الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبيّة

توظيف اللّسانيات التطبيقية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلاميذ مرحلة المتوسط

مذكّرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماسترفي

تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة

إعداد الطالبة :

1-بن كريفة إيمان

إشراف الأستاذ:

د. معمر عبد الله

السنة الجامعية : 2023- 2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبيّة

توظيف اللسانيات التطبيقية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلاميذ مرحلة المتوسط

مذكّرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماسترفي

تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة

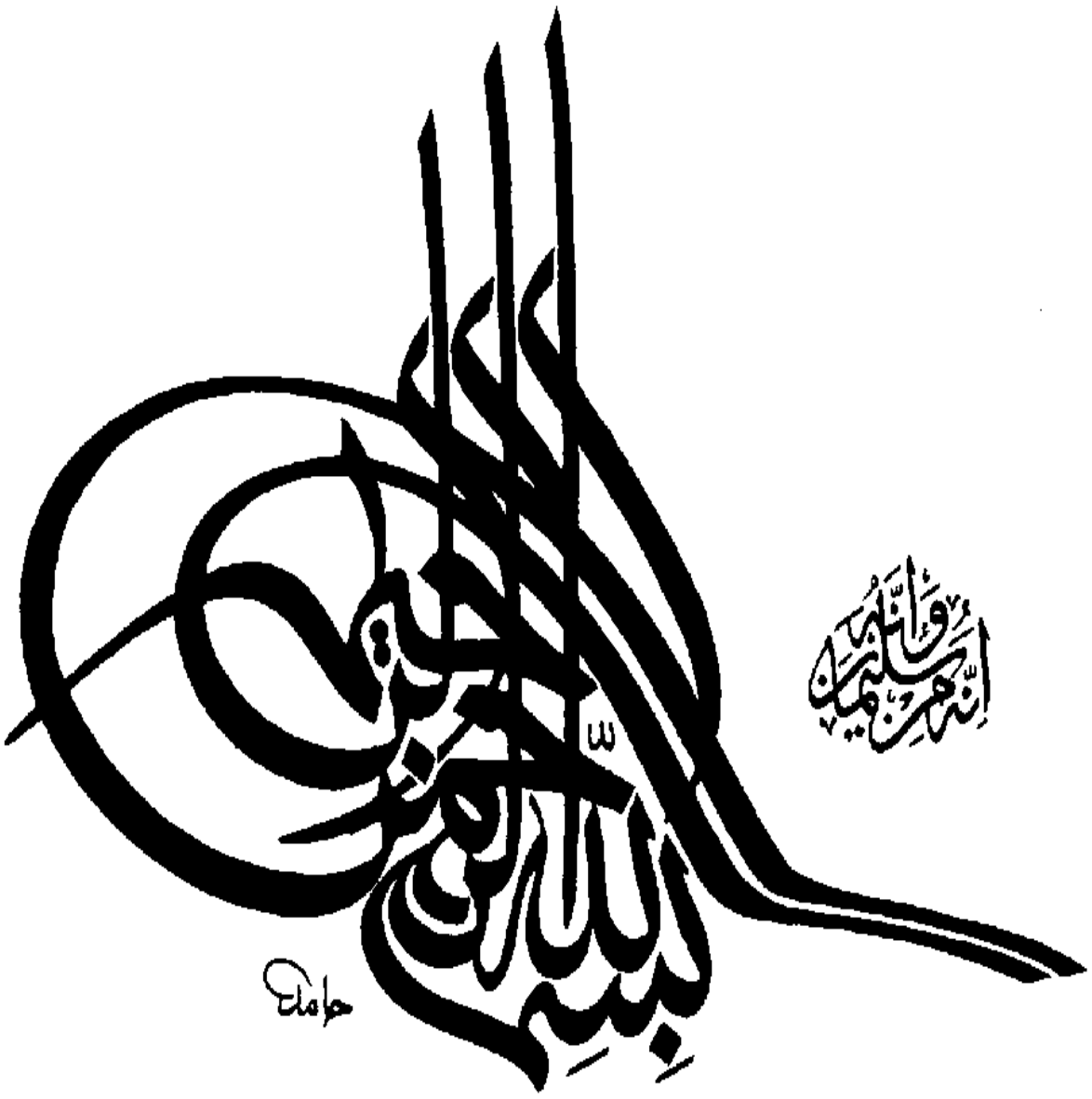
إعداد الطالبة :

1-بن كريفة إيمان

إشراف الأستاذ:

د. معمر عبد الله

السنة الجامعية : 2023– 2024


بسم الله الرحمن الرحيم
إنه من سليمان وإنه
حامد

شكر

أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ الدكتور الفاضل معمر عبد الله الذي كان لي السند والعون في إنجاز هذا العمل والذي لم يبخل علي بأي معلومة او مجهود لإتمام هذا العمل على أكمل وجه وفي وقته المحدد كما نتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى كل أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه ووسمه لقبولهم مناقشة هذه المذكرة.

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم "وقل ربي زدني علما"

وأقول من فرط الطموح أنا لها وإن أبت رغما عنها اتيت بها.

لم تكون الرحلة قصيرة ولا ينبغي أن تكون..

لم يكن حلما قريبا ولا الطريق محفوفا بالتسهيلات لكني فعلتها ونلتها وحققت حلما رأوه مستحيلا.

أهدي حلمي هذا الذي لطالما انتظرته إلى الذي زيّن اسمي بأمل الألقاب، من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل..

إلى من علمني أنّ الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، إلى من غرس في روحي مكارم الأخلاق داعمي الأوّل في مسيرتي.. فخري واعتزازي أبي العزيز **"بن كريفة عبد القادر"**

إلى من جعل الله الجنة تحت قدميها، واحتضنتني بقلبها قبل يديها وسهلت لي الشدائد بدعائها، إلى القلب الحنون التي كانت لي في ظلمات الليالي نورا، إلى بهجة حياتي أمي الحبيبة **"بن ثابت نصيرة"**

إلى ضلعي الثابت وأمان أيامي، إلى من شددت عضدي بهم.. أخواتي

إلى كل من كان لي عونا وسندا في الطريق، إلى أصدقائي في الأيام العسيرة، إلى من رسموا البسمة على شفاهي أهديكم هذا الإنجاز وثمرة تخرجي.

مقدمة

مقدمة

تعدّ اللّغة وسيلة تواصل وتفاهم لما يخدم العملية الاتّصالية، ينفرد بها الإنسان دون غيره من المخلوقات، كونها من أبرز الوسائل التي يستعملها الإنسان للتعبير عن خبراته ومشاعره وآرائه، وتتجلى الوظيفة الأساسية للّغة في الاتّصال، فهي من أكثر الوسائل المتاحة استعمالا لهذه الوظيفة، ومن هنا كان التّواصل عنصرا مهما في الحياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواصل مستمر والتّواصل هو فعل حضاري ضروري لدى الشّعوب والمجتمعات.

تعدّ اللّغة أساس التّواصل في الحياة وإشباع الحاجات الفردية والاجتماعية، فهي وسيلة الإنسان للتّعبير عن رغباته وأحاسيسه ومواقفه، كما أنّها أداة التّخاطب وبناء العلاقات مع المحيط.

واللّغة العربية أساس التّواصل في المحيط العربي كما أنّها السبيل إلى التّحصيل الدراسي إذا ما وُظّفت بطريقة صحيحة وخدمت الكفاية التّواصلية بشكل جيّد.

من هذا المنطلقأبينا إلا أن يكون عنوان مذكرتنا هذه تحت عنوان: **"توظيف اللسانيات التطبيقية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى مرحلة المتوسط".**

وعلى هذا الأساس جاءت إشكالية البحث على النحو الآتي:

- ما هو دور اللّسانيات التطبيقية في تنمية الكفاءة التواصلية؟

وعلى ضوء ما سبق تبدو الحاجة ملحة لدراسة هذا الموضوع الذي اعتمدنا فيه على المنهج الوصفي

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة اللسانيات التطبيقية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلاميذ المتوسط.

ومن الأسباب التي دعتنا للخوض في هذه الدراسة وهذا المجال بالذات هي:

أولا كون العنوان ينتمي إلى حقل تخصصنا بالإضافة إلى ميولنا الشخصي إلى حقل الكفاءة اللغوية وحب البحث فيها

وللإجابة عن إشكالية البحث قمت بتقسيمه إلى فصلين تسبقهما مقدمة وتليها خاتمة أمّا الفصل الأوّل المعنون بـ: الكفاءة التّواصلية بين المفهوم، المكوّنات والإجراءاتالذي قسمنها إلى أربع عناصر:

1- الكفاءة التّواصلية: المفهوم والمكوّنات
2- تطوّر المقاربة التّواصلية
3- آليّات وشروط تحقيق الكفاءة التّواصلية
4- العمليّة التّواصلية للمعلّم وتنميتها ودورها

أمّا الفصل الثاني المعنون بـ: تنمية الكفاءة التّواصلية بتوظيف اللّسانيات التّطبيقية في مرحلة التّعليم المتوسّط، قسمناه هو الآخر إلى أربع عناصر:

1- مرحلة التعليم المتوسّط: الكفاءة والأهداف
2- تنمية الكفاءة التّواصلية بتوظيف اللّسانيّات التّطبيقية
3- العوائق
4- الحلول

ثم خاتمة ختمنا بها بحثنا حوت أهمّ النتائج المتوصل إليها

ولإثراء موضوعنا اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها:

- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، وصعوباتها.
- عبد السلام بشير، الكفاءة التواصلية وتقنيات التعبير والتواصل.
- رايص نورالدين، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل.
- محمود أحمد السيد،"اللسانيات وتعليم اللغة".

ومن بين الصعوبات التي واجهتني هي غلق مكتبة المطالعة وصعوبة في إحصاء عوائق تنمية الكفاءة التواصلية نظرا لكثرتها.

رغم كلّ هاته الصعوبات إلّا أننا حاولنا تجاوزها بفضل جهد الأستاذ المشرف "معمر عبد الله" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة طيلة مدة إنجاز هذا العمل فله منا كل الشكر على صبره معناوتقبله الإشراف على هذا البحث.

بن كريفة إيمان

2024 /06 /02

مدخل

أحدثت اللّسانيات التطبيقية تحولات عميقة في الوسط المعرفي التعليمي، ومن بين هذه التحولات معالجة اللغة وتمكين المتعلم من استخدامها في المجتمع مع مراعاة القواعد الاجتماعية والنفسية، والكفاءة التواصلية يؤكد عليها بيل تايمز أنّه لكي: "نتواصل لا يكفينا أن نعرف اللّغة ونظامها اللساني فقط، بل علينا أن نعرف بالموازاة مع ذلك كيف نستخدمها في مقامها الاجتماعي".[1]

اللسانيات: المفهوم والنشأة

مفهوم اللّسانيّات

- **لغة**

وردت لفظة "اللّسان" في سياقات متعدّدة في القرآن الكريم وذلك للدّلالة عن اللّغات واللّهجات، نذكر منها:

قوله تعالى: "واخْتِلَافِ أَلْسِنَتِكُم وألوانكم".[2]

وقوله عزّ وجلّ: وما أرسلنا من رسول إلّا بلسان قومه"[3]

عرّف ابن فارس في تعريف اللّسان: "اللام والسين والنون، أصل واحد يدلّ على طول لطيف في عضو أو في غيره، واللّسن جودة اللّسان، والفصاحة واللّسن: اللّغة، يقال: لكلّ قوم لسنٌ أي: لغة".[4]

ومن تلكم نستنتج أنّ اللسان جارحة الكلام، لهذا نجد كلمة "اللسّان" يدور مدلولها في المعاجم والقواميس حول: اللّغة، التواصل، الفصاحة، النظام والرسالة والكلام.

[1]- رايص نورالدين، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014، ص: 153.

[2]- سورة الروم، الآية (22).

[3]- سورة إبراهيم، الآية (04).

[4]- أحمد ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام هارون، مادة (ل،س،ن)، مج2، بيروت، لبنان، د ت، ص: 476.

- **اصطلاحا**

تعرف اللّسانيات عادة أنّها "الدّراسة العلمية للّسان"، ولكنّ هذا التّعريف عامّ جدا، ذلك أنّ اللّسانيات علم قائم بذاته حتى وإن استفاد من بقيّة العلوم.فهو يكتسي منهجية خاصّة ويهدف إلى أغراض معيّنة.

أمّا أغراض اللّسانيّات فنجدها قديما تتطابق مع أغراض علم النّحو الذي كان يهدف إلى المحافظة على اللّغة وتعلّمها، أمّا الدّراسات اللّغويّة الحديثة فكلّها تهدف إلى إنشاء نموذج لغوي، أي أنّها تطمح إلى تحديد وحدات اللّغة وطرائق تركيبها أي إلى تحديد القواعد العقلانية التي تمكّن الدّارس، بعيدا عن حدسهأن ينتج السّلاسل الكلامية.[1]

كما عرّف اللّغويون المحدثون اللّسانيّات بأنّها "الدّراسة العلميّة للّغة، ويعنون بذلك استعمال المناهج العلمية في دراستها، وقد كان هدفهم من ذلك أن يجعلوا دراسة اللّغة عملا دقيقا منظّما على النّحو الذي يدرس اللّغة أو اللّهجة دراسة موضوعيّة، غرضها الكشف عن خصائصها وعن القوانين اللّغوية الّتي تسير عليها ظواهرها: الصّوتية، الصّرفية، والنّحوية، والدّلالية والاشتقاقيّة، والكشف عن العلاقات التي تربط هذه الظّواهر بعضها ببعض، وتربطها بالظّواهر النّفسية، وبالمجتمع، وبالبيئة الجغرافية".[2]

- **نشأة اللّسانيات**

تعود نشأة اللّسانيات أو علم اللغة إلى قرون عديدة قبل الميلاد، حيث أدى الاهتمام بالعقيدة والدين إلى العناية بلغة هذا الدين وتناول نصوصها بالدراسة

[1]- مصطفى حركات، اللّسانيّات العامة وقضايا العربيّة، المكتبة العصرية للنّشر والطباعة، ط1، بيروت، 1998، ص: 13-14.

[2]- خالد خليل هويدي، نعمة دهش الطائي، محاضرات في اللّسانيات، جامعة بغداد، كلية التربية –ابن رشد للعلوم الإنسانية- قسم اللّغة العربيّة، مكتب نور الحسن، بغداد، 2015، ص:51.

والبحث والتحليل، ويتضح ذلك جليا في دراسات الهنود باللغة السنسكريتية بصفتها اللغة المقدّسة عندهم.

أمّا في اليونان فقد نشأ البحث اللّغوي في أحضان الفلسفة ومجالات الشعر والأدب.

كان أساس الدراسات اللّغوية منذ القدم وحتى عبر تطورها يعتمد على مناهج متعددة، فتارة نجده يعتمد المنطق والعقل، وتارة أخرى يبتعد عنهما متوجها إلى الملاحظة والتجربة ليكونا عماد البحثووسيلته.[1]

أمّا في القرون الوسطى فقد اهتمّ الباحثون بشروح الحواشي للنصوص اللاتينية باللغات العامية، وقاموا بسرد الكلمات اللاتينية بصفة عامة والعسيرة منها بصفة خاصة.

وفيما يتعلق بالدراسات النّحوية فقد التزم نحاة هذه المرحلة بتطبيق القواعد والنظريات التي توصل إليها علماء الإغريق، وظل النحو محل اهتمام كل من الفلاسفة والنّحاة نظرا للعلاقة الوطيدة التي ربطتهما.[2]

ثمّ ظهر فقه اللّغة "الفيلولوجيا" حيث اهتم العلماء في هذه الفترة بتصحيح النّصوص المكتوبة وشرحها والتعليق عليها، كما شجعت هذه الفترة أصحابها بالاهتمام بالتاريخ الأدبي وبالعادات والتقاليد والنظم الاجتماعية وغيرها،وقد استخدم هؤلاء العلماء أساليب النقد في دراستهم وكان الهدف من دراسة المسائل اللّغوية مقارنة النّصوص التي كتبت في فترات زمنية مختلفة بغرض حلّ رموز بعض اللّغات القديمةالغامضة وتفسيرها، ومثل هذه الدّراسات مهّدت لعلم اللغة التاريخي.[3]

---

[1]- محمود جاد الرب، عام اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، ط1، جامعة المنصورة، ص: 3.

[2]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطوّر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون، الجزائر، 2005، ص: 29- 30.

[3]- فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985، ص: 19.

بدأت المرحلة الموالية من التطوّر حين اكتشف العلماء أنّه بإمكاننا المقارنة بين اللّغات، ففي سنة 1816 نشر بوب فرانزFranz Bopp كتابا سماه "النظام الصرفي للسنسكريتية" قارن فيه اللّغة السنسكريتية باللّغة الألمانية والإغريقية واللاتينية وغيرها،وقد سبقه إلى ذلك المستشرق الإنجليزي وليم جونز W. Jones لكنّ ملاحظات هذا الأخير كانت يسيرة لا تعدو أن تدلّ على إدراك أهميّة مقارنة اللّغات لدى العلماء.[1]لم يكن بإمكان بوب تأسيس علم اللغات المقارن لولا اكتشاف اللّغة السنسكريتية.يقول ماكس مولر مشيرا إلى أهمية السنسكريتية: "إنّ السنسكريتية هي الأساس الوحيد لفقه اللغة المقارنوسوف تبقى المرشد الوحيد الصحيح لهذا العلم، وعالم فقه اللّغة المقارن الذي لا يعرف السنسكريتية شأنه شأن عالم الفلك الذي لا يعرف الرياضيات".[2]

وقال بوب في حقّ اللغات: "ينبغي أن ننظر إلى اللّغات على أنّها أجساد طبيعية عضوية تتكوّن وفقا لقوانين محدودة وتتطوّر وفقا لمبدأ داخلي للحياة، ثمّ تموت حين لا تكون قادرة على فهم نفسها".

ومع أواخر القرن التاسع عشر أخذ علم اللّغة يرسم حدود موضوعه ومنهجه، فظهر مع ظهور العلم السويسري الكبير فردينان دي سوسير الذي أعلن أنّ موضوع علم اللغة هو اللّغة في ذاتها ولذاتها، يقول: "إنّ مادة الألسنية تتكوّن بادئ ذي بدء من جميع مظاهر الكلام البشري سواء تعلّق الأمر بكلام الشعوب المتوحشة أو الأمم المتحضرة في العصور العتيقة أو الكلاسيكية أو في عصر الانحطاط..."[3]

[1]- فردينان دي سوسير، علم اللّغة العام، ص: 20- 21.
[2]- عبده الراجحي، فقه اللّغة في الكتب العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، 1979، ص: 16
[3]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللّغة، جامعة بشار، الجزائر، 2002- 2003، ص: 3-5.

وهكذا منذ ظهر دي سوسير تكاثرت الدّراسات الوصفية الألسنية والمؤلفات التي تصب في علم اللّغة وموضوعه. واتّسم الدّرس اللّساني في القرن العشرين بالعلمية بفضل تطبيقه للمنهج العلمي، حيث ظهر مصطلح اللسانيات كمصطلح أوّل مرة في ألمانياLanguistik، ثمّ في فرنسا Linguistique، ثم في إنجلترا Linguistics.[1]

اللّسانيات التطبيقية: المفهوم والحقل التعليمي

يرتكز هذا العلم على النّظريات التي تولّدت عن اللّسانيات العامة كونه فرع من فروعها، وفيما يلي تعريف موجز لهذا العلم ولحقله التّعليمي.

- **مفهوم اللّسانيات التّطبيقية**

اللّسانيات التّطبيقيّة أو ما يسمّى بعلم اللّغة التّطبيقي، هي حقل من حقول اللّسانيات، ظهر سنة 1946م في الوقت الّذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللّغات الحيّة للأجانب، إلى جانب ازدهار الدّراسات التّطبيقية، وتسعى اللّسانيات التّطبيقية إلى عمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعية بها للتّمكن من الأداء اللّغوي الجيّد، ويفيد علم اللّغة التّطبيقي في مواقف التّعلم اللّغوي المختلفة لأنّ موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللّغة ونتائج الدراسات في هذا المجال، ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التّعلم اللّغوي.[2]

اللّسانيات التطبيقية جاءت مؤسسة على الممارسة التطبيقية عوض أن تظل في إطار النظرية العامّة، وهي بذلك تسعى إلى حلّ المشكلات اللغوية المطروحة.

- **الحقل التّعليمي**

يتجسّد هذا العلم في اللّسانيات النظريّة أو العامّة واللّسانيات التّقابلية، وعلم النفس اللّغوي، وعلم الاجتماع اللّغوي وكذا الأنتروبولوجيا من خلال ممارسة

[1]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات الدراسات الإسلامية والعربية، ط2، 2013، ص: 33.
[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات، دار هومة للنّشر والتوزيع والطباعة، الجزائر،د ت، ص: 11.

الإنسان للّغة والمعلوماتية متمثّلة في اللّسانيات الحاسوبية، حيث ينتقي المتعلم معلومات من هذه المرجعيات ويوظفها في تعلمه للّغة الأجنبية واللغة الأم، وتحليل الخطاب، والترجمة، والأسلوبية والتخطيط اللغوي وتحليل النّصوص وغيرها...إلخ[1]

وفيما يلي بعض المجالات التعليمية للّسانيات التطبيقية:

1- **تعليم اللّغات وتعلّمها:** تعتبر وسيلة لتنمية قدرات المتعلّم واكتساب مهارات لغوية لتحقيق أداء لغوي ممتاز يشمل القراءة والكتابة والاستماع والكلام.

وتعليم اللّغات يرافقه علوم أخرى تتمثّل في:

- علم اللّسان بمختلف فروعه؟
- علم النّفس اللّغوي
- علم الاجتماع اللّغوي.
- علم النّفس التّربوي.[2]

2- **أمراض الكلام وطرق علاجها:**وهي الأمراض الناتجة عن سوء الأداء الكلامي، وهي اضطراب في النطق والصوت، بالإضافة إلى التأخر اللّغوي، وكلّ هذا يستدعي برامج علاجية أو تربوية.[3]

وأمراض الكلام تتّسم بحالة عدم الثبوت وقلّة وضوح المعالم، كما أنّها تتفاوت من شخص إلى آخر وتختلف.

ومن بين هذه الأمراض الكلامية نجد: الحبسة والتأتأة والأفازيا والتلعثم واللّجلجة، عسر الكلام والسرعة الزائدة في الكلام، واللّثغة والقمقمة والهتهتة والخنخنة والفأفأة وغيرها.

---

[1]- بدوي محمود، محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة 1، الجزائر، 2019- 2020.

[2]- عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعارف الجامعية، د.ط، 1990، ص: 17.

[3]- بن قوة إكرام، دور اللّسانيات التطبيقية في تعليم اللّغة الأم، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، تخصص: لسانيات تطبيقية، مستغانم، الجزائر، 2017- 2018، ص: 13.

3- **الترجمة الآلية:** وهو الاسم التّقليدي للّسانيات الحاسوبية المسؤولة عن ترجمة النّصوص بمساعدة الحاسوب والبرامج الألكترونية عن طريق التراكيب المختلفة المخزّنة فيذاكرة هذه الآلة اختصارا للجهد وتسهيلا للعمل.[1]

4- **التخطيط اللّغوي:** "نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي أو الخاص الذي يحاول حل المشاكل اللّغوية في مجتمع من المجتمعات ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التّخطيط اللّغوي يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللّغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للّغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، وبمعنى آخر هو عمل يهدف إلى تحقيق التجانس بين المستويات واللّغات العاملة في الواقع اللّغوي بتحديد وظائفها ومناطق نفوذها".[2]

مفهوم الكفاءة:

- **الكفاءة لغة**

جاء في الوسيط: هي "الكفاءُ" المتمثلة في القوّة والشّرف ومنه الكفاءة في الزّواج أي أن يكون الرّجل مساويا للمرأة في حسابها ودينها وغير ذلك وللعمل القدرة علي وحسن التصرف فيه.[3]

ويرى ابن منظور أن الكفاءة من الفعل "كفى، يكفي" كفاية إذا قام بالأمر ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه، وفي الحديث النبويّ: "من قرأ آخر آيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل.[4]

---

[1]- بن قوة إكرام، دور اللّسانيات التطبيقية في تعليم اللّغة الأم، ص: 19.

[2]- آغا عائشة، حكوم مريم، التخطيط اللغوي، مجلة دراسات، مج: 07، العدد: 02، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، جوان 2018، ص: 91.

[3]- أبو الحسن علي بن اسماعيل بن سيد المرسي، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1421هـ، 2000م.

[4]- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل ابن منظور الأنصاري، معجم لسان العربي، مادة (الكاف)، تح: عامر حيدر، ج15، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003، ص: 137.

وقال الزجاج: في قول الله تعالى: ولم يَكُنْ لهُ كفؤا أن أحد، أربعة أوجه القراءة منها ثلاثة، كفؤا بضم الكاف والفاء، وكفأ بضم الكاف وإسكان الفاء، وكفأ بكسر الكاف وسكون الفاء، وقد قرِئ بها، وكفاءً بكسر الكاف والمد لم يقرأ بها.

ومعناه لم يكن أحد مثلا لله تعالى ذكره

ويقال فلان كفئ فلان وكفؤ فلان

وقد قرأ ابن كثير وأبو عمد "ابن عامر والكسائي وعاصم كفؤا، ممثلا مهموزا"

واختلف عن نافع فروي عنه: كُفؤًا مثل أبي عمرو وروي: كُفأ.

والتّكافؤ: الاستواء، وفي حديث النّبي صلى الله عليه وسلم: "المسلمون تتكافأ دماؤهم".[1]

نستنتج من التّعريفات سالفة الذكر أن الكفاءة هي التّساوي والمماثلة في القدرات والمعارف والسلوكات.

- **الكفاءة اصطلاحا**

يرى هوستن "Houston" أنّ الكفاءة هي: "القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع"

بينما يرى فيشر "Fincher" الكفاءة في المجال التعليمي: "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه".[2]

ومصطلح الكفاءة «Compétence" جاء به تشومسكي، وهي عنده النظام النّحوي الموجود تقديرا داخل دماغ كل متكلم، وترتبط الكفاءة عند تشومسكي

[1]- ابن منظور، مصدر سابق، ص: 140.

[2]- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص: 69

بقابلية المتكلم عفويا على توليد وفهم عدد كبير من الجمل التي لم يصدرها ولم يسمعها من قبل"[1]

الكفاءة هي مجموعة المعارف العلمية التي تضمن تميّزا تنافسيا بين مجموعة من الأفراد في المجال التعليمي التعلمي.

[1]- حبيب بوزروادة يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث-، ص: 211.

الفصل الأول

الكفاية التواصلية: والتي تمكّن المتعلم من استخدام اللغة في في المجتمع ومراعاة القواعد الاجتماعية والنفسية، الكفاية التواصلية يؤكّد عليها اللّساني الاجتماعي بيل تايمز وأنّه لكي (نتواصل يكفينا أن نعرف اللّغة ونظامها اللّساني بل علينا أن نعرف بالموازاة مع ذلك كيف نستخدمها في مقامها الاجتماعي).[1]

فالكفاءة التّواصلية تستوجب معرفة نظام اللّغة والقدرة على التّواصل السّليم مع الآخرين مع مراعاة السياق الاجتماعي الّذي يستدعيه استخدام اللّغة.

ومفهوم الكفاية التّواصلية يمكن المتعلم من استخدام اللّغة والقدرة على التّواصل وتوصيل عباراته وأفكاره بوضوح والتأثير في الآخر مع فهم الرسالة اللّغوية في عملية التّواصل ضمن بيئة تعليمية مهيأة لتعليم اللغة.

أي أنّ استخدام اللّغة عند المتعلم لا يقتصر فقط على معرفته للنظام الصوتي والصرفي والنّحوي بل يتعدّاه إلى المواقف والسياقات النفسية والاجتماعية والثقافية التي تستعمل فيه اللّغة.[2]

1- الكفاءة التّواصلية: المفهوم والمكوّنات

أ- المفهوم

إن مصطلح الكفاءة التواصلية مكوّن من مصطلحين حديثين هما: الكفاءة والتواصلية، وعليه فمفهوم الكفاءةCompetence بوصفه مصطلحا لسانيا حديث النشأة فهو يضمّ مفهومين لسانيين آخرين هما: الملكة اللسانية والقدرة، كما وقد تتعدّد المفاهيم المفسرة لهذين المصطلحين بتعدد النظريات، أمّا من الناحية التّداولية لهذا المصطلح باعتبار أنّ هذه الأخيرة –التداولية- هي العلم الذي يدرس اللغة في سياق الاستعمال ويهتم بمختلف الإستراتيجيات التّواصلية، فإنّها بحكم

[1]- نورالدين رايص، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التّواصل، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2014، ص: 153.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص: 173- 175.

طبيعتها المنهجية والأفق التواصلي الذي تنطلق منه، تسعى لتفسير وتحليل الظواهر الكلاميةضمن صلتها بسياقاتها الفعلية المنتجة لها، ومنه فإن مفهوم القدرة اللّغوية يأخذ وضعا حواريا بين متكلم ومخاطب، أمّا أداؤها فتأثيري وإنجازي في السياق الذي تتلفظ به، هذه النظرة الشمولية المتنوعة للقدرة أكسبتها قيمة حضورية فعالة في تأكيدها على البعد العملي للكلام، والمغزى البنائي المحكم للنّصوص قصدا واستعمالا.[1]

من هنا نستنتج أن مفهوم القدرة يقصد به التّمكن من توليد عدد لا متناه من الجمل والتراكيب، كما أنّ السياق هو الذي يمكننا من تحديد الدلالة والوصول إلى المقاصد المختلفة لهذه الجمل، أمّا الملكة اللّسانية فهي القدرة على التّحكم في اللغة التي تعدّ الوسيلة الأساسية ضمن وسائل الاتصال المتعدّدة.

تعتبر الكفاءة التواصلية قدرة وابتكارا مستمرينفي مجال إنتاج الكلام وفهمه، وهي القدرة على المواجهة والتّكيّف مع الوضعية غير المنتظرة القابلة للتطور، والمقصود من هذا هو القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان وبجهد أقل، والقدرة على إنتاج اللّغة في المواقف الكلامية المختلفة، إذا الكفاية التواصلية هي البحث عن قواعد القدرة اللغوية على التّواصل، بالإضافة إلى قواعد استخدام اللغة في المجتمع مع مراعاة القوانين التي تحكم ذلك. في هذا الصدد يرى أحمد طعيمة أنّ الفرد يعرف جيدا متى يتكلم، ومتى ينبغي أن يسكت، وماذا يقول، وبأيّ أسلوب يعبّر، ومع من، والمكان الذي يتكلّم فيه.

من هذا المنطلق أصبح واضحا أنّ هناك قواعد اجتماعية وأخرى لغوية تحكم استخداماتنا للّغة في المواقف المختلفة، يلخصهذا القول مفهوم الكفاية التّواصليّة في

[1]- عبد السلام بشير، الكفاءة التواصلية وتقنيات التعبير والتواصل، ط2، 2007، ص 23.

القدرة على الاستخدام الجيّد للقواعد في إنتاج الجمل ومعرفة الظروف المحيطة بالحدث الكلامي والمتمثّل في السياق[1].

يعد العالم هايمز أول من تحّدث عن "الكفاية التّواصليّة"، وذلك أثناء دراسة له نشرت عام، 1971وهذا رد على فكرة تشومسكي حول الكفاية والأداء، إذ رأى بأنها معزولة عن أي محيط تستخدم فيه، ويرى هايمز أن الكفاية التّواصليّة: "هو تمكن الناطق باللّغة المعيّنة بأنظمتها وقوانينها من جهة ، والتمكن في الوقت نفسه منأساليب استعمالها بحسب المواقف والسياقات المختلفة" والمقصود منه أنّه لتحقيقكفاية التّواصل لا يجب معرفة اللغةأو النّسق اللغوي فقط ، بل لا بّد أيضا من معرفةكيفيّة استخدام هذه اللغة في مختلف المواقف والسياقات الاجتماعيّةوالنفسيّة والثقافيّة... إلى غير ذلك من السياقات، فالسياق هو الذي يساعدنا في تحديد دلالة الألفاظ والجمل،ويمكننا من الكشف عن الّدلالات الضمنيّة للخطاب.

الكفاية هي مجموعة المعارف والقدرات والمهارات التي كلّما تمكن الفرد منها وانتظمت لديه، إلا وصارقادرا على توظيف ما يلائم منها في حواراته التواصلية مع الآخرين[2].

التّواصل هو العنصر الأساسي الذي تركّز عليه العملية التواصلية، فهو استخدام اللغة في مواقف متعدّدة من خلال جعل المتعلم متمكنا من التواصل بلغة معينة، "فامتلاك اللغة في المقاربةالتّواصليّة ينظر إليه كنتيجة لوضعيّة، وتحديد لقدرات متعّددة، قدرات تفاعليّة، قدرات ذات طبيعة صوريّة، قدراتثقافيّة، وكل قدرة من هذه القدرات تتطلّب معرفةً باللغة المستهدفة".[3]

[1]- أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، ط1، عمان، 2004، ص 137.
[2]- مصطفى العطار، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فرع العرائش، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية، فوخ 2017- 2018.
[3]- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية،دار الثقافة، ط2، الدار البيضاء، 2000، ص28

تركز المقاربة التّواصلية على البرنامج الوظيفّي، والأدوار والأفكار والأساليب البلاغيّة، فأنصار هذه المقاربة يرفضونأّي نوع من البرامج المتعّددة الأجزاء ويدافعون عن برنامج دراسي تواصلي تستعمل خلاله إجراءات العالم الحقيقيوذلك بتبنّيها لنصوص متعّددة تؤخذ من الحياة الواقعيّة،كما أنها تركز على المتعلّم، وتهتّم في تعليم اللغة بما تتطلّبهالمواقف الوظيفيّة في الحياة، بمعنى أنه لا يطلب من المتعلّم التدرب على قوالب لغويّة محددة، بل يطلب منه التّعبيرعن الوظائف كالتّقرير والوصف والأمر، والتأكيد، والّرفض...، وهذا يعني أن مركز اهتمامها ليس على ما يعرفهالمتعلّمون عن اللغة، بل على ماذا يمكنهم فعله بها سواء في القسم أو خارجه أي التركيز على وظيفة اللغة.

ب- المكونات

تتكّون الكفاية التّواصليّة من مجموعة من الكفايات، ندرجها كما يلي:

-**الكفاية النّحوية :** هي امتلاك القواعد والقدرة على استخدامها استخداما جيّداً؛ بمعنى مراعاة القواعد النحوية أثناء إنتاج النّصوص والخطابات المختلفة سواء كانت مكتوبةً أم شفويّةً.

-**الكفاية السيكولسانيّة :**هي الكفاية التي تجمع بين العوامل النّفسيّة والعوامل اللسانيّة؛ وهي التي تؤثّر علىالمتكلّم أثناء إنتاجه للخطاب.

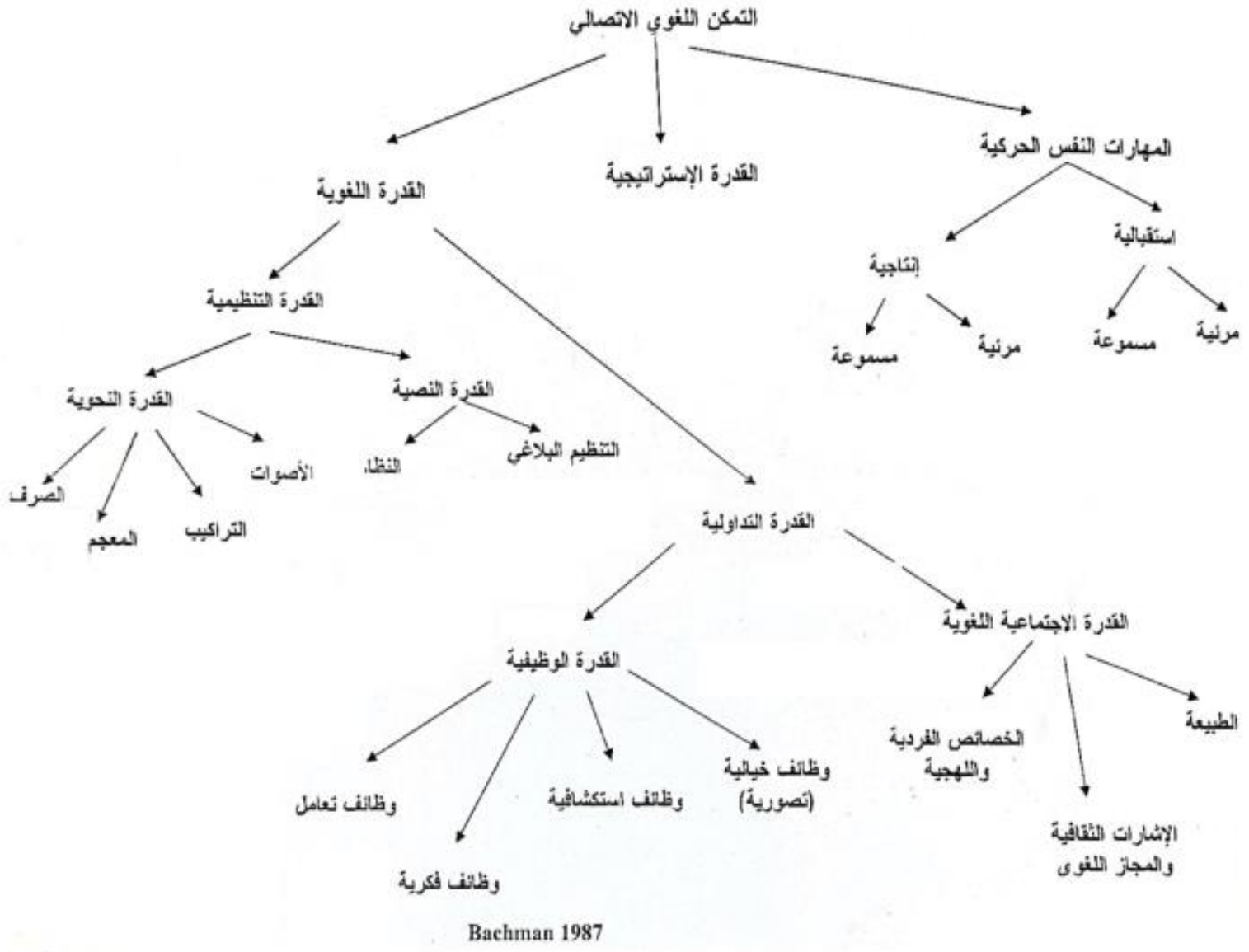
-**الكفاية السوسيولسانيّة :**وهي الكفاية التي تتدخل فيها العوامل الاجتماعيّة والعوامل اللسانيّة؛ فهي الكفايةالتي تستدعي مراعاة طبيعة العلاقة بين أطراف الخطاب،كما أنهاتولي السياق أهميّةكبرى؛ حيث تعّده الأساسفي تحديد دلالة الخطاب.

-**الكفاية الإستراتيجية:** هي الكفاية التي تجعل منتج الخطاب يحيط بمختلف استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي، والتي تضمن له حسن سير العمليّة التواصليّة، ومن الاستراتيجيات أن يستحضر منتج الخطاب المتلّقيقبل

إنتاجهللخطاب، هذا الأخير تتنّوع استراتيجياته؛ حيث نجد الإستراتيجية التّوجيهيّة والتّضامنيّة، والتلميحيّة والإقناعيّة.[1]

وقد حاول باشمان أن يعيد تنظيم الكفاية التّواصليّة بشكل يجعلها أكثر إجرائيّة خاصة في المجال التّعليمي وبّينذلك من خلال الخطاطة التاليّة:

[1]- هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والإعلام، دار الفكر، ط1، عمان، 2003، ص 23.


التمكن اللغوي الاتصالي
القدرة اللغوية
القدرة الإستراتيجية
المهارات النفس الحركية
القدرة التنظيمية
إنتاجية
استقبالية
مسموعة
مرئية
مسموعة
مرئية
القدرة النحوية
القدرة النصية
الصرف
المعجم
التراكيب
الأصوات
النظا
التنظيم البلاغي
القدرة التداولية
القدرة الاجتماعية اللغوية
القدرة الوظيفية
الطبيعة
الخصائص الفردية واللهجية
الإشارات الثقافية والمجاز اللغوى
وظائف خيالية (تصورية)
وظائف استكشافية
وظائف تعامل
وظائف فكرية
Bachman 1987

2- تطوّر المقاربة التّواصلية

بمجّرد ما انتقلت تعليميّة اللغات من حقل اللسانيات البنيويّة إلى اللسانيات الوظيفيّة واستفادت من الحقلالتّداولي القائم على التّواصل، اهتّمت بتدريس العلاقات الدلاليّة، والمبادئ التداوليّة التي ترّكز على الخطاب وطرائقتحليله، وبذلك تجاوزت الخطاب التّقليدي الذي ينصّعلى تعليم البنيات النحويّة، القائمة على الجملة ليوّجهالنّظر نحو الاهتمام بأفعال الكلام.

كّل هذا سّهل لظهور المقاربة التّواصليّة التي تندرج في إطار التيار الذي جاءكرّد فعل آتجاه الطرائق التيكانتسائدة قبلهاكالطّريقة السمعيّة الشفويّة، والطريقة السمعيّة البصريّة، فمنذ الستينيات من القرن العشرين بدأ علماءاللغة البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللغات الأجنبيّة عندهم، وصادف هذا نقدا مماثلا في أمريكا إلا أنه كانموّجها للطريقة السمعيّة الشفويّة ومن هنا طرح علماء اللغة البريطانيون فكرة الإمكانات الوظيفيّة والاتصاليّة للغة،وأبرزوا الحاجة لاستعمال اللغة في سياقها الاجتماعي، أما مرحلة السبعينيات فقد شكلت حلقة وسطى بينمرحلة هيمنة الطرائق السمعيّة البصريّة، والسمعيّة الشفويّة وظهورالمقاربة التّواصلية، يقول محمد مكسي: "إنالمقاربة التواصليّة لم تدخل سوق ديداكتيك اللغات كطريقة تعليميّة، ولكنّها دخلت في البدايةكتفكير تقنيوسياسي لتحديد ووضع غايات و أهداف تعليم وتعلّم اللغة، فالقدرة اللغويّة عند بعض الشرائح الاجتماعيّةمرادفة للرأسمال المهني، ذلك أن المستعملين ينتظرون من التّعليم أن يساعدهم على اكتساب قدرات ومهاراتتكون قابلة للاستثمار ثانيةً في زمن محّدد وحسب إيقاعات ملائمة لتدبّر رأسمالهم الزمني[1]".

كما يرجع تطّور المقاربة التّواصليّة إلى أعمال مجلس التّعاون الثقافي للمجلس الأوروبي، والذي اشتغل على تطويرمنهج دراسي خاص بالمتعلمين

[1]- محمد مكسي، ص27.

مؤسس على المفاهيم الوظيفيّة لاستعمال اللغة، تعريفا وظيفيّا واتصاليّا للغة، وهذاالتعريف كان الأساس فقد قدم ولكتر Wilkins لإعداد المناهج الاتصاليّة، فقد أخذ هذا المنهج يحّقق انتشارا كبيرا في بريطانيا، وذلك بتطوير هذه المقاربة من قبل لسانيين بريطانيين كرّد فعل على المقارباتالمؤسسة على النّحو.[1]

يقول دوغلاس براو ن: "لا ريب أن أضعف ما في المناهج البنائية تركيزها على النّحو بإبرازها الظّواهر النّحويّةبعيدا عن التّطبيق العملي في المواقف الحقيقيّة، وقدكان بإمكان المنهج البنائّي أن يستمّر المدخل الموقفي، لكنهكان يرسم المواقف من أجل تعليم النّحو لا من اجل تحقيق الوظائف اللغويّة، لذلككلّه تحاول المناهج الوظيفيّةأن تتجاوز هذا الضعف بأن ترّكز على الهدف النهائي من اللغة وهو الاتّصال الوظيفي التداولي بين أفرادالمجتمع[2]"

إن التّغيير الذي حدث بظهور المقاربة التواصليّة، هو تغيير في النّظرة إلى اللّغة ذاتها، فلم يعد ينظر إليهاعلى أّنها نظام من الأدلّة مستودع في أدمغة المتكلّمين، ونظام تندرج فيه هذه الأدلّة ضمن علاقات تركيبيّة معينّةخاصة بكل لسان، بل على أنها نشاط يتحّقق في وضعيّة خطابيّة تبادليّة، ومقيّدة بقيود خاصة، ومن هذاالمنطلق تغّيرت النّظرة إلى أساليب التّعلّم والتّعليم والأسس التي تحكمه،كما أن هذا التّغيير جاء نتيجة التّطّوراتالمستجّدة في مجالات عديدة فقد استفادت المقاربة التّواصليّة من شّتى النظريات والمذاهب التي ظهرت خلالالقرن الماضي، ولم يقتصر ذلك على نظريات علم اللغة، وعلم النفسفحسب بل تجاوزت تلك الاستفادة إلى علمالاجتماع والّتربيّة والأنثروبولوجيا وعلوم المعلومات والاتّصال.

[1]- ميشال ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2005، ص 75.

[2]- دوغلاس براون، أسس التعلم والتعليم، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 263.

يقول محمد مكسي: "تتميّز المقاربة التّواصليّة، وعلى عكس الطّرائق السابقة بخاصيّة تنويع مرجعياتها النظريّة، ويسمح هذا التنويع لكل من السوسيولسانيّة والسيكولسانيّة والأثنوغرافيا التواصليّة، ونظريّة تحليل الخطابوالتداوليّة وعلوم أخرى بأن تسهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلّم اللغات، كما يسمح هذا التنويع بالحد من هيمنة علم ورد " من العلوم على حقل تعليم اللغات[1].

3- آليّات وشروط تحقيق الكفاءة التّواصلية

يقصد بشروط الكفاءة التواصلية مجموع العوامل التي تسهم في تحقيق أهداف ووظائف الاتصال بفاعلية وكماخطط لها القائم بالعملية التواصلية وحددها إلى درجة أن يفهم المتلقي الرسالة الاتصالية ويستوعب محتواها ومعناها كما قصده المرسل وتحدث فيه التأثير المطلوب وتغير من سلوكاته واتجاهاته ومواقفه بما يتماشى معمقاصد هذه الرسالة وفي غياب هذه الشروط تتأثر العملية التواصلية سلبا في أي مستوى من مستوياتها وفي ضوء تحليل عملية التواصل يمكن الوقوف على شروط كفاءة التواصل كالتالي[2] :

1-على مستوى المرسل

وتشمل ما يجب أن يتحراه المرسل من ضوابط وقواعد أثناءإعداده لرسالته وأثناء اتصاله وتواصله مع جمهورهوما ينبغي أن يتصف ويتمتع به من قدراته واتجاهاته تجعله ناجحا وقادرا على إقناع المستقبل والتأثير فيهواستمالته وتحقيق الهدف من اتصاله بكفاءة عالية، ذلك أن الكفاءة التواصلية في أحد جوانبها تتحدد وترتبطارتباطا وثيقا بماهية القائم بالاتصال وطبيعة قدراته وكفاءته ومهاراته الاتصالية والتفاعلية.

---

[1]- المرجع السابق، ص 29.

[2]- مختار بروال، الكفاءة التواصلية وأشكالها، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة أم البواقي، الجزائر، سبتمبر 2015، ص 114

2-على مستوى الرسالة:

وتشمل مجموع الأسس والاعتبارات والمواصفات التي ينبغي أن تتصف بها الرسالة الاتصالية وتراعيها وتقومعليها حتى تحدث التأثير المطلوب في جمهور المتلقين وتضمن استجابتهم الواعية والفاعلة، فطبيعة الرسالةومكوناتها، وطريقة تصميمها وصياغتها وحجم ودقة ونوع المعلومات الواردة فيها، ومستوى لغتها ونوعها، كلها عوامل تؤثر في فاعلية وكفاءة هذه الرسالة والعملية التواصلية ككل.

على مستوى المستقبل

ونعني بها مجموع العوامل الخصائص والمهارات والقدرات التي ينبغي أن يتصف بها المستقبل، والتي تجعله قادراعلى تحليل معاني الرسالة وفك رموزها بكفاءة عالية، وفهم مضمونها وتفسير محتواها كما قصد المرسل.[1]

4- العملية التّواصلية للمعلم وتنميتها ودورها

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثلمواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية، والذي يتوقف على نشاطهوفاعليته نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها.

تنمية الكفاءة التواصلية للمعلم

تتحكم درجة امتلاك المعلّم للمهارات والخبرات التربوية المتنوعة في نجاح العملية التعليميةفمخرجات التعليمونواتجه مرتبطة ارتباطا وثيقا بقوة إعداد وتأهيل المعلم لان التدريس علم له أصوله وقواعده ويمكن ملاحظتهوقياسه نسبيا وتقويمه وبالتالي التدرب على مهاراته معنى ذلك أن ازدياد الجهود المبذولة وتأكيد الاهتمام بنموووتطوير المعلم يبرزكحاجة ملحة من ضرورات الإصلاح الجذري للعملية

[1]- المرجع السابق، ص 114

التربوية خروجا من حالة التلقينوالحفظ والنقل والتي تعمل على تخلف التعليم بصفة عامة والتعليم الأساسي بصفة خاصة.

إن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم،وأن تكون المدارس أكثر استجابة، وفعالية للمتطلبات الاجتماعية، والفردية، وأن تحقق ما يمكنك أن تحققه،كما أن مديري المدارس بدؤوا يرغبون في التعرف على أن معلميهم يتمتعونبكفاية عالية، فيتوقف نجاح عملية التعليم على درجة امتلاك المعلم للمهارات والخبرات التربوية المختلفة فمخرجات التعليم ونواتجه مرتبطة ارتباطا وثيقا بقوة إعداد وتأهيل المعلم لان التدريس علم ته أصوله وقواعدهويمكن ملاحظته وقياسه نسبيا وتقويمه وبالتالي التدرب على مهاراته معنى ذلك أن ازدياد الجهود المبذولةوتأكيد الاهتمام بنمو وتطوير المعلم يبرز كحاجة ملحة من ضرورات الإصلاح الجذري للعملية التربوية خروجامن حالة التلقين والحفظ والنقل والتي تعمل على تخلف التعليم بصفة عامة والتعليم الأساسي بصفة خاصةداخل الفصل من حيث المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، وكذلك طلبة إعداد المعلمين، الذين بدؤوا يرغبون فيالتأكد من كفايتهم، التي تمكنهم من الأداء الجيد في أول موقف تعلمي سوف يواجهونه.

جاءت هذه الحركة أيضا كرد فعل للأساليب التقليدية التي تعتمدها برامج الإعداد لتتجاوز الثغرات والعيوبالتي تؤكد على الجانب النظري، والتي تستند على المفهوم التقليدي لتكوين المعلمين، والذي مؤداه أن إمدادالمعلم قبل الخدمة بقدر من المعلومات، والمعارف المتنوعة، وإكسابه نوعا من الخبرة في التدريس من خلالدراسة مقررات تربوية، تجعله معلما كفؤا، قادرا على تحمل أعباء المهنة، ومسؤولياته تجاهها وعلى العكس من هذاالمفهوم فإن حركة تكوين المعلمين وإتقان هذه الكفايات، وتحقيقها في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة في عمليةالتدريس، أو

فيما يتصل بها من أنشطة، أو تفاعلات، أو أدوار بصورة مباشرة، أو غير مباشرة تجعله معلمامتمكّنا من تأدية مهامه على أكمل وجه.[1]

والحركةالقائمة على الكفاية تستند على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم، ومسؤولياته في الموقفالتعليمي، وهي تشير إلى كم ونوع المعرفة التي يجب تعلمها، والمهارات التي يجب اكتساب إن ظهور حركةالأهداف السلوكية في التعليم، فمن المعروف أن هناك ارتباطا بين الحركة القائمة على تحديد الأهدافالسلوكية، وذلك لأن الأهداف السلوكية تتضمن السلوك، ومعيار تحديد مستوى أدائه، وهذا ما تشتمل عليهاالكفايات. فالأهداف في حركة الإعداد القائم على الكفايات واضحة، سلوكية، مصوغة بصورة نتاجاتتعليمية، تتسم بالشمول، قابلة للملاحظة، والقياس، والتحقيق، وتكون معروفة من المعلم، والمتعلم، وعلى هذا الأساس تعد حركة الأهداف السلوكية حجر الزاوية في الحركة القائمة على الكفايات[2].

إن إقبال مختلف الدول على تبني الاتجاه القائم على الكفايات في إعداد المعلمين يعود بالدرجة الأولىللأسباب التالية:

- إن فلسفة الكفاءة في الأداء هي استجابة طبيعية للاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم وذلك لأن المعلمين المقبلين الذين يحققون الكفاءة في الأداء يكونون أكثر فاعلية، وتلك خطوة هامة نحو المسئولية الاجتماعيّة.

- إن التطور الفعال للتعليم جاء متأخرا بالنسبة للتطور الصناعيوالاقتصادي، ولقد بدأت النظرة إلىالتعليم تتكيف بفلسفة النظرة إلى الآلة، ولقد عبر عن ذلك ميشال آبلApple Michael بقوله: "إن الهدف هو الفاعلية في التدريس المبني على الإنتاج والقياس".

[1]- كاظم الفتلاوي سهيلة، كفايات التدريس (المفهوم- التدريب- الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص 41

[2]- المرجع نفسه، ص 41.

- لقد تأثر الرأي العام بوجهة النظر القائلة: إن إعداد المعلم ليقوم بأداء عمله بفاعلية غير كـاف، ومنالأمور التي لا يمكن إنكارها أن كفاءة المعلم هي أحد العوامل الكثيرة التـي تـؤثر تـأثيرا مباشرا في مستوياتتحصيل تلاميذه ولكنها ليست العامل الرئيسي، إذ أن هناك عوامل أخـرى كثيرة منها: المنهج، والظروف البيئية اجتماعيا واقتصاديا. وتتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أن تحديد كفاية أداء المعلم وفق محكمحدد هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها وتستند هذه الفكرة على افتراضمفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا أجادها المتلقي، زاد الاحتمال فـي أنيصبح معلما ناجحا[1] وهذا الاتجاه يؤكد على ضرورة اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لممارسة المهنة بالإضافةإلـى تزويد المعلم بالمعرفة، لأن المعرفة ضرورة للكفاية ولكنها ليست كافية.

ولقد أشار تقرير إستراتيجية تطوير التربية العربية على أهمية الاهتمام بتحسين نوعية التعليم مؤكـدا أنالسبيل إلى ذلك يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهـامهم فـي هـذا التطـوير ومساهمتهم فيتحقيقه وبالتالي تطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم وجعل مؤسسـات الإعـداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد. يقوم مدخل الإعداد القائم على الكفايات على فكرة أن الإنسان لابد أن يمتلك مجموعة منالمهارات والكفايات اللازمة لممارسة مهنة معينة على درجة عالية من الكفاءة والإتقـان، فإعـداد المعلـم وتدريبه على أساس الكفايات يعطي أهمية خاصة لعملية ربط النظرية بالتطبيق وهذا الاهتمام بـربط النظرية بالتطبيق في مجال إعداد المعلم وتدريبه له أهمية كبرى في تقدم إعداد المعلم على الرغم من العقبات التي تواجه هذا الربط ومنها:

[1]- المرجع السابق، ص 312.

أن المعلم في بعض الأوقات يكون غير قادر على تحديد أفضل ما حصل عليه من أنواع المعرفة في برامجالإعداد[1].

ومن المعروف أن كفاءة المعلم المهنية تتأثر بعوامل متعددة من بينها فلسفة وطبيعة برامج الإعداد قبل الالتحاقبمهنة التدريس وبرامج النمو المهني أثناء الخدمة على جانب سنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس.[2]

تتضمنحركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات كاتجاه عام مفاهيم متعددة مثل: أسلوب الأداء والتمكن منالأداء، والتدريب الموجه نحو العمل، والتدريب الموجه نحو الأداء السلوكي، وهذه المفاهيم متقاربة إلى حدكبير في المعنىوالمحتوى إلا أنها لا تستخدم كمترادفات لما تتضمنه من فروق دقيقةتتطلب عملية بناء برامج الإعداد القائمة على الكفايات تحليلا دقيقا ومفصلا للأدوار التي ينبغي أن يقوم بهاالمعلم وذلك بتحديد المهارات والقدرات والمعارف والمعلومات التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار علىأكمل وجه، كما تتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يستطيع كل من الطالب أو المعلممن تقديم عمله على أساسها والانتقال من إتقان مهارة أو معلومة إلى إتقان أخرى... وهكذا.[3]

وتحدد ثلاثة معايير لتحديد مستوى أداء الطالب/ المعلم في تحقيق الكفايات وهي:

1. معايير خاصة بالمعرفة وتستخدم لتقويم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب أو المعلم على حدّ سواء.

[1]- محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، علم النفس التربوي، إعداد وتدريب المعلم، ص 108.
[2]- أمينة سيد عثمان، دراسة تقويمية لمدى تعرف معلم المرحلة الأولى بمستوياته وأدواره المتجددة، المؤتمر الثاني، الإسماعيلية، 2-4 ديسمبر 1989، ص 36.
[3]- حكمت عبد النور البزاز، اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 28، الرياض، 1989، ص 189.

2. معايير خاصة بالأداء، وتستخدم لتقويم نوع السلوك التعليمي لدى الطالب أو المعلم الذي يستخدمه فيالتدريس.

3. معايير خاصة بالتنمية والنتائج، وتستخدم لتقويم فعالية تدريس الطالب عن طريق التعرف على مدىتقدم النمو العقلي والوجداني للطلاب أو المعلمين[1].

وتركز برامج إعداد المعلم في الوقت الحاضر تركيزا شديدا على النوعين الأخيرين من المعايير وهما المعايير الخاصةبالأداء وبالنتائج. أما المعيار الأول فقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن المعرفة لا تؤدي بذاتها إلى التطبيق أي أن صاحب المعرفة ليس من الضروري أن يطبقها، وأصبحت هناك هوة كبيرة بين المعرفة والتطبيق لا في ميادينالعلم المختلفة فحسب، بل في ميادين الحياة ومجالاتها كذلك. ولقد حان الأوان لأن ترتبط المعرفة بالتطبيق فيميدان إعداد المعلم وان يعرف الطالب في معاهد الإعداد ما يتوقع أن يقوم بتطبيقه، وأن يعرف أيضا ماحدد له من هذا التطبيق وما لم يعد صالحا من الناحية التربوية أو العلمية، وأن تركز معاهد الإعداد علىالمعرفة فتعطيها من الوزن الشيء الكثير، وأن المعرفة والقدرة على تطبيقها أمران مختلفان تمام الاختلاف وانبلوغ الأهداف المحددة سلفا تقتضي نوعا من التكامل بين الجانبين[2]

وتنطلق حركة التربية القائمة على الكفايات من مسلمات رئيسية من بينها:

- أن التدريس مهنة لها أصول وقواعد معينة.
- من أجل قيام المعلم بعمله ينبغي أن يتوافر لديه مجموعة من الكفايات التعليمية.
- يمكن تحديد الكفايات الأساسية الضرورية لقيام المعلم بعمله بكل فعالية

[1]- يوسف جعفر سعادة، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1985، ص 105- 106.

[2]- المرجع نفسه، ص 106- 107.

- الكفايات التعليمية يمكن التدرب عليها واكتسابها عن طريق معرفة أصولها وقواعدها وممارستها.

- يمكن تقويم مدى تمكن المعلم من ممارسة كفايات التدريس، إذا فالكفايات قابلة للتقويم.

- تؤثر الكفايات التعليمية تأثيرا سلبيا أو ايجابيا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.[1]

وينبغي على برامج إعداد المعلم وتدريبه مراعاة المعايير والأسس التالية:

* تحديد الأداء المطلوب إنجازه والموافقة عليه مسبقا وقبل بدء عملية التعليم.

* صياغة الأهداف التعليمية المطلوبة بشكل محدد وواضح وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين.

* توفير الوقت الكافي والتعزيزات الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.

* تحديد الكفايات الأكاديمية التعليمية المطلوبة إتقانها عن طريق تفريد التعليم، والتعلم الذاتي والتخطيطالنظامي للبرنامج وتحديد العناصر المكونة للبرنامج والتأكيد على المخرجات وإجراء التقييم المناسب والتغذيةالراجعة.

* مراعاة الفروق الفدية بين الطلابوالمعلمين واعتماد مبدأ المرونة.

* التركيز على النتائج بجانب عملية التعلم وعلى المخرج مع متطلبات الدخول وعلى التقويم في ضوءالمحكات مع التقويم في ضوء المعايير.

* التعرف على برامج الإعداد الأولي للمعلمين واكتشاف نقاط الضعف فيها.

* اختيار الزمان والمكان المناسبين للعمل وتحديد المشكلات وترتيبها حسب الأهمية وتحديد السلوك غيرالمرغوب وغير المرضي كما وكيفا وتحليل العمل المطلوب.

[1]- بحث تمويل البنك الدولي، مستوى المعلم المرحلة الأولى، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1982، ص 33.

* المتابعة والتقويم لتحسين المدخلات والعمليات وتحقيق أفضل النتائج بالتعلم وبالإتقان[1].

دور الكفاءة التواصلية في نجاح عملية التعليم

تمثل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه. والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعيةمعترف بها في مجال محدد. بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان. والمقاربة بالكفاءاتتسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية:

أ. ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع بداية كل طور دراسي.

ب. إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

ج. التركيز على إكساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة.

وعليه تصبح الكفاءات تعبر عن إمكانية كل تلميذ لتجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لإيجاد حل لمختلف الوضعيات المشكلة ذات الصلة بما يسمى بـ:

الوضعية العائلة وفي المقاربة بالكفاءات نميز بين نوعين من المعارف: المعارف التصريحية الخالصة والمعارف الإجرائية: فالمعرفة التصريحية هي ما يعرفه التلميذ (معارف قبلية)، أما المعرفة الإجرائية فهي المعارف المتعلقة بالإنجازوالممارسة.

والكفاءة تتجسد في شكل خطط، وتسمح بمواجهة مشكلة وحلها بعمل ناجح تحت إطار ما يسمىبالدينامية في حل المشكلات. بحيث عرف مفهوم الكفاءة تطوراً مهما ساهم كل من البحث التربويوالتجارب الميدانية في بعض الأنظمة التربوية فيها، بحيث تستلزم:

[1]- محمد أحمد سعفان، سعيد طه، علم النفس التربوي وتدريب المعلم، ص 110

- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من إتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته ومحيطه.
- تمرنه على ممارسة الكفاءة في وضعيات متكافئة مختلفة.
- استعداده الدائم لممارسة الكفاءة وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة

إذن فالبيداغوجيا بالكفاءاتتستهدف جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، تسمى وضعيات الإدماج إذ لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلّمات مختلفة معارف، مهارات ومواقفكمالايحدث إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها[1].

وعليه أن يبدأ بالبحث ضمن فإذا لم يتعلم التلميذ دمج موارده ومكتسباته لن يذهب إلى ما هو أبعدوسينحصر تعلمه في استظهار المعارف وانجاز التمارين المدرسية، ولن يكون قادراً على مواجهة وضعياتجديدة في حياته اليومية والدراسية وعليه أصل المقاربة بالكفاءات لم يأتي ليغير من المهمة الأساسية للمدرسةوالمتمثلة في إكساب المعارف للتلاميذ، وإنما جاءت لتركز أكثر على منهجية التكوين.

هذا التغيير يعطي فعالية أكثر للفعل التعليمي التعلّمي من خلال تجديد المصطلحات التي من خلالهاتتحدد مهمة المدرسة في تحديد الأولويات وإعطاء ذوق للتعلم. فمع مجيء مفهوم كفاءة المعلم كان لزاما عليه التخلي عن مشروع تقديم المعارف للتلميذ بالعمل على بناءكفاءات لدى المتعلمين وجعل المعرفة دوما حية في أذهان التلاميذ من خلال تبني إستراتيجيات.[2]

[1]- مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، العدد: 14، أكتوبر 2013، ص 69.
[2]- المرجع نفسه، س 69

تقوم"المقاربة التواصلية"على نظريات التعلّم المعرفية، والّتي تؤّكد كما سبقت الإشارة، على أهمية العملياتوالقدرات الداخلية للمتعلّم في عملية التعلّم.

تدعو المقاربة التواصلية إلى الاهتمام بالمتعلّم مع مراعاة الفروق الفردية بينه وبين باقي المتعلّمين، ومنحكّل واحد منهم الفرصة لكي يتعلّم وفق قدراته وإمكاناته، وتطبيق مبدأ المتعلّم محور العملية التعليمية: حيث يعد هذا المبدأ من أهم مبادئ المقاربة التواصلية أين يصبح المتعلّم مسؤولا عن تعلّمه، بينما يتراجع دور المعلّمليصبح موجها للعملية التعليمية منشطا لها فقط وهذا عكس الطّرائق التعليمية الّتي ترّكز على المعلّم.[1]

تعتبر أن ملكة التواصل باللّغة الأجنبية لا تقتصر على مجرد الملكة اللّغوية، بل هي ملكة لغوية إستراتيجية، قائمة على الاستراتيجيات الّتي يستخدمها المتعلّم في عملية التعليم تؤّكد أنه يجب على المتعلّم أن يتعامل معاللّغة المراد تعلّمها على مستوى النص المتصل، لا على مستوى الجمل المنفردة، ويجب أن يتعلّم أيضاً ربطالكلام وتنسيقه، ويدرك العلاقات الّتي تربط الجمل فيما بينها[2].

لا تعرض"المقاربة التواصلية"المادة اللّغوية على أساس التدرج اللّغوي، كما هو الحال مع الطّريقة السمعيةالشفوية والطّرائق الأخرى، بل تعرضها على أساس التدرج الوظيفي لها. ولذلك فقد أصبح تدرج المادةالتعليمية وثيق الصلة بأهداف التعلّم، ويتعلّق بقضية تدرج المادة مسألة اختيار المحتوى التعليمي، إذ أصبحاختياره بموجب المقاربة التواصلية مرتبط بوظائف لّغوية ومواقفاجتماعية، لا بقواعد وتراكيب لغوية. وفي هذا السياق، تم اقتراح خمسة معايير لاختيار المادة التعليمية، في إطار" المقاربة التواصلية"، وهي كالآتي:

1. التركيز على النواحي المعرفية والوجدانية للمتعلّم.

[1]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988، ص 171.
[2]- المرجع نفسه، ص 146.

2. عرض المادة بطريقة دائرية، الّتي تعمل على تنمية قدرات المتعلّم التواصلية وتنشيطها، وذلك علىخلاف الطّريقة الخطية الّتي تهدف إلى تلقين البنى اللّغوية.

3. تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات تعليمية، لا إلى وحدات لغوية مجزأة.

4. وجوب استمرارية التعلّم عن طريق النشاطات المتعددة داخل كل وحدة تعليمية.

5. خلق التواصل والتفاعل، في عملية التعليم، بين المتعلّم والمعلّم من جهة، وبين المتعلّمين فيما بينهممن جهة ثانية، وبين المتعلّمين والمنهج من جهة ثالثة. ولذلك تتم "المقاربة التواصلية" بالمواقف التعليمية اللّغوية والاجتماعية الّتي من شأنها أن تمكن المتعلّم مناستخدام اللّغة الأجنبية في الحياة المعيشة.

وبناءً عليه لابد من الاهتمام بالنشاطات الّتي تخلق مواقف حقيقية واقعية لاستعمال اللّغة، بحيثيكون المتعلّم فاعلاً فيها، ومتفاعلاً معها وخاصة استثمار الألعاب اللّغوية، وحل المشكلات وكلأشكال التعلّم التواصلي الجماعي بين المعلم والتلاميذ.[1]

ولتحقيق ما تقدم، لابد من استخدام مختلف الوسائل التعليمية، من وسائل سمعية وبصرية وغيرها، وكذلك استخدام الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه.

هذا وقد دعت" المقاربة التواصلية "إلى تنمية روح المبادرة لدى الطّفل، والتأكيد على دور المجتمع فياكتساب اللّغة، وضرورة الأخذ بعين الاعتبار تلقائية المتعلّم في التعبير، وتوفير ما أمكن من الفرص لتحقيقذلك.[2]

[1]- دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة بموسى السعيد، سلسلة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مطبعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص 149.

[2]- مجلة العلوم الإنسانية حكمة، العدد 35، جامعة منتوري قسنطينة، جوان 2011، ص 238- 239.

وهكذا يتضح أن"المقاربة التواصلية"قد تبنت مبادئ وأساليب في تعليم اللّغة، تختلفاختلافاً تاما عما تبنته المقاربة البنيوية والطّرائق التعليمية المنبثقة منها، إذ نجد أن "المقاربةالتواصلية"اهتمت بصفة عامة بتعليم اللّغة من أجل الوظيفة والاستعمال، بمعنى أنها تهدفإلى جعل المتعلّم يستعمل اللّغة الأجنبية استعمالاً سليماً في كل المواقف التواصلية الّتي يمكن أنتواجهه في حياته اليوميةبدلاً من أن يتعلّم الفرد مفردات وتراكيب لغوية معزولة عن سياقاها وتجدر الإشارة إلىأن المقاربة التواصلية حالها حال سابقاتها، تعرضت للنقد، ويمكن تلخيص هذا النقد في النقاط الآتية:[1]

- أن تركيز"المقاربة التواصلية"على استخدام اللّغة لا على التراكيباللّغوية لا يعني أنها الطريقة المثلى فيالتعليم، فهناك من المتعلّمين من يصل إلى درجة كبيرة من التمكن من قواعد وتراكيب اللّغة الأجنبية بحيثيستطيع بعد ذلك استعمالها بما يتلاءم والمواقف التواصلية، وهو بذلك ليس بحاجة إلى تعلّم الوظائفاللّغوية.
- كما أن"المقاربة التواصلية"تهتم بالوظائف اللّغوية والمواقفالاجتماعية، وهذان العنصران إنما يرتبطانبحضارة تلك اللّغة، ومن ثمّة لا يمكننا في تعليم اللّغات الأجنبية خلق بيئة حضارية أجنبية كاملة.

وتهدف" المقاربة التواصلية "إلى جعل المتعلّم يتقن اللّغة الأجنبية إتقاناً تاما، كإتقان أبنائها لها، وهذاأمر يكاد يكون مستحيلاً، كما أن لمتعلّم اللّغة أهدافاً خاصةً تدفعه إلى تعلّمها كأن تكون أهدافاً علميةً أوتربويةً، ونادراً ما يكون تعلّمه للّغة دفاعا عن الانتماء إلى حضاراتها.

ويتطلّب تدريس اللّغة الأجنبية عن طريق"المقاربة التواصلية" معلّما عالي الكفاءة، بحيث يتقارب وأبناء اللغة الأصليين في الكفاءة، ويصعب توفير هذا المعلّم إلا نادرا.

[1]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 179.

وأخيرا تبرز مشكلة إجراء الامتحانات وكيفية صياغتها وفق المدخل التواصلي، في حين نجد أنه منالسهل جدا صياغة وإعداد اختبارات القواعد والفهم والكتابة، ومهما يكن من نقاط ضعف للمقاربةالتواصلية فإنها لن تطغى على إيجابياتها الكثيرة في تعليمية اللّغة، وخاصة فيما يتعلّق بتخليصها من مساوئالطّرائق السابقة الّتي كانت تهدف إلى تلقين التلاميذ مفردات اللّغة وتراكيبها دونما اهتمام بالأداء والاستعمال، وحصر نشاطهم في تكرار قوالب لغوية جامدة[1]

[1]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2008.

الفصل الثاني

يشكل التعليم المتوسط في الوقت الراهن توجها تربوي يسعىلمعالجة نواحي القصور في النظم التعليمية وخاصة في المراحل القاعدية، كما يسعىلإعادة الاعتبارللعقل التربوي الحقيقي الذي يجعل محور ارتكازه تفاعل الإنسان مع المحيط، وهو من جهة أخرى يمثلصيغة من صيغ البناء التربوي الأكثرملائمة واستجابة لمطالب العصر، وأهداف التنمية باعتباره نظامايوسع قاعدةالتعليم، ويربطها بالواقع الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي، ويرسم أبعاد المحتوي التعليمي وفق احتياجات البيئة، ومتطلبات العيش في عالم متغير، ويؤمن لجميع المواطنين حقهم في التعلموالاستمرارية مدة كافية، تسمح لهم باكتساب القدر الضروري من المعارف والمهارات والاتجاهاتوالمواقف السلوكية التيتكسبهم أسس المواطنة الواعية وتهيئهم للاندماج الإيجابي في المجتمع والإسهام فيتطويره.

1- مرحلة التعليم المتوسّط: الكفاءة والأهداف

مهام التعليم المتوسط.

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي بغاياته الخاصة وبكفاءات محددة جيدا، مما يضمن لكل تلميذ قاعدة من الكفاءات الضرورية في مجال التربية والثقافة والتأهيل، وهو الأمر الذي يسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة الثانويوما بعدهاأو بالاندماج في الحياة العملية. ومن المتعارف عليه أنّ التعليم المتوسط يجري بمؤسسات التعليم المتوسط.

تنظيمه

تدوم الدراسة في طور التعليم المتوسط 4 سنوات ويدرّس في هذا الطور أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية. ويمثل الكتاب المدرسي الأداة الأساسية في التعليم المتوسط.

كفاءات التدريس في مرحلة المتوسط:

تتلخص كفاءات التدريس فيما يلي:

- تفريد التعليم: تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى التلاميذ مع إيلاء غاية خاصة بالفروق الفردية للتلاميذ.
- قياس الأداء: بقيام أداء السلوكات بدلا من المعارف الصرفية والنظرية.
- دمج المعلومات: لتنمية كفاءات أو حل إشكالية في وضعيات مختلفة.
- توظيف المعلومات: تحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة

إستراتيجية التدريس بالكفاءات: إستراتيجية التدريس هي خطة محكمة البناء ومرنة التوظيف يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة موجودة، وتتضمن أشكال من التفاعل بين التلاميذ والمدرس وموضوع المعرفة..... إلخ.

إن إستراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التعليمية الجديدة تعكس التطور المميز للنشاط التربوي بشكل خاص سواء في مجال اختيار الطرائق الفعالة والمناسبة واستغلال الوسائل التعليمية الملائمة وكذا نوع التقويم و أداءه و تبرز معالم التجديد في إستراتيجية التدريس بالكفاءات بشكل أكثر دقة و تحديد في التحولات البيداغوجية أهمها:[1]

- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ووتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي.
- إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.

[1]- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2011، ص 14- 15.

- إيلاء الاهتمام بالتقويم التكويني.

وعلى ضوء ما سبق ذكره فإن إستراتيجية التدريس بالكفاءات تطلب:

- تنظيما جيدا لعلاقة التفاعل بين أداور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.
- تنظيم وهيكلة الأنشطة التعليمية وانجازها بإدماج العناصر المعرفية المتجانسة لمختلف الأبعاد للسلوكيات المستهدفة.
- احترام مبدأ التدرج في المنهجية البنائية.[1]

الفرق بين التدريس بالكفاءات والمؤشرات البيداغوجية

الكفاءة	مؤشرات بيداغوجية
اختيار الوسائل التي تمكن من نظرة كلية للكفاءة المستهدفة. ينبغي أن ترتكز الوسائل التعليمية على تنمية الكفاءات عبر المهارات الخاصة. يلعب التصوير والتحليل دورا أساسيا في عملية التعلم. يتم استخدام الوسائل بما يلائم البناء المعرفي. توضيح وحدة المعارف الأدائية يستدعي استخدام كلمات مفتاحية للتعلم والأداء.	يعالج العقل والجسم معا في عملية التعلم والدافعية من خلال نشاطات ذات دلالة. توجيه التعلم نحو أهداف تنمية القدرات. التعلم بالممارسة يتم بشروط معينة. البناء المعرفي من خلال: الكلمات الأساسية، التصاميم، الخرائط، الحوصلات، النماذج... المعارف الأدائية تختلف عن المعارف التصويرية من خلال

[1]- محمد صالح الحثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم المتوسط وفق نصوص المرجعية ومناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 69

يتم تعليم الأدوات مرارا قبل أن تصبح آلية. توظيف الكفاءات في وضعيات مختلفة يتطلب تحويل المكتسبات. حل المشكلات ومعالجة وضعيات الإشكاليات التي تستند إليها الإجراءات و مفاهيم حسابية تشكل الإمكانيات المفضلة في تعلم الكفاءة. - حيلي النتائج من طرف المتعلمين يشكل أسلوب تعليمي نوعيا. - ستراتيجية الحل يمكن اعتمادها لمساعدة التلاميذ على حل المشكلات.[1]	وضع الوحدة التعليمية والتصرف على النماذج. التعلم يتم عبر مراحل خطية. تحويل التعليمات لا يتم منفردا. المسعى التحليلي للمشكلات يلعب دورا أساسيا في تعلم الكفاءات. تحليل النماذج يساعد التلاميذ المتوسطين و النجباء. - لتعلم يتم عن طريق الممارسة و التطبيق في سياق وضعيات معينة.

أهداف التعليم المتوسط:

1. تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها والسير في ظلالها من أجل تكوين المجتمع المتعلم الذي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقه من خلال توفير الفرص الملائمة لكل فئة لتمكين الجميع من الاستفادة من الحق المشروع في التعلم.

[1]- فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ط2، الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2013، ص65.

2. المساهمة في تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا بتوفير القاعدة التي تنبثق منها الأطر المتوسطةوالمهيأة للعمل والتي تحتاج إلى قطاعات النشاط الوطني.

3. بناء الشخصية الوطنية المتكاملة والمتوازنة وخلق أنماط جديدة من السلوك تتماشى مع النظامالاجتماعي والسياسي المتغير.

4. جعل المدرسة تواكب المسيرة المجتمعية وتقوم بالدور المسند إليها.

5. تحقيق المدرسة الموحدة التي تشكل المضامين التعليمية والتي تقدمها جذعا مشتركا واحداللجميع والذي يؤدي بعد ذلك إلى نوع من التجانس في تكوينالشباب ويقضي على تفاوت فيالحظوظ.

6. تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة من القيم الحضارية التي يجب غرسها وتنميتها في نفوسالشباب وإكسابهم الأساس العلمي الذي يقوم عليه والقدرة على الممارسة.

7. ترسيخ القيم العربية الإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذ مبدأ تقوم عليه تربيةالمواطن فكراوعقيدة وسلوكا.

8. تنمية الثقافة التكنولوجيا وتنمية الاهتمام بها باعتبارها بعد من أبعاد التربية العلميةالمعاصرة وأساسا من أسس التطور الحضاري.

9. تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن محققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لدعم الوحدة الوطنية.

10. تكوين الإنسان الجزائري المؤمن بربه والمعتز بانتمائه الروحي والحضاري والمتفاعل مع قيم مجتمعه والمواكب لعصره والواثق من قدرته على التغيير.

11. إن التعليم الأساسي يسعى إلى تغيير النظرة إلى التعليم وإلى المعرفة وإلى طرائق اكتسابها وإلىجعل المهارات اليدوية والأعمال المنتجة والاتجاهات

السلوكية جزءا أساسيا من النشاط المدرسي وجانبامكملا للتكوين المعرفي النظري، كما يسعى إلى ربط المدرسة بمحيطها وبعصرها والمواطن بمجتمعهوإعداده وفق متطلبات هذا المجتمع.[1]

2- تنمية الكفاءة التّواصلية بتوظيف اللّسانيات التطبيقية

يشهد موضوع حقل ومجال الكفاءة التواصلية في عصرنا الحالي دراساتكبيرة في السنوات الأخيرة، حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين في اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرية البيداغوجية الساعية إلى ترقية الميكنيزمات الإجرائية في الحقل التّواصلي، مما جعله يكتسب الشرعية العلمية ليصبح فرعا من اللسانيات، فقد استفاد هذا الحقل من اللسانيات من حيث المنهج، والأدوات الإجرائية، والأطر النظرية والتطبيقية.

فاللسانيات في جانبها النظري والتطبيقي ساهمت في نشأة تعليمية اللغات حيث استفاد هذا الحقل من هذا التخصص اللغوي الذي جاءت به المدارس البنيوية (الأوربية و الأمريكية)، والمدرسة التوليدية التحويلية، والمدرسة الوظيفية.

في علاقة اللسانيات بتعليم اللغات التّواصلية

إن أبسط تعريف لعلم اللسانيات هو العلم الذي يقوم بالدراسة العلمية للغات الطبيعية، فاللسانيات كما عرفها محمود أحمد السيد في كتابه "اللسانيات وتعليم اللغة"فاللسانيات، أو العلوم اللسانية أو علم اللسان الحديث، وما يسمى في الدول الغربية الآن بـ« Linguistique » هو الدراسة العلمية الموضوعية لظواهر اللسان البشري جميعها من خلال دراسة الألسنية الخاصة بكل قوم، وبصفة خاصة القدر المشترك فيها من القوانين التي تخضع لها هذه الظواهر، أي اللسان على أنه

[1]- عبد القادر فضيل، تقديم عبد الحميد مهري، "المدرسة في الجزائر"، جسور للنشر والتوزيع، ط1، المحمدية، الجزائر، 2009، ص 135-146.

أداة للتبليغ وظاهرة فيزيائية ونفسية واجتماعية عامة الوجود، فاللسانيات تعني الدراسة العلمية التجريبية، والنظرية للظواهر اللغوية بغية استنباط القوانين التي تضبط بها وتفسر تفسيرا علميا محضا، كما هو الحال في الظواهر الطبيعية الأخرى، أي بإجراء البحوث الميدانية والمشاهدة المباشرة لأحوال التخاطب وشيوع الكلمات والتراكيب ونظام اللغة البنيوي، وتحليل هذه البنى تحليلا رياضيا... إلخ [1].

نتلمس من هذا التعريف أن اللسانيات، مثلها مثل سائر العلوم لها موضوع خاص وهو اللسان، لكن الذي يهمنا ليس اللسان في صفاته الذاتية بل في صفاته التي ترتبط بموضوع أبحاثنا، إذا اكتفت بما هو راجع إلى اللسان وحده في دراسة المظهر النفسي، والاجتماعي، وبهذا يكون اللسان هو الموضوع الأساس للدراسة اللسانية.

فاللسانيات حقل معرفي له آلياته وضوابط اشتغاله الخاصة عمليا، أصبح الكل في أمس الحاجة إلى الاستعانة بقضاياه لتعميق المعرفة واستكناه جوهر اللغة، ضمنها اللغة العربية، ولتطوير طرائق تدريسها، وتعبر محاولاتنا عن اهتمامات حديثة في هذا المجال "لا أحد ينكر في عصرنا الراهن العلاقة الوطيدة بين اللسانيات ومجال تعليم اللغة وتعلمها، ومدى استفادة هذا الحقل من اللسانيات طرقا، ومناهج، وأدوات، وأطر نظرية، فقد أثيرت مشكلات جديدة في حقل تعليم اللغات، يتم فيها تدريس التلميذ قواعد تركيب الجمل، ومفردات المعجم، وأصوات اللغة، وغير ذلك من مستويات اللغة ومراتبها، وعلم النفس الذي يدرس مسألة

[1]- محمود أحمد السيد،"اللسانيات وتعليم اللغة"،سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة دار المعارف للطباعة و النشر سوسة، تونس،ص:11.

اكتساب اللغة وتعلمها، وآليات التحصيل اللغوي الذي يدرس قضية استعمال اللغة، وقواعد التواصل اللغوي" [1].

إن تعليم الكفاءات التواصلية للغة ما، يجب أن يتأسس على ركيزة أساسية ذات مناهج مقننة، نسعى من خلالها إلى معرفة كيفية اشتغال آليات لغة ما حتى يتسنى لنا توظيف ما من شأنه من تلك المناهج التي تخدمنا في تعليم، وتعلم اللغة، لذلك لابد من الاستفادة من كل التجارب العلمية المنجزة في هذا الإطار.

وتعد الدراسات اللسانية مرجعا أساسيا في تعليم اللغات ضمنها اللغة العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، كما قال عبد الوهاب صديقي: "إن الأمر يجعل مهمة تطوير اللغة العربية في أعناق الباحثين، بالانفتاح على مستجدات اللسانيات المعاصرة، وتأهيلها لتأدية دورها الثقافي، والمساهمة في البحث العلمي"[2].

إن التمكّن من التّواصل بين الأشخاص بلغة ما، وضمنها اللغة العربية وتعليمها يجب أن يشتغل بوساطة البحث اللساني، الشيء الذي يؤهلها على التطور، وتقوم على مستويين الأول: تقدم له اللسانيات إطارا نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية، ودراسة أبعادها، والثاني: تمكنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية المساهمة في تعليم اللغة، فقد استفادت هذه الأخيرة من المدارس اللسانية الغربية، حيث أضفت هذه المدارس اللسانية نظرة جديدة في وصف نظام اللغة في مستوياته الصوتية، والمعجمية، والدلالية، وبروز نظريات لغوية حديثة مفسرة لطبيعة النظام اللغوي، وكيفية اكتسابه من قبل الطفل منذ ولادته إلى بلوغه مرحلة الرشد ومن أهم هذه المدارس اللسانية الغربية نجد اللسانيات البنيوية بحكم كونها: غنية من حيث الوسائل التكنولوجية التي تعتمدها في عملية تعليم اللغة

[1]- عبد الرحمان بودراع " اللغة بين الخطاب العلمي و الخطاب التعليمي" مجلة الموقف العدد 8، 1988 ص: 93.
[2]- عبد الوهاب صديقي "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية " العدد الثاني، السنة الثانية، ص: 24

والتّواصل بها (المسلاط، المختبر اللغوي...) تسند إلى الأسس الإبستومولوجيا والميتودولوجيا الخاصة باللسانيات مثلا:

-كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.

-علاقة النسق اللغوي بالمحيط الإجتماعي.

-كيفية تعلم اللغة: الجملة، النص...[1].

ومن ثم فاللسانيات تشتغل في تعليم اللغات وتعلمها على البنية بالدرجة الأولى، فهي مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها وفق مجموعة من القواعد الصوتية والتركيبية والدلالة.

إذن موضوع الدرس اللساني البنيوي هو النصوص اللغوية، باعتبارها بنية تظم مكونات لغوية مختلفة (صواتية، تركيبية، صرفية...) فقد اهتموا بالتحليل الفنولوجي للتراكيب اللغوية، أي دراسة الفونيمات، والمورفيمات ثم بعد ذلك الكلمات، كما تعالج العلاقات القائمة في البناء التركيبي داخل النسق، فبنية الفعل (صام أصلها صوم)، إذا تتبعنا نهج النحاة العرب القدماء، إلا أننا في إطار اللسانيات الحديثة نقوم بتعليم الوحدات التركيبية كما هي: أي كما وضعت في صيغتها الاعتيادية حتى تستقيم مع القالب الصرفي (الميزان الصرفي).

أما اللسانيات التوليدية التحويلية، التي تنسب إلى نعوم تشومسكي، فقد اهتم التوليديون بدراسة التراكيب نفسها (الجمل)، لأن الفونيمات والمورفيمات التي تتكون منها أية لغة من لغات العالم محدودة، أما التراكيب اللغوية (الجمل) فغير محدودة، لذلك ينطلقون في تحليلاتهم اللغوية من التركيب (الجملة)، ويعدونه قاعدة تحليل وتركز في نظرية تعليم، و تعلم اللغات على فرضية قوية مفادها أن الفرد يولد وهو مزود بجهاز فطري لغوي، بموجبه يستطيع اكتساب ضوابط التعليم و

[1]-عبد اللطيف فرابي، "خطاب اللسانيات في التربية حول الأصول اللسانية للديداكتيكا اللغات " مجلة ديداكتيكا، العدد 3 ديسمبر 1992، ص: 40

التعلم، شرط تفاعل محدود مع محيطه " تظهر أهمية هذه المدرسة في استطاعتها وضع نظرية في اللغة قادرة على خلخلة الأسس، والتصورات، والمفاهيم، لكل من سلوكية Skinner، وبنيوية " بياجيالتكوينية" والمدرسة الفرنسية في اللسانيات البنيوية، فإذا كان "بياجي" يربط تعلم اللغة، والبنية الذهنية للمتعلم بالإضافة إلى عوامل البيئة، والاكتساب، فإن رائد هذه المدرسة في اللسانيات هو Chomskyتشومسكي، يربط اللغة والبنية الذهنية، لكن على نحو آخر حيث لا يشكل عنصر الاكتساب والمحيط البيئي بأبعاده سوى عوامل مساعدة فقط على برمجة العقل اللغوي، الذي يولد الكائن البشري مزودا به، فالألماني أو الروسي أو الإنجليزي.... الكل يولد مزودا بجهاز لغوي على نحو فطري أو طبيعي، وتوفر الإنسان على هذا الجهاز اللغوي هو ما يجعل تعلم اللغة ممكنا "[1].

فاللسانيات التوليدية التحويلية تحصر مجال تعلم اللغة واستعمالاتها في التواصل في معرفة استثمار الجهاز اللغوي الفطري، الشيء الذي يجعل متكلم اللغة قادرا على توليد عدد لا محدود من الجمل، فالملكة اللغوية اشتغلت وبشكل واسع فيما بعد من قبل التعليمية في بناء استراتيجيات جديدة فيما يخص طرق تدريس اللغة، وتحسين بيداغوجيتها، ولهذا جاء نموذجه منتقد الافتراضات السلوكية القائمة على مبدأ المثير والاستجابة، والتي تفسر عملية الاكتساب تفسيرا آليا، فالإنسان عند السلوكيين كالآلة يردد ما سمع من الصيغ والتراكيب.

أما اللسانيات الوظيفية، فقد كان لها خطوة فعالة في البرامج التعليمية للغات، ويعتبر سيمون ديك رائد النظرية الوظيفية الحديثة القائمة على القدرة التواصلية، من خلال اكتساب واستعمال اللغة، " يشكل تدريس اللغة العربية من منظور لساني

[1]- أحمد الحامدي، " التعبير الشفوي و تعلم اللغة العربية"، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي مراجعة خالد المير سلسلة التكوين التربوي، 11 طبعة 2000 الدار البيضاء، ص: 12.

وظيفي مشروعا يراود الباحثين والمشتغلين بحقل البيداغوجيا والديداكتيك، لاسيما مدرسي اللغة العربية ومفتشيها."[1].

ومن ذلك يظهر لنا أن منظور اللسانيات الوظيفية في علاقتها بالتعليم والتعلم، يتجلى أساسا في تحقيق الوظيفة التواصلية بمعنى أن مدرس اللغة عندما يوظفها في تواصله مع المتعلم، فإنه بذلك يصدر مجموعة من الرسائل غير الفارغة، تحتوي على محتويات ذات فائدة بغية تحقيق التواصل المرهون بمقام معين، فالجملة لدى الوظيفيين تتكون من العوامل ومعمولات وتسمى المعمولات حدودا، ويسند العامل إلى موضوعاته على الأقل نوعين من الأدوار أو الوظائف وهي الوظيفتان التركيبيتان كالفاعل و المفعول، و الوظائف الدلالية، كالمنفذ، متقبل، زمان، مكان...

لقد استفاد الجانب التّواصلي في اللغة العربية من اللسانيات، فقد نقلت وترجمت كثيرا من الأعمال اللسانية، بغية تطبيقها للغة العربية وهذا يبين أن هذه الأخيرة قادرة على أن تكون لغة العلم، كما كانت دائما مواكبة للتطور، كما ساهمت معظم المدارس اللسانية في تكون الأرصدة اللغوية المردودية اللسانية في مقاربة اللغة العربية، مازلنا لم نراوح مكاننا، فالدرس اللغوي العربي مازال تقليديا، وتعلم اللغة العربية لأبنائنا أو لغير الناطقين بها ليس فعالا.

3- العوائق

يقصد بالعائق كل ما من شأنه أن يضع أو يحد من فاعلية التراسل أو التواصل بين أطرف التواصل البيداغوجي أوهي "جميع المؤثرات التي تؤثر سلبا أو تمنع

[1] لعبد الوهاب صديقي، "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية"، العدد الثاني، السنة الثانية، ص: 21.

عملية تبادل المعلومات أو المشاعر بين المرسل والمستقبل أو تعطلها أو تؤخر وصولها أو تشوه معانيها".[1]

وتتوقف معالجة عوائق الكفاءة التواصلية، والاحتياط لها على مدى فهم المربي لطبيعتها ومعرفة قدرته، وفي هذا السياق نلاحظ أنه قد تعددت التصنيفات التي تصنف أنواع هذه العوائق المانعة فمنهم من صنفها بالنظر إلى مصدرها ومنهم من صنفها بحسب أصولها إلى ثلاثة:[2]

_عوائق من أصل سيكوجينائيpsychologique (مرتبطة بالسن ونمو الطفل).

-عوائق من أصل ديداكتيكيobstacles didactique (مرتبطة بمنهجية التدريس، الرموز).

-عوائق من أصل ابيستيمولوجي obstacles épistémologique (مرتبطة بصعوبة المادة).

ومنهم من نظر إليها من معيار طبيعتها فميز بين نوعين: داخلية وخارجية:[3]

1/معوقات الكفاءة التواصلية حسب طبيعتها:

أ-معوقات داخلية:وهي في جملتها ثلاث مظاهر وتجليات:

- عوائق داخلية ذات صبغة نفسية ووجدانية نابعة من ذات الأستاذ (المدرس) أو كامنة في نفس المتلقي (المتعلم) وتتمثل في جملة العوامل النفسية كالخجل والاضطراب النفسي والشعور بالحرج والخوف وعدم الإحساس بالحرية

[1] ربحي مصطفى عليان والطوباسي، عدنان محمود، الاتصال و العلاقات العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005م، ص158.

[2]- وزارة التربية، (2010) "مصوغة ديدكتيك مادة الرياضيات http://men . gov. ma

[1] موساوي عبد الجليل، "التواصل: مفهومه، تقنياته، عوائقه"، www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago/tawasol001.htm//:http

والتلقائية والإحساس بالإكراه والضغط.أو ذات صبغة ذهنية مثل قصور المتعلم عن فك الترميز وفهم مضمون المحتوى التعليمي.

ومنها ما هو طبيعي في نفس المتلقي ومنها ما يتسبب فيه الأستاذ والمدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاة قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن الأستاذ يجد أمامه خليط من التلاميذ مختلفي الشخصيات والتكوين النفسي وإن قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيهه لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول وضعيف الشخصية فتنقل فيهم روح الرغبة في المشاركة، فيكون ذلك أقوى موانع التواصل بينهم وبين الأستاذ.

- عوائق داخلية ذات صبغة ذهنية وتتمثل في جملة العوامل الذهنية مثل قصور المتلقي عن فك الترميز، مثل اختلاف المرجعية وتباين المفاهيم بين المعلم والمتعلم.
- عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية وتتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة، وفي مقدمتها تأثير الأستاذ في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيوية مما يسدهم عليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

ب/ معوقات خارجية: وهي في الأغلب جملة من الموانع المادية (ذات طبيعة مادية) التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته ومنها:

- ❖ قصور في وسائل التبليغ لدى الباث (الأستاذ).
- ❖ ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي(المتعلم).
- ❖ صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو شكلها وبنيتها.
- ❖ عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية.
- ❖ عوامل متولدة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري.

إذا حاولنا البحث عن معيقات الوضعية التعليمية التفاعلية فسنجد أن أسباب هذه المعيقات ترجع إلى أحد أقطاب هاته العملية (الأستاذ، التلميذ، المادة الدراسية) بوصفها موضوع التواصل.

غير أن التصنيف الذي نريد أن نسلط عليه الضوء أكثر، لارتباطه وظيفيا بعنوان موضوعنا، هو التصنيف الذي ينظر إلى العوائق من خلال مصدرها، فإذا ما حاولنا البحث عن هذه المعيقات من هذه الزاوية واستحضرنا الرسم التخطيطي السابق للمثلث البيداغوجي الذي يتيح لنا فهم الوضعية التعليمية التفاعلية في إطار تحديدات التواصل البيداغوجي، فسنجد أن أسباب هذه المعيقات؛ إما ترجع إلى أحد أقطاب هذا المثلث (الأستاذ، أو التلميذ، أو المادة الدراسية بوصفها موضوع التواصل)، وإما إحدى العلاقات التفاعلية الثلاث، فإذا كان التواصل البيداغوجي يعتمد على ثلاث مرتكزات: المدرس والمادة الدراسية، والمتعلم، فإن المعوقات كصعوبات الوجية (مرضية)، تنتج في العادة عندما يركز المدرس على نفسه على حساب التلميذ والمادة الدراسية بوصفها مضمون لرسالة بيداغوجية متبادلة بينهما، أو يركز على المادة الدراسية على حساب التلميذ والمدرس، أو يركز على التلميذ مع التضحية بالمادة الدراسية وبوجوده الهام داخل الفعل الديداكتيكي.

وبناء على هذا الأساس، نفصل هذه المعوقات في النقاط التالية:

2/تصنيف معوقات التواصل حسب مصدرها:

- عوائق تتصل بطبيعة المعلم أو سلوكه ويندرج ضمنها كل ما يترتب على النظام المستخدم وتقنيات التواصل.
- عوائق تتصل بذات المتلقي.
- عوائق منبعها مضمون الرسالة أو من مبناها وشكلها.

- عوائق وصعوبات تترتب عن نوعية التنظيم والتسيير ونوعية التراتيب المدرسية و النظام الداخلي أو النظام العام للمؤسسة المدرسية.

1/عوائق مرتبطة بالمدرس:

هناك جملة من العوائق يكون مصدرها المرسل نفسه وإن كانت تختلف في نسبة حضورها ودرجة تأثيرها من أستاذ إلى آخر تبعا لاختلاف السن والجنس والمزاج الشخصي والخبرة الشخصية لدى كل أستاذ وأستاذة، وتبعا لنوعية التصورات التي يحملها كل منهم عن نفسه أو عن طلبته، حيث يواجه المدرس باعتباره مرسلا مجموعة من الصعوبات تقف عائقا أمام كفاءته التواصلية، وقد اختلف الباحثون والدارسون من حيث تصنيفها، ومنهم من ذكرها دون أن يتقيد بأي تصنيف، غير أننا في هذا العرض نلتزم بالتحديد التالي:

- **فئة المعيقات النفسية والاجتماعية:** وتشمل مجموع العوامل ذات الطابع النفسي والاجتماعي التي تعزى إلى شخصية المعلم - سواء كان في وضعية الإرسال أو التلقي- وتؤدي إلى التباين والتمايز بينه وبين المتعلم في فهم محتوى الرسالة التعليمية، وحددت في ثلاث صور:[1]

- **الصورة الخاطئة التي يُمِدُّها المدرس عن نفسه،** وما يترتب عنها من خجل واضطراب وضعف شخصيته، أو من غرور ومبالغة في الثقة بالنفس يفضيان إلى سوء التقدير وسوء التصرف في العلاقات، أو في الانتظارات.

- **الصورة التي يحملها المدرس عن تلاميذه:**

كلهم أو بعضهم مما يفضي به إلى الارتياح إلى البعض والإقبال عليهم، والنفور من البعض وإهمالهم، أو يحمله على التبسيط المفرط أو على الصعوبة المفرطة التي تجعله يطلب من تلاميذه ما يتجاوز إمكانياتهم الذهنية وهو ما يكون

[1] موساوي عبد الجليل، "التواصل: مفهومه، تقنياته، عوائقه"
www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago/tawasol001.htm//:http

عادة نتيجة حداثة عهد الأستاذ المربي بمهنة التدريس، أو نتيجة لعدم الاطلاع على برامج المستوى الدراسي السابق للتلاميذ لغاية البناء عليه، أو عدم الاطلاع على برامج المستوى اللاحق حتى يعرف كيف يعد تلاميذه للارتقاء إليه، وقد يكون نتيجة لعدم إلمامه بالبرامج الرسمية وعدم استيعابه غاياتها و أهدافها، أو عدم التزامه بتوجيهاتها، أو عدم تقيده بمقرراتها.

- المزاج الشخصي للمدرس:

فقد يكون حاد الطبع سريع الثورة والغضب متسرعا في ردود فعله، مما يحمل التلاميذ على الانكماش إذ يفقدون الشعور بالأمن ويحرمون الإحساس بالحرية والتلقائية.

وفي ذات السياق ألمح " محمد أحمد النابلسي"[1] إلى بعضها، عندما أشار إلى المعيقات التي تعترض المرسل بصفة عامة، نذكرها على النحو التالي:

_ عجزه عن صياغة الرسالة واضحة تأخذ بالاعتبار ذات المتعلم وحاجاته واهتماماته.

_ تركيز تفكير المدرس حول ذاته وأفكاره ومعتقداته، يحول دون متطلبات التواصل البيداغوجي المتمركز حول التلميذ.

_ تكوين المدرس لأفكار وأحكام مسبقة تتعلق بالمتعلم من قبيل تلميذ فاشل أو كسول...

_ قصور التخطيط للعملية التدريسية، وتهيئة بيئة التعلم للمتعلم بما يساهم في نشاطه الذاتي نحو التعلم.

[1] النابلسي، محمد أحمد، الاتصال الإنساني وعلم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1991م، ص43-44.

ـ المعيقات الفنية والتقنية:

وتتعلق ببيئة وطبيعة العمل والأدوات والوسائل المادية التي تستخدم في التواصل البيداغوجي، وقد صنفها "ربحي مصطفى عليان وعدنان محمود الطوباسي" إلى:[1]

_ معوقات نقل الرسالة بالطرق التقليدية (عدم كفاءة الأساليب والوسائل المستخدمة في نقل الرسالة).

_ معوقات نقل الرسالة بوسائل الاتصال الحديثة: مثل انقطاع التيار الكهربائي أو التسويس...

_ معوقات تحليل الرسالة وخزنها واسترجاعها.

وفصل في ذلك أكثر مصطفى حجازي ويحددها- بعد إسقاطها على المجال التعليمي في:[2]

_ القصور الناتج عن قنوات لما تعانيه من أعطال وتقادم، وعدم وفرتها بالشكل الكافي، وسوء الاستفادة واستخدام المتوفر منها.

_ مشكلة التشويش على القنوات المستخدمة.

_ سوء الصيانة للقنوات والوسائل التعليمية الموظفة.

_ العجز عن اختيار القناة الملائمة لطبيعة المحتوى التعليمي والمستوى التعليمي والعمري للتلاميذ... الخ

ومن هذه المعوقات الفنية والتقنية أيضا ما ذكره "عامر يس" تحت مسمى معوقات الاتصال المرتبطة بطبيعة وبيئة العمل[3]:

---

[1] ربحي مصطفى عليان والطوباسي، عدنان محمود، الاتصال والعلاقات العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2005م، ص160.

[2] مصطفى حجازي،الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة،ط3،المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت،لبنان،2000م،ص161.162

[3] عامر سعيد يس، الاتصالات الإدارية والمدخل السلوكي لها، ط2، دار الكتب الحديثة، مصر، 2000م، ص142-143.

_ عدم ملائمة المكان، من حيث الحجم، وطريق إعداده، مفتوح أو مغلق...

_ عدم ملائمة الإضاءة ودرجة الحرارة.

_ عدم الانسجام والاختيار الأمثل لفترات الراحة.

_ سوء التهوية.

_ إهمال أهمية الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية.

وكان من أهم ما ذكر أيضا في موضوع شروط الكفاءة التواصلية –كما هي عند العرب- بالنسبة للمدرس حتى يتجاوز المعوقات التي تعترض العملية التواصلية التعليمية في هذا المستوى، ما ذكره محمد منير حجاب وزميله بأن يكون المرسل" على دراية بكافة أنواع الوسائل التواصلية... وخصائصها المختلفة حتى يتمكن من اختيار الوسائل المناسبة لتوصيل فكرته وفقا لطبيعة الموضوع والجمهور والإمكانات المادية المتاحة وقدراته الفنية، و في الوقت المناسب...[1]

- المعيقات اللغوية والمعرفية:

وهي معوقات ترتبط أساسا بأدوات التبليغ التعبيرية المنطوقة والمكتوبة، التي يوظفها المدرس في تفاعله البيداغوجي مع التلاميذ، حيث ذكرها عبد الجليل الموساوي نذكر منها:[2]

- وجود خلل في النطق مثل الفأفأة، والتأتأة، اللكنة، اللثغ وسرعة نسق الكلام، خفوت الصوت، والزعيق، وعلو طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى نوع من الضجيج يحد من قدرة أذهان المتلقين عن الاستيعاب ويمنعهم من التواصل مع بعضهم وأساتذتهم.

[1] حجاب محمد منير، المداخل الأساسية للعلاقات العامة:المدخل الاتصالي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،(د.ت)، ص74.

[2] موساوي عبد الجليل، "التواصل: مفهومه، تقنياته، عوائقه"
www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago/tawasol001.htm//:http .

- عجز المعلم أو تقصيره في استعمال العلامات غير اللغوية كالإشارات والمشخصات، والملامح المعبرة والحركات وأوضاع الجسم، والحركة في المجال البيداغوجي.

_ رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة مما يحد من جدوى استعمال السبورة ومن اعتماد بعض وسائل التبليغ بالكتابة الحينية، ويضاف إلى هذا العامل سوء استعمال السبورة وعدم إحكام تبويبها وترتيب المعلومات عليها مما يمنع التلاميذ من التعامل معها ويحرمهم من الاستفادة منها كقناة للتواصل.

- فئة العوامل السلوكية:

وهي جملة من العوامل والمؤثرات يمكن إرجاعها إلى عامل رئيسي واحد هو الارتجال الذي تتولد عنه كل الأخلال والعوائق البيداغوجية من غياب التشويق والتحفيز إلى عدم تنظيم العمل بكيفية تضمن له التدرج والوضوح، إلى التقصير في النقل البيداغوجي إلى الاحقاق في تخير المعينات والبدائل التشخيصية أو عدم استعمالها أصلا، يضاف إلى ذلك عامل آخر قوي التأثير ألا وهو ركود الأستاذ وتجافيه عن الحيوية والنشاط والحركة في الفصل.

2/عوائق مرتبطة بالمتعلم:

ترتبط بالتلميذ المتلقي مجموعة من العوائق تحول دون فهمه واستيعابه لمحتوى الرسالة البيداغوجية، تماما كما يقصدها ويعنيها المدرس، ويمكن إدراجها في النقاط التالية كما أشار إليها مصطفى حجازي منها[1]:

- سوء التقاط الرسائل والتسرع في تأويل المقصود بالحديث.

_ إدراك انتقائي مفرط يؤدي إلى سوء تفسير المقصود بالمحتوى التربوي والتعليمي للرسالة ينتج عنه اضطراب في عملية التواصل البيداغوجي.

[1] مصطفى حجازي،الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة،ط3،المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع،بيروت،لبنان،2000م،ص157/155.

_ سوء إرجاع الأثر الذي يسترشد به المدرس ويتواصل من خلاله بفاعلية معه.

_ التحيزات والأحكام المسبقة اتجاه المرسل(المدرس) يترتب عليه تحريف لمعنى الرسالة وإدراك انتقائي يتفق مع هذه التحيزات.

ويضاف إلى ذلك: حالات الشرود وعدم الانتباه التي تطرأ أحيانا على المتعلم يكون سببه المتلقي نفسه أي لأسباب ذاتية وموضوعية، وحالات الخوف والقلق والاضطراب النفسي التي قد يمر عليها التلميذ كمتلقي، تؤثر كلها على استعداه للتواصل والتفاعل مع محتوى الرسالة التواصلية ونذكر مجموعة هاته العوائق كالتالي:[1]

- عوائق نفسية تمنع المتلقي من الاندماج في النشاط التواصلي وقد تحد من رغبته في المشاركة:

ويأتي في مقدمتها الشعور بالخجل أو الخوف من العقاب أو السخرية والتتفيه، عدم الإحساس بالحرية والتلقائية.

- ضعف الحافز على التعلم أو فقدانه فإذا لم يقتنع المتلقي بحيوية الخطاب الموجه إليه والقضايا والمسائل المطروحة عليه ولم يجد فيها ما يثير اهتمامه ويغريه بها فإنه لا يقبل عليها ولا يشغل باله بها جديا، فينقطع التواصل أو يمتنع من أساسه، وهذا الذي تنعته البيداغوجيا في تصورها الحديث بالوضعية المشكلة أو ما تسميه بعض الكتابات التربوية بتلغيز المعرفة، أين ينطلق المتعلم في تعلمه من كون هذه الوضعية تواجه أو تلامس حاجاته وتتحدى قدراته حيث تستفزه وتفقده توازنه النفسي، فيعمل على إعادة هذا التوازن المفقود كما تسير ذلك أبحاث

[2] موساوي عبد الجليل، "التواصل: مفهومه، تقنياته، عوائقه"
www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago/tawasol001.htm//:http .

"بياجيه"في نظريته البنائية. وهي من الصعوبات ذات الخطورة البالغة على تأمين مسار التواصل وضمان استمراره وأداء وظائفه.

_ عدم تناسب الموضوع والقضايا المطروحة على الطلبة مع مستواهم الذهني سواء كانت فوق مستواهم بما تمثله من صعوبة بالغة، أو كانت دون مستواهم بما فيها من سهولة بالغة.

_ اختلاف المرجعية التي يستند إليها المتلقي يبني عليها فهمه عن المرجعية التي استند إليها المدرس.

_ تباين الخبرات والإطار الذهني: يعتبر التجانس العقلي واحدا من أهم الشروط التواصل بين المدرس والتلميذ، واضطراب هذا التجانس يؤدي إلى سوء تفسير الرسالة وبالتالي... يؤدي إلى سوء الاتصال.[1]

- اتساع فجوة الفروق الثقافية اللغوية، الاجتماعية والفردية بين المدرس والمتعلم، يترتب عنه تباين في إدراك محتوى الرسالة.

_ ضعف المصداقية وقلة الثقة بين المدرس والمتعلم وفي الميدان البيداغوجي يتجلى هذا العائق في سلوكات الانطواء وتفضيل العمل الفردي... الشعور بمعرفة كل شيء....[2]

_ الشعور بالنقص والخوف من الانتقاد عند المتعلمين يقابله الاستعلاء عند المدرسين، وعدم استعدادهم النفسي للتعامل والتواصل مع المتعلمين.

_ مشكلات اللغة كاختلاف مدلولات الألفاظ أو العجز عن التعبير أو القراءة والكتابة عند أحد أطراف عملية الاتصالات (المدرس أو المتعلم أو كلاهما).[3]

---

[1] النابلسي، محمد أحمد، الاتصال الإنساني وعلم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1991م، ص45.

[2] بوحنية عبد القادر قوي،"الاتصالات الإدارية في الجهاز الحكومي الجزائري"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن،2000م، ص57.

[3] ربحي مصطفى عليان والطوباسي، عدنان محمود، الاتصال والعلاقات العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2005م، ص158.

_ الحالة النفسية للمدرس أو المتعلم وظروفهما الشخصية، تؤثر على انسياب المعلومات في القنوات السليمة، في الميعاد السليم، بالوضوح والدقة المطلوبة.[1]

ونخلص إلى أن التواصل عبارة عن عملية فعل ورد فعل سلوكي أساسه العلاقة الإنسانية والتواصل البيداغوجي في إطار النشاط التعليمي التدريسي حيث يلعب دورا هاما في العمليات الأساسية للتفاهم والتفاعل القائم بين الأفراد والجماعات حيث يتوقف على مدى نوعيته وكيفية نجاح هذه العملية كما أنه عملية لازمة لكل عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على التربويين التعليميين القيام بها لتحقيق الأهداف المنشودة.

4- الحلول

يعتمد نجاح العملية التربوية على ما يجري من تواصل بين المعلم والتلاميذ، داخل القسم حيث أن الكلام وسيلة هذا التواصل إضافة إلى الإيماءات، وتعابير الوجه وغيرها، فالتفاعل اللفظي هو السائد غالبا في القسم والذي يمثل الحديث فيه أداة التعلم وجوهر الاتصال بين المعلم وتلاميذه.

ومن خلال دراستنا الميدانية تعرفنا على نوعين من أنواع هذا التواصل:

1. نمط التواصل ثنائي الاتجاه:

هذا الاتصال يكون بين المعلم وتلاميذه فقط، حيث يسمح المعلم أن يرد إليه استجابات من التلاميذ، ويسعى لمعرفة ردود أفعال المتعلمين من خلال سؤالهم، حيث يكون المعلم هو محور الاتصال هذا ما لاحظناه على احد المعلمات أثناء التربص، لا تسمح بالتواصل بين تلميذ وأخر.

[4] عامر سعيد يس، الاتصالات الإدارية والمدخل السلوكي لها، ط2، دار الكتب الحديثة، مصر، 2000م، ص32.

2. نمط التواصل متعدد الاتجاه:

في هذا النمط لاحظنا توفر فرص التواصل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم أيضا حيث يعتبر المتعلم فيه محور عملية التعلم. اذ يقوم المعلم بإجراء اتصال بين تلاميذه، وخلق فرص تبادل الآراء ووجهات النظر بينهم.

هذه الأنماط التواصلية داخل غرفة الصف تحدث عدة تفاعلات بين المعلم والمتعلم بحيث أن جميع هذه التفاعلات تسعى إلى تحقيق التعليم الناجح، والتي تتمثل في: [1]

تفاعل المعلم مع التلميذ.

تفاعل التلميذ مع التلميذ.

تفاعل التلميذ مع المحتوى.

توفير الوسائل التعليمية اللازمة.

[1]- أحمد عبادة، التفكير الابتكاري المعوقات والمسيرات، مصر، مركز الكتاب للنسر، 2001م، ص ص 15،14.

خاتمة

خاتمة

في ختام بحثنا هذا وبعد الدراسة المعمقة له وتحليله قد أفرز البحث العديد من النتائج نجملها فيما يلي:

- الكفاءة التواصلية هي القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان وبأقل جهد ممكن، وهي مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي كلّما تمكن منها الفرد انتظمت شخصيته، كما تعتبر القدرة على الاستخدام الجيد للقواعد في إنتاج الجمل.
- التواصل اللفظي له أثر كبير وفعال في تنمية قدرات التلميذ اللغوية، العقلية والمعرفية وكذا الملكة التواصلية.
- الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ كذلك يساعد على فعالية عملية التواصل البيداغوجي وتنمية الكفاءة التواصلية.
- الطريقة التواصلية البيداغوجية تقوم أساسا على المعلم والتلميذ والوسائل التعليمية والمحتوى.
- استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية المناسبة يساعده على استثارة انتباه التلميذ.
- الدافعية والحماس عند التلميذ تجعله يجتهد إلى تحصيل المعرفة وبالتالي يساعد على فعالية عملية التواصل البيداغوجي.
- على المعلم العمل بأسلوب يحفز المتعلم على العمل بجدارة وغرس روح الإرادة في عقولهم.
- إن تنمية أي مهارة لغوية أو ملكة تواصلية يعد تنمية للمهارات الأخرى.
- يجب الأخذ بعين الاعتبار كل الأمور التي تؤثر على التلميذ وعلى ملكته التواصلية ومحاولة تجنبها وتغييرها.
- للوسائل التعليمية دور فعال في إبراز وتنشيط التواصل.

- يجب أن يكون المعلم قريبا من التلاميذ كي يتمكن من فهم نفسيتهم وبالتالي تجنب العوائق التي تعترض نجاح العملية التواصلية.

تكمن الّصعوبات في تحقيق التواصل بين المعلّم والمتعلّم في:

- صعوبة المادّة التّعليميّة التي يتلقاها المتعلّم وتعقيدها وتجاوزها مستوى المتعلم،كما تلعبالفوارق الفرديّة للمتعلّمين دوراكبيرا في تحقيق التّواصل بين المعلّم والمتعلّم،وتحكم في ذلك عوامل نفسيّة واجتماعيّة وذاتيّة، كما أّن لكثافة البرامج تأثيرا سلبيّا في تحقيق التّواصل بين المعلّم والمتعلّم من خلال كثرة الأنشطة التّعليميّة المقّدمة للمتعلّم وتداخلها وتطبيق عّدة أنشطة في وقت قصير.كما أّن لكفاءة المعلّم دورا في تحقيق التّواصل بين طرفي العمليّة التّعليميّة،فتكوينه يؤثّر عليه إيجابا وسلبا على المتعلّمين، فلا بّد من إيجاد وسائل لتنميّةوتكوين الأساتذة.

- عدم امتلاك بعض الأساتذة الكفاءة التّامة في سرد المعلومات وتقديمها شفويا وكتابيا. ويرجع ذلك إلى ثقافة واطّلاع المعلّم على المناهجالّدراسيّة وكيفيّة تنفيذها إضافة إلى الطّرق الإيجابيّة التي يحاول بها إيصال المعلومات لمتعلميه.

- الوسائل التّعليميّة تؤثّر في تحقيق الكفاءة التّواصليّة، فقلّتها أو انعدامها يؤثّر تأثيرا واضحا، كما أن للوسائل التّعليميّة الّدور المهم في العمليّة التّعليميّة ونجاحها، فبوساطتها تتحّقق الأهداف المرجّوة من المادة التّعليميّة.

- في بعض الأحيان قد يؤدي عدم مراعاة عامل السن والبيئة والحالة النفسية للمتعلم إلى التأثير في الكفاءة التواصلية لدى هذا الأخير.

- تقيّد الأستاذ بطريقة واحدة في تقديم الدّروس يؤدّي إلى حدوث عوائق في تنمية الكفاءة التواصلية.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

قائمة والمصادر والمراجع

المعاجم

1. أحمد ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام هارون، مادة (ل،س،ن)، مج2، بيروت، لبنان، د ت.

2. محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل ابن منظور الأنصاري، معجم لسان العربي، مادة (الكاف)، تح: عامر حيدر، ج15، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003.

الكتب

1. أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، ط1، عمان، 2004.

2. أحمد الحامدي، "التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية"، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي مراجعة خالد المير سلسلة التكوين التربوي، 11 طبعة 2000 الدار البيضاء

3. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات الدراسات الإسلامية والعربية، ط2، 2013.

4. أحمد عبادة، التفكير الابتكاري المعوقات والمسيرات، مصر، مركز الكتاب للنسر، 2001م

5. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطوّر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون، الجزائر، 2005.

6. أبو الحسن علي بن اسماعيل بن سيد المرسي، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1421هـ، 2000م.

7. حبيب بوزروادة يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث.

8. حجاب محمد منير، المداخل الأساسية للعلاقات العامة: المدخل الاتصالي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ت)

9. دوغلاس براون، أسس التعلم والتعليم، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

10. رايص نورالدين، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014

11. ربحي مصطفى عليان والطوباسي، عدنان محمود، الاتصال والعلاقات العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005م

12. ربحي مصطفى عليان والطوباسي، عدنان محمود، الاتصال والعلاقات العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2005م

13. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004

14. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات، دار هومة للنّشر والتوزيع والطباعة، الجزائر، دت

15. عامر سعيد يس، الاتصالات الإدارية والمدخل السلوكي لها، ط2، دار الكتب الحديثة، مصر، 2000

16. عامر سعيد يس، الاتصالات الإدارية والمدخل السلوكي لها، ط2، دار الكتب الحديثة، مصر، 2000م

17. يوسف جعفر سعادة، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1985

18. عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعارف الجامعية، د.ط، 1990

19. عبده الراجحي، فقه اللّغة في الكتب العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، 1979.

20. فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985.

21. فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ط2، الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2013

22. كاظم الفتلاوي سهيلة، كفايات التدريس (المفهوم- التدريب- الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2003

23. محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

24. محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم المتوسط وفق نصوص المرجعية ومناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002

25. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، دار الثقافة، ط2، الدار البيضاء، 2000.

26. محمود أحمد السيد، "اللسانيات وتعليم اللغة"، سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة دار المعارف للطباعة و النشر سوسة، تونس.

27. محمود جاد الرب، عام اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، ط1، جامعة المنصورة.

28. ميشال ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2005.

29. النابلسي، محمد أحمد، الاتصال الإنساني وعلم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1991م

30. النابلسي، محمد أحمد، الاتصال الإنساني وعلم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1991م

31. نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988

32. نورالدين رايص، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التّواصل، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2014

33. هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والإعلام، دار الفكر، ط1، عمان، 2003.

34. عبد السلام بشير، الكفاءة التواصلية وتقنيات التعبير والتواصل، ط2، 2007.

35. عبد القادر فضيل، تقديم عبد الحميد مهري، "المدرسة في الجزائر"، جسور للنشر والتوزيع، ط1، المحمدية، الجزائر، 2009

36. محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، علم النفس التربوي، إعداد وتدريب المعلم

37. محمد أحمد سعفان، سعيد طه، علم النفس التربوي وتدريب المعلم

38. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2008.

39. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2011

40. مصطفى العطار، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فرع العرائش، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية، فوخ 2017- 2018.

41. مصطفى حجازي، الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة، ط3، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،2000م

42. مصطفى حجازي، الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة، ط3، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،2000م

43. مصطفى حركات، اللّسانيّات العامة وقضايا العربيّة، المكتبة العصرية للنّشر والطباعة، ط1، بيروت، 1998.

المجلات

1. آغا عائشة، حكوم مريم، التخطيط اللغوي، مجلة دراسات، مج: 07، العدد: 02، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، جوان 2018

2. أمينة سيد عثمان، دراسة تقويمية لمدى تعرف معلم المرحلة الأولى بمستوياته وأدواره المتجددة، المؤتمر الثاني، الإسماعيلية، 2-4 ديسمبر 1989

3. عبد الرحمان بودراع " اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي" مجلة الموقف العدد 8، 1988

4. لعبد الوهاب صديقي، "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية"، العدد الثاني، السنة الثانية

5. مجلة العلوم الإنسانية حكمة، العدد 35، جامعة منتوري قسنطينة، جوان 2011

6. مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، العدد: 14، أكتوبر 2013

7. عبد اللطيف فرابي، "خطاب اللسانيات في التربية حول الأصول اللسانية للديداكتبكا اللغات " مجلة ديداكتيكا، العدد 3 ديسمبر 1992

8. عبد الوهاب صديقي "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية " العدد الثاني، السنة الثانية

9. مختار بروال، الكفاءة التواصلية وأشكالها، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة أم البواقي، الجزائر، سبتمبر 2015.

الرسائل الجامعية

1. بن قوة إكرام، دور اللّسانيات التطبيقية في تعليم اللّغة الأم، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، تخصص: لسانيات تطبيقية، مستغانم، الجزائر، 2017- 2018

2. بحث تمويل البنك الدولي، مستوى المعلم المرحلة الأولى، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1982

3. بدوي محمود، محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة 1، الجزائر، 2019- 2020.

4. بوحنية عبد القادر قوي،"الاتصالات الإدارية في الجهاز الحكومي الجزائري"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن،2000م

5. حكمت عبد النور البزاز، اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 28، الرياض، 1989

6. خالد خليل هويدي، نعمة دهش الطائي، محاضرات في اللّسانيات، جامعة بغداد، كلية التربية –ابن رشد للعلوم الإنسانية- قسم اللّغة العربيّة، مكتب نور الحسن، بغداد، 2015.

7. دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة بموسى السعيد، سلسلة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مطبعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997

8. لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللّغة، جامعة بشار، الجزائر، 2002- 2003.

المواقع الإلكترونية

1. وزارة التربية، (2010) "مصوغة ديدكتيك مادة الرياضيات . http://men gov. ma

2. وساوي عبد الجليل، "التواصل: مفهومه، تقنياته، عوائقه"،

www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago/tawasol001.htm//:http

الفهرس

الفهرس

العنوان	الصفحة
شكر	
إهداء	
مقدّمة	أ
مدخل	05
الفصل الأوّل: الكفاءة التّواصلية بين المفهوم، المكوّنات والإجراءات	
1- الكفاءة التّواصلية: المفهوم والمكوّنات	15
2-تطوّر المقاربة التّواصلية	21
3-آليّات وشروط تحقيق الكفاءة التّواصلية	23
4-العمليّة التّواصلية للمعلّم وتنميتها ودورها	24
الفصل الثاني: تنمية الكفاءة التّواصلية بتوظيف اللّسانيات التّطبيقية في مرحلة التّعليم المتوسّط	
1- مرحلة التعليم المتوسّط: الكفاءة والأهداف	38
2- تنمية الكفاءة التّواصلية بتوظيف اللّسانيّات التّطبيقية	43
3- العوائق	49
4- الحلول	59
خاتمة	62
قائمة المصادر والمراجع	65
الفهرس	
الملخص	

الملخص

من خلال هذه دراسة المعنونة بـ: "توظيف اللسانيات التطبيقية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط" توصّلنا إلى أن الكفاءة التواصلية هي مجموعة المهارات والقدرات التي يكتسبها الأعلّم أو الأستاذ للتّأثير في المتعلمين وذلك لإنجاح العملية التعليمية وإيصال المعلومات والمعارف المبتغاة بطريقة سهلة وبسيطة وملائمة لتوصيل الأفكار، مع مراعاة الجانب النفسي والفوارق الفردية للتلاميذ.

والكفاءة التواصلية هي إحداث تفاعل داخل القسم بين المتعلمين والأستاذ في جو يخدم العملية التعليمية التعلمية ويؤثّر تأثيرا إيجابيا على المتلقين وعلى مكتسباتهم.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التواصلية- اللسانيات التطبيقية- مرحلة المتوسط- المعلم – المتعلم- العملية التعليمية.

Summary

Through this study, entitled "Employing Applied Linguistics in Developing Communication Competence among Middle School Students", we have concluded that communication competence is the set of skills and abilities acquired by a teacher or professor to influence learners in order to make the educational process successful and communicate information and knowledge in an easy, simple and appropriate way to communicate ideas, taking into

account the psychological aspect and individual differences of pupils.

Communication efficiency is to create interaction within the department between learners and teachers in an atmosphere that serves the learning process and has a positive impact on recipients and their acquisitions.

Keywords: communication competence - applied linguistics - middle-level - teacher - learner - educational process.