو جديد، والاضطلاع به، مع الحفاظ على سمتها الخاص بنا، والاحتفاظ بهويتها العربية، ذلك أم مستقبل اللغة العربية مرتبط دون شك بانتشار التعليم على مستوى الأمة كلها، ولا يمكن تصور خطة لغوية شاملة أو وعي لغوي جديد إلا في إطار تعليم حاد.

وكذلك ويعدّ التّعبير بشقّيه الشفهي والكتابي أهمّ مظهر من مظاهر التواصل على الإطلاق، بواسطة الكلام الذي يعبر حقيقة عن مقصد مستعمل اللغة، وتليه لغة الكتابة التي تعدّ وسيلة نشر العلوم والثقافات ووسيلة مهمة لتحصيلها، لهذا السبب تولي المدرسة اهتماما كبيرا لتعلّم اللغة واكتساب مهاراتها وصولا إلى إنتاج لغوي متميز. والكتابة نشاط تقويمي يمكن بواسطته قياس الكفاءة اللغوية أولا ثم القدرات المنهجية والمنطقية والفكرية ثم القدرات المتعلّقة بالجانب الفني والإبداعي لدى المتعلم.

ونظرا لأهمية اللغة العربية باعتبارها الدعامة الرئيسية التي تعين المدرسة على تحقيق أهدافها، وتساعد المتعلم على التكيف النفسي والاجتماعي والفكري، فقد حظيت باهتمام كبير لتطوير تعليمها في مدارسنا، وقام المهتمون بأمرها بمحاولات كثيرة لتيسير تطبيق مناهجها للمتعلمين ولتسهيل دراستها وتنمية مهارات فنونها الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، مع الحفاظ عليها ككل متكامل، ووحدة واحدة لا تتجزأ.

ونحن نعيش الآن في عصر تعصف فيه رياح الثقافات ، وتنفجر فيه المعلومات في كافة حقول العلوم، ويحـــتل فيه الواقع الالكتروني مرتبة الريادة بلا منازع، مما يشكل خطرًا على هويتنا وثقافتنا إذا لم ننتبه إليه ، وهو ما يعني بالتبعية ضرورة البحث عن بدائل للواقع التعليمي العقيم الذي تمر به لغتنا العربية ، والتركيز على دراسة اللغة في إطارها الأكثر اختصاصًا، فالمتعلّمون يتعلمون بصورة أفضل عندما يجدون الدور النشط الفعال، ويكون التفاعل هو لب التواصل، فعن طريقه يرسل الدارسون رسائلهم ويستقبلونها ويشرحونها ويفسرونها ويناقشون معانيها، ويتعاونون على إنجاز أغراض معينة. ويعتمد التفاعل بين المتعلم ومنظومة التعلم على الحوار وتبادل الآراء بين المتعلّم والمعلم، ويتوقف على الدور الذي يقوم به المتعلم في منظومة التعلم نفسها، وعلى مسؤولية المبادرة المشتركة بين المتعلمين لكي يتحقق التفاعل.

ويعد التفاعل بين المتعلّمين ضرورة أساسية لاكتساب اللغة، فقد طالب به كثير من الباحثين الذين أكدوا على أنّ تعلّم اللغة يتطلب تطوير الكفاية التفاعلية، لأنّ التفاعل هو مفتاح تدريس اللغة من أجل التواصل.

حاولنا من خلال دراستنا هذه التركيز على واقع التواصل اللغوي في المرحلة الثانوية (سنة ثانية آداب ولغات أجنبية-نموذجا)

ومن جملة الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع ممارستنا لمهنة التدريس كأستاذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية الذي سمح لنا من هذه التجربة أن نحيط ببعض الملاحظات حول واقع تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة.

أما الجانب الآخر الذي دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع فهو الرغبة في الكشف عن نتائج المتعلمين في مادة اللغة العربية الطور الثانوي وكذلك المحاولة في تحسين مستواهم.

وهذا ما جعلنا نقف أمام هذا التساؤل المركزي، ما واقع التواصل داخل المؤسسات التربوية؟ وهل استطاع متعلمو المرحلة الثانوية لا سيما قسم سنة ثانية آداب ولغات أجنبية التحكم في معارفهم وتوظيفها في مواقف مختلفة؟ وكيف هو واقع التدريس بالنسبة إلى أساتذة اللغة العربية؟

وللوصول إلى الغاية من هذه الدراسة سنعتمد في معالجة هذه الاشكالية المنهج الوصفي التحليلي، وكذا المنهج الاحصائي لأن الدراسة في جزئها الآخر تعتمد الميدان التربوي مجالا للبحث عن طريق استغلال الاستبيان.

وقد ارتأينا معالجة هذا الموضوع وفق مقدمة ومدخل وفصلين وخاتمة.

أما مدخل الدراسة فقد تضّمن مفاهيم إجرائية وتعاريف نظرية رأينا فيها جوهر الدّراسة ومفاتيحها، فلا غنى للدّارس الباحث عنها، كالتواصل والتعليمية، وغيرها من المصطلحات والمفاهيم ذات الصلة بموضوع بحثنا.

وأما الفصل الأول فقد خصّصناه للتواصل اللغوي في المنظومة التربوية، بالوقوف على عناصر التواصل وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه، والأساليب التي تعنى بتعليمية مهارات التواصل في مدراسنا.

وفي الفصل الثاني كانت الدراسة الميدانية لتحليل نتائج تدريس اللغة العربية بالكفاءات بالوقول على ملمح دخول المتعلم وخروجه، ثم تحليل نتائج الاختبارات الفصلية لقسم الثانية آداب ولغات أجنبية، وأخيرا تحليل نتائج الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية بولاية تيارت، وفي ختام البحث أجملنا القول حول نتائج الدراسة التي توصلنا إليها.

ولله الحمد والشكر أولا وآخرا، ونسأله العون والتوفيق.

جامعة تيارت

– طــارد مباركــة

مدخل

مفاهيم إجـــرائية وتعاريف نظريـــة

تمهيـــد:

يعد تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية من بين الأولويات التي يعكف نظام التربية والتعليم على تحقيقها، نظرا للمكانة التي احتلتها ولا تزال تحتلها، و على هذا الأساس تبنت وزارة التربية الوطنية مقاربة جديدة ارتكزت على تثبيت وتطوير كفاءات لغوية وتواصلية من خلال تدريس مادة اللغة العربية، اعتمادا على المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم، لذلك لتعليمية اللغة العربية نصيب وافر من التجديد والتطوير على مستوى المضامين التعليمية وطرائق التدريس.

ولاشك أن تحديد المصطلحات والتعاريف خطوة أساسية لأي بحث من أجل تحديد مساره، وسيتم إدراج التعاريف النظرية والمفاهيم الإجرائية في هذه الدراسة كالآتي:

1-تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

1-1 التعليمية:

أ-لغـــة: التعليمية من حيث الصيغة هي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة، فمادة التعليمية من التعليم وهي مشتقة من الفعل »علّمه العلم تعليما وعلاما، ككذاب وأعلمه إياه فتعلّمه...وعلّم به، كسمع: شعر، والأمر: أتقنه، كتعلّم[1].

ب-اصطلاحا: تعني "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"[2].

[1]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط 8، 1426هـ-2005م، ص1140.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000، ص13.

وإنّ مصطلح التعليم عند رشدي أحمد طعيمة هو "عملية إعادة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات (Restructuring) بناء الخبرة والاتجاهات والقيم، إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم يمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة"[1].

1-2 اللغة العربية:

أ-لغة: تقول المعاجم اللغوية بأن كلمة لغة من الأسماء الناقصة، وأصلها "لغوة" من لغا: أي تكلم واللغوة: النطق. وفي المعجم الوسيط :»يقال لغا بكذا أي تكلم به واللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وتجمع لغي ولغات، ولغة العرب من أفصح اللغات.

أ- اصطلاحا: عرّفها "ابن جني" (396هـــ) فقال: "أما حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]. واللغة العربية هي السمة الأولى للانتماء والهوية العربية، والعناية بها أساس لتكوين الشعور بالولاء والمواطنة عند كل أبناء الأمة العربية، وفي الحفاظ عليها حفاظ على الشخصية القومية[3].

وعليه، فتعليم اللغة العربية هو إيصال المعلم معلومات اللغة العربية إلى أذهان المتعلمين وتمكينهم من مهاراتها. ومما تقدّم يمكن تعريف تعليمية اللغة العربية بأنها مجموعة من الطرق والتقنيات لتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها أثناء مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف المتعلم واكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، وكل هذا يتم وفق تنظيم وتفاعل يجمع المعلم بالمتعلم.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، (إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989)، ص 45.

[2]- أبو الفتح ابن جني، الخصائص، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، ص33.

[3]- محمود الناقة، اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقويم العلمي والتكنولوجي"، مجلة دراسات تربوية من أجل وعي تربوي عربي مستنير، مجلد2، ج 31، عالم الكتب، 1991، ص31،32.

2-التواصل اللغوي:

أ-لغة: التواصل مشتق من كلمة اتصال، والتواصل في اللغة من الوصل الذي يعني الصلة وبلوغ الغاية، وقد ورد في قاموس محيط المحيط أن "التواصل في اللغة ضد الانفصال، ويطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات، وثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر"[1]. وفي المعاجم الأجنبية خاصة الفرنسية منها، فإن التواصل يعني "التبادل اللفظي بين مرسل ينتج معطى موجّها إلى متكلم آخر ومتلقّ يستقبل المسموع"[2].

ب-اصطلاحا: "لفظ التواصل"Communication" انبثق من اللفظ اللاتيني "Communicatio" الذي يعني المشاركة".[3] وللتواصل معان وتعريفات اصطلاحية متعدّدة فهو "عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة، بحيث يقصد به، ويترتب عليه تغيير المواقف، والسلوكات، وبهذا يكون التواصل من أهم الظواهر الاجتماعية التي تندرج تحتها كل الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته"[4]. ويعرّف "شارل كولي" (Charles Cooley) التواصل قائلا: "التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. إنه يتضمن كل رموز الذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان"[5].كما يعرّفه طلعت منصور بأنه "العملية التي يتفاعل المراسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة"[6]. ويعرفه عبد الجليل مرتاض بأنه: "تبادل

---

[1] – بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت ،1987، ص973.

[2] – Jean Dubois- Mathée Giacomo- Louis Guespin , Dictionnaire linguistique et des sciences du langage , Larousse1994, 1ere édition, p94

[3] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص64.

[4] – محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة ،1997، ص12

[5] –Charles Cooley:(social organisation), cité in: J. Lohisse: la communication anonyme. ED. Universitaire1969, p: 42.

[6] – ينظر: طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، الكويت، المجلد 11، 1980، ص107.

كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم"[1].

وخلاصة القول إن التواصل اللغوي هو الطريقة التي تنتقل الأفكار والمعاني بواسطتها بين الأفراد بقصد التفاعل والتأثير المعرفي والوجداني، أو تبادل الخبرات والأفكار بينهم.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد السمات الرئيسية لعملية التواصل بأنها:

- عملية تفاعلية بين الأشخاص.
- الهدف منه نقل المعرفة أو تبادلها.
- الغاية منه إحداث تغيير مرغوب في سلوك الطرف الآخر.

وفي معجم علوم التربية نجد: "تواصل، اتصال بيداغوجي (Communication Pédagogique) كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ، إنّه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس (أو من يقوم مقامه) والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي"[2].

3- التعليم الثانوي:

هي ثالث مرحلة من النظام التعليمي في الجزائري التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة مباشرة يبلغ فيها سن التلميذ، في أغلب الأحيان عند الالتحاق بالطور الثانوي، الخامسة عشر من عمره.

[1] – مرتاض عبد الجليل، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، 2003، ص78.

[2] – عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 1997، ص44

وبخصوص "مدة التعليم الثانوي العام والمتخصص، فقد حددها المرسوم* في ثلاث سنوات، بعد الانتهاء من التعليم الأساسي"[1]، بحيث ينتقل إليها المتعلّم مباشرة بعد حصوله على شهادة التعليم المتوسط. وتعد هذه المرحلة ممهدة للتعليم العالي، وهي مرحلة بناء المشروع المستقبلي لدى المتعلم وبالأخص مشروعه الدراسي المهني. وتعد كذلك ضمانا لدخولهم الدراسات العليا والحصول على المراكز الاجتماعية، كل حسب قدراته واستعداداته وميله ليستفيد المجتمع من مواهب كل فرد.

وتظهر أهمية التعليم الثانوي فيما يأتي:

- ينفرد باستقبال الشباب في أحرج مراحل حياتهم.

- يعتبر الدعامة الأساسية لتنمية المهارات ا للازمة للمتعلم ليندمج في مجتمعه ويصير مواطنا فعالا.

- أهداف التعليم الثانوي:

- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وترسيخها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية[2]، وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

* – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم: 76-35، المؤرخ في 16 أبريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر.

[1] – تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2، 1990، ص68.

[2] – محمد هاشم فالوجي– رمضان محمد، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث ،2007، ص124

- تثمين نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والحوادث الدولية.
- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.

الفصل الأول

التواصل اللغوي في المنظومة التربوية

تمهيـــد:

قد بدأ البشر بأبسط الإشارات الصوتية والحركية المرتبطة ببنيتهم الجسدية، ثم طوّروا مجموعة كاملة من الوسائل غير اللفظية لنقل الرسائل كالموسيقى، والرقص والإشارات النارية، والرموز والصور التي تمثل أفكارا، لتأتي الرموز الكتابية في أعقابها.

ولكن تطور اللغة هو الذي جعل الاتصال الإنساني قويا على نحو خاص، وجعل الجنس البشري يتفوق على عالم الحيوان. ووجود هذا التفاعل الاتصالي منذ القديم هو الذي جعل الإنسان يستخدم أشكال اتصال بدائية وبسيطة قصد تحقيق الاتصال والتفاهم، ويتم ذلك بين أفراد الجماعة بطرائق مختلفة، فربما استخدموا نظرات لتدل على معان قد تعجز الكلمات عن أدائها، أو لمسات ما ت نوب عن اللسان في الإفصاح أو نغمات تثير شجونا[1]، وكل هذا من دواعي الاتصال.

وعملية التواصل التي يشارك فيها عدد من الأشخاص، في إطار تغيير السلوك بحيث يقوم الشخص بمحاولة إيصال رسالة ما إلى الأشخاص الآخرين بهدف إقناعهم، هي عملية تتسم هنا بفردية المعنى. والاتصال عملية تأثير متبادل بين طرفي أو أطراف التفاعل، إذ يجد الأفراد الفرصة المناسبة للتعبير عما في أنفسهم بحرية. وقد تداول العرب قديما هذه القضايا وفق أبعاد نفسية واجتماعية، ونرى ذلك عند ابن سينا حينما تحدث عن دور التصور والذاكرة في العملية اللغوية والاتصال قائلا: "إنّ الإنسان قد أوتي قوة حسية ترتسم فيها صور الأمور الخارجية، وتتأذى عنها النفس، فترتسم فيها ارتساما ثانيا ثابتا، وإن غاب عن الحس، ثم ربما ارتسم بعد ذلك في النفس أمور على نحو ما أداه الحس... فللأمور وجود في الأعيان، ووجود في النفس يكون آثارا في النفس. ولما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة، انبعثت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك...فمالت الطبيعة إلى استعمال الصوت، ووفقت من عند الخالق بآلات تقطيع الحروف وتركيبها معا ليدل بها على ما في النفس من أثر، ثم وقع اضطرار ثان إلى إعلام الغائبين من الموجودين

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في النظريات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003،ص 42.

في الزمان، أو من المستقبلين إعلاما بتدوين ما عُلم...فاحتيج إلى ضرب آخر من الإعلام غير النطق، فاخترعت أشكال الكتابة"[1].

فالإنسان مزوّد بجهازين هامين يوفران له مجال الاتصال مع غيره، هما: الجهاز النطقي والجهاز السمعي. وفي كثير م ن الأحيان يتوقف الاتصال عليهما، بحيث يعبر الإنسان عما يكون في نفسه من أحاسيس بأصوات مناسبة ليبلغها إلى غيره. وقد اخترعت الكتابة فيما بعد ليتحقق الاتصال عبر الأجيال.

والاتصال مرتبط بثقافة المجتمع، ولهذا فإن الرموز التقليدية المستخدمة تختلف من مجتمع لآخر حسب ما تتطل به المؤسسات المختلفة، أو حسب ما تعنيه دلالات الألفاظ داخل هذا المجتمع.

"فالإنسان لديه القدرة التصورية اللغوية وهي قاسم مشترك عند البشر والحركة الذهنية واحدة- مع النظر إلى اختلافها درجة وإتقانا في طبيعتها، أما الوسائل والرموز فهي مختلفة بين الأمم في لغاتها المتباينة الدالات مع أن المدلولات في العالم الخارجي وفي المجردات المعروفة واحدة"[2].

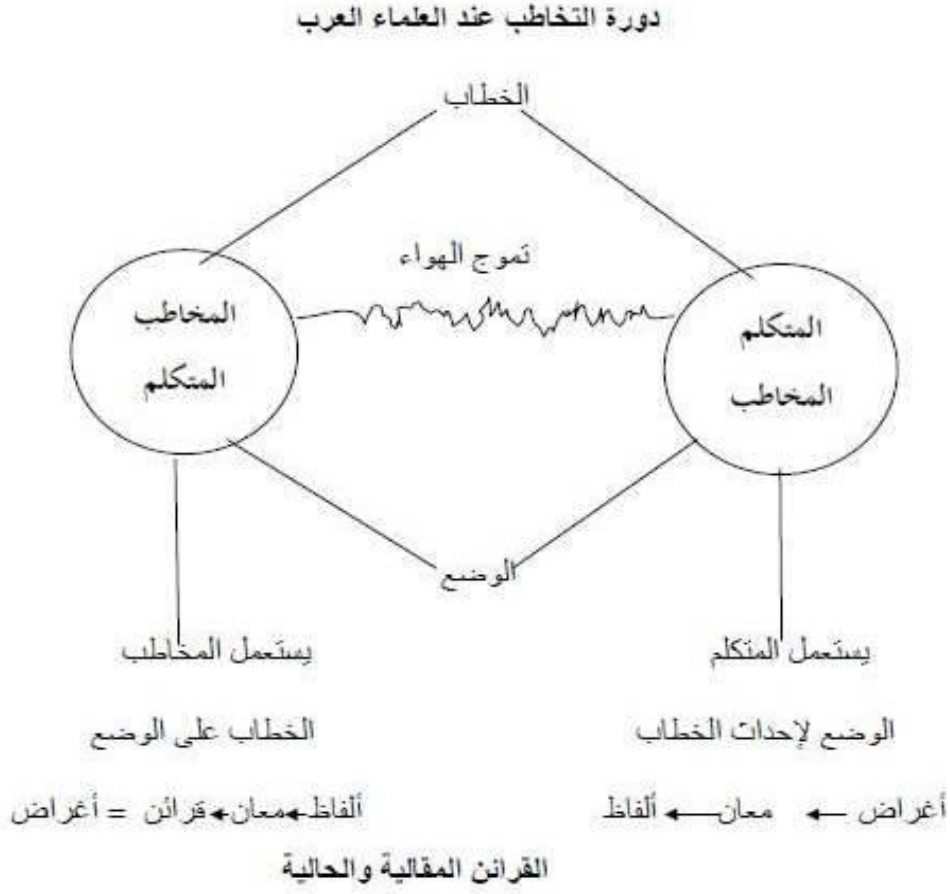
1- التواصل عند علماء العرب:

كان للعرب السبق في معرفة أسرار التواصل، فقد تناولوا في زمنهم ما تناولته الدراسات الحديثة من مصطلحات التواصل كالمتكلم، والمخاطب، والتخاطب، وحال الخطاب، ومقتضى الحال، والمقام والوضع وغيرها. وقد اعتبروا أن التواصل لا يتم بواسطة مفردات أو جمل بل بواسطة نصوص باعتبار النص وحدة تواصلية متكاملة، وهم بذلك ميزوا بين القدرة التواصلية والقدرة اللغوية، كما أن نجاح التخاطب عندهم محكوم بخضوع الخطاب إلى مجموعة من الضوابط، إن اختلت أدى اختلالها إلى

[1]- ابن سينا، العبارة من الشفاء، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1390هـ-1970م، ص12.

[2]- فايز الداية، علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق دراسة تاريخية تأصيلية-نقدية، ط2، دار الفكر، دمشق، 1417هـ - 1996م،ص15.

تشويش أو إخفاق تام. ويمكن أن نرجع هذه الضوابط إلى ضابطين أساسيين هما ضابط "الإفادة" وضابط "الوضوح"[1]. كما يقترح الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح دورة التخاطب كما تصورها العلماء العرب في المخطط الآتي:[2]



[1]- ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان المغرب، ط1، 2006، ص207-208.

[2]- عبد الرحمن الحا ج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 2007، ج1، ص351.

لقد تناول علماء العرب ظاهرة التواصل تناولا علميا شاملا، إذ لم تخل دراساتهم، على اختلاف اختصاصاتها، من بيان دور المتكلم في صياغة الخطاب وإنتاجه، والاعتداد بالسامع في العملية الكلامية، إلى جانب الإلمام بكل العناصر الفاعلة في الإبلاغ[1].

وقد تحدث أبو حامد الغزالي عن مسميات الأشياء وما تعنيه أو تدل عليه، إما لفظا أو كتابة في قوله: "والوجود في الأعيان والأذهان لا يختلف بالبلاد والأمم، بخلاف الألفاظ والكتابة فإنما دالتان بالوضع والاصطلاح"[2]، ثم يعين مرتبة الألفاظ من بين الرتب الموجودة في تحديد دلالاته، فيقول: "اعلم أن المراتب فيما نقصده أربع. واللفظ في الرتبة الثالثة فإن للشيء وجودا في الأعيان ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ. واللفظ دال على المعنى الذي في النفس. والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان"[3].

2- التواصل عند علماء الاتصال:

اهتم الع لماء في مجالات متعددة بعملية الاتصال لكونها تسهل تبادل المعلومات ونقل الأخبار، ومن بين هؤلاء **كلود شانون ووراين وييفر** فظهرت على يد هذين العالمين الرياضيين نظرية التواصل سنة 1949 التي شرحاها في كتاب لهما مستندين فيها إلى نموذج الإخبار عبر التليغراف بتجريد (النظرية الرياضية للتواصل)، وكان المنطلق من التليغراف إلى التواصل البشري عبر اللغة والخط والموسيقى والرقص. وهكذا " كان لنظرية التواصل تأثير كبير في العلوم الإنسانية حيث ارتبطت باللغة على يد العالم اللغوي **جاكبسون**"[4].

---

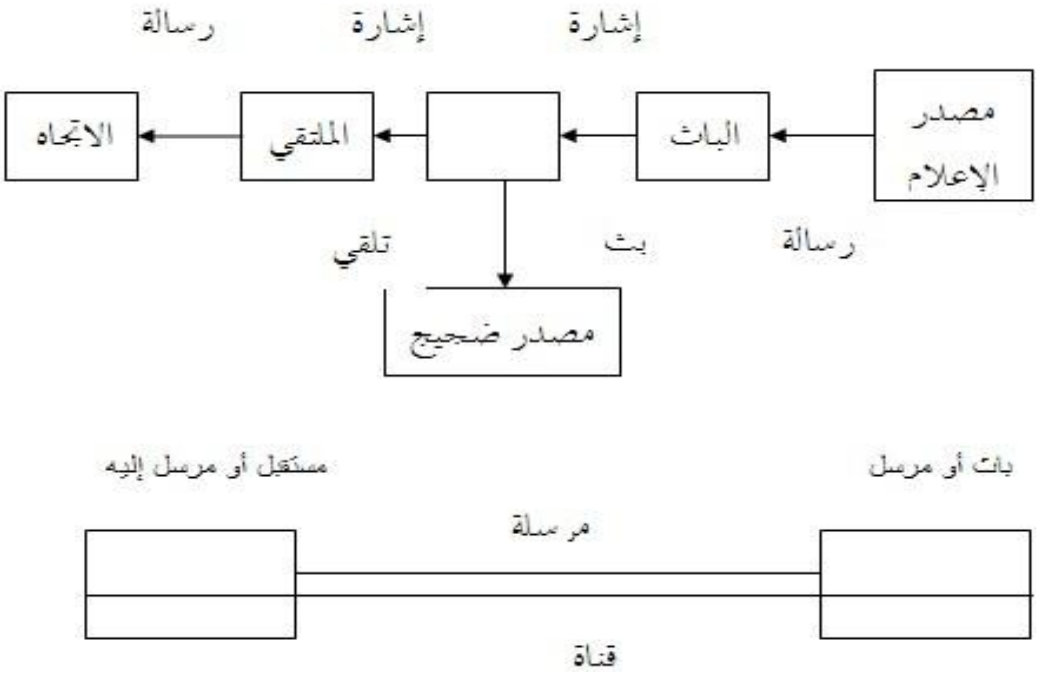
[1]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ط1، 2009، ص237.

[2]- أبو حامد الغزالي معيار العلم في المنطق، دار المعارف، مصر ،(1969)، ص 76-75.

[3]- أبو حامد الغزالي، المرجع نفسه، ص 36- 35.

[4]- صالح بلعيد، المرجع السابق، ص43.

إن المنهج الذي وضعه شانون لا يخص التواصل اللساني وحده، بل يقتصر على ظاهرة الاتصال بشكل عام، والمهم في هذه الدراسة تلك الدلالة الكامنة وراء الأصوات في اللغة الشفوية ،ثم وراء الأحرف في اللغة المكتوبة، مع تحديد عدد الرموز والشفرات الموظفة من قبل المتكلم أو الكاتب[1]. ويمكن تمثيل مخطط شانون التواصلي في الشكلين الآتيين:



يتضح مما سبق أن شانون أعطى تعريفا خاصا بالتواصل انطلاقا من مخططه الذي يقوم على العناصر التالية:

-مصدر الإعلام، -باث، - متلقي ،-اتجاه،- مصدر ضجيج،- رسالة،- إشارة مبثوثة،- إشارة مستقبلة. فهذا المخطط حسب وجهة نظر صاحبه يصلح تطبيقه على جميع أنواع الاتصال (هاتف- تلغراف- لغة منطوقة)

[1]- ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللغة و التواصل، المرجع السابق، ص 83.

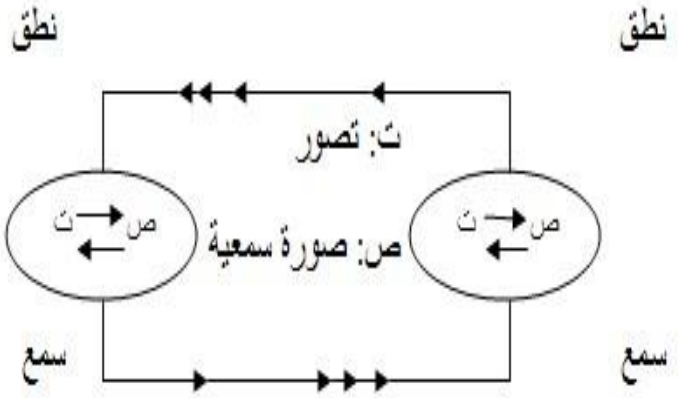
وما يمكن قوله إنه توجد علاقات تجمع أو توّحد بين النظريات الرياضية للاتصال، وبين النظريات اللسانية الحديثة، فالقاسم المشترك بين هذه النظرية وتلك يتمثل في اللغة وتحديدا في الصوت.

3-التواصل في اللسانيات الحديثة:

إن مجال الاتصال واسع لا حدود له، فهو يمثل نقطة التقاء جميع العلوم والمعارف الإنسانية (اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتاريخ، واللغة، والفلسفة، والسياسة والصحافة). ويعتبر موضوع الاتصال الحبل الذي يربط العلوم ببعضها، ولذلك صعب على العلماء والباحثين وضع تعريف أشمل وأنسب له. يقول عبد الجليل مرتاض: "وأيا كان الأمر، فإنه لمن الصعب أن نعثر على تعريف واحد للتواصل يضم كل أو أغلب رضاءات الباحثين"[1].

3-1- عند دي سوسير:

إن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وقد شرح فردينان دي سوسير (Ferdinand de Saussure) (1857-1913) كيف تتم عملية التواصل بين طرفين، وذلك في ضوء المخطط الذي اتفق على تسميته بـــ:" دائرة الكلام "، وهو ممثل لديه في الشكل الآتي[2]:



[1]- عبد الجليل مرتاض، المرجع السابق، ص78.

[2]- فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنة العامة، ترجمة يوسف غازي و مجيد النصر، المؤسسة الجزائرية، 1986، ص23.

يشير دي سوسير إلى أن عملية إعادة بناء دائرة الكلام واكتمالها، إن ما يفترض- على الأقل – وجود شخصين، ثم يشرح كيف تتم عملية التواصل أو التخاطب بينهما يرمز لهما بـــ: (أ)، و(ب)، فيقول: "إن نقطة انطلاق الدائرة لتكمن في دماغ أحد المتحاورين ولنقل المتحدث (أ)، مثلا حيث تترابط وقائع الضمير المسماة تصورات (Concept) مع تمثيلات العلامات الألسنية، أو الصور السمعية المستخدمة في التعبير عنها، ولنفترض أن تصورا ما يثير في الدماغ صورة دماغية مماثلة، فهذه ظاهرة نفسية كليا تتبعها بدورها آلية فيزيولوجية، فالدماغ ينقل إلى أعضاء النطق ذبذبات ملازمة وهذه الآلة فيزيائية بشكل صرف ثم تستمر الدارة حتى المستمع (ب) في اتجاه معاكس"[1].

فعملية التواصل عنده تتشكل من ثلاثة فروع هي:

✓ **المسافة:** وهي البعد الزمني الفاصل بين الباث والمستقبل أثناء التبليغ، فيمثلها في مخططه بنقاط مستمرة مباشرة بعد السهم.

✓ **الجانب النفسي الفيزيولوجي:** يمثل ظاهرتي التلفظ والاستماع ،إذ يقوم الباث بإرسال أصوات متتابعة تشكل كلمات ذات معنى، ويتم ذلك في شكل ذبذبات صوتية تقرع طبلة أذن المتلقي، فيقوم بتأويلها وفقا لتصوراته الذهنية.

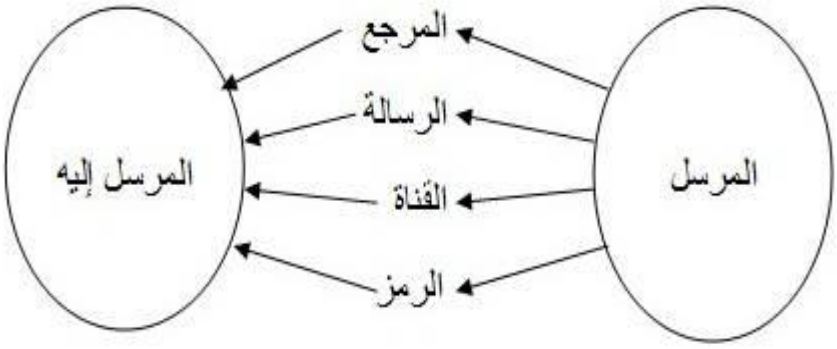
✓ **الجانبي الدلالي:** يمثل العلاقة التلازمية بين المفهوم الذي يمتلكه كل من المتخاطبين، ومدى مطابقته للصور السمعية (Les images acoustiques).

[1]- فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنة العامة، المرجع السابق، ص23.

3-2- عند رومان جاكوبسون:

من بين العلماء اللسانيين الوظيفيين* الذين أولوا اهتماما كبيرا بعملية التواصل اللغوي "رومان جاكوبسون"، الذي رأى بأن من أهم وظائف اللغة »وظيفة التواصل التي تتيح للإنسان الاتصال بغيره من بني جنسه، إلا أن لهذه الوظيفة طابعا ثنائيا أيضا يكمن في وجود شكلين من التواصل: التواصل بالكلام (Communication Oral)، والتواصل بالكتابة (Communication Ecrite)، فالتواصل بالكلام أو التواصل اللفظي بمعناه الأكثر شيوعا هو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين، وهو من هذا المنطق يشمل عمليتي بث واستقبال مرسلة لها مدلولات معينة تحدد بالتواضع والاصطلاح المسبق بين المرسل والمرسل إليه وتتم عملية التواصل هذه تبعا للدوافع النفسية الفيزيولوجية للمتكلم كما تحقق عبر القناة السمعية"[1].

ومن هنا وضع جاكبسون مخططا وارتأى له ستة عناصر هي: المرسل، والمرسل إليه، والرسالة، والقناة، والمرجع، والرمز، ويلزم أن تجمع هذه الوسائل الستة لتوصيل أي رسالة، ويمكن حصرها في المخطط الآتي[2]:



* - ظهرت المدرسة الوظيفية في حقل الدراسات الحديثة للسان في أوائل النصف الأول من القرن العشرين بمدينة براغ بتشيكوسلوفاكيا ومنها تأسست حلقة براغ. استقطبت عدة علماء لسانيين مثل جاكوبسون وتروبتسكوي. ومن مبادئها الأساسية تعريف اللغة على أنها نظام والتأكيد على وظيفتها وغايتها (التعبير و التواصل).

[1] - فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، دراسة وتصور، ص1.

[2] - Bernard Cocule et Claude Peyrout, Didactique de l'expression, de la théorie à la pratique, édition Belagrave, Paris, 1989, p 26.

ولكي يستمر التواصل بين المتخاطبين، ولا يفتر إصغاء المستمع، وحتى لا تقطع الأصوات الخارجية هذا التواصل، فإن باعث الرسالة يلجأ إلى أساليب مختلفة لتحقيق هذه الوظيفة التواصلية أو ما يسمى كذلك بالوظيفة اللغوية.

ومن بين اللسانيين الوظيفيين اللساني الفرنسي "أندري مارتيني" الذي يبين وظيفة اللغة على أنها: "التواصل بين أفراد المجتمع اللغوي، فهذه الوظيفة الإنسانية تؤديها اللغة بوصفها مؤسسة إنسانية على الرغم من اختلاف بنيتها من مجتمع لغوي إلى آخر، وهذا لا يعني أن مارتيني ينفي الوظائف الأخرى التي تؤديها اللغة، بل يقرّ بها إلاّ أنّه يعتبرها ثانوية، فالوظيفة الجوهرية للغة تتمحور حول الإبلاغ والتفاهم والاتصال بين أفراد المجتمع اللغوي"[1]. فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل.

وهذه العناصر الستة تتوافق مع وظائف التواصل التي حدّدها جاكبسون كما يلي:

3-2-1الوظيفة التعبيرية : « La fonction expressive »

وتسمى أيضا الوظيفة الانفعالية (émotive) وتركز على المرسل "لأنها تهدف إلى أن تعبّر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه، وهي تترع إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو كاذب"[2]. وتبرز هذه الوظيفة من رسائل ذات خصائص متعددة مثل التعبير المباشر عن ردود الفعل الشعورية والعاطفية للمتكلم، في مواجهة السياق (الوضعية)، الذي يتحدث عنه كالخوف أو الألم أو الفرح أو الإعجاب، والوسائل المستعملة في التعبير، مثلا: الأسلوب أو التغيير في ترتيب الكلمات (التقديم أو التأخير) أو أدوات التعجب، أي أنها تتمحور حول المرسل وتعبّر عن موقفه، اتجاه ما يحدث له أو حوله، سواء كان الخطاب منطوقا أم مكتوبا. فإن كان الخطاب منطوقا فإن الطبقات

[1] - نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية، مصر، ط1، ص309.

[2] - الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، الدار العربية للعلوم – ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 1428هـ-2007م، ص35.

الانفعالية تظهر بشكل أوضح عن طريق النّبر والتفخيم والترقيق، والجهر والهمس، وارتفاع الصّوت وانخفاضه، أمّا الخطاب المكتوب فتنخفض الارتسامات الانفعالية.

3-2-2 الوظيفة المرجعية: «La fonction Référentielle »

تصلح اللغة للإخبار عن وضعية وتصويرها وشرح معطياتها كسرد حدث (واقعي أو متخيل) لتوضيح رأي، أو جانب من الرسالة أو أغلب جوانبها، يحيل على العالم سواء تعلق الأمر بالعالم الخارجي أو العالم الداخلي للمتكلم[1]، وتتعلّق هذه الوظيفة بالسياق الذي تنجز فيه الرسالة أو الخطاب، وتركز عليه. وهي تخصّ كل رسالة يوافق محتواها للأخبار الواردة فيها، باعتبار أن اللغة تحيلنا على أسماء ومسميات وأشياء وموجودات، أو كما عبّر عنها دو سوسير بالعلامة اللسانية المكوّنة من الدال والمدلول اللذان يشيران إلى التصوّر والصورة السّمعية.

3-2-3 الوظيفة التنبيهية: « La fonction phatique »

ويُطلق عليها أيضا اسم "الوظيفة الانتباهية" تعمل على إقامة التواصل وتمديده، وهي مرتبطة بالقناة، فتهدف إلى إثارة انتباه المخاطب في توظيف بعض الصيغ مثل المكالمة الهاتفية يستعمل فيها المتكلّم صيغة (ألو) ليربط الاتصال مع المتلقي، وتسمى أيضا وظيفة إقامة الاتصال، لأن المرسل يحاول إبقاء الاتصال مع المرسل إليه باستعمال ألفاظ خاصة[2]. وأهمّ ما يميز هذه الوظيفة أنها " الوظيفة الأولى التي يكتسبها الأطفال، إنّ التروع إلى التواصل عند الأطفال يسبق طاقة إصدار الرسائل الحاملة للأخبار"، فكأن جاكبسون يريد القول أنّ الوظيفة الانتباهية للغة تقلّ عندها القدرات العقلية الموجهة

[1] - محمد أوالحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج-المغرب-الدار البيضاء، دار الثقافة، طبعة الأولى 1422ه- 2001م، ص14.

[2] -Voir: Romane Jakobson :Essais de linguistique générale , traduction Nicolas Ruwet , édition de minuit , Paris, 1963, p27.

في شكل صوري للبنى اللغوية المستخدمة لذلك[1]، بحيث لا ينوي الأطفال الصغار تبليغ معلومة أو رسالة، إنما هدفهم التواصل مع الغير بواسطة سلسلة أصوات غير مفهومة لكن لها دلالات نفسية، وهذا ما تقف عنده سيكولوجية الطفل اللغوية.

3-2-4 الوظيفة الإفهامية: «La fonction cognitive»

تسمى أيضا الوظيفة التأثيرية، وترتبط هذه الوظيفة بالمرسل إليه، فهي تغلب في الخطاب حينما يكون مركزا على المرسل إليه، وتستند إلى أساليب النداء والطلب مثل الأمر والدعاء، كما لها ضمير خاص تعرف به وهو ضمير المخاطب (أنت- أنتم). والمميز لهذه الوظيفة من الناحية التواصلية أنها:

- " ذات طابع لفظي يتمظهر في تركيبتين بارزتين في كلّ لغة إنسانية وهما الأمر والنداء.
- لا تقبل قيمتها الإخبارية الإخضاع لأحكام تقييمية؛ لأنها ترد في أسلوب إنشائي بمصطلح البلاغة القديمة"[2].

لذلك نجد هذه الوظيفة تفرض حضورها " خاصة في الأدب الملتزم، والروايات العاطفية"[3]. كما تتميّز هذه الوظيفة بفكرة التأثير والإقناع اللتين تستلزمان توظيف الحجج والبراهين المنطقية هدفا لجّر المتلقي نحو مقاصد الخطاب.

3-2-5 الوظيفة ما فوق اللغوية: «la fonction Métalinguistique »

يمكن أن نتحدث عن اللغة ذاتها، فالطفل مثلا، يسأل أبويه عن معاني الكلمات التي يسمعها:

ماذا تعني هذه الكلمة؟ أما بالنسبة للنحو واللسانيات، فالقواميس تقدّم التعاريف والمصطلحات الخاصة بهذين العلمين وغيرهما (فعل، اسم، ضمير). وفي جميع الحالات، فإن الوظيفة ما فوق

[1]- الطاهر بومزبر، المرجع السابق، ص40.

[2]- الطاهر بومزبر، المرجع السابق، ص39.

[3]- الطاهر بومزبر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(المقطعية) اللغوية ترتكز فيها الرسالة على الرمز نفسه وتشرح مظهر من وظائفه، وتتضح صورة هذه الوظيفة في بعض العلامات المستخدمة في الرسالات الإبلاغية المنطوقة أو المكتوبة مثل أدوات الشرح كـــ (يعني)، (أي)، (بعبارة أخرى). وتقترن هذه الوظيفة بالعملية التعليمية التعلّمية، فالمتعلّم يحتاج إلى هذه العمليات الميتا لسانية في حياته، "للتأكّد من أنّ القيمة الإخبارية التي شحنتها النّماذج التركيبية الموجّهة إليه لها تأويل مماثل أو متقارب في ذهنه، وذهن من تولى إرسالها"[1].

ويؤكد جاكبسون على قيمة هذه الوظيفة حينما يربط تعلّم اللغة والمرض الكلامي (الحبسة) "وإن سيرورة تعلّم اللغة، وخاصّة اكتساب الطّفل للغة الأم، تلجأ بكثرة إلى مثل هذه العمليات الميتالسانية؛ ويمكن تعريف الحُبسة في الغالب بافتقاده القدرة على العمليات الميتالسانية"[2].

3-2- 6- الوظيفة الشعرية أو الفنية: "la fonction Poétique"

هي الوظيفة التي تركز على الرسالة لاسيما عندما تكون الرسالة في شكلها الإبداعي، وتؤخذ كأداة للتأمل والتفكير عندما يحدث الاستماع إليها أو قراءاتها تحدث متعة[3]. فالوظيفة الشعرية تهتم بالرسالة اللفظية مهما كان جنسها، لكنها بدرجات متفاوتة، فهي لا تستقل بفن القول وحده، وتشتغل على الأصوات والأوزان والإيقاع. وتفرض وجودها بصفة أكبر على فن الشعر.

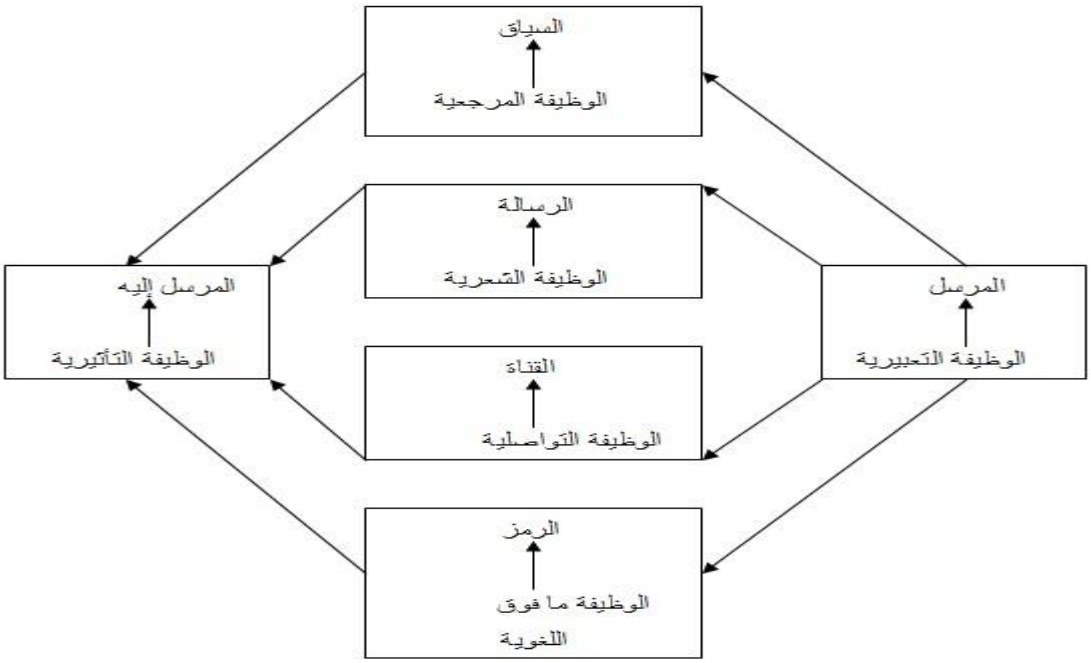
ويمكن ربط هذه الوظائف بالعناصر الستة التي ذكرها جاكبسون في المخطط الآتي[4]:

[1]- الطاهر بومزبر، المرجع نفسه، ص51.

[2]- رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، ط1، 1988، ص31.

[3]- محمد أوالحاج، المرجع نفسه، ص13.

[4]- Voir: R Jakobson, Essais de linguistique générale, Edition de minuit, Coll. Points. Paris: p204.



وخلاصة القول إن اللغة وجدت لتبادل أفكار الناس فيما بينهم، ووجودها يكون هؤلاء الناس أو الجماعة التي تحكمها خبرة مجتمعهم، وقد تعدّدت وظائفها في هذا التبادل للأفكار أو في نقلها وخدمتها للإنسان وتحديد المبتغى المنشود منها.

4- أشكال التواصل اللغوي:

اعتنى الدارسون بالتواصل الإنساني وصنفوه إلى التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي والتواصل الكتابي.

4-1- التواصل اللفظي:

يعتمد التواصل اللغوي على الأصوات، ويتكئ أساسا على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعيا وصوتيا، بحيث "يتواصل متكلّمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي

(Communication Verbale) وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا"[1]. وبمعنى آخر فهو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين، فيشمل إذا عمليتين بث واستقبال مرسلة لها مدلولات معينة تحدد بالتواضع والاصطلاح المسبق بين طرفي التواصل، تتغير بتغير ميزة الصوت"[2].

4-2- التواصل غير اللفظي:

لا يتم التواصل بالأصوات فقط، بل »هناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر، أو هدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها"[3]. و قد أشار صاحب الصناعتين أن حسن الإشارة من باب البلاغة، فحسن التواصل عنده وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة"[4]، كما أشار الجاحظ إلى أهمية الإشارة في إيصال المعنى، وأن الدلالة لا تقتصر على اللفظ، بحيث قسم أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغيره إلى خمسة أشياء: "اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال، وتسمى والنصبة؛ ويعني باللفظ: الكلام المنطوق والإشارة: فباليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب الحركة باليد أو العين، ونحوهما مما يدل على معنى. وبالعقد: ضربا من الحساب يكون بأصابع اليدين وبالخط: الكلام المكتوب، وبالنصبة: العلامة الدالة على شيء، قال: "وأما النصبة فهي الحال الناطقة بغير لفظ، والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر فيخلق السماوات والأرض وفي كلّ صامت وناطق، وجامد ونام، ومقيم وظاعن وزائد وناقص، فالدلالة التي في الموات الجامد كالدلالة التي في الحيوان الناطق فالصامت ناطق من جهة الدلالة والعجماء معربة من جهة البرهان"[5].

---

[1]- محمد نادر سراج، التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان:80-81، 1990م، ص84.

[2]- ينظر فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، ص49.

[3]- أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1، 2000، ص129.

[4]- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 1989، ص25.

[5]- البيان والتبيين، الجاحظ،81/1.

وتستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على "الحركات وهيئات وتوجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ المعلومات"[1].

4-3- التواصل الكتابي:

يعتبر همزة وصل بين الفرد وغيره[2]، وهو تواصل يعتمد في الأساس على الكلمات والألفاظ المكتوبة، لا المنطوقة في صياغة مضمون الرسالة التي توجه إلى المستقبل، سواء كان أفرادا أو جماعات،. وتظهر أهمية التواصل الكتابي في:

✓إمكانية صياغة الرسالة بشكل أولي وإتاحة الفرصة أمام المرسل للقيام بعملية التصحيح، إذا تطلب الأمر ذلك.

✓إمكانية التفكير بحرية، وإتاحة الوقت لصياغة الرسالة.

✓إمكانية استخدام خلاصة في الصفحة الأولى من التقرير عندما تكون الرسالة طويلة، وتتضمن نقاطا رئيسية تشير بوضوح إلى المضمون.

✓إمكانية إعطاء الرسالة عنوانا لنقل الموضوع بشكل واضح.

✓إمكانية استخدام كلمات بسيطة وجمل قصيرة واضحة.

ولعل من بين الروافد الأساسية المساعدة على إجادة التعبير وتغذية ملكة المتعلم:

- القراءة: بالإضافة إلى كونها معرفة الحروف والكلمات، والنطق بها نطقا صحيحا. فهي كذلك "معرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وفهمها جيدا ثم نقدها، والتمييز بين التافه منها والمفيد. بحيث يدرك القارئ الضار منها ويستفيد من الجيد في إلقاء الأضواء على مشكلات

[1]- السيمياء بيير يرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت - لبنان، ط1، 1984، ص122.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ص214.

حياته، حتى أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب حل المشكلات التي تواجه المرء في حياته"[1]، لأن القراءة تنمي ملكة التفكير لدى المتعلم، وتروض لسانه على النطق الصحيح، وتضمن له نموا في مختلف الميادين والمجالات.

- **المطالعـــة:** تعد المخزون اللغوي والثقافي الذي يستمد منه المتعلم مختلف أفكاره. وهي تساعد في تدريب المتعلمين على ضبط لغتهم بقواعدها المختلفة –حديثا وقراءة وكتابة- بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي، كما تعد المادة الأولية التي تدعم نجاح المعلم في تقديم حصة التعبير، لأنها المعين الذي لا ينضب لإثراء الثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين. وهي كذلك تمرين للألسنة والأقلام على استخدام القوالب اللغوية وأنماطها، مما يفيد المتعلم في القراءة والكتابة بشكل سليم، كما تجعله يفهم ويدرك ما يسمع في ظل معرفته بقواعد اللغة.

- **الإملاء:** هو عملية تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموز مكتوبة، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد[2]، وهو وسيلة مهمة في تنمية المهارة الكتابية والسمعية، وفي التمييز بين الأصوات.

إنّ هذا التكامل بين فروع اللغة يظل قائما في المناهج التربوية و هي من دواعي الإصلاح الجديد، إذ يجعل التعبير غاية وبقية الفروع وسائل مدعمة له؛ وهذا لكون القراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، والمطالعة منبع الثروة الأدبية والفنية، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، إضافة إلى القواعد النحوية التي ينبغي أن ينبه إليها المدرس، كلما سنحت الفرصة بذلك، فإنها وسيلة لصون اللسان والقلم من الزلل والخطأ في التعبير.

[1]- أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، شؤون لغوية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م، ص148.

[2]- أحمد السيد، المرجع السابق، ص157.

5- العوامل المؤثرة في التواصل اللغوي:

تتأثر العملية التواصلية بعدة عوامل لعلّ من أهمها:

5-1- الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية: وهي ظاهرة شائعة في المجتمعات العربية، كأن يوظف المتكلم اللغة العربية الفصحى ويمزجها بالعامية، وتعرف الثنائية اللغوية على :"أنها الوضعية التي يستعمل فيها الشخص أو مجموعة من الأشخاص تنوعين لغويين على مستوى لغة واحدة"[1] على اعتبار أن المتكلم لغته الأم هي العامية التي نشأ عليها، فإذا ما دخل المدرسة درس الفصحى وقدمت إليه مثقلة بأوزار العامية، مع أنهما تختلفان في المستويات اللغوية جميعها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، أما الازدواجية اللغوية، فهي استعمال العربية الفصيحة ولغة أجنبية في الوقت ذاته مما يؤثر في عملية التواصل.

5-2- العوامل غير اللغوية: إنّ التواصل أساس كل العلاقات، وتعتبر اللغة الركيزة الأساسية لتلك العلاقات التي تدعمها عن طريق التفاعل والتبادل الذي يتم بين أفراد ذلك المجتمع. والمحيط الجزائري محيط متعدد اللغات أو اللهجات إن صحّ التعبير. ومن العوامل غير اللغوية نذكر **العامل النفسي** المتمثل في عدم وصول الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه بشكل جيد ومقنع. وهنا لابدّ من البحث عن الأسباب التي جعلت عملية التواصل يسودها الغموض والتشويش، بسبب عيب نطقي ناتج عن نقص القدرة السمعية لأحد الطرفين، وبذلك تتأثر العملية التواصلية. والعامل الثاني هو **العامل الاجتماعي الثقافي**، بحيث تؤثر العوامل الاجتماعية في التواصل اللغوي "من ناحية النظام اللغوي المتعارف عليه، ومن ناحية المعارف والعقائد والعادات التي تؤثر في العملية التواصلية إيجابا وسلبا من أهم العوامل التي تساعد على الحوار المقنع تحديد معاني المفردات المستعملة تحديدا دقيقا لئلا

[1] - Voir: Hachette Galisson. R. Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, 1976, Paris, p5.

يكون كل من المتحاورين يستعملها بمعنى مختلف عن الآخر فلا ينتج عن ذلك إقناع واقتناع، بل لبس وسوء تفاهم"[1]. وبالتالي يحدث إخفاق التواصل أو عدم نجاحه.

6-أساليب تعليمية مهارات التواصل اللغوي:

إنّ وظيفة اللغة تحقيق التواصل، ولما كانت كذلك، فلابد من أن تلبي حاجة المتعلم لاستخدامها في المواقف المختلفة. ولذا فإن تعليمها وتعلّمها يقتضي تحديد مواقف الكلام المختلفة، وتكييفها داخل غرفة الدرس ليكتسب المتعلم القدرة على استعمالها في مختلف المواقف الاجتماعية التي تعرض له في حياته، وبذلك يكتسب القدرة التواصلية المرتبطة أساسا باكتساب المهارات اللغوية وهي مهارة الاستماع ومهارة التحدث ومهارة القراءة ومهارة الكتابة وتكون كلّها مدمجة في النشاط التواصلي التعلّمي.

ولاشك أن تعليمية اللغة العربية عملية متكاملة، ناتجة عن تفاعل المهارات اللغوية مع بعضها البعض، وهي تهدف إلى أن يكتسب المتعلم القدرة على التعبير بها وتوظيفها في مختلف المواقف، وما التمييز بين هذه المهارات إلا للتوضيح. فالاستماع مثلا يساعد على توسيع الثروة اللفظية للمتعلم، فيتعلم منه كثيرا من الكلمات والجمل والتعابير التي سوف يراها مكتوبة. أما العلاقة بين القراءة والكلام، فإن المتعلم يقرأ بسهولة أكثر الموضوعات التي سبق له أن تحدث عنها. كما تعزّز الكتابة التعرف على الكلمة والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة المتعلم بالكلمات، ثم إنّ كثيرا من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها وعلامات الترقيم والهجاء، كل هذه مهارات كتابية ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته.

6-1-مهارة الاستماع: الاستماع عامل هام في عملية التواصل ويمثل بداية تعلم اللغة، وهو "مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية تهدف إلى توجيه انتباه طلاب المرحلة الدراسية إلى

[1]- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط2، 1978 ، ص 33.

موضوع مسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم"[1]. ومن قدرته عزّ وجل أن قدّم حاسة السمع على غيرها من الحواس في كثير من الآيات: ﴿**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ **[النحل"78]** وقال كذلك: ﴿ **وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ**﴾ **[المؤمنون:78]**.

﴿**إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا**﴾ **[الإسراء:36]**، وقال أيضا: ﴿**وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ**﴾ **[الملك:10]** وهذا التكرار بتقديم السمع يؤكد دور الاستماع في عملية التواصل والتعلم. فكما يقول ابن خلدون "السمع أبو الملكات"[2]، فعلى المعلم أن يسعى جاهدا لجلب سماع المتعلمين، فكم من المعلمين لا يحسن التحكم في تسيير الدرس وجلب سماع المتعلمين. وفي قراءة المعلم للقطع النثرية والشعرية قراءة نموذجية أو قراءة بعض المتعلمين المتمكنين مجال خصب لجلب سماع المتعلمين وفرصة مناسبة لتدريبهم على الاستماع الجيد، فينتج عن ذلك التفاعل اللفظي المستحسن.

6-2- مهارة التحدث: التحدث نشاط أساسي من أنشطة التواصل، وهو عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحي وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر وما من شك أن متعلم أي لغة يهدف أولا وقبل كل شيء إلى استعمالها والتحدث بها ليتصل مع الآخرين، وهو يدخل في عملية التواصل الشفوي أو التعبير الشفهي المعروف في مدارسنا- مع أنه لا يحظى بالاهتمام الكافي-، ولذلك ينبغي على المعلم أن يلزم نفسه التحدث باللغة العربية السليمة، ويحث طلابه على ذلك ويأخذ بأيديهم في هذا السبيل،

[1] - الهاشمي عبد الرحمن والعزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،2005، ص22

[2] - ينظر: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1984م ،ص722.

حتى تصفو اللغة في درسها، وتروق في أسماع التلاميذ فتمرن عليها أذواقهم وتألفها ألسنتهم وأقلامهم"[1].

ومن أهداف تعليمية التحدث أو التواصل الشفوي تشجيع المتعلمين على اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير، وتدريبهم على الاستماع للآخرين والتشارك معهم في مختلف الأمور، بالإضافة إلى "تعويدهم على النطق الصحيح وارتفاع الصوت وانخفاضه، حسب المواقف التواصلية الاجتماعية التي تواجههم (المقام)، وتدريبهم على انتقاء الأفكار، واختيار المفردات المناسبة والدفاع عن آراءهم بهدوء ورصانة وموضوعية والابتعاد عن كل ما يسبب انقطاع سبل التواصل"[2]. وهو الأمر الذي نفتقده في مدارسنا، وربما يعود السبب إلى المعلم نفسه الذي لا يلتزم في تدريسه بالعربية الفصحى أو إلى عدم استغلاله لجميع إمكانيات اللغة العربية لخدمة نشاط التعبير الشفهي "كخلق وضعيات تواصلية تشعر المتعلمين بالحاجة إلى اكتساب أشكال لغوية جديدة يعبرون بواسطتها عن أفكارهم من أجل تنمية ثروتهم اللغوية في مفرداتها وتراكيبها وأساليب التعبير فيها مما يدفعهم إلى الابتكار والإبداع"[3]، بحيث يشعر المتعلمين بتكامل فروع اللغة العربية وأنشطتها، خاصة الذين لم يعتادوا على اللغة العربية الفصحى في مراحلهم التعليمية السابقة. ومما يلاحظ إتقان المتعلمين في الطور الابتدائي للعربية الفصحى، في حين يتلاشى هذا الإتقان في السنوات اللاحقة، ولاسيما في الطور الثانوي–مع الأسف الشديد–،مما يفسر أثر المحيط الاجتماعي (العامية) على ألسنة المتعلّمين.

[1]– فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، 1420ه/2000م، ص46.

[2]– أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة، بيروت، لبنان، د.ط ،2008، ص. 48–49.

[3]– ينظر: أنطوان صياح، المرجع السابق، ص53–54.

6-3- مهارة القراءة: هي أهم مهارة يجب على المرء أن يوليها اهتمامه لأنها من أهم المعايير التي تقاس بها المجتمعات[1]، وتمتاز عن بقية المهارات اللغوية بملازمتها للإنسان في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها.

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا ينص على :"أن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم كمركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات"[2].

ومن أهداف تعليمية القراءة التمكن من فك رموز اللغة للوصول إلى المعنى المستتر في النص، والتمكن من الفهم القرائي للنص بأبعاده المختلفة، ووضع المعارف اللغوية (الصرفية والنحوية والمعجمية والدلالية) موضع التطبيق، وتختلف هذه المعارف من نص إلى آخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، بل وتتصاعد تدريجيا كلما تقدّم المتعلّم في دراسته. ولاشك أن القراءة هي أهم وسيلة لإكساب المتعلّم ثروة لغوية متنوعة نجدها في الكتاب المدرسي ونصوص المطالعة.

6-4- مهارة الكتابة: تعتبر الكتابة المفتاح الضروري للتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، وهي تعبّر عن قدرة المتعلم على نسخ المتعلم ما يكتب أمامه، وكتابة ما يملى عليه، والقدرة على كتابة ما يجول في خاطره، "فالكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز

[1]- عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط4، 1430هـ/2009م، ص32.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص518.

وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع"[1].

كما أنها "عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرّد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابيا حسب نظام لغة معينة فيما يسمى نصا"[2]. وليس هناك من شك في أن الكتابة من أهم المهارات اللغوية وتتجلى أهميتها في أنها ذاكرة الشعوب تحفظ فكر الأمة وتراثها، كما أنها أداة إبداع ووسيلته، فبواسطتها ينقل الأدباء ما تفيض به قرائحهم. وتستند مهارة الكتابة على ثلاثة أنواع من المعارف هي:

أ- المعارف اللغوية وهي معارف صرفية، ونحوية، ومعجمية، ودلالية تجعل المتعلّم يأمن الوقوع في الخطأ.

ب - المعارف الثقافية هي والمعارف العامة المعبّر عنها.

ج- المعارف المتعلّقة بقواعد كتابة النصّ: تتعلّق بنوع النص ونمطه وجمالياته الفنية.

فالكتابة إذا ليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا، والجمل لتكون فقرات، والفقرات لتكون موضوعا. "إنّ الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلّم تعريف الدارس بأبعادها"[3].

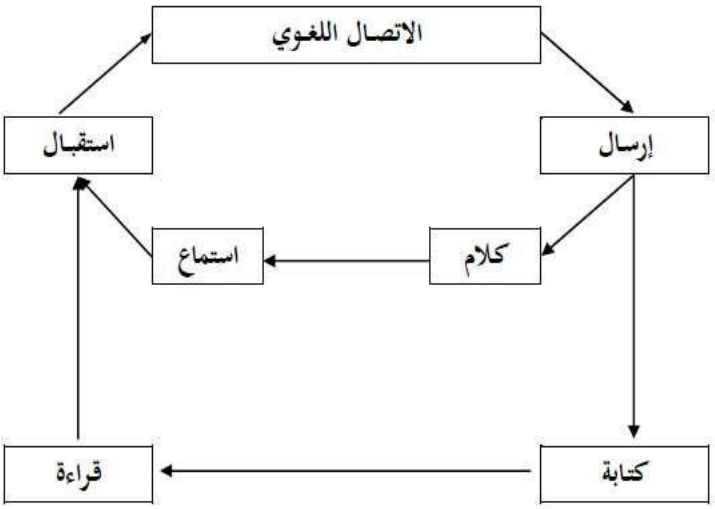
والاتصال اللغوي يتطلّب مهارة بين الأركان الأساسية، وهي المرسل والمرسل إليه والمستقبل والرسالة، وهذا ما يحقّق الوظيفة التواصلية بين المعلّم والمتعلّم" والمرسل إما أن يكون متكلّما، وإما أن

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، صعوباتها، ص189.

[2]- أنطوان الصياح، تعلمية اللغة العربية، ص165.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية-مستوياتها-تدريسها-صعوبتها، ص191.

يكون كاتبا، وبذلك فإنّ مهارات الإرسال تتمثل في مهارتي الكلام والكتابة. أما مهارات الاستقبال فتحدّد في عمليتي الاستماع أو القراءة"[1]. والمخطط الآتي يبين مهارات التواصل اللغوي الأربع:[2]



ويضيف محسن علي عطية مهارة الفهم للمهارات السابق ذكرها، ويعتبرها مطلوبة مع كلّ هذه المهارات إذ لابد أن يحصل فهم بين الكلام والاستماع، وكذلك بين الكتابة والقراءة، وما لم يحصل فهم لا يتحقق الاتصال[3]، وأيّ تشويش بين هذه العناصر الأساسية لا يحدث اتصالا. وبشيء من التدقيق نجد أنّ عناصر الاتصال اللغوي هي نفسها عناصر المهارات اللغوية المكتسبة، وبذلك فإنّ تعليمية اللغة العربية في ضوء مدخل الاتصال وحلقته تفرض على المتعلّم أن يكون على كفاءة لغوية ليتمكن من التواصل مع معلّمه ومع أفراد مجتمعه.

إن تكامل فروع اللغة يعني تقديم مواقف تعليمية طبيعية يمكن أن تتطور فيها أنظمة اللغة الفرعية، النظام الصوتي والتركيبي والدلالي لأغراض تواصلية. وفي ذلك يمكن النظر إلى مفهوم الوحدة بطرق مختلفة. فهو يعني تعلم كل المهارات اللغوية في إطار المهارات الأخرى. فالكتابة يمكن

[1]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص165-166.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص166.

[3]- محسن علي عطية، المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

أن تعلم عن طريق الاهتمام بالقراءة. ويعني كذلك أن كل فرع من فروع اللغة يشكل وحدة متماسكة لا مجموعة من مكونات صغيرة ومفتتة. والتكامل بالضرورة يؤدي إلى تطور اللغة ونموها من خلال تعلم موضوعات مختلفة[1].

وإذا كان الهدف من تعلم اللغة العربية هو اكتساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم شفويا وكتابيا، فإن كل محاولة لتعليم اللغة العربية يجب أن تؤدي بشكل أو بآخر إلى تحقيق هذا الهدف. والاتصال لا يعدو أن يكون من معلم إلى متعلم أو من متعلم إلى متعلم .واللغة فنون متعددة ومتكاملة كل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به. وتقوم هذه الطريقة على أساس التكامل بين المهارات اللغوية، بدلا من التفتيت والتجزيء الحاصل نتيجة تعليمها فروعا في مواقف مصطنعة لا يجمع شتاتها جامع.

7– النص ومهارات التواصل اللغوي:

تنطلق أنشطة اللغة العربية من النص الذي يعتبر القاعدة التي ينطلق منها المعلم لإحداث الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة لتحقيق أهدافها، ولاشك أن هذا النص يحمل شحنات فكرية ومعرفية وفنية، ويتعين على المتعلّم أن يحيط به من جميع جوانبه كي يتمكّن من فهم مضمونه، وإدراك جماله، وتبنّي قيمه. ولا يتحقّق ذلك إلاّ عن طريق:

أ–إستراتيجية فهم مفردات النص:

وهي أن يتمكن القارئ من ربط المفردة بمعجمه الذهني صوتيا وإملائيا ونحويا ودلاليا، وكل ما كان التطابق بين مفردات النص والمعجم الذهني للمتعلم سهل الدخول إلى معنى المقروء (النص).

[1]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، ص115 -116.

ب –إستراتيجية فهم جمل النص:

إنّ أهم عملية في تحليل أيّ نص تعتمد على الفهم أولا، باعتبار الفهم عملية تعلّم فعلي وتتطلب "القدرة على استخلاص المعنى من الكلمات ذات المعنى المصوّر"[1]، هي إستراتيجية تتجاوز إستراتيجية فهم المفردات، بحكم أن المتعلّم يواجه تحديات فهم تتجاوز تلك المطروحة على مستوى فهم المفردات وعلى مستوى بنى الجمل.

إن قراءة أيّ نصّ وفهمه يتطلب تكامل المهارات اللغوية للمتعلّم بدءًا من المستوى الفونولوجي والإملائي والنحوي والدلالي والتركيبي وفهم الروابط التي تحقق تماسك النّص وانسجامه، لنستدل على مدى استيعابه وفهمه باستراتيجية تلخيص النّص نفسه، لأنها عملية تهدف إلى الفهم البناء للنصوص المختلفة.

8– التواصل في العملية التعليمية:

إنّ عملية التعليم بصفة عامة ليست عملية سهلة ولا بسيطة، لأنها لا تقوم على طرف واحد، وإنما تقوم على طرفين هما: الملقي والمتلقي، وهما الطرفان اللذان اهتم بهما اللّسانيون حينما تحدثوا عن القواعد اللغوية والكلامية عامة، وتعليم اللغة عملية تكون أكثر تعقيدا وحيوية من غيرها، لأنها المادة الوحيدة التي لا يتركها المتعلّم بمجرد تخطيه أسوار المدرسة، بل يتتبعه في بيته، ومع رفقائه، وفي جميع ممارساته اليومية.

ويرتكز تعليم اللغة على معرفة استراتيجيات التواصل اللغوي، والمعلوم أنّ اللغة العربية لا تدرس– في جميع الأطوار التعليمية– تدريسا عشوائيا، وإنما تخضع لنظام الأنشطة حتى تكون العملية سهلة على المعلّم، ومفهومة لدى المتعلّم، والأستاذ يجتهد في تقديم هذه الأنشطة بكل ما أوتي من مدارك وأعطي من مناهج، تتفاوت في فاعليتها في عملية التحصيل اللغوي.

[1] - وليد السيد أحمد خليفة، المهارات اللغوية والتخلف العقلي، في ضوء علم النفس المعرفي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2006، ص73

ويعتمد التواصل التعليمي على »المرسل(المعلم)، والرسالة (المادة المدرّسة)، والمتلقي(المتعلّم)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية) والوسائل التعليمية، والمدخلات (الأهداف والكفاءات)، والتغذية الراجعة (تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم)[1].

ونستطيع القول إنه كي يكون هناك تدريس فعال لابد من وجود "تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم، بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية"[2].

ولا تقف أهداف التدريس الفعال عند طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلم، وإنما »ترتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه، من حيث السهولة والصعوبة، وعلى نوعية التقنيات التعليمية، من حيث توافرها وعدم توافرها"[3].

فالعملية التعليمية عملية تكاملية، تتفاعل فيها أطراف متعددة بشكل ايجابي، لتحقيق الأهداف المسطرة، وأي خلل في طرف من الأطراف وركن من الأركان، سيؤدي بلا شك إلى خلل في نتائج الفعل التعليمي، فأي موقف تدريسي يجب النظر إليه على نحو كلي متكامل، وهذه الأركان هي: المعلم والمتعلم، والمادة الدراسية (المحتوى)، وبيئة التعلم.

ونستطيع أن نميّز ثلاث مراحل في العمل التعليمي:"1) مرحلة الانطلاق، 2) مرحلة العمليات، 3) مرحلة الوصول، وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم"[4].

9- نظريات التعلّم:

هي محاولات مختلفة تحاول تبسيط العملية التعليمية وفق تصورات نفسية واجتماعية ولسانية محددة الأهداف. لذا فالمنظور التدريسي للغة العربية يختلف وفق النظرية التي يتبناها النظام التعليمي.

[1]- ينظر: جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، ط1، 2015م، ص29.

[2] - عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، إستراتيجيته، تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، ص9.

[3]- تغريد عمران، نحو آفاق جديدة للتدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، د.ط، 2004م، ص.29.

[4] - ينظر جاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، ص78.

وقد جاءت تعليمية اللغات لتؤكد أن اللغة ليست مجموعة من القواعد يتعلمها المتعلّم ،إنما هي مجموعة من المهارات يكتسبها في حياته عن طريق التدريب المران لإتقان مهاراتها، لأن تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلّم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل ايجابيا مع برنامج المادة التعليمية، لأنّ تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلّم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها"[1].

أ- المدرسة السلوكية: يرى السلوكيون أن الشرطية هي الوحدة الأساسية للتعلّم، وهي تعبر عن الاتصال أو الترابط بين مثير من ناحية واستجابات للمنبّهات (المثيرات والاستجابات، وتعزيز هذا الترابط بعد ذلك" ومن أصحاب هذه النظرية "ثورندايك" صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، و"بافلوف" صاحب نظرية الاقتران الشرطي، وسكينر صاحب نظرية الاشتراط الإجرائي، التي تؤكد على التعزيز والممارسة في تشكيل سلوك المتعلّم، ومن التطبيقات التربوية لهذه النظرية التعليم المبرمج الذي يستند إلى أساسها ومبادئها"[2].

ب- المدرسة الإدراكية العقلية: ترى هذه المدرسة أن التعلّم عملية عقلية ممثلّة في استخدام الذّاكرة، والدافعية والتفكير، ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ عملية التعلّم داخلية، ويكون محتوى التعلّم بقدر سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلّم[3]، وينظر إلى المتعلّم كمشارك نشط في عملية التعلّم، مع التركيز على كيفية التذكّر والاسترجاع وتخزين المعلومات في الذاكرة.

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ص140.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، ص150.

[3]- دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، إشراف محفوظ كحوال، موفم للنشر، د.ت، ص40.

ج–المدرسة البنائية المعرفية: رائدها "بييجيه" هي نظرية موقف أو سلوك ذاتي، تنطلق من أن التعليم الصحيح و الفعلي يكون عن طريق بناء التعلّمات عن طريق المتعلّم نفسه، وتقوم هذه النظرية على أساس أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه وذلك بمروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله، فاكتساب اللغة في رأي "بييجيه" ليس عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية.

ويمكن تطبيق هذه النظرية في العملية التعليمية من خلال تمهل المعلم وعدم حشو المعلومات في ذهن المتعلم، فالمعلومات المتوفّرة في المصادر المختلفة هي مواد خام لا يستفاد منها إلا بعد القيام بعمل المعالجة لها. وهكذا يتحول المتعلّم من مستهلك للمعلومات إلى منتج لها. وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من أن سلوك الفرد يكون محكوما ببنائه المعرفي، ويصبح ما لدى الفرد من معرفة مؤثرا بدرجة كبيرة فيما يمكن أن يضيفه المتعلم إلى بنيته المعرفية ،وإلى ما يمكن أن يكتسبه أو يتعلمه، أي أنّ ما يتعلّمه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلا، والطريقة الرئيسة للحصول على معلومات جديدة، تضاف إلى البناء المعرفي، هي أن يقوم الفرد بتمثيل هذه المعلومات واستيعابها على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتواء أو دمج، ينشأ عنها ما يمكن تسميته بالبناء الثانوي الذي يهتم بعملية ربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من معلومات وأفكار.

وفيما يلي جدول يلخص أهم نظريات التعلّم:

	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية اللغوية
1.التعلّم	هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلّم	– تغيّر أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتلاءم مع الخبرات الجديدة	هو اكتساب المتعلّم كيفية لغوية، تمكّنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية.
2.المتعلّم	– هو مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي في عملية التعلّم.	–المتعلّم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنه مبتكر.	–المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية. –وهو مبدع لأنّه يعتمد على الطاقة الفطرية الكامنة التي يجسدها الأداء.

3.المعلّم	-مركز على التعلّم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحّح فيها سلوك المعلّم. -يقوم بتعزيز هذا السلوك وتعديله مستخدما مبادئ تعديل السلوك. - المعّلّم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي.	- موجّه ومنمي للعمليات المعرفية. يساعد المتعلّم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة.	- موجّه ومدعو من خلال تحديد الوضعيات. - البحث عن وسائل لتجاوز التفاوتات بين المتعلّمين لتمكينهم من الكفايات.
4.بيئة التعليم	-تصمّمها لجنة من كبار المعلمين. -يتمّ في هذه البيئة حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات، مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة.	- يتوفّر في بيئة التعّلّم ما يساعد المتعلم على الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة. - مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل.	-السياق العام مرتبط بمجموعة المتغيرات المرتبطة بمتعلمي القسم جملة، أو بكل واحد منهم على نحو خاص. -المتغيرات المرتبطة بالمعّلّم، وبالإطار المكاني والزماني للفصل.
5.طرق التدريس	-عرض محتوى المادة المدروسة. - الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ. -التعزيز: عن طريق المكافأة. -التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعّلّم.	تمر بمراحل: -مرحلة الاستكشاف. -مرحلة تقديمه. -مرحلة تطبيقه.	-الانطلاق في معالجة (وضعية إشكالية) باستخدام الكفاية للوصول إلى الحل كغاية عبر مراحل.

10- طرائق التدريس:

ترتبط طرق التدريس بفلسفة التربية وأهدافها، إضافة إلى تطور نظريات التعلّم التي صنفت إلى نظريات تقليدية وحديثة، وإلى فردية وجماعية، وتختلف بحسب المادة والمرحلة وعدد المتعلّمين في القسم، ومن أبرز هذه الطرائق:

10-1- طريقة الإلقاء: وهي من أقدم الطرائق، ترتكز بالدرجة الأولى على المعلّم، والإلقاء هو "عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المدرس مرتبة مبوّبة بأسلوب شائق جذاب"[1]. وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرّسين إلى أدمغة الدارسين[2].

[1]- محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النهضة، ط2، 1999، ص81.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، ص58.

ومن هذا التعريف نجد أن المعلم هو العنصر البارز في هذه الطريقة، يقدم المعلومات ويعرضها، فهو يعتمد على دور الإرسال المباشر للمعلومات، كما لا يتعدى دور المتعلم الاستقبال والتدوين. وتستعمل هذه الطريقة عدة أساليب تعليمية نذكر منها ثلاثة أساليب أساسية وهي: "أسلوب القصة وأسلوب الشرح وأسلوب المحاضرة"[1].

أ- أسلوب القصة: وهو أسلوب تربوي يحبه الصغار والكبار، يعتمد على الوصف والسرد، ويساعد على جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم، ونقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة وممتعة[2]، كما يسهم في تربية الأطفال ويبعث فيهم الحيوية والنشاط.

ب- أسلوب الشرح: ويقصد به الطريقة التي تعمل على توضيح ما صعب على المتعلم فهمه كالمفردات الصعبة والجمل الغامضة، ويقصد بها إيضاح المادة المطروحة، وقد يستعين المعلّم بالوسائل التعليمية والوسائل السمعية البصرية، على أن يكون هذا الإيضاح بلغة يفهمها المتعلمون.

ج-أسلوب المحاضرة والإلقاء: تعرف المحاضرة بأنها :"العرض الشفهي للمادة من المعلم دون السماح بمقاطعته أثناء إلقائها"[3]، فيكون المعلم هو المتكلم الوحيد لمدة تفوق نصف الحصة ولا يطلب من المتعلّمين إلا التدوين والحفظ، وتقديم الأسئلة الاستفسارية عند نهاية الدرس.

وقد سيطرت هذه الطريقة لفترة طويلة، وكان الاهتمام منصبا على المادة الدراسية والمعلم فقط، ولكن التجربة أثبتت أنها لم تؤدّ الغرض المطلوب منها. ومن محاسن هذه الطريقة "تساعد على الإفادة من شرح المعلم وزيادة المعلومات والخبرات لدى المتعلمين، إذ يكون معظمها غير موجود في الكتب

[1]- ناجي تمار ومجموعة من المؤلفين، طرائق التدريس، باتنة، مطابع عمار قرفي، 1994، ص82.

[2]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،1993، ص28.

[3]- محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، المرجع السابق، ص82.

المنهجية، لاسيما إذا كان المحاضر مؤثرا ومتقنا. ومن سيئاتها عدم إشراك المتعلمين في المادة التعليمية ولا تشجع على تنمية روح التعاون بين الطلبة"[1].

إضافة إلى أنها لا تراعي الفروق الفردية بينهم.

10-2-الطريقة الحوارية: وتسمى أيضا طريقة المناقشة، وهي تقنية هامة جدا خصوصا فيما يتعلق بالتفاعل التربوي[2]. فإذا أ ردنا أن نتبع أصول هذه الطريقة فإننا نجدها قديمة قدم الفلسفة نفسها ،فقد استعملها سقراط في صراعه وحواره مع السفسطائين، ومن بعده أفلاطون الذي استخدم هذا المنهج في محاوراته.

ويعرف عبد اللطيف فرج طريقة الحوار بأنها :"إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطلاب بحيث نوصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن نوسع آفاقهم ونجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم"[3].

وتقوم هذه الطريقة "على الحوار وتعتمد معارف التلميذ وخبراته بغية فهم المعارف الجديدة واستيعابها، مستخدما الأسئلة والأجوبة لتحقيق الهدف المراد الوصول إليه"[4]، وهي تدفع إلى جو من المشاركة والتنافس، وتخلق نوعا من العلاقة الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين .ولعل من ايجابيات هذه الطريقة أنها:

- "توفر فرصة المشاركة للمتعلّمين في عملية التعلم بالنقاش والحوار وتسلّم بايجابياتهم.

---

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، ص26.

[2]- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق2007، المغرب، ص67.

[3]- عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2005، ص96.

[4]- صبري الدمراش، تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية، القاهرة، مكتبة خدمة الطالب، الطبعة الثانية ،1989، ص364.

-تجعل المعلم يستجيب للإنتاج الفعلي لمستوى متعلّميه.

- تمكّن المعلم من معرفة مستوى متعلّميه قبل الشرح، كما تجعله أكثر إدراكا لمدى انتباههم وتقبلهم لموضوع المناقشة"[1].

- تساعد على تنمية التفكير النقدي لدى المتعلّمين وتجعلهم حاضري البديهة شديدي الانتباه وتكسبهم الثقة بأنفسهم.

-تجمع بين النظرية والتطبيق، كما توفر عنصر التشويق.

-تساعد على التقويم المستمر.

-تساعد على مراعاة الفروق الفردية.

10-3- طريقة حل المشكلات: يعرّفها محمد محمود الحيلة» المشكلة هي موقف أو وضع يصعب تحقيقه، له أهداف، ولكن ما يعيق تحقيقها أي أنّ المشكلة موقف يحتاج إلى حل" [2]. وتعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعا والأهم في المجال التربوي، حيث أثبتت نجاعتها في العملية التعليمية التعلمية، و يقوم المعلم بطرح مشكلة وإظهار أبعادها، ثم يقوم بتوجيه المتعلمين نحو الخطوات أو العمليات التي تؤدي إلى حل تلك المشكلة، وذلك بدفعهم إلى التفكير واسترجاع المعلومات التي لها علاقة بالمشكلة، ثم يقوم المعلم بتقويم الحل المقترح من طرف المتعلمين، ولهذا يمكننا القول إن هذا النوع من التدريس يمر على ثلاثة مراحل وهي:

- مرحلة التقديم؛
- مرحلة التوجيه؛

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع نفسه، ص29.

[2]- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1999، ص388.

- مرحلة التقييم.

وهناك نماذج عديدة وخطوات لحل المشكلات تختلف من معلم لآخر، ولعل الخطوات المتفق عليها هي:

-خطوة الإحساس بالمشكلة: ويتم فيها تحديد الهدف الرئيس، على شكل نتاج متوقع من المتعلمين، أي على المتعلم أن يدرك ما يريد، وأن يعرف ما يعيقه حتى يصل إلى الإحساس بالمشكلة، والهدف من هذه الخطوة هو:

- مساعدة المتعلمين على تحديد المشكلة وصياغتها.
- مساعدتهم على إيجاد الكلمات المفتاحية في المشكلة
- السماح لهم بمناقشة مشكلات قابلة للدراسة.

– **خطوة تحديد المشكلة وصياغتها**: يقوم المتعلم حسب حسن حسين زيتون في هذه الخطوة "بوصف طبيعة المشكلة والتعبير عنها، وعن عناصرها وحدودها، ويكون تحديدها في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث عن الحل"[1].

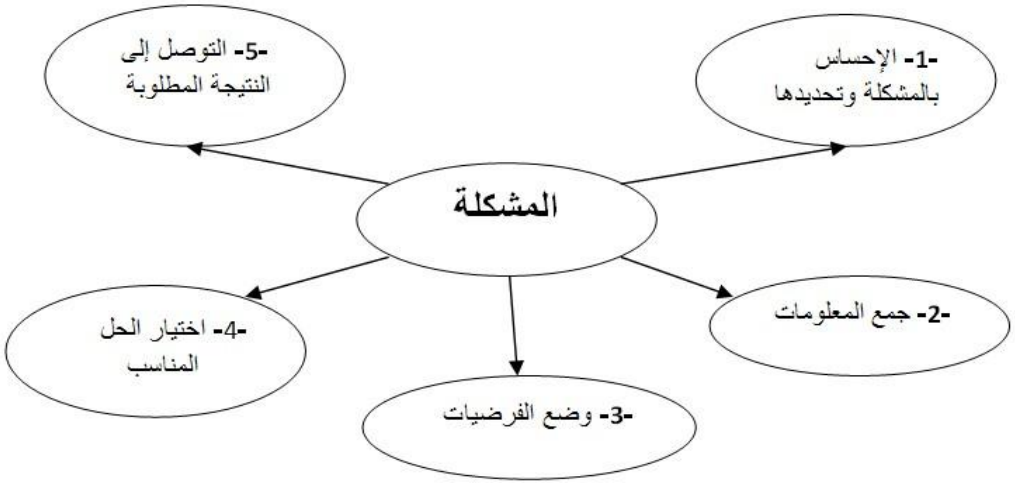
– **خطوة جمع المعلومات**: يتم فيها البحث عن الحل باقتراح الفروض الممكنة، ولذلك يقوم المتعلّم بتحليل المشكلة وجمع المعلومات.

– **خطوة اختيار الحل المناسب**: من بين الحلول المقترحة، يقوم المتعلم باختيار الحل المناسب.

– **خطوة تنفيذ الحل واختبار صحته**: وهنا يقوم المتعلم بالتطبيق العملي للحل، وملاحظة كل التغيرات التي تحدث.

[1]– حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003، ص346.

ويمكن أن نلخص هذه الخطوات كما يلي:



كما أنه يستحسن عند استخدام هذه الطريقة أن يقسّم المعلم القسم إلى مجموعات قصد الأخذ بعين الاعتبار ما يسمى بالفروق الفردية. ومن مزايا هذه الطريقة:

- ✓تطوير تفكير المتعلّم واهتمامه.
- ✓فعالية المشاركة في الدّرس.

10-4- طريقة المشروعات: هي بيداغوجيا تتبنى المشروع إستراتيجية للتعليم والتعلّم، يعرّف المشروع البيداغوجي على أنه عبارة عن "أهداف بيداغوجية واختيارات منهجية تسمح بقدر منظّم أو عضو على عرض وربط إمكانيات المنظمين والسماح لهم بالعمل في مشروعه التربوي"[1].

وتجسد طريقة المشروع مبدأ الممارسة داخل القسم الدراسي وخارجه هدف ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي، فضلا عن تنمية قدرات المتعلمين العقلية والشخصية والاجتماعية[2].

[1]- Farid Hadji, L'approche du projet de établissement vers un perfectionnent de l'octet éducative, Dar Elkhaldounia, 2006, p.10

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، ط1، 2006م، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص397.

و تصنف المشاريع إلى مشاريع جماعية وأخرى فردية، ومن مزاياها:[1]

- إمكانية تطبيقها في مختلف المراحل الدراسية؛
- تتيح فرصة المشاركة الفعلية للمتعلمين في العمل الفردي والجماعي؛
- تنمي الكثير من المهارات والاتجاهات الاجتماعية نتيجة المشاركة في العمل الجماعي.

10-5- بيداغوجيا الخطأ: برزت هذه البيداغوجيا في حقل التعليم كرد على النموذج الإلقائي الذي ينظر إلى الخطأ على أنه صعوبة في التعلم وعلى النموذج السلوكي الذي يفسّر الخطأ بسلبية في التعلم. أما النموذج البنائي فقد أكّد على أهمية الخطأ في بناء التعلم، ومن هذه المقاربة أصبح عمل بيداغوجية الخطأ ينطلق من الخطأ للمعالجة وبناء إستراتيجية في التعلم تساعد المتعلّم وتقلل الآثار السلبية الناتجة عن هذه الأخطاء، ومن هذا المنظور اتضح لنا بأن الخطأ يشكل علامة عجز وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات، ولذا يجب استغلال الخطأ بصفة آلية لتشخيص أسبابه، والقيام بعملية علاجية هادفة، تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

10-6- بيداغوجيا الإدماج: الإدماج في المجال التعليمي هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أوفي مجالات مختلفة، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى، وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات. ويجسّد بواسطة الوضعية الإدماجية التي تعتبر وضعية مركبة ودالة بالنسبة إلى المتعلم، يطلب منه حلها باستعمال أو توظيف كل الموارد التي اكتسبها، وتثير فيه الرغبة في التعلم. كما أنها تستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة. وعند قيام المعلم بإنجاز وضعية إدماجية لا بد له أن يعمل على:

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السابق، ص398.

- تحديد التعلمات المراد إدماجها (قدرات، مضامين).
- اختيار وضعية ذات دلالة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما يراد إدماجه.
- تحديد كيفية تنفيذ الوضعية، والحرص على أن يكون المتعلم في قلب هذه الوضعية.

10-7- طريقة الوحدة في تعلم اللغة: تؤكّد هذه الطريقة على "ضرورة ارتباط فروع اللغة بعضها ببعض، وتقديمها للطالب في كل متصل، بمعنى أن يكون درس القراءة محورا للمناقشات اللغوية والنحوية والبلاغية والإملائية"[1]. تختص هذه الطريقة بتعليم اللغة بأنشطتها المختلفة من خلال نصوص القراءة، التي تعتبر نصوصا محورية.

وتعتمد هذه الطريقة في التعليم على تكامل مهارات اللغة، فتنظر طريقة الوحدة إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية، تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم، من خلال دراسة أحكام اللغة وقواعدها، ودراسة القاعدة المقصودة في النص الأدبي الموجود في كتاب المتعلّم. وهي تهدف في الأساس إلى تمكين المتعلّم من المحافظة على تكامل شخصيته من خلال ما تقدمه من معارف متكاملة ومهارات متنوعة تنمي جميع جوانبه اللغوية العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، حتى يسهل عليه التكيف مع بيئته الاجتماعية والمادية"[2].

11 - التواصل اللغوي في مدارسنا:

يشهد التعليم في عصرنا ضعفا ملحوظا يتمثل في عدم التحكم في استعمال اللغة العربية، وعدم التمكن منها، ويظهر ذلك في الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، وعدم تمكنهم حتى من تكوين جملة مفيدة، ويعود هذا الضعف إلى أمور أهمها:

[1] - طه على حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ص115.

[2] - طه على حسين الدليمي، المرجع نفسه، ص 112.

✓إيثار العامية في التعبير.

✓افتقار بعض المدرسين للكفاءة اللغوية التواصلية، واعتماد كثير منهم على طريقة الإلقاء، دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للمناقشة والحوار.

وكي يتمكّن المتعلّم من استخدام اللغة العربية الفصحى كأداة أساسية للتواصل على الأقل داخل القسم، لابد أن يتقن المهارات اللغوية والقواعد النحوية والصرفية ويحسن توظيفها، ليحسن اختيار كلماته وتنظيمها لتتناسب مع معانيه وفق نظام الجملة العربية الصحيحة. ولا يكون الأمر كذلك إلا بزيادة الدّربة والمران، وتوجيه المعلّم الذي يجب عليه استعمال اللغة الفصيحة واستغلالها لما تقتضيه احتياجات المتعلّمين التعبيرية، والابتعاد عن العامية التي تجلب الازدواجية اللغوية التي تعاني منها مدارسنا.

وفيما يلي خطة درس مبنية على استراتيجية التواصل اللغوي:

الوحدة التعليمية: الرابعـــة المستوى: ثانية آداب ولغات أجنبية

النشـــــــــاط: نص أدبي التوقيت: ساعتـــــــان

الموضـــــــوع: من شعر الزهد لأبي العتاهية

الســـند التربوي: الكتاب المدرسي ص69

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على التعرف على الزهد و دوافعه في العصر العباسي

وضعيات التعلم	أنشطـــــة التعليم		أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	س/ اللّهو والمجون الشراب الرّخاء والترف صورة سلبية أرستها معـــالم الامتزاج و حركة الترجمة في العصر العباسي ، و لما طغى العبث انتابـــت مشاعر بعض الشّعراء و المصلحين و ثارت الحمية الدّينية. فمن الشّاعر الّذي اتخذ شعره مقصورا على الزهد؟		ج/ أبو العتاهية.	حوارية: 02د	تشخيصي
بناء التعلمات	القراءة النموذجية للأستاذ		قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: 10د	تكويني
	1- أتعرف على صاحب النص: أبو العتاهية (130هـــ/748م) ولد في قرية عين التمر، تعاطى بيع الفخار، كان من المقربين إلى الخليفـــة المهدي، درس مذهب المتكلمين و الزّهاد إلى أن زهد بالدّنيا قولا و معيشة، ولكن ولعه بالمال لم يبارحـــه فظل ينتقل من قصر إلى قصر، فقربه الرشـــيد ثم المـــأمون مـــن بعـــده، تـــوفي ببغـــداد و دُفـــن بهـــا (210هـــ/825م) خلفّ ديوانا شعريا يضّم قسمين: قسم الزهديات و قسم لسائر فنون الشعر.			حوارية: 10د	
	2- أثري رصيدي اللغوي: أرصاد:ج، الرّصد: القوم الذين يرصدون كالخدم و الحرس/ الصرع: داء يصيب الرجل فيطرحه أرضا/ تنبجس: تتفجر وفي القرآن الكريم { فَٱنبَجَسَتْ مِنْهُ ٱثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْناً }./			حوارية: 10د	
	3- أكتشف معطيات النص:			حوارية: 10د	تكويني
	1ـــ ما الحقيقة التي يقرها الشاعر ؟	1ـــ حتمية الموت وسطوته التي تعجز أمامها إرادة الإنس والجن، فالموت حق لا مفر منه.			
	2ـــ هل الموت يميز بين الخاص والعام ؟	2ـــ لا يفرّق الموت بين الخاص والعام إذ أنّ (كلّ من عليها فان)			
	3ـــ ما مصير كل المخلوقات ؟	3ـــ الفناء والزوال.			
	4ـــ إذا كان كل شيء للفناء فما موقف الناس من الحياة الدنيا في نظر الشاعر؟	4ـــ يرى الشاعر أنّ الناس لم يفهموا الحياة الدنيا حق الإدراك لأنهم فرحوا بها وانغمسوا في نعيمها ولذائذها كما لو كانت دار مقر لا مجرد ممر.			
	5ـــ على أي شيء يحث الشاعر ؟	5ـــ يحث الشاعر على الزهد في الدنيا والاستعداد للموت والحذر من الغفلة والتكالب على المتاع الفاني.			
	6ـــ كيف ينظر الناس إلى الموت ؟	6ـــالموت في نظر الناس هاجس مخيف وصورة رهيبة ومبعث الفزع والعبوس يثير الكره ويكدر صفو الحياة			
	7ـــ هل الاقتتال على أمور الدنيوية له أهمية ؟				

		بل ويهدمها. 7ــ لا معنى للاقتتال على الأمور الدنيوية طالما أنها تؤول بما فيها ومن عليها إلى الفناء وما ذاك إلاّ دليل على قصور في الرؤية وتجن على النفوس.		
	4- أناقش معطيات النص: 1ــ ما الفائدة من إخبار الناس عن الموت ؟ 2ــ من أين استمد الشاعر الأدلة ؟ 3ــ ماذا تفيد العبارة (إياك إياك) ؟ 4ــ ما وسائل الإقناع التي أوردها الشاعر ؟ 5ــ حدد الصورة البيانية في البيت التاسع وبيّن أثرها. 6ــ ما نوع الأسلوب في البيت العاشر ؟ وما غرضه ؟	1 ــ الفائدة من إخبار الناس بالموت هي إصلاح مظاهر الفساد الأخلاقي السائد في المجتمع والحث على التوبة. ويسمى هذا الأسلوب بالوعظ والتزهيد. 2 ــ استمد الشاعر الأدلة من القرآن وتعاليم الدين. 3 ــ التنبيه والتحذير من إتيان فعل أو أمر مكروه. 4 ــ وسائل الإقناع التي استعملها الشاعر هي:البراهين والأمثلة والشرح لحقيقة الموت وسطوته، وتحدي الناس فهم على كرههم إياه ذائقوه، والمرافعة لإثبات غفلتهم وإدانتهم ،داعما هذه الأدلة العقلية بالنقل وذلك من خلال إشارته إلى كلام الله الذي يؤيد رأيه. 5 ــ الصورة البيانية هي عبارة عن تشبيه بليغ إذ يشبه المنية بحوض يكرهه الناس ولا يخفى ما لها من أثر في تشخيص الموت وإبرازه في صورة مرعبة. 6 ــ في البيت العاشر أسلوب إنشائي هو الاستفهام في قوله (ما لي رأيت...) وغرضه التعجب والإنكار.	حوارية: 10د	تكويني
بناء التعلمات	5- أحدد بناء النص س1/ لخّص مضمون النص في فقره متبعا نمط النص. س2/ أبد رأيك فيما ذهب إليه الشاعر مع التعليل.	ج1/ يرى الشاعر أن الموت قاهر لا ترده قوة ولا يقوى عليه مخلوق، وهو لا يميز بين الملوك والسوقة، وأنّه يفني البشر جميعا ويبيد غرسهم وعمرانهم، ويدعو إلى الاستعداد له قبل حينه ثمّ يتوجه للإنسان فيجده كاذبا في ادعائه خوفه إذ لا تشهد له دموعه بذلك فيلومه على التفريط ويحذره من الميل إلى التمتع بالشهوات ذلك أن الموت يتحدى قوة الخلائق مجتمعة أن تمنعه منه، فهو كحوض مكروه ومع هذا فلا مناص من وروده. ويختم منكرا ومتعجبا من اقتتال الناس على الدنيا وفرحهم بها وكرههم للآخرة بيد أنّ القرآن الذي درسوه يدعوهم لعكس ذلك تماما. ج2/ ما ذهب إليه الشاعر هو الحق والصواب، وهو ما ينبغي أن يتذكره المسلم دوما، فكم من أصحاب	حوارية: 10د	تكويني

		وأحباب كانوا بالأمس القريب معنا يتضاحكون ويمرحون فطوتهم يد الردى، وولوا بغير رجعة، ولن ينفعهم إلا العمل الصالح.		
	6- أتفحص الاتساق والانسجام: *1* أكثر الشاعر من استعمال الحروف المختلفة حدّد بعضها وبيّن معانيها. *2* هل ترى انسجاما بين أبيات القصيدة ؟ ما سبب ذلك؟ *3* هل اتسمت القصيدة بالوحدة الموضوعية ؟ علّل. *4* كيف تبدو لك شخصية الشاعر من خلال هذه القصيدة؟ علّل.	*1* استعمل الشاعر الروابط مثل حرف العطف (الواو)في الأبيات الثلاثة الأولى، وحروف النفي(ما) و(لا) الدالة على سلبية الإرادة الإنسانية،واستعمل (هلاّ) مكررة في البيت الرابع للتحضيض إضافة إلى (إنّ) للتأكيد والتقرير،و تكرار(كأنّ) للتشبيه وتقريب الصورة من الأذهان . *2* طبعا هناك انسجام بين أبيات القصيدة ولعل ذلك يرجع إلى اتساق معانيها فهي ــ فضلا ــ عن كونها تعالج موضوعا واحدا تبدو شديدة التماسك والتلاحم فلفظ الموت تكرر في كل بيت من البداية إلى البيت الثامن، وحلّ مرادفه في البيت التاسع (المنية) وفي بيت آخر(أخراهم) فهذه الكلمة هي الأساس الذي بنيت عليه القصيدة. هذا على جانب الضمائر فضمير المخاطب يقوم بوظيفة الربط في الأبيات: 5،6،7،8،9 مقابل ضمير المتكلم في الأبيات: 10،11،12 ناهيك عن أثر الروابط المنطقية في تحقيق هذا الاتساق و الانسجام الشكلي والدلالي. *3* نعم اتسمت القصيدة بالوحدة الموضوعية لأنها تعالج موضوعا واحدا وأفكارها مترابطة تعبر من البداية حتى النهاية عن تجربة شعورية وإحساس صادق. *4* يبدو الشاعر مؤمنا متشبعا بالقيم الإسلامية زاهدا في الحياة الدنيا، ميّالا إلى التأمل والحكمة، والوعظ والإصلاح الاجتماعي.	حوارية: 10د	تكويني
استثمار وتوظيف التعلمات	7- أجمل القول في تقدير النص: 1* ما موضوع هذه الأبيات ؟ 2* ما الفرق بين الزهد والتصوف؟ 3* ما الدوافع التي جعلت الشاعر يعالج	1* القصيدة من شعر الزهد وموضوعها التذكير بالموت والحث على الاستعداد للآخرة. 2* الزهد هو الإعراض عن الدنيا طمعا في الآخرة. أما التصوف فهو فلسفة دينية تهدف إلى الاتصال بالله في الدنيا أو هو التماس الحق عن طريق تطهير النفس استعدادا لقبوله عن طريق الإلهام.	حوارية: 10د	

	موضوع الزهد؟	3* دوافع معالجة موضوع الزهد عديدة منها ما هو ديني وما هو اجتماعي، ونعني أنّ عمل الشاعر ردة فعل على ما عرفه عصره من انحلال أخلاقي ومجون في ظل اتساع هامش الحرية واختلاط الأجناس ومنها ما هو شخصي يعود إلى نفسية الشاعر التي حطمها الإحباط تحت وطأة الخيبة أمام تجاربه العاطفية وتكفيرا عن شبابه الذي قضاه منغمسا في الشهوات والمتعة.		
	فوائد: (خاص بالأستاذ) التصوف ملازمةُ الكتاب والسُّنَّة، وتركُ الأهواءِ والبِدَع. ورؤيةُ أعذار الخلق، والمداومةُ على الأوراد، وتركُ الرُّخَص. لِمَ سُمّيت الصُّوْفِيَّةُ صُوْفِيَّة ؟ قالت طائفة:" إنما سميت الصوفية صوفية: لصفاء أسرارها، ونقاء آثارها ". وقال بشر بن الحارث:" الصوفي: من صفا قلبه لله ". وقال بعضهم:" الصوفي: من صفت لله معاملته، فصفت له من الله ﷻ كرامته ". وقال قوم:" إنما سموا صوفية: لأنهم في الصف الأول بين يدي الله ﷻ ؛ بارتفاع هممهم إليه، وإقبالهم بقلوبهم عليه، ووقوفهم بسرائرهم بين يديه ". وقال قوم:" إنما سموا صوفية: لقرب أوصافهم من أوصاف أهل الصُّفَّة، الذين كانوا على عهد رسول الله ﷺ ". وقال قوم:" إنما سموا صوفية: للبسهم الصوف ". وأما من نسبهم إلى الصُّفَّة والصوف: فإنه عبر عن ظاهر أحوالهم؛ وذلك أنهم قوم قد تركوا الدنيا فخرجوا عن الأوطان، وهجروا الأخدان، وساحوا في البلاد، وأجاعوا الأكباد، وأعروا الأجساد، لم يأخذوا من الدنيا إلا مالا يجوز تركه من ستر عورة، وسد جوعة. فلخروجهم عن الأوطان سموا:" غرباء ". ولكثرة أسفارهم سموا:" سياحين ". ومن سياحتهم في البراري وإيوائهم إلى الكهوف عند الضرورات سماهم بعض أهل الديار:" شكفتية " والشكفت بلغتهم: الغار والكهف.		تحصيلي

الوحدة التعليمية: الرابعـــة المستوى: ثانية آداب ولغات أجنبية

النشـــــــــاط: قواعد اللغة التوقيت: ساعـــــــــــة

الموضـــــــوع: الإغراء والتحذير

الســـند التربوي: الكتاب المدرسي 71

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على أسلوبي الإغراء والتحذير ويوظفهما

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	الأمثلة: قال أبو العتاهية: • إيـــاك إيـــاك والدنيا ولذتهـــــا • أخاك أخاك إنّ من لا أخا لـــــــه	فالموت فيها لخلق الله مفتـــــرس كساعٍ إلى الهيجاء بغير ســـــلاح	إلقائية: 05د	تشخيصي
بناء التعلمات	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	إلقائية: 10د	تكويني
	1- أكتشف أحكام القاعدة: 1ــ تأمل المثال الأول: من يحذر الشاعر ؟ ومم يحذره ؟ 2ــ أعرب: إياك. 3ــ تأمل المثال الثني: في أي شيء يرغب الشاعر ؟ 4ــ ما العامل في نصب لفظة أخاك ؟	1ــ يحذر الشاعر شخصا معينا , يحذره من الاغترار بالدنيا ولذاتها 2 ــ الإعراب: إياك: ضمير نصب منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به, وهو مضاف, والكاف: حرف خطاب مبني على الفتح في محل جر مضاف إليه. 3ــ يرغب الشاعر في ملازمة الأخ. 4ــ العامل في نصب لفظة أخاك الفعل المحذوف " الزم ".	حوارية: 10د	تكويني
بناء التعلمات	2- أبني أحكام القاعدة: 1 ــ التحذير: هو تنبيه المخاطب إلى أمر مكروه ليجتنبه، مثل: إياكم والحسد فإن الحسد يأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب (حديث شريف). ــ ينصب الاسم في المحذر منه بفعل محذوف تقديره " احذر أو اجتنب أو باعد ". 2 ــ الإغراء: هو حث المخاطب على أمر محمود ليفعله، مثل: الفضيلة فإنها أسّ النجاح. ــ وينصب الاسم في الإغراء بفعل محذوف تقديره " الزم " ــ يجب حذف الفعل في كل من الإغراء والتحذير إذا كان الاسم مكررا أو معطوفا عليه، مثل: المروءةَ وحفظَ الجار يا سلالة المسلمين. ــ ويجب حذفه في التحذير إذا كان أيضا " إياك وفروعها " مثل :إياك والنميمة.		حوارية: 10د	تكويني

	ــ ويجوز حذف الفعل في غير هذه المواضع. مثل: الاجتهادَ إنه طريق النجاح.		
استثمار وتوظيف التعلمات	**3- إحكام موارد المتعلم وضبطها** أ) في مجال المعارف: عيّن الإغراء والتحذير فيما يلي: **1ــ** مصاحبةَ الحليمِ **2ــ** الطمع الطمع فإنّه وثاق الذل. ب) في مجال المعارف الفعلية: **1-** أتمم الجمل التالية بما يناسب من إغراء و تحذير: ــ .....فإنّه يهدم الديار. (إياك وإفشاء السر) ــ .....فإنّها تحفظ الجار. (الأماتة الأمانة) ــ .....من النفاق (إياك وخلف العهد) ــ .....فإنّها شعار الفضلاء (المروءة) **2-** أغر صديقك بالصفات التالية مع استيفاء الإغراء: الشهامة، الشرف، الإخلاص، كتمان السرّ. (الشهامة الشهامة فإنها عز الرجال)/ (الشرف الشرف فلا مال يعوضه)/ (الإخلاص الإخلاص فإنه طريق الجنة والسعادة)/ (كتمان السر فإنه وقاية للبوت من الخراب). **3-** حذّر زميلك مما يلي مع استبفاء صور التحذير: المجون، الجبن، الظلم، مال اليتيم ،النفاق،العجلة. (إياك والجبن فإنه مهلكة)/ (المجون فهو يفسد الخلق)/ (إياك والظلم فإنه ظلمات يوم القيامة)/ (إياك ومال اليتيم فآكله من أهل جهنم)/ (النفاق النفاق فأصحابه من الدركات في النار)/ (العجلة العجلة فهي ندامة). ت) في مجال إدماج أحكام الدرس: انحرف أخوك عن سبيل الرشاد، ما الأسلوب الذي تنتهجه لتقنعه كي يتخلى عن الرذائل. حرّر فقرة تذكر ما قلته له موظفا ما أمكن من أساليب الإغراء والتحذير.	حوارية **15د**	تحصيلي

الأسلوب	نوعه
مصاحبةَ الحليمِ	إغراء
الطمع الطمع	تحذير

خلاصة:

في الحقيقة إنّ التواصل اللغوي الذي يشكّل الغاية القصوى من تعليم اللغة وتعلّمها ترتبط طبيعته بطبيعة تعبير المتعلّم وقراءته وفهمه واستماعه، ولا سبيل لأن تكتسب هذه الطبيعة في حال وجود خلل في طريقة اكتساب مهارة من المهارات الأساسية، أو لم تساير هذه المهارات خصائص المتعلّم وطبيعته وخبراته، إذ لابدّ لطريقة التعليم والتعلم أن تضع في صدارة أهدافها حاجات المتعلّم اللغوية، خاصة المرتبطة منها بمواقف الحياة التي يتحقق فيها الدّور الوظيفي للظاهرة اللغوية، والتي يكون الهدف من تعليمية اللغة واضح المعالم.

الفصل الثاني

الجانب التطبيقي

الجانب التطبيقي:

عمدنا في هذا الجزء تقويم الحصيلة الفكرية واللغوية والمنهجية للمتعلّمين عن طريق اختبار معدّ، لقسم السنة الثانية آداب ولغات أجنبية بثانوية محمد ديب- تيارت-، وقدّر عدد الممتحنين بأربعة وأربعين متعلّما، ودام زمن الاختبار ساعتين بالنسبة للثلاثيين الأول والثاني.

ويهدف هذا التقويم إلى التعرّف على:

-مدى فعالية المتعلّم مع المحتوى المختار من نصوص ومنهجية متّبعة في التحليل وحصيلة لغوية خاصة.

- قياس المعارف المكتسبة من مفاهيم أدبية وثقافية ودينية وعلمية.

- الأنشطة اللغوية الملائمة للمتعلّم.

- الفروقات الفكرية واللغوية بين المتعلّمين، لوضع اليد على مواطن الخلل لدى متعلّمي اللغة العربية، وهو الأمر نفسه الذي تحدّث عنه شكري فيصل حينما قال: "من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات، وهل علي من حرج أن أقول: والذي يتخرج من الجامعات أنه لا يتقن لغة ما حتى العربية أحيانا لقراءتها قراءة تدبّر، ولذلك فهو لا يقرأ أي لا يتابع، وإذا قراء فهو لا يفهم، وإذا تفهّم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل لأنّ الشرط الأول في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة"[1].

وللكشف عن هذا الواقع ومعالجته علينا أن نهتم بأساليب تعليم اللغة العربية وتعلّمها والفنيات الناجعة لتقويمها والحكم بعد ذلك على مدى تحقيق الأهداف، وقد اخترنا طريقة الاختبار لتقويم حصيلة هؤلاء المتعلمين" والحقيقة أنّ عمليتي الاختبار وتعلّم اللغة هما عمليتان مترابطتان كلّ الارتباط بحيث يصعب فصل إحداهما عن الأخرى ويجب الأخذ بعين الاعتبار الحصيلة النهائية لكليهما فالاختبارات قد تصمّم أساسا لتكون أداة لتعزيز عملية التعلم ولدفع الدارس إلى الأمام أو وسيلة

[1] - رشدي أحمد طعيمة، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي القاهرة، ط2، 1421ه/2000م، ص24

لتقويم الأداء اللغوي للدارس، ففي الحالة الأولى نجد أنّ الاختبار موجه نحو ما درس فعلا، وفي الحالة الثانية فإنّ التعليم موجّه نحو الاختبار"[1]. وبذلك سيتمكّن المتعلّم من تنمية رصيده المعرفي واللغوي، كلّما كان الدرس ناجعا وكذا الاختبار.

لا يمكن أن نفهم مختلف جوانب موضوع بحثنا هذا دون التطرق إلى نماذج واقعية، على أساس أن المعالجة النظرية تبقى شاملة وعامة حتى يتم التطبيق عليها، لتأكيد صحة الجوانب النظرية.

فهنا سوف نتطرق إلى أداة الدراسة وجمع البيانات والمواضيع من أجل الإحاطة بالموضوع ميدانيا وكذلك إبراز مجالات الدراسة وحدودها، وهي النطاق الذي تمَّ فيه إجراء الدراسة، والتطرق إلى العينة التي هي الأهم.

أولا: تحليل نتائج مادة اللغة العربية لمتعلمي السنة الثانية آداب ولغات أجنبية

1-هدف الدراسة: اخترنا الاختبارات الفصلية لتقويم حصيلة متعلمي الثانية آداب ولغات أجنبية بغرض التعرف على مدى فعالية المتعلم وتجاوبه مع المحتوى المختار من نصوص لم تخرج عن المقرر الدراسي، ومنهجيته في التحليل والاستنتاج.

2- عينة الدراسة: تكوّنت عيّنة الدراسة من الامتحانات الفصلية لمادة اللغة العربية لقسم الثانية آداب ولغات أجنبية بثانوية محمد ديب –تيارت- خلال السنة الدراسة 2019م-2020م.

3- أداة الدراسة: لجأنا في دراستنا هذه إلى جمع مواضيع الامتحانات الفصلية للسنة الدراسية 2019م-2020م، وقد كانت الأداة التي اعتمدنا عليها هي التحليل والإحصاء.

4- منهجية الدراسة: بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى تحليل نتائج مادة اللغة العربية لمتعلمي شعبة آداب ولغات أجنبية، من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، فقد عمدنا إلى تحليل نتائج المتعلمين في مادة اللغة العربية في الثلاثي الأول، والثلاثي الثاني، ثم في ا لثلاثي الأخير مع مقارنة نتائجهم مع الإجابة النموذجية للمعلّم، وتبيان مواطن النّجاح ومواطن الإخفاق لدى القسم نفسه على مستوى كل جزء من أجزاء الامتحان (البناء الفكري، البناء اللغوي، الوضعية الإدماجية).

[1]- محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود الرياض، ط2، 1417ه/1996م، ص31.

1-نموذج امتحان الثلاثي الأول للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية:

ثانوية محمد ديب – تيارت–	السنة الدراسية : 2020/2019
المستوى : ثانية آداب و لغات أجنبية / آداب وفلسفة	المدّة : ساعتان
اختبار الثلاثي الأول في مادة اللّغة العربيّة وآدابها	

السند: قال أبو العتاهية:

1- يـا أيُّهـا الحَـيُّ الـذي هُوَ ميِّتٌ أفْنيتَ عُمـرَكَ بِـالتَـعَلُّلِ والمُنى
2- أمّا المشيـبُ فقَـدْ كسـاكَ رِداؤُه وابتزَّ عن كفَّيـكَ أثـوابَ الصِبا
3- وهيَ السَبيـلُ فـخُذ لـذلِكَ عُدَّة فكأنَّ يومَكَ عـن قـريبٍ قد أتى
4- إنَّ الغِـنى لَهُـوَ القنـوعُ بعَينـهِ **ما أبعدَ الطبعَ الحَريصَ** مِـنَ الغِنى
5- خالِف هَـواكَ إذا دعـاكَ لِـرَيبَةٍ فلرُبَّ خيـرٍ في مخالفَـةِ الهَـوى
6- عَلَـمُ المَحَجَّـة بيِّـنٌ لمُـريدِه وأرى القُلوبَ عنِ المَحَجَّةِ في عَمى
7- أيـن الأُلى بَنـوا الحُصـونَ وجنّدوا فيها الجُنـودَ تـعَزُّزاً أيـنَ الأُلى
8- أفناهُمُ مَلِـكُ المُلـوكِ فأصبَحـوا ما مِنهُمُ أحَـدٌ يُحَسُّ ولا يُـرى
9- أهلَ القُبورِ مَحـا التُرابُ وجوهَكُم أهلَ القُبورِ تَغَيَّـرَت تلـكَ الحُلى
10- كَم من أخٍ لي قَد وقَفتُ بقَبـرِه فدَعَوتُـهُ للهِ درُّكَ مِـن فَـتى
11- أأُخَيَّ كيفَ وجدتَ مَسَّ خُشُونةِ ال مَأوى وكيـفَ وجدتَ ضيقَ المُتَّكا

	1/1	

الأسئلـــة:

أولا: البناء الفكري:(07 ن)

1- إلى من وجه الشاعر خطابه في البيت الأوّل والثاني ؟.

2- على من تعود (هي) في البيت الثالث ، وما علاقتها بالفعل "خذ" ؟.

3- ماذا قصد الشاعر ب "خالف هواك إذا دعاك لريبة" ؟ علّل.

4- أينادي أبو العتاهية على الميت أم الحيّ في البيت الأخير؟.

5- الموت حقيقة كلّ حي ، دل على ذلك من السّند.

6- حدّد النمط السائد واذكر خصائصه.

ثانيا: البناء اللغوي:(07 ن)

1- أعرب ما تحته خط من السّند ؟.

2- ما نوع الأسلوب الوارد في البيت الأخير ، ما صيغته وغرضه الأدبي ؟.

3- اشرح الصورة البيانية الواردة في البيت التاسع مبيّنا نوعها وسر بلاغتها ؟.

4- يا أيُّها الحَيُّ الذي هُوَ مَيِّتٌ
أفنيتَ عُمركَ بالتَعلُّلِ والمُنى
ضع مما تحته خط صيغة تعجب مع الشرح.

5- اكتب البيت الرابع كتابة عروضية ،وحدد القافية وحروفها ؟.

6- استخرج أدوات الاتساق التركيبي ، وبيّن هدفها في بناء بناء النّص ؟

الوضعية الإدماجية:(06 ن)

صنفت بلادنا ضمن الدول الأولى التي تكثر فيها حوادث المرور سنويا ، رغم الحملات التحسيسية التي تقام من أجل الحد من هذه الظاهرة.

المطلوب: اكتب فقرة تتحدث فيها عن مخاطر حوادث المرور ومشيرا إلى كيفية التقليل منها ، موظفا نمطا نصيا مناسبا وما أمكن من صيغ التعجب و أسلوب الإغراء و التحذير.

ملاحظة: قم بتسطير ما طلب منك توظيفه.

وامْنعْ فؤادَك أنْ يميلَ بك الهوَى * *** واشدُدْ يديك بحبلِ دينك والورَعْ**

أبو العتاهية

	2/2	*** بالتوفيق ***

1-1 الاجابة الاسترشادية لاختبار الثلاثي الأول للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية مع سلم التنقيط:

محاور الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة	
		مجزأة	المجموع
البناء الفكري:	1- وجه الشّاعر خطابه في البيت الأوّل والثاني إلى الإنسان الذي كبر في السّن وغطى المشيب شعره والذي هو ميّت لا محال رغم أنّه أفنى حياته في التعلّل والمنى.	01 ن	06.5 ن
	2- تعود هي في البيت الثالث على الموت.	0.5 ن	
	- علاقتها بالفعل خذ بعد موت الإنسان يأتي يوم ويحاسب فيه على أعماله ، وخير العمل ما يرضي الله ويكسبك خير الجزاء.	0.5 ن	
	3- قصد الشاعر ب " خالف هواك إذ دعاك لريبة "الشاعر يريد أن يوصل للمخاطب فكرة الابتعاد عن ملّذات الدّنيا وشهواتها لأنّ النفس أمارة بالسوء وهذا لا يرضي.	01.5 ن	
	4- ينادي أبو العتاهية على الميت في البيت الأخير الدليل من السند (كمن أخ وقفت على قبره ، كيف وجدت خشونة المأوى ، ضيق المكان...).	01 ن	
	5- الموت حقيقة كلّ حيّ والدليل على ذلك من السّند البيت السابع والثامن.	01 ن	
	6- نمط النّص : نمط النّص حجاجي خصائصه: البراهين والأمثلة ، الشرح لحقيقة الموت وسطوته وتحدي النّاس رغم كرههم إيّاه ذائقوه ، والمرافعة لإثبات غفلتهم وإدانتهم داعما هذه الأدلة بالنقل وذلك من خلال إشارته إلى كلام الله الذي يؤيد رأيه التنبيه والتحذير من إتيان فعل أو أمر مكروه.	01 ن	

البناء اللغوي:	1- **الإعراب:** ما: التعجبية نكرة تامة مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ. **0.25 ن** أبعد: فعل ماض مبني على الفتح والفاعل ضمير مستتر يعود على "ما"على غير العادة. **0.5 ن** الطمع: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. **0.5 ن** الحريص: نعت منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. والجملة الفعلية (أبعد الطمع) في محل رفع خبر للمبتدأ "ما". **0.25 ن** 2- الأسلوب الوارد في البيت الأخير: انشائي طلبي بصيغة الاستفهام غرضه: التعجب. **0.5 ن** 3- الصورة البيانية في البيت التاسع: "محا التراب وجوهكم": كناية عن صفة الزّوال والفناء، سر بلاغتها جمالية المعنى مصحوبا بالدليل. **0.5 ن** 4- أفنيت من الفعل (أ.ف.ن.ى) فعل رباعي لا يصح التعجب به لأنه من شروط صياغة التعجب أن يكون الفعل ثلاثي والفعل أفنى غير ثلاثي. **01 ن** 5- الكتابة العروضية للبيت الرابع: **01 ن** الكتابة الإملائية: إنّ الغنى لهو القنوع بعينهِ الكتابة العروضية: إنْن لغنى لهو لقنوع بعينهي الرموز: /0 0//0 // / 0// /0 //0 / // 0//0 الكتابة الإملائية: ما أبعد الطبع الحريص من الغنى الكتابة العروضية: ما أبعد ططبع لحريص منلغنى الرموز: /0 /0//0 /// 0// /0 // 0//0 **01 ن** القافية: نلغنى 0//0/ حروفها: الألف: رويّ . **0.5 ن** 6- أدوات الاتساق التركيبي : حرف العطف(الواو،الفاء) ، حرف الجر(إلى)، النداء الإضافات...هدفها في بناء النص أنها جعلته قويا متماسكا وواضحا ومفهوما، إذ دون هذه الأدوات يصبح المعنى مفككا ضعيفا وغامضا. **01.5 ن**	**07.5 ن**

شبكة تقويم الوضعية الإدماجيّة

المعايير	المؤشّرات	العلامة مجزأة	المجموع
الملاءمة مع الوضعية:	1- استجابة المنتوج للوضعية.	**01 ن**	
	2- استجابة المنتوج لنمط الكتابة.	**01 ن**	
	3- استعمال رصيد لغويّ مناسب.	**01 ن**	
سلامة اللّغة:	1- بناء الجمل بناء سليما.	**0.5 ن**	**06 ن**
	2- احترام علامات الوقف.	**0.5 ن**	
سلامة الرّسم:	1- مراعاة قواعد الكتابة.	**0.5 ن**	
	2- مراعاة قواعد الإملاء.	**0.5 ن**	
مصداقية التعبير وجمال العرض:	1- ثراء الأفكار مع التعليل للرأي.	**0.5 ن**	
	2- التنظيم وحسن التقديم.	**0.5 ن**	

2-1 نتائج امتحان الفصل الأول:

الرقم	الاسم و اللقب	الكفاءات و المهارات المستهدفة			مجموع القدرات	عتبات التملك
		البناء الفكري	البناء اللغوي	الوضعية الإدماجية		
1	أ.م.أ	02.50	1.5	2	05.00	دون التملك أدنى
2	أس	04.5	02	3	09.50	دون التملك أدنى
3	ب.م.إ.خ	04.50	02.5	3	10.00	تملك أقصى
4	ب.م	05	2	02	10	تملك أقصى
5	ب.ن	07.00	4.00	04.5	14.5	تملك أقصى
6	ب.س	04.5	2	02	08.50	تملك أقصى
7	ب. م ي	4.5	3.5	02	10	تملك أقصى
8	ي. ي ف	4.5	3	02.50	10	تملك أقصى
9	ب.م	6	3.5	00	09.50	دون التملك الأدنى
10	ت هـ ع	05	3	02	11.00	تملك اقصى
11	ج م ق	05	3.50	02.50	11.00	تملك اقصى
12	ح د ن	04	2	01	07	دون التملك الأدنى
13	ح خ ز إ	05.00	02.25	02	10.25	تملك أدنى
14	ح ي ع ر	05.00	3	02	10	تملك أدنى
15	ح ف ز	05.00	2.5	00	7.50	دون التملك الأدنى
16	خ ف	05	2	01	8	دون التملك الأدنى
17	ز ش	04	2	03	09	دون التملك الأدنى
18	س خ	4.50	3	01	8.50	دون التملك الأدنى
19	س أ	6.5	1.5	2.50	10.50	تملك أدنى
20	س م أ	06.50	5	04.50	15	تملك أقصى
21	ش ع	-	-	-	00	انعدام التملك
22	ع أ	5.5	4.00	2.50	12	تملك أقصى
23	ق أ	8	4.5	1	13.50	تملك أقصى
24	م أ خ ع	6	3.50	2	11.50	تملك أقصى
25	م س ح	-	-	-	00	انعدام التملك
26	م ب أ	6.5	4.5	0	11	تملك أقصى
27	م خ	7.5	2.5	1	11	تملك أقصى
28	م و	6	2	0	8	دون التملك الأدنى
29	ن م ي	7.5	4	0	14.50	تملك أقصى

30	ي ص	02	02	00	04	دون التملك الأدنى
31	ي ط	-	-	-	00	انعدام التملك
32	ب م	04.50	03	02	09.50	دون التملك الادنى
33	ب م ن	04.60	03	01.50	08.50	دون التملك الادنى
34	ب م	06	02.50	02	10.50	تملك أدنى
35	ب إ	05	03.50	01.50	10.50	تملك أدنى
36	ر م	04	02	01	07	دون التملك الادنى
37	ر أ	03.50	02.10	00	06.50	دون التملك الادنى
38	س أ	04.00	02	02	08.50	دون التملك الادنى
39	ش ع أ	04	01.50	01	06.50	دون التملك الادنى
40	ق ز أ	02.50	01	00	03.50	دون التملك الادنى
41	م أ و	03	02	02	07	دون التملك الادنى
42	م ر	03.50	01.50	02	07	دون التملك الادنى
43	ن ل	06	02	03	11	تملك أقصى
44	ن أ	03.50	03.50	02	08.50	دون التملك الادنى

1-3 تحليل نتائج الثلاثي الأول:

نلاحظ من هذه النتائج المسجلة أن أغلب المتعلمين لم يصلوا إلى درجة التملك الأقصى أو حتى الأدنى، بحيث سجلنا 21 متعلما دون التملك الأدنى (النقطة أقل من 10) ،وثلاث حالات انعدم التملك فيهما لغياب المتعلمين، وتسع حالات كان فيهما التملك أدنى (10- 10,5). أما عدد الممتحنين الذين وصلوا إلى تملك أقصى فقد بلغ 11 متعلما.

كما لاحظنا أن الممتحنين ركزوا على البناء الفكري، لأن أسئلة الامتحان مرتبطة بالنص و لم تخرج عنه، كما أنها لم تخرج عن الإطار العام المعتاد عليه في سير الدروس، فأغلب العلامات المحصّل عليها ترجمت أجوبة فهم النص ومناقشته. في حين لمسنا إهمالا للجانب اللغوي والوضعية الإدماجية، وذلك راجع في اعتقادنا إلى ضعف المكتسبات القبلية.

2-نموذج امتحان الثلاثي الثاني:

ثانوية محمد ديب – تيارت–	الموسم الدراسي:2019/2018
المستوى: 2(آ.ل/آ.ف)	المـــــدة : ساعتـــــان

إختبار الثلاثي الثاني في مادة اللغة وآدابها

السند: قال المتنبي:

01	فُؤادٌ مـــا تُسَلّيـــهِ المُدامُ	وعُمْرٌ مثلُ ما تَهَبُ اللِّئامُ
02	ودَهْرٌ ناسُهُ نـــاسٌ صِغارٌ	وإنْ كانتْ لهمْ جُثَثٌ ضِخامُ
03	وما أنا مِنْهُمُ بالعَيشِ فيهم	ولكنْ مَعْدِنُ الذّهَبِ الرَّغامُ
04	أرانبُ غَيرَ أنّهُمـــ مُلُوكٌ	مُفَتَّحَةٌ عُيُونُهُمُ نِيَامُ
05	أجْسامٍ يَحَرُ القَتْلُ فيهـــا	وما أقْرانُها إلاّ الطّعامُ
06	وخَيْلٍ ما يَخِرّ لها طَعِيـــنٌ	كأنّ قَنَا فَوارِسِها ثُمامُ
07	خَيلُكَ أنتَ لا مَن قُلتَ خِلّي	وإنْ كَثُرَ التّجَمّلُ والكَلامُ
08	و لم أرَ مِثْلَ جيراني ومِثْلي	لِمِثْلي عِندَ مِثْلِهِمُ مُقامُ
09	بأرْضٍ ما اشْتَهَيْتَ رأيتَ فيها	فلَيسَ (يَفُوتُها) إلاّ الكِرامُ
10	فهَلاّ كانَ نَقْصُ الأهْلِ فيها	وكانَ لأهْلِها مِنها التّمامُ

شرح المفردات:

يحر : يشتد – **تمام** : بيت صغير –**القنا** : الرماح –**الثمام** : نوع من العشب فروعه متجمعة

الاسئلـــــة:

أولا: البناء الفكري:

1) ما الحالة الشعورية للمتنبي في مطلع النص؟
2) بم توحي العبارة " ناسُهُ ناسٌ صِغارٌ" ؟
3) في النص تعالٍ وفخر بالذات ، وضح ذلك؟
4) ما الذي يعيبه الشاعر على ملوك زمانه ؟ عين القرائن الدالة على ذلك؟
5) إلى أي فن من فنون الشعر ينتمي هذا النص؟

ثانيا: البناء اللغوي:

1) حدد نوع الصورة البيانية في البيت الرابع ، اشرحها وبين سر بلاغتها.
2) ما نوع المحسن البديعي الموظف في البيت الرابع؟ وما أثره في المعنى؟

3) حول البيت الثاني إلى اسلوب قصر ثم بين نوعه (حقيقي أم إضافي).

4) أعرب ما تحته خط إعرابا مفصلا .وبين الوظيفة الإعرابية لما بين قوسين.

5) قال الشاعر حسان بن ثابت:

لا بأسَ بالقومِ من طولٍ ومن قصر جسمُ البغالِ وأحلامُ العصافيرِ

هل تجد لهذا البيت شبيها في النص ، كيف تسمى هذه الظاهرة البلاغية؟

الوضعية الإدماجية:

قيل: خطا الشعر الحكمي عند العرب خطوات متواضعة فأضاف إليها المتنبي لطائف الفلاسفة وارتقى بها إلى المعاني الإنسانية. – حرر فقرة وفق نمط حجاجي تحلل فيها هذا القول وتبرز من خلالها الحكمة في العصر العباسي.

بالتوفيق والسّداد

2-1 الاجابة الاسترشادية لاختبار الثلاثي الأول للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية مع سلم التنقيط:

محاور الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة المجموع
البناء الفكري:	1- الحالة الشعورية للمتنبي في مطلع القصيدة: فهو حزين وساخط على ما آلت إليه الأوضاع في زمانه.	02 ن	07ن
	2- توحي العبارة الشعرية في قوله :" ناسُهُ ناسٌ صِغارٌ" بأن قيمة الإنسان تكون في عقله لا في ضخامة جسمه .	01 ن	
	3- في النص تعالٍ وفخر بالذات لأن الشاعر يريد أن يبين أنه ليس مثلهم، فهم مثل التراب هو كالذهب حتى وإن مزج بالتراب.	01 ن	
	4- يعيب الشاعر على ملوك زمانه بأنه كالأرانب، فهم نيام عن القيام بواجباتهم نحو رعيتهم.	01 ن	
	أما القرائن اللغوية الدالة على ذلك: ما جاء في البيت الرابع والخامس: "أرانب، نيام، أجسام، بحر القتل فيها...."	01 ن	
	5- ينتمي النّص إلى شعر الحكمة والفلسفة الذي انتشر في عصر الشاعر.	01 ن	
	01-نور الصورة البيانية الواردة في البيت الرباع: "أرانب غير أنهم ملوك" تشبيه بليغ. شرحها" شبه الشاعر ملوك زمانه بالأرانب لأنهم غافلون عن واجبهم نحو رعيتهم، فحذف أداة التشبيه ووجه الشبه، وقدم المشبه به عن المشبه تأكيدا على مبالغته في احتقاره للملوك السفهاء.	02 ن	
	2-نوع المحسن البديعي في البيت الرابع: مفتحة ≠ نيام طباق الايجاب، أثره في المعنى: توضيح المعنى وتقويته "لأن بالأضداد تتمايز الأشياء"	01ن	
	03-تحويل البيت الثاني إلى أسلوب قصر وبيان نوعه "حقيقي أو إضافي" ودهر ناسه ناس صغار وإن كانت لهم جثث ضخام وما دهر ناسه إلا ناس صغار..... نوعه: قصر إضافي	01ن	

	04-**الإعراب**:		
	مفتحة: نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.	**01ن**	**07ن**
	(لفوقها): جملة فعلية في محل نصب خبر للفعل "ليس"	**01ن**	
البناء	05-نعم نجد لبيت حسان بن ثابت تشبيها في النص:	**01ن**	
	لا بأس بالقوم من طول ومن قصر جسم البغال وأحلام العصافير		
اللغوي:	ضمنه المتنبي في قوله:		
	ودهر ناسه ناس صغار		
	وإن كانت جثث ضخام		
	تسمى هذه الظاهرة البلاغية بالتضمين		

شبكة تقويم الوضعية الإدماجيّة

المعايير	المؤشّرات	العلامة مجزأة	المجموع
الملاءمة مع الوضعية:	1- استجابة المنتوج للوضعية.	**01 ن**	**06 ن**
	2- استجابة المنتوج لنمط الكتابة.	**01 ن**	
	3- استعمال رصيد لغويّ مناسب.	**01 ن**	
سلامة اللّغة:	1- بناء الجمل بناء سليما.	**0.5 ن**	
	2- احترام علامات الوقف.	**0.5 ن**	
سلامة الرّسم:	1- مراعاة قواعد الكتابة.	**0.5 ن**	
	2- مراعاة قواعد الإملاء.	**0.5 ن**	
مصداقية التعبير وجمال العرض:	1- ثراء الأفكار مع التعليل للرأي.	**0.5 ن**	
	2- التنظيم وحسن التقديم.	**0.5 ن**	

2-2 نتائج امتحان الفصل الأول:

الرقم	الاسم و اللقب	الكفاءات و المهارات المستهدفة			مجموع القدرات	عتبات التملك
		البناء الفكري	البناء اللغوي	الوضعية الإدماجية		
1	أ.م.أ	02.50	02	01	05.50	دون التملك أدنى
2	أس	03.5	02.50	02.50	08.50	دون التملك أدنى
3	ب.م.إ.خ	05	03.00	02.00	09	دون التملك أدنى
4	ب.م	1.5	01.00	00	02.50	دون التملك أدنى
5	ب.ن	07	05	03	15	تملك أقصى
6	ب.س	02.50	1.50	01.5	04.50	دون التملك أدنى
7	ب. م ي	03.50	02.50	00	06	دون التملك أدنى
8	ي. ي ف	03	01.5	01	05.50	دون التملك أدنى
9	ب.م	03.50	01	01.5	06	دون التملك أدنى
10	ت هـ ع	04.50	02	02	08.50	دون التملك أدنى
11	ج م ق	05	03.00	02.5	10.50	تملك أدنى
12	ح د ن	02.50	02	00	04.50	دون التملك أدنى
13	ح خ ز إ	03.50	01.5	02.00	07	دون التملك أدنى
14	ح ي ع ر	03.50	04	0.5	08	دون التملك أدنى
15	ح ف ز	03	01	01.50	05.50	دون التملك أدنى
16	خ ف	04	02.50	02	08.50	دون التملك أدنى
17	ز ش	06	01	03	10	تملك أدنى
18	س خ	02	1.5	00	03.50	دون التملك الأدنى
19	س أ	06	03	01	10	تملك أدنى
20	س م أ	04.50	06	03.50	14	تملك أقصى
21	ش ع	-	-	-	00	انعدام التملك
22	ع أ	05	03.00	03.00	11	تملك أقصى
23	ق أ	05	04	03.50	12.50	تملك أقصى
24	م أ خ ع	04.50	02.5	03	10	تملك أدنى
25	م س ح	04	03	03	10	تملك أدنى
26	م ب أ	04	02	1	07	دون التملك الأدنى
27	م خ	05.50	01	02	08.50	دون التملك الأدنى
28	م و	04	03	03.50	10.50	تملك أدنى
29	ن م ي	05	04.50	03.50	02	تملك أقصى

30	ي ص	1.50	05	00	02	دون التملك الأدنى
31	ي ط	02	01	00	03	دون التملك الأدنى
32	ب م	04.50	01	02	07.50	دون التملك الادنى
33	ب م ن	03.50	01.5	01	06	دون التملك الادنى
34	ب م	05.50	02.50	02.50	10.50	تملك أدنى
35	ب إ	04.50	03.50	02	10	تملك أدنى
36	ر م	03	01	01	05	دون التملك الادنى
37	ر أ	03	01	00	04	دون التملك الادنى
38	س أ	05.50	02.50	02.50	10.50	تملك أدنى
39	ش ع أ	04	01	00	05	دون التملك الادنى
40	ق ز أ	02.50	00	00	02.50	دون التملك الادنى
41	م أ و	03	02	01	06	دون التملك الادنى
42	م ر	04	02	00	06	دون التملك الادنى
43	ن ل	05.50	02	03.50	11.50	تملك أقصى
44	ن أ	05	02	00	07	دون التملك الادنى

2-3 تحليل نتائج الثلاثي الثاني:

سجلنا في هذا الثلاثي تراجعا ملحوظا في النتائج التحصيلية للمتعلمين، بحيث تحصل 06 متعلمين فقط على التملك الأقصى في أصل 44 متعلما، كما سجلنا 28 متعلما كان مجموع قدراتهم دون التملك الأدنى، وهذا مؤشر مخيف، و09 حالات كان التملك فيها أدنى وحالة واحدة انعدم فيها التملك.

وفي الحقيقة هذه النتائج لا تبشر بالخير حيث لاحظنا استهتارا في إجابات الممتحنين، واكتفاء بعضهم بإجابات الجانب الفكري دون اهتمام بالجانبين اللغوي فدروس النحو لم تخرج عن دروس البناء والاعراب في الأسماء والتعجب، وأفعال المدح والذم، والاختصاص والاعراب والتحذير والقصر، والاستغاثة والندبة، وغيرها من الدروس النحوية التي وقف عليها المتعلم في مرحله التعليمية السابقة، ودروس البلاغة التي لم تخرج عن التشبيه التمثيلي والضمنين وبلاغة التشبيه والمجاز والاستعارة والاقتباس والتضمين فهي دروس وقف عليها المتعلّم في مراحله التعليمية السابقة.

أما الوضعية الإدماجية فتمثل في وضع المتعلّم أمام اشكالية يخرج منها من خلال توظيف كفاءات قديمة.

3-استنتاج عـــــام:

أ-البناء الفكري:

-وجود اختلاف بين منهجية تحليل النصوص الأدبية والتواصلية وبين منهجية تحليل.

-عدم الدقة في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالبناء الفكري، بحيث يخرج المتعلم عن محتوى النص باستثمار مكتسباته السابقة، أو نجده يحيد عن الإجابة الصحيحة بسبب عدم تمكنه من فهم المضمون على الرغم من ورود مضمون النص وصاحبه في المقرر الدراسي.

-صعوبة تحديد نمط النص المهيمن ومؤشراته.

ب-البناء اللغوي:

- ضعف المتعلمين في الإعراب.

- عدم قدرة المتعلمين على تحديد الصورة البلاغية وشرحها وذكر أثرها البلاغي، وعدم التمييز بين الكناية والاستعارة المكنية على الرغم من تكرار هذا السؤال داخل القسم.

- صعوبة وصول المتعلمين إلى تحديد البحر الذي تنتمي إليه القصيدة، وذلك راجع لقلة التطبيقات العروضية.

لا شك أنّ المعلّم في هذه السنة أقسام السنويات الثانية بجميع شعبها أحوج ما يكون إلى تعبئة الطاقات ومضاعفة الجهود لمساعدة المتعلّمين على بلوغ أمنيتهم في الانتقال وتحقيق آمالهم في النّجاح، واعتبارا لخصوصية تدريس اللّغة العربية في هذا المستوى من التعليم الثانوي، فقد بذل مجهود خاص في إعداد منهاج هذه السّنة حتى يتمكن الأستاذ من[1]:

- اكتساب التّلميذ القدرة على التعامل مع المعلومات من حيث تحصيلها وتنظيمها وتوظيفها فيما بينها وإدراك علاقاتها المتبادلة.
- تركيز البنية المعرفية على المعنى والفهم عن طريق الاكتشاف الاستقرائي والاستيعاب الاستنتاجي.
- القدرة على الفهم والتفسير والتحليل والاستمتاع والتقويم.

ثانيا: تحليل نتائج تدريس اللغة العربية للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية

1- أهداف الدراســـــة:

تهدف دراستنا أساسا إلى:

- الكشف عن فاعلية تدريس اللغة العربية بطريقة بيداغوجيا الكفاءات، بالوقوف على نتائج المادة وفق هذه البيداغوجيا.

- الوقوف على الامتحانات الكتابية باعتبارها أداة تقويمية أساسية لتقويم التحصيل العلمي لدى المتعلم.

- محاولة معرفة الصعوبات والعوائق (بالنسبة إلى المعلم أو المتعلم) التي تعتري العملية التعليمية.

[1] - منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مادة اللغة العربية، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، مارس2006، ص2

2: فرضيات الدراســـــة:

تطرح الدراسة الفرضيات الآتية:

– –نتوقع وجود فاعلية في تدريس اللغة العربية في السنة المحددة وفق المقاربة بالكفاءات، كما أن هذا التدريس يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءات المرجوة.

– نتوقع تحكيم متعلمي الثانية ثانوي شعبة آداب ولغات أجنبية في أدوات اللغة العربية.

– قد تواجه كل من المعلم والمتعلم، على حد سواء، بعض الصعوبات أو المصاعب أثناء العملية التعليمية– التعلمية، الخاصة بمادة اللغة العربية.

3: حدود الدراســـة:

أ–الحدود الزمنيـــة:

كانت بداية عملنا الميداني بتوزيع الاستبيانات على المؤسسات المذكورة أسفله، ابتداء من شهر فيفري 2019، وتمثل هذه الفترة نهاية الاختبارات الثانية وآخر أسبوعين قبل العطلة وذلك راجع لعدة أسباب، أهمها أن المتعلمين حينها يكونون قد عاشوا وتعايشوا مع مادة اللغة العربية طيلة فصلين كاملين، أي ما يقارب ستة (60) أشهر، وأن المعلمين قاموا بتدريسها ووقفوا على نقاط القوة والضعف في تدريس هذه المادة، كما أنّهم تعرفوا على متعلميهم معرفة عميقة تسمح لهم بتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وتحديد كل المعيقات التي تحول دون تواصل لغوي تفاعلي ايجابي.

ب–الحدود المكانيـــة:

تم توزيع الاستبيانات على أساتذة اللغة العربية وآدابها في 16 ستة عشر ثانوية في ولاية تيارت، وذلك لتعميم النتيجة بعد الدراسة من جهة، وشمولية النتائج المتحصل عليها من جهة أخرى.

والثانويات المعنية هي:

ثانوية محمد ديب	تيارت	ثانوية حيرش محمد	تيارت
ثانوية باي بوزيد	تيارت	ثانوية محمد بن عبد الكريم	تيارت
ثانوية بن مستورة العربي	تيارت	ثانوية أفلح بن عبد الوهاب	تيارت
ثانوية بلهواري محمد	تيارت	ثانوية الاخوة بعمر بوجمعة	تيارت
ثانوية الرائد سي الزوبير	تيارت	ثانوية غافول صحراوي	تيارت
ثانوية ابن رستم	تيارت	ثانوية عفان الطاهر	تيارت
ثانوية أحمد مدغري	تيارت	ثانوية بن نقادي قدور	تيارت
ثانوية محمد بوضياف	تيارت	ثانوية قاديري خالد	تيارت

4: إجراءات الدراســة:

أ- المنهج المستخدم:

يعتبر المنهج من أساسيات البحث العلمي بغية تحقيق الأهداف التي سطّرها الباحث والتي تتناسب وطبيعة الموضوع. وموضوع دراستنا يقف عند نتائج مادة اللغة العربية، فكان من الأنسب اعتماد المنهج الوصفي التحليلي مع أداتنا في ذلك الإحصاء، لأنهما المناسبان لإنجاز هذه الدراسة.

ب-عيّنة الدراسة:

شملت عينة الدراسة، أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي في ولاية تيارت، وفق عدة خصائص منها، تمايزهم في المستوى العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، وكثافة الأقسام والمرحلة العمرية التي يدرسونها، وكذلك الإمكانات المادية التي تتوفر لديهم. وبعد توزيع الاستبيان على 100 أستاذ تم جمع 83 استبيانا،21 منها كان غير كامل وملغى. وحدّدت عينة الدراسة كحد أدنى بنحو 62 أستاذا من أساتذة اللغة العربية، بحيث تم تطبيق أداة الدراسة معهم، ثم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها لمعرفة النتائج.

ج-الملاحظة والمقابلـــــة:

تعتبر الملاحظة خطوة أساسية من خطوات البحث العلمي، وهي عبارة عن معاينة دقيقة ومضبوطة للميدان بملء شبكة الملاحظة من أجل المعالجة الكمية للمعلومات. أما المقابلة، فهي "الوسيلة التي يلتقي فيها الباحث والمبحوث وجها لوجه ويتبادلان الحوار والتفاعل اللفظي بهدف حصول الباحث على البيانات التي يريدها عن طريق طرح عدد من الأسئلة الموجهة للحوار ليجيب عنها المبحوث مباشرة، ولذلك فهي أشبه بالاستبيان الشفهي"[1]، وإذا كان الباحث على دراية جيدة بمخطط المقابلة ودليلها، فإنه سيكون على استعداد أكثر ليس فقط للاستماع لما يقول المستجوب، ولكن أيضا لملاحظة التجليات التي تتبدى على وجهه وإيماءاته وسلوكاته التي لم يتم التلفظ بها، والتي تظهر ذات فائدة أثناء التحليل، كما يؤكد على ذلك محمد عوض العايدي[2].

وتتمثل الملاحظة هنا في ملاحظة نتائج المناهج الجديدة من خلال رصد تعلّمات المتعلمين والكفاءات المكتسبة لديهم وتجسيدها في سلوكهم، وارتكزت المقابلة على آراء الأساتذة حول الإصلاحات الجديدة ومدى تطبيق بيداغوجيا الكفاءات في تدريس اللغة العربية لمتعلمي الثالثة ثانوي شعبة آداب لغات أجنبية، وطرق التقويم التي يمارسونها في الحكم على درجة تحصيل المتعلمين.

وقد تطلبت هذه المهمة حضورنا في المؤسسات التعليمية داخل الأقسام والاطلاع على الممارسة التعليمية- التعلمية للمعلم حسب المنهاج المسطر، وأداء المتعلمين ونتائجهم التحصيلية وكذلك تواصلهم التفاعلي داخل القسم.

[1]- محمد عوض العايدي، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، شمس المعارف، القاهرة، ط1، 2005، ص151.

[2]- محمد عوض العايدي، ص151.

د–الاستبيان:

يعتبر أكثر ملاءمة لموضوع بحثنا، وهو يمثل وسيلة استقصاء لمن يريد أن يتصل بعدد كبير من الأفراد في مدة زمنية قصيرة، ويمكّننا من "الحصول على معلومات دقيقة وبسيطة تكون كثيرا ما غير قابلة للملاحظة لكن قابلة للمراقبة".

ويتضمن الاستبيان عشرون سؤالا يستدعي الإجابة بـــ (نعم) أو (لا)، أو الإجابة بـــ (إلى حد ما)، أو الاختيار من متعدد، أما عن هدف هذه الأسئلة، فهو معرفة مدى تطبيق أساتذة اللغة العربية وفهمهم لنموذج التدريس بالكفاءات، بالإضافة إلى طرق التدريس وأساليب التقويم المستعملة. وقد اعتمدنا في هذا الاستبيان على عنصر فاعل في العينة وهو الأستاذ، فوجّهنا له عبره أسئلة يجيب عنها بما يناسب رأيه وخبرته في مجال تخصّصه.

يحتوي الاستبيان المقدم للسادة الأساتذة أسئلة متنوعة:

1–توطئة تشرح موضوع البحث والهدف منه، كما تضم بيانات عامة حول المستجوب (الأستاذ) كاسم الثانوية التي يشتغل بها، ووظيفته ومستواه العلمي وخبرته في التعليم الثانوي، والمؤسسة التي تخرّج منها.

2–هل فعلا استطاع المعلم أن يلم بهذه البيداغوجية الجديدة نظريا وتطبيقيا، وما هي أهم الصعوبات التي تواجهه في تطبيقها.

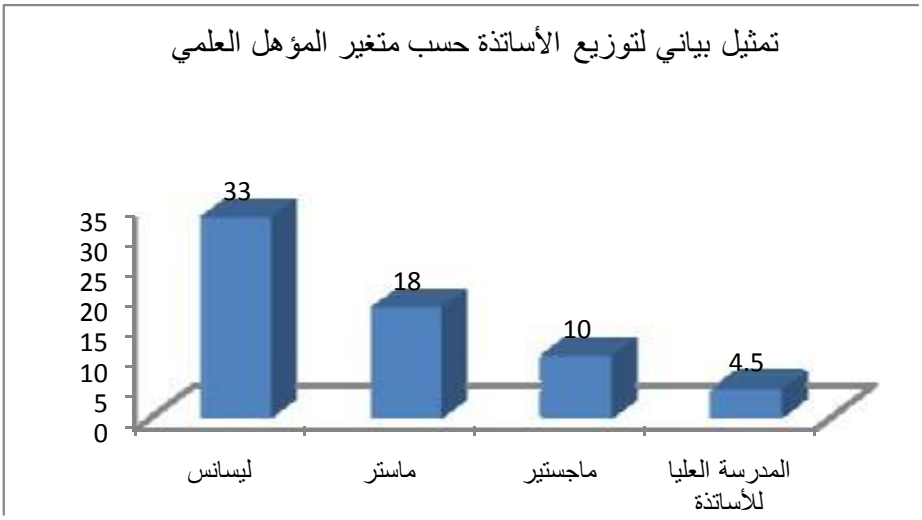
3–درجة تجاوب المتّعلم لروافد اللغة العربية التي تنطلق أساسا من المقاربة النصية، باعتبار أن النص هو فلك النشاطات الأخرى التي تستمد منه مختلف الشواهد النحوية والصرفية والبلاغية وحتى النقدية، وهذا ما تؤكد عليه اللسانيات النصية وبيداغوجيا الإدماج.

4– تقييم نتائج تحصيل المتعلمين في اللغة العربية.

5: تحليل مكونات الاستبيان:

1-جدول توزيع أساتذة العينة بحسب المؤهل العلمي:

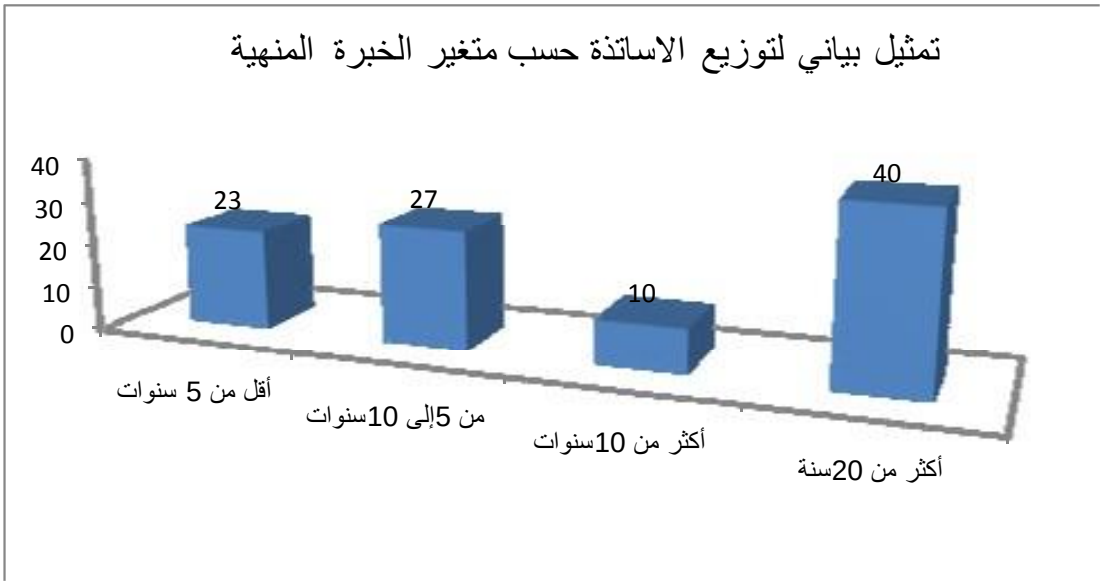
المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	33	%53
ماستر	18	%29
ماجستير	10	%16
المدرسة العليا للأساتذة	01	%2
?موع	62	%100



من هذا الجدول يتبين لنا أن أكبر نسبة من أساتذة العينة 53% لديهم مستوى ليسانس في اللغة العربية وآدابها، وبنسبة أقل 29% متحصّلون على شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي بمختلف التخصصات، وبنسبة 16% لديهم شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي بمختلف التخصصات ووجدنا أستاذة واحدة متخرّجة من المدرسة العليا للأساتذة.

2-جدول توزيع أساتذة العينة بحسب متغيّر الخبرة المهنية:

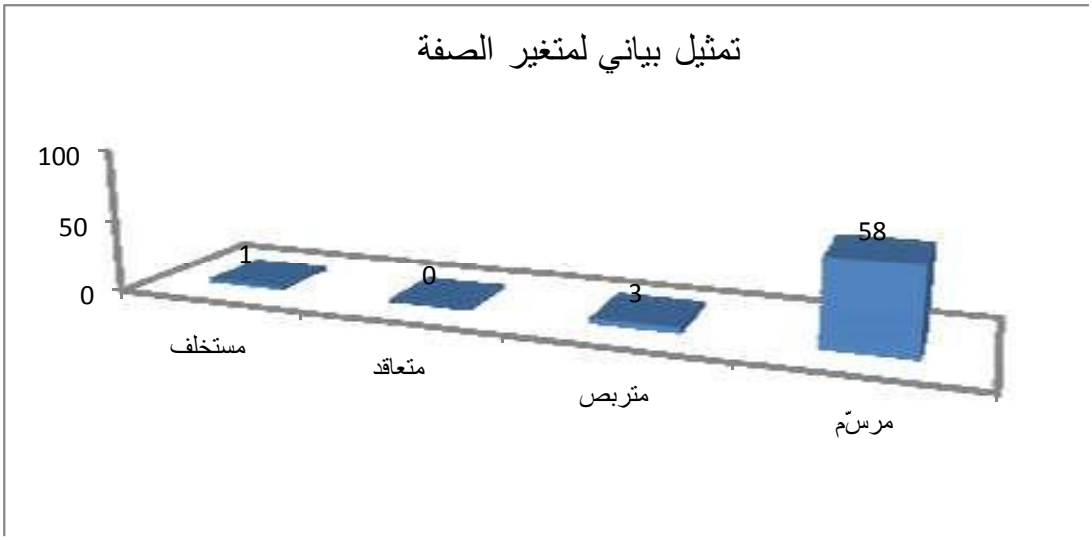
الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	14	%23
من 05 إلى 10 سنوات	17	%27
أكثر من 10سنوات	06	%10
أكثر من 20 سنة	25	%40



يتبيّن لنا من هذه النتائج أن أكبر نسبة من أساتذة العينة 40% لديهم أقدمية تفوق 20سنة ،مما يدل على أن الأساتذة الذين سمحت لهم الفرصة بالتدريس بالمقاربتين (الأهداف والكفاءات) كانوا أكثر من الذين درسوا في ظل المقاربة بالكفاءات فقط، لأن الأساتذة الذين عايشوا المرحلتين أو المقاربتين يعرفون جيدا الفوارق بينهما من واقع تدريسهما. كما نجد 27% من الأساتذة لديهم خبرة تتراوح بين 5 و10سنوات وبنسبة 23% خبرتهم أقل من 5سنوات. أما الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات فلم تتجاوز نسبتهم 10%.

3- جدول توزيع أساتذة العينة بحسب متغير الصفة:

الوظيفة	التكرارات	النسبة المئوية
مستخلف	1	%2
متعاقد	0	%
متربص	3	%5
مرسم	58	%93



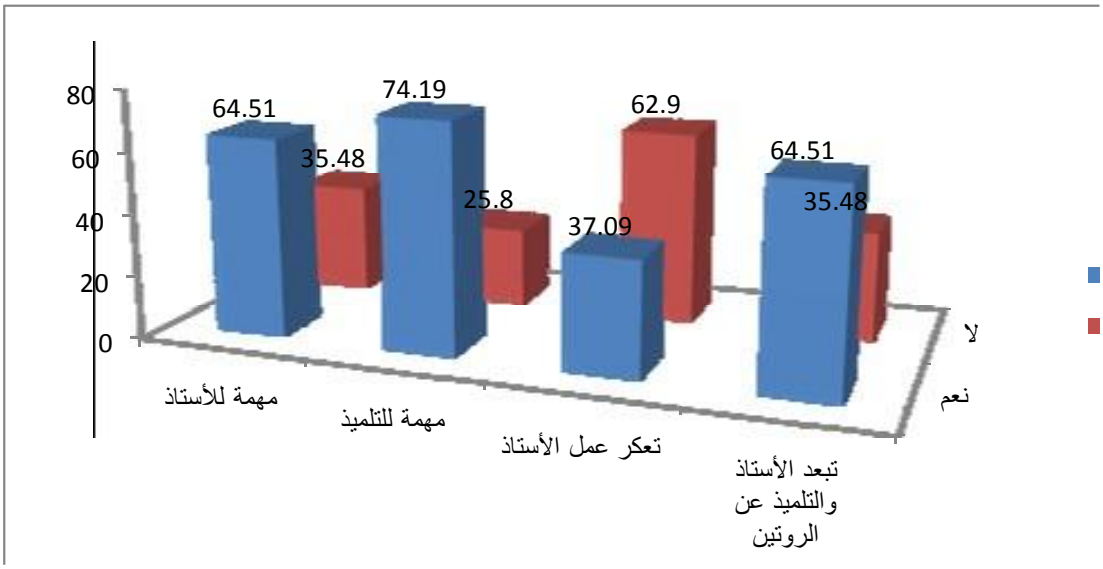
نلاحظ من جدول توزيع أساتذة العينة حسب الصفة أن النسبة الكبرى للأساتذة المرسمين 93%. ولعل الغرض من ذلك- حسبما سطرته وزارة التربية الوطنية- هو حرصها على تحقيق نتائج جيدة للمتعلمين، أما الأساتذة الذين يشغلون صفة متربص فكانت نسبتهم 5%، وأما المستخلفون فكانت نسبتهم 2%.

6: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

* البيانات المعرفية:

س1: أهمية المقاربة بالكفاءات:

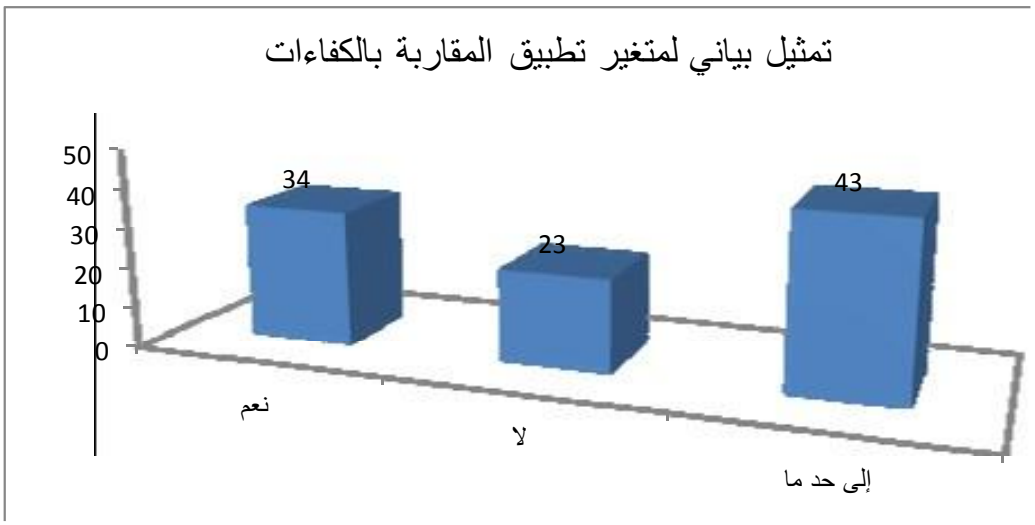
	نعم		لا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
ضرورية ومهمة بالنسبة إلى الأستاذ	40	%64.51	22	%35.48
ضرورية ومهمة بالنسبة إلى التلميذ	46	%74.19	16	%25.80
تعكر السير الحسن لعمل الأستاذ	23	%37.09	39	%62.90
تبعد الأستاذ والتلميذ عن الأساليب الروتينية	40	%64.51	22	%35.48



من نتائج هذا الجدول التي يوضح أهمية التدريس بالكفاءات في نظر الأستاذ، يتبين أن نسبة 64.51% من الأساتذة يرون أنّها تبعد الأستاذ والتلميذ عن الروتين، والنسبة نفسها تؤكد على أنها ضرورية ومهمة بالنسبة للأستاذ، وبنسبة 74.19% من عينة البحث يرون أنها ضرورية ومهمة بالنسبة للتلميذ، وهي نسبة كبيرة، وبنسبة 37.09% من الأساتذة أجابوا بأنها تعرقل أداء الأستاذ، كما نجد نسبة 62.90% من عينة البحث يرون أنها لا تعكر السير الحسن للأستاذ.

س2: هل تطبق منهجية التدريس بالكفاءات؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	21	14	27
النسبة المئوية	%34	%23	%43



من نتائج هذا الجدول التي توضح نسب الإجابات حول مدى تطبيق الأساتذة لمنهجية التدريس بواسطة الكفاءات، يتبين أن أكبر نسبة و هي 43% من عينة البحث أجابوا بـــ (إلى حد ما)، أي أنهم يطبقون هذه المنهجية نسبيا، وبنسبة 34 % من الأساتذة أجابوا بـــ (نعم) أي أنهم يدرسون بواسطة هذه المنهجية، وبنسبة 23% لا يطبقونها.

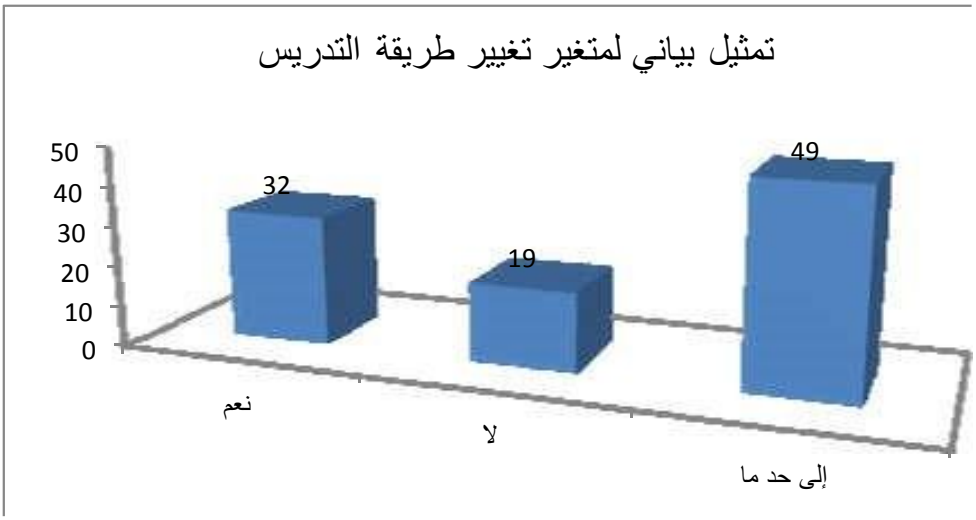
وفي الحقيقة إن بعض الأساتذة يقرون بمحاولتهم تطبيق هذه المنهجية لما لها من أهمية، وذلك لأنها "تعتبر منهاجا للتعلم يهدف إلى إكساب التلميذ كفاءات ومهارات ومعارف وقدرات، وتعلم يرتبط بالحياة وليس برنامجا للتعليم لتكديس المعلومات"[1].

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2005، ص 04.

وهناك من يمتنع عن التدريس بالكفاءات، نظرا لخوفهم من كل ما هو جديد وعدم تمكّنهم من هذه المنهجية على كل المستويات. ونجد هذه الفئة من الأساتذة لديهم خبرة كبيرة في استعمال المنهجية القديمة.

س3: هل غيرت طريقة تدريسك تماشيا مع الكفاءات في التدريس؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	20	12	30
النسبة المئوية	%32	%19	%49

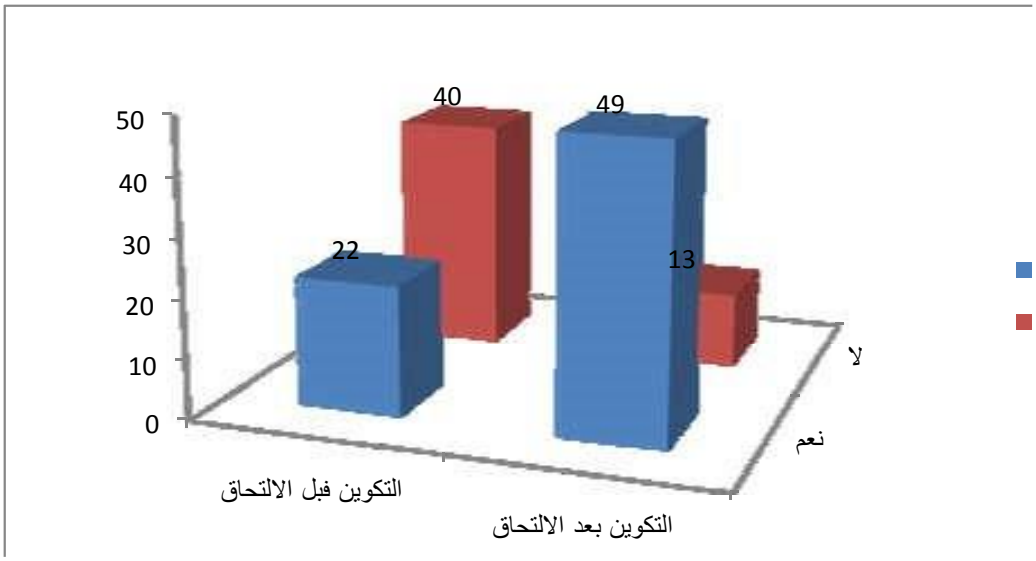


من خلال نتائج الجدول التي توضح نسب الإجابات حول مدى تغيير الأساتذة لمنهجية التدريس تماشيا مع الكفايات في التدريس، يتبين أن أكبر نسبة وهي 49% من عينة البحث أجابوا ب (إلى حد ما)، أي أنهم يطبقون هذه المنهجية نسبيا، وبنسبة 32% من الأساتذة أجابوا بنعم، أي أنهم غيّروا من طريقتهم، أما نسبة 19% من عينة البحث فإنهم لم يغيروا طريقة تدريسهم.

وهذا ما يجعلنا نقول إن أساتذة اللغة العربية يحاولون تغيير طريقة تدريسهم بما يوافق المنهجية الجديدة.

س4: هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا في اللغة العربية؟

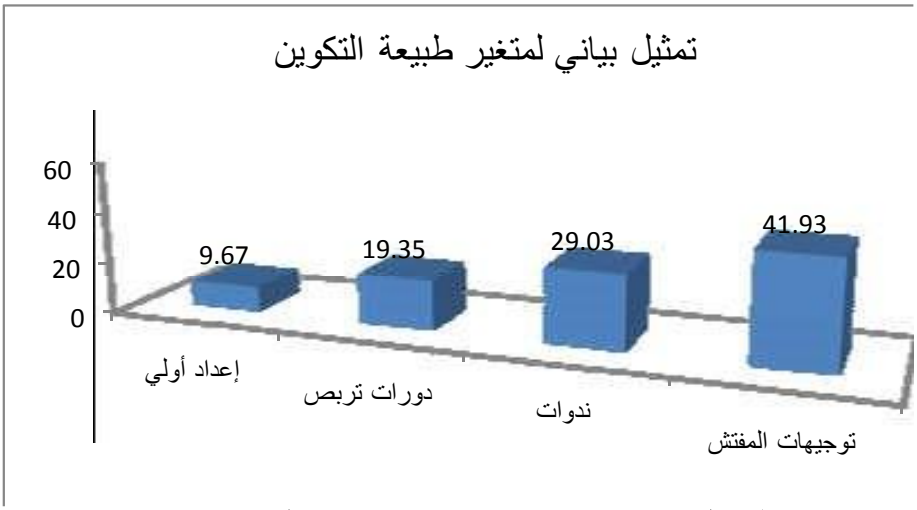
	نعم	النسبة	لا	النسبة
التكوين قبل الالتحاق	22	35.48	40	64.51
التكوين بعد الالتحاق	%49	%79.03	%13	%20.96



تبين لنا هذه المعطيات الميدانية أن جل المبحوثين تلقوا إعدادا بيداغوجيا خاصا بالتدريس بالكفاءات، وهنا يجب أن نشير إلى أنّ هذا الإعداد كان سواء على المستوى الأكاديمي الجامعي أو على مستوى بعض الندوات التي تقوم بها المفتشية، وبالتالي فهؤلاء المبحوثون هم تقريبا حديثو التخرج، لأنّ الإعداد البيداغوجي الخاص بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات لم يكن يتم في القديم على مستوى الجامعات. وفي المقابل نجد المبحوثين الذين يقرون بأنهم لم يتلقوا إعدادا بيداغوجيا لأنّ تخرجهم من الجامعة كان قديما. وهنا تطرح إشكالية تطبيق هذه البيداغوجية من جديد، إذا كان الفاعل الأساسي في العملية التربوية لم يتلق تكوينا خاصا بهذه البيداغوجية.

س5: وكان ذلك من خلال:

	التكرار	النسبة
إعداد أولي	6	%9.67
دورات التربص	12	%19.35
ندوات	18	%29.03
توجيهات المفتش	26	%41.93

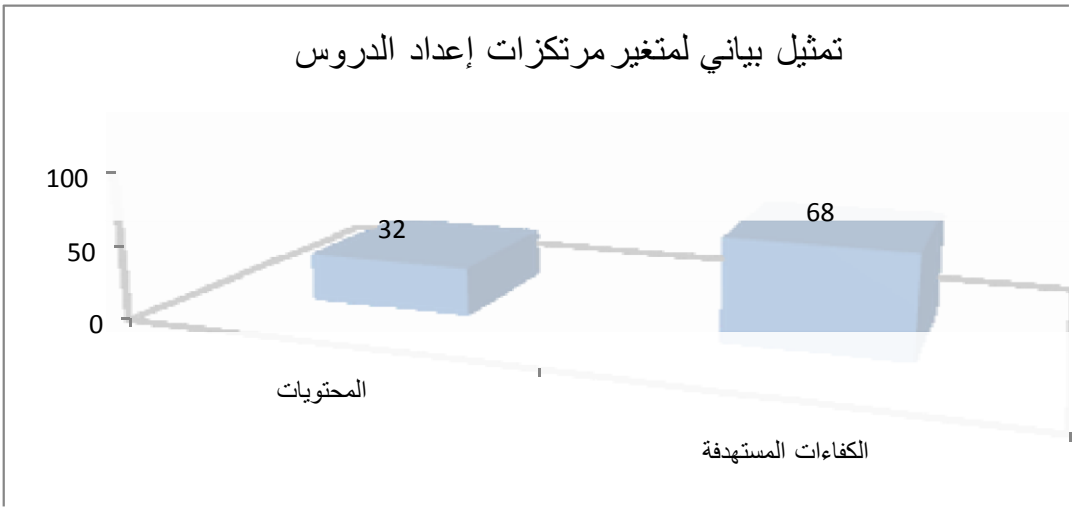


من خلال نتائج هذا الجدول التي توضح نسب الإجابات حول نوع الإعداد الذي تلقاه الأساتذة الخاص بالتدريس بالكفاءات، يتبين أن نسبة 9.67% من عينة البحث تلقوا إعدادا أوليا، وبنسبة 29.03% أجابوا بأنهم تلقوا ندوات حول هذه المنهجية وبنسبة 19.35% من الأساتذة أجابوا بأنهم تلقوا دورات تربص، وبنسبة 41.93 % من الأساتذة أجابوا بأنهم تلقوا توجيهات من المفتشين وكانت هي أكبر نسبة.

وتبين هذه النتائج أن أغلب أساتذة العينة لم يكن لهم تكوين بيداغوجي أكاديمي وهذا راجع إلى أنهم تلقوا تكوينا حول التدريس بالأهداف ولهم خبرة طويلة في التعليم، وأنهم تلقوا توجيهات من المفتش وبعض الندوات ودورات التربص الدورية، وثمة عدد قليل من الأساتذة الذين تلقوا إعدادا أوليا حول هذه البيداغوجية، وهم أساتذة حديثو التخرج.

س6: المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس.

	التكرار	النسبة المئوية
المحتويات	20	%32
الكفاءات المستهدفة	42	%68

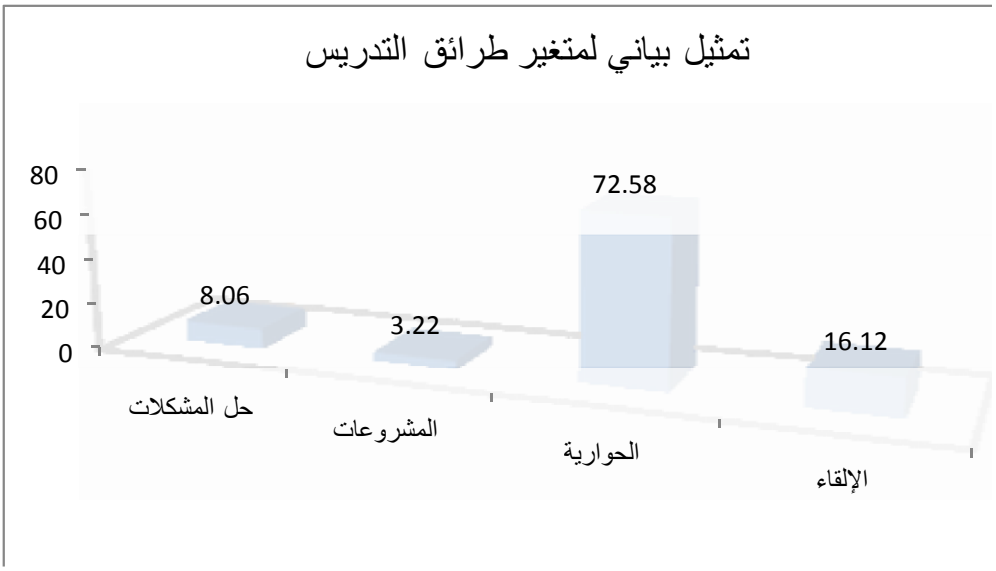


من خلال نتائج الجدول الذي يوضح المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس، يتبين لنا أن أكبر نسبة 68% من الأساتذة يعتمدون على الكفاءات المستهدفة، وبنسبة 32% من عينة البحث يعتمدون على المحتويات في إعداد دروسهم.

وتبين لنا المعطيات الميدانية أن المبحوثين يرون أن الكفاءات المستهدفة هي الأكثر أهمية في إعداد الدروس، لأن الأستاذ يربط بين الكفاءة والتقويم الذي يقوم بالدرجة الأولى على درجة الكفاءة، في حين نجد الكفاءة الأعلى تقدم في مضمون التقويم، سواء الكفاءة القاعدية أو المرحلية أو النهائية، فهذه الكفاءات نتيجتها غير مربوطة بالتقويم مباشرة. وهناك من المبحوثين من لا يعرف هذه الكفاءات. وعكس ذلك نجد أكثر المبحوثين يرون أن المحتويات والكفاءات المستهدفة هما الأكثر أهمية في إعداد الدروس ولا يمكن الفصل بينهما، وبالتالي فإن المحتويات وسيلة لبلوغ الكفاءة المستهدفة.

س7: ما هي طريقة التدريس التي تستعملها؟

	حل المشكلات	المشروعات	الحوارية	الإلقاء
التكرار	5	2	45	10
النسبة المئوية	%8.06	%3.22	%72.58	16.12%



من خلال النتائج التي تحصلنا عليها حول طريقة التدريس المستعملة، نلاحظ أن أكبر نسبة من أفراد العينة، وهي 72.58% يطبقون الطريقة الحوارية، كما نجد نسبة 16.12% يطبقون طريقة الإلقاء، وبنسبة أقل 8.06% يطبقون طريقة حل المشكلات، كما أن نسبة 3.22% من الأساتذة يطبقون طريقة المشروعات.

من خلال الدراسة الميدانية نجد أنّ معظم الأساتذة يعتمدون الطريقة الحوارية وذلك راجع لخصوصية المادة، التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية– التعلمية، فنجدهم يحبذون طريقة الحوار، لأنها تجعل التلميذ في تفاعل مشترك مع الأستاذ وزملائه، إذ يركز المعلم على معارف المتعلّم وخبراته المكتسبة.

وهناك من لم يستطع التخلص من الإلقاء، فتجده في الحصة الدراسية هو المحرّك والمنشّط، ويكاد دور المتعلّم يكون غائبا. وبعضهم يستعمل طريقة المشروعات التي تتطلب جهدا من الأستاذ وتوفير بعض الوسائل البيداغوجية، ويتدخل فيها أحيانا الأولياء، لأن المشروع قد يكون خارج القسم، ولذا فإن طريقة المشروعات هي طريقة ذات فعالية هادفة تتصل ببيئة التلميذ.

س08: دور المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارات اللغوية داخل القسم.

	السماع	القراءة	الكلام	الكتابة
التكرار	7	7	29	19
النسبة المئوية	%11.29	11.29%	%46.77	%30.64

يتبين من خلال النتائج أن المقاربة بالكفاءات تنمي مهارة الكلام- التحدث- لدى المتعلم بنسبة 46.77%، أما مهارة الكتابة فهي بنسبة 30.64%، لتليها مهارتي القراءة والاستماع بنسب متساوية 11.29%، ومرد هذه النسب يعود إلى عوامل لعل من أهمها العامل النفسي المتمثل في الضغط الذي قد يفرضه المتعلم على نفسه، أو الذي يفرضه المعلم على متعلميه خاصة عند القراءة والاستماع التي سجلنا فيهما أضعف نسبة. نحن على علم أن هذه المرحلة العمرية للمتعلم هي مرحلة حساسة – المراهقة- تسبب للمتعلم حرجا مع رفض لكل ملاحظة أو تعليق ولو كان في سبيل توجيهه وتصويب أخطائه، لذلك يمتنع أغلب المتعلمين عن القراءة الجهرية- خاصة- .

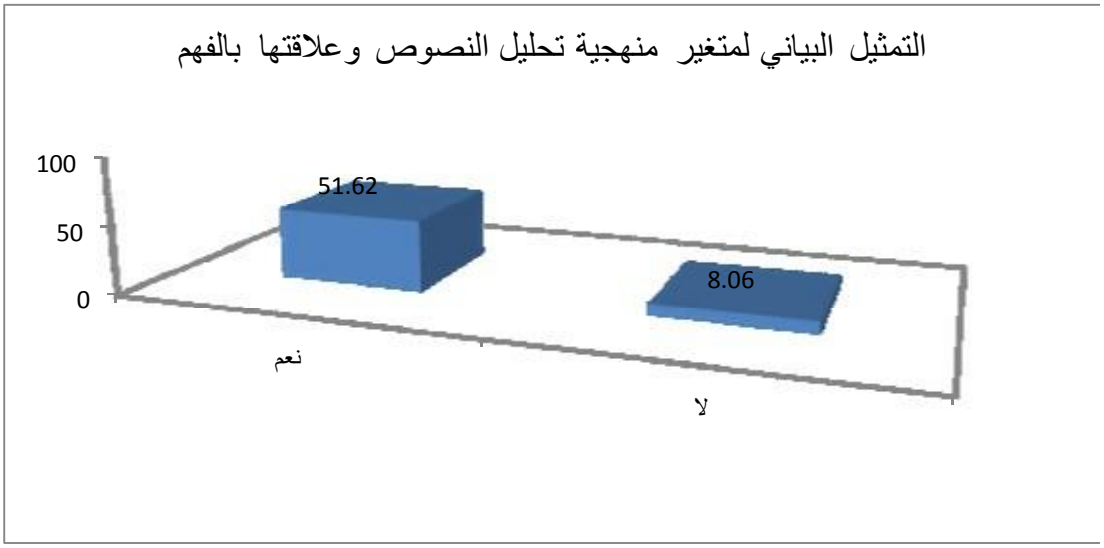
وعامل آخر يخص المتعلم وعدم تحضيره للنص المستهدف بالدراسة، ما يجعله لا يهتم بمهارتي القراءة والاستماع.

أما مهارة التحدث فهي التي أخذت حصة الأسد 46.77%، ومع ذلك نطرح إشكالا هنا عن طبيعة المحادثة –التعبير الشفهي- الذي يحققه المتعلم وهو لا يحسن القراءة والاستماع. وفيما يخص

مهارة الكتابة فقد سجلت نسبة متوسطة، ويعزى الأمر حسب تجربتنا المتواضعة إلى ميل المتعلم إلى الإنتاج الكتابي -بغض النظر عن مستواه وحصيلته الفكرية واللغوية- ذلك لأن الكتابة تعفيه وتجنبه الضغط النفسي الذي يصيبه أثناء ممارسته للمهارات الأخرى لاسيما القراءة.

س09: هل منهجية تحليل النصوص تساعد المتعلم على الفهم؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	32	5	25
النسبة المئوية	%51.62	%8.06	%40.32

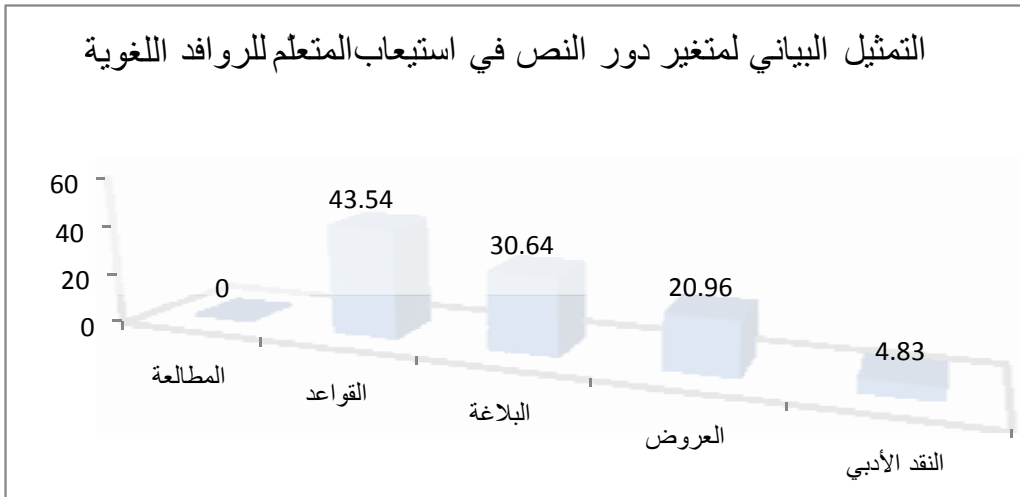


نلاحظ أن إجابات الأساتذة تبين أن النسبة الأكبر وهي 51.62% لـــ (نعم)، لأنّ منهجية تحليل النصوص تساعد المتعلم على الفهم، أما نسبة 40.32% فتقول نوعا ما، في حين ترى نسبة 8.06 % أن هذه المنهجية لا تساعد المتعلم على الفهم.

يطلب الأستاذ من متعلميه تحضير النص المستهدف مسبقا، وأثناء الحصة يقوم الأستاذ عادة بطرح أسئلة تمهيدية لربط التعلمات السابقة بالتعلمات اللاحقة، ثم يقرأ النص قراءة نموذجية، لتتبعها قراءات بعض المتعلمين، مع تدخل الأستاذ بالتصحيح والتصويب، ثم يطرح الأستاذ أسئلة يستدل من خلالها على مدى فهم المتعلمين لمحتوى النص ومضمونه.

س10: من خلال نشاط النصوص يستطيع المتعلم استيعاب الروافد اللغوية الآتية:

	المطالعة	القواعد	البلاغة	العروض	النقد
التكرار	00	27	19	13	3
النسبة المئوية	%00	%43.54	%30.64	%20.96	%4.83



نلاحظ أن نشاط القواعد أكثر الروافد اللغوية استيعابا من خلال النصوص بنسبة 43.54%، ليليها نشاط البلاغة بنسبة 30.64%، ثم العروض بنسبة 20.96%، وأخيرا نشاط النقـــد بنسبة 4.83 %، أما نشاط المطالعة فلا يرتبط بالنصوص أبدا حسب رأي الأساتذة.

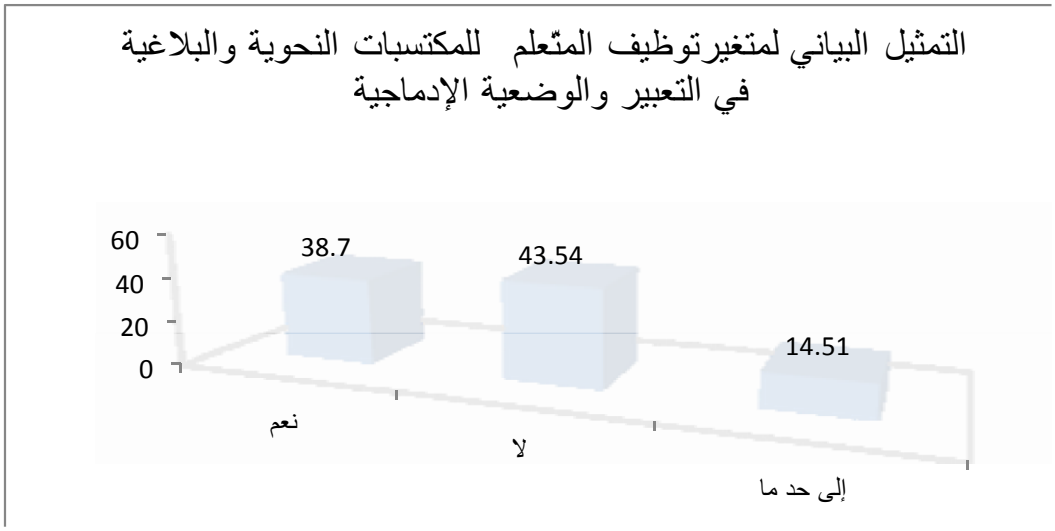
ترتبط المقاربة النصية ارتباطا وثيقا ببيداغوجيا الكفاءات، ويحتل النص محور العملية التعليمية، فعليه تدور جل الروافد اللغوية، بحيث تنطلق الشواهد النحوية والصرفية والبلاغية وحتى النقدية من النص نفسه لشرح الظواهر النحوية والبلاغية والنقدية، وتشكل الوحدة التعليمية التعلمية كلا متكاملا تنطلق أساسا من النص الأدبي أو التواصلي لتقف عند مختلف الروافد اللغوية، إلا أن أغلب النصوص لا يتحقق فيها هذا المبدأ، وعليه يضطر الأستاذ إلى تكييف الأمثلة الواردة في النص المعطى لاستخراج الأمثلة، أو البحث عن شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية وغيرهما لإثراء درسه.

وحسب رأي الأساتذة فإن الدرس النحوي من أكثر الدروس ثراءا في المقرر الدراسي.

أما نشاط المطالعة فهو في أغلب الوحدات التعليمية لا يمس بصلة إلى النص.

س11: يستطيع المتعلم توظيف التراكيب النحوية والصرفية والبلاغية المقررة من خلال نشاطي التعبير الشفهي والكتابي والوضعيات الإدماجية.

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	24	27	9
النسبة المئوية	%38.70	%43.54	%14.51



نلاحظ النسبة التي تقول بلا هي الأكبر 43.54%، حيث لا يمكن للمتعلم أن يوظف ما اكتسبه من معارف نحوية وصرفية وبلاغية بسهولة أثناء تعبيره أو أدائه. أما نسبة نعم فكانت 38.70%، وهنا نلاحظ تقاربا بين نسبتي نعم ولا، مع تفوق طفيف للمستجوبين الذين يرون أن المتعلم لا يوظف مكتسباته اللغوية في نشاطي التعبير الكتابي والوضعية الإدماجية، بحيث يتقيد المتعلمون بمنصوص تعليمة التعبير أو الوضعية من الجانب الفكري، وقلما نجدهم يعنون بالجانب اللغوي والفني لعدم تمكنهم منها.

ومردّ ذلك لأسباب مختلفة منها ما تعلّق بكثافة البرنامج وصعوبته بالنسبة للمتعلم من جهة، ومنها ما مردّه إلى منهجية الأستاذ في عرضه للمادة التي قد تجعل المتعلّم لا يستوعب المادة بشكل جيّد.

س12: ملمح دخول المتعلم في بداية السنة الثانية يكون:

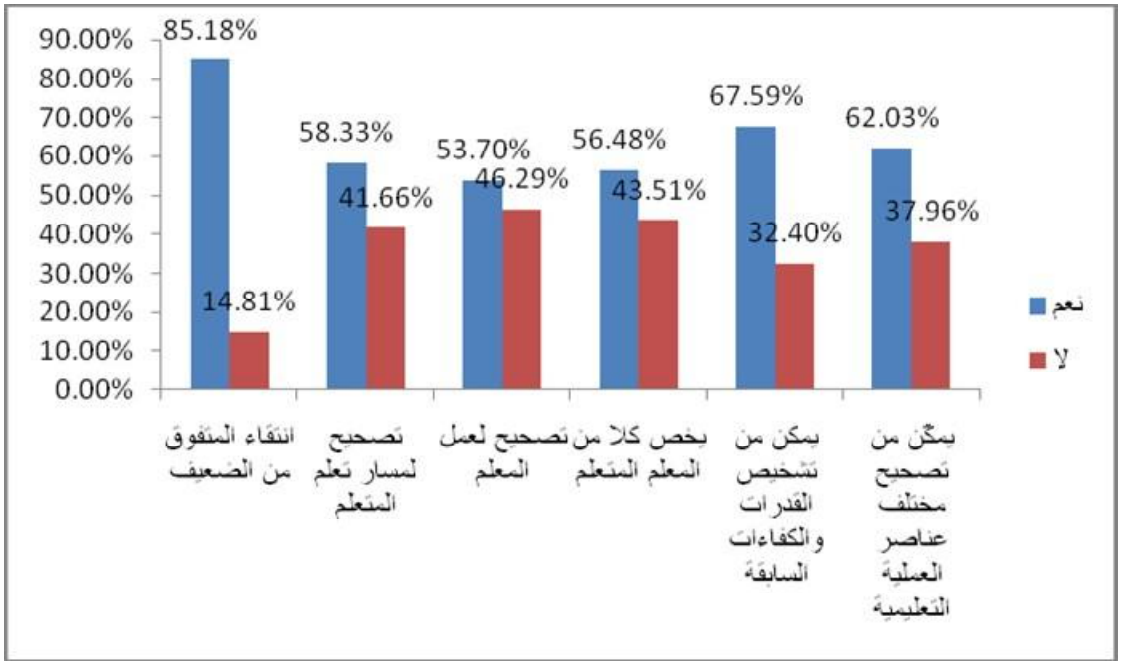
	جيد	مقبول	متوسط	دون المتوسط
التكرار	00	5	26	28
النسبة المئوية	%00	%8.06	%41.93	%45.16

تشير النتائج حسب وجهة نظر المعلمين إلى أن ملمح دخول المتعلم إلى هذه السنة المصيرية دون المتوسط بنسبة45.16%، أما نسبة 41.93 % فتجد أن المستوى على العموم متوسطا، نظرا لعامل التوجيه أساسا ولامبالاة المتعلمين بالمادة، وكلا النسبتين متقاربتين، في حين أشارت فئة من المستجوبين إلى أن مستواهم مقبولا وكان ذلك بنسبة 8.06%.

س13:التقويم هو:

	نعم		لا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
انتقاء المتفوق من الضعيف	52	85.18%	10	14.81%
تصحيح لمسار تعلم المتعلم	37	58.33%	25	41.66%
تصحيح لعمل المعلم	33	53.70%	19	46.29%
يخص كلا من المعلم المتعلم	35	56.48%	17	43.51%
يمكن من تشخيص القدرات والكفاءات السابقة	41	67.59%	21	32.40%
يمكن من تصحيح مختلف عناصر العملية التعليمية	38	%62.03	24	37.96%

تمثيل بياني لمتغير توظيف شبكات التقويم الفردية والجماعية



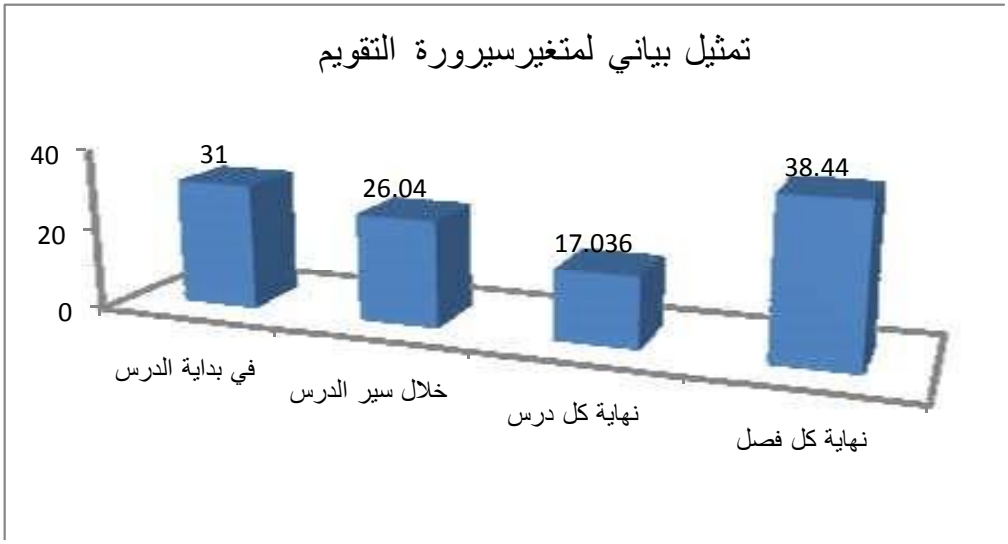
يبين هذا الجدول مدى فهم الأساتذة لأهمية التقويم، ويتبين أن نسبة 85.18% من عينة البحث الذين أجابوا بنعم، أي أن التقويم يعمل على انتقاء الناجح من الفاشل، وبنسبة14.81% من الأساتذة أجابوا بلا أي أن التقويم لا يعمل على انتقاء الناجح من الفاشل، وبنسبة 58.33% أجابوا بنعم أي أن التقويم يعمل على تصحيح مسار تعلم المتعلم، وبنسبة 41.66% من الأساتذة

أجابوا بلا أي أن التقويم لا يعمل على تصحيح مسار تعلم المتعلم، ونسبة 53.70% أجابوا بنعم أي أن التقويم يعمل على تصحيح عمل الأستاذ، وبنسبة 46.29% من الأساتذة أجابوا بلا أي أن التقويم لا يعمل على تصحيح عمل الأستاذ. ونسبة 56.48% من عينة البحث أجابوا بنعم أي أن التقويم يخص كل من التلميذ والأستاذ، وبنسبة 43.51% من الأساتذة أجابوا بلا أي أن التقويم لا يخص التلميذ ولا الأستاذ، وبنسبة 67.59% من عينة البحث أجابوا بنعم أي أن التقويم يمكن من تشخيص القدرات السابقة، وبنسبة 32.40% أجابوا بلا أي أن التقويم لا يمكن من تشخيص القدرات السابقة، وبنسبة 62.03% من عينة البحث أجابوا بنعم أي أن التقويم يمكن من معرفة عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبنسبة 37.96% أجابوا بلا أي أن التقويم لا يمكن من معرفة العناصر التعليمية.

وكل هذه النتائج تشير إلى أن عملية التقويم لا يزال يكتنفها الغموض.

س14:التقويم يكون:

	في بداية الدرس	خلال سير الدرس	نهاية كل درس	نهاية كل فصل
التكرار	50	42	28	62
النسبة المئوية	%31	%26.04	%17.36	%38.44

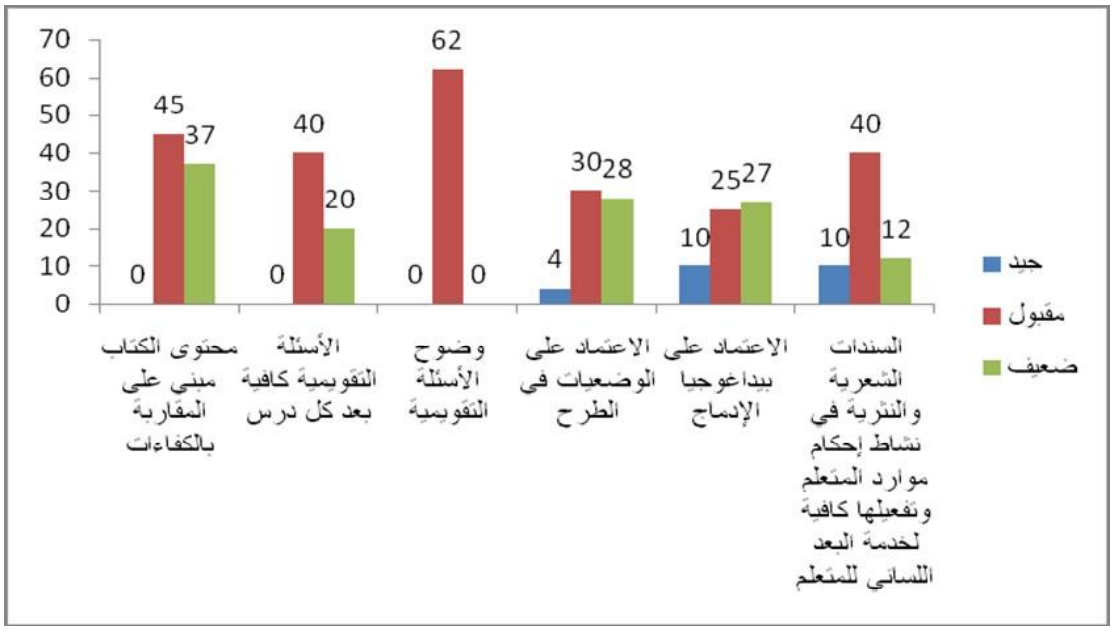


انطلاقا من إجابات أساتذة العينة حول تقويمهم لمكتسبات التلاميذ نجد نسبة 31% تنجز التقويم في بداية الدرس، ونسبة26.04% أجابوا بتقويمهم لمكتسبات التلاميذ خلال سير الدرس ونسبة 17.37% فقط أجابوا بإجرائهم التقويم في نهاية كل درس، وبنسبة هي الأكبر 38.44% أجابوا بإجرائهم للتقويم في نهاية كل فصل.

وهذا يدل أيضا أن عملية التقويم لا تمارس بالشكل المطلوب.

س15: الكتاب المدرسي:

	جيد	مقبول	ضعيف
محتوى الكتاب مبني على المقاربة بالكفاءات	00	45	37
الأسئلة التقويمية كافية بعد كل درس	00	40	20
وضوح الأسئلة التقويمية	00	62	00
الاعتماد على الوضعيات في الطرح	4	30	28
الاعتماد على بيداغوجيا الإدماج	10	25	27
السندات الشعرية والنثرية في نشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها كافية لخدمة البعد اللساني للمتعلم	10	40	12

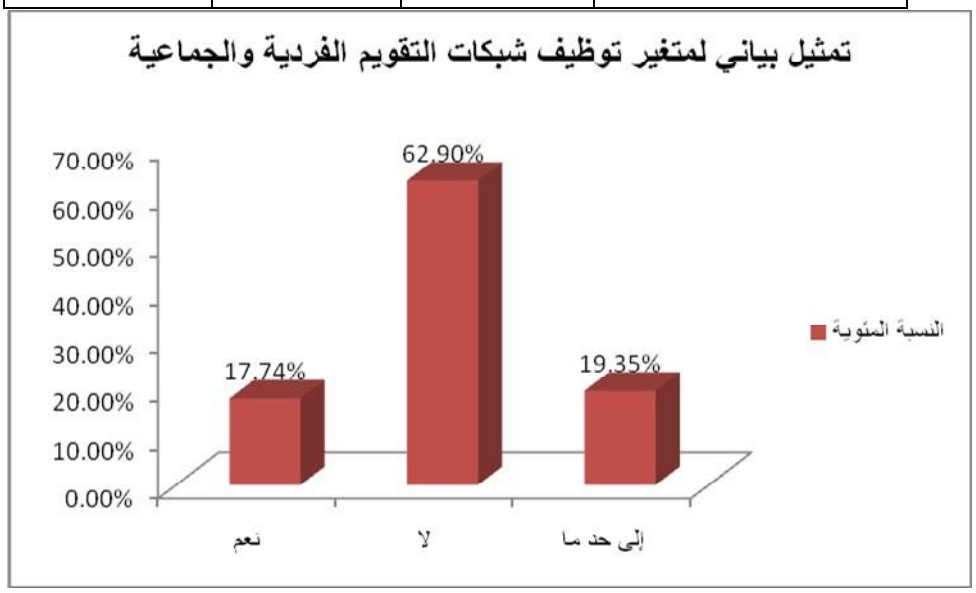


تبين نتائج الجدول وجهة نظر الأساتذة للكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة الأساسية التي تربطهم بالمتعلمين، ويرى المستجوبون أن محتوى الكتاب مقبول 45، وأن الأسئلة التقويمية كافية بتكرار 40، إلا أن اعتماد الكتاب على بيداغوجيا الادماج ناقص27. أما السندات الشعرية والنثرية المقررة في نشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها فهي مقبولة عموما، وما الكتاب المدرسي إلا ترجمة لما

أقره المنهاج. في حين نجد دليل الأستاذ والمنهاج يقران بتبني بيداغوجيا الإدماج، وهذا مالا يجسده الكتاب المدرسي في كل مضامينه.

س16: هل تلتزم بشبكة التقويم الفردية والجماعية؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	11	39	12
النسبة المئوية	17.74	62.90	%19.35

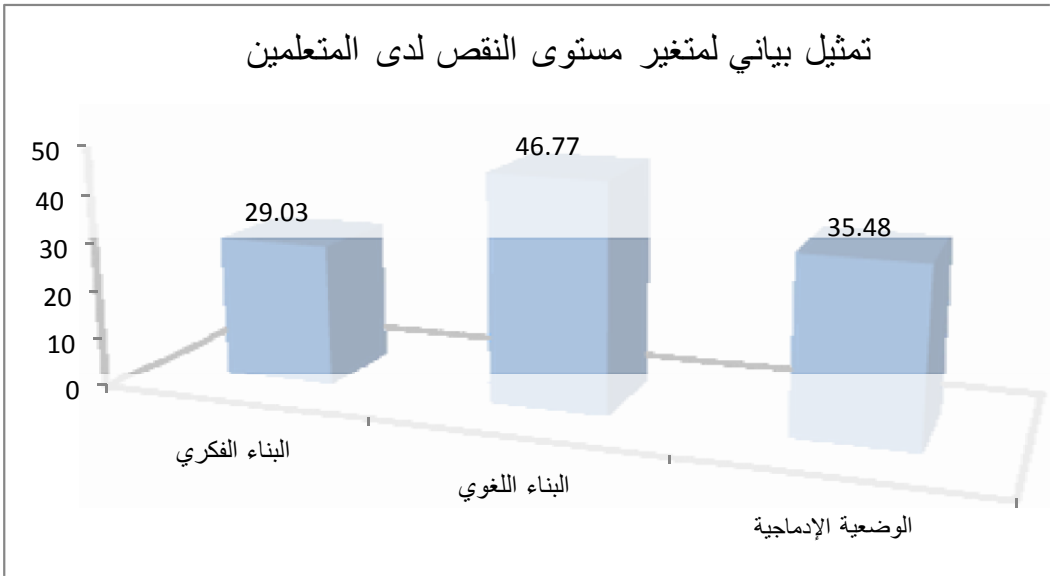


نلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة وهي 62.92% لا يلتزمون باستخدام شبكة التقويم الفردية أو الجماعية، مع العلم أن شبكة القويم هذه مهمة جدا لمعرفة مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات المطلوبة سواء كانت نوعية أو مستعرضة، فلابد للمعلم من إعداد هذه الشبكة بوضع معايير ومؤشرات وسلم تنقيط يتماشى وطبيعة الأسئلة، بحيث يعطي لكل سؤال نقطة مناسبة، مع إرفاقه إجابة نموذجية حتى تتم عملية التصحيح بصورة موحدة. ويعود السبب في رأينا إلى عدم اقتناع الأساتذة بدواعي شبكة القويم التي من الممكن تزيد من متاعبهم.

وهنا نؤكد على أن عملية التقويم مازالت بعيدة عما تتطلبه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

س17: النقص الملاحظ عند المتعلم في الاختبارات الفصلية يكون على مستوى:

	البناء الفكري	البناء اللغوي	التقويم النقدي
التكرار	18	29	22
النسبة المئوية	%29.03	%46.77	%35.48



نلاحظ أن أغلبية المتعلمين لديهم نقص في الاختبارات الفصلية على مستوى أسئلة البناء اللغوي بنسبة 46.77% من وجهة نظر المعلمين، وبنسبة 35.48% لديهم نقص في الوضعية الإدماجية، أما نسبة 29.03% فلديهم نقص في الفهم والاستنتاج.

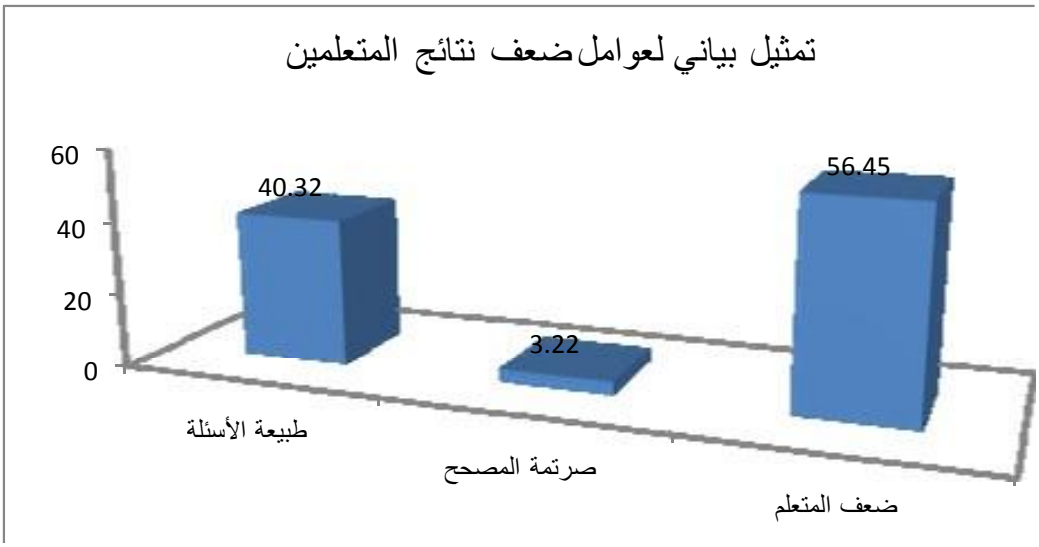
فالنقص الذي يعاني منه متعلمو شعبة الأدب والفلسفة بالدرجة الأولى، يتمثل في المجال النحوي خاصة ما تعلق بالإعراب- سوا ء كان إعراب مفردات أو إعراب جمل- مما يجعلنا نتأكد من الضعف القاعدي العام لهم، على الرغم من الاهتمام الكبير للأساتذة بنشاط النحو. إضافة إلى عدم القدرة على الوصول إلى الصورة البلاغية شرحا وتسمية وذكر أثرها البلاغي. ويكمن النقص أيضا على مستوى العروض والكتابة العروضية وتسمية البحر.

أما مجال الوضعية الإدماجية يكمن الخلل في ضعف المكتسبات القبلية للمتعلمين.

وبالنسبة إلى مجال البناء الفكري فمحتوى النّص لا يخرج عن المقرر الدراسي، فعموما يحبب المتعلمون استنادا إلى معارفهم السابقة إذا كان طبعا محتوى النص مفهوما ويناسب قدراتهم.

س18: ضعف نتائج متعلمي اللغة العربية راجع إلى:

	طبيعة الأسئلة	صرامة المصحح	ضعف المتعلم
التكرار	25	2	35
النسبة المئوية	%40.32	%3.22	%56.45

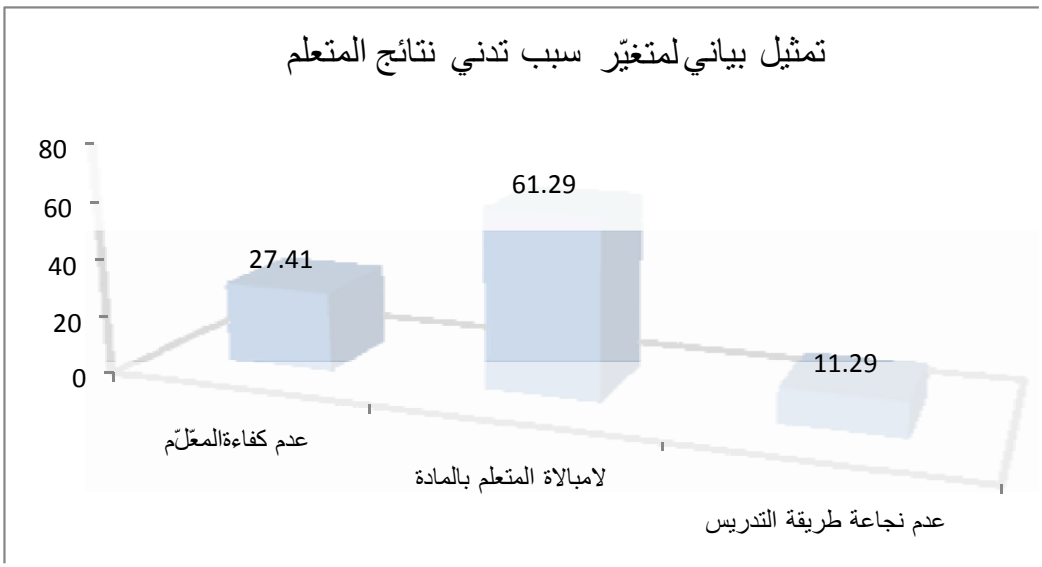


يتبين من الجدول أن نسبة 56.45% هي الأكبر وتشير إلى أن ضعف النتائج في مادة اللغة العربية راجع إلى ضعف المتعلم نفسه، ونسبة 40.32% تشير إلى طبيعة الأسئلة أيّ إلى صعوبتها، أما نسبة 3.22% فترجع الضعف إلى صرامة المصحّح.

ونشير هنا إلى أن توجيه متعلمي شعبة آداب ولغات أجنبية من البداية توجيه سيّء يفتقر إلى المعايير البيداغوجية والعلمية، إذ يوجه إلى هذه الشعبة كل متعلّم متوسط إن لم نقل دون المتوسط، وفي هذا إساءة لهذه الشعبة وللغة العربية. بخلاف الدول المتقدمة التي تولي اهتمامها للآداب والعلوم الإنسانية.

س19: تدني نتائج متعلمي اللغة العربية– شعبة آداب ولغات أجنبية– راجع إلى:

	التكرار	النسبة المئوية
عدم كفاءة المعلم	17	%27.41
لا مبالاة المتعلم بالمادة	38	%61.29
عدم نجاعة طريقة التدريس	7	%11.29



من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 61.29% تمثل لا مبالاة المتعلمين بالمادة، وهذا من وجهة نظر المعلم، في حين نجد نسبة 27.41% من المستجوبين يرجعون تدني النتائج إلى عدم كفاءة المعلم، أما نسبة 11.29% فترى أن طريقة التدريس غير ناجعة.

س20: تقييم ملمح خروج متعلم اللغة العربية من السنة الثانية ثانوي شعبة آداب ولغات أجنبية.

	جيد	مقبول	متوسط	ضعيف
التكرار	00	20	28	14
النسبة المئوية	00	2.25	45.16	2.58

يبدو ملمح تخرج المتعلم من هذه المرحلة متوسطا بنسبة45.16%، ثم تليها مقبول بنسبة 32.25%، ثم دون المتوسط بنسبة 22.58%، لتكون نسبة جيد منعدمة تماما.

فتقييم ملمح خروج متعلم اللغة العربية لهذه الشعبة عموما هو متوسط، فتواصله-المتعلم-اللغوي الكتابي هنا يسمح له بالارتقاء إلى مستوى أعلى، أما التواصل الشفهي الفصيح فهو منعدم تماما لأسباب وعوامل أخرى أشرنا إليها في الفصول السابقة من بحثنا.

وذلك على الرغم من الإصلاحات التي تسعى إليها الوزارة المعنية في رفع كفاءة المتعلم وأدائه، إلا أن مستوى المتعلم في هذه المرحلة يبقى محل استفهام ومناقشة.

7: نتائج الدراسة:

بناءًا على نتائج الاستبيان استنتجنا أن:

- إن الإصلاح التربوي يسعى إلى تحسين التحصيل الدراسي وتطوير التربية والتعليم.
- إن معظم المعلمين لم يتلقوا تكوينا كافيا مناسبا للمنظومة الجديدة، إذ يجب أن توفر لهم كل فرص التكوين المستمر، وذلك لتجديد خبراتهم وتعميق معارفهم بالأساليب البيداغوجية والمستجدات العلمية والمقاربات المنهجية التي تشرح لهم أساسيات التعلّم والتعليم ومقوّمات العملية التعليمية.
- لا يوجد تصور شامل من قبل المعلمين بمضامين المنظومة التربوية الجديدة وطرق العمل بها، بحيث نجد معظمهم متشبثين بطرق التدريس التقليدية.
- هناك فروق بين المعلمين الذين تلقوا تكوينا على المقاربة بالكفاءات والذين لم يتلقوا التكوين في مستوى تحقيق الكفاءات المسطرة.
- طريقة حل المشكلات والعمل بالمشاريع و نشاط الإدماج هي طرق ناجعة في تحقيق الكفاءات المسطرة والأهداف المرجوة إذا تم تطبيقها بشكل جيد.
- إن عملية التقويم هي جزء مهم في تحديد مدى نجاح هذه المقاربة الجديدة ومتابعتها من أجل إبراز نقاط الضعف والقوة فيها.
- وجود نقص كبير لتوفير الوسيلة بالرغم من أن لها دور كبير في توصيل المعلومة للتلميذ وإنجاح المنظومة الجديدة.

خاتمـــة

خاتمـــــة:

من خلال هذه الدراسة لموضوع، يعد موضوع الساعة لما له من أهمية في جميع حقول المعرفة، فالتواصل اليوم أصبح بمثابة المحرك المعرفي و المعلوماتي بالنسبة للإنسان، فبحكم التطور المتســـارع في مجالات العلم برمتها و الصبيب المتتابع للمعلومات أضحى التواصل لا غنى عنه، والمجال التربوي بدوره أصبح في يعرف تجددا متسارع بحكم التحول الذي تعرفه باقي الميادين الإقتصـــادية و الإجتماعيـــة والثقافية، فكان لزاما أن يساير مجال التربية و البيداغوجيا هذه التحولات .و بالتالي الإستعانة بتقنيات وبآليات التواصل التربوي هي الكفيلة بجعله في صلب هذه التحولات.

وحتى نتمكن كممارسين و فاعلين في المجال التربوي العمل و البحث عن أنجع وسائل التواصل التي عرفتها البحوث في هذا المجال حتى نسهم في الرفع من جودة الفعل التربوي ، و بالتالي الرفع من الحصيلة الدراسية للمتعلمين، وطبعا هذا لا يتأتى إلا بالأخذ بتقنيات التواصل التربوي اللفظي اللساني والتواصل غير اللفظي وغير اللساني. من خلال توظيفهما في العمل اليومي عبر مجموعة من الممارسات السلوكية البيداغوجية، من أجل تطوير قدرة المتعلم التواصلية وتفعيل مهاراته التعلمية ، وتحقيق طلاقته اللغوية، وبالتالي اكتساب القدرة اللغوية والقدرة التواصلية معا.

وخلصنا في نهاية البحث إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- اكتظاظ الأقسام الدراسية فيتعذر على الأستاذ ملاحظات متعلميه وتقويم كفاءاتهم المستهدفة.

- إن الهدف من تعليمية اللغة هو اكتساب الكفاية التواصلية وفق حاجات المتعلّم اللغوية

- التواصل ظاهرة قديمة، أفادت الدرس اللغوي، وبذلك يعد التواصل اللغوي نقطة التقاء بين عدة نظريات لسانية.

- كثافة المقرّر الدراسي مقارنة بالحجم الساعي.

خـاتمـة

– التواصل اللغوي يقتضي من المعلم الموازنة بين مهارات اللغة، ولا يهمل واحدة على حساب الأخرى، كما يقتضي تمكين المتعلمين من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة).

ومن هنا يمكن الإشارة إلى الآفاق التي يفتحها هذا البحث من خلال التوصيات التالية:

- تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأساتذة قصد تمكينهم من التحكم في التدريس وفق المقاربة باكفاءات لا سيما فيما يتعلق بتقنية التقويم.
- إدراج وسائل تعليمية أخرى غير الكتاب المدرسي، خاصة الحديثة منها التي تستهوي متعلمينا، ويدعون فيها أكثر من معلّميهم.
- اعتماد طريقة التفويج في تدريس مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، مثلما هو معمول به في بعض المواد العلمية.
- وضع تصميم حديث للكتاب المدرسي بما يتناسب مع قدرات التلاميذ الذهنية.

أخيرا أرجوا أن نكون قد ألمنا ولو بجانب من موضوع البحث عسى أن يكون نواة لدراسة أكثر تعمقا مستقبلا، تفيد بشكل أبلغ في تحسين لغة التلميذ من جهة وسير التعليم في المرحلة الثانوية من جهة أخرى.

تم بحمد الله

الملاحق

الاستبيان المعتمد في البحث:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون

كلية الآداب واللغات

استبانة موجهة لأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها.

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة تحية عطرة وبعد:

في إطار إنجاز مذكرة التخرج يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي أهدف من ورائها إلى استكمال الجانب النظري البحثي العلمي ولهذا أرجو مساعدتكم بالإجابة عن أسئلة الاستمارة وأعلمكن أن إجابتكم لن تستخدم لأغراض علمية ولكم جزيل الشكر والعرفان فالمطلوب منك وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك، للإجابة كما يلي من أسئلة.

البيانات العامـــة:

الوظيفة (أستاذ، مرسم، متربص، متعاقد، مستخلف) اختر الجواب المناسب.....

المستوى العلمي:.....

التخصص:.....

الخبرة المهنية:.....

مقر العمل (البلدية/الدائرة).....

البيانات المعرفيـــة:

1- تبنت وزارة التربية الوطنية التدريس بواسطة الكفاءات فهل تعتقد أنها:

-ضرورية ومهمة بالنسبة إلى الأستاذ نعم ☐ لا ☐

-ضرورية ومهمة بالنسبة إلى التلميذ نعم ☐ لا ☐

-تعكر السير الحسن لعمل الأستاذ نعم ☐ لا ☐

-تبعد الأستاذ و التلميذ عن الأساليب الروتي نعم ☐ لا ☐

2- هل تطبق منهجية التدريس بالكفاءات ؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

3-هل غيرت في طريقة تدريسك تماشيا مع الكفاءات في التدريس؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

4- هل تلقيت إعدادا بيداغوجيا خلال التكوين في مادة اللغة العربية قبل الالتحاق وبعده؟

-قبل الالتحاق ☐ نعم ☐ لا

-بعد الالتحاق ☐ نعم ☐ لا

5- إذا كانت الإجابة بنعم، فهل كان ذلك من خلال:

أ -إعداد أولي ☐

ب-دورات تربص ج ☐

-ندوات ☐

د –توجيهات المفتش ☐

6- ما هي بالنسبة إليك المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس ؟

أ – المحتويات ☐

ب – الكفاءات المستهدفة ☐

7- ما هي طرق التدريس التي تستعملها ؟

أ – طريقة حل المشكلات ☐

ب – طريقة المشروعات ☐

ج – الطريقة الحوارية (المناقشة) ☐

د – طريقة الإلقاء ☐

8- هل تعتقد أن المقاربة الجديدة تمكن المتعلمين من توظيف أحسن للمهارات اللغوية (السماع، القراءة، الكلام، الكتابة) في القسم؟ ☐

9- هل منهجية تحليل النصوص –المقاربة النصية- تساعد المتعلم على فهمها؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

10 - ما هي أهم الأنشطة اللغوية الأكثر استيعابا من خلال النصوص؟

- نشاط القواعد ☐ نشاط البلاغة ☐

- نشاط العروض ☐ - نشاط النقد ☐

11- هل تجدون في إنتاج المتعلمين أثرا للتراكيب المقررة في المنهاج(نحو، صرف، بلاغة) ؟

نعم ☐ لا ☐

12-كيف تقيّم ملمح دخول تلميذ السنة الثانية ثانوي شعبة أداب ولغات أجنبية؟

جيد ☐ مقبول ☐ متوسط ☐ دون المتوسط ☐

13 - يعتبر التقويم عملية:

أ - انتقاء المتفوق من الضعيف: نعم ☐ لا ☐

ب - تصحيح لمسار تعلم المتعلم: نعم ☐ لا ☐

ج - تمكن من تصحيح عمل الأستاذ: نعم ☐ لا ☐

د- تخص كل من الأستاذ والتلميذ: نعم ☐ لا ☐

ه – تمكن من تشخيص القدرات والكفاءات السابقة: نعم ☐ لا ☐

و - تمكن من معرفة وتصحيح مختلف عناصر العملية التعليمية: نعم ☐ لا ☐

14- يحرص الأستاذ على:

أ - تقويم المكتسبات السابقة للتلاميذ في بداية الدرس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ب - تقويم المكتسبات الجديدة خلال سير الدرس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ج - تقويم المكتسبات عند نهاية كل درس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

د - تقويم المكتسبات عند نهاية كل فصل: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- رأيك في الكتاب من حيث:

-مادة الكتاب العلمية مؤسسة على المقاربة بالكفاءات: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- الأسئلة التقويمية كافية بعد كل درس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- تعتمد الوحدات على الوضعيات في الطرح: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- صياغة الأسئلة التقويمية محددة وواضحة: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- الأسئلة التقويمية موافقة لمبدأ بيداغوجيا الإدماج: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- السندات الشعرية والنثرية الواردة في نشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها كافية لخدمة البعد اللساني للمتمدرس.

16- هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الفردية والجماعية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17-أي قسم من أسئلة الاختبارات الفصلية الكتابية تلمس فيها نقصا لدى التلميذ؟

*أسئلة البناء الفكري ☐ * أسئلة البناء اللغوي ☐ *الوضعية الإدماجية ☐

18- ضعف نتائج متعلمي اللغة العربية، هل هو راجع إلى:

*طبيعة الأسئلة (صعوبة الموضوع) ☐ * صرامة المصحّح ☐ *ضعف المتعلّم ☐

19- تدنّي نتائج متعلمي اللغة العربية شعبة أدب وفلسفة راجع إلى:

- عدم كفاءة المعلّم ☐
- لامبالاة المتعلّم بالمادة ☐
- عدم نجاعة طريقة التدريس ☐

20- كيف تقيّم ملمح خروج المتعلم من هذه المرحلة الدراسية من خلال الاختبارات الفصلية؟

جيد ☐ مقبول ☐ متوسط ☐ دون المتوسط ☐

الملحق رقم 02

ثانوية محمد ديب – تيارت–	السنة الدراسية : 2020/2019
المستوى : ثانية آداب و لغات أجنبية / آداب وفلسفة	المدّة : ساعتان

اختبار الثلاثي الأول في مادة اللّغة العربيّة وآدابها

السند: قال أبو العتاهية:

1- يـا أيُّهـا الحَـيُّ الـذي هُوَ ميِّتٌ ... أفْنيتَ عُمـرَكَ بـالتَـعَلُّلِ والمُنى

2- أمّا المشيـبُ فقَـدْ كسـاكَ رِداؤُه ... وابتزَّ عن كفَّيـكَ أثـوابَ الصِبا

3- وهيَ السَبيـلُ فـخُذ لـذلِكَ عُدَّة ... فكأنَّ يومَكَ عـن قـريبٍ قد أتى

4- إنَّ الغِـنى لَهُـوَ القنـوعُ بعَينـهِ ... **ما أبعدَ الطبعَ الحَريصَ** مِـنَ الغِنى

5- خالِف هَـواكَ إذا دعـاكَ لِـرَيبَةٍ ... فلرُبَّ خيـرٍ في مخالفَـةِ الهَـوى

6- عَلَـمُ المَحَجَّـة بيِّـنٌ لمُـريدِه ... وأرى القُلوبَ عنِ المَحَجَّةِ في عَمى

7- أيـن الأُلى بَنـوا الحُصـونَ وجَنّدوا ... فيها الجُنـودَ تـعَزُّزاً أيـنَ الأُلى

8- أفناهُمُ مَلِـكُ المُلـوكِ فأصبَحـوا ... ما مِنهُمُ أحَـدٌ يُحَسُّ ولا يُـرى

9- أهلَ القُبورِ مَحـا التُرابُ وجوهَكُم ... أهلَ القُبورِ تَغَيَّـرَت تلـكَ الحُلى

10- كَم من أخٍ لي قَد وقَفتُ بقَبـرِه ... فدَعَوتُـهُ للهِ درُّكَ مِـن فَـتى

11- أأُخَيَّ كيفَ وجدتَ مَسَّ خُشُونةِ ال ... مَأوى وكيـفَ وجدتَ ضيقَ المُتَّكا

الأسئلة:

أولا: البناء الفكري:(07 ن)

1- إلى من وجه الشاعر خطابه في البيت الأوّل والثاني ؟.

2- على من تعود (هي) في البيت الثالث ، وما علاقتها بالفعل "خذ" ؟.

3- ماذا قصد الشاعر ب "خالف هواك إذا دعاك لريبة" ؟ علّل.

4- أينادي أبو العتاهية على الميت أم الحيّ في البيت الأخير؟.

5- الموت حقيقة كلّ حي ، دل على ذلك من السّند.

6- حدّد النمط السائد واذكر خصائصه.

ثانيا: البناء اللغوي:(07 ن)

1- أعرب ما تحته خط من السّند ؟.

2- ما نوع الأسلوب الوارد في البيت الأخير ، ما صيغته وغرضه الأدبي ؟.

3- اشرح الصورة البيانية الواردة في البيت التاسع مبيّنا نوعها وسر بلاغتها ؟.

4- يا أيُّها الحَيُّ الذي هُوَ مَيِّتٌ

أفنيتَ عُمركَ بالتَعلُّلِ والمُنى

ضع مما تحته خط صيغة تعجب مع الشرح.

5- اكتب البيت الرابع كتابة عروضية ،وحدد القافية وحروفها ؟.

6- استخرج أدوات الاتساق التركيبي ، وبيّن هدفها في بناء بناء النّص ؟

الوضعية الإدماجية:(06 ن)

صنفت بلادنا ضمن الدول الأولى التي تكثر فيها حوادث المرور سنويا ، رغم الحملات التحسيسية التي تقام من أجل الحد من هذه الظاهرة.

المطلوب: اكتب فقرة تتحدث فيها عن مخاطر حوادث المرور ومشيرا إلى كيفية التقليل منها ، موظفا نمطا نصيا مناسبا وما أمكن من صيغ التعجب و أسلوب الإغراء و التحذير.

ملاحظة: قم بتسطير ما طلب منك توظيفه.

وامْنعْ فؤادَك أنْ يميلَ بك الهوَى * *** واشدُدْ يديك بحبلِ دينك والورَعْ**

أبو العتاهية

محاور الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة المجموع
البناء الفكري:	1- وجه الشّاعر خطابه في البيت الأوّل والثاني إلى الإنسان الذي كبر في السّن وغطى المشيب شعره والذي هو ميّت لا محال رغم أنّه أفنى حياته في التعلّل والمنى.	01 ن	06.5 ن
	2- تعود هي في البيت الثالث على الموت.	0.5 ن	
	- علاقتها بالفعل خذ بعد موت الإنسان يأتي يوم ويحاسب فيه على أعماله ، وخير العمل ما يرضي الله ويكسبك خير الجزاء.	0.5 ن	
	3- قصد الشاعر ب " خالف هواك إذ دعاك لريبة "الشاعر يريد أن يوصل للمخاطب فكرة الابتعاد عن ملّذات الدّنيا وشهواتها لأنّ النفس أمارة بالسوء وهذا لا يرضي.	01.5 ن	
	4- ينادي أبو العتاهية على الميت في البيت الأخير الدليل من السند (كمن أخ وقفت على قبره ، كيف وجدت خشونة المأوى ، ضيق المكان...).	01 ن	
	5- الموت حقيقة كلّ حيّ والدليل على ذلك من السّند البيت السابع والثامن.	01 ن	
	6- نمط النّص : نمط النّص حجاجي خصائصه: البراهين والأمثلة ، الشرح لحقيقة الموت وسطوته وتحدي النّاس رغم كرههم إيّاه ذائقوه ، والمرافعة لإثبات غفلتهم وإدانتهم داعما هذه الأدلة بالنقل وذلك من خلال إشارته إلى كلام الله الذي يؤيد رأيه التنبيه والتحذير من إتيان فعل أو أمر مكروه.	01 ن	

البناء اللغوي:	1- **الإعراب:** ما: التعجبية نكرة تامة مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ. **0.25 ن** أبعد: فعل ماض مبني على الفتح والفاعل ضمير مستتر يعود على "ما"على غير العادة. **0.5 ن** الطمع: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. **0.5 ن** الحريص: نعت منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. **0.25 ن** والجملة الفعلية (أبعد الطمع) في محل رفع خبر للمبتدأ "ما". 2- الأسلوب الوارد في البيت الأخير: انشائي طلبي بصيغة الاستفهام غرضه: التعجب. **0.5 ن** **0.5 ن** 3- الصورة البيانية في البيت التاسع: "محا التراب وجوهكم": كناية عن صفة الزّوال والفناء، سر بلاغتها جمالية المعنى مصحوبا بالدليل. **01 ن** 4- أفنيت من الفعل (أ.ف.ن.ى) فعل رباعي لا يصح التعجب به **01 ن** لأنه من شروط صياغة التعجب أن يكون الفعل ثلاثي والفعل أفنى غير ثلاثي. 5- الكتابة العروضية للبيت الرابع: الكتابة الإملائية: إنّ الغنى لهو القنوع بعينهِ الكتابة العروضية: إنْن لغنى لهو لقنوع بعينهي الرموز: /0/ 0//0 // / 0// 0 /0// //0 /0 // / 0//0 /0/ **01 ن** الكتابة الإملائية: ما أبعد الطبع الحريص من الغنى الكتابة العروضية: ما أبعد ططبع لحريص منلغنى الرموز: /0 /0//0 /// 0// 0/ // 0//0 **0.5 ن** القافية: نلغنى 0//0/ حروفها: الألف: رويّ . **01.5 ن** 6- أدوات الاتساق التركيبي : حرف العطف(الواو،الفاء) ،	**07.5 ن**

	حرف الجر(إلى)، النداء الإضافات...هدفها في بناء النص أنها جعلته قويا متماسكا وواضحا ومفهوما، إذ دون هذه الأدوات يصبح المعنى مفككا ضعيفا وغامضا.		

شبكة تقويم الوضعية الإدماجيّة

المعايير	المؤشّرات	العلامة مجزأة	المجموع
الملاءمة مع الوضعية:	1- استجابة المنتوج للوضعية.	**01 ن**	**06 ن**
	2- استجابة المنتوج لنمط الكتابة.	**01 ن**	
	3- استعمال رصيد لغويّ مناسب.	**01 ن**	
سلامة اللّغة:	1- بناء الجمل بناء سليما.	**0.5 ن**	
	2- احترام علامات الوقف.	**0.5 ن**	
سلامة الرّسم:	1- مراعاة قواعد الكتابة.	**0.5 ن**	
	2- مراعاة قواعد الإملاء.	**0.5 ن**	
مصداقية التعبير وجمال العرض:	1- ثراء الأفكار مع التعليل للرأي.	**0.5 ن**	
	2- التنظيم وحسن التقديم.	**0.5 ن**	

الرقم	الاسم و اللقب	الكفاءات و المهارات المستهدفة			مجموع القدرات	عتبات التملك
		البناء الفكري	البناء اللغوي	الوضعية الإدماجية		
1	أ.م.أ	02.50	1.5	2	05.00	دون التملك أدنى
2	أس	04.5	02	3	09.50	دون التملك أدنى
3	ب.م.إ.خ	04.50	02.5	3	10.00	تملك أقصى
4	ب.م	05	2	02	10	تملك أقصى
5	ب.ن	07.00	4.00	04.5	14.5	تملك أقصى
6	ب.س	04.5	2	02	08.50	تملك أقصى
7	ب. م ي	4.5	3.5	02	10	تملك أقصى
8	ي. ي ف	4.5	3	02.50	10	تملك أقصى
9	ب.م	6	3.5	00	09.50	دون التملك الأدنى
10	ت هـــ ع	05	3	02	11.00	تملك اقصى
11	ج م ق	05	3.50	02.50	11.00	تملك اقصى
12	ح د ن	04	2	01	07	دون التملك الأدنى
13	ح خ ز إ	05.00	02.25	02	10.25	تملك أدنى
14	ح ي ع ر	05.00	3	02	10	تملك أدنى
15	ح ف ز	05.00	2.5	00	7.50	دون التملك الأدنى
16	خ ف	05	2	01	8	دون التملك الأدنى
17	ز ش	04	2	03	09	دون التملك الأدنى
18	س خ	4.50	3	01	8.50	دون التملك الأدنى
19	س أ	6.5	1.5	2.50	10.50	تملك أدنى
20	س م أ	06.50	5	04.50	15	تملك أقصى
21	ش ع	-	-	-	00	انعدام التملك
22	ع أ	5.5	4.00	2.50	12	تملك أقصى
23	ق أ	8	4.5	1	13.50	تملك أقصى
24	م أ خ ع	6	3.50	2	11.50	تملك أقصى
25	م س ح	-	-	-	00	انعدام التملك
26	م ب أ	6.5	4.5	0	11	تملك أقصى
27	م خ	7.5	2.5	1	11	تملك أقصى
28	م و	6	2	0	8	دون التملك الأدنى
29	ن م ي	7.5	4	0	14.50	تملك أقصى
30	ي ص	02	02	00	04	دون التملك الأدنى

31	ي ط	-	-	-	00	انعدام التملك
32	ب م	04.50	03	02	09.50	دون التملك الادنى
33	ب م ن	04.60	03	01.50	08.50	دون التملك الادنى
34	ب م	06	02.50	02	10.50	تملك أدنى
35	ب إ	05	03.50	01.50	10.50	تملك أدنى
36	ر م	04	02	01	07	دون التملك الادنى
37	ر أ	03.50	02.10	00	06.50	دون التملك الادنى
38	س أ	04.00	02	02	08.50	دون التملك الادنى
39	ش ع أ	04	01.50	01	06.50	دون التملك الادنى
40	ق ز أ	02.50	01	00	03.50	دون التملك الادنى
41	م أ و	03	02	02	07	دون التملك الادنى
42	م ر	03.50	01.50	02	07	دون التملك الادنى
43	ن ل	06	02	03	11	تملك أقصى
44	ن أ	03.50	03.50	02	08.50	دون التملك الادنى

ثانوية محمد ديب – تيارت–　　الموسم الدراسي:2019/2018

المستوى: 2(آ.ل/آ.ف)　　المـــــدة : ساعتـــــان

إختبار الثلاثي الثاني في مادة اللغة وآدابها

السند: قال المتنبي:

01	فُؤادٌ مـــا تُسَلّيـــهِ المُدامُ	وعُمْرٌ مثلُ ما تَهَبُ اللِّئامُ
02	ودَهْرٌ ناسُهُ نـــاسٌ صِغارٌ	وإنْ كانتْ لهمْ جُثَثٌ ضِخامُ
03	وما أنا مِنْهُمُ بالعَيشِ فيهم	ولكنْ مَعْدِنُ الذّهَبِ الرَّغامُ
04	أرانِبُ غَيرَ أنّهُمـــ مُلُوكٌ	**مُفَتَّحَةٌ** عُيُونُهُمُ نِيَامُ
05	أجْسامٍ يَحَرُ القَتْلُ فيهـــا	وما أقْرانُها إلاّ الطّعامُ
06	وخَيْلٍ ما يَخِرّ لها طَعِيـــنٌ	كأنّ قَنَا فَوارِسِها ثُمامُ
07	خَيلُكَ أنتَ لا مَن قُلتَ خِلّي	وإنْ كَثُرَ التّجَمّلُ والكَلامُ
08	و لم أرَ مِثْلَ جيراني ومِثْلي	لِمِثْلي عِندَ مِثْلِهِمُ مُقامُ
09	بأرْضٍ ما اشْتَهَيْتَ رأيتَ فيها	فلَيسَ (يَفُوتُها) إلاّ الكِرامُ
10	فهَلاّ كانَ نَقْصُ الأهْلِ فيها	وكانَ لأهْلِها مِنها التّمامُ

شرح المفردات:

يحر : يشتد – **تمام** : بيت صغير –**القنا** : الرماح –**الثمام** : نوع من العشب فروعه متجمعة

الاسئلـــــة:

أولا: البناء الفكري:

6) ما الحالة الشعورية للمتنبي في مطلع النص؟

7) بم توحي العبارة " ناسُهُ ناسٌ صِغارٌ" ؟

8) في النص تعالٍ وفخر بالذات ، وضح ذلك؟

9) ما الذي يعيبه الشاعر على ملوك زمانه ؟ عين القرائن الدالة على ذلك؟

10) إلى أي فن من فنون الشعر ينتمي هذا النص؟

ثانيا: البناء اللغوي:

6) حدد نوع الصورة البيانية في البيت الرابع ، اشرحها وبين سر بلاغتها.

7) ما نوع المحسن البديعي الموظف في البيت الرابع؟ وما أثره في المعنى؟

8) حول البيت الثاني إلى اسلوب قصر ثم بين نوعه (حقيقي أم إضافي)

9) أعرب ما تحته خط إعرابا مفصلا .وبين الوظيفة الإعرابية لما بين قوسين.

10) قال الشاعر حسان بن ثابت:

لا بأسَ بالقومِ من طولٍ ومن قصر جسمُ البغالِ وأحلامُ العصافيرِ

هل تجد لهذا البيت شبيها في النص ، كيف تسمى هذه الظاهرة البلاغية؟

الوضعية الإدماجية:

قيل: خطا الشعر الحكمي عند العرب خطوات متواضعة فأضاف إليها المتنبي لطائف الفلاسفة وارتقى بها إلى المعاني الإنسانية. – حرر فقرة وفق نمط حجاجي تحلل فيها هذا القول وتبرز من خلالها الحكمة في العصر العباسي.

بالتوفيق والسّداد

2-1 الاجابة الاسترشادية لاختبار الثلاثي الأول للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية مع سلم التنقيط:

محاور الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة المجموع
البناء الفكري:	1- الحالة الشعورية للمتنبي في مطلع القصيدة: فهو حزين وساخط على ما آلت إليه الأوضاع في زمانه.	02 ن	07ن
	2- توحي العبارة الشعرية في قوله :" ناسُهُ ناسٌ صِغارٌ" بأن قيمة الإنسان تكون في عقله لا في ضخامة جسمه .	01 ن	
	3- في النص تعالٍ وفخر بالذات لأن الشاعر يريد أن يبين أنه ليس مثلهم، فهم مثل التراب هو كالذهب حتى وإن مزج بالتراب.	01 ن	
	4- يعيب الشاعر على ملوك زمانه بأنه كالأرانب، فهم نيام عن القيام بواجباتهم نحو رعيتهم.	01 ن	
	أما القرائن اللغوية الدالة على ذلك: ما جاء في البيت الرابع والخامس: "أرانب، نيام، أجسام، بحر القتل فيها...."	01 ن	
	5- ينتمي النّص إلى شعر الحكمة والفلسفة الذي انتشر في عصر الشاعر.	01 ن	
	01-نور الصورة البيانية الواردة في البيت الرباع: "أرانب غير أنهم ملوك" تشبيه بليغ. شرحها" شبه الشاعر ملوك زمانه بالأرانب لأنهم غافلون عن واجبهم نحو رعيتهم، فحذف أداة التشبيه ووجه الشبه، وقدم المشبه به عن المشبه تأكيدا على مبالغته في احتقاره للملوك السفهاء.	02 ن	
	2-نوع المحسن البديعي في البيت الرابع: مفتحة ≠ نيام طباق الايجاب، أثره في المعنى: توضيح المعنى وتقويته "لأن بالأضداد تتمايز الأشياء"	01ن	
	03-تحويل البيت الثاني إلى أسلوب قصر وبيان نوعه "حقيقي أو إضافي" ودهر ناسه ناس صغار وإن كانت لهم جثث ضخام وما دهر ناسه إلا ناس صغار..... نوعه: قصر إضافي	01ن	
	04-**الإعراب:**		

	مفتحة: نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.	**01ن**	**07ن**
	(لفوقها): جملة فعلية في محل نصب خبر للفعل "ليس"	**01ن**	
البناء	05-نعم نجد لبيت حسان بن ثابت تشبيها في النص:	**01ن**	
	لا بأس بالقوم من طول ومن قصر جسم البغال وأحلام العصافير		
اللغوي:	ضمنه المتنبي في قوله:		
	ودهر ناسه ناس صغار		
	وإن كانت جثث ضخام		
	تسمى هذه الظاهرة البلاغية بالتضمين		

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر والمراجع:

1- أبو حامد الغزالي معيار العلم في المنطق، دار المعارف، مصر ،1969.

2- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط ،ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان ،ط2.

3- ابن سينا، العبارة من الشفاء، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1390ه-1970م.

4- أبو الفتح ابن جني، الخصائص، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2.

5- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1989.

6- أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، شؤون لغوية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م.

7- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد،، دار الأمان المغرب، ط1، 2006.

10 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

11 -أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1، 2000.

12 -أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة، بيروت، لبنان، د.ط ،2008.

13 -بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت ،1987.

14 -البيان والتبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمر، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، 1950/1948.

15 -تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2، 1990.

16 -تغريد عمران، نحو آفاق جديدة للتدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، د.ط، 2004.

17 -جاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2000م.

18 -جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، ط1، 2015م.

19 -حسن حسين زيتون، إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003.

20 - خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ط1، 2009.

21 - رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ،1989.

22 -رشدي أحمد طعيمة-محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م.

23 - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والت□دريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

24 - صالح بلعيد، دروس في النظريات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2003.

25 - صبري الدمراش، تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية، القاهرة، مكتبة خدمة الطالب، ط2، 1989.

26 -الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعري ة مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، الدار العربية للعلوم- ناشرون، منشورات الاختلاف ،ط1، 1428ه- 2007م.

27 - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط.

28 - عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، المغرب، 2007.

29 - عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1984م.

30 -عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 2007.

62 -عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان9-10، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 1997.

63 - عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2005.

64 -عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1993 .

65 -عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، إستراتيجيته، تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.

66 - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.

67 -فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1413،1ه/ م 1993.

68 - فايز الداية، علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق دراسة تاريخية تأصيلية- نقدية، دار الفكر، دمشق، ط2، 1417ه-1996م.

69 -فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، 1420هـ/2000م.

70 -فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر،

.2005

71 -مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 1426ه- 2005م.

72 - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن، ط1، 2006.

73 -محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000.

74 - محمد أوالحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، المغرب-الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 1422ه- 2001م.

75 -محمد عبد الق ادر أحمد، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النهضة، ط2، 1999.

76 - محمد عوض العايدي، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، شمس المعارف، القاهرة، ط1، 2005.

77 -محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999.

78 - محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة ،1997.

79 - محمد نادر سراج، التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن ،دار الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان:80-81، 1990م.

80 - محمد هاشم فالوجي- رمضان محمد، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث ،2007.

81 - مرتاض عبد الجليل، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، 2003.

82 - ناجي تمار ومجموعة من المؤلفين، طرائق التدريس، باتنة، مطابع عمار قرفي، 1994.

83 - نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ،سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط2 1978.

84 - نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر، ط1، 2008.

85 - الهاشمي عبد الرحمن والعزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

86 - وليد السيد أحمد خليفة، المهارات اللغوية والتخلف العقلي، في ضوء علم النفس المعرفي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2006.

ثانيا: المجلات والدوريات:

1. محمود الناقة، اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقويم العلمي والتكنولوجي، مجلة دراسات تربوية من أجل وعي تربوي عربي مستنير، مجلد 2، ج31، عالم الكتب، 1991.

ثالثا: الرسائل والأطروحات:

1. مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية–دراسة لسانية ميدانية– أطروحة دكتوراه، إشراف أ.د محمد زهار، جامعة محمد لمين دباغين– سطيف 2، 2016/2015.

رابعا: المنشورات والوثائق التربوية:

1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم: 76-35، المؤرخ في 16 أبريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر.

2) دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، إشراف محفوظ كحوال، موفم للنشر، د.ت.

3) منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مادة اللغة العربية، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، أكتوبر 2005.

خامسا: المراجع المترجمة:

1. رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر ،ط1، 1988.

2. السيمياء بيير يرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت– لبنان، ط1، 1984.

3. فردينان دي سوسير، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، محاضرات في الألسنة العامة، المؤسسة الجزائرية، 1986.

سادسا: المراجع الأجنبية:

1) Bernard Cocule et Claude Peyrout, Didactique de l'expression, de la théorie à la pratique, édition Belagrave, Paris, 1989, p 26.

2) Charles Cooley, (social organisation), cité in: J. Lohisse: la communication anonyme. ED. Universitaire1969.

3) Farid Hadji, l'approche du projet de établissement vers un perfectionnent de l'octet éducative, dar Elkhaldounia, 2006.

4) Hachette Galisson. R. Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, 1976, Paris.

5) Jean Dubois- Mathée Giacomo- Louis Guespin , Dictionnaire linguistique et des sciences du langage , Larousse1994, 1ere édition.

6) Romane Jakobson :Essais de linguistique générale , traduction Nicolas Ruwet édition de minuit , Paris, 1963.

فهرس الجداول والمخططات

فهـــرس الجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول أهم نظريات التعلّم	36

فهـــرس المخططـــات

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
1	مخطط دورة التخاطب عند العلماء العرب	11
2	مخطط شانون التواصلي	13
3	مخطط دائرة الكلام عند ديسوسير	14
4	مخطط عناصر التواصل عند رومان جاكبسون	16
5	مخطط وظائف التواصل عند جاكبسون	21
6	مخطط مهارات التواصل اللغوي الأربع	31
7	مخطط خطوات حل المشكلة	42

فهرس الموضوعات

فهـرس الموضـوعــات

بسملة

كلمة شكر

إهداء

مقدمة.....أ

مدخـــــل:

مفاهيم إجـــرائية وتعاريف نظريـــة

تمهيد.....2

1-تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.....2

1-1التعليمية.....2

أ-لغـــة.....2

ب-اصطلاحا.....2

1-2 اللغة العربية.....3

أ-لغة.....3

اصطلاحا.....3

2-التواصل اللغوي.....4

أ-لغة.....4

ب-اصطلاحا.....4

3-التعليم الثانوي.....4

الفصل الأول: التواصل اللغوي في المنظومة التربوية

تمهيـــد.....9

1- التواصل عند علماء العرب.....10

2- التواصل عند علماء الاتصال.....12

3-التواصل في اللسانيات الحديثة.....14

3-1- عند دي سوسير.....14

3-2- عند رومان جاكوبسون 16
3-2-1الوظيفة التعبيرية : « La fonction expressive » 17
3-2-2 الوظيفة المرجعية: «La fonction Référentielle » 18
3-2-3 الوظيفة التنبيهية: « La fonction phatique » 18
3-2-4 الوظيفة الإفهامية: «La fonction cognitive» 19
3-2-5 الوظيفة ما فوق اللغوية: «la fonction Métalinguistique » 19
3-2- 6- الوظيفة الشعرية أو الفنية: "la fonction Poétique" 20
4- أشكال التواصل اللغوي..... 21
4-1-التواصل اللفظي 21
4-2-التواصل غير اللفظي..... 22
4-3-التواصل الكتابي 23
5- العوامل المؤثرة في التواصل اللغوي 25
5-1- الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية 25
5-2- العوامل غير اللغوية..... 25
6-أساليب تعليمية مهارات التواصل اللغوي 26
6-1-مهارة الاستماع 26
6-2- مهارة التحدث 27
6-3- مهارة القراءة 29
6-4- مهارة الكتابة 29
7- النص ومهارات التواصل اللغوي..... 32
أ-إستراتيجية فهم مفردات النص..... 32
ب -إستراتيجية فهم جمل النص..... 33
8- التواصل في العملية التعليمية 33
9- نظريات التعلّم 34
أ-المدرسة السلوكية 35
ب-المدرسة الإدراكية العقلية 35
ج-المدرسة البنائية المعرفية..... 36

10- طرائق التدريس..... 37
10-1- طريقة الإلقاء..... 37
10-2-الطريقة الحوارية 39
10-3- طريقة حل المشكلات 40
10-4- طريقة المشروعات..... 42
10-5-بيداغوجيا الخطأ 43
10-6-بيداغوجيا الإدماج..... 43
10-7- طريقة الوحدة في تعلم اللغة 44
11 - التواصل اللغوي في مدارسنا 44
خلاصة..... 52

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي

أولا: تحليل نتائج مادة اللغة العربية لمتعلمي السنة الثانية آداب ولغات أجنبية..... 55
1-نموذج امتحان الثلاثي الأول للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية 56
1-1 الاجابة الاسترشادية لاختبار الثلاثي الأول للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية مع سلم التنقـــيط 58
1-2 نتائج امتحان الفصل الأول..... 61
1-3تحليل نتائج الثلاثي الأول..... 62
2-نموذج امتحان الثلاثي الثاني 63
2-1 الاجابة الاسترشادية لاختبار الثلاثي الأول للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية مع سلم التنقـــيط 65
2-2 نتائج امتحان الفصل الأول..... 68
2-3تحليل نتائج الثلاثي الثاني 69
3-استنتاج عـــــام..... 70
ثانيا: تحليل نتائج تدريس اللغة العربية للسنة الثانية آداب ولغات أجنبية 71
1-أهداف الدراســـــة 71
2-فرضيات الدراســـة 72
3-حدود الدراسة..... 72

أ-الحدود الزمنيـــة 72
ب-الحدود المكانيـــة 72
4: إجراءات الدراسة 73
أ- المنهج المستخدم 73
ب-عيّنة الدراسة 73
ج-الملاحظة والمقابلـــة 74
د-الاستبيان 75
5: تحليل مكونات الاستبيان 76
6: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها 79
* البيانات المعرفية 79
7: نتائج الدراسة 100
خاتمة 102
الملاحق 105
قائمة المصادر والمراجع 121
فهرس الجداول والمخططات 128
فهرس الموضوعات

ملخص:

لا يخفى على أي باحث، أن اللغة تتكون من مجموعة من المهارات التي لا بد للفرد أن يتقنها حتى يستطيع إتقان هذه اللغة، ولا شك أن قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنما هو وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات، وإن الهدف من تدريس اللغة العربية هو التدريب والسيطرة على فنونها الأربعة فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي الاستماع ، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة، ونظرا لأن اللغة وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشاركة والتفاعل وتحقيق الاحتكاك تسعى المنظومة التربوية اليوم إلى إعداد متعلمين قادرين على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، فالمتعلم في المواقف اللغوية يتواصل مع من حوله مستعملا المهارات الأربع ، أي أن الشخص الذي يتواصل مع من حوله يكون إما مرسلا فيتكلم أو يكتب، وإما مستقبلا فيستمع أو يقرأ، وقدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنما هو وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات. ستحاول هذه المقالة الكشف عن أهمية المهارات اللغوية وفاعليتها في التواصل اللغوي .وكيفية تمكين المعلم من تدريسها ليستطيع المتعلمون السيطرة عليها واستعمالها في عملية التواصل.

الكلمات المفتاحية: المهارة ; التواصل ; التعليمية

Abstract :

It is hidden to any researcher, that the language consists of a set of skills that must be mastered by the individual to be able to master this language. No doubt that the ability of the teacher to deliver his knowledge is to stop the extent to which these skills, and the goal The ability to read and understand, as well as the ability to read and write depends on listening and speech and thus can arrange the arts of language according to their growth and time presence as follows: listening, speaking, Reading, writing. And the communication is an interactive process between two parties, which aims to participate and interact and achieve friction when the educational system seeks today to prepare learners are able to adapt to the community in which they live, the learner in the linguistic attitudes communicate with those around him using the four skills, In other words, the person who communicates with the person around him is either a messenger who will speak or write, or in the future he will listen or read, and the teacher's ability to communicate his knowledge is a standstill over his ability in these skills. This article will attempt to identify the importance of language skill and its effectiveness in language communication, and how to enable the teacher to teach it so that learners can control and use in the process of communication. Communication; Skill; Education; second generation.

Kywords : Communication; Skill; Education;