



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب واللغات

مذكرة بعنوان:

الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة -السنة الرابعة أنموذجا-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصّص: علوم اللسان

إشراف الأستاذة:

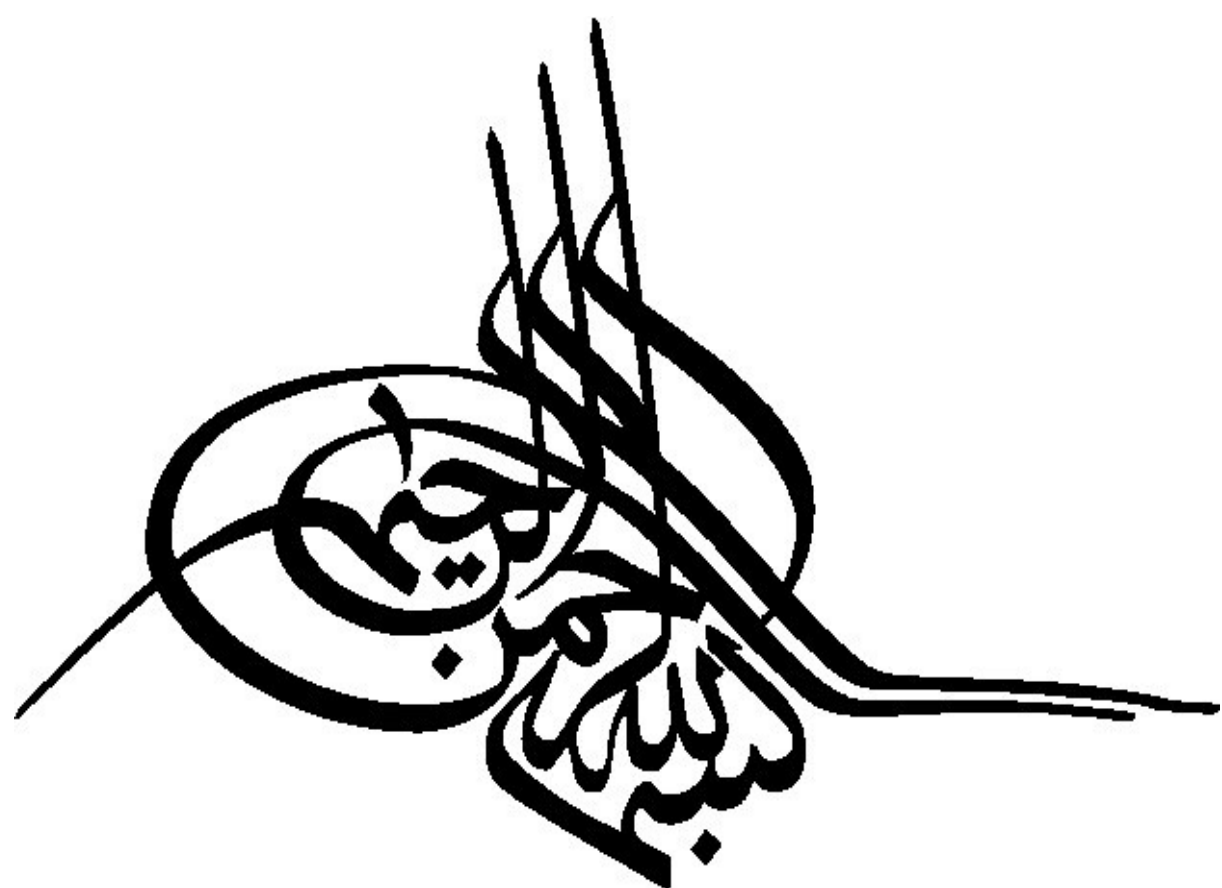
مسعودة الساكر

إعداد الطالبة:

سمية رحال

اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
أ. عمار زربيط	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	رئيساً
أ. مسعودة الساكر	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	مشرفاً ومقرراً
أ. فوزية تقار	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	عضواً مناقشاً



قَالَ تَعَالَى:

﴿الرَّحْمَنُ ① عَلَّمَ الْقُرْآنَ ② خَلَقَ الْإِنْسَانَ ③﴾

عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ④ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ ⑤

وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ ⑥﴾ الرحمن: (1 - 6)

الشكر وعرفان

إن الشكر لله رب العالمين الذي خلق وهدي، أحمد وأشكره على نعمائه وآلائه وبفضله وعطاائه أسمى هبة الصبر لإنجاز هذا العمل المتواضع.

قَالَ تَعَالَى: ﴿...لَيْنِ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ...﴾ ﴿إبراهيم (آل عمران) 7﴾

أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة المشرفة "الساكنة مسعودة" التي لم تبخل عليا

بنصائحها وتوجيهاتها القيمة طوال فترة البحث، فجزاها الله خيرا وأطال الله عمرها، كما

أتوجه بالشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث.

كما أعتزم الفرصة لأتقدم للأساتذة الأجلاء، أعضاء لجنة المناقشة بعميق الشكر ووافر

الاحترام لقبولهم قراءة هذه المذكرة والحكم عليها.

إلى كافة أساتذة اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي على

المساعدة المعنوية والمعرفية التي قدموها لي.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى العاملين بمكتبة الإخلاص.

وفي الأخير أقف وقفة تقدير وامتنان إلى عمال مكتبة قسم اللغة العربية وآدابها.

المقام
الاول

لعله من البديهي الجزم بالقول أنه حتى يتم الحكم على النص بنصيته وتماسكه ومدى اتساقه، لابد أن يخضع لمعايير نصية، ومن بينها معيار الاتساق، الذي يعتمده الباحثون والدارسون بشكل كبير عند تحليلهم للنص، وذلك نظرًا للدور الذي يؤديه في ربط أجزاء النص بعضها ببعض، ونظرًا لأهمية الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة . سنة رابعة أ نموذجًا . ارتأينا أن نخوض في غماره للبحث فيه، وقد دفعتنا جملة من الأسباب لاختيار هذا الموضوع الموسوم بـ "الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة -السنة الرابعة أ نموذجًا-". وهي كالتالي:

- الرغبة الملحة في دراسة هذا الموضوع، والتعرف أكثر على أدوات الاتساق، وكيفية توظيفها من قبل متعلمي المرحلة المتوسطة في تعابيرهم .

- بالإضافة إلى أن الكتابة الصحيحة عامل مهم في التعليم، وعنصر أساسي من عناصر الثقافة، ويجب التصدي لكل ما يعيق طريقها.

- رغبتنا في التعامل مع هذه الظاهرة "الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة" عن قرب من خلال دراسة ميدانية معينة، تعتمد على الجانب التطبيقي كركيزة أساسية وكان السبب في اختيار السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو أن المتعلمين مقبلين على شهادة التعليم المتوسط، ولهذا وجب أن تكون أعمالهم الكتابية منسقة.

وقد انطلقنا من إشكالية تتجسد في عدة أسئلة منها:

- ما هو الاتساق ؟ وما هي آلياته؟

- كيف تجلت أدوات الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة؟

- هل للمتعلمين كفاية اتساقية من خلالها يستطيعون إنتاج كتابات منسقة وفي سياقات مختلفة؟

وانطلاقًا من هذا، ولكي يتسنى لنا تحقيق هدفنا المتمثل في الإطلاع على خصائص هذه الظاهرة التي جلبت انتباهنا، وضعنا خطة سرنا عليها، فقسمنا البحث إلى فصلين، تتصدرهما مقدمة ويختتمان بخاتمة. فتناولنا في الفصل الأول الإطار النظري للبحث، حيث تضمن الحديث عن آليات الاتساق والتعليمية.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه للدراسة الميدانية، حيث قرأنا مجموعة من كتابات متعلمي العينة وقمنا بتصحيحها ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها، وبعدها قمنا بتحليل ومناقشة الاستثمارات التي وزعت على معلمي ومتعلمي العينة.

وأخيراً ختمنا بحثنا بخاتمة ضمّناها أهم النتائج المتوصل إليها لنخرج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

وقد اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع ذات صلة بالموضوع أهمها:

- خطابي، محمد. لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب).
- بوقرة، نعمان. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب -دراسة معجمية-.
- لمباشري، محمد. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة.
- إبرير، بشير. تعليمه النصوص بين النظرية والتطبيق.

وقد انتهجنا في إنجاز بحثنا هذا المنهج الوصفي والتحليلي، لأننا وجدناهما المناسبين للتعامل مع مثل هذه المواضيع، باعتبارهما الأقدر على تشخيص الظاهرة، ولفت النظر لأبعادها وخصائصها، لأننا دوماً في موضوعات كهذه نحاول وصف الظاهرة أولاً، ثم نقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها لمعرفة أسباب تشكلها، وبالتالي وضع الحلول والمقترحات الممكنة لعلاجها، وقد اعترضتنا في بحثنا بعض الصعوبات أهمها صعوبة العمل الميداني ومعوقاته التي تتمثل في بعض العراقيل من مسؤولي المدارس، ولكن مهما كانت درجتها تبقى صعوبات محتمة على كل باحث، وفي كل المجالات، ولهذا يجب ألا نأخذها كعائق في طريقنا، وإنما كحافز على مواصلة ما بدأناه.

وأخيراً نسأل الله التوفيق، والسداد في هذا العمل.

الفصل الأول
الذي فيه بيان

I – الاتساق

1- مفهوم الاتساق

2- آليات الاتساق

أولاً: الإحالة

ثانياً: الاستبدال

ثالثاً: الحذف

رابعاً: الوصل

خامساً: الاتساق المعجمي

خلاصة

I- الاتساق

من بديهيات لسانيات النص، أنها تتعامل مع النص على أنه وحدة كبرى، تتكون من تصورات كلية، تربط بينها علاقات التماسك، الشيء الذي أدى بكثير من الباحثين المهتمين بالدراسات النصية، إلى الاهتمام بالآليات الأساسية في تماسك النصوص، ومن بين هذه الآليات "الاتساق" الذي يعتبر من بين أهم الآليات المسهمة في تحقيق التماسك النصي.

1- مفهوم الاتساق (Cohésion): للتعرف كنه الاتساق، كان الأجدر بنا أن نبحث عن معناه

من الناحية اللغوية وكذا الاصطلاحية .

● **لغة:** يقول "ابن منظور" (ت 711هـ) في معجمه الشهير "لسان العرب" في مادة (و، س، ق): "اسْتَوْسَقْتُ الْإِبِلَ: اجْتَمَعْتُ، وَوَسَقًا لِإِبِلٍ: طَرَدَهَا وَجَمَعَهَا... وَاسْتَوْسَقْتُ الْإِبِلَ وَاسْتَوْسَقْتُ: اجْتَمَعْتُ، وَقَدْ وَسَقَ اللَّيْلُ وَاسْتَسَقَ وَكُلُّ مَا انْضَمَّ فَقَدْ اسْتَسَقَ وَالطَّرِيقُ يَأْتَسِقُ، وَيَتَسَقُّ أَيُّ يَنْظُمُ... اسْتَسَقَ الْقَمَرُ: اسْتَوَى، وَفِي التَّنْزِيلِ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿فَلَا أَقْسَمُ بِالْشفَقِ ۝ وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ ۝ وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ﴾ (الانشقاق آ 16-18).

واسْتَسَقَ الْقَمَرُ: امْتَلَأُوهُ واجْتَمَاعُهُ، واسْتَوَاؤُهُ لَيْلَةً ثَلَاثَ عَشْرَةٍ وَأَرْبَعَ عَشْرَةَ... وَالْوَسَقُ: ضَمُّ الشَّيْءِ إِلَى الشَّيْءِ... وَقِيلَ كُلُّ مَا جُمِعَ فَقَدْ وَسَقَ وَالِاتِّسَاقُ الْإِنْتِظَامُ¹.

يتضح مما أورده "ابن منظور" أن كلمة الاتساق كثيرة المعاني، إلا أنها ورغم تشعب استخدامها، تكاد تجتمع في معانٍ معدودة، إذ تستخدم في مجملها حول:

- الاجتماع.
- الانضمام.
- الانتظام.
- الاستواء الحسن.

¹ - ابن منظور، جمال الدين بن مكرم. لسان العرب. (د.ط.). بيروت، لبنان: دار صادر، (د.ت). ج12. مادة (و، س، ق).

وكل هذا ليس بعيدا عن معنى الاتساق في اصطلاح المهتمين بلسانيات النص، بل يكاد يتفق معها، وإن أحد هذه المعاني ما يؤدي معناه-أي الاتساق- بدقة متناهية، وهذا ما سوف يتضح في الجزئية الخاصة بالمعنى الاصطلاحي له.

أما "الفيروز أبادي" (ت 817هـ) في قاموسه "المحيط" في مادة (و،س،ق) فيقول: "وَسَقَهُ يُسَقُّهُ جَمْعُهُ وَحَمَلُهُ وَمَنَهُ: "والليل وما وسق" وطرَّدهُ ومنه الوَسِيقَةُ وهي من الإبل كَالرُّقَّةِ مِنَ النَّاسِ فَإِذَا أَسْرَقَتْ طَرَدَتْ مِنْهَا، وَالنَّاقَةُ حَمَلَتْ وَأَعْلَقَتْ عَلَى الْمَاءِ رَحْمَهَا فَهِيَ وَاسِقٌ وَاسْتَوَسَقَتْ الْإِبِلُ اجْتَمَعَتْ، وَاتَّسَقَ انْتَضَمَ وَالْمِيسَاقُ الطَّائِرُ يُصَفِّقُ بِجَنَاحَيْهِ إِذَا طَارَ"¹.

وطائر إذا طار وكان مصفقا بجناحيه، كان في ذلك اتساق كبير وانتظام ظاهر.

إذن خلال تتبعنا المادة المعجمية "و، س، ق" في المعاجم العربية، نجد أن معانيها انصبت حول الاجتماع والانتظام والاكتمال والاستواء الحسن، وأن الاتساق في اللغة ما كان على نظام واحد منتظم، وهذا لا يتعد أبدا عن المعنى الذي يدور الآن في كتب الاختصاص في لسانيات النص، بمعنى أن هذه المعاني تقترب كثيرا من المفهوم الاصطلاحي للاتساق، وهو كون الشيء على نظام واحد منتظم.

● **اصطلاحاً:** الاتساق أحد المصطلحات المحورية في الدراسات التي تندرج في مجال لسانيات النص، إذ يكاد يندر أن تجد باحثا في هذا المجال لم يعط لهذا المصطلح كثير اهتمام، بل نستطيع القول إن الاتساق أحد المفاهيم الرئيسية في لسانيات النص، وهو يخص التماسك على المستوى البنائي الشكلي.

إن مصطلح الاتساق في العربية، يقابله في اللغة الفرنسية (Cohésion) وهو يقابل عند بعض الدارسين مصطلح "السبك" وقد تعددت المفاهيم والتعريفات التي دارت حوله، إذ نجد كل واحد منهم نظر إليه من زاوية معينة.

¹ - الفيروز أبادي، أبو الظاهر مجد الدين بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الشيرازي. القاموس المحيط. (د.ط.). لبنان، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1999. مادة (و،س،ق).

إذ يعرفه محمد خطابي على أنه: "ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص خطاب ما، يهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته".

بمعنى أن التماسك لا يقتصر على أمر محدد بذاته، إنما يتكون من مجموعة من أدوات الترابط النحوي والمعجمي، التي تعتبر مكونات فعالة في تحقق الجانب الاتساق، إذ لا يمكن أن نطلق على نص أنه متسق إلا إذا تحقق فيه وجود مجموعة من الروابط، التي تعمل على تماسكه، ثم يعرج الباحث على كيفية رصد تحقق الاتساق في نص من النصوص فيواصل قائلا: "ومن أجل وصف اتساق الخطاب/النص يسلك المحلل-الواصف - طريقة خطية، متدرجا من بداية الخطاب (الجملة الثانية منه غالبا) حتى نهايته، راصدا الضمائر والاشارات المحيلة إحوالة قبلية أو بعدية مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف والاستبدال والحذف والمقارنة والاستدراك... كل ذلك من أجل البرهنة على أن النص/الخطاب (المعطى اللغوي بصفة عامة) يشكل كلا متآخذا"¹، نفهم من كلام محمد خطابي أن مفهوم الاتساق هو الترابط الشكلي بين أجزاء النص/الخطاب.

في حين عرفه سعد مصلوح بأنه: "يختص بالوسائل التي تتحقق بواسطتها الاستمرارية"². وبهذا يكون قد عرف الاتساق باعتبار الوسائل التي تحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص إن الاتساق يشتمل على الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهر النص، كبناء العبارات والجمل واستعمال الضمائر وغيرها من الأشكال البديلة³.

ويعرفه كارنر بقوله: "يبدو لنا الاتساق ناتجا عن العلاقات الموجودة بين الأشكال النصية، أما المعطيات غير اللسانية (مقامية-تداولية) فلا تدخل إطلاقا في تحديده"⁴.

¹ - خطابي، محمد. لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1991. ص5.

² - مصلوح، سعد. في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية أفاق جديدة. ط1. القاهرة: عالم الفكر، 2006. ص335.

³ - أبو غزالة، إلهام. علي خليل، حمد. مدخل إلى علم لغة النص. ط2. الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999. ص11.

⁴ - بوقرة، نعمان. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية. ط1. عمان، الأردن: جدار الكتاب العلمي، 2009. ص81.

يبد أن كل من "هاليداي" و "رقية حسن" ذهبا إلى القول بأن الاتساق متضمنا لعلاقات المعنى العام لكل طبقات النص، والتي تميز النصي من اللانصي وتكون علاقة متبادلة مع المعاني الحقيقية المستقلة للنص مع الآخر، فالتماسك إذن لا يركز على ماذا يعني النص، بقدر ما يركز على كيفية تركيب النص، باعتباره صرحا دلاليا¹.

فما يتضح من هذا التعريف أن الباحثين قد حصروا مفهوم الاتساق في الجانب الدلالي. ولقد عوّب على هذا محمد خطابي، وبين بأن الاتساق لا يقتصر على الجانب الدلالي فحسب، وإنما يتم في مستويات أخرى كالنحو والمعجم، وقال بأن هذا: "مرتبط بتصور الباحثين للغة كنظام في ثلاثة أبعاد/ مستويات: الدلالة (المعاني) والنحو، المعجم (الأشكال)، والصوت والكتابة (التعبير) يعني هذا التصور أن المعاني تتحقق كأشكال والأشكال تتحقق كتعابير، وتعبير أبسط: تنتقل المعاني إلى كلمات والكلمات إلى أصوات أو كتابة ويزداد الوضوح من خلال الشكل التالي²:

المعاني (النظام الدلالي)

الكلمات (النظام النحوي، المعجمي، النحو والمفردات)

الأصوات/الكتابة (النظام الصوتي والكتابة)

يستخلص من الرسم أعلاه، أن الاتساق يتجسد أيضا في النحو وفي المفردات وليس في الدلالة فحسب، ومن ثم يمكن الحديث، كما قال محمد خطابي عن الاتساق المعجمي والاتساق النحوي. يظهر الاتساق حين يعتمد تأويل عنصر ما في الخطاب على تأويل عنصر آخر، إذ يفترض كل منهما الآخر، بحيث لا يمكن فعلا فهم الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، وحين يحدث هذا تتأسس في النص علاقة اتساق ومن ثم يدمج العنصران المفترض والمفترض في النص، احتمالا على الأقل.

¹ - الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: دار قباء، (1421هـ / 2000م). ج1. ص95.

² - خطابي، محمد. لسانيات النص. مدخل إلى انسجام الخطاب. ص15.

ونجد أيضا أن الاتساق هو جزء من النظام اللغوي، ويُحتمل وجوده في الوسائل النظامية للإحالة والحذف... إلخ الموجودة في اللغة ذاتها¹.

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 البنوي يتبع المتلقي سلسلة من الإجراءات الوصفية والتصنيفية و الإحصائية لإبراز الأنساق النصية المؤدية لوظيفية الربط بدءا من الجملة الثانية في المنجز الكلامي².

والجدير بالذكر مما هو ملاحظ حول مصطلح الاتساق، أنه يعاني شيئا من عدم الضبط في تحديد المفهوم، لأن بعض الباحثين يعطيه من الدلالة ما لا يحتمله، أو يعطيه معنى غير دقيق، فقد يطلقه البعض على التماسك النحوي.

وعلى الرغم من عدم دقة استعمال هذا المصطلح، فإننا سنبن في هذا البحث الرأي الذي يجعل الاتساق مرتبطا بالجانب الشكلي الترابطي للنص، وانطلاقا من ذلك سنحاول الإشارة إلى بعض الأدوات (الآليات) الخاصة بالاتساق.

2- آليات الاتساق: وتتمثل في:

أولا: الإحالة.

تعد الإحالة أكثر الظواهر اللغوية انتشارا في النصوص، فلا تكاد تخلو منها جملة أو نص، ذلك أن أدواتها تشكل جسورا للربط بين أجزاء النص، وتقدم على التحكم في الرسالة المبثوثة، مجبرة المتلقي على التنقل في فضاء النص، وتعتبرها بعض الدراسات من البدائل المسهمة في إيجاد الكفاءة النصية.

1- تعريفها: ونظرا لأهميتها كان لابد من تسليط الضوء على مفهومها من جانبيه اللغوي

والاصطلاحي.

¹ - بلحوت، شريفة، مفهوم الاتساق، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر، جوان، 2011، صص 214، 215.

² - بوقرة، نعمان. الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، قراءات نصية تداولية حجاجية. ط1. أربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2012، ص35.

● **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور، في مادة (ح، و، ل) جملة من المعاني نذكر منها: "...يقال للرجل إذا تحول من مكان إلى مكان أو تحول من رجل بدراهم، حال وهو يحول حولاً، ويقال أحلت فلاناً على فلان بدراهم أحيلة، إحالة وإحالا، فإذا ذكرت فعل الرجل قلت حال يحول حولاً، وأحتال، احتيالا إذا تحول من ذات نفسه.

وأحال الله عليه الحول إحالة وحولت أنا بالمكان وأحلت أقمت حولاً. المحال من الكلام ما عدل به عن وجهه وحوله، جعله محالاً وأحال أتى بمحال وحال محوال: "كثير محال الكلام وكلام مستحيل محال يقال أحلت الكلام أحيلة إحالة إذا أفسدته"¹. ومعنى هذا أن الإحالة هي التغيير والتحول ونقل الشيء إلى آخر، من خلال وجود علاقة قائمة بينهما، سمحت بالتغيير، فاللفظ المحيل يحمل معنى ما يشير إليه.

ولم يتعد هذا المعنى عما ورد في المعجم الوسيط، والذي جاء في مادته (ح، و، ل) "أحالت الدار: أي تغيرت وأحال الشيء أو الرجل تغير من حال إلى حال، وأحاله نقل الشيء إلى غيره"². فالمعنى اللغوي العام لـ "الإحالة" ليس ببعيد عن الاستخدام الدلالي لها، فهي عبارة عن علاقة قائمة بين عنصرين، حيث يتم التحول من عنصر إلى آخر، كما يتم الانتقال بذهن المتلقي من خلال هذه العلاقة في فضاء النص، ففي ذلك تحول وتغير في الاتجاه إما إلى الأمام أو إلى الخلف داخل النص، وقد يكون الانتقال إلى خارج النص. وسيبدو ذلك جلياً من خلال المعنى الاصطلاحي.

● **اصطلاحاً:** تعتبر الإحالة مادة أولية، يتكئ عليها محلل النص، كي يثبت مدى اتساق نصه، وهي من أهم الأدوات التي تحقق هذا الاتساق و"تتوفر كل لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة"³.

¹ - ابن منظور. لسان العرب. مادة (ح، و، ل).

² - مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. ط4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004. مادة (ح، و، ل).

³ - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص17.

ويتم تعريف الإحالة عادة بأنها: "العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذي يدل عليه بالعبارات ذات الطابع البدائي في نص ما، إذ تشير إلى شيء ينتمي إلى نفس عالم النص"¹. كما يعرف نعمان بوقرة الإحالة بأنها "العلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات فهي تعني العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها"².

غير أن بعض الباحثين احتفظ بالمفهوم الدلالي التقليدي للإحالة، الذي يقول إنها: العلاقة بين الأسماء والمسميات، وقد تداولت الدراسات اللغوية هذا المفهوم التقليدي للإحالة، الذي جاء به "لاينز"، معتمدا على وصف العلاقة بين لغة ما والكون، دون أن تأخذ بالاعتبار مستعمل اللغة لكنه عدل هذه النظرية، واعتبر أن المتكلم هو الذي يحيل (باستعماله لتعبير مناسب) أي أنه يُحمّل التعبير وظيفة إحالية عند قيامه بعملية إحالة، وهذا المفهوم هو الذي اعتمد في تحليل الخطاب، إذ ينظر للإحالة على أنها عملا يقوم به المتكلم³؛ إذ أن الأسماء تحيل إلى المسميات.

وقد عرفها كل من "براون ويول" بأنها "ليست شيئا يقوم به تعبير ما، ولكنها شيء يمكن أن يحيل عليه شخص ما باستعماله تعبيرا معينا"⁴.

فالإحالة من خلال هذا التعريف "تعد كنتيجة جامعة ومستوفية لكل شروطها، فهي إذا عمل يقوم به المتكلم أو الكاتب الذي له حق في الإحالة كيفما يشاء، كما أن للفظ دورا في الإحالة، فهو الذي يحيل بقصد المتكلم أو الكاتب"، والإحالة أو الربط الضميري، يعد أحد أهم الخصائص التوزيعية للضمائر الانعكاسية في اللغة العربية⁵.

¹ - دي بوجراند، روبرت. النص والخطاب والإجراء. ط1. تر: تمام حسان. القاهرة: عالم الكتب، (1418هـ/1998م). ص320.

² - بوقرة، نعمان. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. ص81.

³ - ينظر: براون، جليان، ويول، جورج. تحليل الخطاب. (د.ط). تر: محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، (1418هـ/1997م). ص36.

⁴ - المرجع نفسه. ص30.

⁵ - البهناوي، حسام. أنظمة الربط في العربية. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2003. ص74.

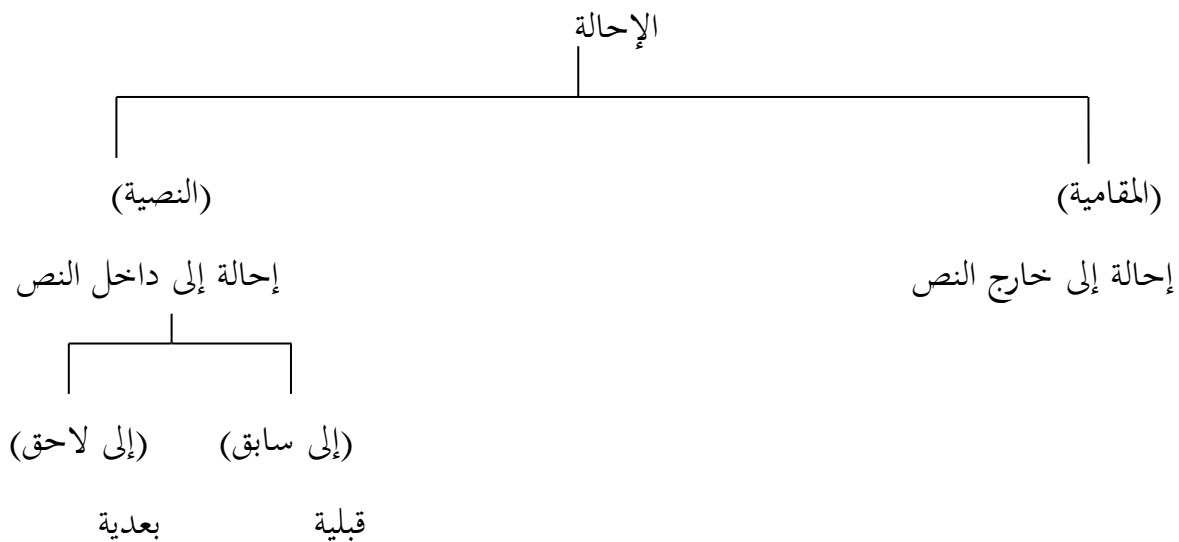
وقد ظهرت بعدة مصطلحات منها: "الإحالة المتبادلة" عند جون براون وجورج يول، الصيغ الكنائية عند دي بوجراند، ريسلر، وذكر اللغويون أن الإحالة Reference أداة كثيرة الشيع والتداول في الربط بين الجمل والعبارات التي تتألف منها النصوص¹.

فالإحالة إذن هي العلاقة بين العبارات من جهة، وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي من جهة أخرى².

وذلك أن العنصر المحال يعتمد على عنصر آخر محال إليه، بحيث لا يمكن فهم الأول إلا بالعودة على ما يحال عليه، وذلك لأن العناصر المحالة لا تملك دلالة مستقلة عن غيرها، بل هي تابعة في دلالتها إلى عناصر أخرى.

إذا الإحالة تعد وسيلة من وسائل الاتساق النصي، فهي العملية التي تربط بين الجمل والعبارات والنصوص و الوسيلة التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها أو متأخرة.

2- أنواع الإحالة: تنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين: إحالة مقامية وإحالة نصية، وهذه الأخيرة بدورها تنفرغ إلى إحالة قبلية وأخرى بعدية. والرسم التالي يوضح أنواع الإحالة³:



¹ - خليل، أحمد إبراهيم. في اللسانيات ونحو النص. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007، ص227.

² - لحماي، فطومة، مفهوم التماسك النصي، مجلة اللغة والأدب، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع1، جوان2007، ص118.

³ - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص17.

يتضح من هذا الشكل أن الإحالة تنقسم إلى قسمين: إما إحالة خارج النص أو إحالة داخل النص، ورغم الاختلاف بينهما إلا أنهما يشتركان في وجود عنصر محال إليه في مكان آخر، وهذا ما سيظهر من خلال تحديد مفهوم كل نوع.

2-1- الإحالة المقامية: وتسمى أيضا إحالة خارج النص، أو الإحالة إلى غير مذكور كما يسميها الدكتور "تمام حسان"، في ترجمته لكتاب (دي بوجراند) Exphoric Reference، وهي ترجع إلى أمور تستنبط من الموقف لا من عبارات تشترك معها في الإحالة في نفس النص أو الخطاب¹. وبذلك فإن هذا النوع من الإحالة، يمكن أن يحدث نوعا من التفاعل بين النص /الخطاب والموقف السياقي.

ويعرفها الأزهر الزناد بقوله: "هي إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم، حيث يرتبط عنصر لغوي إحالي بعنصر إشاري غير لغوي هو ذات المتكلم، ويمكن أن يشير عنصر لغوي إلى المقام ذاته، في تفاصيله أو مجملا إذ يمثل كائنا أو مرجعا موجودا مستقلا بنفسه، فهو يمكن أن يحيل عليه المتكلم².

وفي أهميتها يقول محمد الخطابي بأنها تسهم في خلق النص، لكونها تربط اللغة بسياق المقام، إلا أنها لا تسهم في اتساقه بشكل مباشر³.

2-2- الإحالة النصية: أو الداخلية أي داخل النص أو داخل اللغة، وهي: "إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ سابقة كانت أو لاحقة"⁴.

¹ - دي بوجراند، روبرت. النص والخطاب والإجراء. ص332.

² - الزناد، الأزهر. نسيج النص. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1993. ص119.

³ - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص17.

⁴ - الزناد، الأزهر. نسيج النص. ص118.

وتقوم الإحالة النصية بدور فعال في اتساق النص، لذلك تحظى باهتمام الباحثين في الدراسات النصية بل اتخذوها معياراً للإحالة¹.

وقد عرفها أحمد عفيفي بأنها: "العلاقات الإحالية داخل النص، قد تكون بين ضمير وكلمة أو عبارة وكلمة أو جملة وجملة أو فقرة وفقرة وغيرها من الأنماط اللغوية، أي أنها تركز على العلاقات اللغوية في النص ذاته فقد تكون بالرجوع إلى ما سبق أم بالإشارة إلى ما سوف يأتي داخل النص". هنا تنقسم الإحالة داخل النص بدورها إلى قسمين²:

أ. الإحالة القبلية "Anaphora": وهي إحالة على سابق أو إحالة بالعودة، أي استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سابقة في النص أو المحادثة³. وتعود على مفسر سبق التلغظ به⁴.

معنى هذا أنها العملية التي بواسطتها يحيل العنصر المستعمل في النص على العنصر المتقدم عليه وفيها يجري تعويض لفظ المفسر، الذي كان من المفروض أن يظهر حيث يرد.

وقد لاقى هذا النوع من الإحالة اهتماماً كبيراً عند النحاة العرب، وذلك عندما اشتروا رجوع الضمير المطابق للاسم، إذ كان بين الجملتين رابط⁵، واشتروا أيضاً عودة الضمير على مرجع واحد سابق له، لأن هذا هو الأقرب في الكلام، وذلك لأن الضمائر كلها لا تخلو من إبهام وغموض، سواء كانت للمتكلم أو المخاطب أو الغائب، وعليه فلا بد لها من شيء يزيل إبهامها ويفسر غموضها⁶.

ب- الإحالة البعدية: وهي الإحالة على لاحق (Carafora): وهو استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سوف تستعمل لاحقاً في النص أو المحادثة⁷، وهذا المصطلح مفهومه

¹ - ينظر: خطاي، محمد. لسانيات النص. ص 17.

² - عفيفي، أحمد. نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي. ط 1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2001. ص 117.

³ - الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي. ج 2. ص 38.

⁴ - عفيفي، أحمد. نحو النص. ص 117.

⁵ - السيوطي، جلال الدين. الاتقان في علوم القرآن. (د.ط.). بيروت: المكتبة الوقفية، 1973. ج 3. ص 281.

⁶ - عباس، حسن. النحو الوافي. ط 6. القاهرة: دار المعارف، (د.ت.). ص 119.

⁷ - الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي. ج 2. ص 40.

عكس المفهوم السابق (الإحالة القبلية)، فهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص ولاحق بعدها¹.

وأبرز أبواب النحو العربي توضيحا لها "ضمير الشأن" فهذا النوع من الإحالة، هو استعمال عنصر اللفظ المحيل الذي يشير إلى عنصر آخر (المحال عليه)، سوف يستعمل لاحقا في النص.

ومن أمثلة هذا النوع قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ (الإخلاص 1)، فالضمير هو يحيل على لفظ الجلالة "الله"، ومن أمثلتها أيضا: "الجميل التفسيرية التي تفسر جملة أو عبارة كما في أسماء السور والجميل الأولى منها، بل أحيانا الكلمة الأولى منها، فهذا كله يحيل لما سوف يأتي في النص"². وتعتبر الإحالة من الأشياء التي تقوم بدور فعال تجاه القارئ أو المستمع، وذلك لأنها وسيلة من الوسائل التي تضيف على النص جمالا ورونقا إضافة إلى تماسكه، وأنها تقوم بربط النص بالعالم الخارجي، وعليه تكمن أهميتها في:

● تحقق الاقتصاد في اللغة

● تحقق الاستمرارية في المعنى

ثانيا: الاستبدال.

يعتبر الاستبدال عنصرا من عناصر تحديد القسم الذي ينتمي إليه النمط اللغوي، بالنظر إلى الناحية الشكلية بعيدا عن المعنى، ولأهميته كان جدير بنا أن نتعرف على معناه من الناحية اللغوية، وكذا الاصطلاحية، بالإضافة إلى معرفة أنواعه المختلفة.

1- تعريفه:

● لغة: جاء على لسان ابن منظور في مادة (ب، د، ل) "بدل الفراء: بَدَلُ وَبَدَلُ لُغَتَانِ وَمَثَلُ وَمَثَلُ، وَشَبَّهَ وَشَبَّهَ وَنَكَلَ وَنَكَلَ: قَالَ سَيَبَوِيه: إِنَّ بَدَلَكَ زَيْدٌ أَيْ بَدِيلَكَ زَيْدٌ، قَالَ: يَقُولُ الرَّجُلُ لِلرَّجُلِ

¹ - الزناد، الأزهر. نسيج النص. ص 119.

² - الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي. ج 2. ص 40.

اذهب معك بفلان، فيقول: معي رجل بَدَلَهُ أَيُّ رجل يُعْنِي غِنَاهُ ويكون في مكانه، وتَبَدَّلَ الشَّيْءُ وتَبَدَّلَ به واستبدله استبدل به، كُتِبَ: اتخذ منه بدلًا، واستبدل الشَّيْءَ بغيره وتبدَّلَ به أَخَذَهُ مكانه¹.
كما ورد في معجم الوسيط "بدل الشيء أي غيّر صورته ويقال بدل الكلام وحرفه وبدل الثوب القديم بالثوب الجديد (بإدخال الياء على المتروك) والشيء شيئًا آخر: بدل الله مكان غيره، ومنه جعله بدلًا له".

وفي تنزيل العزيز: ﴿وَإِذَا بَدَلْنَا آيَةً مَّكَانَ آيَةٍ...﴾ (النحل 101).
نبدل: تغير الشيء وبه اتخذ منه بدلًا، والشيء بالشيء أخذه بدله..²

نستخلص من التعريفين السابقين، أن ما جاءت به المادة المعجمية حول مادة (بدل)، أن الاستبدال هو تعويض عنصر بعنصر آخر داخل النص، والتغير أي جعل الشيء مكان شيء آخر.

● اصطلاحاً: وأما من الناحية الاصطلاحية فالاستبدال، وفقاً لنظرية هاليداي، عملية تتم داخل النص لا خارجه، وهو عبارة عن تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، مما يعني أن الاستبدال يمثل شكلاً من أشكال العلاقات النصّانية القبليّة، فالعنصر المتأخر يكون بديلاً لعنصر متقدم مما يفضي إلى تماسك النص واتساقه³.

بمعنى أنه صورة من صور التماسك النصي، التي تتم على المستوى النحوي المعجمي، بين كلمات أو عبارات، وصورته المشهورة إبدال لفظة بكلمات مثل: ذلك وأخرى وأفعال، ومثاله: هل تحب قراءة القصص؟ نعم أحب ذلك⁴.

ومن خلال التعاريف السابقة، يمكننا القول بأن الاستبدال يدور حول تبديل عنصر مكان عنصر آخر وعندما نتكلم عنه، فإننا لا بد أن نتكلم عن الاستمرارية الدلالية، أي وجود العنصر المستبدل في الجملة اللاحقة.

¹ - ابن منظور. لسان العرب. مادة (ب، د، ل).

² - مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. مادة (بدل).

³ - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص 20.

⁴ - بوقرة، نعمان. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. ص 83.

2- أنواعه: وللاستبدال ثلاثة أنواع نبينها في ما يلي:

2-1- استبدال اسمي: ويتم باستخدام عناصر لغوية اسمية، وهي: (آخر، آخرون، نفس)¹ وهذا يعني أن يحل الاسم محل اسم آخر، مؤدياً وظيفته التركيبية، ومثاله قوله تعالى: ﴿قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَيْهِمْ رَأَى الْعَيْنُ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصَرِهِ مَن يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ﴾ (آل عمران آ13).

فقد تم استبدال كلمة (أخرى) بكلمة (فئة)، أي فئة كافرة، وتم الاستدلال على ذلك من النص القرآني نفسه.

2-2- استبدال فعلي: ويمثله استخدام الفعل (يفعل)، مثل: هل تظن أن الطالب المكافح ينال حقه؟ أظن أن كل طالب مكافح يفعل، فالكلمة (يفعل) فعلية، استبدلت بكلام كان من المفروض أن يحل محلها، وهو "ينال حقه"².

وهذا يعني حلول الفعل مكان آخر مع تأدية وظيفته التركيبية مثل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي تُسِرُّونَ إِلَيْهِم بِالْمَوَدَّةِ وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَحْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنْتُمْ وَمَنْ يَقْعَلْهُ مِنْكُمْ فَقَدْ صَلَّى سَوَاءَ السَّبِيلِ﴾ (المتحنة آ01).

ويظهر الاستبدال الفعلي في الآية الكريمة من خلال استعمال الفعل (يفعل) بالفعل تتخذوا.

2-3- استبدال قولي: باستخدام (ذلك، لا) مثل قوله تعالى: ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغُ فَأَرْتَدَّا عَلَى ءَأْثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ (الكهف آ64).

فكلمة (ذلك) جاءت بدلا من كلام مذكور في الآية السابقة عليها مباشرة في قوله تعالى: ﴿قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ...﴾ (الكهف آ63).

إن العلاقة بين عنصري الاستبدال (المستبدل والمبدل) علاقة تقابل، تقتضي إعادة التجديد والاستبعاد، فمثلا فأسى جد مثلومة، يجب أن أقنني فأسا أخرى حادة) فالتقابل هنا قام بين المثلومة

¹ - عفيفي، أحمد. نحو النص. إتحاد جديد في الدرس اللغوي. ص123.

² - المرجع نفسه. ص124.

والحادثة، وتم تحديده في الفأس، ومن ثم جاءت عملية الاستبعاد للفأس المثلومة لصالح الفأس الحادة، ومع الاستبعاد تم الاحتفاظ بأثر مشترك وهو الفأس، لتبقي عملية الاتصال في الجملة قائمة.

إن الاستبدال بهذا المعنى شكل بديل في النص، وهو وسيلة هامة لإنشاء الرابطة بين الجمل، وشرطه أن يتم استبدال وحدة لغوية بشكل آخر يشترك معها في الدلالة، بحيث يدل كلا الشكلين اللغويين على الشيء غير اللغوي في نفسه، ومن هذه العلاقة تستمد قيمتها الاتساقية¹.

ثالثاً: الحذف.

إن ضرورة تعبير الإنسان عن حاجاته وعن الأحداث المحيطة به، جعله يقع في صعوبة ذكر كل هذه الحاجات والأحداث، لأن ذكر كل شيء يتطلب طول الزمان لاستماع المتلقي إليه على ما في هذه الإطالة من الملل، وذكر ما لا يستحق ذكره، لذلك يلجأ المتكلم إلى الحذف وهذا الأخير ظاهرة لغوية، اشتملت عليها جميع اللغات الإنسانية دون استثناء، بحيث يقوم المتكلمون بحذف بعض العناصر المكررة في الكلام، أو بعض ما يستحق حذفه، ويفهم من خلال المقام أو المقال، وانطلاقاً من هنا أخذ أصحاب الاهتمام من لغويين وغيرهم يعتنون بهذا، فبينوا حقيقة هذه الظاهرة، ومن هنا كان الجدير بنا أن نتطرق إلى هذه الظاهرة بشيء من التفصيل.

1- تعريفه:

● **لغة:** جاء على لسان ابن منظور في مادة (ح، ذ، ف) أن: "حذف الشيء يحذفه حذفاً: قطعه من طرفه، وقال الجوهري: حذف الشيء إسقاطه، ومنه حذفت من شعري... أي أخذت"².

ومما يلاحظ على المعنى اللغوي لمادة (ح، ذ، ف) في هذا المعجم أنها متعددة المعاني، إذ تدل على:

- القطع.

- الإسقاط.

- الأخذ.

¹ - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص ص 20، 21.

² - ابن منظور. لسان العرب. مادة (ح، ذ، ف).

● اصطلاحاً: يعد الحذف من القضايا المهمة التي عالجتها البحوث النحوية والبلاغية والأسلوبية، بوصفه انحرافاً عن المستوى التعبيري العادي، ويستمد الحذف أهميته من حيث أنه لا يورد المنتظر من الألفاظ، ومن ثم يفجر في ذهن المتلقي شحنة توقظ ذهنه، أو تجعله يفكر في ما هو مقصود، ويتحدد الحذف بأنه علاقة تتم داخل النص، فمعظم أمثله تبين أن العنصر البديل يبقى في النص السابق، مما يعني أن الحذف ينشئ علاقة قبلية، ولا يختلف الحذف عن الاستبدال إلا بكونه استبدالاً بالصفير، بمعنى أن علاقة الاستبدال تترك أثراً في النص، وأن العنصر البديل يبقى مؤشراً يهتدي به المتلقي في البحث عن العنصر المستبدل، في حين يختلف الأمر مع الحذف، فلا يحل محل المحذوف أي شيء، مما يترك في الجملة فراغاً في البنية، يهتدي به المتلقي إلى ملئه بالعودة إلى ما ورد في الجملة السابقة، مثل: يأكل المسكين خبزاً و(...) رفيقه ثريداً¹.

الحذف ظاهرة نصية، لها دور في اتساق النص والتحام عناصره، وشروطه في اللغة أن "لا يتم إذ كان الباقي في بناء الجملة معنياً في الدلالة كافياً في أداء المعنى، وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه، ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره"².

ولقد اهتم النحاة والبلاغيون وأهل التفسير بظاهرة الحذف، التي هي طريقة في الربط أفضل من الاعتماد على الذكر، حيث يقول عبد القاهر الجرجاني في تحليل ذلك وتفسيره: "الحذف باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى فيه ترك الذكر أفصح من الذكر والصمت على الإفادة أزيد في الإفادة"³.

ومن أحسن ما قيل في الحذف ما ذكره ابن جني في باب شجاعة العربية "اعلم أن معظم ذلك إنما هو الحذف والزيادة والتقديم والتأخير والحمل على المعنى والتعريف"⁴.

¹ - بوقرة، نعمان. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. ص 106، 107.

² - حماسة، عبد اللطيف. بناء الجملة العربية. (د.ط.). القاهرة: دار الشروق، 1996. ص 208.

³ - الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز. منشورات وزارة الثقافة السورية، 1998. ص 67.

⁴ - عثمان ابن جني، أبو الفتح. الخصائص. (د.ط.). تج: محمد علي النجار. بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي. (د.ت.). ج 2. ص 360.

2- أنواعه: فُسِّم الحذف حسب "هاليداي" و"رقية حسن" إلى ثلاثة:

أ. **الحذف الاسمي**: ويقصد به حذف اسم داخل المركب الاسمي، مثل: أي قميص سنشتري؟ هذا الأفضل. أي هذا القميص¹.

وقد ذهب كل من "هاليداي" و"رقية حسن" إلى القول بأن الحذف الاسمي لا يقع إلا في الأسماء المشتركة.² ومثاله ما ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَذَرُوا ظَهْرَ الْإِثْمِ وَبَاطِنَهُ إِنَّ الَّذِينَ يَكْسِبُونَ الْإِثْمَ سَيُجْزَوْنَ بِمَا كَانُوا يَقْتَرِفُونَ﴾ (الأنعام 120).
والتقدير سيجزون العذاب.

ب. **الحذف الفعلي**: ويقصد به الحذف داخل المركب الفعلي³، أي أن المحذوف يكون عنصراً فعلياً، مثل: هل كنت تدرس؟ نعم - فعلت، والتقدير نعم كنت أدرس.
وكذلك قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ تَرَأَتْ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ بِالْحَقِّ إِنَّ يَاسُيْذَهُبُكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ﴾ (إبراهيم 19).
والتقدير خلق السموات وخلق الأرض.

ج. **الحذف داخل ما يشبه الجملة**: ويقصد به حذف شبه الجملة داخل المركب الجملي، أي لا يكون الحذف في الجملة، وإنما في جزء منها، أو عبارة غير تامة ومثال ذلك: كم ثمن هذا القميص؟ خمسة جنيهات⁴.

كذلك ما ورد في قوله تعالى: ﴿فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ﴾ (الحجر 94).
والتقدير: فاصدع بما تؤمر "به".

¹ - عفيفي، أحمد. نحو النص. ص 127.

² - ينظر: خطابي، محمد. لسانيات النص. ص 22.

³ - ص ن.

⁴ - عفيفي، أحمد. نحو النص. ص 127.

وليس هذا هو التقسيم الوحيد، فهناك تقسيمات أخرى ذكرها علماء النحو العربي، فقد أفرد ابن هشام قسما خاصا، تحدث فيه عن القضايا المتعلقة بالحذف، ذكر فيه أقسام الحذف كلها، وبصورة تفصيلية نلخصها في مايلي¹:

● **حذف الاسم:** كما في حذف الاسم المضاف، والمضاف إليه، واسمين مضافين وثلاثة متضايقات والموصول الاسمي، والصلة والموصوف والصفة، والمعطوف والمعطوف عليه، والمبدل منه، والمؤكد والمبتدأ والخبر والمفعول، والحال والتمييز والاستثناء، ولا شك أن في هذه المواضع اسما، عبارة، وجملة إذا قد يكون محل جملة وكذلك الصفة والخبر، وفيها أيضا عبارة مثل حذف ثلاثة متضايقات.

● **حذف الفعل:** وحده أو مع مضمَر مرفوع أو منصوب أو معهما، ولاشك أيضا أن حذف الفعل مع المضمَر المرفوع يمثل جملة.

● **حذف الحرف أو الأداة:** كما في حذف حرف العطف، وفاء الجواب و واو الحال، وقد، وما النافية، وما المصدرية، وكي المصدرية وأداة الاستثناء، ولام التوطئة، والجار وإن النافية، ولام الطلب، وحرف النداء...إلخ.

● **حذف جملة أو أكثر:** ومن حذف الجملة، حذف جملة القسم مثلا، وجملة الشرط، وجملة جواب الشرط، وهناك أيضا حذف الكلام بجملته، وحذف أكثر من جملة، وقد وجد هذا النوع من الحذف في سورة الكهف في قوله عز وجل: ﴿إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً

وَهِيَئَ لَنَا مِن أَمْرٍ نَارِشِدَا ۖ فَضَرْبْنَا عَلَىٰ آذَانِهِم فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا ۝﴾ (الكهف 10-11)

والتقدير فاستجبنا دعاءهم فضربنا وهذا الحذف حقق الاتساق بين الآية العاشرة والتي بعدها، أي بين جملة الدعاء وجملة إجابة الدعاء.

إن السبك في الحذف يقوم على محورين أساسيين²:

- أولهما: التكرار لكون المحذوف يشتق من المادة المذكورة غالبا أو من معناه أو من ما يتعلق به.

¹ - ينظر: الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. ج2. ص ص 123-235.

² - الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ج2. ص 199.

- ثانيهما: المرجعية في كون المحذوف غالبا يقع في تركيب الثاني ونحيل بمرجعية إلى ما سبق ذكره، فهي مرجعية قبلية كثيرا وبعدية قليلا، ولاشك أن هاتين الوسيلتين من وسائل السبك النصي.

3- علاقة الحذف بالإبدال والمرجعية: وهي:

أ. **علاقة الحذف بالإبدال:** كل من الحذف والإبدال يمثل علاقة بين عنصر متقدم وآخر متأخر، لكن الحذف هو إبدال من الصفر، أو ما يعرف بالمعنى العدمي، في حين أن الإبدال يترك أثرا وهو وجود أحد عناصر الاستبدال، بينما علاقة الحذف لا تخلف أثرا، ولهذا فإن المستبدل يبقى مؤشرا يسترشد به القارئ. وهذا المكان الخالي من وجهة نظر الباحثين "هاليداي" و"رقية حسن"، يعبر عن الاستبدال الصفري، بينما في النحو العربي لا يمثل البديل بل نوعا من التكرار للفظ الفعل.

ب. **علاقة الحذف بالمرجعية:** الحذف هو استبدال عدمي، ومن شروط إباحته وجود دليل في الجملة الأولى، يكون بمثابة المرجع، الذي يعبر على أن الحذف له طبيعة مرجعية، داخلية سابقة أو لاحقة أو متبادلة، وذلك على مستوى الجمل، بينما إذا كانت على مستوى الجملة الواحدة، فإن الدليل أو القرينة التي تساعد على تقدير المحذوف هي المرجعية الخارجية، التي لا تسهم في تحقيق التماسك النصي، لأنه يعتمد على العلاقات بين الجمل، وليس بين جملة وسياق خارجي¹.

إن الحذف يقوم بدور مهم في عملية اتساق النص، وإن كان هذا الدور مختلف من حيث الكيف عن الاتساق بالاستبدال والإحالة، وإن المظهر البارز الذي يجعل الحذف مختلفا عنها، هو عدم وجود أثر المحذوف فيما يلحق من النص².

لا يختلف الحذف عن الاستبدال، باعتباره علاقة اتساق من جهة، ثم بكونه يتحقق بوجود عنصر بين سابق ولاحق فالاستبدال يترك أثراً في حين الحذف لا يترك أثرا. وذلك يعطي للقارئ مادة يستطيع من خلالها أن يكشف العنصر المقصود، والذي يعين على ذلك هو أن النص بناء يقوم على التماسك والاتساق.

¹ - الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ج2. ص 199-203.

² - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص22.

رابعاً: الوصل.

1- تعريفه:

● **لغة:** جاء في لسان العرب في مادة (و.ص.ل) ما يلي: "وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصْلاً وَصَلَةً، وَالْوَصْلُ ضِدُّ الْهَجْرَانِ، ابْنُ سَيِّدِهِ: الْوَصْلُ خِلَافُ الْفَصْلِ. وفي التنزيل العزيز: "وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ"، أي وصلنا ذكر الأنبياء وأقاصيص من مضى بعضها ببعض، لعلهم يعتبرون واتصل الشيء: لم ينقطع"¹. ولعل أبرز ما نبنيه على هذا التعريف المعجمي لمادة (و.ص.ل)، والتي تعكس استخدامهما الواسع في حقول متعددة المعاني المحورية الآتية:

- ضد الهجران.

- ضد الفصل.

- ضد الانقطاع.

● **اصطلاحاً:** هو تحديد للطريقة التي تتربط بها الجملة اللاحقة مع السابقة بشكل منظم، معنى هذا أن النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطياً ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص².

فالوصل يختلف عن كل أدوات الاتساق السابقة، وذلك لأنه لا يتضمن إشارة موجهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدم، أو ما سيلحق، كما هو شأن الإحالة والاستبدال والحذف.

فالوصل هو عطف جملة فأكثر على جملة أخرى بالواو خاصة، للصلة بينهما في المبنى والمعنى، أو دفعا للبس يمكن أن يحصل، مثال ذلك: "مات فلان-رحمه الله- وأوصى بمعظم تركته للأعمال الخيرة" فقد وصلنا الجملتين الأصليتين بواو العطف، رغم اعتراض الجملة الدعائية "رحمه الله" والاعتراض كما يكون بين الجملتين قد يكون أيضاً بين جزأين من الجملة الواحدة ربطت بينهما قواعد اللغة وعاداتها مثل: المضاف والمضاف إليه، العدد والمعدود، المسند والمُسند إليه، القول ومقوله، النعت والمنعوت³.

¹ - ابن منظور. لسان العرب. ج 11. مادة (و.ص.ل).

² - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص 22، 23.

³ - أنيس، إبراهيم. من أسرار البلاغة. ط 7. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1994. ص 327، 328.

فالوصل لابد له من قنوات ربط تبرز هيئته، وشكله الخارجي¹. إن للربط قرينة لفظية على اتصال أحد المترابطين بالآخر، إنها علاقة تقوم بين سابق ولاحق في السياق اللغوي بواسطة إحدى وسائل الربط التي تتحكم بهذه العلاقة، وهي ظاهرة في التراكيب اللغوية، تساهم في إدراك علاقات مفردات الجملة، وعلاقات الجمل بعضها ببعض².

يعرف هاليداي ورقية حسن الوصل بأنه: تحديد الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم، بمعنى أن النص عبارة عن متتالية جملة متعاقبة خطياً، ولكي يدرك كوحدة متماسكة يحتاج إلى عناصر متنوعة تصل بين أجزاء النص.

ويعرفانه أيضاً بأنه: علاقة نحوية بين أجزاء الجملة أو بين الجمل وهذه العلاقة تكون بواسطة لفظية وبدون واسطة لفظية³.

2- أنواعه: ولما كانت وسائل الربط في إطار الوصل متنوعة، فقد قسم الباحثان "هاليداي ورقية حسن" هذا المظهر إلى إضافي وعكسي وسببي وزمني، وقد ضربا المثال التالي لتوضيح هذه الأنواع⁴:

- قضى اليوم كله في تسلق الجبل شديد الانحدار، وذلك دون أن يتوقف تقريباً.

- وطوال هذا الوقت لم يلتق أحداً.

- مع ذلك لم يشعر بالتعب.

- وهكذا في المساء كانت الواحة (تبدو له) بعيدة في الأسفل.

- ثم، في الغسق، جلس ليستريح.

• **الوصل الإضافي:** يتم بواسطة الأدوات "و" و"أو" وتندرج ضمن المقولة العامة للوصل الإضافي علاقات أخرى، مثل: التماثل الدلالي المتحقق في الربط بين الجمل بواسطة تعبير من نوع: بالمثل...

¹ - عبد القاهر، عبد الجليل. الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2002. ص50.

² - تمام، حسان. اللغة العربية معناها ومبناها. ط5. القاهرة: عالم الكتب، 2006. ص213.

³ - خطابي، محمد. لسانيات النص. مدخل إلى انسجام النص. ص ص 20-23.

⁴ - المرجع نفسه. ص ص 23، 24.

وعلاقة الشرح، وتتم بتعابير مثل: أعني، بتعبير آخر... وعلاقة التمثيل، المتجسدة في تعابير مثل: مثلاً، نحو...

• **الوصل العكسي:** الذي يعني عكس ما هو متوقع فإنه يتم بواسطة أدوات مثل: لكن، مع ذلك، أبداً، غير، سوى، بيد أن، غير أن، أيضاً، كذلك، بحيث... إلخ.

• **الوصل السببي:** وهو عبارة عن إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، ويعبر عنه بعناصر مثل: إذا، مثل، هكذا، لكي، لأن، إذا فاء، السببية... إلخ.

• **الوصل الزمني:** ويتجسد كأخر نوع من أنواع الوصل، وهو عبارة عن علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعين زمنياً، وأبسط تعبير عن هذه العلاقة هو: عندئذٍ، حينئذٍ وبالتالي...، فإذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصول متماثلة (تقصد بالوظيفة هنا الربط بين المتواليات المشكلة للنص). فإن معانيها داخل النص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات سابقة أو معلومات مغايرة للسابقة، أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابقة (السبب)، إلى غير ذلك من المعاني، لأن وظيفة الوصل هي تقوية الأسباب بين الجمل، وجعل المتواليات مترابطة متماسكة¹.

وقد ميّز دي بوجراند بين أربعة أنواع من الربط تمثلت في²:

• **ربط يفيد مطلق الجمع:** ويتم فيه ربط صورتين أو أكثر من صور المعلومات التي يوجد اتحاد أو تشابه بينهما عن طريق الجمع يمكن استخدام الواو أيضاً، بالإضافة إلى، علاوة على هذا.

• **ربط يفيد مطلق التخيير:** ويتم فيه ربط صورتين أو أكثر من صور المعلومات التي تكون محتوياتها متماثلة وصداقة على سبيل الاختيار، نحو أو، أم.

• **ربط يفيد الاستدراك:** ويكون هذا النوع من الربط على سبيل السبب، ويتم فيها ربط صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة التعارض، يستخدم فيه لكن، بل، مع ذلك.

¹ - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص ص 23، 24.

² - دي بوجراند، روبرت. النص والخطاب والاجراء. ص 346.

● ربط يفيد التفريع: ويبين فيه العلاقة بين صورتين من صور المعلومات متمثلة في علاقة التدرج، أي أن تحقق إحدهما يتوقف على حدوث الأخرى وفيه: لأن، مادام، من حيث، لهذا، بناء على هذا، ومن ثم، هكذا...

خامسا: الاتساق المعجمي.

يشكل الاتساق المعجمي مظهرا من مظاهر اتساق النص، إذ يتخذ وسائل أخرى غير الوسائل النحوية، فتحدد به الكلمات المتشابهة أو المرادفة في النص، ويتحقق بفضل الترابط النصي¹. فهو الربط الذي يتحقق من خلال اختيار المفردات عن طريق إحالة عنصر إلى عنصر آخر، أي هو ذلك الربط الإحالي الذي يقوم على مستوى المعجم، فيحدث الربط بواسطة استمرارية المعنى، بما يعطي النص صفة النصية، حيث تتحرك العناصر المعجمية على نحو منتظم في اتجاه بناء الفكرة الأساسية للنص وتكوينه، كما تقدم على نحو متكرر معلومات تتصل بتفسير العناصر المعجمية الأخرى المرتبطة بها، مما يسهم في الفهم المتواصل للنص عند سماعه أو قراءته². ينقسم الاتساق المعجمي إلى نوعين:

1- التكرار: يعتبر التكرار أو التكرير ظاهرة لغوية اتسمت بها اللغات الانسانية، واللغة العربية بخاصة، وقد تعددت الدراسات حوله قديما وحديثا، غير أن الدراسات اللغوية الحديثة أسهمت بقسط كبير في مناقشة علاقة التكرار بالتماسك النصي.

أ. تعريفه:

● **لغة**: جاء على لسان "ابن منظور" في مادة (ك.ر.ر) (الكُر: الرجوع. يقال: كَرَّه والكُر بنفسه يتعدى. والكُر: مصدر كَرَّ عليه تَكُرُّ كَرًّا وكُرُوا وتكرارًا، وكَرَّر الشيء وكَرَّرَهُ: أعاده مرّة بعد أخرى. الكُر: الرجوع على الشيء، ومنه التكرار وتكرَّر الرجل في أمره أي تردّد.

¹ - عفيفي، أحمد. نحو النص. ص106.

² - عزة، محمد شبل. علم لغة النص النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: مكتبة الآداب، 2007. ص105.

والكر: ما ضمَّ ظُلْفَتَي الرَّحْلِ وجمع بينهما، وهو الأديب الذي تدخل فيه الظُّلْفَات من الرَّحْلِ والكَرَاكِر: الجماعات، وحدتها كَزَكْرَة ويقول الجوهري: الكركرة الجماعة من الناس¹.

من خلال المادة المعجمية (ك.ر.ر) نستخلص أن لمفهوم التكرار معاني متعددة، تتمثل في:

- الرجوع.

- الإعادة.

- الضم.

● **اصطلاحاً:** التكرار عنصر من عناصر الاتساق المعجمي، وهو يعد حسب "شارول" (Charoell) من الروابط التي تصل بين العلاقات اللسانية، فقاعدة التكرار الخطابية تتطلب الاستمرارية في الكلام بحيث يتواصل الحديث عن الشيء نفسه بالمحافظة على الوصف الأول، أو بتغيير ذلك الوصف، ويتقدم التكرار لتوكيد الحجة والايضاح².

والتعريف الذي نراه على قدر كبير من الدقة والوضوح، هو ما أورده "صبيحي إبراهيم الفقي" إذ يرى بأن 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)³.

وقد عرّف "السجل ماسي" التكرير بأنه: "إعادة اللفظ الواحد بالعدد أو بالنوع أو المعنى الواحد بالعدد أو بالنوع في القول مرتين فصاعداً"⁴.

وقد ذهب "دي بوجراند" إلى القول بأنه: "يعطي منتج النص القدرة على خلق صور لغوية جديدة، لأن أحد العناصر المكررين قد يسهل فهم الآخر"⁵.

¹ - ابن منظور، لسان العرب. ج 12. مادة (ك.ر.ر).

² - بوقرة، نعمان. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. ص 100.

³ - الفقي، صبيحي إبراهيم. علم اللغة النصي. ج 02. ص 20.

⁴ - خطابي، محمد. لسانيات النص. ص 134.

⁵ - دي بوجراند، روبرت. النص والخطاب والإجراء. ص 306.

وقد أطلق عليه "دفيد كريستال" مصطلح (Repeated) وذكر أنه: "التعبير الذي يكرر في الكل والجزء".

أما عن وظيفة التكرار في ضوء الدراسات النصية المعاصرة، فيذكر العلماء بأنه يدعم التماسك النصي، ويحقق العلاقات المتبادلة بين العناصر التي تشكل النص. وقد رأى "صلاح فضل" أنه ، لكي يقوم التكرار بهذه الوظيفة (ينبغي أن يكون اللفظ المكرر شائعاً ووارداً بنسبة عالية في النص، وأن رصده يساعد على حل رموز النص، وإدراك الكيفية التي يؤدي بها دلالاته)¹.

ب. أنواعه: قدّم "هاليداي" و "رقية حسن" أربعة أنواع له تمثلت في:

ب.1. تكرار نفس الكلمة: ويندرج تحته ثلاثة أنواع هي²:

– التكرار المباشر للعنصر المعجمي: ويشير إلى أن المتكلم يواصل الحديث عن نفس الشيء، بما يعني استمراره عبر النص، وهو ما يطلق عليه التكرار المعجمي البسيط، ويحدث عندما يتكرر العنصر المعجمي دون تغيير.

– التكرار الجزئي: ويعني استخدام المكونات الأساسية للكلمة (الجذر الصرفي) مع نقلها إلى فئة أخرى مثل: (ينفصل-انفصال)، (يحكم، حكم، حكام، حكومة) ويطلق عليه التكرار المعجمي المركب، حيث يشترك عنصران معجميان في مورفيم معجمي واحد، وقد أطلقت على زوج العناصر المترابطة على هذا النحو مصطلح الألفاظ المشتقة.

– الاشتراك اللفظي: وهو تكرار معجمي غير مقترن بالتكرار في المفهوم، حيث يتكرر استعمال كلمتين بمعنيين مختلفين: مثل: (ولى-ولى) بمعنى ذهب- أسند إليه الحكم، أي الكلمات مختلفة المعنى إلا أنها متحدة في صورة النطق، أو هو "اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين.

¹ - الفقي، صبحي إبراهيم. علم اللغة النصي. ج2. ص ص 19-22.

² - عزة، محمد شبل. علم لغة النص النظرية والتطبيق. ص ص 106، 107.

ب.2. الترادف أو شبه الترادف: يعد الترادف وسيلة أخرى من وسائل تماسك النص، عن طريق استخدام كلمات لها معنى مشترك، ويرجع استخدام الترادف بدلا من التكرار المباشر للكلمة إلى نفى الشعور بالضجر والملل، حيث إن المرادف المستخدم يضيف على المحتوى تنوعا، وينقسم الترادف إلى قسمين¹:

– **شبه الترادف:** وذلك في حالة التشابه الدلالي الواضح بين كلمتين أو أكثر سواء فيما تشير إليه في الخارج، أو في الدلالات الموحية والمتضمنة في الكلمة، حيث تستعمل الكلمة في سياق معين، ولا تصلح الأخرى في نفس السياق ولكلاهما معنى واحد مثل: (بيت-منزل) حيث يمكن أن نقول: الجامعة العربية بيت العرب ولا يمكن أن نقول الجامعة العربية منزل العرب.

– **الترادف المطلق:** ويقع في حالة التطابق التام، أو المطلق بين كلمتين أو أكثر، فيما تشير إليه في الواقع الخارجي والدلالات التي توحىها أيضا، بمعنى الاتفاق في المعنى بين كلمتين اتفاقا تاما، وهذا النوع من الترادف نادر الوقوع في أية لغة، ويمكن لنا التمثيل على هذا النوع بالمزاوجة في الاستخدام بين الكلمات الأجنبية ومرادفها باللغة العربية، مثل: (هاتف/تليفون، برقية/تلغراف – راديو/مذياع- تلفزيون/مرناه- الطبيعة/الفيزياء- علم الدلالة/السيمانطيقا... إلخ).

ب.3. الكلمة الشاملة: ويقصد بالكلمة الشاملة أن إحدى الكلمات تشير إلى فئة، والكلمة الأخرى تشير إلى عنصر في هذه الفئة مثل (لحم-لحم بقري) وهي طريقة أخرى للربط بين الكلمات في النص تخلق التماسك، مثل الربط بين الكلمتين (البرازيل-دولة) حيث إن (البرازيل) مثال محدد للكلمة الأكثر تعميما وهي (دولة) ويطلق عليها كلمة شاملة والكلمة الأكثر تحديدا، يطلق عليها كلمة منضوية أو مشمولة².

ب.4. الكلمة العامة: هي مجموعة صغيرة من الكلمات لها إحالة عامة وتستخدم كوسائل للربط بين الكلمات في النص، مثل الكلمات (مشكلة-سؤال-فكرة-أمر-ما-مكان-شيء-الناس) بالإضافة

¹ - عزة، محمد شبل. علم لغة النص النظرية والتطبيق. ص 107.

² - المرجع نفسه. ص 108.

إلى كلمات مثل (قصة-خطاب-ورقة-كتاب) التي يمكن أن تستخدم للإشارة إلى نص سابق ككل وتقسم الكلمات العامة إلى¹:

- الاسم الدال على الإنسان مثل: (الناس-الشخص-الرجل-المرأة-الطفل).

- الاسم الدال على المكان مثل: (مكان-موضع-ناحية-اتجاه).

- الاسم الدال على حقيقة مثل: (سؤال-فكرة-شيء-أمر-موضوع).

هذه الكلمات محدودة في العدد، وتلعب دوراً في الاحالة باعتبارها نوعاً من الترادف فهذه الأسماء لها معنى عام جداً، ولهذا يمكن تفسيرها فقط، من خلال الإحالة إلى عنصر آخر، ومن هذا فهي تؤدي دوراً دالاً في جعل النص يترابط مع بعضه البعض.

فوجود التكرار في النص يحقق الاتساق، وتربط وحدات النص، سواء كان في بداية النص أو في نهايته، أو حتى في ثناياه، وسواء كان المكرر كلمة أو جملة أو عبارة، أو حتى تكرار آية في سورة من سور القرآن الكريم.

2- التضام:

أ. تعريفه:

● **لغة:** جاء في المعجم الوسيط في مادة (ض.م.م): (ضم: فلان من ماله ضماً: أخذ، والأشياء: قبضها أو جمع بعضها إلى بعض،-و- الشيء إلى الشيء: أضافه إليه، وفلانا ونحوه إلى صدره عانقه-و- الحرف: حركة بالضم.(ضامه) إليه مضامة وضاماً: ضمه (أضطم) بعضه إلى بعض، انظم، وعليه اشتمل وانطوى(انضم)، اجتمع بعضه إلى بعض (الاضامة): كل ما ضم بعضه إلى بعض.-و- الجماعة من الناس وغيرهم ينضم بعضهم إلى بعض ليس أصلهم واحداً)².
ومن خلال ما ورد في التعريف نستخلص أن لمفهوم التضام معاني متعددة تتمثل في:

- الأخذ.

¹ - عزة، محمد شبل. علم لغة النص النظرية والتطبيق. ص 109.

² - مجمع اللغة العربية. معجم الوسيط. مادة (ض.م.م).

- الجمع.

- الإضافة.

- الاشتمال.

- الانطواء.

- الاجتماع.

● **اصطلاحاً:** يعد التضام من وسائل التماسك النصي المعجمي، "وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقات أو تلك"¹.

وهو أن يلتزم أحد العنصرين النحويين عنصراً آخر، فيكونان على هيئة التلازم، وعكسه أن يتنافى معه فلا يلتقي به ويكون حينئذ على هيئة التنافي².

ب. علاقاته:

العلاقات المتحكمة في التضام متنوعة وهي³:

- **التضاد:** كلما كان حاداً (غير متدرج) كان أكثر قدرة على الربط النصي، والتضاد الحاد، قريب من النقيض عند المناطقة، أي أنه يشبه الانعكاس والاختلاف، وهذا يتفق مع قولهم أن النقيضين لا يجتمعان ولا يرتفعان، ومن أمثلته: ميت-حي/متزوج-أعزب/ذكر-أنثى، ويدخل معها أيضاً كثير من أنواع التضاد الأخرى، مثل: النوع الذي يسمى (العكسي) مثل: باع-اشترى/زوج-زوجته، أو التضاد الاتجاهي، مثل: أعلى-أسفل/يصل-يغادر/يأتي-يذهب.

- **التنافر:** وهو مرتبط بفكرة النفي مثل التضاد، ومثاله الكلمات (خروف، فرس، قط، كلب)، بالنسبة لكلمة حيوان.

¹ - عفيفي، أحمد. نحو النص. ص 112.

² - أحمد قدور، محمد. مبادئ اللسانيات. ط 1. دمشق: دار الفكر، 1996. ص 226.

³ - عفيفي، أحمد. نحو النص. ص 112، 113.

وأيضاً مرتبط بالرتبة، مثل (ملازم-رائد-مقدم-عقيد-عميد-لواء) ويمكن أن يكون ذلك مرتبطاً بالألوان مثل: (أحمر، أخضر، أصفر...إلخ).

وكذلك بالزمن (فصول، شهور، أعوام...إلخ).

– **علاقة الجزء بالكل:** مثل علاقة اليد بالجسم، والعجلة بالسيارة، كل هذه العلاقات بين الكلمات تخلق في النص ما يسمى بالتضام، ويكون للقارئ دور في وضع هذه الأشكال في سياق ترابطي، وعلى حسب معرفته بمعاني الكلمات ويمد ارتباط هذه الكلمة بهذه المجموعة أو تلك.

– **علاقة الترادف:** يتحقق الترادف حين يوجد تضمين من الجانبين (أ) و(ب) مترادفين، إذا كان (أ) يتضمن (ب) و(ب) يتضمن (أ) كما في الكلمة "أم" و"والدة"¹.

ويعني بها تعدد الأسماء للمسمى الواحد، بوقوع الألفاظ المختلفة على المعنى الواحد "فهو الألفاظ المفردة المعنى، والقابلة للتبادل فيما بينها في أي سياق، ومن أمثلة ذلك "العسل" له ثمانون اسماً، منها: العسل والضرب، والذوب، والشهد...إلخ، ومن أسماء السيف: الصارم والرداء، والخليل، والصمصامة، والمشرقي، والحسام².

¹ – أحمد مختار، عمر. علم الدلالة. ط4. القاهرة: عالم الكتب، 1993. ص98.

² – مصطفى قطب، صلاح. علم اللغة النصي. النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: عالم الكتب، 2014. ص151.

خلاصة:

يظهر مما سبق أن الاتساق ذلك التماسك الحاصل بين المفردات والجمل المشكلة للنص، وهذا التماسك يأتي من خلال وسائل لغوية تصل بين العناصر المشكلة للنص، وهذه الوسائل هي آليات الاتساق التي ساهمت في وحدة النص المكتوب، وهي كالتالي:

1- **الإحالة:** تعد الإحالة وسيلة هامة من وسائل الاتساق قوامها الربط بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه مع ضرورة تطابق الخصائص الدلالية بينهما، وذلك عن طريق عدة وسائل أهمها: الضمائر، وأسماء الإشارة والموصولة، وأدوات المقارنة....

2- **الاستبدال:** يعد الاستبدال مصدرا أساسيا من مصادر اتساق النص فهو وسيلة من وسائل التماسك النصي التي تتم بين الكلمات والعبارات.

3- **الحذف:** يعد الحذف ظاهرة نصية لها دور في اتساق النص والتحام عناصره، كما يفيد الإيجاز والاقتصاد في اللغة وعدم التكرار لمفرداتها وعباراتها، حتى لا يقع ثقل وترهل في الكلام مما يكسب النص جمالية في تماسكه الشكلي.

4- **الوصل:** وهو العلاقة التي تصطنعها اللغة اصطناعا لفظيا بطريقة الأدوات والضمائر مثل: أو، ثم، الواو... إلخ التي تربط بين الجملة السابقة والجملة اللاحقة بشكل منتظم.

5- **التكرار:** ويعني به الإعادة لعنصر معجمي ما أو مرادفه أو شبهه أو عنصر مطلق أو اسم عام، فهو يهدف إلى تدعيم التماسك النصي وكذلك يوظف من أجل تحقيق العلاقات المتبادلة بين العناصر المكونة للنص.

6- **التضام:** وهو انتظام مفردات معجمية في نص ما تجمعها علاقات دلالية مختلفة، كعلاقة التضاد والترادف وكذلك علاقة التلازم وغيرها.

II – التعليمية

- 1- مفهوم التعليمية
 - 2- الفرق بين اليداكتيك والبيداغوجيا
 - 3- خصائص التعليمية
 - 4- أهمية التعليمية
 - 5- مكونات المثلث اليداكتيكي
 - 6- العلاقات اليداكتيكية التفاعلية
 - 7- الكفاية التعليمية
- خلاصة

II- التعليمية

إنَّ من طبيعة الإنسان البحث دوماً عن الأفضل والأفيد، ومن جملة الأشياء التي يريد الحصول عليها، والتمسك بفضائلها التربوية والتعليم، والفعل التربوي عملية نفسية معرفية واجتماعية وثقافية وسياسية، يتميز بتعقده وتعدد مستوياته، وتنوع مظاهره، وعديدة الأطراف والعوامل المؤثرة فيه. منذ ظهور علوم التربية، والبحث العلمي فيها متواصل، يستهدف عقلنة وترشيد العملية التعليمية التعليمية، ولقد استفادت هذه الأخيرة بالفعل، في الكثير من جوانبها، مما وصلت إليه الدراسات والأبحاث، في عدد من فروع علوم التربية، خاصة ما يتصل منها بالفعل التعليمي - التعليمي. كما تعدّ اللغة ظاهرة بشرية، تميز الإنسان عن سائر المخلوقات، وهي أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، التي تؤدي دوراً في التواصل البشري، وتحتل مكانة متميزة في البحث العلمي وعلومه، لكونها ترمي إلى نقل المعارف، واكتساب مهارات لغوية اجتماعية متعددة ونجد التعليم تهتم باللغة كثيراً. ومن هنا كان جدير بنا أن نتعرف على كنه التعليمية، وذلك بالتطرق إلى معناها من الناحية اللغوية وكذا الاصطلاحية.

1- مفهوم التعليمية: تهتم التعليمية بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصة بمجال معرفي

معين، لذلك يركز أتباعها على التفكير المسبق في محتويات ومضامين التعليم المطلوب.

● **لغة:** ورد على لسان ابن منظور، في معجمه لسان العرب، في مادة (ع.ل.م): "عَلَّمْتَهُ الشَّيْءَ، فَتَعَلَّمَ وَلَيْسَ التَّشْدِيدُ هُنَا لِلتَّكْثِيرِ، وَيُقَالُ أَيْضاً تَعَلَّمَ فِي الْمَوْضُوعِ أَعْلَمَ، وَعَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْماً: عَرَفْتَهُ، وَالْعِلْمُ نَقِيضُ الْجَهْلِ، نَقُولُ عَلَّمْتُ وَفَقَّهْتُ أَيَّ تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ وَعِلْمٌ وَفَقْهُ أَيُّ سَادَ الْعُلَمَاءُ وَالْفُقَهَاءُ، وَعَلَّمَ الْأَمْرَ وَتَعَلَّمَ وَأَتَقَّنَهُ، وَأَعْلَمَهَا: وَسَمَّهَا بِسَيِّمِ الْحَرْبِ وَرَجُلٌ مَعْلَمٌ إِذَا عَلِمَ مَكَانَهُ فِي الْحَرْبِ بِعِلَاقَةِ أَعْلَمَهَا، وَأَعْلَمَ حِمْرَةً يَوْمَ بَدْرٍ وَمِنْهُ قَوْلُهُ فَتَعَرَّفُونِي، إِنِّي ذَاكُمُ شَاكٍ سِلَاحِي فِي الْحَوَادِثِ، مَعْلَمٌ وَأَعْلَمُ الْفَارِسُ: جَعَلَ لِنَفْسِهِ عَلَامَةً الشَّجْعَانُ، فَهُوَ مَعْلَمٌ"¹. ومعنى هذا أن مادة (ع.ل.م) معناها وضع علامة أو أمانة لتدل على الشيء الذي ينوب عليه.

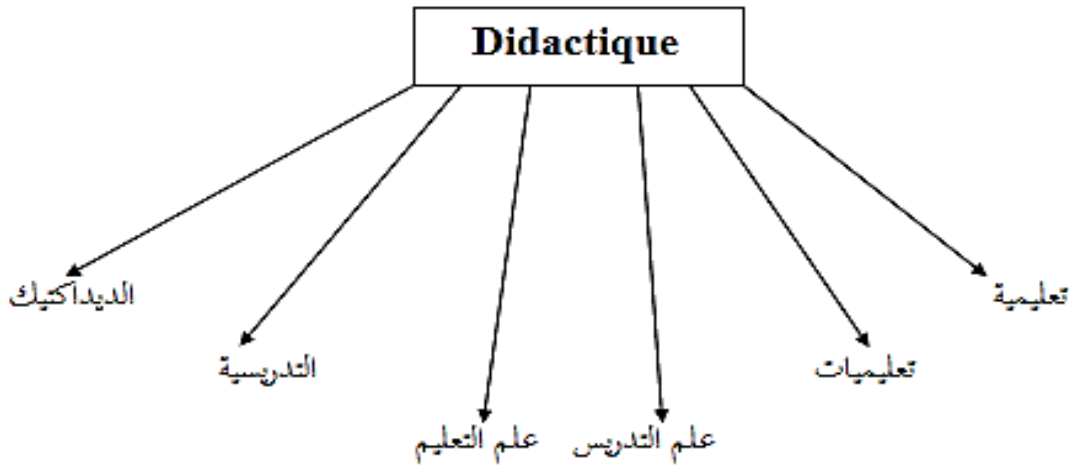
¹ - ابن منظور. لسان العرب. ج12. مادة (ع،ل،م).

وقد جاء في القاموس المحيط، في مادة (ع. ل. م) أن "مادة عَلَّمَ من عَلَّمَ، يُعَلِّمُ تعليمًا، عَلَّمَهُ العِلْمَ تعليمًا.....وَعَلَّمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ"¹، فالملاحظ على هذا التعريف أن كلمة (ع.ل.م) ارتبطت بطريقة تعليم العلم للآخر.

إذن، واستنتاجا مما سبق من المعلومات المستخلصة من التعريفين السابقين، نقول بأن التعليمية من الناحية اللغوية تعني تعليم العلم للآخر، فوضع العلامة والسمة الدالة على الشيء.

● اصطلاحاً: كلمة التعليمية هي ترجمة لكلمة Didactique المشتقة من اللفظ الإغريقي Didaktikos والتي تعني: فلنتعلم².

ومصطلح "Didactique" قابلته في العربية عدة ترجمات ومصطلحات أهمها³:



الشكل رقم 01: يمثل مفاهيم التعليمية

والتعليمية علم جديد أو هو "اختصاص طور التكوين" يعني بدراسة العملية التعليمية- التعليمية، من زاوية نظر العلاقة بالمعرفة، لذلك تعدد التعليميات من حيث القضايا والتمشيات، فإشكاليات تعليم الرياضيات ليست هي نفسها قضايا تعليم اللغات أو الفيزياء⁴.

¹ - فيروز أبادي. القاموس المحيط. مادة (ع، ل، م).

² - ينظر: الدريج، محمد، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية مجلة دورية مغربية فصلية متخصصة، ع47، الرباط، مارس 2011، ص 08.

³ - ينظر: إبرير، بشير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ط1. أريد، الأردن: عالم الكتب الحديث، (1427هـ/2007م). ص 08.

⁴ - الشارني، مجيد، فتحي، فارس. مداخل إلى تعليمية اللغة العربية. ط1. تونس: دار محمد علي لنشر، 2003. ص 17.

استعملت كلمة (ديداكتيك) (Didactique) منذ مدة طويلة، للدلالة على ما يرتبط بالتعليم، من أنشطة تحدث عادة داخل الأقسام وفي المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلمين.

والباحث (برسو) يرى بأن الديداكتيك هي "مادة تربوية موضوعها الأساسي هو دراسة شروط، إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على المتعلمين، قصد تسيير تعليمهم"¹. أي يعتبرها مادة تهتم بالعملية التعليمية- التعلمية للمتعلمين.

ويعرفها (ليجاندر): "بأنها علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقييم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية، التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية"².

معنى هذا أنها علم من علوم التربية يحتاج للإعداد والتجريب والتقييم، والتخطيط للاستراتيجيات البيداغوجية، وتصحيحها وفق الحاجيات والأهداف.

أما (غاستون ميالاريه) فيرى أن التعليمية: "هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلم الفاعل والمعتلن"³. وهذا يعني أنها تعني بالجانب النظري والتطبيقي للعملية التعليمية - التعليمية.

أما التعليمية عند (محمد الدريج): "فهو الدراسة العلمية لمحتويات التدريس، وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية، بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي أو الحركي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد...."⁴.

¹ - أزريل، رمضان، حسونات، محمد. نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات. (د.ط). قسنطينة، الجزائر: دار الأمن، (د.ت). ص30.

² - قايد، أحمد نور الدين، سبيعي، حكيمة، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، غرداية، الجزائر، ع8، 2010، ص36.

³ - صباح، أنطوان وآخرون. تعليمية اللغة العربية. ط1. لبنان: دار النهضة العربية، 2006. ج1. ص18.

⁴ - ينظر: الدريج، محمد. تحليل العملية التعليمية. مدخل إلى علم التدريس كعلم مستقل. ط1. الجزائر: قصر الكتاب، 2000. ص08.

ومعنى هذا أن التعليمية لها قواعد ونظريات تعنى بالعملية التعليمية - التعليمية، وتقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط، وترتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا وسائل التبليغ والتقويم.

وأما في المجال التربوي فتعرف: "بأنها موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها، من أجل إعداد وتنظيم وتقسيم وتحسين مواقف التعليم"¹.

ولقد عرفت الكلمة الكثير من التطور، وبالتالي الكثير من التعريفات ولهذا تم حصرها في اتجاهين²:

أ. **الاتجاه الأول**: ينظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المعلم، فتكون بذلك مجرد صفة تنعت ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث داخل حجرات الدرس، والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا.

ب. **الاتجاه الثاني**: وهو الذي يجعل من الديداكتيك علما مستقلا عن علوم التربية، لذا وجب الفصل بين الديداكتيك والبيداغوجيا، فالأخيرة وظيفتها تعتمد على التأمل والتفكير، والديداكتيك علم قائم بذاته، لا يقتصر على التأمل والتفكير، وإنما يقوم على البحث والتحليل وصياغة استراتيجيات التعلم بعد عملية التجريب.

2- الفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا: غالبا ما يتم، في الاستعمال المتداول للمفاهيم التربوية، الخلط أو عدم التمييز بين مفهومي الديداكتيك والبيداغوجيا، فهناك من يعتبر الديداكتيك فرعاً من فروع البيداغوجيا أو العكس، وهناك من يعتبرهما مستقلين أو متباعين إلى حد التعارض في بعض الأحيان، ولملامسة الفرق الدلالي بينهما، واكتشاف مختلف التفاعلات الديداكتيكية والبيداغوجية، الحاصلة في سياق وضعية تعليمية - تعليمية، من الضروري تحديد مفهوم البيداغوجيا:

من التعريفات العامة لهذا المصطلح أنها فن التربية. وهناك من البيداغوجيين من اعتبرها علم التربية. وبعضهم جعلها فنا وعلماً في ذات الوقت.

¹ - حثروي، محمد صالح. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. (د.ط.). عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2012. ص ص 126، 127.

² - ينظر: الدريج، محمد. عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل. ص ص 7، 8.

وقد ذهب كل من (لورانس كورني) و(ألان فيرنيو) إلى تعريف البيداغوجيا، في الوسط التعليمي -
التعليمي، على أنها (كل ما يتعلق بفن قيادة وتدريب القسم)¹.

أما (جان ماري لابليل) فيربط مفهوم البيداغوجيا بمفهوم التربية، معتبرا أن البيداغوجيا هي قيادة أو
مصاحبة من تمارس عليه التربية، أو هي العلاقة التربوية القائمة بين المربي والشخص الذي تمارس عليه
التربية²، والملاحظ أن هذه التعاريف وكثير غيرها، تقيم دليلا قويا على تعقد مفهوم "البيداغوجيا"
وصعوبة تمييزه عن مفهوم الديداكتيك، ففي الحالتين يتعلق الأمر بعملية نقل المعرفة من معلم إلى
متعلم بغرض التعليم.

تهتم البيداغوجيا بأفعال المعلم والشروط الموضوعية من قبله من أجل تسيير خطوات التعليم - التعلم،
أي أنها تهتم بمعالجة المعلم للمعارف، ووضع شروط التعلم المناسبة حيز التطبيق، حتى تتحول هذه
المعارف إلى معلومات مكتسبة من قبل المتعلم، بينما تهتم التعليمية بإنتاج أدلة علمية مدعمة ومتماسكة،
تسمح بتوجيه فعال للتطبيق التعليمي في مادة معرفية محددة، تحمل مشروعها للتعليم - التعلم، وتهتم
بإدارة المعلم لمعارفها وهيكلتها معلوماتها³.

¹ - ينظر: التومي، عبد الرحمن. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية. مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية. ط1. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة،
2015. ص ص 10.

² - المرجع نفسه. ص 11.

³ عواضة، هاشم. تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف. ط1. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين، 2008. ص ص
68، 67.

وبناءً على التعاريف التي قدّمها مختلف المؤلفين في هذا المجال يمكن عرض النقاط الرئيسية التي تشير إلى التمييز بين المفهومين في الجدول التالي¹:

الجدول رقم 01: يوضح الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك

البيداغوجيا	الديداكتيك
تهتم بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعية مهارات المعلم في قيادة وتدريب القسم .	تولي اهتماما كبيرا لابستمولوجية المواد المدرسة (طبيعة المعارف المدرسة)، وسيورورات بناء المفاهيم ومعوقات عمليات التعليم.
تركز على العلاقة معلم / متعلم أو متعلم / متعلم والتفاعلات الصفية	تهتم بالمعارف والتعلمات بناء وتحليلا وترتيباً ونقلًا وتقويماً وعلاجاً.
تركز على استراتيجيات التعلم	تركز على منهجيات التعليم (ما هي الإجراءات والتدابير التي يختارها المعلم بغرض التعليم، ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟
تركز على التواصل والوساطة	تهتم بالعلاقة متعلم/معرفة، وبالإجراءات التي يحصل بها التعلم، والصعوبات التي تعيق عملية التعلم في بعدها المعرفي.
تهتم بضرورة التعلم أو تعلم التعلم	يهتم بتعلم شيء ما
تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم/متعلم ومتعلم/متعلم)	تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة المعلم/المتعلم)
البيداغوجيا ذات طابع عام ومتعدد التخصصات، فهي تركز على المتعلم وطريقة وكيفية تعلمه، والعلاقات العاطفية داخل الفصل الدراسي، والمناخ الذي يتم فيه التعلم	الديداكتيك ذات طابع خاص، فهي تركز أكثر على المادة الدراسية، من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها. نقول مثلاً: ديдаكتيك اللغة العربية أو ديداكتيك الرياضيات... إلخ

فالبيداغوجيا والديداكتيك، ينتميان لحقل معجمي واحد، هو حقل علوم التربية، والعلاقة بينهما تفاعلية مندمجة تكاملية، يصعب معها الحديث عن استقلالية إحداها عن الأخرى.

ومصطلح (التعليمية) أو (الديداكتيك) مصطلح متداخل مع مصطلحات أخرى، وهذا ما أدى إلى خلط في تحديد معناه، ورسم حدوده وارتباطاته بالعلوم الأخرى، و التباس في استعماله فكلمة

¹ - ينظر: التومي، عبد الرحمان. الجامع في ديдаكتيك اللغة العربية. مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية. ص 11-13.

التعليمية رغم قدم تاريخ ظهورها تشكل موضع جدل ونقاش لما يشوبها من غموض، وهي إلى حد الآن مازالت تحتاج إلى إجماع حول تحديد مفهومها.

إذن، ومن خلال ما سبق من المعلومات التي دارت حول التعليمية من ناحية اللغوية وكذا الاصطلاحية يظهر أن هناك علاقة بين المعنى اللغوي للتعليمية والمعنى الاصطلاحي، إذ التعليمية لغة، من التعليم أي ترك علامة أو أثر، وفي الاصطلاح هي دراسة كيف نترك أثر التعليم أو نقل أثر التعليم إلى المتعلم، أو نترك فيه علامة أو أثرا .

3- خصائص التعليمية: التعليمية علم تطبيقي يهتم بعملية ضبط الموقف التعليمي - التعليمي داخل القسم، وبالتفاعلات التي تحدث بين أقطاب المثلث التعليمي في إطار المفاهيم الأساسية، وتمتاز التعليمية بجملة من الخصائص أهمها¹:

- التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- التعلم ليس عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية، بل هو إعادة بناء للمعارف السابقة واكتشاف للمعارف الجديدة، بطريقة أكثر تكيفا مع الوضعيات الجديدة.
- الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية، لتعبئتها وتجنيدتها في اكتساب وتعلم مفاهيم جديدة.
- تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعليمية قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل أو التذليل، لتحقيق أفضل النتائج التعليمية، والتعرف على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية - التعلمية وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- التعليمية تجعل المتعلم محورا للعملية التربوية، والمعلم شريكا في إتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه ولا يفرض حلوله.
- التعليمية تعمل على تطوير قدرات المتعلم على التحليل والتفكير والإبداع.

¹ - حثروبي، محمد الصالح. الدليل البيداغوجي لمرحلة الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. ص 130، 131.

4- أهمية التعليمية: لقد كانت التعليمية محور اهتمام العلماء والدارسين، وذلك لأهميتها في المجتمع وحياة الإنسان، وتظهر أهميتها فيما يلي¹:

- تعد من أهم العوامل المؤثرة في عمليات التعليم في كل مراحله، سواء ما قبل الجامعية منها أو الجامعية.
- هي المصدر الأساسي في تنشئة أفراد بقدرات معرفية ومهارات تكنولوجية تسير الحداثة والتطور.
- كما تستمد أهميتها من قوة تأثيرها في كل المجالات ومتانة ارتباطها بها.
- أنها وسيلة لدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين، فهي تمثل في آن واحد تفكيراً وممارسة يقوم بهما المعلم لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته.
- أنها فن لتعليم مختلف المواد التعليمية، وأنها ليست فناً للتعليم فقط، بل فن للتربية أيضاً.
- هي طريقة عملية لضبط الموقف التعليمي - التعليمي داخل لقسم بين المعلم والمتعلم، لتبليغ أهداف الجانب المعرفي من جهة وخلق الانسجام بينهما لتحقيق أهداف الجوانب الوجدانية والحركية من جهة أخرى.

5- مكونات المثلث الديداكتيكي: تتأسس العملية التعليمية - التعليمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي، الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف، بحيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها، وتلك الأطراف هي:

5-1- المعلم: ويقوم بتهيئة الموقف التعليمي، عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر، الذي لا بد أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي².

¹ - ينظر: بعلي الشريف، حفصة، التعليمية، مجلة الباحث في علوم الإنسانية والاجتماعية دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث في علوم الإنسانية والاجتماعية، ع1، المركز الجامعي بالوادي، يونيو 2010، ص ص 17-21.

² - عطية، محسن علي. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. ط1. عمان، الأردن: دار الشروق، 2006. ص ص 55، 56.

5-2- المتعلم: وهو محور العملية التعليمية - التعلمية وهو أيضا مهياً للانتباه والاستيعاب، مع حرص المعلم على دعمه المستمر، لاهتماماته وتعزيزها، بغرض ارتقائها الطبيعي الذي يقتضيه استعدادده للتعلم¹.

5-3- المعرفة: وهي أساس العلاقة التعليمية - التعلمية بحيث يسعى المعلم من أجل القيام بنقلة تعليمية إلى تكييف معارفه التكوينية الذاتية مع المواضيع الواجب تعليمها، والعمل على إدراجها ضمن المعرفة المدرسية، مع تنظيمها زمنيا وسيكولوجيا، تحقيقا للمعرفة التعليمية، والمعلم في هذه المرحلة يهيئ مجموعة من التغيرات التعليمية، التي تغير وضعية التعلم سواء على المستوى العلائقي (معلم، متعلم، معرفة) أو على مستوى اختيار الطرائق والوسائل التي سيستعين بها في تحقيق الأهداف المرتقبة، فمثل هذه الاختيارات التي سيقوم بها المعلم، سيكون لها نتائج على الإدراك الكلي للمعرفة التعليمية، التي يطورها المتعلمون، وعلى المفاهيم التي سيعالجونها، وهو ما يجبر المعلم على القيام بتكيف المعرفة المدرسية مع المعرفة التعليمية خصوصا، والتي تعتبر كنقلة تعليمية مهمة، إنَّ هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل إطار النقلة التعليمية، هو أساس العلاقة التعليمية الهادفة². وانطلاقا مما سبق، يكون للمعرفة أنواع، تتمظهر كما يلي:

أ. **المعرفة العالمية أو العلمية:** المعرفة العالمية: هي المعرفة المنتجة من طرف المختصين والباحثين وتتضمن مفاهيم ومعارف مجردة يستحيل إدراكها من طرف المتعلم³.

ب. **المعرفة التعليمية:** هذه المعرفة "تدخل ضمن دائرة النظام التعليمي؛ الذي يعمل منفذوه على ترجمتها إلى مجموعة من الأفكار، انطلاقا من الغايات التي تحددها الفلسفة التربوية داخل المجتمع وتقدم للمتعلمين بهدف اكتسابها؛ تحقيقا للنموذج المرتقب. وتنظم هذه المواضيع داخل المواد والوحدات

¹ - حساني، أحمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية. حقل تعليمية اللغات. ط2. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2009. ص 124.

² - ينظر: مباشر، محمد. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة. ط1. دار البيضاء: دار الثقافة، 2002. ص 33.

³ - الموقع شوهد يوم 10-05-2017 على الساعة 16:00:

الدراسية المقررة بإحدى الأسلاك التعليمية بشكل بنوي وتطويري، ما يتم إدماجها ضمن المنهاج الدراسي ككل¹.

ج. المعرفة التعليمية: وهي المعرفة المعدة من طرف المعلم؛ حيث يُراعى في نقلها من الكتاب المدرسي وغيره من المراجع خصائص الفئة المستهدفة، وهنا يدخل بجانب المعرفة عناصر متعددة كطرق التدريس الذي له علاقة بشخصية المعلم، من حيث الحيوية، وطبيعة الصوت، وملامح الوجه، وطرق تعامله مع المتعلمين.

د. المعرفة التمثلية: وهي المعرفة التي ترسخ للمتعلم في ذهنه بعد تنفيذ الدروس. وهذه المعرفة تختلف بحسب قدرات المتعلم النفسية، والعقلية، والمعرفية².

لم يغفل التعليميون عنصراً فعالاً في هذه العلاقة، وهو الزمن أي زمن التعليم وزمن التعلم، وهو المحدد من خلال المعرفة التي يجب إكسابها للمتعلمين، والمتجلية في البرنامج الدراسي، الذي يرسم إيقاعاً زمنياً ورسمياً للتعليم، فعندما لا يحترم المعلم زمن التعليم، يكثر الحديث عن التأخر الدراسي، وبالأصح عن فشل المتعلم، لأن تطور المعرفة العلمية، يتحدد من خلال المشاكل المعالجة بشكل متتابع، وداخل هذه الوضعية نلاحظ بأن كل من المعلم والمتعلم، ليس لهما نفس الإيقاع داخل الزمن في علاقتهما بالمعرفة، فالمعلم يعرف بشكل مسبق المعرفة التعليمية التي سيوجهها للمتعلم، وهذا ما نسميه بالزمن التكويني للمعرفة³.

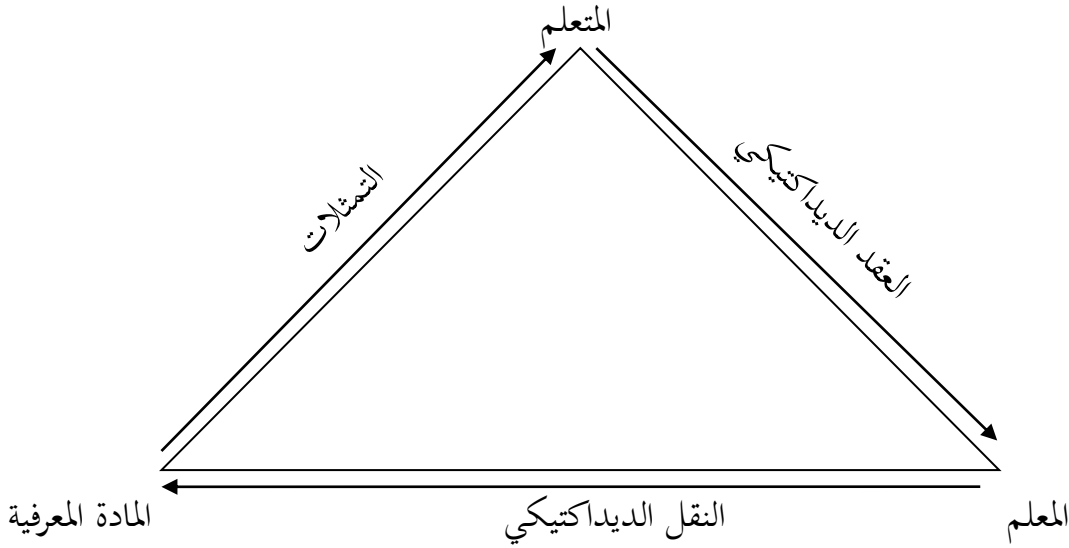
6- العلاقات الديداكتيكية التفاعلية: يعد الثالوث الديداكتيكي هيكلاً عاماً لوضعية جد معقدة، تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة، لكونها تشتغل كلياً، وبشكل مرتبط ومنسجم، فلا يمكن الفصل بينهما مهما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل، إذا تبادل التفاعلات بين قطبين وفي الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل كلي متعدد الاتجاهات. فإذا أخذنا المتعلم كمثال، فلا يمكن عزله دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين.

¹ - حليم، سعيد. علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. (د.ط). دار البيضاء، المغرب: إفريقيا الشرق، 2012. ص 149.

² - المرجع نفسه. ص 152-157.

³ - لمباشري، محمد. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة. ص 23، 24.

الأمر الذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات، تعكس ثلاث علاقات، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة¹ والرسم التالي يمثل المثلث الديداكتيكي ومجموع علاقته²:



الشكل رقم 02: يمثل المثلث الديداكتيكي

6-1- علاقة المعلم والمتعلم: يطلق على هذه العلاقة "العقد الديداكتيكي" (contrat didactique) وله أهمية كبيرة لأنها بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية، ويعمل على تنشيطها، ويعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية، فيحدد مكانة المتعلم والمعلم على حد سواء، وينظم مختلف أشكال التفاعلات بينهما، وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة . يتميز العقد الديداكتيكي بالحركية والمرونة، إذ خلال وضعية ديداكتيكية معينة، قد تتغير عدة قواعد، أو تتطور أو ربما تختفي كلياً، وحسب "بروسو" (Brousseau) فإنّ مفاهيم المتعلم تنتج عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير، حيث يتم خلالها استغلال مكتسباته السابقة، التي قد تعدّل وهنا طبعا يتدخل المعلم، انطلاقاً من اختيارات مدروسة للمسائل المقترحة، بحيث تسمح هذه المسائل للمتعلم بقبولها والاستجابة لها بنشاط حركي أو شفهي أو ذهني، أو إحداث النمو من خلال إثراء مكتسباته بالنشاط الذاتي. ويستعين المعلم في هذا النشاط بالوضعيات ذات المرجعية التعليمية.

¹ - بوهادي، عابد. تحليل الفعل الديداكتيكي -مقارنة لسانية بيداغوجية-. ص371.

² - حليم، سعيد. علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستحدثات التربوية. ص50.

استعمل بروسو مفهوم العقد الديدانتيكي ليدل على كل التفاعلات الواعية واللاواعية، التي تحدث بين المعلم والمتعلمين حول اكتساب المعرفة. والعقد التعليمي بدأ شيئاً فشيئاً في البروز بفضل أعمال بروسو، الذي يرى أنه يهتم بسلوكات المعلم المتوقعة من المتعلمين، وكذا سلوكيات المتعلمين المتوقعة من المعلم، وعلاقات الاثنين بالمعرفة. ويعرفه بأنه مجموعة القواعد التي تسيّر النشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية التعليمية¹.

إن العلاقات بين المعلم والمتعلمين علاقات مركبة، معقدة تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم المعرفي².

6-2- علاقة المتعلم والمعرفة: تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات (Représentations)

ويقصد بها عموماً تلك المنظومة المعرفية، التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر، ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه. ونعني بالتمثلات هنا الكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة، لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة. وتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر (Bruner) عبر مراحل ثلاث:

- **المرحلة العلمية:** وهي مرحلة تشكيل المفهوم وتأسس على الفعل الحسي -الحركي والتفاعل المباشر مع الأشياء.

- **المرحلة الأيقونية:** تبنى هذه المرحلة على الصورة الداخلية أو الذهنية للأشياء، حيث يستحضر الفرد المتعلم صورة الأشياء عوض المفاهيم.

- **المرحلة الرمزية:** وهي مرحلة التجريد واستخدام الرموز وتركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية أو معادلات رياضية رمزية³.

¹ - ينظر: بوهادي، عابد. تحليل الفعل الديدانتيكي -مقارنة لسانية بيداغوجية-. ص 371.

² - صياح، أنطوان وآخرون. تعليمية اللغة العربية. ص 15.

³ - بوهادي، عابد. تحليل الفعل الديدانتيكي -مقارنة لسانية بيداغوجية، ص 372، 373.

إن التمثيلات هي نتاج من جهة، وسيرورة نشاط للواقع في الذهن من جهة أخرى، ويتم ذلك عبر ما يكتسبه المتعلم عن طريق الحواس، وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد والجماعات خلال حياته، والتي تصبح راسخة في ذهنه.

يبد أن هذه المعطيات تكون مصنفة ومرتبة وفق نظام خاص، للترميز في إطار منظومة معرفية شاملة ومنسجمة في علاقاتها مع اهتمامات المتعلم والمهام التي يقوم بها . لأن المتعلم يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل، ومن ثم تتم الملائمة أو التكيف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد، وأن تعلم الفرد إنما يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة، لتحقيق المعاني لديه، وذلك لما بينه وبين المعرفة من تفاعل يحيلنا إلى قضية تصورات المتعلمين وإلى الصعوبات والعوائق التي تعترضهم عند اكتساب المعرفة المقدمة¹.

6-3- علاقة المعلم والمعرفة: ونسمي هذه العلاقة "بالنقل الديدانكتيكي" الذي يعتبر مجموعة من التغيرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون يعتبر مرجعا أصليا لما يجب أن ننقله إلى المتعلم، ولا يمكن للمعلم أن ينقله إلى المتعلم بالدرجة العلمية نفسها. فالمعلم مطالب بتحضير المعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم، ومن هذا المنطق فهي تخضع إلى تصور المعلم وطابعه الخاص .

وعليه، فإن محتوى المعرفة التي يكتسبها المتعلم، ليس بالضرورة المحتوى المعرفي نفسه الذي يتعاطاه العلماء المختصون.

ترتبط النظرية بالطرح الذي قدمه "شوفلر" من أن النقل الديدانكتيكي هو مفهوم أساسي في تعليمية المواد، يدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم.

¹ - ينظر: السعيد، محمد الصبحي. المقاربة بالكفايات التعليمية الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية. ص126.

وهو بهذا الشكل يتطلب قدرة على التحويل مما يجعله فعلا إبداعات تعليمية حقيقية، يتم ابتكارها لتلبية حاجات التعليم . وتطراً تحولات على محتوى معرفي معين، عندما يختار كمحتوى للتعليم، تجعله متكيفا وقابلا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم .

يدل النقل الديداكتيكي على تميز المدرسة عن المجتمع وباقي المؤسسات الأخرى، ذلك أن المدرسة لا تدرس أبدا المعرفة العلمية، وهي المعرفة الخام، بل تقدم المحتوى الذي هو المعرفة الموضوعية للتدريس، وبالتالي فإن النقل الديداكتيكي، بالنسبة للمعلم هو استخراج معطى معرفي من سياقه، لأجل بنائه حسب سيرورة القسم، وبهذا الشكل فإن هذا النقل الديداكتيكي ينتج مجموعة من التأثيرات، أهمها: التبسيط والنفعية، واكتشاف الحوادث والوضعيات الاصطناعية.

ومحتوى المعرفة العلمية، يمر بعدة تحولات حتى يصبح، محتوى معرفيا صالحا للتعليم¹.

إن هذه الوضعيات الثلاث، تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي يعالجها الديداكتيك، حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، ويحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التعليمية - التعلمية، وبذلك فإن الفعل الديداكتيكي يسعى إلى تفسير التفاعل بين هذه الأقطاب الثلاثة، وفي نفس الآن إلى إنشاء معايير فعالة تعقلن نشاط كل من المعلم والمتعلم، وتنظيم هذا النشاط يقتضي ثلاث مراحل أساسية²:

- البرمجة والتحضير.

- التنفيذ، بمعنى تطبيق الاستراتيجيات المختارة وفق حصيلة من التقنيات والوسائل.

- المراقبة أو التقويم، باعتباره عاملا من عوامل تمحيص وتعديل مستمر للعملية التعليمية - التعلمية برمتها.

تعتبر علاقات أقطاب المثلث الديداكتيكي نواة العملية التعليمية - التعلمية وجوهرها، مهما اختلفت المقاربات البيداغوجية المختارة، و المناهج التربوية المطبقة، والإجراءات البيداغوجية المتخذة

¹ - بوهادي، عابد. تحليل الفعل الديداكتيكي - مقارنة لسانية بيداغوجية - ص 374، 375.

² - ينظر: آيت أوشان، علي. اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العملية إلى المعرفة المدرسية. ط1. الدار البيضاء: دار الثقافة. 2005. ص24.

وطرائق التدريس المتبعة في تعليمية مادة معرفية معينة، حيث لا يمكن للمعلم أن ينجح في مهمته ما لم يكن على دراية تامة بأدوار المكونات الأساسية للمثلث الديدانكي، وأن يتصور بشكل صحيح مدى انسجام العلاقات التفاعلية التي تنشأ بينها، والمراحل المختلفة التي تقطعها المعرفة في تدرج مفاهيمها من مصادرها الأصلية حتى تصل إلى المتعلم .

7- الكفاية التعليمية: تعمل المدرسة عبر عملية التعليم-التعلم على إكساب المتعلم معارف وقدرات عقلية ومهارات حس-حركية ومواقف عاطفية، من أجل استعمالها في الحياة العملية، والرجوع إليها في تخطي تحدياتها. إن استغراق المعلم في تعليم - تعلم هذه القدرات والمهارات والمواقف بشكل متفرق يفقدها جزءا من جدوائيتها، ويغيب عن المتعلم بعض أدوارها ومواضعها كموارد ضرورية في حل المسائل الحياتية الفعلية. من هنا كانت محاولة توظيفها وإدماجها في كفايات تعليمية ذات معنى، تلبي متطلبات المجتمع المعاصر، في ربط نتائج إعداد المتعلمين، وتوظيف مكتسباتهم المدرسية في حل المسائل المعاشة، والاستفادة منها في وضعيات جديدة. هذه الفكرة هي صلب مفهوم التعليم - التعلم بالكفايات¹.

ملاً مفهوم الكفاية الدنيا وشغل الناس، ذلك أنه بالرغم من حداثة نسبها، فقد نجح في اكتساح مختلف المجالات، وفرض نفسه على الخطاب البيداغوجي، إلى جانب مجموعة من الخطابات الاقتصادية الديدانكية... الخ.

7-1- تعريفها: وهنا سنتناول الكفاية بمفهومها اللغوي والاصطلاحي وكذا خصائصها وأنواعها.

● **لغة:** سنبدأ تحت هذا العنوان ببسط مفهوم الكفاية على مستوى اللغوي.

أتى في لسان العرب "كفى يكفي كفايةً إذا قام بالأمر، وفي حديث دُعَاءِ الطَّعَامِ: غير مُكْفٍ... وفي رواية غير مُكْفِيٍّ، من الكفاية، فيكون من المعتل. يعني: أن الله تعالى هو المَطْعَم والكافي"². وفي قوله تعالى: ﴿...وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾ (النساء 79).

¹ - عواضة، هاشم. تطوير أداء المعلم. كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف. ص 57.

² - ابن منظور. لسان العرب. مادة (ك،ف،ي).

أي أنّ شهادة الله تعالى تغني عن سواه، ومنه قوله تعالى: ﴿... وَكَفَى اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ الْقِتَالَ﴾ (الأحزاب 25). أي لم يحتاجوا إلى منازلهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل، كفى الله وحده .
ونفس المعنى ورد في قوله تعالى: ﴿... أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ (فصلت 53) أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده وأقوالهم.

وعليه فإن الكفاية من الناحية اللغوية وحسب ما جاء في "لسان العرب" لابن منظور، تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.
● اصطلاحاً: عرّف محمد الدريج الكفاية بأنها "سلوك يمكن التعبير عنه بأنشطة قابلة للقياس والملاحظة، ويمكن أن تكون مكونة من مزيج غير متجانس من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية، لكنها منسجمة بالنظر إلى النتيجة التي تتوخاها"¹.

في حين عدها "أحمد شبشوب" بأنها: "لا تتمثل في مجموع المعلومات التي يحتاجها الفرد، للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهاري، بقدر ما تتمثل في القدرة على إدماج المعلومات والمعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد حل ملائم لمشكل جديد"².

يبد أن لحسن مادي فقد ذهب إلى القول أنها مفهوم مجرد، فهي عبارة عن فرضية حول شيء يمكن أن يوجد، إنها لا تظهر إلا في الأنشطة التي يقوم بها الفرد، والمرتبطة بسياق معين، فهي إذن تظهر في مجال الفعل أي مجال الممارسة والعمل³.

وجاء في كتاب (المقاربة بالكفايات التعليمية) لمحمد صبحي السعيد أن الكفاية هي: "مهارة مكتسبة انطلاقاً من استيعاب المعارف الملائمة والتجربة وتتمثل في تحديد المشاكل النوعية وحلها"⁴.

¹ - لشهب، يونس، حداني، عبد العزيز. مفهوم الكفاية في المجال التربوي: التعريف والنظرية البيداغوجية، مجلة العلوم الإنسانية، ع44، 2010، ص02.

² - السعيد، محمد صبحي. المقاربة بالكفايات التعليمية. الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية. ط1. تونس: المكتبة الوطنية، 2009. ص 26، 27.

³ - سليمان، العربي. الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية. ط1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2006. ص29.

⁴ - السعيد، محمد صبحي. المقاربة بالكفايات التعليمية. الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية. ص26.

يبد أنها استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمي لديه مهارات، لجعله قادراً على أداء نشاط تعليمي ومهام معينة¹.

ومن خلال هذه التعارف للكفاية نستخلص بأنها قدرات عقلية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعليمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف، من خلال إنجازات وأداءات بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن.

7-2- أنواع الكفاية: والكفاية في العملية التعليمية-التعليمية معيارها تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم، وبما أن موضوع البحث فيه تحديد للجانب اللغوي من خلال المهارات، فالأجدر التعرف على كل من الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية فيما يلي:

أ. **الكفاية اللغوية:** هي عند اللسانيين تتميز عن مفهوم الإنجاز والأداء، فهي كما يقول تشو مسكي: "مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلم ما، فتتيح له تركيب عدد من الجمل وفهمها، أي المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي بقواعد لغته التي تتيح له التواصل بواسطتها"².

إن هذه القدرة حسب تشومسكي غير قابلة للملاحظة، ويكون الشخص خلالها غير قادر على ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة، ولا كيف يكون بقدره فهم جمل ذات دلالة في لغته، وتعارض الكفاية بهذا المعنى مع الإنجاز والأداء يعني استعمال اللغة كما نلاحظها فالكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشو مسكي هي مجموعة من القواعد تسيّر وتوجه السلوكيات اللغوية فالمعلم الذي لا يحقق الكفاءة اللغوية أولاً والأداء الجيد ثانياً يكون عمله في التعليم عبثاً لا يرجى شفاؤه، لأنه يفقد الأهلية الأساسية في عمله. إن الملكة اللغوية والقدرة على الأداء الجيد هما معا مجتمعان يمثلان الأرضية الأولى التي ينطلق منها المعلم في أداء مهمته التعليمية.

ب. **الكفاية التواصلية:** في مجال الاتصال أو التواصل، يشير هذا المصطلح في رأي "هيمز" الى أنه لتحقيق كفاءة الاتصال لابدّ من الجمع بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية

¹ - غريب، عبد الكريم. المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. ط1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2006. ج1. ص167.

² - تشومسكي. اللغة والمسؤولية. ط2. تر: حسام البينهاوي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2005. ص41.

التفاعل بين الأفراد، إن الكفاية التواصلية تعني تملك الناطق باللغة للحدس أو البديهية، التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة وتفسيرها بشكل مناسب أثناء عملية التفاعل وفي ضوء السياق الاجتماعي أي أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم، ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وماذا يتكلم حوله، ومع ومن، ومتى، وأين وبأي طريقة كان أسلوب الحديث، ويتضح من هذا أن مصطلح الكفاية التواصلية يشتمل على مفهومين أساسيين هما: المناسبة والفعالية¹.

فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف لكنها لا تكن فعالة كما ينبغي بمعنى -وفقاً لهذا التعريف- أنا الأمر يستلزم الحكم على نتيجة الاتصال ومدى فعاليته، وليس فقط على عملية الاتصال ذاتها. ومن خلال ما سبق ذكره حول كل من الكفاية التواصلية والكفاية اللغوية، يتضح أن هناك علاقة رابطة بينهما، وخاصة في العملية التعليمية- التعلمية، التي تعتبر بيئة التواصل بين المعلم والمتعلم. وعليه يتوضح من هذا أن الكفاية التواصلية أعم وأشمل من الكفاية اللغوية، لأن من الكفاية في التواصل امتلاك الفرد للقدرات اللغوية، خاصة وأن التواصل في أغلب الحالات يتم باللغة.

7-3- خصائص الكفاية: نتوقف في هذا المستوى عند خصائص الكفاية، عليها تسلط مزيداً من الضوء على تقاسيم مفهوم الكفاية، وتسعفنا في بلورة تصور أكثر وضوح له. إذا ما نظرنا في الأدبيات البيداغوجية، أمكننا أن نلاحظ، بخصوص الكفاية، أن تحديدها يتم وفق خمس مميزات أساسية، وهي كالآتي²:

أ. **خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المندمجة:** ومن بين الموارد التي تستدعيها الكفاية نذكر المعارف النابعة من التجربة الشخصية وآليات وقدرات ومهارات... هذه الموارد تشكل مجموعة مندمجة يصعب في غالب الأحيان تحديدها.

¹ - طعيمة، رشدي أحمد. المهارات اللغوية مستوياتها، وتدريسها، صعوباتها. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي، 2004. ص ص 172، 173.

² - ينظر: لشهب، يونس، حداني، عبد العزيز. مفهوم الكفاية في مجال التربوي، التعريف والنظرية البيداغوجية. ص ص 05، 06.

ب. **خاصية الغائية:** إن ما يحشده المتعلم من موارد متنوعة، يكون قصد القيام بنشاط أو بحل مشكل مطروح في ممارسته المدرسية أوفي حياته اليومية، وفي كل الحالات، فإن الكفاية تكون غائية وقصدية، وتستجيب "لوظيفة اجتماعية" بالمعنى الواسع للكلمة.

ج. **خاصية الصلة بين فصيلة من الوضعيات:** وذلك أن تنمية كفاية معينة يتطلب حصر الوضعيات التي يمارس فيها المتعلم الكفاية، ورغم اختلاف تلك الوضعيات، فإن تنوعها واختلافها محصورة في فصيلة محددة وخاصة. وهنا تختلف الكفاية عن القدرة التي يتم تطويرها عبر محتويات ووضعيات مختلفة ومتنوعة.

د. **خاصية هيمنة التخصص (المادة):** ترتبط الكفاية أكثر بالتخصص أو المادة، وميزتها هاته ناتجة عن كونها غالبا ما تحدد عبر فئة من الوضعيات، تتناسب مع مشكلات خاصة بالتخصص ومنبثقة عن مقتضياته، إلا أن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة، تكون أحيانا قريبة من بعضها. وتكون بذلك قابلة للنقل. والحال أنه لا يمكن تعميم وتأکید أن كفاية تكتسي دائما طابعا تخصصيا، فبعض الكفايات تتميز بكونها متداخلة التخصصات (مثل: حل مسألة فيزيائية) كما أن هناك العديد من الكفايات اللاتخصصية من مثل "قيادة، اجتماع مع زملاء العمل" أو "قيادة سيارة في مدينة".

ويعتبر المتعلم ممتلكا للكفاية (في مجال ما)، حينما يتمكن من التصرف بكيفية متوقعة في سياقات ومواقف تتسم بدرجة عالية من التعقيد، وذلك لأنه يفهم ما يجب فعله، ويتذكر الكفاية والشروط الملائمة للإنجاز الفعال والصائب. مادام قد تدرب بانتظام على امتلاك الكفاية المعينة في سياقات ومواقف كثيرة ومتشابهة.

هـ. **خاصية قابلية التقويم:** بخلاف القدرة التي يصعب تقويمها، فإن الكفاية تتميز بقابليتها للتقويم، لأنه بالإمكان قياس نوعية تنفيذها ونوعية النتيجة المحصلة.¹

¹ - ينظر: لشهب، يونس، حداني، عبد العزيز. مفهوم الكفاية في مجال التربوي، التعريف والنظرية البيداغوجية. ص 06، 05.

ومن هنا نبين الحقول الحافة بمفهوم الكفاية، إذ تتضمن مفاهيم تتوالد عنها مفاهيم جديدة، تلتقي مع مفهوم القدرة والأداء والمهارة، بيد أن هذا التوافق لا يمنع من بروز بعض الفروق التي تميز هذه المفاهيم عن مفهوم الكفاية.

4-7- علاقة الكفاية بمفاهيم أخرى: وتتمثل العلاقات في:

أ. **علاقة الكفاية بالقدرة:** إن علاقة القدرة بالكفاية شبيهة إلى حد كبير بعلاقة الفرد بظله، في بعض الأحيان الظل أطول من صاحبه، وفي بعض الأحيان العكس، وذلك حسب موقعه من الشمس والحال بالنسبة إلى القدرة، فمنهم من يعتبرها موردا في خدمة الكفاية تساعد على بنائها ووضعها موضع التنفيذ، ومنهم من يعتبرها أكبر من الكفاية.

فالقدرة هي "طاقة الفرد في أداء عمل ما جسميا كان أم عقليا قبل أو بعد التدريب"¹، ويتبين من هذا التعريف أن من مميزات القدرة الدوام والاستمرارية.

ونجد أيضا أن القدرة هي نشاط ذهني راسخ قابل للتوليد في مختلف حقول المعرفة، ولا وجود لقدرة خالصة في غير صلة بمحتوى ما، وهنا نلمس أنه في غياب الممارسة والتجسيد والتفعيل تبقى القدرة مجرد استعداد لا غير، وهو ما نعبر عنه في ميادين أخرى بالنية والقصد والرغبة.

فبالرجوع إلى مصدرها القدرة، قبل تشكيلها في الأداء، نجد أنها مجرد استعداد أو طاقة مفرطة على شكلها الأولي في حالة كمون، وهو ما عبر عنه "عبد العزيز الكردي" بقوله إن القدرة وإن كانت في مستوى الاستعداد أشمل من الكفاية فإنها لا تتصل بمحتوى مخصوص إذ هي بعض ما يمتلك الإنسان فطريا.... وهي استعداد ووجود بالقوة لبناء الكفايات ولا شك أنها تبقى كذلك إلى حين أن تتشكل وتتجسد إذا توفرت الشروط اللازمة عندها، لتصبح فعلا قدرة محددة بمحتوى معين وهذا ما يتفق عليه جلّ الباحثين الذين يعتبرون القدرة لا تظهر إلا مطبقة².

¹ - السعيد، محمد الصحي. المقاربة بالكفايات التعليمية. الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية. ص 29.

² - المرجع نفسه. ص 30.

والملاحظ أنه رغم التكامل بين مفهوم الكفاية ومفهوم القدرة، فإن مفهوم الكفاية أشمل وأعم، إذ تتضمن الكفاية مجموعة من القدرات والمهارات تتجسد عبر الأداء.

ب. علاقة الكفاية بالأداء: يعرف الأداء بتعريفات مختلفة نذكر منها:

• **التعريف الأول:** "هو تحقيق كفاءة ما، ونتيجة لذلك نستطيع تحديد قدرات الشخص في مجال ما، ويعرف الأداء على أنه نشاط يؤدي إلى نتيجة"¹ يرى هذا التعريف أن الأداء عملية تكشف عن كفاية الفرد في نشاط ما، وقدراته، على تأديته بنجاح.

• **التعريف الثاني:** "الأداء يجسد مدى كفاءة الأفراد للقيام بالأعمال التي توكل إليهم خلال فترة زمنية محددة، مع مراعاة كمية الجهد"². وهذا التعريف يربط كفاية الإنجاز بالسرعة والدقة في العمل حسب الجهد المبذول.

من التعريفين نستخلص ضرورة توفر شرطين أساسيين في الأداء هما:

- يجب أن تكون نتيجة الأداء تحقق كفاءة ما، مهما كان نوعها من حيث الجودة أو الضعف.
- الأداء له علاقة وثيقة بالجهد المبذول خلال فترة زمنية معينة.

فالأداء هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية . ويمكن لصورته أن تتوضح أكثر إذا علمنا أن المتعلمين على العموم يجيدون إجراء العمليات الحسابية كالجمع والقسمة والضرب، ولكن إذا طلب منهم إجراء عملية ما، فإنهم يحتاجون إلى وقت من الزمن، ومع هذا فإنهم يخطئون أحيانا. وعلى نحو مماثل، فإن جل الناس تقريبا يمتلكون مقدرة لغوية تمكنهم من استعمال اللغة استعمالا جيدا، لكنهم عند تطبيق هذه المقدرة خلال الكلام أو التلقي قد يحتاجون إلى وقت للتفكير³.

ج. علاقة الكفاية بالمهارة: عرّفت المهارة بعدة تعريفات ومن بينها ما جمعه أحمد رشدي طعيمة في كتابه (المهارات اللغوية) والتي تمثلت في⁴:

¹ - عشوي، مصطفى. مدخل إلى علم النفس. (د.ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999. ص 244.

² - ص.ن.

³ - مؤمن، أحمد. اللسانيات النشأة والتطور. ط4. الجزائر: دائرة ديوان المطبوعات الجامعية، 2008. ص 210، 211.

⁴ - طعيمة، رشدي أحمد. المهارات اللغوية ومستوياتها، تدريسها، صعوباتها. ص 29، 30.

- السهولة والدقة في أداء عمل حركي.

- الكفاءة في أداء مهمة ما.

- نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة.

وفي المجال التربوي التعليمي تعتبر المهارة: "ملكة ذاتية تختص بكل فرد وتميزه، عن غيره من الأفراد، وهي تتطور مع الزمن نتيجة تطور أدائه ومدى تقدم مستوى تجربته التطبيقية وكفاءته العلمية والثقافية المعرفية"¹.

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن المهارة هي البراعة والإتقان في أداء عمل ما، قابل للملاحظة عبر الزمن وهو المعنى ذاته الذي أشارت إليه معاجم اللغة العربية، وهكذا ننتهي إلى تبين العلاقة بين هذه المفاهيم، التي لئن اختلفت فإنها تجتمع داخل حقل اشتقاقي واحد، يهدف إلى اكتساب المتعلم مجموعة من القدرات والمهارات والكفايات، التي تمكنه من التواصل مع محيطه الاجتماعي متى احتاج إلى ذلك، ويكتمل عقد هذا الطرح بمقاربة الكفايات داخل تعليمية - تعليمية.

5-7- الكفاية الاتساقية: إذن ومن خلال ما سبق من معلومات دارت حول الكفاية والاتساق نستطيع القول أن المقصود بالكفاية الاتساقية، مجموع القدرات والمعارف والمهارات التي يوظفها المتعلم من أجل بناء نص متسق، وإن ما يقدمه المتعلم من نصوص متسقة هو التجسد الفعلي لهذه الكفاية الاتساقية

ولهذا يحرص المعلم على تنمية هذه الكفايات والقدرات، والتحقق من مدى تحصيل المتعلمين للكفايات الاتساقية، من خلال ما يقترحه من وضعيات تواصلية، تدفع المتعلم إلى تجنيد معارفه لتجاوز المشاكل التي تعترضه، ومن ثم إنتاج نص متسق المبني والمعني.

¹ - كبريت، سمير. التدريب والتدرب على التعليم. ط1. لبنان: دار النهضة العربية، 2011. ص145.

خلاصة:

في ختام هذا يمكن أن نقول:

- تعتبر التعليمية من أهم المواضيع طرحا في ميدان التربية والتعليم كونها تبحث في جميع العناصر التعليمية - التعليمية من منطلق المثلث التعليمي.
- أن التعليمية ينصب اهتمامها على نشاط كل من المعلم والمتعلم، وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعليم والتعلم.
- أن التعليمية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتسعى إلى تكوين إيجابي حول التعلم لديه، بالإضافة إلى أنها تهدف إلى إفساح المجال للمتعلم لإبراز ما لديه من قدرات وطاقات كامنة قصد استغلالها واستثمارها، وبالتالي فهي تسعى إلى تحقيق فعالية أكثر في التعليم والتعلم.
- الكفاية هي مجموع القدرات المدججة، التي تمكن المتعلم بشكل تلقائي من إدراك وضعية التواصل، ومن ثم الإجابة بشكل دقيق.
- تتضمن الكفاية مجموعة من القدرات والمهارات تتجسد عبر الأداء.

الفصل الثاني

I- إجراءات الدراسة الميدانية

بعد أن تعرفنا على آليات الاتساق ومساعي التعليمية وأطرافها الفاعلة، بالإضافة إلى العلاقات القائمة بين هذه الأطراف في الفصل الأول، سنحاول خلال هذا الفصل القيام بدراسة ميدانية، نتعرف من خلالها على مدى قدرة متعلمي العينة على استثمار آليات الاتساق في إنتاجاتهم الكتابية. وذلك أنه من الصعب أن تتم دراسة موضوع أو بحث علمي دون التطرق إلى الجانب التطبيقي، لأنه المكمل للجانب النظري، والباحثون في أبحاثهم التطبيقية يعتمدون على عدد من الآليات والتقنيات التي تعينهم على تحقيق نتائج معينة، بما يسعفهم من إعطاء هاته الأبحاث شيئاً من دقة المنهجية والصرامة العلمية، والحقيقة أن الدراسة التطبيقية الميدانية التي قمنا بها، اقتضت اللجوء إلى استعمال الاستبيان كوسيلة ننزود من خلالها بالبيانات الضرورية، ومجموعة من الإنتاجات التعبيرية المنجزة من قبل متعلمي العينة، والتي نشخص من خلالها أخطاء الظاهرة، الملاحظة على إنتاج المتعلمين، مما دفعنا إلى البحث على الأسباب المؤدية إلى هذه الظاهرة، لإعطاء بعض الحلول الممكنة، وقد وجدنا أن الحل الوحيد لاكتشاف خبايا هذه الظاهرة لن يكون إلا بالتعامل معها عن قرب، ولهذا قمنا بإجراء دراسة ميدانية تضمنت:

1- مجال الدراسة: الهدف من الدراسة الاستطلاعية لأي بحث ميداني، هو ضبط موضوع الدراسة، ومعرفة وتحديد الأصوات المعتمدة فيها، ثم اختبارها ومعرفة مدى نجاحها في تغطية موضوع الدراسة من جميع جوانبه؛ في ظل الظروف المحيطة به، وقد شملت الدراسة الاستطلاعية لهذا الموضوع ما يلي:

أ- المجال المكاني: ويعرف هذا المجال بأنه: "الحيز الكلي الذي تعمل فيه مجموعة من القوى وبنية المجال هي العوامل والعلاقات التي تحدد المجال"¹.

تمت هذه الدراسة في حيز تعليمي يتضمن ستة مؤسسات تعليمية (متوسطات)، واقعة بولاية الوادي، وهي كالتالي:

- عبد الحميد ابن باديس بالوادي.

¹ - شحاته، حسن وآخرون. معجم المصطلحات التربوية النفسية. ط1. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية، 2003. ص255.

- الأمير عبد القادر بالوادي.

- الطير حسين بالوادي.

- خضرة جروني وعيسى مشحاط بدائرة المغير.

- السبع مبارك ببلدية أم الطيور.

ب- المجال الزمني: والمقصود به الوقت المستغرق لإنجاز هذه الدراسة، فقد انطلقنا في الفصل التطبيقي من 2017/02/21 إلى غاية 2017/03/30.

ج- المجال البشري: والمقصود به العينة التي طبقت عليها الدراسة، وهي: " تشير إلى تلك المجموعة من أفراد مجتمع البحث التي يختارها الباحث ليحتك بها احتكاكاً مباشراً أثناء تنفيذه لبحثه"¹.

وتمثلت عينة الدراسة في معلمي ومتعلمي المرحلة المتوسطة، حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات على المعلمين، والتي بلغ عددها خمسة وعشرين، وتحصلنا على واحد وعشرين فقط، أما الاستبيان التي قمنا بتوزيعه على المتعلمين، فقد وصل إلى مائة وعشرين استبانة، وتحصلنا على مائة واثنين فقط. أما الباقي الذي لم يدخل حيز التحليل، فسببه إما امتناع المتعلم عن الإجابة، وإما أنهم تعاملوا معها باستهتار، وهذا بالرغم من أننا أشرفنا بأنفسنا على توزيع هذه الاستبيانات، وتقديم التوضيحات والأسباب المقنعة من وراء إعدادها، ورغم الوقت الكافي الذي منحناه لأفراد متعلمي العينة للإجابة عنها، وهذا ما جعل نتائجنا تتسم بطابع الجزئية لا الشمولية. وعند دراستنا وجدنا عدد المعلمين قليلاً لذا كان الجدير بنا الذهاب إلى متوسطات أخرى، من أجل الحصول على عدد مقبول من المعلمين.

2- الاستبيان: تستخدم هذه الأداة في جمع البيانات الميدانية، و التي يجب أن تتوفر فيها جميع محاور البحث، وقد اعتمدنا في بحثنا على استبانة وجهت للمعلمين وأخرى للمتعلمين، وذلك من أجل الإجابة عن تساؤلات البحث، كما حاولنا ربط الأسئلة بالإشكالية المطروحة، وهذا انطلاقاً من أن الاستبيان هو: " أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة، تحتوي

¹ - شحاته، حسن وآخرون. معجم المصطلحات التربوية النفسية. ص255.

على مجموعة من الأسئلة المكتوبة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يتم توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها¹.

3- محاور الدراسة الميدانية: وتمثلت في ما يلي:

• الأسئلة الموجهة للمعلمين:

المحور الأول: يتضمن الأسئلة التالية: (1 . 2 . 3 . 6 . 10) توضح لنا أهمية التعبير ومستوى المتعلمين في إنجاز كتابات متسقة .

المحور الثاني: تمثل في الأسئلة التالية (4 . 5 . 9) وهي خاصة بمنهجية تدريس التعبير عند المعلمين.

المحور الثالث: نجد الأسئلة التالية (7 . 13 . 15) متعلقة بالعوامل المساعدة للمعلم في تدريس التعبير من أجل الوصول إلى كتابات متسقة.

المحور الرابع: وفيه الأسئلة التالية (8 . 10 . 11 . 12 . 14) توضح الصعوبات التي يعاني منها المعلم أثناء تدريسه للتعبير.

• الأسئلة الموجهة للمتعلمين:

المحور الأول: تضمن الأسئلة التالية (1 . 2 . 11) يبين أهمية التعبير بالنسبة للمتعلمين.

المحور الثاني: وفيه الأسئلة التالية (4 . 5 . 6 . 10 . 12 . 13) المتعلقة بالأعمال التي يطلب من المتعلم إنجازها.

المحور الثالث: وتمثلت الأسئلة التالية (7 . 8 . 9) في الوسائل المساعدة للمتعلم، من أجل كتابة صحيحة ومتسقة.

المحور الرابع: ويشمل السؤال (3) و يمثل الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء كتابته للتعبير.

¹ - عليان، يحي مصطفى؛ عني، عثمان محمد. مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. ط1. عمان، الأردن: دار الصفاء، 2000. ص82.

4- المناهج المستخدمة: يعرف المنهج على: " أنه الطريقة الموضوعية التي يسلكها الباحث في دراسته أو يتبعها لدراسة ظاهرة معينة، من أجل تحديد أبعادها بشكل شامل، مما يجعل من السهل التعرف عليها وتمييزها ومعرفة أسبابها والمؤشرات والأشكال التي تتخذها، والعوامل التي أثرت فيها، وطرق قياس الأثر والتنبؤ به بشكل موضوعي دقيق بغير العلاقات التي تربط العوامل الداخلية والخارجية، بهدف الوصول إلى نتائج عامة محددة يمكن تطبيقها"¹.

وبما أن البحث العلمي يتميز بتعدد مناهجه، إلا أن نوعية الدراسة وطبيعة الظاهرة التي تبحث في الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة - السنة الرابعة أنموذجا - هي التي تحدد المنهج المناسب، لذا اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي وكذا الإحصائي، فالوصفي كان لوصف الحقائق والملاحظات الميدانية أما التحليلي، فقد اعتمدناه في تحليل الاستبيانات، وأما الإحصائي فهو لإحصاء النتائج المتحصل عليها.

5- الفرز: بعد جمع الاستبيانات المجاب عنها، قمنا بعملية الفرز، والتي تمثلت في إحصاء عدد تكرار إجابات كل سؤال، ووضعها في جداول ثم حوّلنا هذه الأعداد إلى نسب مئوية وبعدها حولت النسب المئوية بيانيا، وهذا لكي تتضح الصورة أكثر، حيث تم حساب النسب المئوية بالطريقة التالية:

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

العدد الكلي للأجوبة ← 100%

¹ - خالدي، عبد الهادي؛ قدري، عبد الحميد. المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي. (د.ط). بوزريعة، الجزائر: دار هومة، (د.ت). ص22.

II- قراءة في كتابات متعلمي العينة

يعد التعبير الكتابي أهم نشاط في اللغة العربية، فهو القلب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة.

ومن خلال تصفحنا لنماذج التعبير الكتابي لمتعلمي المرحلة المتوسطة - سنة رابعة أنموذجا- وجدنا أن متعلمي العينة استطاعوا توظيف بعض أدوات الاتساق في مواطن، وأخفقوا في مواطن أخرى، وقد تجلّى هذا في ما يلي:

1- الاستبدال: الذي هو عملية تتم داخل النص لا خارجه، فيعوض عنصر من عناصر النص بعنصر آخر منه، فالعنصر المتأخر يكون بديلا لعنصر متقدم، مما يفضي إلى تماسك النص واتساقه. والملاحظ على كتابات متعلمي العينة عدم استعمالهم للاستبدال الاستعمال الصحيح، و من أمثلة أخطائهم في الاستبدال نجد:

- "نعتبر شجرة الزيتون من أفيد الأشجار، وتلك النبتة نستخرج منها الزيت".

نجد الاستبدال شجرة الزيتون بالنبتة غير مستحسن في التعبير، هذا ما يدل على عجز المتعلم في التفريق بين أنواع الأشجار والنباتات، وانعدام ثروة رصيده في هذا المجال، لذلك أحدث هذا الاستبدال خللا وركاكة في التعبير.

- "الوقاية خير من العلاج هذه الكلمة تقال إلى المدخن....." نجد المتعلم لم يوفق في استبدال الجملة بلفظة الكلمة، مما يبين هنا أنه لا يفرق بين الجملة والكلمة، وعدم إتقانه الصياغة المناسبة للتعبير، لذلك يجد المتعلم العجز في كتابته، فكان الأجدر به أن يقول هذه العبارة أو هذه الحكمة أو هذه الجملة.

في حين استطاع بعض متعلمي العينة توظيف الاستبدال التوظيف الصحيح، ويتضح ذلك فيما يلي:

الاستبدال القولي: باستخدام (ذلك، لا) ومثاله في العبارة التالية "فكرت أنا ونفسي وقررت الذهاب في نزهة أنا والعائلة لكن عارضنا الأخ في ذلك" فكلية (ذلك) تعود على فكرة الذهاب في النزهة.

- "بعض الآفات الأخرى كافة الخمر وآفة المخدرات" تعود كلمة (الأخرى) على آفة الخمر والمخدرات.

- "من الممكن أن يهدم علاقات كثيرة لذلك أنصحك أخي المدخن بعدم التدخين" نجد كلمة (لذلك) تعود على القول الذي قبلها وهو إمكانية، هدم علاقات كثيرة.

- "كل مسكر خمر وكل مسكر حرام، إذن من هذا الحديث نستنتج." نجد كلمة (الحديث) تعود على نص الحديث الذي ذكر قبلًا.

- عدم توظيفهم للاستبدال الفعلي والاسمي في تعبيرهم.

2- الإحالة: نحن على علم بأن الإحالة هي العلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات، فهي تعني العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها أو سابقة.

والملاحظ على الانتاجات الكتابية لتعلمي العينة في الإحالة المقامية، وهي إحالة خارج النص أو الإحالة إلى غير مذكور، وهي إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري لغوي موجود في المقام الخارجي. أنه لا توجد أخطاء فيها، بل استطاع متعلمو العينة النجاح في استخدامها، ومن أمثلة ذلك نجد:

2-1- الإحالة المقامية: ومثالها في عبارة "طلب مني" حيث ضمير الياء المتصل يعود على المتكلم والذي هو خارج النص.

وفي عبارة "إعداد مفاجأة لجدنا" حيث نجد ضمير المتكلم "نحن" يعود على الكاتب وإخوته.

و في عبارة "قمنا بها" ضمير "نحن" يعود على المتكلم وعائلته.

"أكلنا وفرحنا وعندما أنهينا الحفل أحضر لنا الهدايا" حيث نجد الضمير "نا" الذي في كل من الكلمات التالية، أكلنا، فرحنا، أنهينا، لنا يعود على المتكلم وعائلته.

2-2- الإحالة القبلية: التي تعتبر إحالة على سابق أو إحالة بالعودة، أي استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى سابقة في النص أو المحادثة، وتعود على مفسر سبق التلفظ به.

والملاحظ على إنتاجات المتعلمين أنهم لم يستطيعوا توظيف الإحالة القبلية توظيفا صحيحا ومثاله:

- "أحسن من الحديقة الذي يوجد فيها الضوضاء" لم يوفق المتعلم في توظيف اسم الموصول الذي يعود على الحديقة حيث استعمل "الذي" بدل "التي" مع أن الحديقة مؤنث، هذا ما يدل على أن المتعلم مازال لا يفرق بين التأنيث والتذكير، الذي من شأنه أن يعطي تماسكا نصيا بحسن استعماله.

- "التدخين هو منتشر في كافة الدول" نجد هنا أيضا إخفاق في استعمال الإحالة التي من الخطأ إيلاجها في هذا التركيب، فالقول الصحيح هو "التدخين منتشر في كافة الدول".

- "رأيت زميلي يدخن فذهبت إليها" نجد هناك خطأ في الإحالة إلى المذكر (الزميل) بالإحالة "إليه" بضمير مؤنث "إليها" فالتقدير الصحيح هو "فذهبت إليه".

في حين نجد أن البعض من متعلمي العينة استطاع النجاح في توظيف الإحالة القبلية التوظيف الصحيح، ونجد ذلك في الأمثلة التالية:

- هناك إحالة قبلية في عبارة "بمناسبة خروج جدي من المستشفى المصادف لعيد ميلاده" حيث نجد ضمير الهاء في كلمة "ميلاده" تعود على الجد.

- "أهم الخطوات التي قمنا بها" حيث نجد الضمير الهاء في كلمة "بها" يعود على الخطوات.

2-3- الإحالة البعدية: والتي تعتبر الإحالة على لا حق، وهي استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو عبارة أخرى، سوف تستعمل لاحقا في النص أو المحادثة، بمعنى أنها تعود على مفسر سبق التلفظ به.

والملاحظ على إنتاجات المتعلمين عدم استعمالهم للإحالة البعدية الاستعمال الصحيح، ومثاله:

"إنه التدخين آفة اجتماعية" نجد المتعلم هنا لم يوفق في استعمال الإحالة البعدية في هذه الجملة باستعماله ضمير (الهاء) في إنه فالأصح أن يقول "إن التدخين آفة اجتماعية".

"فأعجبته أخي الفكرة ووافق على الذهاب" نجد خطأ في الإحالة على الأخ، خاصة وأنها أتت لصيقة بها، هذا ما جعل أسلوب التعبير غير مستحسن، حيث كان الأجدر أن يحذف الضمير العائد على الأخ، أي أن يقول: "فأعجبت أخي الفكرة ووافق على الذهاب" أو "فاقتنع أخي بالفكرة ووافق على الذهاب".

ونجد البعض وظف الإحالة البعدية التوظيف الصحيح، ومن أمثلتها ما يلي:

- "طرق الباب ذهبت مسرعا لفتح الباب فوجدته جدي" فالضمير المتصل الهاء الموجود في كلمة وجدته يعود على الجد.

- هناك إحالة بعديّة في عبارة "احتفالا بهذه المناسبة السعيدة" حيث نجد اسم الإشارة "هذه" تعود على المناسبة السعيدة.

- وفي المثال التالي "هذا الطفل" حيث نجد اسم الإشارة "هذا" يعود على الطفل.

3- الحذف: نحن على علم بأن الحذف هو استبعاد العبارات السطحية، التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن، أو أن يوسع وأن يعدل بواسطة العبارات الناقصة.

وأثناء قراءتنا لإنتاجات المتعلمين، وجدنا البعض منهم لم يحسن توظيف الحذف، ومثاله ما يلي:

- "آفة مزرية وتهدد حياة البشرية، وأنها تضر بالصحة" هنا خطأ في حذف نوع الآفة، فهو في تعبيره كله لم يصرح بها أبداً، هذا ما أدى إلى الغموض واللبس في الموضوع، كما أحل بتماسك النص، فكان واجباً عليه ذكر آفة التدخين التي كان مطالباً بها في التعبير.

- "الرمال الصافي الذهبي ويكون هادئاً لا ناس ولا محلات" نجد هنا المتعلم لم يوفق في الحذف، مما زاد التركيب تعقيدا وخللا، فكان عليه ذكر الذي قصده بالهدوء أي "الجو".

- "وقع جدال بين نخلة وشجرة زيتون واستطاعت النخلة إقناع وتقديم أدلة أيضا" لم يوفق المتعلم في استعمال الحذف، لأنه كان من اللازم ذكر الذي حدث له لإقناع (الشجرة) لذلك نجد هذا التركيب قد أحدث له الحذف خللا في التماسك والاتساق.

في حين وجد البعض الآخر وفق في استعمال الحذف، مثاله ذلك فيما يلي:

3-1- حذف اسمي: ويقصد به حذف اسم داخل المركب الاسمي، ونجد ذلك في عبارة النخلة:

ما أخبارك اليوم؟

شجرة الزيتون: بخير.

نجد الحذف الاسمي في رد شجرة الزيتون، فالتقدير "أخباري بخير".

- في عبارة "النخلة: ما هذه الفوائد التي تتباهين بها؟

شجرة الزيتون: أولا الزيتون تستطيعي أن تعصري زيت زيتون الذي يعطي الصحة للإنسان".

هناك حذف في رد شجرة الزيتون، فالتقدير هو (الفائدة الأولى).

- أمراض الأسنان وسرطان الفم، حذفت كلمة (أمراض) فالأصل: أمراض الأسنان وأمراض سرطان الفم.

3-2- حذف فعلي: ويقصد به الحذف داخل المركب الفعلي، ونجده في عبارة "يسبب في

الإصابة بجلطة القلب وتصلب الشرايين وارتفاع ضغط الدم" حيث حذف الفعل (يسبب) فالتقدير: ويسبب تصلب الشرايين ويسبب ضغط الدم.

- في عبارة "فالعاقل يمتنع عن إيذاء نفسه وهلاك صحته وإفناء ماله" هناك حذف للفعل يمتنع فالتقدير هو: يمتنع عن هلاك صحته ويمتنع عن إفناء ماله.

- في عبارة "لا يوجد فيها إلا الرمال وحرارة الشمس".

حذف الفعل المنفي (يوجد) فالتقدير: يوجد حرارة الشمس.

3-3- حذف جملة: ومعناه حذف الكلام بمجمله، وقد وجد في عبارة "علموا أبناءكم السباحة

والرماية وركوب الخيل" حذفت جملة (علموا أبناءكم) فالتقدير: "علموا أبناءكم الرماية وعلموا أبناءكم السباحة وعلموا أبناءكم ركوب الخيل".

4- الوصل: هو تحديد للطريقة التي تترايط بها الجملة اللاحقة مع السابقة بشكل منظم. ومعنى هذا أن النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطياً، ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة، تصل بين أجزاء النص.

والملاحظ على إنتاجات متعلمي العينة، أنهم لم يستطيعوا توظيفه التوظيف الصحيح ومثاله:
نجد في عبارة "فقلت لهم لنذهب نزهة إلى الصحراء" نجد المتعلم لم يوفق في توظيف أداة الربط "في" مما جعل خللاً في التركيب غير مستحسن، حيث كان يفترض القول "فقلت لهم لنذهب في نزهة إلى الصحراء"

- "ولكن أخي فاعترض الفكرة" نجد المتعلم هنا أيضاً وظف الربط حشوا (حرف الفاء) مما أدى إلى فساد في التركيب، فكان الأجدر به القول "لكن أخي اعترض الفكرة" فلا حاجة له بزيادة حرف الفاء.

- "اقترحت على أسرتي أن أذهب في يوم السبت إلى الصحراء" نجد هناك خطأ في إيراد حرف الربط (في) بين أذهب ويوم، فلا يمكن إيراد هذا الحرف لأنه حشو غير مرغوب فيه فالتقدير الصحيح هو "أذهب يوم السبت".

- "أنصحك أخي المدخن بعدم التدخين لأنه أسوأ عدو للإنسان لأنه يهدد حياتك في كل دقيقة" لم يوفق المتعلم في توظيف الحرف "لأن" حينما أورده مرتين في الجملة، لذلك كان تعبيره غير متسق، فكان بإمكانه القول "أنصحك أخي المدخن بعدم التدخين لأنه أسوأ عدو للإنسان فهو يهدد حياتك في كل دقيقة".

في حين أن البعض من متعلمي العينة استطاعوا توظيف الوصل التوظيف الحسن، ومن الأمثلة ما يلي:

1-4- الوصل الإضافي: يتم بواسطة الأداين "و" و "أو"، ومن أمثلته:

- عبارة "كان لي صديق هوايته الرسم وكان يحبها كثيرا" نجد حرف العطف "الواو" جمع بين الجملتين.

- عبارة "في يوم التقيت بصديقتي وكانت تختار أي هواية أحسن" نجد الواو هنا أيضا أفادت الجمع بين الجملتين.

- عبارة فكانت الخيارات "الرسم أو الزخرفة" أفادت "أو" هنا التخيير بين الهوايتين.

- "وهو متشوق لكي نلعب مع بعضنا البعض" أفادت "مع" في الربط.

2-4- الوصل السببي: ويمكننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، ومثاله:

- "لسوء الحظ أعرف شخصا مدخنا لا يدرك حجم الضرر الهائل الذي يلحقه بنفسه فأردت تقديم النصيحة" نجد فاء السببية في كلمة (فأردت)، والتي أفادت أن عدم إدراك المدخن للضرر كان سببا في تقديم النصيحة.

- النحلة: لذا نحن متعادلان في فوائدنا نجد (لذا) أفادت في تبين السبب في التعادل بين النحلة وشجرة الزيتون، وهي كثرة الفوائد .

- "قومي وجهزي الأغراض لكي نذهب" أفادت (لكي) في تبين سبب تجهيز الأغراض، وهو الذهاب إلى النزهة.

3-4- الوصل العكسي: وهو الذي على عكس ما هو متوقع.

- "يمكن لشجرة الزيتون أن تعيش خمسمائة عام، ولكن اعترضته قائلا يمكن للنحلة أن تخزن الماء في أشواكها"، أفادت (لكن) هنا في عكس المقولة الأولى.

- "قالت لي صديقتي أن المطالعة أنها مضيعة للوقت فقلت لا بل الرسم هو مضيعة للوقت" أفادت (بل) في تفنيد فكرة أن المطالعة مضيعة للوقت.

4-4- الوصل الزمني: وهو عبارة عن علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعين زمنيا.

- "وعندما يبیس يعطونه للماشية" أفادت (عندما) في الترتيب الزمني.
- "فبقي على هذا الجدال فترة طويلة ثم قالت شجرة الزيتون: أنا أمد الإنسان بالزيتون" أفادت "ثم" التراخي في ترتيب الزمن.

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.

- والملاحظ على إنتاجات متعلمي العينة، أنهم لم يستطيعوا توظيفه التوظيف الصحيح ومثاله:
- "قلت له سنذهب إلى الحديقة في يوم السبت القادم وقلت له ستستمع كثيرا في الصحراء" هناك خطأ في تكرار كلمة (قلت له) التي يفترض أنها تحذف في الجملة الثانية، لأنها معطوفة على الأولى، فهذا التكرار لم يوظف جيدا مما أعطى ركافة في التركيب.
- "وفي الأخير قدمنا الهدايا لجدي فقد أعجبت كل الهدايا" نجد هذا التكرار للهدايا، قد أدخل بالتركيب، فكان الأجدر حذف كلمة الهدايا الأخيرة لأن ضمير الهاء في أعجبت قد عوضها.
- "فبدأنا نزين الغرفة بمساعدة أمي وأختي الكبرى في تزيينها بتنظيف الأرضية" نجد هنا تكرار كلمة تزيين جاء في غير محله، مما أدى إلى عدم تناسق التركيب، حيث كان يفترض حذفها.
- في حين نجد البعض من متعلمي العينة، وظفوا التكرار التوظيف الصحيح بأنواعه، ومثاله:

5-1- التكرار التام (تكرار نفس الكلمة):

- في أحد الأيام اقترحت على أسرتي الذهاب في نزهة إلى الصحراء. .. " لكن الصحراء أجمل" فقد تكررت كلمة (الصحراء) مرتين هذا لأنها محور الموضوع.
- "التدخين آفة اجتماعية ومدى خطورة التدخين...".
- كررت لفظة (التدخين) من أجل التأكيد على المعلومة.

5-2- التكرار الجزئي: ويعني استخدام المكونات الأساسية للكلمة (الجذر الصرفي) مع نقلها

إلى فئة أخرى، ومثاله:

- "والتدخين آفة اجتماعية" "اعرف شخصا مدخنا" نجد كلمة (مدخن) هي مشتقة من (التدخين).

- "المدخن يقتل نفسه وينتحر انتحاراً بطيئاً" كررت لفظة (ينتحر) بصيغة المصدر (انتحاراً).

- النخلة: "وما هذه الفوائد التي تتباهين بها".

- النخلة: "لذا نحن متعادلان في فوائدها".

كررت لفظة الفوائد بطريقتين الأولى معرفة والثانية نكرة ومتصل بها الضمير "الهاء".

- "الهوايات كثيرة ومتعددة ولكل منا هواية وأنا هوايتي مطالعة الكتب" كررت كلمة (الهواية) بصيغ مختلفة مرة جمع ومرة مفرد ومرة اسم متصل بضمير المتكلم.

3-5- الترادف: وهو استخدام كلمات لها المعنى مشترك، ومن أمثلته ما يلي: "لا يدرك حجم

الضرر" "مدى خطورة التدخين" نجد كلمة (الضرر) هي مرادفة للخطورة واستخدمت، لتفادي الركابة في التعبير.

- "وهو متشوق لكي نلعب مع بعضنا البعض في الصحراء ونمرح كثيرا" نجد كلمة نلعب مرادفة لنمرح، استعمالها هنا لتبين أن الصحراء مكان يتيح الحرية في اللعب.

6- التضام: هو أن يلتزم أحد العنصرين النحويين عنصرا آخر، فيكون على هيئة التلازم، وعكسه أن يتنافى معه فلا يلتقي به، ويكون حينئذ على هيئة التنافي.

والملاحظ على إنتاجات متعلمي العينة، أنهم لم يوظفوا التضام التوظيف الصحيح، ومن أمثلته ما يلي:

- "النخلة: وهناك أنواع مثل الغرس والدقلة نور والتمر مدور" نجد المتعلم أخفق في إيجاد مقابل بالفصحى للأجزاء التابعة للكل "النخلة" فأوردها بالعامية، هذا ما يدل على محدودية الثروة اللغوية للمتعلم، وعجزه عن إثرائها.

- "الصحراء فيها المتعة كبيرة اللعب والزهور" نجد كلمة الزهور أوردها جزء من الصحراء، لكن منطقيا الصحراء جافة، وتواجد الزهور فيها مستبعد، هذا الأمر جعل المتعلم لم يوفق في اختيار علاقة الجزء الأنسب بالكل وهي الصحراء وكان أجدر أن يقول فيها الكثبان الرملية أو النخيل مثلا.

- "قالت الشجرة: أنا لدي فوائد متعددة وكثيرة ليس مثلك أنت فوائدك صغيرة"، نجد المتعلم لم يوفق في توظيف التضاد، فالملاحظ هنا أنه لا يفرق بين كلمتي (صغير) و(قليل) فوظف كلمة صغيرة بدل قليلة، مما أدى إلى خلل في اتساق هذا التركيب.

- "حديقة المدينة ليست هادئة" نجد هنا المتعلم عجز عن إيجاد مقابل ضدي للهدوء، حيث كان بإمكانه إيراد لفظة "الضوضاء" أو "الضجيج" بدل نفي الهدوء فقط.

في حين نجد البعض من متعلمي العينة استطاعوا توظيف التضام، وقد تجلّى فيما يلي:

6-1- التضاد: وهو يشبه الانعكاس والاختلاف. ومن أمثله:

- "الصحراء يوجد فيها الهدوء التام والحديقة يوجد فيها الضوضاء" نجد كلمة (هدوء) ضد (الضوضاء)، وقد استعمل التضاد هنا لتبين الفرق أكثر بينهما، وهذا ما أضفى على التعبير تماسكا نصيا.

- "عرضت على أمي وأبي" نجد توظيف متضادين في هذه الجملة وهما "أمي وأبي".

6-2- التنافر: وهو مرتبط بفكرة النفي مثل التضاد، ومثاله:

- "السماء زرقاء أما الحديقة مملوءة بالعشب الأخضر" نجد هناك تنافر بين كلمة زرقاء والأخضر.

6-3- علاقة الجزء بالكل: مثل علاقة اليد بالجسم، والعجلة بالسيارة، ومن الأمثلة ما يلي:

- "الصحراء جميلة يوجد بها الكثير من الكثبان الرملية ذات الألوان الذهبية" نجد (الكثبان الرملية) هي جزء من (الصحراء)، وقد أدت هذه العلاقة إلى تلاحم النص من خلال تبين وذكر ما تحتويه الصحراء من أجزاء تميزها عن الحديقة.

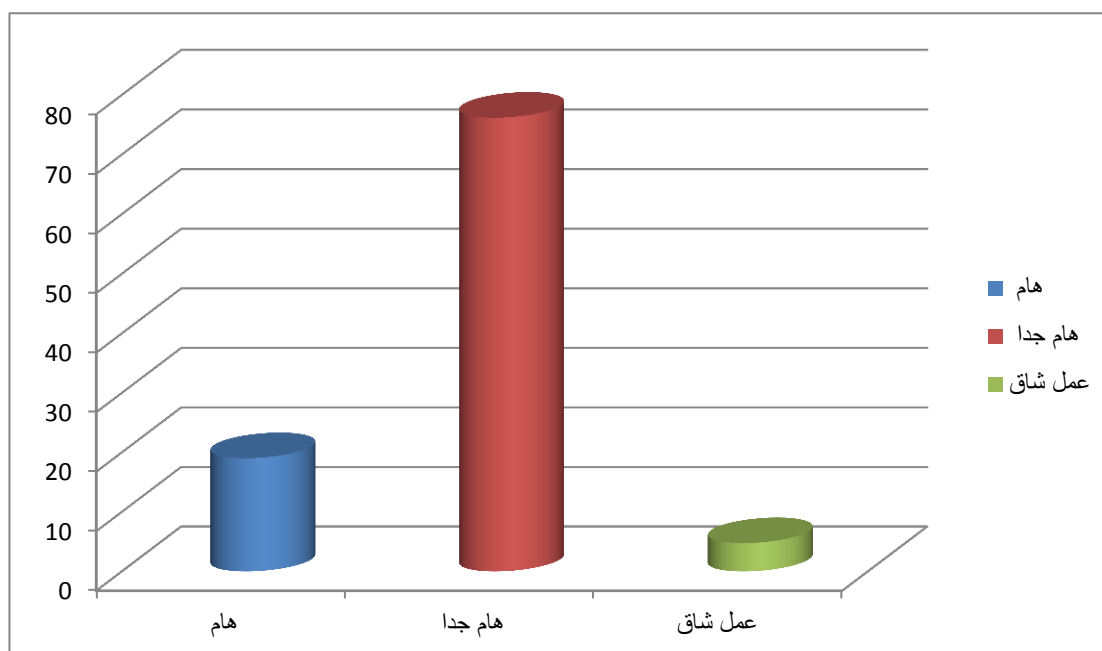
من خلال ملاحظتنا لتعابير المتعلمين، وجدنا أن هناك نقصا كبيراً في استخدام أدوات الاتساق الاستخدام الصحيح، وهذا ما أدى إلى عدم تناسق وانسجام كتاباتهم.

III- تحليل الاستثمارات

1- مناقشة وتحليل استبيان المعلمين:

الجدول رقم (01): يبين قيمة نشاط التعبير بالنسبة للمعلم.

التعبير الكتابي بالنسبة للمتعلم	التكرارات	النسبة المئوية
هام	04	19.04%
هام جداً	16	76.19%
عمل شاق	01	4.76%
المجموع	21	100%



التمثيل البياني رقم (01): يوضح قيمة نشاط التعبير بالنسبة للمعلم.

الملاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (76.19%) من معلمي العينة يرون أن التعبير نشاط هام جداً، ونسبة (19.04%) من نظروا إليه على أنه نشاط (هام)، وهذا إن دلّ على شيء، فإنه يدل على أن معلمي العينة على وعي بالدور الفعال الذي ينهض به نشاط التعبير الكتابي، وذلك لأنه نتاج العملية التعليمية - التعليمية، من خلاله فقط نستطيع قياس وتقييم مدى تحقق الأهداف المرجوة

والمسطرة في المنهاج، ومن خلاله وبعد تقييم وقياس مستوى المتعلم، نستطيع وضع التغذية الراجعة (إن استدعي الأمر هذا)، وقد أرجع جل المعلمين أهمية نشاط التعبير إلى:

- أنه غاية من أجل توصيل الأفكار للآخرين.

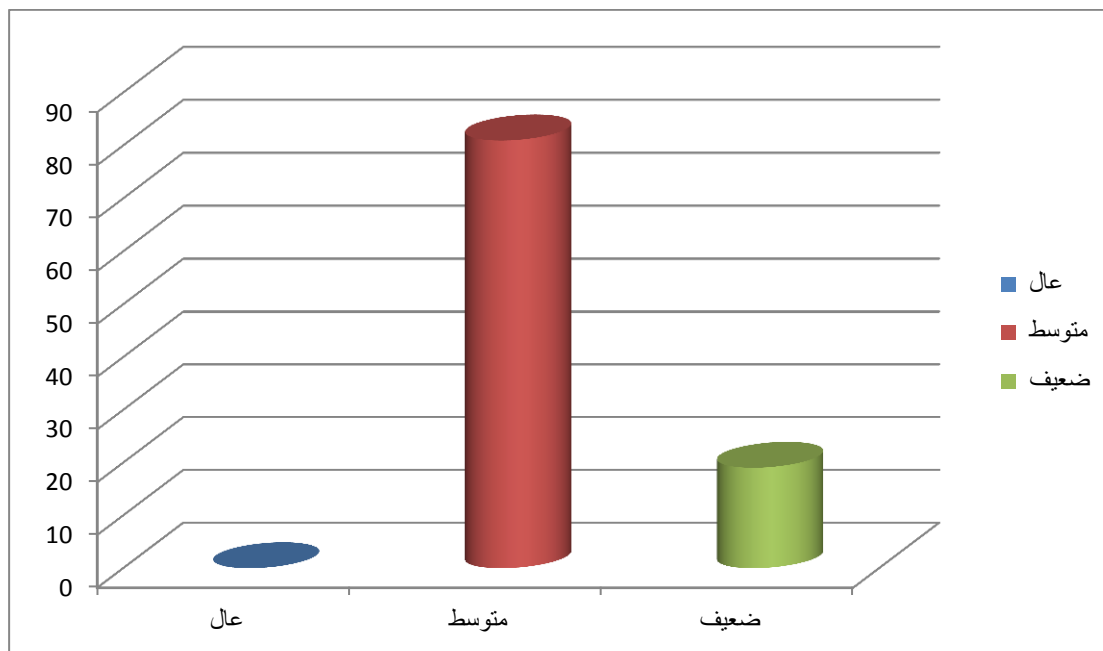
- يجعل المتعلم يستطيع إنتاج نص وتلقيه.

- وإن هذا الوعي بأهمية نشاط التعبير له دوره الإيجابي، إذ يجعل المعلم يركز على هذا النشاط ويعمل على تحسيس المتعلم بأهميته، ومن ثم جعل المتعلم يعطيه عناية خاصة.

أما نسبة (4.76%) والتي اعتبرته عملاً شاقاً، وهي نسبة ضئيلة إذا قورنت بالنسب السابقة، ففعل مرد هذا أن نشاط التعبير من أصعب الأنشطة تدريسا، إضافة إلى المجهود الكبير الذي يبذله المعلم عند تصحيحه للتعبير والأخطاء الكثيرة والمتنوعة التي يقع فيها المتعلمون، والتي تتطلب منه جهداً ووقتاً.

الجدول رقم (02): يبين مستوى المتعلمين في نشاط التعبير.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
عالٍ	0	0%
متوسط	17	80.95%
ضعيف	01	19.04%
المجموع	21	100%

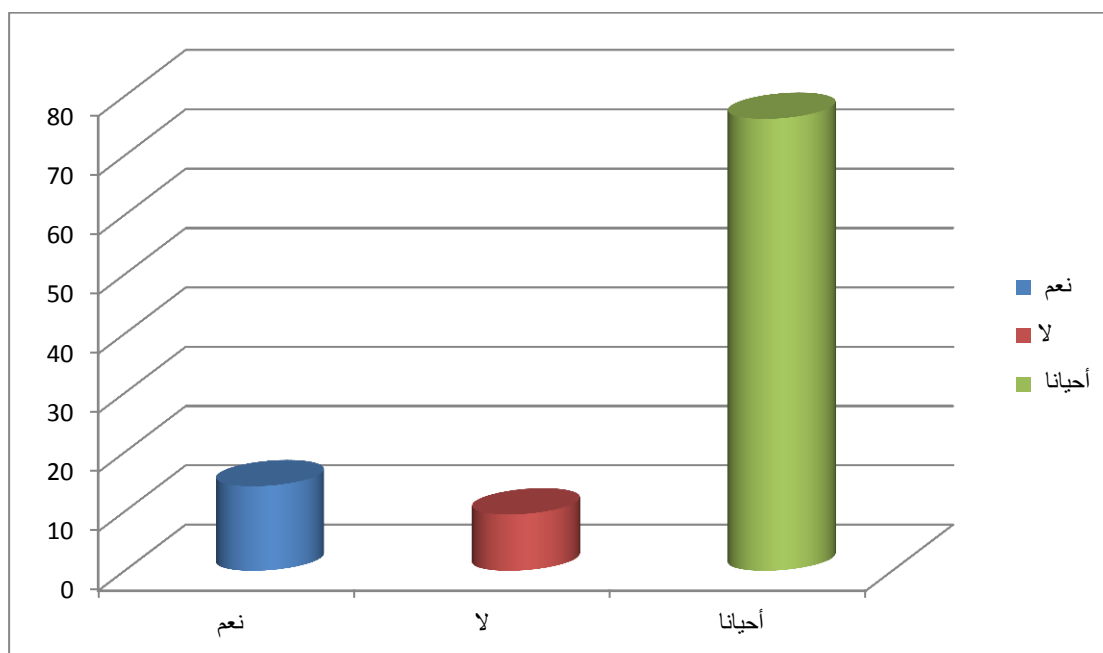


التمثيل البياني رقم (02): يوضح مستوى المتعلمين في نشاط التعبير.

من خلال تحليل الاستبيان تبين أن معظم معلمي العينة، وبنسبة (80.95%) أكدوا أن مستوى المتعلمين متوسط في التعبير، و هذا راجع حسب رأيهم إلى: ضعف المتعلمين في الزاد اللغوي، أي أن المتعلمين لا يملكون ثروة لغوية كافية تمكنهم من إنتاج نصوص متسقة، في حين نجد نسبة (19.04%) من المعلمين أكدوا على أن مستوى المتعلمين ضعيف، ويرجعون هذا إلى عجز المتعلمين وقصورهم في القواعد النحوية وكذا كثرة الأخطاء الإملائية، وفي المقابل لا نجد من المتعلمين من يؤكد على أن مستوى المتعلمين عالٍ، إذ قدرت نسبتهم ب(0%)، وهي نسبة معدومة، وهذا راجع للأسباب السالف ذكرها، ونجد أيضا من أسباب ضعف المتعلمين في إنتاج كتابات منسقة، عدم قدرتهم على استثمار أدوات الربط الاستثمار المناسب.

الجدول رقم (03): يبين ميول ورغبة المتعلمين في تعلم مادة التعبير ومدى إبداعهم في أفكارهم لإنتاج نص منسق.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	% 14.28
لا	02	%9.52
أحيانا	16	%76.19
المجموع	21	%100



التمثيل البياني رقم (03): يوضح ميول ورغبة المتعلمين في تعلم مادة التعبير ومدى إبداعهم في أفكارهم لإنتاج نص منسق.

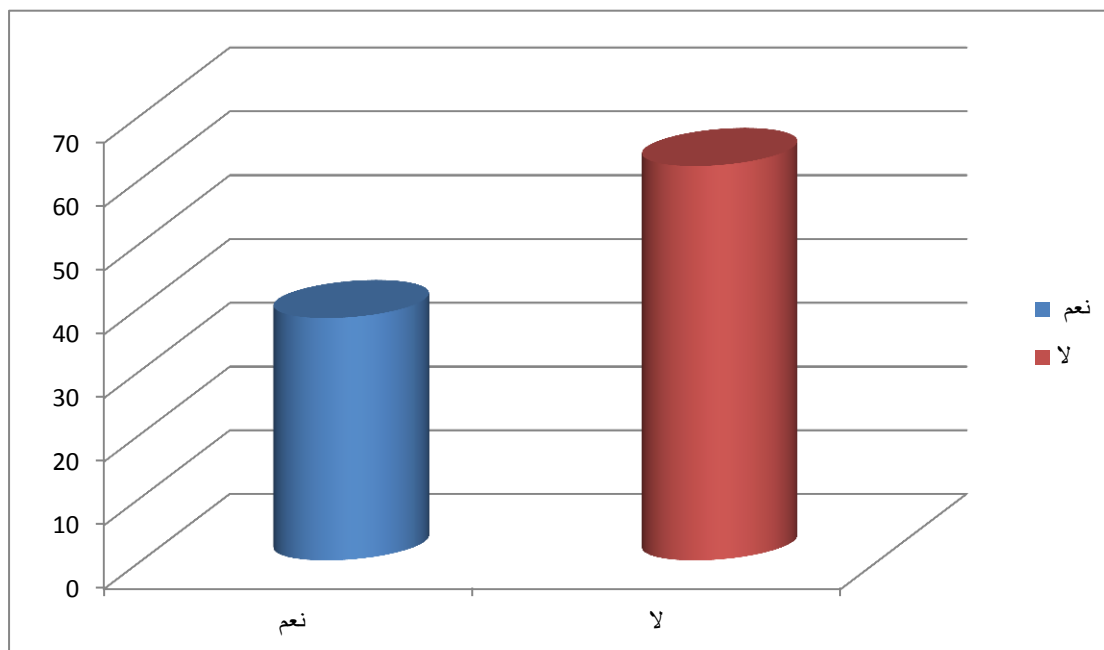
من الجدول أعلاه تبين أن نسبة (76.19%) من معلمي العينة يجدون في بعض الأحيان رغبة عند المتعلمين في تعلم مادة التعبير، وقد يرجع ذلك لاختلاف موضوعات التعبير، بمعنى أن المتعلمين يجدون ميولاً ورغبة في التعبير بحسب الموضوع المعبر عنه واهتمام المتعلم له. وأكد المعلمون وبنسبة (14.28%) على أن المتعلمين يجدون ميولاً ورغبة في تعلم التعبير الكتابي، وقد ويرجع ذلك إلى

وعى المتعلمين بأهمية التعبير في حياتهم المدرسية والاجتماعية، لهذا يرغبون في اكتساب هذا النشاط، بيد أن نسبة (9.52%) من المعلمين لا يجدون ميولاً ورغبة لدى متعلميهم في تعلم التعبير، وهذا ما يدل على أن المتعلمين لا يفقهون قيمة التعبير الكبيرة في حياتهم المدرسية والاجتماعية، ذلك أنهم لو كانوا على علم بهذه القيمة، لبذلوا قصارى جهدهم لاكتساب تقنيته، ولكانت لهم رغبة كبيرة في تعلمه.

الجدول رقم (04): يبين مدى توافق الحجم الساعي المقرر لتدريس التعبير مع تنمية

مهارات المتعلم التعبيرية.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	08	38.09%
لا	13	61.90%
المجموع	21	100%



التمثيل البياني رقم (04): يوضح مدى توافق الحجم الساعي المقرر لتدريس التعبير مع

تنمية مهارات المتعلم التعبيرية.

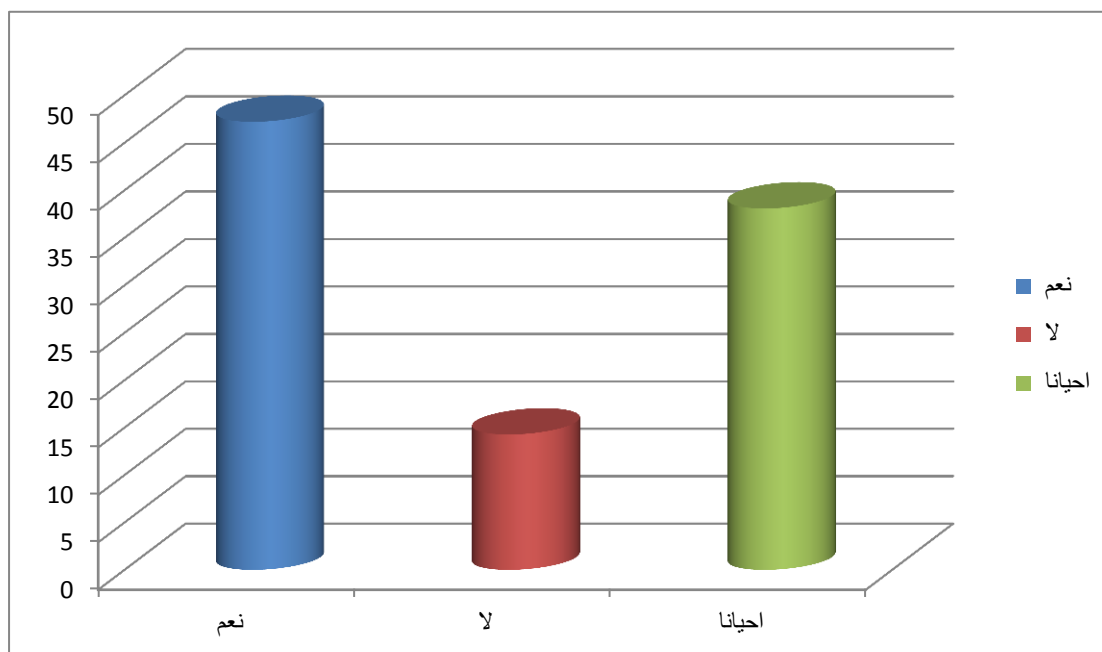
يظهر جلياً من خلال نتائج الجدول أن نسبة (61.90%) من معلمي العينة يرون أن الحجم الساعي المقرر لدراسة نشاط التعبير، غير كافٍ لتنمية مهارات المتعلم التعبيرية، لأن المتعلم يحتاج إلى

وقت لفهم الموضوع المعطى وجمع أفكاره وترتيبها، وتوظيف فنون اللغة الأخرى، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن الوقت المخصص غير كافٍ ليقدم كل المتعلمين الأنشطة التعبيرية المكلفين بها، ومن ثم تقييم أعمالهم وتقويمها، أما نسبة (38.09%) من معلمي العينة يجدون الوقت المخصص لتقديم نشاط التعبير كافيًا، وقد يعود ذلك إلى خبرة المعلم وحسن تسييره للحصة واستغلال الوقت.

الجدول رقم (05): يبين دور طرائق التدريس المعتمدة في تنمية قدرة المتعلمين على

التعبير بطريقة سليمة أم لا.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	47.21%
لا	03	14.28%
أحيانا	08	38.09%
المجموع	21	100%



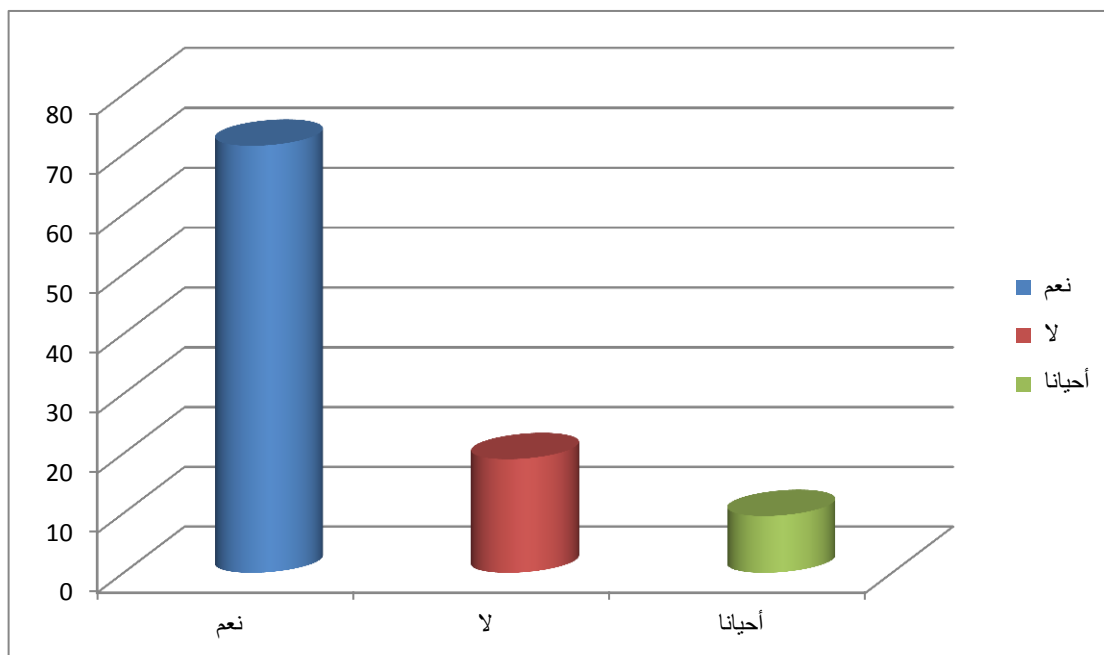
التمثيل البياني رقم (05): يوضح دور طرائق التدريس المعتمدة في تنمية قدرة المتعلمين

على التعبير بطريقة سليمة أم لا.

من خلال ما هو وارد في الجدول أعلاه، نرى أن نسبة (47.61%) من معلمي العينة يرون أن طرائق التدريس لها دور في تنمية قدرة المتعلمين على التعبير بطريقة سليمة ومنسقة، وإن إقرار المعلمين بالدور الفعال والأساسي للطريقة، في تنمية قدرة المتعلمين على التعبير، تؤدي بهم إلى تشجيع وتحفيز المتعلم على التعبير وتحسين مستواه، وإبراز القدرات الإبداعية لديه، وقد يرجع هذا إلى الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية من ضمنها المقاربة بالكفايات، في حين نجد نسبة (38.09%) يجدون أن طرائق التدريس لها في بعض الأحيان دور فعال في تنمية قدرة المتعلمين، ولعل هذا راجع إلى أنهم ينظرون إلى أن الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة المتعلم على إنتاج نصوص متسقة متنوعة ومختلفة، منها طريقة التدريس، وفي مقابل ذلك نجد نسبة (14.28%) من المتعلمين من يرون أن لا دور لطرائق التدريس في تنمية قدرة المتعلمين على التعبير، ولعل مرد هذا التوجه أن هؤلاء المعلمين لا يريدون أن يرجعوا السبب لأنفسهم، ذلك أن الطريقة متعلقة بالمعلم لا المتعلم.

الجدول رقم (06): يبين رغبة المعلم في تدريس التعبير.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	71.42%
لا	04	19.04%
أحيانا	02	9.52%
المجموع	21	100%

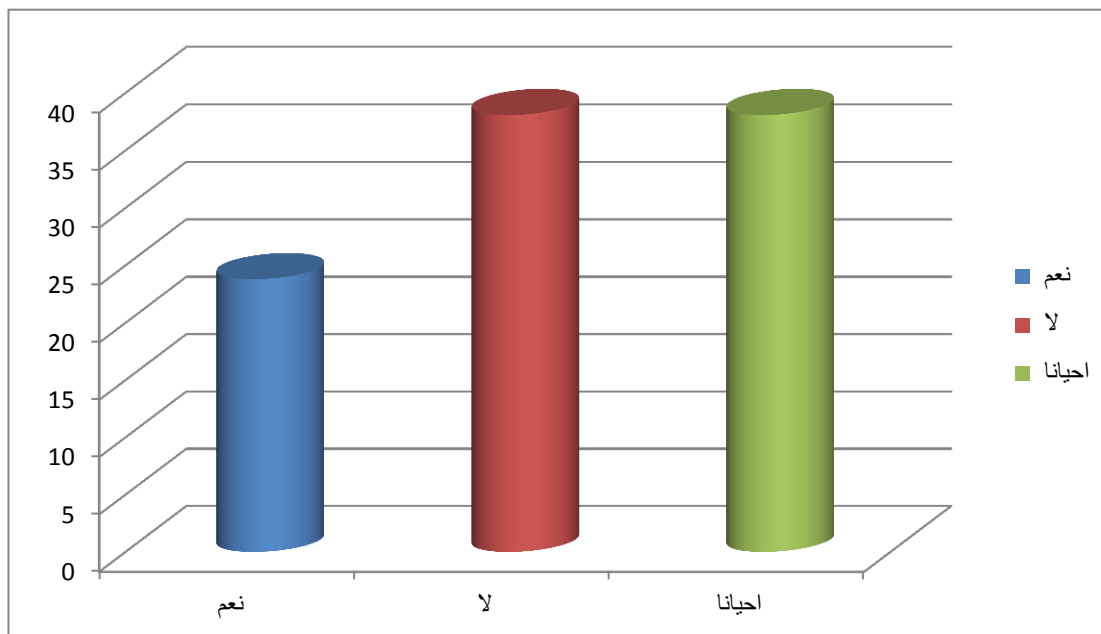


التمثيل البياني رقم (06): يوضح رغبة المعلم في تدريس التعبير.

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة (71.42%) من معلمي العينة يؤكدون على رغبتهم في تدريس التعبير، ولعل هذا راجع إلى وعيهم بقيمته وأهميته في حياة المتعلم، بينما نجد نسبة (19.04%) منهم لا يجدون رغبة في تدريسه، وقد يعود ذلك إلى الصعوبات التي تواجههم في تدريسه، وكثرة الأخطاء التي يحدونها في الإنتاجات الكتابية الخاصة بالمتعلمين، في حين وجدنا بعض المستجوبين يجدون نوعاً ما رغبة في تدريسه، إذ مثلت نسبتهم (9.52%) وقد يفسر هذا بحسب الموضوع المدروس، فهناك موضوعات تستهوي المتعلمين، وتجعل عند المعلم رغبة في تدريسها، ومواضيع أخرى لا تترك عند المتعلمين ميولاً ورغبة في تعلمها، فيواجه المعلمون صعوبات في تلقينها لهم، مما يجعل عندهم في بعض الأحيان نفوراً وعدم رغبة في تعليمه.

الجدول رقم (07): يبين مطالبة المعلم متعلميه الاستعانة بالقواميس أثناء إنجازهم للتعبير.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	23.80%
لا	08	38.09%
أحيانا	08	38.09%
المجموع	21	100%

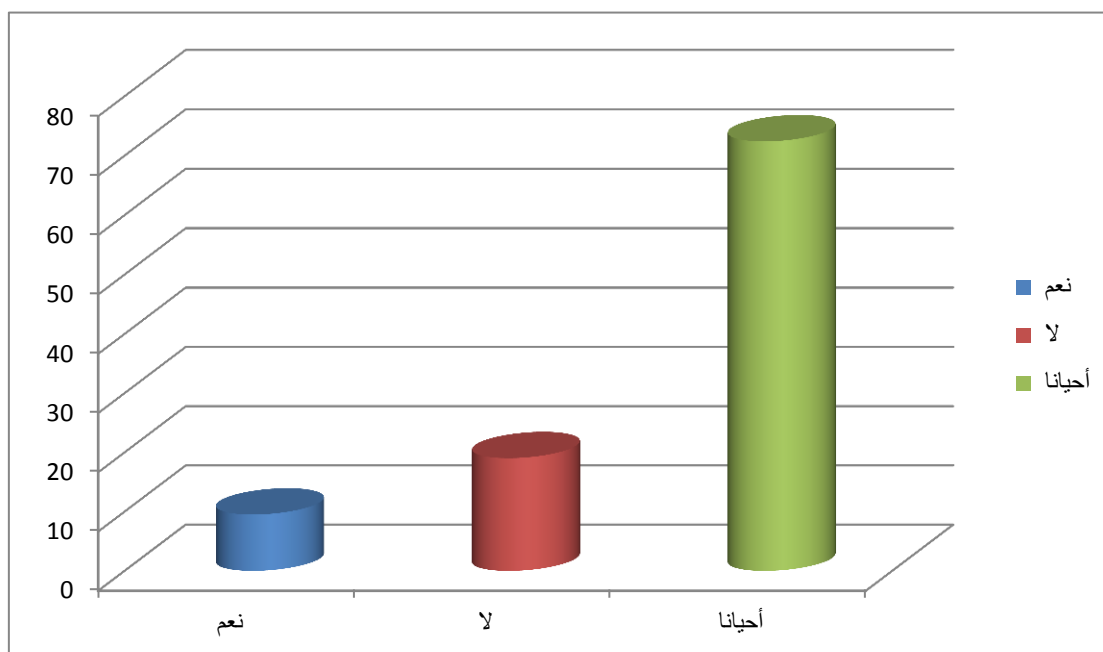


التمثيل البياني رقم (07): يوضح مطالبة المعلم متعلميه الاستعانة بالقواميس أثناء إنجازهم للتعبير.

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة (23.80%) من المعلمين الذين يؤيدون استعانة المتعلمين بقواميس أثناء إنجازهم التعبير، بحيث يساعدهم القاموس على التعرف على العديد من الكلمات التي تعينهم على تبليغ مرادهم ويعينهم على شرح الكلمات الصعبة، في مقابل ذلك نجد نسبة (38.09%) من المعلمين لا يؤيدون فكرة استعمال القاموس في التعبير، إذ يرجعون ذلك إلى أن القاموس يحد من فكر المتعلمين، فيصبحون متقيدين به في إنجازاتهم، ونجد نسبة (38.09%) وهي نسبة مساوية لنسبة المعلمين الذين لا يؤيدون فكرة استعمال القاموس في التعبير، وهم المعلمون الذين يستحسنون استعمال القاموس في بعض الأحيان، من أجل تعويد المتعلم على إنشاء جمل من أفكاره دون مساعدة.

الجدول رقم (08): يبين قدرة استعمال المتعلمين لأدوات الربط بين الجمل والفقرات.

النسبة المئوية	التكرارات	الإجابة
9.52%	02	نعم
19.04%	04	لا
72.42%	15	أحيانا
100%	21	المجموع



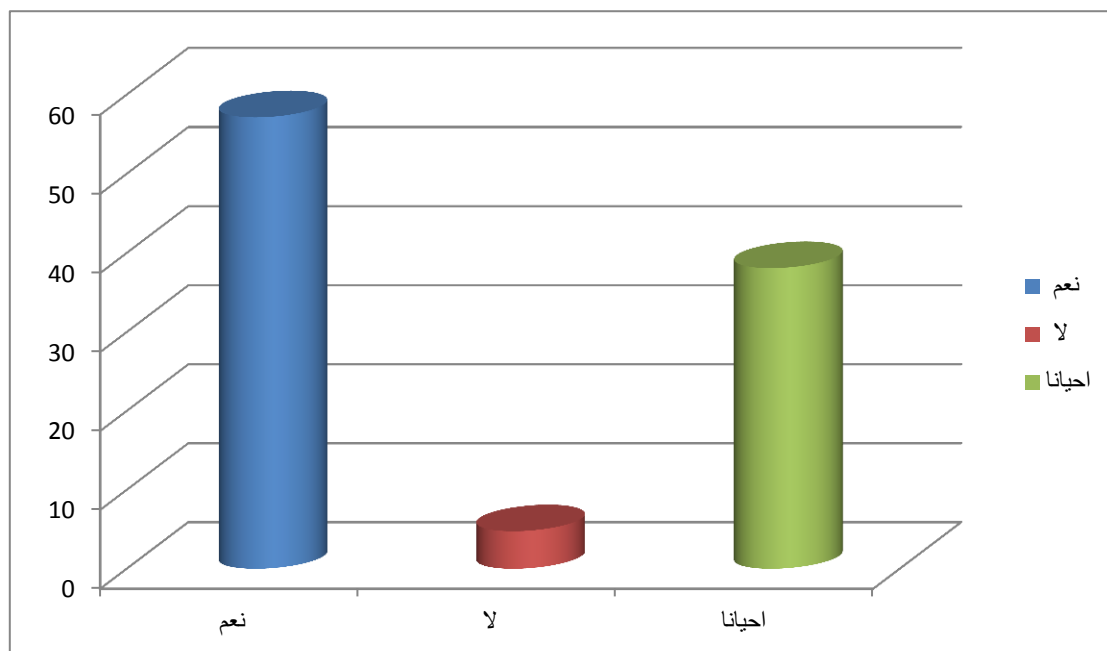
التمثيل البياني رقم (08): يوضح قدرة استعمال المتعلمين لأدوات الربط بين الجمل والفقرات.

نستشف من الجدول أعلاه أن نسبة (72.42%) من معلمي العينة يصرحون أن متعلمي العينة في بعض الأحيان يواجهون صعوبات في إنتاجهم الكتابية، تتمثل في عدم قدرتهم على استعمال أدوات الربط الاستعمال الصحيح، والتي تسفر على إنتاج نص/خطاب لغوي متسق يؤدي معناه، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أنهم لا يستطيعون التفريق بين أدوات الاتساق، فهم لا يفقهون معانيها اللغوية وأبعادها التداولية، التي من شأنها أن تجعل النظم متسلسلاً متماسكاً فيما بينه، في حين وجدنا نسبة (19.04%) من معلمي العينة ذهبوا إلى أن المتعلمين لا يجيدون توظيف

هذه الروابط، ولكن هذا لا يعني أن كل المتعلمين لا يحسنون الربط، فهناك من يجيد استعمال أدوات الربط، ولعل هذا ما عبرت عنه نسبة (9.52%) من معلمي العينة الذين يؤكدون على حسن استعمال المتعلمين لأدوات الربط في تعابيرهم، فيكون أسلوبهم مقبولا، وهذا لأن لهم كفاية تبليغية من خلالها يستطيعون تلقي وإنتاج تعابير لغوية متنوعة، وفي سياقات مختلفة.

الجدول رقم (09): يبين مدى تقيد المعلم بمنهجية المقررة في تدريس التعبير.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	57.14%
لا	01	4.76%
أحيانا	08	38.09%
المجموع	21	100%



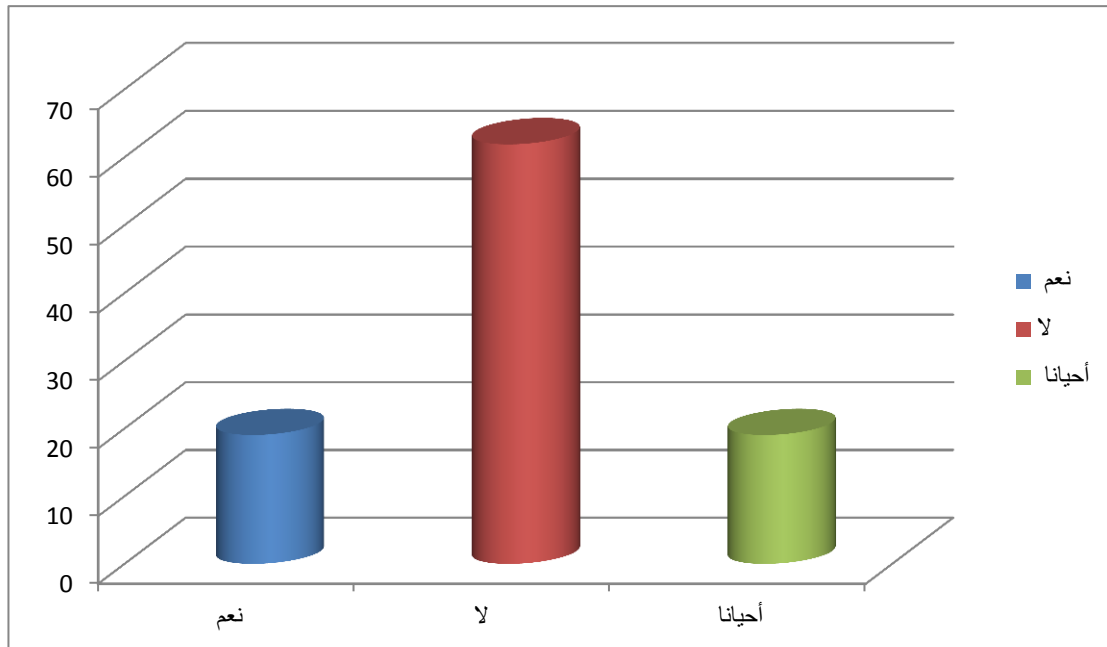
التمثيل البياني رقم (09): يوضح مدى تقيد المعلم بمنهجية المقررة في تدريس التعبير.

من خلال الجدول نرى بأن هناك نسبة (57.14%) من معلمي العينة، يتقيد بالمنهجية المقررة في تدريس التعبير، لأنهم يرون أنها تواكب مستوى المتعلم وقدراته العقلية، وتعمل على تحسين مردوده التعبيري، وأن المنهجية المقررة تناسب كذلك المعلم وتساعد في طريقة تدريسه للتعبير، في حين هناك

نسبة (38.09%) ممن يؤكدون أنهم يتقيدون أحيانا بالمنهجية المقررة في تدريس نشاط التعبير، فهم يرونها غير كافية لوحدها لتحسين مستوى المتعلمين في التعبير، فيستعينون بوسائل وطرائق أخرى في تدريسهم لها، وذلك لتخطيه العجز الموجود في المناهج الدراسية، وفي مقابل ذلك نجد (4.46%) منهم لا يتقيدون بالمنهجية المقررة لتدريس التعبير، لأنها غير مناسبة من وجهة نظرهم لحل المشكلات التي يواجهها المعلمون في تدريس مادة التعبير، ويرون أنها لا تواكب مستوى المتعلم وقدراته العقلية.

الجدول رقم (10): يبين مدى اعتماد المعلم على وسائل تعليمية متنوعة في تحسين مستوى المتعلمين في التعبير.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	04	19.04%
لا	13	61.90%
أحيانا	04	19.04%
المجموع	21	100%



التمثيل البياني رقم (10): يوضح مدى اعتماد المعلم على وسائل تعليمية متنوعة في تحسين مستوى المتعلمين في التعبير.

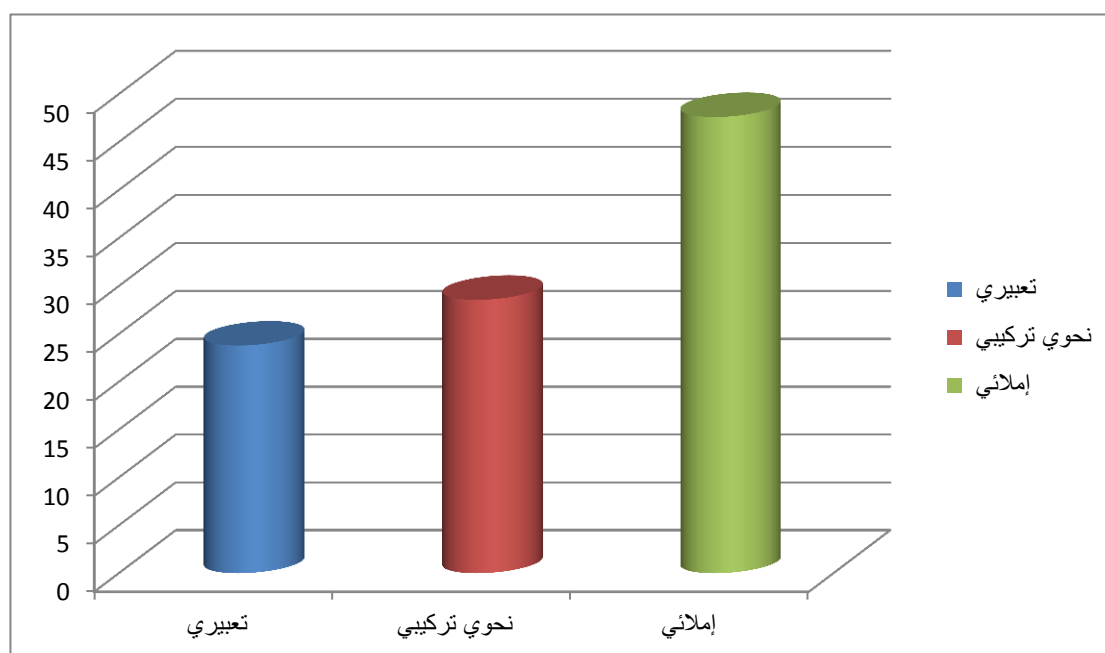
من خلال الجدول أعلاه اتضح لنا أن جل المعلمين لا يعتمدون على وسائل تعليمية متنوعة، في تحسين مستوى المعلمين في التعبير، إذ بلغت نسبتهم (61.90%) ويعود ذلك في نظرهم إلى أن التنوع في الوسائل غير كافٍ لتحسين مستوى المتعلمين في التعبير، وضعف مستواهم يعود إلى عوامل أخرى وهذا ما يؤكد السؤال السابق رقم (02)، نظرًا لعدم توفر الوسائل المتنوعة، ولهذا نكتفي ببعض الوسائل البسيطة كالمشهد والصورة وهذا طبعاً غير كافٍ لإثراء مواضيع التعبير، والمتعلم يحتاج إلى الزيارات الميدانية والنزهات والرحلات والمشاهدات الواقعية لكي تنمي إحساسه وتساعد على قدرة التعبير، مؤكدين على أهمية توفر وسائل تعليمية متنوعة لدورها الفعال في تنمية الثروة العقلية وإيصال المعارف والحقائق والأفكار وتوضيح المعاني وإثارة اهتمام وانتباه المتعلمين.

نجد في مقابل ذلك نسبة (19.04%) وهي نسبة مساوية لنسب المعلمين الذين يعتمدون على الوسائل التعليمية المتنوعة، وبين الذين لا يستعملونها إلا في بعض الأحيان، ومن بين هذه الوسائل نجد:

- المجالات والجرائد والكتب.
- القصص المصورة.
- برامج التلفاز والانترنت .
- الراديو، وأشرطة الفيديو.
- وهذا راجع لعدة أسباب أهمها:
- تعمل على توفير الجهد والوقت للمعلم في تنمية مهارة التعبير.
- تجلب انتباه المتعلم لنشاط التعبير، وتعطيه رغبة ودافعية لاكتساب هذه المهارة.

الجدول رقم (11): يبين الأخطاء الأكثر شيوعا التي يقع فيها معظم المتعلمين.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
تعبري	05	23.80%
نحوي تركيبي	06	28.57%
إملائي	10	47.61%
المجموع	21	100%



التمثيل البياني رقم (11): يوضح الأخطاء الأكثر شيوعا التي يقع فيها معظم المتعلمين.

بين الجدول أعلاه أن أغلبية معلمي العينة، صرحوا بأن الأخطاء الإملائية هي الأكثر شيوعا في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة، حيث بلغت نسبتهم (47.61%) وهذا راجع إلى عدة أسباب منها: التأثير الكبير لدارجة المتعلمين على لغتهم الفصحى، وذلك بانقلاب الصوائت القصيرة إلى صوائت طويلة، وقرب مخارج الأصوات وصفاتها التي توقع المتعلم في الخلط بينها، وبالتالي يحدث خلل في تناسق الكتابة، إضافة إلى اللامبالاة عندهم، وقلة الاهتمام والسعي إلى تحسين كتاباتهم بالإكثار من التدريب في هذا، في حين نجد نسبة (28.57%) من المعلمين الذين يرون أن الأخطاء النحوية التركيبية هي الأكثر شيوعا في كتابات المتعلمين، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم استيعاب

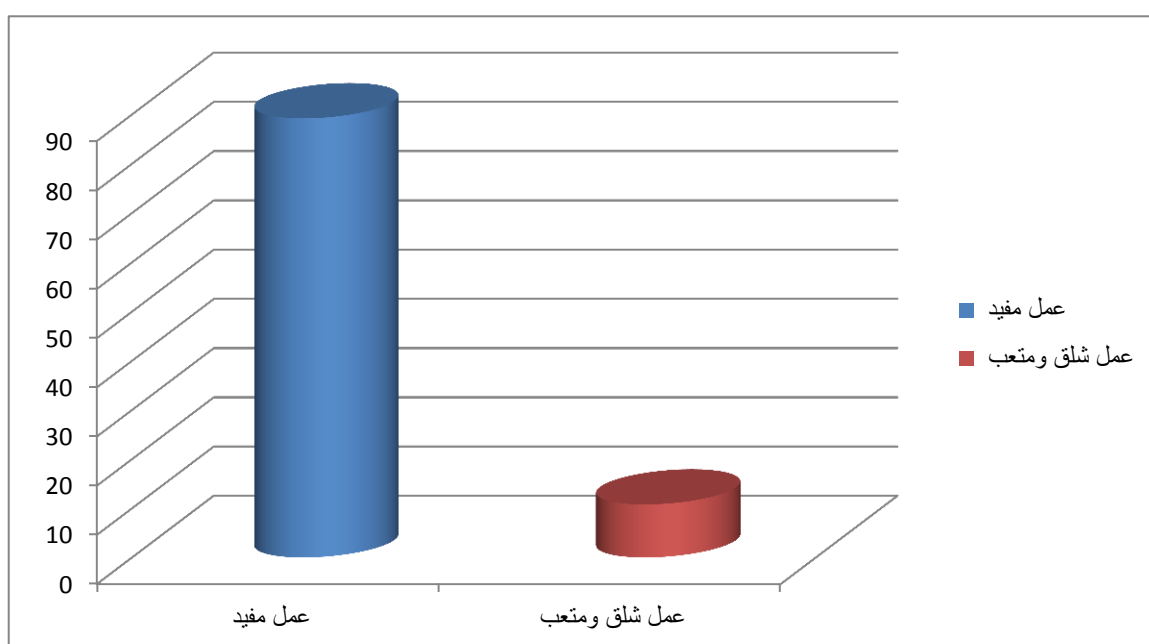
متعلمي العينة للقواعد النحوية، وقد يكون السبب راجعاً إلى السهو عند بعض المتعلمين أثناء كتابتهم للتعبير، فيكون تركيزهم منصباً على الموضوع فقط دون مراعاتهم الأمور النحوية والإملائية، في حين نجد نسبة (23.80%) من معلمي العينة يقرون أن الأخطاء الأكثر شيوعاً هي الأخطاء التعبيرية وهذا راجع لعدة أسباب أهمها:

- ضعف القاموس اللغوي لدى المتعلمين، من المفردات والتراكيب.
- الازدواج اللغوي من الفصيحة والعامية، يفسد على المتعلم ما اكتسبه من مهارات لغوية، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم رغبة معظم المتعلمين في المطالعة، بالرغم أنها تنمي قدرتهم على التعبير.

2- مناقشة وتحليل استبيان المتعلمين:

جدول رقم (01): يبين نشاط التعبير بالنسبة للمتعلمين.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
عمل مفيد	91	%89.21
عمل شاق ومتعب	11	%10.78
المجموع	102	%100

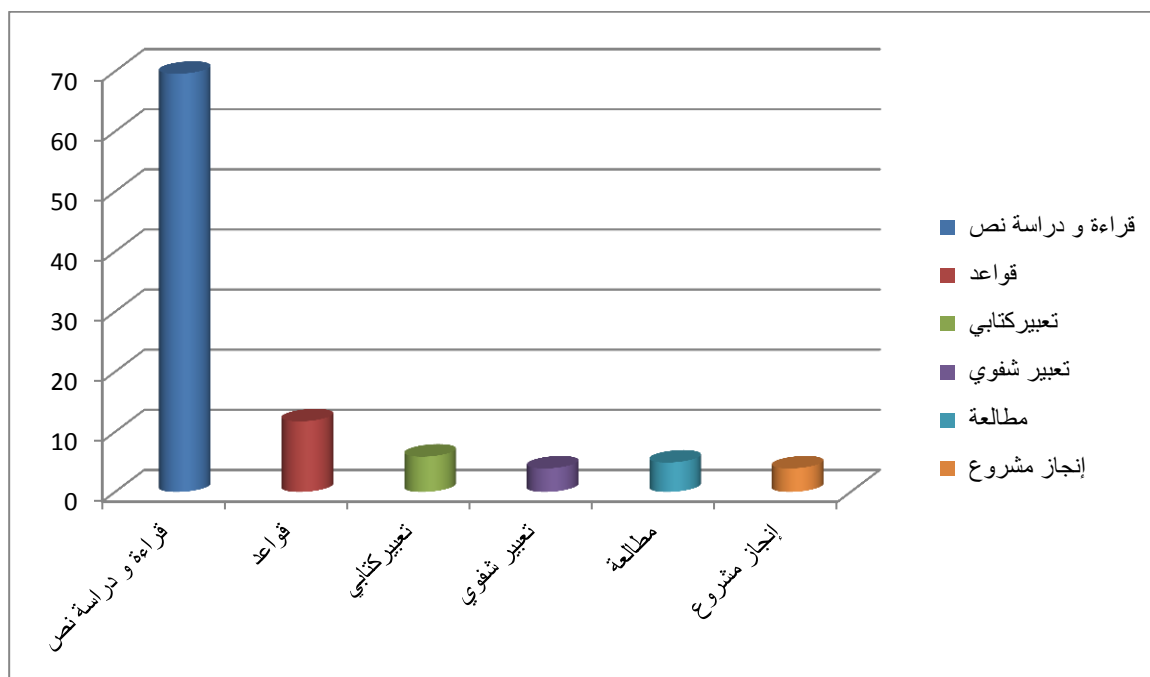


التمثيل البياني رقم (01): يوضح نشاط التعبير الكتابي بالنسبة للمتعلمين.

الملاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (%89.21) من متعلمي العينة، ترى أن التعبير (نشاط مفيد) وهذا وإن دلّ على شيء، فإنما يدل على أن متعلمي العينة على وعي بأهمية هذا النشاط، ودوره في حياته المدرسية وخارج المدرسية، وهذه النظرة تولد لديه الرغبة في تناوله وتحسين مستواه فيه، أما نسبة (%10.78) من متعلمي العينة فوجدناها تنظر إلى التعبير على أنه نشاط شاق ومتعب، وهذا لأنهم يجدون عجزاً أثناء كتابة تعبيرهم، وأفكارهم محدودة، ولغتهم بسيطة، لا تستوعب كل ما يريدوا إخراجهم إلى الواقع.

جدول رقم (02): يبين ترتيب أنشطة اللغة حسب رغبة المتعلم.

النسبة المئوية	التكرارات	الأنشطة
69.60%	71	قراءة ودراسة نص
11.76%	12	قواعد
5.88%	06	تعبير كتابي
3.92%	04	تعبير شفوي
4.90%	05	مطالعة
3.92%	04	إنجاز مشروع
100%	102	المجموع



التمثيل البياني رقم (02): يوضح ترتيب أنشطة اللغة حسب رغبة المتعلم.

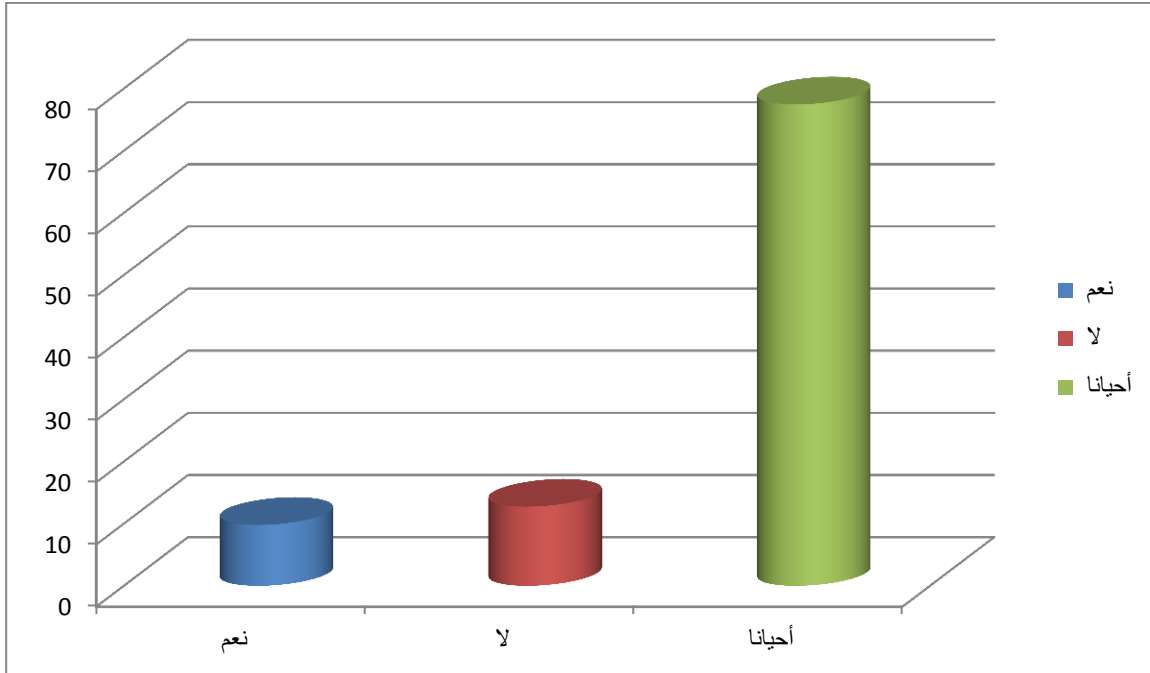
من خلال الجدول أعلاه يظهر لنا أن أعلى نسبة كانت للقراءة دراسة نص إذ قدرت ب (69.60%) وهذا ما يدل على ميل المتعلمين إلى هذا النشاط، الذي يجدون فيه متعة وحيوية، بالإضافة لوجود فائدة تنمية الثروة اللغوية واكتساب مفردات جديدة، تليها نشاط القواعد بنسبة (11.76%) وقد يعود هذا إلى أنه نشاط يجد فيه المتعلم غايته، من خلال إنتاجه عدة أفكار في

قوالب نحوية متشابهة، إضافة إلى أنه نشاط يحتاج إلى الفهم، ولهذا نجد المتعلمين يميلون إلى النشاطات الحالية من الحفظ يفضلونها، في حين نجد متعلمي العينة وضعوا التعبير الكتابي في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتهم (5.88%) وهذا ما يدل على نفور المتعلم من هذا النشاط ولعل مرد هذا إلى أن لغته محدودة وأفكاره تتجاوز الكم المفرداتي الذي يمتلكه، أما نسبة المطالعة فقد صنفها المتعلمون في المرتبة الرابعة، وقد بلغت نسبتها (4.90%) وقد يعود هذا إلى أن المتعلمين يعتبرونها نشاطاً زائداً، ونفور المتعلمين من هذا النشاط بالرغم من أنه نشاط مهم قد يكون سببه راجع إلى أنهم في مرحلة المراهقة يحبون النشاط والحركة، أما في المرتبة الخامسة بنسبة (3.92%) فنجد كلاً من التعبير الشفوي وإنجاز المشروع، وقد يكون السبب وراء هذا انعدام طريقة التواصل اللغوي، وصعوبة إيجاد المفردات المناسبة والأفكار الملائمة هذا من جانب، ومن جانب آخر خوفهم النقد من طرف الآخر (المعلم والمتعلم)، وخاصة أن العينة تعيش مرحلة المراهقة التي ترفض النقد، هذا بالنسبة للتعبير الشفوي، أما إنجاز المشروع، فالبرغم من التقويم المخصص له إلا أنه لا يحظى باهتمام من قبل المتعلمين، وقد يرجع السبب في هذا إلى أنه يتطلب المجهود الكبير من قبلهم.

جدول رقم (03): يبين الصعوبة في إيجاد الأفكار والألفاظ المناسبة أثناء إنجاز المتعلم

للتعبير.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	9.80%
لا	13	12.74%
أحيانا	79	77.45%
المجموع	102	100%

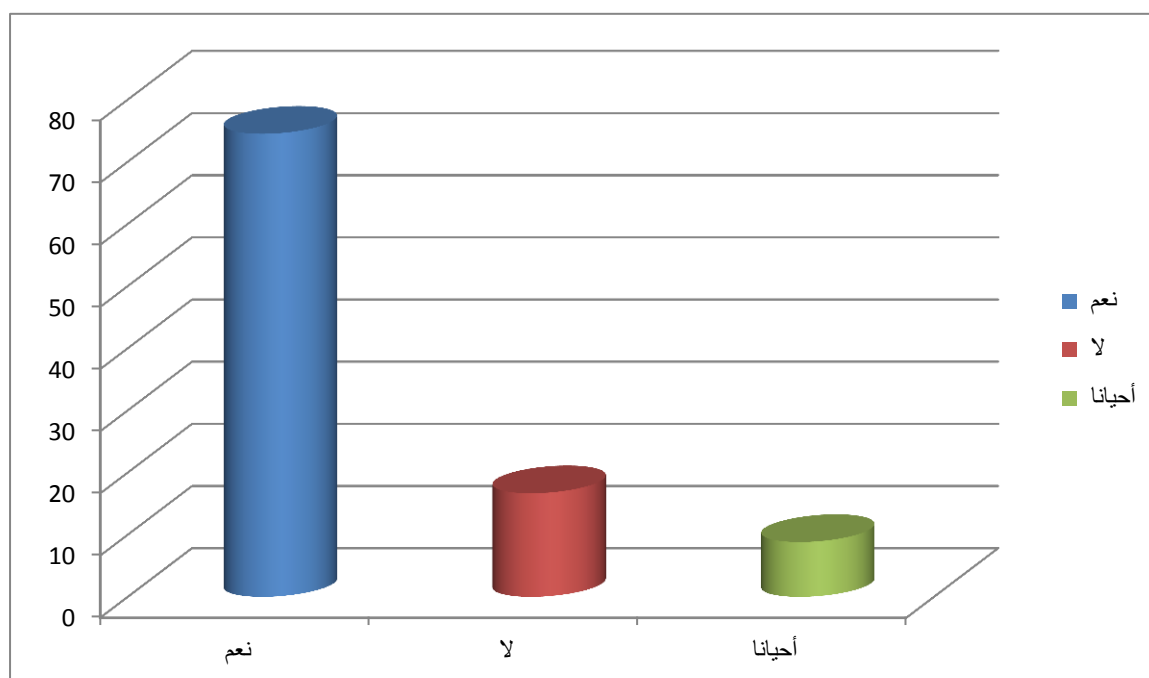


التمثيل البياني رقم (03): يوضح الصعوبة في إيجاد الأفكار والألفاظ المناسبة أثناء إنجاز المتعلم للتعبير.

نجد في الجدول أعلاه نسبة متعلمي العينة الذين يجدون صعوبة في إيجاد الأفكار والألفاظ المناسبة لإنجازهم التعبيري في بعض الأحيان بلغت (77.45%) وقد تعبر هذه النسبة على المتعلمين متوسطي المستوى، بحيث إذا كان الموضوع المعبر عنه سهلاً متداولاً استطاعوا إيجاد الأفكار والألفاظ المعبر عنها بكل يسر، وإذا كان الموضوع المعبر عنه صعباً غير متداول، فإنهم يجدون صعوبة في إيجاد الأفكار والألفاظ الدالة عليه، وتخدم محتواه ومضمونه، كما نجد نسبة (12.74%) من متعلمي العينة لا تجد صعوبة في إيجاد الأفكار والألفاظ المناسبة، ومعنى هذا أن هؤلاء المتعلمين هم أصحاب المستوى الجيد، الذين لا يجدون صعوبة مهما كانت طبيعة الموضوع المعبر عنه، ولعل هذا راجع إلى كثرة مطالعتهم واهتمامهم بهذا النشاط (التعبير)، في حين نجد (9.80%) وهي نسبة ضئيلة جداً من متعلمي العينة الذين يجدون صعوبة في إيجاد الأفكار والألفاظ المناسبة أثناء إنجازهم تعبيرهم، ولعل هذه النسبة تعبر عن المتعلمين ذوي المستوى الضعيف، الذين مهما كانت طبيعة المواضيع المعالجة (سهلة أم صعبة) لا يجدون الأفكار والألفاظ الدالة عليها، وقد يرجع هذا إلى قلة مطالعتهم وعدم اهتمامهم وقلة وعيهم بأهمية هذا النشاط.

جدول رقم (04): يبين نسبة طلب المعلم من المتعلمين إنجاز التعبير في المنزل.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	76	74.50%
لا	17	16.66%
أحيانا	09	8.82%
المجموع	102	100%



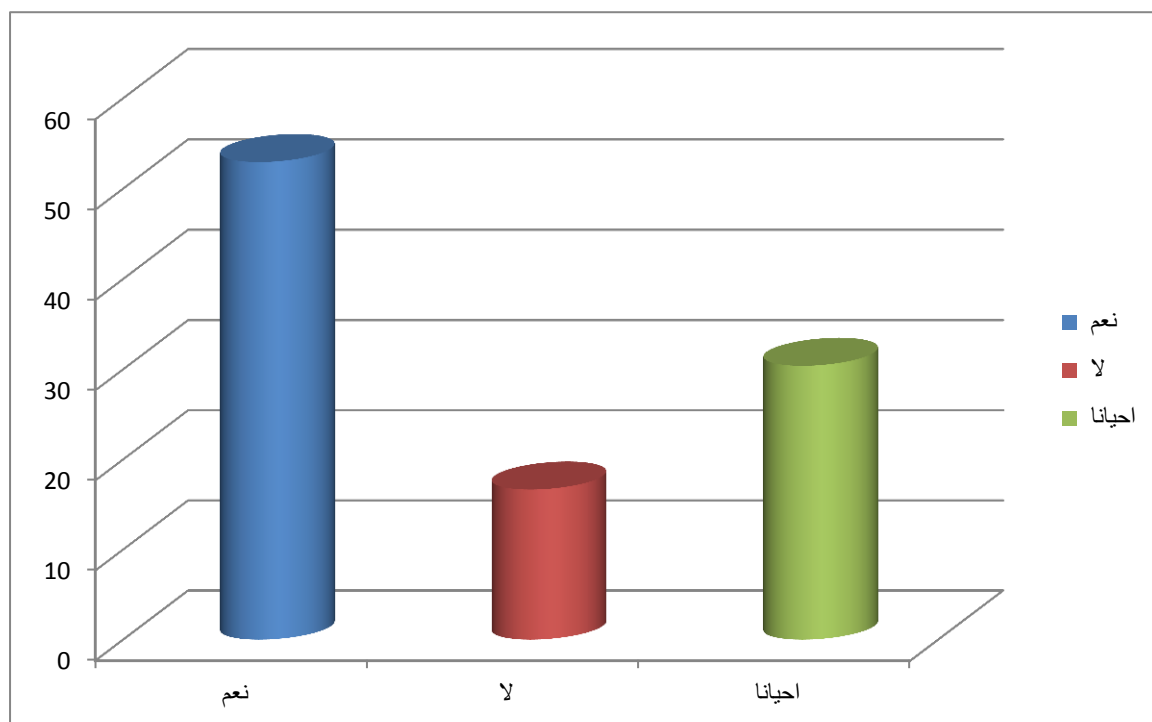
التمثيل البياني رقم (04): يوضح نسبة طلب المعلم من المتعلمين إنجاز التعبير في المنزل

نجد في الجدول أعلاه نسبة (74.50%) من المتعلمين يقرون بأن المعلم يكلفهم بإنجاز التعبير في المنزل، وهذا يدل على وعي المعلم بأهمية التعبير، وأثره في تحسين كتابات المتعلمين، مما يضيف ذلك على كتاباتهم اتساقاً وتماسكاً كبيرين، إن تكليف المعلم بتحضير التعبير خارج القسم، يبرهن على أنه على وعي أن المتعلم قد يستعين بغيره، وقد يعتمد على مصادر أخرى، كالمعاجم أو مواقع الانترنت، وكل هذا يساعد المتعلم على تملك تقنية التعبير وتزويده بأفكار جديدة.

أما نسبة (16.66%) من المتعلمين فيقولون أن المعلم لا يكلفهم أصلاً بهذا العمل، وقد يرجع هذا إلى أن المعلم لا يريد أن يثقل كاهل المتعلم بهذا العمل، وهذا لأن المتعلم ملزم بإنجاز الكثير من الواجبات المنزلية، في حين نجد نسبة (8.82%) من المتعلمين يقولون إن المعلم يكلفهم أحياناً بإنجاز التعبير في المنزل وقد يرجع هذا إلى طبيعة موضوع التعبير، فقد يحتاج إلى تحضير وقد لا يحتاج إلى ذلك. ويمكن إرجاعه أيضاً إلى أن المعلم لا يضغط على المتعلمين دائماً، لكي لا ينفروا من نشاط التعبير.

جدول رقم (05): يبين سعي المتعلمين إلى تحضير التعبير في المنزل.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	54	52.94%
لا	17	16.66%
أحياناً	31	30.39%
المجموع	102	100%

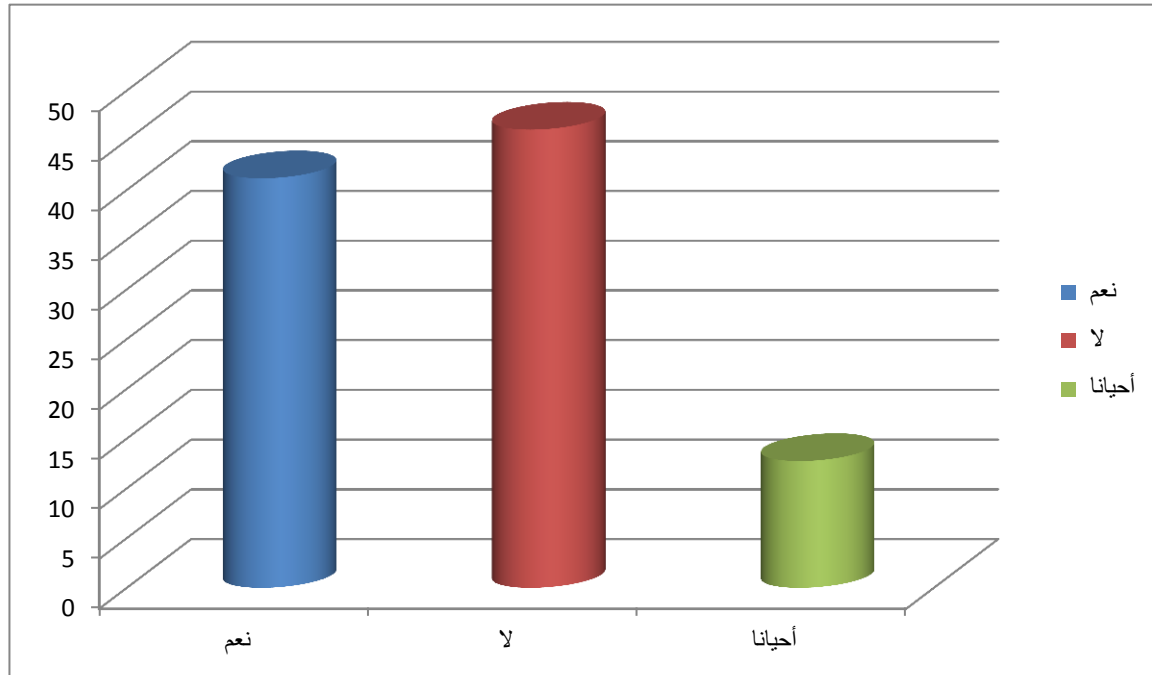


التمثيل البياني رقم (05): يوضح سعي المتعلمين إلى تحضير التعبير في المنزل.

الملاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (52.94%) من متعلمي العينة يحضرون التعبير في المنزل، ولعل السبب وراء هذا رغبتهم في القيام بهذا النشاط، ووعيهم الجيد بأهميته في حياتهم المدرسية والاجتماعية، وإن التحضير في المنزل يؤدي بهم إلى الوقوع في بعض الأخطاء، وعندما يقدمون هذا العمل في القسم، سيشير المعلم إلى هذه الأخطاء ويصححها، وإن هذا سيرسخ المعلومات في ذهن المتعلم، وبالتالي اكتساب كفاية مع الوقت، وإن الوقوع في الخطأ وتصحيحه يؤدي إلى اكتساب كفاية تبليغية، من خلالها يستطيع المتعلم إنتاج تعابير متنوعة متسقة ومنسجمة وفي سياقات مختلفة، في حين وجدنا نسبة (30.39%) من متعلمي العينة يحضرون هذا النشاط في المنزل ولكن ليس دائماً، وإنما في بعض الأحيان، ولعل السبب وراء هذا راجع إلى ميولهم إلى هذا النشاط، ومعرفتهم بأهميته، إلا أن كثرة المواد وضيق الوقت لم يدع لهم فرصة للمحاولة دائماً، وإنما في بعض الأحيان فقط، بيد أن نسبة (16.66%) منهم لا تحضر هذا النشاط في المنزل، وإن هذا الدليل واضح على أن هذه العينة لا تهتم ولا تعي دور هذا النشاط في حياتهم التواصلية، وهذا ما أسفر على عدم الاهتمام واللامبالاة، وبالتالي عدم اكتساب كفاية تبليغية تؤهلهم لإنتاج تعابير متسقة ومنسجمة في سياقات مختلفة.

جدول رقم (06): يبين منح المعلم علامة إضافية للمتعلمين على إنجازهم للتعبير في المنزل.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	42	41.17%
لا	47	46.07%
أحيانا	13	12.74%
المجموع	102	100%



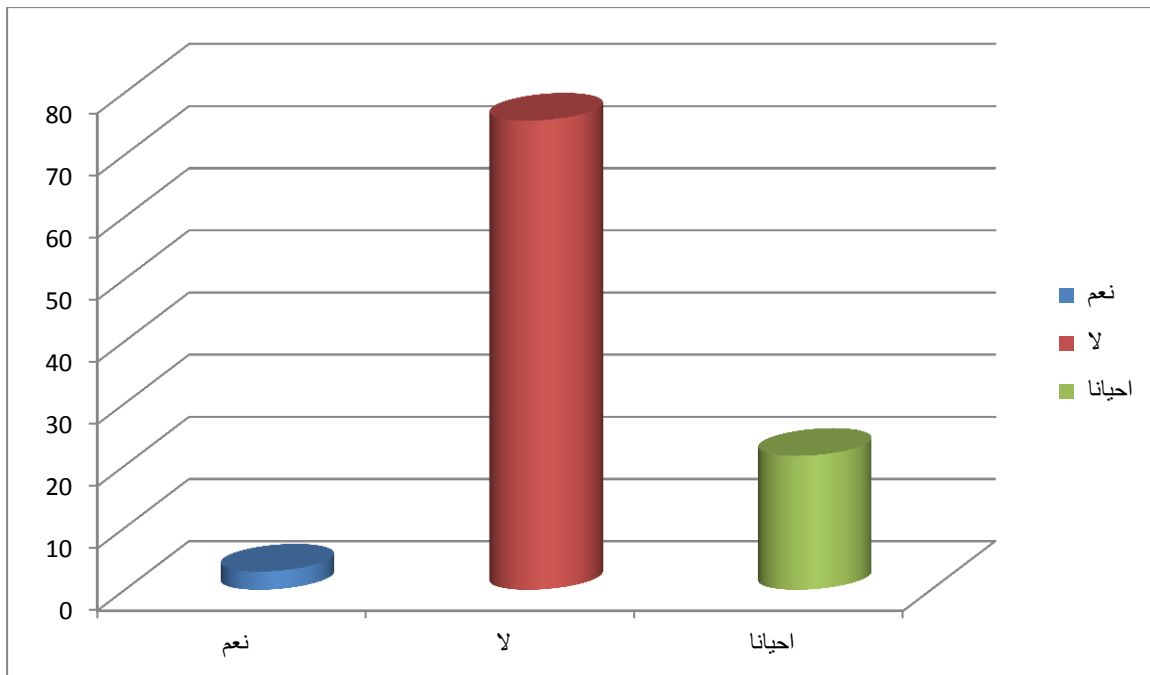
التمثيل البياني رقم (06): يوضح منح المعلم علامة إضافية للمتعلمين على إنجازهم للتعبير في المنزل.

من خلال الجدول نجد نسبة (46.07%) من المتعلمين يقولون إن المعلمين لا يمنحون العلامة الإضافية لهم على إنجازهم للتعبير، وإن هذا يرجع إلى سبب من السببين: إما لأن المعلم لا يعي جيداً قيمة التحفيز في إثارة دافعية التعلم لدى المتعلم، وهذا له بعده التعليمي السلبي الذي يؤدي بالمتعلم إلى عدم الاهتمام، وإما لأن المعلم يجد أخطاء متنوعة في بناء التعبير أو الخروج عن الموضوع وعدم وضوح الخط المكتوب به التعبير، وهذا ما يؤدي إلى تعابير مفككة غير متسقة، ولهذا لا يمنحهم علامة إضافية، لتحفيزهم على الارتقاء وتحسين مستواهم، بشرط أن يوضح لهم أخطائهم لكي يتداركونها، في حين نجد نسبة (41.17%) يقولون بأن المعلم يمنحهم العلامة الإضافية عند إنجازهم للتعبير في المنزل، وإن هذا يدل على أن المعلم يعي جيداً دور التحفيز في رفع دافعية التعلم لدى المتعلم، هذا من جانب، ومن جانب آخر أن الإنتاجات التعبيرية عند المتعلمين ذات مستوى يستحق المكافأة ومنح العلامة الإضافية، أما نسبة (12.74%) من متعلمي العينة يقولون بأنه أحيانا تضاف لهم علامة إضافية عند إنجازهم للتعبير، وإن هذا يدل على أن العلامة الإضافية يقدمها المعلم

للمتعلم وفقاً لمستوى المنجز الذي قدمه، بمعنى إذا كان عمل المتعلم جيداً متسقاً ومنسجماً، يؤدي الغرض المطلوب قدّم له علامة إضافية، تحفيزاً له للمواصلة في هذا المستوى والتحسين أكثر، وإن قدّم عملاً مفككاً لا يوافق المطلوب، لا يمنحه العلامة الإضافية، ليشجعه على التحسين وبذل المزيد من الجهد، لأخذ علامة إضافية في المرة المقبلة.

جدول رقم (07): يبين مدى استعانة المتعلمين بالقواميس أثناء إنجازهم للتعبير.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	2.94%
لا	77	75.49%
أحياناً	22	21.56%
المجموع	102	100%



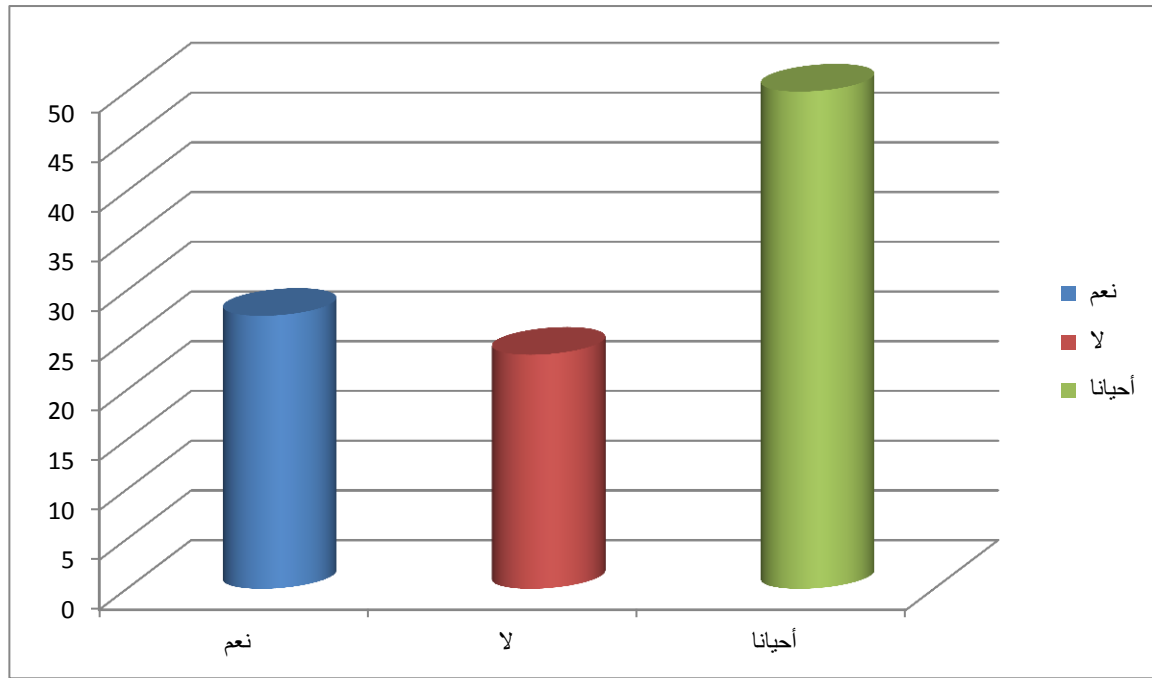
التمثيل البياني رقم (07): يوضح مدى استعانة المتعلمين بالقواميس أثناء إنجازهم للتعبير.

اتضح من خلال الجدول أن أغلبية متعلمي العينة لا يستعينون بالقواميس أثناء كتاباتهم للتعبير، حيث بلغت نسبتهم (75.49%)، وقد يرجع ذلك إلى أن متعلمي العينة لا يفقهون أهمية القواميس

في تملك الثروة المفرداتية، ويمكن إرجاعه إلى أن المواضيع التي تطرح لا تحتاج إلى الاستعانة بالقواميس، ونجد نسبة (21.56%) من متعلمي العينة الذين يستعينون في بعض الأحيان بالقواميس، وقد يرجع هذا إلى طبيعة المواضيع المتناولة، فإذا كانت بسيطة متداولة لا يحتاج المتعلم إلى العودة للقواميس، لأنه متعود على هذه المواضيع، ولديه بعض الأفكار والألفاظ عنها، وإن كانت المواضيع جديدة غير متداولة وجديدة يرجع إلى القواميس من أجل اكتساب مفردات جديدة، تخدم موضوعه وتسهل عليه العمل، أما نسبة (2.94%) وهي ضئيلة جداً لمتعلمي العينة فيمثلها الذين يستعملون القواميس أثناء كتاباتهم، وهذا لأنهم يدركون جيداً قيمة القواميس في اكتساب الثروة اللغوية، واقتناء مفردات جديدة وعدم تضييع الوقت في التفكير والبحث عن ألفاظ تخدم تعابيرهم.

جدول رقم (08): يبين رجوع المتعلمين إلى نص القراءة ودراسة نص أثناء تعبيرهم

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	28	27.45%
لا	23	23.54%
أحيانا	51	50%
المجموع	102	100%

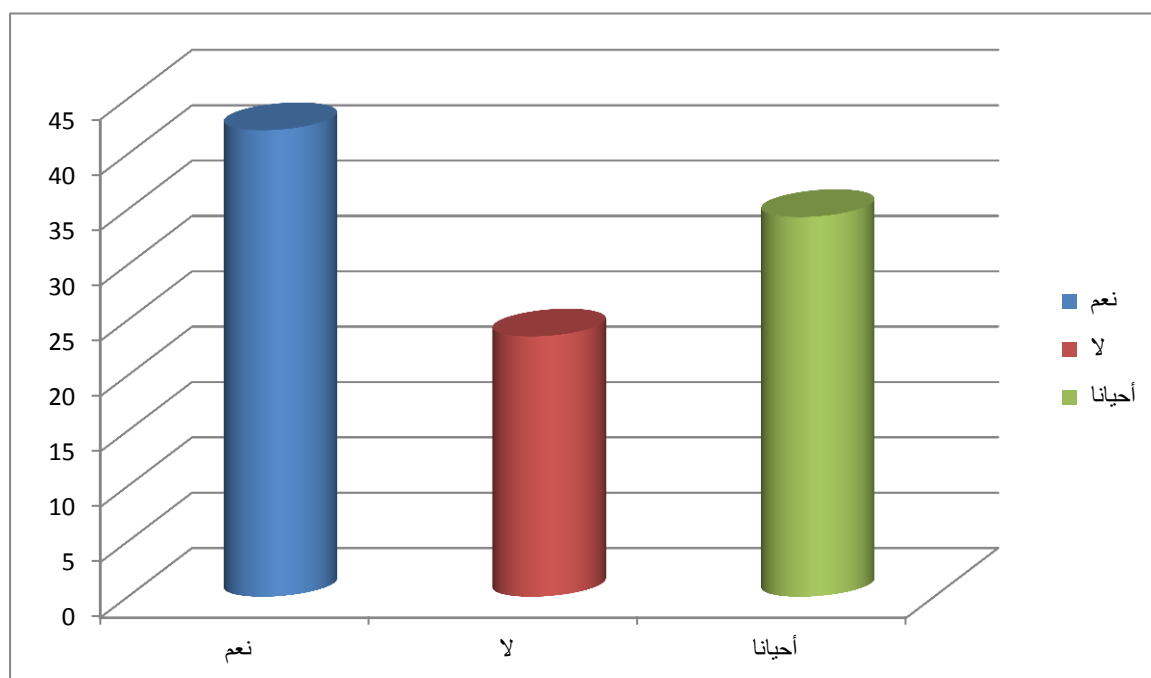


التمثيل البياني رقم (08): يوضح رجوع المتعلمين إلى نص القراءة ودراسة نص أثناء تعبيرهم.

يوضح الجدول أعلاه، أن نسبة (50%) من متعلمي العينة ترجع في بعض الأحيان إلى نص القراءة ودراسة نص، أثناء كتابة تعبيرهم، وهذا يعني أنهم يجدون في نص القراءة الوسيلة المثلى في لاقتناء ألفاظ تساعد على تحرير تعابيرهم، كلما اقتضت الضرورة، لذلك ترى فيه الحل الثاني في غياب مساعدة المعلم، في حين نجد نسبة (27.45%) من متعلمي العينة يرجعون إلى نص القراءة من أجل استثمار الألفاظ و العبارات التي تخدم موضوعاتهم في وقت استصعبوا إيجاد الأفكار المناسبة أو الألفاظ المعبرة فيسد عجزهم نص القراءة، وفي مقابل ذلك نجد نسبة (23.54%) من المتعلمين لا يرجعون إلى نص القراءة أثناء كتابتهم للتعبير، وقد ترى في ذلك تضييع للوقت، بحكم أن الموضوع المطروح مخالف لما جاء عليه النص، وقد يرجع هذا إلى أن مستوى المتعلم مقبول، ولا يجد عسراً في إيجاد أفكار تخدم موضوعه، وبالتالي لا يرجع إلى نص القراءة.

جدول رقم (09): يبين مساعدة المعلم للمتعلمين في اختيار ألفاظ تعبيرهم.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	43	42.15%
لا	24	23.52%
أحيانا	35	34.31%
المجموع	102	100%



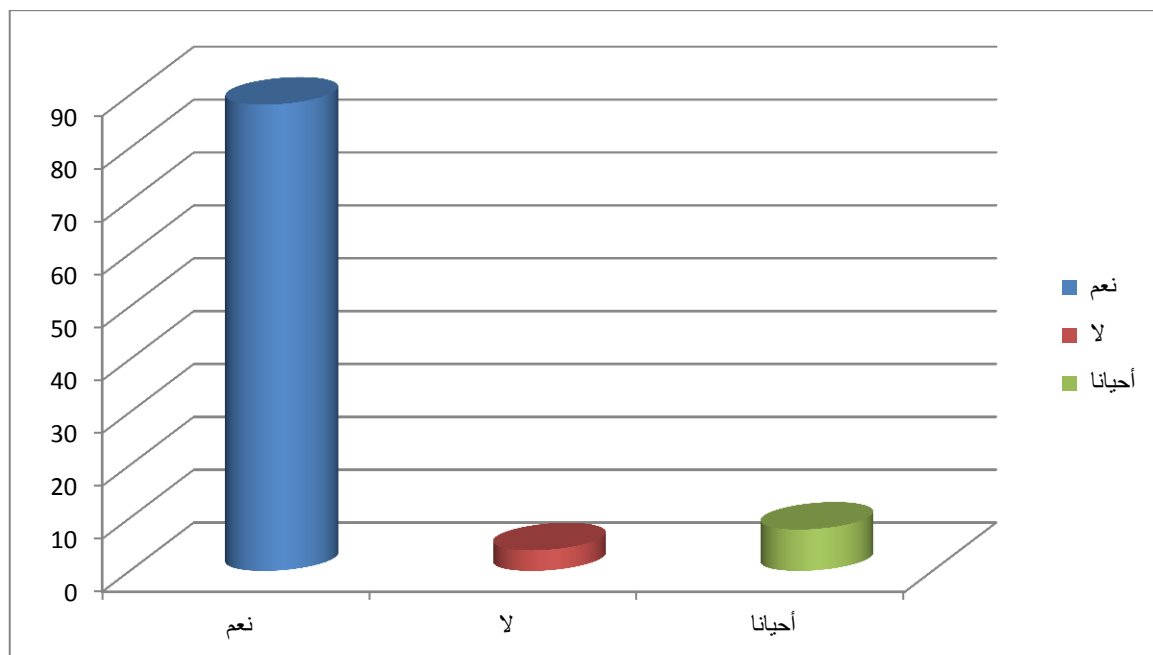
التمثيل البياني رقم (09): يوضح مساعدة المعلم للمتعلمين في اختيار ألفاظ تعبيرهم.

يوضح الجدول أعلاه أن أغلبية متعلمي العينة، والذين قدرت نسبتهم ب(42.15%) يساعدهم معلمهم في اختيار ألفاظ تعبيرهم، وهذا لأن المعلم يلعب دورًا محوريًا في حصة التعبير، حيث لا يقتصر دوره في الحصة على طرح الموضوع وشرحه وكفى، بل يتعداه إلى غير ذلك، ويتجلى هذا الدور من خلال مراقبته المواضيع المنجزة من قبل المتعلمين، إذ يقوم بإجراء تعديلات وتصحيح للمفردات والجمل، إلى جانب اختياره للألفاظ، حيث يجد في ذلك تحفيزًا للمتعلم، وهذا الأخير يرى في المعلم بأنه يولي أهمية لما يكتب، ولكن هذه المساعدة يجب أن تكون بالقدر المعقول، فلا يجب أن تغطي على الهدف المنشودة من هذا النشاط، في حين نجد نسبة (34.31%) من أفراد العينة، يقرون أنه

في بعض الأحيان يساعدهم المعلم في اختيار ألفاظ تعبيرهم، وهذا قد يرجع إلى حرص المعلم على إنجاز المتعلمين للتعبير، في جو من التركيز الذهني، وبدعم تشويش أفكارهم و استثمار الوقت أحسن استثمار، في مقابل هذا نجد نسبة (23.52%) من متعلمي العينة ينفون مساعدة المعلم للمتعلم في اختيار ألفاظ تعابيرهم، وقد يعني هذا أن المعلم يريد اكتشاف القدرات المعرفية للمتعلمين، ويرى أن منطق المساعدة يحد من النشاط العقلي للمتعلم، ويجعل فكره عاجزاً على الإبداع، لذلك فهدف المعلم الأساسي من الحصة هو إبراز المهارات التي يمتلكها المتعلم، وطريقة تعامله مع موضوعات (نشاط التعبير) وكيفية بنائها من جميع الجوانب الإملائية والنحوية والصرفية، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم طلب المتعلم المساعدة من المعلم .

جدول رقم (10): يبين مراقبة وتصحيح المعلم للتعبير المنجز من طرف المتعلمين.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	90	%88.23
لا	04	%03.92
أحيانا	08	%07.84
المجموع	102	%100

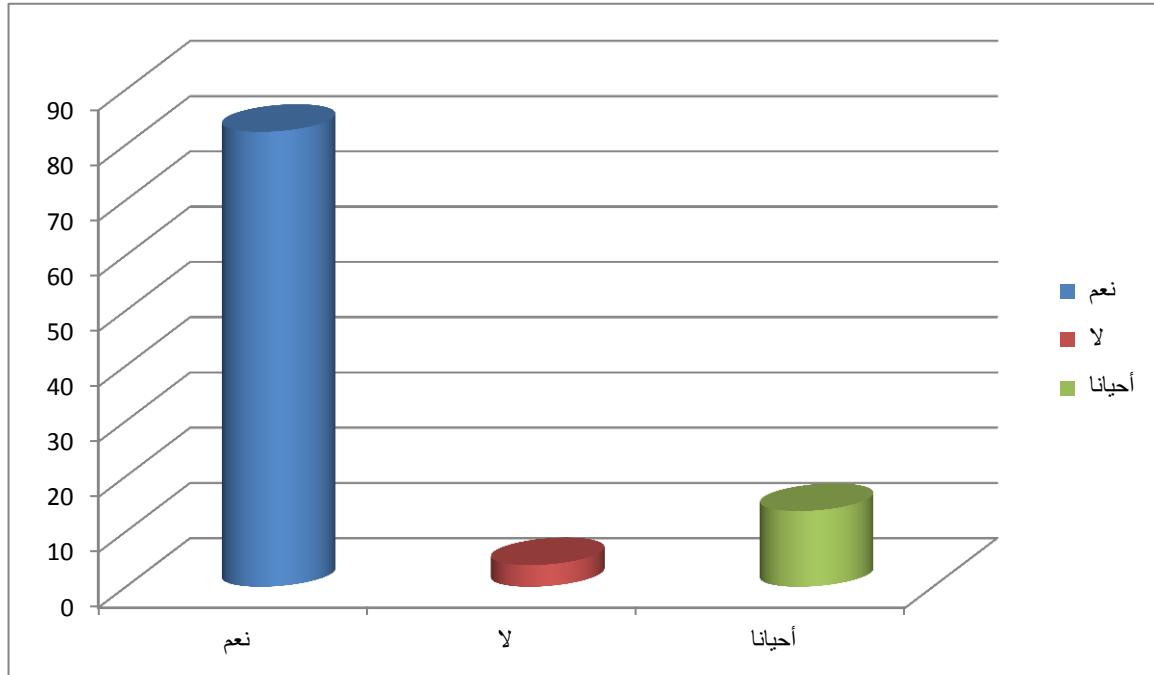


التمثيل البياني رقم (10): يوضح مراقبة وتصحيح المعلم للتعبير المنجز من طرف المتعلمين.

يبين الجدول أعلاه أن معظم متعلمي العينة، والتي بلغت نسبتهم (88.23%) يؤكدون أن المعلم يقوم بتصحيح التعبير المنجز من طرفهم، وهذا من أجل مراقبة الأخطاء وتصحيحها لعدم تكرارها، وتصويب الأفكار واكتشاف معلومات أخرى، بغية تحسين المستوى، ولكي يتعرف المتعلمون على مواطن ضعفهم وقوتهم، وبالتالي القضاء على مواطن ضعفهم وزيادة قوتهم في كتابة التعبير، في حين نجد نسبة (7.84%) من متعلمي العينة يقرون بأن المعلم يراقب كتاباتهم لكن ليس بصفة مستمرة دائمة، وهذا يمكن أن نرجعه إلى ضيق الوقت المخصص لتصحيح التعبير، فلا يجد المعلم متسعاً من الوقت للتصحيح ومراقبة التعابير المنجزة، أو الاكتفاء بتصحيح كتابات بعض المتعلمين فقط، ونجد نسبة (3.92%) وهي ضئيلة جداً من متعلمي العينة الذين ينفون تصحيح ومراقبة المعلم للتعبير المنجز من قبلهم، وقد يرجع إلى إهمال المعلم لنشاط التعبير، وعدم إعطائه أهمية كافية، وإنما يهتم بجوانب الأخرى (القراءة ودرس النص والقواعد وغيرها).

جدول رقم (11): يبين مدى استفادة المتعلمين من حصة تصحيح التعبير.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	84	82.35%
لا	04	3.92%
أحيانا	14	13.72%
المجموع	102	100%



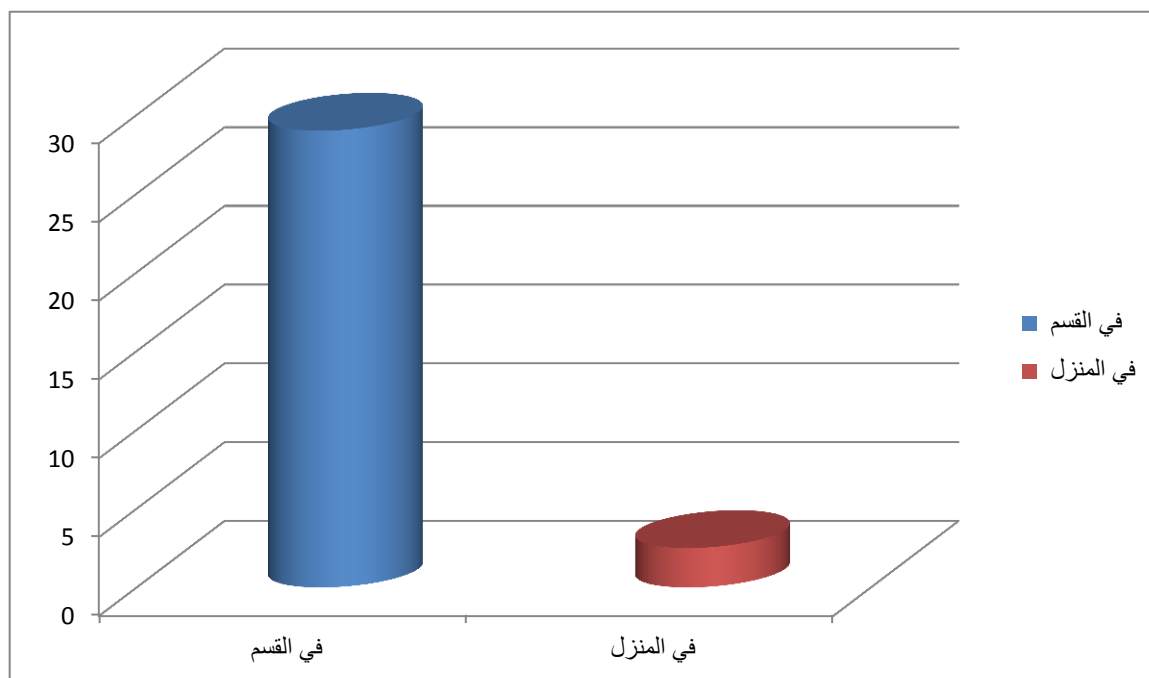
التمثيل البياني رقم (11): يوضح مدى استفادة المتعلمين من حصة التصحيح التعبير.

الملاحظ هنا أن نسبة (80.35%) من متعلمي العينة يؤكدون أنهم يستفيدون من نشاط تصحيح التعبير، وقد يؤكد هذا على أن هذه النسبة تعي جيداً قيمة تصحيح التعبير، وبالتالي توليه اهتماماً كبيراً، وتركيزاً جيداً، فهو يعتبر تغذية راجعة بالنسبة إليهم . من خلاله يتعرفون على مواطن ضعفهم وكيفية علاجها، هذا من جانب، ومن جانب آخر يدل على أن المعلم يؤكد على أهميته وقيمه للمتعلم، ويدعوا متعلميه إلى التركيز مع هذا النشاط، بمعنى أن طريقة المعلم في جذب انتباه المتعلم لهذا النشاط فعّالة، ومادام نشاط تصحيح التعبير يؤدي بالمتعلم إلى اكتشاف أخطائه و الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها، ومعرفة علاجها يعني أنه مهم و مفيد للمتعلم، فإن النسبة التي ذهبت إلى القول أنها لا تستفيد دائماً من هذا النشاط، والتي تمثلت (13.72%) فقد تعبر عن مزاج المتعلم، وخاصة أننا نتعامل مع عينة مراهقة، بمعنى أنه إذا كان مزاجها مستعداً لتقبل المعارف فإنها ستستفيد من هذا النشاط، وإذا كان مزاجها غير مستعيد لتقبل هذه المعارف، فإنها لا تستفيد منه، أما النسبة التي ذهبت إلى التأكد على أنها لا تستفيد من هذا النشاط، و التي تمثلت

ب(3.72%) وهي نسبة ضئيلة جداً، فقد تعبر على النخبة الضعيفة التي لا ترغب في تحسين مستواها، من خلال التعرف على مواطن ضعفها.

جدول رقم (12): يبين المكان الذي يحب المتعلمين إنجاز تعبيرهم فيه.

النسبة المئوية	التكرارات	المكان
28.43%	29	في القسم
71.56%	73	في المنزل
100%	102	المجموع



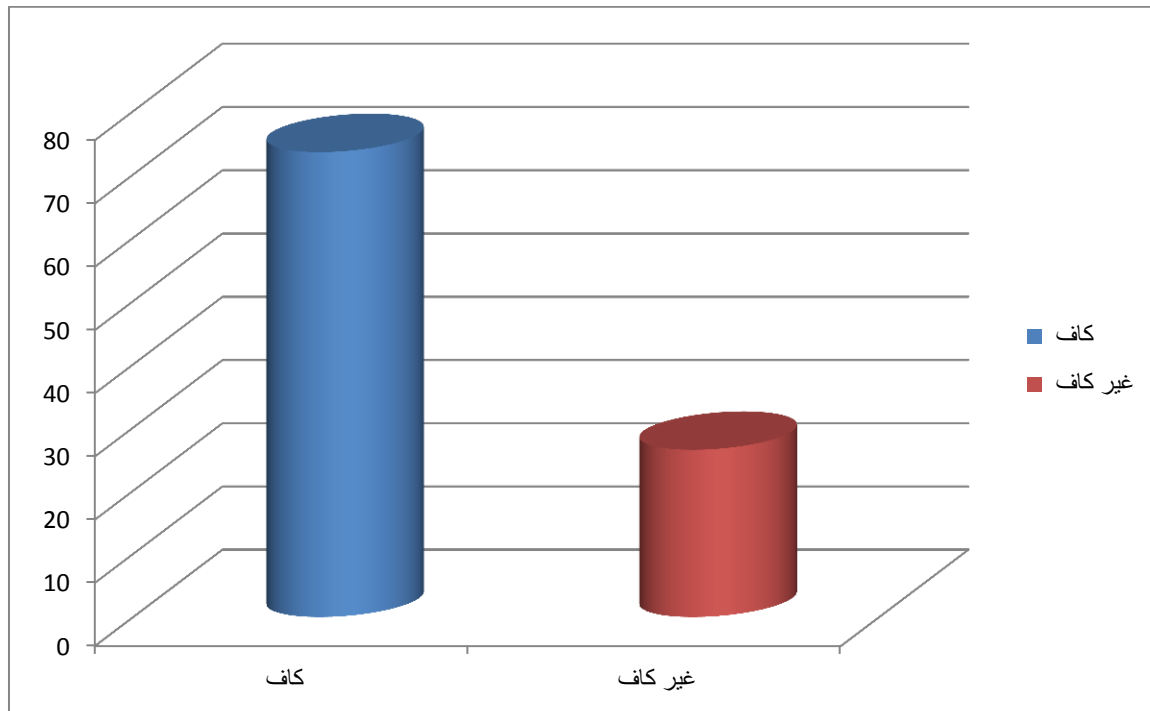
التمثيل البياني رقم (12): يوضح المكان الذي يحب المتعلمين إنجاز تعبيرهم فيه.

يبين الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من متعلمي العينة يجذبون إنجاز التعبير في المنزل، حيث بلغت نسبتهم (71.56%)، وقد يرجع ذلك لمساعدة أقاربهم في إنجازاتهم الكتابية، ويأتون بأفكار وألفاظ جديدة، لأن هناك بعض المتعلمين يركزون في المنزل أكثر، وقد يرجع ذلك إلى أن المتعلم لديه الوقت الكافي لإنجاز التعبير وبكل مراحله. مرحلة التفكير وجمع المعلومات ثم مرحلة الكتابة على ورقة المحاولات ثم الكتابة على ورقة الإجابة، إضافة إلى قدرته على الرجوع إلى مصادر أخرى، كالاستعانة

بالإنترنت وكتب خارجية... إلخ، في حين نجد نسبة (28.43%) من المتعلمين يؤكدون على رغبتهم بإنجاز التعبير في القسم، ولعل ذلك يعود إلى المعلم وتقديمه لخطوات التعبير ولألفاظ جديدة تساعدهم وتعينهم على إنجاز التعبير، وبأخذ آراء المتعلمين فيما بينهم وأخذ أفكارهم وربطها مع بعض.

جدول رقم (13): يبين الوقت المخصص للتعبير.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
كاف	75	73.53%
غير كاف	27	26.47%
المجموع	102	100%



التمثيل البياني رقم (13): يوضح الوقت المخصص للتعبير.

من خلال الجدول أعلاه نجد نسبة (73.53%) من متعلمي العينة يقرون أن الوقت المخصص لإنجاز التعبير كافٍ، وقد يرجع هذا إلى حسن استغلالهم المدة الزمنية أثناء إنجازهم للتعبير، مع استماعهم وتفاعلهم مع المعلم، وهذا الأخير يتقن عملية التواصل الشفوي، وما تتطلبه أثناء طرح الموضوع، وبالتالي إثراء المعارف و المعلومات حوله، وهذا ما يساعد المتعلم على بناء تصور عام

للموضوع، لأن لديه فكرة سابقة على سير التعبير، و بأبرز مراحل وعناصره، في حين نجد نسبة (26.47%) من متعلمي العينة، ترى أن الوقت المخصص لإنجاز التعبير غير كافٍ، وهذا قد لا يساعدهم على إبراز قدراتهم المعرفية، ويقف عائقاً أمام عملية إبداعهم، فهذا ما يحدث تقييد لأفكارهم، و بالتالي يضطر المتعلم إلى التلخيص و الاختصار في عرضه للموضوع، رغم أن حصة التعبير يطلق فيها العنان و الغوص في أعماق الموضوع، وقد يرجع عدم كفاية الوقت إلى عدم إلمام المتعلم بالموضوع، و إلى ضعف معجمه اللغوي، الذي يعمل على حمل أفكاره و إظهارها في نص متسق ومنسجم، ولهذا ألزم المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حتى تعم الفائدة، وهذه النقطة لأهميتها نادت بها بيداغوجيا المقاربة بالكفايات .

خلاصة:

- وفي الأخير يمكن تلخيص نتائج الفصل التطبيقي في النقاط التالية:
- التعبير نشاط مهم وله دور كبير في العملية التعليمية - التعليم.
- المتعلمون لا يملكون ميولا ورغبة كبيرة في تعلم مادة التعبير واستخدامهم الجيد لآليات الاتساق.
- تعد العامية عائقا يحد من قدرات المتعلمين التعبيرية.
- الحجم الساعي المقرر لدراسة التعبير غير كاف لتنمية مهارة التعبير.
- طرائق التدريس لها دور في تنمية قدرة المتعلمين على التعبير بطريقة سليمة.
- يواجه المعلمون صعوبات في تقديم حصة التعبير.
- إن الاعتماد على الوسائل التعليمية المتنوعة، لها دور في تحسين مستوى المتعلمين في التعبير.
- الأداة التي أكثر من استخدامها المتعلمون، بشكل مكثف في كتاباتهم هي الإحالة بنوعيتها حيث غلبت الإحالة الداخلية على الخارجية.
- وبنسبة أقل استخدم المتعلمون آلية الوصل بأنواعه، (الإضافي، الزمني، السببي).
- أما عن الاستبدال فإننا نجد المتعلمين لم يعتمدوا عليه كثيرا.
- أما الحذف فقد كان توظيفه أكثر من الاستبدال.
- بالنسبة للتكرار فقد قلل المتعلمون من استخدامه في كتاباتهم.
- وأخيرا التضام فقد وظفوا بعض أنواعه فقط.

ليس من السهل الخروج بملخص لهذا البحث، تلّم بكل ما تم التوصل إليه من نتائج، لذا سنكتفي بالأهم مما بدا لنا واضحاً، ومما استطعنا إدراكه من خلال هذه الدراسة، ومن هنا خرجنا بجملة من النتائج منها:

- التعليمية موضوع جديد الطرح لا يزال ضبابياً في عناصره وماهيته.
- تعدد التعليمية مجالاً مهماً في حياة الإنسان والمجتمع، لهذا يجب الاهتمام بتعليمية كافة المواد، وخاصة مادة التعبير من أجل الوصول إلى كتابات متسقة المبنى والمعنى.
- يعد الاتساق من أهم الوسائل لربط وتماسك أجزاء النص بعضها ببعض، حتى تمنحه نوعاً من التلاحم والتماسك عن طريق أدواته، فبالإتساق تتحقق نصية النص وبه نستطيع تمييز النص عن اللانص.
- تعتبر الإحالة من الأدوات التي كان لها دور فعال في كتابات متعلمي العينة بنوعيتها الداخلية والخارجية، وفي إنتاج متعلمي العينة غلبت الإحالة الداخلية عن الخارجية.
- الاستبدال يتطلب وجود علاقة معنوية بين عنصرين أحدهما متقدم والآخر متأخر، ويرجع عنصر الاستبدال إلى عنصر سابق، فتتم الاستمرارية في الجمل اللاحقة، إلا أن نماذجه كانت قليلة في إنتاج متعلمي العينة.
- كان للحذف أيضاً مكانة معتبرة في إتساق الكتابات التعبيرية عند أفراد العينة، وذلك من خلال وصل أجزاء النص بذهن المتلقي، الذي يقدر العنصر المحذوف، مما يؤدي به إلى إعمال العقل وتأويلاته للمحذوف، إلا أن كتابات المتعلمين لم تزخر بعدد كاف من آلية الحذف.
- بالإضافة إلى آلية الوصل التي تعد من أهم الأدوات المحققة للإتساق، لكون النص عبارة عن سلسلة جمل فيها حلقات متعاقبة، ولكي تدرك كوحدة متماسكة، تحتاج إلى عناصر رابطة، فكان الوصل أحد هذه العناصر في كتابات المتعلمين، ونجد الوصل السببي هو الغالب في التعبير.
- ونجد أيضاً آلية التكرار، التي تسهم في تشكيل مجموعة من الجمل ليحدث نصاً، فهي عبارة عن وحدة تشد من أواصر النص في كتابات المتعلمين، وقد غلب التكرار التام والجزئي على التكرار بالمرادف.

- أما التضام فهو انتظام مفردات المعجم في نص ما، وقد استعمل بكثرة في كتابات المتعلمين حيث ساعدهم على ربط أجزاء النص.
- يواجه المعلمون صعوبات في تقديم حصة التعبير وهذا راجع إلى اختلاف كفايات المتعلمين، منها الكفاية الاتساقية.
- المتعلمون لا يملكون ميولا ورغبة كبيرة في تعلم مادة التعبير الكتابي وهذا ما أدى بهم إلى عدم التنوع في الآليات الاتساقية.
- عدم تشجيع المعلمين المتعلمين على التكلم بلغة عربية فصيحة، وقلة مراقبتهم، جعلهم لا يسعون وراء تصحيح الأخطاء، وهذا ما أدى إلى عدم قدرة المتعلمين على إنتاج نص متسق.
- تُخصص لتدريس نشاط التعبير حصة واحدة فقط من كل أسبوع، وتدوم ساعة واحدة، وهو حجم ساعي غير كاف.
- عدم التقيد بمراحل كتابة الموضوع، أو الخروج عن الموضوع في بعض الأحيان .
- التشجيع على ضرورة المطالعة الخارجية التي من شأنها أن تنمي رصيد المتعلم .
- الحرص على ضرورة تعليم المتعلم الكتابة الصحيحة .
- اعتماد منهجية واضحة المعالم في نشاط التعبير .
- العناية الكبيرة بحرص التصحيح، لأن لها دور هام في تصحيح واستدراك الأخطاء في المواضيع القادمة .
- تشجيع المعلم لتعليمه كتحفيزهم بنشر مواضيعهم في مجلات مدرسية أو في الإذاعة المدرسية .
- وأخيرا وبعد محاولتنا الإمام بالموضوع وإحاطتنا به نظريا وتطبيقيا، يتضح لنا بأن كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة - السنة الرابعة أنموذجا. لا تحتوي على جميع آليات الاتساق، إلا أن هناك تفاوتاً فيما بينها في الكم والنوع، ومحاولة توظيف المتعلمين لبعض منها في كتاباتهم.
- والحمد والشكر لله العلي القدير على إتمام هذه الدراسة، ونسأله سبحانه وتعالى أن يرزق قارئها الانتفاع والنفع بها.

المقام

ملحق رقم 01: الاستبيان موجه لمعلمي المرحلة المتوسطة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا الاستبيان موجه لمعلمي المرحلة المتوسطة، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث لنيل درجة

الماستر حول:

الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة - سنة رابعة أنموذجا -

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

شكرا على تعاونكم الفعال في إنجاز هذا البحث

ملاحظة: نرجو وضع العلامة (x) مكان الجواب المناسب.

1) التعبير الكتابي بالنسبة إليك:

هام ☐ هام جدا ☐ عمل شاق ☐

علل إجابتك:

.....

.....

.....

2) مستوى متعلميك في التعبير

عال ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

3) هل تجد عند متعلميك ميولا ورغبة في تعلم مادة التعبير، ويدعون في أفكارهم لكتابة نص

منسق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4) هل ترى أن الحجم الساعي المقرر لتدريس التعبير كاف لتنمية مهارات المتعلم التعبيرية؟

نعم ☐ لا ☐

5) هل تعتقد أن طرائق التدريس المعتمدة لها دور في تنمية قدرة المتعلمين على التعبير بطريقة

سليمة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6) هل تجد رغبة في تدريس التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

علل إجابتك:

.....

.....

.....

7) هل تطلب من المتعلمين الاستعانة بالقواميس أثناء كتابتهم للتعبير؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8) هل يحسن المتعلمون استعمال أدوات الربط بين فقرات تعبيرهم؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9) هل تتقيد بالمنهجية المقررة في تدريس التعبير؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ولماذا؟

.....

.....

.....

10) حسب رأيك ماهي الأسباب الداعية إلى عدم تمكن المتعلمين من كتابة تعبير منسق؟

.....

.....

.....

11) ماهي الأخطاء الأكثر شيوعا التي يقع فيها معظم المتعلمين؟

☐ تعبيري ☐ نحوي (تركيب) ☐ إملائي ☐

12) ما هي الصعوبات التي تواجه متعلميك عند إنجازهم للتعبير ؟

.....

.....

.....

13) هل تعتمد على وسائل تعليمية متنوعة في تحسين مستوى المتعلمين في التعبير ؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة ب (نعم أو أحيانا)، فيم تكمن هذه الوسائل :

.....

.....

.....

14) ماهي أهم الصعوبات التي تواجهك في تدريس مادة التعبير، من أجل الوصول إلى كتابات

منسقة؟

علل إجابتك :

.....

.....

.....

15) حسب وجهة نظرك ماهي الحلول التي تقترحها للرفع من مستوى المتعلمين في كتاباتهم؟

.....

.....

.....

ملحق رقم 02: الاستبيان موجه لمتعلمي المرحلة المتوسطة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا الاستبيان موجه لمتعلمي المرحلة المتوسطة، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث لنييل درجة

الماستر حول:

الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة - سنة رابعة أنموذجا-

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

شكرا على تعاونكم الفعال في إنجاز هذا البحث

ملاحظة: نرجو وضع العلامة (x) مكان الجواب المناسب.

1) حصة التعبير الكتابي بالنسبة إليك :

عمل مفيد ☐ عمل شاق ومتعب ☐

2) رتب أنشطة اللغة العربية من حيث رغبتك في دراستها وذلك بوضع أرقام :

قراءة ودراسة نص ☐ قواعد ☐ تعبير كتابي ☐
تعبير شفوي ☐ مطالعة ☐ إنجاز مشروع ☐

3) هل تجد صعوبة في إيجاد الأفكار والألفاظ المناسبة أثناء إنجازك للتعبير ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4) المعلم يكلفكم بإنجاز التعبير في المنزل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5) هل تسعى إلى تحضير التعبير في المنزل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6) هل يمنحك المعلم علامة إضافية على إنجازك للتعبير في المنزل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7) هل تستعين بالقواميس أثناء كتابتك للتعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8) هل ترجع إلى نص القراءة ودراسة نص أثناء كتابة تعبيرك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9) هل يساعدك معلمك في اختيار ألفاظ تعبيرك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10) هل يقوم المعلم بمراقبة وتصحيح التعبير المنجز من طرفك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11) هل تستفيد من حصة تصحيح التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12) أين تحب إنجاز التعبير؟

في القسم ☐ في المنزل ☐

13) هل الوقت المخصص لإنجاز التعبير؟

كاف ☐ غير كاف ☐

البحر بين آخرة الهداية للعبادة وبيان
أحوالها من قبل الله تعالى وتفضل بمنزل أول خطوة من
الهداية وهو أحمد أهم أساليب المراف
الخطير من
لقد خرج عن بعض الحكماء الهدى من مد
بداهة درعهم أن أضلوا به الحسنة لهم تكن
منه إفتخار
والله خير أضلوا وأخطأوا ومن أهدى
يلحق الذي والضل بالمخدعنا ويؤدي
غير المدحسين ويلحق بهم أضلوا
يعتقد الكواء أنت في وشيت في ثوبك البينة
والإسراف والتبذير اللذان في شيت في ثوبك
الغف والأخذلة والسرعة
مع نفعهم العلم أن صف الإنسان لا خطا
الهدى من الهدى من غشغش إلى معارضة العلم
من الخطورة من كثر في التزيين والتوكيد
كلما الله تعالى وأزفوا في سبيل الله ولا
تألق الله يد يبع إلى التمسك بالله وأحسنوا
الله يحب المدحسين

في أحد الأيام صادفنا الشيخ د. إسماعيل وعفكر
 أن يخرج لي ما أتينا به وحل في الدماء إلى الجوار.
 عند ما حدث لك هذا خرج فكري في شيء قلبي بالذهاب
 وقيام بنزهة في البحر إلى البحر إلى البحر إلى البحر
 فقلت لم يبق شيء من مدينتي فأتينا البحر
 بالمثل فقال وأنا أشتري منك وقال لي ما الذي
 أحده يفتق المدة بيننا ففتقنا عن الفكرة فقلت أنا
 الذي عطين في الفكرة المخرجة في نزهة وأنا الذي
 قبلت من عرفت الفكرة فقلت لي ما الذي
 في يومه في يومه إلى زمان وحينئذ أتينا
 فقلت له في الرسالة سمعنا هذا وحينئذ أتينا
 فأتينا بكم في هذا ففتقنا ففتقنا ففتقنا
 ونرى شروب الشمس المخرجة والمخرجة ونرى
 في الرسالة فقال أنا الذي عطين في نزهة
 لرحمتك فيه أنا منكم أفتقنا بالذهاب.

بمناسبة خروج حدي من المستشفى، جاءني
عبد ميلاد فخطر بباله أني بأن: نلحق له حفلة متواضعة
فقرأ أبي أن أماسه في حفلة متواضعة
هنيئة أمسي التي تحتضن أسرتي، وذهب أبي
لكني يشتري الحلويات والمشروبات الغازية
أما أنا وأمي فسنأخذ تحضير مكان الحفل فأحضرن
أحوايا وصحويات بمختلف الألوان والأشكال.
كنت قد اشتريت هدية لجدي، جاء أبي بالحلويات
والمشروبات وقد مليت الضيوف، أسرعنا
بتحضير طارلة الحفل،



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



كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الى السيد: هدير مونسف
بالمدينة النوا

الموضوع : ترخيص بزيارة مؤسسة تربوية

في إطار ترقية البحث العلمي و تشجيع طلبة الماجستير على الاطلاع على الحصص التي يقدمها أساتذة متخصصون في ميدان اللغة و الأدب فإننا نيسرنا إبلاغكم بأننا نرخص للطلاب (ة) : رجالي، صهيبة المولود (ة) في : 92.5.1.4.5.5... بكلية الآداب و اللغات بقسم اللغة و الأدب والمسجل (ة) تحت رقم : 92.5.1.4.5.5... بكلية الآداب و اللغات بقسم اللغة و الأدب العربي بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي لحضور الحصص التربوية و كل ما له علاقة بالدروس العلمية .

الوادي في : 121 64 2007

رئيس القسم
رئيس قسم اللغة والأدب العربي
د. العبد حذيفة

قائمة المطايع والمراد

• القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. إبرير، بشير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ط1. أريد، الأردن: عالم الكتب الحديث، (1427هـ/2007م).
2. أحمد قدور، محمد. مبادئ اللسانيات. ط1. دمشق: دار الفكر، 1996.
3. أحمد مختار، عمر. علم الدلالة. ط4. القاهرة: عالم الكتب، 1993.
4. أزريل، رمضان، حسونات، محمد. نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات. (د.ط). قسنطينة، الجزائر: دار الأمن، (د.ت).
5. أنيس، إبراهيم. من أسرار البلاغة. ط7. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1994.
6. آيت أوشان، علي. اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العملية إلى المعرفة المدرسية. ط1. الدار البيضاء: دار الثقافة. 2005.
7. براون، جليان، ويول، جورج. تحليل الخطاب. (د.ط). تر: محمد لطفي الزليطني ومدير التريكي. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، (1418هـ/1997م).
8. البهنساوي، حسام. أنظمة الربط في العربية. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2003.
9. بوقرة، نعمان. الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، قراءات نصية تداولية حجاجية. ط1. أريد، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2012.
- . المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية. ط1. عمان، الأردن: جدار الكتاب العلمي، 2009.
11. تشومسكي. اللغة والمسؤولية. ط2. تر: حسام البهنساوي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2005.
12. تمام، حسان. اللغة العربية معناها ومبناها. ط5. القاهرة: عالم الكتب، 2006.
13. التومي، عبد الرحمان. الجامع في ديдаكتيك اللغة العربية. مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية. ط1. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، 2015.

14. الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز. منشورات وزارة الثقافة السورية، 1998.
15. حثروبي، محمد الصالح. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. (د.ط.). عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع. 2012.
16. حساني، أحمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية. حقل تعليمية اللغات. ط2. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2009.
17. حليم، سعيد. علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. (د.ط.). دار البيضاء، المغرب: إفريقيا الشرق، 2012.
18. حماسة، عبد اللطيف. بناء الجملة العربية. (د.ط.). القاهرة: دار الشروق، 1996.
19. خالدي، عبد الهادي، قدرى، عبد الحميد. المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي. (د.ط.). بوزريعة، الجزائر: دار هومة، (د.ت.).
20. خطابي، محمد. لسانيات النص. مدخل إلى انسجام الخطاب. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1991.
21. خليل، أحمد إبراهيم. في اللسانيات ونحو النص. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007.
22. الدريج، محمد. تحليل العملية التعليمية. مدخل إلى علم التدريس. ط1. الجزائر: قصر الكتاب، 2000.
23. دي بوجراند، روبرت. النص والخطاب والإجراء. ط1. تر: تمام حسان. القاهرة: عالم الكتب، (1418هـ/1998م).
24. الزناد، الأزهر. نسيج النص. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1993.
25. السعيدى، محمد الصبحي. المقاربة بالكفايات التعليمية. الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية. ط1. تونس: المكتبة الوطنية، 2009.
26. سليمانى، العربي. الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية. ط1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2006.

27. السيوطي، جلال الدين. الاتقان في علوم القرآن. (د.ط.). بيروت: المكتبة الوقفية، 1973.
- ج3.
28. الشارني، مجيد، فتحي، فارس. مداخل إلى تعليمية اللغة العربية. ط1. تونس: دار محمد علي لنشر، 2003.
29. شحاته، حسن وآخرون. معجم المصطلحات التربوية النفسية. ط1. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية، 2003.
30. صياح، أنطوان وآخرون. تعليمية اللغة العربية. ط1. لبنان: دار النهضة العربية، 2006. ج1.
31. طعيمة، رشيد أحمد. المهارات اللغوية مستوياتها، وتدريسها، صعوباتها. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي، 2004.
32. عباس، حسن. النحو الوافي. ط6. القاهرة: دار المعارف، (د.ت.).
33. عبد القاهر، عبد الجليل. الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2002.
34. عثمان ابن جني، أبو الفتح. الخصائص. (د.ط.). تج: محمد علي النجار. بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي. (د.ت.). ج2.
35. عزة، محمد شبل. علم لغة النص النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: مكتبة الآداب، 2007.
36. عشوي، مصطفى. مدخل إلى علم النفس. (د.ط.). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.
37. عطية، محسن علي. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. ط1. عمان، الأردن: دار الشروق، 2006.
38. عفيفي، أحمد. نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2001.

39. عليان، يحي مصطفى؛ عني، عثمان محمد. مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. ط1. عمان، الأردن: دار الصفاء، 2000.
40. عواضة، هاشم. تطوير أداء المعلم. كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف. ط1. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين، 2008.
41. غريب، عبد الكريم. المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. ط1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2006. ج1.
42. أبو غزالة، إهام. علي خليل، حمد. مدخل إلى علم لغة النص. ط2. الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999.
43. الفقي صبحي، إبراهيم. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: دار قباء، (1421هـ / 2000م). ج1.
- . علم اللغة النصي. بين النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: دار قباء، (1421هـ / 2000م). ج2.
45. الفيروز، أبادي؛ أبو الظاهر مجد الدين بن يعقوب بن محمد بن ابراهيم الشيرازي. القاموس المحيط. (د.ط.). لبنان، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1999.
46. كبريت، سمير. التدريب والتدرب على التعليم. ط1. لبنان: دار النهضة العربية، 2011.
47. لمباشري، محمد. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة. ط1. دار البيضاء: دار الثقافة، 2002.
48. مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. ط4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004.
49. مصطفى قطب، صلاح. علم اللغة النصي. النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: عالم الكتب، 2014.
50. مصلوح، سعد. في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية أفاق جديدة. ط1. القاهرة: عالم الفكر، 2006.

51. ابن منظور، جمال الدين بن مكرم. لسان العرب. (د.ط.). بيروت، لبنان: دار صادر، (د.ت.) ج12.
52. مؤمن، أحمد. اللسانيات النشأة والتطور. ط4. الجزائر: دائرة ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

• المجلات والدوريات:

53. بعلي الشريف، حفصة، التعليمية، مجلة الباحث في علوم الإنسانية والاجتماعية دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث في علوم الإنسانية والاجتماعية، ع1، المركز الجامعي بالوادي، يونيو، 2010.
54. بلحوت، شريفة، مفهوم الاتساق، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر، جوان، 2011.
55. بوهادي، عابد، تحليل الفعل الديداكتيكي -مقارنة لسانية بيداغوجية-، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع2، 2012.
56. الدريج ، محمد، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية مجلة دورية مغربية فصلية متخصصة، ع47، الرباط، مارس 2011.
57. قايد، أحمد نور الدين، سبيعي، حكيمة، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، غرداية، الجزائر، ع8، 2010.
58. لحماي، فطومة، مفهوم التماسك النصي، مجلة اللغة والأدب، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع1، جوان 2007.
59. لشهب، يونس، حداني، عبد العزيز. مفهوم الكفاية في المجال التربوي، التعريف والنظرية البيداغوجية، مجلة العلوم الإنسانية، ع44، 2010.

• مواقع الانترنت:

60. http://ta3limiat.blogspot.com/2015/09/blog-post_23.html

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات

الصفحة	العنوان
	شكر وعرفان
أ - ب	مقدمة
	الفصل الأول الإطار النظري للبحث
6	I - الاتساق
6	1 - مفهوم الاتساق
10	2 - آليات الاتساق
10	أولاً: الإحالة
11	1 - تعريفها
13	2 - أنواع الإحالة
16	ثانياً: الاستبدال
16	1 - تعريفه
18	2 - أنواعه
19	ثالثاً: الحذف
19	1 - تعريفه
21	2 - أنواعه
24	رابعاً: الوصل
24	1 - تعريفه
25	2 - أنواعه
27	خامساً: الاتساق المعجمي
27	1 - التكرار
27	أ تعريفه
29	ب أنواعه

31	2- التضام
31	أ- تعريفه
32	ب- علاقاته
34	خلاصة
36	II- التعليمية
36	1- مفهوم التعليمية
39	2- الفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا
42	3- خصائص التعليمية
43	4- أهمية التعليمية
43	5- مكونات المثلث الديداكتيكي
45	6- العلاقات الديداكتيكية التفاعلية
50	7- الكفاية التعليمية
58	خلاصة
الفصل الثاني الاتساق في كتابات متعلمي المرحلة المتوسطة -السنة الرابعة-	
61	I- إجراءات الدراسة الميدانية
66	II- قراءة في كتابات متعلمي العينة
77	III- تحليل الاستمارات
77	1- مناقشة وتحليل استبيان المعلمين
92	2- مناقشة وتحليل استبيان المتعلمين
110	خلاصة
112	الخاتمة
115	الملاحق
129	قائمة المصادر والمراجع
135	فهرس الموضوعات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ