الجمهوريّـــة الجزائريـــّة الديمقراطيـــّة الشّعبيـــّة
وزارة التّعليـــم العالي و البحث العلمـــيّ
جامعة الإخوة منتوري-قسنطينة
كليّة الآداب و اللّغـــات قســـم الآداب و اللّغة العربيّة
رقم التسجيل:.....
الرّقم التّسلسليّ:.....

نحو مقاربة تواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ

بحث مقدّم لنيل شهادة الدكتوراه نظام (ل.م.د، L.M.D)
تخصّص: اللّسانيّات و تطبيقاتها

إعـــداد الطالبـــة: إشراف الأستاذة الدكتورة:
سمـــيرة رجـــم يمينـــة بن مـــالك
شعبـــة: اللّغة العربيّة تخصّص: اللّسانيّات و تطبيقاتها

أعضـــاء لجنـــة المنـــاقشة:

أ.الدكتور(ة).....جامعة.....رئيساً
الأستاذة الدكتورة: يمينـــة بن مـــالك.....مشرفاً و مقرّراً
1- أ.الدكتور(ة).....جامعة.....عضواً مناقشاً
2- أ.الدكتور(ة).....جامعة.....عضواً مناقشاً
3- أ.الدكتور(ة).....جامعة.....عضواً مناقشاً
4- أ.الدكتور(ة).....جامعة.....عضواً مناقشاً

السّنة الجامعيّة: 2016/2015

- مقدّمـــة:

تواجه اللّغة العربيّة اليوم، في عصرنا هذا، تحدّيات كثيرة، في ظلّ العولمة، و التّطـــوّرات العلميّة و التّكنولوجيّة المتسارعة، و انتشار وسائل الإعلام و الاتّصـــال الحديثـــة، و تـــداخل الثّقافات، و تعدّد اللّغات...إلخ، أصبحت تهدّد وجودها و تحدّ من اســـتعمالها و انتشـــارها. ولذلك فإنّه من الضّروريّ البحث عن سبل مواجهة هذه التّحدّيات و التّغلب عليها للحفـــاظ على اللّغة العربيّة الفصيحة.

و يعدّ تمسّك أبناء اللّغة العربيّة بها و تمكّنهم من نحوها و قدرتهم على استعمالها و تداولها و رغبتهم في ذلك، حسب اعتقادنا، عامل من بين أهمّ العوامل الّتي ستسهم في مواجهة هـــذه التّحدّيات الّتي تهدّد مكانتها، و لن يتوفّر هذا العامل إلاّ من خلال الاهتمام بتحســـين عمليّـــة تعليم اللّغة العربيّة و تطويرها في مختلف المراحل التّعليميّة و خاصّة منها مرحلة التّعليم الابتدائيّ الّتي تمثّل المرحلة الحاسمة في الحياة التّعليميّة للطّفل.

فكما أنّ مرحلة التّعليم الابتدائيّ تمثّل قاعدة المنظومة التربويّة، و الأساس الّذي تبنى عليه كلّ المراحل التّعليميّة اللاّحقة لها، و في صلاحها صلاح قطاع التّعليم، فإنّ نجاح عمليّة تعلـــيم اللّغة العربيّة و تحقيقها لأهدافها في كلّ المراحل التّعليميّة مرتبط بمـــدى نجاحهـــا في التّعلـــيم الابتدائيّ، و تخريج متعلّمين عارفين بنحو اللّغة العربيّة و متمكّنين من اســـتعمالها في مختلـــف المواقف التّواصليّة متوقّف على جودة تعليمهم الابتدائيّ.

من هنا تبرز أهميّة الاهتمام بتطوير مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ و العمل على إصلاحها و بنائها وفق أحدث المقاربات التّعليميّة، بما يمكّن المتعلّم من اكتساب لغة عربيّة فصيحة و سليمة.

و تجدر الإشارة إلى أنّ مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ قد خضعت، منـــذ ما يزيد عن العقد من الزّمن، إلى الإصلاح و التّجديد في إطار إصـــلاح المنظومـــة التّربويّـــة الجزائريّة، حيث بنيت على أسس المقاربة بالكفاءات الّتي تعدّ من المقاربات التّعليميّة الحديثـــة المعمول بها عالميًّا، و هي لا تهتمّ بتلقين المعارف النّظريّة، كما هو الحال مع المقاربات التّلقينيّـــة السّابقة لها، و إنّما تهتمّ بإكساب المتعلّم كفاءات عمليّة تمكّنـــه مـــن التّعـــايش مـــع محيطـــه الاجتماعيّ، و هي بذلك لا تقف عند حدود الجملة و التّراكيب اللّغويّة بل تتجاوزها إلى ربط

العمليّة التّعليميّة بالحياة الاجتماعيّة، و ربط بنية اللّغة باستعمالها، و توجيه التّعليم نحو تنمية الكفاءات الّتي توظّف في الممارسات الاجتماعيّة.

و على الرّغم من أهميّة المقاربة بالكفاءات في ترقية عمليّة تدريس اللّغة العربيّة نظريّا إلاّ أنّها لم تلقى النّجاح المأمول ميدانيًّا؛ حيث إنّ المتأمّل في واقع تدريس اللّغة العربيّة يلاحظ أنّ المشاكل الّتي كانت تطرح قبل الإصلاح التّربويّ مازالت تطرح بعد أكثر من عشر سنوات من تطبيق هذا الإصلاح، و خاصّةً فيما يتعلّق بضعف المستوى اللّغوي للمتعلّم و عدم قدرته على استعمال اللّغة و توظيفها في التّعبير مشافهةً و كتابةً داخل المدرسة و خارجها.

و نتج عن ذلك أنّ المتعلّم ينتقل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ إلى مرحلة التّعليم المتوسّط وهو لا يتقن حتّى التّعبير بلغة عربيّة سليمة، أو كتابة جملة سليمة من الأخطاء اللّغويّة، الأمر الّذي يزيد نفور المتعلّم من دراسة اللّغة العربيّة و نحوها، و يستمرّ على هذه الحالة حتّى مرحلة التّعليم الثّانويّ ثمّ ينتقل إلى الجامعة برصيد لغويّ ضعيف و يظلّ عاجزاً عن استعمال اللّغة العربيّة استعمالاً سليماً لعدم تمكّنه من الكفاءة اللّغويّة و الكفاءة التّواصليّة على حدٍّ سواء، فيتخرّج من الجامعة طبيباً أو مهندساً أو محامياً و حتّى معلّماً و هو عاجز عن استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة و توظيفها في مجال عمله و في تعاملاته الاجتماعيّة.

يقتضي هذا الوضع الّذي آلت إليه عمليّة تدريس اللّغة العربيّة إجراء دراسات موضوعيّة تبحث في واقع تدريس اللّغة العربيّة و تحدّد بدقّة العوائق و المشاكل الّتي تعرقل تطبيق المقاربة بالكفاءات و تحدّ من نجاحها في إكساب المتعلّم كفاءة تواصليّة في اللّغة العربيّة، و تحقيق أهداف المناهج.

من هذا المنطلق أردنا أن نقدّم دراسة في واقع تدريس اللّغة العربيّة فوقع اختيارنا على موضوع بحثنا هذا، و هو موسوم ب: "**نحو مقاربة تواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ**"، و سنحاول، من خلال فصوله، القيام بدراسة ميدانيّة لاكتشاف بعض المشاكل الّتي تعاني منها عمليّة تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ و تقديم بعض المقترحات الّتي يمكن أن تسهم في معالجة هذه المشاكل بالاستناد إلى المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة.

و تعدّ المقاربة التّواصليّة من أهمّ المقاربات التّعليميّة و أكثرها نجاحا، و قد أحدثت ثورة في السّاحة التّعليميّة على المقاربات التّلقينيّة و البنيويّة الّتي تهتمّ بتلقين المعارف و تركّز على البنى و التّراكيب اللّغويّة، دونما اهتمام يذكر باستعمالها و وظيفتها التّواصليّة، بدعوتها إلى تعليم اللّغة

بطريقة تواصليّة و العمل على إكساب المتعلّم القدرة التّواصليّة كي يتمكّن من استعمال هـــذه اللّغة في مختلف المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن يصادفها في حياته الاجتماعيّة، إضافة إلى أنهـــا تدعو إلى الاهتمام بالمتعلّم باعتباره محور العمليّة التّعليميّة و أساسها الّذي تقوم عليه. و ممّا يزيد من أهميّة المقاربة التّواصليّة و فاعليّتها في تعليم اللّغة هو تطوّرها و انفتاحها علـــى متطلّبـــات العصر؛ حيث انبثقت منها طرائق تعليميّة على قدرٍ كبيرٍ من الأهميّة و نذكر منها خاصّة الطّريقة الإجرائيّة، و تعدّ من أحدث الطّرائق الّتي تهتمّ بربط العمليّة التّعليميّة بالحياة الاجتماعيّة. و قـــد أثبتت المقاربة التّواصليّة فعاليتها في تعليم اللّغات الأجنبية، و يمكن استثمارها أيضـــاً في تعلـــيم اللّغة الأم، شأنها في ذلك شأن المقاربات الّتي سبقتها.

من هنا قدّم هذا البحث المقاربة التّواصليّة، على اعتبار أنّها من المقاربات التّعليميّة الحديثة والفعّالة، لاستثمارها في تحسين تطبيق المقاربة بالكفاءات، و الاستفادة من مبادئها في اقتـــراح بعض الحلول الّتي يمكن أن تسهم في النهوض بمستوى تدريس اللّغة العربيّة، و إكساب المتعلّمين كفاءة تواصليّة، و ذلك ضمن أربعة محاور أساسيّة هي:

- انتقاء المعلّم و تكوينه بناءً على مبادئ تواصليّة.
- بناء المناهج الدّراسيّة وفق المقاربة التّواصليّة.
- استثمار المقاربة التّواصليّة في تطبيق الطّرائق التّعليميّة و إجراء التّقويم.
- استخدام الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصّفيّ.

بناءً عليه فإنّ إشكاليّة البحث المطروحة تتلخّص في الأسئلة الجوهريّة الآتية:

– ما هو واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ؟

– ما هي الأسباب الّتي تحدّ من فعالية المقاربة بالكفاءات و تعيق نجاح تطبيقها في تدريس اللّغة العربيّة؟

– ما هي المقاربة التواصلية؟

– كيف يمكن تطبيق المقاربة التّواصليّة إلى جانب المقاربة بالكفاءات من أجل النّهوض بواقـــع تدريس اللّغة العربيّة؟

– ما هي البدائل التي تقدّمها المقاربة التّواصليّة لتحسين عمليّة تدريس اللّغة العربيّة و تخليصـــها من المقاربات التّلقينيّة؟ وهل تعتبر هذه البدائل ذات جدوى أثناء الممارسة الميدانية ؟

و تصوغ الباحثة مجموعة من الفرضيّات الّتي ستسعى إلى التّحقّق من صحّتها من خلال فصول هذا البحث و مباحثه كالآتي:

- إنّ المقاربة التّواصليّة من أهمّ المقاربات الّتي اعتمدت في تعليم اللغة، و يمكن الاستفادة منها في تحسين عمليّة تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ.
- تقوم المقاربة بالكفاءات، الّتي تمّ اعتمادها في بناء المناهج التّعليميّة في إطار الإصلاح التّربوي، على مبادئ تعليميّة حديثة و ناجحة، كما أنّها تأخذ بمبادئ المقاربة التّواصليّة.
- ما زالت المقاربة بالكفاءات حبيسة المستوى النّظري، وما زال تطبيقها محدوداً، ممّا فسح المجال لسيطرة المقاربات التّلقينيّة على عمليّة تدريس اللّغة العربيّة، ويعود ذلك لعدّة أسباب لعلّ أهمّها: عدم التّخطيط الجيّد للمناهج، ضعف تكوين المعلّمين، اتباع الطّرائق التلقينيّة في التّدريس، قلّة الوسائل التّعليميّة.
- يمكن استثمار المقاربة التّواصليّة في تجاوز بعض المشكلات الّتي تحدّ من فاعليّة تطبيق المقاربة بالكفاءات و تعيق نجاحها في تحقيق أهداف مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، خاصّة فيما يتعلّق بتمكين المتعلّم من النّسق اللّغويّ و كيفيّة استعماله في مختلف المواقف التّواصليّة.

إنّ الحديث عن المقاربة التّواصليّة و محاولة استثمارها في تدريس اللّغة العربيّة يستدعي الانطلاق من خلفيّة نظريّة متينة توضّح مفهوم هذه المقاربة و تشرح مبادئها هذا من جهة، و من جهة أخرى فإنّ تناول موضوع الإصلاح التّربويّ و المقاربة بالكفاءات يقتضي أيضاً توضيحاً وافيًّا للمصطلحات المستعملة الّتي مازالت إلى يومنا هذا غامضة و ملتبسة لدى المعلّمين و الباحثين، خاصّة في غياب المراجع الّتي تتناول مفهوم المقاربة بالكفاءات و ما رافقها من مفاهيم مثل: الكفاءة، و الإدماج، و بيداغوجيا المشروع، و حل المشكلات...إلخ، و هذا ما يبرّر اعتماد البحث على الجانب النّظريّ بالموازاة مع الجانب التّطبيقيّ.

و أمّا عن إجراءات البحث العمليّة و وسائله، فقد اعتمدنا على الدّراسة الميدانيّة من أجل الوقوف على واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، و اكتشاف ما يتخلّله من مشكلات و عوائق تحول دون تحقيق النّتائج المرجوّة، و ذلك من خلال التّحرّي الميدانيّ والملاحظة المباشرة، إضافة إلى توظيف الاستبيان كأداة من أدوات البحث، و قد وجّه هذا الاستبيان إلى المعلّمين على اعتبار أنّهم المعنيّ المباشر بتدريس اللّغة العربيّة و تطبيق الإصلاحات

التّربويّة، و أعلم النّاس بواقع العمليّة التّعليميّة، و أمّا المحاور الأساسيّة لهذا الاستبيان فإنّها تدور حول أهمّ القضايا الّتي يعالجها البحث (تكوين المعلّمين، و المناهج، و الطّرائق التّعليميّة، و أساليب التّقويم، و الوسائل التّعليميّة)، و قد تمّ إلى جانب ذلك الاعتماد على تقنية أخرى من تقنيات البحث هي المقابلة، حيث أجريت مع المعلّمين لتوضيح بعض النّقاط الّتي تعذّر الحصول عليها عن طريق الاستبيان، أو لتدعيم إجابات المعلّمين عن إحدى الأسئلة الواردة فيه.

و نشير إلى أنّ حدود الدّراسة الميدانيّة اقتصرت على البحث في واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ و قد أجريت هذه الدّراسة خلال العام الدّراسيّ 2015/2014، وأنّ الاستبيان اقتصر على معلّميّ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، حيث وزّعت استمارته على مائة و ثلاثين معلّماً (130) يعملون ب: سبعة عشر مدرسة (17) متواجدة بإقليم بلديّتي زيغود يوسف و ديدوش مراد ولاية قسنطينة، و لم يتمّ استرجاع إلاّ مائة و ثلاثة (103) استمارة من إجماليّ العدد الموزّع، و أمّا المقابلة فقد شملت عشرين (20) معلّماً تمّ انتقائهم انتقاءً عفويّا من بين المعلّمين الّذين شملهم الاستبيان.

و الجدير بالذّكر هنا هو أنّنا لا يجب أن ندّعي أنّ هذه الدّراسة الميدانيّة المحدودة بإجراءاتها البسيطة يمكن أن تمثّل نتائج تصلح لأن تعمّم على كلّ القطر الجزائريّ، و إنّما حاولنا من خلالها استنتاج بعض الظّواهر العامّة الّتي تعطينا فكرة عن واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ.

و يرجع سبب اختيارنا لموضوع بحثنا هذا إلى رغبتنا في المساهمة في ترقية قطاع التّعليم في بلادنا بتقديم دراسة ميدانيّة تعالج إحدى مواضيعه الهامّة، هي تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ في ظلّ الإصلاح التّربويّ، خاصّة و أنّ هذا القطاع يفتقر إلى مثل هذه الدّراسات، من جهة أخرى فإنّ غيرتنا على اللّغة العربيّة و حرصنا على المساهمة في الحفاظ عليها و إعادة الاعتبار لها و إعلاء شأنها، سبب قويّ آخر دفعنا إلى البحث في هذا الموضوع.

و تنبع أهميّة موضوع هذا البحث من كونه:

- يندرج ضمن فرع من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة هو تعليميّة اللّغة عامّة و تعليم اللغّة العربيّة خاصّة، و يهتمّ بإحدى أهمّ المقاربات التّعليميّة هي المقاربة التّواصليّة.
- يقدّم دراسة ميدانيّة في واقع تدريس إحدى أهمّ المواد التّدريسيّة و هي مادّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ الّتي تعدّ أهمّ مراحل التّعليم في حياة المتعلّم، و في قطاع التّعليمّ.
- يبحث في واقع الإصلاحات التّربويّة و يكشف عن بعض المشكلات و النّقائص الّتي يعاني منها هذا الواقع الّتي تحدّ من نجاح هذه الإصلاحات.
- يقدّم للباحثين و المعلّمين توضيحات و شروح حول مفاهيم عديد المصطلحات التّربويّة الّتي رافقت الإصلاحات التّربويّة.
- يضع بين يدي القائمين على إصلاح المنظومة التربوية، و المعلّمين، و الباحثين مجموعة من الاقتراحات الّتي قد تسهم في ترقية عمليّة تدريس اللّغة العربيّة و النّهوض بمستواها، انطلاقا من مبادئ المقاربة التّواصليّة.

و الهدف من هذا البحث ليس وضع طريقة لتدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، بل هو محاولة القيام بدراسة وصفية نقدية تحليليّة لواقع التّدريس و استنتاج بعض النّقائص الّتي يعاني منها هذا الواقع، وتقديم بعض الحلول من أجل تجاوز هذه النّقائص و ذلك بالاستفادة من المقاربة التّواصليّة، بالإضافة إلى تسليط الضّوء على المقاربة التّواصليّة و إبراز أهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة، و تقديم توضيح لمفهوم المقاربة بالكفاءات و مختلف الطّرائق التّعليميّة الّتي رافقتها، و بيان علاقتها بالمقاربة التّواصليّة.

و سنحاول تحقيق الأهداف السّالفة، باتّباع منهجين؛ المنهج الأوّل هو المنهج الوصفيّ التّحليليّ، و سنعتمد عليه في عرض مفاهيم المقاربة التّواصليّة و المقاربة بالكفاءات و ما رافقها من مصطلحات، و وصف واقع تدريس اللّغة العربيّة و تحليل حيثيّاته، أمّا المنهج الثّاني فهو المنهج الإحصائيّ الّذي سنتّبعه عند معالجة المعطيات المتحصّل عليها من نتائج الاستبيان والمقابلة.

و تجدر الإشارة إلى أنّ أهمّ الدّراسات السّابقة الّتي عالجت موضوع هذا البحث تكاد تكون منعدمة، في اعتقادنا، و يرجع ذلك إلى قلّة الدّراسات في تعليميّة اللّغة بصفة عامّة، و تعليميّة اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، باستثناء دراستين تناولتا موضوع المقاربة التّواصليّة؛ الدّراسة الأولى للأستاذ "محمد الاخضر الصبيحي" و قد تقدّم بها لنيل شهادة الماجستير بجامعة قسنطينة سنة 1988، و هي موسومة ب: "التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي"، و الدّراسة الثّانية للأستاذ: "بشير إبرير" و قد تقدّم بها لنيل شهادة الدكتوراه و هي بعنوان: "توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدرسة الثانوية الجزائرية" سنة 2000، و الملاحظ عن هتين الدّراستين أنّ الدّراسة الأولى اهتمّت بتوظيف التّواصل اللّغويّ في تدريس اللّغة العربيّة بالطّور الثّالث من التّعليم الأساسيّ، أمّا الدّراسة الثّانية فقد استثمرت المقاربة التّواصليّة في تدريس النّصوص بالمرحلة الثانويّة، كما أنّهما طبّقتا المقاربة التّواصليّة على المناهج القديمة قبل الإصلاح التّربويّ، و لذلك اهتمّت دراستنا هذه بتطبيق المقاربة التّواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم الابتدائيّ في ظلّ الإصلاحات التّربويّة.

و بناءً على كلّ ما تقدّم ذكره، قمنا بتقسيم هذا البحث إلى خمسة فصول مصدّرة بمقدّمة و مدخل و متبوعة، بخاتمة.

أمّا المدخل و هو معنون ب: "التّواصل اللّسانيّ و التّواصل الصّفيّ" فقد تضمّن مفهوم التواصل وعناصره و أنواعه، و التّواصل اللّسانيّ عند مجموعة من اللّسانيّين على غرار دي سوسير وبلومفيلد و جاكبسون...إلخ، و التواصل الصفيّ و نماذجه و معيقاته.

و تناول الفصل الأوّل الموسوم ب "المقاربة التّواصليّة عوامل ظهورها و تطوّرها" الحديث عن المقاربة التّواصليّة باعتبارها مقاربة تعليميّة تهتمّ بالتّواصل، و تربط تعليم اللّغة بوظيفتها التّواصليّة، أين تمّ التّفصيل في عوامل ظهورها، و مفهومها، و مبادئها، و تطوّرها، و يعدّ هذا الفصل أرضيّة نظريّة لما بعده من الفصول.

أمّا في الفصل الثّاني من البحث و المعنون ب: "انتقاء المعلم و تكوينه لتطبيق تواصليّةٍ" فقد تمّ فيه إثارة مسألة بالغة الأهميّة و الحساسيّة، و هي مسألة انتقاء المعلّمين وتكوينهم أثناء الخدمة و بعدها بما يضمن تخريج معلّمين أكفّاء و قادرين على تطبيق المقاربات الحديثة، و ذلك

بالاستفادة من مبادئ المقاربة التّواصليّة، و انتهينا إلى تقديم بعض المقترحات من أجل تكوين جيّد للمعلّمين، أهمّها الاستفادة من المناهج اللّسانيّة الحديثة، و التّكوين وفق مدخل الكفايات.

و قد بيّنّا في الفصل الثّالث من البحث و هو موسوم ب: "بناء المناهج الدّراسيّة وفق المقاربة التّواصليّة" طبيعة الإصلاحات الّتي خضعت لها المنظومة التّربويّة عامّة، و مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة خاصّة، موضّحين مفهوم المناهج الحديثة في مقابل المناهج التّقليديّة، مستعرضين أهمّ المحطّات الإصلاحيّة الّتي مرّت بها المدرسة الابتدائيّة، معرّجين على المقاربة بالكفاءات الّتي بنيت عليها الإصلاحات التّربويّة الأخيرة، و علاقتها بالمقاربة التّواصليّة، ثمّ حاولنا ترصّد الوظيفة التّواصليّة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة ومحتوياتها، و انتهينا إلى تقديم النّحو الوظيفيّ كمقترح لتدريس نحو اللّغة العربيّة و ربط أهداف تدريسه محتوياته بالوظيفة التّواصليّة.

و أمّا الفصل الرّابع و هو بعنوان: "الاعتماد على المقاربة التّواصليّة في تطبيق الطّرائق التّعليميّة و إجراء التّقويم" .فتناول بالدّراسة الطّرائق التّعليميّة المتّبعة في إطار المقاربة بالكفاءات و هي طريقة المشروع، و طريقة حلّ المشكلات، و المقاربة النصّيّة، و ركّز على كيفيّة تطبيقها بطريقة تواصليّة، و أكّد على ضرورة التّقويم في إطار وضعيّات تواصليّة.

و أمّا الفصل الخامس و الأخير من هذا البحث و الموسوم ب: "استخدام الوسائل التّعليميّة لتنشيط التّواصل الصّفّيّ" فقد خصّص للحديث عن أهميّة استخدام الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصفّيّ، و التّأكيد على ضرورة توفيرها من أجل إنجاح العمليّة التّعليميّة و تطبيق أحسن للطّرائق التّعليميّة.

و قد عملنا على صياغة خاتمة عامّة للبحث تضمّنت أهمّ النّتائج المتحصّل عليها من خلال معالجتنا لموضوع البحث و إجرائنا للدّراسة الميدانيّة.

و قد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على عدد من المصادر و المراجع نذكر منها:

- أسس تعلم اللّغة و تعليمها لدوجلاس براون.
- اللّغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها لنايف خرما و علي حجاج
- أساليب و مبادئ في تدريس اللّغة لديان لارسن فريمان
- مستجدّات التّربية والتّكوين لعبد الكريم غريب
- المنهل التّربوي لعبد الكريم غريب

- الوسائل التعليميّة لإبراهيم مطاوع وآخرون.

و لا يخلو أيّ بحث من عوائق و مشاكل تعترضه، و أهمّ ما صادفنا منها في بحثنا هي قلّة المراجع المتخصصة الّتي تتناول تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، و أيضا ندرة الدّراسات الميدانيّة الّتي تتناول موضوع تعليميّة اللّغة العربيّة. و ندرة المراجع الّتي تتخصّص في موضوع المقاربة بالكفاءات و ما رافقها من مفاهيم، داخل الوطن، ممّا اضطرّنا إلى السّفر و البحث عنها خارجه.

و لا يسعني في الأخير إلاّ أن أتقدّم بخالص شكري و امتناني لأستاذتي الدّكتورة "يمينة بن مالك" الّتي تولّت الإشراف على هذا البحث، و لم تبخل عليّ بتوجيهاتها القيّمة وإرشاداتها السّديدة و ملاحظاتها الدّقيقة، بما مكّنني من تخطّي كلّ العوائق الّتي اعترضتني، و تدليل كلّ الصّعاب الّتي واجهتني في بحثي، فإليها كلّ التّقدير و الاحترام و الامتنان. كما لا يفوتني أن أوجّه الشّكر لأستاذي "محمد الأخضر الصبيحي" الّذي بسط إليّ يد العون منذ أن كان هذا البحث فكرة تدور في ذهني إلى أن اكتمل، و مازالت هذه اليد مبسوطة إلى يومنا هذا، فله جزيل الشّكر على ما أسداه لي من عون و نصائح و إقتراحات.

و ختاما آمل أن أكون قد وفقت في تقديم بحث يخدم اللّغة العربيّة و يساهم و لو بالقليل في النّهوض بواقع تدريسها. و الله من وراء القصد، و هو نعم المولى و نعم المعين، و هو وليّ التّوفيق.

زيغود يوسف في:
2015/12/05

- تمهيـــد:

تعدّ اللّغة مؤسّسة اجتماعيّة تستعمل من أجل التّواصل بين أفراد المجتمع فتمكّنهم من التفاهم فيما بينهم و تبادل الأفكار و المشاعر، و تساعدهم على التّعايش و التّعاون المتبادل، فلا وجود لروابط اجتماعيّة قويّة و متماسكة إلاّ بها، ولا يتمّ التّواصل و التّبليغ إلاّ عن طريقها، و لذلك يمكننا القول أنّ اللّغة هي أهمّ وسيلة من وسائل التّواصل؛ إذ نستخدمها للتّعبير عن أفكارنا و مشاعرنا، و نقل تجاربنا وخبراتنا، و قضاء حوائجنا، كما أنّها أساس التّعامل مع الآخرين و إقامة الرّوابط الاجتماعية معهم، و عليه يمكن وصف اللّغة بأنّها: "رباط المجتمعات".

و لّما كان التّواصل على هذا القدر من الأهميّة في الحياة الاجتماعيّة، و لّما كان الهدف الأساسيّ من استعمال اللّغة هو التّواصل ، فإنّه من الواجب دراسة اللّغة و تدريسها بناءً على هذا الأساس، و فيما يأتي سنحاول تقديم عرض لمفهوم التّواصل بصفة عامّة، و مفهومه من منظور لسانيّ و منظور بيداغوجيّ بصفة خاصّة، من أجل توضيح دقيق للمعنى الّذي نقصده عند استعمال هذا المصطلح، تجنّباً للوقوع في الخلط بين المصطلحات و سوء فهم معانيها.

1- التّواصل مفهومه و عناصره و أنواعه:

1-1- في مفهوم التّواصل: (La communication)

لا بدّ لنا و نحن نخوض في مفهوم التّواصل من أن نبدأ بالبحث في المفهوم اللّغويّ لهذا المصطلح كما ورد في المعاجم العربيّة القديمة، بما من شأنه أن يمهّد لنا الطّريق نحو إدراك مفهومه الاصطلاحيّ، الّذي سيأتي تعريفه عقب ذلك.

1-1-1- المفهوم اللّغوي لمصطلح التّواصل:

إنّ مصطلح "التّواصل" في المعاجم العربيّة القديمة من الجذر اللّغوي وصل يصل وصلاً وصلةً، و من أبرز ما يشتمل عليه من معان: إقامة علاقة ماديّة أو معنويّة بين شخصين أو شيئين، و يشمل أيضاً معنى الاستمراريّة و الرّبط و التّقارب و التّعالق، و هو بذالك ضدّ معان القطيعة و الفراق و الفصل و الهجران و التّباعد.

و في هذا السّياق يقول "ابن منظور": «**وَصَلْت الشيء وَصْلاً وَصِلةً، و الوَصْلُ ضِدُّ الهِجْران**»[1]و جاء في لسانه أيضاً: «**الوَصْل خلاف الفَصْل...و اتَّصَلَ الشيءُ بالشيء: لم ينقطع**»[2]، و «**التَّواصُل ضد التَّصارُم**»[3]، و في هذه الأقوال إشارة واضحة إلى أنّ الوصل علاقة مستمرّة لا يشوبها هجران أو قطع.

و المعنى نفسه نجده فيما أوردته بعض المعاجم العربيّة من أنّ: «**الواو و الصاد و اللام: أصلٌ واحد يدلُّ على ضمِّ شيء إلى شيء حَتىَّ يَعْلَقَه**»[4]، و «**كلُّ شيء اتّصل بشيء، فما بينهما: وُصْلَة.**»[5]. و عليه فإنّ «**الوُصْلَةُ بالضم الاتِّصالُ**»[6]، و «**الوَصْل: ضدّ القَطْع**»[7]، و تشير هذه الأقوال إلى أنّ الوصل هو إقامة صلة ما و هو نقيض القطع.

و عموماً فإنّ كلمة تواصل في المعاجم العربيّة تعني إقامة علاقة مستمرّة تفيد التّقارب وعدم القطع و الهجران، و هو بهذا يقترب من الاستعمال الاصطلاحي للكلمة؛ فكلمة التّواصل حاليّا تشتمل على معنى الرّبط و إقامة علاقة متبادلة مشتركة، كما سيأتي ذكر ذلك في العنصر الموالي.

---

[1] – [مادة وصل]، جمال الدين بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط1، 2000م، ج15. ص224.

[2] – المرجع نفسه. ص224.

[3] – المرجع نفسه. ص225. و ينظر: [مادة وصل]، إسماعيل حمادة الجوهري: الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط3، 1404هـ-1984م، ج5. ص1842.

[4] – [مادة وصل]، أحمد أبو الحسين بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، ط1، 1411هـ-1991م، ج6. ص115.

[5] – [مادة وصل] أبي منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الأزهريّ: تهذيب اللّغة، تحقيق: عبد الرحمن مخيمر، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1425هـ-2004م، ج9. ص374.

[6] – [مادة وصل] مجد الدين بن يعقوب الفيروزآبادي: القاموس المحيط، بيروت، دار الجيل، ج4. ص66.

[7] – [مادة وصل]، محمد أبو بكر بن الحسن بن دريد: جمهرة اللّغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ط1، 1987م، ج2. ص898.

1-1-2- المفهوم الاصطلاحيّ لمصطلح التّواصل:

اختلفت التّعاريف التي قدّمت لمفهوم التّواصل و تعدّدت، باختلاف الباحثين و تعدّد اتجاهاتهم، و سنكتفي بعرض بعض التّعاريف التي من شأنها أن توضّح لنا مفهوم التّواصل بشكل جليّ بما يخدم اتّجاه بحثنا:

قدّم "معجم اللّسانيات" تعريفين مختلفين للتّواصل، فأمّا الأوّل فيعرّف التّواصل بأنّه تبادل كلاميّ بين متكلّم ينتج قولاً، موجّه نحو متكلّم آخر يرغب في الاستماع و/أو الإجابة الصّريحة أو الضمنيّة، و ذلك وفقاً لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلّم، و النّصّ الأصليّ كما يأتي:

«La *communication* est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé).»[8]

و نلاحظ أنّ هذا التّعريف إنّما يعدّ التّواصل عمليةً دائريّةً يتبادل فيها طرفا التّواصل التّخاطب، و يتفاعلان ضمنها.

و أمّا التّعريف الثّاني فيَعُدّ التّواصل انتقال نبإ من مكانٍ لآخر أو من شخصٍ لآخر بواسطة مرسلةٍ استقبلت عدداً من الرّسائل المفكّكة، حيث جاء في النّصّ الأصليّ ما يأتي:

«La *communication* est le fait qu'une information est transmise point à une autre (lieu ou personne)»[9].

و يصوّر لنا هذا التّعريف التّواصل على أنّه عمليّة أحاديّة تسير في اتّجاهٍ واحدٍ، كما يمكن أن يقال عنها أنّها سلبيّة ذات طرف واحد هو المرسل، و هذا التّعريف، حسب اعتقادنا، هو تعريف لمصطلح الاتّصال لا التّواصل، وسنشير إلى الفرق بين هذين المصطلحين لاحقاً.

و عليه فإنّ التّعريف الأوّل أشمل من الثّاني بحيث لا يجعل عمليّة التّواصل عمليّةً أحاديّةً، و إنّما يجعلها عمليّة متبادلة بين المرسل و المتلقّي.

و يدلّ مصطلح التّواصل حسب "طه عبد الرّحمن" على ثلاثة معانٍ متمايزةٍ فيما بينها:

- أوّلها: نقل الخبر، و اصطلح على تسميته ب" الوصل".
- ثانيها: نقل الخبر مع اعتبار مصدره، الذي هو المتكلّم، و أطلق عليه اسم "الإيصال".

---

8 - Jean Dubois et outres: Dictionnaire De Linguistique, Paris, Larousse, 2éd, 2002. P94.

9 -Ibid. P94.

- ثالثها: نقل الخبر مع اعتبار مصدره، الّذي هو المتكلّم، و مقصده الّذي هو المستمع، و قد اصطلح عليه اسم "الاتّصال"[10].

و يتّضح، انطلاقاً من هذا الرّأي، أنّ عمليّة التواصل عمليّة ذات معان متعدّدة، إلاّ أنّ المعنى الّذي نقصده في هذا البحث لا يتّفق مع المعنيين الأوّل و الثّاني، و إنّما يقترب من المعنى الثّالث الّذي يتضمّن المشاركة بين المتكلّم و المستمع في تبادل الرّسائل.

و من التّعاريف الّتي قدّمت لمفهوم التّواصل من ترى أنّه: «**عملية لغوية تتم بين شخصين أو أكثر بدافع الاخبار أو الاستخبار أو الأمر أو النهي...أو لمجرد ربط علاقة اجتماعية، و ذلك في اطار تبادل كلامي قد يطول و قد يقصر**»[11]، و يفاد من هذا التّعريف أنّ التّواصل هو عمليّة إنسانيّة تقتضيها الحياة الاجتماعيّة تستعمل من أجل تحقيق أغراض مختلفة.

و هناك من يذهب إلى أنّ الأصل الاشتقاقي لفعل التّواصل (Communiquer) يعني جعل الشّيء مشتركاً (Commun)[12]، و بذلك فإنّ التّواصل يعني الانتقال من الوضع الفردي إلى الوضع الاجتماعيّ، و «**هو بمثابة نقل لرسائل و تبادل لدوال بين ذات مرسلة Emetteur وذات مستقبلة Récepteur**»[13]، و هذا ما يجعلنا نستخلص أنّ التّواصل عمليّة اجتماعيّة تحدث بين طرفين أحدهما مرسل و ثانيهما مستقبل.

و يعرّف التّواصل أيضاً بأنّه: «**تبادل أدلة بين ذات مرسلة وذات مستقبلة، حيث تنطلق الرسالة من الذات الأولى نحو الذات الأخرى، و تقتضي العملية جوابا ضمنيا أو صريحًا عما نتحدث عنه، الذي هو الأشياء أو الكائنات، أو بعبارة أشمل «موضوعات العالم»**

---

[10] - التواصل و الحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية، الدرس العاشر، الرباط، المغرب، مطبعة المعارف الجديدة. ص05.

[11] - محمد الأخضر الصبيحي: التواصل اللغوي و أثر في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات، جامعة قسنطينة، 1408هـ-1988م. ص35.

[12] - عز الدين الخطابي و زهور حوتي: التواصل نظريات و مقاربات جاكبسون مونان ميبكي هابرماس وآخرون، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1428هـ-2007م. ص08.

[13] - المرجع نفسه. ص08.

و يتطلب نجاح هذه العملية اشتراك المرسل و المرسل إليه في السنن حتى يتم الاستنان و الاستسنانُ على الوجه الأكمل كما أراد له المجتمع اللغوي، كما تقتضي العملية قناةً تنقل الرسالة من الباث إلى المتلقي»[14]، و يشير هذا التّعريف إلى أنّ التّواصل عمليّة تبادل للرّسائل بين طرفين هما المرسل و المرسل إليه، كما تتطلّب عوامل أخرى، إضافة إلى هذين الطرفين، و هي: السّنن المشترك، و الرّسالة، و التّغذية الرّاجعة، و القناة الّتي تنتقل بموجبها الرّسالة، و سيأتي شرح هذه العوامل في حينها.

و هناك من يعرّف التّواصل تعريفاً إجرائيّا باعتبار أنّه: «**عملية ديناميكية تتم باللغة اللفظية و غير اللفظية بين المرسل و المستقبل لنقل محتوى رسالة معينة من خلال القنوات المناسبة بغرض تحقيق أهداف معينة**»[15]. إنّ أهمّ ما يضيفه هذا التّعريف إلى ما سبق أن قلناه، هو أنّ التّواصل عمليّة تتمّ باللّغة اللّفظية و غير اللّفظيّة؛ أي أنّها لا تعتمد على الرّموز اللّغويّة فقط في إبلاغ الرّسالة، و إنّما تعتمد إلى جانب ذلك على الرّموز غير اللّغويّة الّتي قد تكون صوراً أو حركات أو إشارات...إلخ.

و تجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح "التّواصل" يتداخل مع مجموعة من المصطلحات التي تشاركه الدّلالة سواء في الجذر اللّغويّ أو في الحقل الدّلاليّ، و نذكر منها: التّواصل، الإيصال الاتّصال، الوصل، الإبلاغ، الإخبار، التّخاطب، التّحاور...إلخ[16]. إلاّ أنّ أقرب المصطلحات السّابقة الذّكر إلى مصطلح "التّواصل"، هو مصطلح "الاتّصال"، و عادة ما يستعمل أحدهما بمعنى الآخر. و يكمن الفرق بين المصطلحين في أنّ الأوّل يحتوي على قدر كبير من القيم الاجتماعيّة و الإنسانيّة، و نستعمله في حياتنا اليوميّة من خلال التّصرّفات و الأقوال، فنعبّر عن مشاعرنا و نتلقّى به مشاعر الآخرين[17]. أمّا الاتّصال فهو أحاديّ الخطّ، و يقوم على الباثّ (إنساناً أو آلةً)، الّذي يبثّ الرّسالة، و على المتلقيّ الّذي يستقبل الرّسالة فقط، فلا يتحوّل إلى

---

14 – عمر أوكان: اللغة و الخطاب، القاهرة، رؤية للنشر و التوزيع، ط1، 2011م. ص60-61.

15 – دلال ملحس إستيتية و عمر موسى سرحان: تكنولوجيا التعليم و التعليم الإلكتروني،الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2007م. ص47.

16 – عمر أوكان: اللغة و الخطاب. ص58.

17 – سمير شريف إستيتية: اللسانيات المجال و الوظيفة و المنهج، الأردن، عالم الكتب الحديث،ط1، 1425هـ- 2005م. ص676.

مرسل يردّ على هذه الرّسالة[18]. و ينحصر الاتّصال في مستوى عام يستعمل فيه، كالمسرح والسينما، و الإذاعة، و الاتّصال السّلكيّ و اللاّسلكيّ[19].

و الشّكل أسفله يوضّح الفرق بين الاتّصال و التّواصل:

شكل رقم (01) يمثّل الفرق بين الاتّصال و التّواصل[20]

إنّ الملاحظ من خلال هذا الشّكل هو أنّ عمليّة التّواصل لا تتوقّف عند حدود البثّ الأحاديّ كما هو الحال مع عمليّة الاتّصال، بل تتجاوزها إلى البثّ و الاستقبال الثّنائيّ المتبادل. أي أنّ التّواصل يفيد المشاركة، و تنبع المبادرة إليه من الطّرفين سويًّا[21]. و بذلك يتّضح لنا أنّ عمليّة التّواصل أعمّ و أشمل في معناها من عمليّة الاتّصال، هذا و قد ينشأ التّواصل نتيجة لعمليّة اتّصال[22]، و ذلك عندما يشارك المتلقّي المستقبل عمليّة الإرسال.

و بناءً على ما سبق ذكره، من فروق بين مصطلحيّ "الاتّصال" و "التّواصل"، فإنّ الاختلاف بين هذين المصطلحين يكمن في كون الاتّصال عمليّةً أحاديّةً يلعب فيها المرسل دوراً إيجابيًّا، بينما يكون المتلقّي سلبيًّا، في حين أنّ التّواصل عمليّةٌ ثنائيّةٌ، أو متعدّدة الأطراف، تتميّز بالتّفاعل الّذي يحدث بين أطرافها.

---

18 – غزال مختارية: مصطلحا الاتصال و التواصل، مجلة اللغة و الاتصال، يصدرها مخبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد02، أفريل 2006م. ص60.

19 – المرجع نفسه. ص61.

*– حيث إنّ: ب+: باث إيجابي، و م-: متلق سلبي، و م+: متلق إيجابي.

20 – غزال مختارية: مصطلحا الاتصال و التواصل. ص61.

21 – عبد الكريم غريب: مستجدات التربية و التكوين، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1435هـ-2014م. ص253.

22 – راشد محمد عطية أبو صواوين: تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث و الاستماع دراسة تطبيقية، مصر، إيترك للطباعة، ط1، 2005م. ص151.

و خلاصة القول فيما يتعلّق بمفهوم التّواصل أنّه عمليّة إنسانيّة مشتركة و ديناميكيّة ذات بعد اجتماعيّ، و تحتوي على قدر كبير من القيم، يتبادل، في إطارها، المرسل و المستقبل رسائل لفظيّة أو غير لفظيّة، و يتفاعلان باستخدام سنن مشترك بينهما، و قناة لغويّة أو غير لغويّة، ضمن سياق ما، من أجل تحقيق هدف محدّد.

1-2- عوامل التّواصل:

كنّا قد أشرنا إلى بعض عوامل التّواصل، و سنفصّل الحديث عنها في هذا العنصر، و يمكن في هذا السّياق إيراد تصنيف مشهور لعوامل التّواصل، و هو تصنيف "رومان جاكبسون" (Roman Jakobson)[23]، حيث جعلها ستّة عوامل هي: المرسل، و المرسل إليه، و الرّسالة، و السّنن، و القناة، و المرجع. و هذا ما توضّحه الخطاطة أسفله:

السّياق (Contexte)

المرسل (Destinateur) ---------- الرّسالة(Message) ---------- المرسل إليه (Destinataire)

الاتصال (Contact)

السّنن (Code)

شكل رقم(02) يمثّل خطاطة التّواصل عند "رومان جاكبسون"[24]

يفاد من الخطاطة أعلاه أنّ عمليّة التّواصل تتكوّن من ستّة عناصر أساسيّة و تتمثّل في المرسل و المرسل إليه اللّذين يتبادلان رسالة ما عن طريق قناة معيّة، باستخدام سنن متّفق عليه في إطار سياق معيّن، و فيما يأتي شرح لهذه العوامل:

---

23 _ Essais de linguistique générale, les éditions de minuit, 1963. P213-214.

و ينظر كتابه: قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي و مبارك حنون، سلسلة المعرفة الأدبية، المغرب، دار توبقال للنشر، ط 1، 1988م. ص27.

24 – Ibid. P214.

1-2-1- المرسل:

هو العامل الأوّل في خطاطة العمليّة التواصليّة، و العنصر الذي تنطلق منه، حيث يبدأ الحوار بصياغة أفكاره في رموز تعبّر عن المعنى الذي يقصده [25]، و هو الّذي يحدّد طبيعة الرّسالة و محتواها و لغتها، و يختار الوسائل الكفيلة بإيصالها إلى المتلقّي [26]، من أجل إرسال رسائل معيّنة، و التّأثير فيه.

1-2-2- المرسل إليه:

و يسمّى أيضاً بالمستقبل أو المتلقّي (Récepteur)، و يقوم بعمليّة تفكيك (décodage) الرّسالة [27]، و قد يكون المرسل إليه فرداً أو جماعةً، فيستقبل الرّسالة و يحلّلها ليفهم معانيها ثمّ يجيب عن المرسل، فيصبح هو بدوره مرسلاً يبثّ رسالةً ما، و بذلك تكتمل الدّورة التّواصليّة.

1-2-3- الرّسالة:

هي الأفكار و المشاعر و الاتّجاهات التي يرغب المرسل في إشراك المرسل إليه فيها سواء كانت هذه الرّسالة ألفاظاً، أم صوراً، أم كتابةً، أم حركةً [28].

1-2-4- السّياق:

يطلق عليه أيضاً "المرجع" (La référence) و هو البيئة الاجتماعيّة التي تمدّنا بقواعد وأحكام للتّفاعل معها، و تتمثّل في المكان و الزّمان و الأشخاص [29]، و كلّ ما يحيط بالبيئة التّواصليّة من ظروف اجتماعية و اقتصاديّة و سياسيّة، و كذا الظّروف النّفسيّة للمتواصلين.

---

[25] – حسن عماد مكاوي و ليلى حسن السيد: الاتصال و نظرياته المعاصرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 1429هـ- 2008م. ص44.

[26] – حارث عبود: الاتصال التربوي، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2009م. ص32.

[27] – الطاهر بومزبر: التواصل اللساني و الشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، منشورات الاختلاف. ص25.

[28] – مصطفى عبد السميع محمد: مهارات الاتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم، الأردن، دار الفكر، ط1، 1424هـ-2003م. ص67.

[29] – حسن عماد مكاوي و ليلى حسن السيد: الاتصال و نظرياته المعاصرة. ص52.

1-2-5-السّنـــن:

يسمّى أيضاً "بالقانون" أو "الشفرة"[30]، و هي الرّموز الحاملة للرّسالة، وقد تكون هذه الرموز رموزاً لغويّة أو غير لغويّة، و يشترط في السّنن أن يكون مشتركاً كليًّا أو جزئيًّا بين المرسل و المرسل إليه[31]؛ فكلّما كان السّنن مفهوماً لدى المرسل إليه و واضحاً، كانت الرّسالة أكثر فاعليّةً، و أكثر تأثيراً فيه، و بالتّالي تكون العمليّة التّواصليّة أكثر نجاحاً.

1-2-6- الاتّصـــال:

يقتضي الاتّصال قناة (Canal) يتمّ عن طريقها انتقال الرّسائل من المرسل إلى المرسل إليه، بما في ذلك اللّغة اللّفظيّة، و الإشارات، و الحركات، و الصّور، والنّماذج، و المجسّمات، و الأجهزة السّمعيّة و البصريّة[32]، و يقتضي أيضاً ربطاً نفسيًّا بين المرسل و المرسل إليه يسمح لهما بإقامة التّواصل و الحفاظ عليه[33]، و من الواجب أن تكون القناة مناسبةً لطبيعة الرّسالة، و مناسبةً أيضاً لقدرات المرسل إليه العقليّة و النّفسيّة.

و رغم أنّ هذه المعادلة التّواصليّة تبدو بسيطةً تتلخّص في انتقال رسالة من مرسلٍ إلى متلقٍّ عبر قناةٍ، إلاّ أنّ هناك عدّة رهاناتٍ و مفارقاتٍ تدفعنا إلى إعادة النّظر في بساطتها، و من ذلك أنّ الرّسالة ناذراً ما تكون واضحةً و أحاديّة المعنى، بل إنّها على العكس من ذلك تتضمّن تعدّداً دلاليّاً، كما أنّ المتلقّي يعمل على انتقاء المعطيات المرسلة، و غربلتها و تحويلها، و بالتّالي فإنّه ليس متلقٍ سلبيّ، و تؤثّر قناة الاتّصال أيضاً في مضمون الرّسالة، وذلك حسب طبيعة

[30] – مصطفى عبد السميع محمد: مهارات الاتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم. ص68.

[31] – رومان جاكبسون: قضايا الشعرية. ص27.

[32] – مصطفى عبد السميع محمد: مهارات الاتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم. ص69.

[33] – رومان جاكبسون: قضايا الشعرية. ص27.

الوسائل المستخدمة (وسائل سمعيّة، بصريّة...إلخ)، و إضافة إلى ما سبق فإنّ التّواصل لا يتضمّن فعل الإخبار فقط، بل يبحث أيضاً عن كيفيّة التّأثير في الآخر[34].

و بناءً عليه يمكن القول أنّ عمليّة التّواصل عمليّة إنسانيّة ذات عوامل عدّة تتكامل جميعها من أجل نجاح عمليّة التّواصل و تحقيق التّفاعل بين طرفيها.

1-3- أنــواع التّواصل:

قد يكون التّواصل بين المرسل و المرسل إليه تواصلاً لفظيّاً أو تواصلاً غير لفظيٍّ، و في ما يأتي توضيح مقتضب لكلٍ منهما:

1-3-1- تواصل لفظيّ: (Communication verbal)

هو التّواصل الذي تستعمل فيه اللّغة كأداة للتّبليغ و التّفاهم بين المرسل و المرسل إليــه. ويتكوّن التّواصل اللّفظيّ من وحدات صوتيّة و تركيبيّة و معجميّة (أصوات و مقاطع وكلمات و جمل...إلخ)، و يعتمد هذا النّوع من التّواصل على القناة الصّوتيّة السّمعيّة؛ أي أنّــه يعتمــد أساساً على اللّغة الإنسانيّة[35].

و قد حظي هذا النّوع من التّواصل باهتمام الباحثين، خاصّة في مجال تعليميّة اللّغــة، لأنّ التّفاعل الّذي ينشأ بين المعلّم و المتعلّمين يكون بواسطة التّلفّظات اللّغويّة[36]. فعمليّة التّدريس تقوم أساساً على اللّغة الّتي يتمّ من خلالها تبادل التّأثير و التّأثّر بين المعلّم و المتعلّمين.

---

[34] – عز الدين الخطابي: الفلسفة و التواصــل الرهــان و الممكن، ضمن كتــاب: التواصــل نظريــات و تطبيقــات، إشراف محمد عابد الجابري، الكتاب الثالث، سلسلة فكر و نقد، بيروت، لبنان، الشــبكة العربية للأبحاث والنشر، ط1، 2010م. ص20.

[35] – جميل حمداوي: التواصل اللفظي و غير اللفظي في المجال البيداغوجي و الديداكتيكي، ضمن كتــاب: اللغة والتواصل التربوي الثقافي مقاربة نفسية تربوية، المغرب، مطبعة النجــاح الجديــدة، ط1، 2008م. ص61-62.

[36] – المرجع نفسه. ص62.

1-3-2- تواصل غير لفظيّ: (Communication non verbal)

قد يلجأ الإنسان في كثير من الأحيان إلى استعمال طرق غير لفظيّة في التّعبير عن ذاته أثناء التّواصل، أو تدعيم ما يقوله بحركاتٍ و إيماءاتٍ جسميّةٍ بغرض التّأثير في الآخر، هذا ما يمكن أن يسمّى تواصلاً غير لسانيٍّ.

و قد يستعمل الإنسان طرقاً غير لغويّة لنقل المعلومات، حتّى إنّه قد يهمل الطّرق اللّغويّة و يكون هذا الاستعمال في التّواصل الاجتماعيّ خاصّة، حيث لا يعوّل الفرد على "ما يقال" بل "كيف يقال" وعلى ما توحي به لغة الجسم، و يحدث هذا النّوع من التّواصل بين أصحاب اللّغة بطريقة دقيقة لا شعوريّة، إذ تقتضيه الثّقافة المشتركة بينهم[37]. و يتّفق أفراد المجتمع على الرّموز المستخدمة في التّواصل اللّفظي. إذ تتميّز كلّ لغة و كلّ ثقافة بلغة جسمٍ خاصّةٍ يستخدمها أهلها بطريقةٍ مفهومة[38].

و تجدر الإشارة إلى أنّ كلا النّوعين من التّواصل يتكاملان؛ فلا يمكن أنّ تنجح عمليّة تواصليّة لفظيّة نجاحا تامًّا من دون استخدام رموز غير لفظيّة تعزّز نظيرتها اللّفظيّة و توضّحها، و العكس صحيح؛ إذ لا يمكن أن يتمّ التّواصل عن طريق رموز غير لفظيّة فقط، و إنّما يتطلّب ذلك رموزا لفظيّة تشرحها و تفسّرها.

2- التّواصل اللّسانيّ:

أسهمت اللّسانيّات في تطوير نظريّة التّواصل، و التّشديد على أهميّته، من خلال لفت الأنظار نحو الوظيفة التّواصليّة للّغة، في دراسة اللّغة و تدريسها على حدٍّ سواء ، و راح اللّسانيّون يهتمّون بالتّواصل كلٌّ في مجال اشتغاله، و كان لهذا الاهتمام أثرٌ بالغٌ في توجيه المقاربات التّعليميّة نحو الاهتمام بالتّواصل، و لذلك سنحاول في إطار هذا العنصر تقديم موقف أبرز اللّسانيّين من التّواصل، و استنتاج مدى تأثير مواقفهم في انتقال مفهومه إلى تعليميّة اللّغة.

و يجدر بنا قبل ذلك الإشارة إلى أنّ العلماء العرب تنبّهوا، منذ القدم، إلى أنّ اللّغة إنّما تؤدّي وظيفة أساسيّة هي وظيفة التّواصل، و خير ما نستدلّ به على ذلك

---

[37] – هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة: عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، 1994م. ص257.

[38] – المرجع نفسه. ص257.

التّعريف الشّهير الّذي قدّمه "ابن جني" للّغة بقوله: **«أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»**[39]، و يتضمّن هذا القول إشارة واضحةً إلى أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، وهذا دليل واضح على أنّ اللّغة عند العلماء العرب كانت تعتبر أداة للتّواصل بين أفراد المجتمع.

2-1- فردناند دي سوسير: (F. De Saussure)

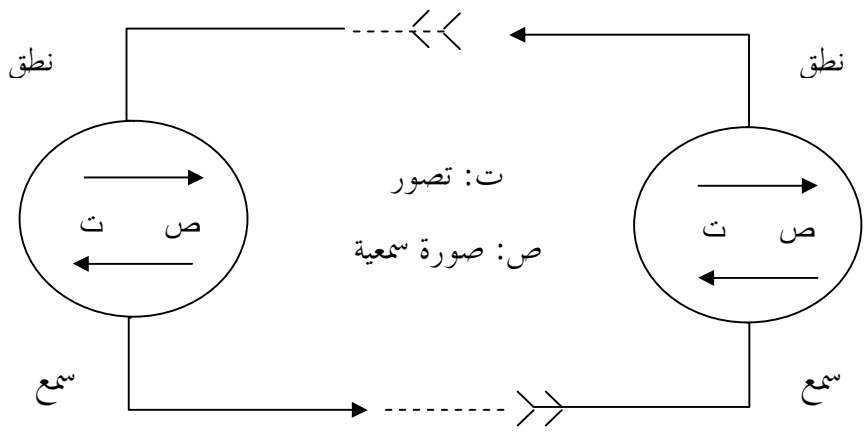
كانت اللّغة قبل ظهور أفكار "دي سوسير" تعدّ أداةً عاكسةً للفكر، و وسيلة للتّعبير عنه، و كان الاعتقاد السّائد أن الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّعبير عن الفكر، «**فقد تصوَّر القدماء أنّ اللّغة لوحة ترسم منعطفات الفكر الإنسانيّ في إبلاغه و تقبّله**»[40]، إلاّ أنّ ظهور كتاب "دي سوسير" الموسوم ب: "محاضرات في اللّسانيّات العامّة" (Cours De Linguistique Générale) أدّى إلى إعادة النّظر بخصوص هذا الاعتقاد؛ حيث أقرّ "دي سوسير" أن اللّغة "مؤسسة اجتماعية" تؤدّي وظيفة التّواصل بين أفراد المجتمع[41]. و أنّها نسق من العلامات تستعمل من أجل التّواصل، و أوحى بأهميّة الوظيفة التّواصليّة للّغة في حديثه عن أهميّة العلامة اللّسانيّة في التّواصل، و وضّح ذلك من خلال "دارّة الكلام"، الّتي مثّل لها بالشّكل أسفله:

---

[39] – ينظر كتابه: الخصائص، تحقيق: عبد السلام الهنداوي، لبنان، دار الكتب العلمية ، ط2، 1424هـ- 2002م، ج1. ص27.

[40] – عبد السلام المسدي: اللسانيات و أسسها المعرفية، سلسلة المكتبة الفلسفية، تونس الدار التونسية للنشر، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986م. ص27.

[41] – ينظر كتابه: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي و محمد النصر، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1996م. ص27.



شكل رقم (03) يمثّل دارّة التّواصل عند "دي سوسير"[42]

حيث يفترض "دي سوسير"وجود شخصين على الأقل لتكتمل الدّارّة التّواصليّة ولنسمي هذين الشّخصين (أ) و (ب):

تكمن نقطة انطلاق دارة التّواصل في دماغ أحد المتحاورين و لنفرض أنه (أ) أين ترتبط التّصوّرات (Concept) مع الصورة السّمعيّة المستخدمة في التّعبير بطريقة نفسيّة محضة. ثمّ إنّ الدّماغ ينقل إلى أعضاء النّطق ذبذبة ملازمة للصّورة، و هنا تصبح آلية فيزيولوجية، فتنتشر الموجات الصّوتية من فم المتحدّث (أ) إلى أذن السّامع (ب) وفق آليّة فيزيائيّة. ثم تستمر الدارّة مع المستمع (ب)، و لكن هذه المرّة في اتجاه معاكس؛ فيتم انتقال الصّورة السّمعيّة من الأذن إلى الدّماغ بطريقة فيزيولوجية فيتم الترابط النّفسيّ، داخل الدّماغ. و هكذا إذا افترضنا أن (ب) تحدّث، فإنّ الدّارة ستأخذ مساراً له الطريق الأولى نفسها، و تمرّ بالخطوات السابقة نفسها.[43]

و يتّضح لنا ممّا سبق أنّ "دي سوسير" تنبّه إلى الوظيفة التّواصليّة للّغة، و اعتبر أنّ العلامة اللّسانيّة بشقّيها الدّال و المدلول تلعب الدّور الرّئيس في عمليّة التّواصل، كما أنّه أوضح لنا الخطوات التي تمرّ بها هذه العمليّة التي تحدث بين شخصين أو أكثر.

[42] – المرجع نفسه. ص 23.

[43] – المرجع نفسه. ص23.

2-2- ليونارد بلومفيلد (L. Bloomfield)

أشار "بلومفيلد" زعيم المدرسة التوزيعيّة إلى أن الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل وكان ذلك في كتابه "اللّغة" (Le langage) [44] الصادر سنة 1933، حيث أورد مثاله الشّهير "جيل و جاك و التّفّاحة"؛ فعندما كان جيل و جاك يتنزّهان شعرت جيل بالجوع فأبصرت تفاحة فوق الشجرة، هنا أحدثت جيل أصوات، و سمع جاك هذه الأصوات، فقفز فوق الحاجز وأحضر التّفّاحة، و وضعها في يد جيل لتأكلها. فقسّم "بلومفيلد" العمليّة التّواصليّة الّتي حدثت بين "جيل" و "جاك" إلى ثلاثة أحداث هي:[45]

أ- أحداث سابقة لفعل الكلام.

ب- فعل الكلام.

ج- أحداث لاحقة لفعل الكلام.

حيث إنّ: (أ) هي مثير المتكلّم (Stimulus) و يتمثّل في جوع "جيل" و رؤيتها للتفّاحة، و (ج) هي استجابة المستمع (Réaction) و تتمثّل في إحضار "جاك" للتفّاحة. و أمّا (ب) فهي مرحلة الكلام؛ فعندما أصدرت "جيل" أصواتً قامت في الوقت نفسه باستجابةٍ لسانيّةٍ بديلةٍ (الاستجابة الحقيقية لو أنّ "جيل" قطفت التفّاحة بنفسها)، هذه الاستجابة البديلة أصبحت بمثابة مثير بديل لدى "جاك" عندما أحضر التّفّاحة.

و هكذا فإنّ اللّغة من منظور "بلومفيلد" هي استجابة لسانيّة بديلة تتحدّد تبعاً لموقف تواصليّ سلوكيّ ما، و تخضع للآليّة السّلوكيّة، و أنّها تؤدّي وظيفة تواصليّة في إطار سلوكيّ.

و من الملاحظ أنّ العمليّة التّواصليّة لدى "بلومفيلد" محصورة في إطار سلوكي ضيّق تتمثّل في العلاقة بين المثير و الاستجابة، في حين أنّ التّواصل عملية ديناميكيّة خلاّقة يتفاعل في إطارها كلّ من المرسل و المستقبل، و يتبادلان الأفكار و المشاعر و الآراء و غيرها، و عليه لا يمكن حصر عمليّة التّواصل في مجرّد الإثارة و الاستجابة. و ينطبق ذلك على اللّغة باعتبارها

[44]- Léonard Bloomfield: le langage, avant propos de Frédéric François, bibliothèque scientifique, Payot, Paris, 1970, p 26- 27.

[45]- Ibid. p 27.

أداةً للتّواصل؛ فباستخدام المنهج السّلوكي لا يمكن أن نحلّل إلا عدداً ضئيلاً من المواقف و لا يستطيع السّلوكيّ أن يفسّر كلّ أجزاء الثّروة اللّغوية التي تحيل إلى أشياء لا يمكن ملاحظتها[46].

2-3- أندريه مارتني:(André Martinet)

يعدّ "أندريه مارتني" من لسانييّ "حلقة براغ"* (Cercle de prague) الّتي تؤكّد أهميّة الوظيفة التّواصليّة للّغة. و قد تميّزت الدّراسة اللّسانيّة، في إطارها، بالنّظرة إلى اللّغة من خلال الوظيفة[47]؛ فاللّغة تؤدّي مجموعة من الوظائف في إطار الاستعمال، و تعمل هذه الوظائف جميعها من أجل تجسيد الوظيفة الأساسيّة، و هي وظيفة التّواصل بمفهومه الواسع، سواء تعلّق الأمر بوظيفة اللّغة في تمكين أفراد المجتمع من التّواصل فيما بينهم، أو وظيفتها في تحقيق تماسك المجتمع و انسجامه، أو وظيفتها في تحقيق المتعة الفنيّة و الجماليّة في الأدب[48].

و هذا ما ذهب إليه "أندريه مارتني" مؤكّداً على وجوب الاهتمام بالوظيفة التّواصليّة للّغة، فعدّ اللّغة مؤسّسة بشريّة، يشترك فيها جميع البشر على اختلاف مجتمعاتهم و ألسنتهم؛ و رغم أنّ اللّغة، بحسب رأيه، تختلف من مجموعة بشريّة إلى أخرى، فإنّ وظيفتها واحدة لا تتغير عند جميع البشر ألا و هي التّواصل[49]. و يشير أيضاً إلى أنّ ما يميّز اللّغة البشريّة عن غيرها من

46- بريجيته بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مصر، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، ط1، 1425هـ-2004م. ص212.

47- جيفري سامسون: المدارس اللسانية التسابق و التطور، ترجمة: محمد زياد كبة، المملكة العربية السعودية، مطابع جامعة الملك سعود،1417هـ. ص105.

*- حلقة براغ هي حلقة لسانيّة تأسّست عام 1926، على يد العالم التشيكي ماتزيوس (V.Mathésius) مع بعض الباحثين من أمثال ترنكا (B.Trnka) و فاشيك (J.Vachek)، و أصبحت تعرف فيما بعد بمدرسة براغ، أو المدرسة الوظيفيّة، و من أهمّ أعلامها أيضا: تروبسكوي (N.Troubetskoy) وجاكبسون، وأندريه مارتني...إلخ، و تهتمّ هذه الحلقة عموماً بالدّراسة الوظيفيّة للّغة في كلّ مستوياتها الصوتيّة و الصّرفيّة و النّحويّة و الدّلاليّة و الأسلوبيّة.

48- يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة في اللسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006. ص38.

49- أندريه مارتيني: مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة: سعيد زبير، الجزائر، دار الآفاق. ص13-14.

الأنظمة الأخرى هي وظيفة التّبليغ أو التّواصل، فاللّغة العربية على سبيل المثال هي قبل كل شيءٍ الوسيلة الّتي تمكّن أهل اللّسان العربيّ من تكوين العلاقات فيما بينهم[50].

2-4- رومان جاكبسون: (Roman Jakobson)

يعدّ "رومان جاكبسون"، أيضاً، من أبرز لسانييّ "حلقة براغ" الّذين اهتمّوا بالوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في إطار التّواصل، حيث يرى أنّ اللّغة تؤدّي ستّة وظائف تندرج جميعها ضمن الوظيفة التّواصليّة، و كان ذلك في كتابه: "محاولات في اللّسانيّات العامّة" (Essai De Linguistique Générale)[51]. و هذه الوظائف هي:

2-4-1- الوظيفة الانفعاليّة (التّعبيريّة): (Fonction émotive)

و ترتبط هذه الوظيفة بالمرسل، و هي التّعبير المباشر عن موقف الذّات تجاه ما تتحدّث عنه، و تهدف إلى إبانة الانفعال من حيث أنّه صادق أو كاذب، و تحدّد الوظيفة الانفعاليّة العلاقة بين المرسل و الرسالة و موقفه منها، فعندما تصدر الرّسالة فإنّها تدلّ في الوقت نفسه على طابع مرسلها و تكشف عن حالته[52]، و لذلك فإنّ الرّسالة تؤدّي وظيفة التّعبير عن صاحبها. و يتجلى ذلك في طريقة النّطق، مثلاً، أو في أدوات لغويّة تفيد الانفعال كالتأوّه والتعجّب، أو دعوات الثّلب، أو صيحات الاستنفار...[53]، و تختلف الرّسالة التعبيريّة باختلاف المواقف و سياقات الكلام.

---

[50] – المرجع نفسه. ص 14.

[51] –Roman Jakobson. p 209- 220.

و ينظر كتابه: قضايا الشعرية. ص23–33.

و ينظر أيضا: عز الدين الخطابي و زهور حوتي: التواصل نظريات و مقاربات. ص59–72.

[52] – فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون دراسة و نصوص، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 1413هـ–1993م. ص66.

[53] – عبد السلام المسدي: الأسلوبية و الأسلوب، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط5، 2006م. ص122.

2-4-2- الوظيفة المرجعيّة: (La Fonction référentielle)

و تسمى أيضا الوظيفة "التقريريّة"(Dénotative) أو "المعرفيّة"(Cognitive)[54]، و هي الوظيفة المؤدّية إلى الإخبار؛ ذلك أنّها تحيلنا على أشياء و موجودات نتحدّث عنها، و تقوم اللّغة هنا بوظيفة الرّمز إلى تلك الموجودات و الأحداث المبلّغة.[55] و ترتبط هذه الوظيفة بالسّياق و تحيل عليه، كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالواقع الذي تعبّر عنه اللّغة.

2-4-3- الوظيفة الإفهاميّة: (Fonction conative)

تسمّى "الوظيفة الإفهاميّة" أيضاً "بالوظيفة التّأثيريّة"[56] (Fonction impressive) وترتبط هذه الوظيفة بالمرسل إليه و تتّضح جليًّا في صيغتيّ " النّداء" و"الأمر"؛ فهاتين الصّيغتين تختلفان على المستوى التّركيبيّ و الصّرفيّ و الصّوتيّ، في الغالب، عن المقولات الفعليّة و الاسميّة الأخرى؛ فالجمل الأمريّة تختلف عن الجمل الخبريّة في كون هذه الأخيرة قابلة لأن تخضع لاختبار الصّدق، في حين أنّه لا يمكن لجمل الأمر الخضوع لذلك، و عليه فإنّ جملة من مثل "اشربوا" فإنّها لا تحتمل السّؤال عن صدقها أو كذبها، و لكنّها تحتمل هذا السّؤال إذا ما كانت في صيغة الخبر مثل"شربنا"[57]. و عليه فإنّ "الوظيفة الإفهاميّة" إنّما ترتبط بالمرسل إليه، و تتجلى بشكل واضح في الصّيغ الإنشائيّة.

2-4-4- الوظيفة الانتباهيّة:(Fonction phatique)

تستعمل هذه الوظيفة ، أساسا لإقامة التّواصل و تمديده أو قطعه، كما أنّها تستعمل للتّأكّد ممّا إذا كانت دورة الكلام تشتغل و أنّ التّواصل ما يزال قائماً، مثل قولنا عند الحديث مع شخص ما (قل. أتسمعني؟) ، و تستعمل أيضاً للفت انتباه المخاطب و التّأكّد من قوّته مثل

---

[54] – رومان جاكبسون، قضايا الشعرية. ص28، و ينظر: عز الدين الخطابي و زهور حوتي، التواصل نظريات و مقاربات. ص65.

[55] – عبد السلام المسدي: الأسلوبية و الأسلوب. ص122.

[56] – الطاهر بومزبر: التواصل اللساني و الشعرية. ص39.

[57] – رومان جاكبسون: قضايا الشعرية.ص29.

"أتسمعني"[58]. و يمكن أن يدرج ضمن الوظيفة الانتباهيّة كلّ ما يمكن أن يلفت انتباه السّامع من تأكيد أو تكرار أو إطناب[59]. و غيرها من الصّيغ التي نستعملها في حواراتنا اليوميّة من أجل الحفاظ عليها و تمديدها.

2-4-5- الوظيفة الميتالغويّة: (La fonction métalinguistique)

تسمّى أيضاً "الوظيفة المعجميّة" (La fonction de glose) أو "وظيفة ما وراء اللّغة" (La fonction métalinguistique)[60]. و يميّز " جاكبسون"[61] بين مستويين للّغة هما: "اللّغة الموضوع" (Langage- objet)، و "اللّغة الواصفة" (Métalangage) التي تتحدّث عن اللّغة ذاتها، و اعتبر أنّ هذه الأخيرة ليست أداة علمية يستعملها المناطقة و اللّسانيّون فحسب، بل إنّها تلعب دوراً هامًّا في اللّغة اليوميّة؛ إذ نمارس اللّغة الواصفة دون إدراكنا للخاصيّة الميتالسانيّة لممارستنا. و يكون التّركيز، في هذه الوظيفة، على السّنن عندما يشعر المرسل و المرسل إليه بضرورة التّأكّد ممّا إذا كانا يستعملان السّنن استعمالا صائبا فيتساءل المستمع " إنّني لا أفهمك" "ما الذي تريد قوله؟" و يسبق المتكلّم هذه الأسئلة بقوله: "أتفهم ما أريد قوله؟"[62]. و من الواضح أنّ هدف "الوظيفة الميتالغويّة" هو التّأكّد من صحّة السّنن ووضوحه لدى الطرفين المتواصلين.

2-4-6- الوظيفة الشّعريّة: (La fonction poétique)

تتّضح الوظيفة الشّعريّة عندما يتمّ التّركيز على الرّسالة باعتبارها رسالة بغضّ النّظر عن أيّ اعتبار آخر[63]، و تتّضح أيضا عندما تكون الرّسالة معدّة لذاتها كما هو الحال في النّصوص الفنيّة مثل القصائد الشّعريّة و غيرها[64]، و تعمل هذه الوظيفة

---

58 – المرجع نفسه. ص30.

59 – عبد السلام المسدي: الأسلوبية و الأسلوب. ص122.

60 – المرجع نفسه. ص 122-123.

61 – رومان جاكبسون: قضايا الشعرية. ص31.

62 – المرجع نفسه. ص31.

63 – المرجع نفسه. ص31.

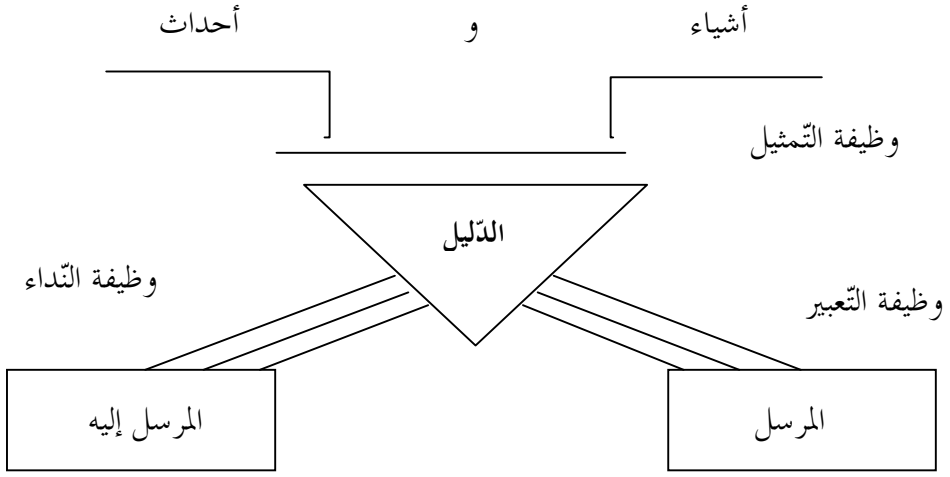
64 – فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون. ص67.

على إبراز قيمة الأصوات، و الكلمات و التّراكيب...إلخ في ذاتها، فتكسبها قيمةً مستقلّةً[65].

و ما يمكن قوله في ختام الحديث عن وظائف اللّغة عند "جاكبسون"، أنّ هذا الباحث قدّم تصنيفاً لوظائف اللّغة يمكن الاستفادة منه كثيراً في دراسة اللّغة و تدريسها.

2-5- كارل بوهلر: (K. Buhler)

كان "جاكبسون" قد تأثّر في تصنيفه لوظائف اللّغة بأفكار الفيلسوف "كارل بوهلر"؛ حيث اقترح هذا الفيلسوف ثلاث وظائف للدّليل اللّغوي، رافضاً بذلك تحليل اللّغة الّذي قام به "دي سوسير"، و اقترح صيغةً تداوليةً للدّليل بدلاً من الصّيغة البنيويّة[66].و هذا ما تمثّله الخطاطة أسفله:



شكل رقم(04) يمثّل تصوّر الدّليل عند "بوهلر"[67]

نستنتج انطلاقا من الخطاطة أعلاه أنّ اللّغة ،حسب "بوهلر"، تقوم بثلاث وظائف أساسيّة و هي: الوظيفة التّمثيليّة، و الوظيفة النّدائيّة، و الوظيفة التّعبيرية. و تتطلّب ثلاثة عناصر

[65] – عبد القادر الغزالي: اللسانيات و نظرية التواصل رومان ياكبسون نموذجا، سوريا، دار الحوار للنشر و التوزيع، ط1، 2003م. ص50.

[66] – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: محمد يحياتن، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992م. ص13.

[67] – المرجع نفسه. ص13.

هي[68]: العالم ، و المرسل، و المرسل إليه. و لذلك فإنّ كل حدث تواصليّ يحيل إلى[69]:

- المضمون المبلّغ: الذي يعبّر عن العالم و يقوم بوظيفة التّمثيل (Fonction représentation).
- المرسل إليه: و هو المستقبل للرّسالة و يقوم بوظيفة النّداء (Fonction d'appel).
- المتكلّم: و هو الذي يعبّر عن مواقفه النّفسية و العقليّة و هذه هي الوظيفة التّعبيريّة (Fonction d'expression).

من هنا يتبيّن أنّ الفيلسوف "كارل بوهلر" من المؤكّدين أنّ اللّغة تؤدّي وظيفة أساسيّة هي وظيفة التّواصل.

2-6- جون فيرث: (J. Firth)

يعدّ "جون فيرث"، رائد النّظريّة السّياقيّة في علم الدّلالة، و الدّراسات الوظيفيّة في مدرسة لندن، من المنادين بضرورة اعتبار الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل. و تندرج أعمال "فيرث" ضمن مجالين أساسيّين هما الصّوتيّات الوظيفيّة و علم الدّلالة:

فأمّا المجال الأوّل: فقد درس فيه "فيرث" وظيفة الأصوات انطلاقا من تأكيده أنّ الأصوات تترابط وظيفيّا فيما بينها[70].

و أمّا المجال الثّاني: فيتعلّق بالدّراسة الدّلاليّة أين أسّس النّظريّة السّياقيّة، و أكّد أنّ المعنى يجب أن يدرس ضمن مواقف حقيقيّة لاستعمال اللّغة، معتبراً أنّ "**معنى العبارة الكلامية هو ما تفعله**"[71]، ومنه قسّم السّياق إلى قسمين هما:

- السّياق اللّغوي: و هو العلاقات التي تربط وحدة لغوية معينة بالوحدات الأخرى[72].

---

68 – أزوالد ديكرو و جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياش، بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط2، 2007م. ص691.

69 – نفسه. ص691.

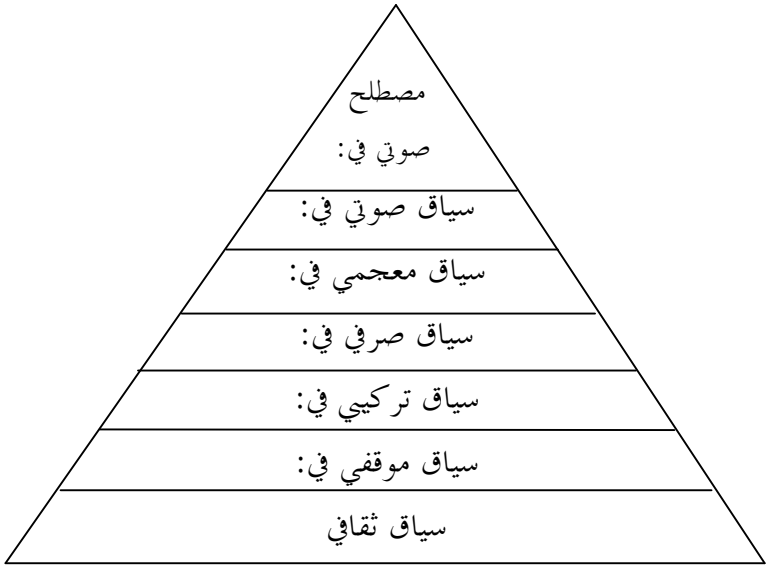
70 – جيفري سامسون: مدارس اللسانيات التسابق و التطور. ص 228– 237.

71 – المرجع نفسه. ص240.

72 – المرجع نفسه. ص179.

- السّياق غير اللّغوي: و يعنى بالعلاقات غير اللّغويّة الّتي تخضع لها اللّغة[73].

و بناءً على ما سبق يتّضح لنا أنّ "فيرث" درس المعنى انطلاقاً من اعتباره أنّ دلالة الكلمة تتحدّد من خلال السّياق و هذا ما يمثّله الشّكل الآتي:



شكل رقم(05) يمثّل أهمّ أركان النّظريّة السّياقيّة ل "فيرث"[74]

يلاحظ انطلاقا من الشّكل أعلاه أنّ "فيرث" بنى نظريّته السّياقيّة انطلاقا من اعتبار أنّ اللّغة تؤدّي وظيفة أساسيّة في المجتمع هي وظيفة التّواصل و لذلك فإنّ المعنى لا يتحدّد إلاّ في إطار التّواصل.

و نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ "جون فيرث" من اللّسانيّين الوظيفيّين الّذين أدركوا الوظيفة التّواصليّة للّغة، واعتبروا أنّها أهمّ الوظائف على الإطلاق، مؤكّدا على أنّ المعنى الحقيقي للكلمات و العبارات اللّغويّة لا يتحدّد إلاّ ضمن السّياق التّواصلي الذي ترد فيه.

[73] – و ينقسم السّياق غير اللّغوي إلى ثلاثة أنواع هي السّياق الثّقافيّ، و سياق الموقف، و السّياق العاطفي، لمزيد من التّفصيل حول هذه الأنواع ينظر: أحمد مختار عمر: علم الدّلالة، مصر، عالم الكتب، ط5، 1998م. ص70-71.

[74] – أحمد مومن: اللسانيات النشأة و التطور، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4، 2008م. ص181. و ينظر أيضا: يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي. ص43.

2-7- هاليـــداي:(Halliday)

و سار "هاليداي" على خطى أستاذه "فيرث" فقـــام بحصـــر لأهـــمّ وظـــائف اللّغـــة ليستنتج بدوره ثلاث وظائف أساسيّة تتكامـــل فيمـــا بينـــها مـــن أجـــل تأديـــة الوظيفـــة التّواصليّة، و هي كما يأتي[75]:

1- الوظيفة التّمثيليّة: و تعدّ تمثيلاً للواقع الذي يعيش فيه المتكلّم.

2- وظيفة التّعالق: و تؤدّيها اللّغة عندما تستعمل لإقامة العلاقـــات الاجتماعيّـــة، مثـــل: الإخبار، السّؤال، الأمر، النّهي...الخ.

3- الوظيفة النّصيّة: و هي الوظيفة التي تربط الخطاب بالسّياق الذي ينجز ضمنه.

و قد يبدو من الوهلة الأولى أنّ هذه الوظائف الثّلاث التي اقترحها "هاليداي" وظـــائف متباعدة و مستقلّة، إلاّ أنّها متكاملة فيما بينها لتعبّر عن وظيفة التّواصل. و بعبارة أخرى فـــإنّ التّواصل العاديّ يستلزم توافر هذه الوظائف الثّلاث باعتبارها أواليّات تتكامل من أجل إتمـــام عمليّة واحدة هي عمليّة التّواصل[76].

و يتّضح لنا أنّ "هاليداي" أيضاً من اللّسانيّين الذين أكّدوا أنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي التّواصل، كما يتّضح لنا أيضاً، من خلال عرضنا لهذه النّماذج الوظيفيّة المتمثّلـــة في أنمـــوذج "جاكبسون" و أنموذج "بوهلر" و أنموذج "هاليداي"، أنّ اللّغة تقوم بعدد من الوظائف، تندرج جميعها ضمن وظيفة أساسيّة هي وظيفة التّواصل.

2-8- سيمون ديك:(S. C. Dik)

يعدّ "سيمون ديك من أهمّ أعـــلام النّحـــو الـــوظيفيّ(Grammaire fonctionnelle) الّذين دعوا إلى دراسة الوظيفة التّواصليّة للّغة و تفسيرها ؛ حيث اعتبر أنّ عمليّة التّواصل إنّمـــا تقوم على مجموعة من الأبعاد المختلفة و هي: بعد "تـــوجيهيّ"، و بعـــد "إخبـــاريّ" و بعـــد "تعبيريّ"، و بعد "استشاري"، و تتكامل هذه الأبعاد من أجل تأدية وظيفة التّواصل[77].

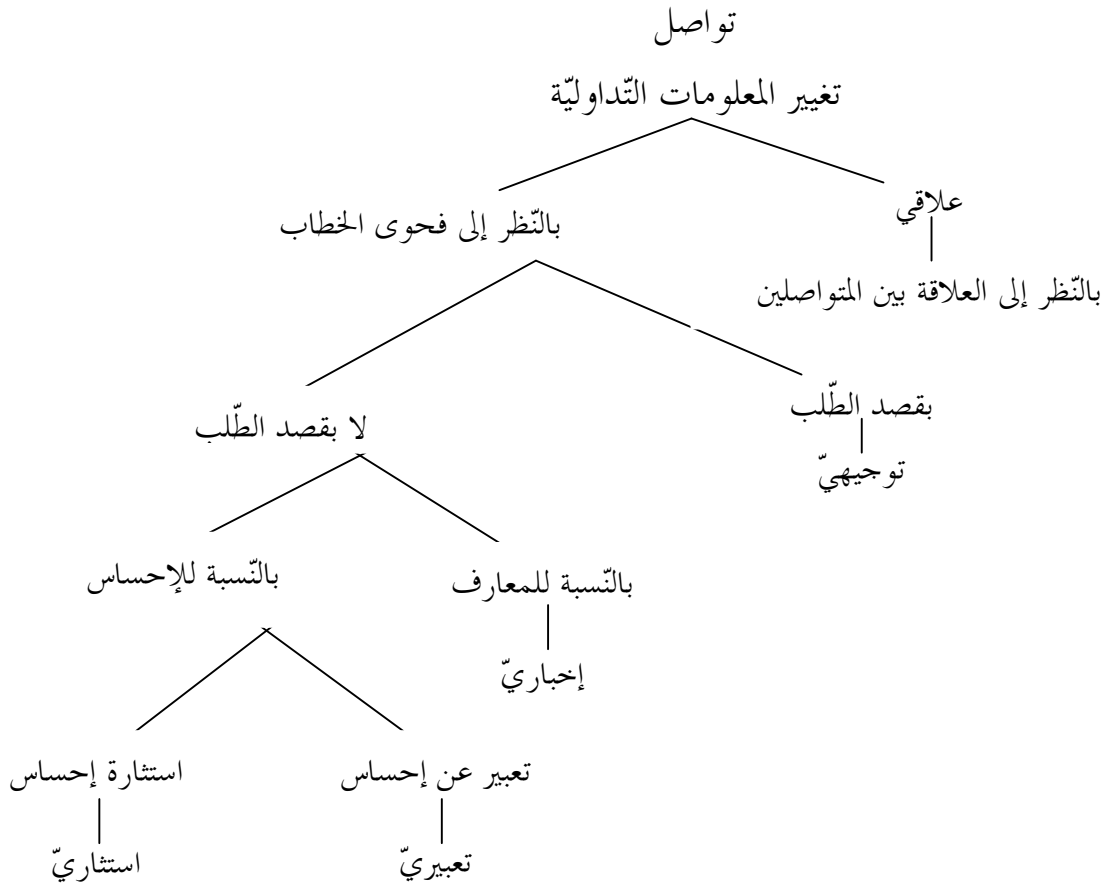
---

[75] – أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2، 2010م. ص54.

[76] – المرجع نفسه. ص53.

[77] – المرجع نفسه. ص56. و ينظر: يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي. ص72-73.

كما يَعتبر "ديك" أنّ التّواصل نشاط اجتماعيّ يمكّن المتواصلين من تغيير معلوماتهما التّداوليّة، التي يمكن أن تكون معلومات عامّة عن العالم، أو معلومات موقفيّة، أو معلومات سياقيّة، و ذلك عن طريق التّواصل "العلاقي" الذي يرتبط بالعلاقة القائمة بين المرسل والمستقبل، أو التّواصل "التّوجيهيّ" الذي قد يكون أمريًّا أو استفهاميًّا، كما يمكن أن يكون القصد منه الإخبار عن شيء و هو التّواصل "الإخباريّ"، أو تواصل "تعبيريّ" يهدف إلى التعبير عن إحساس، أو يهدف إلى استثارته و هو التّواصل "الاستثاريّ"[78]. و الشّكل الآتي يوضّح ما سبق ذكره



شكل رقم(06) يمثّل أبعاد التّواصل عند "ديك"[79].

و نستنتج مما سبق أنّ النّحو الوظيفيّ، يؤكّد أنّ الوظيفة التّواصليّة للّغة، و أنّ هذه الأخيرة وجدت من أجل تأدية وظيفة التّواصل، و لا يمكن دراستها إلاّ في هذا الإطار.

78 – أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية. ص56.

79 – المرجع نفسه. ص57.

إنّ ما نستنتجه من خلال عرض أفكار الوظيفيّين، سواء تعلّق الأمر بأعلام حلقة براغ أو أعلام المدرسة الانجليزيّة، هو أنّ هذه الأفكار ساهمت في شدّ انتباه المقاربات التّعليميّة نحو الاهتمام بوظائف اللّغة و خاصّة الوظيفة التّواصليّة، و الاهتمام بإكسابها للمتعلّم.

2-9- التّداوليّون[80]:

كان لأصحاب التّداوليّة أفكار تذهب المذهب نفسه الذي سلكه أصحاب الوظيفيّة حيث درسوا اللّغة دراسةً وظيفيّةً في الاستعمال أثناء تأديتها لوظيفتها التّواصليّة. و ربّما ذهبوا إلى أبعد من ذلك فقد عملوا على تحديد ما يمكن فعله في عمليّة التّواصل نفسه وليس ما نستطيع فعله إذ نتواصل، و أدمجوا في هذا الفعل الملازم للتّواصل جزءاً كبيراً من النّشاط الإنسانيّ[81]. و يتجلّى ذلك خاصّةً في أعمال "جون أوستن" (J.L. Austin) و "ج. ر. سيرل" (J.R.Searle) في دراستهما لنظريّة أفعال الكلام، أين درسا اللّغة دراسة وظيفيّة أثناء تأديتها لوظائفها التّواصليّة في الاستعمال، و هي حال كل فلاسفة اللّغة التّداوليّين من أمثال: "فيتجنشتاين" (L.Wittgenstien) الّذي اعتبر أنّ الهدف الأوّل للّغة ليس هدف الفهم و التّمثيل، بل إنّه التّأثير في الآخرين[82]؛ أي أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، وليست التّعبير عن الفكر، وكذلك "غرايس" (Grice) الذي اعتبر أنّ اللّغة أداة للتّواصل بين أفراد المجتمع، و درسها انطلاقا من هذا الأساس.

و كما أنّ للتّداوليّة أثراً كبيراً في توجيه الدّراسات اللّسانيّة نحو الاهتمام بالاستعمال اللّغويّ، فإنّ أثرها في تعليميّة اللّغة لا يقلّ أهميّة عن الأثر السّابق؛ إذ ساهمت كثيراً في دفع المقاربات التّعليميّة نحو بناء مبادئها على أسس تواصليّة، و خاصّة المقاربة التّواصليّة، كما سنشير إلى ذلك في موضع آخر من هذا البحث.

---

[80] – سيتمّ التّفصيل في آراء التّداوليين و موقفهم من الوظيفة التّواصليّة للّغة في الفصل الأوّل من هذا البحث. ص57 و ما بعدها.

[81] – أزوالد ديكرو و جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان. ص692.

[82] – فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علواش، الرباط، مركز الانماء القومي، 1986م. ص23.

و يعود الفضل للدّراسات اللّسانيّة حول التّواصل في التّركيز على أهميّة المتلقّي في عمليّة الكلام، و انعكس ذلك على تعليميّة اللّغة، فأصبح ينظر إلى العمليّة التّعليميّة على أنّها عمليّة ديناميكيّة يتفاعل فيها المعلّم و المتعلّمين، و أصبح التّدريس عمليّة تواصلٍ مستمرٍّ بينهم[83].

و نشير ختاماً إلى أنّ هذه النّماذج اللّسانيّة التّواصليّة و غيرها، يمكن أن تقدّم الكثير لتعليميّة اللّغة؛ فمن الممكن أن يستفاد منها في صياغة المواد الدّراسيّة، و وضع المناهج و البرامج التّعليميّة، و تصميم طرائق التّدريس...إلخ[84]. كما أنّه من المفيد بما كان الاستفادة منها في صياغة نماذج للتّواصل الصّفّيّ تكون أكثر فعاليّةً و أكثر نجاحاً من أجل تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

3- التّواصل الصّفّيّ:

3-1- تحديد مفهوم التّواصل الصّفّيّ:

يكتسي التّواصل أهميّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة، تماماً كأهميّته في الحياة الإنسانيّة عامّة؛ ذلك أنّه يفترض بأيّ عمليّة تعليميّة أن تكون عمليّة تواصليّة متبادلة بين المعلّم و المتعلّم، لأنّ التّواصل الصّفّي، أو التّواصل البيداغوجي (La Communicative Pédagogique)، يعدّ العامل الحاسم في نجاحها، و أيّ طريقة تعليميّة لا تقوم على مبدإ التّواصل المتبادل، حسب اعتقادنا، يمكن اعتبارها في عداد الطّرائق التّلقينيّة.

و من بين التّعاريف الّتي قدّمت لمفهوم التّواصل الصّفّي من ترى بأنّه: **«كل أشكال وسيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس و تلاميذ. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) و التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية و المجال و الزمان و هو يهدف إلى تبادل أو تبليغ و نقل الخبرات و المعارف و التجارب**

[83] – محمد الأخضر الصبيحي: التواصل اللغوي و أثر في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي. ص109.

[84] –أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي دراسة تحليلية، المغرب، مطبعة الرباط نات المغرب، 2011م. ص38.

والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي»[85]. و يفاد من هذا التّعريف أنّ التّواصل الصّفيّ يتشكّل عن طريق العلاقة التّواصليّة المتبادلة بين المعلّم و المتعلّم من جهة، و بين المتعلّمين من جهة ثانية، كما يتدخّل في تشكيله الموقف الزّمنيّ و المكانيّ، و الوسائل التّعليميّة الموظّفة في هذا الموقف، كما أنّه يعتمد على التّواصل بشقّيه اللّفظيّ و غير اللّفظيّ، و ذلك من أجل تحقيق أهداف معيّنة.

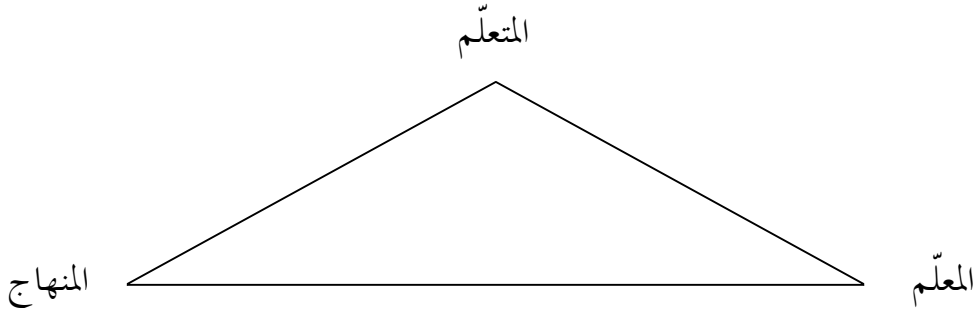
و على غرار هذا التّعريف، نجد تعريفاً آخر للتّواصل الصّفيّ يسير في الاتجاه نفسه، إذ يعرّفه بأنّه: «**عملية تفاعل مشتركة بالرموز اللفظية و غير اللفظية بين المعلم و المتعلم، حيث يقدم الاول خبرات تعليمية (معرفية و مهارية و وجدانية) من خلال القنوات المناسبة بغرض تحقيق نتاجات تعليمية مرضية لدى الثاني**»[86]، و يتضمّن هذا التّعريف إشارة واضحة إلى أنّ التّواصل الصّفيّ ليس مجرّد تواصل أحاديّ ذو اتّجاه واحد، و إنّما هو عمليّة تفاعليّة مشتركة بين المعلّم و المتعلّم و هذا ما يؤكّده أحد الباحثين بقوله: **« و بحكم أن عملية التواصل عملية دينامية و جدلية، فإن المدرّس و المتمدرس يتناوبان على لعب دور المرسل و المستقبل، و يبقى المنهاج ذلك المكون الذي يضم المضمون(الإرسالية) و القناة التي عبرها يتم تبادل الرّسائل»**[87]. و يكشف لنا هذا القول، إضافة إلى تأكيده على التّواصل المتبادل بين المعلّم و المتعلّم، طرفاً آخر من أطراف التّواصل الصّفيّ وهو المنهاج؛ حيث إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة و تحقيقها للأهداف المنوطة بها متوقّف على مدى نجاح و فعاليّة التّواصل الذي يحدث بين أطرافها الثّلاثة و هيّ المتعلّم و المعلّم و المنهاج. و يمكن أن نمثّل لهذه الأطراف الثّلاثة في الشّكل الآتيّ:

---

[85] – عبد اللطيف الفاربي و آخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددين: 09-10، المغرب، دار الخطابي، ط1، 1994م. ص44. و ينظر:
عبد الكريم غريب: المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكلوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، 2006م، ج1. ص161.

[86] – دلال ملحس إستيتية و عمر موسى سرحان: تكنولوجيا التعليم و التعليم الإلكتروني. ص71.

[87] – أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي دراسة تحليلية. ص62.



شكل رقم(07) يمثّل أهمّ عناصر التّواصل الصّفّيّ

و نقول تعليقاً على الشّكل أعلاه أنّ العمليّة التّعليميّة بكلّ أبعادها إنّما هي عمليّة تواصل بمعناه الشّموليّ؛ ذلك أنّها تقوم في مكوّناتها الرّئيسيّة على تواصل جدليّ تفاعليّ مسترسل بين المعلّم الذي يمثّل دور المرسل من جهة، و بين المتعلّم الّذي يمثّل دور المتلقّي من جهة ثانيّة، حول مضامين الرّسالة التي تتمثّل في المنهاج التّربوي من جهة ثالثة، وذلك عبر وسائط متعدّدة من صوت و صورة...إلخ [88]. و هذه العلاقة التّواصليّة الثّلاثيّة الأبعاد، حسب اعتقادنا، علاقة ضروريّة في أيّة عمليّة تعليميّة، حتى أنّ هناك من يذهب إلى الحدّ الذي يعتبر معه أنّ التّواصل هو عملية تعلّم و أنّ التّعلّم هو عمليّة تواصل [89].

و لا يفوتنا أن نشير إلى أنّ التّواصل الصّفيّ، في ضوء المناهج و المقاربات التّعليميّة الحديثة لم يعد محصوراً في محيط الحجرة الدّراسيّة و أسوار المدرسة فحسب، بل أصبح منفتحاً على المحيط الخارجيّ للمتعلّم و الحياة الاجتماعيّة الّتي يحياها، و أصبح ينظر إليه باعتباره آليّة انفتاح و تبادل و تشارك بين المدرسة و بين محيطها الاقتصاديّ و الثّقافيّ و الاجتماعيّ العامّ [90].

و ما يمكن قوله كخلاصة حول مفهوم التّواصل الصّفّيّ، أنّه كلّ أشكال العلاقة التّواصليّة التّفاعليّة المشتركة الّتي تربط بين المعلّم و المتعلّم من جهة، و بين المتعلّمين فيما بينهم من جهة ثانية، حول مضمون الرّسالة التّعليميّة الّتي ينصّ عليها المنهاج، إضافة إلى الموقف التّواصلي بكلّ

[88] – مصطفى محسن: زمن التواصل تأملات نقدية في بعض الدلالات و الأبعاد، تقديم عام لكتاب: أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي دراسة تحليلية. ص06.

[89] – علي تاعوينات: التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2009م. ص11.

[90] – مصطفى محسن: زمن التواصل تأملات نقدية في بعض الدلالات و الأبعاد. ص06.

ملابساته، و الوسائل التّعليميّة المستخدمة في نقل الرّسالة التّعليميّة، و ذلك لهدف تبادل الخبرات و المعارف و الأفكار و المشاعر و القيم...إلخ، و ينتج عنها تأثير في الآخر و تغيير في سلوكه.

3-2- عناصر التّواصل الصّفّيّ:

كما أنّ للتّواصل بصفة عامّة عناصر يتكوّن منها، فإنّ للتّواصل الصّفّيّ أيضاً عناصر ترتبط فيما بينها لتشكّل العمليّة التّعليميّة التّواصليّة، و كما أشرنا في الشّكل أعلاه، فإنّ التّواصل الصّفّيّ يتكوّن من ثلاثة أطراف أساسيّة، و هي المتعلّم، و المعلّم، و الرّسالة التّعليميّة. وفيما يأتي تفصيل الحديث عن كلّ منها:

3-2-1- المتعلّم:

يعدّ المتعلّم من أبرز العناصر في عمليّة التّواصل الصّفّيّ، بل إنّه أهمّها على الإطلاق، و يقوم بثلاث وظائف أساسيّة هي[91]:

1- **الوظيفة الانفعاليّة أو التّأثيرية:** و تتجسّد الوظيفة الانفعاليّة في تأثّر المتعلّم بمحتوى الرّسالة ممّا يؤدّي به إلى تغيير في تفكيره و سلوكه اللّفظي و غير اللّفظي.

2- **فكّ الرّموز:** و تتطلّب وظيفة فكّ الرّموز أن يكون المتعلّم على دراية بسنن اللّغة المستعملة و من ثمّ إشراكه مع المعلّم في الخلفيّة المرجعيّة للخطاب حتى يتمكّن من فكّ رموز هذا السّنن.

3- **ردود الفعل:** إذ تمكّن وظيفة ردود الفعل المتعلّم من القيام بردود فعل مختلفة، ظاهرة أو خفيّة، لفظية أو غير لفظية، إيجابية أو سلبيّة، و بذلك يصبح المتعلّم عنصراً إيجابياً في عمليّة التّواصل لا متلق سلبيّ.

---

[91] - عبد اللطيف الفاربي و آخرون: المدرس و التلاميذ أية علاقة، سلسلة علوم التربية، العدد03، المغرب، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط3، 1991م. ص67-75. و أوردته نقلا عنه: حورية ترزولت عمروني و جعفور ربيعة: أهميّة التّواصل البيداغوجي في التفاعل الصفي، مقال مقدم للملتقى الدولي: سيكلوجية الاتصال و العلاقات الانسانية، جامعة ورقلة، 20و 21و 22 مارس 2005. ص303-304. و أورده نقلا عنهما: علي تاعوينات: التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي. ص68. و ينظر: أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي. ص42.

و بناءً عليه يفترض بالمتعلّم أن يكون عنصراً فاعلاً في العمليّة التّواصليّة ومتفاعلاً، و ذلك بقيامه بهذه الوظائف الثّلاث، و هنا يرقى دوره لأن يصبح طرفاً متواصلاً يستقبل و يرسل، و لا يتوقّف عند دور المتلقّي السّلبيّ.

3-2-2- المعلّم:

إنّ عدّ المتعلّم أهمّ عناصر التّواصل الصّفّيّ لا يعني إغفال دور المعلّم و لا اختزال وظيفته، بل إنّ للمعلّم أهميّةً لا تقلّ عن أهميّة المتعلّم، و نجاح التّواصل الصّفّيّ، حسب اعتقادنا، إنّما يتوقّف على حسن تكوين المعلّم و مدى تمكّنه من الدّور المنوط به في العمليّة التّعليميّة. وللمعلّم أيضاً وظائف بارزة في عمليّة التّواصل الصّفّيّ هي[92]:

1- **الخلفيّة المرجعيّة:** و الخلفيّة المرجعيّة هي مجموعة المعارف الّتي يبلّغها للمتعلّم، إضافة إلى القيم و المهارات الّتي يعمل على تنميتها لديه، و لذلك يجب أن يتوفّر في المعلّم الإلمام بالمعرفة في مجال التّخصّص، و القدرة على معرفة حاجات المتعلّمين و قدراتهم حتى يساعدهم على استغلالها بشكل أفضل في حلّ المشكلات الدّراسيّة و الحياتيّة.

2- **مواقف المعلّم اتجاه الآخرين:** و تتمثّل مواقف المعلّم اتجاه الآخرين، في نظرته لذاته وللمتعلّمين، إضافة إلى طبيعة العلاقة التّواصليّة الّتي تربطه بهم.

3- **وضعيّة الإرسال:** و تعدّ وضعيّة الإرسال أهمّ الوظائف التّواصليّة؛ إذ إنها تمثّل الأثر الذي يسعى المعلّم إلى إحداثه في المتعلّمين، و ذلك في إطار الأهداف التّعليميّة المسطّرة، إضافة إلى معرفة المعلّم بخصائص المتعلّمين، و طرائق التّدريس، و كل ما يتعلّق بحيثيّات العمليّة التّعليميّة.

3-2-3- الرّسالة التّعليميّة:

و لا تقلّ الرّسالة التّعليميّة من حيث الأهميّة عن العنصرين السّابقين من عناصر التّواصل الصّفّيّ، ذلك أنّ تبليغها إلى المتعلّم هو الهدف الرّئيس للمعلّم و العمل التّربوي بشكل عام بغية

[92] – عبد اللطيف الفاربي و آخرون: المدرس و التلاميذ أية علاقة. ص64-65. و أوردته: حورية ترزولت عمروني و جعفور ربيعة: أهميّة التّواصل البيداغوجي في التفاعل الصفي. ص304.

الوصول إلى الغاية المرجوّة من العمليّة التّربويّة. و تتضمّن الرّسالة التّعليميّة أيضاً ثلاث وظائف كما يأتي:[93]

1- الشّيفرة: و الشّيفرة هي الألفاظ و المفردات و الجمل و التّراكيب المستعملة في التّواصل، و الّتي ينبغي أن تتناسب و الموقف التّعليميّ، و نوع الرّسالة و حجمها.

2- الشّكل: و يشترط في الرّسالة أيضاً أن يكون شكلها خالياً من التّعقيد و الغموض لضمان وصولها بشكل سليم، و لا يكلّف المتلقيّ جهداً فوق طاقته لحلّ إبهامه. ولذلك يجب أن تكون مناسبةً لسجلّ التّلميذ، و أن لا تتجاوز عتبة التّقبّل، فوضعيّة المتعلّم و سجلّه اللّغويّ يتطلّبان في كلّ فترة درجةً من الأصالة قابلةً لاستعاب الرّسالة الجديدة[94].

3- المحتوى: و يقصد بالمحتوى مضمون الرّسالة التّعليميّة، و هو ذو بعدين، أحدهما مؤسّساتيّ أو موضوعي و هو القانون المنظّم للعلاقات داخل القسم، و ثانيهما ذاتيّ يتدخّل فيه جزء من شخصيّة المتعلّم؛ حيث يتعامل مع جماعة القسم عن طريق أسلوبه الشّخصيّ.

4- تنظيم التّغذية الرّاجعة المزدوجة: إذ يجب التّفكير في صياغة الرّسالة صياغة تتناسب ومستوى المتعلّم، لضمان التّغذية الرّاجعة، و تتمثّل خاصيّة التّواصل الصّفّيّ في ازدواجية هذه الأخيرة، الّتي تكون على شاكلة المعادلة الآتيّة: مرسل...متلقّي تتبعها: متلقي...مرسل[95].

5- إدماج الرّسالة داخل سياق: و تتعدّد زوايا هذا السّياق فهناك السّوسيوجدانيّ المتمثّل في التّفاعل بين المعلّم و المتعلم، و هناك سياق الوسائل التّعليميّة؛ من معينات بصريّة وأشكال و نماذج...إلخ، الّتي تضمن وصول الرّسالة إلى المتعلّم بشكل جيّد، و هناك سياق

---

[93] – عبد اللطيف الفاربي و آخرون: المدرس و التلاميذ أية علاقة. ص66-67. و أوردته: حورية ترزولت عمروني و جعفور ربيعة: أهميّة التّواصل البيداغوجي في التفاعل الصفي. ص304. و ينظر أيضا: أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي. ص42.

[94] – عز الدين الخطابي و زهور حوتي: التّواصل نظريات و مقاربات. ص243.

[95] – المرجع نفسه. ص243- 244.

الحياة بكلّ أبعادها، الّذي يضمن للرّسالة قيمتها و تأثيرها، و يخرج العمليّة التّعليميّة من المدرسة إلى المجتمع[96].

و ينبغي التّأكيد على أهميّة عامل آخر من عوامل التّواصل الصّفيّ، إضافة إلى العوامل السّابقة الذّكر، و هو القناة؛ إذ تتحكّم القناة بقوّة في عمليّة الإرسال و مدى وضوحها، كما أنّها تعدّ عاملاً أساسيًّا في تنشيط التّواصل الصّفيّ، و دفع المتعلّم نحو التّفاعل مع المعلّم والمتعلّمين و المادّة الدّراسيّة، خاصّة إذا لم تعتمد هذه القناة على الألفاظ لوحدها، بل تعتمد أيضا على الوسائل التّعليميّة الفعّالة. و في مقابل ذلك فإنّ القناة تعتبر مسؤولة عن الأفعال الّتي لها تأثير سلبيّ في عمليّة التّواصل الصّفيّ مثل: التّشويش و الغموض، و انقطاع التّواصل والصّمت، و التّردّد[97]، و ذلك طبعاً في حالة ما إذا حدث خلل فيها.

و نستنتج ممّا سبق أنّه كلّما كانت الرّسالة ذات شيفرة مناسبة لكلّ ملابسات الموقف التّعليميّ، و كان شكلها مناسباً لقدرات المتعلّمين النّفسيّة و الذّهنية و الجسميّة، و مضمونها موافق لأهداف المنهاج، كلّما كانت أكثر وضوحاً لدى المتعلّم و أكثر استيعاباً، و بالتّالي أكثر تأثيراً فيه.

3-3- نماذج التّواصل الصّفيّ:

يختلف التّواصل الصّفي و تتعدّد نماذجه باختلاف طرائق التّدريس و طبيعة المنهج الدّراسي، و اختلاف النظرة إلى دور كلّ من المتعلّم و المعلّم في العمليّة التّعليميّة. و من هذا المنطلق اختلفت تصنيفات الباحثين لنماذج التّواصل الصّفيّ[98]، و سنكتفي هنا بعرض تصنيف[99] بدا لنا تصنيفاً وسطاً بين التّصنيفات الأخرى، كما يمكن ملاحظته في مدارسنا وهو كما يأتي:

---

96 – المرجع نفسه. ص244.

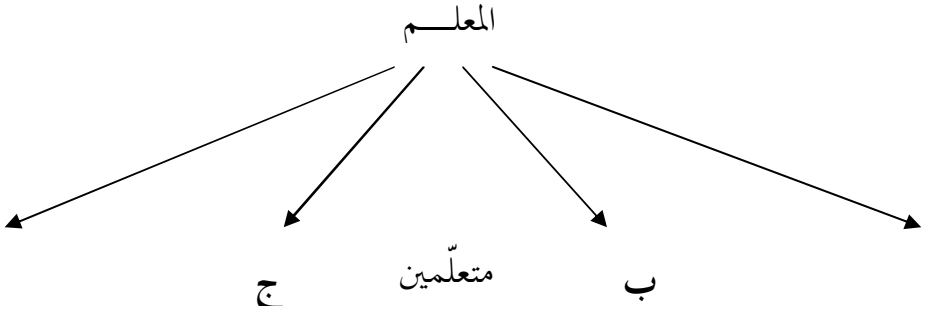
97 – أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي. ص43.

98 – ينظر في هذا الشّأن تصنيف: "دينو" (D.Hainaut)، و "جان ديكلو" (J. Duclos)، و أوبير حانون (H. Hanoun)، و "محمّد آيت موح"، و آخرون، ضمن كتاب: العربي فرحاتي: أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010م. ص72-74.

99 – هذا التّصنيف "لجان ديكلو" أورده العربي فرحاتي: المرجع نفسه. ص 118-120.

3- 3-1- أنموذج التّواصل المتمركز حول المعلّم:

إنّ العلاقة بين المعلّم و المتعلّم في أنموذج التّواصل المتمركز حول المعلّم علاقة المتسلّط بالمطيع؛ فالعمليّة التّربويّة في هذا الأنموذج تقوم على المعلّم الذي يمثّل قيم السّلطة و الطّاعة والامتثال و التّرويض، و يبدو مسيطراً على عمليّة التّدريس، و مصدراً للمعرفة، و يقوم بدور الباثّ، في حين أنّ المتعلّم يظلّ متلقّياً سلبيًّا، و يمكن تمثيل هذا الأنموذج في الشّكل الآتي:



شكل رقم (08) يمثّل أنموذج التّواصل المتمركز حول المعلّم[100]

إنّ ما نلاحظه من خلال الشّكل أعلاه أنّ المعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة و المتحكّم فيها، و تتبنّى هذا الأنموذج الطّرائق التّلقينيّة، الّتي تهتمّ بالمادّة الدّراسيّة، و تتخذ من المعلّم أداة لنقلها إلى المتعلّم و تلقينه إيّاها.

3-3-2- أنموذج التّواصل المتمركز حول المادّة التّعليميّة:

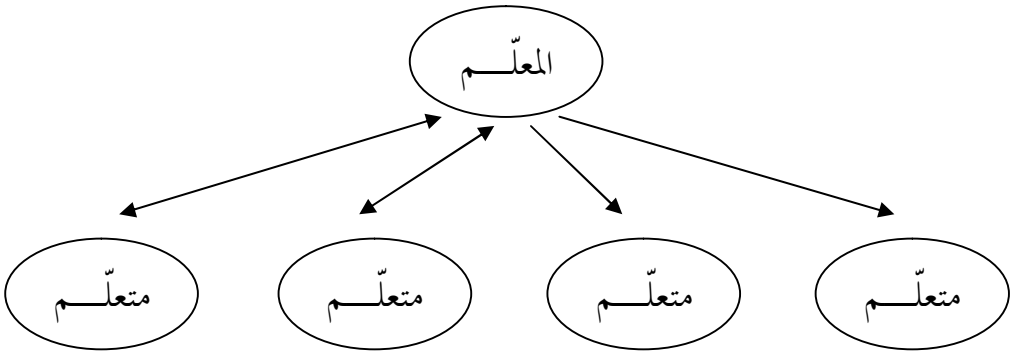
و على غرار الأنموذج السّابق، فإنّ العلاقة بين المعلّم و المتعلّم في أنموذج التّواصل المتمركز حول المادّة التّعليميّة هي علاقة خطيّة أيضاً، إلا أنّها يمكن أن تكون ثنائيّة الاتّجاه؛ حيث يمكن حدوث نوع من التّواصل المتبادل بين بعض المتعلّمين وبين المعلّم، و تمارس في هذه العلاقة قيم العقلانية و المنطقيّة، و إتقان الأدوار الوظيفيّة التّعليميّة[101]. و يمكن عدّ هذا الأنموذج أنموذجاً متمركزاً حول الأفراد، حيث إنّ المعلّم يشتغل مع المتعلّمين كلّ على حدة[102]. و الشّكل أسفله يمثّل لهذا الأنموذج:

---

100 – المرجع نفسه. ص119.

101 – المرجع نفسه. ص119.

102 – ميلود حبيبي: الاتصال التربوي و تدريس الأدب. ص18.



شكل رقم (09) يمثّل أنموذج التّواصل المتمركز حول المادّة التّعليميّة[103].

و نلاحظ انطلاقا من الشّكل أعلاه أنّ المعلّم يوجّه للمـــتعلّم رســـالة يحمّلـــها مـــادّة تعليميّة، و المتعلّم من جهته يقوم باســـتقبالها، أمّـــا التّواصـــل المتبـــادل فيحـــدث في إطـــار ضيّق و مقصور على بعض الأفراد فقط.

و وفقاً لأحد الباحثين[104] فإنّ أنموذج التّواصل المتمركز حول المادّة التّعليميّة هو أكثـــر النّماذج انتشاراً في مدارسنا، حيث يُسجّل حضور المتعلّم في العمليّة التّواصليّة، غير أنّ حضوره يتوقّف عند حدود الاستجابة فقط في حين تظلّ سلطة المعلّم قائمةً.

من هنا يتّضح لنا أنّ أنموذج التّواصل المتمركز حول المادّة التّعليميّة، و على الرّغم مـــن اهتمامه بالمتعلّم، إلاّ أنّه ما زال يحتفظ بدوره السّلبيّ في العمليّة التّعليميّة الّذي يقتصـــر علـــى الاستقبال و الاستجابة فقط، و هو بذلك يفتقر إلى التّواصل الصّفيّ التّفاعليّ، الّذي يكون فيه المتعلّم فاعلاً و متفاعلاً مع باقي عناصر العمليّة التّعليميّة، من معلّم و متعلّمين و مادّة تعليميّة.

3-3-3- أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم:

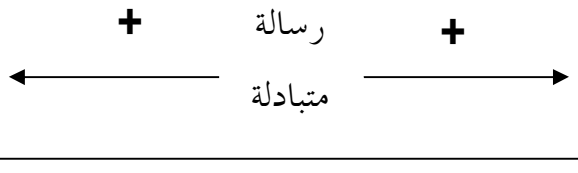
يصبح المتعلّم في أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، بحيث يقيم علاقة تواصل بينه و بين المعلّم من جهة، و بينه و بين باقي المتعلّمين من جهة أخرى. و هـــي علاقة تربويّة مشبعة بقيم الذّات و الحريّة و الاستقلاليّة، حيث يكون المـــتعلّم فيهـــا فـــاعلاً

[103] – العربي فرحاتي: أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراســـي و طـــرق قياســـها. ص119.

[104] – المرجع نفسه. ص121.

ومتواصلاً، سواء كان فرداً أو جماعةً، محترمة خصوصيّاته الفرديّة و استقلاليّته عن كلّ الضّغوط المدرسيّة و الاجتماعيّة و السّياسيّة و الإيديولوجيّة.

و بما أنّ هذا الأنموذج يركّز على العلاقة التّواصليّة الثّنائية بين المعلّم و المتعلّم، فإنّ التّواصل الصّفيّ يصبح ثنائيّ البثّ و الاستقبال؛ أي أنّ المعلّم و المتعلّم يتناوبان على دوري المرسل و المستقبل. وهو ما يمكن تمثيله في الشّكل الآتي:



تواصل أفقي متبادل

شكل رقم(10) يمثّل العلاقة التّواصليّة المتبادلة بين المعلّم و المتعلّم[105].

و يتميّز أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم بخاصيّة التعلّم الجماعيّ؛ حيث يتّخذ هذا الأنموذج شكلاً دائريًّا يمثّل فيه كلّ متعلّم محطّة معيّنة وسط دائرة لا أوّل لها و لا آخر، ممّا يجعل التّواصل مشتركاً بين جميع المتعلّمين[106]. فيصبح التّعلّم نتاجاً لهذا التّواصل، وتصبح الجماعة وسيلة و غاية في الآن نفسه؛ فهي وسيلة لكون التعلّم يتم عن طريق التّواصل الجماعي، وهي غاية لأنّ الهدف من التعلّم هو الإدماج الاجتماعيّ[107]. فيتمكّن المتعلّمون من التّعلّم جماعيًّا والقيام بمهمّات تعليميّة تعاونيّة.

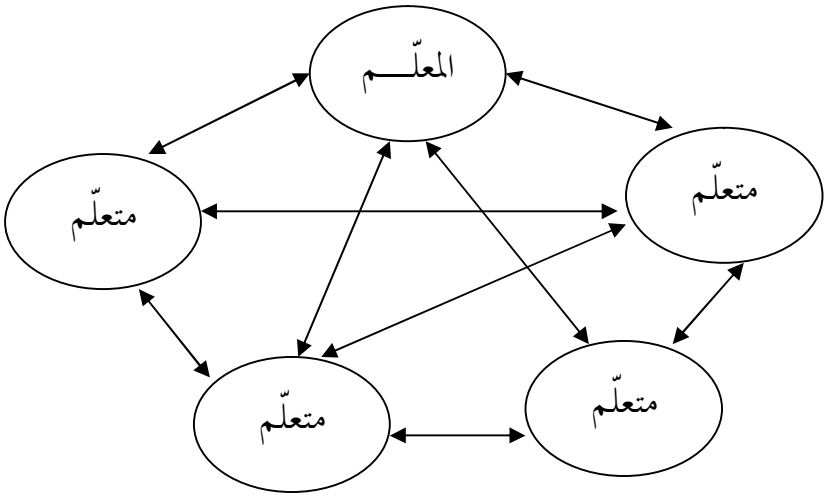
و يمثّل الشّكل الموالي العلاقة التّواصليّة بين المعلّم و المتعلّمين في أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم:

---

105 – حورية ترزولت عمروني و جعفور ربيعة: أهميّة التّواصل البيداغوجي في التفاعل الصفي. ص309. و ينظر: علي تاعوينات: التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي. ص72.

106 – ميلود حبيبي: الاتصال التربوي و تدريس الأدب. ص81.

107 – أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي. ص41. و ينظر كتابه: المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، المغرب، مطبعة الرباط نات المغرب، 2012م. ص22.



شكل رقم (11) يمثّل أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم[108].

و يتّضح لنا، انطلاقاً من الشّكل أعلاه، أنّ أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم يجعل من العمليّة التّعليميّة حلقة تواصلٍ مستمرٍّ و دائريٍّ بين المتعلّم و المتعلّمين من جهة، و بين المتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى، و عليه يصبح التّواصل الصّفيّ ثنائيّ البثّ و الاستقبال؛ أي أنّ المعلّم و المتعلّم يتناوبان على لعب دوريّ المرسل والمستقبل. و يهتمّ هذا النّوع من التّواصل الصّفيّ بالمتعلّم باعتباره مركز العمليّة التّعليمية، و الغاية النّهائيّة منها. ولذلك نؤكّد أنّ المتعلّم يجب أن يكون إيجابيًّا و فعّالاً في عمليّة التّعليم.

و يعدّ هذا الأنموذج الأخير، حسب أحد الباحثين[109]، قليل الانتشار في العالم و نادراً على الرّغم من ادّعاء الكلّ بتبنّيه، أمّا الأنموذجين الأوّل و الثّاني فهما الأكثر انتشاراً في كلّ المنظومات التّربويّة العالميّة. و لكنّ الطّرائق التّعليميّة الحديثة، أصبحت تدعو إلى نوعٍ من التّعليم التّواصليّ يلتقي مع خصائص الأنموذج الأخير، و عليه فإنّ الباحثة ستحاول تبنّي هذا الأنموذج وتطبيقه على تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، و ذلك ضمن فصول هذا البحث.

[108] – العربي فرحاتي: أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها. ص120.

[109] – المرجع نفسه. ص120.

و ختاماً، يمكننا القول أنّ التّواصل الصّفّيّ ضرورة لا بدّ منها في أيّ صفّ دراسيّ، أو أيّ حلقة تعليميّة؛ إذ إنّه يشكّل الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة، و هو جوهر الأنشطة الصفيّة، و هو من أهمّ العناصر الإيجابيّة التي تساهم في خلق بيئة تعليميّة تحفّز المتعلّمين وتساعد على تنمية شخصيّاتهم و تحسين أدائهم التّحصيليّ، لتحقيق الأهداف التربويّة المنشودة، هذا من جهة، و من جهة أخرى فإنّ التّواصل الصّفّيّ يؤدّي إلى إكساب المتعلّم خبرات ثقافيّة واجتماعيّة مختلفة سواء كان ذلك من المعلّم، أو من باقي المتعلّمين [110]. و هذا ما من شأنه أن يضمن عمليّة تعليميّة أكثر نجاحاً، و بالتّالي تحصيلاً دراسيًّا أفضل.

3-4- عوائق التّواصل الصّفّيّ:

و لابدّ أنّ معرفة معيقات التّواصل الصّفّيّ، و الوعي بها، يشكّل عاملا أساسيّا في محاولة معالجتها و أيضا تجنّبها. ولذلك سنحاول عرض بعض معيقات التّواصل الصّفّيّ فيما يأتي [111]:

3-4-1- العوائق الفكريّة/ المعلوماتيّة:

و تتعلّق المعيقات الفكريّة باللّغة المستعملة أثناء العمليّة التّواصليّة بين المعلّم و المتعلّم حيث يمكن أن تكون هذه اللّغة المستعملة غير مناسبة لمستوى المتعلّم الفكريّ و المعرفيّ.

3-4-2- العوائق السيكولوجيّة:

فقد تؤدّي الانطباعات النّفسيّة التي تتكوّن تجاه الآخر، كالفكرة التي يكوّنها المتعلّم عن المعلّم أو العكس، إلى التّنافر و الاستقبال السّلبيّ. و أيضا الانطباعات السّلبيّة التي يحملها المتعلّم عن المدرسة و النّظام التّعليميّ، قد لا تجعله مشاركاً فعّالاً في العمليّة التّواصليّة.

---

110 – سليمان المزين و سامية إسماعيل سكيك: التواصل الصفي و علاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات، ورقة مقدمة لمؤتمر الحوار و التواصل التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، 1432هـ-2011م. ص08-09.

111 – أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي. ص43-44. و ينظر كتابه: المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية. ص14-15.

3-4-3- العوائق المرضيّة:

تتمثّل المعيقات المرضيّة فيما يمكن أن يصيب الحواس من أمراض، سواء تعلّق الأمر بالمعلّم أو المتعلّم، و هذا ما يلحق أضراراً بالقناتين السّمعيّة و البصريّة، و بالتّالي عدم ضمان الوصول الجيّد للرّسالة التّعليميّة، و من أمثلة هذه المعيقات: العيوب الكلاميّة، خلل في السّمع، ضعف البصر...إلخ.

3-4-4- عوائق تتعلّق بظروف الإرسال و الالتقاط:

و تشمل العوائق التي تتعلّق بظروف الإرسال و الالتقاط الضّجيج داخل القسم و خارجه، الّذي يؤثّر على انتقال الرّسالة، و أيضاً النّبرات الصّوتيّة لكلّ من المتعلّم والمعلّم، و كذلك الاكتظاظ داخل القسم الدّراسيّ، و بعد المسافة بين المرسل والمستقبل ممّا يؤثّر كثيراً على الإرسال و الاستقبال.

إنّ الاقتصار على ذكر هذه العوائق ، لا يعني أنّها كلّ العوائق الّتي قد تعترض عمليّة التّواصل الصّفيّ و تحدّ من فعاليّتها، بل إنّ هناك الكثير من العوائق الّتي لم يتمّ ذكرها. و مهما يكن من أمر، فإنّنا نؤكّد في ختام حديثنا عن عوائق التّواصل الصّفيّ على ضرورة معرفة المعلّم لهذه العوائق و البحث عن أسبابها، فإذا حصل له ذلك تمكّن من تجاوز هذه العوائق، لأنّه كما يقال: إذا عرف السّبب بطل العجب.

- **خلاصة:**

و صفوة القول، فيما يخصّ العلاقة بين التّواصل اللّسانيّ و التّواصل الصّفيّ، أنّ اهتمام النّظريّات اللّسانيّة بالتّواصل و الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في إطاره، و اعتبارها أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، و اتّجاهها نحو دراسة الاستعمال اللّغويّ، لم يسهم في تغيير النّظرة إلى اللّغة و كيفيّة دراستها فحسب، و إنّما أسهم أيضاً في تغيير النّظرة إلى كيفيّة تدريس اللّغة، و في إعادة صياغة أنموذج التّواصل الصّفيّ؛ الّذي أصبح يقوم على العلاقة التّواصليّة المتبادلة بين المعلّم و المتعلّمين من جهة، و بين المتعلّمين من جهة ثانية، و بين المدرسة و المحيط الاجتماعيّ من جهة ثالثة.

- تمهيـــد:

إنّ التّطوّر السّريع الّذي يشهده العالم اليوم في مختلف المجالات يفرض على تعليميّة اللّغة البحث عن مقاربات تعليميّة تواكب هذا التّطوّر المتسارع، و تمكين المتعلّم أيضا من مواكبته بواسطة اللّغة التي يريد تعلّمها.

و قد دأب المنشغلون بتطوير تعليميّة اللّغات على البحث عن أنجع المقاربات التّعليميّة لمسايرة العصر، و من البديهيّ أنّ المقاربات التي تقوم على الأسلوب التّلقينيّ و البنيويّ لم تعد صالحة لهذا الغرض، إذ من الضّروريّ و جود مقاربة تخطو بتعليميّة اللّغة خطوة واسعة نحو انفتاح العمليّة التّعليميّة على المجتمع بكلّ أبعاده، و الاهتمام بالمتعلّم و خصائصه و رغباته، من هنا ظهرت المقاربة التّواصليّة (L'approche communicative) الّتي أحدثت ثورةً، إن صحّ التّعبير، في تعليميّة اللّغة و أثبتت فعاليّتها في تعليم اللّغات سواء أكانت لغات منشأ أم لغات أجنبيّة.

و يجدر بنا، قبل أن نشرع في الحديث عن المقاربة التّواصليّة، توضيح مفهـــوم المقاربـــة (Approche)، و إبراز الفرق بينه و بين مفهوميّ الطّريقة (Méthode) و التّقنية (Technique) إذ عادة ما يتمّ الخلط بين هذه المفاهيم، فتستعمل المصطلحات الثّلاثة بالمعنى نفسه.

و يكمن الفرق بين هذه المصطلحات باختصار شـــديد، حســـب إحـــدى القـــواميس المتخصّصة[1]، في أنّ المقاربة تُعنى بنظريّات مختلفة تتعلّق بطبيعـــة اللّغـــة و كيفيّـــة تعليمهـــا و تعلّمها، في حين أنّ الطريقة تهتمّ بكلّ ما يخصّ المناهج مـــن خطـــط متنوعـــة في تـــدريس المادّة، أمّا التّقنية فإنّها مجموع الأنشـــطة الصـــفيّة الّـــتي مـــن شـــأنها أن تـــدعّم العمليّـــة التعليميّة، كالألعاب، و الرّسوم، و حلّ المشكلات...إلخ.

من هنا يتّضح أنّ المقاربة أشمل من الطّريقة و التّقنية، حيث تحتوي المقاربة على مجموعـــة من الطّرائق التّعليميّة، و كلّ طريقة تعليميّة تتّخذ لنفسها مجموعة من التّقنيات الّتي توظّفهـــا في عمليّة التّعليم.

---

[1] - J.C. Richards end R. Chmidt: Longman Dictionary of Language Teatching and Applied Linguistics, London, Pearson Education, 3rd ed, 2002. P30.

و أوردها: بدر ابن الراضي: تعليم اللغة و تعلمها مقاربة تواصلية، ضمن كتاب: اللغة و التواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية ثقافية. ص8-9.

1- لمحة عن المقاربات التّعليميّة السّابقة للمقاربة التّواصليّة:

لا بدّ لأيّ نظريّة علميّة أو مقاربة ما، قبل ظهورها، من تضافر عدّة عوامل تفضي إلى تكوّنها و تبلور مبادئها، و يشمل ذلك المقاربة التّواصليّة في تعلّم اللّغة و تعليمها، إذ اجتمعت عدّة عوامل أفضت إلى ظهورها، و من أهمّ هذه العوامل نذكر: فشل المقاربات التّعليميّة السّابقة، و التّطوّرات الحاصلة على مستوى علم النّفس و علم اللغة، و سيأتي الحديث عن هذين السّببين الأخيرين في المبحث الموالي.

أمّا هذا المبحث فسنخصّصه لعرض لمحة موجزة عن المقاربات التّعليميّة السّابقة للمقاربة التّواصليّة، المتمثّلة في المقاربتين التّقليديّة و البنيويّة، و إبراز نقاط ضعفهما، و أسباب فشلهما حيث يعدّ فشل هاتين المقاربتين في تحقيق الأهداف المرجوّة من تعلّم اللّغة و تعليمها، و النّقد الشّديد الّذي وجّه لهما، من أهمّ الأسباب الّتي أدّت إلى ظهور المقاربة التّواصليّة، و هذا ما سنوضّحه فيما يأتي:

1-1- المقاربة التّقليديّة: (L' approche traditionnelle)

تسمّى هذه المقاربة أيضاً ب: "طريقة النّحو و التّرجمة"[2] (La méthode grammaire-traduction)، و تطلق هذه التّسمية على مختلف الطّرائق الّتي كانت متّبعة في تعليم اللّغات قديماً قبل ظهور الطّرائق التّعليميّة المعروفة.

إذ إنّ النّاس لم يعرفوا، قديماً، طرائق تعليميّة تقوم على أسس منهجيّة علميّة، و في العالم الغربيّ كان تعليم اللّغات الحيّة مرادفاً لتعليم اللّغات الميّتة[3] و المتمثّلة آن ذاك في اللّغتين اللاّتينية و اليونانيّة، حيث كان الاعتقاد السّائد أنّ تعلّم اللاّتينيّة و اليونانيّة هو رياضة عقليّة في حدّ

---

[2] – ينظر على سبيل المثال: نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، 1988م. ص155. و هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص101. و دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة، سلسلة أساليب تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية، ترجمة: عائشة موسى السعيد، المملكة العربية السعودية، مطابع جامعة الملك سعود، 1418هـ-1997م. ص05.

[3] - Pierre Martinez: La didactique du langue étrangères, Que sais-je? France, Presses universitaires de France, 3em éd, 2002. P49.

ذاته، يرقى بالعقليّة الإنسانيّة، و ذلك باستخدام الطّريقة الكلاسيكيّة، و الّتي تركّز على القواعد النّحويّة، و استظهار المفردات، و التّصريفات، و ترجمة النّصوص، و التّدريبات الكتابيّة [4].

و عندما بدأ النّاس يتعلّمون لغات أخرى في القرنين الثّامن عشر والتّاسع عشر، طُبّقت الطّريقة الكلاسيكيّة في التّعليم، و أصبحت تسمّى بطريقة النّحو و التّرجمة، و لم يكن القصد من تعليم اللّغة، آنذاك، إكساب المتعلّم القدرة على التّواصل الشّفهي، بل كانت تُعلّم لغرض "الأستاذيّة"، أو اكتساب كفاءة في قراءة لغة أجنبيّة[5].

و يعتمد تعليم اللّغة الأجنبيّة، وفق مقاربة النّحو و التّرجمة، على معرفة القاعدة اللّغويّة وحفظها ثمّ تطبيقها على القراءة و الكتابة، و يعتمد أيضاً على التّرجمة من اللّغة الأم إلى اللّغة الأجنبيّة، و التّرجمة من اللّغة الأجنبية إلى اللّغة الأمّ، كما يركّز على تعليم القواعد و الصّيغ والتّعاريف و القوائم ؛ فلا تقدّم الكلمات مثلاً للمتعلّم في جمل مفيدة أو في سياق عامّ، بل في قوائم باللّغتين الأجنبيّة و القوميّة، و ما على المتعلّم إلاّ حفظها عن ظهر قلب[6].

و لا يختلف الأمر كثيراً، بالنّسبة لمقاربة "النّحو و التّرجمة"، إذا تعلّق الأمر بتعليم اللّغة الأصليّة؛ إذ يعتمد تعليمها على النّصوص المكتوبة (النّصوص الأدبيّة الرّفيعة)، و الشّروحات النّظريّة، و تلقين القواعد النّحويّة و الصّرفية و تحفيظها، لتستظهر في الامتحانات[7].

و هكذا يتبيّن لنا أنّ "مقاربة النّحو و التّرجمة" تعتمد على تعليم الكلمات و التّراكيب عن طريق التّلقين و الحفظ و التّرجمة، و بذلك فقد ركّزت على القراءة و الكتابة و أهملت الجانب الشّفوي للّغة، و بالتّالي أهملت الاستعمال اللّغوي.

من هذا المنطلق يمكن إجمال أهمّ خصائص "مقاربة النّحو و التّرجمة" فيما يأتي[8]:

---

[4] – هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص101.

[5] – المرجع نفسه. ص101.

[6] – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص156.

[7] – يحي بعيطيش: تعليميّة اللّغات الحية النشأة و التطور، مجلة الدراسات اللغوية، مجلة متخصصة في الدراسات اللغوية تصدر عن مختبر الدراسات اللغوية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد06، 1426هـ-2005م. ص333.

[8] – دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص13-15.

- ترى هذه المقاربة أنّه من الأهداف الرّئيسة لتعليم اللّغة الأجنبيّة المقدرة على قراءة الآداب المكتوبة.
- تعدّ المعلّم ممثّلا للسّلطة و ما على المتعلّم إلاّ السّمع و الطّاعة.
- يكاد يكون التّواصل، في إطارها، منعدما بين المعلّم و المتعلّمين.
- لا تهتم هذه المقاربة بخصوصيّات المتعلّمين و مشاعرهم.
- اللّغة الرّاقية هي الجديرة بالتّدريس، مقارنة بلغة التّخاطب، أمّا الثّقافة فهي خلاصة الأدب و الفنون.
- تركّز على مهارتي القراءة و الكتابة مع تركيز قليل على مهارتيّ الخطاب و الاستماع ويليهما النّطق.
- تستعمل التّرجمة لتوضيح اللّغة الهدف، و لذلك تسود اللّغة الأصليّة في الصّفّ.

و يتّضح من خلال عرض خصائص المقاربة التّقليديّة، أنّها مقاربة لا تهتمّ بالمتعلّم إلاّ باعتباره آلة للحفظ و الاستظهار، و تعدّ المتعلّم أداةً للبثّ و التّلقين.

و لعلّ استخدام هذه المقاربة في التّعليم، آن ذاك، يرجع إلى عدّة أسبابٍ كان قد لخّصها "نايف خرما" و "علي حجاج" فيما يأتي[9]:

- تستخدم طريقة النّحو و التّرجمة أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللّغة الأمّ.
- غياب طريقة واضحة المعالم لتدريس اللّغات الأجنبيّة، تقوم على أسس علميّة، و تأخذ بالنّظريّات السيكولوجية الخاصّة بالتّعلّم.
- غياب نظريّات علم اللّغة الاجتماعيّ الّتي تهتمّ بالدّور الّذي تلعبه اللّغة في المجتمع.
- غياب النّظريات اللّغويّة الّتي تصف مستويات اللّغة الصوتيّة و التّركيبيّة و الدّلاليّة.

و نستخلص، بناءً على ما ذكر آنفاً حول مقاربة "النّحو و التّرجمة"، أنّها مقاربة تصلح لتعلّم اللّغات الميّتة، و هي غير صالحة لتعليم اللّغات الحيّة؛ كونها لا تستند إلى أيّة أسس لغويّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة تخوّلها لأن تُتبنّى في التّعليم.

[9] – اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص155.

2-1- المقاربة البنيويّة:(L'approche structuralisme)

ظهرت "المقاربة البنيويّة" في تعليم اللّغات بعد أن ضاق النّاس ذرعاً بالمقاربة التّقليديّة الّتي ما فتئت تثبت فشلها، و افتقارها إلى النّظريّات العلميّة، أضف إلى ذلك أنّ التّطورات الحاصلة على المستويين اللّسانيّ و النّفسيّ، و خاصّة فيما يتعلق بظهور اللّسانيّات البنيويّة في علم اللّغة، و ظهور النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس، قد أدّت إلى إعادة النّظر في أسس تعلّم اللّغة و تعليمها، و بالتّالي أسهمت في تبلور مبادئ المقاربة البنيويّة.

و ظهرت نتيجة لذلك مجموعة من الطّرائق التّعليميّة تنضوي جميعها تحت راية "المقاربة البنيويّة"، و يرى "نايف خرما" و "علي حجاج"[10] أنّ الطّرائق الّتي تنتمي إلى "المقاربة البنيّويّة" هي جميع الطّرائق الّتي جاءت نتيجة للعوامل الخمسة الّتي سيأتي ذكرها:

1- رد الفعل على شيوع تعليم اللّغة وفق النّحو و التّرجمة على حساب استعمالها.

2- ظهور علم اللّغة الوصفيّ الحديث.

3- ظهور علم النّفس السّلوكيّ، و نظريّات التعلّم المنبثقة منه.

4- تزايد الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبيّة.

5- التطوّر الكبير في العلم و التّكنولوجيا، و الّذي مكّن من استخدام وسائل تعليميّة حديثة.

و فيما يأتي عرض لأهمّ الطّرائق الّتي ظهرت نتيجة هذه العوامل الخمسة، الّتي تندرج جميعاً في إطار "المقاربة البنيويّة":

1-2-1- الطّريقة المباشرة(La Méthode Directe)

ظهرت الطّريقة المباشرة في تعلّم اللّغات الأجنبيّة و تعليمها كردّة فعل على مقاربة النّحو و التّرجمة، و ثارت على كلّ ماله علاقة بأساليب التّرجمة من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف والعكس. و قد استمدّت الطّريقة المباشرة تسميتها من حقيقة أنّ المعنى يرتبط مباشرة باللّغة الجديدة دون استعمال التّرجمة إلى اللّغة الأمّ[11]، و لذلك فإنّ أهمّ ما يميّز هذه الطّريقة هو أنّها

[10] – اللّغات الأجنبيّة تعليمها و تعلّمها. ص158-159.

[11] – دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص21.

تلحّ على استخدام اللّغة المراد تعلّمها مباشرة دون تدخّل أيّة لغة أخرى، و يشمل ذلك اللّغة الأصليّة للمتعلّم، و من ثمّة فإنّها تستند إلى قاعدة أساسيّة هي: **"تحريم التّرجمة"**[12].

و يلخّص لنا أحد الدّارسين أهمّ ميزات الطّريقة "المباشرة" في قوله: **«و الدعامة الأساسية في الطريقة المباشرة هي أن تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى، أي في كثير من التفاعل البشري النشط، و الاستعمال التلقائي للغة، وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى و الثانية، و عدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منه»**[13]. و يؤكّد هذا القول ما سبق أن ذكرناه من أنّ الطّريقة المباشرة تدعو إلى تعليم اللّغة مباشرة دون تدخّل أيّة لغة أخرى.

و يبدو لنا، ممّا سبق ذكره، حول "الطّريقة المباشرة" أنّها ظهرت كردة فعل شديدة على مقاربة "النّحو و التّرجمة"، و ما يمكن قوله عن إيجابيّات حولها هو قضاؤها تماماً على التّرجمة في عمليّة تعليم اللّغات الأجنبيّة، و دعوتها إلى تعليم اللّغة الّتي يستعملها المتحدّثون الأصليّون، و عدم اقتصارها على تدريس النّصوص الأدبيّة الرّاقية فقط.

غير أنّ الطّريقة المباشرة لم تلق النّجاح المطلوب، و ربّما يرجع ذلك إلى الضّعف في أسسها النّظريّة، كما أنّ أيّ نجاح لها لم يكن بسبب المنهج بل نتيجة لمهارة المدرّس وشخصيّته[14]. أضف إلى ذلك أنّه على الرّغم من اهتمام هذه الطّريقة باللّغة الطّبيعيّة و تحريمها للتّرجمة، أثناء عمليّة التّعليم، إلاّ أنّها لم توفّق في تعليم اللّغة الطّبيعيّة الّتي يستعملها المتحدّثون الأصليّون، لأنّ تلك الجمل المراد تعليمها كانت تعزل عن أيّة مواقف اجتماعيّة حقيقيّة. أضف إلى ذلك أنّه من غير الممكن عمليّا تجنّب اللّغة الأمّ في تعليم اللّغة الأجنبيّة، و خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم[15]. و ربّما كانت هذه الأسباب و غيرها كفيلة بدفع التربويّين إلى التّخلّي عن الطّريقة المباشرة في التّعليم، و البحث عن طرق أخرى أكثر نجاعة و فعاليّة.

---

12 – المرجع نفسه. ص21.

13 – هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص80.

14 – المرجع نفسه. ص81.

15 – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص160.

و خلاصة القول بالنّسبة للطّريقة المباشرة أنّها حاولت، على الرّغم من ضعف أسسها النّظريّة، تخليص تعليم اللّغة من استعمال مقاربة النّحو و التّرجمة، بالثّورة على مبادئها، و خاصّة فيما يتعلّق باستعمال التّرجمة في التّعليم، و الإكثار من الحفظ و الاستظهار.

1-2-2- طريقة القراءة: (La Méthode de Lecture)

ظهرت "طريقة القراءة"، أيضا، كبديل عن طريقة النّحو و التّرجمة، و كردّة فعل عليها، حيث إنّها تعتمد، كما يبدو من اسمها، على نشاط القراءة كركيزة أساسيّة في عمليّة التّعليم. و قد ظهرت هذه الطّريقة ، أوّل الأمر، في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ثمّ انتشرت بعد ذلك في مختلف أنحاء العالم[16].

و تهتمّ طريقة القراءة بتعليم مهارة القراءة قبل تعليم المهارات الأخرى، وعليه فإنّ التّدريس حسب هذه الطّريقة يعتمد على النّصوص الّتي تقدّم إلى المتعلّم، و تدور حولها كلّ الأنشطة التّعليميّة الأخرى. فتصبح القراءة أهمّ المهارات اللّغويّة، ثمّ تأتي قواعد اللّغة في مرتبة أقلّ من القراءة[17].

و نتيجة لذلك ظهر نوعان من القراءة، أحدهما يتمثّل في القراءة المركّزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تقدّم بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات والموضوعات، و ثانيهما يتمثّل في القراءة الموسّعة لقصص و كتب ذات موضوعات شيّقة للمتعلّمين[18]. و يبدو أنّ المتعلّم، في إطار هذه الطّريقة، سيتمكّن من تعلّم اللّغة من خلال قراءة نصوص أدبيّة و فنيّة متعدّدة، و يطّلع على آدابها و ثقافتها أيضاً.

و صاحب طريقة "القراءة" ظهور قوائم الكلمات الأكثر شيوعاً أو استخداماً، و الّتي يجري تعلّمها قبل البدء في عمليّة القراءة أو أثناءها، حيث يعتبر تمكّن المتعلّمين من هذه القوائم بمثابة تمكّنهم من اللّغة الأجنبيّة. و الاعتماد على القراءة الجهريّة للفقرات لتدريب الطّلبة على

---

[16] – المرجع نفسه. ص160-161.

[17] – حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000. ص 115.

[18] – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص161.

اللّغة الأجنبيّة، بينما كانت الكتابة تقتصر في الغالب على تدريبات تهدف إلى تعزيز ما تعلّمه الطّلبة من تراكيب في وقت سابق[19].

و تعدّ "طريقة القراءة" ذات فوائد جمّة خاصّة عندما يتعلّق الأمر بتعليم مهارتيّ القراءة الصّامتة و القراءة الجهريّة، و مساعدة المتعلّم على تذوّق النّصوص و الاطلاع على ثقافة اللّغة الهدف و فنونها. كما أنّه يمكن أن يفاد منها في تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها على الرّغم من أنّها طريقة لتعليم اللّغات الأجنبيّة[20].

غير أنّ طريقة القراءة لا تفيد في تعليم مهارات الكتابة، و التّحدّث، و الاستماع، لأنّها أهملت هذه المهارات أو جعلتها أقلّ درجة من مهارات القراءة. و لذلك فشلت هذه الطّريقة في تعليم المهارات الأربع معًا، و ربّما ذلك ما أدّى إلى توجيه النّقد لها.

1-2-3-الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة/البصريّة: /(La méthode audio-orale/ visuelle)

تعدّ الطّريقة "السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" حلقة من سلسلة ردود الفعل على مقاربة النّحو و التّرجمة، و قد ركّزت على تعليم المهارات السّمعيّة الشّفهيّة، كما هو واضح من تسميتها، و يبدو أنّ العنصر البصريّ أدخل على التّسمية لأنّها تعتمد عادة على و جود عنصر مرئيّ مثل الصّور أو الرّسوم[21].

و يعود ظهور الطّريقة "السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" إلى الحرب العالميّة الثّانية، عندما كانت الولايات المتّحدة الأمريكيّة تغرق في حروب عالميّة كثيرة، فاشتدّت الحاجة بالجيش الأمريكيّ إلى معرفة لغات حلفائه و أعدائه على السّواء، فما كان للمؤسّسات العسكريّة إلا أن تسطّر برنامجا لغويّا مكثّفا يهدف إلى تعليم المهارات الشّفهيّة، و عرف هذا البرنامج "ببرنامج الجيش للتّدريب الخاص"، ثمّ اختصر في "برنامج الجيش"، و بعد نجاح هذه الطّريقة في

19 – المرجع نفسه. ص161.

20 – حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص115.

21 – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص161.

المؤسّسات العسكريّة سارعت المؤسّسات التّعليميّة إلى تبنّيها، و عرفت في الخمسينيّات من القرن الماضي "بالطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة"[22].

و من الملاحظ أنّ هذه الطّريقة تعتمد على تعليم المهارات السّمعيّة و البصريّة، اعتماداً كبيراً، لكنّها لا تهمل المهارات الأخرى، (القراءة و الكتابة)، و إنّما تجعلها في مرتبة ثانيّة بعد تعلّم المهارتين السّابقتين. و قد عدّ أصحاب هذه الطّريقة تقديم القراءة و الكتابة عند بداية تعليم لغة أجنبيّة ما خطأً كبيراً؛ لأنّ ذلك مغايرٌ لطبيعة اكتساب اللّغة الأصليّة من جهة، و ضار بتعلّم اللّغة الثّانية من جهة أخرى[23].

إضافة إلى ذلك فإنّ الطّريقة "السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" تستند إلى أساس سلوكيّ؛ حيث تعتبر أنّ التّعليم يقوم على مبدأ المثير و الاستجابة. و أنّ اكتساب اللّغة يماثل اكتساب أيّ عادة أخرى سلوكيّة أو ثقافيّة أو اجتماعيّة. و لذلك اعتُبرت اللّغة مجموعة عادات تُكتسب عن طريق التّكرار و المحاكاة و الاستظهار و التّعزيز[24]، و يرجع ذلك إلى تأثّر هذه الطّريقة بنظريّات علم اللّغة الوصفيّ و علم النّفس السّلوكيّ[25].

غير أنّ تركيز هذه الطّريقة على المبادئ السّلوكيّة جعلها تنفي دور العقل في عمليّة التّعلّم، و أدّى بها إلى اعتبار المتعلّم كالحيوان تتحكّم فيه العوامل السّلوكيّة المتمثّلة في المثير والاستجابة و التّعزيز و الثّواب و العقاب...إلخ. و كان ذلك من أهمّ أسباب هجر هذه الطّريقة.

فقد لاقت الطّريقة "السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" استحسانا كبيراً و حظيت بنجاح منقطع النظير، و انتشرت بسرعة في أنحاء العالم، حتّى بلغت ذروتها في السّتّينات، إلاّ أنّ هذه الشهرة لم تدم؛ و ذلك لظهور نظريّات سيكولوجيّة و لغويّة حديثة، نفت أن التّعلّم يتمّ عن طريق المثير و الاستجابة، و أكّدت على أنّ الإنسان لديه عقل و قدرات تمكّنه من تعلّم اللّغة، و من أهمّ

22 – هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص125.

23 – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص163.

24 – المرجع نفسه. ص163.

25 – دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص37 .

هذه النّظريّات النّظريّة المعرفيّة في علم النّفس و نظريّة تشومسكي اللّسانيّة[26]. كما أنّ هذه الطّريقة ركّزت على البنى التّركيبيّة و أهملت استعمال اللّغة في التّواصل الحقيقيّ و هذا مأخذ آخر أخذ عليها.

من هنا يتّضح أنّ "الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" تركّز على تعليم مهارتيّ الاستماع و التّحدّث، و أنّها تعتمد على مبادئ النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس، القائمة على المثير والاستجابة، و التّكرار، و التّدريب على النّماذج اللّغويّة.

إنّ الملاحظ انطلاقا ممّا سبق ذكره حول الطّرائق البنيويّة، أنّها بنيت على أسس علميّة واضحة تمثّلت في اللّسانيّات البنيويّة الوصفيّة، و المقاربة السّلوكيّة في علم النّفس، و هذا ما خوّلها لأن تكون بديلا للطّريقة التّقليديّة، و هذا أيضا، في اعتقادنا، ما جعل التّربويّين يقبلون على تبنّيها و تطبيقها.

أمّا الاستنتاج العامّ الّذي يمكن الوصول إليه من خلال هذا العرض حول المقاربة البنيويّة، هو أنّ هذه المقاربة و ما ينضوي تحت لوائها من طرائق تعليميّة خلّصت تعليم اللّغات من قيود الطّريقة التّقليديّة، لكنّها في الآن نفسه فرضت عليها سيطرة النّظريّة السّلوكيّة الّتي تعتبر الإنسان كالآلة قادراً على التّعلّم عن طريق المثير و الاستجابة و التّعزيز...إلخ. كما أنّ اهتمام هذه المقاربة بقواعد اللّغة و تراكيبها اهتماماً مفرطاً، و إهمالها للاستعمال اللّغويّ، أدّى إلى فشلها في تحقيق أحد أهمّ أهدافها و المتمثّل في تمكين المتعلّم من توظيف مكتسباته في مختلف المواقف التّواصليّة[27]. و هذا ما طرح ضرورة البحث عن مقاربة تعليميّة قادرة على تحقيق الهدف من تعليم أيّة لغة و هو تمكين متعلّمها من استخدامها في كلّ المواقف الّتي يمكن أن تواجهه في حياته اليوميّة.

---

[26] – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص165.

[27] – محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي شعبة العلوم الإنسانية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم في اللسانيات، جامعة منتوري قسنطينة، 2004م-2005م. ص81.

2- التّطوّرات الحاصلة على مستوى علم النفس و علم اللّغة و أثرها في ظهور المقاربة التّواصلية:

سنحاول ضمن أوراق هذا المبحث تسليط الضّوء على أهمّ العوامل الّتي أدّت إلى ظهور المقاربة التّواصليّة، إضافة إلى ما سبق ذكره حول فشل المقاربات السّابقة لها، المتمثّلة في النّظريّات الّتي ظهرت في علم النّفس و اللّسانيّات، و قبل أن نستهلّ حديثنا عنها نشير إلى أنّ هناك عاملاً آخر أثّر أيضاً في ظهور المقاربة التّواصليّة و هو "إثنوغرافيا التّواصل" (L'ethnographie de communication)؛ و خاصّة أفكار رائدها"ديل هايمز" (D, Hymes)، و سنتطرّق لهذه الأفكار في المبحث الموالي، و لذلك لن يتمّ ذكرها في هذا المبحث تجنّباً للتّكرار.

2-1- على مستوى علم النّفس:

تعدّ النّظريّة المعرفيّة (La théorie cognitive)، التي تضمّ مجموعة من النّظريّات أهمّها: النّظريّة "البنائيّة" (Constructivisme) " لجان بياجيه" (Jean Piajet)، و النّظريّة "الجشطالتيّة" (Gestalt) ، و نظريّة "التعلّم بالملاحظة"، و نظريّة "التعلّم الاجتماعي"، من أبرز نظريّات علم النّفس الّتي جاءت كردّة فعل على النّظريّات السّلوكيّة (Behaviorisme)[28]، كالنّظريّات "الارتباطيّة" المتمثّلة في: نظريّة "الارتباط" "لثورنداك" (Thorndike)، و نظريّة "الاشتراط الكلاسيكي"

[28] – لا يسعنا المجال للحديث عن النّظريّات السّلوكيّة و لمزيد من التّفصيل حولها ينظر على سبيل المثال لا الحصر المراجع الآتية:

– أ.مادنيك سارنوف و آخرون: التعلم، ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، القاهرة، مكتبة أصول علم النفس الحديث، بيروت، دار الشروق، ط3، 1409هـ- 1989م.

– علي حسين حجاج: نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، ج1، 1983م. و الجزء الثاني للكتاب نفسه بعنوان: نظريّات التعليم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، ج2، 1986م.

– فاخر عاقل: التعلّم و نظريّاته، بيروت، دار العلم للملايين، ط7، 1993م.

لبافلوف"(I.Pavlove)، و النّظريّات الوظيفيّة مثل: النظريّة "الإجرائيّة" "لسكينر" (Skinner) ونظريّة "الحافز" "لهل" (Hill) .

ففي حين جعلت السلوكيّة الإنسان كالآلة تتحكّم فيه مفاهيم من قبيل المثير و الاستجابة و التّعزيز و الأثر، أخذت النّظرية المعرفيّة تركّز اهتمامها على سيكولوجيّة التّفكير، و مشاكل المعرفة، و حلّ المشكلات، و على الإدراك، و الشخصيّة، و الجوانب الاجتماعيّة في التعلّم[29].

و فيما يخصّ عمليّة التعلّم، و على خلاف السلوكيّة التي ترى أنّ التّعلّم محكوم بالعوامل الخارجيّة، و أنّ النّاس يتعلّمون بنفس القدر إذا مرّوا بظروف تعليميّة متشابهة، فإنّ أصحاب النّظريّة المعرفيّة يعتبرون أنّ الإنسان يتعلّم اللّغة لأنّه يمتلك قدرةً فطريّةً تمكّنه من ذلك[30].

و عليه يمكننا القول إنّ الدّراسات النّفسيّة المهتمّة بالتّعلّم، انتقلت مع "النّظريّة المعرفيّة" من المستوى التّجريبيّ السّلوكيّ، إلى المستوى المعرفيّ الّذي يهتمّ بالمتعلّم و قدراته الذّهنيّة وملكاته الفطريّة، و حالاته النّفسيّة، الّتي تتحكّم في تعلّمه.

و فيما يأتي عرض مختصر لأهمّ النّظريّات المعرفيّة الّتي أسهمت، بطريقة أو بأخرى، في ظهور "المقاربة التّواصليّة":

2-1-1- النّظريّة الجشطلتيّة[31]:(Théorie gestalt)

إنّ "النّظريّة الجشطلتيّة" هي، أساساً، نظريّة في التّفكير و حلّ المشكلات، و لكنّها اهتمّت اهتماماً كبيراً بالعمليّات المعرفيّة الأخرى مثل الإدراك و التّعلّم. إذ تؤكّد أنّ التعلّم الحقيقيّ هو التعلّم الّذي ينضوي على الفهم، و ليس على الاشتراط أو تكوين الارتباط العشوائيّ[32]، و هو، أيضاً، يعتمد على الإدراك، و ينضوي على إعادة التّنظيم و

[29] – نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص59.

[30] – المرجع نفسه. ص68- 69.

[31] – اعتمدنا في عرض بعض الأفكار حول النّظريّة الجشطلتية على المرجعين الآتيين:
– علي حسين حجاج: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ج1. ص199-275.
– نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص59-60.

[32] – المرجع نفسه. ص63.

الاستبصـــار، و يمكن الاستفادة منه في مواقف تعلّم جديدة، كما يمكن الاحتفاظ بهذا الـــتّعلّم أطول بكثير من التعلّم الّذي يحدث عن طريق الحفظ و الاستظهار فقط.

و باختصار فإنّ "النّظريّة الجشطلتيّة" تختلف اختلافاً كبيراً عن النّظريّات السّلوكية فيمـــا يخصّ مسألة التّعلّم، لأنّها جعلت من التعلّم عمليّة عقليّة محضة، تقوم على الفهم و الاستبصـــار والإدراك، بينما اهتمّت السّلوكيّة بالمثير و الاستجابة و التّعزيز..إلخ.

2-1-2- النّظريّة البنائيّة[33]:(Théorie Constructivisme)

يعدّ "جان بياجيه" أبرز روّاد النّظريّة البنائيّة، و قد اهتمّ، بالجوانب الذّهنيّة الّتي تتحكّم في عمليّة التعلّم، و إذا كان "ب.ف.سكينر" (B.F. Skinner) ، على سبيل المثال، يرى أنّ التعلّم تغيّر في السّلوك ينجم عن التّدريب القائم على التّعزيز، فإنّ "بياجيه" يصـــرّ علـــى أنّ الـــتّعلّم الحقيقيّ هو التّعلّم الّذي ينشأ عن التّأمّل و التّروّي.

و من هذا المنطلق يميّز "بياجيه" بين أربعة مراحل للنّمو المعرفيّ يمرّ بها الطّفل، و هي[34]:

- **المرحلة الأولى:** و تكون هذه المرحلة مطبوعة بأفعال الذّكاء الحسّي الحركيّ، و يعتمد فيها الطّفل على الإدراكات و الحركات دون أيّ مقدرة على التّمثّل أو التّفكير.
- **المرحلة الثّانية:** و تبدأ من السّنة الثّانية من حياة الطّفل و حتّـــى السّـــنة السّـــابعة أو الثّامنـــة، و تتميّز بتكوين الوظيفة الرّمزيّة أو الدّلاليّة، الّتي تسمح بتمثّل الحوادث و الأشياء غير المدركة راهنًا، عن طريق التّذكّر.
- **المرحلة الثّالثة:** و تبدأ من سنّ السّابعة أو الثّامنة، و أثناء هذه الفترة يتطـــوّر الـــتّفكير الاستدلاليّ لدى الطّفل، و يكون هذا الاستدلال المجرّد متوقّفا على ما يشاهده الطّفل.

---

[33] – اعتمدنا في عرض بعض الأفكار حول النّظريّة البنائيّة على المرجعين الآتيين:
– علي حسين حجاج: نظريات التعلم ، ج1. ص279-348.
– نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص60-61.

[34] – جان بياجي: علم النفس و فن التربية، ترجمة: محمد بردوزي، سلسلة معالم، المغرب، الدار البيضـــاء، دار توبقال، ط6، 1995م. ص30-32.

- **المرحلة الرّابعة:** و تظهر في سنّ الحادية عشر أو الثّانية عشر، و تبلغ ذروة توازنهـــا في سنّ المراهقة، و السّمة المميّزة لهذه المرحلة هي اكتساب الطّفل نوعاً جديداً من الاستدلال المبنيّ على الفرضيّات.

و نستنتج، بناءً على ما سبق ذكره، أنّ التّعلّم عند "بياجيه" هو تعلّم مبنيّ على القدرات الذّهنيّة للمتعلّم، وهو بذلك غير خاضع للآليّات السّلوكيّة، و إنّما هو ذو طبيعة عقليّة. و تعدّ نظريّة "بياجيه" البنائيّة من أهمّ النّظريّات المعرفيّة و أكثرها شهرةً و تأثيراً في الفكر التّربويّ.

2-1-3- نظريّة التّعلّم بالملاحظة[35]:

تحاول "نظريّة التّعلّم بالملاحظة" الإجابة عن السّؤال الآتيّ: كيف يتعلّم الإنسان استجابة جديدة في موقف تعليميّ ما؟ و يجيب"باندورا" (Bandura)، مؤسّس هذه النّظريّة، على هـــذا السّؤال المطروح بأنّ النّاس يستطيعون تعلّم الاستجابات الجديدة بمجـــرّد ملاحظـــة ســـلوك الآخرين، الّذين يُعتبرون نماذج تعليميّة.

و عليه فإنّ "نظريّة التّعلّم بالملاحظة" تؤكّد أنّ الإنسان يـــتعلّم عـــن طريـــق ملاحظتـــه لسلوكات غيره. و تهتمّ بقدرة الإنسان الّتي تتوسّط بين ملاحظة نموذج الاســـتجابات و مـــا يعقب ذلك من أداء لهذه السّلوكات من قبل الملاحِظ، و لا تحاول هذه النّظريّة تفسير كيفيّـــة اكتساب أنماط الاستجابات فحسب، بل تحاول أيضا تفسير اهتمام الملاحِظ ببعض الجوانـــب واحتفاظه بها دون غيرها، إضافة إلى دراسة أثر سلوك الآخرين على الملاحِظ و العمليّات الّـــتي يقوم بها هذا الملاحِظ عند تأثّره.

و من الواضح أنّ "نظريّة التّعلّم بالملاحظة" من النّظريّـــات المعرفيّـــة الّـــتي تؤكّـــد دور العقل و الملاحظة في عمليّة التّعلّم.

---

[35] – اعتمدنا في عرض بعض الأفكار حول نظرية التعلم بالملاحظة على المرجعين الآتيين:
– علي حسين حجاج: نظريات التعليم، ج2. ص131-179.
– نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص61-62.

2-1-4- نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ[36]:

تبحث "نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ" كما هو واضح من اسمها في سلوك الأفراد ضمن المواقف الاجتماعيّة، و ترى هذه النّظريّة أنّ التّعلّم يحدث داخل بيئة مليئة بالمعاني، و يكتسب من خلال التّفاعل الاجتماعيّ مع النّاس الآخرين، و بعبارة أخرى فإنّ بيئة الإنسان تكتسب مغزى عنده نتيجة لتجاربه السّابقة، فالإنسان يطوّر قدرته على اقتفاء أثر المكافآت و تجنّب العقاب في سياق اجتماعيّ.

و عموماً فإنّ هذه النّظريّة اهتمّت بالتّعلّم الّذي يحدث ضمن المواقف الاجتماعيّة، و هي بذلك أشارت إلى جانبٍ هامٍّ من جوانب التّعلّم النّاجح، لأنّ التّعلّم يجب أنّ يحدث في سياق اجتماعيّ، و اهتمّت أيضاً بالجانب المعرفيّ و الإدراكي الّذي يتحكّم في عمليّة التّعلّم.

و خلاصة القول فيما يتعلّق بالتّطوّرات الحاصلة على مستوى علم النّفس الّتي أسهمت في ظهور المقاربة التّواصليّة، أنّ هذه التّطوّرات، مثّلت ثورةً حقيقيّةً على النّظريّات السّلوكيّة الّتي جرّدت الإنسان من الإرادة و العقل و جعلته مثل الحيوان يتعلّم عن طريق الآليّة السّلوكيّة، و أعادت الاعتبار للعقل البشريّ مؤكّدةً دوره الكبير في عمليّة التّعلّم، و قد كان لها أثر كبير في تحويل الفكر التّربويّ نحو الاهتمام بالمتعلّم و قدراته العقليّة و النّفسيّة والاجتماعيّة...إلخ. و كانت هذه الأفكار المعرفيّة تربة خصبة لنموّ المقاربة التّواصليّة.

2-2- على مستوى علم اللّغة:

تتمثّل التّطوّرات الّتي حدثت على مستوى علم اللّغة في ظهور نظريّات لسانيّة تجاوزت اللّسانيّات الوصفيّة و منهج دراستها للّغة، حيث ظهرت النّظريّات الوظيفيّة(*)، و النّظريّة التّوليديّة التحويليّة، و ظهرت أيضاً اللّسانيّات التّداوليّة و نظريّة أفعال الكلام، الّتي أحدثت ثورة في اللّسانيّات، و انعكست نتائجها على تعليميّة اللّغة، و سنحاول تحديد أثر هذين المنهجين الأخيرين في ظهور المقاربة التّواصليّة كما يأتي:

---

[36] – اعتمدنا في عرض بعض الأفكار حول نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ على المرجعين الآتيين:
– علي حسين حجاج: نظريات التعليم، ج2. ص185-252.
– نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص62-63.

2-2-1- اللّســـــانيّات التوليديّـــــة التّحويليّـــــة: (La linguistique transformationnel générative)

كان "بلومفيلد"[37] العالم اللّغوي الأمريكيّ يعتبر أنّ التّفسير الآلي للّغة أكثر موضـــوعيّة وعلميّة من التّفسير العقليّ لها، و قد أكّد هذا الطّرح "سكينر" الّذي كان من أشدّ علماء اللّغة تطرّفًا إلى المنهج السّلوكيّ، و يعدّ كتابه "السّلوك اللّغوي" من أهمّ الكتب الّتي طرقت موضوع اكتساب اللّغة في إطار النّظريّة السّلوكيّة، و لذلك فإنّ "تشومسكي" (Chomsky) ثار علـــى الأفكار السّلوكيّة ل"بلومفيلد"، و راح يهاجم "سكينر" و كتابه المذكور سالفًا، و يوجّه لـــه الانتقادات تلو الأخرى[38].

و فنّد "تشومسكي" الفرضيّة السّلوكيّة القائلة بأنّ اللّغة تكتسب عن طريـــق الحـــواس والتّجربة، و أعاد إحياء الفرضيّات ذات الاتّجاه العقليّ القائلة بأنّ المعرفة مكتسبة فطريّا عـــن طريق العقل، حيث يقول في هذا الشّأن:**«فالتأويل العقلاني افترض أن الشكل التام لنظام المعرفة قد تبلور مسبقاً كاستعداد للعقل، و أن وظيفة التجربة هي أن تجعل هذا التركيب التخطيطي العام مدركاً و اكثر تميزاً»**[39]، و في هذا القول إشارة واضحة إلى أنّ تشومسكي يؤيّد التّأويـــل العقـــلانيّ للّغـــة، و يعتبر أنّها تكتسب عن طريق القدرات العقليّة و ليس عن طريق التّجربة و الحواس.

و من هذا المنطلق يفترض "تشومسكي" أنّ اكتساب اللّغة يتمّ فطريًّا؛ إذ إنّ هناك كليّات أو عموميّات لغويّة تشترك فيها جميع اللّغات البشريّة، و يولد الطّفل بمعرفة فطريّة لهذه الكليّات اللّغويّة، تمكّنه من معالجة المادّة اللّغويّة، و ذلك بتحديد أيّ من اللّغات الإنسانيّة هي لغة المجتمع

---

*- سبق الحديث عن اللّسانيّات الوظيفيّة ضمن مدخل البحث، و كيف أكّد اللّسانيّون الوظيفيّون الوظيفة التّواصليّة للّغة و اعتبروا أنّها أهمّ الوظائف على الإطلاق، و حدّدوا الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في المجتمع، و لذلك فقد كانت الوظيفيّة من المناهج اللّسانيّة الّتي أسهمت في تبلور مبادئ المقاربة التّواصليّة. ينظر مدخل البحث. ص16 و ما بعدها.

[37] - و قد أقرّ ذلك في كتابه: اللغة (Le Langage). مرجع سابق.

[38] - جون ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط1، 1985م. ص208.

[39] - نعوم جومسكي: جوانب من نظرية النحو، ترجمة: مرتضى جواد باقر، الموصل، العراق، مطابع جامعة الموصل، 1985م. ص71.

الّذي ينتمي إليه[40]. و لذلك فإنّ هذا الطّفل يستخدم جهازاً خلاّقا زوّده اللّه به لاكتساب اللّغة، أطلق عليه اسم: "جهاز اكتساب اللّغة"[41].

من هذا المنطلق ثار "تشومسكي" على الأفكار السّلوكيّة الّتي تعتبر أنّ الإنسان كالآلة يخضع لظروف خارجيّة تدفعه إلى تعلّم اللّغة، إذ يقول:**«تَكمنُ المشكلةُ بصفة أعمّ في أن "الآلة" مُجبَرةٌ على العمل بطريقة محدَّدة حين توضع تحت ظروف معيّنة و تَكون أجزاؤها مركَّبةً بطريقة معينة، و ذلك على نقيض الإنسان حين يوضع تحت الظروف نفسها؛ فهو في هذه الحالة "يُحَثُّ و يُوجَّه" فحسب لكي يتصرَّف بهذه الكيفية»**[42]، و يتضمّن هذا القول إقرارًا صريحاً بأنّ الإنسان لا يمكن أن تتحكّم فيه الآليّة السّلوكيّة لأنّه بكلّ بساطة يتمتّع بقدرات ذهنيّة تميّزه عن الآلة أو الحيوان، وتجعله يختار أفعاله و أقواله.

و في هذا السّياق يميّز "تشومسكي" بين القدرة اللّغويّة (La compétence linguistique) و الأداء (La Performance)، و اعتبر أنّ القدرة هي المعرفة الضّمنيّة باللّغة، و التّمكن من إنتاج الجمل و فهمها ، أثناء استعمال اللّغة، أمّا الأداء فهو الاستعمال الآني للّغة في سياقات معيّنة[43]. و لا بدّ أنّ هذه القدرة اللّغويّة مقتصرة على بني البشر و تميّزهم عن غيرهم من المخلوقات الأخرى.

و يرتبط بمفهوم القدرة مفهوم آخر، هو مفهوم "الإبداعيّة" (La Créativité) و "الإبداع" مبدأ قدّمه "تشومسكي" في مقابل مبدأ "الآليّة" الّذي تتبنّاه السّلوكيّة، حيث يقول في هذا الشّأن:**«و يتوجب علينا إنْ أردنا تفسيرَ حقائق الكون التي لا تَخضع لاحتمالات التفسير الآلي أن نبحث عن مبدأ آخر غيرِ آليّ، و ذلك المبدأ هو ما يمكن أن نسميه بمبدأ الإبداع. و مبدأ الإبداع هذا كما يقول الديكارتيون- واحدٌ من مبادئ العقل، أي أنه "جوهرٌ ثان" منفصل كُليًّا عن الجسد**

---

[40] – المرجع نفسه. ص50.

[41] – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص93.

[42] – نعوم تشومسكي: اللغة و مشكلات المعرفة محاضرات مانـاجوا، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، المغرب، الدار البيضاء، دار توبقال، ط1، 1990م. ص192.

[43] – ميشال زكريا: الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، لبنان، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط2، 1406هـ-1986م. ص07.

الذي هو موضوع التفسير الآلي»[44]. و انطلاقا من هذا القول يمكننا أن نعدّ الإنسان متميّزًا عن الآلة؛ لأنّه يمتلك قدرة إبداعيّة عقليّة، لا يمكن أن تخضع للمبادئ التّجريبيّة و القوانين السّلوكيّة.

و راح "تشومسكي" يطعن في النّتائج الّتي نشرها السّلوكيّون حول التّفسير الآليّ لاكتساب اللّغة، انطلاقاً من فكرة "الإبداعيّة"، مؤكّداً أنّ الطّفل في سنوات عمره الأولى يستطيع أن يفهم و ينطق عدداً لا متناهٍ من الجمل الّتي لا يعرفها و لم يسمع بها قطّ من قبل[45]، و لذلك تظلّ الفرضيّة السّلوكيّة عاجزة أمام تفسير القدرة الإبداعيّة للإنسان، الّتي لا تخضع لأيّ من العوامل الآليّة التّجريبيّة.

و من هنا يتّضح أنّ النّظريّة "التشومسكيّة" نظريّة عقلانيّة، أعادت الاعتبار للآراء العقلانيّة الّتي ترى أنّ اللّغة ذات طبيعة فطريّة، و نبّهت إلى الإبداعيّة و القدرات الفرديّة للإنسان الّتي تتدخّل في اكتساب اللّغة، و اهتمّت باكتشاف الحقيقة الكامنة وراء السّلوك الإنسانيّ[46]. و قد انعكست أفكارها في حقل تعليم اللّغات، فبدأ الاهتمام يتوجّه صوب المتعلّم و قدراته العقليّة؛ حيث أصبح المتعلّم، في إطار النّظريّة "التّوليديّة التّحويليّة"، عنصراً نشطاً فعّالاً خلاّقاً يساهم مساهمة إيجابيّة في هذه العمليّة، بعد أن كان يُنظر إليه، في إطار النّظريّة السّلوكيّة، ككائن سلبيّ يقتصر دوره على التّأثّر و الاستجابة فقط[47].

و ختاماً يمكن القول إنّ اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة أسهمت إسهاما كبيراً في تغيير الفكرة الّتي كانت سائدةً قبل ظهور المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة، و مفادها أنّ الطّريقة المثلى لتعليم اللّغة هي الطّريقة الّتي تأخذ بالمبادئ السّلوكيّة، و نبّهت إلى أنّ الطّفل يتمتّع بقدرات عقليّة و ملكات فطريّة تمكّنه من اكتساب اللّغة، و لذلك وجب الاهتمام به و بقدراته الكامنة أثناء عمليّة التّعليم، و كانت هذه الأفكار بمثابة الأرضيّة الخصبة الّتي مهّدت لظهور المقاربة التّواصليّة.

---

[44] – نعوم تشومسكي: اللغة و مشكلات المعرفة. ص193.

[45] – جون ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية. ص208-209.

[46] – علي آيت أوشان: اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1988م. ص38.

[47] – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص93.

2-2-2- اللّسانيّات التّداوليّة: (La linguistique pragmatique)

بعد أن أثبتت اللّسانيات البنيويّة عجزها عن تفسير كل جوانب الظّاهرة اللّغوية، خاصّة فيما يتعلّق بالاستعمال اللّغوي، و علاقة اللّغة بمستعمليها، ظهرت التّداولية منادية بضرورة دراسة اللّغة أثناء تأديتها لوظائفها التّواصليّة؛ و بعبارة أخرى وجوب ربط النّظام اللّغوي بمستعمليه و ظروف استعماله.

ترتّب عنه، كما يرى أحد الباحثين، تسليط الضّوء على جانب مهمّ أهملته الدّراسة البنيويّة و هو السّياق و أثره في مختلف الاستعمالات اللّغويّة من حيث الشّكل و المضمون، و تجاوز الجملة كموضوع للدّراسة و الاهتمام بوحدة أكبر هي الخطاب باعتباره أداة للتّواصل[48].

و من أبسط التّعريفات الّتي قدّمت للتّداوليّة و أكثرها دلالة، في اعتقادنا، ما جاء في "القاموس الموسوعي للتّداوليّة" من أنّها: «**دراسة استعمال اللغة**»[49]، و يمكننا، انطلاقاً من هذا التّعريف، إدراك أنّ التّداولية تجاوزت الدّراسات الوصفيّة الّتي تكتفي بوصف اللّغة، إلى الاهتمام بالاستعمال اللّغوي، و علاقة اللّغة بمستعمليها.

و بناءً عليه يمكن القول إنّ التّداوليّة ليست علماً لغويًّا خالصاً يكتفي بوصف بنية اللّغة ويتوقّف عند حدود وأشكال الظّاهرة، بل إنّها علم جديد للتّواصل يدرس اللّغة في مجال الاستعمال، و يدمج مجالات معرفيّة متعدّدة في دراسة ظاهرة التّواصل اللّغوي و تفسيره[50].

و فعلاً كان للمباحث التّداوليّة دورٌ كبيرٌ في توجيه الدّراسات اللّسانيّة نحو الاهتمام بالاستعمال اللّغويّ **«و لم تمكنّا هذه الأعمال من التقدّم خطوات عملاقة في المعرفة التي لدينا عن اشتغال اللّغات الطبيعيّة فحسب بل كان لها أيضاً انعكاس كبير على معمار اللسانيّات و يسّرت بالخصوص بيان الصّلات، على نحو صريح، بين بنية اللّغة واستعمالها و هي مسألة طرحتها السنّة البنيويَّة**

---

[48] – محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص91.

[49] – جاك موشلر و آن ريبول، ترجمة: مجموعة من الأساتذة و الباحثين، إشراف: عز الدين المجدوب، تونس، المركز الوطني للترجمة، 2010م. ص21.

[50] – مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال و الكلامية في التراث اللساني العربي، ط1، بيروت، دار الطليعة، 2005م. ص16.

جانبا» [51]. و في هذا القول إشارة واضحة إلى أنّ التّداوليّة مثّلت ثورة حقيقيّة على المناهج اللّغويّة الّتي تهتمّ ببنية اللّغة، ووجّهت الدّراسات اللّغويّة نحو الاهتمام باستعمال اللّغة.

و للتّداوليّة تطبيقات عديدة في مجالات مختلفة، و شملت هذه التطبيقات تعليميّة اللّغة (La didactique)، فاستفادت من التّداولية و مباحثها استفادة كبيرة ، خاصّة فيما يتعلّق بالنّظرة إلى اللّغة وكيفيّة دراستها وتدريسها؛ حيث نجد أنّ معظم القضايا التّداوليّة تدعو إلى دراسة اللّغة و تدريسها مربوطة بسياقات استعمالها، و من أهمّها ما يأتي:

2-2-2-1- ألعاب اللّغة:(Jeux du langage)

إنّ ألعاب اللّغة من القضايا التداوليّة ذات الأهميّة الكبرى في تعليم اللّغة؛ حيث يؤكّد صاحبها "فيتجنشتاين" أنّ الكلمات و العبارات اللّغويّة لا تعبّر عن أشياء ثابتة و إنّما يختلف معناها باختلاف الاستعمال[52]، و لذلك أقرّ أنّ اللّعبة اللّغويّة تشبه شكلاً من أشكال الحياة، حيث لا توجد طريقة واحدة لاستخدام جملة ما بل هناك عدد غير متناه من الطّرق[53]، و من أمثلتها: الأمر، و الوصف، و ابتكار حكاية، و القراءة، و فكّ أحجية، و تمثيل مسرحيّة، و الرّجاء، و الشّكر و التحيّة...إلخ[54].

و تعدّ "ألعاب اللّغة" طرائق يتعلّم الأطفال بواسطتها لغتهم الأم، و كيفية الاندماج في المجتمع؛ و بذلك فإنّ "فيتجنشتاين" لا يضع حدوداً فاصلةً بين النشاط اللّغويّ و الاندماج الاجتماعيّ و تعلّم اللّغة[55]، و تتضمّن هذه الأفكار دعوة صريحة إلى الاهتمام بالجانب التّواصليّ و الاجتماعيّ في تعليم اللّغة.

---

51 – جاك موشلر و آن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية. ص22.

52 – صالح إسماعيل عبد الحق: التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، بيروت، دار التنوير للطباعة و النشر، ط1، 1993م. ص117 و ما بعدها. و ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص101.

53 – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية. ص20.

54 – المرجع نفسه. ص20. و ينظر: صالح إسماعيل عبد الحق: التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد. ص123-124.

55 – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية. ص20.

2-2-2-2- نظريّة أفعال الكلام: (Les actes de parole)

ظهرت فكرة أفعال الكلام مع "ج.أوستين" عندما أشار إلى أنّ هنالك عبارات، لا يمكن وصفها بالصّدق أو الكذب، إلى جانب العبارات الخبرية (Constative)، و هي لاتصف شيئا و لا تخبر به، و لا تثبت أمراً ما، و النّطق بها هو في الوقت نفسه إنجاز لفعل ما أو إنشاء لجزء منه ، و هي "العبارات الإنجازية" (Performatifs)، و خاصيّة هذه الجمل أنّنا عندما ننطق بها ننجز في الوقت نفسه فعلاً، و أقلّ ما يمكن أن نقوله عنها إنّها مطابقة لمقتضى الحال أم لا، فالنّاطق بجملة مثل: "أترك هذه الساعة ميراثا لأخي" في سياق قراءة الوصيّة، و أمثالها لا يقصد بها إخباراً بل يؤدّي فعلاً[56]، و لا تستعمل هذه الجمل لوصف الواقع بل لتغييره ففي جملة مثل "آمرك بالصّمت" نعني تغيير حالة الشّخص المأمور من الضّجيج إلى الهدوء[57].

ثم جاء "ج. ر. سيرل" ليوضّح فكرة "أوستين" و يطوّرها فقسّم الأفعال اللّغوية إلى أفعال كلاميّة مباشرة (Acte de parole direct) و أفعال كلاميّة غير مباشرة (Acte de parole indirect)، و اعتبر أنّ الأولى هي أفعال يطابق محتواها قصد المتكلّم؛ فإذا أطلقت فعلاً كلامياً من نوع الوعد، مثلاً، فأنا أعبّر، بالضرورة عن قصدي للقيام بالشيء الذي وعدت القيام به[58]، ففعل الوعد هنا مطابقٌ تماماً لمعنى الجملة لأنّ المتكلّم يقصد ما يقوله.

أمّا الثّانية فإنّها أفعال كلاميّة يختلف معناها الحرفيّ عن المعنى الذي يقصده المتكلّم؛ إذ إنّ هناك حالات لا يطابق فيها كلام الشّخص قصده، و في مثل هذه الحالات يؤدّي المتكلّم فعلاً كلاميًّا غير مباشر من خلال أدائه فعلاً آخر مباشراً، و تشمل هذه الحالات الكناية و السّخرية و التّهكم و التّهويل و التّهوين...إلخ[59].

---

[56] – جون.ل.أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قنيني، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 1991. ص15-17.

[57] – آن ريبول وجاك موشلر: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة: سيف الدين دغفوس و محمد الشيباني، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2003. ص30.

[58] – جون سيرل: اللغة والعقل و المجتمع الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة: سعيد الغانمي، ط1، الجزائر منشورات الاختلاف، المغرب، المركز الثقافي العربي، ، لبنان، الدار العربية للعلوم، 1427هـ-2006م. ص 216.

[59] – المرجع نفسه. ص 120- 121.

و قد أثّرت نظريّة أفعال الكلام في تعليميّة اللّغة تأثيراً بالغاً؛ حيث تمّ التّأكيد على ربط اللّغة بسياق استعمالها، و أصبح الاهتمام منصبًّا على تعليم مختلف الأفعال الكلاميّة الّتي يمكن أن ينجزها المتعلّم في حياته اليوميّة كالتحيّة و الرّدّ عليها، و الطّلب المهذّب، و التّرحيبّ والاعتذار، و أخذ الكلمة و اختتامها...إلخ، و من ثمّة الانتقال من تعليم البنية اللّغويّة و نظامها إلى تعليم كل ما له علاقة بكيفيّة استعمالها في التّواصل.

2-2-2-3- الاستلزام الحواريّ (Conversational implicature)

يؤكّد "غرايس" الّذي يعدّ من أقطاب التّداوليّة على الطّابع التّواصلي للّغة؛ حيث انتقل بالدّراسة التّداوليّة إلى الاهتمام بالمحادثة و الحوار و ذلك انطلاقا من فكرة " الاستلزام الحواريّ"، حيث يرى أنّ الاستلزام نوعان: استلزام عرفيّ متعارفٌ عليه بين المتكلّمين، واستلزام حواري يعتمد على التّضمين و لا يمكن فهمه إلا من خلال السّياق[60]، و هذا الاستلزام الأخير يعتمد على "مبدأ التّعاون" و مفاده: **«قم بمساهمتك في التواصل، بالطريقة التي يتخذها الهدف التواصلي، المخوض في الفترة اللازمة»**[61]،

و عليه فإنّ هذا المبدأ يحثّ المتواصلين على التّعاون و المساهمة في إنجاح التّواصل الّذي نشأ بينهم. و ذلك باتّباع أربعة حكم أسماها "غرايس" "حكم الحديث" (maximes de conversation)، وتتمثّل في[62]: حكمة "الكم" الّتي تحدّد كمية الحديث، و حكمة "الكيف" و تتحكّم في كيفيّته، و حكمة "العلاقة" التي تؤكّد على الدّقة فيه، حكمة "الصيغة" و تحدّد كيّفية صياغته. و من هنا يتضح لنا أنّ "حكم الحديث" ما هي إلا قواعد تتحكّم في الفعل التّواصليّ و تهتمّ بملابساته و ظروفه.

---

[60] – فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية. ص53. وينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2002. ص 33.

[61] – فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية. ص53 .

[62] – المرجع نفسه. ص54. و ينظر: الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية. ص33.

و صفوة القول فيما يخصّ "الاستلزام الحواريّ" أنّه مبحث تداوليّ يهتمّ بدراسة الحوارات و المحادثات الّتي تحدث بين المتواصلين، و من المؤكّد أنّ هذه الفكرة قد أثّرت في دراسة اللّغة وتدريسها، و وجّهتها نحو الاهتمام بالخطاب التّواصليّ.

2-2-2-4- متضمّنات القول: (Les implicites)

تتعلّق "متضمّنات القول"، الّتي تعدّ مبحثاً تداوليّا هامًّا أيضاً، بالجوانب الضمنيّة للخطاب؛ إذ إنّها لا تفهم إلا من خلال السّياق العام الذي يرد فيه هذا الخطاب. و لعلّ أهمّها ما يُطلق عليها التّداوليّون "الافتراضات المسبقة" (Pré supposition) و هي معلومات مشتركة بين المتخاطبين مُتضمَنّة في القول، تشكّل خلفيّة التّواصل الضّروريّة لنجاح العمليّة التّواصليّة[63].

و لهذا المفهوم دورٌ كبيرٌ في العمليّة التّعليمية، « **ففي (التعليميات) didactique ، تم الاعتراف بدور (الافتراضات المسبقة) منذ زمن طويل، فلا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه**»[64]. و انطلاقا من هذا القول، يتّضح أنّ الافتراضات المسبقة تدعو إلى الاهتمام بالمتعلّم، و معرفة كل ما يتعلّق بمكتسباته السّابقة قبل الشّروع في تعليمه، و هي بذلك تؤكّد ضرورة الاهتمام بالعمليّة التّواصليّة الجارية بين المعلّم والمتعلّم الّتي من شأنها أن تحدّد الافتراضات المسبقة لكلّ منهما.

2-2-2-5- المقام: (Situation)

يعدّ المقام أيضًا عنصراً تداوليًّا مهمًّا جدًّا؛ إذ دعت التّداوليّة إلى دراسة اللّغة في الاستعمال، كما سبق و أن أشرنا، و بالتّالي استحضرت كل الجوانب المتعلّقة بالموقف التّواصليّ من مكان و زمان، و الحديث السّابق و اللاّحق، و العلاقة بين المتكلّمين...إلخ. و يمكن الاستفادة من المقام في تعليم اللّغة مربوطة بسياقات استعمالها و التحكّم فيها كوسيلة تواصل.

و قد أفادت تعليميّة اللّغة إفادةً كبيرةً من مفهوم المقام، فلم يعد الأمر يتعلّق بتلقين النّظام اللّغوي بل أصبح يتعلّق بتمكين المتعلّم من كيفيّة اختيار مختلف الأقوال بما يتلاءم و المقام

---

[63]- الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية. ص34.

[64] – مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب. ص30.

التّواصليّ[65]. حيث أصبح المطلوب، قبل وضع أيّة طريقة تعليميّة، رصد كل المقامات الاجتماعية الّتي من الممكن أن يواجهها المتعلّم، و تحديد ما يلائمها من أساليب الخطاب، ثمّ العمل، بعد ذلك، على إكساب المتعلّمين مختلف هذه الأساليب[66]، ومن هنا تتّضح لنا أهميّة المقام في العمليّة التّعليميّة.

و الاستنتاج العامّ الّذي يمكن الوصول إليه من خلال هذا العرض المختصر حول التّداوليّة و مباحثها، هو أنّها أثّرت، حقًّا، تأثيراً إيجابيًّا في تعليميّة اللّغة؛ فقد خلّصتها من المبادئ البنيويّة، و دعت إلى محورة المتعلّم باعتباره الهدف الأساسيّ الّذي تبنى من أجله العمليّة التّعليميّة، بعد أن كان الاهتمام منصبًّا على المعارف، و كيفيّة تلقينها، و على المعلّم باعتباره أداة للتّلقين، و أخذت التّعليميّة بتأثير من التّداوليّة حسب أحد الباحثين «**تعنى بالمتعلم ومقام التبليغ**»[67]، و كان لهذه الفكرة صداً كبيراً في الأوساط التّربويّة؛ حيث بدأ الاهتمام بالمتعلّم، و بربط التّعليم بالحياة الاجتماعيّة، و بذلك ساهمت التّداوليّة في تبلور مبادئ مقاربة تعليميّة على جانب كبير من الأهميّة هي "المقاربة التّواصليّة".

بعد هذه اللّمحة الموجزة حول التّطوّرات الحاصلة على مستوى علم النفس و علم اللّغة و أثرها في ظهور المقاربة التّواصلية، يمكن القول، في الختام، إنّ النّظريّة المعرفيّة في علم النّفس و النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة و التّوليديّة التّحويليّة و التّداوليّة و إثنوغرافيا التّواصل جميعها شكّلت عوامل دفعت بتعليميّة اللّغة إلى التّخلّي عن الطّرائق البنيويّة، و البحث عن أخرى ذات أسس تواصليّة اجتماعيّة، و بالتّالي ساعدت، بشكل أو بآخر، على ظهور المقاربة التّواصليّة و أسهمت في بلورة مبادئها.

---

[65] – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية. ص 46.

[66] – محمد الأخضر صبيحي: اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ دورية أكاديمية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد3، 2007م. ص51.

[67] – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية. ص 46.

3- المقاربة التّواصليّـــة:

3-1- مفهومهـــا:

في البداية يتعيّن التّذكير بأنّ المقاربة البنيويّة و ما تمخّض عنها من طرائق تعليميّة كانـــت تهدف، بالدّرجة الأولى، إلى تعليم البنى و التّراكيب اللّغويّة، في حين ظلّ استعمال اللّغة مهمّشا أو في مرتبةٍ أقلّ من تعليم البنى اللّغويّة. و من هنا جاءت المقاربة التّواصليّة لتضـــع التّراكيـــب اللّغويّة في إطار وظيفيّ، فلا يكون التّركيز على القواعد بل على استعمال اللّغة الفعليّة[68].

و لا يفوتنا أن نشير إلى أنّ "المقاربة البنيويّة" كانت تدعو إلى خلق المواقف مـــن أجـــل تعليم التّراكيب، و لكنّها لم تهدف إلى تحقيق الوظائف اللّغويّة، فحاولت المقاربة التّواصليّة تجاوز هذا الطّرح بأن ركّزت على الهدف النّهائيّ للّغة، و هو تمكين المتعلّم من التّواصـــل الـــوظيفيّ التّداولي الحقيقيّ في المجتمع[69].

و بناءً عليه، فإنّ المقاربة التّواصليّة تتّخذ مبدأً واضحاً هو أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هـــي التّواصل، و لذلك كان من الضّروريّ تعليم اللّغة من أجل التّواصل، و عدم الاكتفـــاء بتعلـــيم القواعد و البنى اللّغويّة معزولة عن سياقات استعمالها.

و الجدير بالذكر أنّ الاهتمام بتعليم اللّغة من أجل التّواصـــل لم يكـــن وليـــد المقاربـــة التّواصليّة، بل إنّ المقاربة البنيويّة و حتّى مقاربة النّحو التّقليديّة كانتا تهدفان، أساساً، إلى تعليم التّراكيب اللّغويّة من أجل استعمالها في التّواصل، و يؤكّد هذا الرّأي كلّ من "نـــايف خرمـــا" و"علي حجاج" في قولهما: **«ليس هنالك من جديد حول الفكرة الأساسية من تعلم و تعليم اللغات الأجنبية، و القائلة إن هدف ذلك التعلم و التعليم هو اكتساب القدرة التواصلية التي تمكن المتعلم من استخدام تلك اللغات. و هذا هو الهدف الذي ينبغي أن يظل رائد أي تعلم للغة الأجنبية، بقدر ما هو الهدف أو الحافز الذي يجعلنا نتعلم لغتنا الأصلية في الأساس»**[70]. لكنّ السّؤال الذي يطرح هنا: ما هو الجديد في المقاربة التّواصليّة ؟ أو ماذا أضافت المقاربة التّواصليّة من أجل تعليم أفضل للّغة؟

---

[68] – هـــ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص261.

[69] – المرجع نفسه. ص263.

[70] – اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص168.

و يمكن أن نقول إجابة عن هذا السّؤال إنّ: **«التغيير الذي حدث هذه المرة، بظهور الطريقة التواصلية، فهو تغير استراتيجي، إذا جاز التعبير، في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولا، و في النظرة إلى أساليب التعلم و التعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، و في محتوى التعلم و التعليم ثالثا»**[71]. و انطلاقا من هذا القول يمكن أن نوضح ما أضافته المقاربة التّواصليّة في ما يأتي:

- أوّلا: تغيّر النّظرة إلى اللّغة و طريقة وصفها: إذ سبقت الإشارة أكثر من مرّة إلى أنّ المنهج اللّسانيّ البنيويّ ينظر إلى اللّغة على أنّها نظام داخليّ و بنية مغلقة، و لذلك يجب الاقتصار على و صفها و صفاً بنيويّا شكليّا، فعارض المنهج "التوليدي التّحويليّ" هذا الطّرح، و تجاوز و صف اللّغة إلى تفسيرها[72]، و عمد إلى إظهار الجوانب العقليّة و النّفسيّة المتحكّمة فيها، و لم تعد اللّغة نتاجاً للّتجربة بل أصبحت نتاجاً للعقل. هذا من جهة، و من جهة ثانية فإنّ ظهور المنهج الوظيفيّ قد حوّل اهتمام الدّراسات اللّسانيّة نحو الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في المجتمع، و على رأسها الوظيفة التّواصليّة. و من جهة ثالثة، فإنّ الثّورة الّتي أحدثتها التّداوليّة في الدّراسات اللّسانيّة قد أفضت إلى إقران الدّراسة اللّغويّة بالاستعمال.

أمّا على الصّعيد النّفسيّ، مثلما أشرنا آنفا، فإنّ النّظريّات المعرفيّة أثبتت أنّ التعلّم لا يحدث عن طريق المثير و الاستجابة و التّعزيز و التّكرار...إلخ، كما ترى النّظريّة السّلوكيّة، بل إنّ التعلّم من منظور معرفيّ شكل من أشكال السّلوك المعقّد الّذي لا يمكن التّعبير عنه بالرّجوع إلى عوامل خارج الإنسان فحسب[73]، لأنّ الإنسان يمتلك قدرات عقليّة تمكّنه من التعلّم وليس مجرّد آلة تتأثّر و تستجيب.

و عليه فإنّ النّظرة إلى اللّغة و طريقة وصفها قد تغيّرت مع ظهور المقاربة التّواصليّة من اعتبارها مجرّد أشكال لغويّة تكتسب عن طريق المؤثّرات السّلوكيّة، إلى اعتبارها ظاهرة إنسانيّة تكتسب عن طريق العقل، لتؤدّي مجموعة كبيرة من الوظائف أهمّها الوظيفة التّواصليّة.

- ثانيا: تغيّر النّظرة إلى أساليب التعلّم و الأسس الّتي تحكمها: و كُنّا قد وضّحنا أنّ أساليب التّعلّم في إطار المقاربة التّقليديّة كانت تعتمد على الحفظ و الاستظهار و التّرجمة، و أنّ

---

71 – المرجع نفسه. ص168.

72 – علي آيت أوشان: اللّسانيات و البيداغوجيا. ص31.

73 – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص170.

المقاربة البنيويّة و ما نتج عنها من طرائق تعليميّة كانت تتّبع أساليب تعليميّة ذات أسس سلوكيّة، تعتمد على تلقين تراكيب لغويّة جافّة، و معزولة عن سياقات استعمالها، و على العكس من ذلك، فإنّ المقاربة التّواصليّة تعتمد على تعليم اللّغة ضمن مواقف تواصليّة، و تعتمد في ذلك على أساليب ذات أسس تواصليّة متنوّعة، كما أنّها أصبحت تهتمّ بالمتعلّم و تعتبره أساس العمليّة التّعليميّة، و العامل النّشط فيها.

- **ثالثا: تغيّر محتوى التّعليم و التعلّم:** إنّ محتوى التّعليم و التعلّم، في إطار المقاربة التّواصليّة، لم يعد يهتمّ بالنّصوص الفنيّة الرّاقية كما هو الحال مع المقاربة التّقليديّة، أو تعليم الصّيغ و التّراكيب النّحويّة كما هو معروف عن المقاربة البنيويّة، و إنّما أصبح الاهتمام بتعليم الوظائف (Les fonctions) الّتي تؤدّيها اللّغة في المجتمع، و أمّا محتوى التّعليم **«فهو المجتمع ككل و الحياة بما فيها من مواقف و ظروف»**[74].

و خلاصة القول، فيما يخصّ الجديد الّذي أضافته المقاربة التّواصليّة لتعليميّة اللّغة، أنّ المقاربة التّواصليّة تهدف إلى تعليم اللّغة من أجل التّواصل، انطلاقا من اعتبارها أنّ اللّغة تؤدّي وظيفة أساسيّة هي وظيفة التّواصل، و لذلك وجب تدريسها على هذا الأساس، و من أجل هذا يجب اتّباع أساليب تعليميّة تواصليّة يكون المتعلّم فاعلاً فيها، و تسطير محتوى تعليميًّا مستمدًّا من الحياة الاجتماعيّة الّتي يحياها.

و يبدو أنّ الاهتمام، في إطار المقاربة التّواصليّة، أصبح منصبًّا على المتعلّم و رغباته وتحوّل من التّركيز على تمكين المتعلّم من معرفة لغويّة نظريّة جيّدة، إلى العناية بمجلات توظيف هذه المعرفة في مواقف تواصليّة حقيقيّة[75]، و عليه فلا يكفي أن يتمكّن المتعلّم من قواعد اللّغة و بنيتها، و إنّما يجب أن يتمكّن إلى جانب ذلك من صياغة جمل في شكل و حدات تواصليّة مثل النّصّ و الحوار؛ و بعبارة أخرى لا يكفي أنّ يتحكّم المتعلّم في الوظيفة المرجعيّة للّغة فقط، بل عليه التّحكّم في مختلف وظائف اللّغة المرجعيّة و التّأثيريّة

[74] – حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص119.

[75] – ميلود حبيبي: الاتصال التربوي و تدريس الأدب. ص101.

والجماليّة...إلخ[76]، و لذلك أصبحت، على حدّ تعبير الأستاذ " محمد الأخضر الصبيحي"، **«الغاية الأولى من تعليم أي لغة هي تكوين متكلمين بها يحسنون استعمالها في كل المجالات لا علماء يعرفون نظامها و حقائقها و أسرارها»[77].** و هذا ما عبّر عنه التّواصليّون "بالكفاءة التّواصليّة" (La compétence communicative)، و الّتي سنتطرّق إليها بشيء من التّفصيل فيما يأتي:

3-2- الكفاءة التّواصليّة:

تسعى "المقاربة التّواصليّة" إلى جعل عمليّة تعليم اللّغات الأجنبيّة تتمحور حول التّواصل، و تهدف إلى تمكين المتعلّم من التّواصل بهذه اللّغات، و بالتّالي إكسابه " الكفاءة التّواصليّة"[78]، و كان أوّل من استعمل هذا المصطلح هو العالم اللّغوي "ديل هايمز"، حين رأى أن الفكرة الّتي جاء بها "تشومسكي" عن القدرة و الإبداع لم تفسّر القواعد الوظيفيّة والاجتماعيّة للّغة، و اعتبر أن هذه الفكرة سليمة تماماً من حيث إنّها تصف البنية اللّغويّة، إلاّ أنّ المتعلّم يحتاج إلى تعلّم هذه البنية و طريقة استعمالها في كلّ المواقف الّتي تواجهه في حياته الاجتماعيّة[79].

و هكذا منحت الأولويّة في عمليّة التّعليم لإكساب المتعلّم "الكفاءة التّواصليّة" حيث تتميّز قواعد الاستعمال جذريّا عن قواعد النّظام اللّغويّ. و أصبحت عبارة "كفاءة تواصلية" بمثابة صيغة جديدة للإجابة عن السّؤال: ما معنى معرفة اللّغة؟ و عليه فقد أصبحت معرفة اللّغة تعني معرفة قواعد التّواصل و آليّاته[80]. و بذلك **«لم يعد المطلوب تمكين الفرد من معرفة القواعد اللغوية وحدها بل كذلك القواعد الاجتماعية و الثقافية التي تجعل هذا الفرد قادراً على استعمال اللغة**

---

[76] – محمد الأخضر صبيحي: اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات. ص44.

[77] – التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي. ص255.

[78] – Evelyne Bérard : L'approche communicative Théorie et pratiques, Paris, CLE International,1991. P 17.

[79] – Dell. H. Hymes: Vers la compétence de communication, longues et apprentissage des longues , traduction du froncer :M. Franklin et M. College , Paris ,Hatier,1984.

[80]- Pierre Martinez: La didactique du longue étrangères. P73.

و توظيفها في مواقف تواصلية حقيقية»[81]؛ أي أنّ تعليم اللّغة أصبح يتضمّن إكساب المتعلّم قواعد اللّغة مقرونة بكيفيّة استعمالها في التّواصل.

من هذا المنطلق يمكن تعريف " الكفاءة التواصلية"، الّتي تسعى المقاربة التّواصليّة إلى إكسابها للمتعلّم، بأنها معرفة بنية اللّغة و قواعدها، إضافة إلى المعرفة بكيفية توظيف هذه البنى والقواعد في مختلف المواقف التّواصليّة، و باختصار شديد يمكن القول إنّ "المقاربة التّواصليّة" تهدف إلى إكساب المتعلّم "الكفاءة التّواصليّة" حتى يصبح قادراً على: «**الإلمام باستعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب**»[82].

و في حين أنّ "هايمز" قد جعل الكفاءة التّواصليّة تشتمل على المعرفة اللّسانيّة أو المعرفة بالقواعد اللّغويّة (Savoir linguistique)، إضافة إلى المعرفة السوسيولسانية (Savoir sociolinguistique)[83]، فإنّ هناك من الباحثين من جعل هذه الكفاءة تتكوّن من أكثر من مكوّنين، وسنكتفي هنا بذكر أنموذجين منها:

فأمّا الأنموذج الأوّل فهو للباحثين: "مايكل كانال" (M. Canale) و "ميريل سوين" (M. Cwain)، حيث توصّلا إلى تعريف "للكفاءة التّواصلية" أصبح متداولاً بين الدّارسين، و يتكوّن من ثلاث كفاءات هي[84]:

أوّلا- الكفاءة النّحويّة : (La compétence grammaticale)

تشمل هذه الكفاءة المعرفة بمستويات النّظام اللّغوي من معجم وأصوات و تراكيب ودلالة، وهذا ما أسماه "تشومسكي" بالقدرة اللّغوية.

ثانياً- الكفاءة السوسيولسانيّة: (La compétence sociolinguistique)

و تتضمّن هذه الكفاءة أيضاً كفاءة سوسيوثقافيّة (Compétence socioculturelle) تتمثّل في المعرفة بالقواعد الاجتماعيّة والثقافيّة المتحكّمة في استعمال اللّغة، و كفاءة

---

81 - ميلود حبيبي: الاتصال التربوي و تدريس الأدب. ص110.

82 - دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص148.

83 - Evelyne Bérard : L'approche communicative Théorie et pratiques. P20.

و ينظر: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، المغرب، أفريقيا الشّرق، 2011م. ص31.

84 - Evelyne Bérard : L'approche communicative Théorie et pratiques. P19.

و ينظر: هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص 245-246.

خطابيـــّة (Compétence discursive)، و تتمثّل في القدرة على إنتاج الجمل والرّبط بينـــها لتكوين خطاب سليم سواء أكان خطابا بسيطاً أم معقّداً قصيراً أم طويلاً

ثالثا- الكفاءة الاستراتيجية: (La compétence stratégique)

هذه القدرة معقدة أشدّ تعقيد و يمكن تلخيصها في أنّها القدرة على التّلاؤم مع مختلـــف المواقف التي تعترضنا في عمليّة التّواصل، كنقص المعرفة بالقواعد، أو نقص في الأداء، فنحـــاول إصلاح ما نقوله بالشّرح مـــثلا أو بـــالتّكرار، التّحاشـــي، الـــتّخمين، أو تغـــيير اللّهجـــة والأسلوب...إلخ.

و ما يمكن ملاحظته عن هذا الأنموذج أنّه يجعل "الكفاءة التّواصليّة" تتفـــرّع إلى ثلاثـــة كفاءات ثانويّة تتّحد جميعها من أجل ربط استعمال اللّغة بوظيفتها.

أمّا الأنموذج الثّاني فهو للباحثة: "صوفي موارون" (Sophie Moirand) ، الّـــتي قـــدّمت تعريفاً للكفاءة التّواصلية، باعتبارها تتضمّن أربعة مكوّنات، و هي كما يأتي[85]:

1- مكوّن لغويّ:(Composante linguistique) يتمثّـــل في المعرفـــة ببنيـــة اللّغـــة و قواعدها.

2- مكوّن خطابيّ: (Composante discursive) و هو معرفة كيفيّة تنظيم و توجيـــه الخطابات وفق المواقف التّواصليّة.

3- مكوّن مرجعيّ: (Composante référentielle) يرتبط بالخبرة المكتسبة عن طريـــق العالم الخارجيّ.

4- مكوّن اجتماعيّ ثقافيّ: (Composantes socioculturelle) و هو الإلمام بالقواعـــد الاجتماعيّة و أحكام التّواصل.

و تضيف "موارون" إلى هذه المكوّنات و جوب تفعيل (Actualisation) اســـتراتيجيّات التّواصـــل الفرديّـــة (Stratégies individuelles de communication)[86]، أي القـــدرات التّواصليّة الشّخصيّة الّتي يمتلكها الفرد.

---

[85] - Evelyne Bérard : L'approche communicative Théorie et pratiques. P19.

و ينظر: - Pierre Martinez: La didactique du longue étrangères. P73-74

[86]- Evelyne Bérard : L'approche communicative Théorie et pratiques. P19.

إنّ ما نلاحظه في تعريف "موارون" للكفاءة التّواصليّة أنّها تجعل هذه الكفاءة ذات أربع مكوّنات لا تتوقّف عند حدود المكوّن اللّغويّ و إنّما تتجاوزه إلى مكوّنات تتعلّق بالموقف التّواصليّ و المحيط الاجتماعيّ.

من هذا المنطلق يتبيّن أنّ الكفاءة التّواصليّة عند الفرد لا تنحصر فقط في معرفة القواعد الصّوتيّة و الصّرفيّة التّركيبيّة و الدّلاليّة، بل تتجاوز ذلك إلى معرفة القواعد التّداوليّة الّتي تمكّن مستعمل اللّغة من إنتاج و فهم العبارات اللّغويّة و توظيفها في مختلف المواقف التّواصليّة، لأنّ هذه الكفاءة التّواصليّة تضمّ، بالإضافة إلى المكوّنات اللّغويّة، مكوّنات تداوليّة و معرفيّة ومنطقيّة و اجتماعيّة[87]، و ثقافيّة و خطابيّة...إلخ، على النّحو الّذي ذكرناه قبلاً.

و كان العالم اللّغوي "ويداوسن" (H.G.Widdowson) قد أوحى بفكرة الكفاءة التّواصليّة في تأكيده على أنّ معرفة لغة ما لا يعني فهم، و نطق، و قراءة، و كتابة، جمل فقط. بل يعني أيضا معرفة كيفيّة استخدام الجمل في تحقيق غايات التّواصل، و فيما يأتي النّصّ الأصليّ:

«Connaitre une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire, des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication »[88]

و في هذا القول إشارة واضحة إلى ضرورة إكساب المتعلّم كفاية تواصليّة في اللّغة المراد تعلّمها، و عدم الاكتفاء بتعليمه قواعد اللّغة فقط.

من هنا يقدّم "ويداوسن" تمييزه الشّهير بين مصطلحيّ (Usage et Emploi) و الّذين يمكن ترجمتهما إلى (الاستعمال و التّصرّف)[89]؛ حيث اعتبر أنّ الاستعمال (Usage) هو المعرفة بقواعد اللّغة و تراكيبها، في حين أنّ التّصرّف (Emploi) هو القدرة على استثمار المعرفة

[87] – عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية اللغة و تقنيات التعبير و التواصل، المغرب، الدار البيضاء، منشورات Top édition، ط1، 1428هـ-2007م. ص23.

[88]- H.G. Widdowson: Une approche communicative de l'enseignement des langues, Traduction de Katsy et Gérard Blamont, Paris, Hatier-Credif, 1981. P11.

[89] – استعرنا هذه التّرجمة من كتاب: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي. ص41.

اللّغويّة و حسن توظيفها في مختلف المواقف التّواصليّة[90]. و عليه ففي تعليم اللّغة لم يعد المطلوب تخريج متعلّمين بإمكانهم استعمال اللّغة، بل تخريج متعلّمين قادرين على التّصرّف في هذه اللّغة تبعاً للمواقف التّواصليّة.

و أهمّ ما نستنتجه في ختام حديثنا عن "الكفاءة التّواصليّة"، أنّ تعلّم اللّغة، بظهور هذا المفهوم، لم يعد يقتصر على تعليم البنى اللّغويّة و إنّما أصبح يهتمّ إلى جانب ذلك بالاستخدام اللّغوي، و لم يعد الهدف من تعليمها تمكين المتعلّم من قواعد اللّغة فقط، بل تمكينه من استراتيجيّات استخدام هذه اللّغة في كلّ المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن يواجهها في محيطه الاجتماعيّ.

3-3- مبادئ المقاربة التّواصليّة:

و بناءً على ما ذكر آنفا، يمكننا أن نوجز أهمّ ما تتميّز به "المقاربة التّواصليّة" عن المقاربات التّعليميّة الأخرى فيما يأتي[91]:

- تقوم "المقاربة التّواصليّة" على نظريّات التعلّم المعرفيّة، و الّتي تؤكّد، كما سبقت الإشارة، على أهميّة العمليّات و القدرات الدّاخليّة للمتعلّم في عمليّة التعلّم.
- تدعو المقاربة التواصلية إلى الاهتمام بالمتعلّم مع مراعاة الفروق الفرديّة بينه و بين باقي المتعلّمين، و منح كلّ واحد منهم الفرصة لكي يتعلّم وفق قدراته و إمكاناته، و تطبيق مبدأ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة: حيث يعدّ هذا المبدأ من أهمّ مبادئ المقاربة التّواصليّة. أين يصبح المتعلّم مسؤولا عن تعلّمه ، بينما يتراجع دور المعلّم ليصبح موجّها للعمليّة التّعليميّة منشّطا لها فقط و هذا عكس الطّرائق التّعليميّة الّتي تركّز على المعلّم[92].
- تعتبر أن ملكة التّواصل باللّغة الأجنبيّة لا تقتصر على مجرّد الملكة اللّغويّة، بل هي ملكة لغويّة استراتيجيّة، قائمة على الاستراتيجيات الّتي يستخدمها المتعلّم في عمليّة التّعليم.

---

90 - H.G. Widdowson: Une approche communicative de l'enseignement des langues. P11-31.

و أوردها: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي. ص41.

91 – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص171-173.

92 – دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص148-149.

- تؤكّد أنّه يجب على المتعلّم أن يتعامل مع اللّغة المراد تعلّمها على مستوى النّصّ المتّصل، لا على مستوى الجمل المنفردة، و يجب أن يتعلّم أيضاً ربط الكلام وتنسيقه، و يدرك العلاقات الّتي تُربط بها الجمل فيما بينها[93].

- لا تعرض "المقاربة التّواصليّة" المادّة اللّغويّة على أساس التدرّج اللّغوي، كما هو الحال مع الطّريقة السّمعيّة الشفويّة و الطّرائق الأخرى، بل تعرضها على أساس التدرّج الوظيفيّ لها. و لذلك فقد أصبح تدرّج المادّة التّعليميّة وثيق الصّلة بأهداف التعلّم.

- و يتعلّق بقضيّة تدرّج المادّة مسألة اختيار المحتوى التّعليميّ، إذ أصبح اختياره بموجب "المقاربة التّواصليّة" مرتبط بوظائف لّغويّة و مواقف اجتماعيّة، لا بقواعد و تراكيب لغويّة.

و في هذا السّياق، يقترح بعضهم[94] خمسة معايير لاختيار المادّة التّعليميّة، في إطار "المقاربة التّواصليّة"، و هي كالآتي:

1- التّركيز على النّواحي المعرفيّة و الوجدانيّة للمتعلّم.

2- عرض المادّة بطريقة دائريّة، الّتي تعمل على تنمية قدرات المتعلّم التّواصليّة وتنشيطها، و ذلك على خلاف الطّريقة الخطيّة الّتي تهدف إلى تلقين البنى اللّغويّة.

3- تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات تعليميّة، لا إلى وحدات لغويّة مجزّأة.

4- وجوب استمراريّة التعلّم عن طريق النّشاطات المتعدّدة داخل كلّ وحدة تّعليميّة.

5- خلق التّواصل و التّفاعل، في عمليّة التّعليم، بين المتعلّم و المعلّم من جهة، و بين المتعلّمين فيما بينهم من جهة ثانية، و بين المتعلّمين و المنهج من جهة ثالثة.

- و لذلك تهتمّ "المقاربة التّواصليّة" بالمواقف التّعليميّة اللّغوية و الاجتماعيّة الّتي من شأنها أن تمكّن المتعلّم من استخدام اللّغة الأجنبيّة في الحياة المعيشة.

- و بناءً عليه، لابدّ من الاهتمام بالنّشاطات الّتي تخلق مواقف حقيقيّة واقعيّة لاستعمال اللّغة، بحيث يكون المتعلّم فاعلاً فيها، و متفاعلاً معها. و خاصّة استثمار الألعاب اللّغويّة، و حل المشكلات و كل أشكال التّعلّم التّواصليّ الجماعيّ[95].

---

[93] - المرجع نفسه. ص146.

[94] - نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص172-173.

[95] - دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص149.

- و لتحقيق ما تقدّم، لابدّ من استخدام مختلف الوسائل التّعليميّة، من وسائل سمعيّة وبصريّة و غيرها، و كذلك استخدام الوسائل و الأدوات الحقيقيّة و البيئيّة داخل الفصل وخارجه.

- هذا و قد دعت "المقاربة التّواصليّة" إلى تنمية روح المبادرة لدى الطّفل، و التّأكيد على دور المجتمع في اكتساب اللّغة، و ضرورة الأخذ بعين الاعتبار تلقائيّة المتعلّم في التّعبير، و توفير ما أمكن من الفرص لتحقيق ذلك[96].

و هكذا يتّضح أنّ "المقاربة التّواصليّة" قد تبنّت مبادئ و أساليب في تعليم اللّغة، تختلف اختلافاً تامًّا عمّا تبنّته المقاربة البنيويّة و الطّرائق التّعليميّة المنبثقة منها، إذ نجد أنّ "المقاربة التّواصليّة" اهتمّت، بصفة عامّة، بتعليم اللّغة من أجل الوظيفة و الاستعمال؛ بمعنى أنّها تهدف إلى جعل المتعلّم يستعمل اللّغة الأجنبيّة استعمالاً سليماً في كلّ المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن تواجهه في حياته اليوميّة، بدلاً من أن يتعلّم مفردات و تراكيب لغويّة معزولة عن سياقاتها.

و تجدر الإشارة إلى أنّ المقاربة التّواصليّة شأنها شأن سابقاتها، تعرّضت للنّقد، و يمكن تلخيص هذا النّقد في النّقاط الآتية[97]:

- أنّ تركيز "المقاربة التّواصليّة" على استخدام اللّغة لا على التّراكيب اللّغويّة لا يعني أنّها الطريقة المثلى في التّعليم، فهناك من المتعلّمين من يصل إلى درجة كبيرة من التّمكّن من قواعد و تراكيب اللّغة الأجنبيّة بحيث يستطيع بعد ذلك استعمالها بما يتلاءم و المواقف التّواصليّة، و هو بذلك ليس بحاجة إلى تعلّم الوظائف اللّغويّة.

- كما أنّ "المقاربة التّواصليّة" تهتمّ بالوظائف اللّغويّة و المواقف الاجتماعيّة، و هذان العنصران إنّما يرتبطان بحضارة تلك اللّغة، و من ثمّة لا يمكننا في تعليم اللّغات الأجنبيّة خلق بيئة حضاريّة أجنبيّة كاملة.

---

[96] - محمد الأخضر صبيحي: تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة محكمة تصدر عن جامعة منتوري قسنطينة، العدد: 35، جوان2011م. ص238-239.

[97] - نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص175-176.

- و تهدف "المقاربة التّواصليّة" إلى جعل المتعلّم يتقن اللّغة الأجنبيّة إتقاناً تامًّا، كإتقان أبنائها لها، و هذا أمرٌ يكاد يكون مستحيلاً، كما أنّ لمتعلّم اللّغة أهدافاً خاصّةً تدفعه إلى تعلّمها كأن تكون أهدافاً علميّةً أو تربويّةً، و نادراً ما يكون تعلّمه للّغة بهدف الانتماء إلى حضارتها.

- و يتطلّب تدريس اللّغة الأجنبية عن طريق "المقاربة التّواصليّة" معلّما عالي الكفاءة، بحيث تقارب كفاءته كفاءة أبناء اللّغة الأصليّين، و يصعب توفير هذا المعلّم إلا فيما ندر.

- و أخيرا تبرز مشكلة إجراء الامتحانات و كيفيّة صياغتها وفق المدخل التّواصليّ، في حين نجد أنّه من السّهل جدّا صياغة و إعداد اختبارات القواعد و الفهم و الكتابة.

و مهما يكن من نقاط ضعفٍ للمقاربة التّواصليّة فإنّها لن تطغى على إيجابيّاتها الكثيرة في تعليميّة اللّغة، و خاصّة فيما يتعلّق بتخليصها من مساوئ الطّرائق السّابقة، الّتي كانت تهدف إلى تلقين التّلاميذ مفردات اللّغة و تراكيبها دونما اهتمام بالأداء و الاستعمال، و حصر نشاطهم في تكرار قوالب لغويّة جامدة[98].

و في الختام، سنحاول الإجابة بطريقة أخرى عن السّؤال الّذي طرح في أوّل هذا المبحث حول الجديد الّذي أضافته المقاربة التّواصليّة لتعليم اللّغة، فنقول إنّ "المقاربة التّواصليّة" هي مقاربة تعليميّة ظهرت كثورة على المقاربة البنيويّة و ما تمخّض عنها من طرائق تعليميّة تقوم على النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس، مستندة في ذلك على النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة والتّداوليّة، و نظريّات علم النّفس المعرفيّ، و نظريّات علم الاجتماع اللّغويّ، بحيث أكّدت على الاهتمام بالمتعلّم و قدراته العقليّة و النّفسيّة و الجسميّة أثناء عمليّة التّعليم، و على ضرورة تمكينه من الكفاءة التّواصليّة، الّتي يستطيع بموجبها، إضافةً إلى معرفة البنى اللّغويّة، توظيف هذه البنى في مختلف المواقف الاجتماعيّة. و ذلك باتّباع أساليب تعليميّة تواصليّة تعتمد على التّعلّم الجماعيّ التّعاونيّ، و على التّواصل الصّفي المتبادل بين أطراف العمليّة التّعليميّة من معلّم و متعلّم و منهج، و على وسائل تعليميّة تنشّط هذا التّواصل.

[98] - محمد الأخضر صبيحي: تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية. ص238.

و لما للمقاربة التّواصليّة من فوائد جمّة على تعليم اللّغة و خاصّة اللّغة الأجنبيّة، فقد حاولنا استثمارها في تدريس اللّغة العربيّة لأبنائها و الاستفادة من مبادئها في النّهوض بواقع تدريسها.

4- تطوّر المقاربة التّواصليّة:

خضعت "المقاربة التّواصليّة"، كغيرها من المقاربات السّابقة لها، إلى التّغيير و التّجديد وقامت على هامشها العديد من الطّرائق التّعليميّة الّتي تهتمّ بالجوانب الانفعاليّة من عمليّة التّعلّم[99]، و هي ما يمكن أن نسمّيه بالطّرائق "التّجديديّة"[100]، و يمكن أن نلخّصها فيما يأتي:

4-1- الطّريقة الإيحائيّة:

تندرج هذه الطريقة ضمن سلسلة الطّرائق الرّافضة للمذهب السّلوكيّ في تعلّم اللّغة، تأثّراً بالنّظريّة المعرفيّة في علم النّفس، حيث يرى أصحابها أنّ تعلّم اللّغة يتمّ أسرع بكثير من المعرفة المكتسبة بطريقة عاديّة[101]، و **«أن سبب عدم مهارتنا هو وضعنا لعراقيل نفسية للتعلم، إذ نخشى أننا لا نستطيع الأداء، و أننا سنكون محدودي المقدرة على التعلم، و أننا سنفشل، و إحدى النتائج أننا لا نستعمل مقدرتنا العقلية الكاملة»**[102]، و من ثمّة وجب علينا التخلّص من هذه الحواجز النّفسيّة، للاستفادة بشكل أفضل من طاقاتنا العقليّة.

و لذلك كان من الضّروريّ البحث عن طريقة لمساعدة المتعلّمين على التخلّص من معيقات التعلّم الجيّد و حواجزه، و منحهم الرّاحة النّفسيّة، من أجل أن يتمكّنوا من التّعلّم بشكل أفضل. و من هنا ظهرت "الطّريقة الإيحائيّة" في تعليم اللّغات الأجنبيّة، الّتي تركّز على نقطتين أساسيّتين يجب توفّرهما قبل البدء في عمليّة التّعليم و هما:[103]

1- أن يجري الدّرس في سياق موسيقيّ هادئ.

---

[99] - نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص174.

[100] - استعرنا هذه التّسمية من كتاب: هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص168.حيث أطلقها على الطّرائق الآتية: طريقة تعلّم اللّغة في جماعة، الطّريقة الصّامتة، الطّريقة الإيحائيّة.

[101] - دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة.ص 85.

[102] - المرجع نفسه. ص85.

[103] - هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص169.

2- أن يجلس الدّارسون في مقاعد ناعمة و مريحة، و في حالة استرخاءٍ واعٍ، و يشجّعهم المدرّس على أن يكونوا "كالأطفال" قدر ما يستطيعون، محاولين تأدية أدوار أصحاب اللّغة الّتي يتعلّمونها، فيصبحون قادرين على الإيحاء.

و هكذا يتبيّن أنّ الموسيقى الهادئة، و الاسترخاء، و تراجع سلطة المعلّم، تعتبر عناصر ضروريّة للتّعليم باستخدام "الطّريقة الإيحائيّة"، على اعتبار أنّ هذه العناصر هي الوسيلة الّتي تريح نفسيّة المتعلّم، و تساعده على التّعامل مع أكبر قدر ممكن من المادّة التّعليميّة.

و يختلف الفصل الدّراسيّ في إطار، هذه الطّريقة، عن الفصل التّقليديّ؛ حيث يجلس المتعلّمون على الكراسي الوثيرة الموضوعة في نصف دائرة، داخل غرفة ذات أنوار خافتة وموسيقى هادئة، و يستمعون في استرخاء إلى نصّ يقرأه المعلّم، ثمّ يقومون ببعض النّشاطات اللّغويّة، و قراءة بعض الحوارات و تمثيلها بتوجيه من المعلّم، في جوّ من الارتياح و المرح[104].

و نستنتج، من هذا المثال عن كيفيّة التّدريس بالطّريقة الإيحائيّة، أنّ هذه الأخيرة تعتمد على و ضع المتعلّم في حالة من الاسترخاء، و تسميعه الموسيقى الهادئة، حتّى يتمكّن من التخلّص من الضّغوط الّتي تشوّش تعلّمه و التّحرّر منها نهائيًّا، ممّا يجعله يقبل على المادّة التّعليميّة بكلّ استرخاء و تلقائيّة، و هي بذلك تهتمّ اهتماماً كبيراً بالمتعلّم، و بحالته العقليّة، و النّفسيّة في عمليّة التّعليم.

4-2- الطّريقة الصّامتة:

تعدّ "الطّريقة الصّامتة"، مثل سابقتها أيضاً، طريقةً تجديديّةً تقوم على أسس "معرفيّة"[105]، و تهتمّ بالمتعلّم باعتباره عنصراً أساسيًّا في عمليّة التّعليم، كما أنّها تعتمد مبدأ الاستكشاف و حلّ المشكلات[106]، و يمكن تلخيص المبادئ الّتي تتبنّاها في النّقاط الآتية[107]:

- يكون التعلّم أيسر حين يكتشف الدّارس ما يتعلّمه، و ليس حين يكرّره و يستظهره.

---

104 - لمزيد من التّفصيل حول كيفيّة التّدريس باستخدام الطّريقة الإيحائيّة ينظر: دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللّغة. ص85 و ما بعدها.

105 - هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص170.

106 - المرجع نفسه. ص170.

107 - المرجع نفسه. ص170.

-و يكون أيسر حين تصحبه وسائل ماديّة معيّنة.

- و يكون أيسر حين يحلّ الطّالب نفسه مشكلات المادّة الّتي يتعلّمها.

لذلك يؤكّد روّاد هذه الطّريقة ضرورة أن يشعر المتعلّم بالاستقلاليّة، و روح المسؤوليّة والاعتماد على النّفس، و عليه أيضا أن يتعاون مع باقي المتعلّمين لحلّ كلّ ما يواجههم من مشكلات، و يجب على المعلّم، من جهته، أن يكون محرّكاً لعمليّة التعلّم لا متحكّماً فيها، و أن يبقى صامتاً طوال الوقت لإتاحة الفرصة للمتعلّم لكي يتعلّم بمفرده، و من هنا جاءت تسمية هذه الطّريقة بالطّريقة "الصّامتة"[108].

و يعتمد تطبيق "الطّريقة الصّامتة" على استخدام بعض الوسائل التّعليمية المعينة على التعلّم مثل المؤشّر المعدني، و المربّعات الملوّنة و الجداول المعلّقة الّتي تتضمّن المادّة اللّغويّة، بحيث يشير المعلّم فقط إلى تلك المربّعات و يترك المجال للمتعلّم ليستكشف بنفسه تلك المادّة، و لا ينتظر من المعلّم تقديمها له جاهزة، محاولاً حلّ المشكلات الّتي يمكن أن تعترضه أثناء تعلّمه[109].

إنّ الملاحظ من خلال ما تمّ ذكره حول "الطّريقة الصّامتة" أنّها طريقة تشجّع المتعلّم على أن يكون مسؤولاً عن تعلّمه، عن طريق الاستكشاف و حلّ المشكلات و التّعلّم التّعاونيّ، و هذا ما تدعو إليه الطّرائق التّعليميّة الحديثة الّتي تسعى إلى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

و قد لاقت "الطّريقة الصّامتة"،كسابقتها "الإيحائيّة"، نقداً عنيفاً من بعض الدّارسين خاصّة فيما يتعلّق بدور المعلّم في العمليّة التّعليميّة، و صمته أثناءها؛ فقد اعتبر البعض أنّ هذا الصّمت أمرٌ مبالغٌ فيه؛ فالمتعلّم يحتاج إلى المعلّم و توجيهاته خاصّة في مراحل تعلّمه الأولى، كما أنّ الصّمت و غياب المدرّس يؤدّيان، حتماً، إلى غياب التّواصل في قاعة الدّرس[110].

و مهما يكن من نقاط ضعف هذه الطّريقة فإنّه يمكن الاستفادة من جوانبها الإيجابيّة في تعليم اللّغة، خاصّة فيما يتعلّق بمسألة الاهتمام بالمتعلّم، و جعله مسؤولاً عن تعلّمه قائماً

---

108 - المرجع نفسه. ص170-171.

109 - لمزيد من التّفصيل حول كيفيّة التّدريس باستخدام الطّريقة الصّامتة ينظر: دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللّغة. ص62 و ما بعدها.

110 - هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص171.

عليـــه، بينما تتراجع الطّبيعة السّلطويّة للمعّلم فيتحوّل إلى موجّهٍ و مرشدٍ فقط، و مسألة تبنيّ التّعليم القائم على الاستكشاف و حلّ المشكلات[111]، و الّذي يعدّ، حسب اعتقادنـــا، مـــن أحسن الطّرق التّعليميّة الّتي تشجّع المتعلّم على الاعتماد على نفسه في عمليّة التّعلّم .

4-3- طريقة تعلّم اللّغة في جماعة:

إنّ "طريقة تعلّم اللّغة في جماعة" من الطّرائق التّجديديّة، الّتي ظهرت في السّـــبعينات[112] تأثّراً بالمقاربة التّواصليّة و أصولها المعرفيّة، و ثورةً على الطّرائق البنيويّة السّلوكيّة.

و تعرّف طريقة التّعلّم الجماعي بأنّها: **«ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النمو في الفرد و الجماعة»**[113]، و منه فإنّ هذه الطّريقة تهتمّ بالمتعلّمين على أنّهم أفـــراد في جماعـــة تعليميّة يؤثّرون فيها و يتأثّرون بها، و ممّا لا شكّ فيه أنّ العمل الجماعيّ عنصرٌ مهمٌّ جدّاً في أيّ عمليّةٍ تعليميّةٍ؛ فهو **«يشمل جميع مظاهر النشاط التي ترمي إليها الجماعة بحيث يعمل كل فرد منـــها نحو أهداف مرسومة، و يتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها»**[114].

و يكون تعلّم اللّغة في جماعة مبنيّاً على التّعاون بين أفراد الجماعة فيتحـــوّل المعلّـــم إلى "مستشار" يسهّل التّواصل بينهم مستخدما اللّغة المراد تعلّمها، فمثلاً إذا تحدّث أحد المـــتعلّمين واستعمل لغته الأم، فإنّ المعلّم سيترجم ما قاله هذا المتعلّم ليكرّر بدوره ترجمة المعلّم، و إذا أراد متعلّم ثانٍ الإجابة عن الأوّل فسيستعمل أيضاً اللّغة الأمّ، و سيترجم المعلّم كلامـــه، و هكـــذا يستمرّ الدّرس، و ربّما يستمرّ أيضاً دور المدرّس كمستشار حتّى يصبح المتعلّمون قادرين على التّحدّث معاً باللّغة الأجنبيّة دون استخدام اللّغة الأمّ أو الحاجة إلى معلّم. [115]

---

111 – سيتمّ التّطرّق إلى طريقة حلّ المشكلات و فوائدها التّعليميّة لاحقا في الفصل الرّابع من هذا البحث.

112 – هـــ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص147.

113 – عبد اللطيف بن حسين بن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، عمـــان، الأردن، دار المسيرة، ط2، 1430هـــ-2009م. ص98.

114 – المرجع نفسه. ص98.

115 – هـــ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص148. لمزيد من التّفصـــيل حـــول كيفيّـــة التّدريس باستخدام طريقة تعلم اللّغة في جماعة ينظر: دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تـــدريس اللّغة. ص104 و ما بعدها.

و يبدو أنّ"طريقة تعلّم اللّغة في جماعة" تعتمد على نوع من التّعلّم التّعاونيّ، يهدف إدماج المتعلّم داخل الجماعة التّعليميّة، حيث يتفاعل مع أفرادها و يبني تعلّمه بالاشتراك معهم، في حين يصبح المعلّم مساعداً و موجّها لعمليّة التعلّم فقط.

إلاّ أنّ "طريقة تعلّم اللّغة في جماعة" واجهت العديد من الانتقادات، و لعلّ أهمّها ما يتعلّق بمسألة تخلّى المعلّم عن دوره الاستشاريّ تخلّياً كاملاً، في حين أنّ المتعلّم يحتاج إلى توجيهات المعلّم خاصّة في مراحل تعلّمه الأولى. كما أنّ اعتماد هذه الطّريقة على استراتيجيّة الاستقراء فقط أمرٌ غير صائبٍ؛ لأنّ الاستنباط أيضاً ضروريٌّ للمتعلّم الّذي يحتاج إلى الشّرح والتّوجيه. بالإضافة إلى أنّ هذه الطّريقة تعتمد على التّرجمة، و هي عمليّةٌ معقّدةٌ جدًّا، و قد تُحدث مشاكل كثيرة تترتّب عن خطأ في ترجمة المعلّم(116).

على الرّغم من ذلك لا يمكننا إغفال محاسن طريقة "تعلّم اللّغة الجماعيّ" خاصّة فيما يتعلّق بتركيزها على التّواصل و التّفاعل و التّعاون بين أفراد المجموعة التّعليميّة، و قد أثبتت الدّراسات الحديثة ما لهذا النّوع من التعلّم من فوائد تعود على متعلّم اللّغة بالإيجاب.

و نستخلص ممّا سبق ذكره عن "طريقة تعلّم اللّغة الجماعيّ"، أنّها طريقة يمكن الاستفادة منها في تعليم اللّغة، و استثمار مبادئها في تنشيط التّواصل الصّفيّ.

4-4- طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة:

تحاول هذه الطّريقة الاستفادة من الطّبيعة الفيزيولوجيّة للإنسان، حيث إنّ الطّفل في بداية تعلّمه للغته الأمّ يمثّل أنموذجاً يستفاد منه في تعليم اللّغة الأجنبيّة، و أوّل ما يبدأ به هذا الطّفل الصّغير هو الاستماع إلى من حوله، ثمّ بعد ذلك يبدأ بالكلام تدريجيّا. فنجد أصحاب هذه الطّريقة يؤكّدون أنّ الأطفال، عند اكتساب لغتهم الأمّ، يستمعون كثيراً قبل أن يتكلّموا، و أنّ استماعهم هذا تصحبه استجابات عضويّة كمحاولة الوصول إلى الشّيء أو الإمساك به مثلاً، كما أنّهم يشيدون كثيراً بدور المخّ الأيمن في التعلّم؛ لأنّ الجهة اليمنى من المخّ هي المسؤولة عن النّشاط الحركي، و هي تسبق معالجة اللّغة في الجهة اليسرى(117).

---

116 – هـ.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص149.

117 – المرجع نفسه. ص197.

و يمكن تلخيص أهمّ مبادئ "طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة" فيما يأتي[118]:

- ربط عمليّة التعلّم بالجانب النّفسيّ الحركيّ.
- الاستفادة من مبادئ اكتساب اللّغة الأمّ.
- الاهتمام بالمخّ الأيمن في حدوث عمليّة التعلّم.
- الاعتماد في التّعليم على صيغ الأمر مثل: افتح البـاب، أرسم مستطيـلاً على السّـبورة اذهب ببطء إلى النّافدة و اقفز منها...إلخ، و صيغ الاستفهام: أين الكتاب؟ من محمّد؟ و يتمّ ذلك بطريقة هزليّة و دراميّة من أجل إضفاء جوٍّ من المرح و العفويّة على الدّرس.
- جعل قاعة التّدريس ذات جوٍّ يبعث على الرّاحة و الاسترخاء، حيث يتصـرّف المـتعلّم بطريقة تلقائيّة فينشط نشاطاً كبيراً في الاستماع و الحركة، و على هذا سيقتصر دور المعلّم على التّوجيه فقط.

و من الملاحظ أنّ "طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة" تهـتمّ اهتمامـاً كـبيراً بمهـارة الاستماع و تقدّمها على المهارات الأخرى، لأنّ اكتساب مهارات التّحدّث و القراءة و الكتابة مرهون باكتساب مهارة الاستماع، و لذلك وجب على متعلّم اللّغة الأجنبيّة أن يبدأ بالاستماع لهذه اللّغة و فهم معانيها قبل البدء في التحدث بها، و هي تؤكّـد أيضـاً وجـوب الاهتمـام بالجوانب العقليّة و النّفسيّة و الحركيّة للمتعلّم.

كما أنّ هذه الطّريقة تعتمد على صيغ الأمر أثناء عمليّة التّعليم؛ حيـث يقـوم المعلّـم بإصدار الأوامر مثل: قف، اجلس، استدر...إلخ و يكتفي المتعلّم بالاستماع إلى هذه الأوامـر وتنفيذها في المراحل الأولى من عمليّة التّعلّم، و بعد تقدّم مراحل التّعلّم ينتقـل المتعلّمـون إلى الحديث و إصدار الأوامر و تنفيذها[119].

و أهمّ ما نستنتجه حول "طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة"، هو أنّها تركّز في التّعلـيم على مهارة الاستماع؛ حيث يبدأ بصمت المتعلّمين و استماعهم لأوامر المعلّم و تنفيذها، ثمّ يأتي الكلام بطريقة طبيعيّة بعد أن يكون المتعلّم قد فهم اللّغة الهدف.

---

[118] – المرجع نفسه. ص197-198.

[119] – لمزيد من التّفصيل حول كيفيّة التّدريس باستخدام طريقة الاستجابة العضوية الكاملة ينظر: دايـان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص124 و ما بعدها.

و خلاصة القول فيما يتعلّق بطريقة "الاستجابة العضويّة الكاملة" أنّها طريقة تهـــدف إلى استخدام أسلوب في تعلّم اللّغة الأجنبيّة يكون مشابها لأسلوب تعلّـــم الطّفل الصّغير للغتـــــه الأمّ، حيث تركّز على إكساب المتعلّم مهارة الاستماع أوّلا، و تنادي بالاهتمـــام بخصائصـــه العقليّة و النّفسيّة و الحركيّة. و من المفيد حسب اعتقادنا الاستفادة من هذه الأفكار في تعلـــيم أيّة لغة خاصّة و أنّها تقوم على حقائق علميّة حول عمليّة التّعلّم.

4-5- الطّريقة الإجرائيّة: (La méthode actionnelle)

لعلّ أهمّ الطّرائق التّعليميّة المنبثقة من "المقاربة التّواصليّة" و أحدثها، و أكثرها ترســـيخا للمبادئ التّواصليّة، حسب اعتقادنا، هي "الطّريقة الإجرائيّة".

و يذكر أحد الباحثين أنّ "الطّريقة الإجرائيّة" وضعت من قبل "الإطار الأوربّي المرجعي المشترك للّغات"(Le cadre européen commun de référence pour les langues) ، الّذي تمّ تأسيسه ضمن أعمال المؤتمر الدّولي الّذي عقد بسويسرا سنة 1991، فكان من أهمّ نتائجـــه هو إعداد إطار أوربي مشترك يكون مرجعاً لتعليم اللّغات في إطار التّعدّديّة اللّغويّة، و قد بنيت الأسس النّظريّة لهذا الإطار على خطى نظريّة التّواصل، متّخذة إطاراً اجتماعيًّا[120].

و تعدّ "الطّريقة الإجرائيّة"، كما سبقت الإشارة، تطوّرًا للمقاربة التّواصليّة؛ إذ دعـــت هذه الأخيرة إلى تعليم اللّغة تواصليًّا في مواقف غير حقيقية و مفتعلة داخل القسم، أما الطّريقة الإجرائية فقد عملت على تعليم اللّغة في المجتمع، و جعلت المدرسة جزءاً منه، بحيث لا يقتصر التعلّم عليها فقط بل يتجاوزها إلى خارج محيطها[121]. و هذا ما عبّر عنـــه الأســـتاذ "محمّـــد الأخضر الصبيحي"[122] في قوله: **«و بالتالي فإن الطريقة الجديدة المقترحة لتعليم اللغـــات و الـــتي اصطلح على تسميتها ب" الطريقة الإجرائية" (la méthode actionnelle) لا تختلف كثيرا عن الطريقة**

---

120 _Claire Tardieu: La Didactique des langues en 4 mots-clés: communication, Culture, Méthodologie, évaluation, Paris, Ellipses, 2008. P 41-42.

و ينظر: محمد الأخضر صبيحي: تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصـــلية و الطريقـــة الإجرائيـــة. ص236.

121 – Claire Tardieu: La Didactique des langues en 4 mots-clés. P 41.

122 – تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية. ص236.

التواصلية؛ إذ يمكن اعتبارها امتدادا أو تطورا طبيعيا لها، من حيث إن هذه الأخيرة لا تكاد تتجاوز عملية التعليم وفقها عتبة المدرسة، في حين تتخذ الطريقة الإجرائية المجتمع ككل مسرحا لها».

و يرى أحد الباحثين أنّ أهمّ ما يميّز "المقاربة التّواصليّة" عن وليدتها "الإجرائيّة" هو أنّ هذه الأخيرة تسعى إلى تكوين "فاعل اجتماعي" (Un acteur social) يتعلّم اللّغة ضمن مواقف اجتماعيّة حقيقيّة يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه، متيحةً له فرصاً "للعمل المشترك" (Co-actions)؛ بمعنى إقحامه في أعمال مشتركة ذات صبغة اجتماعيّة. و هي بذلك تضع مفهوم "القدرة التّواصلية" في إطار أوسع ضمن "كفايات عامّة" تقتضيها الحياة الاجتماعيّة[123] **(123)**.

ومن أهمّ ما يميّز "الطّريقة الإجرائيّة" أيضاً أنّها ، رغم احتفاظها بكلّ مفاهيم "المقاربة التّواصليّة"، أضافت إليها فكرة "المهمّة" (tâche)[125] **(125)**؛ إذ تعتبر "الطريقة الإجرائيّة" المتعلّم فاعلاً أو متعاملاً اجتماعيًّا يتعلّم من خلال المشاركة في أنشطة المجتمع الذي يعيش فيه، و ذلك بقيامه بمهمّاتٍ لغويةٍ أو غيرها، في ميادين اجتماعية مختلفة[126] **(126)**. و لا يخفى على أحدٍ ما للمهمّة اللّغويّة[127] **(127)** من آثار إيجابيّة في التّعليم المبنيّ على البعد الاجتماعيّ، و لذلك تعرّف المهمّة بأنّها: «**الغرض أو النتيجة غير اللغوية التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها بواسطة اللغة، أو الذريعة البيداغوجية**

---

123 _ Claire Tardieu: La Didactique des langues en 4 mots-clés. P 42.

و ينظر: محمد الأخضر صبيحي: تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية. ص239.

124 – محمد الأخضر صبيحي: تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية. ص239.

125 - Jean Pierre Robert: Dictionnaire pratique de didactique du FLE , Collection L'essentiel Fronçais, Paris, Ophrys, 2émed, 2008. P36.

126 – محمد الأخضر صبيحي: تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية. ص239-240.

127 – للاستزادة و التوسّع في موضوع المهمّة و فوائد استثمارها في التّعليم ينظر: محمود بدوي: مفهوم المهمة و استثماره في تدريس العربية لغير الناطقين بها، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في تعليم اللغات، جامعة قسنطينة، 1996-1997م.

لاستعمال العناصر اللغوية المراد تدريسها، حيث أن هذه المواد اللغوية ترد مستترة، تحت غطاء، بدل أن تأتي عارية كما هو الشأن في التمارين و الأنشطة التقليدية»[128]، و عليه فإنّ المهمّة اللّغويّة تضع التّعليم في إطار اجتماعيّ تفاعليّ.

فإذا أردنا تعليم التّلميذ صيغ الاستفهام، ما علينا إلاّ تكليفه بمهمّة ينجزها خارج القسم، كقيامه، مثلاً، بدور صحفيّ يستجوب أهل الحيّ عن رأيهم في مقابلة كرة القدم التي فاز فيها المنتخب الوطنيّ، وسيحضّر التّلميذ أسئلة من نوع: (هل شاهدت مقابلة المنتخب الوطنيّ يوم أمس؟ أين شاهدتها؟ أفي الملعب أم على شاشة التلفزيون؟ ما رأيك فيها؟ ما هو الهدف الذي أعجبك؟ من من اللاّعبين تفضّل؟) وسيتعلّم التّلميذ بطريقة تلقائيّة صيغ الاستفهام و كيفية توظيفها في مختلف المواقف الاجتماعيّة، وإذا أردنا تعليمهم تقنيات الوصف يجب أن نقترح عليهم القيام بخرجات ميدانيّة، قد تنظّمها المدرسة، إلى مناطق جبليّة أو مناطق ساحليّة أو إلى حديقة الحيوانات، ثم يكلّف المعلم التّلاميذ بتقديم وصف لكل ما يشاهدونه خلال الرّحلة، و هنا سيتعلّم التّلميذ الوصف بطريقة عمليّة منظّمة.

هذا، و تقترح الطّريقة الإجرائيّة نشاطاً يمثّل السّند الأساسيّ لها هو "بيداغوجيا المشروع" (La pédagogique du projet)[129]، حيث تهدف من خلاله إلى تمكين المتعلّم من الاندماج في المجتمع و توظيف كفاءاته توظيفاً عمليًّا، و لهذه البيداغوجيا أهميّة كبيرة، و قد أثبتت فعاليّتها في تعليم اللّغة، و سنوضّح ذلك في موضع آخر من هذا البحث[130].

و صفوة القول فيما يخصّ "الطّريقة الإجرائيّة"، هي أنّها من أهمّ الطّرائق التّواصليّة وأحدثها و أكثرها تركيزاً على التّعلّم التّواصليّ الّذي يتجاوز محيط القسم و المدرسة إلى المجتمع بكلّ أبعاده. كما أنّها تعدّ، حسب اعتقادنا، من أفضل الطّرائق التّواصليّة الّتي يمكن استثمارها في تعليم اللّغة عامّة و في تعليم اللّغة العربيّة خاصّة، لأنّها احتفظت بمبادئ المقاربة التّواصليّة من جهة، و من جهة ثانية فإنّها حاولت أن تطوّر هذه المبادئ و تجعلها أكثر مسايرةً للتّطوّرات

---

[128] – المرجع نفسه. ص22.

[129] – محمد الأخضر صبيحي: تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية. ص240.

[130] – سيتمّ الحديث بالتّفصيل عن بيداغوجيا المشروع و أهميّتها في التّدريس، و كيفيّة تعليم اللّغة باستخدامها، في الفصل الرّابع من هذا البحث.

والتّغيّرات الّتي يشهدها العالم في كلّ المجالات، و أكثر انفتاحاً على كلّ مستجدّ في السّاحة التّربويّة.

أمّا ما نخلص إليه في ختام هذا المبحث، هو أنّ المقاربة التّواصليّة ليست مقاربة عقيمة؛ حيث لم تتوقّف عند مرحلة محدّدة، بل إنّها في تطوّر مستمرّ حيث شكّلت قاعدة راح التّربويّون يبنون طرائقهم التّعليميّة على أسسٍ منها، كما أنّها مازالت إلى يومنا هذا المقاربة المفضّلة لدى المنظومات التّربويّة العالميّة خاصّة بعد ظهور الطّريقة الإجرائيّة، و هذا ما يبرّر اهتمام البحث بهذه المقاربة و بإبراز أهمّيتها في النّهوض بمستوى تدريس اللّغة العربيّة لمتعلّميّ مرحلة التّعليم الابتدائيّ.

- **خلاصة:**

إنّ أهمّ ما نستنتجه من خلال ما سبق عرضه حول "المقاربة التّواصليّة" و نشأتها وتطوّرها، هو أنّ هذه المقاربة التّعليميّة ذات أهميّةٍ كبيرةٍ في تعليم اللّغات الأجنبيّة، خاصّة وأنّها خلّصت عمليّة تعليم اللّغات من الأساليب التّعليميّة الّتي تعتمد على الحفظ و التّلقين، لتوجّهها نحو الاهتمام بالمتعلّم و خصائصه النّفسيّة و العقليّة و الحركيّة...إلخ، و اتّباع الأساليب التّواصليّة في تعليمه اللّغة، و ربط هذه اللّغة بوظيفتها التّواصليّة و سياقات استعمالها.

كما لا يفوتنا أن نشير إلى مسألة في غاية الأهميّة زادت من أهميّة "المقاربة التّواصليّة" في تعليم اللّغات و أثبتت نجاعتها و هي مسألة الديناميكيّة و التّطوّر؛ إذ إنّ المقاربة التّواصليّة لم تقف عند حدود معيّنة، بل إنّها في تطوّرٍ مستمرٍّ و حركيّةٍ دؤوبةٍ، الأمر الّذي مكّنها من أن تواكب مستجدّات العصر و تثبت نجاحها، و خاصّة بظهور "الطّريقة الإجرائيّة" الّتي تعدّ امتداداً لهذه المقاربة؛ حيث ربطت العمليّة التّعليميّة بصفةٍ خاصّةٍ و المدرسة بصفةٍ عامّةٍ بالمحيط الاجتماعيّ و جعلت من المتعلّم فاعلاً اجتماعيًّا يتعلّم عن طريق أنشطة ينجزها داخل المجتمع، و هذا، حسب اعتقادنا، ما تحتاجه تعليميّة اللّغات في عصرنا الحاليّ الّذي تكتسحه العولمة و تطبعه التّطوّرات العلميّة و التّكنولوجيّة، و تغطيه وسائل الإعلام و الاتّصال المتطوّرة.

من هذا المنطلق ستحاول الباحثة الاستفادة من المقاربة التّواصليّة و مبادئها في تقديم بعض المقترحات الّتي من شأنها أن تساهم في النّهوض بمستوى عمليّة تدريس اللّغة العربيّة لمتعلّميّ المرحلة الابتدائيّة ضمن الفصول المتبقّية من هذا البحث.

- **تمهيـــد:**

سبقت الإشارة إلى أنّ قطاع التّعليم أهمّ القطاعات الحيويّة في المجتمع، و في صلاح هـــذا القطاع صلاح كلّ القطاعات الأخـــرى (الثّقافيّـــة و الدّينيّـــة و الاقتصـــاديّة و السياســـيّة والعسكريّة...)، و في فساده فسادٌ لهذه القطاعات، وانتشارٌ للأميّة و التّخلّـــف والانحـــلال. و يلعب المعلّم دوراً كبيراً في هذه المعادلة؛ إذ إنّه الرّكن الأساسيّ في أيّ عمليّـــــة تعليميّـــــة والعمود الذي يرفعها، و يحرص على حسن سيرها بما يحقّق الأهداف المنشودة منهـــا، و بالتّالي نستطيع القول أنّ صلاح المجتمع في صلاح التّعليم ، و صلاح التّعليم في صلاح المعلّم.

و لّما أدركت المجتمعات الإنسانيّة، و خاصّة المتقدّمة منـــها، هـــذه الأهميّـــة الكـــبرى لقطاع التّعليم و المعلّمين فإنّها دأبت على إصلاح منظوماتهـــا التّربويّـــة بمـــا يتماشـــى مـــع متغيّرات العصر، و الاهتمام باختيار المعلّمين و تكوينهم تكويناً جيّـــداً بمـــا يضـــمن نجـــاح هذه الإصلاحات و تحقيقها للأهداف المسطّرة.

و هكذا يتبيّن أنّ نجاح أيّ إصلاح تربويّ أو منهاج تعليميّ أو طريقة تعليميّة متوقّـــف بدرجة كبيرة على مدى حسن اختيار المعلّم و حسن تكوينه، و لذلك يجدر بنـــا، إذا أردنـــا اقتراح تطبيق المقاربة التّواصليّة للنّهوض بمستوى تدريس اللّغـــة العربيّـــة في مرحلـــة التّعلـــيم الابتدائيّ، أن نقترح أوّلا حسن انتقاء المعلّم الّذي سيطبّق هذه المقاربة و تكوينه تكويناً جيّـــداً قبل الخدمة و أثناءها على مبادئ المقاربة التّواصليّة و مرتكزاتها اللّسانيّة و النّفســـيّة، و إقناعـــه بأهميّة تطبيقها.

1- معلّم التّعليم الابتدائيّ، أهميّته، و ضرورة تكوينه:

خصّص هذا المبحث لتوضيح ما يقصد بمصطلح المعلّم في هذا البحث، و توضـــيح صفاته، و أهميّته، و التّأكيد على ضرورة تكوينه.

1-1- تحديد مفهومه:

إنّ المعلّم (Enseignant) هو أحد أهمّ الرّكائز الّتي تقوم عليها أيّ عمليّة تعليميّة، و فيما يأتي مجموعة من التّعاريف الّتي قدّمت لمصطلح "المعلّم"، و الّتي يمكن أن توضّح ما نقصده بهـــذا المصطلح:

تعرّف إحدى المعاجم التّربويّة المعلّم تعريفاً عامّاً، بأنّه: «**الشخص المؤهل للتدريس للتلاميذ أو الطلبة في أحد المعاهد التعليمية**»[1]. و يركّز هذا التّعريف على عنصر التّأهيل حيث يشترط في المعلّم أن يكون حاملاً لشهادةٍ تؤهّله للتّدريس في إحدى المؤسّسات التّعليميّة.

و قدّم "المنهل التّربوي" تعريفاً عامًّا للفظ مدرّس أو معلّم بأنّه: «**كل الأشخاص الذين يتحملون مهمة تربية التلاميذ داخل المدارس**»[2]، و منه فإنّ لفظ معلّم لفظٌ عامٌّ يطلق على كلّ شخصٍ يمارس مهنة التّعليم.

و هناك من يركّز على الجانب الرّسميّ أو القانونيّ الّذي يجعل من شخص ما معلّماً، فيعرّف هذا الأخير بأنّه: «**هو المكلف رسميا من قبل الهيئة الرسمية تعليم التلاميذ في إحدى مؤسسات التعليم (مدرسة، ثانوية، معهد، كلية..إلخ) بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية**»[3].

و نلاحظ أنّ كلّ التّعريفات السّابقة تتّفق على أنّ المعلّم هو الشّخص الّذي يزاول مهنة التّعليم في إحدى المؤسّسات التّعليميّة.

و يمكن، بناءً على ما سبق ذكره، تقديم تعريف للمعلّم بصفة عامّة كما يأتي:

المعلّم هو ذلك الشّخص الّذي ينتمي إلى مهنة التّعليم، و الّذي تمّ تكوينه في إحدى المؤسّسات الجامعيّة أو كليّات التّربية تكويناً كافياً، بما يمكّنه من مزاولة عمله بشكلٍ جيّدٍ، يضمّن تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، و ذلك بتكليفٍ رسميٍّ من الجهات المعنيّة، من أجل تعليم التّلاميذ أو الطّلبة في إحدى المدارس أو المتوسّطات أو الثانويّات أو المعاهد...إلخ.

أمّا معلّم التّعليم الابتدائيّ فهو ذلك الشّخص الّذي تلقّى تكويناً جيّداً في كليّات التّربية يتناسب و خصائص التّلاميذ الصّغار في المرحلة الابتدائيّة، و طبيعة المناهج الدّراسيّة فيها، و يدرّس إحدى الصّفوف الابتدائيّة، و ذلك بتكليف رسميّ من الجهات الوصيّة، بقصد تحقيق الأهداف التربويّة التي يصبو إليها التّعليم الابتدائي.

---

[1] – أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات التربية و التعليم، انجليزي فرنسي عربي، مصر، دار الفكر العربي، 1980م. ص250.

[2] – عبد الكريم غريب، ج1. ص340.

[3] – حسين شلوف: الطرائق النشطة و ترقية تدريس اللغة العربية، ضمن كتاب: تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النظرية و التطبيق، مختبر اللغات و الترجمة، جامعة قسنطينة1، الجزائر، مؤسسة الرجاء للطباعة و النشر، 2014م. ص158.

و تجدر الإشارة ختاماً إلى أنّنا سنستخدم كلمة معلّم، في هذا البحث للدّلالة على معلّم التّعليم الابتدائيّ.

1-2- أهميّة معلّم التّعليم الابتدائيّ:

و سبقت الإشارة إلى أهميّة قطاع التّعليم في المجتمع، فهو القطاع الكفيل بتنشيط كلّ القطاعات الأخرى، و ذلك بإمدادها بالطّاقات البشريّة المؤهّلة لتطويرها، من هذا المنطلق يمكن أن نعدّ مهنة التّعليم أهمّ المهن كافّة؛ فمن دون تعليم و لا معلّم لن نجد الطّبيب و لا المهندس و لا العالم و لا غيرهم، و لذلك سمّيت هذه المهنة "**أمّ المهن**"[4].

و بناءً عليه نستطيع القول أنّ مهنة التّعليم هي المهنة الأولى في المجتمع، من حيث الأهميّة، كما أنّها أنبل المهن و أشرفها على الإطلاق، و هذا ما عبّر عنه الشّاعر "أحمد شوقي" في قوله[5]:

قمْ للمعلِم وفِّه التَّبجيلاَ كَاد المعلمُ أَنْ يكونَ رسولاَ

أعلمتَ أشرفَ و أجلَّ من الذي يبني و يُنشئ أَنْفساً و عقولا

هذا عن أهميّة المعلّم في المجتمع، أمّا عن أهميّته في العمليّة التّعليميّة، فيمكن القول إنّ المعلّم يحتلّ موقعاً ثابتاً و حسّاساً جدّا في هذه العمليّة ؛ إذ إنّه عنصر يجب توفّره في أيّ عمليّةٍ تعليميّةٍ مهما كان نوعها، و كما أنّه لا يمكننا تصوّر فعل تعليميّ من دون متعلّم، فكذلك الأمر بالنّسبة للمعلّم؛ فلا يمكن حدوث العمليّة التّعليميّة بشكل سليم في غياب معلّم فعّال يسيّرها و يقودها نحو تحقيق أهدافها. و عليه فإنّ المعلّم هو أهمّ عنصر في العمليّة التّعليميّة، على اعتبار أنّ المتعلّم هو محورها[6].

و كثر الحديث في وقتنا الحاليّ عن مسألة التّقنيات و الأجهزة الحديثة الّتي يمكن أن تحتلّ مكان المعلّم، و تعوّضه في القيام بمهامه، و تمكّن المتعلّم من التّعلّم الذّاتيّ، إلاّ أنّه، حسب

---

[4] – فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر: دليل التربية العلمية و إعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر. الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م. ص96-97.

[5] – أحمد شوقي: ديوان الشوقيات، تحقيق: محمد نعيم بربر، بيروت، المكتبة العصرية، 1431هـ-2010م، المجلد1. ص243.

[6] – خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1425هـ-2005م. ص19.

اعتقادنا، مهما حاولنا أن نوفّر من وسائل تعليميّة متطوّرة، فإنّها لن تغنينا عن المعلّم. ذلك أنّ الأبنية المدرسيّة و التّجهيزات و المرافق و الكتب، و الوسائل التّعليميّة على أهميّتها، و آثارها المختلفة في عمليّة التّعليم، تبقى محدودة الفائدة، قاصرة على تحقيق الأهداف إذا لم يتوفّر المعلّم الكفء[7]، الّذي يسخّر هذه الوسائل في خدمة العمليّة التّعليميّة هذا من جهة، و من جهة أخرى فإنّ الهدف الأساسيّ للتّربية و التّعليم لا يقتصر فقط على تلقين المعارف، بل يتجاوزه إلى التّنشئة الاجتماعيّة و بناء شخصيّة التّلميذ قيماً و سلوكاً[8].

و هكذا فإنّ دور المعلّم في العمليّة التّعليمية خاصّة، و في بناء المجتمع عامّة، دور عظيم و خطير، و لعلّ عظمة هذا الدّور و خطورته تتضاعف عندما يتعلّق الأمر بمعلّم المرحلة الابتدائيّة. فمن المتّفق عليه أنّ التّعليم الابتدائيّ هو قاعدة المنظومة التّربويّة، و إذا كان صلاح المجتمع في صلاح التّعليم، فإنّ صلاح التّعليم في صلاح المرحلة الابتدائيّة و معلّميها. فالعمل التّعليميّ في المدرسة يمثّل أوّل جهد تعليميّ منظّم و متخصّص مع الطّفل، وعليه ترتكز منطلقات العمليّة التّعليميّة في المراحل التّالية له[9].

و لذلك نستطيع القول إنّ معلّم التّعليم الابتدائيّ قد يبدل من الجهد ما يفوق ما يبذله زملاؤه في مراحل التّعليم الأخرى[10]؛ إذ تزداد مهمّة المعلّم تعقيداً و صعوبةً، لأنّه يتعامل مع أطفالٍ صغارٍ، و يساهم بقدرٍ كبيرٍ في بناء شخصيّاتهم، و تحديد قيمهم و اتّجاهاتهم، كما يعدّ المعلّم القدوة الأولى في حياة الطّفل بعد الوالدين، و ذلك يفرض عليه، قبل أن يكون معلّماً، أن يكون مربيًّا، و لذلك سمّيت الوزارة القائمة على شؤون التّعليم في بلادنا ب: "وزارة التّربية و التّعليم".

---

[7] – فاروق البوهي و عنتر لطفي: مهنة التعليم و أدوار المعلم، مصر، دار المعرفة الجامعية. ص63.

[8] – عبد النبي رجواني: تكوين الأساتذة في المغرب إضاءات تربوية و سياسية، ضمن كتاب: مجالات و آفاق تكوين الأساتذة منهجيات التدريس، بإشراف عبد النبي رجواني، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق. 2008م. ص11.

[9] – السيد سلامة الخميسي: التربية و المدرسة و المعلم قراءة اجتماعية ثقافية، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر. ص261.

[10] – محمد عبد العليم مرسي: المعلم و المناهج و طرائق التدريس، المملكة السعودية، الرياض، دار عالم الكتب، 1405هـ-1985م، ط1. ص29.

و يتبيّن لنا ختاماً أنّ للمعلّم أهميّة كبيرة ليس فقط في العمليّة التّعليميّة أو في المدرسة و إنّما في المجتمع بأكمله، و هذه الأهميّة تتعاظم عندما يتعلّق الأمر بمعلّم التّعليم الابتدائيّ، لأنّ هذا المعلّم حسب رأينا بيده مفاتيح نجاح كلّ المراحل التّعليميّة اللاّحقة، و نجاح المجتمع و الأمّة قاطبةً.

1-3- ضرورة تكوين المعلّمين:

و لما للمعلّم من أهميّة كبيرة في التّعليم عامّة، و في التّعليم الابتدائيّ منه خاصّة، فإنّه من الواجب الاهتمام به، و بتطوير مستواه و أدائه العمليّ، قبل الشّروع في أيّ إصلاح تربويّ. ولا نبالغ إذا قلنا أنّ مناقشة وضع المعلّم و دراسته تعدّ الخطوة الأولى و البداية السّليمة لإصلاح التّعليم في مجتمعنا[11]، و هذا ما يؤكّده "جان بياجي" حين قال: " **فلا يمكن لأجمل الإصلاحات إلا أن تصل إلى طريق مسدود إن لم يتوفر المدرسون بالعدد و المستوى المطلوبين**"[12].

و عليه و جب الاهتمام بانتقاء أحسن المعلّمين، و الإشراف على تكوينهم تكويناً مناسباً و فعّالاً قبل الشّروع في إصلاح المناهج التّعليميّة، لأنّ هذا الإصلاح، في اعتقادنا، سيبقى ناقصاً إذا لم يرفق بإصلاح الوضع العلميّ و المهنيّ للمعلّم، على اعتبار أنّه من سيطبّق هذا لإصلاح بصفةٍ مباشرةٍ. حتى إنّ بعضهم يرى أنّ معلّماً كفءاً مع منهجٍ قاصرٍ، خيرٌ من معلّم قليل الكفاءة مع منهجٍ متميّزٍ و كتابٍ جيّدٍ، و مادّةٍ تعليميّةٍ أحسن إعدادها[13].

و أصبح معلّم التّعليم الابتدائيّ، في وقتنا الحاضر، يواجه تحدّيات كبيرة أمام التّطوّرات الحاصلة على المستويين الوطنيّ و العالميّ في كلّ ميادين الحياة، ممّا يحتّم عليه التّخليّ عن دور الملقّن و المالك للمعرفة، إلى دورٍ أكثر نجاحاً و فعاليةً، و هو دوره كموجّهٍ و منشّطٍ للعمليّة التّعليميّة، و هذا ما يستدعي ضرورة تكوينه لقيامه بهذا الدّور على أكمل وجه.

---

[11] – أحمد شكري: و ضع المعلم في المجتمع النامي، ضمن كتاب: المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، تحرير: عبد العزيز الجلال و آخرون، المملكة المغربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز، أيام 8-13 صفر 1394هـ- 4 و 7 مارس، 1974م، مؤسسة مكة للطباعة و الإعلام. ص85.

[12] – جان بياجي: علم النفس و فن التربية. ص94.

[13] – خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ص19.

و ما يمكن قوله في الأخير هو أنّ لاختيار المعلّم و إعداده قبل الخدمة و أثناءها، دور كبير في جعله يتقن هذا الدّور الجديد الذي أصبح مطالباً به، و لذلك و حسب اعتقادنا يجب اتّخاذ الإجراءات الآتية، من أجل الحصول على المعلّم الكفء القادر على تطبيق المقاربة التّواصليّة و القيام بدوره التّواصليّ:

أوّلا- اختيار الطالب المعلّم الذي سيلتحق بكليات إعداد المعلّمين الاختيار الصّحيح، بناءً على معايير محدّدة لا استثناء فيها.

ثانياً- تكوين الطّالب المعلّم، في مؤسّسة التّكوين، تكوينا سليماً كافياً و وافياً أثناء السّنوات الّتي يتواجد فيها في تلك المؤسّسات.

ثالثاً- تدريب خرّيج هذه المؤسّسات بعد أنّ يصبح معلّما في الخدمة تدريباً صحيحاً شاملاً طوال سنوات الخدمة[14].

و ما يمكن قوله في ختام هذا المبحث هو أنّ المعلّم بصفةٍ عامّةٍ و معلّم التّعليم الابتدائيّ بصفةٍ خاصّةٍ يلعب دوراً هامًّا و حسّاساً في النّهوض بالعمليّة التّعليميّة و تحقيق أهداف النّظام التّربويّ، و بالتّالي تطوير المجتمع في كلّ الميادين، و هذا ما يبرّر ضرورة حسن انتقاء المعلّمين و حسن تكوينهم للقيام بدورهم في إنجاح الفعل التّعليميّ و تحقيق الغايات التّربويّة. و ينطبق ذلك أيضاً على تطبيق المقاربة التّواصليّة؛ إذ إنّه، وكما أشرنا إلى ذلك سابقاً، لابدّ قبل اقتراح تطبيق المقاربة التّواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، اقتراح حسن انتقاء المعلّم الّذي سيكون قادراً على تطبيق هذه المقاربة مستقبلاً، ثمّ حسن تكوينه، أثناء الخدمة و بعدها، على مبادئها و طريقة تطبيقها، و هذا ما سنعالجه في ما تبقّى من مباحث هذا الفصل.

[14] - علي راشد: اختيار المعلّم و إعداده و دليل التربية العملية، سلسلة المعلم الناجح و مهاراته الأساسية، الكتاب الثاني، القاهرة، دار الفكر العربي، 1416هـ-1996م. ص19-20. و ينظر: مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون و موزعون، ط1، 1426هـ-2005م. ص22-23.

2- حسن انتقاء المعلّم مدخل لحسن تطبيقه للمقاربة التّواصليّة:

إنّ حسن انتقاء المعلّم، حسب اعتقادنا، يعدّ أوّل خطوة نحو إعداد معلّمٍ ناجحٍ وفاعلٍ، و لا نبالغ إذا قلنا أنّ نجاح المدارس العليا للأساتذة، و تحقيقها لأهدافها، فيما يخصّ تخريج معلّمين أكفّاء، منوط بحسن اختيارها لهؤلاء المعلّمين.

و أصبح على المدرسة الجزائريّة، الّتي تنتهج الإصلاح التّربوي، حسن اختيار المعلّمين الّذين سيحملون مشعل تطبيق هذا الإصلاح بشكلٍ عامٍّ، و القيام بدورهم التّواصليّ الّذي تحثّ عليه المناهج الحديثة بشكل خاص. و لذلك سنحاول، ضمن هذا المبحث، الوقوف على واقع انتقاء معلّم التّعليم الابتدائيّ، و اقتراح بعض الحلول الّتي من شأنها أن تسهم في انتقاءٍ أفضل لهؤلاء المعلّمين، و ذلك من منطلق أنّ حسن انتقاء الطّالب المعلّم الّذي سيلتحق بالمدارس العليا للأساتذة عامل مهمّ من عوامل ضمان معلّم قادرٍ على تبنّي المقاربة التّواصليّة في التّدريس.

2-1- تحديد مفهوم انتقاء المعلّمين:

تقيم مؤسّسات تكوين المعلّمين، و هي ما يسمّى عندنا بالمدارس العليا للأساتذة (L'écoles Normale Supérieures)، قبيل استقبالها للطّلبة الجدد اختبارات لانتقاء أحسن المترشّحين و أقدرهم على تحمّل متطلّبات مهنة التّعليم و مشاقّها، كما تفتح وزارة التّربية الوطنيّة مسابقات توظيفٍ و تجري في إطارها اختبارات لانتقاء معلّمين أكفّاء، و هذه الاختبارات تسمّى ب: "اختبارات الانتقاء" (Tests de sélection)، و يعرّف اختبار الانتقاء بأنّه: «**اختبار موجه لاكتشاف أفراد لهم خصائص أو كفايات معينة**»[15] و يفاد من هذا التّعريف أنّ اختبار الانتقاء يخضع لمعايير و شروط محدّدة يتمّ من خلالها انتقاء أفرادٍ تنطبق عليهم هذه الشّروط أو المعايير.

و لا بدّ من الإشارة، في هذا السّياق، إلى ضرورة و ضع معايير مناسبة و دقيقة لانتقاء المعلّمين. لأنّ غياب المعيار المناسب لانتقاء المعلّم يؤدّي إلى فشل الأنظمة التّعليميّة في ضمّ العناصر المبدعة ذات الكفاءة العالية و المتميّزة في المجتمع، و سينجم عن ذلك، بالضّرورة، تدنّي

[15] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2. ص947.

مستوى العمليّة التّعليميّة و ضعفها[16]، لأنّ نجاح هذه الأخيرة متوقّف على توفير معلّم جيّدٍ. كما أنّ نجاح مناهج تكوين المعلّم في مؤسّسات التّكوين متوقّف على جودة العناصر البشريّة المرشّحة للالتحاق بها[17].

و عليه فإنّ انتقاء المعلّمين، سواء تعلّق الأمر بانتقاء الطّالب المعلّم الّذي سيلتحق بالمدارس العليا للأساتذة أم بانتقاء المعلّمين في مسابقات التّوظيف، هو عمليّة اكتشاف الأشخاص الّذين يحملون صفاتٍ معيّنةٍ تؤهّلهم للالتحاق ببرامج التّكوين في المدارس العليا للأساتذة أو للالتحاق بمناصب عمل للتّدريس في إحدى المؤسّسات التّعليميّة، و ذلك وفق معايير معيّنة و شروط محدّدة.

2-2- واقع انتقاء المعلّم في المدارس العليا للأساتذة:

يتمّ انتقاء الطّالب المعلّم الّذي سيلتحق بالمدرسة العليا للأساتذة ليُكوَّن كأستاذ التّعليم الابتدائي في اللّغة العربيّة بناءً على معيارين أساسيّين هما:

أوّلاً- الانتقاء على أساس المعدّل العامّ المحصّل عليه في شهادة البكالوريا، الّذي يتمّ تحديده من قبل الوزارة المعنيّة، حيث نجد أنّ انتقاء المترشّح لدخول المدرسة العليا للأساتذة تخصّص أستاذ المدرسة الابتدائيّة في اللّغة العربيّة للسّنة الجامعيّة 2015/2014 قد تمّ على أساس معدّل يكون أكبر أو يساوي اثنتي عشرة من عشرين (20/12)، مع شرط إضافيّ يتمثّل في و جوب الحصول على علامة أكبر أو يساوي عشرة من عشرين (20/10) في امتحان اللّغة

[16] – صلاح الدين إبراهيم حمادة: معايير اختيار المعلم في الفكر الإسلامي كمدخل لضمان الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين و جماعة المديرين للمدارس، مجلة التربية، مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، قطر، مارس 2009م، عدد168. ص178.

[17] – بدرية المفرج و آخرون: الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا، الكويت، وزارة التربية، 2006-2007م. ص32.

العربيّـــة، و تمنح الأولويّة لحامليّ شهادة الباكالوريا في العلوم التّجريبيّة، و الرّياضيّات، و تقني رياضي في المرتبة الأولى، ثمّ الآداب و الفلسفة، و اللّغات الأجنبيّة في المرتبة الثّانية[18].

و أهمّ ما يمكن ملاحظته حول هذا المعيار، أنّ معدّل قبول المترشّحين الّذين سـيلتحقون بالتّكوين في المدارس العليا للأساتذة تخصّص أستاذ المدرسة الابتدائيّة في اللّغة العربيّة ضعيف إذا ما قورن بالأهميّة العظمى لمهنة التّعليم بصفةٍ عامّةٍ، و معلّم التّعليم الابتدائيّ بصفةٍ خاصّةٍ.

ثانياً- المقابلة الشّفهيّة الّتي يجريها المترشّح بعد أن يَتمّ قبوله مبـدئيًّا للتّكـوين في إحـدى المدارس العليا للأساتذة، و تقام المقابلة الشّفهيّة على مستوى هذه المدرسة، و لا يتمّ التّسـجيل النّهائيّ للمترشّح إلاّ بعد إجرائه لهذه المقابلة و الموافقة على قبوله[19].

و يمثّل الجدول أسفله "استمارة شبكة تقييم المترشّح"[20] الّتي تستخدم لانتقاء المترشّحين في المقابلة الشّفهيّة و الخاصّة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، و يجري هذه المقابلة لجنة مـن أساتذة المدرسة متكوّنة من رئيس و عضوين[21]:

الخصائص	ضعيف	متوسّط	قريب من الجيّد	جيّد
الثقافة العامة و المؤهلات الفكرية				
الوضوح في التعبير و الشرح				
التسلسل المنطقي و الاستماع و التحليل و الحكم				
القدرة على التركيب و الاستنتاج				
القدرة على النقد و النقد الذاتي				
تحفيز المترشح				

[18]- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي: منشور رقم 01 مؤرخ في 18 رجب 1434هـ الموافـق ل 28 ماي 2013 المتعلق بالتسجيل الأولي و توجيه حاملي شهادة البكالوريا للسـنة الجامعيـة 2013-2014. ص32.

[19]- المرجع نفسه. ص32.

[20] - المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة: شبكة تقييم المترشّح، و هي أنموذج لاستمارة تستعمل في المقابلات الشّفهيّة التي تجريها المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة. تمّ الحصول عليها من إدارة المدرسة.

[21]- المرجع نفسه.

ملائمة المترشح لمهنة التعليم				
الهيئة و السلوك و الهندام				
دوافع اختيار مهنة التعليم				
مؤهلات خاصة				

جدول رقم (01) يمثّل الخصائص الّتي يتمّ اختيار المترشّحين على أساسها في المقابلة الشّفهيّة

يفاد من الجدول أعلاه أنّ المقابلة الشفهيّة تهدف إلى اختبار قدرات المترشّح العقليّة، و دوافعه، و هيئته، و قدرته على ممارسة مهنة التّعليم، و مؤهّلاته، و ثقافته. وهي قدرات ضروريّة، حسب اعتقادنا، يجب توفّرها في أيّ معلّم.

غير أنّ هناك خاصيّةً هامّةً يجب أن تتوفّر في المعلّم في عصرنا الحاليّ لم ترد ضمن الاستمارة و هي خاصيّة القدرة على التّواصل أو الاستعدادات للتّواصل؛ إذ إنّ توفّر هذه الخاصيّة في المترشّح الّذي سيلتحق بالتّكوين في المدرسة العليا للأساتذة يضمن قابليّته للتّعامل مع الطّرائق الحديثة في التّعليم الّتي أصبحت في مجملها تهتمّ بالتّواصل، و خاصّة منها المقاربة التّواصليّة.

و نستنتج ممّا سبق ذكره حول واقع انتقاء معلّم التّعليم الابتدائي تخصّص لغة عربيّة في المدارس العليا للأساتذة، أنّه يعاني من بعض النّقائص الّتي تؤثّر في حسن انتقاء المترشّح القادر، مستقبلاً، على تطبيق الطّرائق التّعليميّة الحديثة بصفة عامّة و المقاربة التّواصليّة بصفة خاصّة، و أهمّها ما يتعلّق بتحديد معدّل القبول عند درجة حسن فقط (20/12)، في حين أنّ أهميّة التّعليم الابتدائيّ و أهميّة المعلم فيه، تستوجب، حسب اعتقادنا، رفع معدّل القبول إلى درجة جيّد (20/14) و حتى درجة جيّد جدًّا (20/15).

إضافة إلى أنّ المقابلة الشفهيّة الّتي يتمّ قبول المترشّحين في المدرسة العليا للأساتذة على أسسٍ منها لا تأخذ بعين الاعتبار القدرات التّواصليّة للمترشّح عند عمليّة الانتقاء، على الرّغم من أنّ المناهج التّعليميّة الحديثة تؤكّد على ضرورة تخلّي المعلّم عن دور الباثّ و الملقّن و تحلّيه بخصائص تواصليّةٍ. حيث لم يعد دور المعلّم يقتصر على التّنفيذ الحرفيّ لأجزاء المنهج ومفرداته، أو توصيل المحتوى المعرفيّ إلى أسماع المتعلّمين و عقولهم، بل انتقل محور الارتكاز في العمليّة التّعليميّة من المحتوى الدّراسيّ إلى المتعلّم و شخصيّته و ما يمتلكه من استعدادات

وقدرات، و ما يتطلّبه النّموّ المتكامل لهذه الشّخصيّة من معارف و مهارات و قيم واتّجاهات[22].

من هذا المنطلق نقترح إضافة خاصّيةٍ أخرى إلى الخصائص الّتي تتضمّنها "استمارة شبكة تقييم المترشّح" المذكورة أعلاه، و هي خاصيّة " القدرة على التّواصل" الّتي من شأنها أن تسهم في اكتشاف المعلّمين القادرين على التّواصل الفعّال و التّعامل مع الطّرائق التّعليميّة الحديثة وتطبيق المقاربة التّواصليّة.

2-3- واقع انتقاء المعلّمين في مسابقات التّوظيف:

تلجأ وزارة التّربية الوطنيّة إلى تنظيم مسابقات لتوظيف المعلّمين، و ذلك لسدّ النّقص الحاصل في معلّميّ المدارس الابتدائيّة، عندما تعجز المدارس العليا للأساتذة عن سدّ هذا النّقص من طلبتها. فيوظّف في التّعليم الابتدائيّ، و بصفة استثنائيّة، المتخرّجون من الجامعات من غير طلبة المدارس العليا للأساتذة، و ذلك وفقاً لما جاء في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة[23]:

«**يمكن أن يوظف بصفة استثنائية، بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية، عن طريق المسابقة على أساس الشّهادة، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها**».

و بما أنّه لم يتمّ انتقاء هؤلاء المترشّحين و إعدادهم في المدارس العليا للأساتذة، فإنّ وزارة التّربية تضع شروطاً و معايير لانتقاء هؤلاء المعلّمين، فعلى سبيل المثال فإنّه تمّ فتح مسابقة توظيف لمعلّميّ التّعليم الابتدائي بموجب قرار وزاريّيتضمّن كيفيّات فتح مسابقة على أساس

---

[22] – صلاح الدين إبراهيم حمادة: معايير اختيار المعلم في الفكر الإسلامي كمدخل لضمان الجودة. ص181.

[23] – المادة 45 من المادة 10: تعدل و تتمم المادّة 45 من المرسوم التنفيذي رقم08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008، ضمن: الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائريّة، الجزائر، المطبعة الرسمية، العدد34، 13 رجب1433هـ-3 يونيو2012م. ص17.

الشّهادات للالتحاق بسلك أستاذ المدرسة الابتدائيّة رتبة أستاذ المدرسة الابتدائيّة في المواد الآتية: اللّغة العربية، اللّغة الأمازيغيّة، و اللّغة الفرنسيّة[24].

و فعلاً فتحت المسابقة على أساس الشّهادات للمترشّحين الذين يحملون شهادة اللّيسانس في التّعليم العالي و ذلك وفقاً لقائمة المؤهّلات و الشّهادات المحدّدة في الجدول أسفله:

الرتب	الأسلاك	المؤهّـــلات و الشّهـــادات
أستاذ التّعليم الابتدائيّ	اللّغة العربيّة	شهادة الليسانس في اللّغة و الأدب العربيّ شهادة الليسانس في التّاريخ شهادة الليسانس في العلوم الإسلاميّة شهادة الليسانس في الفلسفة شهادة الليسانس في علم الاجتماع التربوي شهادة الليسانس في علم النفس التربوي شهادة الليسانس في البيولوجيا شهادة الليسانس في العلوم الطبيعية شهادة الليسانس في الرياضيات شهادة الليسانس في الفيزياء

جدول رقم (02) يحدّد المؤهّلات و الشّهادات المطلوبة في مسابقة توظيف معلّميّ اللّغة العربيّة لسنة 2013[25].

و يمكننا تسجيل عدّة ملاحظات انطلاقا من الجدول أعلاه و منها:

- يقبل ترشّح الأشخاص الحاملين لشهادات عليا لا علاقة لها بعلوم اللّغة العربيّة والشّؤون التّربويّة. مثل تخصّص العلوم الطّبيعيّة و الرّياضيّات، و الفيزياء.
- يشترط في المترشّح أن يكون حاملاً لشهادة اللّيسانس، وهي أدنى الشّهادات العليا، في حين أنّ التّعليم الثّانوي يشترط فيه شهادة الماستر أو الليسانس[26].

[24] – القرار رقم 27 مؤرّخ في 25 جوان 2013 يتضمن فتح مسابقة على أساس الشّهادات للالتحـــاق بسلك أستاذ المدرسة الابتدائية لجميع المواد، ضمن: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الوطنية للتوثيـــق التربوي، مكتب النشر، وزارة التربية الوطنية، جوان 2013، العدد561. ص39 و ما بعدها.

[25] – المرجع نفسه. ص44.

[26] – المرجع نفسه. ص56.

- تمنح الأولويّة لشهادات ليس لها علاقة بعلوم التّربية مثل شهادة الليسانس في التّاريخ أو الفلسفة أو العلوم الإسلاميّة على حساب الشّهادات الّتي لها علاقة مباشرة بهذه العلوم (شهادة الليسانس في علم الاجتماع التربوي و في علم النّفس التّربوي)، و من البدهيّ أن يكون حاملو هذه الشّهادات، الّتي ليست لها علاقة بعلوم التّربية، بغضّ النّظر عن تكوينهم المعرفيّ، غير مكوَّنين تكويناً بيداغوجيًّا. و لغياب هذا التّكوين أثرٌ وخيمٌ على العمليّة التّعليميّة الّتي لا تعتمد على الجانب المعرفيّ فقط، بل تعتمد أيضاً على الجانب البيداغوجيّ والدّيداكتيكيّ[27].

و فضلاً عن الشّهادات و المؤهّلات المنصوص عليها في الجدول أعلاه، فإنّه يتمّ انتقاء المترشّحين في ضوء المعايير الآتية:

الرّتبة	المعايير	النّقطة
01	- ملائمة مؤهّلات تكوين المترشّح مع متطلّبات السّلك أو الرّتبة المطلوبين للمشاركة في المسابقة، و تقسّم إلى: - تطابق مسار الشّهادة مع متطلّبات الرّتبة - مسار الدّراسة أو التّكوين، و تقسّم على أساس المعدّل العام للسّنة الأخيرة من الدّراسة أو التّكوين. - كما يستفيد خريجو المدارس الكبرى (المدارس الوطنيّة للتّكوين العالي). - و الأوائل في دفعاتهم بالجامعات و المراكز الجامعيّة.	من 0 إلى 05 نقاط من0 إلى نقطتين من 0 إلى 03 نقاط نقطتين نقطة واحدة
02	- التّكوين المكمّل للشّهادة المطلوبة في التّخصّص نفسه.	من0 إلى نقطتين
03	- الأشغال و الدّراسات المنجزة من طرف المترشّح في تخصّصه، عند الاقتضاء.	من0 إلى نقطتين
04	- الخبرة المهنية للمترشّح في المنصب نفسه أو في منصب معادل.	من 0 إلى 06 نقاط
05	- تاريخ الحصول على الشّهادة	من 0 إلى نقطتين
06	- نتائج المقابلة	من 0 إلى 03 نقاط

[27] - سعيد حليم: مواصفات الأستاذ في البيداغوجية الحديثة، ضمن كتاب: مجالات و آفاق تكوين الأساتذة منهجيات التدريس. ص133.

المجمـــوع	20 نقطة

جدول رقم(03) يمثل معايير انتقاء معلّميّ اللّغة العربيّة في مسابقة التّوظيف لسنة 2013 [28].

نلاحظ انطلاقاً من الجدول أعلاه أنّ عمليّة انتقاء المترشّحين في مسابقة توظيف المعلّمين تخضع لمعايير تتعلّق بالجانب التّكويني للمترشّحين فقط، و خاصّة ملاءمة تكوين المترشّح مع متطلّبات المنصب الّذي سيلتحق به، و كذلك الخبرة المهنيّة للمترشّح، حيث خصّص لهذين المعيارين معاً إحدى عشر نقطة، في حين وُزّعت النّقاط التّسع المتبقّية على المعايير الأخرى، و لم يخصّص للمقابلة الشّخصيّة سوى ثلاثة نقاط، بالرّغم من أنّها هي الّتي تكشف عن الصّفات الشّخصيّة للمتعلّم و قدراته الذّاتيّة بما فيها القدرات التّواصليّة، الّتي تعجز المعايير الأخرى عن تحديدها.

و تتمّ المقابلة الشّخصيّة مع لجنة الانتقاء، الّتي عُيّنت لهذا الغرض، حيث تحتوي على ثلاثة معايير للانتقاء هي[29]:

1- القدرة على التّحليل و التّلخيص.
2- القدرة على التّواصل.
3- القدرات و/أو المؤهّلات الخاصّة.

بناءً عليه يتبيّن لنا، أنّ المقابلة الشّخصيّة تتضمّن معياراً للانتقاء يحدّد القدرة التّواصليّة للمترشّح، و هو معيار: القدرة على التّواصل، و هذه القدرة هي الّتي تمكّن المعلّم من إتقان دوره التّواصليّ في إطار الطّرائق التّعليميّة الحديثة عامّةً و المقاربة التّواصليّة خاصّةً.

و من المؤكّد أنّ المقابلة الشّخصيّة، خاصّةً إذا اتّسمت بالموضوعيّة، تعدّ أداةً ناجعةً لانتقاء أحسن المعلّمين. ذلك أنّ مهنة التّعليم تقوم أساساً على القدرة على التّعبير و التّواصل والإقناع و البرهنة و التّبيين، و لا يمكن الوقوف على هذه القدرات و اكتشافها في المترشّحين إلاّ في إطار الامتحانات الشّفويّة[30].

---

[28] – القرار رقم 27 مؤرّخ في 25 جوان 2013 يتضمن فتح مسابقة على أساس الشّهادات للالتحاق بسلك أستاذ المدرسة الابتدائية لجميع المواد ضمن: النشرة الرسمية للتربية الوطنية. ص39-41.

[29] – المرجع نفسه. ص41.

[30] – سعيد حليم: مواصفات الأستاذ في البيداغوجية الحديثة. ص138.

غير أنّ أهمّ ما يمكن أن يلاحظ على المقابلة الشّخصيّة، الّتي تُجرى لانتقاء المعلّم في إطار مسابقات التّوظيف، من نقائص هو أنّها تجرى في غضون دقائق معدوداتٍ، و هذا ما يصعّب عليها تحديد القدرات الحقيقيّة للمترشّحين، و يحدّ من مصداقيّتها، كما أنّه، و على الرّغم من أهميّتها في انتقاء المعلّم الجيّد، لا يخصّص لها إلاّ حصّة قليلة في سلّم التّنقيط حيث لا تتجاوز ثلاث نقاط من عشرين (20/03). و بناءً على ذلك نقترح الاهتمام أكثر بالمقابلة الشّفهيّة في مسابقات توظيف المعلّمين، و تخصيص حصّة أكبر لها في سلّم تنقيط هذه المسابقات.

و هكذا يتّضح أنّ المقابلة الشّخصيّة هي الّتي تكفل الانتقاء الجيّد للمعلّم الّذي يحمل استعداداتٍ لتبنّي المقاربة التّواصليّة في التّعليم و خاصّة القدرة على التّواصل و التّبليغ، و القدرة على الاندماج في الجماعة و التّعايش معها، و أيضاً النّباهة الفكريّة و الذّكاء الثّاقب و القدرة على التّكيّف مع كلّ المواقف، و القدرة على الخلق و الإبداع، و غيرها من القدرات الّتي تمكّن هذا المعلّم من التّعامل مع المقاربات التّعليميّة الحديثة و خاصّةً المقاربة التّواصليّة. و هذا ما يستدعي، حسب اعتقادنا، تشكيل فريق من الباحثين لإعداد قائمةٍ بالمواصفات المطلوبة الّتي تمثّل الكفاءات الواجب توفّرها في المعلّم لتتمّ في ضوئها عمليّة تقويم المترشّحين و انتقاء أحسنهم[31]، و هذا الكلام يشمل اختبار الانتقاء بصفة عامّة.

و خلاصة القول فيما يتعلّق بانتقاء المعلّم الجيّد الّذي يتمتّع بقابليّة تطبيق المقاربة التّواصليّة بصفة خاصّة و الطّرائق التّعليميّة الحديثة بصفةٍ عامّةٍ، أنّه متوقّف بدرجة كبيرة على وضع شروطٍ و معايير تضمن انتقاء مناسباً للمترشّحين و الاهتمام أكثر بالمقابلة الشّخصيّة باعتبارها عاملاً حاسماً في اكتشاف الخصائص النّفسيّة و العقليّة و الجسميّة...إلخ للمترشّحين.

و ما يمكن قوله في ختام هذا المبحث، هو أنّ الانتقاء السّليم للطّالب المعلّم الّذي سيلتحق ببرامج التّكوين في المدارس العليا للأساتذة من شأنه أن يضمن لنا معلّماً ناجحاً في المستقبل، و قادراً على القيام بمهامه التّدريسيّة على أكمل وجهٍ، كما أنّ حسن انتقاء المعلّم يعدّ الخطوة الأولى نحو تخريج معلّمين قادرين على مسايرة كل ما هو مستجدٌّ في الشّؤون التّربويّة، و تطبيق المقاربات التّعليميّة الحديثة و لاسيما المقاربة التّواصليّة.

[31] – بدرية المفرج و آخرون: الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا. ص32.

3- تكوين المعلّمين قبل الخدمة:

يعدّ تكوين المعلّم في كليّات التّربية و المدارس العليا للأساتذة، بعد حسن انتقائه، العامل الحاسم في تخريج معلّمين أكفّاء و فاعلين، وقادرين على التّفاعل مع الطّرائق الحديثة في التّعليم.

و على الرّغم من أنّ هناك من يرى أنّ الخبرة و الممارسة هي الّتي تصقل موهبة المعلّم وتجعله كفءاً، فإنّ العديد من الأبحاث و التّجارب أكّدت على أهميّة تكوين المعلّم بعد حسن انتقائه[32]، حيث يجب على المعلّم الحصول على قاعدة متينة في مجال تخصّصه، و تكوين مناسب و واسع يمكّنه من مواجهة التّحدّيات الّتي تفرضها عليه طبيعة العمل الّذي سيقوم به.

كما أنّ إعداد المعلّم في المدارس العليا للأساتذة إعداداً جيّداً، يعدّ العامل الحاسم في تخريج معلّمٍ قادرٍ على تطبيق الطّرائق التّعليميّة الحديثة بصفة عامّة، و المقاربة التّواصلية بصفة خاصّة.

3-1- مفهوم تكوين المعلّمين قبل الخدمة:

تُعرّف عمليّة تكوين المعلّمين قبل الخدمة أو ما يسمّى ب: "التّكوين الأساسيّ" (Formation de base)، بأنّها: «**المنهاج الذي يضعه معهد اعداد المعلمين و النشاط النظامى و غير النظامى و الاختبارات التى تؤهل المرء لتحمل مسؤوليات مهنة التعليم و الاطلاع بها على احسن وجه**»[33]، و يشير هذا التّعريف إلى أنّ التّكوين الأساسيّ هو المنهاج التّكوينيّ الّذي تلقّاه المعلّم في مؤسّسة التّكوين كي يتمكّن من إتقان عمله مستقبلاً.

و يسير تعريف آخر في الاتّجاه نفسه، حيث يعرّف تكوين المعلّمين قبل الخدمة بأنّه: «**اكتساب المعرفة الصحيحة و المهارة العالية التي يحتاجها معلّم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها و أساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم و يحقق أهدافها المنشودة**»[34]. و يفاد من هذا التّعريف أنّ التّكوين قبل الخدمة هو إمداد المعلّم بالوسائل الضّروريّة للنّجاح في تأدية عمله و تحقيق الأهداف المنشودة من العمليّة التّعليميّة.

---

[32] – خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ص20.

[33] – أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات التربية و التعليم. ص251.

[34] – علي راشد: اختيار المعلم و إعداده و دليل التربية العملية. ص79.

إنّ ما نستنتجه من هذين التّعريفين هو أنّ عمليّة تكوين المعلّمين قبل الخدمة هي مناهج سبق التّخطيط لها و وضعها من قبل الجهات المتخصّصة، من أجل تكوين الطّالب المعلّم الّذي تمّ اختياره للالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة، و إكسابه أصول مهنة التّعليم، و تمكينه من مبادئها و أساليبها و كلّ ما يتعلّق بفنون ممارستها، حتى يتمكّن من إنجاح العمليّة التّعليميّة، و توجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

3-2- جوانب تكوين المعلّم قبل الخدمة:

إنّ الدّور الذي يلعبه المعلّم في العمليّة التّعليميّة، أصبح يفرض وجوب تكوينه في عدّة جوانب و لعلّ من أهمّ هذه الجوانب أربعة هي[35]:

أوّلاً- التّكوين الثّقافيّ العامّ:

و يقصد به تزويد المعلّم بثقافة عامّة تتيح له التّعرّف على علوم أخرى غير تخصّصيّة، و الانفتاح على ثقافة المجتمع المحليّ و العالميّ.

ثانياً- التّكوين المهنيّ التّربويّ:

يعدّ أحد الجوانب الرّئيسيّة في برنامج إعداد المعلّم، و يتمثّل في تكوينه ليكون عضواً في مهنة التّعليم، و تدريبه على كيفيّة الالتزام بقيم المهنة و مبادئها، بما يمكّنه من أن يكون أهلاً لتحمّل مسؤوليّات هذه المهنة.

ثالثاً- التّكوين التخصّصيّ أو الأكاديميّ:

و يقصد بالتّكوين الأكاديميّ ذلك التّكوين الذي يهدف إلى إطلاع المعلّم على كل ما يتعلّق بمادّة تخصّصه، كي يصبح على قدرٍ عالٍ من الكفاءة التّخصّصيّة، بما يمكّنه من تقديم خبرات تخصّصه إلى تلاميذه عن فهمٍ عميقٍ لمفاهيمها، و استيعابٍ كاملٍ لحقائقها، و إدراكٍ لأهميّة تطبيقاتها، و إحاطةٍ بالتّطوّرات المعاصرة لها[36].

رابعاً- التّكوين الشّخصيّ:

و يشمل التّكوين الشّخصيّ كلّ ما يتعلّق بجوانب شخصيّة المعلّم، و يهدف إلى جعله يتحلّى بصفات الشّخصيّة الإيجابيّة، لأنّه سيكون قدوة لتلاميذه و ستنعكس شخصيّته عليهم.

---

35 - مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه. ص23-25.

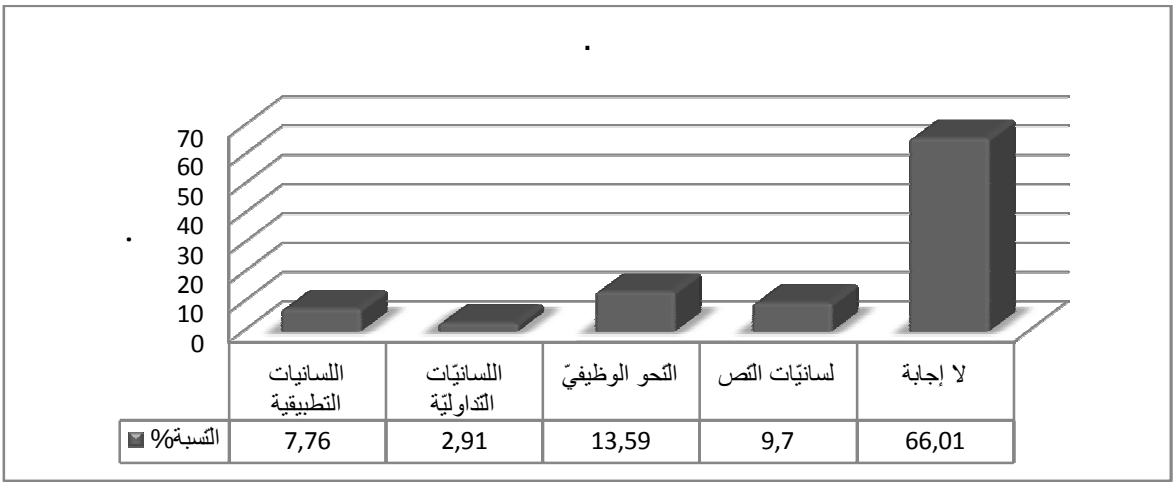
36 - خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ص88

و تعدّ هذه الجوانب أساسيّة في أيّ برنامج لإعداد المعلّم بصرف النّظر عن التّخصّص أو المرحلة التّعليميّة الّتي يُعدُّ لها[37].

و سنركّز في هذا المبحث على التّكوينين اللّسانيّ و السّيكولوجيّ للمعلّم، لأنّ لهذين التّكوينين علاقة مباشرة بالمقاربة التّواصليّة، و إحاطة المعلّم بهما، حسب اعتقادنا، سيساهم كثيراً في تعريفه بخلفيّة المقاربة التّواصليّة و مبادئها و أهميّة تطبيقها و كيفيّته.

3-3- واقع التّكوين اللّساني للمعلّمين: (Formation linguistique)

للوقوف على واقع التّكوين اللّسانيّ الّذي حصل عليه المعلّمون قبل الخدمة قمنا، بسؤال المعلّمين من خلال الاستبيان، عن فروع اللّسانيّات الّتي درسوها في مؤسّسات التّكوين الجامعي، فكانت إجاباتهم تشير إلى أنّ تكوينهم في هذا الجانب المتعلّق باللّسانيّات الحديثة ضعيفٌ جدًّا، و نتائج الاستبيان تؤكّد ذلك [38]، و هي ممثّلة في الرّسم البياني الآتي:



رسم بياني رقم (01) يمثّل نسب المناهج اللّسانيّة الّتي اطّلع عليها المعلّمون.

و نلاحظ، انطلاقاً من الرّسم البيانيّ أعلاه، أنّ نسبة المعلّمين الّذين تلقّوا تكويناً حول المناهج اللّسانيّة الحديثة في مؤسّسات الإعداد، نسبة ضعيفة جداً؛ سواء تعلّق الأمر باللّسانيّات التّداوليّة أم اللّسانيات التّطبيقيّة أم لسانيّات النّص، أمّا فيما يخصّ النّحو الوظيفيّ فإنّه سجل

[37] – مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه. ص23.

[38] – ينظر نتائج الاستبيان. ص291-292 من هذا البحث.

نسبة أكبر من نسب المقاييس السّابقة، و الّتي قدّرت ب: 13,59%، و يرجع ذلك، على الأرجح، إلى أنّ المعلّمين صرّحوا بأنّهم درسوا هذا المقياس ظنًّا منهم أنّنا نقصد النّحو التّقليديّ، و ليس النّحو الوظيفي بالمعنى الحديث.

و سجّل المعلّمون الّذين لم يجيبوا عن هذا السّؤال نسبة عالية قدّرت ب: 66%، و هي تمثّل الأغلبيّة السّاحقة من العيّنة، و ربّما يرجع عزوف هؤلاء المعلّمين عن الإجابة إلى عدم معرفتهم للدّراسات اللّسانيّة، و عدم اطّلاعهم عليها. و ما يجعلنا نذهب إلى هذا الزّعم هي الأسئلة الّتي كان يوجّهها المعلّمون إلى الباحثة عند قراءتهم للاستبيان، حول ماهيّة اللّسانيّات(*).

نستنتج من المعطيات السّابقة أنّ أغلب معلميّ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي لم يطّلعوا، أثناء تكوينهم الجامعيّ، على اللّسانيّات و تطبيقاتها، بما في ذلك المناهج اللّسانيّة الحديثة الّتي تساعدهم على فهم المقاربة التّواصليّة في التّعليم.

هذا ما يكشف جانباً كبيراً من النّقص في التّكوين اللّسانيّ للمعلّمين الّذين يدرّسون اللّغة العربيّة، و هذا أمرٌ لابدّ من تداركه و احتوائه ذلك أنّ للّسانيّات دورٌ كبيرٌ في قيام معلّم اللّغة العربيّة بواجبه بشكل أحسن، و حاجة المعلّم لهذا العلم «**إنّما هي ناتجة عن حاجته المسيسة إلى تصور صحيح للمادة التي يُدَرِّسها**»(39).

من هنا تبرز ضرورة فرض تأهيل لسانيّ جادّ لكلّ المعلّمين مهما كانت اختصاصاتهم ومستوياتهم، و خاصّة معلميّ اللّغة الأم و اللّغة الأجنبيّة(40). و حسب أحد الباحثين فإنّ للّسانيّات دورٌ كبيرٌ في تأهيل المعلّمين لثلاثة أسبابٍ هي(41):

---

*- و هذه الأسئلة من مثل: ما هي اللّسانيّات؟ ماذا تقصدين باللّسانيّات التّداولية؟ هل يمكن أن توضّحي لي ما الّذي تقصدينه باللّسانيّات التّطبيقيّة؟

39 - أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مُدَرِّسِي اللغة العربية، ضمن كتاب: بحوث و دراسات في علوم اللسان، الجزائر، موفم للنشر، 2007م. ص199. و نشر في مجلة اللسانيات، إصدار معهد العلوم اللسانية و الصوتية، جامعة الجزائر. العدد: 4، 1973-1974م.

40 - شارل بوتون: اللّسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم مقداد، و محمد رياض المصري، دمشق، دار الوسيم للخدمات الطباعية. ص94-95.

41 - ذكرها "جان ديبوا" في مقدّمة العدد 14 من مجلة اللسان الفرنسي، الذي يحمل عنوان: اللسانيات وتأهيل المعلمين و التعليم العالي، 1972م. ص3، أوردها: شارل بوتون: اللّسانيات التطبيقية. ص94.

1- لأنّ موضوع اللّسانيات هو موضوع اللّسان و الاتّصال قبل كلّ شيء، و أن التّربية تستند بالضرورة إلى مجموعة من الافتراضات المتعلّقة بسير اللّسان و تطوّره و بأنماط الاتّصال القائمة بين المعلّمين و المتعلّمين.

2- لأنّ موضوع اللّسانيات هو اللّسان و وصف القواعد الّتي تسمح بتحليل الجمل الجديدة باستمرار، و لأنّ اللّسان هو في الوقت نفسه الوسيلة الضرورية لنقل التّعليم و موضوعه بالذّات حينما يتعلّق الأمر بالألسن الحيّة أو باللّسان الأمّ.

3- لأن موضوع اللّسانيات هو الخطابات. و قد أعطت المؤسّسة المدرسيّة الأفضليّة للخطاب التّعليميّ الّذي يحققه المعلّم و الّذي ينبغي معرفة قواعده للتّمكّن من نّقده.

و عليه نستنتج أنّ معرفة النّظريّات اللّسانيّة شرطٌ لازمٌ يجب توفّره في معلّم اللّغة عامّةً وفي معلّم اللّغة العربيّة خاصّةً، لكي يتمكّن من تعليمها تعليماً جيّداً قائماً على أسسٍ علميّةٍ، و لذلك كان من الضّروريّ إطلاعه على كلّ جديد و مستجدٍّ في هذا المجال.

و فعلاً فإنّ المدرسة العليا للأساتذة توفّر لطلاّبها نوعاً من التّكوين اللّسانيّ، إذ يلاحظ القارئ لبرامج إعداد معلّم التّعليم الابتدائيّ في اللّغة العربيّة [42]، أنّ و حدة اللّسانيّات تدرّس في السّنة الأولى من سنوات الإعداد.

و المتأمّل في محتوى برنامج هذه الوحدة يلاحظ أنّه يتضمّن مفردات تهتمّ بتاريخ الدّراسات اللّغويّة (دراسات ما قبل الميلاد، الدّراسات: الهندية و اليونانيّة والعربيّة...)، و النّظريّة البنيويّة و مبادئها العامّة (الكلام و اللّغة و اللّسان و الدال والمدلول...)، و النّظريّات اللّسانيّة لعلم التّراكيب (النّظريّة التّوزيعيّة، النّظريّة الوظيفيّة، النّظريّة التّواصليّة)، كما تشمل أيضا دورة التّواصل عند "رومان جاكبسون"، و تغطّي أيضا علم الأصوات و فروعه[43]. ولكنّها تهمل إهمالاً تامًّا

[42] - ينظر: أشغال اليوم الدراسي لإتمام عرض التكوين الخاص بمعلم المدرسة الابتدائية، تخصص لغة عربية، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة. يوم 6 أفريل 2010م، (ملف pdf من إدارة قسم اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة)

[43] - المرجع نفسه. ص09-10.

المناهج اللّغويّة الحديثة الّتي ثارت على النّظريّات البنيويّة، و مثّلت منعرجاً حاسماً في دراسة اللّغة و تدريسها.

و بناءً عليه فإنّ أهمّ مأخذٍ يؤخذ على محتويات وحدة اللّسانيّات أنّها تركّز على النّظريّات اللّسانيّة البنيويّة الّتي تهتمّ ببنية اللّغة و تراكيبها، و تهمل النّظريّات الحديثة و على رأسها: التّداوليّة، و التوليديّة التّحويليّة، و النّحو الوظيفيّ، و لسانيّات النّص، الّتي تهتمّ باستعمال اللّغة و ربطها بالمحيط الاجتماعيّ، و تهدف إلى دراسة الكفاءة التّواصليّة وتفسيرها، و تدعو إلى الانتقال بدراسة اللّغة من مستوى الجملة إلى مستوى النّصّ، و يمكن أن تفيد كثيراً في إقناع المعلّم بمبادئ المقاربة التّواصليّة و توجيهه نحو تطبيقها.

أضف إلى ذلك أنّه لا يمكن إغفال اللّسانيّات التّطبيقيّة و تعليميّة اللّغة الّتي تعدّ من أهمّ فروعها، و من شأنها أن تعرّف الطّالب المعلّم على مختلف المقاربات و الطّرائق التّعليميّة، خاصّة المقاربة التّواصليّة و الطّرائق المنبثقة منها، و تطلعه على كلّ مستجدّ في السّاحة التّربويّة.

و يتضح، من خلال ما سبق ذكره حول التّكوين اللّسانيّ لمعلّميّ التّعليم الابتدائيّ، أنّه يعاني من نّقص كبير، حسب اعتقادنا، في المناهج اللّسانيّة الحديثة، إذ يجب على الطّالب المعلّم الإطّلاع على كلّ ما هو مستجدّ في السّاحة اللّسانيّة، و هذا ما أكّد عليه "عبد الرّحمن الحاج صالح" من ضرورة إلمام معلّم اللّغة العربيّة بما جدّ في صعيد البحث اللّسانيّ، إذ يقول: «**لا يمكن لمدرس اللغة اليوم أن يجهل ما أثبته العلم في عصرنا الحاضر من حقائق و قوانين و من معلومات مفيدة، و مناهج ناجعة في التحليل اللغوي، و إلا كان مثل أستاذ الفيزياء الذي يجهل أو يتجاهل تماما الاكتشافات التي جدّت في تركيب الذرة و نواتها، و أنّ العناصر تفوق المائة- و ليست أربعة كما كان يعتقده الأوائل- و أنّها تصنّف حسب الإلكترونات و البروتونات...** »[44]، و في هذا القول إشارة إلى الأهميّة الكبيرة للمناهج اللّغويّة الحديثة في تحسين عمل المعلّم و تحديثه.

و أهمّ ما نخلص إليه من نتائج، بعد هذه اللّمحة حول حقيقة المعرفة اللّسانيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، أنّ تكوين هؤلاء المعلّمين في اللّسانيّات تكوينٌ ضعيفٌ لا يكاد يذكر، و هذا ما سيؤثّر حتماً، حسب اعتقادنا، في أدائهم العمليّ، و يحدّ من إقبالهم على الطّرائق التّعليميّة الحديثة الّتي تستند في مرجعيّتها إلى النّظريّات اللّسانيّة، بما فيها المقاربة

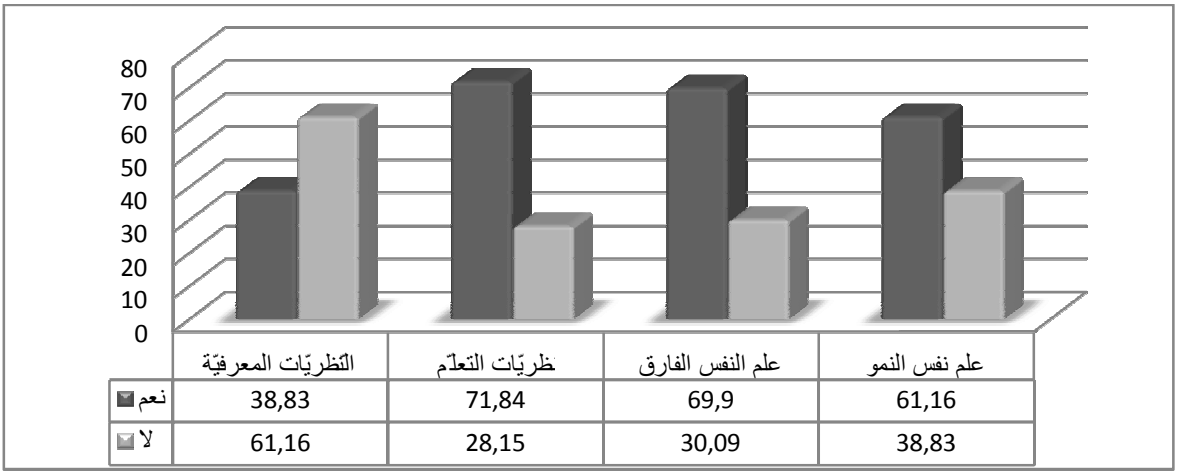
[44] – أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مُدَرِّسِي اللغة العربية. ص181.

التّواصليّة. و لذلك، أصبح من واجب مؤسّسات تكوين المعلّمين (المدارس العليا للأساتذة) ضمان تكوينٍ لسانيٍّ جيّدٍ لهم.

3-4- واقع التّكوين السيكولوجيّ للمعلّم:

إنّ اطّلاع المعلّم على علم النّفس و مختلف فروعه و نظريّاته أمر لابدّ منه، خاصّة إذا تعلّق الأمر بمعلّم المرحلة الابتدائيّة، لأنّه سيتعامل مع أطفال صغار و سيعمل على تربيتهم وتنشئتهم تنشئة نفسيّة مستقيمة هذا من جهة، و من جهة ثانية فإنّ هذا الاطّلاع سيفيده كثيراً في تكوينه الدّيداكتيكيّ؛ حيث سيعرّفه على نظريّات التّعلّم و خاصّة منها النّظريّات المعرفيّة الّتي تعدّ الخلفيّة النّظريّة لكثيرٍ من المقاربات التّعليميّة الحديثة بما فيها المقاربة التّواصليّة.

غير أنّ الدّراسة الميدانيّة أثبتت أنّ تكوين المعلّمين في مجال علم النّفس و فروعه و نظريّاته تكوينٌ غير كافٍ، إن صحّ التّعبير، و أنّ التّكوين الأساسيّ لا يقدّم للمعلّم تكويناً متيناً و شاملاً في هذا المجال، و هذا ما تبيّنه نتائج الاستبيان[45]؛ حيث تمّ سؤال المعلّمين عن فروع علم النّفس الّتي اطّلعوا عليها فكانت إجابتهم كما يأتي:



	التظريّات المعرفيّة	ظريّات التعلّم	علم النفس الفارق	علم نفس النمو
نعم	38,83	71,84	69,9	61,16
لا	61,16	28,15	30,09	38,83

رسم بياني رقم(02) يمثّل نسب اطّلاع المعلّمين على فروع علم النّفس و نظريّاته.

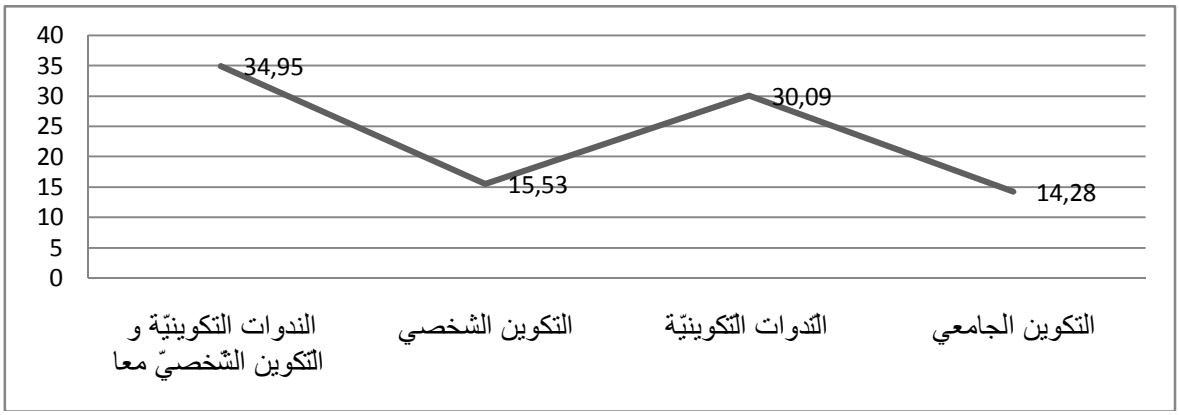
يفاد من الرّسم البيانيّ أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين تفوق السّتّين بالمائة (60%) صرّحوا بأنّهم على اطّلاعٍ بعلم نفس النّمو، و علم النّفس الفارق، و نظريّات التّعلّم، أمّا

[45] – ينظر نتائج الاستبيان. ص292 من هذا البحث.

النّظريّات المعرفيّة فلم يصرّح بالاطّلاع عليها إلاّ نسبة ضعيفة من المعلّمين، مقارنة بالنّسب السّابقة، إذ تقلّ عن الأربعين بالمائة (40%).

و لكنّ اطّلاع المعلّمين على هذه الفروع و النّظريّات لا يعني أنّهم على معرفة جيّدة بها، و إنّما قد تكون معرفة سطحيّةً؛ و هذا ما أشار إليه بعض المعلّمين الّذين شملتهم المقابلة[46] بقولهم إنّ معلوماتهم حول نظريّات النّمو و نظريّات التّعلّم و النظريّات المعرفيّة و الفروق الفرديّة معلومات محدودة جدًّا، و أكّد أحد المعلّمين، في هذا السّياق، أنّه مثلاً يسمع كثيراً عن النّظريّات المعرفيّة خاصّة في النّدوات التّكوينيّة، و ما يعرفه عنها فقط هو أنّها تهتمّ بالقدرات العقليّة للمتعلّم، و أنّها الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات المتّبعة في التّدريس حاليّا.

و ربّما يعود ضّعف تكوين المعلّمين في هذه النّظريّات إلى ضعف تكوينهم الجامعيّ في هذا الشّأن؛ حيث أفادت نسبة كبيرة منهم، في الاستبيان،[47] بأنّهم لم يطّلعوا على نظريّات علم النّفس أثناء تكوينهم الجامعيّ، و إنّما أثناء التّكوين الشّخصيّ أو في النّدوات التّكوينيّة، و أعلى نسبة منهم أقرّت بأنّها اطّلعت على هذه النّظريّات باجتهادها الشّخصيّ و عن طريق النّدوات التّكوينيّة. و هذا ما يمثّله الرّسم البيانيّ أسفله:



رسم بياني رقم (03) يمثّل كيفيّة اطّلاع المعلّمين على نّظريّات علم النّفس

و يمكن أن نقول تعليقاً على هذا الرّسم البيانيّ أنّ التّكوين الجامعي لم يسهم في تكوين المعلّمين حول نظريّات علم النّفس إلا بنسبةٍ ضعيفةٍ تقلّ عن الخمسة عشر بالمائة.

[46] – ينظر نتائج المقابلة. ص 300 من هذا البحث.

[47] – ينظر نتائج الاستبيان. ص292 من هذا البحث.

بناءً عليه يتّضح أنّ تكوين المعلّمين في نظريّات علم النّفس و خاصّة النّظريّات المعرفيّة و نظريّات: التّعلّم و النّمو و الفروق الفرديّة تكوين ضعيفٌ، و هذا ما يعود بالسّلب على نجاحهم في تطبيق المقاربة التّواصليّة و إقبالهم عليها.

و ممّا يدعّم قولنا هذا أنّ برامج تكوين المعلّم في المدرسة العليا للأساتذة لا تحتوي على وحدات تكوينيّة في مجال نظريّات علم النّفس، باستثناء وحدة "علم النّفس التّربوي" الّتي يدرسها الطّالب المعلّم في السّنة الثّالثة من سنوات التّكوين(48)، و تهدف هذه الوحدة إلى تمكين المكوَّن من التّعرّف على التّواصل الصّفيّ و كيفيّة التّفاعل مع التّلاميذ من جهة، و كيفيّة إدارة القسم و تسييره في أحسن ظروف ممكنة من جهة أخرى(49). هذا ما من شأنه أن يمكّن الطّالب المعلّم من معرفة التّواصل الصّفيّ و كيفيّة تحقيقه، و يتعرّف أيضاً على بعض عوائقه و صعوباته و يبحث عن سبل علاجها، و هذا ما سيفيده كثيراً عند ممارسته لعمليّة التّعليم.

إنّ الملاحظ من خلال محتويات وحدة علم النّفس التّربويّ أنّها تغطّي جانباً مهمًّا من جوانب تكوين المعلّم و الّذي سيفيده في تطبيقه للمقاربة التّواصليّة مستقبلاً، و هو التّواصل الصّفيّ، إلاّ أنّ هذه الوحدة اقتصرت عليه فقط، و لو أنّها تضمّنت قضايا أخرى في علم النّفس التّربويّ لكانت ستفيد أكثر في تكوين المعلّم على هذه المقاربة، خاصّة منها ما يتعلّق بنظريّات التّعلّم الّتي ستمكّنه من معرفة كيفيّة حدوث عمليّة التّعلّم، و التّعرّف على النّظريّات المعرفيّة الّتي كانت عاملاً من عوامل ظهور المقاربة التّواصليّة هذا من جهة، و من جهة أخرى فإنّ معلّم التّعليم في حاجة ماسّة إلى الاطّلاع على كلّ فروع علم النّفس الّتي لا تفيده في تطبيق المقاربة التّواصليّة فقط ، و إنّما تفيده بشكل عامّ في تعامله مع الأطفال الصّغار، و تطبيق المناهج التّعليميّة الحديثة.

و لذلك نقترح فرض تكوين سيكولوجيٍّ شامل على الطّالب المعلّم، و تمكينه من الإحاطة بالنّظريّات السّيكولوجيّة و في مقدّمتها النّظريّات المعرفيّة و نظريّات النّموّ و نظريّات الفروق الفرديّة و نظريّات التّعلّم الّتي لها علاقة مباشرة بتطبيق المقاربة التّواصليّة.

---

48 – ينظر: أشغال اليوم الدراسي لإتمام عرض التكوين الخاص بمعلم المدرسة الابتدائية، تخصص لغة عربية.ص91-92.

49 – المرجع نفسه. ص91-92.

و ما يمكن قوله كخلاصة حول التّكوين السّيكولوجيّ للمعلّم، أنّ هذا التّكوين، و على الرّغم من أهميّته في تخريج معلّمين أكفّاء و قادرين على التّعامل مع شخصيّات التّلاميذ المختلفة، و تطبيق المقاربات التّعليميّة الحديثة و في مقدّمتها المقاربة التّواصليّة، ما زال غير كافٍ و يعاني من نقائص من الضّروريّ استدراكها.

و الاستنتاج العامّ الّذي يمكن الوصول إليه انطلاقاً من هذه اللّمحة الموجزة حول واقع التّكوين اللّسانيّ و السّيكولوجيّ لمعلّم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، هو أنّ هذا التّكوين مازال ضعيفاً و غير كافٍ لتمكين المتعلّم من قاعدة نظريّة متينة حول المقاربة التّواصليّة و مرجعيّاتها، و إقناعه بأهميّة تطبيقها.

3-5- التّكوين العمليّ (الميدانيّ): (Formation pratique)

إنّ "التّكوين العمليّ" أو "التّربية العمليّة" (Education pratique) أو ما يطلق عليه عادة ب: "التّربّص الميدانيّ" (Stage pratique)، يعدّ أوّل اتّصال مباشر بين الطّالب المعلّم و مهنة التّعليم. و يعدّ هذا النّوع من التّكوين، حسب رأينا، مفيد جدًّا في تمكين المعلّم من استخدام المقاربة التّواصلية؛ إذ يعدّ فرصةً لتطبيق المكتسبات النّظريّة الّتي اكتسبها الطّالب المعلّم عن المقاربة التّواصليّة و مبادئها.

و يجدر بنا، بدايةً، تحديد مفهوم التّكوين العمليّ، و لعلّ التّعريف الآتي يفي بالغرض الّذي يرى بأنّه: «**فترة من الإعداد الموجه يقضيها الطالب المعلم في إحدى المدارس التي تحددها له كليته. و يقوم في أثنائها بالتدريب على تدريس مادة دراسية معينة لتلاميذ فصل أو أكثر من فصول المدرسة خلال أيام متفرقة أو متتالية، و ذلك تحت إشراف مشرف تربوي متخصص. كما يقوم الطالب المعلم في أثناء هذه الفترة بالتعرف على الحياة المدرسية...، كما يتعرف على النظام المدرسي، و على الأنشطة المدرسية الأخرى، ويكتسب شخصية المعلم الناجح**»[50]. و يفاد من هذا التّعريف، أنّ التّربية العمليّة، هي فترة زمنيّة من التّكوين الأساسيّ، يقضيها الطّالب المعلّم في إحدى المدارس لتطبيق ما درسه في مؤسّسة الإعداد، و التّعرّف على الحياة العمليّة و المدرسيّة بكلّ أوجهها.

و يعدّ التّكوين العمليّ أهمّ عناصر إعداد المعلّم، لأنّها من أخصب الفترات في مرحلة إعداده، حيث يتّفق جميع التّربويّين على أنّ التّكوين العمليّ هو التّطبيق الميداني للخبرات

[50] – علي راشد: اختيار المعلم و إعداده و دليل التربية العملية. ص92.

المكتسبة أثناء فترة التّدريب و الإعداد[51]؛ و أهمّ ما يميّز هذا التّكوين أنّه تكوين يتيح الفرصة للطّالب المعلّم لتطبيق ما تعلّمه من معارف نظريّة تطبيقاً واقعيًّا الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم و بين العناصر البشرية و المادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في الجوانب المهارية و الانفعالية من جهة أخرى[52]. و هو بذلك يمكّن الطّالب المعلّم من الانتقال من دور الطّالب إلى دور المعلّم[53].

و يتميّز التّكوين العمليّ، فضلاً عن ذلك، بأنّه فرصة تطبيقيّة لتدريب الطّالب المعلّم وتعويده على الدّور الحديث للمعلّم في العملية التّعليميّة، و الّذي يقتصر على دور التّوجيه والتّنشيط، كما أنّه فترة حاسمة من التّكوين تجعل المتعلّم يتعوّد على الطّرائق الحديثة في التّدريس و خاصّة التّواصليّة منها، و تعرّفه بكيفيّة التّواصل و التّفاعل الفعّال مع المتعلّمين، و كيفيّة تنشيط العمل الجماعيّ و التّعلّم التّعاونيّ. كما أنّ هذا التّكوين، حسب اعتقادنا، إذا ما أحسن استغلاله في جعل الطّالب المعلّم يحسن الطّرائق التّعليميّة التّواصليّة، فإنّه سيقلّص الفجوة الحاصلة بين الإعداد و الحياة العمليّة في هذا الشّأن، كما يمكنه أن يربط بين كلّ ما تعلّمه الطّالب المعلّم في مؤسّسات الإعداد و الحياة العمليّة داخل المدرسة.

و تجدر الإشارة إلى أنّ الطّالب المعلّم في المدرسة العليا للأساتذة يتلقّى نوعاً من التّكوين العمليّ و هو تدريبٌ ميدانيٌّ في المدارس الابتدائيّة، وذلك في السّداسيّ الثّاني من السّنة الثّالثة والأخيرة من سنوات الإعداد في المدرسة العليا للأساتذة[54].

و يشرف على التّدريب الميدانيّ للطّالب المعلّم في المدارس الابتدائيّة أساتذة ذوو خبرةٍ ممّن هم برتبة أستاذ مكوّن، و هذا ما يحدّده القانون الأساسي الخاص بالموظّفين المنتمين لأسلاك التّربية الوطنيّة: « **زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في المدرسة الابتدائية، يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا**

[51] – خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ص141.

[52] – مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه. ص120.

[53] – علي راشد: اختيار المعلم و إعداده و دليل التربية العملية. ص92.

[54] – ينظر: أشغال اليوم الدراسي لإتمام عرض التكوين الخاص بمعلم المدرسة الابتدائية، تخصص لغة عربية. ص03.

للأساتذة نمط: "أستاذ المدرسة الابتدائية"، و متابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهـــني»[55].

ويفاد من هذا النّصّ أنّ وزارتي التّربية الوطنية و التّعليم العالي و البحث العلمي توليان أهميّـــةً كبيرةً للتّكوين العمليّ.

لكنّ الجدير بالذّكر فيما يخصّ التّكوين العمليّ الّذي يتلقّاه الطّالب المعلّم، هو أنّ هـــذا التّكوين لا يمثّل إلاّ جزءاً ضئيلاً من الفترة الزّمنيّة الكليّة للتّكوين الأساسيّ، حيث لا يتجـــاوز النّصف الأخير من السّنة الأخيرة من سنوات التّكوين الثّلاثة، أي ما يقارب: 16,66% فقـــط من إجماليّ مدّة التّكوين، و هذا ما يبرز مشكلة طغيان التّكوين النّظريّ على التّكوين التّطبيقيّ.

و نحن إذ نقترح زيادة مدّة التّكوين العمليّ، فإنّنا لا ننقص من شأن نظيره النّظريّ؛ لأنّه من الضّروريّ أن يمتلك الطّالب المعلّم خلفيّةً نظريّةً متينةً و سليمةً ليس فقـــط عـــن المقاربـــة التّواصليّة و إنّما في كلّ جوانب الإعداد ، و لكنّ من المستحسن، حسب رأينا، إرفاق هـــذه المعلومات النّظريّة بتطبيقات واقعيّة في إطار التّكوين العمليّ.

و ما يمكن قوله في الأخير، بالنّسبة للتّكوين العمليّ، هو أنّه أمرٌ ضروريّ في برامج إعداد المعلّم قبل الخدمة؛ إذ يعدّ الفترة التّطبيقيّة لكلّ ما درسه الطّالب المعلّم في مؤسّسة الإعداد، كما أنّه يعدّ فترةً مناسبةً لتدريب الطّالب المعلّم على استخدام المقاربة التّواصليّة في التّعليم و تعويده عليها، و لذلك يستحسن أن يجريها الطّالب المعلّم ، حسب رأينا، بالموازاة مـــع خـــطّ ســـير الدّروس النّظريّة.

و صفوة القول في ختام هذا المبحث، هي أنّ التّكوين الأساسيّ يلعـــب دوراً هامّـــا في إطلاع المعلّم على المقاربة التّواصليّة و تعريفه بخلفيّاتها اللّســـانيّة و السّـــيكولوجيّة، و إقناعـــه بأهميّتها، و دفعه نحو تطبيقها مستقبلاً في تعليم اللّغة العربيّة.

4- التّكوين أثناء الخدمة: (Formation en coure d'emploi)

اتّضح لنا، بما لا يدع مجالا للشّكّ، أنّ تخريج معلّمين فاعلين و قادرين على اتّباع الطّرائق الحديثة في التّعليم، و خاصّة التّواصليّة منها، مرتبطٌ ارتباطاً كبيراً بتكوين الطّالب المعلّـــم قبـــل

[55] – ينظر: المادة 42 مكرر من المادة 08 من المرسوم التّنفيذي رقم 12-240 مؤرّخ في 08رجب عام 1433 الموافق ل29 مايو 2012 يعدّل و يتمم المرسوم التّنفيذي رقم 8-315 المـــؤرخ في 11شـــوال 1429 الموافق ل 11أكتوبر 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائريّة، عدد34. ص16.

الخدمة في المدارس العليا للأساتذة تكويناً جيّداً و سليماً. و لكنّ تكوين المعلّم في المجتمع الحاليّ، الّذي يشهد تطوّرات و تغيّرات سريعة، لا ينقطع بتخرّجه من مؤسّسة التّكوين، بل إنّ هذا التّكوين مستمرّ متجدّد لرفع كفاءة المعلّمين من جهة، و إطلاعهم على كلّ مستجدّ من جهة أخرى[56]، هذا ما يسمّى بتّكوين المعلّمين أثناء الخدمة، أو ما يطلق عليه عادةً ب: "التّكوين المستمرّ" (Formation Continue)، و لا يقلّ هذا التّكوين أهميّة عن التّكوين السّابق، من حيث إسهامه في تطوير مستوى المعلّم، و دفعه نحو تطبيق المقاربة التّواصليّة في التّعليم.

4-1- مفهوم التّكوين أثناء الخدمة:

لابدّ أنّ المنتمين إلى أيّ قطاع من القطاعات، أو مهنة من المهن، يلزمهم تكوين مستمرّ طوال فترة مزاولتهم لعملهم، و التّكوين في أيّ قطاع يعني: «**نقل الخبرة الضرورية لمزاولة عملٍ مرضٍ بنتائجه في ميدان معين، و يكون بتنميط لسلوك المشتغلين في القطاع الواحد، عن طريق الالتزام بقواعد العمل التي أثبتتها نجاعتها بتوافر شرطين: أولاً الاقتصاد في الوقت و الجهد، و ثانيًا الارتفاع المتلاحق في وتيرة النمو داخل القطاع المعني**»[57]، و عليه فإنّ التّكوين في أيّ قطاع باختصارٍ هو تحسين أداء العاملين من أجل تحسين الإنتاج.

يعرّف أحد الباحثين تكوين المعلّمين أثناء الخدمة بأنّه: "**كل البرامج المنظمة المخطط لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية المهنية و كل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم و زيادة طاقات المتعلمين الانتاجية**"[58]. و يشير هذا التّعريف إلى أنّ التّكوين أثناء الخدمة يهدف إلى تحسين أداء المعلّمين لتحسين العمليّة التّعليميّة.

و يعرّف "معجم مصطلحات التّربية و التعليم" عملية تكوين المعلم أثناء الخدمة بأنّها: «**التّدريب الّذي يُطْلَب من المدِّرس أن يخضع له، أثناء قيامه بعمله التّعليميّ، بهدف اطلاعه على المستجدّات الّتي تطرأ على التّعليم، و حثّه على تبادل الآراء حول تحسين كيفية التدريس، تحت إشراف**

---

[56] – فاروق البوهي و عنتر لطفي: مهنة التعليم و أدوار المعلم. ص201.

[57] – محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، الرباط، دار الأمان، الجزائر، منشورات الاختلاف، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 1431هـ-2010م. ص207.

[58] – فاروق البوهي و عنتر لطفي: مهنة التعليم و أدوار المعلم. ص203.

أخصّائيين تربويّين»[59]، و يضيف هذا التّعريف إلى التّعريف السّابق هدفين آخرين للتّكوين أثناء الخدمة و هما: إطلاع المعلّم على المستجدّات التّربويّة و حثّه على المشاركة بآرائه حول التّدريس.

و بناءً عليه يمكن تبنّي تعريفاً إجرائيًّا للتّكوين المستمرّ بدا لنا دقيقاً، و هو الّذي يحدّه بأنّه: «**كل الأنشطة النظرية و التطبيقية المنظمة من طرف جهاز رسمي لفائدة فئات معينة من المدرسين، إما في أوقات عملهم أو خارجها، انطلاقاً من أهداف واضحة و محددة، غايتها الرفع من مستوى قدراتهم الفكرية و المهنية بأساليب متنوعة؛ كاللقاءات و الندوات...و ترمي هذه الأنشطة، على المستوى العام، إلى تحسين و زيادة مردودية التعليم، و جعله ملائماً للمتطلبات المتجددة من جهة، أو منسجماً مع معطيات العلوم التربوية من جهة ثانية**»[60]، و يفاد من هذا التّعريف أنّ التّكوين المستمرّ ضروريّ للمعلّم لأنّه يسهم في تحسين عمليّة التّعليم و جعله مسايرا لكلّ المستجدّات الّتي يعيشها المجتمع عامّة و المستجدّات التّربويّة خاصّة.

و ما يمكن استخلاصه بخصوص مفهوم إعداد المعلّمين أثناء الخدمة، هو أنّ هذا الإعداد يرافق المعلّم طوال حياته المهنيّة، و لا ينقطع إلا بانقطاع هذا الأخير عن ممارسة مهنة التّعليم، لأنّ الإعداد أثناء الخدمة هو مجال يسمح للمعلّم بتجديد ثقافته و خبرته و مواكبته لكلّ جديد في السّاحة التّربويّة على المستويين الوطنيّ و العالميّ.

4-2- أهميّة التّكوين أثناء الخدمة:

إنّ الإعداد قبل الخدمة لا يوفّر للمعلّم سوى الأساس الّذي يساعده على البدء في ممارسة عمله التّعليميّ، و لذلك يجب أن يتبع هذا الإعداد بإعداد مستمرّ أثناء الخدمة يهدف إلى

---

[59] – جرجس ميشال جرجس. لبنان، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 1426هـ- 2005م. ص154-155.

[60] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص451-452. و أوردته أيضا: فوزية عدنان: التكوين و التكوين المستمر رؤية جديدة، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، المغرب، الدار البيضاء، دار النجاح الجديدة، العدد: 60، أكتوبر2014. ص96.

إكساب المعلّم معارف و خبرات جديدة، و إطلاعه على كلّ ما هو جديد في السّاحة التّربويّة، و تعويض ما فاته أثناء إعداده قبل الخدمة[61].

و عليه فإنّ الإعداد أثناء الخدمة يعدّ امتداداً طبيعيًّا للإعداد قبل الخدمة، و هما معا يمثّلان إعداداً مستمرًّا للمعلّم طوال حياته المهنيّة، فينطلق هذا الإعداد منذ دخول المعلّم كطالب في كليّات الإعداد و لا ينتهي إلا بتوقّف المعلّم عن ممارسة مهنة التّعليم.

و لابدّ أنّ الإعداد أثناء الخدمة يعدّ بمثابة العنصر الحيويّ الّذي يجدّد الحياة في عمل المعلّم، و يساهم في تحسينه، و يزوّده بكلّ مستجدّ في مجال التّربية، و بالتّالي يجنّب المعلّم الوقوع في الرّوتين و التّخلّف، و «**كما تصاب الصناعة بالشلل و الاندثار ان لم تطعم من آن لاخر بالأفكار الابتكارية و نتائج البحوث التطبيقية كذلك الحال مع المعلمين فانهم إن لم يحقنوا بين فترة و اخرى بأفكار جديدة في فن التعليم و اصوله و يرتادوا آفاقا معرفية واسعة فإنهم يذبلون شيئا فشيئا و يندثرون**»[62].

و قد أصبح تكوين المعلّمين أثناء الخدمة في وقتنا الحاضر ضروريّاً و ملحّاً أكثر من أيّ وقت سابق؛ ذلك أنّ عصرنا هذا يشهد تغيّرات كثيرة في الحياة الاجتماعيّة، و تطوّرا سريعا في العلوم و الاكتشافات، و التّقدّم الصّناعيّ وسيطرة الآلة، وهذا ما جعل الإنسان يواجه تحدّيات كثيرة من أجل مسايرة سرعة التّغيّر العلميّ و التّقنيّ بحيث يستطيع أن يجابه حاجة المجتمع المتزايدة، و بهذا يصبح التّكوين أثناء العمل عمليّة إنسانيّة تمكّن الإنسان من مواجهة التّغيّر السّريع الّذي يحدث على مستوى مجال عمله[63].

و يحتاج أيّ إصلاحٍ تربويٍّ مهما كانت طبيعته إلى إعدادٍ مستمرٍّ للمعلّمين، لأنّ تطبيق هذا الإصلاح مرهون في قسطٍ كبيرٍ منه بمدى اقتناع المعلّمين بفلسفة هذا الإصلاح، و مدى

---

[61] – محمد عبد الرحيم عدس: المعلم الفاعل و التدريس الفعال الأردن، دار الفكر للطباعة و النشر، ط1، 1421هـ-2002م. ص53-54.

[62] – محمد الأحمد الرشيد: تدريب المعلمين أثناء العمل، المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية. ص48.

[63] – غانم سعيد شريف و حنان عيسى سلطان: الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار العلوم للطباعة و النشر، 1403هـ-1983م. ص11.

كفاءتهم في تطبيقه. و إلى جانب أنّ الإعداد المستمرّ للمعلّم يسهم في تأصيل الإصلاحات و سياسات التّربية، فإنّه يسهم أيضا، مع التّكوين قبل الخدمة، في إضفاء طابع الاحترافيّة على مهنة التّدريس، و الاستجابة لكلّ الحاجيات النّوعيّة الّتي ينبغي توفّرها لممارسة هذه المهنة، و توسيع الكفاءات المهنيّة و إغنائها[64].

و لابدّ أنّ الدّور الجديد لمعلّم التّعليم الابتدائي في إطار المناهج الحديثة و المقاربة التّواصليّة يتطلّب إعداداً جيّداً أثناء الخدمة، من أجل تطبيقه لهذه المقاربة بشكل سليم و ناجع، بما يحقّق الأهداف المنشودة.

4-4- واقع التّكوين المستمرّ للمعلّم:

إنّ أعرف النّاس بحالة التّكوين أثناء الخدمة، في اعتقادنا، هو المعلّم باعتباره الهدف المباشر لهذا التّكوين، و لذلك حاولنا معرفة رأيه في هذا الشّأن عن طريق الاستبيان، فعرض على عيّنة الدّراسة من المعلّمين سؤال عن رأيهم حول التّكوين الّذي يتلقّونه أثناء الخدمة، و قدّمت لهم مجموعة من الاختيارات[65]، فكانت إجابة المعلّمين تنمّ عن وجود بعض النّقائص الّتي يعاني منها واقع هذا التّكوين و يمكن ذكرها فيما يأتي:

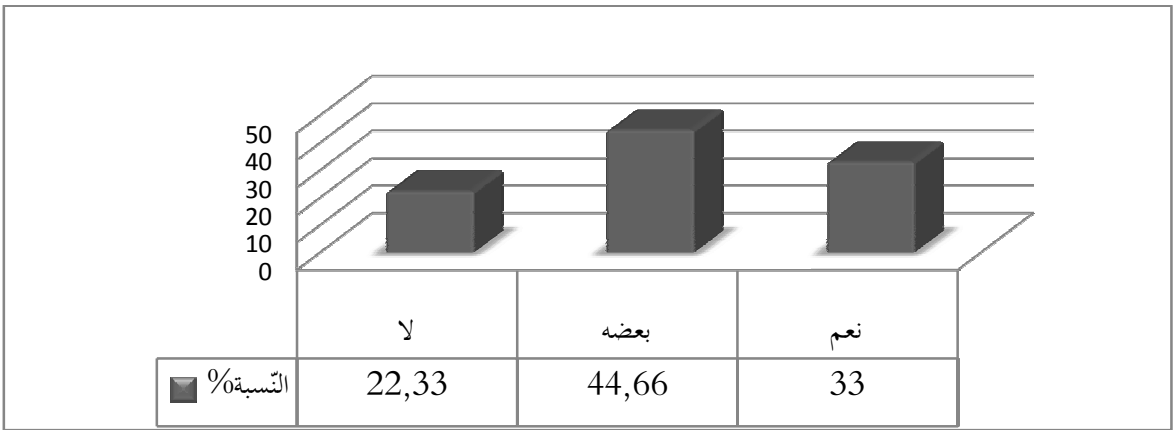
- عدم مواكبة التّكوين المستمر لكلّ المستجدّات في السّاحة التّربويّة:

طُرح على المعلّمين سؤال عمّا إذا كان التّكوين المستمرّ الذي يتلقّونه مواكبٌ لما هو مستجدّ في السّاحة التّربويّة، فكانت إجابتهم عن هذا السّؤال كما هي مبيّنة في الرّسم البيانيّ أسفله:

---

[64] - فيليب بيرينو: افتتان المدرسة بالكفايات، ضمن كتاب: أي مستقبل للكفايات ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1426هـ-2005م. ص43.

[65] - ينظر نتائج الاستبيان. ص 293-294 من هذا البحث.



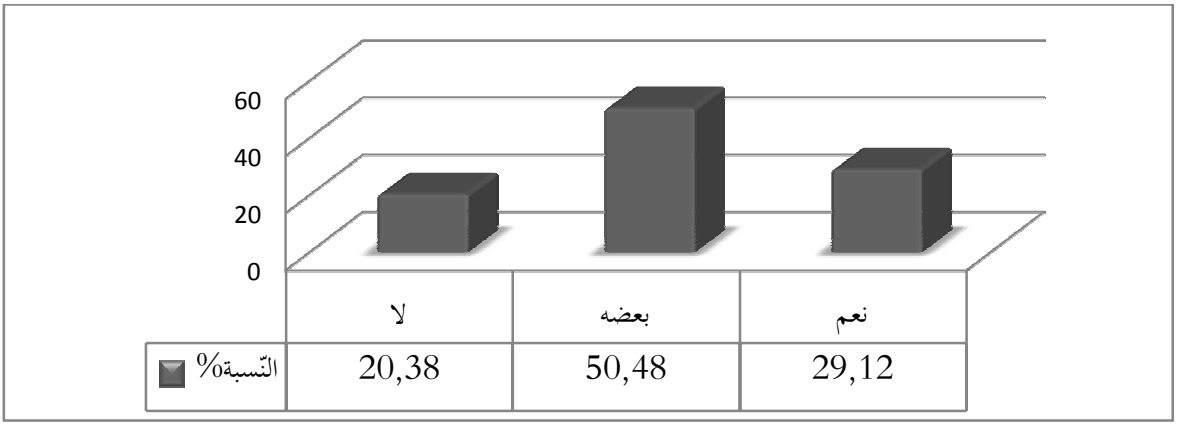
رسم بيانيّ رقم(04) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ الذي يتلقّونه مواكبٌ لما هو مستجدّ في السّاحة التّربويّة.

و نلاحظ، انطلاقاً من الجدول أعلاه، أنّ أعلى نسبة من المعلّمين الّذين شملهم الاستبيان الّتي تقدّر بأزيد من 44% ترى أنّ بعضاً من برامج التّكوين المستمرّ فقط تواكب ما هو مستجدّ في علوم التّربية، في حين ترى نسبة 30% أنّ هذه البرامج تواكب ما هو مستجدّ في علوم التّربية، أمّا النّسبة الأقلّ الّتي تقدّر ب: 22% ترى أنّ هذه البرامج لا تواكب ذلك.

من هذا المنطلق نستنتج أنّ التّكوين المستمرّ الّذي يخضع له معلّمو اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ يشتمل على بعض المحتويات التّكوينيّة الّتي لها علاقة بالمستجدّات في شؤون التّربية.

- لا ينبع هذا التّكوين من احتياجات المعلّم و من العراقيل التي تواجهه أثناء ممارسته لعمله:

و وجّه للمعلّمين، في هذا الشّأن، سؤالٌ كالآتي: هل ينبع التّكوين المستمرّ الّذي تتلقّاه من احتياجاتك و من العراقيل التي تواجهك في عملك؟ و يبيّن الرّسم البيانيّ أسفله إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال:



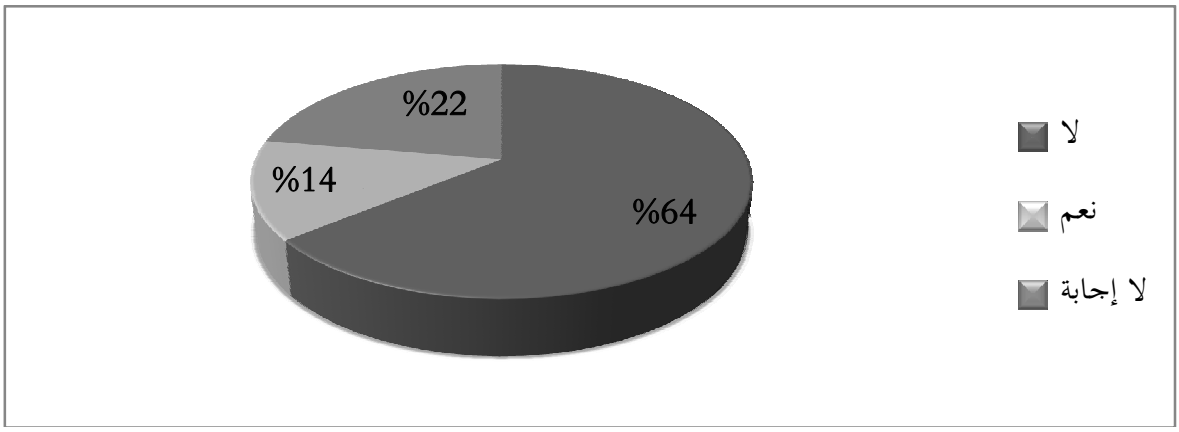
رسم بيانيّ رقم(05) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ ينبع من احتياجاتهم ومن العراقيل التي تواجههم في عملهم.

يفاد من الرّسم البيانيّ أعلاه أنّ ما يزيد عن 50% من نسبة المعلّمين الّذين شملهم الاستبيان يعتقدون أنّ بعض برامج التّكوين المستمرّ تنبع من احتياجاتهم و من العراقيل التي تـــواجههم في عملهم، في حين أنّ 29% فقط صادقوا بالإيجاب على هذا السّؤال، بينما صادقت 20,38% من نسبة العيّنة بالنّفيّ.

و نستنتج، بناءً على إجابة المعلّمين بخصوص التّكوين المستمرّ الّـــذي يتلقّونـــه، أنّ هـــذا التّكوين لا ينبع كلّه من احتياجاتهم و من العراقيل التي تواجههم أثناء تأديتهم لعملهم.

- لا يزاوج هذا التّكوين بين النّظريّة و التّطبيق:

و وُجّه للمعلّمين، إضافة إلى السّؤالين السّابقيّن، سؤال حول مدى مزاوجـــة التّكـــوين المستمرّ بين المعلومات النّظريّة و التّطبيق الفعلي لهذه المعلومات، فكانت إجابتهم كما يأتي:



رسم بيانيّ رقم(06) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ يزاوج بين النّظريّة والتّطبيق.

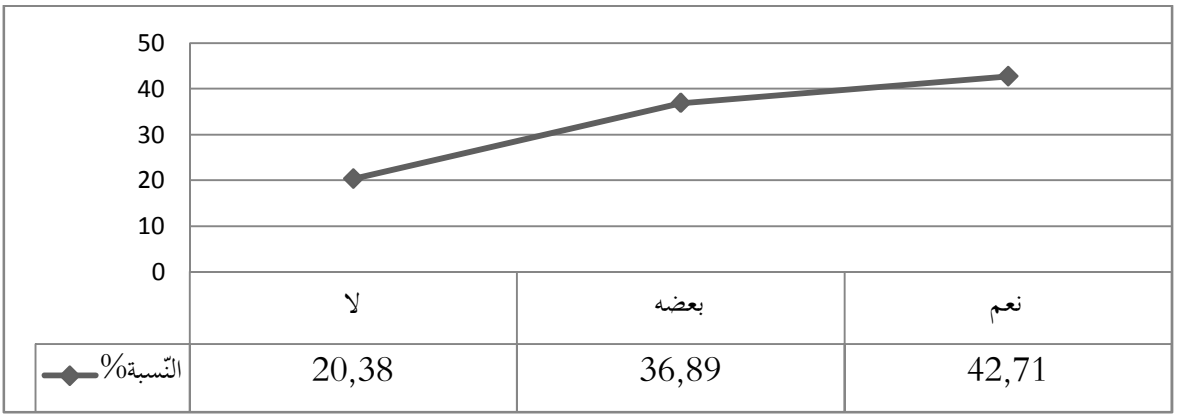
و يفاد من الرّسم البيانيّ أعلاه أنّ المعلّمين الّذين شملهم الاستبيان بنسبة عالية في حدود 64% يقرّون أنّ التّكوين المستمر الّذي يتلقّونه لا يزاوج بين النّظريّة و التّطبيق، بينما لا تتعدّى نسبة المعلّمين الّذين لا يوافقونهم الرّأي 14% فقط.

هذا و قد أكّد المعلّمون في، إطار المقابلة[66]، أنّ هذه النّدوات الّتي يحضرونها تعتمد على أسلوب المحاضرة حيث يقوم المفتّش بعرض عنوان المحاضرة و محاورها ثمّ يشرحها، و قد تتخلّلها بعض المشاركات و النّقاشات الّتي يثريها المعلّمون، و لكنّها تظل في إطار نظريّ فقط.

و عليه يمكننا أن نقول عن التّكوين المستمر الّذي يتلقّاه المعلّمون أنّه تكوينٌ يعتمد على التّنظير و لا يسطّر حصصاً تطبيقيّة عمليّة.

و رغم هذه النّقائص الّتي يعاني منها واقع التّكوين المستمرّ الخاص بمعلّميّ التّعليم الابتدائيّ فإنّه يسهم في النّهوض بمستوى هؤلاء المعلّمين و يحسّن أداءهم، و نستدلّ في زعمنا هذا بإجابة المعلّمين على سؤال آخر وجّه لهم و هو: هل يسهم التّكوين المستمرّ الّذي تتلقّاه في النّهوض بمستوى أدائك التّربويّ؟ و يمثّل الرّسم البيانيّ أسفله إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال:

[66] – ينظر المقابلة و نتائجها. 300 من هذا البحث.



الرّسم البيانيّ رقم(07) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ قد ساهم في النّهوض بمستوى أدائهم التّربويّ.

و نلاحظ، انطلاقا من الرّسم البيانيّ أعلاه، أنّ أكبر نسبة من المعلّمين تؤكّد أنّ التّكوين المستمر قد أسهم في النّهوض بمستوى أدائهم التّربويّ، رغم أنّ هناك نسبة لا بأس بها من المعلّمين تقدّر بما يقارب 37% ترى أنّ بعض برامج التّكوين المستمرّ فقط تسهم في تحسين أدائهم، و تجيب النّسبة المتبقيّة و الّتي تتجاوز 20% بالنّفي عن هذا السّؤال.

و انطلاقا من إجابات المعلّمين الّتي سبق عرضها، عن السّؤال المتعلّق بما إذا كان التّكوين المستمرّ يساهم في النّهوض بمستوى أدائهم التّربويّ، فإنّنا نستنتج أنّ هذا التّكوين يلعب دوراً مهمّا في تحسين مستوى المعلّمين و يساهم في تحسين أدائهم التّربويّ.

و نظراً لما سبق عرضه من آراءٍ للمعلّمين حول واقع تكوينهم المستمرّ يمكن أن نستنتج أنّ هذا التّكوين يعاني من عدّة نقائص، و هذه النّقائص تؤثّر على الأداء الجيّد للمعلّم، و تحدّ من فعاليّته، و ذلك ينطبق تماماً على مدى قدرته على تطبيق المقاربة التّواصليّة، و مدى تمكّنه من ذلك، فعدم مواكبة التّكوين المستمرّ لكلّ مستجدّ في التّربية، إلاّ في جزءٍ منه، يعني أنّه لا يطلع المكوَّنين على الطّرائق الحديثة في التّدريس، و ذلك يشمل المقاربة التّواصليّة أيضاً، و حتّى إذا كان يطلعهم عليها، فإنّ اعتماده على الجانب النّظريّ أكثر من التّطبيقيّ لا يغيّر من الأمر شيئًا، فما جدوى أن يتلقّى المعلّم معارف نظريّة عن المقاربة التّواصليّة مثلاً، دون أن يطّلع عمليّا على كيفيّة تطبيقها تطبيقاً سليماً و ناجحاً.

كما أنّ مسألة عدم الاهتمام بحاجيات المعلّمين و تحديدها بدقّة ليتمّ استدراكها في التّكوين المستمرّ، تؤثّر سلباً على تطبيق المقاربة التّواصليّة في التّعليم، لأنّ المعلّم يحتاج إلى معرفة كيفيّة التّدريس باستخدام طرائق و تقنيات تواصليّة، و لا يمكن أن يعرفها إلا من خلال هذا التّكوين.

و نعتقد، من جهتنا، أنّه كلّما أمكن التّعرّف على هذه الحاجيات و تحديدها، كلّما أمكن تلبيتها و رفع كفاءة المعلّمين عن طريق التّكوين، و لذلك يمكن أن نقول إنّ أيّ برنامج تدريبيّ لا يقوم على تحديد علميّ لاحتياجات المكوَّنين لا يؤدّي دوره بشكل مناسب[67]، و لا يحقّق النّتائج المطلوبة. و لذلك كان من الضّروريّ، حسب رأينا، التّعرّف على احتياجات المعلّمين و انشغالاتهم في كلّ ما يتعلّق بكيفيّة التّدريس بالمقاربة التّواصليّة.

أمّا فيما يتعلّق بالطّريقة المتّبعة في تكوين المعلّمين فإنّنا نقترح عدم الاقتصار على طريقة المحاضرة، و ذلك بالاعتماد على أساليب تعليميّة يطبعها طابعٌ عمليٌّ، و الانتقال من أسلوب التّعليم إلى أسلوب التّكوين، و فيما يأتي مجموعة استراتيجيّات الإعداد الجيّد للمعلّمين أثناء الخدمة الّتي يمكن الاستفادة منها في هذا الشّأن[68]:

- الدّورات القصيرة و الطّويلة في المعاهد و الجامعات و مراكز التّدريب أثناء الخدمة.
- الحلقات الدّراسيّة المنظّمة من أسبوع إلى عدّة أسابيع.
- الرّحلات التّعليميّة و تبادل الزّيارات.
- دروس الرّاديو و التلفزيون.
- المؤتمرات التّربويّة ذات المدّة القصيرة.
- الدّروس النّموذجيّة في شتّى الموضوعات مع الاستعانة بالوسائل السّمعيّة و البصرية.
- النّقاش الجماعي و الحوار و المشروعات.
- الورش التّعليميّة.
- المحاضرات العامّة و التّعليق عليها و متابعتها بالبحوث.
- إجراء البحوث و التّجارب المنظّمة، و القيام بعمليّات التّقويم.
- دراسات المسح التّربوي و الاجتماعي الهادفة.
- البعثات الدّراسية إلى الأقطار الأخرى.
- التّعليم المبرمج.

---

[67] – خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ص208.

[68] – فاروق البوهي و عنتر لطفي: مهنة التعليم و أدوار المعلم. ص212-214.

- تصميم اختبارات التّحصيل، و غيرها من وسائل القيّاس.
- تجربة الدّروس القصيرة.
- استخدام الأفلام التّعليميّة في عمليّة الإعداد.
- التّدريب الميداني المتنقّل على يد مجموعات متخصّصة تمارس تدريب المعلّمين في أماكن لمدّة قصيرة.
- المراكز التّجريبيّة للتّدريب على الأدوات، و الأجهزة العلميّة.

و ما يمكن الإشارة إليه في الختام، بناءً على ما تمّ التّطرّق إليه آنفًا، أنّ التّكوين المستمرّ للمعلّم مفيد جدّاً، و يلعب دوراً كبيراً في تحسين أدائه، فقد لاحظنا، و رغم النّقائص الّتي يعاني منها، أنّ المعلّمين متّفقون على أنّ التّكوين المستمرّ يساهم في تحسين أدائهم التّربويّ، و لذلك كان من الضّروريّ الاهتمام بهذا التّكوين، و استغلاله في تكوين المعلّمين على استخدام المقاربة التّواصليّة.

5- بعض المقترحات من أجل تكوين المعلّمين على استخدام المقاربة التّواصليّة:

سنحاول في هذا المبحث تقديم بعض المقترحات الّتي من شأنها أن تساهم في تحسين عمليّة تكوين المعلّم قبل الخدمة و أثناءها، بما قد يساهم في حسن استخدامه للمقاربة التّواصليّة مستقبلاً.

5-1- تسطير تكوين جيّد للمعلّم في اللّسانيّات و علم النّفس:

5-1-1- في اللّسانيّات:

إنّ المعرفة اللّسانيّة بصفة عامّة و المعرفة بمبادئ المناهج اللّسانيّة الحديثة بصفة خاصّة أمرٌ ضروريٌ للمعلّم إذا ما أردنا إقناعه بنجاعة المقاربة التّواصليّة و توجيهه نحو تطبيقها مستقبلاً، و فيما يأتي إشارة إلى أهمّ هذه المناهج:

5-1-1-1- اللّسانيّات التّداوليّة:

سبقت الإشارة إلى أنّ اللّسانيّات التّداوليّة و مختلف مباحثها (نظريّة أفعال الكلام، الاستلزام الحواريّ، السّياق...إلخ) تهدف إلى دراسة اللّغة أثناء الاستعمال

الحقيقـــي، في إطار المواقف التّواصليّة، و كان لها أثرٌ كبيرٌ، في ظهور المقاربـــة التّواصـــليّة في التّعليم.

و نتج عن الأبحاث اللّسانيّة التّداوليّة أنّ هذه القضايا السّالفة الذّكر أصبحت تقوم علـــى النّظر في الكيفيّة التي تستعمل بها اللّغة في مواقف تواصليّة معيّنة، و بالتّالي فقد تغيّرت النّظرة إلى عمليّة التّعلّم، فلم يعد ينظر إلى هذه الأخيرة على أنّها مجموعة من التّراكيب و البنى الّتي يجب على المتعلّم تحصيلها، و إنّما ينظر إليها ككفاية عمل (Un savoir faire) يجب علـــى المـــتعلّم التّحكّم فيها في مختلف المواقف التّواصليّة[69]. كما أنّ «**الدّراسة الوظيفيّة للغة، سواء من خـــلال نظريّة أفعال الكلام أو من خلال المظاهر الأخرى للتفاعل اللغوي بين المتكلمين، أســـهمت في بلـــورة أعمال بيداغوجية على جانب كبير من الأهمية، سواء على مستوى الممارسة التعليمية، أو على مستوى برامج و محتويات الدروس، و كذلك على مستوى تكوين المدرسين**» [70]، و تشير الجملة الأخـــيرة من هذا القول إلى أنّ للتّداوليّة أثرا كبيرا في تكوين المعلّمين.

و عليه فإنّ إطّلاع الطّالب المعلّم على اللّسانيّات التّداوليّة و مختلف مباحثها، سيســـاعده على إدراك الوظيفة التّواصليّة للّغة، و فهم عمليّة التّواصـــل و التّفاعـــل الّـــتي تحـــدث بـــين المتكلّميـــن، كما سيمكّنه من معرفة الخلفيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة، و بالتّالي فسيصـــبح المعلّم على قدر من الاقتناع بضرورة تعليم اللّغة في إطار التّواصل الصّفيّ باســـتخدام المقاربـــة التّواصليّة خاصّة و أنّ اللّسانيّات التّداوليّة ، كما أشرنا في موضع سابق من هذا البحث، كانت إحدى أهمّ العوامل الّتي أدّت إلى ظهور هذه المقاربة.

5-1-1-2- اللّسانيّات الوظيفيّة:(La linguistique fonctionnelle)

إنّ إطّلاع المعلّم على اللّسانيّات الوظيفيّة ضروريّ لإقناعه بأنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل و إطلاعه على الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في المجتمع، و تعريفه بعمليّة التّواصل اللّسانيّ و عناصره [71]، و من ثمّة إعداده لتقبّل المقاربة التّواصليّة و الاقتناع بمبادئها.

---

[69] – محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص130.

[70] – المرجع نفسه. ص130-131.

[71] – سبق الحديث عن النّظريّات الوظيفيّة و دراستها لوظائف اللّغة. ص16 و ما بعدها من هذا البحث.

5-1-1-3- النّحو الوظيفـــيّ:

و لعلّ من أهمّ النّظريّات الوظيفيّة الّتي قد يكون لها بالغ الأثر في إقناع المعلّـــم بأهميّـــة المقاربة التّواصليّة و جعله يقبل على استخدامها، و دفعه إلى التّركيز، في تعليم اللّغة العربيّة، على جانبها الوظيفيّ التّواصليّ، هي نظريّة النّحو الوظيفيّ، الّتي تقوم على مسلّمة مفادها أنّ الوظيفة الجوهريّة للّغة هيّ التّواصل، و تهدف إلى دراسة الكفاءة التّواصليّة و تفسيرها[72].

و عليه فإنّ النّحو الوظيفيّ ينظر إلى اللّغة على أنّهـــا وســـيلة تســـتعمل مـــن أجـــل التّواصل، و يهدف إلى تفسير الكفاءة التّواصـــليّة لمســـتعمل اللّغـــة الطّبيعيّـــة، و لا بـــدّ أنّ الهدف الأساسيّ لتعليم اللّغة، مـــن هـــذا المنطلـــق، هـــو إلى إكســـاب المـــتعلّم هـــــذه الكفـــاءة، و يجب أن يقتنع بها المعلّم قبل أن يحاول إكسابها لتلاميذه.

5-1-1-4- اللّسانيّات النّصيّة: (linguistique textuelle)

تعرّف اللّسانيات النّصيّة بأنّها «**إعادة بناء اللّسانيات من منطلق جديد موضـــوعه الوحـــدة الطبيعية للتعامل اللّغوي بين المتكلّمين ألا و هي "النص". مع الإشارة إلى أن المقصود بهذه الكلمة ليس ذلك المفهوم البسيط الذي ألفناه في كلامنا العادي، من أنّ النص ملفوظ من حجم معين مكتـــوب أو مطبوع، و إنما المقصود هو كل حدث تواصلي لغـــوي، كتابيـــا كـــان أم شـــفويّا (Tout acte de communication linguistique orale ou écrit)**»[73]. و يفاد من هذا التّعريف أنّ اللّســـانيّات النّصيّة قد تجاوزت الدّراسات البنيويّة الّتي تتوقّف عند حدود الجملة إلى الانفتاح على دراســـة اللّغة في شكلها الطّبيعيّ كوحدة تواصليّة ممثّلة في النّصّ.

و يمكن، حسب اعتقادنا، أن يعود اطّلاع المعلّم على اللّسانيّات النّصيّة بمنـــافع كـــثيرة عليـــه، و على توجّهه نحو استخدام المقاربة التّواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة؛ فمن جهة يجب أن يكون المعلّم على اطّلاع كافٍ بكيفيّة بناء النّصوص و مقوّماتها، و العلاقات الرّابطة بـــين عناصرها، و هذا ما أكّد عليه أحد الباحثين بقوله: «**أن الّذي يشرح نصّـــا أو يبســـطه لغايـــات**

---

[72] – سيتمّ الحديث عن نظريّة النّحو الوظيفيّ و مبادئها و أهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ضمن الفصـــل الموالي من هذا البحث.

[73] – محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص175. و ينظر كتابه: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، بـــيروت، الـــدار العربيـــة للعلـــــوم ناشـــرون، الجزائر، منشورات الاختلاف، ط1، 1429هـــ-2008م. ص59.

تعليمية، يتعين عليه أن يأخذ بعين الاعتبار بنية هذا النص و مفاصله، و العلاقات الرّابطة بين مختلف أجزائه»[74].

و من جهة أخرى فإنّ إكساب المتعلّم كفاءة تواصليّة يتطلّب إكسابه الكفاءة النّصيّة باعتبار أنّ هذه الكفاءة الأخيرة جزء من الكفاءة الأولى، و لا تتأتّى للمعلّم فرصة إكساب تلاميذه الكفاءة النّصيّة إلاّ إذا كان محيطاً باللّسانيّات النّصيّة و تطبيقاتها على تعليم اللّغة. و من هذا المنطلق كان من الضّروريّ فرض تكوين في اللّسانيّات النّصيّة على الطّالب المعلّم الّذي سيعلّم مستقبلا اللّغة العربيّة، و هذا من أجل أن يتّجه نحو تطبيق المقاربة التّواصليّة في التّدريس.

و نستخلص، استنادا إلى ما تمّ ذكره آنفا، حول اللّسانيّات النّصيّة أنّها من الدّراسات اللّسانيّة الّتي ستفيد كثيراً في توجيه المعلّم نحو استخدام المقاربة التّواصليّة في حالة ما إذا اطّلع عليها أثناء تكوينه الأساسيّ، ذلك أنّها تهتمّ بدراسة اللّغة في إطارها التّواصليّ.

5-1-1-5- اللّسانيّات التّطبيقيّة:(La linguistique appliquée)

و تعدّ اللّسانيّات التّطبيقيّة، أيضاً، من المقاييس الّتي يجب أن يطّلع عليها الطّالب المعلّم في تكوينه قبل الخدمة أو بعدها؛ إذ إنّ بإمكان اللّسانيّات التّطبيقيّة مدّ المعلّم بالأدوات النّظريّة لفهم الكثير من الظّواهر اللّغويّة و الاستفادة من نتائج البحوث في مختلف فروعها و خاصّة علم اللّغة الاجتماعي (Sociolinguistique) و علم اللّغة النّفسيّ (Psycholinguistique)[75] وتعليميّة اللّغة (La didactique) الّتي تعدّ إحدى أهمّ فروع اللّسانيّات التطبيقية، و تهتمّ **«بالطرق و الوسائل التي تساعد الطالب و المعلم على تعلم اللغة و تعليمها و ذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية»**[76]، و بهذا يمكن عدّها ذات علاقة مباشرة بتكوين المعلّم على المقاربة التّواصليّة لأنّها تهتمّ بالمقاربات التّعليميّة و كيفيّة استخدامها.

---

[74] – محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص215.

[75] – عبد الوهاب صديقي: اللسانيات و تدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد، مجلة علوم التربية، عدد54، يناير2013. ص123.

[76] – حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، مصر، دار المعرفة الجامعية. ص76.

و لذلك يرى الأستاذ "محمد الأخضر الصبيحي"[77] أنه يفترض بالمعلّم أن يكون لديه إلمام باللّسانيّات التّطبيقيّة و خاصّة منها ما يتعلّق بتعليم اللّغات، من أجل أن يطّلع على الطّرائق التّعليميّة المختلفة الّتي تستعمل في تعليم اللّغات مثل الطّريقة البنيويّة، و الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة، و الطّريقة التّواصليّة، فيستفيد من إيجابيّات هذه الطّرائق.

و بناءً عليه نقترح إدراج مقياس تعليميّة اللّغة ضمن برامج تكوين المعلّم قبل الخدمة و حتى أثناءها، لأنّ هذا المقياس، حسب اعتقادنا، أمرٌ لابدّ منه؛ إذ إنّه سيمكّن المعلّم من الاطّلاع على كلّ ماله علاقة بكيفيّة تعليم اللّغات، و من ثمّة سيتمكّن من معرفة الطّرائق التّعليميّة الحديثة، و خاصّة المقاربة التّواصليّة و الطّرائق التّعليميّة الّتي انبثقت منها، و معرفة مبادئها و أهميّة تطبيقها في التّدريس، و سيتمكّن أيضاً، في مقابل ذلك، من معرفة تاريخ تعليميّة اللّغات، و معرفة الطّرائق التّقليديّة الّتي تعتمد على التّلقين و مساوئها، و أسباب فشلها، و بذلك سيعمل على تجنّب استخدامها في التّدريس.

من هذا المنطلق يمكن القول أنّ إطلاع المعلّم على المناهج اللّسانيّة الحديثة و اللّسانيّات التّطبيقيّة سيساهم بدرجة كبيرة في جعله يندمج، مستقبلاً، بسهولة مع المناهج التّعليميّة الحديثة، و يقبل على تطبيق المقاربة التّواصليّة، و يعمل على الابتعاد عن المقاربات التّلقينيّة.

5-1-2- في علم النّفس:

إنّ التّطبيق الجيّد للمقاربة التّواصليّة في التّدريس، حسب اعتقادنا، يفرض على المعلّم أن يكون على دراية بمباحث علم النّفس و مختلف فروعه و خاصّة الفروع الآتية:

5-1-2-1- علم النّفس اللّغوي:

من الضّروريّ أن يكون للمعلم فكرة عن الكيفيّة الّتي يتعلّم بها الطّفل الصّغير اللّغة، لأنّ في ذلك فائدةً كبيرةً في تدريس اللّغات؛ حيث إنّ فكرة التّأكيد على تعليم اللّغة بالممارسة و الاستعمال، عوض حفظ القواعد، مأخوذة عن آراء الباحثين في علم النّفس اللّغوي، و الّذين

[77] – التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي. ص290.

يرون أنّ الطّفل لا يتعلّم لغته الأمّ بحفظ قواعدها، و التّأمّل في نظامها، و لكّنه يتعلّم عن طريق السّماع و الممارسة[78].

5-1-2-2- علم النّفس التّربويّ:

يستهدف التّكوين في هذا الفرع من فروع علم النّفس كلّ ما يتعلّق بالتّعلّم و أنواعه ونظريّاته، و بالتّالي الوقوف على كلّ ما له علاقة بالعوامل المساعدة على التّعلّم و كيفيّة توظيفها و استثمارها في إنجاح العمليّة التّعليميّة، و خاصّة تلك المرتبطة بالحاجة و الدّافعيّة والاهتمام و الميول و الاستعداد و القدرة و النضج و الانتباه و الإدراك و الذّاكرة والتّفكير[79].

5-1-2-3- علم النّفس المعرفيّ:

و يمكن التّركيز في التّكوين على نظريّات التّعلّم و خاصّة النّظريّة المعرفيّة، و قد وضّحنا سابقاً[80] كيف أنّ هذه النّظريّة كانت من أهمّ العوامل الّتي أدّت إلى ظهور المقاربة التّواصليّة حين دعت إلى الاهتمام بالقدرات الذّهنيّة للمتعلّم، و وضّحت أنّ تعلّم اللّغة عمليّة فطريّة وليست نتاج العوامل السّلوكيّة. و سيتمكّن المعلّم، في هذا السّياق، من الاطّلاع على النّظريّات السّلوكيّة و سلبيّاتها فيعمل على تجنّبها.

5-1-2-4- علم نفس النّموّ:

و يمكّن علم نفس النّموّ المعلّم من التّعرّف على كلّ ما له علاقة بالنّموّ النّفسيّ للتّلميذ، من مراحل النّموّ، و خصائصها، و العوامل المؤثّرة فيها...إلخ. و يمكّنه ايضاً من الوقوف بشكل مفصّل على المرحلة النّمائيّة المستهدفة (مرحلة الطّفولة من 6 إلى 12سنة)، و التّعرّف على مفهومها و مميّزاتها و خصائصها العقليّة و النّفسيّة و الجسميّة والحركيّة و الاجتماعيّة...إلخ[81].

---

[78] – المرجع نفسه. ص289.

[79] – خالد فارس: آفاق تكوين الأساتذة في مجال علوم التربية، ضمن كتاب: مجالات و أفاق تكوين الأساتذة منهجيات التدريس. ص80.

[80] – ينظر الصّفحة 50 و ما بعدها من هذا البحث.

[81] – خالد فارس: آفاق تكوين الأساتذة في مجال علوم التربية. ص80.

5-1-2-5- علم النّفس الفارق:

و هو ما يعرف أيضاً "بعلم نفس الفروق الفرديّة" و يهتمّ بدراسة الفروق الفرديّة (Différences individuelles) بين الأفراد، و لابدّ أنّ إحاطة المعلّم بمفاتيح هذا العلم ستفيده كثيراً أثناء تطبيق المقاربة التّواصليّة، خاصّةً و أنّها تدعو إلى مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

و هكذا فإنّ علم النّفس بمختلف نظريّاته و فروعه يلعب دوراً كبيراً في تكوين المعلّم، تكويناً يقوم على أسسٍ علميّةٍ مدروسةٍ، و يسهم في تعريفه بالخلفيّة السّيكولوجيّة للمقاربة التّواصليّة، و يمدّه بمبادئ تطبيقها.

و لا يسعنا ختاماً إلاّ التّشديد على ضرورة الاهتمام بفرض تكوين لسانيّ و سيكولوجيّ جادٍّ و شاملٍ على الطّالب المعلّم في المدارس العليا للأساتذة بما يمكّنه من مواكبة كلّ التّطوّرات الحاصلة على المستويين اللّسانيّ و السّيكولوجيّ الّتي لها علاقةٌ مباشرةٌ بالتّطوّرات الحاصلة على المستوى التّربويّ، و بالتّالي مدّ المعلّم بالعدّة المناسبة لمواكبة الإصلاح التّربوي الّذي يقوم على مقاربة الكفاءات، و الاستفادة من المقاربة التّواصليّة في حسن تطبيقها، و تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة.

5-2- اعتماد التّكوين المتمركز حول تطوير الكفاءات المهنيّة للمعلّم:

إنّ ما يعرفه العالم اليوم من تطوّراتٍ سريعةٍ في كلّ المجالات و خاصّة المجالات العلميّة والتّكنولوجيّة، و التّطوّرات الّتي مسّت السّاحة التّربويّة، الّتي كانت تهدف، بالضّرورة، إلى مواكبة هذه التّطوّرات، قد أدّت إلى التّفكير في إعادة النّظر في تكوين المعلّمين بما يتناسب والمتغيّرات الرّاهنة، فكان لا بدّ من البحث عن أساليب جديدة لهذا التّكوين. و من هنا تمّ الاتفاق على الكفاءات (Les compétences)[82] كمدخل لتكوين المعلّم.

5-2-1- مفهوم التّكوين بالكفاءات: (Formation par compétences)

ظهرت حركة تكوين المعلّمين المبنيّة على الكفايات في السّبعينيّات من القرن الماضي، كردّة فعل على الأساليب التّقليديّة المتّبعة في مؤسّسات تكوين المعلّمين، الّتي تستند

[82] – سيتمّ الحديث بشيء من التّفصيل عن مفهوم الكفاءة في الفصل الموالي من هذا البحث.

إلى المفهوم التّقليديّ للتّكوين، و الّذي يرى أنّ أهمّ ميزةٍ للمعلّم الكفء هي اكتسابه المعلومات و المعارف النّظريّة[83].

و يمكن تعريف البرنامج التّكوينيّ القائم على الكفاءات بأنّه: «**تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف، و المهارات التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية، و بحيث يتم تنظيمها في صورة يقوم المتدرب (المعلم) بدراستها ذاتيا، و يصبح مسؤولاً عن الوصول لمستوى الإتقان لهذه الكفايات، وتحقيق أهداف البرنامج**»[84].

و يعرَّف التّكوين القائم على الكفاءات أيضا بأنّه تكوين: «**يتمحور على إكساب المتكون جمهورا من الكفايات التي تمكنه من القيام بالمهام المهنية المنوطة به، مؤشرا على ذلك بتوظيفه لما اكتسبه من موارد (معارف، مهارات، مواقف) بكيفية ملائمة عند مواجهته لوضعيات ديداكتيكية مستجدة**»[85].

و نستنتج من التّعريفين السّابقين للتّكوين بالكفاءات أنّ هذا التّكوين يهدف إلى تحديد مجموعة من الكفاءات الضّروريّة الّتي يجب على المعلّمين اكتسابها و التّمكّن منها، بحيث يصبح قادراً على توظيف مكتسباته لمواجهة مختلف المواقف التّعليميّة الّتي يمكن أن تواجهه في حياته المهنيّة، و بذلك يمكن القول أنّ هذا النّوع من التّكوين لا يعتمد على تلقين المعلومات النّظريّة، بل يعتمد العمل و الإنجاز الّذي يقوم به المعلّم. فيصبح معيار تقويم المعلّم هو ما يستطيع عمله، بدلاً ممّا يعرفه من معلومات نظريّة[86].

---

83 – رمضان عمومن و حمزة معمري: رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص275.

84 – مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه. ص161.

85 – ميلود التوري: تكوين أستاذ التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفايات مدرس القسم المشترك أولا، ضمن كتاب: مجالات و آفاق تكوين الأساتذة. ص192.

86 – مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه. ص161-162.

و هذا ما يفرض على برامج التّكوين الأساسيّ و التّكوين المستمرّ على حدٍ سواءٍ، حسب أحد الباحثين[87]، الانتقال من منطق تعليميّ (Logique d'enseignement) إلى منطق تكوينيّ (Logique de formation)، حيث يتمّ التّركيز على الكفايات الضّروريّة الواجب توفّرها فيمن يمتهن التّعليم.

و عليه فإنّ تمكّن المعلّم من الكفايات التّعليميّة لا يعني إلاّ: «**امتلاك هذا الأخير لمجموعة من القدرات و المهارات و الاستعدادات التي تجعله شخصا مهنيا متخصصا في تدبير و تنظيم وضعيات التعلم داخل الفصل الدراسي خلال الأنشطة التعليمية التعلمية**»[88]. و من هنا تنبع أهميّة التّكوين القائم على الكفاءات، من حيث أنّه يجعل المعلّم ذو كفاءة في تدبير العمليّة التّعليميّة و استخدام ما يناسبها من أنشطة و مقاربات تعليميّة، بما فيها المقاربة التّواصليّة.

و يستلزم التكوين القائم على الكفايات مجموعة من الإجراءات قبل تطبيقه من أهمّها[89]:

- تحديد الكفايات الواجب على المعلّم امتلاكها بشكل واضح لحثّ المعلّم على اكتسابها.
- تدريب المعلّم على الأداء و الممارسة عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليديّة الّتي تعتمد على التّحصيل النّظريّ للمعارف.
- تزويد برامج التكوين بخبرات تعليميّة في شكل كفاءات محدّدة تساعد المعلّم على أداء أدواره التّعليميّة الجديدة.
- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الّذي سيتمّ بموجبه تقويم كفاءات المعلّم.

---

87 – مادي لحسن: تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، المغرب، الدار البيضاء، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. ص07. أوردها عبد العزيز العلوي الأمراني: نحو تكوين مهنيّ متمركز حول تطوير الكفايات المهنية للمدرسين، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصّصة العدد58، يناير2014. ص94-95.

88 – عبد العزيز العلوي الأمراني: نحو تكوين مهنيّ متمركز حول تطوير الكفايات المهنية للمدرسين. ص91.

89 – مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه. ص26.

5-2-2- الكفايات اللاّزم توفّرها في المعلّم[90]:

5-2-2-1- الكفاءة التّخصّصيّة:

هي المعارف و الخبرات الّتي تتعلّق بتخصّص المعلّم، و يجب عليه امتلاكها من أجل قيامه بعمله بشكل جيّدٍ.

5-2-2-2- الكفاءة التّعليميّة:

ترتبط هذه الكفاءة بالتّواصل و التّعاقد و التّفاهم مع المتعلّمين، و الأداء الكلاميّ الّذي لا يمكن أن ينجح إلاّ إذا تمكّن المعلّم من الاستعداد و التّخطيط له و توفير الشّروط اللاّزمة لـــه. كما أنّها ترتبط بقدرات التّخطيط، و الممارسة البيداغوجيّة، و المعرفة بطرائق التّدريس، و تدبير الوضعيّات التّعليميّة، و إجراء التّقويم[91].

5-2-2-3- الكفاءة في علم النفس التربويّ:

تتمثّل في قدرة المدرّس على استثمار دراسات علم النّفس و بـــاقي العلـــوم الأخـــرى (السوسيولوجيا، الأنثربولوجيا، و الفلسفة...) و نتائجها، في عمليّة التّعلـــيم، الّـــتي تـــزوّده بمعلومات حول المتعلّم.

5-2-2-4- الكفاءة التّواصليّة:

و نعني بها قدرة المعلّم على التّواصل مع ذاته و مع الغير، و المرونة و الإنصات و تفهّـــم الآخر و مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، و قدرته على التّواصل مع مختلف عناصر المنظومة التّربويّة (الإدارة، المعلمين، الأولياء...). و كذلك قدرته على الـــتّحكّم اللّغـــوي، و العمـــل الجماعيّ، و الانفتاح على المحيط[92].

---

[90] – استفدنا في تحديدنا لهذه الكفاءات من مقال ل: خالد ناصر الدين: الآداب و الكفايات اللازم توفرها في المدرس. مجلة علوم التربية. العدد60، أكتوبر2014. ص87 و ما بعدها.

[91] – عبد الكريم غريب: مستجدات التربية و التكوين. ص253.

[92] – المرجع نفسه. ص253.

5-2-2-5- كفاءة ضبط القسم:

تشمل هذه الكفاءة التسيير الجيّد للقسم الدّراسيّ و قيادته، بما يحقّق الأهداف المنشودة من العمليّة التّعليميّة.

5-2-2-6- كفاءة التحكّم في الانفعال:

إذ يجب على المعلّم أن يتميّز بالقدرة على ضبط النّفس و التّحكّم في الانفعال، لكي يتجنّب ردود الفعل السّريعة و العنيفة الّتي تؤثّر على علاقته بتلاميذه.

5-2-2-7- كفاءة الالتزام:

تتمثّل هذه الكفاءة في التزام المعلّم بالمواظبة على عمله و الإخلاص فيه، و مراعاة أخلاقيّات المهنة، و إبداء الرّغبة الدّائمة في ممارستها، و متابعة التّكوين المستمرّ طوال حياته المهنيّة.

و يمكن أن نضيف كفاءةً أخرى إلى جانب الكفاءة في علم النّفس التّربويّ، و هي: "الكفاءة اللّسانيّة" الّتي تشمل المعرفة اللّسانيّة و الاطّلاع على كلّ مستجدٍّ في السّاحة اللّسانيّة وتطبيق نتائجه في تحسين عمليّة التّعليم، و ذلك نظرا لما ذكر آنفاً عن الأهميّة البالغة للّسانيّات وتطبيقاتها في تكوين معلّمين أكفّاء قادرين على استيعاب المقاربات الجديدة في التّعليم والاستفادة منها و خاصّة المقاربة التّواصليّة.

و نخلص، انطلاقاً ممّا سبق ذكره حول الكفايات الّتي يجب توفّرها في المدرّس، أنّ اكتساب المعلّم لهذه الكفايات أمرٌ ضروريٌ، و بالغ الأهميّة، حتّى نضمن معلّماً ناجحاً و قادراً على تحمّل مسؤوليّة التّعليم بكفاءةٍ عاليةٍ، و مستعد لتطبيق المقاربة التّواصليّة.

و في ختام حديثنا عن تكوين المعلّمين المتمركز حول الكفاءات، يمكننا أن نقول أنّ هذا التّكوين مفيد جدّاً للمعلّم سواء أكان ذلك قبل الخدمة أو أثناءها؛ لأنّه يمثّل أحدث التّكوينات في السّاحة التّربويّة من جهة، و لأنّه تكوينٌ قادرٌ على و ضع المعلّم في قلب المستجدّات التّربويّة و العلوم الّتي لها علاقة بها من جهةٍ ثانيةٍ، و لأنّه تكوين يتلاءم و الإصلاحات التّربويّة الّتي يعرفها قطاع التّربية في بلادنا من جهة ثالثة، و لأنّه يساعد المعلّم على تطبيق المقاربة التّواصليّة من جهة رابعة.

3-5- ربط الصّلة بين التّكوين المستمرّ للمعلّم و بين المدرسة العليا للأساتذة:

و نعتقد أنّه من المفيد ربط الصّلة بين الإعداد أثناء الخدمة و المدرسة العليا للأساتذة وذلك ببرمجة تكوينات مهنيّة للمعلّمين تشرف عليها المدرسة العليا للأساتذة؛ حيث يشارك الأساتذة المكوِّنون في هذه المدرسة في عمليّة إعداد المعلّمين أثناء الخدمة، و ذلك بتدارك ما فات هؤلاء المعلّمين من تكوين أساسيّ و كفاءات ضروريّة للتّعليم، وإطلاعهم على كلّ جديد و مستجدّ في السّاحة التّربويّة، و تعريفهم بالدّور الجديد للمعلّم في إطار المناهج الجديدة عامّةً والمقاربة التّواصليّة خاصّةً، و تدريبهم على القيام به.

و لا يسعنا في ختام هذا المبحث إلاّ أن نؤكّد على أنّ إطّلاع المعلّم على كلّ مستجدّ في اللّسانيّات و تطبيقاتها، و في علم النّفس و مختلف فروعه، بات أمراً ضروريّا له، كما أنّ اتّباع التّكوين المتمركز حول الكفاءات قد يساهم في رفع الكفاءة المهنيّة للمعلّم، و يزيد من إقباله على المقاربات التّعليميّة الحديثة و حسن تطبيقه لها، بما في ذلك المقاربة بالكفاءات و المقاربة التّواصليّة، كما أنّ ربط الصّلة بين التّكوين المستمرّ و بين المدارس العليا للأساتذة قد يساهم في تدارك ما فات المعلّمين من تكوينٍ أساسيٍّ، و خاصّة فيما يتعلّق بالمعارف الضّروريّة والكفاءات الأساسيّة الواجب توفّرها في المعلّم.

- **خلاصة:**

و صفوة القول أنّه إذا ما أردنا ضمان تطبيق المقاربة التّواصليّة في عمليّة تدريس اللّغة العربيّة تطبيقاً جيّداً يتيح النّهوض بهذه العمليّة و يسهم في إنجاحها، يجب أوّلاً و قبل كلّ شيءٍ التّركيز على المعلّم باعتباره المسؤول المباشر عن تطبيق هذه المقاربة، و العامل الأساسيّ الّذي يتوقّف عليه نجاحها، و لذلك كان من الضّروريّ الاهتمام بانتقاء الأفراد الّذين سيصبحون معلّمين، انتقاءً جيّداً بوضع معايير مضبوطةً تكفل انتقاء معلّم يتمتّع بقابليّة تطبيق المقاربة التّواصليّة، ثمّ تكوينه في المدرسة العليا للأساتذة تكويناً جيّداً على هذه المقاربة، و خلفيّاتها اللّسانيّة و السّيكولوجيّة، و تعريفه بمبادئها و بكيفيّة تطبيقها، و إقناعه بأهمّيّتها.

ثمّ بعد ذلك يجب ضمان تكوينٍ مستمرٍّ للمعلّم أثناء الخدمة في كيفيّة التّدريس باستخدام المقاربة التّواصليّة و تمكينه من مواكبة تطوّرها و إطلاعه على كلّ جديد في مجال الطّرائق والأساليب التّعليميّة التّواصليّة.

- تمهيـــد:

خضع النّظام التّربويّ الجزائريّ إلى إصلاح شامل نتيجة عدّة عوامل أهمّها: التّغيرات الدّاخلية و الخارجية؛ ونقصد بذلك التّغيرات التي حدثت في المجتمع الجزائري على الصّعيد الاجتماعي و السّياسي و الاقتصادي...إلخ من جهة، و التّغيرات الحاصلة خارج الوطن كالتّطور السّريع للتكنولوجيا و انتشار العولمة من جهة أخرى، فكان على المنظومة التّربوية الجزائريّة مسايرة ذلك من خلال مناهج تعليمية حديثة، إضافة إلى أن الطّرق التّلقينية التي كانت مستعملة في التّعليم لم تعد صالحة لأنها صمّمت لجيل غير هذا الجيل، فوجب استبدالها بأخرى فاعليّة تنطلق من المتعلّم باعتباره مركزا للعمليّة التعليميّة، فجاءت المقاربة بالكفاءات من أجل تجسيد هذا المبدأ و تفعيله.

1- مفهوم المنهاج:(Curriculum)

1-1-المفهوم اللّغوي للمنهاج:

يجدر بنا قبل التّطرّق إلى مفهوم مصطلح منهاج، توضيح معناه اللّغويّ أوّلا، كي يتسنّى لنا، فيما بعد، فهم أفضل لمعناه الاصطلاحيّ.

من بين المعاني الّتي تدلّ عليها كلمتيّ "المنهج" و "المنهاج" في المعاجم العربيّـــة القديمـــة الطّريق الواضح البيِّن فنقول: «**أَنْهَجَ الطريقُ: وضَحَ و اسْتَبانَ و صار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً**»[1]، «**ومَنْهَجُ الطريقِ وضَحُهُ**»[2]، و «**النَهْجُ: الطريق الواضح، و كذلك المَنْهَجُ و المِنْهاج**»[3]. و منه قوله تعـــالى في سورة المائدة آية(50): ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَ مِنْهَاجًا﴾، و تعني ﴿مِنْهَاجًا﴾ هنا، حسب "تفسير الجلالين"، الطّريق الواضح في الدّين، و تأويل الآية: أيّها الأمم لقد جعلنا لكم شـــريعة

[1] – مادة [نهج]، ابن منظور: لسان العرب، ج14. ص365.

[2] – المرجع نفسه. ص365.

[3] – مادة [نهج]، الجوهري: الصحاح، ج1. ص346.

وطريقا واضحاً في الدّين تمشون عليه[4].و معنى ذلك أنّ كلميّ المنهج و المنهاج تعنيان الوضوح و الاستبانة، و تدلاّن على السّلوك و الانتهاج الواضح للشّيء.

و أورد "المنهل التربوي" أنّ أصل لفظة منهاج، في اللّغة اللاّتينيّة، إغريقيّ، و كانت تعني سباق الخيل(Course)، و الطريقة التي يسلكها الفرد نهج، كما أنّ اليونان وظّفوا المنهاج مرتبطاً بالفنون السّبعة و هي: النّحو، و البلاغة، و المنطق، و الحساب، و الهندسة، و الفلك والموسيقى[5].

و عليه يمكننا القول أنّ المفهوم اللّغوي للفظ منهاج يتّصل بمعاني الوضوح والإبانة، و اتّخاذ مسلك واضحٍ بيّنٍ، و يتّصل أيضاً بالطّريقة الّتي يسلكها الفرد.

1-2- المفهوم التّقليدي للمنهاج:

ارتبط المفهوم التّقليديّ للمنهاج بالطّرائق التّعليميّة القديمة، الّتي كانت تقوم على اعتبار المادّة الدّراسيّة محور العمليّة التّعليميّة، و لذلك أصبح يقصد بالمنهاج في المنظور التّقليديّ، بصورة مختصرة: «**ما تحوي عليه المادة الدراسية من معلومات**»[6].

و عليه فإن المنهاج التّقليديّ يتكوّن من مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار الّتي يدرّسها التّلاميذ في صورة مواد دراسيّة[7]، و يُعدُّ الكتاب المدرسيّ، في إطار المنهاج التّقليديّ، المصدر الوحيد للمعرفة، و أمّا طريقة التّعليم فتعتمد على التّلقين، و المحاكاة، و الفكر الواحد ، كما أنّ معيار نجاح العمليّة التّعليميّة هو مستوى القدرة على الحفظ والاسترجاع، أمّا المعلّم، في الإطار نفسه، فهو مالك المعرفة، في حين أنّ المتعلّم هو متلقٍّ

---

[4] – جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي: تفسير الجلالين بهامش القرآن الكريم مذيلا ب: لباب النقول في أسباب النزول للسيوطي، بيروت، دار صبح و إديوسفت للنشر. ص85.

[5] – عبد الكريم غريب، ج1. ص234.

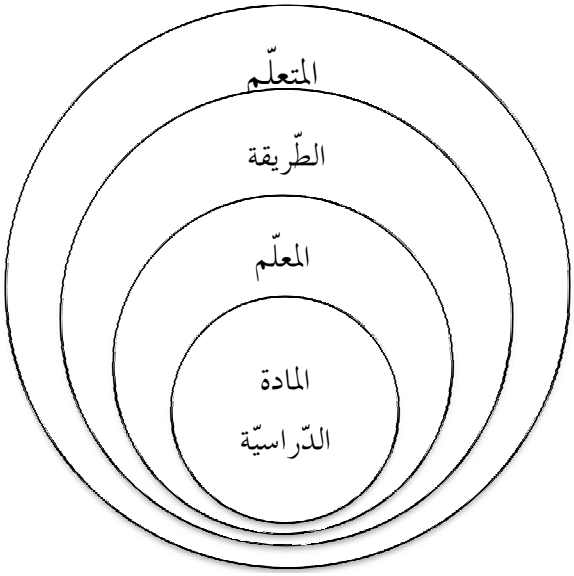
[6] – المبروك عثمان و آخرون: أسس المناهج التعليمية، دار قتيبة للنشر و التوزيع، ط1، 1409هـ-1989م. ص10.

[7] – عزيمة سلامة خاطر: المناهج مفهومها أسسها تنظيمها تقويمها و تطويرها، ليبيا، طرابلس، الجامعة المفتوحة، ط1، 2002م، ص18.

وحافظٌ لما يقدّم له من مادّة تعليميّة، و هو بذلك يستبعد كلّ الأنشطة الّتي يقوم بها المتعلّمون، الّتي تشبع حاجاتهم الخاصّة و ميولهم[8].

و من هذا المنطلق، يمكن القول أنّ المنهاج التّقليديّ يولي اهتماماً كبيراً للمادّة التّعليميّة، و يجعلها مركز العمليّة التّعليميّة، في حين أنّ المعلّم هو أداة تلقين هذه المادّة، أمّا المتعلّم فيعدّ وعاءً فارغاً قابلاً لاستيعاب ما يلقّنه المعلّم.

و يمكن توضيح عناصر المنهاج التّقليديّ، و ترتيبها حسب أهمّيّتها في العمليّة التّعليميّة انطلاقاً من الشّكل أسفله:



شكل رقم (12) يمثّل عناصر المنهج التّقليديّ مرتّبة حسب أهمّيّتها في العمليّة التّعليميّة[9].

و نلاحظ انطلاقا من الشّكل أعلاه، أنّ المادّة التّعليميّة هي أهمّ عناصر المنهاج التّقليديّ، و مركزه الّذي يؤثّر في باقي العناصر الأخرى، ثمّ يليها مباشرةً المعلّم، فالطّريقة التّعليميّة، بينما يحتلّ المتعلّم آخر مرتبةٍ من حيث الأهمّيّة بالنّسبة للمنهاج التّقليديّ.

و خلاصة القول فيما يخصّ مفهوم المنهاج في الفكر التّقليديّ، هو أنّ هذا المنهاج يولي جلّ اهتمامه بالمادّة الدّراسيّة، حتى أصبحت مرادفة للمنهاج في حدّ ذاته، و ليست جزءاً منه

[8] – عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر، ط1، 1430هـ- 2009م. ص29.

[9] – يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي، ضمن كتاب: تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النّظرية و التطبيق. ص108.

فقـــط، كما اعتبر أنّها محور العمليّة التّعليميّة، و لم يهتمّ بـــالمتعلّم إلاّ باعتبـــاره أداة للحفـــظ والاسترجاع.

1-3- المفهوم الحديث للمنهاج:

ظهر المنهاج الحديث، بظهور الفكر التّربوي الحديث الّـــذي أصـــبح يهـــتمّ بـــالمتعلّم وخصائصه النّفسيّة و الذّهنيّة و الحركيّة و غيرها، ثورة على المنهاج التّقليديّ و مبادئه، فبعد أن كان المنهاج بمعناه التّقليديّ هو المادّة الدّراسيّة و ما تحتويه من معلومات، كما سبقت الإشـــارة إلى ذلك، أصبح المنهاج بمفهومه الحديث يعني: «**جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها و أهدافها وفق خطتها لتحقيق هذه الأهداف**»[10]. و عليه فإنّ المنهج بمعناه الحديث لم يعد يقتصر على المادّة التّعليميّة و كيفيّة تلقينها، بل أصبح يهتمّ، إلى جانب ذلك، بكلّ ما يمكن أن تقدّمه المدرسة للمتعلّمين من معارف و خبرات و كفاءات.

من هذا المنطلق يمكن أن نعرّف المنهاج الحديث بأنّه: «**الخطط المصنوعة لتوجيه الـــتعلم في المدرسة، أو عادة ما يتمثل في وثيقة قابلة للاسترجاع على عدة مستويات من العمومية، يتم تحقيق هذه الخطط بالصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبيا و تسجل من قبل الملاحظ، و تتم هده الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلّم**»[11]. و يشير هذا التّعريف إلى أنّ المنهاج الدّراســـيّ هـــو الخطط الّتي تضعها السّياسة التّربويّة، الّتي تتجسّد عادة في وثيقة تربويّة رسميّة يتمّ العمل بهـــا في كلّ المؤسّسات التّعليميّة.

و قد تمّ الانتقال، في إطار المناهج الحديثة، من مفهوم البرنامج (Programme) الّذي هو «**عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها، و الساعات المخصصة لذلك، و المضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف**»[12]، إلى الاهتمام بكلّ جوانب العمليّة التّعليميّة، بما فيها الأهداف

---

[10] – الدمرداش عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبـــة الفـــلاح، ط5، 1405هـــ-1985م. ص11.

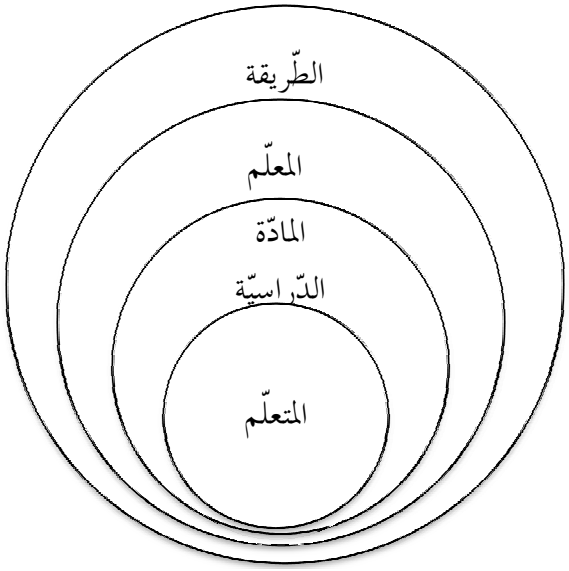
[11] – ألان. أ.جلاتهورن : قيادة المنهج ، ترجمة: سلام سيد أحمد و إبراهيم محمد الشافع و بوربيع أحمـــد حمودة، وموافق بن فواز الرويلي، المملكة العربية السعودية، الريـــاض، جامعـــة الملـــك ســـعود، ط1، 1415هـــ-1995م. ص05.

[12] – محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى، 2002م. ص23.

و المحتويات التّعليميّة، و طرائق التّدريس و أساليب التّقويم و الوسائل التّعليميّة، و هذا ما يشير إليه التّعريف الآتي:«**المنهاج عبارة عن مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين و الطرائق و استراتيجيات التعليم و تقييمه و كذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية و الوسائل السّمعية البصرية و غيرها**»[13]، و بذلك تصبح المادّة التّعليميّة جزءاً من اهتمامات المنهاج لا المنهاج كلّه.

و هكذا فإنّ البرنامج التّعليميّ جزء من المنهاج، و المنهاج يشمل البرنامج لكنّه أعمّ منه، و ذلك لأنّ المنهج معنيّ بكلّ مقوّمات البرنامج التّعليميّ بصورة شاملة، وبصورة تفصيليّة[14].

و زيادة على ما سبق ذكره حول المناهج الحديثة، فإنّها أصبحت تهتمّ بالمتعلّم كمحور العمليّة التّعليميّة و كأهمّ عناصرها، و يبيّن الشّكل أسفله التّطوّر الحاصل في النّظرة إلى عناصر العمليّة التّعليميّة و أهميّة كلٍّ منها:



شكل رقم (13) يمثّل عناصر المنهج الحديث مرتّبةً حسب أهميّتها في العمليّة التّعليميّة[15]

و يتبيّن لنا، انطلاقا من الشّكل أعلاه، أنّ المتعلّم أصبح مركز اهتمام المنهاج الحديث، بينما أصبحت كلّ العناصر الأخرى تابعةً له، و تقوم على أساسٍ منه، فلم تعد المادّة

[13] – المرجع نفسه. ص23.

[14] – نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص179

[15] – يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص111.

الدّراسيّة جوهر العمليّة التّعليميّة بل أصبحت في مرتبةٍ ثانيةٍ بعد المتعلّم، و تراجع دور المعلّم الذي كان ملقّناً لها في إطار المنهج التّقليديّ، ليصبح موجّهاً فقط، في حين أنّ الطّريقة التّعليميّة تأتي في آخر المراتب بعد أن كانت أسبق من المتعلّم أهميّةً و أعلى منه مرتبةً.

نستنتج أنّ المناهج الحديثة قد قلبت الموازين فيما يخصّ مركزيّة التّعليم؛ فبعد أن كانت المناهج التّقليديّة تولي جلّ اهتمامها بالمادّة التّعليميّة و كيفيّة تلقينها، أصبح الاهتمام، في إطار المناهج الحديثة منصبًّا حول المتعلّم و اهتماماته و رغباته وخصائصه النّفسيّة و الذّهنيّة والحركيّة...إلخ.

و لعلّه من المفيد في هذا السّياق تقديم الجدول الآتيّ، الّذي يعقد مقارنة بين المناهج الحديثة و المناهج التّقليديّة:

المجال	المنهاج التّقليديّ	المنهاج الحديث
المتعلّم	- يحتلّ آخر مرتبة في العمليّة التّعليميّة. - يعتبر متلقّياً سلبيًّا. - يُحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات الفصلية.	- محور العمليّة التّعليميّة. - إيجابيٌّ و مشاركٌ. - يُحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة.
المادّة الدّراسيّة	- غاية في ذاتها. - ثابتة لا يجوز إجراء أيّ تعديل عليها. - تخضع للتنظيم المنطقيّ. - منفصلة عن بعضها بعضًا. - مصدرها الكتاب المدرسيّ.	- وسيلة تساعد على نموّ المتعلّم نمواً متكاملاً. - تعدّل حسب ظروف المتعلّمين و احتياجاتهم. - تنبني في ضوء سيكولوجيّة المتعلّمين. - مترابطة و متكاملة. - مصادرها متعدّدة.
المعلّم	- علاقة تسلّطيّة مع المتعلمين. - يهدّد بالعقاب و يوقّعه. - لا يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. - يُحكم عليه بمدى نجاح متعلّميه في الامتحان. - يشجّع على التّنافس بين المتعلّمين في حفظ المادّة التّعليميّة. - دور المعلّم ثابت.	- علاقة ثقة و احترام مع المتعلّمين. - يوجّه و يرشد فقط. - يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. - يُحكم عليه في ضوء مساعدته للمتعلّمين على النّموّ المتكامل. - يشجّع المتعلّمين على التّعاون في اختيار الأنشطة و ظروف ممارستها. - دور المعلّم متغيّر و متجدّد.

طريقة التّدريس	- تقوم على التّعليم المباشر و التّلقين. - لا تهتمّ بالنّشاطات. - تسير على نمطٍ واحدٍ. - لا تستعمل الوسائل التّعليميّة.	- تقوم على توفير الشّروط و الظروف الملائمة للتّعلّم. - تهتمّ بنشاطاتٍ متنوّعةٍ. - لها أنماطٌ متعدّدةٌ. - تستعمل وسائل تعليميّة متعدّدة.
طبيعة المنهج[16]	- المقرّر الدّراسيّ مرادف للمنهج. - ثابت لا يقبل التّعديل. - يركّز على الكمّ الّذي يتعلّمه المتعلّمون. - يركّز على الجانب المعرفيّ في إطارٍ ضيّقٍ. - يهتمّ بالنّموّ العقليّ للتّلميذ.	- المقرّر الدّراسيّ جزء من المنهج. - مرن يقبل التّعديل و التّغيير. - يركّز على الكيف. - يهتمّ بطريقة تفكير المتعلّم و المهارات لتطوير هذا التّفكير. - يهتمّ بجميع أبعاد نموّ المتعلّم.
تخطيط المنهج[17]	- يكيّف المتعلّم للمنهج. - يعدّه المختصّون في المادّة التّعليميّة. - يركّز على اختيار المادّة التّعليميّة. - المادّة الدّراسيّة هي محور المنهج.	- يكيّف المنهج للمتعلّم - يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثّرة و المتأثّرة به. - يشمل جميع عناصر المنهج. - المتعلّم هو محور المنهج.
الحياة المدرسيّة	- تخلو من الأنشطة الهادفة. - لا ترتبط بواقع الحياة في المجتمع. - لا توفّر للمتعلّمين جوًّا ديمقراطيًّا. - لا تساعد على النّموّ السّويّ.	- تهيّئ للمتعلّم الجوّ المناسب لعمليّة التّعلّم. - تقوم على العلاقات الإنسانيّة بمفهومها الواقعيّ. - توفّر جوًّا ديمقراطيًّا داخل المدرسة. - تساعد على النّموّ السّويّ للمتعلّم.
البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين	- يتعامل مع المتعلّم كفردٍ مستقلّ، لا كعضوٍ في إطارٍ اجتماعيٍّ متفاعلٍ. - تهمل البيئة الاجتماعيّة للمتعلّم و لا تعدّها من مصادر التّعلّم. - هناك حواجزٌ و أسوارٌ بين البيئة المدرسيّة و البيئة الاجتماعيّة.	- يتعامل مع المتعلّم كعضوٍ اجتماعيٍّ متفاعلٍ. - يركّز على القيمة الاجتماعيّة للمتعلّم و يعدّها من مصادر التّعلّم. - لا توجد حواجزٌ أو أسوارٌ بين المجتمع و المدرسة.

جدول رقم(04) يعقد مقارنة بين المناهج التقليديّة و المناهج الحديثة [18]

و يفاد من الجدول أعلاه أنّ المناهج الحديثة تختلف عن نظيرتها التّقليديّة اختلافاً تامًّا؛ ففي حين اهتمّت هذه الأخيرة بالمادّة الدّراسيّة و كيفيّة تلقينها للمتعلّم و حشو ذهنه بها، أصبحت

[16] – بيانات هذه الخانة مأخوذة عن: عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج و صياغتها، الأردن، عمان، دار الحامد، ط1، 2008م. ص68.

[17] – المرجع نفسه. ص68.

[18] – يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص112-115.

المناهج الحديثة تعنى بالمتعلّم كمركز للعمليّة التّعليميّة، و كيفيّة إكسابه مهارات نفسيّة و حركيّة و ذهنيّة و اجتماعيّة بما يمكّنه من الاندماج في مجتمعه و التّفاعل معه و الفاعليّة فيه.

و خلاصة القول، فيما يخصّ الفرق بين المناهج التّقليديّة و المناهج الحديثة، و الجديد الّذي أضافته هذه الأخيرة، وحسب رأي أحد الباحثين، هو أنّها تجاوزت مفاهيم التّعليم التّقليديّة بانتقالها من التّعليم إلى التّعلّم، و من الحفظ إلى الخبرة و القدرة و الكفاءة، و من المعرفة المجزّأة إلى المعرفة المتكاملة، و من الكمّ المعرفيّ إلى النّوع[19]. و قد تبنّت المنظومة التّربويّة هذه المناهج في إطار الإصلاحات التّربويّة الأخيرة، كما سنبيّنه في المبحث الموالي:

2- نبذة حول إصلاح مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائيّ:

2-1- مفهوم الإصلاح التّربويّ:

يجدر بنا بدايةً و قبل المضيّ في الحديث عن إصلاح المنظومة التّربويّة ، توضيح مفهوم الإصلاح التّربويّ (Réforme éducationnel)، إذ يعرّف بأنّه: «**منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن و التكامل الذي يضمن له استمرارية و توازنا في أداء وظيفته و بصورة منتظمة**»[20]. و يفاد من هذا التّعريف أنّ الإصلاح التّربويّ هو معالجة المشاكل الّتي تواجه النّظام التّربويّ، و تجديده و تطويره، و باختصارٍ شديدٍ فإنّ إصلاح النّظام التّربويّ يفيد: «**الرقي بحالته الراهنة إلى مستوى أحسن و أجود**» [21].

و تعدّ عمليّة إصلاح المنظومة التّربويّة(Réforme du système éducatif) أمراً طبيعيًّا؛ إذ إنّ الحياة بطبيعتها في تطوّرٍ مستمرٍّ و تغيّرٍ دائمٍ. فقد تطوّرت الحياة و ازدهرت التّكنولوجيا و اكتسحت جميع المجالات، و في خضمّ التّغيّرات السّريعة الّتي أحاطت بالمجتمعات

---

[19] – محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2003م. ص17.

[20] – علي أسعد وطفة: الإصلاح التربوي في الوطن العربي تحديات و تطلعات مستقبلية، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، العدد06، 2001م. ص81-82.

[21] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج 2. ص816.

الإنسانيّة، بدأت الأنظمة التّربويّة تتصدّع و تتداعى أمام هذه التّغيّرات، حيث أصبحت تهدّد المعايير و الأسس التّقليديّة الّتي قامت عليها المؤسّسات التّربويّة التّقليديّة. فوجدت المجتمعات الإنسانيّة في الإصلاح التّربويّ منطلقاً لإصلاح أحوالها، و لذلك اتّجهت إلى محاولة إصلاح أنظمتها التّربويّة، من أجل بناء إنسانٍ قادرٍ على تجاوز محن الحضارة و المشاركة في بنائها[22]. وهذا ما دفع بخبراء التّربية إلى التّفكير في إعادة بناء المناهج التّعليميّة على مبدأ الاهتمام بالمتعلّم و اختيار ما فيه فائدة له، و ما هو أكثر اقتصاداً لوقته، و بالتّالي التّخلّص من المناهج المثقلة بمعارف غير ضروريّة، لا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العمليّة[23].

و بالتّالي يمكننا القول أنّ الإصلاح التّربويّ عمليّة لابدّ منها من أجل تطوير المنظومة التّربويّة حتّى تواكب كلّ المستجدّات الحاصلة على المستويين المحلّيّ و العالميّ في مختلف المجالات الاجتماعيّة و التّربويّة و الاقتصاديّة...إلخ.

2-2- محطّات إصلاح مناهج اللّغة العربيّة:

مرّت المنظومة التّربويّة الجزائريّة بكل أطوارها التّربويّة، بما في ذلك المرحلة الابتدائيّة، بثلاث محطّات أو مراحل كبرى خضعت خلالها إلى مجموعة من التّغيّرات الّتي تسير جميعها في طريق تحسين التّعليم و الرّقيّ به، و هي كما يأتي:

- المحطّة الأولى: المقاربة بالمحتويات (L'approche par contenus)

تمتدّ هذه المحطّة من فترة الاستقلال حتى سنة 1990 تقريباً، و قد بنيت المناهج في إطارها، على "المقاربة بالمضامين" أو "المقاربة بالمحتويات"، و تستمدّ أفكارها من المناهج التّعليميّة التّقليديّة، المستمدّة بدورها من مبادئ الفلسفة الحسيّة الّتي ترى أن المعرفة مستقلّة عن الذّات، و أنّ الوسط الخارجيّ هو المصدر الحاسم في تكوين المعرفة[24].

---

[22] – علي أسعد وطفة : الإصلاح التربوي في الوطن العربي ، ص80-81.

[23] – مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012. ص19-20.

[24] – يحي بعطيش : التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص106.

و انبثقت البرامج التّعليميّة، في إطار هذه المقاربة، عن عمليّة وصفٍ للمحتويات المتأسّسة بشكل عامّ على فهرس المواد التّعليميّة، في صورة عناصر متجاورةٍ داخل تنظيمٍ منطقيٍّ، بحيث يشكّل التّدريس الهمّ الأكبر، من خلال العرض الجيّد للمحتويات دونما اعتبار للتّكوين[25].

و هذا ما يذكّرنا بالطّريقة التّقليديّة الّتي تهدف إلى تلقين المعارف و اعتبار ذهن المتعلّم وعاءً خاوياً يجب حشوه بالمعارف، من طرف المعلّم، كما يذكّرنا، أيضاً، بأنموذج التّواصل الصّفّيّ المتمركز حول المعلّم؛ حيث يكون المعلّم هو الباث في حين أن المتعلّم متلقٍ سلبيّ.

و يمكن أن نلخّص الخصائص الّتي تميّز المقاربة بالمضامين فيما يأتي[26]:

- غياب فكرة التعلّم و الاعتماد الكامل على التّعليم و التّلقين .
- تهميشٌ تامٌّ لاحتياجات المتعلّمين و اهتماماتهم و خصائصهم النّفسيّة و العقليّة والاجتماعيّة.
- التّركيز على ملء الدّماغ بالمعلومات.
- التّركيز على الحفظ أو الاستذكار و استحضار المعلومات و استرجاعها.
- التركيز على مضامين المادّة التّعليميّة، و على المعلّم باعتباره مالك المعرفة و الملقّن لها، في حين أن المتعلّم مستقبل فقط.

و بناءً على ما سبق ذكره نستنتج أنّ مناهج التّعليم الابتدائي بما فيها مناهج اللّغة العربيّة كانت في مراحل تأسيس المدرسة الجزائريّة بعد الاستقلال تقوم على أساس المناهج التّقليديّة وفلسفتها، الّتي تركّز على المحتويات التّعليميّة و كيفيّة تلقينها.

- المحطّة الثّانية: المقاربة بالأهداف (L'approche par objectifs)

و تمتدّ هذه المحطّة منذ العام الدّراسي 1990-1991م حتى سنة 2002، و أهمّ ما ركّزت عليه هذه الإصلاحات نذكر:

- اعتماد منطق التّكوين بدل منطق التّعليم.
- اعتماد المقاربة بالأهداف في بناء المناهج.

---

[25] - بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط 2، 2003م. ص09.

[26] - يحي بعطيش : التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص107.

- تطوير العلاقة بين المعلّم و المتعلّم[27].

و تميّزت هذه المحطّة بالطّريقة السلوكيّة، الّتي ارتبطت بالمقاربة بالأهداف[28]، و حُدّدت البرامج و الدّروس في شكل أهدافٍ؛ و أصبح الاهتمام منصبًّا على ضبط الأهداف التّعليميّة الّتي يتعيّن على المتعلّم تحقيقها، و لذلك فإنّ المقاربة بالأهداف تتأسّس على الإجابة عن السّؤال الآتي: «**ماذا يجب أن يعرفه التلميذ، أو يعرف فعله في نهاية نشاط مفروض؟**»[29]. و هي بذلك مقاربة تهتمّ بتسطير الأهداف التّعليميّة الّتي يجب أن يحقّقها المتعلّم بعد مروره بتجربة تعليميّة ما، كما أنّها تهتمّ المتعلّم كمركزٍ للعمليّة التّعليميّة[30].

و يُرجِع "اكزافي روجيرس" (Xaviers Roegiers) الفضل الكبير لبيداغوجيا الأهداف الّتي جعلت المتعلّم لأوّل مرّةٍ في مركز اهتمام المناهج التّعليميّة، فبدلاً من تقديم قائمةٍ من المضامين التي يلقّنها المعلّم، صارت قائمةً من الأهداف الّتي يتعيّن على المتعلّمين بلوغها[31].

و تبرز أهميّة الأهداف التربويّة فيما يأتي[32]:

- تعني الأهداف في مجتمع ما بصياغة عقائده و قيمه و تراثه و آماله و احتياجاته ومشكلاته.
- تعين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التّعليميّ للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التّربويّة العامّة.
- تساعد الأهداف التربوية على تنسيق العمل و تنظيمه و توجيهه لتحقيق الغايات الكبرى.

---

[27] - قرايرية حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية في المقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، 2009-2010. ص41.

[28] - يحي بعطيش : التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص110.

[29] - اكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006م. ص16.

[30] - فليب ميريو و آخرون: قضايا البيداغوجيا الحديثة و رهاناتها، ترجمة: عز الدين الخطابي، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2013م. ص109-110.

[31] - اكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. ص16.

[32] - يحي بعطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص118.

- تؤدّي الأهداف التّربويّة دوراً بارزاً في توجيه العمل التّربويّ لأيّ مجتمع و تطوير سياسته التّعليميّة.

- يساعد تحديد الأهداف التّربويّة في التّنفيذ الجيّد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس، و أسسها، وتنظيم وسائل و أساليب مختلفة للتقويم و تصميمها.

و رغم أهميّة المقاربة بالأهداف و فائدتها في التّعليم عامّة إلاّ أنّها تعاني من بعض النّقائص وقد أوردت إحدى الباحثات[33]، نقلا عن " بيير جيلات" (Pierre Gillet)، بعضًا منها:

- تقلّص الصياغة السّلوكيّة لأهداف النّشاط البيداغوجيّ على فترات قصيرة .
- لا تذكر المقاربة بالأهداف أداة التّعلّم بوضوح ولا تهتمّ بعمليّة التّحويل (Transfairt)
- تفضّل المقاربة بالأهداف التعلّمات المعرفيّة السلوكيّة البسيطة على حساب التّعلّم الوجداني الاجتماعي (Socio affectif).
- تجعل المقاربة بالأهداف التّمفصل بين الأهداف و الغايات و المرامي متقهقراً، بمعنى أنّ الأهداف العامّة و الأهداف الإجرائيّة مشكوك فيها.
- تخلط المقاربة بالأهداف بين منطق التقييّم و منطق التّكوين.
- الأهداف التي تصوغها هذه المقاربة متعدّدة، و مجزّأة، و تجعل المتعلّم يتعلّم دون أن يفقه معناها، و لا أن يتفطّن لعلاقتها بالحياة اليوميّة[34].
- تهتم المقاربة بالأهداف بالسّلوك المرتبط بالمثير و الاستجابة في وضعيّة معيّنة، دون أن تنطوي هذه الاستجابة على إمكانيّة للتكيّف مع الوضعيّة المذكورة[35].
- تفصل هذه المقاربة بين محتويات المادّة الواحدة، و بين المادّة و المواد الأخرى، ممّا أدّى إلى تكون فجوة بين هذه المحتويات الأمر الّذي لا يسمح للمتعلّم بمواجهة وضعيّة

---

[33] – فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال: الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، دورية أكاديمية نصف سنوية تصدر عن كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة، عدد04، 2006م. ص67.

[34] – اكزافيي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. ص16.

[35] – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد و المتطلبات، الجزائر، دار الخلدونية، 2005م. ص07.

فعليّة، و يمكّنه من القدرة على الأداء[36].

- تجزّؤ الفعل التّربويّ و تفتّته إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالةٍ بالنّسبة للمتعلّم[37].
- تفصل الأهداف عن المحتويات التّعليميّة، و تعتمد على التّنظيم الخطيّ و الجامد للنّشاطات التّعليميّة[38].
- تقوم على التّدريس المتمركز حول تلقين المعارف[39].

و تعدّ هذه النّقائص الّتي تعاني منها المقاربة بالأهداف، حسب رأينا، من بين الأسباب الّتي عجّلت بظهور الإصلاحات التّربويّة الشّاملة الّتي تقوم على المقاربة بالكفاءات(L'approche par compétence) . رغم ذلك، و على حدّ تعبير "اكزافي روجيرس" لا يمكن أن نلقي بيداغوجيا الأهداف في سلة المهملات، بل على العكس من ذلك، فالبيداغوجيا الجديدة سوف تواصل الارتكاز على البيداغوجيا بالأهداف، كما أنها ستثريها[40].

و الواقع أن استبدال المقاربة بالأهداف، بمقاربة حديثة، لا يعني أن المقاربة بالأهداف مقاربةٌ فاشلةٌ تمامًا، و لكنّ سنّة التّغيير اقتضت ذلك، فالتّغيّرات الّتي مسّت المجتمع الجزائريّ داخليًّا و خارجيًّا على كلّ الأصعدة الاقتصاديّة و الاجتماعيّة و الثقافيّة...إلخ، تفرض على المنظومة التّربويّة إعادة النّظر في نظامها التّربويّ باعتماد إصلاحٍ شاملٍ يرتكز أساسًا على بناء المناهج وفق مقاربة جديدة [41].

---

[36] – فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد17. ص01.

[37] – محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع و حل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربة و تحسين مستواهم، الجزائر، 2006م. ص65.

[38] – المرجع نفسه. ص65.

[39] – فليب ميريو و آخرون: قضايا البيداغوجيا الحديثة و رهاناتها. ص122.

[40] – اكزافيي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. ص16.

[41] – بوبكر خيشان و آخرون: دليل المعلم اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط3، 2009 م. ص03.

و خلاصة القول، بالنّسبة إلى المرحلة الثّانية في سيرورة التّعليم الابتدائيّ، أنّ هذه المرحلة شهدت تطوّرات كبيرةً في تنظيم التّعليم و استقراره مقارنةً بالمرحلة السّابقة، كما أنّها خلّصت العمليّة التّعليميّة من قيود المناهج التّقليديّة، و وجّهتها نحو تبنّي المقاربة بالأهداف أين أصبح الاهتمام متمركزاً حول المتعلّم و كيفيّة بلوغه الأهداف المسطّرة، إلاّ أنّ التّطوّرات الّتي يشهدها المجتمع الجزائريّ داخليّا و خارجيّا كشفت عن عدّة نقائص لهذه المقاربة ممّا استدعى استبدالها بمقاربةٍ جديدة في إطار إصلاحات شاملةٍ.

- **المرحلة الثّالثة:(2003- إلى يومنا هذا)**

نتيجة لعدّة أسباب سبق ذكر أهمّها عند حديثنا عن دواعي إصلاح المنظومة التّربويّة، تمّ تعيين اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة الجزائريّة، و تعيّين أعضائها، و ذلك في سنة 2000[42] من أجل دراسة الإصلاح التّربوي، و بالفعل فقد تمّ تجسيد الإصلاح التّربوي ابتداءً من الدّخول المدرسي 2004/2003.

و قد عَرَف هذا الإصلاح تحضيرات مكثّفة قبل البدء في تجسيده ميدانيّاً في السّنة الدّراسيّة المذكورة أعلاه، و ذلك على مستوى السّنة الأولى ابتدائي، و السّنة الأولى متوسّط، و تميّز أيضًا بتنصيب اللّجنة الوطنيّة للمناهج[43] في سنة 2002، الّتي وضعت نتائج أعمالها الأولى المتعلّقة بالمناهج التّعليميّة الجديدة للمستويين المذكورين، وتتواصل عمليّة إصلاح المناهج مع بقيّة المستويات الأخرى إلى أن يتمّ تعميمها مطلع السّنة الدّراسيّة 2007/2006 بالنّسبة للتّعليم المتوسّط، و 2008/2007 بالنّسبة للتّعليم الابتدائيّ[44].

---

[42] - ينظر المرسوم الرئاسي رقم 2000. 101 مؤرخ في 5 صفر 1421 الموافق 9 مايو 2000 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربويّة، و المرسوم الرئاسي رقم 2000. 102 مؤرخ في 5 صفر 1421 الموافق 9 مايو 2000 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربويّة، ضمن: وزارة التربية الوطنية و مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ط2، ديسمبر 2009، ج1. ص12-16.

[43] - ينظر: القرار المؤرخ في 11نوفمبر 2002 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج و تنظيمها وسيرها، و القرار المؤرخ في 12نوفمبر 2002 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج. ضمن: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، ج1. ص18-22.

[44] - المرجع نفسه، ج1. ص03.

و حُدّدت، بموجب القانون التّوجيهي للتّربيـــة[45]، مـــدّة التّعلـــيم الأساســـيّ تســـع سنواتٍ، و يتكوّن من: التّعليم الابتـــدائيّ الّـــذي يســـتغرق خمـــس ســـنواتٍ، و التّعلـــيم المتوسّط الّذي يستغرق أربع سنواتٍ.

و تمّ بناء المناهج التّعليميّة وفق أحدث المقاربات التّعليميّة الّتي تتبنّاها الدّول المتقدّمة هـــي "المقاربة بالكفاءات"، و تهتمّ هذه المقاربة بمنطق التّعلّم المتمركز حول المتعلّم[46]، و قد أثبتـــت كفاءتها في تنشيط العمليّة التّعليميّة و النّهوض بها عالميًّا.

و نكتفي، فيما يأتي، بذكر بعض المميّزات العامّة للمقاربة بالكفاءات، على أن نخصّـــص لها متّسعا من الحديث في المبحث الموالي:

- هي مقاربةٌ ذات توجّه مستقبليّ، من أجل تصوّر و إقامة مدرسة متجدّدة و متكيّفة مـــع المستجدّات العلميّة و البيداغوجيّة، و لاسيما الاجتماعيّة و الاقتصاديّة.
- هي مقاربةٌ متكاملةٌ تتيح تنظيماً أحسن و أنفع لمركّبات المناهج، و تنطوي على انســـجام و وجاهةٍ داخليّين و خارجيّين.
- و هي مقاربةٌ متدرّجةٌ في مسارها العلميّ و المنطقيّ و البيداغوجيّ.
- و هي مقاربةٌ متكاملةٌ، مبنيّةٌ على مناهج و أهدافٍ شاملةٍ لجميع جوانب المعرفة، و كـــلّ جوانب شخصيّة المتعلّم[47].

و يتبيّن، ممّا سبق عرضه، أنّ المرحلة الثّالثة من مراحل تطوّر المدرسة الابتدائيّة و المنظومة التّربويّة بصفة عامّة، مرحلةٌ حقّقت قفزةً نوعيّةً في السّير بالتّعليم نحو الاستجابة لمتطلّبات العصر و مسايرة التّطوّرات الحاصلة على المستوى التّربويّ.

و خلاصة القول فيما يخصّ إصلاح التّعليم الابتدائيّ، أنّ الإصلاح التّربويّ أمرٌ ضروريٌ لمسايرة تطوّرات المجتمع، و أنّ المرحلة الابتدائيّة، كغيرها من مراحل التّعليم في الجزائر، كانـــت

---

[45] – قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد04، 19 محـــرم 1429هـــ-27 يناير2008م. ص07 و ما بعدها.

[46] – قرايرية حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المنـــاهج الجديـــدة في إطـــار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية. ص62.

[47] – المرجع نفسه. ص64.

لها محطّات أو مراحل إصلاحيّة استدعتها خصوصيّات كلّ مرحلةٍ من هذه المراحل، و تعدّ إصلاحات المرحلة الثّالثة، إصلاحات شاملة تقوم على أحدث المقاربات التّعليميّة الهامّة هي المقاربة بالكفاءات.

3- بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات:

3-1- المقاربة بالكفاءات:

إنّ من أهمّ الأسباب الّتي عجّلت بظهور المقاربة بالكفاءات، كما سبقت الإشارة، هو عجز المقاربات السّابقة لها أمام التّطوّرات الفكريّة الّتي تشهدها المجتمعات. و لذلك فإنّ الانفجار المعرفيّ الّذي يعيشه العالم اليوم دفع بخبراء التّربية إلى التّفكير في إعادة بناء المناهج التّعليميّة على مبدأ الاهتمام بالمتعلّم و اختيار ما فيه فائدة له، و ما هو أكثر اقتصاداً لوقته، و بالتّالي التّخلّص من المناهج المثقلة بمعارف غير ضروريّة، لا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العمليّة[48].

و إذا كانت مرجعيّة المقاربة بالأهداف ترتكز على السّيكولوجيّة السّلوكيّة، و لا تهتمّ إلاّ بما هو ظاهرٌ من شخصيّة المتعلّم، و فق قوانين الارتباط و التكرار و الثواب والعقاب...إلخ[49]، فإنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على خلفيّة سيكولوجيّة معرفيّة تهتمّ بدراسة و تحليل العمليّات الذّهنيّة و الاستراتيجيّات المعرفيّة الّتي يوظّفها الإنسان خلال معالجته لمختلف المسائل والمشكلات[50]. و في هذا الشّأن يقول "عبد الكريم غريب": «**تتأسس مرجعية بيداغوجيا الكفايات على الذكاء و على العمليات الذهنية المعقدة للإنسان؛ و هي في ذلك؛ لا تستهين بهذا الكائن الحي، بل تنظر إليه كلغز محيّر و كإمكانات مكنونة ينبغي التنقيب عليها و استغلالها و التمكن من**

---

[48] – منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر. ص19-20.

[49] – عبد الكريم غريب: تقديم لكتاب: فليب بيرينو و آخرون: أيّ مستقبل للكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1426هـ-2005م. ص05.

[50] – باتريك لومير: علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفايات و بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2011م. ص5.

أقصى ما يمكن منها، بغرض بلوغ أعلى مستوى من الخلق و الإبداع لربح المنافسة التي أضحت مفروضة على الجميع»[51].

و عليه فإنّ المقاربة بالكفاءات هي مقاربة حديثة تستمدّ مبادئها من خلفيّة سيكولوجيّة تتمثّل في علم النّفس المعرفيّ، و هي الخلفيّة نفسها الّتي بنيت على أساسٍ منها مبادئ المقاربة التّواصليّة.

و تهتمّ المقاربة بالكفاءات بالمتعلّم و تفترض الاهتمام بكلّ جوانب شخصيّته (العقليّة والنّفسيّة، و الحسيّة الحركيّة، و المهاريّة) بشكل مندمج؛ حيث إنّ الكفاية تيسّر تكيّف الفرد مع المواقف و الصّعوبات و المشكلات المختلفة الّتي يمكن أن يواجهها المتعلّم في محيطه الاجتماعيّ، و هذه المواجهة لا تتمّ للمتعلّم عن طريق جانب واحد من جوانب شخصيّته، بل تتمّ بتضافر كلّ مكوّنات شخصيّته[52].

و لذلك تسعى مناهج التّعليم الابتدائيّ، بتبنّيها لهذه المقاربة، إلى ربط العمليّة التّعليميّة بالحياة المعيشة، و مدّ المتعلّم بأنجع الطّرق ليتكيّف معها و يندمج فيها. و في هذا السّياق تشير "الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي"[53] إلى أنّ المقاربة بالكفاءات تُعنى ب: «**ربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي، بالحياة في مظهرها النفسي الاجتماعي...بغية جعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيّات الحياة بنجاح**»، و باختصار شديد فإنّ التّعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات يعني: «**ربط المحتويات المعرفية بالممارسة**»[54].

و معنى هذا أنّ المقاربة بالكفاءات تهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات تمكّنه من التّعايش مع مجتمعه بفعاليّةٍ، و بذلك أصبح التّعليم في الجزائر، بقدوم المقاربة بالكفاءات، تعليماً من أجل الحياة و للحياة، و لابدّ أنّ هذا النّوع من التّعليم يأخذ بمبادئ المقاربة التّواصليّة الّتي تهدف

---

[51] – ينظر تقديمه لكتاب: أيّ مستقبل للكفايات. ص05.

[52] – محمد الدريج: المواكبة التربوية، نحو تأسيس نموذج/منظومة لتجويد التعليم و محاربة الهدر المدرسيّ، مجلة علوم التربية، العدد60، أكتوبر2014. ص27.

[53] – مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2011م. ص5.

[54] – المرجع نفسه. ص5.

بدورها إلى جعل المتعلّم قادراً على التّواصل مع مجتمعه، انطلاقاً من الخبرات و المعارف الّتي يكتسبها في المدرسة.

هذا و ترتكز المقاربة بالكفاءات على " أنشطة التّعلّم" بحيث يتجلى دور المعلّم في الإرشاد و خلق مواقف بيداغوجيّة، تظهر حبّ الاطلاع و ميل الاكتفاء و التفكير لدى المتعلّم، و ملاحظة كيفيّة تعلّمه. أمّا المتعلّم فهو العنصر الأساسيّ و الفاعل الأوّل في بناء معرفته و اكتساب الكفاءات[55]؛ بمعنى أنّ المتعلّم أصبح مسؤولاً عن تعلّمه و المعلّم لا يعمل إلاّ على توفير الجوّ المناسب و أدوات العمل، و أمّا الطّرق الّتي ينبغي أن يسلكها المدرّس في ذلك فإنّها عديدة منها العمل في مجموعات، و لعب الأدوار و التّمثيل و العرض و حل المشكلات والتعلّم التّشاركيّ و التّعاون و النّقاشات...إلخ[56].

و هكذا أصبحت المناهج التّعليميّة، في إطار المقاربة بالكفاءات، تطمح إلى جعل التّعليم مستقبلاً أكثر نوعيّةً و أكثر إجرائيّةً موجّهاً نحو تنمية الكفاءات الّتي توظّف في الممارسات الاجتماعيّة، و يُتوقّع أن يتحلّى بها المتعلّم في نهاية كلّ طورٍ من أطوار التّعليم[57]

و فيما يأتي أهمّ خصائص المناهج الجديدة المبنيّة على أسس المقاربة بالكفاءات:

- الاهتمام بالمتعلّم كمحور للعمليّة التّعليميّة، و إعطاء أهميّة خاصّةٍ لنشاطاته و قدراته الذاتيّة، و منح تصوّر للمعلّم كموجّه و مسهّل لعمليّة التّعليم[58].
- الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التعلّم[59]، بحيث يعتمد المتعلّم على نفسه في بناء تعلّماته.

---

55 – صلاح الدين الخزامي و صباح سلماوي: هل يمكن للمقاربة بالكفاءات أن تنجح في المدرسة المغربية، تدريس علوم الحياة و الأرض نموذجا، ضمن كتاب: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مجلة علوم التربية، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2007م. ص97.

56 – الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، ط1، 2006م. ص89.

57 – محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات. ص23.

58 – المرجع نفسه. ص33.

59 – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. ص45.

- انفتاح المنهج الدّراسيّ على الحياة العامّة و إقامة الرّوابط بين المواد الدّراسيّة النّظريّة والتّطبيقيّة و المهنيّة لتسهيل متطلّبات سوق العمل(60).
- جعل المشكلات الأسلوب المعتمد للتعلّم الفعّال، حيث يمكّن المتعلّم من بناء معارفه بالمفهوم الواسع، بإدماج المعطيات الجديدة في مكتسباته السّابقة، و هذا عوض اعتماد الأسلوب التّراكميّ للمعارف(61).
- دفع المتعلّم نحو الانخراط في عمليّة التّعلّم على أساس مواجهة مشاكل أو معالجة قضايا تتطلّب تحدّيا معرفيّا و منهجيّا باستخدام أساليب الاكتشاف و حلّ المشكلات و إنجاز المشاريع(62).
- توخّي تعلّم ذي دلالة و معنى، يترك أثراً دائماً لدى المتعلّمين، و يمكّنهم من التّكيّف، و التّحكّم في وضعيّات الحياة اليوميّة (63).
- الاعتماد على أنشطة التّعلّم الّتي يكون فيها المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، و الّتي تشجّع على التّعلّم التّعاونيّ و العمل الجماعيّ ضمن أفواج، و تهدف إلى ربط العمليّة التّعليميّة بالحياة الاجتماعيّة(64).
- تطبيق الطّرائق النّشطة الّتي تتجاوز تلقين المعارف إلى الاهتمام بشخصيّة المتعلّم و إكسابه مختلف القيم و الاتّجاهات و الكفاءات، و تمكينه من القدرة على التّفكير المنطقي و حلّ المشكلات(65).

---

60 – المصطفى لخصاصي: بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، السلسلة البيداغوجية، عدد27، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 2009م. ص47.

61 – صباح سليماني: ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، عدد23، نوفمبر2011. ص190.-revues.univ-biskra.dz/index.php/sh/article/view/940

62 – المصطفى لخصاصي: بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات. ص48.

63 – محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات. ص33.

64 – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. ص57-58.

65 – المرجع نفسه.ص35.

- صياغة التّكوين و التّعليم على مبدأ تكيّف الفرد مع محيطه الطّبيعيّ الاجتماعيّ و الثّقافيّ و الاقتصاديّ و السّياسيّ[66].

إنّ أهمّ ما نستخلصه من هذا العرض حول أهمّ خصائص المناهج المبنيّة على المقاربة بالكفاءات، أنّها تهتمّ بالمتعلّم كمحورٍ للعمليّة التّعليميّة، و تهدف أساساً إلى جعله مسؤولاً عن تعلّمه من خلال مواجهته لوضعيّاتٍ تعليميّةٍ و مشكلاتٍ تدفعه إلى البحث و الاستكشاف باتّباع طرائق و أساليب تعليميّة نشيطة تقوم على التّواصل الفعّال و التّعلّم التّفاعليّ، و هذا من أجل تحقيق هدفٍ عامٍّ هو تمكينه من ربط مكتسباته بالحياة المعيشة و اكتساب الكفاءات الضروريّة الّتي تتيح له مواجهة وضعيّات الحياة بنجاح.

و تجدر الإشارة، في هذا السّياق، إلى أنّ أهمّ خصائص المناهج المبنيّة على المقاربة بالكفاءات أيضاً هي قيامها على مفهوم الكفاءة، و سنخصّص لها متّسعاً من الشّرح و التّحليل باعتبارها من القضايا الهامّة الّتي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات كما يأتي:

3-2- في المفهوم التّربوي للكفاءة: (La compétence)

اكتسح مفهوم الكفاءة الفكر التّربويّ الحديث، و أسال الكثير من الحبر في أوساط الباحثين و المشتغلين في علوم التّربية، فكثرت التّعاريف الّتي قدّمت له و اختلفت إلى الحدّ الّذي يصعب معه حصر هذه التّعاريف، إلاّ أنّنا سنحاول عرض بعض منها بما يمكّننا من توضيح ما نقصده بمفهومه، خدمةً لتوجّه بحثنا.

تمّ إقرار لفظة "كفاءة"، حسب بعض الباحثين، منذ أواخر القرن التّاسع عشر، فكانت تعني المشروعية و السلطة الموكلتين إلى المؤسّسات لمعالجة محدّدة، مثلاً إنّ المحكمة مؤهّلة في مجال كذا...، و منذ أواخر القرن التّاسع عشر امتدّت دلالتها لتشمل المستوى الفرديّ، فأصبحت تعني كلّ قدرة ناتجة عن المعرفة و التّجربة، و قد ظلّ هذا المعنى المنسوب إلى الكفاءة

[66] - يحي بعيطيش : التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص126.

فضفاضـــاً، و لذلك فإنّ مختلف تيارات العلوم الإنسانيّة حاولت مؤخّراً إعطاء اللّفظة مـــدلولاً أدقّ[67].

و قد استعمل مفهوم الكفاءة في عدّة مجالات، نذكر منها مجال اللّسانيّات حيث ظهـــر هذا المفهوم مع "تشومسكي" في تمييزه الشّهير بين الكفاءة و الأداء، و "هـــايمز" الّـــذي أقـــرّ مصطلح الكفاءة التّواصليّة، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، هذا و عرف مصطلح الكفاءة نجاحـــاً كبيراً في المجال السّيكولوجيّ مع النّظريّات المعرفيّة الّتي ركّزت على الكفاءة الذّهنيّة للإنســـان بدل العوامل السّلوكيّة، ثمّ ظهر مصطلح الكفاءة من جديد في مجال الشّغـــل و التّكويـــن المهنيّ، و ذلك في إطار حركة احتجاج على منطـــق التّـــأهيلات؛ حيـــث إنّ التّأهيـــل (La qualification) الّذي يعتمد على منطق التّعلّم و التّكوين قد لا يعكس ما هـــو موجـــود في واقع الشّغل (Travail)لذلك و جب البحث عن الكفاءة الّتي تزوّد المهنيّين بقدرات تسمح لهم بمواجهة تنوّع المهام، و اتّخاذ القرار المناسب في المكان المناسب[68].

و يرجع كثيرٌ من الباحثين ظهور مفهوم الكفاءة في علـــوم التّربيـــة إلى عـــالم الشّـــغل والمقاولات. بينما يرى البعض الآخر أنّ هذا المفهوم «**قديم قدم العمل الإنساني و التربية**»[69]، إلاّ أنّه و إن لم يكن عالم الشّغل وراء ظهور مفهوم الكفاءة في قطاع التّربية، فإنّه على الأقل مـــن أعطى له قيمةً كبيرةً في هذا القطاع[70].

من هذا المنطلق يمكن القول أنّ ازدهار مفهوم الكفاءة و انتشاره في التّربية حديثاً كـــان بعد إقرار هذا المفهوم في قطاع الشّغل، و بدفعٍ من هذا الأخير.

---

67 – جان بول برونكار و جواكيم دولز: حول صعوبة مفهمة الكفاية، ضمن كتاب: لغز الكفايـــات في التربية، ترجمة: عز الدين الخطابي و عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضـــــاء، منشـــورات عـــــالم التربيـــة، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2005م. ص29.

68 – المرجع نفسه. ص29-32. ينظر أيضاً: فيليب جوناييز: نحو فهم عميـــق للكفايـــات الكفايـــات والسوسيوبنائية، ترجمة: عبد الكريم غريب و عز الدين الخطابي، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عـــالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1426هـــ-2005م. ص29 و ما بعدها.

69 – فليب بيرينو: افتتان المدرسة بالكفايات، ضمن كتاب: أي مستقبل للكفايات. ص20.

70 – المرجع نفسه. ص21.

ننتقل بعد هذه اللّمحة الموجزة عن ظهور مفهوم الكفاءة في التّربية إلى محاولة توضيح هذا المفهوم بعرض بعض التّعاريف الّتي قدّمت له من قبل بعض الباحثين التّربويّين كما يأتي:

تفيد الكفاءة حسب "رومانفيل و آخـــرون" (Romainville et autres) «**الإدمـــاج الوظيفي للدرايات Savoirs ، و الإتقان Savoir-faire ، و حسن التواجد مع الغـــير Savoir-être، وحسن التخطيط للمستقبل Savoir-devenir؛ بحيث أن الفـــرد عنـــد مواجهتـــه لمجموعـــة مـــن الوضعيـــات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف، و من حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع الـــتي ينوي تحقيقها في المستقبل**»[71]. و يظهر انطلاقاً من هذا التّعريف مصطلحان همـــا "الإدمـــاج" (L'intégration) و "الوضعيّة" (Situation)[*]، بحيث أنّ الكفاءة بهذا المعـــنى تعـــني إدمـــاج المكتسبات عن طريق حسن التكيّف مع الوضعيّات الجديـــدة، و التّمكّـــــن مـــن حـــــلّ المشكلات، و إنجاز المشاريع بشكلٍ جيّدٍ.

و يرى "ديكيتيل" (De ketele) أنّ الكفاءة هي: «**مجموعة مـــن القـــدرات (الأنشـــطة) المرتبة التي تطبق على محتويات في إطار فئة معينة من الوضعيات من أجل حل المشكلات التي تطرحهـــا تلك الوضعيات**»[72]، و يفاد من هذا التّعريف أنّ الكفاءة هي القدرة على توظيف المكتســـبات في حلّ المشكلات في إطار وضعيّة معيّنة.

و بذلك لا يمكننا القول أنّ شخصاً ما كفؤ في مجال معيّن، حين يتـــوفّر علـــى بعـــض المكتسبات، و إنّما يمكننا قول ذلك حين يكون هذا الشّخص قادراً في أيّ لحظة علـــى تجنيـــد المكتسبات الضّروريّة تجنيداً ملموساً و مدمجاً لحلّ مشكلة ما في مجـــالٍ معيّـــنٍ. و مثـــال

---

[71] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص163.

*– الإدماج هو عمليّة يقوم بها المتعلّم من أجل تكييف مكتسباته مع ما سبقها من مكتسبات، و ربطهـــا بحيث تصبح كلاً متكاملاً و منسجماً. ينظر المرجع السّابق. ص518. و ينظر: عبـــد الكـــريم غريـــب: بيداغوجيا الإدماج المفاهيم و المقاربات الديداكتيكيّة للممارسات الإدماجيـــــة، المغـــــرب، الـــــدار البيضـــاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 2011م. ص169-172.

أمّا الوضعية فهي السياق الّذي يجري فيه التّعلّم، و لمزيد من التوضيح حول مفهومهـــا ينظـــر: ص185-186 من هذا البحث.

[72] – كزافييه روجيرس: بيداغوجيا الإدماج أنظمة التربية و التكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الـــدين الحافي و حماني أقفلي، المغرب، الدار البيضاء، مكتبة المدارس، ط1، 1432هـــ-2011م. ص269.

ذلك، عندما يقوم المتعلّم انطلاقاً من وضعيّة معيشة تبرز مختلف مشاكل تلوّث الهواء والماء، يتعيّن اقتراح حلول لمختلف مشاكل التّلوّث الّتي تمّ التّعرّف عليها بصفة مسبقة[73].

و يوافق صاحبا كتاب "التّكوين الدّيداكتيكيّ للمعلّمين" الرّأيّ السّابق لمفهوم الكفاءة حيث يقولان: «**بالنسبة لنا، فإن الكفاية تكمن أساسا في قدرة الذات على تعبئة موارد ملائمة (معرفية و وجدانية و سياقية) لمعالجة وضعية ما بنجاح، سواء كانت هذه الوضعية معقدة أو لم تكن، و نقصد بالموارد السياقية الوسائل التي يمكن للذات المقيمة بوضعية أن تجدها في محيطها المباشر**»[74]. ويفاد من هذا التّعريف أنّ الكفاءة هي قدرة ذاتيّة تتدخّل فيها عدّة عناصر تمكّن الفرد من مواجهة المواقف أو الوضعيّات بنجاح.

و عموما فإنّه يمكن اختصار مفهوم الكفاءة، حسب رأي أحد الباحثين، في أربع نقاط أساسيّة هي كالآتي[75]:

1-مجموعة من الموارد.

2-التي يمكن للفرد أن يجنّدها.

3-لمعالجة وضعية.

4-بنجاح.

و نجد أنّ هذه العناصر الأربعة متضمّنة في كثيرٍ من التّعاريف الّتي قدّمت لمفهوم الكفاءة (و خاصّة الفرانكفونية)، الحديثة منها و القديمة[76]. كما أنّها متضمّنة أيضاً في التّعاريف الّتي تقدّم ذكرها.

---

[73] – عبد الكريم غريب: مستجدات التربية و التكوين. ص297.

[74] – فليب جوناير و سيسيل فاندر بورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2011م. ص53.

[75] – فيليب جوناير: نحو فهم عميق للكفايات. ص58.

[76] – لمزيد من التّفصيل حول هذه التّعاريف، ينظر المرجع نفسه. ص57.

و تبعاً لذلك، فإنّه يمكننا عدّ شخص ما كفءاً، إذا ما استطاع التّصرّف و اتّخاذ القرار الملائم لمواجهة وضعيّة مشكلة و حلّها بنجاح، و ذلك بالاعتماد على المعارف و الخبرات السّابقة، و المهارات و القدرات التي اكتسبها في سياقات مختلفة[77].

و نستنتج، بناءً على ما تقدّم ذكره من تعاريف لمفهوم الكفاءة، أنّها قدرة ذاتيّة للمتعلّم على تعبئة/تجنيد قدرات و مهارات و معارف ذات طبيعة معرفية و وجدانية و حركية وسياقية، و إدماجها لمواجهة وضعية ما (مهمة، مشكلة، نشاط، مشروع) بنجاحٍ تامٍّ.

من هنا يتّضح أنّ المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تمكين المتعلّمين من الكفاءات الضّروريّة الّتي تتيح لهم تجنيد مكتسباتهم (معارف و خبرات و قدرات و مهارات...) من أجل مواجهة مختلف مشكلات الحياة و تخطّيها بنجاح، و عند الحديث عن تعليم اللّغة العربيّة فإنّ الهدف من هذا التّعليم، في إطار المقاربة بالكفاءات، هو تمكين المتعلّم من الكفاءة التّواصليّة و ما ينطوي تحتها من كفاءات مثل الكفاءة اللّغويّة، و الكفاءة النّصيّة، و الكفاءة السوسيولسانيّة....إلخ.

3-3- علاقة المقاربة بالكفاءات بالمقاربة التّواصليّة:

إنّ المقاربة بالكفاءات تأخذ بمبادئ المقاربة التّواصلية؛ حيث دعت، كما سبق أن أشرنا، إلى تدريس اللّغة و هي تؤدّي وظائفها التّواصليّة ، وإلى الاهتمام بالمتعلّم و حاجاته. وهي تستهدف، بالإضافة إلى تنمية المكتسبات المعرفيّة، تهيئة الظّروف الملائمة لتنمية المهارات المنهجيّة و التقنيّة وكذا تنمية المواقف التي تمكّن المتعلّم من التّعرّف على الوسط و الاندماج فيه[78].

أضف إلى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على أسسٍ تواصليّةٍ بدءاً باعتبارها لعمليّة التّعلّم كعمليّة التّواصل قراراً ذاتيًّا، مروراً ببناء الوضعيّات التّواصليّة ضمن سياقات معيّنة، إضافة إلى آليّات التّواصل الحاصلة على أكثر من مستوى، كما أنّ كفاءة التّواصل تعدّ

[77] – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. ص16.

[78] – سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازوروتي : لغتي الوظيفية دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2004 – 2005. ص76.

ركيزة من ركائز التّعلّم بالكفاءات[79]، و انتهاءً إلى أنّ هذه المقاربة تهدف إلى ربط التّواصل بين المتعلّم و الحياة المعيشة.

و عليه فإنّ المقاربة التّواصليّة و المقاربة بالكفاءات تلتقيان في عدّة نقاط أساسيّة يمكن أن نلخّص أهمّها ضمن التّرسيمة الآتية:

شكل رقم(14) يوضّح أهمّ نقاط تلاقي المقاربة التّواصليّة و المقاربة بالكفاءات

و يفاد من التّرسيمة أعلاه أنّ المقاربة بالكفاءات تلتقي مع المقاربة التّواصليّة في النقاط الأساسيّة الّتي تتبنّاها، و هذا يدفعنا إلى استنتاج أنّ تطبيق المقاربة التّواصليّة في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة أمرٌ مفيدٌ جدًّا من أجل دعم المقاربة بالكفاءات و السّير نحو تطبيقها تطبيقاً جيّداً.

[79] – عبد الرحيم الضاقية: المدرسة المغربية و سؤال التواصل، السلسلة البيداغوجية، عدد28، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2009م. ص181.

و عليه فإنّ المتأمّل في المشروع النّظريّ للمناهج التّعليميّة الّتي يتبنّاها التّعليم الابتدائيّ وخاصّةً مناهج اللّغة العربيّة، الّتي تقوم على أساس المقاربة بالكفاءات، يجد أنّها تهتمّ بالمبادئ التّواصليّة، و تحثّ عليها، و أنّها تواكب التّطوّرات التّربويّة في المستوى العالميّ، إلاّ أنّ هذه المناهج تعاني من بعض النّقائص الّتي تحدّ من فعاليّتها كمناهج تواصليّة، و هذا ما سنبيّنه في ما سيأتي من فصول هذا البحث و مباحثه.

و الخلاصة العامّة الّتي يمكن الوصول إليها في ختام هذا المبحث الّذي يدور حول بناء المناهج التّعليميّة وفق المقاربة بالكفاءات، هو أنّ المقاربة بالكفاءات نظريًّا تبدو مقاربة ناجعة وتستجيب لمتطلّبات المناهج الحديثة كما أنّها يمكن أن تفيد كثيراً في النّهوض بمستوى تدريس اللّغة العربيّة، و إكساب المتعلّم كفاءة تواصليّة تمكّنه من استعمال اللّغة في كلّ المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن تواجهه في حياته اليوميّة.

4- الوظيفة التّواصليّة للّغة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة و محتوياتها:

يجدر التّذكير أنّ المنهاج الحديث لم يعد يتمركز حول المادّة التّعليميّة الّتي يجب أن تلقّن للمتعلّم، و إنّما أصبح يتكوّن من عدّة مكوّنات لعلّ أهمّها أربعة و هي: الأهداف و المحتوى وطرائق التّدريس و التّقويم، حيث ترتبط هذه المكوّنات في علاقة تكامليّة و تفاعليّة، و تتبادل التّأثير و التّأثّر فيما بينها[80].

و سنتحدّث في هذا العنصر عن أهداف مناهج اللّغة العربيّة و محتوياتها، ، أمّا طرائق التّدريس و أساليب التّقويم فسنرجئ الحديث عنها لاحقاً في الفصل الموالي من هذا البحث، كما

[80] – عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. ص38. و ينظر: محسن علي عطية: المناهج الحديثة و طرائق التدريس، الأردن، عمان، دار المناهج، 1430هـ-2009م. ص63-64..

أنّنا سنقتصر، عند حديثنا عن أهداف المناهج و محتوياتها، على نشاطين من النّشاطات اللّغويّة(*) و هما: القواعد اللّغويّة و التّعبير بشقّيه الشّفويّ و الكتابيّ على اعتبار أنّ لهما علاقة مباشرة بالوظيفة التّواصليّة للّغة.

4-1- الوظيفة التّواصليّة للّغة في أهداف المناهج:

4-1-1- مفهوم أهداف المنهاج:(Objectifs du curriculum)

أورد "معجم علوم التربية" تعريفاً لمفهوم أهداف المنهاج يمكن أن يوضّح ما نقصده بها؛ إذ يعرّفها بأنّها: «**عبارات يختص كل منها بسلوك محدد يهم أغراض المنهج، و قد يطلق عليها في هذه الحالة الأهداف الخاصة أو السلوكية أو العلمية. و عندما توضع الأهداف بعبارات تميل إلى العمومية، فإنها تشبه في صياغتها اللغوية و وظيفتها غايات و أغراض المنهج، حيث تسمى عندئذ بالأهداف العامة. و على العموم، فإننا نستخدم هنا مصطلح الأهداف ليدل على الجمل و العبارات التي تصف أنواعاً أو قدرات سلوكية محددة يتحصل عليها التلاميذ، نتيجة التعلم و التدريس**»(81).

وتختصر الجملة الأخيرة من هذا التّعريف ما نقصده بالهدف التّربويّ، من أنّه مجموعة من القدرات السّلوكيّة المحدّدة مسبقاً، الّتي يراد أن يتحصّل عليها المتعلّمون نتيجة مرورهم بخبرات تعليميّة ما.

انطلاقا من هذا التّعريف نستنتج أنّ الأهداف التّعليميّة سواء كانت أهدافاً عامّةً **(Objectifs générales)** تتمثّل في الغايات التّربويّة، أو أهدافاً خاصّةً تمثّل أهدافاً سلوكيّةً **(Objectifs comportementales)**، تحدّد سلوكاتٍ معيّنةٍ، فإنّها بصفة عامّة الأهداف الّتي تسعى التّربية إلى تحقيقها.

---

*- استُخدم مصطلح النّشاط (L'activité) بدل المادّة الدّراسيّة، لأنّ النّشاط مرتبط بالطّرائق النّشطة الّتي تهتمّ بالمتعلّم و تهدف إلى ربط المحتويات التعليميّة بالواقع المعيش، و النّشاط بهذا المعنى كلّ الممارسات الّتي يقوم بها المتعلّم أثناء الدّرس معتمداً على نفسه في بناء تعلّماته بتوجيه من المعلّم، و عليه فإنّ مفهوم النّشاط يوحي بمعنى الممارسة و الإنجاز و البناء، في حين أنّ مفهوم المادّة التّعليميّة توحي إلى معاني التّكديس و التّلقّي و التّحفيظ، و من ثمّ فإنّ هذا المفهوم الأخير ينتمي إلى الطّرائق التّلقينيّة، في حين أنّ المفهوم الأوّل ينتمي إلى الطّرائق الحديثة. ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. ص08.

81 - عبد اللطيف الفاربي و آخرون. ص237. و ينظر: عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2. ص670.

4-1-2- علاقة أهداف المناهج بالوظيفة التّواصليّة للّغة:

تعدّ الأهداف أهمّ مكوّنات المنهج الدّراسيّ، حيث أنّ العناصر الأخرى كالمحتوى والتّقويم و غيرها تعتمد عليها و ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً[82]، فإذا كانت أهداف اللّغة العربيّة تأخذ بعين الاعتبار الوظيفة التّواصليّة للّغة و تنصّ على إكساب المتعلّم كفاءة تواصليّة ، فإنّ ذلك، حسب اعتقادنا، سينعكس حتماً على عناصر المنهاج الأخرى من محتوى و طرائق تعليميّة...إلخ، و سيمثّل الخطوة الأولى لتطبيق المقاربة التّواصليّة في التّدريس. و السّؤال الّذي يطرح نفسه هنا هو: ما مدى تضمّن أهداف مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائيّ لأبعاد وظيفيّة؟

و نقول إجابةً عن هذا السّؤال أنّ مناهج اللّغة العربيّة، الّتي رافقت الإصلاح التّربوي، للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ تهدف إلى تدريس اللّغة العربيّة من أجل التّواصل و التّبليغ، و هذا ما يؤكّده "منهاج السنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ"، إذ جاء فيه: «**إن الهدف من تعليم العربية لم يعد يقتصر على تعلّمها من أجل معرفتها، بل أصبح الغرض من ذلك هو جعل المتعلّم يتحكّم في لغة عربية معاصرة، و ذلك بتدريبه على التعبير و التواصل معا**»[83]. و هذا إن دلّ على شيءٍ فإنّه يدلّ على أنّ القائمين على شؤون المنظومة التّربويّة مقتنعون بأنّ الهدف الأساسيّ من تعليم اللّغة العربيّة لم يعد يعني معرفة قواعد اللّغة، و إنّما يعني معرفة استعمالها؛ بمعنى تمكين متعلّميها من قدرةٍ تواصليّةٍ تساعدهم على الاستعمال الوظيفيّ لها.

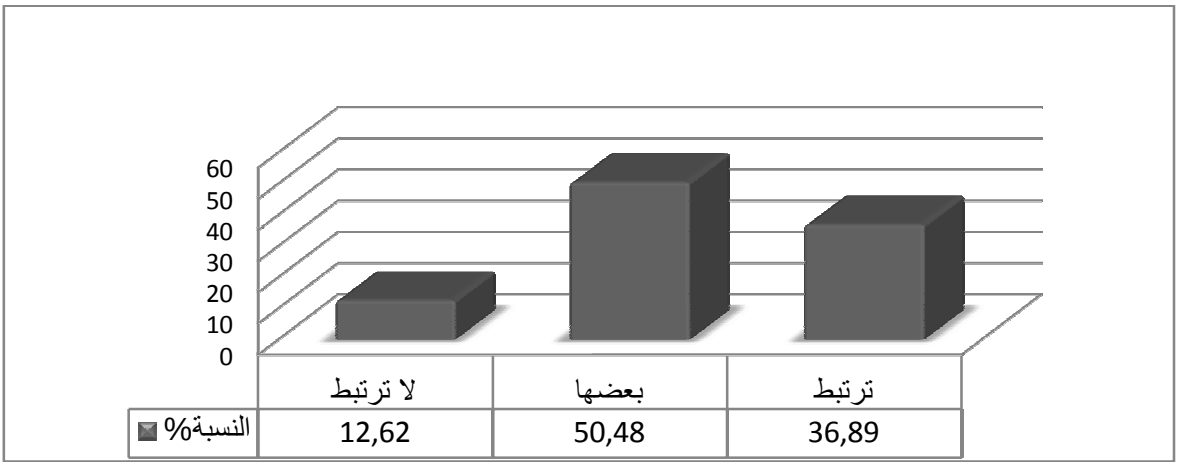
هذا بالنّسبة لما تنصّ عليه المناشير الوزاريّة، أمّا فيما يخصّ المعلّمين، باعتبار أنهم المسؤول المباشر عن تطبيق هذه الأهداف، و عند سؤالهم عن مدى ارتباط المنهاج بخدمة الوظيفة التّواصليّة للّغة، ضمن الاستبيان[84]، فإنّ أغلبيّتهم صرّحوا بأنّ بعضاً من أهداف اللّغة العربيّة فقط تقوم على أسسٍ وظيفيّةٍ، و هذا ما يمثّله الرّسم البيانيّ أسفله:

---

[82] – جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسيّ المعاصر، الأردن، عمان، دار الفكر، ط4، 1425هـ-2004م. ص216.

[83] – مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج، 2011. ص07.

[84] – ينظر: الاستبيان و نتائجه. ص294 من هذا البحث.



رسم بيانيّ رقم(08) يمثل رأي المعلّمين حول مدى ارتباط أهداف المناهج بخدمة الوظيفة التواصلية للغة.

و يفاد من الرّسم البيانيّ أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الّذين يرون أنّ بعض أهداف مناهج اللّغة العربيّة فقط ترتبط بالوظيفة التّواصليّة للّغة، و ليس كلّها تقارب 50,48%، و هذا ما يدفعنا إلى الاستنتاج أنّ البعد الوظيفيّ يوجد في أهداف بعض النّشاطات اللّغويّة أكثر من غيرها، و سنحاول إثبات زعمنا هذا في العنصر الموالي:

4-1-3- قراءة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة:

إنّ المتأمّل في أهداف مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس يلاحظ أنّ الوظيفة التّواصليّة للّغة تظهر جليًّا في أهداف التّعبير بنوعيه الشفوي و الكتابيّ، و يقدّم الجدول أسفله بعض هذه الأهداف كما يأتي:

السّنة	أهداف التّعبير الشّفويّ	أهداف التّعبير الكتابيّ
السّنة الأولى(85)	- يكتسب التّلميذ القدرة على التّعبير العربي السّليم. - يتدرّب على أساليب التّبليغ و التّواصل.	

[85] - مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2011. ص09.

السّنة الثّانية[86]:	- تزويد التّلميذ بحصيلة لغويّة تساعده على التّعبير بطلاقة عمّا يشاهده، و يشعر به، و يحتاج إليه. - تعويده على التّعبير السّليم الّذي يستند إلى عرض الفكرة و تنظيمها. - تعويده على إجادة التّحدّث مع الآخرين حسب ما يقتضيه المقام. - تعويده على إبراز شخصيّته في التّعبير؛ و ذلك بطرح آرائه و تعليل وجهة نظره.	- قيام التّلميذ بنشاط الإدماج الّذي يهدف إلى دفع المتعلّم إلى الإنتاج باستغلال ما يلائم من مكتسباته السّابقة و تمكينه من: - إنتاج نصوص متنوّعة. - إنتاج سندات، رسائل، بطاقات، حكايات قصيرة... استعمال ما تيسّر من المكتسبات السّابقة في وضعيّات تواصليّة أو تعبيريّة حقيقيّة و جديدة.
السّنة الثّالثة[87]:	- يتعوّد على اختيار أفكاره بما يتلاءم مع الموضوع المطروق. - توظيف مكتسباته اللّغويّة و غير اللّغويّة في مواقف و وضعيّات يحتمل أن يمرّ بها في حياته اليوميّة. - يتدرّب على المبادرة بالحديث و التّدخّل في الوقت المناسب و بالأسلوب اللاّئق...إلخ.	- الوصول بالتّلميذ إلى كتابة نصّه الخاصّ الّذي يسمح له بالوعي بشخصيّته، و بالتّالي ينمو لديه الميل إلى ممارسة الكتابة في أوسع معانيها من حيث هي وسيلة من أهمّ وسائل التّواصل.
السّنة الرّابعة[88]	- يعبّر عن مشاعره و دواخله و ذكرياته و تجاربه. - يحسن الاستماع إلى غيره و يحسن التدخّل في النّقاش محترما آداب الحديث. - ينمّي ثروته اللّغويّة و يوظّف المكتسب منها. - يتحلّى بالشّجاعة الأدبيّة أمام أقرانه عند النّقاش و إلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام...إلخ	- استخدام التّعبير الكتابيّ بغرض التّواصل تبليغاً للأفكار و الآراء و الأحاسيس. - كتابة الأفكار بشكل واضح وفق تنظيم مرتّب و منطقيّ. - تمكين التّلميذ من ممارسة أوجه التّعبير المختلفة (وصف، سرد، إخبار...)

[86] - مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011. ص13-15.

[87] - مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2011. ص13-15.

[88] - مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرّابعة من التعليم الابتدائي، 2011. ص17-20.

السّنة الخامسة[89]	- يعبّر عن مشاعره و دواخله و ذكرياته و تجاربه. - يحسن الاستماع إلى غيره و يحسن التدخّل في النّقاش محترما آداب الحديث. - ينمّي ثروته اللّغويّة و يوظّف المكتسب منها. - يتحلّى بالشّجاعة الأدبيّة أمام أقرانه عند النّقاش و إلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام...إلخ	- توظيف الرّصيد الفرديّ و الثّقافيّ في وضعيّات جديدة. - استثمار الصّيغ و الظّواهر اللّغويّة المدروسة. - حسن انتقاء الأفكار و الكلمات المناسبة للفكرة. - إبداء الرّأي كتابيّا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش. الكتابة السّليمة في جميع الأنشطة.

جدول رقم(05) يمثّل بعض أهداف مناهج التّعبير الشّفوي و التّعبير الكتابيّ للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ.

يفاد من بيانات الجدول أعلاه أنّ الوظيفة التّواصليّة مُتضَمِّنةٌ في أهداف كلٍّ من التّعبير الشّفويّ و التّعبير الكتابيّ. و تأخذها بعين الاعتبار.

و نستنتج، انطلاقاً من الملاحظة السّابقة الذّكر حول أهداف التّعبير بشقّيه الشّفوي والكتابيّ، أنّ بعض هذه الأهداف تتضمّن الوظيفة التّواصليّة، و حسب رأي الاستاذ "محمّد الأخضر الصبيحي"[(90)]، فإنّ تضَمُّن التّعبيرين الشّفوي و الكتابي لأبعادٍ تواصليّة أمرٌ طبيعيٌّ لأنّ هذين الجانبين من اللّغة يمثّلان، أكثر من غيرهما، جانب التّواصل فيها.

و لكنّ هذا لا يمنع من بناء مختلف النّشاطات الأخرى وفق مبادئ تواصليّة خاصّة فيما يتعلّق بنشاطيّ الصّيغ و التّراكيب، أو ما يمكن أن نسمّيه نحو وصرف اللّغة العربيّة؛ أي قواعد اللّغة العربيّة، الّتي لم يتمّ ذكر أهدافها في مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ، على الرّغم من أنّ قواعد اللّغة هي الّتي تمكّن المتعلّم من التّعبير، و لذلك يجب أن تُربط أهداف تعليمها بالوظيفة التّواصليّة للّغة، كي يتمّ تعلّمها مربوطة بسياقات استعمالها.

و في الختام نؤكّد ما قلناه آنفاً، من أنّ أهداف مناهج اللّغة العربيّة لا تتّصف كلّها بصفة الوظيفيّة، و لكنّ أهمّ النّشاطات المدرّسة تتّصف بهذه الصّفة و هي التّعبير الشّفويّ و التّعبير

[89] – مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011. ص15-19.

[90] – التواصل اللغوي و أثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي. ص254.

الكتابيّ، باستثناء القواعد الّتي لم يتمّ ذكر أهدافها في مناهج اللّغة العربيّة لكلّ سنوات التّعليم الابتدائيّ.

4-2- الوظيفة التّواصليّة في محتويات المناهج:

بعد الحديث عن الوظيفة التّواصليّة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة، سنحاول، ضمن هذا العنصر، الحديث عن محتوياتها، و معرفة مدى ارتباطها بالواقع المعيش للمتعلّم، كما يأتي:

4-2-1- مفهوم محتوى المنهاج:(Contenu de curriculum)

من التّعاريف الّتي قدّمت لمفهوم المحتوى (Contenu) ما تقدّمت به إحدى الباحثات إذ تقول:«**يمكن تعريف المحتوى التعليمي على أنه جزء من المعرفة اختير و نظم للمساعدة في تحقيق أهداف مرجوة**»[91]. و يشير هذا القول إلى أنّ محتوى المنهاج هو كلّ ما يقدّم للمتعلّم من أجل تحقيق أهداف المنهاج.

و قد يشمل المحتوى، بمفهومه الحديث، على المعارف و الخبرات و الحقائق و المفاهيم والمبادئ و القوانين و النّظريّات الّتي تمّ اختيارها و وضعها من قبل مصمّميّ المنهاج[92]، و ذلك لهدف معيّن كإكساب المتعلّمين كفاءات أو خبرات ما.

إنّ المحتوى، كما أشرنا سابقاً، عنصرٌ هامٌّ من عناصر المنهاج؛ فعن طريق المحتوى يتمّ تحقيق الأهداف التّعليميّة، كما أنّ الطّرائق التّعليميّة تصمّم من أجل إيصال محتوى المناهج[93]. و لذلك، فإنّه يفترض بأيّ منهج أقيمت أهدافه اللّغويّة على أسس تواصليّة، أن تكون محتوياته أيضاً متضمّنةً لمقرّراتٍ تعليميّةٍ لها علاقة بالجانب الوظيفيّ للّغة.

---

[91] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، فلسطين، غزة، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2006م. ص82.

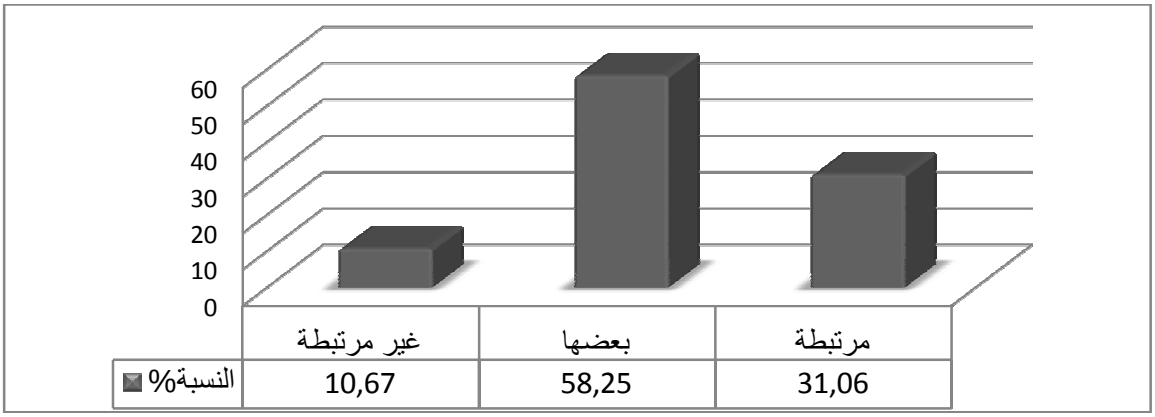
[92] – محسن علي عطية: المناهج الحديثة و طرائق التّدريس. ص84.

[93] – المرجع نفسه. ص84.

4-2-2- مدى ارتباط محتويات المناهج بالوظيفة التّواصليّة:

و سنحاول معرفة ما إذا كانت محتويات مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتـــدائيّ ترتبط بالاستخدام الوظيفيّ للّغة، و لهذا الغرض، قدّم لأفراد العيّنة من المعلّمين(94) مجموعة من الأسئلة لمعرفة مدى تجسيد محتويات المنهاج للوظيفة التّواصليّة، و كان السّؤال كما يأتي: هـــل تعتقد أنّ محتويات المناهج مرتبطة بالواقع المعيش للمتعلّم؟

فكانت أغلبيّة إجابات المعلّمين تشير إلى أنّ بعض محتويات المنهاج فقط لهـــا علاقـــة بـــالواقع المعيش، و هذا ما يمثّله الرّسم البيانيّ أسفله:



رسم بيانيّ رقم (09) يمثّل رأي المعلّمين حول مدى ارتباط محتويات المناهج بالواقع المعيش.

و نلاحظ، انطلاقاً من الرّسم البيانيّ أعلاه، أنّ أغلبيّة المعلّمين، بنسبة تقارب السّتين بالمائة (60%)، ترى أنّ بعض محتويات المناهج فقط ترتبط بالواقع المعـــيش للمـــتعلّم، في حـــين لا تتجاوز نسبة المعلّمين الّذين يؤكّدون ارتباطها واحدا و ثلاثين بالمائة (31%) من إجماليّ عيّنـــة الدّراسة، و هذا دليل على أنّ محتويات مناهج اللّغة العربيّة لا ترتبط كلّها بالوظيفة التّواصـــليّة للّغة.

94 – ينظر: الاستبيان و نتائجه. ص294 من هذا البحث.

و من جهة أخرى فإنّ المتأمّل في محتويات مناهج اللّغة العربية لكل سنوات التّعليم الابتدائي[95] يلاحظ أنّ أكثر هذه المحتويات ارتباطاً بالوظيفة التّواصليّة للّغة هي محتويات التّعبير الكتابيّ، و يبيّن الجدول الآتي بعضاً منها:

السّنة	محتويات التّعبير الكتابيّ
الأولى	– ربط صور و رسومات بمدلولات. – التعبير عن موضوعات بجمل.
الثّانية	– تحرير بطاقات التّهاني و الدّعوات. – التّعبير عن مشاعره و أحاسيسه إزاء شيء أو حيوان. – نقل خبر كتابة. – كتابة فكرة استجابة لتعليمة.
الثّالثة	– وصف مشاهد أو أشياء أو أشخاص أو حيوانات. – التّعبير عن الرّأي. – تتمّة مكتوبة لقصّة مسموعة أو مقروءة. – تحرير رسالة تهنئة. – كتابة نصّ إشهاريّ.
الرّابعة	– تحرير بطاقة تهنئة (مناسبة دينيّة، وطنيّة، شخصيّة). – يلخّص نصّاً مقروءاً أو مسموعاً. – يصف شخصاً أو منظراً أو حدثاً. – يكتب تعليقات عن مباراة رياضيّة. – يملأ استمارات أو مطبوعات.
الخامسة	– تحرير رسالة إلى قريب أو صديق. – كتابة إعلان. – كتابة يوميّات.

95 – ينظر:

– مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2011. ص17-18.

– مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011. ص16-17.

– مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2011. ص16-17.

– مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2011. ص22-24.

– مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011. ص21-22.

	- الإخبار عن حدث. - ملء استبيان.

جدول رقم(06) يمثّل محتويات التّعبير الكتابي الخاصّة بكلّ سنة من سنوات التّعليم الابتدائيّ.

و يتبيّن ، انطلاقاً من بيانات هذا الجدول أعلاه، أنّ محتويات التّعبير الكتابي تتضمّن أبعاداً تواصليّةً؛ إذ إنّ معظمها يرتبط بالشّؤون الواقعيّة الّتي يمكن أن يصادفها المتعلّم في حياته الاجتماعيّة.

و بناءً عليه نستنتج أنّ محتويات نشاط التّعبير الكتابيّ تجسّد الوظيفة التّواصليّة للّغة، أكثر من النّشاطات الأخرى، و مردّ ذلك حسب الأستاذ "محمّد الأخضر الصبيحي" إلى أنّ الفصحى في الجزائر، مثلما في كلّ الدّول العربيّة، هي لغة كتابة أكثر منها لغة حديث[96].

و لكنّ الأصل في اللّغة هو جانبها الشّفويّ، و لذلك كان من الضّروريّ الاهتمام بالتّعبير الشّفويّ و الحرص على طبع محتوياته بطابع وظيفيّ، من أجل تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة في تواصله اليوميّ.

هذا فيما يخصّ محتويات التّعبير، أمّا فيما يخصّ محتويات القواعد اللّغويّة فإنّها لا ترتبط بأيّة مبادئ تواصليّة؛ حيث لا تذكر مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ[97] إلاّ الصّيغ و التّراكيب النّحويّة دونما إشارةٍ تذكر إلى ضرورة ربطها باستعمالها، حيث نجد في الصّيغ مثلاً: أزمنة الفعل، أدوات الرّبط اللّذان اللّتان، الضمائر المتّصلة، النّداء يا أيّها...إلخ.

و في التّراكيب: الجملة الاسميّة، الجملة الفعليّة، كان و أخواتها، الصّفة والموصوف، الحال...إلخ.

---

[96] - التواصل اللغوي و أثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي. ص254.

[97] - ينظر:

- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2011. ص17.
- مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011. ص16-17.
- مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2011. ص16-17.
- مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2011. ص23-24.
- مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011. ص21-22.

من هنا نستنتج أنّ بعض محتويات المناهج فقط ترتبط بالواقع المعيش للمتعلّم، و خاصّةً منها المتعلّقة بالتّعبير الكتابيّ. إلاّ أنّ اتّصال التّعبير الشّفوي أيضاً بهذا الواقع أمرٌ ضروريّ جدًّا؛ لأنّ اللّغة إنّما تستعمل في التّواصل بين أفراد المجتمع مشافهةً؛ ومن ثمّ وجب تمكين المتعلّم من القدرة على استخدام اللّغة مشافهةً في كلّ المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن تواجهه في حياته اليوميّة.

و ما يمكن استخلاصه، ختاماً، فيما يتعلّق بالوظيفة التّواصليّة للّغة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة و محتوياتها، أنّ بعض هذه الأهداف و المحتويات ترتبط بخدمة الوظيفة التّواصليّة للّغة، و لاسيما أهداف كلٍ من التّعبير الشّفويّ و التّعبير الكتابي، غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه، من جهتنا، أنّه من الضّروريّ جدًّا أن تكون هناك علاقة وطيدةٌ بين أهداف المناهج ومحتوياتها و بين الحياة الاجتماعيّة للتّلميذ بكلّ أبعادها.

بناءً عليه نقترح الاعتماد على مبادئ المقاربة التّواصليّة في عمليّة التّخطيط لأهداف المناهج و محتوياتها، و خاصّةً فيما يتعلّق بأهداف و محتويات النّحو العربيّ، لأنّه يعدّ لبّ اللّغة العربيّة، كما أنّه الحجر الأساس الّذي تقوم عليه النّشاطات التّعليميّة الأخرى.

5- الاستفادة من النّحو الوظيفيّ في بناء أهداف مناهج اللّغة العربيّة و محتوياتها:

توصّلنا في المبحث السّابق الّذي كان موضوعه يدور حول الوظيفة التّواصليّة في أهداف المناهج و محتوياتها إلى أنّ الوظيفة التّواصليّة للّغة تبرز بصفة جليّة في أهداف التّعبير بشقّيه الكتابيّ و الشّفويّ و محتوياتهما، و أرجعنا ذلك إلى أنّ اللّغة يغلب عليها الطّابع الشّفويّ والكتابيّ أكثر من غيرهما.

و نظراً إلى أنّ التّعبير يستند ، بشكل كبير، إلى القواعد النّحويّة للّغة فإنّه من الضّروري أن يكتسب المتعلّم كفاءةً تواصليّةً تمكّنه من معرفة نحو اللّغة و كيفيّة توظيفه في المواقف التّعبيريّة المختلفة، و عليه نقترح ربط تعليم النّحو العربيّ لمتعلّميّ المرحلة الابتدائيّة بأبعاد وظيفيّة، و من شأن النّحو الوظيفيّ، حسب رأينا، أن يفي بالغرض.

5-1- مفهوم النّحو الوظيفيّ:

إنّ المساحة المخصّصة لهذا المبحث لن تسعنا للحديث بكثيرٍ من التّفصيل عن مفهوم النّحو الوظيفيّ و شرح أهدافه، و إنّما سنحاول تقديم بعض النّقاط الأساسيّة المتعلّقة بماهيّة هذا النّحو بما يخدم بحثنا. فالنّحو الوظيفيّ (Grammaire fonctionnelle) نظريّة لسانيّة حديثة تهتمّ بدراسة النّحو دراسة وظيفيّة.

و يندرج هذا النّحو من حيث أهدافه و مبادئه المنهجيّة، كما أقرّ ذلك "أحمد المتوكل"، في زمرة الأنحاء المؤسّسة تداوليًّا، الّتي تتّخذ موضوعاً لها دراسة خصائص اللّسان الطّبيعيّ البنيويّة (الصّوريّة) في ارتباطها بوظيفته التّواصليّة[98]. و يتميّز عن غيره من النّظريّات النّحويّة بكونه لا يقتصر على الدّور الّذي تلعبه الكلمات أو العبارات في الجملة، و هي الوظائف التّركيبيّة أو النّحويّة كالفاعل و المفعول...، و إنّما يهتمّ، إضافة إلى ذلك، بالوظائف المقاميّة أو التّبليغيّة المتمثّلة في الوظائف الدّلاليّة و التّداوليّة[99]، أي أنّ هذا النّحو يربط بين الخصائص البنيويّة للعبارات اللّغويّة و الأغراض التّواصليّة الّتي تستعمل هذه العبارات وسيلة لبلوغها[100]. و عليه فإنّ النّحو الوظيفيّ هو نحو يهدف إلى التّركيز على الممارسة و المران في فهم اللّغة كاستعمال، و ليس جمع المعلومات و تجميدها في الذهن دونما إدراك لسياقاتها المختلفة[101].

و في هذا السّياق يشير الأستاذ "يحي بعيطيش" إلى ماهيّة النّحو الوظيفيّ في قوله: «**نظرية النحو الوظيفي، تمثل مشروعا علميا طموحا يتميز بانفتاحه على نظريات نحوية حديثة، كنظرية النحو العلاقي و نحو الأحوال و الوظيفية الأمريكية، إلى جانب صهره لكثير من مفاهيم نظرية التواصل والإخبار و الأفعال اللغوية و الدلالة و التداولية و المنطق. في البنية العامة لنموذجه الواصف، فأصبح بذلك نموذجا نحويا، يتمتع باستقلاله النظري و المنهجي، و يرتبط ببرنامج علمي له أهدافه و وسائله**

---

98 – أحمد المتوكل: من البنية الحملية إلى البنية المكونية، الوظيفة المفعول في اللغة العربية، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، 1987هـ-1407م. ص05.

99 – يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنحو العربي. ص36.

100 – أحمد المتوكل: من البنية الحملية إلى البنية المكونية. ص05.

101 – علية بيبية: الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، مجلة حوليات التراث، مجلة محكّمة تصدر عن كلية الآداب و الفنون، جامعة مستغانم، العدد9، 2009م. ص46.

وآفاقه»[102]، ويفاد من هذا القول أنّ النّحو الوظيفيّ استفاد من المناهج اللّغويّة الحديثة الّتي تهتمّ بالاستعمال اللّغوي ووظائفه ليصبح نظريّة نحويّة وظيفيّة قائمة بذاتها.

و يعدّ الهولندي "سيمون ديك" (S.Dik) أوّل مؤسّسٍ لنظرية النّحو الوظيفي، من خلال أبحاثه الّتي رسمت الإطار النّظري و المنهجي لهذه النّظريّة، أمّا في العالم العربيّ فنجد الدكتور "أحمد المتوكّل" الّذي طبّق مبادئ هذه النّظريّة على النّحو العربيّ، و ذلك ضمن بحوثه الّتي تمتدّ على مدى العقدين من الزّمن، حيث ساهم في إغناء الدّراسات العربيّة بمصطلحات حديثة، شكّلت نظريّة علميّة متماسكة، و هي مرشّحة أكثر من غيرها، حسب الأستاذ "يحي بعيطيش"، لأن تكون بديلاً معاصراً للنّظريّة النّحويّة القديمة[103].

و كان "أحمد المتوكل" قد حدّد هدف النّحو الوظيفيّ في قوله: «**في نظرية النحو الوظيفي على الخصوص، يسعى المنظرون في إقامة نموذج لقدرة مستعملي اللغة الطبيعية على التواصل بواسطة اللغة، نموذج يمثل للملكات اللغوية و غير اللغوية المُسهمة في عملية التواصل إنتاجا و فهما و بما يقوم بينها من علاقات**»[104] و يشير هذا القول إشارةً واضحةً إلى أنّ الهدف الرّئيس من النّحو الوظيفيّ هو دراسة الكفاءة التّواصليّة، و مكوّناتها و العلاقات الّتي تربط بينها و كيفيّة تحقّقها.

و خلاصة القول فيما يخصّ مفهوم النّحو الوظيفيّ، أنّه نحو متشبّع بمبادئ النّظريّات اللّسانيّة الحديثة ذات البعد التّداوليّ الوظيفيّ، بحيث لا يقف عند حدود النّحو الصّوريّ الّذي يهتمّ بدراسة البنية اللّغويّة، و إنّما يتجاوزه إلى الاهتمام بالخصائص التّبليغيّة للّغة، و يهدف إلى وصف الكفاءة التّواصليّة لمستعمليّ اللّغة الطّبيعيّة و تفسيرها، و هذا ما يبرّر اقتراحنا له كمرجعيّة لبناء أهداف مناهج اللّغة العربيّة و محتوياتها.

---

[102] – يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي. ص98-99.

[103] – المرجع نفسه. ص69.

[104] – أحمد المتوكل: التركيبيات الوظيفية قضايا و مقاربات، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1426هـ-2005م. ص49.

5-2- المبادئ الأساسيّة لنظرية النّحو الوظيفيّ:

يتميّز النّحو الوظيفيّ عن غيره من الأنحاء بمجموعة من المبادئ لعلّ أهمّها ما يأتي[105]:

5-2-1- وظيفة اللّغات الطّبيعيّة الأساسيّة هي وظيفة التّواصل: و يعني هذا المبدأ أنّ بنية اللّغات (البنية الصوتية و الصّرفيّة و التّركيبيّة...) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظائف التّواصليّة المختلفة التي تؤدّيها هذه البنية من جهة، و تحدّد بمختلف الأهداف التداولية التي تستعمل هذه اللّغة من جهة ثانية.

5-2-2- موضوع الدّرس اللّسانيّ هو وصف القدرة التّواصليّة للمتكلّم المخاطب: ويقوم هذا المبدأ على اعتبار أنّ كفاءة المتكلّم كفاءة تواصليّة، و هي تشمل المعرفة بالقواعد الصّوتيّة و التّركيبيّة و الدّلاليّة إضافة إلى القواعد التّداوليّة، الّتي تمكّنه من التّواصل بجدارة في مختلف الطّبقات المقاميّة، و تحقيق الأهداف التّواصليّة.

5-2-3- النّحو الوظيفيّ نظريّة للتّركيب منظور إليها من وجهة نظر تداوليّة: و من أجل ذلك يقترح النّحو الوظيفيّ أن تشمل بنية النّحو على مستويات تمثيليّة ثلاثة: أوّلها مستوى التّمثيل للوظائف التّركيبيّة (كوظيفتيّ الفاعل و المفعول) و ثانيها مستوى التّمثيل للوظائف الدّلاليّة (كوظيفة: المنفذ، المتقبّل، المستقبل)، و ثالثها مستوى التّمثيل للوظائف التّداوليّة (كوظيفتي المبتدأ و المحور).

5-2-4- تعتبر الوظائف الدّلالية و التركيبيّة و التّداوليّة مفاهيم أولى لا مشتقّة.

---

105 – تمّ الاعتماد في عرض مبادئ النّحو الوظيفيّ على المراجع الآتية: أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللّغة العربية، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط5، 1405هـ- 1985م. ص10.

– أحمد المتوكل: التركيبيات الوظيفية قضايا و مقاربات. ص50 و ما بعدها.

– يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي. ص71 و ما بعدها.

– عز الدين البوشيخي: التواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2012. ص42-45.

5-2-5- يجب أن يسعى الوصف اللّغويّ الطّامح إلى الكفاية إلى تحقيق ثلاث أنواع من الكفايات، و هي:

5-2-5-1- الكفاية النّفسيّة (L'adéquation psychologique)

إذ تعتمد نظرية النحو الوظيفيّ على أبحاث علم النّفس بصفة عامّة، و على أبحاث علم النّفس المعرفيّ (Psychologie cognitive)، و علم اللّغة النّفسيّ (Psycholinguistique) بصفة خاصّة، وذلك في مجال اكتساب اللّغة و تعلّمها و في مجال الإدراك و آليّات فهم اللّغة وإنتاجها تحديدا.

5-2-5-2- الكفاية التّداوليّة (L'adéquation pragmatique)

و مفاد هذه الكفاية أنّه لا ينبغي التّعامل مع العبارات اللّغويّة على أساس أنّها تراكيب منعزلة، بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلّم من أجل التّواصل و التّبليغ في سياقات ومواقف محدّدة.

5-2-5-3- الكفاية النّمطيّة (L'adéquation typologique)

يجب أن تبنى النّظريّة النّحويّة عل قواعد و مبادئ يمكن تطبيقها على كلّ نمط من أنماط اللّغات الطّبيعيّة. و تتمثّل أهميّة هذه الكفاية في كونها تدفع بالنّحو إلى الإسهام في توضيح المبادئ الأساس لملكة الإنسان اللّغويّة، و رصد قدرته، من حيث المبدأ، على تعلّم استعمال أيّة لغة طبيعيّة كانت[106].

و من الملاحظ أنّ النّحو الوظيفيّ يقوم على مبادئ تدور كلّها حول فكرة رئيسيّة تتلخّص في عدِّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، و أنّ المكوّنات التّركيبيّة و الدّلاليّة والتّداوليّة هي مكوّنات متّصلة لا يمكن فصلها و دراسة اللّغة بعيداً عن إحداها.

و ما يمكن قوله حول مفهوم النّحو الوظيفيّ و مبادئه هو أنّه من الأنحاء الحديثة الّتي ربطت الصّلة بين البنية النّحويّة للّغة و استعمالها، بعد أن قطعتها الأنحاء الصّوريّة والمعياريّة، و هذا ما يدفعنا إلى القول بأنّ النّحو الوظيفيّ يمكن أن يسهم في تطوير أهداف مناهج نحو اللّغة العربيّة و محتوياه، من خلال ربطه للبنية اللّغويّة باستعمالاتها التّواصليّة

106 - عز الدين البوشيخي: المرجع السابق. ص45.

الحقيقيّـــة؛ بمعنى ربط عمليّة تدريس النّحو ككل بالواقع المعيش للتّلميذ، و هذا ما ســـنحاول توضيحه في العنصر الموالي:

5-3- النّحو الوظيفيّ و بناء أهداف مناهج نحو اللّغة العربيّة و محتوياها:

5-3-1- خصائص الكفاءة التّواصليّة في النّحو الوظيفيّ:

سبقت الإشارة إلى أنّ النّحو الوظيفيّ يطمح إلى تأسيس نظريّة نحويّة تهدف إلى دراســـة الكفاءة التّواصليّة للّغة و وصفها، و فيما يأتي سنقوم بعرض بعض الخصائص الّتي تتميّز بها هذه الكفاءة ، و يمكن استثمارها و الأخذ بها عند بناء أهداف مناهج نحو اللّغة العربيّة و محتوياها:

تتميّز الكفاءة التّواصليّة من منظور النّحو الوظيفيّ بسمتين أساسيّتين هما[107]:

- أوّلا: الكفاءة التّواصليّة قدرةٌ شاملةٌ؛ إذ إنّها تتكوّن من قدرتين غير منفصـــلتين همـــا القدرة النّحويّة و الكفاءة التّداوليّة، ولا يمكن للكفاءة اللّغويّة أن تنـــهض بعمليّـــة التّواصـــل لوحدها، و إنّما تسهم معها قدرات أخرى منطقيّة و اجتماعيّة و معرفيّة و إدراكيّة...إلخ.

- ثانياً: الكفاءة التّواصليّة قدرة واحدةٌ تتألّف من مجموعةٍ من الكفاءات التّواصليّة، و تفعل و تُتفعَّل عند إنتاج خطاب ما و فهمه، و ذلك تبعاً للموقف التّخاطبيّ و نمط الخطاب.

و بناءً على هذا، نستنتج أنّ النّحو الوظيفيّ يهتمّ بالكفاءة التّواصليّة باعتبارهـــا كفـــاءة واحدة عند كلّ البشر، لكنّ النّاس يتفاوتون فقط في تفعيـــل جوانـــب معيّنـــة مـــن هـــذه الكفاءة[108]، أضف إلى ذلك أنّ هذه الكفاءة كلّ يتكوّن من الكفـــاءة اللّغويّـــة و الكفـــاءة التّداوليّة، و لا يمكن الفصل بينهما، و هذا ينطبق على تعليم النّحو؛ إذ لا يمكن تعلـــيم البنيـــة اللّغويّة في معزل عن وظائفها و استعمالها. و من هنا تنبع مشروعيّة اســـتثمار نظريّـــة النّحـــو الوظيفيّ في بناء أهداف النّحو العربيّ و محتوياته، لأنّ هذه النظريّة تجعل من النّحو نظريّةً لغويّةً

[107] - أحمد المتوكل: الوظيفية بين الكلية و النمطية، الرباط، دار الأمان، ط1، 1324هـ-2003م. ص19-20.

[108] - علي آيت أوشان: اللسانيات و الديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، السلسلة البيداغوجية، العدد25، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 2005م. ص56.

شاملةً من جهة، و تجعل موضوعها الأساسيّ وصف الملكة أو الكفاءة التّبليغيّة من جهة أخرى[109].

هذا و يرى النّحو الوظيفيّ أنّ الكفاءة التّواصليّة تتكوّن من عدّة ملكات أو كفاءات، و هي[110]:

- الملكة اللّغويّة: هي كفاءة تمكّن متعلّم اللّغة من إنتاج العبارات اللّغويّة في المواقف التّواصليّة.
- الملكة المعرفيّة: و هي الرّصيد المعرفي المنظّم الّذي يمتلكه الفرد، و يستعمله أثناء الحاجة، و يمكّنه من اشتقاق معارف من عبارات لغويّة، و اختزانها، ثمّ استعمالها في تأويل عبارات أخرى.
- الملكة المنطقيّة: و تعتمد هذه الملكة على الاستدلال و الاستنباط المنطقيّين اللّذين يمكّنان الفرد من أن يستشفّ معارف إضافيّة من معارف أخرى.
- الملكة الإدراكيّة: و تسمح هذه الملكة لمستعمل اللّغة من إدراك محيطه، ليشتقّ من هذا الإدراك معارف تمكّنه من إنتاج العبارات اللّغويّة و تأويلها.
- الملكة الاجتماعيّة: و هي عبارة عن مجموعة القواعد و المبادئ الاجتماعيّة الّتي تمكّن المتكلّم من استعمال اللّغة استعمالاً مناسباً في مختلف المواقف التّواصليّة الّتي يواجهها.
- الملكة الشّعريّة: و هي تمكّن مستعمل اللّغة من إنتاج و فهم الخطاب الشّعريّ.

و بناءً عليه يمكن القول أنّ النّحو الوظيفيّ ينظر إلى اللّغة على أنّها وسيلة تستعمل من أجل التّواصل، كما سبق أن ذكرنا ذلك في أكثر من موضع من هذا المبحث، و يهدف إلى تفسير الكفاءة التّواصليّة لمستعمل اللّغة الطّبيعيّة الّتي تتشكّل من الملكات السّالفة الذّكر[111].

---

[109] - يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص134.

[110] - أحمد المتوكّل: قضايا اللغة العربية في اللّسانيّات الوظيفيّة بنية الخطاب من الجملة إلى النص، المغرب، الرباط، دار الأمان، 2001م. ص36 و ما بعدها. و ينظر: يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص305-306.

[111] - عبد الوهاب صديقي: اللسانيات و تدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد، مجلة علوم التربية، عدد54، يناير2013م. ص123-124.

و يمكن الاستفادة من هذا الطّرح الّذي يجعل الكفاءة التّواصليّة تتكوّن من عدّة قدرات ضروريّة للعمليّة التّواصليّة، في تخطيط أهداف نحو اللّغة العربيّة و انتقاء محتوياتها، فلا يتمّ التّركيز على إكساب المتعلّم الكفاءة النّحويّة أو اللّغويّة و إنّما يتمّ السّعي إلى تمكينه من كلّ الملكات/الكفاءات الّتي تتكوّن منها الكفاءة التّواصليّة. خاصّة و أنّ هذه الملكات قريبة من مفاهيم المقاربة بالكفاءات، و يمكن أن تدعّمها و تثريها[112].

و خلاصة القول فيما يتعلّق بالكفاءة التّواصليّة من منظور النّحو الوظيفيّ، أنّ هذه الكفاءة تمثّل أنموذجاً يحتذى به، و يمكن استثماره في تخطيط أهداف نحو اللّغة العربيّة و وضع محتوياتها من أجل جعلها أكثر وظيفيّة، و النّهوض بمستوى تدريس هذا النّحو وتحسينه.

5-3-1- الكفاية التّعليميّة للنّحو الوظيفيّ:

سنحاول في هذا العنصر توضيح الكفاية التّعليميّة(L'adéquation didactique) للنّحو الوظيفيّ من جهة، و إبراز علاقة النّحو الوظيفيّ بالمقاربة التّواصليّة و المقاربة بالكفاءات من جهة ثانية، و الإشارة إلى أهمّيته بالنّسبة لعمليّة تخطيط أهداف نحو اللّغة العربيّة و وضع محتوياتها في المدرسة الجزائريّة من جهة ثالثة.

تتمثّل الكفاية التّعليميّة[113]للنّحو الوظيفيّ في كونه يلتقي مع المقاربات التعليميّة الحديثة كالمقاربة التّواصليّة، و المقاربة بالأهداف، و المقاربة بالكفاءات الّتي تستثمر حاليّا كمقاربة جديدة لتعليم اللّغات في مجموعة من المفاهيم سبق أن ذكرنا أنّ مناهج التّعليم الابتدائيّ الجديدة بنيت على أسس منها، و لذلك سنحاول التّركيز على نقاط التقائها مع النّحو الوظيفيّ.

إذ يلتقي النّحو الوظيفيّ مع المقاربة بالكفاءات، في نقاط جوهريّة من أهمّها ما ذكرناه عن اشتراكهما في مفهوم الكفاءة التّواصليّة و مكوّناتها، أضف إلى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات تعتمد على المقاربة النّصّيّة (L'Approche textuelles)، كما سيأتي ذكر ذلك في الفصل الموالي[114]، أي أنّها تعتمد على النّصّ لا على الجمل المعزولة عن سياقاتها، و هو ما يدعو إليه

112 – يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص135.

113 – يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي. ص91.

114 – ينظر ص 207 و ما بعدها من هذا البحث.

النّحو الوظيفيّ أيضاً[115]. و من أهمّ النّقاط المشتركة بينهما هي اشتراكهما في مفهوم الكفاءة[116]؛ إذ إنّ مفهومها في النّحو الوظيفيّ يتمثّل في مجموعة من الملكات و القوالب أهمّها القالب النّحويّ و الدّلاليّ و التّداوليّ، و يقابل هذا المفهوم في المقاربة بالكفاءات مصطلح الكفاءة القاعديّة (Compétence de base) و تعني مجموعة المعارف النّحويّة النّظريّة الّتي يحتاجها متعلّمو مرحلة تعليميّة معيّنة، تتحوّل في نهاية فصل دراسيّ أو سنة دراسيّة أو مرحلة تعليميّة إلى كفاءات ختاميّة (Compétence finales) أو مستعرضة[*] (Compétence transversales) تتميّز بطابع العمليّة. فالنّحو الوظيفيّ إذن يتّفق مع المقاربة بالكفاءات في نقاط مهمّة تتميّز بطابع الوظيفيّة، و هذا ما يشجّع على استثمار النّحو الوظيفيّ في تدريس النّحو العربيّ.

و بناءً عليه فإنّ العلاقة بين النّحو الوظيفيّ كنظريّة لسانيّة و بين المقاربة بالكفاءات كمقاربة تعليميّة بنيت على أسس منها أهداف مناهج النّحو و محتوياته، تتمثّل في استثمار المعارف النّحويّة النّظريّة الّتي يختارها المتخصّصون لتغطية احتياجات فئات معيّنة من المتعلّمين في مرحلة تعليميّة معيّنة بحيث تتحوّل وفق استراتيجيّات و أنشطة تعليميّة منظّمة إلى معارف عمليّة سلوكيّة[117]، و بذلك فإنّ العلاقة بين النّحو الوظيفيّ و تعليميّة النّحو العربي «**تتمثل في إمكانية استثمار مفاهيم و مصطلحات جهازه الواصف، إن على مستوى نموذج الجملة أو نموذج**

---

[115] – يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي. ص91.

[116] – المرجع نفسه. ص91.

*– الكفاءة القاعدية: هي الكفاءة الّتي يكتسبها المتعلّم عند الانتهاء من دراسة وحدة تعليميّة ما، أمّا الكفاءة الختامية و هي مجموع الكفاءات القاعديّة و يتحصّل عليها المتعلّم في نهاية سنة دراسيّة أو مرحلة تعليميّة ما. للمزيد من التّوضيح حول هذين المفهومين ينظر:

– محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات. ص56-61.

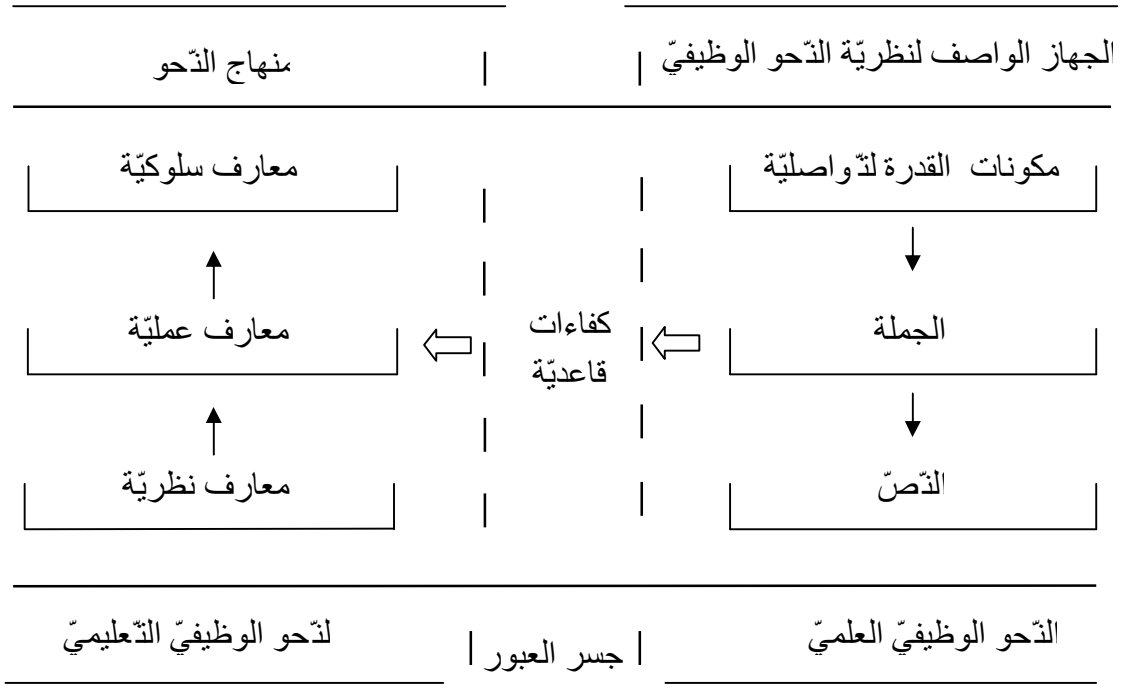
– فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. ص13.

أمّا الكفاءة المستعرضة فإنّها مجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفيّ واحد أو عدّة مجالات، بحيث تتيح لمكتسبها إمكانيّة توظيفها في وضعيات مختلفة. ينظر: محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات. ص56.

[117] – يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي. ص91.

الـــنص، بصياغتها صياغة إجرائية من خلال توظيفها توظيفا إيجابيا، ككفـــاءات قاعديـــة في منـــهاج تعليمي، يقوم على استراتيجيات و أنشطة تعليمية، تتحول بموجبها المعارف النحوية النظرية إلى مهارات عملية وسلوكات لغوية حقيقية»[118].

من هنا يتّضح لنا أنّه بالإمكان استثمار النّحو الوظيفيّ و الاستفادة من مبادئه في تخطيط أهداف نحو اللّغة العربيّة و وضع محتوياتها و جعلها ذات طابعٍ وظيفيٍّ، بحيـــث يـــتمّ تحويـــل المكتسبات النّحويّة النّظريّة إلى معارف عمليّة وظيفيّة. و يمكن أن نوضّح ذلـــك في الشّـــكل أسفله:



الشّكل رقم (15) يمثّل العلاقة بين النّحو الوظيفيّ و النّحو التّعليميّ[119]

نلاحظ من خلال الشّكل أعلاه أنّه يمكن نقل مبادئ النّحو الوظيفيّ العلميّ و تطبيقهـــا على منهاج النّحو للانتقال إلى النّحو الوظيفيّ التّعليميّ، و هو النّحو الّذي لا يكتفي بالمعارف النّظريّة بل يحوّلها إلى كفاءات وظيفيّة و سلوكات حقيقيّة.

[118] – المرجع نفسه. ص92.

[119] – المرجع نفسه. ص92.

و لذلك فإنّه من المفيد، حسب اعتقادنا، إدراج النّحو الوظيفيّ كنظريّة يقوم عليها تدريس النّحو من أجل ربط هذا الأخير بالوظيفة التّواصليّة للّغة، و هذا ما يؤكّده الأستاذ "يحي بعيطيش" في قوله: **«و بذلك فإنّ إدراج نحو اللغة العربية الوظيفي داخل منظومة تعليم و تعلم اللغة العربية يستمد مشروعيته من كونه يحاول أن يقدم حلولاً لإشكالية كبرى تتعلق أساساً بمسألة تعليم وتعلم اللغة العربية و إقدار المتعلم على التواصل بها»**[120].

و بناءً على ما سبق ذكره حول الكفاية التّعليميّة للنّحو الوظيفيّ نستنتج أنّ هذا الأخير يمكن أن يفيد كثيراً في تدريس نحو اللّغة العربيّة؛ حيث أنّه سيساعد على تخليصه من الطّرائق التّعليميّة التّلقينيّة، و ينحو به منحى وظيفيًّا يسير على خطى الطّرائق الحديثة في التّعليم، الّتي تهتمّ بالاستعمال اللّغوي.

من هذا المنطلق نقترح إدراج مفاهيم النّحو الوظيفيّ و مصطلحاته ضمن مقرّرات نحو اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، من أجل إضفاء نوعٍ من الوظيفيّة على هذه المقرّرات، و بالتّالي إكسابها المتعلّم مقرونة بوظائفها التّواصليّة حتى يتمكّن من استخدامها في كلّ المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن تواجهه في حياته اليوميّة.

إنّ أقلّ ما يمكن أن يقال عن أثر النّحو الوظيفيّ في النّهوض بمستوى تدريس نحو اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، هو أنّه أثرٌ بالغٌ و عميقٌ؛ إذ يمكن الاستفادة من مبادئه و تصوّراته حول الكفاءة التّواصليّة في دعم المقاربة بالكفاءات و تنشيطها، بحيث تتغيّر النّظرة إلى القواعد النّحويّة من اعتبارها كمجموعة من المعارف النّظريّة الّتي ينبغي تلقينها، إلى اعتبارها كفاءات عمليّة يجب أن يكتسبها المتعلّم و يتحكّم في توظيفها في مختلف المواقف التّواصليّة.

- خاتمة:

و خلاصة القول فيما يتعلّق ببناء المناهج التّعليميّة على أسس المقاربة التّواصليّة هي أنّ مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ عرفت إصلاحات تربويّةً شاملةً، و بنيت وفق المقاربة بالكفاءات الّتي تعدّ من أحدث المقاربات في السّاحة التّربويّة العالميّة، و تلتقي المقاربة بالكفاءات مع المقاربة التّواصليّة في المبادئ الأساسيّة، و خاصّةً في ما يتعلّق بالاهتمام بالمتعلّم والتّركيز على إكسابه القدرة التّواصليّة، و ربط العمليّة التّعليميّة بالحياة الاجتماعيّة.

[120] – علي آيت أوشان: اللسانيات و الديداكتيك. ص102.

و تهتمّ أهداف المناهج و محتوياتها، في إطار المقاربة بالكفاءات، بالوظيفة التّواصليّة للّغة ويتجلّى ذلك خاصّة في أهداف و محتويات التّعبير بشقّيه الشّفوي و الكتابي، بينما تكاد تغيب هذه الوظيفة في النشاطات الأخرى و خاصّة قواعد اللّغة، و من هنا تبرز أهميّة الاستفادة من النّحو الوظيفيّ في تدريس قواعد اللّغة، حيث أنّ هذا النّحو يتميّز بمبادئ وظيفيّة في دراسة النّحو، و استثمار هذه المبادئ في تخطيط أهداف تدريس النّحو و محتوياته سيمكّن المتعلّم من تعلّم نحو اللّغة تعلماً وظيفيًّا.

- تمهيـــد:

إنّ اتّباع المقاربة بالكفاءات في التّدريس يستدعي تطبيق مجموعة من الطّرائق التّعليميّـــة والمقاربات الحديثة و النّشطة، و استخدام أساليب تقويميّة حديثـــة تختلـــف عـــن الأســـاليب التّقليديّـــة؛ إذ أصبح الاهتمام، في إطار المقاربة بالكفاءات، موجّها نحو استخدام طريقة حـــلّ المشكلات و طريقة المشروع و المقاربة النّصـــيّة في التـــدريس، و التّركيـــز علـــى تقويـــم الكفـــاءات، و سيحاول هذا الفصل توضيح مفهوم هذه الطّرائق التّعليميّة و كيفيّة الاســـتفادة من المقاربة التّواصليّة في تنشيطها، و التّأكيد على أهميّة التّقويم في إطار وضعيّات تواصليّة.

1- الاستفادة من المقاربة التّواصليّة في تطبيق طريقة حلّ المشكلات:

إنّ طريقة حلّ المشكلات (Méthode de la résolution de problèmes)، أو ما يطلق عليها ب "بيداغوجيا حل المشـــكلات" (Pédagogie de la résolution de problèmes)، أو "الوضعية المشـــكلة" (Situation-problème)كمـــا وردت تســـميتها في منـــاهج التّعلـــيم الابتدائـــيّ[1]، أو "الوضعيّة المسألة"[2]، من الطّرائـــق التّعليميـــة الّـــتي رافقـــت المقاربـــة بالكفـــاءات، حيث أُدرجت في التّعليم الابتدائيّ عامّـــةً، و في تدريـــس اللّغـــة العربيّـــة خاصّةً، ضمن الإصلاحات التّربويّة، و يتناول هذا المبحث مفهوم طريقة حلّ المشكلات و واقع تطبيقها، و كيفيّة الاستفادة من المقاربة التّواصليّة في تطبيق هذه الطريقة.

1-1- مفهوم طريقة حلّ المشكلات:

نشير بدايةً إلى أنّ فكرة حلّ المشكلات ليست جديدةً في التّعليم، خاصّة في بعض الدّول الّتي تبني منظوماتها التّعليميّة على المبادئ النّفعيّة (البراغماتية)، لكنّ البحث في جوهر التّعلـــيم الإشكاليّ و تطبيقاته من أهمّ الاتّجاهات الحديثة في أبحاث علم النّفس التّعليميّ[3]. و لذلك فإنّ

---

[1] – ينظر: مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ.

[2] – كسافيي روجيي: التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتســـبات، ترجمـــة: عبـــد الكـــريم غريـــب، المغرب، الدارالبيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1428هـــ-2007م. ص11.

[3] – بن يربح نذير: التعليم الإشكالي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ضمن كتـــاب: ملفـــات ســـيكوتربوية تعليمية، ملفات هومة، الجزائر، دار هومة، 2010م. ص81.

المقاربات التّعليميّة الحديثة، و نخصّ بالذّكر المقاربة بالكفاءات، تهتمّ بطريقة حلّ المشكلات لما لها من أهميّة في التّدريس سيتمّ التّطرّق إليها في ثنايا هذا المبحث.

و من بين التّعاريف الّتي قدّمت لمفهوم طريقة حلّ المشكلات ما جاء في "معجم مصطلحات التربية و التعليم" من أنّ طريقة حلّ المشكلات هي:«**احدى طرق التعليم التى تعمل على حفز التعلم عن طريق خلق مواقف تحدى تطلب حلا**»[4]. يشير هذا التّعريف إلى أنّ طريقة حلّ المشكلات هي طريقة تعليميّة هدفها تنشيط التّعلّم؛ و ذلك بوضع المتعلّم أمام مواقف تتحدّى عقله من أجل إيجاد حلول لها.

أمّا قاموس " المنهل التربوي" فإنّه يعرّف طريقة حلّ المشكلات بأنّها: «**مجموع الطرائق والتقنيات و الاجراءات التي تعد بواسطتها الوضعيات الديداكتكية و تنظم و تنشط بكيفية تجعل التلاميذ يواجهون مشكلا و يقومون بعمليات ممنهجة لحله**»[5]. و يوافق هذا التعريف ما ذكر سابقاً من أنّ طريقة حلّ المشكلات هي طريقة تهدف إلى جعل المتعلّم يواجه مشكلا، يدفعه إلى البحث عن حلول له.

و يشير تعريفٌ آخر إلى الفكرة نفسها؛ حيث يرى أنّ طريقة حلّ المشكلات هي: «**مجموع الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في تدريس المتعلمين و تدريبهم على مهارات التفكير العلمي و المنطقي، بذكر مسألة أو موقف غير مألوف يتحدى به بناهم الثقافية، و يحتاج إلى تأمل و تفكر و بحث، وصولاً إلى إيجاد حل مناسب، تحت إشراف المعلم، و في وقت محدد هو الحصة (الدرس)**»[6]، نستشفّ من هذا التّعريف جانباً آخر من جوانب التّدريس بطريقة حلّ المشكلات، و هو أنّ المعلّم هو الّذي يعدّ أو يخلق مشكلة أو وضعيّة جديدة بالنّسبة للمتعلّم تتحدّى ذهنه و تدفعه إلى البحث و التعلّم. و هذا ما ينمّي لديهم روح البحث و يدرّبهم على أسلوب التّفكير العلميّ[7].

---

[4]- أحمد زكي بدوي. ص204.

[5]- عبد الكريم غريب ، ج 2. ص724.

[6]- ناصر أحمد الخوالدة و يحيي إسماعيل عيد: مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقاتها العلمية في تدريس التربية الإسلامية، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2005م. ص299.

[7]- محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، الأردن، عمان، دار المسيرة، ط1، 1432هـ-2011م. ص88-89.

إنّ ما نستنتجه من خلال هذه التّعاريف أنّ طريقة حلّ المشكلات تعتمد على صياغة موضوع الدّرس في هيئة مشكلة، أو سؤال يثير اهتمام المتعلّمين و يدفعهم إلى البحث والاستكشاف للوصول إلى حلّ المشكلات. و باختصار شديد فإنّ طريقة حلّ المشكلات تتمثّل في مشكلة يضعها المعلمّ أمام المتعلّم لتتحدّى فكره و مكتسباته، و ذلك لهدف تحفيزه على التعلُّم و تعويده على حبّ البحث و الاستكشاف.

و قد تبنّت مناهج اللّغة العربيّة، في إطار الإصلاح التّربويّ، طريقة حلّ المشكلات، و ذلك من خلال دعوتها إلى استثمار الوضعيّة المشكلة في التّدريس، حيث تعرّفها بأنّها: «**الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات و يتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم و قواعد و قوانين و نظريات و منهجيات و غيرها من الخبرات و ذلك في مختلف المواد**»[8]. و عليه فإنّ طريقة حلّ المشكلات هي نشاطٌ إدماجيٌّ يدفع المتعلّم إلى إدماج مكتسباته القبليّة و توظيفها في حلّ المشكلة الّتي تعترضه. و مثال ذلك: إذا كلّف المتعلّمون في بداية التّعلّم بكتابة رسالة إلى جهة ما، دون الدّراية المسبقة بتقنيات التّحرير، فإنهم يكونون في هذه الحالة أمام وضعيّة مشكلة[9].

و يمكن صياغة المشكلة في عدّة صور منها[10]:

- سؤال أو موقف يتطلّب إجابةً أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً.
- موقف افتراضيّ أو واقعيّ يمكن اعتباره فرصةً للمتعلّم لإبداع حلٍّ جديدٍ لم يكن معروفاً من قبل.
- موقف يواجه الفرد لتحقيق هدفٍ محدّدٍ و لا يستطيع بلوغه بما يتوفّر لديه من إمكانات.
- عائق يحول دون تحقيق غرضٍ في ذهن المتعلّم، مرتبط بالموقف الذي ظهر فيه العائق.

---

[8] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي. ص07.

[9] – المرجع نفسه. ص07.

[10] – حسين محمد أبو رياش و غسان يوسف قطيط: حل المشكلات، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2008م. ص62.

- موقف يثير الحيرة و القلق و التّوتّر لدى المتعلّم، ليسعى بما لديه من معرفة للوصول إلى حالة توازن، الّتي تتحقق بحصول المتعلّم على المعرفة أو المهارة اللاّزمة.

و تجدر الإشارة إلى أنّه ينبغي التّمييز بين نوعين من الوضعيّات التّعليميّة[11]:

الأوّل- وضعيّة الانطلاق (Situation de départ): و هي تتّسم بكونها محفّزة وجديدة، ينطلق منها الدّرس الجديد، و تكتفي بجعل المتعلّم واعيا بحالة مكتسباته السّابقة الّتي لا تسعفه لخوض تجربة تعليميّة جديدة، و تفضي به في النهاية إلى وضع هذه المكتسبات موضع تساؤل، و لكنها لا تضعه أمام مشكلة حقيقيّة. و الغاية من هذه الوضعيّة هي تحفيز المتعلّمين على الانخراط الجماعيّ و الفرديّ في التعلّم، و تهيئتهم لاكتساب تعلُّمات لاحقة[12].

الثّاني- الوضعيّة المشكلة: و هي وضعيّة تستهدف التّعلّم الجديد، و تتضمّن صعوباتٍ وعوائق محدّدة، تدفع المتعلّم نحو التّساؤل عن الإمكانات المعرفيّة و المهاريّة و الحركيّة الّتي يمتلكها، و البحث عن الوسائل الجديدة التي يمكن أن يوظّفها في مواجهة الوضعيّة أو المشكلة المطروحة، و هذا النّوع من الوضعيّات هو الّذي يهمّ بحثنا.

و عليه نستطيع القول بأنّه لا يمكن اعتبار أيّة وضعيّة تعليميّة وضعيّة مشكلة، بل إنّ هناك شروطاً يجب أن تستوفيها هذه الوضعيّة لتصبح كذلك، و من أهمّ هذه الشّروط أن تكون هناك مشكلة حقيقيّة تدفع المتعلّم إلى تجنيد مكتسباته لإيجاد حلّ لها.

1-2- مكوّنات الوضعيّة المشكلة:

تتكوّن الوضعية المشكلة من عنصرين أساسيّين هما: الوضعية (Situation) والمشكلة (Problème).

1-2-1- الوضعيّة:

تعرّف الوضعيّة بأنّها: «**مصطلح متداول يعني العلاقات التي تربط شخصا أو مجموعة من الأشخاص بسياق معين؛ و يتميز هذا السياق أساسا بالبيئة التي يتموضع الأشخاص داخلها، أي**

[11] – عبد اللطيف الجابري: إدماج و تقييم الكفايات الأساسية، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1430هـ-2009م. ص48.

[12] – الحسن اللحية: الوضعية المشكلة تعاريف و مفاهيم، سلسلة المعارف البيداغوجية، المغرب، الرباط، دار نشر المعرفة، ط1، 2010م. ص17.

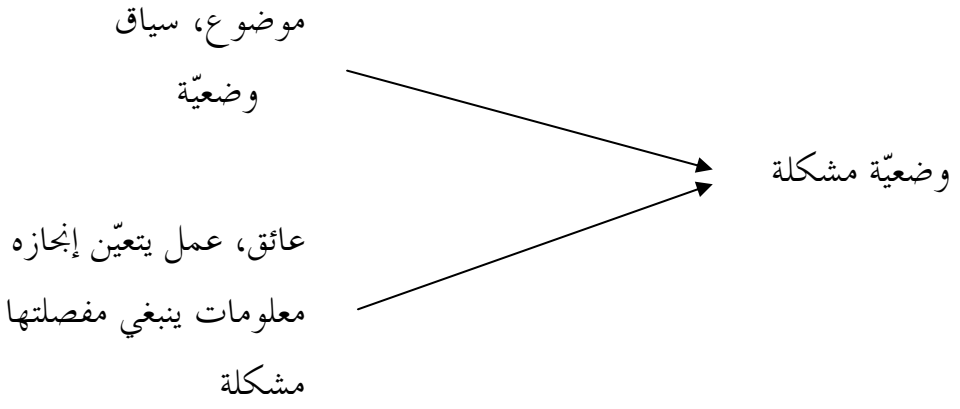
مجموعة من الظروف في لحظة معينة»[13] و عليه فإنّ الوضعية ترتبط بالسّياق (Contexte) الّـــذي يتواجد ضمنه مجموعة من الأشخاص.

و غالباً ما يعني مصطلح "وضعية"، في السّياق المدرسيّ، «**التفاعلات بين المدرس و تلامذته في إطار التعلم**»[14]، و الوضعيّة بهذا المعنى هي السّياق التّفاعليّ الّذي يجمع بين المعلّم و المتعلّمين أثناء العمليّة التّعليميّة.

1-2-2- المشكلـــة:

تعرّف المشكلة، بوجهٍ عامٍّ، «**على أساس أنها حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محير) يجهل الإجابة عنه (و يرغب) في معرفة الإجابة الصحيحة**»[15]. و عليه فإنّ المشكلة بهذا المعنى هي عائق يعترض طريق تعلّم المتعلّم، فيحاول هذا الأخير تخطّيه بإيجاد حـــلٍّ مناسبٍ له.

و بناءً على ما سبق ذكره، فإنّه يمكن القول أنّ الوضعيّة المشكلة تتكوّن من وضعيّة ذات موضوع معيّن تجمع المعلّم و المتعلّم في سياقٍ معيّنٍ أثناء الدّرس، و مشكلةٍ تتحدى ذهن المتعلّم الّذي يبحث عن حلٍّ لها، و هذا ما يمثّله الشّكل الموالي:



شكل رقم (16) يبيّن مكوّنات الوضعية المشكلة[16].

---

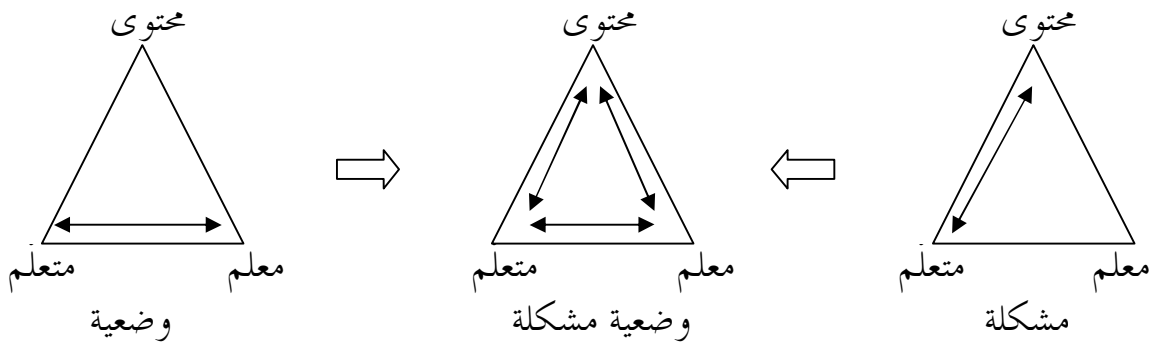
[13] – كزافيي روجيي: التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات. ص12.

[14] – المرجع نفسه. ص12.

[15] – عبد اللطيف بن حسين بن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين. ص127.

[16] – كسافيي روجيي: التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات. ص11.

و يلعب المعلّم في إطار، الوضعيّة المشكلة، دور الوسيط بين المتعلّم و بين الدّعامة (Support)(*) الّتي ترتبط بوضعيّةٍ مشكلةٍ ما؛ فهو الّذي ينتقي هذه الدّعامة أو يبيّنها، و هو الّذي يحدّد الوقت المناسب لتقديمها و كيفيّته، تبعاً لسير العمليّة التّعليميّة(17)، و الشّكل الآتي يبيّن أنّ الوضعيّة المشكلة تأثّر في الأقطاب الثّلاثة للمثلّث الدّيداكتيكيّ:



الشكل رقم (17) يبيّن أثر الوضعيّة المشكلة في أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي(18).

نلاحظ، انطلاقا من الشّكل أعلاه، أنّ الوضعيّة المشكلة هي وضعيّة تعليميّة تخلق علاقة تواصليّة بين المعلّم و المتعلّم و المحتوى التّعليميّ.

و بناءً على ما تقدّم ذكره، يتبيّن لنا أنّ بيداغوجيا حل المشكلات بيداغوجيّة نشيطة تدفع المتعلّم إلى الاعتماد على نفسه في بناء تعلّماته، و تشجّعه على التّفاعل مع ما يقدّم له من مادّة تعليميّة، و مع المعلّم الّذي أصبح بموجبها وسيطاً بين المحتويات التّعليميّة و المتعلّم.

---

*- تعني الدعامات أو البيانات أو العبارات أو الحوامل: كلّ ما يقدّم للمتعلّم من محتويات و مضامين ومحتوى كتاب مدرسي، و دلائل، و مراجع، و صور، و رسومات، و مواقع إلكترونيّة، و إحصائيّات، و خرائط، و شروحات...إلخ، الّتي تأخذ طابعًا بيداغوجيًّا في شكل وضعيّة مشكلة. ينظر في هذا الشّأن: الحسن اللحية: الوضعية المشكلة تعاريف و مفاهيم. ص39.

و الدّعامة هي إحدى مكوّنيّ الوضعيّة إضافة إلى التّعليمة (La consigne) و هي مجموع من تعليمات العمل الّتي تعطى للمتعلّم بشكلٍ صريحٍ انطلاقا من الدّعامة المعروضة. ينظر: كسافيي روجيي: التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات. ص75-76.

17- المرجع نفسه. ص19.

18 - المرجع نفسه. ص19.

1-3- مدى تشجيع التّواصل الصّفيّ عند تطبيق طريقة حل المشكلات في التدريس:

سبقت الإشارة إلى أنّ من أهمّ مقوّمات الوضعيّة المشكلة هو اعتمادها على سياقٍ تواصليٍّ يتفاعل فيه المعلّم و المتعلّمين، و لذلك فإنّه من أهمّ عوامل نجاح طريقة حلّ المشكلات و تحقيقها للأهداف المبتغاة هي توفير جوٍّ تواصليٍّ تفاعليٍّ يربط بين المتعلّمين بالدّرجة الأولى، و بين المعلّم و المتعلّمين بالدّرجة الثّانية. لأنّ دور المعلّم في هذه الطّريقة ينحصر في اختيار المشكلة و تقديمها للمتعلّمين، ثمّ يتيح لهم الفرصة للاعتماد على أنفسهم فيقومون بجمع البيانات اللاّزمة لحلّها، و وضع فروض لها واختبار صحّتها[19]...إلخ.

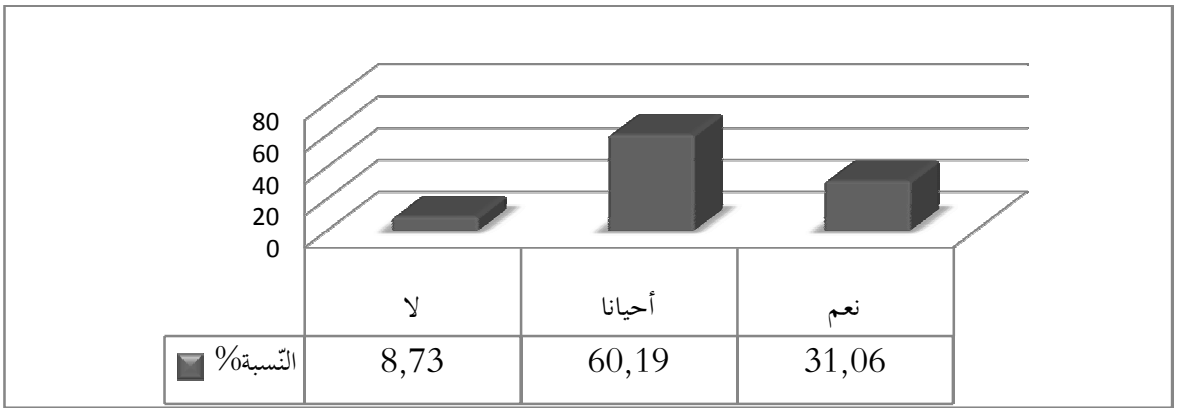
و قد بيّنت نتائج الاستبيان[20] أنّ المعلّمين على قدرٍ كبيرٍ من الوعي بأهميّة طريقة حلّ المشكلات في التّدريس، حيث أبدى ما يزيد عن التّسعين بالمائة (90%) منهم موافقته للرّأي الّذي يقول أنّ المتعلّم يتعلّم بطريقةٍ أحسن عن طريق الوضعيّة المشكلة، لأنّ هذا النّوع من التّعليم يشجّع المتعلّم على الاعتماد على نفسه، و يدفعه نحو البحث و الاستكشاف و التّفكير المنظّم، و يسهم في إكسابه خبرات تعليميّة جديدة.

و لكنّ نتائج الاستبيان بيّنت أيضاً أنّ المعلّمين لا يشجّعون التّواصل الصّفيّ أثناء استخدام طريقة حلّ المشكلات بالشّكل المأمول؛ و هذا ما تؤكّده إجابتهم عن السّؤال الموالي: هل تسمح للمتعلّمين بالتّعاون على حلّ المشكلات الّتي تواجههم أثناء الدّرس؟ و هذه الإجابة ممثّلة في الرّسم البيانيّ أسفله:

---

[19] -يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي. ص98.

[20] - ينظر نتائج الاستبيان. ص 295 من هذا البحث.



رسم بياني رقم (10) يمثّل مدى تشجيع المعلّمين للتعاون بين المتعلّمين على حلّ المشكلات

يلاحظ من الرّسم البيانيّ أعلاه أنّ غالبيّة المعلّمين لا يشجّعون المتعلّمين على التّواصل الصّفيّ إلاّ في بعض الأحيان، و قد أرجع المعلّمون، في المقابلة[21]، عدم تشجيعهم للتّواصل الصّفيّ أثناء عمليّة التّدريس بصفة عامّة، إلى أنّ ذلك سيخلق نوعاً من الفوضى، و سيفتح مجالاً للنّشاط المفرط و الأحاديث الجانبيّة الّتي تعكّر صفو الدّرس و تعيق سيره.

و هذا إن دلّ على شيءٍ فإنّه يدلّ على قلّة وعيّ المعلّم بأهميّة التّواصل الصّفيّ الّذي توصي به المقاربات التّعليميّة الحديثة و خاصّة منها المقاربة التّواصليّة و المقاربة بالكفاءات، و لذلك فإنّه من الضّروريّ، حسب اعتقادنا، حثّ المعلّمين على توفير جوٍّ من التّواصل و التّفاعل بين المتعلّمين عندما يواجهون وضعيّة مشكلة، و حثّهم على التّعاون في إيجاد الحلّ المناسب لها، و يجب قبل ذلك إقناعهم بضرورة توظيف الوضعيّة المشكلة في التّدريس، لأنّ ذلك من شأنه أن يحقّق نجاح العمليّة التّعليميّة.

1-4- أهميّة استخدام طريقة حلّ المشكلات استخداماً تواصليًّا:

تعتبر طريقة "حلّ المشكلات" من الطّرائق التّعليميّة الّتي تساعد على إدماج المكتسبات وترسيخها ضمن مواقف تواصليّة حقيقيّة أو شبه حقيقيّة، و هي بذلك تشجّع على التّعليم التّواصليّ النّشط الّذي يتجاوز الطّرائق التّلقينيّة في التّدريس.

فطريقة حلّ المشكلات تقوم على جعل المشكلة عاملاً في تحريك العمليّة التّعليميّة، من خلال مواجهة المتعلّم للمعرفة و البحث عنها، و اكتسابها و بنائها، و هذا خلاف الطّرائق

[21] – ينظر نتائج المقابلة. ص300 من هذا البحث.

السلوكية التي تعتبر أنّ الهدف هو أساس العمليّة التّعليميّة[22]، و من الواضح أنّ طريقة حلّ المشكلات تهتمّ بالمتعلّم و تحرص على جعله محوراً للعمليّة التّعليميّة، و ذلك من خلال دفعه إلى أن يكون قائماً على تعلّمه بمحاولته البحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه.

و يمكن تلخيص أهميّة استخدام طريقة حلّ المشكلات استخداما تواصليًّا نشطًا بالنّسبة للمتعلّم و المعلّم في النّقاط الآتية:

1-4-1- بالنسبة للمتعلّم[23]:

- تجعل هذه الطّريقة المتعلّم يلعب دوراً جديداً في العملية التعليمية، فيكون فاعلاً قائماً على تعلّمه و منظّماً لخبراته و مواضيع تعلّمه.
- تنميّ العلاقة بين المتعلّم و المعلّم و المدرسة.
- تربط العمليّة التّعليّمة بالحياة العمليّة للمتعلّم من خلال ارتباط مهارة حلّ المشكلات بالمهارات الضروريّة لمجالات الحياة المختلفة.
- تكتسب المتعلّم المعارف و المهارات العلميّة و البحثيّة المختلفة.
- تدرّب المتعلّم على أساليب متنوّعة لمعالجة أنواع المعرفة المختلفة.
- تدرّب المتعلّم على التّفكير المنظّم لمعالجة مشكلات مجتمعهم و تحسين ظروف حياتهم.
- تساعد المتعلّم على تحصيل المعرفة بنفسه.
- تساعده على اتّخاذ قرارات هامّة في حياته، و تجعله يسيطر على الظّروف و المواقف الّتي تقترحها.
- تحقّق للمتعلّم ديمومة المعرفة و وظيفيّتها.
- تجعل المتعلّم يتحمّل مسؤوليّة حلّ المشكلات، فيتعلّم كيف يتعلّم، و يتعلّم بالعمل لا بالتّلقين.
- تنمّي لديه القدرة على التّفكير الإبداعيّ و التّفكير النّاقد.

---

[22] – عمر بيشو: ديداكتيك الكفايات و الإدماج، المغرب، الدار البيضاء، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط1، 2010م. ص76.

[23] – حسين محمد أبو رياش و غسان يوسف قطيط: حل المشكلات. ص75-76.

- تساعد على مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين[24].
- تزيد من تفاعل المتعلّمين مع الموقف الصّفّيّ و تسهم في ربط البنى المعرفيّة السّابقة بالمكتسبات الجديدة[25].
- تتيح للمتعلّم الفرصة من أجل التّعلّم الحقيقيّ و تمثّل أحسن وسيلة لإدماج مكتسباتهم[26].

1-4-2- بالنّسبة للمعلّم[27]:

- تُغيّر دور المعلّم من مالكٍ للمعرفة و باثٍّ لها، إلى مسهّل للعمليّة التّعليميّة، حيث يصبح موجّهاً و مرشداً فقط.
- تدفعه إلى الاهتمام بالمشكلات الحياتيّة الّتي تحاكي عقل المتعلّم و تحفّز فيه الدّافعيّة للتّعلّم.

نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ طريقة حلّ المشكلات تسهم في دفع المعلّم نحو تبنّي الدّور الجديد الذي تقترحه المقاربة التّواصلية؛ من حيث كونه موجّهاً للعمليّة التّعليميّة و منشّطاً لها، و مهيّئاً الظّروف و المواقف التّعليمية المناسبة التي تجعل من المتعلّم فاعلاً و مسؤولاً عن تعلّمه، هذا من جهة، و من جهة ثانية فإن طريقة حلّ المشكلات تهدف أيضاً إلى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة و الفاعل فيها، بحيث إنّها تدفعه إلى الاعتماد على نفسه في البحث عن المعرفة و اكتشافها، و بناء تعلّماته و اكتساب الكفاءات المختلفة، و تسخير ما اكتسبه في حلّ المشكلات. و من جهة ثالثة فإنّ طريقة حلّ المشكلات توطّد العلاقة بين أطراف العمليّة التّعليميّة من معلم، و متعلّم، و منهاج، و تشجّع المتعلّمين على التّعلّم التّعاونيّ. و من جهة رابعة فإنّ "بيداغوجيا حل المشكلات" تربط عمليّة التّدريس بشكل عام بالحياة التي يعيشها المتعلّم؛ و ذلك عن طريق المشكلات المستوحاة من الحياة الواقعيّة، فتجعل للتعلّم معنى ، و

---

[24] – ناصر أحمد الخوالدة و يحيي إسماعيل عيد: مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقاتها العلمية في تدريس التربية الإسلامية. ص299.

[25] – المرجع نفسه. ص300.

[26] – مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي. ص07.

[27] – حسين محمد أبو رياش و غسان يوسف قطيط: حل المشكلات. ص75.

تربطه بالحياة الوظيفيّة، فيسهل على المتعلّم استيعابه و الاحتفاظ به، و يتمكّن أيضاً من توظيف ما تعلّمه في حياته الاجتماعيّة.

و الاستنتاج العامّ الّذي يمكن الوصول إليه ممّا تقدّم ذكره حول طريقة حلّ المشكلات أنّها من الطّرائق الّتي تبنّتها مناهج اللّغة العربيّة في إطار المقاربة بالكفاءات، و تتميّز هذه الطّريقة بكونها تنتمي إلى الأساليب التّعليميّة الّتي تعتمد على الاستكشاف و البحث. و لابدّ أنّ طريقة حلّ المشكلات ستصبح أكثر فعاليّةً، حسب رأينا، إذا ما ارتبطت بالمقاربة التّواصليّة؛ حيث إنّ هذه المقاربة ستسهم في تشجيع التّواصل بين المتعلّمين و تدفعهم إلى التّعاون على حلّ المشكلات.

2- تطبيق طريقة المشروع بناءً على أسس تواصليّة:

سبقت الإشارة، في سياق الحديث عن الطّريقة الإجرائيّة الّتي تعدّ امتداداً للمقاربة التّواصليّة، إلى أنّ بيداغوجيا المشروع هي أسلوب تعليميّ تعتمد عليه الطّريقة الإجرائيّة لهدف تمكين المتعلّم من الاندماج في المجتمع و توظيف كفاءاته توظيفاً عمليّاً، و تعتمد المقاربة بالكفاءات أيضاً على طريقة المشروع كطريقة تعليميّة للهدف نفسه، و سنتحدث، في هذا المبحث، عن هذه الطّريقة بشيء من التّفصيل علّنا نلفت انتباه المعلّمين إلى أهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة، و أهميّة الاعتماد على مبادئ المقاربة التّواصليّة عند تطبيقها، خاصة و أنها لا تلقى الاهتمام الذي يليق بها؛ فهناك من المعلّمين من يجهل فوائدها في التّدريس و كيفيّة تطبيقها، و هناك من يحتقر دورها و يهمّشه معتبراً إيّاها من الأنشطة المكمّلة غير الضرورية.

2-1- مفهوم طريقة المشروع:

إنّ المشروع بمفهومه العامّ كما حدّده أحد الباحثين «**يفيد مجموعة من المهام التي ترمي إلى تحقيق هدف محدد سلفا**»[28]، و يعرّف المشروع أيضاً بأنّه: «**مجموعة من الإجراءات التي يتم تصميمها قصد بلوغ هدف أو أهداف محددة بالاستناد إلى وسائل و إمكانات مناسبة**»[29]. و يفاد من التّعريفين السّابقين للمشروع أنّه عمليّة مدبّرة و مقصودة، تعتمد على إجراءات معيّنة و وسائل

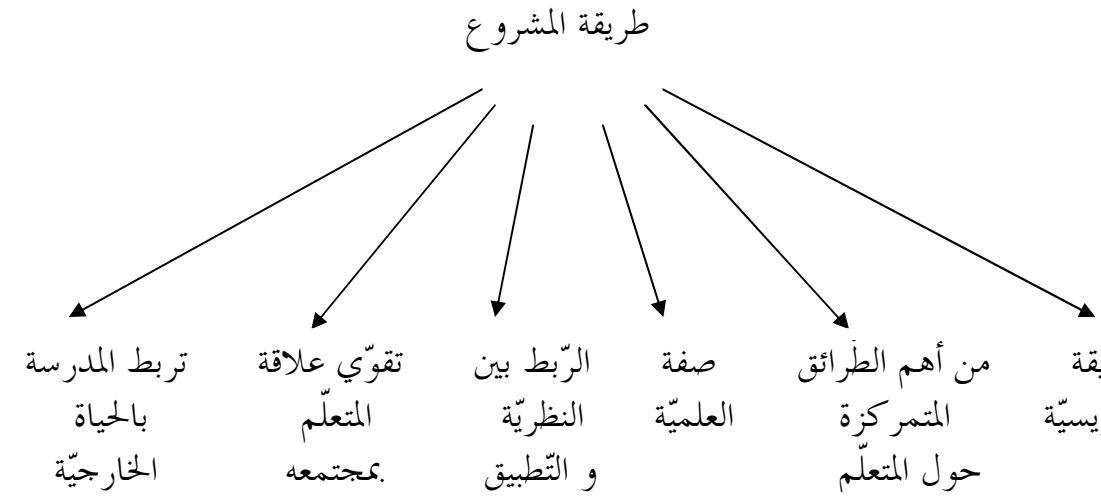
[28] – عبد الكريم غريب: مستجدات التربية و التكوين. ص461.

[29] – المرجع نفسه. ص461.

مناسبة من أجل بلوغ هدف سبق تحديده و التّخطيط له. و يمكن في هذا السّياق رصد أنـــواع مختلفة من المشاريع منها: المشروع الفرديّ، مشروع المدرسة، المشروع الاجتماعيّ[30]، و مـــا يهمّنا من هذه المشاريع هو المشروع الشّخصيّ الّذي ينجزه المتعلّم في إطار العمليّة التّعليميّة.

و لتوضيح المقصود من طريقة المشروع في المجال التّربوي سوف ننطلق من تعريفٍ بدا لنا شاملاً لأغلب جوانبها، و هو كما يأتي:

«**تعتبر طريقة المشروع كطريقة تدريسية واحدة من أهم طرائق التدريس المرتكزة على الطالب، و هي بحق؛ واحدة من الطرق العلمية المنظمة التي تربط بين النظرية و التطبيق، إلى جانب ربط و تقوية علاقة الطالب بالحياة الاجتماعية و الاقتصادية في المجتمع المحلي، و بمعنى آخر: ربط المدرسة كنظام تعليمـــي اجتماعي مع المحيط الاجتماعي الكبير (المجتمع المحلي)**»[31]. و يمكن أن نبرز أهم ما تتّسم به طريقة المشروع، انطلاقاً من هذا التّعريف، في الشّكل أسفله:



شكل رقم (18) يبيّن أهم خصائص التّدريس بالمشروع.

يفاد من الشّكل أعلاه أنّ طريقة المشروع هي طريقة تعليميّة نشطة تهتمّ بالمتعلّم كمحور للعمليّة التّعليميّة و تهدف إلى إكسابه كفاءات عمليّة عن طريق ربطها للمكتســـبات النّظريّـــة

[30] – لمزيد من التّفصيل حول هذه الأنواع من المشاريع ينظر: عبد الكريم غريب: بيداغوجيا المشروع، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1429هـــ-2008م. ص88-336.

[31] – حسين محمد حسنين: التدريس باستخدام طريقة المشروع، الرزمة التدريبية للمعلمين في الوطن العربي، الأردن، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، ط1، 1428هـــ-2007م. ص9.

بالمهام التّطبيقيّة، و إقحام المتعلّم في المجتمع بإخراج العمليّة التّعليميّة من المدرسة إلى المحيط الاجتماعيّ.

و الجدير بالذّكر أنّ طريقة المشروع في الفكر التّربويّ قديمة، ذلك أنّها استعملت من طرف باحثين قدماء في التّربية، فنجد أنّ "جون ديوي" (J. Dewey) منذ عام 1947 نادى بالتّعلّم عن طريق العمل، و كذلك "ديكرولي" (Decroly) و"كوزيني" (Couzinet) و "فيرينيي" (C. Freinet)، الّذين اهتمّوا بدورهم بالعمل التّعاوني الجماعي، و كان لهم الفضل في بلورة هذه البيداغوجيا[32]. و اعتبر هؤلاء الباحثين أنّ طريقة المشروع مهمّةٌ جدّاً؛ لأنّها تحفّز المتعلّمين، و تساعدهم على اكتساب كفاءات تمكّنهم من فهم الواقع الاجتماعيّ، و ربط عمليّة التّعلّم بهذا الواقع[33].

و مؤدّى فكرة المشروع أنه يجعل المتعلّم يعيش واقع الحياة الفعليّة التي يتضمنها المجتمع، فيخرجه من الفصل الدّراسي بما يحوطه من رسميّات و تقاليد قد تبعده أحيانا عن الحياة العمليّة الّتي يعج بها المجتمع خارج المدرسة[34]، «**و لذا فنحن عندما نتحدث عن طريقة المشروع في التعليم من حيث كونها طريقة علمية منظمة فإننا نرمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة و داخلها معاً. و بعبارة أخرى فإنّنا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي**»[35].

وفي هذا القول تأكيد لما سبق أن قلناه عن مفهوم طريقة المشروع.

و الأصل في المشروع أنّه نشاطٌ تعليميٌّ و تربويٌّ هادفٌ بالدّرجة الأولى، و أنّه يستمدّ مقوّماته من الحياة الفعليّة، من خلال ما يتضمّنه من بحث ودراسة يسبقان التنفيذ إلى حل المشكلات الّتي تعترض ذلك التنفيذ، و انتهاءً إلى النّتائج الّتي يتحصّل عليها المتعلّمون، و يجرون تقييمها في ضوء الأهداف الموضوعة مسبقاً للمشروع[36]. و تركّز طريقة المشروع على أنشطة

---

[32]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي. ج2. ص781.

[33] - عبد اللطيف الجابري: إدماج و تقييم الكفايات الأساسيّة. ص43.

[34]- محمد عبد العليم مرسي: المعلم والمناهج و طرق التدريس. ص217.

[35]- محمد حسين آل يسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، لبنان، دار القلم، بغداد، مكتبة النهضة. ص129.

[36]- محمد عبد العليم مرسي: المعلم والمناهج و طرق التدريس. ص217- 218.

تعلّميّة و تعليميّة مفتوحة و طويلة المدى و قريبة إلى الحياة الواقعيّة للمتعلّم، فيلعب الدّور الأساسيّ في إنجازها، و يعتبر العنصر الفاعل فيها، و هذا على عكس التّمارين القصيرة الّتي يقوم بإنجازها و يكون دوره فيها سلبيًّا، و غالبًا ما تكون هذه التّمارين حبيسة السّياق البيداغوجيّ للقسم[37].

و تعدّ طريقة المشروع من أهم الطرائق التّربويّة الحديثة الّتي تهدف إلى تكوين شخصيّة المتعلّم و تعويده على الاعتماد على النّفس في علاج المشكلات و البحث عن حلول لها[38]، كما أنّها تجعله محوراً أساسيًّا في عمليّة التّعليم، فيصبح مسؤولاً عن تعلّمه، في حين يتراجع دور المعلّم ليصبح موجّهاً و مصحّحاً فقط.

و تدعو طريقة المشروع إلى تشجيع المتعلّمين على التّقصّي و الاستكشاف و البحث عن حلول لقضايا شائكة، وتسمح لهم بتوسيع دائرة معارفهم من المجرّد إلى التّطبيق من ناحية، و تزرع روح التّعاون بينهم لتنفيذ مشاريعهم من ناحيةٍ أخرى[39]، كما أنها تبعد عنهم الملل والنّفور من المادة التّعليميّة و تجعلهم يقبلون عليها.

إضافة إلى أنّ طريقة المشروع تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، و تعتمد على العمل الجماعيّ داخل الفوج في تعليمهم، بما يمكّنهم من تنمية قدراتهم التّواصليّة؛ إذ إن إنجاز المشاريع يسمح لهم بالتّعاون فيما بينهم و تبادل الآراء و قبولها[40].

كما تمثّل هذه الطّريقة، أيضاً، الإطار المناسب الذي تندمج فيه التعلّمات الموجّهة لتنمية كفاءات المتعلّم؛ حيث يتمّ الجمع بين مختلف الأنشطة التّعليميّة الأخرى و ذلك بإشراف

---

[37]- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات. ص38.

[38]- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003م. ص10.

[39]- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات. ص37.

[40] مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ج1. ص15.

المعلّم[41]، فالمتعلّم سيوظّف كل الأنشطة التّعليمية الأخرى من أجل إنجاز مشروعه مثل: الرّسم، الحساب، العلوم، الإعلام الآلي و غيرها كثير.

و خلاصة القول فيما يخصّ مفهوم طريقة المشروع، هي أنّها من الطّرائق التّعليميّة النّشطة الّتي يمكن أن تفيد كثيراً في تدريس اللّغة العربيّة.

2-2- الفرق بين طريقة المشروع و الطّرائق التّقليديّة:

تختلف طريقة المشروع اختلافاً جذريّاً عن البيداغوجيّات التّقليديّة، و قد قدّمت "الوثيقة البيداغوجيّة التّونسيّة"[42] أوجه الاختلاف بينهما كما يأتي:

	الطّرائق التّقليديّة	طريقة المشروع
علاقة المتعلم بخطّة العمل	المتعلم يتبع الخطوات التي توضحها له خطّة العمل	المتعلم يعوّل على نفسه ويشارك في وضع خطّة العمل
مكانة الخطأ	الخطأ مؤشر على فشل التعلم	الخطأ جزء من تمشّي التّعلم
التّعاون بين المتعلّمين	يكون عفويا هامشيا أو لا يكون	يكون مقوّما من مقوّمات التّعلم
درجة المبادرة	ضعيفة	قويّة
مجال الإبداع	محدود	مفتوح
مستويات التعامل مع المعلومة	تقدّم جاهزة	يبحث عنها
التّقييم	ينصرف أساسا إلى النّتيجة النّهائية (جزئي)	يأخذ بعين الاعتبار التّمشّي و النّتيجة النّهائيّة (تكويني جزئي)
	مركزيّة المعلم والمعارف	مركزية المتعلم

جدول رقم (07) يمثل أهم الفروق بين البيداغوجيات التقليدية

و بين بيداغوجيا المشروع.

[41] – مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ديسمبر، 2003م. ص09.

[42] – راضي المهيري و آخرون: التعلمات الاختيارية، الوثيقة البيداغوجية، تونس، المركز الوطني البيداغوجي، 2004م. ص17.

انطلاقا من الجدول أعلاه، و استناداً إلى ما سبق ذكره حول خصائص طريقة المشروع، يمكن استخلاص مجموعة من الفروق بين هذه الطّريقة و بين الطّرائق التّقليديّة نوردها في الجدول الآتي:

طرائق تقليديّة	طريقة المشروع
- تعتمد على التّمارين و التطبيقات - تقيّد التعلّم بين جدران الفصل - الحل الفردي - سكون التعلّم و جموده - محوريّة المعلّم و المعارف - المتعلّم متلق سلبي - المعلّم باث و مسيطر - تعتمد على الفرديّة و القطيعة - التّعلّم في مواقف مصطنعة - تجعل المتعلّم يشعر بالملل و النفور - قصيرة المدى	- تعتمد على المشروع - المجتمع مسرح للعمليّة التّعليمية - تعتمد الفوج - ديناميكيّة التعلّم - محوريّة المتعلّم - المتعلّم مسؤول عن تعلّمه - المعلّم موجه ومصحح - تعتمد على التّعاون و التّواصل و التّفاعل - التّعلّم في مواقف تواصليّة حقيقيّة - تشعره بالإثارة و التشويق - طويلة المدى

جدول رقم (08) يبين الفرق بين الطّرائق التقليديّة و بين طريقة المشروع.

ونستنتج، انطلاقا من بيانات الجدول أعلاه، أنّ طريقة المشروع من أهمّ الطّرائق الممكن استعمالها في تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، لما لها من فوائد و آثار إيجابية على المتعلّمين؛ فإضافة إلى أنّها تجعلهم مسؤولين عن تعلّمهم و تبتعد بهم عن الطّرائق التلقينيّة، فإنها تحفزهم على تجنيد كلّ خبراتهم و توظيف قدراتهم الذهنية من أجل إنجاز المشروع التّعليمي الّذي كلّفوا به، و تعلّمهم كيفية التّفكير و الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات الّتي قد تعترضهم، و تدفعهم إلى الاندماج في المجتمع و التّواصل معه، خاصّةً و أنّ الأطفال في هذه المرحلة العمريّة (من 6 إلى10 سنوات) لم يتعلّموا بعد فنّ التّعامل مع الآخرين؛ فالمتعلّم سيتواصل، في إطار المشروع، مع أفراد أسرته، و جيرانه، و أقاربه لطلب المساعدة، و قد يشتري وسائل الإنجاز فيتعامل مع التّاجر، و النجّار، و صاحب نادي الإنترنيت و غيرهم، فيكون قد قام بمهمّة تعليميّة و في الوقت نفسه كوّن شخصيّته و اكتسب خبرات اجتماعيّة.

غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه، بالرّغم من إيجابيات و فوائد طريقة المشروع في التّدريس، هو أنّها لا تخلو من بعض العوائق التي قد تعترض تطبيقها نذكر منها[43]:

- حاجة إنجاز المشروع إلى وقتٍ كافٍ، و في كثير من الأحيان يتعذر توفير الوقت لضيقه وكثرة المواد الدّراسية.
- بعض المشاريع تحتاج إلى إمكانات ماديّة قد يصعب توفيرها في غالب الأحيان.
- حاجة هذه البيداغوجيا إلى إمكانات بشرية حسب تنوع المشاريع و اختلافها.
- و حاجتها إلى تسهيلات و موارد؛ كالأجهزة و الآلات و المعدّات اللّازمة للعمل و البحث و الدّراسة.
- كما أنّ التّدريس بها يتطلب معلّمين متدرّبين تدريباً عالياً و متخصّصا.

لكنّ هذا لا يمنع من استخدام طريقة المشروع في التّدريس، و من غير المعقول أن تكون هذه العيوب سببا في تهميش دورها الفعّال و فائدتها الكبيرة ، إذ يمكن استخدامها كلٌ حسب إمكاناته؛ فقد يعتمد المتعلّم وسائل ماديّة و بشريّة و ماليّة بسيطة جدًّا و ينجز مشاريع جيّدة يصل عن طريقها إلى تحقيق الأهداف المسطّرة.

2-3- مراحل إنجاز المشروع:

يتطلّب كل مشروع خطّة عمل مضبوطة ينجز وفقها، و المرحلة الّتي تسبق إنجاز المشروع هي مرحلة الإعداد، و تتمثل في دراسة مسحيّة لكلّ ما يتطلّبه المشروع من أجل إنجازه من وسائل ماديّة ومعنويّة، و الأهداف التي ينتظر تحقيقها بعد إنجازه، و المشكلات الّتي سيسعى المتعلّمون للبحث عن حلّ لها، و طريقة التّقديم و التّقييم...إلخ، بعد ذلك تأتي مرحلة الإنجاز و هي كالأتي[44]:

- اختيار المشروع المزمع إنجازه من خلال النّقاش الجماعي.

---

[43] – حسين محمد حسنين: التدريس باستخدام طريقة المشروع. ص16.

[44] _ Erald Schlemminger: La pédagogie Freinet et le travail en projet: "plus de manuels scolaires", In dossier, les TPE. p.p 48-49.

نقلا عن: محمد الأخضر صبيحي: تعليمية اللغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية. ص241-242.

- توزيع المهام و المسؤوليّات بين المتعلّمين في كلّ فوج.
- التخطيط لزمان و مكان عمليّة التّنفيذ.
- تحديد الوسائل الضروريّة للإنجاز.
- الاتّصال و التشاور المستمرّان حول تقدّم الأعمال.
- تقديم النّتائج التي توصّل إليها كل فوج عمل.
- مناقشة النّتائج المتوصّل إليها و نقدها من أجل تعديلها و قبولها أو رفضها.
- الاتّفاق على طريقة تقديم الأعمال المنجزة، و وسائلها (الكتابة، العرض...).

و قد تختلف مراحل الإنجاز باختلاف نوع المشروع و طبيعته و مدّته و كيفية إنجازه.

2-4- واقع تطبيق طريقة المشروع و مدى ارتباطه بالمقاربة التّواصليّة:

على الرّغم من أهميّة طريقة المشروع في التّدريس، و على الرّغم من أنّ مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ[45] تدعو إلى اتّباع هذه الطّريقة في تدريس اللّغة العربيّة و تهدف إلى جعل التّعليم عن طريق المشروع تعليماً حديثاً نشطاً يعتمد على التّكوين و الكفايات، و هذا ما تؤكّده إحدى الوثائق التّربويّة حيث جاء فيها: **«يتطلع التعليم بوساطة المشروع إلى اقتراح شكل آخر للتعليم، تكثر فيه الحوافز والتنوع والممارسة، إذ يزاوج بين منطق الفعل و التعلمات»**[46]، إلاّ أنّ الدّراسة الميدانيّة تبيّن أنّ طريقة المشروع مازالت حبيسة الإطار النّظريّ فقط؛ حيث إنّ إنجاز المشاريع يتمّ بطريقة تقليديّة بسيطة، و لا يتمّ تشجيع المتعلّم على البحث و الاستكشاف و العمل خارج المدرسة عند إنجاز هذه المشاريع، إلى الحدّ الّذي أصبحت معه تلك المشاريع كأنّها بمثابة أشغال يدويّة فقط.

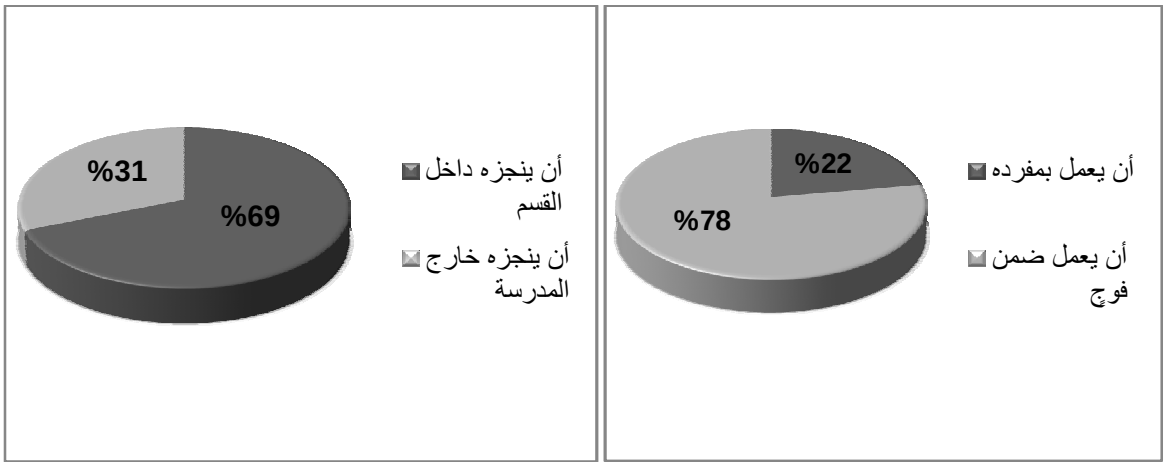
و ما يثبت زعمنا هذا هو إجابة المعلّمين، عند سؤالهم ضمن الاستبيان، عن أحسن طريقة يتّبعها المتعلّم عند إنجاز مشروعٍ ما [47]، و هي موضّحة في الرّسم البيانيّ أسفله:

---

[45] – ينظر مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ.

[46] – الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، 2011م. ص10.

[47] – ينظر الاستبيان و نتائجه. ص295 من هذا البحث.



رّسم بيانيّ رقم (11) يمثّل رأي المعلّمين حول أحسن طريقة يتّبعها التّلاميذ عند إنجاز مشروعٍ ما.

نلاحظ من خلال الرّسم البيانيّ أعلاه أنّ المعلّمين متّفقون، بنسبةٍ عالية تقارب الثّمانين بالمائة (80%)، على أنّ عمل المتعلّم ضمن فوجٍ لإنجاز المشروع أحسن من عمله بمفرده. ونلاحظ أيضاً أنّ أغلبيّة المعلّمين و بنسبةٍ عالية تقارب السّبعين بالمائة (70%) يضنّون أنّ إنجاز المتعلّم للمشروع داخل القسم أحسن من إنجازه له خارج المدرسة و هذا ما يؤكّد ما قلناه فيما يخصّ واقع إنجاز المشاريع.

و بناءً عليه نستنتج أنّ المعلّمين على وعيٍ بأهميّة العمل الجماعيّ بين المتعلّمين، و تعاونهم في إنجاز المشاريع من جهةٍ، و من جهة أخرى فإنّهم لا يدركون، بالقدر الكافي، أهميّة إنجاز المتعلّم للمشاريع خارج المدرسة حيث إنّه سيتواصل مع مجتمعه و ليس مع زملائه فقط داخل القسم.

هذا و قد بيّنت المقابلة مع المعلّمين[48] أنّ الاهتمام الّذي يولونه لطريقة المشروع اهتمامٌ ضعيفٌ مقارنةً بأهميّتها الكبيرة في عمليّة التّعليم، و قد أبدى المعلّمون عدم اهتمامهم بها عندما صرّحوا بأنّهم لا يعملون على إنجاز كلّ المشاريع المبرمجة، و ذلك لضيق الوقت، أو أنّهم يستثمرون الوقت المخصّص لهذه المشاريع للقيام بنشاطات تعليميّة أخرى من أجل إكمال البرنامج المقرّر. و هذا إن دلّ على شيءٍ فإنّه يدلّ دلالةً واضحةً على قلّة وعي المعلّمين بالأهميّة البالغة لطريقة المشروع و عدم اقتناعهم بفائدة إنجاز المشاريع وفق هذه الطّريقة.

[48] – ينظر نتائج المقابلة. ص300 من هذا البحث.

و عليه نقترح إعادة الاعتبار لطريقة المشروع و إقناع المعلّمين بأهميّتها و تعريفهم بكيفيّة تطبيقها تطبيقا تواصليّا، يقوم على دفع المتعلّمين على التّعاون لإنجاز المشاريع و التّواصل فيما بينهم، و حثّهم على إنجاز هذه المشاريع خارج المدرسة لتمكينهم من التّواصل مع مجتمعهم، و بالتّالي إكسابهم خبرات واقعيّةً.

و خلاصة القول فيما يتعلّق بواقع تطبيق طريقة المشروع و مدى ارتباطه بالمقاربة التّواصليّة، هي أنّ هذه الطّريقة مازالت حبيسة الإطار النّظريّ بين طيّات المناشير الوزارية والوثائق التّربويّة، و لم تجد بعد السّبيل إلى تطبيقها تطبيقاً جيّداً و تامًّا في الميدان، حيث أنّ عمليّة إنجاز المشاريع مازالت بدورها تابعةً للطّرائق التّلقينيّة، دون تطبيق أيّة مبادئ تواصليّة تساهم في إنجاح هذه المشاريع و تحقيق الأهداف المنتظرة منها.

2-4- تطبيق طريقة المشروع في تدريس اللّغة العربيّة تطبيقا تواصليًّا:

سوف نحاول، في هذا العنصر، توضيح أهميّة طريقة المشروع و كيفية الاستفادة منها في تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بالاستناد غلى مبادئ تواصليّة، مقتصرين على مشروعين من المشاريع المبرمجة للسنة الأولى كأنموذج للدّراسة:

تجدر الإشارة بدايةً إلى أنّ طريقة المشروع هي بمثابة نشاط تعليميّ مكمّل للأنشطة التّعليميّة الأخرى، و هو جسر يربط بين المواد التّعليميّة النظريّة و بين واقع الحياة الاجتماعيّة بطريقة تمكّن المتعلّم من التعلّم في مواقف تواصليّة حقيقيّة. و يعتبر استعمال هذه الطّريقة في تعليم اللّغة العربيّة ذا فائدة كبيرة لأنه يربط بين اللّغة النّظريّة و بين مواقف استعمالها، وسيتمكّن المتعلّم صغير السّنّ في المرحلة الابتدائيّة من اكتساب لغته الأمّ، و التّعرّف على كيفيّة استخدامها استخداماً وظيفيًّا في حياته اليوميّة، فيتشكّل في ذهنه معنى لما يقدّم له من مواد دراسيّة، و بالتّالي سيتزايد إقباله عليها و تعلّقه بها.

و قد تمّ ترتيب المشاريع المبرمجة للسّنة الأولى ابتدائي وفق ترتيب المجالات حتى يتحقق الانسجام بين الممارسة المدرسيّة و الممارسة الميدانيّة الحياتيّة[49]؛ إذ إن لكل مجالٍ مشروعاً يكمّله و يحقّق له الممارسة الفعليّة في الواقع، كما هو ممثّل في الجدول الآتي:

[49] – بو بكر خيشان و آخرون: دليل المعلم اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ص59.

	المجـــال	الوحدات	المشاريـــع
1	العائلة	رضا يقدّم نفسه، عائلة رضا، منـــزل رضا، حول المائدة.	التّعريف بأفراد عائلته
2	المدرســـة	رضا في المدرسة، أدواتي المدرسية، في ساحة المدرسة، رضا يراجع دروسه.	التّعريف بمدرسته
3	الرّياضـــــة والتّسلية	ركوب الدرّاجة، في البادية، رضا في الملعب، في حديقـــة الحيوانـــات، في المزرعة.	التّعريف بأصناف الحيوانات
4	الحـــــي	رضا في السّوق، في المتجر الكـــبير، رضا في مكتب البريد، رضـــا في دار البلديّة.	إنجاز ملف إداري وتقمّـــص دور الموظف
5	المحافظـــــة على المحيط	تنظيف الحي، رضا لا يبذر الكهرباء، ياسمينة سلمى، في الغابة.	الإخبار عن نمو نبتة
6	التّضامن و المواطنة	زكريا المتسامح، زكريا يفوز، تزيين القسم، سلمى تساعد المحتاجين، رضا يحب وطنه.	القيام بدور مقدم نشرة الأحـــوال الجويّة
7	المواصلات و الاتّصال	في محطة القطار، في نادي الإنترنت.	كتابة رسالة
8	الأعيـــاد و الحفلات	صباح العيد، حفل آخر السّنة.	إنجاز بطاقة دعوى

جدول رقم (09) يمثّل المجالات و الوحدات و المشاريع المقررة للسنة الأولى ابتدائي[50].

نلاحظ من خلال الجدول أن كلّ مجالٍ من المجالات المقرّرة في منـــهاج اللّغـــة العربيّـــة للمرحلة الابتدائيّة ينقسم إلى مجموعة من الوحدات، و يكمّل بمشروع ينجزه المتعلّمون و يكون ذا علاقة بهذا المجال و وحداته.

و لهذا المشروع فائدة كبيرة و أهميّة بالغة؛ ففي الوقت الذي يتعلّم المـــتعلّم و يكتســـب الكفاءات المسطّرة له تعمل بيداغوجيا المشروع بالموازاة مع سير تعلّمـــه و تســـعى إلى ربـــط

[50]- بيانات الجدول مأخوذة عن: بو بكر خيشان و آخرون: كتاب التلميذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشـــهاب، ط2، 2004 – 2008. ص4-5

مكتسباته مع العالم الخارجي و إخراجها من الصّفة النظرية إلى الصّفة العمليّة. لنأخذ مثلا المجال الأوّل: "العائلة"، عندما يكون المتعلّم قد استوعب ما قدّم له من وحدات و هي:

1_ رضا يقدّم نفسه. 3_ منزل رضا.

2- عائلة رضا. 4_ حول المائدة.

يأتي دور بيداغوجيا المشروع من أجل ترسيخ مكتسبات المتعلّم و ربطها بواقع حياته، و إعطائها صبغة الحيويّة و التّشويق، و إخراجها من المحيط المدرسي إلى المحيط الاجتماعي، و ذلك أثناء إنجازه للمشروع، و هو بعنوان :"يعرّف بعائلته" و فيما يلي عرض لمراحل إنجازه:

المرحلة	النّشاط	التّوجيهات
الأسبوع الأوّل	التّعريف بالوسائل	- يقوم المعلم بالتّعريف بالمشروع و هو: التّعريف بالعائلة. - يشرح الهدف منه و هو: التّعرف على مكوّنات و معجم العائلة و مراكز أفرادها. - يعرض وسائل الإنجاز: قلم الرّصاص، مسطرة، ورق كرتوني ملون، مقص، غراء، بطاقات(يحضرها المعلم و يوزّعها على المتعلّمين في الحصة الثانية)
الأسبوع الثاني	الأعمال التّحضيريّة	- يحضر المعلم البطاقات مكتوب عليها مكوّنات العائلة (الجد و الجدة، الأب و الأم في الأسفل ثم الأبناء) - يقوم المتعلّمون بتوجيه من المعلّم بقص البطاقات الممثلة لأفراد عائلاتهم.
الأسبوع الثالث	وضع الهرم	- يلصق المتعلمون البطاقات الممثلة لأفراد العائلة (الجدّة بجانب الجدّ، الأب و الأمّ في الأسفل، ثم الأبناء) وفق النّموذج الموجود في الكتاب. - ثم يقومون بذكر أفراد عائلاتهم و التّعريف بهم.
الأسبوع الرابع	التصحيح و التصويب	- يختار المعلم ثلاثة إنجازات جيّدة يحتفظ بها في متحف القسم و يجازي المتعلّمين على أعمالهم، و يصوّب الإنجازات الباقية.

جدول رقم (10) يمثّل مراحل إنجاز المشروع الأول للسّنة الأولى ابتدائي[51].

[51]- بو بكر خيشان و آخرون: دليل المعلم اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ص59.

و يجب التّأكيد على أنّ المشروع سيكون بسيطا و يراعي القدرات الذهنيّة و الجسميّة للأطفال و مستواهم المعرفي، و قد يقسّم المعلّم المتعلّمين إلى أفواج عمل يتقاسمون وسائل الإنجاز و يتعاونون على كتابة البطاقات و إلصاقها، ثمّ ينفرد كلّ متعلّم بإتمام عمله و التّعريف بعائلته.

و سيكتسب المتعلّمين، من خلال المشروع، مجموعة من الكفاءات نذكر منها:

- توظيف المكتسبات السّابقة بما يتماشى مع المشروع المنجز.
- العمل الجماعي و التّعاون.
- روح المسؤوليّة.
- الاعتماد على النّفس.
- حب الاستقصاء و البحث.
- يتعلّم التّلوين و القصّ و التّلصيق.
- يتعلّم مراتب أفراد العائلة و أسمائهم الجدّ، الجدّة، العمّ...إلخ
- يكتسب ألفاظا جديدة و يوظّفها.
- يستنجد بأفراد عائلته لمساعدته على إنجاز المشروع.
- يتعلّم التحدّث بلغة سليمة و مواجهة المواقف.
- يحلّل و يركّب النتائج.

و سيصبح المتعلّم قادراً على:[52]

- إدراك ما يسمع و التّفاعل معه.
- قراءة كلمات و جمل.
- يتحكّم في استخدام القلم عن طريق التّلوين و رسم أشكال هندسيّة.
- التّعرف على معجم العائلة.
- ترتيب أفراد العائلة من الصّغير إلى الكبير.
- ترتيب جملة مشوّشة تتضمّن معجم العائلة.

بالإضافة إلى أن المتعلّم سيتعلّق أكثر بالمادة التّعليميّة و يشعر بالإثارة و التّشويق اتّجاهها و من ثمّة سيقبل على تعلّمها.

[52]- المرجع نفسه. ص16.

إلاّ أنّنا نشير إلى أنّه سيتّم إنجاز هذا المشروع داخل القسم، و حبذا لو كان خارجه؛ لأنّ المتعلّم سيجد حريّةً أكبر في التعلّم و سيستفيد منه أكثر؛ حيث إنّه سيتواصل مع مجتمعه ويوسّع دائرة تعلمه، و لأنّ الأصل في المشروع هو الإنجاز خارج جدران المدرسة.

و سينجز المتعلّم هذا المشروع في بداية تعلّمه حيث تكون خبراته محدودة و عندما تزيد مكتسباته يمكن أن نكلّفه بإنجاز مشروع أوسع من المشروع السّابق، لنأخذ مثلاً المجال السّادس " التّضامن و المواطنة" المشروع المقترح هو: "يقوم بدور مقدّم نشرة الأحوال الجويّة" وستكون خطوات إنجازه مبيّنة في الجدول كما يلي[53]:

المرحلة	النّشاط	التّوجيهات
الأسبوع الأوّل	التّعريف بالوسائل	- يقوم المعلّم بالتّعريف بالمشروع و هو: القيام بدور مقدّم نشرة جوية. - يشرح الهدف منه و هو: التّعرف على الوطن و بعض مدنه. - يعرض وسائل الإنجاز: ورق مقوى، قلم الرّصاص، أقلام تلوين، قطع من الكرتون تمثل خريطة الجزائر، مسطرة، غراء.
الأسبوع الثاني	الأعمال التّحضيريّة	- يقوم المتعلّمون، بتوجيه من المعلّم، برسم السّحب، سهام الريح، شموس. - ثم يقومون بتلوين السّحب بالرّمادي و الرّياح بالأزرق و الشّموس بالأصفر، و يكتبون مدن: قسنطينة، عنابة، بجاية، الجزائر، وهران، تلمسان، تمنراست، أدرار...إلخ
الأسبوع الثالث	الأعمال النّهائية	- يركّب المتعلّمون، رفقة معلّمهم، خريطة الجزائر و يقومون، بتوجيه منه، بإلصاق المدن الجزائرية على الخريطة و يقرؤونها بعد ذلك و يذكرون أين تقع (شرق، غرب، شمال، جنوب)
الأسبوع الرّابع	التّصحيح و التّصويب	- يقوم المتعلّمون بتقديم نشرة الأحوال الجوّية و وضع قطع الشمس، الرّياح، السّحب على الخريطة واحدا تلو الآخر و يذكرون المناطق و المدن، ويقوم المعلّم بالتّوجيه و التّصويب.

جدول رقم (11) يمثّل مراحل إنجاز المشروع السّادس للسّنة الأولى ابتدائي.

و من الأحسن أن يتّبع المعلم طريقة التّفويج، فيقسّم المتعلّمين إلى أفواج صغيرة و يكلّف كل فوج بالعمل كفريق واحد للتّعاون على إنجاز المشروع، فيتقاسمون المهام فيما

[53]- المرجع نفسه. ص 64.

بينهم، و يتشاورون في خطة الإنجاز وكيفيّته، وهنا سنجني فائدة أخرى و هي بثّ روح التّعاون بين المتعلّمين، و دفعهم إلى التّواصل و التّفاعل معا من أجل اكتساب المعلومة، خاصة وأنّ الأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى اللّعب والحركة و ليس هنالك أفضل من طريقة التّفويج لاستثمار نشاطهم و حركتهم في التّعليم.

و عند إنجاز المتعلّم لهذا المشروع سوف يكتسب مجموعة من الكفاءات نذكر منها:

- تتكون لديه روح التّعاون و التّفاعل مع المتعلّمين الآخرين.
- يتعرّف على خريطة وطنه و بعض ولاياته و مدنه .
- يتعامل مع التلفزيون كوسيلة تعلّم.
- يتواصل مع أفراد أسرته لطلب المساعدة في تسجيل أحوال الطّقس من التلفزيون مثلا.
- و قد يستنجد بالإنترنت من أجل معرفة أحوال الطقس، و قد يذهب إلى نادٍ للإنترنت فيتواصل مع صاحبه لمساعدته.
- يتعلّم كيفيّة التّعامل مع المواقف عندما يقوم بدور مقدّم نشرة الأحوال الجويّة، و كيفيّة التّحدث بلغة سليمة.
- يكتسب مجموعة من الألفاظ التي لم يستعملها من قبل كالألفاظ الدّالة على حالة الطّقس، و التحيّة و السّلام (أثناء تقديم النّشرة) و أسماء المناطق و المدن.
- يصبح قادراً على تحديد الجهات الأربع (شرق، غرب، شمال، جنوب).
- يتشكل في ذهنه معنى لما يتعلمّه فيصبح قادراً على توظيفه في حياته اليوميّة.

هذه بعض الفوائد التي يمكن جنيها من خلال مشروع واحد، التي قد لا يكون بالإمكان التحصّل عليها باستخدام الطّرق التّقليديّة في التّعليم كتكليف المتعلّمين بتمارين فرديّة يقومون بحلّها في القسم بطريقة جافّة و مملّة تفتقر إلى الإثارة و التّشويق.

و ما يمكن قوله في ختام هذا المبحث أنّ الاهتمام بالأنشطة التّواصلية في التّعليم أصبح ضروريًّا لضمان الفعاليّة و التّخلص نهائيا من نظيراتها التّلقينيّة، و قد أدرك القائمون على المنظومة التربويّة الجزائريّة هذه الحقيقة، فاعتمدوا طريقة المشروع كنشاط تعليميّ باعتباره يدعو إلى التّعليم المؤسّس على التّواصل بين المتعلّمين أوّلاً، و بين المتعلّمين و المعلّم ثانياً، و بين المتعلّم و أفراد مجتمعه ثالثاً، و بين المدرسة و الحياة الخارجيّة رابعاً، و هي تشكل خطوة نحو الانتقال بالتّعليم إلى المقاربات التّواصليّة التي تدعو إلى جعل المتعلّم مسؤولاً عن تعلّمه و قائماً عليه.

3- الاستفادة من مبادئ المقاربة الـتّواصليّة في تطبيق المقاربة النّصيّة:

اعتمدت المقاربة النّصّية في إطار المقاربة بالكفاءات، كمقاربةٍ لتدريس نصـوص اللّغـة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي من السّنة الأولى و حتى السّنة الخامسة[54]، و سـنحاول في هذا المبحث توضيح مفهوم المقاربة النّصيّة، و علاقتها بالمقاربة التّواصليّة، و كيفيّة الاستفادة من مبادئ المقاربة الثّانية في تطبيق المقاربة الأولى.

و قبل ذلك يجدر بنا بدايةً تقديم مفهومٍ واضحٍ للنّصّ بصفة عامّة، و للنّص البيـداغوجيّ بصفة خاصّة كما يأتي:

3-1- مفهوم النّصّ اصطلاحيًّا و بيداغوجيًّا:

3-1-1- في المفهوم الاصطلاحيّ للنّصّ:

تعدّدت التّعريفات الاصطلاحيّة الّتي وضعت لكلمة "نص" (texte) و اختلفت، إلى الحدّ الذي يجعلنا نعجز معه عن وضع تعريفٍ شاملٍ و موحّدٍ لهذا المصطلح، و على الرّغم من ذلك سنحاول انتقاء بعض التّعاريف التي تخدم بحثنا:

فقد أورد "قاموس اللسـانيات" (Dictionnaire De Linguistique)، علـى لسـان "يلمسليف"(Hjelmslev)، أن كلمة نصّ بالمعنى الواسع تشير إلى أيّ ملفوظ منطوقاً كـان أم مكتوباً، طويلاً أم مختصراً، جديداً أم قديماً[55]، و هذا التّعريف يعتبر أنّ كلّ ملفوظ لسانيّ نصّا.

إلاّ أنّ هناك وجهاً آخر للنّصوص عدى كونها ملفوظات لسانيّة، و هو كونهـا تـؤدي وظيفة تواصليّة، فالتّبليغ و التّواصل إحدى أهمّ أهداف منتج النّصّ، و هذا ما يؤكّده "القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللّسان" حيث عرّف النّصّ من وجهة نظر تواصليّة بقولـه: **«سلسـلة لسانية محكية أو مكتوبة و تشكل وحدة تواصلية»**[56]، فهذا المعنى التّواصليّ للنّص يعتبر كل وحدة لسانيّة نصًّا بشرط أن توظّف لأغراضٍ تواصليّةٍ. فليس المهمّ أن يكون النّصّ جملةً أو جزءاً منها بل أن يمثّل كينونةً تواصليّةً[57].

---

54 – ينظر مناهج اللغة العربية للسنوات الخمس من التعليم الابتدائي.

55 – Jean Dubois et autres. p482.

56 – أزوالد ديكرو و جان ماري سشايفر. ص533.

57 – المرجع نفسه. ص533.

و يشير أحد الباحثين إلى هذه الفكرة نفسها في تعريف له للنّصّ كما يأتي: «**يَسِم المصطلح (نص) تتابعاً محدوداً من علامات لغوية، متماسكة في ذاتها، وتشير بوصفها كلاً إلى وظيفة تواصلية مدركة**»[58]، و يَعُدّ هذا التّعريف، أيضاً، النّصّ نظاماً من العلامات تؤدّي وظيفة تواصليّة.

و عليه، و حسب اعتقادنا، فإنّه من غير الممكن فصل المفهوم البنيوي للنّص عن مفهومه التّواصليّ، سواء كان ذلك في دراسة النّصوص أم في تدريسها. و منه يمكننا تعريف النّصّ تعريفاً إجرائيًّا بأنّه بنية لغويّة منطوقة أو مكتوبة تؤدّي وظيفة تواصليّة. و انطلاقا من هذا المنظور يصبح تدريس النّصّ مرتبطاً ارتباطاً تامًّا بالوظيفة التّواصليّة الّتي يؤدّيها هذا النّصّ في الحياة الواقعيّة.

3-1-2- مفهوم النّص بيداغوجيّا:

يمكن أن نورد، في سياق حديثنا عن مفهوم النّصّ البيداغوجيّ ، تعريفاً بدا لنا محيطاً بهذا المفهوم، و هو الّذي يعرّفه بأنّه: «**وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعاً معيّنا، و يتمّ اختيارها لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم و التحليل و التذكر لدى التلاميذ، و كذلك إكسابهم معلومات معيّنة في مجال محدد**»[59]، و إضافةً إلى ما جاء في هذا التّعريف من خصائص و مميّزات للنّصّ البيداغوجيّ، يمكن القول أنّ النّصّ البيداغوجيّ كوحدة لغويّة يجب أن يؤدّي وظيفة تواصليّة؛ و ذلك من خلال ربطه بواقع الحياة التي يعيشها المتعلّم.

و لا يقتصر النّصّ البيداغوجيّ على النّصوص الأدبيّة فقط، و إنّما يتجاوزها إلى كلّ النّصوص المعتمدة في تدريس المواد المختلفة، و في القول السّابق إشارة إلى ذلك، و هذا ما يؤكّده أيضاً "المنهل التّربوي" حيث جاء فيه: «**على مستوى بيداغوجي، يشكل النص منطلق عمل بيداغوجي لغوي و ثقافي، كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة (فلسفة، تاريخ، طبيعيات..). و للنص عدة مقاربات و طرائق تشكل ما يسمى ديداكتيك النص**»[60]. و تشير الجملة

---

[58] – كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية و المناهج، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر، ط1، 1425هـ- 2005م. ص27.

[59] – محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص12.

[60] – عبد الكريم غريب، ج2. ص952.

الأخيرة من هذا القول إلى أنّ هناك عدّة مقاربات و طرائق لتدريس النّصوص، منها "المقاربة النّصيّة" الّتي تعتمدها حاليّا مناهج تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ لتدريس النّصوص كما سنوضّحه فيما يأتي من هذا المبحث.

إنّ أهمّ ما نستخلصه انطلاقا من هذا العرض الموجز لمفهوم النّصّ بيداغوجيّا، هو أنّ النّصّ دعامة بيداغوجيّة هامّة توظّف في مختلف المواد التّعليميّة لأغراض متعدّدة (علميّة، ثقافيّة، أدبيّة...إلخ)، و لكي يحقق النّصّ البيداغوجيّ النّجاح في السّياق الّذي وظّف فيه ، حسب اعتقادنا، يجب أن يرتبط محتواه بالحياة الواقعيّة الّتي يعيشها المتعلّم، و بالمقاصد التّبليغيّة.

و الاستنتاج العام الّذي يمكن الوصول إليه فيما يخصّ مفهوم النّصّ اصطلاحيًّا وبيداغوجيًّا أنّه من الضّروريّ ربط البنية اللّغويّة للنّصوص بوظيفتها التّواصليّة سواء تعلّق الأمر بدراسة النّصوص أم بتدريسها.

3-2- المقاربة النّصّيّة و تدريس نصوص اللّغة العربيّة:

تستخدم المقاربة النّصّيّة حاليًّا في تدريس نصوص اللّغة العربيّة برحلة التّعليم الابتدائي كما تنصّ على ذلك المناهج الجديدة الّتي رافقت الإصلاحات التّربويّة، و سنحاول توضيح مفهوم هذه المقاربة كما جاء في مناهج التّعليم الابتدائيّ و تحليله، للوقوف على مميّزاتها و أهميّة استخدامها في التّدريس.

أوردت "الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ" تعريفاً للمقاربة النّصّيّة على أنّها المقاربة الّتي «**تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللّغة**»[61]، و يمكننا من خلال هذا التعريف أنّ نتبيّن الدّعامة الأساسيّة الّتي تقوم عليها المقاربة النّصّيّة، ألا و هي "النّصّ"، بحيث تبنى عليه كلّ النشاطات اللّغويّة، «**و لذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللّغوية الأخرى، فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التّعبير الشّفهي و التواصل و يتعرّف على كيفية بنائه كما يتلمّس من خلاله القواعد النحوية والصرفية و الإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصّة**»[62]، و من هنا تتّضح لنا خاصيّة من

[61] – مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011. ص10.

[62] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. ص08.

خصائص المقاربة النّصّية، و هي جعلها للنّصّ المنطلق الرئيس لكل الأنشطة التّعليمية، بما فيها التّعبير و النّحو و الصّرف و الإملاء، و حتى عملية الإنتاج اللّغوي و الكتابة، و هي بذلك تجعل كلّ الأنشطة اللّغويّة في علاقة متكاملة تحت لواء النّصّ. و هذه العلاقة المتكاملة بين الأنشطة اللّغوية إنّما تساعد على تنمية الكفاءة القرائيّة و الكتابيّة لدى المتعلّم[63].

و لذلك فإنّ الهدف من جعل النّصّ منطلقاً لكلّ الأنشطة التّعليميّة هو العمل على ربط المحتويات الدّراسيّة بعضها ببعض، و تمكين التّلميذ من دراستها ككلٍّ متكاملٍ لا كأجزاء متفرّقة و هذا ما يؤكّده "منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي"، إذ جاء فيه أنّ «**المقاربة النصية توفر الشمول للمتعلم و تمنع "تفتيت" المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحّد**»[64]، و سيتيح مبدأ الشّموليّة للمتعلّم فرصة ربط مكتسباته بعضها ببعض، و إمكانيّة إدماجها مع مكتسباته السّابقة.

و عليه يمكننا القول إنّ المقاربة النّصّية توفّر للمتعلّم عنصرا: «**الشمولية و إدماج المكتسبات**»[65]؛ بحيث تتم عمليّة الإدماج هذه في شكل متكامل يربط بين كل مكتسبات المتعلّم.

هذا و يساهم تطبيق المقاربة النّصّية في تنمية مهارتين ضروريّتين و هما[66]:

أ- التّلقي و الفهم: بحيث تتيح للمتعلّم فرصة تلقّي النّصوص و فهم معانيها، و إدراك محتوياتها، و مقاصد أصحابها، و الآليات المتحكّمة في تعالق البنيات النّصيّة.

ب- الإنتاج: فعند فهم المتعلّم للنصوص و إدراكه لخصائصها سيتمكّن من استثمار ذلك في محاولة إنتاج نصوص على منوالها.

و يُعدّ اكتساب هاتين المهارتين أمراً مهمًّا و ضروريًّا للمتعلّم، و هذا ما أكّده "فان دايك" حيث يقول: «**فإنتاج النص و فهمه هما إلى حد ما جانبان محوريان لدرس لغة**

---

[63] – مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011. ص06.

[64] – مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج. ص25.

[65] – منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. ص23.

[66] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. ص08- 09.

(الأم)»[67]؛ حيث إنّ المتعلّم سيتمكّن، من خلال مهارتيّ الفهم و الإنتاج، من فهم الخطابات و إنتاج خطابات أخرى مماثلة لها في مختلف المجالات و المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن يواجهها في محيطه الاجتماعيّ.

و عليه يجدر التّأكيد على ضرورة ربط النّصوص التّعليميّة بحياة المتعلّم الّتي يحياها خارج المدرسة. فلا يجب أن يتعلّم المتعلّم جملاً فقط، بل يجب أن يتعلّم، إضافة إلى ذلك، تنظيم المعلومات في نصّ أطول كمقالة صحفيّة مثلاً، و كيف يلخّص نصوصاً تلخيصاً صحيحاً، و أن يتعرّف، أيضاً، على العلاقة القائمة بين الأبنية النّصيّة و الوظائف التّداوليّة و الاجتماعيّة للنّصوص[68]. و لذلك فإنّه لا يكفي للمتعلّم أن ينتج نصوصاً ذات بنيةٍ متماسكةٍ و سليمةٍ، بل يجب عليه، إلى جانب ذلك، جعل هذه النّصوص المُنتَجة مطابقةً لسياقها الاجتماعيّ[69].

و فعلاً فإنّ المقاربة النّصيّة تذهب المذهب نفسه؛ حيث تدعو إلى «**معاملة اللغة على أنها كلّ ملتحم، و ربط الخطاب فيها بنية المتكلم و بالسياق الذي يصدر فيه**»[70]، و هذا ما يمكّن المتعلّم من معرفة السّياقات التي تستعمل فيها النّصوص أثناء عمليّات تواصل حقيقيّة.

يمكن من خلال ما ذكر أعلاه حول المقاربة النّصيّة استخلاص أهمّ خصائصها، و تتمثّل فيما يأتي:

- تعتمد على النّصّ، و تعتبره المنطلق لكلّ الأنشطة التّعليميّة.
- تربط بين الأنشطة التّعليميّة، و تجعلها كلاً متكاملاً.
- تساعد المتعلّم على إدماج مكتسباته من خلال تحقيق مبدإ الشموليّة.
- تكسب المتعلّم مهارتيّ فهم النّصوص و إنتاجها.
- تربط عمليّة تعلّم اللّغة بحياة التّلميذ و مجتمعه .

---

[67]- تون أ. فان دايك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري، القاهرة، دار القاهرة للكتاب، ط1، 1421هـ- 2001م. ص333.

[68]- المرجع نفسه. ص334.

[69]- محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي. ص216.

[70]- منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. ص19. و ينظر: منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. ص19.

- تشجّع المتعلّم على التّواصل مع الآخرين باستعمال النّصوص.
- تمكّن المتعلّم من توظيف ما تعلّمه في مواقف حقيقيّة.

مما سبق عرضه يمكننا استنتاج مفهومٍ واضحٍ للمقاربة النصيّة كما يأتي: المقاربة النّصّية هي مقاربة تجعل من النّصوص بمختلف أنواعها (حكاية، مقال، مقطوعة شعريّة...) منطلقاً لكلّ الأنشطة اللّغويّة من قراءة و كتابة و تعبير و إملاء...إلخ، و سبيلاً لتحقيق الترابط والتّكامل و التّفاعل فيما بينها، من أجل تمكين المتعلّم من اكتساب المادّة اللّغويّة مرتبطة بسياقاتها التّواصليّة، و إكسابه القدرة على فهم النّصوص و إنتاجها في مختلف المواقف الّتي تواجهه في حياته اليوميّة.

3-3- علاقة المقاربة النّصيّة بالمقاربة التّواصليّة:

يبدو أنّ المقاربة النّصّية من المقاربات الناجحة و الهادفة في تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي بصفة خاصّة، و في كلّ المراحل الدّراسيّة اللاّحقة لها بصفة عامّة؛ و أنّ تطبيقها في المدرسة الجزائريّة أصبح حتميّةً لابدّ منها من أجل الوصول إلى الأهداف المسطّرة، و اللّحاق بركب الطّرائق الحديثة في التّعليم.

و ترتبط المقاربة النّصيّة بالمقاربة التّواصليّة ارتباطاً وثيقاً، و يمكن حسب اعتقادنا عدّ المقاربة الأولى جزءاً من المقاربة الثّانية؛ حيث تهدف المقاربة النّصيّة إلى إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة (Une compétence textuelle)، في حين أنّ هذه الكفاءة ما هي إلاّ جزء من كفاءة أعمّ و أشمل و هي الكفاءة التّواصليّة، الّتي تهدف المقاربة التّواصليّة إلى إكسابها لمتعلّم اللّغة.

يعرّف أحد الباحثين، في هذا السّياق، الكفاءة النّصّيّة بقوله: «**أما الكفاية النصية، فهي قدرة الفرد على فهم الأقوال و إنتاجها في مواقف تواصلية**»[71] و يضيف قائلاً: «**فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصاً، لأن هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة و تحيل على مراجع معينة**»[72]، من هنا يمكننا القول إنّ الكفاءة التّواصليّة هي قدرة المتعلّم على فهم النّصوص و إنتاجها في مختلف المواقف التّواصليّة الّتي يمكن

[71] – ميلود حبيبي: الاتصال التربوي و تدريس الأدب. ص114.

[72] – المرجع نفسه. ص114.

أن تواجه في حياته الاجتماعيّة، و هذا ما تهدف إليه المقاربة النّصيّة بدعوتها إلى إكساب المتعلّم مهارتي فهم النّصوص و إنتاجها.

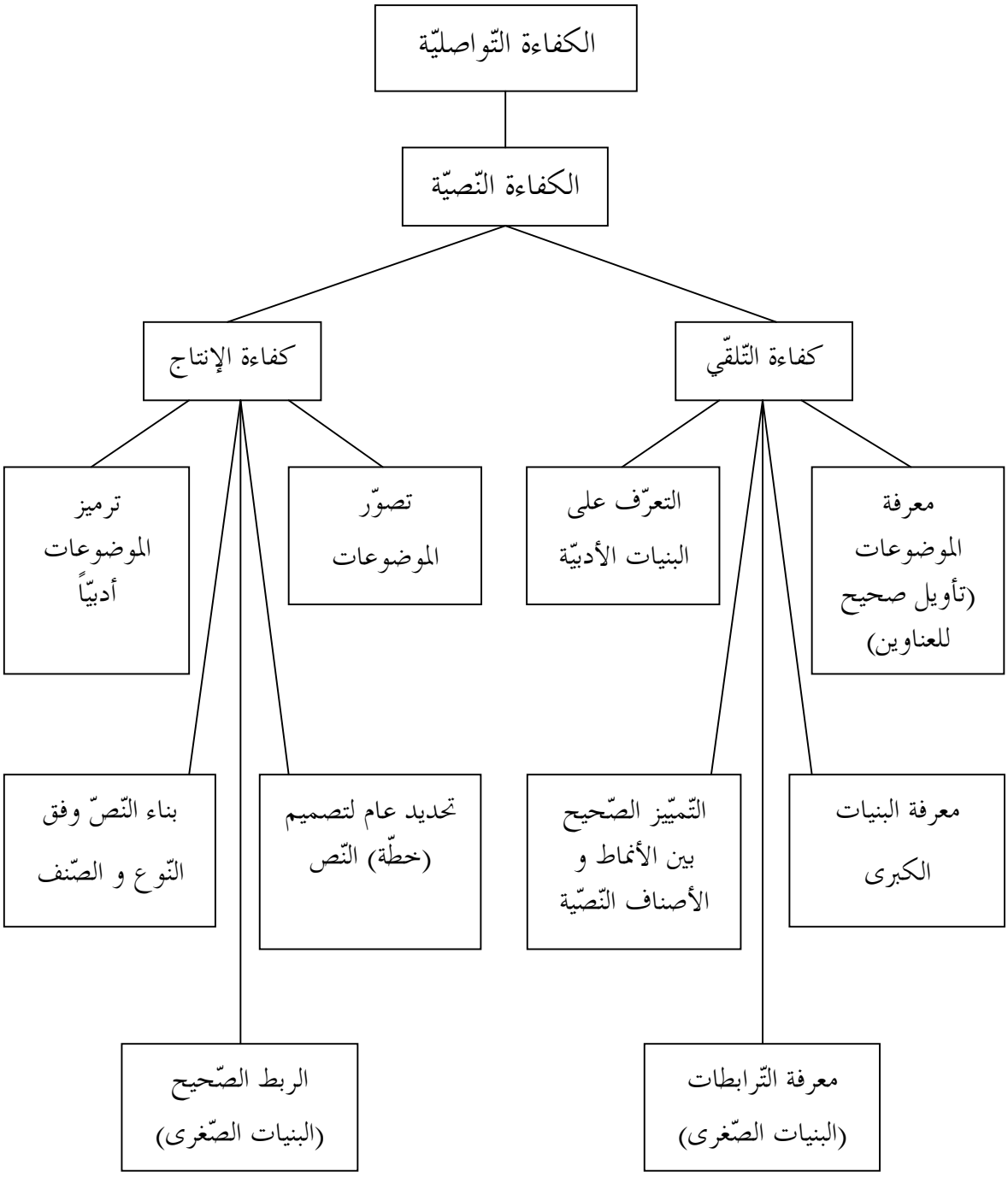
و تشتغل الكفاية النّصيّة، حسب الباحث نفسه، على محورين أساسيّين هما[73]:

- محور خطيّ لتحقيق المتوالية الكلاميّة في شكل جمل.
- محور دلاليّ للعلامة اللّغويّة، أي قدرتها على الإحالة على وقائع و أشياء توجد خارج اللّغة.

تبعاً لهذا الرّأي فإنّ الكفاءة النّصيّة لا تتوقّف عند حدود فهم و إنتاج النّصوص بل تتعدّاها إلى القدرة على ربط هذه النّصوص بمواقف حقيقيّة مختلفة.

و توضّح التّرسيمة أسفله عناصر الكفاءة النّصيّة و علاقتها بالكفاءة التّواصليّة كما يأتي:

[73] – المرجع نفسه. ص114. ينظر أيضا: عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص183. ينظر أيضا: يحي بعيطيش و آخرون: معجم مصطلحات أدبية و لسانية فرنسي عربي، مخبر اللغات و الترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، مؤسسة الرجاء للطباعة و النشر، 2014م. ص76.



الشّكل رقم (19) يمثّل عناصر الكفاءة النّصيّة و علاقتها بالكفاءة التّواصليّة [74].

نلاحظ انطلاقاً من الشّكل أعلاه أنّ الكفاءة النّصيّة هي عنصرٌ من عناصر الكفاءة التّواصليّة، تحتوي على كفاءتين جزئيّتين، أمّا الأولى فهي: كفاءة التّلقّي و هي القدرة على تلقّي

[74] – ميلود حبيبي: الاتصال التربوي و تدريس الأدب. ص115.

النّصّ و فهمه، و أمّا الثّانية فهي: كفاءة الإنتاج؛ وتعني القدرة على إنتاج النّصوص السّليمة شكلاً و مضموناً.

و صفوة القول في ختام هذا الموضوع، هي أنّ هناك علاقة وطيدة بين المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة، فالأولى تهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة، و هذه الكفاءة مكوّن من مكوّنات الكفاءة التّواصليّة، من هنا تنبع أهميّة استثمار المقاربة التّواصليّة و الاستفادة من مبادئها في تطبيق المقاربة النّصّيّة، و النّهوض بعمليّة تدريس النّصوص اللّغويّة و تحقيق الأهداف المرجوّة منها.

3-4- واقع تطبيق المقاربة النّصيّة في تدريس نصوص اللّغة العربيّة:

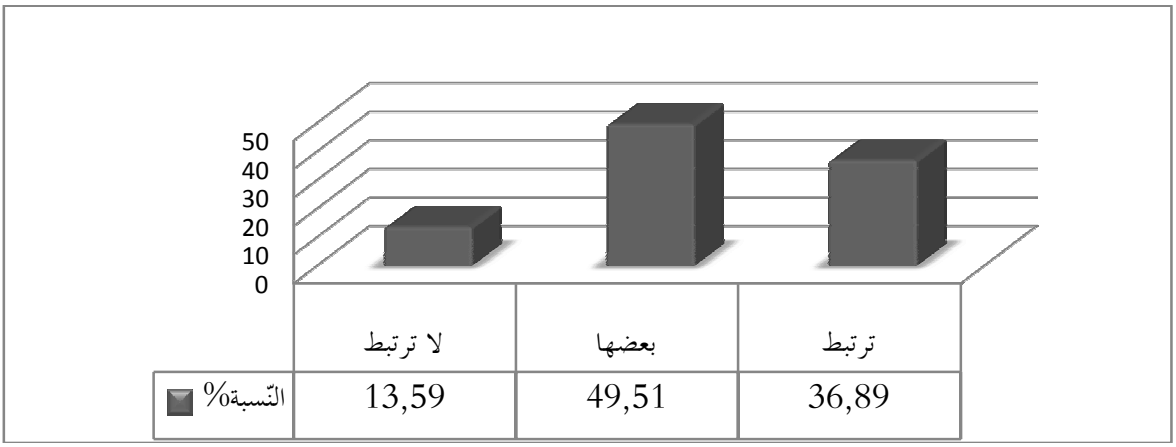
توصي مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ، كما سبقت الإشارة، إلى اتّباع المقاربة النّصيّة في تدريس النّصوص، بحيث يصبح النّصّ اللّغويّ منطلقاً لكلّ النّشاطات اللّغويّة، و بذلك يتمّ الرّبط بين كلّ مكتسبات المتعلّم.

إلاّ أنّ الممارسة الفعليّة في الميدان، حسب رأيّ أحد الباحثين، تبيّن أنّ النّشاطات اللّغويّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ و غيرها من المراحل الأخرى، مازالت تدرّس منفصلة عن النّصّ مثل النّحو و الصّرف، و المطالعة، و التّعبير...إلخ، و ظلّت هذه النّشاطات تُتناول بمنطق المحتويات[(75)]؛ بمعنى أنّ المقاربة بالمحتويات الّتي تعتمد على العرض الجيّد للمحتويات و تحرص على تلقينها للمتعلّم، كما سبق أن ذكرنا في موضع آخر من هذا البحث، مازالت تستعمل في تدريس النّشاطات اللّغويّة ممّا يؤثّر سلباً في تطبيق المقاربة النّصّيّة هذا من جهة، و من جهةٍ أخرى فإنّ تطبيق المقاربة النّصيّة و فاعليّتها في إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة ستظلّ محدودةً إن لم تعتمد على نصوص مستمدّة من الحياة الواقعيّة الّتي يحياها المتعلّم. و قد صرّح أغلبيّة المعلّمين، عند سؤالهم عمّا إذا كانت النّصوص المقرّرة في المنهاج ترتبط بالواقع الّذي يعيشه المتعلّم ، أنّ بعضاً من هذه النّصوص فقط ترتبط بالواقع المعيش، و هذا ما يمثّله الرّسم البيانيّ أسفله[(76)]:

---

[75] – حسين شلوف: الطرائق النشطة و تدريس اللغة العربية. ص190.

[76] – ينظر نتائج الاستبيان. ص226 من هذا البحث.



رسم بيانيّ رقم (12) يمثّل رأي المعلّمين حول مدى ارتبط النّصوص اللّغويّة المدرّسة بالواقع المعيش.

يفاد من الرّسم البيانيّ أعلاه أنّ النّسبة الأكبر من المعلّمين، بما يقارب الخمسين بالمائة (50%)، تؤكّد أنّ النّصوص المقرّرة في مناهج اللّغة العربيّة لا ترتبط جميعها بالواقع المعيش للمتعلّم.

من هنا نستنتج أنّ النّصوص المدرّسة في التّعليم الابتدائيّ لم تستمدّ في مجملها من الحياة الواقعيّة للمتعلّم، و هذا ما سيؤثّر سلباً في تطبيق المقاربة النّصيّة، و يعيق تحقيق النّتائج المرجوّة منه، و على رأسها إكساب التّلميذ كفاءة نصيّة.

بعد هذه اللّمحة حول واقع تطبيق المقاربة النّصيّة في تدريس نصوص اللّغة العربيّة، يتّضح أنّ عمليّة تطبيق هذه المقاربة تعاني من بعض المشاكل أو المعيقات، خاصّة منها ما يتعلّق باستخدام المقاربة بالمحتويات في تدريس النّشاطات اللّغويّة، و أيضاً عدم الاعتماد الكامل على النّصوص الحيّة المتداولة في المجتمع الّذي يعيش فيه المتعلّم، و هذا ما يدفعنا إلى اقتراح استثمار النّصوص الحيّة عند تطبيق المقاربة النّصيّة و جعل هذه النّصوص منطلقاً لتدريس كلّ النّشاطات التّعليميّة من قراءة و كتابة و تعبير...إلخ، و هذا ما سنوضّحه أكثر في العنصر الأتي:

3-5- استثمار النّصوص الحيّة كإجراءٍ مقترحٍ لإكساب المتعلّم كفاءة نصيّة:

سنحاول في إطار هذا العنصر تقديم مقترحٍ ينصّ على استثمار النّصوص الحيّة عند تطبيق المقاربة النّصيّة، بما قد يساهم في إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة تمكّنه من التّواصل مع أفراد مجتمعه باستخدام اللّغة العربيّة، و ذلك بالاستناد إلى المقاربة التّواصليّة.

و نقصد بالنّصوص الحيّة، الّتي يطلق عليها أيضاً "النّصوص الأصليّة"[77] (Textes authentique) أو الوثائق الأصليّة (Document authentique)[78] ، النّصوص الّتي يمكن الحصول عليها من الواقع المعيش، و قد عرّفها صاحب "المنهل التربوي" بقوله: «**رسائل لفضية أو لفظية تصويرية مستمدة من التبادلات الحقيقية بين المتكلمين الأصليين باللغة المراد تعليمها. و التي تتميز بخصائص الممارسة التواصلية المتعارف عليها لدى أولائك المتكلمين**»[79]. و تبيّن الجملة الأخيرة من هذا القول أنّ النّصّ الأصليّ يستمدّ من صلب الممارسات التّواصليّة في المجتمع الّذي يتكلّم اللّغة المراد تعليمها.

و عليه نستطيع عدّ النّصوص الأصليّة أو الحيّة، الّتي يُقترح توظيفها عند تطبيق المقاربة النّصيّة، نصوصاً مستمدّةً من الحياة الواقعيّة للمتعلّم، إذ يحتمل أن يصادفها في أثناء تواصله اليوميّ مع أفراد مجتمعه في مختلف الموضوعات: الاجتماعيّة و الثقافيّة و الدينيّة و السّياسيّة و الاقتصاديّة...إلخ، و يمكن الحصول على هذه النّصوص، مثلاً، من: الجرائد، مقاطع صوتيّة أو تسجيلات مثل الحوارات السّياسيّة و المواعظ الدينيّة، إعلانات مكتوبة و شفويّة، تقارير طبيّة...إلخ.

فقد يتيح هذا الإجراء للمتعلّم التّعامل مع نصوص من حياته الاجتماعيّة أو قريبة منها، و بذلك سيكون قادراً على تلقّي مختلف النّصوص الّتي قد تصادفه في حياته خارج المدرسة و فهما و النّسج على منوالها، و سيحصل للمتعلّم ربط المعارف الّتي يدرسها في المدرسة مع محيطه الاجتماعيّ. و هذا ما يدعو إليه رواد المقاربة التّواصليّة؛ إذ يؤكّدون ضرورة استخدام المواد اللّغويّة الأصليّة أو الحقيقيّة، و ذلك من أجل تفادي المشكلة الّتي يلاقيها المتعلّمون عند استعمالهم لما يدرسونه داخل القسم في المواقف الحياتيّة اليوميّة[80].

و بذلك ستكون المقاربة النّصيّة حلقة وصلٍ بين المجتمع و المدرسة؛ فبتوظيفها للنّصوص المستمدّة من الواقع المعيش المتعلّم فإنّها ستربط هذا الواقع المعيش بكلّ النّشاطات الّتي يدرسها

---

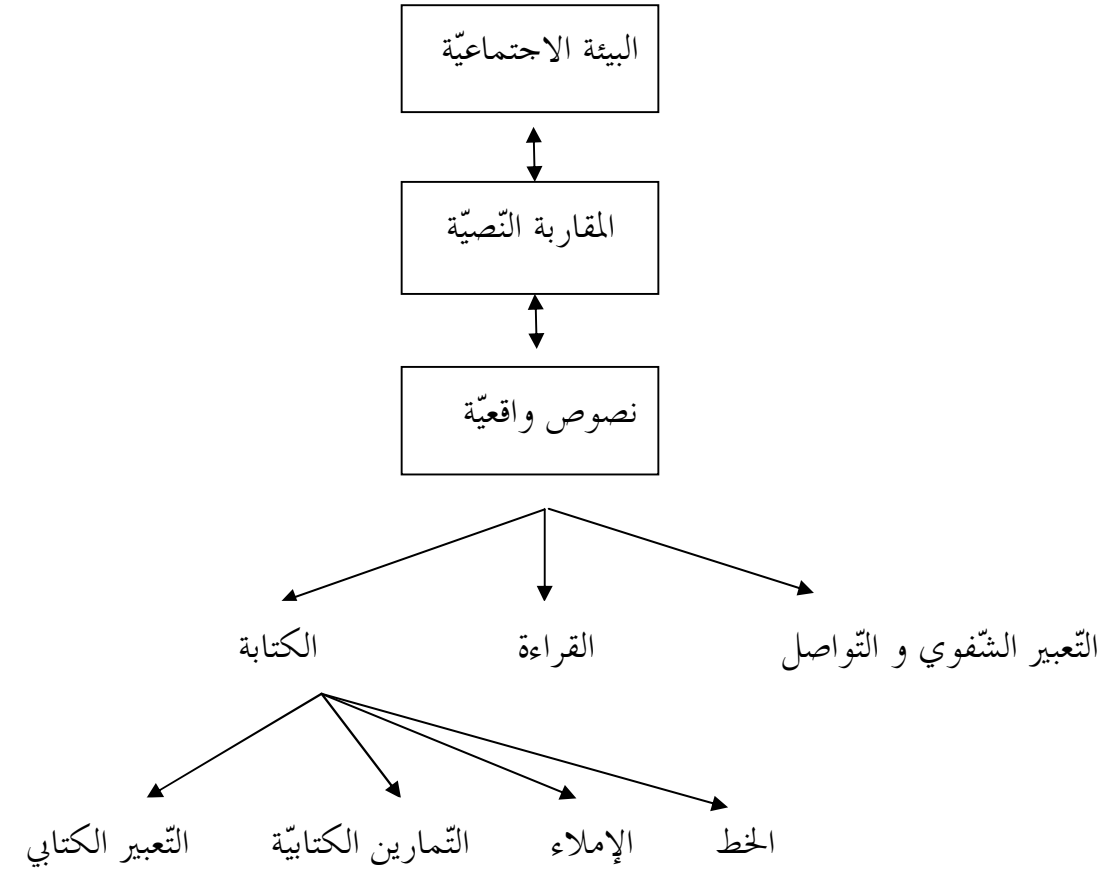
[77] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2. ص952.

[78] – المرجع نفسه، ج1. ص284.

[79] – المرجع نفسه، ج1. ص284.

[80] – دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة. ص153.

من تعبير و قراءة و كتابة...إلخ، على اعتبار أنّ النّصّ هو نقطة انطلاق كلّ الأنشطة التّعليميّة، و هذا ما يمثّله الشّكل أسفله:



شكل رقم(20) يمثّل أهميّة استخدام النصوص الحيّة عند تطبيق المقاربة النّصيّة.

و يفاد من الشّكل أعلاه أنّ استخدام النّصوص الحيّة عند تطبيق المقاربة النّصيّة أمـــرٌ في غاية الأهميّة لأنّه سيجعل من كل الأنشطة التّعليميّة ذات صلة بالحياة الاجتماعيّة للمتعلّم، الّذي سيتمّ له اكتساب لغة عربيّة فصيحة يمكنه توظيفها في تواصله مع أفراد مجتمعه.

و خلاصة القول فيما يتعلّق باستثمار النّصوص الحيّة، هي أنّ هذه النّصوص ستساهم في إكساب المتعلّم كفاءةً نصيّةً فيصبح قادراً على فهم نصوص مختلفة من عدّة أنواع و إنتاجها في مختلف المواقف التّواصليّة الّتي يحتمل أن تصادفه في حياته اليوميّة، كمـــا أنّ هـــذه النّصـــوص ستكون، في إطار المقاربة النّصّيّة، حلقة وصلٍ بين النّشاطات اللّغويّة و بين الممارسات التّواصليّة الواقعيّة.

و الاستنتاج العام الّذي يمكن الوصول إليه في ختام هذا المبحث هو أنّ المقاربة النّصيّة مقاربة تواصليّة للنّصوص المدرّسة؛ لأنّها تمكّن المتعلّم، عن طريق إكسابه الكفاءة النّصيّة، من فهم و إنتاج نصوص و خطابات، في إطار عمليّة التّواصل مع الآخرين، خاصّة إذا ما تمّ الاعتماد على النّصوص الأصليّة المستمدّة من صلب الممارسات التّواصليّة الّتي تتمّ بين أفراد المجتمع.

4- التّقويم في إطار وضعيّات تواصليّة:

4-1- تحديد مفهوم التّقويم:

استخدم مصطلح (Evaluation) في اللّغة الفرنسيّة، بترجمات مختلفة إلى اللّغة العربيّة، و نخصّ بالذّكر هنا مصطلحي: التّقويم و التّقييم؛ فقد استعمل هذين المصطلحين من طرف الباحثين في المجال التربويّ كمرادفين للكلمة الأجنبية السّابقة الذّكر، على الرّغم من أنّهما غير مترادفين في الأصل؛ إذ إنّ أصل كلمة تقويم من الفعل قوّم، و يقال في لغتنا العربيّة: «**قَوَّمَ دَرْأَه: أَزال عِوَجَه**»[81] و «**قَوَّمْتُ الشيء فهو قَوِمٌ، أى مُسْتَقِيمٌ**»[82]، و منه قوله تعالى في الآية الرّابعة (04) من سورة التين: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾، و تأويل الآية، كما جاء في "تفسير الجلالين"[83]، لقد خلقنا جنس الإنسان في أحسن تعديلٍ لصورته. أي لقد خلقنا الإنسان في أحسن شكلٍ، أو في أحسن صورةٍ و أحسن تعديلٍ متّصفاً بأجمل الصّفات و أكملها...إلخ، و إجمالاً أحسن صورة و أبدع خلقاً[84]. و بناءاً عليه يمكننا القول أنّ كلمة تقويم ترتبط بمعاني التّعديل، و التّصحيح، و التّجبير[85]. أمّا أصل كلمة تقيّيم فهو من القِيمة (Valeur)، وهي مفرد قيم، و تعني القدر أو التّثمين، و التّقييم بذلك يعني: التّثمين و التّقدير أو

---

81 – [مادة قوم] ابن منظور: لسان العرب، ج12. ص225.

82 – [مادة قوم] الجوهري: الصّحاح، ج5. ص2017.

83 – جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي. ص513.

84 – أنور عقل: نحو تقويم أفضل، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 1421هـ-2001م. ص46.

85 – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص385.

تحديد قيمة الشّيء[86]. و يحيل التّقييم على القياس[*] (Mesure) و إسداء قيمة (Aprériation)[87].

و لمّا كان مصطلح التّقويم بهذا المعنى فإنّه أشمل من مصطلح التّقييم و لا يساويه في المعنى، و هذا ما عبّر عنه "عبد الكريم غريب"في قوله: «**هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته. و مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويًا، و هي الأكثر انتشارًا في الاستعمال بين النّاس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط**»[88]. و يشير هذا القول إشارةً واضحةً إلى أنّ مصطلح التّقويم هو المصطلح الأشمل، و الأصحّ لغويًّا، و الأجدر بالاستعمال.

و على العكس من ذلك نجد أنّ صاحب كتاب "مدخل إلى التقييم التربوي"، يَعُدّ الكلمة الأجنبية (Evaluation) تعني التّقييم لا التّقويم، و يرى أن عملية الحكم على التّدريس هي عمليّة تقدير و إثبات حالة، في حين أن التّقويم هو عمليّة تعديل و تجديد، إذ يقول: «**و حيث أنّ التقييم هو إثبات حالة و التقويم هو تعديل حالة فإنّ مصطلح التقييم هو الأشمل و الأحدث**»[89]. و لكنّ التّقويم في البيداغوجيّات الحديثة أصبح يتجاوز عمليّة التّقييم إلى عمليّة الإصلاح و التّعديل، وهذا ما يفنّد القول أعلاه.

---

[86] – المرجع نفسه، ج1. ص385.

*– القياس هو عمليّة تقوم على الملاحظة التّجريبيّة للحصول على سمة معيّنة لسلوك ما، و تهدف إلى صياغة هذه الملاحظة في شكل قابل للقياس و التّصنيف. و بمعنى آخر فإنّ القياس يفيد تحويل الظّاهرة المراد قياسها من الوصف إلى الكمّ. ينظر: قاسم علي الصراف: القياس و التقويم في التربية و التعليم، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 1422هـ–2002م. ص16.

[87] – عبد الكريم غريب: البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة و المعقدة، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التّربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1435هـ–2014م. ص151.

[88] – المنهل التربوي، ج1. ص384.

[89] – العربي عقون، الجزائر، عين مليلة، دار الهدى، 2006 م. الهامش ص05.

و بناءً على ما تقدّم ذكره، من فروقٍ بين التّقييم و التّقويم، يمكننا أن نستنتج أنّ كلّ واحدٍ منهما ينفرد بمفهوم خاصّ به، و بمميّزات تميّز معناه و استعماله عن المصطلحات الأخرى.

و من الواضح إذن أنّ الهدف من البحث هو الذي يحدّد نوع المصطلح الّذي نستعمله وهو الّذي يجعلنا نختار مصطلح التّقييم أو التّقويم[90]، و بما أنّ معنى التّقويم في ظلّ البيداغوجيّات الحديثة، كما سبقت الإشارة، أصبح عمليّة مستمرّة تهدف إلى إصلاح العمليّة التّعليميّة وتدارك ما قد يطرأ عليها من نقائص و اختلالات، فإنّه من المناسب استعمال مصطلح التّقويم.

نخلص، ممّا سبق ذكره، إلى أنّ هناك تداخلاً كبيراً بين مفهومي التّقييم و التّقويم إلى الحدّ الّذي يجعل عمليّة الفصل بينهما عمليةً صعبةً، خاصّةً و أن هذين المصطلحين يستعملان بمفهوم واحد في الأوساط التربويّة، إلاّ أنّه و بالرّغم من ذلك فهناك اختلاف جذريّ بين المصطلحين، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، و أهمّ ما يمكن استخلاصه أنّ استخدام مصطلح التّقويم أشمل و أنسب.

4-2- أنواع التّقويم المتّبعة في تدريس اللّغة العربيّة:

إنّ المستجدّات الحاصلة على المستوى التّعليميّ في إطار الإصلاحات الّتي لحقت المنظومة التّربويّة الجزائريّة، تستدعي إعادة النّظر في كل جوانب العمليّة التّعليميّة. و لعلّ من أهم هذه الجوانب التّقويم التّربويّ، الّذي يعدّ مكوّناً هامًّا من مكوّنات العمليّة التّعليميّة، و أحد المرتكزات الّتي يقوم عليها الفعل التّربويّ، و في ظل ممارسته يتبيّن مدى استيعاب المتعلّمين لمقرّرات المنهاج[91].

و قد أصبح التّقويم في التّعليم الابتدائيّ، يتفرّع إلى عدّة أنواع ترافق سير العمليّة التّعليميّة، و هو بذلك لم يعد محصوراً في الأسئلة التّقليديّة و الاختبارات الاسترجاعيّة، و إنّما انصبّ اهتمامه على المتعلّم باعتباره محور العمليّة التّعليميّة. فلم تعد العمليّة التّقويميّة التّي تهتم

---

[90] – فريدة بوساحة: التقويم و البيداغوجيا، ضمن كتاب: تقويم الطّرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النظرية و التطبيق. ص224.

[91] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. ص22.

بالتّحصيل الدّراسي تتماشى و الحال الرّاهنة و المستقبلية للتّعليم و احتياجاته المتغيّرة، فالأداء الوظيفيّ للمتعلّم أصبح يتطلّب منه اكتساب معلومات جديدة و بطرق ذاتية، يوظّفها في حلّ مشكلات متعدّدة غير منظورة في حينها، أداءً وظيفيّا يحتاج إلى متعلّم يستطيع أن يكيّف سلوكه و ينظّم تفكيره ذاتيًّا، و يقدر على التّواصل و التّعاون مع الآخرين[92].

و هناك ثلاثة أنواعٍ من التّقويم المقرّرة في التّعليم الابتدائي و هي:

4-2-1- التّقويم التشخيصي (L'évaluation diagnostique):

سمّي هذا النّوع من التّقويم بالتّقويم التّشخيصيّ لأنّه يشخّص مواطن القوّة و الضّعف في إمكانيّات المتعلّمين[93]. و سمّي أيضاً "بالتقويم الأوّلي"[94]، لأنّه يقع في بداية التّعليم، و "التقويم الأدائي"[95] لأنّه يهدف إلى الوصف العلميّ الدّقيق لأداءات المتعلّمين، و التّقويم التّمهيديّ (Introductif) أو التّنبّؤيّ (Prédictive)[96].

يعرّف "عبد الكريم غريب" التّقييم التّشخيصيّ بأنّه: «**إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات و معلومات عن قدرات و معارف و مواقف التلاميذ السابقة و الضرورية لتحقيق أهداف الدرس. فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس و مدى استعداد التلاميذ**»[97]. و تشير الفقرة الأخيرة من هذا التّعريف إلى أنّ الهدف الأساسيّ من التّقويم التّشخيصيّ كما هو واضح من اسمه هو تشخيص استعدادات المتعلّم قبل الانطلاق في الدّرس.

و بهذا فإنّ التّقويم التّشخيصيّ إجراء عمليّ يقوم به المعلّم في بداية سنةٍ دراسيّةٍ أو دورةٍ، أو مجموعة دروسٍ أو درسٍ، أو جزء من درسٍ، حتّ يتمكّن من الحصول على بيانات ومعطيات تبيّن له مستوى المتعلّم ، و مدى تحكّمه في المكتسبات السّابقة من مهارات و قدرات

---

92 – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات. ص40.

93 – فريدة بوساحة: التقويم و البيداغوجيا. ص244.

94 – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ص13.

95 – فريدة بوساحة: التقويم و البيداغوجيا. ص244.

96 – محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم، الجزائر، معسكر، مطبعة غريس، ط2. ص94.

97 – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص402.

و معارف...إلخ، من أجل الاستناد إليها في عمليّة التّدريس الحاليّة، أو من أجل تحديد أسباب الفشل و نقاط الضّعف في مكتسبات المتعلّم، لوضع الخطط التّدريسيّة المناسبة، و اتخاذ القرارات الكفيلة بتدارك هذا النّقص[98]. و بصفةٍ مختصرةٍ يمكن عدّ التّقويم التّشخيصيّ تشخيصاً لمنطلقات عمليّة التّدريس و مدى استعداد المتعلّم و تأهيله للانتقال بكلّ سلاسة و سهولة إلى مرحلة التّعلّم المقبلة[99].

و حسب "الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ"[100] فإنّ "التّقويم التّشخيصيّ" يؤدّي وظيفتين اثنتين و هما:

- **الوظيفة التّشخيصيّة:** الّتي تهدف إلى معرفة أقصى ما يمكن من معطيات المتعلّقة بالمكتسبات القبليّة، و الصعوبات الّتي قد تعترض عمليّة التّعلّم، و كذا اهتمامات المتعلّمين و رغباتهم واحتياجاتهم.

- **الوظيفة التنبّئيّة:** التي تهدف إلى التّفكير في بعض فرضيّات العمل من أجل معالجة المشاكل الّتي تكتشفها عمليّة التّشخيص.

و بذلك نخلص إلى أنّ التّقويم التّشخيصيّ تقويم مهمّ و ضروريّ يجب إجراؤه قبل الانطلاق في أيّة عمليّة تعليميّة لأجل معرفة الخلفيّة المعرفيّة للمتعلم و استعداداته القبليّة، و بالتّالي اختيار الطّريقة الأنسب لتعليمه.

4-2-2- التّقويم التّكوينيّ (L'évaluation formation):

يرافق التّقويم التّكوينيّ سير العمليّة التّعليميّة، و يتمّ إجراءه حال وقوعها، و يعدّ جزءاً منها، و سميّ هذا التّقويم بالتّكوينيّ لأنّه يسير بمحاذاة تكوين المتعلّم، و يعدّ وسيلة من وسائله.

و يعرّف التّقويم التّكوينيّ بأنّه «**ذلك التقويم الذي يتم (و لأكثر من مرة) أثناء تطبيق برنامج أو تجربة ما بقصد تطوير هذا البرنامج أو تلك التجربة**»[101]. و عليه، يعدّ التّقويم التّكويني عمليّةً

---

98 – محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم. ص94.

99 – عبد الكريم غريب: البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة و المعقدة. ص151.

100 – منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ص23.

101 – أحمد الخطيب و آخرون: البحث و التقويم التربوي، الأردن، عمان، دار المستقبل للنشر و التوزيع، 1405هـ- 1985م. ص125.

ملازمةً للعملية التّعليميّة، و لا يستطيع المعلّم الانتقال من وحدة تعليميّة إلى أخرى، أو من درسٍ إلى آخر دونما القيام بتقويم لمدى تمكّن متعلّميه من الدّرس السّابق، ممّا يساعده على معرفة مدى اكتسابهم للكفاءات المسطّرة و معرفة أسباب الفشل، إن وجدت، وإصلاحها و معالجتها، و هذا ما يسمى بالتّقويم التّكوينيّ.

و لا يتوقّف التّقويم التّكوينيّ عند حدود مساعدة المعلّم على تحسين سير عمليّة التّعليم، و إنّما يتجاوزه إلى مساعدة المتعلّم أيضاً؛ و ذلك بإطلاعه على مدى تقدّمه و الصعوبات الّتي تواجه تعلمه. فهدف التّقويم التّكوينيّ هو«**مساعدة المتعلم العاجلة و إخباره بصفة مستمرة و مرحلية عن صعوبات التعلم و درجة تطوره و عن خطوات هذا التعلم و منهجه قصد اقتراح وسائل التطوير و تغطية مواطن النقص ...، و هو كذلك إجراء يساعد المدرس على أخذ معلومات تمكن من تطوير وسائل التدريس وأنشطته**»[102]. و من أهمّ الوظائف الّتي يقوم بها هذا التّقويم ما يأتي[103]:

- إخبار المدرّس و المتعلّم بدرجة تحكّمهما في تعليم معيّن.
- كشف صعوبات التّعلّم.
- كشف وسائل تجاوز هذه الصّعوبات.

و لكون التّقويم التّكوينيّ جزءًا لا يتجزأ من العمليّة التّعليميّة فإنّ الأخطاء، في ظلّه، تعدّ أمراً طبيعيّا و جزءاً من سيرورة التّعلّم، و ليست نقاط ضعف أو ظواهر غير طبيعيّة يعاقب المتعلّم عليها[104].

و هكذا فإنّ التّقويم التّكوينيّ لا يجازِي و لا يعاقِب، و لا يتمّ على إثره منح علامةٍ للمتعلّم ، و إنّما يأتي هذا النّوع من التّقويم في نهاية أيّ عملٍ منجزٍ، للتأكدّ ممّا إذا كان المتعلّم يمتلك من المكتسبات القبليّة الضروريّة لمواجهة مرحلة التعلّم التّالية، و هو تقويم يحمل المقيِّم على تكييف أنشطة التعلّم مع المستوى الحقيقيّ للمتعلّم، كما يساعد على تعديل الخلل الملحوظ لديه[105].

---

102 – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص404-405.

103 – عبد الكريم غريب: البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة و المعقدة. ص154.

104 – هاشم عواضة: تقويم التعلم، بيروت، دار العلم للملايين، ط1، 2010م. ص150.

105 – منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ص23.

بناءً عليه نستنتج أنّ التّقويم التّكوينيّ هو تقويم حديث يخالف تماماً الطّابع التّقليديّ للتّقويم الّذي يعتمد على الحفظ و الاستظهار، حيث يسير بالموازاة مع سير العمليّة التّعليميّة و يسهم في إصلاحها و يتدارك ما قد يطرأ عليها من خلل.

4-2-3- التّقويم التّحصيلي: (L'évaluation sommative)

يسمى هذا التّقويم أيضاً بالتّقويم النّهائيّ أو التّجميعيّ، أو الإجماليّ، و هو يعني تلك الممارسة التّربويّة الّتي يقوم بها المدرّس أو جهاز خاصّ مكلّف، من أجل تقويم التّلميذ و الحكم على نتائجه في نهاية تعليم معين أو إصدار أحكام نهائيّة على فعاليّة العمليّة التّعليميّة، من حيث تحقيقها للأهداف المحدّدة بمقرّر دراسيّ أو جزء منه، خلال فترة دراسيّة معيّنة (فصل، أو سنة، أو عدّة سنوات) [106].

و يعرّف التّقويم التّحصيليّ في مناهج التّعليم الابتدائي[107] بأنّه ذلك التّقويم الّذي: «**يتناول مجمل التعليمات المرحلية التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها طيلة أسبوع أو شهر أو فصل أو ثلاثي أو سنة بأكملها أو طور من أطوار الدّراسة**». و عليه فإنّ الهدف الأساسيّ من التّقويم التّحصيلي هو فسح المجال للمعلّم لاتّخاذ القرار النّهائي بشأن مستوى المتعلّم، و إمكانيّة انتقاله من مرحلةٍ تعليميّةٍ إلى مرحلةٍ أعلى في ضوء الأنظمة المعمول بها[108]. و بناءً عليه يمكن عدّه تقييماً لا تقويماً؛ لأنّه يهدف إلى تقييم مكتسبات المتعلّم و الحكم عليها بقصد إجازته.

و على الرّغم من أنّ التّقويم التّحصيليّ مرتبط بالمناهج التّقليديّة أين كان يأخذ شكل الامتحانات الفصليّة الّتي يتمّ على إثرها تنقيط المتعلّمين و ترتيبهم وفقاً لمعايير معيّنة، إلاّ أنّ المناهج الحديثة لم تتخلّى عنه، و قد يرجع ذلك إلى كونه وسيلة حوار بين المعلّمين و الإدارة والمدرسة و الأولياء، أضف إلى ذلك أنّ أهميّة هذا التّقويم تتجاوز البعد التّربويّ إلى البعد

---

[106] – محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم. ص102.

[107] – منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ص13.

[108] – جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية و التعليم. ص225.

الاجتماعيّ؛ إذ يرتبط بسلم للتقييم الاجتماعي يتمّ بواسطته تأمين الكفاءات البشريّة في مختلف القطاعات الحيويّة[109].

و خلاصة القول فيما يتعلّق بالتّقويم الإجماليّ أنّه نهائيّ يفيد في تقييم مكتسبات المتعلّم، كما يمكن الاستفادة منه في معرفة جوانب النّقص الّتي تخلّلت العمليّة التّعليميّة، و بالتّالي استدراكها و هنا يمكن أن نطلق عليه اسم التّقويم.

و بناءً على ما تقدّم ذكره من أنواعٍ للتّقويم يمكن القول أنّ مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ تهتمّ بأنواعٍ مختلفةٍ من التّقويم تتابع المتعلّم في سيرورته التّعليميّة، من بدايتها وأثناء سيرها و حتّى نهايتها.

4-3- واقع استثمار الوضعيّات التّواصليّة في تقويم مكتسبات المتعلّم:

إنّ واقع التّقويم في المدارس الابتدائيّة اليوم، حسب اعتقادنا، لا يختلف كثيراً عنه في الماضي، أي قبل الإصلاح التّربويّ؛ إذ إنّه و على الرّغم من سنّ أنواعٍ جديدة من التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، الّتي سبق ذكرها قبلاً، فإنّ عمليّة التّقويم مازالت تابعةً للطّرائق التّلقينيّة، حيث تعتمد بشكلٍ كبيرٍ، إن لم نقل كليًّا، على الحفظ و استظهار المعلومات.

و قد أثبتت الدّراسة الميدانيّة سواء من خلال حضور الحصص التّقويميّة أين تمّ ملاحظة أنّ التّقويم بكلّ أنواعه المذكورة سلفاً يجرى، غالباً، في شكل اختباراتٍ كتابيّةٍ تدور حول دراسة النّصّ أو أسئلة استظهاريّة، أم من خلال المقابلة[110]، مع المعلّمين الّذين أكّدوا أنّ التّقويم المستمرّ يعتمد على الاختبارات الكتابيّة الدّوريّة. وبذلك فإنّ التّقويم الحاليّ يقتصر على منح المتعلّم علامة بعد القيام بمراقبة أو فرض أو اختبار، و هي العمليّة الّتي أصبح ينظر إليها بأنّها ليست معياراً وحيداً لقياس ما هو منتظر من العمليّة التّعليميّة[111].

---

[109] – عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسات في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2007م. ص124-125.

[110] – ينظر نتائج المقابلة، ص303 من هذا البحث.

[111] –فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. ص65.

و قد وجّه للمعلّمين في إطار الاستبيان[112] سؤال حول تقويم مدى إدماج المتعلّم لمكتسباته في وضعيّات تواصليّة لحلّ بعض المشكلات ذات الصّلة بالحياة اليوميّة، فكانت إجابة المعلّمين بنسبة تقدّر ب: 62,13% من إجماليّ العيّنة تنمّ عن عدم اهتمامهم بهذا النّوع من التّقويم، و برّر أغلبيّتهم إجابته بأنّ المكتسبات المدرسيّة ليس لها علاقة مباشرة بالحياة اليوميّة للمتعلّم الأمر الّذي يصعّب عليه استثمارها في مواقف حقيقيّة. على الرّغم من أنّ استثمار المعارف يعدّ عمليّةً مهمّةً جدًّا، و هي الّتي تشكّل الخلفيّة للدّوافع التّعليميّة[113].

و عليه يمكننا القول إنّنا مازلنا لحدّ الآن نهتمّ بتلقّين المعارف أكثر ممّا نهتمّ بعمليّة الإنجاز، و قد يرجع ذلك، حسب رأيّ إحدى الباحثات، إلى تقاليد بيداغوجيّة متوارثة مازالت مؤثّرة رغم تغيّر البرامج و المناهج الدّراسيّة[114].

إنّ ما نستنتجه من خلال ما تمّ عرضه حول واقع العمليّة التّقويميّة و مدى استثمار الوضعيّات التّواصليّة في تقويم مكتسبات المتعلّم، هو أنّ هذه العمليّة مازالت تقوم على أسس تقليديّة ذات أبعادٍ تلقينيّةٍ تعتمد على حفظ و استظهار المعارف، و هي بذلك لا تواكب المستجدّات التّربويّة، أين أصبحت العمليّة التّقويميّة، في إطار المقاربة بالكفاءات، تقوم على تقويم كفاءات المتعلّم في إطار وضعيّاتٍ تواصليّةٍ. و هذا ما يستدعي إعادة النّظر في المنهجيّة التقويميّة المتّبعة، و سنحاول فيما يأتي تقديم بعض المقترحات الّتي قد تساهم في النّهوض بهذه المنهجيّة.

4-4- إشراك المتعلّم في سيرورة التّقويم:

إنّ إشراك المتعلّم في تقويم تعلّمه و معرفة مدى اكتسابه للكفاءات المنشودة أصبح أمراً ضروريّا في إطار المقاربات الحديثة، و نخصّ بالذّكر المقاربة التّواصليّة و المقاربة بالكفاءات، و هذا ما يسمّى ب: "التّقويم الذاتيّ" (Auto-évaluation)، و "التّقويم التّبادليّ"

---

112 – ينظر نتائج الاستبيان، ص296 من هذا البحث.

113 – فريدة بوساحة: نظرة عن واقع التقييم بالمدرسة الثانوية الجزائرية. ضمن كتاب: تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النظرية و التطبيق. ص374.

114 – المرجع نفسه. ص375.

(Co-évaluation) و هما من أنجع الطّرائق الّتي تجعل المتعلّم يكتشف الخطأ بنفسه و يعمل على تجاوزه[115].

و التّقويم الذّاتي، كما جاء في كتاب "تقويم الكفايات"، هو أن: «**يقوم المتعلم بتقييم إنتاجه الخاص و/أو إجراءات إنجازه له مع احتمال استخدامه لمرجع خارجي (تعليمات، شبكة التحكم، القاموس إلخ**»[116]. و عليه فإنّ التّقويم الذّاتيّ هو أن يقوم المتعلّم بتقويم نفسه بنفسه، و نجد المعنى ذاته تقريباً في مناهج اللّغة العربيّة حيث تعرّف التّقويم الذّاتيّ بأنّه: «**حمل المتعلم على إصدار أحكام على مسعاه و إنتاجه و مكتسباته بالنظر إلى كفاءات محدّدة سلفا و بالإعتماد على مقاييس معيّنة**»[117].

نستشفّ من هذين التّعريفين أنّ المتعلّم سيصبح، في إطار التّقويم الذّاتيّ، مسؤولاً عن تقييم نفسه و قائماً على تعلّمه. و بذلك لا يمكن للمعلّم إغفال التّقويم الذاتي، لأنّه يلعب دوراً هامًّا في عمليّة التّعليم، و في تنمية كفاءات المتعلّمين، و ضبط منهجيّات عملهم. و سيصبح المتعلّم في ضوءه قادراً على مراقبة نفسه بنفسه، و تقييم إنجازاته و تعديلها خلال سيرورته التّعليميّة[118].

أمّا التّقويم التّبادليّ فيمكن عدّه جزءاً من التّقويم الذاتيّ يقوم على إشراك المتعلّمين في عمليّة تقييم بعضهم بعضاً، و ذلك بالاستناد إلى معيار يحدّدونه بأنفسهم أو يحدّد من طرف المعلّم[119]، و من ثمّة القيام بعمليّات التّقويم اللاّزمة.

و للتّقويم الذاتيّ أهميّةٌ كبيرةٌ في العمليّة التّعليميّة؛ إذ يشكّل مظهراً من مظاهر التّقويم المستمرّ، و يسهم في الضّبط المستمرّ لتعلّمات المتعلّم بطريقة فرديّة؛ فلا يمكن للمعلّم أن يتواجد

---

[115] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص110.

[116] – كريستيان ديبوير و بيرناديت نويل: تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج و الممارسات والسياقات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التّربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2012م. ص39.

[117] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. ص20.

[118] – عبد اللطيف الجابري: إدماج و تقييم الكفايات الأساسية. ص138.

[119] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1. ص152.

في كل الأماكن و مع كلّ المتعلّمين في الآن نفسه، أضف إلى ذلك أنّ التّقييم الذاتيّ يسهم في تنمية استقلالية المتعلّم و يدفعه إلى تحمّل مسؤوليّة تعلّمه[120].

و عليه فإنّ التّقويم الذّاتي من الأساليب التّقويمية الحديثة الّتي تهتمّ بالمتعلّم و تجعله يعتمد على نفسه تمنحه الفرصة للتقويم مدى اكتسابه للكفاءات المسطّرة، كما أنّ التّقويم التّبادليّ.

4-5- الاهتمام بتقويم المتعلّم ضمن وضعيّاتٍ تواصليّةٍ:

إنّ الحديث عن التّقويم في وقتنا الحاليّ لم يعد يعني الحديث عن التّمارين اللّغويّة الجافّة أو المهام الّتي تخلو من العنصر التّواصليّ، أو الاختبارات الفصليّة الّتي تعتمد على الحفظ والاسترجاع و صبّ المعلومات على أوراق الامتحان، بل أصبح الحديث، حاليًّا، و خاصّة مع المقاربة بالكفاءات، يدور حول التّقويم التّواصليّ، و هذا ما يؤكّده أحد الباحثين بقوله: **«تقويم الكفاءة هو أوّلا و قبل كلّ شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقويم المعارف»**[121]، و عليه كان من الضّروريّ التّخلّي عن الأساليب التّقويميّة التّقليديّة و الاهتمام بالتّقويم التّواصليّ.

و نقصد بالتّقويم التّواصليّ؛ تقويم المتعلّم في إطار وضعيّات تواصليّة لمعرفة مدى اكتسابه للكفاءات المسطّرة، و بالتّالي معرفة ما قد يعيق اكتسابه لهذه الكفاءات، و من ثمّة تعديل طريقة التّعليم من أجل تفادي مثل هذه العوائق. فتقويم الكفاءة يتطلّب تقويما لا يقوم على استرجاع المعارف و إنّما يقوم على توظيف المعارف و ذلك بجعل المتعلّم يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته، هذا الموقف هو ما يطلق عليه وضعيّة مشكلة. و جعل المتعلّم يربط بين مكتسباته ويقوم بعمليّة إدماج مستمرّة بين المكتسبات سواء تعلّق الأمر بوحدات المادّة الواحدة أو في مختلف المواد[122].

فلا يمكن معرفة مدى اكتساب المتعلّم للأهداف المسطّرة من خلال الامتحانات والتّمارين التّقليديّة، و إنّما يمكن التّحقّق من ذلك عن طريق مهمّات و أنشطة حقيقيّة يقوم بها المتعلّم، و يجنّد كفاءاته المكتسبة في معالجة المشكلات الّتي تعترضه أثناء قيامه بهذه المهمّات.

---

120 – عبد الكريم غريب: مستجدات التربية و التكوين. ص368.

121 –فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. ص65.

122 –محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات. ص121.

- خلاصة:

إنّ أهمّ ما يمكن استخلاصه في نهاية هذا الفصل هو أنّ استخدام الطّرائق التّعليميّة النّشيطة بات أمراً ضروريًّا في العمليّة التّعليميّة، و لابدّ أن تقوم هذه الطّرائق على بعدٍ تواصليّ مستمدٍّ من المقاربة التّواصليّة، من أجل ضمان نجاح هذه الطّرائق و تحقيقها للأهداف المسطّرة.

و ما قلناه عن الطّرائق التّعليميّة ينطبق تماماً على عمليّة التّقويم؛ إذ يجب أن تقوم هذه العمليّة على بعدٍ تواصليٍ من أجل ضمان تقويم كفاءات المتعلّم و ذلك من خلال التّقويم في إطار وضعيّات تواصليّة بدل الاعتماد على الأساليب التّقليديّة في التّقويم الّتي تعتمد على الحفظ و الاستظهار.

- تمهيـــد:

ولّى ذلك الزّمن الذي كانت فيه الوسائل التّعليميّة تعـدّ عنصـراً ثانويًّـا في عمليّـة التّعليـم، و حضورها من عدمه لا يؤثّر سلباً أو إيجاباً فيها. ففي وقتنا الحاضر، و مع ظهـور الطّرائق التّواصليّة في التّعليم، نادى القائمون على الشّؤون التّعليميّة و الباحثون فيها بضـرورة الاهتمام بهذه الوسائل، و عدّها جزءًا لا يتجزّأ من المنهج التّعليميّ، و عنصراً فعّالاً من عناصـر العمليّة التّعليميّة. فأصبحت الوسائل التّعليميّة اليوم جزءًا متكاملاً مع ما يتضمّنه المنهج المدرسيّ من مقرّرات دراسيّة، و أوجه النّشاط المتّصلة بها، و طرق و أساليب التّدريس المستخدمة[1].

فلا نكاد نجد أيّ إصلاحٍ تربويٍّ حديثٍ أو تجديدٍ للمناهج في مختلف بلـدان العـالم إلاّ ونادى بضرورة استخدام الوسائل التّعليميّة كعنصرٍ أساسيٍّ في عمليّة التّعليم. و تَغيُّر النّظرة إلى الوسائل التّعليميّة، على الأرجح، مرتبط بالتّطوّرات الّتي حصلت في الجوانب الأخـرى مـن العمليّة التّعليميّة؛ إذ تحوّل الاهتمام فيها من التّعليم إلى التّعلّم، و من دور المعلّـم كملقّـن إلى دوره كمنظّم للتّعليم، و تمّ الانتقال من التّقيّد بالكتاب المدرسيّ إلى الاعتماد علـى مصـادر المعرفة المختلفة و تكنولوجيا التّعليم، و أصبحت الوسائل التّعليميّة تلعب دورا مهمّـا في هـذا المخطّط المنهجيّ[2].

إلا أنّه و رغم الأهميّة الكبيرة الّتي أصبحت تكتسبها الوسـائل التّعليميّـة في الأنظمـة التّعليميّة المختلفة، فإنّها لا يمكن أن تقوم مقام المعلّم بأيّ شـكل مـن الأشـكال، كمـا أنّ استخدامها و فاعليّتها يظلاّن رهن تصرّف المعلّم. فنجاح العمليّة التّعليميّة، لا يرجع أساساً إلى مجرّد توفّر الوسائل في الموقف التّعليمـيّ، و إنّمـا يرجـع إلى مهـارة المعلّـم في كيفيّـة استخدامهـا، والعمل على تكاملها ضمن المنهج، و الاستفادة منها في خدمة أهداف التّعلّم[3].

---

[1] – أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج، الأردن، عمان، دار الفكر ناشرون و موزعون، ط1، 1428هـ - 2007م. ص32.

[2] –محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، الأردن، عمان، دار المسـيرة، ط4، 1428هـ- 2008م. ص135.

[3] –أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص33.

و عليه فإنّ تناولنا لموضوع الوسائل التّعليميّة و أهمّيّتها في تنشيط التّواصل الصّفيّ ينبع من اعتبارين كان قد حدّدهما أحد الباحثين[4] كما يأتي:

- **أوّلاً:** أنّ الوسائل التّعليميّة و سائلٌ معينةٌ للتّدريس و طرقه، إلاّ أنّها لا تستعمل بشكل مستقلّ في عمليّة التّعليم؛ فأيّ وسيلةٍ صنعت من قبل الإنسان لا يمكنها تحقيق الأهداف المنشودة منها إلاّ بمساعدة الإنسان نفسه.
- **ثانياً:** أنّ وجود المعلّم شرطٌ ضروريٌّ لاستعمال الوسائل التّعليميّة، و هذه الأخيرة معينة له و لا تلغي دوره.

1- الوسائل التّعليميّة مفهومها و تسمياتها و علاقتها بتكنولوجيا التّعليم:

1-1- مفهوم الوسائل التّعليميّة:

تعدّ الوسائل التّعليميّة (Moyen d'enseignement) عنصرًا هامًّا من عناصر العمليّة التّعليميّة، و العامل الحاسم في نجاحها، و لذلك فإنّه من الضّروري، قبل الحديث عن أهمّيّة استخدامها، توضيح مفهومها بشكل دقيق، و فيما يأتي مجموعة من التّعاريف الّتي قدّمت لمفهوم الوسائل التّعليميّة:

أورد معجم "مصطلحات التربية و التعليم" تعريفاً للوسيلة التّعليميّة معتبراً إيّاها أيّة وسيلة يمكن أن تسهم في ترقية التّعليم، كما يأتي: «**الوسيلة التي يلجأ اليها المعلم لرفع مستوى التعليم كالوسائل السمعية البصرية و النماذج الخ**»[5].

و جاء في كتاب "الوسائل التّعليميّة" أنّ الوسائل التّعليميّة هي: «**كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم و التعلم و توضيح معانى كلمات المدرس، أى لتوضيح المعانى أو شرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم فيهم، دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ و الرموز و الأرقام**»[6]، و هذا التّعريف لا يعدّ

---

[4] – محمد زياد حمدان: الوسائل التعليمية مبادئها و تطبيقاتها، لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة للطبع، ط1، 1401هـ-1981م. ص49-50.

[5] – أحمد زكي بدوي. ص252.

[6] – إبراهيم مطاوع و آخرون، مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط3، 1979م. ص31.

الوسيلة التّعليميّة مجرّد أداة لنقل المادّة التّعليميّة، بل إنّها تتجاوز ذلك إلى إكساب المتعلّمين المهارات، و تنمية العادات و الاتّجاهات، و غرس القيم فيهم.

و يضيف التّعريف الموالي عناصر التّشويق و التّأثير و التّنوّع إلى ما سبق ذكره عن خصائص الوسائل التّعليميّة، فيعرّف هذه الأخيرة بأنّها: «**واسطة أو مادة سمعية أو مرئية أو مركبة- سمعية بصرية، أو حقيقة يستعين بها المعلم أثناء التدريس لتوضيح مفهوم أو حركة أو عملية أو حقيقة تعجز طرقه اللفظية الذاتية عن سبر غورها و تقريبها لإدراك التلاميذ، أو لغرض إضفاء مزيد من التأثير و التنوع و التشويق على إجراءاته و طرقه التعليمية**»[7].

و يتّفق تعريف آخر للوسائل التّعليميّة مع التّعاريف السّابقة في اعتبارها كلّ ما يمكن توظيفه من قبل المعلّم من أجل شرح المادّة التّعليميّة و توضيحها، حيث يعرّفها بأنّها: «**كلّ أداة أو شكل فنيّ أو أيّ عملٍ يمكن أن يُساعد المعلّم في شرح الدّرس و توضيح معالمه بهدف تحقيق الغاية منه...إذ من دونها لا يمكن أن يؤدّي التعليم غايته المرجوّة، لأنّها تدعِّم معانيه و توضّح كلّ غموض يمكن أن يطرأ على محتواه**»[8].

و هكذا فإنّ الوسائل التّعليميّة هي كلّ ما يستعين به المعلّم لتوضيح الرّسالة الّتي ينقلها إلى متعلّميه، و بكلمة مختصرة يمكننا تبنّي تعريف بسيط لها كما يأتي: «**الوسائل التعليمية هى كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة الى تلاميذه بطريقة أكثر فاعلية و أبقى أثرا**»[9]

و نستنتج، انطلاقا من التّعاريف السّابقة، أنّ الوسائل التّعليميّة إنّما هي كل أداة يستعين بها المعلّم لغرض شرح مادّة الدّرس، و توضيح معانيها و تجسيدها، ممّا يساعد المتعلّم على اكتساب القيم و العادات و الاتجاهات المراد له اكتسابها، و ذلك في جوّ من المتعة و التّأثير.

1-2- تسمياتها:

تتعدّد التّسميات الّتي تطلق على الوسائل التّعليميّة و تختلف باختلاف طبيعة هذه الوسائل و الغرض من استعمالها، و الأساس الذي سمّيت في ضوئه، فمن الباحثين من أطلق عليها أسماء

---

[7] – محمد زياد حمدان: الوسائل التعليمية مبادئها و تطبيقاتها. ص81.

[8] – جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية و التعليم. ص560.

[9] – محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988م. ص55.

مثل: الوسائل السّمعيّة البصريّة، التّكنولوجيا التّربويّة، الوسائل الاختياريّة، الوسائل المعياريّة والوسيطيّة[10]، و يقدّم الجدول الموالي بيانات عن بعض تسمّيات الوسائل التّعليميّة و أسس تسميتها:

	الأساس	التّسمية
1	الحواس التي تخاطبها	الوسائل البصرية، الوسائل السّمعيّة، التّعليم السّمعي البصري، الوسائل الحاسيّة، الوسائل الإدراكيّة.
2	دورها في التّدريس	وسائل الإيضاح، المعينات السّمعية البصرية.
3	دورها في عمليّة الاتصال	وسائل الاتصال.
4	ارتباطها بعمليّتي التّعليم و التّعلّم	الوسائل التّعليميّة، الوسائل التّعلّمية، الوسائل التّعليميّة التّعلّمية.
5	منحى النّظم*	الوسائل التّكنولوجيّة المبرمجة للتّعليم، تكنولوجيا التّعليم، نظام الوسائط المتعدّدة، الوسائل التّعليميّة المتعدّدة.

جدول رقم(12) يبيّن أسس تسمية الوسائل التّعليميّة[11]

[10] -محمد زياد حمدان: الوسائل التعليمية مبادئها و تطبيقاتها. ص35-37.

* - يقصد بمنهج النّظم اتباع منهج و طريقة في العمل تسير في خطوات منظّمة، و تستخدم كلّ الإمكانات الّتي تقدّمها التّكنولوجيا لتحقيق أهداف محدّدة، و تشمل الموارد البشرية و الوقت و المال، الأمر الّذي ساهم في نقل العمليّة التّعليميّة من المستوى العشوائيّ إلى المستوى المخطّط. ينظر في هذا الشّأن: شادي عبد الله أبو عزيز: معايير الجودة في تصميم و إنتاج الوسائل التكنولوجية في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، بحث مقدّم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج و تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 1430هـ-2009م. ص12.

[11] - بيانات الجدول مأخوذة عن كتاب: محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص26-32.

نستنتج من الجدول أعلاه أنّ المسمّيات الّتي أطلقت على الوسائل التّعليميّة كثيرة، و تختلف باختلاف الأسس الّتي سمّيت انطلاقا منها، و سنتبنّى في بحثنا هذا تسمية واحدة هي "الوسائل التّعليميّة"، بصرف النّظر عن أيّ أساس من الأسس الّتي سبق ذكرها في الجدول، و إنّما على أساس أنّ هذا المصطلح أكثر شيوعاً من المصطلحات الأخرى و أكثر استخداماً.

1-3- علاقة الوسائل التّعليميّة بتكنولوجيا التّعليم:

كثيراً ما يستعمل مصطلح تكنولوجيا التّعليم (Technologie de l'éducation) للدّلالة على الوسائل التّعليميّة، و لكنّ مفهوم المصطلح الأوّل مغاير لمفهوم المصطلح الثّاني، و يمكن اعتبار العلاقة بينهما، إن صحّ التّعبير، علاقة الكلّ بالجزء؛ فتكنولوجيا التّعليم تعني: «**عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعلم و تنفيذها و تقويمها في ضوء أهداف محددة، تقوم أساسا على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة و تستخدم جميع المواد المتاحة البشرية و غير البشرية للوصول إلى تعليم أعلى فاعلية و أكثر كفاية**»[12].

و منه فإنّ تكنولوجيا التّعليم هي نظام منهجيّ لتطوير العمليّة التّعليميّة، و هذا يعني أنّ الوسائل التّعليميّة ليست إلاّ جانباً بسيطاً من الجوانب التّعليميّة الّتي تعمل تكنولوجيا التّعليم على تطويرها، و لذلك فإنّ مفهوم هذه الأخيرة يتجاوز مفهوم الوسائل التّعليميّة؛ لأنّ تكنولوجيا التّعليم هي عمليّة متكاملة تهدف إلى تطبيق المعرفة القائمة على أسس علميّة متكاملة في تخطيط الدّروس و حلّ المشكلات التّعليميّة[13].

و بالتّالي فإنّ «**استخدام الطريقة الحديثة في التدريس بناءً على أسس مدروسة و أبحاث ثبت صحتها بالتجارب هي تكنولوجيا التعليم. و هي بمعناها الشامل تضم الطرق و الأدوات و المواد والأجهزة و التنظيمات المُستخدمة في نظام تعليمي معيَّن بغرض تحقيق أهداف تعليمية**

[12] – فيصل عبد الله الفارس: مقدّمة التّرجمة العربيّة لكتاب: أ. ج. روميسوفيسكي: اختيار الوسائل التعليمية و استخدامها وفق مدخل النّظم، ترجمة: صلاح عبد المجيد العربي، المركز العربي للتقنيات التربوية، بريطانيا، لندن، كوجان بيج المحدودة، ط2، 1976م. ص ز.

[13] – المرجع نفسه. ص ز.

محـــــددة»[14]، و بذلك يمكن القول أنّ تكنولوجيا التّعليم هي عمليّة معقّدة و متكاملة، تشمل النّاس و الطرق و الأفكار و الآلات و المؤسّسات التّعليميّة، الّتي تهدف إلى تحليل المشـــكلات وتقديم الحلول و تطبيقها و تقييمها في كلّ مجال يتعلّق بالإنسان[15].

و على هذا الأساس، يمكننا القول أنّ معنى مصطلح تكنولوجيا التّعليم يتجاوز الوســـائل التّعليميّة بمختلف أنواعها، ليشمل تخطيط العمليّة التّعليميّة و تنفيذها للنّهوض بمستوى العمليّـــة التّعليميّة؛ و بمعنى آخر فإنّ تكنولوجيا التّعليم هي توظيف العلم لتحسين التّعليم[16].

و يتبيّن لنا أنّ الوسائل التّعليميّة ما هي إلاّ جانب من الجوانب التي تُعنى بها تكنولوجيـــا التّعليم. و عليه فمن الخطأ الكبير، على حدّ تعبير أحد الباحثين، الاعتقاد أنّ مفهوم تكنولوجيا التّعليم يتعامل مع الوسائل التّعليميّة فقط[17].

و الاستنتاج العامّ الّذي يمكن الوصول إليه فيما يخصّ العلاقة بين تكنولوجيـــا التّعلـــيم والوسائل التّعليميّة، هي أنّ المفهوم الأوّل مغايرٌ تماماً للمفهوم الثّاني، و ليس تطوّراً لـــه، بـــل تربطهما كما، أشرنا آنفًا، علاقة من قبيل " الجزء بالكلّ"؛ لأنّ الوسائل التّعليميّة تعتبر جانبًا من جوانب تطبيقات تكنولوجيا التّعليم.

و صفوة القول، في ختام هذا المبحث، أنّ الوسائل التّعليميّة هي كلّ ما يستخدمه المعلّم من وسائل تعينه في عمليّة التّعليم و تزيد من فعاليّتها، و تنشّط التّواصل الصّفيّ، ميسّرةً بـــذلك انتقال الرّسالة التّعليميّة من المعلّم إلى المتعلّم.

---

[14] – رائدة خليل سالم: تكنولوجيا التعليم، الأردن، عمان، مكتبة المجتمع العـــربي، ط1، 1428هـــــ-2007م. ص141.

[15] – زاهر أحمد: تكنولوجيا التعليم كفلسفة و نظام، مصر، القاهرة، المكتبة الأكاديميـــة، ط1، 1996م، ج1. ص33.

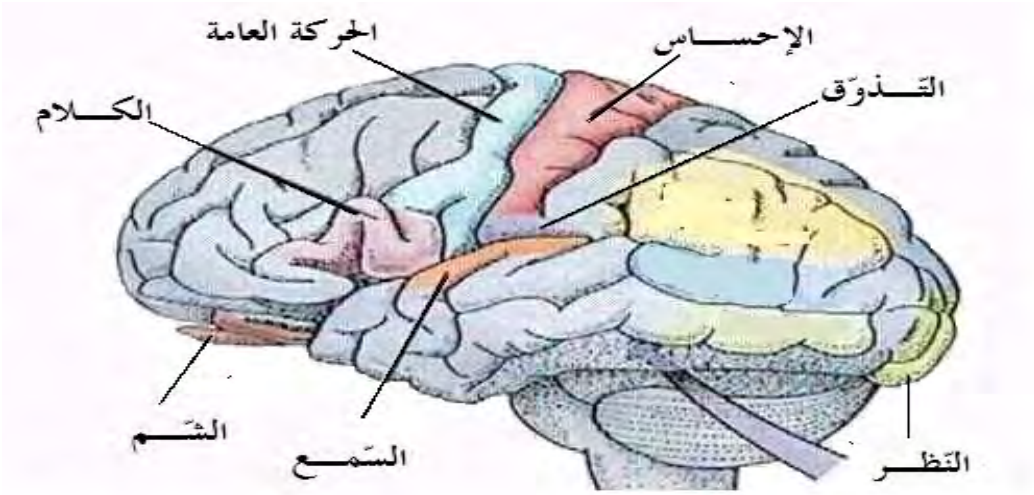
[16] – محمد علي السيد: الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم، الأردن، عمـــان، دار الشـــروق للنشـــر والتوزيع، ط1، 2008م. ص20.

[17] – زاهر أحمد: تكنولوجيا التعليم كفلسفة و نظام. ص36.

2- أهمّيّة استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ استخدام الوسائل التّعليميّة في التّعليم أمرٌ ضروريٌّ و لا بدّ منه، و خاصّةً إذا تعلّق الأمر بالتّعليم الابتدائيّ؛ إذ إنّ هذه المرحلة التّعليميّة تضمّ أطفالاً صغاراً لم يكتمل نضجهم الذّهنيّ بعد ليفهموا كلّ الرّموز اللّفظيّة و يستوعبوها. فهناك مراحل من عمر الإنسان، وخاصّة المراحل الأولى منه، يكون فيها غير قادرٍ على فهم الرّموز اللّفظيّة الّتي تعتبر بالنّسبة له مبهمة و ملتبسة[18]، و لذلك فإنّ أطفال المرحلة الابتدائيّة بحاجة إلى وسائل حسيّة توضّح المادّة التّعليميّة المجرّدة و تجسّدها و تساعدهم على فهمها، فكان من الضّروريّ استخدام الوسائل التّعليميّة من أجل ضمان تعليم أفضل لهم.

و لعلّه من المفيد في هذا السّياق، تقديم خارطة للدّماغ البشريّ، و توضيح مناطقه الإدراكيّة المختلفة، لمعرفة فائدة الوسائل التّعليميّة في إثارة هذه المناطق، و هي موضّحة في الشّكل أسفله:



شكل رقم(21) يمثّل خارطة الدّماغ البشريّ و مناطقه الإدراكيّة[19].

[18] – محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص148-149.

[19] – محمد زياد حمدان: الوسائل التعليمية مبادئها و تطبيقاتها. ص45.

فإذا قدّم المعلّم درسه معتمداً على الطريقة التّقليديّة؛ أي مشافهةً فقط، فإنّ دماغ المتعلّم يستقبل نوعاً واحداً من المنبّهات، وهي المنبّهات المسموعة الّتي تثير منطقةً واحدةً من مناطق الإدراك و هي المنطقة السّمعيّة، أمّا إذا استعمل المعلّم في تدريسه الألفاظ مدعّمةً بالوسائل التّعليميّة كالصّور و الأشرطة و الأفلام و النّماذج...إلخ، عندئذٍ سيصل إلى الدّماغ عدّة منبّهات تؤثّر في أكثر من منطقة إدراكيّة، و سيستقبل العقل رسائل تعليميّة قويّة ينتج عنها تعلّمٌ غنيٌّ بكمّه و نوعه[20].

و الأمر الآخر الّذي يمكن الإشارة إليه هو أنّ جهاز السّمع عند الإنسان جهاز ملول؛ أي أنّ الإنسان لا يستطيع أن يستمرّ في التّركيز على الاستماع إلى مصدر صوتيّ واحد، إذ إنّ تكرّر الصّوت يصيب السّامع بالملل و التّعب، ممّا يفضي إلى ضعف انتباهه وتشتت تركيزه، و بالتّالي فقدان التّواصل مع المتكلّم لمدّة من الزّمن، كما أنّ تداخل الأصوات و اختلاطها قد يسبّب التّشويش الّذي يعرقل عمليّة التّواصل، أضف إلى ذلك أنّ الاستماع إلى صوت معيّن لا يشغل المستمع عن المؤثّرات الأخرى، فيستطيع الإنسان الاستماع إلى صوت ما و التّركيز على شيء آخر لا علاقة له بمصدر الصّوت، و أخيراً فإنّ المعلومات الّتي يتلقّاها الإنسان عن طريق حاسّة السّمع فقط معرّضة للنّسيان بسرعة؛ إذ تشير بعض الدّراسات إلى أنّ حوالي 89% مما يتمّ سماعه لا ينتقل إلى الذاكرة طويلة المدى[21].

و سنحاول إبراز أهمّيّة استخدام الوسائل التّعليميّة و تلخيصها في النّقاط الآتية:

2-1- أهميّتها بالنّسبة للمتعلّم:

يعود استخدام الوسائل التّعليميّة على المتعلّم بفوائد جمّة لعلّ أهمّها ما سيأتي ذكره[22]:

- تساعد على إشراك جميع حواسّ المتعلّم.
- تستثير المتعلّم و تشبع حاجته للتّعلّم، و تزيد خبرته ممّا يجعله أكثر استعدادا للتعلّم.
- تؤدي إلى ترتيب و استمرار الأفكار الّتي يكوّنها المتعلّم.

---

[20] – المرجع نفسه. ص45-46.

[21] – حارث عبود: الاتصال التربوي. ص95.

[22] – جمال جمعة عبد الرحيم: تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، الأردن، عمان، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، 2006م. ص09-11.

- تؤدّي إلى تعديل السّلوك و تكوين الاتّجاهات الجديدة.
- يعين استخدامها على مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ لأنّها تساعد على تنويع أساليب، و وسائل عرض المادّة التّعليميّة[23].
- تحرّر المتعلّم من دوره التّقليديّ؛ أي أنّها تجعله مشاركاً بعد أن كان مستمعاً، و تقوّي فيه روح الاعتماد على النّفس[24].

كما أنّ الوسائل التّعليميّة تعود بالنّفع على المتعلّم في نواح أخرى نذكر منها[25]:

- تنمّي حبّ الاستطلاع لديه، و ترغّبه في التّعلّم.
- تجعل خبراته أكثر فاعليّةً و أبقى أثراً و أقلّ احتمالاً للنّسيان.
- تتيح له فرصاً للتّجديد و التّنويع المرغوب فيه.
- تثير اهتمامه و تشوّقه إلى التّعليم و تزيد دافعيّته.
- توفّر الوقت و الجهد على المتعلّم.
- تجذب انتباهه من خلال ما تضفيه على الدّرس من حيويّةٍ و واقعيّةٍ، و تزيد من خبرته، ممّا يجعله أكثر استعداداً للتّعلّم و إقبالاً عليه[26].

2-2- أهميّتها بالنّسبة للمعلّم:

كما أنّ الوسائل التّعليميّة مهمّة بالنّسبة للمتعلّم فإنّها لا تقلّ أهميّة بالنّسبة للمعلّم، و يمكن تلخيص أهميّتها في النّقاط الآتية[27]:

- رفع سويّة المعلّم و كفاياته المهنيّة.
- تغيير دوره من ناقل للمعلومات إلى مخطّط و منفّذ و مقوّم للعمليّة التّعليميّة.
- مساعدته على حسن عرض المادّة التّعليميّة و تقويمها و تطويرها.
- تمكّنه من استغلال الوقت المتاح بشكل أفضل.

---

[23] – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية، الأردن، عمان، عالم الثقافة للنشر و التوزيع، 1428هـ- 2008م. ص29.

[24] – محمد علي السيد: الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم. ص50.

[25] – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص66-67.

[26] – المرجع نفسه. ص28.

[27] – المرجع نفسه. ص66.

- توفّر الوقت و الجهد المبذولين من طرف المعلّم أثناء عمليّة التّعليم.
- تساعده على إثارة دافعيّة المتعلّمين و جذبهم نحو الموقف التّعليميّ و دمجهم فيه.
- تساعده في التّغلّب على حدود الزّمان و المكان في غرفة الصّفّ، و بخاصة المفاهيم الزّمنيّة حيث إنها مفاهيم مجرّدة كالحوادث التّاريخية، إضافة إلى جغرافية المكان.
- تساعده على التّحضير الجيّد للدّرس[28].

يتّضح لنا، بناءً على ما سبق ذكره، أنّ الوسائل التّعليميّة تساعد المعلّم على تأدية عمله في أحسن شكل، و تسهم في دعم دوره الجديد، في إطار المناهج التّعليميّة الحديثة، كموجّه ومنشّط للعمليّة التّعليميّة.

2-3- أهمّيتها بالنّسبة للعمليّة التّعليميّة:

تسهم الوسائل التّعليميّة، كثيراً، في تحسين العمليّة التّعليميّة و تنشيطها، و جعلها عمليّة ديناميكيّة تعتمد على التّواصل الجماعيّ بين المعلّم و المتعلّمين، و فيما يأتي ذكر لبعض إيجابيّاتها في هذا الشّأن[29]:

- تثري التّعليم عن طريق إضافة أبعاد و مؤثّرات خاصّة، وبرامج متميّزة لتوسيع خبرات المتعلّم و تيسير بنائه للمفاهيم، و تخطّي الحدود الجغرافيّة و الطّبيعيّة.
- تعمل على اقتصاديّة التّعليم؛ حيث تجعل عمليّة التّعليم اقتصاديّة بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التّعلّم إلى تكلفته.
- تساعد على تحاشي الوقوع في اللّفظيّة؛ أي استخدام المعلّم ألفاظاً ليس لها عند المتعلّم الدّلالة الّتي يقصدها المعلّم، دون محاولة توضيح هذه الألفاظ المجرّدة بوسائل ماديّة.
- تزيد إمكانيّة توفير فرص أكثر للتعلّم[30].

---

[28] – محمد جابر علي الزبيدي و ناهل كمال خليل العبيدي: الوسائل و التقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني و التقني، ليبيا، طرابلس، المركز العربي للتدريب المهني و إعداد المدربين، ط1، 2001م. ص101.

[29] – جمال جمعة عبد الرحيم: تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص09-10.

[30] – محمد جابر علي الزبيدي و ناهل كمال خليل العبيدي: الوسائل و التقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني و التقني. ص101.

- تساعد على تسهيل عمليّة التّعلّم و اكتساب خبرات عميقة[31].
- تجعل الخبرات التّعليميّة أكثر فاعليّة و أبقى أثراً و أقلّ احتمالا للنّسيان[32].
- تساعد على نقل المعرفة و توضيح الجوانب المبهمة من الدّرس و تثبيت عمليّة الإدراك، كما أنّها تقوّم معلومات المتعلّم، و تقيس مدى ما استوعبه من مادّة الدّرس[33].
- تثري المحيط التّربويّ الّذي ما زال تقليديًّا ، حسب تعبير أحد الباحثين[34]، و تمكّنه من التّماشي مع التّطوّر الحاصل في مجال التّقنيات التّعليميّة.

2-4- أهميّتها بالنّسبة للتّواصل الصّفّيّ:

تقوم الوسائل التّعليميّة، أيضاً بدورٍ كبيرٍ في تفعيل التّواصل الصّفّيّ و تنشيطه لأنّها:

- تدعّم الموقف التّواصليّ بين المعلّم و المتعلّمين من جهة، و بين المتعلّمين فيما بينهم من جهة ثانية، و تشجّعهم على المشاركة و الاندماج في الموقف الصّفّيّ[35].
- تساعد المتعلّمين على تكوين مفاهيم و تعميمات تمكّنهم من إتمام عمليّة التّواصل والتّفاهم[36].
- تقوّي العلاقة بين المتعلّم و المعلّم، و بين المتعلّمين أنفسهم، و تشجّعهم على التّفاعل والمشاركة الفعّالة في المواقف التّعليميّة المختلفة[37].
- تجعل من المتعلّمين المتفرّجين متعلّمين متفاعلين و مشاركين[38].

---

31 – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص28.

32 – المرجع نفسه. ص67.

33 – بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استخدامها، مكتبة المحتسب، عمان، دار إحياء العلوم، بيروت، ط2، 1406هـ- 1986م. ص28.

34 – عبد الكريم قريشي: أهمية و ضرورة الوسائل التعليمية في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، عدد11، 1999م. ص67.

35 – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص66-67.

36 – المرجع نفسه. ص29.

37 – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص47.

38 – سعيد حسني العزة: الوسائل التعليمية و التكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين و ذوي الإعاقات المختلفة، الأردن، عمان، دار الثقافة، ط1، 1431هـ-2010م. ص70.

تبعاً لذلك فإنّ الوسيلة التّعليميّة، مهما كان نوعها، تعدّ إحدى أهمّ عناصر التّواصل الصّفّيّ، حيث إنّها الوسيلة الّتي تنتقل بموجبها الرّسالة التّعليميّة، و يمكن أن نوضّح ذلك في الشّكل أدناه:

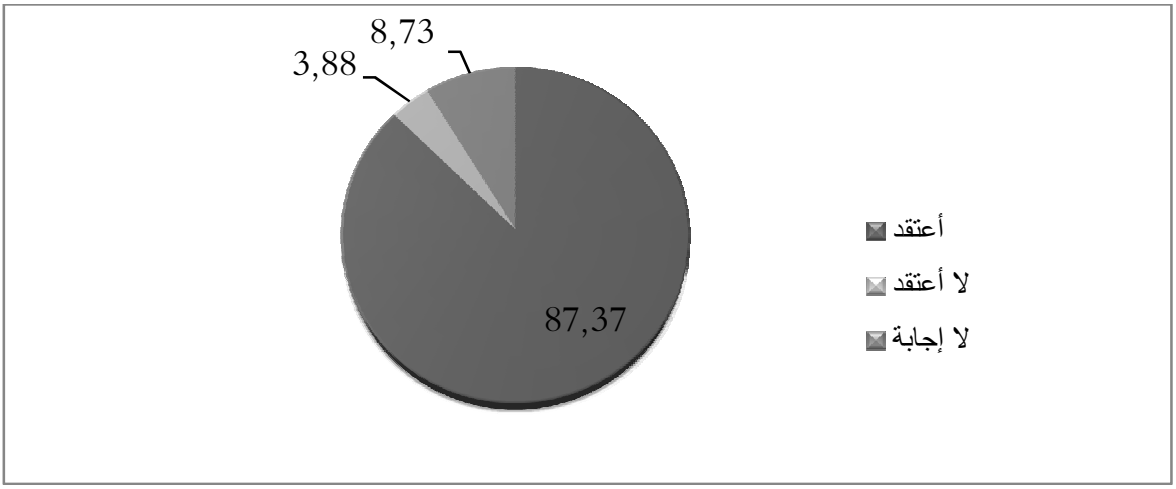
شكل رقم (22) موقع الوسيلة التّعليميّة بين عناصر التّواصل الصّفيّ.

تتّضح من خلال الشّكل أعلاه أهميّة الوسيلة التّعليميّة في عمليّة التّواصل الصّفيّ، حيث تمثّل عنصرا ضروريّا يسهم في نجاح هذه العمليّة؛ إذ إنّه يمكن التّأثير على المتعلّم باستخدام الوسيلة التّعليميّة، عوض استعمال الألفاظ لوحدها، عن طريق الحواس الخمس؛ حيث ينتج عن هذه الحواسّ إحساسات خاصّة يحاول بها عقل المتلقّي إعطاء معنى لهذه الإحساسات، و ينتج بذلك الإدراك الحسّيّ، و هكذا و كلّما زادت إحساسات المتلقّي الّذي يستقبل الرّسالة، يزداد إدراكه، و يزداد تبعاً لذلك استيعابه لمحتوى الرّسالة و اقتناعه بها[39].

و في هذا السّياق قدّم للمعلّمين، ضمن الاستبيان[40] سؤال عن رأيهم حول أهميّة الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصّفّيّ، و نصّ السّؤال هو: هل تعتقد أنّ الوسائل التّعليميّة ذات أهميّة في تنشيط التّواصل الصّفيّ ؟ و لماذا؟ و قد ردّت الأغلبيّة السّاحقة من المعلّمين بالإيجاب عن هذا السّؤال، و الدّائرة البيانيّة أسفله توضّح ذلك:

[39] – فؤاد سليمان قلادة: الوسائل و الأجهزة التعليمية المعملية، مصر، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة. ص18.

[40] – ينظر الاستبيان و نتائجه. ص296 من هذا البحث.



رسم بيانيّ رقم(13) يمثّل رأي المعلّمين حول أهميّة الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصّفيّ

و عليه فإنّ المعلّمين متّفقون بنسبة كبيرة على أهميّة الوسائل التّعليميّة و ضرورتها من أجل تنشيط التّواصل الصّفّي، و لعلّ ما يؤكّد ذلك هي التّعليلات التي برّروا بها إجابتهم؛ إذ يـــرون أنّ الوسائل التّعليميّة تنشّط التّواصل الصّفّي و تحثّ عليه لأنّها:

- تساعد على إيضاح المعنى، و تسهيل عمليّتي الاستيعاب و الإدراك، و بالتّالي تســـهيل عمليّة التّواصل.
- تُخرج المعارف و المادّة المدرّسة بصفة عامّة من الطّابع التّجريدي، إلى طابع أكثر واقعيّة و حسيّة، و تربطها بالواقع المعيش.
- تدفع التّلاميذ إلى التّفاعل مع الدّرس من جهة، و مع المعلّم من جهة ثانية، و مع بـــاقي المتعلّمين من جهة ثالثة.
- تساعد المعلّم على أن يصبح مسؤولاً عن تعلّمه، و قائماً عليه، و تغرس فيه حبّ المعرفة و الاكتشاف.
- تدفع المتعلّمين نحو التّواصل و التّفاعل فيما بينهم، و تحفّزهم على العمل الجماعيّ.
- تسمح للمتعلّم بتوظيف مكتسباته في كثيرٍ من المواقف التّواصليّة، و تســـاعده علـــى التّقييم الذاتيّ، و تمنحه الفرصة للتّعبير عن أفكاره، و الاطّلاع على أفكار زملائه.

و لا يسعنا في نهاية هذا المبحث إلاّ أن نقول أنّ الوسائل التّعليميّة عنصرٌ ثابتٌ من عناصر المنهج الحديث، و لا يمكن اعتبارها إلاّ كذلك؛ لأنّ العمليّة التّعليميّة اليوم لم تعد كالأمس تنحصر في قالب البثّ و التّلقّي، و تقتصر على تلقين المعارف، و إنّما أصبحت تهتمّ بالمتعلّم وخصائصه العقليّة و النّفسيّة و الجسميّة...إلخ، كما أنّها أصبحت تقوم على عمليّة التّواصل الفعّال المتبادل بين المتعلّم و المعلّم و بين المتعلّمين أنفسهم، و تهدف إلى إعداد هؤلاء المتعلّمين لكي يتعايشوا مع مجتمعٍ يعرف تطوّراتٍ كبيرةٍ في كلّ المجالات و على جميع الأصعدة، و يستطيعون اللّحاق بهذه التّطوّرات و التّفاعل معها و الفاعليّة فيها.

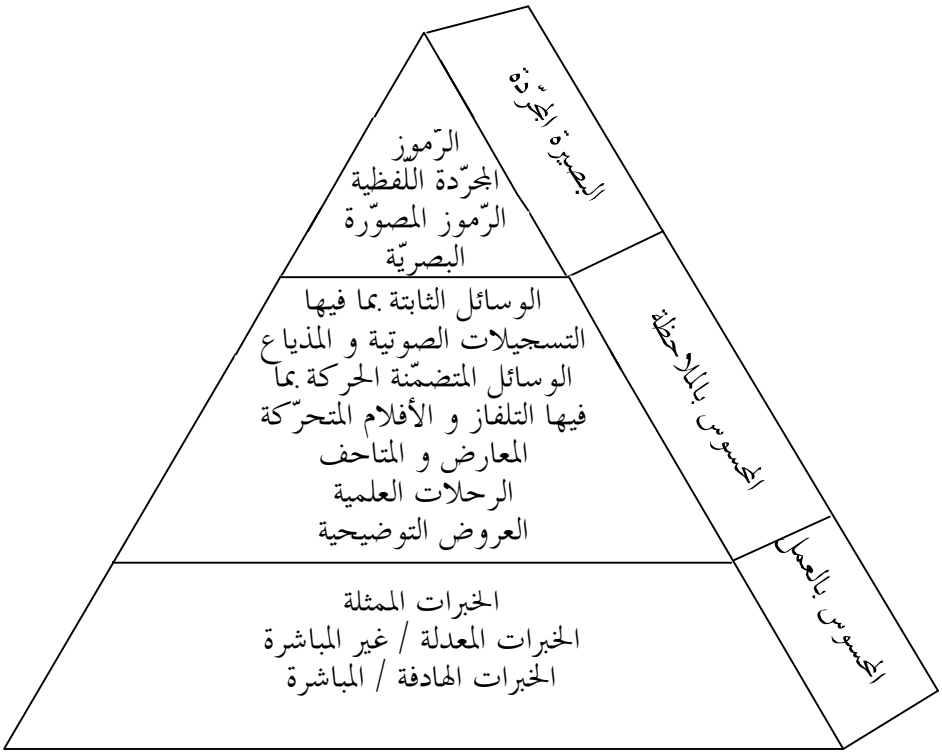
و ليست عمليّة تعليم اللّغة العربيّة عن ذلك ببعيدة؛ إذ إنّ استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة، حسب رأينا، بات أمراً ضروريًّا جدًّا، و هي أحوج ما تكون إلى تنشيط عمليّة تدريسها، و السّير بها نحو الطّرائق التّعليميّة التّواصليّة الّتي تجعلها لغةً للحياة، و ليس لغةً لدراسة الأدب.

3- أنواع الوسائل التّعليميّة و أثر استخدامها في تنشيط التّواصل الصّفّيّ:

تحثّ الطّرائق التّعليمية الحديثة على استخدام الوسائل التّعليميّة بكلّ أنواعها، لما لهذه الوسائل من دور كبير في إنجاح العمليّة التّعليميّة، و الانتقال بها من المستوى التّجريديّ إلى المستوى التجسيديّ، و لا شكّ أنّ المقاربة التّواصليّة، كما سبقت الإشارة في موضع آخر من هذا البحث، من المقاربات التّعليميّة التّي دعت إلى الاستخدام الواسع للوسائل التّعليميّة، لما لها من أهميّة في تنشيط التّواصل داخل الصّفّ الدّراسيّ.

و تفرض التّطوّرات التّكنولوجيّة و المعلوماتيّة المتسارعة على المدرسة محاولة اللّحاق بها ومواكبتها، فأصبح استخدام الوسائل التّعليميّة، خاصّة المتطوّرة منها، ضرورة تفرضها متطلّبات العصر الحاليّ. لذلك كان على المدرسة الجزائريّة مواكبة العصر و ملاحقة التّطوّرات التّكنولوجيّة بتوفير و سائل تعليميّة حديثة و ناجعة من أجل ضمان تعليم أفضل.

في هذا السياق يمكن تقديم تصنيف للوسائل التّعليميّة تناقلته العديد من الكتب التي تناولت هذا الموضوع [41]، هو تصنيف "إدجار ديل" [42] (Edgar Dale)؛ الّذي رتّب فيه الوسائل التّعليميّة ضمن مخروط أسماه "مخروط الخبرة" كما هو موضّح في الشّكل أسفله:



شكل رقم (23) يمثّل مخروط الخبرة.

نلاحظ، انطلاقا من الشّكل أعلاه، أنّ "إيدجار ديل" قسّم الوسائل التّعليميّة إلى ثلاث مجموعات كبرى، تتكوّن كلّ مجموعة من عدّة أنواع، و رتّبها حسب أهمّيّتها في التّدريس تصاعديّا، انطلاقا من قاعدة الهرم و حتّ قمّته. و سنعتمد هذا المخروط في تصنيف الوسائل التّعليميّة من حيث الأهميّة في التّدريس، كالآتي:

41 – ينظر على سبيل المثال لا الحصر: بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استخدامها. ص23. محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص45. أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص41. دلال ملحس إستيتية و عمر موسى سرحان: تكنولوجيا التعليم و التعليم الإلكتروني. ص219. محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص93.

42 – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص93.

3-1- المجموعة الأولى (الوسائل التعليميّة الحسيّة العمليّة):

تحتلّ هذه المجموعة قاعدة مخروط الخبرة، و تعدّ أحسن المجموعات و أكثرها تأثيراً في نجاح المواقف التّعليميّة، إذ إنّها تسمح للمتعلّم بالاندماج مع الواقع باكتساب خبرات واقعيّة وإشراك كلّ حواسّه في عمليّة التّعلّم، و بالتّالي فإنّ هذه المجموعة أكثر المجموعات تجسيداً للتّواصل الصّفيّ و تنشيطاً له، و تتضمّن ما يأتي من الوسائل:

3-1-1- الخبرات التّعليميّة المباشرة:

تقع الخبرات المباشرة في قاعدة المخروط، وتعدّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة وأنجعها، و تعرّف بأنّها: **«المواقف التعليمية التي يكون فيها التلميذ إيجابيا نشطا فعالا، و تكوين الخبرة التي يمر بها غنية واقعية يمكن أن ترى و تسمع و تذاق و تشم و تلمس، و تهدف لغرض معين واضح في نفس التلميذ»** (43).

و تعرّف أيضا بأنّها: «**كل موقف تعليمي يكون فيه المتعلم متفاعلا مع واقع الحياة، و مع عناصر البيئة الاجتماعية. و ما في هذه البيئة من قيم، و عادات، و اتجاهات، و ماديات، و محسوسات، و معنويات، بحيث يكون الانسان نشطا، حركيا يقوم بالاعمال الايجابية و يحتك بواقعه، مستعملا جميع حواسه التى خلق بها مكتشفا الحقائق بنفسه**»(44).

نستخلص، انطلاقا من التّعريفين المقدّمين للخبرات التّعليميّة المباشرة، أنّ هذه الخبرات هي وسيلة تعليميّة توفّر للمتعلّم تواصلاً مباشراً مع وسطه الاجتماعي، و تضعه أمام موقف تعليميّ حقيقيّ مرتبط بالحياة الواقعيّة الّتي يحياها، بما فيها من قيم و اتّجاهات وعادات...إلخ، بحيث يكون المتعلّم إيجابيّاً نشطاً مسؤولاً عن تعلّمه و قائماً عليه، مستعملا في ذلك كلّ حواسّه لهدف اكتساب معارف و مهارات واقعيّة و محدّدة.

و يعدّ التعلّم عن طريق الخبرات المباشرة من أفضل أنواع التّعلّم، و أبقاها أثراً؛ إذ يؤكّد المربّون فاعليّة هذا النّوع من التعلّم، و دليلهم على ذلك أنّ المدرسة لا تستطيع تحقيق كثير من الأهداف التّربويّة بفاعليّة كبيرة عن طريق الشّرح اللّفظيّ أو استخدام الوسائل التّعليميّة غير

---

43 – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص31.

44 – محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص62.

المباشرة، و إنّما تتحقّق هذه الأهداف عن طريق التّواصل المباشر مع المواقف الحقيقيّة و ممارسة نوع من السّلوك المراد تنميته أو تحقيقه[45].

و خلاصة القول فيما يخصّ الخبرات التّعليميّة المباشرة، هي أنّ هذه الخبرات من أهمّ الوسائل التّعليميّة و أنجعها، لأنّها تضع المتعلّم ضمن مواقف تعليميّة حقيقيّة.

3-1-2- الخبرات المعدّلة غير المباشرة:

تمثّل الخبرات المعدّلة ثاني مستويات مخروط الخبرة ضمن المجموعة الأولى، و يمكن استخدامها كوسائل بديلة في حالة تعذُّر استخدام الخبرات المباشرة.

تعرّف الخبرات المعدّلة بأنّها: **«تلك الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم نتيجة الاعتماد على وسائل تعليمية بديلة، عن الوسائل الواقعية المباشرة»** [46]، يفاد من هذا التّعريف أنّ الخبرات المعدّلة هي وسائل تعليميّة تستخدم كبديل في حالة ما إذا تعذّر استخدام الوسائل التّعليميّة الواقعيّة. و من أمثلة الخبرات المعدّلة ما يأتي:

- النّماذج: و الأنموذج باختصار شديد هو: «**تقليد مبسط للشيء ذاته، كامل التفاصيل أو مبسط**»[47]، و يستخدم لتعذّر إحضار الشّكل الأصلي إلى حجرة القسم أو صعوبة الوصول إليه، و نذرته...إلخ
- الأشياء المبسّطة: و هي نوع من المجسّمات يعوّض عن الحقيقة و الواقع، و يكون مبسّطا للواقع عندما تكون تفاصيل الشّيء الأصليّ معقّدة، فتحتاج إلى تبسيط بأن تحذف بعض عناصر الشّيء الأصليّ، و ذلك منعاً لتشتيت انتباه المتعلّمين، و تقليلاً للتّكاليف، و تسهيلاً للاستعمال[48]. فالشّيء المبسّط يركّز على جزء من الشّيء الواقعيّ مثل التّركيز على الفرامل من السّيّارة[49].

---

[45] – أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص82.

[46] –محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص95.

[47] – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص63.

[48] – المرجع نفسه. ص74.

[49] – أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص93.

- العيّنات: إنّ العيّنة جزء من الواقع و هي بذلك لا تمثّل الواقع بل جزءا منه، فمثلاً ريش الطّائر أو جسمه أو عظامه هي عيّنات و ليست أشياء، و أيضا أزهار أو بذور أو قطع أو صخور أو معادن...إلخ[50].

و في ختام هذا العرض المختصر عن الخبرات المعدّلة غير المباشرة يتّضح أنّها وسائل تستخدم كبديل عن الوسائل الواقعيّة المباشرة، و كفيلة بإكساب المتعلّم خبرات تعليميّة قريبة من الواقع.

3-1-3- الخبرات الممثّلة:

يتميّز التّمثيل بكونه تجسيداً للواقع و محاكاةً له، و عمليّة نقلٍ للألفاظ و العبارات من الطّابع المجرّد إلى الطّابع المجسّد المحسوس. و يندفع المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائيّ إلى هذا النّوع من التّعليم القائم على التّمثيل، بدافع من الميل و الغريزة، لإشباع الحاجة النّفسيّة والجسميّة عن طريق اللّعب و تقليد الكبار، فنجده يرغب في تمثيل دور المحارب و الطّبيب والقائد و الأب...إلخ، و لذلك كان من المفيد استثمار هذا الميل لدى المتعلّمين في كثير من المواقف التّعليميّة الّتي قد يتعذّر على المعلّم تدريس مواضيعها باستخدام الخبرة المباشرة[51].

و تعرّف الخبرات الممثّلة بأنّها: **«تلك الخبرات التي يكتسبها المتعلم عن طريق ممارسته عملياً لمواقف تعليمية تعتمد على التمثيل و الدراما»** [52]، و هي بذلك تعدّ وسيلةً هامّةً لتنشيط التّواصل الصّفّيّ؛ حيث يتفاعل المتعلّمون أثناء التّمثيل، و يتعاونون على اكتساب الخبرات، و سيتمكّنون من تأدية أدوار مختلفة تعبّر عن الحياة الاجتماعيّة و عن المعاملات اليوميّة. و هذا ما يتطلّب العمل الجماعيّ بين المتعلّمين، و روح التّعاون مع الأفراد و الجماعات، بغرض اكتساب المهارات و المعلومات الأساسيّة في المواقف اليوميّة[53].

---

[50] – المرجع نفسه. ص85.

[51] –محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص71-72.

[52] – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص96.

[53] – محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص74.

و هناك أنواع كثيرة من التّمثيليّات، نذكر منها على سبيل المثال المسرحيّة، التّمثيليّة الحرّة، اللّعب التّمثيليّ[54]، و تندرج ضمن هذه الأنواع أيضا الدّمى و العرائس، التي تشجّع التّواصل و التّفاعل الصّفّي، خاصّةً عند صنع المتعلّمين للدّمى و اختيار ملابسها و ألوانها وكتابة نصّ الحوار و القيام بتمثيله[55].

نستنتج، ممّا سبق عرضه حول التّمثيليّات، أنّ هذا النّوع من الوسائل التّعليميّة يخلق مواقف تعليميّة واقعيّة تمثّل الواقع و تحاكيه، و تمكّن المتعلّم من الاندماج في هذا الواقع، و تجعله يعيشه بكلّ تفاصيله بطريقة شبه حقيقيّة، و بالتّالي فإنّ المتعلّم سيكتسب خبرات شبه مباشرة بتمثيله للوقائع في مواقف شبه حقيقيّة.

و خلاصة الأمر فيما يتعلّق بوسائل المجموعة الأولى من مخروط الخبرة، أنّها من أنجع الوسائل التّعليميّة لأنّها تقدّم للمتعلّم خبرات حسيّة و تربطهم بالمواقف الحياتيّة و تشجّع على التّواصل الصّفيّ أكثر من أي و سائل أخرى.

3-2- المجموعة الثّانية (المحسوس بالملاحظة) :

تأتي مجموعة المحسوس بالملاحظة، حسب مخروط "إيدجار ديل"، بعد المجموعة الأولى من حيث أهميّتها في التّعليم، و هي وسائل تتيح للمتعلّم أن يتعلّم من خلال ما يشاهده فقط، أو يسمعه فقطّ، أو ما يسمعه و يشاهده معاً، و لا تمكّنه من أن يتعلّم بالممارسة و العمل الفعلـــيّ، كما هو الحال مع وسائل المجموعة الأولى، كما أنّها تقلّ عن هذه الأخيرة كثيراً من حيث عمق الخبرات[56]، إلاّ أنّها مفيدةٌ في المواقف التّعليميّة الّتي يتعذّر فيها استخدام وسائل المجموعة الأولى. و تتكوّن المجموعة الثّانية من خمس مستوياتٍ هي على التّوالي:

3-2-1- العروض التّوضيحيّة:

تضمّ العروض التّوضيحيّة جميع الأنشطة، و الأجهزة، و المواد التّعليميّة الّتي يقوم المعلّم بعرضها على المتعلّم بهدف إكسابه خبرات تعليميّة معيّنة، أو لتوضيح بعض الأفكـــار

54 – لمزيد من التّفصيل عن هذه الأنواع ينظر المرجع نفسه. ص73-75.

55 – المرجع نفسه. ص75.

56 – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص97.

الغامضـــة، و هذا يعني أنّ المعلّم يعرض و على المتعلّم المشاهدة فقط[57]. و رغم ذلك فإنّها تساعد المتعلّم على تجسيد المعاني، و فهمها، كما أنّ استخدامها في الدّرس أفضل من الاعتماد على القناة اللّفظيّة فقط.

3-2-2- الرّحلات التّعليميّة:

تعرّف الرّحلات التّعليميّة بأنّها: «**كل جولة تعاونية منظمـــة ذات غـــرض تعليـــمى أساســـاً، و يقوم بها التلاميذ باعتبارها جزءاً متكاملا من العمل المدرسى المألوف**»[58]، و يفاد من هذا التّعريف أنّ الرّحلة التّعليميّة جولة تعاونيّة، تتميّز بالتّنظيم و تهدف إلى تحقيق غايات مرتبطة بالمنهج. و يجب أن تكون الرّحلة التّعليميّة نابعة من احتياجات المتعلّمين، و متّصلة باهتماماتهـــم، و مشبعة لها، و تتيح لكلّ منهم الفرصة للمشاركة الإيجابيّة و تحمّل المسؤوليّة[59].

و تعمل الرّحلة التّعليميّة على منح المتعلّم تواصلاً مباشراً مع وسطه الطّبيعيّ، هذا التّواصل مع الأشياء و الحقائق الطّبيعيّة يقوّي عمليّة التّذكّر لدى المتعلّم و يقلّل النّسيان؛ ذلك لأنّ الرّحلة التّعليميّة نشاط يقوم به المتعلّم و يكون مسؤولا عن تعلّمه، و من الصّعب أن ينسى ما تعلّمه بنفسه، خاصّة إذا كان مشتركا مع بقيّة المتعلّمين[60].

و تجدر الإشارة إلى أنّه و رغم فوائد الرّحلة التّعليميّة في التّعليم، فإنّه لا يمكن تصنيفها في خانة الخبرات المباشرة؛ لأنّ المتعلّم، في إطار هذه الأخيرة، يعمل و يلاحظ ، في حين يغلب، في الرّحلات التّعليميّة، جانب الملاحظة على جانب العمل[61]. و على الرّغم من ذلك فإنّه يمكن عدّها من الوسائل التّعليميّة الّتي تساهم في تنشيط التّواصل الصّفيّ، و تهدف إلى جعل المتعلّم عنصراً فاعلاً في بناء تعلّماته، و تخرج عمليّة التعلّم من غرفة الصّفّ إلى المحيط الطّبيعيّ، فتكون أكثر واقعيّةً و أبلغ تأثيرا في المتعلّمين.

---

57 – المرجع نفسه. ص97.

58 – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص150.

59 – أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص108.

60 – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص70-71.

61 – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص147.

فالرّحلة التّعليميّة النّاجحة إذن، هي الرّحلة الّتي تمكّن التلاميذ من التّواصل فيما بينهم من جهة، و مع الوسط الذي يتواجدون فيه من جهة أخرى، بحيث يصبح كلّ متعلّمٍ مسؤولاً عن تعلّمه، مكتشفاً الحقائق بنفسه.

3-2-3- المعارض و المتاحف:

تصنّف المعارض و المتاحف بعد الرّحلات التّعليميّة من حيث الأهميّة في التّدريس، و تشترك معها من حيث كونها وسائل تعليميّة تساعد على التّخلّص من الطّرائق التلقينيّة، و تخرج عملية التّعليم من الصفّ الدّراسي إلى المجتمع بكلّ أبعاده.

و تنقسم المعارض كوسائل تعليميّة، بشكل عامّ، إلى نوعين هما:

3-2-3-1- معارض مدرسيّة:

و هي المعارض الّتي تعرض إنتاج الطّلبة و أنشطتهم المختلفة داخل المدرسة[62]، و تنقسم بدورها إلى نوعين[63]:

أوّلا: معرض الفصل: فقد يلجأ المعلّم إلى إثارة انتباه المتعلّمين نحو دراسة موضوع معيّن، أو التّمهيد له، أن يعرض بعض العيّنات أو الأشياء الّتي تدلّ على ذلك الموضوع قبل الشّروع في دراسته. و قد يطلب المعلّم من المتعلّمين تنظيم معرض يعالج أحد المواضيع الدّراسيّة، و يمكن أيضاً أن يقام معرض الفصل من أجل تلخيص ما درسه المتعلّمون عند الانتهاء من دراسة موضوع ما، فيلخّصون ما تعلّموه في معرض و يربطون بين أطرافه من أجل التّقييم أيضاً.

ثانياً: معرض المدرسة: تهدف معارض المدرسة إلى توصيل أفكار شيّقة و هامّة إلى المتعلّمين داخل المدرسة أو إلى أهالي الحيّ؛ إذ يمكن أن تنظّم المدرسة معارض للكتب الجديدة، أو أعمال التّلاميذ و إنجازاتهم، أو معرضا حول الطّرائق التّعليميّة المفيدة، أو معارض لتحسيس المتعلّمين حول النّظافة أو مرض السّلّ...إلخ.

و تتميز المعارض، سواء كانت صفيّة أم مدرسيّة، بأنّها تعمل على إضفاء جوّ من التّشويق على الدّرس، و تدفع المتعلّم إلى البحث و الاكتشاف، و تجعله مسؤولا عن

---

62 – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص72.

63 – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص183-186.

تعلّمـــه، تشجّعه على التّواصل و التّفاعل مع محيطه و مع زملائه، و خاصّة إذا ما شارك المتعلّم في تنظيمها و جمع مادّتها بالتّعاون مع بقيّة المتعلّمين.

3-2-3-2- معارض عامّـــة:

إنّ المعارض العامّة هي المعارض الّتي تجسّد البيئة الاجتماعيّة بكلّ أبعادها، بما في ذلك المتاحف أيضاً[64]. و رغم أنّ المتعلّم في هذه المعارض العامّة و المتاحف سيكون ملاحظاً فقـــط، و ليس فاعلا في تنظيمها كما هو الحال في النّوع الأوّل من المعارض، إلاّ أنّ تنظيم التّنقّل إلى المعارض و المتاحف، و التّواصل مع المنظّمين و المرشدين، يجعل المتعلّم يكتسب معارف و خبرات مفيدة.

و للمعارض قيمةٌ تعليميّةٌ عظيمةٌ؛ فهي تمنح فرصاً كثيرةً لدراسة موضوعات ملموسة يصعب الحصول عن طريق الوسائل التّعليميّة الأخرى، كما أنّها تساعد المدرّس على توصيل الأفكار و المعلومات[65]، «**و على العموم فهى وسيلة فعالة تعين على زيادة شغف التلاميذ للدراســـة، و الاطلاع، و تحسين عملية التدريس**»[66].

و خلاصة القول فيما يتعلّق بأهميّة استخدام المعارض و المتاحف كوسائل تعليميّة، فإنّها مفيدة جداً في إكساب المتعلّم خبرات تعليميّة، و في التّخلّص من التّلقين اللّفظيّ للمعارف.

3-2- 4- الوسائل المتضمّنة الحركة:

تضمّ هذه المجموعة الوسائل السّمعيّة البصريّة، و تعدّ من أشهر الوسائل التّعليميّة، كما أنّها مفيدة جدًّا في بعض المواقف التّعليميّة التي يتعذّر فيها استخدام الوسائل السّابقة الذكر؛ إذ إنّها تمكّن المتعلّم من التعلّم بالصّوت و الصّورة، و يؤدي استخدامهـــا إلى تنشيـــط التّواصـــل، و إضفاء الحيويّة و النّشاط على الدّرس، و من المعروف أنّ المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة يميلون كثيراً إلى مثل هذه الوسائل، و لذلك وجب استثمار ميلهم لها في تعليمهم اللّغة العربيّة، و من أهمّها ما يأتي:

---

64 – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص72.

65 – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص181-182.

66 – المرجع نفسه. ص182.

3-2-4-1- التّلفزيــون:

يعرّف التّلفزيون التّعليميّ بأنّه: «**البرامج التعليمية التي تستعمل جهاز التلفزيون في الرسالة التعليمية الى المتعلم باستخدام البرامج التعليمية التلفزيونية في أوقات مخصصة و محددة، سواء كان ذلك بالطريقة المباشرة أو عن طريق التسجيل التلفزيوني حسب المواقف التعليمية و ظروفها**»[67]، و يشير هذا التّعريف إلى أنّ التّلفزيون التّعليميّ هو برنامج تعليمي يوظّف جهاز التّلفزيون لإيصال المعرفة للتّلميذ، و ذلك بعرض برامج تلفزيونية في أوقات معيّنة، و في مواقف تعليمية محدّدة.

و يتوقّف نجاح البرامج التّعليميّة التّلفزيونيّة على دقّة التّخطيط لها، بحيث تحقّق أغراضا تعليميّة ترتبط بالمنهج ارتباطا وثيقا[68]. كما أنّه لا يشترط إحضار جهاز التّلفاز إلى الصّفّ الدّراسيّ، إذ من الممكن أن يكلّف المعلّم المتعلّمين بمتابعة برنامج تلفزيونيّ معيّن في وقت معيّــن، بحيث يخدم هذا البرنامج إحدى الدّروس و يدعّمها،كأن يكلّف المعلّم تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي، مثلا، بمتابعة نشرة الأحوال الجويّة على القناة الأرضيّة، و تسجيل أحوال الطّقس و درجات الحرارة في مختلف مناطق الوطن، و ذلك في إطار المشروع الّذي سينجزه المتعلّمون و المتمثّل في تقديم نشرة الأحوال الجويّة.

و لا يخفى على أحد ما للتّلفزيون من تأثيرٍ كبيرٍ في أوساط الجماهير بصفة عامّة، يفوق تأثير أي جهازٍ إعلاميٍّ آخر، و ينطبق ذلك على التّلاميذ الّذين سيتأثّرون بالبرامج التّعليميّة التّلفزيونيّة، و ينجذبون نحوها، و سيكون التّعليم عن طريق التّلفزيون تعليماً أبقى أثراً. إضافة على أنّ التّعلّم الجماعي عن طريق التّلفزيون سيخلق نوعاً من التّواصل الصّفيّ النّشط.

3-2-4-2- الفيديو التّعليميّ و الأفلام السينمائيّة:

يعد جهاز الفيديو أيضا من الأجهزة السّمعيّة البصريّة الّتي تتمتّع بأهميّة بالغة في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة؛ فهي شأنها شأن التّلفزيون قادرة على عرض مشاهد واقعيّة بالصّوت والصّورة، تجتذب التّلاميذ و تثري الموقف التّعليميّ، و هي بذلك تجنّبهم التّعليم اللّفظيّ المجرّد.

---

[67] – محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص109.

[68] – بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استخدامها. ص69.

و يتميّز الفيديو عن التّلفزيون في كونه ذو مرونة في الاستخدام؛ إذ يستطيع المعلّم أن يستخدمه في الزّمان و المكان الّذي يريده، مع إمكانيّة التّقديم و التّأخير، و السّرعة و البطء، في عرض الأفلام و الصّور. مع إمكانيّة استخدامه استخداماً فرديًّا أو جماعيًّا و لأيّ مقرّر تعليميّ[69]. و قد ظهر مفهوم جديد في هذا الخصوص وهو مفهوم الفيديو التّفاعليّ، و تأثيره في نفوس مستخدميه يفوق بكثيرٍ استخدام الفيديو التّقليديّ؛ ذلك أنّ استخدام الفيديو التّفاعليّ إنّما يمكّن مستخدمه من التّحكّم، بشكل واسع، في كلّ ما يسمعه و يشاهده بحيث ينسجم مع رغباته و مطالبه[70].

و من أهمّ ما تقدّمه أجهزة الفيديو الأفلام السينمائيّة المختلفة، و هي من الوسائل التّعليميّة المفيدة الّتي يمكن استثمارها في تنشيط التواصل الصّفيّ. فالأفلام تنقل إلى المشاهد مظاهر الحياة كما هي، و تجعله يرى الأحداث على طبيعتها، بالإضافة إلى ما توفّره من حركة و صوت و كلّ منهما يمثّل عاملاً هامّاً في نجاح عمليّة التّعلّم، و خاصّة الحركة الّتي تضفي على الموقف التّعليميّ نشاطاً و حيويّةً تجعل المتعلّم يتفاعل معها عن طريق المشاهدة و السّمع والاستعداد و الانتباه، و كلّها عوامل أساسيّة ، ولمساعدة المتعلم على إدراك ما يقدّم له أثناء الدّروس بصفة خاصّة و لنجاح المهمّة التّربويّة بصفة عامّة [71].

و ستزداد فائدة الأفلام التّعليميّة إذا ما تمّ إخراجها وفق أسس علميّة مدروسة، كأن تكون هناك جهات مختصّة تقوم على صناعة الأفلام التّعليميّة الهادفة؛ إذ و حسب رأيّ أحد الباحثين، فكما أنّه علينا، أن نصمّم كتباً مدرسيّة لصفوف معيّنة، كأن توجد للصّفّ الأوّل كتب مدرسيّة خاصّة به، و أخرى خاصّة بالصّفّ الثّاني تناسب عمر المتعلّمين

[69] – لمزيد من التّفصيل حول هذا الموضوع ينظر: محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص91-95.

[70] – حارث عبود: الاتصال التربوي. ص137.

[71] – محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص115.

وقدراتهـــم، كذلك الأمر بالنّسبة للأفلام التّعليميّة؛ فلكي يكون أيّ فلمٍ تعليميٍّ فعّالاً يجب أن يصمّم لصفٍّ معيّنٍ، و لمجموعةٍ محدّدةٍ من الأعمار[72].

إنّ أهمّ ما يمكن استخلاصه، من خلال ما سبق ذكره حول الفيديو التّعليميّ و الأفلام السينمائيّة، هو أنّ هاتين الوسيلتين من الوسائل التّعليميّة الفعّالة الّتي يمكن استثمارها في تدريس اللّغة العربيّة، خاصّة إذا بنيت الأفلام و البرامج المعروضة على أسس علميّة مدروسة.

3-2-4-3- الحاســـوب:

إنّ الحاسوب عبارة عن آلة إلكترونيّة تعمل انطلاقا من مجموعة من التّعليمات، و لها القدرة على استقبال المعلومات و تخزينها و معالجتها، و استخدامها من خلال مجموعة من الأوامر[73]. و الحاسوب من الآلات الرّقميّة الحديثة و المتطوّرة جـــدّا، و المتعـــدّدة الخدمـــات، و لذلك فإنّ استخدامه في الفصل الدّراسيّ يغني عن استعمال كلّ الوسائل السمعيّة البصريّة الأخرى؛ إذ إنّه متعدّد الخدمات و الوسائط، و عن طريق استخدام الأقراص المضغوطة أو شبكة الإنترنت، سيتمكّن المتعلّم، بإشراف المعلّم، من مشاهدة البرامج التلفزيونيّة المختلفة الّتي تخدم الدّرس، أو أشرطة الفيديو، أو الأفلام السينمائيّة، أو مشاهدة الصّور...إلخ.

و عليه فقد استطاع الحاسوب الجمع بين كلّ العناصر الأساسيّة المميّزة للوسائل التّعليميّة السّمعيّة أو البصريّة، أو السمعيّة البصريّة، و هي: الصّوت و الصّورة و اللّون و الحركـــة وأضاف إليها عنصراً هامّاً في العمليّة التّعليميّة و هو عنصر التّفاعل؛ حيث إنّ الحاسوب تمكّن من الجمع بين عدّة وسائل في وسيلة واحدة، و إشراك المتعلّم في مختلف مراحل التّعامل مع الوسيلة[74].

و إضافة إلى ما ذكر من خصائص الحاسوب التّعليميّة، نجد أنّه وسيلة تعليميّة مفيدة جدّا في تدريس اللّغة العربيّة؛ فالحاسوب يجذب انتباه المتعلّمين و يزيد من إقبالهم على التّعلّم. و هو يسهم في تحقيق أهداف تدريس اللّغات؛ لما له من أهميّة في إثارة دافعيّـــة و نشـــاط

---

72 – ج. ميالاريه: سيكلوجية استخدام الوسائل السمعية و البصرية في التعليم الابتدائي، ترجمة: مصطفى بدران، سلسلة الألف كتاب، القاهرة، مؤسسة سجل العرب. ص190.

73 – جمال جمعة عبد الرحيم: تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص25.

74 – حارث عبود: الاتصال التربوي. ص129.

المتعلّميـــن، و يضاعف رغبتهم في التّعلّم و التّفاعل مع مادّة الدّرس، مما يجعل تعلّمهم أســـرع، و احتفاظهم بما اكتسبوه أطول[75]. كما أنّ استخدام الحاسوب في التّعليم يعزّز التّعلّم الذّاتيّ، و يساعد المعلّم على مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، و بالتّالي فإنّه يؤدّي إلى تحسين نوعيّة التّعليم[76].

و نظرا لأهميّة الحاسوب في العمليّة التعليميّة فإنّه من الضّروريّ توفيره في كلّ الأقسام التّعليميّة و لكلّ المتعلّمين.

3-2-5- الوسائل الثّابتة (السّمعيّة أو البصريّة):

و تتكوّن الوسائل الثّابتة من الوسائل ذات الطّبيعة البصريّة فقط، أو السّمعيّة فقط، و منها:

3-2-5-1- الصّور:

تعدّ الصّور من الوسائل التّعليميّة الأكثر شهرةً، و توافراً، و استعمالاً في التّعليم، و يرجع ذلك إلى توفّرها الدّائم، و سهولة الحصول عليها أو تحضيرها، و انخفاض تكلفتها، و سهولة استخدامها[77]، و هي مصادر هامّة للحصول على المعارف و المعلومات و الحقائق، تساعد على تكوين مفاهيم صحيحة لموضوع الدّراسة[78].

و تبرز أهميّة الصّور في العمليّة التّعليميّة عندما يجد المعلّم، في مواقف معيّنة، صعوبةً في توصيل الأفكار الجديدة، فإذا استخدم الألفاظ وحدها في الشّرح، فإنّ الأفكار الّتي يكوّنها التّلميذ تكون، غالباً، ناقصةً أو خاطئةً، بينما لو أنّ هذا المعلّم قد استعمل بعض الصّور في تدريسه لكانت النّتائج أحسن من استخدام الألفاظ لوحدها[79].

---

[75] – عايد حمدان سليمان الهرش: الحاسوب و تعلّم اللّغة العربيّة، مجلّة العلـــوم الإنسانيـــة، جامعـــة منتوري، قسنطينة، العدد: 12، 1999م. ص224.

[76] – جمال جمعة عبد الرحيم: تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص25.

[77] – محمد زياد حمدان: الوسائل التعليمية مبادئها و تطبيقاتها. ص91.

[78] – إبراهيم عبد العزيز الدعيلج: الاتصال و الوسائل و التقنيات التعليمية، الأردن، عمان، دار صفا للنشر و التوزيع، ط1، 1432هـ-2011م. ص75.

[79] – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص267.

تكتسب الصّور، إذن، أهميّةً بالغةً في التّعليم عندما يتعذّر على المعلّم استخدام وسائل تعليميّة أخرى في موقف تعليميّ ما، كأن يعرض على المتعلمين، صورة حيوان "الفنك" ليتعرّفوا عليه في سياق الحديث عن الحيوانات الصّحراويّة، مثلاً، و ذلك سيجنّبه مشقّة البحث عن برنامج تلفزيونيّ أو شريط فيديو يتناول موضوع هذا الحيوان.

و على الرّغم من أنّ الصّور تقع في مرتبة متأخّرة من مخروط الخبرة إلاّ أنّها مفيدة في تشجيع التّواصل الصّفيّ، و تجنيب المعلّم الوقوع في اللّفظيّة، و يمكن أن تكون فعّالة و أحسن من الوسائل التّعليميّة الأخرى في بعض المواقف التّعليميّة. كما أنّ استخدامها أكبر فائدة من الاعتماد على الألفاظ المجرّدة فقط، ولذلك قيل: "**ربّ صورة خير من ألف كلمةٍ**" و "**ليس من سمع كمن رأى**"(80).

و لكنّ ذلك لا يغني عن استعمال الوسائل التّعليميّة الأخرى، إذ من الأفضل، حسب اعتقادنا، أن لا يعتمد المعلّم على استخدام الصّور كثيرا في العمليّة التّعليميّة، على حساب الوسائل التّعليميّة الأخرى الّتي تسبقها من حيث تنشيط التّواصل الصّفيّ، و مردوديّة التّعليم. ولا بأس من استخدام الصّور إلى جانب الوسائل التّعليميّة الأخرى من أجل تدعيمها و توضيح ما قد تعجز عن توضيحه هذه الوسائل.

3-2-5-2- التّسجيلات الصّوتيّة:

تكتسي التّسجيلات الصّوتيّة أيضا، باعتبارها من الوسائل التّعليميّة، أهميّة كبيرة في بعض المواقف التّعليميّة، الّتي تستوجب تسجيلاً صوتيًّا، و يعرّف التّسجيل الصّوتيّ بأنّه: «**عمليّة حفظ الأصوات و تخزينها بطرق مختلفة، و باستخدام أجهزة متنوعة؛ و ذلك من أجل إعادة سماعها حين تدعو الحاجة لذلك**»(81).

و عليه، فإن التّسجيلات الصّوتيّة هي أصوات مختلفة، قد تكون لأناس معيّنين، كالحوارات بين شخصين أو أكثر، تدور حول مواضيع سياسيّة أو اجتماعية، أو دينية...إلخ، أو كأصوات الحيوانات، أو أصوات تدريب النّطق على الحروف و غيرها من الأصوات الّتي يمكن أن تفيد في دعم عمليّة التّعليم و توصيل الرّسالة التّعليميّة على أحسن وجه.

---

80 – المرجع نفسه. ص267.

81 – محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية. ص81.

و يتمّ تسجيل هذه التّسجيلات الصّوتيّة عن طريق أجهزة مختلفة، كالمسجّل الصّوتي، و في وقتنا الحاضر أصبح من السّهل جدّا على المعلّم الحصول على مثل هذه التّسجيلات، و لعلّ أيسر الطّرق هي استخدام الحاسوب و شبكة الإنترنت، كما يمكنه تسجيل ما يشاء من أصوات باستخدام الهاتف النّقّال على اعتبار أنّ معظم الهواتف النّقالة الآن من الهواتف الذّكيّة.

و للتّسجيلات الصّوتيّة استخدامات عديدة في عمليّة التّعليم نذكر منها[82]:

- التّدريب على الاستماع و التّمييز بين الأصوات و الكلمات.
- القراءة الجهريّة.
- العناية بالمتعلّمين بطيئيّ القراءة.
- القراءة العلاجيّة و علاج عيوب النّطق.
- تنمية القدرات على التّعبير الخلاّق.
- دروس الإملاء.

و ختاماً يمكن القول أنّ التّسجيلات الصّوتيّة و على الرّغم من أنّها من الوسائل التّعليميّة القديمة، حيث كانت تستعمل إبّان الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة، إلاّ أنّها مفيدة جدّا في بعض المواقف التّعليميّة الّتي تستدعي مثل هذه التّسجيلات، وعندها ستكون مفيدةً أيضاً في تنشيط التّواصل الصّفيّ و حثّ المتعلّمين على الحركة و النّشاط، و الاعتماد على أنفسهم في عمليّة التّعلّم، عن طريق الاستماع إلى ذلك التّسجيل، و كتابة الملاحظات حولـــه، و التّعليـــق عليـــه، و تمثيله...إلخ.

3-2-5-3- الإذاعـــة:

تعدّ الإذاعة أيضًا من الوسائل التّعليميّة الّتي يمكن أن تستعمل بشكل مفيد في بعض المواقف التّعليميّة. و هي وسيلة تعليميّة تقوم على الكلمات و الموسيقى و الأصوات، فتمنح المعلّم فرصة لاستخدام أسلوب في التّدريس يختلف عن الأسلوب الرّوتينيّ المعروف، و مثلها في ذلك مثل التّسجيلات الصّوتيّة، أو غيرها من الوسائل السّمعيّة البصريّة [83].

82 – أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص181-182.

83 – المرجع نفسه. ص169.

و ما يجب الإشارة إليه هو أنّ المعلّم يستفيد من الرّاديو في عمليّة التّعليم فائدة محدودة لا تزيد عمّا يستفيده من برامج التّلفزيون العادي، لأنّه لا يتحكّم في البرامج و طريقة عرضها، إلاّ إذا كان البرنامج تعليميّا[84]، و على الرّغم من ذلك فإنّه يمكن للمعلّم الاستفادة من البرامج الإذاعيّة في بعض المواقف التّعليميّة، كسماع حوار ذو طابع سياسيّ أو اجتماعيّ أو اقتصاديّ...إلخ. أو أن يطلب من المتعلّم متابعة إحدى البرامج الإذاعيّة و تسجيل إحدى الحوارات، أو تمثيل دور المنشّطة، أو مقدّم البرنامج...إلخ.

و هذا التّصرّف سيغيّر من الجوّ الدّراسيّ الرّوتينيّ و يدفع المتعلّم إلى الاعتماد على نفسه، في البحث عن المعرفة، و سيتعلّم، إضافةً إلى ذلك، سلوكاً إيجابيًّا يتمثّل في التّعامل مع الرّاديو و الاستماع إلى برامجه و الاستفادة منه.

و هناك نوع آخر من الإذاعات هو "الإذاعة المدرسيّة" و هي إذاعات داخل المدرسة؛ حيث تنظّم المدرسة إذاعات تربويّة موجّهة إلى جماعات متجانسة من المتعلّمين خاضعين لإشراف معلّم لهم[85]. و تبثّ هذه الإذاعة برامج ترتبط مادّتها بالمنهج الدّراسيّ، و تزوّد المتعلّمين بدروس تخصّ البرنامج اليوميّ، و ما على المعلّم و المتعلّمين إلاّ الاستماع إلى درس يناسب مستوى صفّهم[86].

و ذهب الاعتقاد بالبعض[87] إلى إمكانيّة استخدام الإذاعة المدرسيّة، ليس فقط كوسيلة تعليميّة هدفها تحسين التّعليم و تسهيله، بل استخدامها كمنظومة تعليميّة كاملة، و كنظام تدريبيّ يعتمد على منجزات العلم و مستحدثات التّكنولوجيا. إلاّ أنّ هذا الرّأي، في اعتقادنا، مبالغ فيه بعض الشّيء؛ فمن غير الممكن أن تصبح الإذاعة المدرسيّة منظومة تربويّة بالمعنى التّامّ، و هي في جوهرها تعليم تكميليّ ، و لا يحقّق هذا التّعليم أهدافه التّربويّة إلاّ إذا استخدمه المعلّم بكفاءة كجزء متكامل مع بقيّة أجزاء المنهج التّعليميّ في المدرسة[88].

---

84 – أ. ج. روميسوفيسكي: اختيار الوسائل التعليمية و استخدامها وفق مدخل النّظم. ص201.

85 – عبد المجيد شكري: الإذاعة المدرسية في ضوء تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية للقرن الواحد و العشرين، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 1421هـ2000م. ص58.

86 – البشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استخدامها. ص92.

87 – عبد المجيد شكري: الإذاعة المدرسية في ضوء تكنولوجيا التعليم. ص63.

88 – أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص168.

من هنا يمكن القول أنّ الإذاعة، إذا لم يدعمها النشاط المشترك و المتبادل بين المعلّم والمتعلّمين، فإنّها ستصبح لا محالة، صورة جديدة من صور التّعليم التّلقينيّ الّذي تسّده طرق التّدريس التّقليديّة(89).

و ما يمكن قوله في ختام حديثنا عن و سائل المجموعة الثّانية، هو أنّ هذه الوسائل ضروريّة جدًّا للمتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي، و أنّ استعمالها ييسّر التّواصل الصّفيّ و يطوّر العمليّة التّعليميّة ويزيد من مردوديّتها. كما نشير إلى أنّه أصبح بإمكان المعلّم تعويض كلّ الأجهزة السّمعيّة و البصريّة، و السّمعيّة فقط، و البصريّة فقط، بجهاز واحد يمكن أن يقوم مقام كلّ هذه الوسائل و هو جهاز الحاسوب، لذلك كان من الضّروريّ توفّر أي حجرة صفيّة على هذه الوسيلة الحيويّة الّتي من شأنها أن تجعل عمليّة التّعليم أكثر حيويّة و نشاطا و أكثر جودةً وتحقيقاً للأهداف المنشودة.

3-3- المجموعة الثّالثة (وسائل البصيرة المجرّدة):

تمثّل مجموعة البصيرة المجرّدة قمّة مخروط الخبرة، و أكثر الوسائل التّعليميّة تجريداً، و أقلّها تنشيطاً للتّواصل الصّفّي. و هي تخاطب العقل مباشرة، و تكسب التّلميذ خبرات تعليميّة عن طريق سماعه ألفاظاً مجرّدة، أو رؤيته لكلمات أو رموز لا تحتوي على صفات الشّيء الّذي تدلّ عليه(90). و بذلك فإنّ هذه المجموعة تعدّ الأقلّ أهميّة في التّدريس، و الأقلّ فائدة في تشجيع التّواصل الصّفيّ إذا ما قورنت بالمجموعتين السابقتين. و تتكوّن هذه المجموعة من مستويين من الوسائل التّعليميّة هما:

3-3-1- الرّموز البصريّة:

تتمثّل هذه الرّموز في مختلف الرّسوم التي يرسمها المعلّم على السّبورة أو على الورق، و الرّسوم الكاريكاتيريّة، و الرّسوم البيانيّة و التّوضيحيّة، و الخرائط...الخ. و الرّموز البصريّة أقلّ شبهاً بالواقع مقارنة بباقي الوسائل الأخرى الّتي سبق ذكرها، و أقلّ ماديّةً، و نشاط المتعلّم عند التّعامل معها أقلّ أيضا لكونها أكثر تجريداً(91).

89 – المرجع نفسه. ص169.

90 – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص99.

91 – إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية. ص297.

و من المؤكّد أنّ الاعتماد على هذه الرّموز البصريّة لوحدها في عمليّة التّعليم دون استخدام و سائل أخرى تدعمها، سيؤدّي إلى ضعف مستوى التّعليم؛ لأنّ المتعلّمين سيكتسبون مادّةً تعليميّةً تميل إلى التّجريد أكثر من التّجسيد.

3-3-2- الرّموز اللّفظيّة:

تقع الرّموز اللّفظيّة في قمّة المخروط، و تمثّل أعلى مستويات التّجريد فيه، و تشتمل الحروف و الأرقام و الكلمات المنطوقة و المكتوبة[92]، أي اللّغة الشفويّة و الكتابيّة التي يتواصل المعلّم عن طريقها مع المتعلّم، دون استخدام أيّة وسيلة تعليميّة أخرى توضّح المعنى وتجسّده، و لذلك فإنّها أقلّ الوسائل تشجيعاً للتّواصل الصّفّيّ، و أقلّها أثراً في التّعلّم.

و لذلك فإنّ أيّ درس، مهما كان نوعه، يعتمد فيه المعلّم على الرّموز اللّفظيّة المجرّدة فقط سيكون درساً جافًّا و ساكناً، و تكون الطّريقة التّعليميّة المتّبعة فيه أقرب إلى الطّرائق التّلقينيّة، و سيكون المعلّم باثًّا للمعارف، في حين سيكون المتعلّم متلقيًّا سلبيًّا.

و خلاصة القول بالنّسبة لوسائل المجموعة الثّالثة أنّها وسائل تعليميّة تقدّم للمتعلّم خبرات مجرّدة و تجعله متلقيًا سلبيّا، و هي بذلك لا تسهم كثيراً في تنشيط التّواصل الصّفّيّ، و هذا لا يعني أنّه لا يجب استخدامها في التّعليم، و إنّما يجب استخدامها مدعومة بوسائل تعليميّة أخرى كالنّماذج، أو كالوسائل السّمعيّة البصريّة...إلخ من أجل جعل الموقف التّعليميّ أكثر نشاطاً وأكثر واقعيّةً.

4- واقع استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة:

يتّضح، استناداً إلى ما سبق ذكره، أنّ للوسائل التّعليميّة دوراً خطيراً و حسّاساً في إنجاح العمليّة التّعليميّة، و النّهوض بها، و خاصّةً أنّها عاملٌ هامٌّ من عوامل تنشيط التّواصل الصّفّيّ ودعمه، و لذلك يمكننا اعتبار الوسائل التّعليميّة عنصراً أساسيًّا و ثابتاً يجب توفّره في أيّة عمليّةٍ تعليميّةٍ.

و يفترض بالمدرسة الابتدائيّة توفير مثل هذه الوسائل، و خاصّة الحديثة منها، لإنجاح عمليّة تدريس اللّغة العربيّة و الوصول بها إلى تحقيق الأهداف المسطّرة، هذا من جهة، و من

[92] – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص99.

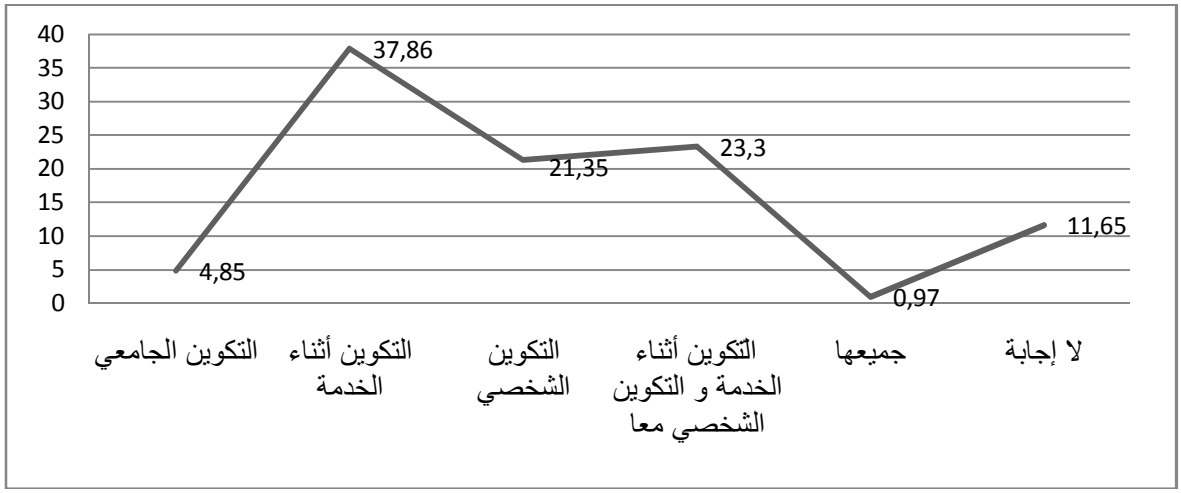
جهة أخرى فإنّ التّدريس بالمقاربة بالكفاءات يفرض على المدرسة الابتدائيّة توفير وسائل تعليميّة تسهّل التّواصل الصّفيّ و تنشّطه، و لذلك نتساءل: هل يتمّ استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ من أجل تنشيط التّواصل الصّفيّ؟

و سنحاول الإجابة عن هذا السّؤال من خلال الوقوف على واقع استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائيّ، و ذلك بالاستناد إلى نتائج الاستبيان[93] في هذا الشّأن:

4-1- كفاءة المعلّم و خبرته في استخدام الوسائل التّعليميّة:

إنّ الاستخدام الجيّد للوسائل التّعليميّة و حسن توظيفها في تنشيط التواصل الصّفيّ مرتبط، على الأرجح، ارتباطاً وثيقاً بحسن تكوين المعلّمين في هذا المجال، و لذلك قُدّم للمعلّمين سؤالٌ حول تكوينهم على كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة و توظيفها في التّدريس. و نصّ السّؤال كالآتي: أين اطّلعت على كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة، هل كان ذلك في تكوينك: الجامعي؟ أم أثناء الخدمة؟ أم الشّخصي؟

فكانت إجابة المعلّمين، عن هذا السّؤال، متباينة و تدلّ على عدم تلقّيهم تكويناً جيّداً ومتكاملاً حول استخدام الوسائل التّعليميّة، و المنحنى البيانيّ أسفله يبيّن ذلك:



رسم بياني رقم(14) يبيّن مكان اطّلاع المعلّمين على كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة.

[93] – ينظر الاستبيان و نتائجه. ص297 من هذا البحث.

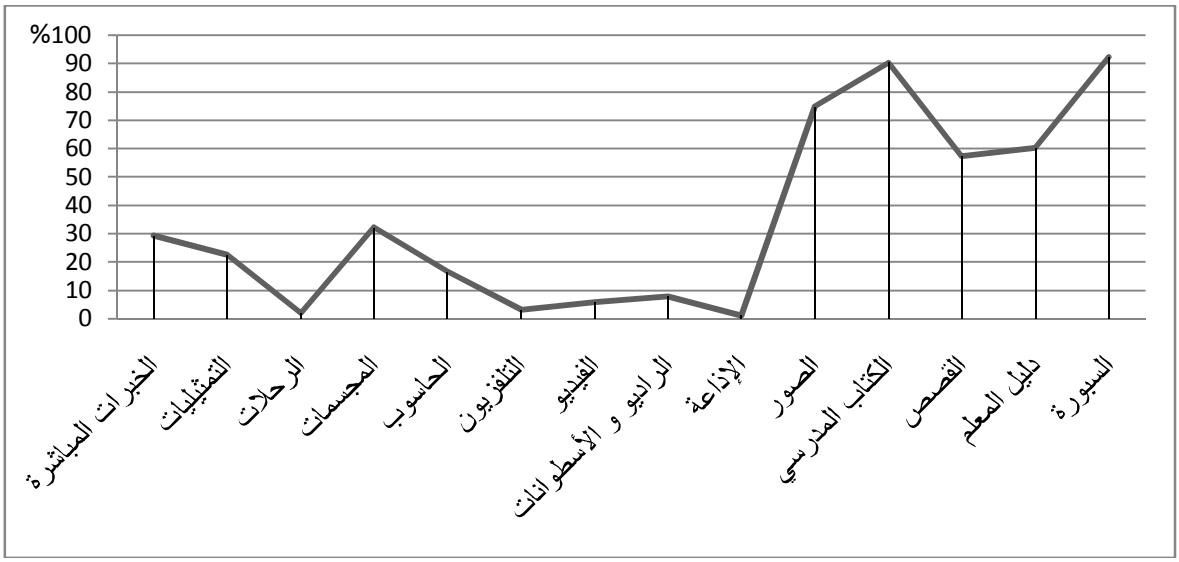
و نلاحظ، انطلاقاً من بيانات المنحنى أعلاه، أنّ تكوين المعلّمين في مجال الوسائل التّعليميّة ضعيف و لا يرقى إلى المستوى المطلوب، و هذا ما تؤكّده النّسب المئويّة المنخفضة؛ إذ من المفروض أن يتلقّى المعلّمون تكويناً أكاديميًّا عن الوسائل التّعليميّة، يؤهّلهم إلى حسن استخدامها في حياتهم العمليّة، و لابدّ أنّ التّكوين أثناء الخدمة يكمّل نقائص التّكوين قبلها، و أيضا فإنّ التّكوين الشّخصيّ أو الذّاتيّ للمعلّم يغطّي كثيراً من نقائص التّكوينين السّابقين، إلاّ أنّ نسبة المعلّمين الّذين تلقّوا كلّ أنواع التّكوين المذكورة معاً تكاد تكون منعدمة، حيث تقدّر ب:97 ,0%، و هي نسبةٌ منخفضةٌ جدًّا إذا ما قورنت بأهميّة التّكوين المتكامل للمعلّم في مجال كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة، و الملاحظة نفسها يمكن توجيهها إلى نسبة المعلّمين الّذين تلقّوا تكويناً جامعيًّا في هذا الشّأن، إذ تقدّر نسبتهم ب: 4,85%. وأمّا فيما يخصّ المعلّمين الذين لم يجيبوا عن هذا السّؤال و الّذين قدّرت نسبتهم ب: 11,65%، فقد يرجع السّبب في عدم إجابتهم إلى أنّهم لم يتلقّوا أيّ تكوينٍ عن كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة.

و نجد أنّ هناك نسبة معتبرة من المعلّمين، بما يقارب الأربعين بالمائة (40%)، قد صرّحت بأنّها تلقّت تكويناً أثناء الخدمة حول كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة، و هذا إن دلّ على شيء فإنّه يدلّ على أنّ هناك جهوداً تبدل من أجل تدارك العجز الّذي يعاني منه تكوين المعلّمين في هذا الجانب. كما أنّ هناك نسبة من المعلّمين، و على الرّغم من انخفاضها، تقدّر ب: 21,35%، تسعى إلى تكوين نفسها في كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة، و هناك نسبة أخرى منهم بما يقدّر ب: 23,30 % تلقّت تكويناً مزدوجاً في هذا الخصوص، و هذا دليل على تزايد الوعي بأهميّة اطّلاع المعلّمين على كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة في التّدريس وضرورته.

4-2- أنواع الوسائل التّعليميّة المستخدمة في التّدريس:

يجدر التّذكير بدايةً، قبل الحديث عن أنواع الوسائل التّعليميّة المستخدمة في التّدريس، أنّ المعلّمين على و عيٍ تامٍّ، كما سبق و أن أشرنا، بأهميّة الوسائل التّعليميّة في التّدريس، و ضرورة استخدامها في تنشيط التّواصل الصّفيّ.

و من أجل معرفة نوع الوسائل التّعليميّة المستخدمة في تدريس اللّغة العربيّة، عرضت على المعلّمين قائمةٌ من الوسائل التّعليميّة، و طلب منهم تحديد الوسائل التي يستخدمونها في التّدريس[94]. فكانت إجابتهم كما هي موضّحة في الرّسم البياني أسفله:



رسم بيانيّ رقم(15) يمثّل نسب الوسائل التّعليميّة التي يستخدمها المعلّمون في التّدريس

و نلاحظ، انطلاقاً من المنحنى البيانيّ أعلاه، أنّ المعلّمين يستخدمون كلّ أنواع الوسائل التّعليميّة الّتي حوتها القائمة المعروضة عليهم من خبراتٍ مباشرةٍ، و غير مباشرةٍ، و وسائل سمعيّةٍ بصريّةٍ...إلخ، لكنّ استخدامهم لهذه الوسائل متفاوتٌ و غير متساوٍ، حيث نجد أنّ هناك وسائل تعليميّة تستخدم بنسبٍ عاليةٍ، و هناك أخرى تكاد تنعدم نسبة استخدامها.

فنجد أنّ المرتبة الأولى لأكثر الوسائل استخداماً في التّدريس قد كانت من نصيب الوسائل التّقليديّة، و خاصّةً السّبورة و الكتاب المدرسيّ الّذين سجّلا نسبتين عاليتين جدّاً مقارنةً بالوسائل الحديثة؛ إذ وصلت نسبتيهما على التّوالي: 92,23%، و 90,29%، و ربّما يعود ذلك إلى أنّ السّبّورة وسيلة تعليميّة يجب توفّرها دائماً في أيّ حجرة تعليميّة، و في أيّ مرحلة تعليميّة و لا يمكن الاستغناء عن استعمال السّبّورة في كل المراحل التّعليميّة[95]، فما

94 – ينظر الاستبيان و نتائجه. ص297-298 من هذا البحث.

95 – محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. ص82.

بالك إذا تعلّق الأمر بمرحلة التّعليم الابتدائيّ؛ إذ إنّها ضروريّةٌ جدًّا و مهمّةٌ في كثير من المواقف التّعليميّة، كتعليم الحروف الأبجديّة و طريقة كتابتها، و تعليم الخطّ و الإملاء، و الكتابة. كما أن الطّفل في هذه المرحلة لم يكتسب بعد تقنيات الكتابة و قواعدها، و تعدّ السّبّورة دليله في ذلك، كما أنّ السّبّورة تلفت انتباه المتعلّم و تجتذب انتباهه و تنظّم أفكاره.

من هنا يمكن القول أنّ السّبّورة وسيلة تعليميّة ضروريّة لكلّ المواقف التّعليميّة، و يمكن استخدامها في كلّ المراحل التّعليميّة، و للموضوعات جميعاً، كما يساعد استخدامها على توافر خبرة مشتركة بين جميع المتعلّمين[96]. إلاّ أنّ استخدام السّبّورة في التّعليم لوحدها فقط، قد يضرّ كثيرًا بالتّواصل الصّفيّ، و لذلك يستحسن استخدامها مع مختلف الوسائل التّعليميّة الأخرى، لأنّها تشدّ انتباه المتعلّم، و تنظّم أفكاره، و تسهّل عمليّة التّواصل بينه و بين المعلّم.

كما أنّه لا يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسيّ لكونه يجسّد المنهج الرّسمي، و رغم ذلك يبقى تأثير الوسيلتين السّالفتي الذّكر في تحسين التّدريس، و في تنشيط التّواصل الصّفي محدوداً جدًّا؛ لأنّهما من الوسائل التّقليديّة الّتي لا تمنح للمتعلّم خبرات تعليميّة مباشرة و واقعيّة، إلاّ إذا استخدمتا بالموازاة مع استخدام وسائل أخرى.

أضف إلى ذلك أنّ هناك وسائل تعليميّة أخرى ذات طابع تقليديّ حازت على نسب مرتفعة بعد السّبّورة و الكتاب المدرسيّ و هي: الصّور بنسبة: 74,75%، و دليل المعلّم بنسبة: 60,19%، و القصص الّتي قدّرت نسبة استخدامها ب: 57,28% ، و هذا ما يدلّ دلالة واضحةً على أنّ استخدام الوسائل التّقليديّة مازال ساريًا في المدرسة الابتدائيّة.

و أمّا المرتبة الثّانية فقد حازت عليها المجسّمات و الخبرات المباشرة و التّمثيليّات، و تقدّر نسبة هذه الوسائل على التّوالي ب: 32,03% و 29,12% و 22,33%. و من الواضح أنّ نسبة استخدام هذه الوسائل نسبة منخفضة مقارنةً بأهميّتها الكبيرة في العمليّة التّعليميّة، و على الرّغم من أنّ هذه الوسائل تعدّ من أكثر الوسائل فائدةً في التّعليم، و أنجعها في تنشيط التّواصل الصّفّيّ، إلا أنّ استخدامها من قبل المعلّمين استخدام ضعيف.

هذا و نجد أنّ استخدام الحاسوب أيضاً استخدامٌ ضعيفٌ جدًّا؛ إذ لم يتجاوز نسبة 16,50%، و على الأرجح أنّ بعض المعلّمين الّذين صرّحوا بأنّهم يستخدمون

[96] – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص161.

الحـــاســـوب، كانوا يقصدون استخدامه في طبع بعض الأوراق للدّرس، أو استخراج بعـــض الوثائق المتعلّقة به، و ليس استخدامه كوسيلة تعليميّة، و الدّليل على ذلك تأكيد المعلّمين ممّـــن شملتهم المقابلة[97] أنّ مدارسهم لا تمتلك قاعةً للإعلام الآليّ، و لا يمتلكون جهاز حاســـوبٍ في القسم، و أنّ هناك جهازاً أو جهازين في الإدارة مخصّصٌ لاستخراج الوثائق فقط.

و تأتي الوسائل السّمعيّة و الوسائل السّمعيّة البصريّة الأخرى في المرتبة الأخيرة من حيث الاستعمال، و هي الرّاديو و الفيديو و التّلفاز و الإذاعة بنسبٍ جدّ منخفضة قـــدّرت، علـــى التّوالي، ب: 7,76%، 5,82%، 2,91%، 0,97%، و هذا دليل على افتقار المدرسة الابتدائيّة عامّةً و عمليّة تدريس اللّغة العربيّة بها خاصّةً إلى الوسائل السّمعيّة البصريّة، رغم أهميّتها البالغة في التّدريس.

و من الملاحظ أيضًا أنّ الرّحلات لا تستعمل كوسيلة تعليميّة إلاّ بنسبة 1,94% فقط، و هي نسبة منخفضة جدًّا مقارنةً بما للرّحلات التّعليميّة من فوائد تعود على المتعلّمين بالإيجـــاب خاصّة و أنّها وسيلة تعليميّة مباشرة و واقعيّة.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذا السّؤال قد أتبع بسؤال مفتوح للسّماح للمعلّم بإضافة وســـائل تعليميّة أخرى يستخدمها في التّعليم، و لم يتمّ ذكرها في الاستبيان، فأضافت مجموعة قليلة من المعلّمين بعض الوسائل التّعليميّة، و هـــي: لوحـــــة التّلميـــــذ، القواميـــــس، الرّســـــوم التّوضيحيّـــة، الإشارات و الإيماءات، بعض الآلات الموسيقية التي تستخدم، على الأرجـــح، في دروس المحفوظات و الأناشيد، الجرائد و المجلات.

و من الملاحظ أنّ هذه الوسائل هي الأخرى وســـائل تقليديّـــة، إلاّ أنّ اســـتخدامها في التّدريس أحسن من عدمه، فهي على الرّغم من فعاليّتها المحـــدودة تســـاعد، و لـــو بدرجـــة منخفضة، على تنشيط التّواصل الصّفي، و على التخلّص من الطرائق التّلقينيّة.

و زيادةً، على ما سبق ذكره، فإنّ مناهج اللّغة العربيّة للسّنوات الخمـــس مـــن التّعلـــيم الابتدائي، لم تُورد أيّة تعليمات حول استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في التّدريس، باستثناء ذكر بعض الوسائل التّقليديّة، حيث أورد "منهاج السّنة الأولى من التعليم الابتدائي"ما يأتي:

[97] – ينظر المقابلة و نتائجها ص301 من هذا البحث.

«يتطلب تجسيد المنهاج توافر عدد من الوسائل، منها الكتاب المدرسي، و دليل المعلم، و لوحات التعبير الشفوي، و جذاذات القراءة، الجماعية و الفردية، و قصص المطالعة المسموعة و كراس التمارين.»[98]

و الملاحظة نفسها يمكن توجيهها إلى مناهج السّنوات الأخرى من التّعليم الابتدائيّ، حيث توصي باستخدام بعض الوسائل التّعليميّة منها: كتاب التّلميذ، كراس التّمارين، قصص المطالعة المسموعة و المقروءة، الكراريس العاديّة، لوحات التعبير و التّواصل الشّفويّ، دليل المعلّم[99]. ومن الواضح أنّ هذه الوسائل تقليديّة، و لا تستجيب لمتطلّبات المناهج الجديدة التي رافقت الإصلاح التّربوي.

نستنتج انطلاقاً ممّا تمّت ملاحظته حول أنواع الوسائل التّعليميّة المستخدمة في تدريس اللّغة العربيّة، أنّها وسائل تقليديّة و بسيطة تقتصر على الكتب و السّبورة و الصّور فقط، في حين أنّ الوسائل الحديثة (السّمعية البصرية و الحاسوب...) و وسائل الخبرات المباشرة و غير المباشرة (الرّحلات و التمثيليّات ...) تظلّ غير متوفّرةٍ بالشّكل المطلوب، أو نادرة، و هذا ما سينعكس مباشرةً بالسّلب على جودة العمليّة التّعليميّة، و يزيد من فتور التّواصل الصّفيّ في القسم، و يصبغ العمليّة التّعليميّة بصبغة الطّرائق التّلقينيّة الّتي تقتصر على الإلقاء الشّفويّ، وتعتمد على الكتاب المدرسيّ فقط.

4-3- خصائص الوسائل التّعليميّة المتوفّرة في المدارس الابتدائيّة:

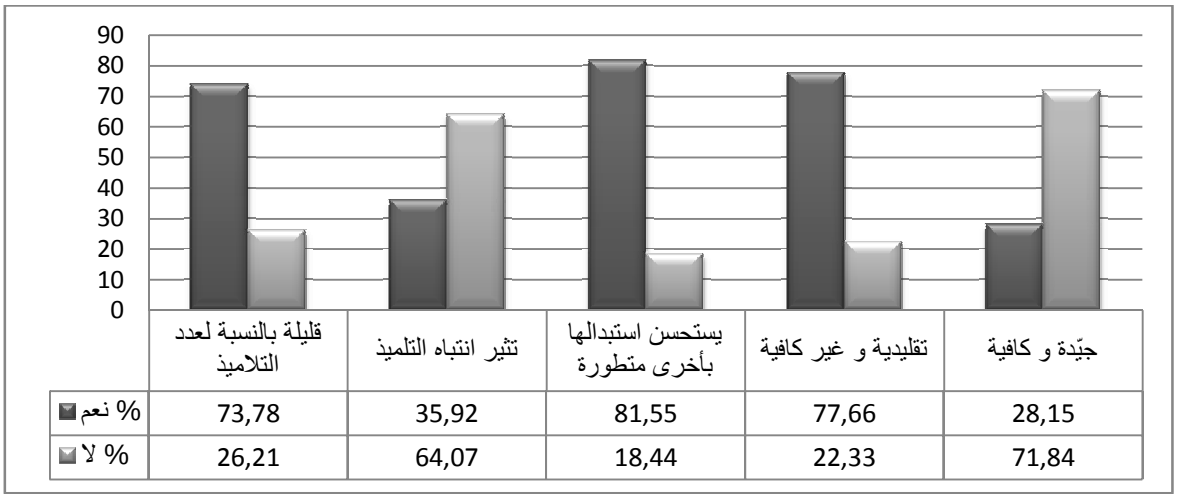
من أجل الاطلاع على خصائص الوسائل التّعليميّة المتوفّرة في المدارس الابتدائيّة، حاولنا معرفة وجهة نظر المعلّمين في ذلك، باعتبارهم متعاملين مباشرين مع هذه الوسائل، فوجّه

98 – وزارة التربية الوطنية و مديرية التعليم الأساسي. ص21.

99 – ينظر:

- مناهج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي. ص19.
- مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي. ص20.
- مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي. ص25.
- مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي. ص23.

لهـــم، ضمن الاستبيان[100]، السّؤال الآتي: ما رأيك في الوسائل المتوفّرة في المدرسة الّتي تعمل بها؟ فكانت إجابة المعلّمين تنمّ عن عدم رضـــاهم عـــن الوســـائل التّعليميّـــة المتوفّـــــرة في مدارسهـــم، و تبيّن ذلك الأعمدة البيانيّة أسفله:



	قليلة بالنسبة لعدد التلاميذ	تثير انتباه التلميذ	يستحسن استبدالها بأخرى متطورة	تقليدية و غير كافية	جيّدة و كافية
% نعم	73,78	35,92	81,55	77,66	28,15
% لا	26,21	64,07	18,44	22,33	71,84

رسم بيانيّ رقم(16) يمثّل إجابة المعلّمين حول خصائص الوسائل التّعليميّة المتوفّرة في المدارس الابتدائيّة

و نلاحظ، بناءً على معطيات الرّسم البيانيّ أعلاه، أنّ معظم المعلّمين متّفقون بنسب عاليةٍ على أنّ الوسائل المتوفّرة في مدارسهم ليست جيّدةً، و زيادةً على ذلك فإنّهـــا غـــير كافيـــةً للتّدريس، كما أنّها تقليديّةٌ، و يحبّذون استبدالها بوسائل أخرى أكثر تطوّراً، و صوّت المعلّمون بالأغلبيّة، أيضاً، على أنّ هذه الوسائل لا تثير انتباه المتعلّم، و أنّها، إضافة إلى ذلك، غير متوفّرةٍ بالكميّة المناسبة لعدد المتعلّمين.

و هذا ما يمكّن من تسجيل بعض الملاحظات حـــول خصـــائص الوســـائل التّعليميّـــة المستخدمة فعليّا في تدريس اللّغة العربيّة كما يأتي:

- أنّها وسائل لا تتميّز بالجودة و الفعاليّة.
- أنّها وسائل تقليديّة غير مناسبة للعمليّة التّعليميّة؛ إذ إنّ المناهج الحديثـــة و محتوياتهـــا تفرض و سائل تعليميّة أكثر تطوّراً من أجل مسايرة كلّ التّطوّرات في جميع المجالات.
- أنّها لا تثير انتباه المتعلّم، و بالتّالي فإنّها لا تؤثّر فيه، و لا تكسبه خبراتٍ كثيرةٍ.

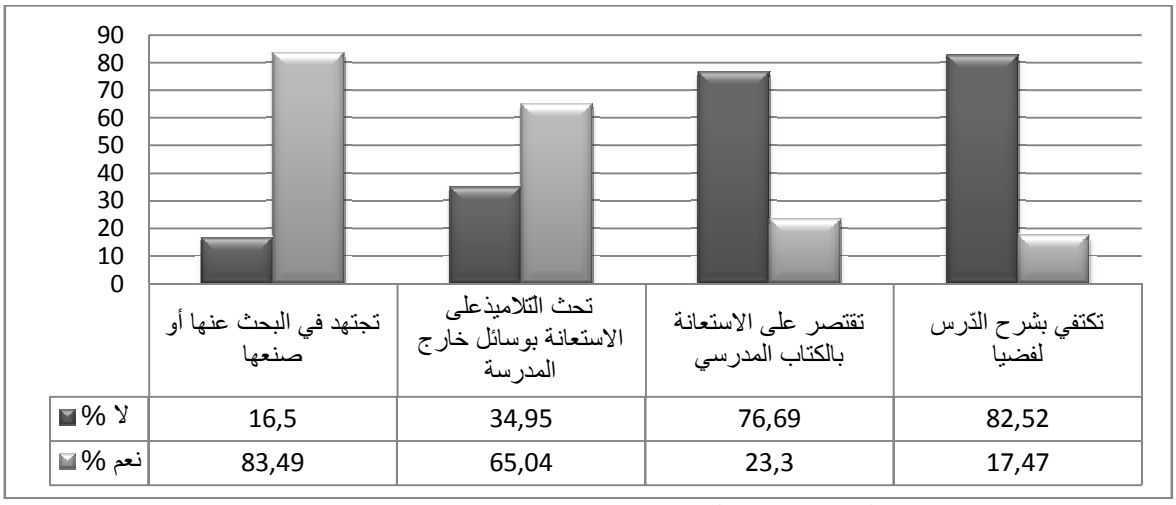
[100] – ينظر الاستبيان و نتائجه.ص من هذا البحث.

- أنّها لا تتوفّر لكلّ المتعلّمين؛ لأنّ عددها قليل مقارنةً بعدد المتعلّمين.

و خلاصة القول فيما يتعلّق بخصائص الوسائل التّعليميّة المستخدمة في تدريس اللّغة العربيّة هي أنّ هذه الوسائل تمتاز بكونها وسائل تقليديّةً بالمعنى التّامّ للكلمة، و لم تعد صالحةً لمسايرة التّطوّرات الّتي تشهدها العمليّة التّعليميّة في إطار الإصلاحات التّربويّة الشّاملة وخدمتها، و هذا دليل آخر على أنّ المدارس الابتدائيّة تعاني من نقصٍ شديدٍ في الوسائل التّعليميّة الحديثة كمًّا و نوعاً.

4-4- الوسائل التّعليميّة البديلة:

يقصد بالوسائل التّعليميّة البديلة الوسائل الّتي يجتهد المعلّم في إحضارها إلى غرفة الصّفّ و استخدامها كبدائل عن الوسائل المتوفّرة في المدرسة، لعدم مناسبة هذه الأخيرة للموقف التّعليميّ، و سنحاول معرفة ما إذا كان المعّلمون يلجؤون إلى وسائل تعليميّة بديلة، و ذلك من أجل الوقوف بدقّةٍ على واقع استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة، و مدى تأثيرها على التّواصل الصّفيّ، فقُدّم للمعلّمين سؤال عن كيفيّة تصرّفهم إن لم يجدوا الوسائل التّعليميّة المناسبة لموقف تعليميّ ما، و كانت إجاباتهم كما هي ممثّلة في الرّسم البيانيّ أسفله:



	تجتهد في البحث عنها أو صنعها	تحث التلاميذعلى الاستعانة بوسائل خارج المدرسة	تقتصر على الاستعانة بالكتاب المدرسي	تكتفي بشرح الدّرس لفضيا
لا %	16,5	34,95	76,69	82,52
نعم %	83,49	65,04	23,3	17,47

رسم بياني رقم(17) يمثّل إجابة المعلّمين حول كيفيّة تصرّفهم إن لم يجدوا الوسائل التّعليميّة المناسبة لموقف تعليميّ ما.

و بإمكاننا، استناداً إلى بيانات الرّسم البيانيّ أعلاه، أنّ نسجلّ مجموعة من الملاحظات نلخّصها في ما يأتي:

- أنّ المعلّمين، بنسبةٍ كبيرةٍ تفوق الثّمانين بالمائة (80%) من إجماليّ العيّنة، لا يكتفون بشرح الدّرس شفويًّا.
- أنّ نسبةً كبيرةً منهم لا تقتصر على الاستعانة بالكتاب المدرسيّ فقط.
- أنّ نسبةً معتبرةً من المعلّمين في حدود (65%) يحثّون المتعلّمين و يشجّعونهم على الاستعانة بوسائل تعليميّة خارج المدرسة.
- أنّ معظم المعلّمين يجتهدون في البحث عن وسائل تعليميّة تناسب الموقف التّعليميّ أو صنعها.

و يتبيّن، انطلاقا من الملاحظات السّابقة، أنّ معظم المعلّمين الّذين شملهم الاستبيان لا يحبّذون الاكتفاء بشرح الدّرس لفظيًّا، أو بالاعتماد على الكتاب المدرسيّ، و إنّما يحرصون على الاجتهاد في البحث عن وسائل مناسبة للموقف التّعليميّ، أو صنعها، أو تكليف المتعلّمين بالبحث عنها خارج المدرسة، لمساعدتهم على تجسيد معنى ما يتعلّمونه و استيعابه، و هذا إن دلّ على شيءٍ فإنّه يدلّ على وعي المعلّمين بضرورة استخدام الوسائل التّعليميّة، و إدراكهم لأهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة.

إلاّ أنّه و على الرّغم من وعيّ المعلّمين بالدّور الكبير للوسائل التّعليميّة وأهميّته، و اجتهادهم في البحث عن بدائل لسدّ النّقص الكميّ و النّوعيّ للوسائل التّعليميّة في مدارسهم، فإنّ ذلك يبقى مجرّد اجتهادٍ منهم، و هذا الاجتهاد نسبيٌّ يختلف من معلّم لآخر، أضف إلى ذلك أنّ الوسائل التّعليميّة البديلة ليست كلّها جديدةً و إنّما قد تكون هي الأخرى تقليديّةً وهذا ما أكّد عليه بعض المعلّمين ممّن أجريت معهم المقابلة[101]، حيث صرّحوا بأنّهم يجتهدون في إحضار بعض الصّور و المشاهد أو المقاطع الصّوتيّة باستخدام الهاتف النّقّال...إلخ.

و ختاماً، نستخلص أنّ واقع استخدام الوسائل التّعليميّة في المدارس الابتدائيّة، هو واقع تطغى عليه الوسائل التّعليميّة التّقليديّة البسيطة جدًّا، الّتي لم تعد صالحةً لمسايرة الطّرائق الحديثة

[101] – ينظر المقابلة و نتائجها. ص301 من هذا البحث.

في التّعليم، خاصّة و أنّ الإصلاحات التّربويّة، الّتي تقوم على المقاربة بالكفاءات، تستدعي استخدام وسائل تعليميّة ناجعةً و متطوّرةً من أجل النّهوض بالعمليّة التّعليميّة عامةً و عملية تعليم اللّغة العربيّة خاصّةً، إذ إنّ تطبيق مثل هذه الإصلاحات يستلزم وسائل تعليميّة تواكب التّطوّرات الّتي يعيشها عصرنا في كلّ المجالات، و استخدام الوسائل التّقليديّة مع إصلاحات تعليميّة حديثة لهو أمرٌ خطيرٌ، حسب اعتقادنا، و عائق كبيرٌ أمام نجاح هذه الإصلاحات و على حدّ تعبير أحد الباحثين: «**أن مأساة المرحلة التي نعيشها هي أننا نحاول إنجاز مهمات اليوم بوسائل ومفاهيم الأمس**»[(102)].

و عليه كان من الضّروريّ، تبعًا لما سبق ذكره، توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة الّتي تتطلّبها المناهج الحديثة، و الّتي من شأنها أن تثري درس اللّغة العربيّة و تنشّط التّواصل الصّفيّ، و بالتّالي تساعد على تطبيق المقاربة التّواصليّة في التّعليم، بما يحقّق الأهداف التّعليميّة المتوخّاة.

5- بعض المقترحات للنّهوض بواقع استخدام الوسائل التّعليميّة و تنشيط التّواصل الصّفيّ:

كشف لنا المبحث السّابق واقع استخدام الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصّفّيّ في تدريس اللّغة العربيّة، الّذي يغلب عليه استخدام وسائل تقليديّةً لم تعد مجديةً للتّعليم في وقتنا الحاليّ، و هذا ما يؤثّر سلبًا على التّواصل الصّفيّ، و يفسح المجال لطغيان الطّرائق التّعليميّة ذات الطّابع التّلقينيّ.

و سنحاول في هذا المبحث تقديم بعض المقترحات الّتي من شأنها أن تسهم في النّهوض بواقع استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة، و بالتّالي تنشيط التّواصل الصّفيّ، و تجسيد مبادئ المقاربة التّواصليّة، و هي كما يأتي:

---

102 – و هي مقولة ل: "لادو" (R. Lado) أوردها عبد الكريم قريشي: أهمية و ضرورة الوسائل التعليمية في التدريس. ص67.

5-1- برمجة استخدام الخبرات التّعليميّة:

يُقصد ببرمجة استخدام الخبرات التّعليميّة، عمليّة إدراج استخدام مثل هذه الوسائل التّعليميّة ضمن البرامج التّعليميّة، و تقديم توصياتٍ رسميّةٍ تحثّ على استخدامها في المناهج والوثائق المرافقة لها، و شرح كيفيّة استخدامها و الوقت المناسب لذلك، و تحديد الدّروس أو المواقف التّعليميّة الّتي يمكن أن تصلح لها مثل هذه الوسائل، سواء تعلّق الأمر بالخبرات التّعليميّة المباشرة أم غير المباشرة أم الخبرات الممثّلة.

إذ من المعلوم، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، أنّ الخبرات التّعليميّة تمثّل المجموعة الأولى من مخروط الخبرة و تعدّ أحسن المجموعات من حيث أثرها في فعاليّة العمليّة التّعليميّة؛ فهي تسمح للمتعلّم أن يكتسب خبرات واقعيّة بإشراك كلّ حواسّه من سمعٍ و بصرٍ و شمٍّ و لمسٍ وتذوّقٍ في عمليّة التّعلّم، ممّا يجعل هذه الخبرات أكثر استيعاباً و أبقى أثـرًا[103]، هذا من جهةٍ، و من جهة أخرى فقد بيّنّا آنفاً، كيف أنّ لهذه الخبرات التّعليميّة أثراً كبيراً في تشجيع التّعلّم القائم على التّواصل الفعّال بين المتعلّم و المعلّم، و بين المتعلّمين فيما بينهم، و بين المدرسة و المجتمع بكلّ أبعاده، و هي بذلك تفوق كلّ الوسائل التّعليميّة الأخرى في هذا الشّأن.

5-2- تسطير الرّحلات و الخرجات الميدانيّة و تأطيرها:

يُقصد بتسطير الرّحلات و الخرجات الميدانيّة، اهتمام القائمين على شؤون التّعليم الابتدائيّ بالرّحلات التّعليميّة و الخرجات الميدانيّة المتعلّقة ببعض دروس اللّغة العربيّة الّتي تحتاج إلى مثل هذه الوسائل التّعليميّة الميدانيّة، و يمكن أن تزيد من فعاليّة الدّرس و تضاعف مكتسبات التّلاميذ، و تحقّق لهم تعلّماً مربوطاً بالحياة الواقعيّة.

أمّا تأطير هذه الرّحلات و الخرجات الميدانيّة فيكون بتسخير كلّ الوسائل الماديّة والبشريّة من معلّمين و مساعدين تربويّين من أجل السّهر على تنظيمها و العمل على تحقيق الأهداف التّعليميّة المتوخّاة منها.

و النّاظر إلى هذه الوسائل التّعليميّة لأوّل وهلةٍ قد يحتقر دورها في تحسين العمليّة التّعليميّة، و ربّما يصنّفها في خانة الوسائل التّقليديّة، إلاّ أنّ المتأمّل في ما يمكن أن تقدّمه للأطفال الصّغار في مرحلة التّعليم الابتدائيّ من فوائد نفسيّةٍ و ذهنيّةٍ و حركيّةٍ قد يعدّها من

[103] – محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية. ص94.

أهمّ الوسائل التّعليميّة الّتي يجب على المدرسة الابتدائيّة إعادة الاعتبار لها و البحث في كيفيّة استثمارها.

إذ تعدّ الرّحلات، حسب أحد الباحثين[104]، من أقوى الوسائل التّعليميّة تأثيراً في حياة المتعلّم؛ حيث تساعده على الانتقال من جوّ الرّموز المجرّدة إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها، فتقوّي لديه عمليّة الإدراك و تثبّتها بشكل يعجز عنه الكلام و الشّرح. و قد عرضنا فيما سبق أهميّة كلٍّ من الرّحلات التّعليميّة و المعارض و المتاحف، و أثرها في تحسين عمليّة التّعلّم من جهة، و في تنشيط التّواصل الصّفيّ من جهةٍ ثانيةٍ، و في ربط الصّلة بين المتعلّم ومحيطه الطّبيعيّ و الاجتماعيّ من جهةٍ ثالثةٍ.

5-3- توفير الوسائل السّمعيّة البصريّة الحديثة:

من المسلّم به أنّ أيّة منظومةٍ تربويّةٍ تسعى إلى اللّحاق بركب التقدّم و التّطوّر الّذي يشهده العالم على جميع الأصعدة و مسايرته، لابدّ لها من توفير كلّ الوسائل التّعليميّة الحديثة، الّتي من شأنها أن تقدّم للمتعلّم خبرات تعليميّة حديثة، و تضعه في قلب كلّ ما هو مستجدٌّ في هذا الخصوص، و تكسبه كفاءات في استخدام هذه الوسائل و التّعامل معها.

و من أبرز الوسائل التّعليميّة الحديثة التي نقترح توفيرها في المدارس الابتدائيّة هي آلة الحاسوب، الّذي يعدّ وسيلةً تعليميّةً شاملةً؛ لأنّه يتوفّر على عدّة وسائل تعليميّة سمعيّة و بصريّة في آلة واحدة، و استخدامه يغني عن استخدام التّلفزيون و الرّاديو و الفيديو...و غيرها من الوسائل السّمعيّة البصريّة، كما سبق الذّكر، أضف إلى ذلك أنّ جهاز الحاسوب يوفّر مجموعةً كبيرةً من البرامج و التّطبيقات الحديثة الّتي يمكن أن تستثمر في عمليّة تدريس اللّغة العربيّة، و هو يساهم أيضاً في تعويد المتعلّم على الاعتماد على نفسه و تشجيعه على التّعلّم الذّاتي، و ذلك، طبعاً، بإشراف المعلّم و توجيهه.

و تجدر الإشارة إلى أنّه لا يمكن النّظر إلى التّطوّرات في مجال التّكنولوجيا و الاتّصال كمجرّد وسائل تخدم العمليّة التّعليميّة، و تساعد المتعلّمين على الفهم و الاستيعاب، بل إنّها

[104] – بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استخدامها. ص32.

إضافةً إلى ذلك، ترسانةٌ من التّقنيات الّتي تؤثّر تأثيراً عميقاً في المجتمع، و في المنظومة التّربويّة، و في كيفيّة اكتساب المعارف، و في التّعلّم، و حتّى في مهنة التّعليم[105].

و بناءً على ذلك أصبحت الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة أمراً لابدّ منه في عمليّة التّعليم، لأنّ هذه العمليّة تُعِدّ المتعلّم لأن يكون قادراً على التّعايش مع المجتمع و التّواصل معه، و لن يتمّ له ذلك إلاّ إذا كان مواكباً لكلّ ما هو مستجدّ في هذا المجال.

5-4- تكوين المعلّمين على استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة:

إنّ توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة و المتطوّرة، و إصدار النّشرات الرّسميّة الّتي تحثّ على استخدام الخبرات التّعليميّة و تسطير الرّحلات و الخرجات الميدانيّة، و الإشادة بدور هذه الوسائل التّعليميّة و بأهميّة استثمارها في تدريس اللّغة العربيّة، حسب اعتقادنا، قد لا تكون أموراً ذات جدوى ما لم يكن المعلّم الّذي سيكون الفاعل الأوّل في تطبيق هذه التّعليمات واستخدام تلك الوسائل. إذ إنّ فاعليّة الوسائل التّعليميّة لا ترجع إلى مجرّد وجودها في العمليّة التّعليميّة، و إنّما ترجع إلى مهارة المعلّم في استثمارها، و العمل على تكاملها مع عناصر المنهاج الأخرى، و تحقيق أكبر قدر من الاستفادة منها لخدمة الأهداف المسطّرة[106].

و عليه فإنّ تكوين المعلّم حول استخدام الوسائل التّعليميّة و كيفيّة انتقائها و توظيفها في المواقف التّعليميّة المختلفة، من الأمور الّتي يجب أن تحظى بالاهتمام الكبير؛ ذلك أنّ جودة هذه الوسائل و نجاعتها، متوقّفتان على كفاءة المعلّم و خبرته.

و هنا تبرز مسألة تكوين المعلِّم وفق مدخل الكفايات، و الّتي سبق الحديث عنها في موضعٍ آخر من هذا البحث[107]؛ إذ نقترح إكساب المعلّم كفاءةً في التّعامل مع الوسائل التّعليميّة و تدبيرها، إلى جانب الكفاءات الأخرى الّتي تقدّم ذكرها في موضع آخر من هذا البحث (الكفاءة التّواصليّة، الكفاءة الديداكتيكيّة، الكفاءة التّخصّصيّة...)، الّتي تجعله قادراً على انتقاء الوسائل التّعليميّة المناسبة، و استخدامها في المواقف التّعليميّة المناسبة، كما تمكّنه أيضاً من توظيف هذه الوسائل التّعليميّة توظيفاً فعّالاً من أجل تنشيط التّواصل الصّفيّ، و تسهيل عمليّة

105 – أحمد أوزي: تقديم لمجلّة علوم التّربية، العدد60، أكتوبر2014. ص6-7.

106 – أحمد خيري كاظم و جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج. ص33.

107 – ينظر الصفحة 128 و ما بعدها من هذا البحث.

انتقال الرّسالة التّعليميّة بينه و بين المتعلّمين، بالإضافة إلى إقناعه بتقبّل كلّ ما هو جديد في مجال التّكنولوجيا و التّقنيات الحديثة في الإعلام و الاتّصال و تسخيرها في خدمة الفعل التّربويّ، و تمكينه من القدرة على التّحكّم في هذه الوسائل الحديثة.

و بالنّسبة لهذه النّقطة الأخيرة المتعلّقة بتمكين المعلّم من التّحكّم في الوسائل التّعليميّة الحديثة، و خاصّةً في مجال الإعلام الآليّ، يمكن، مثلاً، تنظيم دورات تدريبيّة للمعلّمين ينشّطها خبراء و تقنيّون في هذا المجال، تستهدف إطلاع المعلّم على كيفيّة التّعامل مع هذه الأجهزة، و كيفيّة استثمارها في التّعليم، كتصميم البرامج التّعليميّة و الأنشطة التّقييميّة، و ألعاب اللّغة...إلخ.

- **خلاصة:**

كشف هذا الفصل عن واقع استخدام الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصّفي أثناء تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي؛ حيث تبيّن أنّ المدرسة الابتدائيّة عامّة، و تدريس اللّغة العربيّة فيها خاصّة، يعاني من نقص شديد في الوسائل التّعليميّة الحديثة و النّاجعة، و لذلك يظلّ التّواصل الصّفّي تواصلا أحاديّا، لا تشارك الوسائل التّعليميّة في تنشيطه و جعله ثنائيّا متبادلا بين عناصر العمليّة التّعليميّة.

و ختاما نقول أنّ المستجدّات التّربويّة الحاصلة على المستويين الوطني و العالمي تفرض على المدرسة الابتدائيّة مسايرتها، و لا يمكن أن يحدث ذلك بإصلاح المناهج وتبنّي طرائق تعليميّة حديثة فقط، من دون استخدام وسائل تعليميّة حديثة تواكب هذه المتغيّرات، و تفضي، بالدّرجة الأولى، إلى دفع العمليّة التّعليميّة نحو تحقيق الأهداف المرجوّة منها.

- **خاتمـــة:**

بعد معالجتنا لموضوع البحث بما تضمّنه من جانب نظريّ و جانب تطبيقيّ يدوران حول واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ و كيفيّة الاستفادة من المقاربة التّواصليّة في النّهوض بهذا الواقع و تحسينه، خلصنا إلى مجموعة من النّتائج من أهمّها:

- أنّ التّواصل يختلف عن الاتّصال حيث أنّ الأوّل عمليّة تفاعليّة بين طرفين يتبادلان الرّسائل و يتناوبان على دوري الباثّ و المتلقّي في حين أنّ الاتّصال هو عمليّة بثّ أحاديّة حيث يكون فيها المتلقّي عنصرا سلبيّا يقتصر دوره على التّلقّي فقط.
- أنّ اهتمام النّظريّات اللّسانيّة بالتّواصل و الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في إطاره، انعكس على تعليميّة اللّغة؛ حيث أصبح ينظر إلى العمليّة التّعليميّة على أنّها عمليّة ديناميكيّة يتفاعل فيها كلّ عناصر العمليّة التّعليميّة من معلّم و متعلّم و مادّة تعليميّة.
- أنّ هناك عدّة نماذج للتّواصل الصّفيّ، منها ما يقوم على المادّة التّعليميّة، و منها ما يقوم على المعلّم، و منها ما يقوم على التّفاعل بين كلّ أطراف العمليّة التّعليميّة، و هذا الأنموذج الأخير هو الأنموذج الّذي تقوم عليه المقاربات التّعليميّة الحديثة و خاصّة المقاربة التّواصليّة.
- أنّ المقاربات السّابقة للمقاربة التّواصليّة و خاصّة منها المقاربتين التّقليديّة والبنيويّة، أثبتت فشلها في تدريس اللّغة؛ حيث تمّ التّركيز، في إطارها، على تلقين البنى والتّراكيب اللّغويّة، و إهمال الاستعمال اللّغويّ ممّا أدّى إلى عجزها عن إكساب المتعلّم الكفاءة التّواصليّة، و كان هذا عاملا من عوامل ظهور المقاربة التّواصليّة.
- أنّ التّطوّرات الحاصلة على مستوي علم النّفس، خاصّة فيما يتعلّق بظهور علم النّفس المعرفيّ، و على مستوى اللّسانيّات، خاصّ ظهور النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة و النّظريّات الوظيفيّة و التّداوليّة، أدّت إلى ظهور المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات.
- أنّ المقاربة التّواصليّة من أهمّ المقاربات التّعليميّة، الّتي تهدف إلى ربط عمليّة تعليم اللّغة باستعمالها، و إكساب المتعلّم الكفاءة التّواصليّة، باتّباع أساليب تعليميّة تواصليّة.
- أنّ المقاربة التّواصليّة في تطوّر مستمرّ حيث انبثقت منها طريقة تعليميّة حديثة و ناجعة هي الطّريقة الإجرائيّة، و تهدف إلى ربط المدرسة بالمجتمع، و جعل المتعلّم فاعلا اجتماعيّا.

- أنّه يمكن الاستفادة من المقاربة التّواصليّة في عمليّة تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، و استثمار مبادئها في النّهوض بهذه العمليّة و تمكين المتعلّمين من كفاءة تواصليّة في اللّغة العربيّة.
- أنّ حسن تطبيق المقاربات التّعليميّة بما فيها المقاربة التّواصليّة، و نجاح العمليّة التّعليميّة رهن كفاءة المعلّم و تمكّنه من أساسيّات مهنة التّعليم، و لذلك وجب الاهتمام بحسن انتقاء المعلّم و حسن تكوينه من أجل تمكينه من استخدام المقاربة التّواصليّة.
- أنّ اختبارات انتقاء المترشّح في مسابقات الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة، أو في مسابقات توظيف المعلّمين، لا تأخذ بعين الاعتبار القدرات التّواصليّة للمترشّحين إلاّ في حدود ضيّقة جدًّا، و هذا ما يؤثّر سلباً في حسن انتقاء معلّمين قادرين على تطبيق المقاربة التّواصليّة.
- أنّ انتقاء المعلّم انتقاءً موضوعيًّا و جادًّا، مع تحديد السّمات الشّخصيّة الضّروريّة للمعلّم القادر على تطبيق المقاربات الحديثة، و اعتبارها كمعيار للانتقاء أمرٌ ضروريّ لضمان معلّمين أكفّاء و قادرين على تطبيق المقاربة التّواصليّة.
- أنّ المقابلة الشّخصيّة في مسابقات الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة، أو في مسابقات توظيف المعلّمين، إذا ما قامت على أسس علميّة موضوعيّة وخصّص لها وقت كافٍ، تعدّ من أنجع أدوات الاختبار الّتي يمكن من خلالها انتقاء مترشّحين مناسبين لمهنة التّعليم وقادرين على تطبيق المقاربة التّواصليّة.
- أنّ معلّميّ اللّغة العربيّة الّذين يزاولون عملهم ليس لديهم أدنى رصيد بالمعرفة اللّسانيّة، و خاصّة المناهج اللّسانيّة الحديثة، و التّكوين المستمرّ لا يقدّم لهم هذه المعرفة.
- أنّ التكوين اللّسانيّ للطّالب المعلّم في المدرسة العليا للأساتذة تكوين يهمل النّظريّات اللّسانيّة الحديثة رغم أهميّتها في تكوين هذا الطالب.
- أنّ معرفة المعلّمين بعلم النّفس و مختلف فروعه (علم نفس النّمو و علم النّفس المعرفيّ وعلم النّفس الفارق...إلخ) معرفة محدودة جدّاً.
- أنّ برامج تكوين الطّالب المعلّم في المدرسة العليا للأساتذة لا تقدّم له تكوينا كافياً وشاملا حول علم النّفس و فروعه الضّروريّة، وقد سبق ذكرها، لأداء عمله بل تقتصر على بعض منها فقط.

- أنّ التّكوين العمليّ للطالب المعلّم يجرى في فترة زمنيّة قصيرةٍ جدًّا إذا ما قورنت بالفترة الزّمنيّة الكليّة للتّكوين الأساسيّ، و هذا ما يبرز إشكاليّة طغيان التّكوين النّظريّ على حساب التّكوين التّطبيقيّ.
- أنّه من الضّروريّ إجراء التّكوين التّطبيقيّ بالموازاة مع التّكوين النّظريّ من أجل إتاحة الفرصة للطّالب المعلّم كي يطبّق ميدانيًّا ما اكتسبه من معارف نظريّة.
- أنّ التّكوين الأساسيّ يلعب دوراً هامًّا في إطلاع المعلّم على المقاربة التّواصليّة و خلفيّاتها اللّسانيّة و السّيكولوجيّة و إقناعه بأهميّتها و دفعه نحو تطبيقها.
- أنّ التّكوين المستمر الّذي يزاوله المعلّمون لا يواكب، في كثير من الأحيان، المستجدّات التّربويّة، كما أنّه لا ينبع من احتياجات المعلّمين و العراقيل الّتي يواجهونها أثناء عملهم، و هو إلى جانب ذلك تكوين نظريّ يفتقر إلى التّطبيق، و هو بذلك لا يقدّم الكثير للمعلّم حول المقاربة التّواصليّة و كيفيّة تطبيقها.
- أنّ التّكوين المستمرّ، و على الرّغم من النّقائص الّتي يعاني منها، فإنّه يسهم في النّهوض بمستوى المعلّمين و يحسّن أداءهم.
- أنّ التّكوين المستمرّ ضروريّ جدًّا للمعلّم من أجل تحسين مستواه المهنيّ بصفة عامّة، و من أجل تعريفه بالمقاربة التّواصليّة و مبادئها و كيفيّة تطبيقها و أهميّته بصفة خاصّة.
- أنّ إطّلاع المعلّم على المناهج اللّغويّة الحديثة (التّداوليّة، النّحو الوظيفيّ لسانيّات النّص...إلخ)، و النّظريّات النّفسيّة (نظريّات التّعلّم، النّظريّات المعرفيّة، علم النّفس الفارق...)، أمرٌ ضروريٌّ لأجل تعريفه بالخلفيّة اللّسانيّة و النّفسيّة للمقاربة التّواصليّة والمقاربة بالكفاءات و إقناعه بجدواها و نجاعتها، سواء كان ذلك في إطار التّكوين الأساسيّ أم التّكوين المستمرّ.
- أنّه من المفيد الانتقال في تكوين المعلّمين قبل الخدمة و أثنائها من منطق التّعليم إلى منطق التّكوين المتمثّل في التّكوين بالكفاءات.
- أنّ تكوين المعلّمين وفق مدخل الكفاءات، سواء كان ذلك قبل الخدمة أم بعدها، يتيح لهم اكتساب مجموعة من الكفاءات الّتي تمكّنهم من أداء عملهم بكفاءة عالية، و اكتساب

الكفاءات الضّروريّة للتّدريس وفق المقاربات التّعليميّة الحديثة، بما في ذلك المقاربة التّواصليّة.

- أنّ المقاربة بالكفاءات، الّتي بنيت عليها مناهج اللّغة العربيّة في إطار الإصلاح التّربويّ، من أحدث المقاربات التّعليميّة، الّتي تهدف أساساً إلى إكساب المتعلّم كفاءات تمكّنه من التّعايش مع المجتمع الّذي يعيش فيه، و هي تشترك مع المقاربة التّواصليّة في كثير من الخصائص، خاصّة فيما يتعلّق بمركزيّة المتعلّم و ربط تعليم اللّغة بالاستعمال...إلخ. ويمكن أن تفيد كثيراً في النّهوض بواقع تدريس اللّغة العربيّة.
- أنّ المقاربة بالكفاءات لم تعرف طريقها إلى التّطبيق إلاّ في إطار ضيّق و بقت حبيسة التّنظير بين أوراق المناشير الوزاريّة و الوثائق التّربويّة، في حين ظلّت الطّرائق التّلقينيّة مسيطرة على عمليّة تدريس اللّغة العربيّة.
- أنّ الوظيفة التّواصليّة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة لا تتجلّى إلاّ في أهداف تدريس التّعبير بشقّيه الشّفويّ و الكتابيّ بينما تنعدم في أهداف تدريس القواعد.
- أنّ الوظيفة التّواصليّة للّغة تبدوا أكثر وضوحا في محتويات التّعبير الكتابيّ على خلاف التّعبير الشّفويّ و القواعد رغم أهميّة احتوائهما على أبعادٍ تواصليّة.
- أنّ النّحو الوظيفيّ من النّظريّات اللّسانيّة الحديثة الّتي ربطت الصّلة بين بنية اللّغة ووظيفتها، و يمكن الاستفادة من مبادئها الوظيفيّة في تخطيط أهداف تدريس النّحو العربيّ و صياغة محتوياته بحيث يتمّ التّركيز على تعليم القواعد النّحويّة مربوطة بسياقات استعمالها.
- أنّ طريقة حل المشكلات طريقة نشطة تهدف إلى جعل المتعلّم مسؤولا عن تعلّمه و قائماً عليه، و تحثّه على البحث و الاستكشاف.
- أنّ المعلّمين لا يشجّعون التّواصل بين المتعلّمين في حل المشكلات ممّا يجعل تطبيق هذه الطّرية تطبيقاً تقليديًّا لا يختلف عن الأساليب التّعليميّة التّلقينيّة.
- أنّ طريقة المشروع من الطّرائق التّعليميّة الحديثة الّتي تشجّع التعلّم التّواصليّ و تهدف إلى ربط العمليّة التّعليميّة بالمحيط الاجتماعيّ.

- أنّ طريقة المشروع لا تلقى الاهتمام الّذي يليق بها من قبل المعلّمين، كما أنّ إنجاز التّلاميذ للمشاريع لا يتمّ خارج المدرسة و لا يقوم على أسس تواصليّة، ممّا يحدّ من فاعليّة هذه الطّريقة.
- أنّه يمكن للمقاربة التّواصليّة أن تسهم إسهاماً كبيراً في تفعيل الطّرائق التّعليميّة المتّبعة (طريقة حلّ المشكلات و طريقة المشروع)، بإدخال بعد تواصليّ على أساليبها خاصّة فيما يتعلّق بالاهتمام بالتّعلّم التّعاونيّ، و ربط التّعلّم بالحياة الواقعيّة.
- أنّ المقاربة النّصيّة متضمّنة في المقاربة التّواصليّة؛ لأنّ الأولى تهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة و هذه الكفاءة عنصر من عناصر الكفاءة تواصليّة الّتي تهدف المقاربة التّواصليّة إلى إكسابها المتعلّم.
- أنّ مواد اللّغة العربيّة مثل: القواعد و التّعبير...إلخ، مازالت تدرّس منفصلة عن النّصّ.
- أنّ النّصوص المبرمجة في المنهاج لا ترتبط كلّها بالواقع المعيش، ممّا يعيق تطبيق المقاربة النّصيّة و يعرقل اكتساب المتعلّم للكفاءة النّصيّة.
- أنّ توظيف النّصوص الحيّة يسهم في إكساب المتعلّم كفاءة نصيّة تمكّنهم من فهم النّصوص و إنتاجها في مختلف المواقف التّواصليّة.
- أنّ عمليّة التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات أصبحت عمليّة مستمرّة ترافق العمليّة التعليميّة قبل انطلاقها و أثناء سيرها و بعد انتهائها.
- أنّ عمليّة التّقويم، على الرّغم من أنّها أصبحت موجّهة لتقويم الكفاءات، فإنّها مازالت رهينة الطّابع التّلقينيّ الّذي يعتمد على الاختبارات الاسترجاعيّة.
- أنّ استخدام التّقويم الذّاتيّ و التّقويم التّبادليّ يسهم في إشراك المتعلّم في العمليّة التّقويميّة، و يساعد على تخليصها من الأساليب التّقليديّة.
- أنّ من شأن المقاربة التّواصليّة أن تخلّص العمليّة التّقويميّة من قيود الاختبارات الّتي تعتمد على الحفظ و الاسترجاع، و الانتقال بها نحو تقويم الكفاءات، في إطار الوضعيّات التّواصليّة.
- أنّ الوسائل التّعليميّة ضروريّة جدًّا في عمليّة التّعليم عامّة، و في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ خاصّة، إذ إنّها تسهم بشكلٍ كبيرٍ في تنشيط التّواصل الصّفيّ.

- أنّ النّهوض بعمليّة تدريس اللّغة العربيّة لن يحدث بإصلاح المناهج و تبنّي طرائق تعليميّة حديثة فقط، من دون استخدام وسائل تعليميّة حديثة تنشّط التّواصل الصّفيّ و تدفع العمليّة التّعليميّة نحو تحقيق الأهداف المرجوّة منها.
- أنّ المعلّمين على اقتناع تامٍّ بأهميّة الوسائل التّعليميّة في عمليّة تدريس اللّغة العربيّة وضرورتها لتنشيط التّواصل الصّفيّ.
- أنّ استخدام الوسائل التّعليميّة بكلّ أنواعها، و خاصّة منها الخبرات التّعليميّة الحسيّة، و الوسائل السّمعيّة البصريّة الحديثة، أمرٌ ضروريّ في تدريس اللّغة العربيّة؛ إذ من شأنه أن يخلّصه من الطّرائق التّلقينيّة، و ينشّط التّواصل الصّفيّ، و يسهم في تحقيق الأهداف التّعليميّة.
- أنّ الرّموز البصريّة و الرّموز اللّفظية تعدّ أقلّ الوسائل التّعليميّة نجاعةً و أقلّها تشجيعًا للتّواصل الصّفيّ، و لذلك وجب استخدامها إلى جانب وسائل تعليميّة أخرى أكثر واقعيّة و تطوّراً.
- أنّ تكوين المعلّمين حول الوسائل التّعليميّة و كيفيّة استخدامها، خاصّة الحديثة منها، تكوينٌ ضعيفٌ و لا يرقى إلى المستوى المطلوب.
- أنّ الوسائل الأكثر استعمالا في تدريس اللّغة العربيّة وسائل تقليديّة تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على الكتاب المدرسيّ و السّبّورة و الصّور...إلخ، أمّا الوسائل التّعليميّة الحديثة والوسائل الحسيّة فهي ناذرة جدًّا إن لم نقل منعدمة.
- أنّ المدرسة الابتدائيّة عامّة، و عمليّة تدريس اللّغة العربيّة خاصّة، تعاني من نقص شديد في الوسائل التّعليميّة الحديثة و النّاجعة، و لذلك يظلّ التّواصل الصّفّي تواصلاً أحاديّا، لا تشارك الوسائل التّعليميّة في تنشيطه و جعله ثنائيّا متبادلاً بين عناصر العمليّة التّعليميّة.
- أنّ المعلّمين يجتهدون في توفير بعض الوسائل التّعليميّة لكّن، هذه الوسائل أيضا بسيطة جدًّا و لا تفي بالغرض الّذي يهدف الدّرس إلى تحقيقه.
- أنّه من الأهميّة بما كان برمجة استخدام الوسائل التّعليميّة المحسوسة في تدريس اللّغة العربيّة، كاستعمال الخبرات المباشرة، أو التّمثيليّات...إلخ.

- أنّه من الضّروريّ توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة و خاصّة جهاز الحاسوب الّذي يعدّ وسيلة تعليميّة متعدّدة الاستعمالات تغني عن الكثير من الوسائل السّمعيّة البصريّة الأخرى.
- أنّه من أهمّ الإجراءات الّتي يجب اتّخاذها، بعد توفير الوسائل التّعليميّة اللاّزمة، هي تكوين المعلّمين على كيفيّة استخدام هذه الوسائل، و ذلك بإكسابهم كفاءة في استعمال الوسائل التّعليميّة.

و النّتيجة العامّة الّتي يمكن أن نختم بها هذا البحث، هي أنّ لتطبيق المقاربة التّواصليّة دورا كبيرا في النّهوض بمستوى تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، و تخليصها من الطّرائق التّلقينيّة، و دعم المقاربة بالكفاءات، و المساهمة في إنجاح الإصلاحات التّربويّة، و بالتّالي المساهمة في تمكين أبناء اللّغة العربيّة من معرفة قواعد لغتهم و كيفيّة التّواصل بها، و من ثمّة الحفاظ عليها و إعلاء شأنها.

1- الاستبيان و نتائجـــه:

1-1- استمارة الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

قسم الآداب و اللّغة العربية/ جـــامعة الإخوة منتوري قسنطينة

مشروع بحث: "نحو مقاربة تواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ"

مقدّمة:

يندرج هذا الاستبيان ضمن بحث في تعليميّة اللّغة تقوم به الآنسة: سميرة رحم، بإشراف: أ.د/ يمينة بن مالك. و الهدف منه هو الوقوف على واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي. وهو موجّه إلى معلمي التّعليم الابتدائي، و يقتصر على تدريس اللّغة العربيّة فقط.

و إذ ألتمس منكم إفادتي بإجابات موضوعيّة و دقيقة و واضحة، أؤكّد لكم أنّ المعلومات المتحصّل عليها ستكون غاية في السّريّة، ولن تستعمل إلاّ لأغراض علميّة بحتة. و أرجو منكم، لضمان السّريّة، عدم كتابة أسمائكم أو التّوقيع أو الإشارة إلى هويّاتكم بأيّ شكل من الأشكال.

- **استمارة الاستبيان:**

الرّجاء وضع علامة (X) في المستطيل الذي يوافق رأيك، مع ضرورة الإجابة عن الأسئلة المفتوحة .

- المدرسة التي تعمل بها (أذكر العنوان كاملا):.....
- سنة التخرّج :.....
- سنة الالتحاق بمنصب العمل:.....
- القسم الذي تدرّسه:.....

أ- التّكويـــن:

1- ما هي فروع اللّسانيات التي درستها في الجامعة؟

اللّسانيات التّطبيقيّة ☐ اللّسانيات التّداوليّة ☐ النّحو الوظيفي ☐ لسانيّات النّص ☐

2- ما هي فروع علم النّفس الّتي اطّلعت عليها:

علم نفس النّمو؟ نعم ☐ لا ☐ علم نفس الفروق الفرديّة؟ نعم ☐ لا ☐

نظريات التعلّم؟ نعم ☐ لا ☐ النّظريّات المعرفيّة؟ نعم ☐ لا ☐

- كيف اطّلعت عليها؟ في الجامعة ☐ في النّدوات التكوينيّة ☐ باجتهادك الشّخصي ☐

3- هل تعتبر أنّ التّكوين الذي تتلقاه أثناء الخدمة:

- يواكب ما هو مستجدّ في السّاحة التّربويّة؟ نعم ☐ بعضه ☐ لا ☐
- ينبع من احتياجاتك و من العراقيل التي تواجهك في عملك؟ نعم ☐ بعضه ☐ لا ☐
- يزاوج بين النّظريّة و التّطبيق؟ نعم ☐ بعضه ☐ لا ☐
- يسهم في النّهوض بمستوى أدائك التّربويّ؟ نعم ☐ بعضه ☐ لا ☐

أ- المناهج:

1- هل ترتبط أهداف المنهاج بخدمة الوظيفة التّواصليّة للّغة؟ ترتبط ☐ بعضها ☐ لا ترتبط ☐

3- هل تعتقد أنّ محتويات المناهج مرتبطة بالواقع المعيش للمتعلّم؟

مرتبطة ☐ بعضها ☐ غير مرتبطة ☐

د- طرائق التّدريس:

1- هل تعتقد أنّ المتعلّم يتعلّم بطريقة أحسن عن طريق الوضعيّة المشكلة؟ و لماذا؟

2- هل تسمح للمتعلّمين بالتّعاون على حلّ المشكلات أثناء الدّرس؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

3- ما هي أحسن طريقة يتّبعها المتعلّم عند إنجاز مشروع ما؟

- أن يعمل بمفرده؟ ☐ أن يعمل ضمن فوج؟ ☐
أن ينجزه داخل القسم؟ ☐ أن ينجزه خارج المدرسة؟ ☐

4- أتعتقد أنّ النّصوص المقرّرة في المناهج ترتبط بالواقع الذي يعيشه المتعلّم؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

5- هل تهتمّ بتقويم مدى إدماج المتعلّم لمكتسباته في وضعيّات تواصليّة لحلّ بعض المشكلات ذات الصّلة بالحياة اليوميّة؟ و لماذا؟

.....

.....

.....

5- الوسائل التّعليميّة:

1- أتعتقد أنّ الوسائل التّعليميّة تعزّز التّواصل الصّفيّ و تحثّ عليه؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم وضّح كيف ذلك؟.....

.....

.....

2- أين اطّلعت على كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة أكان ذلك في تكوينك:

الجامعي؟ ☐ أثناء الخدمة؟ ☐ الشّخصي؟ ☐

3- عند شرحك لدرس في اللّغة العربيّة، ما هي الوسائل التّعليميّة التي تستخدمها ؟

الكتاب المدرسي ☐ السبورة البيضاء ☐ دليل المعلّم ☐ القصص ☐ الصّور ☐

الرّاديو و الأسطوانات ☐ الإذاعة ☐ الفيديو ☐ التلفاز ☐ الحاسوب ☐

المجسّمات ☐ الرّحلات ☐ التّمثيليّات ☐ الخبرات المباشرة ☐

وسائل أخرى:

.....

4- ما رأيك في الوسائل المتوفّرة في المدرسة التي تعمل بها؟

جيّدة و كافية نعم ☐ لا ☐ تقليديّة و غير كافية نعم ☐ لا ☐

يجب استبدالها بأخرى متطوّرة نعم ☐ لا ☐ تثير انتباه المتعلّم نعم ☐ لا ☐

قليلة بالنّسبة لعدد المتعلّمين نعم ☐ لا ☐

5- إذا لم تجد الوسائل التعليميّة المناسبة لموقف تعليميّ ما، فهل:

تكتفي بشرح الدّرس لفظيّا؟ ☐ تقتصر على الاستعانة بالكتاب المدرسيّ؟ ☐

تجتهد في البحث عنها أو صنعها؟ ☐ تحثّ التّلاميذ على الاستعانة بوسائل خارج المدرسة؟ ☐

1-2- إجراءات الاستبيـــان:

1-2-1- تحكيم استمارة الاستبيان:

من أجل ضمان صحّة الاستبيان و صدقه تمّ عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكّمين، إضافة إلى عرضه على الأستاذة المشرفة: أ.د/ يمينة بن مالك، و هم:

أ.د/ محمد الأخضر الصبيحي قسم التّرجمة جامعة قسنطينة1.

أ.د/ يحي بعيطيش قسم الآداب و اللّغة العربية جامعة قسنطينة1.

أ.د/ زهيرة قروي قسم الآداب و اللّغة العربية جامعة قسنطينة1.

أ.د/ لوكيا الهاشمي كلية علم النّفس جامعة قسنطينة2.

أ.د/ فريدة بوساحة قسم الآداب و اللّغة العربية جامعة قسنطينة1

أ.د/ صالح خديش جامعة خنشلة.

1-2-2- العيّنة التّجريبيّة:

و تمّ تجريب الاستبيان على عيّنة تجريبيّة تمّ استبعادها من عيّنة البحث، و شملت هذه العيّنة عشرين معلّما موزّعين على مدارس ببلديّة قسنطينة، و هي كما يأتي:

الرّقم	المـــدرسة	عنوانـــها	عدد الاستبيانات
01	ابن تومرت	16 شارع العربي بن مهيدي قسنطينة	05
02	التربية و التعليم	نهج عبد الحميد بن باديس قسنطينة	05
03	حداد عقيلة	شارع العربي بن مهيدي قسنطينة	05
04	مولود بلعابد	3 نهج سلاحي الطاهر قسنطينة	05
المجمـــــوع			20

1-2-3- عيّنة البحث:

الرقم	المدرســـة	عنوانـــها	عدد الاستبيانات
01	الأمير عبد القادر	حي بولمناجل عمار زيغود يوسف	10
02	حمودي محمد	حي الإخوة جربوع زيغود يوسف	06
03	ريكوح الطاهر	حي 20 أوت زيغود يوسف	06

04	سبتي محمد	حي نعاس عمر زيغود يوسف	05
05	بوشريحة حسن	حي بني ابراهيم زيغود يوسف	13
06	بوشامة حسين	حي 204 مسكن زيغود يوسف	07
07	زغاد علي	حي سيدي العربي زيغود يوسف	09
08	ظافري محمد	قرية سيدي لخضر زيغود يوسف	03
09	بوظرسة عيسى	حي بو لعينين محمد زيغود يوسف	03
10	شوقي يوسف	حي يونس إبراهيم زيغود يوسف	02
11	بوزلاطة رمضان	حي 1نوفمبر1954ديدوش مراد	07
12	مولود بلعابد	شارع زيغود يوسف ديدوش مراد	05
13	المدرسة الجديدة	واد الحجر ديدوش مراد	05
14	لمعادي محمد	واد الحجر ديدوش مراد	05
15	الجديدة 1	حي الحياة ديدوش مراد	09
16	كسار لقلال الجديدة	حي كسار لقلال ديدوش مراد	02
17	الشيخ بوقال رابح	شارع العربي بن مهيدي ديدوش مراد	06
المجمـــــوع			103

1-3- نتائج الاستبيان:

أ- التّكويـــن:

1- ما هي فروع اللّسانيات التي درستها في الجامعة؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
اللسانيات التطبيقية	08	% 07,76
اللسانيات التداولية	03	%02,91
النّحو الوظيفي	14	%13,59
لسانيات النّص	10	%09,70

لا إجابة	68	%66,01
المجموع	103	%100

2- ما هي فروع علم النّفس الّتي اطّلعت عليها؟

المقترحات	الفآت	التّكرار	النّسبة	المجموع
علم نفس النّمو	نعم	63	%61,16	%100
	لا	40	%38,83	
علم نفس الفروق الفرديّة	نعم	72	%69,90	%100
	لا	31	%30,09	
نظريّات التّعلّم	نعم	74	%71,84	%100
	لا	29	%28,15	
النّظريّات المعرفيّة	نعم	40	%38,83	%100
	لا	63	%61,16	

- أين اطّلعت عليها؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
التكوين الجامعيّ	15	%14,28
الندوات التكوينية	31	%30,09
التّكوين الشّخصيّ	16	%15,53
النّدوات التّكوينيّة و التّكوين الشّخصيّ معاً	36	%34,95
لا إجابة	05	%04,85
المجموع	103	%100

3- هل تعتقد أنّ التّكوين الذي تتلقاه أثناء الخدمة:

- يواكب ما هو مستجدّ في السّاحة التّربويّة؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
نعم	34	%33
بعضه	46	%44,66
لا	23	%22,33
المجموع	103	%100

- ينبع من احتياجاتك و من العراقيل التي تواجهك في عملك؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
نعم	30	%29,12
بعضه	52	%50,48
لا	21	%20,38
المجموع	103	%100

- يزاوج بين النّظريّة و التّطبيق؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
لا	66	%64,07
نعم	14	%13,59
لا إجابة	23	%22,33
المجموع	103	%100

- يسهم في النّهوض بمستوى أدائك التّربوي؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
نعم	44	%42,71
بعضه	38	%36,89
لا	21	%20,38
المجموع	103	%100

ب- المناهـــج:

1- هل ترتبط أهداف المنهاج بخدمة الوظيفة التّواصليّة للّغة؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
ترتبط	52	%36,89
بعضها	38	%50,48
لا ترتبط	13	%12,62
المجموع	103	%100

2- هل تعتقد أنّ محتويات المناهج مرتبطة بالواقع المعيش للتّلميذ؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
مرتبطة	32	%31,06
بعضها	60	%58,25
غير مرتبطة	11	%10,67
المجموع	103	%100

ج- الطّرائق التّعليميّة:

1- هل تعتقد أنّ المتعلّم يتعلّم بطريقة أحسن عن طريق الوضعيّة المشكلة؟ و لماذا؟

لقد حظي هذا السّؤال بموافقة المعلّمين بنسبة تقدّر ب: (92,23%) من إجماليّ العيّنة، و اختلفت تبريرات هؤلاء المعلّمين لإجابتهم، و فيما يأتي بعض هذه الإجابات الأكثر تكراراً:

- لأنّ طريقة حلّ المشكلات تدفع المتعلّم إلى البحث و الاكتشاف و التّحليل والاستنتاج.
- تجعله مسؤولا عن تعلّمه.
- تشجّعه على الاعتماد على نفسه.
- تنميّ لدى المتعلّم روح التّحدّي و تجاوز العقبات.
- تمكّن المتعلّم من استيعاب أكبر للمادّة التّعليميّة.
- في أيّ مادّة تعليميّة تستخدم طريقة حلّ المشكلات؟

2- هل تسمح للمتعلّمين بالتّعاون على حلّ المشكلات أثناء الدّرس؟

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	32	%31,06
أحيانا	62	%60,19
لا	09	%08,73
المجموع	103	%100

3- ما هي، حسب رأيك، أحسن طريقة يتّبعها المعلّم عند إنجاز مشروع ما؟

الفآت	التّكرار	النّسبة	المجموع
أن يعمل بمفرده	23	%22,33	%100
أن يعمل ضمن فوج	80	%77,66	
أن ينجزه داخل القسم	71	%68,93	%100
أن ينجزه خارج المدرسة	32	%31,06	

4- أتعتقد أنّ النّصوص المقرّرة في المنهاج ترتبط بالواقع الّذي يعيشه المتعلّم؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
ترتبط	38	%36,89
بعضه	51	%49,51
لا ترتبط	14	%13,59
المجموع	103	%100

5- هل تهتمّ بتقويم مدى إدماج المتعلّم لمكتسباته في وضعيّات تواصليّة لحلّ بعض المشكلات ذات الصّلة بالحياة اليوميّة؟ و لماذا؟

أجمع أغلب المعلّمين على أنّهم لا يهتمّون كثيرا بمثل هذا التّقويم، لأنّ المكتسبات المدرسيّة ليس لها علاقة مباشرة بالحياة اليوميّة للمتعلّم الأمر الّذي يصعّب عليه استثمارها في مواقف حقيقيّة.

د- الوسائل التّعليميّة:

1- أتعتقد أنّ الوسائل التّعليميّة تعزّز التّواصل الصّفيّ و تحثّ عليه؟ و لماذا؟

الفئـــة	التّكـــرار	النّسبـــة
أعتقد	90	%87,37
لا أعتقد	04	%03,88
لا إجابة	09	%08,73
المجموع	103	%100

و يرى المعلّمون أنّ الوسائل التّعليميّة تعزّز التّواصل الصّفيّ و تحثّ عليه لأنّها:

- تساعد على إيضاح المعنى، و تسهيل عمليّتي الاستيعاب و الإدراك، و بالتّالي تسـهيل عمليّة التّواصل.

- تُخرج المعارف و المادّة المدرّسة بصفة عامّة من الطّابع التّجريدي، إلى طابع أكثر واقعيّة و حسيّة، و تربطها بالواقع المعيش.
- تدفع المتعلّمين إلى التّفاعل مع الدّرس من جهة، و مع المعلّم من جهة ثانية، و مع باقي المتعلّمين من جهة ثالثة.
- تساعد المعلّم على أن يصبح مسؤولاً عن تعلّمه، و قائماً عليه، و تغرس فيه حبّ المعرفة و الاكتشاف.
- تدفع المتعلّمين نحو التّواصل و التّفاعل فيما بينهم، و تحفّزهم على العمل الجماعيّ.
- تسمح للمتعلّم بتوظيف مكتسباته في كثيرٍ من المواقف التّواصليّة، و تساعده على التّقييم الذاتيّ، و تمنحه الفرصة للتّعبير عن أفكاره، و الاطّلاع على أفكار زملائه.

2- أين اطّلعت على كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة؟ أكان ذلك في تكوينك:

الفئة	التّكرار	النّسبة
التّكوين الجامعي	05	%04,85
التكوين أثناء الخدمة	39	%37,86
التكوين الشخصيّ	22	%21,35
التّكوين أثناء الخدمة و التّكوين الشّخصيّ معاً	24	%23,30
جميعها	01	%00,97
لا إجابة	12	%11,65

3- عند شرحك لدرس في اللّغة العربيّة، ما هي الوسائل التّعليميّة التي تستخدمها؟

الفئة	التّكرار	النّسبة
الكتاب المدرسي	93	%90,92
السبورة	95	%92,23
دليل المعلّم	62	%60,19

القصص	59	%57,28
الصّور	77	%74,75
الرّاديو الأسطوانات	08	%07,76
الإذاعة	01	%00,97
الفيديو	06	%05,82
التّلفزيون	03	%02,91
الحاسوب	17	%16,50
المجسّمات	33	%32,03
الرّحلات	02	%01,94
التّمثيليّات	23	%22,33
الخبرات المباشرة	30	%29,12

- وسائل أخرى:

لوحة التّلميذ، القواميس، الرّسوم التّوضيحيّة، الإشارات و الإيماءات، بعض الآلات الموسيقية التي تستخدم، على الأرجح، في دروس المحفوظات و الأناشيد، الجرائد و المجلات.

4- ما رأيك في الوسائل المتوفّرة في المدرسة التي تعمل بها؟

المقترحات	الفآت	التّكرار	النّسبة	المجموع
جيدة و كافية	نعم	29	%28,15	%100
	لا	74	%71,84	
تقليدية و غير كافية	نعم	80	%77,66	%100
	لا	23	%22,33	
يستحسن استبدالها بأخرى متطوّرة	نعم	84	%81,55	%100
	لا	19	%18,44	
تثير انتباه التّلميذ	نعم	37	%35,92	%100
	لا	66	%64,07	

قليلة بالنّسبة لعدد التّلاميذ	نعم	76	%73,78	%100
	لا	27	%26,21	

5- إذا لم تجد الوسائل التعليميّة المناسبة لموقف تعليميّ ما، فهل:

المقترحات	الفآت	التّكرار	النّسبة	المجموع
تكتفي بشرح الدّرس لفظيًّا	نعم	18	%17,47	%100
	لا	85	%82,52	
تقتصر على الاستعانة بالكتاب المدرسيّ	نعم	24	%23,30	%100
	لا	79	%76,69	
تحث التّلاميذ على الاستعانة بأخرى خارج المدرسة	نعم	67	%65,04	%100
	لا	36	%34,95	
تجتهد في البحث عنها أو صنعها	نعم	86	%83,49	%100
	لا	17	%16,50	

2- المقابلة و نتائجها:

أجريت المقابلة مع عشرين (20) معلّما، من عيّنة الدّراسة الّتي شملها الاستبيان، و قد اختير هؤلاء المعلّمين عشوائيّا، و لكنّ الباحثة حرصت على أن يكون لا يكون هناك أكثر من معلّمين من مدرسة واحدة، لضمان نتائج أكثر مصداقيّة.

و فيما يأتي الأسئلة الّتي طرحت على المعلّمين في إطار المقابلة:

1- هل لديك اطّلاع واسع على نظريّات النّمو و نظريّات التّعلّم و النظريّات المعرفيّة والفروق الفرديّة؟

صرّح أغلبيّة المعلّمين أنّ معلوماته في هذا الشّأن معلومات محدودة جدًّا، و أكّد أحد المعلّمين، في هذا السّياق، أنّه مثلاً يسمع كثيراً عن النّظريّات المعرفيّة خاصّة في النّدوات التّكوينيّة، و ما يعرفه عنها فقط هو أنّها تهتمّ بالقدرات العقليّة للمتعلّم، و أنّها الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات المتّبعة في التّدريس حاليّا.

2- ما هي طبيعة النّدوات الّتي تحضرها؟ هل تعتمد على التّنظير أم التّطبيق؟

يتّفق جميع المعلّمين على أنّ هذه النّدوات الّتي يحضرونها ذات طابع نظريّ و تعتمد على أسلوب المحاضرة؛ حيث يقوم المفتّش بعرض عنوان المحاضرة و محاورها ثمّ يشرحها، و قد تتخلّلها بعض المشاركات و النّقاشات الّتي يثريها المعلّمون، و لكنّها تظل في إطار نظريّ فقط.

3- لماذا لا تشجّع التّواصل الصّفيّ أثناء عمليّة التّعليم؟

لأنّ تشجيع التّواصل الصّفيّ سيخلق نوعاً من الفوضى، و صعوبة التّحكّم في المتعلّمين، عرقلة سير الدّرس، الأحاديث الجانبيّة، و ذلك يرجع إلى العدد الكبير للتّلاميذ في القسم.

4- هل تحرص على إنجاز كلّ المشاريع المبرمجة؟

صرّح أغلبيّة المعلّمين أنّهم لا يحرصون على إنجاز كلّ المشاريع المبرمجة، و ذلك لضيق الوقت، أو أنّهم يستثمرون الوقت المخصّص لهذه المشاريع للقيام بنشاطات تعليميّة أخرى من أجل إكمال البرنامج المقرّر.

5- ما هو الأسلوب الّذي تتّبعه في التّقويم المستمرّ؟

أكّد كلّ المعلّمين أنّهم يستعملون الاختبارات الدّوريّة و التّمارين في تقويم مكتسبات المتعلّم.

6- ما هي الوسائل التّعليميّة البديلة الّتي تستعملها إذا لم تتوفّر لديك الوسيلة التّعليميّة المناسبة لموقف تعليميّ ما؟

صرّح المعلّمون بأنّهم يجتهدون في إحضار بعض الوسائل منها: الصّور، أو المشاهد، أو المقاطع الصّوتيّة باستخدام الهاتف النّقّال...إلخ.

7- هل توجد أجهزة حاسوب في المدرسة الّتي تعمل بها؟

أكّد معظم المعلّمين أنّ المدرسة الّتي يعملون بها تمتلك جهاز حاسوب أو جهازين داخل إدارة المدرسة يستعمل لاستخراج الوثائق فقط.

1- فهرس المفاهيم:

- **إثنوغرافيا التّواصل: Ethnographie de communication**

تشير إلى دراسة من الدّراسات اللّغويّة الاجتماعيّة، تهتمّ بدراسة الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في المجتمع و خاصّة منها الوظيفة التّواصليّة، و دراسة المتغيّرات اللّغويّة و استعمالاتها، و من أهمّ روّادها "ديل هايمز" الّذي اهتمّ بدراسة الكفاءة التّواصليّة لدى متكلّمي اللّغة.

- **إصلاح تربويّ: Réforme éducationnel**

إنّ هذا المصطلح يعني مجموعة من الإجراءات، تتّخذها الدّول من أجل الارتقاء بمنظوماتها التّربويّة من خلال تحديثها، أو تطويرها، أو تجديدها و غيرها من الإجراءات الّتي تسهم في النّهوض بمستوى قطاع التّعليم، و قد يكون الإصلاح التّربويّ جزئيّا يمسّ بعض جوانب المنظومة التّربويّة، كإصلاح طرائق التّعليم مثلاً، و قد يكون شاملاً يمسّ كلّ جوانبها.

- **انتقاء المعلّمين Sélection des enseignants**

يشير هذا المفهوم إلى نوع من الاختبارات تسمّى اختبارات الانتقاء (Tests de Sélection) الّذي يهدف إلى انتقاء أفراد لهم خصائص و كفاءات محدّدة، تأهّلهم للالتحاق ببرامج التّكوين في المدارس العليا للأساتذة، أو للالتحاق بمناصب عمل للتّدريس في إحدى المؤسّسات التّعليميّة، و ذلك وفق معايير معيّنة و شروط محدّدة.

- **أهداف المنهاج: Objectifs du curriculums**

يشير هذا المصطلح إلى الأهداف الّتي تسعى التّربية إلى تحقيقها سواء كانت أهدافاً عامّةً **(Objectifs générales)**تتمثّل في الغايات التّربويّة، أو أهدافاً خاصّةً تمثّل أهدافاً سلوكيّةً **(Objectifs comportementales)** جزئيّةً، تحدّد سلوكاتٍ معيّنةٍ، و يتمّ تحديد هذه الهداف مسبقاً من قبل المختصّين.

- **تقنية: Technique**

هي مجموع الأنشطة الصفيّة الّتي من شأنها أن تدعّم العمليّة التعليميّة، كالألعاب، و الرّسوم، و حلّ المشكلات...إلخ.

- **تقويم:** Evaluation

يشير هذا المصطلح، بمعناه الحديث، إلى عمليّة مستمرّة تهدف إلى تقييم العمليّة التّعليميّة واتّخاذ الإجراءات المناسبة من أجل تعديلها و تطويرها، و إصلاح الخلل الّذي قد يصيبها، و نشير إلى أنّه لا يجب الخلط بين عمليّة التّقويم و عمليّة التّقييم، لأنّ العمليّة الأولى تعني الإصلاح و التّعديل، أمّا الثّانية فتعني إعطاء قيمة و إثبات حالة.

- **تكنولوجيا التعليم: Technologie De l'éducation**

يشمل هذا المصطلح على كلّ العمليّات الّتي من شأنها أن تساهم في تطوير العمليّة التّعليميّة و تحديثها و تحقيق أهدافها، من تخطيط و تنفيذ و أهداف و محتوى و طرائق تعليميّة، و تكوين المعلّمين، و سائل تعليميّة حديثة...إلخ.

- **تكوين أساسيّ:Formation de base**

يشير هذا المصطلح إلى التّكوين الّذي يخضع له المعلّم قبل مزاولة عمله، و الّذي تقدّمه له الجامعات أو المدارس العليا للأساتذة، حيث يتمّ إكسابه أصول مهنة التّعليم، و تمكينه من مبادئها و أساليبها، و كلّ ما يتعلّق بفنون ممارستها، حتّى يتمكّن من إنجاح العمليّة التّعليميّة، و الوصول بها إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

- **تكوين بالكفاءات: Formation par compétences**

يشير هذا المصطلح إلى اتّجاه حديث في تكوين المعلّمين يهدف إلى تحديد مجموعة من الكفاءات الضّروريّة الواجب توفّرها في المعلّم، ثمّ يحمّل المعلّم مسؤوليّة الوصول إلى هذه الكفاءات، و بهذا فإنّ التّكوين بالكفاءات لا يعتمد على تلقين المعلومات النّظريّة، بل يعتمد على العمل و الإنجاز الّذي يقوم به المعلّم؛ أي الانتقال من منطق تعليميّ (Logique d'enseignement) إلى منطق تكوينيّ (Logique de formation).

- **تكوين عمليّ (ميدانيّ): Formation pratique**

يعدّ "التّكوين العمليّ" أو "التّربية العمليّة" (Education pratique) أو ما يطلق عليه عادة ب: "التّربّص الميدانيّ"(Stage pratique) جزءاً من التّكوين الأكاديميّ، و هو فترة يقضيها الطالب المعلم في إحدى المدارس التي تحددها له مؤسّسة التّكوين. و يقوم أثناءها بتطبيق ما تعلّمه من معلومات و أفكار و مفاهيم نظريّة، تطبيقاً عمليًّا في أثناء قيامهم بمهام التّدريس

الفعليّ في المدرسة، و يتمكّن من التعرّف على كلّ ما له علاقة بمهنة التّدريس و ذلك بإشراف مشرف تربوي متخصص.

- **تكوين لسانيّ: Formation linguistique**

يشير هذا المفهوم إلى التّكوين الّذي يتلقّاه المعلّم في مختلف فروع اللّسانيّات، و لهذا التّكوين أثرٌ كبيرٌ في صقل كفاءة المعلّم، و إطلاعه على كلّ ما هو مستجدٌّ في السّاحة اللّسانيّة.

- **تكوين مستمرّ: Formation continue**

يقصد بهذا المصطلح تكوين المعلّمين أثناء الخدمة (Formation en coure d'emploi)، وهو مجموعة من الحصص التّكوينيّة الّتي يُطْلَب من المدِّرس أن يخضع لها، أثناء قيامه بعمله التّعليميّ، بهدف إطلاعه على المستجدّات الّتي تطرأ على التّعليم، و حثّه على تبادل الآراء حول تحسين عمليّة التعليم، و تمكينه من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية و المهنية، و كل ما من شأنه أن يرفع مستوى العمليّة التّعليميّة، و زيادة طاقات المتعلمين الإنتاجية، و ذلك بإشراف متخصّصين تربويّين.

- **تواصل: Communication**

يشير هذا المصطلح إلى عمليّة ديناميكية تتم باستخدام الرّموز اللّغويّة و غير اللّغويّ بين المرسل و المستقبل لنقل محتوى رسالة معينة من خلال القنوات المناسبة بغرض تحقيق أهداف معينة.

- **تواصل بيداغوجي: Communicative pédagogique**

إنّ التّواصل البيداغوجيّ أو التّواصل الصّفيّ هو عمليّة تفاعل مشتركة و متبادلة بين المعلّم و المتعلّمين من جهة، و بين المتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى، بحيث يتبادلون مجموعة من الرّسائل تتمثّل في محتوى المنهاج، و عليه فإنّ التّواصل البيداغوجي يقوم على عمليّة تواصل بين أطراف ثلاثة و هي: المتعلّم و المعلّم و المنهاج.

- **تواصل غير لفظيّ: Communication non verbal**

يقال عن التّواصل أنّه غير لفظيّ عندما يلجأ إلى استعمال طرق غير لفظيّة في التّعبير عن ذاته أثناء التّواصل، أو تدعيم ما يقوله بحركاتٍ و إيماءاتٍ جسميّةٍ بغرض التّأثير في الآخر، و يعتمد التّواصل غير اللّفظيّ على القناة البصريّة.

- **تواصل لفظيّ: Communication verbal**

يحيل هذا المفهوم على التّواصل الّذي تستعمل فيه اللّغة كأداة للتّبليغ و التّفاهم بين الطّرفين. و يتكوّن التّواصل اللّفظيّ من وحدات صوتيّة و تركيبيّة و معجميّة؛ أي أنّه يتكوّن من أصوات و مقاطع و كلمات و جمل، و يعتمد هذا النّوع من التّواصل على القناة الصّوتيّة السّمعيّة؛ أي أنّه يعتمد أساسا على اللّغة الإنسانيّة.

- **طريقة: Méthode**

تهتمّ بكلّ ما يخصّ المناهج من خطط متنوعة في تدريس المادّة تمثّل أشكالا محدّدة من العمل الديداكتيكيّ.

- **طريقة إجرائيّة:** Méthode actionnelle

تعدّ هذه الطّريقة تطوّرا للمقاربة التّواصليّة، و ترمي إلى إخراج العمليّة التّعليميّة من المحيط المدرسيّ إلى المحيط الاجتماعيّ، و ذلك عن طريق دفع المتعلّم إلى تعلّم اللّغة ضمن مواقف اجتماعيّة حقيقيّة يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه، متيحةً له فرصاً للعمل الجماعيّ؛ بمعنى إقحامه في أعمال مشتركة ذات صبغة اجتماعيّة، و ذلك بقيامه بمهمّاتٍ تعلّميّة، في ميادين اجتماعية مختلفة.

- **طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة:**

يشير هذا المفهوم إلى طريقة تعليميّة تواصليّة، تهتمّ اهتماماً كبيراً بمهارة الاستماع وتقدّمها على المهارات الأخرى، و ترى أنّ اكتساب مهارة التّحدّث و القراءة و الكتابة مرهون باكتساب مهارة الاستماع، مستفيدة في ذلك من الطّبيعة الفيزيولوجيّة للإنسان، حيث إنّ الطّفل في بداية تعلّمه للغته الأمّ ينطلق من الاستماع إلى من حوله، ثمّ بعد ذلك يبدأ بالكلام تدريجيّا، و لذلك وجب على متعلّم اللّغة الأجنبيّة أن يبدأ بالاستماع لهذه اللّغة و فهم معاني عباراتها قبل البدء في التحدث بها، و تأكّد هذه الطّريقة على الاهتمام بالجوانب العقليّة والنّفسيّة و الحركيّة للمتعلّم.

- **طريقة القراءة: Méthode de lecture**

تندرج طريقة القراءة أيضا ضمن المقاربة البنيويّة؛ إذ تركّز على تنمية مهارة القراءة لدى المتعلّم باعتبارها مهارة أساسيّة، ثمّ تأتي المهارات الأخرى في مرتبة أقلّ منها، معتمدة في ذلك على القراءة كركيزة أساسيّة في عمليّة التّعلّم، للنّصوص الّتي تدور حولها كلّ الأنشطة التّعليميّة.

- **طريقة المشروع: Méthode du projet**

إنّ بيداغوجيا المشروع أو طريقة المشروع هي طريقة تعليميّة تهتمّ بالمتعلّم و تهدف إلى إدماجه في العمليّة التّعليميّة و تشجيعه على التّعلّم الذّاتيّ، و ذلك من خلال إنجازه مجموعة من المهام المحدّدة سلفاً، كما أنّها تهدف إلى ربط العمليّة التّعليميّة بالمحيط الاجتماعيّ للمتعلّم، و تشجيعه على البحث و الاستكشاف و العمل الجماعيّ التّعاونيّ.

- **طريقة إيحائية:**

يشير هذا المصطلح إلى طريقة تعليميّة ذات أسس تواصليّة تهتمّ اهتماما كبيراً بالمتعلّم، و بحالته العقليّة، و النّفسيّة، و تدعوا إلى تخليصه من الضّغوط الّتي تشوّش تعلّمه و تحريره منها نهائيًّا، و ذلك بإجلاسه في حالة من الاسترخاء، و تسميعه الموسيقى الهادئة، و تخليصه من سلطة المعلّم، ممّا يساعده على التّخلّص من هذه الضّغوط، و يجعله يقبل على المادّة التّعليميّة بكلّ استرخاء و تلقائيّة.

- **طريقة تعلّم اللّغة في جماعة:**

تعدّ هذه الطّريقة من الطّرائق الّتي تنطوي تحت لواء المقاربة التّواصليّة، تهتمّ بالمتعلّم كفرد داخل جماعة تعليميّة لا كفرد مستقلّ، و ينبني تعلّم اللّغة في جماعة على التّعاون بين أفراد الجماعة فيتحوّل المعلّم إلى "مستشار" يسهّل التّواصل بين أفراد الجماعة مستخدما اللّغة المراد تعلّمها.

- **طريقة حلّ المشكلات:** Méthode de la résolution de problèmes

و هي طريقة تعليميّة تضع المتعلّم أمام مشكلة تتطلّب منه تجنيد مكتسباته لحلّها، و هي من الطّرائق التّعليميّة الّتي تهتمّ بالمتعلّم و تدفعه إلى البحث و الاستكشاف.

- **طريقة سمعيّة شفهيّة/بصريّة: Méthode audio-orale/ visuelle**

يشير هذا المصطلح إلى طريقة تعليميّة كان لها صدى كبير في المؤسّسات التّعليّميّة، و هي من أهمّ الطّرائق البنيويّة و أكثرها شيوعا، و قد ظهرت كردّة فعل على المقاربة التّقليديّة، حيث تركّز على تعليم المهارات السّمعيّة الشّفويّة، معتمدة في ذلك على بعض الوسائل البصريّة مثل الصّور و الرّسوم..إلخ، وتستند إلى أسس سلوكيّة، معتبرة أنّ اللّغة مجموعة من العادات تكتسب عن طريق المثير و الاستجابة و التّعزيز و التّكرار...إلخ، و نتج عن ذلك كثرة التّركيز على التّراكيب اللّغويّة، أثناء تعليم اللّغة، و إهمال تامّ لكيفيّة استعمالها.

- **طريقة صامتة:**

يحيل هذا المفهوم على طريقة تعليميّة تواصليّة تهتمّ بالمتعلّم و تدعوا إلى إعطائه قدراً من الحريّة بحيث يصبح مسؤولا عن تعلّمه و معتمدا على نفسه، و تشجيعه على التّعاون مع باقي المتعلّمين للاستكشاف و حلّ كلّ ما يواجههم من مشكلات، و يجب على المعلّم أن يكون محرّكاّ لعمليّة التعلّم لا متحكّماّ فيها، و أن يبقى صامتاً طوال الوقت لإتاحة الفرصة للمتعلّم لكي يتعلّم بمفرده.

- **طريقة مباشرة: Méthode directe**

إنّ هذا المصطلح يحيل إلى إحدى الطّرائق المنبثقة من المقاربة البنيويّة، حيث جاءت الطّريقة المباشرة كردّة فعل عنيفة على المقاربة التّقليديّة، حيث إنّها تلحّ على تحريم التّرجمة، و تدعوا إلى استخدام اللّغة المراد تعلّمها مباشرة، دون استخدام أيّة لغة أخرى، بما في ذلك اللّغة الأصليّة للمتعلّم.

- **كفاءة: Compétence**

قدرة ذاتيّة للفرد تمكّنه من تعبئة/تجنيد مختلف القدرات و المهارات و المعارف ذات طبيعة معرفية و وجدانية و حركية و سياقية، و إدماجها لمواجهة وضعية ما (مهمة، مشكلة، نشاط، مشروع) بنجاحٍ تامٍّ.

- **كفاءة تواصليّة Compétence communicative**

يشير مفهوم الكفاءة التّواصليّة إلى المعرفة بنية اللّغة و قواعدها، إضافة إلى المعرفة بكيفية توظيف هذه البنى و القواعد في مختلف المواقف التّواصليّة، و ظهر هذا المفهوم مع العالم اللّغويّ

"ديل هايمز" (D, Hymes) الّذي عدّه أشمل من مفهوم الكفاءة اللّغويّة، و عدّته المقاربة التّواصليّة الغاية الأساسيّة من تعليم أيّة لغة.

- **كفاءة نصّيّة: Compétence textuelle**

يعني هذا المصطلح قدرة متكلّم اللّغة على فهم النّصوص و إنتاجها في كل المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن تواجهه في حياته اليوميّة.

- **كفاية تعليميّة Adéquation didactique**

يندرج هذا المصطلح ضمن مصطلح الكفاية المراسيّة العامّة (L'adéquation Empirique Générale) للنّحو الوظيفيّ، و الّتي تعني مدى واقعيّة النّحو الوظيفيّ و درجته التّطبيقيّة، و تمثّل الكفاية التّعليميّة تطبيقات النّحو الوظيفيّ في تعليميّة اللّغة، و قدرته على الإسهام في حلّ بعض المشكلات ذات الصّلة بهذه الأخيرة.

- **محتوى المنهاج: Contenu de curriculum**

يشير هذا المصطلح إلى كلّ ما يتمّ تقديمه للمتعلّم من معارف ومفاهيم، و خبرات...إلخ، بهدف إكسابه كفاءات معيّنة، و تحقيق الأهداف المسطّرة.

- **معلّم Enseignant**

هو كلّ شخص تمّ تكوينه في إحدى المؤسّسات الجامعيّة أو كليّات التّربية تكوينا أكاديميّا كافيا، بما يمكّنه من الانتماء إلى مهنة التّعليم، و يزاول عمله في إحدى المدارس أو المتوسّطات أو الثانويّات أو المعاهد...إلخ، من أجل تعليم التّلاميذ أو الطّلبة، و ذلك بتكليف رسميّ من الجهات المعنيّة.

- **معلّم التّعليم الابتدائيّ: Enseignant de la cycle primaire**

يطلق هذا اللّقب على الشّخص الّذي تلقّى تكويناً جيّداً يتناسب و خصائص التّلاميذ الصّغار في المرحلة الابتدائيّة، و طبيعة المناهج الدّراسيّة فيها، و يدرّس إحدى الصّفوف الابتدائيّة، و ذلك بتكليف رسميّ من الجهات الوصيّة. و يطلق عليه أيضاً اسم أستاذ التّعليم الابتدائيّ.

- **مقاربة: Approche**

تعنى المقاربة بنظريّات مختلفة تتعلّق بطبيعة اللّغة و كيفيّة تعليمها و تعلّمها. مجموع الآليات و الوضعيات التي يعدها المعلم و يبنيها قصد تقريب المفاهيم و المعارف من ذهن المتعلم، و جعلها قابلة للفهم و الاستيعاب و الاكتساب و الممارسة

- **مقاربة بالأهداف: Approche par objectifs**

تستمدّ هذه المقاربة التّعليميّة مبادئها من النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس، حيث تهدف إلى تحديد الأهداف السّلوكيّة الّتي ينتظر من المتعلّم تحقيقها بعد مروره بتجربة تعليميّة ما، و قد أولت هذه المقاربة أهميّة بالغة للمتعلّم و اعتبرته محور العمليّة التّعليميّة.

- **مقاربة بالكفاءات Approche par Compétences**

يشير هذا المصطلح إلى المقاربة الحديثة الّتي بنيت عليها المناهج التّعليميّة في إطار الإصلاح التّربويّ، و هي مقاربة تقوم على الاهتمام بالمتعلّم و تهدف إلى جعله مسؤولا عن تعلّمه، و إكسابه مجموعة من الكفاءات المحدّدة سلفا ليتمكّن من التّعايش بشكل أفضل مع محيطه الاجتماعيّ، باستخدام طرائق تعليميّة تعتمد على تعليميّة الاستكشاف و حلّ المشكلات و إنجاز المشاريع و التّعلّم الجماعيّ...إلخ.

- **مقاربة بالمحتويات: Approche par contenus**

ترتكز هذه المقاربة على المحتوى التّعليميّ و تسعى إلى العرض الجيّد لهذا المحتوى باستخدام الطّريقة الّتلقينيّة، الّتي تعتمد على تلقين المعارف و تكديسها في ذهن المتعلّم، و هي بذلك تعدّ المتعلّم عنصرا سلبيًّا يقتصر دوره، في العمليّة التّعليميّة، على التّلقّي و الحفظ و الاسترجاع.

- **مقاربة بنيويّة: Approche structuralisme**

يشير هذا المصطلح إلى مقاربة تعليميّة ظهرت كردّة فعل على المقاربة التّقليديّة، و ذلك بإيعاز من علم اللّغة الوصفيّ و علم النّفس السّلوكيّ، و تركّز هذه الطّريقة على تعليم التّراكيب اللّغويّة و تجعلها في مرتبة أعلى من استعمالها.

- **مقاربة تقليديّة: Approche traditionnelle**

تعدّ المقاربة التّقليديّة و الّتي يطلق عليها عادة "مقاربة النّحو و التّرجمة" من أقدم المقاربات الّتي استخدمت في تعليم اللّغات، و لم تكن هذه المقاربة ذات أسس علميّة تذكر، و إنّما

اعتمدت على طريقة النّحو و التّرجمة الّتي كانت متّبعة في تعلّم اللّغات الميّتة (اليونانيّة واللاّتينيّة) و طبّقتها على تعليم اللّغات الحيّة مركّزة على القواعد النّحويّة، و الحفظ، و الاستظهار والاسترجاع، و ترجمة النّصوص.

- **مقاربة تواصليّة: Approche communicative**

يدلّ هذا المصطلح على مقاربة تعليميّة من أهمّ المقاربات الّتي استخدمت في تعلّم اللّغات الأجنبيّة و تعليمها، إذ دعت إلى تعليم اللّغة من أجل التّواصل، و عدم الاكتفاء بتعليم القواعد و البنى اللّغويّة معزولة عن سياقات استعمالها، لهدف إكساب المتعلّم "كفاءة تواصليّة" تمكّنه من معرفة قواعد اللّغة الهدف و القدرة على استعماله في مختلف المواقف التّواصليّة الّتي يمكن أن تواجهه في حياته اليوميّة، و ذلك باتّباع أساليب تعليميّة تقوم على التّواصل و التّفاعل.

- **مقاربة نصّيّة:Compétence textuelle**

يشير هذا المصطلح، حسب مناهج التّعليم الابتدائيّ، إلى مقاربة تعليميّة تقوم على أساس اتّخاذ النّصّ منطلقاً لكلّ الأنشطة التّعليميّة من قراءة و كتابة و صيغ و تراكيب، و تعبير...إلخ.

- **منهاج تقليديّ: Curriculum traditionnel**

هو عبارة عن المواد الدّراسيّة الّتي يجب أن تلقّن للمتعلّم في فصل دراسيّ أو سنة دراسيّة ما، و يعتمد المنهاج التّقليديّ على الكتاب المدرسيّ باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، و أمّا طريقة التّعليم فتعتمد على التّلقين و الحفظ و الاسترجاع ، و لذلك فإنّه يولي اهتماماً كبيراً للمادّة التّعليميّة، و يجعلها مركز العمليّة التّعليميّة، في حين أنّ المعلّم هو أداة تلقين هذه المادّة، أمّا المتعلّم فيعدّ وعاءً فارغاً قابلاً لاستيعاب ما يلقّنه المعلّم.

- **منهاج حديث: Curriculum moderne**

يشير هذا المصطلح إلى كلّ الخطط الموضوعة لتوجيه العمليّة التّعليميّة من أهداف ومحتويات تعليميّة، و طرائق التّعليم و وسائله، و أساليب التّقويم. و يهتمّ المنهج الحديث بالمتعلّم كمحور للعمليّة التّعليميّة في حين يتراجع دور المعلّم ليصبح موجّها و مرشدا له، كما أنّه يعتمد على تطبيق الطّرائق التّعليميّة الحديثة الّتي تقوم على التّواصل و البحث و الاكتشاف و التّعلّم التّعاونيّ...إلخ.

- **مهمّة: Tâche**

يحيل مفهوم المهمّة على معنى نشاطٍ تعليميٍّ عمليٍّ يقوم على التّواصل و التّفاعل الّذي يقوم به المتعلّم فرديًّا أو جماعيًّا، داخل القسم أو خارجه.

- **نصّ حيّ/ أصليّ:** Texte authentique

هو نصّ مستمدّ من صلب الممارسات التّواصليّة في المجتمع الّذي يتكلّم اللّغة المراد تعليمها، و يمسّ مختلف الموضوعات: الاجتماعيّة و الثقافيّة و الدينيّة و السّياسيّة والاقتصاديّة...إلخ، و يمكن الحصول على هذه النّصوص، مثلاً، من: الجرائد، مقاطع صوتيّة أو تسجيلات مثل الحوارات السّياسيّة و المواعظ الدينيّة، إعلانات مكتوبة و شفويّة، تقارير طبيّة...إلخ.

- **وسيلة تعليميّة: Moyen d'enseignement**

هي كل أداة يستعين بها المعلّم من أجل شرح المعارف و الخبرات الّتي يقدّمها للمتعلّم، و توضيح معانيها و تجسيدها، ممّا يساعده على اكتساب القيم و العادات والاتجاهات المراد له اكتسابها، و ذلك في جوّ من المتعة و التّأثير، و من أبرزها الخبرات المباشرة، الوسائل السّمعية البصرية الصّور و غيرها.

2- فهرس الأعلام:

- **أ.ب. بافلوف: (I.B. Pavlove)**

هو عالم وظائف أعضاء روسي (1849-1936)، من أشهر أعماله نظرية الاستجابة الشرطية التي فسر بها عمليّة التعلم.

- **ابن جنيّ:**

هو أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (322هـ- 392هـ)، ولد بالموصل نشأ وتعلم النحو فيها و يعد من أبرز اللّغويّين العرب، له مؤلّفات كثيرة في اللّغة أشهرها كتاب "الخصائص" وكتاب "سر صناعة الإعراب" .

- **أحمد المتوكل:**

باحث لغوي مغربيّ من أبرز الباحثين العرب الّذين اهتمّوا بالنّظريّة النّحويّة الوظيفيّة، و تطبيقها على النحو العربي، له مؤلّفات كثيرة في هذا المجال، سيتمّ ذكر بعضها ضمن هوامش هذا البحث.

- **إدوارد سابير: (Idward Sapir)**

عالم أمريكيّ من أصل ألمانيّ (1884-1939م) اشتغل بعلم اللّغة و بالأنثربولوجيا، تأثّر كثيرا بعلم النّفس السّلوكيّ، و يعدّ من الأوّائل الّذين طبّقوا أراء السّلوكيّين على اللّغة.

- **إكزافيي روجييه: Xavier Roegiers**

هو باحث بلجيكي و خبير دولي في التّربية، و رئيس المكتب الدّولي للتّربية والتّكوين، يعدّ من أبرز أعلام المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج.

- **أندريه مارتني:(André Martinet)**

لغويّ فرنسيّ (1908-1999) من أعلام حلقة براغ اهتمّ بدراسة الصّوتيّات الوظيفيّة، من أهمّ كتبه: مبادئ اللّسانيّات العامّة، الفونولوجيا كنوع من الصوتيات الوظيفية نظرية وظيفة اللغة.

- **ب.ف.سكينر: (B. F. Skinner)**

هو أخصائي علم النفس وسلوكي وفيلسوف اجتماعي أمريكي (1904 -1990 م) يعدّ من أبرز أعلام المدرسة السّلوكيّة في علم النّفس، من أهمّ كتبه (سلوك الكائنات) الصادر عام 1938م.

- **بول. هـ. غرايس: Paul. H. Grice**

من فلاسفة اللّغة الأمريكيين (1913-1988)، من جامعة هارفارد، يعدّ من روّاد اللّسانيّات التّداوليّة، حيث قدّم عدّة دراسات في هذا الشّأن خاصّة فيما يتعلّق بالمقصديّة والنّظريّة الحواريّة.

- **ثورندايك**(Thorndike)

هو عالم نفس أمريكي(1874 -1949) كانت بداياته في مجال نظريات التعلم والتعليم من خلال أبحاثه التي طرحها في عامي 1913 - 1914 عندما نشر كتابه علم النفس التربوي المؤلف من 3 أجزاء حيث قام فيه بطرح أفكاره الناتجة عن أبحاثه التجريبية والإحصائية وتوضيح مبادئ قوانينه التي اعتمد عليها في وضع نظريته الخاصة فيما يتعلق بطريقة التعلم سواء التعلم الإنساني أو التعلم الحيواني.

- **جان بياجيه: (Jean Piaget)**

عالم نفس و فيلسوف سويسري (1896-1980م) طوّر نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية. و يعدّ رائد المدرسة البنائية في علم النفس. من أهمّ كتبه، كتاب "اللغة والفكر عند الطفل" (Language and Thoughts of the child) الصادر سنة 1923م، و كتاب "الحكم و الاستدلال عن الطفل" (Judgement and Reasoning of the Child) الّذي صدر عام 1924م.

- **جون فيرث: (J. Firth)**

لغويّ إنجليزيّ (1890-1960) اهتمّ بدراسة الفونولوجيا إلى جانب اهتمامه بعلم الدّلالة، حيث يعدّ رائد النّظريّة السّياقيّة الّتي تهتمّ بالوظيفة التّواصليّة للّغة، و ترى أنّ المعنى لا يتحدّد إلاّ عن طريق السّياق.

- **جون. ر. سيرل: (John. R. Searle)**

من فلاسفة اللّغة ولد سنة 1932، يعدّ من أهمّ روّاد مدرسة أكسفورد، و من أعـــلام اللّسانيّات التّداوليّة حيث طوّر نظريّة أستاذه "أوستين" حول أفعال الكلام.

- **جون. ل. أوستين:**(J.L. Austin)

من فلاسفة اللّغة و رائدٌ بارزٌ من روّاد مدرسة أكســـفورد (1911-1960)، و مـــن مؤسّسيّ التّداوليّة، حيث يعدّ أوّل من وضع نظريّة أفعال الكلام، و من أهمّ مؤلّفاتـــه كتابـــه: "عندما نقول نفعل" (Quand dire c'est faire).

- **ديل هايمز: (Dell Hymes)**

لغوي أمريكي ولد سنة 1927 اهتمّ بالدّراسات الأنثربولوجيّة، يعدّ من أبرز مؤسّسيّ "إثنوغرافيا التّواصل"، الّتي أثّرت كثيرا في الدّراسات اللّسانيّة التّواصليّة.

- **رومان جاكبسون: (Roman Jakobson)**

لغويّ من أصل روسيّ (1896-1982)، من روّاد مدرسة بـــراغ، اهـــتمّ بدراســـة وظائف اللّغة، و بدراسة الأصوات الوظيفيّة، حيث يعـــدّ أحـــد مؤسّســـيّ الفونولوجيـــا الحديثـــة، و اهتمّ أيضاً بدراسة الشّعريّة. من أهمّ مؤلّفاته كتابه: "محـــاولات في اللّســـانيّات العامّة" (Essai De Linguistique Générale) الصادر سنة 1963.

- **سيمون ديك:** S. Dik (1940-1995)

هو باحث هولندي، يعد أول مؤسس لنظريّة النّحو الوظيفيّ و ذلك في كتابه الصـــادر سنة 1978، بعنوان: "النحو الوظيفي".

- **طه عبد الرحمن:**

فيلسوف مغربي ولد عام 1944، متخصص في المنطق وفلسفة اللغة والأخلاق .ويعد أحد أبرز الفلاسفة والمفكرين في مجال التداول الإسلامي العربي منذ بداية السبعينيات من القـــرن العشرين، من أهمّ كتبه: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، اللسان والميـــزان أو التكـــوثر العقلي.

- **عبد الكريم غريب:**

باحث مغربيّ مهتمّ بالشؤون التّربويّة ، و هو أستاذ التّعليم العالي بمعهد تكوين أساتذة السّلك الثانوي بمدينة الجديدة و أستاذ زائر ببعض الجامعات المغربيّة، له العديد من الكتب المؤلّفة و المترجمة من أهمّها: بيداغوجيا الكفايات، المنهل التّربويّ، مستجدّات التربية والتّكوين.

- **فردناند دي سوسير: (Ferdinand De Saussure)**

لغوي سويسري عاش ما بين سنتي: (1857-1913) و هو أوّل من أسّس للّسانيّات كعلم مستقلّ بذاته، و كان ذلك من خلال سلسلة من المحاضرات الّتي ألقاها في جامعة جينيف، ثمّ جمعت بعد موته في كتاب بعنوان: "محاضرات في اللّسانيّات العامّة" (Cours De Linguistique Générale) الصّادر سنة (1916).

- **كارل بوهلر: (K. Buhler)**

عالم نفسي ولغوي ألماني الجنسية (1879-1963) تكلم عن وظائف اللغة في الثقافة الغربية

- **كلارك ليونارد هل:** (Clark Leonard Hull)

هو عالم نفسي أمريكي (1884- 1952م) يعرف بنظريّته حول الدّافع أو الحافز الّتي فسّر بها عمليّة التّعلّم، حيث سعى لشرح التعلم والدوافع من خلال قوانين السلوك العلمية. من أهمّ أعماله، كتابه "مبادئ السلوك" (Principles of Behavior) الصّادر عام 1943.

- **لودفيغ فيتجنشتاين: L.Wittgenstien**

فيلسوف نمساويّ(1889-1951م) درس بجامعة كمبردج بإنجلترا و درّس بها، يعدّ من أبرز فلاسفة القرن العشرين، له عدّة مؤلّفات أهمّها: "رسالة منطقية فلسفية"و "تحقيقات فلسفية"

- **ليونارد بلومفيلد: (L. Bloomfield)** (1887-1949)

من اللّغويّين الأمريكيّين، اهتمّ بدراسة اللّغات الهندوأوربيّة، إلى جانب اهتمامه باللّسانيّات البنيويّة، و قد تأثّر كثيراً في دراسته للّغة بالنّظريّة السّلوكيّة، من أهمّ مؤلّفاته كتابه: اللّغة (Le Langage).

- **محمد الأخضر الصبيحي:**

أستاذ بكليّة الآداب و اللّغات بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة، و رئيس مركز التّعليم المكثّف للّغات بالجامعة نفسها، له بحوث عديدة في اللّسانيّات التّطبيقيّة و تعليميّة اللّغة، من أهمّ مؤلّفاته في هذا الشّأن: رسالته المقدّمة لنيل شهادة الماجستير بعنوان: التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي(1408هـ-1988م) ورسالته المقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه الموسومة ب: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي شعبة العلوم الإنسانية(2004م-2005م)، و كتابه: مدخل إلى علم النّص.

- **نعوم تشومسكي: (Noam Chomsky)**

لغوي أمريكي ولد سنة 1928، يعدّ مؤسّس النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، و من أبرز مؤلّفاته الّتي عنيت بهذه النّظريّة كتابه: "الأبنية النّحويّة" الصّادر سنة 1957، و كتابه "مظاهر النّظريّة النّحويّة"، و مازال تشومسكي يطوّر نظريّته اللّسانيّة إلى يومنا هذا حيث أصبحت تهتمّ بالمعنى و تواكب التّطوّرات اللّسانيّة.

- **يحي بعيطيش:**

هو أحد الباحثين الجزائريين المهتمين بالدراسات الوظيفيّة و على رأسها النّحو الوظيفيّ،و يعمل حاليا أستاذا للنحو الوظيفي بقسم الآداب و اللّغة العربيّة جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، من أهمّ كتبه في النحو الوظيفي، الأطروحة الّتي قدّمها لنيل شهادة الدّكتوراه بعنوان: "نحو نظرية وظيفية للنحو العربي".

قائمة المصادر و المراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- المصادر و المراجع العربيّة:

1- إبراهيم عبد العزيز الدعيلج: الاتصال و الوسائل و التقنيات التعليمية، الأردن، عمـــان، دار صفا للنشر و التوزيع، ط1، 1432هـــ-2011م.

2- إبراهيم مطاوع و آخرون: الوسائل التعليمية، مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصـــرية، ط3، 1979م.

3- أ.ج.روميسوفيسكي: اختيار الوسائل التعليمية و استخدامها وفق مدخل الـــنّظم، ترجمـــة: صلاح عبد المجيد العربي، المركز العربي للتقنيات التربوية، بريطانيا، لنـــدن، كوجـــان بـــيج المحدودة، ط2، 1976م.

4- أحمد أبو الحسن بن فارس، تحقيق: عبـــد الســـلام هـــارون، بـــيروت، دار الجيـــل، ط1، 1411هـــ-1991م.

5- أحمد الخطيب و آخرون: البحث و التقويم التربوي، الأردن، عمان، دار المســـتقبل للنشـــر والتوزيع، 1405هـــ- 1985م.

6- أحمد المتوكل: التركيبيات الوظيفيـــة قضايـــا و مقاربـــــات، الربـــــاط، مكتبـــــة دار الأمـــان، 1426هـــ-2005م.

7- اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2، 2010م.

8- الوظائف التداولية في اللّغة العربية، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط5، 1405هـــــ-1985م.

9- الوظيفية بين الكلية و النمطية، الرباط، دار الأمان، ط1، 1324هـــ-2003م.

10- قضايا اللغة العربية في اللّسانيّات الوظيفيّة بنية الخطاب من الجملة إلى النص، المغرب، الرباط، دار الأمان، 2001م.

11- من البنية الحملية إلى البنية المكونية، الوظيفة المفعول في اللغة العربية، المغرب، الدار البيضـــاء، دار الثقافة، 1987هـــ-1407م.

12- أحمد خيري كاظم و عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج، الأردن، عمان، دار الفكر ناشرون و موزعون، ط1، 1428هـ - 2007م.

13- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات التربية و التعليم إنجليزي فرنسي عربي، مصر، دار الفكر العربي، 1980م.

14- أحمد شوقي: ديوان الشوقيات، تحقيق: محمد نعيم بربر، بيروت، المكتبة العصرية، 1431هـ- 2010م، المجلد1.

15- أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي دراسة تحليلية، المغرب، مطبعة الرباط نات المغرب، 2011م.

16- المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، المغرب، مطبعة الرباط نات المغرب، 2012م.

17- أحمد مختار عمر: علم الدّلالة، مصر، عالم الكتب، ط5، 1998م.

18- أحمد مومن: اللسانيات النشأة و التطور، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4، 2008م.

19- الأزهريّ أبي منصور محمد بن أحمد بن الأزهر: تهذيب اللغة، تحقيق: عبد الرحمن مخيمر، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1425هـ-2004م.

20- أزوالد ديكرو و جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياش، بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط2، 2007.

21- اكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006م.

22- بيداغوجيا الإدماج أنظمة التربية و التكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي و حماني أقفلي، المغرب، الدار البيضاء، مكتبة المدارس، ط1، 1432هـ-2011م.

23- التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدارالبيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1428هـ-2007م.

24- ألان.أ .جلاتهورن : قيادة المنهج ، ترجمة: سلام سيد أحمد و إبراهيم محمد الشافع و بوربيع أحمد حمودة، وموافق بن فواز الرويلي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، ط1، 1415هـ-1995م.

25- أ. مادنيك سارنوف و آخرون: التعلم، ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، القاهرة، مكتبة أصول علم النفس الحديث، بيروت، دار الشروق، ط3، 1409هـ- 1989م.

26- أندريه مارتيني: مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة سعيد زبير، الجزائر، دار الآفاق

27- أنور عقل: نحو تقويم أفضل، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 1421هـ-2001م.

28- باتريك لومير: علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفايات و بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2011م.

29- بدرية المفرج و آخرون: الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا، الكويت، وزارة التربية، 2006-2007م. متاح على الرابط الإلكتروني الآتي: faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=3355

30- بريجيته بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مصر، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، ط1، 1425هـ-2004م.

31- بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استخدامها، مكتبة المحتسب، عمان، دار إحياء العلوم، بيروت، ط2، 1406هـ - 1986م.

32- بو بكر خيشان و آخرون: كتاب التلميذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط2، 2004 – 2008.

33- بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط 2، 2003م.

34- تون. أ. فان دايك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري، القاهرة، دار القاهرة للكتاب، ط1، 1421هـ- 2001م.

35- جاك موشلر و آن ريبول: القاموس الموسوعي للتّداولية، ترجمة: مجموعة من الأساتذة و الباحثين، إشراف: عز الدين المجدوب، تونس، المركز الوطني للترجمة، 2010م. متاح على الرابط الإلكتروني الآتي: http://lisaanularab.blogspot.com/2012/11/blogpost_6473.html

36- التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة: سيف الدين دغفوس و محمد الشـــيباني، ط1، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2003، متوفر على الرابط الإلكتروني الآتي:
http://www.ta5atub.com/t2221-topic .

37- جان بياجي: علم النفس و فن التربية، ترجمة: محمد بردوزي، سلسلة معالم، المغرب، الـــدار البيضاء، دار توبقال، ط6، 1995م.

38- جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي: تفسير الجلالين بهامش القرآن الكريم مذيلا ب: لباب النقول في أسباب النزول للسيوطي، بيروت، دار صبح و إديوسفت للنشر.

39- جمال جمعة عبد الرحيم: تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، الأردن، عمان، دار يافا العلميـــة للنشر و التوزيع، 2006م.

40- ج. ميالاريه: سيكلوجية استخدام الوسائل السمعية و البصرية في التعليم الابتدائي، ترجمـــة: مصطفى بدران، سلسلة الألف كتاب، القاهرة، مؤسسة سجل العرب.

41- جميل حمداوي و آخرون: اللغة والتواصل التربوي الثقافي مقاربة نفسية تربوية، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2008م.

42- ابن جني: الخصائص، تحقيق: عبد السلام الهنداوي، لبنـــان، دار الكتـــب العلميـــة ، ط 2، 1424هـــ- 2002م، ج1.

43- جواكيم دولزو آخرون: لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عز الدين الخطابي و عبـــد الكـــريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعـــة النجـــاح الجديـــدة، ط1، 2005م.

44- جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسيّ المعاصر، الأردن، عمـــان، دار الفكر، ط4، 1425هـــ-2004م.

45- جون سيرل: اللغة والعقل و المجتمع الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة: سعيد الغـــانمي، ط1، الجزائر منشورات الاختلاف، المغرب، المركز الثقافي العربي، ، لبنان، الدار العربيـــة للعلـــوم، 1427هـــــ-2006 م. متـــــاح علـــــى الـــــرّابط الإلكتـــــرونيّ الآتي:
http://alexandra.ahlamontada.com/t1303-topic

46- جون.ل. أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قنيني، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 1991. متاح على الرّابط الإلكترونيّ الآتي: http://majles.alukah.net/t65547

47- جون ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط1، 1985م.

48- الجوهري إسماعيل حمادة: الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط3، 1404هـ- 1984م.

49- جيفري سامسون: المدارس اللسانية التسابق و التطور، ترجمة: محمد زياد كبة، المملكة العربية السعودية، مطابع جامعة الملك سعود،1417هـ. متاح على الرابط الإلكتروني الآتي: http://lisaanularab.blogspot.com/2012/02/blog-post_6016.html

50- الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992م.

51- حارث عبود: الاتصال التربوي، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2009م.

52- الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، ط1، 2006م.

53- الوضعية المشكلة تعاريف و مفاهيم، سلسلة المعارف البيداغوجية، المغرب، الرباط، دار نشر المعرفة، ط1، 2010م.

54- حسن عماد مكاوي و ليلى حسن السيد: الاتصال و نظرياته المعاصرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 1429هـ- 2008م.

55- حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000.

56- الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، المغرب، أفريقيا الشّرق، 2011م.

57- حسين محمد أبو رياش و غسان يوسف قطيط: حل المشكلات، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2008م.

58- حسين محمد حسنين: التدريس باستخدام طريقة المشروع، الرزمة التدريبية للمعلمين في الوطن العربي، الأردن، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، ط1، 1428هـ-2007م.

59- حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، مصر، دار المعرفة الجامعية.

60- خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1425هـ-2005م.

61- دايان لارسن فريمان: أساليب و مبادئ في تدريس اللغة، سلسلة أساليب تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية، ترجمة: عائشة موسى السعيد، المملكة العربية السعودية، مطابع جامعة الملك سعود، 1418هـ-1997م.

62- دلال ملحس إستيتية و عمر موسى سرحان: تكنولوجيا التعليم و التعليم الإلكتروني، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2007م.

63- الدمرداش عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ط5، 1405هـ-1985م.

64- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة: عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، 1994م.

65- رائدة خليل سالم: تكنولوجيا التعليم، الأردن، عمان، مكتبة المجتمع العربي، ط1، 1428هـ- 2007م.

66- راشد محمد عطية أبو صواوين: تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث و الاستماع دراسة تطبيقية، مصر، إيترك للطباعة، ط1، 2005م.

67- رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي و مبارك حنون، سلسلة المعرفة الأدبية، المغرب، دار توبقال للنشر، ط 1، 1988م.

68- زاهر أحمد: تكنولوجيا التعليم كفلسفة و نظام، مصر، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ط1، 1996م، ج1.

69- سعيد حسني العزة: الوسائل التعليمية و التكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين و ذوي الإعاقات المختلفة، الأردن، عمان، دار الثقافة، ط1، 1431هـ-2010م.

70- سمير شريف إستيتية: اللسانيات المجال و الوظيفة و المنهج، الأردن، عالم الكتب الحديث، ط1، 1425هـ- 2005م.

71- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، فلسطين، غزة، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2006م.

72- السيد سلامة الخميسي: التربية و المدرسة و المعلم قراءة اجتماعية ثقافية، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

73- شارل بوتون: اللّسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم مقداد، و محمد رياض المصري، دمشق، دار الوسيم للخدمات الطباعية. متاح على الرابط الإلكتروني الآتي: www.mohamedrabeea.com/books/book1_12129.pdf

74- صالح إسماعيل عبد الحق: التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، بيروت، دار التنوير للطباعة و النشر، ط1، 1993م. متاح على الرّابط الإلكترونيّ الآتي: http://lisaanularab.blogspot.com/2012/02/blog-post_724.htm:

75- صلاح الدين الخزامي و آخرون: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مجلة علوم التربية، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2007م.

76- الطاهر بومزبر: التواصل اللساني و الشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، منشورات الاختلاف. متوفر على الرّابط الإلكتروني الآتي: http://www.neelwafurat.com

77- طه عبد الرحمن: التواصل و الحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية، الدرس العاشر، الرباط، المغرب، مطبعة المعارف الجديدة. متاح على الرابط الإلكتروني الآتي: http://www.books4all.net

78- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسات في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2007م.

79- عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر، ط1، 1430هـ- 2009م.

80- عبد الرحمن حاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان، الجزائر، موفم للنشر، 2007م.

81- عبد الرحيم الضاقية: المدرسة المغربية و سؤال التواصل، السلسلة البيداغوجية، عدد28، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2009م.

82- عبد السلام المسدي: الأسلوبية و الأسلوب، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط5، 2006م.

83- اللسانيات و أسسها المعرفية، سلسلة المكتبة الفلسفية، تونس الدار التونسية للنشر، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986م.

84- عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية اللغة و تقنيات التعبير و التواصل، المغرب، الدار البيضاء، منشورات Top édition، ط1، 1428هـ-2007م.

85- عبد القادر الغزالي: اللسانيات و نظرية التواصل رومان ياكبسون نموذجا، سوريا، دار الحوار للنشر و التوزيع، ط1، 2003م

86- عبد الكريم غريب: البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة و المعقدة، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التّربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1435هـ-2014م.

87- المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكلوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، 2006م، ج1.

88- بيداغوجيا الإدماج المفاهيم و المقاربات الديداكتيكيّة للممارسات الإدماجية، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 2011م.

89- بيداغوجيا المشروع، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1429هـ-2008م.

90- مستجدات التربية و التكوين، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1435هـ-2014م.

91- عبد اللطيف الجابري: إدماج و تقييم الكفايات الأساسية، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1430هـ-2009م.

92- عبد اللطيف الفاربي و آخرون: المدرس و التلاميذ أية علاقة، سلسلة علوم التربية، العدد03، المغرب، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط3، 1991م.

93- عبد اللطيف الفاربي و آخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددين: 09-10، المغرب، دار الخطابي، ط1، 1994م.

94- عبد اللطيف بن حسين بن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، عمان، الأردن، دار المسيرة، ط2، 1430هـ-2009م.

95- تخطيط المناهج و صياغتها، الأردن، عمان، دار الحامد، ط1، 2008م.

96- عبد المجيد شكري: الإذاعة المدرسية في ضوء تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية للقرن الواحد و العشرين، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 1421هـ2000م.

97- عبد النبي رجواني و آخرون: مجالات و آفاق تكوين الأساتذة منهجيات التدريس، بإشراف عبد النبي رجواني، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق. 2008م.

98- العربي عقون: مدخل إلى التقييم التربوي ، الجزائر، عين مليلة، دار الهدى، 2006 م.

99- العربي فرحاتي: أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010م.

100- عز الدين البوشيخي: التواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2012م.

101- عز الدين الخطابي و زهور حوتي: التواصل نظريات و مقاربات جاكبسون مونان ميبكي هابرماس و آخرون، منشورات عالملا التربية، المغرب، مطبعة النجاح الجديددة، ط1، 1428هـ- 2007م.

102- عزيمة سلامة خاطر: المناهج مفهومها أسسها تنظيمها تقويمها و تطويرها، ليبيا، طرابلس، الجامعة المفتوحة، ط1، 2002م.

103- علي آيت أوشان: اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء،ط1، 1988م. متاح على الرّابط الإلكترونيّ الآتي : https://uqu.edu.sa/aasharaf/ar/213889

104- اللسانيات و الديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، السلسلة البيداغوجية، العدد25، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 2005م.

105- علي تاعوينات: التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2009م. متاح على الرابط الإلكتروني الآتي:
www.infpe.edu.dz/pubinfpes/livers_infpe/livre_t/com.pdf

106- علي حسين حجاج: نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، ج1، 1983م. متوفّر على الرابط الآتي:
https://uqu.edu.sa/hazahrani/ar/71747

107- نظريّات التعليم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، ج2، 1986م. متاح على الرّابط الإلكترونيّ الآتي:
https://uqu.edu.sa/hazahrani/ar/76887

108- علي راشد: اختيار المعلّم و إعداده و دليل التربية العملية، سلسلة المعلم الناجح و مهاراته الأساسية، الكتاب الثاني، القاهرة، دار الفكر العربي، 1416هـ-1996م.

109- عمر أوكان: اللغة و الخطاب، القاهرة، رؤية للنشر و التوزيع، ط1، 2011م.

110- عمر بيشو: ديداكتيك الكفايات و الإدماج، المغرب، الدار البيضاء، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط1، 2010م.

111- غانم سعيد شريف و حنان عيسى سلطان: الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار العلوم للطباعة و النشر، 1403هـ-1983م.

112- فؤاد سليمان قلادة: الوسائل و الأجهزة التعليمية المعملية، مصر، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.

113- فاخر عاقل: التعلّم و نظريّاته، بيروت، دار العلم للملايين، ط7، 1993.

114- فاروق البوهي و محمد غازي بيومي: دراسات في إعداد المعلم، مصر، دار المعرفة الجامعية.

115- فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون دراسة و نصوص، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 1413هـ-1993م.

116- فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر: دليل التربية العلمية و إعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر. الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م.

117- فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علواش، الرباط، مركز الانمـــاء القـــومي، 1986م.

118- فردناند دي سوسير: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي و محمـــد النصـــر، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1996م.

119- فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربـــوي، الجزائـــر، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد17.

120- بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد و المتطلبات، الجزائر، دار الخلدونية، 2005م.

121- فليب بيرينو و آخرون: أيّ مستقبل للكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغـــرب، الـــدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1426هـــ-2005م.

122- فيليب جوناييز: نحو فهم عميق للكفايات الكفايات و السوسيوبنائية، ترجمة: عبـــد الكـــريم غريب و عز الدين الخطابي، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجـــاح الجديدة، ط1، 1426هـــ-2005م.

123- فليب جوناييز و سيسيل فاندر بورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2011م.

124- فليب ميريو و آخرون: قضايا البيداغوجيا الحديثة و رهاناتها، ترجمة: عز الـــدين الخطـــابي، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2013م.

125- قاسم علي الصراف: القياس و التقويم في التربية و التعليم، القاهرة، دار الكتـــاب الحـــديث، 1422هـــ-2002م.

126- كريستيان بوسمان و آخرون: أيّ مستقبل للكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1426هـــ-2005م.

127- كريستيان ديبوير و بيرناديت نويل: تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج و الممارسات و السياقات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب، الدار البيضاء، منشورات عالم التّربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2012م.

128- كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية و المناهج، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر، ط1، 1425هـ- 2005م.

129- مادي لحسن: تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، المغرب، الدار البيضاء، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. ص07.

130- المبروك عثمان و آخرون: أسس المناهج التعليمية، دار قتيبة للنشر و التوزيع، ط1، 1409هـ- 1989م.

131- مجد الدين بن يعقوب الفيروزآبادي: القاموس المحيط، بيروت، دار الجيل.

132- محسن علي عطية: المناهج الحديثة و طرائق التدريس، الأردن، عمان، دار المناهج، 1430هـ-2009م.

133- محمد أبو بكر بن الحسن بن دريد: جمهرة اللّغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ط1، 1987م.

134- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، منشورات الاختلاف، ط1، 1429هـ-2008م.

135- محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، الرباط، دار الأمان، الجزائر، منشورات الاختلاف، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 1431هـ-2010م.

136- محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، الأردن، عمان، دار المسيرة، ط1، 1432هـ-2011م.

137- محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى، 2002م.

138- محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع و حل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربة و تحسين مستواهم، الجزائر، 2006م. متوفر على الرابط الإلكتروني الآتي:
www.infpe.edu.dz/pubinfpes/livers_infpe/livre_t/edu_aproche.pdf

139- محمد جابر علي الزبيدي و ناهل كمال خليل العبيدي: الوسائل و التقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني و التقني، ليبيا، طرابلس، المركز العربي للتدريب المهني و إعداد المدربين، ط1، 2001م.

140- محمد حسين آل يسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، لبنان، دار القلم، بغداد، مكتبة النهضة.

141- محمد زياد حمدان: الوسائل التعليمية مبادئها و تطبيقاتها، لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة للطبع، ط1، 1401هـ-1981م.

142- محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم، الجزائر، معسكر، مطبعة غريس، ط2.

143- محمد عابد الجابري: التواصل نظريات و تطبيقات، الكتاب الثالث، سلسلة فكر و نقد، بيروت، لبنان، الشبكة العربية للأبحاث و النشر، ط1، 2010م.

144- محمد عبد الرحيم عدس: المعلم الفاعل و التدريس الفعال، الأردن، دار الفكر للطباعة و النشر، ط1، 1421هـ-2002م.

145- محمد عبد العليم مرسي: المعلم و المناهج و طرائق التدريس، المملكة السعودية، الرياض، دار عالم الكتب، 1405هـ-1985م، ط1.

146- محمد علي السيد: الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2008م.

147- محمد عيسى الطيطي و آخرون: إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية، الأردن، عمان، عالم الثقافة للنشر و التوزيع، 1428هـ- 2008م.

148- محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، الأردن، عمان، دار المسيرة، ط4، 1428هـ- 2008م.

149- محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2003م.

150- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988م.

151- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2002م.

152- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط1، بيروت، دار الطليعة، 2005م. متاح على الرّابط الإلكترونيّ الآتي:-http://lisaanularab.blogspot.com/2011/10/blog-post_2364.html

153- مصطفى عبد السميع محمد: مهارات الاتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم، الأردن، دار الفكر، ط1، 1424هـ- 2003م.

154- مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته و تدريبه، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون و موزعون، ط1، 1426هـ-2005م.

155- المصطفى لخصاصي: بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، السلسلة البيداغوجية، عدد27، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 2009م.

156- ابن منظور جمال الدين بن مكرم: لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط1، 2000م.

157- ميشال زكريا: الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، لبنان، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط2، 1406هـ-1986م. متاح على الرّابط الإلكترونيّ الآتي:
http://lisaanularab.blogspot.com/2012/01/blog-post_893.html

158- ميلود حبيبي: الاتّصال التّربوي و تدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنّماذج و الأنساق، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993م.

159- ناصر أحمد الخوالدة و يحيي إسماعيل عيد: مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقاتها العلمية في تدريس التربية الإسلامية، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ط1، 2005م.

160- نايف خرما و علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، 1988م. متاح على الرّابط الإلكترونيّ الآتي:
https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/.../00019.pdf

161- نذير بن يربح: التعليم الإشكالي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ضمن كتاب: ملفات سيكوتربوية تعليمية، ملفات هومة، الجزائر، دار هومة، 2010م.

162- نعوم تشومسكي: اللغة و مشكلات المعرفة محاضرات ماناجوا، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، المغرب، الدار البيضاء، دار توبقال، ط1، 1990م. متوفّر على الرّابط الإلكترونيّ الآتي: http://www.arab-unity.net

163- جوانب من نظرية النحو، ترجمة: مرتضى جواد باقر، الموصل، العراق، مطابع جامعة الموصل، 1985م.

164- هاشم عواضة: تقويم التعلم، بيروت، دار العلم للملايين، ط1، 2010م.

165- يحي بعيطيش و آخرون: تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النظرية و التطبيق، مختبر اللغات و الترجمة، جامعة قسنطينة1، الجزائر، مؤسسة الرجاء للطباعة و النشر، 2014م.

166- يحي بعيطيش و آخرون: معجم مصطلحات أدبية و لسانية فرنسي عربي، إشراف: حسن بوساحة، مخبر اللغات و الترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، مؤسسة الرجاء للطباعة و النشر، 2014م.

- المناشير الوزارية:

167- بوبكر خيشان و آخرون: دليل المعلم اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط3، 2009 م.

168- راضي المهيري و آخرون: التعلمات الاختيارية، الوثيقة البيداغوجية، تونس، المركز الوطني البيداغوجي، 2004م.

169- سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازوروتي : لغتي الوظيفية دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2004 – 2005.

170- القرار رقم 27 مؤرّخ في 25 جوان 2013 يتضمن فتح مسابقة على أساس الشّهادات للالتحاق بسلك أستاذ المدرسة الابتدائية لجميع المواد، ضمن: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الوطنية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، وزارة التربية الوطنية، جوان 2013، العدد561.

171- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003م.

172- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005،

173- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011.

174- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011.

175- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011.

176- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011.

177- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرّابعة من التعليم الابتدائي، 2011.

178- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012.

179- مديرية التعليم الأساسي و اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011.

180- مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ديسمبر، 2003م.

181- وزارة التربية الوطنية و مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ط2، ديسمبر 2009، ج1.

182- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي: منشور رقم 01 مؤرخ في 18 رجب 1434هـ الموافق ل 28 ماي 2013 المتعلق بالتسجيل الأولي و توجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2013-2014.

- **الرسائل الجامعيّة:**

183- شادي عبد الله أبو عزيز: معايير الجودة في تصميم و إنتاج الوسائل التكنولوجية في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، بحث مقدّم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج و تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 1430هـ-2009م.

184- قرايرية حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية في المقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، 2009-2010. متاحة على الرّابط الإلكترونيّ الآتي:

edu. bu.umc.edu.dz/theses/psychologie/AHER3585.pdf

185- محمد الأخضر الصبيحي: التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات، جامعة قسنطينة، 1408هـ-1988م.

186- المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي شعبة العلوم الإنسانية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم في اللسانيات، جامعة منتوري قسنطينة، 2004م-2005م.

187- محمود بدوي: مفهوم المهمة و استثماره في تدريس العربية لغير الناطقين بها، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في تعليم اللغات، جامعة قسنطينة، 1996-1997م.

188- يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة في اللسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006.

- **المجلاّت و الجرائد:**

189- أحمد أوزي: تقديم لمجلّة علوم التّربية، العدد60، أكتوبر2014.

190- خالد ناصر الدين: الآداب و الكفايات اللازم توفرها في المدرس. مجلة علوم التربية. العدد60، أكتوبر2014.

191- صباح سليماني: ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، عدد23، نوفمبر2011. متوفّر على الرّابط

الإلكتـــروني الآتي: -revues.univ-biskra.dz/index.php/sh/article/view/940

192- صلاح الدين إبراهيم حمادة: معايير اختيار المعلم في الفكر الإسلامي كمدخل لضمان الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين و جماعة المديرين للمدارس، مجلة التربية، مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، قطر، مارس 2009م، عدد168.

193- عايد حمدان سليمان الهرش: الحاسوب و تعلّم اللّغة العربيّة، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد: 12، 1999م.

194- عبد الرحمن حاج صالح: أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مُدَرِّسِي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، إصدار معهد العلوم اللسانية و الصوتية، جامعة الجزائر. العدد: 4، 1973-1974م.

195- عبد العزيز العلوي الأمراني: نحو تكوين مهنيّ متمركز حول تطوير الكفايات المهنية للمدرسين، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصّصة العدد58، يناير2014.

196- عبد الكريم قريشي: أهمية و ضرورة الوسائل التعليمية في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، عدد11، 1999م.

197- عبد الوهاب صديقي: اللسانيات و تدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد، مجلة علوم التربية، عدد54، يناير2013م.

198-علي أسعد وطفة: الإصلاح التربوي في الوطن العربي تحديات و تطلعات مستقبلية، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، العدد06، 2001م. متوفّر على الرّابط الإلكترونيّ الآتي: (http://www.watfa.net/index.php).

199- علية بيبية: الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، مجلة حوليات التراث، مجلة محكّمة تصدر عن كلية الآداب و الفنون، جامعة مستغانم، العدد9، 2009م.

200- غزال مختارية: مصطلحا الاتصال و التواصل، مجلة اللغة و الاتصال، يصدرها مخبر اللغة العربية و الاتصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد02، أفريل 2006م.

201- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال: الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، دورية أكاديمية نصف سنوية تصدر عن كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة، عدد04، 2006م.

202- فوزية عدنان: التكوين و التكوين المستمر رؤية جديدة، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، المغرب، الدار البيضاء، دار النجاح الجديدة، العدد: 60، أكتوبر2014.

203- قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد04، 19 محرم 1429هـ-27 يناير2008م.

204- المادة 42 مكرر من المادة 08 من المرسوم التّنفيذي رقم 12-240 مؤرّخ في 08رجب عام 1433 الموافق ل29 مايو 2012 يعدّل و يتمم المرسوم التّنفيذي رقم 8-315 المؤرخ في 11شوال 1429 الموافق ل 11أكتوبر 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائريّة، عدد34.

205- المادة 45 من المادة 10: تعدل و تتمم المادّة 45 من المرسوم التنفيذي رقم08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008، ضمن: الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائريّة، الجزائر، المطبعة الرسمية، العدد 34، 13 رجب1433هـ-3 يونيو2012م.

206- محمد الأخضر صبيحي: اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ دورية أكاديمية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد3، 2007م.

207- تعليميّة اللّغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة محكمة تصدر عن جامعة منتوري قسنطينة، العدد: 35، جوان2011م.

208- محمد الدريج: المواكبة التربوية، نحو تأسيس نموذج/منظومة لتجويد التعليم و محاربة الهدر المدرسيّ، مجلة علوم التربية، العدد60، أكتوبر2014.

209- يحي بعيطيش: تعليميّة اللّغات الحية النشأة و التطور، مجلة الدراسات اللغوية، مجلة متخصصة في الدراسات اللغوية تصدر عن مختبر الدراسات اللغوية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد06، 1426هـ-2005م.

- **الملتقيـــات:**

210- أحمد شكري: و ضع المعلم في المجتمع النامي، ضمن كتاب: المؤتمر الأول لإعداد المعلمـــين، تحرير: عبد العزيز الجلال و آخرون، المملكة المغربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز، أيام 8-13 صفر 1394هـــ- 4 و 7 مارس، 1974م، مؤسسة مكة للطباعة و الإعلام.

211- أشغال اليوم الدراسي لإتمام عرض التكوين الخاص بمعلم المدرسة الابتدائية، تخصص لغة عربية، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة. يوم 6 أفريل 2010م، (ملف pdf من إدارة قسم اللغـــة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة)

212- حورية ترزولت عمروني و جعفور ربيعة: أهمّيّة التّواصل البيداغوجي في التفاعل الصفي، مقال مقدم للملتقى الدولي: سيكلوجية الاتصال و العلاقات الانسانية، جامعة ورقلة، 20و 21و 22 مـــــارس 2005م. متــــاح علــــى الـــــرابط الإلكتـــــروني الآتي :http://resportal.iugaza.edu.ps/icpaper.aspx?id=5144

213- رمضان عمومن و حمزة معمري: رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايـــات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. متـــاح علـــى الـــرابط الإلكتروني الآتي:manifest.univ-ouargla.dz/.../718

214- سليمان المزين و سامية إسماعيل سكيك: التواصل الصفي و علاقته بمشكلات الانضـــباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات، ورقة مقدمة لمؤتمر الحوار و التواصـــل التربوي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، 1432هـــ-2011م. متاح على الرابط الإلكتـــــــــــــــــــــــــــروني الآتي:
http://resportal.iugaza.edu.ps/icpaper.aspx?id=5144

215- محمد الأحمد الرشيد: تدريب المعلمين أثناء العمل، المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكـــة العربية السعودية.

- المراجع الأجنبيّة:

216- Claire Tardieu: La Didactique des langues en 4 mots-clés: communication, Culture, Méthodologie, évaluation, Paris, Ellipses, 2008.

217- Dell. H. Hymes: Vers la compétence de communication, longues et apprentissage des longues , traduction du froncer :M. Franklin et M. College , Paris ,Hatier,1984.

218- Erald Schlemminger: La pédagogie Freinet et le travail en projet: "plus de manuels scolaires", In dossier, les TPE

219- Evelyne Bérard : L'approche communicative Théorie et pratiques, Paris, CLE International,1991.

220- H.G. Widdowson: Une approche communicative de l'enseignement des langues, Traduction de Katsy et Gérard Blamont, Paris, Hatier-Credif, 1981.

221- J.C. Richards end R. Chmidt: Longman Dictionary of Language Teatching and Applied Linguistics, London, Pearson Education, 3rd ed, 2002.

222- Jean Dubois et outres: Dictionnaire De Linguistique, Paris, Larousse, 2éd, 2002.

223- Jean Pierre Robert: Dictionnaire pratique de didactique du FLE , Collection L'essentiel Fronçais ,Paris, Ophrys, 2emed, 2008.

224- Léonard Bloomfield: le langage, avant propos de Frédéric François, bibliothèque scientifique, Payot, Paris, 1970.

225- Pierre Martinez: La didactique du longue étrangères, Que sais-je? France, Presses universitaires de France, 3em éd, 2002.

226- Roman Jakobson: Essais de linguistique générale, les éditions de minuit, 1963.

1- فهرس الأشكال:

عنوان الشّكل	الصفحة
شكل رقم (01) يمثّل الفرق بين الاتّصال و التّواصل	07
شكل رقم(02) يمثّل خطاطة التّواصل عند "رومان جاكبسون"	08
شكل رقم (03) يمثّل دارّة التّواصل عند "دي سوسير"	14
شكل رقم(04) يمثّل تصوّر الدّليل عند "بوهلر"	20
شكل رقم(05) يمثّل أهمّ أركان النّظريّة السّياقيّة ل "فيرث"	22
شكل رقم(06) يمثّل أبعاد التّواصل عند "ديك	24
شكل رقم(07) يمثّل أهمّ عناصر التّواصل الصّفّيّ	28
شكل رقم (08) يمثّل أنموذج التّواصل المتمركز حول المعلّم	33
شكل رقم (09) يمثّل أنموذج التّواصل المتمركز حول المادّة التّعليميّة	34
شكل رقم(10) يمثّل العلاقة التّواصليّة المتبادلة بين المعلّم و المتعلّم	35
شكل رقم (11) يمثّل أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم	36
شكل رقم (12) يمثّل عناصر المنهج التّقليديّ مرتّبة حسب أهمّيّتها في العمليّة التّعليميّة	137
شكل رقم (13) يمثّل عناصر المنهج الحديث مرتّبةً حسب أهمّيّتها في العمليّة التّعليميّة	139
شكل رقم(14) يوضّح أهمّ نقاط تلاقي المقاربة التّواصليّة و المقاربة بالكفاءات	159
شكل رقم (15) يمثّل العلاقة بين النّحو الوظيفيّ و النّحو التّعليميّ	179
شكل رقم (16) يبيّن مكوّنات الوضعية المشكلة	187
شكل رقم (17) يبيّن أثر الوضعيّة المشكلة في أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي	188
شكل رقم (18) يبيّن أهم خصائص التّدريس بالمشروع.	194

شكل رقم (19) يمثّل عناصر الكفاءة النّصيّة و علاقتها بالكفاءة التّواصليّة	215
شكل رقم(20) يمثّل أهميّة استخدام النصوص الحيّة عند تطبيق المقاربة النّصيّة.	219
شكل رقم(21) يمثّل خارطة الدّماغ البشريّ و مناطقه الإدراكيّة	239
شكل رقم (22) موقع الوسيلة التّعليميّة بين عناصر التّواصل الصّفيّ.	244
شكل رقم (23) يمثّل مخروط الخبرة.	247

2- فهرس الرّسوم البيانيّة:

عنوان الرسم البيانيّ	الصفحة
رسم بياني رقم (01) يمثّل نسب المناهج اللّسانيّة الّتي اطّلع عليها المعلّمون.	103
رسم بياني رقم(02) يمثّل نسب اطّلاع المعلّمين على فروع علم النّفس و نظريّاته.	107
رسم بياني رقم (03) يمثّل كيفيّة اطّلاع المعلّمين على نّظريّات علم النّفس	108
رسم بيانيّ رقم(04) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ الذي يتلقّونه مواكبٌ لما هو مستجدّ في السّاحة التّربويّة.	117
رسم بيانيّ رقم(05) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ ينبع من احتياجاتهم ومن العراقيل التي تواجههم في عملهم.	118
رسم بيانيّ رقم(06) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ يزاوج بين النّظريّة والتّطبيق.	119
رسم البيانيّ رقم(07) يمثّل رأي المعلّمين حول ما إذا كان التّكوين المستمرّ قد ساهم في النّهوض بمستوى أدائهم التّربويّ.	120
رسم بيانيّ رقم(08) يمثل رأي المعلّمين حول مدى ارتباط أهداف المناهج	163

بخدمة الوظيفة التواصلية للغة.	
رسم بيانيّ رقم (09) يمثّل رأي المعلّمين حول مدى ارتباط محتويات المناهج بالواقع المعيش.	167
رسم بياني رقم (10) يمثّل مدى تشجيع المعلّمين للتعاون بين المتعلّمين على حلّ المشكلات	190
رّسم بيانيّ رقم (11) يمثّل رأي المعلّمين حول أحسن طريقة يتّبعها التّلاميذ عند إنجاز مشروعٍ ما.	201
رسم بيانيّ رقم (12) يمثّل رأي المعلّمين حول مدى ارتبط النّصوص اللّغويّة المدرّسة بالواقع المعيش.	217
رسم بيانيّ رقم(13) يمثّل رأي المعلّمين حول أهميّة الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصّفيّ	245
رسم بياني رقم(14) يبيّن مكان اطّلاع المعلّمين على كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة.	264
رسم بيانيّ رقم(15) يمثّل نسب الوسائل التّعليميّة التي يستخدمها المعلّمون في التّدريس.	266
رسم بيانيّ رقم(16) يمثّل إجابة المعلّمين حول خصائص الوسائل التّعليميّة المتوفّرة في المدارس الابتدائيّة.	270
رسم بياني رقم(17) يمثّل إجابة المعلّمين حول كيفيّة تصرّفهم إن لم يجدوا الوسائل التّعليميّة المناسبة لموقف تعليميّ ما.	271

- **فهرس الجداول:**

عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (01) يمثّل الخصائص الّتي يتمّ اختيار المترشّحين على أساسها في المقابلة الشّفهيّة	94
جدول رقم (02) يحدّد المؤهّلات و الشّهادات المطلوبة في مسابقة توظيف معلّميّ اللّغة العربيّة لسنة 2013	97
جدول رقم(03) يمثل معايير انتقاء معلّميّ اللّغة العربيّة في مسابقة التّوظيف لسنة 2013	98
جدول رقم(04) يعقد مقارنة بين المناهج التقليديّة و المناهج الحديثة	141
جدول رقم(05) يمثّل بعض أهداف مناهج التّعبير الشّفوي و التّعبير الكتابيّ للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ.	163
جدول رقم(06) يمثّل محتويات التّعبير الكتابي الخاصّة بكلّ سنة من سنوات التّعليم الابتدائيّ.	168
جدول رقم (07) يمثل أهم الفروق بين البيداغوجيات التقليدية و بين بيداغوجيا المشروع.	197
جدول رقم (08) يبين الفرق بين الطّرائق التقليديّة و بين طريقة المشروع.	198
جدول رقم (09) يمثّل المجالات و الوحدات و المشاريع المقررة للسنة الأولى ابتدائي	203
جدول رقم (10) يمثّل مراحل إنجاز المشروع الأول للسّنة الأولى ابتدائي	204
جدول رقم (11) يمثّل مراحل إنجاز المشروع السّادس للسّنة الأولى ابتدائي.	206
جدول رقم(12) يبيّن أسس تسمية الوسائل التّعليميّة	236

- **ملخّص البحث باللّغة العربيّة:**

يندرج هذا البحث الموسوم ب: "نحو مقاربة تواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي" ضمن فرع من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة و هو تعليميّة اللّغة، حيث يدور موضوعه، بصفة عامّة، حول واقع تدريس اللّغة العربيّة لأبنائها، في مرحلة التّعليم الابتدائيّ.

ففي الوقت الّذي تتجاوز فيه الإصلاحات التّربويّة الخاصّة بمناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي العقد من الزّمن منذ تطبيقها، و رغم قيامها على المقاربة بالكفاءات الّتي تعدّ من أهمّ المقاربات التّعليميّة وأحدثها، فإنّ عمليّة تدريس اللّغة العربيّة مازالت تعاني من المشاكل و الصّعوبات نفسها الّتي كانت تطرح قبل هذه الإصلاحات، و خاصّة منها ما يتعلّق بطغيان الطرائق و الأساليب التّلقينيّة على عمليّة التّدريس، ممّا أدّى إلى ضعف المستوى اللّغوي لدى التّلاميذ، و عدم تمكّنهم من قواعد اللّغة و استعمالها على حدّ سواء.

من هنا قدّم هذا البحث المقاربة التّواصليّة، على اعتبار أنّها من المقاربات التّعليميّة الحديثة و الفعّالة الّتي تدعو إلى تدريس اللّغة بطريقة تواصليّة، لاستثمارها في تحسين تطبيق المقاربة بالكفاءات، و الاستفادة من مبادئها في اقتراح بعض الحلول التي يمكن أن تسهم في النهوض بمستوى تدريس اللّغة العربيّة، و ذلك ضمن أربعة محاور أساسيّة هي:

- انتقاء المعلّم و تكوينه بناءً على مبادئ تواصليّة.
- بناء المناهج الدّراسيّة وفق المقاربة التّواصليّة.
- استثمار المقاربة التّواصليّة في تطبيق الطّرائق التّعليميّة و إجراء التّقويم.
- استخدام الوسائل التّعليميّة لتنشيط التّواصل الصّفيّ.

و أهمّ نتيجة خلص إليها هذا البحث هي أنّه يمكن للمقاربة التّواصليّة أن تسهم في تحقيق ما تهدف إليه مناهج اللّغة العربيّة، فيما يتعلّق بإكساب التّلميذ كفاءة تواصليّة تمكّنه من استخدام اللّغة استخداما سليماً في مختلف المواقف التّواصليّة الّتي قد تواجهه في حياته الاجتماعيّة.

- **الكلمات المفتاحيّة:**

التّواصل، المقاربة التّواصليّة، الكفاءة التّواصليّة، المنهاج التعليمية الحديثة، الإصلاح التربوي، التعليم الابتدائي، تعليم اللغة العربية، انتقاء المعلّم و تكوينه، المقاربة بالكفاءات، الطّرائق التّعليميّة، التّقويم، الوسائل التّعليميّة.

- **ملخص البحث باللّغة الفرنسيّة:**

RESUME

La présente recherche intitulée « vers une approche communicative de l'enseignement de la langue arabe dans le cycle de l'enseignement primaire » qui est une branche de la linguistique appliquée qui est la didactique, son objet porte généralement, sur la réalité de l'enseignement de la langue arabe à ces enfants durant le cycle de l'enseignement primaire.

Les reformes éducationnelles relatives aux méthodes de la langue arabe dans le cycle de l'enseignement primaire dépasse une décennie depuis son application, malgré fondées sur l'approche par compétence qui est considérée l'une des plus importantes approches d'enseignement, l'enseignement de la langue arabe souffre toujours des mêmes problèmes et difficultés qui existaient avant ces réformes, notamment, ce qui concerne la dominance des méthodes et des styles pédagogiques sur l'opération d'enseignement, ce qui a engendré la dégradation du niveau linguistique chez les élèves, lesquels ne pouvaient pas maitriser ni utiliser les règles de la langue.

De ce fait, la présente recherche évoque l'approche communicative, car c'est une approche de l'enseignement contemporain et efficace, qui encourage l'enseignement de la langue d'une manière communicative afin de l'investir dans l'amélioration de l'application de l'approche par compétence et jouir de ses principes pour proposer des solutions qui pourront participer dans la mise à niveau de l'enseignement de la langue arabe, suivant quatre axes fondamentaux, à savoir :

- La sélection de l'enseignant et sa formation suivant des principes communicatifs
- Instaurer des curriculums d'enseignement correspondant au rapproche communicative
- Investir l'approche communicative pour appliquer les méthodes d'enseignement et faire des évaluations.
- Utuliser les moyens éducatifs pour animer la communication pédagogique

La conclusion la plus importante de cette recherche, ce que l'approche communicative peut participer dans la réalisation des objectifs tracés par les curriculums de la langue arabe, en ce qui concerne, l'acquisition de l'élève une compétence communicative qui lui permette d'utiliser parfaitement la langue dans des différentes situations communicatives qu'il pourrait rencontrer dans sa vie sociale.

-MOTS CLET:

compétence communicative, approche communicative, reformes éducationnelles, approche par compétence, enseignement primaire, enseignement de la langue arabe, moyens éducatifs, sélection de l'enseignant et sa formation, évaluations, méthodes d'enseignement .

- ملخص البحث باللّغة الانجليزيّة:

Abstract

This research entitled 'Towards a Communicative Approach to Arabic Language Teaching at the Primary Level' is part of a branch of applied linguistics called 'didactics'. It deals in general terms with the reality of Arabic language teaching, at the primary level.

Despite the application of the educational reforms of the Arabic language curricula at the primary level for more than a decade now, and despite its use of the competency approach –the most recent and important approach- Arabic language teaching is still facing the same type of problems it witnessed before. We cite especially the rehearsal methods which lead to a low linguistic level of the students and a non mastery of linguistic rules and their use.

We propose, in this study, the communicative approach as a recent and efficient approach focusing on communicative language teaching. We aim to invest in the communicative approach for a better application of the competency approach and benefit from its principles to suggest solutions that might elevate Arabic language teaching at four levels.

1- Teacher's selection and training based on communicative principles.
2- Set teaching curricula in accordance with the communicative approach.
3- Invest in the communicative approach for the application of the teaching methods and evaluation.
4- Use of the teaching tools to motivate class communication.

The most important result of the study is that the communicative approach can help in achieving Arabic language curricula aims. The student will acquire a communicative competence which enables him to use language effectively in the different situations of social life.

- **Key words:**

Communication, communicative approach, Primary Level, educational reform, competency approach, Arabic Language Teaching, teaching methods and teaching tools, Teacher's selection and training, evaluation.

- **فهرس الموضوعـــات:**

الموضـــوع	الصفحة
المقدّمة	أ
المدخل: التواصل اللساني و التواصل الصّفي	38-02
- تمهيد	02
1- التّواصل مفهومه و عناصره و أنواعه	02
1-1-في مفهوم التّواصل	02
1-1-1- المفهوم اللّغوي لمصطلح التّواصل	02
1-1-2- المفهوم الاصطلاحيّ للمصطلح لتّواصل	04
1-2-عوامل التّواصل	08
1-3-أنواع التّواصل	11
1-3-1- تواصل لفظيّ	11
1-3-2- تواصل غير لفظيّ	12
2- التّواصل اللّسانيّ	12
2-1-فردناند دي سوسير	13
2-2-ليونارد بلومفيلد	15
2-3-أندريه مارتني	16
2-4-رومان جاكبسون	17
2-5-كارل بوهلر	20
2-6-جون فيرث	21
2-7-هاليداي	23
2-8-سيمون ديك	23
2-9-التّداوليّون	25
3- التّواصل الصّفيّ	26

3-1- تحديد مفهوم التّواصل الصّفيّ	26
3-2- عناصر التّواصل الصّفّيّ	29
3-2-1- المتعلّـــم	29
3-2-2- المعلّـــم	30
3-2-3- الرّسالة التّعليميّة	30
3-3- نماذج التّواصل الصّفيّ	32
3-3-1- أنموذج التّواصل المتمركز حول المعلّم	33
3-3-2- أنموذج التّواصل المتمركز حول المادّة التّعليميّة	33
3-3-3- أنموذج التّواصل المتمركز حول المتعلّم	34
3-4- عوائق التّواصل الصّفّيّ	37
3-4-1- العوائق الفكريّة/ المعلوماتيّة	37
3-4-2- العوائق السيكولوجيّة	37
3-4-3- العوائق المرضيّة	38
3-4-4- عوائق تتعلّق بظروف الإرسال و الالتقاط	38
▪ خلاصـــة	38
الفصل الأول: المقاربة التواصليّة عوامل ظهورها و تطوّرها	84-40
- تمهيـــد	40
1- لمحة عن المقاربات التّعليميّة السّابقة للمقاربة التّواصليّة	41
1-1-المقاربة التّقليديّة	41
1-2-المقاربة البنيويّة	44
1-2-1- الطّريقة المباشرة	44
1-2-2- طريقة القراءة	46
1-2-3- الطّريقة السمعيّة الشّفهيّة/البصريّة	47
1- التّطوّرات الحاصلة على مستوى علم النفس و علم اللّغة و أثرهـــا في	50

ظهور المقاربة التّواصلية	
2-1- على مستوى علم النّفس	50
2-1-1- النّظريّة الجشطلتيّة	51
2-1-2- النّظريّة البنائيّة	52
2-1-3- نظريّة التّعلّم بالملاحظة	53
2-1-4- نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ	54
2-2- على مستوى علم اللّغة	54
2-2-1- اللّسانيّات التوليديّة التّحويليّة	55
2-2-2- اللّسانيّات التّداوليّة	58
2-2-2-1- ألعاب اللّغة	59
2-2-2-2- نظريّة أفعال الكلام	60
2-2-2-3- الاستلزام الحواريّ	61
2-2-2-4- متضمّنات القول	62
2-2-2-5- المقـــام	62
3- المقاربة التّواصليّـــة	64
3-1- مفهومهـــا	64
3-2- الكفاءة التّواصليّة	67
3-3- مبادئ المقاربة التّواصليّة	71
4- تطوّر المقاربة التّواصليّة	75
4-1- الطّريقة الإيحائيّة	75
4-2- الطّريقة الصّامتة	76
4-3- طريقة تعلّم اللّغة في جماعة	78
4-4- طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة	79
4-5- الطّريقة الإجرائيّة	81
- خلاصـــة	84

الفصل الثّاني: انتقاء المعلّم و تكوينه لتطبيق المقاربة التّواصليّة	133-86
- تمهيـــد	86
1- معلّم التّعليم الابتدائيّ، أهميّته، و ضرورة تكوينه	86
1-1- تحديد مفهومه	86
1-2- أهميّة معلّـــم التّعليم الابتدائيّ	88
1-3- ضرورة تكوين المعلّمين	90
2- حسن انتقاء المعلّم مدخل لحسن تطبيقه للمقاربة التواصليّة	92
2-1- تحديد مفهوم انتقاء المعلّمين	92
2-2-واقع انتقاء المعلّم في المدارس العليا للأساتذة	93
2-3-واقع انتقاء المعلّمين في مسابقات التّوظيف	96
3- تكوين المعلّمين قبل الخدمة	101
3-1- مفهوم تكوين المعلّمين قبل الخدمة	101
3-2- جوانب تكوين المعلّم قبل الخدمة	102
3-3- واقع التّكوين اللّساني للمعلّمين	103
3-4- واقع التّكوين السيكولوجيّ للمعلّم	107
3-5-التّكوين العمليّ (الميدانيّ)	110
4- التّكوين أثناء الخدمة	112
4-1- مفهوم التّكوين أثناء الخدمة	113
4-2- أهميّـــة التّكوين أثناء الخدمة	114
4-4- واقع التّكوين المستمرّ للمعلّم	116
5- بعض المقترحات من أجل تكوين المعلّمين علـــى اســـتخدام المقاربـــة التّواصليّة	122
5-1-تسطير تكوين جيّد للمعلّم في اللّسانيّات و علم النّفس	122
5-2-1- في اللّسانيّات	122
5-2-1-1- اللّسانيّات التّداوليّة	122

5-1-1-2- اللّسانيّات الوظيفيّة	123
5-1-1-3- اللّسانيّات النّصيّة	124
5-1-1-4- اللّسانيّات التّطبيقيّة	125
5-1-2- في علـــم النّفس	126
5-1-2-1- علم النّفس اللّغوي	126
5-1-2-2- علم النّفس التّربويّ	127
5-1-2-3- علم النّفس المعرفيّ	127
5-1-2-4- علم نفس النّموّ	127
5-1-2-5- علم النّفس الفارق	128
5-2- اعتماد التّكوين المتمركز حول تطوير الكفاءات المهنيّة للمعلّم	128
5-2-1- مفهوم التّكوين بالكفاءات	128
5-2-2- الكفايات اللاّزم توفّرها في المعلّم	131
5-2-2-1- الكفاءة التّخصّصيّة	131
5-2-2-2- الكفاءة الديداكتيكية	131
5-2-2-3- الكفاءة في علم النفس التربويّ	131
5-2-2-4- الكفاءة التّواصليّة	131
5-2-2-5- كفاءة ضبط القسم	132
5-2-2-6- كفاءة التحكّم في الانفعال	132
5-2-2-7- كفاءة الالتزام	132
5-3- ربط الصّلة بين التّكوين المستمرّ للمعلّم و بين و المدرسة العليـــا للأساتذة	134
- خلاصة	134
الفصل الثّالث: بناء المناهج التعليمية وفق المقاربة التّواصليّة	181-135
- تمهيد	135
1- مفهوم المنهاج	135

1-1-المفهوم اللّغوي للمنهاج	135
1-2- المفهوم التّقليدي للمنهاج	136
1-3- المفهوم الحديث للمنهاج	138
2- نبذة حول إصلاح مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائيّ	142
2-1- مفهوم الإصلاح التّربويّ	142
2-2- محطّات إصلاح مناهج اللّغة العربيّة	143
3- بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات	150
3-1-المقاربة بالكفاءات	150
3-2-في المفهوم التّربوي للكفاءة	154
3-3-علاقة المقاربة بالكفاءات بالمقاربة التّواصليّة	158
4- الوظيفة التّواصليّة للّغة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة و محتوياتها	160
4-1-الوظيفة التّواصليّة للّغة في أهداف المناهج	161
4-1-1- مفهوم أهداف المنهاج	161
4-1-2- علاقة أهداف المناهج بالوظيفة التّواصليّة للّغة	162
4-1-3- قراءة في أهداف مناهج اللّغة العربيّة	163
4-2-الوظيفة التّواصليّة في محتويات المناهج	166
4-2-1- مفهوم محتوى المنهاج	166
4-2-2- مدى ارتباط محتويات المناهج بالوظيفة التّواصليّة	167
5- الاستفادة من النّحو الوظيفيّ في بناء أهداف مناهج اللّغة العربيّة و محتوياتها	170
5-1- مفهوم النّحو الوظيفيّ	171
5-2- المبادئ الأساسيّة لنظرية النّحو الوظيفيّ	173
5-3- النّحو الوظيفيّ و بناء أهداف مناهج نحو اللّغة العربيّة و محتوياها	175
5-3-1- خصائص الكفاءة التّواصليّة في النّحو الوظيفيّ	175
5-3-1- الكفاية التعليميّة للنّحو الوظيفيّ	177

- خلاصة	180
الفصل الرّابع: استثمار المقاربة التّواصليّة في تطبيق الطّرائق التّعليميّة و إجراء التّقويم	183-231
- تمهيـــد	183
1- الاستفادة من المقاربة التواصلية في تطبيق طريقة حل المشكلات	183
1-1-مفهوم طريقة حل المشكلات	183
1-2-مكوّنـــات الوضعية المشكلة	186
1-2-1- الوضعية	186
1-2-2- المشكلة	187
1-3-مدى تشجيع التواصل الصفي عند تطبيق طريقة حل المشكلات في التدريس	189
1-4-أهميّة استخدام طريقة حلّ المشكلات استخداما تواصليّا	190
1-4-1- بالنسبة للتّلميذ	191
1-4-2- بالنّسبة للمعلّم	192
2- تطبيق طريقة المشروع بناءً على أسس تواصليّة	193
2-1-مفهوم طريقة المشروع	193
2-2- الفرق بين طريقة المشروع و الطّرائق التّقليديّة	197
2-3- مراحل إنجاز المشروع	199
2-4-واقع تطبيق طريقة المشروع و مدى ارتباطه بالمقاربة التّواصليّة	200
2-5-تطبيق طريقة المشروع في تدريس اللغة العربية تطبيقا تواصليا	202
3- الاستفادة من مبادئ المقاربة التواصليّة في تطبيق المقاربة النّصيّة	208
3-1- مفهوم النّصّ اصطلاحيا و بيداغوجيّا	208
3-1-1- في المفهوم الاصطلاحي للنص	208
3-1-2- مفهوم النّص بيداغوجيّا	209
3-2- المقاربة النّصيّة و تدريس اللّغة العربيّة	210

3-3- علاقة المقاربة النصيّة بالمقاربة التّواصليّة	213
3-4-واقع تطبيق المقاربة النصية في تدريس نصوص اللغة العربية	216
3-5-استثمار النّصوص الحيّة كإجراء مقترح لإكساب التّلميذ كفـــاءة نصيّة	217
4- التّقويم في إطار وضعيّات تواصليّة	220
4-1- تحديد مفهوم التّقويم	220
4-2- أنواع التّقويم المتّبعة في تدريس اللّغة العربيّة	222
4-2-1- التّقويم التشخيصي	223
4-2-2- التّقويم التّكوينيّ	224
4-2-3- التّقويم التّحصيلي	226
4-3-واقع استثمار الوضعيّات التّواصليّة في تقويم مكتسبات المتعلّم	227
4-4- إشراك المتعلّم في سيرورة التّقويم	228
4-5- الاهتمام بتقويم المتعلّم ضمن وضعيّاتٍ تواصليّةٍ	230
- خلاصة	231
الفصل الخامس: توظيف الوسائل التّعليميّة في تنشيط التّواصل الصّفّيّ	277-233
- تمهيـــد	233
1- الوسائل التّعليميّة مفهومها و تسمياتها و علاقتها بتكنولوجيا التّعليم	234
1-1-مفهوم الوسائل التّعليميّة	234
1-2-تسميـــاتهـــا	235
1-3-علاقة الوسائل التّعليميّة بتكنولوجيا التّعليم	237
2- أهميّة استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة	239
2-1- أهميّتها بالنّسبة للمتعلّم	240
2-2- أهميّتها بالنّسبة للمعلّم	241
2-3- أهمّيتها بالنّسبة للعمليّة التّعليميّة	242

2-4- أهميّتها بالنّسبة للتّواصل الصّفّيّ	243
3- أنواع الوسائل التّعليميّة و أثر استخدامها في تنشيط التّواصل الصّفّيّ	246
3-1- المجموعة الأولى (الوسائل التعليمية الحسية العملية)	248
3-1-1- الخبرات التّعليميّة المباشرة	248
3-1-2- الخبرات المعدّلة غير المباشرة	249
3-1-3- الخبرات الممثّلة	250
3-2- المجموعة الثّانية (المحسوس بالملاحظة)	251
3-2-1- العروض التّوضيحيّة	251
3-2-2- الرّحلات التّعليميّة	252
3-2-3- المعارض و المتاحف	253
3-2-3-1- معارض مدرسيّة	253
3-2-3-2- معارض عامّـــة	254
3-2-4- الوسائل المتضمّنة الحركة	254
3-2-4-1- التّلفزيـــون	255
3-2-4-2- الفيديو التعليمي و الأفلام السينمائيّة	255
3-2-4-3- الحاسوب	257
3-2-5- الوسائل الثّابتة (السّمعيّة أو البصريّة)	258
3-2-5-1- الصّـــور	258
3-2-5-2- التّسجيلات الصّوتيّة	259
3-2-5-3- الإذاعـــة	260
3-3- المجموعة الثّالثة (وسائل البصيرة المجرّدة)	262
3-3-1- الرّموز البصريّة	262
3-3-2- الرّموز اللّفظيّة	263
4- واقع استخدام الوسائل التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة	263
4-1- كفاءة المعلّم و خبرته في استخدام الوسائل التّعليميّة	264

4-2- أنواع الوسائل التّعليميّة المستخدمة في التّدريس	265
4-4- خصائص الوسائل التّعليميّة المتوفّرة في المدارس الابتدائيّة	269
4-5- الوسائل التّعليميّة البديلة	271
5- بعض المقترحات للنّهوض بواقع استخدام الوسائل التّعليميّة و تنشـــيط التّواصل الصّفيّ	273
5-1- برمجة استخدام الخبرات التّعليميّة	274
5-2- تسطير الرّحلات و الخرجات الميدانيّة و تأطيرها	274
5-3- توفير الوسائل السّمعيّة البصريّة الحديثة	275
5-4- تكوين المعلّمين على استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة	276
- خلاصة	277
-خاتمة	279
-ملحق رقم (1) الاستبيان و المقابلة و نتائجهما	287
- ملحق رقم (2) فهرس المصطلحات المفاهيم و الأعلام	303
- ملحق رقم (3) فهرس المصادر و المراجع	319
-ملحق رقم (4) فهرس الأشكال و الرسوم البيانية و الجداول	341
-ملحق رقم (5) ملخّصات البحث	346
-ملحق رقم (6) فهرس الموضوعات	350