الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية: الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

آليّات الاتساق في إنتاج النص السردي – عند متعلمي السنة الثانية ثانوي–

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطالبتين:

فاطمة كانش

مروة منيعي

إشراف الدكتورة:

قمرة كرام

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د/ مليك جوادي	حمه لخضر – الوادي–	رئيسا
د/ قمرة كرام	حمه لخضر – الوادي–	مشرفا ومقررا
د/ فاطمة عبابة	حمه لخضر – الوادي–	مناقشا

الموسم الجامعي: 1441– 1442هـ/2019– 2020م.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية: الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

آليّات الاتساق في إنتاج النص السردي – عند متعلمي السنة الثانية ثانوي–

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطالبتين:

فاطمة كانش

مروة منيعي

إشراف الدكتورة:

قمرة كرام

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د/ مليك جوادي	حمه لخضر – الوادي–	رئيسا
د/ قمرة كرام	حمه لخضر – الوادي–	مشرفا ومقررا
د/ فاطمة عبابة	حمه لخضر – الوادي–	مناقشا

الموسم الجامعي: 1441– 1442هـ/2019– 2020م.

بسم الله الرحمن الرحيم

فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَنْ طَبَقٍ

سورة الانشقاق، الآية: 16 إلى 19.

إهداء

الحمد لله الذي أنار لي طريقي وكان لي خير عون .

إلى أغلى ما أملك في هذه الحياة إلى من كان سببا نجاحي في الحياة والداي الكريمين " إدزرية شلبي" وأبي "مسعود كانش".

إلى أغلى ما أملك إخوتي وأخواتي وفقكم الله، إلى شريك عمري "كريم".

إلى كافة صديقاتي بدون استثناء وإلى كل الأساتذة الذين قدموا لي يد المساعدة وإلى أساتذة اللغة العربية على الخصوص.

أهديكم هذا العمل المتواضع وأسأل الله عز وجل أن يوفقني لما فيه خير.

فاطمة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى:

من قال فيهما المولى عز وجل ﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ الإسراء، الآية:24.

إلى من سميتها غايتي وما تحت أقدامها جنتي...إلى من حملتني في بطنها وسقتني من صدرها وأسكنتني قلبها فغمرتني بحبها....إلى من ساندتني في صلاتها ودعائها....

إلى من شاركتني أفراحي وآهاتي إلى نبع العطف والحنان إلى أغلى امرأة في الوجود "**أمي**" حفظها الله.

إلى من علمني أن الحياة كفاح وسلاحها العلم والمعرفة....

إلى من سعى لأجل راحتي ونجاحي...إلى من علمني العطاء دون انتظار ليوصلني إلى ما وصلت إليه اليوم...

إلى "**أبي الغالي**" حفضه الله.

إلى من لا تطيب الحياة بدونهم... إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد... إلى سندي في الحياة... إلى من أشاركهم فرحتي وحزني... إلى من أقاسمهم عرش أمي وأبي..."**إخوتي**" و"**أخواتي**" حفظهم الله.

إلى من نسيه القلم وحفظه القلب.

إلى من برفقتهم سررت وسعدت زميلاتي خاصة زميلتي العزيزة "**فاطمة كانش**" أدام الله صداقتنا.

إلى كل من علمني حرفا أصبح سنا برقه يضيء الطريق أمامي.

مروة منيعي

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أنارنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا العمل المتواضع ووفقنا في إنجازه.

وصدقا لقوله تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ سورة إبراهيم الآية 07.

نتقدم بالشكر للأستاذة المشرفة **"قمرة كرام"** التي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها القيمة طوال فترة البحث فكانت عونا لنا، جزاها الله خير جزاء.

كما نشكر الأستاذة **"الساكر مسعودة"** على مساعدتها وتوجيهها لنا.

كما نخص بالشكر كافة أساتذة وأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم قراءة هذه المذكرة ومناقشتها والعمل على تصويبها ،من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد **"حمه لخضر"** بالوادي، على إعانتهم ونصائحهم لنا لإتمام هذا البحث طيلة مشوارنا الدراسي.

كما نشكر أساتذة الطور الثانوي بمختلف الثانويات التي زرناها على استقبالهم ومساعدتهم لنا في إتمام الجانب الميداني.

كما نشكر **"هاجر الأسود"** التي سهرت على كتابة هذا البحث وإخراجه.

وأخيراً نشكر كل من ساعدنا ومد لنا يد العون من قريب أو بعيد لكل هؤلاء أسمى عبارات الشكر والامتنان.

الحمد لله رب العالمين.

فاطمة، مروة.

مقدمة

تعد لسانيات النص فرعاً من فروع علم اللغة، التي تعتبر النص وحدة مركزية، جاءت بعد مرحلة انتقالية من مستوى الجملة إلى الولوج في عالم النص والخطاب، وهي تزخر بعدة معايير تمثل أهم المباحث النصية، ومن هذه المعايير الاتساق النصي الذي يعتمد عليه الباحثون والدارسون عند تحليلهم للنصوص وفق آليات اتساقيه تسهم في ترابط وتشابك أجزاء النص بعضها ببعض.

ونظرا لأهمية الاتساق النصي في النصوص الأدبية، خاصة النصوص السردية منها، نسعى إلى معرفة استيعاب متعلمي السنة الثانية ثانوي لآليات الاتساق، ومدى توظيفها في إنتاجاتهم النصية السردية.

وكان السبب في اختيارنا لهذا الموضوع هو: رغبتنا في التعرف على مدى قدرة المتعلمين في توظيف آليات الاتساق وحول مدى إنتاجهم لنصوص سردية متسقة.

لذلك ارتأينا أن نخوض غمار هذا البحث الموسوم بـ "**آليات الاتساق في إنتاج النص السردي عند متعلمي السنة الثانية ثانوي – أنموذجا–**".

وعليه عمدنا من وراء هذا العنوان إلى الإجابة عن الإشكال الآتي: فيم تتمثل آليات الاتساق؟ وكيف يتم تجسيدها في النصوص السردية عند متعلمي السنة الثانية ثانوي؟

حيث تتفرع عنه عدة أسئلة منها:

- هل يحسن المتعلم توظيف آليات الاتساق أثناء الإنتاج؟
- وهل يقدر على تحقيق كفاية اتساقيه في نهاية هذه السنة؟

ومن خلال ما سبق ذكره لابد من تسطير أهداف يجب الوصول إليها في دراستنا هذه، حيث تمثلت في: التعرف على مدى توفيق المتعلمين من عدمه في توظيف آليات الاتساق أثناء إنتاج نص سردي، وما مستوى ذلك التوظيف؟

ومن أجل الوصول إلى تلك الأهداف، عملنا على وضع خطة سرنا عليها في هذا البحث، حيث قسمناه إلى فصلين تتصدرهما مقدمة موضحة للإطار العام الذي تجري فيه فصول البحث، من حيث المنهجية والمضمون.

أما الفصل الأول: فتناولنا فيه الإطار النظري للبحث، وجاء بعنوان: "**تعليمية الاتساق النصي**"، حيث تضمن مبحثين؛ المبحث الأول كان بعنوان "**الاتساق وآلياته: مصطلحات ومفاهيم**"، وتناولنا فيه التعريف بالاتساق وآلياته، أما المبحث الثاني فجاء بعنوان: "**تعليمية الاتساق والمقاربة بالكفايات**"، إذ تناولنا فيه مضمون كل منهما.

وأما **الفصل الثاني:** جاء بعنوان " **آليات الاتساق في سرد المتعلمين**"؛ إذ تناولنا في المبحث الأول: "**المفاهيم السردية**"، حيث تعرفنا فيه على السرد ماهيته ومكوناته، أما المبحث الثاني: فجاء بعنوان "**إجراءات الدراسة الميدانية**"، حيث اطلعنا على مجموعة من إنتاجات متعلمي العينة، وقمنا بتحليلها ومناقشة جملة من الاستبيانات التي وزعت على معلمي ومتعلمي العينة، وفي آخر البحث اختتمناه بخاتمة حملت أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة.

وقد انتهجنا في إنجاز هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدنا الوصف لوصف آليات الاتساق من خلال إنتاج النصوص السردية لدى متعلمي السنة الثانية ثانوي، كما هي موجودة في الواقع، أما المنهج التحليلي فهو آلية إجرائية للبحث العلمي في الفصل التطبيقي، حيث قمنا بتحليل إنتاجات المتعلمين، كما استعنّا بالمنهج الإحصائي لإحصاء نتائج الاستبيانات.

كما اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع ذات الصلة بالموضوع أهمها:

- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى تحليل الخطاب.
- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي.

- سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية.
- محمد الدريج، التدريس الهادف.
- محمد محمود، كفايات تلقي وإنتاج النصوص السردية.
- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء.

فأما الدراسات السابقة التي كانت منطلقا لدراستنا هذه تمثلت في دراسات عديدة أهمها رسالة دكتوراه ورسالة ماستر المعنونتين بـ:

- مظاهر الاتساق والانسجام في النصوص التعليمية للمرحلة الثانوية، مستوى ثالثة ثانوي آداب وعلوم عينة، مذكرة دكتوراه، إعداد الطالبة: حميدة بو عروة، اشرف الأستاذ الدكتور: عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2018/ 2019م.
- الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة السنة الرابعة – أنموذجا–، مذكرة ماستر، للطالبة: سمية رحال، اشراف الدكتورة: مسعودة ساكر، جامعة حمه لخضر، الوادي، 2016/ 2017م.

ومن الطبيعي أن يعترض بحثنا هذا، كغيره من البحوث الأخرى، بعض الصعوبات أهمها:

- الظروف الاستثنائية وما تشهده الساحة الوطنية من إغلاق للمؤسسات التربوية في ظل الوضع الراهن، الذي حال علينا توزيع أكبر عدد ممكن من الاستبيانات.
- رداءة الخط في الإنتاجات السردية للمتعلمين، مما صعب مهمتنا في استخراج ما هو مطلوب.

وفي الأخير نتقدم بالشكر الخالص لأستاذتنا الدكتورة " **قمرة كرام**"، على ما بذلته معنا من جهد، وتحملها أعباء التوجيه والإرشاد لنا في هذا البحث.

ونعلم أنه لا يوجد بحث علمي كامل مهما بلغت درجته العلمية، لكننا حاولنا أن نقدم أحسن ما عندنا، فإن وقع منا خطأ فمن أنفسنا، وإن وفقنا في أمر فإنما توفيقنا من الله تعالى الذي أعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع، فله الحمد والشكر أولا وآخرا.

الفصل الأول: الاتساق ودوره في التماسك النصي

المبحث الأول: الاتساق وآلياته: مصطلحات ومفاهيم

1- مفهوم الاتساق

2- آليات الاتساق

المبحث الثاني: تعليمية الاتساق والمقاربة بالكفايات

أولا: تعليمية الاتساق

1- مفهوم التعليمية

2- أقطاب العملية التعليمية الخاصة بتعليمية السرد

ثانيا: المقاربة بالكفايات

1- مفهوم المقاربة

2- مفهوم الكفاية

3- مفهوم المقاربة بالكفايات

4- مبادئ المقاربة بالكفايات

5- أهداف المقاربة بالكفايات

6- الكفاية الاتساقية

المبحث الأول: الاتساق وآلياته: مصطلحات ومفاهيم

تمهيد:

يعد عنصر الاتساق من أهم المباحث في لسانيات النص خاصة، وفي الدراسات والأبحاث اللسانية عامة، إذ يعتبر بدوره من أهم الأجزاء المشكلة للخطاب، وللغة النص، مما جعل العديد من العلماء والباحثين يهتمون به، والعمل على تحليل وكشف خباياه.

كما أن الاتساق يسهم في التلاحم بين أجزاء النص والروابط الداخلية المشكلة له؛ وذلك عبر وسائل وعناصر لغوية تتحكم في تماسكه، وهي عبارة عن عناصر معجمية، وأخرى نحوية، والتي تتلاحم في النص بالحبك والسبك.

وعليه سنعمل من خلال هذا الفصل للتعرف على ماهية الاتساق آلياته و وسائله.

1- مفهوم الاتساق

للتعرف على معنى الاتساق وجب علينا أن نبحث عن معناه من الناحية اللغوية أولا فالاصطلاحية ثانيا.

أ- لغة:

يقول "**ابن منظور**" في معجمه الشهير " **لسان العرب** " في مادة **(و س ق)**: «اتساقُ القَمرِ اِمْتِلاؤُهُ واِجْتِمَاعُهُ واسْتِواؤُهُ، ليْلَةَ ثَلاثَ عشرةَ وأَرْبعَ عشرة، وقال الفراء: إلى سِت عَشرة فيهن امْتِلاؤُهُ واتِساقُه؛ وقد وسَقَ الليل واتسق وكل ما انضم فقد اتسق، والطريق يأتسقُ ويتسقُ أي ينضم. واتسق القمر: استوى، وفي التنزيل قوله تعالى: ﴿فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ﴾ الانشقاق الآية: 16/ 18، قال الفراء وما وسق أي وما جمع وضم».[1]

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (و س ق)، دار التراث العربي، بيروت، لبنان، ج15، ط3، 1419هـ/ 1999م، ص300.

يتضح مما ورد عند "**ابن منظور**" في تعريفه أن كلمة الاتساق متعددة المعاني وتعني الاستواء والاجتماع، ومن خلال ما جاء في معنى الآية أن الاتساق بمعنى الضم.

أما في " **المعجم الوسيط**" لمادة **(و س ق)** فقد ورد أن: «وَسَقَتْ الدَابةُ تَسِقُ وِسْقًا ووُسُوقًا حَمَلتْ وأغْلقَتْ على الماء رَحِمها فهي واسِقٌ (ج) وِساقْ، والنحلة حَمَلتْ والشيء فَمُهُ وجمْعُهُ، ويُقال وَسِقَ الليل الأشياء جللها...

وسَّق الحَبُّ: جعله وسْقًا وسْقًا، اتَّسق الشيء: اجتمع وانضم، وانتظم والقَمرُ امتلأ، استوسق الشيء، اجتمع وانظم، ويقال استوسقت الإبل والأمر انتظم».[1]

يلاحظ من خلال هذا التعريف أن الاتساق ارتبط بمعنى الانتظام والجمع.

ومما سبق من المعلومات نستنتج أن الاتساق يدل على ضم الشيء وانضمامه وجمعه وانتظامه، ويدل على الاستواء والتتابع.

ب- اصطلاحا:

إن مصطلح الاتساق كغيره من المصطلحات الأخرى، عني باهتمام كبير من قبل الغرب والعرب مما أكسبه التعدد والتنوع في المفاهيم.

- **عند الغرب:**

يُعرف كل من "**هاليداي**" و"**رقية حسن**" الاتساق في كتابهما " الاتساق في الإنجليز" بقولهما: «الاتساق مفهوم دلالي، إنه يحيل إلى العلاقات المعنوية، القائمة داخل النص، والتي تحدده كنص».[2]

[1]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (و س ق)، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ/ 2004م، ص1032.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006م، ص15.

من خلال هذا التعريف قد حصر الباحثان الاتساق في الجانب الدلالي فقط، وهذا يخالف ما ذهب إليه "**محمد خطابي**" والذي رأى بأن الاتساق لا يتوقف على الجانب الدلالي فقط، بل يتعداه إلى مستويات أخرى، كالنحو والمعجم.

ويربطان الاتساق بالتماسك، حيث قالا: «هو علاقة معنوية بين عنصر في النص، وعنصر آخر يكون ضروريا لتغير هذا النص، هذا العنصر الآخر يوجد في النص غير أنه لا يمكن تحديد مكانه إلا عن طريق هذه العلاقة التماسكية».[1]

من خلال ما قاله الباحثان عن التماسك أو الاتساق يتضح لنا أنه عبارة عن علاقة تربط بين أجزاء النص، تمتن وتقوي شدة الترابط بين أجزائه.

وقد عرفه "**كرتز**" بقوله: «...الاتساق ناتج عن العلاقات الموجودة بين الأشكال النصية، أو معطيات غير اللسانيات (مقامية، تداولية)، فلا تدخل اطلاقا في تحديده».[2]

الاتساق عند "**كرتز**" غير معني بالمعطيات غير اللسانية، فهو يرتبط بما هو موجود داخل النص من علاقات تربط بين جزئيات النص لتسهم في تشكيله بطريقة متسقة ومنسجمة مبدأها التماسك.

إذا الاتساق عند الغرب يحيل إلى معنى الترابط والتداخل والتشابك بين أجزاء النص.

- **عند العرب:**

يعرفه "**محمد خطابي**" بقوله: «يقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته».[3]

---

[1]– ينظر: نعمان بوقرة ، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، دار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/ 2009م، ص81.

[2]– أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001م، ص90.

[3]– محمد خطابي، المرجع السابق، ص5.

من خلال ما هو مقدم أمامنا أن التماسك بين أجزاء النص يحصل نتيجة أدوات الربط المعجمية والنحوية منها التي تسهم في اتساق النص وتلاحمه.

أما "**سعد مصلوح**" فقد أسماه بمصطلح (السبك) وحدده بقوله: «يختص معيار السبك بالوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص، أي الأحداث اللغوية التي تنطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها أو نراها بما هي كم متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية، ولكنها لا تشكل نصا، إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتفظا بكينونته واستمراريته، ويجمع هذه الوسائل مصطلح عام، وهو الاعتماد النحوي».[1]

من خلال ما سبق نستنتج أن الاتساق أو السبك يتعلق بالاستمرارية الحاصلة بيت ثنايا النص، الذي لا يتحقق إلا عن طريق أدوات الربط التي تجعله محتفظا بكينونته.

كما يرى "**نعمان بوقرة**" أنه «يقصد عادة بالاتساق أو السبك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص من خلال عناصر لسانية معينة في النظام اللساني، ولكشف هذا الترابط البنيوي يتبع المتلقي سلسلة من الإجراءات الوصفية والتصنيفية والاحصائية لإبراز الاتساق النصية المؤدية لوظيفة الربط بدءا من الجملة الثانية في المنجز الكلامي».[2]

ومما يلاحظ من هذا التعريف أن الاتساق ارتبط بعدة مصطلحات مختلفة، لأن بعض الباحثين يعطيه من الدلالة ما لا يحتمله، فقد أسماه البعض بالتماسك النحوي.

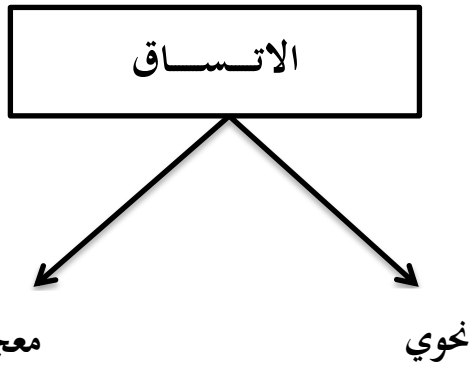
[1]– ينظر: سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري، دراسة لقصيدة جاهلية، مجلة فصول الهيئة المصرية العامة للكتاب، مج10، ع2، يوليو، 1991م، ص154.

[2]– نعمان بوقرة ، الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، قراءات نصية تداولية حجاجية، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2012م، ص35.

الاتساق عند العرب قد مني بعدم الضبط في المصطلحات، لذا اختلفت تسمياته من واحد إلى آخر، منهم من أطلق عليه السبك وآخر التماسك، ومنهم من أطلق عليه التماسك النحوي...إلخ، إذ يسهم هذا الأخير في الترابط النصي للخطاب.

فالاتساق إذا هو ذلك التماسك الشديد بين خلايا النص إذ يحقق الترابط والاستمرارية من خلال وسائل لغوية تركيبية تبرز مستوى تلاحم النص، وتميزه عن اللا نص، كما تسهم هذه الوسائل في ربط العناصر المشكلة للنص، لتؤسس بذلك وحدة نصية شاملة ومتماسكة.

وعليه فالاتساق يتحقق بوجود آليات ووسائل لغوية تعمل على تحقيق التماسك داخل النص.



2- آليات الاتساق:

للاتساق عدة آليات وتنقسم إلى قسمين هما:

أ-الاتساق النحوي:

ويقتصر على الوسائل اللغوية المتحققة في البنية السطحية؛ فتوالي الجمل يشير إلى مجموعة من الحقائق لابد من الكشف عنها وذلك بدراسة تلك الوسائل، التي من شأنها أن تعرف القارئ بماهية النص ولو بجزء بسيط؛ والاتساق يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع، يؤدي السابق منها إلى اللاحق، وينظم بعضها مع بعض، ويتحقق ذلك بتوفر جملة من الوسائل المختلفة في معانيها ووظائفها، ومرد هذا الاختلاف إلى تنوع العلاقات الداخلية للنص، وهذه الوسائل هي:

1) الإحالة:

تُعتبر الإحالة من بين الآليات التي تسهم في تماسك النص وترابطه، فهي تتعدى العناصر الأخرى في تأويلها، إذ توجد في كل لغة عناصر خاصة بالإحالة، ومن بين أدواتها: الضمائر– أسماء الإشارة– الأسماء الموصولة...[1]

أ–مفهومها:

- **لغة:**

ورد في "معجم **لسان العرب لابن منظور**": «المُحَالُ من الكلام، ما عدل به عن الوجه وحَولهُ، جعله مُحالاً وأَحَالَ وأتىَ بمُحالْ، حَالَ الحلُ يَحُولُ ويَتَحَوَلُ من موضع إلى موضع حال إلى مكان آخر، أي تَحَوْلَ»[2] وهي الربط أجزاء النص بالتواصل في ما بينها.

وجاء في "**معجم الوسيط** " «حول الشيء غيره أو نقله من مكان إلى آخر؛ وفلان غيره أَحَالَهُ ؛ والأرضُ زرعها حَوْلاً وتركها حَوْلاَ للتقوية والشيء غيره من حَالٍ إلى حَالْ؛ والأمر جعله مُحَالاً»"[3]، أي التغير والتنقل والتحول من مكان إلى آخر.

فالإحالة لغة يقصد بها من خلال التعريفين؛ التغير والتحول وتبدل الشيء من مكان إلى آخر وذلك عن طريق علاقات تسمح لها بذلك وارتباطها بالتواصل في ما بينها.

- **اصطلاحا:**

عرّفها "**هاليداي**" و"**رقية حسن**" بالقول: «تعتبر الإحالة علاقة دلالية، ومن ثمة لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع للقيد الدلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المُحال إليه».[4]

---

[1]– ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، ص17 ، 18.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، ص187.

[3]– مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص209.

[4]– محمد خطابي، المرجع السابق، ص17.

فالإحالة هي العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على اللفظة السابقة، ويستلزم وجوب تطابق بين عناصرها.

ويقول أيضا "**جون لوينز**": «إنها العلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات»[1]؛ فالأسماء تحيل إلى المسميات وتشير إليها وفق علاقة دلالية.

وتطلق تسمية «العناصر الإحالية» (Anaphores) على قسم من الألفاظ، لا تملك دلالة مستقلة، بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب، فيشترط وجودها هو النص، وهي تقوم على مبدأ التماثل بين ما سبق ذكره في مقام ما، وبين ما هو مذكور بعد ذلك في مقام آخر.[2]

الإحالة تشمل الألفاظ ذات دلالات، وهي تعود على أجزاء متواجدة في الخطاب، ومتوفرة في النص، ولا تخرج عنه فهي تعتمد على مبدأ التماثل في المقام المذكور.

ب- أنواعها:

وتنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين هما:

- **إحالة داخل النص أو داخل اللغة:** وتسمى النصية،[3] أو هي إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ، سابقة كانت أو لاحقة، فهي إحالة نصية، و تنقسم بدورها إلى قسمين:

✓**إحالة على السابق:** وهي تعود على مفسر سبق التلفظ به، وفيها يجري تعويض لفظ المفسر، الذي كان من المفروض أن يظهر حين يرد الضمير.[4]

---

[1]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص116.

[2]- الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، مركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993م، ص118.

[3]- أحمد عفيفي، المرجع السابق، ص117.

[4]- الأزهر الزناد، المرجع السابق، ص118.

✓ **إحالة على اللاحق:** وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص، أو لاحق عليها.[1]

• **إحالة خارج النص أو خارج اللغة:** وتسمى المقامية، وهي عنصر لغوي احالي على عنصر إشاري، غير لغوي موجود في المقام الخارجي، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبة المتكلم؛ حيث يرتبط عنصر لغوي إحالي بعنصر إشاري غير لغوي هو ذات المتكلم[2]، أي إحالة خارج محيط النص.

وتتفرع وسائل التماسك الإحالية إلى الضمائر وأسماء الإشارة والموصولة وأدوات المقارنة مثل: التشبيه والكلمات المقارنة مثل: أكثر وأقل.[3]

وتنقسم الضمائر إلى وجودية مثل: (أنا – أنت – نحن – هو – هم – هن)، وضمائر الملكية مثل: (كتابي – كتابك – كتابهم – كتابه – كتابنا...) وهي تعتبر إحالة.

أما أسماء الإشارة هناك عدة إمكانيات لتصنيفها؛ إما حسب الظرفية الزمان (الآن، غدا...)، والمكان (هناك، هنا...)، أو حسب الحياد (هذه) أو الانتقاء (هذا، هؤلاء...) أو حسب البعد (ذلك، تلك...) والقرب (هذه، هذا...).[4]

والأسماء الموصولة مثل: (الذي– التي– من– ما– اللذان– اللتان– الذين...).[5]

[1]– أحمد عفيفي، نحو النص، ص117.

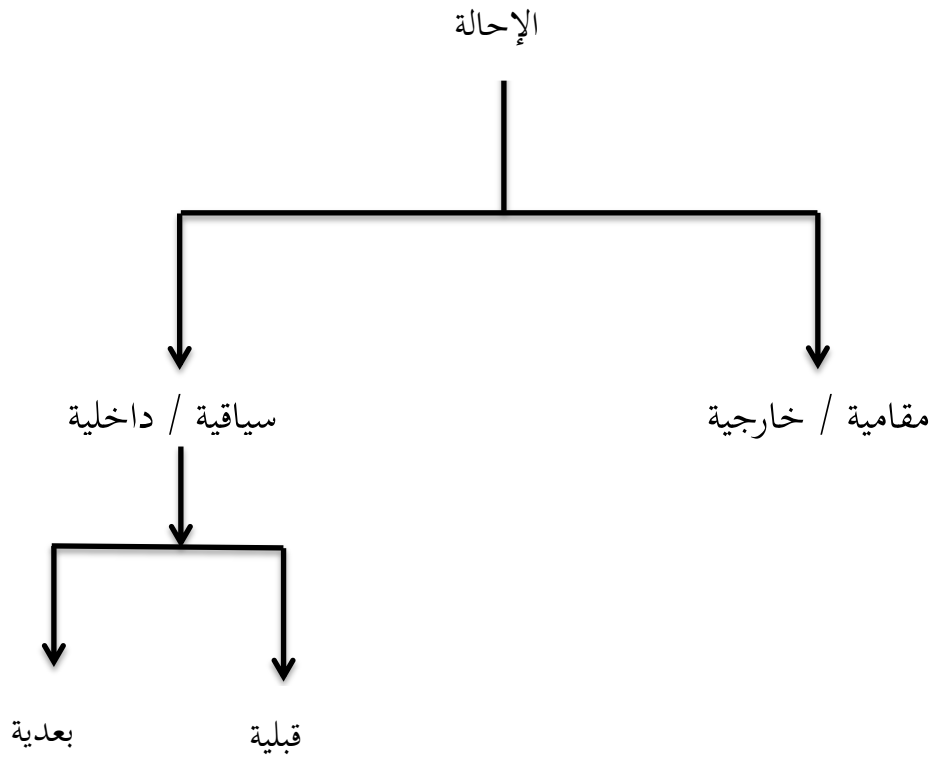
[2]– المرجع نفسه، ص117.

[3]– المرجع نفسه، ص117.

[4]– ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، ص18، 19.

[5]– ينظر: عزة شبل محمد، علم اللغة النص النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009م، ص176.

وعليه يمكن تلخيص عناصر الإحالة في المخطط التالي:



2)الحذف:

يُعد الحذف ظاهرة لغوية، اشتملت عليها جميع اللغات الإنسانية دون استثناء، بحيث يقوم المتكلمون بحذف بعض العناصر المكررة في الكلام، أو ما يستحق حذفه، ويفهم من خلال المقام أو المقال، وهو واحد من العوامل التي تسهم في تشكيل التماسك النصي ومن القضايا المهمة التي تعالجها البحوث النحوية والبلاغية والأسلوبية والتداولية... ومن الظواهر العالمية في اللغات.

أ-مفهومه:

- **لغة:**

جاء في "**لسان العرب لابن منظور**" في مادة (ح، ذ، ف) أن: «حَذَفَ الشيءٌ يَحْذُفُهُ حذفاً، قطعة من طرفهِ، وقال الجَوْهَرِي: حَذْفُ الشيءِ اسْقَاطُهُ، ومنه حَذَفْتُ من شِعْرِي... أيْ حَذَفْتُ»،[1] أي القطع والحد والطرح والاسقاط.

- **اصطلاحا:**

لقد أشار الباحثان "**هاليداي ورقية حسن**" إلى أن الحذف هو: «علاقة داخل النص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النص السابق، وهذا يعني أن الحذف عادة علاقة قبلية، والحذف كعلاقة اتساق لا يختلف عن الاستبدال إلا بكون الأول استبدال بالصفر»[2] بمعنى أن الحذف هو علاقة تتم داخل الإطار النصي فهو يساهم في تماسكه واتساق أجزائه.

يقول "**الجُرْجَانِي**": « الحَذْفُ هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة وتجدك أنطق عندما لا تنطق، وأتم ما يكون بيانا إذا لم تبن»[3]، وذلك أن الحذف هو صورة من صور الإيجاز؛ يهدف إلى تماسك النص وإثراء المعنى، فهو لا يخل بالمعنى ولا بالوحدة العامة للنص ويقدم إفادة للمتلقي.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ح، ذ، ف)، مج2، ج10، ص811.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص21.

[3]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمد محمود شاكر، دار المدني، جدة، ط3، 1992، ج1، ص146.

ب- أنواعه:

ويأتي الحذف على ثلاثة أنواع، تتمثل في الآتي:

✓**حذف اسمي:** وهو حذف داخل المركب الإسمي، مثل: أي كتاب ستقرأ ؟ هذا هو الأفضل، وتقديره "هذا الكتاب هو الأفضل"، ويشير "**هاليدي ورقية حسن**" «إلى أن الحذف الإسمي لا يقع إلا في الأسماء».[1]

✓**حذف فعلي:** يتم بحذف فعل داخل مركب فعلي، مثل: فيما كنت تفكر ؟ – المشكلة التي أراقتني–

وفي اللغات التي تستعمل الأفعال المساعدة، فتقتصر بإجابات النفي أو الإثبات غالبا على ذكر الفعل المساعد فقط، مثل: هل كنت تسبح ؟ – نعم، فعلت (كنت) والتقدير كنت أسبح.[2]

✓**حذف داخل ما يشبه الجملة:** إذ يشكل المذكور شبه جملة مثل: كم ثمن هذا القميص؟ والإجابة: خمسة جنيهات؛ حيث حذف ثمن القميص من الإجابة: ثمن القميص هو خمسة جنيهات، ولم يؤد ذلك إلى لبس في الفهم.[3]

3) الوصل:

يختلف الوصل عن باقي وسائل الاتساق من حيث أنه يتم في الحدود بين الجمل لا داخلها، كما أن أدواته لا تحيل لا إلى السابق ولا إلى اللاحق في النص (كما هو الشأن مع

[1]– جميل حمداوي، محاضرات في اللسانيات النص، ص73.

[2]– ينظر: فوزية عزوز، المقاربة النصية من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفية، عمان، ط1، 2016م، 1437هـ، ص71، 72.

[3]– ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص، ص127.

الإحالة والحذف)، ولكنها تحتوي هي ذاتها على معنى، وهذا المعنى هو الذي يحدد طبيعة العلاقة التي يقيمها ما يأتي بعدها بما يأتي قبلها.[1]

أ-مفهومه:

- **لغة:**

ورد في "**معجم الوسيط** "مادة (و، ص، ل): «وَصَلَ فلان، يصل وصلاً: دَعَا دَعْوىَ الجاهلية بأن يقول: يا آلَ فُلاَنْ، والشيْءُ بالشيءِ وَصْلاً وَصَلهُ: ضَمَهُ بِهِ وَجَمعهُ ولأمه، ويُقالُ: وصَلتْ المَرْأَةُ شَعْرَهاَ بِشَعْرِ غَيْرِهاَ، فُلانْ وَصَلاً... (وَصَلَ) الشيءٌ بالشيءِ: أكثر من وصلهُ، بمعنىَ ضَمهُ به ولأُمِهِ، والشيءُ إليهِ: أنْهِهِ إليهِ وأَبْلَغهٌ إياهٌ»[2]، ومن خلال التعريف نرى أن الوصل يدور حول الضم والجمع والبلوغ إلى الشيء.

- **اصطلاحا:**

يقول "**محمد خطابي**" بأن الوصل هو: «تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحقة مع السابق بشكل منظم، معنى هذا أن النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطيا، ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص»[3]؛ يعتبر الوصل مظهر من مظاهر الاتساق، فهو يختلف عن كل أنواع علاقات الاتساق الأخرى، وذلك لأنه لا يتضمن إشارة موجهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدم أو ما سيلحق، كما هو شأن الإحالة والحذف والاستبدال.

فأدوات الوصل المتنوعة تعتبر كفاصل، تربط مختلف جمل النص بشكل مباشر وتجعل منه بنية متماسكة، ولهذا يوصف الوصل بأنه خطي، غير أنه ذو أساس دلالي، فهذا

[1]- ينظر: فوزية عزوز، المرجع السابق، ص74.

[2]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص1037.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص23.

الوصل ليس شكليا فحسب بل يشير إلى العلاقات التي بين المسافات (الجمل أو القضايا) أو بين الأشياء التي في هذه المساحات.[1]

من خلال التعريفات المذكورة، يتضح أن دور الوصل يكمن في تماسك النص، إذ يجعل منه بُنية متماسكة ومتجانسة، فهو يحيل إلى العلاقات الدلالية للمعنى الداخلي في النص أي ربط البنية السطحية للنص بالبنية العميقة له.

ب- أنواعه:

وينقسم الوصل إلى ثلاثة أنواع تتمثل في ما يلي:

- **الوصل الإضافي:** ويتم "بالواو" "and"، وسماه "**دي بوجراند**" بمطلق الجمع (conjuction)، وإذ يربط بين عنصرين متحدين أو متشابهين ويجعل منهما بنية واحدة، وتحققه كذلك أداة التخيير "أو" (disjunction)؛ وهي تربط «بين صورتين تكون محتوياتهما متماثلة وصادقة، غير أن الاختيار لابد أن يقع على محتوى واحد»[2]، ومثاله قوله تعالى في سورة الكهف: ﴿فَعَسَىٰ رَبِّي أَن يُؤْتِيَنِ خَيْرًا مِّن جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِّنَ السَّمَاءِ فَتُصْبِحَ صَعِيدًا زَلَقًا أَوْ يُصْبِحَ مَاؤُهَا غَوْرًا فَلَن تَسْتَطِيعَ لَهُ طَلَبًا﴾ الآية: 40، 41. فالربط الإضافي هنا حصل بين الآيات عن طريق أداة العطف "و" وأداة التخيير "أو" مما جعل كلا الآيتين متماسكتين من حيث الشكل والمعنى.
- **الوصل العكسي (الاستدراك):** أي عكس ما هو متوقع، ويتم باستعمال أدوات مثل: (لكن، مع ذلك) وتعابير مثل: «على أية حال، على الرغم من، غير أن...»[3] ومثاله قول الله تعالى: ﴿إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاءُ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ سورة القصص، الآية: 56، نرى في هذه الآية الكريمة أن الوصل العكسي تحقق بواسطة الأداة

[1]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص74.

[2]- المرجع نفسه، ص75.

[3]- المرجع نفسه، ص75.

(لكن) متبوعة بواو العطف، حيث جمعت بين نفي قدرة الرسول صلى الله عليه وسلم على الهداية، واثباتها لله تعالى.

- **الوصل السببي:** وهو عبارة عن إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، ويعبر عنه بعناصر مثل: (إذا، مثل، هكذا، لكي، لأن، إذا، فاء السببية)[1] ومثاله قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنفُسَكُم بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ فَتُوبُوا إِلَىٰ بَارِئِكُمْ فَاقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ عِندَ بَارِئِكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾ الآية: 54، فتفيد الفاء الأولى للتسبب لأن الظلم سبب التوبة والثانية للتعقيب والثالثة متعلقة بمحذوف.
- **الوصل الزمني:** ويتم بأدوات مثل: (ثم، إثر ذلك، بعد ذلك، قبل ذلك) مما يفيد التعاقب والتتابع الزمني بين القضايا[2]، ومثاله قوله تعالى: ﴿وَحَرَّمْنَا عَلَيْهِ الْمَرَاضِعَ مِن قَبْلُ فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ أَهْلِ بَيْتٍ يَكْفُلُونَهُ لَكُمْ وَهُمْ لَهُ نَاصِحُونَ﴾ سورة القصص، الآية: 12، فقد أسهمت لفظة (من قبل) في تحقيق الوصل الزمني، وذلك بربط الأحداث وتتابعها، حيث إن حدث اقتراح أخت موسى عليه السلام على خدم فرعون بأن تدلهم على مرضعة، جاء بعد أن حرم الله عليه قبول أية مرضعة.

وكل هذه الأنواع الأربعة لها دور في تماسك النصوص الأدبية.

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص، ص23

[2]– فوزية عزوز، مقاربة النصية، ص75.

4) الاستبدال:

هو وسيلة أخرى من وسائل الاتساق النصي، يصنفه كل من "**إبراهيم الفقي**" و"**محمد خطابي**" في المستوى النحوي والمعجمي[1]، لذلك جدير بنا أن نتعرف على معناه من الناحية اللغوية والاصطلاحية، بالإضافة إلى معرفة أنواعه المختلفة.

أ-مفهومه:

- **لغة:**

جاء في "**لسان العرب لابن منظور**"، في مادة (ب، د، ل): «بَدلَ الفراءُ: بدَلَ وبدْلٌ لغتان ومَثْلٌ ومِثْلُ وشَبْهٌ وشِبْهُ وَنَكَلَ ونِكْلُ: قال سيبويه: إن بَدَلَكَ زيدٌ أي بَديلكَ زيدٌ، قالَ: يقول الرجلُ للرّجل اذهب معك فلان، فيقول: معي رجل بَدَلهُ أي رجل يغني غناه ويكون في مكانه، وتبَدَّل الشيء وتبدل به واستبدلهُ واستبدلَ به كله: اتحذ منه بدلاً؛ استبدلَ الشي وتبدَلَ به أخذه مكانهُ»[2]، فالاستبدال هو تغير في الشيء بشيء آخر وتعوض عنصر بعنصر آخر داخل النص.

- **اصطلاحا:**

وأما من الناحية الاصطلاحية فالاستبدال « عبارة عن عملية نصية داخلية، تعتمد على تعويض عنصر بآخر، فإذا كانت الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي، فإن الاستبدال عملية معجمية نحوية، تقوم بين الكلمات أو العبارات»[3]، وعليه فهو يسهم بشكل مباشر في اتساق النص، فهو عملية معجمية نحوية يظهر على المستوى الشكلي للجمل داخل النص.

[1]- فوزية عزوز، المرجع السابق، ص66.

[2]- ابن منضور، لسان العرب، مادة (ب، د، ل)، ص343.

[3]- جميل حمداوي، لسانيات النص، ص73.

ويعرفه "**أحمد عفيفي**" بأنه: «صورة من صور التماسك النصي التي تتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات والعبارات، وعلى أن معظم حالات الاستبدال النصي قبلية، أي علاقة بين عنصر متأخر وعنصر متقدم»[1]، فأحمد عفيفي هنا يرى أن الاستبدال يسهم في تماسك النص، وذلك من خلال عملية تعويض عنصر بآخر يحل مكانه.

إن الاستبدال وسيلة هامة لإنشاء الرابط بين الجمل وعندما نتكلم عن الاستبدال، فإننا لابد أن نتكلم عن الاستمرارية الدلالية التي يحدثها في النص، أي وجود العنصر المستبدل في الجملة اللاحقة.

ب-أنواعه:

ينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:

✓**استبدال اسمي:** ويتم باستعمال وحدات لغوية اسمية، مثل (آخر، آخرون، نفس)[2] ومثاله قول الشاعر:

فتاتان أما منهما فشبيهة هلالا وأخرى تشبه البدراَ

فهناك حذف في الشطر الأول، والتقدير (أما الأولى منهما) واستبدل في الشطر الثاني، والتقدير (والفتاة الأخرى) فتم الربط بعد جذب انتباه القارئ.

✓**استبدال فعلي:** ويمثله استخدام الفعل (يفعل)[3] مثل: صعد الصرصور إلى أقرب شجرة، وبدأ الغناء... وهكذا يعمل كل يوم. هنا الفعل (يعمل) (يفعل) بديلة عن (صعد إلى أقرب شجرة وبدأ الغناء) وإدراك معناها يتم بالعودة إلى ما سبقها.

[1]- أحمد عفيفي، نحو النص، 122.

[2]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص68.

[3]- أحمد عفيفي، المرجع السابق، ص123، 124.

✓**استبدال قولي:** ويتم باستعمال: (ذلك، هذا، لا، نعم...) وهو يفيد إلى جانب الاتساق في اختصار عبارات وأقوال[1]، مثل: قوله تعالى ﴿قَالَ ذَٰلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ سورة الكهف، الآية: 64. فكلمة (ذلك) جاءت بدلا من الآية السابقة عليها مباشرة ﴿قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ﴾ سورة الكهف، الآية: 63، فكان هذا الاستبدال عاملا في التماسك النصي، بين الآيات الكريمة.[2]

إنّ هذه الأنواع الثلاثة من الاستبدال، ساهمت بشكل مباشر في تحقيق اتساق النص وتماسك جمله.

ب-الاتساق المعجمي:

يشكل الاتساق المعجمي آخر مظهر من مظاهر اتساق النص، إلا أنه مختلف عنها؛ إذ لا يمكن الحديث في هذا المظهر عن المُفتَرَضْ والعنصر المُفْترض، كما هو الأمر سابقا، ولا عن وسيلة شكلية (نحوية) للربط بين عناصر في النص.[3]

يقسم الاتساق المعجمي في نظر الباحثين "**هاليداي ورقية حسن**"، إلى نوعين: التكرار والتضام.[4]

1. **التكرار:**

يُعد التكرار شكل من أشكال الاتساق المعجمي، الذي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو مرادف له، أو شبه مرادف، ويطلق البعض على هذه الوسيلة "الإحالة التكرارية"، وتتمثل

[1]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص68، 69.

[2]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص124.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص24.

[4]- المرجع نفسه، ص24.

في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من جمل النص، قصد التأكد فيضع ترابطا بين أجزاءه، ومن ثم يسهم في تماسكه واتساقه.[1]

أ-تعريفه:

- **لغة:**

جاء في" **لسان العرب لابن منظور**" في مادة (ك ر ر): «الكَرُّ: الرَجوع، يقال: كَرَّهُ والكَرُّ بنفسه يتعدى، والكُرُّ: مصدر كَرَ عليه تَكرُّ كرًا ويكُرُ وكُرُورًا وتكرارا، وكَرَّرَ الشيءُ وكَرْكَرَهُ: أعادهُ مرة بعد أخرى.

والكَرُ: الرجوع على الشيء، ومنه التكرار وتَكرْكر الرجل في أمره أي تردد، والكَر: ما ضم ظُلفتي الرّحل وجمع بينهما، وهو الأديب الذي تدخل فيه الظلفات من الرّحْل والكرَاكرُ: الجماعات، وحدتها كَرْكَرة ويقول الجوهري: الكركرة الجماعة من الناس، ويقال كررت عليه الحديث إذ رددته عليه ومنه التكرار».[2]

من خلال ما ورد في هذا التعريف نستخلص، أن التكرار له معان متعددة، تتمثل في: الرجوع، والإعادة، والتردد والضم.

- **اصطلاحا:**

لقد عرفه "**عز الدين السيد**" بقوله: «هو أسلوب تعبيري، يصور انفعال النفس، يثير من أشباه ما سلف، واللفظ المكرر فيه هو المفتاح الذي ينشر الضوء على الصورة، لاتصاله الوثيق بالوجدان، فالمتكلم إنما يكرر ما يثير اهتماما عنده».[3]

لقد ربط "**عز الدين السيد**" التكرار بالإثارة والانفعال الداخلي في النفس ووصف الشيء المكرر بالمفتاح.

---

[1]- ينظر: أحمد عفيفي، المرجع السابق، ص106.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك، ر، ر)، ج12، ص64.

[3]- عز الدين السيد، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1978م، ص136.

أما "**ديسلر**" فعرفه بقوله: «إن هذا النوع من إعادة اللفظ يعطي منتج النص القدرة على خلق صورة لغوية جديدة، لأن أحد العنصرين المكررين قد يُسهل فهم الآخر».[1]

يتضح من خلال هذا التعريف أن عملية التكرار تسهل الفهم وتعمل على إضفاء صورة جديدة للنص المنتج.

ب- أنواعه:

لقد ذكر كل من "**هاليداي و رقية حسن**" أن التكرار يظهر بأربعة أنواع، هي: تكرار الكلمة نفسها، الترادف أو شبه الترادف، الكلمة الشاملة، كلمة عامة.[2]

✓**تكرار الكلمة نفسها:**

- التكرار المباشر للعنصر المعجمي:

يشير إلى أن المتكلم يواصل الحديث عن الشيء نفسه، بما يعني استمراره عبر النص، وهو ما يطلق عليه التكرار المعجمي البسيط، ويحدث عندما يتكرر العنصر المعجمي دون تغير[3]، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا﴾ سورة الزلزلة، الآية: 1، 2، تمظهر هنا تكرار لكلمة (الأرض) في الآية الكريمة، دون أن تتغير في الشكل أو الدلالة، فهو تكرار مباشر للعنصر المعجمي.

- التكرار الجزئي:

ويعني استخدام المكونات الأساسية (الجذر الصرفي)، مع نقلها إلى فئة أخرى (ينفصل، انفصل)، (يحكم، حكم، حكومة)، ويطلق عليه التكرار المعجمي المركب؛ حيث يشترك معجمان في مورفيم معجمي واحد، وقد اطلقت على زوج العناصر المترابطة على

[1]- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1418هـ/ 1998م، ص306.

[2]- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، ص24، 25.

[3]- عزة شبل محمد، علم لغة النص، ص176.

هذا النحو مصطلح الألفاظ المشتقة.[1] ونستشهد على ذلك بقوله تعالى:﴿فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ سور الانشقاق، الآية: 7، 8.

من خلال هذه الآية الكريمة تمظهرت كلمة (يُحاسَبُ، حِسابًا) ،حيث مثلت تكراراً جزئياً فهي مورفيم معجمي واحد؛ حيث تكرر اللفظ في شكل مختلف حامل الكلمة والحروف نفسها.

- الاشتراك اللفظي:

وهو تكرار معجمي مقترن بالتكرار في المفهوم؛ إذ يتكرر استعمال كلمتين بمعنيين مختلفين، مثل: (ولَى، ولَّى)، بمعنى (ذهب، حكم) أو هو الكلمات مختلفة المعنى، إلا أنها متحدة في صورة النطق، أو اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين.[2]

ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ كَذَٰلِكَ كَانُوا يُؤْفَكُونَ﴾ الروم، الآية: 55.

في الآية هنا تجلى الاشتراك اللفظي في كلمة (الساعة)، فالساعة الأولى تعني يوم الحشر والحساب والساعة الثانية تعني مقدارا من الزمن.

✓ الترادف أو شبه الترادف:

وهو تكرار الوحدة المعجمية بمرادف لها، أو شبه مرادف لها،[3] ويعد وسيلة من وسائل التماسك النصي، وذلك عن طريق استخدام كلمات لها معنى مشترك، وينقسم الترادف إلى قسمين:

[1]- عزة شبل محمد، المرجع السابق، ص106.

[2]- المرجع نفسه، ص107.

[3]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص79.

- شبه الترادف:

وجد هذا النوع في حالة التشابه الدلالي، الواضح بين كلمتين أو أكثر، سواء في ما تشير إليه الكلمة في الخارج؛ أو ما تتضمنه الكلمة نفسها، كما تستعمل الكلمة في سياق معين، أو لا تصلح في نفس السياق، والمعنى هنا يكون واحد؛ مثل: (بيت، منزل)، (استحسانا، ارتياحا).[1]

- الترادف المطلق:

يقع في حالة التطابق التام أو المطلق بين كلمتين أو أكثر؛ فيما تشير إليه في الواقع الخارجي، والدلالات التي توحي أيضا بمعنى الاتفاق في المعنى بين كلمتين اتفاقا تاما، وهذا النوع من الترادف نادر الوقوع في أي لغة، ويمكن لنا التمثيل في هذا النوع بالمزاوجة في الاستخدام بين الكلمات الأجنبية ومرادفاتها باللغة العربية، مثل: (هاتف/ تلفون)، (برقية/ تليغراف)، (علم الدلالة/ السيمانطيقا).[2]

✓ الكلمة الشاملة:

وهو تكرار باسم شامل، كما يطلق عليه الأساس المشترك، وهو عبارة عن اسم يجمع أساسا بين عدة أسماء، ثم يكون شاملا لها، أي يكون طراز للكلمات المنتمية إلى حقل دلالي واحد، مثل: كلمة (انسان) وتشمل: رجل، امرأة، ولد، بنت، رضيع، شيخ...إلخ.

أو كلمة (الناس/ المشاهدون) ، فكلمة الناس هي أشمل من كلمتي (المشاهدون والمتفرجون).[3]

[1]- عزة شبل محمد، علم لغة النص، ص107،108.

[2]- المرجع نفسه، ص106، 107.

[3]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص80.

✓ **الحقل المعجمي:**

هو مجموعة صغيرة من الكلمات، لها إحالة عامة، وتستخدم كوسائل للربط بين الكلمات في النص؛ مثل: (مشكلة، سؤال، أمر ما، مكان، شتى الناس)، بالإضافة إلى كلمات أخرى، مثل: (قصة، خطاب، ورقة، كتاب) التي يمكن أن تستخدم للإشارة إلى نص ككل.[1]

وقد قسم "**هاليداي ورقية حسن**" الأسماء العامة إلى ثلاث، وهي مع التمثيل:

- ❖ **الاسم الدال على الإنسان**، مثل: (الناس، الشخص، المرأة، الرجل، الطفل).
- ❖ **الاسم الدال على المكان**، مثل: (مكان، موضع، ناحية، اتجاه).
- ❖ **الاسم الدال على حقيقة**، مثل: (سؤال، فكرة، شيء، أمر، موضوع).[2]

2.التضام:

التضام هو مظهر من مظاهر الاتساق المعجمي، والشكل الثاني له، والتضام هو «توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة، نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك».[3]

أ- تعريفه:

- **لغة:**

جاء في " **معجم الوسيط**" لمادة (ض، م، م): «ضَمَ: فُلاَنْ من مالهِ ضمًا: أخذ، والأشياء: قبضها أو جمع بعضها إلى بعض، والشيءُ إلى الشيء: أضافه إليه، وفلانا ونحوه إلى صدره عانقه، والحرف: حركته بالضم، (ضاَمَهُ إليه مَضَامةً وضمَامُ: ضَمه بعضهُ إلى

[1]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص27.

[2]- المرجع نفسه، ص27.

[3]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص81.

بعض، انظَمَ، وعليه اشتمل وانْطَوَى (انْضَمَ)، اجتمع بعضه إلى بعض (الاضَامةَ): كل ما ضَمَ بعضه إلى بعض، وتَضَامَ الشيءٌ انْضَمَ بعض، ويقال تضَامَ القومُ وغيرهمْ».[1]

من خلال ما ورد في هذا التعريف نستخلص أن التضام له عدة معانٍ وهي: الأخذ، والجمع، والإضافة، والاشتمال، والانطواء، والاجتماع.

- **اصطلاحا:**

لقد جاء في قاموس اللسانيات أننا نسمي «التضام التوزيع القائم بين الوحدات المعجمية لملفوظ ما بغض النظر عن العلاقات النحوية بين هذه الوحدات...».[2]

ويعرف أيضا: «...بأنه العلاقات التي تربط بين بعض الوحدات المعجمية المفردة، وهو ارتباط يعتاد أبناء اللغة وقوعه في الكلام؛ بحيث يمكن توقع ورود كلمة محددة في النص، من خلال ذكر كلمة أخرى فيه... إلخ».[3]

نرى من خلال ما ورد ذكره سابقا أن التضام هو ما نتج عن ترابط علاقات أو وحدات معجمية بين وحدات النص.

يرى كل من "**هاليداي ورقية حسن**" أن التضام يتأسس على اعتماد وانتماء الوحدات المعجمية إلى حقول دلالية، أو فضاءات دلالية مشتركة، فهي بهذا ذات طابع تألفي...[4] فأسمياه عندهما ــ أي التضام ــ بالتلازم؛ حيث قالا: «تعني كلمة التلازم حرفيا وجود توجه يعني الكلمات نحو التجاور معا كلمات أخرى في النصوص، ويتم ترابط هذه الوحدات بعلاقات دلالية مختلفة».[5]

---

[1]– المجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص544.

[2]– فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص81.

[3]– علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق– الخطابة النبوية نموذجا– علوم اللغة، مج9، ع2، 2006، ص34/33.

[4]– ينظر: مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، دار العرب، سوريا، دمشق، ط1، 2018م، ص264.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص264.

من هذا التعريف نستنتج أن التضام هو ما تأسس على الحقول الدلالية والمعجمية بين الكلمات في النص.

ب- أنواعه:

- **التضاد:** هو ما تمثل في التخالف والتعاكس، مثل: (فارغ، ممتلئ)، (جاف، مبلل).
- **التكامل:** وتكون مثل: (اجلس، قم)، (بنت، ولد).
- **العلاقات الاتفاقية:** وتكون مثل: (طاعة، أمر)، (بيع، شراء).
- **الانتماء إلى مجموعة نفسها:** وهو ما جاء على تسلسل واحد، مثل: (السبت، الأحد، الاربعاء، الخميس)، (الجنوب، الشمال).
- **الانتماء إلى نفس القسم:** وهي علاقة العام بالخاص، مثل: (طاولة، كرسي).
- **علاقة الجزء بالكل:** وهي علاقة وحدة معجمية مركبة وأخرى جزء منها، مثل: (مكبح، سيارة)، (أنف، ذقن، قم).[1]

[1]- ينظر: مفتاح بن عروس، المرجع السابق، ص264.

الخلاصة:

مما سبق توصلنا إلى جملة من الاستنتاجات أهمها:

– إن الاتساق من أهم مظاهر التماسك والتلاحم النصي، الحاصل بين المفردات والجمل المشكلة لبنية النص، وله دور مهم في الربط بين ثنايا النص، وهذا التماسك يأتي من خلال وسائل لغوية تصل بين العناصر المشكلة للنص، التي يتحقق عبرها البناء والسبك، وهذه الوسائل هي آليات الاتساق التي أسهمت في وحدة النص، وتمثلت في:

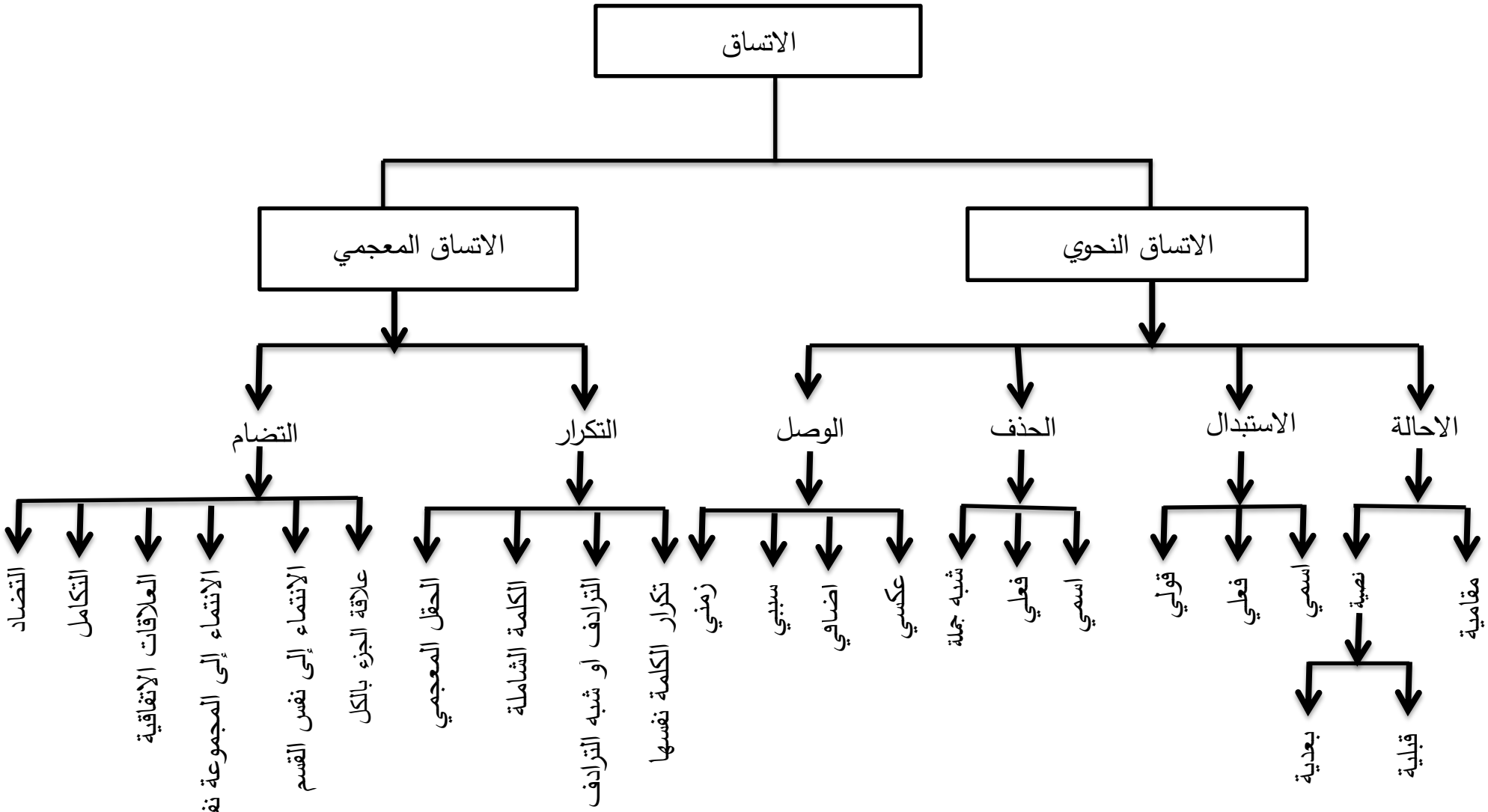
- روابط نحوية تمثلت في: الإحالة، الحذف، الوصل، الاستبدال.
- روابط معجمية تمثلت في: التكرار، التضام.

– إن آليات الاتساق جعلت من النص منتوجا متوازنا مبنيا على نسيج واحد متسق، ذي حبك ومتن داخل النص؛ أسهم في اتجاه على مستوى البنية الكلية، وهو النص.

– وعليه؛ فالاتساق يعمل على الترابط الكامل للنص من بدايته حتى نهايته دون تجزئة أو تقطيع لمستوياته عبر آليات لولاها ما كان متسقا وملتحما.

– والخطاطة الآتية تجسد ما سبق من معلومات[1]:

[1]– ينظر: جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص71.


الاتساق
الاتساق النحوي
الاتساق المعجمي
الاحالة
الاستبدال
الحذف
الوصل
التكرار
التضام
مقامية
نصية
اسمي
فعلي
قولي
اسمي
فعلي
شبه جملة
عكسي
اضافي
سببي
زمني
تكرار الكلمة نفسها
الترادف أو شبه الترادف
الكلمة الشاملة
الحقل المعجمي
علاقة الجزء بالكل
الانتماء إلى نفس القسم
الانتماء إلى المجموعة نفسها
العلاقات الاتفاقية
التكامل
التضاد
قبلية
بعدية

المبحث الثاني: تعليمية الاتساق والمقاربة بالكفايات.

تمهيد:

تعد التعليمية من أهم علوم التربية، وهي وسيلة من وسائل التواصل والتفاهم، لذلك تخصصت في الجانب التعليمي، كما أنها تشمل عدة عناصر تعليمية، تسهم في سيرورة العمل التعليمي والدراسي وذلك وفق بيداغوجيا حديثة، هدفها تحقيق النجاح وتنمية المعارف والقدرات، ألا وهي المقاربة بالكفايات.

لذلك وجب علينا التعرف على ماهية التعليمية، وماهية عناصرها، وماهية المقاربة بالكفايات وماهية مرتكزاتها.

أولا: تعليمية الاتساق

1- مفهوم التعليمية:

لقد حظي مصطلح التعليمية بالعديد من التعاريف اللغوية، والمفاهيم الاصطلاحية أهمها:

أ- لغة:

لقد ورد في" **معجم مقاييس اللغة لابن فارس**"، لجذر (ع، ل، م): «العَيْنُ واللامُ والمِيمُ، أصل صحيح واحد، ويدل على أثر الشيء، يتميز به عن غيره، من ذلك العلامة، وهي معروفة، يقال: أَعْلَمَ الفارِسُ إذا كانت له علامة في الحرب».[1]

من خلال هذا التعريف، نرى أن مادة (علم) جاءت بمعنى الأثر والعلامة.

[1]- ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة (ع، ل، م)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، سوريا، د ط، 1399هـ/ 1979م، ص109.

وجاء في "**المعجم الوجيز**"، لمادة (ع، ل، م): «عَلِمَ فُلاَنْ بالشيء عِلْماً: عَرَفهُ، وفي القرآن الكريم: ﴿لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾ سورة الأنفال، الآية: 60، فهو عالم، ج: عُلَمَاء، ويقال: عَلِمْتُ العِلْمَ نافعًا.

أَعْلَمَ: فُلانًا الخير، وبه أَخْبَرَهُ، عَلَّمَ: له علامة: جَعَلَ له أمارة يَعْرفها... وفلانا الشيء: جعله يتعلمهُ. وتَعَلَّمَ الأمر: عرفَهُ وأتْقَنَهُ. والعلمُ: إدراكُ الشيءِ بحقيقته: والمعرفة».[1]

من خلال ما جاء في المعجم الوجيز أن مادة عَلَّمَ تدل على المعرفة والخبر، والإدراك.

مما سبق نستنتج أن التعليمية من الناحية اللغوية، تعني وضع العلامة والسمة الدالة على الشيء، وتعليم العلم للآخر.

ب- اصطلاحا:

كلمة التعليمية في الدرس التعليمي، ترجع إلى الاشتقاق الاغريقي (didctikos)، والذي يدل على التعلم، والديداكتيك (didactique)، التي تعني علم التدريس، والتدريسية، والتعليمات.[2]

والتعليمية في اللغة العربية هي مصدر صناعي، مأخوذ من التعليم، واللسانيات في التعليمية مصطلح وضع ليقابل به المصطلح الغربي المشهور بـ: (La Didactique Des Lalangues)، وهناك من قابلها بتعليمية اللغات، أو علم تعليم اللغة وتعليميتها.[3]

إذن فالتعليمية ترتبط بالتعليم، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات.

[1]- المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، مادة (ع، ل، م)، ص432.

[2]- ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، دار كنوز الحكمة، الجزائر، د ط، 2013م، ص15.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص15.

وللتعليمية تعاريف مختلفة، أشهرها ما قدمه: "**عبد الرحمن الهاشمي**" و "**طه علي حسين الدليمي**": «التعليم هو التصميم المنظم، المقصود للخبرة أو الخبرات، التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمد فيها المعلم الطالب بالتوجيهات، ولتحمله مسؤوليته الانجاز لتحقيق الأهداف التعليمية».[1]

فهما يعتبرانها مرحلة من مراحل التغيير، والتنظيم، وتحمل المسؤولية، لتحقيق الغاية والهدف التعليمي.

أما عند "**محمد الدريج**"، فعرفها بقوله: «نقصد بعلم التدريس: الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني، أو الحسي».[2]

ومعنى ذلك أن التعليمية تبنى على قواعد ونظريات، تربط أساسا بالمواد الدراسية من أجل بلوغ أهداف وغايات معنية.

ويعرفها "**هانس إيبلي**"، الذي أطلق عليها "الديداكتيك"*، من خلال كتابه المعنون بـ(الديداكتيك السيكولوجي) بقوله: «إنه مساعد للبيداغوجيا**، وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة، لكي ينجز تفاصيلها، كي تجعل التلميذ يحصل على هذا المفهوم، أو هذه

[1]– عبد الرحمن الهاشمي، طه حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، ط1، 2008م، ص20.

[2]– ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، د ط، 2012م، ص24.

*– الديداكتيك: هي المقابل الأجنبي لمصطلح التعليمية، وهو متناول بكثرة لدى اللغويين واللسانيين.

**– البيداغوجيا: هي مجموعة القواعد أو المبادئ التي ينتهجها المربون والتربويون، لتنظيم عمل المربي، وتوجيهه، بغية تحقيق الأهداف المنشودة، وتحقيق جودة عالية للعملية التعليمية، فالتعليمية والبيداغوجيا علمان متكاملان. ينظر: حلومة بو سعدة، علوم التربية، الجزائر، د ط، جويلية 2012م، ص22.

العملية، أو هذه التقنية، تلك هي مجموعة المشاكل التي تسعى الديداكتيكون إلى حلها، مستعينين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال، وسيرورة التعلم لديهم».[1]

من خلال تعريفه يرى أن التعليمية علم له موضوعه، ومنهجه، ومصطلحاته تميز عن غيره، ولقد ركز على المتعلم، الذي يعد المحور الأساسي لهذا العلم.

كما تعرف أيضا أنها: «دراسة لمسارات التعلم والتعليم، المتعلقة بمجال خاص من مجالات المعرفة، ويعني بمنح المتعلمين كل البيانات التي تساعدهم على إنجاز العمل، الذي يطلب منهم في أحسن الظروف».[2]

فالتعليمية هنا تولي أهمية للمتعلم بدرجة كبيرة، إذ توجهه في الوقوف على إعداد وظائفه وأعماله.

وخلاصة القول مما سبق ذكره أن التعليمية مصطلح واسع ومتشعب، متداخل مع مصطلحات أخرى، وهي علم قائم بذاته مكتمل المبنى، تؤسس نظرية التعليم، ولها أساليب، ووسائل، ومنهج معين تسير وفقه، تحصرها غايات وأهداف تعليمية، وهي إذن وسيلة تخطيط لكل عمل وموضوع دراسي.

2- أقطاب العملية التعليمية الخاصة بتعليمية السرد:

تبنى العملية التعليمية الخاصة بالمادة السردية، على ثلاثة عناصر أساسية، وهي معلم السرد، متعلم السرد، والمعرفة السردية، وهي كالآتي:

[1]- سعيد حليم، المرجع السابق، ص21.

[2]- عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية، التعليمية قديما وحاضرا، دار الوفاء، ط1، 2016م، ص125.

أ- معلم السرد:

جاء في "**المعجم الوجيز**": «المعلم من يمارس إحدى المهن استقلالا»[1]، أي المعلم من يمتلك عمل خاص به.

ثم خصصت دلالة المعلم إلى الجانب التعليمي وأصبحت تدل على «القائم بدور التربية والتعليم، أو المرشد للتلميذ للتعلم الذاتي، الذي تشترطه التربية الحديثة في العملية التعليمية».[2]

من خلال هذا التعريف نرى أن المعلم هو المربي، والموجه للمتعلم.

مما سبق ذكره نستنتج أن المعلم يعد حلقة وصل للمعارف التي يقدمها للمتعلم، فمعلم السرد هو المسؤول الأول في العملية التعليمية، والمحفز بتقديم المعارف السردية واكتسابها.

فالمعلم السرد له دور فعال في تنمية قدرات المتعلم السردية، وهو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية؛ لذلك وضعت شروط وخصائص تربوية، وجب على معلم السرد التحلي بها، وهي كالآتي:

- ❖ أن يتصف معلم السرد بالصحة الجسدية، والقدرة النطقية، والعقلية الجيدة.
- ❖ أن يكون ذا معرفة معمقة، وكفاية علمية واسعة في مجال السرد، لتساعده في أداء مهمته التعليمية على أحسن وجه.
- ❖ أن يكون حسن التنظيم، مع الحرص على مواكبة المعارف السردية، مع الإعداد المسبق للدرس.
- ❖ أن يتحلى بالحس الفكاهي، وأن لا يكون سريع الغضب والتوتر.
- ❖ أن يتحلى بالأمانة والصدق والتواضع كي يكون قريبا من متعلميه.

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ع ل م)، ص432.

[2]- محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د ط، د ت، ص13.

❖ أن يتصف بالممارسة المهنية الصادقة.[1]

ب- متعلم السرد:

المتعلم هو الركيزة الأساسية التي تتمحور عليها العملية التعليمية؛ وهو القطب الثاني في العملية السردية، وعليه فقد عُرف: «التلميذ الذي ينسب إلى إحدى المؤسسات التابعة للتعليم العمومي أو التعليم الخاص في أحد الأسلاك التعليمية».[2]

فالمتعلم هو كل منتمٍ إلى مؤسسة تعليمية قصد التَّعلُّم.

أما ما جاء في نظريات التعلم الحديثة، أن المتعلم أساس العملية التعليمية: «محور التدريس الحديث هم المتعلمون، وعلى أساس خصائصهم يتم تطوير الأهداف، واختيار المادة الدراسية والأنشطة، والطرق، والوسائل، وتنظيم البيئة الصفية التعليمية».[3]

فالنظريات الحديثة تراعي خصائص المتعلمين العقلية والجسدية منها، عند تلقي المعارف والمعلومات السردية، بتقنيات مدروسة، لذلك سمي بمتعلم السرد.

وقد ذكر "**عبده الراجحي**"، في كتابه "**علم اللغة التطبيقي**"، في ذات السياق، أن التدريس أعطى الأهمية الأولى لخصائص المتعلم، ليستطيع اكتساب كفاية سردية، حيث يقول: «لا يتصور وضع نظام تعليمي لغوي، دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم، إذ هم ليسوا متساوين، وإنما نجد فروقا لابد من دراستها ومراعاتها، وهذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلم للغة الأولى، ومتعلم للغة الأجنبية».[4]

---

[1]- سعيد حليم، المرجع السابق، ص38.

[2]- المرجع السابق، ص38.

[3]- خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، فلسطين، د ط، 1433هـ/ 2012م، ص34.

[4]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1425هـ/ 2004م، ص28، 29.

فخصائص المتعلمين درجات تختلف باختلاف أعمارهم وقدراتهم المعرفية، ومدى تقبلهم وجاهزيتهم للمعارف التعليمية.

ج- المعرفة السردية:

هي ما يقدمه معلم السرد من معلومات سردية للمتعلم من خلالها يستطيع أن يُكون كفاية سردية، تؤدي به للعمل على الإنتاج، وعُرفت أنها: «مجموعة الوقائع والحقائق والمفاهيم والمعلومات، التي تتكون لدى الإنسان، نتيجة محاولات متكررة، لفهم الأشياء، والظواهر المحيطة به».[1] فالمعرفة السردية هي تراكم المكتسبات عند الإنسان من محيطه الخارجي.

كما عرفها "**أحمد خليل**"، حيث قال: «في التدريس الحديث، تحدث عملية انتقائية، يتم فيها اختيار المعلومات والمبادئ، بما يتناسب مع حاجات الطلبة وخصائصهم ومتطلبات المجتمع وروح العصر».[2]

إذن؛ فهي مجموع ما يُنْتَقى ويُختار من معلومات للمتعلم، بما يناسب خصائصه ومتطلباته.

أما فيما يخص تشكل هذه المعارف، فهي «نتاج التجارب الطويلة والمستمرة للإنسان، في تفاعله مع محيطه المادي والاجتماعي، حيث يحتفظ الإنسان بقسم كبير من هذا الإرث الثقافي، في مواد معرفية مصنفة حسب أنماط التفكير الإنساني».[3]

إذن فالمحتوى السردي يأخذ من معارف الإنسان عامة، حيث يعمل على تصنيفها وتنظيمها، وجعلها صالحة للعملية التعليمية الخاصة بالسرد، ويتجلى ذلك في ما يلي:

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر، د ط، 2009م، ص123.

[2]- خليل عبد الفتاح، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص34.

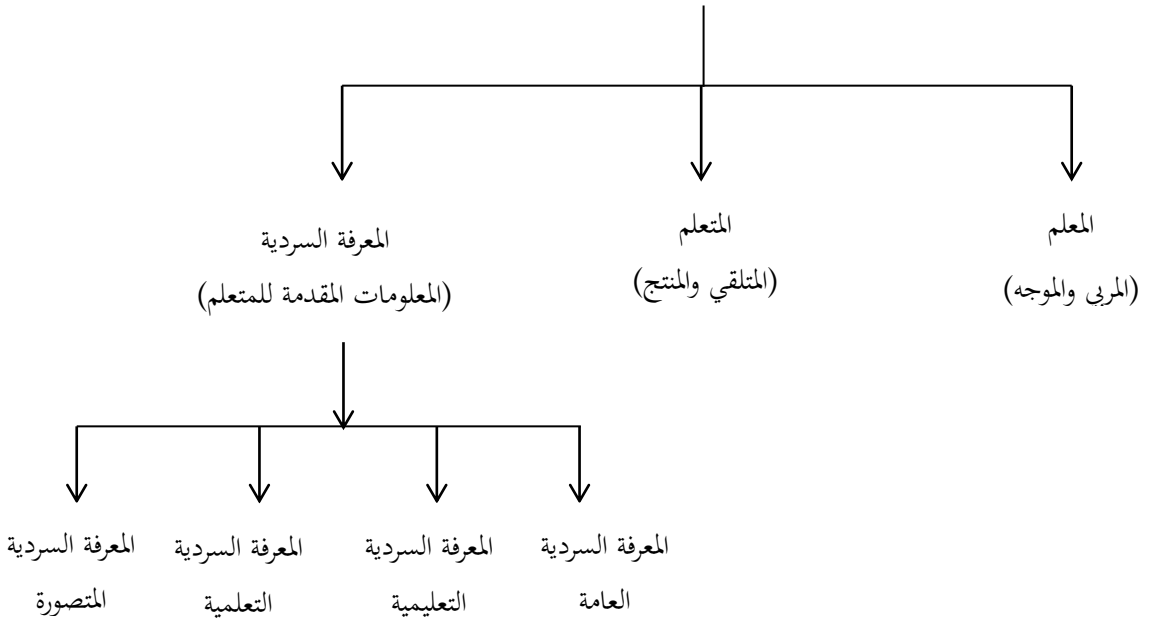
[3]- هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم، دار العلم، بيروت، ط1، 2008م، ص24.

❖ **أنواع المعرفة:**

- **المعرفة السردية العامة:** وهي معارف سردية معقدة ومقدمة من قبل متخصصي السرد.[1]
- **المعرفة السردية التعليمية:** وهي المرحلة التي تتحدد فيها الأفكار والمعلومات السردية التي تستخدم وتلقن للمتعلمين.
- **المعرفة السردية التعلمية:** وهي المعارف السردية المقدمة من قبل معلم السرد من خلال وسائل التعليم.
- **المعرفة السردية المتصورة:** وهي المعلومات التي تترسخ لدى متعلم السرد، بعد تنفيذ الدروس الخاصة بالسرد.

فهذه المعارف تربط بينها علاقات تفاعلية، تخضع لضوابط لابد من تحقيقها، من أجل بلوغ الغايات والأهداف التعليمية المحققة، فالعملية التعليمية الخاصة بتعليمية السرد ثلاثية الأقطاب، بين المعلم، والمتعلم، والمعرفة السردية، ونمثلها في الخطاطة التالية:

أقطاب العملية التعليمية



[1]– ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ، ص150.

من خلال كل هذا نصل إلى بناء وتشكيل كفاية سردية، تضمن لهذه الأقطاب تفاعلها الدائم والمستمر، من خلال سلسلة من العلاقات المتوالية وهي كالتالي:

❖ **النقل التعليمي الخاص بالمعرفة السردية:**

ظهر هذا المصطلح في أول الأمر مع علم الرياضيات، ثم اشتهر في المجال التعليمي، وصار يدل على: «مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة، في مجالها العالم، من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس».[1]

يتضح مما سبق في هذا التعريف، أن النقل التعليمي عملية بلورة وتحويل للمعارف، من عالمها الخاص إلى معرفة تعليمية.

كما عُرف أنه: «عبارة عن عمل أو نشاط وصفي لطريقة وتقنية تحويل المعرفة، من مجالها العالم، تبعا لبنائها الطبيعي إلى مجال التعليم».[2]

من خلال ما ورد في هذا التعريف نرى أن النقل التعليمي يحتاج إلى عملية تحويل من قبل المختصين.

أما عند "**شوفلر**": «أن النقل الديداكتيكي هو مفهوم أساسي في تعليمية المواد، ويدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف، من مستوى المعارف العلمية الدقيقة، إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم، وهو بهذا الشكل يتطلب قدرة التحويل، مما يجعله فعلا إبداعيا تعليميته حقيقية يتم ابتكارها لتلبية حاجات التعليم، وتطرأ تحولات على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تجعله متكيفا وقابلا، لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم».[3]

---

[1]– أحمد العمراوي، وخالد البقالي، ديداكتيك التربية الإسلامية، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 1999م، ص84.

[2]– ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ، ص149.

[3]– عابد بوهادي، تدليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع2، 2012م، ص374.

فالنقل الديداكتيكي ذو منهجية متقنة، وعملية محكمة، ليحقق الأهداف المرجوة داخل الأقطاب التربوية.

❖ **العقد التعليمي القائم بين معلم السرد ومتعلمه:**

وهو ما يربط معلم السرد بمتعلمه ويمثل العلاقة القائمة على التفاعل والاستمرارية، وعرفه "**بروسو**" بقوله: «العقد التعليمي مجموع سلوك المتعلم المتوقع من قبل المعلم، وسلوك المعلم المتوقع من طرف المتعلم خلال وضعيات تعلم اعتيادية».[1]

يرى "**بروسو**" أن هناك علاقة قائمة بين المعلم والمتعلمين، وهي علاقة مركبة تهتم بسلوكاتهم المتوقعة لاكتساب المعرفة.

❖ **التمثلات السردية:**

وهو مستوى تظهر فيه العلاقة القائمة بين متعلم السرد والمعرفة السردية، التي تبحث عن التصورات والعراقيل، المتصلة بفهم المتعلم لمادته التعليمية السردية، وعليه تكون مساعدة أو معارضة لاستقباله لها، وعرفها "**دوفلاي**" بقوله: «التمثلات هي الكيفية التي يوظف بها الفرد، بصورة شخصية معلوماته السابقة، لواجهة مشكل معين خلال وضعية معينة».[2]

فالتمثلات هي نتاج ما يكتسبه الفرد من معارف سابقة، لترسيخ المعلومات.

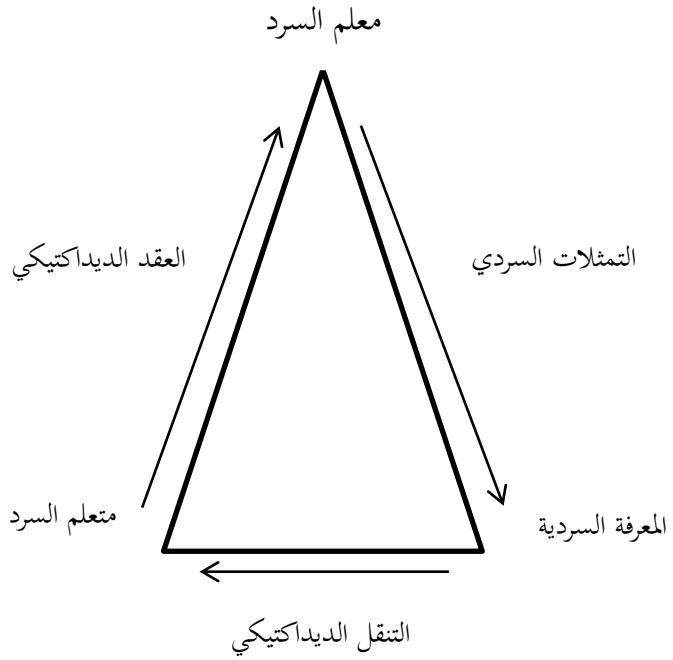
[1]– هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم، ص141.

[2]– ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 2000م، ص35.

إذ يؤكد هذا القول "**نواري سعودي أبو زيد**" بقوله: «إن العملية التعليمية فيها المتعلم المركب، وعالم المدرس والذي يمكن أن ينظر إليه أنه مجرد ناقل للمعرفة اللغوية، ثم المادة اللغوية المراد تعليمها، وما يتحكم فيها من شروط».[1]

إذن فالعملية التعليمية الخاصة بتحصيل كفاية سردية، ترتكز على ثلاث أقطاب: وهي معلم السرد، ومتعلمه، والمعرفة السردية، وما يضمن استمرارية هذا التفاعل والتواصل هو العلاقة الرابطة بين تلك العناصر، التي تؤكد قوة انسجامها.

والمخطط التالي يمثل المثلث الديداكتيكي للعلاقة القائمة بين أقطاب العملية التعليمية[2]:



مخطط تمثيلي: يوضح المثلث الديداكتيكي لأقطاب العملية التعليمية

[1]– نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ط1، 2012م، ص26.

[2]– ينظر: نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خضير بسكرة، ع8، 2010م، ص37.

ثانيا: المقاربة بالكفايات

لقد تعددت المنظومات التربوية في الجزائر، بتنوع مناهجها، حيث اعتمدت على مناهج وبيداغوجيا مختلفة في التعليم، واتبعت استراتيجيات جديدة لمعالجة المشاكل والاختلالات التي أصابت هذه المنظومة، ألا وهي المقاربة بالكفايات.

1- مفهوم المقاربة:

لقد اختلفت تعريفات المقاربة من اللغوية إلى الاصطلاحية، أهمها ما يلي:

أ-لغة:

جاء في " **لسان العرب لابن منظور**"، لمادة (ق، ر، ب): «القُرْبُ نقيض البُعْدُ، قَرُبَ الشيء الضم، ويقرب قروبًا، وقُربَانًا: أي دَنَا، فهو قريب، الواحد والاثنان، والجميع في ذلك سواء، وقوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ فَزِعُوا فَلَا فَوْتَ وَأُخِذُوا مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ﴾ سورة سبأ، الآية: 51».[1]

من خلال ما ورد في هذا التعريف أن مادة (قَرُبَ) تعني عكس البعد، وجاءت بمعنى الدنو والقُرب.

كما جاء في " **قاموس محيط**"، لمادة (ق، ر، ب): «قَرُبَ مِنهُ ككرُم، وقَربَه كَسَمْعِ، وقُربًا، وقربَانًا: أي دنا، فهو قريب للواحد والجمع، والمقربة مثلثة الراء، والقُربَةُ، (والقُروبة) والقربى: القَرابَة».[2] تعني مادة (قرُب) في المعجم المحيط: القَرابة، والاقتراب.

نستنتج أن المقاربة من الناحية اللغوية تعني الاقتراب والدنو.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق ر ب)، ج11، ص82.

[2]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، د ط، د ت، ص1299.

ب- اصطلاحا:

جاء في دليل اللغة العربية، أن المقاربة هي: «حركات وأفعال تُمكن المتعلم من التدرج، والاقتراب من تحقيق الهدف».[1]

أي أن المقاربة هنا تعني، التسلسل في الفهم والتدرج لتحقيق الغاية المرجوة.

وعرفت أيضا: «تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة، في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية».[2]

أي أن المقاربة تصور شامل لكل عمل بيداغوجي فعال.

كما عرفت: «المقاربة هي مفهوم تعني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي تربط فيها عن طريق علاقة منطقية لتآزر من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة».[3]

أي أن المقاربة هي العنصر الرابط بين أقطاب العملية التعليمية.

فمن خلال التعاريف اللغوية والاصطلاحية للمقاربة نستنتج أنها: حسن اختيار الطرق والوسائل التعليمية، التي تسهم في تقريب الفهم للمتعلم وفق مراعاة خصائصه العقلية والجسمية....

---

[1]- محفوظ كحوال، ومحمد بومشاط، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2017م، ص30.

[2]- طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، د ط، 2004م، ص29.

[3]- ضياء الدين بن فردية، وعبد القادر البار، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع25، جوان، 2016م، ص175.

2- مفهوم الكفاية:

نتطرق لمفهوم الكفاية من الناحية اللغوية وكذلك الاصطلاحية، وأنواعها ومستوياتها... إلخ

أ- تعريف الكفاية:

- **لغة:**

جاء في "**لسان العرب لابن منظور**" لمادة (ك، ف، ى): «كَفى يَكْفي كِفايَةً، إذْ قامَ بالأمرِ، ويُقال اسْتَكْفَيتُهُ أمْرًا، فَكِفايةً، ويُقال كَفاكَ هذا الأمرُ أي خَشَيْتُكَ، وكَفاك هذا الشيء، وكفاهُ ما أَهَمَهُ، كِفَايَة وكَفَاهُ مؤونته، كفاية، وفي قوله تعالى ﴿وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِأَعْدَائِكُمْ ۚ وَكَفَىٰ بِاللَّهِ وَلِيًّا وَكَفَىٰ بِاللَّهِ نَصِيرًا﴾ سورة النساء، الآية: 45، وكفى بالرجُلُ، كِفاية، فهو كَافٍ وكَفي».[1]

وعليه فالكفاية من الناحية اللغوية تعني قدرة الفرد على القيام بمهامه بنفسه والاستغناء عن غيره.

- **اصطلاحا:**

عُرفت الكفاية أنها: «نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية، أو المهارية التي تنظم في خطات إجرائية، تكمن في إطار فئة من الوضعيات، للتعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية».[2]

فالكفاية حسب هذا التعريف نظام إجرائي تسعى لحل المشكلات والوضعيات الغامضة.

كما عرفها "**محمد بودربالة**": «أنها مجموع المعارف والمهارات، التي تسمح بإعجاز شكل منسجم ومتوافق».[3]

فالكفاية وفق هذا التعريف ما اكتسبه المتعلم من معارف لحل نشاط أو وضعية معينة.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك، ف، ى)، ج12، ص130،131.

[2]- محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، د ط، 2004م، ص295.

[3]- محمد بودربالة، المقاربة بالكفاءات المفهوم والخصائص والمستويات، مجلة البحوث والدراسات، ع6، المركز الجامعي بالوادي، 6 جوان، 2008م، ص249.

أما عند "**برونز**"، فقد: «طابق بينها وبين الذكاء العام فالكفاية على حد تصوره تفيد الذكاء».[1]

فالكفاية عند "**برونز**" تسهم في إنتاج الذكاء.

وعرفت أيضا بأنها: «قدرة الشخص على التصرف بفعالية في نمط محدد من الأوضاع، وقدرة تستند على المعارف ولكن لا تقتصر عليها».[2]

من هذا التعريف نرى أن الكفاية توفر الجهد والوقت للتوصل إلى المعارف وحل المشكلات.

ومما سبق ذكره، من تعريفات حول مفهوم الكفاية نستنتج أنها: القدرات* والمهارات** التي تسمح للفرد بأداء*** عمل معين أو توظيفه لمواجهة مشكل أو وضعية ما، وتلك المصطلحات الثلاث تربطها علاقة استلزامية مع مصطلح الكفاية.

ب- أنواع الكفايات:

والكفاية في العملية التعليمية، هدفها تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم، مما أدى إلى تنوع تصنيفاتها، وهي كالآتي:

---

[1]- محمد الساسي شايب، ومنصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص16.

[2]- عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، د ط، 2009م، ص55.

* - القدرات: هي مجموع الإمكانات الموجودة لدى الفرد، التي تمكنه من أداء مهام مختلفة. ينظر: مراد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، د ط، 2015م، ص32.

**- المهارات: هي قدرات عالية على أداء فعل حركي معقد في مجال معين بسهولة وسرعة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء مع الظروف المتغيرة. ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية المعجم التربوي، الجزائر، د ط، 2009، ص74.

***- الأداءات: كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة. المرجع نفسه، ص102.

• **الكفاية المعرفية:** يقصد بها أن يكون للمتعلم معرفة تمكنه من حل الوضعيات التي تعطى له، أو هي امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة عمل، دون أن يكون هناك مؤشر دال على أن المتعلم قد امتلك القدرة على الأداء، فهي إذن تظهر في الجانب النظري الذي تتجسد فيه المعرفة، وهذه الكفاية المعرفية لا تقتصر على المعلومات والحقائق فقط، بل تتعداها إلى اكتساب كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات وآليات المعرفة، في مختلف الميادين والتخصصات، كمعرفة النشاطات الرياضية أو توظيف المعلومات العلمية المرتبطة بهذه النشاطات.[1]

فالكفاية المعرفية إذن هي ما يمتلكه المتعلم من مكتسبات قبلية تجعله قادرا على حل الوضعيات والنشاطات العلمية.

• **كفايات الأداء:** وتتمثل في قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، والكفايات تتعلق بأداء الفرد، لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، مثل إنتاج حركي منسق فعال.[2]

كفاية الأداء هنا تتعلق بخصائص وسلوك المتعلم.

• **كفايات الإنجاز أو الإنتاج:** هي كفاية الأداء التي يظهرها الفرد، وتتضمن المهارات النفسية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي.[3]

تعتمد كفاية الإنجاز على الانفعالات النفسية التي ينتجها الفرد.

[1]– ينظر: بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د ط، د ت، ص10.

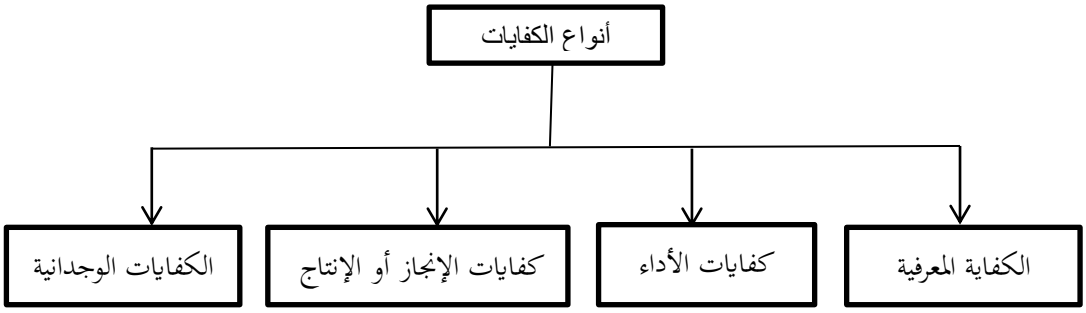
[2]– عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية، ص69.

[3]– المرجع نفسه، ص69.

- **الكفايات الوجدانية:** هي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته، وتكون متصلة باتجاهاته وقيمه الأخلاقية، وهي تعطي جوانب كثيرة، مثل: حساسية الفرد وتقبله لنفسه، واتجاهه نحو المهنة.[1]

أما عن الكفاية الوجدانية فهي تتجسد في أخلاق الفرد وميولاته الداخلية النفسية.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن الكفايات التعليمية مختلفة الأشكال حيث تمكن المتعلم من قدرته على الإنتاج، ونمثل ما سبق في المخطط التالي:



ج- مستويات الكفاية:

تقوم الكفايات على طريقة منطقية تدريجية، أي تبنى عبر مراحل من السهل إلى المتوسط، وصولا إلى الصعب، لذلك فقد كان للكفايات مستويات تمثلت فيما يلي:

- **الكفاية القاعدية:**

هي مستوى خاص من المعارف والمهارات المقبولة، استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرة، وهي تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية في

[1]- مصطفى السايح، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ط1، 2001م، ص91.

ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها، ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحقة، وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.[1]

تعد الكفاية القاعدية المستوى الأول للكفايات التي تؤسس عليها باقي المستويات لذلك على المتعلم التمكن منها.

- **الكفاية المرحلية:**

وتتشكل من مجموع الكفايات القاعدية، ويبنى هذا المستوى من الكفايات عبر مرحلة زمنية، قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا أو سداسيا، أو مجالا معينا يسمح بتوضيح الأهداف الختامية، لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يتعلم المتعلم القراءة ويتم بناؤها بالشكل الآتي:

كفاية قاعدية$_1$ + كفاية قاعدية$_2$ + كفاية قاعدية$_3$ = كفاية مرحلية.[2]

فالكفاية المرحلية تضم كل الكفايات القاعدية في مجال زمني معين لتوظيف كل الغايات والأهداف.

- **الكفاية الختامية:**

وهي المستوى الأخير من مستويات الكفاية، تعبر عن هيكل البرنامج إذ أن التقييم يتم على أساسها، وتتكون من مجموع الكفايات المرحلية وتصف عملا كليا منتهيا، وقد تأخذ هذه الكفاية نمط آخر من الكفايات ألا وهي الكفاية الأفقية* أو المستغرقة التي هي كفاية عامة

[1]– أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة ثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ط2، 2017م، ص29.

[2]– ينظر: السعيد مزوع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع3، الجزائر، 3 سبتمبر 2012م، ص195.

* – الكفاية الأفقية: هي القدرة على الاستخدام الفعال لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكيات المشتركة بين كل اللغات والنشاطات لمواجهة وضعية جديدة أو مألوفة والتكيف معها وحل مشكلاتها وإنجاز مشروعها. ينظر: المركز الوطني للوثائق، المعجم التربوي، ص29.

جدًا، وتنطبق على عدة مواد، وهي تشكيل معالم هامة بالنسبة للمتعلمات، وهي قابلة للاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها، لذلك فهي تقيم من خلال الكفايات الختامية.[1]

من خلال ما سبق نستنتج أن المتعلم يعمل على اكتساب كفايات مختلفة وفق تدرج مرحلي مناسب لمستواه، كما تبين النتائج النهائية للعملية التعليمية التي يميز بها المتعلم أنواع النصوص المختلفة.

3- مفهوم المقاربة بالكفايات:

قد جاءت المقاربة بالكفايات بعد إخفاق بيداغوجيا الأهداف وفشلها، وإهمالها لقدرات ومهارات المتعلم، وأتت هذه الأخيرة لسد النقص والانتباه لإمكاناته، وعرفت بأنها: «سياسة تربوية معتمدة في التدريس تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم، في شكل قواعد تخزينية نمطية، فهي منهج بيداغوجي، يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة».[2]

فالمقاربة بالكفايات جاءت للاعتناء بالمتعلم وإعطائه الأولوية في العملية التربوية، والعمل على إبراز قدراته ونشاطاته التعليمية.

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تح: بوبكر بن بوزيد، الجزائر، د ط، 2007م، ص16.

[2]- أحمد بوجمعة بناني، مباحث منهجية في اللسانيات العربية، دار الأيام، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص94.

كما عرفت أيضا: «بأنها نموذج من نماذج التدريس الهادف، كون أن المقاربة بالكفايات لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف، لهذا تعتبر بيداغوجيا الكفايات مجرد حركة تصحيحية للانحراف الذي أصاب بيداغوجيا الأهداف».[1]

فبيداغوجيا الكفايات جاءت لإصلاح ما عجزت عنه المنظومات التربوية السابقة.

وعرفت: «المقاربة بالكفايات لم تأتِ لتغير من المهمة الأساسية للمدرسة والمتمثلة في اكتساب المعارف للتلاميذ، وإنما جاءت لتركز أكثر على منهجية التكوين، هذا التغير يعطي فعالية أكثر لفعل المتعلمين، من خلال تحديد المصطلحات التي من خلالها تتحدد مهمة المدرس في تحديد الأولويات وإعطاء ذوق للمتعلم... فهي تجعل المتعلم يعي مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة».[2]

وفي الأخير نستنتج أن المقاربة بالكفايات جاءت لإصلاح ما عجزت عنه المناهج السابقة، لتعمل على الإحياء والبناء من جديد لتحقيق غايات وأهداف تعليمية لترقى بالمستوى التعليمي.

4- مبادئ المقاربة بالكفايات:

ترتكز المقاربة بالكفايات على عدة مبادئ تتمثل فيما يلي:

أ- **البناء:** ويتمثل هذا المبدأ في دمج المتعلم مكتسباته السابقة، مع ما يقدم له من معارف ومعلومات جديدة...، وقد ثبتت فكرة هذا المبدأ من المدرسة البنائية التي جاء بها "**جان**

[1]- أحمد عليلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، ط1، ع10، 2007م، ص89.

[2]- فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ع14، أكتوبر2013م، ص69، 70.

بياجيه" التي تقوم على حقيقة أن الطفل (المتعلم) لا يذهب إلى المدرسة بعقل فارغ، بل له مكتسبات قبلية في ذهنه.[1]

أي أن المتعلم يوظف معارفه القبلية المخزنة في ذهنه ويخرجها ليبني عليها معارف متجددة.

ب- **التطبيق:** يعرفه "**محمد بونوة**" بقوله: «هذا المبدأ هو ممارسة وتصرف وإجراء»[2]، فهو يقصد بالإجراء والتصرف أن التعلم لا يكتسب إلا بهما، والممارسة هو التطبيق الفعلي والأداء للمعارف المكتسبة.

ج- التكرار: هو تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول إلى الاكتساب المعمق للكفايات.[3] فهذا المبدأ مبني على خاصية الإعادة، بهدف ترسيخ المعارف.

د- الإدماج: وهو الربط والدمج بين مجموعة الكفايات المكتسبة، وتوظيفها في وضعية واحدة مركبة، لأن المتعلم قد يقف أمام إشكالية تعليمية تجبره على المزج بين أكثر من كفاية للوصول إلى حل.[4]

فهذا المبدأ يطور وينمي مستوى الكفايات لدى المتعلم، مما يساعده على حل أصعب الوضعيات.

---

[1]- أحمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق، الجزائر، شبكة الألوكة، WWW.ALUKAH.NET ص15.

[2]- المرجع نفسه، ص15.

[3]- محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د ط، 2006م، ص9.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص15.

5- أهداف المقاربة بالكفايات:

إن هدف البيداغوجيا الحديثة المقاربة بالكفايات، البحث عن الجودة والفعالية، وتفعيل أقطاب العملية التعليمية، كما تسعى لتحقيق غايات أخرى أهمها:

- ❖ استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة العملية التعليمية.
- ❖ تغير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحول موقفهم من السلبي إلى الموقف الإيجابي الذي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.
- ❖ تنمية تفكير المتعلم ومهاراته وقدراته على حل المشكلة.[1]
- ❖ إتاحة المجال للمتعلم لإخراج طاقاته الكامنة، واستظهار قدراته المتعددة.
- ❖ ربط التعليم بالواقع والحياة، والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- ❖ العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- ❖ إدخال الوعي بدور المعلم والتعليم وتغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.
- ❖ تعليم المتعلم على كفايات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، سواء في إطار المادة الدراسية أو في مجموعة من المواد.
- ❖ بناء التعليم المستقبلي.[2]

6- الكفاية الاتساقية:

من خلال ما سبق ذكره من معلومات حول الكفاية والاتساق، يمكن القول أن الكفاية الاتساقية هي مجموع القدرات والمعارف التي يوظفها المتعلم من أجل بناء نص متسق، وأن ما يقدمه من نصوص متسقة هو التجسيد الفعلي لهذه الكفاية.

[1]- ينظر: مصطفى بن بيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، ع38، 2004م، ص8.

[2]- ينظر: السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفايات، ص209.

لهذا يحرص المعلم على تنمية هذه الكفايات والقدرات، والتحقق من مدى تحصيل المتعلمين لها، وذلك من خلال ما يقترحه من وضعيات تواصلية، تدفع المتعلم إلى تجنيد معارفه لتجاوز المشاكل التي تعترضه ليخلص إلى إنتاج نص متسق المبنى والمعنى.

خلاصة:

ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها بعد تطرقنا للتعليمية والمقاربة بالكفايات، ما يلي:

– أن التعليمية علم قائم بذاته له منهجه وطريقته الخاصة، سواء في اللسانيات الحديثة أو في الجانب التربوي و التعليمي، كونها تبحث في جميع العناصر التعليمية التعلمية انطلاقا من المثلث التعليمي.

– أن التعليمية تولي اهتمامها لنشاط كل من المعلم والمتعلم والتفاعل الحاصل بينهما، كما أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية لتحقق لديه تكويناً إيجابياً.

– أن المقاربة بالكفايات منظومة تربوية، تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات المتعلم بدرجة أولى، كما تسعى لاكتسابه كفايات متنوعة يسعى من خلالها إلى دمج المعارف، تجعله منتجاً فعالاً.

– أن المقاربة بالكفايات تبني على أهداف ومبادئ، ترقى من خلالها بمستوى التعليم.

الفصل الثاني: آليات الاتساق في سرد المتعلمين

المبحث الأول: المفاهيم السردية

أولا: مفهوم السرد

ثانيا: بنية النص السردي

ثالثا: مكونات النص السردي

رابعا: طرفا العملية السردية

خامسا: تقنيات السرد

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: مجال الدراسة

ثانيا: الاستبيان

ثالثا: منهج الدراسة

رابعا: قراءة في كتابات متعلمي العينة

خامسا: مناقشة وتحليل الاستبيانات

1- مناقشة وتحليل استبيان المعلمين (الأساتذة)

2- مناقشة وتحليل استبيانات المتعلمين

المبحث الأول: المفاهيم السردية

تمهيد:

بعد أن تطرقنا في الفصل الأول إلى الاتساق وآلياته، ومساعي التعليمية وأقطابها الفاعلة والعلاقات القائمة بين تلك الأطراف، سنحاول من خلال هذا الفصل التعرف على المفاهيم السردية، كما سنحاول أيضا القيام بالدراسة الميدانية المتمثلة في تحليل إنتاجات النصوص السردية، لنتعرف على مدى قدرة متعلمي العينة على استثمار واستيعاب آليات الاتساق في إنتاجاتهم السردية.

كما اقتضت طبيعة هذا الموضوع اللجوء إلى استعمال الاستبيان وسيلةً نتزود من خلالها بالمعلومات والبيانات الضرورية لهذه الدراسة، والذي يسهم في تحقيق نتائج علمية تضفي الدقة والمنهجية على أي بحث علمي.

أولا: مفهوم السرد

للتعرف على معنى السرد، ينبغي أن نسلط الضوء على معناه من الناحية اللغوية ثم الاصطلاحية.

أ- **لغة:** ورد في " **لسان العرب لابن منظور**"، لمادة (س، ر، د): قوله «تَقَدَّمهُ شيء أي أتاني به مشتقا بَعْضُه في أثار بعض مُتتابعًا، وسرد الحديث ونحوه، يسرده سردا، إذا تابعه، وفلان يسرد الحديث سردا إذا كان جيد السياق له، وفي وصفة كلامه عليه الصلاة والسلام لم يكن يَسرد الحديث أي يُتَابعُه ويستعجل فيه، وسرد القرآن تابع قراءته في حذر منه».[1]

نرى من خلال هذا التعريف أن السرد جاء بمعنى التتابع والتسلسل الكلامي.

كما جاء أيضا في "**الصحاح للجوهري**"، لمادة (س، ر، د): قوله «السَرد اسم جامع للدُّروع وسائر الخلق، وفلان يَسْرُدُ الحديث سرْدًا، إذا كان جيد السياق له».[2]

ورد في هذا التعريف أن السرد هو اتساق الكلام والجمع.

من خلال ما سبق ذكره من التعريفات اللغوية تبين لنا أن السرد لفظة معجمية تدور معانيها حول: التوالي والتسلسل والخطية والاتساق.

ب- اصطلاحا: ذهب "**الشكلانيون الروس**" إلى القول إن السرد: «وسيلة توصيل القصة إلى المستمع أو القارئ، بقيام وسيط بين الشخصيات والمتلقي، الرَّاوي».[3]

يرى الشكلانيون أن السرد هو أداة أو تقنية يتم بها توصيل الأحداث إلى المسرود له عبر السارد وهو المتكلم والناقل لأحداث القصة.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (س، ر، د)، ج6،ص233.

[2]- إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، مادة (س، ر، د)، ج2، دار العلم، بيروت، (د، ت)، ص211.

[3]- سعيد يقطين، الكلام والخبر، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1997م، ص19.

وهناك من يعرفه بأنه: «نظام لغوي خاص، يحمل حادثة أو سلسلة من الأحداث المتوفرة أساسا في متن الحكاية وتؤديها شخوص في أزمنة محددة، وأمكنة معينة يقوم السرد بإنتاجها فنيا على سبيل التخيل».[1]

من خلال هذا التعريف نرى أن السرد وسيلته اللغة، ويبنى على توفير الشخصيات والزمان والمكان وقوامه الخيال.

كما جعل "**حميد لحميداني**" السرد جزءا من الحكي، إذ يقول: «إن الحكي عامة يقوم على دعامتين أساسيتين: أولهما أن يحتوي على قصة ما، وثانيهما أن يُعين الطريقة التي يحكي بها تلك القصة، وتسمى هذه الطريقة سردا».[2]

ومن خلال ما جاء به "**حميد لحميداني**"، أن السرد مجموعة الطرائق والتقنيات التي يتبعها الكاتب أو المؤلف أو السارد، ليوصل قصته إلى المتلقي بأفضل أسلوب من أجل التأثير فيه.

كما ذهب أيضا "**عبد المالك مرتاض**" في تعريفه للسرد، إذ يقول:« هو تتابع الماضي على سيرورة واحدة، وسرد الحديث والقراءة من هذا المنطق الاشتقاقي، ثم أصبح السرد يطلق في الأعمال القصصية على كل ما خالف الحوار، ثم لم يلبث أن تطور مفهوم السرد على أيامنا هذه في الغرب إلى معنى اصلاحي أهم وأشمل بحيث أصبح يطلق على النص الحكائي أو الروائي أو القصصي برمته».[3]

فمن خلال هذا التعريف نرى أن كل قصة أو حكاية أو رواية غلب على بنائها الفعل الماضي، ونسجت بأسلوب خبري خال من الحوار فهي سرد.

---

[1]– سحر شبيب، (البنية السردية والخطاب السردي في الرواية)، مجلة دراسات في اللغة العربية، دمشق، سوريا، ع14، 2013م، ص111.

[2]– حميد لحميداني، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م، ص45.

[3]– عبد القادر بن سالم، مكونات النص القصصي الجزائري القديم، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د ط، 2001م، ص53.

ومما سبق ذكره من معاني السرد اللغوية والاصطلاحية، نستنتج أن هناك تقارباً بين الدلالتين، لأن السرد عامة هو طريقة مختارة من قبل السارد أو الروائي، لبيان تتالي أحداث العمل السردي سواء كانت رواية أو قصة، أو حكاية، مع تسلسل تدريجي لهذه الأحداث بمعنى أن السرد هو التتابع والتوالي.

ثانيا: بنية النص السردي

يتميز النص السردي كغيره من النصوص، ببنية خاصة ونظام محكم مضبوط ومترابط، وللخوض في مكونات هذه البنية يجدر بنا أولا التعرف على معنى التركيب (بنية النص السردي)، بعد أن نتطرق إلى تفكيك كل منهما إلى مجموعة عناصر مكونة له (البنية) و(النص السردي) ونعرف كل عنصر على حده.

1) البنية:

أ-**لغة:** جاء في "**لسان العرب لابن منظور**" في مادة (ب، ن، ي): «البنى: نقيض الهدم، ومنه بنى البناء بنيا، وبنى بنيانا، والبناء جمعه أبنية وأبنيات جمعُ الجَمْعُ، والبُنية والبِنية، بنتُهُ وهو البُنى والبِنى».[1]

فالبنية هنا تحمل معنى البناء الذي يعني إقامة الشيء، والبناء هو مجموعة من الأجزاء المترابطة مع بعضها البعض.

كما ورد في "**المعجم الوسيط**" لمادة (ب، ن، ي): «بَنَى الشّيءٌ بَنْياً وبناءً وبُنْيانَاً: أقام جدارهُ ونحوهُ، يُقال بنىَ السفينةَ بنىَ الخباءُ، وأُستُعمل مجازاً في معانِ كثيرة تدور حول التأسيس والشَمِيْتَةُ، ويقال بنى مجْدهُ وبنى الرّجالُ».[2]

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ب، ن، ي)، ج2، ص258.

[2]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (ب، ن، ي)، ص72.

أما في هذا المفهوم فالبنية جاءت بمعنى التدرج والتراكم والتأسيس.

ب- **اصطلاحا:** عرفت البنية بأنها: «النظام المتسق الذي تحدد كل أجزائه بمقتضى رابطة تماسك تجعل من اللغة مجموعة منتظمة من الوحدات أو العلاقات، ويحدد بعضها بعض على سبيل التبادل».[1]

فالبنية مجموعة من المكونات المتسقة، والمنسجمة لغويا ولا يمكن الفصل بين أجزائها.

كما عرفها "**جان بياجيه**" بقوله: «البنية هي نسق من التحولات له قوانينه الخاصة باعتباره نسقا علميا من شأن هذا النسق أن يظل قائما، ويزداد ثراء بفضل الدور الذي تقوم به التحولات نفسها».[2]

فالبنية عند "**بياجيه**" تركز على قواعد وقوانين مضبوطة، مع إمكانية إنزياح الكاتب عن هذه المبادئ دون المساس بجوهرها.

إذن فالبنية في مفهومها العام هي البناء والتأسيس بقواعد ثابتة.

2) النص:

أ- **لغة:** ورد في" **لسان العرب لابن منظور**" لمادة (ن، ص، ص): «رفعُك الشيء، نص الحديث يَنُصُه نَصًا: رفعَهُ، وكل ما أظهر فقد نص، وقال "عمر بن دينار": ما رأيت رَجُلاً أنصُ للحديث من "الزهري" أي أرفع له أَسْنَد، ويُقال نَصَّ الحديث أي رفعه».[3]

من خلال هذا التعريف يتضح أن النص ارتبط بمعنى الرفع والظهور والعلو.

---

[1]- ربيعة بدوي، البنية السردية في رواية خطوات في الاتجاه الآخر (بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، تحت اشراف: حفناوي زاغر، 2014م، ص7.

[2]- ينظر: زكريا إبراهيم، مشكلات فلسفية، مكتبة مصر، د ط، 1990م، ص30.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن، ص، ص)، ج1، ص165.

وجاء أيضا في " **المعجم الوسيط**": «النص: صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف: (مو) ومالا يحتمل إلا معنى واحد، أو لا يحتمل التأويل، منه قولهم: لا اجتهاد مع النص... من الشيء منتهاه مبلغ أقصاه يقال: بلغ الشيء نصه بلغنا من الأمر نصّه: شِدَته».[1]

وجاء هنا بمعنى الأصل أو ذروة الشيء.

ب-اصطلاحا: عرف "**محمد مفتاح**" النص، بقوله: «هو مدونة حدث كلامي ذو وظائف متعددة».[2]

من خلال هذا التعريف فالنص هو المقابل الكتابي لما هو شفوي، إذ يحمل عدة أغراض ومقاصد.

كما عرفه "**تودوروف**" في كتابه **(مفاهيم سردية)** بقوله: «لا يتعدد مفهوم النص في الإطار نفسه كما هو في الجملة، وبهذا الفهم يتميز النص عن الفقرة التي هي وحدة تصنيفية لعدة جمل، كما يمكن أن يتطابق النص مع جملة مثلا يتطابق مع كتاب بكامله، فهو يتحدد باستقلاليته وانغلاقه».[3]

فالنص – هنا – عنده هو امتداد لمجموعة جمل، وقد تحمل الجملة معنى النص ككل، أو قد يخلص النص في كتاب واحد.

[1]– مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (ن، ص، ص)، ص926.

[2]– عموري السعيد، إيديولوجيا الخطاب/ النص/ نحو مقاربة مفاهيمية، مجلة الأثر، ورقلة، الجزائر، ع18، جوان 2013م، ص147.

[3]– تازفتان تودروف، مفاهيم سردية، تح: عبد الرحمان مزيان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005م، ص32.

ويتداخل النص مع مصطلح الخطاب، وهناك من اعتبر النص هو الخطاب نفسه. وهناك من فرق بينهما من حيث النطق والإنجاز، بحيث يكون النص هو الشكل الكتابي للخطاب المنطوق فقد قيل عن الخطاب بأنه: «اللغة أثناء العمل، واللسان الذي يتكلف بإنجازه ذات معينة، وهو مرادف للكلام عند دي سوسير»[1]، وقيل: «إن العلاقة بين النص والخطاب هي أساسا علاقة انبثاق وتجسيد، بحيث أن الخطاب يجسده تعبيره في النص، لأنه ذو بعد متعلق بالمحتوى والموضوع، ويعتبر امتدادا للبعد الاجتماعي، بينما يمثل النص البعد اللغوي، كما يعتبر النص تحيينا للخطابات وتحقيقا لغويا لها».[2]

إذن فالنص هو التجسيد الفعلي للخطاب.

أما "**سعيد يقطين**" فقد أضاف مفهوم القصة إلى جانب النص والخطاب[3]، حيث عرف كل منها كالآتي:

- **القصة:** هي المادة الحكائية، وهي التي تتصل بالمستوى الصرفي، وعلاقة الفواعل (الشخصيات) بالأفعال (الحوادث).
- **الخطاب:** يمثل طريقة تقديم المادة الحكائية، وهو متصل بالمستوى النحوي وعلاقة الفاعل (الراوي، المروي له) بالفعل (السرد).
- **النص:** أي إنتاج النص وهو مرتبط بالمستوى الدلالي من خلال الفاعل (الراوي المتلقي) بالنص (الكتابة).

فبنية النص المقصود بها، النظام الذي يشكل قالب أي نص مكتوب.

---

[1]– صفية بلعابد، اشكالية ترجمة المصطلح السردي من الفرنسية إلى العربية، (بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير)، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، إشراف: زير دراقي، 2014، 2015م، ص45.

[2]– عموري السعيد، الإيديولوجيا /الخطاب/ النص/، نحو مقاربة مفاهيمية، ص147

[3]– ينظر: سعيد يقطين، السرديات والتحليل السردي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2012م، ص140.

3) بنية النص السردي (الخطاطة السردية):

لكل نص سردي نظامه الخاص يبنى وفقه، و يضمن له الاستمرارية المنطقية لتتالي الأحداث، بحيث يكون هذا البناء متدرجا بتدرج الوقائع وتنامي الشخصيات، وقد اصطلح على هذا النظام بالخطاطة السردية، والتي تتكون من ثلاث مراحل، تتمثل فيما يلي:

1/3- وضعية البداية: وهي المرحلة الأولى التي يمهد من خلالها للسرد، وتظهر من خلال «تقديم معلومات عن الشخوص، والإطار الزمكاني الذي تجري الأحداث على ركحة وتسمى هذه المرحلة بمقدمة السرد، أو مرحلة ما قبل الحدث، أو بدرجة الصفر».[1]

ويمكن تحديد لحظة البداية وفق التصورات الآتية:

أ- **مقدمة تتحدث عن ظروف معينة:** كوصف أو سرد لواقعة في الحياة اليومية أو الإحالة على حدث سواء عام، سياسي، اجتماعي...، ويتم الانطلاق في تشخيص ذلك بطرح الأسئلة التالية: متى؟ أين؟ كيف؟.[2]

ب- **مقدمة تتحدث عن شخص:** وذلك من خلال إبراز الشخصية الرئيسة التي تدور حولها السرد وقد تكون إنسان أو حيوان أو نبات، ثم وصفها وصفا دقيقا وإبراز الملامح البارزة فيها.

ج- **مقدمة في شكل حوار:** بحيث يكون الحوار مباشرا بين الشخصيات وممهدا لحدث القصة أو الحكاية.[3]

---

[1]- محمود حمود، كفايات تلقي وإنتاج النصوص السردية، مكتبة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص29.

[2]- ينظر: محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص28، 29.

[3]- المرجع نفسه، ص28، 29.

فالتمهيد في البداية يجعل من القارئ يولد فكرة أولية على موضوع النص السردي، كما ينبئه لاستحضار بعض المعارف القبلية حول الموضوع، كما يساعد في فهم واستقبال الأحداث الجديدة بكل سهولة في فهم مراحل الوضعيات السردية.

2/3- وضعية التحولات: وهي المرحلة التي تظهر فيها الانتقالات على مستوى الأحداث والشخصيات، والانتقال هو التغير من حال إلى حال، وتتوزع التحولات إلى لحظات فرعية تتمثل في:

أ/ لحظة طارئة: وهي أحداث طارئة تؤدي إلى اختلال حالة الاستقرار التي ميزت لحظة البداية، ويتجلى ذلك في الفاعل المضاد الذي يعاكس السير العادي للأحداث، يؤخرها ويغير أحوال الشخصيات[1] أو «هي تعرفي مسار السرد لفعل طارئ يؤدي إلى اختلال التوازن فنطرح حينها السؤال: ما الذي سيقع؟ كيف يمكن أن تستعيد توازنها من جديد»[2] فالعنصر المحرك هو أساس هذه المرحلة وقد يسمى الحادث الطارئ أو العنصر المربك.

ب/ لحظة العقدة: وهي المرحلة الوسطى، حيث تعمل فيها شخوص السرد وتتحرك لهدف المحاولة للعثور على توازن جديد يعيد لها استقرارها الفكري والعاطفي والاجتماعي المفتقد.

ج/ لحظة الحل: تنتمي فيها التصرفات والأفعال التي قامت بها الشخوص إلى خلق أجواء الاستقرار المطلوب، إما بشكل كلي شامل، أو بشكل جزئي مرحلي.[3]

3/3- وضعية النهاية: وهي بمثابة خاتمة نهائية للسرد بحيث تسترجع فيها حالة الاستقرار، وتتضح فيها غاية العمل، تكون كالآتي:

---

[1]- ينظر: محمود حمود، كفايات تلقي وإنتاج النصوص السردية، ص29.

[2]- المرجع نفسه، ص29.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص29، 30.

أ- **نهاية مفتوحة:** تفتح المجال للقارئ أن يتصور بدوره نهاية معينة بناء على المعطيات المتوفرة في أحداث العمل السردي.

ب- **نهاية التوسع:** هذا النوع من النهايات يربط النص السردي بنص آخر، أو موضوع آخر أكثر توسعاً منه.

ج- **نهاية وصفية:** وهي تصور حدث أو شخص أو شيء تمت الإشارة إليه في المقدمة أو ما بعدها، لم يتم الإشارة إلى وصفه سابقا أو وصفه وصفا يختلف عما سبق.

د- **نهاية انحدار:** تكون في الأخير وقد توجز في جملة واحدة وقصيرة تغير مجرى الأحداث رأسا على عقب، بحيث تكون النهاية غير متوقعة ومفاجئة.[1]

وعليه فالخطاطة السردية عبارة عن ثلاث مراحل يتبعها القارئ أثناء قراءته للنص السردي بحيث تساعده على فهم التدرج التسلسلي للوقائع والأحداث والتعايش معها.

ثالثا: مكونات النص السردي

تقوم البنية السردية على مجموعة عناصر أهمها:

1) الزمن: «زمن العمل السردي زمن حبكته ويمكن أن يكون قصيرا يستغرق عدة ساعات فقط، أو يكون طويلا يستغرق عدة أعوام أو أجيال ويكون التنصيص على التسلسل الزمني بطريقة مباشرة، بواسطة توقيت أو تاريخ أو حدث تاريخي أو بواسطة كلمات تنتمي إلى الحقل المعجمي للزمان، أما زمن السرد فهو الزمن الضروري لرواية الأحداث، فحدث وقع في عدة دقائق يمكنه أن يحتل عدة صفحات، بينما يمكن لعدة سنوات أن تختزل في عدة سطور، وهذا يحيلنا إلى ما يسمى بوتيرة السرد، فقد تكون هذه الوتيرة سريعة بواسطة

[1]- ينظر: محمود أولحاج، دليل تقنيات التواصل مهارات التعبير والإنشاء، ص31.

التلخيص والحذف، وهما خاصيتان يكون فيهما زمن السرد أصغر من زمن الحكاية أو القصة».[1]

إذن هذه الخصائص السردية الخاصة بمكون السرد تساعد القارئ أثناء قراءة النصوص على تمييز النص السردي عن غيره من الأنماط الأخرى.

2) المكان: للمكان أهمية كبيرة لا تقل عن أهمية الزمان، في غالب الأحيان يأتي المكان عنصرا تابعا للزمن الروائي أو الحكائي، خاصة إذا توطدت العلاقة بينهما إلى الحد الذي يستحيل فيه تناول المكان بمعزل عن الزمان، كما يستحيل تناول الزمان في دراسة أي عمل سردي دون أن ينشأ عن ذلك مفهوم المكان في أي مظهر من مظاهره، وهو ما يطلق عليه بالزمكان الذي عرفه "**باختين**" «بأنه العلاقة الجوهرية المتبادلة بين الزمان والمكان».[2]

فالمكان أحد مكونات العمل السردي سواء كانت قصة أو رواية أو مسرحية وذلك لما يحمله من دلالات ورموز تساعد القارئ على فهم موضوع العمل الأدبي.

3) الشخصيات: تعد الشخصية بؤرة العمل السردي لأن باقي العناصر محيط لها، وهي: «موضوع القضية السردية، فالشخصيات المعالجة من النصوص منتقاة إما من واقع تاريخي أو من واقع اجتماعي، من خلال أفعالها وأقوالها وأنماط تفكيرها، فهي تعيش مع شخصيات أخرى، تتفاعل معها تتعلق بها».[3]

حيث تتحدد الشخصية بطريقة قصدية من قبل السارد، لأنها تحوي موضوع العمل السردي.

---

[1]– ينظر: محمود أولحاج، المرجع السابق، ص24.

[2]– ينظر: آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الفارس، الأردن، ط2، 2015م، ص32، 33.

[3]– ينظر: سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي، بيروت، ط2، 2001م، ص140.

أما "**غريماس**" فقد عرّفها بقوله: «الشخصية مجرد دور ما يؤدى في الحكي بغض النظر عما يؤديه»[1]؛ فحسب رأيه كل دور هو شخصية.

4) الحدث: «وهو عنصر بارز داخل العمل السردي، والعمود الفقري لباقي العناصر (الزمان المكان، الشخصيات)، والحدث الحكائي أو الروائي ليس كالواقعي، بالرغم من أن الأول انطلق أساسا من الواقع، بل يضيف ويكمل من خياله الكثير، حيث يختار من الواقع الأحداث الحياتية ما يراه مناسبا لكتابة روايته ويحذف ويضيف من مخزونه الثقافي».[2]

فالحدث هو أول ما يجذب القارئ أثناء قراءته للنص السردي لأن الأحداث هي لب الموضوع العام للحكاية أو القصة.

رابعا: طرفا العملية السردية

العملية السردية في أي عمل سردي تستوجب وجود طرفين رئيسين حتى تتضح الفكرة ويتم الفهم والإفهام، وهما:

1- **الراوي (السارد):** «وهو المتكلم أو الناطق بلسان الخطاب السردي، والوسيط الذي يقيم صلة الاتصال مع المسرود له، إنه المتحكم في تنظيم عمله السردي في تقرير محتواه»[3].

وقد عرّفه "**هيثم سرحان**" بقوله: «إن السارد يمثل بنية سردية مضمرة تعزى إليه عملية التلق، بتدبير الأفعال ووجهات النظر والمواقف السردية، وقد يكون هذا السارد شخصية سردية مشاركة أو بطلا أو محايدا».[4]

---

[1]- حميد لحميداني، بنية النص السردي، ص5.

[2]- آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص37.

[3]- ينظر: يان مانغريد، علم السرد، تر: أماني أبو رحمة، دار نينوي، سوريا، ط1، 1431هـ- 2011م، ص70.

[4]- هيثم سرحان، الأنظمة السيميائية (دراسة في السرد العربي)، دار الكتاب، ليبيا، ط1، 2008م، ص66.

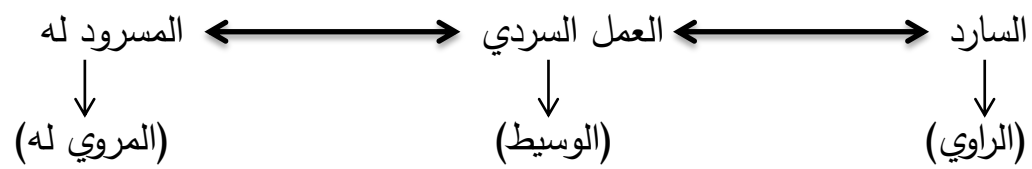
أي أن السارد قد يختفي وراء الضمائر، والشخصيات، وقد لا يظهر وجوده أبدا، وهو الذي يوصل الرواية أو القصة إلى المتلقين، وبدونه لا تتم العملية السردية.

2- **المروي له (المسرود له):** وهو المتلقي الذي يقصده الراوي أثناء كتابة روايته، وقد يكون «المروي له اسما معينا ضمن البنية السردية، كالراوي بشخصية من ورق، وقد يكون كائنا مجهولا أو متخيلا لم يأت بعد، وقد يكون القارئ، وقد يكون المجتمع بأسره، وقد تكون فكرة متخيلة».[1]

بمعنى أن المتلقي يختاره الراوي عند كتابة روايته أو قبل كتابتها حتى، ومما لا شك فيه أن الوسيط الذي يجمع بين طرفي العملية التواصلية الخاصة بالسرد = الراوي (السارد)، والمروي له (المسرود له) يتمثل في العمل السردي بحيث تصبح العملية تتكون من ثلاثة عناصر: (الراوي – السارد)، (المروي له – المسرود له)، و(العمل السردي).

- **فالعمل السرد:** هو كل ما يصدر عن الراوي وينتظم لتشكيل مجموعة من الأحداث المقترن بأشخاص وأماكن معينة وأزمنة محددة.
- **وللعمل السردي عدة أجناس منها:** القصة، الرواية، المسرحية، الحكاية، فموضوع السرد يتجلى في كل هذه الأجناس الأدبية، كما يسمى العمل السردي بالمروي، الذي يحتاج إلى مروي له، أو مرسل ومرسل إليه، فهما متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما.

وعليه يمكن أن نمثل كل ما سبق في الخطاطة التالية:



[1]- ينظر: آمنة يوسف، تقنيات السرد، ص41.

خامسا: تقنيات السرد

للسرد عدة تقنيات، تنتظم من خلالها الأحداث، منها ما يتعلق بالزمن ومنها ما يتعلق بوتيرة السرد بين تسريع وإبطاء، ومن أهم هذه التقنيات نجد:

1) **تقنية السرد الخطي:** يتبع السارد في هذه التقنية السرد العادي والمتدرج للأحداث، إذ أن الحدث الأول يحكي عنه السارد في الزمن الأول، ويعد حدوث حدث ثان ينتقل السارد للحديث عنه في زمن ثانٍ وهكذا...إلخ، ونمثله في الشكل الآتي[1]:

فالسرد هنا قد اتبع نظام الترتيب الزمني لسرد الأحداث.

2) **تقنية المفارقة الزمانية:** تنتج تقنيتين على المفارقة الزمانية حينما لا يحدث تطابق بين زمن السرد، الذي هو مدة وقوع الأحداث، وزمن الحكاية أو القصة، ويقصد به الحيز الذي تستغرقه تلك الأحداث داخل أي عمل سردي، أما المفارقة الزمانية فتعني بها كسر النظام الخطي الذي تسير وفقه الأحداث.

كما عرّفها "**يان مانغريد**" بقوله: «هي انحراف عن تتابع المعاني الصارمة في القصة»[2] وينتج عن هذا الانحراف استرجاع أو استشراف.

أ- **تقنية الاسترجاع أو الاستذكار:** وتعني الرجوع بالذاكرة إلى الوراء البعيد أو القريب وأن يتوقف الراوي عن متابعة الأحداث الواقعة في حاضر السرد ليعود إلى خلفيات الأحداث والشخصيات الواقعة قبل وبعد بداية الرواية وقد نتجت عن هذه التقنية ثلاثة أنواع وهي:

[1]- ينظر: محمد محمود، كفايات تلقي وإنتاج النصوص السردية، ص60.

[2]- جان مانفريد، علم السرد، ص116.

- **استرجاع داخلي:** وهو الذي يقع في ماض لاحق لبداية الرواية أو القصة، ويظهر هذا الاسترجاع عن طريق المؤشرات الزمانية، مثل: قبل عشرين عاما، قبل آلاف السنين.[1]
- **استرجاع خارجي:** ويقع قبل بداية الرواية ذلك بأن يقصد السارد وضع سيرة ذاتية لأحد الشخصيات، أو مدخل للقصة أو الحكاية وهذا كله يضعه قبل بدء صفحات العمل السردي.
- **استرجاع مزجي:** ويمزج هذا النوع بين الاسترجاع الداخلي والخارجي، حيث يكون هناك تناوب بينهما، فالعلاقة هنا مزجية.

ب-**تقنية الاستياق أو الاستشراف:** وهي الطرف الآخر في تقنيتي المفارقة الزمانية وتعني تقديم الأحداث اللاحقة المحققة في امتداد أو سير العمل السردي أو عرضي الأحداث المستقبلية قبل موعدها الصحيح، ليحدث انزياح يكسر به أفق توقع القارئ.[2]

فالاستذكار والاستشراف من أهم التقنيات التي يتبعها السرد، ليصل إلى مستوى أفضل وأمتع بالنسبة للمتلقي، لأن القارئ سريع الاستمالة للطرف التي تحوي عدولا وانحرافا عن المألوف.

3) تقنيات الحركة السردية:

وهي تقنيات خاصة بوتيرة سرد الأحداث، وقد يحدث تسريع في وتيرة السرد من خلال تقنيتي التلخيص والحذف، أما الإبطاء فيكون بالوصف والمشهد والتشويق.

أ- **فالتسريع** يكون بتقنيتين:

[1]- ينظر: آمنه يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، ص 103،104.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص104، 119.

- **تقنية التلخيص:** وهي تقنية يلجأ فيها السارد إلى اختصار بعض المواقف السردية وتلخيصها في وريقات قليلة، حيث لا يكتب إلا الأحداث المهمة والتي تخدمه خلال عملية السرد، إذ يكون في هذه التقنية زمن السرد أقل من زمن الحكاية أو زمن القصة.
- **تقنية الحذف:** ويكون في هذه التقنية حذف وبتر لكثير من المعلومات والأحداث التي لا تؤثر على سرد الحكاية أو القصة بمعنى أنه «عندما يعمد الروائي إلى عدم ذكر أحداث يفترض أنها لابد أن تقع بين الأحداث المذكورة لكنه لا يشير إليها».[1]

وهذه التقنية تعتبر قصدية من قبل السارد، كما تعمل على تسريع السرد، وهدفها يكمن في إبراز ما هو أساسي ومهم.

ب- **أما إبطاء السرد** يكون كالآتي:

- **تقنية الوصف:** وهي إسهاب السارد في وصف شخصياته وأفعالها وخيالاتها فالوصف تقنية «تعمل على الإبطاء المفرط لحركة السرد في بنية الرواية إلى الحد الذي يبدو معه كأن السرد توقف عن التنامي مفسح المجال أمام الراوي بضمير الهو كي يقدم الكثير عن التفاصيل الجزئية المرتبطة بوصف الشخصيات الروائية أو المكان على مدى صفحات وصفحات، في ما يسمى الوقفة الوصفية».[2]
- **تقنية التشويق:** لإبطاء وتيرة السرد ويعمد السارد إلى اتباع تقنية التشويق بغرض شد انتباه القارئ ويتوصل إلى تفصيل هذه التقنية من خلال:
  - ❖ وضع البطل في مشكل متأزم ليتشوق المتلقي إلى كيفية حله وما هي نهايته.
  - ❖ التحليل والتفكيك المطول لحركات الشخصيات وأفعالها في شكل لقطات.

[1]- صلاح فضل، أساليب السرد في الرواية العربية، دار المدى، سوريا، ط1، 2002م، ص19.

[2]- أمنة يوسف، تقنيات السرد، ص139.

❖ المراوحة خلال عملية السرد بين فقرات وصفية وردود أفعال نفسية من قبل شخصيات الحكاية.

❖ اختيار حل مأساوي أو سعيد لوضع نهاية التشويق.[1]

- **تقنية المشاهد:** وتتم هذه التقنية عن طريق تصوير الأحداث والأفعال التي تقوم بها الشخصيات في هيئة مشاهد حوارية، فتعبر الشخصيات عن نفسها بلسانها، ويكتفي السارد في القسم الحكائي بتعليق يحيط بالحوار ويشرحه يطلق على السرد حسب هذه التقنية بالسرد المسرحي أو المشهدي.[2]

فكل هذه التقنيات تسهم في تفعيل وإبراز العمل السردي.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية

بعد تناولنا للشق النظري، الذي سلطنا من خلاله الضوء على أهم محاور البحث، التي تضمنت الاتساق وآلياته، التعليمية، والسرد، ولجنا من خلال ذلك إلى الواقع التطبيقي الذي تتجلى فيه معطيات الجانب الميداني لهذه الدراسة، التي تعد من أساسيات البحث.

والدراسة الميدانية التي قمنا بها جعلتنا نطبق آليات وتقنيات تساعدنا في تحقيق النتائج المرجوة، حيث اقتضت هذه الدراسة اللجوء إلى استعمال الاستبيان وسيلة لسبر الآراء، والتزود بالبيانات الضرورية، مع مجموعة من الإنتاجات السردية المنجزة من قبل متعلمي العينة، لذلك قمنا بإجراء الدراسة الميدانية التي جرت في ظروف استثنائية وطارئة، بسبب انتشار وباء كورونا، الذي خلف لنا عدة عراقيل وصعوبات واجهتنا، سنأتي على ذكرها في هذا الجانب.

[1]– ينظر: محمود حمود، كفايات تلقي وإنتاج النصوص السردية، ص70.

[2]– ينظر: محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص27.

أولا: مجال الدراسة

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية لأي بحث ميداني هو ضبط موضوع الدراسة وتحديد جميع جوانبها ومعرفة مدى نجاحها؛ وقد شملت هذه الدراسة ما يلي:

1.**المجال المكاني:** يعرف هذا المجال بأنه: «الحيز الكلي الذي تعما فيه مجموعة من القوى؛ وبنية المجال هي العوامل والعلاقات التي تحدد المجال».[1]

وقد تمت هذه الدراسة في حيز تعليمي، تضمن عدة مؤسسات تربوية (ثانويات)، واقعة بولاية الوادي، وهي كالتالي:

- ثانوية بن حمدة علي النخلة – بلدية النخلة–.
- ثانوية امحمد التجاني البياضة – بلدية البياضة–.
- ثانوية لقرع محمد الضيف الرباح – بلدية الرباح–.
- ثانوية باهي الطاهر العقلة – بلدية العقلة–.
- ثانوية الهادي بوغزالة واد العلندة – بلدية واد العلندة–.
- ثانوية الحمادين – بلدية المقرن–.
- ثانوية عبد العزيز الشريف– بالوادي–.
- متقن كركوبية خليفة الرباح – بلدية الرباح–.
- متقن شنوف حمزة سيدي مستور الوادي – بلدية الوادي–.
- متقن شعباني عباس الدبيلة – بلدية الدبيلة–.

[1]– حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية النفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص255.

2.**المجال الزماني:** ويقصد به الزمن المستغرق لإنجاز الدراسة والتي استغرقت عدة شهور، حيث أتممنا المعطيات النظرية بتاريخ 17/ 12/ 2019م، ثم انطلقنا في الدراسة التطبيقية بتاريخ 05/ 01/ 2020م، إلى غاية 04/ 06/ 2020م.

3. **المجال البشري:** ويقصد به العينة التي طبقت عليها الدراسة، وهو: «يشير إلى تلك المجموعة من أفراد مجتمع البحث التي يختارها الباحث ليحتك بها احتكاكا مباشرا أثناء تنفيذه لبحثه».[1]

وتمثلت عينة الدراسة في معلمي ومتعلمي المرحلة الثانوية، حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات على المعلمين(الأساتذة) في عدة ثانويات منها: ثانوية بن حمده علي بالنخلة، ثلاثة (03) معلمين(الأساتذة)، ومتقن شعباني عباس بالدبيلة على أربعة (04) معلمين (الأساتذة)، أما في متقن كركوبية خليفة بالرباح فوزعنا على ستة (06) معلمين (الأساتذة)، وفي ثانوية الهادي بوعزيز واد العلندة قمنا بتوزيع على ثلاث (03) معلمين(الأساتذة)، وفي متقن شنوف حمزة سيدي مستور بالوادي على أربعة (04) معلمين (الأساتذة)، إذ بلغ عدد الاستبيانات الموزعة عشرين استبيانا (20).

في حين قمنا بتوزيع الاستبيانات على المتعلمين في عدة ثانويات منها: ثانوية إمحمد التجاني بالبياضة على خمسة (05) متعلمين، وفي ثانوية عبد العزيز الشريف بالوادي على خمسة (05) متعلمين أيضا، ويبقى العدد نفسه خمسة (05) متعلمين في باقي الثانويات الأخرى، وهي ثانوية محمد الضيف بالرباح؛ وثانوية الحمادين المقرن؛ وثانوية العقلة، في حين بلغ عدد الاستبيانات الموزعة خمسة وعشرين (25) استبيانا، ولم نتحصل إلا على واحد عشرين (21) استبيانا فقط.

[1]– حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص255

أما الاستبيانات التي لم نتحصل عليها فسببها إما عدم استيعاب المتعلم للأسئلة، أو راجع إلى عدم الفهم المطلوب، وذلك في ظل الوضع الراهن، حيث شهدت الساحة الوطنية، غلق جميع المؤسسات التربوية مما حال دون وصولها إلينا.

ثانيا: الاستبيان

يعرف الاستبيان بأنه: «أداة لجمع البيانات تتمثل في مجموعة من الأسئلة المكتوبة، تتعلق بظاهرة ما، ويطلب من المستوجب الإجابة عليها».[1]

ويعد الاستبيان من أهم الطرق العلمية المعتمدة لتقصي الحقائق والمعارف، التي يجب أن تتوفر فيها جميع جوانب البحث، وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على استبانة وجهت للمعلمين، وأخرى للمتعلمين، وذلك من أجل الإجابة عن تساؤلات البحث، كما حاولنا ربط الأسئلة بالإشكالية المطروحة.

حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات على معلمي(أساتذة) ومتعلمي السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وضم الاستبيان الموجه للمعلمين(أساتذة) عشرة أسئلة(10)، أما استبيان المتعلمين فقد حوى تسعة أسئلة (09) ، كما تنوعت هذه الأسئلة بين المفتوحة والمغلقة، وتدرجت حسب مقتضيات البحث.

ونظرا للظروف الطارئة والعرقلة التي اعترضتنا عند توزيع الاستبيان، في ظل الوضع الراهن، حيث شهدت الساحة الوطنية غلق جميع المؤسسات التعليمية، إضافة إلى ظروف النقل، مما حال دون توزيع وجمع أكبر عدد ممكن من الاستبيانات.

[1]– فايز جمعة، صالح النجار وآخرون، أساليب البحث العلمي، دار حامد، عمان، د ط، 2008، ص297.

ثالثا: منهج الدراسة

المنهج من الأساسيات التي تعتمد عليها أي دراسة علمية بغية الوصول إلى الوصول إلى نتائج معينة، حيث اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي.

فالمنهج الوصفي كان لوصف الظاهرة المدروسة التي تتجلى في آليات الاتساق ضمن الانتاج السردي من خلال دراسة إنتاجات المتعلمين؛ وكذلك الاستبيانات، إذ يعرف المنهج الوصفي بأنه «أحد مناهج البحث ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا».[1]

كما يعرف المنهج الوصفي التحليلي على أنه :«يقوم بتشخيص المعطيات وتحليلها وتفسيرها، وإبراز خصائص الظاهرة... كما يعني بتمحيص الواقع وإخضاعها لتغيرات سببية، واختيار صحة الفروض والقيام بالتجارب، معتمدا على القياس الكمي أكثر من الموضوعي، للوصول إلى الحقائق العلمية، في إطار ما يجب أن يكون».[2]

وهذا يعني أن المنهج الوصفي التحليلي، يعتمد على جمع المعلومات، والحقائق ثم تحليلها وتفسيرها، للوصول إلى نتائج دقيقة.

أما المنهج الإحصائي فهو لإحصاء النتائج المتحصل عليها وتفسيرها، حيث يعرف: «هو طريقة عرض البيانات بحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لها مع إعطاء الدلالة الإحصائية لهذه القيمة».[3]

---

[1]– حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية، ص 301.

[2]– ينظر: أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط1، 2011م، ص332.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1425هـ-2004م، ص57.

كما يجدر بنا الإشارة إلى أننا أثناء الإحصاء والحصول على النسب المئوية، اتبعنا القاعدة الثلاثية التالية:

العدد الكلي للأجوبة ⟵ 100%

عدد التكرارات ⟵ النسب المئوية

$$\text{النسب المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{العدد الكلي للأجوبة}}$$

وقد مثلنا هذه النسب المئوية بدوائر نسبية.

رابعا: قراءة في الإنتاجات السردية لمتعلمي العينة.

يعد إنتاج النصوص السردية من أهم أنشطة المحتوى في اللغة العربية، إذ هو القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره وميولاته باعتماده على مبادئ وآليات تضمن له قضاء حوائجه في الحياة.

ومن خلال تصفحنا لنماذج النصوص السردية لمتعلمي المرحلة الثانوية – سنة ثانية – أنموذجا؛ ظهر أن هؤلاء المتعلمين استطاعوا توظيف بعض آليات الاتساق في مواطن، وأخفقوا في مواطن أخرى، وتجلى ذلك في ما يلي:

1) الإحالة: تعد الإحالة من أهم الوسائل التي تحقق للنص التحامه وتماسكه، وذلك بالوصل بين أواصر مقطع ما؛ أو الوصل بين مختلف مقاطع النص.[1]

[1]– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص88.

والملاحظ من الإنتاجات الكتابية السردية لمتعلمي العينة في الإحالة ما يلي:

أ- **الإحالة المقامية:** وهي الأكثر شيوعا في الخطاب، والتي تشير إلى أمر سبق ذكره في النص.[1]

حيث أن بعض متعلمي العينة، أخفق في الاستعمال الصحيح للإحالة المقامية ومثاله:

- «لقضى العطلة الصيفية فرحا فرح كثيرا»، نجد المتعلم أخفق هنا لأنه لم يوظف ضمير المتكلم "نحن" الذي يعود على عنصر خارج النص، وعلى غرار الأخطاء الإملائية والنحوية، فتصحيح الجملة يصبح: " لقضاء العطلة الصيفية فرحنا فرحا كثيرا".
- «ثم توجهنا لحديقة تسلية يلعب بالأرجوحة»؛ نجد أن المتعلم أخفق في توظيف أداة الجر المناسبة، في "لحديقة" تصبح "إلى الحديقة"؛ كما حذف أيضا أداة الربط "الواو" ولم يوظف ضمير المتصل "ت" في كلمة "لعب" الذي يحيل إلى الكاتب، فالأصح «ثم توجهنا إلى حديقة التسلية ولعبت بالأرجوحة...».
- «يوم الجمعة وبدأ بتحضير الأمتعة»: حيث لم يوظف المتعلم ضمير "نحن" والذي يعود إلى الكاتب وعائلته، فتصبح العبارة «يوم الجمعة وبدأنا بتحضير الأمتعة».

ب-الإحالة القبلية: تتم بالعودة على عنصر لغوي (كلمة، عبارة) سبق التلفظ به.[2]

- «الرحلات العائلية تدخل إلى القلب والبهجة والحب لا حدود لها»: لم يوفق المتعلم في استعمال الإحالة للمذكر (الحب)، وذلك بالإحالة إلى ضمير المؤنث "لها" فالتقدير الصحيح «الحب لا حدود له».
- «شاطئ البحر برمالها الذهبية»: أخفق في الإحالة إلى المذكر "البحر"، حيث أشار إليه بهاء التأنيث، في قوله "برمالها"، والأصل هنا «شاطئ البحر برماله الذهبية».

[1]- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص90.

[2]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص62.

- «وقمنا بنفس الكلام التي قالها أبي»: لم يوفق المتعلم في توظيف، اسم الموصول الذي يعود على "الكلام"، حيث استعمل "التي" بدل "الذي" مع أن "الكلام" كلمة مذكرة، والمتعلم لا يميز بين الأسماء الموصولة الدالة على المؤنث، والدالة على المذكر، كما أخفق أيضا في الإحالة إلى المؤنث في " قالها" حيث أشار إليها بـ "ها" التأنيث والأصل في ذلك ضمير المذكر" قاله"؛ فالتقدير الصحيح « وقمنا بنفس الكلام الذي قاله أبي».
- «وذات الأراضي الواسعة الخضراء الذي تمشي عليها الحيوانات»: وهنا أيضا لم يحسن المتعلم الاستعمال الصحيح، في توظيف الاسم الموصول "الذي" بدل "التي" مع العلم أن الأراضي الواسعة مؤنث، وهذا ما يدل على أن المتعلم مازال لديه خلط في التفرقة بين المؤنث والمذكر، فالأصح «...التي تمشي عليها الحيوانات» والذي من شأنه أن يسهم في تماسك النص.

ج- **الإحالة البعدية**: أو اللاحقة تسير في اتجاه معاكس، إذ تحيل على عنصر لاحق لم يذكر بعد ،محققة بذلك نمو النص وتدرجه.[1]

ومن خلال إنتاجات متعلمي العينة نرى إخفاقهم في استعمال الإحالة البعدية، ومثاله في ذلك ما يلي:

- «كنا أنا وعائلتي قد استمتعنا»: نجد المتعلم هنا لم يوفق في استعمال الإحالة البعدية في هذه الجملة، وذلك باستعماله ضمير المتكلم "نحن" الذي يعود على الكاتب، لأن كنا تشمله هو العائلة، حيث يجدر به أن ينسب إليه بضمير المتكلم أولا؛ فالقول الصحيح "كنت أنا وعائلتي قد استمتعنا"، أما كنت فالتاء تعود عليه هو ثم تأتي العائلة، لأن الكاتب هو الذي يتكلم.

[1]- المرجع نفسه، ص 62.

- «وعندما كنا نمشي إذ نهر أمامنا»: هنا المتعلم لم يدرج ضمير يعود على الإحالة للكلمة "نهر أمامنا"، فيجدر به أن يشير إليه بالضمير، فالأصح "وعندما كنا نمشي إذ به نهر أمامنا"، حيث من شأنه أن يعطي تماسك وتناسق نصي يحبذ استعماله.
- «وكان هذا الرحلة جميل جدا»: هنا أخطأ المتعلم في استعمال اسم الإشارة الذي يعود على " الرحلة"، حيث أشار إليه بالتذكير باستعماله "هذا" بدل "هذه"، مما يدل على أن المتعلم مازال لا يفرق بين التأنيث والتذكير، والاستخدام غير الصحيح في توظيف أسماء الإشارة، فالقول الأصح "وكانت هذه الرحلة جميلة جدا"، مع إضافة "تاء" الساكنة التي تعود على الرحلة.
- «ذهبت أنا وعائلتي... فقضو وقتا ممتعا»: هنا أخفق المتعلم في توظيف "واو الجماعة" في "فقضو"، والذي يعود على عائلته فقط دون حضور الكاتب، فالأصح "فقضينا" تعني الكاتب وعائلته والتي أحدثت خلل في الجملة؛ والأصح "فقضينا وقتا ممتعا".

وفي المقابل ، فإن هناك بعض المتعلمين من أحسن الإنتاج الصحيح، للإحالة المقامية ومثاله:

- «وقال أبي سنذهب إلى بجاية»: حيث أن ضمير النون المتصل في "سنذهب" هو حرف المضارعة والضمير المستتر تقديره "نحن " أي "نحن نذهب" الذي يعود على المتكلم وهو خارج النص.
- «ومع وصولنا ذهبنا إلى منزلنا هناك في بجاية»: حيث نجد الضمير "النون"، في كل من الكلمات التالية: "وصولنا، ذهابنا، منزلنا"، فهو يرجع على المتكلم وعائلته.
- «وقمنا بزيارة في البحر»: حيث نجد ضمير المتكلم "نحن" يعود على الكاتب وإخوته.
- «أمي كانت تعد لنا الزرابي»: يظهر لنا الضمير "نحن" الذي يعود على المتكلم وعائلته، وهو خارج النص.

وكذلك نجد أن المتعلمين قد وفقوا في إنتاجهم للإحالة القبلية والبعدية بشكل صحيح، وأمثلة ذلك:

أ- الإحالة القبلية:

- «فالرحلة التي قمنا بها»: حيث نجد اسم الموصول "التي" يعود على الرحلة، والضمير المتصل "الهاء" أيضا يعود على الرحلة.
- «الممرات والطرقات التي مررنا بها»: هنا الضمير المتصل "الهاء" يعود على الطرقات والممرات.
- «يخاطبون أخي الصغير ويتكلمون معه»: هنا الضمير المتصل "الهاء" يعود على أخي.

ب-**الإحالة البعدية:**

- «لقد كانت هذه الرحلة جميلة جدا»: حيث نجد اسم الإشارة "هذه" يعود على الرحلة.
- «الأسواق وتلك الطرقات الرائعة»: نجد هنا اسم الإشارة "تلك" يعود على الطرقات.
- «تمشي عليها الحيوانات لأكل العشب»: حيث أن الضمير المتصل "الهاء" المتواجد في كلمة "عليها"، يعود على الحيوانات آكلة العشب.
- «قد استمتعنا في هذه الرحلة كثيرا»: حيث أن اسم الإشارة "هذه" يعود على الرحلة.

ومن خلال تحليل إنتاجات متعلمي العينة للكتابات السردية، نرى أن بعض المتعلمين قد أخفق في مواضع الإحالة بشقيها الداخلي والخارجي، وذلك لعدم توظيفه الصحيح لها؛ فالأخطاء كانت متقاربة لكلا الصنفين وهذا يعد موطن ضعف لدى متعلمي العينة.

وفي المقابل هناك من وفق في استعمال الإحالة الداخلية والخارجية؛ ويعود هذا إلى أن هناك بعض المتعلمين قد استفاد مما تلقاه من معارف قبلية، وتظهر غلبة الإحالة الداخلية على الخارجية، وهذا موطن قوة بالنسبة لمتعلمي العينة لما تقتضيه الإحالة.

2) **الحذف:** هو عملية نصية داخلية، عبارة عن علاقة قبلية عادة ما تستند إلى افتراض عنصر في النص السابق[1].

وأثناء قراءتنا للإنتاجات الكتابية السردية لمتعلمي العينة، وجدنا البعض منهم لم يحسن توظيف الحذف، ومثاله:

- «وكانت رحلة جميلة مع عائلة»: نجد هنا المتعلم أخطأ في حذف الضمير الذي يعود عليه هو وعائلته، فكان عليه أن يرفق الضمير المتكلم "التاء" الذي يعود على المتكلم "أنا" فتصبح على النحو التالي «وكانت رحلة جميلة مع عائلتي».
- «وقمنا بزيارة في البحر»: نجد المتعلم لم يوفق في توظيف الحذف في المضاف، لأنه يجدر به ذكر المكان الذي يريد الذهاب إليه، وهو شاطئ البحر، وهذا التركيب أحدث له خلل في تماسك واتساق العبارة، ويتم ذلك بحذف حرف الجر "في"، فالأصح القول «قمنا بزيارة لشاطئ البحر».
- «وقال أبي سنذهب إلى بجاية»: لم يوفق المتعلم في استعمال الحذف، حيث قام بحذف شبه الجملة "لنا" لأنه أحدث عدم تناسق في التركيب، فالأصح: «وقال أبي لنا سنذهب إلى بجاية».

في حين نجد بعض متعلمي العينة قد وفق في استعمال الحذف، ومثاله:

أ- **الحذف الفعلي:** يتم بحذف فعل داخل مركب فعلي،[2] ومثاله:

- «توجد فيها الأسماك والناس يعمون المكان»: حيث حذف الفعل "توجد" وتقدير الكلام هو؛ "توجد فيها الأسماك ويوجد هناك الناس يملأون المكان".

[1]- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص73.

[2]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص72.

- «توجد ألعاب كبيرة جميلة وفيها بعض الحيوانات»: حذف الفعل "توجد" فالتقدير "توجد ألعاب كبيرة جميلة وتوجد فيها بعض الحيوانات".

ب-**الحذف جملة:** ويقصد به حذف شبه جملة داخل المركب الجملي[1]، ومثاله:

- «فقررت العائلة الذهاب إلى لندن وأينما يوجد أجدادي وأقربائي وأصدقائي»: حذفت هنا جملة "أيمنا يتواجد"، فالتقدير «أينما يتواجد أجدادي وأينما يتواجد أقربائي وأينما يتواجد أصدقائي».
- «رأينا السهوب الخضراء كأنها روضة من رياض الجنة والشواطئ البحر برماله الذهبية»: حذفت جملة "رأينا" على غرار الأخطاء الإملائية والنحوية، نجد تقدير الكلام "رأينا السهول الخضراء... رأينا شاطئ البحر برماله الذهبية".

ومن خلال تحليل عينات الإنتاج الكتابي السردي، نرى أن كتابات المتعلمين لم تزخر بعدد كاف من آلية الحذف، وهذا لعدم استعمالهم له، مما أضفى ضعف في إنتاجاتهم، حيث نجد الحذف الفعلي أكثر من الحذف الجملي، كما أنها آلية صعبة تتطلب معرفة واسعة بأساليب اللغة وتراكيبها وهذا يعد موطن قوة لاستعمالهم النوعين، ونلاحظ غياب تام للحذف الاسمي مما أدى إلى مواطن ضعف في إنتاجات متعلمي العينة؛ وهذا يدل على أنهم لم يستوعبوا ما تلقوه من معارف قبلية أو لم يحسنوا استغلالها وتوظيفها.

3) **الوصل:** هو تحديد للطريقة التي تترابط لها الجملة اللاحقة مع السابقة بشكل منظم.[2]

والملاحظ على الإنتاجات الكتابية السردية لمتعلمي العينة أنهم لم يستطيعوا توظيف الوصل توظيفا صحيحا ومثاله:

[1]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص127.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص22.

- «فكتشفنا مناظر خلبة من جمال من خلق الله تعالى من مخلوقات»: لم يوفق المتعلم في توظيف حرف "من"، بينما كرره مرتين في الجملة، مما أخل بالتركيب وكان تعبيره غير متسق، وعلى غرار الأخطاء الإملائية في العبارة، فالأصح: «فاكتشفنا مناظر خلابة من أجمل ما خلق الله ».
- «واندهشنا من جمال المناظر ومن سحر البحر يلمع ومن ثم ذهبنا إلى حديقة الحيوانات»: نلاحظ هنا أن المتعلم أخفق في إيراد حرف الجر "من" بكثرة، حيث أضاف هنا حشو غير مرغوب فيه، فالتقدير الصحيح «اندهشنا من جمال المناظر وسحر البحر يلمع، ومن ثم ذهبنا إلى حديقة الحيوانات».
- «وكنا أنا وعائلتي قد استمتعنا في هذه الرحلة كثيرا»: نجد المتعلم لم يوفق في توظيف أداة الجر "في"، مما جعل خلل في التركيب غير مستحسن لدى القارئ، وأيضا في "كنا" هنا أخطأ لأن "كنا" تشمله هو والعائلة، فتصبح "كنت" فالتاء تعود عليه هو، ثم تأتي العائلة، وعليه تصحح الجملة على النحو التالي: «وكنت أنا وعائلتي قد استمتعنا بهذه الرحلة كثيرا».
- «أمي كانت تعد لنا الزرابي وللجلوس عليها»: نجد المتعلم أخفق في إيراد أداة الربط "الواو"، وحرف الجر "اللام" في كلمة "للجلوس" فالأفضل أن يوظف الأداة "لكي"، مما أدى إلى عدم اتساق المعنى، فالأصح «أمي كانت تعد لنا الزرابي لكي نجلس عليها».
- «مناظر جديدة لم نرها من قبل حيث فطلبنا من أبي»: أخطأ المتعلم في توظيف الربط حشوا في حرف "الفاء"، مما أدى إلى الإخلال بالتركيب فكان الأجدر به القول «مناظر جديدة لم نرها من قبل فطلبنا من أبي».

وفي حين أن البعض الآخر قد وفق في استعمال الوصل ومثاله في ذلك:

1- **الوصل الإضافي:** ويتم بواسطة الأداتين "و" و" أو"،[1] ومثاله :

- «سنذهب يوم الجمعة وبدأ بتحضير الأمتعة للنزهة»، نجد حرف العطف "الواو"، جمع بين الجملتين.
- «قضينا اليوم كله هناك، واستمتعنا كثيرا»، وهنا "الواو" أفادت الربط .

2- **الوصل العكسي:** أي على عكس ما هو متوقع،[2] ومثاله:

- «وأخذ بيد أبيه متوجها إلى دار المسنين إلا أن ابنه الصغير أصر على أن لا يترك جزءاً من فراش جده»، نجد هنا "إلا أن" أفادت عكس المقولة الأولى، أي إصرار الحفيد على بقاء جده.
- «يوجد بحار منعكس فيها صورة السماء، ولكن ترى البحار زرقاء»، أفادت "لكن" هنا عكس المقولة الأولى، وعلى غرار الأخطاء التركيبية والإملائية نجد الجملة الأصح «يوجد بحر تنعكس عليه صورة السماء، ولكن ترى البحر أزرق»، لأنه ذهب إلى بحر واحد وليس كل البحار.

3- **الوصل السببي:** فيمكننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر،[3] ومثاله ما يلي:

- «قمنا بنزهة إلى حديقة الحيوانات فهنالك رأينا كل الحيوانات كالأسد»، هنا حرف "الفاء" في "فهناك" أفادت التمثيل و التفضيل الذهاب إلى الحديقة نتيجة مشاهدة كل الحيوانات.
- «وهناك مناظر من صنع الإنسان مثل برج إيفيل»، هنا الأداة "مثل" أفادت في تبين السبب مما صنع الإنسان من مناظر، وذلك ببنائه برج إيفيل.

[1]- محمد خطابي، المرجع السابق ، ص23.

[2]- فوزية عزوز، المقاربة النصية، ص75.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص23.

- «ذهبت مع رفاقي لكي نقوم بجولة بين أحضان الطبيعة»، أفادت الأداة "لكي" إظهار سبب الذهاب مع الرفاق، وهو القيام بجولة.
- «اتجهنا إلى البحر لكي نغيير الأجواء»، أفادت الأداة "لكي" في تبين سبب الاتجاه إلى البحر، وهو تغيير الجوْ، وهذا يدّل على أن المتعلم أحسن وضع الأداة.

4- الوصل الزمني: هو علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعين زمنيا[1]، ومثاله:

- «استمتعت كثيرا في ذلك اليوم وبعد ذلك اشترينا الأيسكريم»: أفادت هنا "بعد ذلك"، في التتابع الزمني.
- «ذهبنا إلى محطة الحافلات ثم ذهبنا إلى المطار ثم إلى البيت» أفادت الأداة "ثم" الترتيب والتراخي ، وهذا يدل على أن المتعلم يحسن توظيفها.
- «وبعدها ذهبنا إلى السوق» أفادت "بعدها" الترتيب الزمني.

والملاحظ من تحليل عينة الإنتاجات الكتابية السردية، أن بعض من المتعلمين أحسن استخدام آلية الوصل بنسبة كبيرة بأنواعه:(الإضافي، الزمني، السببي). وخاصة الوصل السببي، وهذا يعد موطن قوة وتحكم لدى المتعلم، فهو يحتاجه في ربط عناصر نصه، وهناك من أخفق في توظيف الوصل وهذا يعود إلى عدم استيعاب فئة المتعلمين أو أنه لم يستفد مما تلقاه، إذ يشكل موطن ضعف لديه.

4) **الاستبدال:** هو عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر.[2]

ومن خلال الإنتاجات الكتابية السردية لمتعلمي العينة لاحظنا عدم استعمالهم للاستبدال بشكل صحيح، ومثاله:

[1]- محمد خطابي، المرجع السابق، ص23.

[2]- المرجع نفسه، ص19

- «وقمنا بالذهاب إلى ميناء وهران، وركبنا السفينة وقمنا بالزيارة في البحر»: نجد هنا الاستبدال الذهاب إلى الميناء بالزيارة إلى البحر، وهذا ما يدل على عجز المتعلم في التفرقة، بين الزيارة والذهاب.
- «الأشجار العالية وفيها سكون لا حدود لها» نجد هنا المتعلم لم يوفق في الاستبدال، حيث أنه أشار لسكون الأشجار وهذا خطأ لأن السكون ليس في الأشجار في حد ذاتها، إنّما هو في الحديقة وعلى غرار الأخطاء النحوية، للسكون الواردة مذكر فالضمير الذي بعده يكون تابعاً له، فالأصح القول «السكون لا حدود لهُ».

في حين استطاع متعلمو العينة توظيف الاستبدال التوظيف الصحيح، ويتضح ذلك في ما يلي:

أ- **الاستبدال القولي**: يتم بـ (ذلك، لا، نعم، هذا) ومثاله:

- «وجاء ذلك اليوم... إلى الرحلة»: فكلمة "ذلك" تعود على يوم الذهاب إلى الرحلة.
- «بنزول المطر حيث لا يوجد بشر... ولا محلات»: نجد حرف "لا" يعود بالنفي لوجود البشر و المحلات .
- «فسلب ذلك المشهد نظرنا»: نجد كلمة "ذاك" تعود على المشهد لأن اللام في "ذلك" تدل على البعد.
- «وكان ذلك الجبل كبير جداَ»: نجد كلمة "ذلك" تعود على الجبل
- «وكان لا يهدئ خريرها أبداَ»: نجد حرف "لا" جاء لنفي حالة خرير الماء، لعدم سكونه وهدوئه.

ب-**الاستبدال الاسمي**: ويتم باستخدام وحدات لغوية مثل آخر، آخرون، نفس،[1] مثاله:

[1]- فوزية عزوز، المقارنة النصية، ص68.

- «وقمنا بنفس الكلام التي قالتها أبي»: على غرار الأخطاء الإملائية والنحوية، نجد أن كلمة "نفس" هي تعويض لكلام الأب وما قاله لهم؛ فالأصح هو« قمنا بنفس الكلام الذي قاله أبي» و الكلام ليس عملاً ليقام به فهو بقصد قمنا بما أوصانا به أبي.
- «أن نقوم بجولة أخرى في أقرب وقت»: فكلمة "أخرى" هنا هي تعويض لجولة ثانية، وبذلك تم الربط بين الجملة وما سبقها في النص فيتم بذلك الاتساق.

ج- **الاستبدال الفعلي**: ويمثله استخدام الفعل (يفعل).[1]

- «يخاطبون أخي الصغير ويتكلمون معه لا تتحرك ولا تفعل» هنا الفعل "تفعل" بديل عن يخاطبون أخي الصغير، ويتكلمون معه"، وإدراك معناها يتم بالعودة إلى السابقة.

نلاحظ من خلال تحليل انتاجات العينة أن المتعلمين لم يعتمدوا الاستبدال كثيرا، فكانت نسبة إخفاقهم فيه قليلة، والذي يعد موطن ضعف في إنتاجهم، أي أنه لم يستفد ويستغل بشكل صحيح لما تلقاه، أما من أجاز ووفق من بعض متعلمي العينة، فهو قليل ويلاحظ استعمال الاستبدال القولي، بنسبة أكثر عن الاستبدال الفعلي، والاسمي، الذي أضفى موطن قوة فيه.

5) **التكرار**: هو إعادة أو استرجاع للألفاظ أو الجمل أو الفقرات، ويتم ذلك باستحضار اللفظ نفسه، أو بمرادف له بهدف تحقيق التماسك النصي بين أجزاء النص. [2]

من خلال تحليل الإنتاجات الكتابية للنصوص السردية لمتعلمي العينة، وجدنا أن منهم من لم يستطع التوظيف الصحيح للتكرار.

ومثاله:

---

[1]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص123.

[2]- إبراهيم الفقي صبحي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج 1، دار قباء، القاهرة، ط1، 1421هـ/2000م، ص20.

- «كانت المناظر خلابة واندهشنا من جمال المناظر»، نجد هنا تكرار كلمة "المناظر" الذي أخلت باتساق النص، فالأجدر به حذف "المناظر" الثانية، والإشارة إليها بضمير يعود عليها، فالأصح القول: «كانت المناظر خلابة، واندهشنا من جمالها».
- «وبدأت أبحث عن مكان عائلتي وبدأت أتبع أثري إلى أن وجدت المكان»، نجد من تكرار كلمة "وبدأت" حيث تكرارها أدى إلى عدم اتساق الجملة، فالأجدر به أن يحذفها أو يقلل منها، فالأصح القول «وبدأت أبحث عن مكان عائلتي، ثم تتبع أثري إلى أن وجدت المكان» في حين تكرار لفظ (مكان) يعدّ مقبولاً في هذه الجملة.
- «فبدأت أمشي من جديد وامشي وأمشي»، هنا أخفق المتعلم في تكرار كلمة" أمشي" بكثرة، مما أخل بالتركيب وأحدث ركاكة في التعبير، فالأجدر به أن يحسن التكرار في هذه الجملة، فعليه القول «فبدأت أمشي مرة اخرى من جديد».
- «ذهبت إلى منزلنا هنك في بجاية لقد كان مرهقين وأتعباء كثيرا ارتحان في منزلنا» على غرار الأخطاء الإملائية والنحوية في تركيب الجملة الواردة، نجد المتعلم أخفق في تكرار كلمة "منزلنا" التي يفترض أنها حذفت في الشطر الثاني للجملة، مما أدى إلى عدم انسجام واتساق الجملة، فالأصح القول «ذهبنا إلى منزلنا هناك في بجاية، ولقد كنا مرهقين ومتعبين كثيرا، حيث ارتحنا هناك».

في حين نجد بعض متعلمي العينة من خلال إنتاجهم الكتابي السردي، قد وضفوا التكرار توظيفا صحيحا بأنواعه ومثاله:

1- التكرار التام (تكرار نفس الكلمة):

- «وقد استمتعنا في هذه الرحلة كثيرا، فرحنا وتسلينا وكانت أجمل أيام حياتي مع عائلتي بهذه الرحلة الصيفية»، كررت كلمة "الرحلة" مرتين لأنها محور الموضوع، وأحدثت تماسكاً واتساقاً في النص.

• «وقمنا أنا وأبي واخوتي وأمي، قالت أختي لأبي»: كررت كلمة "أبي" وذلك لدور الذي يبرزه الأب ومكانته داخل أسرته، والذي أضفى تماسكاً واتساقاً في النص.

2- **التكرار الجزئي:** ويقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه، ولكن في أشكال وفئات مختلفة.[1] ومثاله:

• «... وأنظمها لعائلتي للفطور بها ثم بعدها فطرنا»، كررت كلمة "الفطور"، بصيغ مختلفة، مرة مفردة وأخرى جمع متصل بضمير المتكلم "نحن"، وهنا أحسن المتعلم توظيف التكرار.

• «وازدادت تلك المناظر جمالا مع جمالها بنزول المطر» كرر المتعلم كلمة "جمال" مرتين، مرة وردت جمع وأخرى مفردة متصل بضمير الغائب للمؤنث "هي"، و هنا وفق المتعلم في استخدام التكرار الذي زاد النص اتساقاً وانسجاماً النص.

6) **الترادف أو شبه الترادف:** أي تكرار الوحدة المعجمية بمرادف لها أو يشبه مرادف،[2] ويتوفر في انتاجات المتعلمين نواع واحد وهو شبه الترادف:

أ-**شبه الترادف:** يتواجد هذا النوع في حالة التشابه الدلالي، الواضح بين كلمتين أو أكثر سواء فيما تشير إليها في الخارج، أو في الدلالات الموحية والمتضمنة في الكلمة، حيث تستعمل الكلمة في سياق معين، ولا تصلح الأخرى في نفس السياق ولكلاهما معنى واحد، ومثاله:

• «لكي نتبادل الأجواء، ونتمتع مع بعضنا البعض.... نلعب ونمرح» نجد هنا المتعلم قد وضف شبه الترادف وذلك لتفادي التكرار المخل للمعنى، حيث أنه استعمل كلمة "تمتع" وهي شبه ترادف لكلمتي "نلعب" و"نمرح".

[1]- خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، ص66، 67.

[2]- فوزية عزوز، المقربة النصية، ص79.

- «لقد كن مرهقين وأتعباء كثيرا» على غرار الأخطاء الاملائية والنحوية، في كلمتي "كان" و"أتعباء"، حيث نجد كلمة "مرهقين" هي مرادفة لـ: كلمة "أتعباء" فاستخدمت لتقليل من التكرار، فالأصح القول: «لقد كنا مرهقين ومتعبين كثيرا».

من خلال تحليل العينات، ودراسة إمكانية توظيف لآلية التكرار من طرف المتعلمين في إنتاجهم الكتابي السردي، نرى أن المتعلمين قد وظفوا البعض منها، وأجادوا في ذلك مما أسهم في تشكيل مجموعة من الجمل المتناسقة، التي أدت إلى موطن قوة في كتاباتهم، فكان لغلبة التكرار التام والجزئي على التكرار بالمرادف، الذي كان أقل من ذلك، وهناك من أخفق في التوظيف الصحيح للتكرار، حيث ظهر عامل ضعف في إنتاجهم وعدم تماسك واتساق للنص.

7) **التضام:** هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك،[1] والملاحظة على الإنتاجات الكتابية السردية لمتعلمي العينة أن هناك من لم يستطع توظيف الصحيح للتضام ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- «الذهاب الى لندن... وهناك مناظر من صنع الإنسان مثل برج إيفيل»، نجد هنا كلمة "برج إيفيل" أوردها المتعلم في غير محلها، فبرج إيفيل موجود في فرنسا وليس بلندن، فأجدر به أن يقوم بإيراد ما هو موجود في لندن و التأكد من المعلومة، لأنه أفقده صحة ومصداقية العبارة.
- ومن جهة أخرى فقد أجاز البعض من المتعلمين في توظيف التضام في انتاجاتهم الكتابية السردية، ومثاله:

1.**علاقة التعارض (التضاد):** وهو كلما كان حادا (غير متدرج) كان أكثر قدرة على الربط النصي، والتضاد الحاد قريب من النقيض عند المناطقة.[2]

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص، ص25.

[2]– ينظر، أحمد عفيفي، نحو النص، ص113.

- «ونسمع صوت المد والجزر»: هنا المتعلم وظف، متضادين في جملة واحدة، وهما "المد والجزر"، حيث أضفى جمالية في تركيب الجملة واتساقها.
- «ودخل رجل من الحماية حتى وصل إلى أخي الصغير وأخرجه»: نجد هنا كلمة "دخل" هي عكس "خرج"، وقد استعمل التضاد هنا لتبيان الفرق بينهما، وهذا ما أضفى على النص تماسكاً وتلاحماً.
- «نزعنا الطاقة السلبية، وأخذنا الطاقة الموجبة»: هنا وصف التضاد في كلمة "السلبية" ضدها "إيجابية" وكذلك "نزعنا" و"أخذنا" مما زاد في جمالية وتماسك النص.

2. **الدخول في سلسلة مرتبطة (التنافر):** وهو مرتبط بفكرة النفي مثل التضاد، ويرتبط بالأوزان والرتبة والزمن،[1] ومثاله:

- «رأينا أنواع الطيور كالببغاء والنعامة والصقر والطاووس»، وظف المتعلم التنافر في الكلمات، «الببغاء والنعامة والصقر والطاووس»، والذي زاد من جمالية الجملة وتماسك النص.
- «يوم السبت ذهبنا إلى بجاية.... فقال أبي سنذهب يوم الجمعة»، نجد هنا المتعلم قد وظف التنافر في كلمتي "السبت" و"الجمعة"، مما أضفى تناسق في العبارة.

3. **علاقة الجزء بالكل:** مثل علاقة اليد بالجسم، والعجلة بالسيارة، ومثاله:

- «وإن حطت بنا الرحال عند الغابات أرزيو حتى انطلقنا نتجول بين الأشجار العالية»، نجد هنا عبارة "الأشجار العالية"، هي جزء من أجزاء الغابة، والتي تبين علاقة تلائم وترابط النص.

والملاحظ على الإنتاجات الكتابية السردية لمتعلمي العينة، أنهم قد وظفوا بعض أنواع التضام،إذ وفقوا في ذلك، مما أدى إلى اتساق و ربط أجزاء النص وخاصة في التضاد، فقد

[1]– ينظر، المرجع السابق، ص113.

استخدمه أكثر من أي نوع آخر، ومن جهة أخرى فقد أخفق البعض منهم في التوظيف الصحيح للتضام، وهذا راجع لعدم إمكانية استعماله وكونه لم يستفد مما تلقاه، وهذا ما أحدث موطن ضعف في إنتاجاتهم.

وأخيرا بعد تحليلنا للإنتاجات الكتابية السردية لمتعلمي العينة، السنة الثانية الثانوي تخصص آداب وفلسفة، وجدنا أن الآلية التي أكثر المتعلم من استخدامها وبشكل مكثف، في كتاباتهم، هي الإحالة بنوعيها حيث غلبت الإحالة الداخلية على الخارجية، وذلك لسهولة استعمالها لديهم، وأن الإحالة تشمل الضمائر بأنواعها والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة وغيرها...التي يحسن المتعلم استخدامها وتوظيفها نوعا ما في كافة الكتابات، ثم يأتي الوصل الذي وظفه بنسبة كبيرة أيضا، لكون الوصل يحتوي على أدوات الربط والتي يحتاجها ويستخدمها المتعلم بنسبة كبيرة خاصة في هذه المرحلة، لأن الرصيد اللغوي لديه محدود، فتكثر هذه الروابط عنده لربط أجزاء نصه، ثم بعدها الحذف الذي كان توظيفه بنسبة معتبرة إلى حد ما، ويأتي بعدها التكرار بنسبة قليلة، فقد قَلَ استخدامه لدى متعلمي العينة، وبنسبة أقل يأتي التضام فقد وظف بعض من أنواعه، وكل هذه الفوارق في استخدام هاته الآليات يعود إلى محدودية الرصيد اللغوي للمتعلم سواء وفق أو لم يوفق في ذلك، ويعود ذلك حتى لقدرته في استيعاب هاته الآليات ومدى الاستفادة مما تلقاه، ويعد هذا سلبياً عند الإنتاج الكتابي السردي عند المتعلم، وإيجابياً في ما وفق في ما أنجزه.

خامسا: مناقشة وتحليل الاستبيانات

1-المعلم(الأستاذ)

أ- مادة استبيان معلمي (أساتذة) السنة الثانية الثانوي:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي ـ

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا استبيان موجه لمعلمي المرحلة الثانوية، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث لنيل درجة الماستر حول:

آليات الاتساق في إنتاج النص السردي عند معلمي الطور الثانوي

السنة ثانية ـ أنموذجا ـ

لذا نرجو من المعلمين (الأساتذة) الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن، ثم محاولة الإجابة عنه بكل صراحة ودقة.

ملاحظة: نرجو وضع العلامة (×) مكان الجواب المناسب

1- هل آليات الاتساق المدرجة ضمن المنهاج كافية لإكساب المتعلم كفاءة؟

كافية ☐ غير كافية ☐

2- هل تطلب من المتعلمين الاستعانة بمراجع خارجية لفهم آليات الاتساق؟

الكتاب المدرسي ☐ المكتبة المدرسية ☐ الأنترنت ☐

3- هل للمقاربة النصية دور في الكشف عن جوانب الضعف لدى المتعلم عند إنتاجه نص سردي؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل يستطيع المتعلم بقدراته الإنتاجية التمييز بين آليات الاتساق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- هل يبرز المتعلم مظاهر الاتساق في إنتاجاته السردية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- فيم تتمثل وسائل التقويم التي تعتمدها لمعرفة توظيف المتعلم آليات الاتساق؟

الواجبات المنزلية ☐ الاختبارات ☐ التمرينات الصفية ☐

7- هل تترك زمن كافي لتصويب أخطاء المتعلمين ومناقشتها عند تصحيح الإنتاجات السردية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- ماهي الأسباب التي تجعل المتعلم يواجه صعوبات في توظيف آليات الاتساق؟

عدم التحكم في ضبط المصطلحات ☐ عدم تحليل النصوص كاملة مع المعلم ☐

عدم الاستحضار أثناء الإنشاء ☐

9- فيم تتمثل الإجراءات العلاجية المناسبة لوضع حد لهذه الصعوبات؟

حفظ الآليات الاتساقية وفهم معانيها ☐ الإكثار من المحاولة والممارسة ☐

اعطاء فقرات خالية والمطالبة بتوظيفها ☐

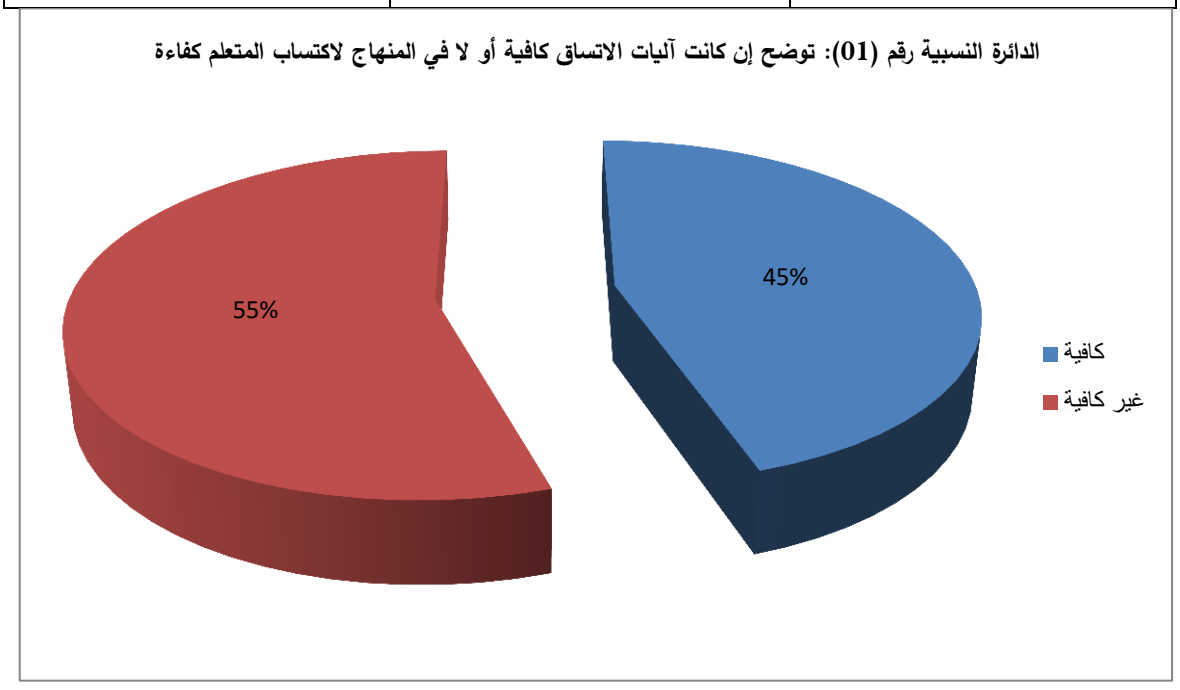
10- هل تستعمل حلول للحد من صعوبات أليات الاتساق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ب-مناقشة وتحليل استبيان المعلمين (الأساتذة):

11- **السؤال الأول:** هل آليات الاتساق المدرجة ضمن المنهاج كافية لإكساب المتعلم كفاءة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
كافية	9	%45
غير كافية	11	%55
المجموع	20	%100



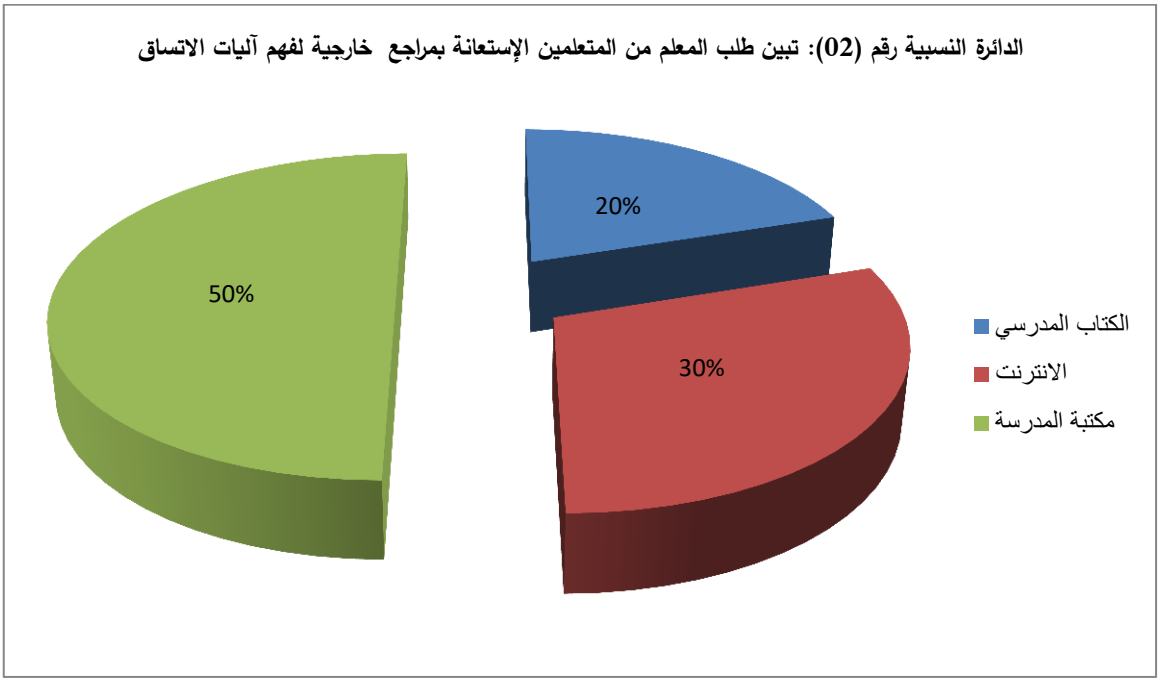
الملاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (55%) من معلمي العينة يرون أن تواجد آليات الاتساق ضمن المنهاج غير كافية لاكتساب المتعلم كفاءة وهذا يدل على أن المعلم مطلع على كافة محتويات المنهاج، ويعود ذلك إلى خبرة المعلم (الأستاذ) وأقدميته والتي تجعله متمكنًا مما يحتاجه المتعلم وكفاءته ومؤهلاته العلمية التي يتصف بها تجعله يستكشف ذلك

وأن محتويات المنهاج غير كافية لتوظيف جل وكافة هذه الآليات، وأن هناك من المتعلمين من لديه سعة إطلاع تجعله يتعدى الآليات الموجودة ضمن المنهاج المقرر، في حين نجد نسبة (45%) التي اعتبرت آليات الاتساق الموجودة في المنهاج كافية لإكساب المتعلم كفاءة تمكنه من إنتاج نصوص متسقة، وهذا راجع إلى أن محتويات المنهاج تحوي العدد الكافي الذي يفي بغرض المتعلم وتكسبه كفاءة صحيحة في عملية الإنتاج.

السؤال الثاني: هل تطلب من المتعلمين الاستعانة بمراجع خارجية لفهم آليات الاتساق؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الكتاب المدرسي	4	%20
الأنترنت	6	%30
مكتبة المدرسة	10	%50
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (02): تبين طلب المعلم من المتعلمين الإستعانة بمراجع خارجية لفهم آليات الاتساق

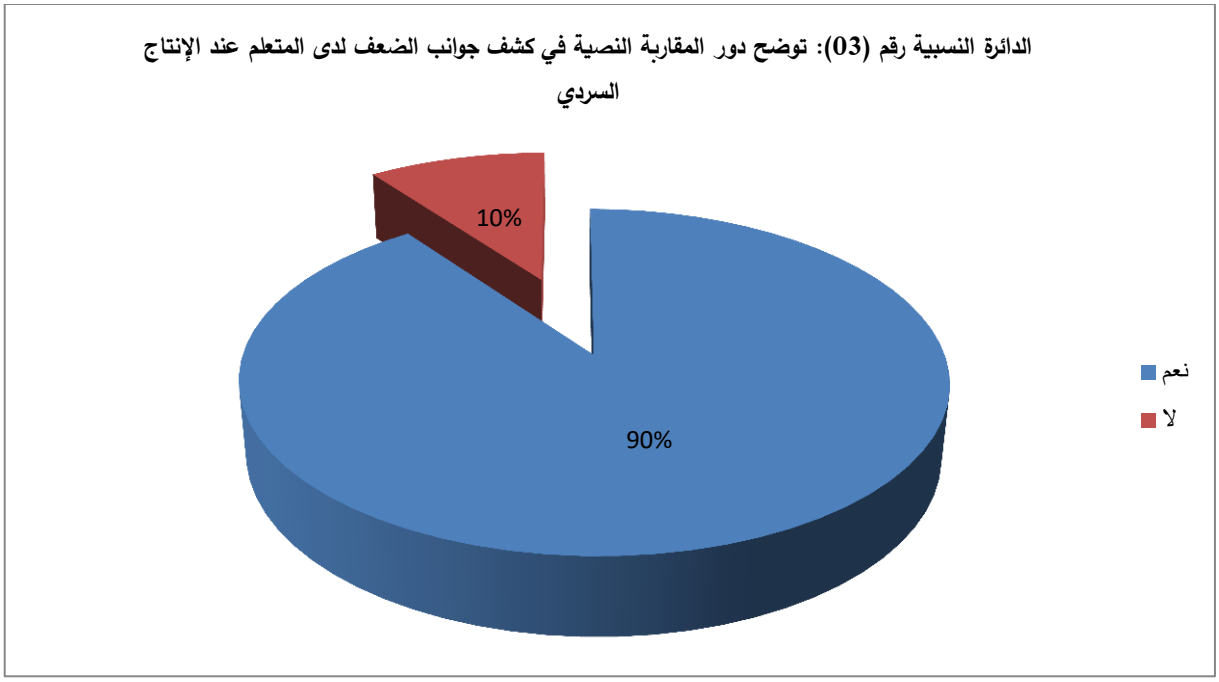


يظهر جليا من خلال نتائج الجدول السابق أن نسبة (50%) من المعلمين(الأساتذة) يرون أن المكتبة المدرسية تحتل النسبة الأكبر لأنها السبيل الأيسر للمتعلم في الوصول إلى المعلومة، وتشمل العديد من الكتب والمراجع التي تتناسب مع سن المتعلمين وتنمي معارفهم وأفكارهم، في حين نجد نسبة (30%) من المعلمين يطلبون الاستعانة بالأنترنت وهي النسبة قليلة، لأن المعلم على دراية بمدى سهولة توفرها، وتوصل المتعلمين إليها عن عدمه، لذا نجد المعلم يتفادى ذلك، حتى لا يشعر المتعلمين بالفروقات الفردية بينهم لا سيما في الجانب المادي، أما إذا كان المعلم يدرك توفر الأنترنت لدى متعلميه فنجده يوجههم إليها لكثرة ما فيها من كتب ومعلومات توسع مداركهم وتنمي معارفهم وقدراتهم اللغوية، ونجد نسبة (30%) من معلمي العينة والتي كانت النسبة الأقل، رغم توفره عند جميع التلميذ، والتي ترى أنه يجب الاستعانة بالكتاب المدرسي في فهم آليات الاتساق، لأنه يراه الأنسب لتفهيم المتعلم لأنه يتناسب مع مستواه الدراسي والعقلي، ولا يفتح عنده أبوابا متشعبة قد لا يدرك معانيها.

السؤال الثالث: هل للمقاربة النصية دور في كشف جوانب الضعف لدى المتعلم عند الإنتاج السردي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%90
لا	2	%10
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (03): توضح دور المقاربة النصية في كشف جوانب الضعف لدى المتعلم عند الإنتاج السردي



يوضح الجدول السابق أن أغلبية معلمي العينة الذين بلغت نسبتهم إلى (90%) على أن للمقاربة النصية دورًا في كشف جوانب الضعف التي تواجه المتعلم عند إنتاجه للنص السردي، وتعد نسبة طاغية لأن المقاربة النصية* تقوم على أساس التلقي والإنتاج وهو أن يستطيع المتعلم إدماج مستويات اللغة (الصرفي والنحوي والدلالي والتركيبي) والمعارف التي يلقاها، في مختلف الوضعيات التعليمية وعند وجود أي خلل في أحد هذه المستويات فإن المقاربة النصية تقوم بدراسة مشكل أو معالجة بلوغ غاية، والدور الذي تقوم به هو الوصول بالمتعلم إلى اكتشاف قواعد الاتساق والانسجام عند إنتاجاته للنصوص السردية، وكشف معاني النص وأبعاده من جهة ومبناه وهيكلته من جهة أخرى، فضلا عن دراسة الظواهر اللغوية بحيث يكشف المتعلم مزايا إنتاجاته السردية وتحديد نقاط الضعف التي تواجه المتعلم، في حين نجد نسبة (10%) من معلمي العينة يرون أنه لا دور تقوم به المقاربة النصية في

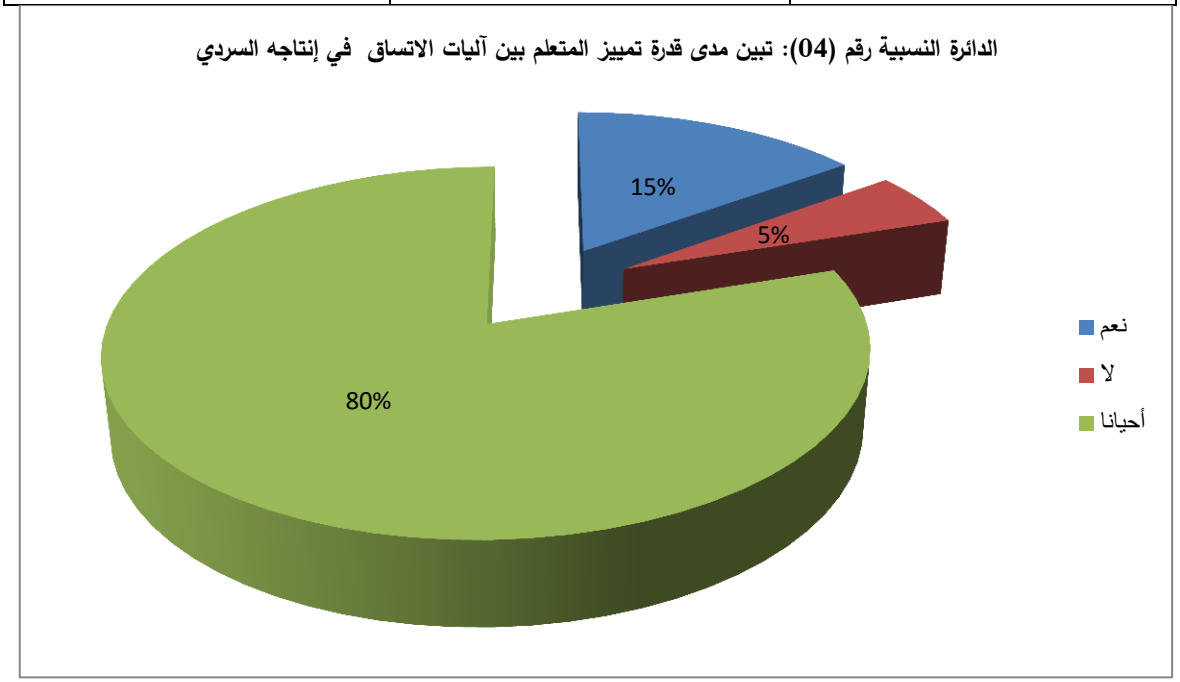
* – المقاربة النصية هي: مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية. محمد بولاق والطاهر بن تونس، مقاربة الكفايات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث في الأنثرولوجيا الاجتماعية والثقافية(CRASC) الجزائر، 2014م، ص92.

كشف جوانب الضعف لدى المتعلم في إنتاجه للنص السردي، لأن طبيعة الإنتاجات متنوعة ومختلفة وهي دائما غير مكتملة وينقصها ويعيبها الكثير وأن من دون المقاربة النصية نستطيع اكتشاف ذلك وتمييز جوانب الضعف التي تعيب إنتاجه لنصه السردي.

السؤال الرابع: هل يستطيع المتعلم بقدراته الإنتاجية التمييز بين آيات الاتساق؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%15
لا	1	%5
أحيانا	16	%80
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (04): تبين مدى قدرة تمييز المتعلم بين آليات الاتساق في إنتاجه السردي



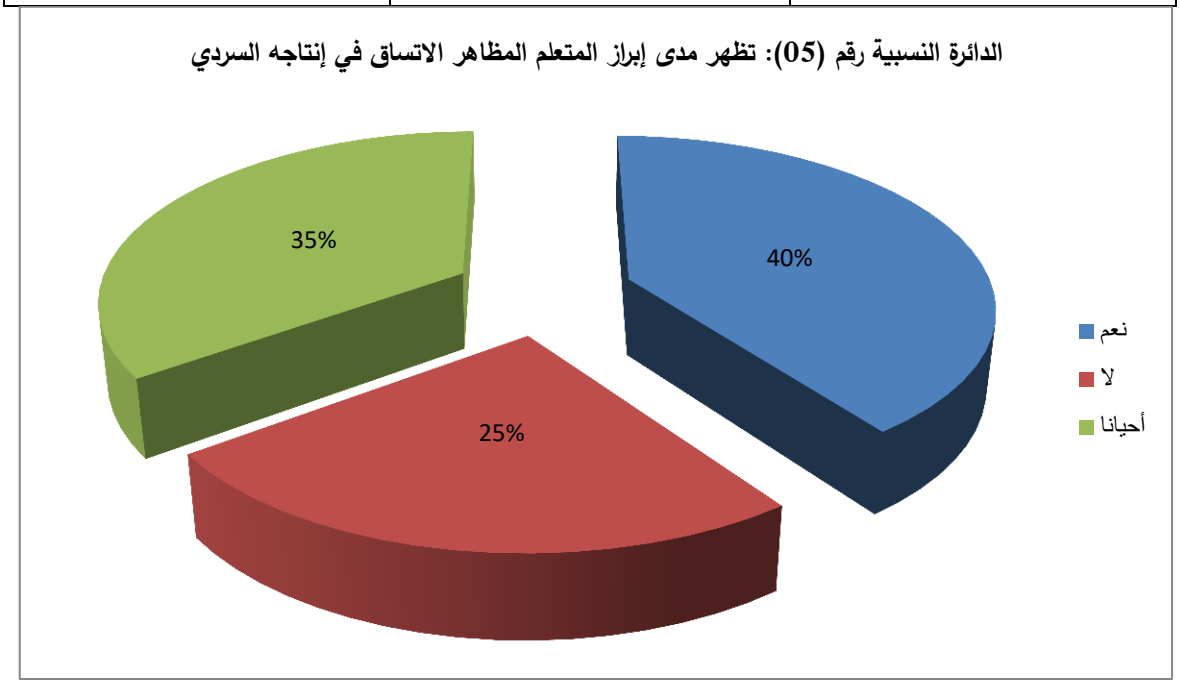
اتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة (80%) من معلمي العينة أقر بقدرة المتعلم الإنتاجية، للتمييز بين آليات الاتساق في بعض الأحيان وهي نسبة كبيرة، ويرجع هذا إلى القدرة الاستيعابية التي يتميز بها متعلم على متعلم آخر، فهناك من يستطيع الإلمام بالموضوع في وقت قصير، وينجح في رصد المعارف بسهولة، وهناك من تكون لديه

صعوبات في التمييز بينها، ونجاحها يتم بالتكرار والممارسة والمراجعة الدائمة، أما نسبة (15%) من معلمي العينة وهي نسبة قليلة ترى أن المتعلم يستطيع التمييز بين آليات الاتساق وهذا راجع إلى خبرة المعلم في كيفية تسهيل وتبسيط هذه الآليات، وأن المتعلم يجب عليه أن يستغل ذلك، مما يجعله يميز بين هذه الآليات، ونجد نسبة (5%) وهي نسبة قليلة جدا من المعلمين الذين يرون أن المتعلم لا يستطيع التمييز والتفريق بين آليات الاتساق، وهذا يرجع إلى قلة نشاط المتعلم سواء بالمراجعات والممارسات أو بالمشاركة أثناء سير الحصة وتفاعله مع المعلم مما يضعف العملية الإدراكية لديه لكي يميز صحيح آليات الاتساق.

السؤال الخامس: هل يبرز المتعلم مظاهر الاتساق في إنتاجاته السردية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%40
لا	5	%25
أحيانا	7	%35
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (05): تظهر مدى إبراز المتعلم المظاهر الاتساق في إنتاجه السردي

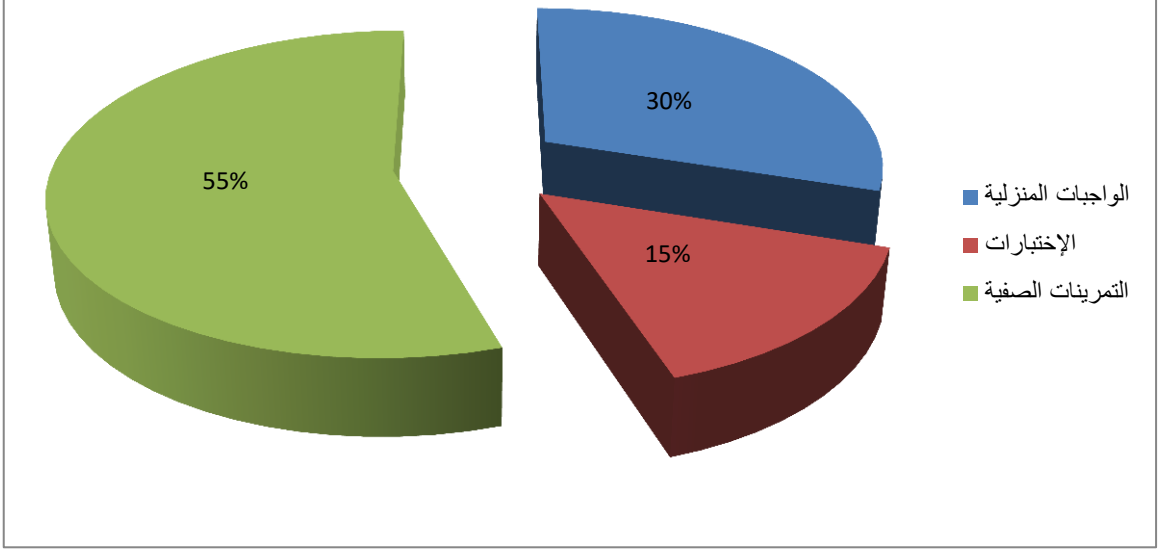


الملاحظ من الجدول السابق، أن نسبة (40%) من أفراد العينة يقرون بأن المتعلم في إنتاجه السردي يبرز آليات الاتساق، وهي نسبة كبيرة، ويعود ذلك إلى تمكنه من فهم هذه الآليات والاستفادة منها، في حين أن قدرات المتعلمين لها دور في ذلك، فهناك من يستطيع الإلمام بالموضوع وهضمه بسرعة مما يسهل عليه التعامل معه، في حين نجد نسبة (40%) من معلمي العينة يرون أن المتعلم في إنتاجه السردي في بعض الأحيان يبرز مظاهر الاتساق وغيرها، وهذا أن المتعلم يستفيد مما يتلقاه، وأن هذه الفئة لها قدرة كبيرة على الاستيعاب والقيام بما يطلب منها ويرجع ذلك إلى طبيعة النصوص السردية، فقد يكون النص المقدم سهلاً عند المتعلم ويستطيع إدراك المطلوب والتحكم والإتقان فيه، أما نسبة (25%) فيرون أن المتعلم لا يبرز مظاهر الاتساق، وهذه نسبة قليلة حيث يرجع هذا إلى قدرات المتعلمين فهناك من لا يستطيع إظهار آليات الاتساق وغيرها في إنتاجاته السردية. وقد يكون النص السردي المقدم له يفوق إمكانيات وقدرات المتعلم مما يعيقه على ذلك، فعليه الإكثار من الممارسة والدربة في إنشاءاته السردية ليبرز ما طلب منه من آليات وغيرها.

السؤال السادس: فيم تتمثل وسائل التقويم التي تعتمدها لمعرفة توظيف المتعلم لآليات الاتساق؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الواجبات المنزلية	6	%30
الاختبارات	3	%15
التمرينات الصفية	11	%55
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (06): حول وسائل التقويم التي يعتمدها المعلم لمعرفة توظيف آليات الاتساق المتعلم

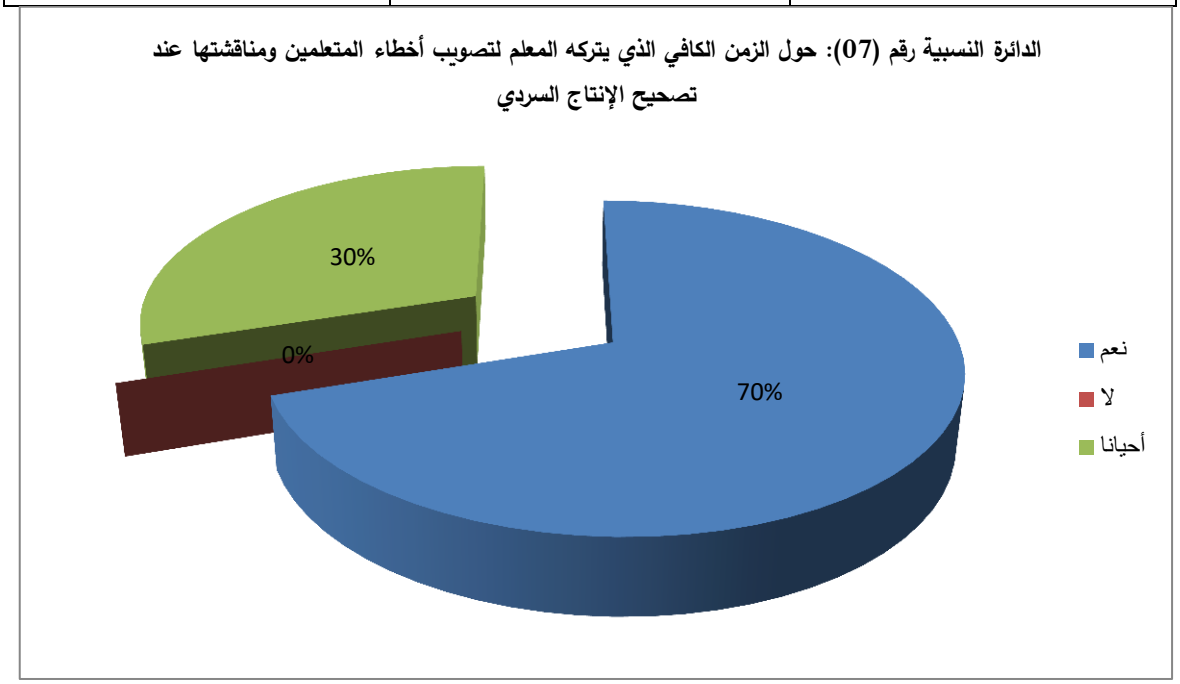


من خلال نتائج الجدول في السابق نجد نسبة (55%) من معلمي العينة، يرون أن وسائل التقويم التي يعتمدونها لمعرفة مدى توظيف آليات الاتساق، وهي نسبة كبيرة، وذلك من خلال التمرينات الصفية لأنها تكون مباشرة بعد إلقاء الدرس، وأن ذهن المتعلم مازال مستوعبًا ومستحضرًا لما درسه، والتمرينات الصفية تكون متحكمًا فيها من قبل المعلم وتحت مراقبته إذ من خلالها يتعرف على مدى استيعاب المتعلم وتمكنه من الدرس، في حين نجد نسبة (30%) وهي نسبة قليلة ترجع تقويم المعلم من خلال الواجبات المنزلية، حيث يرون أن المتعلمين يكون لديهم الوقت الكافي في استخدام ما تم التطرق إليه من آليات الاتساق، أما نسبة (15%) وهي أضعف نسبة مقاربة بالتمرينات الصفية والواجبات المنزلية، لأن الاختبارات عبارة عن تقويم فهي دراسة فصل كامل ومن خلال المراجعات التي يقوم بها المتعلم والتحضيرات للاختبارات، فقد يقوم بالإلمام بالموضوع وتوفيره في إنتاجه لمظاهر الاتساق.

السؤال السابع: هل تترك زمن كاف لتصويب أخطاء المتعلمين ومناقشتها عند تصحيح الإنتاجات السردية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	0	%0
أحيانا	6	%30
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (07): حول الزمن الكافي الذي يتركه المعلم لتصويب أخطاء المتعلمين ومناقشتها عند تصحيح الإنتاج السردي



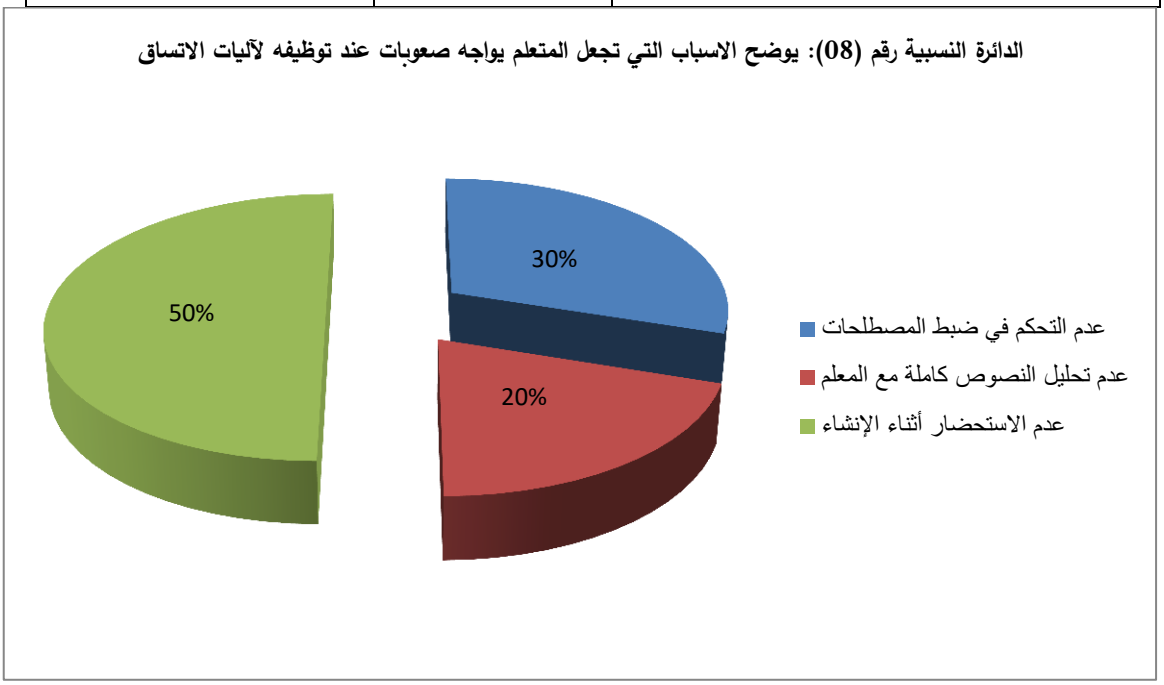
الملاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (70%) من معلمي العينة يتركون الزمن الكافي لتصويب الأخطاء ومناقشتها، وهي نسبة كبيرة، ويرجع إلى تحكم المعلم في الوقت وخبرته وحسن سير الحصة، كما يعمل على رصد الأخطاء وتصنيفها ومناقشتها وتصويبها، مما يؤدي به إلى استغلال الوقت والتحكم في سيره، أما نسبة (30%) أنهم لا يتركون الوقت الكافي- أحيانا- لتصحيح ومناقشة كل الإنتاجات السردية، وتعد نسبة قليلة لأن الوقت المخصص للتعبير الكتابي وفق المناهج المقررة هو معدل 1 ساعة أسبوعيا، وهذا لا يكفي المعلم في معالجة كل الإنتاجات السردية وتصويبها، إنما يركز على الأخطاء الشائعة أكثر

مع التنبيه إلى ما أخفق فيه المتعلم ، في حين نجد نسبة (0%) وهي نسبة منعدمة والتي لم يجب عنها كافة معلمي العينة وذلك لضرورة ترك الوقت اللازم لكي تصحح الإنتاجات السردية لدى المتعلمين.

السؤال الثامن: ما هي الأسباب التي تجعل المتعلم يواجه صعوبات عند توظيفه لآليات الاتساق؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
عدم التحكم في ضبط المصطلحات	6	%30
عدم تحليل النصوص كاملة مع المعلم	4	%20
عدم الاستحضار أثناء الإنشاء	10	%50
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (08): يوضح الاسباب التي تجعل المتعلم يواجه صعوبات عند توظيفه لآليات الاتساق



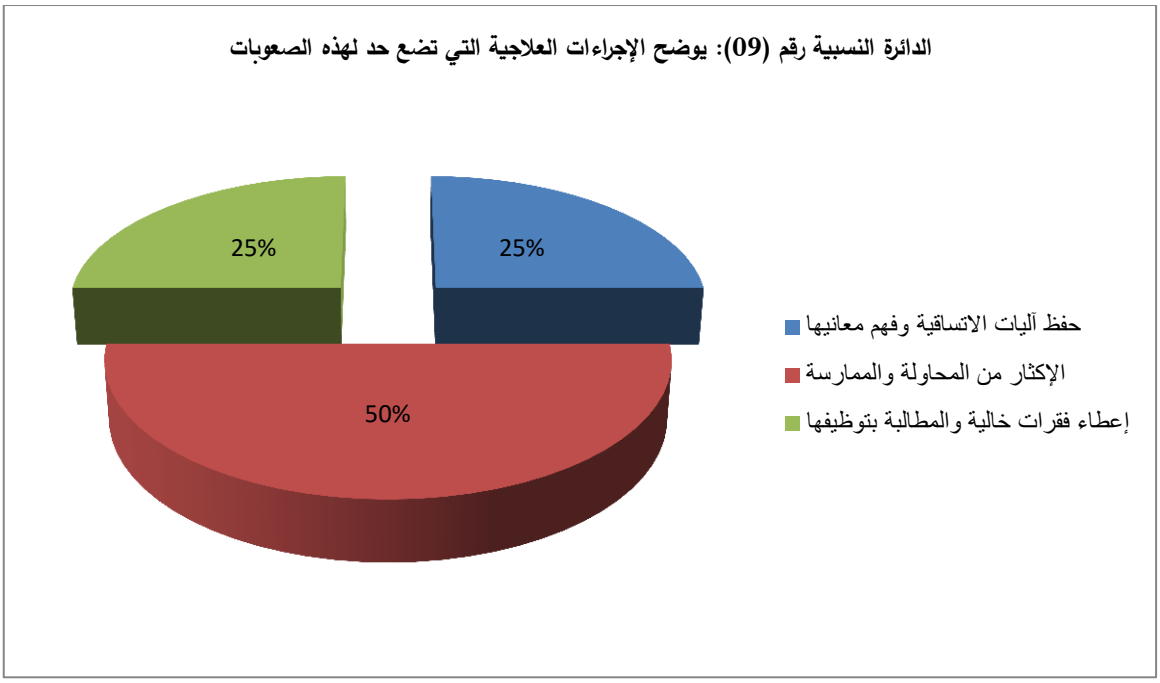
من خلال ما ورد في الجدول أعلاه أن نسبة (50%) مرتفعة، من معلمي العينة يرون أن من الأسباب التي تؤدي بالمتعلم لمواجهة صعوبات في توظيف آليات الاتساق، بعدم الاستحضار أثناء الإنشاء، ويعود إلى أن المتعلم يواجه صعوبة مع المعلم في توصيل الفهم

لآليات بطريقة صحيحة ويسيرة، وأن المتعلمين يجدون صعوبة في توظيف آليات الاتساق خاصة في الإنتاجات السردية الكتابية والشفوية وكل هذا يعود إلى قدرات المتعلم واستيعابه لما يتلقاه، في حين نجد نسبة (30%)، وهي نسبة قليلة، من المعلمين الذين يروا أن السبب يعود إلى عدم التحكم في ضبط المصطلحات، ويرجع للقدرة الاستيعابية في التحصيل، فهي ليست متساوية ومتماثلة عند بعض المتعلمين، من أول مرة، إنما بالمزاولة والممارسة. ونجد نسبة (20%)؛ وهي نسبة ضئيلة، فقد أرجعها بعض معلمي العينة إلى عدم تحليل النصوص كاملة مع المعلم، لأن المعلم لا يستطيع تحليل كافة النصوص، فهو مقيد ببرنامج وحجم ساعي محدد، ونحن على علم بما يعانيه المعلم لكثافة البرنامج المقرر، مما يحيل دون تطبيق تحليل كامل لكافة النصوص.

السؤال التاسع: فيم تتمثل الإجراءات العلاجية المناسبة لوضع حد لهذه الصعوبات؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
حفظ آليات الاتساق وفهم معانيها	5	%25
الإكثار من المحاولة والممارسة	10	%50
إعطاء فقرات خالية والمطالبة بتوظيفها	5	%25
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (09): يوضح الإجراءات العلاجية التي تضع حد لهذه الصعوبات

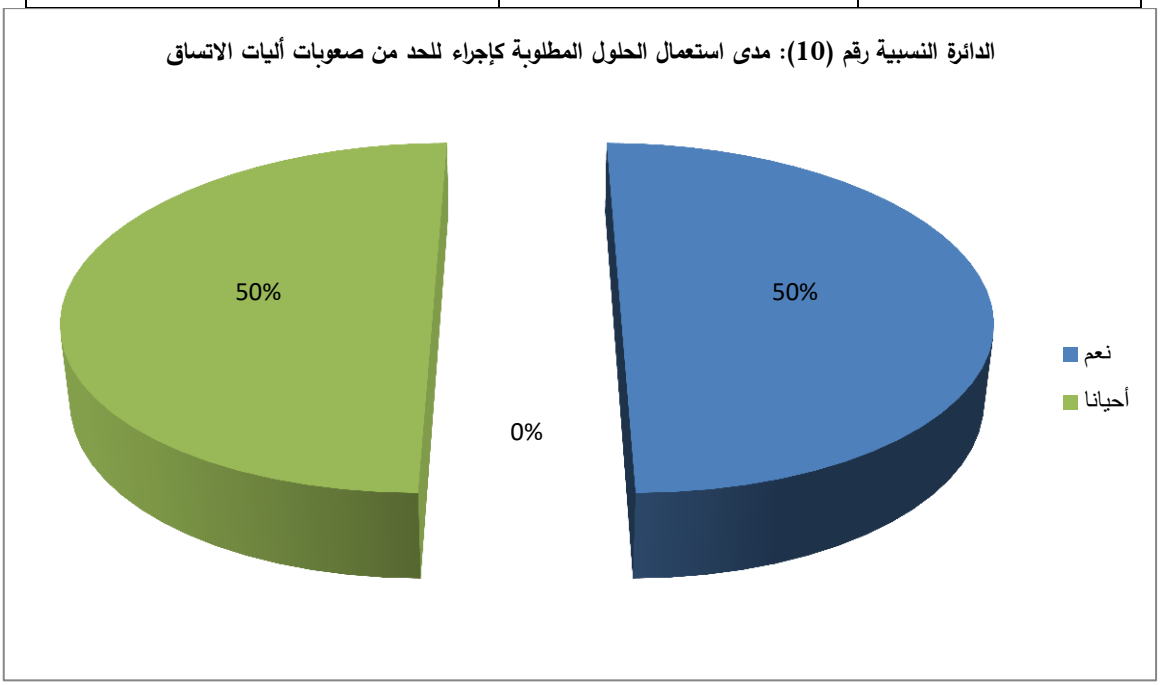


نستشف من الجدول السابق أن نسبة (50%) من معلمي العينة الذين يرون أن الإجراءات العلاجية المناسبة للحد من صعوبات توظيف آليات الاتساق هي الإكثار من المحاولة والممارسة فلا يقتصر –المعلم تقديم الدرس فقط دون التطبيقات عليه، سواء تطبيقات صفية أم منزلية لجعل المتعلم يتمكن من إنتاج سردي يحوي آليات الاتساق، في حين نجد نسبة (25%) متماثلة لكل من إجراء حفظ آليات الاتساقية وفهم معانيها، وإجراء إعطاء فقرات خالية ومطالبة بتوظيفها، كون الإجراء الأول: بتلقين المتعلم لآليات الاتساق وضبط مفاهيم عناوين الأولى بشكل سهل وبسيط لتساعد المتعلم على فهمها، ويعود إلى خبرة المعلم في كل هذا، في حين الإجراء الثاني: إعطاء فقرات لفهم هذه الآليات الاتساقية، بإعطائه فقرات يحاول التدرب عليها بتوظيف آليات الاتساق، بشكل صحيح حتى يتسنى له التغلب على كافة الصعوبات التي تواجهه في الإنتاجات السردية.

السؤال العاشر: هل تستعمل حلول للحد من صعوبات أليات الاتساق ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%50
لا	00	%00
أحيانا	10	%50
المجموع	20	%100

الدائرة النسبية رقم (10): مدى استعمال الحلول المطلوبة كإجراء للحد من صعوبات أليات الاتساق



من خلال ما ورد في الجدول السابق نرى أن نسبة (50%) من معلمي العينة يقومون بتنفيذ الإجراءات والحلول المطلوبة للحد من وقوع المتعلم في هذه الصعوبات، ومساعدته على حسن توظيف آليات الاتساق، والإكثار من المحاولة والممارسة وإعطائه الفرصة في إظهار مدى استيعابه، سواء وفق أو أخفق، ونجد نسبة (50%) هي نسبة مساوية لنسبة المعلمين الذين يقومون بتنفيذ هذه الإجراءات، والذين يقومون بتنفيذها في بعض الأحيان من أجل تعويد المتعلم على إنشاء جمل متسقة وسهلة الاستخدام، وفي المقابل نجد نسبة (0%) التي لا تقوم بتنفيذ هذه الإجراءات، وأن المعلم حريص على إكساب المتعلم كغاية توظيف آليات الاتساق.

2- المتعلم:

أ- مادة استبيان متعلمي السنة الثانية الثانوي:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي ـ

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا استبيان موجه لمتعلمي المرحلة الثانوية شعبة آداب وفلسفة، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث لنيل درجة الماستر حول:

آليات الاتساق في إنتاج النص السردي عند متعلمي الطور الثانوي

السنة ثانية ـ أنموذجا ـ

لذا نرجو من المتعلمين الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن، ثم محاولة الإجابة عنه بكل صراحة ودقة.

ملاحظة: نرجو وضع العلامة (×) مكان الجواب المناسب

1- ما هي آليات الاتساق التي تدرسها؟

.....

2-هل توظف آليات الاتساق عند إنتاجك نص سردي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3-إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي الآليات التي توظفها؟

الإحالة (الضمائر) ☐ التكرار ☐ الحذف ☐

الوصل (أدوات الربط) ☐ الاستبدال ☐

4-هل آليات الاتساق ضرورية في الإنتاج اللغوي السردي؟

نعم ☐ لا ☐

5-هل الوقت المخصص أثناء الحصة كاف لإنتاج نص سردي متسق؟

نعم ☐ لا ☐

6-ما الذي تضفيه آليات الاتساق على النص السردي في رأيك؟

.....

7-هل حاولت استخراج آليات الاتساق من نصوص سردية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8-هل تجد صعوبة في ربط الأفكار المتناسقة أثناء إنتاجك السردي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم، فيما تتمثل هذه الصعوبة؟

.....

ب- مناقشة وتحليل مادة الاستبيان للمتعلمين:

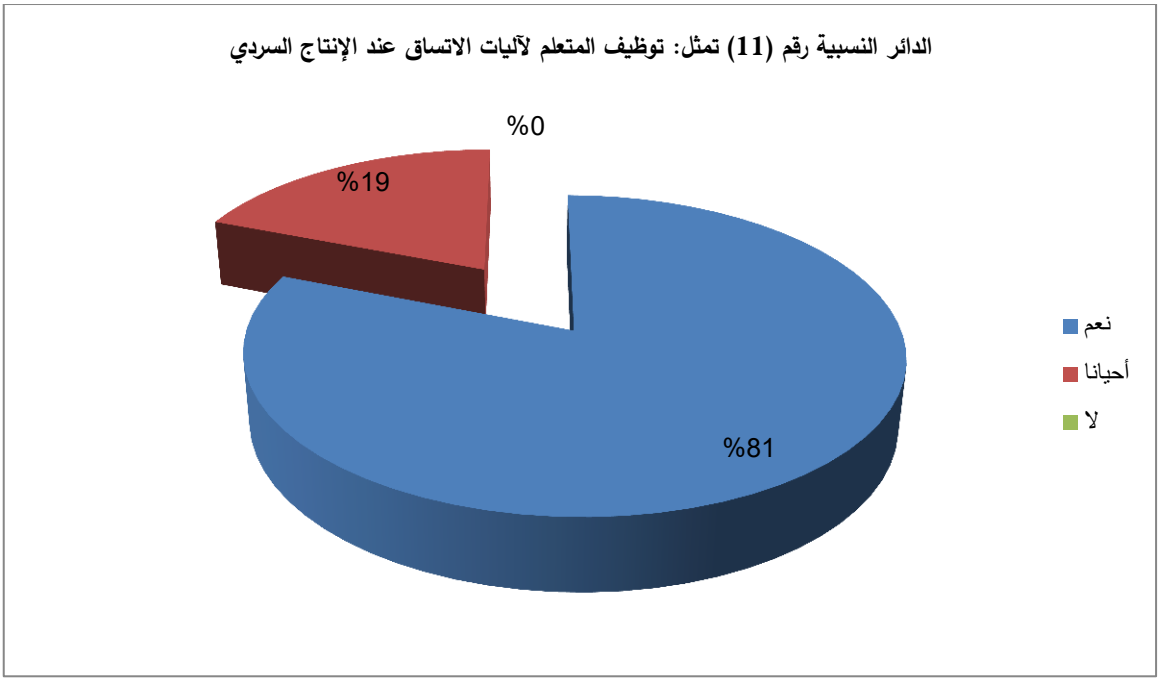
السؤال الأول: ماهي آليات الاتساق التي تدرسها؟

اختلفت إجابات المتعلمين وتباينت حول هذا السؤال فمنهم من وفق في آليات الاتساق، وهم الأغلبية حيث ذكروا الضمائر (الإحالة)، أدوات الربط (الوصل)، التكرار بالدرجة الأولى، وبدرجة أقل انفردت إجابات أخرى بآليات الحذف والاستبدال، بينما أخفق بعض المتعلمين في الإجابة حيث ذكروا المحسنات البديعية والوحدة الموضوعية، وكل ذلك راجع إلى أن هؤلاء المتعلمين لا يفقهون آليات الاتساق جيدا، ولم يستوعبها والدليل على ذلك هو التخبط في المصطلحات، وهذا بسبب عدم التمييز بين المصطلحات وعدم ربط الأسماء بمسمياتها، وأنهم لا توجد لديهم دراية كافية بآليات الاتساق.

السؤال الثاني: هل توظيف آليات الاتساق عند الإنتاجك النص السردي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%80.95
لا	00	%0
أحيانا	4	%19.05
المجموع	21	%100

الدائر النسبية رقم (11) تمثل: توظيف المتعلم لآليات الاتساق عند الإنتاج السردي

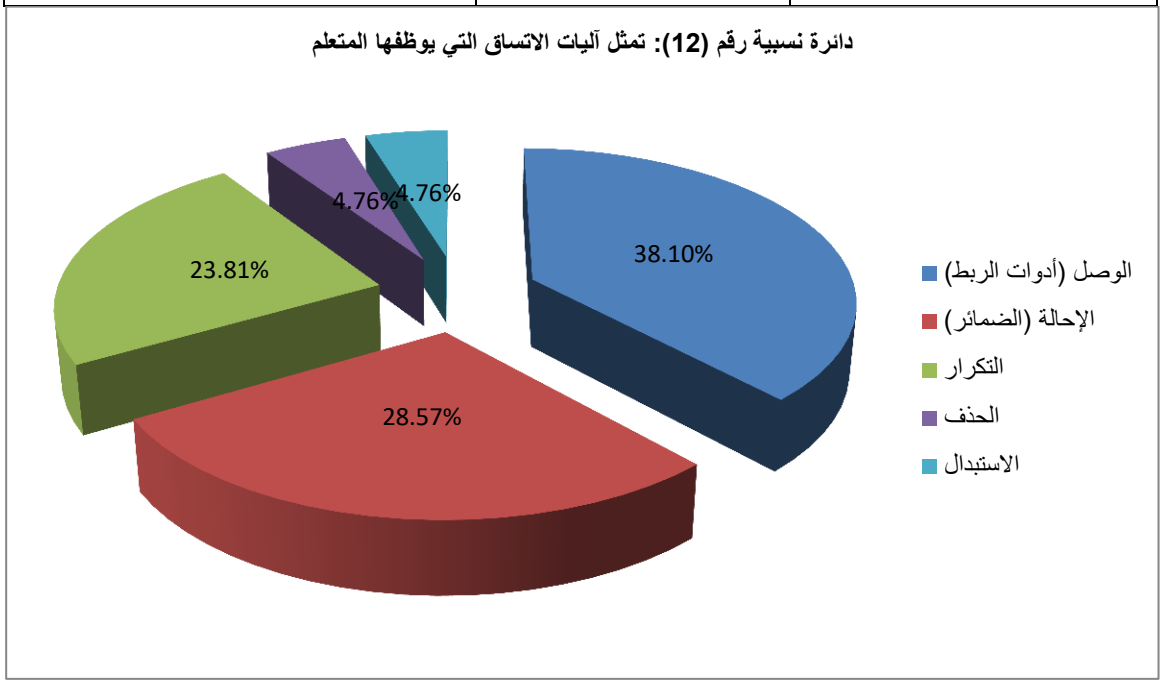


نرى من خلال ما جاء في الجدول أعلاه أن النسب جاءت متباينة وذلك من خلال إجابة المتعلمين حول توظيفهم لهذه الآليات عند الإنتاج السردي، حيث بلغت نسبة إجابتهم بنعم (80.95%)، إذ وفقوا بهذه الإجابة بدرجة كبيرة وهذا راجع إلى أن المتعلمين أحسنوا توظيف آليات الاتساق أثناء إنتاجاتهم السردية، وذلك راجع إلى استيعاب وفهم المتعلم لهذه الآليات فهو يوظف ما يراه مناسبا بحسب ما عنده من مخزون لغوي، فهو جانب إيجابي لدى المتعلم إذ يحقق كفاية نصية إنتاجية تؤهله إلى بناء وتنمية نص وفق منهجية تربوية يخلص في نهايتها إلى تحقيق كفاية سردية عند الإنتاج، بينما بلغت نسبة الإجابة بلا (0%) فهي منعدمة، فهو لا يوظف آليات الاتساق عند الإنتاج السردي فهو الجانب السلبي لدى المتعلم، وهذا راجع إلى عدم فهم المتعلم لهذه الآليات وعدم إدراك أهميتها عند الإنتاج في الربط بين ثنايا النص، وبلغت نسبة أحيانا (19.05%) بنسبة قليلة إذ المتعلم تارة يوظف آليات الاتساق وتارة لا يوظفها لأنه لا يعطيها أهمية بالغة أثناء الحصة عند شرح المعلم لها.

- **إذا كانت الإجابة بـ"نعم" ما هي الآليات التي توظفها؟**

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإحالة (الضمائر)	6	%28.57
التكرار	5	%23.81
الحذف	1	%4.76
الوصل (أدوات الربط)	8	%38.10
الاستبدال	1	%4.76
المجموع	21	%100

دائرة نسبية رقم (12): تمثل آليات الاتساق التي يوظفها المتعلم



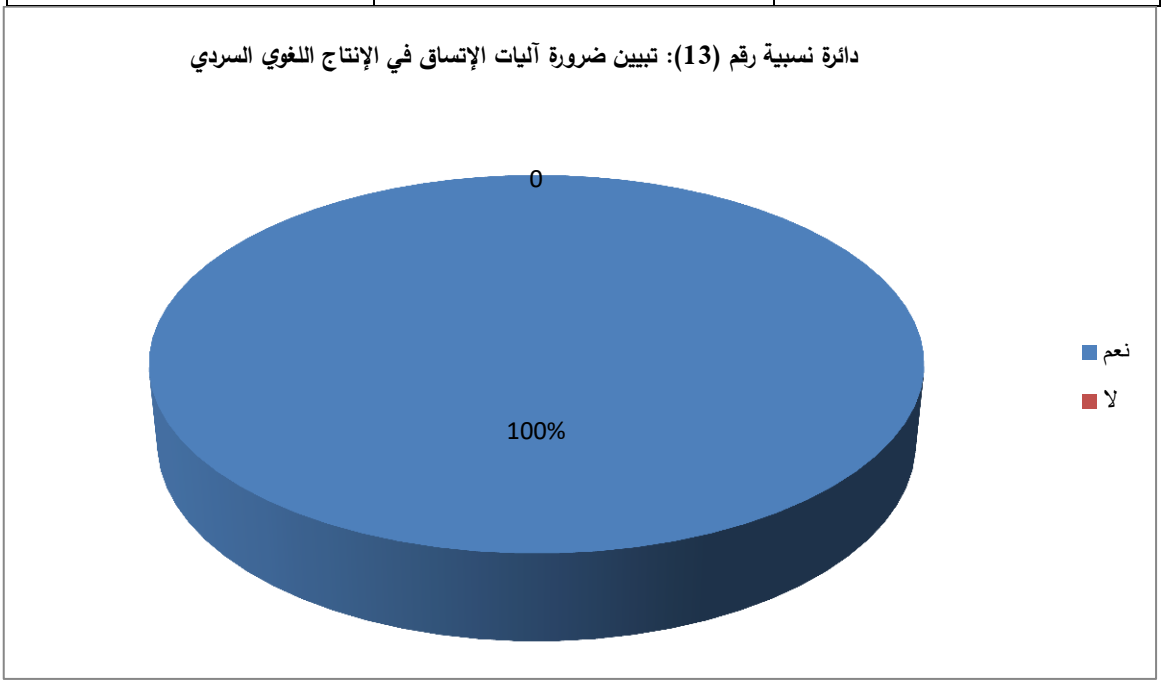
نلاحظ من خلال ما جاء في الجدول أعلاه أن النسب جاءت متباينة حول ما يوظفه المتعلم من آليات الاتساق، حيث بلغت نسبة توظيف الإحالة عند المتعلمين بـ(28.57%) بنسبة معتبرة وهذا راجع إلى أنهم وفقوا في توظيفها إلى حد ما مما يعني استيعابهم لها، بينما بلغت نسبة التكرار عندهم بـ(23.81%) أقل من سابقتها وهذا راجع لأدراكهم واستيعابهم له لكن لا يوظفونه كثيرا، أما نسبة الحذف فقد بلغت عندهم نسبة ضئيلة بـ(4.76%) لأنهم لا يولونه أية أهمية في توظيفهم لهذه الآلية، بينما بلغت النسبة الأكثر توظيفا من قبل المتعلمين

هي آلية الوصل بـ(38.10%) التي وفق ونجح المتعلمون في توظيفها لأنها تعد أسهل وأهم الآليات التي يعرفها المتعلم وذلك لتداولها وممارستها بكثرة من طرفه منذ ولوجه المسار التعليمي، وأيضا لاستعمالها بكثرة أثناء الأعمال المطلوبة في الحصة سواء كان في الإنتاج اللغوي، أو في أي نشاط تعليمي آخر، فهذه الآلية تحقق بدورها التماسك والوحدة النصية داخل مختلف النصوص، أما النسبة الأخيرة فهي آلية الاستبدال التي كانت نسبتها ضئيلة بـ(4.76%) وذلك لعدم توظيفها وعدم تداولها وممارستها من طرف المتعلمين في الإنتاج السردي، وفي النهاية توظيف المتعلم لهذه الآليات، آليات الاتساق، يخلص إلى تحقيق كفاية اتساقيه تجعله قادرا على الإنتاج.

السؤال الرابع: هل آليات الاتساق ضرورية في الإنتاج اللغوي السردي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	%100
لا	00	%00
المجموع	21	%100

دائرة نسبية رقم (13): تبيين ضرورة آليات الإتساق في الإنتاج اللغوي السردي

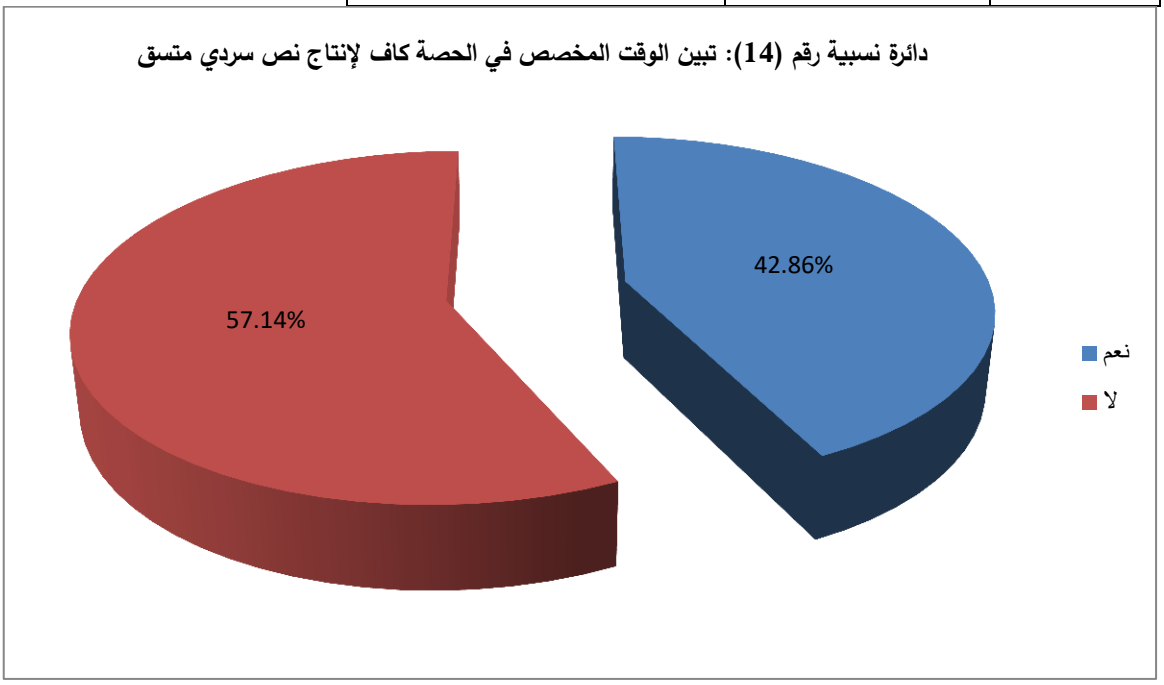


مما ورد في الجدول الموضح السابق أن نسبة المتعلمين الذين يرون أن آليات الاتساق ضرورية في الانتاج اللغوي السردي قد بلغت الذروة، حيث مثلت نسبتها بنعم (100%)، وذلك أن متعلمي هذه المرحلة يقرون بأهمية آليات الاتساق في الإنتاج اللغوي السردي، وهذا ما يبرر ارتفاع نسبتها بشكل كلي، إذ ينوه هؤلاء المتعلمون بأهمية هذه الآليات أثناء الإنتاج، وهم على وعي بالدور الفعال الذي تنهض به، إذ تعمل على ربط الأفكار بين ثنايا النص، وتفضي أيضا الوحدة الموضوعية في كافة النصوص بمختلف أنماطها، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ لا (0%) بنسبة منعدمة فهم يقرون جميعا بأهمية وضرورة آليات الاتساق في الإنتاج اللغوي والسردي، وذلك لأنها تعمل على تحقيق الاتساق والتلاحم في أي إنتاج كان.

السؤال الخامس: هل الوقت المخصص في الحصة كاف لإنتاج نص سردي متسق؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%42.86
لا	12	%57.14
المجموع	21	%100

دائرة نسبية رقم (14): تبين الوقت المخصص في الحصة كاف لإنتاج نص سردي متسق



قد يقف عامل الزمن هذا عائقًا أمام المتعلمين، وذلك من خلال إجاباتهم عن هذا السؤال حول ما إذا كان الوقت المخصص للحصة كافيًا لإنتاج نص متسق، فهم يمثلون الفئة المتفوقة التي تمتاز بالسرعة في الإجابة، والتحكم في الرصيد اللغوي والمعرفي الذي تملكه، وأما من أجابوا بـ لا فقد بلغت نسبتهم (57.14%) بنسبة عالية جدا، فهم يمثلون الفئة المتوسطة إذ يرون أن زمن الحصة لا يكفيهم لإنتاج نص متسق، وهذا قد يقف عائقا أمام إبراز قدراتهم المعرفية والإبداعية في الإنتاج، مما يسبب للمتعلم ضعفًا في معجمه اللغوي، وعدم إلمامه بالموضوع أثناء الإنتاج إضافة إلى عدم استغلالهم الوقت أثناء الحصة لأنه قصير جدا، لأن حصة الإنتاج (التعبير الكتابي) زمنها ساعة واحدة تستغل لتقديم الموضوع ومناقشته ثم كتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.[1]

وهنا تتجلى الفروقات الفردية بين المتعلمين، لذلك على المعلم مراعاتها والموازنة بين الفئتين.

السؤال السادس: ما الذي تضفيه آليات الاتساق على النص السردي في رأيك؟

اختلفت إجابات المتعلمين وتباينت في هذا السؤال حول ما تضفيه آليات الاتساق على النص السردي، فمنهم من وفق في الإجابة وهم الأغلبية، حيث جاءت إجاباتهم صحيحة وتمثلت في موضوع المعنى وانسجام الأفكار، وربط الأفكار وتسلسلها، وتسلسل الأحداث والفقرات وانسجام النص، الترابط بين الجمل وتبيان محتوى النص، سهولة في القراءة وربط الأفكار وتسلسلها وتوظيفها، اتساق وانسجام في أحداث النص السردي، اتساق النص وسهولة وصول المعنى والفكرة، ومنهم من كانت إجاباتهم خاطئة وتمثلت في تزيده رونقا وجمالا، الجمال اللغوي السردي، الأفعال المضارعة والأحداث حيث كانت نسبتهم قليلة.

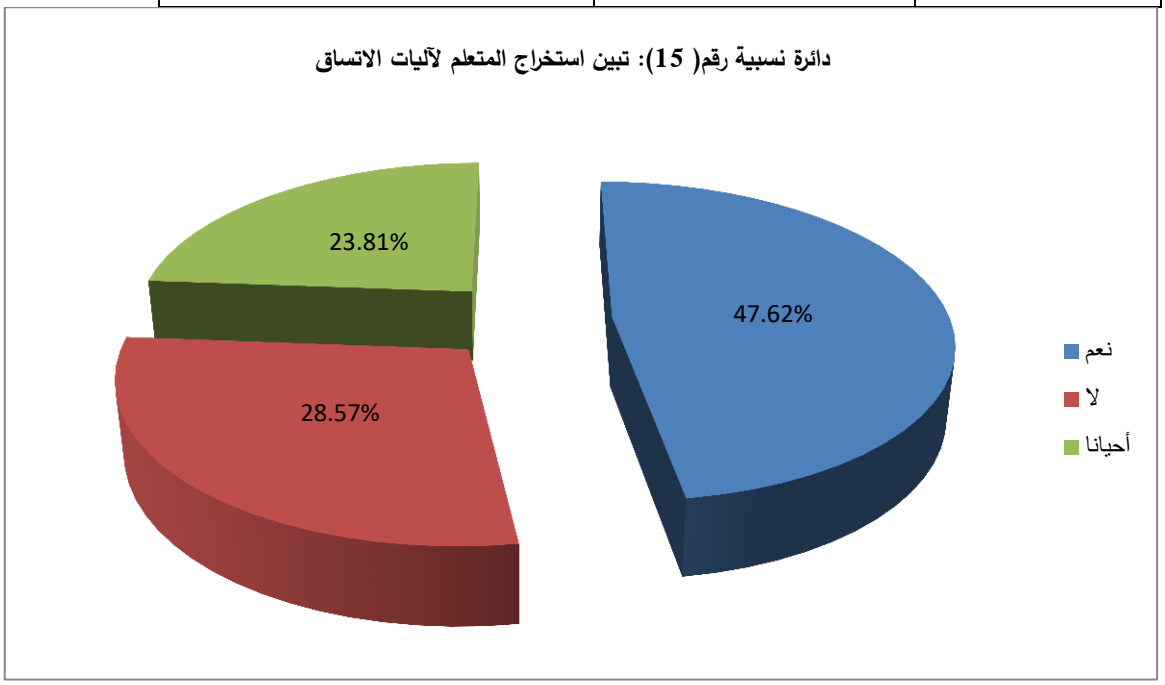
[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج/ مدرية التعليم الثانوي منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي/ اللغة العربية وآدابها/ الشعبتان: الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية، أكتوبر، 2005م، ص03.

من خلال هذا السؤال جاءت نسبة أغلبية المتعلمين أجابوا إجابات صحيحة وهذا راجع لفهم السؤال، وأن آليات الاتساق تتصف بالوحدة والتماسك في أي نص مما يجعلها تضفي روح الإبداع لدى المتعلم، ومنهم من أجاب إجابات خاطئة لأنه لم يدرك لحد الآن آليات الاتساق وما الدور الذي تقوم به.

السؤال السابع: هل حاولت استخراج آليات الاتساق من نصوص سردية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%47.62
لا	6	%28.57
أحيانا	5	%23.81
المجموع	21	%100

دائرة نسبية رقم(15): تبين استخراج المتعلم لآليات الاتساق



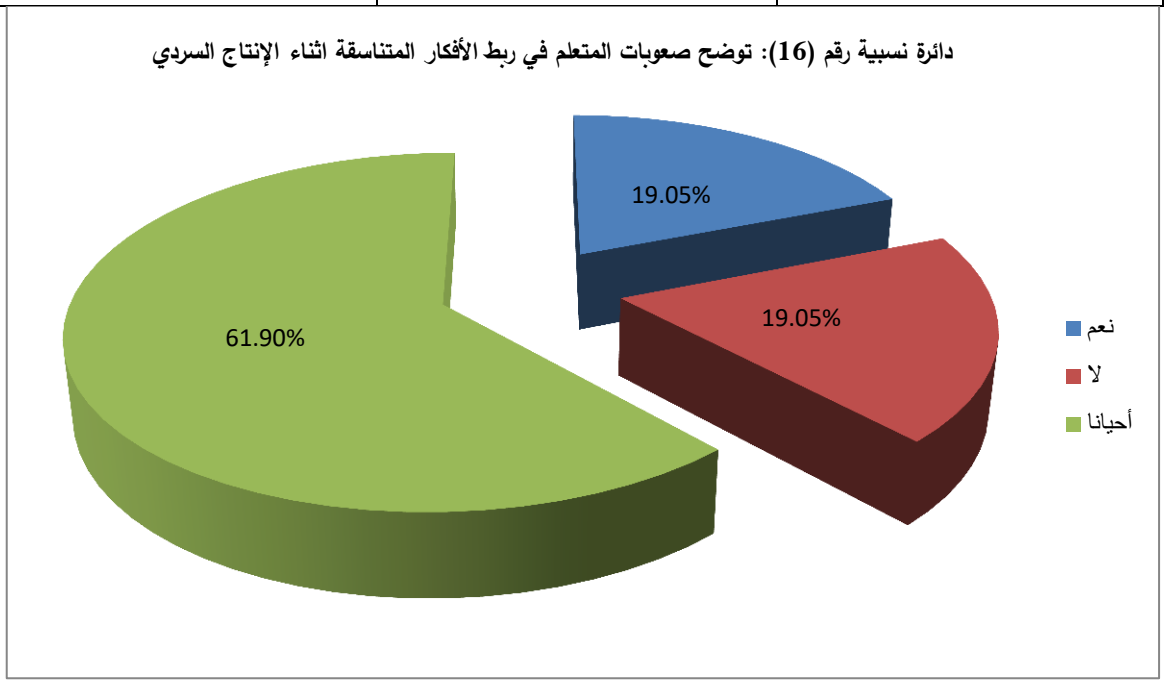
من خلال نتائج الإجابة عن هذا السؤال والنتائج الموضحة في الجدول السابق أن أغلبية المتعلمين ممن أجابوا بنعم بلغت نسبتهم (47.62%) نسبة مرتفعة إلى حد ما، ممن يقومون باستخراج آليات الاتساق من النصوص السردية وهذا راجع إلى قدرة تمييزهم لهذه

الآليات ونجاح توظيفهم لها عن باقي الآليات الأخرى، وكثرة ممارستهم لها وإدراكها وفهمها وحسن استيعابها وهذا ما أدى إلى ارتفاع نسبتها، أما من المتعلمين الذين أجابوا بـ لا فقد بلغت نسبتهم بـ (28.57%) نسبة قليلة فهم لا يولون آليات الاتساق أي أهمية ولا يحاولون حتى مجرد المحاولة التطلع إليها ضمن أي نص كان. وأما الذين أجابوا بـ (أحيانا) فجاءت نسبتهم (23.81%) نسبة أقل فهم تارة يستخرجون هذه الآليات وأخرى لا وهذا وإن دل على شيء إنما يدل على الإخفاق في توظيف هذه الآليات.

السؤال الثامن: هل تجد صعوبة في ربط الأفكار المتناسقة عند الإنتاج السردي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%19.05
لا	4	%19.05
أحيانا	13	%61.90
المجموع	21	%100

دائرة نسبية رقم (16): توضح صعوبات المتعلم في ربط الأفكار المتناسقة اثناء الإنتاج السردي



من خلال نتائج الجدول الموضح أعلاه أن النسب جاءت متباينة من خلال إجابة المتعلمين عن هذا السؤال إذ تكمن لديهم صعوبة في ربط الأفكار المتناسقة أثناء الإنتاج السردي، حيث أجاب أغلب المتعلمين بـ(أحيانا) بنسبة (61.90%) وهم ذوي المستوى المتوسط كما يمكن أن يعود ذلك إلى طبيعة الموضوع المدروس، فأحيانا يسهل عليهم ترتيب أفكاره وربطها وأحيانا يستصعبونه ويتعذر عليهم ذلك. كما لا يتساوى جميع المتعلمين في عملية الفهم، وأما من أجابوا بـ(نعم) فبلغت نسبتهم (19.05%) وهم من يواجهون صعوبات في ربط الأفكار المتناسقة أثناء الإنتاج، وذلك راجع إلى قلة مطالعتهم وعدم إلمامهم بالموضوع أثناء الإنتاج، أما من كانت إجاباتهم بـ(لا) فقد بلغت نسبتها (19.05%) أيضا، فهم لا يواجهون صعوبة أثناء الإنتاج في ربط الأفكار وهم ذوي المستوى الجيد فهم متمكنون من تدارك صعوباتهم، وذلك للتحكم في رصيدهم اللغوي والمعرفي، ويعرفون كيف ينتجون نصًا سرديًا منسقًا.

- **إذا كانت الإجابة بنعم فيم تتمثل هذه الصعوبة؟**

حسب رأي المتعلمين الذين وجدت لديهم صعوبة في ربط الأفكار المتناسقة أثناء إنتاجهم السردي، إذ تمثلت هذه الصعوبات حسب رأيهم في:

- صعوبة ترتيب الأفكار.
- صعوبة في ربط الكلمات، وربط المفردات الصحيحة وغير المتناسقة.
- صعوبة توظيف بعض الأدوات مثل: ألا، ب، لم.
- عدم فهم موضوع النص، وكيفية توظيف أدوات الاتساق.
- صعوبة ربط الأفكار مع وجود آليات الاتساق المناسبة لها.

خلاصة:

وفي الأخير ومما ورد من معلومات يمكن تلخيص نتائج الفصل التطبيقي في النقاط التالية:

- السرد عبارة عن أداة مساعدة في التعبير، إذ يخلو من الغموض وهو أسلوب يتبعه العديد من الكتاب والمؤلفين.
- يتضمن النص السردي وجود سلسلة من الأحداث مع وجود راوٍ وسارد لنقل مضمون السرد إلى المسرود له.
- الآلية الغالبة التي وظفها المتعلمون بشكل مكثف بعد الوقوف على بعض نماذج الإنتاج السردي هي آلية الإحالة بنوعيها، لكن غلبت الإحالة الداخلية أكثر.
- لم يوفق المتعلمون في توظيف آلية الحذف، إذ وجدناه بنسبة أقل عند المتعلمين.
- نجد المتعلمين قد وظفوا الاستبدال بنوعيه القولي والفعلي لكنهم وظفوا الاستبدال القولي بنسبة أكثر.
- أما عن الوصل فقد تم توظيفه من طرف المتعلمين إلى حد بعيد، بأنواعه الإضافي والزمني والسببي، حيث وظفوا الوصل السببي بنسبة كبيرة.
- كما وفق المتعلمون في توظيف آلية التكرار بأنواعه في إنتاجاتهم لكن كانت الغلبة في توظيف التكرار التام والجزئي.
- وأخيرًا آلية التضام إذ وظف المتعلمون بعض أنواعه فقط بنسبة قليلة.
- وحسب نتائج الاستبيانات وجدنا أن الوقت المخصص أثناء الحصة غير كاف لإنتاج نص سردي متسق.
- كما رأينا أن المتعلمين لديهم القدرة على استخراج آليات الاتساق من النصوص بمختلف أنواعها.

- ونجد أن المتعلمين لا يفرقون بين الآليات، كما أنهم لا يقدرون على ربط الأسماء بمسمياتها.

- كما وجدت لدى بعض المتعلمين صعوبات في الربط بين الأفكار أثناء الإنتاج.

- وحسب رأيهم وجدنا أن المتعلمين يقرون بأهمية وضرورة آليات الاتساق في الإنتاج اللغوي.

- وحسب ما جاء في الاستبيانات الخاصة بالمعلمين بأن المعلم:

- يستعين بمراجع خارجية لفهم آليات الاتساق وذلك لإثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم.
- كما نجد أن للمقاربة النصية دورًا في كشف جوانب الضعف لدى المتعلم عند إنتاجه للنص السردي.
- كما أن المعلم يعتمد على عدة وسائل يختبر من خلالها قدرة المتعلم على توظيف آليات الاتساق.
- وفي الأخير يقوم المعلم بتنفيذ جملة من الإجراءات العلاجية المناسبة لتدارك الهفوات والثغرات التي يعاني منها المتعلم.

خاتمة

لقد حاولنا من خلال دراستنا هذه أن نتعرف على آليات الاتساق، ودورها في تماسك النص السردي من خلال الإنتاجات السردية لمتعلمي السنة الثانية ثانوي، نظرا لما في النص من تلاحم بين أجزائه وعناصره، وعليه قد خلصت دراستنا هذه إلى جملة من النتائج أهمها:

– تعد الإحالة من الآليات التي كان لها الدور الفعال في الإنتاج السردي لدى المتعلمين، حيث وظفت بنوعيها الداخلية والخارجية بنسبة معتبرة إلى حد ما، وكانت الإحالة الداخلية أكثر.

– كما أن للحذف مكانة معتبرة في إنتاجات المتعلمين، حيث أسهم دوره في الاتساق عند إنتاج النص السردي، وذلك بوصل أجزاء النص في ذهن المنتج والعمل على تقدير العنصر المحذوف، غير أن إنتاجات المتعلمين لم تزخر بعدد كاف من امثلة هذه الآلية، حيث وظفت لديهم بنسبة ضئيلة جدا.

– أما آلية الوصل التي تعد من أهم الأدوات المحققة للاتساق لأن النص عبارة عن جمل متتالية ومتسلسلة، وليحقق وحدته لابد من توفر عنصر الربط، حيث كان له أهمية بالغة في إنتاجات المتعلمين، مما جعلهم يوفقون في توظيفه إلى حد بعيد، حيث نجحوا في توظيف الوصل السببي بنسبة أكثر.

– في حين أن الاستبدال يتطلب وجود علاقة معنوية بين عنصرين أحدهما متقدم والآخر متأخر، حيث تم توظيفه في إنتاجات متعلمي العينة بنسبة معتبرة إلى حد ما، إذ وظفوا الاستبدال بنوعيه القولي والفعلي، حيث بلغ توظيف الاستبدال القولي أكثر.

– وأما آلية التكرار فهو تكرار لمجموعة من الكلمات في جملة أو عبارة تعمل على ربط وحدة النص، ومن خلال إنتاجات أفراد العينة نجدهم وظفوا التكرار بنسبة معتبرة، فقد وفقوا في توظيف التكرار التام والجزئي بنسبة أكثر.

– وآخر آلية من آليات الاتساق تتمثل في التضام، حيث يمثل انتظام مفردات المعجم في نص ما، إذ وُظف بنسبة قليلة لبعض أنواعه وذلك من خلال الإنتاج السردي للمتعلمين.

- ومن خلال نتائج تحليل الاستبيان تبين لنا ما يلي:

- أن الحجم الساعي المخصص للإنتاج السردي غير كاف لإنتاج نص سردي متسق، لأن حصة واحدة في الأسبوع زمنها ساعة لا تكفي، لذلك تظهر هنا الفروقات الفردية بين المتعلمين، لذا وجب على المعلم مراعاتهم والموازنة بينهم.
- كما أن المتعلمين لديهم صعوبات في ربط الأفكار المتناسقة أثناء إنتاجهم نص سردي، والتي تعود إلى طبيعة الموضوع المدروس.
- ويرى المتعلمون أن آليات الاتساق مهمة وضرورية في الإنتاج السردي، لأنها تعمل على تلاحم النص وتماسكه وتحقق بدورها الكفاية الاتساقية أثناء الإنتاج.
- كما أن المتعلمين قد وفقوا في استخراج آليات الاتساق من النصوص إلى حد بعيد، وذلك لكثرة ممارستهم وفهمهم واستيعابهم.
- ورأينا أن المتعلمين يعانون من عدم ضبط المصطلحات ولا يميزون بين الأسماء ومسمياتها، مما يجعلهم غير قادرين على الربط.
- كما كان للمقاربة النصية دور مهم في الكشف عن جوانب الضعف لدى المتعلم، لأنها تشمل جميع جوانب الدرس، ممل يجعلها تثري المخزون اللغوي لدى المتعلم.
- يعتمد المعلم على عدة وسائل تقويمية تجعله يكتشف مدى توظيف المتعلم لآليات الاتساق أثناء إنتاجه نص سردي.
- كما يترك المعلم زمن كاف من الحصة وذلك لتصويب الأخطاء ومناقشتها، وهذا راجع إلى أنه يتحكم في سير الحصة التعليمية.
- ويعمل المعلم على جملة من الإجراءات العلاجية المناسبة ويقوم بتنفيذها وذلك للحد من صعوبات المتعلمين عند توظيف آليات الاتساق.

وبعد محاولتنا الإلمام بجميع جوانب الدراسة نظريا وتطبيقيا يتضح لنا أن الإنتاجات السردية لمتعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي تظم جميع آليات الاتساق، إلا أن هناك تباينا وتفاوتا في نسب توظيفها وفق معياري الكم والكيف.

وبناء على ما توصلنا إليه في هذا البحث يمكننا التأكيد على ما يلي:

– ضرورة العمل على تطوير المكتبة المدرسية وتزويدها بالكتب بما يناسب تطلعات وتوجهات المتعلمين، وذلك من أجل اكتساب المتعلم الملكة اللغوية والطريقة الفنية عند إنتاج نص ما.

– ضرورة العمل بالتقويم التشخيصي أثناء إنتاج نص ما، وذلك لإعادة المكتسبات القبلية للمتعلم وإعادة تفعيلها باعتبار أن النص البنية الكبرى التي تخضع للتفكيك والتحليل.

– العمل على زيادة الحجم الساعي المخصص أثناء عملية الإنتاج، لأن الفروق الفردية داخل الصف تؤدي بهم إلى استغراق وقت أطول لفهم آليات الاتساق وعدم التمكن من توظيفها أثناء إنتاج نص سردي متسق، وهذا غير ممكن في حصة مقدارها ساعة.

– على المعلم التكثيف من وسائل التقويم، وذلك لمعرفة مدى استيعاب وفهم المتعلم للدرس، وكذا العمل على مساعدتهم.

– كما يجب على المعلم تخصيص حصة لتصويب أخطاء المتعلمين ومناقشتها عند تصحيح الإنتاج، وذلك لتذليل الصعوبات التي يعاني منها المتعلمين.

وفي الأخير نسأل الله عز وجل التوفيق والسداد في هذا العمل.

ملاحق

الملحق رقم01: الترخيص المقدم من الجامعة لزيارة المؤسسات التربوية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية الآداب واللغـات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد : مدير مؤسسة متقن للوبخليفة

الموضوع : ترخيص بزيارة مؤسسة تربوية

في إطار ترقية البحث العلمي وتشجيع طلبة (الليسانس – الماستر) على الاطلاع على الحصص التي يقدّمها أساتذة متخصصون في ميدان اللّغة والأدب، فإنّه يسرّنا إبلاغكم بأنّنا نرخص للطلبة الآتية أسماؤهم زيارة مؤسستكم ولحضور الحصص التربوية و كل ما له علاقة بالدروس العلمية :

1 - كاستة ماجدة المولود (ة) في : 95/05/11 بـ : بالرباح رقم التسجيل 201539079024

2 - منيعي سروة المولود (ة) في : 95/03/10 بـ : بالرباح رقم التسجيل : 153907880 3

3 - / المولود (ة) في : / بـ : / رقم التسجيل : /

4 - / المولود (ة) في : / بـ : / رقم التسجيل : /

نأمل أن يجد طلبتنا عند حضرتكم جميع ما يعمل على إفادتهم كما وكيفا .

الوادي في : 2020/02/09

رئيس القسم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
رئيس شعبة التكوين
اللغة والادب العربي
كلية الاداب واللغات جامعة الوادي

رئيس شعبة التكوين للغة والأدب العربي
الدكتور فريد خلفاوي

الملحق رقم02: الترخيص المقدم من قبل الجامعة لزيارة المؤسسات التربوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية الآداب واللغـات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد : مدير مؤسسة ثانوية بن حمدة علي

الموضوع : ترخيص بزيارة مؤسسة تربوية

في إطار ترقية البحث العلمي وتشجيع طلبة (الليسانس – الماستر) على الاطلاع على الحصص التي يقدّمها أساتذة متخصصون في ميدان اللّغة والأدب، فإنّه يسرّنا إبلاغكم بأنّنا نرخص للطلبة الآتية أسماؤهم زيارة مؤسستكم ولحضور الحصص التربوية و كل ما له علاقة بالدروس العلمية :

1 - مروة مسيني المولود (ة) في 1995/12/10 بـ : الرياح رقم التسجيل : 15/3907880
2 - كاشي فاطمة المولود (ة) في 1995/5/11 بـ : الرياح رقم التسجيل : 15/3907902
3 - / المولود (ة) في : / بـ : / رقم التسجيل : /
4 - / المولود (ة) في : / بـ : / رقم التسجيل : /

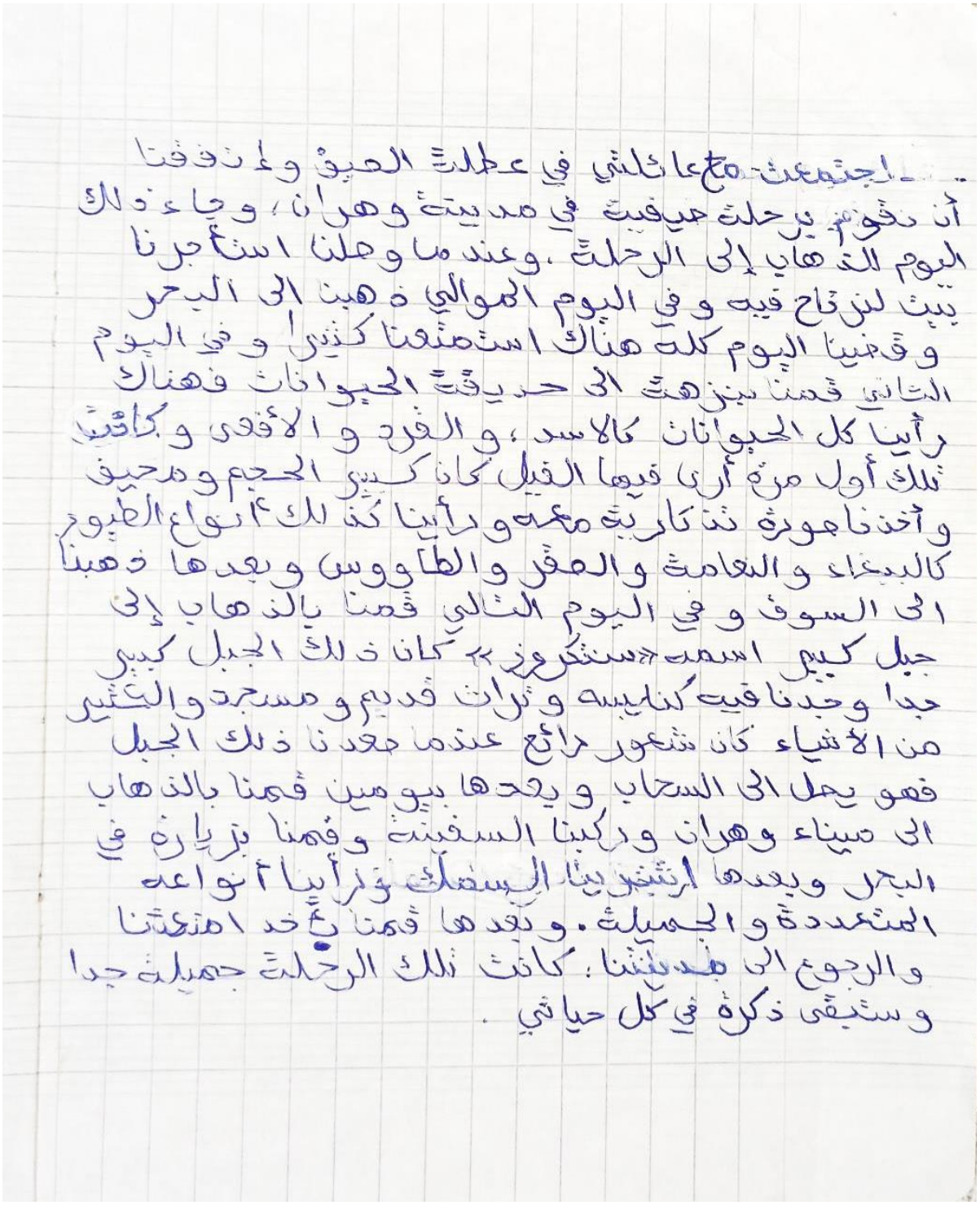
نأمل أن يجد طلبتنا عند حضرتكم جميع ما يعمل على إفادتهم كما وكيفا .

الوادي في : 2020/02/09

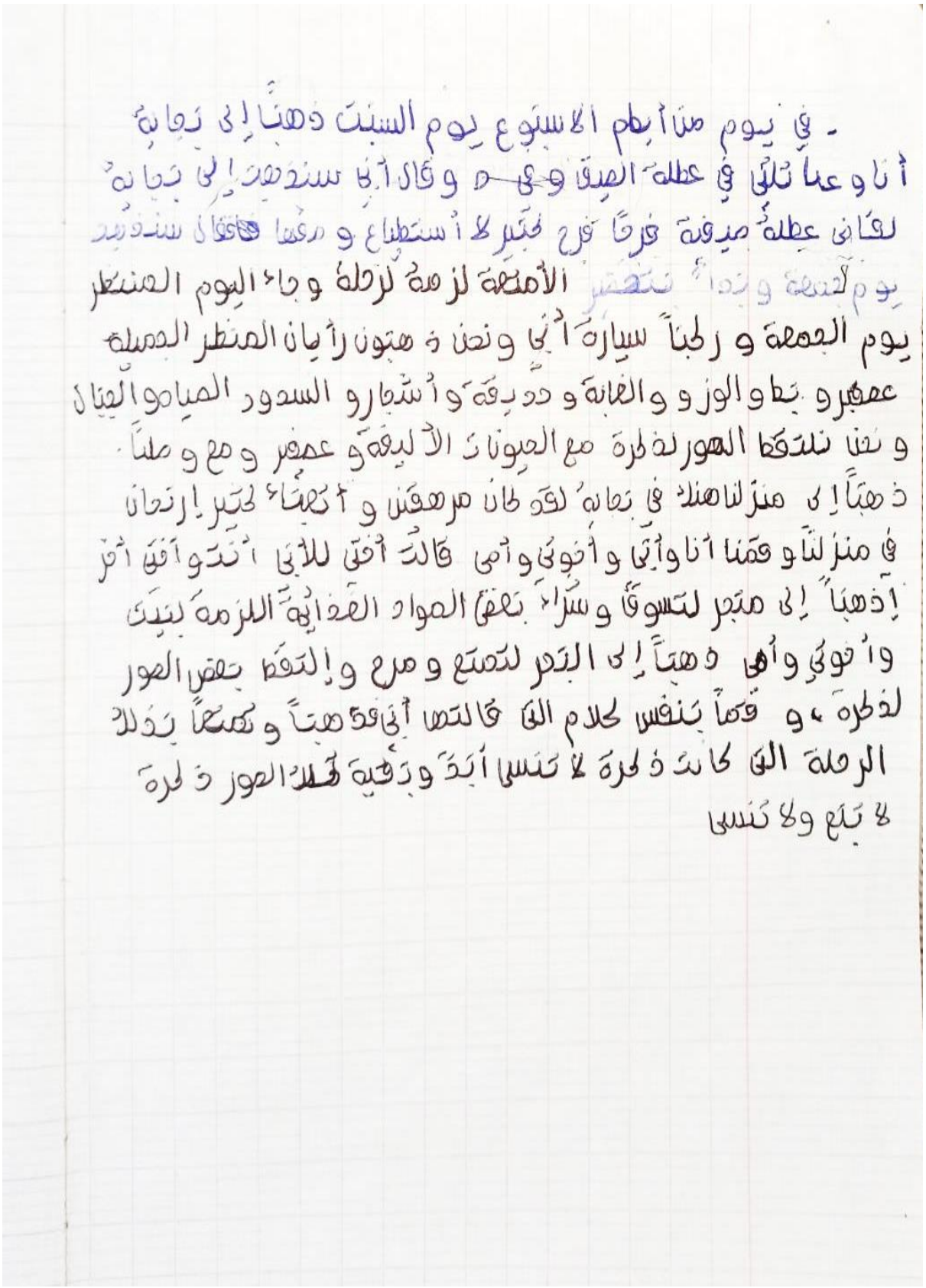
رئيس القسم

نائب رئيس قسم اللغة والأدب العربي
الدكتور عبد العزيز مصباحي

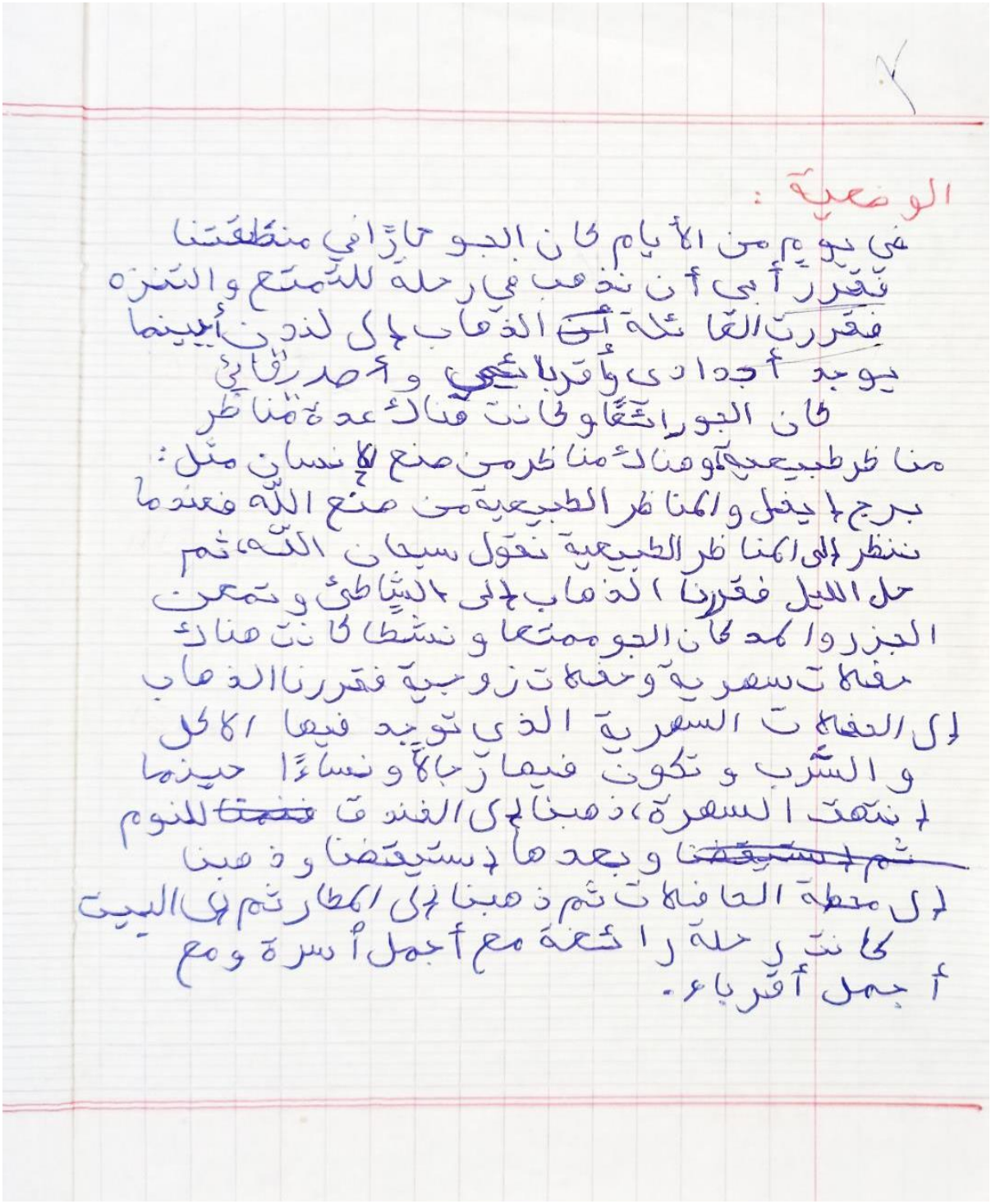
الملحق رقم 03: نماذج مختارة من تعابير متعلمي العينة.



اجتمعت مع عائلتي في عطلة الصيف وقررنا
أن نقوم برحلة صيفية في مدينة وهران، وجاء ذلك
اليوم الذهاب إلى الرحلة. وعندما وصلنا استأجرنا
بيت لنرتاح فيه وفي اليوم الموالي ذهبنا الى البحر
وقضينا اليوم كله هناك استمتعنا كثيرا وفي اليوم
الثاني قمنا بنزهة الى حديقة الحيوانات فهناك
رأينا كل الحيوانات كالاسد، والقرد والأفعى وكانت
تلك أول مرة أرى فيها الفيل كان كبير الحجم ومخيف
وأخذنا صورة تذكارية معه ورأينا كذلك أنواع الطيور
كالببغاء والنعامة والمقر والطاووس وبعدها ذهبنا
الى السوق وفي اليوم التالي قمنا بالذهاب إلى
جبل كبير اسمه «سنكروز» كان ذلك الجبل كبير
جدا وجدنا فيه كنيسة وتراث قديم ومسجد والكثير
من الأشياء كان شعور رائع عندما صعدنا ذلك الجبل
فهو يصل الى السحاب وبعدها بيومين قمنا بالذهاب
الى ميناء وهران وركبنا السفينة وقمنا بزيارة في
البحر وبعدها ارتشفنا السمك ورأينا أنواعه
المتعددة والجميلة. وبعدها قمنا بأخذ استراحتنا
والرجوع الى مدينتنا. كانت تلك الرحلة جميلة جدا
وستبقى ذكرى في كل حياتي.



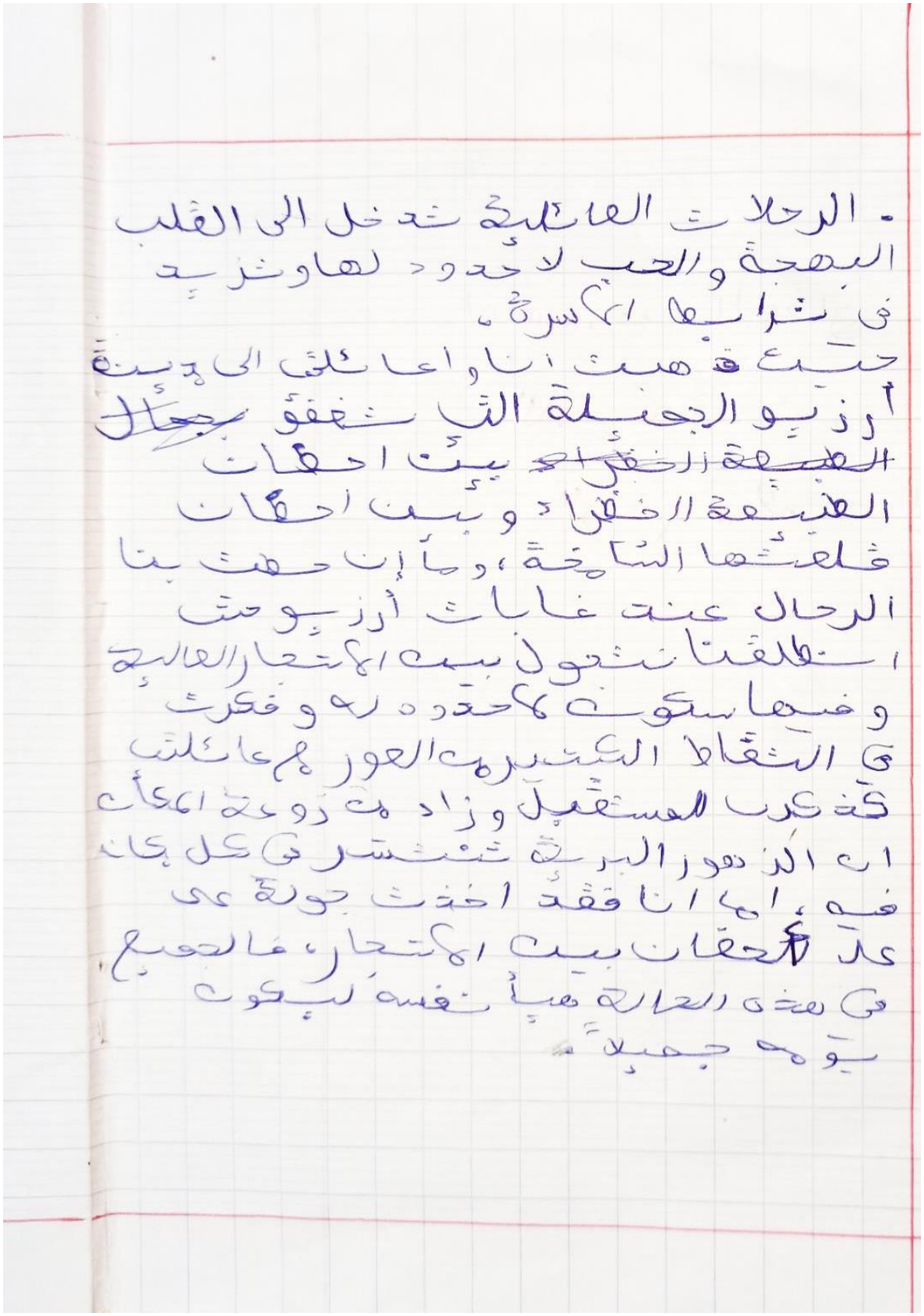
- في يوم من أيام الأسبوع يوم السبت ذهبنا إلى بجاية
أنا وعائلتي في عطلة الصيف وقال أبي سنذهب إلى بجاية
لكان في عطلة صيفية فرحنا فرح كبير لا أستطيع وصفها فقال سنذهب
يوم الجمعة وبدأ نحضر الأمتعة لزهة لرحلة وجاء اليوم المنتظر
يوم الجمعة وركبنا سيارة أبي وتحن ذهبون رأيان المنظر الجميلة
عصفير و بط والوز والغابة و حديقة و أشجار و السدود الصيامو الجبال
و تحن نلتقط الصور لذكرة مع الحيوانات الأليفة و عصفير و مع و صلنا
ذهبنا إلى منزلنا هناك في بجاية لقد كان مرهقين و أخذنا كبير إرتحنا
في منزلنا و قمنا أنا وأبي و أخوي و أمي قالت أختي للأبي أتذهب أفق أخر
إذهبنا إلى متجر لتسوق و شراء بعض المواد الغذائية اللازمة لبيت
و أخوي و أمي ذهبنا إلى البحر لتمتع و مرح و إلتقط بعض الصور
لذكرة ، و قمنا بتنفس كلام الذي قالتها أبي فقد ذهبنا و تمتعنا بذلك
الرحلة التي كانت ذكرة لا تنسى أبدا و بقية هذه الصور ذكرة
لا تبع ولا تنسى



الوضعية :

في يوم من الأيام كان الجو ممتازا في منطقتنا فقرر أبي أن نذهب في رحلة للتمتع والتنزه فقررت العائلة الذهاب إلى لذدن أينما يوجد أجدادي وأقربائي وأصدقائي

كان الجو رائعا وكانت هناك عدة مناظر مناظر طبيعية وهناك مناظر من صنع الإنسان مثل: برج إيفل والمناظر الطبيعية من صنع الله فعندما ننظر إلى المناظر الطبيعية نقول سبحان الله ثم حل الليل فقررنا الذهاب إلى الشاطئ وتمتعنا الجزر والمد كان الجو ممتعا ونشطا كانت هناك مفاجآت سعيدة ومفاجآت زوجية فقررنا الذهاب إلى المفاجآت السعيدة الذي توجد فيها الأكل والشرب وتكون فيها مزاحا ونساءا حينما انتهت السهرة، ذهبنا إلى الفندق للنوم ثم استيقظنا وبعدها استيقظنا وذهبنا إلى محطة الحافلات ثم ذهبنا إلى المطار ثم إلى البيت كانت رحلة رائعة مع أجمل أسرة ومع أجمل أقرباء.



- الرحلات العائلية تدخل الى القلب البهجة والحب لا حدود لها وتزيد في ترابط الأسرة.

حتى قبيلة أولاد أزيو الجبلية التي تقطن بيت أحقان الضيعة الخضراء وبيت أحقان قلعتها الشامخة، وما إن حطت بنا الرحال عند غابات أزيو حتى انطلقنا نتجول بين الأشجار العالية وفيها سكون لا حدود له وفكرت في النقاط الكثيرة العور لعائلتي كذهاب المستقبل وزادت رؤية الأمل أن الزهور البرية تنتشر في كل مكان فيه، أما أنا فقد أخذت جولة على علة أحقان بين الأشجار، فالجميع في هذه الحالة هيأ نفسه ليكون يوما جميلا.

الملحق رقم 04: نماذج من الاستبيان الخاص بالمعلمين (الأساتذة)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي ـ

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا استبيان موجه لمعلمي المرحلة الثانوية شعبة آداب وفلسفة، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث لنيل درجة الماستر حول:

آليات الاتساق في إنتاج النص السردي عند متعلمي الطور الثانوي السنة ثانية ـ أنموذجا ـ

لذا نرجو من المتعلمين الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن، ثم محاولة الإجابة عنه بكل صراحة ودقة.

ملاحظة: نرجو وضع العلامة (×) مكان الجواب المناسب

1- هل آليات الاتساق المدرجة ضمن المنهاج كافية لإكساب المتعلم كفاءة؟

كافية [X] غير كافية [ ]

2- هل تطلب من المتعلمين الاستعانة بمراجع خارجية لفهم آليات الاتساق؟

الكتاب المدرسي [ ] المكتبة المدرسية [X] الأنترنت [ ]

3- هل للمقاربة النصية دور في الكشف عن جوانب الضعف لدى المتعلم عند إنتاجه نص سردي؟

نعم [X] لا [ ]

4- هل يستطيع المتعلم بقدراته الإنتاجية التمييز بين آليات الاتساق؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

5- هل يبرز المتعلم مظاهر الاتساق في إنتاجاته السردية؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

6- فيما تتمثل وسائل التقويم التي تعتمدها لمعرفة توظيف المتعلم آليات الاتساق؟

الواجبات المنزلية [ ] الاختبارات [ ] التمرينات الصفية [X]

7- هل تترك زمن كافي لتصويب أخطاء المتعلمين ومناقشتها عند تصحيح الإنتاجات السردية؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

8- ماهي الأسباب التي تجعل المتعلم يواجه صعوبات في توظيف آليات الاتساق؟

عدم التحكم في ضبط المصطلحات [ ] عدم تحليل النصوص كاملة مع المعلم [ ]

عدم الاستحضار أثناء الإنشاء [X]

9- فيما تتمثل الإجراءات العلاجية المناسبة لوضع حد لهذه الصعوبات؟

حفظ المصطلحات الاتساقية وفهم معانيها [ ] الإكثار من المحاولة والممارسة [X]

اعطاء فقرات خالية والمطالبة بتوظيفها [ ]

10- هل تقوم بتنفيذ هذه الإجراءات؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

1- هل آليات الاتساق المدرجة ضمن المنهاج كافية لإكساب المتعلم كفاءة؟

كافية [X] غير كافية [ ]

2- هل تطلب من المتعلمين الاستعانة بمراجع خارجية لفهم آليات الاتساق؟

الكتاب المدرسي [X] المكتبة المدرسية [ ] الأنترنت [ ]

3- هل للمقاربة النصية دور في الكشف عن جوانب الضعف لدى المتعلم عند إنتاجه نص سردي؟

نعم [ ] لا [X]

4- هل يستطيع المتعلم بقدراته الإنتاجية التمييز بين آليات الاتساق؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

5- هل يبرز المتعلم مظاهر الاتساق في إنتاجاته السردية؟

نعم [ ] لا [X] أحيانا [ ]

6- فيما تتمثل وسائل التقويم التي تعتمدها لمعرفة توظيف المتعلم آليات الاتساق؟

الواجبات المنزلية [X] الاختبارات [ ] التمرينات الصفية [X]

7- هل تترك زمن كافي لتصويب أخطاء المتعلمين ومناقشتها عند تصحيح الإنتاجات السردية؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

8- ماهي الأسباب التي تجعل المتعلم يواجه صعوبات في توظيف آليات الاتساق؟

عدم التحكم في ضبط المصطلحات [ ] عدم تحليل النصوص كاملة مع المعلم [ ]

عدم الاستحضار أثناء الإنشاء [X]

9- فيما تتمثل الإجراءات العلاجية المناسبة لوضع حد لهذه الصعوبات؟

حفظ المصطلحات الاتساقية وفهم معانيها [ ] الإكثار من المحاولة والممارسة [X]

اعطاء فقرات خالية والمطالبة بتوظيفها [X]

10- هل تقوم بتنفيذ هذه الإجراءات؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

الملحق رقم 05: نماذج من الاستبيان الخاص بالمتعلمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي ـ

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا استبيان موجه لمعلمي المرحلة الثانوية، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث لنيل درجة الماستر حول:

آليات الاتساق في إنتاج النص السردي عند معلمي الطور الثانوي السنة ثانية ـ أنموذجا ـ

لذا نرجو من المعلمين الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن، ثم محاولة الإجابة عنه بكل صراحة ودقة.

ملاحظة: نرجو وضع العلامة (×) مكان الجواب المناسب

1-ما هي آليات الاتساق التي تدرسها؟

.....البدء.....الضمائر.....أدوات الوصل.....

2- هل توظف آليات الاتساق عند إنتاجك نص سردي؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

3- إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي الآليات التي توظفها؟

الإحالة (الضمائر) [X] التكرار [ ] الحذف [ ]

الوصل (أدوات الربط) [X] الاستبدال [ ]

4- هل آليات الاتساق ضرورية في الإنتاج اللغوي السردي؟

نعم [X] لا [ ]

5- هل الوقت المخصص أثناء الحصة كاف لإنتاج نص سردي متسق؟

نعم [ ] لا [X]

6- ما الذي تضفيه آليات الاتساق على النص السردي في رأيك؟

.....تسلسل.....في.....الأفكار.....

7- هل حاولت استخراج آليات الاتساق من نصوص سردية؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

8- هل تجد صعوبة في ربط الأفكار المتناسقة أثناء إنتاجك السردي؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

9- إذا كانت الإجابة بنعم، فيما تتمثل هذه الصعوبة؟

.....صعوبة.....ربط.....الأفكار.....مع.....وجود.....آليات.....الاتساق.....المناسبة.....لها.....

1- ماهي آليات الاتساق التي تدرسها؟

..الضمائر...أسماء الاشارة...أسماء الموصولة..أدوات الربط

2- هل توظف آليات الاتساق عند إنتاجك نص سردي؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

3- إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي الآليات التي توظفها؟

الإحالة (الضمائر) [X] التكرار [ ] الحذف [ ]

الوصل (أدوات الربط) [X] الاستبدال [X]

4- هل آليات الاتساق ضرورية في الإنتاج اللغوي السردي؟

نعم [X] لا [ ]

5- هل الوقت المخصص أثناء الحصة كاف لإنتاج نص سردي متسق؟

نعم [ ] لا [X]

6- ما الذي تصفيه آليات الاتساق على النص السردي في رأيك؟

...تضيف الاتساق والانسجام على النص السردي وتربط الأفكار

7- هل حاولت استخراج آليات الاتساق من نصوص سردية؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

8- هل تجد صعوبة في ربط الأفكار المتناسقة أثناء إنتاجك السردي؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [X]

9- إذا كانت الإجابة بنعم، فيما تتمثل هذه الصعوبة؟

.....

قائمة المصادر

والمراجع

- **القرآن الكريم برواية حفص.**

أولا: المصادر

1) أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر، الجزائر، ط 2، 2017.

2) محفوظ كحوال، ومحمد بومشاط ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة أولى من تعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2017.

3)محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، دار سحنون، تونس، ج21، د ط، 1997م.

4) المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر، د ط، 2009.

5) معجم مصطلحات التربوية والتعليم، د ط، 2015.

6) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها، شعبتي الآداب والفلسفة /اللغات الأجنبية، الجزائر، أكتوبر،2005م.

7) وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تح: بوبكر بن بوزيد، الجزائر، د ط، 2007.

ثانيا: المراجع

8)إبراهيم الفقي صبحي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، دار قباء، القاهرة، ط1، 1421هـ/ 2000م.

9)أحمد العمراني وخالد البقالي، ديداكتيك التربية الاسلامية، دار الثقافة، الدار البيضاء، د ط، 1999م.

10) أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، القاهر، مصر، ط1، 2011م.

11) أحمد بو جمعة بناني، مباحث منهجية في اللسانيات العربية، دار الأيام، عمان، الأردن، ط1، 2015م.

12) أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001م.

13) الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1933م.

14) أمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الفارس، الأردن، ط2، 2015م.

15) بكي بلمرسي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د ط، د ت.

16) بوقرة نعمان، الخطاب الادبي ورهانات التأويل، قراءات نصية تداولية حجاجيه، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط1، 2012م.

17) تازفتان تودروف، مفاهيم سردية، تح: عبد الرحمان مزيان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005م.

18) جان مانفريد، علم السرد، تر: أماني أبو رحمة، دار يندي، سوريا، ط1، 1431هـ/ 2011م.

19) جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015م.

20) حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية النفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

21) حلومة بوسعدة، علوم التربية، الجزائر، د ط، جويلية ، 2012.

22) حميد لحميداني، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، أب 1991.

23) حميد لحميداني، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.

24) خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/ 2009م.

25) خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، فلسطين، د ط، 1433هـ/ 2012م.

26) رشدي أحمد طعيمه، المهارات اللغوية ومستوياتها وتدريسها و صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1425هـ/ 2004م.

27) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1418هـ/ 1998م.

28) زكريا إبراهيم، مشكلات فلسفية، مكتبة مصر، د ط، 1990م.

29) سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط، 2012م.

30) سعيد يقطين، السرديات والتحليل السردي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2012م.

31) سعيد يقطين، الكلام والخبر، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1997م.

32) سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2001م.

33) صلاح فضل، أساليب السرد في الرواية العربية، دار المدى، سوريا، ط1، 2002م.

34) طيب نايت سلمان وآخرون، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، د ط، 2004م.

35) عبد الرحمان الهاشمي، طه حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في التدريس، دار الشروق، عمان، ط1، 2008م.

36) عبد القادر بن سالم، مكونات النص القصصي الجزائري القديم، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د ط، 2001م.

37) عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية التعليمية قديما وحاضرا، دار الوفاء، ط1، 2016م.

38) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمد محمود شاكر، دار المدني، جدة، ج1، ط3، 1992م.

39) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1425هـ/ 2004م.

40) عز الدين السيد، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1978م.

41) عزة شبل محمد، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 1992م.

42) عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضة، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، د ط، 2009م.

43) فايز جمعة، صالح النجار وآخرون، أساليب البحث العلمي، دار حامد، عمان، د ط، 2008م.

44) فوزية عزوز، المقاربة النصية من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفية، عمان، ط1، 1437هـ/ 2016م.

45) مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 2000م.

46) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

47) محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، د ط، 2004م.

48) محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د ط، 2006م.

49) محمد بولاق، الطاهر بن تونس، مقاربة الكفايات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز البحث العلمي في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)، الجزائر، 2014م.

50) محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2006م.

51) محمود أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط1، 2005م.

52) محمود حمود، كفايات تلقي وإنتاج النصوص السردية، مكتبة النجاح، الدار البيضاء، ط1، 2006م.

53) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د ط، د ت.

54) مصطفي السايح، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة الإشعاع الفنية، الاسكندرية، ط1، 2001م.

55) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، دار العرب، دمشق، سوريا، ط1، 2018م.

56) نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، دار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/ 2009م.

57) نواري سعودي أبوزيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ط1، 2012م.

58) هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم، بيروت، ط1، 2008م.

59) هيثم سرحان، الأنظمة السيميائية، دراسة في السرد العربي، دار الكتاب، ليبيا، ط1، 2008م.

60) يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، دار كنوز الحكمة، د ط، 2013م.

ثالثا: المعاجم

61) ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، سوريا، د ط، 1399هـ/ 1979م.

62) ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1419هـ/ 1999م.

63) إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، دار العلم، بيروت، ج2، د ت، د ط.

64) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، المحيط، دار الحديث، د ط، د ت.

65) مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، مصر، د ط ، 1415هـ،1994م .

66) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1419هـ/ 1999م.

رابعا: المجلات

67) نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعلمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة،ع8، 2010م.

68) أمحمد عليلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، ط4، ع10، 2007م.

69) سحر شبيب، البنية السردية والخطاب السردي في الرواية، مجلة دراسات في اللغة العربية، دمشق، سوريا، ع14، 2013م.

70) سعد مصلوح، نحو أجرومية النص الشعري، دراسة قصيدة جاهلية، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، م10، ع2، يوليو 1991م.

71) السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع3، الجزائر، 3سبتمبر، 2012م.

72) ضياء الدين بن فردية وعبد القادر البار، فاعلية تدريس اللغة العربية، وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة الأثر، ع25، ورقلة، الجزائر، جوان 2016م.

73) عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مقارنة لسانية بيداغوجية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، مج 39 ،ع2، 2012م.

74) علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، الخطابة النبوية ـ أنموذجا ـ علوم اللغة، مج9، ع2، 2006م.

75) عموري السعيد، إيديولوجيا (الخطاب) النص نحو مقاربة مفاهمية، مجلة الأثر، ورقلة، ع18، جوان2013م.

76) فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف (مجلة علمية محكمة)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، ع14، أكتوبر، 2013م.

77) محمد الساسي شايب ومنصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ،الجزائر.

78) محمد بودربالة، المقاربة بالكفاءات المفهوم والخصائص والمستويات، مجلة البحوث والدراسات، ع6، المركز الجامعي بالوادي، 6جوان، 2008م.

79) مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، ع38، 2004م.

خامسا: المذكرات

80) ربيعة بدوي، البنية السردية في رواية خطوات في الاتجاه الآخر، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، إشراف: مغناوي زاغر، 2014م.

81) صفية بلعابد، إشكالية ترجمة المصطلح السردي من الفرنسية إلى العربية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، إشراف: زبير دراقي، 2014م/ 2015م.

سادسا: المواقع الإلكترونية

82) أحمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، الجزائر، شبكة الألوكة، .WWW.ALOKA.NET.

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

مقدمة.....أ- هـ.

الفصل الأول: الاتساق ودوره في التماسك النصي.....**6- 56.**

المبحث الأول: الاتساق وآلياته: مصطلحات ومفاهيم.....**7-31.**

1- مفهوم الاتساق.....7-11.

2- آليات الاتساق.....11-23.

أ-الاتساق النحوي.....11- 23.

1)الإحالة.....12- 15.

2)الحذف.....15-17.

3)الوصل.....17-20.

4)الاستبدال.....21-23.

ب-الاتساق المعجمي.....23-30.

1)التكرار.....23-28.

2)التضام.....28-30.

- خلاصة.....31-32.

المبحث الثاني: تعليمية الاتساق والمقاربة بالكفايات.....**33-56.**

أولا: تعليمية الاتساق.....**33-43.**

1- مفهوم التعليمية.....33- 36.

2- أقطاب العملية التعليمية الخاصة بتعليمية السرد.....36-43.

ثانيا: المقاربة بالكفايات.....**44-55.**

1- مفهوم المقاربة.....44-45.

2- مفهوم الكفاية.....46-51.

3- مفهوم المقاربة بالكفايات.....51-52.

4- مبادئ المقاربة بالكفايات.....52-53.

5- أهداف المقاربة بالكفايات.....54.

6- الكفاية الاتساقية.....54-55.

- الخلاصة.....56.

الفصل الثاني: الإنتاج السردي بين النظري والتطبيق.....57-123.

المبحث الأول: المفاهيم السردية:.....58-74.

أولا: مفهوم السرد.....59-61.

ثانيا: بنية النص السردي.....61-67.

ثالثا: مكونات النص السردي.....67-69.

رابعا: طرفا العملية السردية.....69-70.

خامسا: تقنيات السرد.....70-74.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية.....74-121.

أولا: مجال الدراسة.....75-77.

ثانيا: الاستبيان.....77.

ثالثا: منهج الدراسة.....78-79.

رابعا: قراءة في كتابات متعلمي العينة.....79-95.

خامسا: مناقشة وتحليل الاستبيانات.....95-121.

1- مناقشة وتحليل استبيان المعلمين.....95-112.

2- مناقشة وتحليل استبيانات المتعلمين.....113-121.

- خلاصة.....122-123.

خاتمة.....124-127.

ملاحق.....128-140.

قائمة المصادر والمراجع.....141-148.

فهرس الموضوعات.....149-152.

يعالج هذا الموضوع المعنون بـ "**آليات الاتساق في إنتاج النص السردي عند متعلمي السنة الثانية ثانوي**" قضية هامة من قضايا علم اللغة النصي، إذ يهتم بدراسة آليات الاتساق، من خلال إنتاج النص السردي عند متعلمي السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

إذ يعد الاتساق بأنه ترابط الجمل في النص مع بعضها البعض بوسائل لغوية ومعنوية، ساهمت في تحقيق التماسك النصي بين أجزاءه، وهذه الوسائل تتمثل في آليات الاتساق النحوي، وآليات الاتساق المعجمي، في حين تعتبر التعليمية علما قائما بذاته، يُعنى بدراسة محتويات التعليم وتقنياته وطرائقه، وتعد المقاربة بالكفايات جزءً من التعليمية في بيداغوجيا حديثة في التعليم، جاءت لتُغير المنظومة التربوية وتنادي بفاعلية المتعلم وحيويته، كما أن للسرد أهمية بالغة في العملية التعليمية، إذ يعد النص السردي بأنه نقل السرد إلى واقع تجري فيه أحداث معينة في زمن محدد، وعليه فإن آليات الاتساق تعمل على تحقيق الاتساق والانسجام عند إنتاج نص سردي من خلال الربط بين أحداثه، وعلى الرغم من كل هذا إلا أن المتعلم في المرحلة الثانوية لا يزال يواجه صعوبات عند إنتاجه نصًا سرديًا، خاصة عند توظيفه لآليات الاتساق، لذلك ركزت دراستنا هذه على جانب ميداني حاولنا من خلاله رصد ومعرفة مدى توظيف المتعلم لهذه الآليات أثناء الإنتاج السردي، من خلال تحليل عدد من الإنتاجات السردية للمتعلمين، وكذا تحليل عدد من الاستبيانات للمعلمين والمتعلمين، حيث توصلنا من خلالها إلى جملة من النتائج.

الكلمات المفتاحية: الاتساق، التعلمية، المقاربة بالكفايات، السرد.

Summary

Titled “Mechanisms of consistency in the production of the narrative text for second-year secondary learners”, this search paper addresses an important issue of textual linguistics, as it studies the

mechanisms of coherence, by producing narrative text for second-year secondary school learners of literature and philosophy.

Consistency is considered as the interconnection of sentences with each other within the text through linguistic and semantic means, which have contributed to achieving textual coherence between its parts. These means are represented in the mechanisms of syntactic consistency and lexical coherence mechanisms, while educationalism can be a stand-alone science that studies the contents, techniques and methods of education. The competencies approach is a part of the educationalism in a modern pedagogy in education, which came to change the educational system and calls for the effectiveness and vitality of the learner. The narration is very important in educational process, because the narrative text is the transfer of the narration to a reality, in which certain events take place at a certain time, Mechanisms of coherence work to achieve consistency and coherence when producing a narrative text by linking its events, however, the secondary school learner still faces difficulties when producing a narrative text, especially when implementing consistency mechanisms. Therefore, our study focuses on the on-field aspect through which we tried to monitor and know the extent of implementation of these mechanisms by the learner during the narrative production, also, by analysing a number of narrative productions by some learners, as well as analysing some

questionnaires answered by teachers and learners alike, after which we gathered a set of results.

key words: Consistency, learning, competencies approach, narration.

تم بحمد الله