جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة :

الأبعاد التّداولية في تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني السّنة الرّابعة ابتدائي –أنموذجًا-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص : لسانيات الخطاب

إعداد الطالبتين:

- مرادي زوهرة
- مهني سميرة

إشراف الأستاذة:

- بوعياد نوارة

السنة الجامعية:2017-2018

جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة :

الأبعاد التّداولية في تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني

السّنة الرّابعة ابتدائي -أنموذجًا-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

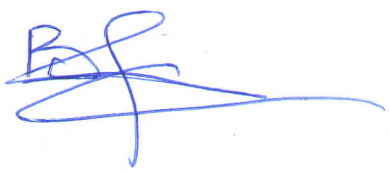
تخصص : لسانيات الخطاب

إعداد الطالبتين:

- مرادي زوهرة
- مهني سميرة

إشراف الأستاذة:

- بوعياد نوارة



السنة الجامعية:2017-2018

﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا
وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ
نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا ﴾

النساء 85

شكـــر وتقديـــر

نشكـــر أولاً الله سبحانه وتعالى الذي أمدنا بالصبر والثقة وذلل الصعوبات أمامنا وأعاننا على إنجاز هذه المذكرة.

ثـــم نتقدم بأسمى عبارات التقدير والاحترام بخالص الشكر والامتنان إلى الأستاذة المشرفة **السّيدة نوارة بوعياد** على ما قدمته من نصائح وإرشـــادات قيّمة ومساعدتها في انجاز هذا العمل المتواضع، وكذلك إلى جميع الأساتذة الّذين قدموا لنا النّصح والإرشاد.

كما نشكر جميع الّذين ساعدونا من قريب و من بعيد ونخص بالذكر الأستاذة فريدة كروش ومدير مدرسة 24 فيفري بن سعدي حكيم، و الأستاذ عبدلي رفيق ، والأستاذة فلة مليكة وأيضا إلى السّيد كريم الّذي ساهم في إخراج هذا العمل بهذا الشّكل.

فجزاهم الله خيرا

إهداء

الحمد للّه هادي الورى، طرق الهدى، وزاجرهم عن أسباب التهلكة والردى، وصلى اللّه على من بعثه بالدين القويم محمد عليه أزكى الصلاة والسلام.

أهـــدي هذا العمل إلى:

من علمني السير في الظلمات للخروج إلى نور الحياة...أبي العزيز.

إلـــى من أنارت دربي بدعائها وعلمتني أن أعظم القيود قيد الأمل...أمي الغالية.

إلـــى من ترعرعت بينهم وبين حبهم إخوتي و أخص بالذكر نبيلة وزوجها بن سالم بوبكر ، مونية، ميادة، زينب وأخواتي يوسف وهارون.

كما أهديه الى زوجة أخي فهيمة وبرعمها الصّغيرين أنيس ومروى

وأكيد لن أنسى جدتي رحمها اللّه وجعل مثواها الجنة

و إلى صديقتي المقرّبتين فريدة وكريمة.

وأهديه إلى تلاميذتي الأعزاء الّذين نجحوا في شهادة التّعليم الابتدائي دون أن أنسى رفيقتي و زميلتي مرادي زوهرة الّتي شاركتني انجاز هذا البحث.

سميرة

إلـــى الوالدين الكريمين أطال اللّه عمرهما، إلى إخوتي وأخواتي.

إلـــى أساتذتي

إلـــى زملائي و زميلاتي

إلـــى الشّموع الّتي تحترق لتضيء الآخرين

إلـــى كلّ من علّمني حرفا.

أهـــدي هذا البحث الأكاديمي راجيةً من المولى عزّ وجل أن يجد القبول و النّجاح.

زوهرة

مقدمة

يعدّ الاهتمام بالتّداوليّة في تعليمية اللّغات من أكثر المواضيع التي شغلت وتزال تشغل أذهان المفكّرين والباحثين في العالم العربي، ولكون اللّغة وسيلة ناجعة في التّواصل والتّعبير عن الأفكار والمشاعر، ونظرًا للتّطور المستمر الذي تشهده الحياة العصريّة، فكل هذا حثّ على إيجاد مناهج مدرسيّة جديدة في ظل إصلاح المنظومة التّربويّة الحاليّة، أملا في تحسين المردود المدرسي، من أجل إعداد فرد قادر على التّواصل وعلى خوض غمار الحياة الّتي تتحكم فيها ذهنيات متعددة تحمل في طيّاتها أبعادًا ثقافيّة وفلسفيّة وسيّاسيّة وغيرها، لهذا وجب الاعتناء باللّغة العربيّة فهي المفتاح الأول للمتعلّم، و إن هو فقه لغته الأولى استطاع أن يفهم بها لسان غيره عن طريق ترجمة الرّصيد المعرفي الّذي اكتسبه والّذي ييسر له فهم الآخر.

تعدّ المدرسة الحقل الأوّل الّذي يحصد منه المتعلّم مادته الأوليّة، بإنجاز أنشطة عديدة ومتكاملة في إطار ميادين تعلميّة شتى؛ كفهم المنطوق وفهم المكتوب والإنتاج الشّفويّ والكتابيّ، فاعتمدت المنظومة على انتهاج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والّتي تتيح للمتعلّم كيفية التّعامل مع الوضعيّات الّتي تواجهه، كما أنّها تقوم على استرجاع المكتسبات المتنوّعة القبليّة والسّابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وهذا كي لا تزول وتبقى.

ونظراً للأهميّة الّتي يكتسيها البعد التّداولي في الكشف عن مكنونات وقضايا تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ارتأينا البحث في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي الّذي يعدّ وسيلة من الوسائل التعليميّة/ التّعلميّة والّذي ألّفه مجموعة من الأساتذة معتمدين فيه على الجيل الثّاني، والّذي تبنى التّدريس بواسطة الوضعيّات لبناء وتنميّة الكفاءة قصد معالجة نقائص المناهج السّابقة الّتي أعدّت في ظروف استعجاليه، ودخل حيّز التّنفيذ ابتداءً من الموسم الدّراسي 2017/2016.

تعتني المقاربة التّداولية بدراسة اللّغة أثناء الإستعمال على أنّه فعل لغوي وموقف إزاء موقع معيّن، ونقل لتجارب طرفي العمليّة التواصليّة (المتكلم/المتلقي)، فهي أولت العنايّة

أثناء التّحليل بجميع العناصر التّواصليّة من المتكلم وقصده والمخاطَب ومدى استجابته وإدراكه للرسالة والسّياق الّذي يجري فيه الحدث الكلامي.

ولقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع" **الأبعاد التّداولية في تعليمية اللّغة العربية وفق الجيل الثّاني السّنة الرّابعة ابتدائي**"، لسببيّن: أوّلهما كون الموضوع جديد يستدعي الدّراسة والبحث والتّحليل لاستكناه محتواه وكشف جوانب الغموض فيه، وثانيا الأهميّة البالغة الّتي تكتسيها اللّغة العربيّة في المناهج الجديدة.

وبالنّظر إلى هذه المعطيات والحيثيات، ننطلق من إشكاليّة محوريّة تتلخّص في مجموعة من التّساؤلات، أهمها:

- ❖ لماذا اخترنا مصطلح الأبعاد التّداولية في إعداد برنامج اللّغة العربيّة وفق الجيل الثاني ؟
- ❖ ما هي دواعي اللّجوء إلى تطبيق مناهج الجيل الثّاني في المرحلة الابتدائية؟
- ❖ ما هي أبرز المصطلحات المتداولة في منهاج الجيل الثّاني وعلاقتها بالتّداوليّة؟
- ❖ كيّف تجلّى الفعل الكلامي في تعليميّة نصوص اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني ؟

سعيًّا منّا للإجابة عن هذه التساؤلات قسمنا بحثنا إلى مدخل وثلاثة فصول؛ تطرقنا في المدخل إلى التّعريف بالتّداوليّة والمصطلحات التّعليميّة وتحديد المدونّة والعيّنة الّتي سندرسها.

جاء الفصل الأوّل المعنون بـ"تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني" كعرض نظري مفصلا لمختلف المصطلحات مع التّطبيق، تناولنا فيه مفهوم المنهج وأسسه ومبادئه وأهم عناصره، ثمّ تطرقنا إلى مفهومي الجيل الأول والجيل الثّاني والمقارنة بينهما إضافة إلى إبراز أهم المفاهيم القاعديّة المتداولة في الجيل الثّاني، أما في العنصر الثّالث فتحدثنا عن أهم طرائق التدريس مع ذكر طريقة التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني وفي الأخير تطرقنا إلى محتوى أنشطة كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة ابتدائي.

والفصل الثّاني والموسوم بـ"فهم المنطوق وشروط التّداول اللّغوي"، تناولنا فيه مفهوم المنطوق لغة واصطلاحا، تمّ تطرقنا إلى شروط التّداول اللّغوي والمتمثلة في: النّطقيّة والّتي تتضمن مهارة الاستماع، الاجتماعيّة، الاعتقادية والاقناعيّة، كما تحدثنا عن السّلطة وأهم مصادرها: (سلطة اللّغة، سلطة المرسل، سلطة المرسل إليه) وما تربطهم من علاقة بالعملية التّعليميّة التّعلميّة، كما تطرقنا إلى الافتراض المسبق الذي يتجلى في المكتسبات القبلية للمتعلم، وفي الأخير تطرقنا إلى الإطار التّداولي للنّصوص المنطوقة وفق الجيل الثّاني.

أما الفصل الثالث والمعنون بـ" الفعل الكلامي في تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثاني"، تطرقنا فيه إلى توضيح معنى نظريّة الأفعال الكلاميّة مع عرض شامل لأهم عناصرها وأسس بنائها عند كل من أوستين وتلميذه سيرل، كما تطرّقنا إلى مفهوم السّياق وأنواعه وعناصره والمتمثّلة في: العنصر الذّاتي (المتمثّل في المتكلّم والمتلّقي)، والعنصر الموضوعي (الّذي يتحدّد بالإطارين الزّمنيّ والمكانيّ)، والعنصر الذّواتيّ (الّذي يتلخّص في المعرفة المشتركة بين طرفيّ العمليّة التّخاطبيّة)، وربطنا ذلك بالوضعيّة التعليميّة/ التعلّميّة.

وفي الأخير ختمنا بحثنا بمجموعة من النّتائج الّتي توصّلنا إليها بعد الدّراسة التّحليليّة لموضوع الأبعاد التّداولية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.

وأردفنا بحثنا هذا بملحقين؛ الأوّل عبارة عن استبيان(مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالجيل الثّاني وكيفية تفعيله) موجه لمجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، والثّاني يتمحور حول مذكرات تناولنا فيها خطوات سير حصص اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي.

ومن الدّراسات الّتي لها علاقة بموضوع " الأبعاد التّداولية في تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني " نذكر:

ـ مذكرة استكمال شهادة الماستر تحت عنوان :"تعليميّة اللّغة العربيّة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثّاني سنة أولى متوسّط أنموذجا" لجامعة محمّد بوضياف بولاية المسيلة

والّتي تناولت المقارنة بين الجيلين الأوّل و الثّاني.

ـ مذكرة استكمال شهادة الماستر في الأدب واللّغة العربيّة تحت بعنوان: "تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الثّانية ابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني" بجامعة محمّد خيضر بولاية بسكر والّتي تناولت بالدّراسة وصف وتحليل كتابي اللّغة العربية للسنة الثانية ابتدائي والكشف عن تدريس أنشطة اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

ـ مذكّرة استكمال شهادة الماستر في الأدب واللّغة العربيّة تحت عنوان " أبعاد اللّسانيات التّداوليّة في تطوير تعليم اللّغة العربيّة" لجامعة عبد الرّحمان ميرة ببجاية التّي تناولت الأبعاد التداولية ومساهمتها في تعليم اللغة العربية.

فقد حاولنا أن نبرز أهميّة اعتماد المقاربة التّداوليّة في المنظومة التّربويّة ومدى فعاليتها في تعليمية اللغة العربية وفق الجيل الثاني الّذي تبني المقاربة بالكفاءات، فغاية التّداولية هي عدم الفصل بين أنشطة ومهارات اللغة العربية المختلفة سواء تدريسها أو توظيفها كوحدة كليّة لا تتجزأ.

لقد واجهتنا أثناء انجاز هذا البحث مجموعة من الصّعوبات تتمثّل في ندرة المراجع الّتي تناولت الجيل الثّاني بصفة عامة بالدّراسة والتّحليل، وتشعب موضوع التّداوليّة في ارتباطها بقضايا الجيل الثّاني والذي يعدّ مجالاً واسعًا للدراسة والبحث فيه، وتعدّد تفريعاته ومسائله.

نرجو في الأخير أنّنا قد وفّقنا في بحثنا هذا، فنحمد اللّه ونشكره كثيرًا لإعانته لنا على إتمام هذا العمل، كما نشكر الأستاذة الفاضلة "**نوارة بوعياد**"، على توجيهها ودعمها لنا والوقوف بجانبنا إلى أن عرف هذا العمل النّور فلها منّا كلّ التّقدير والاحترام. كما نشكر اللّجنة المناقشة الّتي تجسّمت عناء قراءة هذا البحث من أجل تصحيحه وتقويمه.

مدخل

بين التّداولية والتّعليميّة

أولاً- التّداولية والبعد التّداولي

ثانيًا- العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة

ثالثا- وصف المدوّنة وتحديد العيّنة

لقد عنونا هذه الدّراسة بـ "**الأبعاد التّداولية في تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجًا** " الشيء الّذي يستدعي منا تحديد مفاهيم المصطلحات الأساسية الّتي تفسح لنا المجال لاستكناه خبايا الموضوع ومعرفة أبعاده وتحقيق أهدافه. والتّعريف بمدونة البحث وعينات الدراسة والتحليل.

أولاً: التداولية والبعد التداولي

1-1 – البعد التّداولي

أ. **البعد:** لقد جاء في معجم لسان العرب لابن منظور ما يلي: البُعْدُ: خِلاَفُ القُرْبِ. بَعُدَ الرَّجُلُ، بالضَّمِّ، وبَعِدَ بالكَسْرِ، بُعْدًا، فَهُوَ بَعِيد.

والبُعْدُ: الهَلاَكُ، قال تعالى: ﴿... أَلَا بُعْدًا لِّمَدْيَنَ كَمَا بَعِدَتْ ثَمُودُ ﴾، أي جعل البعد والهلاك سواء[1].

وفي المعجم الوسيط:

البُعْدُ: اتّساع المدى، ويقولون في الدّعاء عليه: « بعدًا له »: هَلاَكًا، وقالوا إنّه لَذُو بُعْدٍ: ذو رأيٍّ عَميقٍ وحزم ويقال « بُعْدَكَ » يُحَذِّرُهُ شيئًا من خلفه[2].

وجاء في قاموس "لاروس" ما يلي[3]:

أ- مصدر بَعُدَ وبَعَدَ

ب- جمع أبعاد [سيكولوجيًا]: أبعاد الشّعور: سمات هي مظاهر علمياته من شدّة أو ضعف ووضوح أو غموض وطول أو قصر.

---

[1]- أبو الفضل الدّين محمّد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص ص 309-310.

[2]- معجم اللّغة العربية، المعجم الوسط، مكتبة الشروق الدّولية، مصر، ط4، 2004، ص 63.

[3]- لاروس "المعجم العربي الأساسي" للنّاطقين بالعربية ومستعمليها، المنظّمة العربية لتربية والثقافة والعلوم، تونس، ط1، 1989، ص 165-166.

ج- في [الهندسة] ما بين نهايات الجسم وهي من حيث الوضع طولٌ وعرضٌ وعمقُ، ثلاثي الأبعاد: له ثلاثة أبعاد طول وعرض وعمق.

د- امتداد موهوم غير محسوس كالبعد الثقافي والبعد العلمي والبعد الحضاري.

أي الامتداد الموهوم غير المحسوس المضاف إلى مجال من مجالات المعرفة أو الثّقافة، وهنا نحن نضيفه إلى التّداولية محاولين إبراز أبعادها في تعليمية اللّغة العربيّة الجيل الثّاني.

ب. التّداوليّة

لغة: أصل المصطلح من مادة (دول) وجاء في أساس البلاغة « **دالت له الدّولة، ودالت الأيّام بكذا، وأدال اللّه بني فلان من عدوّهم: جعل الكثرة لهم عليهم، والدّهر دول ... وتداولوا الشيء بينهم** »[1]. فمعنى (داول) الأخذ والتّبادل والدّوران.

وفي القاموس المحيط « **الدّولة انقلاب الزّمان والعُقْبَةُ في المال، ... وتداولوه: أخذوه بالدُّوَل، ودواليك، أي مداولة على الأمر، أو تداوُلٌ بَعْدَ تَدَاوُلٍ** »[2] وهذا ما ورد في قاموس لسان العرب: « **تداولنا الأمر أي أخذناه بالدّول** »[3]. بمعنى التّداول والأخذ مرّة بمرّة.

ومن الشّواهد القرآنية قوله تعالى: « **وتلك الأيّام نداولها بين النّاس** » **[آل عمران، الآية 40]** بمعنى يومًا لكم ويومًا عليكم.

وتعود لفظة (التّداولية) « **في أصلها الأجنبي: Pragmatique إلى اللاّتينية والّتي يعود استعمالها إلى عام 1440م، ومبناها على الجذر (Pragma) ومعناه الفعل**

---

[1]- جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، أساس البلاغة، دار صادر بيروت، 1992، ص 198.

[2]- مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005، ص 1000.

[3]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بم مكرم ابن منظور، لسام العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، المجلد 11، ص 252.

(Action)، ثمّ صارت الكلمة بفعل اللاّحقة تطلق على كل ماله نسبة إلى الفعل أو التحقّق العملي »[1] وهي بهذا المعنى تعني الفعل أو تحقيق عمل ما.

يعدّ طه عبد الرّحمن أول من استعمل مصطلح التداولية للمقابل الأجنبي(Pragmatique) مبررا ذلك بقوله:((... « تداول النّاس كذا بينهم » يفيد معنى « تناقله النّاس وأداروه فيما بينهم »؛ ومن المعروف أيضًا أنّ مفهوم « النقل » ومفهوم « الدّوران » مستعملان في نطاق اللّغة الملفوظة ... فيقال: « نقل الكلام عن قائله » بمعنى رواه عنه، كما يقال « **نقل الشيء عن موضعه** » أي حرّكه، ويقال « **دار على الألسن**» بمعنى جرى عليها ... فالنّقل والدّوران يدلاّن في استخدامهما اللّغوي ... على معنى التّواصل، وفي استخدامهما التّجريبي على معنى الحركة بين الفاعلين، أو قل على معنى « **التّفاعل** »، فيكون التّداول جامعًا بين جانبين اثنين هما: « **التّواصل والتّفاعل** »))[2] فالتداول بهذا المعنى لا يخرج في دلالته للجذر (دول) عن معاني التحوّل والتبدّل والانتقال سواء من حال إلى حال أو من مكان إلى آخر.

اصطلاحًا: من الصّعب تحديد مفهوم دقيق وشامل للتّداولية وهذا لاتّساع مجالها، لذا تعدّدت تعريفاتها، منها:

- التّداولية هي « **دراسة اللّغة في الاستعمال والتواصل** »[3]، فهي بهذا المعنى تدرس اللّغة أثناء التّواصل.
- التّداولية تختصّ « **بدراسة المعنى كما يوصله المتكلّم أو (الكاتب) ويفسّره المستمع أو القارئ)؛ لذا فإنّها مرتبطة بتحليل ما يعنيه النّاس بألفاظهم أكثر من ارتباطها**

[1]– نواري سعيد أوزيد، في تداولية الخطاب الأدبي – المبادئ والإجراء – بيت الحكمة، ط1، 2009، ص 18.

[2]– طه عبد الرّحمن، تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط2، 2005، ص 244.

[3]– فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداولية، تر سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرّباط، ص 8.

بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة »[1]، فهي تهتم بدراسة المعنى الذي يقصده المتكلم.

• التّداولية « **ليست علمًا لغويًا محضًا، بالمعنى التقليدي، علمًا يكتفي بوصف وتفسير البني اللّغوية ويتوقّف عند حدودها وأشكالها الظّاهرة، ولكنّها علم جديد للتّواصل يدرس الظّاهرة اللّغوية في مجال الاستعمال** »[2]، فالتّداولية لا تهتم بالظّاهرة اللّغوية بمختلف مستوياتها، بقدر ما تهتم بدراستها أثناء الاستعمال لذا عدّت علمًا جديدًا للتواصل.

• التّداولية هي « **دراسة اللّغة في الاستعمال (IN USE) أو في التّواصل (In interaction) لأنّه يشير إلى أنّ المعنى ليس شيئًا متأصّلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلّم وحده، ولا السّامع وحده، فصناعه المعنى تتمثّل في تداول (Négociation) اللّغة بين المتكلّم والسّامع في سياق محدّد (مادي، اجتماعي، وثقافي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلامٍ ما** »[3]؛ فهي دراسة للتفاعل الكامن بين المتكلم والمستمع، لأنّ المعنى من التواصل لا يتوقف فقط عند ما يقوله المتكلم ويفهمه المستمع، بل في الكشف عن المعاني الكامنة في الخطاب.

• أمّا اللّسانيات التّداولية فهي « **تخصّص لساني يدرس كيفية استخدام النّاس للأدلّة اللّغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم كما يعنى من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث** »[4]. فاللّسانيات التّداولية علم من علوم اللّغة يعتني بالاستعمال الذي يرتبط بقصد المتكلم وتأويل المتلقي.

---

[1]– جورج يول (George yule)، التّداولية، ترجمة قصي العتّابي، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2010، ص 19.

[2]– مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب، دار الطّليعة، بيروت – لبنان، ط1، 2005، ص 16.

[3]– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2002، ص 14.

[4]– الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللّسانيات التّداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص 01.

والبعد التّداولي بناء على ما سبق هو دراسة الكيفية الّتي يصدر ويعي بها النّاس فعلاً تواصليًا، أو فعلاً كلاميًا، والبحث في الأسباب الّتي تتضافر لتؤدي إلى إنجاح المتحاورين أثناء التّخاطب والاهتمام بالمتكلم و السّياق.

1-2- نشأة التّداولية

اهتم بيرس (Charles .S. Peirce) بتّداولية سيميائية قائمة على نظام العلامات حيث ميّز بين الرّمز، الإشارة والأيقون[1]، وهذا قبل تلميذه شارل موريس **Charles Morris**، الّذي يعود الفضل إليه في استعمال مصطلح التّداولية « انطلاقًا من عنايته بتحديد الإطار العام لعلم العلامات أو السيميائية من خلال تمييزه بين ثلاث فروع هي:
النّحو أو علم التراكيب **(Syntax)** وهو دراسة العلاقة الشكلية بين العلامات بعضها ببعض، علم الدّلالة **(Semantic)** وهي دراسة علاقة العلامات بالأشياء الّتي تؤول إليها هذه العلامات، والتّداولية **(Pragmatics)** وهي دراسة علاقة العلامات بمستعمليها»[2]. وهذه الفروع في الحقيقة لا يمكن الفصل بينهما، لأنّها تهتم بدراسة الوحدات اللّغوية في علاقاتها ببعضها البعض (علم التراكيب) وعلاقاتها بالكيانات الموجودة في العالم الخارجي (علم الدّلالة) ثم علاقاتها بمستعمليها أي مقاصد المتكلم وتأويلات المتلقي (التّداولية).

ثانيًا - العمليّة التّعليميّة التعلّميّة

تقوم على مجموعة من المفاهيم الأساسيّة أهمها:

- **التربيةEducation**

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور:

[1]- جميل الحمداوي، التّداوليات وتحليل الخطاب، مكتبة المثقف، المغرب، ط1، 2008، ص 11.

[2]- عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004، ص 21.

مادة (ربا): رَبَا الشيء، يَرْبُو و ربُوًّا، وربَاءً: زاد ونَمَا وأَرْبَيْتُهُ: نَمَّيْتُهُ، وفي التنزيل « فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت »[1] بمعنى عظمت وانتفخت.

اصطلاحا: هي عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة الّتي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيّته، تسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيّف مع ما يحيط به ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات، ... يقول (بياجي Piaget) عن التّربية: « أن نربي يعني تكييف الطّفل مع الوسط الاجتماعي للرّاشد أي تحويل المكوّنات النّفسيّة والبيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة الّتي يعطيها الوعي الجماعي قيمة ما»[(2)]، فالتربية بهذا المعنى هي إعداد الطفل للتكيّف والتأقلم مع محيطه الاجتماعي.

- **التّعليم Enseignement**

يعدّ التعليم عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقلية ونشاطه الذّاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة الّتي تساعد المتعلّم على القيام بتغيير في سلوكه النّاتج عن المثيرات الدّاخلية والخارجية مما يؤكد حصول التّعلّم[(3)].

- **التّدريس Enseigner:** سلسلة منظّمة من الفعاليات، يديريها المعلّم ويسهم فيها المتعلّم عمليّا ونظريًا، هي عملية ترمي إلى تحقيق أهداف معيّنة[(4)].

- **البرنامج التّعليمي**

يمثل البرنامج التعليمي خطّة تعليمية يتم وضعها لمتعلم فرد أو لصف تعليمي أو لمؤسسة تعليمية، أو لعدد من المؤسسات التعليمية، يستغرق تنفيذها يوم دراسي واحد أو بضعة أيّام، أو فصل دراسي، أو عام دراسي كامل، أو أكثر[(5)].

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ص ص 1572–1573.

[2]– المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 48–49.

[3]– المرجع نفسه، ص 55.

[4]– المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5]– مرداد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مدّونة معلمي، 2015، ص 9.
www.moualimi.com/2016/07/3olom-tarbia-2016.html

والبرنامج مصطلح عام يشير إلى معاني عديدة يختلف باختلاف المجال الّذي يذكر فيه، وبصفة عامة فإنّ البرنامج هو: مجموعة إجراءات، وخطوات، وتعليمات وقواعد يتم إتباعها لنقل خبرات محدّدة مقروءة، أو مسموعة أو مرئية، مباشرة، أو غير مباشرة تعليمية أو ترفيهية أو تثقيفية، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد، أو جمهور كبير، في مكان واحد، أو في أماكن متفرّقة، لتحقيق أهداف محدّدة[1].

لا يمكن الحديث عن العملية التعليمية / التّعلّمية قبل تحديد مفهومين أساسيين في مجال التّعليم ألا وهما: البيداغوجيا والدّيداكتيك[2]:

2-1- مفهوم البيداغوجيا (La pédagogie)

تعني البيداغوجيا في دلالتها اللّغوية تهذيب الطّفل وتأديبه وتكوينه وتربيّته، وقد تعني الّذي يرافق الطفل إلى المدرسة، وتدلّ أيضًا على التّربية العامة أو فنّ التّعليم أو فنّ التأديب أو نظرية التّربية وقد يكون المقصود بها كذلك العلم الّذي يتناول التّربية في أبعادها الفيزيائية والثّقافية والأخلاقية وكلمة بيداغوجيا «إغريقية الأصل وكانت تدلّ على العبد الّذي يرافق الطّفل في تنقّلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة، ولقد تطوّر استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربّي (Pédagogue) والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التّعليمية / التعلّميّة الّتي تتمُّ ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلّمين »[3]، فهي مجموعة الوسائل المجنّدة (المستعملة) لتحقيق التّربية، أو هي التدريس والأسلوب أو النّظام الّذي يتبع في تكوين الفرد[4].

---

[1]- ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للناهج وطرق التدريس، ص 13.

[2]- جميل حمداوي، مكوّنات العملية التعليمية التعلميّة، موقع الوكة، طبعة الكترونية، 2015، ص5 www.alukah.net

[3]- أحمد أوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النّجاح الجديد، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 150.

[4]- المعجم التربوي، مرجع سابق، ص 101.

2-2- مفهوم الدّيداكتيك (La didactique)

الدّيداكتيك هو تخصّص عملي تطبيقي يتعلّق بتدريس مادة معينة، إذ نقول: ديداكتيك العربية، وديداكتيك الفرنسية، وديداكتيك الرّياضيات، وديداكتيك العلوم، ... فإذا كانت البيداغوجيا مرتبطة بالمتعلّم ونظريات التعلّم، فإنّ الدّيدكتيك لها حيّز ضيّق، يتعلّق بمجال دراسي معيّن، وما يمكن تسميته بالتّربية الخاصّة.

وقد ظهر مصطلح الدّيداكتيك في منتصف القرن العشرين: « واستخدم بعني فن التدريس (Art d'enseigner)، هذا هو الّعريف الذي قدّمه قاموس (Le Robert) سنة 1955 وقاموس (Le littré) سنة 1960، وابتداء من هذا التّاريخ أصبح المصطلح لصيقًا بميدان التّدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته »[1]. فالدّيداكتيك نفني بها طريقة التّدريس أو ما يسّمى بالعملية التعليمية / التعلمية، والّتي تجمع بين طرفين أساسيين هما المعلّم والمتعلّم.

2-3- مكونات العملية التعليمية/ التعلمية

تتبنّى العملية العملية التّعليمية/ التّعلّميّة على محطّات أساسيّة هي[2]:

- المدخلات و نعني بها(الأهداف و الكفاءات) وتتمثّل عناصرها في :المنهاج، المعلم المتعلّم، بيئة الموقف التّعليمي.
- العمليّات (المحتويات والطّرائق و وسائل الإيضاح) والّتي تتجلّى في: التّخطيط، التّصميم، التّنفيذ، المتابعة، التّقويم والتّطوير.
- المخرجات(التّقويم و الفيدباك "التّغذية الرّاجعة" و الدّعم) والّتي نسعى من خلالها إلى تحقيق الأهداف المرجوّة.

---

[1]- جميل حمداوي، مكونّات العملية التعليمية التعلمية، نقلا عنك أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 140.

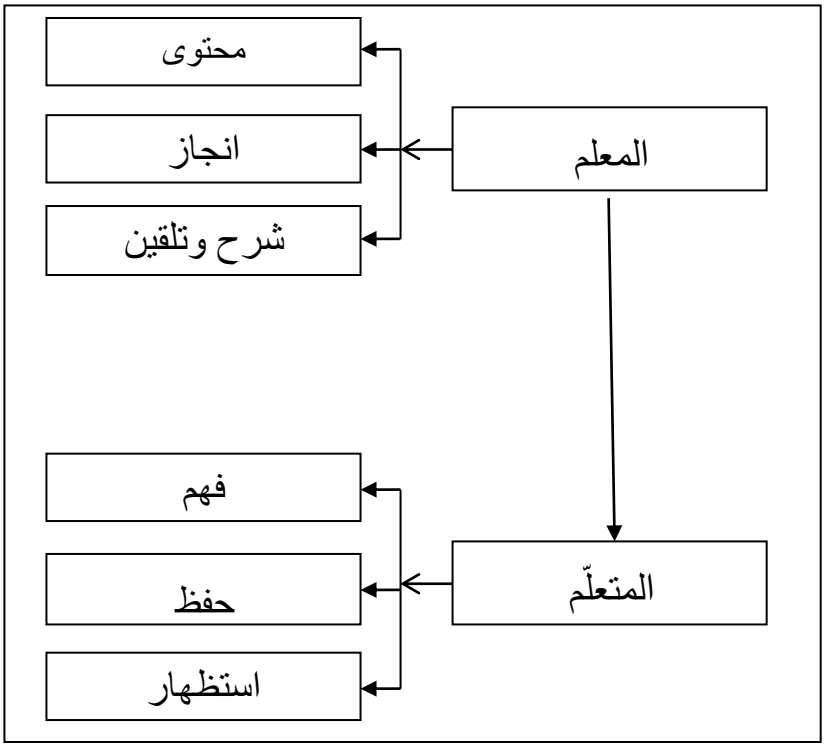
[2]- المرجع نفسه، ص 11.

اتّسم تدريس اللّغة في مختلف مراحل التّعليم بالجزائر بعد الاستقلال بعدم الاستقرار والعشوائية وفق مناهج وطرائق تربوية كلاسيكية، ويمكن حصر هذه الطّرائق فيما يلي[1]:

أ- بيداغوجيا المعارف أو المضامين (la Pédagogie des connaissance)

يعتبر المعلّم في هذا المنهج التربوي محور العملية التعليمية التعلّمية، إذ يوظّف كمًا هائلا من رصيده المعرفي قصد تبليغه إلى المتعلّمين، على أن يطالبهم لاحقًا بحفظه واستظهاره، والمتعلّم في هذا النّوع التّعليمي غير مطالب بالمساهمة في سير الدّرس، لأنّ المعلّم هو من يعرض المعارف ويلقيها عليه وممّا يعاب على هذه الطّريقة التّقليدية افتقارها إلى الأهداف التّربوية (Les objectifs pédagogiques)، إلا أنّه يمكن اعتبار قدرة المتعلّم على الحفظ والاستظهار هدفًا في حدّ ذاته.

أمّا عناصر التعليم في ظل بيداغوجيا المعارف فهي: (المدّرس، التعليم، الطريقة، المواد الدّراسية، نمط التّواصل، الحفظ، الاستظهار)، ويمكن تمثيل هذا النّمط في المخطط التالي:



فالملاحظ أن المتعلم وفق هذه الطّريقة متلقيًا ومستقبلاً للمعرفة ولا يشارك في بنائها، كما يحفظ دون استيعاب، فهو أشبه بوعاء يملأ بالمعارف يستظهرها متى دعت الحاجة.

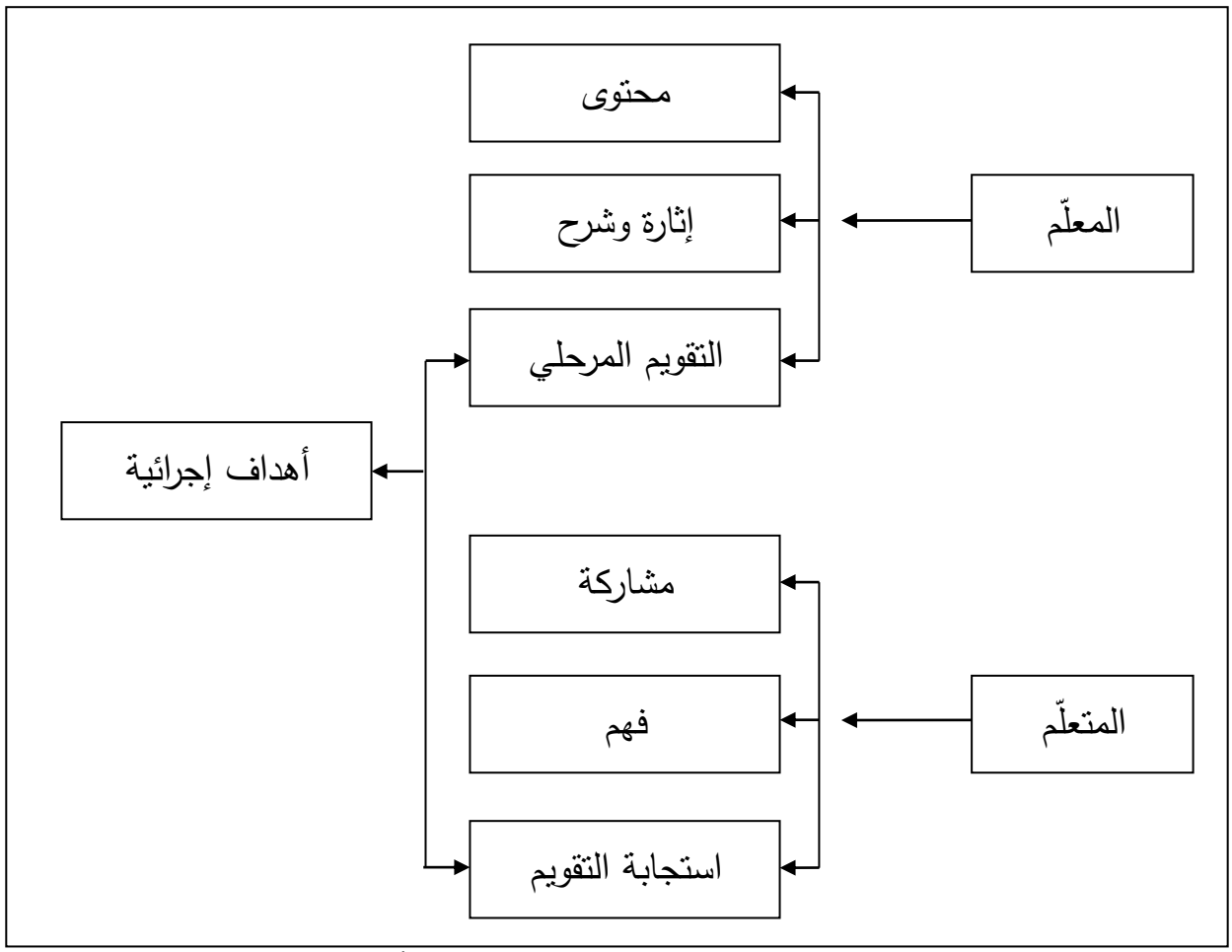
مخطط رقم 1: بيداغوجيا المعارف[2].

[1]- عبد الله بوقصّة، تعليمية اللّغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 12، جوان 2014، ص ص3-10.

[2]- المرجع نفسه، ص ص: 3-10.

ب- بيداغوجيا الأهداف (La pédagogie des objectifs)

يلجأ المعلّم في هذه الطّريقة إلى تقسيم درسه إلى مراحل محدّدة، في كلّ مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معيّنة إلى المتعلّم الّذي من شأنه أن يشارك في تحصيله للمعرفة، وبعد كلّ فترة يخضع المتعلّم لاختبار بسيط لإبراز مدى فهمه واستيعابه، وإمكانية تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعلّم، وهذا النّوع من التقويم يطلق عليه « التقويم المرحلي »، والاختبارات تسمى أهداف اجرائية والشيء المهم في هذه الطريقة هو مشاركة المتعلّم في الدّرس المقدم، ويمكن تمثيل خطوات هذا المنهج التعليمي في المخطط التّالي:



مخطط رقم 02: بيداغوجيا الأهداف[1]

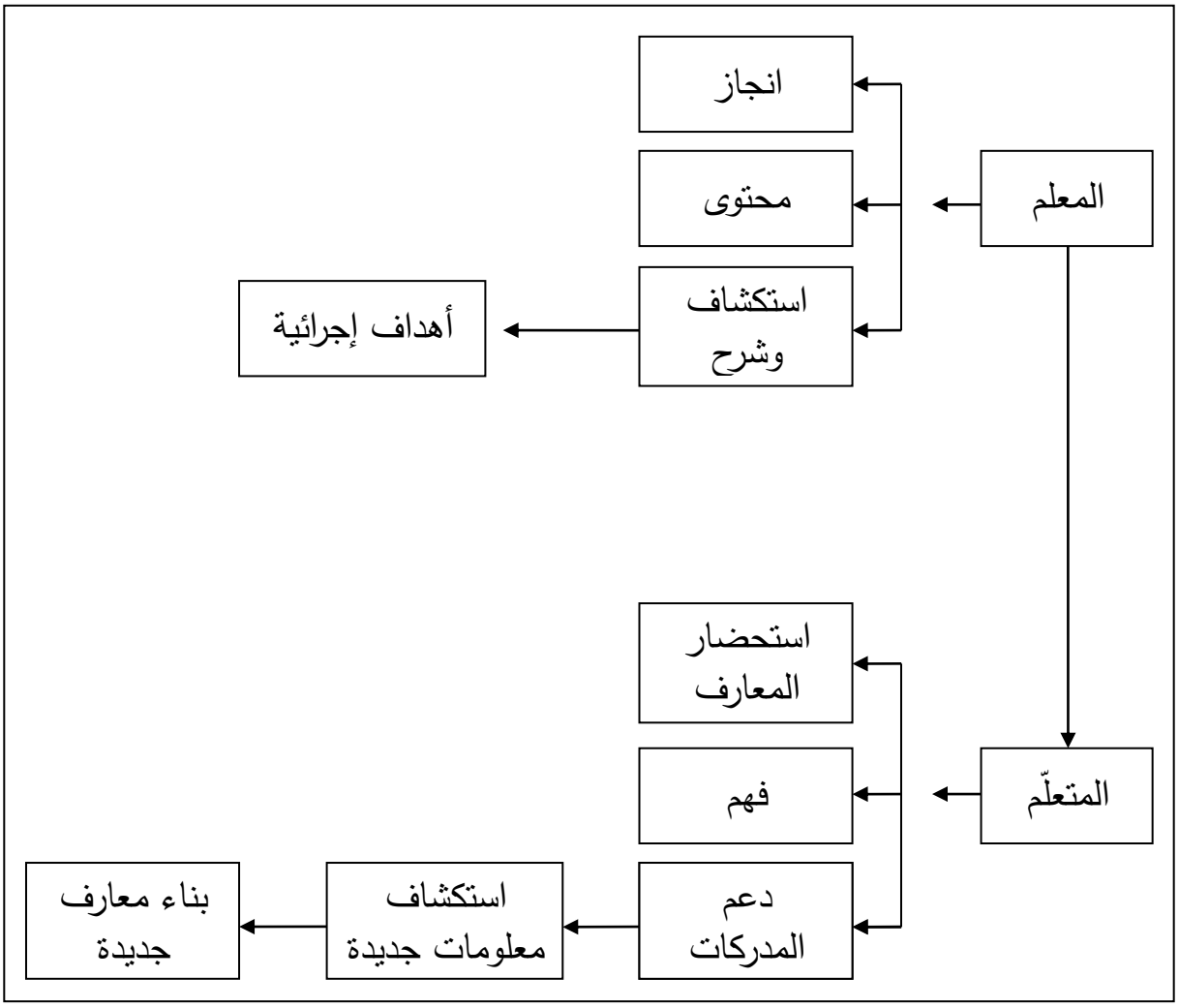
[1]- المرجع السابق، ص ص: 3-10

فالملاحظ في هذا المنهج التعليمي أن المتعلّم يساهم ويشارك في العملية التّعليمية مشاركة فعالة (يشارك، يفهم، يستجيب)، ولكنّها تفتقر إلى التّقويم النّهائي الشّامل، إذ تقويمها يكون مرحليًا، ومما يعاب على هذه الطّريقة هو انتظار المعلّم إجابات المتعلّمين، فالمعلّم حين يعدّ درسه يفترض إجابات محدّدة مسبقاً، وبناءً عليها يبني درسه، فلو جاءت إجابات المتعلمين عكس ما افترضه المعلّم، فلا يستطيع تكملة درسه، أو يضطر إلى التلقين المباشر، ويهدر الوقت الذي يعدّ عنصرًا مهمًا في عملية التّعليم.

ت- المقاربة بالكفاءات(L'approche par compétence)

في هذه الطّريقة يعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية/ التعلّمية، فالمعلم يسعى إلى تحقيق إدماج ذلك المتعلّم، ليس فقط بمشاركته في أطوار الدّرس فحسب، بل بما اكتسبه من معارف قبلية وكفاءات مسبقة، وعلى هذا يعكف المعلم على بناء مناهجه على خبرات فرديّة مسبقة لتلاميذه، في ظل إدماج العناصر المتعدّدة المترابطة والمتآلفة كي تصير وظيفية ويطلق على هذه العملية في سياقها التّربوي المحض بيداغوجيا الإدماج (La pédagogie d'intégration).

ويمكن التمثيل لهذه الطريقة بالمخطط التالي:



مخطط رقم 03: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعمل على إقحام المتعلّم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، كما ينبغي على المعلّم أن يضيف معلومات إلى المتعلّمين، زيادة على الكفاءات والخبرات المسبقة.

ثالثا- وصف المدونة وتحديد العينة

اقتصرت الدّراسة الميدانيّة لهذا البحث على تعليميّة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي للجيل الثّاني والّتي فعّلت مناهجها ووضعت قيد التنفيذ مع بداية السّنة الدّراسيّة 2018/2017م.

3-1- مجالات الدّراسة : تتمثل في :

أ. **المجال الجغرافي** : يتمثل في العديد من المؤسسات التّعليميّة بولاية بجاية، إذ وقع اختيارنا بطريقة عشوائية على بعض مدارسها من بلديات مختلفة نذكر منها:

- **بلدية بجاية:**

ابتدائيّة 24 فيفري بحي ألف مسكن باحدادن، والّتي أنشئت سنة 1984، إذ تعمل بنظام الدّوام الجزئي*، يبلغ عدد تلامذتها 741 تلميذًا منهم 384 ذكور و 357 إناث، موزّعين على اثنان وعشرين (22) فوجًا تربويًا، وعدد أساتذتها ثمانية وعشرون (28) أستاذًا، منهم ثلاثة وعشرون (23) أستاذ اللغة العربيّة.

ابتدائيّة الشّهداء نيقرو رابح وعلي بحي رملة اغيل أوعزوق، أنشئت سنة 1997، اذ تعمل بنظام الدّوامين، يبلغ عدد تلامذتها 650 تلميذًا منهم 328 ذكور و322 إناث، وعدد أساتذتها اثنان وعشرون أستاذا.

ابتدائيّة ابن رشد بشارع الحرية، والّتي أنشئت سنة 1929، إذ تعمل بنظام الدّوام الواحد يبلغ عدد تلامذتها 450 تلميذًا منهم 225 ذكور و225 إناث، وعدد أساتذتها ستة عشر (16) أستاذًا.

* نظام الدّوام الجزئي هو نظام يجمع بين نظام الدوام الواحد ونظام الدوامين

ابتدائية الشّهداء عبد الفتاح بحي تيزي، والّتي أنشئت سنة 1991، اذ تعمل بنظام الدّوامين، ويبلغ عدد تلامذتها 1036 تلميذًا، منهم 537 ذكور و499 إناث، وعدد أساتذتها ثمانية وعشرون (28) أستاذًا

- **بلدية واد غير**

ابتدائية الشّهيد بن أحمد موهوب بواد غير، تأسست سنة 1970 م، إذ تعمل بنظام الدّوام الواحد، ويبلغ عدد تلامذتها 103 تلميذًا، منهم 55 ذكور و 48 إناث، وعدد أساتذتها ثمانية (8) أستاذًا.

ابتدائية رابيا محمّد العيد تأسست سنة 1960م، ويبلغ عدد تلامذتها 674 تلميذًا، منهم 370 ذكور و 304 إناث، وعدد أساتذتها ستة وعشرون (26) أستاذًا.

ابتدائيّة ثاوريرث الأربعاء أنشئت سنة 1964 م، تعمل بنظام الدّوام الواحد، ويبلغ عدد تلامذتها 126 تلميذًا، منهم 68 ذكور و 58 إناث، وعدد أساتذتها ستة (6) أستاذًا.

ب. المجال الزّمني: ونعني به المدة الزّمنية لهذه الدّراسة والّتي وزّعت على فترتين :

-**الفترة الأولى** تمثلت في الحصص اليومية الخاصّة بأنشطة اللّغة العربيّة الّتي نعدّها للفوج التّربوي والّتي سجل البعض منها والذي أسند الينا منذ بداية السّنة الدّراسيّة.

-**الفترة الثّانية** تمثّلت في فترة توزيع الاستبيان على الهيئة التّربويّة وجمعه ابتداءًا من 15 مارس 2018 الى غاية 22 ماي 2018 م.

ت. المجال البشري: شمل عيّنة من مختلف أعضاء الهيئة التّربوية البالغ عددهم 28 عضوًا، من بينهم مفتشون، مديرون وأساتذة بمختلف أطرهم وتلاميذ السّنة الرّابعة.

3-2- الوسائل المستعملة:

اعتمدنا في البحث على استبيان، وهو " **أداة لجمع البيانات المتعلّقة بموضوع بحث محدّد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب** "[1].

فالاستبيان تضّمن مجموعة من الأسئلة بلغ عددها أربعة عشر (14) سؤالاً، حيث تنوّعت الأسئلة بين المغلقة والمفتوحة، فالمغلق يكون بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة أما المفتوح فعبارة عن إبداء الرّأي أو إجابات حرّة يطلب تفسيرها، وقد بلغ عدد النّسخ ستون (60) نسخة إلاّ إنّنا استرجعنا منها ثمانية وعشرين (28) فقط.

3-3- تحليل الاستبيان

تتمحور أسئلة الاستبيان حول محورين هما:

- **المحور الأول:** يتمثل في مناهج الجيل الثاني والجديد الذي أتت به (الجانب النّظري).
- **المحور الثّاني:** يتجلى في طريقة التّدريس وفق الجيل الثّاني (الجانب التّطبيقي).

1. الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني ضروري أم غير ضروري

نظرًا للتّطورات الحاصلة في المجتمع الجزائري في مختلف المجالات (الاقتصادية الاجتماعية، السّياسية)، فإنّ الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني ضروري، وهذا بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى مع تلك التّغيرات.

[1] عبود عبد الله العسكري، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الانسانية، دار النّمير، دمشق، سوريا، 2002، ص 172.

2. المدرسة الجزائريّة في ظروفها الرّاهنة قابلة لتبني مناهج الجيل الثّاني

أجمع الأساتذة على أنّ المدرسة الجزائريّة غير قابلة لتبني مناهج الجيل الثّاني، وهذا لنقص الوسائل التّعليميّة وانعدامها في بعض المدارس، كما أنّ هناك من انتقد الطّريقة الّتي أعدّت بها مناهج الجيل الثاني، ورأى فيها محاولة لإسقاط النّموذج الغربي على الواقع الجزائري وأنّ الواقع الميداني أظهر عدم التّناغم بين ما حدّدته السّياسات التّربويّة وبين ما تعجّ به الحقائق الميدانيّة من تواضع في جودة التّعليم والتّعلم حيث لم ترق المناهج الحالية إلى المستوى المطلوب.

3. الجديد الذي أتت به مناهج الجيل الثّاني

تهدف مناهج الجيل الثّاني إلى نقل المتعلّم من اكتساب المعارف عن طريق التّلقين والاسترجاع والحفظ إلى التّفكير و التّحليل و إبداء الرّأي

- استحداث حصص جديدة منها: فهم المنطوق و الإنتاج الشّفوي.
- جاءت بقصد معالجة نقائص مناهج الجيل الأوّل والّتي أعدّت في ظروف استعجاليّة دون التمكّن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها
- من حيث الهيكلة و البناء تربط بين الأطوار الثّلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثّانوي).

4. اكتظاظ الأفواج التّربوي والتّفاعل من خلال العمل بالتّفويج

اتضح لنا من خلال الاستبيان أن اكتظاظ الأفواج التّربويّة يشكل عائقًا أمام المعلّم والمتعلّم كون العمل بالأفواج يشجع العمل الجماعي التّعاوني الّذي يتيح فرصًا للمتعلمين خاصة ذوي صعوبات التّعلّم، كما يتحقق التّفاعل الاجتماعي من خلالها، فاكتظاظ الأفواج وضعية مشكلة تعيق تحقيق الكفاءات.

5. البرنامج ملائم لقدرات التّلاميذ

يرى بعض المعلّمين أنّ البرنامج ملائم لقدرات التّلاميذ من جهة وهذا لكونه مشبّع بوضعيات تعلّميّة لها دلالة قابلة للقياس، ونابعة من الواقع المعيشي للمتعلّم، ومن جهة أخرى يرى بعضهم أنّ البرنامج يفوق قدرات المتعلّمين وهذا ل:

- ✓ كثافة البرنامج
- ✓ إدراج بعض الدّروس التي تفوق مستوى المتعلّم
- ✓ عدم الملائمة بين المواضيع و التّوقيت المقترح.
- ✓ صعوبة تكييف بعض الدّروس حسب مستوى التّلاميذ.

6. التّلاميذ يتجاوبون مع المعلّم في القسم

أكد المعلّمون أنّ أكثر التّلاميذ يتجاوبون معهم في القسم، وهذا بسبب وجود ما يسمى بالفارقية البيداغوجيّة والّتي تعدّ نهجًا بيداغوجيًا يبحث عن تطبيق مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التّعليم والتّعلّم بغرض إتاحة الفرصة للمتعلمين غير متجانسين(من حيث السّن و الاستعدادات والمعارف)، يتواجدون في قسم واحد، وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادًا على مسالك وتقنيات مختلفة.

7. دمج ثلاث كتب في كتاب واحد

مناسب نظرًا لصغر سن المتعلّم، وعدم اكتمال نموّه الجسمي، ولم لا ننتقل إلى المحفظة الالكترونيّة، وكون مناهج الجيل الثّاني تعمل بالكفاءة العرضية، وكل مادّة مكمّلة للأخرى.

8.اطلاع المعلمين على منهاج اللغة العربيّة

من خلال الاستبيان لاحظنا قلة اطلاع الأساتذة على منهاج اللغة العربية، والمنهاج الدّراسي المقرّر لمستوى السّنة الرّابعة في حاجة إلى توفير الوسائل اللازمة من أجل تجسيدها.

9. مبدأ المقاربة الشّاملة الذي تقوم عليه مناهج الجيل الثاني

تبيّن لنا أن كل أفراد العيّنة يجمعون أنّ مبدأ المقاربة الشّاملة تساعد على تحصيل المتعلم، لأنها تثري معلوماته أكثر، إذ تركز على التّحكم في المضامين المعرفيّة واستعمالها لحل وضعيات مشكلة، التي تساهم في تنميّة القيم والكفاءات العرضية.

فالمقاربة الشّاملة مرتبطة أساسًا بالكفاءات الختامية وكل كفاءة ختامية مرتبطة بالمقطع التّعلمي، والمقاطع التّعلميّة تتصف بالانسجام والتّكامل، ففي تكاملها تحقّق الكفاءة الشّاملة سواءً للمادة أو للطوّر أو المرحلة.

10. نصوص فهم المكتوب

أجمع معظم المعلمين أنّ لغة فهم المكتوب سهلة وبسيطة للمتعلّم، إلا أنّه نظرًا لوجود الفروقات الفردية بين التّلاميذ فإن هذا يشكل صعوبة لدى بعضهم في فهم بعض المصطلحات وهذا يستدعي تدخل المعلّم في تبسيط وتوضيح لغة النّصوص المكتوبة.

11. تعليم اللغة العربية في برنامج الجيل الثّاني

تشير نتائج الاستبيان إلى أنّ تعليم اللّغة العربيّة في برنامج الجيل الثّاني يساهم في تنمية مهارة التواصل اليومي لدى المتعلم، وهذا من خلال بناء شخصيّته المتكاملة على أساس من الثّقة بالنّفس والقدرة على تعلم الأشياء، وإدراكها واستيعاب المعرفة وتطويرها كما تعزز رصيد المتعلّم اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري لأنّها تربط المتعلّم بثقافة مجتمعه، كما يساعد تعليم اللّغة العربيّة على توليد الملكة النّصيّة (القدرة على الإنتاج الكتابي) وهذا من خلال الجمع بين ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، فالاهتمام بجانب المنطوق في برنامج الجيل الثّاني ينمي الشّجاعة الأدبية في نفسيّة المتعلّم الّتي تجعله ينتج منصوصات حسب وضعية التّواصل.

12. تلقي الأساتذة تكوينًا ميدانيًا يسهل عليهم فهم المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها

أغلب الأساتذة أجمعوا أنّهم تلقوا تكوينًا ميدانيًا، والذي يسهّل عليهم فهم المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها في الميدان، إلاّ أن هذا التّكوين يحتاج إلى تكثيفه، والاعتماد على التّكوين الذّاتي.

الفصل الأوّل

تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني

أولاً- أسس بناء المناهج التّعليميّة و عناصرها

ثانيا- بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني

ثالثا- طرائق التّدريس

تحظى اللّغة بمكانة متميّزة في منظومتنا التّربوية خاصة في مرحة التّعليم الابتدائي باعتبارها اللّغة الوطنية الرّسمية ومكوّنًا من مكوّنات الهويّة الوطنية كما أنّها لغة التّدريس لجميع المواد في المراحل التّعليميّة، فهي بمثابة المفتاح الأوّل الّذي يلج به المتعلّم عالم التعلّم واكتساب المعرفة، فيها يكتسب لغة مجتمعه لهدف التواصل وتلبية حاجياته[1].

والمناهج الجديدة (الجيل الثّاني) حثّت على أهميّة اللّغة، لأنّ التّحكم فيها هو المحور الأساسي لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد الأساسية، والكفاءات العرضية الّتي تمكّن المتعلّم من التّواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات الّتي تعرض عليه أو يصادفها باعتبارها وسيلة لامتلاك المعارف، والانتفاع به من أجل التّواصل الشّفوي والكتابي وكذا القدرة على الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والنّجاح فيها[2].

أولاً- أسس بناء المناهج التّعليميّة و عناصرها

المنهج أو المنهاج مصطلح عام يعني الطّريق الواضح، وهو مصطلح لاتيني الأصل يعني الطّريقة (method) الّتي يتّبعها الفرد لتحقيق هدف محدّد، والمنهج (curriculum) مصطلح شائع في مجال التّعليم حيث يشير إلى: وثائق الرّسالة التّعليميّة الّتي تقدّمها مؤسّسات التّعليم لطلاّبها كي تحقق من خلالها أهداف معيّنة، والنهج التّعليمي أو المنهج الدّراسي؛ خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية يتم إكسابها للمتعلّم في صفّ دراسي أو مرحلة دراسيّة محدّدة أو أنّه وثائق مكتوبة تضم خطّة شاملة متكاملة لمجموعة متنّوعة من خبرات التّعليم والتعلّم[3].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 8.

[2]- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص ص 3-4.

[3]- ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التّدريس، المنهل، ط1، 2009، السّعودية، ص 11.

وبعبارة أخرى؛ المنهاج تخطيط للعملية التّربوية من بدايتها إلى نهايتها ويشمل هذا التّخطيط ما يلي [1]:

1. تحديد الأهداف
2. تحديد طرائق التّعليم و وسائله وأدواته
3. المحيط البشري والمادي الّذي يقوم عليه
4. بنى ونظم التّعليم، وشروط تنفيذ المنهاج
5. التّقويم

والمنهج المدرسي هو معرفة منظمة بالكتب المدرسيّة المقرّرة من السّلطات التّربوية كي يدرّسها المتعلّمون في المراحل التّعليميّة المتدرّجة[2].

والمنهاج لا يؤدي فاعلية التّعلّم لوحده، بل هناك عناصر مساعدة له تتعاون كلّها مع بعضها البعض حتّى تصل إلى الهدف المنشود وهذه العناصر هي: الوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي.

- **الوثيقة المرافقة**

إنّها وثيقة خاصّة بالمنهاج في المرحلة التّعليميّة حيث أنّها تشرحه وتوضّح ما ينبغي تعليمه والإطار الّذي يجري فيه المدرّس اختباراته، لهذا ينبغي أن تشكل أداة عمل هامة للمدرّس، لأنها تقدم له التّوضيحات الضّروريّة كما أنّ وظيفتها أيضا تمكين المدرّس ومؤلفي الكتب المدرسية من التّمكن من المنهاج، و هذه الوثيقة تشرح بالتّفصيل أساليب إدراج هذا المفهوم أو ذاك النّشاط، كما تصيغ بشكل واضح و معلل كيف تساهم هذه المعرفة أو تلك

[1]– ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف، المرجع السابق، ص 11.

[2]– علي أيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك، دار الثّقافة، ط1، 2005، الدّار البيضاء، ص ص 43–44.

المهارة في بناء كفاءة من الكفاءات، إذ تشرح المعرف والممارسات المرجعيّة الّتي تتطلبها المادة في مستوى معيّن[1].

- **الكتاب المدرسي**

يعدّ أحد الأركان الرّئيسيّة الّتي يستند إليها المنهاج و يشكّل الوعاء الّذي يحتوي المادّة التّعليميّة وهو المرجع الأساسي الّذي يستقي منه التّلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر وهو الأساس الّذي يستند إليه المعلّم في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في القسم[2].

1-1- أسس المناهج التّعليميّة

نقصد بالأسس تلك الأطر والمبادئ والقواعد الّتي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج الدّراسيّة، وهي أيضًا المعايير الّتي يتمّ في ضوئها تقويم تلك المناهج، وتصنف في [3] :

1. **الأسس الفلسفيّة** : وتعني الأطر الفكريّة الّتي تقوم عليها المناهج الدّراسيّة بما تعكس خصوصيّة المجتمع والمتمثّلة في: عقيدته، وتراثه وحقوق أفراده وواجباته.

2. **الأسس الاجتماعيّة** : ونعني الأسس الّتي تتعلّق بحاجات المجتمع وأفراده وتطوّرها في المجالات الاقتصاديّة، والعمليّة التقنيّة، وكذلك ثقافة المجتمع وقيمه الدّينيّة والأخلاقيّة والوطنيّة والانسانيّة.

3. **الأسس النّفسيّة:** وتعني الأسس الّتي تتعلّق بطبيعة المتعلّم وخصائصه النّفسيّة والاجتماعيّة والعوامل المؤثرة في نموّه بمراحله المختلفة، وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات

---

[1]- سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي التّدريس الفعّال، دار الشروق، عمان، 2005، ص 35.

[2]- اللّجنة الوطنية للمنهاج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص78.

[3]- محمد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج و طرق التّدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص: 21-22.

المتعلّمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلّم والتّعليم، واحترام شخصيّة المتعلّم.

4. الأسس المعرفيّة: وتعني الأسس الّتي تتعلّق بالمادة الدّراسيّة من حيث طبيعتها ومصادرها ومستجدّاتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التّعليم والتّعلم فيها والتّوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها، وينبغي هنا تأكيد تتابع مكوّنات المعرفة في المواد الدّراسيّة الأخرى وبين القيم والاتجاهات والمهارات المختلفة..وتظهر المبادئ المؤسّسة للمنهاج في الجوانب التّالية:[1]

الجانب النّسقي أو المستوى العام، المحور القيمي أو المجال الأخلاقي، المحور المعرفي أو المجال الفلسفي ، المحور البيداغوجي أو المجال المنهجي والبيداغوجي.

1-2- المبادئ المؤسسة للمنهاج

المنهاج التّعليمي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح، واعداد أي منهج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنيّة والماديّة المجنّدة، وبقدرات المتعلّم و كفاءات المعلّم، ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ التّاليّة[2]:

- **الشّمولية:** أي بناء مناهج للمرحلة الابتدائيّة
- **الانسجام:** أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج
- **قابلية الانجاز:** أي قابلية التّكيف مع ظروف الانجاز

---

[1]- اللّجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 5.

[2]-اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام لمناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص:4-6.

- **المقروئية:** أي البساطة، ووضوح الهدف و دقّة التّعبير.
- **الوجاهة:** أيّ السّعي إلى تحقيق التّنسيق بين الأهداف التّكوينيّة للمناهج والحاجات التّربويّة.
- **قابلية التّقويم:** احتواء معايير قابلة للقياس.

1-3- المحاور المهيكلة لمناهج الجيل الثّاني

تم الإعتماد على أربع محاور مهيكلة للمنهاج الجديد وهي[1]:

المحور المعرفي: يكمن في التنظيم المنطقي للمعارف، المصفوفة المفاهيميّة، تقديم منسجم.

المحور القيمي: التّركيز على قيم الهويّة؛ الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغيّة في إطار جغرافي و زمني محدود، القيم الاجتماعيّة و الثّقافيّة والكونيّة.

المحور البيداغوجي: الاعتماد على النّظريّة البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة والتّدريس عن طريق الوضعيات لبناء كفاءات.

المحور النّسقي: يكمن في تقارب وتلاقي المناهج في وحدة تعليميّة شاملة.

ثانيا- بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني

من الأمور المسلمّ بها أن المناهج المدرسية غير جامدة، بل تتصف بالحركة الدّائمة وتخضع دوريا إلى تعديلات ظرفيّة في إطار تطبيقها لما يفرضه التّقدّم العلمي والتّكنولوجي من إدراج معارف أو مواد دراسيّة جديدة وهذا بإدخال تحسينات على هذه المناهج عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجيّة وتعميقها، ضمن مقاربة نسقيّة شاملة بعد التّمكّن من تحديد ملامح التخرّج من المرحلة أو الطّور حيث تعتمد هذه الأخيرة على أن يكون المعلّم والمتعلّم

[1]-اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، مرجع سابق، ص ص 5-6.

طرفين فاعلين في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث أن المعلّم يهندس أنشطة التّعلّم بينما المتعلّم يكون باحثا، وتكون المناقشة والنّقد جزء أساسيّا في تكوينه العلمي والمعرفي[1].

2-1- مناهج الجيل الأوّل

تتمثّل مناهج الجيل الأول في المناهج التّربوية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والّتي دخلت حيّز التّطبيق ابتداء من الموسم الدّراسي 2004/2003م، ويقصد بالكفاءة ههنا ما يلي[2]:

* القدرة على تجنيد المكتسبات في مهمّات و وضعيّات مركّبة،
* إمكانية الفرد من تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد لتنفيذ عدد معيّن من المهمّات،
* قدرة المتعلّم(الطّفل) على توظيف معارفه للإنتاج،
* تصرّف مؤسّس على التّجنيد والاستعمال الفعّال لمجموعة من الموارد.

2-2- مناهج الجيل الثّاني

شهدت المنظومة التّربويّة في الجزائر في الفترة الأخيرة وبالضبط عام 2016 ديناميّة متسارعة، حيث شُرع في إصلاحات جديدة مسّت مناهج الإصلاح (المقاربة بالكفاءات) والّتي بدأ العمل بها عام 2004/2003، وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام دعت الضّرورة الملحّة إلى إصلاح ثان، وهذا نتيجة للانتقادات اللاّذعة للمنظومة التّربويّة برمّتها من حيث تدني المستوى، والرّسوب وضعف المردوديّة وهو ما يرجعه المنتقدون إلى كثافة البرامج وضعف التّأطير، والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج وبقيّة السّندات التّربويّة وكذا اكتظاظ الأقسام.... ومن هنا صار لزامًا على الهيئة الوصيّة اتخاذ اجراء عملي هو انهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيّا لعدم جدواها

[1]- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج- allure، ط1، 2017، ص 6.
[2]- أورير مصطفى، مصطلحات في المنهاج، ندوة دراسية، بجاية ديسمبر 2015.

ومحدوديّتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليّها تسميّة مناهج الجيل الثّاني، والّتي تتبنى المقاربة الاجتماعيّة الثّقافيّة والّتي تعود الى العالم الرّوسي "فيجو تسكي"(Lev vygotsky) وهي نظريّة بنائيّة اجتماعيّة ثقافيّة، ترتكز على التّعلّم وكيّفياته فالفرد يبني المعنى من خلال الاحتكاك الايجابي بالبيئة وعناصرها[1].

فعبارة **(الجيل الثاني)** مجرّد تسمية أو شعار، لأنّه لا يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة طالما مازلنا في تطبيق (البنائية)، الّتي تؤكّد أهمّية بناء المتعلّم للمعرفة في بيئته العقلية، معتمدا في ذلك على المعرفة السّابقة. فكان بالإمكان تسميتها بالمناهج المعدّلة أو المناهج الّتي أعيدت كتابتها، فمناهج الجيل الأوّل تبنّت التّدريس بالكفاءات، وهذه الأخيرة " **عبارة مفتاحية تدلّ على النّهج أو الطّريق الّذي اختارته المدرسة الجزائرية لاكتساب المعارف وبناء الكفاءة؛ ولكنّها تبقى عبارة مجازيّة؛ لأنّ العبارة الأدقّ تعني: التّدريس بواسطة الوضعيّات لبناء وتنمية الكفاءات** "[(2)]، لهذا فمناهج الجيل الثّاني تناولت التّدريس بالوضعيّات وهي لا تختلف عن مناهج الجيل الأوّل. وقد جاءت بقصد معالجة نقائص المناهج الّتي أعدّت في ظروف استعجالية.

2-2-1- دواعي الانتقال من الجيل الأوّل إلى الجيل الثّاني

تخضع المناهج المدرسية ككل المناهج التّكوينية دوريًّا لـ[(3)]:

- الضّبط والتّصحيح الظّرفي الّذي يعتبر أمرًا عَاديًّا في تسيير المناهج.

---

[1]- مخبر الدّراسات اللغويّة النظرية والتّطبيقيّة، مناهج الجيل الثّاني لتعلّم اللّغة العربيّة في الجزائر، يوم دراسي جامعة محمد بوضياف، مسيلة، 14 فيفري، 2017.

[2]- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات الى بيداغوجيا الادماج ALLURE ، الجزائر، ط1، 2017، ص5

[3]- اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس2009، ص2.

- للتّحيين الّذي يفرضه تقدّم العلوم والتّكنولوجيا والتّزايد الدّائم للمعارف وذلك قصد إدراج معارف أو مواد جديدة.
- للتّغيير الشّامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلّبات اجتماعيّة جديدة في مجال التّربية أو إعادة النّظر في صلاحيّتها بعد تراجع المردود الدّراسي.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.
- نقص التّنسيق بين الأطوار والمراحل التّعليميّة (الابتدائي، المتوسط، الثّانوي) بحيث تمّ إصدار مناهج الجيل الأوّل سنة بعد سنة ممّا جعلها تفتقد الانسجام والتّماسك.
- الهيمنة الخارجية (الغربية) "على العالم العربي والإسلامي تحت ظلّ العولمة، باختراق المنظومة التّعليميّة لتلك البلدان باسم تطوير وتغيير المناهج التّربويّة والّتي تتزامن مع مخطّطهم العالمي الجديد الرّامي إلى الاستحواذ على مناطق الثّروة والحضارة والرّأسمال الرّمزي للشّعوب كالوكالة الأمريكية للتّنمية الدّولية الّتي تلعب دورا كبيرا في تغيير المناهج الدّاعية للأفكار الأصولية الإسلاميّة"[1] فالغاية من الإصلاح ليس الإصلاح الّذي تنشده الأجيال وينتظره المجتمع والّذي يهدف إلى ترقية مستوى الأداء التّعليمي، وإنّما الّذي يستهدف منه؛ تغيير وجهة المدرسة بإعطائها وجهة مغايرة وجعلها تنفصل تدريجيًّا عن مقوّمات مجتمعنا وخصوصياته الثّقافيّة والحضاريّة، لتنفتح على العالم وتساير العصر فهم لا يريدون أن تكون للمدرسة الجزائرية شخصيّتها الوطنيّة وخصوصياتها المجتمعيّة، بل يريدونها

[1]- بن كريم بوحفص، الانتقال من مناهج الجيل الثاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر، ضرورة أم خيار، مجلة جيل للعلوم الانسانية والاجتماعيّة، العدد 36، نوفمبر 2017،ص24.

مدرسة لا لون لها إلّا العلم والمعرفة[1]، والدّليل على ذلك التّعديلات والحذف والتّغيير والتّرقيع في الكتاب والمنهاج عند بداية كل موسم دراسي.

2-2-2- أهداف عملية تعديل وطباعة المناهج الجديدة

تمّت إعادة كتابة منهاج الجيل الثاني لـ [2]:

أ. معالجة الثّغرات و أوجه القصور الّتي تمّ تحديدها في مناهج الجيل الأوّل.

ب.تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرنامج وتنظيم التّعلّمات.

ت.امتثال المناهج المدرسية للضّوابط المحدّدة في القانون التّوجيهي للتّربية و المرجعية العامّة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد المناهج.

2-2-3-المقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني

من أهمّ ما تدعوا إليه المقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني هو استمرار نفس المقاربة (مقاربة الكفاءات)، فهي أجرأة و تفعيل لهذه المقاربة، هي بيداغوجية لها إطارها العام، لها أهدافها وكذلك لها جهازها المفاهيمي الخاص بها و الّذي يميّزها عن بيداغوجيات أخرى تتقاطع معها، فالمقاربة بالكفاءات ترتكز على تعويد المتعلّم على توظيف واستثمار مكتسباته في مواجهة وضعيّات و مشاكل تعترضه في حياته العمليّة، فإنّه للوصول إلى ذلك كان يلزم إعادة النّظر في طريقة اشتغال المعلّم وضرورة تنويع مداخل التّعليم وذلك باعتماد بيداغوجيات متنوّعة، ويطلق عليها تسمية الفعّالة أو النّشيطة أو بيداغوجيا الإدماج[3].

وتتميّز بيداغوجيا الإدماج بخاصيتين أساسيتين هما[4]:

---

[1]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر- حقائق و إشكالات - جسور، ط1، الجزائر،2009، ص62.

[2]-عباد مليكة، تطوّر المناهج المدرسية، المجموعة المتخصّصة اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ملتقى باتنة 05 أفريل 2015

[3]-زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثّاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج،Allure الجزائر، ط1،2017، ص36

[4]-المرجع نفسه، ص36.

أ. **التّركيز على الكيف بدل الكمّ:** أي التّركيز على التعلّم والتّمكّن من المهارات بدل التّركيز على المعرفة، فالمعرفة تبقى ضروريّة حيث لا يمكن أبدًا تخيّل كفاءات أو بالأحرى قدرات دون معارف، ولكن حضورها لا يمثّل غاية في حد ذاته بل ممرّا طبيعيّا لاكتساب القدرات ومن ثمّ الكفاءات.

ب. **التّمركز حول شخصيّة المتعلّم:** تهتم بالمتعلّم بكل خصوصياته وإمكاناته الحقيقيّة وليس المتخيّلة، لأنّه محور العمليّة التّعليميّة/ التعلميّة

لقد حقّقت المناهج الدّراسية نقلة نوعيّة مع الإصلاح على مستويين[1]:

- **على المستوى التّصوّري:** من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلّعات المجتمع وتتمثّل عناصر المقاربة في العناصر الموضّحة في الجدول:

عناصر المقارنة	مناهج الإصلاح	
	الجيل الأوّل	الجيل الثّاني
تصوّر المنهاج	تصوّر المناهج بترتيب زمني(سنة بعد سنة) و غياب النّظرة الشّموليّة	تصوّر شامل وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام و الوجاهة. الاطار الموحّد الّذي يشمل كل برامج المواد(وحدة تعليمية شاملة)
ملمح التّخرّج	تمّ التّعبير عنه بشكل غايات لكل مادة وتكفل ببعض القيم بشكل معزول وغير المخطط له.	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كلّ المواد مرساة في الواقع الاجتماعي.تتضمّن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية .
النّموذج التّربوي	بنائي يستهدف الاستقلالية في بناء التّعلّم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي	بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الاستراتيجيات المنتهجة

[1]-وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطّور الأول من مرحلة التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص 3.

- **على مستوى إعداد المناهج:** نجد فيه عدة جوانب أهمها:

1. الجانب البيداغوجي

عناصر المقارنة	مناهج الإصلاح	
	الجيل الأوّل	الجيل الثّاني
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات الّتي تستدعي جملة من القدرات المعرفية	المقاربة بالكفاءات الّتي تعرف بالقدرة على حلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة
المدخل	بنشاطات التّعلّم: التّركيز على النشاطات التّطبيقية الّتي تمكّن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة	وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة
التّقويم	برز الاهتمام بالوظائف الثّالثة للتّقويم: التشخيصي، التّكويني والتّحصيلي . ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل القدرة على حل مشكلات	التّقويم يشكّل أداة فعليّة من أدوات التّعلّم و يهتمّ بالوظيفتين التّعديلية ، الاقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات

2. الجانب الدّيداكتيكي

عناصر المقارنة	مناهج الإصلاح	
	الجيل الأوّل	الجيل الثّاني
هيكلة المادّة	تهيكل على أساس مفاهيم أساسية منظّمة في مجالات مفاهيمية .	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجيّة و منظّمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	حدّدت مستويات التّناول حسب مستوى النّضج العقلي للمتعلّم و مكتسباته القبلية.	حدّدت مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات الّتي تطرح عند ممارستها في التّعليم و التّعلّم.
المضامين المعرفيّة	نظّمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي	نظّمت المحتويات على شكل مواد معرفيّة لخدمة الكفاءة.

2-2-4- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني

من المصطلحات المتداولة في مناهج الجيل الثاني نذكر[1].

1. ملمح التّخرج: ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتّربية، وهو مجموع الكفاءات الشّاملة للمواد إذا كان متعلقّا بالتّخرج من المرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية إذا كان متعلقًا بالمادة الواحدة.

2. الكفاءة الشّاملة: وهي عبارة عن هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية مادة دراسيّة، في نهاية فترة دراسيّة محدّدة وفق نظام المسار الدّراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

3. الكفاءة الختامية: هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التّصرّف(التّحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عن ما هو منتظر من التّلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة، أي هي كفاءة تكتسب من خلال المادة ، وتتحقق من خلال المسعى التّدرّجي للعملية التعلّمية وهي تعبّر عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة ومن الطّور، إذ يجب أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم.

4. الميدان: هو الجزء المهيكل والمنظّم للمادة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختامية الّتي ندرجها في ملمح التّخرج، ويضمن هذا الإجراء التّكفل الكلّي بمعارف المادة في ملامح التخرج [2]، والميدان هو المجال الخاص بنشاط فكري معيّن أو

---

[1]- اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص8.

[2]- المرجع نفسه، ص 5.

النّشاطات المهيكلة لمجال علمي أو مادة دراسية، فمثلا في اللغة العربية نجد ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب....[1].

5. المصفوفة المفاهيمية: هي جملة منظمة من لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، وهي بمثابة المخطّط العام للمادة، غايتها: هي التّحديد الشّامل للموارد من معارف المادة، لبناء الكفاءات العرضيّة والقيم، وتشمل المهارات والسّلوكات الضرورية لبناء هذه الكفاءات، فهي بمثابة الدّليل الّذي نتبعه في إعداد الوضعيات المخصّصة للتحكّم في المعارف الإنسانية [2].

6. الموارد المعرفية: هي المضامين المعرفية المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية.

7. الوضعيات التّعليميّة: هي أنماط مقترحة من الوضعيات التّعلميّة، تمكّن من التّحكّم في المعارف واستعمالها، وتشمل كل مركّبات الكفاءة، وأنماط الوضعيات الإدماجيّة، وطريقة التّعامل مع عرض الوضعية ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم [3].

8. الوضعيات التعلّميّة: هي مجموعة من الوضعيات البسيطة، والمتسلسلة، أو هي أنماط مقترحة من الوضعيات التّعلميّة، تمكّن من التّحكم في المعارف واستعمالها، وتشمل كلّ مركبات الكفاءة و أنماط الوضعيات الإدماجية، وطريقة التّعامل مع عرض الوضعية ودور كل من المعلّم والمتعلّم وكذا طريقة التّوظيف ضمن الوضعيات المعروضة خلال النشاط[4]؛ بصيغة أخرى الوضعية التّعلّميّة هي وضعية مشكلة يعدّها المدرّس لتقديم تعلّمات جديدة متنوّعة و متكاملة.

---

[1]-المركز الوطني للوثائق التّربويّة، المعجم التّربوي، ص 46

[2]-اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ص 4.

[3]-زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثّاني؟، ط1، الجزائر، 2017، ص 81.

[4]- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص5.

9. المخطط السّنوي لبناء التّعلمات: هو مخطّط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقًا من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التّعليميّة المتكاملة [1].

10. المقطع التّعلّمي: هو مجموعة من الأنشطة والمهمّات المرتبطة والمرتّبة، تتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها.

11. المقاربة النّصيّة: هي اختيار بيداغوجي يضمن الرّبط بين التّلقيّ، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا يجب إدراكه في شموليّة، حيث يتخذ النّص محورا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة(الأساليب، التّراكيب، الصّرف، الرّصيد اللّغوي، الإملاء...)، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية الصّوتية والدّلالية والتّركيبية، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب)محور العملية التّعلّميّة، ومن خلالهما تنّمي كفاءات ميادين اللّغة الأربعة المتمثلة في:(فهم المنطوق/التّعبير الشّفوي/ فهم المكتوب/التّعبير الكتابي)، حيث يتمّ تناول النّص على مستويين:

1) **المستوى الدّلالي:** ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركّبات النّصيّة (المعجم اللّغوي الدّلالات الفكريّة....) إذ يعتبر النّص مجموعة من الجمل المركبّة والمترابطة الّتي تحقّق قصدًا تبليغيًا وتحمل رسالة هادفة.

2) **المستوى النّحوي:** ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة الّتي تشكل تجانسا نسقيّا يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات.

أنماط النّصوص: النّمط عبارة عن المواصفات الّتي يتميّز بها نصّ عن غيره، ويتناسب موضوعه. ولكلّ فنّ تعبيري نمط يلائمه، فالحكاية مثلاً يناسبها النّمط السّردي، والمقالة

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016، ص 5-6.

يناسبها النّمط البرهاني ألحجاجي، والرّحلة ووصف الأشياء أو الأشخاص يناسبها النّمط الوصفي والمسرحيّة يناسبها النّمط الحواري[1].

وقد حدّدت أنماط النّصوص في مناهج الجيل الثاني لمرحلة التّعليم الابتدائي حسب الأطوار التّعليميّة لهذه المرحلة كما يلي[2]:

الطّور	الطّور الأوّل		الطّور الثّاني		الطور الثالث
السّنة	الأولى	الثّانية	الثّالثة	الرّابعة	الخامسة
النّمط المعتمد	الحواري	التّوجيهي	السّردي	الوصفي	الحجاجي و التفسيري

الغاية من النّمط: يساعد النّمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، وتوظيف الأنماط وإتقان الرّبط بينها يتطلب مهارة في الصّياغة الفنيّة و طرائق الكتابة.

والنّمط الغالب على النّصوص المكتوبة للسّنة الرّابعة ابتدائي هو النّمط الوصفي، فهو تصوير لغوي فنيّ لإنسان أو حيوان أو جماد....أو هو وصف شيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، الّتي تقوم لدى الأديب، مقام الألوان عند الرّسام، والنّغم عند الموسيقي.

من مؤشرات النمط الوصفي نجد:

1) تعيّين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه "من منظر طبيعي" أو وصف شخصيّة ما، أو شكل من الأشكال، أو إحالة نفسيّة، أو حادثة.
2) استعمال الصّور البلاغيّة وخصوصًا الاستعارة والكناية والتّشبيه
3) استعمال الجمل التقريرية: التّعجب، النّداء، الاستفهام
4) ثراء النّص بالنّعوت والأحوال و الظروف.

[1]- ملخّص مناهج الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016، ص 4.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 6-8.

5) غلبة الجمل الفعليّة الّتي تتضمّن بشكل خاص الأفعال المضارعة الّتي تعبّر عن الحركة والحيوية أو تعبّر عن حالات نفسيّة: قلق، فرح، دهشة

يتكون المنهج الدراسي من أربعة عناصر رئيسية ترتبط بعضها ببعض ارتباطا عضويا وهي:

أ. الأهداف Objectives

يجب تحديدها وصوغها لتتناسب مع حاجات التلاميذ، وقدراتهم واهتماماتهم من جهة ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى[1].

والمراحل التّعليميّة المختلفة لها مجموعة أهداف تربوية تسعى إلى تحقيقها فهناك أهداف للمرحلة الابتدائية، وهناك أهداف للمرحلة الإعدادية، وكذلك للمرحلتين الثانوية والجامعية بحيث تتعامل هذه الأهداف في النهاية لتحقيق أهداف التربية بوجه عام[2].

وتهدف العملية التّعليميّة إلى إحداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك التلاميذ، وقد تتضمن هذه تنمية المعرفة وإكساب المهارات والاتجاهات والقيم لدى التلاميذ أو تنمية قدراتهم على التفكير العلمي وتنمية ميولهم العلمية وتقديرهم للعلم والعلماء، وتسمى هذه التغيرات المرغوبة والمراد إحداثها لدى التلاميذ بالأهداف التّعليميّة.

فالهدف التعليمي إذن هو: وصف بدقة ووضوح التغيرات المراد إحداثها لدى التلاميذ نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المقدمة لهم[3].

---

[1]– محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار السيرة، عمان، ط1، 2011، ص20.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص53.

[3]– أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2013، ص 89.

ب. المحتوى:Content:

يعد المحتوى المكوّن الثاني للمنهج الدراسي، ويتم تحديده في أضواء أهداف هذا المنهج.

- **مفهوم المحتوى**

شاع بين الكثير من التربويين أن المحتوى هو الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ صف دراسي معين، ولعل هذا يرجع إلى الاهتمام بالمعرفة كوسيلة لتنمية العقل البشري، ولكن نظرا لتغيير هذه النظرة إلى طبيعة الإنسان، وأصبح ينظر للإنسان على أنّه عقل وجسم وروح، فقد تطور مفهوم المحتوى حتى أصبح يتضمن جميع الخبرات التّعليميّة المقدمة سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذ.

ويقصد بمحتوى المنهج نوعية الخبرات التّعليميّة، والحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والمهارات والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم،... وغيرها من الوجدانيات التي يتم اختيارها وتنظيمها وفق نمط معين وذلك لتحقيق أهداف المنهج التي تم تحديدها قبل ذلك أي أن المحتوى ليكون من المعرفة (المعلومات) والمهارات والعمليات العقلية والجوانب الوجدانية التي يرى خبراء المنهج أنها تحقق الأهداف المطلوبة[1].

- **أهمية المحتوى**

يمكن تلخيص أهمية المحتوى في ما يلي[2]:

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص73

[2]– أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2013، ص ص 100–101.

- يساعد المحتوى في تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج الدراسي، وذلك بما يتضمن من معلومات ومهارات وجوانب وجدانية.
- يستمد الإنسان سلوكاته ومهاراته من المحتوى، فسلوك الأستاذ والطبيب والمحامي... وغيرهم في الحياة اليومية تعود إلى معرفة متخصصة يدرسها الأفراد في محتوى المناهج الدراسية.
- ينمّي المحتوى الجوانب الوجدانية (الاتجاهات والقيم... وغيرها)، حيث يجب توفر خلفية معرفية عن الموضوع الذي نحن بصدد تكوين اتجاه نحو لدى التلاميذ، أو القيمة المراد غرسها في التلاميذ، فكل جانب وجداني له أساس معرفي مرتبط بالمحتوى.

- **معايير اختيار المحتوى:**

يتم اختيار المحتوى وفق مجموعة من المعايير أهمها[1]:

1-الصّدق:

أن يكون ما يتضمنه المحتوى من معلومات صحيحة من الناحية العلمية، حيث إن المعرفة العلمية تنمو وتتطور بسرعة، لكن هناك بعض الحقائق العلمية التي قد تتغير وهذه سمة من سمات العلم.

ويعني كذلك أن يؤدي المحتوى إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، والمجددة من قبل فالمحتوى يكون صادقا إذا كان ترجمة صادقة للأهداف.

2-الأهمية والدلالة:

يقصد بها أن يكون محتوى المنهج مهما في إكساب التلميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية والقيم المناسبة والمهمة له في حياته، إن أهمية المحتوى تقاس بمعرفة

[1]- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2013، ص 102.

مدى إسهامه في تحقيق نواتج التعلم المطلوبة، وكذلك أهميته في مدى إسهامه بما يتضمنه من أفكار ومفاهيم أساسية وتعميمات في إبراز الوحدة والتكامل بين فروع المعرفة الأخرى ودلالته تكمن في إمكانية تطبيق ما يتضمنه من مفاهيم ومعلومات تطبيقا واسعا في هذا المجال مما يساعد على حل المشكلات.

3-الارتباط بالأهداف:

حيث يكون المحتوى ترجمة صادقة لأهداف المنهج الدراسي إذ يستخدم محتوى المنهج خلال العملية التّعليميّة كوسيلة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

4-الحداثة:

أن يتضمن المحتوى معلومات حديثة تساير التقدم العلمي في مجال المادة الدراسية.

5-مراعاة ميول وحاجات التلاميذ:

يعدّ مهما، لأن ذلك يؤدي إلى زيادة دافعية التلاميذ للتعلم والإقبال على الدراسة، كما أن مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم ترتبط باختيار المحتوى المناسب لمستوى التلاميذ والقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها.

6-القابلية للتعلّم:

وتعني تكيف محتوى المنهج ليتناسب مع قدرات التلاميذ ولتسهيل تفاعلهم معه بمعنى مراعاة خصائص النمو العقلي والجسمي التي يمر بها التلميذ، أي مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.

7-التوازن بين الشمول والعمق:

يمكن تحقيق التوازن بين الشمول والعمق بالتركيز على أساسيات المادة وقابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة مما يحقق العمق، والتركيز على أساسيات المادة يساعد على معرفة مجالات أخرى وفهمها مما يحقق الشمول.

ثالثا- طرائق التّدريس

تهتم التّعليميّة بطرائق التدريس باعتبارها مؤشرات أساسية لنشاطات الأستاذ والتلميذ وباعتبارها ترسم التأثيرات المتبادلة بين هذين القطبين الأساسيين وبين المادة، وتعد مجموعة من الأداءات التي يستخدمها الأستاذ لتحقيق سلوك متوقع لدى التلاميذ وهي أحد عناصر المنهج.

كما تعتبر بأنّها سلسلة فعاليات منظمة يديرها في القسم أستاذ يوجه انتباه التلاميذ إليه، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم، وهي عملية تطلب خطوات يؤدي الانتقال فيها من واحدة إلى الأخرى لتحقيق التّعلم، وعليه فهي مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للتلميذ من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة[1].

3-1- أنواع الطرائق

لما كان لطريقة التّعليم كلّ هذه الأهمية و للأستاذ هذه الفعالية في مدى إنجاحها فإنّه أصبح من المعتذر إتباع طريقة واحدة في درس واحد، فضلاً عن طبيعة المادة ذاتها فقد تعددت الطّرائق ونذكر فما يلي أهم هذه الطّرق:

- **الطريقة الإلقائية (التلقينية):**

وهي طريقة تقليدية يقوم فيها الأستاذ بإلقاء الدرس والمعلومات على تلامذته معتمدا فيها على نفسه دون الاهتمام بالتلميذ، بمعنى أن النشاط فيها قاصر على المعلم وهذا الخير ما عليه إلا الإنصات والإلزام بما يقال له وتدوين ما يسمعه، فهي تأخذ شكل المحاضرة أو الإملاء وتحول فيها المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين[2]، ولقد وجهت لها عدة انتقادات كونها تجعل المتلقي سلبيا من عملية التعلم، وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات.

---

[1]- ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التّدريس، دار المنهل، ط1، ص 288

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التّطبيقية، دار هومة، ط7، 2012، ص 58.

- **الطّريقة التّكامليّة:**

وهي طريقة محورها الأساس الخصائص النفسية لعملية التعلم وللمتعلم نفسه هدفها الرقي بالتعلم إلى مستوى التجديد مع مراعاة ما تحتويه اللغة من مميزات وخصائص وسميت بهذا الاسم لأنها تعلم اللغة كوحدة متكاملة من الخطوة الأولى لتعليمها وحتى آخرها إذ لا يمكن أن نطلق على هذا النمط اسم طريقة حيث أنها منهج تعامل لغوي جامع يعتمد على المهارات النفعية المستعملة من قبل المدرس في أثناء إلقاء الدرس، وإذ نحن ألقينا نظرة خاطفة على تطبيق هذه النظرية على اللغة العربية، نجد أن التربية عندها أوسع وأشمل من حيث المدلول، مما يستعمله الأشخاص العاديون في حياتهم حيث أن التربية هي تنمية الوظائف حتى تبلغ كمالها[1].

- **الطّريقة الحواريّة:**

تقوم هذه الطريقة على الحوار، فالأستاذ لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعل متبادل بين الأستاذ والتّلميذ عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما، فيسأل الأستاذ التلميذ ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التّدريب على التّخمين والحدس الذّهني لتنمية الجوانب العقلية، ويشترط لنجاحها أن تكون واضحة وبسيطة، ومن محاسنها خلق الحيوية والنّشاط في القسم، بما أنها تعتمد الأسئلة والأجوبة، فتجعل التّلميذ يشعر بأنه ساهم في سير الدّرس[2].

[1]– صالح بلعيد، المرجع السابق، ص 59.

[2]– المرجع نفسه، ص 62.

- **الطّريقة الاستقرائيّة:**

تقوم هذه الطريقة على الأمثلة الّتي يشرحها الأستاذ ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة، وهي نظرية تربوية ترى أن العقل عبارة عن مجموعة من المدركات العقلية والمعرفية تتراكم فوق بعضها ويرتبط بعضها بالآخر فتتفاعل وتنصهر فيما بينهما.

تستعمل كثيرا هذه الطّريقة في المرحلة الأساسية، حيث ينطلق التّلميذ من التّفكير في الجزيئات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعوّد التّلميذ على التّفكير السّليم المنطقي بالاعتماد على نفسه في حل المشكلة، كما تغرس فيه حب البحث والاكتشاف وتستعمل هذه الطّريقة بشكل كبير استعمالاً كثيرًا في العلوم الرّياضيّة[1].

- **طريقة حل المشكلات:**

تعد طريقة حل المشكلات إحدى الطّرائق التي تكسب التّلاميذ المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة، لم يسبق لهم أن مروا بها؛ وينبغي أن نضع التّلميذ في موقف الباحث المنقب عن الحقيقة، يفكر ويجرب بنفسه حتى يكتسب معرفة على مواجهة مشكلات الحياة ومعالجتها.

ويقصد بمفهوم حل المشكلات مجموعة العمليات التي يؤديها التّلميذ مستعملاً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات الّتي اكتسبها في التّغلب على موقف بنحو جديد، وغيرها مألوف والوصول إلى حلّ له.

وفي ضوء ما سبق يتبين لنا أن طريقة التّدريس ليست شيئاً منفصلة عن المادة العلمية أو عن التّلميذ، بل هي جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل التّلميذ وقدراته وحاجاته والأهداف المنشودة من المادة العلمية، والأساليب المتبعة في تنظيم المجال التعلم[2].

---

[1]– حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 2009.

[2]– فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها، عناصرها، أسسها، تنظيماتها، 2002، ص 347.

3- 2- طرائق التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني

جاءت المقاربة بالكفاءات أو التّدريس بالوضعيات كخيار يمكّن المتعلّم من أن يكون قطبًا أساسيًّا داخل العمليّة التّعليميّة. وهذا يعني أنّها تفتح المجال واسعًا للمتعلّم حتّى يتعلّم بنفسه ويعارك الحياة التّعليميّة بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلّم إلاّ الدّعم والتّوجيه وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات.

ويتسم التّدريس في ظل المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني بتجنيد مجموعة من الكفاءات عن طريق التّدريس بالوضعيات إذ تعد الكفاءات محورها الأساسي، والكفاءة المقصودة هي تجنيد مجموعة من المعارف والإجراءات والموارد والمكتسبات والمعلومات من أجل إنجاز مهمات أوحل وضعيات إشكاليّة[1].

3- 2-1- مفهوم الوضعيّة المشكلة التّعليميّة:

يعدّ كُلّ نشاط يتضمن معطيات أولية وهدفًا ختاميًا وصعوبات بحيث يجهل من يواجهها الحل المعروف مسبقًا، وتعتبر مهمة ملموسة تنجز في سياق معين، تحت شروط معيّنة، ويتم بموجبها تجاوز بعض العوائق فهي إشكال أو مشكل يضع المتعلم أمام تحدّ أو لعز يطرح على المعلّم لا يمكن حله إلاّ باستعمال تصور مصمم بدقة، أو اِكتساب كفاءة لم يكن يمثلها وتمثل أداة بيداغوجيّة مؤسسة على البناء الذّاتي للمعارف، وتتجسد أيضًا في التّفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم والمعرفة في إطار السّياق الّذي تبنى فيه التّعلّمات وهي تشكل في الوقت نفسه وضعية تعلم تضع المتعلّم في قلب عملية التّعلم ووسيلة تعلم اكتساب الموارد الجديدة، واستراتيجية توظف فيها طرائق متنوعة[2].

---

[1]– الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مر التعليم الابتدائي، 2016، ص 6.

[2]– زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثّاني؟، الجزائر، ط1، 2017، ص 82.

وتكمن مهمتنا في إرساء الموارد وتشكل نقطة الانطلاق في سيرورة البحث وتجعل المتعلّم يبتكر طريقة الحل[1].

3-2-2- عناصر الوضعية المشكلة:

تتكون الوضعية المشكلة من عناصر والتي تتمثل في فرد أو مجموعة أفراد يقيمون علاقات فيما بينهم، إضافة إلى ذلك نجد:

السّياق: تقديم المعلومة في سياق ذي معنى يجعل التّعلم ذا قيمة في حياة المتعلّم، وهو أيضا مجموعة الظروف الاجتماعية والنّفسيّة الّتي تحيط بالمتعلّم في وقت ما فتؤثر في سلوكه[2].

المشكلة: هي مجموعة من المعلومات المعروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمّة يجهل حلّها مسبقًا، أو هي بناء اصطناعي يبتكره المعلّم لتعليم المتعلمين اِنطلاقًا من إرباكهم في تصوراتهم والوصول بهم إلى تغييرها[3].

ويستعمل المعلم الوضعيّة لجعل المتعلمين يبحثون، وتتميز بتسيير خاص للقسم، وتُقترح لإثارة معارف جديدة[4].

3- 2- 3- خصائص الوضعيّة المشكلة التّعليميّة:

تتمثّل في مجموعة من الخصائص أهمها[5]:

✓**شمولية الوضعيّة:** تكمن في اِمتلاكها لمعطيات السّياق هدفها إرساء الموارد وتتطلب مجموعة من الإجراءات الواجب إتباعها والعمليات التي ينبغي إنجازها، ويمكن تقسيمها إلى مجموعة من العناصر أو الأجزاء.

---

[1]- زينب بن يونس، المرجع السابق، ص 92.

[2]- فريدة سْنان ومصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، ص 35.

[3]- الوضعية المشكلة التّعليمية في المقاربة بالكفاءات، ص ص 137-140.

[4]- زينب بن يونس، المرجع السابق، ص 91.

[5]- المرجع نفسه، ص 93.

✓ **مهمّة مركبّة:** تتطلب من المتعلّم استخدام عدد من المعلومات كما تضعه في صراع عقلي معرفي لأن الحل ليس دائماً جاهزًا وواردًا، وترتبط بعدة أهداف من المنهاج، فهي منظمة بشكل دقيق لأن الغرض من ابتكارها هو التّوافق مع تعلّم محدد.

✓ **ذات معنى:** لأنها تستدعي شيئًا يعرفه المتعلّم من قبل وعلى ارتباط بواقعه المعيش تتطلب منه الرّجوع إلى مكتسباته القبليّة (معلومات، مهارات، وسائل مختلفة، ...) وترمي إلى تحقق مكتسب جديد.

تتحدى الوضعيّة المشكلة قدرات المتعلم المعرفيّة وتجعله في صراع عقلي معرفي عاطفي مما يستلزم إعادة تنظيم معلوماته، بفضل الموارد الأولية ودقّة التّنظيم في كُلّ مراحل التّحضير التي تسمح بصياغة الفرضيات واختبار صحتها واستنتاج ما يمكن اِستنتاجه لأنّها وسيلة للتعلم وليست نتيجة له فهي في مضمونها ترمي إلى إرساء الموارد (معارف مهارات، أداء ...) وتثميل العمل الفوجي الذي يثير صراعات اِجتماعية من طرف المتعلمين[1].

ت. التّقويم:

هو عمليّة تشخيصيّة، وقائية، علاجية، ولذلك فالتقويم مهم في عملية التّدريس، لأنّه يهدف إلى تحديد مدى التّقدم الّذي أحرزه التّلميذ في الوصول إلى الأهداف التّعليميّة بغية مساعدته على النّمو، وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التّقويم، وهي عملية مستمرة باستمرارية الموقف التّعليمي نفسه، إذ يجب أن يكون التّقويم شاملاً معظم جوانب العمليّة التّعليميّة[2].

[1]– زينب بن يونس، المرجع السابق، ص 94.

[2]– أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النّظرية والتّطبيق، دار عالم للكتب والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط4، 2013، ص 122.

- **أنواع التّقويم:**

يتناول التّقويم الأهداف المحددة في المخطط التّعليمي لمعرفة مدى تحقيقها، وأنواعها كثيرة نذكر منها[1]:

1- التّقويم المبدئي:

يطلق عليه التّقويم التّمهيدي أو الاستفتاحي وهو يتم قبل البدء في تطبيق البرنامج التّعلمي أو المنهج، حتّى تتوفر صوره كاملة عن الوضع القائم قبل التّطبيق.

2- التّقويم التّكويني:

يطلق عليه أيضًا التّقويم المستمر، ويكون جزءًا لا يتجزأ من العملية التّعليميّة حيث يتم تعليم وتعلم التّلاميذ وتحسين وتطوير عملية التّدريس أثناء التنفيذ، ويتم ذلك بمتابعة تقدم التّلميذ في تعلم المفاهيم والمهارات والمعلومات الجديدة من خلال التّقويم المستمر والمتلازم مع عملية التّدريس.

3- التّقويم التّشخيصي:

يعتمد هذا التّقويم تحديد نقاط الضّعف لدى التّلاميذ والكشف عن الأسباب التي تعوق تعلمهم لموضوع ما يهدف علاج هذا القصور وإحالته إلى حصة المعالجة البيداغوجيّة.

4- التّقويم الختامي:

يسعى لتحقيق مدى تحقق الأهداف المرجوة من تدريس وحدة دراسية أو تدريس منهج معين.

- **التّقويم ودوره في منهاج الجيل الثّاني**

يعد التّقويم الوسيلة الّتي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة، وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجيّة.

[1]- وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربية، ص 48.

1. أسس التّقويم

يراعي التّقويم عدّة أسس ومعايير منها[1]:

✓ **الشّمول:** ويعنى ذلك التّقويم الشّامل الذي يُعْنى بجميع جوانب شخصية المتعلم العقلية والنّفسيّة والاجتماعيّة والجسميّة ... فلا يقتصر على تقويم نمو هدف واحد بل نمو جميع الأهداف التّربوية المقصودة.

✓ **التكامل:** ويقصد به تكامل المعلومات الخاصة بالنّواحي الصّحية والنّفسية والاجتماعيّة والاتجاهات ... بتلك المرتبطة بنتائج اختبارات التّحصيل.

✓ **الاستمرارية:** ويقصد بها المداومة من بداية البرنامج التّقويمي إلى آخره حيث تتم عملية القياس والمقارنة فتسير عملية التّقويم والتّدريس جنبًا إلى جنب فتسهل عملية التّشخيص.

✓ أن يراعي في التّقويم الاقتصاد في الجهد والمال والوقت

✓ أن يقوم التّقويم على أسس عمليّة بحيث يتمّ تقنين الاختبارات والتّحقّق من صدقها وموضوعيتها وملاءمتها للمستوى، والتّمييز بين الفروق الفردية.

- **أبعاد التّقويم في المقاربة بالكفاءات**

نظام التّقويم في المقاربة بالكفاءات ذو ثلاثة أبعاد[2]:

✓ تقويم مدى اكتساب الموارد

✓ تقويم الكفاءات العرضيّة ومدى التّحكم في توظيف الموارد السّابقة.

✓ تقويم مدى اكتساب ونموّ سلوكات بناءة وقيم.

---

[1]– زينب بن يونس، المرجع السابق، ص 92.

[2]– المرجع نفسه، ص 115.

- **أنماط التّقويم بالكفاءات حسب ما جاء في منهاج الجيل الثاني**

تتمثل أنماط التّقويم في مايلي[1]:

1-التّقويم التّشخيصي: يكون في بداية السّنة الدّراسية أو بداية الوحدة أو بداية الحصّة الدّراسية وهو تقويم يفيد في معرفة المكتسبات السّابقة والكشف عن مواطن القلل في تحصيل المتعلمين.

2- التّقويم التّكويني: هو عملية تتمّ في أثناء تكوّن المعلومة (أثناء التّدريس) وتهدف إلى تصحيح المسار العملية التّربوية للتلميذ والتّحقق من فهمه للمعلومة التي مرَّ بها وبيان مدى تقدمه نحو الكفاءة المسطرة والهدف المنشود ويقيس مستوى المتعلّمين والصّعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التّعليميّة.

3- التّقويم التّحصيلي: ويتعلق بنهاية التّدريس إذ يمحص مدى بلوغ الأهداف النّهائية.

وبعدما تطرقنا إلى دراسة عناصر المنهاج، لابد من التعريج على ما يجب أن يتوافر في تطبيق المنهج أي اِعتماد الوسائل التّعليميّة المعروفة والحديثة.

ث. الوسائل التّعليميّة

تعدّ الوسائل التّعليميّة مجموعة الوسائل التي يستعملها الأستاذ من أجهزة وأدوات ومواد غيرها داخل حجرة الدّراسة أو خارجها لنقل خبرات تعليمية محددة إلى التّلميذ بسهولة وسير ووضوح مع الاقتصاد في الوقت، والجهد المبذول.

وتخرج الوسائل التّعليميّة إلى نطاق أوسع لا يتحدد بالأجهزة والمواد فقط، بل يشمل وسائل أخرى والتي قد يعتمدها الأستاذ في تعليمه للتلميذ خارج حجرات الدّرس مثلاً وأسوار المؤسسات التّعليميّة.

[1]- المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 20.

وترتبط الوسائل التّعليميّة اِرتباطًا وثيقًا بثلاثة محاور أساسية هي: الأستاذ الذي يستخدمها، والتّلميذ الذي تعود عليه الفائدة منها، والموقف التّعليمي الذي تثريه وتزيد من فعاليته، ومن ثم تسهم في تحقيق أهدافه[1].

وبهذا فإن الوسيلة التّعليميّة الجيّدة ليست مساعدة أو إيضاحية فحسب، بل هي جزء من المنهج التّعليمي، ومحور النّشاط التّعليمي، وعنصر أساسي من عناصر العملية التّعليميّة.

- **أنواع الوسائل التّعليميّة:**

تنقسم الوسائل التّعليميّة إلى[2]:

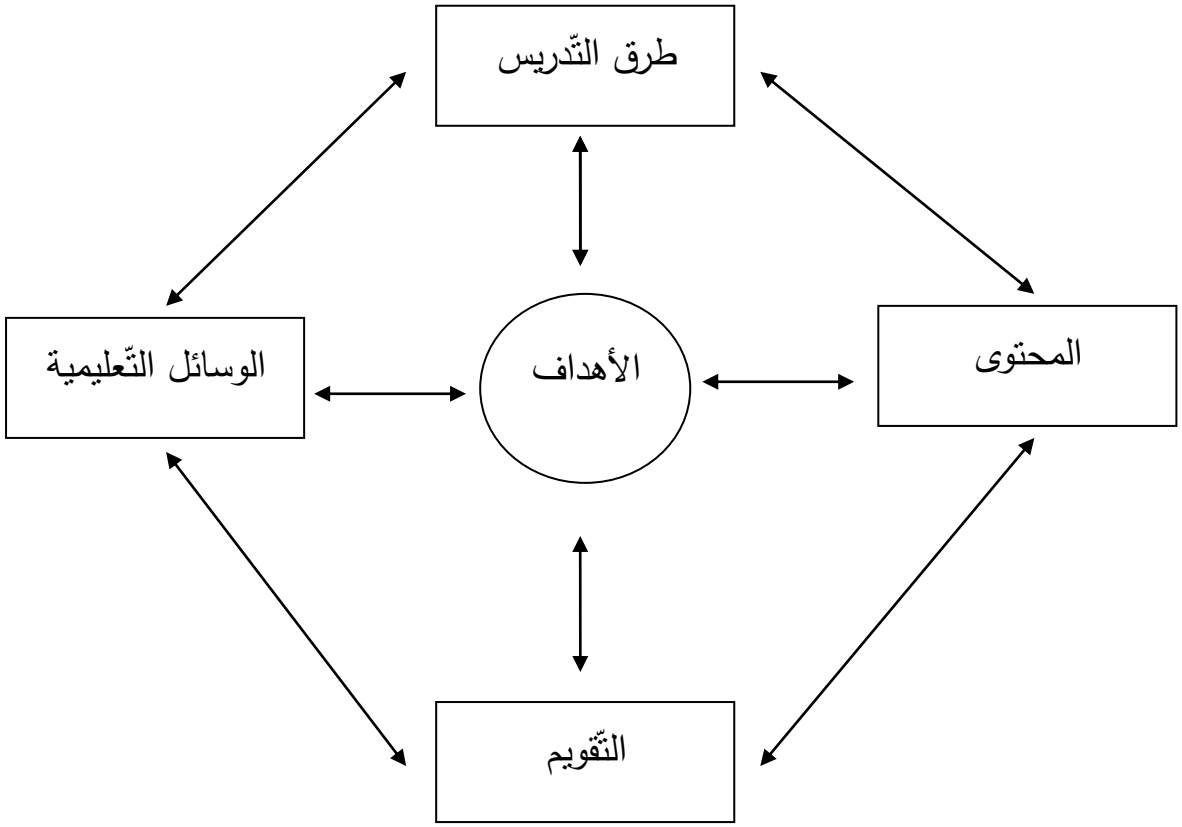
1- وسائل معنوية: تتمثل في اِختيار الأمثلة والشّواهد الحيّة المقربة للفهم، والموضحة للمبهم.

2- وسائل مادية: تتمثل في الكتاب المدرسي، السّبورة، الخرائط، الأجهزة الّمعيّة البصرية، وغيرها مما يساعد على تحقيق الفهم والاكتساب، فلا يمكن تقديم نص القراءة دون الاعتماد على الكتاب.

[1]- حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 327.

[2]- مسطور بشير، المفيد في التعريفات الضمنية للمصطلحات التربوية، دار المفيد، الجزائر، دط، 2013، ص 112.

ويمكن إيضاح العلاقة العضوية بين عناصر المنهج الدّراسي بالمخطط التّالي:



العلاقة بين عناصر المنهج الدّراسي[1]

يتضح من هذا الشكل أن عناصر المنهج الدّراسي مرتبطة ببعضها البعض اِرتباطًا عضويًّا، وتتبادل العلاقات فيما بينها، وتؤثر في بعضها البعض، فالهداف تقع في قلب المنهج الدّراسي حيث يتحدد في ضوئها المحتوى المناسب وطرائق التّدريس والوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وأساليب التّقويم المناسبة لتأكيد من تحقيق الأهداف، حيث تعمل هذه المكوّنات في صورة مترابطة ومتكاملة.

[1]– أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النّظرية والتّطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، 2013، ص 87.

رابعا–كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة ابتدائي

عنوان الكتاب المقرّر "**اللّغة العربية** " **السنة الرّابعة ابتدائي**، من، إعداد لجنة التّأليف المكوّنة من:

ـ الأستاذة عاشور عفاف، و مجموعة من مفتّشي التّعليم الابتدائي:

ـ بن الصّيد بورني سراب، قيطاني موهوب ربيعة، بوخيرة أمال. بإشراف المفتّشة بن الصّيد بورني سراب.

4-1 – محتويات الكتاب

يتوزّع محتوى الكتاب على ثمانية مقاطع (محاور) و كل مقطع يتفرّع بدوره إلى ثلاث وحدات تعليميّة (جزئيات) و كلّ جزئية تتضمّن مجموعة من النّشاطات وهي:

فهم المنطوق / تعبير شفوي /إنتاج شفوي/ قراءة /ظاهرة لغوية (نحو، صرف إملاء)، مطالعة / إنتاج كتابي/ و يختتم كلّ مقطع بوضعيّة إدماجية (معالجة، دعم، تقويم) بالإضافة إلى نشاط إنجاز المشروع.

وتغطي كلّ جزئية من كلّ مقطع تعلمي أسبوعًا، تتوزّع فيه نشاطات هذه الجزئية كما يلي:

الأنشطة	الميدان	عدد الحصص	الحجم السّاعي
فهم المنطوق+ تعبير شفوي	فهم المنطوق + التعبير الشفوي	02	90دقيقة
إنتاج شفوى +قراءة	فهم المكتوب	02	90دقيقة
قراءة+ ظاهرة نحوية	فهم المكتوب	02	90دقيقة
قراءة +صرف أو إملاء	فهم المكتوب	02	90دقيقة
مطالعة+ إنتاج كتابي	فهم المكتوب/تعبير كتابي	02	90دقيقة
محفوظات	فهم المكتوب	01	45دقيقة
المجمـــــــــــــــــوع		11 حصّة	8 ساعات و 15 دقيقة

الملاحظ من خلال الجدول، أنّ نشاطات اللّغة العربية للسنة الرّابعة ابتدائي تتوزّع على أربعة ميادين هي[1]:

1. ميدان فهم المنطوق: وهو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت و إبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو غيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة. ويجب أن يتوفّر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه هو الّذي يحقّق الغرض من المطلوب.

2. ميدان التّعبير الشّفوي: هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها، وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار، ويتّخذ شكلين: "التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي".

3. ميدان فهم المكتوب: هو عمليّات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، و استعمال المعلومات، و تقييم النّص)، ويعتبر أهمّ وسيلة في اكتساب المعرفة، و إثراء التّفكير وتنمية المتعة وحبّ الاستطلاع.

4. ميدان التّعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، وهو الصّورة النّهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين.

---

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية 2018/2017م، ص18.

4-2- مخطّط الوحدة التّعلميّة

تقدّم أنشطة كل وحدة تعلميّة وفق المحطّات التّالية[1] :

أ. أشاهد و أعبّر: مشهد مرتبط بالنّصّ المنطوق يستفز المتعلّم للتّعبير انطلاقًا منه و تثبيته لدى التّلاميذ، فيعبّر من خلاله عن فهمه للنّصّ المنطوق.

ب. أستعمل الصّيغة: جمل تتضمّن الصّيغة المقصودة (عرضها ومناقشتها).

ت. أنتج شفويًا: اقتراح وضعيات للتّدريب على الإنتاج الشّفوي ومرافقة المتعلّم في ذلك بالاستعانة بصور وأسئلة توجيهية و رصيد...مع التّركيز على الوصف لتمكين المعلّم من إثراء الأفكار واساليب التّعبير.

ويتمّ ذلك بـ:

- ✓ استحضار إلى النّصّ المنطوق الّذي يغلب عليه النّمط الوصفي.
- ✓ اكتشاف الصّيغة المستهدفة من خلال جمل يتضمّنها النّصّ المنطوق و استعمالها في وضعيات مقترحة.
- ✓ التّدريب على الإنتاج الشّفوي، محاكيا المسموع في الأساليب و النّمط مع الوجاهة: الارتباط بالموضوع المستهدف و بترويج المعجم اللّغوي، الدّلالات الفكريّة، الأسلوبيّة لأنواع الخطاب و أنماطه.
- ✓ اقتراح وضعيات مثل(ابداء الرّأي، تلخيص قصّة، تغيير النّهاية، تتمّة قصّة، التّعبير عن مشاعره أو وصف حدث أو تجربة شخصية أو مشاهد موضوعات للوصف المادّي و المعنوي).

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، المرجع السّابق ص: 40 ـ 42

ث. مشهد يعبّر عن النّصّ المكتوب: مشهد يصاحب النّصّ المستهدف في القراءة.

ج. أقرأ و أفهم:

- ✓ رصيدي الجديد: شرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح (الرّبط، تعويض كلمة بمرادف أو ضدّ لها ،..)،شرح مباشر
- ✓ أسئلة حول فهم المقروء.
- ✓ إنجاز مهمّات الإجابة عن أسئلة تتعلّق بالتعمّق في معاني النّصّ و استنتاج القيم الّتي يحتويها و إعادة بناء المعلومات الواردة في النّصوص السّابقة أو من النّصّ.

ح. أثري لغتي: اقتراح وضعيات لإثراء اللّغة.

خ. ألاحظ و أكتشف: استنتاج الجمل المتضمّنة الظّاهرة النّحويّة (المقاربة النّصيّة).

د. أثبّت: بناء المعرفة الجديدة انطلاقًا من مكتسباته القبلية (الافتراض المسبق) وتأسيس المعرفة بالتّدرّج (من طرف التّلاميذ)...

1. نصوص فهم المكتوب(القراءة)

يحتوي الكتاب على نصوص متعدّدة و متنوّعة، موزّعة على ثمانية محاور ندرجها في الجدول التّالي:

المقطع	المحور	عناوين النصوص (الوحدات)	المؤلف / المرجع
01	القيم الانسانية	ـ مع عَصَايَ في المدرسة ـ ماسح الزّجاج ـ حفنة نقود	ـ جابري محمد (بتصرّف) ـ إدوارد وهبة (بتصرّف) ـ عبد القادر برغوت (بتصرّف)
02	الحياة الاجتماعية	ـ الثّاجماعت ـ المعلّم الجديد ـ بين جارين	ـ لم يذكر ـ عبد الحميد بن هدّوقة(نهاية الأمس ـ توفيق الحكيم(عن مسرحية سمرة و حمدي)
03	الهويّة	ـ الحنين إلى لوطن	ـ لم يذكر

	الوطنيّة	ـ الأمير عبد القادر ـ الزّائر العزيز	ـ محفوظ قداش(عن الأمير عبد القادر) ـ لم يذكر
المقطع	**المحور**	**عناوين النّصوص(الوحدات)**	**المؤلّف/ المرجع**
05	الصحّة و الرّياضة	ـ قصّة زيتونة ـ مرض سامية ـ لمن تهتف الحناجر	ـ لم يذكر ـ عبد القادر بلحاج نصر(بتصرف) ـ عزّالدّين جلاوجي (بتصرّف)
06	الحياة الثّقافيّة	ـ أنامل من ذهب ـ لباسنا الجميل ـ القاصّ الطّارقي	ـ لم يذكر ـ زهور ونيسي(دعاء الحمام) بتصرّف ـ وريدة نقّاش(قصص صحراوية)
07	الإبداع و الابتكار	ـ مركبة الأعماق ـ سالم و الحاسوب ـ بهيّة و القلم	ـ عن كتاب الحياة في المحيطات (بتصرف) ـ مجلّة العربي الصّغير ـ نبيلة الحلبي مجلة العربي الصغير(بتصرّف)
08	الرّحلات والأسفار	ـ جولة في بلادي ـ حكايات في حقيبتي	ـ بلقاسم مجاهدي (بتصرف) ـ عزّالدّين ميهوبي(مالم يعشه السّندباد)

فالملاحظ أنّ مفاهيم النّصوص المقترحة في برنامج (فهم المكتوب) للسّنة الرّابعة ابتدائي متعلّقة بمجموعة من القيم: الاجتماعية ، الثّقافية ، الانسانية ، الأخلاقية، التّاريخيّة والوطنية وكذا العلميّة.

كما يتميّز الكتاب باحتوائه على أكثر من خمسين بالمئة من نصوص جزائرية، يغلب عليها النّمط الوصفي، بالإضافة إلى أنّ طبيعة المواضيع المقترحة و القيم الّتي تعالجها هذه النّصوص يفرض لغة خاصّة بها، وهذا ما يجعلها(اللّغة) ـ حسب البعض ـ تفوق مستوى المتعلم.

محتوى نشاط الظّاهرة اللّغوية (نحو، صرف، إملاء)

يتوزّع محتوى نشاط الظّاهرة اللّغوية لمحتوى كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة ابتدائي على النّحو التّالي:

		الظّاهـــرة اللّغويـــــــــة			
		النّحو	الضّرف	الإملاء	(الرّصيد اللّغوي المعجم)
مقطع 1	القيم الإنسانيّة	ـ أنواع الكلمة ـ افعل الماضي ـ الفعل المضارع	ـ الضّمائر المنفصلة ـ تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم	ـ التّاء المفتوحة في الأفعال	ـ الرّصيد الخاص بأعمال الخير ـ الرّصيد الخاص بألعاب الأطفال ـ الصّفات الخاصّة بالقيم الانسانية
مقطع 2	القيم الاجتماعيّة	ـ الجملة الفعليّة ـ الفاعل ـ المفعول به	ـ تصريف الماضي مع ضمائر المخاطب و الغائب	ـ التّاء المفتوحة في الأسماء ـ التّاء المربوطة	ـ التّرابط الدّلالي الخاص بالمجموعات /المشتقّات ـ الرّصيد الخاص بالمعرفة و المدرسة ـ الاشتقاق/ التّضاد
مقطع 3	الهويّة الوطنيّة	ـ الجملة الاسميّة ـ الصّفة ـ الفعل اللّازم والفعل المتعدّي	ـ تصريف الفعل الماضي مع جميع الضّمائر ـ تصريف المضارع مع المتكلم و المخاطب	ـ الهمزة المتوسّطة على الواو الهمزة م على النّبرة	ـ علامات التّرقيم ـ الصّفات الماديّة ـ الرّصيد الخاص بالرّموز والمعالم الوطنيّة

مقطع 4	الطّبيعة و البيئة	ـ حروف الجرّ ـ المضاف إليه ـ فعل الأمر	ـ تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	ـ الهمزة في آخر الكلمة ـ الأسماء الموصلة ـ الألف اللّيّنة في الأفعال	ـ الرّصيد الخاص بأسماء الحيوانات ـ الرّصيد الخاص بأصوات الطّبيعة ـ الرّابط الدّلالي الخاص بعناصر من الطّبيعة
مقطع 5	الصّحة والرّياضة	ـ المضارع المنصوب ـ كان وأخواتها ـ الحال	ـ تصريف فعل الأمر ـ اسم الفاعل	ـ الألف اللّيّنة في الأسماء	ـ الرّصيد الخاص بالأغذية ـ التّضاد/الرّصيد الخاص بالاختصاص الطّبّي ـ الرّصيد الخاص بالرّياضة
مقطع 6	الحياة الثّقافيّة	ـ إنّ وأخواتها ـ المضارع المجزوم ـ الفعل الماضي المبني للمجهول	ـ اسم المفعول	ـ الألف اللّيّنة في الحروف	ـ التّرابط الدّلالي(الخاص بالحروف) ـ الرّصيد الخاص بالموروث الثّقافي ـ التّرابط الدّلالي
مقطع7	الإبداع و الابتكار	ـ علامات الرّفع في الأسماء ـ علامات النّصب في الأسماء ـ علامات الجرّ في الأسماء	ـ الاسم في المفرد و المثنّى ـ المصدر		ـ الرّصيد الخاص بالغوص ـ الرّصيد الخاص بالحاسوب ـ الرّصيد الخاص بالاكتشافات و الاختراع
مقطع 8	الرّحلات و الأسفار	ـ المبني والمعرب ـ الفعل الصّحيح و الفعل المتعدّي	ـ الاسم في المفرد و جمع المذكّر السّالم		ـ الرّصيد الخاص بالرحلات و السّفر بالطّائرة ـ الرّصيد الخاص بالعواصم و البلدان

من خلال الجدول نلاحظ أن نشاط الظّاهرة اللّغوية في برنامج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، يخضع للتّدرج المنطقي الّذي يهدف الى تبسيط المعرفة للمتعلّم، حيث يتدّرج في معرفته لهذه الظّواهر من السّهل الى الصّعب ومن البسيط الى المركب، تماشيًا مع نموّه المعرفي.

ففي المقطع الأول يتعرّف على أنواع الكلمة من اسم وفعل وحرف، وفي الأسبوع الثّاني ينتقل لدراسة الفعل الماضي، وفي الأسبوع الثّالث يتعرّف على الفعل المضارع وهنا لا يجد المتعلّم أيّ صعوبة في الفهم والتّوظيف، فهو لديه ومعرفة من المواضيع السّابقة، ليأتي في الأسبوع الادماج عند نهاية كلّ مقطع تعلّمي الى ادماج وتوظيف مكتسباته.

بالإضافة إلى أنّ المحاور المقترحة في هذا البرنامج والمواضيع المختارة مستقاة من الواقع، يعني أنّنا سنحاول ربط عقل الطّفل بظواهر ملموسة محضة (القيم الانسانية، الحياة الاجتماعية، الهويّة الوطنيّة....)، فربط الطّفل بظواهر من صميم الواقع يرسّخ لديه القواعد الخاصة بالأفعال والأسماء، فلو نقول للطّفل مثلاً: هات جملة فيها فعل لازم أو متعديّ سيتوجه الى الواقع بفضل النّصوص المبرمجة، وهذا التوجّه يرسّخ لديها القاعدة ويعمل على اثراء الرّصيد اللّغوي المكتسب وهذا عند وضع الطّفل في سياق لغوي وثقافي واجتماعي تكون درجة الاستيعاب لديه أكثر.

وهذا ما نلاحظه كذلك في نشاطي الصّرف و الاملاء ووجود التكامل والترابط بين دروس النّحو، فمثلا (علامات الرّفع في الأسماء) يتعرّف المتعلّم على علامات الرّفع في الأسماء (الضّمة الظّاهرة، الضّمة المقدرة، الألف والواو)، ثمّ ينتقل في الأسماء في اليوم الموالي من خلال حصّة القواعد الصّرفيّة الى درس (الاسم في المفرد والمثنى) أين يرسّخ ويوسّع مكتسباته ويتحكم أكثر في الظّاهرة النّحوية من خلال التّحويل من المفرد الى المثنى ثم الى الجمع.

أما نشاط المعجم فيتجلّى في الفعل التّعلّمي "أثري لغتي" والذي تندرج ضمنه أفعال هي: قدّم- أنجز- اكتشف – أنسب- رتّب- صنّف- جد- عيّن- أنسب – سمّ- اجمع- أكمل – انقل- كوّن- أُكتب.

4-3- أنشطة اللغة العربية وفق الجيل الثاني

يحتوي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي مجموعة من الأنشطة والّتي ينجزها المتعلّم في القسم وتتمثّل في:

أ- نشاط القرّاءة

تعد القرّاءة عمليّة يراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّموز الكتابيّة وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني[1].

كما إنّها عمليّة يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر، ليصل بها إلى المعاني الكامنة، فهي عمليّة تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون، وهي أيضا إدراك للرّموز المكتوبة والنّطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التّفاعل مع ما يقرأ، والاستجابة بما تمليه عليه الرّموز[2].

استنادا إلى ذلك لم تعد القراءة لمجرد التّعرّف والنّطق، وإنما أصبحت عمليّة عقليّة عضويّة انفعاليّة تتطلّب الفهم والرّبط والاستنتاج.

ب - نشاط التّعبير الشّفويّ

أن يقدر الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو إذن نشاط لغويّ ينقل المتعلّم منال خلاله ما يحسه ويشاهده ويفكر فيه إلى

---

[1]-عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1978، ص 66.

[2]- ليلى سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، 2013، العدد 29، ص 247.

ألفاظ أو جمل أو تراكيب أو نصوص، ونشاط التّعبير الشّفويّ فهو يسعى إلى إكساب المتعلّم النّسق اللّغوي ومساعدته على استضماره عن طريق إرساء البنيات الأسلوبيّة والتّركيبيّة والصّرفيّة والمعجميّة[1].

ت-نشاط التّراكيب النّحويّة

يركز مكوّن التراكيب على القواعد و التّعليمات الّتي تصف تركيب الجمل وعملها في حالة الاستعمال، ويتيح للمتعلم تعرف الجمل المفيدة وتمييز أنواعها و تحديد عناصرها الأساسية و مكملاتها وهذا لتمكينه من اكتشاف الضّوابط والعلائق المتحكمة في بناء الجمل مما يسهم في تحقيق السّلامة اللّغويّة وتجنيب المتعلم الوقوع في أخطاء أثناء تواصله الشّفوي أو التّعبير الكتابي[2].

ث - نشاط الصّرف

وتروم القواعد الصرفيّة التّعرف إلى أقسام الكلمة (اسم، فعل، حرف) وما يعتري الاسم من تذكير وتأنيث وإفراد وتثنيّة وجمع، والتّعرف على أزمنة الفعل وبنيته من حيث التجرد والزّيادة، وكيفية صياغة المشتقات لإفادة المعاني، وإكساب المتعلّم القدرة على ممارسة التّحويل وفق ما تفرضه السّياقات اللّغوية وتطرحه المواقف التّواصليّة[3].

ما يمكن ملاحظته من خلال نشاطي النحو و الصّرف أن لا سبيل للفصل بينهما، حيث ينصهران في كفاية واحدة وهي كفاية التّواصل اللّغوي، فالمتعلم وهو يكتب أو يتكلم اللّغة العربيّة فانه يستعمل في الآن نفسه قواعدها التّركيبيّة والصّرفيّة والتّحويلية.

---

[1]-سعيد علي زاير وسماح تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدّار المنهجيّة، عمان، ط1، 2015، ص 85

[2]- المرجع نفسه، ص 56

[3]- وزارة التربية الوطنية ، منهجية تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ص 66

ج- نشاط الإملاء

يتناول الإملاء جانب الرّسم للكلمات بمختلف حروفها في أوضاع مختلفة وهذا وفقا لقواعد الكتابة العربية وهذا ما يصطلح عليه بالهندسة الخطيّة للحروف [1].

ح - نشاط التّعبير الكتابي

هو التّعبير عن طريق الكتابة الحرّة و الإبداع الشّخصي عن فكرة أو موقف مع احترام تقنيات الكتابة ومنهجيتها، فالمتعلم يبرهن من خلال التّعبير الكتابي على قدرته على إنتاج نصوص بسيطة ومتكاملة ومنسجمة وفق قواعد محدّدة، ويكشف كذلك عن قدرته على توظيف الرّصيد اللغوي الّذي اكتسبه في حصص القراءة، والرّصيد الّذي حصله في حصص التّراكيب والصّرف والإملاء[2].

7. نشاطي الأناشيد والمحفوظات

يتجلى مفهومي الأناشيد والمحفوظة في [3] :

أ/ الأناشيد: هي قطع شعرية تتكون من عدّة تراكيب لغوية بسيطة، يدرب التّلاميذ على إلقائها بتنغيم مناسب، بطريق جماعية غالبًا، وذلك بعد فهمهم لكلماتها، وفهمهم لمعناها العام.

ب/ المحفوظات: هي نصوص دينية أو أدبية، تختار للدراسة و الحفظ، وتتسم طريقة أدائها بالأداء الفردي غالبًا.

---

[1]-عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار العلم، ط1، القاهرة، 2005، ص2

[2]-وزارة التّربية الوطنية، منهجية تدريس اللغة العربية، ص 68.

[3]-عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، المرجع السابق، ص 339.

الفصل الثّاني

فهم المنطوق وشروط التّداول اللّغوي

1. فهم المنطوق وشروط التّداول اللّغوي

أولت مناهج الجيل الثّاني الأهميّة للمسموع من خلال حصص فهم المنطوق الّتي تنمّي في المتعلّم القدرة على التّركيز والفهم.

1-1- المنطوق

المنطوق لغة: اسم مفعول من النّطق، يقال «نطق النّاطق، ينطق نطقًا: تكلّم، والمنطق: الكلام»[1] وهو « **التّعبير اللّفظي عن القضيّة، أو المسألة أو الأمر، أو النّصيحة ... والمنطق قسمان: صريح وهو ما وضح اللّفظ له، فيدلّ عليه بالمطابقة أو التّضمين، وغير صريح وهو ما لم يوضح اللّفظ له بل يلزم وضح له، فيدلّ عليه بالالتزام، كدلالة الاقتضاء والإيماء والإشارة**»[2]فالمنطوق الصّريح هو المنطوق المباشر الواضح والظّاهر الّذي يحمل معنى في لفظه أو يتضمّنها في الكلام، أمّا المنطوق الغير صريح هو ما لم يتمكّن اللّفظ من اِيضاحه.

اصطلاحا: «**المنطوق هو ما دلّ عليه اللّفظ في محل النّطق** »[3] أي المعنى الّذي يدلّ عليه اللّفظ المنطوق به

1- 2- شروط التّداول اللّغوي

وقد حدّد طه عبد الرحمن في كتابه « في أصول الحوار وتجديد علم الكلام»، شروط التّداول اللّغوي والّتي حصرها في : النّطقية، الاجتماعية، الاقناعيّة والإعتقادية.

أ. النّطقيّة: تعتبر النّطقيّة عنصر مهمّ جدّا، في العمليّة التّربويّة والتعلّيمية، خاصّة في

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، المجلد10، مادة(ن، ط، ق)، دار المعارف، القاهرة، د ط،د ت، ص ج 446.

[2]– جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الثّاني، دار الكتاب اللّبناني، بيروت–لبنان، 1982، ص432.

[3]– أبو المثنى، المنطوق والمفهوم، موقع مدوّنة المقالات العلمية الشرعية.

نشاط(فهم المنطوق) لمرحلة التّعليم الابتدائي، وما تتركه من أثر عند المتعلّم وتنمية دافعيته للتّعلم، فنجاح هذه الحصّة مرهون بسلامة الجهاز النّطقي للمعلّم (الأستاذ) ومهارته، وكذا تحكّمه في اللّغة بجميع مستوياتها، «**فلا يكون المحاور ناطقا حقيقيّا إلاّ إذا تكلّم لسانا طبيعيّا معيّنًا، وحصّل تحصيلا كافيا صيغه الصّرفية وقواعده النّحويّة وأوجه دلالات ألفاظه وأساليبه في التّعبير والتّبليغ** »[1] و تستدعي السّلامة النّطقيّة للأستاذ السّلامة السّمعية ومهارة الاستماع لدى المتعلّم، فكلّ ما هو منطوق هو مسموع بالضّرورة.

- **مهارة الاستماع**

الاستماع « **عمليّة من عمليّتي الاتّصال بين البشر ووسيلة من بين وسيلتّي الاتصال اللّغوي الّذي له جانبان، جانب الإرسال وهو: إمّا أن يكون عن طريق الكلام أو الكتابة، وجانب آخر هو الاستقبال: إمّا أن يكون عن طريق القراءة أو الاستماع، وكلاهما يتطلّب عملا عقليًّا هو الفهم**»[2]. فالاستماع عمليّة يعطي فيها المستمع أهميّة للطّرف الآخر، لغرض الفهم فهي عمليّة عقلية تجمع بين التّفكير والسّمع. يقول اللّه عزّ و جلّ ﴿**و إذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلّكم ترحمون**﴾[سورة الأعراف: الآية 204]، وقال تعالى:﴿**قل هو الّذي أنشأكم وجعل لكم السّمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون**﴾[سورة الملك: الآية 23].

فاللّه عزّ وجلّ في هاتين الآيتين يوجّهنا لأهمية الاستماع ويبيّن لنا دوره في التّعامل والتّفاضل، وعدّه كذلك من وسائل التّفكير والفهم، فالتّربويون ينظرون إلى الاستماع « **على أنّه أوّل سبل المعرفة؛ لأنه أوّل المهارات توظيفًا وبه يبدأ التّلقي، والاستماع يعني الإنصات**

[1]– طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط2، 2000، ص37

[2]– أحمد فخري هاني، تعلم فنّ الاستماع، مجلة شبكة العلوم النّفسية العربية، العدد 24، خريف 2009، ص178.

والفهم والتّفسير والنّقد... وتعدّ فترة الاستماع لدى الطّفل فترة حضانة لبقية المهارات اللّغوية وعليه تبنى بقية مهارات الاتصال: (التّحدث والقراءة والكتابة)»[1].

فالاستماع يؤدي إلى الفهم وبالفهم يمكن أن نفسر وننتقد، والاستماع يكسب المتعلّم (الطّفل) المهارات اللّغوية، فمن خلال الاستماع يتعلّم الطّفل الكلام قبل القراءة والكتابة ويزداد رصيده اللّغوي، فالطفل الأصّم مثلا لا يستطيع الكلام، فللاستماع دور كبير في تطوير لغة الطّفل.

أمّا فيما يخّص القراءة، فإن العلاقة بين الاستماع والقراءة قوية جدًّا، فالطّفل يستقبل المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات الّتي ينطق بها المتكلم (القارئ). فالأساس في التعلّم اللّفظي في سنوات الدّراسة الأولى هو الاستماع، والطّفل الضّعيف في القراءة يتعلّم في الاستماع أكثر مما يتعلّم في القراءة.[2]

أمّا الكتابة فالمستمع الجيّدة الّذي يستطيع التمييز بين أصوات الحروف يستطيع كتابتها بشكل سليم، كما ينمّي من خلال السّماع كفاءته في الإنتاج الكتابي.

ب. الاجتماعيّة: يتجلّى هذا الشّرط في التّفاعل الّذي يحدث بين المعلّم والمتعلّم أثناء العمليّة التّعليميةّ التّعلّميّة، « **فالمحاور يتوجّه إلى غيره مُطْلعًا إيّاه على ما يعتقد وما يعرف، مطالبًا إيّاهُ بمشاركته اعتقاداته ومعارفه؛ وفي هذا (الإطّلاع) وهذه (المطالبة) يكمن البعد الاجتماعي للحواريّة... فالحوارّية تقوم إذن على مبدأ التّعاون مع الغير في طلب الحقائق والحلول وفي**

---

[1]– كامل عتوم، منهاج الاستماع للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التّربوية، مجلد4، العدد3، 2008، ص179

[2]– إسماعيل موسى حمدي، الاستماع وأهميته في اللّغة، موقع الحوار المتمدّن، العدد3019، 2010/05/30، 21:58. www.achewar-org/dedat/show

تحصيل المعارف»[1]. ومن هنا يبرز دور المدرسة في التّنشئة الاجتماعية للفرد، وكذا دور المعلّم الّذي يعتمد مبدأ التّعاون، والعمل التّشاركي من خلال عمل الأفواج داخل القسم، من أجل إعداد فرد اجتماعي. فمن خلال الاستبيان تأكّد لنا أنّ مناهج الجيل الثاني تسعى إلى خلق التّفاعل داخل القسم من خلال العمل بالتّفويج أين تتجلّى الحواريّة بين المتعلّمين، فالكثير ممن جرّبوا العمل بالأفواج أكّدوا أنّها تتيح فرصًا للتّلاميذ الّذين يعانون من الانطواء، لمشاركة زملائهم المناقشات بعيدا عن الخوف، الخجل والارتباك الّذي يعانون منه عندما يكون الحوار مع المعلّم، كما تخلق بين التّلاميذ جوّا من التّعاون لبناء معارفهم وهذا ما يؤدّي بالفئة المتأخّرة إلى تعزيز ثقتها بالنّفس مما يؤدي إلى تطوير كفاءتها، كما أنّ العمل بالأفواج يعزّز الفعل التّواصلي ومبدأ التّعاون الّذي فرّع منه (غرايس) قواعد تخاطبيّه مختلفة والّتي قسّمها إلى أربعة أقسام هي: الكمّ والكيف والإضافة (أو العلاقة) والجهة؛ وهذه الأقسام هي[2]:

- قاعدتا كم الخبر وتتمثلان في:

أ. لتكن إفادتك المخاطب على قدر حاجتك.

ب. لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب.

- قاعدتا كيف الخبر وهما:

أ. لا تقل ما لا تعلم كذبه.

ب. لا تقل ما ليست لك عليه بيّنة.

- قاعدة علاقة الخبر بمقتضى الحال وهي:

ـ يناسب مقالك مقامك.

---

[1]– طه عبد الرحمن: في أصول الحوار و تحديد علم الكلام ص: 37–38.

[2]– طه عبد الرحمن، التكوثر العقلي. اللّسان والميزان–المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1998، ص 238–239.

- قواعد جملة الخبر وهي:

أ. لتحترز من الالتباس.

ب.لتحترز من الإجمال.

ت.لتتكلّم بإيجاز.

ث.لترتّب كلامك.

وهذه القواعد التّخاطبيّة تضمن إفادة تبليغ الغاية في الوضوح. فالخطاب التّعليمي(التّربوي) يتضمّن هذه القواعد التّخاطبيّة؛ والمعلّم يحرص على قاعدتا كم الخبر، فإفادته لمتعلّميه مرهونة بوقت الحصّة وبقدرة المتكلّم وكذا الكفاءة المراد تحقيقها من الدّرس. أمّا كيف الخبر فتتمثل في الطّريقة الّتي يقدّم بها المعلومة أي أسلوبه الّذي يرمي إلى الإقناع والإفهام من خلال تقديم حجم وبراهين منطقيّة، فالحجاج « **لفظ لا يدور على الألسن مثلما يدور عليها لفظ التّواصل ولو أنّه لا تواصل للّسان من غير حجاج ولا حجاج بغير تواصل باللسان** »[1]

فمثلا عندما يقول المعلم (الجزائر بلد المليون ونصف مليون شهيد) فإن المتعلم لا يتعلم بمضمون هذا القول فيطالب المعلم بإثبات صدق قوله.

ت. الإقناعيّة: يظهر عنصر الإقناعية في الوسط التربوي في أسلوب المعلّم الّذي يتبعه مع متعلّميه لغرض التّأثير والإقناع،« **وقد تزدوج أساليب " الإقناع " بأساليب "الإمتاع " فتكون إذا ذالك، أقدر على التأثير في اعتقاد المخاطب، وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الإمتاع من قوّة استحضار الأشياء**»[2] فالطّفل (المتعلّم) يقتنع بالإمتاع ويتعلّم عن طريق اللّعب والمتعة وتتجلّى الإقناعيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية في التّجاوب بين المعلّم والمتعلّم والّذي يتفاوت بين

[1]– طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج، كلية الآداب واللّغات الإنسانية، الرّباط، منتديات صور الأزبكية (مطبعة العارف الجديدة)، ص 5.

[2]– طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 38.

حصّة وأخرى، حسب طبيعة الموضوع وحسب مستوى المتعلّمين فإذا كان الموضوع يفوق مستوى المتعلّمين وقدراتهم العقليةّ فلا تجاوب يذكر وقد يحدث العكس إذ نجد الموضوع ملائم لكن المعلّم يجد صعوبة في توزيع الأسئلة حسب مستوى ذكاء المتعلّمين وصعوبة في الاهتمام بذوي صعوبات التعلّم.

ث. الاعتقاديّة: براءة الأطفال (المتعلّمون) تجعلهم يثقون بالكبار (المعلّم) ويعتقدون بصدق ما يقولونه، «**وكل محاور يعتقد القضايا الضرورية والبديهية والمسلّم بها فضلا عن كونه يعتقد الرّأي الّذي يعرضه على الغير، ويعتقد صحّة هذا الاعتقاد وما يلزم عنه وصحّة الدّليل الّذي يقيمه على رأيه، كما أنّه يعتقد الانتقاد الذي قد يوجهه إلى رأي الغير، ولا يقتنع برأي الغير إلا إذا اعتقد أن هذا الرأي مقبول، وأن عناصر الدليل الذي أقامه هذا الغير مقبولة، وأن تدليله بها مقبول هو بدوره**»[1]. فالغاية من الحوار هو الإقناع. كما تتجلى الاعتقادية في السلطة (سلطة المعلّم).

- **السّلطة: Pouvoir/Autorité**

جاء في المعجم الفلسفي لجميل صليبا أنّ « **السّلطة في اللّغة القدرة والقوة على الشيء، والسلطان الذي يكون للإنسان على غيره... وجمع السلطة سلطات وهي الأجهزة الإجتماعية التي تمارس السلطة كالسلطات السياسية، والسّلطات التّربوية والسّلطات الدّينيّة والسّلطات القضائيّة، وغيرها**»[(2)] فإذا كانت السّلطة هي السّلطان والعلاقة الّتي تكون لإنسان على غيره، والأجهزة الاجتماعية فإنّه يمكن « **اعتبارها واقعة اجتماعية أولاً فهي لا تقتصر على القوّة الجسديّة حتّى ولو شكّل استعمالها أو استدعاؤها أحد شروط ممارستها**

[1]– طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط2، 2000، ص38

[2]– جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص 670.

فضلا عن ذلك إنّها اجتماعيّة ... كونها تهدف إلى تحقيق بعض الأغراض المشتركة»[1] فليس المقصود من السّلطة القوّة الجسديّة القاهرة، وسلطة المعلّم لا تكمن في ترهيبه المتعلّمين، بل في مسؤوليته تجاه القسم المسند إليه و «**أيًّا تكن أشكال السّلطة، فإنّ ممارستها خاضعة لبعض الشّروط الّتي تؤدّي إلى تحديد مجال عمل الّذين يملكونها** »[(2)] فالمعلّم حريص على حسن معاملة تلاميذه فهو الّذي ينوب عن أولياء أمورهم داخل المؤسسة ويعمل على ضمان أمنهم وسلامتهم وبهذا تكون سلطة المعلّم بمثابة «**القوّة الآمرة الّتي تسيّر أنشطة النّاس**»[(3)]، والّتي تتمثّل في قدرته على التّحكّم والتّأثير على التّلاميذ سواءً بالإكراه أو الإقناع.

ومن مصادر السّلطة نجد:

1. سلطة اللّغة

سلطة المرسل ليست سلطة مطلقة يمارسها كيفما شاء، ويتّضح ذلك من خلال سلطة اللّغة عليه، لأنّ اللّغة هي الأداة الرّئيسيّة في التّفاعل مع المرسل إليه[(4)]. فكون المعلّم هو المرسل في العمليّة التّعليميّة وكونه يتعامل مع أطفال فإنّ هناك سلطة لغوية تمارس عليه وهو ملزم بتبسيط لغته لأنّ اللّغة العربيّة بالنّسبة للتلاميذ ليست اللّغة الأمّ، واللّغات الأمّ هي اللّهجات العاميّة أو اللّغة الأمازيغيّة بالنّسبة لبعض المناطق، لذا فعليه أن يتلفّظ بخطاب مفهوم.

---

[1]– بايموند بودون وفرانسوا بوريكو: المعجم النّقدي لعلم الاجتماع، ترجمة: سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1986، ص 372.

[2]– المرجع نفسه، ص 377.

[3]– عبد العزيز العيادي، ميشال فوكو المعرفة والسلطة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتوزيع، بيروت – لبنان – ط1، 1994، ص 44.

[4]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان – ط1، 2004، ص 224.

وتبيّن لنا ذلك من خلال الإجابة عن أحد الأسئلة في استمارة الاستبيان والمتمحور حول تجاوب المتعلّمين مع المعلّم في القسم، و وقعت أغلب الإجابات على أنّ التّجاوب له علاقة الإعجاز والتأويل وتوزيعها على حسب قدرات متعلّميه.

2. سلطة المرسل (المعلّم):

تخضع سلطة اللّغة بدورها إلى سلطة المرسل بوصفه الفاعل الرّئيس في الخطاب الّتي تتجلّى في كفاءته اللّغوية والتواصلية للتأثير في سلوك الآخرين[1]. فالأستاذ في القسم كمرسل مالك لمهارات تواصليّة تتجلّى في تحكّمه في مستويات اللّغة، وفي تغييره لنبرات الصّوت وتلاعبه باللّغة للتّأثير في التّلاميذ وتعديل سلوكاتهم، فسلطته تخوّله إصدار أفعال لغويّة يخضع لها المتعلّم وينجزها، وتتجلّى سلطة المعلّم أكثر في النّظرة القديمة له وهذا من خلال المكانة والمهام الّتي أوكلها المجتمع إليه «**فالمعلّم في مفهوم التّربية التّقليديّة، هو الفرد الّذي يلقّن المعارف للتّلميذ فلا يهتم بخصائص النّمو ولا بالطّريقة التّربوية والوسائل التّربوية بقدر ما يهتم بالمواد التّعليميّة من لغة وتاريخ وفلك ورياضيات ...** »[2] فسلطة المعلّم بهذا المعنى تفرض نفسها من خلال المعرفة الّتي يقدّمها للمتعلّم ومن الملفوظات التّعليميّة الّتي يستعملها، كأن يقول مثلاً أنّ الجمع المذكر السّالم يرفع بالواو وينصب ويجرّ بالياء.

1-سلطة المرسل إليه (المتعلّم):

يعدّ التّلميذ (المتعلّم) محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، والفكر التّربوي الحديث جعل منه «**نقطة ارتكاز في الفعل التّربوي ومحور العمليّة التّربويّة، ومركز اهتمام كلّ الأمور الّتي تدور حول خصائص التّلميذ، هذا الكائن الحيّ النّاشئ، الّذي يختلف خصائصه عن خصائص**

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص 226.

[2]-عسعوس محمد، مقاربة التعليم بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط1، 2012، ص 83.

الإنسان الرّاشد من حاجات ودوافع وقدرات نامية لم يبلغ النّضج بعد»[1]تكمن سلطة المتعلّم في استحضار المعلّم (المرسل) للتّلاميذ بكل خصائصهم في ذهنه عند إعداده للدّروس والوقفات التّقييميّة، وفي توجيه الخطاب.

1 ـ 3 ـ الإطار التّداولي للنّصوص المنطوقة وفق الجيل الثاني

يتواصل النّاس في حياتهم اليوميّة إمّا نطقًا ومشافهة، عن طريق نصوص منطوقة أو كتابة عن طريق النّصوص المكتوبة على مختلف أشكالها.

1ـ3ـ1 تعريف النّص المنطوق: يعتبر النّطق الوسيلة المثلى للاتصال فالصّوت المنطوق يأتي في مقدّمة كل المراتب باعتبار أنّ الإنسان يتعلّم النّطق قبل تعلّمه لمهارة الكتابة و« الكلام المنطوق هو الأصل والمكتوب فرع عليه، فالمنطوق هو الّذي يمثّل اللّغة الحيّة الّتي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليوميّة وينتمي قدرته على التّعبير الشّفهي ومن هذا المنطق يعمل على إكساب المتعلّمين اللّغة المنطوقة لغة الحياة اليوميّة والمتمثّلة في الحوارات والمناقشات اليومية العديدة، من خلال التّمارين المكثّفة الّتي تكيّف لهذا الغرض »[2]. وتعليم اللّغة العربية في برنامج الجيل الثاني يهدف إلى تنمية مهارة التّواصل اليومي لدى المتعلّم وتعزيز رصيده اللّغوي الّذي اكتسبه من محيطه الأسري بالإضافة إلى توليد الملكة النّصية أي القدرة على الإنتاج الكتابي وهذا من خلال الرّبط بين ميداني المنطوق والمكتوب.

فالنّص المنطوق هو نسق من العناصر اللّسانية المتمظهرة صوتيًا، وظيفتها الاستجابة لمنبه معيّن يتطلّب إجابة عاجلة ومباشرة بكيفيّة ديناميّة، ويبرز البعد الانفعالي والشعوري إلى

[1]– عسعوس محمد، مقاربة التعليم بالكفاءات، المرجع السابق.

[2]– صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، ط7، 2012، الجزائر، ص 79.

جانب المظهر التواصلي المتضمّن في الجواب[1].

1-3-2- العلاقة بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربيّة

تعد اللّغة من أهم الظواهر الاجتماعيّة الّتي أنتجها التّطور البشري. وتعد عاملا أساسيا من عوامل عناية الباحثين واهتمامهم فأولوها منذ بدايات الحركة العلمية عناية خاصّة بالبحث والدراسة. واللّغة في أبسط مفاهيمها تعدّ مجموعة منظمة من العادات الصّوتيّة الّتي بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار و المعارف. يقول ابن جنّي (ت 392هـ)" **أمّا حدّها (اللّغة) فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم**"[(2)]، تعريف ابن جني السّابق عبارة عن نظام عرفي مكوّن من رموز وعلامات يستغلّها النّاس في الاتّصال بينهم، وفي التّعبير عن أفكارهم. أو هي الأصوات الّتي يحدثها جهاز النّطق الإنساني وتدركها الأذن فتؤدّي إلى دلالات اصطلاحيّة معينة في المجتمع المعيّن.

فالعلاقة بين ميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب هي علاقة تكامل؛ فمن خلال حصص فهم المنطوق يوسع المتعلّم تعلّماته وأفكاره فيتمكّن من التحليل والمناقشة كما ينمّي مهارة الكتابة عنده والّتي يجسّدها في انتاجاته الكتابية.

---

[1]– محمد الماكري، الشكل والخطاب/ مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1991، ص 91.

[2]– ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت، عالم الكتب، ج3 /ص22

1-3-3 الافتراض المسبق:

يعدّ كلّ تواصل لساني ينطلق الشّركاء من معطيات و افتراضات معترف بها و متفق عليها بينهم، تشكل هذه الافتراضات الخلفيّة التّواصليّة الضّروريّة لتحقيق النّجاح في عمليّة التّواصل وهي محتواة ضمن السّياقات والبنى التّركيبيّة العامة [1].

ويطلق على الافتراضات المسبقة مصطلح " **الاضمارات التّداوليّة** "[2]، ومفادها انطلاق المتخاطبين من معطيات معرفيّة قاعديّة لتحقيق الفهم.

وفي هذا المجال نعطي أمثلة لتوضيح هذا المفهوم.

- ففي **الملفوظ (1)** مثلاً : أغلق النّافذة
- وفي **الملفوظ (2) مثلاً:** لا تغلق النّافذة

في الملفوظين كليهما خلفيّة " **افتراض مسبق** " مضمونها النّافذة مفتوحة.

ويرى التّداوليون أن " **الافتراضات المسبقة** " ذات أهميّة قصوى في عمليّة التّواصل والإبلاغ، ففي التّعليميات تمّ الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة [3]. في تعليم الأطفال أو ما يمكن عدّه قاعدة تداوليّة للتّعلم بالكفايات إذ ينطلق من المكتسبات السّابقة في بناء مناهج دراسيّة متكاملة ومترابطة من حيث الأنشطة والمهارات مما يقلل من صور التّواصل التّعليمي الّسّيئ بين المعلّمين والمتعلّمين[4].

---

[1]- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص ص 30، 31

[2]- نعمان بوقرة، اللسانيات العامة اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009، ص 195

[3]- مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 31.

[4]- نعمان بوقرة، المرجع السابق، ص 196

1-3-4. كيفية تقديم ميدان فهم المنطوق

أول حصّة ينشّطها الأستاذ من حصص اللّغة العربيّة هي حصّة فهم المنطوق، فكلّ مقطع تعلّمي في اللّغة يدوم ثلاثة أسابيع، في كل أسبوع تعرض وضعية جزئية على أن يخصّص الأسبوع (نصف أسبوع بعد التّعديل) الرّابع للإدماج

إذا عدنا الى مراحل تسيير أي حصّة فهي ثلاث:

وضعية الانطلاق: وفيها يتم عرض الوضعية المشكلة الأم، وترك الحريّة للمتعلّمين وتقبّل كل إجاباتهم الصّحيحة منها أو الخاطئة دون تصحيحها.

مرحلة البناء : يتم فيها سرد النّصّ المنطوق من طرف الأستاذ سردا مشخّصا مراعيا التأنّي والإيحاء وربط الكلمة بالحركة ليزيد من فهم المتعلّمين بعد تهيئتهم للاستماع (إعادة سرد النّصّ مرتين أو ثلاث مرات) . بعدها يقوم الأستاذ بطرح أسئلة لاختبار مدى فهمهم للنّصّ المنطوق، مراعيا:

المكان، الزمن، الشّخصيات، الأحداث، القيم

مرحلة الإستثمار. يتم فيها إعادة سرد النّص المنطوق من طرف المتعلّمين بتعابيرهم الخاصة.

التعبير الشفوي:

1-**وضعية الانطلاق** : طرح سؤال حول ما توصل إليه المتعلمون في حصة فهم المنطوق.

2-**مرحلة البناء** : عرض مشهد ذو صلة بالموضوع إن توفر أو استعمال صورة الكتاب، وترك المتعلّمين يعبرون تلقائيا عما يشاهدون (تصحيح كلمات الدارجة من طرف الأستاذ)، ثم أسئلة موجّهة من طرف الأستاذ وتسجيل تعابير المتعلّمين على السبّورة.

3-**مرحلة الإستثمار** : قراءة ما كتب على السّبورة أو توزيع الأدوار على المتعلمين وإعادة مسرحة أحداث النّصّ المنطوق أو إضافة من نسج خيالهم.

بناء حصّة تعليميّة تعلّميّة في نشاط فهم المنطوق

النّشاط: فهم المنطوق **الميدان:** فهم المنطوق و التّعبير الشّفهي

المقطع التّعلّمي: الحياة الثّقافيّة **المـــــــــدّة:** **45** دقيقة

النّصّ المنطوق(المسموع): **الطّاسيلي ناجر** **الحصّة (1)**

الكفاءة الختاميّة : ـ يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط، لاسيما النّمط الوصفي، و يتجاوب معها / يصف شيئاً انطلاقاً من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة: ـ يرد استجاب لما يسمع، يتفاعل مع النّصّ المنطوق/ يحلّل معالم الوضعية التّواصلية/ يفهم حديثه، يقدّم ذاته و يعبّر عنها.

مؤشّرات الكفاءة: ـ يتصرّف بكيفيّة تدلّ على اهتمامه لما يسمع، يحدّد موضوع الوصف و عناصره، يستخدم الرّوابط اللّغوية المناسبة للوصف : زمن الفعل، روابط الجمل، يميّز نمط الخطاب.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية في المدرسة و المحيط، ينتهج أساليب التّعايش الإنساني مع غيره.

الهدف التّعلّمي: يفهم ما يسمع و يتجاوب معه.

المراحـــــل	الوضعيات التّعليميّة و النّشاط المقترح	التّقويـــــــم
وضعية الانطلاق	السيّاق: نصّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقية الأمّ " زرت معرضًا للصّناعات التّقليديّة فأعجبت بجمالها وتنوّعها من منطقة لأخرى. فلماذا يجب أن نهتمّ بموروثنا الثّقافي؟ و كيف نعتني بتراث الأجداد و نحافظ عليه من الزّوال؟ ـ محاورة المتعلّمين حول نصّ المشكلة الأمّ لاستخراج المهمّة الثّالثة. المهمّة3: يتحدّث عن موروث حضاري لامادّي.	يصوغ أجوبة تدلّ على فهم السّؤال
وضعية بناء التّعلّمات	أستمع وأجيب: ـ قراءة النّصّ المنطوق " الطّاسيلي ناجر"(دليل المعلّم ص 66) من طرف الأستاذة، مع التّواصل البصري بينها وبين متعلّميها والاستعانة بالأداء الحسّ حركي والقرائن اللّغوية و الغير لغويّة. ـ طرح أسئلة اختبارية: • عمّ يتحدّث النّصّ؟ ما هو عنوانه؟ • ماهي المنطقة المذكورة في النّصّ؟ • اختر: يتحدّث النّصّ عن: خيام و جمال ـ رمال الصّحراء ـ آثار نقوش و رسومات • من هم الّذين سكنوا المنطقة و قاموا بنقش تلك الرّسومات؟ • متى كان ذلك؟ ولماذا حفروا تلك النّقوش؟ • عن ماذا تحكي لنا آثار و نقوش الطّاسيلي؟	ـ يستمع إلى النّصّ، تصدر منه إشارات تدلّ على اهتمامه بالموضوع ـ يجيب بجمل تامّة تترجم المعنى العام للنّصّ المسموع ـ بناء أفكار

	• كيف كانت الصّحراء في قديم الزّمان؟ • أعد قول الجملة الاخيرة من النّصّ. ـ رصيدي الجديد: الطّاسيلي ناجر تعني" هضبة الأنهار" إنّها أكبر متحف للرّسوم الصّخريّة البدائيّة في العالم، إنّ هذه الرّسومات تجعلنا نتخيّل كيف أنّ المنطقة كانت تعجّ بالخضرة و النّشاط قبل آلاف السّنين.	جديدة تدعّم ما ورد في النّصّ المنطوق
التّدريب والاستثمار	ـ أشاهد وأعبّر: مطالبة المتعلّمين بفتح الكتب على الصّفحة(102) و التّعبير عن المشهد بعد طرح بعض الأسئلة: • ماهي الوسيلة الّتي كان الانسان يعبّر بها قبل الكتابة؟ • أين كان يرسم؟ • ما الاشكال الّتي وجدت في كهوف و جدران صحراء الطّاسيلي؟ • ماذا نسمّي الانسان الّذي عاش في تلك المنطقة؟ • ماهي الحيوانات الموجودة على الصّخور؟ ـ أفكّر وأجيب: حلّ التّمرين الأوّل من كرّاس الأنشطة(ص72) رتّب الجمل بالأرقام ثمّ لخّص النّص: ـ إنّها آثار و تذكار و رسائل عبر الزّمن من رجال الطّاسيلي ناجر ـ فلم يجد سوى الصّخور ينقش عليها رسوما وأشكالا. ـ تحكي لنا عن طريقة عيش الانسان في تلك المنطقة	يتحدّث ويتبادل أفكار

	الّتي كانت عامرة بالسّهول و الوديان. ـ في الماضي البعيد قبل أن يتوصّل الانسان للكتابة لم تكن له وسيلة يعبّر بها عن ما يحدث له. ـ أصبحت تلك النّقوش على جدران الكهوف و المغارات	

النّشاط: تعبير شفوي **الميدان:** فهم المنطوق و التّعبير الشّفهي **المقطع التّعلّمي:** الحياة الثّقافيّة **المـــــــــدّة: 45** دقيقة

الصّيغة المستهدفة: الاستثناء (إلّا ـ سوى) **الحصّة (2)**

الكفاءة الختاميّة : ـ يصف شيئًا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالّة.

مركبات الكفاءة: ـ يتواصل مع الغير/يفهم حديثه/يقدّم ذاته ويعبّر عنها.

مؤشّرات الكفاءة: ـ يتدرّب على الأساليب بما يستجيب للوضعية التّواصلية، يكتشف الصّيغ ويوظّفها في وضعيات دالّة.

الهدف التّعلّمي: يعبّر ويوظّف صيغ الاستثناء (إلّا ـ سوى)

المراحـــــل	الوضعيات التّعليميّة و النّشاط المقترح	التّقويـــــــم
وضعيّة الانطلاق	العودة إلى النّصّ المنطوق (الطّاسيلي ناجر) ـ طرح أسئلة: * هل كانت هناك وسيلة يعبر بها الانسان عمّ يحدث غير الرّسم؟ * هل كانت له أوراق ينقش عليها رسوما و أشكالا؟	يتذكّر مضمون النّصّ المنطوق
	• بناء الجمل المحتوية على الصّيغ المستهدفة وتدوينها على السبورة: ـ لم يكن له وسيلة يعبّر بها عمّ يحدث له إلّا الرّسم. ـ لم يجد سوى الصّخور ينقش عليها رسوما وأشكالًا • عبّر عن الصور مستعملا: إلّا ـ سوى مثال: جلس كلّ السيّاح حول النّار يشربون الشّاي إلّا واحدا فضّل البقاء واحدا. • كوّن جملا مستعملا إلّا ـ سوى: ـ ما ضربت إلّا مهملًا ـ لم يحضر إلّا المتفوّقون ـ نجح الطلّاب إلّا سعيدًا،... • تدوين الجملة على السبّورة، و تلوين الصّيغة المستهدفة ـ ما قرأت إلّا مقدّمة الكتاب ـ ما تعاملت إلّا بالدّينار ـ ركب المسافرون الطّائرة سوى صالح ـ ما وثقت بتاجر سوى عامر. • تثبيت الصّيغة بأسئلة أخرى	يجيب عن الأسئلة، يكتشف الصّيغ ويوظّفها.

	ـ ليس في المكتبة إلّا قارئ ـ ما صاحبت إلّا الأخيار ـ حضر التّلاميذ إلّا تلميذا ـ ما كتبت من الرّسالة سوى فصلين.	
استثمار المكتسبات	العودة إلى دفتر الأنشطة وإنجاز التّمرين الثّاني صفحة(72) أستعمل الصّيغة: اكتب تحت كلّ صورة جملة تتضمّن: إلّا أو سوى	يتدرّب على استعمال الصّيغ في وضعيات مشابهة و يستثمرها في وضعيات جديدة

فمن خلال ما سبق تتجلّى لنا أهميّة المنطوق في منهاج اللّغة العربيّة للجيل الثّاني والّتي تكمن في تجسيد تفاعل وتجاوب المتعلّمين أثناء الحصص التّعليميّة وكذلك الاهتمام بتنمية مهارة الكلام والتّواصل من خلال حصص التّعبير الشّفوي، وهذا من مهام التّداوليّة.

الفصل الثّالث

الفعل الكلامي في درس اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني

أولاً- الفعل الكلامي في تعليمية اللّغة العربية وفق الجيل الثّاني

ثانيّا- السّياق (مفهومه وأنواعه)

تستعمل الأفعال الكلامية في مواقف تعبيريّة معيّنة حسب سياق اللفظ، والذي يميّز الأفعال الكلاميّة هو أنّها يجب على مستعمليها أن يكون على معرفة بالاستعمال المناسب لها وذلك بحسب الثّقافة الخاصة بتلك اللغة.

وعلى هذا الأساس فإن أفراد المجتمع اللغوي يُنجزون أفعالهم من خلال استعمالهم للغة وفقا لقواعد معيّنة.

أولاً- الفعل الكلامي في تعليمية اللّغة العربية وفق الجيل الثّاني

انطلق أوستين في تأسيس نظرية أفعال الكلام من انتقاده للرأي القائل أن اللّغة تهدف بالخصوص إلى وصف الواقع، وأن وصف شيء معين لا يمكن له أن يخرج عن إطار الخطأ والصّواب[1] وبهذا أضحت اللّغة في ظل هذا التّحول فضاء للإنجاز والممارسة والفعل، حيث الأمر والنّهي والاستفهام وغيرها مما يمثل إنجازات لغوية.

ويقول فان دايك« وما نعنيه بقولنا إننا نفعل شيئًا ما متى صغنا عبارة معيّنة هو أننا نقوم بإنجاز فعل اجتماعي، كأن نعد وعدًا أو نطلب أو ننصح وغير ذلك مما شاع وذاع أن يطلق عليه أفعال الكلام ... »[2]، لقد اعتمد أوستين على مبدإٍ مفاده هو أننا حينما نقول نفعل، أي هناك حالة اشتراك في الواقع، وهذا في حال إصدار بعض الأصوات من ناحية أولى وبين القيام بإنجاز فعل مجتمعي من ناحية ثانية والذي يشمل حال التّكلم، فالأفعال اللغوية تعكس نمطا ونشاطا إجتماعيًّا أكثر مما تعكس أفعال يتداولها مفهوما الصّدق والكذب[(3)].

---

[1]- آن روبول وجاك موشلار، التّداولية علم جديد في التّواصل، ت ر: سيف الدّين دغفوس ومحمد الشيباني، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 30.

[2]- فان دايك، النّص والسياق، ت ر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، دط، 2000، ص 263.

[3]- محمود عكاشة، النّظرية البراجماتية اللسانية التّداولية "دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ"، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013، ص97.

وتعد نظرية أفعال الكلام « من بين النّظريات التّداولية التي كان لها صدى كبير في مجال الدّراسات اللسانية بالخصوص »[1]؛ فهي من أهم النّظريات التي أصبحت ذات فعالية في المجال البحث التّداولي وحتى عدّت التّداولية مرادفة لأفعال الكلام.

وقد مرت هذه النّظّرية بعدّة مراحل لعل أهمها مرحلة التّأسيس ويمثلها جون أوستين ومرحلة النّضج والضّبط المنهجي ويمثلها جون روجرز سيرل وكلا هما من مدرسة أكسفورد.

وقد ميّز أوستين في مرحلته الأولى بين نوعين من الأقوال؛

أ- **الأقوال التقريرية:** هي تلك الأقوال التي تصف حالة شيء ما أو ثبت واقعة عينية، مما يعني أن حكم القضية إما أن يكون صادقًا أو كاذبًا[2]، والمراد بالصادق مطابقة نسبة الكلام فيه الواقع، وبالكاذب ما لم تطابق نسبة الكلام فيه الواقع، وتكون العبارة صادقة إذا كانت مطابقة لما تصف وكاذبة إذا كانت مخالفة لذلك.

وهذا ما سنوضحه في هذه الأمثلة:

المعلّمة: إن الاختبارات قريبة،

- **المعلّمة:** الجوّ حارّ في القسم.

المتعلّم: أنّ النّص يُحدثنا عن الطّاسيلي ناجر

- **المتعلّم:** أول قلم استعمله الإنسان هو أصابعه.

المعلّمة: أعتقد أنكم فهمتم.

- **المعلّمة:** أنا مستاءة من تصرفاتكم وسلوكاتكم.

المتعلّم: - الحاسوب يفيد الباحثين

---

[1]- فطومة لحمادي، تداولية الخطاب المسرحي، مسرحية عصفور من الشّرق لتوفيق الحكيم أنموذجًا، الملتقى الدّولي الخامس (للسمياء والنّص الأدبي)، جامعة تبسة، 2008، ص 591.

[2]- ج، ل . أوستين، القول من حيث هو فعل نظرية أفعال الكلام، تر: محمد يحياتن، عالم الكتب، الجزائر، ط1، 2006، ص 09.

– **المتعلّم:** يرجع المتحدث إلى ذلك المطعم كلّ مرة لأنه يشتاق إلى رؤية تلك الوجوه السمراء التي جاءت مثله يّشدها الحنين إلى « البلاد ».

ب– الأقوال الإنشائية: فهي أقوال لا تصف، ولا تخبر، ولا تخضع لمعيار التصويب إنّما ميزتها الأساسية أن التّلفظ بها يساوي تحقيق فعل في الواقع، ويسميها أوستين بالأقوال الإنشائية، إذ يقول في هذا الشأن « إن الأقوال الإنشائية لا تصف. ولا تقرر ولا تخبر عن شيء، كما أنّها ليست« **صادقة** » أو « **كاذبة** » بحيث أنّ القول أو التلفظ بجملة بمثابة انجاز عمل ما ... »[1]، أي التلفظ بجملة ما معناه القيام بفعل معين لا وصفا يحتمل الصدق أو الكذب.

فمثلاّ قول التلميذ لزميله: « **هل بإمكانك أن تقدّم لي قلمًا** » فالمتعلّم في هذا القول قد أنجز فعلا طلبيّا بهذا السؤال.

كما تتمثل الأقوال الإنشائية في مجموعة من الملاحظات والأسئلة التي توجهها المعلّمة للمتعلّمين من قبيل:

المعلّمة: من الذي يتحدث في النّص المسموع؟

المتعلّم: سأجيب أنا عن السؤال.

- عندما أنهت الأستاذة من شرح الدّرس، سألتهم: هل هناك سؤال؟ التّلاميذ: لا يوجد.
- قدمت الأستاذة تمرين وطلبت منهم أن يركزوا جيّدًا أثناء الإجابة عليه.
- **المعلّمة:** ما المهمة الثالثة التي نستخرجها من هذا النّص؟
- نهت المعلّمة المتعلّمين وقالت لهم: لا تلعبوا بأدواتكم ضعوها جانبًا.
- أثناء التّسطير قالت المعلّمة: استعملوا المسطرة.
- **المعلّمة:** شكرا على المحاولة.
- **المعلّمة:** ذكّروني بالنّص المنطوق للحصة الماضية.

[1]– المرجع السابق، ص 12.

- **المعلّمة:** أحسنت، صفقوا له.

وقد ميّز أوستين بين نوعين من الأقوال الإنشائية وهي[1]:

- **الأقوال الإنشائية الصريحة:** وهي تتحقق بإسناد الفعل الدّال على الزمن الحاضر إلى ضمير المتكلم المفرد نحو:

– سننظر في بحثك الاجتماع القادم.

فيدل هذا التّركيب على أن المعلّم قد ألزم نفسه أمام المتعلّم بالنّظر في البحث.

أما **الأقوال الإنشائية الأوليّة:** تعرف بكونها غير صريحة ولا مباشرة وتحقيق هذه الأفعال يتوقف على عوامل معيّنة من السيّاق اللغوي والحال. مثل ما هو في الملفوظ الآتي:

المعلم:« أعدك أن أنظر في بحثك الأسبوع القادم »

فالمعلّم هنا صرّح بالوعد للتلميذ في النّظر في بحثه وهذا من خلال لفظه « **أعد** ».

وعلى الرغم من الجهد الّذي بذله أوستين « **في التّمييز بين الأقوال التقريرية والإنشائية فقد ظل يرجع النّظر في هذا التّقسيم حتى تبين له في النّهاية أن الحدود بين هذين القولين لا تزال غير واضحة** »[2]، والشروط غير كافية للتمييز.

فعاد من حيث بدأ إلى السؤال « كيف ننجز فعلاً حين ننطق قولا؟ »[3].

ركز أوستين من خلال كتابه "كيف نصنع الأشياء بالكلمات" على مقولته « **إنّ قول شيء ما يعني فعل شيء ما وأننا نفعل شيئا ما بقولنا شيئًا ما** »[4]، وبهذا فالفعل الكلامي

---

[1]– صلاح إسماعيل عبد الحق، التّحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص 143.

[2]– محمود أحمد نحلة، أفاق جديدة في المبحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002، ص ص 45–46.

[3] Austin J L « HOW TO DO THINGS WITH WORDS, university press, oxford, 1962.

[4]– آن روبول وجاك موشلار، التداولية علم جديد في التّواصل، تر: سيف الدّين دغفوس ومحمد الشباني، مراجعة لطيف زيتوني، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2003، ص 267.

يحتوي على ثلاثة أفعال تشكل كيانًا واحدًا، علما بأن هذه الأفعال الثلاثة يقع حدوثها في وقت واحد وهي[1]:

1- الفعل اللّفظي: ويقصد به فعل إنتاج الأصوات وتركيب الكلمات والذي يلتزم بقواعد اللّغة ويحمل دلالة معيّنة.

2- الفعل الإنجازي: ويقصد بذلك أن المتكلم حين يتلفظ بقول ما فهو ينجز معنى قصديًّا، وهو الذي يدل على عمل، أي العمل الذي ينجم عنه الحديث والذي يمارس على المتخاطبين.

3- الفعل التأثيري: ويعني بذلك الأثر الذي يحدثه الفعل الانجازي في السّامع.

ولتوضيح ذلك نحلل هذا القول الذي قالته الأستاذة للتلميذ « إنْ لم تراجع للاختبارات ستعيد السّنة ».

فإن فعْل الكلام هو إنتاج هذه الجملة في حد ذاتها، أما الفعل الانجازي فيتمثل في التّحذير، في حين الفعل التّأثيري يتعلق في هذه الحالة باستثارة الخوف أو التّصميم على التّعلم.

وللفعل الكلامي عند أوستين ثلاثة خصائص هي[2]:

- إنّه فعل دال
- إنّه فعل إنجازي (ينجز الأفعال الاجتماعية بالكلمات)
- إنّه فعل تأثيري (يترك أثر معينا في للواقع).

---

[1]- حيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، ص 24.

[2]- مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللساني العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 44.

وقسم أوستين أيضّا الأفعال من حيث دلالتها إلى مجموعات وظيفية. لأنّها كثيرة، ويستحيل حصرها وهي[1]:

1- الأفعال الحكمية

وتتمثل في حكم يصدره قاضٍ أو حكم وليس من الضروري أن تكون هذه القرارات نهائية، فقد يكون الحكم دالّا على التقييم أو التقويم أو الملاحظة، ومن أمثلتها: برّ، قيّم، حلّل، فسر وصنّف.

وهذا ما رأيناه في ملاحظة الأستاذة للتلاميذ في القسم أثناء إجابتهم نحو:

المعلّمة: ما رأيك في المعلم فريد؟

المتعلّم: رأي أنّه إنسان طيّب وحنون وكريم

المعلّمة: لماذا أراد العودة إلى وطنه؟

المتعلّم: أراد العودة لأنّه سئم العيش في ديار الغربة.

المعلّمة: تعرّف على كلّ مدينة سمعت عنها في النّص.

- وصف التلميذ المدن المتواجدة في صحراء الجزائر الشّاسعة.

2- أفعال الممارسة

تتمثل في القرارات التي تصدرها السّلطة أو النّفوذ لصالح شخص ما أو ضده، ومن هذه الأفعال: الأمر، النّصح، الطّلب، التّحذير ... الخ).

وهذا ما لاحظناه خلال الحصة، حيث تتجلى سلطة الأستاذة في:

- **المعلّمة:** ارفع يدك عندما تسمع مظهرّا من مظاهر الطبيعة التي وردت في النّص.
- **المعلّمة:** عيّن على الصّورة الشّخصيات التي سمعتها.
- **المعلّمة:** اِختر عنوانًا يناسب هذا النّص

[1]- جون ل أوستين، القول من حيث هو فعل نظرية أفعال الكلام، تر: محمد يحياتن، عالم الكتب، الجزائر، ط2، 2010، ص ص 124-125.

- أَمرت المعلمة تلميذًا بإغلاق الباب.
- قدّم الأخ الصّغير فكرة لسمير عن الموضوع الذي سينجزه
- وبخت المعلّمة المتعلمين على تشويشهم في القسم.
- **المتعلّم:** أُقدم له العون بتفقد أحواله.

3- الأفعال الوعدية

تتمثل في الأفعال الكلاميّة الّتي يلتزم بها المتكلم، والتي تجبره على القيام بما نطق به، كقوله: أعد، أقسم على، أتعهد.

نحو وعد المعلمة التلميذ بمنحه جائزة إن وجد حلاّ لسؤال عويص عجز عن إجابته جميع التّلاميذ في القسم كقولها: **ما معنى طاسيلي ناجر؟** فسكت كُلّ التّلاميذ وفي أذهانهم علامات استفهام ولكي تدفعهم للبحث وجب الاستكشاف حفّزتهم بسؤال محتواه من يجد الجواب أمنحه هذه القصة.

- **التّلميذ:** قال مصطفى بن بولعيد هو أسد الأوراس يا جميل، وهو ابن مدينة أريس، وبطل من أبطال الثورة.
- **التلميذ:** قال جميل: وأنا لا تسعني الدّنيا من الفرح
- **التّلميذ:** نظرت إلى السّماء وأنا أقول« يا الله أنا في المكان الذي يرى منه القمر! »

4- الأفعال السّلوكية

وهي الأفعال التي يعبّر بها المتخاطبون عن مواقفهم اتجاه سلوك الآخرين، فهي بمثابة رد فعل لحدث ما، مثل: الاعتذار، الشكر، التّهنئة، التّعزية...

ومن هذه الأفعال نجد:

- لم أكن أعلم بذلك، أعتذر اعتذارًا شديدًا ولن يتكرر هذا
- شكرًا لكَ، بالمناسبة سيجتمع السكان لتنظيف الحيّ
- بكل تأكيد، رافقتك السّلامة.

– قالت جدّتي: آه يا بني صار كُلّ واحد يغلق بابه فلا يسأل عن جاره إن كان مريضًا أو معوزًا أو فقيرًا.

– يا للعجب يموت الشّيخ جوعًا ولا يعلم به أحدا

– أتمنى لَهُ عمرًا طويلا.

– كُل ذلك وغيره جعلني أتأسّف على انتهاء العطلة

– أقبل الشاب في آخر اليوم، وقسا من بعض التّعب

5-أفعال العرض

وتشمل الأفعال التي يستعملها المتخاطبون في عرض تصوراتهم وتقديم حججهم أثناء الحديث أو الحوار، مثل: الاعتراض، التشكيك، الفهم، الإثبات.

وهذا ما يتضح لنا في مختلف الإجابات المقدمة من التَلاميذ على سبيل إجابة التّلميذ على سؤَال الأستاذة المتمثل في:

المعلّمة: ما نوع هذه الجمل؟

المتعلّم: هي جمل اسمية لأنها تبتدئ باسم

المعلّمة: لماذا احتار سمير؟

المتعلّم: احتار سمير لأن كُلّ المواضيع التي فكّر فيها تناولها التّلاميذ الآخرون.

المعلّمة: ماذا نلاحظ بالنسبة للتاء في هذه الكلمة "سفينة".

المتعلّم: ألاحظ أن التاء كتبت مربوطة لأنها اسم مفرد مؤنث.

المعلّمة: ماذا تستنتج حول ما قلناه؟

المتعلّم: استنتج أن الشخص الذي لا يعرف الكتابة يعتبر أميًّا.

المعلّمة: بما اعترف سالم للحاسوب؟

المتعلّم: أعترفُ لك بأنني أقف أَمام عملاق حقًّا؛ لأنك أقوى وأَسرع جهاز حاسوب في العالم.

المعلّمة: كيف ترتفع الغواصة إلى سطح الماء؟

المتعلّم: تبدأ الخزانات بإفراغ الماء وذلك بضخّ الهواء المضغوط فيها تدريجيًّا.

المعلّمة: لماذا لقبت تيميمون بالحمراء؟

المتعلّم: لقبت بالحمراء لأنك لو شاهدتها من بعيد لخلتها مصبوغة باللّون الأحمر.

المعلّمة: بما أجاب بن بولعيد نانا عائشة عندما طلبت منه أن يبقى بعض أيام؟

المتعلّم: أجابها مصطفى بأنه لا يستطيع البقاء ولا بد أن يلتحق برفاقه

لقد حاول أوستين بذل جهد في سبيل إقامة نظرية متكاملة لأفعال الكلام، إلاّ أنّ أعماله تفتقد للأسس المنهجيّة، وهذا ما دفع سيرل لتطوير نظرية أفعال الكلام، فقد ظهرت على يده نظرية منتظمة لاستعمالات اللغة بمصطلحات الأفعال الكلامية قائمة على أن الكلام محكوم بقواعد مقصدية وأنّ هذه القواعد يمكن أن تتحدد على أسس واضحة متصلة باللغة[1].

1-1 -الأفعال الكلاميّة المباشرة

هي عبارة عن الأقوال يتحقق وجودها متى كان هناك تطابق بين معنى الجملة والمعنى الذي يقصده المتكلم ويفهمه، أي صيغة الجملة تساوي المحتوى[2].

وأول ما قام به سيرل تعديل التّقسيم الذي قدّمه أوستين للأفعال الكلامية، حيث يرى أننا نقوم بأربعة أفعال حين ننطق بجملة أو نتلفظ بقول ما.

- ولإيضاح ذلك نعطي هذا المثال.
- يقرأ التلميذ الكتاب
- أيقرأ التلميذ الكتاب؟

[1]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002، ص 71.

[2]- عمر بلخير، الخطاب تمثيل للعالم دراسة بعض الظّواهر التّداولية في اللغة العربية، (الخطاب المسرحي نموذجًا، رسالة ماجستير، 1997، ص 96.

- يا تلميذ اقرأ الكتاب.

- لو يقرأ التّلميذ الكتاب !

عندما ينطق المتكلم بهذه الجمل يقوم بالأفعال التالية:

1-الفعل النّطقي: ويتمثل في نطقك الصوتي للألفاظ على نسق نحوي ومعجمي صحيح[1].

2-الفعل الإنجازي:

الجملة الأولى: يتمثل في الإخبار

الجملة الثانية: عبارة عن إستفهام.

الجملة الثالثة: يتمثل في الأمر.

الجملة الرّابعة: عبارة عن تمني.

3- الفعل القضوي: ويتمثل في مرجع وهو محور الحديث فيها جميعًا هو « **التّلميذ** » في الجمل الأربعة وخبر هو فيها جميعًا « **قراءة الكتاب** »، والخبر والمرجع يمثلان معًا قضية هي « **قراءة التّلميذ الكتاب** » والقضية هي المحتوى المشترك بينها جميعًا[2].

4- الفعل التّأثيري: ليس له أهمية كبيرة عند سيرل لأنّه من الضّروري عنده أن يكون لكل فعل تأثير في السّامع يدفعه إلى انجاز فعل ما[3].

---

[1]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في المبحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002، ص 72.

[2]- المرجع نفسه، ص 72.

[3]- المرجع نفسه، ص ص 72-73.

واستطاع سيرل أن يطوّر تصور أوستين لشروط الملائمة أو الاستخدام، التي إذا تحققت كان الفعل الكلامي موفقًا فجعلها أربعة شروط وهي[1]:

1-شروط مضمون القضيّة: ووظيفته وصف مضمون الفعل، هل هو مجرد قضيّة بسيطة أو دالة قضوية أو فعل للمتكلم.

2-الشّروط التّمهيدية: والتي تتصل بقدرات واعتقادات المتكلم ومقاصد المستمع بالإضافة إلى طبيعة العلاقة القائمة بينهما.

3-شروط الصّدق: وتحدد الحالة النّفسية للمتكلم أثناء اِنجاز الفعل، بحيث ينبغي أن يكون جادّا في ذلك.

4-الشّروط الجوهرية: وترصد الغرض التّواصلي من فعل الكلام، والّذي يلزم المتكلم بواجبات معينة، فعليه أن ينسجم في سلوكاته مع ما يفرضه عليه ذلك الفعل.

إذا قال أحدهم مثلاً « **الجزائر بلد المليون ونصف مليون شهيد** » فقد قام هذا القائل بفعل الجزم، والشّرط القضوي للجزم هو أنّه حكم يحتاج إلى دليل يثبت صحّته، أمّا **الشّرط الجوهري** هو أنّ المتكلم عليه أن يتحمّل مسؤولية الحكم الّذي أصدره، **وشرطه الصّدقي** هو أن يعتقد صدق هذا الحكم. وشرطه التّمهيدي هو أنّ المتكلم يعتقد بأن المستمع ليس على علم بمضمون قوله، وبالتالي الإتيان بدليل عليه قد يحمله على التّسليم به[2].

وقد قام سيرل بتصنيف أفعال الكلام وجعلها خمسة أصناف وهي:

[1]- عبد الرحمان طه، التّواصل والحجاج، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، 1994، ص ص 11-12.

[2]- المرجع نفسه، ص 12.

1-أفعال الإخبار أو الحكميات

الغرض الإنجازي فيها هو نقل المتكلم واقعة ما من خلال قضيّة يعبر بها عنها، وأفعال هذا الصّنف كُلّها تحتمل الصّدق والكذب، ومن أمثلتها: أفعال التّقرير والاستنتاج[1]. ومن الأمثلة على ذلك لدينا.

"**إن بيت حميد اِحترق عن آخره ... وهو وعائلته لا سقف يأويهم**" (نص "الثّاجماعث" كتاب اللغة، ص 27)

– **الوزيعة وتسمى أيضًا التّويزة من العادات الاجتماعية الجزائريّة**"(نص "الوزيعة"، أوسع تعلّماتي، ص 40)

"**اجتمع سكان الحي وقرروا أن يتعاونوا للفوز بالجائزة**"

-"**أرجو منك رجاءً صغيرًا، أن تستعمل المثقاب لوقت قصير**"(نص فهم المنطوق، الجار الجديد، في دليل المعلّم، ص 55)

2-التّوجيهات

وهي الأفعال الّتي تمثل محاولات المتكلم لتوجيه المستمع للقيام بعمل، ومن أمثلتها أفعال الطلب والسؤال والأمر والنّهي[2].

وأمثلة ذلك:

"**هذا الإنسان ألا يذبح الدجاج ويأكله هو أيضًا**"(نص فهم المكتوب " رسالة ثعلب"، ص 61)

"**أصطاد؟ ماذا أصطاد؟**"(**ك، ص 61**)

"**ألحاجة يفعل هذا أم لجوع؟ لا لهذه ولا لذلك**".(ك، ص 61)

---

[1]– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في المبحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002، ص 72.

[2]– جون سيرل، العقل واللّغة والمجتمع الفلسفة في العالم الواقعي، تر: سعيد الغانمي، الدّار العربية للعلوم، ط1، 2006، ص 218.

ترى هَلْ ستعودين إلينا يومّا؟ (نص فهم المكتوب " بيوتنا بين الأمس و اليوم"، ص 65)

– **اجلسوا الآن وانتبهوا، أطفئي المصابيح يا كريمة، واحجبي نور الشّمس بالسّتائر** (نص فهم المكتوب، " طاقة لا تنفذ"، ص 69)

–" قائلة: استمع إلى ما أقول، يا صالح لماذا لم تأكلني؟".(نص فهم المكتوب، " قصة زيتونة"، ص 78)

3–الالتزاميات

أن يلزم المتكلم نفسه بفعل في المستقبل ومن أمثلتها: أفعال العرض، والوعد، والوعيد[1].

ومثال ذلك:

"**حَسنٌ، سأَحُضر المبيّض** "(نص فهم المكتوب، " بين جارين"، ص 35)

–" سأكون حَذِرة في المرة القادمة"،(ك، ص 35)

– "**أنت مفيدة جدا وزيتك نافع جدّا لكنك ثرثارة جدّا سأكلك وانتهى الأمر!**" (نص فهم المكتوب" قصة زيتونة"، ص 78)

– "**يستخرج منهن الزّيت فلا يقطفن حتى ينضجن جيّدّا**".(ك، ص 78)

4–أفعال تعبيرية:

هو التّعبير عن الحالة النّفسية بشرط أن يكون ثمة نية صادقة، حيث يعود المحتوى إمّا إلى المتكلم أو إلى المخاطب ومثال ذلك: شكر – هنأ – اعتذار – تأسف – رحب[2].

ومن أمثلة ذلك نجد:

"**لم أكن أعلم بذلك أعتذر اعتذارًا شديدّا.... أحمد: شكر لك**" (نص فهم المنطوق، دليل المعلم، ص 55).

---

[1]– كلاوس برينكز، التّحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسين بحيري، مؤسسة المختار القاهرة، ط1، 2005، ص 177.

[2]– فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار، ط1، 2007، ص 66.

– "**اعذرني يا أخي على هذا الضّجيج**".(نص فهم المنطوق، دليل المعلّم، ص 55)

5-الإعلانيات:

وهي الأفعال التي تحدث تغيرات فورية في نمط الأحداث العرفية التي غالبّا ما تعتمد على طقوس اجتماعيّة ومن أمثلتها: إعلان الحرب، طقوس الزّواج، أفعال الطّرد[1].

ومثال ذلك:

"**ستطبق عليك قوانين "ثاجماعت"، ستدفع غرامة مالية وتحرم من خدمات التّويزة وتعرض العزلة عليك**".(نص فهم المكتوب " ثاجماعث"، ص 27)

2-1 -الأفعال الكلاميّة غير المباشرة

يعد سيرل من الأوائل الذين تناولوا بالدّراسة تلك الأفعال التي تدل صيغتها على ما تدل عليه، لقد لاحظ أن التّأويل الكافي لجمل اللغات الطبّيعيّة يصبح متعذرّا إذا اكتفينا بما تحتويه الصّيغة من معلومات وأبرز مثال على ذلك المثال المشهور « **هل بإمكانك أن تناولني الملح؟** » التي ظاهرها اِستفهام، ولكن دلالتها لا تشير البتة إلى الاِستفهام إنّما تشير إلى الطّلب[2].

ومن هنا نصل إلى أن الفعل الكلامي غير المباشر يتمثل في تلك الأقوال الخارجة في دلالتها عن مقتضى الظّاهر، وهي أفعال سياقية لا يدرك معناها إلاّ من خلا القرائن اللسانية والحالية وأضرب الاستدلال العقلي[3].

---

[1]– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002، ص 80.

[2]– عمر بلخير، الخطاب تمثل للعالم، دراسة بعض الظواهر التداولية في اللّغة العربية (الخطاب المسرحي أنموذج)، رسالة الماجيستر، 1997، ص 97.

[3]– بوقرومة حكيمة، دراسة الأفعال الكلامية في القرآن الكريم، مقاربة تداولية مجلة الخطاب، دار الأمل، تيزي وزو، العدد 3، 2008، ص 19.

وتتجسد مرحلة الفعل الكلامي غير المباشر مع غرايس، إذ يولي اهتمامه في الأبحاث التي قام بها إلى أصول الحوار[1]. وذلك بملاحظته أن جمل اللغات الطّبيعية في بعض المقامات تدل على معنى غير محتواها القضويّ[2]، ويتّضح ذلك من خلال الحوار الآتي بين الأستاذين (أ) و (ب).

الأستاذ (أ): هل الطّالب (س) مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفنون الجميلة.

الأستاذ (ب): إنّ الطّالب (س) لاعب كرة ممتاز هنا لاحظ غرايس إنّه إذا تأملنا الحمولة الدّلالية لإجابة الأستاذ (ب) وجدنا أنها تدل على معنيين إثنين في الوقت ذاته وهما:

1) المعنى الحرفي ومفاده أن الطّالب (س) من لاعبي الكرة الممتازين.

2) المعنى الاستلزامي أن الطالب (س) ليس مستعدا للمتابعة دراسته في قسم الفنون الجميلة.

وسم غرايس هذه الظّاهرة اللّغوية بالاستلزام الحواري L'implication conversationnelle، والذي ميّز فيه نوعين هما[3]:

1) الإِستلزام العرفي.

2) الإِستلزام الحواري.

1) الإِستلزام العرفي: قائم على ما تعارف عليه أصحاب اللّغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها لا تنفك عنها مهما اِختلفت بها السّياقات وتغيّرات التّراكيب من ذلك « **لكن** » والذي يستلزم أن يكون ما بعدها مخالفًا لما يتوقعه السّامع كقولنا مثلاً:

---

[1]– العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النّوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2011، ص 95.

[2]– مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط6، 2005، ص 33.

[3]– محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002، ص 33.

« **عمر غنّي لكنّه بخيل** »

2) الاستلزام الحواري: يتغير بتغيّر السّياقات الّتي يرد فيها، ولهذا فهو متغيّر دائمًا، فحينما يقال: « **مرحبًا بك**»

فإن مقصد المتكلم يختلف بحسب السّياق الّذي قيلت فيه هذه الجملة، فقد يكون:

– مجرّد سؤال – أو توبيخا على التأخر – أو تّقال لبناء علاقة اِجتماعيّة جديدة ... الخ، واعتمد بول غرايس في الاستلزام الحواري على النّظر في استعمال اللّغة بوصفه ضربًا من الفاعليّة العقلية والتعاونية التي تسعى تحقيق هدف الاتصال بين النّاس، وللنجاح هذا الاتصال يجب أن يكون تعاون في الأغراض بين المتخاطبين[1].

ويتجلى ذلك في مبدإ سماه « مبدأ التعاون » ومفاده إجمالا « أن **تكن مشاركتك في التّخاطب عند حصولها على النّحو الّذي يتطلبه الغرض أو الاتجاه المرسوم للتخاطب** »[2]، ويشمل هذا المبدأ تعاون المتكلم والمخاطب على تحقيق الهدف المرجو من الخطاب، وهذا ما جعله يُحدد أربعة قواعد تخاطبية للفعل اللّغوي وهي[3]:

- **قاعدة الكم:**

عليك أن تجعل مشاركتك في الحديث بالقدر المطلوب، أي أن يتضمن حديثك المعلومات الضّرورية دون زيادة أو نقصان عن المعرفة المطلوبة.

- **قاعدة الكيف:**

لا تذكر إلاّ ما تعرف صدقه أو تقدر إثباته.

- **قاعدة العلاقة أو الورود والملاءمة:**

---

[1]– صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، الدّار المصرية السعودية، القاهرة، دون طبعة، 2005، ص ص 86–87.

[2]– ج.ب، براون وج. يول، تر: محمد لطفي الزّليطني ومنير التّركي، النّشر والطابع، دط، 1997، ص 40.

[3]– علي عزت، الاتجاهات الحديثة في علم الأساليب وتحليل الخطاب، دار نوبال للطباعة، القاهرة، ط1، 1996، ص 55.

مراعاة المناسبة في الكلام.

- **قاعدة الجهة أو الكيفية:**

مفادها الاحتراز من الغموض والإيهام والإطناب والاضطراب أي كن منظمّا وموجزّا في الكلام وهذا ما نمثل له بدرس نحوي.

1- قاعدة الكمية:

نجد أن هناك قدرا معقولا من الكلام الذي استطاع أن يكفي لوصول المعرفة، فما استعمله المتعلم والمعلمة معا يناسب ما يحتاجه درس "**علامات النّصب في الأسماء**" للإلمام بمجمل القضايا المتعلقة بهذا الدّرس، زيادة على ربح الكثير من الوقت الّذي قد يضيع معه جهد الطّرفين دون الوصول إلى نتيجة ، ولهذا تمكنت من إنهاء الدّرس متبوعا بتطبيق فوري.

حل التّطبيق الفوري: إعراب الجملة التّالية:

بَدَأْنا العَمَلَ مُتَفَائِلِين

الكلمة	إعرابها
بَدَأَ	فعل ماضٍ مبني على الفتح
نا	ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل
الْعَمَلَ	مفعول به منصوب وعلامة نصب الفتحة الظّاهرة على آخرة
مُتَفَائِلِين	حال منصوبة وعلامة نصبها الياء لأنه جمع مذكر سالم

2- قاعدة الكيف:

ما ظهر أثناء الحصة إذ تم تبرير وتعليل كلّ ما ورد فيها (سواء تعلق الأمر بالمعلمة أو بالمتعلمين) من مثل قول:

المعلمة: ما نوع الجملة الأولى – الأمثلة –؟

المتعلم: هي جملة فعلية **لأنّها** تبتدئ بفعل

المعلمة: لماذا جاءت كلمة « **حاسوبًا** » منصوبة؟

المتعلم: جاءت كلمة « حاسوبًا » منصوبة **لأنّها** مفعول به والمفعول به يأتي دائمًا منصوب.

3- قاعدة العلاقة أو الورود والملائمة:

كان الكلام مباشرا بجمل واضحة وصريحة تبتعد عن الغموض والتّحايل اللّغوي المجازي، موظفًا أساليب إنشائية الّذي يقود المتعلم إلى الوصول للإجابة بصورة سريعة.

4- قاعدة الجهة:

تجلت في كون كُلّ الأسئلة والأجوبة تخدم موضوع الدّرس إذ تم اِستخراج الظّاهرة التّركيبية من النّص مع ملاحظتها وتسميتها والتّدرب عليها ونمثل لذلك في الأمثلة المقدّم:

1- يُريد سالم أن يَقْتَنِيَ **حاسوبًا محمولاّ**.

2- أصلح التّقَنيُّ **الْحَاسُوبَيْنِ**.

3- الْحَاسُوبُ يُفِيدُ **الْبَاحِثِينَ**.

4- حَضَرَ الْعَالِمُ **الْمُلْتَقَى**.

5- زوّدت الدّولة **المستشفياتِ** بِأَحْدَثِ التّجهيزات

المعلمة: ما نوع الكلمات الملوّنة؟

المتعلم: هي أسماء.

المعلمة: نبدأ بالأسماء الواردة في الجملة الأولى كيف هي من حيث الإعراب.

المتعلم: هي منصوبة بالفتحة

المعلمة: كلمة حاسوبًا، كيف هي من حيث العدد؟

المتعلم: هي مفردة

المعلمة: ماذا تستنتج مما سبق قوله؟

المتعلم: أن الأسماء المفردة تنصب بالفتحة.

المعلمة: ممتاز، شكرا جزيلا لك

المعلمة: ننتقل الآن إلى الاسم الوارد في الجملة الثانية، من يعرب الكلمة؟

المتعلّم: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنّه مثنى.

المعلمة: يدل على أيّ صيغة؟

المتعلم: يدل على صيغة المثنى

المعلمة: إذن ماذا تلاحظون؟

المتعلم: أنّ علامة النّصب في المثنى هي الياء السّاكنة.

المعلمة: من يعرب الاسم الوارد في الجملة الثالثة؟

المتعلم: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنّه جمع مذكر سالم

المعلمة: ما علامة النّصب في جمع المذكر السالم؟

المتعلم: علامة النّصب هي الياء.

المعلمة: من يعرب كلمة "الملتقى"؟

المتعلم: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على الألف المقصورة منع من ظهورها التّعذر.

المعلّمة: ما صيغة كلمة المستشفيات؟

المتعلّم: صيغتها جمع مؤنث

المعلّمة: من يعربها؟

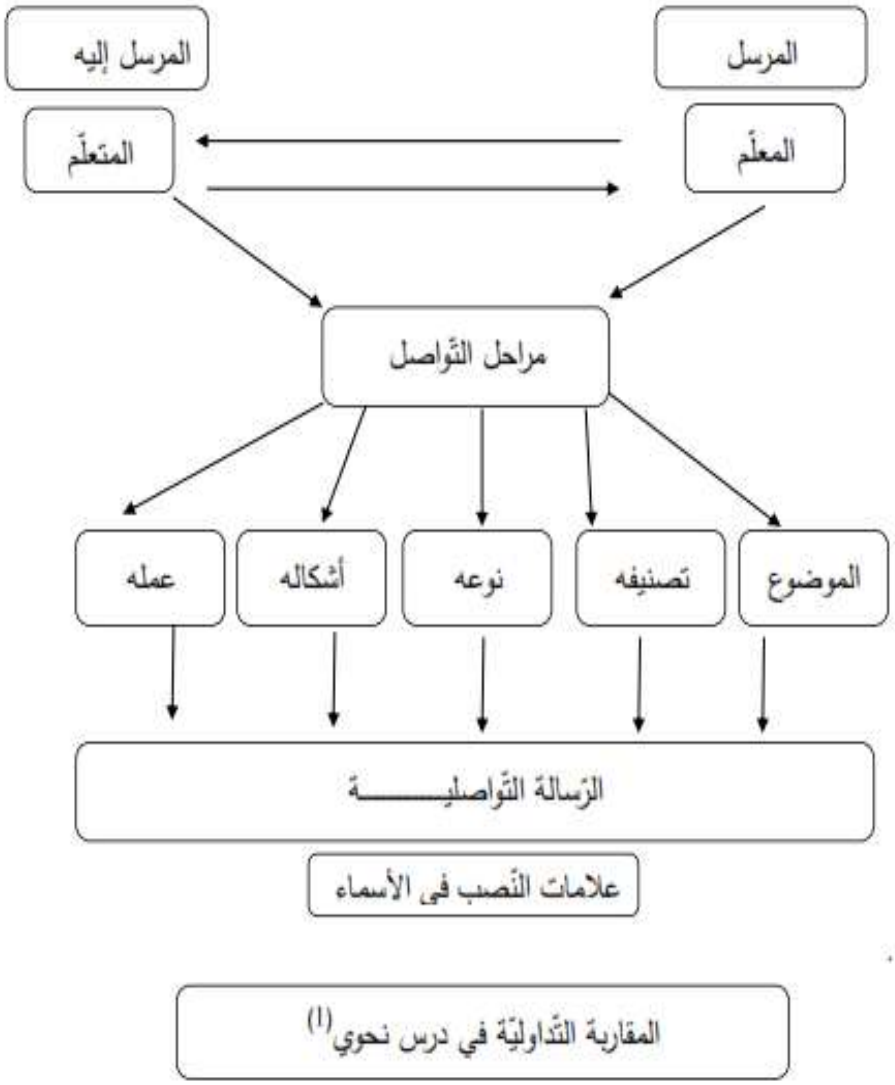
المتعلّم: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة نيابة عن الفتحة لأنه جمع مؤنث سالم.

المعلّمة: ماذا اكتشفتم؟

المتعلّم: اكتشفت أن جمع المؤنث السّالم ينصب دائما بالكسرة نيابة عن الفتحة.

المعلمة والمتعلم معا يقومان بتركيب مختلف العناصر السّابقة.

يمكن أن نلخّص مقاربة درس علامات النّصب في الأسماء و فق المخطط التّالي:



[1] أحمد صانع، تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة العربية، مجلة لغة – كلام، مجلد 3، العدد 1، سنة 2017، ص 153.

حقق التّواصل الحواري بين طرفي العملية التعليمية التّعلمية (المعلمة والمتعلم) مبدأ التّعاون إذ يعد مبدأ سلوكي يضمن التّرابط الاتصالي بين المعلمة والمتعلم، فالتّداوليّة تسعى إلى تحقيق فعالية الدّرس التّعليمي، فدرس علامات النّصب في الأسماء تشكّل على مجموعة من العناصر التّواصلية الّتي خلقت الاتصال بين المعلمة و المتعلم من أجل تحقيق رسالة التّواصل.

ولكن بالخروج عن هذه القواعد الأربع أو عن إحداها مع التّثبت بمبدأ التعاون فإنّه ستختل العملية الحوارية، وبالتالي على المستمع أن يفهم كلام الملقي وذلك بنقل المعنى الحرفي إلى المعنى الضمني الذي يقتضيه المقام وهذا ما يتضمنه الاستلزام الحواري.

وهذا لا يساعد في العملية التعليمية بحيث سيعرقل سير الدّرس، وسيحدث خلل في التّواصل والحوار، والذي ينتج عدم فهم المعلم للمعلمة.

لا يتوقف نجاح التّواصل على التّلقي الجيّد للكلام فحسب بل على المتلقي أن يدرك القصد التّواصلي للمتكلم وأن يقوم تعاون وتفاعل بين المتحاورين وهذا قصد الفهم والتفاهم ويتحدد ذلك بالسياق لأنّه هو الذي يعمل على تحديد أطر التّواصل، ولأن النّطق بجملة ما يشمل من ناحية عملية على الدّوام وضع هذه الجملة في سياق معين وهذا يعني عملية جعل نتاج النّطق متماسكًا ومترابطاً بالنسبة للسياق الذي يظهر فيه[1].

يتوقف نجاح أي درس في العملية التعليميّة التّعلميّة بين (المعلم والمتعلم) على مدى توظيفه للأفعال الكلامية وتفعيله لها.

[1]– جون لا وينز، اللغة والمعنى والسّياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة: آفاق عربية، العراق، ط1، 1987، ص 21.

تتطلب دراسة معاني الكلمات تحليل السّياقات والموافق التي ترد فيها، وبذلك فإن معنى الكلمة يتحدد تبعًا لتعدد السّياقات التي ترد فيها، فالسياق أهمية في معرفة مرجع التّعابير المستعملة، إذ يعتبر عنصر أساسي في عملية الإنتاج، ويلعب دورًا كبيرًا في التفاعل بين المتكلمين.

ثانيّا- السّياق (مفهومه وأنواعه)

يتحدد مفهوم السّياق بالبيئة اللّغوية المحيطة بالوحدة الصّوتية أو الوحدة البنيوية الصّغرى، أو بالكلمة أو الجملة، ويعنى الوحدات التي تسبق وتلي وحدة لغوية محدّدة كما « يعني هذا التّعبير "السّياق" مجموعة العوامل الاجتماعية التي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار لدراسة العلاقات الموجودة بين السّلوك الاجتماعي والسّلوك اللغوي »[1]، أي أن مصطلح السّياق يطلق على مفهومين اثنين هما:

2-1- السّياق اللّغويّ

هو كل «**ما يتعلق بالإطار الدّاخلي للغة وما يحتويه من قرائن تساعد على كشف دلالة الوحدة اللّغوية الوظيفية وهي تسبح في نطاق التّركيب** »[(2)]، أي يجب العودة إلى نظام اللّغة (الصّوتي، الصّرفي، النّحوي، الدّلالي، المعجمي) لفهم معنى الكلمة أو الجملة.

يعتمد السّياق اللغوي في العملية التّعليمية التّعلميّة على المعلم والمتعلم، وتتجلى مقوماته في حرص المعلم على إنتاج تراكيب واضحة ذات دلالة وهذا حتى يتمكن المتعلم من استيعابها وتحليلها واستخدامها في الجانب الشفوي والكتابي.

---

[1]- مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي، انجليزي، عربي، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1995، ص 61.

[2]- فطومة لحمادي، السّياق والنّص، استقصاء دور السّياق في تحقيق التماسك النّصي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العددان 2 و 3، 2008، ص 14.

وتقتضي الحوارية في التواصل الطرف الآخر، إذ لا يمكن أن نبلّغ شيئًا ما دون وجود طرف آخر في الحوار، ولا يكون هذا الآخر فقط مستقبلاً أو سامعًا محايدا بل يكون فاعلاً أي سائلاً ومجيباً في الآن نفسه، وخلال هذه العملية التفاعلية تتحدد الاختلافات في الإشكالية للأقوال باعتبارها افتراضات متبادلة داخل الحوار[1]. ومن تلك التّراكيب نذكر على سبيل المثال:

المعلّمة: في أي مقطع نحن الآن؟

المتعلّم: نحن في المقطع السّابع.

المعلّمة: ما المشكلة في هذه الوضعية؟

المتعلّم: المشكلة في هذه الوضعية هي: هل تعرف بعض هذه الاختراعات الرّائعة.

المعلّمة: ما هواية سمير؟

المتعلّم: هواية سمير الإبداع والابتداع والبحث.

المعلّمة: من يذكر لنا بعض الأمثلة عن التراث لا مادي؟

المتعلّم: الشعر الشعبي – الفروسية، التّويزة، الموسيقى.

المعلّمة: ما اِسم اللباس التقليدي الخاص بالتوارق؟

المتعلم: يسمى اللباس التقليدي الخاص بالتوارق بالبزام

المعلّمة: ما معنى كلمة طاسيلي؟

المتعلم: عبارة عن هضبة أنهار

المعلّمة: اقترح عنوانًا آخر لهذا النّص.

المتعلم: التلميذ الذّكي – سمير البارع – سمير والغواصة – المشروع المدرسي.

[1]– عبد السلام عشير، عندما نتواصل نعبر مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006، ص ص 201–202.

2-2- سياق التّلفظ أو سياق الحال

سياق الحال مصطلح ابتدعه برونسلا مالينوفسكي ليتسع بذلك مفهوم السّياق خصوصًا في الدّراسات التّداولية، بما أنّها تعتبره أساسًا من أسسها المتينة، و لهذا فقد تجاوز الباحثون التعريف النّموذجي إلى التعريف الأرحب فأصبح «**يُعرف بمجموعة الظروف التي تحفّ حدوث فعل التلفظ بموقف الكلام (...) وتسمّى هذه الظّروف في بعض الأحيان بالسّياق (context)**»[1]، أي يشمل على كل العناصر الخارج لغوية المحيطة بفعل التّلفظ، وتتمثل في المتكلم والسّامع، والزّمان والمكان والأفعال التي يقومون بها، ويتسع السّياق ليشمل المعرفة المشتركة بين المتكلم والسّامع ولكل ماله علاقة بفهم المنطوق.

وهذا ما لاحظناه في القسم إذ نجد المعلمة استعملت تراكيب لغوية بسيطة تتناسب مع المستوى المعرفي للمتعلمين، وهذا حتى يفهموا ويتمكنوا من استيعاب الدّرس، وبذلك تتحقق العملية التّعليمية التّعلمية، وهذا ما يتضح في الجمل الآتية:

المعلّمة: إلى أي نادي ينتمي سمير؟

المتعلّم: ينتمي سمير إلى نادي البحث العلمي.

المعلّمة: ما الرّسالة التي أرادها الطّاسيلي ناجر أن يوصلها إلينا؟

المتعلّم: أن يعبر عن طريقة العيش في تلك الحقبة

المعلّمة: ما هي المأساة التي قرأ عنها الأب في الجريدة؟

المتعلّم: المأساة التي قرأ عنها الأب في الجريدة هي وفاة رجل مسن جوعًا.

المعلّمة: متى صار الجيران يلتقون في أيا منا هذه؟

المتعلّم: صار الجيران يلتقون في أيامنا هذه في المناسبات البارزة

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشّهري، إستراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بتعازي، ليبيا، ط1، 2004، ص 41.

تتبلور العملية التّعليميّة التّعلمية حول المعلم والمتعلم وما لهما من علاقة وطيدة تجمعهما يبرز المعلم الدّلالة الصّحيحة للمعنى من خلال ورودها في سياق ما، فالسياق يجمع المعاني المراد فهمها وتوصيلها إلى ذهن السّامع وفق ألفاظ لغوية المحاطة بالظروف الخارجية والتي تسير بالمعنى نحو الغاية المقصودة.

2-3- العناصر السّياقية المساهمة في التّواصل التّعليمي

يمكن أن نعرّف التّواصل التّعليمي بأنّه « **تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلم، أو بين معلم ومتعلمين أو بين متعلم ووسيط تعليمي: كتاب مدرسي، آلة تعليمية كمبيوتر تعليمي ...، ويهدف هذا الاتصال التعليمي نقل الأفكار والمعارف والخبرات التّعليمية، عبر قنوات معينة؛ للعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة** »[1]؛ أي يتضح أن الأجهزة والمواد التّعليمية وكذلك الوسائل التّعليمية (قنوات الاتصال) تمثل جزءًا أساسيًّا في منظومة الاتصال التعليمي، لا يمكن الاستغناء عنه.

ويتحدد السّياق التفاعلي والذي يبين مدى تفاعل أطراف الحوار من الأنا المتلفظ الذي يستحضر الأنت كمشارك في التّواصل، وهما معّا يحضران في وضعية تواصلية تعليمية إضافة إلى الظروف الزّمانية والمكانية والمعرفة المشتركة بينهما.

2-3-1- العنصر الذّاتي

يتمثل العنصر الذاتي في معتقدات المتكلم واهتماماته ورغباته ومقاصده، وهذه كلها تدخل كعنصر ذاتي لتحديد السّياق، وبهذا فإن العنصر الشخصي الذّاتي من العناصر الأساسية للسياق، يمثّله طرفا الخطاب المرسل باعتباره الذّات المحورية في إنتاج الخطاب

[1]- حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات النفسية والتّربوية، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص ص 18-19.

فهو الذي يتلفظ به من أجل التّعبير عن مقاصد معيّنة، ويهدف تحقيق أغراض من خلاله ولا يمكن للغة الطبيعية أن تتجسد وتمارس دورها الحقيقي إلاّ من خلال المرسل[1].

فالمرسل هو الّذي يوظف اللّغة في مستوياتها المتمايزة، بتفعيلها في نسيج خطابه، فالقول مثلا: كيف صحتك؟ يستحيل أن يكون هذا الخطاب ذا معنى أو أن يستطيع أن يتواصل به النّاس إلاّ إذا تمّ التّلفظ به، لأن مردّ ذلك أن « **الجملة اللغوية لا تكون إلاّ إذا قالها متكلم وهذا يبيّن أن الصّحة المعنوية رهينة بمستعمل للجملة في مقام معيّن** »[2]، لأن في هذا الفعل التّلفظي ينقل المرسل اللّغة من المستوى الصّوري إلى المستوى التّداولي.

والمرسل إليه هو الطّرف الآخر الذي يوجّه إليه المرسل خطابه قصدًا، وقد أشار اللّغويون القدماء في التّراث العربي إلى تأثير المرسل إليه على المرسل، عند إنتاج خطابه. وأبرزوا دوره في سياق الخطاب، وأثر ذلك على الخطاب تداوليّا[3].

ومن هؤلاء العلماء نجد « **سيبويه**»، حينما ذكر تبريرًا معقولاً بقوله « **هذا باب تُخبر فيه عن النكرة بنكرة، وذلك قولك: ما كان أحد مثلك [...] وإنّما حسن الإخبار ها هنا عن النّكرة حيث أردت أن تنفي أن يكون في مثل حاله شيء، أو فوقه؛ لأنّ المخاطب قد يحتاج إلى أن تعلمه مثل هذا** »[4]، وهذا يعني أن المرسل إليه حاضر في ذهن المرسل عند إنتاج الخطاب سواء كان هذا الحضور عيني أم كان استحضارًا في الذّهن، لأن المرسل في هذا المقام يجعل المرسل إليه يُشاركه في إنتاج خطابه.

---

[1]– عبد الهدي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بن غازي، 2004، ص 45.

[2] – محمد صلاح الدّين الشريف، تقديم عام للاتجاه البرغماتي ضمن أهم المدارس اللسانية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ط2، 1990، ص 101.

[3]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004، ص 47.

[4]– سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ج1، مكتبة الغانجي، القاهرة، ط1، دت، ص 54.

يظهر العنصر الذّاتي في مختلف الملفوظات الواردة في المدّونة التي اعتمدناها ومنها نذكر:

المعلمة: ما هي هواية سمير؟

المتعلم: تستهوي سمير كُلّ المواضيع والبحوث العلمية.

المعلمة: لماذا احتار سمير؟

المتعلم: لأن كُلّ المواضيع التي فكّر فيها تناولها التّلاميذ الآخرون

المعلمة: لماذا قبل سمير آخاه؟

المتعلم: قبل سمير آخاه لأنّه أعطاه فكرة من أجل مشروعه المدرسي.

المعلمة: حول ماذا أنجز سمير البطاقة الفنية؟

المتعلم: أنجز سمير بطاقته الفنية حول الغواصة الاستكشافية

المعلمة: عمّ يحدثنا النص؟

المتعلم: يُحدثنا النّص عن آثار نقوش ورسومات.

المعلمة: ما هي المنطقة المذكورة في النّص؟

المتعلم: المنطقة المذكورة في النّص هي الصّحراء.

2-3-2- العنصر الموضوعي

يتحدد العنصر الموضوعي في جملة من الوقائع الخارجية التي تم فيها القول، يعني الظروف الزّمانية والمكانية[1].

ويتجلى الإطار الزّماني في العملية التّعليمية التّعلمية في التوقيت الزّمني الذي برمجت فيه مختلف حصص المدونة المعتمدة، حيث كانت كالآتي:

- الدّرس فهم المنطوق (**الطّاسيلي ناجر**)، كان في الفترة الصّباحية من الثامنة إلى الثامنة وخمسة وأربعون دقيقة (8:00 سا-8ساو45د)، من يوم الثلاثاء 24 أفريل 2018.

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004، 44.

- الدّرس في فهم المنطوق **(الغواصة المشتركة)** كان في الفترة الصّباحية من الثامنة وخمسة وأربعون دقيقة إلى التاسعة والنّصف (8سا و45د، 9سا و 30د) من يوم الخميس 17 ماي 2018 .
- أهمّ الاكتشافات العلمية والتكنولوجيّة التي حققها الإنسان في هذا **القرن (نص فهم المنطوق" الغواصة الاستكشافية، ص 68)**
- في **الماضي البعيد** قبل أن يتوصل الإنسان للكتابة(نص فهم المنطوق" الّطاسيلي ناجر" ص 67)
- في **أثناء ذلك** عاد الوالد بالطيب (نص فهم المنطوق،" معاناة مريض"، ص 63)
- بعد **أشهر**، ظهرت نتائج جهودنا(نص فهم المنطوق، " نظافة المدرسة"، ص 59)
- منذ ذلك **اليوم** لم يذهب رامي للمخبزة (نص فهم المنطوق" رامي و المعلّم الجديد" ص 54"

الآن استمعوا إلى نص المشكلة،

درسنا **اليوم** هو علامات النّصب في الأسماء.

في **المساء** أحضروا كتب الرّياضيات لنواصل الدّرس

غدّا لا توجد الدّراسة

سمير طفل هجر الدّراسة منذ **مدة.**(نص فهم المنطوق " البائع الصّغير"، ص 50)

سنواصل درس الحصة **الماضيّة**

ما إن حل **الصّباح** حتى خرج زوجها عمار مسرعا.(نص فهم المكتوب" مرض سامية" ص 82)

الإطار المكاني: الذي يظهر في القاعتين التي تمتا فيها الدروس.

- ابتدائية **24 فيفري** احدادن بجاية، رقم القاعة: 11، 12.
- لا داعي لطلب الحراسة فأنا **هنا** لن أذهب لأي مكان.

– الجدة باية **وسط** الدّار القديمة (نص فهم المنطوق " أنامل معطّرة"، ص65)

– ضع مطريتك **وراء** الباب.

وما توصلنا إليه أن لا يخلو أي درس تعليمي من هذه الظّروف لما لها أهمية في تفعيلها في العملية التعليمية/ التّعلميّة.

2-3-3- العنصر الذّواتي

العنصر الذاتي أو ما بين ذوات المتخاطبين، ويُقصد به المعرفة المشتركة بينهما، إذ هناك علاقة بين طرفي الخطاب وبين المعرفة المشتركة، وغيرها من العناصر المؤثرة إذ يُراعيها المرسل عند إنتاج خطابه، وتُعد المعرفة المشتركة اللبنة الأساسية التي يعتمد عليها طرف العملية التواصلية لا نجاح التواصل لأن المرسل ينطلق من عناصرها السّياقيّة في إنتاج خطابه، كما يُعوّل عليها المرسل إليه في تأويله وذلك حتى يتمكنا من الإفهام والفهم والإقناع والاقتناع، وتنقسم المعرفة المشتركة إلى قسمين[1].

أ) معرفة عامة بالعالم، ومنها معرفة كيف يتّصل النّاس بعضهم البعض، وكيف يفكّرون وكيف يستطيعون أن ينجزوا أفعالهم اللّغويّة داخل المجتمع مع إقامة الاعتبار لأطره العامة الدّينية، الثّقافية، الاقتصادية والاجتماعية.

ب)المعرفة بنظام اللّغة في جميع مستوياتها، بما في ذلك دلالاتها وعلاقتها بثقافتهما.

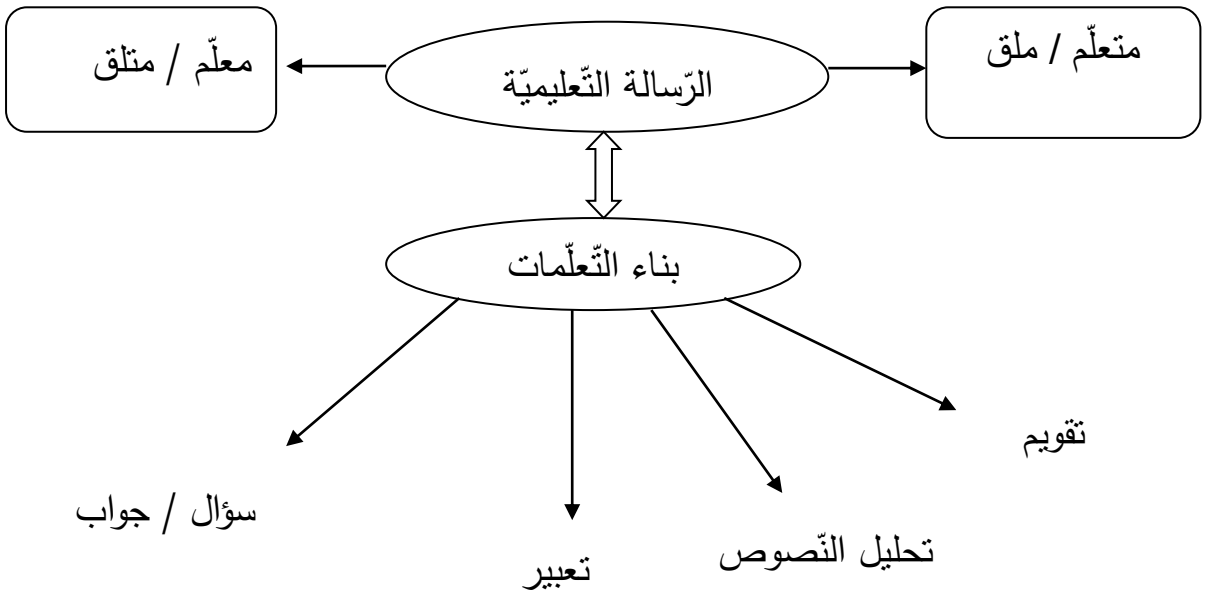
تتمحور العلاقة المشتركة في القسم بين الأستاذ والتّلميذ بشكل واضح، وهذا ما بينه الاستبيان، إذ تسعى مناهج الجيل الثّاني إلى خلق التّفاعل الاجتماعي للمتعلم مما يساعده على تطوير كفاءاته وتنميتها ، وأن تكوين الأساتذة مبني أساسّا على التّعلم النّشط، لذا يمكن نقل معارف المعلم إلى القسم وتفعيلها مع المتعلمين التي تشجع التعلم الجماعي التّعاوني والذي يسمح بالتّفاعل الاجتماعي للتلميذ مع الأستاذ.

[1]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 49.

2-3-4- القنـــــاة

تتمثل القناة في كيفية ربط حلقة الوصل بين الأطراف المشاركة في الحدث الكلامي إما يكون لفظّا أم كتابة أم إشارة[1]. واستعملت المعلمة في مدونتنا صوتها أي اللفظ، أما بالنسبة للتلميذ استعمل أذنه للاستماع والفهم.

يوضح لنا هذا المخطط فعل التّواصل في العملية التعليمية/ التعلميّة وفق الجيل الثاني



مخطط المقاربة التّداولية في العمليّة التّعليميّة[2]

تقوم العملية التّعليمية على ثنائية مرسل ومرسل إليه والأدوار الّتي ترتبط بينهما، شأنها شأن التّداوليّة، إذ يكون المعلم مرسلا و المتعلم مرسل إليه.

[1]- ج، ب – براون و ج يول، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي و منير التّريكي، النشر العلمي والمطابع، السعودية، 1994، ص 48.

[2]- أحمد صانع، تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة العربية، مجلة لغة – كلام، مجلد3 العدد 1-2017، ص 149

فالتّداولية في سياق التّعليم تسعى لصنع علاقة جديدة من نفس الطّرفين أساسها الإجرائي أن يتبادل الطّرفان الدّور الأساسي بينهما، فيغدو المعلم مستقبلا ومرسلا إليه والمتعلم باعثا ومرسلا بالنّظر إلى الظّروف المختلفة الّتي نتوقعها أن تحيط بالدرس التّعليمي.

فيتحقق مبدأ التّداولية القائل بوجوب تحقق الاتصال والقصديّة في شكل من أشكال أفعال الكلام الّتي ستتغير حين يستلزم الأمر ضرورة وقوع الفهم في أنشطة التّعبير أو في وضعيات السّؤال والجواب فيكون المتعلّم دائما مصدر إرسال السِؤال ليكون المستقبل هو المعلّم الّذي يقدّم الإجابة.

خاتمة

سعينا من خلال هذا البحث إلى عرض الجوانب المختلفة لموضوع الأبعاد التّداولية في تعليمة اللّغة العربية وفق الجيل الثّاني، وبعد الوصف والتحليل توصلنا إلى جملة من الاستنتاجات المتعلقة بالجانبين النظري والتطبيقي، والتي يمكننا تلخيصها في الآتي:

- التّداولية كمقاربة لسانية يمكن تطبيقها في تدريس اللّغة العربيّة.
- تظهر الأبعاد التداولية في طريقة تدريس اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني، إذ تنوّعت بين البعد الإقناعي الّذي يسعى إليه المعلّم والبعد الحواري (التّواصلي) الّذي يعتبر عماد العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة، وهذا ما يتجلى في المظاهر التالية:
  - ✓ الأفعال الكلاميّة كانت مرحلة التّأسيس للأفعال الكلاميّة مع أوستين ثمّ اتت مرحلة النَضج و التّطبيق المنهجي مع كل من سيرل وغرايس، ولاحظنا أهميّة استثمار هذه الأفعال في تدريس اللغة العربيّة من خلال رصد خصائصها وتفسير ظواهرها الخطابيّة والتّواصليّة.
  - ✓ الافتراض المسبق الّذي تجلّى في الإعتقادية عند المتعلّم و المكتسبات القبليّة، من خلال تكهّنه لموضوع فهم المكتوب بعد نهاية حل حصّة فهم المنطوق.
- الاستعانة بالمقاربة التّداولية في تدريس اللّغة العربيّة من شأنه أن يرفع من مستوى التّحصيّل المعرفي للمتعلّم لما تملكه من آليات التّحليل والعمل و الاهتمام بكلّ ماله علاقة بأهمّ عنصرين من عناصر العمليّة التعليمية/ التّعلميّة والتّي لا تقوم إلاّ بهما: المعلّم والمتعلّم.
- اهتمام مناهج الجيل الثّاني باللّغة العربيّة كونها وسيلة تعليم مختلف الموارد التّعليميّة، وهذا ما من شأنه أن يشكل محلّ اهتمام التّداولية درسًا وتدريسًا للغة.
- مناهج الجيل الثّاني جاءت بهيكلة جديدة موحّدة لكلّ المواد الدّراسية، كما أضافت سهولة في صياغة الكفاءة و إعطاء دلالة لبناء الوضعيّات المختلفة.
- مناهج الجيل الثاني تهدف إلى تنميّة الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم

- ضمن ما يسمى بالمقاربة الشاملة (تشاركية المواد)، بحيث تصبح المواد منسجمة فيما بينها.
- تبسيط المفاهيم و تقريبها من الحصيلة المعرفية للمعلمين حتى يتجاوب ومستجدات الحاصلة على مستوى المفاهيم
- توفير وسائل تعليمية بجميع انواعها في المؤسسات التربوية لأهميتها و دورها في التّعليم
- تعد مناهج الجيل الثاني بمثابة استدراك النّقص و الثّغرات التي كانت في الجيل الأول
- الاهتمام الكبير بمهارة الاستماع في برنامج اللغة العربية و هذا ما نجده في بداية كل مقطع. تعلمي والذي يجسد تفاعل و تجاوب المتعلمين
- مبدأ الكفاءة الشّاملة يعزز الثّقة في النّفس لدى المتعلّم من خلال تكرار نفس الموضوع في مواد مختلفة و ترسيخ المكتسبات
- لكل مهارة لغوية ميدان أو نشاط خاص بها مثل مهارة الاستماع نجدها في ميدان فهم المنطوق، مهارة التحدث نجدها في نشاط التعبير الشفوي و مهارة القراءة نجدها في ميدان فهم المكتوب و مهارة الكتابة نجدها في ميدان التعبير الكتابي
- الاهتمام بالتّعبير الشّفوي الذي ينمّي مهارة الكلام وهذا لانفراده بنشاط القائم بذاته غير ما كان عليه في مناهج الجيل الأول إذ كان تابعا لنشاط القراءة
- تخصيص نصف أسبوع للإدماج بعد الفراغ من دراسة الوحدات التعليمية الخاصة بالمقطع، أين يتم فيه تقييم مكتسبات المتعلم في الأسابيع الثلاثة
- رأينا أن المقاربة التّداوليّة يمكن أن نستفيد منها في عمليّة تعليم اللغة العربيّة، والشيء الّذي و جدناه في هذه المقاربة أنّها تبحث في آليات التّواصل و بما أن التّدريس هو عمليّة تواصليّة بالدرجة الأولى، فقد وجدنا أنّه يمكن أن نبحث في عمليّة التّواصل لنستخرج منها ما يمكن أن نستفيد منه في عمليّة التّعليم.
- المقاربة التّداولية استطاعت أن توفر الوقت، كذلك أن توفر معلومات قيّمة للمتعلّم في أقل وقت ممكن وهذا ما دلت عليه النتائج المتحصل عليها أثناء الحصص الّتي قدمنها

الملاحق

جامعة عبد الرّحمان ميرة بجاية

كليّة الآداب و اللّغات

قسم اللّغة و الأدب العربي

استمارة استبيان خاصة بالهيئة التّربوية

في إطار انجاز مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر في تخصص لسانيات الخطاب تحت عنوان: "**الأبعاد التداولية في برنامج الجيل الثاني للغة العربية**" نرجو منكم ملء هذه الاستمارة بالإجابة عن كل الأسئلة . كما نرجو أن تكون الإجابة بصدق حتّى نتمكّن من الوصول إلى معلومات موضوعية.

مع خالص الشّكر و التقدير

على تعاونكم.

الولاية : .....

البلدية : .....

المؤسسة : .....

الإطار: .....

السّنة الجامعيّة: 2018/2017

ملاحظة: ضع علامة (X) أمام الإجابة المختارة.

1. الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني:

ضروري ☐ غير ضروري ☐

- برّر إجابتك: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. هل المدرسة الجزائريّة في ظروفها الرّاهنة قابلة لتبنّي مناهج الجيل الثّاني ؟

نعم ☐ لا ☐

- لماذا؟ .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ما الجديد الّذي أتت به مناهج الجيل الثّاني؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. تسعى مناهج الجيل الثّاني إلى خلق التّفاعل داخل القسم من خلال عمل الأفواج، الّذي يسمح بالتّفاعل الاجتماعي للمتعلّم مما يساعده على تطوير كفاءاته، فهل:

- يمكن تطبيقها ☐
- لا يمكن تطبيقها ☐
- يستحيل تطبيقها ☐

- السّبب: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. يقال أنّ في ظل اكتظاظ الأفواج التّربويّة يصعب العمل بالتّفويج.

- ما رأيك؟ و ماذا تقترح ؟ .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. هل البرنامج الجديد ملائم لقدرات التّلاميذ؟

لا ☐ نعم ☐

- لماذا ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. هل التّلاميذ يتجاوبون مع المعلّم في القسم؟

- نعم ☐
- لا ☐
- أكثرهم ☐
- بعضهم ☐

- ماهي الأسباب؟ .....

.....

.....

.....

.....

8. ما رأيك في دمج ثلاث مواد في كتاب واحد ؟ (كتب الطّور الأوّل)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. هل الانتقال مباشرة من الجيل الأوّل إلى الجيل الثاني بالنّسبة لأقسام السّنة الرّابعة ابتدائي، يشكل عائقا أمام المتعلّمين في اكتساب التّعلّمات؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. مبدأ المقاربة الشّاملة الّذي تقوم عليه مناهج الجيل الثّاني:

- يساعد على تحصيل المتعلّم ☐
- يشوّش عليه و يعقّد عليه الأمور ☐

- علّل: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. لغة فهم المكتوب (نصوص القراءة):

- سهلة و بسيطة للمتعلم ☐
- غير واضحة ☐
- تفوق قدراته اللّغوية ☐

- برّر ذلك: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. تعليم اللّغة العربيّة في برنامج الجيل الثّاني يهدف إلى:

- تنمية مهارة التّواصل اليومي لدى المتعلّم. ☐
- تعزيز رصيد المتعلّم اللّغوي الّذي اكتسبه من محيطه الأسري. ☐
- توليد الملكة النّصيّة (القدرة على الانتاج الكتابي) من خلال الرّبط بين ميداني المنطوق و المكتوب. ☐

- آراء أخرى: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. هل تلقّي الأساتذة تكوينا ميدانيا يسهّل عليهم فهم المناهج الجديدة و كيفية تطبيقها ؟

نعم ☐ لا ☐

- لماذا ؟ .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. إضافات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

و شكرا.

المقطع التّعلّمي: الإبداع والابتكار **الميدان: فهم المكتوب**

النّشاط: قراءة(أداء+شرح+فهم) سالم و الحاسوب + تراكيب نحوية(علامات النّصب في الاسم)

المـــــــــدّة: 90 دقيقة

النّصّ المكتوب : سالم والحاسوب **الحصّة (1+2)**

مركبات الكفاءة: ـ يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص المكتوب.

مؤشّرات الكفاءة: ـ يحترم شروط القراءة الجهريّة يحترم علامات الوقف و يعبّر عن فهمه لمعاني النّص الوصفي عن غيره، يميّز الجملة الفعليّة.

القيم: ينّمي و يرشد الى قيم انسانيّة و أداب التّعامل مع الغير، و يساهم في العمل الخيري.

الهدف التّعلّمي: يحدّد المجموعات الإنشائيّة و يعطيها عنوانا، يتعرف على علامات النّصب في الأسماء.

المـــــــــدّة: 90 دقيقة

المراحل	الوضعيات التّعلّمية و النّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	– ما أنواع الحواسيب؟ – اذكر بعض البرامج الموجودة على الحواسب؟	يتذكر ما جاء في النّص
	قراءة: ـ تقرأ المعلّمة قراءة جهريّة مسترسلة ـ يتداول التّلاميذ على القراءة، كلّ تلميذ يقرأ جزءا من النّص. ـ من خلال أسئلة موجّهة يحدّد التّلاميذ فقرات النّصّ:	يصدر أحكامًا على وظيفة المركبات

	• ماذا يفعل سالم في أزقّة المدينة؟ • ماذا يريد أن يقتني؟ • لم تراجع سالم إلى الوراء ؟ ـ يحدّد الفقرة الأولى: " كان سالم يتجوّل .... لكلّفني بيع منزلي" • كيف كانت حالة الحاسوب و هو يردّ على سالم؟ • كيف تختار الحاسوب الّذي تريد شراءه؟ ـ يحدّد الفقرة الثّانية: " وإذا بالحاسوب الصّغير يردّ..... و الصّور و الأشرطة" • بم اعترف سالم للحاسوب؟ • هل استطاع أن يشتري الحاسوب؟ لماذا؟ ـ يحدّد الفقرة الثّالثة: " أعترف لك بأنّني اقف ..... بكثير من ميزانيتي" ـ يقوم كلّ فوج بوضع عنوان مناسب لكلّ فقرة من فقرات النّصّ **<u>الظّاهرة النّحويّة:</u>** ـ طرح أسئلة لتحديد الظّاهرة النّحوية المستهدفة. <u>ألاحظ و أكتشف:</u> الأمثلة: ـ يُرِيدُ سَالِمُ أَنْ يَقْتَنِيَ حَاسُوبًا مَحْمُولًا. • اقرأ الأسماء في الجملة و عيّن علامة النّصب فيها و لماذا جاءت منصوبة ؟ ـ الحَاسُوبُ يُفِيدُ البَاحِثِينَ/ ـ أَصْلَحَ التِّقَنِيُّ الحَاسُوبَيْنِ/ ـ حَضَرَ العَالِمُ المُلْتَقَى. • هل الأسماء الملوّنة جاءت في حالة نصب؟ لماذا؟ عيّن النّصب فيها. ـ استخلاص القاعدة بمعية المتعلّمين . **<u>أثبّت:</u>** علامات النّصب في الأسماء هي: **الفتحة الظّاهرة في اخر الاسم المعرب الّذي أخره صحيح أو الّذي**	اللغويّة والنّصيّة. يتعرف على جمع التّكسير

	ينتهي بياء (المفر وجمع التكسير) مثل: رسمت موزة /قطفت الزّهور كلّمت القاضي. **الفتحة المقدّرة في ا خر الاسم المعرب المعتل الآخر بالألف** مثل: إنّ المستشفى قريب. **الكسرة في جمع المؤنّث السّالم مثل:** زوّدت الدّولة المستشفيات بأحدث التّجهيزات. **الياء السّاكنة** في المثنّى مثل: أدخلت تطبيقين جديدين على الهاتف النّقال. **الياء في جمع المذكّر السّالم مثل:** سألت الغوّاصين عن الحياة في أعماق المحيط.	
استثمار المكتسبات	1. سطّر تحت الأسماء المنصوبة فيما ياتي: وصل الطّالبان مسرعين ـ إنّ المعلّمين أساس النّهضة ـ أقرأ الكتب النّافعة ـ نقلت السيّارة الجرحى إلى المستشفى. 2. اختر المناسب ما بين قوسين و ضعه في الفراغ: (الواجهاتِ/ الواجهاتَ)،(بحثان/ بحثين)، (الحاضرين/ الحاضرون)، (الماهرَ/المَاهِرِ) • اختر ..... الكبرى لشراء الحاسوب. • قدّم تلاميذ القسم الرّابع.....عن الحاسوب. • شكر المدير..... • كافأ المعلّم..... في استعمال الحاسوب.	ـ ينجز التّمرينين على كرّاس القسم ـ يؤدي مهمّة طبقًا لتعليمات محدّدة

قائمة المصادر و المراجع

❖ باللغة العربية

-القرآن الكريم

أولا- المصادر والمراجع

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت، عالم الكتب، ج3 .
- أرمينكو فرانسواز ، المقاربة التّداولية، تر سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرّباط.
- أوزيد نواري سعيد ، في تداولية الخطاب الأدبي - المبادئ والإجراء - بيت الحكمة، ط1، 2009.
- أوستين .ج، ل . ، القول من حيث هو فعل نظرية أفعال الكلام، تر: محمد يحياتن، عالم الكتب، الجزائر، ط1، 2006.
- بلعيد صالح ، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، ط7، 2012، الجزائر.
- بن ظافر الشّهري عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004.
- الحمداوي جميل ، التّداوليات وتحليل الخطاب، مكتبة المثقف، المغرب، ط1، 2008.
- الحمداوي جميل، مكوّنات العملية التعليمية التعلميّة، موقع الوكة، طبعة الكترونية، 2015، صwww.alukah.net5
- دايك فان، النّص والسياق، ت ر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، دط، 2000.
- دلاش جيلالي، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط.
- روبول وآن موشلار جاك ، التّداولية علم جديد في التّواصل، ت ر: سيف الدّين دغفوس ومحمد الشيباني، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

– عسعوس محمد، مقاربة التعليم بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط1، 2012.

– صحراوي مسعود، التّداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللساني العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

– طه عبد الرحمن ، التواصل والحجاج، كلية الآداب واللّغات الإنسانية، الرّباط، منتديات صور الأزبكية (مطبعة العارف الجديدة).

– طه عبد الرحمن، التكوثر العقلي. اللّسان والميزان–المركز الثقافي العربي، المغرب، طه، 1998.

– طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء.

– طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، ط2، 2000.

– عبد الحق صلاح إسماعيل ، التّحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

– عكاشة محمود، النّظرية البراجماتية اللسانية التّداولية "دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ"، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013.

– العيادي عبد العزيز ، ميشال فوكو المعرفة والسلطة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتوزيع، بيروت – لبنان – ط1، 1994.

– الماكري محمد، الشكل والخطاب/ مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1991.

– ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للناهج وطرق التدريس.

– نحلة محمود أحمد ، أفاق جديدة في المبحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002.

– يول جورج (George yule)، التّداولية، ترجمة قصي العتّابي، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2010.

ثانيا– المعاجم

– ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمد بم مكرم ، لسام العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، المجلد 11.

– أوزي أحمد المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النّجاح الجديد، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

– بودون بايموند وبوريكو فرانسوا: المعجم النّقدي لعلم الاجتماع، ترجمة: سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1986.

– الحمداوي جميل ، مكونّات العملية التعليمية التعلمية، نقلا عنك أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية.

– الزّمخشري جار الله أبي القاسم محمود بن عمر ، أساس البلاغة، دار صادر بيروت، 1992.

– صليبا جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الثّاني، دار الكتاب اللّبناني، بيروت–لبنان، 1982.

– الفيروز آبادي مجد الدّين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005.

– لاروس "المعجم العربي الأساسي" للنّاطقين بالعربية ومستعمليها، المنظّمة العربية لتربية والثقافة والعلوم، تونس، ط1.

– مرداد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مدّونة معلمي، 2015.

– المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، 2009.

– معجم اللّغة العربية، المعجم الوسط، مكتبة الشروق الدّولية، مصر، ط4، 2004.

– www.moualimi.com/2016/07/3olom-tarbia-2016.html

رابعا- المجلات و الدوريات

- بوقصّة عبد الله ، تعليمية اللّغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 12، جوان 2014.
- عتوم كامل ، منهاج الاستماع للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التّربوية، مجلد4، العدد3، 2008.
- لحمادي فطومة، تداولية الخطاب المسرحي، مسرحية عصفور من الشّرق لتوفيق الحكيم أنموذجًا، الملتقى الدّولي الخامس (للسمياء والنّص الأدبي)، جامعة تبسة، 2008.
- هاني أحمد فخري ، تعلم فنّ الاستماع، مجلة شبكة العلوم النّفسية العربية، العدد 24، خريف 2009.

خامسا- المذكرات

- بلخير عمر، الخطاب تمثيل للعالم دراسة بعض الظّواهر التّداولية في اللغة العربية، (الخطاب المسرحي نموذجًا، رسالة ماجستير، 1997.

سادسا- المقال

- أبو المثنى، المنطوق والمفهوم، موقع مدوّنة المقالات العلمية الشرعية.
- حمدي إسماعيل موسى، الاستماع وأهميته في اللّغة، موقع الحوار المتمدّن، العدد3019، 2010/05/30، 21:58. www.achewar-org/dedat/show.

سابعا- الوثائق التربوية

- المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية .
- اللّجنة الوطنية للمنهاج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج.

– اللّجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016.

– اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس2009،

– وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطّور الأول من مرحلة التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

– عباد مليكة، تطوّر المناهج المدرسية، المجموعة المتخصّصة اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ملتقى باتنة 05 أفريل 2015

– اللّجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016

– المركز الوطني للوثائق التّربويّة، المعجم التّربوي،

– اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائي،

– الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016،

– ملخّص مناهج الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016،

– اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها،

– المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016،

– دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية 2018/2017م،

– وزارة التربية الوطنية ، منهجية تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

❖ باللغة الأجنبية

Austin J L « HOW TO DO THINGS WITH WORDS, university press, oxford, 1962.

فہرس

فهرس

تشكرات

إهداء

مقدمة ..... أ

مدخل: بين التّداولية والتّعليميّة 6

أولاً: التداولية والبعد التداولي 7

1-1 – البعد التّداولي 7

أ.البعد: 7

ب.التّداوليّة 8

1-2- نشأة التّداولية 11

ثانيًا - العمليّة التّعليميّة التعلّميّة 11

التربيةEducation 11

التّعليم Enseignement 12

البرنامج التّعليمي 12

2-1- مفهوم البيداغوجيا (La pédagogie) 13

2-2- مفهوم الدّيداكتيك (La didactique) 14

2-3- مكونات العملية التعليمية/ التعلمية 14

أ- بيداغوجيا المعارف أو المضامين (la Pédagogie des connaissance) 15

ب- بيداغوجيا الأهداف (La pédagogie des objectifs) 16

ت- المقاربة بالكفاءات(L'approche par compétence) 17

ثالثا- وصف المدونة وتحديد العينة 19

3-1- مجالات الدّراسة : 19

3-2- الوسائل المستعملة:.....21
3-3- تحليل الاستبيان 21
الفصل الأوّل: تعليميّة اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني.....26
أولاً- أسس بناء المناهج التّعليميّة و عناصرها 27
1-1- أسس المناهج التّعليميّة.....29
1-2- المبادئ المؤسسة للمنهاج 30
1-3- المحاور المهيكلة لمناهج الجيل الثّاني 31
ثانيا- بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني.....31
2-1- مناهج الجيل الأوّل 32
2-2- مناهج الجيل الثّاني 32
2-2-1- دواعي الانتقال من الجيل الأوّل إلى الجيل الثّاني.....33
2-2-2- أهداف عملية تعديل وطباعة المناهج الجديدة 35
2-2-3-المقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني.....35
2-2-4- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني.....38
ثالثا- طرائق التّدريس 46
3.1. أنواع الطرائق 46
3. 2. طرائق التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني 49
3. 2.1. مفهوم الوضعيّة المشكلة التّعليميّة:.....49
3.2.2. عناصر الوضعية المشكلة:.....50
3. 2. 3. خصائص الوضعيّة المشكلة التّعليميّة:.....50
رابعا-كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة ابتدائي.....57

1-4 - محتويات الكتاب.....57
2-4- مخطّط الوحدة التّعلميّة.....59
3-4- أنشطة اللغة العربية وفق الجيل الثاني.....65
الفصل الثّاني: فهم المنطوق وشروط التّداول اللّغوي.....68
1. فهم المنطوق وشروط التّداول اللّغوي.....69
1.1. المنطوق.....69
1. 2. شروط التّداول اللّغوي.....69
1. 3 ـ الإطار التّداولي للنّصوص المنطوقة وفق الجيل الثاني.....77
1.3.1 تعريف النّص المنطوق:.....77
2.3.1. العلاقة بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربيّة.....78
3-3-1 الافتراض المسبق:.....79
4.3.1. كيفية تقديم ميدان فهم المنطوق.....80
الفصل الثّالث: الفعل الكلامي في درس اللّغة العربيّة وفق الجيل الثّاني.....87
أولاً- الفعل الكلامي في تعليمية االلّغة العربية وفق الجيل الثّاني.....88
الأفعال الحكمية.....93
أفعال الممارسة.....93
الأفعال الوعدية.....94
الأفعال السّلوكية.....94
الأفعال العرض.....95
1-1 -الأفعال الكلاميّة المباشرة.....96
2-1 -الأفعال الكلاميّة غير المباشرة.....101

قاعدة الجهة أو الكيفية: 104
قاعدة الكمية: 104
قاعدة الكيف: 104
قاعدة العلاقة أو الورود والملائمة: 105
ثانيّا- السّياق (مفهومه وأنواعه) 109
2-1- السّياق اللّغويّ 109
2-2- سياق التّلفظ أو سياق الحال 111
2-3- العناصر السّياقية المساهمة في التّواصل التّعليمي 112
2-3-1- العنصر الذّاتي 112
2-3-2- العنصر الموضوعي 114
2-3-3- العنصر الذّواتي 116
2-3-4- القنــاة 117
خاتمة 119
الملاحق 122
قائمة المصادر و المراجع 123
فهرس 130