الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة العليم العالي والبحث العلمي

Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Université 8 Mai 1945 Guelma
Faculté : des lettres et des langues
Département langues et lettres arabe

الرقم:.....

N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

(تخصص لسانيات تطبيقية)

النّص التّعليمي ودورهُ في تنمية المَلَكة التَواصليّة "السّنة الثّانية من التّعليم المُتوسّط" – أنموذجًا –

مقدمة من طرف الطالبة: إيمان زراري

تاريخ المناقشة: 2019/07/08

لجنة المناقشة:

الاســـم واللقـــب	الرتـــــبة	الصـــفة	الجامعة
الطاهر بلعز	أستاذ محاضر - ب -	رئيـــسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
صالح طواهري	أستاذ محاضر - أ -	مشرفـــا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
العياشي عمير	أستاذ محاضر - أ -	فـــاحصـا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السـنـــة الجامعية: 2018-2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

أحمد الله وأشكره شكرًا يوافي نعمه ويكافئ مزيده، ولولاه لما تسنى لنا إكمال هذا العمل، وهو أحق من يُشكر بيده الأمر كله فتبارك الله القائل:

"لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُم."

ونتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف "**صالح طواهري**" الذي أنار طريقنا بتوجيهاته الرشيدة وآرائه السديدة، فكان له يد في إتمام هذا البحث فله منا أسمى عبارات التّوقير والتّبجيل.

كما نتقدم بالشكر إلى كل **أساتذتنا الكرام** بقسم اللّغة والأدب العربي

بجامعة 8 ماي 1945 –قالمة–

خاصة **أعضاء لجنة المناقشة** الذين تكبدوا عناء قراءة هذا البحث والمساهمة في تقويمه وتصويبه.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه، إلى أعز ما لدي في هذا الوجود إلى نبع الحنان...**أمي الحبيبة**.

إلى من افتقدته وقت الصعاب، ولم تُمهله الدنيا لأرتوي بحنانه، إلى **روح والدي**، (رحمه الله) عسى الله أن يجمعني بك في مستقر رحمته.

إلى السيدة العظيمة والجوهرة اللامعة جدتي **(فطيمة)** أحبك جدًا...

إلى من دفعني نحو الأمام، وأمدني بالدعم المعنوي الكبير، نصفي الثاني و توأم روحي**(أمير)** وكل عائلته الكريمة.

إلى من أرى السعادة في عينيهما والأمل في ضحكتيهما إلى من رفقتاني منذ أن حملنا حقائب صغيرة أختاي العزيزتان **(أميرة- أحلام)** معكما سرت الدرب خطوة بخطوة أتمنى من الله أن لا يفرقنا.

إلى من تربطني به أجمل المشاعر وأصدق العواطف أخي العزيز **(سيف الدين)**

إلى الذي كان بمثابة الأخ الكبير زوج أختي **(بدر الدين)**

إلى الكتاكيت الصغيرة **(حمزة، أنس، جنى)**

إلى الأخت التي لم تلدها أمي، رفيقة الدرب **(كنزة)**

إلى عائلتي كلها...

إلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم يسعهم إهداء مذكرتي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

إيمـــــان

مقدِّمة

واجهت الجزائرُ في بداية الأُلفية الثالثة، كغيرها من الدول مشكلةَ المدّ العولمي الذي حمل معه الكثير من التغييرات على مستوى الأنماط السياسية، والنُظم الاقتصادية، والقيم الاجتماعية، والأُطر الثقافية....، ما عجَّل بإصلاح حال المنظومة التربوية للتكيّف مع الوضع، والإلمام باستراتيجيات العولمة وامتلاك وسائلها وأدواتها؛ إذ لا يخفى على أحد الدور الذي يؤديه النظام التربوي في تأهيل الناشئة وإعدادها لتكون عنصرا مشاركًا فعالاً في النهوض ببلادها لمواكبة هذا التطور، وهذا لا يتأتّى إلاّ من خلال **تطوير المناهج والبرامج التعليمية والمقررات الدراسية وطرائق التدريس**...وما إلى ذلك، وجعلها مواكبة للمستجدات مع المحافظة على مقومّات الهوية الوطنية حتّى لا تتلاشى في هذا الحَراك العالمي و الوطني، ومن هذا المُنطلق قامت وزارة التربية الوطنيّة بإصلاحات تربويّة شملت مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط عامّة ومنهاج اللّغة العربيّة خاصّة؛ ذلك أنّ اللغة العربيّة تحظى باهتمام ومكانة متميّزة ضِمن المنظومة التربويّة، باعتبارها لغة وطنية رسميّة ومكوّنًا رئيسًا للهويّة الوطنيّة، ولغة التدريس لكافة المواد التعليميّة في المراحل الثلاث، فهي بذلك **كفاءة عرضيّة**، والتحكّم في مَلكتِها مفتاح العمليّة التعليميّة، وإرساء للموارد وتنمية للكفاءات التي تُمكِّن المتعلّم من هيكلة فِكره وصقل شخصيته.

يهدف تدريس اللغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط إلى إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها في **التواصل اليومي** (الشفوي والكتابي) ودعم مكتسباتهم اللغويّة وإثرائها، فضلاً عن تهذيب ذوقهم وإحساسهم وتنمية مواهبهم وإكسابهم القدرة على استخدام مبادئ التفكير، وغرس القيم الأخلاقيّة والرّوحية في نفوسهم....، لذلك لم تجد المنظومة التربوية أفضل من **النّصوص التعليميّة** لتحقيق هذه الأهداف المبتغاة، وانطلاقًا من هذا تحولت مهمة المدرسة من تكوين الفرد كدائرة معارف متنقلة إلى الفرد الذي يمتلك كفاءات عُليا تساعده على مواجهة مختلف التحديات والتكيف مع الوضعيات الجديدة التي تُصادفه في الحياة اليومية.

وبناءً على هذا أردنا أن يكون موضوع بحثنا موسوما بـ: "**النّص التعليمي ودوره في تنمية الملكة التواصلية– السنة الثانية أنموذجا–**"

وقد طرحنا من خلاله الإشكالية الآتية: ماهي أهم الكفاءات والمهارات التي يكتسبها المتعلّم من نشاط النّصوص ومحتوياته؟ وكيف يُمكن للمتعلّم من خلال النّصوص التعليميّة التي يدرسها أن يصل إلى اكتساب ملكة تواصلية تساعده في التواصل مع الآخرين؟

ويعود سبب اختيارنا هذا الموضوع إلى:

– التعرف على مدى استثمار المتعلمين للحصيلة اللغوية والمعرفية التي اكتسبوها من النّصوص التعليمية التي درسوها طيلة العام الدراسي في **عملية التواصل.**

– البحث عن مدى موافقة وملاءمة نصوص الكتاب المدرسي لمستوى وقدرات المتعلمين، والكشف من خلالها عن البعد اللغوي والمعرفي والوظيفي، انطلاقًا من الكفاءات التي يُراد تنميتها على **مبدأ التواصل،** وهنا تكمن غاية تعليمية نشاط النّصوص.

– وإنشادًا لذلك جاء موضوعنا في **مقدِّمة** متبوعة **بفصلين** ثم **خاتمة** مشفوعة **بقائمة المصادر والمراجع،** أمّا المقدمة فتناولنا فيها البنود العريضة للبحث من عوامل اختيار الموضوع والمنهج المتّبع، كما أشرنا إلى أهمّ المصادر والمراجع المعتمدة في البحث.

– وجاء "**الفصل الأول**" وهو عبارة عن فصل نظري منهجي، في مبحثين رئيسيين حيث تناولنا في "**المبحث الأوّل**" مفهوم النّص بصفة عامة، ومفهوم **النّص التعليمي** بصفة خاصة وتحدثنا عن أسس اختيار النّصوص التعليمية وأهم مجالاتها، وتطرقنا أيضا إلى أهداف تعليمية اللغة العربية بالنّصوص.

– أما "**المبحث الثاني**"، فقد تناولنا فيه مفهوم الملكة ثم مفهوم التواصل وأشكاله ووظائفه وعناصر العملية التواصلية، وتحدثنا أيضا عن مفهوم **الملكة التواصلية**، وأهمية التواصل في العملية التعليمية وعن دور النّصوص في إكساب المتعلّم القدرة على التواصل.

– وقدمنا في "**الفصل الثاني**" وهو الجانب الميداني للبحث لمحة عن كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، حيث ذكرنا المقاطع التعلُّمية التي يشتمل عليها الكتاب، وكفاءات المتعلّم في نهاية هذه السنة من خلال النّصوص التي يدرسها، وتدعيمًا لبحثنا قمنا بدراسة ميدانية لرصد آراء الأساتذة حول النّصوص التعليمية الموجودة في كتاب السنة الثانية متوسط.

وأمّا الخاتمة فكانت خلاصة لأهم النتائج المتوصل إليها.

– ولتحقيق أهداف البحث اعتمدنا **المنهج الوصفي التحليلي** وذلك من خلال وصف محتوى النّصوص وتحليله مع الاستعانة **بالإحصاء** الذي تمثل في الجداول الإحصائية التي حوت أجوبة الأساتذة على الاستبانة المقدمة لهم.

– ولكي يكون البحث أكثر ثراءً، اعتمدنا في إنجازه على مجموعة من المراجع الأساسة أهمها:

– **محمد الأخضر الصبيحي:** مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه.

– **بشير إبراهيم إبرير:** تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق.

– **وليد أحمد جابر:** تدريس اللغة العربية "مفاهيم نظرية وتطبيقات عمليّة".

– **محسن علي عطية:** مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها.

– **يوسف تغزاوي:** استراتيجيات تدريس التواصل باللغة– مقاربة لسانية تطبيقية–

وقد واجهنا بعض الصعوبات أثناء إنجاز البحث منها:

- الإطلاع السطحي لبعض الأساتذة على أسئلة الاستبانة، وإتلاف بعضها، وامتناع بعضهم عن الإجابة بحجّة الانشغال وضيق الوقت.

- اتساع الموضوع وصعوبة التحكم فيه، فقد حاولنا قدر الإمكان الإلمام بمختلف جوانبه.

- وشكرنا موصول إلى الأستاذ المشرف "**صالح طواهري**" الذي كان لنا خير مرشد وموجّه لإنجاز هذه المذكرة.

والله المُوفق والمُعين والحمد لله رب العالمين

الفصل النظري:

تنمية مَلَكَة التواصل في ضوء النّصوص التّعليميّة

المبحث الأوّل:
النّص التّعليمي

مفهوم النّص:

توجد للنّص تعريفات عديدة لا يمكن حصرها و كل تعريف يعكس وجهة نظر صاحبه، والمنطلقات الأساسية النظرية، و الخلفيات المعرفية الّتي ينطلق منها لهذا فإنّ الحصول على تعريف جامع مانع للنّص يحتاج إلى جهد كبير و دراسة واسعة، بحيث يصعب على المتخصصين تتبعها.

قبل البحث عن الدلالة الاصطلاحية للنّص لابد أن نتطرق إلى الدلالة اللغوية التي قد تمدنا ببعض التوضيحات المُضيئة.

أ- لغة:

إنّ المتتبع لكلمة "النّص" في المعاجم يلاحظ كثرة الدلالات التي ترتبط بها، فقد جاء في **لسان العرب** لابن منظور: "النَصُّ رِفْعُكَ الشيء، نصَّ الحديث يَنُصُّهُ نصًّا: رفعه، و كل ما أُظهِرَ فقد نُصَّ، يقال:نصَّ الحديث إلى فلان أي رَفَعَهُ، و كذلك نَصَصْتُهُ إليه، و نصَّت الظِبيةُ جِيدها: رفعته....و المِنَصَّة: ما تُظهَرُ عليه العروس لتُرى....و نُصَّ المتاعَ نصًّا: جُعِلَ بَعْضُهُ على بَعْضٍ....و نصُّ كلِّ شيءٍ: منتهاه." (1)

و قد وردت في **القاموس المحيط** بمعنى: "نَصَّ الحديثَ إليه: رفعه، و ناقَّتَهُ: استخرج أقصى ما عندها من السَّيْرِ، و الشيءَ: حَرَّكَهُ، و المتاعَ: جعل بعضَهُ، فوق بعضٍ، و فلانًا: استسقى مسْأَلَتَهُ عن الشيءِ، و العَرُوسَ: أقعَدَها على المِنَصَّةِ، بالكسر.....و انْتَصَّ: انقَبَضَ، و انتصَبَ و ارتفَعَ." (2)

---

(1) ابن منظور: جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم الافريقي: **لسان العرب**، اعتنى بتصحيح الطبعة: أمين محمد عبد الوهاب، و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط3، 1419هـ-1999م، مج14، مادة (ن،ص،ص)، ص162-163.

(2) الفيروز أبادي: مجد الدين محمد بن يعقوب: **القاموس المحيط**، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان: إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، ط8، 1426هـ-2005م، مادة(ن، ص، ص)، ص632-633.

و في **كتاب العين** ورد تعريف النص في المادة (نصص): "نَصصتُ الحديث إلى فلان نصًّا، أي رفعته قال:

ونَصَّ الحديثَ إلى أهلِه *** فإنَّ الوثيقَة في نَصِّهِ

والمِنَصَّةُ: التي تقعد عليها العروس، و نَصَصْتُ ناقتي: رَفَعْتُهَا في السير، و النَّصْنَصَةُ: إثبات البعير رُكْبَتَيْهِ في الأرض و تَحَرُّكُهُ إذا هَمَّ بِالنُّهُوضِ، و نَصَصْتُ الرجُلَ: استقصَيْتُ مسألَتَهُ عن الشيء، يقال: نصَّ ما عنده أي استقصاه، و نصُّ كلِّ شيء: مُنْتَهَاه.....و أَنصَتُه: استَمَعْتُ له."[1]

إنّ معاني النّص اللغوية الواردة في المعاجم تُمَكننا من حصرها في معانٍ أساسية هي:

- النّص مرادف لمصطلح الرفع، و منه رفعك للشيء.
- النّص مرادف للإبانة و الظهور، كما أنه مرادف للاكتمال و بلوغ الغاية.

ب- اصطلاحا:

في هذا الصدد سنحاول بإيجاز تسليط الضوء على مفهوم النص اصطلاحا عند **العرب المحدثين** و عند **الغربيين**.

1- عند العرب المحدثين:

من بين التعريفات الّتي حاولت الإحاطة بالنّص من كل جوانبه (الاجتماعية، التاريخية، النفسية، و اللسانية...) تعريف **الدكتور محمد مفتاح** إذ النّص عنده" **مدونة كلامية**، يعني أنه مؤلف من الكلام و ليس صورة فوتوغرافية أو رسمًا أو عمارة....، و هو **حدث** يقع في زمان و مكان معينين، لا يعيد نفسه إعادة مطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي، و هو **تواصلي** يهدف إلى توصيل معلومات و معارف و نقل تجارب....إلى المتلقي، و هو **تفاعلي** ....يؤدي وظيفة تفاعلية الّتي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع و تحافظ عليها، و **مغلق**...و نقصد انغلاق سمته

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي: **كتاب العين** ترتيب و تحقيق:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان، ط1، 1424هـ-2003م، ج4، مادة (ن،ص، ص)، ص228.

الكتابية الأيقونية الّتي لها بداية و نهاية، و هو **توالدي**.....ليس منبثقا من عدم، و إنما هو متولد من أحداث تاريخية و نفسانية و لغوية .....و تتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له. "[1]

– و من هذا كله خلص **الدكتور محمد مفتاح** إلى تركيب التعريف الآتي: "النّص إذن مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة." [2]

معنى هذا أنّ النّص مدونة كلامية تؤسسها الكتابة، و تتكون هذه المدونة من كلام لا من أشياء أخرى غير الكلام، و حدث مقترن بزمان و مكان، غايته التواصل بواسطة منسوج لغوي متسق و منسجم تتصهر فيه مظاهر الفكر، و ما يصدر عنه من تجليات، و ما يعكسه من صور التفكير و التعبير، و هذا كله يتشكل في ضوء الرؤية الكلية المنبثقة من فكر صاحب النّص و مراميه و أبعاده المختلفة.

و عرفه **محمد الخطابي** بقوله: "النّص وحدة دلالية، و ليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النّص." [3]

و يُعرف **سعيد يقطين** النّص بأنه: بنية دلالية تنتجها ذات (فردية أو جماعية) ضمن بنية نصية منتجة، و في إطار بنيات ثقافية و اجتماعية محددة." [4]

فالنّص إذن وحدة دلالية كبرى تتفتح على عدة نصوص لتشكل في إطار وحدة كلية لهذه النصوص، فهو يمثل شبكة متداخلة من الإيحاءات النصية التي تتفاعل في داخله.

و من بين الذين تطرقوا إلى مفهوم النّص نجد "**بشير إبرير**" في قوله:

---

(1) محمد مفتاح: **تحليل الخطاب الشعري(استراتيجية التناص)**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، ط4، 2005، ص120.

(2) المرجع نفسه، ص 121.

(3) محمد خطابي: **لسانيات النّص**: "**مدخل إلى انسجام الخطاب**"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص13.

(4) سعيد يقطين: **انفتاح النص الروائي(النص و السياق)**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، ط2، 2001، ص32.

"إنّ النّص بنية دلالية يُنتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة تؤلف نسيجا من الكلمات و التراكيب و العناصر المكونة لنظام اللغة و هو معرفة تم إنشاؤها ضمن ثقافة ما، ذلك أنّ المعرفة تتلخص في النّص و هو الذي يحفظها و يُبَلغُهَا عبر الزمان و المكان." [1]

كما نجده في موضع آخر تناول مفهوم النّص من **منظور بيداغوجي** و قد عرفه على أنه: "وحدة تعليمية تمثل محورًا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو و الصرف، و العروض و البلاغة، و علوم أخرى كعلم النفس و الاجتماع، و التاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص، و ما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية." [2]

معنى هذا أنّ النّص من المنظور البيداغوجي يؤدي وظيفة تعليمية، حيث يُتَخَذ كأساس و مُنْطَلَق لتعليم أنشطة اللغة المختلفة، و على وجه العموم فالنّص يُمثل مركز ثقل المواد التي يُدرسها أستاذ اللغة العربية.

2- عند الغرب:

نجد في اللغات الأوروبية كالفرنسية أنّ مصطلح النّص (texte) يرتبط بالنسيج أو الأسياخ المضفرة من الفعل اللاتيني (texere)،[3] و يعود المصطلح إلى ما تعنيه كلمة النسيج، "في المجال المادي الصناعي، و قد نتج عنها اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي ثم نقل هذا المعنى إلى **نسيج النص** ثم اعتُبر النص نسجًا من الكلمات." [4]معنى هذا أنّ النّص في اللغات الأجنبية مشتق من الاستخدام الاستعاري في اللاتينية لمعاني **الحياكة و النسيج.**

---

(1) بشير إبراهيم إبرير: **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق**، عالم الكتب الحديث،إربد، الأردن، ط1، 1427هـ-2007م، ص108.

(2) المرجع نفسه، ص129.

(3) فولفجانج هنيه من، ديتر فيهفيجر: **مدخل إلى علم اللغة النصي**، ترجمة: فالح بن شيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1419هـ-1999م، ص4.

(4) محمد مفتاح: **المفاهيم معالم: نحو تأويل واقعي**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، ط2، 2010، ص16.

لقد بحث في النّص و دلالته مجموعة من النقاد و الباحثين من مختلف المشارب، من بينهم **جوليا كريستيفا** التي تُعرف النّص بقولها: "نحدد النص كجهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، و بين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنّص إذن إنتاجية." (1)

و تضيف موضحة ذلك في نقطتين:

أ- "أنّ علاقتهُ باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة توزيع **(هادمة، بنّاءة)**، و لذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

ب- أنه ترحال للنّصوص، و تداخل نصي، ففي فضاء نّص معين تتقاطع، و تتنافى ملفوظات عديدة مقتطفة من نّصوص أخرى."(2)

فهي ترى أنّ النّص يتجاوز الخطاب أو القول، و هو في نظرها موضوع للعديد من الممارسات، التي تشكل ظواهر غير لغوية مُكونة بواسطة اللغة، و ترى أيضا أنّ النّص ليس إعادة لشيء سابق و إنما هو ظاهرة تتجاوز اللغة، و هو يتشكل من مجموعة من النّصوص المتباينة، لأن فيه ملفوظات مقتطفة من نّصوص أخرى، فما يقوله كاتب ما، هو ما قاله من سبقه من الكتَّاب غير أنه يخالفه بأسلوبه و طريقة طرحه لأنه منتجٌ لا مكرِّر.

أما الباحث الروسي **لوتمان**، عندما أدرج مفهوم النّص، رأى أنه يعتمد على ثلاثة مكونات: "**التعبير**: أي الجانب اللغوي، **و التحديد**: أي أنّ النّص يحتوي على دلالة غير قابلة للتجزئة.....بما يعني أنه يحقق وظيفة ثقافية محددة و ينقل دلالتها الكاملة.....و **الخاصة البنيوية**: و تعني أنّ النّص ليس مجرد متوالية (sequence) من مجموعة علامات تقع بين

(1) جوليا كريستيفا: **علم النّص**، ترجمة: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص21.

(2) المرجع نفسه، ص21.

حدين فاصلين، فالتنظيم الداخلي الذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقيا في كل بنيوي موحد لازم للنّص، فبروز البنية شرط أساسي لتكوين النّص....." [1]

و من بين أهم التعريفات عند الدارسين الغرب تعريف **هاليداي، و رقية حسن،** حيث عرفَا النّص بقولهما: "كلمة النّص تستخدم في علم اللّغة للإشارة إلى أي فقرة any passage منطوقة أو مكتوبة spoken or written مهما طالت أو امتدت.....و النّص هو وحدة اللّغة المستعملة، و ليس محددًا بحجمه.....و النّص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة..... و النّص لاشك أنه يختلف عن الجملة في النوع." [2]

فالنّص عندهما لا يرتبط بالإطار المكتوب فقط بل يتجاوزه إلى ما هو منطوق أيضا، و هما لا يهتمان بطول النّص. و في السياق نفسه يؤكد **دريسلر** أنّ" النّص هو القول اللغوي المكتفي بذاته، و المكتمل في دلالته." [3] فهو أيضا لا يعتمد على الطول في تحديد النّص، بل الاكتمال و الاستقلال، و هذا يعني أنّ النّص قد يكون كلمة، أو جملة أو مجموعة من الجمل، لكن بشرط الترابط و أن تكون بين هذه الجمل علاقات تجمع بينها حتى يكون المعنى مكتملاً.

أما **دي بوجراند،** فيرى أنّ النّص: "قد يكون أكثر من كلمة واحدة، و قد يتألف من عناصر ليس لها ما للجملة من الشروط (مثلا: علامات الطرق و الإعلان و البرقيات و نحوها)." [4] نلاحظ أنّ **دي بوجراند** وسّع مفهوم النّص ليشمل أي علامة لغوية دالة، سواء مكتوبة أو منطوقة أو إشارة مرئية (لغة الإشارات).

---

(1)صلاح فضل: **بلاغة الخطاب و علم النص،** عالم المعرفة، العدد164، د.ط، أغسطس 1992، ص216-217.

(2) صبحي إبراهيم الفقي: **علم اللّغة النصي بين النظرية و التطبيق(دراسة تطبيقية على السور المكية)،** دار قباء للنشر و التوزيع، القاهرة، **ج1**، ط1، 1421هـ-2000م، ص29.

(3) صلاح فضل: **بلاغة الخطاب و علم النّص،** مرجع سابق، ص215.

(4) روبرت دي بوجراند: **النّص و الخطاب و الإجراء،** ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1418-1998م، ص97.

بعد أن تطرقنا لجملة من التعريفات المتعلقة بالنّص انطلاقًا من مرجعيات أصحابها كانت في الواقع أصل هذا الاختلاف، نلاحظ أنّ أغلب التعريفات تُجمِع على أنّ: النّص يتجاوز نطاق الجملة و يتعداها إلى كونه متتالية من الجمل تؤسس نظامًا خاصًا، وفقًا لأغراض معينة، و سياقات محددة.

و هناك مسألة مهمة لابدّ من الإشارة إليها و هي أنّ بعض الدارسين يرون أنّ مفهوم النّص يتداخل مع مفهوم **الخطاب**، و من بين هؤلاء الدارسين **فان دايك** الذي يرى أنّ "النّص و السياق يعتمد كلّ منهما على الآخر." [1] فالسياق هنا يحيل على **الخطاب**.

نجد أيضًا **دي بوجراند** في موضع آخر يقول: "ينبغي للنّص أن يتصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات، و التوقعات و المعارف، و هذه البيئة الشاسعة تسمى سياق الموقف."[2]نلاحظ أنه ربط بين النّص و عناصر خارجية تؤكد ارتباط النص **بالخطاب**.

أما **بول ريكو** فيقول: "لنطلق كلمة نّص على كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة." [3] فهو يرى أنّ النّص هو **خطاب** تمت كتابته، و الكتابة هي التي تضمن استمرارية الكلام.

و يرى **هارتمان** أنّ النّص هو أي "قطعة ما ذات دلالة، و ذات وظيفة و بالتالي هي قطعة مثمرة من الكلام."[4] فحين قال (الكلام) قصد **الوظيفة التواصلية**، هذا يوحي على أنه يُعطي للنص بعدًا تداوليًا، و من ثمة فهو مثله مثل **الخطاب**.

و مقابل هذه الآراء نجد البعض الآخر يرى أنّ هناك اختلافًا بين **النّص** و **الخِطاب** من بين هؤلاء **الدكتور بشير إبرير** الذي يرى أنه: "توجد فروق محسوسة بين النّص و الخطاب تتمثل في:

---

(1) تون فان دايك: **علم النّص (مدخل متداخل الاختصاصات)**، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1، 2001، ص156.

(2)روبرت دي بوجراند: **النص و الخطاب و الإجراء**، مرجع سابق، ص91.

(3) صلاح فضل: **بلاغة الخطاب و علم النص**، مرجع سابق، ص219.

(4)سعيد حسن بحيري :**علم لغة النص (المفاهيم و الاتجاهات)**، مكتبة لبنان ناشرون، لونجمان، ط1، 1997، ص101-102.

– يفترض الخطاب وجود المتلقي لحظة إحداث الخطاب بينما يتوجه النّص إلى متلق مؤجل يتلقاه عن طريق عينة قراءة، أي أنّ الخطاب تواصلي يتأسس–أولاً– على اللّغة **المنطوقة** بينما النّص **مدونة مكتوبة.**

– الخطاب لا يتجاوز سامعه إلى غيره، أي أنه مرتبط بلحظة إحداثه، بينما النّص له ديمومة الكتابة يُقرأ في كل زمان و مكان.

– الخطاب تحدثه اللغة **الشفوية** بينما النّص تُنتجه **الكتابة.**" (1)

مفهوم التّعليم:

– يُعتبر التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، ذلك أنّ الإنسان خلال حياته يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه، و حل المشاكل التي تواجهه و بهذا يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، لكن التعلم لا يأتي من العدم بل لابدّ للمتعلّم من مصدر يستمد منه المعرفة، و أساس يرتكز عليه ألا و هو **التعليم**، فالتعليم هو تلك العملية التي يقوم بها المعلّم، و التي يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات (عقلية، جسمية، نفسية...)، لدى التلاميذ، قصد تنمية شخصياتهم، و ذلك عن طريق تلقينهم مجموعة من المعارف و الحقائق و المفاهيم و المهارات المختلفة و عليه فعمليتي **التعليم** و **التعلم** مرتبطتين لا غنا لإحداهما عن الأخرى.

أ– لغة:

– جاء في **القاموس المحيط** في مادة (ع،ل،م): "عَلِمَهُ كَسَمِعَهُ، عِلْمًا، بالكَسْرِ: عَرَفَهُ و عَلِمَ هو في نفسه، و رَجُلٌ عَالِمٌ و عَلِيمٌ، ج: عُلَمَاءُ و عُلاَّمٌ.....و عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا و عِلاَّمًا.....و أعلَمَهُ إياهُ فَتَعَلَّمَهُ....و عَلِمَ بهِ، كسَمِعَ: شَعَرَ، و الأَمْرَ: أَتْقَنَهُ كَتَعَلَّمَهُ...." (2)

– كما جاء في **المعجم الوسيط** في مادة (ع،ل،م)، "عَلِمَ فلان الشيء عِلْمًا: عرفه و في التنزيل العزيز: ﴿لَا تَعْلَمُونَهُم اللهُ يَعْلَمُهُمْ﴾، **سورة الأنفال الآية –60–** ، و الشيء به: شعر به و درى، و في التنزيل العزيز: ﴿قَالَ يَا لَيتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي﴾، **سورة يس الآية** –26،27–

(1)بشير إبرير: **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق**، مرجع سابق، ص100.

(2)الفيروز أبادي: **القاموس المحيط**، مادة(ع، ل، م)، مصدر سابق، ص1140.

... أَعلم فلانا الخبر، و به: أخبره به.....عَلَّمَ فلانًا الشيء تعليماً جعله يتعلَّمه.....تعلَّمَ الأمر: أتقنه و عرفه.....اسْتَعْلَمَهُ الخَبَر: استخبره إيّاه.....و العِلْمُ: إدراك الشيء بحقيقته.....المُعَلم: من يتَّخِّذ مهنة التعليم."[1]

– و قد ورد في **معجم اللغة العربية المعاصرة** مادة (ع،ل،م): "عَلَمَ يَعْلَمُ علماً، فهو عالم، و المفعول مَعْلوم، علَم الإنسان أو الحيوان: و سمه بعلامة يُعرف بها.... عَلِمَ الشخصُ بالخبر: حصلتْ له حقيقة العِلْم، عرفه و أدركه، درى به و شعر....علِمَ علَمَ اليقين: تأَكَّد كان على معرفة لاشكَّ فيها،.....أعلمه الأمرَ/أعلمه بالأمر: أخبره به و عرَّفهُ إيّاه، أطلعهُ عَلَيْهِ.....عَلَّمَهُ القراءة: جعله يعرفها، فهَّمه إيَّاها...." [2]

– من خلال هذه التعاريف اللغوية يتضح معنى **التعليم** الدال على: مدى تفقه الإنسان و دِرايته حتى يصير مُلِماً بالعلم الذي تعلمه.

ب– اصطلاحا: Education

ينبغي أن نُشير في البداية أنّ التفريق بين مفاهيم: التعليم و التدريس و التعلم، من الأمور التي نجد فيها خلطًا في الكثير من الأحيان سواء تعلق الأمر بالمعلّم أو المتعلّم، خاصة أنّ الباحثين و الدارسين في هذا المجال قد اختلفوا فيما بينهم حول معنى هاته المصطلحات فكلٌ له رأيه.

– فهناك من يُحدد مفهوم **التعليم** على أنه: "معلومات تُلقى، و معارف تُكتسب، أو نقل المعلومات مُنسقة إلى المتعلمين، و هو نقل معارف، أو خبرات أو مهارات و إيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة." [3]

---

(1) إبراهيم أنيس و آخرون: **المعجم الوسيط**، مجمع اللّغة العربية، دار الدعوة، القاهرة ، مصر، ط1، 1411هـ–1991، ج2، مادة (ع،ل،م)، ص624.

(2) أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربيّة المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429هـ–2008م، مج1، مادة (ع،ل،م)، ص1514.

(3) محسن علي عطية: **المناهج الحديثة و طرائق التدريس**، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 1430–2009م، ص338.

– و هناك من يُعرفه بأنه: "عملية توفير الشروط المادية و النفسية الّتي تساعد التلميذ على التفاعل النشط مع عناصر البيئة في موقف محدد، و يقوم بهذه العملية المعلّم مستخدمًا أبسط الطرق الممكنة، و التعليم موقف مقصود من مواقف التعلم." (1)

– و نجد **الأستاذ وليد أحمد جابر** يُميز بين التعليم بمعناه الواسع و معناه الضيق فيقول: "التعليم بمعناه **الواسع** كل تأثير واع على شخص آخر، لإكسابه خبرة ما، أو إحداث تغيير في سلوكه، أما المعنى **الضيق** فيقصد به ما يحدثه في الدرس." (2)

– أما **الدكتور صلاح الدين عرفة محمود،** فقد فرق بين **التدريس** و **التعليم** و **التعلم فالتدريس** عنده: "عملية مقصودة و مخططة و منظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلّم و تلاميذه داخل المدرسة و تحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم و النمو المتكامل." (3)

و عرف **التعليم** بأنه: "عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن محدد أو غير محدد، و يقوم بها المعلّم أو غير المعلّم بقصد مساعدة الفرد على التعلم و اكتساب الخبرات." (4)

– كما وضع مجموعة من التعريفات تتعلق **بالتعلم** من بينها:

---

(1)الحريدي رافدة عمر: **طرق التدريس بين التقليد و التجديد،** دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ-2010م، ص20.

(2)وليد أحمد جابر: **طرق التدريس العامة (تخطيطها و تطبيقاتها التربوية)،** تقديم: سعيد محمد السعيد، و أبو السعود محمد أحمد، دار الفكر، عمان،الأردن، ط2، 1425هـ-2005م، ص93.

(3) صلاح الدين عرفة محمود: **تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات،** عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1425هـ-2005م، ص7.

(4) المرجع نفسه، ص8.

" هو مجموعة من التغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرة معينة، و يُستدل عليها من خلال قياس أدائهم المعرفي و النفس حركي، و الوجداني في ضوء الخبرات التي مروا بها." (1)

– مما سبق نستخلص أنّ **التدريس** موقف مخطط لهُ يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها على المدى القريب لا البعيد (مخرجات متعلقة بالدرس) كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد(مخرجات عامة تستهدف البرامج كله)، أما **التعليم** فهو تلك العملية أو بالأحرى النشاط الذي يقوم به المعلّم أثناء العملية التعليميّة، قصد إكساب المتعلّمين العديد من السلوكات و الاتجاهات و القيم، و لا يتحقق هذا النشاط إلا بوجود عنصر آخر ألا و هو المتعلّم الذي يوجه له هذا التعليم، و دور المتعلّم في الموقف التعليمي هو التعلم، و بالتالي **فالتعلم** هو النشاط الذي يمارسه المتعلّم ضمن الموقف التعليمي، و الذي يؤدي إلى اكتسابه لمعارف جديدة لم يكن يعرفها من قبل.

– بعد أن تناولنا مفهوم "النّص" لغة و اصطلاحا، و كيف نظر إليه كل من **العرب المحدثين** و **الغرب** و تناولنا أيضا مفهوم "التعليم" بشقيه اللغوي و الاصطلاحي سنحاول جمع هذين المصطلحين لنصل في الأخير إلى مفهوم "النّص التعليمي" و ماهيته، و كيف عرفه الدارسون و المنشغلون به حسب وجهات نظرهم المختلفة.

– مفهوم النّصّ التعليمي:

"لقد رأى الباحثون في مفهوم النّص أنّ غايات أخرى أُضيفت إلى المعايير النصية (التماسك و الاتساق، و الانسجام.....)، و هذه الغايات هي تثبيت المعلومات و تجذير السنن و ترسيخ السلوك، لهذا صار النّصُّ أساسًا في المعاملات القانونية، و الممارسات الدينية و الأدبية

(1) صلاح الدين عرفة محمود: **تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**، مرجع سابق، ص9.

و التَّعليميَّة و تنوَعَ النّص إلى نصوص ذات نصّيات مميزة فصار يُقال النّص القانوني و النّص الديني و النّص الأدبي و النّص العلمي و النّص التعليمي." [1]

– و هذا الأخير يُعد المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع الفعاليات و الممارسات اللغويّة (نحو، صرف، صوت، دلالة....) فهو جملة مدونات مقدمة للمتعلّمين بهدف تحقيق الغرض التعليمي، و هو أيضا أحد الآليات المساعدة في التحصيل اللّغوي و المعرفي، و ذلك بالكشف عن المعلومات المتَضمَنة فيه في مستوى بنيته و مضمونه، لذا نجد من يُعرفه بأنه: "المدوَّنات المقترحة للمتعلّمين سواء تعلّق الأمر بنّصوص أصليّة مستقاة من كلام الفُصحاء و الكتّاب من مختلف الفِئات (أُدباء، صحفيون، نقّاد، دارسون...) أم تعلّق بنّصوص موضوعة ألّفها واضعوا المناهج لغرض من الأغراضِ التعليميّة، و أخرى أصليّة لكن تصرّف فيها واضعو المناهج بشكل يتلاءم و الأهداف العامّة المسطرة في البرامج الدراسيّة." [2]

– معنى هذا أنه ينطوي على جملة من المعارف و الخبرات (تاريخية، ثقافية، اجتماعية...) الّتي تستثير المتعلّم و تشده لقراءة النّص و تحليله و تذوق جماليته ليتمكن في الأخير من إعادة بناء نّص جديد.

– لهذا توجهت عناية التعليميين إلى الاهتمام بالبناء الجيد و المتماسك للنّصوص لتصبح ظاهرة لسانية و مرونة اجتماعية و ثقافية أوسع نطاقًا، و النّصوص وسيلة مُثلى لنقل المعارف و الثقافات؛ لذلك فهي لا تُختار عشوائيا و إنما وِفق شروط و معايير معينة، فيجب أن تعتمد– كما يقول **الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح** –على "وِحدة خطابية (نص مسموع مكتمل الدلالة و متكامل الأطراف) يكون محتواه خاضعًا تمامًا لمقاييس الانتقاء و التدريج و تقسيم الصعوبة....و يتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليحصل إدراكه بما فيه

(1) محمد مفتاح: **المفاهيم معالم(نحو تأويل واقعي)**، مرجع سابق، ص17.

(2) نصر الدين بوحساين :**تعليم اللغة العربية، واقع و آفاق**، العربية مجلّة علمية محكمة، مخبر تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد3، 2011، ص32.

من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه: الصوتية و البنوية و الدلالية) مباشرة، و بدون وساطة لفظية (يسمع تسجيل منه مع سياق من القرائن المرئية)" [1]

– يرى **عبد الرحمن الحاج صالح** أنّ النّص لا يكون دائما مكتوبًا بل قد يكون مسموعًا، كما أكد على أنّ المتعلّم عليه فهم النّص أولاً ليتمكن من تحليله، و أشار إلى أحد المعايير التي يجب إتباعها عند اختيار النّصوص، و هي ضرورة تقديم نص مكتمل الدلالة، و وضع شرطًا آخر من بين الشروط التي يجب أن تتوفر في **النّص التعليمي** و هو أن يكون خاضعا لمقاييس الانتقاء و التدريج و ذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليميّة المُسطرة.

– و نجد **دي بوجراند** في تقسيمه للنّصوص يتحدث عن **النّص التعليمي** فيقول: "وينبغي أن يكون عرض عالِم النّص في **النّصوص التعليميّة didactic** من خلال عملية تدريجية من المزج لأنه لا يفترض فيمن يستقبل النّص أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النّص العلمي لهذا يكتسب إنشاء الوصلات للحقائق الثابتة طابع المشكلة ثم يتخلى عن هذا الطابع فيما بعد." [2]

– و هو يقصد أنّ **النّص التعليمي** يسعى لبناء صورة لمُتلقيه فهو يفترض متلقيًا بعينه و يستدعي قارئًا بذاته يُحاوره و يتفاعل معه، و ذلك بتحليله و فهمه و تفكيك أنساقه المكونة لنسيجه النصي ليتوصل في الأخير إلى تأويله.

– و أما **غاليسون** و **كوست** "galisson et coste" (قاموس تعليمية اللغات) فقد قالا: "لا يكون النّص بالضرورة مكتوبًا لأنه يمكن أن يُنتج ليقال كالحِوار مثلا، و في ميدان **التعليم** بصفة عامة، يعني النّص غالبًا كل ما يُقدم للفهم و التحليل و الحِفظ و في ميدان **تعليميّة اللغات** نعتبر الولوج

(1) عبد الرحمن الحاج صالح: **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات، الجزائر، عدد4، ص72.

(2) دي بوجراند: **النص و الخطاب و الإجراء**، مرجع سابق، ص417.

إلى النّصوص الأصيلة les textes authentiques أحد الوسائل التي نرجو منها تحقيق أهداف كتوجيه المتعلّم و الفهم و تقييم النّصوص الّتي لم تُنتج لتعليم اللّغة الأجنبية." (1)

– أكّد القول على أنّ الهدف من وضع النّصوص في ميدان **التعليم** هو أنها تُقدم للفهم و التحليل و الحفظ و ذهب كل من **(غاليسون و كوست)** إلى ما ذهب إليه **عبد الرحمن الحاج صالح** في أنّ النّص لا يكون دائمًا مكتوبًا بل قد يكون مسموعًا (مسجلا تسجيلاً صوتيًا).

– عمومًا ما يمكن قوله هو أنّ المناهج التربوية تَعُد **النّص التعليمي** مُنطلقًا للعملية التعليمية التعلمية بكل أنماطه و أنواعه، لأنه يمثل سندًا يسمح للمتعلّم بأن يوظف مكتسباته و خبراته للكشف عن مكونات النّص في سياقها الطبيعي الذي وُلدت فيه، و الغاية في ذلك الفهم و التفسير و التأويل لإعادة بنائِه من جديد وِفق معيار المتعلّم.

مَعايير النّصية و بعدها التعليمي: Textualité

لقد اهتم "علماء النّص" بدراسة الظواهر التركيبية النّصية المختلفة، لذلك يقول **'فان ديك'** إنّ "تحليل النّصوص يعتمد على رصد أوجه الترابط و الانسجام و التفاعل بين الأبنية الصغرى الجزئية و البنية الكلية الكبرى التي تجمعها في هيكل تجريدي." (2)

إذ إنّ هذه العلاقات التي تجمع بين الجمل في المتتاليات النصية يُمكنها أن تقوم على علاقات داخلية أو خارجية، أي على الروابط بين العناصر المُشار إليها داخل النّص أو المشار إليها خارجه.

هذا ما دفع بالدارسين إلى وضع ضوابط تحكم النّص عُرفت بـ "**مَعايير النّصية**" و لأنّ النّص "حدث تواصلي يلزم لكونه نصاً أن تتوفر له سبعة معايير للنصيّة مجتمعة، و يزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير:

السبك: cohésion أو الربط النحوي (الاتساق).

---

(1) لطيفة هباشي: **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 1429هـ–2008، ص39.

(2) سعيد حسن بحيري: **علم لغة النص(المفاهيم و الاتجاهات)**، مرجع سابق، ص144.

الحبك: cohérenceأو التماسك الدلالي، و ترجمها تمام حسان بالالتحام (الانسجام).

القصد: Intentionnalité أي هدف النّص.

القبول: Acceptabilité و تتعلق بموقف المتلقي من قبول النّص.

الإخبارية أو الإعلام: Informativity أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.

المقامية: Situationality و تتعلق بمناسبة النّص للموقف.

التناص: Intertextualité." [1]

– هذه المعايير السبعة صنفت كما يلي:

1– "ما يتصل بالنّص في ذاته: و هما معيارا **السبك و الحبك.**

2– ما يتصل بمستعملي النّص سواء أكان المستعمل منتجًا أم متلقيًا و هما معيارا: **القصد و القبول.**

3– ما يتصل بالسِياق المادي و الثقافي المحيط بالنّص و تلك المعايير: **الإعلام و المقامية، و التناص.**" [2]

أولا– الاتّساق:

يُعدّ الاتساق مقوّمًا أساسيًا من المقومات النّصية لما له من أهمية قصوى في إبرازها، و هو من الكلمات التي ارتكزت عليها الدراسة اللسانية النّصية، باعتباره يمثل مجموع العلاقات التي تربط الجمل فيما بينها.

– و يُقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين التراكيب و العناصر اللغوية المُشكلة لنّص ما، فهو "مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص و التي تحدده كنّص."[3]

---

(1) صبحي إبراهيم الفقي: **علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، (ج1)** ، مرجع سابق، ص33، 34.

(2)أحمد عفيفي: **نحو النّص(اتجاه جديد في الدرس النحوي)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص76.

(3) محمد خطابي: **لسانيات النّص(مدخل إلى انسجام الخطاب)**، مرجع سابق، ص15.

و يَبرز الاتساق بصورة واضحة "في تلك المواضع التي يتعلق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل العنصر الآخر، فيفترض كل منهما الآخر مسبقًا، إذ لا يمكن أن يحل الثاني إلا بالرجوع إلى الأول و عندما يحدث هذا تتأسس علاقة **اتساق....**" (1)

معنى هذا أنّ كل جملة في النّص تُعطي نوعًا من الترابط مع الجملة الّتي تسبقها، والتي تلحقها فتحتوي كل جملة على **رابط اتساقي** في الجملة التي تسبقها بالنّص من جهة، و بالجملة التي تلحقها من جهة أخرى.

– و نجد الاتساق بدوره ينقسم إلى **اتساق نحوي** (يقتصر على الوسائل اللّغوية المتحققة في البنية السطحية) و **اتساق معجمي** (يقتصر على اختيار المفردات التي تساهم في الربط بين العناصر اللّغوية حتى يستمر المعنى السابق في اللاحق.)

– و يتحقق الاتساق عبر وسائل و آليات كثيرة تجعل من النّص كلاً متكاملاً، كما تلعب دور فعال في جعله نصًّا متسقًا و نذكر من هذه الوسائل –على سبيل المثال لا الحصر– مايلي:

أ– الاتّساق النحوي: grammatical cohésion

يتحقق بواسطة مجموعة من الوسائل الّتي تشكّل شبكة من العلاقات تربط بعضها ببعض منها:

1– الإحالة: Référence

تُعدّ الإحالة إحدى القضايا المهمة التي شغلت العديد من المفكرين، لأنها ظاهرة واقعة في ثنايا كل منظومة فكريّة، و يقصد بها استخدام الضمير الذي يعود على اسم سابق أو لاحق له، بدلاً من تكرار الاسم نفسه فهي أداة " كثيرة الشيوع و التداول في الربط بين الجمل و العبارات التي تتألف منها النّصوص." (2)

---

(1)محمد خطابي: **لسانيات النّص(مدخل إلى انسجام الخطاب)**، مرجع سابق، ص15.

(2)إبراهيم محمود خليل: **في اللسانيات و نحو النّص**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1،1427هـ–2007م، ص227.

– تنقسم الإحالة باعتبار موقعها إلى قسمين هما: **الإحالة المقامية** (تحيل إلى خارج النّص) و الإحالة النّصية (تحيل إلى داخله) و تتفرع الثانية إلى: **إحالة قبلية و إحالة بعدية.** [*]

– لقد تعددت أدوات الإحالة بتعدد أنواعها، و هي عناصر لغويّة إحالية تحتاج إلى مفسر تعود عليه يوضحها، و يكشف عن مدلولها و من أكثر العناصر الإحالية فعالية في تماسك النّص: **الضمائر و أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة و أدوات المقارنة.....**

2- الاستبدال: Substitution

يعدّ الاستبدال ثاني أهم وسيلة من وسائل الاتّساق و هو: "صورة من صور التماسك النّصي الّتي تتم في المستوى النحوي المعجمي بين كلمات و عبارات.....و الاستبدال عملية تتم داخل النّص إنه تعويض عنصر في النّص بعنصر آخر." [1] أي أنه العلاقة الموجودة بين عنصر متأخر و عنصر متقدم و ينقسم إلى ثلاثة أنواع: [2]

– **استبدال اسمي Nominal substitution:** و يتم باستخدام عناصر لغوية اسمية مثل: (آخر، آخرون، نفس).

– **استبدال فعلي verbal substitution:** و يمثله استخدام الفعل (يفعل)

– **استبدال قولي clausal substitution:** باستخدام (ذلك، لا)

– و عليه نجد الاستبدال من الوسائل الاتساقية المهمة، التي تساعد في الربط الشكلي للنّصوص، و تُساهم بشكل مباشر في اتساقها، ذلك أنه يُعد عملية داخلية بين الكلمات و العبارات المُشكلة للنّص.

---

[*] معنى **الإحالة القبلية anaphora** هو "استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سابقة في النص أو المحادثة"، أما **الإحالة البعدية cataphora** هي" استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سوف تُستعمل لاحقا في النص أو المحادثة"، ينظر صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النصي بين النظرية و التطبيق،(**ج1**)، مرجع سابق، ص38- 40.

(1) أحمد عفيفي: **نحو النّص (اتجاه جديد في الدرس النحوي)**، مرجع سابق، ص122-123.

(2) المرجع نفسه، ص123-124.

3- الحذف: Ellipsis

يكون الحذف عن طريق الاستغناء و التخلي عن بعض العناصر على مستوى البنية السطحية للنّص و هو "إحدى الظواهر التي يميل الناطقون إلى إتباعها في الكلام فيعتمدون على قرائن تُغني عن المحذوفات، الّتي قد تَطال المقال و يُغني عنها السياق، فيعتري الحذف مكونات النّص من جملة و مفرد و حرف و حركة و يبقى لذلك دليل يدل عليه."[1] أي يتم حذف أحد العناصر لوجود هذه القرائن معنوية كانت أو مقالية المهم أنها تومئ إليه، و تدلّ عليه، فقد يحذف عنصر أو أكثر من عناصر الكلام إذا بقي ما يدل على المحذوف.

– و كما يُقسم الاستبدال إلى اسمي و فعلي و قولي، يتجه" هاليدي ورقية حسن" إلى تفريع الحذف إلى أقسام ثلاثة: [2]

– **الحذف الاسمي: nominal ellipsis** :و هو حذف اسم داخل المركّب الاسمي: كحذف الاسم المضاف، أو المعطوف، أو المعطوف عليه، أو الصفة أو الموصوف..... [3]

– **الحذف الفعلي verbal ellipsis**: و يُقصد به الحذف داخل المركّب الفعلي أي أنّ المحذوف يكون عنصرًا فعليًا. [4]

–**الحذف داخل شبه الجملة clausal ellipsis**: كحذف جملة القسم، أو جواب القسم أو حذف جملة الشرط، أو جواب الشرط..... [5]

---

(1)عثمان أحمد أبو زنيد: **نحو النص(إطار نظري و دراسات تطبيقية)**، عالم الكتب الحديث،إربد،الأردن، ط1، 1431هـ-2010م، ص126.

(2) محمد خطابي: **لسانيات النص (مدخل إلى انسجام االخطاب)**، مرجع سابق، ص22.

(3)صبحي إبراهيم الفقي: **علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق-دراسة تطبيقية على السور المكية**، دار قباء للنشر و التوزيع ،القاهرة، **ج2**، ط1، 1421هـ-2000م، ص193.

(4) أحمد عفيفي: **نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي**، مرجع سابق، ص127.

(5) صبحي إبراهيم الفقي: **علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، (ج2)**، مرجع سابق، ص194.

4- الوصل: coordination

يُعدّ "**الوصل**" من الوسائل التي اتفق العلماء على ضرورة توافرها في النّصوص و التي تُكسبها صفة النّصية و تُضفي عليها نوعًا من الترابط و التلاحم، و يُعْرف أيضا **بالربط** "**junction**" إذ لا يخلو نّص من أدوات الربط التي تجمع بين فقراته و عباراته.

- و يعمل الوصل على ربط العناصر المُشَكلة للنّصوص كما يرى "**دي بوجراند**" في أنّ الربط يشير "إلى إمكان اجتماع العناصر و الصور، و تعلق بعضها ببعض في عالم النّص." [1]

- و قد قسم العلماء الوصل إلى أقسام عديدة من هؤلاء "**روبرت دي بوجراند**" الذي يُفرع الربط في الأقسام التالية: [2]

- ربط يفيد مطلق الجمع conjonction
- ربط التخيير disjonction
- ربط الاستدراكcontrajunction
- ربط التفريع subordination

- عمومًا يتحقق الاتساق في النّصوص من خلال آلية الربط بواسطة الأدوات الرابطة التي تُسهم بشكل واضح في تحقيق التماسك على مستوى سطح و شكل النّص.

ب- الاتّساق المعجمي: Lexical cohésion يتحقق هذا النوع من الترابط عبر علاقاتي **التكرار و التضام.**

1- التكرار: Repetation

يُعدّ التكرار أحد الظواهر اللّغوية التي تُسهم في الربط بين العناصر المتباعدة على مستوى النّص، و تضمن استمراريته من خلال تكرار العنصر اللّغوي من بداية النّص إلى آخره، لذلك نجد "**محمد خطابي**" يُعرفه على أنه "شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو

---

(1)روبرت دي بوجراند: **النص و الخطاب و الإجراء**، مرجع سابق، ص346.

(2)المرجع نفسه، ص346.

ورود مرادف له، أو شبه مرادف، أو عنصرًا مطلقاً أو اسما عامًا." [1] و في هذا التعريف إشارة واضحة إلى أنّ **التكرار** وسيلة من وسائل التماسك المعجمي الذي يؤدي إلى سبك النّص.

– و هو ظاهرة لا تختص بها اللغة العربية فقط بل تختص بها اللغات الإنسانية عامة، إذ أنها لا تتحقق على مستوى واحد بل على مستويات متعددة كتكرار **الحروف** و **المفردات(الأسماء و الأفعال)** و **الجمل**.

2– التضام: collocation

يُطلق على التضام مُصطلح "**المصاحبة اللغوية** "و هي من وسائل الاتساق المعجمي و التي تعمل جنبا إلى جنب مع الوسائل الاتساقية الأخرى على تحقيق نصّية النّص و إضفاء صفة الاتساق عليه.

و يُعرف معظم الدارسين التضام بأنه: "المصاحبات اللغوية بين أجزاء الجملة الواحدة أو أجزاء النّص، و هو نوع من الاتساق المعجمي، و هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرًا لارتباطهما بحكم هده العلاقة أو تلك."[2]

و على هذا الأساس فالتضام أو المصاحبة اللّغوية هي أن يرِد زوج من الألفاظ، و الكلمات في النّص و تجمع بين هذه الألفاظ علاقات: (التضاد، الترادف، الكلية، الجزئية....) تختلف بحسب ما تقتضيه اللّغة و النّص الذي جاءت فيه.

بعد أن تطرقنا إلى مفهوم الاتساق و أقسامه، و الوسائل التي يتحقق من خلالها نصل إلى نتيجة مفادها أنّ **الغرض التعليمي** من **الاتساق** هو: تعرُف المتعلّم على مختلف الأدوات الّتي تُحقق سبك النّص و هذا يُسهم في تنمية سُرعة الملاحظة و الفهم لديه.

(1) محمد خطابي: **لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب**، مرجع سابق، ص24.

(2) صبحي إبراهيم الفقي: **علم اللّغة النصي بين النظرية و التطبيق، (ج1)**، مرجع سابق، ص42.

ثانيا- الانسجام:

يرى معظم الدارسين أنّ الانسجام أعم من الاتساق؛ ذلك لأنه يتطلب من القارئ النظر إلى النّص كوحدة دلالية، و ليست شكلية فقط، للكشف عن العلاقات الخفية التي تربط مفاهيمه الدلالية، وتجدر الإشارة إلى عدم إيجاد تعريف واضح له يفصله عن الاتساق، الأمر الذي يجعلهما متلازمين بحيث لا يمكننا الحُكم على النّص بالاتساق دون الانسجام أو العكس.

لذلك فقد عبّر عنه" **فان دايك**" **بالاتساق الدلالي** إذ يرى بأنه لا يمس الجانب السطحي للغة، بل يسعى إلى فهم فحوى الخطاب من خلال الاعتماد على أُسس مرجعية قائلاً: "هو خاصية سيمانطيقية للخطاب قائمة على تأويل كل جملة مفردة متعلقة بتأويل جملة أخرى." [1] فمن خلال هذا التعريف يتضح أنّ الانسجام لا يُمكن العثور عليه إلا من خلال مراعاة السياق و مدى قدرة المتلقي على التأويل.

و قد عرفه "**دومينيك مانغونو**" قائلاً: "إنّ الانسجام ليس ثاويًا في النّص بل إنّ المتلفظ المشارك هو الذي يتولى بناءه.....و إنّ الحكم الذي يقضي بأنّ النّص منسجم أو غير منسجم، قد يتغير وفق الأفراد، و وِفق معرفتهم بالسياق و الحجة التي يُخَوِلُونَها للمتلفظ." [2]

-عمومًا يمكن القول إنّ الانسجام شبكة من العلاقات و المفاهيم الّتي تُسهم في معرفة البُنى التحتية أو العميقة للنّص، و التي تتطلب من مُستعمل اللّغة تِرسانة و جاهزية لغوية تُمكنه من استنطاق النّص، أما **بُعده التعليمي** فيتجلى في تنشيط ذاكرة المتعلّم، و تحسين مقدرته على فهم الرسائل المُبهمة و المُشفرة.

---

(1) تون فان دايك: **النّص و السياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي و التداولي**، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق- المغرب، د.ط، سنة2000، ص137.

(2) دومينيك مانغونو: **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، ترجمة: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان/منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1428هـ-2008م، ص21.

ثالثا– القصد:

يعني جميع الطرق الّتي يتخذها منتج النّص، مِن أجل تحقيق مقاصده، و هو ما جعل علماء النّص يتفقون على أنّ المقصدية "أحد المقومات الأساسية للنّص باعتبار أن لكل منتج خطاب غاية يسعى إلى بلوغها، أو نية يريد تجسيدها.....فكل فعل كلامي يُفترض فيه وجود نية للتوصيل و الإبلاغ." (1)

و يظل القصد قائمًا من الناحية العملية حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسبك و الحبك، و هذا راجع إلى كون النّص ليس بنية عشوائية، و إنما هو عمل مخطط، له غاية يطمح إلى بلوغها، لذلك فإنّ الكاتب يبني نصه بناءً معينا و يختار لذلك الوسائل اللّغوية الملائمة بما من شأنه أن يتضمن تحقيق **قصده.**

رابعا– المقبولية:

تتضمن المقبولية "موقف مستقبل النّص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نّص ذو سبك و التحام"،(2) أي أنّ هذا المعيار يتعلق بمدى العلاقة القائمة بين القارئ و النّص لذلك يجب مراعاة موقف المتعلّم اتجاه ما يُلقى إليه، "فيستوجب على المُدرس انتقاء مادة تعليمية تتلاءم مع الأعراف الاجتماعية للمتعلّمين و ظروفهم النفسية فهُم مناط العملية التعليمية و هدفها الرئيس." (3) هذا ما يُمَكِن المتعلّم من اكتساب مجموعة من المهارات اللغويّة التي تؤدي به إلى الاستعمال السليم للغة.

---

(1) محمد الأخضر الصبيحي: **مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه**، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان/ منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص96.

(2) دي بوجراند: **النص و الخطاب و الإجراء**، مرجع سابق، ص104.

(3) بشار إبراهيم: **مقدمة نظرية في تعليميّة اللّغة بالنّصوص**، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، بسكرة، الجزائر، العدد7، جوان 2010، ص10.

خامسا- الإعلامية (الإخبارية):

يتعلق هذا المعيار بالمعلومات الّتي يحملها النّص للمتلقي، فهو يدل على "الجِدة و التنوع الذي تُوصف به المعلومات في بعض المواقف." [1] فكل نص يجب أن يُقدم شيئًا للمتلقي، و كلما كان هذا الشيء جديدًا، و غير متوقع بالنسبة للمتلقي، زادت درجة الإعلامية و كلما كان العكس انخفضت درجة الإعلامية، و هذا ما عبّر عنه "**دي بوجراند**" بقوله: "إنّ إعلامية Informativity عنصر ما تكمن في نسبة احتمال probability وروده في موقع معين(أي: إمكانه و توقُّعه) بالمقارنة بينه و بين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية، و كلما بَعُد احتمال الورود ارتفع مستوى الكفاءة الإعلامية." [2]

و يتحكم هذا المعيار في تفاعل المتلقي، و من أجل ذلك يجب أن يُضفي **النّص التعليمي** معلومات جديدة للمتعلّم كان يجهلها من قبل، كما يجب أن يحمل معارف متنوعة تهمُّه حتى يكتسب تقنيات التواصل مع محيطه الاجتماعي.

سادسا- المقامية:

ثمة مقولات تمخضّ عنها التفكير النقدي و البلاغي عند العرب القدامى، يمكن أن تُعدَّ أصولاً تراثية لمعيار "**المقامية**" و لعل أشهرها المقولتان "**لكل مقام مقال**"، و "**مطابقة الكلام لمقتضى الحال**".

-فهذا المعيار يتعلق بمناسبة النّص للموقف معنى هذا أنّ "نصيّة الخطاب لا تكتمل و لا تستقيم إلا إذا راعى صاحبه، في إنجازه، الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النّصّ"[3] ،و هنا يتجلى دور **السياق** في بسط المعنى حيث أنّ هناك وحدات لغوية لا يمكن وصف معناها إلا في حدود علاقتها بغيرها من الوحدات، و هذا ما يُمثل العلاقات الداخلية المرتبطة بالسياق و ثمة علاقات خارجية تتمحور في البيئة المحيطة بالنّص و هذا ما من شأنه تحقيق تماسك النّص.

---

(1) دي بوجراند: **النّص و الخطاب و الإجراء**، مرجع سابق، ص249.

(2) المرجع نفسه، ص249.

(3) محمد الأخضر الصبيحي:**مدخل إلى علم النّص و مجالات تطبيقه**، مرجع سابق، ص98.

"لذلك فإنّ خطابا يبتعد كثيرًا عن التقاليد الأدبية السّائدة و عن الأعراف الاجتماعية المتعارف عليه، لن يُلاقي قبولاً حسنًا"[1] فأي مقاربة لغوية تُهمل **السياق** تبقى ناقصة، إذ لابدَّ من الانفتاح على المكونات السياقية للخطاب الّتي قد تُضيء العديد من الجوانب و تُجيب عن العديد من الأسئلة.

سابعا- التناص:

تعني كلمة "**التناص**" وجود تفاعل أو تشارك بين نصين باستفادة أحدهما من الآخر، و قد ارتبط هذا المصطلح بالكاتبة و الناقدة ذات الأصل البلغاري "**جوليا كريستيفا** "و ذلك من خلال توظيفها له في بحوث عديدة كتبتها، فهي تُعرفه بقولها: "إنتاجية و مبادلة بين النّصوص، إذ إنه داخل فضاء النّص الواحد نجد عددًا من الملفوظات إنما أُخِذت من نّصوص أخرى فتقاطعت معه و تفاعلت"[2]

أي أنّ النّص ليس مُعطى لغويا لحاله بل تحكمه، و تتدخل فيه عوامل ثقافية و معرفية، و إنّ كل إبداع جديد يتدخل فيه بالضرورة إبداع قديم (الاقتباس، التضمين، أقوال مشهورة...)

و بمعنى أدق "أنه لا يوجد كاتب يصدر عن إبداع ذاتِيّ بل إنّ كلّ كاتب تراه يشُنّ الغارة على سوائه بقصد أو بدون قصد، في سلسلة متّصلة لا ينقطع اتّصالها على جهلنا بمن يكوّن هذه السلسلة العجيبة المجهولة أي كأنّ اللّغة هي التي تفعل فعلها دون صاحب و لا فاعل !!"[3]

يبدو من خلال ما سبق أنّ كلّ كاتب لديه مخزون ثقافي و لغوي محفوظ في ذاكرته، و هذا المخزون مُستقى من عدة منابع ثقافية و مصادر لا تُحصى، و بالتالي فالنّص هو مجموعة كتابات مُدمجة من ثقافات متنوعة، و هذا ما من شأنه **إثراء الرصيد اللغوي و الثقافي للمتعلّم.**

---

(1)محمد الأخضر الصبيحي: **مدخل إلى علم النّص و مجالات تطبيقه**، مرجع سابق، ص98.

(2) عبد القادر بقشي: **التناص في الخطاب النقدي و البلاغي، دراسة نظرية و تطبيقية**، تقديم: محمد العمري، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 2007، ص19.

(3) عبد الملك مرتاض: **نظرية النص الأدبي**، دار هومة، الجزائر، صنف 4/239،د.ط،2007م، ص284.

و في الأخير يُمكن القول إنّ هذه المعايير تُسهم في بناء عقلية مُنظمة قادرة على التعامل المنطقي مع المعلومات كما تُمكِن المتعلّم من إكتساب مهارات نصية متعددة فضلا عن أنواع التفكير المنهجي، و هو ما يُعطي النّص مُسوغا للتعامل معه وِفق أبعاده المعرفية و الثقافية و الفكرية، و كذا مكوناته الشكلية و البنائية.

-أسس اختيار النصوص التعليمية و مجالاتها:

1- أسس اختيار النصوص التعليمية:

تعدّ المدرسة مؤسسة اجتماعية من الدرجة الأولى إذ تنطلق من المجتمع لتبني مجتمعًا آخر واعيًا له تطلعاته، و لهذا لابدّ من **النّصوص التعليميّة** المقررة أن تعكس واقع ذلك المجتمع و احتياجاته و المشكلات التي يسعى إلى حلها، (سياسية، حضارية، تاريخية...) و أن تنقل هذه **النّصوص** تراثه الثقافي و موروثه الفكري و مبادئه و قيمه و عاداته و تقاليده...، "فمن خلال ذلك النّص و اللغة المستعملة يتم نقل الأفكار و الإفصاح عن الموروثات و المكتسبات الاجتماعية، أي أنّ النّص وسيلة و أداة تعكس صورة المجتمع فلا يُمكن فهم تلك النّصوص و تلك اللّغة بمعزل عن حركة المجتمع الناطق بها" (1)

و باعتبار **النّص التعليمي** مشروعًا مؤهلاً لتحسين تعليم اللّغة العربيّة، على واضعي النّصوص أن يضعوا في الحُسبان ميولات المتعلم، و رغباته و مراعاة حاجاته حتى يتم الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها.

انطلاقًا من هذا وُضعت أسس و معايير يجب الأخذ بها عند وضع **النّصوص التعليمية** و صياغتها و هي كالآتي:

(1) فواز معمري: **النّص التعليمي بين النظري و التطبيقي**، مجلة المخبر- أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري- بسكرة، الجزائر، العدد 13، 2017، ص444-445.

أ-_**المُجتمع:** و يشمل:

1- طبيعة المجتمع و مطالبه و طُموحاته:

المجتمع هو مجموعة من الأفراد يعيشون في منطقة معينة، يسود بينهم الانتماء و التعاون و التكامل تجمعهم روابط روحية و لغوية و روابط مادية، و حتى نقول مجتمع لابدّ أن تكون بين الأفراد أهداف مشتركة يسعى الجميع إلى تحقيقها (هدف عام) و بذلك نجد المُجتمعات تختلف عن بعضها البعض من حيث الروابط و البيئة المحيط، و العادات و التقاليد، فلا يُمكن أخذ خصائص مجتمع ما، و تجسيدها على مُجتمع آخر.

ينبغي أن نشير في هذا الصدد إلى أنّ المجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم " يتعرض إلى ظاهرة **التغير المستمر** في الغالب و التي تعود إلى أسباب عديدة أهمها التحدي البيئي و الحروب و التقدم العلمي و التكنولوجي و الاستعمار العسكري و الاقتصادي و الثقافي." [1] لذلك نجد أي مجتمع من المجتمعات، "يتطلب من التربية أن تُبصر الناشئة بأوضاعه المختلفة و تحليل خصائصه و ثقافته مما يلزم للمحافظة على تماسك هذا المجتمع، و استمرار تلك الثقافة وفق المعايير و القيم والمبادئ السائدة في مُجتمع ما في فترة معينة." [2]

2- القيم الروحية و الخلقية للمجتمع:

لابدّ أن تحمل **النّصوص التعليميّة** في ثناياها، العديد من القيم و تعمل على شرحها و ترسيخها في ذهن المتعلّم باعتبارها "المبادئ و التوجيهات الجماعية التي يؤمن بها المجتمع و يعتز بها و يحرص عليها، و معظم تلك القيم مستمد من الدين و العقيدة."[3]

فالقيم بأنواعها تُمثل المبادئ التي تحكم المجتمع و توجه أفراده الوِجهة الصحيحة و من ذلك فإنّ "أحد الأهداف الرئيسة للدراسات التربوية هي تنمية الجوانب العقلية و البدنية للفرد جميعها في

---

(1) جودت أحمد سعادة: **كتاب الخمسة آلاف هدف (صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية،)** دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص33.

(2) صلاح الدين عرفة محمود: **تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**، مرجع سابق، ص163.

(3) المرجع نفسه، ص164.

ضوء **إكسابه قيمًا** أخلاقية و علمية ترفده في مجتمع قد تطورت فيه البُنى الإنسانية جمعا، و مساعدته لاجتياز مشكلات قد تواجهه في الحياة و التوجه الحاصل هو كيفية امتلاكه **للقيم** بما يجعله إنساناً صالحًا بين أقرانه لمسايرة المجتمعات." [1]

3- الإطار القومي و المقومات التاريخية للمجتمع:

لكل مجتمع ثقافة تخصه و تميزه عن بقية المجتمعات لذلك يمكن القول أنّ الثقافة لها وطن، و للتربية دور كبير في نقل التراث الثقافي و العادات و التقاليد و الأعراف من جيل إلى جيل، فإذا وجدنا هذه المقومات مبثوثة داخل **النّصوص التعليميّة** نكون قد ضمنَّ بقاء القيم، و استمراريتها، لذلك ينبغي "اختيار المحتوى الذي يُسهم في تشكيل ثقافة المتعلّم على وِفق معتقدات المجتمع و قيمه."[2]

عمومًا يمكننا القول أنّ: "المجتمع بما فيه من أنظمة و مؤسسات عديدة و مكونات ثقافية متنوعة و ما يواجهه من مشكلات اجتماعية و سياسية و اقتصادية متفاوتة، و ما يُفكر به أفراده من طموحات و تطلعات مستقبلية."[3] تعتبر مصادر أساسية يجب مراعاتها عند وضع **النّصوص التعليمية.**

ب- طبيعة المتعلّم و حاجاته:

لم يعد المتعلّم عقلاً محمولاً على جسم و إنما صار يمثل **محور العملية التعليميّة التربوية** لذلك لابدّ من معرفة خصائصه النفسية، و قدراته المعرفية، و استعداداته العقلية، و ميولاته حتى يتم اختيار المادة العلمية، و على المحتوى أن يكون مناسبًا لمستوى المتعلّمين و قدراتهم العقلية و النفسية، و أن يُلبي حاجاتهم المعرفية، و عليه أيضا أن يراعي الفروقات الفردية بينهم من خلال

---

(1) سعد علي زاير، سماء تركي داخل: **اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية**، الدار المنهجية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 1436هـ-2015. ص19.

(2) محسن علي عطية: **المناهج الحديثة و طرائق التدريس**، مرجع سابق، ص96.

(3)جودت أحمد سعادة: **صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية**، مرجع سابق، ص34.

"تنويع الخبرات التي يتضمنها المحتوى بحيث يكون لكل متعلّم نصيب فيه عن طريق تنويع الأنشطة الإثرائية و النُّصوص و الوسائل التعليمية بحيث يجد كل طالب فيها ما يُلبي رغباته و يُشبع حاجاته."[1]

ج- طبيعة المادة الدراسية:

إنّ التقدم العلمي و التكنولوجي و النتائج التي أظهرتها الدراسات و البحوث في مجال التربية و علم النفس، و ازدياد المعرفة الإنسانية و تشعبها، كذلك المجتمع في تقدمه، و تطوره و تطلعاته نحو غد أفضل....كل هذا فَرض نفسه على المناهج الدراسية و ألقى في الوقت نفسه مسؤولية على المدرسة في ضرورة نقل هذا التقدم إلى المجتمع، و ألقى عليها أدوارًا جديدة لم تكن من واجبها في الماضي عندما كانت الحياة بسيطة، إذ كان في مقدور الإنسان أن يتعلّم ما يسود مجتمعه عن طريق تقليد أسرته، أو أفراد بيئته، فأصبح دورها إعداد أفراد للحياة، وتمكينهم من إحداث التغيرات المرغوب فيها و على هذا الأساس صارت التربية تُشدد على النُمو الشامل و المتوازن لشخصية المتعلّم، الأمر الذي جعل المادة الدراسية تعتني بالجانب **العقلي** و **الجسمي** و **النفسي** للمتعلّم، "هذا يعني أنّ المدرسة تُوفر سياقاً نفسيا اجتماعيا يراعي سمات الإبداع، و ينميها خلال عملية التربية، كما أنها تصاحب تلك التغييرات **التكنولوجية** و **الاجتماعية** المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى المتعلّمين الفائقين."[2]

-باختصار إنّ هذا التطوير وفق مجريات الحياة، دفع إلى تطور الفكر التربوي و أصبحت نظرة هذا الفكر إلى وظيفة التربية على أنها **تعديل سلوك المتعلّم وفق متطلبات نموه، و حاجاته، و فلسفة المجتمع.**

---

(1)محسن علي عطية: **المناهج الحديثة و طرائق التدريس**، مرجع سابق، ص95

(2)حسن شحاتة: **أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1417هـ-1997م، ط4، 1425هـ-2004م، ص171.

2- مجالات النّص التّعليمي:

يُقَدِّم **النّص التعليمي** إمكانات متنوعة الأثر تمس مختلف المجالات من أهمها: المجال المعرفي الإدراكي، و المجال الإنفعالي الوجداني، و المجال النفسحركي.

أ- المجال المعرفي الإدراكي:

تظهر ملامح هذا المجال في جملة الحقائق التي يُزَوِدُنا بها النّص انطلاقًا من المعلومات اللّغوية وصولاً إلى ما ينقله إلينا من مادة ثقافية تجعل المتعلّم يُعيد ترتيب أفكاره فيربط بين المُستجد المعرفي و مُكتسباته القبلية، و يُصبح بذلك قادرًا على "التفسير و على صياغة المعارف و المعلومات في أشكال جديدة....و توظيفها في استعمالات مُناسبة، و في حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة."[1]

يتضح لنا أنّ هذا المجال يتناول كل ما يتعلق بالمعرفة و العمليات العقلية.

ب- المجال الانفعالي الوجداني (السلوكي): أما هذا المجال فيتجلى في:

جملة القيم الخلقية و التمظهرات السلوكية التي يتركها النّص في نفوس المتعلّمين حيث يشمل هذا المجال "الجوانب و النزعات النفسية الوجدانية التي تُقدرها الجماعة و ترغب في تخليدها و إدخالها في حياة كل ناشئ... مثل: الشعور و القيم و الاتجاهات و المُيول و الذوق و التوافق."[2] و بهذا يُصبح تصرف المتعلّم منتظمًا" تبعًا للقيم التي ينقلها هذا السلوك و تُصبح جزءًا من شخصيته."[3] معنى هذا أنّ المواقف التعليميّة التي يواجهها المتعلّم هي في الحقيقة تُكسبه أكثر من قيمة و تُنمي مشاعره و تُطورها كما تُدربه على كيفية التعامل مع الآخرين.

---

(1)مروان أبو حويج: **المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها- عناصرها- أسسها- و عملياتها**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن ،ط1 ،2006م ، ص37.

(2) عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: **المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر و التوزيع، الأردن، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق، ط2، 1435هـ-2014م، ص84.

(3) المرجع نفسه، ص85.

ج- المجال النفسحركي(المهاري):

يعدّ هذا المجال من أكثر المجالات وضوحًا حيث يتم ملاحظته في جملة المهارات الحركية و الجسدية التي يكتسبها المتعلّم، **كمهارة القراءة اللفظية، و مهارة الكتابة اليدوية، و مواقف تمثيلية....**، فلغة الجسد مثلاً تُنمي المفهوم عند المتعلّم، باعتبار "الحواس هي أدوات الحصول على إدراكاتنا فنحن نستخدم جميع حواسنا أو معظمها بين وقت و آخر لتزويدنا بالمدركات و أحداث الحركات الجسمية الملائمة، و من الأفعال المرتبطة بالإدراك الحسي:... الرقص، المشي، الرسم، الركض، القفز، ....إلخ، و حين نركز في التعلّيم على هذه المهارات الحركية فإننا نستثمر الحركة في التعلّيم و تنشيط الدماغ." [1] فعندما يكتسب المتعلّم هذه القضايا يُصبح لديه استعداد و قدرة على استعمالها، و تطويرها مع مرور الزمن، و هذا كله يُسهم في تنمية طاقات المتعلّمين.

-أهداف تعليمية اللغة العربية بالنصوص:

يُعرف الهدف التربوي بأنه مجموع النواتج التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق سلوك مرغوب فيه لدى المتعلمين نتيجة تزويدهم بخبرات تعليمية معينة، و تفاعلهم مع مواقف تدريسية محددة.

و باعتبار **النّصوص التعليميّة** نّصوص وظيفية يُعتمد عليها في تنمية استعدادات المتعلّم، و قدراته العقلية، و في اكسابه مضامين لغوية و مناحي فكرية، و موارد أخرى متنوعة....فتدريسها عادة ما يُحقق أهدافًا لغوية و فنية و أخلاقية و ثقافية....، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

(1) ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد: **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين(دليل المعلّم و المشرف التربوي)**، دار الفكر، الأردن ،عمان، ط1، 1428-2007، ص54.

– تنمية روح الاعتزاز باللّغة العربيّة من خلال ما تحفظه لنا **النّصوص التعليميّة** من أمجاد و مُثُل، باعتبار هذه اللّغة "أشرف اللغات و أعلاها منزلة و أكثرها كمالاً، لأنها عنوان الأمة العربية و رمز قوتها، و وحدتها." (1)

– تُنمي **النّصوص التعليميّة** لغة المتعلّمين و تُزودهم بثروة لغوية من المفردات و التراكيب و الأساليب، و هذا ما يُمكنهم من اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب و الكتابة.

– النّصوص ثروة علمية يستفيد منها المتعلّم في حياته العامة "و تُكسبه القدرة على استعمال اللّغة استعمالاً ناجحًا في **الاتصال بغيره** عن طريق التحدث و الكتابة و الاستماع و القراءة." (2)

– السُمو بالذوق الجمالي الأدبي و تنمية خيال المتعلّمين و مواهبهم و إكسابهم القدرة على فهم النّصوص و تحليلها و معالجتها.

– ربط المتعلّمين بالتراث العربي، و الوقوف على أجمل ما فيه من نواح مختلفة من خلال تعويدهم على "الخصال الأصيلة من شجاعة و كرم و بطولة، و العناية بتعريفهم بأمجاد الماضي و التاريخ الوطني و العربي و الإسلامي." (3)

– تُدرب المتعلّم على النقد و التحليل و الربط بين أجزاء النّص الواحد أو النّصوص المختلفة، و تمييز مَعالم الجمال فيها من حيث الفكرة أو اللفظ، أو الأسلوب، أو الجرس الموسيقي....

– "مُعالجة بعض المشاكل و حل العقد النفسية عند المتعلّمين بتوجيههم إلى قراءة كتب أدبية معينة، و قصائد من الشعر خاصة، فيها تفريج لكروبهم و تنفيس عن رَغباتهم المكبوتة." (4)

---

(1) خليل عبد الفتاح حماد، و آخرون: **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، مكتبة سمير منصور، غزة، ط2، 1435هـ-2014م، ص24.

(2) وليد أحمد جابر: **تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1423هـ-2002م، ص25.

(3) صالح بلعيد: **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة،الجزائر، د.ط،2003م،ص104.

(4) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: **فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها- بين النظرية و التطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1430هـ-2009م، ص337.

– و في مُجمل ما يمكن قوله أنّ **النّصوص التعليميّة** تتطلع لبناء و صنع القيم الوطنية و التاريخية و الدينية و الاجتماعية و الثقافية....و تُسهم بشكل كبير في تربية المتعلّم تربية سليمة، و تنشئته التنشئة الصالحة، و خاصة أنّ هذه النّصوص تعتمد في بناء القيم على **رصيد لغوي** كبير يُعبر تعبيرًا دقيقًا عن هذه القيمة.

و تُعَرف هذه **النّصوص** المتعلّم بما ينبغي أن يَعرفه و يتعلمه كمعرفته بلغته من جهة، و من جهة أخرى معرفته الضِمنية بمحتوى النّصوص الذي ينهض به في معرفة وطنه و عقيدته و تاريخه، و عادات مجتمعه، و أسماء الأعلام البارزة التاريخية و العلمية لوطنه، و بذلك تُعزز روح الإفتخار بانتمائه إلى ذلك الوطن.

المبحث الثاني:

المَلَكة التواصليّة

-**مفهوم الملَكة اللغوية:** قبل تحديد مفهوم الملكة التواصلية يحسن بنا أن نقدم مفهوما ولو مختصرًا عن الملكة اللغوية؛ باعتبار أنّ الأولى (الملكة التواصلية) منهما تحصل بالثانية (الملكة اللغوية) ؛خاصة و أنّ **الملكة** من المفاهيم المعروفة في تراثنا حيث نجد له استعمالات كثيرة، و معاني متعددة و مضبوطة تتمحور كلها حول اعتبار الملكات من **أهم ما يمكن للفرد أن يكتسبه و يُنتجه** في جميع مجالات الحياة و في مُختلف المعارف و العلوم، و سنقدم فيما يلي تعاريف لبعض المفكرين و الدارسين ممن انشغلوا بهذا المفهوم و وظفوه في مؤلفاتِهم.

أ- لغة:

يقول الفيروز أبادي في **القاموس المُحيط:** "مَلَكَهُ يَمْلِكُهُ مِلْكاً مُثلّثَة، وَ مَلِكَةُ مُحرّكة و مَمْلكَة، بضم اللام أو يُثلَّث: احتواه قادرًا على الاستبدادِ به، وَ مالَهُ مِلْكٌ :شيء يَملِكُهُ، وَ أملَكَهُ الشيءَ، و مَلَّكَهُ إِيَاهُ تَمْلِيكاً..." (1)

أما **ابن فارس** فقد وردت عنده بمعنى: "الميم و اللام و الكاف أصلٌ صحيح يدلُّ على قوة في الشيء و صحّة، يقال: أملَكَ عجِينَه: قوى عَجنَه و شَدَّه، و مَلَكْتُ الشَّيءَ: قَوّيتُه و الأصل هذا ثم قيل مَلَكَ الإنسَانُ الشَّيء يَمْلِكُهُ مَلْكًا: و الاسم الملْك لأن يَدَهُ فيه قويةٌ صحيحة، فالمِلك ما مُلِك من مالٍ و المملوك العبْد و فلان حَسن المَلَكَةَ أي حسن الصّنيع إلى مماليكه...، و ما لفلانٍ مولى مَلاكةٍ، دون الله تعالى أي لم يملكه إلاّ هو و كناّ في إملاكِ فلانٍ أي أملكناه امرأته، وَ أملكناه مثل مَلَّكْنَاه..." (2)

كما جاء في **المعجم الوسيط** الملَكة: "صفة راسخةٌ في النفس أو استعدادٌ عقليٌّ خاصٌّ لتناول أعمالٍ معيَّنة بحذقٍ و مهارة مثل الملكة العدَدِية و الملكة اللُّغويَّة و المُلْكُ يقال: هو مَلَكَة يميني، و فلانٌ حَسَنُ المَلَكَة يحسن معاملة خدمه و حشمه." (3)

---

(1) الفيروز أبادي: **القاموس المحيط**، مادة(م،ل،ك)، مصدر سابق، ص954.

(2) أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: **معجم مقاييس اللّغة**، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، مصر، ط2، 1979م، ج5، مادة (م،ل، ك)، ص352.

(3) إبراهيم أنيس و آخرون : **المعجم الوسيط**، مادة (م، ل،ك)، مصدر سابق، ص886.

و قد ورد ذكر "**الملَكة**" في القرآن الكريم في مواضع مختلفة و بمعان متعددة نحو قوله تعالى: ﴿فَسُبْحَانَ الذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيءٍ وَ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ.﴾ (1)

فبالرغم من أنّ لكل معجم شرحه الخاص لمفهوم الملَكة، إلا أنها تصب في مصب واحد و تدور معانيها حول: القدرة و السيطرة و التملك و التحكم، و السجية، و هي الخلق و الطبيعة، فالملَكة هي السليقة و هي الطبع اللغوي الذي يشب عليه الإنسان فيصبح شيئًا من مكوناته الفطرية.

ب- اصطلاحا:

لقد تعددت الآراء و اختلفت وِجهات النظر بين الدارسين حول مفهوم "الملكة اللّغوية" غير أننا نجد هذا المصطلح مستعملاً بكثرة عند العلامة "**ابن خلدون**" الذي انطلق في بناء تصوره من مُنطلق **اجتماعي**، فقد ورد مصطلح "الملكة" في كتابه "**المقدمة**" في عدة فصول حيث بيَّن ماهيتها و كيفية حصولها و العوامل المُؤثرة فيها حسب المتغيرات النفسية و الاجتماعية، فنجده يقول: "اعلم أنّ اللغات كلها شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها و قصورها بحسب تمام الملكة، أو نقصانها و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات، و إنما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، و مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع...." (2) هذا يعني أنّ امتلاك اللغة و الحذق فيها، شبيه بامتلاك صناعة من الصنائع أو حِرفة من الحِرفِ، و أي خلل في هذه الصناعة سيؤثر بالضرورة في الصورة أو الشكل الناتج عنها.

ثم يُضيف قائلاً: ".....و الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولاً و تعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، و معنى الحَال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون

(1) **سورة يس**، الآية، 83.

(2) ابن خلدون: ولي الدين عبد الرحمن بن محمد: **المقدمة**، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 1425هـ-2004، ج2، ص378.

ملكة أي: **صفة راسخة.**" [1] من خلال هذا يتضح لنا أنّ الملَكة عند **ابن خلدون** فطرية أي أنها صفة ثابتة تنتج عند الفرد بفعل عمليات متكررة لأفعال الكلام مصدرها السماع المستمر لأبنية الكلام الفصيح، و آلياتها المران المستمر و المنتظم على استعمالها حتى يحصل على **ترسيخها**.

و من بين اللغويين **العرب المحدثين** الذين حاولوا تحليل هذا المفهوم نجد "**تمام حسان**" الذي عالج قضية اكتساب الملكة اللّغوية منتهجا في ذلك المنهج **السياقي الاجتماعي**، و يتمثل رأيه في أنّ المتكلم صاحب اللّغة، و هذه الأخيرة محاطة بسياج اجتماعي يتضمن العادات و القوانين العرفية المتفق عليها، إذ تُمثل اللّغة على حد تعبيره: "الأداة الوحيدة التي تُمكن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه و لولا هذه اللّغة لظل حبيس العزلة الاجتماعية.....فالمتكلم الذي يستعمل لغة المجتمع الذي نشأ فيه يستعمل أصواتها و صيغها و مفرداتها و تراكيبها حسب أصول استعمالية معينة يحذقها بالمشاركة في التخاطب و يمرن عليها، ويطابقها دون التفكير في جملتها أو تفصيلها...." [2]

معنى هذا أنّ **العرف الاجتماعي** هو المسؤول عن تكون هذه اللّغة لدى المتكلم من خلال تمرنه على استعمالها وفق العرف اللّغوي الذي حددته الجماعة بحيث يحدث كل هذا دون أن يسأل المتكلم نفسه عن سبب أدائه للغة على تلك الطريقة.

و مهما اختلفت الآراء و المُسميات حول مصطلح "**الملَكة اللّغويّة**" فيمكن القول أن المَلَكَة هي التي نحصل عليها بالدُربة و التعلم و الصّقل و التكرار و التجريب و فعل العادة، حتى تصبح صفة راسخة في نفس المتكلم و من جهة أخرى تدل على المهارة و الصناعة و الجودة و الكفاءة، و من المعلوم أنّ المَلَكات هي تلك القدرات التي يكتسبها الإنسان وراثيا أو تجريبيا و يَنتج من خلالها تحصيل مجموعة من المعارف و المهارات و الميول و المواقف بحذق و دراية، و بالتالي هي ما يميز الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى، باعتبارها **خاصية إنسانيّة محضة.**

---

(1)ابن خلدون: **المقدمة** ، مصدر سابق، ص378.

(2) تمام حسان: **اللغة بين المعمارية و الوصفية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1420هـ-2000م، ص17.

- مفهوم التواصل:

يُعدّ التواصل ضرورة إنسانيّة و اجتماعيّة، ذاك أنّ حاجة الإنسان للتواصل لا تقل عن حاجاته للأمن و الغذاء و الكساء و المأوى، و بما أنّ الإنسان كائن اجتماعي فإنه لا يستطيع العيش في معزل عن المجتمع، و من هنا كان التواصل فعلاً حضاريًا ضروريًا لدى المجتمعات، و عنصراً بالغ الأهمية في الحياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواصل مستمر.

- و لقد اهتم العلماء بمصطلح التواصل و كلٌ أدلى بدلوه ليستنبط لنا مفاهيم متعددة سواء كانت لغوية أم اصطلاحية و من بينها:

أ- لغة:

التواصل مشتق من كلمة **اتصال**، و التواصل مصدر جذره **(و،ص،ل)** الذي يعني: الصلة،و بلوغ الغاية. لقد تناولت المعاجم العربية "**التواصل**"، من الجانب اللغوي فقد جاء في **لسان العرب** لابن منظور: "وَصَلْت الشيء وَصْلاً وَصِلَةً، و الوَصْلُ ضِدُّ الهجْرَان." [1] و ينقل عن ابن سيده تعريفه للوصل: "الوَصْل خلاَف الفَصْل، وَصَل الشيء بالشيء يَصِلُه وَصلاً، وَصِلَةً...و اتصَّلَ الشيء بالشيء: لم ينقطع." [2] وجاء في لسانه أيضا: "و التَّواصُل: ضد التَّصَارُم." [3] و التَّصَارُم التَقَاطُع.....من صَرَمْتُ الشيءَ صَرْماً قَطَعْتهُ." [4]

و يُضيف "**الفيروز أبادي**": "وَصَلَ الشيءَ بالشيْءِ، وَصْلاً، و صُلة، بالكسر و الضم....و إليه وُصُولاً و وُصْلَةً: بَلَغَهُ و انتهى إليه....، و الوُصْلَةُ بالضم: الاتِّصال، و كُلُّ ما اتَّصَلَ بشيءٍ، فما بينهما وُصْلَةٌ." [5]

---

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، مج 15، مادة(و،ص،ل)، مصدر سابق، ص316.

(2) المصدر نفسه، ص316.

(3) المصدر نفسه، ص318.

(4) ابن منظور، **لسان العرب**، مج7، مادة (ص،ر، م)، مصدر سابق، ص332.

(5) الفيروز أبادي: **القاموس المحيط**، مادة (و،ص، ل)، مصدر سابق، ص1068.

– أما في **مُختار الصحاح** فيقال: "وَصَلْتُ الشَّيءَ من بَابِ وَعَدَ وصِلَةً أيضا، و وَصَلَ إليه يصِلُ وُصُولاً أي بَلَغَ، و وَصَلَ بمعنى اتَّصلَ....و الوَصْلُ ضِدُ الهُجْرَانِ، و كُلُّ شَيْءٍ اتَّصَلَ بِشَيْءٍ فَمَا بَيْنَهُمَا وُصْلَةٌ، و الجمعُ: وُصَلٌ." (1)

–و في المعاجم العربيّة الحديثة كـ"**معجم اللغة العربية المعاصرة**" فإنّ دلالات "وصل" تدور حول الوصول و الإنتهاء و البلوغ، يُقال: "وَصَلَ يَصِلُ، صِلْ، وَصْلاً و صِلَةً و وُصْلَةً فهو واصل، و المفعول مَوْصول، وَصَل الخبرُ إلى فلان: بَلَغَهُ، وصل الشَّخصُ إلى الأمر: بلغه انتهى إليه." (2)

يتبين لنا من هذه المادة اللغويّة أن **التواصل** في اللغة يأخذ معنى: الوصل و الاقتراب و الانتساب و الإجماع و التضام و الوصول و البلوغ و الانتهاء، و يُعد الفراق و الانقطاع و البين و الهجران من أضداد التواصل.

ب– اصطلاحا: la communication

اشتقت الكلمة من اللغة اللاتينية communis التي يقابلها في اللغة الإنجليزية common بمعنى مشترك أو اشتراك أما في اللّغة العربية فالمصدر هو "وصل"و إنه لمن الصعب العثور على تعريف واحد **للتواصل** أو **الاتصال** يشمل كل الجوانب، و من بين التعاريف التي أوردها الباحثون نجد: "التواصل la communication تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجهًا نحو متكلم آخر interlocuteur يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية explicite ou implicite و ذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم le sujet parlant."(3)

(1) محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي: **مختار الصحاح**، دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، د.ط، 1986م، مادة (و،ص، ل)، ص302.

(2) أحمد مختار عمر:**معجم اللغة العربية المعاصرة**، مادة (و، ص،ل)، مصدر سابق، ص2448.

(3) عبد الجليل مرتاض: **اللغة و التواصل(اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي و الكتابي)**، دار هومة، الجزائر، الصنف4/071، د.ط، 2003، ص78.

– نفهم من هذا أنّ **التواصل** رسالة إلى الغير بغرض تغييره أو إقناعه بشيء ما لذا فإن نجاح هذه العملية يتوقف على مدى قدرة المرسل على تقديم رسالة واضحة إلى المرسل إليه لتحقيق هدف ما.

– و هناك من يُعرفه بأنه: "عملية أو طريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعًا بينهما، و تؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر و بذلك يصبح لهذه العملية عناصر و مكونات و اتجاه تسير فيه، و هدف تسعى إلى تحقيقه، و مجال تعمل فيه و يؤثر فيها." [1]

– معنى هذا أنّ **التواصل** هو حالة من الفهم المتبادل و يكون بين شخصين أو مجموعة من الأشخاص بغرض الإقناع أو المعرفة لتحقيق أهداف مشتركة أو أعمال محددة و تتكون هذه العملية من عدة عناصر (المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الوسيلة، الاستجابة.)

– و نجد تعريفًا آخر **للدكتور** "**جميل حمداوي**" عندما يقول: "ليس التواصل مجرد تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، و لكنه تبادل الأفكار و الأحاسيس و الرسائل التي قد تُفهم و قد لا تُفهم بالطريقة نفسها، من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصليّة." [2]

و من هنا فالتواصل هو عبارة عن" تفاعل بين مجموعة من الأفراد و الجماعات، يتم بينها تبادل المعارف الذهنية و المشاعر الوجدانية بطريقة لفظية و غير لفظية أي أنه لا يقتصر على ما هو ذهني و معرفي فحسب، بل يتعداه إلى ما هو وجداني و ما هو حسي حركي." [3]

---

(1) يحي محمد نبهان: **مهارة التدريس**، دار اليازوري، عمان،الأردن، د.ط، 2008م، ص209.

(2) جميل حمداوي: **التواصل اللساني و السيميائي و التربوي**، ط1، 2015م، شبكة الألوكة، ص7، WWW.ALUKAH.NET

(3) جميل حمداوي: **التواصل اللساني و السيميائي و التربوي** ،مرجع سابق، ص7.

– أما إذا عدنا إلى مفهوم التواصل من **الناحية التربويّة** فهو: "عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلم، و يمكن القول أنّ التواصل هو عملية تعلم، و أنّ التّعلم هو عملية التواصل." (1)

– يتضح لنا من هذا التعريف أنّ **التواصل** آلية هادفة و مُنظمة تُعنى بالتفاهم و التفاعل بين عناصر العملية التعليمية، كما أنه مخطط ديناميكي بالغ الأهمية في سيرورة عملية التعليم، و هو يحقق كل الأهداف التي يأملها المعلّم، لهذا أولاه المنهاج التربوي عناية بيداغوجية خاصة، وربطه بجميع أنشطة اللّغة العربيّة.

– أنواع التواصل و أشكاله:

يُعدّ التواصل بين الأفراد نموذجا مصغرًا لعالم أكبر، و من أجل ذلك اهتم الدارسون بإيجاد وسائل لغوية تُسهّل عملية التّواصل الإنساني، و حتى يتم ذلك اعتنى هؤلاء أكثر بأشكاله التي صنفت في أنواع منها ما هو **ذاتي**، و منها ما هو **جماعي**، لكن حسب تحديد العلماء لأنواع التواصل قد قسموه إلى نوعين رئيسيين هما: **التواصل اللفظي**، و **التواصل غير اللفظي**.

أ– التواصل اللفظي: Verbal communication

هو استخدام الكلام كرموز لغوية للتعبير عن الأفكار و المشاعر بين الناس سواء أكان هذا الاستخدام بطريقة مكتوبة أم مسموعة أم منطوقة، "و تعتبر عملية التعليم و التعلم (التدريس) عملية تواصل تعليمي بين المعلّم و طلابه باستخدام الألفاظ و الرسوم و الصور، و المجسمات و الأجهزة و التجارب و غيرها من الوسائل التعليمية المناسبة." (2)

(1) تاعوينات علي: **التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي**، إعداد: هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2009م، ص13.

(2) تاعوينات علي: **التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي**، مرجع سابق، ص19.

و لهذا النوع من التواصل أهمية بالغة لأنّ: "استخدام الألفاظ و الكلمات تعد وسيلة هامة لنقل المعرفة و المعلومات و تحويلها إلى خبرات مشتركة لها دلالتها و معانيها." [1] فاللّغة وعاء الفكر بما تحمله من مفاهيم تُمكن البشر من التواصل فيما بينهم و هي مرآة تعكس الحضارة الإنسانية، إذ إنها تعتبر اللّبنة الأساسية في تكوين المجتمعات لما تكتسبه من ضوابط و قواعد تساهم في رقي سلوك الفرد، و الذي بدوره يصل إلى قمة الإبداع و قوة الخطاب.

ب- التواصل غير لفظي: non verbal communication

"لا تقف وسائل التواصل اللّغوي عند حدود الألفاظ و الكلمات فهناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان، أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها." [2] معنى هذا أنّ التواصل غير اللفظي لا يعتمد على اللغة المنطوقة إنما يوظف نظاما من العلامات غير اللفظية: كالحركات، و هيئات الجسم، و الإشارات و الإيماءات، و تعابير الوجه.....لذلك فإن فعل التواصل بين المعلّم و المتعلّم. لا يتم فقط من خلال توظيف نسق لغوي منطوق، بل يمكن استخدام نظام آخر قائم على وسائل غير منطوقة.

- و منه فإنّ **التواصل غير اللفظي** يعتبر الشق الثاني في العملية التواصلية إلى جانب التواصل اللغوي، فالكلام هو الوجه الظاهر في التواصل، و التواصل غير اللغوي هو باطنه، و بهما تكتمل العملية التواصليّة، لذلك لابد من ربط العلاقة بينهما لأنهما عنصران متكاملان.

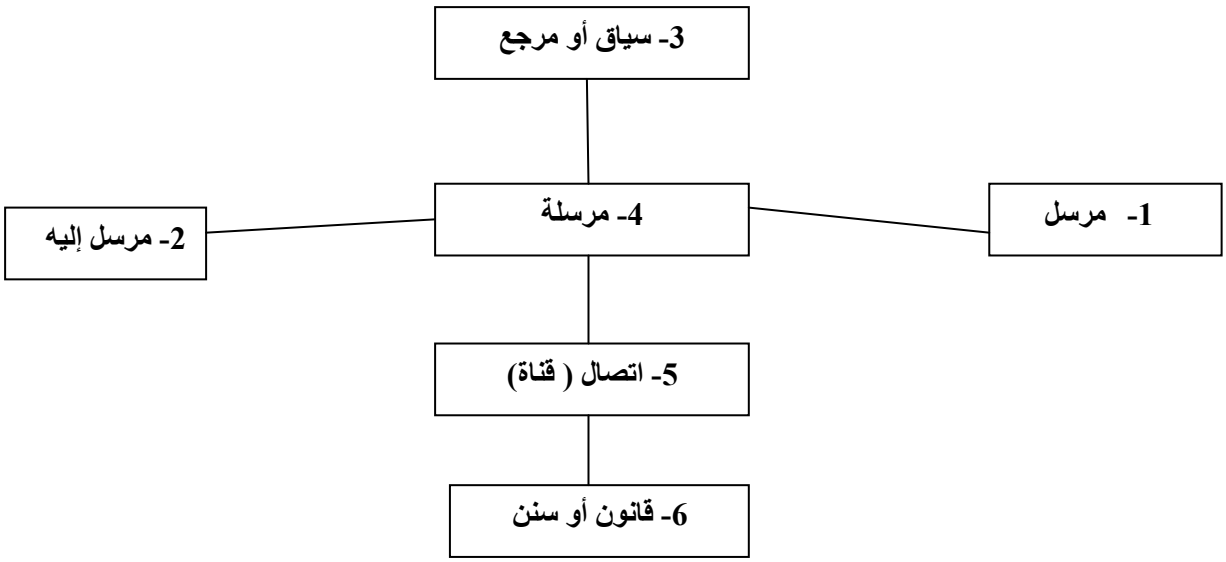
---

(1) منال طلعت محمود: **مدخل إلى علم الإتصال**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، د.ط، 2002، ص32.

(2) أحمد مختار عمر: **أنا و اللّغة و المجمع**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1422هـ-2002م، ص129.

- عناصر العملية التواصلية:

يُمكن في هذا السياق إيراد تصنيف مشهور لعناصر التواصل و هو تصنيف "**رومان جاكبسون**" حيث جعلها ستة عناصر هي: المرسل، و المرسل إليه، و الرسالة، و السّنن، و القناة، و المرجع، و هذا ما توضحه الخطاطة أسفله: (1)



نلاحظ من الخطاطة أعلاه أنّ عملية التواصل تتكون من ستة عناصر أساسية، تتمثل في **المرسل**، و **المرسل إليه** اللذات يتبادلان **رسالة** ما عن طريق **قناة** معينة، باستخدام **سنن** متفق عليه في إطار **سياق** معين، و فيما يأتي شرح لهذه العناصر:

1- المرسل: destinateur

يُعتبر المرسل الطرف الأول و الأساس في عملية التواصل، إذ يكمن دوره في بعث الرسالة إلى المتلقي، "و يخوّل له موضعه في عملية التواصل باختيار المرجع و القناة و الشفرة، إذ لا يحدث

(1) عبد الجليل مرتاض: **اللغة و التواصل**(اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي و الكتابي)، مرجع سابق، ص88.

الفعل التبليغي بدونه، و لذلك فهو منطلق المسار التواصلي." [1]و **المعلّم** في العملية التعليمية هو مرسل المادة الدراسية، فيقوم بشرح الدرس للتلاميذ، و يطرح عليهم أسئلة تتعلق بموضوع الدرس، و يحاورهم.

– و يرتبط نجاح المرسل في إرساله للرسالة نحو المتلقي بشروط كثيرة منها: اقتناعه بالرسالة التي ينوي إرسالها، و التمكن من محتواها.....

2– المرسل إليه: destinataire

هو الطرف الثاني في عملية التواصل، و قد يكون المرسل إليه فردًا أو جماعة، و في الموقف التعليمي **التلميذ** هو المستقبل، إذ يقوم باستقبال مضمون الرسالة، و يحللها ليفهم معانيها و يفكك رموزها، ثم يجيب عن المرسل، "و على أساس رد فعله يتم الحكم على مدى نجاح الرسالة في الوصول إليه." [2] و من أهم العوامل التي تؤثر على ضمان استقبال المستقبل للرسالة نجد: شعور المستقبل بأهمية ما تحمله الرسالة من معلومات و أفكار، إضافة إلى القدرة على التفاعل مع المرسل...

3– الرسّالة: message

هي الموضوع المراد توصيله من قبل المرسل إلى المتلقي، كأن تكون الرسالة هي **موضوع الدرس** الذي يقدمه المدرس لتلاميذه، فهي بذلك تشكل حلقة وصل بين المرسل و المتلقي.

– و قد عرفها بعض الباحثين بأنها: "هي مادة التواصل مؤلفة من مضمون الأخبار المنقولة، أي من الصور الفكرية التي لنا عن الواقع أو المرجع المادي، و كذا الفكري المجرد أو الخيالي

---

(1) هامل شيخ: **التواصل اللغوي في الخطاب الإعلامي– من البنية إلى الأفق التداولي–**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016، ص54.

(2) محسن علي عطية: **مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها**، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان،الأردن، ط1، 1428هـ–2008م، ص76.

المتصور سواء أكان ذلك في قالب لغوي أو غير لغوي." [1] بمعنى أنّ الرسالة قد ترد على نحو ما يقال من ألفاظ و عبارات، أو من خلال الحركات و الإيماءات أو هما معًا، و يشترط في الرسالة أن تكون منسجمة مع وضعية التواصل.

4- السياق: contexte

يُطلق عليه أيضًا "**المرجع**" la référence، و قد اعتبره "**جاكبسون**": "العامل المفعل للرسالة بما يمدها به من ظروف و مُلابسات توضيحية..." [2] بمعنى أنّ السياق أو **المقام** هو مجموع الظروف المحيطة بالرسالة و المتكلم و المستقبل، و بدونه يتغير المعنى بين كل من المرسل و المرسل إليه، و من ثم فإن مراعاته بالنسبة للمرسل يساعد على الإنتاج الجيد لما يريد إيصاله أو تبليغه للمتلقي، كما أنّ معرفة هذا الأخير **بالسياق التواصلي** يساهم في التأويل و الفهم الجيّد لما يقصده المتكلم من حديثه.

5- السنن: code

يسمى أيضا "**بالقانون**" أو "**الشفرة**"، و هي الرموز الحاملة للرسالة و قد تكون هذه الرموز رموزًا لغوية أو غير لغوية، فالمرسل عندما يقوم بإرسال رسالة إلى المستقبل تكون عبارة عن لغة مشفرة فيقوم هذا الأخير بفكها لكي يفهم ما يريد أن يقوله المرسل، و وجود السنن المشترك بين المتخاطبين يعين السامع على الفهم الجيد و هذا ما يؤدي إلى ضمان استمرار العملية التواصلية.

6- القناة:canal

هي الوسيلة التي تنتقل عبرها الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه حيث إنّ "الرسالة تتطلب اتصال أي قناة فيزيائية و تواصل فيزيولوجي بين المرسل و المرسل إليه يسمح لهما بإقامة اتصال

---

(1) يوسف تغزاوي: **استراتيجيات تدريس التواصل باللغة- مقاربة لسانية تطبيقية-** عالم الكتب الحديث، إربد،الأردن، ط1، 2015، ص23.

(2) الطاهر بن حسين بومزبر: **التواصل اللساني و الشعرية- مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكسون-**، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1428هـ-2007م، ص30.

و الحفاظ عليه." [1] و قد تكون هذه القناة عبارة عن موجات صوتية أو موجات هوائية فنقول بأنّ الهواء هو قناة التواصل الشفوي.

– و بناءً على هذا يمكن القول أنّ عملية التواصل عملية إنسانيّة، ذات عوامل عدة تتكامل جميعها من أجل نجاح عملية التواصل و تحقيق التفاعل بين طرفيها.

– وظائف التواصل:

لقد كان الهدف من تحليل عناصر التواصل، هو التوصل إلى الوظائف الأساسية التي حددها "**رومان جاكبسون**" و هي أيضًا ست على التوالي: الوظيفة التعبيريّة، الوظيفة الإفهاميّة، الوظيفة الشعريّة، الوظيفة المرجعيّة، الوظيفة الميتالغويّة و الإنتباهيّة، و سنبين فيما يلي علاقة كل عنصر بوظيفته.

1– الوظيفة التعبيرية: la fonction expressive

يُطلق عليها أيضًا **الوظيفة الانفعالية**، إذ ينصب اهتمامها على **المرسل**، فيكون مرتكزا لها، و قد فسر لنا "**جاكبسون**" هذه الوظيفة بقوله: "إذا حللنا اللغة من زاوية الإخبار الذي تنقله، فإنه لا يحق لنا أن نختزل مفهوم الإخبار في المظهر المعرفي للّغة، إنّ ذاتاً متكلمة تستخدم عناصر تعبيرية للإشارة إلى السخرية أو الغيظ تنقل في الظاهر إخبارًا." [2]بمعنى أنّ **الوظيفة التعبيرية** تهدف إلى التعبير عن مواقف و أحاسيس المتكلم نحو الموضوع الذي يتحدث عنه، و يظهر ذلك مثلاً في استخدام أدوات التعبير التي تفيد الانفعال كالغضب أو التعجب أو الاستفسار.....و غيرها من الأدوات الأخرى.

2– الوظيفة الإفهامية: la fonction cognitive

تسمى أيضًا بالوظيفة "**التأثيرية**" يتمحور اهتمام الوظيفة **الإفهامية** حول **المتلقي** فيعتمد المرسل على استخدام الأساليب الإنشائية كالنداء، الأمر، الطلب، الاستفهام، التعجب، التمني.....بغرض

(1)الطاهر بن حسين بومزبر: **التواصل اللساني و الشعرية**، مرجع سابق، ص33.

(2) هامل شيخ: **التواصل اللغوي في الخطاب الإعلامي– من البنية إلى الأفق التداولي–**، مرجع سابق، ص60.

لفت انتباه المتلقي نحو مضمون الرسالة، كما تسعى هذه الوظيفة إلى تحديد العلائق بين الرسالة و المرسل إليه بغية الحصول على ردة فعل المتلقي، و هذا لضمان استمرارية التواصل، و تظهر الوظيفة الإفهامية في **المجال التعليمي** من خلال استخدام المدرس ألفاظ و عبارات بهدف تغيير سلوك المتعلّم.

3- الوظيفة الشعرية: la fonction poétique

ترتبط هذه الوظيفة **بالرسالة**، "فتجعل اللغة تتمحور حول الرسالة نفسها، فتمثل عنصرا قائما بذاته، أي تمثل العلاقة القائمة بين الرسالة و ذاتها، فهي الوظيفة الجمالية بامتياز، إذ إنّ المرجع في الفنون هو الرسالة التي تكف عن أن تكون أداة الاتصال لتصير هدفه." [1] فالهدف من عملية التواصل هنا هو جعل الرسالة تتميز بالجمالية و هذا من خلال البحث عن الخصائص الشعرية، كالتركيز على جمالية القصيدة الشعريّة و لا تنحصر هذه الوظيفة في الشعر فقط، بل تتعداه لتشمل الرسائل الكلامية ككل، فنجدها حتى في خطاباتنا اليومية.

4- الوظيفة المرجعية: La fonction Référentielle

و تُسمى أيضا الوظيفة "**التقريريّة أو المعرفيّة**"، و ترتبط هذه الوظيفة **بالسياق**، كما أنها ترتبط ارتباطًا وثيقا بالواقع الذي تعبر عنه اللغة، فيتعدد نوع المرجع بحسب نوعية الخطاب الذي يُحيل إليه، فيكون ذات مرجعية اجتماعيّة أو دينيّة أو ثقافيّة.....كأن يلجأ المُدرس إلى المرجع لينقل للمتعلّم معلومات تُحيل على الواقع، و قد اعتُبرت هذه الوظيفة أساس عملية التواصل، كونها تساهم في تحديد العلاقات الموجودة بين الرسالة و الموضوع الذي ترجع إليه.

(1) ناصر جمعة الساحوري: **مهارات الاتصال، دار أمجد للنشر و التوزيع**، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص16.

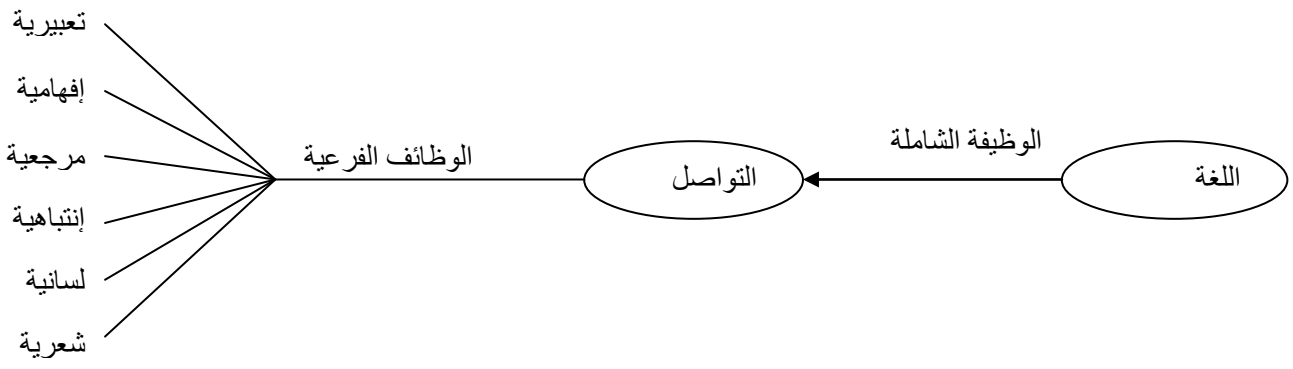
5- الوظيفة الميتالغوية: la fonction métalinguistique

تُسمى أيضا الوظيفة "**المعجمية**" أو وظيفة "**ما وراء اللغة**" يتم التركيز في هذه الوظيفة على توضيح **السنن** و **العلامات** و **الشفرات** الّتي تتضمنها الرسالة إذ يُركز المدرس عبر هذه الوظيفة على شرح المصطلحات و المفاهيم الصعبة مثل: شرح قواعد اللّغة، و الكلمات الغامضة في النّص، فيستخدم عِبارات مثل: معنى هذا، أي، أقصد، ما أريد قوله....فهي تساهم في الفهم الصحيح للخطاب الذي يدُور بين الطرفين المتواصلين.

6- الوظيفة الإنتباهية: la fonction phatique

تتمحور هذه الوظيفة حول **قناة** التواصل، و تُستعمل أساسًا لإقامة التواصُل و تمديده، كما أنها تُستعمل للتأكد مما إذا كانت دورة الكلام تشتغل، و أنّ التواصل ما يزال قائما، "كأن يستعمل المُدرس خطابا شبه لغوي أو لغوي أو حركي من أجل تمديد التواصل و استمراره بينه و بين التلاميذ/الطلبة، وذلك باستعمال بعض المركبات التعبيرية التالية: (أرجوكم أن تنتبهوا إلى الدرس !)، (انظروا هل فهمتم؟)، (اسمع أنت !)....." [1]

- و فيما يلي سنعرض مُخطط لوظائف اللّغة، يُوضح مدى تظافر هذه الأخيرة كما أوردها **جاكبسون:** [2]



(1) تاعوينات علي: **التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي**، مرجع سابق، ص23.

(2) هامل شيخ: **التواصل اللغوي في الخطاب الإعلامي- من البنية إلى الأفق التداولي-**، مرجع سابق، ص59.

– وعلى الرغم من أنّ اللّغة تُعبر عن الأفكار التي يُدرجها المرسل إلى المتلقي قصد الإبلاغ و الإفهام، يبقى **التواصل** هو الوظيفة الأسمى لها، فنجد أحد الباحثين يقول: "رغم أنه من الممكن أن تؤدي اللغة وظائف مختلفة.....فإنّ وظيفتها الأساسية هي إتاحة **التواصل** بين مستعمليها." (1)

–لذا يُعتبر التواصل اللغوي جسرًا متينًا في العملية التعليميّة، يعتصم به كلا من المعلّم و المتعلّم، كون "وظيفة اللّغة في الحياة هي **التواصل** و **التفاهم** بين الأفراد و الجماعات....، و تأسيسًا على هذا المبدأ يجب أن يكون تعليم اللّغة العربيّة **وظيفيًا**، بمعنى أن تُوظف اللّغة لخدمة الفرد و المجتمع في عملية **التفاهم** و **التواصل** في مجالات الحياة المختلفة." (2)

– خصائص التواصل:

يتسم التواصل بمجموعة من الخصائص نوجزها فيما يلي: (3)

أولا– إنه نشاط مشترك يتمكّن به الناس من تأسيس علاقاتهم أو المحافظة عليها، و يشمل الاشتراك في التواصل الاشتراك في عنصري **المكان و الزمان**، و كذلك المعتقدات و العلاقات السابقة بين طرفيه، و الغاية التي تُسيّر الخطاب.

ثانيا– يتم باللّغة الطبيعية، أو بالعلامات السيميائيّة الأخرى.

ثالثا– إنّ التواصل ليس فعلاً عشوائيًا، أو حدثا غفلا، بل هو فعلٌ مخطّط له، و موجه لتحقيق أهداف معينة.

رابعا– إنّ التواصل يجري وفقا للأعراف الاجتماعية، مع أنّ هذه الأعراف تختلف من شخص لآخر.

---

(1) أحمد المتوكل: **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية(البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)**، دار الأمان، الرباط، د.ط، د.ت، ص14.

(2) محسن علي عطية: **مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها**، مرجع سابق، ص96.

(3) عبد الهادي بن ظافر الشهري: **استراتيجيات الخطاب**، "**مقاربة لغوية تداولية**"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص10.

- مفهوم الملَكة التواصلية:

يُعدّ مجال التربية و التعليم من أهم المجالات الّتي تستوجب التطوير و التجديد حتى تساير المدرسة مستجدات الحياة اليومية و ما يجري في الدول المتقدمة، لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد، لذا ينبغي إعداد المتعلّم للتفاعل و التكيف مع المجتمع و المساهمة في تطويره، و تزويده بكفايات و معارف و أدوات تسمح له بمواجهة مختلف الوضعيات و المواقف اليومية بنجاح.

و قد شهدت المدرسة الجزائرية عدة تحولات خلال السنوات الأخيرة خاصة في الأنظمة التعليمية التي تهدف إلى تحديد غايات التعلّم و جعلها أكثر انسجامًا مع حاجات الفرد و المجتمع، و الوسائل التعليمية التي تتماشى مع التغيرات السريعة في مجال المعرفة، فكان من الواجب تحديث البرامج و تعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف و تجسيدها في خدمة الفرد و المجتمع، و تنمي ملكته **اللغوية و التواصلية** مما يسمح له بالتعايش مع الواقع المعيش.

- لهذا تُعد **الملكة التواصلية** "الملكة الّتي يتم من خلالها التأليف بين معرفة المبادئ النحوية الأساسية، و معرفة كيف تستعمل اللّغة في سياقات اجتماعيّة لإنجاز وظائف **تواصليّة** و معرفة كيف يمكن التأليف بين الأقوال و الوظائف التواصليّة طبقًا لمبادئ الخطاب." [1] بمعنى أنه لتحقيق هذه الملَكة لا يجب فقط معرفة اللّغة أو النسق اللغوي، بل لابدّ أيضا من معرفة كيفية استخدام هذه اللّغة في مُختلف المواقف و السياقات الاجتماعيّة و النفسيّة و الثقافيّة.....إلى غير ذلك من السياقات.

- و هناك من يُعرفها على أنها: "شبكة معقدة متداخلة من الخصائص النفسية المنطقية، و الاجتماعية الثقافية، و الفيزيقية، و اللغوية،"[2] فهذا التعريف يربط **المَلَكة التواصلية** بمختلف

(1) يوسف تغزاوي: **استراتيجيات تدريس التواصل باللغة- مقاربة لسانية تطبيقية-**، مرجع سابق، ص55.

(2) دوجلاس براون: **أسس تعلم اللّغة و تعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي، و علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، { }د.ط، 1994م، ص264.

العوامل التي من شأنها أن تُمكن الفرد من الإحاطة بها، إذ على المتعلّم أن يكون ملمًا بها، كونها تسمح له بالاستعمال الصحيح للغة.

– إضافة إلى هذا **فالمَلَكة التواصليّة** هي "البحث عن قواعد القدرة على التواصل التي تشمل القدرة اللغوية لكنها تتعداها إلى استخدام اللّغة في المجتمع، و عن القواعد الاجتماعيّة التي تحكم ذلك الاستخدام." (1)

– يمكن القول أيضًا أنّ **المَلَكة التواصلية** هي "ما يُمَكِّن (مستعملي اللغة الطبيعيّة) من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللّغوية أي ما يُمَكِنُهم من التفاهم و التأثير في مذخرهم المعلوماتي (بما في ذلك من معارف و عقائد، و أفكار مسبقة و إحساسات) و التأثير حتى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللّغة." (2)

– كل هذه التعاريف لا تنفي حقيقة أنّ **الملَكة اللغويّة** تشكل جزءًا مهما من **الملَكة التواصليّة** إذ لا يستخدمها المتكلم بمعزل عن القواعد اللغوية: صوتية، صرفية، تركيبية....، كما أن **المَلَكة التواصليّة** تتمثل في قدرة الفرد على استعمال هذه القواعد في التفاهم و التبادل و التواصل مع الغير فلا يمكن بذلك أن نتصور **ملكة تواصليّة** من دون معرفتنا **بالملكة اللغويّة**، فمراعاة الملكتين هو الذي يُحقق لنا المستوى المطلوب من **التواصل**.

أهمية التواصل في العملية التعليميّة:

إنّ وظيفة اللّغة هي تحقيق **التواصل** في شؤون الحياة، و لما كانت كذلك فإنها يجب أن تُلبي حاجة المتعلّم لاستخدامها في المواقف المختلفة التي تتشكل منها الحياة لذا فإنّ تعليمها و تعلمها يقتضي تحديد مواقف الكلام و تكييفها داخل غرفة الدرس، و توجيه العناية إليها ليكتسب من خلالها المتعلّم القدرة على استعمالها في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها في حياته.

---

(1) نايف خرما، و علي حجاج: **اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها**، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1408هـ-1988م، ص41.

(2) أحمد المتوكل: **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية(من البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)**، مرجع سابق، ص16.

لذا "فإنّ النشاط التعليمي التعلمي ينبني على سيرورة التواصل، إذ لا يُمكن أن نتصور تعلمًا ناجحًا في غياب هذه السيرورة التي تدمج بين عمليتي التعليم و التعلم و يكون فيها كل من المعلّم و المتعلّم مرسلاً و مستقبلاً في الآن ذاته." (1)

و تجمع كافة الدِراسات التي اهتمت بالتواصل على أنه يؤدي إلى ترسيخ علاقات تربوية بين المعلّم و المتعلّمين، و حتى بين هؤلاء أنفسهم، إذ تنبني عملية التواصل داخل الصف بالأساس على تبادل المعارف و المهارات و الخبرات، فلا يجب أن تنبني على التلقين و تبليغ المعارف للمتعلّم، لأنّ التعليم الناجع يقوم على **الأخذ و العطاء** الذي يمنح المتعلّم المكانة المناسبة كما يمنحه فرصًا ليُساهم في بِناء كفاياته و معارفه و قيمه، و تكوين شخصيته، فيتفاعل مع الوضعيات التواصليّة و يُصبح المُدرس هو الذي يستمع للمتعلّم و يُقيم و يوجه، و بهذه الكيفية يتجاوز التعليم طريقة التلقي السلبي إلى طريقة فعالة أساسها **التواصل**، مما يُكوِّن لدى المتعلّمين مواقف تحليليّة نقدية، هذا ما يسمح لهم بالتحدث في أي موضوع كان، و بأساليب قوية و صَحيحة.

–و إذَا تمعنا في الهدف الأساس من التواصل وجدناه يتلخص في السعي إلى التأثير في المتعلّمين و إحداث تغيير في سُلوكاتهم، و معارفهم و نسق تفكيرهم، "و هناك مستويَان من مُستويات أهداف **التواصل التعليمي** أحدهما **عام** و ينُص على الأهداف التي تسعى العملية التعليميّة إلى تحقيقها من محصلة الخبرات التي يمر بها المتعلمون في كافة المواقف التعليميّة داخل و خارج المؤسسات التعليميّة، و المستوى الثاني من الأهداف **خاص** بموقف تعليمي مُعين أو أكثر." (2)

– تأسيسًا على ما سبق يُمكن القول إنْ كان التواصل بصفة عامة وسيلة للتوحيد بين البشر و محافظة الإنسان على وجوده، و استمرار حياته مع الغير، فإنّ **التواصل التربوي** هو مصدر

---

(1) كايسك عليك: **المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات و تعلمها(مكونات الكفاية التواصليّة لدى متعلمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا)**، أطروحة دكتوراه ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014/11/18، ص40.

(2) تاعوينات علي: **التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي**، مرجع سابق، ص19.

المعرفة و الإستقلال الذاتي و بناء الثقة بالنفس، فتعويد الطفل على الإنعزال يعني قتل فيه روح التفاعل و المبادرة و الفضول، و إعاقة تنمية معارفه و مهاراته و قيمه، و سيره نحو الأفضل.

-عوائق التواصل التربوي:

تُوجد مجموعة من المُشكلات و العوائق حددها الدارسون، تقف دون إجراء عملية التواصل الصفي بشكل سليم مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنتظرة من التواصل، و فيما يلي سنتطرق إلى أهم العوائق:

1- عوائق فكرية معلوماتيّة:

"و تتعلق المعيقات الفكرية باللّغة المُستعملة أثناء العملية التواصليّة بين المعلّم و المتعلّم، حيث يُمكن أن تكون هذه اللّغة المُستعملة غير مناسبة لمستوى المتعلّم الفكري و المعرفي"[1] ، وقد تكون القضايا المطروحة على التلاميذ لا تتناسب و مُستواهم الذهني.

2- عوائق نفسية:

قد تكُون "نابعة من ذات المدرس أو كامنة في نفس المتعلّم: كالخَجل و الاضطِراب النفسي، و الشُعور بالحرج، أو الخوف، و الإحساس بالإكراه، و الضغط بدل الشعور بالحُرية و التلقائية...."[2] معنى هذا أنّ المعلّم قد يتسبب في هذا بتصرفاته غير المدروسة، ذلك أنه يجد أمامه خليطًا من التلاميذ مختلفي الشخصيات و التكوين النفسي، لذا يجب عليه مراعاة الفوارق الفردية.

---

(1) سميرة رجم: **نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي**، أطروحة دكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2016/2015، ص37.

(2) مختار بروال: **التواصل البيداغوجي و معيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث**، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الخامس، فيفري 2014، ص92.

3- عوائق وجدانية:

تتمثل في جملة المشاعر و الأحاسيس الجاذبة أو المنفرّة و في مقدمتها تأثير المعلّم في نفوس تلاميذه بشخصيته و هيأته، و درجة نشاطه مما يشدّهم إليه، و يُرغبهم في التواصل معه، أو يُنَفِرهم منه و يَصْرِف نفوسهم عنه.

4- عوائق ذهنية:

مثل: "قصور المتعلّم على فك الترميز، و فهم مضمون المُحتوى التعليمي." [1] فقد يستخدم المُدرس عبارات فضفاضَة ليست لها دلالات محددة، فتُفهم بمفهوم مختلف، و هذا راجع إلى اختلاف المرجعية بين المعلّم و المتعلّم.

5- عوائق مرضية:

"تتمثل المُعيقات المرضيّة فيما يُمكن أن يُصيب الحواس من أمراض، سواء تعلق الأمر بالمعلّم أو المتعلّم، و هذا ما يُلحق أضرارًا بالقناتين السمعية و البصرية، و بالتالي عدم ضمان الوصول الجيّد للرسالة التعليمية، و من أمثلة هذه المعيقات:خلل في السمع، ضعف في البصر، العيوب الكلاميّة(التأتأة، الفأفأة، اللكنة....)". [2]

- و هناك **عوائق** أخرى **كضعف الحافز على التعلّم**، و عوائق **منهجية** كعدم وضوح الأهداف المُراد إحداثها و عوائق ذات **طبيعة مادية** من قبيل: قصور في وسائل التبليغ لدى الأستاذ أو ضعف وسائل الاستقبال لدى المتعلّم، أو كتلك التي تتعلق **بالمحيط** مثل: الضجيج، و عوائق الانتباه، و الاكتظاظ و كثافة عدد المتعلّمين بالأقسام، و نظام الجلوس في القسم.....إلى غير ذلك.

- هذه العوائق التي ذكرناها على سبيل المثال لا الحصر، لأنه توجد هناك العديد من العوائق الأخرى التي تُعيق **التواصل الصفي**، و مهما يكن فإنه لابدّ من معرفة المعلّم لهذه العوائق، و البحث عن أسبابها، حتى يَتمكن من إيجاد حلول لها، و تجاوزها.

---

(1)مختار بروال: **التواصل البيداغوجي و معيقاته**، مرجع سابق، ص92.

(2) سميرة رجم: **نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللّغة في مرحلة التّعليم الابتدائي**، مرجع سابق، ص38.

– و من هنا يُمكن طرح التساؤل الآتي: ما هي الحُلول المقترحة لإنجاح عملية التواصل بين كل من المعلّم و المتعلّم؟

–**الحُلول:** من الحُلول التي يُمكن اقتراحها في هذا الصدد ما يأتي:

– توفير المُناخ المناسب، و خلق تفاعل إيجابي بين المتعلّمين لتسهيل عملية التواصل و استمرارها، و حدوث عملية التعلّم في أجواء منظمة، مما يؤدي إلى تنظيم المتعلّمين لسلوكاتهم.

– إثارة اهتمام المتعلّم، بأنْ يُولد عنده المعلّم حاجات تشده إلى الموضوع ليندمج فيه بالتدرج.

– اعتماد لغة تواصليّة تُناسب المتعلّم و تلاءم واقعه المعيشي.

– أن يكون المُعلّم على دِراية بالهدف الذي يسعى إلى تحقيقه.

– ضرورة وجود مقصد من التواصل و هو "**الفهم و الإفهام**" من أجل الوُصول إلى حوار بَنَاء من نتائجه تحصيل المعرفة.

– تقديم المعلومات بتسلسل منطقي.

– المتابعة المُستمرة من قبل المعلّم للتأكد من فهم المتعلّم للرسالة.

– تطوير و بناء الثقة بين المعلّم و المتعلّم.....

الفصل التطبيقي

النّص التعليمي و دوره في تنمية الملكة التواصليّة (دراسة ميدانيّة)

تمهيد

أولا: لمحة عن كتاب السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط:

1- مُخطط تنظيم التعلُمات للسّنة الثّانية متوسّط.

2- المقاطع التعلّمية الّتي يشتمل عليها الكتاب و ما تحوِيه من ميادين.

3- كفاءات المتعلّم في نهاية السّنة الثّانية متوسّط من خِلال النّصوص التعليميّة المُقترحة في كتاب اللّغة العربيّة.

ثانيا: : نموذج تطبيقي (مذكرة نموذجية لنشاط فهم المكتوب).

ثالثا: أدوات و إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة.

2- وسائل جمع البيانات: **الملاحظة- الاستبانة.**

3- تحديد عينة الدراسة.

رابعا: تحليل استمارة الاستبانة.

تمهيد:

بعد انتهائنا من الجانب النظري للدراسة يأتي الجانب التطبيقي (الميداني) الذي نعتبره الأهم و المُكمل للجانب النظري، و قد قُمنا في هذا الجانب بجمع عِدة أسئلة حول موضوع البحث، و تم توزيعها على مجموعة مُعتبرة من أساتذة الطور المتوسّط، و ذلك من أجل الوصول إلى الهدف المُراد تحقيقه، كما قُمنا **بزيارة ميدانية** لبعض أساتذة هذا الطور، و ذلك بالحضُور معهم أثناء تقديم **نشاط النّصوص**، من أجل الكشف عن طرق تدريسه، و دور النّصوص في تنمية الملكة التواصليّة للمتعلّم.

قبل الخوض في الحديث عن هذا، سنقوم بإعطاء لمحة عن الكِتاب المدرسي للسنة الثانيّة من التعليم المُتوسّط، و المقاطع التعلُّمية التي وردت فيه، و نذكر كذلك الكَفاءات التي يكتسبها المتعلّم في نِهاية هذه السّنة.

أولا: لمحة عن كتاب السّنة الثانيّة من التعليم المُتوسّط (الجيل الثاني):

- تمّ تغيير كتاب اللغة العربية الخاص «بالسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط» ليتماشى و منهاج الجيل الثاني الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية، في أهدافه و محتواه و طرائقه.
- حيث يتبنى الكتاب الجديد **المقاربة بالكفاءات** هدفًا، و **المقاربة النصية** منهجا، في تناول مادة اللغة العربية تعبيرًا و نحوًا و صرفًا و أسلوبًا...، و يضم ثمانية(08) مقاطع تعلمية مختلفة المضامين تُلامس الحياة المدرسية و الاجتماعية للمتعلمين، يُنجز المقطع الواحد في مدة شهر، و يحتوي كل مقطع على أربعة ميادين محددة هي:

1. **ميدان فهم المنطوق و إنتاجه:** تمّ إدراج نّصوصه و طرائق تناوله في «**دليل الأستاذ**».
2. **ميدان فهم المكتوب (01) «قراءة مشروحة»:** يُقرأ و يُدرس و يُتخذ سندًا للظاهرة اللغويّة.
3. **ميدان فهم المكتوب (02) «دراسة النّص الأدبي»:** يُدرس أدبيًّا و يُتخذ سنداً للظاهرة البلاغية و بعض الأساليب الفنية.
4. **ميدان إنتاج المكتوب:** تُتناول فيه بعض الأنماط التعبيرية و بعض التقنيّات الأدبية منطلقًا للنّتاج الكتابي و مجالاً لقياس و ضبط الكفاءة و تقويمها.

- يبتدِئُ كل مقطع تعلمي بوضعية مشكلة انطلاقية **(الوضعية الأمّ)**، و يُختم بأسبوع الإدماج الذي يتضمن حلّ الوضعية الأم، و يتضمن أيضًا التقويم بوضعية شبيهة بها، نجد بالإضافة إلى «نشاط الإدماج»، الإنتاج الجماعي و المتمثل في «المشروع».
- كل هذه الميادين تُنجز في حجم ساعي مُحدد باثنين و عشرين (22) ساعة، و سنُوضح هذا فيما يلي:

1. مُخطط تنظيم التعلمات للسنة الثّانية متوسّط:

أ. **أسابيع المقطع:** [1]

رقم	الأسبوع	طبيعة الأنشطة	الحجم السّاعي
01	أسبوع تعلمي	أنشطة تعلميّة	5 سا و 30 د
02	أسبوع تعلمي	أنشطة تعلميّة	5 سا و 30 د
03	أسبوع تعلمي	أنشطة تعلميّة	5 سا و 30 د
04	أسبوع الإدماج	أنشطة إدماج	5 سا و 30 د
المجمـــــــــــــــوع			22 سا

ب. **تفصيل الأسبوع التعلميّ:**

الحجم الساعي الأسبوعي=5 ساعات و30 دقيقة، موزّع على الأنشطة و الميادين كما يلي:[2]

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق و إنتاجه	تعبير شفوي	ساعة واحدة (1 سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة	ساعة واحدة (1 سا)
		قواعد اللغة	ساعة واحدة (1 سا)
		دراسة النص	ساعة واحدة (1 سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابي	ساعة واحدة (1 سا)
المعالجة البيداغوجية			30 دقيقة
المجمـــــــــــوع			5 سا و 30 د

(1) ميلود غرمول و آخرون: **دليل استخدام كتاب اللغة العربية "السنة الثانية من التعليم المتوسط"**، أوراس للنشر،د.ط، د.ت، ص48.

(2) المرجع نفسه، ص48.

2. المقاطع التعلُّمية التي يشتمل عليها الكِتاب و ما تحويه من ميادين: [1]

المقاطع	النّص لمنطوق	النّص المكتوب + الظاهر اللغويّة	إنتاج المكتوب	سند الإدماج	المشروع
الحياة العائليّة	ـ عائلة عيني. ـ رعاية الجدة. ـ وجبة بلا خبز.	سهرة عائلية. المقصور و المنقوص. هدية لأمي. حروف العطف. في سبيل العائلات . الفعل المعتل و أنواعه.	عناصر التواصل + تقنية تدوين رؤوس الأقلام + منهجية تصميم موضوع	ذكريات جدتي (منطوق) حوار في أسرة (مكتوب)	تصميم شجرة العائلة و تحديد الأقارب الأبعد زيارة.

(1) ميلود غرمول و آخرون: **كتاب اللغة العربية "السنة الثانية من التعليم المتوسط"**، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، د.ط، 2017م، ص6-7.

حب الوطن	المطاردة. من أجل حياة أفضل. درس في الوطنية.	أرض الوطن. اسما الزمان و المكان. تحية العلم الوطني. حروف القسم. الوطن الحبيب. إسناد الفعل المثال إلى الضمائر.	الروابط النصية + بناء فقرة + التوجيه	من مسرحية البشير (منطوق). الوطن و الوطنية (مكتوب).	بحث حول تاريخ العلم الوطني الجزائري.
عظماء الإنسانيّة	لالة فاطمة نسومر. الأسير المَهيبُ. صانعُ السلام.	يا جميلة ! الاسم الممدود. إنسانية الأمير. نصب الفعل المضارع. غاندي: الرجل العظيم. حروف الاستفهام.	الحوار + روابط النص الحواري + التواصل في وضعية الحوار.	المربي الرحيم (منطوق). سليم الفِطرة (مكتوب).	بحث حول سيرة شخصية من معطوبي الثورة التحريرية.

الأخلاق و المجتمع	المُروءة. إيثار امرأة عربية. أسفي على الأخلاق.	وصية الأب. الجامد و المشتق. فضائل الأخلاق. إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر. أخلاق صديق. حروف النفي.	عناصر التوجيه. + روابط النص التوجيهي. + التواصل في وضعية التوجيه.	خلق الحلم (منطوق) التربية بالقدوة الحسنة (مكتوب).	إنتاج مطوية توجيهية للسلوك القويم في المتوسطة و محيطها.
العلم و الاكتشافات العلميّة	سبيل النجاح. يجب أن نتعلم. دليل استعمال لوحة رقمية.	فضل العلم. إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر. الطب أمنيتي. جزم الفعل المضارع. الضوء العجيب. الأفعال الخمسة.	آداب الحوار. + دليل الاستعمال (1). + دليل الاستعمال (2).	عبقري الرياضيات (منطوق). الحساب الهوائي (مكتوب).	قائمة وصف لأفضل ثلاثة اكتشافات علمية في مجال التعليم.
الأعياد	صباح العيد. ليلة الاحتفال. عيد الأم.	من معاني العيد. أحرف التنبيه و أحرف الزيادة. نشيد العيد. الفعل المجرد. خاتم العيد. أحرف الجواب.	الحوار الداخلي. + الحوار الثنائي. + الحوار متعدد الأطراف.	كبش العيد (منطوق). عيد العمال (مكتوب).	تصفيف رزنامة الأعياد الدينية و الوطنية و الأيام العالميّة.

الطبيعة	حقل تغزران. الاستنبات. ما أجمل الحياة !	يوم الربيع. الأفعال المتعدية إلى مفعولين. غصن ورد. الفعل المزيد و أوزانه. مُناجاة البحر. أحرف المفاجأة و التفسير و الاستقبال.	بناء فقرة توجيهية (1) + بناء فقرة توجيهية (2) + الموازنة بين الحوار و التوجيه.	بجاية النّاصريّة (منطوق) الطبيعة كتابٌ (مكتوب)	رسم خريطة لأهم المحميّات الطبيعية في الجزائر.
الصحة و الرياضة	الصحة. نأكل لنعيش. مارس الرياضة تكتشف نفسك.	نظام الغذاء. "أفعل" التفضيل. صحة أطفالنا و العادات الخاطئة. الأحرف المصدرية. ملاعب الكُرة. أحرف الاستفتاح و التمني.	روابط المقدمة و الختام + استعمال نشرة الدواء + تنوع الأنماط	الخلية العجيبة (منطوق). الحياة نظام (مكتوب).	مصفوفة تتضمن إنجازات الفريق الوطني الأولمبي للمعاقين.

أما بالنسبة للكفاءة التي يكتسبها المتعلّم في نهاية كل مقطع فيُمكن أن نُجملها في الجدول الآتي:

المقاطع	الكفاءة الختامية للمقطع
الحياة العائليّة	يُنتج المتعلّم نصًّا متسقًّا و منسجمًا يتحدث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة بلغة سليمة، يتضمن قيمًا أسرية، موظفًا: **المقصور و المنقوص، و أفعالاً معتلة متنوعة و حروف عطف مختلفة.**
حب الوطن	يُنتج المتعلّم نصًا يدعو من خلاله إلى الإعتزاز بالوطن و احترام رموزه، و وُجوب النهوض به موظفًا: **التوجيه و اسمي الزمان و المكان، و حروف القسم، محترما علامات الوقف و الترقيم.**
عظماء الإنسانيّة	يُنتج المتعلّم بلغة سليمة نصًا حواريا يتحدث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانية موظفا: **روابط الحوار، و الاسم الممدود، و المضارع المنصوب، و بعض حروف الاستفهام محترما علامات الوقف و الترقيم.**
الأخلاق و المجتمع	يُنتج المتعلّم نصًا توجيهيا مترابطا بلغة سليمة يدعو فيه إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة و ضرورة نشرها عمليا بالعفو و الصفح، مُجندًا الموارد الآتية: **الأسماء الجامدة و المشتقة، الفعل الأجوف، و حروف النفي.**
العلم و الاكتشافات العِلميّة	يُنتج المتعلّم نصًا متسقا منسجما يُبين فيه دور العلم في حياة الإنسان مستشهدا ببعض الاختراعات العلميّة و يوظف فيه الفعل الناقص و المضارع المجزوم و الأفعال الخمسة، كما يُوظف الحوار، التوجيه، النقد، و إظهار الرأي الشخصي.
الأعياد	يُنتج المتعلّم نصًا حواريا منسجما يتحدث فيه عن معاني الاحتفال بيوم العيد، و ما يميز علاقات الناس في الأعياد موظفا: **أحرف التنبيه و أحرف الجواب، و الأفعال المجردة و علامات الوقف و الترقيم.**
الطبيعة	يُنتج المتعلّم نصًا حوارياً توجيهياً يبرز فيه أهمية الطبيعة و فوائدها على الإنسان و الدعوة إلى الحفاظ عليها، موظفا: الأفعال المتعدية إلى مفعولين، و الأفعال المزيدة، و طائفة من حروف المعاني.
الصحة و	يُنتج المتعلّم نصًّا متسقا منسجما بلغة سليمة، يدعو إلى الاعتناء

الرياضة	بالصحة، و الوقاية من الأمراض و يتحدث فيه عن علاقة الرياضة بالصحة، و يُضمنه قيمًا نفعية، مستخدما الحوار موظفا: "أفعل" التفضيل، و المصادر المُؤوّلة، و طائفة من حروف المعاني.

* من خلال دراسة المقاطع التعلُّمية الموجودة في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، و ما تضمنته من نصوص مختلفة لاحظنا ما يلي:

- تعالج النّصوص قضايا العصر و متطلباته، حيث تسمح للمتعلّم بالتعرف على ثقافة و عادات مجتمعه، و ثقافات المجتمعات الأخرى أيضا، و تُمكنه كذلك من التعرف على أبرز الشخصيات العظيمة التي عرفها التاريخ، نُعطي أمثلة من نّصوص الكتاب: **لالّة فاطمة نسومر(ص51)، يا جميلة ! (ص52 ،يتحدث هذا النّص عن المجاهدة جميلة بوحيرد)، إنسانية الأمير (ص57 ،تناول هذا النّص شخصية جزائرية عظيمة و هو الأمير عبد القادر)، صانع السلام (ص61 ،يتحدث النّص عن رجل كافح طوال حياته من أجل السلام و العدالة و هو: نيلسون مانديلا)، "غاندي" الرجل العظيم (ص62)...**
- ما يُلاحظ على النّصوص أيضًا أنها شيقة و حيوية **(مثل نص:**الضّوء العجيب**(ص102)**،يوم الرّبيع**(ص132)...)** تعمل على توسيع مُخيلة المتعلّم، و تُمكنه من اكتساب ملكة التعبير من خلال ربط مفردات النّص بأفكاره، كما تُمكنه من توسيع معلوماته و بالتالي تنمية **مهاراته الاتصالية**، و اكتسابه لغة سليمة يستثمرها في **التواصل مع الآخرين.**
- تهدف النّصوص إلى إكساب المتعلّم المهارات اللغوية الأربعة **(الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة)**، بحيث يتعود على **التواصل** مشافهة و كتابة باللغة العربيّة.
- قُسمت النّصوص إلى نوعين: **نّصوص علمية** تهدف إلى تمكين المتعلّم من معرفة خصائص النّص العلمي و مؤشراته و بالتالي يُصبح قادرًا على إنتاج نصوص علمية أخرى استنادًا إلى ما درسه، أما النوع الثاني فتمثّل في **النّصوص الأدبيّة** بنوعيها **النثريّة**

و الشعريّة، و ذلك بهدف تنمية الذوق الفني و الحسي لدى المتعلّم و قُدراته الذهنية و توسيع مداركه، هذا يعني أنّ المتعلّم أثناء قراءته للنصوص **الأدبية** يُصبح ملمًا بما يدور في الحياة، و قد يتعرف على مشكلات و يجد نفسه أمام حلّ لها من خلال ما تعلمه.

- الاعتماد على النّصوص التُراثية العربية القديمة التي تتميز بالفصاحة و محاولة نقلها للمتعلّم مثل: **نّصوص الكاتب و الأديب الجزائري "محمد ديب": المُطاردة(ص31)، من أجل حياة أفضل(ص36)، درس في الوطنيّة(ص41)....** ، كذلك نجد نص **للعلامة عبد الحميد بن باديس بعنوان "الوطن و الوطنيّة"(ص46).**

- معظم النّصوص مُوثقة، و تمّ إحالتها إلى مؤلفيها هذا ما جعلها تتسم بالمصداقية، و لم يتم الاعتماد مطلقًا على الأنترنيت في وضع النّصوص، نذكر بعض المؤلفين: **أحمد أمين (كاتب مصري)، محمد الأخضر السائحي (أديب و شاعر جزائري)، معروف الرصافي (شاعر عراقي)، محمد البشير الإبراهيمي (علم من أعلام الفكر و الأدب الجزائري)، ميخائيل نعيمة (مفكر لبناني)، مفدي زكرياء (شاعر الثورة الجزائرية)، مولود فرعون (كاتب و أديب و روائي جزائري)...**

- تمّ التركيز في وضع النّصوص التعليميّة على النمطين **الحواري و التوجيهي،** و ذلك بهدف ترسيخ خصائص كلّ منهما في ذهن المتعلّم.

- عالجت النّصوص قضايا تعكس واقع **المجتمع الإسلامي؛** و ذلك قصد التأثير في المتعلّم و تحفيزه على أداء واجبه نحو دينه.

- حَملت هذه النّصوص في مضامينها العديد من القيم الخلقية و التمظهرات السلوكية التي تحكم المجتمع، و تُوجه المتعلّم الوِجهة الصحيحة، و تُعوده على الخصال الأصيلة **(الشجاعة، الكرم، الصدق، الأمانة...)** كما تسعى إلى ربط المتعلّم بتراثه الثقافي و مورُوثه الفكري.

- تضمنت النّصوص التعليميّة المقترحة العديد من القِيم نذكر بعضها، و نُمثّل لكل قيمة بنص من نّصوص الكتاب:

القيم	النصوص
- الأسرية و الاجتماعيّة.	«في سبيل العائلات» ص 22.
- الوطنيّة.	«الوطن الحبيب» ص42.
- الأخلاقيّة و الدينيّة.	«أخلاق صديق» ص82.
- العلميّة و المعرفيّة.	«الضوء العجيب» ص102.
- الصحيّة و الرياضيّة.	«نظام الغذاء» ص152.

- تُمثّل هذه القيم في مُجملها زخمًا هائلاً من شأنه أن يثري الرصيد اللغوي للمتعلّم بلغة بسيطة خالية من الغموض، و يُنمي لديه جميع الجوانب **(الانفعالية، الوجدانية، العقلية، المعرفية)** كما يُساعده على ربط المعارف و المعلومات التي يتلقاها في المؤسسة مع واقعه الخارجي.

* في مقابل هذا كله هناك بعض الأمور التي أغفلتها نّصوص هذا الكتاب نذكر منها:

- تُوجد العديد من النّصوص الأدبية في كتاب «السنة الثانية متوسط» إما **نثرية أو شعرية**، و هذا النوع من النّصوص يتطلب وقتًا كافيًا لتحليله و فهمه و تقريب معناه إلى أذهان المتعلّمين، إلا أنّ واضعي المناهج عند وضع هذه النّصوص لم يأخذوا بعين الإعتبار الوقت المُخصص لتحليلها، فما الفائدة منها إذا كان الحجم الساعي لتقديمها لا يفي بالغرض المنشود !!

- بعض مفردات النّصوص – **خاصة الشعريّة منها**– لا تُناسب قُدرات التلاميذ الفِكرية و الذهنية **(مثل: النّياط، أمْراس، تلمّظت، سَنيّا، رزايا، غبايا، تذودُ، قَبستْ، قاطية،**

قرير، بزَّ، المُخْضَلّ، العُبَابِ...) بمعنى أنّ الموضوعات غالبا ما يتم اختيارها بمعزل عن مُستوى الاستعداد اللغوي و الإدراكي للتلاميذ.

- الكثير من النّصوص التعليمية الموجودة في الكتاب تُعالج قضايا العصر و تطوراته، فهي تحتاج إلى وسائل تكنولوجية حديثة ليتمكن المتعلّم من فهمها و استيعابها و إدراكها، و هذا الجانب أهملته المنظومة التربوية.
- التكرار في اختيار مواضيع نّصوص المقاطع التعليمية المُدرجة في شكل ميادين لمدة شهر كامل، مما يجعل كلّ مجموعة من النصوص تحتوي على مواضيع متقاربة، (مثلا في المقطع الثاني «**حب الوطن**» نجده تضمن النصوص الآتية: **أرض الوطن(ص32)، تحية العلم الوطني(ص37)، الوطن الحبيب(ص42)، درس في الوطنية(ص41)** ...، كذلك المقطع السادس «**الأعياد**» يحتوي على النصوص التالية: **من معاني العيد(ص112)، نشيد العيد(ص117)، خاتم العيد(122)، صباح العيد(ص111)...)** و الهدف من ذلك إكساب المتعلّم الألفاظ التي يشيع استعمالها في مجال معين، لكن اللّغة ليست ألفاظًا فحسب، بل هي –إضافة إلى ذلك– تراكيب مختلفة تتحدد من خلال السياق الذي وردت فيه، لذَا ليس شرطًا لكي تبدو النّصوص مُنسجمة أن تشترك في الموضوع فقط، بل يجب الأخذ بعين الاعتبار **شروط إنتاجها** حتى تتحقق الفائدة، فالمتعلّم إذا استوعب **ميكانيزمات** نوع معين من النّصوص، يكون بذلك قد اكتسب مهارة نصيّة تُمكنه من التعامل مع أي نّص آخر.

3. كفاءات المتعلّم في نهاية السنة الثانيّة متوسط من خلال النّصوص التعليميّة المُقترحة في كتاب اللّغة العربيّة:

- حدّد المِنهاج التربوي الجديد الكفاءات الشاملة و الختامية المقصودة من تدريس النّصوص التعليميّة في السنة الثانية من التعليم المُتوسط، حيث نصَّ على كفاءة شاملة تُحقَّق بفضل مجموعة من الكفاءات العرضيّة و الختاميّة و المواقف و القيّم و المخطط الآتي يُوضح ذلك:[1]

(1) ميلود غرمول و آخرون: **دليل استخدام كتاب اللّغة العربية "السنة الثانية من التعليم المتوسط"**، مرجع سابق، ص10-11.

الكفاءة الشاملة

يتواصل المتعلّم بلغة سليمة و يقرأ قراءة مسترسلة معبرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري و التوجيهي، لا تقلّ عن مائة و ثمانين كلمة، و ينُتجها مشافهة و كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الكفاءات العرضيّة

ذات طابع فكري:
– يُبدي فضوله الفكري و العلمي، و يتواصل بلغة سليمة.
– يُنمي قدرته على التحليل و الفهم.
– يُنمي مواهبه الأدبية الإبداعية و النقدية.

ذات طابع منهجيّ:
– يحسن استقراء المعطيات و توظيفها في وضعيات التواصل.
– يحسن استخدام الزمن و تسييره.
– يحسن تخطيط العمل و استراتيجيات تنفيذه.
– يحسن استخدام وسائل الإعلام و الاتصال الحديثة و يستثمر مواردها.

ذات طابع تواصلي :
– يعتمد أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه.
– يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة.
– يوظف الأدوات اللغوية المناسبة **(المحسنات و الصور البيانية)**.

ذات طابع شخصيّ و اجتماعيّ:
– يُثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشخصي.
– يتحلى بروح المبادرة و الاستقلالية المسؤولة.
–ينمي حسه الفني و ذوقه الأدبي الجمالي.
–يثق في نفسه و يتكفل بها.
–يساهم في الأعمال الجماعية و التضامنية.

القيم و المواقف

الهوية:
– يعتز المتعلم بلغته.
– يُقدر مكونات الهوية الجزائرية، و يحترم رموزها.
– ينمي قيمه الخلقية و الدينية و المدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

الضمير الوطني:
– يحافظ على الرموز الوطنية و يدافع عنها.
– يحترم قيم الوطن و أخلاق الأمة.
– يحافظ على ممتلكات الأمة و يعمل على تمتين الصلة بالتراث الفكري و اللغوي و الأدبي للأمة الجزائرية.

المواطنة :
– يتحلى بروح التعاون و التضامن و العمل الجماعي و الصدق في التعامل.
– يُسهم في الحياة الثقافية للمدرسة.
– ينتهج أساليب الاستماع و الحوار و ينبذ العنف بمختلف أشكاله.

التفتح على العالم:
–يتواصل مع غيره و يحترم ثقافات و حضارات العالم.
– يتقبل الاختلاف و يسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين.
– يستخلص من تجارب الغير ما يمكنه من فهم عصره و بناء مستقبله.

الكفاءات الختامية لكل ميدان

ميدان فهم المنطوق و إنتاجه:
–يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، و يفهم معاني الخطاب المنطوق، و يتفاعل معه، و ينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري و التوجيهي، في وضعيات تواصلية دالة.

ميدان فهم المكتوب:
–يقرأ و يفهم نصوصا نثرية و شعرية متنوعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحواري و التوجيهي مشكولة جزئيا لا تقل عن مائة و ثمانين كلمة، قراءة مسترسلة بأداء حسن منغم محترما علامات الوقف.

ميدان إنتاج المكتوب:
–ينتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحواري و التوجيهي بلغة سليمة لا تقل عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

- نلاحظ أنّ الكفاءات تسعى إلى تفعيل دور المتعلّم، حيث يبدو من خلال الألفاظ المستعملة، و التي من بينها **(يُبدي، يُنمّي، يُحسن، يعتمد، يُوظف، يقرأ، يُنتج، يتواصل...)** أنها تُحاول تنمية بعض القدرات و المهارات لدى المتعلّم لجعله فردًا قادرًا على التكيف و الاندماج في المجتمع، كما تهدف إلى " إثراء ثقافته العامة بتعميق التعلمات ذات الطابع العلمي و الأدبي و الفني، و تكييفها بصفة دائمة مع التطورات الاجتماعية و الثقافية و التكنولوجية، و تهدف هذه الكفاءات أيضا إلى إكساب المتعلّم مستوى جيد من المعارف النظرية و التطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة، و تُمكنه من التحكم في الأدوات الفكرية و المنهجية"[1].

(1) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: "**الدليل المنهجي لإعداد المناهج**"، الديوان الوطني،د.ط، 2016م، ص8.

ثانيا: نموذج تطبيقي:

المقطع التعليمي رقم 05: "العلم و الاكتشافات العلمية"

الميدان: فهم المكتوب المستوى: الثانية متوسط

النشاط: أقرأ نصي زمن الإنجاز: 01 ساعة

المحتوى المعرفي: الطب أمنيّتي

الوسائل: الكتاب المقرّر ص97 + السّبورة + الصور

الكفاءة الختامية للمقطع:

يُنتج المتعلّم نصًا متسقا منسجما بلغة سليمة يُبين من خلاله دور العلم في حياة الإنسان، مستشهدًا ببعض الاختراعات العلمية و يوظف فيه: الحوار، التوجيه، النقد و إظهار الرأي الشخصي.

الموارد المستهدفة:

يتحكم المتعلّم في القراءة و يستوعب المقروء.

يُعبر عن مشاعره و أرائه بأمثلة و شواهد و براهين تُناسب الموقف.

يتذوق المقروء و يكتشف جوانبه الجمالية.

يتحلى بالعزيمة و الإصرار ليُحقق أحلامه.

الوضعية	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم	المدة
وضعية الانطلاق	**مراقبة التحضير:** تراقب أعمال التلاميذ المُنجزة في البيت. **الانطلاق من وضعية تعلمية:** **التقديم للدرس:** يُلقي أسئلة على التلاميذ لاستنتاج عنوان الدرس. **السياق:** أصيب أحد إخوتك بالحمّى فنقله أبوك على جناح السرعة إلى المستشفى و قد رافقتهما لتُفاجأ بأنّ أباك يعرف الطبيب المناوب، و لكن	–يعرض أعماله المُنجزة في البيت. –يُصغي، يسترجع، و يفهم	تقويم تشخيصي	10 د

	اندهاشك زاد حين سمعته يقول للطبيب: "أحييك من قلبي، فقد فعلتها" بعد الاطمئنان على صحة أخيك سألت أباك عن كل ما دار بينه و بين الطبيب فأجاب: "لقد كان هذا الطبيب زميلا لي من أيام المدرسة و كان دائما ما يُردد على أسماعنا: سأكون طبيبا يوما ما، و بالفعل فقد حقق أمنيته" فأدركت أن أحلام الصغر قد تتحقق في الكبر إذا ما توفرت العزيمة و الإرادة. عنوان درسنا اليوم هو: "**الطب أمنيتي**". يُذكر بالكفاءة الختامية للدرس.	المطلوب منه، و يُجيب عنه. -يستنتج عنوان الدرس.		
بناء التعلمات	**أقرأ:** أ- **القراءة الصامتة:** دعوة التلاميذ إلى فتح الكتاب الصفحة 97 و قراءة النّص قراءة صامتة و واعية. - **أفهم و اناقش:** طرح سؤالاً أو أكثر لمراقبة فهم التلاميذ: - من بطل هذا النص؟ج: عليّ ابن النفيس. - ما المهنة التي اختارها؟ج: الطبّ - ما الذي مكنه من تحقيق حلمه؟ ج:حبه للطب و رغبته في أن يكون طبيبا. - ما الدور الذي لعبه العلم في تحقيق أمنيته؟ ج:كَونَ شخصيته و حبب إليه الطب. - تمكن ابن النفيس من تحقيق حلم طالما تمناه، ليكون طبيبا فذًا كلما كبر، كبر معه حلمه و بهذا	- يقرأ النّص قراءة صامتة متأملة يحترم فيها مخارج الحروف و الأداء المعبر و يفهم ما ورد فيه. - يفهم المطلوب منه و يُجيب عليه.	تقويم بنائي	35 د

	أبرم ميثاقا مع غده المشرق جعل المثابرة و العزيمة عنوانا له، ما الفكرة العامة التي يمكن أن نصوغها لهذا النّص؟ **الفكرة العامة:** – العلم جعل من ابن النفيس عالمًا كبيرًا و العزيمة صنعت منه طبيبا مشهورًا. – مثابرة ابن النفيس في تعلمه صيّرته طبيبا فذّا. **ب– القراءة الجهرية:** قراءة نموذجية معبرة من طرف الأستاذ يُدخل بها المتعلمين إلى أجواء النص يراعي فيها: الأداء الجيد، الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف. **ج– القراءة الإعرابية:** يحث التلاميذ على القراءة الإعرابية و يُدربهم على تقنيات القراءة الجهرية، و يستوقف المُخطئ ليصحح له خطأه، (أعد القراءة، أين وقع الخطأ....لماذا؟) تُوزع فجائيا على التلاميذ لتعويدهم المتابعة. تقسيم النص إلى وحداته الرئيسية بحسب معيار المعنى (الأفكار الأساسية): **الفقرة الأولى:** (تهلّل....القرية) قراءتها و تذليل صعوباتها: 1– ما سبب فرحة الأسرة؟ج: قدوم المولود الجديد. 2– ما الجو الذي كان ابن النفيس ينعم به؟	– يُناقش و يُبدي رأيه – يستنتج الفكرة العامة للنص. – يقرأ التلميذ قراءة واعية معبرة و يفهم المعاني و يستخرج الأفكار المختلفة. – يُقسم النص إلى وحدات فكرية – يتدخل في المناقشة و يُعنون لكل فقرة.		

	ج:الرعاية و الحنان. 3- ما الذي يُؤكد حرص الأب على تعليم ابنه؟ج: أرسله إلى الكتّاب في سن مبكر. **أثري لغتي:** تهلّل: استبشر و أشرق فرحا/ عامرة = كبيرة. الكتّاب: مكان صغير لتعليم القراءة و تحفيظ القرآن. ما إن أبصر ابن النفيس الدنيا حتى حمل معه المسرة و الأفراح، لينعم في كنف أسرته بكثير من الرعاية و جزيل الحنان، ثم يبدأ رحلته مع العلم في كتّاب القرية، ما الفكرة التي يمكن أن نصوغها للفقرة الأولى؟ **الفكرة الأساسية الأولى:** - سعادة الأسرة بمولد ابن النفيس و حرص الأب على تعليمه. ابن النفيس من رعاية الأسرة إلى تعليم الكتّاب. **الفقرة الثانية:** (و لم يمض .....قدمه) قراءتها و تذليل صعوباتها: - ما الذي حقق ابن النفيس في وقت قصير؟ج: تعلم القراءة و الكتابة و ختم القرآن. - فيم اختلف عن أقرانه؟ج: أظهر مقدرته و تفوق عليهم. - ماذا لاحظ الأب على ابنه؟ج: قوة حافظته و شدة ذكائه.	-يتعرف على معاني المفردات الجديدة و يُثري قاموسه اللغوي. - يستنتج الفكرة الأساسية الأولى.		

	– ما موقف الأب من ذلك؟ج: وهبه للعِلم حتى استوى عوده و ثبتت قدمه. **أثري لغتي:** أقرانه: أترابه (من هم في سنه)/ الحافظة = الذاكرة استوى عوده = قويّ و تمّ شبابه/ ثبتت قدمه = كناية عن تمكنه و نبوغه و حسن تحصيله للعلم. –يبدو أنّ حرص الأب على تعليم ابنه قد آتى أكله، فما فتئ ابن النفيس يفوق أقرانه و يُظهر مقدرته و ذكاءه، لتظهر معه رغبة والده في تعليمه المزيد. ما الفكرة المناسبة لهذه الفقرة؟ **الفكرة الأساسية الثانية:** – تميّز ابن النفيس على أقرانه جعل أباه يهبه العلم. – الأب يهب ابنه للعلم لما رأى فيه من دلائل النّبُوغ. **الفقرة الثالثة:**(جلس الأب.....تتمنّاها) قراءتها و تذليل صعوباتها: – مَن المُتحاوران في هذه الفقرة؟ج: الأب و ابنه. – ماذا عرض الأب على ابنه؟ج: أراده أن يتفرغ للتدريس و تعليم الناس. – هل وافق ابن النفيس على عرضه؟ج: لم يوافق. – بمَ تُفسر رفضه؟ج: لأنه يريد أن يكون طبيبا. – لِمَ فضّل ابن النفيس الطِب على غيره من العلوم؟ج: لأنه لا يعرفه إلا النزر اليسير على	–يستنتج الفكرة الأساسية الثانية.		

	خِلاف الفقه و الحديث و اللغة. – هل تقبّل الأب ما سمع من ابنه؟ ج:نعم. – ما العبارة الدالة على ذلك؟ ج:"قولك جميل يا بني و لا أستطيع أن أرُدّ لك رغبة تتمناها". **أثري لغتي:** طرب: حسن و ارتياح/ تتفرغ للتدريس: تُخصص كل وقتك له/ يستضيئوا= يستنيروا/ النَّزرُ اليسير= العدد القليل/ الفقه = علم أصول الشريعة و فروعها. – صحيح أنّ رغبة الأب في تعلم ابنه قد تحققت، لكنها اصطدمت بأمنية ابنه في أن يكون طبيبا، بيد أنّ الأب نزل عند رغبة ابنه و تقبَّلها لِما رأى فيه من حرص بمَ يُمكن أن نُعنون هذه الفقرة؟ **الفكرة الأساسية الثالثة:** – بين رغبة الأب و أمنية الابن. – ابن النفيس يختار الطب و يرفض التّدريس.	– يستنتج الفكرة الأساسية الثالثة.		
وضعية ختامية	**القيمة المستخلصة:** ما القيمة التي نتوصل إليها من خلال هذا النص؟ أو ما المغزى الذي يُمكن أن نستخلصه من النّص؟ **القيم المستفادة:** –لا يُولد الناس عظماء بل يصنعون العظمة.	– تُترك الحرية للتلاميذ للتوصل إلى القيم الواردة في النص	تقويم ختامي	15 د

	–أحلام اليوم حقائق الغد، فلولا الأحلام لضاعت المجهودات. –قد يجرحك كلام السفهاء لكن تذكر أنّ الصواعق لا تُصيب إلا القمم. قراءات ختامية لما تم تدوينه على السبورة لاكتشاف الأخطاء و تقويمها. **أقوم مكتسباتي:** ثابر ابن النفيس اجتهد كثيرًا حتى صار طبيبا مشهورا، تصور خاتمة لهذا المشهد من حياته، و عودته إلى أسرته طبيبا.	– يستثمر و يُوظف أبرز المعطيات.		

وضعية الانطلاق	– **<u>قواعد اللغة: جزم الفعل المضارع، ص98</u>** – مراجعة أحكام درس المضارع المنصوب. **أتهيّأ:** إليكم الفعل المضارع: "**يحفظ**"، ما الحركات التي تلحق آخره؟ج: (فتحة، ضمة ، سكون) كيف نسميه مع كل حركة؟ج: منصوب، مرفوع، مجزوم. سنتعرف اليوم على "**المضارع المجزوم**"	يُدرك أنّ المضاع مُعرب	تقويم تشخيصي	10 د
بناء التعلمات	**الوضعية الجزئية الأولى:** **ألاحظ و أقرأ الأمثلة التالية:** – أظهر ابن النفيس مقدرته و تفوقه و **لمّا يبلغْ** شبابه. – **لم يمض** وقت طويل حتى تعلم ابن النفيس القراءة و الكتابة. – **لا تتقاعسوا** عن طلب العلم، **فلتقتدوا** بابن النّفيس. **أقرأ أمثلتي و أناقشها:**	– يقرأ الشواهد قراءة إعرابية سليمة.	تقويم بنائي	35د

	قراءة نموذجية من طرف الأستاذ، تليها قراءتين أو ثلاث لأجود التلاميذ أداء. **إليكم الأمثلة التالية:** ما نوع الكلمة المكتوبة بلون مغاير في المثال الأول؟ج: فعل مضارع. – ما حركتها الإعرابية؟ج: السكون. – الأصل في المضارع أن يكون مرفوعا فلِمَ ورد مجزوما في هذا المثال؟ج: **سُبق بلمَّا.** – ماذا نقول عن الفعل المضارع الذي تسبقه **لمّا؟**ج: فعل مضارع مجزوم. – هل بلغ ابن النفيس شبابه؟ج: لم يبلغه، ماذا أفادت **لمّا؟** نفي الفعل المضارع في الماضي و حتى زمن المتكلم. – دلّوا على باقي الأدوات و حددوا ما الذي أفادت؟ج: **لم، لمّا، لا الناهية، لام الأمر.** **جوازم الفعل المضارع:** يُجزم الفعل المضارع إذا سبقته: **أ- الأدوات التي تجزم فعلا واحدا:** **لم:** حرف جزم يفيد النفي و القلب (لم يلد و لم يولد). **لمّا:** حرف نفي و جزم و قلب، (و لمّا يعلم الله الذين آمنوا منكم) **لام الأمر:** حرف جزم و قلب (لينفق ذو سعة من سعته) **لا الناهية:** حرف جزم يفيد النهي (و لا تطع كل حلاف مهين). **توضيحات:** **القلب**: أي قلب زمن المضارع إلى الماضي (لم) أو إلى الأمر(لام الأمر). **النهي:** طلب عدم فعل الشيء. **النفي:** الإخبار بعدم فعل الشيء.	–يتدخل في المنافشة و يُبدي رأيه. – يبني أحكام الدرس و يستنتج القاعدة. –يتعرف على جوازم الفعل المضاع و معانيها.		

	لنعد إلى الأمثلة: – بم جُزِم الفعل "يبلغ"؟ج: بالسكون، متى يُجزم بالسكون؟ج: إذا كان صحيح الآخر. – و ما علامة جزمه في الفعل "يمض" و لماذا؟ج: حذف حرف العلة لأنه معتل الآخر. – مالذي يُؤكد أنّ الفعلين "تتقاعسوا، تقتدوا" مجزومان؟ج: حذف النون من آخرهما. – ما سبب حذف النون منهما؟ج: لأنهما من الأفعال الخمسة. ماذا تستنتجون؟ **علامات جزم الفعل المضارع**: يُجزم الفعل المضارع بـ: **أ- السكون الظاهر:** إذا كان صحيح الآخر، (لم أقتنع بما قلت) **ب- حذف حرف العلة:** إذا كان معتل الآخر (لا تنه عن خلق و تأتي مثله...) **ج- حذف النون:** في الأفعال الخمسة (لتذهبا- لتذهبوا- لتذهبي). – قراءة ختامية لما دوِن على اللوح، لاكتشاف الأخطاء و تصويبها.	– يتعرف على علامات المضاع		
أستثمر	**الوضعية الجزئية الثانية:** أوظف تعلماتي: حل تطبيقات ص98.	–يتدرب و يُطبق	تقويم ختامي	15د
	فوائد: – لام الأمر مكسورة، لكنها تسكن إذا وقعت بعد الفاء أو الواو. – لمّا: لم....حتى الآن. – إذا تُبع الفعل المضارع المجزوم بالسكون، باسم			

	معرف بـ (ال)، فإننا نعوض سكونه بالكسرة لتجنب التقاء الساكنين، مثل: لم **يحنِ** الأوان.			
وضعية الانطلاق	**<u>أتذوق النّص: ص99</u>** يراقب الأستاذ ما أنجزه المتعلمون من أعمال و ما معهم من تحضيرات. **أتهيأ:** التذكير بأبرز نقاط المقروء، و سماع بعض الإنتاجات الشفهية لمضمونه.	يتذكر و يراجع	تقويم تشخيصي	10د
بناء التعلمات	**الوضعية الجزئية الأولى:** أعد قراءة نص(الطب أمنيتي) ثم أجب عن الأسئلة الآتية: – ما هو النمط الغالب على النص؟ كيف تبرهن على ذلك؟ ج: سردي في الفقرتين الأولى (تهلّل...القرية) و الثانية (لم يمض ....قدمه)، وتجلى ذلك من خلال: كثرة الأفعال الماضية غلبة الجمل الخبرية الترتيب الزمني للأحداث هيمنة ضمير الغائب –حواري: في باقي النص، و من مؤشراته في هذا النص: تبادل الأدوار في الكلام غلبة ضمير المتكلم التركيز على الجمل الحجاجية القصيرة و المقنعة. نسبة الحديث إلى قائله (أفعال القول)	يناقش و يبدي رأيه يشارك و يتدخل ليجيب	تقويم بنائي	35د

	العودة باستمرار إلى بداية السطر. -جمعَ النّص بين الخبر و الإنشاء. هات مثالا لكل أسلوب منها. ج: من **الأساليب الخبرية** الواردة في النص نجد: -تهلل وجه الأب بقدوم مولود جديد يحمل اسمه. - أخذ الطفل ينعم برعاية و حنان. - أرسله والده إلى الكتّاب كغيره من غلمان القرية. - لم يمض وقت طويل حتى تعلم ابن النفيس الكتابة و القراءة. - **الأساليب الإنشائية:** "يا أبي ، يا بني" نداء "دمشق و لِمه؟": تعجب. - استخرج من النّص قيمة خلقية و بين أثرها في أفراد الأسرة و المجتمع. -ج: ظهرت في قول الكاتب: "قال ابن النفيس على استحياء..." فبها أظهر لباقته و برّه بوالده و مد احترامه له، و في المقابل احترم الأب موقف ابنه بصدر رحب، و لهتين القيمتين أثر فعال في تطييب الخواطر و تآلف القلوب، و هذا ما دعتنا إليه شريعتنا الإسلامية فقد قال الرسول صلى الله عليه و سلم: " لَيْسَ مِنَّا مَنْ لَمْ يَرْحَمْ صَغِيْرَنَا وَ يُوَقِّرْ كَبِيْرَنَا". - لاحظ قول الكاتب (حتى استوى عوده) ما نوع الصورة البيانية في هذا التعبير؟			

	ج: كناية. –اشرحها و بين سر جمالها. ج:ظاهر هذه الكناية أنّ الابن قد تمت قوته الجسدية و بلغ أشده، لكن معناها الخفي أنه نال حظا وافرا من العلم. كيف نسمي هذا النوع من التعبير في البلاغة؟ ج: كناية. هل هي كناية عن صفة أم عن موصوف؟ اشرح. ج: هي كناية عن صفة (تدل على صفة معنوية تلازم المعنى المخفي في الجملة) مثال: وقفت مرفوع الرأس: كناية عن صفة الفخر و الاعتزاز. ألقى الجندي سلاحه: كناية عن صفة الاستسلام و الخضوع. سر جمالها: **التأكيد** (إثبات الشيء بدليله) **الإيجاز** (الاعتماد على الكلام المختصر لتوصيل المعنى) **التهذيب** (الابتعاد عن استخدام عبارات لا أخلاقية)			
أستثمر	**الوضعية الجزئية الثانية:** أوظف تعلماتي ص99.	يتدرب و يطبق	تقويم ختامي	15د

- ما لاحظته من خلال هذه المذكرة و أثناء حُضوري أنّ الأستاذ يهتم كثيرا بالتحضير للدرس، كما أنه يتبع جميع المراحل و الخطوات أثناء التقديم و ذلك من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، و تنمية مهارات المتعلّمين و تزويدهم بالمعلومات الكافية، غير أننا نجده في بعض الأحيان يُضفي **لمسته الخاصة** أثناء طرحه للدرس، و يظهر هذا بوضوح خلال اعتماده على الحوار و المناقشة و إشراك جميع المتعلّمين في العملية التعليمية، حتى يُساعدهم على اكتشاف قدراتهم و مكامن إبداعهم، محاولًا الإبتعاد عن طريقة الإلقاء التي تجعل الدرس جافًا مملاً.
- أما بالنسبة للنّص المقروء، فبعد الإنتهاء من تحليله و تقسيمه إلى وحدات و استخراج أهم أفكاره و شرح معانيه، نلاحظ أنه يُتخذ سندًا لدراسة المعطيات المتعلقة بالظاهرة اللغوية **(قواعد اللغة)**، و مبادئ البلاغة و المفردات و الصيغ **(أتذوق النّص)**، و هذا ما يُعرف في مناهج الجيل الثاني "**بالمُقاربة النصيّة**" التي تجعل من النّص محورًا تدور في فلكه جميع أنشطة و فروع اللّغة.

ثالثا: أدوات و إجراءات الدراسة :

1. منهج الدراسة:

إنّ سلوك طريق معين في البحث أمر ضروري و جوهري بالنسبة للنتائج التي يتوخى الباحث الوصول إليها، لذلك يُعتبر المنهج «الطريقة التي تُتبع للكشف عن الحقائق بواسطة استخدام مجموعة من القواعد العامة ترتبط بتجميع البيانات و تحليلها حتى نصل إلى نتائج ملموسة»[1]، و يُعرف أيضًا بأنه «أسلوب للتفكير و العمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره و تحليلها و عرضها و بالتالي الوصول إلى نتائج و حقائق معقولة حول الظاهرة موضُوع الدراسة»[2].

و طبيعة الموضوع تفرض علينا اختيار المنهج المناسب للوصول إلى الهدف المرجو من هذه الدراسة، فاعتمدنا على المنهج **الوصفي التحليلي** الذي يقوم على جمع البيانات و تصنيفها و تبويبها بهدف محاولة **وصفها و تحليلها** و استخلاص النتائج، مع الاستعانة **بالمنهج الإحصائي** الذي تمثل في الجداول الإحصائية التي حوت أجوبة المعلّمين على الاستبانة المُقدمة لهم.

2. وسائل جمع البيانات:

بهدف جمع الحقائق و المعلومات من ميدان الدراسة يعمد الباحث إلى استخدام أداة أو مجموعة من الأدوات كوسيلة علمية يتم اختيارها وفق طبيعة الموضوع و هناك العديد من الأدوات التي تُستخدم للحصول على البيانات، كما يمكن استخدام عدد من هذه الأدوات في البحث الواحد لدراسة الظاهرة من كافة الجوانب، و قد لجأنا في دِراستنا هذه إلى: **الملاحظة و الاستبانة.**

(1) عصام حسن الدليمي، و علي عبد الرحيم صالح: **البحث العلمي أسسه و منهاجه**، دار الرضوان، عمان، الأردن ط1، 1435 هـ- 2014 م، ص147.

(2) ربحي مصطفى عليان، و عثمان محمد غنيم: **أساليب البحث العلمي (الأسس النظرية و التطبيق العملي)**، دار صفاء، عمان، الأردن، ط2، 1429هـ- 2008م، ص41.

أ. **الملاحظة: observation**

و الّتي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة أثناء الزِيارة الميدانية، من أجل **ملاحظة** كيفية تقديم «نشاط النّصوص»، و سير الحصة و الطريقة التي يعتمدها الأستاذ.

فالمُلاحظة هي «الإهتمام أو الانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظّم عن طريق الحواس حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده و نسمع عنه، **و الملاحظة العلمية** تعني الانتباه للظواهر و الحوادث بقصد تفسيرها و اكتشاف أسبابها، و الوصول إلى القوانين التي تحكمها»[1].

و هناك من يُعرف الملاحظة بأنها «عبارة عن عملية مشاهدة أو متابعة لسلوك ظواهر محددة، أو أفراد محددين خلال فترة أو فترات زمنية محددة، و ضمن ترتيبات بيئية تضمن الحياد، أو الموضوعية لما يتم جمعه من بيانات أو معلومات»[2].

ب. **الاستبانة: Questionnaire**

تُعرف الاستبانة «بأنها تلك الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة و العبارات المكتوبة مزودة بإجابتها و الآراء المحتملة أو بفراغ للإجابة، و يطلب من المُجيب عليها مثلاً الإشارة إلى ما يراه مهمًا، أو ينطبق عليه منها، أو ما يعتقد أنه هو الإجابة الصحيحة...إلخ»[3].

و هي «أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يتطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث»[4].

---

(1) جودت عزت عطوي: **أساليب البحث العلمي (مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية)**، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ-2009م، ص120.

(2) محمد عمر العلاونة، و أشرف عمر خشروم: **البحث العلمي بين النظرية و التطبيق**، دار الأيام، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص134.

(3)العجيلي عصمان سركز، و عياد سعيد امطير: **البحث العلمي أساليبه و تقنياته**، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط1، 2002، ص220.

(4) ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم: **أساليب البحث العلمي (الأسس النظرية و التطبيق العملي)**، مرجع سابق،ص88.

أما فيما يخص دراستنا فقد تم تصميم استمارة استبانة مكونة من خمسة و عشرين (25) سؤالاً موزعة على أربعة (04) محاور، لمعرفة ما إذا تمكنت النّصوص التعليميّة من تنمية الملكة التواصلية لدى المتعلّم أم لا ، و قد جمعت الاستبانة بين الأسئلة المفتوحة و المغلقة، متمثلة في:

- **البيانات الشخصية:** و تشمل الجنس و السن و الشهادة المتحصل عليها و الخبرة المهنية.
- **المحور الأول:** و يضم ستة (06) أسئلة تتعلق بطبيعة منهاج الجيل الثاني.
- **المحور الثاني:** يضم أربعة (04) أسئلة تتعلق بطريقة التدريس التي يتبعها المعلّم داخل الصف.
- **المحور الثالث:** يضم سبعة (07) أسئلة حيث يهدف إلى معرفة طبيعة النّصوص التي تُقدم للمتعلّم، و الهدف منها.
- **المحور الرابع:** يضم ثمانية (08) أسئلة نحاول من خلالها معرفة هل حقًا تُساهم النّصوص في تنمية الملكة التواصلية للمتعلّم.

ثم قمنا بتحليل الأسئلة على شكل أرقام إحصائية و حولناها إلى نسب مئوية، و بعد ذلك قمنا بالتعليق عليها، حيث تم حساب النسب وفق القانون الأتي:

$$\text{النسبة المئوية لكل سؤال} = \frac{\text{تكرار الإجابات} \times 100}{\text{عدد الأفراد الكلي}}$$

3. تحديد عينة الدراسة:

المقصود بمجتمع الدراسة «كل العناصر المراد دراستها، و سحب جزء من مجتمع الدراسة يُطلق عليه اسم **العينة**، معنى هذا أنّ الباحث يختار عينة من مجتمع الدراسة، ثم يقوم بتصميم النتائج التي أجراها على العينة، على المجتمع الذي سُحبت منه تلك العينة، و كلما كان عدد أفراد

العينة أكبر كلما عكس ذلك خصائص المجتمع بشكل أفضل، و كانت الأخطاء أقل في التطبيق و تصميم النتائج»[1].

و قد تمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة في **أساتذة الطور المتوسط**، أما العينة التي اعتمدنا عليها فقد شملت **خمسة و ثلاثين (35) معلمًا** موزعين على مجموعة من المتوسطات في مختلف أقطار ولاية قالمة **(حضري، شبه حضري)**، أما بالنسبة للمناطق **النائية** فقد تم توزيع مجموعة من الاستبانات في **ولاية الطارف**، و الجدول الآتي يُوضح ذلك:

أسماء المتوسطات و أماكنها	عدد الأساتذة
1- متوسطة خلة لخضر بن صالح – قالمة –	05
2- متوسطة زغدودي الطاهر – قالمة–	02
3- متوسطة بوراس الكاملي عبد الله – قالمة –	01
4- متوسطة هواري بومدين –بلخير– قالمة.	05
5- متوسطة بديار الشيخ الحفناوي – بومهرة أحمد– قالمة.	04
6- متوسطة فرج الله الطاهر –هيليوبوليس– قالمة.	01
7- متوسطة أحمد بن قيراط – هيليوبوليس– قالمة.	02
8- متوسطة ورفلة رابح – هيليوبوليس– قالمة.	04
9- متوسطة أحمد شيهب – هيليوبوليس– قالمة.	05
10- متوسطة شلوفي رمضان –الزيتونة– الطارف.	03
11- متوسطة هلال حمادي –السبعة– الطارف.	03

(1) منذر الضامن: **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1427هـ–2007م، ص160.

تحليل استمارة الاستِبانَة

-عرض و تحليل نتائج التساؤلات:

عرض و تحليل نتائج التساؤلات :

تمّ تفريغ نتائج الاستبانات المُوزعة على أفراد عينة الدراسة، و تمّ حساب النسبة المئوية (%) و سيتم عرض النتائج المُتحصل عليها على النحو الآتي:

البيانات الشخصية:

أ. الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	29	%82.86
ذكر	06	%17.14
المجموع	35	%100

يتبين من خلال الجدول أنّ نسبة الإناث مرتفعة، حيث قُدرت بـ **82.86 %** أما نسبة الذكور قُدرت بـ **17.14%**، و هذا راجع إلى امتلاك المرأة لصفة الصبر، كذلك ميولها إلى مهنة التعليم أكثر من الرجل الذي يُفضل التوجه إلى الاشتغال في ميادين أخرى.

ب. السن:

العينة	التكرارات	النسبة المئوية
ما بين 25 إلى 35 سنة	16	% 45.71
ما بين 36 إلى 45 سنة	08	% 22.86
ما بين 46 إلى 50 سنة	06	% 17.14
ما بين 51 إلى 60 سنة	05	% 14.29
المجموع	35	% 100

نظرًا لاختلاف سن المعلّمين، ارتأينا إلى حصر سنهم كما هو مبين في الجدول أعلاه، و هذا لتسهيل عملية **الإحصاء**، يتبين من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة قُدرت بـ **45.71 %**، و

هي نسبة خاصة بالفئة العمرية ما بين **(25 إلى 35 سنة)**، و تليها نسبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين **(36 إلى 45 سنة)** و التي قُدرت بـ **22.86 %**، و بعدها نجد نسبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين **(46 إلى 50 سنة)** قُدرت بـ **17.14 %** و النسبة الأخيرة للذين تتراوح أعمارهم ما بين **(51 إلى 60 سنة)** متمثلة في **14.29 %**.

ج. الشهادة المتحصل عليها:

العينة	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	24	% 68.57
ماستر	06	% 17.14
ماجيستير	02	% 5.72
شهادة أخرى	03	% 8.57

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين الذين تحصلوا على شهادة **الليسانس** مرتفعة تُقدر بـ **68.57%**، ثم تليها نسبة المتحصلين على شهادة **الماستر**، و التي قُدرت بـ **17.14%** و هي نسبة منخفضة مقارنة بالأولى و هذا راجع إلى كون الجامعة قبل سنة 2004م لم تكن تُطبق نظام **LMD (ليسانس+ ماستر)** لأنه نظام جديد، ثم تليها نسبة المتحصلين على شهادات أخرى **(شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للمعلّمين، شهادة التعليم العالي...)** و التي قُدرت بـ **8.57 %** و هي نسبة ضعيفة، ثم تأتي نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة **الماجستير**، و التي قدرت بـ **5.72%** و هي نسبة ضئيلة جدا.

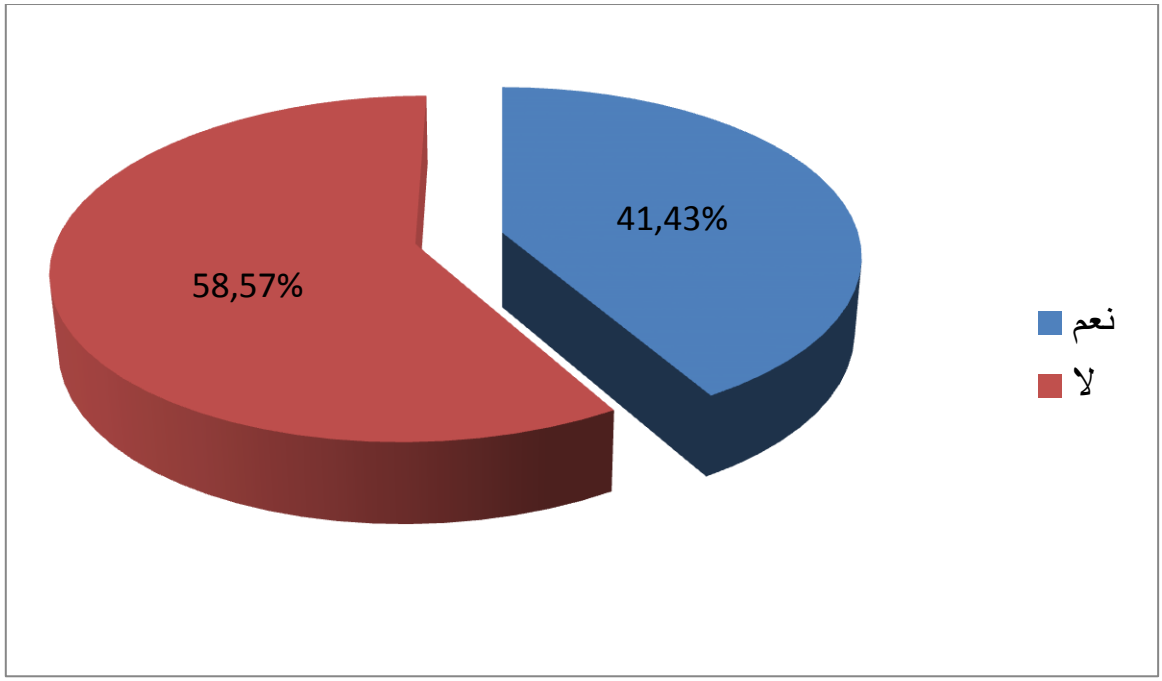
د. الخِبرة في التدريس:

العينة	التكرارات	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	13	% 37.14
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	09	% 25.72
من 11 سنة إلى 20 سنة	07	% 20
أكثر من 20 سنة	06	% 17.14

يتضح أنّ نسبة المعلّمين الذين أقرُوا بأنه لديهم أقل من 5 سنوات خبرة في التدريس تُقدر بـ **37.14 %** و هي نسبة متوسطة، بينما نجد نسبة **25.72 %** تمثّل المعلّمين الذين لا تتجاوز خبرتهم 10 سنوات، ثم تليها نسبة المعلّمين الذين تراوحت خبرتهم ما بين (11 إلى 20 سنة) و التي قُدرت بـ **20** %، إضافة إلى نسبة **17.14 %** و التي تُعبر عن المعلّمين الذين تجاوزت خبرتهم 20 سنة.

المحور الأول: طبيعة منهاج الجيل الثاني: و الجدول الآتي يُوضح ذلك:

السؤال	نعم	النسبة	لا	النسبة
1. هل تلقيت تكوينًا حول مناهج الجيل الثاني؟	33	%94.29	02	% 5.71
– إذا كان الجواب «نعم» ما رأيك في نوعية التكوين؟				
– حسن	22	%62.86	13	%37.14
– جيد	11	%31.43	24	%68.57
– جيد جدا	00	% 00	00	%00
2. هل يتم إعداد المناهج من قبِل متخصصين في المادة الدِراسية فقط؟	12	%34.29	23	%65.71
3. هل الأهداف المتعلقة بمناهج الجيل الثاني واضحة؟	12	%34.29	23	%65.71
4. هل المنهاج يُركز على الكيف أم الكم الذي يتعلمه المتعلّم؟				
– الكم	16	%45.71	19	%54.29
– الكيف	11	%31.43	24	%68.57
– كلاهما	08	%22.86	27	%77.14
5. هل محور المنهاج المادة الدراسية أم المتعلّم؟				
– المادة الدراسية	06	%17.14	29	%82.86
– المتعلّم	26	%74.29	09	%25.71
– كلاهما	03	%8.57	32	%91.43
6. هل المنهاج متسلسلاً تسلسلاً منطقيًا يُراعي مراحل تطور فكر المتعلّمين و المرحلة العمرية؟	14	%40	21	% 60
النسبة الكلية	**% 41.43**		**% 58.57**	



- **دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية للمحور الأول الخاص بطبيعة المنهاج.**

- **استقراء و تعليق المحور الأول حول طبيعة منهاج الجيل الثاني:**

قُدرت النسبة الكلية لهذا المحور القائلة بـ «نعم» بـ **41.43 %**، أما النسبة الكلية للإجابة بـ «لا» فقد قُدرت بـ **58.57 %**، و هذا يدل على أنّ طبيعة المنهاج لا تتماشى و الأهداف المُسطرة، حيث احتل السؤال الأول الصدارة و الذي جاء كما يلي: «هل تلقيت تكوينا حول مناهج الجيل الثاني؟»، عندما قُدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **94.29%** و هي نسبة مرتفعة جدًا، حيث يتضح من إجاباتهم أنّ أغلبهم تلقوا تكوينًا حول مناهج الجيل الثاني، أما فيما يخص نوعية التكوين فقد قُدرت نسبة الذين قالوا «جيد» بـ **31.43%** و هي نسبة لا بأس بها، أما الذين قالوا «حسن» قدرت نسبتهم بـ **62.86** % و هي نسبة عالية مقارنة بالأولى، هذا معناه أن التكوين في مجمله كان في المستوى المطلوب، أما نسبة الذين قالوا أنهم لم يتلقوا تكوينا مطلقا فهي ضئيلة جدا حيث قدرت بـ **5.71%**.

تحليل السؤال 02 الذي جاء كما يلي: «هل يتم إعداد المناهج من قبل متخصصين في المادة الدِراسية فقط؟»، قُدرت نسبة الإجابة بـ «لا» بـ **65.71 %** و هي نسبة مرتفعة، حيث تبيّن من

خلال إجابات المعلّمين أنه لا يتم إشراك و استشارة الأساتذة و رجال الميدان في إعداد المناهج لا من قريب و لا من بعيد، رغم أنهم هم الأدرى بخصائص المتعلم و حاجياته، و إنما تجتمع هيئة متخصصة في وضع المناهج التعليمية، و تُرفق عملية الوضع بكفاءات في التخصص إضافة إلى علماء النفس و الاجتماع و غيرهم أما الذين جاءت إجابتهم بـ «نعم» قُدرت نسبتهم بـ **.%34.29**

تحليل السؤال 03 الذي جاء كما يلي: «هل الأهداف المتعلقة بمناهج الجيل الثاني واضحة؟» يتضح من إجابات المعلّمين أن الأهداف غير واضحة بالقدر الكافي إذ قُدرت نسبة الإجابة بـ «لا» بـ **65.71 %** و هي نسبة لا يستهان بها، حيث أجمع هؤلاء على أنّ المحتوى المُقدم أعلى من المستوى، و المناهج صعبة لا تتماشى و قدرات التلاميذ، و بعضها يكثر فيها التكرار، و بعضها الآخر ليس ذا أهمية، أي فيها بعض الاختلال كما نجدها غير منسجمة، لذلك فهي تحتاج إلى الممارسة و التطبيق حتى تتضح أكثر، أما نسبة الإجابة بـ «نعم» قُدرت بـ **34.29 %** و هي نسبة لا بأس بها، تدل على أنّ الأهداف المتعلقة بمنهاج الجيل الثاني واضحة تهدف إلى خلق عملية تفاعلية داخل القسم بين المعلّم و المتعلّمين، و هذا ما يُساعد المتعلّم على تطوير كفاءاته.

تحليل السؤال 04 الذي جاء كما يلي: «هل المنهاج يُركز على الكيف أم الكم؟»

اختلفت الآراء حول هذا السؤال فهناك من يرى أنّ اهتمام المنهاج مُنصب على **الكم**، في حين يرى آخرون أنّ المنهاج يُعطي أهمية **للكيف**، و هناك من يرى أنّ المنهاج يهتم **بكليهما**، حيث قُدرت نسبة الذين قالوا «**الكم**» بـ **45.71 %** و هي نسبة متوسطة، و للإشارة لقد أرجع هؤلاء سبب ذلك إلى كثرة عدد المقاطع الدِراسية و تفرع عناصرها ذلك أنّ عددها يقدّر بثمانية مقاطع و كل مقطع يُنجز في شهر، و كذلك النّصوص الصعبة عسيرة الفهم، كما أنهم أقرُوا بأنّ الشغل الشاغل لوزارة التربية هو **الكم** فقط، بحيث يُصبح المعلّم حريصًا على إكمال موارد المنهاج، مع ضعف التركيز على المهارات الأساسية في اللغة العربية و متطلباتها، بل إننا نجد معظم الأساتذة

يلجؤون إلى « **رزنامة التخفيف**» لإتمام البرنامج، **لهذا صار الحذف أمرًا لابد منه**، أما نسبة الذين قالوا أنّ المنهاج يُركز على «**الكيف**» فقد قدرت بـ **31.43 %**، و هي نسبة تُؤخذ بعين الاعتبار، حيث يَرون أنّ المنهاج يُركز على **الطريقة**، و التي لها دور فعال في الوصول بالمتعلّم إلى الأهداف و القيم المرجو تحقيقها، في حين نجد نسبة الذين أجابوا بأنّ المنهاج يُركز على «**كليهما**» تُقدر بـ **22.86 %**.

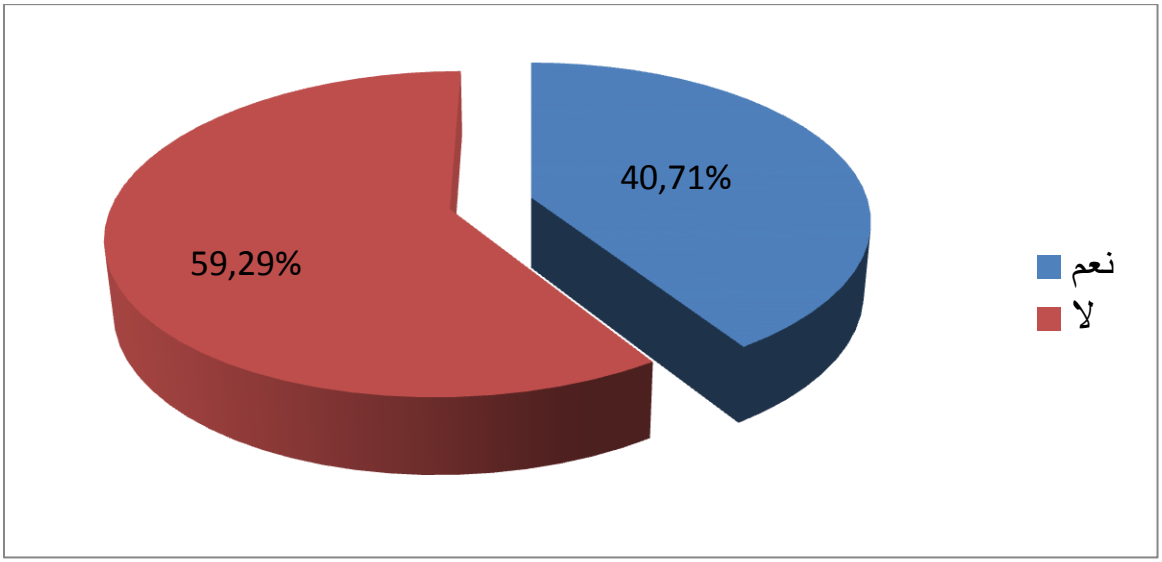
تحليل السؤال 05 الذي جاء كما يلي: «هل محور المنهاج المادة الدراسية أم المتعلّم؟»

قُدرت نسبة الذين قالوا أنّ محور المنهاج هو «**المتعلّم**» بـ **74.29 %** و هي نسبة عالية، هذا يعني أنّ المتعلّم أصبح محور العملية التعليمية و هو الذي يُفَعِل نشاط الحِصة، حيث يسعى المنهاج إلى تحويل المادة لتستجيب لحاجات المتعلم النفسية و الاجتماعية و المعرفية، كما أنه ينادي بضرورة احترام طبيعة المتعلّم و مراحل نموه العقلي، أما المعلّم فهو مُوجه و مُرشد، و بالنسبة للذين كانت إجاباتهم «**المادة الدراسية**» قُدرت نسبتهم بـ **17.14 %** و هي نسبة ضئيلة، و كانت حجتهم أنّ الواقع لا يسمح بجعل المتعلّم هو محور المنهاج و يُرجعون السبب الرئيسي إلى الاكتظاظ الموجود داخل الأقسام، و هناك من أجاب بـ «**كليهما**»، حيث قدرت نسبتهم بـ **8.57 %** و هي نسبة جد مُنخفضة.

تحليل السؤال 06 الذي جاء كما يلي: «هل المنهاج متسلسلاً تسلسلاً منطقيا يراعي مراحل تطور فكر المتعلّمين و المرحلة العمرية؟» قُدرت نسبة الإجابة بـ «لا» بـ **60 %** و هي نسبة مرتفعة تدل على أنّ المنهاج لا يراعي الفروقات الفردية بين المتعلّمين، في حين قُدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **40 %** و هي نسبة متوسطة.

المحور الثاني: طريقة المعلّم داخل القسم: و الجدول الآتي يُبين ذلك:

السؤال	نعم	النسبة	لا	النسبة
1. هل تقوم غالبا بالبحث عن أساليب مختلفة للتدريس؟	16	%45.71	19	%54.29
– أحيانا	13	%37.14	22	%62.86
– دائما	06	%17.14	29	%82.86
2. هل تستخدم طرقا مختلفة لبدء الدرس؟	24	%68.57	11	%31.43
– أحيانا	11	%31.43	24	%68.57
3.هل تستخدم المحفزات و تعزز مجهودات التلاميذ و تثمنها؟	27	%77.14	08	%22.86
– أحيانا	08	%22.86	27	%77.14
4. حسب رأيك هل الحصص المخصصة لمادة اللغة العربيّة كافية؟	09	%25.71	26	%74.29
النسبة الكلية	**% 40.71**		**%59.29**	



– دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية للمحور الثاني الخاص بطريقة المعلّم.

تحليل و استقراء المحور الثاني حول طريقة المعلّم في التدريس:

قُدرت النسبة القائلة بـ «نعم» لهذا المحور و المتعلقة بطريقة المعلّم في التدريس بـ **40.71 %**، أما النسبة الكلية للإجابة بـ «لا» فقد قدرت بـ **59.29 %** حيث احتل السؤال الذي جاء كما يلي: «هل تستخدم المحفزات و تُعزز مجهودات التلاميذ و تثمنها؟» المرتبة الأولى عندما قُدرت نسبة الإجابة عليه بـ «نعم» **77.14%** و هي نسبة مرتفعة، و من بين المحفزات التي ذكرها الأساتذة نذكر : **إضافة نقاط في التقويم، المدح و الثناء أمام الزملاء، تقديم جوائز رمزية بسيطة، تقديم بطاقات استحسان مثل: بطل القراءة، الشاعر الحقيقي...، التصفيق، تقديم حبة حلوى...و** غيرها من المحفزات التي تُقوي الثقة بالنفس، أما نسبة الإجابة بـ «أحيانا» قُدرت بـ **22.86 %** و هي نسبة مُنخفضة.

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «هل تقوم غالبا بالبحث عن أساليب مختلفة للتدريس؟» قُدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **45.71 %** و هي نسبة متوسطة، و من الأمثلة التي قدمها الأساتذة نذكر: **طريقة التعلم بالمجموعات، طريقة التعلم بتمثيل الأدوار، طريقة التعلم باللعب، طريقة المناقشة و الحوار...** و غيرها من الطرق الحديثة التي تُبعد العملية التعليمية عن الروتين، أما نسبة الإجابة بـ «أحيانا» قُدرت بـ **37.14 %** و هي نسبة لا بأس بها مقارنة بالأولى، أما الأساتذة الذين قالوا أنهم يبحثون عن أساليب مختلفة للتدريس«دائما» فنسبتهم ضئيلة قُدرت بـ **17.14%.**

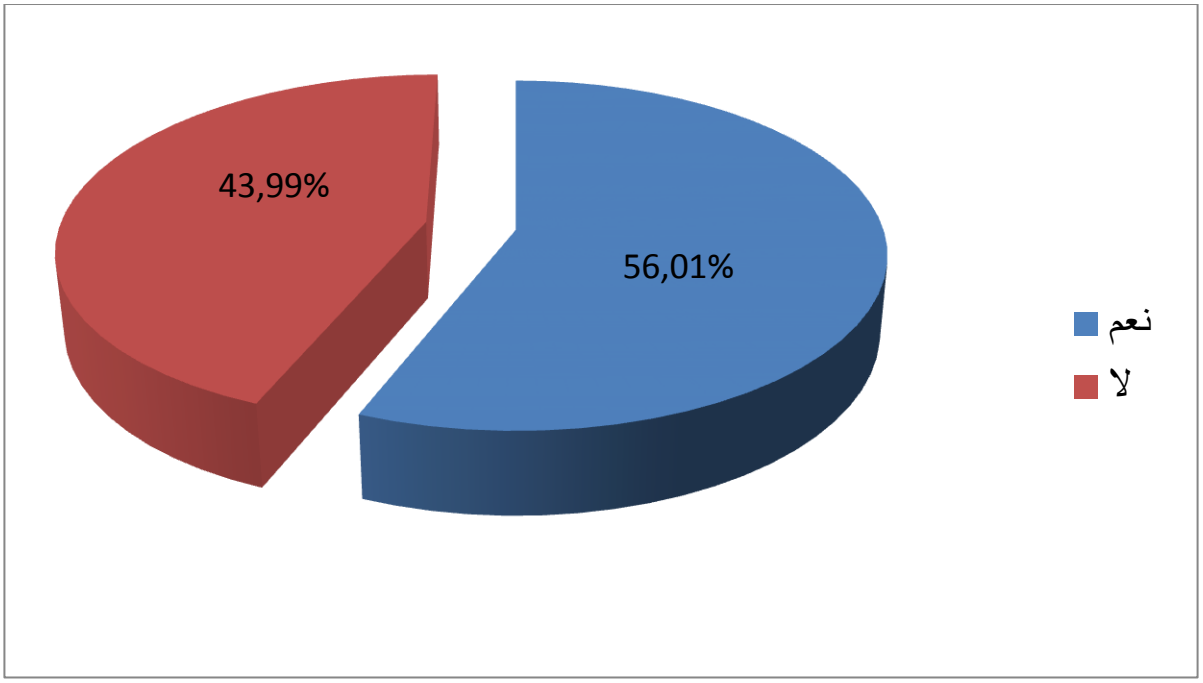
تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «هل تستخدم طرقًا مختلفة لبدء الدرس؟» قُدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **68.57 %** و هي نسبة مرتفعة، و من بين الطرق التي دَعَّم بها الأساتذة إجابتهم نذكر: **طريقة العصف الذهني، الطريقة الحوارية الاستنتاجية، الانطلاق بسؤال يُحرك أفكار التلاميذ (سؤال مثلا في التاريخ أو الجغرافيا أو الرياضيات له علاقة بما سيُقدم)، إستثارة المتعلّم من خلال وضعه في مشكلة، البدء بوضعية انطلاقية من واقع المتعلّم، تقديم صور أو فيديوهات تُوحي بعنوان المحتوى المعرفي، عرض قُصاصات من**

الجرائد و المجالات، الدعوة لتبادل خبر جديد أو حسن، الاختيار من متعدد، التغذية الراجعة...، و غيرها من الطرق التي تختلف باختلاف الميدان و طبيعة الدرس، أما نسبة الإجابة بـ «أحيانا» فقد قُدرت بـ **31.43%** و هي نسبة ضئيلة.

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «حسب رأيك هل الحصص المُخصصة لمادة اللغة العربيّة كافية؟» قُدرت نسبة الإجابة بـ «لا» على هذا السؤال بـ **74.29%** و هي نسبة مرتفعة جدًا، فمعظم الأساتذة يرون أنّ واضعي المنهاج لم يأخذوا بعين الاعتبار الوقت المُخصص لكل نشاط، خاصة ما يتعلق «**بالظاهرة اللغوية**» فهناك دروس حقيقة لا يُمكن إنجازها في حصة واحدة **(مثلاً درس: الأفعال المتعدية إلى مفعولين، ص133)** و هناك العديد من الدروس الأخرى التي تحتاج إلى وقت و لا تكفي ساعة واحدة لتقديمها، ففي هذه الحالة يُصبح هَم المعلّم الوحيد إنهاء موارد المنهاج و هذا ما يؤدي إلى فشل العملية التعليمية، أما نسبة الإجابة بـ «نعم» فقد قُدرت بـ **25.71%** و هي نسبة مُنخفضة.

المحور الثالث: طبيعة النّصوص التي تُقدم للمتعلّم: و الجدول الآتي يوضح ذلك:

السؤال	نعم	النسبة	لا	النسبة
1. هل لنشاط النصوص علاقة وطيدة ببقية النشاطات الأخرى؟	33	%94.29	02	% 5.71
2. ما هو الهدف من تدريس نشاط النصوص؟				
– تنمية معارف المتعلّمين	01	%2.86	34	%97.14
– تنمية الملكة اللغويّة	03	%8.57	32	%91.43
– تنمية الملكة التواصليّة	06	%17.14	29	%82.86
– تنميتهم جميعهم	25	%71.43	10	%28.57
3. هل محتوى النصوص الموجودة في الكتاب تغرس قيمًا مختلفة في المتعلّمين؟	33	%94.29	02	%5.71
4. ما رأيك في المفردات الواردة في النّصوص، هل تتناسب و قدرات المتعلّم؟	11	%31.43	24	%68.57
5. هل تنطلق النصوص من الواقع المعيشي للمتعلّم؟	28	%80	07	%20
6. هل تتماشى النصوص مع ميولات المتعلّمين النفسية و اهتماماتهم و احتياجاتهم؟	22	%62.86	13	%37.14
7. هل تُسهم النّصوص المختلفة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم؟	34	%97.14	01	%2.86
النسبة الكلية	**%56.01**		**%43.99**	



- دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية للمحور الثالث الخاص بطبيعة النّصوص الّتي تقدم للمتعلم.

تحليل و استقراء المحور الثالث حول طبيعة النّصوص الّتي تُقدم للمتعلّم:

قُدرت النسبة الكلية لهذا المحور القائلة بـ «نعم» بـ **56.01 %**، أما النسبة الكلية للإجابة بـ «لا» فقد قُدرت بـ **43.99%**، و هذا دليل على أنّ نّصوص الكتاب تُسهم في تنمية لغة المتعلّمين، و تزويدهم بثروة لغوية من المفردات و التراكيب و الأساليب و هو ما من شأنه أن يُكسب المتعلّم القدرة على التعبير الصحيح و استعمال اللغة استعمالاً ناجحًا في الاتصال بغيره، حيث احتل السؤال الآتي الصدارة «هل تُسهم النّصوص المختلفة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم؟» و بلغت نسبة الإجابة عليه بـ «نعم» بـ **97.14%** و هي نسبة مرتفعة جدًا، إذ إنّ المتعلّم في نهاية كل مقطع يكتسب زخمًا هائلاً من المفردات و يظهر ذلك بوضوح من خلال التعابير التي يُنتجها داخل القسم، و كذلك أثناء تواصله مع الآخرين، محاولاً في كل مرة توظيف ما تعلّمه، أما نسبة الإجابة بـ «لا» قُدرت بـ **2.86 %** و هي نسبة تكاد أن تكون منعدمة.

تحليل السؤال 02 الذي جاء كما يلي: «هل لنشاط النّصوص علاقة وطيدة ببقية النشاطات الأخرى؟» قدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **94.29%** و هي نسبة عالية جدًا، حيث يُعتبر النّص

«محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللغة، و يُمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية و الصوتية و الدلالية و النحوية و الصرفية و الأسلوبية و بهذا يُصبح النّص محور العملية التعليمية، و من خلاله تُنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة»[1]، معنى هذا أنّ النّص التعليمي أصبح يُتخذ كأساس و مُنطلق لتعليم أنشطة اللغة المختلفة، و هو يُمثل مركز ثقل المواد التي يُدرسها أستاذ اللغة العربية، أما نسبة الإجابة بـ«لا» قُدرت بـ **5.71 %** و هي نسبة ضئيلة جدًا.

تحليل السؤال 03 الذي جاء كما يلي: «ما الهدف من تدريس نشاط النّصوص؟» لقد قُدرت نسبة الذين قالوا أنّ الهدف هو «**تنمية معارف المتعلّمين**» بـ **2.86 %** و هي نسبة ضعيفة جدًا، أمّا الذين قالوا أنّ الهدف هو «**تنمية الملكة اللغوية** » فقد قُدرت بـ **8.57** % و هي أيضا نسبة ضئيلة، أمّا الذين يرون أنّ الهدف من تدريس نشاط النّصوص هو«**تنمية الملكة التواصلية**» فقد قُدرت نسبتهم بـ **17.14 %**، و السبب في اختلاف الآراء راجع إلى أنّ الهدف يختلف من نص إلى آخر بحسب طبيعة ذلك النص و مضمونه، أما الذين قالوا أنّ الهدف هو «**تنميتهم جميعهم**» قُدرت نسبتم بـ **71.43 %** و هي نسبة مرتفعة حيث يَرون أنّ التنمية تُكمِل بعضها البعض فمنها الخاص بالمعارف و البعض الآخر خاص بالملكة اللغوية و التواصليّة، أي أنها تنمو جميعًا في شكل تكاملي، و بهذا يُصبح المتعلّم قادرًا على قراءة نّصوص متنوعة قراءة إعرابية خالية من الأخطاء، و التحكم في نبرات الصوت و تحقيق المتعة و الفائدة الأدبية و الجمالية و العلمية، و يكون قادرًا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير و اكتساب المعارف الأدبية و تبليغها مشافهة و كتابة.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج: **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية– السنة الثانية متوسط–**، إعداد: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية،د.ط، 2016، ص05.

تحليل السؤال 04 الذي جاء كما يلي: «هل محتوى النّصوص الموجودة في الكتاب تغرس قيمًا مختلفة في المتعلّمين؟» قُدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **94.29%** و هي نسبة مرتفعة جدًا، حيث تحمل النّصوص في ثناياها العديد من القيم الخُلقية و التمظهرات السلوكية التي توجه المتعلّم الوجهة الصحيحة، و من أمثلة هذه القيم: **قيم دينية، قيم اجتماعية، قيم وطنية، قيم تربوية أخلاقية، إنسانية، عِلمية...**، كل هذه القيم من شأنها أن تغرس في المتعلّم العديد من الخِصال الحميدة **كالصِدق و الأمانة و الكرم، بِرّ الوالدين...**، أما نسبة الإجابة بـ «لا» فقد قُدرت بـ **5.71 %** وهي نسبة ضعيفة.

تحليل السؤال 05 الذي جاء كما يلي: «ما رأيك في المفردات الواردة في النّصوص، هل تتناسب و قدرات المتعلّم؟» قُدرت نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ المفردات صعبة بـ **68.57 %** و هي نسبة مرتفعة بحيث تُوجد العديد من النُّصوص –**الشعرية منها خاصة**– مفرداتها لا تراعي المرحلة العمرية للتلاميذ و كلماتها صعبة لا يمكن للمتعلّم فهمها حتى وإن ربطها بسياقها، أمّا نسبة الإجابة بـ «نعم» فقد قُدرت بـ **31.43 %** و هي نسبة لا بأس بها، معنى هذا حتى و إن كانت هناك نصوص مفرداتها صعبة نوعًا ما، هذا لا ينفي وجود نصوص أخرى تستعمل لغة بسيطة تتناسب و قدرات المتعلّم، و إن وُجِدت صعوبات في بعض المفردات فإنها تُذلل بالرجوع إلى القاموس، و بهذا يكتسب المتعلّم ثروة لغوية تُبعده عن الركاكة و التكرار في استخدام نفس المفردات.

تحليل السؤال 06 الذي جاء كما يلي: «هل تنطلق النّصوص من الواقع المعيشي للمتعلّم؟» بلغت نسبة الإجابة بـ «نعم» على هذا السؤال بـ **80 %**و هي نسبة عالية، هذا يعني أنه من بين المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند وضع النّصوص التعليمية «**طبيعة المجتمع و مطالبه**» فالنّص وسيلة يعكس صورة المجتمع و واقعه و احتياجاته و كذلك المُشكلات التي يسعى إلى حلها، فلا يُمكن فهم نص ما بمعزل عن طبيعة المجتمع، خاصة و أنّ قاموس

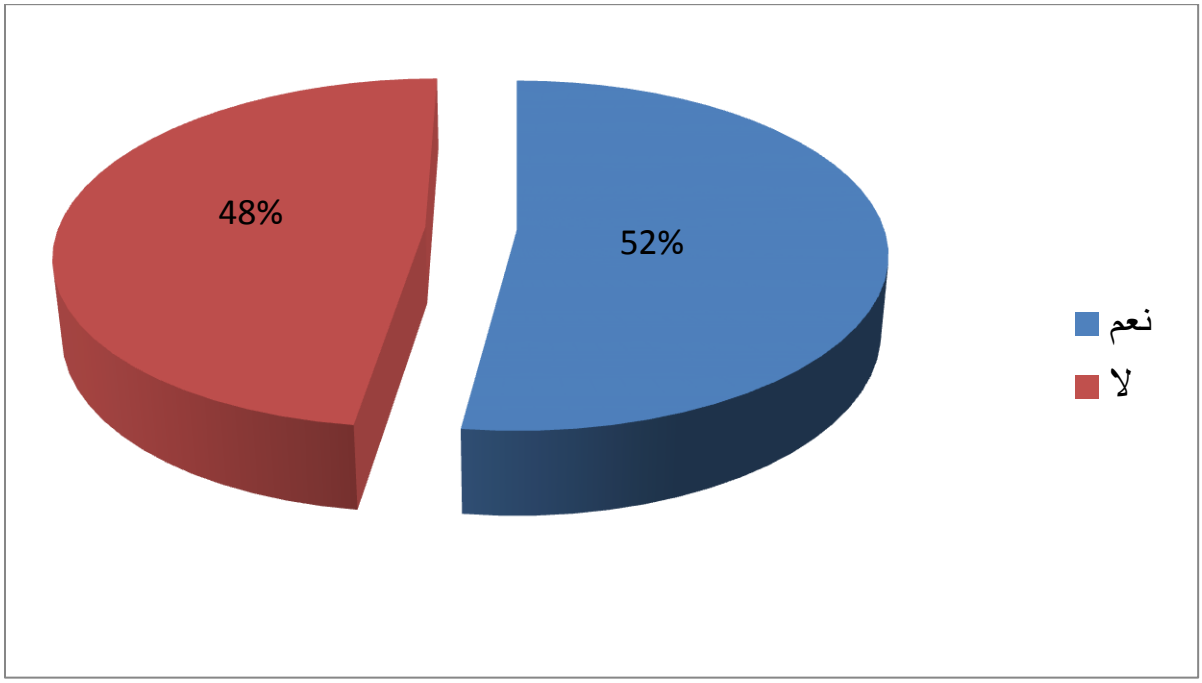
المفردات و المفاهيم التي تُعلّم هي وليدة البيئة التي يعيش فيها المتعلّم في أغلب الأحيان، أما نسبة الإجابة بـ «لا» فقد قُدرت بـ **20 %** و هي نسبة ضعيفة.

تحليل السؤال 07 الذي جاء كما يلي: «هل تتماشى النّصوص مع ميولات المتعلّمين النفسية و اهتماماتهم و احتياجاتهم؟» قُدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **62.86 %** و هي نسبة جيدة، فبما أنّ المتعلّم صار يُمثل محور العلمية التعليمية، لابدّ من معرفة خصائصه النفسية، و قدراته المعرفية، و استعداداته العقلية و مُيولاته حتى يتم اختيار ما يُناسبه و بالتالي الوصول إلى الأهداف المُراد تحقيقها، أما نسبة الإجابة بـ «لا» قُدرت بـ **37.14 %** و هي نسبة ضئيلة مقارنة بالأولى.

المحور الرابع: مدى مساهمة النّصوص في تنمية الملكة التواصلية للمتعلّم: و الجدول الآتي يُبين ذلك:

السؤال	نعم	النسبة	لا	النسبة
1. حسب رأيك هل يُعتبر التواصل ركيزة في العملية التعليمية؟	35	%100	00	%00
2. هل تضع المتعلّمين في مواقف حوارية و تترك لهم حرية التعبير عن أمور يُحبونها؟	17	%48.57	18	%51.43
– في بعض الأحيان	18	%51.43	17	%48.57
3. بأي لغة تتواصل مع تلاميذك؟				
– الفصحى	24	%68.57	11	%31.43
–العامية	00	%00	00	%00
– بالمزج بينهما	11	%31.43	24	%68.57
4. هل للنبرات الصوتية للأستاذ دور في التواصل مع المتعلمين أثناء العملية التعليمية؟	32	%91.43	03	%8.57
5. هل تُسهم اللغة الصامتة **(لغة الجسد، الإشارات، الإيماءات...)** في نجاح العملية التواصلية؟	33	%94.29	02	%5.71
6. حسب رأيك ما هي العوائق التي تؤدي إلى فشل العملية التواصلية؟				
– عوائق فكرية	02	%5.71	33	%94.29
– عوائق نفسية	06	%17.14	29	%82.86
– عوائق مرضية	01	%2.86	34	%97.14
– جميعها	26	%74.29	09	%25.71
7. ما هي الميادين التي تُساعد المتعلّم أكثر على اكتساب و تنمية مهاراته التواصلية؟				

– ميدان فهم المنطوق	23	%65.71	12	%34.29
– ميدان فهم المكتوب	04	%11.43	31	%88.57
– الاثنين معا	08	%22.86	27	%77.14
8– هل يكتسب المتعلّم في نهاية السنة من خلال النّصوص التي درسها ملكة لغوية تواصلية؟	33	%94.29	02	%5.71
النسبة الكلية	**%52**		**%48**	



– دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية للمحور الرابع الخاص بمدى مساهمة النّصوص في تنمية الملكة التواصلية للمتعلّم.

استقراء و تعليق المحور الرابع حول مدى مساهمة النّصوص في تنمية الملكة التواصليّة للمتعلّم:

تُظهر الإحصائيات في هذا المحور أنّ النسبة الكلية للإجابة بـ «نعم» تمثلت في **52 %**، أما النسبة الكلية للإجابة بـ «لا» فقد قُدرت بـ **48 %**، هذا يدل على أنّ المتعلّم يكتسب في نهاية السنة ملكة لغوية تواصلية من خلال النّصوص التي درسها، و هذه الملكة تساعده في معرفة كيفية استخدام اللغة في مختلف المواقف و السياقات التي يواجهها في حياته اليومية، و تُمكنه كذلك من استعمال القواعد بشكل صحيح في التفاهم و التواصل مع الغير، حيث احتل السؤال الذي جاء كما يلي المرتبة الأولى «حسب رأيك هل يُعتبر التواصل ركيزة في العملية التعليمية؟» و حظي هذا السؤال بالنسبة **الكاملة**، فقد قدرت نسبة الإجابة عنه، بـ «نعم» بـ **100 %** و ذلك باعتبار التواصل عنصر فعال و مهم يساعد التلميذ على توظيف مختلف المعارف و المكتسبات أو تصحيح مفاهيم خاطئة أو توسيع مداركه، فإذا لم يتواصل المتعلّم فلن يُحسن الاستماع و لن يُتقن القراءة و تبادل الحوار و من هنا يكون عاجزًا عن الكتابة، لذلك فالتواصل هو **الحلقة الرئيسية في جميع الميادين.**

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي:«هل تضع المتعلّمين في مواقف حوارية و تترك لهم حُرية التعبير عن أمور يُحبونها؟» قُدرت نسبة الإجابة بـ «نعم» بـ **48.57%**، أما الأساتذة الذين قالوا «في بعض الأحيان» قُدرت نسبتهم بـ **51.47 %**، و هما نسبتان متقاربتان، أي أنه لا يجب فرض التربية على المتعلّم بالقهر، بل يجب الانطلاق من دوافعه الطبيعية و من نشاطه العفوي و اهتماماته، و ترك حرية التعبير له عن أمور يُحبها حسب ميولاته، و اتجاهاته الفكرية و الوِجدانية، بدل من أن يُفرض عليهم نظامًا جاهزًا، فإذا ما تمّ توفير كل هذا نجد ذلك المتعلّم يسعى إلى توجيه كل طاقاته النفسية نحو موضوع التعلم و يستثمر نشاطه، و يسعى أيضا إلى بذل جهده الأقصى، و في مقابل هذا كله يجب الإحتراس من المبالغة في إطلاق الحرية للمتعلّم حتى لا يؤدي هذا التوجه إلى الفوضى.

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «بأي لغة تتواصل مع تلاميذك: الفُصحى، العامية، بالمزج بينهما؟» أغلبية المعلّمين أجمعوا على استعمال «الفصحى» في التواصل مع المتعلّمين، و قُدرت نسبتهم بـ **68.57 %** هذا كونها اللغة الرسمية و اللغة المطلوبة من طرف وزارة التربية الوطنية في عملية التعليم و التعلم، ضِف إلى ذلك اعتبارها لغة المادة، و حتى يتسنى للمتعلّمين التعود عليها و تعلمها و اكتسابها و التعبير بها بطلاقة لأنها تُهذب ألسنتهم و تُمكنهم من حسن الممارسة، أما الأساتذة الذين قالوا أنه يجب «المزج» بين الفصحى و العامية في التواصل داخل القسم فقد قُدرت نسبتهم بـ **31.43 %** فَهُم يرون أنه لابدّ من استخدام العامية أحيانا لإثارة الفوارق بين اللغتين، و المعلّم يجد نفسه مضطرًا إلى استخدامها في بعض الأساليب المُبهمة و المفردات الصعبة بغرض تقريب المعنى إلى أذهان المتعلّمين.

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: « هل للنبرات الصوتية للأستاذ دور في التواصل مع المتعلمين أثناء العملية التعليمية؟» يتضح أنّ جميع الآراء تقع ضمن نطاق القبول بنسبة **91.43 %**، هذا ما يُؤكد أنّ **النبرة الصوتية** سلاح الأستاذ لأنّ لها دور كبير في انسجام المتعلّمين مع المعلّم أثناء العملية التعليمية، كما أنها تُساهم في لفت انتباههم و التركيز أكثر، و تُساعد على الفهم الجيد و الدقيق، و هي تجعل المتعلّم أكثر تفاعلاً مع ما يُقدم له، لذلك لابدّ من توظيفها خاصة أثناء **القراءة**، و تمثيل الحالات النفسية للكتّاب **(فرح، حزن، غضب...)**، و إبراز مستويات الصوت لأنها هي التي تعكس طبيعة و أسلوب النّص أي أنها تُعتبر ترجمة له و تُساعد على فهم مضمونه، و بالتالي **إحداث الأثر الإيجابي في نفوس المتعلّمين**، أما نسبة الإجابة بـ «لا» فقد قُدرت بـ **8.57 %** و هي نسبة ضعيفة.

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «هل تُسهم اللغة الصامتة **(لغة الجسد، الإشارات، الإيماءات...)** في نجاح العملية التواصلية؟» يتضح لنا أن نسبة الذين أجابوا بـ «نعم» تمثلت في **94.29 %** و هي نسبة مرتفعة، و ذلك راجع إلى اعتبار اللغة الصامتة عنصر من العناصر الفعالة تندرج ضمن الإلقاء، يُستعان بها مع الصوت و اللّغة، مما يُسهم في

إثارة اهتمام التلاميذ و جعلهم يتفاعلون مع الأفكار المطروحة، و تظهر أهميتها خاصة عند قراءة النّص الذي لا يُمكن اعتباره مجرد نسق متسلسل من الجمل بل هو مزيج بينهما و بيم مجموع الوسائل المساعدة على فهمه و توضيحه، لذا أمكننا القول أنه إذا لم تتمكن اللّغة أحيانًا من تحقيق المعنى المُراد بلوغه، فإنّ **اللغة الصامتة** تساعدها في ذلك، أما نسبة الإجابة بـ «لا» قُدرت بـ **5.71 %**، و هي نسبة منخفضة.

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «حسب رأيك ما هي العوائق التي تؤدي إلى فشل العملية التواصلية؟» اختلفت آراء الأساتذة فهناك من يقول «**عوائق فكرية**» و هناك من يقول «**عوائق نفسية**» و آخرون أجابوا بـ «**عوائق مرضية**» لكن أغلبية الأساتذة أجمعوا على أنّ هذه العوائق «**جميعها**» قد تجتمع و تؤدي إلى فشل العملية التواصلية داخل القسم حيث قدرت نسبتهم بـ **74.29 %** و هي نسبة عالية، لأنه لكل متعلّم عوائق تختلف عن غيره، فقد يكون **المرض** سببًا في سوء التواصل (**خلل في السمع، ضعف البصر، العيوب الكلامية: التأتأة، اللكنة...**)، و قد يكون **الجانب النفسي** هو السبب الرئيسي (**الإنطواء ، الخجل، الحرج، الخوف، الإحساس بالإكراه و الضغط...**)، كما يمكن أن يكون السبب **عدم إتقان اللغة، أو قصور المتعلّم على فهم المضمون، أو المواضيع المطروحة لا تُناسب مستوى المتعلم**، في حين نجد بعض الأساتذة أضافوا عوائق أخرى، هي –حسب رأيهم– تؤدي إلى فشل العملية التواصليّة من بينها: **عوائق اجتماعية (أفكار و تقاليد الفرد و معتقداته)، عوائق بيداغوجية (كثافة البرامج التي تجعل التلميذ يشعر بالفشل و الضعف عندما لا يتسنى له استيعابها فيؤدي ذلك إلى ضغوطات نفسية تُنفره من الدراسة)، عوائق منهجية (عدم وضوح الأهداف)، عوائق بيئية (نقص وسائل التكنولوجيا في المؤسسة)**...، أما ما يتعلق **بالحلول** التي اقترحها الأساتذة لتفادي هذه العوائق نذكر منها: **التنويع في طرائق التدريس، العمل على تفعيل المعالجة التربوية و الدعم و حصص الأعمال الموجهة، تقليص عناصر المتعلّمين داخل القسم الواحد، تكييف المناهج بما يتناسب و قدرات المتعلّمين، الإحاطة بكل النواحي المعرفية و الفكرية و النفسية**

و الخُلقية للمتعلّم أي المعرفة الجيدة بالظروف الداخلية و الخارجية للمتعلّم، تخفيف البرامج الدراسية و التركيز على الأهم...

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «ما هي الميادين التي تُساعد المتعلّم أكثر على اكتساب و تنمية مهاراته التواصلية؟» قُدرت نسبة الأساتذة الذين قالوا «**ميدان فهم المنطوق**» بـ **65.71 %**، باعتبار أن المتعلّم في هذا الميدان لا ينطلق من فراغ، فهو يبدأ من نص يسمعه ثم يناقش محتواه ليصل إلى مُلخص يناقشه مع زملائه فيستمع إلى آرائهم و يرد عليها أو يقتنع بها، أي أنّ المجال مفتوح أكثر في هذا الميدان للاكتساب و تنمية المهارات المختلفة، و يجد المتعلّم فيه الحرية لإبداء رأيه و التعبير عن ذاته و التفاعل مع غيره، إنْ لم يكن بإنتاجه الخاص فبتعقيبه على إنجازات غيره، أما نسبة الذين قالوا «**ميدان فهم المكتوب**» قُدرت بـ **11.43 %** و هي نسبة ضعيفة، و في مقابل هذا نجد نسبة الذين قالوا «**كلاهما**» قُدرت بـ **22.86 %**، فحسب رأيهم تُوجد علاقة ترابطية بين «**النّص المنطوق و المكتوب**» معنى هذا أنّ المتعلّم يكتسب رصيدًا لغويًا و أفكارًا من نصوص فهم المكتوب ليستثمرها في نصوص فهم المنطوق التي يُنتجها، و بعبارة أدق "**فهم المنطوق**" يُنمي مهارة الاستماع و التكلم **(المستمع الجيد هو في النهاية متكلم جيد)** و "**فهم المكتوب**" يُساعد المتعلّم على القراءة الإعرابية و التخلص من الخوف و الخجل.

تحليل إجابات المعلّمين حول السؤال الذي جاء كما يلي: «هل يكتسب المتعلّم في نهاية السنة من خلال النّصوص التي درسها ملكة لغوية تواصلية؟» يتبين لنا من خلال الجدول أنّ الأغلبية الساحقة من المعلّمين يرَون أنّ المتعلّم يكتسب ملكة لغوية تواصلية من خلال النّصوص التي درسها، حيث بلغت نسبتهم **94.29 %** و هي نسبة مرتفعة، فالمتعلّم في نهاية السنة يُصبح قادرًا على التواصل بلغة سليمة و مسترسلة بكل أريحية و يتعلم مهارة الإلقاء و آداب تناول الكلمة، و يتواصل مشافهة بلسان عربي و يُنسق ما تعلمه، لأنه تدرب على الكلام بلغة عربية فصحى و تَزَود بمفردات و أساليب و صيغ جديدة من خلال النّصوص التي دَرسها أثْرت رصيده

اللغوي، هذا ما يُمكنه من استعمال اللغة في سياقات اجتماعية **لإنجاز وظائف تواصلية**، معنى هذا أنه لا يجب معرفة النسق اللغوي فقط، بل لابدّ من معرفة كيفية استخدامه في المواقف اليومية التي تُواجه الفرد، بينما نجد نسبة **5.71%** من المعلّمين كانت إجاباتهم «لا» و هي نسبة ضئيلة جدًا.

خاتمة

تناولت هذه الدراسة موضوع النّصوص التعليميّة ودورها في تنمية الملكة التواصليّة لدى المتعلّمين في السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط –أنموذجا– وذلك للإجابة على نص الإشكالية الآتي: إلى أي مدى أسهمت **النّصوص التعليميّة** في تحسين قدرة المتعلّم على **التواصل؟** وبعد جمع وتحليل توصلنا إلى النتائج التالية:

– تُساهم النّصوص التي لها صلة بواقع المتعلّم في إكسابه كفاءة نصية تُمكّنه من **التواصل** مع أفراد مجتمعه.

– أعطت المناهج التعليمية الحديثة **النّص التعليمي** أهمية كبيرة، بحيث جعلت منه مركزًا ومحورًا أساسيًا في تدريس اللغة العربيّة، ومختلف أنشطتها.

– الكفاءة النصية لا تتوقف عند فهم النّصوص بل تتعداها إلى القدرة على ربط هذه النّصوص **بمواقف تواصلية** مختلفة.

– تسعى المناهج الحديثة للوصول بالمتعلّم إلى أن يكون قادرًا على التعبير عما يختلج في نفسه والإفصاح عنه، وتوظيف الرصيد اللغوي والمعرفي أثناء **الممارسة الكلامية.**

– من أجل تحقيق تعليم ناجح وفعّال لا بدّ من استخدام اللغة وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال وعدم الاكتفاء بحفظ قواعدها بعيدة عن الممارسة الفعلية في مختلف **المواقف التواصلية الحيّة.**

– يُعتبر **النّص التعليمي** وسيلة فعالة في عملية التعلم إذ يُعتمد في أغلب الدروس، وهو القاعدة التي ينطلق منها المعلّم لإحداث الوضعيات التعليميّة المختلفة وتحقيق أهدافها، وهو أداة جيدة في اكتساب الملكة اللغوية وفي تنمية الفكر وإيقاظ الذهن لكونه يُعبر عن معاني الحياة وأساليبها.

– يُشكل التواصل اللغوي الغاية القُصوى من تعليم وتعلم اللغة، لذلك لابدّ أن تضع طريقة التعليم والتعلم في صدارة أهدافها حاجات المتعلّم اللغوية، خاصة المرتبطة منها بمواقف الحياة، والتي يتحقق فيها **الدور الوظيفي للغة**.

– عندما يكتسب المتعلّم رموزًا لغوية ويُتقن توظيفها يكون بذلك قد اكتسب الدقة في اختيار كلماته وتنظيمها وتأليفها، ويُدرك مناسبات توظيفها، كما يقوم بالاختيار الجيّد لما يُناسب الأفكار والمعاني المُراد إرسالها، ويؤلف أفعاله وفق نظام الجملة العربية الصحيحة.

– تساعد **النّصوص التعليمية** المتعلّم على استعمال اللغة وتسخيرها وتوظيفها وحُسن التحكم فيها، وذلك بحسن استغلالها في المواقف التعبيرية والوظائف الكلامية المختلفة، لأنّ اكتساب اللغة يرتبط ارتباطًا وثيقاً بحسن التصرف في وظائف الكلام والخطاب بما هو مناسب للمقام، ويتحقق ذلك باكتساب المتعلّم القواعد اللغوية إلى جانب قواعد استخدامها بما يقتضيه الحال.

– تهدف **النّصوص التعليميّة** إلى إكساب المتعلّم **كفاءات عمليّة** تمكّنه من التّعايش مع محيطه الاجتماعيّ، وهي بذلك لا تقف عند حدود الجملة والتراكيب بل تتجاوزها إلى ربط العمليّة التّعليميّة بالحياة الاجتماعيّة، وربط بنية اللّغة باستعمالها وتوجيه التّعليم نحو تنمية الكفاءات التي تُوظَّف في الممارسات الاجتماعيّة.

– وفي الأخير نأمل أن نكون قد حققنا ولو جزءًا مما يصبو إليه البحث فإن أصبنا فبفضل الله تعالى، وإن أخطأنا – وذلك وارد لا محالة– فحسبنا المحاولة والاجتهاد وحسن النية.

والله وليّ التوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

أولا- القرآن الكريم:

- برواية الإمام ورش عن الإمام نافع بن كثير، دار القرآن الكريم، بيروت لبنان، ط1، 2008م.

ثانيا- المصادر:

1- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ط1، 1411هـ، 1991م.

2- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429هـ، 2008م.

3- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، تحقيق:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1979م.

4- ابن خلدون: ولي الدين عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 1425هـ، 2004م.

5- الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424، 2003م.

6- الفيروز أبادي: مجد الدين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، تحقيق: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، ط8، 1426هـ، 2005م.

7- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، د.ط، 1986م.

8- ابن منظور: جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم الإفريقي: لسان العرب، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1419هـ، 1999م.

ثالثا- المراجع:

أ- الكتب العربية:

1- إبراهيم محمود خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

2- أحمد عفيفي: نحو النص "اتجاه جديد في الدرس النحوي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.

3- أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، دار الأمان، الرباط، د.ط، د.ت.

4- أحمد مختار عمر: أنا واللغة والمجمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

5- بشير إبراهيم إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

6- تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، إعداد: هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2009.

7- تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2000م.

8- جودت أحمد سعادة: كتاب الخمسة آلاف هدف (صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2001م.

9- جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي (مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية) دار الثقافة، عمان، الأردن، ط3، 2009م.

10- الحريري رافدة عمر: طرق التدريس بين التقليد و التجديد، دار الفكر،عمان، ط1، 2010م.

11- حسن شحاتة: أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1997/ ط4، 2004م.

12- خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة، ط2، 2014م.

13- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)،دار الفكر،الأردن،عمان،ط2007،1م.

14- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها –بين النظرية والتطبيق- عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009م.

15- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: أساليب البحث العلمي (الأسس النظرية والتطبيق العملي) دار صفاء، عمان، الأردن، ط2، 2008م.

16- سعد علي زاير، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015م.

17- سعيد حسن بحيري: علم لغة النص (المفاهيم والاتجاهات) مكتبة لبنان ناشرون، لونجمان، ط1، 1997م.

18–سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي (النص والسياق)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط2، 2001م.

19– صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، صنف 4/062، 2003م.

20– صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق– دراسة تطبيقية على السور المكية–، دار قباء،القاهرة، **ج1**/ ط1، 2000م.

–صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق– دراسة تطبيقية على السور المكية–، دار قباء،القاهرة، **ج2**/ ط1، 2000م.

21– صلاح الدين عرفة محمود: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م.

22– صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، العدد 164، أغسطس، 1992م.

23– الطاهر بن حسين بومزبر: التواصل اللساني والشعرية –مقاربة لسانية تطبيقية–، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1/ 2015م.

24– عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل (اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، الصنف 4/071، 2003م.

25– عبد القادر بقشي: التناص في الخطاب النقدي والبلاغي– دراسة نظرية وتطبيقية–، تقديم: محمد العمري، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 2007م.

26– عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، صنف 4/239، 2007م.

27- عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

28- عثمان أحمد أبو زنيد: نحو النص (إطار نظري ودراسات تطبيقية) ،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م.

29- العجيلي عصمان سركز، عياد سعيد امطير: البحث العلمي أساليبه وتقنياته، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط1، 2002م.

30- عصام حسن الدليمي، وعلي عبد الرحيم صالح: البحث العلمي أسسه ومناهجه، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

31- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن/ مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق، ط2، 2014م.

32-لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2008م.

33- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2009م.

34- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

35- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان/ منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م.

36- محمد خطابي: لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م.

37- محمد عمر العلاونة، وأشرف عمر خشروم: البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار الأيام، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

38- محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري(استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط4، 2005م.

39- محمد مفتاح: المفاهيم معالم" نحو تأويل واقعي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط2، 2010م.

40- مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها) دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

41- منال طلعت محمود: مدخل إلى علم الاتصال، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2002م.

42- منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

43- ناصر جمعة الساحوري: مهارات الاتصال، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

44- نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1988م.

45- هامل شيخ: التواصل اللغوي في الخطاب الإعلامي-من البنية إلى الأفق التداولي- عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016م.

46- وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية) دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

47- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، تقديم: سعيد محمد السعيد، وأبو السعود محمد أحمد، دار الفكر، عمان، ط2، 2005م.

48- يحي محمد نبهان: مهارة التدريس، دار اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، 2008م.

49- يوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة –مقاربة لسانية تطبيقية- عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م.

ب- الكتب المترجمة:

50- تون فان دايك: النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، 2000م.

51- تون فان دايك: علم النص (مدخل متداخل الاختصاصات)، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، 2001م.

52- جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م.

53- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، 1994م.

54- دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان/ منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م.

55- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.

56- فولفجانج هنيه من، ديتر فيهفجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح بن شيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1999م.

رابعا- الكتب والوثائق التربوية:

1- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، "السنة الثانية متوسط"، إعداد: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، د.ط ، 2016م.

2- اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني، د.ط ، 2016م.

3- ميلود غرمول وآخرون: كتاب اللغة العربية، "السنة الثانية من التعليم المتوسط"، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، د.ط، 2017م.

4- ميلود غرمول وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية "السنة الثانية من التعليم المتوسط"، أوراس للنشر، د.ط، د.ت.

خامسا- الدوريات والمجلات:

1- بشار إبراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، الجزائر، ع7 ،جوان،2010م.

2- عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع4، د.ت.

3- فواز معمري: النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، الجزائر، ع13،2017م.

4- مختار بروال: التواصل البيداغوجي ومعيقاته "مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع5، فيفري، 2014م.

5- نصر الدين بوحساين: تعليم اللغة العربية "واقع وآفاق" ،العربية مجلة علمية مُحكمة، مخبر تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ع3، 2011م.

سادسا- الرسائل الجامعية:

1- سميرة رجم: نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2015م-2016م.

2- كايسك عليك: المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها (مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا) أطروحة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 18-11-2014م.

سابعا- المواقع الإلكترونية:

1- جميل حمداوي: التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ط1،2015م، شبكة الألوكة www.alukah.net

المَلاحق:

1-النّصوص

2-الاستبانة

الحياة العائلية

في سَبيل العائلاتِ

الأسرة هي الخليّة الأساسيّة للمجتمع، والبيت هو الوطن الصّغير. والسّبيل الوحيد للحصول على وطنٍ مزدهر ومجتمع آمن هو الاعتناء بالعائلات وبذل الجهود في سبيل الحفاظ عليها.

يا بَني **القُطر** استقيموا، و اعتَنُوا بالعائلاتْ
إنّها أمرٌ عظيمٌ، إنّها سرّ الحياةْ
في حِماها كُلُّ خيرٍ، وجميعُ البركاتْ
في رضاها كلُّ بِرٍّ، و فَلاَحٍ، و نجاةْ
في سبيل العائلاتْ

لا تُقَضُّوا العُمر لَهْوًا لا تكونوا عابثينْ
لا تُهينوا المال عفوًا في المقاهي **ماجنين**
ما ألذَّ العيشَ صَفوًا بين زَوجٍ و بَنينْ
و أبٍ راضٍ، و أمٍّ في سلامٍ آمنينْ
في سبيل العائلاتْ

جنّة الفردوس بيتٌ، كُلُّ مَن فيه سعيدْ
وَلَدٌ حُرٌّ وبنتٌ بين أمّ وعميدْ
ورضاء اللّه يسري، حبّذا العيش **الرّغيدْ**
كلُّ يوم، كلُّ شهر، كلُّ عام يوم عيدْ
في سبيل العائلاتْ

كلّ مَن يرجو فلاحًا كلُّ مَن يَبغي الهَنَا
كلُّ مَن يَهْوَى نَجاحًا و صلاحًا في **الدُّنَى**
يَجعَل البيت حِماهُ و يراه مَوْطِنَا
يُولِه اللهُ رِضاهُ و يُبَلّغُهُ المُنَى
في سبيل العائلاتْ

[مفدي زكريّا. أمجادنا تتكلّم. ص159 – 160]

أثري لغتي

القُطر: الوطن

ماجنين: غير مبالين ولا مُسْتَحِينَ

الرّغيد: الطّيّب الواسع

الدُّنَى: جمع مفرده الدّنيا

يُولِه: يَمْنَحُه

الوطن الحبيب

هذا مقطع من قصيدة فيّاضة بالوطنية ألقاها الشّاعر محمد العيد يوم 5 سبتمبر 1954 بمناسبة افتتاح مؤسسة تربويّة تابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ضمّنها مشاعر الإخلاص للوطن والسّعي إلى طلب العلم للنّهوض به.

ولي وَطَنٌ حبيبٌ لي خصيبٌ ... وَقَفْتُ على محَاسِنه هوايَا
وكنْتُ لهُ من الأحرارِ عبْداً ... لهُ رُوحي وما ملَكَتْ يدايا
إذا آنسْتُ من بلْواه ناراً ... فإنِّي قد وجَدْتُ بها هُدايا
أصابَكِ يا جزائرُ عهدُ سوءٍ ... ظَلَلْنَا بَائسينَ بِهِ خزَايَا
أَعيدي **للْورَى** عهْداً **سَنيًّا** ... رَقيْتِ به إلى الرُّتبِ السّنايا
ولاتخْشَيْ **رزايا** فيك طالتْ ... مَدًى، فَستَنجَلِي عنْكِ الرّزايا
وتنْقَشِعُ المظَالمُ بائداتٍ ... على صوتِ المطالبِ والشّكايَا
وَتزدَهِرُالمعارفُ كاشفاتٍ ... مجاهِلَ من مآثرنا **غبايا**
وماَ لِلْجهلِ بُقيا في بلادٍ ... لِغَنْمِ العلمِ عُبّأت **السّرايَا**
لقد بدت الظّواهرُ بيّناتٍ ... بأنّ الشّعب وُفّق فيك غايَا
تنافسَ في مدارسِهِ فكانتْ ... أدلَّ شواهداً وأجلَّ **آيَا**
وآوى النّاشئات إلى حجورٍ ... على الصّبيان تحنُووالصّبايا
تذودُ عنِ الجزائر **مُرْهِقيهَا** ... وتحيا في أراضيهَا رضَايَا

أثري لغتي

الْورَى: الخلق من البشر
سَنيّا: لامعاً مزدهراً
رزايا: مصائب عَظِيمَةٌ
غبايا: دخيلة علينا
السّرايَا: الجماعات من المعلّمين
آيَا: علامة
تذودُ: تَصُدُّ وتدفعُ
مُرْهِقيهَا: من تسبّبُوا لها في المتاعب

[محمد العيد آل خليفة. الديوان. ص 200 - 201]

أخْلاقُ صَديقٍ

كَان لِي أَخٌ مِنْ أَعْظَمِ النَّاسِ فِي عَيْنِي. وَكَانَ رَأْسُ مَا عَظَّمَهُ فِي عَيْنِي صِغَرُ الدُّنْيَا فِي عَيْنَيْهِ؛ كَانَ **خَارِجًا مِنْ سُلْطَانِ بَطْنِهِ**؛ فَلَا يَشْتَهِي مَا لَا يَجِدُ، وَلَا يُكْثِرُ إِذَا وَجَدَ. وَكَانَ خَارِجًا مِنْ سُلْطَانِ لِسَانِهِ، فَلَا يَقُولُ مَا لَا يَعْلَمُ، وَلَا يُمَارِي فِيمَا عَلِمَ. وَكَانَ خَارِجًا مِنْ سُلْطَانِ الجَهالَةِ؛ فَلَا يَتَقَدَّمُ أَبَدًا إِلَّا عَلَى ثِقَةٍ بِمَنْفَعَةٍ. وَكَانَ لَا **يَبْطَرُ** عِنْدَ نِعْمَةٍ، وَلَا يَسْتَكِينُ عِنْدَ مُصِيبَةٍ.

وَكَانَ أَكْثَرَ دَهْرِهِ صَامِتًا، فَإِذَا نَطَقَ **بَزَّ** القَائِلِينَ. وَكَانَ يُرَى ضَعِيفًا مُسْتَضْعَفًا، فَإِذَا جَدَّ الجِدُّ فَهُوَ اللَّيْثُ عَادِيًا... وَكَانَ لَا يَدْخُلُ فِي **مِراءٍ**، وَلَا **يُدْلِي** بِحُجَّةٍ حَتَّى يَرَى قَاضِيًا فَهِمًا، وَشُهُودًا عَدْلًا. وَكَانَ لَا يَلُومُ أَحَدًا فِيمَا يَكُونُ العُذْرُ فِي مِثْلِهِ حَتَّى يَعْلَمَ مَا عُذْرُهُ. وَكَانَ لَا يَشْكُو وَجَعَهُ إِلَّا عِنْدَ مَنْ يَرْجُو عِنْدَهُ البُرْءَ، وَلَا يَسْتَشِيرُ صَاحِبًا إِلَّا أَنْ يَرْجُوَ مِنْهُ النَّصِيحَةَ.

وَكَانَ لَا يَتَبَرَّمُ، وَلَا **يَتَسَخَّطُ**، وَلَا يَتَشَهَّى، وَلَا يَنْتَقِمُ مِنَ العَدُوِّ وَلَا يَغْفُلُ عَنِ الوَلِيِّ، وَلَا يَخُصُّ نَفْسَهُ دُونَ إِخْوَانِهِ بِشَيْءٍ مِنَ اهْتِمَامِهِ وَحِيلَتِهِ وَقُوَّتِهِ...

فَعَلَيْكَ بِهَذِهِ الأَخْلَاقِ إِنْ **أَطَقْتَهَا**، وَلَنْ تُطِيقَ. وَلَكِنَّ أَخْذَ القَلِيلِ خَيْرٌ مِنْ تَرْكِ الجَمِيعِ.

[ابن المقفع. ضمن: نصوص من التّراث لأبي الحسن النّدوي. ص: 75 - 76]

أثري لغتي

خارجا من سلطان بطنه: أي لا تتملّكه بطنه

يبطر: أي يتكبّر

بزّ: أفحم

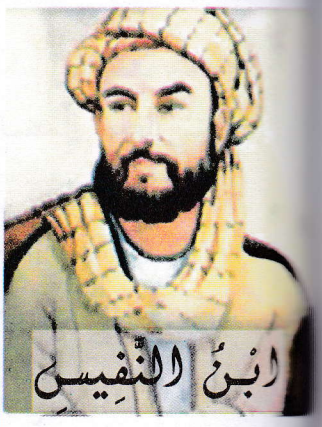
مراء: المراء: هو الجدال

يدلي: يقدّم ويتفضّل برأي

يتسخّط: يكثر الشّكوى

أطقتها: استطعت القيام بها

الأخلاق والمجتمع



الطِّبُّ أمْنِيَتِي

العلماء لا يولدون كبارا، بل يكونون أطفالا مثلكم يحملون أحلاما عظيمة يسعون إلى تحقيقها بعزم وإصرار .

تَهَلَّلَ وَجْهُ الأَبِ بِقُدُومِ مَوْلُودٍ لَهُ يَحْمِلُ اِسْمَهُ، وَيُبْقِي ذِكْرَهُ وَبَاتَتْ الأُسْرَةُ فِي سَعَادَةٍ **غَامِرَةٍ** تُظَلِّلُهُمْ، وأَخَذَ الطِّفْلُ يَنْعَمُ بِرِعَايَةٍ وَحَنَانٍ، ومَرَّتْ الأَيَّامُ و بَدَأَ عَلِيُّ بنُ النَّفِيسِ يَكْبُرُ وَيَصِلُ إِلَى سِنِّ النُّطْقِ وَالكَلَامِ، فَأَرْسَلَهُ وَالِدُهُ إِلَى الكُتَّابِ كَغَيْرِهِ مِنْ غِلْمَانِ القَرْيَةِ.

وَلَمْ يَمْضِ وَقْتٌ طَوِيلٌ حَتَّى تَعَلَّمَ ابْنُ النَّفِيسِ الكِتَابَةَ والقِرَاءَةَ، وَاسْتَطَاعَ أَنْ يَخْتِمَ القُرْآنَ، وَأَظْهَرَ مَقْدِرَةً وَتَفَوُّقًا عَلَى **أَقْرَانِهِ**، أَبْصَرَ الأَبُ قُوَّةَ حَافِظَةِ اِبْنِهِ، وَشِدَّةَ ذَكَائِهِ فَوَهَبَهُ لِلْعِلْمِ... حَتَّى اِسْتَوَى عُودُهُ، وَثَبَتَتْ قَدَمُهُ

جَلَسَ الأَبُ بِجِوَارِ اِبْنِهِ يَقُولُ لَهُ فِي حَنَانٍ و طَرَبٍ : هَا قَدْ أَصْبَحْتَ **عَلَمًا** مِنْ أَعْلَامِ القَرْيَةِ وَأَشْهَرِ رِجَالِهَا، وَأَنَا لَا أُرِيدُ مِنْكَ إِلَّا أَنْ تَتَفَرَّغَ لِلتَّدْرِيسِ وَتَعْلِيمِ النَّاسِ لِيَسْتَضِيئُوا بِعِلْمِكَ.

قَالَ اِبْنُ النَّفِيسِ عَلَى اِسْتِحْيَاءٍ: أَنَا يَا أَبِي لَا أُرِيدُ البَقَاءَ فِي القَرْيَةِ، وأُرِيدُ الذَّهَابَ إِلَى دِمَشْقَ.

قَالَ الأَبُ مُتَعَجِّبًا: دِمَشْقَ !! و لِمَه ؟!

أَجَابَ الاِبْنُ بِحَيَاءٍ: لِأَتَعَلَّمَ الطِّبَّ.

قَالَ الأَبُ مُنْدَهِشًا: الطِّبُّ !! و لِمَ الطِّبُّ بِعَيْنِهِ ؟!

قَالَ الاِبْنُ: الطِّبُّ يا أَبِي يحتاجُ إِلَيْهِ النَّاسُ عَامَّةً و لَا يَعْرِفُهُ إِلَّا **النَّزْرُ اليَسِيرُ**، أَمَّا الفِقْهُ وَالحَدِيثُ وَاللُّغَةُ فَيَعْرِفُهَا خَلْقٌ كَثِيرٌ.

نَظَرَ الأَبُ إِلَى اِبْنِهِ وَهَزَّ رَأْسَهُ طَرَبًا قَائِلًا: قَوْلُكَ جَمِيلٌ يَا بُنَيَّ وَلَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَرُدَّ لَكَ رَغْبَةً تَتَمَنَّاهَا.

[م. ص. المنشاوي. ابن النَّفيس مكتشف الدَّورة الدَّموية. ص: 2 - 3]

أثري لغتي

غامرة : كبيرة

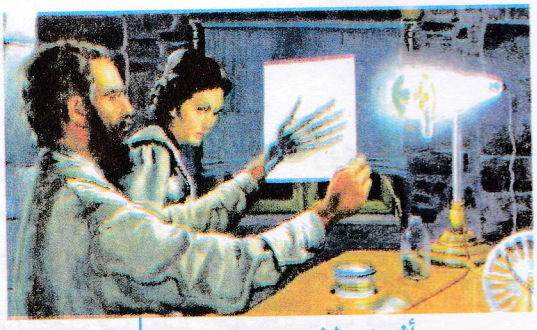
أقرانه : أترابه (من هم في سنه)

عَلَمًا : مشهورا

النّزر اليسير : العدد القليل

العلم والاكتشافات العلمية

الضّوءُ العَجيبُ



يُقدّمُ لَكَ هَذَا النّصُّ لَحْظَةَ اِكْتِشَافٍ بَاهِرٍ فِي شَكْلِ حِوَارٍ أُسَرِيٍّ بَيْنَ عَالِمٍ وَزَوْجَتِهِ.

أثري لغتي

الفذّ: الفريد

البَاريوم: عنصر كيميائيّ يستخدم في صنع الزّجاج والدّهانات

العلوم والاكتشافات العلميّة

نَهَضَ الْأُسْتَاذُ رُونتْجِنْ و أَخَذَ يَتَحَدَّثُ بِطَرِيقَةٍ مُؤَثِّرَةٍ.. «إِنّي أَعْتَقِدُ أَنّهُ أَعْظَمُ اِكْتِشَافٍ قُمْتُ بِهِ إِلَى الْآنَ».

وتَبِعَتْ زَوْجَةُ رُونتْجِنْ خُطَى زَوْجِهَا **الْفَذِّ** إِلَى الْمَعْمَلِ... وقَالَ رُونتْجِنْ لِزَوْجَتِهِ: «اُنْظُرِي يا عَزِيزَتِي هَذِهِ أُنْبُوبَةٌ مُفْرَغَةٌ، إِنّهَا مُغَطّاةٌ بِوَرَقٍ أَسْوَدَ سَمِيكٍ حَتّى لَا يَخْتَرِقَهَا الضَّوْءُ». وَاسْتَمَرَّ فِي حَدِيثِهِ قَائِلًا: «والْآنَ سَأَقُومُ بِتَمْرِيرِ تَيَّارٍ فِي هَذِهِ الْأُنْبُوبَةِ مِنْ مِلَفِّ التَّأْثِيرِ الْكَهْرَبَائِيِّ هَذَا، وعَلَيكِ أَنْ تُرَاقِبِي الشَّاشَةَ الَّتِي وضعتُهَا أَمَامَكِ فَسَتَرَيْنَ عَلَيهَا شَيْئًا أَعْتَقِدُ أَنَّ أَحَدًا لَمْ يَرَهُ مِنْ قَبْلُ...».

أطفأ ضَوْءَ المِصْبَاحِ وَغَرِقَتْ الغُرْفَةُ فِي ظَلَامٍ دَامِسٍ... أَدَارَ المِلَفَّ وَفِي الحَالِ ظَهَرَ بَرِيقٌ عَلَى الشَّاشَةِ المُغَطَّاةِ **بِالبَارْيُومِ**. وَصَاحَ: «اُنْظُرِي هُنَاكَ ضَوْءٌ عَلَى الشَّاشَةِ عِلْمًا بِأَنَّ الضَّوْءَ لَا يُمكِنُهُ اِختِراقُ غِطَاءِ الْأُنْبُوبَةِ الْأَسْوَدِ».

– أَهَذَا هُوَ كُلُّ مَا يُرِيدُ أَنْ يَعْرِضَهُ عَلَيَّ .. ضَوْءٌ عَجِيبٌ؟

– قَالَ: «و الْآنَ رَاقِبِي الشَّاشَةَ. فَسَأَضَعُ يَدِي بَيْنَ الْأُنْبُوبَةِ والشَّاشَةِ وعَلَيكِ أَنْ تُخْبِرِينِي بِمَا تُشَاهِدِينَهُ».

و صَاحَتْ زَوْجَتُهُ فِي فَزَعٍ: «... إِنّي أَرَى عِظَامًا. إِنَّ هَذَا الضَّوْءَ الْعَجِيبَ لَا بُدَّ أَنْ يَكُونَ قَدْ أَحْرَقَ لَحْمَ يَدِكَ»!

وسَحَبَ رُونتْجِنْ يَدَهُ وَهُوَ يَضْحَكُ وَقَالَ: «كَلَّا يَا عَزِيزَتِي إِنَّ كُلَّ مَا يَفْعَلُهُ هَذَا الضَّوْءُ هُوَ أَنْ يَسْمَحَ لَنَا بِرُؤْيَةِ الْعَظْمِ مِنْ خِلَالِ الْيَدِ»... فَإِذَا تَمَكَّنَ الْأَطِبَّاءُ مِنْ رُؤْيَةِ الْعِظَامِ بِهَذِهِ الْأَشِعَّةِ ... يُمكِنُكِ أَنْ تَتَصَوَّرِي مِقْدَارَ مَا سَيَصْنَعُونَهُ لِإِنْقَاذِ حَيَاةِ آلَافِ المَرْضَى.

[محمّد رفعت. الاكتشافات العلمية. ص: 63 - 64]

نِظَامُ الْغِذَاءِ

«مَا مَلأَ آدَمِيٌّ وِعَاءً شَرًّا مِنْ بَطْنٍ. بِحَسْبِ ابْنِ آدَمَ أُكَلاتٌ يُقِمْنَ صُلْبَهُ، فَإِنْ كَانَ لَا مَحَالَةَ فَثُلُثٌ لِطَعَامِهِ، وَثُلُثٌ لِشَرَابِهِ، وَثُلُثٌ لِنَفَسِهِ». [رواه التّرمذيّ وغيره، وقال حسن صحيح].

أثري لغتي

يتوقّفُ بقاءُ هذا الْبَدَنِ وَصَلاحُهُ على الْغِذاءِ، وقدْ جَعَلَ اللهُ فيه لذلكَ **وِعَاءً** وأيَّ وِعَاءٍ، هُوَ الْمَعِدَةُ: مَخْزَنُ الْغِذَاءِ وَبَيْتُ الدَّاءِ، وعلى حِفْظِ نِظَامِ هذا الْوِعاءِ تَتَرَتَّبُ الصِّحَّةُ وَالْمَرَضُ و**السَّقَمُ** والشِّفاءُ.

وعاء: ما يُجْمَعُ فيه الشّيء ويُحْفَظُ

السَّقم: الدّاء، المرض

فإذَا مَلأَ ابْنُ آدَمَ بَطْنَهُ كان عَلَيْهِ شَرَّ وِعَاءٍ، وَانْبَعَثَتْ مِنْهُ شَرُّ الْأَدْوَاءِ: أَسْقَامٌ لِلْبَدَنِ، وَأَثْقَالٌ على الرُّوحِ، وَظُلُمَاتٌ لِلْعَقْلِ، فَانْقَلَبَ على الْإِنْسَانِ مِنَ الْانْتِفَاعِ بِهِ إلى أَصْعَبِ الشَّرِّ وأَقْسَى الْبَلاءِ.

وإذَا اقْتَصَرَ على أَكْلاتٍ تُقِيمُ الصُّلْبَ وتُمْسِكُ الْبَدَنَ، سَلِمَ مِنْ آلامِ الْمَرَضِ، وَنَعِمَ **بِالْعَافِيَةِ**، وكان انْتِفَاعُهُ بِالآلَةِ الْبَدَنِيَّةِ خَالِصًا مِنْ شَوَائِبِ الضَّرَرِ.

العافية: الصّحّة

وإذَا غَلَبَتْهُ **الشَّهْوَةُ**، وكان - لَا مَحَالَةَ - مُنْقَادًا لِلَّذَّةِ، فَلْيَقِفْ دُونَ الشِّبَعِ، وَلَا يَمْلأْ كُلَّ الْمِلْءِ الْمَعِدَةَ حَتَّى لَا تَثْقُلَ حَرَكَتُهَا فِي الْهَضْمِ، وحَتَّى لَا تَنْتَفِخَ فِي الْبَطْنِ فَتُفْسِدَ مَجْرَى النَّفَسِ، وبِذلكَ يَكُونُ قَدْ عَدَلَ بَيْنَ أُصُولِ الْحَيَاةِ الْبَدَنِيَّةِ الثَّلاثَةِ؛ طَعَامِهِ وَشَرَابِهِ وَنَفَسِهِ، فَأَعْطَى لِكُلِّ وَاحِدٍ الثُّلُثَ مِنْ بَطْنِهِ.

الشهوة: حُبُّ كُلّ لذيذٍ

غَيْرَ أَنَّ الْإِنْسَانَ إِذَا كان هَكَذَا تَغْلِبُهُ الشَّهْوَةُ... فَشُرِعَ لَهُ الصَّوْمُ، لِيُقَاوِمَ شَرَّ ذَلِكَ بِمَا فِيهِ مِنْ رَاحَةٍ لِلْمَعِدَةِ وَنَقَاءٍ وَتَرْبِيَةٍ على امْتِلاكِ زِمَامِ نَفْسِهِ عن الشَّهَوَاتِ وَالْمَلَذَّاتِ، على اسْتِطَاعَةِ حَمْلِهَا على الْجُوعِ وَالْعَطَشِ عِنْدَ الْاقْتِضَاءِ.

[عبد الحميد بن باديس. مجالس التذكير. ص: 141 و 142]

أفهم وأناقش

1. بماذا يُبْقِي الإنسان على نفسه حيًّا؟
2. لماذا عَدَّ الكاتبُ المعدةَ مخزنَ الغذاءِ، وبيتَ الدّاءِ في الوقت نفسه؟
3. أين تجد هذا المعنى في النّصّ: (**إذا أكل لا يشبع**)؟
4. حدّد العبارات في النّصّ التي تدُلّ على معنى الحديث الشّريف أعلاه.
5. في الإكثار من الطّعام مخاطر كثيرة. اذكر بعضها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

– استبانة موجّهة لأساتذة الطور المتوسط:

– أساتذتي الأفاضل، يطيب لي أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة والتي تأتي في إطار بحث موسوم بـ "النص التعليمي ودوره في تنمية الملكة التواصلية – السنة الثانية متوسط أنموذجا –" سأقدمّه لنيل شهادة الماستر بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة قالمة، والهدف منه هو الوقوف على مدى فعالية النصوص التعليمية قي تنمية الملكة التواصلية لدى المتعلمين، ومعرفة آراء الأساتذة الأفاضل حول هذا الموضوع، والمطلوب منكم التفضل بالإجابة على مختلف الأسئلة وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، وأما الأسئلة التي تحتاج إلى تعليل فأرجوا أن تكون الإجابة عنها بدقة واختصار.

– وبارك الله فيكم ودمتم في خدمة العلم والمعرفة.

– المؤسسة:

– الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

– السن:

– الشهادات المتحصل عليها:

– الخبرة في التدريس:

2019/2018

الأسئلة:

1/ هل تلقيت تكوينا حول مناهج الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐

– إذا كان الجواب بـ "نعم" ما رأيك في نوعية التكوين؟

حسن ☐ جيد ☐ جيد جداً ☐

2/ هل يتم إعداد المناهج من قبل متخصصين في المادة الدّراسية فقط؟

نعم ☐ لا ☐

– في حالة الإجابة ب "لا" يرجى التّعليل:

–.....

.....

3/ هل الأهداف المتعلّقة بمناهج الجيل الثاني واضحة؟

نعم ☐ لا ☐

– أضف تعليقا آخر"

–.....

.....

4/ هل المنهاج يركّز على الكمّ أم الكيف الذي يتعلّمه المتعلّم؟

– الكم ☐ الكيف ☐ كلاهما ☐

5/ هل محور المنهاج المادة الدراسية أم المتعلم؟

– المادة الدراسية ☐ المتعلم ☐ كلاهما ☐

6/ هل المنهاج متسلسلا تسلسلا منطقيا يراعي مراحل تطوّر فكر المتعلمين والمرحلة العمرية؟

نعم ☐ لا ☐

7/ هل تقوم غالبا بالبحث عن أساليب مختلفة للتّدريس؟

نعم ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

8/ هل تستخدم طرقا مختلفة لبدء الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

– اذكر بعضها في حالة الإجابة بـ "نعم".

–.....

.....

9/ هل تستخدم المحفّزات وتعزّز مجهودات التلاميذ وتثمنها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

– في حالة الإجابة بـ "نعم" يرجى إعطاء أمثلة:

–.....

.....

10/ حسب رأيك هل الحصص المخصّصة لمادّة اللغة العربية كافية؟

نعم ☐ لا ☐

11/ هل لنشاط النصوص علاقة وطيدة ببقية النشاطات الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

12/ ما الهدف من تدريس نشاط النّصوص؟

– تنمية معارف المتعلمين ☐

– تنمية الملكة اللغوية ☐

– تنمية الملكة التواصلية ☐

– إجابات متنوعة

–.....

.....

13/ هل محتوى النصوص الموجودة في الكتاب تغرس قيما مختلفة في المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

– في حالة الإجابة بـ "نعم" اذكر بعض هذه القيم:

–.....

.....

14/ ما رأيك في المفردات الواردة في النصوص، هل تتناسب وقدرات المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

– أضف تعليقا آخر:

–.....

.....

15/ هل تنطلق النصوص من الواقع المعيشي للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

16/ هل تتماشى النصوص مع ميولات المتعلمين النفسية واهتماماتهم واحتياجاتهم؟

نعم ☐ لا ☐

17/ هل تسهم النصوص المختلفة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

18/ هل يعتبر التواصل ركيزة في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

19/ هل تضع المتعلمين في مواقف حوارية وتترك لهم حرية التعبير عن أمور يحبونها؟

نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

20/ بأي لغة تتواصل مع تلاميذك؟

الفصحى ☐ العامية ☐ بالمزج بينهما ☐

- أضف تعليقا آخر:

-.....

.....

21/ هل للنبرات الصوتية للأستاذ دور في التواصل مع المتعلمين أثناء العملية التعليمية؟

-.....

.....

22/ هل تسهم اللغة الصامتة (لغة الجسد، الإشارات، الإماءات ...) في نجاح العملية التواصلية؟

نعم ☐ لا ☐

- أضف تعليقا آخر:

-.....

.....

23/ حسب رأيك ما هي العوائق التي تؤدي إلى فشل العملية التواصلية؟

عوائق فكرية ☐

عوائق نفسية ☐

عوائق مرضية ☐

- إجابات أخرى:

-.....

.....

* وما هي الحلول التي تراها مناسبة لتفادي هذه العوائق؟

-.....

.....

24/ ما هي الميادين التي تساعد المتعلم أكثر على اكتساب وتنمية مهاراته التواصلية؟

- ميدان فهم المنطوق ☐
- ميدان فهم المكتوب ☐
- يرجى التّعليل:

-.....

.....

25/ هل يكتسب المتعلّم في نهاية السنة (ملمح التّحرج) من خلال النّصوص التي درسها ملكة لغوية تواصلية؟

نعم ☐ لا ☐

- أضف تعليقا آخر:

-.....

.....

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات:

المحتوى	الصفحة
مقدمة.....	أ – د
الفصل النظري: تنمية مَلَكَة التواصل في ضوء النُّصوص التّعليميّة	–
المبحث الأول: النّص التّعليمي.....	02
مفهوم النّص.....	03
أ- لغة.....	04-03
ب- اصطلاحا.....	04
1- عند العرب المُحدثين.....	06-04
2- عند الغرب.....	10-06
مفهوم التعليم	10
أ- لغة.....	11-10
ب- اصطلاحا.....	13-11
- مفهوم النّصّ التعليمي.....	16-13
- مَعايير النّصية و بعدها التّعليمي.....	17-16
أولا- الاتّساق	17
أ- الاتّساق النحوي.....	18
1- الإحالة	18
2- الاستبدال	19
3- الحذف	20
4- الوصل	21
ب- الاتّساق المعجمي.....	21
1- التكرار	21

فهرس الموضوعات:

2- التضام.....	22
ثانيا- الانسجام	23
ثالثا- القصد.....	24
رابعا- المقبولية.....	24
خامسا- الإعلامية (الإخبارية).....	25
سادسا- المقامية.....	25
سابعا- التناص.....	26
-أسس اختيار النُّصوص التعليميّة و مجالاتها.....	27
1- أسس اختيار النّصوص التعليميّة.....	27
أ-المُجتمع:.....	28
1- طبيعة المُجتمع و مطالبه و طُموحاته.....	28
2- القيم الروحية و الخُلقية للمجتمع	28
3- الإطار القومي و المُقومات التاريخية للمجتمع.....	29
ب- طبيعة المتعلّم و حاجاته.....	29
ج- طبيعة المادة الدراسية.....	30
2- مجالات النّص التّعليمي.....	31
أ- المجال المعرفي الإدراكي.....	31
ب- المجال الانفعالي الوجداني (السلوكي).....	31
ج- المجال النفسحركي(المهاري).....	32
-أهداف تعليميّة اللّغة العربيّة بالنّصوص.....	34-32

فهرس الموضوعات:

المبحث الثاني: المَلَكة التواصليّة.....	35
-مفهوم الملَكة اللغوية.....	36
أ- لغة.....	36
ب- اصطلاحا.....	38-37
- مفهوم التواصل.....	39
أ- لغة.....	40-39
ب- اصطلاحا	41-40
- أنواع التواصل و أشكاله	42
أ- التواصل اللفظي.....	42
ب- التواصل غير اللفظي	43
- عناصر العملية التواصلية.....	44
1- المُرسل	44
2- المرسل إليه	45
3- الرِسّالة	45
4- السياق.....	46
5- السنن	46
6- القناة.....	47-46
- وظائف التواصل	47
1- الوظيفة التعبيريّة	47
2- الوظيفة الإفهاميّة	48-47
3- الوظيفة الشعريّة	48
4- الوظيفة المرجعيّة	48

فهرس الموضوعات:

5- الوظيفة الميتالغويّة	49-48
6- الوظيفة الإنتباهيّة	50-49
- خصائص التواصل	50
- مفهوم الملَكة التواصلية	52-50
- أهمية التواصل في العملية التعليميّة	54-52
-عوائق التواصل التربوي.....	54
1- عوائق فكرية معلوماتيّة.....	54
2- عوائق نفسية	54
3- عوائق وجدانية.....	55
4- عوائق ذهنية.....	55
5- عوائق مرضية.....	56-55
-الحُلول.....	56
الفصل التطبيقي: النّص التعليمي و دوره في تنمية الملكة التواصليّة (دراسة ميدانيّة)	-
تمهيد.....	58
أولاً: لمحة عن كتاب السّنة الثّانية من التعليم المتوسّط.....	59
1- مخطط تنظيم التعلمات للسّنة الثّانية متوسّط.....	60
أ- أسابيع المقطع.....	60
ب- تفصيل الأسبوع التعلميّ.....	60
2- المقاطع التعلّمية التي يشتمل عليها الكِتاب و ما تحويه من ميادين...	69-61
3- كفاءات المتعلّم في نهاية السّنة الثّانية متوسّط من خلال النّصوص التعليميّة المقترحة في كتاب اللّغة العربيّة.....	72-70

فهرس الموضوعات:

ثانيًا: : نموذج تطبيقي (مذكرة نموذجية لنشاط فهم المكتوب).....	85-73
ثالثًا: أدوات و إجراءات الدراسة.....	86
1- منهج الدراسة.....	86
2- وسائل جمع البيانات.....	86
أ- الملاحظة.....	87-86
ب- الاستبانة.....	88-87
3- تحديد عينة الدراسة.....	89-88
رابعًا: تحليل استمارة الاستبانة.....	112-90
خاتمة.....	115-114
قائمة المصادر والمراجع.....	125-117
الملاحق.....	-
فهرس الموضوعات.....	-

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع النصوص التعليمية و دورها في تنمية الملكة التواصلية لدى المتعلمين من خلال السؤال الآتي: إلى أي مدى أسهمت النّصوص التعليميّة في تنمية ملكة التواصل لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط ؟؟ و للإجابة عن هذا السؤال عالجنا موضوع بحثنا في فصلين رئيسيين، **الأول نظري** تناولنا فيه الأدبيات النظرية للموضوع حيث تحدثنا في المبحث الأول عن "النّصوص التعليميّة" و أسس اختيارها و أهم مجالاتها و أهدافها، و خصصنا المبحث الثاني للحديث عن "الملكة التواصليّة" و أهمية التواصل في العملية التعليمية، و عن دور النّصوص في إكساب المتعلم القدرة على التواصل، أما **الفصل الثاني** فهو عبارة عن دراسة ميدانية حيث قمنا باختيار عينة من عدة متوسطات.

و اعتمدنا على الاستبانة كأداة لجمع البيانات متبعين في ذلك كلا من المنهج الوصفي التحليلي، مع الاستعانة بالمنهج الإحصائي.

Résumé :

Ce travail vise à mettre en exergue la réalité des textes d'enseignements et leur rôle dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants à travers la question principale suivante : *Á quel point les textes éducatifs d'enseignements contribuent-ils à l'amélioration et le développement des compétences communicatives chez les élèves de la deuxième année moyenne ?*

Pour ce faire, nous avons effectué un travail de recherche en deux parties. Une première théorique, dans laquelle nous avons abordé les théories littéraires portant sur le sujet. nous avons discuté les textes éducatifs , les bases de choix et leurs buts.

Dans une deuxième section nous avons abordé « la compétence communicative », l'importance de la communication dans l'action de la formation et l'enseignement ainsi que le rôle des textes dans l'acquisition de cette compétence.

La partie pratique est basée sur une enquête terrain dont les outils sont l'observation directe et un questionnaire pour la collecte des informations nécessaires afin d'apporter une réponse à notre questionnement, tout on nous basons sur une méthode de recherche descriptive analytique dans son approche statistique.

Mots-clés: Le texte, le texte éducatif, la compétence , la communication, la compétence communicative, le éduqué.