وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي – تبسة – الجزائر
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر (ل.م.د)
تخصص لسانيات الخطاب

استراتيجية التواصل في كتاب النصوص للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفية والشعب العلمية أنموذجا

إعداد الطالبتين:
سارة باشا
عفاف ماينة

إشراف الأستاذ:
د. الطيب العزالي قواوة

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
عمر سمرة	أستاذ مساعد –أ–	رئيسا
الطيب العزالي قواوة	أستاذ محاضر –أ–	مشرفا ومقررا
عبد الله باوني	أستاذ محاضر –أ–	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله العلي القدير على ما وهبنا من تيسير
نتقدم بجزيل الشكر وأرقى عبارات التقدير
إلى من وقفوا على المنابر ليعطونا قبسا من نور فكرهم
أساتذتنا الكرام،
وعلى رأسهم الأستاذ المشرف "**قواوة الطيب العزالي**"
الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته فكان نعم العون،
إلى لجنة المناقشة التي تفضلت بمناقشة هذه المذكرة،
إلى الاستاذة الفاضلة "**عمر سمرة**" والأستاذ الفاضل "**وقاص رشيد**"
الذين دعمانا بتوجيهات قيمة.
وإلى كل الضمائر الحية التي أدت رسالتها
بأمانة في جامعة العربي التبسي تبسة

مقدمة

مقدمة

أضحى التواصل عملية لا تتم في فراغ، فهو نظام من علاقات التبادل لبعض الافكار والآراء والخبرات بين الأفراد والمجتمعات حيث يستخدم في مجموعة من المعايير بين المرسل والمستقبل والشيفرة، كما يعتبر التواصل ركنا أساسيا بين المعلم والمتعلم من الناحية التعلمية في النظام المدرسي، مع الاشارة إلى أن اللغة هي المحور الأساسي التي يتم وفقه العملية التواصلية في ظل العملية التربوية، إذ تتيح الى نقل المعلومات بشتى الطرق وهدفها ايصال المعرفة، كما تحمل اللغة والتواضع من المنظور التربوية مجموعة من المعايير والاهميات المسطرة في خدمة المعرفة في جميع المستويات.

فالتواصل اللغوي في العملية التعلمية يبني وفق استراتيجية هادفة تحقق اللغة نجاعته فيكون العملية ككل صدى تأثير من حيث تفاعل كل أطراف واركان العملية التواصلية في العملية التعلمية

ومادامت اللغة في أي مجتمع ليست أداة للتواصل فحسب، بل هي ناقلة للتراث وحافظة للهوية بكل مقوماتها وجامعة للنشاط الثقافي والفكري، فإن المجتمعات تعني بها وترسم مخططات للرقي بها ومن أبرز مظاهر التخطيط اللغوي العناية بأساليب تربية تعليمها لتفي بالغرض العام في خدمة غايات المجتمع.

وفي ضوء هذه الأهمية التي تكتسيها تعليمية اللغة في المجتمعات تولدت الرغبة في البحث عن وضع العملية التعلمية ولا سيما تعليمية اللغة في مجتمعاتنا انبثقت اشكاليته التي تترصد استراتيجيات العملية التواصلية في تعليمية اللغة العربية في الكتاب المدرسي باعتباره المدينة التي تسمح بوصف اللغة في الجزائر واستراتيجيات التواصل في العملية التعلمية في الزمان والمكان ومنها يطرح السؤال **ماهي استراتيجيات التواصل في تعليمية اللغة في الكتاب المدرسي؟**

من أجل الإجابة عن هذه الاشكالية كان لابد من اهتمام المنهج الوصفي الذي تحتمه آلية البحث في وصف الوضع اللغوي والتعليمي باستراتيجياته في مدونة مضبوطة ومحددة، والمنهج التحليلي والاستقرائي لأنه جزء من العمل الوصفي تستنبط الاستراتيجيات المتبعة في العملية التواصلية في الكتاب المدرسي.

وعلى ضوء هذه الاشكالية تم تقييم البحث الى مدخل وفصلين، تناول المدخل وضع اللغة العربية وواقعها، وتعرض الفصل الاول الى تقديم بعض المصطلحات والتصورات والمفاهيم المتعلقة بالعملية التواصلية واستراتيجياتها، اما الفصل الثاني فقد كان فصلا تطبيقيا يتخذ من الكتاب المدرسي أنموذجا لدراسة التواصل حيث تم تحليل واستنباط اهم الاستراتيجيات التعلمية الواردة في الكتاب المدرسي.

وقد سبقنا في الحديث عن هذا الموضوع مجموعة من الدراسات، منها "المنهج التحليلي في تعليم اللغة العربية" لإيمان محمد سعيد حسن الحلاق بجامعة قطر، و"اشكالية التواصل اللغوي بين التعليمية وتعليم اللغات" للدكتورة حنان يوسف نور الدين عبد الحافظ بكلية النصر للبنات بمصر، ومن الدراسات الجزائرية نجد مذكرة ماجستير لشيباني الطيب بعنوان "استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية" بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وكذا "التواصل التربوي من العملية التعليمية والتعلمية وأثره على التحصيل الدراسي للمتعلم" بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم ...

وقد واجهتنا في إعداد هذا البحث بعض الصعوبات، لعل على رأسها عدم إمكانية التنقل للبحث عما يخدمنا بسبب تدابير الحجر الصحي، وغلق المكتبات، ناهيك عن ضيق الوقت وقلة المصادر والمراجع المتخصصة.

وفي الأخير، وعرفانا منا، نود أن نسجل شكرنا لمن أشرف على هذه المذكرة، الأستاذ الفاضل الدكتور **قواوة الطيب العزالي**، سائلين المولى عز وجل السداد والتوفيق.

مدخل

يرتبط تعليم اللغة العربية بجملة من الخصوصيات البيداغوجية التي تمتاز عن غيرها من أنماط التعليم الأخرى، فالغايات التي يرسمها لنا المنهاج والتصورات التي يطرحها من خلال المضمون التعليمي، تشكل المنطلقات التعليمية بضبط المخطط التعليمي الذي يعمل على إنجاح مهمة التعليم ولذا فعلى المعلم الالمام بقضايا هذه المهنة والنهوض بها.[1]

وتستمد اللغة العربية أهمية تدريسها من أنها "تعد تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي، وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا"[2].

فينتقل المتعلم بعدها إلى مرحلة التعليم الجامعي أو الانصراف إلى الحياة العملية.

أهمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية

تكتسي اللغة العربية أهمية بالغة من حيث ثرائها وغناها بمصطلحاتها وألفاظها، ولذلك وصفت بأنّها البحر الذي لا تنفذ كنوزه، وتعّد اللغة العربية من أكثر اللغات التصاقا بالإنسان من حيث استعمالها من ذلك الصّلاة وقراءة القرآن، فكانت ولا تزال مهمة في جميع الأطوار التعليمية، وهذا ما سنرصده من خلال تبيان أهمية تدريس اللغة العربية وتعلّمها في الطور الثانوي:

- يتمكن الطالب من قواعد النحو والصّرف وتطبيقاتها: استعمالاً، وتفسيرا وتصويباً.
- يكتسب قدرا من المفاهيم الأساسية في البلاغة والنّقد الأدبي وتطبيقاتها من خلال النّصوص الأدبية.
- يقرأ قراءة واعية ناقدة تمكنه من الحكم على المقروء.
- يقدّر المكانة اللغوية للقرآن الكريم والحديث الشريف متذوقا جمال أسلوبهما.
- تترسّخ لديه مهارة الاستماع الواعي النّاقد.
- يتمكن من مهارات التفكير العلمي والمنطقي والإبتكاري والنّاقد.
- ينمي حصيلته اللغوية من الألفاظ والتراكيب والأساليب.
- يتذوق النّصوص الأدبية مدركًا مظاهر الجمال فيها، مستنبطًا خصائصها الفنية.

[1] محمد الدريج، التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي النموذجي للتدريس بالأهداف التربوية، د ط، قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص53.

[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها لشعب آداب لغات أجنبية، 2006، ص2.

- يعبر تعبيرا صحيحًا شفهيًّا وتحريريًّا عن خواطره ومطالبه وآرائه وخبراته، بلغة صحيحة وأساليب متنوعة وعرض منظم.
- يعتاد القراءة للمتعة وزيادة معارفه وحل مشكلاته.
- ينمي اتجاهه الإيجابي نحو استعمال اللغة الفصيحة معتزًا بوصفها لغة القرآن ولسان الأمة.
- يحسن استخدام اللغة الفصحى ويعرض عن استخدام العامية.
- يحسن توظيف اللغة العربية في تسيير شؤون الحياة اليومية[1].
- يجسد قدًرا مناسبًا من القيم الإسلامية والاجتماعية والوطنية التي تعضّد انتماءه وتحكم سلوكه وعلاقاته.
- تعريف الطلبة باستراتيجية كتاب اللغة العربية وخطته في توصيل المعرفة وأن يتزود بالقيمة الخلقية والاجتماعية والفنية بما يلاءم المجتمع.
- يتصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة وتوسيع خيال المتعلم وإطلاق العنان لأفكاره وتدريبه على الإنتاج الأدبي شعرا ونثرا.
- الحفاظ على القرآن الكريم وسنة رسول الله –صلى الله عليه وسلم–
- الاعتزاز بمقومات الحضارة والأخذ بوسائل النّهوض بها.
- تنمية القدرة اللغوية لدى الطلبة واكسابهم مهارة التعبير الصحيح والقراءة الصامتة والجهرية.
- تقوية ملكة المتعلم الأدبية لتذوق أساليب اللغة.
- يعرف بعض خصائص الجمال في أساليب اللغة فيما يقرأ أو يكتب.
- تنمو معارفه وأفكاره وثقافته العامة باستمرار[2].
- استقامة ألسنة الطلبة على قواعد اللغة العربية وصيانتها من اللحن والخطأ في نطقها والركّاكة في كتابتها.
- مساعدتهم في فهم القرآن والسّنة النبوية الشريفة.
- القدرة على استخدام الأسلوب الأدبي والعلمي والانتفاع به.

[1] مصطفى روسلا، تعليم اللغة العربية، د ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة ،2005، ص27.

2 محمد حليمي، "فعالية تعليم اللغة العربية باستخدام كتب اللغة العربية لأغراض خاصة في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، 2014، ص11.

وبهذا فإنّ لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثّانوية أهمية كبيرة في تقومي اللّسان من الوقوع في اللّحن، وضبط النطق الجيّد، كما يساعد تعلم اللغة العربية في فهم ما ترمي اليه النّصوص الأدبية في محتواها، بالإضافة الى كونها تمكّن المتعلم من اكتساب قدرة لغوية تجعله مستعدا للمرحلة الجامعية.

مأساة العربية في المدرسة الجزائرية

تعيش اللغة العربية اليوم ظروفا صعبة في مؤسساتنا التعليمية (التعليم الأساسي – الثانوي – العالي) وفي مختلف المنابر الثقافية والإعلامية[1]. فالمتتبع المهتم يستطيع ان يستعرض حال العربية الفصحى في الجزائر – على غرار البلدان العربية – أن يجزم أن هذه اللغة تعد أزمة تتمثل في عزلتها، مفردات وتعبيرات مما يجري على ألسنة الناس في كل مكان[2].

واقع تعليمية اللغة العربية بالمدارس الجزائرية في وقتنا المعاصر

إن تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية أصبح اليوم من بين الأولويات التي يعكف النظام التعليمي على ترقية استعمالها نظرا للمكانة التي تحتلها هاته اللغة في ثقافة المجتمع الجزائري وارتباطها بهويته من جهة، ومن جهة أخرى التهديدات التي أصبحت تعرفها اللغة العربية في ظل منافسة اللغات الأجنبية الأخرى، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمجال العلمي والتكنولوجي، الا أن الواقع الفعلي لتدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يمكن اليوم حقائق مغايرة للأهداف التربوية المرسومة نظرا لسيطرة اللغة العامية من جهة واللغة الفرنسية من جهة أخرى على طبيعة العلاقات اليومية بين مختلف الفاعلين في المحيط الاجتماعي وتعدت ذلك الى الأقسام الدراسية[3].

شهد تدريس اللغة العربية في المدارس انتكاسة كبيرة يدل ذلك على واقع التلاميذ المتردي في المادة اللغوية، حيث يظهر عجز كبير في التراكيب اللغوية، وانعدام قدرات التعبير والانشاء، فيجنح التلميذ الى السرد اللغوي بالدارجة حتى أن استعمال اللغة الفصحى يكاد يكون شيئا مستغربا، وفي البحث عن الأسباب اهتدينا الى بعض منها، وأهمها:

---

[1] عبد العزيز العماري، اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، د ط، منشورات عكاظ، الرباط، 2002، ص45.

[2] كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ط1990، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر، 1990، ص31.

[3] ادريس علي، "واقع تعليمية اللغة العربية بالمدارس الجزائرية في ظل ازدواجية اللغة"، على الخط، متاح على الرابط: https://www.academia.edu/7562579/%D9%88% A7%D8%A6%D8%B1%D9%8A%D8%A9 تاريخ الزيارة: 2021/02/19.

شيوع استعمال اللغة الدارجة من طرف الأساتذة بحجة تقريب المفاهيم وبذلك يتدنى المنهج العربي الذي لا يهتم كثيرا بأساسيات اللغة منتهكين خصوصية اللغة العربية التي تستمد قوتها من صلابة قواعدها وشدة الانضباط في تصريفها ناهيك عن كونها لغة القرآن المحفوظ، معانيها على كثرتها تمتاز الدقة، ينعدم فيها التأول من خلال التوظيف الدقيق.

التركيز على الدروس التقنية والتعامل مع اللغة العربية على أنها جملة من القواعد الصرفية والنحوية وإهمال التوظيف السمعي والكتابي والإنتاج النصي، وشيوع فكرة أن العلوم العصرية تتطلب لغات أخرى غير العربية.[1]

إن المنظومة التربوية الحالية في الجزائر وليدة عدة تطورات وتغيرات ترجع جذورها الى الحقبة الاستعمارية، حيث كان التعليم وقتئذ تحت وطأة الاستعمار الغاشم مضيّقا عليه، فقد عملت السلطات الاستعمارية على تقليص انتشاره، والتضييق على مدارس تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم، بل عملت على هدمها وتحويل المساجد الى مخازن وكنائس بهدف طمس معالم الهوية الجزائرية الإسلامية[2].

وفيما يرتبط بالجانب التربوي التعليمي فإن اللغة العربية تعد وبشكل رسمي اللغة المستعملة في تدريس مختلف المواد والمستويات الدراسية الى جانب اللغات الأجنبية الأخرى، رغم أن استعمال اللغة العربية لم يخضع للصرامة المطلوبة اذ تعدى ذلك الى استخدام خليط لغوي في عملية التدريس سواء من طرف المعلم أو المتعلم على حد سواء[3].

تولي الأنظمة التربوية الحديثة اهتماما متزايدا لتطوير نفسها وتحسين مستوى تحصيلها[4]، وقد مرت منظومة التربية والتعليم عبر ربوع العالم بتحولات وتطورات كثيرة ومختلفة أصبح ذوو الاختصاص يفكرون في الطريقة المثلى والنموذج الأفضل للتعليم بشكل عام وتعليمية المواد واللغات بشكل خاص، وبأقل تكاليف من أجل صناعة مواطن صالح يستفيد ويفيد[5].

---

[1] علي صالح جوهر، الإصلاح التعليمي في العالم العربي، ط1، المكتبة العصرية، المنصورة، مصر، 2009، ص28.

[2] على سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010، ص6.

[3] ادريس علي، مرجع سابق.

[4] محمد الساسي الشايب، لخضر عواريب، "تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المتمدرسين"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، عدد 3 خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، 2011، ص442.

[5] رشيد فلكاوي، "تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، مجلة الآداب، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد 14، ص7.

وعليه فقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات، ولقد شملت جوانب متعددة، وتعتبر الجزائر رائدة في إصلاحات المجال التربوي لأن أهم عنصر من عناصر النظام التربوي هو إصلاح المناهج التربوية فمن تدريس بالأهداف الى التدريس بالكفاءات، هذا الأخير حرك مختلف المراحل التعليمية، والهدف من التغيير في النظام هو تحصيل أحسن دون جهد كبير واستغلال كل الإمكانات البشرية والمادية بما فيها من تكوين للأساتذة وإعدادهم وتجنيدهم للتقبل والتأقلم مع هذا الإصلاح كل هذا من أجل مساعدة التلميذ على إكتساب المعلومات بشكل جيد، لذلك شغل موضوع الإصلاح التربوي حيزا كبيرا من اهتمام معظم شرائح المجتمع، وبالخصوص الأسرة التربوية وهذا نظرا لجدته وحداثته.

وبما أن اللغة هي قوام الكيان الحضاري لأي أمة من الأمم ومكون رئيس من مكونات هويتها الوطنية، فإنها لم تسلم من هذا الاجتياح العولمي الذي تشهده الإنسانية اليوم، حيث أنه من المؤكد أنه لا يمكن لأي محاولة لإصلاح حال التعليم أن يكتب لها النجاح إذا ما تجاهلت المسالة اللغوية، لم تمنحها الإهتمام الكافي لأن هذه الأخيرة هي أساس الإصلاح ومحوره ووعاؤه لأن لغة التعليم ترتبط ارتباطا قويا بمنهاج التعليم التي هي محور مشروع التطوير والإصلاح، فاللغة معرفة تعلم كغيرها من المعارف وأداة من أدوات تنفيذ المناهج، ووسيلة من وسائل التبليغ الذي هو الأسلوب المنهجي لنقل المعارف وتنميتها وتربية وجدان المتعلمين. [1]

وعلى الرغم من أن تقرير لجنة إصلاح المنظومة التربوية يؤكد على مكانة اللغة العربية في التعليم وعلى أنها اللغة الرسمية للبلاد وعلى ضرورة ترقية استعمالها والنهوض بها، إلا أن المتتبع لفقرات هذا التقرير بإمعان يستشف منه ما يقلل من أهمية اللغة العربية في مجال التعليم، ويتضح له خلاله المكانة التي وضعت فيها اللغة العربية في إطار المنهج الإصلاحي، كما يتبين مكانة اللغة الفرنسية الامتياز التي خصت به هذه اللغة، التي هي أساس الإشكال الذي فرض على اللغة العربية أن تعيش مدة طويلة غريبة على وطنها وبين أهلها مقصاة عن الوظائف الحية على الرغم من أن الخطاب السياسي يبرز في كل مناسبة مكانة اللغة ويدعو إلى الاعتزاز بها والعمل على إعلاء شأنها وبذل الجهد من أجل احلالها مكانتها الطبيعية ولكنه قول لا يتبعه عمل ولا تترجمه القرارات التي نجدها معاكسة لهذا القول. [2]

إن الواقع الحالي للمدرسة الجزائرية يكشف في الحقيقة عن الضعف اللغوي الذي يعاني منه المتعلمون في مختلف المراحل وكذا التخصصات الدراسية بما فيها الفروع الأدبية، وهذا ما يتبين من خلال المقابلات التي يتم

---

[1] حفصة جراد، مبروك قسيمة، "الإصلاح التربوي في الجزائر"، مجلة العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الاغواط، العدد 2، نوفمبر 2015، ص73.

[2] عبد القادر فوضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص275.

إجراؤها مع بعض أساتذة اللغة العربية للمتعلم الثانوي، وما أدلوا به من تصريحات أنه رغم الإصلاحات التربوية المتكررة والتي كان آخرها إصلاح 2003، والمرتكز على مقاربة جديدة عرفت بالمقاربة بالكفاءات كطريقة حديثة للعمل البيداغوجي التي تعتبر المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية يستثمر كفاءاته والمعارف التي يدرسها ليتمكن من الوصول إلى حل المشاكل التي يتعرض لها عوض استهلاكه للمعرفة الجاهزة التي يقدمها المعلم، ولهذا اصبح المتعلم في معظم الحالات يعمل على تحسين اللغة العربية رسما أو مشافهة (حديثا) وان كانت المقررات التي يدرسها في اغلبها تركز على هاته اللغة[1].

لايزال المهتمون والمتابعون لقضايا التربية يقرون بعدم نجاعو الإصلاحات، حيث أن حقيقة هذا الإصلاح يحاول إعطاء وجهة مغايرة لمسيرة المدرسة في الجزائر، وجعلها تنفصل تدريجيا عن مقومات مجتمعها وخصوصياته الثقافية والحضارية، بحجة الانفتاح على العالم ومسايرة العصر[2].

إن التحصيل المعرفي والعلمي واكتساب مهارة التواصل الثقافي والاجتماعي لا يمكن أن يتحقق بطريقة صحيحة إلا من خلال الاعتماد على طريقة التدريس بالنصوص، ذلك أن المعارف والمعلومات التي تذكر في شكل جمل معزولة، أو أشتاتا متفرقة يمكن أن تقدم للمتعلم معرفة بسيطة، قد تكون مفيدة بالنسبة له في مجال معين؛ كأن يتمكن من تعلم بعض المفاهيم والقضايا واللغوية، وذلك في محيطه التربوي، لكنها تكون غير كافية في مجالات أخرى نظرا لتشعب الحياة وتعقدها، الشيء الذي يجعل التدريس بالنصوص أمرا لا مناص منه[3].

ويمكن الرفع من مستوى تعليمية النصوص الأدبية في مدارسنا بتحويل الواقع السلبي المذكور آنفا إلى إيجابي، ولا يتأتى ذلك إلا بتآزر جهود أطراف المنظومة التربوية، سواء أكانوا مشرعين للقوانين والمناهج أم منفذين مستقبلين لها. ومن ناحية أخرى تبني الاتجاه التكاملي في تعليمية النصوص الأدبية الشعرية أو النثرية، وفي أنشطة اللغة العربية جميعها، ومن ناحية ثالثة اتخاذ النص نقطة الانطلاق ونقطة الوصول لتحليله واستكشاف خصائصه اللغوية والفنية والجمالية، والحوص في مدافن معانيه ومقاصده، وتحقيق التفاعل بينه وبين متلقيه.[4]

---

[1] ادريس علي، مرجع سابق.

[2] نصيرة سالم، جمال تالي، "الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم لإصلاح؟"، دفاتر المخبر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، المجلد 7، العدد 1، د ت، ص51.

[3] صالح طواهري، "تعليمية النصوص الأدبية والممارسة التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي رؤية نقدية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 46، ديسمبر 2016، ص9.

[4] الطيب العزالي قواوة، "تعليمية النص الأدبي في المنظومة التربوية الجزائرية الواقع والآفاق"، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية اللغة العربية في ظل التكنولوجيات الحديثة، المجلس الأعلى للغة العربية، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، 2021.

الفصل الأول

- المبحث الأول: مفهوم التواصل، أنواعه وأهميته؛
- المبحث الثاني: عناصر التواصل، وظائفه؛
- المبحث الثالث: استراتيجية التواصل التربوي، التعليمي، وعناصره.

المبحث الأول: مفهوم التواصل، أنواعه وأهميته

1-مفهوم التواصل

1-1-المفهوم اللغوي

جاء في لسان العرب لابن منظور "وصل: وصلت الشيء وصلا وصلة، والوصل ضد الهجران. ابن سيده: الوصل خلاف الفصل. وصل الشيء بالشيء يصله وصلا وصلة وصلة، الأخيرة عن ابن جني، قال: لا أدري أمطرد هو أم غير مطرد، قال: وأظنه مطردا كأنهم يجعلون الضمة مشعرة بأن المحذوف إنما هي الفاء التي هي الواو، وقال أبو علي: الضمة في الصلة ضمة الواو المحذوفة من الوصلة، والحذف والنقل في الضمة شاذ كشذوذ حذف الواو في يجد، ووصله كلاهما: لأمه. وفي التنزيل العزيز :ولقد وصلنا لهم القول، أي وصلنا ذكر الأنبياء وأقاصيص من مضى بعضها ببعض، لعلهم يعتبرون. واتصل الشيء بالشيء: لم ينقطع"[1].

أما في القاموس المحيط للفيروز آبادي "وصَلَ الشيءَ بالشيءِ وَصْلاً وصُلَةً وصِلَةً ووصَّلَهُ :لَأَمَهُ، وكل ما اتصل بشيء ما فما بينهما وصلة"[2]، أي أنه العلاقة التي لا تهدف إلى الفصل بقدر ما تسعى إلى تحقيق العلاقات فيما بين العناصر.

والمعنى نفسه نجده فيما أوردته بعض المعاجم العربية من أنّ: " الواو والصاد واللام أصل واحد يدل على ضم شيء إلى شيء حتى يعلقه"[3]. وكل شيء اتصل بشيء فما بينهما وصله[4]. والوصل ضد القطع[5]، والوُصلة بالضم الاتصال[6].

---

[1] محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج11، ط3، دار صادر، بيروت، 1994، ص726.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تو: محمد البقاعي، ج4، د ط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005، ص66.

[3] أحمد أبو الحسين بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، ج6، ط1، دار الجيل، بيروت، 1411ه/1991م، ص115.

[4] أبو منصور محمد بن الأزهر الأزهري، تهذيب اللغة، تح: عبد الرحمن مخيمر، ج9، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، 1425ه/2004م، ص374.

[5] محمد أبو بكر بن الحسن بن دريد، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، ج2، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1987، ص898.

[6] مجد الدين بن يعقوب الفيروزآبادي، مصدر سابق، ص66.

وفي مختار الصحاح يقال "وصلت الشيء من باب وعد وصلة، ووصل إليه يصل وصولا أي بلغ، ووصل بمعنى اتّصل والوصل ضد الهجران، وكل شيء اتصل بشيء فما بينهما وصلة".[1]

والتواصل مشتق من فعل تواصل ويفيد المشاركة مادام الفاعل أكثر من فرد واحد، فالتواصل يكون فيه المرسل مستقبلا، والمرسل اليه فاعلا منفعلا، ويفيد هذا المعنى أن المبادرة والمشاركة تأتي من طرفين معا المرسل والمرسل إليه[2].

1-2-المفهوم الإصطلاحي

التواصل هو الإبلاغ والإطلاع والإدخار، أي نقل "خبر ما" من شخص إلى آخر وإخباره به وإطلاعه عليه، ويعنى بالتواصل إقامة علاقة مع شخص ما كما يشير إلى فعل التواصل إلى تبليغ شيء ما إلى شخص ما.[3]

ويعرف في معجم لونجمان لتعليم اللغة واللسانيات التطبيقية بأنه "تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر وعادة ما تتم عملية التواصل من خلال وجود متحدث أو مرسل يبث رسالته إلى متلق يقصده برسالته".[4]

ويرى الدكتور سالم معوش "أنه لا يمكن في مسائل التعامل البشري فصل الأمور بحده فيما بينها كونها تنطلق من منبع واحد وهو الإنسان وتتوجه إلى هدف واحد وهو الإنسان أيضا في أوضاعه المختلفة أو أكثر ما ينطبق على فرع من فروع المعرفة ألا وهو التواصل وهو في حدوده ضد اللاتواصل وهو اتحاد في النهايات.[5]

التواصل أيضا هو نقل المعلومات من مرسل إلى متلقى بواسطة قناة بواسطة قناة يستلزم ذلك التعامل من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقيق عمليتين اثنتين ترميز المعلومات encodage وذلك الترميز décodage مع ضرورة الأخذ بعين الإعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل كذلك أشكال الإستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل[6].

---

[1] محمد ابي بكر عن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، د ط، مكتبة لبنان، بيروت، 2017، ص302.

[2] نور الدين رايس، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، ط1، عالم الكتب الحديث، المغرب، 2007، ص20.

[3] سالم معوش، "سيكولوجية الاتصال والعلاقات الانسانية"، مقال في ملتقى دولي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2005.

[4] Jack Richards & Richard Schmidt, Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, 4th Edition, Great Britain, 2010, p98.

[5] سالم معوش، مرجع سابق.

[6] مصطفى حجازي، الاتصال الفعال والعلاقات الإنسانية في الإدارة، د ط، دار الطليعة، بيروت، 1982، ص14.

ويدل مصطلح التواصل حسب طه عبد الرحمان على ثلاث معان متمايزة فيما بينها:

- أولها: نقل الخبر واصطلح على تسميته بالوصل
- ثانيها: نقل الخبر مع اعتبار مصدره الذي هو المتكّلم وأطلق عليه اسم الإيصال
- ثالثها: نقل الخبر مع اعتبار مصدره الذي هو المتكلم ومقصده الذي هو المستمع، وقد أطلق عليه اسم الإتصال.

ومن التعاريف التي قدمت لمفهوم التواصل من ترى أنه "عملية لغوية تتم بين شخصين أو أكثر بدافع الإخبار"[1]، أو الإستخبار أو الأمر أو النهي ... أو لمجرد ربط علاقة اجتماعية، وذلك في اطار تبادل كلامي قد يطول وقد يقصر[2].

وهناك من يذهب الى أن الأصل الاشتقاقي لفعل التواصل (Communiquer) يعني جعل الشيء مشتركا (commun) وبذلك فإن التواصل يعني الإنتقال من الوضع الفردي إلى الوضع الإجتماعي وهو بمثابة نقل لرسائل وتبادل لدوال بين ذات مرسلة Emetteur ذات مستقبلة Récepteur،[3] وهذا ما يجعلنا نستخلص أن التواصل عملية إجتماعية تحدث بين طرفين أحدهما مرسل وثانيهما مستقبل.

ولفظة التواصل (communication) انبثق من اللفظ اللاتيني Communis الذي يعني المشاركة،[4] وللتواصل معان وتعريفات اصطلاحية عديدة فهو عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة، بحيث يقصد به، ويترتب عليه تغيير المواقف والسلوكات وبهذا يكون التواصل من أهم الظواهر الاجتماعية التي يندرج تحتها كل الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته[5].

---

[1] مجموعة من المؤلفين، التواصل والحجاج سلسلة دروس افتتاحية الدرس العاشر، د ط، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، د ت، ص5.

[2] محمد الأخضر الصبيحي، التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 1988، ص35.

[3] عز الدين الخطابي، زهور حوتي، التواصل نظريات ومقاربات جاكوبسون مونان مينكي هابرماس وآخرون، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 1428هـ/2007م، ص8

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

[5] محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005، ص12.

2-أنواع التواصل

2-1-التواصل اللفظي (Communication verbal)

هو التواصل الذي تستعمل فيه اللغة كأداة للتبليغ والتفاهم بين المرسل والمرسل إليه. ويتكون التواصل اللفظي من وحدات صوتية وتركيبية ومعجمية (أصوات ومقاطع وكلمات وجمل...إلخ)، ويعتمد هذا النوع من التواصل على القناة الصوتية السمعية؛ أي أنه يعتمد أساسا على اللغة الإنسانية.

وقد حظي هذا النوع من التواصل باهتمام الباحثين، خاصة في مجال تعليمية اللغة، لأن التفاعل الذي ينشأ بين المعلم والمتعلمين يكون بواسطة التلفظات اللغوية.[1]

فعملية التدريس تقوم أساساً على اللغة التي يتم من خلالها تبادل التأثير والتأثر بين المعلم والمتعلمين.

2-2-التواصل غير اللفظي

تستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على الحركات وهيئات وتوجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ المعلومات.[2]

وقد يستعمل الإنسان طرقاً غير لغوية لنقل المعلومات، حتى إنه قد يهمل الطّرق اللغوية ويكون هذا الاستعمال في التواصل الاجتماعي خاصة، حيث لا يعول الفرد على "ما يقال" بل "كيف يقال" وعلى ما توحي به لغة الجسم، ويحدث هذا النوع من التواصل بين أصحاب اللغة بطريقة دقيقة لا شعورية، إذ تقتضيه الثقافة المشتركة بينهم. ويتفق أفراد المجتمع على الرموز المستخدمة في التواصل اللفظي. إذ تتميز كلّ لغة وكلّ ثقافة بلغة جسمٍ خاصة يستخدمها أهلها بطريقة مفهومة[3].

---

[1] جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي ضمن كتاب اللغة والتواصل التربوي الثقافي مقاربة نفسية تربوية، ط1 مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2008م، ص61-62.

[2] بيير يرو، السيمياء، تر: أنطوان أبي زيد، ط 1، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1984، ص122.

[3] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، د ط، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994م، ص257.

أهمية التواصل غير اللفظي

تكمن أهميته في تمتين العلاقات الإنسانية والبشرية ويساهم في كشف رضى الأفراد وانفعالاتهم، واستخلاص مميزات الثقافية والحضارية وتبيان مقوماتهم السلوكية والحركية في التعامل مع الأشياء والمواقف داخل سياقات معينة. كما يعتبر التواصل اللفظي والتواصل بالإشارة عنصران متكاملان حيث يكمل الأخير الأول لأن "هناك إفادات أخرى تحصل في أثناء عملية الكلام كالإشارة والإيماءة".[1]

وحصر عملية التواصل على اللسان فقط، معناه إغفال وتجاهل أشكال وأنساق أخرى لا تقل عنه أهمية لأنها تدعمه وتحدث معه تكاملا مؤثرا، بحيث تجعل اللغة الملفوظة في الحوار مفهومة بشكل سليم فالإشارة أثناء التخاطب توضح للمتلقي مدى انفعال الملقي ففي ذلك يقول الجاحظ "فالإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط".[2]

2-3-التواصل الكتابي

يعتبر همزة وصل بين الفرد وغيره يعتبر همزة وصل بين الفرد وغيره[3]، وهو تواصل يعتمد في الأساس على الكلمات والألفاظ المكتوبة، لا المنطوقة في صياغة مضمون الرسالة التي توجه إلى المستقبل، سواء كان أفرادا أو جماعات.

وتظهر أهمية التواصل الكتابي في:

- ✓ إمكانية صياغة الرسالة بشكل أوليّ وإتاحة الفرصة أمام المرسل للقيام بعملية التصحيح، إذا تطلب الأمر ذلك.
- ✓ إمكانية التفكير بحرية، وإتاحة الوقت لصياغة الرسالة.
- ✓ إمكانية استخدام خلاصة في الصفحة الأولى من التقرير عندما تكون الرسالة طويلة، وتتضمن نقاطا رئيسية تشير بوضوح إلى المضمون.
- ✓ إمكانية إعطاء الرسالة عنوانا لنقل الموضوع بشكل واضح.
- ✓ إمكانية استخدام كلمات بسيطة وجمل قصيرة واضحة.

---

[1] محمد كريم الكواز، البلاغة والنقد، ط1، الانتشار العربي، بيروت، 2006، ص302.

[2] أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: حسن السندوسي، ج1، دار المعارف، تونس، 1990، ص44.

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، د ط، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ص214.

التواصل الكتابي يعبر عنه بالتواصل الشخصي، ويعتمد على الكلمات والألفاظ المكتوبة لا المنطوقة في صياغة مضمون الرسالة التي توجه الى المستقبل أفرادا أو جماعات.

يعد اختراع الطباعة وتطورها التدريجي من أهم الخطوات التي ساهمت في تطوره بإحداثها ثورة نشهد آثارها في كل حين، ونتيجة لذلك ازداد الإنتاج الفكري ووصل الى نقاط بعيدة تتعدى الحدود الإقليمية للمكان الذي يوجد فيه المرسل، ومن أبرز وسائل التواصل الكتابي الصحف والمجلات والكتب[1].

3-أهمية التواصل

يكتسي التواصل أهمية بالغة في حياة الأفراد والجماعات إذ يعتبر أول سلوك صدر من الانسان، يوم ولد ليعبر من خلاله عن ذاته وحاجاته، من طعام وشرب وملبس، ... كما أن استمرار وجوده متوقف على تواصل مع بيئته وبني جنسه، ومدى تفاعله معهم، وهذا ما جعل جون دوبوا يقول "الاتصال أعجب شؤون الانسان قاطبة".[2]

يلعب التواصل دورا كبيرا في العملية التعليمية المبنية بشكل أساسي على التواصل فيما المعلم والمتعلم بشتى الطرق التواصل المختلفة كالتواصل وجها لوجه، وهي الوسيلة الأكثر شيوعا والتواصل الالكتروني أو غيرها، من طرق التواصل المختلفة، فلا يمكننا تصور ما كان من الممكن أن يصل اليه العالم من دون ما حدث في العلم لما نشهده حاليا، كما أن التواصل يعد وسيلة لإيصال الرسالة وتبليغ شرائع الله سبحانه وتعالى وتعليمه للناس وكذلك يستخدمه المعلم والمربي حين يريد إيصال رسالة التعليم الى طلابه وشرح العلوم المختلفة.[3]

---

[1] شيباني الطيب، "استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية"، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2010، ص26.

[2] عبد العزيز شر، نماذج الاتصال في الفنون اعلام التعليم وإدارة الأعمال، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005، ص28.

[3] عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية الاتصال والاعلام، د ط، دار المعرفة الجامعية، د ب، 1995، ص18.

المبحث الثاني: عناصر التواصل، ووظائفه

1-عناصر العملية التواصلية

للتواصل مجموعة مؤلفة من عناصر تتفاعل فيما بينها وتشكل نسقه العام، وهي:

1-1-المرسل

وهو عبارة عن "الشخص أو مجموعة من الأشخاص أو هيئة علمية أو إعلامية أو ثقافية أو سياسية أو غيرها تود أن تتصل بالآخرين وفق طريقة من طرائق الإتصال لغوية أو غير لغوية، وحتى يتمكن المرسل من إنجاز رسالته بصورة جيدة لا بد أن تراعي التحكم في أنظمة اللغة إضافة إلى مراعاة المحيط الاجتماعي واجتهاداته الشخصية ويعتبر المحرك المرسل إليه، لأنه مصدر الخطاب المقدم إذ يعتبر ركنا حيويا في الدائرة التواصلية، وهو الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجه إلى المرسل اليه في شكل رسالة"،[1]

وهو "العامل الأول في خطاطة العملية التواصلية والعنصر الذي ينطلق منه حيث يبدأ الحوار بصياغة أفكاره في رموز تعبر عن المعنى الذي يقصده"،[2]

وهو "الذي يحدد طبيعة الرسالة ومحتواها ولغتها، ويختار الرسالة الكفيلة بإيصالها إلى المتلقي، من أجل إرسال رسائل معينة والتأثير فيه". [3]

1-2-المرسل إليه

ويسمى أيضا المستقبل أو المتلقي Récepteur ويقوم بعملية تفكيك décodage الرسالة، وقد يكون المرسل إليه فردا أو جماعة، فيستقبل الرسالة ويحللها ليفهم معانيها ثم يجيب عن المرسل فيصبح هو بدوره مرسلا يبث رسالة ما، وبذلك تكتمل الدورة التواصلية وهو شخص أو مجموعة من الأشخاص الذي يريد المرسل أن يوجه

---

[1] الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ط 1، منشورات الاختلاف، د ب، 2007، ص24.

[2] حسن عماد وليلى حسن السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، ط7، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 1429هـ/2008م، ص44.

[3] حارث عبود، الاتصال التربوي، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2009، ص32.

إليها الرسالة، ويحاول فك رموزها من أجل التوصل إلى تفسير محتوياتها، وإدراك المعنى في إطار العمليات العقلية التي يقوم بها من خلال عملية الإتصال.[1]

1-3-الرسالة

قد تكون معلومات وحقائق أو مهارات أو ميول أو مشاعر، وفي التربية المدرسية يغلب على محتوى الإتصال الحقائق والمعلومات المختلفة المرتبطة عادة بالمناهج.[2]

هي الأفكار والمشاعر والإتجاهات التي يرغب المرسل في اشراك المرسل إليه فيها سواء كانت هذه الرسالة ألفاظا أم صورا أم كتابة أم حركة.[3]

1-4-السياق

ويطلق عليه أيضا المرجع Référence وهو البيئة الإجتماعية التي تمدّنا بقواعد وأحكام للتفاعل معها، وتتمثل في المكان والزمان والأشخاص، وكل ما يحيط بالبيئة التواصلية من ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، وكذا الظروف النفسية للمتواصلين. فبدونه قد يتعثر المعنى بين المرسل والمرسل إليه، إذا لم تظهر الرسالة داخل سياق معين من خلاله يتوصل المتلقي إلى قصد المتلقي ليستمر التواصل بينهما[4].

1-5-السنن

ويسمى أيضا بالقانون أو الشفرة، وهي الرموز الحاملة للرسالة، وقد تكون هذه الرموز رموزا لغوية أو غير لغوية، ويشترط في السنن أن يكون مشتركا كليا أو جزئيا بين المرسل والمرسل إليه، فكلما كان السنن مفهوما لدى المرسل إليه وواضحا كانت الرسالة أكثر فاعلية وأكثر تأثيرا فيه، وبالتالي تكون العملية التواصلية أكثر نجاحا. [5]

---

[1] حسني عبد الباري، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000، ص12.

[2] زيدان حمدان محمد، سيكولوجية الاتصال التربوي، د ط، دار التربية الحديثة، لبنان، 2000، ص12

[3] مصطفى عبد السميع محمد، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر، الأردن، 1424هـ/2003م، ص67

[4] التواتي بن التواتي، مفاهيم في علم اللسان، ط1، مطبعة رويقي، الأغواط، 2006، ص68.

[5] مصطفى عبد السميع محمد، مرجع سابق، ص68.

1-6-الإتصال

يقتضي الإتصال "قناة canal يتم عن طريقها انتقال الرسائل من المرسل إلى المرسل إليه بما في ذلك اللغة اللفظية، والإشارات، والحركات، والصور، والنماذج والمجسمات والأجهزة السمعية والبصرية"،[1] ويقتضي أيضا "ربطا نفسيا بين المرسل والمرسل إليه يسمح لهما بإقامة التواصل والحفاظ عليه، ومن الواجب أن تكون القناة مناسبة لطبيعة الرسالة ومناسبة أيضا لقدرات المرسل اليه الفعلية والنفسية".[2]

وبناء عليه يمكن القول أن العملية التواصلية تبدو بسيطة إلا أنها على العكس من ذلك تتضمن تعددا دلاليا مرتكزة على عوامل تتكامل فيما بينها محققة التفاعل بين طرفيها.

2-التواصل عند العلماء العرب

كان للعرب السبق في معرفة أسرار التواصل، فقد تناولوا في زمنهم ما تناولته الدراسات الحديثة من مصطلحات التواصل كالمتكلم، والمخاطب، والتخاطب، وحال الخطاب، ومقتضى الحال، والمقام والوضع وغيرها. وقد اعتبروا أن التواصل لا يتم بواسطة مفردات أو جمل بل بواسطة نصوص باعتبار النص وحدة تواصلية متكاملة، وهم بذلك ميزوا بين القدرة التواصلية والقدرة اللغوية، كما أن نجاح التخاطب عندهم محكوم بخضوع الخطاب إلى مجموعة من الضوابط، إن اختلت أدى اختلالها إلى تشويش أو إخفاق تام. ويمكن أن نرجع هذه الضوابط إلى ضابطين أساسيين هما ضابط "الإفادة" وضابط "الوضوح"[3].

ويُعتبر الجاحظ من أبرز العلماء العرب الذين فصَّلوا القول في نظرية التواصُل، من خلال إثارة مجموعة من القضايا كانت بمثابة أرض خصبة لظهور عدة أبحاث في هذا المجال، و"كما أن اللغويين العرب كانوا يؤمنون بأن مكونات التواصُل ثلاثة، هي: المتكلم، والمخاطب، والكلام، والرابط بين هذه الأطراف هي الوظائف الثلاثة: الوظيفة الإفهامية، والوظيفة الخطابية، والوظيفة الشعرية"،

ولنا في ذلك قوله في بيان قدر اللفظ وعلاقته بالمعنى حتى يؤدي وظيفة التواصل على أكمل وجه: "وينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من

---

[1] مصطفى عبد السميع محمد، مرجع سابق، ص69.

[2] عز الدين الخطابي، الفلسفة والتواصل الرهان والممكن ضمن كتاب التواصل نظريات وتطبيقات، ط1، سلسلة فكر ونقد، الشركة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2010، ص20.

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

ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، وأقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات..."[1]

إن المتأمل لهذا النص يجده يشمل عناصر العملية التواصلية بين المتكلم والمخاطب وما يترتب على ذلك من تأثير في الخطابات التي تنشأ بينهما، فينبغي للمتكلم:

1- أن يعرف أقدار المعاني ويوازي بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات فعندما يعرف المتكلم قيمة المستمع وقدره، سيعرف ما هي المعاني التي سيبلغه إياها حسبما تقتضي الأحوال.

2- يجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، فبناء على معرفة المتكلم بمن يتكلم، أي بالمسامع يقوم باختيار الكلام المناسب في المكان والزمان والمقام المناسب.

3- وبذلك يكون كلامه في مستويات حسب أقدار المعاني وأقدار المقامات وأقدار المستمعين والحالات التي يكونون فيها، فلكل طبقة اجتماعية مستوى من الخطاب يليق بمقامها، على المتكلم أن يعرفه، لكي يختار الكلام الذي يقتضيه مقام التخاطب وكلام الناس في طبقات كما الناس أنفسهم في طبقات[2].

أشار الجاحظ إلى قضية التواصُل حيث ركَّز على الإشارة باعتبارها شريكة اللفظ في إبلاغ الرسالة التواصُلية، ومن ثم فهي جزء مهمٌّ من نظرية التواصُل كما نظر إليها، والتواصُل في النظريات الحديثة ينقسم إلى شقَّين كبيرين شق خاص بالتواضل اللفظي والكتابي وشق خاص بالتواصُل غير اللفظيّ يندرج علم لغة الجسد ضمنه.

ومما سبق نستنتج أن الاتصال كظاهرة تطورت في مجال الكتابات لدى العديد من الحضارات وميزت مظهرا من مظاهر الأدب في مختلف الحضارات، لكنها تمايزت فيما بينها بخصوصيات كل ثقافة ولغة، مما جعلها ظاهرة عالمية الوجود لكنها خاصة من حيث المنشأ.

3-وظائف التواصل عند اللسانيين

اهتم اللسانيون بالتواصل فكان لهذا الاهتمام بالتواصل أثر بالغ في توجيه مقاربات التعليمية نحو الاهتمام بالتواصل، ويعد رومان جاكوبسون من أبرز اللسانيين في حلقة براغ الذين اهتموا بالوظائف التي تؤديها اللغة في إطار التواصل، حيث رأى أن للغة ستة وظائف كل منها يندرج ضمن الوظيفة التواصلية، وهذه الوظائف هي:

[1] الجاحظ، مصدر سابق، ص44.

[2] الجاحظ، مصدر سابق، ص133.

3-1-الوظيفة التعبيرية (La foction expressive)

وتسمى الوظيفة الانفعالية، وتركز على المرسِل لأنها كما وصفها جاكوبسون "تهدف إلى أن تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدّ عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو كاذب"[1].

و"الوظيفة الانفعالية بتركيزها على المرسِل فإنها تنزع إلى التعبير عن عواطف المرسِل ومواقفه إزاء الموضوع الذي يعبر عنه، ويتجلى ذلك في طريقة النطق مثلاً أو في أدوات تعبيرية تفيد الانفعال كالتأوه أو التعجّب، أو صيحات الاستنفار..."[2].

3-2- الوظيفة الإفهامية (la fonction cognitive)

ويطلق عليها بعض اللسانيين مصطلح "وظيفة تأثيرية" فالمصطلح الأوّل الإفهامية يُمل المدلول العقلي للوظيفة (congnitive) بينما المصطلح الثاني (impressive) يُمل المدلول العاطفي للوظيفة. وتبرز هذه الوظيفة بشكل واضح عندما تتجه الرسالة إلى المرسَل إليه، وتجدها "الأكثر خلوصاً في النداء والأمر للذين ينحرفان من وجهة نظر تركيبية وصرفية وحتّ فونولوجية في الغالب، عن المقولات الإسمية والفعلية الأخرى، وتختلف جمل الأمر عن الجمل الخبرية في نقطة أساسية: فالجمل الخبرية يمكنها أن تخضع لاختبار الصدق، ولا يمكن لجمل الأمر أن تخضع لذلك". وما يميز هذه الرسالة من الناحية التواصلية هو أنها ترد في أسلوب إنشائي تغلب عليه ميزة التأثير الإقناع، الإمتاع، الإثارة. [3]

3-3- الوظيفة الانتباهية (Fonction phatique)

تستعمل هذه الوظيفة، أساسا لإقامة التواصل وتمديده أو قطعه، كما أنها تستعمل للتأكد مما إذا كانت دورة الكلام تشتغل وأنّ التواصل ما يزال قائماً، مثل قولنا عند الحديث مع شخص ما (قل. أتسمعني؟)، وتستعمل أيضاً للفت انتباه المخاطب والتأكد من قوته مثل "أتسمعني".[4]

---

[1] رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، ط1، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1988، ص30.

[2] عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسوب، ط3، الدار العربية للكتاب، ليبيا، طرابلس، ص517.

[3] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد أصول علم الكلام، ط5، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ص39.

[4] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص40.

ويمكن أن يدرج ضمن الوظيفة الانتباهية كلّ ما يمكن أن يلفت انتباه السامع من تأكيد أو تكرار أو إطناب[1].

3-4- الوظيفة الميتالغوية (La fonction métalinguistique)

تسمى أيضاً "الوظيفة المعجمية" (La fonction de glose) أو "وظيفة ما وراء اللغة" (La function métalinguistique) ويميز "جاكبسون" بين مستويين للغة هما:

"اللغة الموضوع" (Langage- objet)، و"اللغة الواصفة" (Métalangage) التي تتحدث عن اللغة ذاتها، واعتبر أنّ هذه الأخيرة ليست أداة علمية يستعملها المناطقة واللسانيون فحسب، بل إنها تلعب دوراً هاما في اللغة اليومية.

3-5- الوظيفة المرجعية (la fonction référentielle)

ويطلق عليها مصطلح "المعرفية"،"cognitive"و"إيُائية"،"démotive"، وتشترك هذه المصطلحات في كونها تشير إلى الوظيفة المسيطرة والمهيمنة عندما تتجه الرسالة إلى السياق.

وتكون الرسالة ذات وظيفة مرجعية عندما يكون محتواها متطابق والأخبار الواردة فيها "باعتبار أن اللغة فيها تحيلنا على أشياء وموجودات نتحد عنها وتقوم اللغة فيها بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة".[2]

وعموماً فإنَّ ما يميز هذه الوظيفة هو أنّها تحدّد العلاقات القائمة بين الرسالة والموضوع الذي ترجع إليه.

3-6 الوظيفة الشعرية (la fonction poétique)

ويمكن ترجمتها إلى الإنجليزية بمصطلح" poetics " وينقسم هذا المصطلح إلى جزئين الأول "poetic" وتعني شعرية، والثاني" s" وهي علامة الجمع، فيصبح المصطلح "شعريات" على شاكلة لسانيات، دلاليات.. وتركز الوظيفة الشعرية على الرسالة دون إهمال عناصر التواصل الأخرى، وتفرض هذه الوظيفة هيمنتها المطلقة على فن الشعر، ونلمح تعريفها الدقيق في تحديد جاكوبسون "بوصفها الدراسة اللسانية للوظيفية الشعرية في سياق الرسائل اللفظية عموماً، وفي الشعر على وجه الخصوص"[3].

---

[1] عبد السلام المسدي، مرجع سابق، ص122.

[2] عبد السلام المسدي، مرجع سابق، ص510.

[3] طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص37.

المبحث الثالث: استراتيجية التواصل التربوي، التعليمي، وعناصره

1-التواصل التربوي

إن التواصل التربوي أو البيداغوجي هو أحد أهم أشكال وصور التواصل الإنساني، إلى جانب التواصل الاجتماعي والرياضي والسلوكي، لكنه يتميز عن غيره من الأشكال التواصلية بكونه تواصل لأجل التربية.

أما عن تعريفه الاصطلاحي "يسمى تواصلا بيداغوجيا كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين مدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي"[1].

إن التواصل البيداغوجي يرتكز على مفهوم العلاقة (Relation) وقد تناولت عدة علوم مفهوم العلاقة خاصة علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، لكن اهتمامي سينصب حول الدلالة البيداغوجية لهذا اللفظ والتي عرفها معجم علوم التربية "بأنها تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد (مدرس، تلاميذ) يوجدون في وضعية جماعية، وهي نظام وبنية متعددة المكونات والعناصر: مدرس، تلميذ، موضوع التعلم، وضعية في المكان والزمان."[2]

تبرز العلاقة البيداغوجية إذن في وضعيات تواصلية تتكون من خلالها شخصية الطفل، حيث تنمى قدراته وطاقاته واتجاهاته... والتي ستشكل بدورها مؤهلاته التي ستتيح له خيارات أوسع لانخراط في مسلسل التنمية والبناء المجتمعي.

إن العلاقة البيداغوجية القائمة بين المدرس والتلميذ لا يمكن أن تبنى بدون تواصل "ذلك أن الفصل بين التواصل والعلاقات الإنسانية هو فصل تعسفي واصطناعي... كما أن العلاقة البيداغوجية لا تصير علاقة تربوية إلا بجعل كل الأطراف منخرطين في لقاء واتصال يكتشف فيه المتواصلون بعضهم البعض الآخر."[3]

يتضح جليا مدى قوة الترابط بين التواصل البيداغوجي والعلاقات الإنسانية، ويمكن القول أن بناء العلاقات الإنسانية السليمة بين الأستاذ وتلامذته أساسه التفاعل الإيجابي الذي يفضي إلى اكتساب المعرفة من جهة ومن

---

[1] العربي اسليماني، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية والتعليم، ط1، منشورات علوم التربية، الرباط، 2005، ص19.

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ط1، سلسلة علوم التربية 9-10، الرباط، 1994، ص 285-286.

[3] العربي اسليماني، مرجع سابق، ص22.

جهة أخرى يكتسب الطفل القيم والمعايير الاجتماعية، كما يتم إعداده للقيام بالأدوار الاجتماعية التي تسمح له بالاندماج ضمن السيرورة التنموية والعلائقية داخل المجتمع.

ويعرف التفاعل بأنه "العملية التي يتفاعل المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة، وانطلاقا من ذلك نستنتج أن الحديث عن التفاعل يفترض أولا استدعاء مفاهيم أخرى كالتبادل والمشاركة."[1]

والتواصل التربوي هو العملية المستمرة التي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات أو المعلومات أو الآراء ... بين طرفين أو أكثر داخل المدرسة، عبر رسائل لفظية أو غير لفظية تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة حية، بحيث يتم التأثير على أنماط السوك أو الأداء بغرض المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة التربوية.[2]

2-علاقة التواصل بالتربية والتعليم

يوضح ابن عمار الصغير رأي ابن خلدون، حول التواصل كهدف من أهداف التربية والتعليم قائلا "وهكذا ينشأ التعليم في المجتمع كنتيجة حتمية لرغبة العقل الإنساني في المعرفة والانكباب في البحث لإيجاد الوسائل الموصلة إلى الحصول على تلك المعرفة واتقانها".[3]

القصد من الوسائل الموصلة هي تلك الخبرات والمعارف وهي وليدة التعامل والتأثير المتبادل سواء مع المجتمع أو مع الطبيعة، منبعها الأول هو العقل.

-**المجتمع:** فهو تواصل قائم بين المتعلم وأفراد المجتمع، حتى يتزود بالمعارف والمهارات والقدرات.

-**الطبيعة:** وهي تواصل المتعلم الفرد بعناصر الطبيعة المختلفة والتعود عليها وحفظ مسالكها الوعرة الصعبة والسهلة البسيطة قصد البقاء والاستمرارية. هذا التأقلم المزدوج يراه ابن خلدون نوعا من أنواع التفكير أو نوعا من التربية والتحايل.

---

[1] محمد آيت موحى، العلاقة التربوية قضايا نظرية- مقاربة تاريخية، ط2، سلسلة علوم التربية العدد 3، الرباط، دجنبر 1990، ص13.

[2] زياد أحمد خليل الدعس، "معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة"، رسالة ماجستير، كلية أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 1430هـ/2009م، ص66.

[3] ابن عمار الصغير، التفكير العلمي عند ابن خلدون، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دت، ص221.

قناة التواصل بين التربية والتعليم، هي **استراتيجية** محكمة لعلاقة الإنسانية بالعلم، وتربية أفراد المجتمع بتعليمهم علاقة تبادل ونتاج مستمر بين المتعلم ومحيطه الاجتماعي. من قيم ومعاملات وأخلاق وتبادل خبرات ومعارف، لاكتساب كفاءات ومهارات.

-**استراتيجية التعليم:** من بين الاستراتيجيات المهمة التي رآها ابن خلدون:

أ/كثرة المسائل تخل بالتعليم: يؤكد ابن خلدون في مقدمته على أن كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها يعيق بالتحصيل العلمي، فيتعب المتعلم من كثرة المسائل والمعارف دون أن يستفيد منها. فيرى "أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غايته، كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. حينئذ يسلم له منصب التحصيل فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها ولا يبقى عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع القصور ولا بد دون رتبة التحصيل".[1]

ب/التعليم التدريجي يكسب المهارات: يوضح لنا العلامة ابن خلدون أن مهارات التعليم الخاصة بالمسألة الواحدة في مختلف الفنون والعلوم تكمن تدريجيا. بحيث ينبغي للمعلم أن يشرح المسألة الواحدة عدة مرات حتى تصل بوضوح إلى المتعلم، قائلا "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم".[2]

ج/الشدة على المتعلمين مضرة بهم: يحذر ابن خلدون من الشدة على المتعلم بإرهاق الجسد في التعليم فهو مضر به سيما في الصغر. فلنبتعد عن القهر من المتعلمين لأنه يؤدي به إلى ضيق على النفس ويدعو إلى الكسل ويحمل على الكذب والخبث ويعلم التلميذ المكر والخ داع، فتنقبض النفس عن إنسانياتها قائلا "وذلك أن إرهاف الجسد في التعليم مضر بالمتعلم في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو الممالك أو الخدم سطا به العمر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون لكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم ذوي السلطان الأكبر، د ط، مكتبة ومطبعة عبد الرحمن محمد لنشر القرآن الكريم والكتب الاسلامية، القاهرة، د ت، ص399.

[2] المرجع نفسه، ص102

وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعمله المكر والخديعة..."[1]

أكد العلامة ابن خلدون على التدرج في عملية التعليم بإيصال المعرفة ملكة وتبسيط الفكرة والابتعاد عن الكم والكثرة في تقديم العلوم. وهي استراتيجيات فعالة في عملية التعليم والتعلم تكاثفها استراتيجيات أخرى تتمحور في الاهتمام بأهم عناصر العملية التعليمية:

المعلم–المتعلم–طريقة التعليم

المعلم: يبقى دور المعلم في العملية التواصلية من أهم الركائز التي ينبني عليها التعلم. فإعداده وتكوينه وتزويده بالوسائط التربوية والاجتماعية اللازمة، يدعم عطاءه لتلامذته بهدف دفعهم للنهل من المعارف والخبرات وقدرة الاعتماد على النفس.

ومن بين تلك الاستراتيجيات:

- تنمية القدرات العلمية والبيداغوجية للمعلم
- اختيار طرق تعليمية بيداغوجية تساعد على استثمار الوسائل البيداغوجية بشكل جيد قصد إنجاح عملية التواصل.
- مهارة المعلم للتحكم في آلية الخطاب التعليمي
- إمكانية ترقية الخبرة البيداغوجية للمعلم في مجال تقويم المهارات.[2]

المتعلم: لابد من مراعاة الجانب الانساني لكل متعلم ومنه الاجتماعي والنفسي وقدراته الجسدية والعقلية حتى نتواصل معه بعمق ونجعله قادرا على الأخذ ثم العطاء. مع مراعاة سنه العمري وتقبله للتلقين والتعلم.

أما الجوانب النفسية فتتمثل في المميزات والاحتياجات النفسية بمفهومها العلمي الدقيق إذ أن لكل مرحلة من مراحل العمر مميزاتها ومتطلباتها المتعددة التي تطال سائر ميادين نمو الشخصية الإنسانية من عاطفية وعقلية. فحاجات الطفل النفسية للصغير تختلف عن الطفل في الخامسة وكذا الطفل في العاشرة. لذلك لابد من تسطير أهداف للتعليم:

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مرجع سابق، ص106.

[2] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ط2، دار طلاس للدراسات والترجمة، سوريا، 1989، ص23.

- العمل من أجل أن تتكامل شخصية المتعلم واستجابته للعملية التعليمية.
- مراعاة الفوارق الفردية سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو عضوية.
- مواجهة الصعوبات والعراقيل الخاصة بالسمع والبصر.[1]

طريقة التعليم: مجال التعليم، مجال تطبيقي يتوقف على مدى عطاء المعلم وشرحه لبعض المفاهيم والنظريات ثم كيفية تطبيقها وتحليلها حسب خصوصياتها كمادة يقدمها للمتعلم ثم مراعاة الفروق الفردية بين متعلم وآخر من خصائص ومميزات وعوائق واختلافات في الميول والاستعدادات والمهارات وقدرات جسمية وفكرية وحتى نفسية.

ينبغي أن يتعدى دور المعلم، التعليم والتلقين إلى التواصل والتكوين، من ذلك:

- القيام بندوات تكوينية قصد تطوير الخبرة البيداغوجية
- تطوير طرق تعليم اللغة لك بالبحث المتواصل
- الإفادة من النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية بعامة.
- تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتوبة.[2]

3-التواصل التعليمي وعناصره

وصلت الدراسات النفسية إلى ميلاد علم يسمى بعلم النفس التربوي، الذي أسس إلى بيداغوجية حديثة، تراعي قدرات الطفل الذي لم يعد مجرد طفل صغير عاجز، وإنما أصبح هذا العلم يراعي شخصيته، من ميولات وقدرات. كما أن المدرسة أصبحت متفتحة على العالم الخارجي، أي المحيط الاجتماعي.[3]

من هنا يشكل التواصل التعليمي أو التربوي، أساس العملية التعليمية. فالعلاقة بين المعلم والمتعلم، علاقة تواصلية تفاعلية. كما أن العلاقة بينهما وبين المؤسسة التعليمية والمحيط الخارجي علاقة تواصلية تفاعلية تبادلية فيما يخص الخبرات والمعارف. فهو يشكل "كل أشكال وسيرورة ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدارس وتلامذته، إنه يتضمن إرسال اللفظ وغير اللفظ بين مدرس أو ما يقوم مقامه والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن

[1] أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ط2، دار الفكر اللبناني، بيروت،1995، ص222.

[2] أحمد حساني، مرجع سابق، ص12.

[3] Paulcyr Claude Germain, les stratégies d'apprentissage didactique des langues étrangères, collection dirigée par robert galison, CELinternational,1998, p23

الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي".[1]

كما يقوم التواصل التعليمي على:

- الأطراف الفاعلة في التعليم.
- المحتويات التي تقوم في التعليم.
- الوسائل الموظفة في التعليم.
- الكيفية التي ينجز بها التعليم
- النتائج المرجوة (التقييم).

وخلاصة القول أن الاتصال التعليمي هو حالة من التواصل بين طرفين أو أكثر منخرطين في العملية التعليمية، في زمن حقيقي، أي أن العملية التواصلية آنية الحدوث، لإرسال واستقبال معلومات تحقق هدفا بيداغوجيا تعليميا محدد مسبقا، ويمثل أحد الطرفين مصدر هذه المعلومات وهو المعلم أو المدرس أو الأستاذ في الغالب، في حين يمثل الطرف الآخر المستقبل للمعلومة وهو المتعلم.

كما نجد مصطلح الاستجابة، وهي مصطلح يستخدم في سيكولوجية التعلم. فردود الفعل كالتفكير هي استجابة، وحل المشكلات استجابة، والمحاولة استجابة، والتعابير الجسمانية استجابة. حيث أن الاستجابات من قبل المتعلم أثناء التواصل التعليمي هي ردود أفعال لسببٍ معين، وهو وجود عملية إرسال للمعلومات من قبل المعلم.

[1] عبد اللطيف الفرابي وآخرون، مرجع سابق، ص91.

الفصل الثاني

- المبحث الأول: الاستراتيجية والتدريس؛
- المبحث الثاني: النص؛
- المبحث الثالث: تحليل نص أدبي

المبحث الأول: الاستراتيجية والتدريس

1-مفهوم الإستراتيجية

ينظر عدد من التربويين الى أن "الاستراتيجية مفهوم معنوي لا يمكن لأي شخص رؤيته أو لمسه، وهي عبارة عن ابتكار من خيال الأفراد بغض النظر عما إذا كانت تمثل أهدافا لتنظيم السلوك المستقبلي قبل أن يحدث، أو أنها أنموذج يصف سلوك حدث أو يحدث"[1].

واستراتيجيات التعلم "هي عبارة عن مجموعة الأساليب والأعمال والأفكار التي يقوم بها المتعلم، قصد تحسين أدائه التعليمي، والنجاح في حياته العملية التعليمية، وتكمن ماهية الإستراتيجيات والغرض من استخدامها، فالمهارات إما أن تكون أفكار في ذهن المتعلم، كما هو الحال بالنسبة لطريقته في استرجاع المعلومات أو الحفظ، وهي أمور لا تلاحظ من قبل المدرس، لكن يمكن ملاحظة آثارها، أما النوع الثاني فهو الأفعال التي يقوم بها المتعلم، وهي بطبيعتها ملاحظته كتدوين الملاحظات وقت الدرس، أو تكرار المحفوظ بقصد تخزينه لفترة طويلة المدى".[2]

والاستراتيجية "منهج العمل الموضوع لتحقيق أهداف موسعة تشمل المواد التعليمية الموسعة، لتجعلهم قادرين استثمار طاقاتهم بنحو أكثر فعالية من طريق البرامج والطرائق والنماذج والأساليب المقدمة لهم"[3].

وخلاصة القول فإن استراتيجيات التعلم لا غنى عنها للمتعلم بغض النظر عن المادة التي يتعلمها، حيث يسعى المتعلمون عادة لجعل التعلم عملية أكثر فائدة واثارة ومتعة، كما أن المتعلمين يستخدمونها بشكل فعال في تطوير تعلماتهم.

2-أصل المصطلح

وضعت العديد من التعريفات الى أوضحت معنى الاستراتيجية، فقد عرفها معجم وبستر على أنها "فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة"، وعرفها أوليفر "مجموعة الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف اليه المنهج".

---

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ت، ص123.

[2] صالح محمد نصيرات، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص104.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص124.

ويشترط أن تكون تلك الأساليب "تخدمهم وتساندهم في كل خطوة ضرورية لإكمال مهمتهم".[1]

ويعود سبب أهمية استراتيجيات التواصل الى "إيصال المتعلم الى الكفاية اللغوية في الجانب الشفوي الذي يقدم على الكتابي اتباعا للفطرة البشرية وذلك من خلال الاستمرار في حوار المتعلم لغيره.[2]

3-الإستراتيجية في الكتاب المدرسي

تمثل الكتب المدرسية أهمية كبيرة في حياة التلميذ، فهي الكنز الذي يزوده بالمعرفة والمعلومات أينما شاء وقت ما يريد، لذا جعلت هناك استراتيجيات ومعايير الحكم عليه بالجودة والرداءة حتى يحقق الأهداف المقررة.

فيعرفه المنهاج الدراسي على أنه "وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما"[3]. وعليه فالكتاب المدرسي يخضع لجملة معايير منها:

- وضوح العلاقة بين محتوى الكتاب وأهداف المادة المتوخاة.
- الحداثة الوافية للمادة العلمية ومواكبة الحداثة العلمية لإعداد الكتاب وتطوره.
- ملائمة مادة الكتاب لمستوى نمو الطالب.
- مراعاة الترابط والتسلسل والتماسك في مادته وتكاملها مع المواد الدراسية الأخرى.
- مراعاة المستوى اللغوي للطالب.
- العناية بالكتاب من حيث هندسة الغلاف وجودة الطباعة، والورق والتجليد، وإبراز العناوين الأصلية والفرعية، ووضوح الرسوم والصور. وغيرها من محتويات الكتاب المدرسي.[4]

إن القول بجودة الكتاب المدرسي يتضمن عناصر مرتبطة بالمادة من حيث الشكل، كالاهتمام بهندسة الغلاف والطباعة والورق...الخ، ومن حيث المضمون كعرض المحتوى في صورة مناسبة تضمن فهم المتعلم.

---

[1] صلاح نيوف، مدخل إلى الفكر الاستراتيجي، د ط، كلية العلوم الأساسية، الكلية العربية المفتوحة، الدنمارك، د ت، ص6.

[2] ايمان محمد سعيد الحلاق، المنهج التواصلي في تعليم اللغات اللغة العربية أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية والآداب والعلوم، جامعة قطر، 2017، ص53.

[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2001، ص14.

[4] بدرية أحمد البلاها محمد، حسن منصور احمد سوركتي، وآخرون، "تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ولاية الخرطوم"، مجلة العلوم الإنسانية، مكتبة شرق النيل، سبتمبر 2013، ص189.

4-إستراتيجية التدريس

تعتبر إستراتيجية التدريس كل ما يتعلق بالمعلم والمتعلم داخل الصف وهي الخطوات التي يتخذها لتوصيل المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية، فقد يستغل المعلم كل الإمكانيات المتاحة أمامه لبلوغ هذا المطلب، أي أنها "خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال للإمكانيات المتاحة لتحقيق المخرجات التعليمية المرغوب فيها".[1]

ومما سبق نستنتج أن الاستراتيجية كمجموعة أساليب تمكن من استغلال إمكانيات العملية التعليمية من مواد مادية (كتاب مدرسي – مناهج أخرى – وثائق مرفقة ...) ومعنوية (أساليب وتوجيهات – أنشطة تعلمية وتعليمية ...) تضمن تحقيق الانسجام بين المتعلم وبين المخططات التعليمية التوجيهية للوصول لأقصى مستوى من الكفاءات المستهدفة.

5-استراتيجية الكتاب المدرسي

يحمل الكتاب بالمدرسي في طياته معالم عملية التثقيف والإرشاد والتوجيه والتنوير لعقول التلاميذ إلى ما هو أفضل، وربطهم بعرى التحضر والتمدن، فالكتاب يقود المتعلم للوصول إلى ما يطمح إليه.

ونظرا للأهمية التي يتربع عليها الكتاب المدرسي فقد كسب اهتمام كبير من حيث تأليفه وإعداده وإصلاحه ليواكب الأهداف المقررة ويتجاوب مع متطلبات العصر، وهذا ما جعله ينفرد بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من الكتب، لذا فقد جعلت معايير لإعداده وتأليفه سنتعرض لها بالتفصيل، وذلك تأكيدا على الاهتمام الذي منح للكتاب المدرسي.

وبالنسبة لعملية تأليف الكتاب المدرسي فهي في حقيقة أمرها صعبة ولا يقدر عليها إلا ذوي الخبرة والاختصاص، سواء لغويا أو علميا، إلى جانب تربوي ونفسي، وهي عملية تقيدها جملة من المعايير التي يجب وضعها نصب العين، فهي متكاملة ومجتمعة مع بعضها البعض.

و"يعد الكتاب – كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي – امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف

[1] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطور المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1429هـ/2011م، ص46.

النشاطات، وفي ذلك نية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى، ويشتمل على اثنى عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبني في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي. وقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية".[1]

وخلاصة ما سبق أن العملية التعليمية هي محصلة تقاطع وانسجام عدد من الفاعلين بصفة مباشرة (المعلم والمتعلم) وبصفة غير مباشرة (مجموع الخطط والاستراتيجيات والرؤى التي تتبني عليها أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر الهيئات الوصية كوزارة التربية الوطنية) في شكل غير مباشر تتجلى في فاعل مباشر هو الكتاب المدرسي.

[1] دراجي سعيدي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2013، ص3.

المبحث الثاني: النص

1-المفهوم اللغوي

إن المتتبع للمعنى اللغوي لكلمة "نص"، في المعاجم العربية يجد أنها جاءت للدلالة على معاني متعددة، منها بلوغ الغاية من الاكتمال، والمنتهى وكذلك الدلالة على الرفع، وهناك العديد من المعاني إلا أنها سنكتفي بالبعض منها، وهو ما يخدم الجزء التطبيقي من بحثنا؛

ففي لسان العرب "النص: رفعك الشي. نص الحديث ينصه نصا: رفعه. وكل ما أظهر، فقد نص. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند. يقال :نص الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه. ونصت الظبية جيدها: رفعته". [1]

وكلمة نص في لسان العرب جاءت للدليل على:

- الرفع بنوعية الحس والمجرد "النص" رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا، رفعه وكل ما أظهر فقد نص، ومن ذلك منصة.
- أقصى الشيء وغايته ومنه نص الناقة استخرج سيرها، ونص الشيء منتهاه، وهناك الدلال على الانتهاء.
- الاستقصاء وهو ما يتصل بالمعنى السابق ومنه نص الرجل نصا "إذا سأله عن شيء حتى يتقصى كل ما عنه".[2]

كل ما ورد في قاموس المحيط، في مادة نصص بمعنى الرفع والاكتمال والمنتهى، يقول الفيروز أبادي "نص الحديث إليه" أي رفعه يعلق شارحا.[3]

والأصل في مدلول الوضع اللغوي للنص هو الرفع والإظهار وبلوغ الغاية في الشيء، ولم نعثر على نصوص شعرية أو نثرية موثوقة تفيد المعنى المتداول على هذا إلا ما كان أورده ابن منظور من أن الفقهاء كانوا يقولون "نص القرآن ونص السنة"، أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الأحكام.

---

[1] ابن منظور، مرجع سابق، ج7، ص97.

[2] الأزهر الزناد، نسيج النص بحث ما يكون به من الملفوظ نصا، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993، ص11.

[3] الفيروز أبادي، مرجع سابق، ط8، ص632.

2-المعنى الاصطلاحي

إن المفهوم الاصطلاحي لكلمة "نص" مفهوم حديث في الفكر العربي المعاصر، وهو ليس وليد هذا الفكر وإنما كغيره من المفاهيم الكثيرة في شتى العلوم الحديثة وافد علينا من الحضارة الغربية.

فالنص "نسيج من الكلمات يترابط بعضه ببعض كالخيوط التي تجمع عناصر الشيء المتباعدة في كيان كلي متماسك".[1]

وهو "سلسلة من المقاطع تكونها سلسلة من القضايا الفكرية، تؤسسها سلسلة أخرى من القضايا (الجمل)، تترافق في بنيتها الوحدات اللغوية لتؤدي المعاني والدلالات".[2]

وهو "مفهوم لغوي إنساني، فالنص واحد في كل اللغات ومقوماته واحدة مهما كانت لغته".[3]

3-النص في اصطلاح بعض العرب المحدثين

يورد الدكتور "محمد مفتاح" في كتابه "تحليل الخطاب الشعري" تعريفا جامعا مانعا للنص بعدما نجده يقول إن للنص تعاريف عديدة تعكس توجهات نظرية ومعرفية منهجية مختلفة، فهناك التعريف البنيوي، وتعريف اجتماعات الأدب، والتعريف النفساني الدلالي، وتعريف اتجاه تحليل الخطاب ... وأمام هذا الاختلاف فإنه لا يسعنا إلا أن نركب بينها جميعا لنستخلص المقومات الجوهرية الأساسية التالية:

- **مدونة كلامية:** يعني أنه مؤلف من الكلام وليس صورة أو رسما وإن كان الدارس يستعين برسم الكتابة وفضائلها وهندستها في التحليل.
- **حدث:** إن كل نص هو حدث يقع في زمان ومكان معينين.
- **تواصلي:** يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب إلى المتلقي.
- **تفاعلي:** على أن الوظيفة التواصلية في اللغة ليست هي كل شيء، فهناك وظائف أخرى للنص اللغوي، وأهمها الوظيفة التفاعلية التي تقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحافظ عليها.

---

[1] إبراهيم خليل، نظرية الأدب وعلم النص بحوث وقراءات، ط1، منشورات الاختلاف الدار العربية للعوم ناشرون، لبنان، 2010، ص220.

[2] عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، ط3، دار هومة، الجزائر، 2007، ص21.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالاته وتطبيقاته، د ط، الدار العربية للعلوم ناشرون منشورات الاختلاف، لبنان، د ت، ص19.

- ومن الناحية المعنوية فهو **توالدي** أي أنه ليس منبثقا من عدم. وإنما متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية ... ، فالنص إذن هو مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة.[1]

وعلى الرغم من ذكر فيرى البعض أنه يجب المخاطرة بتعريف موجز وهو أن النص "مكون لغوي أفقي نهائي مقصود به التطابق لواقعة التواصل المختصة، يصير من خلال الدمج الإنجازي أوجه التناظر الدلالية – الموضوعية– والترابطات النحوية تتابعا متماسكا من الجمل".[2]

في ضوء محاولات التعريف التي أوردناها فالنص بوصفه هدفا بديهيا للتحليل وموضوع لبناء نظرية لا يوجد الى الآن تعريف تام مطلق لمفهوم النص، غير أنه في أبسط صورة تتابع متسلسل للجمل تخدم غرضا ما.

4-النصوص التواصلية

النص التواصلي هو نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق، والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي[3].

والنص التواصلي "يحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية تفسيرية، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطولة النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلا عن الغايات التعلمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها. وقد راعينا في الكتاب فضلا عن تنمية الروح الوطنية تنمية روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النشوح الكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه الفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية".[4]

---

[1] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري استراتيجية التناص، ط3، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1992، ص119-120.

[2] زتسيسلاف أورزنياك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، تر: السعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر، 2003، ص60.

[3] مديرية التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص8.

[4] دراجي سعيد وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص3.

مما سبق نرى أن النص في مفهومه العام سلسلة جمل تخضع لتركيب وتتابعا تخدم غرضا أدبيا أو علميا، غير أن القيمة التواصلية تشكل علامة إضافية تتمثل غالبا في ترسيخ مفهوم لقضية ما أو تنمية قيمة ما في مفهومها المعنوي أضيفت للنص في مفهومه المادي.

5- المقاربة بالكفاءات

5-1-تعريف الكفاءات

لغة

جاء في معجم الصحاح للجوهري "الكَفِيءُ النَظير، وكذلك الكُفْءُ والكُفُؤُ، على فُعْلٍ وفعُلٍ، ونقول لا كِفاءَ بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، وكل شيء ساوى شيئا حتى يكون مثله فهو مُكَافِئٌ له. وكَافَأْتهُ على ما كان منه مكافأةً وكفاءً جازيته. تقول مالي به قِبَلٌ ولا كِفاء، أي مالي به طاقة على أن أكَافِئه".[1]

اصطلاحا

تعرف الكفاءة على أنها "نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية والسلوكية لحل وضعيات – مشكل".[2]

فمن التعريف اللغوي الكفاءة تعني القدرة على فعل الشيء، والمجازاة، غير أنها في المعنى الاصطلاحي منتهى عمل مجموعة نشاطات معرفية تمكن التلميذ من اكتساب وتحصيل معارف جديدة.

5-2-مفهوم المقاربة

هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان وخصائص المتعلّم، والوسط والنظريات البيداغوجية.[3]

---

[1] إسماعيل بن عماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1979، ص67-68.

[2] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، مرجع سابق، ص28.

[3] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية، د ط، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د ت، ص2.

5-3-المقاربة بالكفاءات

هي "بيداغوجية وظيفيّة تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعيّة، ومن ثَمَّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة".[1]

6-خطوات تحليل النص الأدبي

كما تتمثل أهم الخطوات في معالجة وتحليل النص الأدبي من حيث دراسته في الآتي:

العنوان وهو عتبة النص وهو الخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النص، ومعها تتزامن خطوة أخرى، هي ما يمكن تسميته بـ (القراءة الأولى) للنص وفيها يطرح الدارس احتمالات وتساؤلات وافتراضات عديدة.

الحفر في طبقات النص وهي مرحلة سابقة، وهي تلك المرحلة التي يدخلها القارئ مسلحا بكفاءته اللغوية والأدبية والعلمية، سعيا إلى إثبات فرضياته وتأكيدها من خلال دلالات النص وينتج عنها مجموعة من الدلالات التي تتكامل وتؤدي إلى البؤرة الأصلية للنص.

توضح مقدمة الكتاب المراحل التي يُتناول من خلالها النص، أي طريقة دراسته وتحليله، وتتمثل في ثماني خطوات كما حددها المنهاج، وهي[2]:

أ - **أتعرف على صاحب النص** وهي الخطوة الأولى التي تُستهل بها كل النصوص الأدبية وفيها يتعرف المتعلم على صاحب النص وعصره وبعض ما يتعلق به فيما له علاقة بالنص.

ب - **تقديم موضوع النص** يوحي عنوان" تقديم موضوع النص" بعرض لمحتواه، لكن الكتاب يُقدم لنا هذه الخطوة على أساس أن قراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، رغم أننا حين نعود

[1] فريد حاجي، مرجع سابق، ص2.

[2] سميرة غريب، "تعليمية النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية السنة الأولى أنموذجا"، مجلة إشكالات في اللغة والآداب، المركز الجامعي تمنراست، المجلد 8، العدد 2، 2019، ص17.

للكتاب نجده يعرض بعض النصوص الأدبية مرفقة بتقديم مختصر لها دون أي تبرير لهذه المنهجية التي تخص نصا دون غيره بالتقديم.[1]

ج – أثري رصيدي اللغوي تتكفل هذه الخطوة بتذليل الصعوبات اللغوية أمام المتعلم، من حيث فهم مفرداته الصعبة، خاصة وأن النصوص المقترحة هي نصوص بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم فبعضها يعود لعصور سابقة، ويضيف الشرح على بعض الكلمات والتراكيب، الدفع الى البحث في القواميس والمعاجم.

د – أكتشف معطيات النص يطالب المعلم في هذه الخطوة بتوجيه المتعلم لاكتشاف ما يتعلق بالنص من حيث بناؤه الفكري، كالفكرة العامة والأفكار الأساسية والمعاني والأساليب التي استعملها الكاتب للوصول إلى ما يرمي إليه من خلال طرح أسئلة دقيقة ومحددة لا تُفضي بالمتعلم إلى بذل مجهود فكري. [2]

هـ –أناقش معطيات النص تُعطى في هذه المرحلة للمتعلم فرصة مناقشة ما ورد في النص، تسخير وهذه الخطوة هي بمثابة تعزيز للخطوة التي تسبقها وترسيخ لها، حيث يتمكن من مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بشكل إبداعي متعمق بعيد عن السطحية والأحكام النمطية والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في اتساق النص ومجازاته

وهذه الخطوة هي تحقيق للمقاربة بالكفاءات التي تُشرك المتعلم في بناء تعلّماته وإدماج مكتسباته القبلية وكذا لما جاء في الوثائق الرسمية بخصوص تشجيع روح المبادرة والنقاش والنقد.[3]

و –أحدد بناء النصّ: في هذه الخطوة يتعرف المتعلم على نمط النص، والعلامات النصية، والدلائل اللغوية الموجودة فيه، والتي يعمل الأستاذ على توجيهه إليها، ويُقر الكتاب منذ البداية أن من طبيعة النصوص اللاتجانس، بحيث لا وجود لنص خالص يُبنى على نمط واحد، ولكن رغم ذلك هناك دائما نمط مهيمن على بقية الأنماط مما يسمح لنا بتصنيف النص إلى سردي أو وصفي، أو حجاجي... الخ، بحيث تكون الأنماط الأخرى في خدمة النمط الغالب، وما على الأستاذ إلا توجيه المتعلم لاكتشاف البنية المهيمنة على النص.

---

[1] أنظر: دراجي سعيدي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق.

[2] سميرة غريب، مرجع سابق، ص17.

[3] أنظر: دراجي سعيدي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق.

ز – **أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص** تتعلق هذه الخطوة باكتشاف أدوات الاتساق والانسجام النصي، ولكن الكتاب لا يقدم رؤية واضحة لهذه المفاهيم خاصة وأنها مستحدثة في مناهجها، وإنما يكتفي بتكرار ما ورد في الوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ، وذلك بتحديدها تماما.

ح – **أجمل القول في تقدير النص** وهي آخر خطوة من خطوات دراسة النص الأدبي وتشكل هذه المرحلة الخلاصة التي تضم كل ما قيل في النص ويتم التوصل إلى تقدير النص عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز جانبه الفكري والفني[1].

نستخلص من خلال عرضنا لخطوات دراسة النص الأدبي الواردة في مقدمة الكتاب مجموعة من الملاحظات، يمكن إجمالها فيما يلي:

- تم تناول النصوص الأدبية بالطريقة التي حددتها الوثيقة المرافقة للمنهاج ولكن بإسقاط الخطوة المتعلقة بـ"القراءة الفردية من قبل بعض التلاميذ" وربما يعود ذلك لكونها تتعلق بالممارسة داخل القسم، ولا تحتاج إلى تثبيتها في الكتاب.
- التداخل بين بعض الخطوات أو العناصر، مثل تقديم موضوع النص وقراءة النص حيث اعتبرا عنصرا واحدا دون أية مبررات منهجية.
- جعل تفحص مظاهر الاتساق والانسجام خطوة مستقلة بذاتها مع أنها تندرج ضمن تحديد بناء النص، إذ يفترض بعد تعرف المتعلم على نمط النص أن يوجّه للبحث في وسائل اتساقه وانسجامه بحيث لا يشعر أنه ينتقل من عنصر إلى عنصر آخر، خاصة وأن كليهما يتحدد في المبنى الداخلي للنص.
- وضع العناوين بطريقة تحيل على الطريقة المعتمدة في التعليم الابتدائي، فكلها تبتدئ بأفعال مضارعة مسندة لضمير المتكلم أتعرف، أثري، أكتشف، أناقش، أحدد، أتفحص، أُجمل. فالصياغة هنا بالمصدر تبدو أكثر تناسبا وسن المتعلمين[2].

– عدم مراعاة مستوى المتعلم، فقد قُدم للكتاب بأسلوب بعيد عن قدرة استيعابه، حيث وردت الكثير من المفاهيم بصيغة نظرية جافة لا تفيد المتعلم في شيء، ومن ذلك المفاهيم المتعلقة بالاتساق والانسجام، والتي تكررت في المنهاج والوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ، حيث جاء في مفهوم الانسجام مثلا فلا يحصل الانسجام لنص ما إلا إذا كان متسقا، حيث إن الاتساق شرط ضروري للانسجام .فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق

[1] سميرة غريب، مرجع سابق، ص18.

[2] أنظر: دراجي سعيد وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق.

كالروابط – مثلا –فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه.[1]

وخلاصة ما سبق فالممارسة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات تقتضي تنويع التدريس والتعلم النشط، يتمثل التنويع في ابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم والتعلمات الجديدة، فيما يتمثل التعلم النشط في التعلم الذاتي والتعلم بالأفواج.

7-ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثالثة الثانوي

7-1-ملمح الدخول

بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرا على:

- إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

7-2- ملمح الخروج

بخروج المتعلم من هذه السنة، يكون قادرا على:

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل.
- التمييز بين مختلف أنماط النصوص.
- إعادة تركيب أنماط النصوص: من الحجاجي الي السردي – من السردي إلى الوصفي – من التفسيري إلي الإعلامي – من الوصفي إلي الحجاجي – من السردي إلي الحواري – من الحواري إلي الحجاجي ...
- إنتاج وكتابة نصوص متنوعة: تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية.
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

[1] أنظر: دراجي سعيدي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق.

7-3-الهدف الختامي

في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة وكتابة – أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني

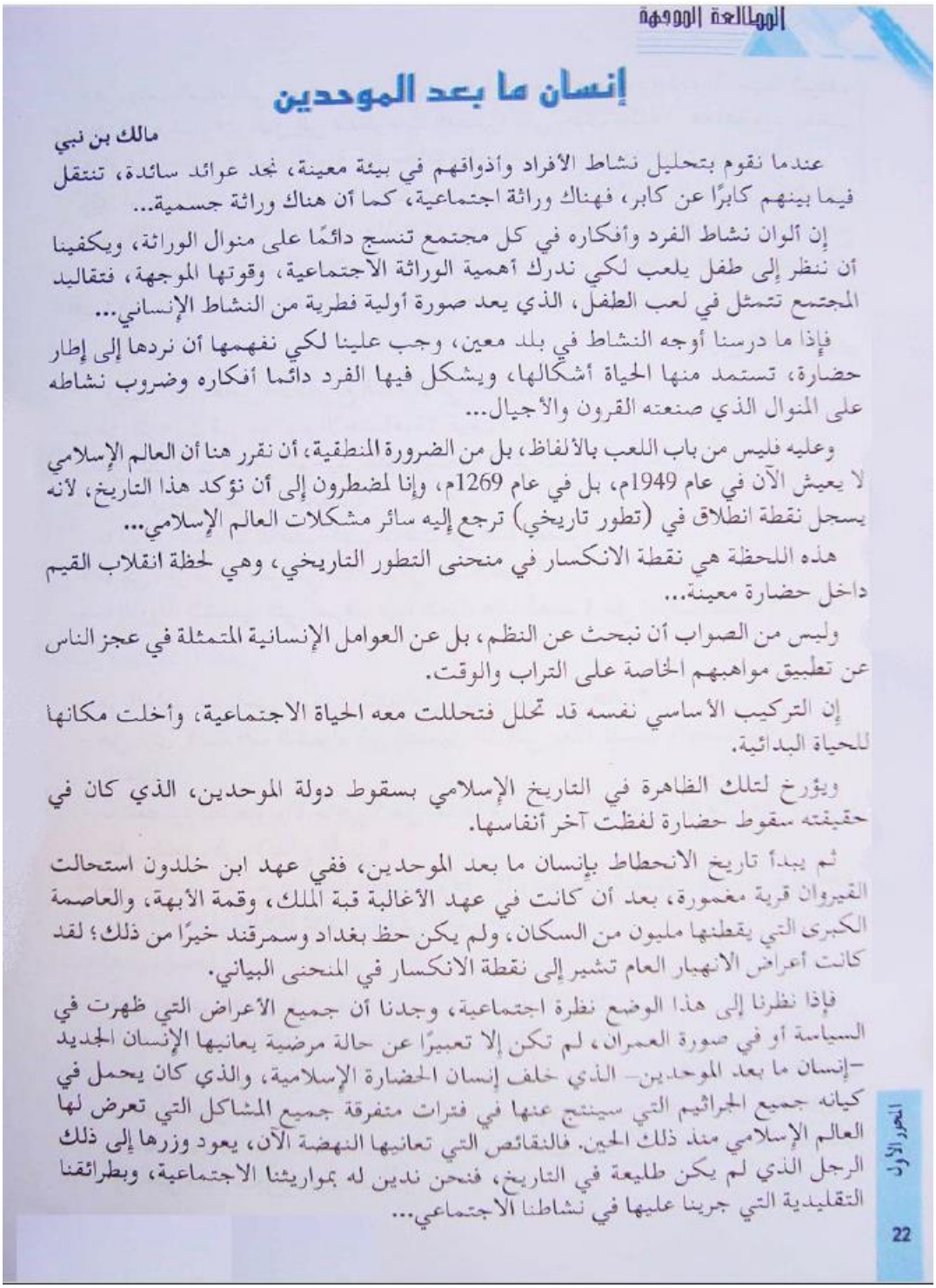
المجال الشفوي إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة

المجال الكتابي: كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.

وبناء على ما تم تناوله في الجزء النظري ومما سبق من تقديم لبعض المفاهيم ذات التوجه التطبيقي، سيتم اعتماد المنهج الوصفي التحليل في يلي من أجل تسليط الضوء على نصوص مختارة من الكتاب المدرسي واسقاط بعض المفاهيم النظرية عليها، حيث أن الكتاب المدرسي، وبالنظر إلى أنه قائم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، والمقاربة بالكفاءة كاختيار تربوي، يحتوى على عدد من النصوص الأدبية التي تتيح للمتعلم اكتساب كفاءات مختلفة، إذ تتوزع النصوص بين القديم والحديث، الجزائري والعربي، بين المدارس الأدبية المختلفة وتعالج قضايا مادية وفكرية متنوعة.

المبحث الثالث: تحليل نص أدبي

النص الأول: "إنسان ما بعد الموحدين" لمالك بن نبي (المحور الأول: الصفحة 22)



المطالعة الموجهة

إنسان ما بعد الموحدين

مالك بن نبي

عندما نقوم بتحليل نشاط الأفراد وأذواقهم في بيئة معينة، نجد عوائد سائدة، تنتقل فيما بينهم كابرًا عن كابر، فهناك وراثة اجتماعية، كما أن هناك وراثة جسمية...

إن ألوان نشاط الفرد وأفكاره في كل مجتمع تنسج دائمًا على منوال الوراثة، ويكفينا أن ننظر إلى طفل يلعب لكي ندرك أهمية الوراثة الاجتماعية، وقوتها الموجهة، فتقاليد المجتمع تتمثل في لعب الطفل، الذي يعد صورة أولية فطرية من النشاط الإنساني...

فإذا ما درسنا أوجه النشاط في بلد معين، وجب علينا لكي نفهمها أن نردها إلى إطار حضارة، تستمد منها الحياة أشكالها، ويشكل فيها الفرد دائما أفكاره وضروب نشاطه على المنوال الذي صنعته القرون والأجيال...

وعليه فليس من باب اللعب بالألفاظ، بل من الضرورة المنطقية، أن نقرر هنا أن العالم الإسلامي لا يعيش الآن في عام 1949م، بل في عام 1269م، وإنا لمضطرون إلى أن نؤكد هذا التاريخ، لأنه يسجل نقطة انطلاق في (تطور تاريخي) ترجع إليه سائر مشكلات العالم الإسلامي...

هذه اللحظة هي نقطة الانكسار في منحنى التطور التاريخي، وهي لحظة انقلاب القيم داخل حضارة معينة...

وليس من الصواب أن نبحث عن النظم، بل عن العوامل الإنسانية المتمثلة في عجز الناس عن تطبيق مواهبهم الخاصة على التراب والوقت.

إن التركيب الأساسي نفسه قد تحلل فتحللت معه الحياة الاجتماعية، وأخلت مكانها للحياة البدائية.

ويؤرخ لتلك الظاهرة في التاريخ الإسلامي بسقوط دولة الموحدين، الذي كان في حقيقته سقوط حضارة لفظت آخر أنفاسها.

ثم يبدأ تاريخ الانحطاط بإنسان ما بعد الموحدين، ففي عهد ابن خلدون استحالت القيروان قرية مغمورة، بعد أن كانت في عهد الأغالبة قبة الملك، وقمة الأبهة، والعاصمة الكبرى التي يقطنها مليون من السكان، ولم يكن حظ بغداد وسمرقند خيرًا من ذلك؛ لقد كانت أعراض الانهيار العام تشير إلى نقطة الانكسار في المنحنى البياني.

فإذا نظرنا إلى هذا الوضع نظرة اجتماعية، وجدنا أن جميع الأعراض التي ظهرت في السياسة أو في صورة العمران، لم تكن إلا تعبيرًا عن حالة مرضية يعانيها الإنسان الجديد -إنسان ما بعد الموحدين- الذي خلف إنسان الحضارة الإسلامية، والذي كان يحمل في كيانه جميع الجراثيم التي سينتج عنها في فترات متفرقة جميع المشاكل التي تعرض لها العالم الإسلامي منذ ذلك الحين. فالنقائص التي تعانيها النهضة الآن، يعود وزرها إلى ذلك الرجل الذي لم يكن طليعة في التاريخ، فنحن ندين له بمواريثنا الاجتماعية، وبطرائقنا التقليدية التي جرينا عليها في نشاطنا الاجتماعي...

المحور الأول

22

مراحل التدريس	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	الاستراتيجية
وضعية الانطلاق	أبرز الدول التي تعاقبت على بلاد المغرب	معرفة اسهامات الانسان في الحضارات	التعرف على صاحب النص وسياق النص اثراء الرصيد اللغوي وشرح الكلمات دراسة النص بالغوص في معانيه ومعاينة الدلالات الخفية رصد تقدير النص وتفعيل الموارد في خدمة الكفاءة المستهدفة
أتعرف على صاحب النص	المفكر الجزائري مالك بن نبي	البحث عن نبذة عن حياة المفكر الجزائري مالك بن نبي ومعرفة اهتمامه بقضايا عصره وبلده	
تقديم موضوع النص	مظاهر التجانس وملامح التصحيح	معرفة سلبيات طغيان الجانب المادي وتقاعس العمال على بروز آفات دخيلة على مجتمع مسلم	
أثري رصيدي اللغوي	شرح مفردات	البحث عن شرح مفردات واستعمال المعجم والقاموس	
أكتشف معطيات النص	وضع الأمة الإسلامية – المقصود بإنسان ما بعد الموحدين – ظهور آفات اجتماعية – ضرورة التصحيح الخلقي	التأكد من أهمية العلوم الفكرية والإنسانية والاجتماعية وضرورة التخلق بالأخلاق الحميدة	
أناقش معطيات النص	رسوخ التقليد – توظيف الأدلة والبراهين – تعبيرية النمط	اكتساب النزعة الموضوعية في مقابل الذاتية – توظيف الحجج والبراهين – التعود على منهجية المقال	
أحدد بناء النصّ	استعمال الأسلوب العلمي – توظيف منهجية المقال	معرفة التسلسل والرابط والتماسها في النص – تمييز وتفكيك نص	

أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	التسلسل والترابط – منهج تاريخي في نشأة الدولة الموحدية وما بعدها	استخلاص القدرة على اكتشاف مظاهر الربط الدلالي والشكلي القائم بين ثنايا النص	
أجمل القول في تقدير النص	ضرورة التصحيح الخلقي	استنتاج صياغة الأساليب الأنسب والموارد الأمثل لخدمة الأمة	

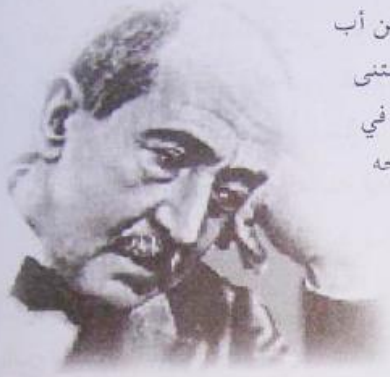
من خلال تحليل النص، وبالنظر الى كونه ينتمي الى المحور الأول المعنون أدب عصر الانحطاط، فمن خلاله يتعرف المتعلم على عصر الضّعف وخصائص أدب هذه الفترة وهي كفاءة تاريخية تأريخية أي أن المتعلم يتعرف على حقبة تاريخية حساسة من تاريخ الأمة الإسلامية من خلال أدب تلك الفترة، ويتعلم تحليل النّص الأول الأدبيّ مضمونا وشكلا، وإعراب بعض الكلمات، ويتعلم استثمار نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة، وعلى الترتيب هي كفاءة نحوية – صرفية معنوية، أي تهتم بالمعنى من خلال الاعراب، فيتعرف على مواطن الكلمات في الجملة من خلال اعرابها، وصرفها تذكيرا وتأنيثا، جمعا وافرادا، وفي نهاية المحور يصبح المتعلم قادرا على ربط بين ظاهرة التّضمين وأدب عصر الضعف، بما يتيح تفسير بروز بعض الأغراض الشّعرية باستثمار النّص التّواصليّ وهي كفاءة اكتساب معارف بالإسقاط، أي اسقاط معرفة غرض ما أو ظاهرة ما على خصائص الغرض الأدبي للنص.

النص الثاني: "من وحي المنفى" لأحمد شوقي (المحور الثالث: الصفحة 39)

من وحي المنفى

أحمد شوقي

أتعرف على صاحب النص



أحمد شوقي شاعر مصري حديث ولد عام 1868م من أب مصري وأم تركية. تربى ونشأ في قصر الخديوي حيث اعتنى به وشجعه على الدراسة التي واصلها في فرنسا طالبا في الحقوق. ولما رجع قربه الخديوي ورفع مكانته. ولما عُزل توجه الشاعر إلى إسبانيا حيث كان منفاه، وهناك تشبّع بالروح القومية والوطنية مما جعله يغيّر مجرى حياته الفكرية والأدبية متحولا إلى شاعر للشعب والأمة.

ويعدّ شوقي رائد النهضة الأدبية الحديثة، خاصة بفضل أعماله المسرحية الشعرية وأشعاره الوطنية الملحمية. وقد توفي شوقي سنة 1932 مخلفا ديوانا شعريا ضخما، من ذلك وطنياته التي نظمها بمنفاه.

تقديم النص

كثيرا ما يلجأ الشعراء –وهم في الغربة– إلى التخفيف من آلامهم وأشواقهم باستحضار أوطانهم وأحبائهم للاستئناس بهم، مثلما فعل شوقي في النص الآتي.

النص

1 - يا نائحَ الطَّلْحِ، أشباهٌ عَوَادينا ... نَشجى لواديك، أم نَأسى لوادينا؟

2 – ماذا تَقُصّ علَينا غيرَ أنّ يدًا ... قصّتْ جناحَك جالتْ في حواشينا؟

3 – رمى بنا البَيْنُ أيكًا غيرَ سامِرِنا ... –أخا الغريب– وظلاً غير نادينا

4 – فإنْ يَكُ الجنسُ يا ابن الطّلح فرّقنا ... إنّ المصائبَ يَجمعْنَ المُصابينا

5 – لكنّ مصر وإنْ أغضتْ على مِقَةٍ ... عينٌ مِنَ الخُلْدِ بالكافور تسقينا

6 – على جوانبها رفّتْ تمائمُنا ... وحول حافاتها قامتْ رواقينا

7 – بنَا، فلم نَخْلُ من رَوح يراوحُنا ... مِنْ بَرّ مصر، ورَيْحان يغادينا

8 – كأمّ موسى، على اسم الله تكفُلنا ... وباسمه ذُهبتْ في اليمّ تُلقينا

9 – يا ساريَ البَرْق يرمي عن جوانحنا ... بعد الهدوء ويهمي عن مآقينا

10 – لما ترقرق في دمع السماء دمًا ... هاج البُكا فخضَبْنا الأرضَ باكينا

مراحل التدريس	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	الاستراتيجية
وضعية الانطلاق	التعرف على الفرق بين الموطن والمهجر	دراسة العامل السياسي في الحالة الشعورية العامة	التعرف على صاحب النص وسياق النص وظروف حياته وتأثيرها على شعره اثراء الرصيد اللغوي وشرح الكلمات دراسة النص بالغوص في معانيه ومعاينة الدلالات الخفية من خلال الدراسة العروضية والبيانية رصد تقدير النص ومعرفة أثر المدرسة الكلاسيكية خدمة للكفاءة المستهدفة
أتعرف على صاحب النص	أمير الشعراء أحمد شوقي	نبذة عن حياة أمير الشعراء بصفته رائد المدرسة الكلاسيكية	
تقديم موضوع النص	الحالة الشعورية في ظل الغربة	ظهور شعر المنفي في العصر الحديث	
أثري رصيدي اللغوي	شرح مفردات	البحث عن معاني كلمات وشرح مفردات	
أكتشف معطيات النص	الدلالات النفسية للمنفى – استعمال عبارات ذات بعد إسلامي	بطريقة حوارية اكتشاف أثر الحداثة في الشعر وبروز ظاهر التجديد	
أناقش معطيات النص	تأثير المنفى في شعر صاحب النص – التماس ثقافة صاحب النص – أثر المدرسة الأدبية لصاحب النص	تحليل النص مضمونا وشكلا – التعبير المجازي لمفردات قديمة مثل الاندلس، أم موسى	
أحدد بناء النصّ	اختيار الغرض الشعري – مواصفات الحالة النفسية لصاحب النص والصور البيانية والمحسنات البديعية	يستنبط خصائص المذهب الكلاسيكيّ وأثره في الأدب الحديث، يحدد وظيفة نون الوقاية والمضاف إلى ياء المتكلم في بناء النّص	
أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	فيض العاطفة وحب الوطن – دراسة العروض – القافية – البحر الشعري ...	استعمال المجاز العقلي والمرسل واستثمار النص بما يخدم وحدة النص	

أجمل القول في تقدير النص	استنتاج قيمة وطنية	تأثير ظهور شعر المنفى والمدرسة الكلاسيكية في الأدب العربي الحديث	

من خلال تحليل النص، وبحكم كونه ينتمي الى المحور الثالث المعنون أدب عصر الانحطاط، فمن خلاله يتعرف المتعلم على عصر الضّعف وخصائص أدب هذه الفترة وهي كفاءة تاريخية تأريخية أي أن المتعلم يتعرف على مدرسة أدبية عريقة وعميقة التأثير في الأدب العالمي عامة والعربي وهي المدرسة الكلاسيكية، ويتعلم تحليل النّص الأدبيّ مضمونا وشكلا بالنظر الى كونه نص شعري، وإعراب بعض الكلمات، ويتعلم استثمار نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة، وعلى الترتيب هي كفاءة نحوية – عروضية، أي تهتم بالمعنى من خلال علم العروض، وفي نهاية المحور يصبح المتعلم قادرا على ربط بين تأثير المنفى في الشعر الحديث، وتأثير المدرسة الكلاسيكية التي تركز على استخدام المعاني القديمة والاقتباس منها، ويربط النّص التّواصليّ بظهور مفهوم الحداثة في الأدب، ويتعرف على أثر احتلال البلاد العربية على الأدب.

النص الثالث: "نشأة الشعر التعليمي" عبد بن عويقل السلمي (المحور الاول: الصفحة 14-15)

نشأة الشعر التعليمي

عبد بن عويقل السلمي

ظهر المتن المنظوم عند العرب في القرن الثاني الهجري، ولكن العرب لم يكونوا أول من اخترعه؛ بل كانت له أصول عند اليونان، ونرى ذلك عند (هوميروس) في ملحمته التاريخية (الإلياذة).

وقد بدأ ظهوره عند العرب حين اتسعت معارفهم، وتنوعت لديهم الثقافات، وزاد إقبالهم على التعلم وقد أحسوا حينذاك بحاجتهم إلى نوع خاص من التصنيف يعينهم على حفظ المعلومات ونقلها، فاستعانوا على ذلك بالشعر الذي امتلكوا ناصيته، لأنه يشكل وسيلة مشوقة، ويسهل على المتعلمين حفظه. يقول أحد الباحثين (لعل آخر الاتجاهات الجديدة التي نتناولها بالدراسة، والتي لاحظنا نشأتها في شعر القرن الثاني، هو الفن التعليمي الذي يصطنعه الشعراء عادة لنظم أنواع شتى، وما كان ممكنا أن ينشأ في الشعر العربي فن تعليمي قبل هذا القرن لهذا السبب نفسه).

ويؤكد باحث آخر أن الأرجوزة الأموية تعد أول شعر تعليمي ظهر في اللغة العربية وأن أراجيز العجاج وابنه رؤبة تعد شعرا تعليميا، لأنها متون لغوية منظومة في اللغة نفسها من حيث هي لغة، نظماها لتمد الرواة بالألفاظ الغريبة والأساليب الشاذة والنادرة، وتزودهم بالشواهد والأمثال المأثورة والألفاظ المستعملة والمهملة.

ثم تتابعت المنظومات العلمية عبر العصور حتى جاء عصر المماليك الذي كثر فيه هذا اللون من النظم واتسعت موضوعاته، فشمل كل العلوم ومنها النحو، وأقبل الناظمون على النظم ليسروا على الطلاب سبل الإلمام بالمعارف وحفظها وسرعة استحضارها وقت الحاجة، فجاءت على سبيل المثال منظومتا ابن مالك الطويلتان (الكافية الشافية) و(الخلاصة الألفية)، ومنظومة الشاطبي الجامعة في القراءات. وهنا يعن لنا تساؤل في ضوء ما هو معروف من أن عصر المماليك يعد العصر الذهبي في نظم العلوم المتعددة، وفي كثرة هذا النظم وتنوعه، وهو: متى ظهر أول متن منظوم في النحو؟.

وللإجابة على هذا التساؤل نقول: تعزى أقدم منظومة في النحو للخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفى سنة (170هـ)، قال خلف الأحمر المتوفى سنة (180هـ): وحروف النسق خمسة وتسمى حروف العطف. وقد ذكرها الخليل بن أحمد في قصيدته في النحو:

المحور الأول

14

مراحل التدريس	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	الاستراتيجية
وضعية الانطلاق	التعرف على الشعر كفن أدبي مصاحب للتطور التاريخي للعنصر العربي دون غيره	المتن المنظوم	التعرف على صاحب النص وتأثير التطورات السياسية والثقافية على الأدب اثراء الرصيد اللغوي وشرح الكلمات دراسة النص شكلا ومضمونا رصد أثر النص في تنمية معرفة تأثير ظاهرة ثقافية في نشأة غرض أدبي جديد عند العرب في شكل قديم وهو الشعر
أتعرف على صاحب النص	عبد بن عويقل السلمي	نبذة عن حياة صاحب النص	
تقديم موضوع النص	الامتزاج الثقافي والحضاري بين العرب وغيرهم	تنوع العلوم والتعبير عنها بالشعر	
أثري رصيدي اللغوي	شرح مفردات	البحث عن معاني كلمات وشرح مفردات	
أكتشف معطيات النص	الحاجة الى التصنيف وتسهيل العلوم	بطريقة حوارية اكتشاف الحاجة الى تسهيل العلوم للعرب في ظل عصر الضعف	
أناقش معطيات النص	اهتمام العرب بضبط علومهم عن طريق الشعر	تحليل النص مضمونا وشكلا	
أحدد بناء النصّ	دراسة الشعر التعليمي	تأثير حركة الترجمة والتأليف	
أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	دراسة أثر الشعر التعليمي	استظهار عناوين المتون الشعرية النحوية	

أجمل القول في تقدير النص	استنتاج قيمة أدبية	تأثير ظهور حركة الترجمة والتأليف في عصر الضعف على نشوء غرض أدبي جديد	

من خلال تحليل النص، وبحكم كونه ينتمي الى المحور الثالث المعنون أدب عصر الانحطاط، فمن خلاله يتعرف المتعلم على أدب عصر الضّعف وتأثير نشاط حركة الترجمة والتأليف وتشجيع الحكام العرب وقتها لهذه الظاهرة، وقد تطور هذا الغرض الأدبي في شكل مضبوط في شكل منظومات شعرية، فيساعد المتعلم من أن يحدد مؤشرات النمط الإيعازي، وسائل الاتساق ومظاهر الانسجام في النص.

النص الرابع: "أخي" لميخائيل نعيمة (المحور الرابع: الصفحة 66-67)

أَخِـي إِنْ عَـادَ بَـعْـدَ الحَـرْبِ جنـديٌّ لأَوْطَانِـهْ
وألْقى جِسْمَهُ المنْهُوكَ في أحْضَـانِ خلاَّنِـهْ
فَـلاَ تَطْلُبْ إِذَا مَـا عُـدْتَ لـلأَوْطَـانِ خِلاَّنَـا
لأَنَّ الجـوعَ لَـمْ يَـتْرُكْ لَنَـا صَحْبًـا نُنَاجِيهِـمْ
سِوَى أَشْبَاحِ مَوْتَانَا

أَخِـي، إِنْ عَـادَ يَحْرثُ أَرْضَـهُ الفَلاَّحُ أو يَـزْرَعْ
ويبني بَعْـدَ طُـولِ الهَجْـرِ كُوخًا هَـدَّهُ المِدْفَـعْ
فَـقَـدْ جفَّـتْ سَوَاقِينَـا وَهَـدَّ الـذُّلُّ مَأْوَانَـا
ولَـمْ يَـتْـرُكْ لَنَـا الأَعْـدَاءُ غَرْسًـا في أَرَاضِينَـا
سِوَى أَجْيَافِ مَوْتَانَا

أَخِـي قَـدْ تَـمَّ مَا لَـوْ لَـمْ نَشَـأْهُ نَحْـنُ مَـا تَمَّـا
وقَـدْ عَـمَّ البَـلاَءُ، ولَـوْ أَرَدْنَـا نَحْـنُ مَا عَمَّـا
فَلاَ تَـنْـدُبْ، فَـأُذْنُ الغَيْـرِ لا تُصْغِي لِشَكْوَانَـا
بَـلِ اتْبَعْنِي لِنَحْفِـرَ خَنْدَقًا بِالرَّفْشِ والمِعْـوَلِ
نُوارِي فِيهِ مَوْتَانَا

ميخائيل نعيمة
همس الجفون

أثري رصيدي اللغويّ

- في معاني الألفاظ:

تهزج: تطرب ، الرّفش: المجراف، المعول: أداة لحفر الأرض، دان: ذلّ

- في الحقل المعجمي:

- في أيّ مجال يمكن تصنيف الألفاظ الآتية:

يحرث- يزرع- سواقينا- أراضينا- غرسا- نحفر"

- في الحقل الدّلاليّ:

استعن بالقاموس لإبراز الفروق بين الاستعمالات الآتية:

نَدَبَ فلان فلانا — ندب فلان الميّت

نَدَبَ فلان حظّه — انتدبَ فلانٌ لِفلان

المحور الرابع 67

مراحل التدريس	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	الاستراتيجية
وضعية الانطلاق	موقف الشعراء العرب من قضايا أمتهم	موقف الشعراء العرب من الحضارة الغربية	التعرف على صاحب النص وتأثير المدرسة الرومانسية ومظاهر التجديد في الأدب اثراء الرصيد اللغوي وشرح الكلمات دراسة النص شكلا ومضمونا رصد أثر المدرسة الرومانسية المجددة في الأدب العربي
أتعرف على صاحب النص	ميخائيل نعيمة	نبذة عن حياة صاحب النص	
تقديم موضوع النص	معاناة الشعوب في الحروب	سلبيات الحضارة الغربية	
أثري رصيدي اللغوي	معرفة ألفاظ جديدة وحقول دلالية عديدة لنفس المفردة	الحقول الدلالية لكلمة ندب	
أكتشف معطيات النص	استعمال غرض شعري بتفعيلة قديمة مع البعد عن التكلف	**يحلل** النص مضمونا وشكلا	
أناقش معطيات النص	معالجة موضوع اجتماعي باستعمال شعر عمودي	يكتشف معطيات النص ويناقشها– **يبرز** تجليات النزعة القومية فيه	
أحدد بناء النصّ	التعرف على مؤشرات النمط الحجاجي والوصفي	تحديد النّمط الحجاجيّ والوصفيّ	
أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	خصائص الشعر السياسي وعلى النزعة القومية وعلاقتها بالشعر الثوري	استعمال أغراض شعرية وألوان بيانية في خدمة النص	
أجمل القول في تقدير النص	طبيعة الثقافة العربيّة	**يستنتج** خصائص الثقافة العربية من خلال ربط النص التواصلي بالنص الأدبي	

من خلال تحليل النص، يقف المتعلم على موقف الشعراء العرب من الحضارة الغربية، خاصة أنها أثرت سلبا من خلال قيامها على الاستغلال والظلم والاستبداد بالأفكار والآراء، ومخلفاتها المتمثلة في الحروب والمآسي، مع تذوق النص الأدبي لأديب من العصر الحديث وينتمي للمدرسة الرومانسية التي قاومت التقليد وركزت على التجديد، فالنص بطرحه لمشكلة معاناة العرب في ظل الاحتلال ركز على دور الأدب في مقاومة الحضارة الغربية ومقاومة الثقافة العربية للتحلل أمام الثقافة الغربية.

خاتمة

إستنادا إلى ما تم عرضه خلال دراستنا الوصفية التحليلية هذه، يمكننا القول أن استراتيجية التواصل هي المعين الساس أمام مناهج تعليم اللغات، وذلك بهدف أن تصير إلى أسمى الدرجات والانتقال بها إلى أفضل ما تكون عليه من حال، فكلما سطرت هذه الاستراتيجية بصفة جيدة، ووضعت لها غايات واضحة ومفيدة، كلما وصلت إلى أبعد ما يمكن أن تحققه من أهداف منشودة ومرجوة، والنتاجات التعليمية المقصودة في جل الاطوار التعليمية ولاسيما الطور الثانوي منها والذي كان محل اهتمامنا في هذه الدراسة، وعليه فإننا نستنتج أنه لا يمكن فهم العملية التعليمية فهما جيدا، ولا يمكن تحديد مدى نجاعة المناهج التربوية الموضوعة لها إلا من خلال العملية التواصلية التي يكون فيها المتعلم فيها العنصر الفاعل، وذلك من خلال اكتسابه للمعارف وتفعيلها في مختلف مجالات حياته اليومية، وبهذا يكون التواصل بمثابة المسلك والشريان النابض في العملية التعليمية.

كما تمخضت عن هذه الدراسة مجموعة استنتاجات نوردها فيما يلي:

- المنهاج هو الموجه الرسمي للمتعلم، يحمل في طياته نظريات ومعارف قيمة مخطط لها من الجهات الوصية.
- ضمان الفعالية والبحث عن الجودة هو ما يهدف اليه تدريس النصوص وفق منهج المقاربة بالكفاءات.
- تعمل اللغة العربية على تحقيق التواصل في كل الأطوار التعليمية، وخاصة الطور الثانوي، باعتباره ممر حساس لما يسمى بالدراسات الجامعية.
- يمكن اعتبار كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي السند التربوي والمعرفي المفيد والمصدر الهام الذي يستمد منه التلميذ مواقفه تجاه العديد من القضايا، فهو بهذا يترجم الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة من الجهات الوصية بتأليف الكتاب.
- استخدام الكتاب في الفصل الدراسي ينمي القدرات التواصلية لدى المتعلم.
- ان تحقيق تواصل تعليمي ناجح يكون على أساس مراعاة استعمال القواعد اللغوية وتوظيفها أحسن توظيف.

وفي هذا الخضم ندرج بعض التوصيات:

- ✓ يجب الاحتكام الى استراتيجية محكمة من أجل السهر على زيادة الفاعلية الإيجابية للكتاب المدرسي.
- ✓ استثمار أحدث نظريات علوم التربية والنفس والاجتماع في معالجة النصوص وطرق تحليلها.
- ✓ السعي دائما على خلق التفاعل والتواصل بين النصوص والمتعلم.

- ✓ الحرص على دمج أجزاء النص والتعامل معها ككل متكامل.
- ✓ ربط ما هو لغوي بما هو دلالي يضمن جمالية تجليل النصوص.
- ✓ مراعاة حجم الكتاب في المرحلة الثانوية مسألة جد مهمة، يعزز من القدرة التواصلية للمتعلم.
- ✓ العمل دوما على احترام قواعد اللغة العربية وترسيخها في الأذهان.

ويمكن إجمال القول في أن البعد التواصلي يعد من أبرز أبعاد الكتاب المدرسي عامة، وكتاب النصوص في المرحلة الثانوية خاصة، وذلك باعتبار أن الاستراتيجية التواصلية التي يمر بها المتعلم هي جزء من الكفاية التواصلية، وعليه يتوجب على خلية إعداد الكتاب المدرسي الحرص على وضع تخطيط استراتيجي جيد من أجل تحقيق الغاية المنشودة، ألا وهي الرقي بأمتنا وتفكيرنا.

وفي الأخير نسأل المولى القدير السداد والتوفيق بأن تنال دراستنا هذه شرف الانضمام لما شابهها من دراسات فما هي محاولة واجتهاد انسان، وحسبنا أننا مهدنا الفكرة لغيرنا، ويبقى موضوعنا مفتوحا لدراسات وأبحاث أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

الكتب

باللغة العربية

1. إبراهيم خليل، نظرية الأدب وعلم النص بحوث وقراءات، ط1، منشـورات الاختلاف الدار العربية للعوم ناشرون، لبنان، 2010.
2. ابن عمار الصغير، التفكير العلمي عند ابن خلدون، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دت.
3. أبو منصور محمد بن الأزهر الأزهري، تهذيب اللغة، تح: عبد الرحمن مخيمر، ج9، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، 1425هـ/2004م.
4. أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: حسن السندوسي، ج1، دار المعارف، تونس، 1990.
5. أحمد أبو الحسين بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، ج6، ط1، دار الجيل، بيروت، 1411هـ/1991م.
6. أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، ط1، دار الأمان، المغرب، 2006.
7. الأزهر الزناد، نسـيج النص بحث ما يكون به من الملفوظ نصـا، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993.
8. إسماعيل بن عماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1979.
9. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ط2، دار الفكر اللبناني، بيروت،1995.
10. بيير يرو، السيمياء، تر: أنطوان أبي زيد، ط 1، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1984.
11. التواتي بن التواتي، مفاهيم في علم اللسان، ط1، مطبعة رويقي، الأغواط، 2006.
12. جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي ضمن كتاب اللغة والتواصل التربوي الثقافي مقاربة نفسية تربوية، ط1 مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2008م.
13. حارث عبود، الاتصال التربوي، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2009.
14. حسن عماد وليلى حسن السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، ط7، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 1429هـ/2008م.
15. حسني عبد الباري، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000.

16. دراجي سعيدي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2013.

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

18. رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، ط1، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1988.

19. زتسيسلاف أورزنياك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، تر: السعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر، 2003.

20. زيدان حمدان محمد، سيكولوجية الاتصال التربوي، د ط، دار التربية الحديثة، لبنان، 2000

21. سالم معوش، "سيكولوجية الاتصال والعلاقات الانسانية"، مقال في ملتقى دولي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2005.

22. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ت.

23. صالح محمد نصيرات، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

24. صلاح نيوف، مدخل إلى الفكر الاستراتيجي، د ط، كلية العلوم الأساسية، الكلية العربية المفتوحة، الدنمارك، د ت.

25. الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ط 1، منشورات الاختلاف، د ب، 2007.

26. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد أصول علم الكلام، ط5، الدار البيضاء، المغرب، 2011.

27. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون لكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم ذوي السلطان الأكبر، د ط، مكتبة ومطبعة عبد الرحمن محمد لنشر القرآن الكريم والكتب الاسلامية، القاهرة، د ت.

28. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسوب، ط3، الدار العربية للكتاب، ليبيا، طرابلس.

29. عبد العزيز العماري، اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، د ط، منشورات عكاظ، الرباط، 2002.

30. عبد العزيز شر، نماذج الاتصال في الفنون اعلام التعليم وإدارة الأعمال، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005.

31. عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية الاتصال والاعلام، د ط، دار المعرفة الجامعية، د ب، 1995.

32. عبد القادر فوضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

33. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ط1، سلسلة علوم التربية 9-10، الرباط، 1994.

34. عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، ط3، دار هومة، الجزائر، 2007.

35. العربي اسليماني، التواصل التربوي– مدخل لجودة التربية والتعليم، ط1، منشورات علوم التربية، الرباط، 2005.

36. عز الدين الخطابي، الفلسفة والتواصل الرهان والممكن ضمن كتاب التواصل نظريات وتطبيقات، ط1، سلسلة فكر ونقد، الشركة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2010.

37. عز الدين الخطابي، زهور حوتي، التواصل نظريات ومقاربات جاكوبسون مونان مينكي هابرماس وآخرون، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 1428هـ/2007م

38. على سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010.

39. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، د ط، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.

40. علي صالح جوهر، الإصلاح التعليمي في العالم العربي، ط1، المكتبة العصرية، المنصورة، مصر، 2009.

41. فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية، د ط، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د ت.

42. كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، ط1990، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر، 1990.

43. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ط2، دار طلاس للدراسات والترجمة، سوريا، 1989.

44. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تو: محمد البقاعي، ج4، د ط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005.

45. مجموعة من المؤلفين، التواصل والحجاج سلسلة دروس افتتاحية الدرس العاشر، د ط، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، د ت.

46. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، د ط، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

47. محمد أبو بكر بن الحسن بن دريد، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، ج2، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1987.

48. محمد ابي بكر عن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، د ط، مكتبة لبنان، بيروت، 2017.

49. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالاته وتطبيقاته، د ط، الدار العربية للعلوم ناشرون منشورات الاختلاف، لبنان، د ت.

50. محمد الدريج، التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي النموذجي للتدريس بالأهداف التربوية، د ط، قصر الكتاب، البليدة، 2000.

51. محمد آيت موحى، العلاقة التربوية قضايا نظرية- مقاربة تاريخية، ط2، سلسلة علوم التربية العدد 3، الرباط، دجنبر 1990.

52. محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج11، ط3، دار صادر، بيروت، 1994.

53. محمد كريم الكواز، البلاغة والنقد، ط1، الانتشار العربي، بيروت، 2006.

54. محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005.

55. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري استراتيجية التناص، ط3، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1992.

56. مصطفى حجازي، الاتصال الفعال والعلاقات الإنسانية في الإدارة، د ط، دار الطليعة، بيروت، 1982.

57. مصطفى روسلا، تعليم اللغة العربية، د ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

58. مصطفى عبد السميع محمد، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر، الأردن، 1424هـ/2003م

59. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطور المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1429هـ/2011م.

60. نور الدين رايس، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، ط1، عالم الكتب الحديث، المغرب، 2007.

61. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها لشعب آداب لغات أجنبية، 2006.

62. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2001.

باللغة الأجنبية

63. Jack Richards & Richard Schmidt, Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, 4th Edition, Great Britain, 2010.

64. Paulcyr Claude Germain, les stratégies d'apprentissage didactique des langues étrangères, collection dirigée par robert galison, CELinternational,1998.

قائمة المصادر والمراجع

الرسائل

65. ايمان محمد سعيد الحلاق، المنهج التواصلي في تعليم اللغات اللغة العربية أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية والآداب والعلوم، جامعة قطر، 2017.

66. زياد أحمد خليل الدعس، "معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة"، رسالة ماجستير، كلية أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 1430هـ/2009م.

67. محمد حليمي، "فعالية تعليم اللغة العربية باستخدام كتب اللغة العربية لأغراض خاصة في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، 2014.

68. محمد الأخضر الصبيحي، التواصل اللغوي وأثره في تدريس اللغة العربية بالطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 1988.

69. شيباني الطيب، "استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية"، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2010.

الدوريات

70. بدرية أحمد البلاها محمد، حسن منصور احمد سوركتي، وآخرون، "تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ولاية الخرطوم"، مجلة العلوم الإنسانية، مكتبة شرق النيل، سبتمبر 2013.

71. حفصة جراد، مبروك قسيمة، "الإصلاح التربوي في الجزائر"، مجلة العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الاغواط، العدد 2، نوفمبر 2015.

72. رشيد فلكاوي، "تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، مجلة الآداب، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد 14.

73. سميرة غريب، "تعليمية النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية السنة الأولى أنموذجا"، مجلة إشكالات في اللغة والآداب، المركز الجامعي تمنراست، المجلد 8، العدد 2، 2019.

74. صالح طواهري، "تعليمية النصوص الأدبية والممارسة التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي رؤية نقدية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 46، ديسمبر 2016.

75. محمد الساسي الشايب، لخضر عواريب، "تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المتمدرسين"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، عدد 3 خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، 2011.

76. نصيرة سالم، جمال تالي، "الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم لإصلاح؟"، دفاتر المخبر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، المجلد 7، العدد 1، د ت.

الملتقيات

77. الطيب العزالي قواوة، "تعليمية النص الأدبي في المنظومة التربوية الجزائرية الواقع والآفاق"، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية اللغة العربية في ظل التكنولوجيات الحديثة، المجلس الأعلى للغة العربية، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، 2021.

المواقع

78. ادريس علي، "واقع تعليمية اللغة العربية بالمدارس الجزائرية في ظل ازدواجية اللغة"، على الخط، متاح على الرابط: https://www.academia.edu/7562579/%D9%88% A7%D8%A6%D8%B1%D9%8A%D8%A9

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	**1**
مدخل: اللغة العربية في المدرسة الجزائرية	
أهمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية	**4**
مأساة العربية في المدرسة الجزائرية	**6**
واقع تعليمية اللغة العربية بالمدارس الجزائرية في وقتنا المعاصر	**6**
الفصل الأول: ماهية التواصل، التواصل التربوي، التواصل التعليمي	
المبحث الأول: مفهوم التواصل، أنواعه وأهميته	**11**
1-مفهوم التواصل	**11**
1-1-المفهوم اللغوي	**11**
1-2-المفهوم الاصطلاحي	**12**
2-أنواع التواصل	**14**
2-1-التواصل اللفظي	**14**
2-2-التواصل غير اللفظي	**14**
2-3-التواصل الكتابي	**15**
3-أهمية التواصل	**16**
المبحث الثاني: عناصر التواصل، ووظائفه	**17**
1-عناصر العملية التواصلية	**17**
1-1-المرسل	**17**
1-2-المرسل إليه	**17**
1-3-الرسالة	**18**
1-4-السياق	**18**
1-5-السنن	**18**

فهرس المحتويات

1-6-الإتصال	19
2-التواصل عند العلماء العرب	19
3-وظائف التواصل عند اللسانيين	20
3-1-الوظيفة التعبيرية	21
3-2- الوظيفة الإفهامية	21
3-3- الوظيفة الانتباهية	21
3-4- الوظيفة الميتالغوية	22
3-5- الوظيفة المرجعية	22
3-6 الوظيفة الشعرية	22
المبحث الثالث: استراتيجية التواصل التربوي، التعليمي، وعناصره	23
1-التواصل التربوي	23
2-علاقة التواصل بالتربية والتعليم	24
3-التواصل التعليمي وعناصره	27
الفصل الثاني: الاستراتيجية التواصلية في الكتاب المدرسي	
المبحث الأول: الاستراتيجية والتدريس	30
1-مفهوم الاستراتيجية	30
2-أصل المصطلح	30
3-الإستراتيجية في الكتاب المدرسي	31
4-إستراتيجية التدريس	32
5-التعليم الثانوي	32
المبحث الثاني: النص	32
1-المفهوم اللغوي	34
2-المعنى الاصطلاحي	34
3- النص في اصطلاح بعض العرب المحدثين	35
4- النصوص التواصلية	35

فهرس المحتويات

5- المقاربة بالكفاءات	**36**
5-1- تعريف الكفاءات	**37**
5-2- مفهوم المقاربة	**37**
5-3-المقاربة بالكفاءات	**38**
6-خطوات تحليل نص أدبي	**41**
7-ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثالثة الثانوية شعبتي آداب فلسفة- لغات أجنبية	**41**
7-1-ملمح الدخول	**41**
7-2- ملمح الخروج	**41**
7-3-الهدف الختامي	**42**
المبحث الثالث: تحليل نص أدبي	**43**
النص الأول: "إنسان ما بعد الموحدين" لمالك بن نبي (المحور الأول: الصفحة 22)	**43**
النص الثاني: "من وحي المنفى" لأحمد شوقي (المحور الثالث: الصفحة 39)	**46**
النص الثالث: "نشأة الشعر التعليمي" عبد بن عويقل السلمي (المحور الاول: الصفحة 14-15)	**49**
النص الرابع: "أخي" لميخائيل نعيمة (المحور الرابع: الصفحة 66-67)	**52**
خاتمة	**56**
قائمة المراجع	
فرس المحتويات	