

مقاربة وصفية لمحتوى الأنشطة اللغوية وأثره في تنمية الكفاية التواصلية
- السنة الثالثة المتوسطة أنموذجا -

A Descriptive Approach to the content of Language Activities and its Impact
on the Development of Communicative Competence
-The case of the Third Year Middle School -

فضيلة عميور¹، ربيع كیفوش²

Fadila Amieur¹, Rabia Kifouche²

1 مخبر اللغة وتحليل الخطاب، جامعة جيجل (الجزائر)، fadila.amieur@univ-jijel.dz

2 مخبر اللغة وتحليل الخطاب، جامعة جيجل (الجزائر)، lou-ral0@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2024/05/16

تاريخ القبول: 2024/04/03

تاريخ الاستلام: 2024/01/14

الملخص: يهدف تعليم اللغة وتعلمها إلى تمكين المتعلم من التواصل بشكل فعال، لذلك سعت البيداغوجيا الحديثة جاهدة لتحسين مردود المتعلم، والانتقال به من متلق سلبي إلى منتج ومتفاعل عن طريق تنمية كفاياته التواصلية، وتعدّ الأنشطة اللغوية أفضل ممارسة عملية لتحقيق الهدف المنشود. من هذه المنطلقات تهدف الدراسة إلى الوقوف على الدور الذي تؤديه الأنشطة اللغوية في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلم، وأهميتها في إكسابه اللغة واستعمالها استعمالاً سليماً في مختلف مقامات التخاطب. وقد أسفرت نتائج البحث عن نجاعة هذه الأنشطة في تنمية كفاية المتعلم التواصلية بطريقة التعليم المناسبة، ووفق استراتيجية مخطط لها.

كلمات مفتاحية: اللغة؛ تعليم؛ تعلم؛ الكفاية التواصلية؛ الأنشطة اللغوية.

Abstract: The goal of language teaching and learning is to enable the learner to communicate effectively. Therefore, modern pedagogy has strived to improve the learner's performance and move them from a passive recipient to a productive and interactive one by developing their communicative competence. Language activities are considered the best practical practice to achieve this goal. Based on these premises, this study aims to explore the role that language activities play in developing communicative competence in learners, and their importance in teaching them the language and using it correctly in different communicative contexts. The research results showed the effectiveness of these activities in developing the learner's communicative competence through appropriate teaching methods and a planned strategy.

Keywords: Language; Education; Learning; Communicative competence; Language activities.

1. مقدمة:

يعتبر التواصل ضرورة اجتماعية بين بني البشر، وقد عرّفه الإنسان منذ القدم وأدرك أهميته فأنّج أشكالاً عديدة للتواصل كالرسوم والنقوش وغيرها، ومع تطوّر حياته ونمط معيشته ظهرت اللغة سواء أكانت منطوقة أو مكتوبة ممّا سهّلت عليه سبل عيشه واستطاع بواسطتها نقل خبراته، وتدوين تراثه، وبفضلها أيضاً اطّلت الأجيال اللاحقة على ثقافات الشعوب وحضاراتها، ونظراً لأهمية اللغة في حياة الشعوب، سعت كل دول العالم عامة والجزائر خاصة إلى تعليمها بطريقة نظامية وفق مناهج، محتويات، وأهداف، إلا أنّ الطرق المتبعة في تعليم اللغات كانت قائمة على حفظ القواعد والبنى الجافة، هذه الطرق التقليدية لم توتّ أكلها رغم هيمنتها لفترة طويلة في مجال تعليم اللغات، فأعلنت إفلاسها بعدما عجزت عن تلبية حاجات المتعلّم، وعدم إكسابه القدرة على التواصل، هذا الأمر كان إيذاناً لظهور عدّة مقاربات تعليمية حديثة تدعو إلى ضرورة إكساب المتعلم القدرة على تجنيد وتوظيف معارفه في مختلف المواقف التواصلية الطبيعية، وأهمّها على الإطلاق المقاربة التواصلية التي تقوم أساساً على الكفاية التواصلية، هذه الأخيرة كانت من أولى أولويات المدرسة الحديثة لتحقيق الهدف المنشود حيث سعت إلى تتميتها لدى المتعلم على مراحل وفق أنشطة تربوية مخطط لها سلفاً، يمكن من خلالها ملاحظة وتقييم مدى قدرة المتعلّم على التواصل بلغة سليمة في مختلف المواقف التعليمية، ومدى استعماله للغة استعمالاً صحيحاً، بطلاقة وبفعالية، مشافهة وكتابة، وعليه نطرح الإشكالية الرئيسة: ما مدى أهمية ونجاعة الأنشطة اللغوية في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلّم؟ وهل تنمية كفاياته التواصلية تمكّنه من التواصل بلغة فصيحة في مختلف مقامات التخاطب؟ ولإجابة على هذه التساؤلات قمنا بطرح الفرضيات الآتية:

- للأنشطة اللغوية دور في تنمية الكفاية التواصلية.

- المتعلّم قادر على تنمية كفاياته التواصلية من خلال تعليمية الأنشطة اللغوية.

- امتلاك المتعلّم للكفاية التواصلية يجعله قادراً على التواصل بلغة سليمة.

لذلك يهدف البحث إلى بيان أهمية الأنشطة اللغوية ودورها في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلّم، واختارنا مستوى السنة الثالثة المتوسطة كنموذج للدراسة، حيث اعتمدنا المنهج الوصفي بالية التحليل، لوصف الظواهر المرتبطة بالموضوع، وتحليل ما حوته الوثائق البيداغوجية من الأنشطة ومتعلقاتها. وعليه قسّمنا البحث إلى محورين رئيسيين، المحور الأول خصّصناه للحديث عن الكفاية التواصلية من حيث مفهومها، نشأتها وتطوّرها، وكذا أهميتها، أمّا المحور الثاني فتطرّقنا فيه إلى الحديث عن أنشطة اللغة العربية ودورها في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلّم، عرفنا أولاً الأنشطة اللغوية، ثمّ تنمية الكفاية التواصلية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط من خلال السير

البيداغوجي للأنشطة، فوصفنا كلّ نشاط على حدى وحلّناه عملياً حسب ما أقرّته الوثائق البيداغوجية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، مخطط بناء التعلّيمات وآليات تنفيذه)، ثمّ خاتمة لخصنا فيها أهمّ النتائج التي خلّص إليها البحث.

2. الكفاية التّواصلية:

نلاحظ أنّ مصطلح الكفاية التّواصلية مركّب من لفظتين هما الكفاية والتّواصل وقبل التّطرّق إلى تعريفها يجدر بنا أولاً توضيح مفهوم كلّ من الكفاية والتّواصل ليحدث الفهم، ونصل إلى المقصود.

1.2 مفهوم الكفاية:

هو مفهوم فضفاض نظراً لتعدد مجالات استخدامه، ولم يرد تداوله في المجال التربوي والبيداغوجي إلا عندما

اقتضت الضرورة لمسايرة تطوّرات العصر ومتطلّبات التّقدّم التّكنولوجي.

التأصيل اللّغوي:

عند تداخل المصطلحات وتقاربها من حيث الدلالات والمفاهيم يحدث اللبس ويستعصي تحديد المعنى بدقّة، لذلك سنقف عند مصطلحي الكفاية والكفاءة، لننتبين ما بينهما من اختلاف، وعليه نحدّد أيّهما الأصوب والأنسب للأخذ به عندما يتعلّق الأمر بالعملية التّعليميّة التّعلّميّة.

ورد مصطلح الكفاءة في معاجم اللغة بمعنى النّظير أو المماثلة، حيث نجد في معجم لسان العرب لابن منظور الكفيء: النّظير وكذلك الكفاء، والكفوء، على فُعْل وفُعُول، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد. وتقول لا كفاء له، بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له.

والكفاء النّظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النّكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها، وغير ذلك. وتكافأ الشّيئان: تماثلا. (ابن منظور، لسان العرب، دت، صفحة 139)، وبنفس المعنى جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس فالكفاء: المثل، قال الله تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ [سورة الإخلاص/ الآية 5]، والتّكافؤ - التّساوي.

أمّا الكفاية فمشتقة من الفعل كفى-يكفي، فمن كفى يقال كفاك الشيء يكفيك، وكفى كفاية، إذا قام بالأمر ويقال حسبك زيد من رجل وكافيك (ابن فارس، دت، الصفحات 188-198) واسم الفاعل منه الكافي وهو القادر. انطلاقاً من التعريف اللّغوي يتّضح الفرق بين المصطلحين فالكفاءة تكشف عن معنى المماثلة أو التّساوي والكفاية تعنى القدرة على الشيء، لهذا يعدّ استعمال مصطلح الكفاية هو الأنسب في المجال التربوي لارتباطه بمستويات

التعلّم، فمن غير الممكن أن نقول أنّ هذا المتعلّم يساوي ويكافئ زميله في درجة الفهم وإنّما نقول أنّ هناك نسب متفاوتة حيث نجد الضعيف والمتوسط والممتاز .

في اصطلاح اللّسانيين:

بحث اللّسانيون في مفهوم "الكفاية" فظهرت عدّة توجّهات لسانية قامت أساسا على جملة من الثنائيات منها ثنائية (كفاءة / أداء) للّساني الأمريكي "توم تشومسكي" الذي عزّف الكفاءة بأنّها «قدرة المتكلّم - المستمع - المثالي على أن ينتج، انطلاقا من قواعد ضمنية، عدد غير متناه من الجمل تقود عملية التكلّم» (بسندي ، 2009، صفحة 40)، فالكفاءة عنده هي ملكة ذهنية وقدرة ضمنية موجودة بالقوة في ذهن الأفراد، ولا يمكن ملاحظتها إلّا من خلال الإنتاج الفعلي للغة في وضعيات ملموسة، وهذا ما عبّر عنه بالأداء، فإنتاج عدد غير محدود من الجمل الصحيحة يرتبط ارتباطا وثيقا بالقدرات الفردية للشخص وما يمتلكه من معارف مسبقة سواء أكانت فطرية أو مكتسبة، وقد سبق وأن ميّز دي سوسير بين اللغة والكلام كونهما ظاهرتين منفصلتين «فاللغة - عنده - هي تلك الانطباعات المركوزة في عقل كل فرد من أفراد المجتمع... أمّا الكلام فهو حدث فردي إرادي» (براون، 1994، صفحة 45)، فالأداء الكلامي حسب سوسير يمثّل الجانب الملموس للغة وبه تنتقل من حالة الكمون إلى حالة الوجود بالفعل، من هذا المنطلق نوّكد على صحّة ما ذهب إليه اللّسانيون حول مفهوم الكفاية بأنّها «مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها» (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 24)، وعلى إثره تغيّرت النظرة للمتعلّم في المناهج الجديدة فبعد أن كان مجرد متلق سلبيّ أصبح عنصرا فاعلا، ومحوّرا للعملية التعليمية التعلّمية. أمّا في المجال الديداكتيكي لم تُوضع حدودا فاصلة بين المصطلحين (كفاءة/كفاية) حيث نجد التربويين يستخدمونها دون مراعاة لما بينهما من فروقات دلالية.

2.2 مفهوم التواصل

في اللغة:

ورد في "كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي" أنّ: «وصل كلّ شيء اتّصل بشيء فما بينهما وُصلة. ومُوصلُ البعير: ما بين عجزه وفخذه» (الفراهيدي، دت، صفحة 152) كما ورد في لسان العرب لابن منظور أنّ كلمة اتّصال من الأصل الثلاثي "وصل" «وصلت الشيء وصلا وصلةً، والوصلُ ضد الهجران ... والوصلة: الاتّصال، والوصلة: ما اتّصل بالشيء. قال اللّيث: كلّ شيء اتّصل بشيء فما بينهما وُصلة» (ابن منظور، لسان العرب، دت، الصفحات 726-727) يتّضح ممّ سبق أنّ كلمتي "اتّصل" و"تواصل" أصلهما واحد، وهو مادة

"وصل"، وعليه فالاتصال والتواصل في اللغة العربية، وحسب ما ورد في المعاجم اللغوية لهما المعنى نفسه هو كل شيء اتّصل بشيء آخر، فالوصل يعني الاتصال، والصلة تعني التواصل.

في الاصطلاح:

اشتقت كلمة التواصل "Communication" من الأصل اللاتيني "Communis" ويعني «نقل المعارف من شخص لشخص أو مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظر لأخرى، وقد يكون الاتصال في شكل نقل أصوات مثل التحدث بين الناس، وقد يكون الاتصال في شكل ضربات إيقاعية للطبول، وقد تكون أصواتا من طيور» (طعيمة ر.، 2004، صفحة 158)، فال اتصال وسيلة ضرورية في حياة الكائنات يلجأ إليها كل من الإنسان والحيوان على حد سواء مهما اختلفت طرائقها. كما عُرِفَ التواصل أيضا بأنه: «تبادل أدلة بين مرسل وذات مستقبلية، حيث تنطلق الرسالة من الذات الأولى نحو الذات الأخرى، وتقتضي العملية جوابا ضمنيا، أو صريحا عما نتحدث عنه. الذي هو الأشياء والكائنات أو بعبارة أشمل موضوعات العالم، ويتطلب نجاح هذه العملية اشتراك المرسل إليه في السنن حتى يتم الإنسان والاستئان على الوجه الأكمل كما أراد له المجتمع اللغوي. كما تقتضي العملية قناة تنقل الرسالة من الباث إلى المتلقي» (عليك ، 2014، صفحة 50)، يتضح جليا من هذا التعريف أن عملية التواصل تتطلب على الأقل عنصرين هما المرسل والمرسل إليه يتبادلان المعارف والخبرات، أما نجاح التواصل فهو مرهون بمدى قدرة الطرفين على فك سنن الرسالة وسلامة القناة الناقلة لها لكي لا يحدث تشويش في عملية الفهم والإفهام.

3.2 الكفاية التواصلية النشأة والتطور:

يعود الفضل في ظهور مصطلح الكفاية التواصلية للعالم اللغوي "ديل هايمز" حين لاحظ قصورا في مفهوم الكفاءة اللغوية عند "تشومسكي" بسبب اهتمامه بالجوانب اللغوية وإهماله للجوانب غير اللغوية، فعزل بذلك اللغة عن سياقها الاجتماعي، ثم توالى البحوث التي فسرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية، حلت محل سابقتها البنيوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأن التمكن من هذه البنى هو التمكن من اللغة، لتصبح الكفاية التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة. (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 25) فاقترح "هايمز" بديلا مفهوميًا يسد به نقائص مفهوم الكفاءة اللغوية لتشومسكي، فنشأة الكفاية التواصلية على أنقاض الكفاءة اللغوية، حيث انطلقت من مبادئها خاصة منها فكرة استعمال اللغة، وضرورة معرفة القواعد والتراكيب الخاصة بها، ثم تطورت باستثمار معطيات اللسانيات الاجتماعية وإضافة عناصر غير لغوية كعنصر التواصل الذي يتنوع حسب السياق اللغوي التخاطبي.

4.2 تعريف الكفاية التواصلية:

عرّف ديل هايمز الكفاية التواصلية بأنها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلٍي لأداء أغراض تواصلية معينة؛ أي أنها تعني «القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد» (طعيمة و الناقة، 2006، صفحة 46)، وهذا التعريف فيه إشارة واضحة أنّ هايمز لم يرفض ما جاء به تشومسكي من مفاهيم بل يؤكّد على ضرورة امتلاك الفرد للنظام النحوي للغة ويضيف قدرته على الاستعمال السليم له في مختلف المواقف التواصلية بتجنيده قدراته ومهاراته التي تُتيح له ترجمتها إلى أداءات وأفعال. كما تُعرّف أيضا بأنها: «شبكة معقدة متداخلة من الخصائص النفسية، المنطقية والاجتماعية الثقافية والفيزيائية واللغوية» (براون، 1994، صفحة 264)، فالكفاية التواصلية تجتمع فيها عدّة اعتبارات لغوية وغير لغوية يفرضها الموقف التخاطبي، ومنه نجاح الفعل التواصلية مرهون بمعرفة النسق اللغوي وكيفية استخدامه في مختلف المواقف والسياقات اجتماعية كانت، أو ثقافية، أو نفسية.

5.2 خصائص الكفاية التواصلية:

نفهم من التعريفات السابقة أنّ للفرد قدرات ومهارات تمكّنه من تكيف أوضاعه مع مختلف مواقف التواصل الطبيعية باختياره البدائل والوسائط المناسبة لذلك، فالكفاية التواصلية لا تتعلق فقط بتحقيق الأهداف المتوخاة، بل تتعداه إلى القدرة على التصرف، لذلك يذهب "ساندرا سافجنون" إلى أنّ الكفاية التواصلية مفهوم له سمات أو خصائص معينة تتمثل في الآتي: (طعيمة ر.، 2004، الصفحات 173-174)

- إنّ الكفاية التواصلية مفهوم متحرك Dynamic وليس ساكنا Static، إنه يعتمد على قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين Interpersonal أكثر من أن يكون اتصالا ذاتيا Personal أي حوارا بين الفرد ونفسه.
- إنّ الكفاية التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.
- إنّ الكفاية التواصلية محدّدة بالسياق. إنّ التواصل يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حد لها، إنّها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف التواصل والأطراف المشتركة.
- إنّ هناك فرقا بين الكفاية والأداء. الكفاية القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Ouvert Manifestation لهذه القدرة. إنّ الكفاية هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوءه تتحدّد الكفاية وتتميّتها وتقيّمها.

- إنَّ الكفاية التَّواصلية نسبية وليست مطلقة، ومن هنا يمكن التَّحدث عن درجات للكفاية التَّواصلية، وليس عن درجة واحدة.

6.2 مكونات الكفاية التَّواصلية:

سعى ديل هايمز إلى تحديد أنماط القدرة المختلفة التي تُؤلف القدرة النحوية وتشكّل معها القدرة التَّواصلية، فأورد عددا من محاولات الباحثين بهذا الخصوص، إلّا أنّه لم يتبيّن أيّا من هذه الافتراضات المقدّمة تصلح أن تكون مكونات للكفاية التَّواصلية. (البوشيخي، 2012، صفحة 32) وأغلب هذه المحاولات لا تتفق على عدد محدد لهذه المكونات، ولا حتّى في نوعها، فقد اختلف كلّ من "مايكل كانال" و "ميريل سوين" مع هايمز في تحديدها، حيث يميّزان بين أربعة أنواع من الكفايات التَّواصلية وهي: (براون، 1994، الصفحات 245-246)

- **الكفاية (القدرة) النحوية:** وهي تشتمل على المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصّرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات؛ أي أنّها تعني السيطرة على الرّمز اللّغوي، وهي تعادل القدرة اللّغوية عند هايمز.

- **كفاية الخطاب:** وهي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، بحيث يتدرّج الخطاب من الحوار البسيط المنطوق إلى النّصوص الطويلة المكتوبة.

يتّضح جلياً أنّ الكفتين النحوية والخطابية تتعلّقان بالنظام اللّغوي، فالأولى تهتم بتركيب أو إنشاء الجمل، أمّا الثانية فتركّز على العلاقات الموجودة بين هذه الجمل التي تضمن للخطاب تماسكه وتناسقه.

- **الكفاية اللّغوية الاجتماعية:** وهي تعني معرفة القواعد الاجتماعية والثّقافية للغة وللخطاب، في إطار فهم السياق الذي تستخدم فيه.

- **الكفاية الاستراتيجية:** وهي كفاية معقّدة أشدّ التعقيد، وتعني حسب كانال وسوين بأنّها الاستراتيجية اللفظية وغير اللفظية التي نعوّض بها النقص الذي ينشأ عن عدم القدرة على التّواصل بسبب متغيّرات متعلّقة بالأداء أو بالسياق وهنا يحتاج المتحدّث إلى استخدام إيماءات أو إشارات ليعبّر بها عمّا يودّ قوله بحيث يفهم الطرف الآخر قصده. كما يشير رشدي أحمد طعيمة أنّها «قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من استراتيجيات مهمّة لإتمام عملية الاتّصال» (طعيمة ر.، 2004، الصفحات 174-175)، وبامتلاك الفرد لهذه الاستراتيجيات تتّضح كفايته في التّكيف مع المواقف المفاجئة والطّارئة. وهي تتفق في أهدافها مع الكفاية اللّغوية الاجتماعية كونهما تتّصلان بالجوانب الوظيفية التَّواصلية.

7.2 أهميّة تنمية الكفاية التَّواصلية:

يتمّ تعليم اللّغة اتّصاليًا عن طريق «إكساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة الأربعة وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال، واستخدام القواعد اللّغوية من أجل أداء وظائف تواصلية معيّنة في مواقف معيّنة، فإنّه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية تواصلية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركّز فيه على تدريبهم على المحادثة الشّفويّة أولاً، ثمّ التّدريب على باقي مهارات اللّغة بعد ذلك، مع أفضليّة تكاملها عند تدريسها» (عوض، 2000، صفحة 69)، فتحصيل الكفاية التّواصلية وتنميتها يعدّ من بين أهداف تعليم اللّغة وتعلّمها، وعند اكتساب المتعلّم القدرة على التّواصل والتّبليغ، فإنّ هذه الكفاية تكون عامة وشاملة، وتتكوّن بدورها من عدّة كفايات فرعية تعكس التّمكّن من النّظام اللّغوي، كما تعكس أيضا إمكانيّة تكييف هذا النّظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات وفق استراتيجية ومنهجية سليمة. والكفاية التّواصلية تساهم فيها -بالإضافة إلى الكفاءة اللّغوية- قُدّرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عملية التّواصل، فالتّواصل إذا عملية شديدة التعقيد تتداخل فيها عدّة أنماط للمعرفة سواء أكانت لغويّة أو غير لغويّة يطلب من المتعلّم تكييفها في المواقف التّخاطبيّة المختلفة. (غرمول و آخرون، 2017، الصفحات 25-26)، وتتبع أهميّة الكفاية التّواصلية من دورها في عمليّة التّفاعل الاجتماعي، ومن فاعليّتها الكبيرة في اكتساب الخبرات، وتنشيط عمليّة الإبداع الفكري، هذه الأهميّة تضع المدرسة أمام تحدّيات كبيرة تتمثّل في العمل على تنمية المهارات اللّغويّة والتّواصلية والعقلية للمتعلّم، وإيجاد طرائق تعليميّة بديلة تستثير دافعيّة المتعلّمين، للإقبال على تعلّم اللّغة (كيّفوش، 2019، صفحة 38). إنّ تنمية الكفاية التّواصلية لدى المتعلّم ضرورة لا بدّ منها ليرتقي بلغته من مستوى الأداء إلى مستوى الإبداع.

3. أنشطة اللّغة العربيّة ودورها في تنمية الكفاية التّواصلية لدى المتعلّم:

في مجال الديدانكتيك لا يمكن رصد سبل تنمية الكفاية التّواصلية إلا من خلال الممارسة الفعلية للّغة في مختلف المواقف التّعليميّة التّعلّمية، وهذه المواقف تتنوّع بتنوّع الأنشطة المقرّر تدريسها لكلّ مستوى من مستويات التّعلّم.

1.3. الأنشطة اللّغويّة:

تعتبر الأنشطة اللّغوية من أفضل الوسائل التي تستعين بها المدرسة الحديثة في تحقيق أهداف تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حيث أنّ ممارسة هذه الأنشطة داخل الصّف يساعد بشكل فعال على تثبيت العادات اللّغويّة الصّحيحة، وفي تنميتها لدى التلاميذ (جواب الله و آخرون، 2005، الصفحات 17-18)، وتعرّف الأنشطة اللّغويّة بأنّها الممارسات العملية المتنوّعة للّغة التي يقوم بها المتعلّم بمفرده أو مع زملائه داخل قاعة التّعليم أو خارجها، استماعا وحديثا وقراءة وكتابة، كما تعرّف بأنّها مجموع التّدريبات المتعلّقة بعناصر اللّغة ومهاراتها الأربعة باعتبارها

تمثل الأداء التّواصلي العام إرسالا واستقبالا (الركابي، 1996، صفحة 233)، فالأنشطة هي ممارسات لغويّة يقوم بها المتعلّمون داخل الصّف أو خارجه، وقد ركّز عليها منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط وأعطاهها أهميّة بالغة كونها السّبيل الوحيد لتنمية الكفاية التّواصلية للمتعلّمين، عن طريق التّدجّج في بناء التّعلّيمات لتحقيق الأهداف المسطرّة، فهذه الأنشطة تسهم في صقل المهارات اللّغويّة للمتعلّم وتعزيز معارفه، وهي بذلك ترتبط مع بعضها البعض ارتباطا وثيقا، فلا يمكن تصوّر السّماع دون قراءة أو تصوّر قراءة دون سماع، فالفرد لا يقوى على الكتابة والتعبير دونهما، فبالسماع يتعرّف على الأصوات، وبالقراءة يخزنها في ذهنه على شكل حروف، وبهذه العملية الذهنية يثري رصيده اللّغوي ما يؤهّله على امتلاك معجما لغويّا يلجأ إليه متى دعت الحاجة عند التعبير عن أفكاره وأحاسيسه مشافهة أو كتابة. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأنشطة التربوية اللّاصفيّة (التي تؤدى خارج قاعة الدّرس) كالإذاعة المدرسة، المجلة الحائطية، المطالعة الحرة وغيرها من الأنشطة تلعب دورا هاما في تحفيز التّلاميذ وتنمية قدراتهم التّواصلية، إلّا أنّنا سنركّز على القسم الثّاني والمتمثّل أساسا في الأنشطة الصّفيّة (التي تمارس داخل حجرة الدّراسة) وهي أنشطة لغويّة مقرّرة لتعليم اللّغة العربيّة حيث يتمّ تدريسها في إطار ما يعرف بالميادين في منهاج الجيل الثّاني، و«الميدان في تعلّم اللّغة هو المجال التّعلّمي الذي تتدرج ضمنه كفاءة ختاميّة، سواء في المشافهة أو الكتابة، سواء في حالة التّلقّي أو في حالة الإنتاج» (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 44)، حيث يستهدف كل ميدان تنمية مهارة لغويّة معيّنة أثناء السّير البيداغوجي لهذه الأنشطة، ونذكرها على التّوالي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي، والجدول الآتي يبيّن الحجم السّاعي الأسبوعي موزّعة على الأنشطة والميادين كمايلي:

الجدول: الحجم السّاعي الأسبوعي للأنشطة والميادين

رقم	الميدان	التّشاط	الحجم السّاعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1 سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة (1 سا)
03		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1 سا)
04	إنتاج المكتوب	تعبير كتابي	ساعة واحدة (1 سا)
المعالجة البيداغوجية			30 دقيقة
المجموع			4 سا و 30 دقيقة

المصدر: (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 50)

2.3. تنمية الكفاية التّواصلية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التّعليم المتوسّط من خلال السيّر البيداغوجي للأنشطة:

من المعلوم لدى الدارسين والتربويين أن تنمية الكفاية التّواصلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية مهارات التّواصل اللّغوية الأربعة والمتمثلة كما أسلفنا في (السّماع، التّحدّث، القراءة والكتابة)، وهي السّبيل الوحيد للانتقال بالمتعلّم من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى وأجود، وقد حدّد منهاج اللّغة العربيّة كيفة تنمية هذه المهارات وذلك بجعلها في شكل نشاطات إجرائيّة، حيث تتمّ عمليّة السّير البيداغوجي للأنشطة في إطار ميادين تعلّمية، ووفق ما تقرّر لها من محتويات ورُصد لها من كفايات وصولاً إلى مسلكية تعليمها (سير التعلّّمات). أمّا فيما يخصّ الحديث عن تنمية الكفاية التّواصلية لدى تلاميذ السّنة الثالثة من التعليم المتوسّط فمن الضّروري العودة إلى ما جاء في محتوى الوثائق البيداغوجية للّغة العربيّة للتعليم المتوسّط (المنهاج، دليل الأستاذ للسنة الثالثة المتوسطة، الوثيقة المرافقة، المخطّط السنوي للتعلّّمات، والكتاب المدرسي)، كونها تهدف كلّها إلى تدريس فنون اللّغة تّواصلية، وتؤكد على تعليمها بطريقة تشاركيّة تفاعليّة بين أقطاب العمليّة التعليميّة التعلّمية (المعلّم، المتعلّم، المحتوى). والهدف من تفاعل هذه الأقطاب هو التّطبيق الفعّال والناجح للأنشطة المقرّرة.

میدان فهم المنطوق وانتاجه (نشاط التعبير الشفهي):

هو إلقاء نص بجهازة الصوت، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تتقد فلا يسعى لتحقيقه، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب، وهو بذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها. وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين " التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي". (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، 2016، صفحة 4)، وتستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث"، فالمتعلم «يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفوية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيرى والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة». (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 53)، ويتناول هذا الميدان في بداية الأسبوع البيداغوجي، وقد خصص له حصتين خلال المقطع العلمي، بحجم زمني قدره ساعة واحدة لكل حصّة. وأوّل مهارة يهدف إليها تدريس هذا النشاط هي مهارة الإصغاء (الاستماع)، وهي أهم مهارة يمكن الولوج من خلالها إلى تعليم المهارات

الأخرى، وقد عدّ ابن خلدون "السّماع" بأنّه أبو الملكات فبدون الاستماع لا وجود للتّعلّم، ويعرّفه محسن عطيه بأنّه: «مهارّة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التّعليميّة، وهو عمليّة ذهنية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السّامع، تشترك فيها الأذن والدّماغ... به يتعلّم الطّفل لغة قومه ويسمع قبل أن ينطق، وينطق قبل أن يقرأ، فهو يتقدّم جميع مهارات التّواصل اللّغوي» (عطيه، 2008، صفحة 217) تمكّن مهارّة الاستماع المتعلّم من فهم ما يحيط به فالأذن هي الجهاز الذي يُلنقط بواسطته الأصوات، وعلى مستوى الدّماغ يتم تحليل الأصوات وترجمتها إلى أفكار وهي عمليّة مقصودة من الطرفين (الباث/المتلقّي) يسعى من خلالها المستمع إلى فك رموز الرّسالة اللّغوية ليصل إلى مقصديه المرسل (الباث) وعندها فقط يحدث الفهم والإدراك لمحتوى هذه الرّسالة. أمّا المهارّة الثّانية المستهدفة فهي مهارّة التّحدّث أو الكلام، وهي الطرف الثّاني في عمليّة الاتّصال الشّفوي، فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ الكلام وسيلة للإفهام، فبالكلام يفهم المتكلّم الأوّل (المرسل) أنّ السّامع قد فهم ما يريد توضيحه وإبلاغه إيّاه ومنه نجاح عمليّة التّواصل، وليس هناك داعٍ للتّأكيد على أهميّة مهارّة الكلام لأنّ النّاس «يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. أي أنّهم يتكلّمون أكثر ممّ يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشّكل الرئيسي للاتّصال بالنسبة للإنسان» (مذكور، 1991، صفحة 107)، ولكن الكلام لأبّد أن يركّز على جملة من الآداب والضوابط لأنّه عبارة عن «مهارّة إنتاجيّة تتطلّب من المتعلّم القدرة على استعمال أصوات اللّغة بصورة صحيحة والتّمكن من الصّينغ الصّرفيّة ونظام تركيب الكلمات، وفي الأخير القدرة على حسن صياغة اللّغة في إطارها الاجتماعي». (المظفر، 2010، صفحة 183)، وبناءً عليه يصبح الكلام ممارسة وقدرة تعبيرية بيديها المتحدّث انطلاقاً من «مجموعة الأداءات الشّفهيّة الصّحيحة غير المقرّوة التي نمت تدريجيّاً بالتّعلّم فمارسها الفرد بحذّاق وسهولة لنقل ما يدور بخلد الإنسان من مشاعر وأراء وأفكار بأسلوب شفهي واضح» (وزارة التّعليم، 2015، صفحة 19)، والمقصود بالتّعلّم في هذا القول هو حسن الاستماع المُفضي إلى جودة الكلام؛ لأنّ المستمع الجيّد متحدّث بارع بالضرورة، وهنا تأكيد قويّ على تلك الصّلة الوثيقة بمهارّة الاستماع إذ لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الفصل بينهما لأنّ المتكلّم لا يمكنه أن يجيد مهارّة الاستماع دون الكلام، كون العلاقة بينهما هي علاقة تفاعليّة.

منهجية سير نشاط التعبير الشّفهي:

يتمّ تدريس هذا النّشاط في حصّتين، الحصّة الأولى يركّز فيها على إسماع الخطاب بطرائق متنوّعة لإثارة المتعلّم تحقيقاً لمهارّة الاستماع، أمّا الثّانية فلنحقق مهارّة التّحدّث والتّعبير عن الفهم (في سياق تفاعلي)، وتنتجز حصّة التعبير الشّفهي وفق الخطوات التّاليّة: (وزارة التّربية الوطنيّة، 2021، صفحة 12)

الأعمال التحضيرية: يكلف الأستاذ المتعلمين بأنشطة استباقية تتعلق بالمقطع ومن خلالها يحاول المتعلمون بناء فرضياتهم عن مضمون الخطاب الذي يستمعون إليه على أن يقارنوا فرضياتهم بما سيكتشفونه لاحقا ليؤكدوا فرضياتهم أو يعدلوا أو ينفوها.

الأسبوع الأول:

الحصة الأولى: مناقشة الفرضيات + تقويم تشخيصي في بداية الحصة

ثم الإسماع الأول لتحقيق عنصر: **الفهم** وتحليل الخطاب وتحديد نمطه.

- إسماع المتعلمين الخطاب كله عبر وسيلة سمعية أو سمعية بصرية، أو يُسمعه الأستاذ للمتعلمين.

- تكليف المتعلمين تسجيل رؤوس أقلام وملاحظات عن مضمون ما يستمعون إليه.

- يفهم المتعلمون الخطاب وذلك ب: مناقشتهم مضمون الخطاب. كما يمكن توظيف أسئلة الكتاب أو أسئلة الأستاذ أو هما معا.

- يحلل المتعلمون بنية الخطاب ويحددون نمطه الغالب ومؤشراته والأنماط الخادمة وبعضها من مؤشراتنا.

الأسبوع الثاني:

الحصة الثانية: الإسماع الثاني: **(بناء كفاءة التحدث)**، يجب أن يولي الأستاذ أهمية كبيرة **للتحدث** لأنه يمثل كفاءة

ختامية: (يُنْتِج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة).

- توظيف التعلّيمات والتدريب على الإنتاج الشفوي في مواقف شفوية متنوعة.

- إعادة تركيب الخطاب وصياغة خطابات وملفوظات شفوية بنمطي (التفسير والحجاج).

أما الإسماع الثالث يكون عند الضرورة لأجل التعمق في تحليل بنية الخطاب.

إنّ آليات تنفيذ تعلّيمات نشاط التعبير الشفهي الذي أقرته وزارة التربية في مخططاتها البيداغوجية هي آليات

إجرائية تعمل على تنمية كفاءتي الإصغاء والتحدث لدى المتعلم بتدريبه على حسن الاستماع للخطاب المنطوق

بصرف ذهنه عن الشواغل وإثارة تركيزه لاستيعاب أفكار النصّ وفهم مضمونه استعدادا للحصة الثانية التي يتم فيها

الإنتاج الفعلي لمضمون الخطاب المنطوق بالاعتماد على مهارة التذكّر، حيث يقدم التلاميذ عروضهم الشفهية بلغة

سليمة من خلال التّواصل مع زملائهم في جوّ تفاعليّ يساعد على تنمية القدرة الخطابية لدى المتحدّث، وتمكينه من

أداب الحوار، وجدير بالذكر أنّ تنمية هذه المهارات لا يكون دفعة واحدة، وإنّما تتمّى بالتدرّج في كلّ حصة من

حصص فهم المنطوق الذي رصدت له مجموعة من النصوص أو الخطابات الشفوية المختلفة المواضيع.

نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:

تتوّعت نصوص فهم المنطوق بتتوّع المقاطع التعلّميّة المقرّرة على تلاميذ السّنة الثالثة المتوسطة، حيث لم ترد هذه النصوص في كتاب القراءة الخاص بالتّلميذ، وإنّما هي موجودة بدليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسط الذي هو بحوزة الأستاذ، وهي كالآتي: (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 46،47،48)

المقطع الأول: الآفة المهلكة - السّكير والملاك - فرحة العام - الغشّ (إدماج)

المقطع الثاني: الإعلام في خدمة المجتمع - الصحافة - الإعلام الجديد - العالم الافتراضي (إدماج)

المقطع الثالث: التّضامن ولو بالكلمة - التّويّزة - من لجان الإغاثة - ناس الخير (إدماج)

المقطع الرابع: عراقة أهل الصّين - شعوب شرق إفريقي - رحلة إلى آسيا الوسطى - أهلا بك في اليابان (إدماج).

المقطع الخامس: أثر التّفقّم العلمي على التّلوث البيئي - الدّور الحضاري للإنترنت - يا شباب الجزائر - مجتمع المعرفة (إدماج).

المقطع السادس: بيتنا مهدّدة - التّلوث الصّناعي - التّلوث المائي - الإنسان والتّلوث (إدماج)

المقطع السابع: الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال - صناعة الحليّ في الجزائر - صناعة النّحاس في تلمسان - الفخّار والخزف (إدماج)

المقطع الثّامن: الهجرة السّريّة - هجرة الأدمغة الجزائرية - الحدث العظيم - البدؤ الرّحل (إدماج)

وهذا التّوّع في مواضيع نصوص فهم المنطوق لم يأت عبثا بل كان مقصودا كون المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة الحرجة يمرّ بتغيّرات نفسيّة وعقليّة تتطلّب اختيار نصوص مستمدّة من بيئته، وتكون ملائمة لواقعه، ومخاطبة لعقله، والهدف من وراء ذلك كلّهُ هو إحداث تغيير في سلوكه أو تعديله ليتمكّن من مجابهة الحياة، والتّكيّف مع المواقف الطارئة وإيجاد الحلول للمشكلات، كما تزرع فيه روح المبادرة والقدرة على المواجهة، وإبداء رأيه بشجاعة في مختلف المواقف التواصلية، ومع التّدريب المستمرّ للمتعلّم على الاستماع الجيّد للنّص المنطوق، والقدرة على المواجهة وإبداء رأيه عند إنتاجه للنّص شفويّا ستنمو لديه تدريجيّا كفاءتي الإصغاء والتّحدّث.

ميدان فهم المكتوب:

هو عمليات فكرية تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثّقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النّص ومحاورته لتوسيع دائرة

خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة. (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، 2016، صفحة 4) ، ويشمل ميدان فهم المكتوب للسنة الثالثة من التعليم المتوسط نشاطين أساسيين هما: نشاط القراءة ودراسة نص، ونشاط قواعد اللغة اللذان يساهمان في عملية فهم النص وتحليليه، وقد خُصّصت لإنجاز هذا الميدان ست حصص في كل مقطع: ثلاث حصص للقراءة ودراسة النص، وثلاث حصص للظاهرة اللغوية، ولأستاذ الحرية في اختيار ثلاثة نصوص للقراءة ودراسة نص التي تتلاءم ومستوى متعلميه، ويستثمرها في معالجة الظواهر اللغوية. (وزارة التربية الوطنية، 2021، صفحة 13)

نشاط القراءة ودراسة النص:

وهو ثاني نشاط مدرج في جدول الأنشطة المذكور آنفا، يدمج فيه نشاط القراءة المشروحة ودراسة النص الأدبية (من حيث الظواهر الفنية)، ويستهدف مهارة الأداء القرائي، والتدقّق الأدبي، ورصدت لهذا النشاط كفاءة ختامية بحيث يصبح المتعلم قادرا أن «يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التفسيري والحجائي، مشكولة جزئيا لا تقل عن مائتي كلمة، قراءة تحليلية وبأداء حسن منغم محترما علامات الوقف». (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 54)، وعليه فالقراءة تقوم أساسا على «العقل لأنها عملية إدراكية يتم فيها تحويل الصورة البصرية إلى أصوات وكلمات منطوقة بإدراك دلالة تلك الأصوات والكلمات وهي ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وبالتالي فهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات مثل مهارة التفكير المتكاملة لكونها ليست مجرد تمرين في حركات العين فقط» (رقاني، 2019، صفحة 468)، وفي هذا القول إشارة إلى تدخل القدرات العقلية أثناء القراءة كالتركيز والفهم والاستيعاب، فعلى المتعلم تفكيك الرموز من أجل الوصول إلى مقاصد النص وفهم دلالاته. فلنشاط القراءة دور مهم في تعزيز المتعلمين على القراءة بصوت واضح والنطق السليم لمخارج الحروف، وكذا فهم المقروء وتحليله وتقويمه، وتحديد أفكاره وتدوّقه، والإطلاع على معاني كلماته الصعبة من خلال تفعيل القواميس والمعاجم، بالإضافة إلى توظيف تلك المفردات أو الكلمات في جمل مفيدة، كما تهدف أيضا إلى تكوين المتعلم في كيفية استثمار القراءات الصامتة لأجل فهم النص ومناقشته وصياغة فكرته العامة (رقاني، 2019، الصفحات 471-472)، ومن هذا ندرك أن نشاط القراءة ودراسة النص لا يستهدف كفاءة الأداء القرائي فقط، وإنما يتعداه إلى كفاءة فهم النص وتحليل أفكاره والوقوف على جمالياته.

منهجية سير نشاط القراءة ودراسة النص:

يمكن توضيح منهجية سير نشاط القراءة والدراسة الأدبية انطلاقا من نموذج لبطاقة سير التعلّيمات، وهذه

العملية تتم وفق ثلاث مراحل: (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 66)

مرحلة الانطلاق: وفيها يتم مراقبة تحضير التلاميذ + وضعية انطلاق الحصّة من الوضعية الجزئية الأسبوعية (أحضّر) الموجودة بكتاب القراءة أو من إبداع الأستاذ.

مرحلة بناء التعلّيمات: تُستهدف في هذه المرحلة كفايات قاعدية، حيث يطلب الأستاذ من تلاميذه فتح الكتاب من أجل:

- القراءة البصرية الصّامتة للنّص.
- قراءة نموذجيّة من طرف الأستاذ لتمثيل المعاني.
- قراءة جهريّة توزّع فجائيا على التّلاميذ لتعويدهم المتابعة (القراءة السّمعية).
- مناقشة أفكار النّص لاستخلاص فكرته العامّة.
- قراءات المتعلّمين محروسة ومتابعة.
- استخلاص الأفكار الجزئية تدريجيا عن طريق تقسيم النّص إلى وحداته الأساسيّة ومناقشتها، لتقوم بعدها مكتسبات التّلاميذ.

الدراسة الأدبية:

- إعادة قراءة النّص (بعد فهمه، وقصد تدوّق بعض جماليّاته الأدبية)
- لا تخرج الدّراسة الأدبية عن إطار أدنوّق نصّي المدرج بكتاب القراءة للسّنة الثالثة المتوسطة، حيث غالبا ما يتم فيها:

- تحديد نمط النّص وأهم مؤشّراته (بالتركيز على نمطي التّفسير والحجاج).
- استخلاص أهم الظواهر الفنّية الواردة في النّص من صور بيانية ومحسّنات بديعية.
- تحديد طبيعة النّص وأهم خصائصه.
- إلى جانب الأداء القرّائي وفهم معاني النّص يهدف هذا النّشاط إلى دراسة الظواهر الفنّية، والأساليب البلاغيّة ليحصل الدّوّق الفني الأدبي.

مرحلة الختام: يُختتم نشاط القراءة ودراسة النصّ بتوظيف التعلّيمات حسب ما هو مذكور بكتاب القراءة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، والتي تلي مباشرة أُنذوق نصّي، وهي غالبا ما تكون عبارة عن إنتاجات كتابية يطلب فيها توظيف النمط المتعرّف عليه أو الظاهرة الفنية المدروسة.

نصوص القراءة ودراسة نص:

رُصدت لنشاط القراءة ودراسة النصّ مجموعة من النصوص الأدبية (نثرية وشعرية)، وقد جاءت مرتّبة في فهرس محتويات كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط على النحو التالي: (وزارة التربية الوطنية، 2017، الصفحات 6-7)

المقطع 1 (الآفات الاجتماعية): قلق مُمض - وليّ التلميذة - الشريد (شعر).

المقطع 2 (الإعلام والمجتمع): وسائل الإعلام - الصحافة الإلكترونية - دليل الفيسبوك.

المقطع 3 (التضامن الإنساني): درهم السّل - الهلال الأحمر الجزائري - أسعفوه (شعر).

المقطع 4 (شعوب العالم): أرخبيل البراكين والعطور - الثّوارق: التاريخ العريق - أخي الإنسان (شعر).

المقطع 5 (العلم والتّقدّم التكنولوجي): دواءٌ للسرطان - الإدارة الإلكترونية - إلى أبناء المداري (شعر).

المقطع 6 (التلوث البيئي): عدوّ البيئة - إنقاذ البيئة - محاور الطّبيعة.

المقطع السابع (الصناعات التقليدية): صانعة الفخّار - مدينة النّسيج - رُسُل الصّناعة (شعر).

المقطع الثامن (الهجرة الداخلية والخارجية): ظاهرة الهجرة - المهاجر إلى المجد - نور الهجرة (شعر).

جاءت هذه النصوص متنوّعة المواضيع، ومستمدّة أساسا من واقع المتعلّم، وهذا ما تهدف إليه المدرسة الحديثة، حيث ترى أنّ التعلّم الفعّال هو أن نضع المتعلّم داخل بيئة طبيعية تحاكي واقعه، ليتمكّن من الاندماج في وسطه، وعن طريق تنمية الحسّ القرائي لديه يُثري رصيده اللّغوي، ويتمكّن من انتقاء المفردات اللّغوية المُناسبة للمقام أو السّياق التّواصلي. فالتّدريب على مهارة القراءة يساهم بشكل كبير في تنمية الكفاية التّواصلية لدى المتعلّم.

نشاط قواعد اللّغة:

«تتعلّق حصص الطّواهر اللّغوية باستهداف مركّبة بيان البنية اللّغوية من خلال ظاهرة من الطّواهر اللّغوية. باعتبارها موردا معرفيّا هاما في إنتاج النصوص حيث يتّم التّعامل مع الظّاهرة اللّغوية باعتبارها عنصرا عضويا داخل النصّ تتفاعل معه وبه. فوجودها في النصّ وجود عضوي ووظيفي من ناحية تركيبة النصّ المتجانسة، ومن حيث الوظيفة الدّلالية لها. كما أنّ تعليمها للمتعلّمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلة لذاتها، وإنّما كي يستثمرها لأداء وظيفتها الدّلالية والتّعبيرية والتّواصلية». (وزارة التربية الوطنية، 2021، صفحة 13) نفهم من هذا القول أنّ قواعد

اللغة أثناء العملية التعليمية لا تُستهدف لذاتها؛ كتدريس الظواهر اللغوية من أجل صياغة القاعدة، ثم مطالبة المتعلم بحفظها واسترجاعها كلما طلب منه ذلك بمعزل عن الوظيفة التي تؤديها داخل السياق، فكم من متعلم حفظ هذه القواعد لكن أخفق في توظيفها توظيفا سليما عند تعرضه لمواقف تواصلية، وعليه فقواعد اللغة هي وسيلة نصل بها إلى إنتاج كلام صحيح نحويا له معنى، وهي أداة تُعين المتعلم على التعبير بلغة سليمة مشافهة أو كتابة.

منهجية سير نشاط قواعد اللغة:

إن إرساء التعلّات لهذا النشاط تتم وفق ثلاث مراحل على غرار باقي الأنشطة، إلا أن المتعلم عند أدائه لهذا النشاط يجب أن يستثمر نص القراءة لاستخلاص الظاهرة اللغوية في إطار ما يعرف بالمقاربة النصية التي تعزز من تنمية كفايته التواصلية، فالنص هو المحور الأساس التي تنطلق منه جميع التعلّات، والغرض من ذلك هو النّسج على منواله كما سنأتي على ذكره لاحقا. أما عن عملية سير التعلّات لنشاط القواعد فيمكن توضيحها كما يلي: (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 68)

مرحلة الانطلاق: على الأستاذ أن يبدع وضعية انطلاقيه مناسبة للوصول بالتلاميذ إلى التعرف على الظاهرة المراد دراستها، ثم يكلف أحد التلاميذ بقراءة النصّ قراءة واعية قصد استثماره في استخلاص الأمثلة أو الشواهد التي تخدم الظاهرة من جهة، وليبقى المتعلم دوما مرتبطا بالنصّ من جهة أخرى كونه أكبر وحدة لفهم الظواهر واستخلاص دلالاتها. وقد سبق وأشرنا أن القواعد عنصر عضوي داخل النصّ تتفاعل معه وبه.

مرحلة بناء التعلّات: يطرح الأستاذ أسئلة دقيقة على التلاميذ تُقضي إلى استخلاص الشواهد التي تخدم الظاهرة اللغوية، ثم يقوم بتدوينها على السبورة ، ويكلف تلميذين أو ثلاث بقراءتها قراءة سليمة، يُدير الأستاذ مناقشة الأمثلة عن طريق التدرّج في طرح الأسئلة للوصول بالمتعلم إلى اكتشاف الوظيفة التي تؤديها الظاهرة المدروسة في النصّ ثم استنتاج القاعدة بشكل تعاوني، تُقرأ القاعدة للتحقق من سلامتها، ويُدعم الدرس بأمثلة إضافية من إنشاء التلاميذ مشافهة لتثبيت وترسيخ المكتسبات، ولتقييم مدى قدرتهم على توظيفها توظيفا صحيحا في مختلف السياقات، وهكذا تُعطى الفرصة للجميع للمشاركة في إثراء الدرس بطريقة تفاعلية يستنبطون الأحكام اللغوية عبر التحليل والنقاش، ويبقى الأستاذ مجرد موجه فيشعرون أنهم هم من قاموا ببناء معارفهم بأنفسهم.

مرحلة الختام: في هذه المرحلة يختار الأستاذ ما يراه مناسباً من التطبيقات الكتابية لمراقبة فهم التلاميذ، كأن يستغل أوظف تعلّات موجودة بالكتاب المدرسي للسنة الثالثة المتوسطة، أو يستعين بتطبيقات أخرى وظيفية، وهذا طبعا للتأكد من إيجابية التغذية الراجعة.

من تحليلنا لسير تعلّقات هذا النشاط خلصنا إلى أنّ قواعد اللّغة هي مورد هام لتصويب السنة المتعلّمين وتمكينهم من التّواصل بلغة فصيحة مشافهة وكتابة؛ أي أنّ معرفة المتعلّم لنظام لغته لا يكفي لتحقيق التّواصل بل لابدّ من معرفته لكيفية استخدام هذا النّظام في مختلف المواقف والسيّاقات. من هنا تتّضح أهميّة هذا النّشاط كونه وسيلة لتحقيق غايات وأهداف منها: (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، هيئة التأطير، دت، الصفحات 46-47)

- القدرة على الفهم السليم لما يقرأ، أو يسمع.
 - التّربية على دقّة الملاحظة، والموازنة بين التّراكيب المختلفة.
 - القدرة على التّحليل والتّعليل المنطقي والاستنباط.
 - التّمرّن على دقّة التّفكير والبحث العقلي والقياسي.
 - التّمكن من القراءة الجيدة، وصحّة النّطق، وسلامة الكتابة والرّسم.
 - القدرة على ضبط الكلام، وصحّة التّعبير وجودته.
- وما هذه الأهداف إلّا كفاءات قاعدية يركز عليها المتعلّم ليتمكّن من التّواصل بلغته بشكل صحيح.

محتويات نشاط قواعد اللّغة (الظواهر اللغوية):

لتحقيق الغرض من وراء تعليم قواعد اللّغة تمّ رصد مجموعة من المحتويات التي تخدم نمطي التّفسير والحجاج المقرّرين للسنة الثالثة المتوسطة وهي على التّوالي كما جاء في الكتاب المدرسي: (وزارة التربية الوطنية، 2017، الصفحات 6-7)

- المقطع 1 (الآفات الاجتماعية): علامات الوقف - بناء الفعل الماضي - بعض حروف المعاني.
- المقطع 2 (الإعلام والمجتمع): بناء الفعل المضارع - اسم الفاعل وعمله - "لا" النّافية للجنس.
- المقطع 3 (التّضامن الإنساني): اسم الفعل الماضي - صيغ المبالغة - بناء فعل الأمر.
- المقطع 4 (شعوب العالم): الشّروط وأركانه - اسم فعل الأمر - نصب الفعل المضارع بـ"أن" المضمر.
- المقطع 5 (العلم والتّقدّم التكنولوجي): أفعال الشّروع - الصّفة المشبّهة باسم الفاعل - أدوات الشّروط الجازمة "1".
- المقطع 6 (التّلوّث البيئي): أفعال المقاربة - اسم الفعل المضارع - أدوات النّداء.
- المقطع 7 (الصّناعات التقليديّة): أدوات الشّروط الجازمة "2" - أفعال الرّجاء - أنواع المنادى.
- المقطع 8 (الهجرة الدّاخلية والخارجية): اقتران جواب الشّروط بالفاء - إعراب المنادى - أدوات الشّروط غير الجازمة

هذه المحتويات تمكّن المتعلّم من التحليل والاستنباط، والقدرة على ضبط الكلام والتعبير السليم إذا ما تمّ تعليمها له وظيفياً، أو في إطار ما يعرف بالتحو الوظيفي الذي يركّز على الوظيفة كعلاقة وليس بالتركيز على الوحدات اللغوية داخل التركيب والعلاقات التي تربطها ببعضها البعض، فالهدف من كلّ ممارسة لغوية هي التّواصل.

ميدان إنتاج المكتوب (نشاط التعبير الكتابي)

يعتبر نشاط التعبير الكتابي آخر محطة يصل إليها المتعلّم بعدما مرّ على مجموعة من الأنشطة تستهدف كلّ منها تنمية كفاءة معيّنة، وتتمثّل كفاءة الإنتاج الكتابي الختامية في قدرة المتعلّم أن «يُنتج كتابةً نصوصاً من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي، بلغة سليمة لا تقلّ عن 14 سطراً في وضعيات تواصلية دالة» (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 64) تستهدف كفاءة هذا الميدان تنمية مهارة الكتابة، ويعرّف أنطوان صياح الكتابة بأنّها «عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسّد في المفردات والتعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدوّنة كتابياً حسب نظام لغة معيّنة فيما تسمى نصاً» (صياح، دت، صفحة 55)، ممّ يجعلها وسيلة من وسائل التّواصل الفعّالة فعن طريقها يستطيع الفرد نقل أفكاره وحتى أحاسيسه إلى الطرف الآخر، وبما أنّها أيضاً أداة للإنتاج الكتابي فقد عرّف بأنّه القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تُترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معيّنة). وهو الصّورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين. (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، 2016، صفحة 4) فعن طريق التعبير الكتابي يصفّل المتعلّم جميع معارفه التي اكتسبها من بقيّة الأنشطة، ويتمكّن من ترجمة أفكاره وأحاسيسه إلى قوالب لفظية وتراكيب نحوية تظهر فيها كفايته التّواصلية، وننوّه في هذا الشأن أنّ المتعلّم لم يبن معارفه مباشرة في هذه المرحلة الدّراسية بل له مكتسبات قبلية يمتلكها خلال مساره الدّراسي حيث تعرّف على أنماط النّصوص الأخرى، ففي السنة الأولى المتوسطة تدرّب على النمطين السّردّي والوصف، وفي السّنة الثّانية على إنتاج حوارات ونصوص ذات النمط الحواريّ والتّوجيهيّ، وبهذا يكون في السّنة الثالثة قد اطلّع على جميع الأنماط المقررة في مرحلة التّعليم المتوسّط، وامتلك من الأدوات ما تعينه على التعبير الكتابي في مختلف المقامات.

منهجية سير نشاط التعبير الكتابي:

يُقَدِّم نشاط التعبير الكتابي في حصّتين، الحصّة الأولى لتقديم الوضعية التعلّمية: تدريب على (تقنية أو نمط)، جمع الموارد المعرفية. وإبراز الاختيارات ومناقشتها.

الحصّة الثّانية: (تحرير + تصحيح). حيث يتم تحرير التعبير الكتابي وضبط المُنتج في صياغته النّهائية لعرضه أو لتقديمه من أجل تصحيحه، ويتم تقييمه وفقا لشبكة ضبط الإنتاج الكتابي. أما سير تعلّقات هذا النشاط تتم هي الأخرى وفق مراحل كالآتي: (غرمول و آخرون، 2017، صفحة 69)

مرحلة الانطلاق: وفيها يتم:

- بناء وضعية انطلاق الحصّة

- قراءة النّصّ قراءة واعية قصد الاستثمار.

- تغذية راجعة بخصوص تقنيات تعبيرية سابقة

مرحلة بناء التعلّقات: وفيها يتم:

- التّعرف على التقنية أو النمط

- يطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة التي تقود المتعلّم إلى التّعرف على التقنية.

- مناقشة تودّي إلى استنتاجات جزئية.

- استنتاج الخلاصة (استخلص)

- يتم بناء الخلاصة من الاستنتاجات الجزئية، بشكل تعاوني.

- قراءة الخلاصة قصد التّحقّق من سلامتها، وتحسين صياغتها.

التدريب: وكمثال على ذلك ما يلي:

- يختار المتعلّم عبارة من النّصّ وإضافة عبارات شارحة/ واصفة / مفسّرة/ تعليقات / تفاصيل...

- الحرص على سلامة استعمال الروابط بأنواعها.

- عرض المحاولات وتقويمها جماعيا.

مرحلة الختام:

- في هذه المرحلة يُطلب من المتعلّمين حل الوضعية الجزئية الأسبوعية (أنّج) الموجودة بالكتاب المدرسي للمتعلّم.

- تشكيل أفواج ثنائية بتوجيه من الأستاذ.

- العمل الفوجي / الفردي (حسب الحالة): تصميم الموضوع + كتابة فقرة تفسيرية مثلا تتناول موضوعا ما يكون له علاقة بالمقطع التعليمي.

- عرض الإنتاج، والاحتفاظ به قصد الاستثمار في أسبوع الإدماج.

محتويات التعبير الكتابي:

ليتمكن المتعلم من توظيف نمطي التفسير والحجاج في إنتاجاته الكتابية لا بُدَّ له من امتلاك أدوات التحليل والتفسير والتفنيد، لذا اختيرت لهذا الغرض محتويات تخدمهما هي على التوالي: (وزارة التربية الوطنية، 2017، الصفحات 6-7) فنيات التحرير الكتابي، الفقرة التفسيرية، فنيات التقليل والتلخيص، فنيات التوسيع، الحجاج، الروابط النصية، التعبير عن الرأي، النص التفسيري الحجاجي.

إن اكتساب المتعلم لفنيات التفسير والحجاج يساعده على التعبير الكتابي عند إنتاجه لنصوص تفسيرية حجاجية حيث يتخطى بها حدود الزمان والمكان، وتمكّنه من التواصل مع بني جنسه من مختلف بقاع العالم، ففي هذا النشاط يدمج المتعلم جميع مكتسباته المعرفية واللغوية التي تسمح له بالتواصل كتابيا، وهي بذلك تسهم في تنمية كفاياته التواصلية.

نستنتج مما تقدّم أنّ مهارات التواصل هي أن تُحسن استخدام المهارات اللغوية في مختلف المواقف التواصلية، فكل موقف تواصلية يتطلب منا إدماج مهارتين لغويتين على الأقل في آن واحد وقد يتطلب الموقف منا إدماج جميعها. ومنه لاكتساب مهارات التواصل على المتعلم أن يتمكن من مهارات اللغة الأربعة، لهذا نوّكد على القول أنّ تنمية الكفاية التواصلية ترتبط إجرائيا بفنون اللغة: السماع، التحدّث، القراءة والكتابة.

4. خاتمة

في ختام هذه الورقة البحثية نصل إلى أنّ للأنشطة اللغوية دورا مهما في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلم؛ كون هذه الأخيرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمهارات اللغوية الأربعة استماع، كلام، قراءة، كتابة، وبامتلاك المتعلم لهذه المهارات يتمكن من التواصل بلغة سليمة في مختلف المواقف التواصلية، وعليه أسفرت النتائج عما يلي:

- تتركّب الكفاية التواصلية من شقين هما الكفاية والتواصل، والكفاية هي القدرة على فعل ما، أمّا التواصل فهو نقل المعارف من شخص لأخر بواسطة قناة حيث تتطلب عملية التواصل وجود طرفين هما المرسل والمرسل إليه، ونجاحها مرهون بمدى قدرة الطرفين على فك سنن الرسالة وسلامة القناة الناقلة لها.

- تقوم الكفاية التواصلية على الكفاية اللغوية التي جاء بها تشومسكي بإضافة عناصر غير لغوية كعنصر التواصل؛ أي امتلاك الفرد للنظام النحوي للغة ويضيف قدرته على الاستعمال السليم له في مختلف المواقف التواصلية بتجديد قدراته ومهاراته التي تُتيح له ترجمتها إلى أداات وأفعال.
 - لا يمكن الفصل إجرائيًا بين المهارات اللغوية ومهارات التواصل، فهذه الأخيرة تتحقق بتكامل مهارات اللغة الأربعة استماع، كلام، قراءة، كتابة.
 - مهارات التواصل ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت بل هي أداء معين لتحقيق وظائف تواصلية معينة في مواقف اجتماعية محددة.
 - الأنشطة اللغوية هي ممارسات عملية متنوعة للغة يقوم بها المتعلم بمفرده أو مع زملائه داخل قاعة التعليم أو خارجها، استماعا وحديثا وقراءة وكتابة.
 - الأنشطة اللغوية هي أفضل الوسائل التي تستعين بها المدرسة الحديثة في تحقيق أهداف تعليم اللغة وتعلمها.
 - تلعب الأنشطة اللغوية دورا مهما في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلم، وهذا ما أثبتته الوثائق البيداغوجية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
 - تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم ضرورة لا بُدَّ منها لتمكينه من التواصل بلغته ودون الإخلال بنظامها في مختلف مقامات التخاطب.
 - لا يمكن تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم دفعة واحدة، وإنما عبر مراحل ووفق سير منهجي مخطط له سلفا.
- الاقتراحات:**
- ضرورة الاهتمام بالجانب المنطوق للغة، وإعطاء التعبير الشفهي حصّة الأسد كونه أفضل نشاط تمارس فيه اللغة تواصليا.
 - العمل على تنمية مهارتي السماع والتحدث، بالتركيز على اللغة المتحدّث بها وليس بالتركيز على قواعدها.
 - الابتعاد عن تدريس القواعد لذاتها، وتدريسها كمورد لتصويب السنة المتحدّثين، بحيث تؤدي وظيفتها في الكلام.
 - ضرورة التركيز على النصوص ذات النمط الحوارى كونها أفضل وسيلة لتنمية مهارة التواصل.
 - وجوب وضع المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية، ومطالبته بالتعبير بلغة فصيحة وصحيحة نحويًا، لتعويده على التواصل بلغة سليمة.

5. قائمة المراجع:

- أبو لبيد خان المظفر، (2010)، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية، مكتبة طريق العلم، الجامعة الفاروقية، باكستان.
- أحمد ابن فارس، (دت)، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق-سوريا.
- أحمد عبده عوض، (2000)، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ط1، مكتبة فهد الوطنية، مكة المكرمة-السعودية.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، (دت)، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، سلسلة المعاجم والفهارس.
- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، (2016)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، هيئة التأطير، (دت)، تعليمية اللغة العربية، للتعليم المتوسط، الحراش-الجزائر.
- أنطوان صياح. (دت). تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان.
- جمال الدين ابن منظور، (دت)، لسان العرب، ج11، دار صادر، بيروت-لبنان.
- جمال الدين ابن منظور، (دت)، لسان العرب، ج1، دار صادر، بيروت-لبنان.
- جودت الركابي، (1996)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق-سوريا.
- خالد بسندي، (2009)، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد 5 (العدد2)، الصفحات؛ 35-64.
- دوغلاس براون، (1994)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان.
- ربيع كيفوش، (2019)، الكفاية التواصلية في مناهج اللغة العربية (الجيل الثاني)، السنة الأولى متوسط، مجلة كلية الآداب واللغات، مجلد 5 (العدد2)، الصفحات؛ 31-59.
- رشدي أحمد طعيمة، (2004)، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر.
- رشيد أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقية، (2006)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، المملكة المغربية.

- عزالدين البوشيخي، (2012)، التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، ط1، مكتبة لبنان، لبنان.
- علي أحمد مدكور، (1991)، تدريس فنون اللغة، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض-السعودية.
- علي سعد جاب الله وآخرون، (2005)، الأنشطة اللغوية أنواعها معاييرها استخداماتها، دار الكتاب الجامعي، العين-الإمارات العربية.
- كايسة عليك، (2014)، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا (أطروحة دكتوراه)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- محسن علي عطيه، (2008)، مهارات الاتصال اللغوي، دار المنتهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمد بن علي رقاني، (2019)، نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط بين الواقع والمأمول، مجلة آفاق علمية، مجلد 11 (العدد4)، الصفحات؛ 463-477.
- ميلود غرمول وآخرون، (2017)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، (2017)، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، (2021)، المخطط السنوي للتعليمات وآليات تنفيذه، الجزائر.
- وزارة التعليم، (2015)، المهارات اللغوية للسنة الثالثة المتوسطة، المملكة العربية السعودية.