الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكـرة:

الإنتاج الكتـــابي و المـقاربة النـصية في ظل بيداغوجيا الكفـاءات

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجاً

إعداد الطالب:

الماحي طير

إشراف الدكتور:

محمد بن شريف

اعضاء لجنة المناقشة

أ.د- عرابي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
د- محمد بن شريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
أ.د- مرتاض عبد الجليل	استاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د- عوني أحمد محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د- عابد بوهادي	أستاذ محاضر" أ"	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: *2013-2014* م/ *1435-1436* هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكـرة:

الإنتاج الكتـــابي و المـقاربة النـصية في ظل بيداغوجيا الكفـاءات

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجاً

إعداد الطالب:

الماحي طير

إشراف الدكتور:

محمد بن شريف

اعضاء لجنة المناقشة

أ.د- عرابي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
د- محمد بن شريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
أ.د- مرتاض عبد الجليل	استاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د- عوني أحمد محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د- عابد بوهادي	أستاذ محاضر" أ"	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: *2013-2014* م/ *1435-1436* هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكـرة:

الإنتاج الكتـــابي و المـقاربة النـصية في ظل بيداغوجيا الكفـاءات

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجاً

إعداد الطالب:

الماحي طير

إشراف الدكتور:

محمد بن شريف

اعضاء لجنة المناقشة

أ.د- عرابي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
د- محمد بن شريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
أ.د- مرتاض عبد الجليل	استاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د- عوني أحمد محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د- عابد بوهادي	أستاذ محاضر" أ"	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: *2013-2014* م/ *1435-1436* هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكـرة:

الإنتاج الكتـــابي و المـقاربة النـصية في ظل بيداغوجيا الكفـاءات

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجاً

إعداد الطالب:

الماحي طير

إشراف الدكتور:

محمد بن شريف

اعضاء لجنة المناقشة

أ.د- عرابي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
د- محمد بن شريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
أ.د- مرتاض عبد الجليل	استاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د- عوني أحمد محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د- عابد بوهادي	أستاذ محاضر" أ"	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: *2013-2014* م/ *1435-1436* هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكـرة:

الإنتاج الكتـــابي و المـقاربة النـصية في ظل بيداغوجيا الكفـاءات

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجاً

إعداد الطالب:

الماحي طير

إشراف الدكتور:

محمد بن شريف

اعضاء لجنة المناقشة

أ.د- عرابي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
د- محمد بن شريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
أ.د- مرتاض عبد الجليل	استاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د- عوني أحمد محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د- عابد بوهادي	أستاذ محاضر" أ"	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: *2013-2014* م/ *1435-1436* هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكـرة:

الإنتاج الكتـــابي و المـقاربة النـصية في ظل بيداغوجيا الكفـاءات

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجاً

إعداد الطالب:

الماحي طير

إشراف الدكتور:

محمد بن شريف

اعضاء لجنة المناقشة

أ.د- عرابي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
د- محمد بن شريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
أ.د- مرتاض عبد الجليل	استاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د- عوني أحمد محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د- عابد بوهادي	أستاذ محاضر" أ"	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: *2013-2014* م/ *1435-1436* هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَا مَعْشَرَ الجنّ وَالإنْس إن اسْتَطَعْتُـمْ أنْ تَنْفُذُوا مِنْ أقْطــار السَّمـَاوَاتِ وَ الأرْضِ فانْفُذُوا لا تَنْفُذُونَ إلاَّ بسُلْطان .﴾

سورة الرحمن ، الآية : 33

لانستطيع تعليم الغير ، ولانستطيع سوى مساعدته على الاكتشاف بنفسه .

غـاليـــــــلو

إهداء

إلى الّذي يبني وينشئُ أنفسا وعقولاً

إلى الّـذي كـاد أن يكـون رسـولاً

إلى المعلـم أينما كان وحيثما وجـد

أهدي هذا البحث :

اعترافا بفضله ،في تقرير مصير الأفراد، والشّعوب والبشرية جمعاء.

مقدمـــة

تحتل اللغة مكانة هامة في حياة الإنسان، فهي الأداة التي أوجدها للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه ، والتواصل مع أبناء جنسه في اللامنتاه من المواضيع ، فاللغة هي وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء ، وهي التي سجلت للإنسانية عبر الأزمنة والعصور تراثها العقلي في كل مناحي العلم والمعرفة ، والفن والأدب ، وحفظته ذخرًا ، تتوارثه الأجيال جيلاً بعد الآخر، كما يعود الفضل للغة أيضا في ربط الحاضر بالماضي ، كما عملت على احتكاك حضارات الأمم وازدواج ثقافتها بالترجمة والنشر ، لذا بات ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية ومن علوم ومعارف كله من تمكنه اللغوي .

ومن أجل ذلك كانت اللغة ولازالت مرآة لخصائص الأمة العقلية ، ودليلا على تقدمها الفكري ، ومدى ثقافتها ومميزاتها في الإدراك والوجدان ، فكل ذلك ينبعث صداه في لغتها ويظهر أثره في تركيب هذه اللغة .

أمّا عندنا فقد جعل الله العربية أشرف لسان ، وأنزل كتابه المحكم في أساليبها الحسان وجعلنا ممن ينتسبون إلى لغة القرآن ، لغة الحضارة التي أشرقت أنوارها على العالم بأسره ، فعمّ الإنسانية خيرها ، فكانت مهدًا للعلوم بشهادة المنصفين من أبناء البشرية .

إنها تتميز عن سائر لغات العالم بأنها في ذاتها وثيقة انتشارها ، وحجة بقائها بما كرمها الله عزوجل بحفظها بماحفظ به كتابه .

لقد باتت اللغة العربية تخصصا علميا ، وميدانه شاسع شأنه في ذلك كثير من التخصصات الأخرى ، والتطور الحاصل في جميع المجالات الاقتصادية والثقافية والعلمية ، وحقل تعليمية اللغات لايخص النظريات فحسب ، بل في تطبيق تلك الدراسات علميا في الوسط التربوي التعليمي .

وتعلم اللغة العربية أصبح من الاهتمامات التي تفرض نفسها في المجتمع ، ونظرًا لما يحصل في العالم من تغيرات في ظل العولمة ، وتزايد حاجات الفرد والمجتمع لتعلم اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية ، والانتقادات الشديدة التي وجهت إلى بيداغوجيا التدريس بالأهداف التي تجزئ المعرفة ولاتعطي للمتعلم حقه في التعلم الحر ، عن طريق التكوين البنائي الذاتي ، جاءت بيداغوجيا

الكفاءات المركزة على شخص المتعلم واعتبرته محور العملية التعلمية القائمة أساسًا على مبدأ الحرية والديمقراطية فهي تنظر إلى حاجاته وحاجة المجتمع ، فسخرت له الآليات والوسائل الضرورية التي تمكنه من بناء كفاءته في إطار تعلم تكويني مراعيا العمر والمستوى الدراسي .

ومن هنا كان بروز دور التواصل الكتابي في ضوء المقاربة النصية التي تستمد مرجعيتها من اللسانيات النصية ، بحيث تمارس العملية التعلمية انطلاقا منه .

والتواصل الكتابي الذي يفترض نقل الأفكار والرموز الذهنية وتبليغها للآخر عن طريق نص ينتجه المتعلم من خلال احتكاكه بنصوص يكون قد قرأها ، فقدر لها أن تبني كفاءته الإنتاجية بحيث يسمح للمتعلم التعبير عن أفكاره ، وإبداء آرائه ، وأن يختار من اللغة ماينا سب مكتسباته فيسعى إلى استعمال دلالات الاقتصاد اللغوي والإيجاز والحذف والتكرار ، ويوظف الكمّ اللفظي الضروري ، وهذا لايقتصر على المبنى اللغوي فقط بل يتعداه إلى المضمون والفكر والقيم والمعتقدات السّائدة ، فيجعل النص أكثر حركية ، بأن يحفل بالتجارب الإنسانية واضعاً في الحسبان أنه لابد أن يعرف ماذا يكتب ، ولمن يكتب ؟ .

وقبل التعبير وجب عليه أن يعي مرجعيته ، والأفكار المراد إيصالها ، بعد قراءة واعية لخبراته وتجاربه .

وفعل الكتابة هو فعل مسؤول ، إذ ينقل الفكر من الخيال إلى الحقيقة المرئية على شكل إنتاج فكري يؤسس فعله في الحياة ، ومن ثم فالتعبير الكتابي منشؤه الحاجة الذاتية والاجتماعية لأجل التواصل .

وإنتاج النص ، هو إنتاج معرفة وأفكار مرتبطة بالمتعلم و مشكلاته، وهو وسيلة لاستقصاء طاقاته اللغوية والكشف عنها، وتعلم التعبير الكتابي في السنة الرابعة ابتدائي في ضوء المقاربة النصية يهدف إلى ملمح، تبنى من خلاله كفاءة المتعلم التي تبرز في الجانب الشكلي المتمثل في التنظيم والكتابة الواضحة واللغة السليمة ، والجانب الإبداعي يشعر المتعلم بحريته فيبدع ويفجر ملكته، وهو يعي أنه يتمرد على الأفكار السائدة ، وأنه على مقدرة كي يمارس اللغة ، فيولد الصور والمعاني في عالم ممتد من الأفكار ، ويمارس عملية إنتاج النص بكل ديمقراطية ،ودون تدخل من أحد

إذ يحس بأنه يتكون ذاتيا . ومن هنا تتشكل سماته الفردية والتي تحدد ميوله وأهدافه وعلاقاته الوجودية ، وانطلاقا من كل هذه المستجدات التي عرفها حقل التربية والتعليم قمت بصياغة إشكالية الدراسة الرئيسية والتي تتمثل في :

مامدى مناسبة ونجاعة تطبيق المقاربة النصية في بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ظل بيداغوجيا الكفاءات في المدرسة الجزائرية ؟.

وانطلاقا مماسبق يمكن تحديد إشكالات فرعية توضح وبدقة مضمون بحثي هذا .

- مالخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات وماجديد مصطلحاتها وكيف ننقلها من إطارها النظري إلى التطبيقي ؟ .
- مالمرجعية اللسانية المعتمدة في المقاربة النصية ؟.
- هل المقاربة النصية تجعل المتعلم حرًا في إنجاز نصه الخاص ؟.
- هل يحقق التعبير الكتابي غرضا وظيفيا يلبي حاجات المتعلم الحياتية في ظل بيداغوجيا الكفاءات ؟.
- هل فعل الكتابة ينمي الخيال ويساعد على الإبداع وينمي ذوق المتعلم ، ويحافظ على جمالية اللغة ؟.

وقد قسمت بحثي هذا إلى مدخل وثلاثة فصول وملحق تطبيقي ، واشتمل البحث أيضا على مقدمة وخاتمة ، وفهرس للمصادر والمراجع المعتمدة ،وأخيراً فهرس الموضوعات .

أما المدخل فهو توضيح لتداعيات التدريس ببيداغوجيا الكفاءات وأسباب التخلي عن بيداغوجيا الأهداف .

أما الفصل الأول عنونته **ببيداغوجيا الكفاءات** ، وكشفت فيه عن الخلفية النظرية التي تقعد لمناهج بيداغوجيا الكفاءات ، وتضمن الفصل أهم النظريات والرؤى اللسانية والتربوية المؤطرة لهذه البيداغوجيا ، واشتمل على ثلاثة مباحث هي :

المبحث الأول : من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات

المبحث الثاني : الأصول الفلسفية والتربوية لبيداغوجيا الكفاءات .

المبحث الثالث : الكفاءة كمنهج بيداغوجي للتدريس .

وأفردت الفصل الثاني للحديث عن **المقاربة النصية** المعتمدة في تدريس اللغة العربية ، ضمن هذه البيداغوجيا الجديدة ، تأصيلاً لها في الدراسات اللسانية واللغوية ، واشتمل على مبحثين :

المبحث الأول : المقاربة النصية ، أصولها اللسانية واللغوية .

المبحث الثاني : الكفاءات النصية وأهمية وسائل الاتساق.

أما الفصل الثالث بعنوان **الإنتاج الكتابي** ، تحدثت فيه عن واقع تدريس التعبير الكتابي في السنة الرابعة ابتدائي ،وتناولت فيه المفهوم والأنواع والمميزات، وأسباب الضعف واقتراحات العلاج ، ثم تعرضت إلى الأخطاء وطرائق التصحيح في ظل بيداغوجيا الكفاءات، واشتمل هو الآخر على ثلاثة مباحث هي :

المبحث الأول : عمليات إنشاء نص .

المبحث الثاني : راهن التعبير الكتابي في مدارسنا .

المبحث الثالث : تعليمية التعبير الكتابي على ضوء المقاربة النصية .

أما الملحق التطبيقي فهو عبارة عن استبيان قدم للأساتذة والمعلمين ،قصد الإجابة عنه بدقة وموضوعية ،وتضمن أنواعا من الأسئلة تخص بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية والتعبير الكتابي بالإضافة إلى نماذج من تعابير تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مصححة وفق الشبكة الجديدة .

وقد جاءت هذه الفصول في إطار منهج وصفي تحليلي ،بين مقدمة أقامت هيكل البحث تقنيا وخاتمة ضمت نتائج ماتوصلت إليه، على مدى سنة من البحث والتنقيب .

أما الدوافع التي كانت سببا في اختيار الموضوع هي :

- الاستفادة من النظريات الحديثة ،ومحاولة الاستزادة منها خدمة للتربية والتعليم .

- محاولة إيجاد إجابات شافية لأسئلة باتت تحير كل من هو في حقل التربية والتعليم .
- خدمة الساحة التربوية، بحيث يساعد القائمين على فعل التدريس في أداء مهامهم.

وفي الأخير، أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف الدكتور محمد بن شريف الذي قاسمني تفاصيل هذا البحث معينا وموجها وقارئا ومصححا ، وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد بنصائح وإرشادات وتوجيهات ، وإلى اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية والمجلس العلمي ، وأعضاء لجنة المناقشة ،التي سوف تتحمل أعباء قراءة هذه المذكرة ،وإلى كل من أعارني كتابا ، أو أسدل لي نصيحة تتعلق بموضوع بحثي .

ألتمس من الجميع المعذرة ، فإن كنت قد أصبت فمن الله، وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان، فلهؤلاء جميعًا الفضل فيما علِموا وعلّمُوا .

وصدق الشاعر يقول :

لاَبُدَّ لَكَ مِنْ شَيْخٍ يُرِيكَ شُخُوصَهُ وَإِلاَّ فَنِصْفُ الْعِلْمِ عِنْدَكَ ضَائِعُ

مدخـــل

تعدّ عمليّة التجديد والتّطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التّحولات والمستجدات في المجتمعات، إذ يهدف كلّ تطوير إلى تحقيق الفعالية، والسّعي نحو الأفضل في شتّى مجالات الحياة .

« والأولى بالتطوير هو قطاع التعليم ، لأنّه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لاتنضب ، والركيزة الأساسيّة لكل تأسيس عقلاني وسليم، لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر ، لذا ينبغي إعداد المتعلم للتّفاعل والتّكيف مع المجتمع والمساهمة في تطويره ، المتعلم المزود بكفاءات ومعارف، تشكّل أدوات تسمح له من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف في الحياة اليومية بنجاح »[1]

« وفي سياق التفكير في ملامح مدرسة المستقبل ، واستلهاما من أهم التجارب العالمية الرّاهنة في مجال تجديد الأنظمة التربويّة ،بدأ التّخطيط لتصور وصياغة مناهج جديدة تستجيب أكثر لمقتضيات المرحلة القادمة، ذلك أنّ التّحدي المعرفي المتمثل في الثروة العلمية المتواصلة وماتبعها من تسارع مطرد في شتّى العلوم الصوريّة والطّبيعية والإنسانيّة ، وأمام التنامي الهائل لرصيد المعارف والمعلومات ، واستحالة تجميعها وخزنها خاصة وأن مصادرها تعددت وتنوعت لم يعد بوسع المدرسة أن تضطلع بوظيفتها التقليديّة ، وظيفة نقل المعارف عبر الأجيال المتعاقبة »[2].

لهذا تمثل بيداغوجيا الكفاءات جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات وديناميةعالم الإنتاج من ناحية ، وحلاً لمعظلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى ،ومن ثمّ فإن جوهر التغيير في المناهج هو التّخلي عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة، سرعان ما تسير إلى التقادم ، والعمل على إكساب المتعلم سلوكات عرفانية مستديمة، بفضلها يمكنه أن يبحث بنفسه عن مصادر المعرفة وأن

(1)- فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، سلسلة موعدك التربوي ، العدد 17 ، المركز الوطني للوثائق التربوية 2005 م ص 1.

(2) – فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر 2005 م، ص7.

يهيكل المعارف وينظّمها ويتخير منها مايستجيب إلى حاجاته ، وتظل قدرته على البحث عن المعلومة مفتوحة ومتجددة ، وتلك فضيلة التعلم مدى الحياة .

« فإذا كانت بيداغوجيا الأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة ، فإنّ بيداغوجيا الكفاءات استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السّلوكي والبنائي والمعرفي ،وإذا كان تأثرها بالاتجاه السّلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمّي الواضح للأداء ،فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم، ومايتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم »[1].

لقد كانت بيداغوجيا الأهداف تهتم بتعلم السّلوك الذي يعني بالدرجة الأولى كيفية الرّد أو الاستجابة لوضعية ما ، دون أن ينطوي هذا الرّد على إمكانية للتّكيف مع الوضعية المذكورة، لأنّ الرّد هنا يظّل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية ، لأن المتعلم اعتاد بعد خضوعه لعملية إشراط متكررة على إنتاج نفس السّلوك كلما ظهر نفس المثير ، وغالبا مايصبح هذا الإنتاج شبه آلي وهنا يكمن وجه الاختلاف بينهما وبين المقاربة بالكفاءات ، لأن تعلم الكفاءة ينطوي على تعلم كيفية الرّد على الوضعية وليس مجرد إنتاج آلي ، فالمتعلم وهو في مواجهة وضعية معينة يقوم باختبارات متنوعة ضمن مالديه من وسائل فكريّة إجرائية .... إلخ يتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل آخذًا بعين الاعتبار عناصر الوضعية ، وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بوضوح بين الكفاءة والسلوك ، فالقابلية للنقل (التحويل) تبقى خاصية ملازمة للكفاءة حيث إذا تعلم الشخص أو امتلك كفاءة معينة في وضعية محددة ،فإنه يستطيع بعد ذلك أن يعمم هذه الكفاءة كلما دعت الحاجة إلى تحريكها أو تجنيدها مرة ثانية .

(1) – د/ لخضر لكحل المقاربة بالكفاءات ،الجذور والتطبيق ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، عدد خاص ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر 2004 م، ص 72 .

وللإشارة فهذه البيداغوجيا تستند على ماأقرته النظريات المعاصرة حول المتعلم ،وبخاصة النظرية البنائية (constructirisme) التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم ، وأساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي ، إذ ترى أن الطفل لايأتي إلى المدرسة بعقل فارغ بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها ، حيث يتعلم من الخبرات التي يعايشها ويفسر هذه الخبرات بناء على مايعرفه ، وإعطاء الأسباب المنطقية حولها والتعقيب على الخبرات والمبررات المنطقية ، وعليه فالمعرفة تبنى ولاتنقل ، تنتج عن نشاط ، تحدث في سياق ، والمعنى هو في المتعلم ، ثم أن بناء المعرفة عملية تفاوضية اجتماعية أي عن طريق الشّراكة بين المتعلم والمدرس في الإدراك وتكوين المعنى، ولذا تركز المناهج على الكيف المنهجي بدلاً من الكمّ المعرفي ، من خلال نظام الوحدات الذي يمكّن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها، تتوفر فيها شروط التماسك والتكامل بغية تحقيق كفاءات ذات طبيعة مهاريّة وسلوكيّة، تتكيف مع الواقع المعاصر، في عالم الشغل والمواطنة والحياة اليومية .

أما طبيعة القدرات والكفاءات المنشودة من هذه المناهج لمختلف المراحل التعليمية، فهي تتمحور حول :

«1 - **ثقافة الاتصال** : بمعنى بناء القدرة على الاتصال واختبارها في مواقف متنوعة للحصول على المعارف، وتوظيفها في مواقف مختلفة ، وكذلك مهارات أساسية لغويّة ، رياضيّة ، ثقافيّة ، علميّة ، مع استخدام وسائل تقنية للحصول على المعرفة .

2- **التفكير والبناء المعرفي** : بحيث يهتم بتدريب المتعلم على التفكير الناقد واكتشاف المعارف وجمعها من مصادرها ،وإبراز أهميّة البناء المعرفي للبشرية مادة وطريقة .

3- **البحث والاكتشاف** :بحيث يتم التركيز على وضع المتعلم أمام مشكلات حقيقية ويمارس خلالها مهارات التعلم الذاتي، في البحث والاستقصاء »[1] .

(1)- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، مرجع سابق ص9

إن تحقيق هذا المسعى يتطلب ضرورة تحويل فضاء القسم إلى ورشة عمل نشطة شركاؤها المتعلم والمدرس ، حيث يقتصر دور هذا الأخير على التوجيه ومعرفة المتعلم ويعرف : متى يبدأ ؟ ، من أين يبدأ ؟ كيف يحفز المتعلم على استغلال مصادر التعلم المختلفة والتعامل معها والاستعداد من خلالها للّعب دور الفاعل والمشارك الحقيقي داخل المدرسة ، بعد أن كان المدرس هو مالك المعرفة ، وهو المخاطب والمعدّ والسّائل ، في حين يتموضع المتعلم في وضعية المتلقي المجيب ، المستظهر ، في غياب شبه ملحوظ لما ينتظر منه من المشاركة ومعرفة لما هو مقبل عليه من المواد الأساسية .

وبهكذا استراتيجية ستساعد المدرسة المتعلم ، كيف يعتمد على نفسه ؟ كيف يفجر طاقته ؟ كيف يحدث في ذاته تغيرات ضروريّة ،للتكيف مع حاجات طارئة ؟ كيف يستثمر معرفته المدرسية في حياته الاجتماعية والمهنية ؟ من ثم يخرج من طور المعرفة العالمة إلى المعرفة التي تقوي علاقته بواقعه ومحيطه .

لقد ورد في خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة في ماي 2000 م مايلي :

« إنّ المدرسة الجزائريّة – المدرج الأول لتلقي الثقافة الديمقراطيّة ، وأفضل ضمان للتلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية- ستسهر على تكوين مواطن يتمتع بمعالم لاجدال فيها ، وفيّ لمبادئه وقيمه وقادر في الوقت نفسه على الوعي بالعالم المحيط به .

إن الإصلاح الذي نشرع فيه اليوم ، يتمثل في عمل طويل النّفس فهو كعمليّة بذر في أرض خصبة يقوم بها الأجداد للأجيال ، إنها عمليّة متواصلة وجهد دائم ،لمواكبة التطور المستمر لمجتمعنا وللعالم من حولنا .»[1].

فمع الإصلاحات الجديدة التي باشرتها وزارة التربية الوطنية، ومع اعتماد المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي لبناء المناهج والكتب المدرسية والتدريس ، وهذا ابتداء من الموسم

(1) – المركز الوطني للوثائق التربوية ، إصلاح المنظومة التربوية ، مجلة العربي ماي 2014 م ، الجزائر ص 08 .

الدراسي 2004/2003م ، كثر الحديث عن الكفاءات ، وماهي ولماذا اعتمدت لبناء المناهج التّعليمية؟ كما بدأ المربون يتساءلون عن هذا التيار البيداغوجي الذي يبدو جديداً في نظرهم وصعبا للتطبيق على أرض الواقع ،رغم تجربتهم الطويلة في ميدان التربية والتعليم .

إن هذا التّساؤل مشروع ومشجع لأنه يدل على الاهتمام، وهو حافز للتقصي والاكتشاف إنّها حالة التّوتر واللاّتوازن التي تصاحب كلّ جديد معرفي ، فالحيرة كانت مع المناهج التي تتبنى الكفاءات وكذا كيفية التبليغ والتّناول ، هل طريقة التدريس ستختلف باختلاف المقاربة الجديدة ؟ وهل المناهج كفيلة بشرح هذا التيار الجديد ؟

فالكلّ يعلم أن المناهج تغيرت تغييراً طفيفا، بين سنتي 1996 و1998 م في بعض المواد حيث حذفت بعض المحتويات وأخرى أجلت لمستويات أعلى وبعضها أدمج ، لكن الكتاب المدرسي لم يتغير منذ 1981م ، تاريخ تنصيب السنة الأولى من التعليم الأساسي ، أي أن الكتاب لم يتجدد على مدار اثنين وعشرين سنة كاملة ، وبقيت نفس الدروس تقدم طيلة هذه المدة الطويلة وظلّت تقدم بطريقة آلية نتيجة التكرار والعادة المترسخين دون تغيير ولاتطوير .

وعليه فالمقاربة بالكفاءات التي اعتمدت مؤخراً تعدّ تغييراً جذريّا في بناء المناهج، وتغييراً كذلك لدور كل من المعلم والمتعلم وتغييراً في طريقة التدريس ، إنها نظرة أخرى مغايرة لعادتنا البيداغوجية، ولأسلوبنا في التعامل وتبليغ المحتويات .

وكان لزاماً على المدرسة الجزائريّة مواجهة تحديات داخلية وأخرى خارجية .

1 – التحديات الداخلية :

أ – « ينبغي أن تترجم في المدرسة التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة ، وذلك بجعل المدرسة تقوم أحسن قيام بإيصال قيم التسامح والحوار، وتحضّر التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي ، وبعبارة أخرى يتعلق الأمر بتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي .»[1]

(1) — إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2006 م ص10.

ب – « يتعين على المدرسة الاضطلاع جيّداً بوظيفتها الأساسية في التربية والتنشئة الاجتماعية والتأهيل ، وبمعنى آخر رفع نوعيّة النّظام التربوي (أي فعاليته الداخلية) .

ج – يجب عليها مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم ، أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ ، وضمان حظوظ متساويّة في النّجاح لكل تلميذ ، بعبارة أخرى يجب زيادة الإنصاف في النظام التربوي .»[1]

2- التحديات الخارجية:

أ – « تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية ، آخذة في التّزايد ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركيّة المهنة .

ب– تحدي المعلوماتية ، أي اللجوء في آن واحد إلى تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي، وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النّشيطة .»[2]

وهذا كله من أجل رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي ، أي في جعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية ضمن بيئة عالمية .

وأخيراً لايجب أن نفهم من هذا أنّ هناك قطيعة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات ، بل يوجد بينهما في آن واحد ،انفصال واستمرار.

---

(1)– إكزافيي روجيرس ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، مرجع سابق ص11

(2)– وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر نوفمبر 2006 م ص11.

الـفصـــل الأول

بيـــداغوجيـا الكفـاءات

المبحث الأول: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات

المبحث الثاني: الأصول الفلسفية و التربوية لبيداغوجيا الكفاءات

المبحث الثالث: الكفاءة كمنهج بيداغوجي للتدريس

المبحث الأول : من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات

1-مفهوم البيداغوجيا :

« إن مصطلح بيداغوجيا " pedagogie" تركيب يوناني مؤلف من كلمتين "peda" وتعني الطفل و"gogie" وتعني السياقة والتوجيه ، وكان المربي (البيداغوجي pedagogue) في عهد الإغريق هو الشخص وفي أغلب الأحيان الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين فلم يكن بذلك البيداغوجي معلما ولكنّه مربيّا .»[1]

وفي هذا الصدد كتب **فارون** (**varon**) في القرن الأول قبل الميلاد أنّه إذا كان المعلم(المحاضر) يعلم ، فإن البيداغوجي يربي، لأنه هو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده، وهو الذي يختار له المعلم، ونوع التعليم الذي يراه مناسبا حسب تصوره .

ويوضح **هاملين** (**Hameline**) هذا الأمر بقوله : « إن البيداغوجي في الأصل كان مربيّا لأن التربية كانت تتم خارج المدرسة ، بينما التعليم يتم داخلها ، حيث ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع ، أما التعليم فقد ارتبط بتحصيل المعرفة بالمعنى الضّيق ، وبمرور الوقت تحول البيداغوجي (ولأسباب عديدة) من المربي بالمفهوم الواسع للكلمة ،إلى معلم ناقل للمعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه .»[2]

والبيداغوجي الناجح هو الذي يمكن التلاميذ من النجاح في الامتحانات أكثر من الذي يتساءل عن غايات التربية وأهدافها ، وتحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة ، وارتبطت بفن التدريس ، وانصب اهتمامها على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم ، وتعددت هذه الطرائق بتعدد المرجعيات والخلفيات النظرية والمدارس الفلسفية وظهرت بيداغوجيات لاحصر لها (**هاربارت ، ديكرولي ، بستالوتزي ، مونتيسوري ، فروبل روسو**) .

(1)- صوالح عبدالله ومحمد الضّب، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2003 م ص10

(2) – Hameline Daniel : les obgectifs , en formation initial et contine ed ESF Paris 1979 , p 28 .

يعتبر مفهوم البيداغوجيا المتداول عند المهتمين بالتربية في بلاد المغرب العربي منعدما في المعجمية العربية ،التي مازلت تضبط في الشرق ، ويفضل البعض استخدام مفهوم التربية على مفهوم البيداغوجيا ، لأن استعمال هذه الأخيرة لايخلو من مشاكل ابستمولوجية حسب تعبير **أحمد شبشوب** « ذلك لأن البيداغوجيا مفهوما محدداً ، فمصدر الكلمة اليوناني يجعل هذا العلم يهتم بالأطفال دون سواهم من المتعلمين ، بينما التربية تتجه اليوم إلى شرائح عمريّة متعددة (**الأطفال المراهقون** ، **الكهول** ، **الشّيوخ**) ، فلا يمكن مثلاً أن نتحدث عن بيداغوجيا الكهول دون أن نسقط في تناقض ، ثم إنّ التقاليد تجعل من البيداغوجيا علماً تطبيقياً يختص بالتربية المدرسية دون سواها ، والواضح أن التربية العائلية والاجتماعية تحتاج كذلك إلى ترشيد .»[1]

وهو مفهوم محدود كذلك لأنّه يجعل من هذا العلم مجموعة من الطرائق والوسائل التطبيقية التي ترشد العملية التربوية ، بينما القضية التربوية زيادة على كل ذلك وقبله , تحتاج إلى معرفة نظرية حتى تكون واعية ومتحكم فيها .

من أجل كل هذه الأسباب ، فإن الأبحاث اتجهت منذ أواخر الستينات من القرن الماضي إلى الاستغناء عن لفظ البيداغوجيا وتعويضه بعبارة علوم التربية، وذلك للدلالة على مختلف المعارف النظرية والتطبيقية اللازمة للمربي حتى يحكم عمله التربوي ويرشده .

« ومنه فإن البيداغوجيا هي مجموعة الطرائق والوسائل التي تمكننا من أن نعين تلاميذتنا على المرور من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة ، وهي علم من العلوم الإنسانية التطبيقية تمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها ، أوهي مجموع العمليات والوسائل التي يختارها المدرس وفقا للوضعية التي يوجد فيها، قصد ترشيد العملية التعليمية التعلمية .»[2]

---

(1)– د/ عبدالله القلي ، مدخل إلى التربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2009 م ص18.

(2) – د/ فضيلة حناش ، التربية العامة ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 20096 م ص19.

2- تعريف نموذج التدريس بالكفاءات وخصائصه :

لقد انتقلت المدرسة الجزائرية من المقاربة المبنية على المحتويات إلى المقاربة المبنية على الكفاءات * ، فالمناهج التعليمية الجزائرية كانت مبنية على المحتويات أي أنها تنشد المعرفة وتضعها في المرتبة الأولى ،لذا كانت البرامج مكتظة بتراكم المعارف ، أي تقديم أكبر عدد ممكن من المعلومات ليصبها المعلم في ذهن المتعلم ،دون التفكير في سبب تقديم هذه المعارف وماذا سيفعل بها المتعلم ؟ وهل يمكنه تحويلها إلى سلوكات وعمليات تطبيقية خارج المدرسة ؟

« كما أن الاهتمام بالمعارف قبل القدرات و المهارات و الكفاءات ليس عيباً في حدّ ذاته بل العيب يكمن في عدم تخطي هذه المرحلة إلى المرحلة الموالية، و يرجع الأمر في هذا لعدة أسباب منها : الاجتماعية و البيداغوجية و التربوية و السياسية.»[1]

فبعد العمل بالمحتويات ،أدخلت بعض التعديلات على المناهج الجزائرية بداية من عام 1996م ، و بدأ المربون يعملون بالقدرات، ثم خاضوا تجربة الأهداف و مجالات المعرفة و مستوياتها ، لكن المقاربة التي صاحبت التعديلات كانت مبتورة و غير مندمجة ، و رغم كل ذلك فهناك العديد من الإيجابيات التي أحرزها المعلمون كتنظيم المعرفة ، أي أصبحت الأنشطة محددة عبر أهداف عامة و أهداف خاصة و أهداف إجرائية سلوكية ، بعضها يتحقق في وحدة أو محور و البعض يتحقق في نشاط أو درس من الدروس ، «و بالرغم من التطور الحاصل إلاّ أن العمل بالقدرات عبر الأهداف المنظمة للمعرفة لم يأت بالأهداف المرجوة، لتشتت المعرفة

---

*- المقاربة بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م كرد فعل على التقنيات التقليدية في التدريس ،إنها منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادراً على مواجهة مشاكل الحياة اليومية بتثمين المعارف المدرسية و استعمالها في مختلف مواقف الحياة اليومية

(1)- شفيقة العلوي ،المقاربة بالكفاءة و بيداغوجيا تعليم القواعد في المرحلة الثانوية ، وصف ميداني ،مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية ، واقع وآفاق نوفمبر 2007 م، الجزائر ، ص69،70

التي تبقى على شكل سلوك غير كامل و غير مرتبط بجملة من التعلمات ، فالسلوكات لم تظهر كنتيجة عامة، و لم تظهر في شكل إنجازات و كفاءات تربط المتعلم بالحياة اليومية و العملية وعلى ضوء كل هذا جاءت فكرة الكفاءات ،التي تعتبر شكلاً آخر لتطور التربية و التعليم .»[1]

و بالإضافة إلى هذا مايشهده عالمنا اليوم من انفجار معرفي و علمي و تكنولوجي ،الأمر الذي جعل خبراء التربية و التعليم يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي التعلمي، وفق مبادئ مبنية على ما هو أنفع و أفيد للمتعلم ،و أكثر اقتصادا للوقت و الموارد .

كما أنّ بيداغوجيا الكفاءات حققت نجاحاً باهراً في العديد من دول العالم في ميدان التكوين المهني ، فقد أغرى ذلك النجاح مسؤولي قطاع التربية و خبرائها ،فحذوا حذو التكوين المهني في تبني هذه البيداغوجيا ،آملين بذلك تحقيق قفزة نوعية في المنظومة التربوية ،تتماشى و متطلبات تكوين المواطن الذي تنشده في بداية القرن الواحد و العشرين .

« و هذا لأن التطور الذي أحدثته الآلة و التكنولوجيا، أفضى إلى نهضة اقتصادية تمثل عاملاً محدداً لاحتياجات المجتمع و الإنسان ،و تحت ضغط الطلب الاقتصادي و الاجتماعي ،ينبغي أن تستجيب كل المؤسسات و تتكيف مع الواقع و رهاناته ، و المؤسسة التربوية إلاّ واحدة منها فعليها أن تتطور و تتجدد.»[2]

و من ثمة يمكننا القول بأن التحول إلى بيداغوجيا الكفاءات ،جاء كرّد فعل للمناهج التعليمية المثقلة ببعض المعارف غير الضرورية للحياة ،و التي لا تتماشى و متطلبات العصر ولاتسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية .

---

(1)- عبد العزيز عميمر ، مقاربة التدريس بالكفاءات ،ماهي، لماذا ،كيف؟ الجزائر ،منشورات تالة 2005م ،ص07-12

(2)- محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ،دار الهدى للطبع و النشر و التوزيع ، الجزائر 2002 ص10

« والجدير بالذكر أن نموذج التدريس بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود ،وذلك عن طريق جعل المعارف النظريَّة روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية ،وتجعله مواطنا صالحا بإمكانه توظيف كل المكتسبات من المعارف والمهارات والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة .»[1]

وعليه يمكننا حصر خصائص نموذج التدريس بالكفاءات في النقاط التالية :

- تفريد التعليم : وذلك بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم مع إعطاء عناية خاصة للفروق الفردية بين المتعلمين .
- قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الأداءات والسلوكات بدلاً من المعارف الصّرفة والنظريّة .
- إعطاء كل الحرية للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء .
- إدماج المعلومات لتنمية كفاءات أو حلّ إشكاليات في وضعيات مختلفة .
- توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة المواقف الحياتية بكفاءة عن طريق استغلال الموارد المكتسبة ، والنظرة إلى الحياة من منظور علمي .

وانطلاقا من التوضيحات السابقة بخصوص هذه البيداغوجيا في التدريس من حيث المفهوم والخصائص ، فإنه ينبغي التأكيد على أن العمل بها وأجرأتها تحتاج إلى الإلمام الشامل بجوانب تتعلق بمسارات الفعل التعليمي التعلمي، وعلى رأسها الجانبين السيكولوجي (معرفة المتعلم وحاجاته) والبيداغوجي (انتقاء الأساليب الناجعة والمسارات السليمة).

3 – المعنى اللغوي والاصطلاحي للكفاية والكفاءة :

هناك تداخل في استعمال المصطلح بين الكفاية والكفاءة ،ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحا ،كي نصل إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر .

(1)– محمد الصالح حثروبي ، المرجع السابق ص11 .

أ – لغة :

أ- «كفى ، يكفي ، كفاية : إذا قام بالأمر ، وكفاه الشيء كفاية ، استغنى به عن غيره فهو كافٍ، وكثيراً ماتزاد معها الباء ، كما جاء في التنزيل العزيز ﴿ **وَكَفَى بِاللهِ حَسِيبًا** ﴾ والكفى ماتكون به الكفاية ، يقول هذا رجل يكفيك من رجل [يستوي فيه المفرد والمثنى والجمع ، مذكراً ومؤنثاً] والكاف مثلثة الحركات ، والكفية : قوت الكفاية ، يقال : قنعت بالكفية (ج) الكفى .»[1].

« وفي لسان العرب نقول : كفى ،يكفي ، كفاية ، وكفاك هذا الأمر أي حسبك ويقال : استكفيته أمرا فكفانيه .»[2]

ومعنى الكفاية في قوله تعالى :« ﴿ **أَوَ لَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شيءٍ شَهِيدٌ** ﴾ »[3] فصلت الآية 52 ،« أنه قد بين ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده .» [4]

ب – كافأ الرجل على ماكان منه : جازاه ، وفلانا قابله : صار نظيراً له وساواه، تكافأ القوم : تساووا .

الكفء : (ج) أكْفاء وكِفاء : المثل والنظير ، ويقال : (الحمد لله كفاء الواجب) أي مايكون مساويا للواجب ، وهذا كفاؤه : أي مثله ولا كِفاء له أي لانظير له .

---

(1)- إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، دار المعارف مصر 1972 م ج 2 ، ص 793.

(2) – ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد الخامس ، دار الجيل ، بيروت ، د.ت ، ص278 .

(3)- فصلت :الآية 52.

(4)- د / سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن 2003 م ط 1 ، ص27 .

« الكفاءة والكفاء : حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر »[1] .

وكافأ وهو كفؤه وكفيئه ومكافئه وكفاؤه ، ولا كفاءة له وهو مصدر بمعنى المكافأة ، وضع موضع المكافئ . **قال حسان** : وروح القدس ليس له كفاء أي مكافئ ، مقاوم ، مقابل ، وهو كفؤ .

وبين الكفاءة والكفاء قال :

وأنكحها لافي كفاء ولاغنى : زياد أضل الله سعي زياد

« وهم أكفاء كرام ، وأكفاءت لك : جعلت لك كفؤاً ، تكافأوا : تساووا ، (والمؤمنون تتكافأوا دماؤهم) وفي العقيقة (شاتان متكافئتان) أي متساويتان في القدر والسّن ،وكافأته : ساويته ، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم لايقبل الثناء إلاّ عن مكافئٍ .»[2]

وفي ضوء الأصل اللغوي لكل من كفاءة وكفاية ، نجد أنهما مختلفان في الجذر ، فالأولى جذرها اللغوي (كفأ) ، و الثانية جذرها اللغوي (كفي) ، و يتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة فدلالة الأولى المكافأة و المناظرة ، و دلالة الثانية القيام بالأمر و القدرة عليه.

ب- اصطلاحا

لقد ورد لمصطلحي الكفاية و الكفاءة تعاريف كثيرة و متعددة و يذهب البعض إلى أنها تفوق 100 تعريف ، و يوجد تضارب كبير بين المصطلحين، و عليه سنأخذ كل واحد على حدا لإزالة الغموض في حقل التربية .

فالكفاية شاملة و واضحة فهي تعتمد الجانب الكميّ و الكيفي في العملية التعلمية التعليمية و هي أوسع و أشمل من الكفاءة .

(1)- المنجد في اللغة و الأدب و العلوم ،المطبعة الكاثوليكية ، بيروت 1952، ص690

(2)- أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري ،لسان البلاغة ،تحقيق الأستاذ عبد الرحيم محمود،دار المعرفة للطباعة ، بيروت لبنان ،ص394

و من الناحية الاقتصادية، أنها تعني بالمدخلات و المخرجات لضمان أكبر فائدة و نفع، في وقت قياسي وبجودة عالية.

تعرفها **الفتلاوي** إجرائيا بأنها : « قدرات تعبر عنها بسلوكات، تشمل مجموعة مهام معرفية ومهاريّة وجدانية، تكون الأداء النهّائي المتوقع إنجازه بمستوى معين ومرضي .»[1]

أما الكفاءة فيعرفها **ليفي لوبوايي** (Levy Loboyer 1996) « بأنها الرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالاً في وضعية معينة ، أما **جيلي** (Gillet 1991) فيرى أنها نظام من المعارف المفاهيمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي ،تسمح في إطار عائلة من الوضعيات ،بتحديد مهمة ، مشكلة وحلها بكيفية فعالة .»[2]

أما **جود** (Good) فيرى :«أن الكفاءة هي قابلية تصنيف المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية . »[3]

ويعرفها **محمد الدريج** «بأنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة في شكل مركب ، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها، قصد مواجهة مشكل ما ، وحلها في وضعية محددة .»[4]

« الكفاءة كذلك هي القدرة على الفعل المناسب، لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها، بفضل المعارف اللازمة التي نجدها في الوقت المناسب ، للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلّها .»[5]

---

(1) – د / سهيلة محسن الفتلاوي ، كفايات التدريس ، مرجع سابق ص 28.

(2) – محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، الورسم للنشر والتوزيع ، الجزائر 2006 م ، ص 21.20

(3) – Good, c, v.dictionary of education . 3rd , Neuyork mc gorouhill 1973 p111

(4) – محمد الدريج ، التدريس الهادف ، دار الكتاب الجامعي ط 1 ، العين 2004م ،ص 283 .

(5) – رشيدة آيت عبدالسلام ، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع ، منشورات الشهاب الجزائر 2005 م ص 11.

وتعرفها **علال** (Allal) على أنها : شبكة مدمجة ووظيفية تتشكل من :

- مكونات عقلية : تتضمن المعارف السردية والمنهجية والشرطية .
- مكونات وجدانية : وتحتوي على الاتجاهات والميول والدافعية .
- مكونات اجتماعية وتدرج فيها صور التفاعل الاجتماعي ، مثل قبول الرأي والرأي المخالف .
- مكونات حس حركية، وتشمل التآزر الحركي .

يمكن تجنيدها في عمليات ذات غاية ،وفي إطار عائلة من الوضعيات ،تتأسس على قاعدة امتلاك طرق التفاعل ،والوسائل الثقافية الاجتماعية .

ويرى **برينو** (Perrenoud 1999) « أن الكفاءات تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفية والوجدانية ، لمواجهة عائلة من الوضعيات ، وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية ،وذات مغزى من أجل نشاط ذي فعالية .»[1]

« والكفاءة مفهوم شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل ، باستعمال المهارات والقدرات والمعارف في وضعيات جديدة ،ضمن حقل مهني معين فالكفاءة تعني التنظيم والتخطيط للعمل ، التجديد والتحول والتطور والقدرة على التكييف الايجابي مع نشاطات مستجدة .»[2]

4- الكفاءة اللسانية :

لقد ظهر هذا المصطلح عند الأمريكي **نعوم تشومسكي** (Naom Chomsky) الذي أعاد النظر في الدراسة اللغوية ، وبخاصة منها التي كانت تتبنى المنهج السلوكي في علم النفس ، الذي جعل من اللغة مجرد عادات سلوكية تلقائية خاضعة لثنائية مثير واستجابة ، ومجردة من أية قدرة على الخلق والإبداع عند متكلميها ، لذلك حاول تشومسكي إعادة النظر في هذه القضية

(1)- محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، مرجع سابق ص21.

(2)- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير ، الجزائر 2004 م، ص99.

وفي ميادينها ومفاهيمها ، من أجل أن يعيد للغة مكانتها وخاصيتها الإنسانية .

ويعني مصطلح الكفاءة اللسانية (Lingustics competence) في نحو القواعد التحويلية التوليدية « الاستبطان الكامن عند الفرد أو جراماتيكا لغة ما ، أي قدرة الفرد على تكوين جملة وفهمها ، بما في ذلك الجمل التي يسمعها من قبل ، وهي تشمل أيضا القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما وغيره من التراكيب المقبولة نظما فمثلاً يستطيع المتكلم باللغة العربية قبول جملة مثل : (أريد مقابلة مدير الشركة) باعتبارها جملة عربية سليمة ، ولكنه لايستطيع قبول عبارة مثل (مقابلة أريد الشركة مدير) مع أن جميع كلماتها عربية ، وكثيراً مايشار إلى أن الكفاءة اللسانية هي تمكين المتكلم المستمع المثالي من معرفة لغة ما معرفة كاملة .»[1] **فتشومسكي** يرى بأن الكفاءة هي قدرات داخلية كامنة في ذهن الفرد ، وهي شيء فطري غريزي لايمكن ملاحظته ، ولكنها تتجسد وتظهر في الكلام (Performance) عند أداء الفرد .

فهي حسب تصوره « معرفة فطرية ، إذ أن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها ، وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة ، وقواعد فطرية مستدخلة لكنها لا تتحرك تلقائيا وبشكل مباشر ، بقدر ما تقتضي التدريب والتطوير والقدح بواسطة التربية .»[2]

« وهو يرفض منذ البدء الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للظاهرة اللغوية ، والذي اعتمده السلوكيون في تفسيراتهم للغة ، لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي ليس بوصف خارجي لما كان قد تلفظ به المتكلم فحسب، إنما هو تعليل العمليات الذهنية التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة .»[3]

---

(1)- ينظر Karim Hossam Addin, Naguib Reis , Sami Hanna, dictionry of modern linguistics , English Arabic ,librairie du liban Publishers P 75.

(2)- العربي سليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ،دار كوم ط1 2006 م ص18

(3)- ينظر أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ،ص 25،نقلا عن مازن الوعر ، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية التحويلية ، مجلة اللسانيات العدد 6 ، 1982م

« ويرى الكثير من العقلانيين وأصحاب الاتجاه المعرفي ، أنه من الضروري أن نفتح العلبة السّوداء للكشف عن العمليات العقلية وراء السلوك ، وهكذا فعلى العكس من الذين ينظرون إلى الكفاءات على أنها سلوكات ، فإن هؤلاء يتصورونها بشكل يجعل منها أثراً داخليا وغير مرئيّ لذلك يمكن إدراج تصورهم كما أسلفنا ، في إطار المدرسة المعرفية في السيكولوجيا ، ذلك التصور الذي سيمنح توجّها خاصّا لنموذج التدريس الهادف ، حيث سيجعله يبتعد عن الانغلاق في النظرة السلوكية ،ويتجنب بالتالي الانتقادات التي تتهمه بالنزوع نحو التجزئة والآلية والسّطحية .»[1]

وبذلك تمكنت اللسانيات التحويلية التوليدية من تحويل البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي ، إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاءة التي يمتلكها الفرد .

5– الكفاءة من منظور وظيفي تداولي :

« إذا كان التوليديون يميزون ضمن الكفاية اللغوية بين قدرة نحوية صرفة ، وقدرة تداولية،فإن الوظيفيين والتداوليين بوجه عام ، يذهبون إلى أن الكفاية اللغوية كفاية واحدة تجمع بين النحو والتداول ، ويسمونها بالكفاية التواصلية (Competencee communicative) إنها تمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللغوية ، أي مايمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم المعلوماتي ، والتأثير الحسن في سلوكهم العقلي عن طريق اللغة .»[2]

6– الكفاءة التعليمية :

حظيت الكفاءة في الآونة الأخيرة ،بعد إدخالها في قطاع التربية والتعليم ،باهتمام واسع من قبل العلماء ، خاصة القائمين على شؤون التعليم .

وفيما يلي نورد أهم المفاهيم، بدءً بقواميس ومعاجم علوم التربية والبيداغوجيا ووصولاً إلى مختلف الأبعاد التي أعطيت للكفاءة في هذا المجال .

(1)– محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، منشورات رمسيس ، سلسلة المعرفة للجميع العدد 16 أكتوبر 2000م، ص2.

(2) – العربي سليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، مرجع سابق ص20

يعرفها **لفرانسواز وريني** في معجم المفاهيم الأساسية في البيداغوجيا بأنها « مجموعة من السلوكات الكامنة الوجدانية والمعرفية والسيكوحركية ،التي تمكن الشخص من أداء نشاط معقد بطريقة فعالة.»[1]

ويعرفها **أبو بكر بن بوزيد** وزير التربية الوطنية السابق بشكل مبسط وقريب إلى ذهن القارئ، بأنها « القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم ، فالمعلمة التي تقوم بعملها جيداً كفأة لإعطاء الدرس، والشرطي الذي يحرص في الصباح على أن تمر السيارات في مفترق الطرق كفء في تنظيم حركة المرور ، والكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم ، وبالمثل يسعى المدير اليوم في المدرسة ، لتنمية كفاءات التلميذ ،حتى يتمكن من أن ينشط بفعاليَّة في دراسته وفي وسطه، وفيما بعده في حياته المهنية .»[2]

ويعرفها **الفارابي** فيقول : « في نطاق التربية والتعليم ، فإن للمفهوم دلالة عامة مؤداها أن الكفاءة جملة من القدرات ،تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاماً وأنشطة معينة ،في وضعيات مختلفة ومثال ذلك ، إذا قلنا أنّ للمتعلم كفاية تواصلية شفهية ، فهذا يعني شيئين متلازمين :

الأول : هو أنه يمتلك قدرات من قبيل اختيار الأسلوب المناسب للمقام، و احترام أعراف التواصل وعدم اللحن ، أما **الثاني** ، فيعني أنّه يقوم بأداءات و إنجازات تؤشر على أنه يمتلك تلك الكفاية .»[3]

« والكفاءة التعليمية : هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات ،التي يكتسبها المتعلم ، نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين ، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى

---

(1)- Francoise roynal et Alain Binnier , pedagogie,dictionnaire des comceptsclé ,p 76-78

(2)- أبوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر 2006 م ص17-18.

(3)- عبداللطيف الفارابي ، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات ، مجلة ديداكتيكا ، مراكش 2003 م ص21.

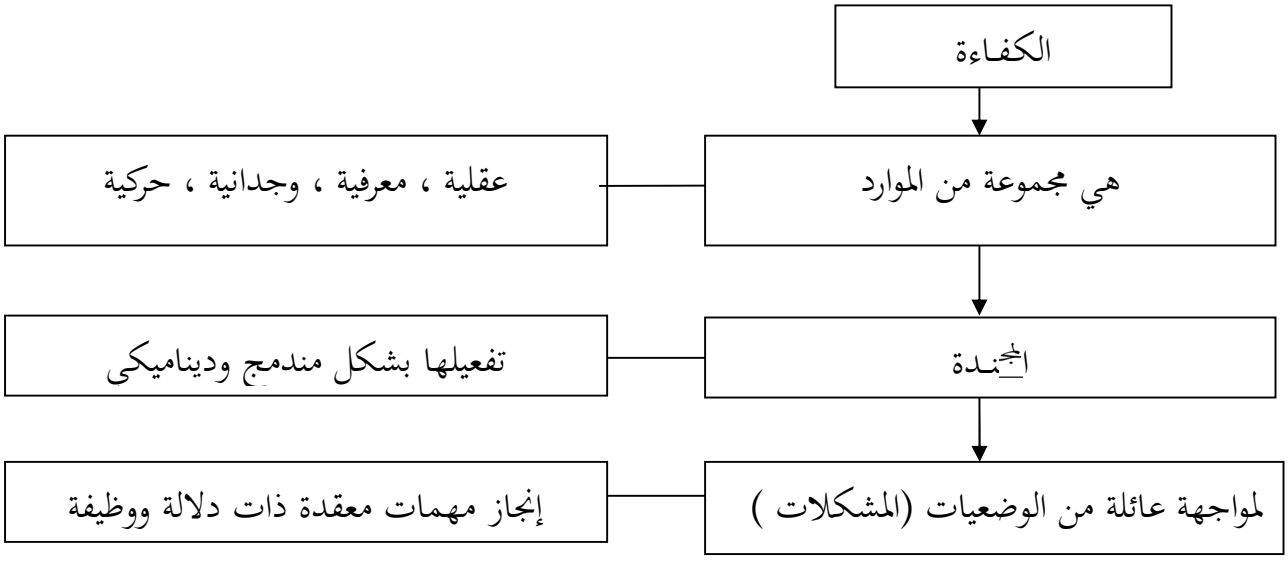
من التمكن ، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء .»[1]

والكفاءة بالمفهوم المدرسي « لاتكتفي بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى ، لنقول بأنه من العارفين ، بل إن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص في مختلف أشكال التعبير ، تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه فلا يكتفي المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة ،بل يوظف تلك القواعد ليكتسب كتابة سليمة ، فالكفاءة مفهوم إدماجي ، يأخذ في الحسبان معاً المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والوضعيات ، التي تمارس فيها هذه الأنشطة ، فالكفاءة بالنسبة للمتعلم يجب أن تشكل مكسبا كامنا فيه ، بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، وقد قال أحدهم (أنا كفء إذا كنت أستطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء).» [2]

ويمكن أن يعطى بصفة عامة مفهوماً إدماجيا للكفاءة من منظور تعليمي في التعريف التالي :

« الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد موارد لحل وضعية معقدة .»[3]

ويمكن تمثيل ذلك في المخطط التالي : (4)



(1)- وزارة التربية الوطنية ، دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى متوسط ، الجزائر 2004 م ، ص4

(2)- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي (اللغة العربية) ،الجزائر 2003 م ، ص8 (بتصرف)

(3)- محمد الطاهر وعلي بيداغوجيا الكفاءات مرجع سابق ص23.

(4)- المرجع نفسه ، ص24.

وكفاءة المعلم لاتقل أهمية عن كفاءة المتعلم ،وتعرف « بأنها قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين ،يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية ، بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس ، وتؤدى بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك التلاميذ ،بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم .»[1]

المبحث الثاني : الأصول الفلسفية والتربوية لبيداغوجيا الكفاءات

7- أنواع الكفاءات :

يجد الباحث في علوم التربية نفسه أمام إشكالية المعايير ،التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفاءات ، وعموما « فإن البعض يميز بين كفاءات نوعية خاصة ، وكفاءات ممتدة عامة ، ويميز البعض بين كفاءات فردية وكفاءات جماعية ، وفريق آخر يميز بين كفاءات دنيا وكفاءات قصوى ويرى البعض أنه يمكن الحديث عن كفاءات لغوية ،وكفاءات تداولية .»[2]

ولذلك سأعتمد أنواع الكفاءات كما هي متداولة في حقل التربية الوطنية بالجزائر ، بناء على تصنيف ا**كزافيي روجيرس** (Xavier Roegiers) والتي هي كالآتي :

أ – الكفاءات النوعية :

وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاءة المستعرضة ، وقد تكون سبيلاً إلى تحقيق الكفاءات المستعرضة ، مثل القدرة على استنباط الحكمة من قصص الأنبياء ، وفي التربية الإسلامية أن يكون التلميذ قادراً على تلاوة سورة قرآنية قراءة مسترسلة ودون أخطاء .

---

(1)- المجلة التربوية ، العدد 75 ، المجلد 19 ، جامعة الكويت ، 2005 م ،ص61 .

(2)- ينظر العربي سليماني ، الكفاءات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، مرجع سابق ،ص37

ب- الكفاءات المستعرضة (الممتدة) :

ويقصد بها الكفاءات العامة التي لا ترتبط بمجالات محددة أو مادة دراسية معينة ، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة ، ولهذا السبب فإن هذا النوع من الكفاءات يتسم بالغنى في مكوناته ، إذ تسهم في إحداثه تداخلات متعددة من المواد ، كما يتطلب تحصيله زمنا أطول .

فلو فرضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاءة ، فإن مستوى هذه الكفاءة يجعل منها كفاءة مستعرضة ، لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص .

فالتفكير العلمي ليس مقتصراً على النشاط العلمي ، بل يدخل ضمن كل التخصصات ، كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاءة يتطلب وقتاً ،وذلك لتعدد هذه المركبات وتنوعها .

إن هذا النوع من الكفاءات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان ، ولذلك تسمى كفاءات قصوى ، أو كفاءات ختامية ، لأنه أقصى مايمكن أن يحرزه الفرد ، وهذا طبيعي لأن هذا النوع من الكفاءات تدخل في بناءه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها ، كما أن امتلاكه يشترط تعلما مسترسلاً ووعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم .

ومن أمثلة الكفاءات المستعرضة ، امتلاك آليات التفكير ، وامتلاك منهجية حل وضعيات مشكل ، وتنمية القدرات التواصلية .

ج- الكفاءات الأساسية (القاعدية):

وتسمى أيضا بالكفاءات الجوهرية أو الدنيا ،« تدل جميع هذه المصطلحات على أننا نركز دائما على مايجب أن يتوفر ، خشية أن لايتحقق التعلم اللاّحق ، إذا أهملنا الكفاءة الأساسية.»[1] وتشكل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة ، والتي لايحدث التعلم في غيابها .

(1)- اكزافيي روجيرس بالتعاون مع جون ماري دوكاتال ، بيداغوجيا الإدماج ، كفايات وإدماج للمكتسبات في التعليم ترجمة حلومة بوسعدة وباي الحاج إبراهيم ، دوبوك الجامعة ، د.ط ،د.ت، ص61.

ومن أمثلة هذه الكفاءة في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، استيعاب المتعلم الفرق بين الفعل والاسم والحرف .

د/ كفاءات الإتقان :

وتسمى أيضا كفاءة التوسع ، وهي الكفاءة التي لاتنبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى رغم أن كفاءات الإتقان مفيدة في التكوين « إلاّ أنّ عدم امتلاك هذه الكفاءة لايمنع التلاميذ من مواصلة التعلمات اللاحقة. »[1]

هـ/ كفاءات المدرس :

يقول الأستاذ **حمدالله اجبارة** : « فغالبا مايظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل أمر هين ، حيث يقتصر دور المدرس على إلقاء المقرر الدراسي الموجود والمهيأ مسبقا في الكتب المدرسية ، وانتهى الأمر ، ولعلّ أهم شيئ في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفء وعن مهاراته ، وقدراته وكفاءاته التدريسية .»[2]

ولذلك ألح في ثنايا هذه المذكرة إلى أن أية محاولة للإصلاح ،يجب أن لايستثنى منها الفاعل التربوي أيّاً كان ، مديراً ، مفتشاً ، وبالأخص مدرّسًا .

وقد لوحظ أنَّ كلَّ جديد وارد يستصعبه كثير من الأساتذة ، وقليل منهم يبدي تقبلا والذي يلفت الانتباه في بعض اللقاءات التربوية المختلفة ، أنّ صنفا من هؤلاء ليس لهم نفس الإطلاع على الأبحاث المتعلقة بالكفاءات ، سواء المترجمة من اللغات الأجنبية ، أو التي ألّفتها أقلام متخصصة باللغة العربية ، خصوصا وأنها لاتحتوي على أمثلة تطبيقية في مادة التخصص ، وكلّ أستاذ لايلمس في نفسه حافزاً على اكتساب المعارف التربوية الجديدة ، يظل متخلفا وبالأحرى متجاوزا ، مهما بذل من جهد في عملية التعليم والتعلم .

---

(1)- المرجع السابق ،ص61.

(2)- حمدالله اجبارة ، مؤشرات كفايات المدرس ، من صياغات الكفاءة إلى وضعية المطابقة ، ط1 ، مطبعة الأصالة الجديدة الدار البيضاء ، 2009 م ، ص68.

وهذا يحتم علي أن أشير إلى بعض الأسس النظرية والعلمية ،التي من شأنها أن ترسخ لدى الفاعل التربوي أهم الكفاءات ،التي تضمن له مسايرة التطور التربوي ، وبالتالي النجاح في تحقيق أهدافه المنشودة ، فيتجاوز بذلك الجمود على القوالب السابقة ، أو يرتقي في سلم مواكبة الإصلاح التربوي الجديد ، أو يتميز في الوسط التعليمي عن غيره إن كان من صنف المجتهدين .

8- أسس كفاءات المدرس الناجح : يمكن تلخيصها في أربعة أسس :

أ-الأساس العلمي (الأكاديمي) :

ويرتبط بالكفاءة المعرفية اللازمة لممارسة التدريس عن جدارة، بكل شروطها بما في ذلك التكوين الذاتي المستمر في بناء الشخصية العلمية المتزنة والماهرة والمستوعبة لكل جديد ، «فتطبيق الطرائق الفعالة في التدريس والاشتغال وفق بيداغوجيا الكفاءات ، لايمكن أن يتم في غياب إطار نظري يستند عليه المدرس ويرجع إليه كي ينهل منه أفكارا جديدة ، تيسر له التعامل مع التلميذ من أجل تلبية حاجياته وتطوير قدراته ومهارته ، وباختصار يستحسن أن يكون المدرس ذاته من يطّلع على المستجدات في علوم التربية ، التي نعتبرها من أهم العناصر في عملية التدريس .»[1]

ب- الأساس التربوي :

إن الكفاءة الديداكتيكية التي تمكن المدرس من حذق مستلزمات الفعل التعليمي ، كتحليل محتوى المادة ، والاطلاع على خصوصيات المتعلم ، والتخطيط للدرس ، وصياغة الأهداف وتحديد إستراتيجية التدريس ، والوسائل التعليمية المساعدة ، وتنظيم بيئة القسم ، والتهيئة للدرس وجذب الانتباه ، وتحسين الاتصال ، واستخدام أساليب التعزيز في إدارة القسم ، تحديد الواجبات المنزلية والتقويم .

(1)- حمد الله اجبارة ، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة ، ص71 .

لذلك « لايمكن أن نحمل التلاميذ فشلهم الدراسي وحدهم ، فالمدرس طرف فاعل في العملية التربوية ، ويمكن له أن ينقذ البعض منهم إذا كان ملما بعلوم التربية ، وطرائق التدريس واختيار الوضعيات الأنسب ،لحل بعض المشكلات .»[1]

وكذلك الإلمام بأصول التدريس والطرائق الفعالة ، مع التمكن من مبادئ علم النفس التربوي ،«إن المدرس يحمل على عاتقه مسؤولية الاهتمام بالتلميذ وتقديم الدعم له ، ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخر تكوينه الذاتي ، وهذا لن يتأتى إلاّ بمسايرة المستجدات التربوية وفهم كل ماتقدمه من جديد طرائق التدريس والتقييم، والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ .»[2]

والأستاذ قادر على أن يصل إلى وجدان التلاميذ إذا ابتعد عن الأسلوب التبريري ، فيلجأ إلى الإقناع ، لأنه كفيل بتجاوز سائر المشكلات التي تعترض سبيله ،في تحقيق غايات التربية .

جـ/ الأساس التواصلي :

التواصل عملية نقل الأفكار والتجارب ، وتبادل المعارف والمشاعر بين الأفراد والجماعات وقد يكون هذا التواصل ذاتيا شخصيا أو تواصلاً غيرياً، وقد ينبني على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف ، كما يفترض التواصل أيضا – باعتباره نقلاً وإعلاماً ، مرسلاً ورسالة ومستقبلاً وشفرة . يتفق على تسنينها وتشفيرها كل من المتكلم والمستقبل (المستمع) ، وسياقا مرجعيا ومقصدية الرسالة .

ولذلك يصعب الحديث عن العملية التعليمية التعلمية دون ذكر وتوظيف التواصل « فالتواصل البيداغوجي الصّفي عنصر أساسي ، ومكون لاغنى عنه في العملية التعليمية التعلمية إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ، إذا لم يتواصل معه ؟

(1)– حمدالله اجبارة ،مؤشرات كفايات المدرس ، من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة ، ص68.

(2)– المرجع نفسه ص71.

وكيف له أن يساعد المتعلم، ويقدم له استراتيجية معالجة ،إذا لم يرافقه في سيرورة تعلمه وينصت إليه ويحترم رأيه .»[1].

ومن مستلزمات ذلك كفاءة التواصل مع الإدارة التربوية ، والمجالس التعليمية ، والجمعيات المدنية الثقافية والخيرية ، وخاصة التي تروج لنشر مبادئ الإصلاح من أجل ترسيخها في المجتمع المحلي والوطني والدولي ،«فالتدريس مهنة ذات نشاط اجتماعي وإنساني ، لها أصولها وقواعدها ومبادؤها ، ومهاراتها الأدائية ، ووسائل إيصالها ومسؤولياتها ، التي تستهدف التعليم والتعلم .»[2]

د– الأساس الأخلاقي :

وهو الركن الأساسي في كل عملية تدريسية ، يجعل من المدرس قدوة للمتعلم بمثابة كفاءة دائمة ومستقرة .

ولعلم النفس هنا كلام لايمكن الاستهانة به ،من خلال تحليلاته للغة الجسد ، ودورها في العلاقات بين مختلف الأطراف التي يجمعها فضاء واحد، من حيث المكان والزمان .

يعتقد علماء النفس بأن 60 % من حالات التخاطب والتواصل بين الناس، تتم بصورة غير شفهية ، أي عن طريق الإيماءات والإيحاءات والرموز ، لاعن طريق الكلام واللسان (ويقال أن هذه الطريقة ذات تأثير قوي بخمس مرات، من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات) .

ومن الأخطاء الجسيمة التي نقع فيها جميعا ، هي تجاهلنا للغة الجسد والإيماءات ،في محاولتنا فهم مايقوله أحدهم وقراءة أفكاره ، بل إننا نمضي ساعات في تحليل الكلمات التي قيلت لنا من دون أن ندرك مغزاها ، لأننا لانحسن بالشكل الكافي لغة الإيماءات .

---

(1)– حمدالله اجيارة ، التواصل البيداغوجي الصفي ، ديناميته ، أسسه ، ومعوقاته ، ط1 ، 2009 م ، مطبعة الأصالة الجديدة ، الدار البيضاء ،ص14.

(2)– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس ،ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن 2009 م، ص31.

فقد بينت جميع الأبحاث المتوفرة في هذا المجال ، أن لغة الجسد هي الجزء الأهم من أي رسالة تنتقل إلى الشخص الآخر ، وأن مابين (50- 80 %) من المعلومات يمكن أن تنقل بهذه الطريقة « وأن الرسالة غير الشفوية المنقولة هي غنية ومعقدة في طبيعتها ، وتحتوي على تعابير الوجه والقرب من الشخص المتكلم ، وحركات اليدين والقدمين ،وملابس الشخص ونظراته وتوتره ،وانفعالاته وماإلى ذلك .»[1]

9- الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات :

إن التصور البيداغوجي للكفاءة جاء بعد مقاربات كثيرة ،في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين ، وذلك ماجعل تصورات تربوية كثيرة ،تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات .

ففليب جونير يرى « أن تصورات علوم التربية للكفاءة تتوزع إلى مدرستين إحداهما أنجلو ساكسونية والأخرى فرانكفونية، تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفاءات ، رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة .»[2]

أ-المدرسة الأنجلو ساكسونية :

يعود إدخال مفهوم الكفاءة في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى سنوات الستينات من القرن العشرين ، بحيث انحصر مفهوم الكفاءة في التصور السلوكي أي في السلوكات (les comportements) السلوكات القابلة للملاحظة ،ويتحدد الإنجاز بـ:

---

(1)- ينظر أحمد الغنام ، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات (عتيدة) عبرالموقع الإلكتروني : بتاريخ :

http : // www.atida .org / forums / shou thread phb ?t = 1787 31.05.2007

(2)- فليب جونير ، الكفايات والسوسيوبنائية ، اطار نظري ، ترجمة الحسين سحبان ، ط1، الدار البيضاء 2005م ، ص 34-37 .

- إظهار الفرد للسلوكات المنتظرة من تحكمه في الكفاءة أو تلك الموصوفة في البرنامج الدراسي .
- الخلط بين الهدف والكفاءة .
- تضخم الأهداف.
- الكفاءات التي بلغت في بعض الأحيان إلى ألف كفاءة.
- إمكانية المقارنة بين التصور التايلوري للشغل والمنظورالامريكي للكفاءة في البرامج الدراسية .

وفي مرحلة لاحقة تم إدماج تصورات جديدة وأسس معرفية مثل علم النفس المعرفي ، ولم تعد الكفاءة سلوكية محضة ، فقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني (le cognivitisme) (مهارات ، معارف ،قدرات)،تحل تدريجيا محل العادات السلوكية ،« كما أخذت هذه المقاربة الذهنية تتجدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات .»[1]، وتشمل هذه المدرسة أسماء كثيرة منها :

هاملتون (1973م)، هيلير (1982م) سلوكية – أندرسون (1986م) ذهنية – فلدمان (1978م) **سياق الوضعيات** .

ب– المدرسة الفرانكفونية :

يشمل هذا التيار أسماء كثيرة مثل : **دهينوت وميريو وجيلي وجونير ولورارياس** (1991م) **وبلتي وريبنال** (1990م) ، **وريونيي وبيرنو** (1997م) ، **وبولاسيو وبوسمان ورويجرس**(2000م) ومايجمع بين هؤلاء الباحثين في نظر **فليب جونير** مايلي :

نقد المقاربات السابقة مثل المقاربة اللسانية والسيكولوجية ، ومقاربة علوم الشغل .

(1)– فليب جونير ، الكفايات والسوسيوبنائية إطار نظري ،مرجع سابق ، ص40.

- محاولة الابتعاد عن التصور السلوكي الصرف ، السائد في الولايات المتحدة الأمريكية
- محاولة اقتراح بيداغوجيا تنتمي لعلوم التربية
- تطور بيداغوجياتهم في منأى عن التصور الأمريكي .
- الدخول الفعلي لمصطلح الوضعيات (Situations)

ويلاحظ في آراء رواد هذه المدرسة في مجال بيداغوجيا الكفاءات أنهم طبعوها بصيغة ديداكتيكية حقيقية ، أي أنهم أعطوا الكفاءات ميزة تعليمية، وابتعدوا بها عن مسار اللسانيات والشغل ، والسيكولوجيا .

جـ/ المقاربة السوسيوبنائية (نظرية بياجيه (1896– 1980م)

ليست السوسيوبنائة منهجا ولااتجاها بيداغوجيا بل هي « براديغم »* ابستمولوجي للمعرفة البراديغم الإبستمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام ، يقيم تمفصلاً بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل ، بالنسبة لهؤلاء الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ، ووصفها أو تنميتها .«فالبنائية تعطي الأسبقية المطلقة للذات العارفة في بناء المعارف ، كما أن المعرفة تبنى ولاتعطى جاهزة من العالم الخارجي ، أو هي مجرد نسخة عنه .»[1]

بخلاف النزعة الوضعية « التي ترى بأن المعارف هي موضوعية ومستقلة عن الذات العارفة وبأن القوانين والمفاهيم العلمية لها وجود قائم بذاته خارج عن الذات ، ومن ثم لايمكن للذات أن

---

* البراديغم هو المثال (النموذج) طور مفهومه من طرف مؤرخ العلوم توماس كوهن عام 1962م ، الذي اقترح الفرضية القائلة بأن كل حقيقة تاريخية ومن خلال ممارستها الاجتماعية للغتها وخبرتها للعالم تنتج بنية خيالية تسمى (البراديغم)تفرض نفسها على مختلف مجالات التفكير في كل الخطابات ، فالبراديغم هو رؤية معينة للعالم توفر الإطار المرجعي أو النموذج التوحيدي للفكر السوي . – عن كتاب

المقاربة المنظومية للبرامج التكوينية ، أ/د/ بوعبدالله لحسن وأ/ناني نبيلة ، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية ، جامعة فرحات عباس 2010 م ، سطيف الجزائر ، ص7.

(1)– المرجع نفسه ص86.

تثبته لأنه يوجد موجود قبلها ، أقصى ما في وسعها أن تفعله حياله، هو أن تتلقاه ، فالمعارف العلمية تنقل ، أما المعارف المتلقاة (المستوعبة) وفقا لهذا المنظور هي نسخ مطابقة للواقع

ولايبقى لنا إذن سوى أن نراكم هذه المعارف .»[1] (المقاربة بالأهداف).

إن **فليب جونير** يتساءل كيف تناول مفهوم الكفاءة من منظور سوسيوبنائي ؟ فيجيب قائلاً بأن بيداغوجيا الكفاءات يمكن لها أن تبقى متماسكة ، إذا أدرجت في إطار البراديغم السوسيوبنائي،ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها ، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه ، وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتِيحُ لمنتجها أن يظهر كفاءة معينة، في سلسلة من الوضعيات .

وهذه الوضعيات لاينبغي أن تكون حينئذ ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب ، بل يجب أن تكون كذلك ، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة ، ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع فعلاً معارف المتعلم موضع تساؤل .

وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات ، بل الوضعيات هي التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف المستبقاة بوصفها مورداً من بين موارد أخرى ، من أجل إظهار كفاءة معينة في وضعية من الوضعيات ، يتوجب إذن على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون ؟ وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم؟ .

وللحصول على هذا النوع من المعرفة ، عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي ، التي تمثل نقطة التقاء بين علم نفس النمو وعلم النفس التربوي ، حيث تقوم نظرية **بياجيه** بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي .

وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة، تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفاءات ، ولذلك نستطيع القول بأن الكفاءة تبنى ، تحدد داخل وضعية انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا .

(1)- المرجع السابق ص90.

إنها تتصف بمميزات أربع وهي :

- تعبئة الموارد أو استنفارها.
- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية الوجدانية ، الاجتماعية ، السياقية .... الخ .
- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة .
- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية .

ويشترط لتحقيق المقاربة السوسيوبنائية مايلي :

-**أولاً**: يجب أن لايكف التلميذ (المتعلم) عن الاشتغال ، انطلاقا من معارفه الخاصة ، يلائمها ويغيرها ، ويعيد بناءها ، ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

- **ثانيا** : تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ ، ضمن منظور تكاملية المواد الدراسية المختلفة (البيموادية) .

- **ثالثا** : التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة .

- **رابعاً** : اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات .

فالسوسيوبنائية إذن : فرضية ابستمولوجية ، يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه أولاً وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي ، فالمعارف تبنى من قبل المتعلم ،مما يجعله كافيا في وضعيات مختلفة ،« فبيداغوجيا الكفاءات هي تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة (أهداف ، طريقة ، معارف ، خصائص الطفل ، الوسط الزمان ، المكان) لتحقيق أداء فعال »[1]

10- مكونات الكفاءة :

إن بيداغوجيا الكفاءات تكونها جملة من المفاهيم والمصطلحات ،يمكن شرحها وتحليلها باختصار مرتبة وفق وظيفتها وأهميتها كمايلي:

(1)- محمد بوعلاق ، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ،قصر الكتاب ، د.ط ، البليدة 2004م ،ص14.

أ–الاستعداد (Aptitude):

« هو نشاط حيوي فطري ، يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى ، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات بحيث أنه في النهاية تصير مجموعة الاستعدادات قدرات ومهارات .»[1] وهو « متعلق بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية التعلمية ، فإذا لم يكن المتعلم مهيأً نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة ، فإن التواصل بين المتعلم والمعلم سوف ينعدم ، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لايتحقق .»[2]

والاستعدادات هي « الطاقة الكامنة للفرد ، في مجال معين أو أكثر من مجال ، وعن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة ، أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم والاستعدادات طاقات فطرية أو مكتسبة ،أو هما معا .»[3]

وهي أيضا — الاستعدادات – «طاقة داخلية لا يمكن ملاحظتها ، ولكنها تظهر على المتعلم من خلال دوافعه ورغباته وحماسه، أثناء قيامه بعمل ما ، أو ممارسته لنشاط معين .»4

ب– القدرة (Capacité):

« هي تنمية نوع معين من السلوك ، وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة ، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة ، يدل على تنظيم داخلي لدى التلميذ ، يمر عبر عملية التكوين ، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك ، والذي تخلقه الأنشطة التكوينية ، انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معينة .»5

---

(1) –خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، مرجع سابق ، ص92.

(2) — أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، مرجع سابق ،ص63.

(3) — علي أوحيدة ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشهاب ، الجزائر 2007 م ، ص12.

(4) — رشيد الكمبور، المقاربة بالكفاءات ، مصوغة للتكوين المستمر ، 2007 م، ص4.

(5) — المرجع نفسه ، ص 4 .

« والقدرة بنية ذهنية مستقرة ، وتنظيم ثابت بالنسبة لفئة من الوضعيات تنصب على محتوى محدد بوضوح ، وتتجدد ببعد خاص من أبعاد معرفة علمية معينة ، قابلة للاستعمال في عدد متنوع ومتغير من الوضعيات المنتمية لفئة معينة من الوضعيات ، فهي بهذا المعنى عرضانية (عرضية) وتتضمن القدرة المعايير التي تتيح التحقق من مدى استعمالها بنجاح في وضعية معطاة ، ولا تتخذ قدرة ما دلالتها التامة، إلا عندما تستعمل من أجل تشغيل كفاءة ما ، ومن ثمة لا يكون لها معنى إلاّ بسبب ، كونها مكونا لكفاءة من الكفاءات .»[1]

وتعرف أيضا بأنها « نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي ، وهي هيكلة معرفية مثبتة ، قام ببنائها المتعلم سابقا ، وهي قائمة في سجله المعرفي ، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن (يشخص ، يقارن ، يحال ، يلاحظ ، يستنتج ، يضبط ، يجرد) .»[2]

ويمكن أن تكون القدرات فطريّة أو مكتسبة ،شأنها شأن الاستعداد وهذه القدرات يمكنها أن تكون عقلية أو وجدانية أو جسمية أو اجتماعية ، وهي متطورة و دينامية ، و أفضل طريقة تعليمية لتنميتها هي أن يتدرب ويتمرس التلميذ عليها ، انطلاقا من محتويات المواد المقررة في المناهج التربوية المدرسية .

وهناك من يعرّف القدرة «انطلاقا من منظورين أحدهما : نفسي باعتبارها نشاط فكري يكون موضوعا للتعلم ، وقابلا للتنمية والتطور ، والآخر تربوي ، حيث يعتبرها هدف تكويني ، وهي أداة تسمح بالاتصال مابين المكون والمتكون ، والتخطيط لعملية التعلم لا يرتبط بوضعية مهنية خاصة ولا بمادة ما .»[3] .

ومما سبق يتبين أن مفهوم القدرة، لا يخرج في مدلوله عن ذلك الاستعداد الذاتي المشحون بالطاقة ،والقوة المعرفية لانجاز عمل ما ، أو القيام بنشاط مهما كان نوعه ، وهدفه ، فهي بهذا تصير وسيلة لاغاية .

---

(1)- فليب جونير ، الكفايات و السوسيوبنائية ، مرجع سابق ،ص69-71 (بتصرف).

(2)- محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، مرجع سابق ، ص11.

(3)- وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج س2 متوسط ، ل ع ،الجزائر 2003م ص78

ج– المهارة :

المهارة « موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية ، الحسية الأخلاقية ، الحركية ، وهي ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف ، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة .»[1]

« وهي ضرب من الأداء ، تعلّم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة ، مع اقتصاد في الوقت والجهد ، سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا ، مثل مهارة الكتابة ، القراءة التعبير ، التركيب ، إبداء الرأي ، مهارة تطبيق المتعلمين لما تعلموا من حقائق ومعلومات ومفاهيم على مواقف وقضايا جديدة .»[2]

إن الحكم على كفاءة متعلم تظهر في براعته وإتقانه للإنجازات ، وفي تحويل معارفه ومكتسباته إلى سلوكات قابلة للملاحظة ، والتحكم في توظيفها بشكل دقيق وجيّد ، وهو الأمر الذي يعكس كفاءاته .

« يمكن القول أن المهارة نشاط ذهني أو أدائي ، يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم وتساهم المهارة في بناء الكفاءة ،وهي فعل ينفّذ بشكل آلي ودون أخطار، وبأسلوب محدد ، وتنتج المهارة من خلال إعادة التمارين .»[3]

ولعل مصطلح المهارة مصطلح متداول ، يكثر استعماله في الوسط المهني وعالم الشغل ، أكثر من سائر الأوساط ، ويستعمل في إتقان العمل أو في إنجاز المهام، التي توكل إلى الشخص بتفاني وبدقة وبسرعة متناهية .

وأخيراً يمكن أن نشير إلى أن المهارة ليست غاية بل هي وسيلة ، كالقدرة على التعلم وتكون مرتبطة بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي والحركي والوجداني ، وهي قدرة جزئية

---

(1)– محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، مرجع سابق ،ص11.

(2)– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، مرجع سابق، ص26 بتصرف .

(3)– لخضر زروق ، تقنيات الفعل التربوي ، ومقاربة الكفاءات ، دار هومة ، الجزائر 2003 م ، ص71.

مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه الحذق والتحكم والذكاء ، فالمهارة مرتبطة جدا بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية ، التي تصل أحيانا إلى درجة الإتقان والتحكم الخاص ،في إنجاز أي مهمة .

« ويمكن أن نخلص في الأخير ،إلى العلاقة التي تربط المفاهيم السابقة ببعضها ، في كون أن الاستعداد هو بمثابة قدرة في حالة كمون ، وعند انتقال القدرة من حالة الكمون إلى حالة الظهور تسمى مهارة .»[1]

11- خصائص الكفاءة :

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص والمميزات ، يمكن حصرها في النقاط الآتية :

أ-تجنيد وتسخير جملة من الموارد : فهي « تجمع عدة معارف وقدرات ومهارات تجند مع بعضها قصدا لإنجاز وتجسيد أشياء واقعية .»[2] ويقصد بالتجنيد تسخير كل الموارد سواء كانت داخلية أم خارجية ، من معلومات ، قدرات ، خبرات ،سلوكات ، أدوات ، وسائل ، يدمجها ويستثمرها المتعلم لتحقيق كفاءة ما ، تعود عليه بالمنفعة والفائدة ، والتجنيد يعني بالإضافة إلى الاستعمال والتطبيق ، التكيف والتميز والإدماج والتخصيص، والتعميم والتوليف والتنسيق ، وبشكل عام القيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة ،يربطها بوضعيات ستعمل على تحويل المعارف ، بدل نقلها من مكان لآخر ، « فالتحويل إذن عملية إعادة استثمار المكتسبات في وضعية أخرى ، هي في نفس الوقت مشابهة ومغايرة للأولى، التي تم خلالها اكتساب المعرفة أو المهارة .»[3]

«إن فكرة التحويل تشير إلى نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها ، أما تجنيد الموارد ، فيركز على نشاط المتعلم .»4

---

(1)- رشيد الكمبور ، المقاربة بالكفاءات ، مصوغة التكوين المستمر ، مرجع سابق ،ص4

(2)- عبدالعزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ، المرجع سابق ،ص26 (بتصرف)

(3)- محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ،مرجع سابق ،ص25.

(4)- المرجع نفسه، ص 25.

ويمكن أن تتحقق هذه الخاصية بعد وحدة تعليمية ،أو فصل دراسي .

ب – الغائية و النهائية :

هي«عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية ، معنى ذلك أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم ، الذي يوظف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء ،أو لغرض القيام بعمل ، أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي ، أو في حياته اليومية .»[1]

وبما أن الكفاءة « تستمد معناها من العمل والفعل ، فهي دائما كفاءة من أجل الفعل ومن أجل غاية وهدف ما ، إذ لا يمكن أن نتصور عملاً أو نشاطًا بدون هدف ، وبالتالي إن الكفاءة غير قابلة للفصل عن النشاط الذي تتجلى من خلاله ، ومادامت الكفاءة فعلا لها غاية ومقصدية فإنه من واجب المدرس أن يحفز التلاميذ للقيام بأنشطة صالحة للاستعمال ، أي أنشطة يدركون فائدتها بأنفسهم ، إذ أن التعلم الحقيقي ليس هو التخزين ،ولكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة، وقدرته على استعمالها .»[2]

فالكفاءة إذن لها صلة وثيقة لما تحققه من منفعة وفائدة ،سواء داخل المدرسة أو خارجها على المستوى الشخصي ،الاجتماعي ، المهني ، أو غيره .

أما الباحث الفرنسي **إدغار**(Edgar – Morin) فقد نظر إلى العلاقة بين الكفاءة والممارسة من خلال ثلاثة أبعاد هي :

-« **البعد الوظيفي للكفاءة** : بمعنى الوظيفة التي تؤديها الكفاءة في البحث عن حلول المشكلات التي نواجهها ،أثناء أداء مهامنا التربوية، وأنشطتنا المختلفة .

- **البعد الاستراتيجي للكفاءة** : ويقصد به أن الكفاءة ترمي إلى بلوغ الأهداف ،عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات .

---

(1)-وزارة التربية الوطنية ، دليل المعلم للغة العربية س1 ابتدائي ، الشهاب ، الجزائر 2004 م ،ص7 -8

(2)- العربي سليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، مرجع سابق ،ص33.

- **البعد التجسيدي التشخيصي للكفاءة** : ويقصد به القدرة الكافية على إيداع تنسيقات وتوليفات جديدة ،عندما نؤدي مهامنا المهنية .»[1]

ج/ الكفاءة مرتبطة دوما بعائلة من الوضعيات ذات المجال الواحد :

« إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها ،إلاّ من خلال الوضعيات التي توظف فيها هذه الكفاءة وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى موارد مختلفة ، أي من مادة إلى أخرى ، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض »[2] ، فقد يكون المتعلم كفأً في حل مسائل رياضية ، غير أنه لا يتحكم في حل مسائل فيزيائية ، وبعبارة أخرى من أجل تطوير كفاءة ما لدى المتعلم ، يتوجب حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المتوخاة وتنميتها ، «إلاّ إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين ، (رياضيات ، فيزياء) هي من نفس فئة وضعيات ، بمعنى أنها تتضمن قواسم مشتركة .»[3]

د/ الكفاءة مبنية وليست تكديسية تراكمية استظهارية :

تتميز الكفاءة بطابعها البنائي للمعارف والمعلومات المكتسبة ، «فهي تتحقق بالقدرة على التوليف ،وإعادة بناء مختلف هذه العناصر ، بطريقة دينامية ، من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما »4،فالتعلم من وجهة نظر التدريس بالكفاءات، هو بناء للمعارف والمكتسبات ، من أجل تحقيق هدف أو الوصول إلى غاية ما ذات دلالة ومنفعة ، وليس مجرد حفظ وتخزين واستظهار للمعارف ، للنجاح في الامتحان .

إن الكفاءة تمنح المتعلم والشخص بصفة عامة مفاتيح لأقفال غير معروفة ،وتحدّ من ظاهرة الفشل الدراسي ، وفي هذا السياق يقول **بيرنو**« بأن الكفاءات تبنى على أساس خطاطات ذهنية

---

(1)- العربي سليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، مرجع سابق ،ص33 (بتصرف)

(2)- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، مرجع سابق ،ص21.

(3)- المرجع نفسه، ص 21.

(4)- محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، مرجع سابق ،ص 34.

قياسية و استكشافية ، تساعد على كشف المشكلة ، و تحديد طبيعتها ثم حلها ،و تتكون هذه الخطاطات بفضل التدرب على تجارب عديدة و مبنية.»[1]

هـ/الكفاءة تتعلق بالمواد الدراسية :

حيث « ترتبط هذه الميزة بسابقتها ،التي ترتبط بفئة من الوضعيات ذات المجال الواحد ، وهي ناتجة عن كون الكفاءة لا تعرف إلاّ في إطار عائلة من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة ، ومرتبطة بالمادة الدراسية .»[2]

توظيف الكفاءة في هذه الخاصية ، وفي غالب الأحيان ، معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة ، وقد تتعلق بعدة مواد ، حيث أنها يمكن أن تتقاطع أفقيا فيما بينها بمجموعة من القواسم المشتركة ، في إطار ما يسمى بالكفاءات الأفقية أو المستعرضة .

و– الكفاءة مفهوم افتراضي مجرد :

« إن الكفاءات داخلية لا يمكن ملاحظتها ، إلاّ من خلال نتائجها وتجلياتها، أي من خلال ماينجزه الفرد المالك لها »[3] ، لأن الكفاءة شيء ذهني مجرد غير ملموس ، مما يضفي عليه طابع التجريد ، ولانراه إلا من خلال الإنجازات والممارسات التي يقوم بها المتعلم أو الشخص بصفة عامة

ك– الكفاءة مكتسبة :

من خصائص الكفاءة أنها تكتسب بالتعلم والدربة والمران ، في المدرسة أو في أماكن العمل ، أو في معاهد التكوين وغيرها .

ولعل **جين لوبلاط** تؤكد ذلك حيث تقول في هذا الصدد : « (نحن لسنا أكفاء بشكل تلقائي طبيعيا، فحتى **تشومسكي** يرى بأن الكفاءة ليست فطرية فقط ، لأنها قابلة للصقل عن طريق

(1)– محمد الدريج ،كفايات في التعليم ، مرجع سابق ، ص34.

(2)– محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، مرجع سابق ،ص 22.

(3)– محمد الدريج ، التدريس الهادف ، مرجع سابق ،ص289.

التجربة والخبرة) ، فنحن نصبح أكفاء من خلال بناء شخصي واجتماعي ، يدمج بين التعليمات النظرية والتعليمات التجريبية .»[1]

ي- الكفاءة قابلة للتجريب والمرونة والانفتاح والإبداع :

« فالتجريب يعني أن بيداغوجيا الكفاءات تجريبية وليست مجرد نظرية ،والتجربة هنا تشير إلى نشاط المتعلم من أجل تطوير كفاءات معينة ، أما المرونة فتعني أن بيداغوجيا الكفاءات لا تفرض برنامج عمل موضوع بطريقة قبلية ، غير قابل للتعديل والتفاوض ، بل إنها تدعو إلى البناء التشاركي والتخطيط الجماعي ، ومراجعة ما ينبغي مراجعته وتعديل ما يجب تعديله .»[2]

أما عنصر الإبداع فيظهر في براعة المتعلم ،في تعامله مع المعارف والمعلومات وقدرته على الابتكار و الاختراع والتنسيق ، وفي طريقة العمل والإدماج من أجل إنجاز مشروع ، أو حل مشكل ، أو ابتكار شيء جديد .

ن- الكفاءة قابلة للتقويم :

« الكفاءة يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما ، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم ، أي من خلال مايقوم به الفرد من إنجازات ،والتي تصير مؤشراً على حصول الكفاءة وتحققها ، وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه .»[3]

فالكفاءة إذن قابلة للتقويم والقياس ،لأنها سلوك يمكن ملاحظته أثناء الحديث والكتابة والعمل ومن ثم يمكن تقويمها ، انطلاقا من النتيجة المحققة ، والإنجاز الذي بلغه المتعلم ومردوديته ونوعيته ، والسرعة في الإنجاز ، ومدى اعتماد المتعلم على نفسه أو التعاون مع غيره ، كل هذه عبارة عن مؤشرات، يمكن أن نحكم من خلالها على أن المتعلم امتلك كفاءة ما أم لا .

---

(1)- محمد الدريج ،الكفايات في التعليم ، مرجع سابق ، ص35.

(2)- المرجع نفسه ، ص36.

(3)- محمد الدريج ، التدريس الهادف ، مرجع سابق ، ص298.

ومن خصائص بيداغوجيا الكفاءات أيضا ، أنها تنظر إلى المعارف من منظور براغماتي نفعي ، وذلك بتوظيفها وجعلها صالحة للاستعمال ، وإعطائها دلالة ومعنى قريبة للواقع المعيش في كل مواقف الحياة ،(تحرير الرسالة ، تقديم تهنئة) .

وبناء على خصائص الكفاءة نستخلص ،« أن مفهوم هذه الأخيرة أوسع بكثير من الهدف لأن الكفاءة تستوجب تحويل المعارف المكتسبة ، إذ لا يكف أن ينفذ المتعلم عملية تمرن عليها ، أو يسترجع معلومات مخزنة في ذاكرته ، بل الكفاءة بمعناها الحقيقي تظهر بادئ ذي بدءٍ في قدرة المتعلم على أن يختار بنفسه من بين ما يمتلكه من موارد ، وما يناسب وضعية هو بصددها ، أي : أن كفاءته تبرز حين يقوم بتجنيد (تعبئة) معارف ،يحسن الأداء، ويتكيف مع وضعيات جديدة وواقعية لم يصادفها من قبل .»[1]

المبحث الثالث : الكفاءة كمنهج بيداغوجي للتدريس

12- طرائق التدريس :

أ-طريقة حل المشكلات:

« يقصد بالوضعية المشكلة (Situation Problème) ، كل وضعية تعليمية تعلمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها ، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة ، ويدفعه إلى بذل جهود وتعبئة موارده المعرفية ،من أجل إيجاد الحلول المناسبة .»[2]

وتعد طريقة حل المشكلات هذه من أهم الطرائق التي تساهم في تنمية وتطوير قدرات المتعلمين ، وتساعدهم على التفكير البناء والبحث العلمي ، وتبث فيهم روح العمل والنشاط وحب البحث والإطلاع والتنقيب ، والتساؤل والتجريب ، الذي يمثل قمة التعلم .

وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات ،« هو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم ، عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة ، وعرض المواقف

---

(1)- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق ،ص 22

(2)- محمدالدريج ، الكفايات في التعليم ، مرجع سابق ، ص63.

(المشكلة) والوصول إلى حلّها، فالمختصون مقتنعون بنجاح التلاميذ في معالجة القضايا والمشكلات ، التي تصادفهم في حياتهم اليومية ،حيث تركز المناهج الحديثة على إكساب التلاميذ المعرفة العلمية بطريقة وظيفية ،وتقويمها والاحتفاظ بها .»[1]

وطريقة حل المشكلات هذه تضع المتعلم في وضعية مشكل ، مما يستدعي منه تجنيد وإدماج كافة مكتسباته ، وتوظيفها توظيفا سليما، من أجل إيجاد حل للمشكلة التي اعترضته ، سواء في ميدان الدراسة ،أو في حياته اليومية .

وتستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات السيكوبيداغوجية للتدريس بواسطة الكفاءات، وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية ،والمتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائية التفاعلية الاجتماعية ، فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم كما أن المعرفة تبنى ولاتعطى جاهزة ، « وطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حالة توافر شروط تطبيقها ، لأنها تمكن المتعلمين من التحصيل الدراسي ، والتعلم الذاتي والجماعي ، كما تمكنه من التقويم الذاتي ، بمعنى الضبط الذاتي، الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفاءات.»[2]

ب– طريقة العصف الذهني :

تعود أصول هذه الطريقة إلى ألكس أوزبورن وهي «إحدى أساليب المناقشة الجماعية ، التي يشجع بمقتضاها أفراد مجموعة (5، 12) فردًا بإشراف رئيس لها، على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي ، تلقائي حر في مناخ مفتوح غير نقدي ، لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفا ، ومن ثمة غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها ، ويتم ذلك عادة خلال جلسة أو عدة جلسات، تستغرق الواحدة منها من 15 إلى 20 دقيقة .»[3]

أما في مجال التعليم ، فتطبق هذه الطريقة بإشراف المعلم بحيث يكون مطلعاً ، وله خبرة واسعة

(1)– عبداللطيف بن حسين فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار السيرة ، ط1، عمان2005 م ،ص125.

(2)– محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، مرجع سابق ،ص63.

(3)– حسن حسني زيتون ، مهارات التدريس ، رؤية في التدريس ، عالم الكتاب ،ط1، القاهرة 2001،ص575.

بخطوات العصف الذهني ، بعدها يقوم بفتح مجال المناقشة أمام المتعلمين ،بعد تعريف العصف الذهني لهم (الذين يجهلون معناه) ثم يطرح المشكلة ويترك الجماعة تفكر ، لتوليد أكبر عدد من الأفكار ، التي يمكن أن يكون بعضها حلاً للمشكلة المطروحة ، ويمكن لأفراد المجموعة أن يستعينوا ببعض الوسائل التعليمية ، وعادة فإن هذه الطريقة لا تتطلب وسائل تعليمية كثيرة ، سوى بعض الأقلام والأوراق ، وسبورة تدون عليها الأفكار المقترحة ، يقوم المعلم بإثارة المتعلمين بجملة من الأسئلة ،حتى تولد أكبر عدد ممكن من الأفكار .

وفي الأخير تنتقى وتختار مجموعة الأفكار المناسبة كحلول مثلى لهذه المشكلة .

جـ / طريقة التعيينات :

« إن طريقة التعيينات المنهجية طريقة قديمة جدّاً ، عرفها المعلمون قديما واستعملوها في التدريس في المساجد والكتاتيب ،حيث كان المعلم يكلف التلاميذ ببعض الواجبات (التعيينات) المنزلية ، لإنجازها كحفظ السور القرآنية ، والقصائد الشعرية ، وحل بعض الأسئلة و تمارين الكتاب المدرسي عند العودة إلى البيت ،ثم مراقبة تلك الأعمال عند العودة إلى المدرسة .»[1]

لكن علماء التربية فيما بعد ، و نظراً للعيوب التي لاحظوها على هذه الطريقة كعدم المراقبة المستمرة ، لسهولة غش الطلبة ، تسرب الطلبة من المدرسة خشية العقاب، أعادوا النظر فيها و حاولوا تطويرها ، ومن الذين سعوا إلى ذلك المربية الأمريكية **هلين باركهرست** ، التي أقامت معملاً و قامت بتعيين مجموعات من التلاميذ داخله ، و أوكلت لهم مهاماً معينة ، و قيدتهم بمدة معينة ،بعد انقضائها يجرى لهم اختبار.

إن **هلين باركهرست** تركت الحرية للمتعلمين، حيث يختارون المواد الدراسية بأنفسهم و يستطيعون استبدالها في أي وقت ، كما تركت لهم الحرية في أوقات العمل ، فهم ليسوا مقيدين بساعات كما يحدث في حجرات الدرس ، كما يمكن للمتعلم أن يتعاون مع غيره ، أو ينجز أعماله بمفرده ، وقد راعت **هلين** ضرورة أن يكون الغرض من مدرستها ، هو تهيئة الفرد للحياة الاجتماعية ،لامجرد شحن العقول بشتى المعارف و العلوم و إرهاقهم ،و مطالبتهم باستظهارها لغرض واحد هو النجاح في الامتحان.

(1)- شاهر ذيب أبو شريخ ، استراتجيات التدريس ، المعتز ، ط1 ،القاهرة 2005 ،ص25.

د– طريقة الاستقراء :

« يقوم هذا المنهج على البحث ، انطلاقا من التمهيد بالأمثلة لتنتهي نتائجها باستنباط ، أي أن يعتمد على الانتقال من الجزئيات إلى الكليات، ومن مزايا هذا المنهج أنه يجعل المتعلم يبحث عن الحقيقة ،من خلال الاعتماد على النظر في حل المشكلات .»[1]

« فإعطاء المتعلم الأمثلة والنماذج ، ليرى المتشابهة منها والمتضادة ، ثم يُعمل فكره وذهنه ونشاطه في معرفة القانون أو القاعدة أو النظرية ،أو الحقيقة العامة الجاهزة ، ثم يتركه يطبقها في التطبيقات والتمارين التي تعطى له ، ذلك لأن القانون أو التعريف الذي يصل إليه العقل عقب إجهاد ونشاط وفاعلية، يكسبه حدة وإرهاقا وميزانا ، يمكنه من هضم هذه المعلومات وتثمينها وإفادته منها ، كما يمثل الجسم ويستفيد من الغذاء الصالح .»[2]

والجدير بالتنويه أن هذه الطريقة معتمدة بشكل كبير في أنشطة اللغة العربية ، في نشاطي الظواهر اللغوية والتعبير الكتابي ، فالمتعلم في هذين النشاطين، ينطلق من الأمثلة ليصل إلى قاعدة أو تعريف ما ،ثم تطبق على باقي الأمثلة في التمارين و التطبيقات الموجهة إليه ، و تمر هذه الطريقة بخمس مراحل هي ، التمهيد ، العرض ، المناقشة ، الاستخلاص ، وأخيراً التطبيق .

هـ/ طريقة المشروع : (Projet)

تنطلق هذه الطريقة من أفكار **جون ديوي** ،الذي يعد مصدر المدرسة أو الفلسفة البراغماتية النفعية ، فهو من المنادين بضرورة ربط المدرسة بالحياة ، وفكرة المشروع هي التي أوحت بفكرة التدريس بالكفاءات « بمعنى آخر أن الأفكار والمعرفة المجردة ينبغي تحويلها إلى مشاريع ، لها صبغة نفعية اجتماعية ، وهذا يثبت للشخص أنه موجود فعلاً ، على أساس ربط وجود الإنسان وإثبات

(1)– عيسى العباسي ، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ، دار غريب ، الجزائر ،د.ت ،ص20.

(2)– فايز مراد دقش ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ،دار الوفاء ، ط1، الإسكندرية ،2003 م ، ص70.

ذاته بما يحققه من انجازات ، وهذا في الحقيقة هو ما تتوج به الدراسات التي تنطلق من أفكار مجردة أولاً ، ثم تظهر في شكل اختراعات وابتكارات ، لذا كانت هذه المقولة (je suis ce que je sais faire) .»[1].

« وتفترض تلك الطريقة وجود مشاكل عملية في الحياة نضعها أمام الطفل ، ويشرع في حلّها بطريقة علمية ، أما التعلم فيأتي عرضا في أثناء حل هذه المشكلة .»[2]

إن دخول بيداغوجيا المشروع إلى تعليم اللغة العربية لم يكن عرضا ،وإنما تندرج ضمن منظور إضفاء الفاعلية على المادة ، وتحضير المتعلم لتحمل ما ينتظره في الحياة بصفته راشدًا وفاعلاً في مجتمعه ، «إذن فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها ، يرسخ في تقاليده ، ويسري في فكره، الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلاً .»[3]

إن بيداغوجيا المشروع جاءت نتيجة عدة تقاليد ، يمكن جمعها في تيارين متعاقبين زمنا :

« **السلوكية** : حيث تعتبر كيفية أولى لعقلنة وترشيد العمل على مستوى الموضوع ، ومنتوج الفعل ، وتفادي التبذير ومضاعفة النتائج ، وفي إطار هذا المنظور يعتبر المتعلم وعاءً فارغاً ، تقدم له المعارف وماعليه إلاّ أن يستقبلها ، أما **البنائية** فتجعل المتعلم يبحث ويبدع لبناء معرفته الخاصة .»4

«إن مايجب الإقرار به هو أن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المأمول تحقيقها من خلال المنهاج ، وباعتبار هذا المبدأ يجب على المدرس أن يولي إنجاز التلاميذ للمشاريع المقررة عليهم عناية خاصة ، وذلك من حيث التحسيس وحسن التوجيه ، واستغلال مكتسبات المتعلمين القبلية بما يجعلهم قادرين على حسن توظيف معارفهم الفعلية والسلوكية

---

(1)-عبدالعزيز عميمر ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مرجع سابق ، ص79 (بتصرف).
(2)- صالح عبدالعزيز ، التربية وطرق التدريس ج2، دار المعارف ، ط2 ، القاهرة 1993 م ، ص106.
(3)- وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية س3 متوسط ، الجزائر 2004 ،ص32 .
(4)- رشيدة آيت عبدالسلام ، لماذ المقاربة بالكفاءات ، وبيداغوجيا المشروع ، مرجع سابق ،ص33.

في إنجاز المهام التي يتطلبها المشروع، وتزويدهم بالمهارات والتكتيكات اللازمة للقيام بعملهم على أكمل وجه ويساهم في تحضير التلاميذ ، ويبعث فيهم الثقة ، ويزيل عنهم الخوف والتردد ، ليساهموا بأفكارهم وقدراتهم **لإنجاز مشاريعهم على الوجه المطلوب .»**[1]

13– تقويم الكفاءات :

يعد التقويم عنصراً أساسيا في العملية التعليمية التعلمية ، يواكبها في جميع مراحلها ، ويلعب دوراً **رئيسا** في الوقوف على مدى تحقق **الأهداف** التربوية ، ونواتج التعلم المنبثقة عنها ، وقد أصبح التعليم **معنيا - أكثر من أي وقت مضى - بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف و التمكن من المهارات و** القدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة ،و في حل المشكلات التي تواجهه .

« و باختصار فالتقويم بالكفاءات، هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى **تحقيق التعلمات المقصودة، ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار ، وبعبارة أوضح هو عملية** إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي **هي بصدد النمو والبناء، من خلال أنشطة التعلم المختلفة ، وبناء على هذا التعريف يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولاً وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات ،وأداء مهام بدلاً من تقويم المعارف .»**[2]

وفي مجال الكفاءات تتيح المؤشرات تقويم العملية التربوية، **من خلال قابليتها للملاحظة والقياس** ، ولتحقيق ذلك يجب أن ننظر إلى التقويم من خلال مفهومين **اثنين :**

« **– مفهوم الشمولية : ومعناها أن التقويم يتناول كل عناصر الدرس، من أهداف ووسائل** وطرائق ، ويتناول كذلك تقويم الأطراف الفاعلة في الدرس (المدرس والمتعلم) .

---

(1)- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية س3 متوسط ، الجزائر 2004 م، ص8.
(2)- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، مرجع سابق ، ص 65.

مفهوم الإستمرارية : والمقصود به أن التقييم مستمر، ينطلق من بداية الدرس إلى آخره لضبط وتصحيح سيرورة الفعل التعليمي التعلمي .»[1]

ويتجلى تقويم الكفاءات في وضع التلميذ أمام وضعية مشكلة ، ثم الحكم على أدائه ، (تقويم ذاتي أو خارجي) مدروس من خلال مجموعة من المعايير منها :

« - **معيار النوعية : أي ماينتظر من أداء وإنتاج معين .**

- **معيار التصحيح : أي درجة التمكن من كفاءة معينة .»**[2]

وقد صنف دوكتيل التقييم التربوي إلى أربعة أنواع رئيسية هي :[3]

التقييم التوجيهي Evaluation dorientation

التقييم من أجل الضبط Evaluation de régulation

التقييم الإجمالي Evaluation certification

تقييم الإشهاد والضبط Evaluation de certificative et de régulation

إن تقسيمات التقويم وأنواعه مسألة حيوية ومهمة، على مستوى التمثل وتوحيد الرؤى ، باعتبار **ارتباطها** المباشر بالغاية من التقويم ، وباعتبار طبيعة التقويم المستهدف في الآن نفسه .

أما التقويم الشائع في مدارسنا، **فيتضمن ثلاثة أنواع هي :**

التقويم المبدئي (التشخيصي) : هو إجراء عمل يقوم به الأستاذ في بداية الدرس ،كي يحصل **على بيانات ومعلومات عن قدرات المتعلم السابقة ومعارفه ومهاراته ، وموافقته الضرورية لتحقيق الأهداف وذلك بنية الكشف عن : المكتسبات المعرفية والمنهجية للمتعلمين قبل الدرس خلق جو التحفيز على التعلم لدى المتعلمين ،**وجعلهم يسهمون في بناء عناصر الدرس.

---

(1)- رشيد الكمبور ، المقاربة بالكفاءات ، مرجع سابق ، ص20،21

(2)- محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، مرجع سابق ، ص131 .

(3)- د/ محمد فاتحي ، تقييم الكفايات ، منشورات عالم التربية ، ط1 ، 2004 م ، ص85.

-**التقويم التكويني (الوسطي)**: يستخدمه المعلم بين فترة و أخرى مع **استمرارية عملية التعليم و** يساعد المعلم في :

تشخيص محدد لنواحي القوة و الضعف في مراحل الدرس .

تقديرات مؤقتة عند تقويم المتعلم .

-توفير و تغذية راجعة منظمة و مستمرة لكل من المعلم و المتعلم .

-**التقويم الختامي (التحصيلي)**: **هو تقدير نهائي لتحديد مستوى التقويم أو التحصيل** النهائي في نهاية موقف تعليمي محدد ، ليقدر مدى ما يقوم به أو يحصل عليه التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية عملية **التعلم.**

يكشف عن مدى التحكم في الكفاءات القاعدية **المحددة ، يسمح بالانتقال** إلى **الدرس أو مستوى أو مقرر آخر.**

« **إن التقييم الناجع للكفاءات يقتضي مؤازرة** المتعلم عندما يجيب أو يشتغل، **و مساعدته على** تقييم التعلم المنجز ، و إعطائه فرصة للتعبير بطريقة ذهنية و **انفعالية** ، شريطة أن يشارك في مختلف أنشطة التعلم ، و يدركها حتى يتسنى له أن يكتشف أهمية التجربة عن طريق الانخراط فيها ، و لا **ننسى** الدور الذي يجب أن يلعبه المدرس من حضور دائم، **و تيقظ أمام التمظهرات الفكرية و الانفعالية للمتعلم ، و ذلك بتفهمه للنتائج المتحصل عليها ، مع الأخذ** بعين الاعتبار أهمية **و خصوصية التجربة عند المتعلم.**» [1]

14- دور المعلم والمتعلم في بيداغوجيا الكفاءات :

لم يعد التعليم مجرد عملية **تلقين** أحادية القطب ، تقوم على براعة المعلم وحده الذي يقوم في أغلب الأحيان بالدور الرئيس في صنع المعارف بطرائق تسعى لحشو الأدمغة بمصنفات من المعارف النظرية ليس إلاّ ، بل صار هندسة تعنى ببناء هذه المعارف بناءً متماسكا ، وبت**طوير ما يلزم**

(1)- وزارة التربية الوطنية ، مناهج اللغة العربية س3 **متوسط ، مرجع سابق ،ص**34 (بتصرف).

هذا البناء من مهارات وسلوكات، وهذا يعني أن التعليم صار يهتم بتمكين المتعلمين من الكفاءات ، لتوظيفها في سائر مجالات ووضعيات ومواقف الحياة ، ومن هذا المنطلق يتضح أنه صار للتعليم في عصرنا معنى أعلى وهدف أسمى ، لكنه في مقابل ذلك بات مهمة أكثر تركيبا وتعقيداً ، ذلك لأن النوعية في عالم التعليم ، إما أن تكون كاملة أو لا تكون ، وفضلاً على أنّ الفعل هو الذي يكرسها ، وعن كونها تقتضي إشراك جميع صناعها ، إنها صفة دائمة التبدل والتطور ، ولا تعرف لحالها استقراراً ، كما أن إدارتها لا تقتصر على إدارة نوعية وضعيات التعلم أو إدارة الفعل التربوي البيداغوجي فقط ، بل تشمل النظام التعليمي كله بجميع مراحله، اعتبارا أن النوعية نتاج كافة هذه المراحل مجتمعة ومنها : نوعية الأهداف والبرامج ، نوعية الطرائق والسندات ، نوعية التكوين والتسيير ، نوعية التعلم والتقييم ، وتمثل كل مرحلة من هذه المراحل حلقة في سلسلة التعلم ، بحيث إذا أصيبت أي حلقة بضعف كان له التأثير السّلبي على نوعية النظام كله ، وأمام تحدي العصر للمنظومات التربوية العالمية بوضعه إياها أمام أحد الخيارين إما التجدد وإما التبدد ، تبرز أهمية الإصلاحات التربوية السّاريّة في منظوماتنا التربوية ، كإستراتيجية قائمة على بيداغوجيا الكفاءات ، باعتبارها منهجية جديدة ، وأداة مجدية لرفع هذا التحدي ،كما أن هذه البيداغوجيا أعادت ترتيب الأوراق ، بحيث تكون الورقة الرابحة دائما بيد المتعلم لا المعلم لذلك فهي رغم تعدد أشكالها ، إلاّ أنها تقوم على هدف واحد وهو التمركز حول المتعلم والإحاطة به ، ومساعدته على التعلم ، غير أن الاهتمام به وجعله محور العملية التعليمية التعلمية وحرصها على إكسابه الكفاءات التي تمكنه من إدماج معارفه النظريّة وتحويلها إلى معارف سلوكية وأدائية ، لا يعني أن بيداغوجيا الكفاءات أهملت المعلم بل بالعكس ، لأن هذه البيداغوجيا تشترط أن يكون المعلم طرفا فيها وصاحب إستراتيجية دقيقة لتنفيذها ، حسب ماسماه جاك تاريديف « (المدرس الاستراتيجي) إذ وصفه هذا الأخير بـ : المفكر – صاحب القرار – محفز على التعلم – نموذج –وسيط – مدرب .»[1] وهذه الأوصاف يمكننا تحليلها كالآتي :

-المعلم مفكر : لا يأخذ المعلم بعين الاعتبار مكتسبات المتعلم المعرفية ، وكيفية إدراكه

(1)- دراسة حول : دور المعلم في بيداغوجيا الإدماج (2008.08.03)

«Benzaoui-jeeran .com ./modawinati »

للأشياء وحاجياته فحسب ، بل يجب عليه أن يضع في الحسبان أهداف البرنامج الدراسي ومنهاج التدريس ،وشروط المهام المقترحة والتوظيف الفعلي لاسترا تيجيات التّعلم الهادفة والملائمة .

-المعلم صاحب القرار : لا يقتصر عمله على تطبيق التعليمات و الالتزام بالتوجيهات والتوصيات المتعلقة بتنفيذ العمليات التعليمية ، بل يتعدى ذلك إلى اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مضمون التعلم وكيفية عرضه ، كما يخمّن الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم ، ويعدد الأمثلة وينوعها ، ويأتي بأخرى مضادة لإحداث مشكلات وأزمات التعلم ، ويحاصره بها ، اقتناعا منه أن الخطأ سبيل لتحقيق الكفاءات ،وجزء من عملية البناء المعرفي، وذلك للوصول بالمتعلم إلى الاستقلالية في الفعل والتفكير في فترة وجيزة .

-المعلم محفز على التعلم : من مهام المعلم أيضا إقناع المتعلم بالنشاطات المقترحة عليه **وإثبات** فعاليتها وجدارتها في إحداث التعلم ، فضلاً عن دورها **الاجتماعي** والمهني وعلاقتها بواقع الحياة .

-المعلم نموذج : إن المعلم هو قدوة للمتعلمين ، ابتداء من الحضانة إلى غاية الجامعة مروراً بالمتوسطة والثانوية ،ومن الطبيعي جداً أن يكون المدرس النموذج الكفء الذي يجدر بالمتعلم أن يستلهم منه، أو يقلده لتطوير كفاءاته.

- **المعلم وسيط** :يقوم المعلم بمحاورة المتعلم ويناقشه في صعوبات المهام المقبل عليها ، وفي خطوات نجاحه فيها ، كما يذّكره بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفا ،و يساعده على التفكير في الصعوبات، ووضع الخطط الملائمة لحلها وتجاوزها .

- **المعلم مدرب** : ينبغي على المعلم أن يدرب المتعلمين على الحياة ، وهذا التدريب يتطلب وضعه في وضعيات تلزمه القيام بمهام معقدة وهادفة ، شريطة أن تكون ممكنة الحلّ وأقربها إلى الواقع المعيش .

« وعليه فالتعليم بالكفاءات يلزم المعلم على أن يكون منشّطا ومنظّما للمعرفة ،كما أن نجاح المعلم في هذا الشأن لا يتطلب تمكنه من المادة فقط كما يتصور ، ولكنه ينبغي أن يكون قادراً على تناول المادة المتضمنة في الكتاب المدرسي بصورة تجعل لها دلالة ومعنى ، وهذا يعني استخدام المادة العلمية في تخطيط الخبرات المناسبة ،وإدارتها على نحو يسير فيه التعلم في اتجاه الأهداف المحددة .»[1]

« وذلك بتوفير شروط (نفسيّة ،عقلانيّة، ماديّة) تمكّن المتعلمين من التعلم الذاتي وتحفيز النّشاط البيداغوجي .»[2]

وخلاصة القول أنّ المعلم في بيداغوجيا الكفاءات :

- مدعو إلى ترك التركيز على المعارف **لأنّ مصادرها تنّوعت وتّعددت**
- **مطالب** بأن يكون مكوّنا ومنشّطا للمتعلمين ومستشاراً لهم أكثر منه معلّما
- **إنّه منظّم للوضعيات التعلمية ، ولا يكتفي بتقديم المعارف .**
- « بحكم أنه بحاجة إلى **اختلاف الوسائل التعليمية ، هو ملزم** بالإبداع والابتكار في الأفكار التعليميّة.»[3]
- مراقبة النتاج النهائي للمتعلم .

« **وما تقدم يظهر أنّ أهمّ الطرائق البيداغوجية الملائمة للمدرسة البنائية ،ولبيداغوجيا الكفاءات** هي تلك التي تعين المتعلم على أن يتعلم بنفسه ، عن طريق تنمية مهاراته وقدراته على التفكير الخلاّق والذّكيّ ، ويجعل منه محور **العملية** التعليمية التعلمية ، ليكون صاحب دور إيجابي أثناء تعلّمه داخل **المدرسة وخارجها ، وعليه فنموذج بيداغوجيا الكفاءات يقوم على فعالية** المتعلم في فعل التعليم ، فهو **يأخذ بعين الاعتبار** شخصية المتعلم الإيجابية ، وقدراته العقلية ، **وميوله الوجدانية وبنيته النّفسية** »[4]،**لذا** ينتظر من المتعلم في هذه البيداغوجيا القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة ، نذكر **منها :**

---

(1)- عبدالعزيزعميمر ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مرجع سابق ، ص59.

(2)- عبدا لقادر بن يونس ، مجلة المعلم ، (2008.08.03) «www.almualem .net»

(3)- محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، مرجع سابق ،ص15 .

(4)- عبد القادر بن يونس ، مجلة المعلم « http :www.almualem .net»

- « القيام بمهمات معقدة لغرض محدد بوضوح .

- اتخاذ القرارات فيما يتعلق بطريقة عمله ، لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها .

- الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد .

- معالجة عدد كبير من المعلومات .

- تبليغ المعارف وتقاسمها مع الآخرين .

- التفكير في العمليات والموارد التي جندّها ، والمشاركة في تقويم إنتاجه وكفاءاته .»[1]

والجدير بالذكر أن إستراتيجية التجديد في التدريس بالكفاءات، تبرز معالمها بشكل أكثر دقة في التحولات البيداغوجية التالية :

«- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعليم إلى منطق التّعلم .

-أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار ، وكذا وتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي و التفاعل مع الوضعيات الإشكالية المبرمجة للتعلم.

-إدماج القدرات و المعارف وفق سيرورة بناء الكفاءات و تنميتها.

-توظيف كل الطرائق و الوسائل التعليمية التي تنسجم مع المعطيات التعلمية الجديدة.»[2]

و خلاصة القول ،هي أن نجاح التوجه الجديد (بيداغوجيا الكفاءات) متوقف على المعلمين في الميدان ،لأنه مهما كانت قدرة القائمين على إعداد المناهج الجديدة ،إذ تبقى أجرأة هذه المناهج من مهام المربّين والمعلمين في الميدان ، وهي مهمة تستوجب تكوينا وتجديداً لمعارفهم لاكتساب كفاءات، تمكنهم من أداء وظيفتهم التربوية .

(1)- محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ،مرجع سابق ، ص14-15.

(2)- عبدالقادر بن يونس ، مجلة المعلم ،(http : www.almualem.net)

وبذلك نضمن النجاح للمناهج ذات التوجه الجديد ، خاصة وأن البيداغوجيا جديدة وغريبة المعالم لدى البعض ، وتطبيقها ، أي نقلها من حيزها النظري إلى التطبيقي **،يتطلب إلماماً واسعاً بكل** مستجدات البحوث البيداغوجية والتربوية الحديثة .

15- تقييم بيداغوجيا الكفاءات (الإيجابيات ، السلبيات):

أ-الإيجابيات : يرى أنصار هذه البيداغوجيا أن الكفاءات تعتبر بحق أداة لتصحيح مسار العملية **التعليمية** ،التي ظلّت ولمدة طويلة تتلمس طريقها في فضاء تتضارب فيه النظريات والمشاريع الإصلاحية **، ولعدم نفيها للاتجاهات السّلوكية السّابقة ، حيث ظهرت كحركة تصحيحية لبيداغوجيا الأهداف ، واقتبس منها الجرأة والشفافية ، وشروط الصّياغة ، ومستويات الأهداف المعرفية الحسّية والوجدانية ،** لترجع إلى المواد الدراسية حيويتها من خلال :

-من حيث المبادئ الأساسية :

« - إعطاء معنى للتعلمات **بربطها بالواقع المعيشي ومشاغل المتعلم .**

- **أن** يعيش المتعلم داخل إطاره التعليمي حياته العملية .
- **أن يطور معارفه انطلاقا مما** يقوم به في عمل **(الأفرقة ، التواصل ، المجموعات)**
- **الحرص على تمكين الجميع من فرص النجاح نفسه .**
- **تطوير قدرات المتعلم الذهنية وتحسين إمكانياته المهارية .**
- **اعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين .**
- إحكام توظيف التقويم والتشخيص والعلاج.
- **اعتماد الإدماج على مستوى المادة الواحدة ،** و مجال المواد والمجالات المختلفة .»[1]

-من حيث العلاقات وأدوات العمل :

- انخراط **كل الأطراف (سلطة الإشراف ، إطار الإشراف ، إطار التدريس ، الأولياء ومؤسسات المجتمع).**

(1)- العربي سليماني ، الكفايات في التعليم ، مرجع سابق ،ص34-35.

- اعتماد برنامج دراسي يكتفي بالخطوط العريضة الكبرى ،ولايدقق في التفاصيل ويحرص على **بناء الكفاءات الأولية المطلقة .**
- العمل بمبدأ الاحتراف ، المدرس ليس مجرد قناة للأفكار .
- الكتب المدرسية تكون على شكل مراجع يستفاد منها في ضبط الوضعيات .
- **بناء الكفاءات وليس المعلومات، واعتماد المسارات المنهجية والوضعيات الحقيقة .**

ب– السّلبيات :

-«**التعليم ليس لاكتساب مهارات فقط** : مسألة التعليم والتعلم بصورة عامة أشمل من أن نختزلها في مجرد تعليم كفاءات، فطبيعة المشاريع التعليمية التي كرست منذ **1962 م أغفلت اعتباراً** مهماً وهو تنمية المجتمع والإنسان ، وتبنت مفهوما للتعليم لا يخرج عن كونه وسيلة لتطويع المتعلمين ،وترسيخ تبعية مجتمعنا على كل الأصعدة .»[1]

إن تعليم الكفاءات الذي بدأ العمل به منذ 2003م ،يدّعي واضعوه أنه جاء لإصلاح الأنظمة **السابقة وتجاوزها ، ما** هو في الحقيقة إلاّ مواصلة في **النهج نفسه ، لأن تعليم الكفاءات القائم على مقولة (معارف أقل ومهارات أكثر)** هو تجسيم ملموس لعولمة التعليم ، لتحقيق الهيمنة على حاضر ومستقبل **مجتمعنا وبلادنا .**

إن الغاية من تعليم الكفاءات ، والتي تفصل المعرفة عن العمل والتفكير عن التطبيق ، والذات عن المجتمع ، والتي تهدف في الأخير إلى خلق إنسان **(سلعة) مستجيب ، متقبل ، ملبٍ مستهلك ،** هي غاية في تناقض حاد مع الغايات التي يطمح إليها شعبنا و**يتطلبها حاضرنا ومستقبلنا**

-**اعتبار المهارات أرقى من المعرفة** : « **إنّ المعرفة أداة سلطة وسلاح** للتحكم في الحاضر والمستقبل لذلك تتم محاولة **انتزاع هذا السلاح ،وتعويضه بسلاح لا** يفيد حتى لمواجهة اللحظة ، أي إزاحة

---

(1)- ينظر، فليب جونير ، الكفايات والسوسيوبنائية ، **مرجع سابق ، ص58.**

تملك المعارف لصالح تملك المهارات المتوسطة والضعيفة ، إنها عملية تدمير مبرمجة لقدراتنا على التحكم في مصيرنا .»[1]

ولقد نجحت محاولة تمريرها عبر نظام تعليم الكفاءات ، والذي هو النظام الأمثل لتحقيق هذا النوع من التعليم في بلاد مثل بلادنا، يجب أن يتجه إلى بناء الشخصية ، وتحقيق الذات بكل أبعادها ، وإلى تكوين إنسان قادر على التحكم في صنع مصيره ، لذلك لابد للتعليم أن يقوم على اكتساب المعارف والعلوم والمهارات معاً ، وعلى الديمقراطية وتكافؤ الفرص.

هذه المبادئ العامة بنفسها نظام تعليم الكفاءات، باختزاله لهدف التعليم في مجرد الحصول على مهارات .

إن متعلمينا سواء اليوم أثناء تعلمهم ، أو غداً بعد تخرجهم يمكن أن يتقنوا وبشكل متوسط إجراء عمليات حسابية ، والقيام بتجارب في المخبر ، أو قراءة خريطة أو تفكيك ،جدول إحصائي أو التواصل بلغة أخرى غير العربية ، أو استعمال الحاسوب ، ولكنهم سيظلون عاجزين عن التجريد ، وعاجزين عن البحث والاكتشاف في الفيزياء والكيمياء والإعلامية ، ولا قدرة فعلية لهم على المقارنة والاستدلال والاستنتاج ، وعلى فهم الإشكاليات وحل التناقضات ، والنقد وبناء المواقف والتفكير في المستقبل اتجاه قضايا أكثر تعقيدا وعمقا ، إن تعليم الكفاءات جعل وسيجعل منهم مجرد أدوات تنفيذ، وليس ذوات فاعلة مكتشفة ومخترعة وباحثة ومطورة وناقدة ومبتكرة وعالمة .

- **ضبط الكفاءات** :« إن مسألة من يضبط الكفاءات موضوع يطرح في الجوهر مشكلة المحتويات والغايات ، وهي مسألة تثير بشدة الأسئلة التالية : هل يحق لطرف واحد أن يحدد ماذا نتعلم ؟ ولماذا نتعلم ؟ وبالتالي صياغة فكر وشخصية المتعلمين .»[2]

---

(1)- د/حمدالله اجبارة ، مؤشرات الكفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة ، مرجع سابق ، ص20.

(2)- د/ محمد زياد حمدان ، قياس كفاية التدريس ، طرقه ووسائله الحديثة ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر1984 ،الدار السعودية للنشر و التوزيع ،ص162.

- **مقاييس تحديد الكفاءات** : هل مرجعيتنا في ذلك مجتمعنا وإنسان مجتمعنا ، أم مجتمعات أخرى وإنسان آخر غير إنسان مجتمعنا ؟

ارتباطا بواقع مجتمعنا ، هل نحن بالفعل في حاجة إلى تعلم مهارات أكثر ومعارف أقل ، أم أن الأمر لايعدو أن يكون مجرد نقل لمشاريع وقع إملاؤها ؟

هل بالفعل أصبح مجتمعنا اليوم مجتمع معرفة حتى يكون تعليمنا من أجل مهارات أكثر ومعارف أقل ؟

« إن الإجابة عن هذه الأسئلة ،لاشك ستجعلنا أكثر قناعة بضرورة مراجعة هذا النظام لأنه في تعارض مع ما تطمح إليه الأغلبية في ميدان التربية ، لا بل موجه تحديداً ضد كل رهاناتها على التحكم بمصيرها .»[1]

- **مشكلة الوسائل** :مشكلة الوسائل في مدارسنا مشكلة مزمنة ، وقد أثرت سلبا على عملية التعلم في كل الفترات السابقة ، وقد ازداد تأثيرها هذا في السنوات الأخيرة ، باقتصار الدولة وفي نطاق تنفيذ تعليم الكفاءات على الجانب البيداغوجي ، وإهمال ما يتطلبه المشروع من تمويل .

لقد انجر عن ذلك أن ظهر نوعان من المدارس : مدارس يسمونها نموذجية وهي مدارس للمتفوقين جداً ، تتوفر فيها الوسائل ، ويقدم فيها تعليم معمق ومدارس فقيرة مكتظة ، لا يتوفر فيها حتى الحد الأدنى من الوسائل ، وهي التي يؤمها الغالبية العظمى من المتعلمين من أبناء الطبقات والفئات الشعبية الفقيرة ، إن مثل هذا التوجه ،دفع وسيدفع أكثر في المستقبل الأسر إلى البحث عن تعليم أجود ، ولن يكون أمامهم إلاّ مدارس القطاع الخاص .

-**مشكلة الفوارق داخل الفصل الواحد** : « تعتبر مشكلة الفوارق بين التلاميذ داخل الفصل الواحد ، أحد أهم الإشكاليات التي طرحها نظام تعليم الكفاءات ، و أظهرت إلى أي مدى هو

(1)- د/ محمد زياد حمدان ، قياس كفايات التدريس، المرجع السابق ، ص162.

عميق التناقض بين الشعارات حول نجاح منظومة تعليم الكفاءات ، و حقيقة الأوضاع في **مدارسنا.** [1]»

من المعلوم أنه ولتطبيق تعليم الكفاءات في فصل مكون من مجموعة من التلاميذ متفاوتي **القدرات والذكاء والاستعدادات ، والميولات والدافعية ، ومنحدرين من أوساط اجتماعية** مختلفة **لابد من أن يراعى** في تعليمهم مجمل هذه الفروقات ، وعليه فعملية التعليم لابد أن تتوجه في نفس الوقت إلى هذا الكم المختلف من القدرات ، مع مراعاة حاجيات كل متعلم أو مجموعة متعلمين **وذلك من** حيث الوضعيات المقترحة للتعلم ، ومن حيث الزمن المخصص لها ، ومن **حيث التقويم والتدريب والدعم .**

« **إن هذا النوع من التعلم القائم على تعلمات فردية، أو على تعلمات داخل مجموعات** والذي يتطلبه تعليم الكفاءات ومبدأ تكافؤ الفرص ودمقرطة التعليم ، يفترض توفر الوسائل التعليمية **الضرورية والتمويل اللازم والفضاءات المناسبة ،** إضافة إلى مرونة البرامج والزمن **المدرسي مع حرية** كاملة للمعلم في أخذ القرار المناسب، **بوصفه المسؤول الأول بيداغوجيًا على هذا النوع من التعليم** [2]».

لن أبالغ إن قلت أن مدرستنا تفتقر إلى كل هذه الشروط ، وبالتالي لا مجال للقول أن نظام تعليم الكفاءات المطبق في مدارسنا اليوم ، وبغياب الشرط مراعاة الفوارق بين **المتعلمين هو نظام حقق** تكافؤ الفرص ، أو سوّى في الحظوظ بين المتعلمين .

لقد عوض التعليم الفارقي بشعار تلفيقي ، هو بيداغوجيا النجاح بحيث أصبح المتعلم **ينتقل آليا** من درجة إلى أخرى ، ليس على قاعدة تحقيق تعلّمات تمكّنه من **الارتقاء** ، بل على قاعدة إزاحة إلى **الأعلى ، دون الاهتمام** عمومًا بالمستوى ، لأنه أصبح ينظر إلى المتعلم لا على **اعتبار** مستواه وتملكاته **بل على اعتبار أنه كلفة مادية ، وبالتالي** أصبح النجاح **أي الارتقاء** الآلي

(1)- العربي سليماني ، الكفايات في التعليم ، **مرجع سابق ، ص84**

(2) – André Lafont cite par Guy morel / Daniel Tual –loiseau dans petit vocabulaire de la deroute scolaire , Edition ramsay , 2000 p22

أحد الشروط الضامنة لتجنب كلفة أكبر .

-مدى تحقيق التدريس بالكفاءات لأهدافه : بعد استكمال خطة إرساء نظام تعليم الكفاءات التي وضعت منذ **2003 م ، وبعد مرحلة من التطبيق عمرها اليوم أكثر من عشر سنوات** ، يمكن الإشارة إلى بعض مؤشرات عدم تحقق أهداف هذه **البيداغوجيا .**

- تعليم الكفاءات أرسى منظومة تقييم تلفيقية تقوم على مقولة (النجاح قاعدة والرسوب استثناء)، وهو شعار ترجم في الواقع إلى ما **يسمى بالارتقاء** الآلي تسبب في تراجع الدافعية لدى المتعلمين للتعلم **، والاجتهاد** للنجاح ، وأدى إلى تدني المستوى .

- تعليم الكفاءات ضرب مجانية التعليم ، فالأسرة أصبحت تتكبد نفقات كبيرة لتعليم أبنائها في العشر سنوات الأخيرة ، وهو عبء ظلّ يكبر ويتضخم من سنة إلى أخرى .

- **تعليم الكفاءات عمّق** من واقع عدم التساوي في الحظوظ بين أبناء الفقراء ، وأبناء الأسرة الميسورة **، ويمكن التدليل على ذلك** ، بأن **النسبة الغالبة من الذين لا يتمكنون من إنهاء تعليمهم الإعدادي أو الثانوي أو الجامعي ، أو من الذين لا يتمكنون من الالتحاق** بالتعليم الذي يرغبون فيه بحكم مقاييس **التوجيه ، أومن الذين يعززون صفوف العاطلين من أصحاب الشهادات ، هم من أبناء الأسر** الفقيرة .

- تعليم الكفاءات أدى إلى إغراق المعلم في إلزامات شكلية ، ضاعفت من وقتهما المخصص للتعليم تحضيراً وإنجازاً ، دون أن ينعكس ذلك على أجرة كل منهما ،والتي تدهورت بنسبة كبيرة.

تعتبر وضعيات الإدماج الميكانيزم النهائي الواجب على التلميذ أن يتحكم في تركيباته ، وسير عمله ، كونها الصّيغة النهائية التي تبين لنا التحقيق المبدئي لبيداغوجيا الكفاءات ، إلاّ أننا نلاحظ- **أسفا-** عدم مطالبة التلاميذ بها في أسئلة **الامتحانات لمختلف الأطوار التعليمية .**

هذه بعض الإشكاليات المتعلقة بطبيعة هذا النظام التربوي وبأهدافه وغاياته ، وبعض مؤشرات فشله أيضا .

لذلك ، أرى أنّه يجب صياغة مشروع تعليمي بديل يخطط له بصورة بيداغوجية ، في نطاق حوار وطني ، حقيقي وفعال ، تشارك فيه جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية .

الـفـصـل الثـانـي
المقـاربـة الـنصيـة
المبحث الأول: المقاربة النصية أصولها اللسانية و اللغوية
المبحث الثاني: الكفاءات النصية و أهمية وسائل الإتساق

المبحث الأول: المقاربة النصية : أصولها اللسانية واللغوية

1-توطئة :

إن الدراسات اللغويّة الحديثة اعتبرت أن إنشاء النص عمل ذهني ، أو نشاط كأي نشاط مادي يستدعي تجنيد مجموعة من المعارف اللغوية و الاجتماعية والنفسية لحدوثه ، وإنشاء نصّ متسق ومنسجم يعدّ مشكلاً في حد ذاته ، والبحث عن وسائل الاتساق فيه و الانسجام ، هو بحث في العلاقات الكائنة بين الأشياء ، إذ لا تكفي الملكة اللغويّة لمعرفتها باعتبارها قدرة المتكلم على استعمال قواعد اللغة استعمالاً صحيحا ، بل تتعدى إلى الملكة النّصية ، التي تعكس قدرة المتكلم على إنشاء نص وفهمه ، فالتواصل من هذا المنطلق لا يكون من خلال جمل ، بل من خلال نصوص تستوفي معايير النّصية .

وفي هذا السّياق ،أكّدت الدّراسات الميدانية لتعليم القواعد اللغوية من خلال الجمل ، عدم قدرة المتعلمين على التأليف الصحيح ، إذ تعدى الأمر نطاق الجملة ، أما وقد أُخذ النّص وسيلة تعليمية من خلال المقاربة النّصية، فلابد أن يكون ذلك ذا فعالية ، وقد أملت المناهج التعليمية كيفية تطبيقها على المحتوى التعليمي، من خلال الوصول بالمتعلم إلى إدراك الظواهر اللغوية والبلاغية من تلقاء نفسه ، بحيث لا يخرج عن نطاق النّص .

2- مفهوم المقاربة النّصية:

تعريف المقاربة لغة واصطلاحا :

أ-لغة:« من قرب ، قربا ، قُرباناً :دنا ، فهو قريب ، فالمقاربة معناها الدنّو و الاقتراب وقَرُبَ أيضا تعني ، أدخل السيف في القِراب . »[1]

(1)- الطاهر أحمد الزاوي ، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة ، د.ط، دار المعرفة ، بيروت لبنان 1979 م، ج3، ص579.

وبإعادة تركيب اللفظة للازمتها المقاربة النصية *« يمكننا القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية الدّنو من النّص والصدق في التّعاطي والتّعامل معه ، بعيداً عن الحكم المسبق عليه وهذا يعني أنّ دراسة النّص تكون مقاربة ،عند محاولة ملامسة سطحه والدنو منه بصدق ، أي يجعل الدراسة اللغوية المتعلقة أساسا لذلك .»[1]

كما أن « مصطلح المقاربة النّصية في عرف الاستعمال النّصوصي اللّغوي ،نجده يقابل بمصطلح آخر هو الدّراسة اللّغوية للنّص أو لسانيات النّص ، وبما أنها دراسة لغوية ، فهذا يعني أنها لا تتخذ من الأحكام المسبقة منهجاً لها .»[2]

ب– اصطلاحا : « الانطلاق في مشروع ما ، أو حل مشكلة ما أو بلوغ غاية معينة ، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية ،التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي ، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم .»[3]

وهي تصور وبناء مشروع عمل على ضوء خطة أو استراتيجيه ،تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال ، والمردود المناسب ، من طريقة ووسائل وزمان ومكان وخصائص المتعلم ، الوسط ، النظريات البيداغوجية .

---

(1)– الطاهر مرابعي ، المقاربة النصية ، قراءة في مقرر اللغة العربية س2 ابتدائي ، مجلة الحوار المتمدن ،العدد 2074 ، 2008.07.29م.

*تجد المقاربة النصية أصولها في أعمال بروب فهو الذي أرسى أسس دراسة النصوص السردية وقد وضع نموذجاً وإطاراّ مرجعيا لفهم أحسن لمبادئ الخطابات السردية ، ومن هنا ولد توجه في فرنسا اسمه السرديات (يهتم بدراسة التنظيم الداخلي للنصوص السردية) .

(2)– شريفة غطاس ، ومفتاح بن عروس، معالم التجديد في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، واقع وأفاق ،2007 م، الجزائر ، ص53.

(3)– عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003 م ،ص147

وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية عمل وتتفرع إلى :

«مقاربة تحليلية ،تواصلية ، منهاجية ، قرارية ، كلية ، ميكانيكية ، مفاهيمية .»[1]

3- تعريف النص لغة واصطلاحا :

أ-لغة : النص يدل على معنى الظهور والانتصاب والارتفاع ،في المعاجم العربية .

« وفي معجم لسان العرب **لابن منظور**، يحمل دلالة الرفع حيث ورد في نص الحديث ينصّه نصاً ، أي رفعه وكل ما ظهر فقد نصّ ، ويقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه ، والمنصّة ما تُظهر العروس لتُرى، وهناك لفظ النّص والتّنصيص وهو السير الشديد والحث عليه ، وأصل النص : أقصى الشيء وغايته ، وفي موضع آخر يعني التحديد ، حتى يظهر أقصى سير النهر ، ومنه نصت الدّابة السير ، إذا أظهرت أقصى ما عندها .»[2]

« كما يفيد النص صيغة الكلام الذي لا يحتمل التأويل ، وعند الأصوليين هو الكتاب والسّنة .»[3]

ب- اصطلاحا : له عدة تعاريف تعكس التوجهات المختلفة , فالعالم اللساني **هيلمسليف** (**Hyemslev**) « يستعمل مصطلح النص بمعنى واسع ، فيطلقه على أي ملفوظ قديما أو حديثا مكتوبا أو محكيا ،طويلا أو قصيراً ، فكلمة : قف مثلاً هي في نظره نص كامل كما أن مجموع المادة اللغوية لرواية بكاملها ،هي أيضا نص كامل .»[4]

وعند **تودروف** (Todorov , TZ veton) فيرى « أن مفهوم النص لا يقف على نفس المستوى الذي يقف عليه مفهوم الجملة ، أو التركيب ، وكذلك هو متميز عن الفقرة التي هي

---

(1)- عبد اللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية ، دار الخطابي للطبع والنشر ، المغرب ، ط1، 1994م ،ص21.

(2)- ابن منظور ، لسان العرب ، مصدر سابق ، ج7، ص109.

(3)- بناني محمد الصغير ، مفهوم النص عند المنظرين القدامى ، مجلة اللغة والأدب ، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر ديسمبر 1997 م، ص40.

(4)-عدنان بن ذريل ، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق ، إتحاد الكتاب العرب ، 2000م ، ص54.

وحدة منظمة من عدة جمل، فيمكن للنص أن يكون جملة ، كما يمكن أن يكون كتابا

بكامله ، وعليه يحدد النّص أساس استقلاليته وانغلاقيته ، فهو يؤلف نظاماً خاصا به ، لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتم على أساسه تركيب الجمل .»[1]

أما عند **رولان بارث** (**Roland .barthes**)« فهو نسيج كلمات منسقة في تأليف معين ، بحيث يفرض شكلاً وحيداً وثابتاً قدر المستطاع ، والنص من حيث هو نسيج ، فهو مرتبط بالكتابة ، لأنه رسم بالحروف ، فالكتابة هي السمة الأساسية للنص عند **بارث** ، إذ هي ضمانة للشيء المكتوب ، وصيانة له ، وذلك باكتسابه صفة الاستمراريّة.»[2]

«فالنص من هنا سلاح في وجه الزمان والنسيان ، فهو نسيج كلمات منسقة .»[3]

تحدد **جوليا كريستيفا** النّص « بأنه آلة نقل لساني ، إنه يعيد توزيع نظام اللغة ، فيضع الكلام التواصلي ، أي المعلومات المباشرة في علاقة تشترك فيها ملفوظات سابقة أو متزامنة »4، فالنص عندها إنتاج دائم ، يستمر من خلال التفاعل بين الكاتب والمتلقي .

أما **روبرت آلان دي بوغراند** « فيعرف النّص على أنه حدث تواصلي ، يلزم بكونه نصّا أن تتوافر فيه سبعة معايير ، إذا تخلّف واحد منها تنتزع منه صفة النّصية ، وهو نظام واقعي يكون من خلال عمليات اتخاذ القرارات والانتخاب (الاختيار) من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية 5«.

---

(1)- عدنان بن ذريل ، النص والأسلوبية ، بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق ، ص 57.

(2)- المرجع نفسه ، ص60 .

(3)- المرجع نفسه ص 60.

(4)-السعيد بوسقطة ، شعرية النّص بين جدلية المبدع والمتلقي ، التواصل ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، تصدرها جامعة عنابه ، الجزائر العدد8،جوان 2001 م ، ص216 .

(5)- دي بوغراند روبرت ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1، 1998 م ، ص88.

وهذه المعايير هي :

- «السبك أو الربط النحوي أو الاتساق (cehesion)
- الحبك أو الانسجام (ceherence) أو التماسك الدلالي ، وترجمها **تمام حسان** بالالتحام
- القصد (intentionalité) وهو الهدف من إنشاء النّص .
- القبول والمقبولية (Acceptabilité) وتتعلق بموقف المتلقي من النّص من حيث قبوله أو رفضه .
- الإخبارية أو الإعلام (informativité) وتتعلق بأفق انتظار المتلقي وتوقعه بالمعلومات الواردة في النص .
- المقامية (Situationalité) وتتعلق بمناسبة النص للمواقف والظروف المحيطة به .
- التناص (intertextualité).»[1]

« وللنّصية أهمية قصوى ، لأنها تجري لتحديد الكيفيات التي ينسجم بها النص (الخطاب) وتكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها من حيث هي وحدات لسانية ، تتحكم فيها قواعد إنتاج متتاليات مبنية »[2]، فيظهر مفهوم « النص لدى **دي بوغراند** بصورة أفضل من خلال مفهمومه للنّصية (textualité) والتي تحظى بأهمية كبيرة في البحث اللساني ، لأن العمل الأهم للسانيات النّص هو دراسة مفهوم النّصية، من حيث هي عمل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النّص »[3] ، ومن حيث أنها تحدد الكفاءات التي ينسجم بها النص ، فهو كوثيقة مكتوبة أو ملفوظة ، يعد المرجع الأول لكل عملية تحليلية تكشف عن الأبنية

---

(1)- صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، دار قباء ، ط1، القاهرة ،ص33-34.

(2)- أحمد مداس بن عمار ، تحليل الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية ، تحولات الخطاب النقدي المعاصر لكلية الآداب ، جامعة اليرموك ، عالم الكتب الحديث ، أربد الأردن ، 2006 م ، ص495.

(3)- دي بوغراند روبرت ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص95 .

اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها ، من حيث هي وحدات تتحكم فيها قواعد إنتاج معينة .

4-النّصّية (la textualité) :

استنبط **دي بوغراند** سبعة معايير يجب توفرها في كل نص ، فإذ لم يتحقق عنصر من هذه العناصر، عدّ النّص غير اتصاليا ، كون النّص وسيلة لنقل الأفكار و المفاهيم ، وليس هدفا في حدّ ذاته ،و التي لم تستوفها أطروحات **هاريس** و التوليديين ، لأنها لم تستطع أن تحدد موقفًا محدداً من النّصوص غير النحوية ،و اختلاف الأساليب داخل النصوص ، و هي معايير تجعل من النّصية أساساً مشروعا لإيجاد النصوص و استعمالها، حيث تقوم هذه المعايير على أربعة عوامل هي ، العامل اللغوي ، و العامل النفسي والعامل الذهني، و العامل الاجتماعي ، و هذه المعايير التي لا غنى عنها في تشكيلة لغوية ما هي :

أ-الاتساق (la cohésion):

وهو مجموعة من الإجراءات تبدو بها العناصر السّطحية (أي ظاهر النص) على صورة وقائع ،يؤدي السابق منها إلى اللاّحق ، بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي القائم على النحو في البنية السطحية ، و بحيث يمكن استعادة هذا الترابط ،و تشمل وسائل الاتساق على هيآت نحوية للتراكيب و الجمل وعلى : التكرار، الألفاظ الكنائية ، أدوات الإحالة المشتركة، التحديد الحذف ، الربط.

ب-الانسجام (la cohérence):

و يتصل هذا المعيار برصد وسائل الاستمرار الدلالي في عالم النص، أو العمل على إيجاد (الترابط المفهومي) أي أن هذه الصفة متصلة بالمعنى و سلسلة المفاهيم ، و العلاقة الرابطة بينهما ، فالانسجام حسب **دي بوغراند** يتطلب من الإجراءات ما تتنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي و استرجاعه ، وتشمل وسائل الانسجام على العناصر المنطقية كالسببية و العموم و الخصوص ، تنظيم الأحداث، و الأعمال و الموضوعات و المواقف ،و يتدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النّص ،مع المعرفة السابقة بالعالم .

جـ-القصدية (intentionalité):

يتضمن موقف مُنشئ النّص ، أي من كوّن صورة ما من صور اللغة ، قصد بها أن تكون ، نصاّ يتمتع بالاتساق والانسجام ، وأن مثل هذا النّص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها ، ويظّل القصد قائما من الناحية العلمية حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للاتساق والانسجام ، ومع عدم تأدية التخطيط الغاية المرجوة *، « ومفهوم القصد عند **دي بوغراند** هو الخطة التي لها صلة بهدف ما ،الذي من أجله تمّ إنتاج النّص ، أو أي تشكيلة لغويّة.»[1]

د- التّقبلية(Acceptabilité):

« يتضمن موقف المستقبل إزاء صورة من صور اللغة أو النّص ، باعتباره متّسقا ومنسجما وذا نفع للمستقبل ، أو ذا صلة به ، وبعبارة أكثر مباشرة أن يقبلوا التشكيلة اللغويّة على أنّها نّص متسق ومنسجم وقابل للاستغلال »[2]، ويقول **دي بوغراند** :يمكننا أن ندرج تحت مصطلح التقبلية بالمعنى الواسع له ، القبول باعتباره رغبة نشطة للمشاركة في المقال ومشاطرة الهدف ، وبذلك يكون القبول حدثا قائما بذاته ، وهو يتضمن الدخول في التفاعل المقالي ، مع كل ما ينطوي عليه ذلك من نتائج ، « وفي العادة يتم رفض القبول باستعمال إشارات صريحة من مثل : لا يهمني الحديث في هذا الموضوع ، وإلاّ فإن المشاركة في المقال عند غياب القرائن سوف تعتبر متضمنة للقبول .»[3]

هـ- الموقفيّة (Situationalité):

وهي العوامل التي تجعل النّص مرتبطا بموقف سائد، يمكن استرجاعه ويأتي النّص في صورة

*- بقاء القصد قائما مع عدم وجود المعايير الكاملة للاتساق والانسجام ويسميه دي بواغراند بالتغاضي tolerance ، دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص103.

(1)- إلهام أبو غزالة ، علي خليل أحمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، تطبيقات لنظرية دي بوغراند ودريسلر ، دار الكتاب ،ط1،ص152.

(2)- المرجع نفسه ،ص12.

(3)- المرجع نفسه ،ص178.

عمل يمكن له أن يراقب الموقف وأن يغيّره ، إذ أن معنى النّص واستخدامه يتحدد أصلاً من خلال

الموقف ، ومدى رعاية الموقف يشير إلى دور طرفي الاتصال .

و- الإعلاميّة (Informativité):

وهي العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النّصية ، في عالم نصّي ، في مقابل البدائل الممكنة ، فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل ، وعند الاختبار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال ، ومع ذلك فإن « لكل نصّ قدر من الإعلامية كونه يحتوي على مجموعة من المعلومات ،أو على الأقل معلومة محددة ، فقد تؤدي الإعلامية إلى رفض نص ما، بسبب انعدام إعلاميته .»[1]

ز- النّصوصية (Intertexualité) :

« أو ما يسمى بالتّناص ، ويختص بالتعبير عن تبعية النّص لنصوص أخرى ، أو على تداخلها معها ، وتتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به ، وقعت في حدود تجربة سابقة ، سواء بواسطة أو بغير واسطة ،فالتّناص واقع بين نص ما ومجموعة أخرى من النصوص السابقة عليه . »[2]

هذه هي المعايير التي عرّف **دي بوغراند** النّص إستناداً إليها ، بأن النّص حدث اتّصالي تتحقق نصّيته إذا اجتمعت له سبعة معايير ، ويعدّ **دي بوغراند** أن هذه المعايير تأسيسية بالنسبة للنّص ، فهناك معايير تنظيمية تستعمل لتعيين نوعية النّص و تقويمه، ومن هذه المعايير التنظيمية مايلي:

-الكفاءة (efficience):

التي تنجم عن استعمال النصوص ،مع تحقيق أكبر مردود للإعلامية، وبأقل جهد ممكن .

---

(1)- سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان ، القاهرة 1997 م، ص6.

(2)- روبرت دي بوغراند، النّص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ،ص164.

-الفعالية (efficitivité):

أي شدة وقع النّص وتأثيره في المستقبل ، بحيث يحوي عمق المعالجة والإسهام القوي ،في تحقيق هدف المنتج .

-الملاءمة (**oppropition**):

«التي يقصد بها تناسب مقتضيات الموقف، مع درجة انطباق معايير النّصية على النّص »[1].

ويمكن تصنيف المعايير التأسيسية للنّص إلى :

«- مايتصل بالنص في حدّ ذاته وهما معياران : الاتساق والانسجام .

-مايتصل بمستعمل النّص منتجا كان أو مستقبلا وهما معياران : القصد والقبول.

-ما يتصل بالسّياق الثقافي و المادي و يتضمن : الإعلامية ، الموقف ، التّناص .»[2]

إذا كان النّص يتميز بكل هذه المعايير ، و كانت الاستراتيجيات الفاعلة في إنتاج النصوص واستقبالها تخضع حقا لمعايير الكفاءة و الملاءمة والفعالية أو التأثير ، حينها لابدّ للنص أن يكون له دور فعال في تعليمية اللغة، و لايتم ذلك إلاّ إذا تم اختيار النصوص التي تخضع لكل تلك المعايير .

5- التّناص :

لغة :

« تناصَ ، تناصا ، القوم ازدحموا ، تناص ، تناصينا :القوم أخذ بعضهم بنواصي في الخصومة ، وتناصت الأغصان ونحوها : اقتربت حتى يعلق بعضها بعضاً عند هبوب الرّياح .»[3]

---

(1)- إلهام أبوغزالة وآخرون ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص12.

(2)- عبدالقادر بوزيدة ، فانديك وعلم النص ، مجلة اللغة والأدب ، العدد11 ،ماي 1997 م ، ص11-13.

(3)- خليل الجرس ، المنجد الأبجدي ، بيروت ، دار المشرق ،ط3، د.ت ،ص288.

« تناصت بلادهم ،كان بعضها متصلا ببعض .»[1]

« التناص يعني البلوغ والاكتمال في الغاية، والتناص يعني النسج ، أي صناعة يضم فيها خيوط النسيج حتى يكتمل الشيء الذي يراد صنعه .

والتناص هو الظهور والإيضاح والانتظام، وغاية الشيء ومنتهاه .»[2]

«ونَصَصَ المتاع : جعل بعضه فوق بعض ، ونّص الحديث إلى صاحبه : رفعه وأسنده إلى من أحدثه ، ونصص الرجل :استقصى مسألته حتى استخرج ما عنده »[3] ، ومنه قول الفقهاء نصّ القرآن ونصّ السنة : أي ما يدل ظاهر لفظه عليه من الأحكام وبذلك يكون التناص في اللغة،«الرفع والإظهار والمفاعلة في الشيء ،مع المشاركة والدلالة الواضحة والاستقصاء .»4

فمن هذا التشابك يتبن لنا أن أي نص أدبي مهما كان جنسه لا يمكن أن يولد من دائرة مغلقة وفي دائرة مغلقة ، فهو امتداد لمجموعة من النّصوص التي تمكنه من أن يدخل في علاقات أخرى مع نصوص أخرى ، فتحتفل النصوص في جوّ بهيج معطية لنا نصا يحمل بصمات تلاقي النّصوص.

اصطلاحا :

لقد كان مفهوم التّناص كمسلمة يعني أن الكلمة لا تكون وحدها أبداً مرتبطاً **بدي سوسير** ودخل باعتباره أداة تجريبية في أعمال **باختين** ، لكنه أصبح مصطلحا واضحاً ذا شهرة معرفية لدى **جوليا كريستفا،** ومصطلح التّناص يعني العلاقة بين نصين أو أكثر وهذه العلاقة هي التي تؤثر في

طريقة قراءة النص المتناص ، أي التي تقع فيه آثار نصوص أخرى ، « وقد وضع **جيرار جينيت**

(1)- خليل الجرس ، المعجم العربي الحديث ، لاروس باريس ، مكتبة لاروس ، ط 6(د.ت) ،ص344.

(2)- نهلة فيصل الأحمد ، التفاعل النصي (التناصية) النظرية والمنهج ، سلسلة كتاب الرياض السعودية العدد 104 يوليو 2002 م ، ص19.

(3)- ابن منظور ، لسان العرب ، تهذيب لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان 1988 م ، ص442.

(4)- أحمد رضا ، معجم متن اللغة ، منشورات مكتبة الحياة ، بيروت ،1960 م ، ص472.

مصطلحين هما ، الإشارة إلى النص المتأثّر، والإشارة إلى النّص المؤثر.»[1]

والتناص مصطلح تناوله السيميولوجيون مثل **رولان بارت جرار جينيت و جوليا كريستفا** وهو مصطلح يحمل معاني وثيقة الخصوصية ، تختلف من ناقد إلى آخر ، والمبدأ العام فيه هو أن النصوص تشير إلى نصوص أخرى ، مثلما الإشارات تشير إلى إشارات أخرى ، فالنص المتداخل هو نص يتسرب إلى داخل بعض آخر، ليجسد المدلولات .

« ولهذا نجد أنّ هناك كمّ كبير من النصوص قد تكون جليّة وواضحة للعيان ، ومجموعة أخرى تختفي وراء ستار اسمه النص المركزي ، بحيث تدخل هذه النصوص في بناء النّص بطريقة ذكيّة ، ولكن نباهة القارئ وثقافته الواسعة تجعلانه يضع يده على مواقع التناص ، فالمعنى ليس ثابتا لأن الدلالة تتكون من حركية جماعية ،يأخذ فيها الإبداع شكل العمل الجماعي .»[2]

إن النّص الأدبي ليس ذاتا مستقلة ولا مادة موحدة ،ولكن سلسلة من العلاقات مع نصوص أخرى ، ونظامه اللغوي وقواعده ومعجمه جمعيا تسحب إليها كمّا من الآثار والمقتطفات التاريخية ولهذا فإن النص بمثابة بصلة كبيرة لا ينتهي تقشيرها ،« و التناص هو الذي يحدد تداخل النص الأدبي مع النصوص الأخرى ، وأغلب مفاهيمها تدور حول النقاط التالية:

-النص حضور صريح لنّص أديب داخل نص آخر .

- الحوارية بين النصوص .

- المعارضة – السرقة – الاقتباس – التمثيل – المناقضة –الموارة – التضمين – الاستدعاء.»[3]

---

(1)- محمد عنانين ، المصطلحات الأدبية الحديثة ، دراسة معجم انجليزي عربي ، لسان الشركة العربية العالمية للنشر لونيجان ، ط1، 1996 م ، ص74

(2)-جمال مباركي ، التناص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر ، رابطة الإبداع الثقافية ، الجزائر ، د.ط ، د.ت ،ص126.

(3)- عبدالله الغذامي ، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية ، دار البلاد ، جدّة ، ط1، 1985 م ، ص321.

« يقول **الإمام الشافعي** في الرسالة بأن التناص خطاب يُعْلَم به ما يريد من الحكم ، سواء أكان مستقلا بنفسه ،أم عُلِم المراد به بغيره .»[1]

« النص كتلة لغوية متعددة الأشكال ، متعددة الغايات ، لها نظام يجمع الأنساق المتعددة ويوحدها ، فيصبح لها هوية مجردة مفتوحة على احتمالات التأويل ، من خلال تعددية المقروء و تعددية القارئ .» [2]

«و تداخل النصوص هي سمة جوهرية في الثقافة العربية ، حيث تتشكل العوالم الثقافية في ذاكرة الإنسان العربي ،ممتزجة ومتداخلة في تشابك عجيب ومذهل .»[3]

إن المفهوم الغالب على معنى التناص : هو التقاطع أو التفاعل بين النصوص المختلفة من أجل خلق نصّ جديد ، ذو أبعاد دلالية تعبيّرية مختلفة كل الاختلاف عن مجموعة الأجزاء أو الوحدات المتتابعة ، وكل محاولة لتفكيكه من أجل إرجاع العناصر التناصية فيه إلى أصولها تعتبر تدميراً تاما بالمرّة ، لأنه كيان نّصي جديد ناتج عن الصفة التناصية الإبداعية التي جعلت منه بوتقة تنصهر فيها كل المعطيات النّصية السابقة ، كي تُخرج نصاّ آخر منبثقا من عملية التعالقات الداخلية بين المنتجات اللغوية أو الخطابات المختلفة ، وهو ما يسمى بالتّناص الداخلي أما التناص الخارجي فيشمل تفاعل النص بما هو نظام لغوي إبداعي محكوم بقوانينه الخاصة ، مع أنظمة أخرى محكومة بقوانين مغايرة ، مثل السياسة ، الاقتصاد ، الفلسفة ، التجارة ، حيث تستثمر معطياتها من أجل خلق كلمة جديدة ومعاصرة ، يُطَعَّم بها نسيجه « فيخرج في سورة نمط التخاطب (تفاعل الخطابات) ونمط من تعالق الأنظمة المعرفية والثقافية. »4

(1)- نهلة فيصل الأحمد ، التفاعل النصي (التناصية) النظرية والمنهج ، مرجع سابق ، ص20

(2)- عزالدين مناصرة ، علم التناص المقارن نحو منهج عنكبوتي تفاعلي ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ط1، 2006 م ،ص136.

(3)- عبدالله الغذامي ، ثقافة الأسئلة ، ص11، نقلا عن إشكالية التناص ، مسرحيات سعد الله ونوس أنموذجا ،د/ حسين منصور العمري ،ط1 ، دار الكندي ، عمان 2007 م ، ص36.

(4)- محمد خرماش ، مقدمة الديوان نادر هدى ، نقلا عن إشكالية التناص ، مسرحيات سعد الله ونوس أنموذجا، د/ حسين منصور العمري ،ط1 ، دار الكندي ، عمان 2007 م ،ص34.

فالتداخل والتقاطع قد يأخذ معنى الاقتباس، وقد يأخذ معنى الحركة الوجدانية أو اللاشعورية بين النصوص، وقد يأخذ معنى يؤدي في النهاية إلى ارتباط نص بنصوص أخرى «وقد يأخذ مفهوم

(حسن المآخذ) الذي عبر عنه **أبو هلال العسكري** في كتابه الصناعتين ، وقد يُؤْخذ بمفهوم الاحتذاء الذي استخدمه **عبد القاهر الجرجاني** ، أي بمعنى ابتكار مدلولات متنوعة ، قد تتلاقى بعضها فيثير في النفس ذكرى لسوالفها .»[1]

كما أن التناص يشير بوجود تفاعل أو تشارك بين نصين، باستفادة أحدهما من الآخر ، ولعل ذلك ما جعل النقد يركز على كشف حيثياته في الثقافة العربية قديما والثقافة الغربية حديثا والتي أنتجت هذا المصطلح بصيغته الحالية (intertesctualité) ، ويعني هذا المصطلح التّواجد اللغوي لنّص في نصّ آخر ، أي كل ما يجعل النّص في علاقة ظاهرة أو خفيّة مع نصوص أخرى .

وإذا قلنا أن المصطلح دخيل على الثقافة العربية ، فهذا لا ينفي بوجود جذور في النقد العربي القديم من حيث دلالته ، وإذا رجعنا إلى المراجع الأجنبية التي تحدثت عن التناص نجدها كلها تشير إلى أن التّناص هو عملية التفاعل بين النصوص ، وهو ما أشارت إليه **جوليا كريستفا** في قولها : النّص ترحال للنصوص ، وتداخل نصّ في فضاء نصّ آخر، يجعلها تتقاطع وتتنافس في ملفوظات عديدة متقطعة من نصوص أخرى .

6– التناص في النقد العربي القديم :

تعد ظاهرة تفاعل النصوص وانفتاحها على بعضها البعض ،قديمة قدم الممارسة النّصية ذاتها ولقد انشغل الخطاب النقدي العربي القديم بالمُحْدَث واللفظ والمعنى ، ويمكننا أن نستشفّ من هذه

(1)– عبدالله الغذامي ، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية ، مرجع سابق ، ص34.

الانشغالات نقطة هامة لها ارتباط شديد بمجال البحث التناصي ، وتتعلق بما يُعرف بالسّرقات الأدبية .

« لقد أدرك الشعراء منذ الجاهلية ، ضرورة تواصل الشاعر مع تراثه الشعري ، والاغتراف منه ، واقتفاء آثار السّلف ، وما استفهام **عنترة بن شداد** في مفتاح مقدمته (هل غادر الشعراء من متردم ؟) إلاّ لإبراز تقليد البداية الذي ينبغي الأخذ به في كل نص شعري ، لتتحقق شاعريته وتأتي صناعة الشعر للشاعر واحترافه بالحفظ من جنسه أي من جنس شعر العرب ، حيث تنشأ في النفس ملكة ينسج على منوالها ، ويتخير المحفوظ من الحرّ النقي ، الكثير الأساليب ، ومن كان خاليا من المحفوظ فنَظمُه قاصر و رديء ، ولا يعطيه الرونق والحلاوة إلاّ كثرة المحفوظ.»[1]

« أما الأموي فقد وضع الموازنة بين **أبي تمام والبحتري** ، فيرى أن السّرقة لا تكون في الألفاظ وإنما هي مباحة في المعاني المخترعة التي يختص بها الشاعر لا في المعاني المشتركة بين عامة الناس .»[2]

وتعد رواية **زهير بن أبي سلمى** عن **أوس بن حجر** ،ورواية **الحطيئة** عن **زهير** ، وراية **كعب بن زهير** عن **الحطيئة** ، دليلا صادقا على ذلك .

إنّ الشاعر بعد امتلائه بالنصوص و انطباع ملكته بما حفظ يكون مطالبا بالنسيان ، أي نسيان النصوص التي تم اختزانها ، ومن هنا تظهر قيمة النسيان في الشعرية العربية القديمة وتمجيده ، لأنّه الطريقة الأنجع للتّذكر ومادام التّذكر رهينًا بالنسيان ، فإنه على الشاعر أن ينسى لتصبح الكتابة لديه إحياءً للمنسي وبعثا له .

(1)– عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة ، مطبعة عبد الرحمن ، لبنان ،ص429، نقلاً عن التناص المعرفي في شعر عزالدين المناصرة ،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ،ط1 ، 2005 م ، عمان الأردن ، ص15 .

(2)– محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث ، بنياته وإبدالا ته ، الدار البيضاء ، دار توبقال للنشر والتوزيع ، المغرب ط1 ، 2001 م ، ص 182.

إنّ الشاعر إذا أراد النسج على منوال معين – بعد الامتلاء من الحفظ وشحذ القريحة- يقبل على النظم وبالإكثار منه ، تستحكم وترسخ ، وربما يقال أنّ من شرطه نسيان ذلك المحفوظ لتمحى رسومه الحرفية الظاهرة ، إذ هي صادرة عن استعمالها بعينها ، فإذا نسيها وقد تكيفت النفس بما أنتقش الأسلوب فيها كأنه منواله ، يأخذ بالنسج على أمثالها من كلمات أخرى .

« وقد ورد للسّرقات عند نقادنا القدامى بمعناها الأخلاقي أنها تستهدف الإساءة والتّشنيع ، فقد اتخذوا منها قاعدة قويّة يقصفون منها حصون الشاعر المنيعة ، ولذا تتفرع عنها أوصاف عدة تهوي بصاحبها وتحطّ من شأنه .»[1]

تفطن النقاد العرب منذ القديم إلى ظاهرة تداخل النّصوص ، وعلاقتها بغيرها من النصوص فالشعراء العرب القدامى أحسوا سلطة النصوص الأخرى على النص الشّخصي ، فمنذ الجاهلية راح الشاعر العربي يقدم شكواه من مداخلاته مع سواه ، ومن اشتكى من ذلك لوقوعه فيه قصّروا من غير وعي ، **وعنترة بن شداد** واحد منهم من خلال مفتاح معلقته ليبرز من بين ما ينبغي إبرازه سلطة الطقس ، أي البداية التي أصبحت علامة على الدخول في النّص الشعري ، فملاحظة **عنترة** تمثل رؤية فنية متقدمة، إذ لاحظ المعاني الخاصة التي استعملها الشعراء قبله ،فما تركوا مجالاً إلاّ سبقوه إليه ،و أبلغ من ذلك وأشد، قول **الأخطل** عن نفسه وعن غيره من الشعراء (نحن الشعراء أسرق من صاغه) .

« يرى **ابن رشيق القيرواني** في كتابه العمدة قول الإمام **علي بن أبي طالب** كرم الله وجهه لولا أن الكلام يعاد لنَقَدَهُ»[2] ، ليؤكد الحقيقة التي ذكرها عنترة سابقا ، فالمتتبع لتاريخ النقد العربي القديم ، يجد أن الشعراء والنقاد طوال العصور السابقة قد أوْلَوا مسألة التداخل النّصي وتراكمها فوق بعضها البعض عناية كبيرة ، وبعيدة في آن واحد ، فوضّحوا كيفيات تجلياتها في النقد القديم .

---

(1)- محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث، بنياته و إبدالا ته ، مرجع سابق ،ص182.

(2)- نورالدين السّد، الأسلوبية وتحليل الخطاب ، دار هومة ، (د.ط)(د.ت) الجزائر ج2، ص116.

« وقد أشار **صبري حافظ** إلى أن (التّناص من المفاهيم النقدية القديمة ، تتقارب في دلالتها أنواع التّناص وأشكاله)، فأغلب القدامى يلحوّن النسج على هذا المنوال .»[1]

إن مصطلح التّناص يقابله في تراثنا العربي القديم السّرقات الأدبية والتي تعتبر من أهم الموضوعات التي أولاها النقاد عناية كبيرة ، وشغلت حيزا كبيرا من الدراسات النقدية ، إذ كانت غاية النقاد منها ، الوقوف على مدى أصالة الأعمال الأدبية المنسوبة إلى أصحابها ، ومقدارها من الجدّة والابتكار ، أو التقليد والإتباع ، لهذا أفاض النقاد العرب فيها كثيرا فذكروا أجناسها وأنواعها كالاغتصاب والانتحال ،والاهدام والإعارة .

« **فالجرجاني** ابتعد عن استعمال المصطلحات الحادة في موضوع السرقة، و اكتفى بمصطلحات هادئة مثل القلب ، النقل ، النقص ، الاحتذاء .»[2]

«أما **الحاتمي** فقد خص السرقات ببحث واسع وذكر منها الإشارة ، اللاحق ، الإبداع ، لهذا لا يمكن للشاعر أن يدعي السلامة منها،وفيها أشياء غامضة وأخرى فاضحة لا تخفى عن جاهل .»[3]

ولذا أثبت النقاد السرقات عند أكبر الشعراء ، مثل سرقات **أبي تمام** ، سرقات **البحتري** سرقات **أبي نواس للمهلهل** ، سرقات **المتنبي لأبي سعيد محمد بن أحمد العميدي** .

إضافة إلى ذلك ذكر النقاد مصطلحات قديمة، تُقَارِب مفهوم التناص كالاقتباس والتضمين وهذا الأخير يعني استعانة المبدع بالنص الغائب ، « وقد نظر إليه النقاد على أنه أمر حسن ،لأنه يؤكد المعنى ويقوّيه .

أما الاقتباس فيكون من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والغرض هو تأكيد الكلام وتقوية المعنى .»4

(1)- نورالدين السّد ، الأسلوبية وتحليل الخطاب ، مرجع سابق ،ص116 .

(2)- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

(3)- محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث ، مرجع سابق ، ص182.

(4)- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

7- التّناص في النقد العربي الحديث والمعاصر :

تطرّق عدد من الباحثين والنقاد العرب لنظرية النّص بتأثير حقبة البنيوية ، وما بعد البنيوية الأوربية ، فأقام النقد الحديث شرنقة حول نفسه ، بالانفصال أحيانا بين حقيقة النّص الأدبي وبين التّنظير النّقدي رغم شعار (قراءة النّص من الدّاخل) ، ورغم أن وظيفة النقد الشهيرة هي (تنوير النص) ، بما يساعد القارئ على التمتع بالنّص وإدراك تفاصيله ، وكأن النقاد العرب في حالة صراع لامتلاك المصطلحات والتنظير الخالص للتّناص ، فقد كرر الباحثون أنفسهم تقريبا فالتأصيل النظري يُسْتَقَى من منبع واحد ، وقد يكون التكرار مفيداً مؤقتا من أجل انتشار المفاهيم فَعُنِيَ النقد العربي الحديث بموضوع التّناص ، لكن الإرهاصات الأولى ظهرت في النقد القديم وهذا الأخير مهّد لهذا العلم وهيّأ له أرضية النمو والترعرع، نظراً لأهميته في تحليل الخطاب الأدبي وباعتباره مفهوما يقوم بتداخل النصوص وتناسلها فيما بينها ، فقد اعتمدها كصيغة معرفية نقدية في سبيل إرساء منهج نقدي جديد ، هو ما استندت إليه الدراسات العربية .

أ-التناص عند محمد بنيس :

يستخدم مصطلح (التّداخل النّصي) « إذ يقول : إن التّداخل النّصي ينسحب على كل شعر وعلى كل نص أكان قديما أم حديثا ، فأما هجرة النّص نعتبرها نصوصا دون غيرها.

فقد فرّق **محمد بنيس** بين التّداخل النّصي ،الذي هو سمة كل النصوص مهما كان نوعها وجنسها، وهجرة النّصوص دون غيرها .»[1]

« اعتبار النص كشبكة تلتقي فيها عدة نصوص ،فالنص نسيج يتركب من عدة خيوط كل خيط يعبر عن نص .»[2]

---

(1)- محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث ، بنياته وإبدالا ته ، مرجع سابق ، ص179.

(2)- محمد بنيس ، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب ،دار العودة ، بيروت ، لبنان ، ط1 ،1979م، ص251.

ويعتبر النّص كنظام يؤلف بين عدة أنظمة ، وكنّص يجمع بين عدة نصوص لاحصر لها ولذلك فالنّص الشعري مجموعة من النصوص، أو كما تقول **كريستفا** (كل نص هو امتصاص أو تحويل لوفرة من النصوص الأخرى ، فالتّناص إعادة كتابة أو قراءة لهذه النصوص اللاّ محدودة ، يمكن تحويل النّص إلى صدى أو تعبير أو اجترار) .

فهو يتفق مع **كريستيفا** في أن النصوص تتداخل وتتحاور وتتعالق ، وينتج التناص عن طريق الامتصاص والتحويل ، أي تُجمع النّصوص تتحاور وتتشاور فيما بينها ،حتى تخلص إلى النّص المؤسس .

ب– التناص عند محمد مفتاح :

يقدم **محمد مفتاح** تصوراً لمفهوم النّص والتّناص بوضع جملة من المقومات الجوهريّة لكل منهما ، يشتقها من تعاريف مختلفة ، تكشف عن توجهات معرفية ونظريّة ومنهجية ،موجودة في الساحة النقدية العربية .

« يرى **مفتاح** أن التناص فسيفساء من نصوص أخرى ، أدمجت فيه بتقنيات مختلفة ، فيعتبره تعالقا ، أي الدخول في علاقة مع نصوص أخرى .

–ممتص لها يجعلها من عندياته ، ويُصَيّرها منسجمة مع فضاء بنائه ومع مقاصده .»[1]

– محلول لها بتمطيطها أو تكثيفها ، بقصد مناقضة خصائصها ودلالتها أو بهدف تعضيدها ، ومعنى هذا أن التّناص هو تعالق ، (الدخول في علاقة) نصوص مع نصوص أخرى ، حدث بكيفيات مختلفة.

ومفهوم التناص عنده يتداخل مع مفاهيم أخرى ، الأدب المقارن ، دراسة المصادر و السرقات، «ومن المؤشرات التي تجعل التّناص يكشف عن نفسه ، وتوجه القارئ للإمساك به

(1)– محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري ، إستراتيجية التناص ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ،المغرب ، 1992 م ، ص121.

التلاعب بأصوات الكلمات ، التسريح ، والمعارضة ، واستعمال لغة وسط معين والإحالة على جنس خطابي برمته .»[1]

يوضح لنا **مفتاح** كيف يستطيع التعرف على أنواع التناص، وذلك من خلال المعارضة واستعمال لغة وسط معين والإحالة.

جـ/ التناص عند سعيد يقطين :

يعرّف **سعيد يقطين** التّناص « بأنه بنية دلالية تنتجها ذات فردية أو جماعية ، ضمن بنية نصية منتجة ، وفي إطار بنيات ثقافية أو اجتماعية محددة.»[2]

فالبنية النّصّية التي سبق إنتاجها ، هي التي يتفاعل معها النّص الجديد ضمنيا أو تحويلاً ، أو خرقا لها،وقد عالج هذه العلاقات في ضوء المصطلحات هي المناصّة ، التّناص ، الميتناصّة .

-**المناصّة:** وهي البنية النّصية التي تشترك وبنية نّصية أصلية ، فهي مقام وسياق معينين، تأتي محافظة على بنيتها كاملة ومستقلة ، من هذه المنّاصات ماهي داخلية تأتي كمتفاعل نصيّ داخلي ، ينتمي إلى خطابات متعددة ، ومنها خارجية تتعلق بالذيول وكلمات الناشر والمقدمة .

-التّناص : يأخذ بُعد التضمين ، بأن تتضمن بنية نصّية أصلية ،بنيات نصية أخرى ، قد تكون خارجية بإحالتها إلى نصّ خارجي ،أو متناصات داخلية تحيل إلى داخل النّص.

-**الميتناصّة** : وهي نوع من المناصّة، لكنها تأخذ بعداً نقديا محضًا في علاقة بنية نصية طارئة ،مع بنية نصية أصلية .

بالإضافة لهذه العلاقات السابقة ، يحدد **يقطين** علاقة أخرى يصطلح عليها بالتعلق النّصي وتتجسد من خلال نصّين محددين، أولها سابق والثاني لاحق ، تجمع بينهما علاقة تعلق ، لذلك

---

(1)- محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري ، إستراتيجية التّناص ، مرجع سابق ، ص131.

(2)- سعيد يقطين انفتاح النص الروائي (النص ، السياق)، المركز الثقافي العربي ، المغرب ،ط2،1983 م ، ص32

فالنص اللاحق متعلق ،والنص السابق متعلق به ، هذا الأخير تتم محاكاته والسّير على منواله ، أو تحويله ، أو نقده ومعارضته ،بسلبه كل مميزاته وقيمه .

د- التّناص عند عبد الله الغذامي :

يعرّف عبد الله الغذامي التّناص : « بأن النّص يُصنع من نصوص متضاعفة التعاقب على النص ، منسحبة من ثقافات متعددة ، ومتداخلة في علاقات متشابكة من التعارض والتنافس .»[1]

وأن تتظافر نظرية النصوص المتداخلة مع نظرية الإشارات الحرة ،لتسمح للإبداع الأدبي كي يكون إبداعا في النص نفسه ، يتجدد هذا الإبداع مع كل قراءة للنص ، أي أن النّص يتشكل من التكرار في تعاقب الزمن التاريخي ، فيدخلان في صنع النّص ،كما أشار إلى الثقافات وذكر التشابك والتعالق مع النصوص .

« وبالتالي يكتمل إبداع النّص ،عندما تلتقي النصوص المتداخلة مع الإشارات الحرة، لتحتفل فيما بينها معطية لنا نصّا جديدًا له نفس جديد ، و ابتكار الإشارات الحرة راجع لقدرة القارئ وثقافته .»[2].

8- التّناص في النقد الغربي :

هناك إجماع عالمي على أن **جوليا كريستيفا** هي أول من وضع مصطلح التّناص (intertexctualité) عام 1966 م ، وتظافرت جهود باحثين عدّة في وضع تصوراتهم وآراءهم حول هذا المصطلح ، إذ ظهر في بادئ الأمر عند المدرسة الشكلانية الروسية باسم الحوارية (dilogisme) ، وأول من وظف هذا المفهوم هو " **شلوفسكي** " ثم **ميخائل باختين** ثم **أريفي**.

(1)- عبدالله الغذامي ، الخطيئة والتكفير (من البنيوية إلى التشريحية)، مرجع سابق ، ص323.

(2)- المرجع نفسه ، ص324.

« ورغم البحوث والمجهودات التي بذلت في هذا السياق ، إلاّ أن هذا المصطلح بقي مفهوما زئبقيا ، لا يمكن الإمساك به إمساكا يجعلنا نقف عنده وقفة ثابتة .» [1]

أ–التناص عند جوليا كريستيفا:

تعد **جوليا كريستيفا** أول من بلور مصطلح التناص ، إذ قامت برصده في مؤلفها اللامع " علم النّص " الذي ترجمه **فريد الزاهي** .

« إذ أطلقت على الحوار الذي تقيمه النصوص مصطلح الحواريّة ،الذي أشار إليه **باختين** بأنه العلاقة بين الخطاب الآخر وخطاب الأنا ، ثم باسم التصحيفة التي تعني امتصاص معاني النصوص داخل الرسالة الشعريّة .»[2]

ترى **كريستيفا** أن النص هو : جهاز عبر لساني ، يعيد توزيع نظام اللسان (langue) بواسطته ، بالربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه ، فالنص إذا عملية إنتاجية .

وتعرّف **كريستيفا** التناص : على أنه العملية نفسها التي تقوم عبر اللّسان، بإدماج العمل الذي يكون العلم مطالبا به ظاهريّا ، وتحجبه الحمولة التمثيلية والتواصلية للكلام ، أعني بذلك تعددية الأنساق المفتوحة للكتابة غير الخاضعة لمركز تنظيم المعنى .

إن النّص الأدبي الخطابي يخترق حاليا وجه العلم والإيديولوجيا والسياسة ،وينقطع لمواجهتها وفتحها وإعادة صهرها ، ومن حيث هو خطاب متعدد اللسان أحيانا ومتعدد الأصوات غالبا ، يقوم النص باستحضار كتابة المأخوذ في نقطة معينة من لا تناهيها ، أي كنقطة من التاريخ الحاضر حيث يلج هذا البعد اللامتناهي.

« إنّ علم النّص هو ممارسة مركبة ،يلزم الإمساك بحروفها عبر نظرية الفعل الدّال الخصوصي

---

(1)– جوليا كريستيفا ، علم النص ، تر: فريد الزاهي ، مراجعة ، عبد الجليل ناظم ، الدار البيضاء ، دار توبقال للنشر ، ط2، (1991م –1997 م) ،ص78.

(2)– المرجع نفسه ،ص13.

الذي يمارس لعبة داخلها بواسطة اللّسان، وبهذا المقدار فقط يكون لعلم النص علاقة ما مع الوصف اللساني (تطور المعرفة العلمية هذا هو الجوهر) .»[1]

ب– التّناص عند ميشال ريفاتير:

يرّي **ريفاتير**« أن النص مكتفٍ بذاته ، وقلة هم الباحثون المتميزون الذين استعملوا مصطلح التناص بكيفية دقيقة، ومن بينهم **ميشال ريفاتير** إذ تبنى في أعماله صبغة التناص كمرتبة من مراتب التأويل ، وهذا التأويل مرتبط بأفكاره ،عند الوقائع البلاغية الأسلوبية على مستوى افتراض تطابق متبادل بين الشكل والمضمون ، فإن مرجعيات النصوص حسبه هي نصوص أخرى ، والنّصية مركزها التناص .»[2]

كما يرى أن النص لا يرجع إلى الخارج ، وإن كان له مرجع ، فهو نصّ آخر حيث يقول : إنّ النّص لا يدل ، وبالتالي لا يفهم عبر الإرجاع إلى واقع حقيقي ،وإنما يدل ويفهم عبر الإرجاع إلى ذاته من جهة ،وإلى نصوص أخرى من جهة ثانية .

«إن فهم النص حسبه لا يتم وفق نظرة عمودية ، أي في علاقة النّص مع الواقع، وإنّما في علاقته الأفقية ، أي علاقة كلمات النص مع بعضها ثم علاقتها مع نصوص أخرى ،فهو لا يتفق في ذلك عند حد اعتبار التناص علاقة نص وآخر ، بل يذهب إلى أن التناص هو أساس النصية حيث يقول : إن التناص هو عامل النصية بالذات .»[3]

ج/ التّناص عند لوران جيني :

يأخذ بمفهوم التناص باعتباره تفاعلات تحدث بين النصوص المتزامنة أو السّابقة ، فيشير إلى حضور وحدة نصية مجردة عن سياقها ومقحمة كما هي في مركّب نصّي جديد ، إلاّ أنه يتجاوز الشفرة اللسانية أو اللغوية مستغلا في ذلك الشفرة السيميوطيقية بمختلف أنظمتها الدلائلية

(1)– جوليا كريستيفا ، علم النص ، تر: فريد الزاهي، مرجع سابق ، ص14.

(2)– ميشال ريفاتير ، دلائليات الشعر ، تر : محمد معتصم ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، ط1، عمان ، الأردن 1425 هـ ، ص70.

(3)– المرجع نفسه والصفحة نفسها .

المسموعة ، المرئية ، الحركية، الإيديولوجية ، للدلالة على التوسع الذي حققه مجال البحث في التّناص .

كما أنه قد اقترح تعريفا للتناص في الكلمات التالية ، هو عملية تحويل وتمثيل عدة نصوص ، يقوم بها نصّ مركزي يحتفظ بزيادة المعنى ، فالتناص عنده جعل نصوص عديدة تلتقي في نصّ واحد دون أن تدمر أو ترفض ، بحيث يملك النص المركزي حصة كبيرة ظاهرة للعيان ، أن يكون خفيا لا يظهر إلاّ بعمليات كشف وتنقيب متكررة ، كما يذهب **جيني** إلى أن التواصل مشروط بالتناص في قوله : « خارج التناص يعود العمل الأدبي ببساطة غير قابل للإدراك فالتناص هو حيز العمل الأدبي، الذي يحدده ويجعله مضبوطاً .»[1]

د– التّناص عند ميخائيل باختين :

« يعتبر **باختين** أول من حول فكرة التناص التي ظهرت مع الشكلانين الروس ،وبالضبط مع **شلوفسكي** إلى نظرية حقيقية ، تعتمد على التداخل القائم بين النصوص ، إذ يعود له الفضل في إشاعة مصطلح الحوارية (Dialogisme) بحيث ترجمت كتاباته إلى لغات أوربا الغربية في السبعينات والثمانينات .»[2]

والجدير بالذكر أن **باختين** كان لا يزال يكتب حين وافته المنية سنة 1975 م .

وقيل أنه نشر بعض كتبه بأسماء أصدقاء آخرين مثل :**فولوشنوف ومد فيديف** (volosnov) (Madvedgv)،

فالخطاب الروائي في نظر **باختين** مختمر بالأفكار العامة ، وتداخل أقوال غريبة معقدة بحوارات متعددة ، تشترك فيما بينها لتكوّن خطاباً .

وهذا الاتجاه الحواري للخطاب وسط الخطابات الأجنبية يعطي أدبية وجوهرية ، هذا الطابع الغيري الذي يسكن فيه النّص هو أصل كلّ إبداع فنيّ ، يقوم على مبدأ التواصل ، ومن ثمّ فإنّ أيّ

(1)– حسين قحام ، التناص ، مقال مجلة اللغة والأدب ، العدد 12 ديسمبر 1997 م ، ص126 .
(2)– محمد عنانين ، المصطلحات الأدبية الحديثة ، مرجع سابق ، ص17.

خطاب في نظر **باختين** : هو نسيج من الملفوظات يسميها **تودوروف** (Todorouv) عبر اللساني .

كما سبق **لباختين** أن وظف مصطلح الكرنفال في تحليله لتداخل النّص ، إذ يعتبر مظهراً من مظاهر الحواريّة ،كما أنه هو الذي يوضح علاقة النّص ببنية نصيّة أخرى .

« فالحوارية أوسع من التداخل النصّي ،الذي هو أحد العناصر النصّية لبناء الخطاب ومنه الخطاب الشعري.»[1]

9- أشكال التّناص :للتناص ثلاثة أشكال هي :

«-التفاعل االنصّي الذاتي : عندما تدخل نصوص الكتاب الواحد في تفاعل مع بعضها ، ويتجلى ذلك لغويّا و أسلوبيّا ونوعيّا .

-التفاعل النصّي الداخلي : حينما يدخل نصّ الكاتب في تفاعل مع نصوص كاتب عصره ، سواء أكانت هذه النصوص أدبية أو غير ذلك .

- التفاعل النصّي الخارجي : حينما تتفاعل نصوص الكاتب مع نصوص غيره من العصور البعيدة . »[2]

10- آليات التّناص :

أ - **التمطيط** : ويحصل بأشكال مختلفة منها :

«**-الأناكرام** : الجناس بالقلب والتصحيف " كلمة المحور" ، فالقلب مثل (قول ، لوق) (عسل ، لسع) والتصحيف مثل (نحل ، نخل)، وأما الكلمة المحورية فتكون أصواتها مشتتة ، بحيث تكون تخمينية ظنيّة ، تحتاج إلى انتباه وتفطن القارئ .

---

(1)- جمال مباركي ، التناص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر ، مرجع سابق ، ص38.

(2)- نورالدين السّد ، الأسلوبية وتحليل الخطاب ، مرجع سابق ،ص 112.

– **الشرح** : ويعني التفسير ، وهو أساس كلّ خطاب ، وهو النواة المعنوية الأساسية وكل ما تلاه هو توضيح له .

– **الاستعارة** : تقوم بدور جوهري في كل خطاب، لاسيما الشعر بما تثبته في الجمادات من حياة وتشخيص ، فهي تنقل المجرد إلى المحسوس .

– **التّكرار** : ويكون على مستوى الأصوات والكلمات والصّيغ ، ويكون واضحا ومتجليا في صيغة الماضي وفي تراكيب مماثلة.»[1]

ب– **الإيجاز** : « هو الاختصار ، أي قول الكثير في كلمات قليلة ، والمهم هو النوعية لا العدد ، كالحكم والأمثال ، فإنها موجزة ولكن معانيها شافية ووافية ومركزة .»[2]

ويبرزه **سعيد يقطين** في ثلاث آليات :

« **–التلفيظ** : والمقصود أن النص يتفاعل مع نص آخر ،بنقله من نظام العلامات كالروائي والرسام .

–**الخطيّة** : حين يتفاعل النص المكتوب مع نص آخر ومن طبيعة مغايرة ، فإنه ينقله إلى نظامه الخطّي .

– **التّضمين** : ويتمثل في إدراج النص المتفاعل معه ،في نطاق النّص بصورة تجعله وكأنه جزء منه .»[3].

11– أنواع التّناص :

« **–التّناصية** : وتعنى الحضور الفعلي لنّص في آخر.

–**المناصة** : وهو نوع أقل التصاقا بالنّص، ويتجلى في العناوين والعناوين الفرعية

(1) –محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري ، مرجع سابق ،ص126.

(2) –ماجد ياسين الجعافرة ، التناص والتلقي ، دراسات في الشعر العباسي ، جامعة اليرموك، الأردن ، د.ط 2002 م ، ص16.

(3) –سعيد يقطين ، من النص إلى النص المترابط ، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي ، المركز الثقافي العربي المغرب د.ط، 2005 م ،ص104.

المقدمات ،الذيول ، الصّور، كلمات الناشر ، ويمكن تسميته بالنّص الموازي .

-**الميتناصّة** : ويعني تضمين النّص وحدات نصية سابقة عليه ،دون تنصيص عليها .

- **التعلق النصّي** : كل علاقة تربط النّص اللاحق بالنص السابق ،عن طريق التحويل والمحاكاة ،وله تسميات أخرى كالنص الحاضر ، النص المتعالي .

- **معمارية النّص** : هو نوع أكثر تجريدا ويحدد الجنس الأدبي للنص ،شعر ، رواية ، قصة ولها طبيعة كلية .»[1]

12- مظاهر التّناص:

أ- النّص الغائب : وله عدة تسميات منها ، النص المركزي ، الأصلي ، التّحتي ، المخفي المعارض ، السّابق ، المؤسس ، المتأثر ، الأول ،حيث يقول **جيرار جينيت** في كتابه " Larchi texte lintraduction " ،« أي تقديم النّص الأول 1979 م

(النّص المثالي الموحي به خلال تقاليد النوع الأدبي ، الذي ينتمي إليه نصّ ما .»[2]

« أما **محمد بنيس** في كتابه ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب ، فقد خصص فصلاً كاملاً للغائب حدد فيه النقاط التالية:

- تحديد النص الغائب .
- تحديد عام للنص الغائب داخل المتن.
- تحولات النّص الغائب.»[3]

حيث توصل إلى أن النّص الغائب هو النّص المتعدد واللاّنهائي ،بعدما دخل ذاكرة الشاعر في ظروف ومناسبات ، واكبت نموه العقلي والثقافي والشعري ، وهي نصوص تتضارب مصادرها وتاريخ وجودها ،ولا يمكن للقارئ في المرحلة الراهنة أن يعرف ويعيّن كل النصوص الغائبة ويصنف بدقة الأسباب التي دعت إلى وجودها .

(1)- نضال صالح ، النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة ، اتحاد الكتاب العرب ، د.ط، 2001 م ، ص192.

(2)- محمد عنانين ، المصطلحات الأدبية الحديثة ، مرجع سابق ، ص17.

(3)- محمد بنيس ، ظاهرة الشعر المعاصر ، في المغرب ، مرجع سابق ، ص275-276.

فالنصوص الغائبة : هي تلك النصوص التي تحتل الريادة ،وتكون لها القدرة الكبيرة للولوج في الذاكرة ،فتتسلل إلى مكوناتها الثقافية تلقائيا ،فتترسب دون أن يمحها الزمان .

يقول صبري حافظ: وقد أدهشتني هذه الظاهرة وقتها ، لم أعرف ساعتها أني كنت أعيش أحد أبعاد الظاهرة المتناصية دون أن أدري ، « فقد كان كتاب أرسطو العظيم بمثابة النّص الغائب بالنسبة للكثير من الأعمال النقدية التي قرأتها وتفاعلت معها وحاورتها ، وتأثر بها النّص الذي ذاب في معظم ما قرأت من أعمال نقدية ، وأصبح من المستحيل فصله عنها ، أو عزل خيوطه عن صدى أفكارها ، لأن رؤاه وأحكامه قد صارت نوعا من البديهيات الأساسية التي تصادر عليها معظم الكتابات التي قرأتها ، وبالتالي فإنها قاعدة غير مرئية ،ينهض عليها البناء النقدي لهذه الكتابات .»[1]

ب–الإحلال والإزاحة : أو ما يعرف بالتكثيف ، فالإزاحة (displacement) يختلف استعمالها عن استعمال **فرويد** ، في أنه يشير إلى تغير النظرة للأدب باعتباره النشاط القادر على إحلال الإنسان في أزمنة وأمكنة مختلفة، وتزيحه عن موطنه من خلال الخيال ، مما يتعارض مع مذهب « قصور الأدب على تصوير الواقع .»[2]

إن جدلية الإحلال والإزاحة تفسر عن نفسها في عدة صور، وتنطوي كل صورة من هذه الصّور على تصوير مختلف لطبيعة العلاقة بين أي نصّ من النصوص التي كتبت قبل ظهورها ، فالنّص عادة لا ينشأ من فراغ ، ولا يظهر في فراغ ، إنّه يظهر في عالم مليء بالنصوص الأخرى ، ومن ثمة فإنه يحاول أن يحل محل هذه النصوص وإزاحتها من مكانها ، وخلال عملية الإحلال والإزاحة .

وهي عملية لا تبدأ بعد اكتمال النّص ، وإنما تبدأ منذ لحظات خلقه الأولى، وتستمر بعد تبلوره و اكتماله ، قد يقع نصّ في ظلّ نصّ أو نصوص أخرى وقد يتصارع مع بعضها ، وقد يتمكن من الإجهاز على بعضها الآخر

(1)– حسين قحام ، التناص ، مرجع سابق ، ص128، 129.

(2)– محمد عنانين ، المصطلحات الأدبية الحديثة ، مرجع سابق ، ص122.

« إن جدلية الإحلال والإزاحة تترك بصماتها في النّص، وهي بصمات هامة توشك معها فعالية النّص المزاح ، ألاّ تقل في أهميتها وقوة تأثيرها عن فعالية النّص الحال ،الذي أحتل مكانه أو شغل جزءً من هذا المكان .»[1]

جـ- التّرسيب :عملية الترسيب تكون للتربية ، وقد شبهت النصوص الغائبة بالرسوبيات التي تبقى و لاتزول ، إذ نجد **صبري حافظ** يرى أن الترسيب هو وليد الفاعلية الجدلية القائمة بين النّص الحال ،والنّص المزاج .

« وفكرة الترسيب نجدها واضحة في بعض الدراسات النقدية العربية القديمة ،فالنقاد القدامى يشترطون على المبدع نسيان ما امتلأ به من نصوص غيره ، فليس لذلك معنى غير تخزين وطمس معالم النّص السابق ،حتى لا تبرز بشكل كبير في النّص اللاحق .»[2]

د-السّياق : « نقصد بالسياق ، كل ما يحيل على خارج النّص ، أو ما حوله من مؤثرات بيئية تاريخية ، اقتصادية ، سياسية ، نفسية ، اجتماعية من الممكن أن تنعكس على النّص ، فيصطدم ببعض ألوانها ، لذلك يسعى النقد التقليدي أن يتخذ من السياق معولاً مرجعيا، يتكئ عليه في سبيل سير أغوار النّص، وإضاءة جوانبه الخفية.»[3]

«إنّ المعرفة بالسّياق شرط أساسي للقراءة الصّحيحة ،التي يتمظهر من خلالها التناص للقارئ فالقراءة تنطلق من السّياق ، الذي يعتبر مفتاح القراءة ، لأن النّص عبارة عن توليد سياقي ينشأ من عملية الاقتباس ، الدائمة من المستودع اللّغوي ، وهذا السياق قد يكون عالم الأساطير ، أو حضارة أو تاريخ، وهذا ما نسميه بالمرجعية التي تفرض وجودها داخل النّص، وهي التي تمثل السياق الذهني بالنسبة للقارئ .»4

(1)- حسين قحام ، التناص ، مرجع سابق ، ص129 .

(2)- المرجع نفسه ،ص130.

(3)- ينظر ،الخطاب النقدي عند عبدالمالك مرتاض ، نقد يوسف وغليسي ، إصدار رابطة إبداع الثقافة ، الجزائر د.ط،2002 م ، ص46.

(4)- جمال مباركي ، التناص وجمالياته في الشعر العربي المعاصر ، مرجع سابق ، ص150-151.

« إنّ السّياق هو الذي يحدد مجال التناص في حد ذاته ،فعندما نقرأ البيت الأول من معلقة **امرئ القيس** .

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ بِسَقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ .

فالإشارة هنا إلى المكان سقط اللوى بين الدخول وحومل ، إننا بذلك أمام دلالتين لإشارة واحدة فالبيت الشعري لا يكتفي بالدلالة الموضوعية، وإنما يقوم بشحنها بدلالات ومعاني مرتبطة أشد الارتباط بمجموعة من المشاعر و الانفعالات ، في حين أن الإشارة الثانية إلى المكان ، سقط اللوى بين الدّخول وحومل ، هي إشارة حيادية إلى مكان ، وتستدعي هي الأخرى نصّا ،وتفرض تقاليد ومواصفات معينة .»[1]

هـ المتلقّي :«يعتبر المتلقي عنصراً من العناصر التي تكشف التناص ، وذلك بتعود ذاكرته بناءً على ما تتضمنه الرسالة من شواهد نصيّة مدمجة في النّص الحاضر على شكل تضمين ،حيث يوظف الكاتب بيتا أو حكمة أو مثلاً داخل خطابه، أو على تلميح أو إشارة أو إحالة على نصوص أخرى سابقة أو متزاحمة ، من بين اللوائح التي يمكن للقارئ وضعها أثناء دراسته لنّص من النّصوص .»[2]

لقد اهتم النقد بالمتلقي ، وحرص على التواصل معه ، « فالنّص الأدبي ليس طريقة إبداع فقط إنّما هو طريقة إبداع وتلقٍ معاً ، ذلك أنّ الأدب عموماً كما يرى الغذامي " عملية إبداع جمالي من منشئه وهو عملية تذوق من المتلقي ".»[3]

« فالمعاناة مقتسمة ، كما أن الإبداع مشترك ، فمعاناة المبدع توازي معاناة المتلقي ، وبالتالي فحياة النّص تنعدم مع انعدام المتلقي ،فالتأويلات المختلفة تعِينه وتمنحه الاستمرارية وعملية التّلقي هي بمثابة ولادة حقيقة للنّص.»4

(1)- ينظر ، جمال مباركي ، التناص وجمالياته في الشعر العربي المعاصر ، مرجع سابق ، ص(132 – 133) .

(2)- ينظر ، المرجع نفسه ، ص 131.

(3)- ينظر ، شكري الماضي ، ما بعد البنيوية ، حول مفهوم التناص، المعرفة السورية ، مجلة ثقافية ، وزارة الثقافة ، دمشق ، العدد 353 ، ص18.

(4)- سعيد بوسقطة ، شعرية النص بين جدلية المبدع والمتلقي ، مرجع سابق ، ص 17.

و– شهادة المبدع : يمكن للنّص أن يتمظهر بناءً على شهادة المبدع (شاعرا أو كاتبا) الذي يشير أو يصرح بمرجعتيه الفكرية والإنشائية ، فيعلن عن النصوص والثقافات التي يقتبس منها «ذلك لأن للمبدعين قناعات فكرية معينة ،ورؤى مختلفة للكون والحياة ، ومع ذلك يبقى النّص المقروء يجمع بين عدة نصوص لانهائية ، يستمد منها هذه الثقافات التي ينتمي إليها ، ولهذا فلشهادة المبدع ورأيه دور كبير في نجاح عملية التناص .»[1]

13– أنواع النصوص :

أ–النّص القرآني : « هو نّص مقدس ،وليس نصّا أدبياً يماثل النصوص الشعرية ، باعتبار الشعر ديوان العرب ، إنه أكثر من نص بتعبير **ستراوس** ، هو ليس نصّا لغويا بحيث ما ينطبق على اللغة ينطبق عليه ، فالنص القرآني له وحدة خاصة به من وجهة نظر **ستراوس** ،الذي أطلق عليها اسم الوحدات التكوينية السمينة ،والتي هي أكثر من نصّ .»[2]

وهي الوحدات التي تجعل من لغة هذه النصوص المقدسة مفارقة لغوية، وقد شبه **ستراوس** «لغة هذه النصوص بالميثيولوجية بالطائرة التي تتحرك على مدرج اللغة ،إلى اللحظة التي يتوصل فيها المعني إلى الإقلاع .»[3]

« وعندها ستعبر هذه النصوص عن حقائق أبدية، تطال الماضي والحاضر والمستقبل ، وهذا هو شأن القرآن الكريم، الذي ينفتح عبر حقله الدلالي على حقائق كونية وإنسانية ، تطال بدءَ الخليقة والمعاد ، وهذه هي ميزة النصوص المقدسة كما يرى **مرسيا إلياد**.» 4

إن كنه النّص المقدس ،لا يكمن لا في أسلوب صياغته ولا في نمط سرده، ولا في تركيبه النّحوي بل في التاريخ .

---

(1)–سعيد بوسقطة ، شعرية النص بين جدلية المبدع و المتلقي،مرجع سابق ، ص 175.

(2)– ينظر كلود ليفي ستراوس ، الإناسة البنيانية ، تر : حسن قبيسي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت 1995 م، ص228.

(3)– المرجع نفسه ، ص228.

(4)– مرسيا إلياد ، الحنين إلى الأصول ، تر : حسن قبيسي ، دار قابس ،بيروت 1994 م ، ص5.

ويرى **ستراوس** :« أن النصّ المقدس كلام، لكنه كلام يشتغل على صعيد شديد الارتفاع بحيث يتوصل فيه المعني إلى الإقلاع»[1]

ب– النّصوص الوصفية : تجد مراكز الضبط في عالم النّص ، في معظمها تصورات للشيء والموقف ، يتم إثراء بيئتها بكثرة الاتجاهات ،إلى كشف الوصلات مع تكرار وجود أنواع للوصلات مثل ،الحال والصّفة والمثال والتخصيص ، وسيعكس النّص كثافة ومطابقة لذلك من تكافلات مخصصة ،عما يجري تطبيقه من أنماط المعلومات العامة وهو الإطار .

جـ– النّصوص القصصية : مراكز الضبط في عالم النّص ، في أغلبها تصورات الحدث والعمل التي تنتظم في توجه مرتب للوصلات ، وسيتكرر ورود أنواع فيها : العلة ، السبب ، التمكين الغرض ، الزمن ، سيعكس النّص السّطحي مماثلة للتكافلات التفريعية ، وسوف يكون أعم في حالة الاستعمال وهو المشروع .

د– النصوص الجدليّة : «مراكز الضبط فيها قضايا كاملة ، تنسب إليها قيم الصدق وأسباب الاعتقاد ، وكونها حقائق تعارض بين القضايا التي تتصادم وتتكرر وصلاتها، مثل : القيمة ، الإفادة ، الإدراك ، الإرادة ، النّسب ، وسوف يشتمل النص السّطحي على حشد من عبارات تحديد القيمة .»[2]

هـ– النّصوص الأدبيّة : «إن النّص الأدبي في اشتغاله على اللغة ، لا يكتفي بتوصيل الدلالة التي تخضع في تجلياتها من المسار الذي تقنّنه له القواعد اللغوية ، أو بتمثيل الواقع فحسب إنمّا تقوم بتحوير مادة اللغة ، ونقل الممارسات الاجتماعية الفردية والجماعية إلى النظام السيميائي الذي يميزه ، فهو مجموع الأحداث والوقائع وتسربات النصوص الأخرى ، والرموز ومختزن الخيال والذاكرة الجماعية.»[3]

---

(1)– كلود ليفي ستراوس ، الإناسة البنيانية ، مرجع سابق ، ص 230.

(2)– روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص 414.

(3)– محمد داود ، النص الأدبي ، مقاربات متعددة ، منشورات crasc .ط 2004 م ، ص7

و– النّصوص العلمية : يتوقع **في** عالم النّص في النصوص العلمية ، أن يتفق تماماً مع العلم الواقعي المقبول ، ما لم يقم دليلاً على نقضه ، والواقع أنّ إنشاء الوصلات للأحداث ، يستخلص في النهاية من طابع المشكلة ، خلال التعبير عن الضرورة العلمية والترتيب .

ز– النصوص التعليمية : ينبغي أنّ يكون عرض عالم النّص في النصوص التّعليمية من خلال عملية تدريجية من المزج ، لأن مستقبل النّص معلوماته غير كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النّص العلمي ، لهذا يكتسب إنشاء وصلات للحقائق الثابتة ، طابع المشكلة ، ثم يتخلى عنها فيما بعد .

ح– نصوص المحادثة :« هناك مجال متشعب من منابع الوقائع المقبولة ،والأولوية الأقل وضوحاً في توسيع المعلومات لدى المشاركين في المحادثة ، في أنواع النّصوص السابقة ، ويتخذ التّنظيم السطحي للمحادثة طابعا خاصا، بسبب التّغير في نوايا التّكلم .»[1]

وهناك بعض النصوص ، يمكن للنص الواحد أن ينتقل من نوع لآخر ، بأن يتغير فيه الموقف وطريقة العرض .

« أما بالنّسبة للنّصوص اللغوية بوصفها وقائع اتصالية ، فلربّما استطاع الناس أن يستعملوا النصوص دون أن يحدّدوا أنواعها ، غير أنّ الكفاءة عندئذ تقل وطريقة تفاعل المتكلم ، أو بين الكاتب والقارئ .»[2]

المبحث الثاني : الكفاءات النّصية وأهمية وسائل الاتساق

14– الكفاءة النّصية والكفاءة الأدائية :

لقد لقي التفريق بين الملكة والتأدية نقداً كبيراً، أخذ يتزايد مع تزايد الدراسات المقدمة حول عدم قدرة نحو الجملة لتفسير الظواهر النّصية، إلاّ أن **دي بوغراند** يؤيد هذا التفريق ، حيث يعتبر أنّ كل بنية تتصف بالكمال في نموذج عالم النّص ، ثم تخضع للحذف عند الإجراء ضمن إستراتيجيات معيّنة ، ومن ثم فإن التفريق بين الملكة والتأدية ،يماثل التفريق بين الإستراتيجيات

(1)– روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص 415 .

(2)– المرجع نفسه ، ص 418 .

وتطبيقاتها ، فمفهوم الملكة النّصية (compétence textuelle) عند **دي بوغراند** لا يقتصر على مجرد القدرة على التّمييز بين النّص واللاّنصّ، بل تتضمن مجموعة من المعارف والإجراءات التالية :

- **المعارف Savoirs**.

معرفة البدائل في النظم الافتراضية، أو النظم النحوية التجريدية.

معرفة قيود النظّام الخاصة .

معرفة المعتقدات والمعلومات المتداولة في المجموعة الاتصالية أو المجتمع .

معرفة أنواع النصوص.

- **الإجراءات (Procédures)**

«إجراءات استخدام النظم الافتراضية عند تفعيلها .

إجراءات إنتاج النّصوص .

إجراءات استقبال النصوص .

إجراءات المحافظة على النّصية .

إجراءات تنظيم الإعلامية .

إجراءات استكمال معايير التصميم وهي الكفاءة ، التأثير ، و الملاءمة .

إجراءات إعادة استعمال المعلومات التي اشتمل عليها النّص، باستخراجها من المخزون الذّهني في أعمال مثل التذكر والإخبار، والتلخيص والتقويم .

إجراءات المراقبة والتصرف في المواقف، باستعمال النصوص .

إجراءات بناء الخطط وإيجادها ومراجعتها ،للوصول إلى الأغراض .

إجراءات إرهاص أنشطة الأطراف الأخرى ،في الاتصال وتنظيم أعمال الخطاب من لدن المتكلم طبقا لذلك .

إجراءات استبقاء الاتصال على رغم التضاربات ، والمقاطعات ، وحالات اللبس وما لايتوقع من الوقائع .»[1]

---

(1)- دي بوغراند ، الخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص 110-111.

أما كفاءة التأدية أو جودة الصّياغة ، (l'efficience) فتتمثل في صياغة أكبر قدر من المعلومات ، بإنفاق أقل قدر من وسائل التعبير السابق ذكرها ، حيث تبلغ ذروتها في حالتيّ الحذف والإحالة لغير مذكور، إذ أن استخدام النصوص في الاتصال ، يتطلب تصرفاً دائماً في مجموعات من المعلومات ، لا يتعلق بعضها بالبعض الآخر إلاّ في اللّحظة العارضة ، فحجم المعلومات يحول دون أن يتّضح معظمها بتعبير واحد ، فيتوجب حينها أن تقدم اللغة بدائلاً لسبك عبارات النّص دون إهدار البنية العميقة ، أو ترابط المعلومات الكامنة ، « كما تعتبر الكفاءة النصية دافعا أوليا من دوافع الأشكال البديلة ، حيث تؤدي هذه البدائل إلى توفير الجهد واقتصاد الوقت ، كونها أقصر من التعبيراتّ التي تستبدل بها.»[1]

ولتوضيح ذلك نذكر المثال الآتي :

"يرجو محمد أن يذهب معه عمر ، لقد أعلمه بذلك كتابة " يحيل الضمير (ه) في (معه) إلى محمد والضمير (ه) في (أعلمه) يحيل كذلك إلى محمد ،والضمير المستتر في نفس الفعل يحيل إلى عمر فما جعل الجملتين متّسقتين، هو وظيفة الإحالة القبلية للضمير (ه) و كذا وظيفة الإضمار ، وبناء على ذلك ، فإن الجملتين تشكلان نصاً .

من هذا المنطلق ،فإنّ كل متكلم قادر على إفهام وفهم وصياغة عدد لانهائي من النصوص في هذه اللغة ، وإذا كان بإمكانه أن يصدر أحكاماً حول نصّية نصّ ما (jugement textualite)، فإن ذلك يعني أنه رسّخ عدداً من القواعد، التي تمكنه من هذه القدرات ومنه :

«- هناك ملكة نصية compétence textuelle

-أن نحواً للنّص يجب أن يؤسس لنمذجة (modélisation) هذه الملكة النصية .»[2]

---

(1)- إلهام أبوغزالة ، علي خليل أحمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص99.

(2)- د/ مفتاح بن عروس ، الاتساق والانسجام في القرآن ، المثال الأصلي مع تغير الأسماء ، 2007م-2008م ، ص25
George espère que jean partira avec lui , il le ; lui a.indique par écrit .

« إنّ اللّسانيات النّصية ترى أن الصّفة الأساسية القارة في النّص هي صفة الاستمرارية ، ويقصد بالاستمرارية التتابع والترابط بين الأجزاء المكونة للنّص ، وهذه الاستمرارية تتجسد في سطح النّص أو ظاهره ونعني بظاهر النّص ، الأحداث اللغوية التي ننطلق بها أو نسمعها في تعاقبها الزّمني ، والتي نخطّها أو نراها متصلة على صفحة الورق ، والتي ينتظم بعضها ببعض تبعا للمباني النّحوية ، ولكن لا تشكّل نصّا إلاّ إذا تحقق لها من وسائل السّبك ، ما يجعل النّص محتفظا بكينونته واستمراريته [1]».

15– وسائل الاتساق النّصّي :

تعمل أدوات الاتساق على ربط أجزاء النص ببعضها البعض والتي سماها **دي بوغراند** بدواعي الكفاءة النّصية :

أ–إعادة اللفظ والتكرار *

« هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي ، يعني بها إعادة عنصر لغوي ما أو مرادفه أو شبيهه أو عنصر مطلق ، أو اسم عام مرة واحدة أو عدة مرات في مواضع معينة من النّص »[2] ، ويمكن للعناصر المعادة أن تكون مكررة هي بنفسها أو مختلفة الإحالة ، أو متراكبة الإحالة ، بحيث يختلف المحتوى المفهومي المنشط بحسب تنوع التكرار ، إلا أنه أسلوب كثير الورود في النصوص ، ومن شأن الإعادة من الناحية النّفسية أن تركز الانتباه ، فالعناصر المكررة ينبغي أن تنطبع في الذاكرة ، ومن ثم ينبغي للعملية الإجرائية أن تكون سهلة –إذ أن نقطة الاتصال في نموذج العالم ذي الاستمرار النّصّي – أن تكون واضحة لتؤدي وظيفة الإفهام والإفصاح والتأكيد والإثبات –تعددت أشكال التكرار داخل النّص ومنها :

(1)– جميل عبدالمجيد : البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1998 م ، ص76.

*– يكثر التكرار في الكلام التلقائي الذي سببه – حسب دي بوغراند – إلى قصر زمن التخطيط وسرعة فقدان مكونات سطح النّص ، أما توفر منتج النّص المزيد من الموارد والزمن ، فإن التكرار يظل محدوداً عادة ، وهو يؤدي عند الإسراف في استعماله إلى تخفيض الإعلامية (informatitivité) ،ينظر، إلهام أبو غزالة ، علي خليل أحمد ، مدخل إلى علم لغة النص ص83 .

(2)– محمد خطابي ، لسانيات النّص ، مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي – بيروت ، ط1، 1991 م ص24 .

– **تكرار اللفظ نفسه : مثل قوله تعالى ﴿القَارِعَةُ ماَ الْقَارِعَةُ. ﴾**[1]

ويستعمل التكرار لأغراض عدة منها:

– تقرير وجهة نظر معينة وتوكيدها : كما **في قوله ﴿ كَلاَّ سَوْفَ تَعْلَمُونَ ثُمَّ كَلاَّ سَوْفَ تَعْلَمُونَ .﴾**[2]

– **للتعبير عن الدهشة** : من وقائع قد تبدو متضاربة ،مع وجهة نظر مستقبل النّص .

– **الإنكار**:كما يعرفه **هالدي وحسن رقيّة** « أي رفض مادة ذكرت صراحة أو ضمنيا، كما تستدعي الملابسات السياقية التكرار، لحاجة التغلب على مقاطعة المستمع وإلى متابعة إنتاج النص .» [3]

وفي جميع التكرارات المذكورة آنفا ، يتم الاحتفال بالمدلول نفسه ، أي أن اللّفظين المكررين يحيلان إلى نفس المرجع ، وبهذا يكون التكرار قد حافظ على الإشارة إلى الكيان ذاته في عالم النّص ومن ثم يبقى استقرار النّص راسخا مصحوبا بالاستمرارية، حسب مبدأي الثبات والاقتصاد .

– **تكرار اللفظ واختلاف المعنى** :

أما إذا كان للتعبير المتكرر مدلولاً مختلفا ، فمن الممكن أن ينجم عن ذلك اضطراب أو اختلال ، وهي مخالفة لمبدأ الثبات والاقتصاد ، ولكن يمكن أن تزيد في الإعلامية والاهتمام كما في **قوله تعالى ﴿ ويَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ المُجْرِمُونَ مَالَبِثُوا غَير سَاعَةٍ﴾4** ، حيث تكررت كلمة ساعة ولكن المدلول مختلف .

وقد تستعمل المكونات الأساسية للكلمات مع نقلها إلى فئة كلمة أخرى ،وتكرار عنصر سبق استخدامه ، ولكن في أشكال وفئات مختلفة مثل: **قوله تعالى** : ﴿**أَلاَّ تَزِرْ وَازِرَةُ وِزْرَ أَخْرَى**﴾5

(1)– سورة القارعة الآية (1–2).

(2)– سورة التكاثر الآية (3–4).

(3)– إلهام أبو غزالة ، علي خليل أحمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص83.

(4)– سورة الروم الآية 54.

(5)– سورة النجم الآية 37.

ويسمى هذا النوع من التكرار بالتكرار الجزئي .

التكرار بإعادة المعنى واختلاف اللفظ :

مثل الإجابة عن السؤال : ما هو المنجم ؟ هو مكان في الأرض فيه حفر ،نجد فيه معادن كثيرة مخبوءة ، حيث كرر المنجم من خلال تعريفه .

– الموازاة :

وتشتمل على تكرار أشكال الإخراج ذاتها في مظاهر النّص ، مع شغلها بتعبيرات مختلفة كقول **الجاحظ** في كتابه "**الحيوان**"

(الكتاب هو الجليس الذي لا يطريك والصديق الذي لا يغريك ، والرفيق الذي لا يملك ... ولا يعاملك بالمكر ، ولا يخادعك بالنّفاق والاحتيال بالكذب) ، حيث نجد أشكال سطح النّص متكررة يتألف كلّ منها من (اسم + الذي + لا+ فعل مضارع +ك) ، وهي أيضا تعبيرات مرتبطة في المعنى وهذه الظاهرة واضحة أيضا في نهاية النّص حيث نجد تكرار الشكل (لا + فعل مضارع +حرف جر + اسم) عند الجملة لا يعاملك بالمكر .

« كما بوسع عكس الشكل إفادة عكس المحتوى ،كما في المثال الآتي : أأسد عليّ وفي الحروب نعامة ، حيث يَكمن معنى القوة في أسد علي (اسم) + (حرف جر + مجرور) ، ومعنى الضعف في الحروب نعامة وهي مؤلفة بعكس البنية السابقة من (حرف جر +مجرور)+(اسم).»[1]

إنّ صور التكرار المذكورة آنفا ، تنوعت بين تكرار عنصر معجمي أو صرفي أو دلالي أو نحوي .

ب– التحديد أو التعريف :

يعد التعريف أحد أهم وسائل التماسك النّصي ، حيث تناول موضوعه **دي بوغراند** تناولاً

(1)– إلهام أبو غزالة ، علي خليل أحمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص88.

مفصلاً فعرّفه بأنّه« وضع للعناصر الداخلة في عالم النّص حيث تكون وظيفة كل منها لا تحتمل الجدل في سياق الموقف ، والتعريف باسم علم أو بصفة يستلزم أنّ المحتوى المفهومي مضبوط ، وسهل الاستحضار على أساس المساحات المعلوماتية المنشطة بالفعل ، أما النكرات فتتطلب تنشيط مساحات معولماتية أخرى .»[1]

وقد استعمله بأبعاد مختلفة ، تتوقف على ما إذا كانت نظرة المرء إلى التحديد منطقية ، من حيث قيمة الصدق ، حيث ينصب التحديد في هذه الحالة على الموضوعات المقررة في العالم المنطقي ، أمّا النظرة النفسية من حيث أنه إجراء ذهني ، فتكون الأمور المحددة هي التي تصلح بذاتها للتعرف عليها من قبل المشاركين في الاتصال ، وذلك أن العناصر المعرفة تشير إلى معناها بشكل دقيق على أساس المساحات المعلوماتية الموجودة ، ولذلك فهي تساهم في إحداث التماسك ، وإيجاد العلائق .

جـ- الكنايات :

يقصد بها الضمائر والإشارات والموصولات ونحوها ، وهي عبارة عن كلمات قصيرة اقتصادية ، ليس لها محتوى ذاتي ،لها مدى أوسع من حيث إمكانية التطبيق ، تخضع لقيود على ورودها ، حتّى لا يتحول الفهم إلى إشكال لا ضرورة له .

وهي تساعد مستعملي النّص على الاحتفاظ بالمحتوى ، وهو مهيأ في مواقع التخزين النشط ، دون حاجة منهم لإعادة ذكر كل شيء بتفصيلاته ، فهي تربط بين البنية النّصية الصّغرى ببعضها البعض ، لتجلعها تتعالق فيما بينها لتنتج نّصا مترابطا .

« وتقوم هذه الكنايات مقام الأسماء أو العبارات الاسمية ، التي تنتمي إلى نفس عالم النّص ، فهي ذات إحالة مشتركة ، ولها وظيفة اتساقية تجعل من النّص كلاً واحداً ، كما أنها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل ، إذ لابد من العودة إلى ما نشير إليه من أجل تأويلها .»[1]

ويقول **توفيق الحكيم** :" لا خير عندي في العمل الذي يولد عن غير طريق المحبة ... إنّه

(1)- دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص310.

كاللقيط الذي يلقط من بذرة عابر.... "، حيث نجد أن الضمير (ها) في «إنّه قد أغنى إعادة استعمال العبارة الاسمية في النّص .»[1]

وهنا يتبين أن الإحالة لا تخضع لقيود نحوية كي تؤسس علاقات دلالية بين المحيل والمحال إليه ، بل النّص هو الّذي يهيئ شروط وجودها ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فإن استبدال عبارات النّص بعبارات أخرى ، تشاركها في الإحالة يبرز قضية تضمين الأقسام ، وتتضح كفاءة الألفاظ الكنائية ، حيث تستعمل للدلالة على قطع طويلة من الخطاب ،الذي ينشط مساحات كبيرة من المعلومات وتنقسم إلى :

- إحالة نصيّة أو داخلية :

« وتتم داخل النّص، أي بين عباراته وكلماته ، فالإحالة الداخلية تتطلب من المستمع أو القارئ أن ينظر إلى داخل النّص، للبحث عن الشيء المحال إليه »[2] ، « ولا يخفى ما للإحالة الداخلية من دور في إحداث التماسك ، إذ يتعلق الأمر بارتباط جزء بجزء آخر ، واعتماده عليه في تحديد ماهيته .»[3]، وتنقسم هذه الإحالة إلى :

الإحالة قبل الذكر :

وتسمى كذلك بالإحالة البعدية وهي نوع من الإحالة المشتركة المدلول ، يأتي فيها الضمير أو الشكل البديل قبل مرجعه في النّص السّطحي ، حيث ينطبق هذا النوع من الإحالة على مساحة مفهومية خالية مؤقتة إلى حين تزويدها بالمحتوى المطلوب ، وبذلك يبقى انتباه المستمع مشدوداً إلى غاية إعلامه بالمحال أو المرجع ، وأفضل حالات ورودها حين يكون البعد بين الشكل البديل والتعبير المشار إليه غير كبير ، كأن يكون ضمن حدود الجملة الواحدة ، كما في المثال التالي : " تعب كلها الحياة ، فما أعجب إلاّ من راغب في ازدياد" فالشكل البديل هو (الهاء) في

(1)- إلهام أبو غزالة ، علي خليل ، مرجع سابق ، ص92.

(2)- براون ويول ، تحليل الخطاب ، ترجمة محمد لطفي الزليطني ، منير التريكي ، دار الفجيرة للنشر ، السعودية ، ص238.

(3)- أحمد عفيفي ، نحو النص ،ص 118.

كلها ، التي تشير إلى كلمة لاحقة وهي الحياة، وقد يبعد الضمير عن مرجعه ، بحيث تقع بينهما عبارات عديدة كما في المثال الآتي : « في دراسته القيّمة الجادة ذات الطّابع المنهجي المتميز ، حاول شكري عياد...."،حيث يعود الضمير المتصل في دراسته إلى شكري عياد .»[1]

الإحالة بعد الذكر :

وتسمى بالإحالة القبلية ، وهي تعود على مفسر سبق ذكره ، حيث يمكن للأشكال البديلة أن تتأخر عن مراجعها ، أي ورودها بعد الألفاظ المشتركة معها في الإحالة ، وهي أكثر أشكال الإحالة شيوعاً في حالة اشتراك المدلول ، مقارنة بالإحالة البعدية ، ويعود ذلك إلى أن هويّة المحتوى التّصوري الذي يكون في حالة تهيؤ ، هي هوية محددة مسبقا ، مثال عن ذلك : **قال تعالى** : ﴿ **إنَّ اللَّه بريء مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ** ﴾[2] ، يستلزم فهم النص أن يتمم المسند إليه في التركيب الثاني وهو (رَسُولُهُ) بالمسند من التركيب الأول وهو ، (بريء مِنَ المُشْرِكِينَ) ، فقد وردت البنية تامة قبل ورودها مضمرة .

الإحالة الفعلية :

« يمكن للأشكال البديلة أن ترتبط بغير الأسماء والعبارات الاسمية ، فقد يستعمل الفعل (يفعل) في المواضع لإعادة استعمال معلومات مبنية على أحداث ، وذلك للحفاظ على وضع التّهيؤ الذّهني لمحتوى عبارة فعليّة أو فعل أكثر تحديداً مثال : (إذا كنت تريد أن تكرّمني فاصنع لي تذكاراً ....) ، الجواب : سأفعل يعمل الفعل (س) أفعل عمل شكل بديل يقوم مقام سأصنع لك تذكاراً »[3].

الإحالة بالعبارة (العبارية) :

قد ترد عناصر بديلة مثل (هكذا) أو (ذاك) مقترنة لفَعَلَ أو يَفْعَلُ، وتكون معه شكلاً بديلاً

(1)- إلهام أبوغزالة ، علي خليل أحمد ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص92.

(2)- سورة التوبة الآية 03

(3)- إلهام أبو غزالة ، على خليل أحمد ، مرجع سابق ، ص 101.

معبرا عن حادث أو موقف ، وفي الآية الكريمة التالية توضيح لهذا الاستعمال : ﴿ **يَاأَيّهَا الّـَـذِينَ آمَنُوا لاَ تُلْهِيكُمْ أَمْوَالُكُمْ وَلاَ أَوْلاَدُكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللهَ ، وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الخاسِرُونَ**﴾[1]

- فالفعل يفعل متلو ب(ذلك) يشكّل بديلاً هو (يفعل ذلك) حلّ محلّ ﴿ **لاَتُلْهِيكُمْ أَمْوَالُكُمْ وَلاَ أَوْلاَدُكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللّهِ.**﴾
- **الإحالة الخارجية أو المقامية أو الإحالة لغير مذكور (الإضمار)**

وهو الإتيان بالضمير للدلالة على أمر غير مذكور في النّص مطلقا، غير أنّه يمكن التعرف عليه من سياق الموقف « فهي تخرج النّص من حالة الانغلاق إلى حالة الانفتاح على عالم السّياق والتداولية»[2]،وبعبارة أخرى هي ربط ما هو لغوي وداخل النّص، بما هو غير لغوي وخارج النّص ، فتحديد الإحالة يتطلب إحاطة بسياق النّص .

وتكمن الكفاءة هنا في تجاوز خطوة تسمية المفهوم ، فإذا كان معنى مفهوم ما هو موقعه في عالم النّص ، مع التركيز على عالم الموقف الاتصالي.

ويمكن بصفة عامة للإحالة إلى غير مذكور سابق، أن تطبق على كل ما يتّضح من الموقف الاتصالي، كما في **قوله تعالى** : ﴿ **أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا...**﴾ فضمير المخاطب جاء شرحه بعد ذلك بنداء إبراهيم عليه السّلام، ومعنى (فعلت) : حطمت ومعنى (هذا) : التحطيم ، فكل كلمة من كلمات السؤال إحالة .

د– الحذف :

هو الاستغناء عن بعض العناصر النّصية بطريقة أو بأخرى ، واستيعاب عبارات سطح النّص للعنصر المحذوف ، التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذّهن ، بعيدا عن أي تناقض ، أو داع

(1)– سورة المنافقون الآية 09.

(2)– محمد خطابي ، لسانيات النص ، مرجع سابق ، ص17.

له ، حيث تبقى خصائص المحذوف ومضامينه الدّلالية حاضرة كما لو أنه لم يحذف ،« يسمى الحذف بالاكتفاء بالمبنى العدمي (morphème zéro) ، فالبيانات السّطحية في النّصوص غير مكتملة غالبا ، عكس ما قد يبدو لمستعمل اللغة »[1] ، فكلّ نموذج يتسم بالاكتمال ثمّ بالحذف ، إذ لا يعقل أن يحوّل المتكلم كل شيء يقوله أو يفهمه إلى جمل كاملة ، ففي ذلك مضيعة للوقت والجهد ، ومن جهة أخرى الإسراف في الحذف يؤدي إلى تضييع ماتوافر من و قت وجهد لحّل المشكلات ،حينها لابد من ملاءمة الحذف في مقام ما بقدر إسهامه في الكفاءة النّصية دون إلحاق الضّرر بها ، فلم يترك بلا شرط ، وهذا الشرط يتمثل في كفاية العناصر المحذوفة دلاليا يقول أحمد عفيفي « وذلك لا يتم إلاّ إذا كان الباقي في الجملة بعد الحذف معنيا في الدلالة كافيا في أداء المعنى .»[2]

هـ-**الرّبط** :

سبق الحديث عن التكرار بأنواعه ، والإحالة المشتركة والحذف ، وكلها تحافظ على بقاء مساحات المعلومات ، أما الرّبط فيشير إلى العلاقات التي بين المساحات ، أو بين الأشياء في هذه المساحات ، وهو أحد أدوات الرّبط النّصي التي تؤدي وظيفة الرّصف الخطّي ، وظيفة التسلسل الدلالي على مستوى البنية العميقة للنّص ، والعلاقات التي يمكن أن تؤدّيها أدوات الرّبط هي : مطلق الجمع أو الوصل ،الجمع بالتّخيير ،الاستدراك ، والتّفريغ.

مطلق الجمع (الوصل) (conjonction)

« أما مطلق الجمع فهو الرّبط بين صورتين أو أكثر من صور المعلومات بالجمع بينهما ، إذ تكونان متّحدتين من حيث البيئة أو متشابهتين .»[3]

وللعطف دور في توليد جامع بين الحقول الدّلالية ، وإن تباعدت على مستوى البنية العميقة للنّص

(1)- دي بوغراند ، النص ، الخطاب ، الإجراء ، مرجع سابق ، ص340.

(2)- أحمد عفيفي ، نحو النص ، مرجع سابق ، ص124.

(3)- دي بوغراند : النص ، الخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص 364.

وأكثر ما يستعمل للدلالة على الوصل هو حرف العطف (الواو) ، وتقع مختلف العلاقات بين صور المعلومات – في الغالب – دون التصريح بوسيلة الربط ، كون الناس لهم قدرة تنبؤية لتنظيم المعلومات .

الرّبط بالتّخيير :

« يربط بين صورتين أو أكثر من صور المعلومات على سبيل الاختيار ، إذ تكونان متحدتين من حيث البيئة أو متشابهتين ، حيث يكون أحدهما فحسب صائبا في عالم النّص »[1] ،حيث يكون منشئ النّص مضطراً أن يختار بينهما ، على أن يكون اختياره مناسبا ، إذا أراد الاحتفاظ بتكامل عالم النّص ، فالاختيار يجب أن يتجانس مع تتابع المعاني وتدرّجها ، ويستعمل في معظم الحالات أداة العطف (أو) ، ويمكن ورود استعمال إماّ، أو ، وإمّا ، حيث تربط بين بديلين حاضرين في مواقع التّخزين النّشط ، وإن كان أحدهما فحسب هو الذي يقع في عالم النّص ،كما جاء عن **المتنبي** :

عِشْ عَزِيزاً أَوْ مُتْ وَأَنْتَ كَرِيمٌ بَيْنَ طَعْنِ الْقَنَا ، وَخَفْقِ الْبُنُودِ

الربط بالاستدراك (الوصل النّقيض):

يربط بين صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض ،إذ تكونان في بيئتهما متّحدتين أو متشابهين ، أو تكونان صادقتين بالنسبة لعالم النّص، ولكن تعلّق كلّ منهما بالآخر غير واضح.

« ويكون الربط بالاستدراك باستعمال (لكن) أو أحد أخواتها من مثل (بيد أن) (غير أن)، (أمّا) »[2] ، فالاستدراك يكون في ضوء التعارض لكنّه أضعف من الفصل أو التّخيير ،وذلك أن الموقفين أو الحدثين ، أو أي أمرين آخرين يعدّان في ذواتهما غير قابلين أن يجتمع أحدهما بالآخر ، ولكنّهما مع ذلك يوجدان في عالم نّص واحدٍ ، خلافا للفصل « فلا وجود لحل وسط بين البديلين ، فإما أن تكون الشّمس طالعة أو لا تكون.»[3]

(1)- إلهام أبوغزالة ،وعلي خليل أحمد ، مرجع سابق ، ص 107.

(2)- المرجع نفسه ، ص 109.

(3)- دي بوغراند روبرت ، النص ، الخطاب ، الإجراء ، مرجع سابق ، ص349.

ووظيفة الاستبدال هي تسهيل الانتقالات الإشكالية عند النقط التي تلتقي عندها تجميعات من الحوادث أو المواقف، تبدو غير محتملة الاجتماع معا ، مثل ما ورد في المثال : (ملأ صدره وترك وجهه يغتسل بنسيم الفجر ، ولكن روحه لم تنتعش ...) ، فقد استعمل منتج النّص ، (لكن) لِلَفت انتباه مستقبلي النّص ، إلى أنّ النشاط المتوقع قد ظلّ بعيداً عن التحقيق . *

الرّبط بالتّفريغ : (الإتباع):

يربط بين صورتين من صور المعلومات ، يتوقف تحقق إحداهما على حدوث الأخرى ويكون الرّبط بالإتباع من خلال ما يدّل على القرب الزّماني ، ويشتمل على أدوات من مثل : (ف، ثمّ، بعد ، قبل ، منذ ، كلّما ، بينما، في حين) وقد يكون القرب الزّماني تتابعات ، إذا كانت الحوادث أو المواقف مرتّبة ترتيباً قياسيا ، كما في **قوله تعالى ﴿ فَحَشَرَ فَنَادَى فَقَالَ أَنَا رَبُّكُمُ الأَعْلَى ﴾[1]** ، كما يدل الإتباع على تفصيل أكثر ودمج كذلك ، مما يكون بالنسبة لمطلق الجمع والفصل والاستدراك .

« ومن الاستعمالات الأخرى للإتباع ،الدّلالة على الشّرط ، أي الاحتمال أو الإمكان أو الضرورة ، (أو العكس) فتدل مثلا (إن) ، و (إذا) على الشرط الذي يمكن أن يتحقق معه موقف أو حادث ما ، نحو : إذا أردتم أن تكونوا عالمين فكونوا عربا.»[2]

ولدرجة الإمكان أهمية بالقياس مع الحوادث والمواقف الوقوعية ،التي يمكن أن تقع أو أن تكون قد وقعت في عالم النّص ، أما في الزّمن الماضي فتتلاشى الوقوعية عند توافر بعض الشروط كما جاء في **قوله تعالى في سورة آل عمران ﴿ وَلَوْ كُنْتَ فَظاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَ نْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ﴾[3]** فامتناع الفظاظة ، وامتناع نتيجتها يظهر من النّص باستعمال حروف الشرط (لو) والزمن الماضي في الشرط ، والزمن الماضي مقترن باللّام في الجواب .

---

*-إذا أراد منتج النص أو منشئه الاحتفاظ بتكامل عالم النص ، فعليه أن يختار البديل المناسب ويستعمله مع طرح بقية البدائل وهكذا يؤدي الفصل مهمة تقابل أقوى مما يوجد في الاستبدال ، نفس المرجع ، ص 348.

(1)- سورة النازعات الآيتان 23-24.

(2)- إلهام أبوغزالة / أحمد علي خليل ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص 111

(3)- سورة آل عمران من الآية 159.

إنّ القدرة على التعرف على طرائق ربط الأفكار والجمل في النّص على درجة كبيرة من الأهمية في عملية فهم النّص ، ومعرفة هذه البدائل أمر أساسي لتنمية الكفاءة النّصّية ، إذ أنّها الدّافع لوجود البدائل السابق ذكرها ، وفي هذا السياق يقول **دي بوغراند** " الشواهد اللغوية تنمو عن الكفاءة ولكنها بحاجة إلى أن تشتمل عليها "ولا تتأتى المعرفة بالبدائل إلاّ من خلال التّمرن على تحديدها واستنباطها من خلال النّصوص ، والبحث عن أثرها في تماسك النّص وجعله لُحمة واحدة ، فالاقتصار على استنباط الفكرة العامة ، واستنباط الأفكار الجزئية الأساسية ، وإن كان ذلك يساهم في فهم النّص إلى حدّ بعيد ، إلاّ أنه غير كاف لإدراك تلك العلاقات التي تؤدّيها وسائل الاتساق النّصي ، وهي من الكفاءات التي يجب أن يتدرب عليها المتعلمون.

16– أهمية المقاربة النّصّية ومجالات تطبيقها :

إنّ النّص يعبر عن البعد الاستعمالي الحقيقي للّغة ، كما يمثّل أيضا ملتقى للعديد من العلوم التي عكفت على تناوله بالدراسة والتحليل والنظر عبر مسار تاريخي وثقافي وسياسي و اجتماعي حافل ، كما أصبح النّص يشكل بعداً دراسيا جديداً، كخلف للجملة التي فسحت المجال للدراسات النّصية دون أن تفقد مكانها كحقيقة دراسية ، ساهمت بقسط وافر ولا تزال كذلك في تشكيل المسار التّطوري للدراسة اللسانية من جهة ، وفي صياغة أغلب المفاهيم والنّظريات والممارسة الإجرائية الدراسية للنّظام اللّغوي من جهة أخرى ، الأمر الذي جعلها تنجز من خلال ذلك الرّصيد الثمين من الدراسات والمنجزات المعدّة الإجرائية والمنهجية الكافية ، للقيام بالدراسة النّصية ، «وكذلك التوجه نحو إنجاز آفاق جديدة على المستويين اللساني النّظري والتّعليمي اللّغوي ،الذي يتأسس بدوره على مجموعة من المبررات النحوية التركيبية والتداولية التبليغية ، والمعرفية النّفسية .»[1]

لذا بات من الضروري أن تدوّي في مدارسنا تلك الصّيحة، التي تدعو إلى توجيه القسط الوافر من عنايتنا بمتعلّمينا إلى تعلّم اللّغة العربية ،في جميع مراحل الدراسة ، وهذا لا يعني زيادة في عدد حصصها في الجدول الدراسي ،أو تقرير امتحان خاص لها أو غير ذلك من العناية الخاصة أو

(1)– الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب ، رسالة دكتوراه .

الشكلية ، التي يتصورها بعضهم ، وإنما المقصود هو العناية بتدريبها على أساس تغيير شامل في طبيعتها الحقيقية ، وذلك من حيث وظيفتها في حياة المتعلمين في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .

ومع ميلاد الألفية الثالثة ، تبنت المنظومة التربوية الجزائريّة مناهج جديدة وطموحة وفعالة ، واعتبرت الهدف الأساسي من تدريس العربية هو تمرين المتعلم على القراءة والكتابة والتواصل مع غيره ،في مختلف المواقف بكيفية تسّهل له العيش في بيئات مختلفة ، وقد انطلقت هذه المناهج في رؤيتها ، من المقاربات الحديثة ، كالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع والمقاربة النّصية وهذه الأخيرة اعتمدت في تدريس فروع العربية انطلاقا من النّص .

والجدير بالذكر أن اللغة العربية في المنظومة التربوية هي وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ ، ولهذا كان لزاماً على المدرسة أن تُعنى بهذه الأداة وتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلمين وسليقة فيهم ، لتصبح أساس تفكيرهم ، ووسيلة لتعبيرهم ، كما أن المناهج الجديدة للغة العربية اعتمدت على الرّبط بين الكفاءات التّعليمية ، مع توخّي التّوازن فيما بينها ، وهو الأمر الذي كان غائبا في المناهج السّابقة ، وذلك حتّى يجعل منها في صورة من الإدماج اللغوي الصحيح والمرتبط بمواقف حياتية قريبه من واقع الطّفل ، وهذا يعنى أن نقطة انطلاق تدريس كل الأنشطة اللغوية هو النّص بمختلف أشكاله، ويعتمد كمنطلق أساسي إلى جميع فروع اللغة من نحو وصرف وتعبير شفهي وكتابي وبلاغة وعروض ....، وهذا مايحقق النظرة الشّاملة والكلّية للأشياء ، والواقع لدى المتعلم ،ويسهل له توظيف مكتسباته القبلية ،لشعوره بأنه يعيش وضعيات حقيقية ذات دلالة كفيلة بتسهيل اندماجه في العملية التعليمية التّعلمية ، وعليه فالمقاربة النّصية تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل ،مهما كانت بسيطة ، من أجل التحكم في كفاءات القراءة ،والتحرير والتبليغ مثل :

- تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع .
- التعليق مشافهة أو كتابة على ما يقرأ ويسمع.
- العمل على وصف ما يشاهد ، أو ما يحيط به من أشياء .
- التدرب على إبداء الرأي والنقد والمناقشة وأخذ الكلمة .

فهذه المقاربة تضع المتعلم أمام المشكلة التي يراد منه حلّها ، و تدفعه إلى تناولها بقوة ، مما يقوده إلى الحلّ الذي يجعله قادراً على الحكم على قدرته وكفاءاته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النّص ، وهنا نجد المتعلم يتعامل مع المفردة اللغوية داخل سياقها الطّبيعي ، فيكشف معانيها الصّحيحة ، ومدلولاتها التي لا تقبل غيرها ، كما يتمكن أيضا من دراسة الظّاهرة اللغوية الموجودة بين طيّات النّص ، وهي في بيئتها الحقيقية ، فيتمكن منها ويوظّفها في نصوصه الشّفهية والكتابيّة ، وهذا ما يجعلنا نقول « أنّ الوسيلة المناسبة لتدريس الأنشطة اللغوية هي النّص بمختلف أنواعه ، القصصي ، الحواري ، الحجاجي ، الإخباري .....، والعمل بهذه المقاربة يسمح للمتعلّم بالاحتكاك بمختلف أنواع التّعبير ، ويمكنه من ممارستها بكفاءة .»[1]

كما أنّ الجهل بالبعد النّصي يؤدي إلى اعتبار النّص وعاءً من المفردات والألفاظ ، يتطلب بعضها التّفسير والشرح ، من أجل دعم الرّصيد المعجمي للمتعلم بمفردات جديدة ، أو اعتباره أيضا خزّانا لصيغ وتراكيب يمكن حفظها والنسج على منوالها ، فإذا ما تجاوز هذين الأمرين ، فلاشيء سوى تحليل النّص من أجل فهمه ، أو التعرض إلى ما يطرحه من قضايا اجتماعية ، ولهذه العمليات فوائد وأهمية لا يمكن نكرانها ، غير أن عيبها يتمثل في كونها تحصر التعامل مع النّص في مستوى الجملة ، و تهمل البعد النّصي ، فتكون نتيجة لذلك أن المتعلم يصبح قادراً على تكوين وتأليف جملة سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها ، وقد يحصل أيضا على ثروة لفظيّة معتبرة ،غير أنّه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم كتابة ومشافهة ، وعليه فالبيداغوجيون يرون أنّه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في تأليف وإنتاج النّصوص بأنواعها، ينبغي إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من أنواع النصوص ، بما يؤهله لتمثّل واستيعاب الخصائص اللغوية البنائية لكل نوع .

« وبناء على ما سبق ، فالمقاربة النّصية تقتضي التّحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي ، وفق ما يقتضيه منطق البناء لا التراكم .»[2]

(1)- عبد الناصر بن زاوي ، المقاربة النصية ، 2008 م

«http : //Benzaoui- jearan .com /modawanati »

(2)- لقاءات وندوات، اللقاء التكويني الأول " لماذا مناهج جديدة ؟ "

«http : // sadafate .ifrance . com / nadawate . ht m»(2008).

وفي تعليم اللغة توضع نصوص بوجه خاص ، تُهدف إلى تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية ، حيث يندرج تحت الكفاءة اللّغوية ، كل من الكفاءة النحوية والتواصلية ، وتوضع لذلك من جهة نصوص صحيحة " نصوص مصوغة فنّيا ، ونصوص علمية ، ونصوص علمية مبسطة وغيرها " تناسب لإيضاح قضايا نحوية وقضايا لغوية وأسلوبية وثقافية معينة وغيرها ، وكذا نصوص تعليمية من أجل إيضاح ظواهر لغوية في المقام الأول ، وداخل هذه النصوص التعليمية « يمكننا أن نفرق بين قسمين منها : الأول يسمى نصوص التدريب ، والثّاني نصوصا تعليمية تحاكي نصوصا طبيعية إلى حدّ بعيد مثل : الحوارات الثنائية التي تبنى خصيصا للدرس ، كي تدخل من خلالها عناصر معجمية جديدة وتراكيب نحوية ، وكذلك ظواهر أخرى ، وتنظم في سياقات جديدة .»[1]

والجدير بالذكر أن هناك العديد من التحديات التي تواجه تحليل المعلمين للنصوص الأدبية ، وكذا ما تفرضه عليهم الدراسات الحديثة لتّطور هذا التّحليل ، ومواكبة تطوّر الأدب ، كما أنّ كل المنظومات العالمية تسعى إلى تطوير ذاتها ، والتفتح على الدراسات الأكاديمية لتستفيد منها ، وتثري تجربة التّحليل هذه ، ومن البيداغوجيا الحديثة التي برزت نذكر المقاربة التي نحن بصدد الحديث عنها ، المقاربة النصية قرينة بيداغوجيا الكفاءات التي أصبحت تنظر إلى النّص من زاوية أخرى، وقد عمدت إلى المقاربة النّصية التي طرحت مصطلحات جديدة ، لكنها شديدة الصّلة بالمصطلحات التي تداولتها البيداغوجيات القديمة ، وإذا كانت المقاربة النّصية تنظر إلى النص على أنه نقطة الانطلاق لكل الأنشطة اللَغويّة، ينبغي الإشارة إلى أهمية الاتساق والانسجام في النّص .

فالاتساق (cohésion) : هو ذلك التماسك بين الأجزاء المشكلة لنص ما ، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة للنص ، كما أنّه يعني العلاقات النحوية أو المعجمية بين العناصر المختلفة في النّص ، فمعنى الاتساق يتعلق بالروابط الشكلية ، وعليه فهو يعني الترابط الموضوعي والوحدة الدلالية ، كما أن سيرورة النّص تقوم على التّكرار والتدرج للعودة إلى الفكرة لربطها بالتالية .

(1)- قولفانج هاينة مان وديتر فيهفيجر ، مدخل إلى علم لغة النص ، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري ، ط1، القاهرة ، 2004 م ، ص279.

والانسجام (cohérence) : أعم من الاتساق كما أنّه يغدو أعمق منه ...وهو خاصية دلالية للخطاب تعتمد على فهم كل جملة مكونّة للنّص ،في علاقتها بما يُفهم من الجمل الأخرى .

وهذا باختصار ما أصبحت تستدعيه دراسة النصوص الحديثة للمتمدرسين ، وربما تسعى الدراسات إلى إثرائها أكثر ، والبحوث في المجال قليلة جدّاً، رغم أنّ الدّاعي إليه ملحّ ، كما أنّ السّعي إلى استيعاب أساليب تحليل النصوص الحديثة بالنسبة للمعلمين كالبنيوية والسيميائية والتفكيكية وغيرها واجب وضروري ، وذلك للرفع من نسبة التحصيل في تدريس اللغات انطلاقا من النّص ، وكذا تمكين المتعلمين من التّحرير والتواصل ، كتابة ومشافهة ، وفي مختلف المواقف والمواضيع .

الفـــصـــــل الثـــالـــث

الإنتاج الكتابي

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجاً

المبحث الأول: عمليات إنشاء نص

المبحث الثاني: راهن التعبير الكتابي في مدارسنا

المبحث الثالث: تعليمية التعبير الكتابي على ضوء المقاربة النصية

المبحث الأول : عمليات إنشاء نص

1-توطئة :

الكتابة نظام من الرموز الخطية المتواضع عليها ، تعكس بطريقة ملموسة الكلام والتفكير ، هذه الرموز الخطية تختلف باختلاف اللغة.

والكتابة نشاط ذهني معقد، يتطلب إجراءات خاصة به لحدوثه ، ترتكز على وضعية تتضمن موضوعاً مختاراً ومتلقٍ « وتتطلب معارف خاصة بالموضوع ، والمرسل إليهم ، وتتضمن ثلاثة مراحل هي : تخطيط الأفكار ، الكتابة ، ثم المراجعة ، ولحدوث هذه الإجراءات لابد من امتلاك الكاتب للكفاءة اللسانية (compétence langagiére) خاصة بهذا النوع من النشاط .»[1]

« والإنتاج الكتابي عملية فكرية وأدائية في نفس الوقت، له مراحل متداخلة ومتشابكة ، تبدأ قبل بدء الكتابة ، وتستمر في أثنائها ، وتنتهي بعد انتهاء الكتابة »[2] ، دون إغفال اتصال فعل الكتابة بالمرسل ،الذي ينتج النّص الموجه للمتلقي ، ومراعاة فهم المتلقي له ، وتعبيراً عن أغراض المرسل الخاصة ، كما أن له سياق ومقام خاص به .

والقيام بإجراءات التعبير الكتابي، ممارسة فعلية للقدرات العقلية واللغوية من جهة ، وتنمية لها من جهة أخرى ، كون الكتابة تتطلب إعمال التفكير ، وعمق المعالجة ، وحسن التناول للمشكلة ، أو لموضوع الكتابة .

« إذن الكتابة عبارة عن أخذ قرارات ،تظهر من خلال التردد الذي يكون فيه المؤلف مع نفسه ، وتظهر علامات التردد في المسوّدة ،من خلال ما يكتبه ثم يتخلى عنه .»[3]

---

(1)- dictionnaire pratique et didactique p 76.

(2)- فضل الله محمد رجب ، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها ، عالم الكتب القاهرة ، ط1، 2003 م ، ص19.

(3)- Jacques David , Sylvie plane l’apprentissage de l’écriture de l’école ou collège puf .1er edution , 1996 France P 43.

إذا سلمنا أن للتعبير الكتابي وجهان لقطعة واحدة ،لا ينفصلان عن بعضهما ، وجه معنوي محسوس، يتضمن المحتوى الفكري الّذي تكوّنه نفسيّة الإنسان ،في شكل معانٍ ومدركات يريد التعبير عنها ، والتي يستقيها المتعلم من المدرسة، من خلال تجاربه ومحيطه المدرسي و الاجتماعي ، « والوجه الثاني هو الجزء الظاهر الملموس لما سبق ، وهو الوجه اللّغوي الذي يظهر من خلال الكلمات والجمل والتراكيب والأساليب ،التي تنمو عن طريق القراءة و الاستماع والممارسة .»[1] هذا يستلزم أن إنتاجه يوجب الجمع بين القدرات المكونة للوجهين معا أي ما يتعلق بالوجه الأول ،كتلك القدرات المتعلقة بالجانب النفسي المعرفي التي يستدعيها منتج النص في مرحلتي التخطيط والتجريد، من مراحل التأليف النّصي ، وما هو لغوي ينمو من خلال التعبير الشفوي ،الذي يقوي الكفاءة الكتابية ، ولابد أن يهدف التعليم في ضوء المقاربة النّصية إلى تمرين المتعلمين على القدرات السابق ذكرها ،منذ بداية المشوار الدراسي ، و وفقا لمراحل النمو الفيزيولوجية و العقلية للمتعلم .

2-مراحل إنتاج نصّ مكتوب:

ابتداء من الثمانينات عمل كل من **ليندا فلوي** (lunda flouer) و**جون هايس** (John Hayes) على تطوير علوم التربية ، خاصة تعليمية التعبير الكتابي ، حيث اقترحا طريقة حديثة لتناوله، ترتكز على الإجراءات الذهنية المتحكمة في التعبير الكتابي ، فتطرقا إلى التعبير الشفهي الواقع في الاتصال ، وجعلاه لتشخيص الأخطاء الكتابية ومحاولة تفاديها ،حيث استنتجا أن هناك ثلاثة مجالات مهمة أثناء التأليف النّصي، التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي :

-**المحيط الخارجي** : يتضمن كل ما يحيط بالمؤلف ، كالمهمة الموكلة إليه من طرف الأستاذ ، هذه العناصر تدفع منتج النّص إلى اختيار القرارات .

-**الذاكرة طويلة المدى** : تتضمن كل المعارف التي اكتسبها من قبل ،حيث يختار الكاتب ما يستجيب لحاجاته الاتصالية ، ودون إهمال المتلقي للموضوع الذي هو بصدد الكتابة عنه ، وهو عبارة عن نظام له تنظيم داخلي .

(1)- عبد الهاشمي عبد الرحمان ، التعبير فلسفته ، واقع تدريسه ، أساليب تصحيحه ، دار المناهج ،ط1، 2005م ،ص41.

-**إجراءات الكتابة** (Processus d’écriture) : وتنقسم إلى :

-**إجراءات التخطيط** : التي تنقسم بدورها إلى إجراءات تنظيم المعلومات المأخوذة من الذاكرة الطويلة المدى ، بطريقة منسجمة ومنطقية ، وتكوين الهدف الاتصالي من تقديم المعلومة .

– إجراءات الكتابة : تسمح للمؤلف بترجمة الأفكار الناتجة عن مرحلة التخطيط، إلى جمل متسقة ، وهذا يستلزم معرفة نظام الكتابة الخاصة باللغة الهدف .

– إجراءات المراجعة : تتضمن إجراءات التقييم وإجراءات المراجعة ، بحيث يعيد المؤلف عادة قراءة نصه ، وكثيراً ما يتخذ قرارات أخرى إزاء ما كتب .

ويكون إجراء التحكم contrôle قائما أثناء كل الإجراءات السابقة ، إذ أن عمليات التعبير الكتابي ليست مجرد ترتيب خطّي للكلمات والجمل .

ويعدّ نموذج **هايس وفلوي** عام 1980 م أول محاولة لنمذجة إجراءات الكتابة ، وجميع البحوث التالية أقيمت على النموذج السابق ، وقد انطلقت البحوث من تحليل الخطاب اللغوي بهدف الوصول إلى تحليل أسباب صعوبات التأليف، قصد تفاديها حيث كشف عن :

-مواقع المهمة.

-المفاهيم الموجودة في الذاكرة طويلة المدى.

-«إجراءات التأليف ،والتي تنقسم هي الأخرى إلى إجراءات تحتية، وهي التخطيط المفهومي والكتابة النصية ،ثم المراجعة والعودة إلى النّص للضبط.»[1]

وتنقسم الدراسة التي تهدف إلى وضع نموذج لإجراءات التعبير الكتابي، بصورة عامة إلى نوعين هما :

(1)- Claudine garcia , debance , des modelles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique da la production écrite, revu repères , N 26-27, 2002- 2003- P 297.

- النموذج النفسي اللساني Psycholinguistique ، والذي يتناول من خلال التعابير ، الاختيارات والانتخابات التي يُقبل عليها منتج النّص ، وتتمثل في نظرية **دي بوغراند** حيث يرى أنّه « لتعليم الكتابة، يجب أن يكون التركيز بالنسبة للكتابة ذات الأساس النظري الجيد متّجها نحو التحفيز واتخاذ القرارات ، وكذا الوصف الدقيق لعمليات التأليف النّصي، وضوابطه الخارجية .»[1]

- النموذج الثاني ،يخص تحليل الخطاب le discoure لحظة وقوعه في الاتصال أو إنتاجه ، حيث يقسم الخطاب إلى مجالين أساسيين هما :

- المجال العقلي الذي يخزن المعلومات على مدى طويل ، ومجال الإجراءات التي تنقسم بدورها إلى إجراءات أخرى ، والتي تطبق على جملة المعلومات المخزنة، وسنتطرق إلى نموذج **دي بوغراند** في تأليف النّص ، والذي يرى أن التأليف النّصي عبارة عن تحول في ذاكرة العمل الخاصة بالمعلومات المجندة والمختارة ،كمعرفة نمط النّص وتراكيب الجمل .... الخ .

تمر عملية إنتاج النصوص ، حسب معظم الدراسات على ثلاثة مراحل أساسية، حيث تتضمن كل مرحلة إجراءات خاصة بها .

ولابد من التذكير بأن عمليات إنتاج نّص بصفة عامة ، أقل ما يقال عنها أنها تتسم بصعوبة التحديد لتشعب إجراءاتها ، ولذلك فإن هذا التقسيم المرحلي، ما هو إلاّ محاولة لشرح وتبسيط عمليات الإنتاج النّصي ، التي لا ينفصل بعضها عن بعض في السياق الزمني .

3- إجراءات التأليف النّصي(الإنتاج الكتابي)

أ-إجراءات التخطيط la planification :

التخطيط نشاط ذهني ، يتم البحث من خلاله عن الأفكار والمعارف، لترتيبها ومحاولة بلورتها حسب ما يعرفه المؤلف من قبل لإنتاج نصّه ، ولا يعرف عن كيفية حدوث التخطيط بكل مراحله، إلا أن التخطيط بصفة عامة يتم في مرحلتين :

(1)- دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ،ص568.

المرحلة الأولى : هي جمع المعلومات لإنتاج نص مهما كان نوع النّص أو نمطه ، فلابد من استحضار المعلومات من الذاكرة ، وجمع المعلومات وحده لا يكفي لإنتاج النّص .

أما المرحلة الثانية : فهي مرحلة التنظيم ،الذي تخضع له المعلومات المتحصل عليها في المرحلة الأولى وترتيبها حسب الأهمية .

ويركز منتج النّص في هذه المرحلة عن غرض النّص ، جاعلاً ذلك هدفا شخصيا بالنسبة للمعلومات أو اجتماعيا ، ثم يجري اختيار نوع النّص الذي يَنْتُجُ النّص على شاكلته ، ثم ينشأ توافق بين الخطوات المختلفة المكونة للخطة ، وبين المعايير العامة لعملية الإنتاج .

ب– إجراءات التجريد * **(L'abstraction ,oul' idéation)**

بعد تعيين المعلومات وتنظيمها ، تُوَجَهُ الكفاءة الإجرائية إلى الكشف عن مراكز الضّبط للمحتوى المعلوماتي المتعلق بتلك المعلومات ، فالفكرة المجردة تتكون من تصورات وعلاقات منشّطة تنشيطا ذاتيّاً، والتي توجد في أساس السلوك المولد للمعنى ، ومن هذا السلوك إنتاج النّص .

ولا حاجة للمرحلتين الأوليتين من التأليف النّصي (التخطيط والتجريد) إلى الاعتماد على اللغة ، فالمادة الأولية للتأليف النّصي هي في جوهرها نقط من المعلومات ومسالكها ،كالمفاهيم والعلاقات والصور الذهنية وحالات (الماضي والحاضر والمتوقع) ،ثم العواطف والرغبات .

وتقع الملاءمة بين الصور الذهنية والمفاهيم والعلاقات والحالات وأبنيتها ، وبين تعبيرات اللغة الطبيعية ، والتي تتم بالبحث والتقويم ، فتنشأ طرق التوصيل خلال نقط المعلومات للوصول إلى الانسجام cohérence ، كما تنشأ هذه الطرق فيما بين نقط المعلومات وعبارات اللغة للوصول لتعبيرات ، كما تنشأ بين التعبيرات والصور السّطحية للوصول إلى الاتساق cohésion ،أما عن قصد الوصول إلى التعلّق ، فإن طرق التوصيل تنشأ بين نقط المعلومات أو التعبيرات وبين الخطوات والحالات في الوضع لمنتج النّص .

*–التجريد في النّص المكتوب يركز على معلومات سابقة التحديد ، وفي حالة كتابة نص تقريري إخباري فقد يتجه التجريد إلى مخزون في موقف أو سياق حدث ما ، أما في حالة كتابة الرواية مثلا فإن تجريد المواقف والأحداث سيقل ضبطه جوهريا بما لدى المنتج من مخزون الوقائع ، ينظر دي بوغراند ، النّص والخطاب والإجراء، ص425–426 .

جـ- إجراءات التطوير Développement:

التي تكون قد انتفعت بنتائج مرحلتي الخطة والتجريد ، وهذه المرحلة مسؤولة عن التنظيم الداخلي المفصل للمفاهيم والعلاقات ، ومع استمرار مرحلة التطوير تستمر مراكز الضّبط في الانتقال من التجريد وتنتشر وتتقاطع ، وفي هذه المرحلة يتم اكتساب المحتوى صفة الانسجام ، بوصله من خلال المسارات العلائقية ، « وهو الأمر الذي يزيد في حدة عملية حل المشكلات المستعملة لذلك ،و مع استمرار مراحل التطوير ، تستمر مراكز الضبط في الانتقال من التجريد وتنتشر وتتقاطع ، حتى نجد أنفسنا أمام نّص موجز، يبدو كفكرة عامة أو كملخص .»[1]

د- إجراءات التعبير أو الكتابة L'exression :

الطور الأخير في إنتاج النّص ، « هو طور التشكيل النحوي ، أي وضع التعبيرات ضمن تبعيات قواعدية ، التي يترتب عنها شكل إخراج خطّي من أجل ظاهر النّص ، حيث يواجه المؤلف في هذه المرحلة مشكلات ، إذ تمثل قائمة العلاقات بين المفاهيم التي يعتبرها المؤلف ضرورية أكثر من قائمة التبعيات القواعدية ، والتي يتم حلّها من خلال إيجاد التشكيلة القواعدية المماثلة للعلاقة التصورية ، أو يتم حلّها من خلال عدم تطابق العلاقات المفهومية والتشكيلة القواعدية ، حيث يظهر ذلك من خلال اللاتماثل .»[2]

« إن النّص في حدّ ذاته نظام ، مكون من مجموعة عناصر تؤدي وظائفها معا ، وفي حين تؤلِّف اللغة نظاما افتراضيا من الخيارات المتيسرة ، يكون النص نظاما واقعيا تستمد خياراته من مخزوناتها ، لكي تستغل في بنية مخصوصة ، أي ارتباط بين عنصرين أو أكثر ،ويتم تنفيذ هذا الاستغلال من خلال إجراءات التحقيق الفعلي للنّص .»[3]

وعلى العموم هناك ثلاث مستويات في هذه المرحلة وهي :

(1)- دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص426.

(2)- إلهام أبو غزالة ، أحمد علي خليل ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص65-66.

(3)- المرجع نفسه ، ص59 -60.

المستوى المعجمي l'exique:حيث يختلف المستوى المعجمي في التلفظ عكس الكتابة ، حيث يتردد ذكر الكلمة الواحدة عدة مرات في المنطوق عكس المكتوب ،فالمنطوق يتسم بالتكرار ويستدعي لغة بسيطة ، عكس المكتوب ، فالقاموس المعجمي المستعمل في الكتابة ليس نفسه في الكلام ، ناهيك عن الكتابة الخطيّة ، التي يمكن أن يعتبر التكرار فيها حمولة من الناحية الإجرائية الذهنية ، حيث تسيطر على الانتباه ، وقد تؤثر على البنية النّصية .

المستوى التركيبي Syntaxique : المستوى التركيبي شأنه شأن المعجمي ، فهو يختلف عن المنطوق ، إلاّ أنّه خال من النّبر والتنغيم .

المستوى النّصي textuelle : يتمثل في توظيف الصيغ الفعلية المتعلقة بالزمن المراد التعبير عنه ، وهنا تظهر الكفاءة النّصية من خلال استعمال ماهو أنسب للحالة التعبيريّة ، وذلك من خلال اتخاذ القرارات والانتقاءات الأكثر ملاءمة لتلك الحالات .

هـ- مرحلة المراجعة :

إن مراجعة العمل المكتوب يعني تقييمه ونقده عن طريق فحصه فحصا دقيقا ، يهدف إلى تحديد مواطن القوة والضعف فيه ، من خلال الاستناد إلى معايير تؤخذ أساسا للنقد وإصدار الأحكام ، « والمراجعة عملية تفكير ، وليست عملية تصييد للأخطاء ، فهي عملية تتعدى إجراءات تحديد الأخطاء اللّغوية وتصحيحها ، إلى التقويم الشامل للمكتوب ، فهي عملية تؤدي إلى مراجعة المكتوب ،للتأكد من مدى تسلسل الأفكار وترابطها ، ومدى وضوحها ، وقد يعاد النظر في فكرة ما لعدم مناسبتها ، أو عدم الحاجة إليها لتحقيق الهدف المنشود »[1] ،وتعدّ المراجعة أكثر العمليات التي يوظفها الكاتب ، ومنه تتأتّى ضرورة تدريب المتعلمين على ممارسة إجراءات هذه العملية وتطوير اتجاهاتهم نحوها ، وقدرتهم على توظيفها بصورة ذاتية، في جميع مواقف الكتابة الرسمية وغير الرسمية .

(1)- فضل الله محمد رجب ، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها ، مرجع سابق ، ص24.

المبحث الثاني : راهن التعبير الكتابي في مدارسنا

4-مدخل إلى التّعبير اللّغوي :

يعدّ التعبير وسيلة من وسائل الاتصال شفوياً وكتابيا ، وهو من أهم مظاهر النشاط اللّغوي ، فهو بمثابة وعاء تصبّ فيه مختلف مهارات اللغة العربية الأخرى ، ومن خلاله يمكن الحكم على شخص ما بأنّه امتلك كفاءة اللّغة أم لا .

و بواسطته يعبر الإنسان عن أحاسيسه و مشاعره ، و عن طريقه ينقل أفكاره إلى غيره ، و هو أحد الأسس التي تبنى عليها مناهج العلاقة بين الناس .

و التعبير اللّغوي حاجة ملحة في حياة الإنسان ، إذ عن طريقه يبلغ الإنسان مقاصده و يكشف عن آماله و آلامه ، و عن أفكاره و شخصيته، و ما يجول بخاطره ، فمن خلال حديثه و كتاباته ، أو طريقة حواره و مناقشاته،يكشف عن فكره و شخصيته وميولاته ورغباته و عن ذوقه و أخلاقه ،«و ليس هذا فحسب ،بل إن تفاعل الإنسان باللفظ ، يتعدى إلى مجالات مختلفة في ساحات القضاء ، و المؤسسات الحكومية و العلاقات الوظيفية ،و كثيراً من المواقف الحياتية ، حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث ،كما تلعب دورها في المجال التربوي ، في المنزل و المدرسة.»[1]

فكم من علاقات ناجحة ،كان مردّها إلى حسن اختيار اللفظ وانتقائه، و سلاسة الخطاب ، و كم من فتنة نشبت ، و عداء ساء بين الناس ،كان سببه سوء اختيار الألفاظ و التعبير الخاطئ.

و لعل ديننا الإسلامي الحنيف ، يحثنا على حسن اختيار الخطاب ، و تهذيب الألفاظ و القول السديد في أكثر من آية ، من ذلك قوله عزوجل ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ، اتَّقُوا اللهَ وَ قُولُوا قَوْلاً سَدِيداً.** ﴾[2]

(1)-أحمد محمد هريدي ، أبو بكر علي عبد العليم ، التعبير اللغوي ، مفرداته و تراكيبه ، مكتبة ابن سينا للنشر و التوزيع القاهرة ، (د،ت) ، ص09.

(2)- سورة الأحزاب الآية 70.

«و التعبير هو قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقة و وضوح ، و أن يكتب بدقة و حسن عرض ، و أن يعبّر عما في نفسه من موضوعات ، أو عندما يحس بالحاجة للحديث ، استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطّبيعة.»[1]

وقد يكون التعبير بحركات الجسد ، والرموز والإشارات والرسم والموسيقى والتمثيل وغيرها ، مما يستعين به الإنسان ، للإعراب عما في نفسه ، فلكلّ الوسائل المذكورة مجالاتها ودراساتها وعلومها الخاصة بها ، وهي وسيلة من وسائل التّعبير غير اللفظي ، والمقصود في بحثنا هذا هو التعبير اللغوي اللفظي ، الذي هو « غاية أساسية في تعليم اللغة العربية، ففيه يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللسان والقلم ، وفيه تحقق اللغة وظيفتها في تسهيل عمليات الاتصال بين الجماعة الإنسانية ، فهو يستوعب المهارات اللغوية ، التي يقوم عليها الاتصال اللغوي .»[2]

وانطلاقا من هذه المكانة التي يحتلها التعبير ، وحاجاتنا المستمرة إليه في خطاباتنا اليومية الحياتية ، وجب الاهتمام به ، لاسيما بتعليميته بوصفها القاعدة الأساسية لتنمية مهاراته وإكساب المتعلم الكفاءة اللازمة لامتلاكه ، وأن نعطيه حقّه في التعليم والتدريب وخاصة في قاعات الدراسة ، لأن المدرسة بالدرجة الأولى ، هي المسؤولة على اكتساب المتعلم القدرات والمهارات والكفاءات التي تمكنه من إجادة التعبير اللغوي .

فالأستاذ هو المشرف ، على تعليم هذه المهارة ، والتلميذ أو المتعلم هو المحور الأساسي في تعلمه ، لذا وجب عليهما أن يبذلا كل ما في وسعهما ،من أجل تجويد عملية تعليمية التعبير اللغوي، والرفع من مردودها .

ولعل الإصلاحات الحديثة، وبناء المناهج وفق بيداغوجيا الكفاءات في التعليم ،أكدت بل ألحّت على تعليمية التعبير بشقيه وأولته عناية خاصة واعتبرته « أهم أغراض الدراسة اللّغويّة ، وإلقائه يعد غاية في حد ذاته ، وهو إن كان فرعا من فروع اللغة ، إلاّ أنه الثّمرة والمحصّلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى روافد تشيد بناءه ، وتقوّم أركانه ، فهي كالشرايين للجسد تزوّده

(1)- طه علي حسين الديمي ، سعاد عبدالكريم الوائلي ، اللغة العربية، مناهجها ، طرائق تدريسها ، دار الشروق ط1،عمان 2003 م ، ص266.

(2)- المرجع نفسه ،ص266.

بالدم ليبقى سليما غير معتل ، فالقراءة مادة التعبير ، والقواعد ضابطه ، والنصوص مصدر إثرائه ، والإملاء مقوّم رسم حروفه ، والخط جمال هذا الرسم وبهاؤه »[1]، لذا وجب على القائمين على شؤون التعليم ، وخاصة مدرس اللغة العربية ، لما له من احتكاك مباشر بالمتعلم ، أن يولي عناية خاصة بهذه العملية ، وأن يركز كل جهوده على إنجاحها ، من تحضير للدروس ، واعتماد طرائق التدريس الفعالة ، و الوقوف على أخطاء المتعلمين و تصويبها ، و استعمال الوسائل التعليمية والتوضيحية ، للنهوض بهذا الجانب قُدماً ، من أجل الحفاظ على سلامة اللغة العربية ، ولعل بيداغوجيا الكفاءات ، سخرت كل الظروف الملائمة لذلك ، إذا ما أحسن استغلالها من قبل المعلم والمتعلم معا .

« إن للتعبير بعد هذا كله ، ميزة ملموسة بين نشاطات اللغة الأخرى ، فهو يمثل خلاصة ما تعلمه التلميذ في حياته المدرسية ، ويعكس انتقال أثر التدريب بممارسته الحياتية »[2] ، لهذا وجهت اهتمامي ، وانصبت دراستي على جانب التعبير الكتابي – السنة الربعة ابتدائي أنموذجا – لما له من أهمية في حفظ لغة القرآن الكريم ، وصونها من كل عجمة ولحن ، بِعَدِّهِ وسيلة لحفظ اللغة من الاندثار والزوال ، وتراث تتوارثه الأمم جيلاً بعد جيل ، وسنتعرض في العناصر المقبلة وبالتدريج إلى ماهية التعبير الكتابي وأنواعه ،وأهداف تدريسه وأهميته ، وغيرها من العناصر المتعلقة بهذه المهارة اللغوية .

5– مفهوم التعبير الكتابي :

أ–لغة : « ورد **في** معجم لسان العرب لابن منظور ، عبر الرؤيا، يعبرها عبراً ، وعبارة ، وعبرها بمعنى فسّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها .»[3]

(1)– وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج س3 متوسط ، يوليو 2004م ص26.

(2)– طه علي حسين الديمي،سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، مرجع سابق ، ص 266.

(3)– ابن منظور ، لسان العرب المحيط ، المجلد الرابع ، دار لسان العرب ، بيروت 1408هـ – 1998 م ، ص667.

« أما في المعجم الوسيط عبر عما في نفسه ، أي بيّن بالكلام عما في نفسه »[1]،« فالتعبير إذن هو الإبانة والإفصاح عما في الخاطر ، من أفكار ومشاعر ، بحيث يفهمه الآخرون .»[2]

« ويأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللفظ نفسه ، فعبر عن الشيء أي أفصح عنه وبيّنه ووضحه ، ويكون هذا التبيان أو الإيضاح ، باللفظ أو الإشارة ، أو بتعبيرات الوجه بأنواعها التمثيلية أو الواقعية ، كما يكون بالكتابة .»[3]

وهناك من يطلق على هذا النوع من التعبير الإنشاء ، والإنشاء مصدر أنشأ ينشئ والاسم النشأة ، وهو بمعنى إيجاد الشيء وترتيبه ، وقد ورد المعنى في آيات كثيرة من القرآن الكريم ، منها قوله تعالى﴿**قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُون** . ﴾4

والإنشاء في معنى الآية هو الخلق من العدم ، وهي خاصية إلهية ينفرد بها عزّوجلّ وحده فقط .

أما المعاني فلا تخلق من العدم ، وإنما ينشئها الكاتب ، بمعنى أنه يقوم بعملية الإبداع أثناء التعبير ، مستعملاً في ذلك الملكة والموهبة ، التي خصّه الله بهما دون غيره من سائر المخلوقات « وقد يأتي الإنشاء بمعنى الوضع ، فنقول أنشأ فلان الكلام أو الحديث بمعنى وضعه ، والإنشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة ، ينطوي على هذه المعاني الأساسية كلّها ،من إيجاد أفكار وترتيبها والشروع في التعبير عنها ،ووضع الألفاظ في مواضعها، وما إلى ذلك .»5

« أما الكتابة فهي مأخوذة من الفعل كتب ، وهو فعل ثلاثي صحيح سالم ،على وزن فعل ويقال كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة ، وكَتَبَهُ : خطّه.

---

(1)–مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، ص 580 .

(2)– فيصل الحسين طحمير العلي ، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، ص 269 (د.ت)

(3)– زكريا إبراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة 1999م ، ص 178.

(4)– سورة الملك ، الآية 23.

(5)– الشريف قصار ، تقنيات التعبير الكتابي والشفوي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ج2 ، الجزائر 1990 م (بتصرف) .

قال **أبو النجم** : أقبلت من عند زياد كالخرف تخط رجلاي مختلف ، تكتبان في الطريق لام ألف ، والكتاب : اسم لما كتب مجموعاً والكتاب مصدر ، والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة ، وقيل كتبه خطّه واكتتبه استملاه . »[1]

« أما **ابن فارس** فيرى في كتب، أنها جمع شيء إلى شيء ، ومن ذلك الكتاب والكتابة .»[2]

ب–اصطلاحاً : التعبير الكتابي من الناحية الاصطلاحية ، « هو تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل ، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللّفظية،ومراعاة قواعد اللغة.»[3]

ويعرف أيضا بأنه نقل للأفكار والأحاسيس ، وكل ما يدور ويجول في النّفس البشريّة إلى الآخرين عن طريق الكتابة ، باستخدام مهارات لغوية أخرى ، من ظواهر لغوية ، نحوية و صرفية و تركيبية ، باستعمال علامات الترقيم و قواعد الكتابة ،كالخط و الرسم الإملائي الصّحيح .

وأما الإنشاء في معناه الاصطلاحي فهو «استنباط المعاني و التعبير ،و في عرف بعض المحدثين ، الإنشاء هو الكتابة الجيدة »4 ، و أما الكتابة في معناها الاصطلاحي فهي «ترجمة للفكر و نقل للمشاعر و وصف للتجارب و تسجيل للأحداث ، وفق رموز مكتوبة ، متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين ، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية ،تراعي الذات والحدث والأداة ، حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ، ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة، من علوم و معارف، و خبرات و شعور و غير ذلك.»5

وعمومًا« فإن التعبير الكتابي في أصله أسلوب للتفكير ،من خلاله نميّز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج ، فهو ليس تعبيراً عن الفكرة والشعور، بقدر ما هو طريقة تفكير .»[1]

(1)– لسان العرب ،مرجع سابق ،ص 216،217

(2)– أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي ، مقاييس اللغة ، دار الكتب العلمية ، ط1، بيروت 1999م ، ص434.

(3)– نجوى عبد الرحيم شاهين ، أساسيات وتطبيقات علم المناهج ، دار القاهرة ، ط1 ، القاهرة 2006 م ، ص 210.

(4)– مجلة علوم اللغة دار غريب ، العدد الثاني ، القاهرة 2006م ، ص 91،92.

(5)– فخري خليل النجار ، الأسس الفنية للكتابة والتعبير ، دار صفاء ، ط1 ، عمان 2007 م ، ص 69.

6- أنواع التعبير الكتابي :

ينقسم التعبير الكتابي حسب أسلوبه ومجالاته إلى :

- تعبير إجرائي عملي، ويسمى وظيفي .
- تعبير فنّي ابتكاري ،ويسمى إبداعي .

أ-التعبير الوظيفي :

« هو ذلك التعبير الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته ، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء أو تلوين ، وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة، ويستدعيه التعامل مع الناس ، مثل كتابة الرسائل ، ومحاضر الجلسات ، والمذكرات والتعليمات والإرشادات وغيرها .»[2]

ويعرف من جانبه التعليمي بأنه ، « التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا نفعيا، تقتضيه حياة المتعلم ، سواء داخل المدرسة كعرض كتاب مثلاً ، أو في محيط المجتمع ، يساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية ، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين ، ومن ثمة فهو ضروري لكل إنسان .»[3]

ويعرف التعبير الوظيفي أيضا بالكتابة الوظيفية ، « تلك الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة والأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم ، أو بين الموظفين فيما بينهم ،أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم ،في الإدارات المختلفة .»4

ويعرف أيضا بأنه « التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا، تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعلّمه كعرض فصل من كتاب،أو تقديم عرض حال ، أو تقرير أو تحرير رسالة إدارية ، إعلانات

(1)- محمد رجب فضل الله ، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها ، مرجع سابق ،ص52،53

(2) – طه علي حسين الديمي ،سعاد عبدالكريم الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، مرجع سابق ، ص267.

(3)- وزارة التربية الوطنية ، دليل أستاذ اللغة العربية س4متوسط ، الجزائر 2004 م ، ص43.

(4)- محمد رجب فضل الله ، مرجع سابق ، ص62.

عقود ، استدعاءات بأنواعها، ملء الاستمارة ، محاضر الجلسات ، التلاخيص .»[1]

مميزاتـه :

يتميز التعبير الوظيفي بجملة من السمات و الخصائص ، لا تتوفر في غيره من التعابير و بدونها لا نستطيع أن نقول أن هذا تعبيراً وظيفيا ، فهو كتابة مباشرة لا تحتمل أي تأويل ألفاظه محددة ، و أسلوبه يخلو من الإيحاء ، و التّصوير الفنّي و التعابير المجازية ، و مدلولاته جملة واضحة ، كما أن لها قوالب لغويّة محددة و منضبطة ،لا تخرج عنها ،و يجب التقيد بها.

و ما يمكن قوله : أن التعبير الوظيفي أصبح يحظى باهتمام كبير ،في مقرراتنا المدرسية الحالية ، بعد موجة الإصلاح الشامل الذي تبنته المنظومة التربوية ، بعدما كان هذا النوع من التعبير يعاني إهمالاً كبيراً، حيث نجد الطالب في مراحل التعليم قبل الجامعي، و حتى بعده ،يتخرج من الجامعة و هو لا يعرف كيف يكتب طلباً خطيا ،أو رسالة إدارية يقضي بها مصلحة ما ، لأن مواقف الاتصال التي يمر بها الإنسان في حياته كثيرة ،و تتطلب كتابات رسمية ، لذا وجب الاعتناء بهذا النوع من التّعبير ، لأنّه يجعل المتعلم كفءً في كتابة الطلبات الإدارية ،و التقارير الرسمية ،ملء الاستمارات في المواقف المختلفة ، و تسجيل أحداث الاجتماعات ، و غيرها من المواقف التي تتطلب كتابات رسمية.

مجالاتـه:

للتعبير الوظيفي عدة مجالات، يمكن أن نحصر أهمها فيما يلي :

«– الكتابة التفسيرية : تطوير الأفكار ،و تجديد الآراء كالمقال.

– الكتابة الجدلية : و تهدف إلى الإقناع.

– الرسائل العلمية و اليوميات : السجلات ، التقارير، الملّخصات.

– البرقيات و الاستمارات: إعداد قوائم المراجع لبطاقات الإرشادات، الكلمات الافتتاحية و الختامية ، الاستبيان ، كتابة المذكرات .

(1)– وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمناهج س3 متوسط ،لغة عربية،مرجع سابق ،ص26.

– كتابة رسائل الشكوى و النّصح و التّعزية.»[1]

بالإضافة إلى النقاط السابقة الذكر،هناك كتابة الإعلانات و الإرشادات ،و إلقاء التعليمات،و الرسائل الإداريّة،و عرض تقارير لحالة الأقسام و غيرها من الحالات،و كتابة المذكرات الشخصية و اليومية، و الأخبار و النشرات.

ب– التعبير الإبـداعي:

هو ذلك التعبير الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار ،و المشاعر الداخلية و الأحاسيس، و نقلها إلى الآخرين،بأسلوب أدبي رفيع ،بغية التأثير في نفوسهم،تأثيراً بالكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال،و من ثّمة فهو تعبير ذاتي إبداعي ،و هو يمثل أرقى أنواع التّعبير ،لكونه يؤثر في النّفوس،و تتجسد فيه إمكانيات المتعلم الخاصّة،و قدراته في ابتكار الجديد،و الإبانة عما في النفس بصراحة،و بمشاعر صادقة،و بأسلوب جميل و جذّاب.

و يعرف كذلك بأنه،« التعبير الجميل، المنبثق عن الإطلاع و الخبرة ،و المتّميز بعمق الفكرة،و خصب الخيال ،و إتقان الأسلوب،و جودة الصّياغة،و يتميز بعنصرين مهمّين هما الأصالة و العاطفة.»[2]

و التعبير الإبداعي على عكس التعبير الوظيفي، يتطلب موهبة و ذوقا أدبيا راقيا،و هو متعلق بقدرات الفرد و مهاراته اللغوية،و رصيده المعجمي و اللّغوي، و أسلوبه الذي يعكس براعته و إبداعه في التّعبير،فالموهبة و الأسلوب شرطان ضروريان في الإبداع.

فالتعبير الإبداعي إذن ،يحتاج إلى ابتكار و موهبة و تأليف، و هذه الكتابة تختلف من شخص لآخر ،حسب مهاراته الخاصة و خبراته السابقة،و قاموسه اللّغوي،و مواهبه الأدبية التي تنشأ فطريّة،ثم تُنَمَّى بالدّربة و الممارسة و المران ،و كثرة الإطلاع.

(1)– نجوى عبد الرحيم شاهين،أساسيات و تطبيقات علم المناهج،مرجع سابق،ص 211.

(2)– طه علي حسن الديمي،سعاد عبد الكريم الوائلي،اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها،مرجع سابق،ص267.

و عندما يكتب الإنسان سطوراً، يكشف بها عن مشاعره،و يعبر عن عواطفه الإنسانية،و خلجات نفسه الوجدانية ،و يترجم أحاسيسه بعبارات منتقاة ،ذات لغة صحيحة،و بأسلوب مثير،فإن كتابته هذه، تسمى تعبيراً إبداعياً.

و عندما يبتكر فكرة و يصوغها كتابة،و يتخيل معانٍ،معبراً عن ملكة فطرية و موهبة أدبية،و قدرة لغويّة،يطرح ما استقر في وجدانه، وما ارتكز في نفسه،فإنه يُقبل على الكتابة الإبداعية.

و خلاصة القول:«أن التعبير الإبداعي تعبير عن الرؤى الشّخصية، و ما تحتويه من انفعالات و ما تكشف عنه من حساسية ،خاصة اتجاه التجارب الإنسانية.»[1]

ميزاتـه :

يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي ،بالخصائص التالية:

«إنّه تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي،و هو تعبير تطغى فيه الحرية للمتعلم،و هو غير مقيد بعبارات و ألفاظ معينة،على عكس التعبير الوظيفي، الذي يتفرد باستعمال عبارات و ألفاظ خاصة.»[2]

-يتميز التعليم الإبداعي أيضا باستعمال المجاز، و التصوير الفنّي، و العبارات المسجوعة و المتجانسة و المتشابهة بمختلف أنواعها،و الكناية و غيرها من الأساليب الأدبية و البلاغية، التي تزيد من روعة الأسلوب، و جمال المعنى و المبنى.

-توظيف الأدلة و الشواهد (قرآن كريم،أحاديث نبوية،نصوص شعرية).

مجالاتـه:

للتعبير الإبداعي مجالات ،نحصرها فيما يلي:

(1)- محمد رجب فضل الله،عمليات الكتابة الوظيفية،مرجع سابق،ص63.

(2)- وزارة التربية الوطنية ،كتاب القراءة س3 متوسط،ط1،الجزائر2005م ،ص7(بتصرف).

-نظم الشّعر،كتابة الخواطر،تأليف القصص و المسرحيات و التمثيليات،إعداد الخطب في مختلف المناسبات،تحليل النصوص الأدبية و الشعرية ونقدها.

بالإضافة إلى :

«-كتابة مقالات أو قصص لمجلة الحائط المدرسية ، أو كتابة مذكرات يومية .

-كتابة القصص أو تلخيصها ، أو إكمال النّاقص فيها ،أو تحويلها إلى حوار تمثيلي ، أو كتابة كلمات أدبية، وقراءتها في الإذاعة المدرسية .

- كتابة موضوعات أدبية ووصفية ، تصف الطبيعة ومظاهر الحياة بصفة عامة ، وتشجيع المتعلمين على كتابة كل ما يتصل بحياتهم ،في المدرسة أو في حياتهم اليومية .

- الكتابة حول العلوم ، والمخترعات ، ومشكلات التّقدم ، وألوان النشاط الديني الثقافي الصّحي ، الاقتصادي والسياسي .

- تكليف المتعلمين بإعداد تحقيقات صحفية متنوعة ،وتكليفهم فرادى وجماعات بكتابة الحكايات والمناسبات المدرسية .»[1]

إن لكل من التعبيرين الإبداعي والوظيفي أهمية بالغة لكل فرد من المجتمع ،لاسيما المتعلم بعدّه اللّبنة الأساسية التي يعول عليها بناء المجتمع ، لذلك نجد المدرسة ، وفي ضوء الدراسات الحديثة أعطت عناية خاصة بهما ، بخاصة التعبير الوظيفي، الذي كان يعاني تهميشا كبيراً في المنهج التقليدي ، إذ كان الاهتمام منصبا على جانب التعبير الإبداعي، فالكتابة الوظيفية لم تكن بالكاد تُذكر ، وأغلب التلاميذ لا يعرفونها إلاّ في بعض الحالات النّادرة ، في حين أنّها ضرورية في حياتهم العامة ، ولكن مع التطور التكنولوجي ، وإعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية ، أُعْطِيَ لها نصيبها الكافي من الرعاية والاهتمام ، ونحن هنا لا نذكر أهمية الكتابة الإبداعية ، لأن لكلّ منهما مجالاته واحتياجاته الخاصة ، لذا ينبغي تدريب المتعلم عليهما ،وعلى المدرس أن يهتم بالنوعين (الوظيفي ، الإبداعي) دون تمييز ،لأن لكل واحد منهما مكانته ودوره في الحياة اليومية للإنسان.

(1)- نجوى عبد الرحيم شاهين ، أساسيات وتطبيقات وعلم المناهج ، مرجع سابق ، ص212 بتصرف .

7- أسباب الضّعف في التّعبير الكتابي :

إن الشكوى من ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية (س4ابتدائي) ، في اللغة العربية بشكل عام وفي قدرتهم على التعبير الكتابي ،وممارسته مواقف اللغة الكتابية أمر بيّن ، تؤكده العديد من الدراسات والبحوث والكتابات التربوية في هذا الميدان ، كما أن حصة التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية، تستدعي اهتمام وتفكير العديد من المهتمين باللغة العربية، وطرائق تدريسها ، وكيف يكتب المتعلم

دون إتاحة الفرص الطبيعية لممارسة هذا اللون اللغوي ، ومن هنا وجب تحويل تعليم التعبير من عملية اختباريه، إلى كونه عملية تعليمية تدريبية ، ويؤكد هذا أيضا ، القول بأن التعبير في المدرسة الابتدائية قد أهمل إهمالا مزريا ، فمتعلم الابتدائي لا تترك له أكداس الكتب التي يحملها إلى المدرسة كل صباح، أية فرصة للتعبير عن نفسه ، وعن مشاكله ، وعن مشاعره ، وعن الحياة من حوله .

ومن ناحية أخرى، فإذا نظرنا إلى تعليم التعبير في هذه المرحلة ،نجد أنه يعامل بدون منهج تعليمي مقنن ، بداية من أهداف تعليمه ومروراً بمحتواه وأنشطته ، وتدريسه ، وتقويمه ، كما نجد أن تدريس التعبير بنوعيه، يتم في حصة واحدة ومن خلال موضوع واحد ، وفي ضوء أسلوب تقليدي خطير ، يجعل المتعلمين ينحصرون في قوالب فكرية رديئة المستوى .

وكما نعلم أن الشعور بالمشكلة ،هو الخطوة الأولى من خطوات حلها والتغلّب عليها ، لذا كانت الحاجة ماسة إلى معرفة أسباب ضعف المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي ،في المرحلة الابتدائية ، وكذا اقتراح أساليب علاج مناسبة .

أ–أسباب تتعلق بالمجتمع :

– مزاحمة العامية وسيطرتها على المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه ، حيث يعاني مجتمعنا عامة وطلابنا خاصة من شيوع اللهجة العامية في البيت والشارع ، كما أن المتعلم حين يرى أن اللغة الفصحى حبيسة الجو المدرسي ، وأن العامية حرة طليقة تتغلغل بين أفراد مجتمعه ، لتشكل الوسيلة العادية في التخاطب والتواصل يهملها ، معتقداً أنها لغة المدرسة وحسب ، بالإضافة إلى أن المتعلم حين يمارس الحديث بالعامية فإنّه يمهرها لطول ممارسته لها ، ومن ثم يخفق في إتقان الفصحى ،لقلة استعمالها ، وهذا يؤثر بدوره على وجود ازدواجية في اللغة ، والمتعلم وقتئذ يكون في حيرة بين اللغتين، فيختار العامية بلا تردد.

– المؤسسات الإعلامية : حيث تتحمل وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، قدراً كبيراً من مسؤولية تدني قدرة المتعلمين على التعبير ، كما أن وسائل الإعلام إذا ما أسيئ استخدامها، فإن أثرها ينتقل إلى المشاهد أو المستمع أو القارئ ، والمتعلمون بطبيعة الحال شريحة منهم .

ب– أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية:

-عزل التعبير عن الحياة المدرسية ، والحياة الخارجية ، وإيهام المتعلمين أن التعبير مادة تعليمية ليس لها أن تطلّ من نوافذ الفصول، وتتصل بالعالم الخارجي ، بل يجب أن تظلّ حبيسة، تدور في هذا الفلك.

- قَلة الأنشطة المدرسية التي تعين المتعلمين على التعبير، من خلال جماعة الصحافة ،وجماعة الإذاعة المدرسية .

- عدم وجود مكتبات مدرسية ، مع عدم التشجيع على القراءة الحرّة.

- قلة التنسيق بين إدارة المدرسة والأساتذة ،في وضع الخطط ،والبرامج اللغوية المناسبة .

- خطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية، لا تدفع إلى مداومة الإطلاع الحر على الصّحف والمجلات والكتب ، وما يتصل بالشؤون السياسية ،والاقتصادية والاجتماعية .

«- اكتظاظ المتعلمين في الصفوف ،بما يصعب إعطاءهم الفرص الكافية، للتدريب على التعبير داخل حجرة الدرس .

-حصص التعبير غير كافية، لا تفي بمتطلبات التعبير ،وقيمه وأهميته .»[1]

- قلة الدورات التدريبية للمعلمين ، وعدم منح الحوافز التشجيعية للمجيدين منهم .

(1)-أحمد السيد ، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، دار العودة ، بيروت ،ط 1، 1980 م ، ص78.

- عدم متابعة مشرفي اللغة العربية للمعلمين ، وعدم إطلاع معظمهم على أعمالهم ، وخاصة فيما يتعلق بمتابعة تقويم تعابير المتعلمين .

- عدم إتاحة الفرص الكافية للمتعلمين، للاشتراك مع المدرسة ،في التعبير عن مكنوناتهم في المناسبات المختلفة .

- سوء اختيار المدرسين الأكفاء ، أصحاب القدرات العالية ،والخبرات الكافية .

– عدم الربط بين المتعلم والمجتمع، والمنهج والمدرس ، من أجل تحقيق النتائج المرجوة، والبناءة في إنجاح العملية التربوية .

–إن نظام المدرسة يشبه النظام المصرفي ، فالعملية في هذا النظام ما هي إلاّ عملية تحويل المعلومات من أدمغة مؤلفي الكتب والمعلمين، وإيداعها أدمغة المتعلمين .

– عدم الموازنة بين التعبير الشفهي، والكتابي، في المدرسة الابتدائية .

جـ– أسباب تتعلق بالأسرة ،والبيئة الاجتماعية :

«– تدني المستوى التعليمي للأسرة .

– عدم توفر الوعي بأهمية التعبير، من قبل الأسرة .

– عدم توفر القدوة في الأسرة ، لأن هذا يؤثر بدوره ،على التنمية اللغوية للمتعلم .

– عدم توافر المكتبات الغنيّة بمصادر المعرفة ، لأن هذا من شأنه إثراء حصيلة المتعلمين اللغوية [1]».

– الازدواج اللغوي، الذي يعيش فيه المتعلم داخل البيت .

– عدم تعريض المتعلم لتجارب عديدة داخل الأسرة ، وهذا بدافع الخوف، مع العلم أن قلة التجارب في الحياة، تساعد على سطحية أفكار المتعلم وفقرها .

(1)– أحمد شبشوب ، علوم التربية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، دار النشر التونسية 1991 م ، ص330.

– وجود بعض المشكلات الاجتماعية داخل الأسرة ،مثل الفقر ، الأمية ،عدد أفراد الأسرة ، وجود الأبوين من عدمه ، الأمراض والعاهات .

– عدم الاهتمام بالأبناء، من حيث مساءلتهم عن واجباتهم المدرسية ، وعدم إتاحة المجال أمامهم للحديث والتعبير عن الرأي، مع عدم تشجيعهم على القراءة الحرة الإضافية ، وحرمانهم في أغلب الأحيان من الرحلات، والاندماج في فعاليات مجتمعاتهم .

– إن كثيراً من الأسر مسؤولة مباشرة عما يعتري الأبناء، من الخجل، والتلعثم وعدم القدرة على المشاركة ، حيث تفرض عليهم قيوداً ،تحول بينهم وبين التحدث إلى زائريهم ، فهي تعد ذلك ضرباً من تجاوز حدود الأدب .

– إهمال الأسرة إهمالاً مطلقا، للاستخدامات اللغوية في البيت ، إذ يؤكد علماء الاجتماع أن المسافة المعنوية التي تربط المدرسة بالأسرة، لها علاقة كبيرة بالنجاح المدرسي ، وتقاس هذه المسافة بعنصرين هامين ، هما القيم واللغة ، ونركز على اللغة باعتبارها موضوع بحثنا ، بحيث أن لغة المدرسة أقرب من لغة سكان المدن منها إلى سكان الرّيف ، وتحتل اللغة الصّدارة في قضية النجاح المدرسي ، فالمتعلم الذي يتكلم في عائلته لغة قريبة من لغة المدرسة ، له أكثر حُظوظ النجاح من تربه ،الذي يتكلم لغة بعيدة عن لغة القسم ،نطقا وتركيبا ومعجما .

د– أسباب تتعلق بالمعلم :

–ضعف الإعداد المهني والثقافي للمعلم، (فاقد الشيء لا يعطيه)

– عدم حرص المعلمين في مراحل التعليم العام ،على تدريب المتعلمين على فهم اللغة المسموعة بقدر كاف .

– سوء اختيار موضوعات التعبير ، إذ يختار المعلمون موضوعات معنوية ،بعيدة عن محيط المتعلم وذهنه ، أو يتشبثون بموضوعات تقليدية قديمة .

– عدم خلق الفرص المحفزة على التعبير .

«– سوء طرائق التدريس المستخدمة من قبل المعلم ، حيث يستأثر المعلم بالكلام، ولا يعطي للمتعلم حظاً من المشاركة .

–التذمر والامتعاض ،الذي يبدو على المعلمين، حينما يتحدث المتعلم بكلام لا يعجبهم، وهذا من شأنه تثبيط همم المتكلم أو الكاتب ، وقضاء على حماسه ورغبته .

– عدم توجيه التلاميذ أثناء الحديث والكتابة .

– عزل التعبير عن باقي فروع اللغة .

– إلزام التلاميذ بالحديث عن موضوع واحد ، يحدَّد لهم ويُفْرَض عليهم .»[1]

– قلة تدريب التلاميذ على الكلام الشفوي المتصل، أثناء الحصص .

– استغلال المعلم حصة التعبير، لإنجاز بعض ما عليه من أعمال منزلية ، وتصحيح الكراسات أو الواجبات .

– بعض المعلمين يجدون في حصة التعبير ،الفرصة لإكمال درس نصوص أو نحو ،لم ينته منه في حصته ،أو لتسميع المحفوظات .

– الممارسات غير التربوية الشائعة ،وهي أن يسجل المعلم عنوان الدرس،ورأس الموضوع ويتحدث فيه ، ليستمع التلاميذ ، ثم يطلب منهم البدء في الكتابة في الموضوع، وقراءة ماكتبوه .

– الكثير من المعلمين على غير دراية بمهارات الكلام الفرعية ، ومن ثم تخلو أهداف الدروس لديهم من أهداف واضحة ،ومحددة قابلة للقياس .

– إنّ قسما من المعلمين، يتحدثون أمام تلاميذهم باللهجة العامية .

– عدم استغلال المعلم فرص التدريب، في فروع اللغة الأخرى ، وعدم إفادته من الفرص المتاحة له في المواد الدراسية الأخرى ، بل في مواقف الحياة المختلفة .

---

(1)– علي أوحيدة ، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية ،ط2، ص94(بتصرف).

– عدم توليد الدّافع لدى التلاميذ، للتعبير عن موضوع معين ، وعدم تهيئة المجال المطلوب .

– عدم القدرة على التنويع في طرائق التدريس المستخدمة .

– عدم امتلاك المعلم للمهارات اللغوية ،كالقراءة المعبرة .

– عدم توفير القدر الكافي من المران والتدريب ،على المهارات الشفهية .

– الفشل في ضبط الصّف ، وفي تشويق التلاميذ ،وجذبهم إلى أسلوب المعلم في التدريس .

– قلة استخدام الوسائل التعليمية المثيرة للتحدث .

– عدم وضوح الأهداف في ذهن المعلم ، وغياب المداخل والطرق والفنيات الخاصة بالتدريس والتي تعمل على تنمية مهارات التعبير الشفهي .

– عدم تدريب التلاميذ على الجانب الصّوتي، من الكلام والجانب اللغوي .

– تدني مستوى التدريس، من اختيار وإعداد وعرض وتحرير وتصويب وتصحيح وإرشاد وتوجيه.

– يجتهد بعض المعلمين في تحفيظ التلاميذ جملاً مختارة، يستعملونها في كل موضوع ، أو يصطنعون المواقف لحشرها في كل مقام ، إظهاراًً لبراعتهم ، وهذا من شأنه أن يخمد الإبداع ،ويحدّ من التدفق اللغوي المنشود في هذا السّنّ .

– قليل من المعلمين، يفيء إلى الثروات اللغوية المتاحة بين يدي تلاميذه، في فروع اللغة العربية وفي دروس التربية الإسلامية ، ولا يحسن توظيفها في دروس التعبير .

– غلبة العناية من قبل المعلم بالمعنى على حساب اللغة ، لذا ينبغي أن يهتم المعلم بالتفكير والمعاني واللغة ، قبل الاهتمام بالجانب الشكلي (الكتابة)، ويكتسب المتعلم هذا الاتجاه من المعلم نفسه .

– تدريس التعبير في المدرسة الابتدائية، يغلب عليه صفة الارتجال والعشوائية ، فالتلاميذ يفاجأون بالموضوع الذي يختاره المعلم، في اليوم الذي تتم فيه حصة التعبير ، والأولى أن تكون هناك خطة موضوعة متدرجة من بداية العام ، و لا بأس من إطلاع التلاميذ عليها، ليستعدوا لها ويتأهبوا للحديث عنها .

– عدم إظهار المعلمين بصفة عامة اهتماماً بتدريس التعبير، طوال سنوات التعليم ، بالإضافة إلى قلة خبرة المعلمين، وخصوصاً الجدد منهم في كيفية تدريس التعبير الشفهي، وإدارة حصته .

هـ– أسباب تتعلق بالمتعلم :

-الخوف و الخجل من مواجهة الآخرين، و الحديث أمامهم ، و هذا يرجع إلى التنشئة الاجتماعية و التربية ، و بعض العوامل النفسية ،مثل عدم الثقة بالنّفس و الانطواء.

-قلة المحصول اللّغوي، و يرجع إلى عدم الميل إلى القراءة الحرة و الإطلاع .

-عدم وضوح الأفكار في أذهان التلاميذ، و هذا يؤثر على التعبير الشفهي ،بطريقة أو بأخرى، فوضوح الأفكار يؤدي إلى وضوح التعبير.

-بعض عيوب النّطق ،مثل التأتأة و الفأفأة.

-بعض المشكلات الصحية العامة، مثل الأمراض المزمنة، و سوء التغذية.

-الضعف في الذكاء، مما يؤدي إلى عدم الربط بين الأفكار و التعبير عنها ،بما يناسبها من تراكيب و جمل.

-سخرية بعض المعلمين من أحاديث التلاميذ و كتاباتهم ، و مقاطعتهم أثناء التعبير بصورة مفاجئة ، مما يربك المتعلم، و يجعله لا يستمر.

-الثروة اللغوية و حصيلة التلاميذ اللغوية و التعبيرية ،التي يتناولون بها أفكار الموضوع ليست غنية بما يسمح لهم بالكتابة بوضوح و دقة.

-إهمال الترتيب المنطقي، و الربط بين الأفكار.

-عدم التشخيص في موضوعات الوصف ، و اللجوء إلى الأوصاف العامة ،و سبب ذلك ضعف الملاحظة، و قلة الثروة اللغوية و الفكرية.

-عدم تقسيم الموضوع إلى فقرات.

-غلبة العامية في الحديث و الكتابة ، و شيوع الأخطاء النحوية.

-لجوء بعض التلاميذ إلى التردد على فكرة واحدة، أو أحد عناصر الموضوع ، و إهمال بقية العناصر ، و هذا يدل على تشتت الفكر.

-عدم امتلاك التلاميذ لمهارات التعبير.

«-الابتعاد عن النشاط اللغوي المدرسي ،مثل الأندية اللغوية و الجمعيات و الصحافة و الإذاعة المدرسية، و فرق التمثيل ، و هذا من شأنه أن يسهم في تنمية القدرات التعبيرية لديهم.

-انصراف التلاميذ عن القراءة الحرة الذاتية ،مما ينجم عنه فقر المفردات اللّغوية، وضحالة التفكير ، و تدني الأساليب.

-عدم التدفق في الحديث ، لعدم وجود دوافع له ، و التي تتمثل في وجود المعلومات و الثقة بالنفس.

-العجلة و التسرع أثناء الحديث و الكتابة ،دون تدبر أو تفكّر.

-انعدام خلق الفرص المناسبة للاستزادة اللغوية.

-ضعف التلميذ في الأنشطة اللغوية الأخرى ، القراءة ، الكتابة ، الإملاء ، النحو.»[1]

8- أساليب العلاج

أ- ما يتعلق بالمجتمع:

- ضرورة توجيه أنظار المسؤولين، عن برامج الإذاعة و التليفزيون و وسائل الإعلام، إلى تهذيب لغة المذيعين ، و توخي اللغة السليمة في برامجهم.

- ينبغي أن تكون وسائل الإعلام ،وسائل تعليم و تثقيف.

(1)-كمال بوليفة ،تحليل منهجي بالكفاءات للأنشطة التعليمية،مع توجيهات تربوية،دار اليمن،(د،ت)،ص15.

- محاولة الربط بين ما يستعمله التلميذ في حياته ،و في تعامله اليومي ، و اللغة المراد استخدامها أثناء التعبير (الفصحى).

– العمل على أن تكون كتب التلاميذ المقررة ،بها بعض الألفاظ العامية ،ذات الأصول العربية مع تعديل فيها متى كان ذلك ممكنا ، و عندئذ لا يختلف ما يستعمله التلميذ كثيراً، عن ما هو موجود في واقع حياته.

– ضرورة العناية بالقراءة الحرة ، الصحف و المجلات ،التي تعمل على الربط بين لغة التلميذ في واقع حياته ، و لغته التي يطلب منه أن يستعملها في المدرسة .

– توسيع مجال الحديث ، و عدم الاكتفاء بما في المدرسة ، أو ما يتصل بحجرة الدرس ، مثل الخروج إلى المناطق الريفية و التمتع بالطبيعة ، و كلها فرص ،تساعد على إثارة الحديث و الكلام.

ب– ما يتعلق بالبيئة المدرسية:

– العمل على تقويم حصيلة التلميذ اللغويّة ، و التي اكتسبها قبل دخوله المدرسة ،و أثناء وجوده فيها ، و أن تعمل على تهذيب هذه الحصيلة ،و إصلاحها، و تصفيتها من الأخطاء.

– حسن اختيار الموضوعات، و النماذج في الكتب التي يقرأها التلاميذ ، لأن القراءة لها أثر فاعل في النهوض بمستوى التلاميذ التعبيري.

– ضرورة خلق فرص محفزة، على التحدث و الكتابة.

– ضرورة الربط بين التعبير بنوعيه الشفهي و الكتابي، و باقي فروع اللغة العربية .

– ضرورة الربط بين الحياة المدرسية و الحياة الخارجية ،أثناء حصص التعبير .

– الاهتمام بالتعبير اللغوي الحر ،في الفصل أو على مسرح المدرسة ، و المناظرات في الفصل و الإذاعة المدرسية.

– الاهتمام بالمكتبات سواء داخل الفصل أو خارجه ،لأن هذا يؤدي إلى إثراء حصيلة التلاميذ اللغوية.

– ضرورة التفريق بين حصص التعبير الكتابي و الشفهي، لأن لكل منهما مهارة ،وإن ارتبطت بالأخرى ، إلاّ أنها تستقل بأهدافها و موضوعاتها و مجالاتها، و من ثمّ مهاراتها الفرعية ، و طرائق

تدريسها ، و وسائل و أساليب تقويمها، و عليه يجب أن تحتل كل مهارة منهما موقعا لا ئقا في سياق تعليم اللغة العربية .

– أن يُدَرَّب المعلم على فهم هذه المناهج، و إتقان فنياتها تطبيقا و تنفيذاً.

– الاهتمام بالتعبير، من حيث الوقت المخصص لدراستة في البرنامج التعليمي .

– اختيار المعلمين الأكفاء ، أصحاب القدرات العالية ،و الخبرات الكافية، من قبل المشرفين على التعليم ، مع تهيئة الجوّ و الظروف ،كغرف دراسية واسعة و مناسبة ، مقاعد مريحة ، ملاعب و وسائل تعليمية.

– إشراك المتعلمين في المواقف التي تستدعي الكلام، كالاجتماعات و اللقاءات.

– علاج مشكلة كثافة العدد في الأقسام الدراسية ، لإعطاء الفرص الكافية لكل تلميذ ،للتعبير داخل حجرات الدرس.

– أن يتجه تعليم التعبير في المدرسة ،إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النّشاط اللغوي التي يتطلبها المجتمع ،و يقتضي هذا ضرورة الموازنة بين التعبير الشفهي و التحريري.

جـ– ما يتعلق بالأسرة ،و البيئة الاجتماعية:

– إتاحة المجال أمام الأبناء ،للحديث و التعبير عن الآراء.

– تشجيع القراءة الحرة الإضافية ،مع العناية بتوفير مكتبة منزلية .

– عدم فرض القيود على الأبناء،أثناء الحديث مع الزائرين ،بما لا يتجاوز الأدب.

– الاهتمام الأسري بالأطفال قبل المدرسة و في أثنائها ، عن طريق تشجيع الأحاديث العالية المتنوعة ، و عدم الحجر على عقول الأبناء.

– ترغيب الأبناء في حفظ القرآن الكريم ،و الأحاديث النبوية الشريفة ،مما يساعدهم على زيادة حصيلتهم اللغوية.

– تعويد الأبناء لغة الحوار ، و احترام الرأي و الرأي الآخر.

– تدريب الأبناء على مهارات اللغة المختلفة ، و خاصة مهارتي الاستماع و الكلام بلغة فصيحة ، وألاّ يقتصر التدريب على مهارتي القراءة و الكتابة فقط.

– تنمية رغبة الأبناء في سرد الحوار و القصص ، و توسيع دائرة معلوماتهم ، باللعب و الحديث عن الطبيعة و الأصدقاء، لأن هذا يعدّ تدريبا مبكراً على التعبير الشفهي الصحيح.

– الاهتمام بمشكلات التلميذ النفسية والصحية والاجتماعية ، والعمل على حلها ،بالتعاون مع المدرسة .

– تجنب النقد العشوائي، والسخرية من الأبناء .

– ترغيب الطفل في القراءة بإتباع أساليب عدة : القدوة القارئة في المنزل ، توفير الكتب والمجلات التي تناسب أعمارهم ، تشجيع الأبناء على تكوين مكتبة منزلية خاصة بهم ، تزويدهم بالكتب التي تنمّي ميولهم ، تخصيص مكان مناسب للقراءة في المنزل ، استغلال الإجازات وأوقات السفر استغلال هوايات الأطفال، لدعم حبّ القراءة .

د– ما يتعلق بالمعلمّ :

–على المعلم ألاّ يفكر في قدرة التلميذ على التعبير الحسن وحده ، بل يجب أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره وتجاربه ووجدانه ، وعواطفه نحو من يعيش معهم .

–أن يلتزم المعلم بالتحدث باللغة العربية الفصحى ، ليشجع التلاميذ على محاكاته في صحة العبارة ، وتركيب الأسلوب .

– ألاّ يشقَّ على التلاميذ ،حين يطالبهم بالتأنق في اختيار الألفاظ والعبارات ، ورفيع الخيال ، بقدر ما يطالبهم بسهولة الألفاظ والعبارات ، مع صحة الأسلوب من الناحية اللّغوية .

–استغلال القصة في تدريس التعبير الشفهي ، حيث تزود التلاميذ بالذّخيرة اللغوية ،والأفكار والأساليب الجيدة .

– ربط دروس التعبير بدروس القراءة والإملاء والمحفوظات ، ويتخذ من مادة هذه الأنشطة جميعا مجالاً للتعبير الأنيق .

– تدريب التلاميذ الحديث باللغة الفصحى، في كل الأنشطة الدراسية .

– عرض بعض النماذج النثرية البليغة، ومناقشة التلاميذ بشأنها ، ومطالبتهم بتلخيصها أو النسج على منوالها ، لأن التعبير فنّ يكتسب بالتقليد والمحاكاة .

– تشجيع التلاميذ على حفظ بعض النصوص الجميلة ، وقدر مناسب من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف ، لأن في ذلك تقويم للألسنة، وعصمة لها من الخطأ .

– تعويد التلاميذ التعليق كتابيا، على ما يقومون بقراءته وتلخيصه .

– اختيار الموضوعات القريبة من محيط التلميذ .

– إتباع الطريقة التربوية النّاجعة، التي تجعل مواقف الفاعلية للتلاميذ أكثر من مواقف القابلية .

– عدم الإسراف في إمداد التلاميذ، بالمفردات والجمل عن سخاء ، وبالعبارات التي يرقعون بها موضوعاتهم ، فتبدو عديمة النسب ،ومفقودة الصلة .

– اصطحاب تلاميذ الفوج إلى مكتبة المدرسة، وترك الحرية لهم في اختيار الكتب التي تروق لهم ثم مناقشتهم في ذلك .

– فسح المجال أمامهم، وعدم حصرهم في موضوعات تقليدية تقيدهم .

– عدم اللجوء إلى تحفيظ التلاميذ بعض القوالب اللغوية، التي يضعونها في كل موضوع ،لأن هذا يؤدي إلى قتل إبداعاتهم، وحدّ من التدفق اللّغوي المنشود .

– تدريب التلاميذ على مواقف الخطابة والدعوة ، والشكر والاعتذار ، والاستقبال والتوديع والعزاء ، والمشاركة الوجدانية ، والمسامرة ، وإلقاء الفكاهة ، وإدارة الحوار شفهيا وكتابيا .

– تدريب التلاميذ على استخدام اللغة المليئة بالمعنى ،والمقرونة بالاستشهاد والبرهنة .

– أن يكون المعلم ذا ثقافة واسعة ،ومعرفة وحسن إطلاع .

– أن يكون فصيح اللسان ، سليم النطق، باعتباره قدوة .

– عدم الاكتفاء بحصص التعبير المقررة ، بل يجب استغلال باقي الحصص الدراسية في تنمية مهارات التعبير الشفهي ،والكتابي .

– توسيع مجالات الحديث ، بحيث لا تقتصر على المدرسة ، فالخروج إلى الحدائق والرحلات والزيارات ، كلها مجالات خصبة ،للحديث وتنمية مهارات الكلام.

– استغلال طرائق التدريس، التي تعطي التلاميذ فرصاً متنوعة للكلام ، كطريقة المناقشة ، وحل المشكلات ، ومجموعات العمل .

– إرشاد التلاميذ إلى المصادر والمراجع المفيدة والمناسبة .

– تدريب التلاميذ على استنتاج الأفكار المتعلقة بالموضوع، وتنظيمها، ومراعاة تسلسلها قبل الحديث والكتابة .

– تدريبهم على تفصيل الموضوع إلى عدة فقرات ،واستخدام أدوات الرّبط بدقة .

– الاهتمام في حديث التلاميذ بالمعاني والأفكار، ثم الجمل والعبارات .

– توجيه التلاميذ إلى الحديث في المواقف الحياتية اليومية ، التحدث في الهاتف ، الاشتراك في المناظرات والحوارات.

هـ– ما يتعلق بالمتعلم :

–ضرورة العناية بالمطالعة الحرة ، والقراءة الذاتية ، لأن هذا يعدّ من أهم أسباب زيادة الحصيلة اللفظية ، وأقدر الوسائل توسيعا للأفق والمدارك .

– المران والممارسة والدربة ، تؤدي إلى اكتساب مهارات التعبير الجيد .

– الثقة في النفس .

– حفظ النصوص الجميلة، والشواهد القرآنية ،والأحاديث النبوية الشريفة، والتي تعتبر زاداً معرفيا ولغويا ،لا غنى عنه .

– التدبر والتفكر، وعدم التسرع أثناء الحديث والكتابة.

– ضرورة احترام آراء الآخرين، والاستماع إليها جيداً ،والاستفادة منها .

– استخدام التفكير العلمي المنظم، الذي تظهر فيه المقدمات والأسباب، و ما يترتب عنها من نتائج.

9– مظاهر الضعف في التعبير الكتابي :

–الأسلوب ضعيف، والأفكار مشوشة، واللغة مفككة .

– عدم استخدام التراكيب، والمفردات المناسبة للموضوع .

– مشكلة في تنظيم الأفكار كتابيا، وترتيب الكلمات في جمل ، والعجز عن التنسيق بين الجمل .

– الكتابة مشوبة بكثير من الأخطاء الإملائية، التي تشوّه المعنى .

– التكرار الممل لبعض المفردات والجمل .

– عدم القدرة على بذل مجهود فكري عميق .

–عدم القدرة على استرجاع بعض الكلمات، والألفاظ المناسبة .

– صعوبات في عملية الكتابة .

– الكتابة بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة .

– عدم فهم الموضوع المطلوب منهم .

– البطء الشديد في إتمام المهمات.

– الانتقال العشوائي من الماضي إلى المضارع، والعكس .

- حذف بعض الكلمات الضرورية .

- الاستعمال الخاطئ للضمائر والأفعال .

- صعوبة تطبيق القواعد النحوية، والصرفية والإملائية .

- الفكرة الواحدة موزعة على عدة فقرات.

- خيال التلميذ محدود، لا يمكنه أن يتصور نهاية حقيقية لقصة ما .

-عدم الالتزام بالتعليمة المطلوبة في الوضعية الإدماجية.

- عدم احترام علامات الوقف ، أو نسيانها أثناء الكتابة.

-نقص الحصيلة اللغوية لدى المتعلم.

-عدم قدرة المتعلم على وضع الكلمات في مكانها الصحيح، لتأدية معناها في الجملة.

«-كتابة كلمات لا يدرك نفسه معناها .

-تشويش محتوى الفقرة، كعدم القدرة على إيجاد أسلوب للبداية أو النهاية .

- ضعف زاده اللغوي في وضع حكمة ،أو شعر أو آية، أو حديث.

- عدم فهم محتوى العناصر المطلوبة خلال التحرير .

- النقل الحرفي لموضوعات أو نصوص أخرى، وعدم الإبداع بأفكار جديدة .

- استعمال العامية الدارجة ،في كتابة بعض المواضيع .»[1]

(1)- مجموعة من الأساتذة ، خلاصة دراسة لظاهرة تربوية (الضعف في التعبير الكتابي) ، مقاطعة القالة ، ولاية الطارف .

10- الأخطاء اللّغويّة في التعبير الكتابي :

مسألة الخطأ في اللغة قضية قديمة ، تعود أسبابها إلى عدة عوامل ،سنحصر بعضها في العناصر اللاحقة ، وتمثّل مسألة الخطأ هما لغويًّ كبيراً ، أثقل كاهل المدرسين والعملية التعليمية التعلمية في جانبها المكتوب على وجه التحديد ، فمعلمو العربية يشتكون من ضعف التلاميذ في اللغة العربية في كلّ مستوياتها ، النحوية والصّرفية ،والإملائية والتركيبية ، فالوقوع في الخطأ يؤدي إلى تشويه الكتابة ، وإساءة فهم الموضوع ، وغموض الأفكار ، وعدم وضوح فحوى العمل الكتابي .

مفهوم الخطأ :

« الخطأ مرادف اللحن قديما ، وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة .»[1] وهو كل ما يخرج عن قواعد اللغة العربية السليمة ، والمتعارف عليها ، حيث يؤدي إلى تغيرها شكلا ومضموناً .

11- أنواع الأخطاء اللّغويّة :

أ-الأخطاء النحويّة :

« هي أخطاء تتعلّق بعدم التّقيد والالتزام بالوظائف النّحوية في الكتابة ، ويظهر هذا النوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التي تعرب بعلامات إعراب فرعية ، كنصب المرفوع ورفع المجرور ، في الكلمات التي تتغير كتابتها ،نتيجة موقعها الإعرابي بحذف حروف منها ، أو بإبدال كتابتها يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح ،عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها و الضبط غير الصحيح لبعض الكلمات التي لم تشكّل، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف و البدل، و الإضافة و كتابة الأعداد و غيرها.»[2]

---

(1)-فهد خليل زايد،الأخطاء الشائعة،النحوية الصرفية،الإملائية،عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا و طرق معالجتها،دار اليازورسي العلمية، عمان 2006،الأردن،ص71.

(2)-فضل الله محمد رجب ،عمليات الكتابة الوظيفية و تطبيقاتها،مرجع سابق،ص146.

و يندرج تحت هذا النوع من الأخطاء كل ما يتعلق بالوظائف و القواعد النحوية ،خاصة فيما يتعلق بالخلط في استعمال الوظائف المتقاربة ، و صعوبة فهم وظيفة و إدراك المصطلح النحوي.

ب–الأخطاء الصّرفيّة :

« يقصد بها الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس ، أو مخالفة ما هو شائع سماعيا، و تكثر تلك الأخطاء في المصادر و النسب و صياغة المشتقات من غيرالأفعال الثلاثية.»[1]

كما يقصد بها عدم معرفة التلميذ للتغيرات التي قد تقع في الكلمة ،بناء على موقعها في الجملة أو لتغيرات في بنية الكلمة الأصلية ،لعلّة من العلل الصّرفية المعروفة.

و يندرج ضمن هذا النوع صعوبة تصريف الأفعال ، واستعمالها حسب المواقـف و الوضعيات المختلفة في الكتابة ، و الخلط بين مختلف الأزمنة التي يصرّف فيها الفعل ، و في تصريف الفعل مع مختلف الضمائر،كأن يصَرَّف بصيغة الجمع مع الضمائر المفردة و هكذا....و صعوبة استخدام المشتقات في التعابير المكتوبة ، مما يخلّ بالمعنى المراد تأديته في الجملة أو الفقرة.

إضافة إلى الخلط بين الأفعال المجردة و المزيدة، بزيادة حروف و حذف أخرى ،و تعدية الفعل اللاّزم ،و غيرها من الأخطاء الصّرفية الشائعة.

ج–الأخطاء الإملائية :

« يعني الخطأ الإملائي قصور التلميذ، عن المطابقة الكلّية و الجزئية بين الصور الصّوتية أو الذهنية للحروف و الكلمات ، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها ، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة، أو المتعارف عليها .»[2]

و عادة ما يكون الخطأ الإملائي في كتابة الهمزة ،كأن تحذف همزة القطع في مواضيع رسمها أو ترسم مكان همزة الوصل ، أو أن تبدّل همزة الوصل بهمزة قطع ، أو أن تكتب خطأ في وسط

---

(1)–فضل الله محمد رجب ،عمليات الكتابة الوظيفية و تطبيقاتها ،مرجع سابق،ص145.

(2)–فهد خليل زايد،الأخطاء الشائعة ،مرجع سابق ،ص71.

الكلمة أو أولها أو آخرها ، أو أن ترسم في غير مواضعها ، أن تكتب في أول الكلمة بدلاً من وسطها أو آخرها ، أو أن ترسم على السطر بدلاً من الألف ،أو على النبرة بدلاً من السطر و غير ذلك، و عدم التفريق بين ألف المدّ و الألف المقصورة ، كما يقع الخطأ الإملائي أيضا في رسم التاء ، حيث أن المتعلم لا يفرق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة ، أو بين التاء المربوطة وهاء الغيبة ، وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة عند الكتابة .

والأخطاء الكتابية كثيرة أيضا ، في الكلمات المنونّة ، خاصة عند تنوين الأسماء المختومة بهمزة متطرفة على السّطر ، أو على الألف تنوين نصب ، ويحدث الخطأ الإملائي أحيانا في رسم حرف ينطق و لا يرسم ، وعدم كتابة حرف لا ينطق والمفروض أن يرسم ، وكذلك عدم التفريق بين واو الجماعة (وا) وواو الجمع (و) عند الكتابة، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالمد و (ال) بنوعيها وبكتابة بعض المصطلحات ، أو الاهتمام بكتابة الحروف المنطوقة وإهمال الإشباع أو العكس ، كإشباع كل حركة ،دون الحاجة إلى ذلك .

« كما يمس هذا النوع من الأخطاء جانب علامات الترقيم، وكيفية استخدامها ، فغالبا ما تهمل علامات الترقيم ، كأن توضع النقطة مكان الفاصلة ، أو علامة التّعجب مكان الاستفهام و غيرها.»[1]

« فعلامات الترقيم تساعد على الفهم و الإفهام أكثر ، حيث تقوم هذه العلامات بتحديد مواضيع الوقف ، الفصل ، الوصل ،و الابتداء ،و تنويع النبرات الصّوتية للقارئ ، وفقا لأغراض الكاتب ، فتساعده على إدراك المعنى ، وعلى فهم العلاقات بين الجمل ، و هي في الوقت نفسه بعض البدائل التي يستخدمها الكاتب لكثير من الإمكانات المتوفرة لديه ، لو كان متحدّثا ، من حركة اليدين ، الرأس ، و نبرات الصّوت و غيرها.»[2]

(1)- فضل الله محمد رجب ،عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها ، مرجع سابق ، ص140.

(2)- عبد الرحمان الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، دار المناهج ، ط 2 ، 2008 م ، ص 231.

د– الأخطاء التركيبية :

يقصد بها عدم تركيب الجمل تركيبا سليما ، فيختلّ معناها و مبناها، بحيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض، دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة ، أو عدم الاهتمام بتركيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحًا ، كأن يقدَّم المفعول به على الفاعل ، أو الخبر على المبتدأ ، أو الفاعل على الفعل ، في موضع لا يصح فيه ذلك ، أو تركيب جملة ناقصة لا يتضح المقصود منها ، بالإضافة إلى التّطويل والتّكرار والحشو الذي لا ترجى منه فائدة ، فكثيراً ما تُحْشى العبارات بمفردات و مرادفات و تكرر الكلمة أو العبارة في عدة مرات ، فيختل توازن الجمل ، أو أن يستعمل الأدوات استعمالاً خاطئا ، كالاستثناء ، الإضافة ، الاستفهام ، أدوات الرّبط والشرط وغيرها ، فيؤدي إلى تحطيم بنية الجملة .

هـ– الأخطاء الأسلوبية

تتعلق هذه الأخطاء بالتعابير المستعملة في الجمل والعبارات ، وبقوالب صياغتها ، ويشمل هذا النوع من الأخطاء .

- **التعبير الضعيف** : وهو كل تعبير لا يترجم المعنى المقصود من العبارة ، أو الفقرة بسبب سوء اختيار الألفاظ والمفردات ، والأدوات الرابطة ، بحيث تصبح غير متجانسة ، لتأدية الفكرة وتبليغها إلى الغير .
- **التعبير العامي المفصح** : يقصد به «صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة ، يخيَّل للمتعلم أنها صحيحة وسليمة ، ومثال ذلك كأن يقوم التلميذ بصياغة جمل وعبارات يختار كلماتها من العامية ، لكنه يدخل عليها بعض التحويرات والتعديلات ، بحيث تصبح صحيحة في نظره ، وتؤدي المعنى المقصود .» [1]

(1)– علي تعوينات ، صعوبات قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي رسالة لنيل شهادة دكتوراه الحلقة (3) ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1986 م –1987 م ، ص 87.

و- الأخطاء الشّكلية :

يتعلق هذا النوع من الأخطاء برداءة الخطّ ، وطريقة رسم الحروف وغموضها ،وعدم وضوحها ، والخروج بالكتابة إلى هامش الورقة ، وإلصاق الكلمات ببعضها البعض ، دون ترك مسافة بينها ، والتشطيب والكتابة بخط صغير ، أو خط كبير يشوّه الجانب الشكلي والجمالي للورقة ، وعدم ترك مسافة عند بداية الكتابة ، واستعمال أوراق رديئة الصّنع ، وغيرها من الأخطاء التي تنتشر انتشارا كبيراً ، سواء في الكتابة الوظيفية أو الإبداعية ، وهذا النوع من الأخطاء يؤدي إلى سوء الفهم، وإرهاق أو ملل القارئ أثناء القراءة ، وعدم الإقبال على العمل الكتابي ، وضعف التعامل معه والتأثر به .

المبحث الثالث : تعليمية التعبير الكتابي على ضوء المقاربة النّصية.

12- شروط التعبير الجيّد:

« يقوم التعبير على ركنين : الأول معنوي : وهو الأفكار ، والثاني لفظي : وهو العبارات والأساليب .

فالأفكار يستقيها المتعلم من تجاربه السّابقة ، وأفكاره الخاصة ، وقراءاته المتعددة ، ومطالعاته المتنوعة ، و ما تزوّده الطبيعة من جهة أخرى .

أما الألفاظ والأساليب ،فهي حصيلة الزمن من القراءة والسماع ، وممارسة الحديث .»[1]

ومن خصائص التعبير الجيد، وشروطه التي يجب أن يتقيّد بها التلاميذ ما يلي :

- أن يكون التعبير حيّا : أي نابعاً من عاطفة وإحساس مرهف ، ودافع نفسي قائم على تجربة حيّة ،فالاتصال بالطّبيعة أو بالحياة ، يثير الإحساس ، ويحرك العاطفة ، ويدعو إلى التعبير بالإشارة أو الكلام .

(1)- أديب يوسف وآخرون ، طرائق تعليم اللغة العربية، وزارة التربية دمشق 1967 م ، ص186.

- أن يكون واضحاً : وضوح الفكرة في الأذهان ، وبساطة اللفظ وحسن الصّياغة ، وجمال الأسلوب ، كلها أدوات لإيصال المعنى، بدون تكلف أو مواراة .
- أن يكون قوي التأثير : كلما كان الدافع قويّا ، والفكرة خلاقة ،ظهرت في عباراته ونبرات كلماته ، مبرزة ميوله في صدق وإخلاص مخترقة الأسماع ، فتصل إلى القلب ويقبلها العقل.
- « أن يتحلّى بعنصر الجمال : ويتمثل ذلك في عذوبة اللفظ ، وانسجام التأليف ، وحسن الأداء ، و تعالق التراكيب ، وجرس الإيقاع ،وخلوها من الحشو ، وتجردها من التطويل .»[1]
- أن يتميز بالانطلاق : ويتجلى ذلك في الحرية ،والبعد عن التّكلف والتصنّع .
- أن يراعي دقة القياس : من خلال حسن الاستشهاد ،بعبارة أو حكمة ،أو مثل، أو آية أو حديث أو شعر .

13- التعبير الكتابي والمقاربة النّصية:

لقد أثبتت الدراسات اللسانية المعاصرة ، أن الجملة التي ظلّ التحليل اللّساني متوقف عندها منذ زمن طويل ، سواء في الدراسات الغربية أو العربية ،لم تعد كافية لكلّ مسائل الوصف اللغوي «ومن ثمة حان التّمرد على نحو الجملة ، والاتجاه إلى نحو النّص ، أمراً متوقعا واتجاها أكثر اتّساقا مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني الحديث »[2]، إن دراسة النصوص هي دراسة للمادة الطبيعيّة التي توصلنا إلى فهم أمثل لظاهرة اللغة ، لأن الناس لا تنطق حين تنطق و لا تكتب حين تكتب – جملاً أو تتابعا من الجمل – ولكنها تعبر في الموقف اللغوي الحي ، من خلال حوار معقد متعدد الأطراف مع الآخرين ويكثر في هذا المجال تضارب الاستراتيجيات والمصالح ، وتُعْقَد المقامات وتتشابك العلاقات في نسيج بين الشكل والمضمون ،على نحو يصير فيه الأمر كله إلى الجمل ، أو نماذج الجمل تجاهلاً للظاهرة المدروسة ، « أي أنه لدراسة جملة ما نحتاج إلى جمل أخرى قبلها أو

---

(1)- محمد الصالح سمك،فن التدريس للتربية اللغوية،دار الفكر العربي،مدينة نصر القاهرة1998 م،ص417.

(2)- سعد مصلوح،العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، جامعة الكويت 1991،ص413.

بعدها ، في ضوء السياق اللغوي أو المقامي ، فجملة أحمر اللون مثلا مبهمة لا يتضح معناها ، إلاّ إذا سبقت بجملة قبلها ، مثل : اشتريت قلما كان أحمر اللون . »[1]

إن جملة كان أحمر اللّون، و وصفها دلاليا، يتوقف على واحد من الجمل التي سبقتها، و هذا يعني تحليلاً يتجاوزها ، و يؤدي إلى المطالبة بعلم اللغة النّصّي« و معنى هذا أنه حان الوقت لتجاوز نظرة أغلب اللغويين البنيويين القائلة بأن الجملة هي الوحدة القاعدية للنّظام اللّغوي، إلى النّص كوحدة قاعدية للخطاب اللغوي »[2] ، ومنه ارتأى «التربويون أن يكون نشاط استعمال النصوص ومركز مشروعه ، ذلك أن إنتاج واستعمال النصوص ذات الكفاءة والتأثير والمناسبة ، يتطلبان كل القدرات العقلية ، ومن هنا تمنحنا العلوم المبنية على اللغة مجالاً محوريا ، يمكن به للنمو العقلي أن ينسق من خلال منهاج الدراسة .»[3]

فهؤلاء التربويون يرون بأن « النص هو البنية الكبرى، الذي تظهر فيه بوضوح كل المستويات اللغوية ، النحوية ، الصرفية ، التركيبة ، الدلالية والصوتية ،كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات ، السياقية ، الاجتماعية ، الثقافية ،والمقامية ، وبهذا يصبح النّص بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها .»4

إن البيداغوجيين العرب شأنهم شأن الغرب، عمدوا إلى تبني منطق النصوص ، بجعل «النّص محوراً تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية ، فهو المنطلق في تدريسها ، وهو الأساسي في تحقيق الكفاءات .»5

(1)- برنار شليز ، علم اللغة والدراسات الأدبية ، دارسة الأسلوب البلاغي ، علم اللغة النصي ، ترجمة محمود جاد الرب ، الدار الفنية للنشر والتوزيع ط1 ، القاهرة 1991 م ، ص 84.

(2) –خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر ط 2 ، الجزائر 2006 م ، ص 167.

(3)- روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص 427.

(4)- وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة س2 متوسط لغة عربية ، الجزائر 2003 م ، ص8 .

(5)-المرجع نفسه والصفحة نفسها .

إنّ المقاربة النّصية مولود جديد أفرزه مخاض بيداغوجيا الكفاءات ، بعد فشل الممارسة التقليدية ، التي كانت تجهل البعد النّصي ، وتعتبر النّص مجرد وعاءٍ من المفردات والألفاظ ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير ، من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم ، بمفردات جديدة واعتبارها خزانا لعبارات وصيغ بالإمكان حفظها والنسيج على منوالها ، أو تحليل النصوص بغية فهمها ، والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية .

«إن لكلّ العمليات السّابقة فوائدها ، ولكنها تهمل البعد النّصي ، وتحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة ، وهو ما يؤدي بالمتعلم إلى أن يحدد وظائف الكلمات ويقوم بشرحها ، ويثري رصيده المعجمي بها ، كما يمكنه أن يركب جملاً قصيرة سليمة لغويا ونحويا ، لكنه لا يستطيع أن ينتج نصّا كتابيا ،يتلاءم ومستواه التّعليمي .»[1]

وعليه يرى البيداغوجيون ، أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم ، يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها ، ينبغي إطلاعه على عينة كافية من كل نوع ، بما يمكنه من استيعاب خصائصها اللغوية والبنائية ،التي من شأنها أن تجعل المتعلمين يطّلعون على مميزاتها ، إن في تعرضهم لذلك باستمرار ، يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية ، التقنيات ، أنماط البناء الخاصة بكل نوع ، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد ، فيما يكلفون به من تمارين الكتابة والإنشاء ،وبالمران والتمرس المستمرين يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية المختلفة ، وهو ما قد يوصل بعضهم – في مرحلة لاحقة – إلى الإبداع في إنشاءاتهم ، وما يمكن إجراؤه من تمارين ضمن هذا التصور ، تفكيك نصّ من النصوص والوقوف على طريقة بنائه ، ثم إنتاج نصّ مغاير انطلاقا منه ، وذلك بإجراء بعض التغييرات الأخرى على مستوى الأحداث والأزمنة ، وهكذا تتيح الفرصة للقيام انطلاقا من نصّ واحد ، لعمل إنتاجي تحليلي في الوقت ذاته .

14– أهداف تدريس التعبير الكتابي :

للتعبير الكتابي أهداف جمة، يمكن حصرها فيما يلي :

(1)– وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية س3 متوسط ، مرجع سابق ،ص 7 بتصرف .

- التعبير الكتابي فضاء رحب ، يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عما في نفوسهم، أو مشاهداتهم بعبارات سليمة ومعبرة .
- « الحرص على توظيف لغة القرآن ، والحفاظ عليها في شتّى خطابات المتعلم الكتابية متحريا استعمال اللغة العربية الفصيحة ، وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفا سليماً ، وأن يعرف التلميذ خصائص الجمال في أساليبها ،فيما يقرأ أو يكتب .» [1]
- يمرن التلميذ على محاكاة الأساليب الأدبية ، وتقليد المبدعين ، وتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية ، والخيال في الكتابة ،باستخدام بعض المبادئ الأدبية الأوليّة .
- يحمل المتعلمين على تجنيد معارفهم ومهاراتهم ، ودمجها في وضعيات جديدة دالة.
- يمكن التلميذ من إنشاء مقطوعات و فقرات ، يتوفر فيها خصائص الأسلوب الأدبي الراقي في التعبير الإبداعي ،نظراً لتوفر الوقت الكافي لذلك ، و تحفيزه على المطالعة و البحث ،لتتسع معارفه و ثقافته.
- «يكسب التلميذ عادات النظافة والنظام في الكتابة ، والسرعة ما أمكن ، وذلك من خلال تلقين أسس الكتابة الصحيحة ، والسرعة التي يكتسبها نتيجة المران والتكرار اللازمين لتقوية المادة .»[2]
- « يتيح للمتعلم القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها ، بعمق يناسب مستوى نموّه ،في الوقت الذي لا يتّجه التعبير الشفوي ، نظراً لطبيعة هذا الأخير التي تستلزم السرعة ، وبالتالي يسمح له التعبير الكتابي بالخلود لنفسه وتصحيح أخطائه ، لأنه يمتلك نفسه ووقته .»[3]
- يعطي للتلميذ الفرصة الكافية ، لاختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيحها وتهذيبها ، واختيار ما يناسبها من ألفاظ ومفردات ، وهذا الأمر لا يوفره التعبير الشفوي.

---

(1)- فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب ط2،عمان2000 م، ص 41.

(2)- المرجع نفسه ، ص158.

(3)- عبد الفتاح حسن البّجه ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ، المرحلة الأساسية الدنيا ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط1 ،عمان 2000م ، ص464 .

- يمكّن التلميذ من استخدام علامات الترقيم في الكتابة ، واستخدامها استخداما سليما في أماكنها المناسبة .
- « تدريب المتعلمين على وضع قواعد النحو، واللغة والرسم ، موضع التطبيق في الكتابة .»[1]
- « أن يستعمل الدارسون الكلمة المكتوبة ،في التعبير عن حاجات أعمالهم المهنية ، من خلال كتاباتهم للرسائل والتقارير، والمذكرات والطلبات ومحاضر الاجتماع ، ويكتسبوا المهارات النوعية الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية .
- تمكينهم من مهارات النقد ، واكتشاف الأخطاء اللغوية والفكرية، في الأعمال الكتابية المختلفة ، فالاكتشاف يؤدي إلى العلاج بوعي وفهم .»[2]
- يتعرف التلميذ على مختلف تقنيات التعبير الكتابي (تلخيص –توسيع فكرة)التي برمجت له حسب مستواه الدراسي .
- تعويد التلميذ على التفكير السليم ، والنطق الصحيح والكتابة الجيدة ، بمختلف أنواعها سواء كانت إملائية ، أو لغوية ، أو تركيبية ، أو نحوية ، وتدريبه عل اكتشاف أخطائه وتصويبها.

15– أهمية تعليم النصوص في تعليمية التعبير الكتابي :

يتم التركيز عادة في تعليمية التعبير الكتابي على تصويب الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية ، مع إهمال الطابع النّصّي ،كقواعد اتساق النّص وانسجامه والكيفية التي تترابط من خلالها عناصر النّص ، وفي هذا السياق يعتبر **دي بوغراند** أن التعليم الذي يتجه نحو تلقين المعارف وحشو الأذهان بالمعلومات هو توجّه خاطئ ، وإنّما توجه التعليم الهادف لابد أن يكون نحو المعرفة العلائقية ، أو العلاقة التي تربط الأشياء بعضها ببعض ، فكلما زاد الاهتمام بالمعلومات الوقائعية على الاهتمام بالمعلومات العلائقية ، دجّج ذهن المتعلم بطائفة من المعلومات

(1)– محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،دار المناهج ، ط1 عمان 2008 م ، ص230.

(2) – عبد الفتاح حسن البّجه ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ، مرجع سابق ، ص464.

وقد يتعسر عليه توظيفها لحظة الحاجة إليها ، وسرعان ما تُنسى مجموعة من الحقائق السيئة الهضم بعد الامتحان مباشرة ، ويمكن أن يتحسن هذا الوضع حسب رأي **دي بوغراند** إذا تحققت الشروط التالية:

«-تحول الاهتمام التعليمي من تذكر الحقائق ، إلى تنميط طائفة من المرتكزات Stratégies القوية والمرنة ،من أجل اكتساب المعرفة ، مع تطبيقها على المحتوى التعليمي .

- الإعلان الصريح لهذه المرتكزات في المناهج التعليمية ، وذلك من أول سنة من المسار التعلمي ،إلى غاية نهايته ، دون إحداث قطيعة بين الأطوار التعّلمية .
- كما ينبغي أن يعلن في كل قاعة من قاعات الدرس، عن المحتوى المقرر من كل مادة تعليمية بصورة تعكس هذه الأولوية .
- وينبغي الحكم أيضا على أداء التلاميذ ،من أجل تشخيص أوليات التدريب وترتيبها .»[1]

« وقد صرح **دي بوغراند** بهذه المرتكزات :

- القدرات العامة على حل المشكلات .
- المرونة عند التصرف في الأعمال .
- القدرة على تفكيك أعمال كبيرة ، إلى أعمال صغيرة وبسيطة .
- القدرة على تركيز الاهتمام ، وتوزيعه بحكمة .
- القدرة على الحكم على كفاءة البدائل المتاحة، وتأثيرها ومناسبتها.
- القدرة على بناء خطط ذات أهداف وتطبيقها ومراجعتها .
- القدرة على وزن الأهداف المتعارضة ، واتخاذ القرارات بشأنها .
- القدرة على تحليل أسباب الفشل ، والتعلم منها .
- التفكير بواسطة التعميم من مفردات الأمثلة .
- التفكير التدريجي مثلاً تضمين أقسام أعمّ.
- التفكير القياسي ، مثلا تحديد الأقسام وتعيينها.

(1)- فضل الله محمد رجب ، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها ، مرجع سابق ، ص20.

- التفكير بواسطة معلومات غير تامة .
- حساب الاحتمالات النسبية ، وفرص النجاح .
- مرتكزات التكيف مع الأحداث غير المحتملة وغير المتوقعة .
- مرتكزات تعديل النظّم القائمة ،استجابة لما يحفز إليه التفكير.
- مرتكزات المحتوى التنظيمي ، التوحيدي ، الاختزاني .
- مرتكزات الحكم، واستدامة الإعلامية والاهتمام .
- مرتكزات القدرة على الحاجة ،لدعم وجهات النظر والمعتقدات.
- الاعتماد على النّفس، بصدد المشروعات العقلية من كل نوع .»[1]

فإذا درب المتعلمون على هذه القدرات وأدائها في قاعات التدريس ، يمكن أن يصلوا إلى الذكاء حسب رأي **دي بوغراند** « أي القدرة على تطبيق طائفة صغيرة من الإجراءات ، والمهارات الفاعلة ،على أية مهمة تعرض للمرء أو تكييفها بحسب تلك المهمة ، وليس مجرد السرعة والدقة ،على تخزين معرفة ما واسترجاعها .»[2]

ويجب على كل نشاط مدرسي أن يدعم هذه الغاية العامة ، كما يجب أن يعلم المتعلمون أن المواد والموضوعات المختلفة في كافة المستويات الدراسية ، إنّما يقصد بها أن تنمّي الجدل ، بل أن تعدّ أدوات نموذجية لتدريب القدرات العقلية، التي يحتاج إليها المتعلمون، من أجل التّفكير والعمل الناجحين في مستقبل الحياة .

ويرى أن استعمال النصوص هو الوسيلة لبلوغ ذلك ، ذلك أن إنتاج واستقبال نصوص ذات الكفاءة والتأثير والمناسبة ، يتطلبان جميع القدرات العقلية التي سبق ذكرها ، بحيث اكتساب نوعي المعرفة الإنسانية منها والعلمية ، ولا يمكن أن يتّم إلاّ بواسطة خطاب حسن التّنظيم ، حينها ينبغي لعلم النّص أن يهيئ معايير واضحة ، صالحة للتطبيق من أجل إنتاج النصوص، واستعمالها في التعليم .

---

(1)- روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، مرجع سابق ، ص 554-555.

(2)- إلهام أبوغزالة وأحمد علي خليل ، مدخل إلى علم لغة النص ، مرجع سابق ، ص269.

16 – الكفاءات القاعدية للتعبير الكتابي: (1)

الكفاءة القاعدية	الأهداف التّعليمية
يختار الأفكار وينظّمها	– يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد ، الموضـوع المستقبل) – ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب . – يسّخر معارفه وتجاربه ومطالعاته، لتوليد الأفكار . – يصوغ نصّا متصلاً بالموضوع ،انطلاقا من أفكار تحدد له . – يصوغ نصّا يستجيب لنيّة التواصل .
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	– يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل (رسائل ، بطاقات تهنئة بطاقات دعوة ، برنامج عمل). – يدون مذكراته . – يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة . – يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه . – ينقل خبراً. – يحرر حكاية ، أو يتم حكاية. – يصف لعبة ،ويكتب قواعدها . – يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة . – يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة . – ينجز مشاريع كتابية .
يهيكل أفكاره ويبني النّص	– يوظف إجراءات الهيكلة ، ويعرض النّص عرضاً مناسبا (مقدمة ،عنوان وعناوين فرعية ، فقرات ،خاتمة). – يعرض أفكاره بشكل منظم.

(1)– وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية س4 ابتدائي،الجزائر ، جوان 2011 م ،ص16.

يصوغ أفكاره	– يوظف القواعد اللغوية (استعمال أدوات الربط ، استعمال الأفعال وفق الأزمنة المناسبة ، احترام عناصر الجملة ،إسناد صحيح الأفعال ، مطابقة بين المبتدأ والخبر ، والفعل والفاعل النعت والمنعوت). – يستعمل عبارات ومفردات مناسبة ومتنوعة . – يلتزم بقواعد الإملاء ،ومعايير العرض .

17–ملمح الخروج من السنة الرابعة ابتدائي (1)

في نهاية السنة الرابعة ابتدائي ، يتوقع أن يكون المتعلم قادراً على :

- تلخيص ما يقرأ ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير ، إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه ، وبما يحسه ويشاهده ، وإدراك الصّلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنّص ،وتقديمها تقديما منظما .
- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة ،لبناء أفكاره، والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها ،لإيصال ما يريده .
- فهم التعليمات واستقراؤها، لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة ،بكيفية ملائمة.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية النحوية ، الصرفية ، الإملائية ، في تركيب الجملة وحسن استعمالها .
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص ، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية ،للنسج على منوالها ، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

18– طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي :

« إن أحسن الطّرائق وأنجعها لتنفيذ نشاط التعبير الكتابي ، هي تلك الطرائق التي تكون مرتبطة بما يلي :

(1)–وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية س4 ابتدائي ،مرجع سابق ،ص13.

- الكفاءة المستهدفة من النشاط .
- مراحل التدريس (محتوى التعلم).
- قدرات التلاميذ و استعدادتهم وخبراتهم السّابقة .
- الوسائل التعليمية .
- الوقت المخصص للنشاط والظروف المحيطة .
- شخصية الأستاذ (الأداء ، الأسلوب ، النظام ، العدل ، القدرة ، حب العمل ، الجاذبية ».[1]

ويمكن أن نجمل خطوات التعبير الكتابي فيمايلي :

أ–وضعية الانطلاق : هي محطة مشتركة بين جميع الأنشطة ، وفيها يستثير المعلم انتباه تلاميذه ، ويشدهم إلى موضوع الدرس ، بإثارة دافعيتهم لاستقبال التعلم الجديد ، ويضعهم في جو نفسي ملائم ، ويثير من الأسئلة ما يقود إلى موضوع الدرس ، ويهيئ أذهانهم لاستقباله مع الإشارة إلى الكفاءة المستهدفة ، كما يجب استدعاء خبرات التلاميذ السابقة ذات العلاقة بالموضوع

ب– وضعية بناء التّعلمات : أو ما تسمى بالمناقشة وفيها يتم طرح أسئلة للنقاش ، مع إعطاء أمثلة مفتاحية تساعد التلاميذ على مواجهة الموضوع ، والسّير قدما في تنفيذه، وكذا تنويع الأسئلة وتدقيقها، بحيث تؤدي إلى تجميع الأفكار وتأليف العناصر الرئيسة للموضوع ، ويقوم المعلم في الأخير بانتقاء جمل جميلة، ويكتبها على السبورة قصد التعزيز .

جـ– التطبيق الكتابي : هو آخر خطوة ، وفيها يلفت المعلم انتباه تلاميذه إلى الملخص ، ويشير إلى بعض الجمل المفتاحية ، والعبارات الجميلة التي يَوَدّ أن يستخدمها تلاميذه ، ويفضل أن تكون من دروس القراءة أو النصوص الشعرية المدروسة للتأكد من فهمها ، وحسن توظيفها في مواضيع التعبير المختلفة ، ثم يطلب منهم كتابة الموضوع أو حلّ التدريبات، مستفيدين من الملخص غير ناسخين له ، وينتقل المعلم بين تلاميذه موجها ومصححاً مكتشفا الأخطاء الشائعة التي وقع فيها

(1)– تعليمية أنشطة اللغة العربية ، ملتقى تكويني لفائدة الأساتذة المتربصين في التعليم المتوسط ، برج بوعريريج ، أيام 21، 22،23،أفريل 2008 م .

تلاميذه ، مما يساعده في تشكيل مجموعات صفية، لأولئك الذين يشكون ضعفا متماثلاً ، فيقوم بوضع أنشطة علاجية مناسبة .

نموذج مذكرة تعبير كتابي (تحرير)

النشاط : تعبير كتابي .

الموضوع : فوائد الشّجرة.

المحور السادس : التوازن الطبيعي وحماية البيئة .

الوحدة الثالثة : حرّاس الحياة

الكفاءة المستهدفة: القدرة على كتابة نص يتحدث عن فوائد الشجرة وأهميتها في حياة الإنسان وأثرها على البيئة ، مستثمراً المكتسبات اللغوية وتقنيات الكتابة ، ومستخدما أدوات الربط ، وعلامات الترقيم المناسبة ، وموظفا الظاهرة النحوية (الصفة) ، مستشهداً بحديث شريف إن أمكن .

الوسائل : مشهد تمثيلي ، السبورة ، الكراس ، الألواح .

الوضعيات	سيرورة النشاط	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	– دعوة التلاميذ إلى الانتباه إلى الحوار الواقع بين التلميذين : إلى ماذا استمعتم؟ ما هو موضوع حوارهما؟ ما رأي مبارك في الشجرة ؟ وما رأيك أنت؟	–يجيب المتعلم عن الأسئلة المقترحة بدقة معتمداً على ما سمع وشاهد.
بناء التعلمات	– عرض الوضعية الإدماجية، وقع نقاش بينك وبين صديقك حول الشجرة ، فقال لك : إن الأشجار لا تصلح إلاّ للتدفئة ، ماذا تقول له	–يقرأ المتعلم الوضعية الإدماجية ويفهم مضمونها.

	حتى تغير رأيه ؟ – أكتب فقرة لا تتعدى 8 سطور تتحدث فيها عن الشجرة ومدى أهميتها في حياة الإنسان وتزيين المحيط، موظّفا الصفة. – مطالبة التلاميذ بقراءة صامتة لنص الوضعية بتمعن ، تليها قراءة المعلم وبعض القراءات الجهرية . – طرح أسئلة توجيهه لفهم مضمون الوضعية حيث يشارك المعلم والمتعلمون في وضع تصميم الموضوع. – سنتحدث اليوم عن الشجرة . – هل للشجرة منافع ؟ – ما هي أنواع الأشجار التي تعرفها ؟ – لماذا يذهب الناس إلى الحدائق والغابات؟ – ماذا تعطينا الشجرة ؟ – لماذا يقطع البعض أغصان الأشجار ؟ – ماذا تصنع بالأخشاب ؟ – ما لأخطار التي تتعرض لها الأشجار ؟ – كيف نحميها ، ومن علمنا ذلك ؟ **تصميم الموضوع** : – المقدمة :قيمة الأشجار وتنوعها . – العرض : الشجرة مصدر للراحة والظل والتمتع بالهواء النقي . الشجرة مصدر للغذاء والدواء من خلال الأوراق والثمار .	–يجيب المتعلم عن الأسئلة التوجيهية المقترحة . –يجيب المتعلم عن الأسئلة للوصول للعناصر التي يمكنه الاعتماد عليها عند تحرير

	الشجرة مصدر لصناعة الخشب والورق . -الخاتمة : أهمية الشجرة في حياة الإنسان ووجوب حمايتها من القطع والتلف والحرق . -التسطير على العبارات المهمة في الوضعية (مفاتيح الموضوع). -التذكير بتدعيم الموضوع بأحاديث نبوية لإبراز دور الإسلام في العناية بالشجرة و غرسها.	الموضوع . -يعدد فوائد الشجرة . -يقرأ المتعلم العناصر المدونة على السبورة بتمعن . - يسترجع ويذكر الحديث النبوي الذي ينص على غرس الأشجار والعناية بها .
استثمار المكتسبات	-دعوة التلاميذ إلى تحرير الفقرة مع مراعاة: -ترك البياض عند بداية كل فقرة. -استعمال علامات الترقيم و الكتابة بخط واضح. -توظيف الألواح لاستشارة المعلم بخصوص صحة بعض المفردات. -التذكير باستعمال الظاهرة النحوية المقترحة و العبارات الجديدة المكتسبة. -قراءة بعض النماذج المكتوبة . -جمع إنجازات المتعلمين من أجل تصحيحها خارج الحصة .	يحرر المتعلم الموضوع معتمداً على العناصر المستخرجة محترماً الشروط المذكورة.

19- طريقة تصحيح التعبير الكتابي :

هناك طرائق متنوعة لتصحيح التعبير الكتابي ،«فبعض المعلمين يحددون الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في مهارات التعبير ، ويصوّبونها ،ثم يردّون دفاتر التعبير إلى التلاميذ لإعادة هذه الجمل أو العبارات ، التي وقع فيها الخطأ بشكل سليم ، وهذا النوع من التصحيح يسمى التصحيح العلاجي ، وربما يناقش بعض المعلمين تلاميذتهم في أخطائهم، حتى يهتدوا لأسباب الوقوع في الخطأ ، لتجنبه في الموضوعات الآتية، لأن لا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه ، و لا في صواب لا يكتسبه التلميذ بنفسه »[1] ، وهناك قسم من المعلمين يكتفون بوضع خطوط تحت مواطن الخطأ ، وهو ما يسمى بالتصحيح الإشاري والتلميذ في هذه الحالة يبحث عن الخطأ بنفسه ، ويقوم بإصلاحه ،لأنه تنبه إلى هذا الخطأ نتيجة وجود هذه الإشارة ، « وهناك قسم آخر من المعلمين يضعون رمزا فوق الخطأ ، يشير إلى نوع الخطأ ، ومجموعة الرموز التي يستعملها المعلم ، هي في الواقع متفق عليها مع التلاميذ ، كأن يضع (ن) للخطأ النحوي ، و(ت) للخطأ التركيبي ، و(ش) للخطأ الشكلي ، و(م) للخطأ الإملائي ، و(ف) للخطأ الفكري ، و(س) للخطأ الأسلوبي، ويسمى هذا التصحيح بالتصحيح المرمز .»[2]

« أما الطريقة الفردية المباشرة فتتم داخل القسم ، وهي طريقة مثلى ، كما أنها أكثر فائدة ونفعا للمتعلم ، ومن خلالها يستطيع تقويم اعوجاج خطئه بنفسه ، حيث تتم هذه الطريقة داخل القسم ، ومن خلالها يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء مع التلاميذ كلّ على حدا ، ومن ثمة يقف التلميذ على خطئه ويصححه مع معلمه ، لكن هذه الطريقة يصعب تطبيقها نظراً لكثرة عدد التلاميذ واكتظاظ الأقسام ، ناهيك عن الحجم الساعي للمعلم ،وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه ، فيضطر إلى تنفيذ عملية التصحيح خارج القسم وبعد وقت الحصة.»[3]

---

(1)- طه علي حسن الديمي ، سعاد عبدالكريم الوائلي ، اللغة العربية مناهجها ، طرائق تدريسها ، مرجع سابق ، ص269.
(2)- المرجع نفسه ، ص 270.

(3)- وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ باللغة العربية ، س4 متوسط ، الجزائر 2006م ، ص44.

«وهناك طريقتان جديرتان بالتنويه هما : طريقة التصحيح الذاتي التي يتعلم فيها التلميذ عن طريق المحاولة والخطأ ، وبتكرار المحاولة يقل الخطأ ، والطريقة التبادلية ، يستفيد فيها التلميذ من خبرة أترابه ، فيثير بذلك دافعية التلاميذ للتعلم، حيث يكلف كل تلميذ بالتصحيح لزميله والعكس صحيح ، مع إرشادهم إلى مقاييس التصحيح .»[1]

وهناك من المعلمين من يكتفي بالإشارة أو التسطير تحت الخطأ ، أو شطبه على الأوراق ، أو يكتفي بكلمة لوحظ ثم يرجعها إلى التلميذ دون تحديد نوع الخطأ أو تصويبه ، وهذه الطريقة نستطيع أن نقول أنّها جامدة ولا تؤتي أُكْلَهَا ، و لا تحقق نتائج ايجابية ، و لا تحسّن الإنتاج الكتابي لأن المتعلم لا يعرف أين وقع الخطأ ، و لا نوعه ، و لا تصويبه .

وهناك من يعتمد الطريقة التعاونية في استخراج الأخطاء ،حيث يعمد المدرس إلى عرض موضوع ، تكثر فيه الأخطاء على السبورة ، ويترك الفرصة للمتعلمين لاستخراجها وتصويبها جماعيا على السبورة ، ويكتفي بتوجيه التلاميذ إلى أخطائهم في بقية المواضيع، عن طريق الترميز المذكور سابقا .

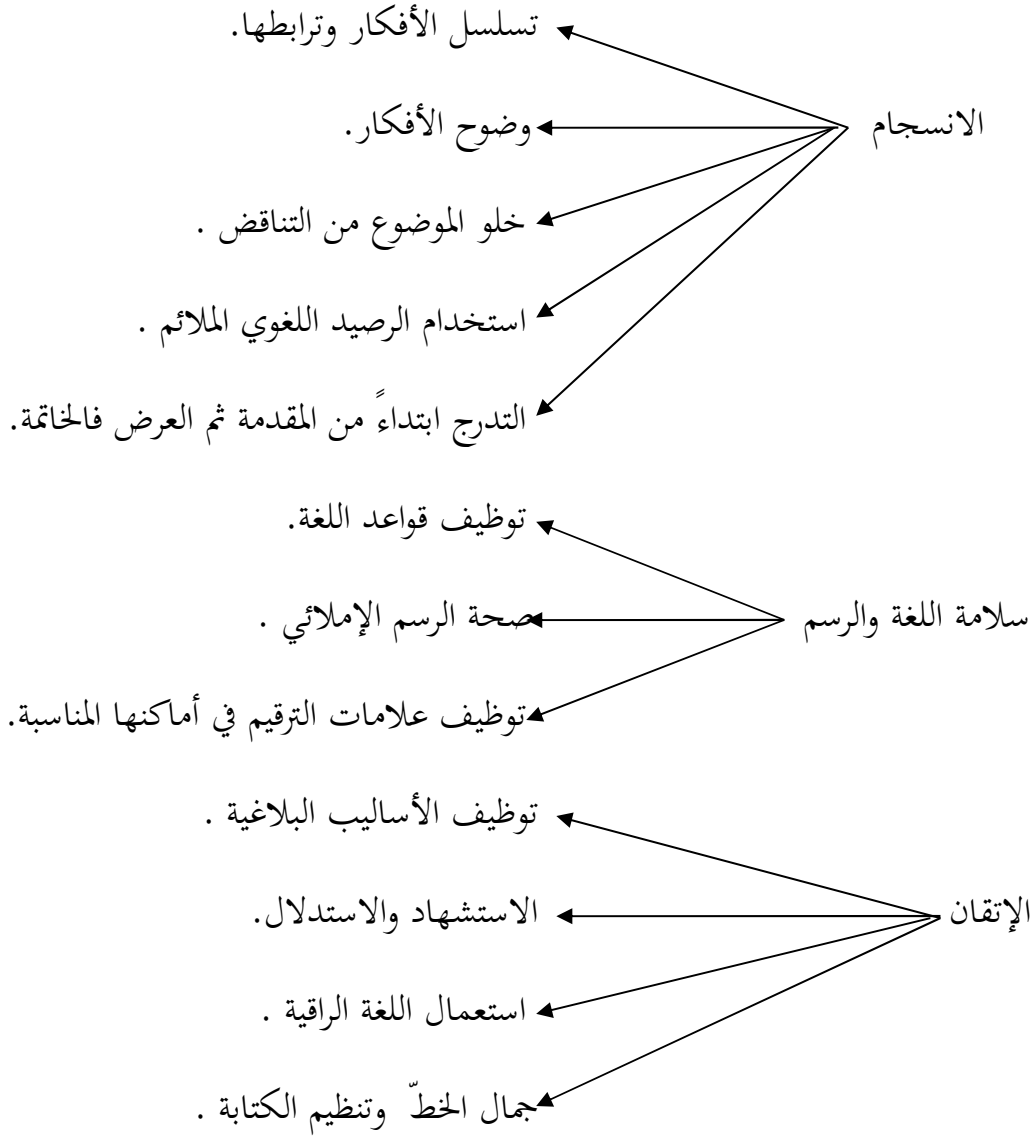
ونشير إلى أن هناك معايير يعتمد عليها المدرس في تصحيح التعبير الكتابي ، و هذه المعايير تظهر في جملة من المؤشرات المكونة للكفاءة، فالمعيار هو صفة تعبر عن النوعية ، و تتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم ، أم المؤشر فهو علامة قابلة للملاحظة ، يضفي صفة الإجرائية على المعيار .

ويمكن أن نمثل لهذه المعايير بجميع مؤشراتها كما يلي :

الملاءمة ← التقيد بالموضوع .
الملاءمة ← الابتعاد عن الحشو .
الملاءمة ← خلّو الموضوع من الاستطراد المخل بوحدة الموضوع .

(1)- الوضعية الإدماجية ، ملتقى تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط ، 22 نوفمبر 2009 م .

صحة الأفكار ←



نموذج مذكرة تعبير كتابي (تصحيح)

الموضوع : فوائد الشجرة .

المحور السادس : التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

الوحدة الثالثة : حراس الحياة .

الكفاءة المستهدفة: أن يكون المتعلم قادراً على :

- التحكم في استعمال الكلمات وتوظيف الرصيد اللغوي لأغراض مختلفة.

- اكتشاف الخطأ وتحديد نوعه ، وتصحيحه فرديا أو جماعيا ، معتمداً على المكتسبات اللغوية المناسبة.
- إعطاء تقييم عام لكتاباته أو كتابات زملائه .

الوسائل : الكراس ، الألواح ، بطاقة التقييم .

الوضعيات	سيرورة النشاط	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	من يذكرنا بموضوع تعبيرنا السابق ؟ لماذا يغرس الناس الأشجار ؟ كيف نعتني بها ؟	-يجيب المتعلم عن الأسئلة - الاسترجاع والربط بدقة
بناء التّعلّمات	-يشارك المعلم والمتعلمون في استرجاع الوضعية الإدماجية وتصميم الموضوع . - وقع نقاش بينك وبين صديقك حول الشجرة فقال لك : إن الأشجار لا تصلح إلاّ للتدفئة ماذا تقول له حتى تغير رأيه ؟ -اكتب فقرة لا تتعدى 8 سطور ، تتحدث فيها عن الشجرة ، ومدى أهميتها في حياة الإنسان وتزيين المحيط موظفا الصفة . *المقدمة : قيمة الأشجار وتنوعها . * العرض : الشجرة مصدر للراحة والظل والتمتع بالهواء النقي . الشجرة مصدر للغذاء والدواء من خلال الأوراق والثمار . الشجرة مصدر لصناعة الخشب والورق. *الخاتمة : أهمية الشجرة في حياة الإنسان ووجوب حمايتها من القطع والتلف والحرق .	-يسترجع ويقرأ المتعلم الوضعية الإدماجية . -يجيب المتعلم عن الأسئلة التوجيهية المقترحة ليسترجع تصميم الموضوع .

	التذكير بمعايير التصحيح . رسم الجدول الخاص بتصحيح الأخطاء على السبورة. **الجمل** | **نوع الخطأ** | **الصواب** | **تدعيمه** تسجيل الجملة بخطئها كما كتبها التلميذ | يحدد ويميز التلميذ الخطأ ونوعه | يشارك في تصويب الخطأ حسب نوعه ويعيد كتابة الجملة صحيحة | استرجاع القاعدة المدروسة وتطبيق شفوي عليها -التصحيح الجماعي (السبورة ، الألواح) كتابة الجمل على السبورة في جدول الواحدة تلو الأخرى مع قراءتها وتحديد الخطأ وتصحيحه مع ذكر القاعدة إن أمكن. - التصحيح الفردي : خلاله يقوم كل تلميذ بتصحيح أخطائه بنفسه ، أو بمساعدة زميله.	-يتابع باهتمام ويقرأ الجمل المقترحة . -يكتشف الخطأ ويميزه بوضع خطّ تحته . - يميز نوعه ويحدد رمز ذلك . - يحاول تصحيحه فرديا على اللوحة . -يجيب عن الأسئلة الموجهة . - يذكر القاعدة ويعطي أمثلة إن أمكن . - يصحح أخطائه فرديا أو ثنائيا .
استثمار المكتسبات	-دعوة التلاميذ إلى تشكيل أفواج . -توزيع بطاقات التقييم على الأفواج ، ومطالبتهم بتقييم إنجازات الفوج حسب بطاقة التقييم . **بطاقة التقييم** | ف1 | ف2 | ف3 | ف4 | ف5 | ف6 الخط الواضح الجميل | | | | | | | ترك البياض عند كل فقرة | | | | | | | استعمال علامات الترقيم | | | | | | | استعمال أدوات الربط | | | | | | |	-يشكل مع زملائه أفواج (مجموعات) . يشارك في تقييم الإنجازات المعروضة عليه حسب معايير التصحيح المدونة في بطاقة التقييم وذلك بتلوين الخانات ثم إحصاء نتيجة الفوج . -يتابع نتائج التقييم العام.

	كثرة الأخطاء						
	توظيف الظاهرة النحوية						
	المجموع						

-ينوه المعلم بالكتابات الجيدة ويشجع المتعثرين على تجاوز أخطائهم مستقبلاً .

-قراءة بعض المواضيع.

خاتمة

وفي ختام هذا البحث المتواضع الذي تناولت فيه موضوعًا هاماً وحساسا في حقل التعليمية ، ويتعلق الأمر بالإنتاج الكتابي والمقاربة النصية في ظل بيداغوجيا الكفاءات ، حيث تطرقت إلى بعض الجزئيات بالشرح والتمثيل ،بدءً بالكفاءات كبيداغوجيا بديلة ، مروراً بالمقاربة النّصية المعتمدة في أنشطة اللغة ، بتحديد مرجعياتها اللسانية ، وصولاً إلى نشاط التعبير الكتابي باعتباره أهم أغراض الدراسة اللغوية ، فتوصلت إلى مجموعة من النتائج العملية أجملها فيما يلي :

– إن تبني بيداغوجيا الكفاءات من قبل العديد من المنظومات التربوية في المغرب وتونس وأمريكا وفرنسا وبلجيكا قبل الجزائر ، يدعو إلى تأسيس بنك معلومات ومصطلحات ، يضم كل ماأفرزه هذا التيار البيداغوجي الجديد من مفاهيم ومصطلحات قصد توضيح معالمه ، وتسهيل تطبيقه في تعليمية اللغة العربية ، وكذا تمكين الطاقم التربوي من أساتذة ومفتشين من الإطلاع والتعامل مع هذه المفاهيم النظرية ، والإجرائية ، والتصورات التعليمية الجديدة ، وكذا المصطلحات .

–ضرورة تحقيق الانسجام والتوافق بين مكونات العمليّة التعليمية ،من مناهج ووثيقة مرافقة وكتاب مدرسي ودليل ،في تصورها للبيداغوجيا المتبناة ، وفي المحتويات التّعليمية ، وكذا الأنشطة التعليمية المقررة ، بالإضافة إلى الخطوات وطرائق التدريس ،التي من شأنها أن تساعد على نقل هذا التيار البيداغوجي الجديد من حيزه النظري إلى التّطبيقي .

– بيداغوجيا الكفاءات لاتكتفي بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى، لنقول عنه من العارفين ، بل إن الكفاءة لدى المتعلم ، تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من معارفه في الحياة ، وهي على عكس بيداغوجيا الأهداف التي تجعل من المتعلم مجرد وعاء ،تصب فيه المعلومات من قبل المعلم ، وعليه أن يسترجعها في الفروض والامتحانات .

– إن هذه البيداغوجيا يمكن لها أن ترفع من قيمة التعليم ، إذا ما توفرت لها شروط تطبيقها على أرضية الواقع ، بتوفير الوسائل التعليمية المختلفة ، تكثيف الندوات والأيام الدراسية ، تقليل عدد التلاميذ في الأقسام ، خصوصا وأنّها تجعل من المعلم مرشداً وموجها ،وميسراً ومشرفاً.

– إن اعتبار النّص محوراً لكل الأنشطة اللغوية وفروعها ، يجسد مفهوم الترابط بين فروع اللغة التي تعدّ نظاماً متكاملاً ولايتحقق ذلك إلاّ بجعل النّص حقلاً خصبا لدراسة مختلف الظواهر اللغوية تطبيقا لمبادئ لسانيان النّص ، وهذا المعيار يجب أخذه بعين الاعتبار، أثناء انتقاء المحتوى التعليمي ،

وذلك بالابتعاد عن النظرة المجزّئة للّغة ، والتي تعتبر مختلف فروع اللغة ، والنشاطات اللغوية التي تؤدي إلى اكتساب المهارات كفروع معرفية مستقلة بذاتها ، فالمنهاج الجيد هو الذي يهتم بتعليم اللغة بشكل متكامل ، أي من خلال النّص وممارسة التعبير عن أفكار النّص ، وتحليل البناء الذي يكوّن الخطاب اللّغوي، وتوظيف النّحو الذي يتحدد به المعنى ، لأن التعامل مع اللغة بهذا الشكل يؤدي بالمتعلم إلى إدراك الحقائق المتصلة بالنظام اللغوي، ومكوناته وخصائصه .

– تعتبر القدرة على التعرف على أنواع الترابط النّصّي في نصّ ما ،من العمليات المعرفية المعقدة ، و لايمكن اكتسابها في وقت قصير ، وعليه فلابد من إدراج عملياتها على مختلف مراحل التعليم المختلفة ، حسب المستوى التعليمي ، والنمو العقلي للمتعلمين .

– لأدوات الربط النّصي دور فعال في تماسك النّصوص واتساقها ، وتوظيفها يستلزم اكتسابها من خلال التمرن على استعمالها ، إذ هي من الكفاءات التي تتطلب مجموعة من المعارف والإجراءات ، و لا يأتي استعمالها استعمالاً صحيحاً ، إلاّ من خلال إدراك أثرها في المعنى .

– التعبير الكتابي أهم أغراض الدراسة اللغوية ، وهو أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات ، وهو عملية ذهنية معقدة ، لذلك وجب تحفيز التلميذ على الاجتهاد في التغلب ذاتيا على الصّعوبات اللغوية التي يعانيها ، بتوضيحها وإبرازها له ، وتدريبه على التصحيح والتقويم الذاتي ، ودفعه إلى المثابرة وبذل المزيد من الجهود والطاقات ، كي ينّمي مهاراته وقدراته اللغوية ، باعتماد النّصوص الأدبية كمنطلق لتنمية هذه الطاقات ، والوعي بقيمتها في اكتساب الملكة اللغوية التواصلية .

– يستحسن على واضعي مناهج اللغة العربية والمدرسين ، انتقاء موضوعات التعبير التي تثير المتعلمين وتزيد من إقبالهم عليها ، مع مراعاة توافقها مع سن المتعلمين ومستواهم المعرفي ، العقلي ، والوجداني ، كي يسهل عليهم استيعابها ، للاستفادة منها في حياتهم ،هذا ماتنّص عليه بيداغوجيا الكفاءات .

– ضرورة تزويد المؤسسات التربوية بالمكتبات المدرسية ، مقاهي الانترنت ، قاعات المطالعة ،من أجل الأداء الجيد للمعلم والمتعلم معاً.

– كما يجدر بي أن أنوّه إلى الدور الذي تلعبه الأسرة في صقل ملكة التعبير الكتابي ، وامتلاك ناصية اللغة ، وذلك بإحياء الفصحى ، وتشجيع الآباء لأبنائهم بالتعامل بها في البيت واستعمالها ،

وحثهم على المشاهدة والاستماع للبرامج العربية التي تكسبهم القاموس المناسب،وتؤهلهم للتعبير الصحيح .

– ولعلي بجهدي في هذا البحث المتواضع أكون قد طرقت موضوعاً يعنى بالتعليمية ، فإن أنجزت ما سعيت إلى إنجازه وأصبت فيما رأيت ، ووقفت فيما رصدت ، ورتبت فيما قدمت فذلك من فضل ربّي ، وإن وهنت أو قصرت أو أخطأت ، فلي عبرة وسلوة فيما قاله القاضي الفاضل ، لأني رأيت أنّه لا يكتب إنسان كتابا في يومه ،إلاّ قال في غدّه : لو غُير هذا لكان أحسن ولو زيد هذا لكان يستحسن ، ولو قدّم هذا لكان أفضل ، ولوترك هذا لكان أجمل ، وهذا من أعظم العبر ، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر .

واللّـه الموفق

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع بالعربية

القرآن الكريم برواية ورش

1- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي ، مقاييس اللغة ، دار الكتب العلمية ، ط1 بيروت 1999 م

2- أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري ، لسان البلاغة ، تحقيق الأستاذ عبد الرحيم محمود دار المعرفة للطباعة ، بيروت لبنان (د، ت)

3- ابوبكر بن بوزيد ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .2006 م

4- أحمد السيد ، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، دار العودة ، بيروت ، ط1 ، 1980 م

5- أحمد عفيفي ، نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي مكتبة زهراء الشرق ، ط1 .2001م

6- أحمد محمد هريدي ، أبو بكر علي عبدالعليم ، التعبير اللغوي مفرداته وتركيبه ، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع ، القاهرة (د،ت)

7- أحمد شبشوب، علوم التربية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، دار النشر التونسية 1991 م

8- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2000م

9- أحمد مداس بن عمار ، تحليل الخطاب الشعري ، من منظور اللسانيات النصية ، تحولات الخطاب النقدي المعاصر ، كلية الآداب ، جامعة اليرموك عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن 2006 م

10- أحمد رضا ، معجم متن اللغة ، منشورات مكتبة الحياة بيروت 1960م

11- أديب يوسف وآخرون ، طرائق تعليم اللغة العربية ، وزارة التربية ، دمشق ، سوريا ، 1967 م .

12- إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الوسيط ، دار المعارف مصر ،ج 2، 1972 م.

13- الشريف قصار ، تقنيات التعبير الكتابي والشفوي المؤسسة الوطنية للكتاب ،ج2 الجزائر 1990م.

14- الطاهر أحمد الزاوي ، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، ج3 (دط) دار المعرفة بيروت لبنان ، 1979 م
15- العربي سليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية داركوم ط 1 ،2006 م
16- المنجد في اللغة والآداب والعلوم ، المطبعة الكاثوليكية بيروت 1952 م
17- الهام أبوغزالة وعلي خليل أحمد ، مدخل إلى علم لغة النص ،تطبيقات لنظرية دي بوغراند ودريسلر،دار الكتاب ط1 ،1996م
18- جميل عبدالحميد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1998 م
19- جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب ، حققه وعلق عليه ووضع حواشيه عامر أحمد حيدر، راجعه عبدالمنعم خليل إبراهيم ، دار الجيل بيروت لبنان ط1 ، ج7 .2003 م
20- جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب المحيط ، المجلد الخامس ، دار لسان العرب بيروت لبنان ، 1998 م
21- جمال مباركي ، التناص وجماليته في الشعر الجزائري المعاصر ، رابطة الإبداع الثقافية ، الجزائر (د،ت)
22- حسن حسني زيتون ، مهارات التدريس ، رؤية التدريس عالم الكتاب ط1 ، القاهرة 2001 م
23- حمد الله جبارة ، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط1 ،مطبعة الأصالة الجديدة الدار البيضاء 2009 م
24- حمد الله جبارة ، التواصل البيداغوجي الصفي ، دينا ميتة أسسه ،معوقاته ، ط1 ،2009 م
25- خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف دار التنوير ، الجزائر 2004 م
26- خليل الجرس ، المنجد الأبجدي ، دار المشرق ، ط3 بيروت (د، ت)
27- خليل الجرس ، المعجم الغربي الحديث ، مكتبة لاورس ط6، دت

28- خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر، ط2 الجزائر 2006 م
29- رشيدة آيت عبدالسلام ، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع،منشورات الشهاب ، الجزائر 2006 م
30- زكريا إبراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1999م.
31- سعد مصلوح ، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص جامعة الكويت 1991م .
32- سعيد يقطين ، من النص إلى النص المترابط ، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي ، المركز الثقافي العربي ، د ط المغرب 2006 م.
33- سعيد يقطين ، انفتاح النص الروائي ، (النص ، السياق) المركز الثقافي العربي ، المغرب ، ط2، 1983 م.
34- سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ، القاهرة 1997م .
35- د / سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن 2009 م.
36- د / سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ط1، 2003 م.
37- شاهر ذيب أبو شريخ ، إستراتيجيات التدريس ، دار المعتز ط1 ، القاهرة -2005 م.
38- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس ،ج 2 ،دار المعارف ط2 ، القاهرة 1993 م
39- صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ،دار قباء ط1 ، القاهرة .
40- طه علي حسن الديمي ، سعاد عبدالكريم الوائلي ، اللغة العربية مناهجها ، طرائق تدريسها ، دار الشروق ، ط1 عمان 2003 م
41- عبدالرحمان الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، دار المناهج ،ط2 2008 م
42- عبدالرحمان الهاشمي ، التعبير ، فلسفته ، واقع تدريسه أساليب تصحيحه ، دار المناهج ط1. 2005م

43- عبدالرحمان بن خلدون ، المقدمة ، ج 2 ، الدار التونسية للنشر والتوزيع، بيروت 1967 م
44- عبدالفتاح حسن البجة ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ،للمرحلة الأساسية الدنيا ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط1 عمان 2000م
45- عبدالله صوالح ومحمد الضب ، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر 2003 م
46- عبدالعزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ماهي ، لماذا كيف ؟ منشورات تالة ، الجزائر 2005م
47- عبدالله الغذامي ، الخطيئة والتفكير من البنيوية إلى التشريحية دار البلاد ، جدة ، ط1 .1985 م
48- عبدالله الغذامي ، ثقافة الأسئلة ، نقلا عن إشكالية التناص مسرحيات سعد الله ونوس أنموذجا للدكتور حسين منصور العمري ، ط1 ، دار الكندي، عمان 2009 م
49- عبدالله قلي ، مدخل إلى التربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر 2009 م
50- عبداللطيف بن حسين فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار السيرة ط1 ، عمان 2005 م
51- عبداللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية ، دار الخطابي للنشر والتوزيع ،المغرب ط1994،1 م
52- عبدالمالك مرتاض ، الخطاب النقدي ، نقد يوسف وغليسي رابطة إبداع الثقافة ،(د ط) الجزائر 2002 م
53- عدنان بن ذريل ، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق اتحاد الكتاب العرب ،2000 م
54- عزالدين المناصرة ، علم التناص المقارن ، نحو منهج عنكبوتي تفاعلي ،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ط1 .عمان 2006 م
55- عزيزي عبدالسلام ، مفاهيم تربوبة بمنظور سيكولوجي حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع 2003 م
56- علي أوحيدة ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشهاب الجزائر 2007 م.
57- علي أوحيدة ، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية ط2 .

58- عيسى العباسي ، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ، دار العرب ، الجزائر (د، ت)
59- فايز مراد دقش ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، دار الوفاء ط1 ، الإسكندرية 2003 م
60- فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، عالم الكتب ،ط2 عمان 2000م
61- فخري خليل النجار ، الأسس الفنية للكتابة والتعبير ، دار صفاء ، ط1 عمان 2007 م
62- فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية سلسلة موعدك التربوي العدد 17 ،المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر 2005 م
63- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر 2005 م
64- فيصل حسين طحمير العلي ، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1 (د، ت)
65- د / فضيلة حناش ، التربية العامة ، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر 2009 م
66- فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة ، النحوية ، الصرفية الإملائية ، دار اليازورسي العلمية ،عمان الأردن 2006م
67- كمال بوليفة ، تحليل منهجي بالكفاءات للأنشطة التعليمية مع توجيهات تربوية دار اليمن (د، ت)
68- لخضر زروق ، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات دار هومة، الجزائر 2003 م
69- مازن الوعر ، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل) ، دار طلاس ، سوريا 1988 م .
70- ماجد ياسين الجعافرة ، التناص والتلقي ، دراسات في الشعر العباسي ،جامعة اليرموك الأردن دط .2002 م
71- محمد الصالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية ، دار الفكر العربي مدينة نصر، القاهرة. 1998م
72- محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية دار المناهج ، ط1 عمان 2008م
73- محمد رجب فضل الله ، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها عالم الكتب القاهرة ط1. 2003م

74- محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالا ته ، الدار البيضاء دار توبقال للنشر والتوزيع ، المغرب ط3 ، 2004 م
75- محمد بنيس ، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب ، دار العودة ،بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1979 م .
76- محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري ، استراتيجية التناص المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب 1992 م
77- محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع ،الجزائر 2002 م
78- محمد الدريج ، التدريس الهادف ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 العين 2004 م
79- محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، منشورات رمسيس سلسلة المعرفة للجميع ،العدد 16 أكتوبر 2000 م
80- محمد بوعلاق ، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ،د ط البليدة 2004 م
81- محمد عنانين ، المصطلحات العربية الحديثة ، دراسة معجم انجليزي عربي ، لسان الشركة العربية العالمية للنشر لونيجان ط1 .1996 م.
82- محمد خرماش ، مقدمة ديوان نادر هدى ، دار الكندي عمان 2007 م.
83- محمد داود ، النص الأدبي ، مقاربات متعددة ، منشورات قراس grac – 2004 م
84- محمد خطابي ، لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب المركز الثقافي العربي ، ط1 بيروت 1991 م
85- د/ محمد فاتحي ، تقييم الكفايات ، منشورات عالم التربية ط1 2004 م
86- د/ محمد زياد حمدان ، قياس كفاية التدريس ، طرقه ووسائله الحديثة، الدار السعودية للنشر والتوزيع 1984 م
87- د / محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، الورسم للنشر والتوزيع ، الجزائر 2006 م
88- مفتاح بن عروس ، الإنسان والانسجام في القرآن ، المثال الأصلي مع تغيير الأسماء 2007م /2008م
89- نجوى عبدالرحيم شاهين ، أساسيات وتطبيقات علم المناهج دار القاهرة ، ط1 ، القاهرة 2006 م

90- نضـــال صـــالح ، النـــزوع الأســـطوري فـــي الروايـــة العربيـــة المعاصرة ،اتحاد الكتاب العرب د ط 2001م
91- نورالـــدين الســـد ، الأســـلوبية وتحليـــل الخطـــاب ، دار هومـــة ج 2 الجزائر (د، ت)
92- نهلـــة فيصـــل الأحمـــد ، التفاعـــل النصـــي (التناصـــية) ، النظريـــة والمنهج سلسلة كتاب الرياض ، العدد 104 ،السعودية،2002 م

المنشورات الوزارية والكتب المدرسية

93- وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية س3 متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2004 م
94- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية س3 متوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2004 م
95- وزارة التربية الوطنية ، دليل المعلم في اللغة العربية س1 ابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2004 م
96- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية س2 متوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2003م
97- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية س1 ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2003م
98- وزارة التربية الوطنية ،دليل أستاذ اللغة العربية س1 متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2004 م
99- وزارة التربية الوطنية ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر . 2006 (نوفمبر)
100- وزارة التربية الوطنية ، كتاب القراءة س3 متوسط ، ط1 ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2005 م
101- وزارة التربية الوطنية ، دليل أستاذ اللغة العربية س4 متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2004 م
102- وزارة التربيـــة الوطنيـــة ، منهـــاج اللغـــة العربيـــة س4 ابتـــدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر جوان 2011 م

المجلات والرسائل الجامعية

103- السعيد بوسقطة ، شعرية النص بين جدلية المبدع والمتلقي التواصل مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة عنابة العدد 8 ، الجزائر جوان 2001 م

104- الطاهر مرابعي، المقاربة النصية ، قراءة في مقرر اللغة العربية س2 ابتدائي ، مجلة الحوار المتمدن ، العدد 2074 2008 م

105- الطاهر لوصيف ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي رسالة دكتوراه 2007 م/ 2008 م ،جامعة الجزائر

106- المجلة التربوية ، العدد 75 ، المجلد 19 جامعة الكويت 2005 م

107- المركز الوطني للوثائق التربوية ، إصلاح المنظومة التربوية مجلة المربي ، الجزائر ماي 2004 م

108- بنائي محمد الصغير ، مفهوم النص عند المنظرين القدامى مجلة اللغة والأدب ، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر العدد 12، ديسمبر 1997 م.

109- حسين قحام ، التناص ،(مقال) ، مجلة اللغة والأدب العدد 12 ،ديسمبر 1997 م .

110- رشيد الكمبور ، المقاربة بالكفاءات ، مصوغة التكوين المستمر 2007 م.

111- عبدالقادر بوزيدة ، فان ديك وعلم النص ، مجلة اللغة والأدب العدد 11 ، ماي 1997 م

112- عبداللطيف الفارابي ، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات ، مجلة ديداكتيكا العدد 1، مراكش 2003 م

113- علي تعوينات ، صعوبات قراءة اللغة العربية وكتاباتها في الطور الثالث الأساسي ، رسالة دكتوراه ، معهد علم النفس وعلوم التربية ،جامعة الجزائر 1987/1986 م

114- د/ لحسن بوعبد الله /أ/نبيلة ناني ، مقاربة منظومية للبرامج التكوينية منشورات ، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس سطيف ، الجزائر 2010 م
115- د/ لخضر لكحل ، المقاربة بالكفاءات ، الجذور والتطبيق مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،الجزائر 2004 م
116- شكري الماضي ، مابعد البنيوية حول مفهوم التناص المعرفة السورية ، مجلة ثقافية شهرية ، وزارة الثقافة ، دمشق ، العدد 353 ، شباط 1993 م .
117- مجلة علوم اللغة ، دار غريب ، العدد الثاني القاهرة 2006 م

الملتقيات والأيام التكوينية

118- شريفة غطاس ومفتاح بن عروس ، معالم التجديد في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (سلسلة رياض النصوص) أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي ، الجزائر نوفمبر 2007 م
119- شفيقة العلوي ، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعليم القواعد في المرحلة الثانوية مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، أعمال الملتقى الوطني للكتاب واقع وآفاق ، الجزائر نوفمبر 2007 م
120- ملتقى تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط (الوضعية الإدماجية – 22 نوفمبر 2009 م)
121- ملتقى تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية المتربصين تعليمية أنشطة اللغة العربية ، برج بوعريريج أيام 21-22-23- أفريل 2008 م
122- مجموعة من الأساتذة – خلاصة دراسة لظاهرة تربوية (الضعف في التعبير الكتابي (س3-س2- س4) القالة الطارف ، 2005 م

المراجع المترجمة

123- بروان ويول ، تحليل الخطاب، ترجمة : محمد لطفي الزليطني ، منير التريكي ، دار الفجيرة للنشر ، د ط ، د ت السعودية .

124- برنار شليز ، علم اللغة والدراسات الأدبية ، دراسة الأسلوب البلاغي، علم اللغة النـــصي ترجمة محمود جاد الرب ، الدار الفنية للنشر والتوزيع ط1 القاهرة .1991 م

125- جوليا كريستيفا ، علم النص ، ترجمة فريد الزاهي ، مراجعة ، عبد الجليل ناظم ، الدار البيضاء ، دار توبقال للنشر ط2 (1991- 1997 م)

126- روبرت دي بوغراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان عالم الكتب ، ط1 القاهرة 1998 م

127- فليب جونير ، الكفايات والسوسيو بنائية ، ترجمة الحسين سبحان ط 1 ، الدار البيضاء 2005 م

128- قولفانج هاينه مان وديتر فيهفيجر ، مدخل إلى علم لغة النص ، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري ، مكتبة الزهراء ، ط1 ، القاهرة 2004 م

129- كزافيي روجيرس وجون ماري دوكاتال ، بيداغوجيا الإدماج ، كفايات وإدماج للمكتسبات في التعليم ، ترجمة ، حلومة بوسعدة ، وباي الحاج إبراهيم دوبوك الجامعة

130- كزافيـــي روجيـــرس ، المقاربـــة بالكفـــاءات فـــي المدرســـة الجزائريـــة ، ترجمـــة ناصـــر موســـى بختـــي ،الـــديوان الـــوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر 2006 م

131- كلـــود ليفـــي ســـتراوس ،الإناســـة البنيانيـــة ، ترجمـــة حســـن قبيســـي المركز الثقافي العربي بيروت 1995 م

132- مرســـيا إليـــاد ، الحنـــين إلـــى الأصـــول ، ترجمـــة حســـــن قبيســـي دار قابـــس بيروت ، 1994 م

133- ميشـــال ريفـــاتير ، دلائيـــات الشـــعر ، ترجمـــة محمـــد معتصـــــم دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ط1 ، عمان الأردن 1425 هـ

المواقع الإلكترونية

134 – أحمد الغنام – جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات (عتيدة)

http//www.atida.org./forums/shouthread php?.t=1787/31/05/2007

135- عبدالقادر بن يونس ، مجلة المعلم

http // www.Almualem.net »03.08.2008

136 – عبدالناصر بن زاوي : المقاربة النصية

http//Benzaoui-jearan/modawanati" 11.08.2008

137- لقاء تكويني ، لماذا مناهج جديدة

http// sadafat , infrance com/ Nadwate"htm -11.08.2008

المراجع باللغة الفرنسية

138- Dictionnaire pratique et didactique

139- Jaques David , sylvie plane , l'apprentissage de l'ecriture de l'ecole on collage puf pér edition 1996 France

140- Cloudin Garcia, debance des modèlle psycholinguistique du processus redactional pour une didactique de la production ecrit revu repers N26 ,27.2002.2003

141- Hameline Daniele , les objectifs , en formation initial et continue ed ESF Paris 1979

142-Good .C.V.dictionary of education 3 rd Neuyourk mc .grou hill 1973.

143-Francoise roynal et Alain Biumier , pedagogie dictionnarie des comcepts clé

144- André Lafont , cite par Guy morel /daniel tual , loiseau dans petit vocabulaire de la deroute scolaire , edition ramsay 2000

145- Karim Hossam Eddin, Nogub Raise, Sami Hanna , dictionary of modern linguistique, englishe , Arabic .

146- L'ourent Jenny , la strategie de la forme , poétique N°27 /1976.

ملاحق

1- استبيان
2- عينات من تعابير التلاميذ .

ملحق رقم (1) :

الاستبيان

سيدي المحترم في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجيستير، و الموسومة بالإنتاج الكتابي والمقاربة النّصية في ظل بيداغوجيا الكفاءات ، السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا .

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان ، وأرجو منكم الإجابة عن مختلف الأسئلة بدقة وموضوعية

1- المؤهل العلمي .....
2- سنوات الخدمة .....
3- هل اطلعت على منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي وتعرفت على ملمح التخرج في نشاط التعبير ؟ نعم [ ] لا [ ]
4- هل أطلعت على نظريات تأسيس الكفاءة ؟ نعم [ ] لا [ ]
5- بين الاتجاه اللساني الذي تعود إليه المقاربة النّصية .....
6- هل لك دراية باللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) ؟ نعم [ ] لا [ ]
7- هل المقاربة النصية تجعل من النص محوراً للأنشطة اللغوية ؟ نعم [ ] لا [ ]
8- هل الطريقة المعتمدة تسهل عملية التعلم وتحفز المتعلم على التعبير ؟نعم [ ] لا [ ]
9- الوضعيات المعتمدة تدفع المتعلم إلى :

أ-إثراء رصيده اللغوي: نعم [ ] لا [ ]

ب-تحفزه على الإبداع :نعم [ ] لا [ ]

جـ- تكسبه مبادئ النقد :نعم [ ] لا [ ]

د- تنمي قدراته التعبيرية : نعم [ ] لا [ ]

10- مامدى ملاءمة نصوص نشاط التعبير الكتابي لـ:

أ-سن المتعلم: نعم [ ] لا [ ]

ب- قدراته العقلية :نعم [ ] لا [ ]

جـ- تحقيق ملمح التخرج :نعم [ ] لا [ ]

11- هل يمارس المتعلم عملية الإنتاج الكتابي وهو مقتنع بها ؟ نعم [ ] لا [ ]

12- هل المقاربة النصية تثمن المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة؟ نعم [ ] لا [ ]

13- هل نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية يدفع إلى :

أ-الكتابة وفق ترتيب منطقي للأفكار: نعم [ ] لا [ ]

ب- استخدام قواعد اللغة العربية وضوابط التعبير الكتابي: نعم [ ] لا [ ]

جـ- تلبية الحاجات والتنفيس عنها كتابيا :نعم [ ] لا [ ]

14- هل النص المنتج يوافق التعليمة والسند ؟ نعم [ ] لا [ ]

15- هل يستعمل المتعلم الروابط اللغوية استعمالاً سليماً ؟ نعم [ ] لا [ ]

16- هل النص المنتج يظهر تجنيد المكتسبات القبلية ؟ نعم [ ] لا [ ]

17- هل يعبر النص المنتج عن التحكم في مستويات اللغة العربية ؟ نعم [ ] لا [ ]

18- هل يوظف المتعلم خياله وإبداعه ؟ نعم [ ] لا [ ]

19- هل تراعي أثناء التقييم خصوصية كل متعلم ؟ نعم [ ] لا [ ]

20- هل الاختبارات المعتمدة لتقييم الإنتاج الكتابي منسجمة وطريقة التعلم ؟ نعم [ ] لا [ ]

منهجية الدراسة الميدانية :

إن المنهج المعتمد في الدراسة الميدانية هو المنهج الوصفي التحليلي وذلك تماشيا وطبيعة بحثي .

مصادر جمع المادة :

إن نجاح الباحث في تحقيق أهداف بحثه ،لايتم إلاّ باختيار أنسب الأدوات للحصول على البيانات من ميدان الدراسة ،وقد اعتمدت في بحثي على الأداة التالية :

استمارة الاستبيان : تعرف الاستمارة بأنها نموذج يضم مجموعة من الأسئلة ،توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ، ويتم تنفيذ الاستمارة عن طريق المقابلة الشخصية ، أو ترسل إلى المبحوثين في أماكن عملهم.

مادة الاستبيان :

– قصد معرفة مدى تطبيق المقاربة النصية في تقديم نشاط التعبير الكتابي خاصة، والأنشطة اللغوية الأخرى بشكل عام ،لفوج السنة الرابعة ابتدائي ،في ظل بيداغوجيا الكفاءات .

– تم إعداد أسئلة استبيانية موجهة لمعلمي السنة الرابعة ابتدائي، وراعينا في ذلك أهم المتغيرات ذات دلالة .

– لقد وجه هذا الاستبيان إلى عينة من المعلمين في مدارس متعددة، عبر أربع مقاطعات بولاية تيسمسيلت ، واشتمل على عشرين سؤالاً ،منها أسئلة مفتوحة تركت فيها الحرية للمبحوث ، وأسئلة مغلقة تقيد المبحوث في إجابته بأحد الاحتمالات وجاءت كالتالي :

أ–سؤالان يتعلقان بالمؤهل العلمي والأقدمية

ب– سؤال يتمحور حول الإطلاع على النظريات المؤسسة للكفاءة .

جـ– سؤال يدور فحواه حول الاتجاهات اللسانية المشكلة لخلفية المقاربة النصية .

د– أسئلة حول الطرائق النشطة المعتمدة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، ومدى ملاءمة النصوص المقررة للتعبير الكتابي .

هـ– أسئلة تركز على الإنتاج الكتابي من حيث الأداء والتقييم في ظل المقاربة النصية .

الهدف من صياغة الأسئلة :

وضع الاستبيان بهدف معرفة رأي معلمي أفواج الرابعة ابتدائي، باعتبار أن هذه السنة تمثل حجر الزاوية التي تبنى عليها السنة الخامسة المتوجه للطورين ، وتعبر عن المرحلة التي وصل إليها الإصلاح، ومدى نجاعة التدريس بالكفاءات .

وقد أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية على عينة من الأساتذة ،والمعلمين في ولاية تيسمسيلت بهدف :

- معرفة مدى إطلاع المعلمين والأساتذة على منهاج اللغة العربية وتحكمهم في آليات التدريس ومسايرتهم لبيداغوجيا الكفاءات .
- مدى نجاعة المقاربة النصية المعتمدة في تعلم أنشطة اللغة العربية .
- معرفة مدى تجاوب المتعلمين مع الموضوعات المقررة عليهم في نشاط التعبير الكتابي

العينة

المقاطعة	المكان	عدد المعلمين	الاستمارات الموزعة	الاستمارات المسترجعة	الملاحظات
برج بونعامة الأزهرية لرجام عماري	تيسمسيلت	26 17 13 12	26 17 13 12	23 15 12 10	
المجموع		68	68	60	

المجال الزمني للدراسة :

استغرقت الدراسة الميدانية مدة شهر و نصف من 15 جانفي 2013م ، بداية توزيع الاستمارات إلى غاية جمعها يوم 09مارس2013م

طريقة جمع البيانات :

بعد الانتهاء من صياغة الأسئلة والتأكد من سلامتها من حيث المبنى والمعنى ، تم التوجه إلى المقاطعات المذكورة و الاتصال شخصيا بالمفتشين المشرفين عليها ، لشرح العملية و كذا توزيع الاستمارات و ضبط المجال الزمني ، و نفس العمل بالنسبة لجمع الاستمارات بعد ملئها من طرف الفئة المعنية .

طريقة تفريغ البيانات :

بعد استرجاع الاستمارات الموزعة على المعلمين المعنيين والتي كانت ناقصة قدرت بستين استمارة مسترجعة فقط، شرعنا في تفريغ البيانات ، ثم جمعت الإجابات في شكل جداول كما سيأتي لاحقاً .

الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسة الميدانية :

تمت العملية باستخدام النسب المئوية في تحليل النتائج في جميع الأسئلة، بعد حساب عدد تكرارات كل منها .

النسبة المئوية = عدد التكرارات (عدد المجيبين بإجابة معينة x 100.

مجموع العينة

عرض البيانات والنتائج :

الجدول رقم 1: يتعلق بالمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد التكرارات	النسبة المئوية
متوسط	07	% 11.66
ثانوي	35	%58.33
جامعي	18	%30

التعليق :

يتبين من خلال نتائج الجدول أن النسبة الأكبر تقدر ب 58.33 % والتي تخص الفئة الثانية ذات المستوى الثانوي ، وهذا يبين أن المستوى العلمي في حاجة إلى تكوين مستمر، لمواكبة الإصلاح المنشود .

الجدول رقم 2 : يتعلق بسنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرارات	النسبة المئوية
05-01	02	% 03.33
10-05	16	% 26.66
15-10	15	% 25
20-15	14	% 23.33
25-20	09	% 15
32-25	04	%06.66

التعليق :

يشير الجدول أن نسبة 26.66 % الخاصة بالفئة مابين (05و10) تمثل أعلى نسبة من الفئات الأخرى ، بفارق ضئيل مع الفئة مابين (10و15) والفئة ما بين (15 و20) ، وهذا دليل على الخبرة والتطور والاستقرار ، وأن هذه الفئات مازالت قادرة على العطاء .

الجدول رقم 3:يتعلق بمدى إطلاع المعلمين والأساتذة على منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ومعرفتهم لملمح التخرج في نشاط التعبير الكتابي .

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	52	% 86.66
لا	08	% 13.33

التعليق :

من خلال نتائج الجدول الثالث، يتجلى بوضوح أن معظم الأساتذة والمعلمين قد اطّلعوا على المنهاج، وتعرفوا على ملمح التخرج في نشاط التعبير الكتابي ،وقدرت النسبة ب86.66 % وهذا دليل على اهتمامهم وشعورهم بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم .

الجدول رقم 4: يتعلق بمدى إطلاع المعلمين والأساتذة على نظريات تأسيس الكفاءة .

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**10**	**% 16.66**
لا	**50**	**% 83.33**

التعليق :

بخصوص مدى إطلاع المعلمين والأساتذة على النظريات التي تؤسس للكفاءة ، كانت إجاباتهم بالنفي ، أي عدم الإطلاع حيث بلغت النسبة 83.33 % وهذا شيء مقلق، وهو دليل على عدم اهتمامهم بالاطلاع عليها، ظنّا منهم أنها لا تعنيهم وهم ملزمون فقط بما جاء في المنهاج ، وأن الإطلاع على هذه النظريات متروك لأصحاب الشأن وأهل الاختصاص في مجال التربية والتعليم .

الجدول رقم 05: يتعلق بالاتجاه اللساني الذي تعود إليه المقاربة النصية .

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
الاتجاه المعرفي	10	%16.66
الاتجاه السلوكي	08	% 13.33
الاتجاه البنائي	12	% 20
الممتنعون	30	% 50

التعليق:

من خلال النتائج المسجلة في الجدول ،يتضح أن النسب المئوية الخاصة بتحديد الاتجاه اللساني متقاربة جدا، لكن النسبة العالية تلك التي تخص فئة الممتنعين عن الإجابة ، إذ يتعلق الأمر بالفئة ذات المستوى الثانوي ،لعدم دراستهم مقياس اللسانيات ،و بهذا لا يمكنهم على الإطلاق تحديد الاتجاه اللساني الصحيح.

الجدول رقم 06: يتعلق الأمر بمدى الدراية باللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغة العربية).

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	%20
لا	48	%80

التعليق:

بالنظر إلى نتائج الجدول نتأكد يقينا ،أن أغلبية المعلمين و الأساتذة ليس لهم دراية باللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغة العربية) ،و هذا منطقي جدا لمحدودية المستوى الدراسي (عدم الالتحاق بالجامعة) .

الجدول رقم 07:يتعلق بالمقاربة النّصية ، و هل تجعل من النص محوراً للأنشطة اللغوية.

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئويّة
نعم	60	%100
لا	00	%00

التعليق:

يبين الجدول فعلاً ، أن المقاربة النّصية تجعل من النص محوراً للأنشطة اللغوية ،و هذا يبدو واضحا من النسبة الساحقة المقدرة بـ100 % ،إذ يرى المعلمون و الأساتذة أن المقاربة النصية طريقة نشيطة لتوصيل المعلومات ،و تحقيق الكفاءة في النشاط الكتابي .

الجدول رقم 08 : يتعلق بالطريقة المعتمدة التي تسهل عملية التعلم و تحفز المتعلم على التعبير الكتابي .

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	47	%78.33
لا	13	%21.66

التعليق:

نتائج الجدول أعلاه تبين أن الطريقة المعتمدة في التعلم ، هي الطريقة النشيطة المتمثلة في المقاربة النصية ،وهي وسيلة فعالة و مثلى لتوصيل حيثيات الموضوع في نشاط التعبير الكتابي ، و هذا ما توضحه النسبة المقدرة بـ78.33% .

الجدول رقم 09 :يتعلق بالوضعيات المعتمدة في التعلم :تدفع المتعلم إلى :

الوضعيات	التكرارات	النسبة المئوية
تثير رصيده اللغوي	56	%93.33
تحفزه على الإبداع	52	%86.66
تكسبه مبادئ النقد الموضوعي	48	%80
تنمي قدرته التعبيرية	50	%83.33

التعليق:

من خلال النسب العالية المتحصل عليها في الجدول، و التي تفوق 80% تبين بوضوح أن الوضعيات التي يصوغها المعلم أو الأستاذ تثري رصيد المتعلم اللغوي ،و تحفزه على الإبداع و تكسبه مبادئ النقد الموضوعي ، و تنمي قدرته التعبيرية .

الجدول رقم 10 : يتعلق بمدى ملاءمة نصوص النشاط التعبير الكتابي ا:

النصوص	التكرارات	النسبة المئوية
تراعي سن المتعلم	46	%76.66
ملاءمة القدرات العقلية	54	%90
تمكنه من تحقيق ملمح التخرج	51	%85

التعليق:

من خلال نتائج الجدول، نستنتج أن نصوص نشـاط التعبير الكتابي مختارة بدقة و موضوعية ، و قد راعى فيها أهل الاختصاص في التربية و التعليم ، سن المتعلم و قدراته العقلية و بذلك تحقق ملمح التخرج المدرج في المنهاج .

الجدول رقم 11 : يتعلق بمدى اقتناع المتعلم عند ممارسته عملية الإنتاج الكتابي

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	56	% 93.33
لا	04	% 06.66

التعليق :

النسبة المسجلة بالإيجاب هي 93.33 % ،وهذا دليل قاطع على أن المتعلم مقتنع عند ممارسته عملية الإنتاج الكتابي ، من أجل تنمية خياله ،وإثراء رصيده اللغوي ،وهذا ما تؤكده أيضا نتائج الجدول العاشر .

الجدول رقم 12: هل المقاربة النصية تثمن المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة ؟

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئويّة
نعم	51	% 85
لا	07	%11.66
الممتنعون	02	%03.33

التعليق:

إن نسبة 85% المسجلة في الجدول، تبين أن المقاربة النّصية تثمن المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة (معارف ، سلوكات ، مواقف) ،وتجندها كموارد في عملية الإنتاج الكتابي .

الجدول رقم 13: نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية يدفع إلى :

يدفع إلى :	التكرارات	النسبة المئوية
الكتابة وفق ترتيب منظم ومنطقي لتبليغ الأفكار والأحاسيس .	52	% 86.66
استخدام قواعد اللغة و وضوابط التعبير الكتابي استخداما سليما	53	% 88.33
تلبية الحاجات والتنفيس عنها كتابيا ، انطلاقا من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية	50	% 83.33

التعليق :

يلاحظ من خلال نتائج الجدول والتي تعبر عنها النسب المئوية المرتفعة ،والتي فاقت 80 % أن نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية يدفع فعلاً إلى :

الكتابة وفق ترتيب منظم ومنطقي لتبليغ الأفكار والأحاسيس ، استخدام قواعد اللغة وضوابط التعبير الكتابي استخدامًا سليمًا.

تلبية الحاجات والتنفيس عنها كتابيا انطلاقا من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية ، وهذه الأمور كلها واردة كمعايير في شبكة تقويم الوضعيات الإدماجية للغة العربية .

الجدول رقم 14: يتعلق بملاءمة وموافقة النص المنتج للتعليمة والسند

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	38	% 63.33
لا	22	% 36.66

التعليق :

الإجابة بنعم كانت بنسبة 63.33 % ، أي أن النص المنتج يوافق التعليمة والسند ، مع ملاحظة 36.66 % بالنفي ،وهذا أمر لا يستهان به ،حيث يحيلنا إلى القول بأن الطريقة الكلاسيكية مازالت متجذرة في مدارسنا وعند معلمينا .

الجدول رقم 15: يتعلق باستعمال المتعلم للروابط اللغوية استعمالاً سليماً

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	40	% 66.66
لا	20	% 33.33

التعليق :

إن نسبة 66.66 % توضح أن المتعلم يستعمل الروابط اللغوية استعمالاً سليمًا ، لكن هذه النسبة غير كافية ، وهذا الأمر له ما يبرره إذ يتعلق الأمر بعامل الزمن ، لأن التحكم في عملية استعمال الروابط اللغوية سيكتمل في المستويات العليا و ماهذه إلاّ بداية .

الجدول رقم 16: هل النص المنتج يجند المكتسبات القبلية ؟

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	60	% 100
لا	00	% 00

التعليق :

إن الإنتاج الكتابي أو الإبداع أصلاً ،هو تجنيد مكتسبات وموارد قبلية ، وإلاّ فأين المرتكزات اللغوية والفكرية التي يقوم عليها هذا الإنتاج ، وهذا ما تجيب عنه نتائج الجدول بكل صدق وموضوعية ، وحتى المكتسبات الجديدة سرعان ما تسير إلى التقادم وهكذا دواليه .

الجدول رقم 17: هل يعبر النص المنتج عن تحكم المتعلم في مستويات اللغة ؟

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	25	%41.66
لا	35	% 58.33

التعليق :

التحكم في مستويات اللغة العربية أمر فوق طاقة المتعلم ، وقد نجد معلمين لا يتحكمون في مستويات اللغة ، وحتى نسبة 40 % هي نسبة معتبرة إذا ماقارناها بحجم السؤال المطروح وقد نصل إلى مستويات عليا من التحكم ،بفضل الممارسة الدائمة ،والمطالعة المستمرة ،مع التجديد والتحيين .

الجدول رقم 18 : هل يوظف المتعلم خياله وإبداعه ؟

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	28	% 46.66
لا	32	% 53.33

التعليق :

نلاحظ أن نسبة 46.66 % الظاهرة في الجدول ،هم مع توظيف المتعلم إبداعه وخياله ، ونسبة 53.33 % لا ترى أن المتعلم يوظف الخيال والإبداع ، وهذا ليس عيبا في الطريقة أو المعلم ، ولكن السبب يكمن في المتعلم نفسه حيث أنه في هذا السن لم يكتمل فكرياً و لا حس حركيا ، ولا وجدانيا ، ومع ذلك فلا يجب أن نقزّم ما يوظفه من إبداع وخيال.

الجدول رقم 19 : ما مدى مراعاة المعلم لخصوصية المتعلمين أثناء عملية التقييم ؟

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	% 25
لا	45	% 75

التعليق :

يخضع المتعلمون أثناء عملية التقييم لشبكة تقييم واحدة فيها المعايير والمؤشرات ، وقد صممت بدقة وموضوعية، و لا تراعي الأمور الذاتية ، لأن المتعلمين لهم نفس فرص التعلم ، والمعلم بذلك يقيم العمل ، ومراعاة خصوصية كل متعلم تتجسد في أمور أخرى ، ونسبة **75 %** المسجلة تؤكد رأينا .

الجدول رقم 20: ما مدى انسجام الاختبارات المبرمجة للمتعلم في تقييم الإنتاج الكتابي مع طريقة التعلم المعتمدة؟

نوع الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	57	% 95
لا	03	% 05

التعليق :

من خلال نتائج الجدول وبالنظر إلى نسبة **95%** يتضح جليّاً أن الاختبارات المعتمدة في تقييم الإنتاج الكتابي منسجمة وطريقة التعلم (أي المعلمون والأساتذة يطبقون الطريقة البنائية النشيطة، التي جاءت بها بيداغوجيا الكفاءات) .

النتائج والتوصيات :

ختاماً لدارستي ، يمكنني تقديم أهم النتائج والتوصيات المتعلقة بالإنتاج الكتابي والمقاربة النصية في ظل بيداغوجيا الكفاءات ،بعد فرز وتحليل نتائج الاستبيان .

– الاهتمام بتكوين الأساتذة والمعلمين تكوينا معمقا في اللسانيات والتعليميات ، وبصفة دورية ومنظمة ، قصد استيعابهم لحيثيات المنهج البيداغوجي الجديد من جهة ،ومواكبة ومسايرة كل جديد يكتنف حقل المناهج والكتب المدرسية والتعليميات عموماً ،قصد اطلاعهم على مختلف الدراسات اللسانية الحديثة .

– إعداد برامج إذاعية وتلفزيونية شارحة للأساتذة والمعلمين هذا التيار البيداغوجي الجديد (بيداغوجيا الكفاءات) والمقاربة النصية قصد مساعدتهم في التدريس وفقه بطريقة صحيحة .

– هناك من المعلمين من يتبع طريقة واحدة في درس التعبير تبدأ بالعنوان وتنتهي بالتطبيق ،وهذا خطأ ، فعلى الأستاذ أو المعلم أن ينوع في طرائق تقديمه لهذا النشاط حسب ما تقتضيه الحاجة ، وعدم تبني استراتيجية الوضعية المشكلة قالباً يسير عليه في كل الدروس ،حتى ولو لم تتناسب معه .

– لأدوات الربط النّصي دور فعال في تماسك النصوص واتساقها، وتوظيفها يستلزم اكتسابها من خلال التمرن على استعمالها ، إذ هي من الكفاءات التي تتطلب مجموعة من المعارف والإجراءات ، ولا يتأتي استعمالها استعمالاً صحيحاً إلاّ من خلال إدراك أثرها في المعنى .

– للمقاربة النصية أثر كبير في التعبير الكتابي ، حيث أن المتعلم يستفيد كثيرا من النصوص التي درسها سواء في القراءة أو المطالعة ، فيثري بها زاده اللغوي، ويحاكي على منوالها وضعيات إدماجية جديدة ذات معنى ، تستوحى من النصوص السابقة الذكر ، وبالتالي التحكم النسبي والتدريجي في مستويات اللغة .

– تشجيع الكتابة الحرة ، لأن ذلك يرفع من معنويات المتعلم ، ويدفعه إلى الكتابة والإبداع ، ويشجعه على المشاركة في إعداد المجلات الحائطية ، و الانخراط في النوادي الأدبية .

– جعل الأسئلة التي تعقب نصوص القراءة أسئلة إجرائية ، أي منسجمة مع النص من جهة ، ومع بيداغوجيا الكفاءات التي تركز على المتعلم من جهة ثانية ، بحيث يفتح المجال أمام المتعلم لتوظيف خياله وإبداعه ، والاعتماد على نفسه في الكتابة.

– تخصيص وقت أكبر لعملية تصحيح التعبير الكتابي ، لأنها تلقى إهمالاً واضحاً ، بسبب عدم إتاحة الوقت الكافي لذلك ، فالتلاميذ يكلفون بالكتابة أسبوعيا ، لكن تصحيح المواضيع يكون مرة في الشهر وباختيار موضوع واحد فقط .

– في عملية التصحيح هناك معايير يعتمد عليها الأستاذ في تصحيح التعبير الكتابي ، وهذه المعايير تظهر في جملة من المؤشرات يضعها الأستاذ قصد التقييم الدقيق .

– بيداغوجيا الكفاءات فكرة إصلاحية صائبة ، تحرز نتائج إيجابية ، إذا ماتوفرت لها الأرضية الخصبة لتطبيقها، وهذا أملنا ومبتغانا.

ملحق رقم (2) :

موضوع التعبير الكتابي :

طلبت منك جدّتك أن تأتيها بكأس ماء ، فتأفّفت متحجّجا بالتّعب ، وخرجت من غرفتها وانزويت في غرفة الاستقبال طالبا الراحة والهدوء ، فاصطدم بصرك بآية كريمة في لوح مذهب تحث على برّ الوالدين وخفض الجناح لهما .

اكتب موضوعا لا يقل عن ثمانية أسطر، تضمّنه المشاعر التي انتابتك في تلك اللحظة ، ودرجة ندمك على خطيئتك ، واستعدادك لتصحيح سلوكك مستعملا : الفاعل ، الصفة ، الحال

شبكة التصحيح :

المعايير	المؤشرات
1-الأفكار مناسبة	-تناول الأفكار المتعلقة ببر الوالدين - وصف الندم - ذكر السلوك الإيجابي لتصحيح الخطأ .
2- النّص منسجم	- ترتيب الأفكار حسب تعاقبها (الخطيئة ، الندم ، تصحيح السلوك) - استعمال الروابط المناسبة
3- اللغة سليمة	-توظيف العناصر المطلوبة (الفاعل ، الصفة ، الحال) - مراعاة التركيب السليم للجملة - احترام قواعد الإملاء
4-الإتقان	-الاستشهاد والاستدلال - استعمال اللغة الراقية - جمال الخط وتنظيم الكتابة

مستويات التحكم :

- انعدام التحكم
- تحكم جزئي
- تحكم أدنى
- تحكم تام

إذا كانت علامة المعيار (المقياس) ثلاث نقاط مثلاً فإنها ستوزع كالآتي:

- انعدام التحكم:(0)نقطة
- تحكم جزئي :من 0.25 إلى 1.25 نقطة .
- تحكم أدنى : 1.50 نقطة .
- تحكم تام : من 1.75 إلى 3 نقاط .

عينة من تعابير التلاميذ مصححة وفق الشبكة المقترحة :

المعايير	الأفكار مناسبة (3 نقاط)				النص منسجم (3 نقاط)				اللغة سليمة (2.5 نقطة)				الاتقان (1.5 نقطة)				مج
المؤشرات	-تناول الأفكار المتعلقة ببر الوالدين - وصف الندم - ذكر السلوك الايجابي لتصحيح الخطأ				- ترتيب الأفكار حسب تعاقبها (الخطيئة ، الندم ، تصحيح السلوك) -استعمال الروابط المناسبة				- توظيف مرة واحدة للعناصر المطلوبة (الفاعل ، الصفة ، الحال) - مراعاة التركيب السليم للجملة - احترام قواعد الإملاء				- الاستشهاد والاستدلال - استعمال اللغة الراقية - جمال الخط وتنظيم الكتابة				
م. التحكم / العينات	انعدام التحكم	تحكم جزئي	تحكم أدنى	تحكم تام	انعدام التحكم	تحكم جزئي	تحكم أدنى	تحكم تام	انعدام التحكم	تحكم جزئي	تحكم أدنى	تحكم تام	انعدام التحكم	تحكم جزئي	تحكم أدنى	تحكم تام	
01				2				2.5				2.5				1	08
02				2				2				1.5				1	6.50
03				2.5				2.5				1.5				1.5	08
04			1.5				1.5					1.5				1.5	06
05			1.5				1					1.5				1	05
06			1.5				0.5			1						1	04
07		0.5					1			1					0.75		3.25
08		1.25					1.5				1.25					1	05

ذات يوم كنت عند جدتي في غرفتها فطلبت مني جدتي
أن أحضر لها كأس ماء فقمت متحمسة بالثقب وذهبت
من غرفتها وانزويت إلى غرفة الجلوس لكي أستريح فاصطدم
نظري بآية قرآنية في لوح مذهب تحث على بر الوالدين
قال الله تعالى: ﴿ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا
كريما﴾ فأدركت أن طاعة الوالدين واجب علينا فإنابني
براودتي شعور بالندم والذل والإحراج وفكرت كيف أصلح
خطيئتي وذهبت إلى جدتي طالبة الاعتذار وطلبت
منها أن تسامحني فسامحتني وطلبت مني أن أطيع والدتي
ووعدتها بذلك فسامحتني وأدركت أن طاعة الوالدين واجب
مقدس علينا كما يعتبر بر الوالدين سبب دخول الجنة ونيل رضى
الله وغفران الذنوب ومن مظاهر طاعة الوالدين محبتهما وتوقيرهما (من أعظم)
وإجابة الوالدين من أعظم الطاعات.

8/10 ← 3

ذات يوم طلبت مني جدتي أن أحضر لها
كأس ماء، فتأففت وطلبت الراحة والهدوء عندما
دخلت الغرفة أسلم بصري بآية قرآنية ثم تذكرت
أن الله وصانا على بر الوالدين وذكر لنا آية قرآنية
قال الله تعالى ﴿وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين
إحسانا﴾ ثم شعرت بالحسرة والندم الأني ارتكبت
خطيئة فتقدمت إليها مسرعة فبشت لها رجلها
ووعدتها أن لا أكرر هذه الخطيئة يا جدتي.

5/10 ← 5

طلبت مني جدتي أن أحذر لها كأس ماء،
فتأففت متحججا بالتعب، وخرجت من غرفتها
وانزويت في غرفة الاستقبال، طالبا الراحة و
الهدوء، فاصطدم بصري بآية قرآنية
في لوح مذهب تحث على بر الوالدين.
قال الله تعالى: «وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه و
بالوالدين إحسانا» وعندما قرأتها ندمت
ندما كبيرا وشعرت بحزن نحوى ما فعلت، و
عندها أردت أن أن أمسح خطئي، فذهبت إليها
فأعطيتها الماء ثم تأسفت منها وأنا
حزين مما فعلته.

5/10 ← 8

طلبت مني جدتي أن آتيها بكأس ماء. فتأففت منها و خرجت من غرفتها و انزويت في غرفة الاستقبال طالبة الراحة و الهدوء لما استدمت بصري بآية قرآنية في لوح مذهب قال الله تعالى ﴿ واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا ﴾ وفي تلك اللحظة ندمت على أن أمضر لجدتي كأس ماء و ذهبت إليها حزينة و عاملت جدتي معاملة خطيئة و طلبت منها أن تسامحني على خطيئتي و قبلتها على يدها ﴿ فتأسفت ﴾ متأسفة منها.

7

3,75
10

قال الله تعالى: « ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما ». تبين هذه الآية الإحسان إلى الوالدين.
فنحن نحتاج إلى الأم لأنها تربينا ونحتاج إلى الأب لأنه هو الذي يشتري لنا كل ما نحتاجه لهذا يجب احترامهما وطاعتهما والدعاء لهما.
قد دمت كثيرا وجرح قلبي من الذي فعلته، وفورا مدحت الخطأ وذهبت حزينة إلى جدتي اللهم وعرفت أن عدم احترام الوالدين في عذاب أليم في الدنيا والآخرة.

35/10 ← 6

طلبت مني جدتي أن أحضر لها كأس ماء فقمت فقمت
متحمسا بالطلب وذهبت إلى غرفة الاستقبال
فاصطدم بصري بآية قرآنية في لوح مذهب تحت
على بر الوالدين. فعرفت أن طاعة الوالدين شيئ
مهم وقال الله تعالى ﴿وقضى ربك ألا تعبدوا
إياه وبالوالدين إحسانا﴾ وشعرت بندم
الكبير لأنني لم أحترم جدتي وأنفذ أوامرها
وتأففت في وجهها وهي التي تعبت في تربيتنا
وسهرت الليالي وبدأت أفكر كيف أصحح خطيئتي
ثم ذهبت إلى جدتي كي أعتذر منها وأصحح الخطأ
الكبير الذي ارتكبته فقالت جدتي ما هو الذي
جعلكي تعتذرين مني فسامحتني. وكانت لحظة السماح
جميلة

6,5/10 + 2 = 2

ذات يوم طلبت مني جدتي أن أحضر لها كوب ماء
فأحسست بالتعب وانزويت إلى غرفة الإستقبال طالبا
الراحة والهدوء حتى اصطدم بصري بآية تحث على بر
الوالدين فتذكرت أن الوالدين هما أحب شيء للإنسان و
قد أمر الله عز وجل بالإحسان إليهما وأوجب على
الأبناء طاعتهما واحترامهما وبرهما وإظهار جانب
التواضع لهما في قوله تعالى: ﴿وقضى ربك ألا تعبدوا إلا
إياه وبالوالدين إحسانا﴾. وبعد هذا ذهبت إليها نادما
والحسرة تملأ قلبي محاولا تصحيح هذا الخطأ الفضيع
فدخلت إلى غرفتها وقبلت يدها وطلبت منها السماح
فسامحتني وشكرتني على إدراك خطئي.

1

8/10

طلبت مني جدتي أن أحضر لها كوب ماء فقلت لها بأنني أريد أن أرتاح فخرجت من غرفتها و ذهبت إلى غرفة الإستقبال حتى رأيت آية قرآنية ﴿ وقضى ربك ألا تعبدوا إلى إياه وبالوالدين احسانا أما يبلغن عندك الكبر إحداهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما ﴾.

فندمت كثيرا على تصرفي و كلامي معها بسوء فنهضت و أحسست أنني أخطأت في الحديث معها فذهبت إلى غرفتها و طلبت منها السماح و احضرت لها الماء.

6/10 ← 4

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعـات

العنوان **الصفحة**

الإهداء

المقدمة.....أ

المدخل.....1-7

الفصل الأول : بيداغوجيا الكفاءات 9-59

المبحث الأول : من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات 9-22

1- مفهوم البيداغوجيا 9-10

2- تعريف نموذج التدريس بالكفاءات وخصائصه 11-13

3- المعنى اللغوي والاصطلاحي للكفاية والكفاءة..... 13-17

4- الكفاءة اللسانية 17-19

5- الكفاءة من منظور وظيفي تداولي 19

6- الكفاءة التعليمية.....19-22

المبحث الثاني : الأصول الفلسفية والتربوية لبيداغوجيا الكفاءات 22-41

7- أنواع الكفاءات 22-25

8- أسس كفاءات المدرس الناجح 25-28

9- الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات 28-32

10- مكونات الكفاءة 32-36

11-خصائص الكفاءة 36-41

المبحث الثالث : الكفاءة كمنهج بيداغوجي للتدريس.....41-59

12- طرائق التدريس 41-46

13- تقويم الكفاءات 46-48

14- دور المعلم والمتعلم في بيداغوجيا الكفاءات 48-53

15- تقيم بيداغوجيا الكفاءات (الايجابيات والسلبيات) 53-59

الفصل الثاني : المقاربة النصية

المبحث الأول : المقاربة النصية أصولها اللسانية واللغوية.....61-109

1- توطئة :.....61
2- مفهوم المقاربة النصية 61-63
3- تعريف النص لغة واصطلاحا 63-66
4- النّصية.....66-69
5- التناص 69-73
6- التناص في النقد العربي القديم.....73-76
7- التناص في النقد العربي الحديث والمعاصر 77- 80
8- التناص في النقد الغربي 80-84
9- أشكال التناص 84
10- آليات التناص 84-85
11- أنواع التناص 85-86
12- مظاهر التناص 86-90
13- أنواع النصوص 90-92
المبحث الثاني : الكفاءات النصية وأهمية وسائل الاتساق 92-109
14- الكفاءة النصية والكفاءة الأدائية.....92-95
15- وسائل الاتساق النصي 95-105
16- أهمية المقاربة النصية ومجالات تطبيقها 105-109
الفصل الثالث : الإنتاج الكتابي السنة الرابعة ابتدئي أنموذجا 111-166
المبحث الأول : عمليات إنشاء نص 111-117
1- توطئة 111-112
2- مراحل إنتاج نص مكتوب 112-114
3- إجراءات التأليف النصي (الإنتاج الكتابي) 114-117
المبحث الثاني : راهن التعبير الكتابي في مدارسنا 118-147
4-مدخل إلى التعبير اللغوي.....118- 120
5- مفهوم التعبير الكتابي.....120-123
6- أنواع التعبير الكتابي 123-127

7- أسباب الضعف في التعبير الكتابي.....128-135
8- أساليب العلاج 135-141
9- مظاهر الضعف في التعبير الكتابي 141-142
10- الأخطاء اللغوية 143
11- أنواع الأخطاء اللغوية 143-147
المبحث الثالث : تعليمية التعبير الكتابي على ضوء المقاربة النصية 147-166
12- شروط التعبير الجيد 147-148
13- التعبير الكتابي والمقاربة النصية 148-150
14- أهداف تدريس التعبير الكتابي.....150-152
15- أهمية تعليم النصوص في تعليمية التعبير الكتابي..... ..153-154
16- الكفاءات القاعدية للتعبير الكتابي 155-156
17- ملمح الخروج من السنة الرابعة ابتدائي 156
18- طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي 156-160
19- طريقة تصحيح التعبير الكتابي 161-166
خاتمة.....168-170
مصادر البحث ومراجعه 172-182
ملاحق 184-210
1- استبيان 184-199
2- عينات من تعابير التلاميذ 200-210
فهرس الموضوعات 212-214