لغة – كلام

مجلة فصلية محكمة

تعني بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والتواصل

تصدر عن مختبر اللغة والتواصل

بالمركز الجامعي بغليزان/ الجزائر

السنة الثالثة. المجلد الثالث. العدد الاول

رجب 1438 هـ – مارس 2017م

الترقيم الدولي

ردمد: print **ISSN : 2437- 0746**

الهاتف: 00213670117979

http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176

http://www.cu-relizane.dz/images/stories/SiteLabo/SiteLaboTawasol48/Ar-AC.htm

البريد الالكتروني: laboratoiretawasol48@yahoo.fr

المدير مسؤول النشر/ رئيس التحرير

د/ مفلاح بن عبد الله

الهيئة الاستشارية

من الجزائر	من خارج الجزائر
أ.د. مليانى محمد. جامعة وهران 1	أ.د. أحمد حساني. الإمارات العربية المتحدة
أ.د. مونسي حبيب. جامعة سيدي بلعباس	أ.د. لزعر مختار . المملكة العربية السعودية
أ.د. العربي عميش. شلف	أ.د. دلدار عبد الغفور البالكي. العراق
أ.د. حمودي محمد. جامعة مستغانم	أ.د. عبد القادر فيدوح. جامعة قطر
أ.د. ملاحي علي. جامعة الجزائر 2	أ.د. حاتم عيد. المملكة العربية السعودية
أ.د. بوطجين سعيد. جامعة مستغانم	أ.د. بريمي عبد الله. المملكة المغربية
أ.د. حمو الحاج ذهبية. جامعة تيزي وزو	أ.د. سعيد كريمي. المملكة المغربية
أ.د. زروقي عبد القادر. جامعة تيارت	أ.د. ناعيم مليكة. المملكة المغربية
أ.د. عقاق قادة. جامعة سيدي بلعباس	أ.د. ضياء غني العبودي. العراق
ا.د. الشريف بوشحدان جامعة. جامعة عنابة	أ.د. بوقرة نعمان. المملكة العربية السعودية
أ.د. اسطمبول ناصر. جامعة وهران 1	أ.د. عز الدين الناجح. المملكة العربية السعودية

شارك في تحكيم هذا العدد

د. مفلاح بن عبد الله المركز الجامعي بغليزان

د. خليفي سعيد المركز الجامعي بغليزان

د. بوقصة عبد الله المركز الجامعي بغليزان

د. خاين محمد المركز الجامعي بغليزان

د. بلعجين سفيان المركز الجامعي بغليزان

د. مقدم محمد المركز الجامعي بغليزان

د. مجاهدي صباح المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة العربية

د. بن شماني محمد المركز الجامعي بغليزان

د. بن عسلة عبد القادر المركز الجامعي بغليزان

أ. بوقفحة محمد المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة الفرنسية

د. بن قوة سفيان

تدقيق اللغة الانجليزية

أ. بن زرجب فزيلات

التدقيق في الشابكة

أ. مصمودي مجيد

أمانة التحرير

أ. بويش منصور

قواعد النشر في المجلة

1. تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة والنوصل باللغة العربية، مع إمكان النشر باللغتين الإنجليزية والفرنسية؛ إذا ات هيئة التحرير أهمية ذلك.

2. تنشر البحوث في المجلة بعد أن تخضع لفحص لجنة تحكيم من ذمي الاختصاص، للتقييم وإبداء الرأي في صلاحيتها للنشر أو عدمها.

3. يجب أن لا تقل صفحات البحث عن خمس عشرة صفحة، ولا تزيد عن عشرين صفحة من الحجم العادي (A4).

4. يراعى في تنسيق خط المشاركات الالتزام بالآتي:

في متن النص يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 16).

في الهوامش يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 12).

في العناوين الرئيسة يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 18).

في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 16).

5. تكتب الاحالات والتعليقات جميعها في آخر البحث يداويا.

6. تكون الحواشي 2 سم على جوانب الصفحة الأربعة.

7. الجداول والرسومات والمخططات تكون بصيغة JPG

8. تكتب المصادر والمراجع مفصلة في آخر البحث في قائمة خاصة بها، وفق الترتيب التالي: المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، البلد، السنة، الطبعة والصفحة، وذلك وفق منهجية الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).

9. يرفق الباحث ملخصا لبحثه في حدود (70 كلمة)، وكلماته الدالة في حدود (5 كلمات) باللغة العربية والفرنسية والانجليزية.

10. يلتزم الباحث بعدم إرسال بحثه لأي جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.

11. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز 15 يوما.

12. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله للتحكيم إلا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير.

13. قرارات هيئة التحرير بشأن البحوث المقدّمة إلى المجلّة نهائيّة، وتحتفظ الهيئة بحقها في عدم إبداء مبرّرات لقراراتها.

14. لا يجوز لصاحب البحث أو لأي جهة أخرى إعادة نشر ما نشر في المجلة أو ملخص عنه في أي كتاب أو صحيفة أو دورية إلا بعد مرور سنة على تاريخ نشره في المجلة بشرط أن يشير إلى ذلك.

عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني

تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة

يوم الأربعاء 22 فيفري 2017

المحتويات

بلحيداس خديجة 11

السياق وأثره في تدريس اللغة العربية

بوشخية مريم 41

تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص المسموع لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي

حلقوم نورة 73

حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحلة الثانوية: مقاربة تداولية

درقاوي كلثوم 103

أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية التداولية لدى متعلمي الطور الأول: مقاربة ديداكتيكية تداولية

صانع أحمد 141

تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة العربية

بومناخ ياسر 25

المنهج اللساني التداولي ودوره في العملية التعليمية وتعليم اللغات

تزروتي حفيظة 56

تعليمية التعبير الشفهي في مناهج "الجيل الثاني" للمرحلة الابتدائية ونظرية أفعال الكلام

دايلي خيرة 91

تعليمية البلاغة العربية وفق النظرية التداولية

سعدالدين أمينة 123

واقع النمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة النصية: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا

صراع محمد 159

النظرية التعليمية استلزام تداولي

عدار الزهرة 169
تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية

قاسمي السعيد 201
تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي

منداس عبد القادر 225
تعليمية العربية بين لسانيات تشومسكي الكلية واللسانيات النسبية

وعزيب سميرة 261
تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي

فرفوري ياسين 183
تدريس نشاط البلاغة العربية وفق اللسانيات التداولية: الاستعارة نموذجا

لعقد سارة 211
تعليمية اللغة العربية في إطار النظريات الوظيفية –النظرية الوظيفية لسيمون ديك أنموذجا-

نش منال 241
تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية: السنة الرابعة المتوسط نموذجا

كلمة رئيس الملتقى

إنّ هذا المحفلَ العلمي المتعلّقَ بـ"تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة" هو محاولةٌ لاستعراضِ رؤى جديدةٍ في تدريسِ اللغة العربية في بلادِنا. تقومُ على استثمارِ النظرياتِ اللسانيةِ الحديثةِ والمعاصرة من (تداولية ونصية وتحويلية توليدية وغيرِها)، وهي مشاريعُ لسانيةٌ مهمة، يمكن الإفادةُ منها في تطويرِ تعليميةِ اللغة العربية، ومعالجةِ قضايا تدريسِها من منظورٍ لساني وظيفي تواصلي حجاجي.

فلماذا استشرافُ مثلِ هذه المقارباتِ اللسانية في تدريسِ اللغة العربية؟

وكيف يمكن استثمارُها؟

إشكالٌ من الأهميةِ بمكان.. ويعلمُ الجميعُ أنّ كلَّ البيداغوجياتِ المعتمدةِ في منظومتِنا التربوية منذ الاستقلالِ إلى يومِنا هذا من قبيلِ: بيداغوجيا المضامينِ بتراكميتِها المعرفية، وبيداغوجيا الأهداف بتفاعليتِها السلوكية، وحتّى المقاربةِ بالكفاءات بجيلِها: الأول بتصوّرِه البنائي التصاعدي المرتّبِ زمنيا سنةً بعد سنة. والثاني بتصوّرِه التنازلي المنسجمِ انطلاقًا من كفاءةٍ شاملة ذات صلةٍ بالواقعِ الاجتماعي إلى كفاءاتٍ ختامية وأخرى عرضية.

إن كلّ هذه المقارباتِ التي أُعتمدتْ في منظومتِنا التربوية لها مزايا وعليها مآخذ؛ فبيداغوجيا المضامين: تزوّد المتعلم بكمّ تراكمي هائل من المعلومات، لكنّها لا تحرّر تلقائيته المبدعة، بل تُكْبِتُه ولا تسمح بتقويمه تقويما أنجع.

أمّا بيداغوجيا الأهداف؛ فإنّها تثير المتعلم ليستجيب بمشاركته في العملية التعليمية، لكنّها لا توفّر القدر الكافي من المعرفة.

وكذلك بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي من شأنها أن توفّر المعلومات وتضمن مبادرة المتعلم في بناء معارفه، لكنّ ذلك غالبا ما يكون على حساب عامل الوقت.

لذا تَقْتَرِحُ الآفاقُ المستقبليةُ إحداثَ نَقْلَةٍ نوعيةٍ لاحقة دون القطيعةِ مع الاجتهاداتِ السابقة، باستشرافِ المقارباتِ اللسانيةِ بوظيفيتِها وقصديتِها وتواصليتِها وحجاجيتِها في تعليميةِ اللغة العربية على وجه الخصوص. فلغتُنا العربيةُ لسانُنا الرسمي ومقوّمُنا الأساسُ دستوريا وروحيا، ولسانُ حالِنا يردّدُ دوما "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، وأملُنا أن ترسَخ العربيةُ في أذهانِ متعلمينا، وترقى بسلوكاتِهم قولا وفعلا، لأنّ اللغةَ للإنسانِ استعمالٌ وتطبيق أكثرَ ممّا هي تقعيدٌ وتنظير.

د. عبد الله بوقصّة

تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي

السعيد قاسمي
جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة / الجزائر
saidgasmi14@yahoo.com

DIDACTIQUE DE LA LANGUE ARABE SELON L'APPROCHE PAR COMPETENCE

- PERSPECTIVE PRAGMATIQUE-

GASMI Said
Université des Frère Mentouri - Constantine/ Algérie
saidgasmi14@yahoo.com

تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي

السعيد قاسمي
جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة / الجزائر
saidgasmi14@yahoo.com

الملخص

نحاول في هذه الورقة البحثية دراسة المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- كيف يمكن لأقطاب العملية التعليمية وفق هذه المقاربة أن تؤدي الغرض المنوط بها من منظور تداولي؟
- وما هو الدور التداولي الذي يضطلع به كل قطب من أقطابها؟
- وأي قطب يتخذ صفة المركز في العملية؟ - وكيف يتمكن من صناعة معرفته تداوليا؟
- وكيف يمكن للأقطاب الأخرى أن تكون خادمة له من منظور تداولي دائما؟

DIDACTIQUE DE LA LANGUE ARABE SELON L'APPROCHE PAR COMPETENCE

- PERSPECTIVE PRAGMATIQUE-

GASMI Said
Université des Frère Mentouri - Constantine/ Algérie
saidgasmi14@yahoo.com

Résumé

La langue est un système linguistique de communication avec laquelle nous acquerrons le savoir et le pouvoir de le transmettre. Elle est donc le champ commun de plusieurs spécialistes ; en mettant l'accent sur l'élaboration des méthodes éducatives ainsi que les stratégies modernes qui 'exigent en premier abord la perception l'élaboration et enfin l'application. L'approche par compétences, essaie de répondre aux questions suivantes : - qui ? - quoi ? - Comment ? - quand? et où ?

Mots-clés : Education - langue - apprenti - Efficacité - délibérative - dialogue

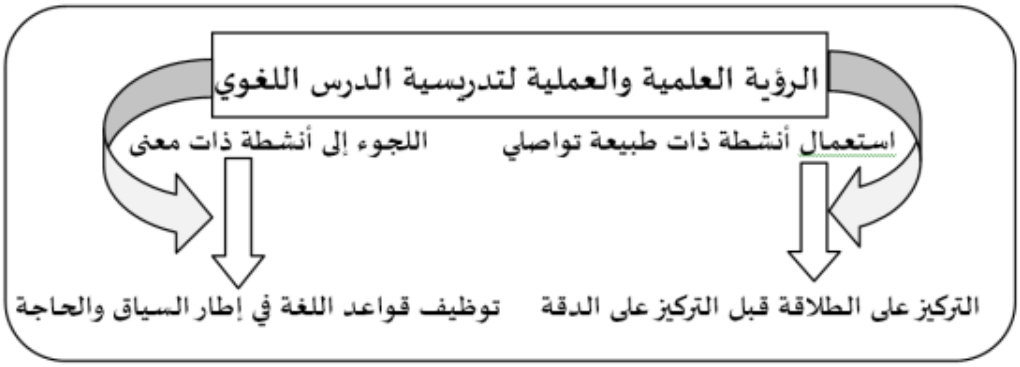
اللغة مجموعة من الأصوات؛ تتشكل في مفردات وتراكيب، بدلالات متفق عليها من قبل الجماعة اللغوية قصد التواصل، بها يحفظ المجتمع تاريخه ويصونه، وبواسطتها يعبر الفرد عن مكنوناته، و بها يتعلّم مختلف العلوم والمعارف، من أجل مواكبة المجتمعات المتقدمة؛ فكرا وإنتاجا، ونظرا لهذه المكانة المتميزة التي تحتلها؛ فقد كانت ولا تزال محل اهتمام القائمين عليها، سواء في البحث عن ماهيتها وكيفية بنائها، أوفي طرق تحصيلها والتواصل بها، واعتبر البحث عن الجديد فيها ظاهرة صحية تدل على وعي المجتمع وتقدمه من أجل تعليم أفراده تعليما صحيحا وفق ما تقتضيه الحاجة تصورا وبناءً وتنفيذا، كي يضمن لهم لغة صحيحة تعينهم على حسن التعبير والتواصل، متجاوزين مختلف المواقف التواصلية التي تواجههم في حياتهم اليومية باقتدار، ومن بين أهم هذه التحولات، مقاربة التدريس بالكفاءات التي تعد من أحدث الطرق التدريسية التي اعتُمدت منذ أواخر القرن الماضي، وأثبتت التجارب نجاعتها كاستراتيجية تعليمية تعلّمية حيث غيرت مفهوم التعليم وطريقة بناء مناهجه وطرق التعامل معها، مما يتماشى ومقتضيات التحول الذي يعيشه العالم, سواء من خلال محتوياتها العلمية، أو الاستراتيجيات المساعدة على تنفيذ هذه المحتويات، محاولا في ذلك الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها دوما التعليمية:

من نعلم ؟ وماذا نعلم ؟ وكيف نعلم ؟ ومتى وأين نعلم ؟ ومن يعلّم ؟ مركزا في ذلك عن المتعلم الذي يعد محور العملية التعليمية التعلّمية، وذلك باعتبار أن المعرفة الفردية تجربة ككل التجارب الأخرى المنبثقة عن روافد معرفية مغايرة، فالمتعلم يبني معرفته بنفسه ولا يتعرف إلا على تلك التي شارك هو ذاته في بنائها، فإذا ما تفحصنا هذه الأسئلة التي تطرحها التعليميات الحديثة نجد إجابتها قائمة في صلب اهتمامات التداولية، ممثلة في كل أقطابها من مرسل ومتلق وموضوع التواصل والأفعال المصاحبة له والحجة المقدمة لإنجاح العملية التواصلية في مقام التواصل ومقتضيات أحواله. ولعل المقاربة بالكفاءات من أهم المنظومات الحوارية القادرة على تحقيق هذا الغرض قصد بناء المعرفة، فإذا كانت العملية التعليمة وفق هذه المقاربة تتميز عن سابقاتها بما تمتاز به من سمات التفاعل ؛ معنى ذلك أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية باعتباره المستفيد الأول منها، والمعلم بالضرورة يخضع لسلطته؛ وذلك بتوجيهه ومساعدته على التحصيل الصحيح، وهذه السلطة الضمنية؛ هي التي توجه الخطاب، وتتحرك به ضمن مسارات المراقبة المستمرة لقدرات المتعلم ؛ فلا يمكن له أن يتجاوزها، أو التقليل من أهميتها كما كان عليه الوضع في المقاربات التعليمية السابقة، التي كانت تنظر إلى المتعلم على أنه وعاء يمكن له أن يستوعب كل ما يتلقاه بطريقة سلبية، دون أن يشارك في تحصيله؛ نافية بذلك كل مكتسباته القبلية التي يعتمد عليها في بناء معرفة جديدة، أي اعتمادها الطريقة التلقينية التي سرعان ما أثبتت فشلها، لذلك فالعملية التعليمية تقتضي مجموعة من الخصوصيات، وفق الطريقة التدريسية المعتمدة حاليا - **المقاربة بالكفاءات** – من منظور تداولي وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

- كيف يمكن لأقطاب العملية التعليمية وفق هذه المقاربة أن تؤدي الغرض المنوط بها من منظور تداولي ؟
- ما هو الدور التداولي الذي يضطلع به كل قطب من أقطابها ؟
- أي قطب يتخذ صفة المركز في العملية ؟ - ولماذا ؟
- كيف يتمكن من صناعة معرفته تداوليا؟

- كيف يمكن للأقطاب الأخرى أن تكون خادمة له من منظور تداولي دائما ؟

إن من الأولويات المنوطة بالمدرسة ومن خلالها كل أقطابها، هي تعليم اللغة للأفراد من أجل إكسابهم كفاءة لغوية؛ تعينهم على تجاوز مختلف المواقف التواصلية باقتدار، لأن " اللغة هي التي تحكي وليس الإنسان، إذ الإنسان لا يحكي إلا بقدر ما يستجيب للغة على قاعدة ما، والواقع أن هذه الاستجابة هي الطريقة المخصوصة التي بها يتخذ الإنسان موقعه "[1] فاللغة هي العامل الضامن لعملية التواصل وبفضلها يتحدد الموقف والموقع ، وتعليمية اللغة تبدأ من هنا؛ لأن هدف التعليم وفق المقاربة بالكفاءات هو تجسيد البعد التواصلي مهما كان الموقف التواصلي، ذلك أن " إتقان التعبير هو الدليل على تحقق أهداف مناهج اللغة العربية وامتلاك الطالب المهارات اللغوية المتعددة "[2] أي أن أهداف مناهج تعليم اللغة العربية هي إكساب المتعلم كفاءة تواصلية؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة، والتي لا يمكن لها أن تتحقق وفق قواعد علمية إلا في المؤسسات التربوية وبمشاركة كل أقطابها، وفي ما يلي مخطط يبين طبيعة التعامل مع الدرس اللغوي أثناء الحصة التدريسية :[3]



معنى ذلك أن تعليم اللغة لا يتم إلا في الفضاء المدرسي ،لأنه الفضاء الطبيعي الذي يمكن له أن يحقق أهداف التعليمية، كما أن " من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية؛ النظر إليها بوصفها مهارات وفنونا، تشتمل (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) بالرغم من إن هذه الفنون تبدو وكأنها تتطور بصورة مستقلة عن بعضها بعض، فإنها في حقيقة الأمر متداخلة وظيفيا وتمضي يدا بيد مع تطور المعرفة اللغوية "[4]، معنى ذلك أن الهدف الأسمى من تعليم كل فنون اللغة هو الوصول بالمتعلمين إلى تحقيق كفاءة تواصلية ناجحة، من خلال ما يكتسبونه من بنى لغوية واعية؛ تعينهم على التفاعل مع مختلف المواقف التواصلية، إذ " تندرج في حقل ديداكتيك تعليم اللغات وتعلمها، وتركز الكفاية التواصلية على ديداكتيك المقاربات التواصلية، معنى ذلك أن على المتعلم أن يتعلم كيفية التواصل باللغة، واكتساب كفاية تواصلية تتعدى نطاق الأهداف، وبهذا التركيز تتجاوز المقاربات التواصلية المنهجيات البنيوية المتفرعة عن اللسانيات التطبيقية باستعمال نماذج لغوية متنوعة "[5]، معنى ذلك أن تعلم اللغة وفق المقاربة بالكفاءات يتعدى مستوى البنية التجريدية للغة؛ إلى البعد التداولي ، و يؤكد ذلك **عز الدين البوشيخي** عندما يقول إن " الطفل لا يكتسب معرفة تمكّنه من التمييز بين جمل نحوية وبين جمل غير نحوية وحسب، بل معرفة تمكنه أيضا من التمييز- داخل صنف الجمل النحوية نفسها – بين جمل واردة سياقيا وبين جمل غير واردة. إنه يكتسب قدرة يتمكن بواسطتها من تحديد متى يتكلم، ومع من، وبماذا، وفي أي وقت، وأين، وبأي طريقة"[6] معنى ذلك أن الهدف الأسمى من تعليم اللغة، ليس هو اللغة في حد ذاتها في شكلها التجريدي

البنيوي؛ والقواعد التي تحكمها فقط رغم أهميتها، بقدر ما هو التعليم بغرض التوظيف والاستعمال وهذا روح التداولية، وإذا كانت هذه الأخيرة في أبسط تعريفها هي " علم استعمال اللغة في المقام"[7]، وما يؤكد ذلك رؤية **مسعود صحراوي** للتداولية على أنها: " دراسة استعمال اللغة، التي لا تدرس البنية اللغوية ذاتها ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة أي اعتبارها كلاما محددا بلفظ محدد في مقام تواصلي محدد ليحقق غرضا تواصليا محددا "[8] يمكن أن نقر من خلال ما سبق بأن تعليم اللغة، لا يتحقق خارج إطار الممارسة، وفق منهجية علمية صحيحة، معدة بطريقة واعية دقيقة، مادامت تتوفر على كل مقومات الفعل التداولي التي طرحناها آنفا: (متى يتكلم، ومع من، وبماذا، وفي أي وقت، وأين، وبأي طريقة)

وهذا ما يمكن لنا تبيانه من خلال المخطط التالي :

أقطاب العملية التعليمية من منظور تداولي

فكيف يمكن لكل هذه الأقطاب أن تسهم في تعليم اللغة من منظور تداولي وفق المقاربة بالكفاءات؟

01- المعلم باعتباره مرسلا :

كان المعلم إلى عهد قريب يؤدي دور البطل العالم، يوزع المعرفة وفق ما تمليه عليه مقاصده الخاصة، ويتجلى ذلك في ضبط الفعل التعليمي بأهداف مرسومة سلفا دون مراعاة حاجيات المتعلم واستعداداته؛ مما يؤدي إلى انزوائها في منطقة خاملة لا تستيقظ إلا داخل حجرة الدرس؛ بغرض تحقيق أهداف آنية لا يستفيد منها في مواقف تواصلية جديدة . وهذا ما تقوم به المقاربة بالكفاءات التي أصبحت تحمل وظيفة إستراتيجية صالحة لكل المواقف المشابهة ، وذلك بما توفره من حوارية يكون فيها المتعلم صانعا للحوار؛ ومن خلاله المعرفة، فإذا كان الحوار هو" كل خطاب يتوخى تجاوب متلق معين، ويأخذ رده بعين الاعتبار من أجل تكوين موقف من نقطة غير معينة سلفا بين المتحاورين، قريبة من هذا الطرف أو ذاك، أو في منتصف الطريق بينهما. صورته المثلى مناقشة بين طرفين أو أكثر"[9]، معنى ذلك وجود تباين معرفي بين الطرفين؛ مما يحتم على المعلم في بداية الحصة أن يختبر ما مدى تمكن المتعلم من المعارف السابقة من جهة؛ وجره لعملية الحوار من جهة ثانية، وهذا ما يعرف في هذه المقاربة بالتقويم التشخيص والتي تكون محطة بداية من أجل بناء التعلّمات الجديدة بالإضافة إلى أنه يختبر ما مدى تمكّنه من المعارف المحصّلة سابقا، كما أنه في كل مرة يختبر المتعلم في أسلوب حواري؛ قصد معرفة ما مدى تمكنه من المعرفة قيد التحصيل؛ وما هي أهم الثغرات الواجب الانتباه إليها؛ من أجل تصحيح ما هو خاطئ وتعزيز ما هو صحيح، وذلك باصطناع وضعية مشكلة كل مرة؛ يوضع فيها المتعلم قصد إثارة دافعيته للتعلم من جهة؛ والمشاركة الإيجابية في الحوار من جهة أخرى، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال مراعاة إمكاناته البيولوجية والنفسية

والمعرفية من أجل إنجاح هذا الخطاب وهو ما يُعرف في الدرس التداولي **بالافتراض المسبق**؛ وذلك يعني أنه يتحتم عليه أن يكون على دراية " سلفا بنوعية المتلقي وثقافته وطبقته الإجتماعية، وحتى جنسه، وسنه،ومكانه، فيتمكن بكل يسر تبليغ غرضه وفق كمية من العناصر اللسانية المناسبة "[10]معنى ذلك أن المعلم كلما كان على دراية أكثر بقدرات المتعلم كلما كانت مهمته أسهل؛ واستطاع أن يمرر ملفوظاته بيسر، وذلك من أجل التحصيل اللغوي الجيد الذي سيتحول بفعل التراكم المعرفي إلى كفاءة لغوية، التي بدورها تعين صاحبها على تجاوز المواقف الكلامية باقتدار، أي يجب عليه كمتكلم " أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار الحالات "[11]وهذا ما يؤكد وجوب مراعاة المتعلم من جميع الجوانب؛ باعتباره المستهدف من العميلة ككل، وذلك باختيار الملفوظ المناسب وزمن ومكان التدخل المناسبين، والأسلوب الحجاجي الذي يحقق الغرض المراد، والنبر في موضع النبر؛ والتنغيم في موقع التنغيم، مما يضفي على الحوار صبغة علمية تفاعلية، تعينه على مواصلة الحوار؛ من أجل تحقيق الكفاءة المسطرة، كما يجب عليه أن يراعي المستوى المتباين عند متعلميه؛ فبتباين المتعلمين يتباين الخطاب، وذلك بمراعاة السياقات اللغوية وغير اللغوية، حتى تتمكن أكبر فئة من عملية التحصيل، كما يجب أن يركز على الفئة المتوسطة والضعيفة دون أن يتناسى الفئة الجيدة؛ من أجل إزالة الفوارق المعرفية الموجودة بالضرورة بين المتعلمين، وبذلك يضمن لكل متعلميه فرص التحصيل اللغوي .

02- السياق الزمني والمكاني في العملية التعلمية:

يعتبر الزمن من بين أهم مقومات الفعل التداولي التي تسهم في تحصيل المعرفة بطريقة إيجابية . فهذه المعرفة تتخذ دائما مسارا زمنيا يتقدم حينا ويتأخر أخرى تبعا لتحقق التحصيل لدى المتعلمين بسبب تباين مستوياتهم ،لأن " القرائن اللفظية أو المقالية لها دور في تحديد الزمن النحوي، فهو وظيفة في السياق لا ترتبط بصيغة معينة دائما، وإنما تُختار الصيغة التي تتوافر لها الضمائم والقرائن التي تعين على تحميلها معنى الزمن المعيّن المراد في السياق"[12]فالمتعلم في هذه الحالة جزء لا يتجزأ من مسرحية العملية التعليمية يشارك في صناعة أحداثها ولا يكتفي بمراقبة المشاهد عن بعد كما هو الحال في المقاربات السابقة إن " الحركات التي تصحب حديثنا نحن لتوكيد المعاني أو لتمثيل الحقائق أو لزيادة التوضيح، والتي نستخدمها وحدها للدلالة على الإيجاب والنفي والاستحسان وما إلى ذلك، كالإيماء بالرأس للتعبير عن القبول، وتحريك السبابة حركة مستعرضة للتعبير عن الرفض، ومد الشفتين ووضع السبابة عليهما للأمر بالسكوت ...وهلم جرا "[13] والتي لها دون شك دور في تقريب المفهوم من المتعلم وإعطائه بعدا تفاعليا، كما تساهم هذه الوسائط في تقريب الدلالة، وجعلها أكثر واقعية بالنسبة له، بالإضافة إلى أن هذا النوع من الوسائط يساعد في عملية التداول والمشاركة في صناعة المعرفة من أجل الوصول به إلى التحصيل الجيد، والمسك بالدلالة الحقيقية بطريقة واعية، إلا أنه بتعدد المتعلمين يستوجب تعدد التأويلات لذلك فالمعلم إضافة إلى ذلك مطالب باختيار أزمنة مناسبة للتدخل وأماكن يراها ضرورية للتبليغ والتحصيل لأن وجوده على سبيل المثال لا الحصر أمام السبورة لا يضمن للمتعلمين نفس درجة التلقي، وهكذا مع بقية الأماكن الفرعية؛ التي تعد بالضرورة ذات أهمية قصوى يتفطن لها المعلم لتوزيع درجة التحصيل المعرفي

لدى المتعلمين . فيقلل من فجوات الاختلافات المعرفية بين متعلمي القسم الواحد، فبهذه الأزمنة المتباينة والأماكن المتعددة يمكن له أن يصل بنسبة متقدمة إلى تحقيق الكفاءة القاعدية المتقاربة ، من خلال تعليمهم مختلف فنون اللغة، يحسنون من خلالها التصرف في المواقف الطارئة، باستخدام آليات تأويلية صحيحة حيث يعرف **بانفنيست** (التأويل) على أنه " استعمال اللغة وتوظيفها توظيفا فرديا "[14]أي القدرة على التأويل الصحيح والاستعمال الأمثل للغة دون تدخل أطراف خارجية أخرى.

إضافة إلى ذلك فإن حجرة الدرس باعتبارها فضاءً مكانيا طبيعيا لتنفيذ الخطاب التعليمي، إلا أنه يجب على المعلم أن يستغل كل الأماكن الفرعية التي يحتويها قصد تعميم الفائدة من جهة وجعلها أكثر واقعية من جهة أخرى، فهذا التنوع المكاني في إلقاء الخطاب وتباين مستوى صوت المعلم؛ فبرفع الصوت وخفضه ونبره وتنغيمه عند الضرورة يتحقق الفعل التبليغي، مما يدفع بالمتعلم إلى المشاركة وبفعالية في عملية الحوار قصد إنجاحه ودفعه إلى مستويات متقدمة، كل هذه التقنيات من شأنها أن تساهم في إنجاح العملية الحوارية؛ وذلك من خلال إيصال كل الملفوظ إلى جميع أطراف العملية الحوارية، فبهذه الاستراتيجيات المختلفة يسمح المعلم لكل أقطاب العملية التداولية بالمشاركة الفعالة والإيجابية.

كما تعد السبورة هي الأخرى فضاءً مكانيا يمكن للمعلم أن يستغلها في ضبط التعلّمات المراد الوصول إليها بغرض تحقيق الكفاءة المسطرة سلفا، والتأكيد عليها، وذلك بتدوين بعض المعلومات التي يراها مفيدة للتحصيل، كما يمكن له أن يسخرها للمتعلم – خاصة الخجولين منهم – وذلك من أجل المشاركة والاندماج من جهة، والمساعدة على عملية التأويل والتحصيل من جهة أخرى، كما يمكن استدعاء المتعلم إلى بعض الأماكن الفرعية داخل القسم من أجل التفاعل والحوار من جهة والتحصيل المعرفي من جهة أخرى، كما أُثبت أن لمكان جلوس المتعلم دورا كبيرا في تحصيله المعرفي، فقد وُجد " أن التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في المقاعد الأمامية للفصل حصلوا على تقييم موجب في التعليم، والتلاميذ الذين يفضلون الجلوس بالقرب من الأصدقاء يظهرون حاجة كبيرة للانتماء، أو أنهم أكثر حساسية، بينما التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في مؤخرة الفصل لديهم اتجاه سلبي نحو التعلم ونحو قدرتهم على النجاح "[15] إن كل هذه الفضاءات الزمنية والمواقع المكانية تحتل دورا مهما ومساعدا في إنجاح العملية الحوارية من أجل تحقيق الكفاية التواصلية ، والتي تعد بدورها روح المقاربة التداولية.

03- أفعال الكلام والحجاج في العملية التعليمية:

اللغة ليست مجرد بنية ذهنية مجردة بل هي أداة لوصف الأحداث ونقل الأخبار والاحتجاج لها، فهي بذلك تساعد المرسل (المعلم) بما تحمله من أفعال كلامية، على توجيه الخطاب التعليمي وفق ما يراه مناسبا من جهة وخدمة للفعل التعليمي من جهة أخرى، وذلك من أجل إثارة دافعية المتعلم ودفعه للمشاركة في العملية التعلمية، لذلك يمكن القول إن أفعال الكلام تحتل دورا أساسيا في تفعيل العملية التعليمية حيث تضفي على الخطاب التعليمي بعدا تفاعليا، تجعل المتعلم يشارك في العملية بفعالية، مما يساعده على المشاركة في تحصيل اللغة بجميع فنونها في عملية حوارية، ونخص بالذكر في هذا المقام الأفعال السلوكية، التي تعد اختبارا حقيقيا لمدى تمكن المتعلم من المعرفة، ونعني بها تلك الأفعال التي تحمل الصبغة الأدائية؛ لأنها الوسيلة الأمثل للدعوة على انجاز، حيث يستغلها المعلم من أجل تنشيط المتعلم، فكلما قام المتعلم بالإنجاز كلما سمح ذلك للمعلم بالملاحظة والتقييم؛ ومعرفة ما مدى تمكن المتعلم من الفعل التعليمي وقياسه، لأن الفعل الذي يعد إنجازا بالنسبة للمتعلم

فهو بالضرورة فعل قياسي عند المتعلم، مما يجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر حيوية وذات فائدة؛ يلمسها المعلم أثناء أدائه لعملية الحوار، كما تضمن هذه الأفعال مشاركة المتعلم في العملية، وتمكنه من المسك بالدلالة الحقيقية المراد التوصل إليها؛ لأن مثل هذه الأفعال " إنما يقوم دورها على تيسير تأويل الأقوال التي تظهر فيها، ومن ثم تساهم في ثبت صدق القضايا "[16] وحتى يتسنى له ذلك، يجب على المعلم أن يختار الأفعال القابلة للإنجاز من طرف المتعلم، والتي بها يضمن لنفسه حق التوجيه والتصحيح، وعلى العكس من ذلك يجب عليه تجنب الأفعال الذهنية التجريدية التي لا يمكن له ملاحظتها أثناء تنفيذها ، وبالتالي لا يضمن لنفسه حق التقييم والتصحيح، كما يساهم زمن الفعل في دفع المتعلم للحوار والمشاركة الإيجابية كأفعال الأمر أو المضارعة مثلا، إضافة إلى الأفعال؛ نجد ضمائر المخاطب أو المتكلم بأنواعها، يمكن للمعلم استغلالها في دفع عجلة الحوار؛ ومن خلاله تحقيق الكفاية التواصلية، لأنه " إذا كان إصدار العبارة إنجازا لشيء ما، كان كل من الضمير(أنا) و(البناء للفاعل) و(الزمن الحاضر) عناصر مشعرة بالمطابقة المقصودة "[17]،كل هذه الأفعال والضمائر تهدف إلى التأثير في المتعلم وإقناعه بفعل التعلّم؛ قصد إكسابه طرق تأويلية صحيحة، والتمكن من اللغة تأويلا وإنتاجا، كما يجب على المعلم وهو يلقي خطابه أو أثناء توجيهه للمتعلم؛ أن تكون لغته متزنة صحيحة المخارج، حتى تتمكن المتعلم من استقبالها واستيعابها بطريقة صحيحة، لأن : " أثر القول أو التفوه على السامع. فقد يستجيب السامع لفظيا أو حركيا؛ وقد لا يأبه لما سمع ولا يفعل شيئا؛ ولا يستطيع المتكلم التحكم في كيفية استجابته "[18] معنى هذا أن مستوى الاستجابة تحددها اللغة التي يسمعها المتلقي بكل مركباتها بما في ذلك الأفعال الكلامية.

إذا كان الحوار نشاطا فكريا تواصليا يجمع بين مستوى التفكير ومستوى التعبير بالنسبة للفرد؛ في علاقته مع الآخر، هذا الآخر الذي يعد وجوده شرطا أساسيا في تواصل عملية الحوار واستمرارها نظرا لوجود تباين معرفي بين طرفي الحوار(المعلم – المتعلم)، إلا أن هذا التباين يعد بديهيا في العملية التعلمية؛ باعتبار المعلم مالكا للمعرفة والمتعلم محتاجا لها، هذا الفارق هو الذي يخلق مسافة معرفية بين الطرفين؛ هذه المسافة هي التي توجه الحوار وتنشطه، ويتجسد هذا الاختلاف في عدم التوافق حول فكرة معينة مما يستوجب من كل طرف استعمال أساليب حجاجية متنوعة محاولا بواسطتها دحض فكرة الآخر وجره إلى الاقتناع برأيه، فالمعلم يحتج للمعرفة الجديدة التي يقدمها بإعطاء أدلة والعمل على تبسيطها، وربما تقديم النقيض إذا دعت الضرورة إلى ذلك، باعتباره نوع من أنواع الحجاج؛ والمتعلم يحتج بعدم الفهم أو بسؤال أو بإعطاء رأي معاكس يحاول من خلاله إبطال فكرة المعلم، وهكذا يتفاعل الحوار من أجل تحقيق الكفاءة التواصلية، لذلك فالحجاج باعتباره أحد مقومات الفعل التداولي، يعد من بين أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد المعلم على الإقناع قصد مساعدة المتعلم على المسك بالدلالة الصحيحة من جهة والحفاظ على استمرارية الحوار من جهة أخرى.

إذا كانت الحجة هي أسلوب من أساليب الإقناع وكسب العقول لتحقيق الاطمئنان بين المتحاورين، فالمعلم أحق بها من أجل أن يطمئن له المتعلم ويقتنع بما يقدم له، مما يساعده على تحقيق الفعل التعليمي كفاءةً واستعمالا.

04- المتعلم باعتباره مستقبلا للخطاب:

لا يمكن لكل الأسئلة السابقة أن تجد إجابتها إلا من خلال المشاركة الفعالة من قِبل المتعلم، ومنحه أكبر فرصة لتشكيل معرفته بنفسه، وفق قدراته العقلية واستعداداته النفسية والبيولوجية، التي لا يمكن للمعلم أن

يتجاوزها؛ وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات، فالمتعلم في ضوء هذه المقاربة يعد مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته لعملية التعلّم، لأن المعرفة التي يستطيع استثمارها هي تلك التي يشارك في صناعتها، وفي هذا الصدد يقول **جون بياجي** مؤكدا ذلك : " ... نؤكد فيما يخص المعرفة، وجود تبعية متبادلة لا تنفك بين التجربة والعقل، هكذا تمتد النسبة البيولوجية لتصير مذهبا للتبعية المتبادلة بين الذات والموضوع، وبين استيعاب الموضوع من قيل الذات وملاءمة هذه الذات لنفسها مع ذلك الموضوع "[19] معنى ذلك أن المتعلم لا يتقن استثمار المعرفة؛ وترقى لمستوى السلوك، إلا تلك التي شارك في تحصيلها بناءً وانجازا، ولا يمكن لذلك أن يتحقق؛ إلا من خلال تمكين الفرد من لغته تمكينا صحيحا وتمكين اللغة منه، لتيسّر له طريق الخلق والإبداع اللغوي؛ قصد تحقيق فعل التواصل بأقل جهد وفي أسرع وقت ممكن، ولا يمكن لكل ذلك أن يتحقق إلا عن طريق التفاعل بين مختلف أقطاب العملية التعليمية التعلمية، من أجل تحقيق كفاية تواصلية التي تعني : " قدرة المتكلم على معرفة كيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام، إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصّرفَة المتمثلة في إثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكّنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه "[20] وهذا ما تسعى إليه التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، التي تراهن على ممارسة المعرفة إنتاجا وتطبيقا، أي تمكين المتعلمين من اللغة تفكيرا وممارسة، مما يعينهم على تجاوز المواقف الكلامية المختلفة، أي السعي إلى تشكيل متكلم مثالي يحسن استغلال معارفه؛ كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وبذلك فإن تعليم مختلف فنون اللغة للأفراد يكون ضروريا، من أجل تجاوز كل عقبات التواصل بلغة سليمة، غير لاحنة ولا مستهجنة من طرف الجماعة اللغوية، لذلك فإن الدراسات اللسانية الحديثة أولت أهمية خاصة لتعلّم اللغة بجميع فنونها من (قواعد وصرف وإملاء وتعبير) باعتبارها المقوم الرئيسي لتعليم لغة صحيحة و" لأنها العلوم التي يتوصل بها إلى عصمة اللسان والقلم عن الخطأ "[21] فالمتعلم يتلقى ويتعامل مع مختلف السياقات اللغوية، ويشارك فيها فيتمكن من الوقوف على المسارات الدلالية المقصودة، بفضل هذه الفنون التي تعلمها، فيتحقق التواصل بمفهومه الواسع، كما يعتبر المتعلم أحد طرفي الحوار بامتياز، والمستهدف من العملية التعليمية ككل، والذي لا يمكن له أن ينجح ويستفيد منها؛ إلا بوجود خطاب ديداكتيكي يحتل فيه وفق المقاربة بالكفاءات دائما موقع المركز، إذ تنبني عليه العملية لتعود إليه، بمعنى آخر إن هذه النظرية تجعل من المتعلم صانعا للمعرفة و بانيها؛ وبذلك فهو من الضروري أن يحتل المركز الرئيسي في توجيه الخطاب وفق ما يتمتع به من رصيد معرفي يعينه من جهة على مواصلة الحوار ويجعله من جهة أخرى أكثر وعيا بالمعرفة التي يتلقّاها، فهو بذلك يشارك في صناعة تجربته المعرفية عن وعي من خلال المشاركة الفعالة، لأن هذه المقاربة التعليمية تنظر إلى المعرفة على إنها تجربة كباقي التجارب الحياتية الأخرى، لذلك وجب على المتعلم المشاركة في صناعتها، مما يؤكد مرة أخرى مركزية المتعلم في التحصيل المعرفي, لأن " الكفاءة الجديرة بالاهتمام هي الخبرة أو الاتجاه الذي يتوقع أن يكتسبه المتعلّم بعد عملية التدريس، ويستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية، أو يستعين به كرادف لاكتساب كفاءات أخرى "[22]

إن التركز على المتعلم وفق ما تقتضيه هذه المقاربة دائما؛ وتفعيل مشاركته أكثر من غيره نتيجة قناعتها بأن الفرد يبني معرفته بنفسه، ولا يتذكر ويستثمر إلا ما شارك في بنائه، معنى ذلك النظر إلى المعرفة على أساس براغماتي

نفعي، ولا يتأتي للمتعلم ذلك إلا إذا شارك في صناعة معرفته بنفسه لأن: " الطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا تم إخفاؤه تحت صندوق ما، فإن هذا الطفل الذي تعلم الكشف عن الأشياء المخفية قد تعلم "[23] معنى ذلك أن المعرفة الواعية هي تلك التي يشارك فيها المتعلم، وتكون وليدة التجربة، لأن المعرفة التي تبقى معه مدة طويلة؛ ويمكن له أن يستدعيها كلما دعت الحاجة إلى ذلك؛ هي تلك المعرفة التي يشارك في بنائها فهو يتذكر إلا ما بناه بنفسه، معنى ذلك أن المعرفة هي صناعة ذاتية ولا تُفرَض على المتعلم فرضا، كما لا يمكن لها أن تكون محققة إلا إذا تم تشكيلها من قبل الذات، ولا معنى لمعرفة خارج هذا الإطار أي أن " التعلم الذي له معنى أو التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي والتعزيز، فالتعزيز لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته "[24] مما يؤكد مرة أخرى دور الذات في بناء معارفها انطلاقا من التجربة؛ ودور العقل في تزكية هذه المعرفة، لتصير بنية عقلية ترقى لدرجة الفطرية إذ ذاك نقول إن الفرد قد تعلم، وهذا ما يؤكد لنا العناية التي أولتها المقاربة بالكفاءات بالمتعلم في بناء معارفه بنفسه.

05- الخلاصة:

العملية التعليمية عملية تداولية باقتدار؛ نظرا لتوفرها على كل أقطاب الفعل التداولي، من مرسل ومتلق وخطاب وزمن ومكان وأفعال كلام وحجة وسياق، كما أن تعليمية المواد بما في ذلك تعليم اللغة العربية بجميع فنونها لا يمكن له أن يتحقق إلا من خلال الممارسة والحوار وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات،مما يستوجب مشاركة كل الأقطاب في العملية وهو ما من شأنه أن يجيب عن الأسئلة التي تطرحها التعليمية، لتحقيق فعل التعلم.

الهوامش

1- إبراهيم أحمد، أنطولوجيا اللغة عند مارتن هايدجر، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط01، 2008، ص87.

2- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم-الأهمية-المعوقات،البرامج التعليمية)، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2008 ، ص95.

3- ملاك المصطفى، ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة،العدد 54، جانفي 2013، ص88.

4- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم-الأهمية-المعوقات،البرامج التعليمية)مرجع سابق ، ص95.

5- محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2003، ص49.

6- البوشيخي عز الدين، التواصل اللساني ، مقاربة لسانية وظيفية،مكتبة لبنان ناشرون، ط01، 2012، ص28.

7- صابر لحباشة، التداولية والحجاج، مداخل ونصوص، صفحات للدراسة والنشر، دمشق، ط01، 2008، ص11.

8- مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العربية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2005، ص26.

9- حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط01، 2012، ص86.

10- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،ط01،2012، ص119.

11- عيد بلبع، السياق وتوجيه دلالة النص، دار الكتب المصرية، ط01، 2008، ص185.

12- إسراء عامر شمس الدين، أبحاث دلالية بين الإرث والتداول، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2014، ص46.

13- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص11.

14-قدور عمران: البعد التداولي الحجاجي في الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديد، الأردن، ط، 2012، ص14.

15-كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2003، ص224.

16- علي محمود حجي الصرّاف، الأفعال الإنجازية في اللغة العربية ، مكتبة الأدب، القاهرة، ط01، 2010، ص 94.

17- جون لانكشو أوستن، نظرية أفعال الكلام العامة، تر، عبد القادر قينيني، أفريقيا الشرق، ط02، 2008، ص92.

18- شحادة فارع، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط04، 2008، ص208.

19- فيليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية، تر، حسين سحبان، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، 2005،ص95.

20- هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2003، ص89.

21- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ج2009،01،ص09.

22- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب، ديوان المطبوعات المدرسية، 2008، ص2.

23- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت،1983، ص281.

24- المرجع نفسه، ص281.

قائمة المراجع

1- إبراهيم أحمد، أنطونوجيا اللغة عند مارتن هايدجر، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط01، 2008.

2- إسراء عامر شمس الدين، أبحاث دلالية بين الإرث والتداول، دار فظاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2014.

3- البوشيخي عز الدين، التواصل اللساني ، مقاربة لسانية وظيفية،مكتبة لبنان ناشرون، ط01، 2012.

4- جون لانكشو أوستن، نظرية أفعال الكلام العامة، تر، عبد القادر قينيني، أفريقيا الشرق، ط02، 2008.

5- حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط01، 2012.

6- شحادة فارع، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط04، 2008.

7- صابر لحباشة، التداولية والحجاج، مداخل ونصوص، صفحات للدراسة والنشر، دمشق، ط01، 2008.

8- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،ط2012،01.

9- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.

10- علي محمود حجي الصرّاف، الأفعال الإنجازية في اللغة العربية ، مكتبة الأدب، القاهرة، ط01، 2010.

11- عيد بلبع، السياق وتوجيه دلالة النص، دار الكتب المصرية، ط01، 2008.

12- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم-الأهمية-المعوقات،البرامج التعليمية)، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2008.

13- فيليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية، تر، حسين سحبان، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، 2005.

14- قدور عمران: البعد التداولي الحجاجي في الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديد، الأردن، ط، 2012.

15- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2003.

16- محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2003.

17- مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العربية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2005.

18- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ج2009،01.

19- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت،1983.

20- ملاك المصطفى، ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد 54، جانفي 2013.

21- هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2003.