

المهام التّواصلية وأهميتها في تعليم اللّغة العربيّة وصياغة أساليب تقويمها Communication tasks and their importance in teaching Arabic and formulating evaluation methods

نسّيمة شاوش^{1*}، جامعة قسنطينة 1 (مخبر الدّراسات التّراثية)، (الجزائر)
nassima.chaouche@student.umc.edu.dz

محمد لخضر صبيحي²، جامعة قسنطينة 1، الجزائر sebihimedlakhdar@gmail.com

تاريخ قبول المقال: 06-02-2022

تاريخ إرسال المقال: 10 / 01 / 2022م

الملخص:

المهام التّواصلية مفهوم تعليمي حديث، أُعتمد بشكل لافت في تعليم اللّغات بأوروبا، بتوصية من الإطار الأوروبي الذي انتهج مقارنة إجرائية غايتها القصوى تطوير كفاءة المتعلم التّواصلية وتمكينه من إنجاز أفعال كلامية في مختلف المقامات التّخاطبية، انطلاقا من القيام بجملة من المهام الجماعية. ورغبة منا في خدمة اللّغة العربيّة والبحث في سبل تطوير مناهج تعليمها وتعلّمها؛ ارتأينا تقديم دراسة تهدف إلى البحث في مفهوم هذا المصطلح والكشف عن سبل الاستفادة منه في تعليم اللّغة العربيّة وصياغة أساليب التّقييم بالمرحلة الثانوية خصوصا؛ ذلك لأننا نرى بأنّ هذه المرحلة مرحلة متقدمة تتطلب إعادة النّظر في طريقة تعليم اللّغة والتركيز على عنصر التّواصل والتفاعل بدل التلقين والحفظ.

الكلمات المفتاحية: المهمة التّواصلية، المقارنة الإجرائية، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، تعليمية اللّغة العربيّة.

Abstract: Communicative tasks are a modern educational concept, which was remarkably adopted in language teaching in Europe, with the recommendation of the European framework, which adopted a procedural approach whose ultimate goal is to develop the learner's communicative competence and enable him to accomplish verbal acts in various conversational positions, based on a campaign of collective tasks.

And in our desire to serve the Arabic language and research ways to develop its teaching and learning curricula, we decided to present a study aimed at researching the concept of this term and revealing ways to benefit from it in teaching Arabic and formulating evaluation

* نسّيمة شاوش .

methods in the secondary stage in particular, because we see that this stage is an advanced stage that requires re- Consider the method of language teaching and focus on the component of communication and interaction rather than memorization.

Key words: The communicative task, the procedural approach, the common European framework of reference, the teaching of the Arabic language.

مقدمة:

يرجع الفضل في تطور أنظمة تعليم وتخلّف أخرى إلى السياسات التربويّة المتبعة من جهة وإلى درجة التّفنح والاطلاع التي يتّسم بها القائمون على هذه الأنظمة وكذا وضوح المعالم النّظريّة والأطر المرجعيّة المستند عليها في حل القضايا المتعلقة بالتّعليم وبناء المناهج وصياغة أساليب التّقويم من جهة أخرى.

والأطر المرجعيّة بمفهومها العام وثائق تعليميّة رسميّة يشارك في تأليفها مجموعة من الخبراء والباحثون في مجال التّعليم واللّسانيات التطبيقية حتى تكون مرجعا تعليميا يمكن الرجوع إليه والاعتماد عليه أثناء عمليّة تعليم اللّغة سواء لناطقين بها أو بغيرها.

ولمّا كان دور هذه الأطر أساسيا وضروريا ارتأينا إلى تقديم ورقة بحثية؛ تعتمد المنهج الوصفي وتهدف إلى البحث في أحد أهمّ الأطر العالميّة في مجال اللّغات، ألا وهو الإطار المرجعي الأوروبي وتقف تحديدا عند مفهوم المهام اللّغويّة التّواصلية باعتبارها أهمّ مرتكز قام عليه هذا الإطار؛ وذلك من أجل الاستفادة منه في تعليميّة اللّغة العربيّة وتطوير مناهجها، خاصة وأنّ المهام التّواصلية منحى بيداغوجي يرجع إلى مقارنة إجرائيّة غايتها إدماج المتعلم في المجتمع ومساعدته على التفاعل مع الآخر وممارسة اللّغة المتعلّمة واستعمالها استعمالا مناسباً في مختلف المجالات العامة والوظيفية وحتى الخاصة وتركز على منحى أداء مشاريع جماعيّة واقعيّة، وهذا التوجه الفريد والعملي - فيما نعتقد - يمكنه النهوض بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بها خاصة بالمرحلة الثانويّة التي تعدّ مرحلة متقدمة تتطلب العمل الجاد على اشراك المتعلّم في العمليّة التعليميّة ودفعه إلى تفعيل مختلف مهاراته وطاقاته الفكرية وكفاءاته اللّغويّة والحضارية...

- إشكاليّة الدّراسة:

تعالج هذه الورقة البحثية إشكاليّة متعلّقة بتعليميّة اللّغة العربيّة وطرق إجراء التّقويم انطلاقاً من سؤال

رئيس هو:

- ما مفهوم المهام اللّغويّة التّواصلية وكيف يمكن الاستفادة من هذا المفهوم في تعليميّة اللّغة العربيّة

وتطوير أساليب التّقويم المتعلّقة بها؟

المبحث الأول: المهام التّواصلية مفهوم مركزي في الإطار الأوروبي لتعلم اللّغات:

تسمح المهام التّواصلية للمتعلّم بممارسة مهاراته اللّغويّة وتمكنه من التّواصل والتفاعل الأمثل كما تسمح له باستخدام اللّغة المتعلمة، ولهذا أضحت مفهوما مركزيا في مجال تعليم اللّغات خاصة بأوروبا وذلك بتوصية من الإطار المرجعي الأوروبي.

المطلب الأول : الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللّغات (لمحة شاملة)

الإطار الأوروبي المرجعي للّغات؛ كتاب أو وثيقة أعدّها المجلس الأوروبي بمساعدة جملة من خبراء تدريس اللّغات بأوروبا، دعما لجملة من الأبحاث والمشاريع أهمها مشروع (تدريس اللّغات لمواطني أوروبا) ليكون أساسا مشتركا لتعليم اللّغات عموما وتعليم اللّغات الحية بأوروبا على وجه التّحديد؛ وذلك رغبة في جعلها قارة ذات بناء سياسي متوافق ومنسجم ومناخ لغوي وثقافي متنوع يسهل التّواصل داخله¹ والاندماج بين أفرادها.

وقد أُعتمد هذا الكتاب سنة 2001م بتوصية من المجلس وأصبح دليلا للمبادئ النّظريّة والمرجعيات التي تنصّ على أساس مشترك لتطوير اللّغات الحية ومرجعا يشمل المعارف والمهارات المطلوبة التي تسمح لمتعلم اللّغة الثّانية من التّواصل والتفاعل بهذه اللّغة في مختلف شؤون الحياة العامة والخاصة، وبت وسيلة تعليمية تُمكن وصف إنجازات المتعلمين من اللّغات الأجنبيّة، وتسهل عملية التّعليم والتّقييم وبناء الكتب المدرسيّة، وكذا التحقق من القدرة اللّغويّة للمتعلمين².

يرتكز هذا الإطار على مقارنة إجرائيّة ومبدأ عملي موجه بحسب الفعل، يرى في المتعلم شخصا فاعلا في المجتمع، بإمكانه تأدية مهام تواصلية تفرضها ظروف معينة ومجالات عملية خاصة الأمر الذي يستدعي حسب توصيات الإطار المشترك تدريب المتعلم على التّعلم الذاتي والتّعلم المستمر والاهتمام بكيفية تفعيل كفاءاته وتطويرها ومراعاة الاحتمالات الإدراكية والعاطفية والقدرات التي يتمتع بها وذلك من خلال تصميم برامج تدريس تهدف إلى تنمية المهارات التّواصلية³

يعني هذا أنّ الإطار الأوروبي المشترك مرجع ودليل تعليمي ذو أبعاد سياسية وتعليمية، تسهل السياسيّة منها التّعامل بين دول الإتحاد الأوروبي وتجعل الدّول الأعضاء وحدة متكاملة، أمّا التّعليمية فتوفر للمتخصّيين في مجال تعليم اللّغات بأوروبا وباقي دول العالم عموما الوسائل المناسبة للتّعليم والتدريس والتّقييم وتُطلّعونهم على المعارف والكفاءات اللّازمة التي تسمح للمتعلّم - باعتباره فاعلا اجتماعيا - من أداء أفعال اجتماعية ملائمة لمقامات التّخاطب المختلفة.

وتكمن أهميته الفعلية في كونه يهتم بالمعارف الإجرائية التي يحتاج المتعلم إلى تنميتها حتى يتمكن من اكتساب السلوك اللغوي الفعال ومنه استخدام اللّغة الهدف في مختلف المواقف التّواصلية وذلك من خلال تبني طرق ومقاربات حديثة تتسم بالعمليّة والفاعليّة منها المقاربة الإجرائية التي استلهمت من مبادئ المقاربة التّواصلية وأضاف عليها مفهومي المهمة والفعل باعتبارهما مرتكزين أساسيين في إدماج المتعلم وتطوير كفاءاته اللغوية وغير اللغوية (التّوقع التحليل...) وتعبئة قدراته ضمن سياق حقيقي واقعي⁴؛ أي إنّ المقاربة الإجرائية لم تقص مبادئ المقاربة التّواصلية، بل استثمرتها لتحافظ على اندراجها ضمن المنحى الوظيفي الذي يهتم بالبعد التّواصلية وبتنمية الكفاءة التّواصلية، وعملت على تطوير مفهوم التّعلم الذاتي وإشراك المتعلم في عملية بناء معارفه؛ من خلال تحفيزه على إنجاز مهام متنوعة وفق مشاريع متكاملة ومنظمة.

المطلب الثاني : المهمة التّواصلية مفهومها وأشكالها:

اعتبرت المهمة التّواصلية نقطة بداية التّعليم ووصول المتعلم؛ هذا لأنّها تلخص مساعي المقاربة الإجرائية القائمة على منحى الفعل والممارسة الواقعية للغة. وتعرف بأنّها عمل ينجزه المتعلم بطريقة واعية وتتابع استراتيجي منظم بغرض تحقيق هدف معين، أو هي عمل موجه يُقدم في شكل أنشطة لغوية يمكن أن تكون على شكل مشكلة يجب حلها (الألغاز، الكلمات المتقاطعة...)، أو التزم يجب أن يحترمه المرء أو هدف يحدده لنفسه ويفعل لإنجازه جملة من الكفاءات الخاصة على نحو استراتيجي منظم ومخطط له بشكل جيد، يقوده في النهاية إلى بلوغ جملة من المقاصد والنتائج العملية داخل مجال حياتي معين.⁵

وهي متنوعة منها لغوية مثل (طلب وجبة في مطعم، ترجمة نص، إنشاء جريدة في الفصل كتابة رسالة أو مقال أو خاطرة، تصميم ملصقات جدارية...)، وغير لغوية (تغيير موضع مكتب أو تصميم مجسم...)، وتتم غالبا على شكل مشاريع جماعية.

تعدّ المهام خاصة اللغوية التّواصلية* التي تُسهم في تنمية مهارات الدارسين الاتصالية، عنصرا ضروريا في البرامج الدّراسية ومحورا أساسيا في العملية التّعليمية؛ لأنّ بناء طريقة فاعلة وناجعة لا يتأتى إلا من خلال تنظيم مختلف المراحل التّعليمية وتقديمها على شكل مهام جماعية، تصاغ في هيئة أنشطة لغوية (استقبال نص، إنتاجه تحليله...) أو مشاريع يُكفّ بها المتعلمون ويمارسون أثناء تنفيذها أفعالا لغوية (ضمن سياق اجتماعي حقيقي)، تقودهم في الأخير إلى تقديم إنتاج جماعي (شفوي أو كتابي) موجه للتّقييم النهائي.

وعليه فإنّ الإطار الأوروبي يؤكّد بأنّ استخدام اللّغة ودراستها وكلّ الأنشطة - وخاصة اللّغويّة منها- المتعلقة بإنتاج النّصوص وترجمتها، تستدعي ممارسة المتعلم لكفاءاته اللّغويّة بطريقة متتابعة واعية مدروسة تضمن نجاح مختلف المهام (الممارسة الفعلية والجماعية لنشاط إنتاج نص كتابي) التي يؤديها في مختلف السياقات .

وتجدر الإشارة إلى أنّ المهام التّواصلية وانطلاقاً من سياق إنجازها، تنقسم إلى:

- **مهام واقعية:** يقصد بها المهام اللّاصفيّة والمشاريع التي توافق احتياجات المتعلم خارج الفصل الدّراسي، تكون هذه مهام مهاماً منسجمة مع الواقع أو مستهدفة أو لها وظيفة العينة تغطي متطلبات المتعلم في المجالات الخاصة والعامة وحتى الوظيفية وغالباً ما يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام كفاءاته العامة التي لا تنحصر في حيز اللّغة وإنجاز أفعال لغويّة كلاميّة.⁶

- **مهام تّواصلية تعليمية:** ونعني بها تلك المهام الصّفيّة التي تتسم بطبيعة تعليمية ولا ترتبط بالمهام الواقعية إلا بصورة غير مباشرة؛ لأنها تتم داخل موقف تعليمي افتراضي وتستند على الطبيعة الاجتماعيّة والتفاعلية التي تجعل المتعلم مستعداً للمشاركة في الموقف التّعليمي واستخدام اللّغة الهدف. تهدف هذه المهام إلى تطوير الكفاءات الاتصاليّة وتتمركز حول المحتوى المبرمج؛ لأنّها تستند إلى معارف تخص العمليات الدّراسية عموماً وتحصيل اللّغات خصوصاً⁷؛ أي تُنجز في ظل سياق مفتعل وخاص، مرتبط بالموقف التّعليمي زماناً ومكاناً، وتتمّ وفق معطيات محددة ومسطرة مسبقاً، تخدم غايات تعليمية لها علاقة بالمحتويات الدّراسية.

تسعى هذه المهام إلى تطوير مهارة تواصلية محددة، وإلى إشراك المتعلم في موقف تواصلية مفيد يدفعه إلى التّفاعل مع من يشاركونه نفس المهمة وتُسهم بشكل فعال في اكتساب اللّغة المتعلّمة، كما تساعد المتعلّم مستقبلاً في نجاح المهام الحقيقيّة الواقعية التي ينفذها خارج الفصل الدّراسي انطلاقاً من تطبيق الكفاءة المطورة داخل الفصل الدّراسي.

يتم تنفيذ المهام التّواصلية المتعلقة بتعلم لغة أجنبية وفق شروط أهمها:⁸

- تفعيل طائفة كاملة من الكفاءات منها المعرفة بالعالم المحيط والخبرات المرتبطة به أو المعرفة الاجتماعيّة والحضارية المتعلقة بالمجتمع المتحدث باللّغة الأجنبية عن الدّارس.

- مراعاة الفروق الجوهرية بين الممارسات والتّصورات المرتبطة بمجتمع الدارس ومجتمع اللّغة الأجنبية عنه.

- تحفيز المشاركين على اختيار المهام والتّخطيط لها بأنفسهم وذلك لتسهيل أداءها وتقييمها.

- موائمة الشروط والقيود بما يوافق المهمة من حيث الصعوبة والسهولة، كإضافة بعض الوسائل المساعدة بالنسبة للمهام الصعبة (مواد بصرية كلمات مفتاحية ...) أو مضاعفة زمن الإعداد والتنفيذ أثناء تنفيذ بعض المهام التفاعلية والمنتجة.

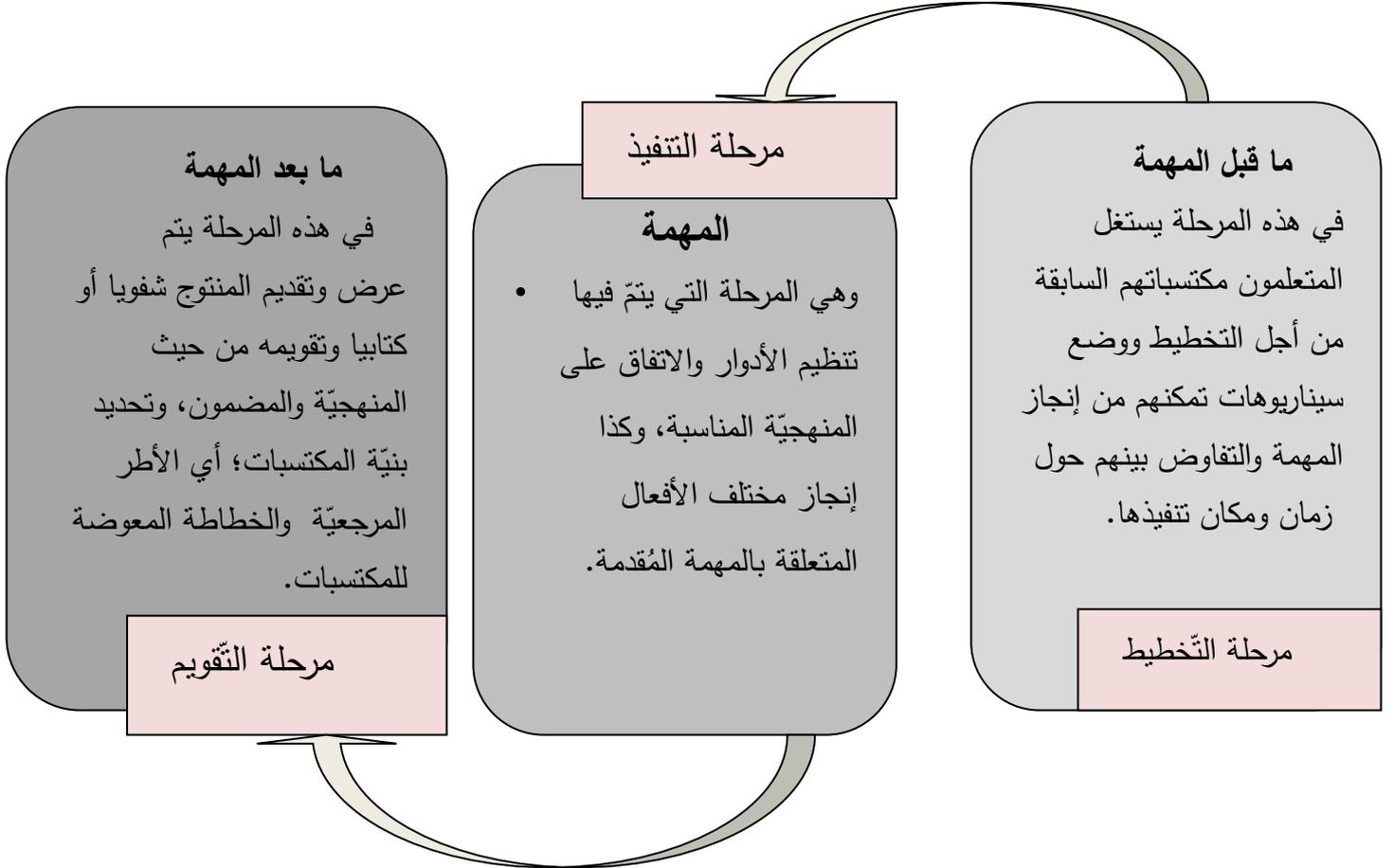
- الحرص على الاستخدام المناسب والمتناغم والاستراتيجي للكفاءات والعناصر المتعلقة بالمهمة والمناسبة للموقف التعليمي.

المبحث الثاني: مراحل إنجاز المهام التّواصلية وكيفية الاستفادة منها في تعليم اللّغة العربيّة:

سبق وقلنا أنّ المهام سواء التّعليمية الصفية أو الواقعية (المشاريع اللّاصفية) ركيزة أساسية داخل المقاربة الإجرائية بالموازاة مع الفعل، وتكمن أهميتها في أنّها تهّي المتعلمين لأداء مهام حياتية ووظيفية على نحو أفضل مستقبلا وتسهل لهم عملية إنجاز مشاريع جماعية قائمة على روح الجماعة وتبادل الآراء والخبرات وتكمل غايات التّعلم الإجرائي القائم على استمرارية التّعلم خارج المدرسة وإشراك المتعلم في الحياة الاجتماعية بسهولة وفاعلية.

المطلب الأول: مراحل إنجاز المهام التّواصلية:

تقدم المهام التّواصلية مثلما وضّح مصطفى جغوب نقلا (trienen karine van) في شكل دورة حياة، يمكن أن نوضحها في الخطاطة الآتية:⁹



- رسم توضيحي يمثل مراحل تنفيذ المهام التّواصلية -

مثلما هو موضح في المخطط فإنّ المهام التّواصلية سواء تلك التي تقدم على شكل مشاريع جماعية ينجزها المتعلمون خارج المدرسة (بحث توثيقي، تقرير عن زيارة متحف أو حضور أمسية شعريّة....) أو تلك التي تنجز داخل القسم (مناظرة جماعية...) تتطلب المرور بمراحل متسلسلة ومتتابعة تبدأ بمرحلة التفاوض واختيار المهمة المناسبة والتخطيط لطريقة تنفيذها، تقسيم المهام على أعضاء المجموعة واختيار المكان المناسب (قسم مركز ثقافي، مسرح، الشارع...)، والتوقيت الزماني لتنفيذها تليها مرحلة التنفيذ وإنجاز الأدوار الموكلة إليهم وتحويلها إلى أفعال كلامية* اجتماعية، وصولا إلى الاتفاق وإعداد التقرير ثم تسجيله على الحاسب مثلا.

تأتي بعد ذلك المرحلة النّهائيّة التي يتم فيها تقديم المنتج وتقييمه من طرف المتعلم نفسه (تقويم ذاتي)، ثم يناقش من طرف الجماعة أو جمهور المتلقين.

إنّ عمليّة تعليم اللّغات وتطوير الكفاءات وتقييمها عن طريق المهام التّعليميّة أو المشاريع الجماعيّة الواقعيّة من شأنه أن يمنح للتّعلم منحا متفردا وعملي سواء في تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلمها حسب ما أكّد الأطار المرجعي الأوروبي وحتى بالنسبة لتعلم اللّغات الأصليّة منها اللّغة العربيّة التي تعدّ لغة التّعليم والتواصل في أغلب القطاعات الرسميّة.

المطلب الثاني: أهمية المهام التواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة وصياغة أساليب التّقييم:

اللّغة العربيّة لغة قوميّة وعالميّة يتحدثها الكثير من سكان العالم، هذا ما دفع بالكثيرين من الناطقين بغيرها إلى الإقبال على تعلمها رغبة في التواصل بها لأغراض مختلفة، ما يحتم على المتخصصين في مجال ديداكتيك المواد*** والمهتمين بتعليم اللّغة العربيّة إلى البحث الدائم في سبل تطويرها وتحقيق الغاية من تعلمها وهي القدرة على التّواصل أو بالأحرى " استخدام اللّغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف"¹⁰، وإدراك وظائفها وممارسة مهاراتها اللّغويّة؛ لأنّ تعلم اللّغة حسب رشيدي طعيمة يستند أساسا على ممارسة هذه المهارات في مواقف حياتيّة فعليّة¹¹ وتطوير الكفاءات حتى نتمكن من تفعيلها بشكل استراتيجي يحقق لنا الاندماج ويمكننا من الممارسة التواصليّة التفاعليّة السليمة.

والممارسة فيما نعتقد لا تتسم بالنجاح إلّا إذا نظرنا إلى عمليّة التّعليم على أنّها عمليّة تفاعليّة مستمرة تبدأ في المدرسة عن طريق المهام التواصليّة التّعليميّة وتستمر خارجها عن طريق تحفيز المتعلم على التّعلم الذاتي وإنجاز مهام واقعيّة لها علاقة غير مباشرة بالأهداف التّعليميّة؛ لأنّ هذا من شأنه مساعدته على مواجهة المشاكل الحياتيّة مستقبلا وكذا القيام بأفعال اجتماعيّة (الصيغ المناسبة للطلب والالتماس والتحيّة والشكر...) وغيرها من الأفعال الكلاميّة؛ التي تظهر أثناء تنفيذ الأنشطة اللّغويّة المقدمّة في شكل مهام ومشاريع تمكن المتعلم من التواصل الأمثل والفاعل والتمكن من أبجديات الحوار والتفاوض والنجاح في مقابلات العمل وغيرها...

وحتى تتحقق هذه المساعي والمقترحات، لابدّ أولا من إعادة النّظر في مناهج اللّغة العربيّة والسير على خطى القائمين على تطوير المنهاج التّعليميّة المتعلقة بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها الذين يعملون بجديّة وخطى ثابتة نحو تأسيس إطار مرجعي عربي متكامل يقنتي من مختلف الأطر العالميّة (ومنها الأوروبي)، ما يخدم تعليم اللّغة العربيّة ويطورها نحو الأحسن.

والعمل الجاد على تطبيق المقاربات الوظيفيّة، التي تهتم بتعليم الكفاءة التواصليّة والوظائف اللّغويّة والاستفادة من مبادئ المقاربة الإجرائيّة في بناء منهج دراسي يبحث في الإمكانيات التي تضمن استمراريّة

عملية التّعليم ثم تفعيل هذه المبادئ في تعليم روافد اللّغة العربيّة وتقديم ما يتعلق بها من أنشطة (الإنتاج الكتابي والشّفوي) والعمل على تقديمها في شكل مهام صفيّة أو واقعيّة، خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانويّة الذين يبلغون مرحلة عمريّة تؤهلهم للتنفيذ مهام بطريقة متمكنة كما أنهم - من المفترض - قد بلغوا مستويات متقدمة في تعلم اللّغة العربيّة، تسمح لهم، بل وتتطلب ممارسة كفاءاتهم ومهاراتهم التي اكتسبوها طيلة مشوارهم الدراسي في سياق واقعي خاصة وأنّ بعضهم مقبل على الانتقال لحياة أوسع ومراحل تعليم عالي يكون فيها المتعلم باحثاً، ومشاركاً في عملية بناء المعارف، وهذا يعني حتميّة تأهيله لمواجهة هذه المرحلة وما سيصادفه من مواقف مسبقاً عن طريق المهام التّواصلية (اللّغويّة)؛ ذلك لأنّ الاهتمام بالمهام التّعليميّة والمشاريع وجعلها نقطة انطلاق التعلّات من شأنه تجويد تعليميّة اللّغة العربيّة بهذه المرحلة وتطوير مناهجها وأساليب التّقويمها تحديداً.

ونقول التّقويم تحديداً؛ للدور الذي يتخذه هذا العنصر في نجاح العملية التّعليميّة والتحقّق من بلوغ المخرجات النّهائيّة، وكذا تذييل الصعوبات التي يواجهها المتعلمون؛ لأنّ عدم تبني هذه العملية حسب عبد الناصر يونس من شأنه إحداث تراكم على مستوى هذه الصعوبات ويولد لدى المتعلم عجزاً معلوماتياً يعيق عمليّة فهمهم لمحتويات المنهج الدراسي¹²، ويسبب لهم على عجزاً تواصلياً، وهذا ينعكس بالسلب على المنهجية المتبعة في التدريس.

وعليه فإنّ التّقويم عمليّة ضرورية في نجاح الغايات التّعليميّة واستمرار العملية التّعليميّة وقياس واختبار الكفايات والمهارات وتطويرها، زيادة على اكتشاف جوانب الضّعف ومعالجة الإشكالات المتعلقة بعملية تعليم اللّغة العربيّة والتّمكّن من التّواصل بها داخل المدرسة وخارجها .

المطلب الثالث: التّقويم عن طريق المهام الواقعيّة "تمودج تطبيقي على نشاط الإنتاج الكتابي":

يحتاج تقويم نشاط الإنتاج الكتابي واختبار مهارة الكتابة وتقويمها من منظور المقاربة الإجرائيّة إلى الاعتماد على مبدأ المهام ونركز هنا على المهام الواقعيّة التي تنجز من خلال تكليف المتعلمين بمشاريع تنفذ خارج الأقسام الصفيّة ويشترك في إنجازها مجموعة من التلاميذ يقسمون مسبقاً ويتخذ كل عضو من أعضاء المجموعة أدواراً معيّنة، ينجزون من خلالها جملة من الأفعال في سياق حقيقي خارج أسوار المدرسة ويصلون من خلالها إلى إنتاج قابل للتّقويم من طرف الجماعة.

يُختبر فيها مدى قدرة المتعلمين على تفعيل مهارة الإنتاج الكتابي وحسن استخدام أنماط النّصوص المتعلّمة خلال وحدة تعليميّة معيّنة وتتم هذه العملية مثلما وضحنا سابقاً عبر مراحل:

- **التّخطيط:** مرحلة ما قبل المهمة والتي نفترض فيها تقسيم المتعلمين إلى أربع مجموعات، تضم كل مجموعة خمسة أعضاء وتحدد فيها المهمة ولنفترض أن تكون إنتاج نصوص متنوعة حتى يتم تغطية

كل الأنماط النَّصِيّة (قصة قصيرة، قصيدة في الرثاء، خطبة دينيّة، مقال صحفي، مناظرة، رسالة إداريّة مسريحيّة...) وذلك خدمة للأهداف محددة مسبقا منها:

- أن يكون العمل المنجز يظهر فهم المتعلم للمهمة المطلوبة.
 - احترام السّلامة اللّغويّة استخدام الصحيح للأفعال الكلاميّة المناسبة للمعاني.
 - استخدام النمط المناسب لكلّ نصّ أو إنتاج كتابي.
 - التفعيل المناسب للكفاءات والمهارات المستهدفة.
- ويتم في هذه المرحلة أيضا تحديد الزمن المطلوب لإنجاز المشروع وتقديمه (أسبوع)، وتفاوض أعضاء المجموعة على زمن ومكان إجراء المشروع (مكتبة، مركز ثقافي...).

- **مرحلة التنفيذ:** وهي مرحلة التطبيق الفعلي التي يتم فيها إختيار نوع النّص المراد إنتاجه (إنتاج خطبة دينيّة...) بنسبة لمجموعة معينة واستغلال الخبرات السابقة (ما يعرفه المتعلم عن الخطب الدينيّة عن واقعه ومدرسته...)، ثم البدء في توزيع المهام والمنهجية والأدوار التي يتخذها الأعضاء (البحث في المكتبة عن الكتب التي تتحدث عن الخطب وطرق كتابتها، نماذج عن الخطب الدينيّة، حضور بعض الخطب الدينيّة الواقعيّة، البحث في المنصات الإلكترونيّة وشبكة غوغل...)، وصولا إلى تحديد مكان تنظيم المعلومات وإنتاج النصّ المطلوب وتحديد الوسائل والاستراتيجيات المناسبة (الكتب، الحاسوب) ثم صياغة الخطبة في شكل ملصق جداري.

- **مرحلة التقويم:** قبل عرض الأعمال للتقويم النهائي من طرف الجماعة يجب أن يتم تقييمه من طرف الأعضاء ومن طرف المتعلم نفسه؛ وذلك من خلال معاينة النّص وتؤكد من مدى سلامته اللّغويّة والدلاليّة واحترامه للنّمط المناسب وتحديد جوانب الضعف والقوة ثم تأتي مرحلة التقويم الجماعيّة التي يفضل أن يشترك فيها مجموعة من أساتذة المؤسسة إضافة إلى باقي أعضاء المجموعات الأخرى وذلك لإتاحة التّواصل والتفاوض وتطوير الكفاءات بشكل أفضل وإعطاء فرصة لممارسة المهارات اللّغويّة الأربع، ويتم في هذه المرحلة أيضا اقتناء أفضل المشاريع المتّجرة (الإنتاجات الكتابيّة) وتعليقها في معرض المؤسسة من أجل الاستفادة منها.

في الأخير يجدر ان نشير إلى أنّ أهمية التّقويم من خلال المهام الواقعيّة وبيداغوجيا المشاريع****
-بالمرحلة الثانوية خاصة- تكمن في كونها تسمح للمتعلم من تفعيل مهاراته اللّغويّة (الكتابة، التحدث) والمهنيّة والاجتماعيّة (القدرة على أداء الأدوار مستقبلا، الأعمال الجماعيّة...) وتنميّة الكفاءات الشخصية (استعداد المتعلم للتقبل الأفكار والابتعاد عن وجهات النّظر الضيقة الرغبة في التّواصل...؛ لأنّ تطوير الشخصية حسب المقاربة الإجرائيّة هدف تعليمي بالغ الأهميّة ، كما تسهم في تطوير

الكفاءات اللغويّة " الكفاءة المفرداتيّة المعجمية و النحويّة والدلاليّة والفلولوجيّة" وحتى الكفاءات الاجتماعيّة المتعلقة بالمعارف المتعلقة بالتواصل الاجتماعي¹³ (اقتناء الصيغ المناسبة لطبقة الأشخاص وعلاقتك بهم، أعراف الخطاب المهدب...)؛ لأنّ تحفيز المتعلم على التّعلم الذاتي كقراءة المتون العربيّة والمشاركة في النوادي الأدبيّة وعلى استعمال هذه اللّغة مع الآخر، من شأنه أن يسهل عليه عملية ممارستها ممارسة مناسبة لا للشكل فحسب، بل للمقام والموقف التّخاطبي. ومن شأنه أن يقلل من حجم العجز التواصلي الذي يعانيه الكثيرون أثناء تواجدهم في مواقف تستدعي استخدام اللغة العربيّة أو أثناء انتقالهم للمراحل التعليم العالي واختيارهم لتخصصات يفترض أن تقدم بهذه اللّغة.

- خاتمة:

ختاماً لما تمّ عرضه يمكن القول إنّ:

- الإطار المرجعي الأوروبي من أهم الأطر العالميّة التي استطاعت خلق منحنى متميز في تعليم اللغات وبناء المناهج التربويّة.
- تسهم المهام الاتصاليّة التعليميّة في تحفيز المتعلم على لعب الأدوار والتواصل الصّفي، بينما تمكّن المهام الواقعيّة المتعلم من التفاعل الحقيقي مع محيطه الخارجي وتتيح له فرصة التّصرف والتّعلم الذاتي.
- تسمح البيداغوجيا القائمة على المشاريع أو المهام الواقعيّة بتحقيق الاستمراريّة في التّعلم خارج الأقسام الصّفيّة وتتيح للمتعلمين خاصة في المراحل المتقدمة (الثانويّة) من اختبار كفاءاتهم ومهاراتهم بأنفسهم وتمنحهم الفرصة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لأداء أي مهمة سواء أكانت لغويّة أو غير لغويّة.
- التّقييم عنصر هام في المناهج التربويّة ومحطة فاصلة يمكن من خلالها معرفة مدى بلوغ الأهداف المتعلقة بتدريس مادة أو لغة معينة أو اتقان مهارة أو إكتساب كفاءة، ما يجعل عمليّة تطويره والاستفادة المقاربات التعليميّة الحديثة (الإجرائيّة) ضرورة حتميّة.
- تتميز المقاربة الإجرائيّة عن غيرها من المقاربات في كونها تتجاوز الاهتمام باكتساب الكفاءة اللّغويّة إلى كفاءات أكثر عمقا وكفاءات أوسع تهتم بالجانب الاجتماعي والتداولي والمعرفي، وتتفرد بتركيزها على مفهوم المهمة والفعل الذان يسمحان للمتعلم بإجراء تواصل حقيقي وأداء أفعال كلاميّة وتبادل خبرات ويمكنه من اكتساب معارف جديدة تتجاوز المحتوى المدرسي إلى محتوى أوسع.

توصيات:

- تقدم المقاربة الإجرائيّة المرتكزة على المنحنى الفعلي نتائج قيمة يمكن استغلالها في بناء مناهج تربويّة، تنظر إلى التّعليم عمليّة ديناميكيّة مدى الحياة.

- يتطلب النّهوض بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها الاهتمام بالجانب الوظيفي والانصراف من تدريس اللّغة العربيّة إلى تدريس التواصل والتفاعل بهذه اللّغة .

¹ ينظر: مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات دراسة... تدريس... تقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، دار إلياس العصريّة، القاهرة، 2008م، ص 4 (مقدمة الكتاب)، 8، وينظر أيضا: المجلس الثقافي البريطاني (مجموعة من المؤلفين)، أوروبا الغنيّة بلغاتها توجهات في السياسات والممارسات من أجل التعددية اللّغويّة، ط1، مطابع جامعة كمبارج، نوفمبر 2012م ص 16، 17.

² ينظر: مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ص5، 11، 12، 15، وينظر أيضا: تولوس مصطفى، الإطار المرجعي الأندونيسي لتعليم اللغة العربيّة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللّغات (مقال منشور ضمن فعاليات الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربيّة) الموسوم ب: اللّغة العربيّة ودورها في تطبيق الشريعة الإسلاميّة والحضارة الإنسانيّة، ص 170.

³ ينظر: مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ص 21.

⁴ ينظر: صبيحي محمد لخضر، تعليميّة اللّغات في أروبا بين المقاربة التواصلية والطريقة الإجرائية، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 35، جوان 2011م، ص 239-240، وينظر أيضا: جغوب مصطفى، اللّسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها المقاربة الإجرائية أنموذجا، مجلة العلامة، مخبر اللسانيات النّصية وتحليل الخطاب (جامعة قاصدي مباح) ورقلة، العدد الخامس، ديسمبر 2017م، ص 348-349.

⁵ ينظر: مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، ص 22، 170.

* (المهام الاتصاليّة: هي المهام التي تهتم بدفع المتعلم إلى التواصل والتفاعل مع الآخر مثل (التواصل مع موظف، قراءة تقرير ومناقشته مع الزملاء إعداد محاضرة مكتوبة وإلقاءها...))، أي أنّ هذه المهام تكون وثيقة الصّلة بالأنشطة اللّغويّة المتعلقة بالانتاج والاستقبال والترجمة، ينظر: مجلس أوروبا الإطار المرجعي الأوروبي، ص 170.

⁶ ينظر المصدر نفسه، ص 21، 170.

⁷ ينظر المصدر نفسه ص 170، وينظر أيضا: جيدور عبد الكريم، المقاربات الحديثة في تعليم اللّغات دراسة حول المفاهيم الإجرائية والتطبيقات الصّفيّة، مجلة العلامة، جامعة قاصدي مباح، ورقلة، المجلد 6، العدد 1، 1جانفي 2021م، ص 71.

⁸ ينظر: مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، ص 171، 172.

⁹ ينظر: جغوب مصطفى، اللّسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ص 351.

** الفعل الكلامي: هو مصطلح تداولي يعود استخدامه إلى فلاسفة اللّغة العاديّة، ويعرف بأنه إنجاز فعل في حالة قول شيء ما مع مراعاة المقام، وهو أصغر وحدة مكتملة في التواصل الإنساني، يتحقق عندما يقول شخص شيئا ما ويقصده، ويقصده تليغه إلى السامع فيحدث تأثيرا فيه ويدفعه إلى فعل شيء، أو تركه، أو الجواب على سؤال، من أمثلته (الاستفهام، الأمر، الشكر، النصيح....)، ينظر: أوستين جون لانجشو، نظريّة أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)، تر: عبد القادر قنيني، ط1، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1961م، 120، وينظر أيضا: سيرل جون، العقل واللّغة والمجتمع الفلسفة في العالم الواقعي، تر: سعيد الغانمي، ط1، الدار العربيّة للعلوم، بيروت، 2006م، ص 202 - 203.

*** ترتبط ديداكتيكا المواد بالمادة المدرسة (لغة عربيّة)، وموضوعها هو دراسة التفاعلات بين التعليم والتعلم داخل سياق انتشار واكتساب الدرايات في المحيط المدرسي وخارجه، تهتم ديداكتيكا المواد بغايات تعليم هذه المادة وينمط الأشخاص المراد تكوينهم وبلورة النظريات وتحولها إلى منهج صالح، ينظر: جوناير فيليب وفاندر بورخت سيسيل، التكوين الديداكتيكي للمدرسين بالتدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011م، ص 96.

¹⁰ خارما نايف وحجاج علي، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلمها، ط1، عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص 167.

¹¹ ينظر: طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص 6 مقدمة الكتاب.

¹² ينظر: يونس ناصر عبد الحميد، التقويم ودوره في عمليّة التّعليم والتّعلم، بوابة تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات التّعليم، تاريخ النشر 17 جانفي 2016م، تاريخ التصفح: الأحد 21 نوفمبر، www.new-educ.com، 2021م الساعة : 13:33 .

**** تقوم بيداغوجيا المشروع على مفهوم المشروع؛ الذي يعرفه عبد الكريم غريب بأنه وضع القدرات البشريّة قيد الاستعمال أو تعبير عن حيز عملي ممكن بالنسبة لمحركي هذا المشروع والفاعلين فيها، أما بيداغوجيا المشروع فتعرّف بأنها الأنموذج الذي يتخذ من المشروع استراتيجيّة وطريقة للتّعليم والتّعلم، وتعمل على وضع المتعلمين في إطار مشروع يُفضى إلى منتج له قيمة خارج المدرسة.. ينظر: غريب عبد الكريم، بيداغوجيا المشروع، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2008م، ص39، وينظر أيضا: صيد أحمد، المرتكزات النظرية والخلفية العلمية والمعرفية لبداغوجيا المشروع، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة جامعة بوزريعة، الجزائر، المجلد 9، العدد 2، ص 23.

¹³ ينظر مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي، ص 120، 133، 123.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الكتب

1- أوستين جون لانجشو، نظرية أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)، تر: عبد القادر قنيني، ط1، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1961م.

2- جوناير فيليب وفاندر بورخت سيسيل، التكوين الديدكتيكي للمدرسين بالتدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التّعلم، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011م.

3- خارما نايف وحجاج علي، اللّغات الأجنبيةّ تعليمها وتعلمها، ط1، عالم المعرفة، الكويت، 1988م

4- سيرل جون، العقل واللّغة والمجتمع الفلسفة في العالم الواقعي، تر: سعيد الغانمي، ط1، الدار العربيّة للعلوم، بيروت، 2006م.

5- طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.

6- غريب عبد الكريم، بيداغوجيا المشروع، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2008م.

7- المجلس الثقافي البريطاني (مجموعة من المؤلفين)، أوروبا الغنيّة بلغاتها توجهات في السياسات والممارسات من أجل التعددية اللّغويّة، ط1، مطابع جامعة كمبارج، نوفمبر 2012م.

8- مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات دراسة... تدريس... تقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، دار إلياس العصريّة، القاهرة، 2008م.

ثانيا: المقالات

- 1- جغبوب مصطفى، اللّسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها المقاربة الإجرائية أنموذجا، مجلة العلامة، مخبر اللسانيات النّصية وتحليل الخطاب (جامعة قاصدي مرباح) ورقلة، العدد الخامس، ديسمبر 2017م.
- 2- جيدور عبد الكريم، المقاربات الحديثة في تعليم اللّغات دراسة حول المفاهيم الإجرائية والتطبيقات الصّفيّة، مجلة العلامة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، المجلد 6، العدد 1، 1جانفي 2021م.
- 3- صبيحي محمد لخضر ، تعليميّة اللّغات في أوروبا بين المقاربة التّواصلية والطريقة الإجرائية، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 35، جوان 2011م.
- 4- صيد أحمد، المرتكزات النظريّة والخلفيّة العلميّة والمعرفيّة لبيداغوجيا المشروع، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة جامعة بوزريغة ، الجزائر، المجلد 9، العدد 2.

ثالثا: أشغال الملتقيات

- 1- تولوس مصطفى، الإطار المرجعي الأندونيسي لتعليم اللّغة العربيّة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللّغات (مقال منشور ضمن فعاليات الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربيّة) الموسوم ب: اللّغة العربيّة ودورها في تطبيق الشريعة الإسلاميّة والحضارة الإنسانيّة.

رابعا: المواقع الإلكترونيّة

- 1- يونس ناصر عبد الحميد، التّقييم ودوره في عمليّة التّعليم والتّعلم، بوابة تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات التّعليم، تاريخ النشر 17 جانفي 2016، www.new-educ.com، تاريخ التصفح: الأحد 21 نوفمبر، 2021م الساعة : 13:33.