وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم.
كليّة الأدب العربي والفنون
قسم الأدب العربي فرع الدّراسات اللّغوية

# تعليمية النحو العربي في ضوء المقاربة النصية
# – مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا –

**رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في تعليميّة اللّغة العربيّة**

إعداد الطالبة:
عدة بن عطية سعاد

إشراف الأستاذ الدكتور:
لطروش الشارف

**لجنة المناقشة**

| الأستاذ | الرتبة | المؤسسة | الصفة |
|---|---|---|---|
| أحمد بن عجمية | أستاذ | جامعة الشلف | رئيسا |
| الشارف لطروش | أستاذ | جامعة مستغانم | مشرفا ومقررا |
| بن قبلية مختارية | أستاذ | جامعة مستغانم | ممتحنا |
| براهيم بلقاسم | أستاذ محاضر أ | جامعة مستغانم | ممتحنا |
| فاطمة جريو | أستاذ محاضر أ | جامعة مستغانم | ممتحنا |
| سعيد خليفي | أستاذ | جامعة غيليزان | ممتحنا |

السنة الجامعية: 2020- 2021م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم.
كليّة الأدب العربي والفنون
قسم الأدب العربي فرع الدّراسات اللّغوية

# تعليمية النحو العربي في ضوء المقاربة النصية
# – مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا –

**رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في تعليميّة اللّغة العربيّة**

إعداد الطالبة:
عدة بن عطية سعاد

إشراف الأستاذ الدكتور:
لطروش الشارف

**لجنة المناقشة**

| الأستاذ | الرتبة | المؤسسة | الصفة |
|---|---|---|---|
| أحمد بن عجمية | أستاذ | جامعة الشلف | رئيسا |
| الشارف لطروش | أستاذ | جامعة مستغانم | مشرفا ومقررا |
| بن قبلية مختارية | أستاذ | جامعة مستغانم | ممتحنا |
| براهيم بلقاسم | أستاذ محاضر أ | جامعة مستغانم | ممتحنا |
| فاطمة جريو | أستاذ محاضر أ | جامعة مستغانم | ممتحنا |
| سعيد خليفي | أستاذ | جامعة غيليزان | ممتحنا |

السنة الجامعية: 2020- 2021م

# شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيرا مباركا فيه، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد المصطفى الأمين.

بكل قدسية الكلمة، أتوجه إلى المولى عز وجل بوافر الحمد وجزيل الشكر على عظيم عطائه وعونه وتوفيقه لي ومنحي القوة والصبر والمثابرة لإتمام هذا البحث المتواضع.

كما أسأله جل شأنه أن يكون عملا مقبلا وعلما نافعا.

اقتداء بهدي الحبيب المصطفى عليه الصلاة وأزكى التسليم "لا يشكر الله من لا يشكر الناس" فإنني مدينة بأن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى المشرف الأستاذ الدكتور لطروش الشارف لقبوله الإشراف على هذا البحث ومتابعة مراحل إنجازه، دون أن يبخل بتوجيهاته العلمية، فأقدر له حسن تعاونه وصبره.

كما أتوجه بالامتنان والتقدير للأب الروحي الأستاذ الدكتور لخضر العسال على تقنه ودعمه فكرة البحث وتشجيعه لي على مواصلة الاجتهاد، أسأل الله تعالى أن يمن عليه بالشفاء العاجل شفاء لا يغادر سقما.

ولا يسعني إلا أن أرفع أسمى عبارات الشكر والتقدير إلى من أسهم في إنجاز وإعداد هذا العمل على رأسهم سندي أخي الغوثي، والأخت من رحم الصداقة بلخير فتيحة والصديقة قانة حسيبة، وكذا الملاحظين مدراء الثانويات، أساتذة زملاء، عمال المكتبات، مهندس مديرية التربية لولاية مستغانم، والزميل الأستاذ غلاب أحمد.

وآخر دعوانا أن الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه.

# إهداء

إلى سندي في الحياة . . . قدوتي ومثلي الاعلى . . . موطن البر العطاء . . . من علمني كيف أعيش بكرامة لأحقق طموحاتي أبي العطوف .

إلى التي لا أجد كلمات توفيها صنيعها وحقها . . ملحمة الحب . . رمز الثقاني . . الروح التي تسكنني . . أمي الحبيبة.

إلى جسر المحبة والعطاء . . التضحية والوفاء . . إخواني الغوثي ، رشيد ، حمزة ، فتح النور.

إلى أختي عربية مهجة روحي .

إلى أجدادي اللذين فارقوني بأجسادهم ولكن ارواحهم لا زالت ترفرف في سماء حياتي .

إلى الأب الروحي الذي آمن بي . . ودعمني إلى أنمت العمل . . الأستاذ أبو بكر بن مصطفى .

إلى رفيقة الكفاح . . فاتحي كريمة . .

إلى كل من قاسمني أفراحي . .الأهل ، الأصدقاء ، الزملاء ، ورفيقات الدرب : حورية ، نصيرة ، أمينة ، ياسمينة ، فضيلة ، مختارية ، حياة ، حكيمة.

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع .

# مقدمة

الإنسان منذ أن خلق وهو يسعى إلى التواصل مع الأفراد ومع ما يحيط به في العالم الخارجي عن طريق وسائل شتى، في طليعتها اللغة باعتبارها الوسيلة الأولى لتحقيق التواصل. الأمر الذي جعل الإسنان يهتم بدراستها خاصة حين أدرك أنه تميز بها عن غيره من المخلوقات ومع مرور الزمن تصاعد هذا الاهتمام باللغة التي أضحت مقياسا لتطور الأمم، التي ما انفكت تسخر الإمكانات المادية والبشرية لنشر لغتها في العالم وتتوخى أفضل المناهج لتعليمها وتعلّمها بكافة مستوياتها المتكاملة من: أصوات وصرف ونحو ومعجم ودلالة...

يعد النحو أبرز المستويات اللغوية التي عُنيت بأهمية كبرى باعتباره مستوى رئيسا أو كما أطلق عليه العلماء "أبو العلوم العربية" فهو عمادها وقانونها الأعلى الذي تستمد منه العون وتستلهم القصد، إذ لا مناص للاستغناء عن معرفته في تعليمية اللغة، فهو المعين في فهم النصوص وإنتاجها مشافهة وكتابة بيد أن الواقع التعليمي- اليوم- يطرح مسألة تعليمه للناشئة حيث بات كل من المتعلمين والمعلمين يشتكون من صعوبة تعليمه وتعلمه، ما أنتج عزوفهم عنه، مبررين ذلك بجفاف مادته وطبيعته التجريدية.

من هنا تصاعد الشعور لدى الدارسين بضرورة البحث عن منهجية جديدة تساعد على تعليمية قواعد النحو وترفع مستوى تحصيله فاستحدثت المقاربة النصية كبديل عن الطرائق التدريسية القديمة، وهي مقاربة استفادت مما أفرزته الدراسات والبحوث اللغوية واللسانية التي لا زالت تشهد التطور والتجدد خاصة في حقل تعليمية اللغات.

استجابة لهذه التطورات العلمية قامت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني هذه المقاربة التعليمية الجديدة في إطار مشروع الإصلاح الشامل الذي مس المناهج والأنشطة التعليمية كافة وفي جميع الأطوار من خلال التوجه نحو التعليم بالمقاربة بالكفاءات وعليه فإن هذا البحث يتناول بالوصف والتحليل مسألة تعليمية القواعد النحوية في ظل هذه المقاربات الحديثة وكذا محاولة الوقوف على مجموعة من المفاهيم النظرية والتطبيقية التي يقدمها البحث اللساني المعاصر كلبنة أساسية للمقاربة النصية، أبرزها لسانيات النص.

من جهة أخرى يسعى البحث إلى رصد مدى فاعلية المقاربة النصية في تعليمية القواعد النحوية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي اتخذت أ نموذجا للدراسة لما لها من أهمية في تكوين التلميذ وأيضا باعتبارها المرحلة الأخيرة التي بموجبها ينتقل إلى مرحلة التعليم الجامعي.

من هنا تبلورت فكرة هذا الموضوع وترجمت في عنوان البحث على النحو الآتي:

تعليمية النحو العربي في ضوء المقاربة النصية– مرحلة التعليم الثانوي أ نموذجا–.

وقد حملتني عدة دوافع ذاتية وموضوعية إلى معالجة موضوع هذا البحث، منها:

– حب البحث والاكتشاف ليقيني الراسخ أن الإنتاجات الفكرية إنما هي حصيلة اجتهادات الباحثين وأن أي نتاج فكري لابد أن يلقى الاهتمام.

– الغيرة على اللغة العربية والاهتمام بطرائق تعليمية قواعدها النحوية التي تعد عمادها.

– الرغبة في إثبات أن اللغة العربية من شأنها استثمار نتائج الدراسات والأبحاث الحديثة في المجالين اللساني والتعليمي.

– الغموض الذي يعتري المقاربة النصية كمفهوم وكإجراء ما أثر على كيفية تطبيقها ميدانيا.

– عزوف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي عن مادة النحو العربي وضعف نتائجهم في تحصيله.

– توضيح منهجية تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية من خلال هذه الدراسة التي علّها تكون سندا مساعدا لأساتذة اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي.

وقد انطلق البحث من الإشكالية المطروحة بالصيغة الآتية:

ما مدى تطبيق المقاربة النصية في تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي؟

لتتفرع عن هذه الإشكالية تساؤلات فرعية هي:

– ما مفهوم المقاربة النصية؟ وفيما تتجلى أهم مبادئها؟ وما طبيعة علاقتها بلسانيات النص؟

– ما منهجية تعليمية القواعد النحوية في ضوء المقاربة النصية؟ وإلى أي مدى يتمثل لها المنهاج والكتاب المدرسي لمرحلة التعليم الثانوي؟

– هل يملك أستاذ اللغة العربية وآدابها رؤية واضحة عن المقاربة النصية؟ وهل لها فاعلية في اكتساب المتعلم لقواعد النحو العربي؟

رافقت الإشكالية فرضيات عدة وردت بصيغة الإثبات نذكرها كالآتي:

– لسانيات النص هي الإطار النظري والعلم الذي يؤسس للمقاربة النصية.

– تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي يتم وفق إجراءات المقاربة النصية.

– اتخاذ المقاربة النصية سبيلا لتعليمية النحو العربي يقتضي جعل النص المحور الأساسي الذي تدور حوله الروافد اللغوية المختلفة (أبرزها النحو).

– يملك أستاذ اللغة العربية وآدابها رؤية واضحة عن المقاربة النصية التي يشرحها المنهاج والوثيقة المرافقة ويستجيب لها الكتاب المدرسي.

– للمقاربة النصية أثر إيجابي في اكتساب المتعلم مادة النحو العربي وتحصيلها.

و للإجابة عن التساؤلات واختبار مدى صحة الفرضيات، اقتضت طبيعة الدراسة توافر آليات متنوعة منها:

– المنهج الوصفي: الذي ساعد في وصف ما جاء به البحث اللغوي اللساني فيما يتعلق بلسانيات الجملة، لسانيات النص والمقاربة النصية من حيث المفاهيم والمصطلحات وكذا وصف العملية التعليمية لرافد قواعد اللغة النحوية من حيث المحتوى والطريقة.

– المنهج التحليلي: في تحليل محتوى مخطط التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية (سبتمبر 2018) والمعدل (2019) ومحتويات الكتاب المدرسي لمعرفة مدى تناسبها مع المقاربة النصية.

– المنهج الإحصائي: الذي اتخذ أداة لإحصاء معطيات الدراسة الميدانية والقيم العددية قصد رقمنتها في جداول بيانية.

أما هيكل البحث فقد وقع في مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة. تناول المدخل المفاهيم والمصطلحات الأساسية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

الفصل الأول جاء بعنوان تعليمية النحو والبحث اللساني المعاصر مقسم إلى ثلاثة مباحث: تطرق الأول إلى تعليمية النحو والمدارس اللسانية المعاصرة، وقف الثاني على علاقة النحو بلسانيات الجملة ولسانيات النص، في حين عالج المبحث الثالث مسألة النحو والدلالة في النص.

أما الفصل الثاني فجاء موسوما بـ: تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي، ينقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث: الأول تناول خصائص مرحلة الثانوي– من منظور علم النفس التربوي–، الثاني تطرق إلى تعليمية النحو والمقاربة النصية– من خلال الأنشطة اللغوية– وجاء الثالث عرضا لمنهجية تعليمية النحو في مرحلة الثانوي وإجراءاتها.

في حين كان الفصل الثالث تطبيقيا شمل دراسة ميدانية من خلال اعتماد إجراءين منهجيين هما: الاستبيان والملاحظة.

كان للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذا البحث دور على قدر كبير من الأهمية في توضيح العديد من الأفكار والمفاهيم وأيضا في إثراء هذه الدراسة، نذكر منها:

– دراسة بكاي زوبيدة تحت عنوان: تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية– السنة الأولى متوسط أ نموذجا–.

التي انطلقت من مشكلة تعليم النحو وتزايد الشكوى من صعوبته نتيجة الجهل بمنهجه التعليمي، حيث اجتهدت الباحثة في اقتراح استراتيجية لتدريسه تشمل العرض، الاستكشاف، المناقشة والاستقصاء.

– دراسة أحمد شامية الموسومة بـ الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية– دراسة نظرية ميدانية– تسعى إلى الوقوف على واقع تعليم الصرف في المرحلة الثانوية من خلال إلقاء الضوء على العملية التعليمية بكافة عناصرها (منهاج، أساتذة وسائل والأوضاع العامة...) باعتماد دراسة نظرية وأخرى ميدانية ترصد الوقائع وتشخص السلبيات مع اقتراح سبل العلاج.

كما أفاد البحث مجموعة من المصادر والمراجع في حقول معرفية ذات صلة بموضوعه وكان منها كتاب النص والخطاب والإجراء لروبرت ديبوجراند، كتاب لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب لمحمد خطابي، وكذلك أحمد عفيفي في كتاب نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، والنسخة الإلكترونية من كتاب مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية لمحمد الدريج.

وكغيرها من الدراسات لم يخل سبيلها من الصعوبات التي اعترضتني أثناء إنجازها للبحث، غير أني سأحيد عن المألوف إذ إني لن آتي على ذكر ما صادفني من عراقيل وصعوبات وحسبي في ذلك أنها كانت من أقوى الدوافع التي حملتني على مواصلة الاجتهاد، فلله الحمد حتى يبلغ الحمد منتهاه والشكر موصول لكل من كان لي عونا وسندا في إنجاز هذا البحث.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

**الباحثة: عـدة بن عطية سعـاد**

**مستغـانم في: 2021/10/21**

# مدخل

## تحديدات مصطلحية:

المصطلحات مفاتيح العلوم، ومسألة ضبطها ليست بالأمر السهل البسيط، ذلك أن المصطلح هو الوعاء والحامل للمفهوم، ومتى شاب هذا الوعاء الغموض أو عدم الدقة في ضبطه فسينعكس الأمر لا محالة على الدلالة والفكرة التي يحملها، كما أن مفاهيم المصطلحات لا تتحدد إلا ضمن مجال معرفي معين، لأنها تختلف دلالتها من حقل معرفي لآخر.

وعليه فمسألة ضبط مصطلحات المفاهيم ليست مجرد إجراء شكلي بل هي عملية لها بالغ الأثر على المضمون.

وفيما يلي عرض مقتضب لأهم المصطلحات ذات الصلة بموضوع البحث.

**1. التعليميـة:**

**1.1 لغـــة:**

جاء في لسان العرب: علم بالشيء: شعر يقال: ما علمت بخبر قدومه أي: ما شعرت، ويقال: استعلم لي خبر فلان وأَعْلَمَنِيه حتى أعلمه، وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه، ويجوز أن تقول علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته.

وأما قوله تعالى: ﴿**علّمه البيان**﴾ جعله مميزا، يعني الإنسان حتى انفصل من جميع الحيوان.[1]

وجاء في المحيط: "عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا وَعَلَامًا، ككذاب وأعلمه إياه فتعلمه... وعلم به، كسمع: شعر، والأمر أتقنه كتعلمه..." [2].

وعلّم: وضع علامات وأرقام، يتعلم: علّمه القراءة، علمهم مبادئ فن، ثقف ربّي، هذّب، علّم الناشئة[3].

---

[1] محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري الإفريقي، المصري جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب، عامر أحمد حيدر، المجلد 12، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط01، 2003م- 1423هـ، ص 486-487.

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية، (د- ط)، ص 1150

[3] ينظر: أنطوان نعمة، عمام مدور، لويس عجيل، متري شماس، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار المشرق، بيروت لبنان، ط01، 2000- ص 1014.

التعليمية لغة تعني المعرفة بالشيء وإتقانه وتحتمل معنى التربية والتثقيف.

## 2.1. اصطلاحا:

النشأة والتطور:

بداية يجدر الإشارة إلى أن مصطلح التعليمية هو أحد المصطلحات التي نجدها في اللغة العربية تقابل المصطلح الأجنبي «La didactique».

حيث هناك عدة مصطلحات أخرى مقابلة له تتفاوت من حيث الاستعمال منها: تعليمية، تعليميات، تعلّمية، علم التعليم، فن التعليم، علم التدريس، التدريسية، الديداكتيك...

ولعل ما يبرر تعدد المصطلحات هو اختلاف الترجمة، لكن يبقى المصطلح الأكثر شيوعا واستعمالا هو "تعليمية".

مصطلح «Didactique»مشتق من الكلمة الإغريقية «Didactikos» التي كانت تطلق على ضرب من الشعر، وهو أشبه بالمنظومات الشعرية عندنا، أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلّم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا... [1]

من خلال هذا التعريف يتبدّى أن للتعليمية إرهاصات قديمة لكن لم تكن بالمفهوم الحالي الذي يتطور ليصبح أكثر دقة ما يجعل البعض يعتبرونه علما مستقلا من علوم التربية.

## 3.1. البيئـــة - التاريــخ:

يعرف "جان كود غاينون" (J-C Ganon) التعليمية في دراسة له بعنوان " **ديداكتيك مادة** «La didactique d'une discipline» أصدرها سنة 1973 بأنها: إشكالية إجمالية وديناميكية تتضمن:

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2003، ص 03.

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسه [1].

ومن هذا التعريف نستنتج أن "**غاينون**" يعتبر التعليمية في جوهرها إشكالية تقتضي حلاّ، بتضمنها التأمل والتفكير العميق في المحتويات الدراسية من جهة والهدف من تدريسها من جهة أخرى، وقد وصفها بالدينامية أي التطور والحركية، دون إغفال استثمار التعليمية للنتائج البحثية المتنوعة والمتجددة لمختلف المجالات المعرفية، على غرار علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

ومن التعاريف المطروحة أيضا لمصطلح "التعليمية" اعتبارها "مجموعة من الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[2].

والمتفحص لتعريف "أنطوان صياح" يجد أنه تعريف يضم مفاهيم تربوية تعليمية عديدة، مسخرة لخدمة المتعلّم ومساعدته على مواجهة مختلف المواقف الحياتية، فمجموعة الجهود هي كل ما يبذله المعلّم في تحضير وتنظيم تعليمه من خلال انتقاء المادة التعليمية (المحتوى التعليمي أو المعارف) وكذا اختيار الطريقة الأنجع والأنسب في تعليمها وتقديمها للمتعلم.

أمّا النشاطات فهي الأعمال الهادفة الموظفة لتفعيل قدرات المتعلم وموارده لاكتساب المعارف، وبالتالي تمكينه من تلبية وضعيات الحياة بمواقفها المختلفة والمتنوعة، وهذا ما يستوجب الاهتمام ببيئته الاجتماعية على أنها مصدر من مصادر التعلم. وعليه فالعملية التعليمية عملية منظمة وهادفة، تقوم على التفاعل الدائم بين عناصرها.

---

[1] ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء، 1991، ص39.

[2] صياح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، ج02، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط01، 1429هـ، 2008م، ص18.

### 4.1 نبذة تاريخية لتطور مفهوم التعليمية:

لقد سبق الحديث والإشارة فيما سبق عن أن للتعليمية إرهاصات قديمة، حيث أنها لم تكن بالمفهوم الذي يشهد الآن والذي أصبح أعم وأدق.

وبنظرة سريعة للتطور التاريخي للتعليمية، نجد أن كلمة "Didactique" استخدمت لأول مرة في علم التربية وذلك سنة 1613م، من خلال تحليل كل من كشوف هيلفج "K-Helwig" و"يواخيم يونج J-Jang" لأعمال التربوي "فولفكانج راتيش Wulfgang Ratich (1571-1635)"، ومن خلال عملهما هذا اتضح أنهما استخدما مصطلح التعليمية مرادفا لفن التعليم، وكانت تعني عندهما نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، وبالمعنى نفسه استخدم "يان أموس كومنيسكي Jan Amus Kamensky (1592-1670)" هذا المصطلح سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكيرى" "Didactica Magna".

بقي هذا المفهوم للتعليمية مستمرا أي التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر العالم الألماني" فريديريك هيربارت F-Herbart" (1770-1841)، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم هدفها تربية الفرد، كما اعتبر الهرباتيون التعليمية نظرية تختص بالنشاطات المتعلقة بالتعليم فقط والأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف[1].

من خلال هذه المسيرة التطورية لمفهوم التعليمية نجد أنها لم تتعد كونها مرادفا للتعليم، قبل أن يظهر تيار جديد يوسع هذه النظرة الضيقة، ليتم التركيز على فكرة أن التعليمية نظرية لتعلم لا للتعليم، وتم استبدال المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين، وانحصرت وظيفتها في تحليل نشاطات المتعلم واعتبار التعليم وظيفة من وظائف التعلم.

---

[1] ينظر: عبد الله القلي، نادية تيحال: محاضرات في وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، السنة الجامعية 2007-2008، ص07.

وقد ظهر هذا التيار في بداية القرن العشرين بزعامة "جون ديوي" "J-Dewey" (1859-1952) وهو ما يعرف بـ "التربية الجديدة" وتيار يركز على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية[1].

ونتيجة لما سبق ذكره، يمكن القول إن كلا المفهومين الهربارتي ومفهوم أنصار التربية الجديدة يتصف بالأحادية، أي أنهم فصلوا التعليم والتعلّم كلا عن الآخر وهذا عكس ما تؤكده الدراسات المعاصرة في علم التربية، حيث أنها تنظر إلى التعليم والتعلّم على أنهما كل واحد متفاعل.

وهذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية "نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلّم ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر[2].

### 5.1 عناصر العملية التعليمية:

العملية التعليمية عبارة عن تفاعل عدة عناصر هي:

#### 1.5.1 المعلّم:

هو الوسيط الذي تنتقل بموجبه المعرفة إلى المتعلم، وقد تبدّل دوره في ضوء المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، ليصبح موجها ومرشدا للمتعلم، وفي هذا الصدد يقول "جيمس راسل": "دور المتعلم تماما من ناقل للمعلومات إلى دور متعدد الجوانب يشتمل على التشخيص، الحفز والتوجيه وكذلك هو مصدر خبرة لتلاميذه"[3].

فقد أصبح المعلم مصاحبا للمتعلم، يقوم بعدة مهام منها إثارة المتعلم وتحفيزه من أجل التعلم.

---

[1] ينظر: عبد الله القلي ونادية تيحال، المرجع السابق، ص08.

[2] المرجع نفسه، ص09.

[3] جيمس راسل، **أساليب جديدة في التعليم والتعلّم، تصميم واختيار وتقديم الوحدات التعليمية الصغيرة**، تر، أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة 1991-ص49.

### 2.5.1 المتعلّم:

هو عنصر متفاعل مع محيطه له تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وهو أيضا تغير دوره في المقاربة الجديدة، فلم يعد ذلك المستمع أو المتلقي السلبي الذي يستقبل المعلومات ويخزنها، بل أضحى محور العملية التعليمية وبدونه لا يتحقق الفعل التعليمي كونه المستهدف.

والفعل التعليمي يهتم بهذا العنصر "من حيث حوافزه وإيقاعه وأسلوبه في التعلّم وموقفه من المادة... ويمكن أن نضيف قدراته العقلية وشخصيته ومستواه التعليمي"[1].

### 3.5.1 المعارف (المحتوى التعليمي):

لا يمكن بناء عملية تعلمية بدون محتوى تعليمي، فهو أساسها وعمودها الفقري، ويمثل كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه وجملة المعارف ومجوع العناصر اللغوية وغير اللغوية التي توجه للمتعلم بغية تعلمها لذلك ينبغي مراعاة قدرات الذهنية لاستيعابها، واحترام التدرج في تقديمها.

وفي هذا الشأن يقول "صالح بلعيد": "**يتم ضبط المحتوى التعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى ثم يوزع المحتوى في وحدات تعليمية تشكل الدروس ويراعي في ذلك تدرج الدروس والقواعد التي يخضع لها نظام اللغة المستهدف تعليمها وكذا قدرات الاستيعاب الذهنية لدى المتعلّم**"[2].

وعليه فمسألة مراعاة قدرات المتعلّم لها علاقة أيضا بمراعاة سنه وما يناسبه، الأمر الذي يجعل الاطلاع على علم نفس النمو وعلم النفس المعرفي ضروريا لتسيير هذه العملية بحكم أن المتعلم لا يحتاج "إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة

---

[1] علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك**، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005م–ص74.

[2] ينظر صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر ص68.

العصرية... وليس كل ما في اللغة يناسب الطفل المراهق من حيث الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل وارتقائه"[1].

هذا على المستوى النفسي، أما على المستوى الاجتماعي فينبغي أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع، أهدافه وقيمه فالمجتمع والواقع من مصادر التعلّم التي تستثمر لبناء المعرفة.

لذلك يستحسن أن تكون هذه المعارف مستقاة من الواقع الذي يعيشه المتعلّم أو على الأقل تكون قابلة للاستثمار في مختلف مواقفه الحياتية[2].

بناء على ما تقدم يمكن إجمال شروط وضع المحتوى التعليمي في ثلاث نقاط أساسية هي:

1) الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع وأهدافه وتوجهاته.

2) الصدق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسبا للمتعلمين وقدراتهم النفسية والعقلية.

3) أن يكون المحتوى ملائما للواقع الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلمون [3].

ومنه نستنتج أن الباحث في مجال التعليمية يدرس المحتوى التعليمي من منظور اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية.

### 4.5.1 المناهج:

الخريطة التي تحدد مسار التعلّم ومعالم الطريق إليه بما يتضمنه من الكتب المدرسية المقررة والأدوات والوسائل التعليمية والمراجع والمصادر المختلفة والخبرات وغيرها من العناصر المساعدة على التعلّم وبدونه تبقى العملية التعليمية ناقصة وعشوائية[1].

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي**، اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، 1974- ص44.

[2] صياح أنطوان، **المرجع السابق** (بالتصرف)، ص20.

[3] ينظر: صالح ذياب هندي وآخرون، **تخطيط المنهج وتطويره**، ط1، دار الفكر للنشر، عمان، 1983، ص209.

أما علماء التربية فيعرفونه بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها التربية للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، بقصد نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم"[2].

فالمنهاج إذن يحظى بأهمية بالغة في العملية التعليمية لما له من أثر في مساعدة كل من المعلم والمتعلم على تنظيم التعلّم. وهذه العناصر كلّها هي نفسها الأسئلة التي تبحث فيها التعليمية، وهذه الأسئلة هي:

**1) من؟ (المتعلم):** وهو سؤال يتعلق بالجانب النفسي للمتعلم "إذ يجب الاهتمام بنظريات التعلّم ودراسة اكتساب اللغة عنده: السلوك اللغوي- التعزيز- الحاجة التواصلية من المتعلم ويقتضي هذا الجانب الاستفادة من الرصيد المعرفي لعلم النفس اللساني"[3].

لذلك فللاطلاع على ما أفرزته النظريات المعاصرة في علم النفس بمختلف فروعه من شأنه أن يساعد على فهم ما قد يحتاجه هذا المتعلم وبالتالي وضع منهج واقتراح أسلوب تعلّم يتناغم ويستجيب لحاجات هذا الكائن المعقد.

**2) ماذا؟ (المحتوى التعليمي):** وهو سؤال يتعلق بالمادة الدراسية (معارف، مهارات، خبرات، ...) من حيث الكم والكيف، واللسانيات التطبيقية هي المجال الذي يعني بالإجابة عن هذا السؤال، بعدها حقلا معرفيا يتداخل كثيرا مع التعليمية.

**3) لماذا؟:** لكل عمل هدف مرجو بلوغه وتحقيقه وهذا أيضا ما تبحث التعليمية فيه، والأمر هنا يتعلق بأهداف العملية التعليمية سواء كانت أهدافا عامة أو أهدافا خاصة[4].

---

(1) مجلة دراسات، **مخبر الدراسات الصحراوية**.

(2) أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ط1، عالم الكتب، القاهرة 1995-ص20.

(3) أحمد حساني، **الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد6، الجزائر 2002-ص168.

(4) الأهداف العامة: هي ما يرمي المنهاج تحقيقها من خلال المادة كلها وتؤخذ غالبا من الاتجاهات العامة للدولة من أجل خلق جيل يخدم هذه الاتجاهات.

**4) بماذا؟:** إن تحقيق الأهداف التعليمية لابدّ له من وسائل مساعدة، فالوسائل التعليمية هي المواد والأجهزة والمواقف التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعلّم والتعليم، مما يساهم تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف[1] .

**أي:** كل ما يستخدمه المعلم ويرى أنّ من شأنه تسهيل العملية التعليمية على نحو فعال يقوده إلى إمكانية تحقيق ما رسمه من أهداف تعليمية.

**5) كيف؟:** هو سؤال له علاقة بالطريقة، ويرتبط بالجانب البيداغوجي.

"يجيب على هذا السؤال علم منهج تدريس اللغات وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وطيدة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع، علم النفس وعلم التربية ونظريات التعلّم وعلم الاختبارات والتقويم وتكنولوجيا التربية" [2].

وتبقى التعليمية ميدانا يستثمر المعطيات المتجددة والمتنوعة لمختلف الفروع المعرفية ويبحث في الأسئلة التي تشكل بؤرة اهتماماته فقط للإفادة وتحسين سير العملية التعليمية.

**2. النحـو العــلمي:**

عنى الدارسون بطبيعة النحو العربي ودوره في استقامة الكلام وعدم الوقوع في اللحن لأسباب دينية، اجتماعية وسياسية.

وفيما يخص مفهوم النحو، طبيعته وخصائصه، صادفتنا العديد من التعريفات والآراء لدى القدماء والمحدثين نذكر منها:

---

– الأهداف الخاصة: هي التي تحقق من خلال النشاطات العلمية أو الأدبية أو اللغوية والتي يجب أن تنسجم كليا مع المضامين التي تحتويها المواد والأنشطة.

[1] ينظر: وليد بني هاني، **استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية**، ط1، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن، 2010 ص16.

[2] **مرجع سابق**، الدراسات الصحراوية.

- "أبو علي الفارسي" (288هـ-377هـ) يرى أن "النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، وهو ينقسم إلى قسمين أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلم، والآخر تغيير يلحق ذوات الكلم أنفسها"[1].

وهنا نجده قد ميّز بين العلم بأقيسة تغير الكلم في ذواتها وهو "علم الصرف"، والعلم بتغير أواخر الكلم الذي لا يكون إلا في التأليف وهو "علم الإعراب".

أما عند "علي جرجاني" (322هـ/392هـ) النحو "علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: نحو علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الاعلال، وقيل: علم بأصول ما يعرف به صحة الكلام وفاسده"[2].

**تتبدى ثلاث أفكار من خلال هذا التعريف هي:**

**الأولى:** قوله الإعراب والبناء، فالمعرب هو تغير أحوال أواخر الكلم أي، تغير حركة آخر الكلمة حسب العوامل الداخلة عليها لفظا (ظاهرا) أو تقديرا (غير ظاهر) نحو:

نجح محمدٌ، رأيت محمدا، مررت بمحمد.

أو: نجحت سلمى، رأيت سلمى، مررت بسلمى.

أما المبني فهو لزوم آخر الكلمة حالة واحدة مهما دخل عليها من عوامل، أي الكلمة تلزم حركة واحدة وهذه الحركة تختلف من كلمة لأخرى، نحو:

نجح الذين اجتهدوا، رأيت الذين أكرمتهم، مررت بالذين أكرمتهم.

**الثانية:** قوله إن النحو علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الاعلال وهذا الأخير هو تغير يحدث في حروف العلة الموجودة في كلمة ما ويكون هذا التغيير إما بالقلب، أو الحذف أو التسكين.

---

(1) أبو علي الفارسي، التكملة، **الجزء الثاني من الإيضاح العضدي**، تحقيق حسن شادلي فرهود، ديوان المطبوعات الجزائرية 1985-ص3.

(2) علي بن محمد الشريف الجرجاني، **كتاب التعريفات**، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، 1990- ص259.

مثل: باع أصلها بيع بدليل المصدر "بيع" والمضارع "يبيع" فالياء قلبت ألفا، وهذا إعلال بالقلب.

**أما الفكرة الثالثة**: فهي أن النحو معيار الصحة والفساد في الكلام، فيه تتأتى لنا إمكانية التمييز بين الكلام الصحيح والكلام الخاطئ.

ويضع ابن جني[1] تعريفا أشمل، إذ يقول: " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من اعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها".

وهو يشير من خلال هذا التعريف إلى أنّ النحو هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم، وأنّ الذي ينتحي سمت كلامهم ليس العالم الذي يستخرج نظام وقوانين اللغة، وإنما هو الناشئ فيهم، الساعي إلى تعلم لغتهم تقليدا وممارسة.

تجدر الإشارة إلى فكرة مهمة مفادها أنّ: "النحو العلمي يفترض افتراضات وتعريفات تفارق بين المعنى الحقيقي والمعنى النحوي، فالفاعل في المعارف العلمية النحوية هو فاعل الفعل بينما مفعوله هو الذي يقع عليه الفعل.

وإذا أردنا اختبار التعريفين أمام أمثلة بسيطة سنجد مدى التخبط الذي يمكن أن يقع فيه متعلم اللغة ففي قولنا:

- مات الرجل: "الرجل" فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة هذا في العرف النحوي، أما في الحقيقة فالرجل ليس هو من قام بالفعل "مات".
- تمزق الثوب: في المعرفة العلمية النحوية "الثوب" كذلك فاعل مرفوع، لكنفي الحقيقة "الثوب" لم يقم بالفعل "تمزق".

فالنحو العلمي يقصد به المستوى النظري الذي يمثل أصل المعرفة، يقوم على نظرية لغوية تتشد دقة الوصف والتفسير، فهو نحو تخصصي، العمق والتجريد أهم ما يميزه وهذا

[1] 322هـ

المستوى من النحو حسب "عبد الرحمان الحاج صالح" يعد نشاطا قائما برأسه أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع، وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعي فيه قوانين علم التدريس.

نستنتج مما ذهب إليه "عبد الرحمان الحاج صالح" أن النحو العلمي يعد المرجع الأساسي في وضع النحو التعليمي في جانبه التطبيقي مع مراعاة خصوصية العملية التعليمية ومتطلباتها من مختلف الجوانب.

ومن خلال ما تقدم، لا منافي من القول بأن النحو العربي عرف تطورا فيما يخص النحو العلمي باعتباره نظرية نحوية علمية تقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات، وهذا التطور نتج عنه ظهور عدة "مدارس نحوية ذات المنهاج والآراء العلمية المتضاربة فتشعب النحو وكثر فيه التفسير والتعليل والتأويل إلى درجة عالية من الدقة والعلمية حتى أن بعضهم اعتبر هذا من قبيل الترف الفكري"[1].

ولعل كثرة الآراء المتضاربة وتشعب النحو جعله أكثر تعقيدا، فنتج عن ذلك عدم استيعاب المتعلمين للقواعد النحوية، بل ونفورهم وعزوفهم عن تعلمها، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى الدعوة لتيسير النحو العربي لكن السؤال الجوهري: هل هذه الدعوة هي دعوة لتيسير النحو العربي كمادة؟ أم تيسير طريقة تقديمه وتعليمه للناشئة؟ خاصة وقد سلّمنا أن النحو العربي نظرية علمية، الدقة والعمق والتجريد من أهم مميزاتها.

### 3. النحو التعليمي:

إذا كان النحو العلمي يُقصد به المستوى النظري، الذي يمثل الأساس وأصل المعرفة، فإن النحو التعليمي يمثل المستوى التطبيقي الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة "فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجوع ما

[1] ينظر: عمر لحسن، **النحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001–ص510.

يقدمه النحو العلمي مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية"[1].

ومفاد هذا القول إن النحو التعليمي يركز بالدرجة الأولى على حاجيات المتعلم، إذ أنه ينتقي من المادة النحوية ما يتناسب وهذه الحاجيات، بعدها يسعى إلى جعلها مكيفة وفق الأهداف المرجوة والظروف المحيطة بالعملية التعليمية وعناصرها المتشابكة. أي النحو التعليمي ميدان تطبيقي فيه تتم عملية نقل المعرفة النحوية من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي الإجرائي.

وهذا التمييز العلمي المنهجي يؤكده مفهوم إجرائي في التعليمية الحديثة يطلق عليه "النقل التعليمي" (Transposition didactique) وهو نقل المعرفة من مستواها النظري الخالص الذي يمثل أصولها إلى مستوى إجرائي تطبيقي عملي يسهل تعليمه. أي الانتقال من المعرفة العالمة (Savoir Savant) إلى المعرفة المدرسة (Savoir Enseigné) [2].

وعليه نستنتج أن هناك فرقا واضحا بين المفهومين: النحو العلمي والنحو التعليمي، فالأول نظرية علمية لها مفاهيمها ومصطلحاتها، وقد يكون النحو العلمي هذا نحوا قديما أو توليديا تحويلا أو نحوا وظيفيا.

أما النحو التعليمي فتنحصر مهمته في استثمار المفاهيم والمصطلحات النحوية للنحو العلمي، ليتخذها أصولا وقواعد يبني على أساسها منهجية علمية تعليمية معتمدا في ذلك على أهم ما أفرزته الحقول المعرفية الأخرى من قبيل اللسانيات التطبيقية والبيداغوجيا وعلم النفس من نتائج بحثية.

---

(1) ينظر: محمد ساري، **تيسير النحو ترف أم ضرورة؟** مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني يوليو، سبتمبر.

(2) ينظر: بشير إبرير، **دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي**، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر 2007–ص80.

**4. لسانيات الجملة:**

إن الحديث عن لسانيات الجملة يستدعي تحديد مفهوم "الجملة"، فقد تأسست الدراسات اللسانية على مفهومها الذي يتميز بالتنوع والاختلاف، حيث توجد عدة تعريفات لها (الجملة) من ذلك ما ورد عند:

- العلماء العرب: فالجملة هي موضوع الدرس النحوي، وهي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر.
- وهذا يقودنا للقول إن الجملة هي أقل وحدة لغوية الغرض منها إفادة السامع بمعنى من المعاني.
- وهناك من يساوي بين الجملة والكلام أمثال "الجرجاني" (471هـ) و"الزمخشري" (هـ) و"ابن يعيش" (643هـ).
- وفريق آخر ميّز بينهما، منهم "الرضي الأستراباذي الأنصاري" (761هـ)، حيث اعتبر الكلام القول المفيد بالقصد والجملة عبارة عن الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر وما كان بمنزلة أحدهما أمّا إن عدنا إلى "سيبويه" (180هـ) فإننا لا نجد مصطلح الجملة قائما في "الكتاب"، وهذا ما أكده "عبد الرحمان الحاج صالح" (2017م) في قوله: " غريب آخر ألا يوجد أي أثر للكلمة (جملة) في كتاب سيبويه وكذلك العبارة (جملة مفيدة) لا أثر لها في الكتاب. ولا نعثر على كلمة جملة بعد سيبويه إلاّ في كتاب المقتضب للمبرّد...
- فالجملة عند سيبويه كلام يحسن أن يسكت المتكلم عند انتهائه، لاستقلاله من حيث اللفظ والمعنى.

**5. لسانيات النص:**

اللسانيات العامة منذ ظهورها على يد "دي سوسير" واتصافها بصفة العلمية وهي تحاول تحليل اللغة ومكوناتها الصوتية الصرفية، الدلالية والتركيبية، أي دراسة اللغة لذاتها وذلك بالاعتماد على أدوات إجرائية تقدمها اللسانيات الوصفية بهدف اكتشاف بنية النص، من خلال

دراسة العلاقات القائمة بين الجمل، وهذا ما مهّد إلى ظهور لسانيات النص أو ما يعرف باللسانيات النصية التي تهتم أساسا بنحو النص.

وعليه "فاللسانيات النصية هي أحد فروع اللسانيات، يعني بدراسة مميزات النص من حيث حده وتماسكه[1].

من أبسط تعاريف اللسانيات النصية أنّها الاتجاه الذي يتخذ من النص محورا لتحليل اللساني، فهو يبدأ من النص وينتهي به. وهو اتجاه يركز بالمقام الأول على "النص" الذي يذهب "هاليداي" لاعتباره متتالية من الجمل تكون علاقات، أو بين بعض عناصرها علاقات[2].

بمعنى وجود علاقة أو علاقات بين عنصر وآخر، أو علاقة بين جملة سابقة بأخرى لاحقة.[3]

وهذه العلاقات هي التي تحقق ترابط واتساقه كما يقول "محمد الأخضر الصبيحي": "النص ليس مجرد تتابع مجموعة من الجمل، وإنما هو وحدة لغوية نوعية، ميزتها الأساسية الاتساق والترابط"[4]، هو تعريف وإن يبدو أنه يختلف مع التعريف الذي اقترحه "هاليداي" من حيث الشكل فإنه يتفق معه من حيث المضمون، كونهما يركّزان على وجود علاقات تربط العناصر المكونة للنص والتي يصطلح عليها بـ "الاتساق"، وهو التماسك الشديد الحاصل بين الأجزاء المشكلة للنص، بفضل الوسائل اللغوية كالضمائر، العطف، الحذف، الاستبدال والمقارنة وغيرها.

ومن تعريفات مصطلح "لسانيات النص" التي نصادفها وتعد تعريفات شاملة التعريف الآتي: "لسانيات النص هي التي تدرس بناء النص وكيفية تركيبه وتوليده وتحويله من جملة نووية صغرى إلى خطاب نصّي مسهب وممطط. بمعنى معرفة كيف تتوسع البؤرة المحورية

---

(1) أحمد مداس، **لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2007–ص03.

(2) ينظر: محمد خطابي، **لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص المركز الثقافي العربي**، الدار البيضاء، المغرب ط2، 2006–ص13.

(3) يسمى تعلق عنصر بما سبقه علاقة قبلية وتعلقه بما يلحقه علاقة بعدية.

(4) محمد الأخضر الصبيحي، **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية**، منشورات الاختلاف، بيروت، ط1، 2008–ص59.

دلاليا وتركيبا وسياقيا لتتحول إلى فقرات ومقاطع ومتواليات حتى تصبح نصا متسقا ومنسجما"[1].

لا شك في أن هدف الدراسات اللغوية البنيوية كان دراسة الجملة لقولهم: "إن الجملة هي أكبر وحدة مستقلة"[2].

إلا أن هناك من العلماء من يرفض هذه الفكرة المقتصرة على دراسة الجملة ويتجاوزها إلى السعي لدراسة وحدة أكبر متمثلة في متتالية من الجمل، أي "نص" وأول اللغويين الذين نادوا لهذا "هاريس" (1952م) الذي أطلق على نمط هذه الدراسة "المنهج المجاوز للجملة"، وجاء ذلك في بحثه "تحليل الخطاب" والذي اهتم فيه بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص كما اهتم بالربط بين النص وسياقه الاجتماعي، وهذا ما غفلت عنه لسانيات الجملة. ثم ظهرت دراسة لـ "هايمز" (1960م) ركز فيها على الحدث الاجتماعي[3].

هذا وقد دعا كل من "قاينريش" (1967م) و"هارتمان" (1968م) إلى ضرورة انطلاق كل بحث لغوي من "النص" كونه مجال الدرس وتواصلت اهتمامات اللغويين في البحث لتأكيد هوية "لسانيات النص" وبيان خصائصه ونظرياته وأهدافه، وقد توج ذلك مع "فان دايك" ليكون اللغوي الذي اقترن اسمه مع هذا الفرع اللغوي الجديد، ما دفع البعض للقول بأنه المؤسس الحقيقي له[4].

وعليه فأول ظهور للسانيات النص أو علم النص كان في نهاية الستينات من القرن العشرين.

---

(1) جميل حمداوي، **محاضرات في لسانيات النص**.

(2) نادية رمضان النجار، **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، ضمن كتاب علوم اللغة، المجلد التاسع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، العدد 02-2006 ص 285.

(3) **المرجع نفسه**، ص286 (بالتصرف).

(4) ينظر، محمد الأخضر الصبيحي، **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية**، ص62.

**6. اللسانيات التطبيقية:**

أثناء الحديث عن العلوم التي تهتم بقضايا تعليم اللغة وتعلّمها يطغى علم على بقية العلوم وهو "اللسانيات التطبيقية" وذلك للتداخل الموجود بين العلمين.

واللسانيات التطبيقية كما يعرفها "عبده الراجحي" هي: " علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي الخاص، ومنهج ينبع من داخله يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية. إنه استعمال لما توافر عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه، إنه ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية من مثال اللسانيات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية وعلمي الاجتماع والتربية"[1].

وعليه فهو ميدان علمي منطلقه اللغة وهدفه حل مشكلة متعلقة باللغة، كما يمكن اعتباره علما وسيطا، يمثل جسرا يربط مختلف العلوم ذات الصلة بالنشاط اللغوي.

شكلت اللسانيات العامة منطلقا للعديد من المجالات وفتحت آفاقا للبحث لم تكن معروفة ولا مطروحة من قبل، واللسانيات التطبيقية تمثل أحد هذه المجالات المعرفية الحديثة التي استثمرت واستفادت من اللسانيات العامة، خاصة "الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي تأثرت على طرائق تعليم اللغات"[2].

فاللسانيات العامة شكلت الإطار العام أو الخلفية النظرية للسانيات التطبيقية.

أمّا عن نشأة هذا العلم – اللسانيات التطبيقية – فيعود تاريخ ظهور هذا المصطلح إلى عام 1946م، في الوقت الذي ظهر اهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية، كما أنه يفيد في مواقف التعلّم اللغوي المختلفة لأن موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن ثمة تطبيق كل ذلك في مختلف مواقف التعلّم اللغوي[3].

---

(1) ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، (د–ط) 2000–ص08–12.

(2) ينظر: صالح بلعيد، **المرجع السابق**، ص12.

(3) ينظر: **المرجع نفسه**، ص11.

إلاّ أنّ هذا لا يعني أنه لم يكن لهذا العلم إرهاصات أولى قبل هذا التاريخ، فقد كان للجانب التطبيقي من اللسانيات واعتماده في تعليم اللغات وجود قبل هذا التاريخ لكنه لم ينل استقلاليته إلاّ في الأربعينيات من القرن الماضي أماّ "حلمي خليل" فيذهب لاعتبار اللسانيات التطبيقية وسيلة لغاية معينة أكثر منها غاية في ذاتها، ويستدل في ذلك بأن مصطلح "علم اللغة التطبيقي" عند بداية ظهوره كان يستعمل مرادفا لتعليم اللغات الأجنبية ثم لتعليم اللغات الوطنية. كما أنه يصرح بأننا أمام علم ليس له موضوع محدد أو نظرية محددة وإنما هو تطبيق لما توصل إليه علم اللغة النظري من نتائج وأساليب في تحليل اللغة ودراستها على ميدان غير لغوي[1].

بناء على ما تقدم ذكره يمكن القول إن الآراء والاتجاهات وحتى وجهات النظر تباينت حول مفهوم اللسانيات التطبيقية فهناك من يرى أنها حقل من حقول اللسانيات، وعلم قائم بذاته له إطاره المعرفي، منهج ينبع من داخله وإجراءاته وفي المقابل يذهب فريق آخر للقول إنه علم ليس له موضوع ولا نظرية محددة، وإنما هو مجرد تطبيق للسانيات العامة.

### 1.6 مجالات اللسانيات التطبيقية:

تمكنت اللسانيات التطبيقية من تحقيق الانتشار الواسع، كما عينت بعدة مجالات منها: تعلم اللغة الأولى وتعليمها، تعليم اللغة الأجنبية، التعدد اللساني، التخطيط اللغوي، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، علاج أمراض الكلام، الترجمة، المعجم، علم اللغة التقابلي، علم اللغة الحسابي، أنظمة الكتابة.

وقد استقلت هذه المجالات المعرفية وأضحت تخصصات تدرس في المعاهد بحكم إمكانية انفصال كل مجال من هذه المجالات عن غيره إجرائيا[2].

---

[1] ينظر: حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار المعرفة الجامعية (د-ط) 2005-ص74.

[2] ينظر: عبده الراجحي، **المرجع السابق**- ص12.

وكما استقلت اللسانيات التطبيقية إجرائيا عن اللسانيات العامة، استقل الفرع المعرفي الذي يهتم بتعليم اللغات عن اللسانيات التطبيقية، ليكون مفهوم "التعليمية" هو الأكثر انتشارا وتداولا لدى المتخصصين في هذا المجال.

# الفصل الأول

## تعليمية النحو والبحث اللساني المعاصر

**المبحث الأول: النحو والمدارس اللسانية المعاصرة.**

**أولا: البنيوية وتعليمية النحو:**

من باب التوضيح تجدر الإشارة إلى أن اللسانيات البنيوية الوصفية في حد ذاتها اتجاهات عدة ومدارس مختلفة ذلك أنها تنسب إلى روادها وأصحابها مثل: سوسير (السوسرية)، بلومفيلد (البلومفيلدية) وهاريس (الهاريسية) أو تنسب إلى بلد نشأتها، حيث نجد: حلقة براغ كوبنهاغن، المدرسة الفرنسية، الألمانية والأمريكية.

كما تنسب إلى اتجاهاتها النظرية كالوظيفية، البنيوية والتوزيعية وغيرها.

رغم اختلاف هذه المدارس في توجهاتها اللسانية وخلفياتها المعرفية ومناهجها غير أنها تلتقي في جملة من النقاط والمبادئ المشتركة لعل أهمها الصفة العلمية والتحلي بالموضوعية في دراستها للغة بمعزل عن الانتماءات العرقية والإيديولوجية وإنما دراستها لذاتها وفي حد ذاتها كما أن هذه المدارس البنيوية تقر بالقطيعة المعرفية الأبستمولوجيا بينها وبين اللسانيات القديمة وأنها قامت على أنقاضها. هذا على سبيل الإجمال.

وسنحاول في الصفحات القادمة عرض مبادئ المدرسة البنيوية بشيء من التفصيل.

**1. تعريف البنيوية:**

ترجع بداية البنيوية إلى أوائل القرن العشرين، عندما نشر كتاب "معاصرات في اللسانيات"[1] للسويسري "فرديناند دي سوسير" سنة 1916 في باريس، وهو بمثابة أو مصدر للبنيوية في الثقافة الغربية، إذ تعد الدراسات التي قام بها "سوسير" الأساس الأول للبنيوية اللغوية عند الغرب، التي قد استفادت من مبادئ المذهب التجريبي، ثم كتب الروسي "رومان جاكسون" رائد المدرسة الشكلية الروسية ما يسميه بـ: "الأطروحات" الذي أهداه إلى تلميذه "كلود

[1] ينظر: قصاب وليد، مناهج النقد الأدبي الحديث، رؤية إسلامية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1428هـ، ص 118

ليفي شتراوس" ليذهب البعض إلى اعتبار الشكلية الروسية هي البنيوية المبكرة، حجتهم في ذلك أن أول من استخدم لفظة "أبنية" كان الفيلسوف الروسي "تيتانيوف" من ثم تبعه "جاكسون" عام 1929م.

يتضح مما سبق أن البنيوية من تأسيس "سوسير" غير أنها لم تظهر بهذه التسمية إلا مع الروس في بداية القرن العشرين، ولعل ما يؤكد ذلك عدد من الأسباب، منها:[1]

- أن "فرديناند دي سوسير" لم يستخدم لفظ البنيوية، بل كان يستخدم لفظ (النسق-المنظومة).
- أن أول من أطلق لفظ (بنية) هو الروسي "تيتانيوف" وأول من أطلق لفظ (البنيوية) هو الروسي "رومان جاكسون".
- أن "ليفي شتراوس" كان قد أخذ المنهج البنيوي من كتاب "الأطروحات" الذي أهداه له أستاذه الروسي "رومان جاكسون".
- أن كثيرا من البنيويين ذهبوا إلى القول بأن الشكلية الروسية هي البنيوية، كما تقدم وتعد الأبحاث التي قدمها "دي سوسير" في الفترة الممتدة ما بين 1906-1911 من أهم الدراسات اللسانية البنيوية كونه من السباقين الذين دعوا إلى دراسة اللغة دراسة وصفية تبحث في نظامها وقوانينها.[2]

وعليه فالنظرية اللسانية البنيوية تهدف أساسا إلى دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها، بمعنى دراسة وصفية آنية دون الاهتمام بالجانب التاريخي.

[1] محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير، البنيوية النشأة والمفهوم (عرض ونقد)، مجلة الأندلس، العدد 15، المجلد 16، سبتمبر 2017، ص 234.

[2] ينظر: علوي شفيقة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 09 (بتصرف).

وفي مفهوم البنيوية – اللغة أقصد– هي منهج عام يأخذ اللغة على أنها بناء أو هيكل المتشابكة عناصره ووحداته ذات الاستقلال الداخلي، إذ تتحد قيمتها بالعلاقات الداخلية بينها بمعزل عن العناصر الخارجية مثل: المؤلف (صاحب النص منطوقا كان أم مكتوبا)، السياق الخارجي (غير اللغوي).

وبمعنى ذلك أن تحليل أي نص لغوي يعتمد على نظريتين هما: استقلاليته عن أية ملابسات أو ظروف خارجية والثانية تشابك وحداته وترابطها فيما بينها داخليا[1].

ذلك أن العالم اللساني عند تحليله نصا لغويا فإنه يقف عند حدود هذا النص المنجز بالفعل[2] محاولا تفسير بنيته وترابط العناصر الموجودة داخله وفي الوقت ذاته يلغي الكيفية التي تحقق بها هذا النص، فلا يهتم بفاعله (صاحب النص) ولا الحال التي أوجد فيها النص (الظروف والملابسات الخارجية).

وهكذا فالبنيوية اللغوية نظرية علمية تقوم على سيطرة النظام اللغوي على عناصره، وتحرص على الطابع العضوي لشتى التغيرات التي تخضع لها اللغة تقوم فلسفتها على النظر إلى العناصر من الداخل واعتبارها مغلقة على ذاتها أي: البنية الذاتية للعناصر بمعزل عن المؤثرات الخارجية الأخرى.

وباختصار البنيوية تنفي وجود أي واقع غير واقع اللغة.

[1] ينظر: بشر كمال، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (د–ط)، 2005، ص102.

[2] هناك خلافات جوهرية حول الموضوع، فمدرسة براغ على رأسها "جاكسون" تهتم بدراسة علاقة المتكلم بكلامه الذي ينتجه، ونجد "بلومفيلد" يرى أنه يستحيل تحديد المعنى وعلاقة صاحب النص بالكون الواقعي، قائلا إن هناك عوامل عدة تتدخل في إنتاج العبارة فيستحيل ضبط خصوصيتها ووصف العلامات البارزة التي لها دور في تأليف المقام.

**2. مبادئ البنيوية:**

لقد وضع البنيويون نصب أعينهم غاية تتمثل في دراسة بنية اللغة وعلاقاتها ببعضها البعض، وتنظيمها المنطقي، بصرف النظر عن العوامل المحيطة بها، لذلك نجدهم يرفعون شعار: "النص ولا شيء غير النص" أي البحث داخل النص وفقط وقبل عرض أهم المبادئ العامة التي قامت عليها البنيوية، فإنه من الضرورة بما كان عرض أهم المبادئ التي استخلصها رائد البنيوية "دي سوسير" من خلال دراسته للغة، والتي أسهمت في نشأة هذا الاتجاه البنيوي في اللسانيات، وهي:

- تمييز "دي سوسير" بين الدراسة الوصفية للغة في بعدها الداخلي وبين الدراسة التاريخية، بمعنى اللساني يهتم بنظام اللغة الداخلي محاولا كشف قوانينه، أما المعرفة بالعوامل السياسية والحضارية والجغرافية والثقافية للغة فهي ثانوية ذلك أنها لا تضيف جديدا للدارس اللساني البنيوي ولا تنقص شيء من قيمة العمل اللغوي. ولقد أكد "سوسير" هذا الطرح من خلال "لعبة الشطرنج"[1]، لذلك ألفينا "سوسير" يدعو إلى إخراج التحليل الدياكروني (التاريخي) عن الدراسات اللسانية.
- اللغة نظام من العلامات والإشارات التي تشير للمقصود من أجل التخاطب والتواصل، فهي أصوات يعبر بها الناس عن أغراضهم قصد الإبانة والإفهام، "فكل واحدة منها لفظ إذا ذكر عرف به مسماه، ليمتاز عن غيره، ويغني ذكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أقرب وأخف وأسهل من تكلف إحضاره"[2]. فالباحث اللساني يهتم بالمدلول (المفهوم) لا بالمدلول عليه (المرجع الموجود في الواقع). ومنه تأتي ثنائية الدال

[1] ينظر: ميشال زكريا: علم اللغة الحديث- المبادئ والأعلام-المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1983م، ص 225.

- لعبة الشطرنج: معرفة اللاعب لتاريخ هذه اللعبة وأصولها الفارسية وتطوراتها وكيفيات انتقالها إلى أن وصلت أوروبا لا يفيده بشيء في ممارسة اللعبة والتمكن منها وإتقانها.

[2] ابن جني: الخصائص، تحقيق، محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة، بيروت، ج1، (د-ت)، (د-ط)، ص 11.

والمدلول المكونة للدليل اللساني عند "سوسير" فالدال هو الصورة الصوتية في حين المدلول هو المعنى أو المفهوم الذي تشير إليه هذه الصورة الصوتية.

- إن "سوسير" يفرق بين اللغة والكلام ويرى أن اللغة باعتبارها نظاما فهي تسبق الكلام وتتسبب في وجوده[1] ما يفضي بالقول إن اللغة ذات طابع جماعي أي أصوات ودلالات ونظام موجود في ذاكرة كافة الناس بشكل اعتباطي أما الكلام فهو نشاط فردي وممارسة ذاتية للفرد لذلك النظام (اللغة). ومنه نستنتج أن اللسانيات تعنى بدراسة اللغة لا الكلام.

هذه إذن بعض أهم المبادئ البنيوية التي أرساها "دي سوسير" على وجه الخصوص، وفيما يلي عرض لمبادئ البنيوية اللغوية.

**بشكل عام:**

"أبرز المبادئ التي قامت عليها النظرية البنيوية هي أن الأدب نص مادي تام منغلق على نفسه"[2] ومعنى هذا أن الدراسة اللسانية لأي نص أدبي تتم في حدوده لا تتخطاه منغلقة على التأويلات التي قد تفرزها الأبعاد التاريخية الاجتماعية والنفسية المحيطة به.

والمقصود بالنص مادي أنه يقوم على اللغة التي هي عبارة عن أصوات، كلمات وجمل.

هذا وقد أضاف "رولان بارت" مبدأ آخر مفاده أن "اللغة هي التي تتكلم وليس المؤلف"[3] أي ضرورة إلغاء شخصية المؤلف الكاتب أثناء تحليل النصوص للوصول إلى المعنى بمنأى عن المؤثرات الخارجية.

يذهب أنصار البنيوية إلى إقصاء البعد التاريخي للأدب فهم لا يعترفون به، بل يرون أن أية دراسة ذات منظور تطوري تعاقبي معوقة لجهود الناقد الراغب في اكتشاف الأبنية التي

[1] ينظر المرجع السابق: علوي شفيقة، ص 14.

[2] الواد حسين: قراءات في مناهج الدراسات الأدبية، سراش للنشر، تونس (د-ط)، 1985م، ص 45.

[3] بارت رولان: نقد وحقيقة، ترجمة: منذر عياشي، ط1، مركز الإنماء الحضاري، حلب، 1994، ص15-25.

ينضوي عليها العمل الأدبي. [1] كما تجدر الإشارة إلى فكرة أن البنيوية لا تعني بالمعنى بقدر عنايتها بالآليات التي تنتج هذا المعنى، باعتبار وجوده (المعنى) أمر مفروغ منه ومسلّم به.

### 3. النحو في ضوء البنيوية:

النحو البنيوي هو نتاج تطبيق المنهج الوصفي في الدراسات اللسانية الحديثة، الذي جاء كرد فعل على المنهج التاريخي المقارن الذي ساد الدراسات اللغوية.

يعتبر "النحو البنيوي نحوا شكليا صوريا، ينظر إلى الصور اللفظية المختلفة التي تعرضها لغة من اللغات، بحيث يصف العلاقات الناشئة بين الكلمات في الجملة وصفا موضوعيا ثم يصنفها على أسس معينة"[2].

بناء على هذا يتضح اختلاف النحو البنيوي عن النحو المعياري القائم على فرض سلطان القاعدة معتبرا كل ما يخرج عنها شاذا لاعتماده القياس التعليل والتقدير، في حين يكتفي النحو البنيوي بالوصف الظاهري للجملة أو النص.

وانتقد المنهج المعياري في كونه يصدر عن تخمينات وتصورات عقلية فلسفية، بينما النحو البنيوي يقوم على أسس علمية من قبيل:

- الاعتماد على الوصف الواقعي للغة.
- دراسة اللغة دراسة وصفية انطلاقا من مدونة لغوية مغلقة قابلة للتعميم على مدونة مفتوحة.
- الاعتماد على التقرير لما هو موجود وكائن فعلا في اللغة كما هي.
- الاعتماد على المنطوق (الجانب الصوتي).
- الاعتماد على التصنيف الذي يقوم على مبدأ التقابل، أي:

[1] ينظر: كيزويل إيديت: عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة، جابر عصفور، ط1، بغداد، 1985، ص190.

[2] نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مكتبة وسام، عمان، (د–ط)، 1987، ص28.

تصنيف نظام اللغة إلى وحدات مثل: وحدات صوتية، وحدات صرفية، وحدات تركيبية.

**ثانيا: المدرسة التوليدية التحويلية وتعليمية النحو:**

يصعب على الباحث في مجال اللسانيات تجاهل النظرية التوليدية التحويلية، إذ تعتبر هذه النظرية حاليا الأوسع انتشارا والأكثر ديناميكية، وما قدمته يعد ثورة في الدراسات الألسنية لا يقل أهمية عما قدمته ثورة "دي سوسير".

فالنظرية التوليدية التحويلية تحاول تقديم صورة مكتملة للنظرية اللسانية التي تتناول موضوع اللغة، والحديث عن هذه النظرية يأتي مقرونا بالحديث عن "لغوم تشومسكي" الذي يعد المؤسس لها بعد إرهاصات وجهود كل من "فرانس بواس" و"بلومفيلد" أما الأول فقد ورد في كتابه "اللغات الهندية الأمريكية" الصادر عام 1911م ذكر موجز للمنهج الذي ابتعه في دراسة ووصف تركيب هذه اللغات، ليخلص في الأخير إلى "النتيجة القائلة أن التغيير الذي نلمسه في اللغات الإنسانية إنما، والواقع أكبر بكثير مما يبدو ظاهريا إذا ما بنى المرء تعميماته على الوصف القواعدي للغات الأوروبية شيوعا، كما وجد أيضا أن التشويه قد اعترى وصف اللغات المحلية والنادرة في أمريكا الشمالية بسبب إخفاق اللغويين في فهم إمكانية اللغات وتنوعها"[1].

أما بلومفيلد الذي تأثر "ببواس" وأخذ عنه الكثير فقد اهتم في إطار المدرسة التوزيعية بالبحث في النظام اللغوي والكلام من حيث هو سلوك إنساني[2].

هذا وقد تأثر "تشومسكي" بفلسفة "ديكارت" و"كانط" و"سقراط" وغيرهم، هذا ما سنورده بشيء من التفصيل تحت عنوان "الخلفية الفلسفية للنظرية التوليدية التحويلية" وقبل التطرق إلى النظرية وما أحدثته في مجال البحث اللساني حرى بنا الوقوف قليلا عند "تشومسكي": اللساني الأمريكي (1928)، درس علم اللغة والرياضيات والفلسفة في بنسلفانيا وتحصل على درجة

[1] جون ليونز: تشومسكي، ترجمة، محمد زياد بركة، النادي الأدبي بالرياض، (د–ط)، 1978، ص 140

[2] ينظر: بوقرة نعمان، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، (د–ط)، (د–ت)، ص 128.

الدكتوراه عام 1955، ظل يترقى في حياته العلمية إلى أن بلغ كرسي الأستاذية في لسانيات اللغات الحديثة حظيت أعماله بالتقدير فمنح إثر ذلك الدكتوراه الفخرية من جامعة شيكاغو، كما ألقى المحاضرات في العديد من البلدان مثل: جامعة كاليفورنيا، جامعة أكسفورد وجامعة لندن.

اشتهر "تشومسكي" ببناء نظام النحو التوليدي الذي تطور من خلال اهتمامه بالمنطق الحديث وأسس الرياضيات، التي طبقها فيما بعد على وصف اللغات الطبيعية. [1]

تجدر الإشارة إلى تأثر "تشومسكي" في تكوينه العلمي بالتراث العربي، إذ أنه اطلع على اللغة العربية ونحوها حين كان شابا وقد صرح في حوار أجراه مع "مازن الوعر" قائلا: "قبل أن أبدأ بدراسة اللسانيات العامة، كنت أشتغل ببعض البحوث المتعلقة باللسانيات السامية، وما زلت أذكر دراستي للأجرومية منذ عدة سنوات خلت، وكنت مهتما بالتراث النحوي العربي والعبري"[2].

اللافت للانتباه أن نظرية "تشومسكي" التوليدية التحويلية لم تعد حكرا على الجامعات وميادين تعليم اللغات بل تعدت ذلك حيث طغى استخدامها في ميادين ومجالات شتى.

أهـم مـؤلفاتـه:

استطاع "تشومسكي" تجسيد أفكاره وأبحاثه اللغوية في مقالات وكتب نشرها في أزمنة متقاربة نذكر منها:

- البنى التركيبية أو التراكيب النحوية (1957).
- البنية المنطقية للنظرية اللسانية (1975).
- ملامح النظرية التركيبية (1965).
- اللسانيات الديكارتية (1966).

[1] المرجع نفسه: ص 129، (بتصرف).

[2] مازن الوعر: لقاء مع نوام تشومسكي، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد 06، 1982، ص 72.

- الأنماط الصوتية في اللغة الإنجليزية (1968).
- اللغة والفكر (1968).
- دراسة الدلالة في القواعد (1972).
- المعرفة اللغوية: طبيعتها، أصولها واستخدامها.

## 1. الخلفية الفلسفية للنظرية التوليدية التحويلية:

إن المتتبع لمراحل تطور الفكر البشري على وجه العموم، ومسار الدراسات اللغوية بالخصوص يلاحظ التقاطع الحاصل بين أفكار "تشومسكي" والأفكار الفلسفية، بالأخص ما يتعلق بفطرية المعرفة اللغوية، وهذا دليل على أن للنظرية التوليدية التحويلية جذورا فلسفية.

إن اعتقاد "تشومسكي" بأن الدماغ البشري يحوي أفكارا تصورية عن اللغة مصدرها بنيات ذهنية فطرية تمثل قواعد نحوية كلية فيه، هي فكرة فلسفية تعود في جوهرها الأصلي إلى "ديكارت" الذي يرى أن إدراكنا للعالم الخارجي ناتج عن أفكار موجودة في أذهاننا، وأن هذه الأفكار خارجة عن إرادتنا امتلكها الإنسان لأن لديه قوة انفعالية تتأثر بالأشياء الخارجية وتتفاعل معها لتشير في ذهنه ما يملكه من أفكار عن هذه المحسوسات[1]. كما يرى "أن تأويلنا للعالم مبني جزئيا على أنساق تمثيلية من بنية الذهن نفسه ولا تعكس بصفة مباشرة شكل الأشياء في العالم الخارجي".[2]

وهذا يبين أن "تشومسكي" قد أسس نظريته التوليدية التحويلية بعد الاطلاع العميق لفلاسفة الفكر الإنساني بالأخص الفيلسوف "سقراط" الذي استوحى منه "تشومسكي" فكرة

[1] ينظر: ديكارت، تأملات في الفسلفة الأولى، تر: عثمان أمين، نقلا عن: المهدي فضل الله- فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة، بيروت، 1986، ط1، ص 157-161.

[2] تشومسكي: (1980) نقلا عن عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، منشورات عويدات، بيروت، 1986، ط1، ص 42-43.

التوليدية بحكم أن "سقراط" يرى الوصول إلى المعرفة الحقيقية البديهية إنما يكون بثلاث طرق هي: التعريف الاستنباطي، أو الحوار الجدلي أو التوليد.

فتوليد المعرفة عنده يتم عن طريق مثير يصطلح عليه بـ: "التهكم" ويكون على مرحلتين هما:

**المرحلة الأولى:** يتظاهر فيها سقراط بالجهل التام ثم يوجه مجموعة من الأسئلة إلى محدثيه دون تقديم رأيه، فيناقشهم إلى أن يوقعهم في التناقض ويعترفوا بجهلهم بالتالي يستخرج من عقولهم الأفكار والمعارف الكامنة فيهم.

**المرحلة الثانية:** هي مرحلة التوليد، وفيها يساعد "سقراط" محدثيه على تنظيم وتنسيق أفكارهم السابقة للوصول إلى الأفكار الصحيحة أي توليد المعرفة الصحيحة اليقينية[1].

وهذا الدليل على قدم فكرة "التوليد" كمنهج، غير أن "تشومسكي" أضفى عليها بعض التجديد فيما يتعلق بالعناية أو النتيجة فعند سقراط كانت غايتها البحث للوصول إلى المعرفة الكامنة في النفس الإنسانية، خاصة الجانب الأخلاقي أو المعنوي. في حين عند "تشومسكي" فهي البحث عن المعرفة المتعلقة بالجانب اللغوي الإنساني بالاعتماد على الجمل المنطوقة المولدة إلى معرفة طبيعة النظام اللغوي المسؤول على إنتاجها وهو الدماغ، لذا فهي تعد معرفة مادية ومعنوية في الآن ذاته.

وفيما يتعلق بطبيعة المعرفة التي يمتلكها الإنسان، نجد "تشومسكي" نحا في تحليله منحى الفلاسفة القائلين بفطرية المعرفة من منطلق تسليمه بفكرة أن الإنسان يولد وهو مزود بجهاز "دماغ" يحوي قواعد فطرية تتحكم في بنيات المعرفة اللغوية، فطرية المعرفة هذه ليست فكرة استحدثها "تشومسكي" إذ سبقه إليها العديد من الفلاسفة نذكر منهم: "افلاطون"، "سقراط"، "ديكارت"، "كانط" و"ليبنز".

[1] ينظر: نوال الصراف الصايغ: المرجع في الفكر الفلسفي، دار الفكر العربي، ط1، 1983، ص 66-67.

فأفلاطون يرى أن المعرفة لدى الإنسان غريزية قبلية غير مكتسبة، هو فقط يعيد اكتشافها من جديد بواسطة التذكر أي أن النفس الإنسانية كلما رأت شيء في عالمنا المحسوس تساءلت عنه لتتذكر أنها رأته في عالم المثل. [1]

وفي القرن السابع عشر حاول "ديكارت" إثبات أن المعرفة الحقيقية هي التي تتميز بالوضوح والبداهة، وأن مصدر هذه المعرفة هو العقل لذلك مجده وجعله معيارا للتمييز بين الصواب والخطأ، علاوة على ذلك أنه قاسم مشترك بين الناس ما يعني امتلاكهم بنيات ذهنية واحدة تدفعنا إلى العقول بفطرية المعرفة وقد أشار "ديكارت" إلى ذلك في قوله: "العقل هو أحسن الأشياء توزعا بين الناس إذ يعتقد كل فرد أنه أوتي منه الكفاية [...] قوة الإصابة في الحكم وتمييز الحق من الباطل التي تسمى بالعقل أو النطق تتساوى بين كل الناس بالفطرة". [2]

ذهب كل من "كانط"، "ليبنز" و"سبينوزا" مذهب "ديكارت" أما "كانط" فقد ثمن فكرة أن الإنسان يولد ومعه استعداد عقلي لاكتشاف المعارف البعيدة عن الحس البصري، فهو يرى أن الإنسان يولد ولديه استعداد لأن تكون به بعض التصورات القبلية المستقلة عن الملاحظة أو التجربة. [3]

في حين يؤكد "ليبنز" ذلك بقوله إن أفكارنا تكون أصلا في ذهننا وتأتينا من أعماقنا، وأن أساس يقين الحقائق الكلية يكون في الأفكار نفسها مستقلة عن الحواس. [4]

إذن مما تقدم – باقتضاب شديد– يوضح بشكل جلي أن نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية فعلا لها جذور وخلفية فلسفية.

---

[1] عمر فروخ: المنهاج الجديد في الفلسفة العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1982، ص 38 (بتصرف).

[2] ديكارت: مقل المنهج، ترجمة: محمود محمد الخضري بالقاهرة، 1930، ص3–4، نقلا عن: راوية عبد المنعم عباس، ديكارت والفلسفة العقلية، دار المعرفة الجامعية، (د–ت)، (د–ط)، ص13، (بتصرف).

[3] ينظر: مهدي فضل الله: فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط4، 2006، ص 115–117.

[4] علي عبد المعطي: ليبنز فيلسوف الذرة الروحية، دار الكتب الجامعية الإسكندرية، 1972، (د–ط)، ص 239–265.

**2. مبادئ النظرية التوليدية التحويلية:**

قبل الخوض في الحديث عن أهم المبادئ والمرتكزات التي قامت عليها نظرية النحو التوليدي التحويلي عند "تشومسكي" لابد من الوقوف عند الجهاز المفاهيمي الذي جاء به والذي يمثل المدار الرئيس لهذا الاتجاه اللساني، ألا وهو مصطلحي "التوليد" و"التحويل".

**1) التوليـد:**

وهو من أهم المفاهيم التي جاء بها النحو التوليدي التحويلي، المقصود به "القدرة على الإنتاج غير المحدود للجمل انطلاقا من العدد المحصور من القواعد – في كل لغة – وفهمها ثم تمييزها عما هو غير سليم نحويا".[1]

ومعنى ذلك أن التوليد ليس مجرد إنتاج مادي للعديد من الجمل، وإنما هو القدرة على التمييز بين ما هو صحيح نحويا وغير صحيح، وهذا يتأتى بفضل العدد المحصور من القواعد اللغوية.

والتوليد كما أشرنا فيما سبق استوحاه "تشومسكي" من الفيلسوف "سقراط" الذي يرى أن توليد المعرفة يكون بإنتاج عدد من الأفكار نتيجة مثيرات خارجية أثناء التخاطب وهو تقريبا مفهوم "تشومسكي"، حيث يرى أن المتكلم ينتج عددا لا متناه من الجمل – أي إنتاج أفكار– في حالة التخاطب بين الأفراد أو في حالة التأثر بعوامل خارجية تستثير ملكتهم اللغوية.

**2) التحويـل:**

أما مفهوم التحويل فهو مقاربة نظرية لعملية يجريها المتكلم ضمنيا "فأية قواعد تعطي لكل جملة في اللغة تركيبا باطنيا وتركيبا ظاهريا، وتربط التركيبين بنظام خاص، يمكن أن تكون

[1] شفيقة علوي، المرجع السابق، ص 41-42.

قواعد تحويلية، ولو لم تصف نفسها بهذا الوصف، فالربط بين التركيب الظاهري والباطني هو التحويل"[1].

المتفحص للتعريف أعلاه يستشف أن مفهوم التحويل في النحو التوليدي التحويلي هو عملية يتم بموجبها الانتقال من بنية لغوية هي البنية العميقة إلى بنية لغوية أخرى هي البنية السطحية[2] وهذا ما عبر عنه بالتركيب الباطني والتركيب الظاهري. لكن هذا الانتقال يتم عبر منظومة قواعدية (مجموعة قوانين).

إن عملية التحويل هذه تمر بمرحلتين أساسيتين هما:[3]

**1.2) مرحلة الوصف البنيوي:**

**و**هي المجال الذي تحدد فيه المتغيرات التي سيجرى عليها التحويل، والتي تظهر على شكل رموز تحدد الفئات النحوية مثل "ف" (فعل)، "إ" (اسم) ...

**2.2) مرحلة التغيير البنيوي:**

**و**التي تتم فيها عمليات التحويل كالحذف، الزيادة، التركيب...

وعليه فإن العمليات التحويلية هي التي تساعد على نقل الجملة من بنيتها العميقة إلى بنيتها السطحية، وبالتالي تتحقق إمكانية الحصول على عدد غير محدود من البنى اللغوية السطحية من عدد محدود من البنى العميقة، وهو الأمر الذي تشترك فيه كل اللغات.

أما فيما يتعلق بأهم المبادئ التي أقام "تشومسكي" على أساسها نظريته اللسانية التوليدية التحويلية، فهناك خاصيتان ميزتا اللغة عنده– إضافة إلى خصائص أخرى– وهما:

---

[1] شفيقة علوي، المرجع السابق، ص 53.

[2] فيما يتعلق بمفهومي "البنية السطحية" أو "البنية العميقة" فسنعود إليهما بشيء من التفصيل في الصفحات اللاحقة.

[3] شفيقة علوي، المرجع نفسه، ص 57–58 (بتصرف).

### 1.2.2) الاكتساب اللغوي:

هو من الأفكار التي طرحها "تشومسكي"، إذ يرى أن الاكتساب اللغوي ينتج عن قدرة الإنسان الفطرية وامتلاكه آلية ضمنية داخلية تساعده على تعلم أية لغة بشكل سريع الأمر الذي يجعله متميزا عن الحيوان، فبنية "التنظيم المعرفي الذي يصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، هي بنية معطاة بصورة مسبقة إلى الطفل".[1]

رأى "تشومسكي" بخصوص اكتساب اللغة جاء مخالفا لرأي السلوكيين الذين ذهبوا بالقول إن اللغة سلوك لغوي يستجيب لمثيرات خارجية خاضعة للبيئة والمحيط بالدرجة الأولى، فهو يرفض هذه "النظرة الآلية إلى اللغة من حيث كونها عادة كلامية قائمة على المثيرات والاستجابات".[2]

وبالتالي فمبدأ الاكتساب اللغوي عند "تشومسكي" يرتبط بالأساس بمنهجه التوليدي.

### 2.2.2) الإبداعية اللغوية:

ولعل هذا المبدأ من أهم الخصائص التي تميز اللغة الإنسانية وتجعل بني آدم يختلفون عن باقي الكائنات، فصفة الإبداعية يقصد بها "مقدرة الإنسان على إنتاج جمل لا حصر لها دون أن يكون قد سمعها من قبل"[3] هذا الطرح يعلي شأن اللغة الإنسانية بل الذات الإنسانية بشكل عام، لأنه يؤكد على ان اللغة نشاط إنساني إبداعي، فالفرد يستطيع أن ينتج ويبدع العديد من الجمل غير متناهية حتى وإن لم يسبق له سماعها، بهذا يكون "تشومسكي" أبطل ودحض فكرة المحاكاة وإعادة اجترار الصيغ والتراكيب اللغوية الموجودة في الخارج.

---

[1] نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، المرجع السابق، ص 141.

[2] النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها على النحو، أسمهان الصالح وأحمد المهدي المنصوري، مجلة جامعة القادس، العدد 29، شباط 2013، ص 326.

[3] نعمان بوقرة، المرجع السابق، ص 143.

كما لابد عند ذكر النظرية التوليدية التحويلية من استحضار ثنائية البنية العميقة والبنية السطحية وثنائية القدرة والإنجاز.

### 3.2.2) البنية العميقة والبنية السطحية:

ارتبطت ثنائية البنيتين العميقة والسطحية بالنحو التحويلي عند "تشومسكي" وجعلته مختلفا عن الأنحاء التي سبقته. فأما البنية العميقة فهي "التركيب الباطني المجرد، الموجود في ذهن المتكلم وجودا فطريا، وهي أول مرحلة من عملية الإنتاج الدلالي للجملة. إنها التركيب المستتر الذي يحمل عناصر التفسير الدلالي".[1]

ومفاد هذا القول إن البنية العميقة هي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين، يوجد بشكل فطري في الذهن، وفقها يتم تركيب الجمل. البنية العميقة وإن لم تكن ظاهرة إلا أنها الأساس الذي به تتأتى إمكانية فهم الجمل وتحديد معانيها الدلالية.

في حين تعرف البنية السطحية على أنها كل ما "يكون ملموس على السطح من جمل منطوقة أو مكتوبة، بحيث تحول العمليات العقلية في البنية العميقة إلى بنية سطحية ملموسة، والبنية السطحية عند التحويليين تصدر عن البنية العميقة".[2] بناء على هذا التعريف نستنتج أن:

- البنية السطحية هي الشكل المادي للوحدات الكلامية المنطوقة أو المكتوبة الممثلة في تركيب تسلسلي سطحي.
- البنية السطحية هي النتيجة التي يخلص إليها المكون التحويلي الذي يربط بينها وبين البنية العميقة.

[1] المرجع السابق، شفيقة العلوي، ص 52-53.

[2] إبراهيم السامرائي: النحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1415هـ، 1995م، ص 106.

تعد البنية السطحية مرحلة تالية كونها تعقب البنية العميقة. وما يميز البنية السطحية أنها تختلف من لغة لأخرى، فالبنية السطحية للجملة العربية تختلف عن البنية السطحية للجملة في اللغة الإنجليزية.

على الرغم من الاختلاف الواضح بين مفهوم البنية العميقة والبنية السطحية إلا أنهما مرتبطتان ارتباطا وثيقا فالبنية السطحية تعد الشكل الصوتي للكلمة، بينما تقدم البنية العميقة التأويل الدلالي والقوانين التي توضح العلاقة بين بنيتي السطح والعمق في الجمل تسمى التحويلات النحوية. [1]

بمعنى أن العلاقة بين البنيتين تسمى "تحويلا"، حيث إن البنية العميقة هي ما يفترض أن يكون (القانون) في حين البنية السطحية تمثل ما هو كائن. وعليه يصعب الفصل بينهما ويكتب "لاكوف" (1971) في هذا الصدد: "موقف الدلالة التوليدية في جوهره هو أنه لا يمكن الفصل بين التركيب والدلالة، وأن دور التحويلات ودور القيود الانتقائية بصفة عامة، إنما يتمثل في الربط بين التمثيل الدلالة والبنى السطحية". [2]

### 4.2.2) القـدرة والإنجــاز:

أو ما يصطلح عليه بالكفاءة والأداء، هي من أهم الثنائيات التي تميزت بها نظرية تشومسكي.

[1] ينظر: محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين، دار المعارف، مصر (د–ط)، ص 179 (بتصرف).

[2] عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ج1، دار تبقال، الدار البيضاء، 1986، ص 71.

فالكفاءة هي معرفة الإنسان الضمنية باللغة، أو بالأحرى هي معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية تكلم بها[1] فهي قدرة الإنسان على إنتاج الجمل أثناء عملية التخاطب.

وفي سياق النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، نسمي القدرة على إنتاج الجمل وفهمها في عملية تكلم اللغة بالكفاية اللغوية، وهذه الأخيرة هي المعرفة الضمنية[2] للغة وقواعدها وبموجبها يستطيع المتكلم التمييز بين الجمل الصحيحة والجمل الخاطئة والكفاءة يكتسبها الفرد منذ طفولته.

أما الإنجاز أو الأداء فهو الممارسة الفعلية والآنية للكفاءة وإخراج لنظامها اللغوي الضمني من حيزه اللاشعوري إلى الحيز الإدراكي الفعال في ظروف مادية متنوعة[3] أي: الأداء الكلامي الفعلي والآني للغة ضمن سياق معين يجعل المتكلم يعود إلى ما يخزنه من قواعد كامنة ضمن كفايته اللغوية ليستعملها في مختلف الظروف.

وبالتالي، فثنائية القدرة والإنجاز عند تشومسكي تتمحور حول كيفية تركيب الكلام الذي يصدره المتكلم بشكل مستمر وعلى نحو تجديدي، وهو ما يصطلح عليه "تشومسكي" بالقدرة الإبداعية، أي: قدرة المتكلم على إنتاج كلام لم يسبق أن قيل أو سمع من قبل.

خلاصة لما تقدم وفي سياق الحديث عن المدرسة التوليدية التحويلية وتعليم النحو فإن أصحاب هذه النظرية ذهبوا للقول إن هدفهم هو التوصل بشكل علمي بل منطقي ورياضي إلى جميع القواعد اللغوية التي تكون الأساس القادر على توليد جميع الجمل الصحيحة في اللغة

[1] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة السطحية)، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص32.

[2] المرجع نفسه، ص32 (بتصرف).

[3] المرجع السابق، شفيقة العلوي، ص 44 (بتصرف).

والتي لا يمكن إن أجريت صياغتها بالشكل السليم أن تولد أي جملة غير صحيحة ترتكز على قواعد النحو بالدرجة الأولى على اعتبار أن الجملة هي الوحدة واللبنة الأساسية في بناء اللغة[1].

وحسبهم فإن الجملة تتألف من عناصر تربط بينها علاقات نحوية وتنقل المعنى الذي يحكمها وهو ما يعرف بالبنية العميقة وتوصلوا إلى القواعد الرئيسية التي تولد هذه الأبنية العميقة مستخدمين في ذلك الرموز الرياضية والقوانين المنطقية وبالمقابل أنشأوا مجموعة أخرى من القواعد اصطلحوا عليها بالقواعد التحويلية التي بموجبها يتم تحويل المعنى من البنية العميقة إلى أشكال لغوية ظاهرية عديدة تدعى بالبنية السطحية.

**ثالثا: مدرسة اللسانيات الاجتماعية التداولية وتعليمية النحو:**

انتقل البحث اللساني من الدراسة التي تخلص للنظام اللساني من البنيوية مع "دي سوسير" إلى التوليدية التحويلية مع "تشومسكي"، إلى دراسة تركز بالدرجة الأولى على التوجه الاتصالي والوظيفي بالبحث في الكلام والاستعمال اللغوي.

التوجه الذي أفرز ظهور اتجاه لغوي جديد ازدهر على ساحة البحث اللساني المعاصر ألا وهو "اللسانيات التداولية".

**1. تعريف التداولية:**

تجدر الإشارة بداية إلى صعوبة تقديم تعريف للتداولية لتداخلها مع العديد من العلوم الأخرى، الأمر الذي جعل كل باحث ينطلق في تعريفها من مجال تخصصه. كما أن التداولية

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988، ص 35.

مبحث لساني، ونظرية لم يكتمل بناؤها بعد. هذا من جهة ومن جهة أخرى نجدها تتقاذفها مصادر معرفية عديدة.[1]

بناء على ذلك سنكتفي بتقديم أهم ما جاء في تعريفها فقط.

**لغة:**

يرجع مصطلح التداولية في أصله العربي إلى الجذر اللغوي "دول"، ورد في لسان العرب: "تداولنا الأمر، أخذناه بالدّول وقالوا دواليك أي مداولة على الأمر... ودالت الأيام أي دارت والله يداولها بين الناس، وتداولته الأيدي أخذته هذه مرة وهذه مرة، وتداولنا العمل والأمر بيننا بمعنى تعاورناه فعمل هذا مرة وهذا مرة".[2]

أما في معجم أساس البلاغة للزمخشري فقد جاء: "دول: دالت له الدولة، ودالت الأيام بكذا. وأدال الله بني فلان من عدوهم، جعل الكثرة لهم عليه... وأديل المؤمنون على المشركين يوم بدر، وأديل المشركون على المسلمين يوم أحد... والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم... وتداولوا الشيء بينهم، والماشي يداول بين قدميه يراوح بينهما".[3]

الملاحظ لمفهوم التداولية في المعاجم العربية يرى أنّ له معاني عديدة غير أنها لا تكاد تخرج عن معاني التبدل والتحول والانتقال- من مكان لآخر أو من حل لأخرى- الأمر الذي يستوجب وجود أكثر من طرف واحد، كاللغة على سبيل المثال تتحول من المتكلم إلى السامع فتتغير حالها وهي متداولة بين بني البشر.

---

[1] ينظر: خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2009م، ص 63.

[2] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد 11، ط3، 1994م، ص 252-253.

[3] الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج1، ص303.

**في الاصطلاح:**

فاللسانيات التداولية تعني بدراسة اللغة أثناء الاستعمال مع مراعاة عناصر العملية التواصلية من متكلم وسامع، كما تهتم بالظروف والأحداث المحيطة بالفعل التواصلي. فإذا كانت الدراسات اللسانية السابقة مع "دي سوسير" ركزت على بنية اللغة وتقسيمها إلى لسان/ كلام مع الاهتمام بدراسة اللسان حفاظا على العلمية والموضوعية وإقصاء الكلام من الدراسة اللسانية باعتباره فرديا، فإن التداولية صبت جل اهتمامها على دراسته (الكلام) أثناء الاستعمال اللغوي ففي القاموس الموسوعي للتداولية نجد "جاك موشلار" (Jaques Moeschler) و"آن ربول" (Anne Reboul) يعرفان التداولية بأنها: " **دراسة الاستعمال اللغوي المقابلة لدراسة النظام اللساني الذي يعد من اهتمام اللسانيات بصفة خاصة**".[1]

فالقول بدراسة اللغة أثناء الاستعمال يقتضي الأخذ بعين الاعتبار فكرة السياق، إذ لا استعمال للغة بمعزل عن السياقات والظروف المحيطة بالحدث الكلامي، وهذا ما ركز عليه "**منقونو**" (Maigueneau) أثناء تعريفه للتداولية بقوله: "المكون التداولي يعالج وصف الملفوظات في سياقاتها"[2] أي أن الدراسة التداولية تعنى بوصف الملفوظ من الكلام في سياقات محددة بغية تحديد قصد المتكلم.

فالتداولية إذن تخصص لساني لا يهتم باللغة أثناء الاستعمال فحسب بل إنها تهتم بعدة جوانب كأقطاب العملية التخاطبية من متكلم وسامع، حيث تراعي مقصد المتكلم ونواياه من جهة وحال السامع وظروفه من جهة أخرى، دون إهمال شروط سلامة التخاطب بينهما لضمان

[1] Jaques Moeschler – Anne Reboul: Dictionnaire Encyclopédique de pragmatique ,Edition Seuil 1994, p17.

[2] دومينيك منقونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط1، 2005-2006، ص 98.

وصول المعنى وتحقيق نجاعة التواصل، وبهذا تكون التداولية تتطرق إلى اللغة على أنها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية معا[1] متجاوزة بذلك الدراسة البنيوية السكونية للغة.

أجمل "**الجيلالي دلاش**" تعريف التداولية في قوله إنها لسانيات الحوار أو الملكة التبليغية، كونها تخصص لساني "يدرس كيفية استخدام الناس للأدلة اللغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم كما يعني من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث".[2]

كما لا يمكن إغفال فكرة جديرة بالذكر تتعلق بمسألة ترجمة المصطلح، حيث نجد أكثر من مقابل عربي للمصطلح الأجنبي " Pragmatique" نذكر أهمها:

البراغماتية، النفعية والذرائعية... إلا أن المصطلح الأكثر شيوعا هو مصطلح التداولية. في هذا الصدد يقول "طه عبد الرحمن": "وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح التداوليات" مقابلا للمصطلح "براغماتيقا"، لأنه يوفي المطلوب حقه باعتبار دلالته على معنيين "الاستعمال" و"التفاعل" معا".[3]

بناء على ما تقدم من نماذج التعاريف لمصطلح التداولية نخلص إلى القول بأن اللسانيات التداولية تشكل محاولة جادة تسعى إلى دراسة اللغة قيد استعمالها بين الناس مع العناية بالمتكلمين والمستمعين وما يحيط بهم من ظروف خارجية ضمن سياقات معينة، كل ذلك قصد تحقيق التواصل والتفاعل بينهم.

[1] فكرة تطرق التداولية إلى اللغة كظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية معا أشار إليها "فرانسيس جاك"، لتفصيل أكثر العودة إلى: فرانسواز أرمينيكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، ص 08.

[2] مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص01.

[3] طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000، ص28.

## 2. الخلفية المعرفية للفكر التداولي:

إن الحديث عن بدايات نشأة التداولية يعيدنا إلى الفيلسوف الأمريكي "تشارلز ساندرس بيرس" (Ch.S.Peirse)، الذي استحدث مصطلح التداولية في الثقافة الغربية حين قام بنشر مقالين في مجلة "ميتافيزقيا" سنة 1978 و1979 تحت عنوان: كيف يمكن تثبيت الاعتقاد؟ ومنطلق العلم: كيف نجعل أفكارنا واضحة؟ مؤكدا أن الفكر طبيعته إبداع لعادات فعلية لأنه مقرون بقيمتين: متى يتم الفعل؟ وكيف يتم؟

فيكون مقرونا بالإدراك في حالته الأولى وفي الحالة الثانية يؤدي الفعل إلى نتيجة ملموسة. ليصل إلى أن الممارسة والتطبيق والفعل، هي التي تشكل الأساس والقاعدة لمختلف الأفكار[1].

تشكل التداولية درسا جديدا انبثق من التفكير الفلسفي في اللغة بادئ الأمر، ليتجاوزه من أجل العمل على صقل أدوات تحليله بالأخص التداولية اللسانية، التي تعنى بالبحث عن الحلول للعديد من المشاكل اللغوية التي أهملتها اللسانيات من قبل التركيب والدلالة وفي هذا المقام يعترف "كارناب" (Karnab) أن التداولية درس غزير وجديد، بل يذهب إلى أكثر من هذا بقوله: إنها قاعدة اللسانيات[2]. كونها تعد محاولة جادة تسعى للإجابة عن أسئلة مهمة تواجه الباحث.

من جملة هذه الأسئلة التي تحاول اللسانيات التداولية الإجابة عنها: من يتكلم؟ ماذا يقول بالضبط حين يتكلم؟ مع من يتكلم؟ من يتكلم ولأجل من؟ ماذا علينا أن نعلم حتى نرفع

[1] ينظر: الزاوي بغورة: العلامة والرمز في الفلسفة المعاصرة (التأسيس والتجديد)، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 2007، العدد 3، المجلد35، ص 199.

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهيري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 02.

الإبهام عن جملة أو أخرى؟ كيف يمكننا قول شيء آخر غير الذي كنا نريد قوله؟ وغيرها من الأسئلة التي لم تبحث اللسانيات عن إجابة لها.

لقد توسلت اللسانيات التداولية في سبيل الإجابة عن تلكم الأسئلة العديد من العلوم هي:

**أ. الفلسفة التحليلية:**

هي اتجاه فلسفي جديد تجاوز الفلسفة التقليدية من خلال تحويل اهتماماته إلى اللغة، باعتبار أن ليس بإمكان أي فيلسوف تجاهل أهمية اللغة عند محاولة المسائل الفلسفية[1] هذا ما انبثق عنه ما يعرف بـ "الأفعال الكلامية" أهم أساس في الفكر اللساني التداولي.

**ب. الفلسفة البراغماتية:**

هي مذهب فلسفي تجريبي عملي، يعتمد على الواقع الخارجي ويتجه إلى دراسة ما هو متعين وحقيقي من خلال اتباع طريقة تعين على تحقيق الأفكار والمعاني في الواقع الخارجي سعيا لمعرفة ما هو حقيقي وما هو زائف بالاعتماد على معيار "الصدق" الذي يتوصل إليه من خلال تحليل المعاني والمعتقدات. معنى الصدق هنا مرتبط بمدى النجاح العملي وما ترجم إلى سلوك ناجح، في هذا الصدد يقول "جيمس": "إن الأفكار تصبح صادقة بقدر ما تساعدنا على أن نربطهما بأجزاء من خبرتنا بطريقة تؤدي إلى سلوك ناجح في الحياة... ينبغي عليك أن تستخرج من كل لفظ قيمته الفورية الفعلية، وأن تضعه موضع العمل في نطاق مجرى خبرتك، بحيث تكون قيمة الفكرة مرتبطة بنجاح السلوك الذي يؤديه الإنسان بناء على اعتقاده في صحتها".[2] هذه الفكرة من أهم ما استفاد منه الفكر التداولي في طروحاته.

---

[1] ينظر: عطية أحمد عبد الحليم: الفلسفة التحليلية، ماهيتها، مصادرها، ومفكروها، ط1، العتبة العباسية المقدسة، بيروت، لبنان، 1440، 2019، ص31.

[2] صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة: منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 24 (بتصرف).

**ت. علم النفس المعرفي:**

هو العلم الذي يعنى بدراسة الطريقة التي يعمل وفقها الذهن البشري، والعمليات العقلية التي يمارسها الفرد عندما يستقبل المعلومات ويعالجها ويرمزها ويخزنها ثم يسترجعها عند الحاجة. في هذا الإطار قدمت بحوث متنوعة لتفسير ذلك أفادت منها التداولية في "نظرية الملاءمة" وفي تفسير العمليات الاستدلالية في إدراك أبعاد الفعل اللغوي. ومن ذلك التفسير الذي قدمه "جيري فودور" (Jerry Fodor)، إذ بين أن اشتغال الذهن البشري ترابتي، وتجري فيه معالجة المعلومة ... عبر مراحل متلاحقة، وكل مرحلة منها تقابل مكونا من مكونات الذهن وهي المحولة والنظام الطرفي والنظام المركزي[1] هذا ما أفادته التداولية التي تندرج ضمن النظام المركزي المتعلق بالتأويل الذي يتم على مستوى النظام اللغوي.

**ث. المنطـق:**

المراد به المفاهيم المنطقية الجديدة التي تجاوزت دلالات المنطق الصوري المتوارثة، إذ أنه لم يتمكن من تفسير بعض الظواهر التي تطرحها العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية وكذا البنية الحجاجية، إضافة إلى مفاهيم أخرى ظلت تفيد منها التداولية في معالجة وإثراء القضايا اللغوية[2] الأمر الذي يفضي بالقول إن الفكر التداولي يرتكز على جملة من المفاهيم للمنطق.

**3. مبـادئ اللسانيـات التـداوليـة:**

بما أن اللسانيات التداولية تستمد معارفها ومفاهيمها من مصادر ومرجعيات مختلفة كالفلسفة والمنطق وغيرها فطبيعي أن تختلف أصول بعض مفاهيمها بحكم أن كل مفهوم من تلك المفاهيم الكبرى انبثق عن حقل معرفي معين، ومن جملة تلك المفاهيم ما يلي:

[1] ينظر: آن ربول جاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد للتواصل. تر: سعد الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، ص 73، ط1، 2003.

[2] ينظر: صلاح فضل، المرجع السابق، ص24، (بتصرف).

### 1.3 الفعل الكــلامي:

هو مفهوم مقتبس من الفلسفة التحليلية على العموم وتم تطويره، فأصبح يعني في الاصطلاح اللساني التداولي الجديد "الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة، ومن أمثلته: الأمر، النهي، الوعد، السؤال، التعيين، الإقالة، التعزية والتهنئة... فهذه كلها أفعال كلامية"[1] أي العمل الاجتماعي الذي ينجزه الإنسان بفعل الكلام.

ليس هذا فحسب، فالكلام لم يعد يتوقف عند نقل المعلومات والأخبار للمتلقي، وإنما إحداث التأثير في نفسه.

### 2.3 نظرية المحادثة:

وتتجلى من خلال فلسفة "بول غرايس" (Paul Grice) الذي طرح مفهومين مهمين يعدان من أهم المفاهيم التي تعنى بها اللسانيات التداولية وهما "مبدأ التعاون" و"الاستلزام الحواري".

#### 1.2.3 مبدأ التعاون:

وهو يشكل "العمود الفقري للنشاط الكلامي إذ أنه يمكن المتخاطبين من ضمان عدم انقطاع التواصل لذلك فإن كل طرف من الخطاب يعترف لنفسه وللآخر بالحق في التناوب على الكلام"[2] وهذا يعني أن الأطراف المشاركة في الحوار عليها أن تتعاون فيما بينها لبلوغ الهدف المطلوب من الحوار.

[1] ينظر: مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط1، 2005، دار الطليعة، لبنان، ص10.

[2] عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي (في ضوء النظرية التداولية)، منشورات الاختلاف، ط1، 2003، ص 101.

### 2.2.3 أما الاستلزام الحواري:

فهو من آليات "إنتاج الخطاب، يقدم تفسيرا صريحا لقدرة المتكلم على أن يعني أكثر مما يقول الفعل أي أكثر مما تؤديه العبارات المستعملة"[1] **مثل:** ناولني عنوان الجامعة من فضلك، فهذه العبارة المنجزة في مقام معين يخرج معناها من الطلب (الأمر) إلى معنى "الالتماس" وهذا ما تدل عليه القرينة "من فضلك".

### 3.3 نظرية الملاءمة:

تعود أصول هذه النظرية في الواقع إلى علم النفس المعرفي الذي استوحت منه اللسانيات التداولية بعض مفاهيمها ومبادئها. فكرة الملاءمة في الفكر التداولي مبدؤها الأساسي هو الدعوة إلى ضرورة الأخذ بالاعتبار نفسية المتلقي كونه الطرف الذي يستقبل المعلومة، لذلك ينبغي ملاءمة هذه الأخيرة نفسيته وقد شهدت نظرية الملاءمة مجموعة من التطورات المعرفية خاصة مع رواد مبحث فلسفة التأويل، فقد انصب اهتمام رواد التداوليات على تحديد عملية وصف تأويل الأقوال التام، من خلال الفصل بينها وبين عملية الفهم التي تسبق عملية التأويل ذلك أن عملية التأويل تقوم بتحليل الفهم بين المتخاطبين ومعالجته، وتحديد قدرة المستمعين على تأويل الأقوال، وذلك انطلاقا من قدرة المتكلمين على ترجمة أقوالهم إلى أفعال ويتم ذلك ضمن تصور يأخذ بعين الاعتبار العمليات التكميلية المتحققة بفضل اللغة، بالاعتماد على نظام مزدوج[2] وهو: نظام العلامات والرموز اللسانية، وكذا نظام معرفي سيكولوجي.

---

[1] العياشي أدراوي: الاستلزام الحواري في التداول اللساني (من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها)، دار الأمان، منشورات الاختلاف، ط1، 1432هـ، 2011م، ص18.

[2] ينظر: عليوي أبا سيدي: الحجاج والتفكير النقدي، مقاربة تداولية معرفية نقدية، دار نشر المعرفة، ط1، الرباط، المغرب، 2004، ص 32.

نخلص في الأخير إلى القول بأن التداولية يرتكز مفهومها ومبادئها على معنى التواصل، الذي في معناه هو تبادل الكلام بين المتكلم الذي ينتج أقوالا موجهة نحو متلقي مستمع، كل ذلك في سياقات محددة بغية التأثير والإقناع.

فاللسانيات التداولية تهتم بالجانب التركيبي والدلالي للغة وقواعد استعمالها من جهة، وتعنى أيضا بمستعملي هذه اللغة من حيث نفسيتهم، ظروفهم وسياقاتهم.

**4. تعليمية القواعد النحوية في مدرسة اللسانيات التداولية:**

إن تعليم اللغة وقواعدها في محيطها الاجتماعي والتداولي أهم ما ميز المدارس الغربية، باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية لا يمكن عزلها عن محيط استعمالها.

تقدم اللسانيات التداولية قواعد القدرة على التواصل من خلال اهتمامها بالتساؤلات (من يتكلم؟ كيف يتكلم؟ مع من يتكلم؟ وفي أي ظرف (وسط) يتكلم؟) ومن أجل تحقيق هدف معين من عملية التخاطب، فإنها تسعى إلى تعليم القواعد النحوية لتعطي فائدة لدارس اللغة. منطلقة من فكرة مفادها أن الوحدة اللغوية ليست الجملة التي ينبغي أن يرتكز عليها البحث وإنما اتخذت من النص أو الخطاب وحدة للدراسة، من هنا انصب الاهتمام على تحليل الخطاب ومقاربة النصوص من ثمة تصنيف الأغراض والوظائف، فمثلا نجد وظيفة لغوية للتعامل مع الأحداث والظروف المعينة كتوجيه الأوامر، عبارات الرجاء والالتماس، عبارات الزواج، التحية... وغيرها.

كما هناك وظيفة لغوية تعمل على تنظيم اللقاءات بين الأفراد مثل عبارات الموافقة، الرفض، النقاش، الحوار، عبارات القوانين، إضافة إلى وظيفة ضبط العلاقات الاجتماعية بين الأفراد كأساليب الخطاب الرسمية وغير الرسمية، أنواع التحية، تبادل الكلام المناسب في مناسبات مختلفة، فمثلا: ما يُقال في الحفلات العامة والرسمية ليس نفسه ما يُقال في الحفلات

الشخصية كما أن هناك الوظيفة الإعلامية الإخبارية، ووظيفة اللغة العامة التي تعبر عن انفعالات عامة نحو: السرور، الحزن، الغضب... وغيرها.

أما الأعمال الأدبية الخيالية كالقصص والروايات والشعر فتستخدم الوظيفة الشعرية.

وأخيرا هناك الوظيفة التربوية التعليمية كتلك التي تستخدم في المدارس والمعاهد والجامعات. [1]

من المعلوم أن القواعد النحوية تُعلم على أنها بنية لغوية مستقلة، تقدم للمتعلم بشكل صارم، غير أن التداولية لا ترى الأمر متعلقا بتعليم بنية نحوية معينة وإنما هو مرتبط بإمكانية المتعلم من اختيار أقواله وخطاباته المختلفة مراعاة للمقام.

فتعليمية القواعد النحوية في ضوء التداولية يتم من خلال الحوار والتفاعل بين المعلم والمتعلم وفق قواعد اللسانيات التداولية إلى أن يصل المتعلم إلى القاعدة والاستنتاج عن طريق ذلك التواصل التعليمي وليس التلقين الجاف.

[1] ينظر: نايف حزما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988م، ص 43 (بتصرف).

**المبحث الثاني: النحو بين لسانيات الجملة ولسانيات النص.**

**1. علاقة النحو بلسانيات الجملة:**

إن لسانيات الجملة هي صورة التحليل اللغوي الذي يقف في دراسته عند حدود الجملة ويرى أنها الوحدة اللغوية الكبرى التي ينبغي التقعيد لها دون تجاوزها.

هذا الطرح يفضي إلى القول بأن لسانيات الجملة لا تتجاوز حدود الجملة وانما ينظر إليها على أنها أكبر وحدة لغوية في التحليل النحوي، كما أن النحو يتضمن مستويات ونظم منهجية هي:

1.1 الأصوات

2.1 الصرف

3.1 التركيب

4.1 الدلالة.

وهذا ما سنعرضه فيما يلي من صفحات.

**1.1 المستوى الصوتي:**

إن اللغة من حيث تكوينها المادي عبارة عن أصوات قبل كل شيء ولما كان الصوت هو مكونها المادي ذهب بعض العلماء القدامى إلى تعريفها على أنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[1]

[1] ينظر: ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط2، 2003، ج1، ص88.

الصوت لغة هو الجرس والجمع أصوات، وقد صات يصوت ويصات تصويتا وأصات، وصوت به: نادى... ويقال: صَوَّتَ ويُصَوِّتُ تَصْوِيتًا، فهو مُصَوِّتٌ معناه: صائح.[1]

أما اصطلاحا فقد بلغت الدراسات الصوتية في الفكر العربي مكانة مرموقة انطلاقا من القرن الثاني للهجرة لاهتمام القدامى بالصوت، فهذا " الجاحظ" عرفه بأنه: «آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد الأليف ولن تكون حركات اللسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منشورا إلا بالتقطيع والتأليف»[2].

وعليه فالصوت وحدة من وحدات الكلام، باعتبار هذا الأخير أنه سلسلة متآلفة ومتصلة من الأصوات.

لا يسعنا في معرض الحديث عن هذه المسألة اللغوية (الأصوات والحروف) إلا أن نستعرض ما جاء به " ابن سينا " الذي لم يكتف بالتحسس والتصنت، وإنما غير في منهجية البحث العلمي إذ قام بعملية التشريح ليقف على الأعضاء المسؤولة على إنتاج الصوت الذي يدرك بالسمع، كما استطاع التوصل إلى تحديد مفهوم كل من الصوت والحرف من خلال مؤلفه الموسوم برسالة في أسباب حدوث الحروف.

توصل "ابن سينا " إلى أن سبب حدوث الصوت يرجع إلى عمليتين ميكانيكيتين هما: القلع والقرع، حيث قال: «أظن الصوت سببه القريب تموج الهواء دفعة بسرعة وقوة من أي سبب كان، والذي يشترط فيه من أمر القرع عساه ألا يكون سببا كليا للصوت، بل كأنه سبب أكثري، ثم إن كان سببا كليا فهو سبب بعيد، ليس السبب الملاصق لوجود الصوت»[3] والملاحظ

---

[1] ابن منظور "لسان العرب" "مادة ص و ت"، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003، ج 2، ص 64.

[2] الجاحظ: البيان والتبيين، تحيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، ج 1، ص 79

[3] ابن سينا: أسباب حدوث الحروف، تح: محمد حسان الطيان، يحي مير علم مطبوعان مجمع اللغة العربية، دمشق، (د.ط)، (د.ت)، ص 56.

في هذا التعريف أنه تحدث عن الصوت بصفة عامة وعند الانسان أو غيره، وهو بهذا يشير إلى أحد الفروع الكبرى في الصوتيات وهو: الفونيتيك[1].

أما الفصل الثاني من رسالته فأفرده للحديث عن الحروف التي يقصد بها الأصوات المتقطعة عند الانسان والتي تشكل الحروف، مركزا على تموج الهواء داخل التجويف المتشكل من حركة أعضاء التصويت كما قسم حالة الهواء المحدث للصوت إلى مرحلتين:

### 1.1.1 المرحلة الأولى:

وفيها تتشكل مادة الصوت من خلال عملية فيزيولوجية مصاحبة لعمليتي الشهيق والزفير: حيث إن الهواء المدفوع من الرئتين يملأ التجويف الداخلي الذي يتشكل وفق الحرف المراد إخراجه، بالاعتماد على الأعضاء التي تشارك في ذلك وفي هذا الصدد قال: " أما نفس التموج فإنه يفعل الصوت وأما حال التموج في نفسه من اتصال أجزائه وتملسها أو تشظيها وتشذيها فيفعل الحدة والثقل"[2].

### 2.1.1 المرحلة الثانية:

وهي مرحلة تبدأ بعد انتهاء الأولى، أي إنتاج الحرف من خلال اعتراض الأعضاء أو التضييق على الهواء حيث إن وضعية تلك الأعضاء وحركتهم هي القالب الذي يقتطع منه الحرف، من هذا المنطق قال: "هيئة للصوت عارضة له يتميز بها عن صوت آخر مثله في الحدة والثقل تميزا في المسموع "[3] وهو بذلك يعني الحرف.

---

[1] الفونتيك: هو العلم الذي يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية أو اللغة التي تنتمي لها، وينقسم إلى: علم الأصوات النطقي الذي يعنى بمخارج الأصوات أعضاء النطق، علم الأصوات الفيزيائي ويدرس الموجات الصوتية وكيفية انتقالها إلى الأذن، علم الأصوات السمعي ويختص بدارسة الجهاز السمعي وكيفية تحليله للأصوات المنطوقة وعلم الأصوات التجريبي الذي يدرس الأصوات الكلامية باستخدام الأجهزة المختلفة

[2] ابن سينا: المصدر السابق، ص 59

[3] المصدر نفسه، ص 59.

أما "الخفاجي" فالصوت عنده "معقول، لأنه يدرك ولا خلاف بين العقلاء في وجود ما يدرك، وهو عرض ليس بجسم ولا صفة لجسم، والدليل على أنه ليس بجسم أنه مدرك بحاسة السمع، والأجسام متماثلة، والإدراك إنما يتعلق بأخص صفات الذوات فلو كان جسما لكانت الأجسام جميعها مدركة بالسمع، وفي علمنا ببطلان ذلك دليل على أن الصوت ليس بجسم"[1].

أما المحدثون فقد نظروا إلى هذا المستوى من اللغة (الصوت) من الجانب الوظيفي، فهذا "تمام حسان" يعرفه على أنه: "عملية حركية يقوم بها الجهاز النطقي وتصحبها آثار سمعية معنية تأتي من تحريك الهواء فيما بين مصدر وإرسال الصوت وهو الجهاز النطقي ومركز استقباله وهو الأذن"[2].

الفونيتيك الذي يعرفه " محمد المبارك" بقوله: " علم يدرس الحروف من حيث هي أصوات فيبحث عن مخارجها، وصفاتها، وعن قوانين تبدلها وتطورها بالنسبة إلى كل لغة من اللغات وفي مجموع اللغات القديمة والحديثة".[3]

وفي القول تأكيد على أن للصوت مخارج وصفات، فالمبنى المادي للصوت يقتضي خروج الهواء أثر سمعي يتفاوت في صفاته من حيث الصورة والقوة فيوصف الصوت بالشدة أو بالشدة أو الرخاوة وبالجهر أو الهمس.

* **طبيعي:** ويتكون من جانبين هما:

- جانب فيزيولوجي: يتعلق بالجانب النطقي والجانب السمعي.
- جانب فيزيائي: يتعلق بالأصوات في مظهرها الفيزيائي أي عندما تتحول الذبذبات الصوتية إلى أمواج عبر الأثير.

[1] ابن سنان الخفاجي، المصدر السابق، ص 15.

[2] تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، (د.ط)، 1994، ص 66

[3] عابر جابر صالح نايف أحمد سليمان: الجديد في الصرف والنحو، دار البيضاء للنشر، عمان، ( د.ط)، (د.ت)، ص4.

* **لغوي:** وهو يتعلق بالأصوات اللغوية بوصفها الحامل المادي للأفكار والدلالات أثناء الإنتاج الفعلي للكلام في الواقع اللغوي[1].

إن للمستوى الصوتي أهمية كبيرة في مجال الدراسات اللغوية ذلك أنه يعد الخطوة الأولى في دراسة لغوية (صرفية أو نحوية أو دلالية)، باعتباره يدرس أصغر وحدة لغوية ألا وهي الصوت (الفونيم)، الذي هو المادة الخام لأية لغة إنسانية، هذا الطرح أكده "دي سوسير" حين صرح قائلا: "إن دراسة المستوى الصوتي أول الخطوات نحو الحقيقة اللغوية "[2].

تظهر أهمية المستوى الصوتي –أيضا– في علاقته بالمستوى الصرفي، فالكثير من المسائل الصرفية ارتكز في دراستها على معطيات الدرس الصوتي، ففي الصرف العربي مثلا نجد قضية الإعلال والإبدال والإدغام والقلب في الأصل قضايا صوتية ذات صلة وثيقة بتغيير صفات الأصوات ومخارجها.

والمستوى الصرفي بدوره له علاقة بالمستوى النحوي الأمر الذي يؤدي إلى استنتاج أن المستوى الصوتي علاقة معنية بالنحو، وسنعود إلى هذه الفكرة بشيء من التوضيح والتفصيل بعد عرض مستويات التحليل اللساني الأخرى.

## 2.1. المستوى الصرفي:

المستوى الصرفي من الجوانب المهمة في الدراسات اللغوية والصرف ردّ الشيء عن وجهه، صرفه يصرفه صرفا فانصرف وصارف نفسه عن الشيء صرفها عنه، ومنه قوله تعالى: (.... ثم انصرفوا ...) أي رجعوا عن المكان الذي استمعوا فيه. [3]

---

[1] ينظر: نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي دار الهناء التجليد الفني، الإسكندرية، القاهرة، (د.ط) 2008 ص 31.

[2] Watson , janet C.E(2007) .THE PHONOLOGY OF ARABIC MORPHOLOGY , ACADEMY FOR ISLAMIC RESEARCH MADRASAH , iN'amiyyah , south Africa , p1-4

[3] لسان العرب، ج 9، ص 226.

أما اصطلاحا هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلقة لمعان مقصودة والصرف بالمعنى العلمي، علم بالأصول، يعرف به أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء[1] وما يلحقها من تغيير أو قلب يطرأ على بنائها بغرض تيسير نطقها والتغيير يكون:

- **لغرض لفظي:** يتناول حروف الكلمة من حيث عددها وترتيبها وتغيير حركاتها، ويتناول أيضا الحروف من حيث صحتها واعتلالها .... الخ
- **معنوي:** وهو ما يتناول تغيير الكلمة من المفرد إلى المثنى والجمع وكذا تغيير المصدر إلى الفعل وغيره.

إن هذا التعريف الاصطلاحي للصرف الذي يركز على أنه علم يعنى بمعرفة أصل وبنية الكلمة على عدة أوجه لا يختلف عم جاء به علماء اللغة العرب القدامى، فعلى سبيل المثال لا أحصر هذا "ابن الحاجب" (ت 646 هـ) يقول في الشافية: "التصريف علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"[2].

وهو يرمي بقوله أصول تلك القوانين الكلية التي تنطبق على الجزئيات، وإلحاق تعريفه عبارة " التي ليست بإعراب " توضيح للفرق بين الصرف والنحو، باعتبار الأعراب يعنى بأواخر الكلم ولا علاقة له بالبنية التي هي موضوع علم الصرف.

أما " ابن جني" فيذهب للقول بأنه: "صرف الكلمة الواحدة على وجوه شتى، كأن تبنى من ضرب على مثال جعفر فتقول ضرب"[3] وقد وضع "سيبويه" تعريف سابقة لعلم الصرف

[1] ينظر: الحملاوي أحمد بن محمد: شد العرف في فن الصرف، شرح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 3، 2005، ص 13.

[2] الأستراباذي: شرح شافية ابن الحاجب، ت: محمد نور الحسن، دار الكتب العلمية بيروت، (د.ط، 1982، ج1، ص 01.

[3] ابن جني: المنصف، ت: إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين، وزارة المعارف، إدارة إحياء التراث، ط 1، 1960، ج1، ص03.

فقال: "تحويل الكلمة إلى أبنية مختلقة لضروب من المعاني كالفعلية، والوصفية، والتصغير، والتكسير"[1].

إن المستوى الصرفي هو المادة التي يتخذها علم الصرف أساسا للدراسة.

تذهب الدراسات اللسانية الحديثة إلى تعريف علم الصرف بأنه وصف البنية الداخلية للكلمات، ودراسة القوانين التي تحكم هذه البنية، أن كان الفونيم يشكل قاعدة التحليل الفونولوجي للأصوات فإن المورفيم – والمراد به الوحدة أو المقطع الصوتي – يشكل قاعدة التحليل الصرفي للصيغ أو الأبنية.

فالمورفيم هو أصغر وحدة في بنية الكلمة تحمل معنى أو وظيفة نحوية، ولا يمكن تقسيم هذه الوحدة إلى وحدات أصغر منها. [2]

فالمستوى الصرفي إذن يعنى بالبحث في بناء الكلمة المكونة من وحدات صوتية متناسقة بحيث تعطي معنى، كما أنه يدرس الوحدات الصرفية والصيغ اللغوية.

### 1.2.1. الميزان الصرفي:

لقد اعتمد علماء اللغة العربية مقياسا اصطلحوا عليه "بالوزن" وهو الجدر الثلاثي "فعل"، الذي يرجع سبب اختيارهم الميزان الصرفي من "فعل" أن صيغته "تمثل المخارج الثلاثة، الفاء من الشفتين، والعين من الحلق، واللام من اللسان، فيكون أخف في الاستعمال من غيره"[3] وهذا جانب بسيط يدل على العلاقة بين المستويين الصرفي والصوتي.

---

[1] سيبويه: المتاب، ت: عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1977، ج 4 ص 424.

[2] نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، دار الهناء للتجليد الفني، ( د .ط )، الإسكندرية، القاهرة، 2008، ص 133– (1 بتصرف).

[3] محمد عظيمة: المعنى في تصريف الأفعال، دار النشر، القاهرة، ط 2، 1420 ص 35

أما عن السبب الذي جعل الصرفيين يتخذون الثلاثي ميزانا دون الرباعي والخماسي هو أن أغلب الكلمات المجردة سواء من الأفعال أو الأسماء تتألف من ثلاثة أحرف أصلية، والميزان الصرفي هو المقياس الضابط الذي تعرف به الأحرف الأصلية للكلمة.

إضافة إلى سبب آخر أشار إليه " الاستراباذي" وهو أنه "لو كان رباعيا أو خماسيا لما أمكن وزن ما قل عنه إلا بنقص أحرف من الميزان الأصلي، وأما من الميزان الثلاثي فيزاد عند وزن الرباعي والخماسي، والزيادة أخف من النقص"[1].

إن الميزان الصرفي " فعل " تخضع حركات حروفه إلى التغيير لتتوافق وما يقابلها في الكلمة المراد وزنها من قبيل:

- فَعَلَ-------- نَجَحَ
- فُعِلَ------- سُئِلَ
- فعل ------- جبن ....

### 3.1. المستوى النحوي (التركيبي):

يعني المستوى النحوي بتركيب الجملة ودراسة العلاقة بين الوحدات اللغوية، فالتراكيب والجمل هي أساس التحليل التركيبي، فعلم التراكيب النحوي هو دراسة العلاقات الداخلية بين الوحدات اللغوية والطرق التي تتألف بها الجمل من الكلمات، والغاية التي يسعى إليها هذا العلم هي تحديد القواعد المؤلفة في تركيب الكلمات وفي ترتيب الأقسام الشكلية لتكوين الجمل في لغة من اللغات[2] أي أنه يدرس علاقة كل وحدة لغوية (اسم– فعل– حرف) بأخرى لتتكون جملة ذات معنى ودلالة، فهو بذلك يرتبط بالقواعد التي تحدد نظام الجملة في اللغة وتحملها على تأدية المعنى الذي يرومه المنتج (المتكلم أو الكاتب) .هذا ما يؤكد فكرة أن النهايات الإعرابية،

[1] رمني الدين الاستراباذي: المرجع السابق، ج 1، ص 14.

[2] ينظر: نور الهدي لوشن: مباحث في علم اللغة، (المرجع السابق)، ص 149.

وفي هذا الصدد يقول **السكاكي** "أنه كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها"[1] والنحو بهذا المعنى يتعدى النهايات الإعرابية إلى البحث في تركيب الجمل والتوصل إلى القوانين التي تضبط هذا التركيب ليؤدي المعنى المراد منه.

القول بأن المستوى النحوي لا يقف عند حدود النهايات الإعرابية لا يغني إقصاء مسألة الإعراب[2] وأهميتها الكبرى في تجلي المعنى لدى المتلقي، باعتباره آلية من آليات تحديد المعنى، حيث لا يمكن الحديث عن قوانين علم النحو دون الوقوف عن: قضية الإعراب الذي يقول بشأنه " السكاكي": " إن كل واحد من وجوه الإعراب دال على معنى، كما تشهد لذلك قوانين علم النحو".[3]

ومعنى قوله هو أن كل حالة إعرابية للكلمة داخل التركيب تدل على معنى معين، هذا الأخير يتغير بتغير حالته الإعرابية فلو قلنا: فتح طارق الأندلس، لتبدى لنا معنى فاعلية " طارق" على المفعول به "الأندلس" فالضمة أبانت عن الفاعل "طارق" بعد الفعل " فتح" في حين أعربت الفتحة على أن الأندلس مفعول به، وبقولنا: فتحت الأندلس، يتضح حدث الفتح ويجهل الفاعل الذي عنه لفظ " الأندلس".

**أ. علاقة المستوى الصرفي بالمستوى النحوي:**

الملاحظ أن علم الصرف لم يحظ بما حظي به علم النحو من اهتمام الباحثين اللغويين، ولعل أسباب عزوفهم عن الدرس الصرفي مردها إلى أنه علم صعب المسلك دقيق المأخذ كما

[1] قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 2، 1996، ص 235.

[2] الإعراب لغة هو " الإبانة يقال: أعرب الرجل عما في نفسه. وفي الحديث: الأيم تعرب عن نفسها" أي تكشف عن رأيها (ابن هشام ص 32).. أما في الاصطلاح: هو "أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع"..... لتفصيل أكثر يراجع: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام، ص 32.

[3] السكاكي: مفتاح العلوم، ت: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983، ص 251

ورد عند " ابن الجني". إضافة إلى تجاوز اللسانيين وعلماء اللغة الوصفيين دراسة الكلمة وأبنيتها معتبرين الجملة أصغر وحدة لغوية في التحليل اللغوي، ظل الأمر على هذه الحال إلى أن أعاد " تشكومسكي" الاعتبار إلى البحث في أبنية الكلام، خاصة ما يتعلق بالنظرية المعجمية التي أشار إليها في مقال له مؤكدا على أن الكلمات المعجمية تكون بموجب قواعد صرفية لتكوين الكلمات تؤدي دورا واضحا في دلالات البني العميقة والبني السطحية وعليه نجم عن ذلك أشغال القواعد التحويلية بالكلمات وأبنيتها الصرفية[1].

أضحى بديهيا في اللسانيات الحديثة العلاقة الوثيقة بين الصرف والنحو، إذ يختص هذا الأخير بتنظيم الكلمات التي تتشكل من مجموعة من العلاقات لأداء معنى محصوص، ففهم المباني من خلال التحليل الصرفي هو المدخل الطبيعي لإدراك المعاني النحوية لهذه المباني[2].

لم يغفل اللغويون العرب هذه العلاقة المطردة بين الوظيفية النحوية والبنية الصرفية، فالمصدر لوصفه بنية صرفية يرتبط بوظائف نحوية مخصوصة كالمفعول المطلق والمفعول لأجله، والمشتق يرتبط بالحال والنعت، والجامد يرتبط بعطف البيان والبدل... إن العرب كانوا أول من اعتبر العلاقة بين صيغة الكلمة في المستوى النحوي، وهذا ما أغرى لطيفة النجار لتقيم دراستها على استقراء هذه الظاهرة في التراث العربي ولتؤسس بذلك أصلا منهجيا لديهم قلما التفت إليه أو عنى باستخراجه[3].

إن العلاقة بين المستويين الصرفي والنحوي وطيدة لا مناص لإنكارها وهذا ما يؤكده اللغويون، نظرا للتلاحم والارتباط الوثيق بينهما، فالنحو لا يتخذ لمعانيه مباني من أي نوع إلا ما يقدمه له الصرف من المباني، وهذا هو السبب الذي جعل النحاة يجدون في أغلب الأحيان

[1] بلبول محمد: بنية الكلمات في اللغة العربية: تمثيلات ومبادئ، ط 1، 2008، نشر فكر، الرباط، ص 17 (بتصرف).

[2] مجاهد عبد الكريم: علم اللسان العربي، ط 1، 1997، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ص 44 (بتصرف).

[3] نقلا عن: خالد حسين أبو عمشة: تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دبي، الامارات، 2014، المؤتمر الدولي 3 للغة العربية، ص 08.

أنه من الصعب أن يفصلوا بين الصرف والنحو فيعالجون كلا منهما علاجا منفصلا، ومن هنا جاءت متون القواعد مشتملة على مزيج من هذا وذاك يصعب معه إعطاء ما للنحو للنحو وما للصرف للصرف[1] .

### 4.1 المستوى الدلالي:

يعد علم الدلالة من أحدث فروع اللسانيات الحديثة، يعنى بدراسة المعني، وهو علم يختلف عن فروع اللسانيات الأخرى كونه يدرس العلاقة التي تربط الدال بالمدلول.

تباينت الآراء عند المدارس اللسانيات منذ الربع الأول من القرن العشرين في دراستهم الدلالية، الأمر الذي أفرز نظريات متعددة جعلت البحث الدلالي يتطور شيء فشيء.

وتعد المدرسة التاريخية في طليعة المدارس التي عينت بهذا الموضوع مع رائدها "رايسج" (Reisig)، فالبحث الدلالي عنده يكمن في معرفة التغير الذي يطرأ على دلالات الألفاظ وهو عنده أمر تاريخي وأسلوبي أيضا كما أن له قواعده الخاصة به – هذه القواعد– التي ينبغي أن تبين العلاقة الموجودة بين المعنى القديم والجديد[2] فعلم الدلالة في منظور هذه المدرسة هو عبارة دراسة المعاني وتحليلها وكذا تصنيعها مع وضع القوانين العامة التي تتحكم في اتجاهاتها.

ظهر هذا العلم في الوقت الذي كانت فيه اللسانيات ذات اتجاه تاريخي في دراستها للغة فكانت النتيجة الحتمية هي أن تتبنى الدلالة هذا المنحنى وتسير في اتجاهه[3]. بقي المنهج التاريخي مسيطرا على الدراسات التي تعني بالدلالة إلى غاية مطلع القرن العشرين، تحديدا مع ما قدمه.

---

[1] ينظر ك تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دلر الثقافة مصر، (د.ط)، 1994، ص 68.

[2] ينظر محمود فهمي حجازي مدخل إلى علم اللغة الدار المصرية السعودية القاهرة (د–ط)، 2006 م، ص 150.

[3] ينظر أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، (د–ط)، (د–ت)، الجزائر، ص 246.

كل من "ريتشاردز" و"أوغدن" في كتابهما "معنى المعنى" الذي عالج فيه " المؤلفات مشاكل الدلالة من نواحيها المتعددة المعقدة ويبحثانها في ضوء النظم الاجتماعية وفي ضوء علم النفس من شعور وعاطفة، مما جعل لكتابهما قيمة علمية جليلة بين الدراسين لدلالة الألفاظ"[1]. وهما في هذا المؤلف طرحا قضية طبيعة علاقة اللفظ بالصورة الذهنية أو كما يصطلح عليهما " دي سويسر" " الدال" و"المدلول".

لم يتوقف الدرس الدلالي عند هذا الحد، وإنما واصل التطور إلى أن ظهر المنهج السياقي أو النظرية السياقية التي اتجه روادها إلى الدراسة الدلالات التكريبية للوحدات اللغوية وعلاقاتها بالسياق.

فالنظرية السياقية تنظر إلى اللغة نظرة عامة تركيبية تهدف إلى استخراج النظام الدلالي للمفردات من النصوص ومختلف السياقات التي وردت فيها، فمثلا لو أردنا استخراج معاني كلمة "علمية" فإنه ينبغي علينا حصر وتتبع كل السياقات التي وردت فيها هذه الكلمة، لكي يتأتى لنا فهم المعنى الأصلي والمعاني الأخرى فالسياق يحدد المعني المقصود إن كان: عملية حسابية، عملية جراحية أو عملية عسكرية..... وغيرها من المعاني، المختلفة.

من جهته "فيرث"[2] أولى أهمية للسياق الاجتماعي ودوره في تحديد المعنى أثناء استعمال اللغة.

كما أنه يؤمن أنه بأن معنى لا ينكشف إلا من خلال وضعها في سياقات مختلفة، كما أن أصحاب هذا المنهج يؤمنون بأن معنى الكلمة هو استعمالها في اللغة أو دورها الذي تؤديه في اللغة[3]. بهذا يكون الدلالي اقترب شيء فشيء من العلمية التي تعتمد على التجربة

[1] إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة المدرسية الأنجلو المصرية، ط2، 1963، ص 08.

[2] عالم اللغة البريطاني، مؤسس المدرسة الإنجليزية (1890– 1960)، يعد شخصية رئيسية في تطوير علم اللغة شخصية رئيسية في تطوير علم اللغة خلال خمسينيات القرن العشرين.

[3] ينظر فريد عوض حيدر: علم الدلالة، مكتبة الآداب للقاهرة، ط1، 2005.

والملاحظة ذلك باعتبار أن السياق شيء مادي يكمن إدراكه ومشاهدته، وهذه الصفات التي يتسم بها من شأنها تيسير مهمة الوصول إلى نظام دلالي لكل كلمة في لغة ما بعيدا عن الأحكام الذاتية.

ظل الدرس الدلالي يعتمد على التجربة والمشاهدة حتى مع "بلو مفيلد" الذي اهتم هو الآخر بالظروف والأحوال التي يقع فيها الكلام، علاوة على اهتمامه بالمتكلم والسامع والمكان الذي وقع فيه هذا الحدث الكلامي.

غير أنه –بحكم تأثره بالاتجاه السلوكي في علم النفس– حاول " أن يدرس المعنى في حدود المثير السلوكي والاستجابة للمثير فذهب إلى أن الشكل اللغوي هو الموقف الذي يلفظه فيه المتكلم والاستجابة التي يحدث في السامع" ومعنى ذلك أن الحدث الكلامي لا يكون إلا بشير واستجابة. ومعنى الكلام لا يفهم خارج هذه الظروف المحيطة بالمتكلم والسامع على حد سواء، فالمتكلم يستعمل الكلمات حسب حالته النفسية وظروفه الاجتماعية وميوله العقلي، والسامع من جهته لا يفهم معناها دون درايته بتلك الظروف النفسية، الاجتماعية والعقلية.

لعل من أهم النظريات التي اهتمت بالدلالة والمعنى نظرية ".....تشومسكي" التوليدية التحويلية. يذهب تشومسكي إلى اعتبار أن الدلالة يجب أن تكون جزءا أساسيا ومهما في التحليل النحوي وفي هذا الصدد يقول "أحمد مومن" والحقيقة أن النظريات الدلالية التي أصبح لها شأن كبير لم تظهر إلا في ظل المنهج العقلاني والقواعد التوليدية التحويلية لتشومسكي، وما فتئت هذه النظريات تنافس النظريات التركية، والفونولوجية إلى يومنا هذا".[1]

بهذا يكون البحث الدلالي خطي خطوات متتابعة جعلته يقترب من العلمية من خلال تركيزه في دراسة الدلالة على اللغة في حد ذاتها دون الاعتماد على الظروف والوقائع الخارجية غير اللغوية.

[1] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور (المرجع السابق) ص 244.

يتضح مما سبق أن مستويات التحليل اللغوي (اللساني) بمثابة الجسد الواحد والكيان المتماسك، إذ لا يمكن بحال من الأحوال فصل مستوى عن آخر، الأمر الذي يؤكد فكرة أن اللغة كيان متناسق ومرتبط الأجزاء، فالمستوى الصوتي وكلها تسعى إلى هدف واحد هو الدلالة.

العلاقة بين المستويات اللغوية علاقة عضوية كل مستوى يعتمد على المستوى الذي هو أدنى منه، كما يعتمد على المستوى الذي هو أعلى منه، ففي الفعل المضارع المرفوع معتل الآخر تتداخل على مستويات، فالقول في مستوى التركيبي فعل مضارع للدلالة على الزمن الحاضر في الوقت نفسه تقيسه على مثيله الأسمى الذي يشابه وبذلك أنت في المستوى الصرفي، ثم القول: مرفوع بالضمة عودة إلى المستوى النحوي التركيبي للدلالة على طبيعة الحدث الذي لا جزم ولا نفي فيه وهو الثبات والتجدد ثم قول: المقدرة على آخره عودة إلى المستوى الصرفي، فأيضا تقدر على الصيغة الصرفية التي تماثل هذا الفعل المعتل والفعل الصحيح والتي هي "يفعل"، ثم القول: منع من ظهورها الثقل فهو عودة إلى المستوى الصوتي للدلالة على ظاهرة صوتية منعت الحركة على حرف العلة[1] والمتكلم أو الكاتب يستعمل الخصائص الصوتية والصرفية والتركيبية ليعبر عن المعنى المراد.

**ب- علاقــة النحو بلسانيات النــص:**

إنه لمن الضرورة الإشارة إلى أن القول بعلاقة النحو بلسانيات النص يعني بشكل من الأشكال علاقة لسانيات الجملة بلسانيات النص- هذا من جهة- ومن جهة أخرى، فالاختلاف الظاهر بين النموذجين (لسانيات الجملة ولسانيات النص) باعتبار أن لكل منهما أسسا يرتكز عليها تجعله ينفرد عن الآخر فإنهما يلتقيان في نقطتين أساسيتين هما:

[1] نقلا عن: تماثل المستويات اللغوية وأثرها في تكامل المعنى، بن جلول مختار أطروحة دكتوراه، 2015/2014، 1436/1435، ص 112 (بتصرف).

- السبك (أو كما يصطلح عليه بعض اللغويين بالنظام).
- الحبك (وهو ما يعرف كذلك بمصطلح الاتساق).

الأمر الذي نتج عنه عدم إمكانية استغناء أحدهما عن الآخر (لسانيات الجملة / لسانيات النص)، بل متكاملان، حيث إن قواعد نحو الجملة تشكل جزءا أساسيا ينبني عليه صرح لسانيات النص.

لعل هذه العلاقة (بين النحو ولسانيات النص) تتبدى من خلال ما يعرف بـ: "الترابط النصي"، الذي بدوره لا يتحقق إلا بوسائل معينة أولاها علماء النص حيزا كبيرا في الدرس اللغوي المعاصر.

**التـرابـط النـصي:**

أو التماسك أو الالتحام النصي هو "الذي يخلق بنية النص هذه البنية لا يمكن أن تكون مجرد تتابع للعلامات ولكنها تملك تنظيما خاصا من داخلها ورؤية دلالية من ذاتها تخصها يستطيع نحو النص أن يكشف عن نظام هذا الترابط".[1]

وفي القول إقرار صريح بأن مهمة لسانيات النص هي الكشف عن نظام الترابط النصي، بالبحث عن كيفية ارتباط الكلمات والجمل والفقرات والخيط الذي يربط الأول بالآخر والعكس للحصول على بنية نصية واحدة.

كما يعني الترابط النصي أو التماسك النصي "وجود علاقة بين أجزاء النص أو جمل النص أو فقراته، لفظية أو معنوية، وكلاهما يؤدي دورا تفسيريا، لأن هذه العلاقة مفيدة في

[1] أحمد عفيفي: نحو النص إتجاه جديد في نحو النص، (المرجع السابق)، ص97.

تفسير النص فالتماسك النصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص وعنصر آخر يكون ضروريا لتفسير النص".[1]

إن في هذا التعريف إشارة إلى أهم الوسائل المحققة للترابط النصي وهما "السبك" و"الحبك"، وقد عبر عنهما بقوله: العلاقة اللفظية والعلاقة المعنوية.

**السبـك:**

أو ما يصطلح عليه بالنظام، يقصد به التماسك الناتج عن الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهر النص. فالسبك يعني العلاقات أو الأدوات الشكلية والدلالية التي تسهم في الربط بين عناصر النص الداخلية، فهو يهتم بالعلاقات بين أجزاء الجملة، وأيضا بين العلاقات بين جمل النص وبين فقراته، بل بين النصوص المكونة للكتاب ومن ثم يحيط السبك التماسك بالنص كاملا. [2]

وبعبارة أخرى هو تتابع البناء الظاهري للنص من خلال ارتباط وحداته بمعية وسائل الربط النحوية والمعجمية وفي هذا الصدد يقول "تمام حسان": " السبك هو إحكام علاقات الأجزاء ووسيلة ذلك إحسان استعمال المناسبة المعجمية من جهة، وقرنية الربط النحوي من جهة أخرى، واستصحاب الرتب النحوية، حين تدعو دواعي الاختيار الأسلوبي ورعاية الاختصاص والافتقار في ترتيب الجمل"[3].

وفي قوله هذا التأكيد على اتكاء لسانيات النث على النحو كما فيه إشارة إلى نوعين من السبك هما:

---

[1] المرجع نفسه: ص 98.

[2] ينظر: صبحي ابراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، 2000، ص97.

[3] تمام حسان: موقف النقد العربي الثراثي من دلالات ما وراء الصياغة اللغوية ضمن كتاب قراءة جديدة لثراثنا، عدد 59، النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1995، ص 798.

**أ- السبك النحوي:**

إن توالي الجمل في النص يشير إلى جملة من الحقائق التي يعزى للسانيات النص الكشف عن العلاقة المعنوية بين تلكم الحقائق باعتبار أن أدوات الربط بين الجمل تتجلى أكثر وضوحا، مما يجعل الربط بالأدوات على قدر من الأهمية ويشمل هذا الربط ما يلي:

**1- الإحـالـة:**

تعد من وسائل الربط غير المستقلة بذاتها لغويا، إذ تعتمد على عائد تعود إليه بغية تأويلها، ونحويا فهي إجراء تركيبي يرتكز على استرجاع مقطع (مركب اسمي مثلا) بمقطع آخر (ضمير) مثل: تأنى اللغوي في تحليله، فضمير الهاء في "تحليله" يعود إلى الاسم "اللغوي".

وبه تكون الإحالة علاقة ذات قطبين هما: محيل ومحال عليه. كما أنها أنواع نذكر منها:

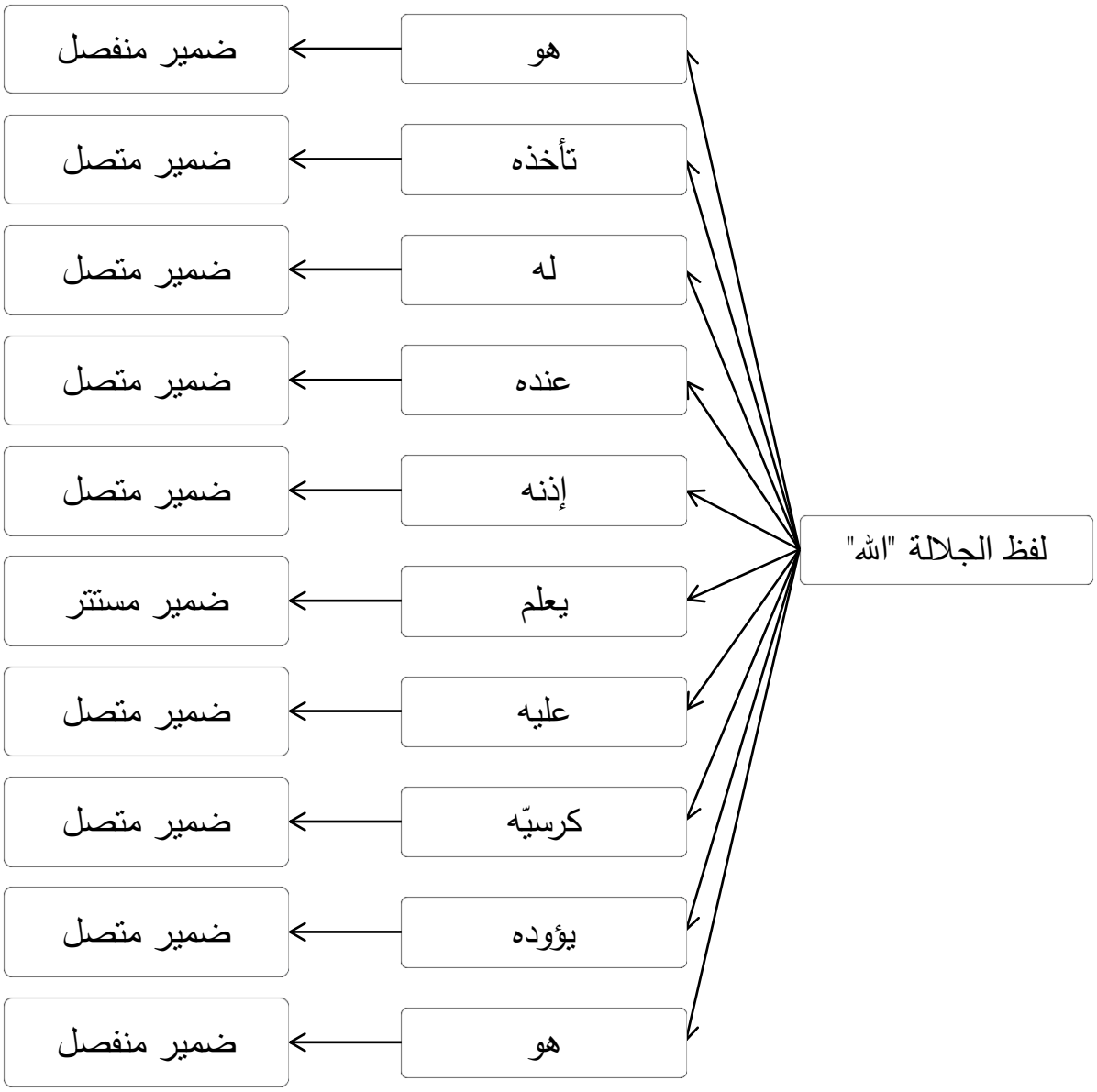
**أ- إحالة داخلية نصية:**

ويُقصد بها "إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ سابقة أو لاحقة، فهي نصية"[1] وهي بدورها تتجلى في نوعين، أولهما "يشير العنصر الاحالي إلى ما يتقدمه من العناصر اللغوية المختلفة"[2].

وهو ما يُعرف بالإحالة القبلية التي تشير إلى ملفوظ سبق التلفظ به فتعوضه وتختصره وترتبط به، فمثلا في الآية الكريمة نجد الضمير يشير إلى الملفوظ الذي سبقه وهو لفظ الجلالة "الله" في قوله عز وجل: ﴿ اللَّهُ لَا إله إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۗ مَن ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِندَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ ۚ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا

[1] الأزهر زناد: نسيج النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993، ص 118.
[2] أحمد عفيفي: (المرجع السابق)، ص 351.

خَلْفَهُمْ ۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ ۚ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ ۖ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا ۚ وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾[1].




فضمير الغائب "هو" (المنفصل/ المتصل/ المستتر) يحيل إلى الذات الإلهية السابق التلفظ بها، فارتبط السابق باللاحق.

أما النوع الثاني فيتمثل في الإحالة البعدية التي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص[1]، هي تعني ورود العنصر الاحالي قبل العنصر الإشاري. منه ما ورد في قوله

[1] البقرة: 255.

تعالى: ﴿قل هو الله أحد﴾[2]، حيث ورد العنصر الإشاري لفظ الجلالة "الله" بعد العنصر الاحالي ضمير الغائب المنفصل "هو".

**ب- إحالة خارجية مقامية:**

ويُقصد بها ذلك النوع الذي يوجه المخاطب إلى شيء أو شخص في العالم الخارجي، حيث تسهم في خلق النص باعتبارها تربط اللغة بسياق المقام[3]، أي أنها إحالة خارج النص تربط بينه وبين السياق.

**ج- الضمائر:**

مما لا شك فيه أن للإحالة الضميرية دورا مهما في علاقة الربط فعودها إلى مرجع يغني عن تكرار لفظ ما رجعت إليه ومن هنا تؤدي الضمائر فاعلية بنيوية في تماسك الخطاب ولاختلاف الضمائر دور وظيفي على مستوى التركيب، فهي تختصر العناصر التركيبية لأنها من ظاهرة التكرار، لذلك ف، القيمة الاستعمالية للضمائر هي الاختصار والإيجاز في التعبير عن إعادة ما سبق ذكره من الأسماء[4] فهو تكرار إيجابي بفعل التحول الذي يحصل للاسم الذي يختفي ويحيل إليه هذا العنصر (الضمير).

والضمير عنصر لغوي احالي بامتياز، حيث يمثل "مكونا يعوض مكونا آخر في موضوع آخر سابق عادة ويسير هذا التعويض لعمل الذاكرة في محتواها المشترك بين طرفي التواصل، فعوض العنصر الإشاري في موضع الحاجة إليه بعد أن ورد أول مرة، يرد عنصر احالي ينوب عنه ويؤدي معناه ويجعل جملة المقولات التي يحملها مفسرة"[5]. والعنصر الاحالي

---

[1] ينظر: محمد خطابي: لسانيات النص، (المرجع السابق)، ص17.

[2] الإخلاص: 01.

[3] ينظر: محمد خطابي، ص17.

[4] ينظر: محمد عبد الله جبر: الضمائر في اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1983، ص103.

[5] الأزهر الزناد، (المرجع السابق)، ص133.

هذا قد يشير إلى متكلم أو مخاطب أو غائب كما له دور في تحديد دلالة النص مع منحه مقومات التماسك من خلال ربط السابق باللاحق وجعل المتلقي على صلة دائمة بموضوع النص، ظروفه وملابساته، هذا مرده أن دلالة الضمائر تؤخذ من السياق وهي الفكرة التي أشار إليها "رومان جاكسون" في قوله: "إن الضمائر تقع على الطرف النقيض من بقية عناصر الكلام القابلة للتغيير، وهي باعتبارها عناصر سياقية متمخضة في وظائفها النحوية، تخلو من أية دلالة حسية خاصة"[1]. في معرض الحديث عن الضمائر لابد من إجراء معاينة لأنماطها باعتبار لها خصائص تركيبية وتصريفية تحدد الشكل الدلالي الذي تحيل عليه فنحويا، تنقسم الضمائر إلى سبعة أقسام "متصل ومنفصل وبارز ومستتر ومرفوع ومنصوب ومجرور"[2]، فالمستتر والبارز لأنه "إما أن يكون له صورة في اللفظ أولا"[3]. أما فيما يتعلق بمسألة التفريق بين الضمير المنفصل والضمير المتصل فيتم على أساس الموقع الذي يأخذه الضمير في التركيب فالضمير المتصل مثلا موقعه في التركيب أن يأتي بعد الكلمة ويعد جزءا منها إملائيا ونحويا، كقوله تعالى: ﴿ونادى نوح ربّه﴾[4] فالضمير "الهاء" متصل بلفظ الجلالة قبله "ربّ"– وهذه إحالة قبلية إلى سابق وهو نوح العنصر المحال إليه– بينما الضمير المنفصل فهو مستقل إملائيا ونحويا مثل: قوله سبحانه وتعالى: ﴿اعدلوا هو أقرب للتقوى﴾[5] فالضمير "هو" ضمير منفصل يعود على العدل المستوحى من الفعل "اعدلوا"، وهو إحالة قبلية ربطت بين جملتين. في حين تقسم حسب الموقع الإعرابي إلى ضمائر: رفع ونصب وجر وفي الضمائر المنفصلة

[1] محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري، ص157، نقلا عن جاكسون: شعرية القواعد وقواعد الشعر، من كتاب فن الشعر « Poetics »، ص 438.

[2] مصطفة الغلاييني: جامع الدروس العربية، راجعه ونقحه: عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية، بيروت، ص28، 1414، 1993، ج1، ص115.

[3] ابن هشام الأنصاري: شرح قطر الندى وبل الصدى، المكتبة العصرية، بيروت، 1409، 1988، ص 104.

[4] هود: الآية 45.

[5] المائدة: الآية 08.

لا يوجد ما هو مجرور الموقع بخلاف المتصلة ولا تعدل إلى الضمير المنفصل إذا أمكن الإتيان بالمتصل "مهما أمكن أن يؤتى بالمتصل فلا يجوز العدول عنه إلى المنفصل"5.

**الاستبدال:**

هو وسيلة أخرى من وسائل السبك المحققة للترابط والاتساق النصي، يتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات والعبارات ويُعرف بأنه: "عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر"[1] ما يعني أنه عملية داخلية تحدث بين الكلمات والعبارات المكونة للنص، إذ يمكن ذكر كلمة معينة ثم يتم استبدالها بأخرى في العبارة أو في عبارة أخرى شرط وجود ترابط وتعالق ضمني بين المستبدل والمستبدل به يفهم من خلال السياق العام للنص.

ومن أمثلة الاستبدال قوله تعالى: ﴿قد كان لكم آية في فئتين التقتا فئة تقاتل في سبيل الله وأخرى كافرة يرونهم مثليهم رأي العين والله يؤيد نصره من يشاء إن في ذلك لعبرة لأولي الأبصار﴾[2]، حيث استبدل الله عز وجل كلمة "فئة" بكلمة "أخرى" وهو يقصد بها فئة كافرة وهذا ما يستشف من سياق الآية الكريمة.

في تعريف آخر للاستبدال هو "علاقة بين عنصر متأخر وعنصر متقدم"[3] ما يفضي بالقول إن حالاته دائما ما تكون قبلية كوضع كلمة مكان أخرى تقدم ذكرها، على خلاف الإحالة التي قد تكون قبلية أو بعدية أو غير لغوية.

---

[1] ابن هشام الأنصاري، (المرجع السابق)، ص 105.

[2] آل عمران: الآية 13.

[3] أحمد عفيفي: نحو النص، (المرجع السابق)، ص 122.

في مقام آخر يشير "أحمد عفيفي" إلى طبيعة الاستبدال فيقول: وعندما نتكلم عن الاستبدال فإننا لابد أن نتكلم عن الاستمرارية لدلالية أي وجود العنصر المستبدل في الجملة اللاحقة[1].

ومفاد قوله إن الاستبدال من شأنه تحقيق استمرارية دلالية من خلال علاقة العنصر المستبدل بالمستبدل به المدرك ضمنيا من سياق الكلام.

ينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع: [2]

**أ- استبدال اسمي:**

يتم باستعمال وحدات لغوية اسمية مثل: (آخر، آخرون، نفس)، ومنه قوله سبحانه وتعالى في سورة الصافات: ﴿أئذا متنا وكنا ترابا وعظاما أئنا لمبعوثون﴾[3]

وقوله تعالى أيضا: ﴿أئذا متنا وكنا ترابا وعظاما أئنا لمدينون﴾[4]، حيث استبدل اسما باسم- جاء في موضع الخبر- حين قال "لمبعوثون" و"لمدينون".

وقولنا: تعطل حاسوبي وأنا بصدد تحرير بحثي، ينبغي أن أقتني آخر جيد. هنا استبدلت كلمة "حاسوبي" بكلمة "آخر" وقد قامت الثانية مقام الأولى في سياق الكلام، ما أسهم في تعالق الجملة الثانية بالأولى نتيجة التطابق الدلالي بين الكلمتين.

**ب- استبدال فعلي:**

يتحقق هذا النوع باستخدام الفعل مثل:

---

[1] نحو النص، ص123.

[2] المرجع نفسه، ص123-124.

[3] الصافات: الآية 16.

[4] الصافات: الآية 53.

أكل مجتهد يسهر الليالي يبلغ العلا؟ أعتقد أن كل مجتهد ساهر يفعل، فقد استبدلت كلمة "يبلغ" وهي فعل بكلمة "يفعل" فعل أيضا حلت محلها.

**ج- استبدال قولي:**

يكون باستخدام (ذلك، لا، ...) مثاله قوله تعالى: ﴿أرأيت إذ أوينا إلى الصخرة...﴾ [1] وقوله: ﴿قال ذلك ما كنا نبغ فارتدا على آثارهما قصصا﴾[2] فكلمة "ذلك" جاءت بديلا عن الآية الكريمة السابقة عليها مباشرة.

**- الحـــذف:**

يذهب "دي بوجراند" إلى تعريف الحذف بقوله: "هو استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسع أو ان يعدل بواسطة العبارات الناقصة"[3].

وهو يعني حذف أحد العناصر اللغوية من التركيب الذي يكون قد احتوى على قرائن معنوية أو مقالية تشير إلى العنصر المحذوف وتدل عليه.

ولا يتم حذف العناصر "إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف معنيا في الدلالة كافيا في أداء المعني. وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه، ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره"[4].

---

[1] الكهف: الآية 63.

[2] الكهف: الآية 64.

[3] دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 301.

[4] أحمد عفيفي: المرجع السابق، ص125.

هذا ما يؤكد ضرورة وأهمية المقام والسياق في عملية الحذف التي تعد الأكثر اعتمادا في لسانيات النص باعتبار الحذف يقع بين جملتين أو أكثر، يكون في الثانية فراغ أو غموض يبحث عنه المتلقي بمعية ما ورد في الجملة الأولى والسياق.

باعتبار الحذف وسيلة من وسائل الترابط النصي فإنه لا يختلف دلالة عن الاستبدال – الذي تمت الإشارة إليه سلفا– فهناك من يصطلح على الحذف بـ "الاكتفاء بالمبنى العدمي" أو "الاستبدال الصفر"، ذلك أن الحذف شبيه بالاستبدال "باعتباره علاقة اتساق من جهة ثم بكونه يتحقق بوجود عنصرين سابق ولاحق لكن المظهر البارز الذي يميزه عنه أن عنصر الاستبدال يشكل بوجود عنصريه، علاقة حضور بينما يشكل الحذف بإلغاء أحد عنصريه في آن واحد، حضور المبدل منه وغياب المبدل..." [1]. مفاد ما تقدم أن الاستبدال يترك أثرا له يسترشد به المتلقي نحو كلمة أو ما شابه، بينما الحذف لا يترك أثرا، إذ لا يحل محل المحذوف أي شيء، فالعنصر المحذوف يدركه المتلقي من خلال السياق في العبارات الناقصة من حيث التركيب لا الدلالة.

ومن أمثلة الحذف نورد قوله تعالى: ﴿واللائي يئسن من المحيض من نسائكم إن ارتبتم فعدتهن ثلاثة أشهر واللائي لم يحضن وأولات الأحمال أجلهن أن يضعن حملهن ومن يتق الله يجعل له من أمره يسرا﴾[2].

ففي قوله عز وجل (واللائي لم يحضن) بمعنى: فعدتهن ثلاثة أشهر، إذ حذفت العبارة لدلالة ما تقدم عليها في قوله تعالى: (واللائي يئسن من المحيض من نسائكم إن ارتبتم فعدتهن ثلاثة أشهر).

[1] روبرت دي بوجراند، (المرجع السابق)، ص340.
[2] الطلاق: الآية 04.

الحذف ظاهرة لغوية عامة ومشتركة بين اللغات الإنسانية جميعها، والعربية كغيرها من اللغات أجازت حذف بعض العناصر من التركيب أثناء الاستخدام بغية الاختصار أو حذف ما قد يمكن المتلقي فهمه استنادا على القرائن، أو لوجه بلاغي، لذا نجد العديد من النحويين والبلاغيين اهتموا بهذه الظاهرة (الحذف) [1].

والحذف على غرار الاستبدال ينقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

**أ- حذف إسمي:**

يُقصد به حذف اسم داخل المركب الإسمي نحو: قول الله تعالى: ﴿لأذقناك ضعف الحياة وضعف الممات﴾[2] أي: ضعف عذاب.

**ب- حذف فعلي:**

هو حذف عنصر فعلي من التركيب مثل قوله عز وجل: ﴿وقيل للذين اتقوا ماذا أنزل ربكم قالوا خيرا﴾[3] والمعنى هو: قالوا أنزل خيرا.

**ج- الحذف داخل ما يشبه الجملة:**

ومثاله قول: كم استغرقت رحلة بحثك؟ ست سنوات. حري بنا الإشارة إلى وجود أنواع وتقسيمات أخرى للحذف فالأنواع الثلاثة المذكورة آنفا هي ما ألفيناه لدى "هاليداي ورقية" وعليه فالحذف يختلف عن إجراءات السبك وأدواته الأخرى (الإحالة والاستبدال) كونه لا يرتكز على

[1] الحذف من المباحث الهامة التي عني بها كل من النحويين والبلاغيين وخصوه بمؤلفاتهم، وان اختلفوا في التحليل والتفسير، فهؤلاء النحاة مثلا انطلقوا من المنطق الأعرابي متوسلين ببعض التأويلات النحوية من قبيل التقدير الإعرابي، الاستتار والإضمار... بهدف دراسة التركيب والعلاقات النحوية. في حين درس البلاغيون الحذف من الناحية الدلالية معللين أنه من أسرار البلاغة، فسعوا إلى إثبات مكامن الجمال وصور التفنن والإبداع في الكلام والأغراض البلاغية.

[2] الإسراء: الآية 75.

[3] النحل: الآية 30.

وسائل لغوية محسوسة وإنما يتحقق بعلامات عدمية تتواجد في البنية الدلالية العميقة للنص يستشعرها المتلقي.

**4- الوصـل:**

هو من وسائل السبك والاتساق التي تتم بين الجمل، ويُعرف بأنه، "تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم"[1].

وهذا الترابط يتحقق بأدوات الوصل التي لا تحيل إلى سابق ولا إلى لاحق في النص كما هو شأن الإحالة والاستبدال والحذف- وإنما هي أدوات متنوعة تربط مختلف الجمل داخل النص بشكل مباشر، ما يجعله بنية مترابطة ومتماسكة.

فالوصل يشير إلى العلاقات بين الجمل وهذه العلاقات تحددها طبيعة الأدوات المستعملة، وقد صنفها هاليداي وحسن إلى: وصل إضافي وعكسي وسببي وزمني[2].

**أ- الوصل الإضافي:**

هو الذي يربط صورتين أو عنصرين متشابهين ويجعل منهما بنية واحدة باستخدام أداة النسق "الواو" وغيرها. أو التخيير الذي يربط بين صورتين تكون محتوياتهما متماثلة وصادقة غير أن الاختيار يقع على محتوى واحد فحسب[3] ويكون بالأداة "أو". مثل قول الله سبحانه وتعالى: ﴿قالت ما جزاء من أراد بأهلك سوءا إلا أن يسجن أو عذاب أليم﴾[4]. يشمل الوصل الإضافي علاقات أخرى كالتماثل الدلالي، علاقة الشرح وعلاقة التمثيل وكلها تتم بصيغ تعبيرية معينة.

---

[1] محمد خطابي: لسانيات النص، (المرجع السابق)، ص 23.

[2] المرجع نفسه: ص 24.

[3] أحمد عفيفي: المرجع السابق، ص 129 (بتصرف).

[4] يوسف: الآية 25.

**ب- الوصل العكسي:**

يكون من باب الاستدراك ومعناه عكس ما هو متوقع، يتم بواسطة أدوات مثل: لكن، بل، مع ذلك، ... ومثاله قول الله تعالى: ﴿لا يؤاخذكم الله باللغو في أيمانكم ولكن يؤاخذكم بما كسبت قلوبكم والله غفور حليم﴾[1] فالأداة "لكن" حققت ترابطا عكسيا بين قوله "لا يؤاخذكم" و"يؤاخذكم".

**ج- الوصل السببي:**

هذا النوع يشير إلى العلاقة المنطقية بين عناصر التركيب والجمل أي تحقق إحداهما يتوقف على تحقق الأخرى، ويسميه "بوجراند" "التفريع"[2] ويندرج ضمن هذا النوع من الوصل علاقات خاصة.

كعلاقة النتيجة والسبب، ومن أدواته: لهذا، بناء على ذلك، لأن، مادام، من ثم... مثل قوله عز وجل: ﴿ولما جهزهم بجهازهم قال ائتوني بأخ لكم من أبيكم﴾[3] وفي الآية علاقة منطقية قائمة بين النتيجة قال "أئتوني" المرتبط تحققها بتحقق العنصر الأول السبب "لما جهزهم".

**د- الوصل الزمني:**

هو الذي يجسد علاقة التعاقب والتتابع الزمني بين العناصر والجمل، وأدواته داخل النصوص عديدة، "تدل عليها الأفعال التامة والناقصة، وكذلك ظروف الزمان وبعض البنى

[1] البقرة: الآية 225.

[2] دي بوجراند: المرجع السابق، ص 347.

[3] يوسف: الآية 59.

التركيبية الأخرى في الجملة، ولكن الأفعال تبقى أوفر تلك الوسائل دقة واستعمالا"[1] إضافة إلى بعض الأدوات مثل: ثم، بعد، قبل، بعد ذلك، قبل ذلك، إثر ذلك...

مثال ذلك قول الله سبحانه وتعالى: ﴿واذكر في الكتاب موسى إنه كان مخلصا وكان رسولا نبيا، وناديناه من جانب الطور الأيمن وقربناه نجيا، ووهبنا له من رحمتنا أخاه هارون نبيا﴾[2]، حيث نجد علاقة بين مجموعة من الجمل متتابعة زمنيا، أسهمت الأفعال (كان، نادينا، قربنا، وهبنا) في ترابط الآيات ككل.

**5- السبك المعجمي:**

يتسم هذا النوع من السبك بالتوسع لأنه يتعلق بالوحدات المعجمية بشكل عام وليس بعناصر نحوية محددة كما هو جاري مع السبك النحوي، ويتمثل السبك المعجمي في مفردات معجمية مستقلة بمعناها تدخل في التركيب بصورة التكرار أو التضام.

**التكـــرار:**

يستوجب إعادة عنصر معجمي أو مرادف له أو شبيه مرادف أو وحدة مطلقة عامة، فهو "شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا"[3] ومثاله قول المتنبي:

أسـد فرائسـها الأسـود، يقـودها أسـد تكون له الأسود ثعالبا[4]. حيث كرر الشاعر المتنبي الوحدة المعجمية بلفظها (أسد، الأسود) والتكرار بدوره أنواع هي:

[1] الأزهر الزناد: نسيج النص، (المرجع السابق)، ص 145.

[2] مريم: الآيات 51-52-53.

[3] محمد خطابي: لسانيات النص، (المرجع السابق)، ص24.

[4]

أ- **التكـرار التـام (المحض):**

هو تكرار اللفظ والمعنى والمرجع واحد، كقوله تعالى: ﴿قال إني ليحزنني أن تذهبوا به وأخاف أن يأكله الذئب وأنتم عنه غافلون، قالوا لئن أكله الذئب ونحن عصبة إنا إذا لخاسرون﴾[1] فالله عز وجل كرر جملة (أكله الذئب) باللفظ والمعنى نفسه.

**ب- التكـرار الجـزئي:**

يُقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه ولكن على صور وأشكال وفئات مختلفة كقول نازك الملائكة في قصيدة "أغنية للإنسان":

في عميق الظلام زمجرت الأمطار

في ثورة وجن الوجود

طاش عصف الرياح والتهب الربق

وثارت على السكون الرعود

ثورة ثورة تمزق قلب الليل والصمت

بالصدى بالبريق[2]

حيث كررت العناصر (ثورة، ثارت) (الربق، البريق).

[1] يوسف: الآية 13-14.

[2] نازك الملائكة: الديوان، المجلد الأول، ط2، دار العودة، بيروت، 1981، ص243.

**ج- تكرار الترادف أو شبه الترادف:**

وهو تكرار الوحدة المعجمية بمرادف لها أو شبه مرادف، إذ يكرر المعنى لكن اللفظ يختلف ومن أمثلته ما جاء في قول الله تعالى: ﴿يوسف أعرض عن هذا واستغفري لذنبك إنك كنت من الخاطئين﴾[1]، ﴿يا بني لا تقصص رؤياك على إخوتك﴾[2] وقوله تعالى: ﴿يا أيها العزيز إن له أبا شيخا كبيرا﴾[3] ففي الآيات الثلاث المنادى واحد وهو يوسف عليه السلام، بيد أن الله عز وجل ذكر مرة (يوسف)، تارة (بني) على لسان أبيه يعقوب عليه السلام وفي مقام آخر (العزيز).

التكرار على اختلاف أنواعه يحقق ترابطا بين أجزاء النص بشكل جلي، فهو يعد أحد الكفاءة النصية.

**2- التضـــام:**

هو الآخر وسيلة من وسائل الترابط والتماسك النصي المعجمي ويُقصد بالتضام "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك"[4] والعلاقة التي تربط بين الكلمات متنوعة- سنأتي على ذكرها لاحقا-.

يذهب بعض الدارسين إلى ترجمة مصطلح التضام بـ "المصاحبة المعجمية"، التي من تعريفاتها أنها: "العلاقات العرفية الاعتيادية القائمة في لغة ما بين مفردة معينة ومفردات أخرى في التركيب"[5]. ما يقتضي التلازم أي: أزواج متلازمة من المفردات في النص، تتجاوران إذ لا

[1] يوسف: الآية 29.

[2] يوسف: الآية 05.

[3] يوسف: الآية 78.

[4] محمد خطابي: المرجع السابق، ص 25.

[5] عبابنة يحي: علم اللغة المعاصر، مقدمات وتطبيقات، دار الكتاب الثقافي، إربد، (د-ط)، 2005، ص 89.

يمكن الاستغناء عن إحداهما، من خلال الارتباط بينها والظهور المشترك المتكرر في سياقات قد تكون متشابهة.

**العلاقات الحاكمة للتضام:**

**أ- التضاد:**

وهو الجمع بين الشيء وضده، مثل الجمع بين الليل والنهار والبياض والسواد...الخ[1] وكلما كان حادا (غير متدرج) كان أكثر قدرة على الربط النصي، والتضاد الحاد قريب من النقيض عند المناطقة، ويتفق مع قولهم إن النقيضين لا يجتمعان ولا يرتفعان[2] ويدخل ضمنه كذلك أنواع أخرى للتضاد مثل العكس والتضاد الاتجاهي. كمثال على ذلك قول الله عز وجل: ﴿وترى الشمس إذا طلعت تزاور عن كهفهم ذات اليمين وإذا غربت تقرضهم ذات الشمال وهو في فجوة منه ذلك من آيات الله من يهد الله فهو المهتد ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا﴾[3] فالتضاد بين مفردتي (يهد، يضلل) يوحي إلى علاقة بين الجملتين، وكذا التضاد الاتجاهي بين كلتي (اليمين والشمال).

**ب- التنافـر:**

هو الآخر مرتبط بفكرة النفي مثل التضاد ونجده مرتبط بالألوان مثل: أحمر- أخضر- أصفر... ومرتبط بالزمن كالفصول: الشتاء- الصيف... الشهور والأعوام وأيضا مرتبط بالرتبة مثل: ملازم- رائد- مقدم- عقيد- عميد- لواء[4].

[1] أبو هلال العسكري: الصناعتين، الكتابة والشعر، دار الياء الكتب العربية، ط1، 1371، 1952، ص 339.

[2] ينظر: أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، ط7، 2009، ص 102.

[3] الكهف: الآية 17.

[4] أحمد مختار عمر: المرجع السابق، ص 105.

**ج- علاقة الكل بالجزء والعكس:**

فإن ذكر الأجزاء يتحدد بما يتناسب مع الرؤية التي تعرض من خلال الكل والعكس صحيح إذ إن إدراك الكل لا يمكن أن يحصل إلا بمعرفة الأجزاء ومدى اتصالها بعضها ببعض ضمن إطار الشكل[1] مثل: اليد/ أصابع (الكل بالجزء)، الخبز/ الطعام (الجزء بالكل).

**د- التلازم الذكري:**

ويُقصد به الجمع بين أمر ما وما يناسبه كقوله سبحانه وتعالى ﴿قل لعبادي الذين آمنوا يقيموا الصلاة وينفقوا مما رزقناهم سرا وعلانية من قبل أن يأتي يوم لا بيع فيه ولا حلال﴾[2] فذكر (الرزق) في الآية الكريمة منسوب إلى الله تعالى (رزقناهم) ما يدل على تلازم الإنفاق الذي يُراد به وجه الله عز وجل بالرزق، وهذه علاقة تحقق شكلا من أشكال الترابط النصي، إذ العلاقات بين العناصر والمفردات التي تتحقق بفعل المرسل والمتلقي على حد سواء تزيد النص اتساقا فكل لفظ من هذه المفردات تربطه علاقة مع الألفاظ التي يتضام معها وبهذا يحكم أواصل وحدات النص.

[1] حسام فرج: نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط3، 2007م، ص 111-116.
[2] إبراهيم: الآية 31.

**المبحث الثالث: الدلالة في النص**

**مفهوم الدلالة:**

**1- لغة:**

ورد في مقاييس اللغة "دللت فلانا على الطريق، والدليل الإمارة في الشيء"[1] بمعنى الإرشاد.

ومن جملة معانيها أيضا الهداية لقول الزمخشري: "أدللت الطريق: اهتديت إليه، ومن المجاز: الدال على الخير كفاعله ودله وأدلة السمع واستدل به عليه، اقبلوا هدى الله ودليلاه"[2]

أما الجوهري فالدليل عنده ما يستدل به. والدليل الدال. وقد دله على الطريق يدله دلالة ودلالة ودلولة.[3]

وعليه فالدلالة في معناها اللغوي تعني التوضيح والإفهام والاهتداء.

**2- اصطلاحا:**

يختلف مفهوم الدلالة -اصطلاحا- باختلاف التوجهات الفكرية المعرفية واختصاصات الباحثين الذين عنيوا بتحديد هذا المصطلح لذلك سنسعى فيما يلي إلى عرض مفهوم الدلالة حسب ما يطرحه الأصوليون، الفلاسفة واللغويون:

**أ- الدلالة عند الأصوليين:**

تعني الدلالة في المنظور الأصولي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول وكيفية دلالة اللفظ على المعنى باصطلاح علماء الأصول محصورة في عبارة النص[1].

---

[1] ابن فارس أبو الحسن أحمد: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون- دار الجيل بيروت، لبنان، ط1، 1411هـ-1991م، مادة (دلل)، ج2، ص 259.

[2] الزمخشري ابو القاسم محمود بن عمر: أساس البلاغة، دار صادر الطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1412هـ، 1992م، مادة (دل)، 193.

[3] الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور، عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1399هـ-1979م، مادة (دلل)، ج4، ص 1698.

أي أن معنى حالة الشيء إنما ينتزع من علاقة الدال بالمدلول (اللفظ بالمعنى).

وذكر الزركشي أن الدلالة هي "كون اللفظ بحيث إذا أطلق فهم منه المعنى من كان عالما بوضعه له"[2].

ولا يقصد الأصوليون بقولهم (الشيء) ما هو لفظ فحسب وإنما يشمل غيره أيضا.

**ب- الدلالة عند الفلاسفة:**

أجمع أغلب الفلاسفة وأصحاب المنطق بأن الدلالة عماد الفكر ونواته، فاهتموا بمفهومها وبالمسائل ذات الصلة بها، حيث شكلت الدلالة محورا هاما من محاور الفكر الفلسفي بوصفها أداة لبناء القضية الفلسفية التي تمثل صلب اهتمام الفلاسفة فضلا عن كونها مدار الأحكام والمفاهيم، وفي هذا يقول "لاينز":

"لقد اهتم الفلاسفة بصورة خاصة بالمعنى لأنه يدخل بصورة حتمية في القضايا الفلسفية الحيوية المثيرة للجدل مثل: طبيعة الحقيقة والمفاهيم العمومية Universal Concepts وكذلك مسألة المعرفة وتحليل مفهوم الحقيقة"[3].

أما عن مفهوم الدلالة من المنظور الفلسفي فإنه مستمد من المنطق الإغريقي الذي يهتم بالأداء اللغوي والفلسفي ويظهر للدلالة معنيين أولهما: مفهومي وثانيها وظيفي[4]. كما يذهب الفلاسفة في تعريفهم للدلالة إلى العلاقة بين الدال والمدلول واللفظ والمعنى، فالدلالة عند "الفرابي" – مثلا- تبدأ من الكلمة التي هي : "لفظة مفردة دالة على معنى"[5] وهو يستخدم الدلالة في فهم معاني الألفاظ التي وضعت للأشياء وهو ما وافقه فيه "ابن سينا" مضيفا أن

---

[1] الجرجاني علي بن محمد بن علي: كتاب التعريفات، تح: ابراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1985م، ص 39.

[2] الزركشي بدر الدين: البحر المحيط في أصول الفقه، تح: لجنة من علماء الأزهر، دار الكتبي، ط3، 1424هـ-2005م، ص68

[3] جون لاينز: علم الدلالة. ترجمة: مجيد عبد الحليم الماشطة وآخرون، مطبعة جامعة البصرة، العراق، 1980م، ص10.

[4] ينظر: مشكور كاظم العوادي: البحث الدلالي عند ابن سينا، دراسة أسلوبية في ضوء اللسانيات، مؤسسة البلاغ، بيروت، ط1، 2003م، ص 69.

[5] الفرابي: الفصول الخمسة، منطق الفرابي، تح: رفيق العجم، درا المشرق، بيروت، 1985م، ص 68.

الدلالة هي التي في النفس واللفظ يدل على ما فيها (النفس)، إذ يقول في هذا الصدد: "إن الأسنان منوا بأن يحفظ الدلائل على ما في النفس ألفاظا ويحفظها نقوشا"[1].

ف "ابن سينا" وفق إلى حد بعيد في إبراز العلاقة بين الدال والمدلول من خلال علاقة العلة بالمعلول، لأنها علاقة تكاد تكون مشابهة لها. (علاقة الدال بالمدلول/ علاقة السبب بالمسبب).

**ج- الدلالة عند اللغويين:**

يذهب اللغويون إلى اعتبار كل ما يودي وظيفة إيصال المعنى أنه دلالة، فهذا "بيير جيرو" يرى أن كلمة دلالة Sémantique قد اشتقت من الكلمة اليونانية Sémaino (دل- عنى) وهي نفسها مشتقة من Séma "دال" وقد كانت في الأصل صفة تدل على كلمة "معنى".

إن أي تغير دلالي هو تغير معنوي. وإن القيمة الدلالية للكلمة تكمن في معناها. ونحن ننطلق من الكلمة لنطبق القيمة على أي إشارة. ولذا نتكلم عن الوظيفة الدلالية للألوان في لافتة ما، أو في البوارج البحرية، كما نتكلم عن القيمة الدلالية للحركة والصرخة أو في أي إشارة نستخدمها في نقل رسالة أو حين نتواصل مع الآخرين، وعلى هذا فإن كل ما يتعلق بمعنى إشارة الإيصال، وبصورة خاصة بمعنى الكلمات يعتبر من الدلالة. [2]

إن هذا الطرح تجاوز عُرف بعض اللغويين الذين اعتبروا الدلالة ما اتصلت باللفظ الذي إذا أطلق فهم معناه، وهو ما ألفيناه في الإصلاح العربي القديم كما بينه "الراغب الأصفهاني" (ت502هـ) في قوله: " الدلالة ما يتوصل به إلى معرفة الشيء كدلالة الألفاظ على المعنى ودلالة الإشارات والرموز والكتابة والعقود في الحساب، وسواء كان ذلك بقصد ممن يجعله دلالة أو لم يكن يقصد كمن يرى حركة إنسان فيعلم أنه حي"[3].

---

[1] ابن سينا: الشفاء- العبارة، تح: محمود الخضيري، الهيئة المصرية العامة للتأليف، القاهرة، 1970م، ص04.

[2] بيير جيرو: علم الدلالة: ترجمة: منذر عياشي، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 1989م، ص 15.

[3] الأصفهاني الحسين بن محمد: المفردات في غريب القرآن، راجعه: وائل أحمد عبد الرحمن، المكتبة التوفيقية، القاهرة، 2003، ص 177-178.

وهو بذلك يشير إلى الدلالة اللسانية وغير اللسانية.

ويمكن تعريف الدلالة بأنها العلاقة بين الدال والمدلول داخل العلاقة اللسانية على أن يكون كمال في الاتصال بينهما بأن يقتضي أحدهما الآخر ويؤذن به، وكل منهما مرهون بصاحبه، فلا الدال سابق للمدلول ولا المدلول سابق الدال وكل قد أوجده الوضع والاصطلاح في لحظة زمنية واحدة[1].

فهي إذن الصورة الذهنية الحاصلة بعد إدراك الشيء الموجود خارج الذهن.

**3- بين الدلالة والمعنى:**

إن التفريق بين مصطلحي "الدلالة" و"المعنى" مسألة ضرورية ومثمرة في فهم النص ووصف الحقائق اللغوية، وهي تفرقة تتضح في الفكر اللساني القديم.

فالدلالة معجميا وجدناها بمعنى الإرشاد إلى الشيء التعريف به أو العلم بالطريق الذي ويهديهم. أما في الاصطلاح العربي القديم نجد معنى الدلالة يشير إلى أنها دراسة ما يدل على شيء يتوصل به إلى معنى كالألفاظ مثلا هي رموز تدل على معاني (دلالة لسانية) أو وجود الدخان الذي يدل على النار (دلالة غير لسانية).

بالمطلق العام، الدلالة عند العرب هي العلم الذي يعنى بدراسة كل ما أعطى معنى، أو بعبارة أخرى: الدلالة علم دراسة المعنى الذي يتحقق بواسطة الرموز اللفظية وغير اللفظية.

أما لفظة "معنى" في المعاجم العربية فيُراد بها مضمون الكلام. "و معنى كل الكلام: مقصده (...) المعنى والتفسير والتأويل واحد... وعنيت بالقول كذا: أردت، ومعنى كل كلام ومعناته ومعنيته، مقصده"[2]. وجاء في تاج العروس "أن معنى الشيء وفحواه ومقتضاه ومضمونه، كله ما يدل عليه اللفظ، ويجمع المعنى على المعاني (...) وهو ما يكون اللسان فيه خطأ، إنما هو معنى يُعرف بالقلب"[3] أي أن المعنى خفي يدرك بالقلب أو العقل.

---

[1] هذا التعريف قدمه طالب محمد اسماعيل في كتابه: مقدمة لدراسة علم الدلالة في ضوء التطبيق القرآني والنص الشعري

[2] ابن منظور: لسان العرب، (عنا)، ص 106

[3] الزبيدي: تاج العروس، ج1، ص 258

والمعنى اصطلاحا يعرفه "الشريف الجرجاني ": بأنه ما يُقصد بشيء"[1]، كما يُراد به "الصورة الذهنية من حيث وضع بإزائها اللفظ"[2]. تتباين تعاريف "المعنى" باختلاف تخصصات أصحابها من مناطقة الذين يهتمون بالمعنى قبل اللفظ والحد وعلماء لغة، إذ يبحث النحوي في اللفظ ويجعل المعنى تابعا له، وهناك من يجعل مصطلح المعنى الخاص بالدراسات البلاغية.

ينبغي الإشارة إلى أن علم المعاني هو أحد فروع علم البلاغة ولا يُراد به علم المعنى الذي يستخدمه كثير من اللغويين كمقابل لمصطلح "علم الدلالة"، فكلاهما فرع من علم اللغة واللسانيات يدرس العلاقة بين الرمز اللغوي ومعناه وتطور معاني الكلمات تاريخيا وتنوع المعاني والمجاز اللغوي[3]، وعليه نستنتج أن عند علماء العربية علم الدلالة وعلم المعنى مترادفان.

**4- علم الدلالة:**

قبل طرح أهم ما جاء به الباحثون بخصوص ماهية علم الدلالة تجدر الإشارة إلى أن نشأته لم تكن نشأة منفصلة عن علوم اللغة الأخرى، إذ يعد علم الدلالة عنصرا ملازما لعلم اللسانيات الذي ما انفك يهتم بدراسة اللغة البشرية من خلال وصف جوانبها الصورية دون الخوض في دراسة المعنى هذا الأخير الذي أضحى يشكل أبرز اهتمامات علم الدلالة باعتباره الميدان الذي "يتجاوز حدود اللسانيات التي يتعين عليها وصف الجوانب الصورية للغة قبل كل شيء، فالدلالة ليست ظاهرة لغوية صرفا وإذا كان بالإمكان بناء الحقول الدلالية فإنه ينبغي آنذاك الاعتماد على المعطيات الخارجية..."[4]

والواقع أنه لا مناص من دراسة المعنى، حيث لا يمكن دراسة اللغة (الكلمات) مجردة من الدلالات وهو الأمر الذي أشار إليه "سوسير" في معرض حديثه عن ثنائية الدال والمدلول.

---

[1] الجرجاني: التعريفات، ص 122 (المرجع السابق)

[2] التهانوي محمد علي فاروق: كشاف اصطلاحات الفنون، تح: لطفي عبد البديع الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1969، ج5، ص 1084.

[3] محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظرية، إنجليزي عربي، مكتبة لبنان، 1982، ص 251، (بتصرف).

[4] سالم شاكر: مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة: محمد يحياتين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د-ط)، 1992، ص 28.

كان "بريال" في طليعة الباحثين الذين دعوا إلى الانشغال بدراسة المعنى معلنا بذلك عن ميلاد علم يهتم بالمعاني في اللغة من خلاله قوله: "إن الدراسة التي ندعو إليها القارئ هي من نوع حديث للغاية بحيث لم تسم بعد، لقد اهتم معظم اللسانيين بجسم وشكل الكلمات وما انتبهوا إلى القوانين التي تنظم تغير المعاني وانتقاء العبارات الجديدة والوقوف على تاريخ ميلادها ووفاتها. وبما أن هذه الدراسة تستحق إسما خاصا بها فإننا نطلق عليها اسم (Sémantique) للدلالة على علم المعاني"[1].

يتبدى من خلال قول "بريال" أنه ربط علم الدلالة بتلكم القوانين التنظيمية المسؤولة عن تغير المعاني، وكذا رصد المسار التطوري للكلمات والعبارات ودلالاتها.

أصبح علم الدلالة يهتم بالصورة المفهومية بعد صدور كتاب "معنى المعنى" عام 1923م للإنجليزيين "أوجدن" و"ريتشاردز" أين تساءلا عن ماهية المعنى من حيث هو عمل ناتج عن اتحاد وجهي الدلالة أي الدال والمدلول[2] بحكم أن العلاقة بينهما (الدال والمدلول) ليست علاقة مباشرة.

ويؤكد "سالم شاكر" اهتمام علم الدلالة بالصورة المفهومية فيقول : "إن علم الدلالة يعنى بظواهر مجردة هي الصورة المفهومية"[3].

غير أن البحوث الدلالية لم تقف عند هذا الحد وإنما اتسع مجالها لتشمل جوانب عدة.

مر علم الدلالة بمحطات هامة أسهمت في تشكيل مسيرته التطورية، وما زاده اتساعا وشمولية هو تناول الباحثين لموضوع الدلالة كل من زاوية معينة، سنحاول عرضها باقتضاب فيما يلي:

---

[1] Leroy (M): Les grands courants de la linguistique moderne, université de Bruxelles, 1971, P45

[2] موريس أبو ناضر: مدخل إلى علم الدلالة الألسني، مجلة الفكر المعاصر، العدد 19/18، 1982، ص32، (بتصرف).

[3] سالم شاكر: مدخل إلى علم الدلالة، (المرجع السابق)، ص04.

- **"كولردج": حدد مجال البحث الجديد لعلم الدلالة في قوله:**

"ولا يتضمن معنى اللفظة في رأيي مجرد الموضوع الذي يقابلها، بل يشمل أيضا جميع الارتباطات التي تبعثها اللفظة في أذهاننا فطبيعة اللغة لا يمكنها من نقل الموضوع فحسب، وإنما تجعلها أيضا تنقل شخصية المتكلم الذي يعرض الموضوع ونواياه"[1] وهو بذلك لم يقتصر على اللفظة كونها ناقلة للمفهوم وإنما تنقل شخصية المتكلم المنتج لها.

- "غريماس": تجاوز المعطى الدلالي الآني مفترضا وجود معطى ممكن تتجلى فيه العوالم الدلالية التي تتمظهر في بنى دلالية وبموجب هذه العوالم تتم عملية تنظير البنيات الدلالية والكشف عن آلياتها. يقول :" إن فرضية المشاكلة بين المستويين تسمح إذن بالنظر إلى بنية المعنى وكأنها تلفظ لعالم الدلالة حسب وحداته المعنوية الصغرى (أي السمات) وما يقابلها من سمات مميزة على مستوى التعبير، هذه الوحدات الدلالية مكونة بالطريقة نفسها المكونة بها سمات التعبير، من فئات سمات ثنائية"[2]. إن قوله يفضي إلى فرضية وجود مشاكلة بين مستويين الأول المعنى وسماته والثاني مستوى التعبير ومكوناته.

- "تشومسكي": الذي أعاد الاعتبار للوظيفة الدلالية للتركيب بعد أن أغفل في أبحاثه الأولى النسق الدلالي، فأقصى "ما وصلت إليه البحوث اللغوية الدلالية هو بروز نموذج جديد للتفكير في نظام اللغة المركب من أنساق مختلفة بحيث بزغ زمن التركيب مع نظرية تشومسكي"[3] القائمة على فكرة التوليد بتشكيل متتاليات كلامية لا متناهية بواسطة قواعد ذهنية في الدماغ من شأنها إنتاج أفعال كلامية سليمة من حيث التركيب والدلالة.

- "رومان جاكسون": تناول موضوع الدلالة من زاوية الوظيفة الاجتماعية للغة حيث ميز بين نظم تواصلية عدة (نظم لسانية ونظم سيميولوجية).

---

[1] محمد مصطفى بدوي: كولردج، دار المعارف، مصر، (د-ط)، ص 97.

[2] ج-غريماس، البنية الدلالية، مجلة الفكر العربي المعاصر، ترجمة: ميشال زكريا، العدد 19/18، 1982، ص 97.

[3] نقلا عن: منقور عبد الجليل: علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص49.

ثم ميز في النظم اللسانية بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، والذي يوضحها ذلك التمايز التاريخي الذي أشار إليه اللغويون في بحوثهم حول الصوت والحرف وتمييزهم بين السامع والقارئ وبالتالي بين فعالية الكلام وفعالية الكتابة، وخلص إلى أن الكتابة تبقى الأداء الأكثر فعالية في الخطاب التواصلي والبلاغي كونها تضمن استمرارية ومنفذ إلى المتلقي مهما تباعد المكان والزمان.[1]

من خلال هذا العرض السريع والمختصر يتبدى- فعلا- أن البحث الدلالي شهد تطورا سريعا حتى غدا فيه التنوع والتباين بين الباحثين سمة مميزة لشساعة مساحة درسه.

**5- أنواع الدلالة:**

من المباحث اللغوية التي أثارها الدرس الدلالي مبحث أنواع الدلالة، حيث ميز الباحثون اللغويون بين خمسة أنواع حسب المدخلات التي تسهم في تشكيل معنى الكلام، وهي كالآتي:

**أ- الدلالة الصوتية:**

يُقصد بهذا النوع من الدلالة تلك التي تستمد من القيمة التعبيرية للحرف المفرد، وأمثلتها عديدة منها ما أورده "ابن جني" في التفريق بين دلالة بعض الأصوات كالصلابة والرخاوة في (قضم- خضم) "فالقضم لأكل الشيء اليابس، والخضم لأكل الرطب، حيث اختار العرب الخاء لرخاوتها في كلمة (خضم) للدلالة على الشيء الرطب واختاروا القاف لصلابتها في كلمة (قضم) للدلالة على الشيء اليابس فأخذوا مسموع الأصوات على محسوس الأحداث"[2] وأمثلة ذلك عديدة، ومن ناحية أخرى يدخل ضمن الدلالة الصوتية ما يُصطلح عليه المحاكاة الصوتية التي "تعني وجود علاقة طبيعية، أي حسية صوتية بين الدال (اللفظ) كرمز صوتي والمدلول (المعنى)"[3] ونجد ظاهرة المحاكاة هذه في بعض الكلمات التي تحاكي حروفها الأصوات الطبيعية من قبيل: خرير المياه وحفيف الأشجار.

---

[1] Jadobson ® : Essais de lingguistique générale. Editions de minuit- Paris, 1973, p101-p102

[2] ابن جني: الخصائص، ص 157-158 (المرجع السابق).

[3] أحمد ابراهيم ندا: الإشارات الجسمية في القرآن الكريم: دراسة دلالية نفسية رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإسلامية والعربية (بنين)، جامعة الأزهر، القاهرة، 1428هـ، 2007، ص 10.

**ب- الدلالة الصرفية:**

هي الدلالة التي تستمد من أبنية الكلمات، اشتقاقاتها وتقلباتها وصيغها الصرفية، إضافة إلى أوزانها الصرفية إذ بتغير الوزن الصرفي للفظ تتغير دلالته كقولنا:

"صادق" على وزن (فاعل) فهي تدل على من قام بفعل الصدق، بينما قولنا "صدّيق" على وزن (فعّيل) فهي تدل على المبالغة فيمن قام بالصدق.

وقد أشار "ابراهيم أنيس" إلى الدلالة الصرفية في مقولته:

"لا تصدقه فهو كذاب، هل يُعقل أن تنضخ العين بالنفط في وسط الصحراء في ثوان؟! فإن (كذّاب) أقوى في الدلالة من (كاذب) وذلك بتشديد عين الكلمة"[1].

إن هذا دليل على الدور الهام للأبنية والصيغ الصرفية في توضيح معنى الكلمات ودلالاتها.

لم يغفل علماؤنا في التراث العربي قضية الدلالة الصرفية حيث أفردوا لها مباحث عدة في أبحاثهم اللغوية أمثال "ابن جني"، إذ نجده توسع في معرض حديثه عن الدلالة الصرفية والتي يمكن حصرها في عدة محاور، أهمها: [2]

**1- الصيغ والمباني الصرفية:**

تتمثل في صور وقوالب الألفاظ، ويتفاعل داخلها مجموعة من العناصر الصوتية والوظيفية، لتشكل في النهاية دلالة معينة تطرد على جميع الألفاظ في ذلك الباب، وقد ظهرت دلالة هذه الصيغ عند "ابن جني" حين عرض:

- دلالة أبنية الأسماء والأفعال والمصادر.
- تناوب المصادر والصفات.
- المشتقات.

[1] ابراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1980م، ص44.

[2] نقلا عن: عثمان سالم بخيت قواقزة: الدلالة الصرفية في كتاب الخصائص لابن جني: دراسة وصفية تحليلية، مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 46، العدد1، 2019، ص 148 (بتصرف).

**2- دلالة الأدوات:**

تتجلى دلالة الأدوات عند "ابن جني" في حديثه عن دلالة حروف المعنى، حيث عرض مجموعة من حروف المعنى، البعض منها يرد متصلا كأحرف المضارعة، الميم، ألف فاعل، الهاء والتاء... وغيرها من حروف المعاني التي تقع أولا ووسطا وآخرا وكل حرف منها يحمل معنى مختلفا عن الآخر، ناهيك عن تأديتها معنى وظيفي داخل التركيب، كما تطرق إلى دلالة بعض الأدوات كدلالة أسماء الشرط والاستفهام، فكل منها يؤدي دلالة مكثفة تغني عن الكلام الكثير.

**ج- الدلالة النحوية:**

يُطلق عليها أيضا الدلالة التركيبية باعتبار أنها تستمد من تضام الكلام وارتباطه ببعضه البعض بواسطة قانون التركيب الذي تخضع له أية لغة، ومنه النحو الذي يُعدّ عماد وقانون التركيب في اللغة العربية وبموجبه ينجح المتكلم في إبلاغ محتوى كلامه إلى المتلقي.

يحتل هذا النوع من الدلالة منزلة متقدمة حيث أولاها العلماء العرب أهمية كبرى ضمن اهتماماتهم اللغوية.

ومن الأمثلة التي تؤكد دور النحو في الدلالة وإبراز المعنى الحوار الذي "الكسائي" و"أبي يوسف القاضي" الذي كان يذم النحو فأراد "الكسائي" أن يعرفه مهمة النحو ووظيفته في الدلالة، فقال: "ما تقول الرجل قال لرجل: أنا قاتل غلامك بالإضافة، وقال له آخر: أنا قاتلٌ غلامك بالتنوين. أيهما كنت تأخذ به؟ قال القاضي: آخذهما جميعا، فقال له الرشيد: أخطأت، ثم سأل عن حقيقة ذلك مستفت، وكيف ذلك؟ قال: الذي يُؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال: أنا قاتل غلامك بالإضافة، لأنه فعل ماض أما الذي قال: أنا قاتلٌ غلامك فلا يُؤخذ به، لأنه مستقبل لم يقع"[1]. ومنه تبرز أهمية المستوى النحوي في توضيح الدلالة كونه يعي كلمة وظيفية نحوية داخل التركيب الواحد.

[1] ياقوت مرجان: فقه اللغة وعلم اللغة نصوص ودراسات، دار المعرفة، الإسكندرية، 1993.

**د- الدلالة المعجمية:**

تشغل مسألة دراسة المعنى المعجمي حيزا كبيرا من اهتمامات علم المعاجم الذي يهدف إلى الكشف عن الدلالة المعجمية للكلمة ذلك أن لكل كلمة من كلمات اللغة لها دلالة معجمية أساسية إضافة إلى دلالات أخرى، فالمعنى الأساسي للكلمة هو ما تواضع عليه الجماعة وصار عندهم عرفا، وقد يطرأ على معناها بعض التغيير إذا ركبت في جملة فيكون للسياق دور في اكتسابها معنى طارئا، أو يؤدي المقام إلى استحداث معنى لهذه الكلمة أو يقوم المجاز بهذا الدور فيكسبها معنى جديدا، إلا أن الكلمة في جميع الأحوال تظل محتفظة بالمعنى الأساسي لها ولا تفرط فيه مع قبولها لهذه المعاني المكتسبة، ومن ثم يتميز معناها الأصلي بأنه المعنى الأساسي[1]. فالدلالة المعجمية هي المقصودة من اللفظ عند إطلاقه حتى وإن كان له أكثر من دلالة واحدة، وهذا ما يكفله السياق أو مقام استخدام الكلمة الذي يحدد الدلالة المرادة منها، فالكلمة المستخدمة تحمل بعض الملامح والسمات الدلالية التي تجعلها مناسبة لذلك السياق.

**هـ - الدلالة السياقية:**

يُطلق عليها الدلالة الاجتماعية ذلك أنها تستمد من المقام أو الأحوال المحيطة به في المسرح اللغوي، مثل: التعجب أو الدهشة أو الاستنكار أو الخوف...الخ فمصطلح المسرح اللغوي هنا يشير الظروف والملابسات المحيطة بالحدث اللغوي، والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار أثناء الدراسة.

إن الدلالة السياقية من شأنها توضيح المعنى أكثر من لو كان اللفظ منفردا معزولا عن السياق، بل إن المعنى لا يتضح إلا من خلال السياق الذي ورد فيه، فمثلا قولنا: قريب تحضرنا احتمالات عديدة لمعنى الكلمة من قبيل (المسافة/ النسب/ المحية...)، بيد أن وضع الكلمة في سياق معين كقول: فلان قريب إلى قلبي، يجعل المعنى أكثر وضوحا وهو معنى

[1] ينظر: أحمد علي محمود ربيع: المدخل إلى علم المعاجم والدلالة، مكتبة الرشد، الرياض، (د-ط)، 2007م، ص 121-122

"المحبة". ففي الدلالة السياقية يكون المعنى المقصود الذي أراده المتكلم هو المعنى الذي يفهمه المتلقي.

**دور العناصر التركيبية في الدلالة النصية:**

إن الخوض في مسألة الدلالة النصية ليس بالأمر الهين البسيط لأنه يفضي بالضرورة إلى الحديث عن دلالة الجملة هي الأخرى باعتبارها وحدة من الوحدات المكونة للنص، إذا سلمنا جدلا بأن كل نص هو مجموعة متتالية من الجمل- وهو من التعاريف التي وُسم بها النص- فهل يمكن القول بأن دلالة النص هي مجموعة متتالية من دلالات الجمل المكونة له؟

وإن صح ذلك فهل مجموع دلالات الجمل المكونة للنص تحقق دلالة نصية واحدة لا عدة دلالات؟

الحقيقة حين يتعلق الأمر بدلالة النص فإن يختلف كثيرا إذ قارئ النص لا يكاد يقف على دلالة واحدة وإنما العديد من الدلالات المبثوثة في ثنايا كل نص، خاصة حين أصبح يُنظر إلى هذا الأخير على أنه "محاولة دائمة لتعطيل خاصية القراءة الأحادية الاتجاه وتحريك فعالية التوليد، وذلك على مستويي الدال والمدلول معا، بحيث تبدو الكلمة داخل النص وكأنها تعبر عن أصوات متعددة أو على الأقل تسعى لأن تكون موقع لقاء ثقافات ومواقف متعددة[1] الأمر الذي يجعل المسألة متشبعة خاصة حين يتعلق الأمر بفكرة التوليد التي تجعل المجال أكثر اتساعا فتتعذر إمكانية الإحاطة به.

يؤكد "روبرت دي بوجراند" هذا الطرح قائلا: " لا يمكن للسانيات النص أن تعمل على تهيئة نحو تجريدي لتوليد كل النصوص الممكنة في اللغة واستبعاد كل ما ليس نصا nom – text فمجال التوليد أوسع من أن يُحاط به"[2].

[1] حميد لحمداني: القراءة وتوليد الدلالة: تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007، ص21.

[2] روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء: تر: تمام حسان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص95.

أما "رومان جاكسون" فيؤكد في هذا السياق أن "البحث في البنية اللفظية هو الهدف الممتاز للسانيات المعاصرة بأنواعها كافة وإن المبادئ الرئيسية لمثل هذا المقترب البنيوي (أو بتعبير آخر المقترب الشرعي) للغة، تلك المبادئ المشتركة لكل أشكال هذا البحث يمكن أن تحدد كأفكار موحدة عن الثبات والنسبية"[1].

وفي قوله هذا إشارة صريحة إلى تبني فكرة "البنية" التي تستوجب بالأساس البحث في العلاقات العضوية والمعنوية القائمة بين المفردات وكذا الجمل.

الهدف الذي سعت إليه القراءة البنيوية للنصوص هو "إعادة تشكيل النص ضمن فضاء من العلاقات غير فضاء العلاقات المألوفة التي اعتادت القراءة السياقية على ادراكها... وذلك انطلاقا من البنية النصية بتشكيلاتها اللغوية والإيقاعية والجمالية"[2] وحسبنا أن البنية النصية المذكورة في هذا المقام ما هي إلا المستوى التركيبي للغة، وهو ما سنقتصر حديثنا عنه، أي أننا نسهم بالدلالة المتولدة عن التراكيب التي من شأنها بناء النص ومحاولة إيجاد العلاقات القائمة بين طبيعة التركيب ونوع الدلالات الناتجة عنه داخل السياق اللغوي ونسق النص دون سواه.

إن دلالة النص لا تتشكل اعتباطا وإنما وفق شروط عديدة أبرزها التماسك الذي يحقق بناء النص، فكل إخلال في البناء سينجم عنه خلل في الدلالة. لذلك ينبغي للذي يتعامل مع النص أن يقف عند البنية السطحية بالدراسة لأنها ستقوده إلى البنية العميقة (المعنى أو الدلالة). وأهم المظاهر للبنية السطحية هي المستوى التركيبي.

**الإحالة ودورها في دلالة النص:**

لا يخفى على أي باحث في هذا المجال أهمية الإحالة في تماسك النص وتشكل دلالته. وهي تنقسم إلى قسمين رئيسيين- أشرنا لهما في موضع آخر من البحث- هما:

---

[1] رومان جاكسون: الاتجاهات الأساسية في علم اللغة: تر: على حاكم صالح وحسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الغرب، ط1،2002، ص 16.

[2] هواري بلقاسم: الشعر العباسي والمقاربات الحداثية، البنيوية والأسلوبية والسيميائيات، دار الرشاد، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2005، ص 59.

– الإحالة المقامية وهي إحالة خارج النص.

– الإحالة النصية وهي إحالة داخل النص، بدورها تنقسم إلى قسمين: إحالة قبلية وإحالة بعدية.

والذي يهمنا في هذا الصدد هو "الإحالة النصية" كونها تتعلق بالنص، فالمتأمل لهذه الإحالة يهتدي إلى دورها الهام في ترابط النص وتماسكه من خلال الربط بين أجزائه، إذ هي تؤدي إلى ربط اللاحق بالسابق أو ربط السابق باللاحق وهذا ما يُحقق التحام أجزاء النص.

هناك من يعرف الإحالة بأنها "وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذ لابد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها. وتسمى تلك العناصر عناصر مُحيلة، وهي: الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة"[1] وهذا تعريف يشير إلى العناصر التي بواسطتها تتم الإحالة وهي: الضمائر، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

هذه العناصر إذن هي التي تنشئ الترابط بين أجزاء النص داخل التركيب، وهذا الأخير يعد حاملا للمعنى، والمعنى يتشكل من خلال التضام والتأليف بين المفردات والجمل بواسطة وسائل طبيعة لغوية (كأدوات الربط المنطقية).

**التضام ودوره في دلالة النص:**

يعد التضام من مظاهر الاتساق والتركيب في النص وهو "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك"[2]. لفظة (هذه) و(تلك) الواردة في التعريف لا يمكن تأويلها إلا باعتبارها تشير إلى علاقة دلالية من نوع ما، كأن تكون علاقة تجمع بين لفظين ينتميان إلى حقل دلالي واحد.

كلفظ (رجل) و(امرأة) فعلى الرغم من أنهما ليسا مترادفين إذ لا يمكن لأحدهما أن يُحيل إلى الآخر غير أن ورودهما في نص ما يُسهم في النصية بالنظر إلى العلاقة الدلالية التي

[1] حسام أحمد فرج: نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2، 2009، ص83.

[2] محمد خطابي: لسانيات النص، ص 25

تجمعهما- من الملاحظ- أيضا- على فكرة التضام باعتباره مظهرا من مظاهر اتساق النص هو أنه ذو بعد دلالي أكثر منه لفظي لأن الترابط الحاصل بين الأزواج اللغوية إنما يتحقق حسب المعنى المشترك.

وعليه فالتضام آلية من آليات تحقق الدلالة النصية.

**الاستبدال ودوره في دلالة النص:**

يُصنف الاستبدال ضمن العلاقات التركيبية التي تسهم في بناء النص، كونه عملية استبدال عنصر بعنصر آخر داخل النص.

"شأنه في ذلك شأن الإحالة، علاقة اتساق، إلا أنه يختلف عنها في كونه علاقة تتم في المستوى النحوي – المعجمي بين كلمات أو عبارات بينما الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي"[1].

إضافة إلى أن الإحالة تتم في اتجاهين، بمعنى تكون قبلية كما تكون بعدية أما الاستبدال فيكون بين عنصر متأخر وآخر متقدم.

لتوضيح أكثر نسوق المثال الآتي:

حاسوبي معطل، ينبغي أن أقتني حاسوبا جديدا.

فالعلاقة بين العنصرين الُمستبدِل والمُستبدَل هي علاقة قبلية بين عنصر سابق وآخر لاحق. كما أن معنى الجملة الثانية لا يمكن فهمه إلا من خلال معنى الجملة الأولى وهذا دليل على أهمية الاستبدال الواقع بين الجملتين.

ومن خلال غنى اللغة بالمفردات البديلة فإنها تمنح إمكانية التنويع في أساليب التعبير من خلال تقنية الاستبدال، حيث يستخدم متكلم اللغة هذه التقنية تجنبا للتكرار وأيضا سعيا إلى شحن مفردات تعبيره بدلالات جديدة. كقولنا:

[1] Holliday.M.A.K and R.Hasan (1976) Cohesion in English . Longman.London. P88

عن محمد خطابي، ص 19.

أ- هل تحب المطالعة وكتابة الشعر والتمثيل المسرحي؟

ب- أجل، أحب ذلك.

فقد استخدمنا كلمة (ذلك) في المثال (ب) تجنبا لإعادة ما سُئل عنه في المثال (أ) والمتمثل في (المطالعة وكتابة الشعر والتمثيل المسرحي).

**الحذف ودوره في دلالة النص:**

إن الحذف أحد محددات المستوى التركيبي ويُقصد به حذف العناصر المكونة للنص، سواء أكانت مفردات أم جملا، والحذف "من قواعد التماسك النحوي التي أشار إليها وتناولها بالتوضيح كل من فان ديك ورقية حسن وآخرون... وهو لا يقتصر عندهما على كلمة أو مفردة أو مركب اسمي (مبتدأ) وإنما قد يكون حذف جملة كاملة، فيؤدي حذفها إلى ربط أجزاء من الخبر"[1].

معنى ذلك أن الحامل أثناء الحذف هو الربط المباشر بين الجمل والمفردات دون أن تكون هناك واسطة بينها، وأهمية الحذف في التماسك النص ترتكز على العلاقة الدلالية بين العنصر المذكور والعنصر المحذوف. فأهميته ليست مجرد اختصار التركيب وإيجازه أو إنقاص الكلفة في التعبير، وإنما يفيد في وصول المعنى تاما مؤكدا من أقرب طريق.

لعل هذا ما جعل بعض الباحثين على رأسهم "عبد القاهر" يرون في الحذف طريقة مثلى وأفضل في الربط من الاعتماد على الذكر في قوله: " الحذف باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى فيه ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد من الإفادة"[2].

[1] ابراهيم محمود خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان الأردن، ط2، 2009، ص 234.

[2] عبد القادر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: محمد عبده ومحمد محمود التركزي الشنقيطي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، 1998، ص 106.

وقد أورد "عبد القاهر الجرجاني" مثالا لأثر الحذف في بيان المعنى بقول عمرو بن معدي كرب: [1]

وقلتُ إني يوم ذاك منازل كعبا ونهدا قومٌ إذا لبسوا الحديد تنمّروا حلقاً وقدّا

فالشاعر ذكر قبيلتين هما كعب ونهد، ثم استأنف الكلام بعد ذكرهما، فأخبر بأنهم يشبهون النمور إذا لبسوا ملابس القتال والحرب، ولم يقل: هم قومٌ. فحذف الوصف الأخير كان مدعاة لظهور المعنى وبروزه أكثر مما لو ذُكر، وهذه المزية مردّها إلى الحذف وما أحدثه في دلالة النص.

**التكرار ودوره في دلالة النص:**

يُعد التكرار من السمات التركيبية التي تسهم في تشكيل النص وبناء تركيبه، وهو يعني "الإعادة المباشرة، وهو وسيلة أخرى من وسائل تدعيم المعنى، ووسيلة للتوكيد أيضا، فهو يؤكد المعنى من خلال تكرار أكثر من إطار (أو قضية كبرى) في عدة مستويات"[2]. وظاهرة التكرار نالت اهتمام الكتاب والنقاد والشعراء القدامى والمحدثون.

كما يعتبر التكرار من العلاقات الدلالية التي تتجلى من خلال قضايا كبرى، فهو يكرر قضية صغرى، بل إن القضايا الصغرى لديه تتحول إلى كبرى بواسطة علاقات الاستقصاء والارتقاء الدلالي والهبوط الدلالي والتضاد[3].

لا يمكن أن يُرد التكرار إلى صعوبة الإنشاء النصي، بل على العكس من ذلك، فهو يسهم في التماسك التركيبي والدلالي، من خلال جعل مركز ثقل النص في موضع معين بغية إبراز أهميته إذ الإلحاح على المفردة أو الفكرة راجع إلى أهميتها كونها محور النص، وهذا الإلحاح إنما يكون بهدف تأكيد المعنى وإبراز الدلالة أكثر، كما يعطي التكرار دفعا متتابعا للتركيب، حيث يُذكر بما قد ذكر سابقا فيعيد الانتباه إليه من أجل توجيه المعنى نحوه.

---

[1] دلائل الإعجاز: المرجع السابق، ص 107.

[2] حسام أحمد فرج: نظرية علم النص، ص 140

[3] المرجع نفسه، ص 140.

**التوازن التركيبي ودوره في دلالة النص:**

يُقصد بالتوازن التركيبي تكرار البنية التركيبية مع ملئها بمحتوى مختلف و"فائدته أن الكاتب قد يدرك أن محتوى تركيب ما غير مقبول لدى القارئ إذا أتى منفصلا، أما إذا وضعه وسط مجموعة أخرى لها نفس التركيب (مثل: مبتدأ مفرد + خبر مفرد) ولها قبول دلالي، فإن القارئ يقبله، ويدعم ذلك العطف بينها بوار العطف"[1]. فالتوازن التركيبي – هناك من يطلق عليه التماثل التركيبي– يثري البعد الدلالي، حيث إن البنى التركيبية المتوازية يدل بعضها على معاني ودلالات البعض الآخر، نتيجة التعالق التركيبي الحاصل بينها.

بمعنى آخر: دلالة الجزء الأول من التراكيب المتوازية تتضمن دلالة الأجزاء الأخرى سواء بالاتفاق أو المخالفة.

يتعلق التوازي التركيبي بإيجاد روابط من نوع خاص بين الجمل وتتمثل في التشابه التركيبي المقرون بالتماثل الصوتي في نهايات التراكيب "وهذا التشابه بين مجموعة من التراكيب المتوازية يخلق نوعا من التوحد يشي بترابط النص"[2] هذا الترابط الذي يفضي إلى دلالة النص.

بناء على ما تقدم فيما يتعلق بالدلالة في النص نخلص إلى القول بأن لا مجال لإنكار أهمية دور الدلالة واكتمالها في تحديد مفهوم النص، كما أن الدلالة النصية إنما هي مجموع دلالات الجمل والفقرات المكونة للنص، فلو اعتبرنا أن تجزئة النص من حيث الشكل وردّه إلى أجزاء هي في الغالب مجموع الجمل المكونة له، فإن ذلك يتيح إمكانية الحديث عن تجزئة الدلالة النصية، أي تتجزأ هذه الدلالة وفقا لتجزئة التركيب.

إن مظاهر المستوى التركيبي المختلفة تسهم في تحديد الدلالة في النص وبنائه وكذا توليد الدلالة.

[1] حسام أحمد فرج: المرجع السابق، ص 100.

[2] المرجع نفسه، ص 101.

# الفصل الثاني

# تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي:

**المبحث الأول: خصائص مرحلة التعليم الثانوي.**

مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل النظام التعليمي التربوي، فهي مرحلة وسطية تقع بين التعليم الأساسي (الابتدائي، المتوسط) والتعليم العالي، وهي بذلك تشكل همزة وصل بينهما. في دولة الجزائر – وفي الحالة العادية وتبعا للإصلاح الجديد– فإن مرحلة الثانوية تمتد من سن 15 أو 16 إلى سن 18 أو 19، تدوم ثلاث سنوات لتتوج في نهاية مشوار التمدرس بامتحان شهادة البكالوريا وتمنح للتلميذ المتعلم رخصة العبور لمواصلة تعليمه الجامعي كما أن مستقبله الدراسي والمهني لا يتحدد إلا بها.

حظيت مرحلة التعليم الثانوي باهتمام الأنظمة التربوية العالمية والنظام التربوي الجزائري على وجه الخصوص، هذا الأخير بدوره يشهد تعديلات وإصلاحات عدة، ليتماشى والتطورات الاقتصادية، السياسية والثقافية للبلاد من جهة، وليساير قدرات وخصائص المتعلم في هذه المرحلة ومالها من خصوصية من جهة أخرى، كون المرحلة الثانوية تقابل مرحلة "المراهقة" التي تستوجب عناية خاصة لتكوين فرد ذي شخصية سوية وسلوك مستقيم قادر على أن يكون عنصرا فاعلا وصالحا في المجتمع.

ومن هذا المنطلق سنحاول أن نعرض في هذا المبحث مرحلة التعليم الثانوي من حيث: مفهومها، أهميتها وأهدافها من ثمة نعرض مرحلة المراهقة، تعريفها، خصائصها، مظاهر النمو فيها وبعض المشاكل التي تواجه المراهق. بحكم أنها المرحلة العمرية المقابلة لهذه المرحلة التعليمية.

**1. تعريف التعليم الثانوي:**

يعرف التعليم الثانوي في أصله اللاتيني حسب معجم **Le Petit Larousse** "الثانوي" «Secondaire» الذي يأتي لاحقا وتابعا ومكملا. وكلمة Secondaire تعني ثانوي وهي مشتقة من كلمة "ثاني" Second وهو الذي يأتي مباشرة بعد الأول.[1]

وتذهب منظمة "UNESCO" إلى القول إن " المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي. وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء"[2].

أما وزارة التربية الوطنية فتعرف التعليم الثانوي في الفصل الرابع المادة 53 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية كما يأتي: "يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي"[3].

كما تتسم مرحلة الثانوي بخصوصية معينة، ذلك لأنها تتزامن ومرحلة عمرية معينة وهي "فترة المراهقة" التي تشكل منعطفا حاسما في تكوين شخصية الفرد المتعلم من شتى النواحي.

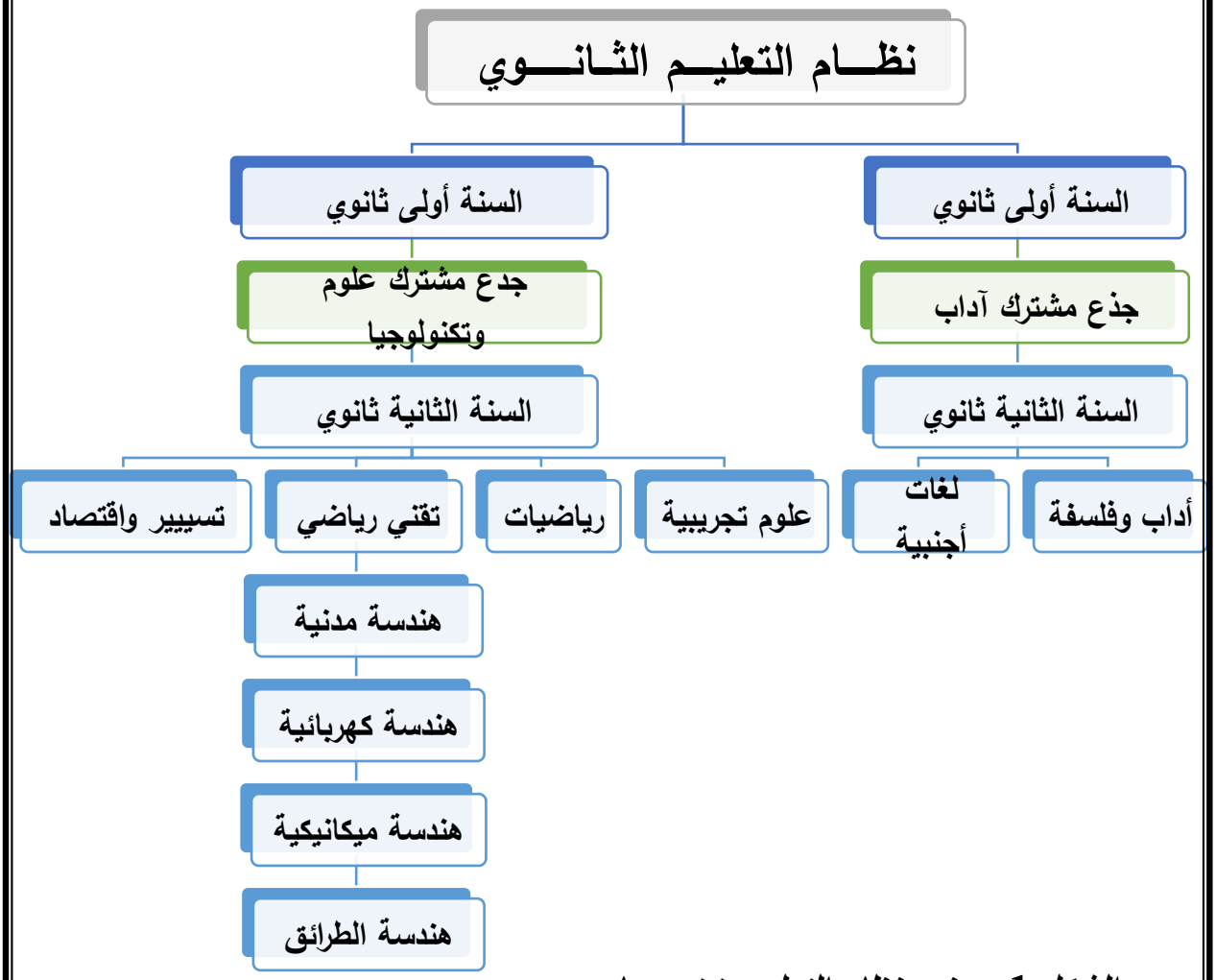
تعتبر مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التي تنطلق فيها اتجاهات الشباب وميولهم باعتبار الخصائص العمرية النمائية التي تؤثر في مجريات حياتهم الفكرية والسلوكية، ولاشك أن المرحلة الثانوية من المراحل المتميزة في حياة المتعلم الدراسية، فهي تعده لأن يكون فردا صالحا في مجتمعه وإنسانا مستقيما في سلوكه، واجتيازه لهذه المرحلة بسلام يعني بأنه سيمضي في حياته بثقة، متزنا في تصرفاته وانفعالاته، ذا شخصية سوية، في حين لو تعثر في هذه المرحلة الحرجة، فإنه ينعكس على تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي فيما بعد[1].

---

[2] الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986، ص 279.

[3] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008، عدد خاص، الجزائر، فيفري 2008، ص 14.

[1] ينظر: الضامن منذر عبد الحميد، علم نفس النمو (الطفولة، المراهقة)، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2005، ص178، بالتصرف.




**الشكل 1: وضع نظام التعليم وتخصصات الشعب في المرحلة الثانوية (الجزائر).**

## 2. أهميـة مرحلـة التعليـم الثانوي:

تعد المرحلة الثانوية واحدة من أهم المراحل التعليمية في حياة التلميذ، كونها مرحلة انتقالية بموجبها يضمن العبور إلى المرحلة الجامعية، فهي بمثابة همزة وصل تصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي من جهة، وتزود معاهد ومراكز التكوين المهني بالمتربصين لخوض غمار الحياة العملية من جهة أخرى.

واهمية هذه المرحلة التعليمية تتأتى من كونها مرحلة تتزامن مع مرحلة عمرية حرجة ذات خصوصية معينة من حياة الشباب وهي "مرحلة المراهقة" التي تصاحبها تغيرات أساسية: عقلية، جسدية، نفسية واجتماعية.

تتلخص أهمية المرحلة الثانوية أيضا في أنها تمثل دعامة مهمة للتشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع وتعزز هوية التلميذ بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك كما تكسبه المهارة والمرونة لمواجهة التحديات والمستقبل من خلال تهيئة شخصيته ودفعه نحو التجديد والابتكار.

هذا دون إغفال أنها مرحلة ثرية بالقدرات والطاقات الكامنة وهي مرحلة نضج تقود التلميذ بشكل تدريجي لبلوغ مرحلة الشباب ومنطق الرجولة والاعتماد على النفس. لذلك ينبغي الاجتهاد والعمل على تنمية وصقل كل هذه الجوانب وتوجيهها توجيها صحيحا.

### 3. أهـداف التعليـم الثانـوي:

قامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي 2000م من أجل تحقيق أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، باعتباره مرحلة تعليمية مكملة لمرحلة التعليم الأساسي، وقد نتج عن هذا المسعى تصنيف الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى أربع فئات أساسية هي:

#### 1)أهداف اجتماعية:

وتتمثل في:

- إيقاظ الشخصية لتنمية الفضول والفكر الناقد وتشجيع الإبداع والاستقلالية الذاتية.
- الاندماج الاجتماعي بالاتصال والتعاون وتحمل الضغوطات الاجتماعية.
- اكتساب معارف أساسية مندمجة وقابلة للتجنيد.

**2)أهداف منهجية:**

متمثلة في:

- الطرائق العامة للعمل الفردي والجماعي والحرص على تحقيق الأهداف والنتائج الموضوعية.
- طرائق من أجل تشجيع المهارة والفهم.
- الطرائق الخاصة بالتفكير العلمي.

**3)أهداف التحكم في اللغات الأساسية:**

وتتضمن:

- التحكم في اللغة الوطنية بشكل جيد.
- معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل، والتحكم في واحدة منها.
- التحكم في العمليات الرياضية والمعلوماتية.
- التذوق الفني السليم.

**4)أهداف التكوين العلمي والتقني:**

وتتمثل في:

- فهم محيط الإنسان، وتطبيق المعارف والخبرات الشخصية في مواجهة المشاكل.
- تنمية الفضول وذوق البحث العلمي وروح المبادرة.
- تشجيع البحث والاستقصاء.

- فهم الطرائق العلمية كاستغلال المعطيات والتمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية ونقدية.[1]

من خلال ما تم عرضه من أهداف التعليم الثانوي نستنتج أن الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التربية الوطنية دائمة السعي إلى محاولة تكوين مواطن جاد وصالح، معتز بهويته الوطنية وشخصية متوازنة سوية، متقنة لعملها ومبدعة مواكبة للمستجدات والتطورات الحياتية، مع غرس روح الاستقلالية والقدرة على النقد وكذا تحسين ورفع المستوى المعرفي عن طريق التكوين المستمر.

## 1. مفهـوم مرحلــة المـراهـقــة:

يولد الإنسان في الحياة على حالة معينة، لكن سرعان ما تطرأ عليه مجموعة من التغيرات الجسدية، العقلية، الانفعالية حتى الاجتماعية، الأمر الذي يجعله يتحول ويتغير بشكل تقدمي إلى أن يبلغ النضج واكتمال النمو، مرورا بمراحل نمائية هي:

- مرحلة الرضاعة.
- مرحلة الطفولة (المبكرة، المتوسطة والمتأخرة).
- مرحلة المراهقة.

ومرحلة المراهقة هي موضوع الحديث في هذا المقام بحكم أنها الفترة العمرية المتزامنة ومرحلة التعليم الثانوي. لذلك سنحاول الوقوف عند هذه المرحلة (المراهقة) بتحديد مفهومها، أقسامها ومميزاتها ومشكلاتها.

[1] وزارة التربية الوطنية: القرار الوزاري رقم 50 المتضمن "تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي" المؤرخ في 10 ماي الجزائر 2005، ص09-10.

## 2. مفهـــوم المراهـقـــة:

### أ. لغـــة:

ورد في "لسان العرب" معان كثيرة لكلمة "رهق" ومنها راهق أي قارب البلوغ، والمراهقة من الفعل "راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء. فراهق الغلام فهو مراهق أي: قارب الاحتلام ورهقت الشيء رهقا أي: قربت منه[1]، والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج وسن الرشد.

### ب. اصطلاحا:

يتفق جمهور من السيكولوجيين المهتمين بموضوع المراهقة على أنها المرحلة التي تبدأ مع بداية البلوغ لكلا الجنسين وتنتهي بسن الرشد، عندما تكتمل خصائص الفرد في كافة مظاهر شخصيته.

ويعرفها "انجلش" بأنها: "فترة أو مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري... وهي مرحلة انتقالية، خلالها يصبح المراهق رجلا راشدا أو امرأة راشدة"[1].

فهي تمثل مرحلة وسطى وفريدة بين مراحل الحياة كما تعد بمثابة التأهيل النفسي والاجتماعي لمرحلة البلوغ[2].

أما بعض الباحثين فيرجعون مصطلح المراهقة "Adolescence" إلى أصل الكلمة المشتقة من الفعل (Adolescer) والتي تعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي[3].

هذه المرحلة كبقية المراحل تشهد نموا وتطورا على مستويين:

---

[1] ينظر: ابن منظور، المصدر السابق، (مادة ر هـ ق) ص156.

[1] ينظر: العيسوي عبد الرحمن محمد، المراهق والمراهقة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ، 2005، ص15.

[2] ينظر: هيسويك بول فان، المراهقة وطرق تحليلها، العامري خالد، دارالقاروق، جيزة، مصر، ط1، 2007، ص38(بالتصرف).

[3] بدير كريمان، الأسس النفسية لنمو الطفل، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، ص 54.

- المستوى الأول: يتمثل في النمو العضوي، البنائي أو التكويني ويتجلى في زيادة الوزن، الطول، العضلات، ...

### 3. الخصائص العامة لمرحلة المراهقة:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة يوشك فيها نمو الفرد على الاكتمال بمختلف أنواعه- كما سبق الذكر- وعليه ينبغي مراعاة ما يميز هذه المرحلة العمرية من خصائص خاصة مرحلة المراهقة المتوسطة، أي الأعمار ما بين 16، 17 و18 سنة والتي تقابل مرحلة التعليم الثانوي موضوع الدراسة.

ومن المميزات والخصائص العامة لهذه المرحلة ما سنورده في النقاط الآتية باقتضاب:[1]

- اقتراب الذكاء من الوصول إلى الاكتمال.
- ازدياد القدرات العقلية المتصلة بالقدرات اللفظية والمهنية.
- نمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري.
- يأخذ التعليم طريقه نحو التخصص.
- اتساع المدارك ونمو المعارف مما يؤدي بالفرد إلى الوصول إلى ما وراء الحقائق.
- ازدياد القدرة على التحليل ونقد ما يقرأ.
- يستطيع التعبير عن نفسه وتسجيل أفكاره.
- نمو الميول والاهتمامات ويظهر الابتكار.
- تتميز هذه المرحلة كذلك بانفعالات قوية ومشاعر الحب والفرح وحساسية انفعالية وتناقض وجداني.

[1] زهران حامد عبد السلام، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، (د، ط)، 1990.

## 4. المشاكـل التي يعانيها التلميـذ المراهــق:

يعاني المراهق مجموعة مشكلات يمكن حصرها في المشاكل الذاتية والمشاكل الموضوعية:

**أولا: المشاكل الذاتية:**

وتتمثل في:

### 1) مشـاكـل الذات والجسد:

في هذه المرحلة يظهر اهتمام المراهق بذاته بشكل كبير قد يصل الأمر أحيانا إلى حد النرجسية، فتجده يراقب التغيرات العضوية والفيزيولوجية التي تلحق جسمه، وفي هذه المرحلة يدخل المراهق في صراع مع جسده، سواء كان وسيما وأنيقا والعكس. كما يكتشف "نفسه والآخرين والعالم الذي يعيش فيه فيشعر بأنه حاضر في عالم الآخرين، وأنه يتقاسم معهم التجارب المعيشية نفسها"[1] وهذا ما يبرر عدم قدرته على العيش منعزلا ومن جهة أخرى تتميز مرحلة المراهقة بحاجة المراهق إلى الاستقلالية والثقة بالنفس واكتساب الهوية والاعتماد على الذات والإحساس بالحرية الشخصية.

### 2) مشـاكــل الخوف:

المخاوف التي يعاني منها المراهق عديدة، منها: الخوف من الوالدين، من المدرسة، الإدارة، السلطة، الفشل المدرسي والإخفاق في الحياة، وخوفه من حاضره ومستقبله، إضافة إلى مخاوف أخرى.

فالمراهق يعاني "من مشكل عدم التوافق الذاتي والنفسي ومن تم لا يستطيع أن يحقق التوازن المطلوب، لأن اللهو والرغبات اللاشعورية الدفينة والمخفية هي التي تتحكم في تصرفاته

[1] جميل حمداوي، المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها، الألولة ص 55.

السلوكية وتجعله أكثر اندفاعا وعنفا وعداوة وانفعالا وتهيجا وربما تجعل منه شخصا منعزلا أو شخصا عدوانيا بامتياز "[2].

لذلك يكون بحاجة ماسة للرعاية والتوجيه والنصح أكثر من أي وقت.

**3) المشاكل العاطفية والجنسية:**

يعاني المراهق مشاكل عاطفية ووجدانية بسبب ميله إلى الجنس الأخر، ودخوله في علاقات حب، التي غالبا ما تكون مثالية وقد تتسبب العلاقات الأولى هذه في حدوث صدمات عاطفية نتيجة الخلافات.

" وأكثر من هذا يشتد الميل الجنسي لدى المراهق تجاه الجنس الآخر بعد تجدر العلاقات العاطفية والرومنسية، وتوالي اللقاءات المتكررة بين الطرفين، فتكثر أحلام اليقظة والمنام، ويحدث الشرود وعدم الانتباه، وينساقان وراء عواطفهما بسذاجة تارة وببراءة تارة أخرى"[1] ما يعرضهما للوقوع في الخطأ.

**4) مشاكل عدم التوافق النفسي:**

إن عدم التوافق النفسي من أهم المشاكل التي يعانيها المراهق، إذ إنه في هذه المرحلة العمرية تتولد لديه بعض الأحاسيس والمشاعر السلبية من قبيل: القلق، الخوف، الاضطراب، الارتباك، عدم الأمان والحزن وغيرها "ولاشك أن هذا الاضطراب يولد الانعزال الوجداني والفقر العاطفي ويقوي الإحساس بفراغ الحياة، وفقدان التوازن النفسي، الذي بدوره شعر المرء نتيجة لذلك بأنه قلق في سلوكه، مهدد في حياته"[2].

---

[2] جميل حمداوي، المرجع السابق، ص57.

[1] المرجع نفسه، ص 57.

[2] سيدي محمد بلحسن، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى المراهقين، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، ط1، 2008، ص 13.

ولهذه المشكلة نبعات أخرى تنجم عنها، فمشكل عدم التوافق النفسي يؤدي إلى عدم التوافق الاجتماعي والتوافق التربوي وهذا ما يجعل من هذا المشكل مشكلا حادا.

**ثانيا: المشاكل الموضوعية:**

القصد بالمشاكل الموضوعية تلكم المتعلقة بالأسرة، المجتمع والمدرسة.

**1) علاقة المراهق بالأســـرة:**

كثيرا ما يدخل المراهق في صراعات مع والديه وإخوته سواء كبارا كانوا أو صغارا، فالاختلاف في وجهات النظر وتباين الأجيال يؤدي إلى مشاكل على مستوى الأسرة، وغالبا ما يكون موضوع هذا الصراع هو الدراسة والواجبات المدرسية التربوية الفشل الدراسي أو التأخر عن البيت، جماعة الأصدقاء، حتى العناية بالمظهر والشكل الخارجي- خاصة في الآونة الأخيرة مع موجة الموضة التي يستهجنها الأولياء على أبناءهم، من تسريحات شعر غريبة ونوعية ملابس-. وهنا نجد المراهق يتعصب لرغبته في الاستقلالية والحرية لدرجة أنه قد يتمرد عن أوامر الأسرة.

**2) علاقـــة المراهق بالمجتمع:**

لا يمكن تجاهل دور المجتمع في تكوين شخصية المراهق، فهو الذي يحتضنه، فتتولد بينهما علاقة أساسها التواصل والتفاهم والعطاء المتبادل، فالمراهق لابد له من خوض التجارب المجتمعية الاجتماعية بشكل إيجابي، وإلا فسيحدث العكس وبدل التفاعل يحدث الانطواء والتهميش والعزلة.

ومن هنا تتبدى وظيفة المؤسسات التعليمية "في تنشئة المراهق تنشئة بناءة هدافة، وإدماجه في المجتمع إدماجا نافعا ومثمرا"[1].

[1] المرجع السابق، جميل حمداوي، ص 60.

### 3) علاقــة المراهق بالمدرسة:

إن هدف المؤسسات التربوية التعليمية الأسمى هو تكوين مواطن صالح نافع لذاته، لأسرته ولمجتمعه، غير أن علاقة المراهق بها قد تشوبها بعض المشاكل الناتجة عن علاقاته بالمعلمين أو الزملاء أو الإدارة التربوية، والتي قد يكون سببها عدم إنجازه الواجبات، الغيابات المتكررة، الشغب والعنف وغيرها من الأسباب، لذلك يتوجب على المدرسة احتواء المراهق التلميذ والسعي إلى تكييفه مع جوها وقوانينها الداخلية.

" ولعل المؤسسات التربوية والتعليمية تعتبر أفضل مجال يمكن أن يساعد المراهق ويأخذ بيده لتسهيل عملية دمجه في المجتمع على نحو يحقق ذاته ويشعره بوجوده وكينونته وهو مطمحه الأساسي"[2].

### 4. خصائص نمو تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

إن التعرف على خصائص نمو تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي أمر على قدر كبير من الأهمية، وذلك من أجل فهمهم والتعامل معهم بطريقة صحيحة ومن ثم تلبية حاجاتهم المختلفة وهي مسؤولية تلقى على عاتق الأسرة والمدرسة على حد سواء حيث يضطلع الآباء بأدوار ذات أهمية في إرشاد وتوجيه الأبناء ونصحهم وتفهمهم، كما يرى بعض المربين أنه يجب على المدرسة الثانوية أن تحقق النمو المتكامل للطالب عقليا بحيث يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات والخبرات بصورة متكاملة، وأن تحقق له التكامل والتوازن في جوانب شخصيته الأخرى اجتماعيا ونفسيا وروحيا، وأن تعد الطالب الثانوي للحياة العملية في المجتمع[1].

ويؤكد "الشيباني" على ضرورة فهم المدرسين لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وإتاحة الفرص لهم كي يمروا بخبرات مختلفة والعمل المستمر على تزويدهم بالمفاهيم المجردة، حيث

---

[2] أحمد أوزي، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2011، ص03.

[1] مطاوع ابراهيم وعبود عبد الغني، في التربية المعاصرة، 1977، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 148-149، بالتصرف

إنه كلما زاد فهم المدرس لتلاميذه وطبيعة تفكيرهم، كلما سهل عليه التواصل الإيجابي معهم، كما يؤكد على قدرة المدرسين على لعب دور مهم في توضيح المفاهيم والأفكار حول الحياة، خاصة وأن تلاميذ هذه المرحلة بحاجة إلى تطوير فلسفتهم في الحياة تبعا لعوامل الدين، السياسة والأخلاق السائدة في المجتمع، التي قد تتسبب لهم في القلق والخوف أثناء محاولاتهم التكيف السليم مع المجتمع والمحيط الذي يعيشون فيه[2].

وفيما يلي عرض لمستويات النمو لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

**أولا: النمو الجسمي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي:**

يشير "العيسوي" إلى ان من خصائص النمو الجسمي في مرحلة المراهقة السرعة الزائدة، وينتج عن هذا النمو السريع زيادة الوزن وطول القامة، كما تنمو الغدة النخامية والغدد التناسلية، وتضمر الغدة التيموسية والصنوبرية اللتان تعرفان بغدد الطفولة، كما تنمو عظام الحوض ويتحول الصوت من خشن عند الذكور إلى ناعم عند الإناث... ويصاحب ذلك فقدان التآزر الحركي[1].

فهذه الفترة الانتقالية تمثل نقطة انعطاف وتحول في حياة المراهق جسديا. وعليه يذهب المربّون إلى أنه يجب على الآباء أن يهيئوا الجو المناسب لتلميذ الثانوية المراهق لتقبل التغيرات السريعة والمتلاحقة في البلوغ، من خلال تزويده بالمعلومات واتباع أسلوب الحوار الجاد والمناقشة حول هذه المواضيع، ومن جهة أخرى يؤكدون بل ويلحون على دور المدرسة الهام في الإسهام في البناء الجسدي للمراهق (تلميذ الثانوية) وإكسابه العادات الجسمية الصحيحة والسليمة، من خلال التشجيع وإتاحة الفرص له في ممارسة النشاط الرياضي المناسب وكذا المشاركة في المنافسات الرياضية المختلفة[2].

---

[2] الشيباني بدر ابراهيم، سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب إلى المراهقة)، ط1، 2000، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الجابرية، الكويت، دار الوراقين، ص 210.

[1] ينظر، العيسوي عبد الرحمن، علم النفس والإنسان، الدار الجامعية، مصر، (د-ط)، 1993، ص 96.

[2] ينظر، المرجع السابق، مطاوع وعبود، ص 149 (بالتصرف).

هذا كان أول مستوى من مستويات النمو لدى تلميذ المرحلة الثانوية وما يقتضيه من متطلبات تربوية.

**ثانيا: النمو العقلي والمعرفي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي:**

تتميز هذه المرحلة بأنها فترة نضج القدرات العقلية والنمو العقلي عموما يصل في أواخر هذه المرحلة إلى ذروته، ولعل من أهم مظاهر النمو العقلي هو ازدياد نمو العمليات العقلية مثل عملية الإدراك والتفكير المجرد وعملية التخيل ونمو القدرات اللفظية والقدرات العددية والقدرات الميكانيكية[3].

والتفكير في هذه المرحلة يتطور لدى تلميذ الثانوية المراهق إذ يصبح أكثر منطقية وميلا إلى التفكير بالمجردات والتخلص من التفكير بالمحسوسات الذي شهده في مرحلة الطفولة فيكون أقدر على فحص أفكاره وأفكار الآخرين، وأكثر تأملا وإمعانا فيما يحيط به في العالم الخارجي.

وعموما فإن هذه المرحلة تقابل مرحلة التفكير المجرد ( Formal Operational Stage) عند "بياجيه" الذي يقول في هذا الصدد: "تتصف هذه الفترة عامة بخصائص استهلال صفة جديدة من الاستدلال وهي فترة لا تكون مرتبطة تماما بمعالجة المحسوسات أو تمثيل الواقع بشكل مباشر، لكنها تكون فترة متسعة بالركون إلى استخدام الفرضيات، وبعبارة أخرى تلجأ إلى استخدام المقدمات التي يمكن أن تستمد منها الخلاصات المنطقية دونما حاجة إلى البرهنة على صحتها أو خطئها"[1]. لذلك يسمي "بياجيه" هذه المرحلة بمرحلة التفكير الفرضي الاستدلالي الذي يعتمد على العمليات الذهنية والفرضيات والتصورات.

---

[3] عبد الهادي نبيل، مداولات النمو ومشكلاته (مرحلة تكوين الجنين وحتى المراهقة)، ط1، 2005، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 201، (بالتصرف).

[1] جان بياجيه، علم التربية وسيكولوجية الطفل، تر: عبد العلي الجسماني، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ، 1994م، ص50.

فالتلميذ المراهق في مرحلة الثانوية يدرك أن الظواهر والمشكلات ليست مجرد أشياء مادية حسية، وإنما يمكن فهمها وتصورها على أنها كيانات صورية شكلية وافتراضات، فيكتشف أن أفكاره عن الواقع ليست إلا أفكارا عنه، وإنما هي مجرد تصورات تمثله.

وعليه يجب على المدرس تشجيع تلاميذ هذه المرحلة على التفكير والتجديد والإبداع والابتكار، وحملهم على اكتساب المعلومات والمعارف بأنفسهم عن طريق البحث والتقصي والإطلاع.

**ثالثا: النمو الانفعالي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي:**

إن الانفعالات لدى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تتصف بأنها انفعالات عنيفة، لفرط شدة الحساسية الانفعالية لديه، فتجده يتأثر بالمثيرات بشكل سريع، ولعل هذا ما يجعله يعاني المشاكل لكثرة التقلبات وعدم الثبات تصل في بعض الأحيان إلى درجة التمرد والعصيان بل والتهور.

ويمكن تلخيص أهم مظاهر النمو الانفعالي للمراهق (التلميذ) على النحو الذي أشار إليه "الشيباني"[1]:

- يتحول انفعال المراهق من الانفعال الموحد أو البسيط (الموقف الواحد) إلى الانفعال المركب أو المعقد (الموقف يثير أكثر من انفعال).
- انفعالات الطفولة مثيراتها مادية محسوسة بينما تكون في المراهقة مادية ومعنوية.
- انفعالات الطفولة محدودة بينما انفعالات المراهقة كثيرة ومتشبعة وحادة.
- يبرز انفعال حب الذات كأهم انفعال لهذه المرحلة.
- شدة الحساسية والحدة الانفعالية.
- التمرد والعصيان والتهور.

[1] ينظر: الشيباني بدر ابراهيم، ص205-206، (بالتصرف).

- الحساسية الشديدة للنقد.

ولكون الجانب الانفعالي مهم جدا في العملية التعليمية، يتوجب على القائمين عليها التحلي بالحكمة في تعاملهم مع التلميذ المراهق الذي هو بحاجة ماسة إلى التعقل واللين في المعاملة أكثر من السلطة والأوامر، كما هو بحاجة إلى الاحتواء ومعرفة توجيه انفعالاته وعواطفه توجيها صحيحا.

**رابعا: النمو الاجتماعي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي:**

الفرد مدني بطبعه يعيش ضمن الجماعة الاجتماعية، يؤثر ويتأثر بأفراد المجتمع الذي يعيش فيه، ويسعى إلى إقامة علاقات مع الآخرين، وبموجب تلك العلاقات يستطيع أن يحدد الثقة المتكاملة بينه وبينهم.

فالنمو الاجتماعي السوي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي (المراهق) يتأثر بالتنشئة الاجتماعية من جهة وبالنضج من جهة أخرى وكلما كانت بيئة الطفل ملائمة ساعد ذلك على تكوين علاقات اجتماعية ملائمة تساعد على اتساع دائرة تعاملاته، ويتميز النمو الاجتماعي للمراهق بجملة من الخصائص أهمها:

- الميل إلى الجنس الآخر.
- الثقة وتأكيد الذات.
- الخضوع لجماعة الأقران.
- إدراك العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد الآخرين.
- اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي[1].

[1] الشيباني بدر ابراهيم، ص 206-207، المرجع السابق، (بالتصرف).

لكن لا ينبغي إغفال دور المدرسة المهم في تنمية النمو الاجتماعي لدى التلميذ المراهق، من خلال إتاحة الفرص له في تكوين العلاقات والصداقات في إطار العمل الجماعي والتعامل الاجتماعي القائم على القيم وآداب السلوك والحوار.

**خامسا: النمو الخلقي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي:**

إن النمو الخلقي-كما هو ملاحظ- يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الاجتماعي- المذكور سلفا- وتطوره يخضع لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة في مجتمعه، كما يرتبط النمو الخلقي من جهة أخرى بالنمو الديني ومدى علاقة الفرد بإقامة الشعائر واستجابته لمستويات الخير والشر[2].

فمعظم الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الصدد كشفت أن معظم المراهقين يؤمنون بالقيم الدينية ويرتادون أماكن العبادة، وعليه فالدين يمثل عاملا مؤثرا في حياتهم، ويمكن القول إن هذه المرحلة بمثابة فترة يقظة دينية يصبغها الاهتمام الديني، فنجد أن مناقشات المراهق مع أصدقائه يغلب على موضوعاتها المسائل الدينية[1].

من العوامل الأساسية للنمو الأخلاقي الجيد حسب "بريكنردج" (Breckenridge):

- الأمان الانفعالي الذي يوفر مكانا للشعور بالحب اتجاه الآخرين.
- توفر منافذ للتعبير أو التصريف.
- تدريب مستمر في التحكم والضبط الذاتي.
- وجود آفاق اجتماعية لتنمية القدرة على اكتساب المعارف وعلى التسامح والتعاطف وعلى الفهم وتنمية الرغبة الأصيلة لتقدير حقوق وواجبات الناس الآخرين.

---

[2] ينظر: السيد فؤاد البهي، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط1، 1975، دار الفكر العربي، القاهرة، ص324.

[1] أبو حطب فؤاد وصادق آمال، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط1، 1988م، مكتبة التنمية البشرية، الجيزة، مصر، ص267 (بالتصرف).

**5. المتطلبات التربوية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي:**

كثيرا ما اهتم الباحثون والتربويون بمتطلبات التلميذ التربوية في المرحلة الثانوية، خاصة أنها مرحلة النضج والمراهقة، ولما كانت هذه الأخيرة من أهم مراحل النمو وأكثرها تعرضا للتغيير والاضطرابات، كانت ضرورة تكييف التلميذ وتهيئته في هذه المرحلة ملحة للغاية وذلك لضمان تكيفه مستقبلا وتجاوزه لها بسلام، لأن آثار المشاكل والصعوبات والأزمات التي يعانيها المراهق – التي سنأتي على ذكرها في مقام لاحق– تبقى عالقة بشخصيته في الكبر.

وعليه على المربين الأخذ بعين الاعتبار متطلبات هذه المرحلة التربوية والإلمام بخصائصها من أجل فهمها وتلبية حاجات التلميذ، وهذا ليس بالأمر الهيّن نظرا، لحساسية المرحلة مما يستدعي تظافر جهود عدة أطراف من مدرسة، أسرة، ومجتمع في عملية التكفل به، وفيما يلي بعض المتطلبات التي ينبغي مراعاتها:

- احترام ميول التلميذ المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وتوجيهه توجيها غير مباشر.
- مناقشة أفكاره وأراءه وأخذ رأيه في القرارات التي تخصه من أجل كسب ثقته وتعزيزها.
- العناية بتربية التلميذ المراهق تربية فكرية صحيحة وتشجيعه على التفكير الموضوعي والنقدي إزاء مختلف المواد الدراسية.
- إشراك التلميذ بقدر الإمكان في النشاط الاجتماعي.
- الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع والاهتمام بمجالات النشاط التي تحقق التربية الاجتماعية من خلال التوجيه والإرشاد النفسي.
- تسخير المدرسة كل إمكانياتها في تعليم القيم الخلقية على وجه العموم، والمعايير السلوكية في كافة نواحي العملية التعليمية التربوية.
- حسن استخدام الأساليب الأنسب في توجيه عواطف التلميذ المراهق وانفعالاته بشكل مرن، مع العمل على تربية الضمير الخلقي والوازع الديني لديه.

- ترك الحرية للتلميذ المراهق بقدر الإمكان في اختيار أصدقائه مع توجيهه نحو اختيار الصديق الأحسن والتأكد من سلامة المعايير الاجتماعية السائدة لدى جماعة الرفاق التي ينتمي إليها.
- أما جسديا، على المدرسة إكساب التلميذ المراهق العادات الجسمية الصحيحة والسليمة من خلال إتاحة الفرص له بممارسة الأنشطة الرياضية المناسبة[1]، سواء في المدرسة أو من خلال إشراكه في التظاهرات والمنافسات الرياضية.

[1] زهران حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، ط4، 1977، عالم الكتب، القاهرة، ص307-308 (بالتصرف).

**المبـــحـــث الثـــاني: مفهوم المقاربة النصّية وعلاقتها بالنحو:**

**1. مفهوم المقاربة النصية:**

هذا المفهوم يتكون من لفظين، ولتتأتى إمكانية تحديده لابد من الوقوف على مفهوم "المقاربة" من جهة و"النص" من جهة أخرى، هذا الأخير سبق وحددنا مفهومه سواء في المعاجم العربية أو الغربية حيث كنا بصدد تحديد مفهوم مصطلح "لسانيات النص" في مدخل هذا البحث[1] .

**أ. مفهـوم المقـاربـــة:**

**أ.1. لغـــة:**

من قارب يقارب مقاربة، الإناء قرب من الامتلاء فهو قربان، قارب فلان فلانا، حادثة محادثة حسنة داناه في الرأي[2].

وهي مصدر غير ثلاثي على وزن "مفاعلة" فعله قارب على وزن "فاعل" ومضارعه "يقارب" ومثله قاتل يقاتل مقاتلة وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى أدناه وحادثه بكلام حسن[3].

**أ.2. اصطلاحا:**

أما في الاصطلاح فالمقاربة تعني "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده فيه لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على

---

(1) من جملة التعريفات لمصطلح "النص" الواردة في مدخل البحث أنه: مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا، تحكمها مبادئ ومعايير تجعل هذا النص يتسم بالنصية.

(2) علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، (د–ط)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر (د–ت)، ص802.

(3) لويس معلوف، المنجد في اللغة والآداب والعلوم، (د–ط)، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1958–ص616.

استراتيجية للعمل من الناحية النظرية: استراتيجية، طريقة تقنية. ومن الناحية التطبيقية: إجراء، تطبيق، صيغة، وصفة[4] .

من خلال هذا التعريف الاصطلاحي يمكن القول إن المقاربة عبارة عن تصور وطريقة بناء عمل قابل للإنجاز وذلك في ضوء استراتيجية معينة، وهذا العمل قد يكون بدراسة ومعالجة وضعية مشكلة أو تحقيق هدف وغاية.

كما أن المقاربة تتحدد من منظورين، الأول نظري والثاني تطبيقي.

وفي المعاجم الأجنبية، كلمة مقاربة تقابل المصطلح الفرنسي "Approche" ومعناها: "الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، كما أنها من جهة أخربخطة عمل استراتيجية لتحقيق هدف ما"[1].

وهو تعريف يتفق وسابقة في كون المقاربة عمل تخطيطي واستراتيجية غايتها بلوغ هدف معين.

**ب. المقاربــة النصيــة:**

بإعادة تركيب لفظي "المقاربة" و"النص/النصية" نحصل على مصطلح "المقاربة النصية"، حيث نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني الدنو والاقتراب من النص والصدق في التعامل معه باتخاذه محورا أساسيا تدور حوله الدراسات اللغوية.

فالمقاربة النصية مصطلح يقصد به "مجموعة طرائق التعامل مع النص، وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية"[2].

---

[4] عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (د–ط)، مطبعة النجاح، المغرب، 1994، ص21.

[1] شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، عدد خاص– ص53.

[2] عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص26 (المرجع السابق).

ويتحدد هذا المفهوم باعتبارها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه وجعله أداة وظيفية في الدرس اللغوي والأدبي، لأنه يمثل البنية الكبرى التي تتجلى فيها كل المستويات اللغوية (النحوية، الصرفية، المعجمية، الدلالية والصوتية).

وبهذا يكون النص قد مثل بؤرة العملية التعليمية التي يتم الانطلاق منها في جميع النشاطات المقررة، والمقصود في هذا السياق تعليمية نشاطات مادة اللغة العربية.

وتعرف المقاربة النصية أيضا على: "عبارة عن خطة موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصّي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فإن المبدأ يتطلب دراسة نص، وفهمه، ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التفاعل مع أدواته"[1].

من هذا التعريف نستنتج ضرورة الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص، كونه أصبح يشكل الوحدة الأساسية في التدريس وهنا لا ينبغي إغفال عامل على قدر كبير من الأهمية ألا وهو عامل الزمن في ظل التدريس بالمقاربة النصية، إذ إن التدريس لم يعد بالأمثلة والنماذج، بالتالي فالتدريس بالمقاربة النصية يتطلب حجما زمنيا بخلاف ذلك، لأن الهدف هو دراسة شاملة. إنّ مفهوم المقاربة النصية الذي أشرنا إليه آنفا يمكن أن نطلق عليه المعنى البيداغوجي، فهو يرتبط ببناء مناهج اللغة وتدريس أنشطتها المختلفة.

وهذا المعنى تحدد حسب المجال الذي يستعمل فيه مصطلح المقاربة النصية، إذ أنّ دلالته تختلف باختلاف المجال ففي عرف الاستعمال النصي اللغوي نجد مصطلح المقاربة النصية يقترب أو يقابل مصطلح آخر هو: "لسانيات النص" أو " نحو النص"أو "الدراسة اللغوية للنص". فعرفها "غانم حنجار" قائلا: "المقاربة النصية تعني في الطرح المنهجي الجديد تناول اللغة العربية من جانبها التقني، كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية. –وبالتالي فإن نحو النص وليس نحو الأبواب

[1] ينظر أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ص05.

والأحكام المسبقة- يصبح هو أداة في الخطاب، حيث يسمح بفهم النص، وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته[1] .

ونحو النص يقصد به "ذلك الفرع من علم اللغة، الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها: الترابط النصي، أو التماسك ووسائله، وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسياق النصي، ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل) وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حد سواء"[2].

ومن هذا التعريف نستشف مجموعة من المفاهيم الأساسية التي اهتم بدراستها "نحو النص"، وهي المفاهيم نفسها التي تستند عليها "المقاربة النصية" منها:

- التماسك، وسائله وأنواعه.
- الإحالة المرجعية وأنواعها.
- السياق النصي.
- المرسل والمتلقي ودورهما في النص.
- أنواع النص (المكتوب/المنطوق) وأنماطه.

إنّ الحديث عن هذين المعنيين المتعلقين بمفهوم المقاربة النصية ومجال استعمالها لا يفضي في حقيقة الأمر بالقول بوجود تناقض بينهما (بين مفهوم المقاربة النصية في جانبها التعليمي وما يعرف بنحو النص)، وإنما هما معنيان مترابطان متكاملان، يقوم أحدهما على الآخر – إن صح القول- فالمعنى الثاني (نحو النص) هو بمثابة الإطار النظري للمعنى الأول (المقاربة النصية) وهذا الأخير يمثل الجانب التطبيقي القائم على استثمار مفاهيم ومبادئ الجانب النظري.

---

(1) ينظر: غانم حنجار، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي، قراءة في منهجية الأداء، مجلة المشعل، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة تلمسان، العدد 6-2010، ص 49.

(2) صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، ج1+ج2، 2001، ص36.

## 2. الأســس النظريــة للمقاربة النصيــة:

ترتكز المقاربة النصية على مجموعة أسس نظرية، وذلك من منطلق أنّ اللغة "مركب معقد تمس فروعا من المعرفة المختلفة... فهي فعل نفسي من حيث أنها تستلزم نشاطا إراديا للعقل، وهي فعل اجتماعي من أنها استجابة لحاجة الاتصال بين بني الإنسان"[1]. فهي مرتبطة بجوانب عدة منها: الجانب اللغوي، الجانب النفسي والجانب الاجتماعي لذلك عملية تعليمية اللغة، ينبغي أن تكون عملية شاملة متكاملة بين تلكم الجوانب، من ثمة فإنّ النصوص المعتمدة في تعليمية اللغة العربية إنما تستند على الأسس الآتية:

### 1.2. الأساس اللساني (اللغوي):

فاللغة ظاهرة كلية شاملة مترابطة العناصر من: صوت، نحو، صرف، معجم ودلالة واللغة العربية تمثل هذا المركب المندمج من معطيات اللغة ومستوياتها كما يقول "تما حسان": "اللغة العربية الفصحى مكونة من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة، وحين نسمي أفكارا مركبة ما نظاما فلابد أن تكون بين بعضها وبعض علاقات عضوية معينة"[2].

ويضيف قائلا: "للنظام إذا تكامل عضوي واكتمال وظيفي يجعله جامعا مانعا"[3] وفي هذا إشارة إلى وظيفية هذا النظام المتكامل.

والمقاربة النصية من منظور هذا الأساس اللساني (اللغوي) تعد مسايرة للاستعمال اللغوي لأننا حين نستعمل اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي، إنما نصدر في كلامنا أو كتابتنا عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة"[1]. وهذا يقود إلى تأكيد الفكرة التي مفادها أن اللغة نظام أو

---

[1] ينظر: ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، القاهرة، مركز الكتاب، 2006، ص45.

[2] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص312 (المرجع السابق).

[3] المرجع نفسه، ص312.

[1] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط8، القاهرة، دار المعارف، مصر، 1975، ص51.

بنية متكاملة نتيجة تكامل نظمها وتآزر عناصرها، كما لهذا النظام بعدا وظيفيا يتجلى من خلال استخدام اللغة. وهذه العناصر المتآلفة والمترابطة ترتب عنها وجود "النص".

### 2.2. الأساس البسيكو لساني:

لا شك في أن المقاربة النصية تتخذ من معطيات علم النفس، خاصة علم النفس المعرفي مرجعية تستمد منها أسسها البسيكولوجية (النفسية)، وفي ظل تبني المنظومة التربوية الجزائرية لبيداغوجيا "المقاربة بالكفاءات"[2] التي تقوم على فلسفة جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال دفعه إلى الاستقلالية والمبادرة وحل المشكلات – وهي الفلسفة ذاتها التي يقوم عليها نموذج التعلم البنائي التفاعلي – بتجاوز الأسلوب التلقيني والاعتماد على مجرد الحشو.

أمكن النظر من خلالها على أن قراءة النص وفهمه في حد ذاته حل للمشكلات التي يثيرها في نفسية المتعلم، هذا الأخير الذي يستجلب كل قدراته ومهاراته ومكتسباته القبلية محاولا التعامل مع هذا الكائن (النص) وإشكالاته، متخذا من النص محورا لتعليماته وفي هذا الصدد يقول "دي بوجراند" أحد أعلام لسانيات النص: " أنا أرى أن نشاط استعمال النصوص هو مركز هذا المشروع التربوي، ذلك أن الإنتاج والإستقبال للنصوص ذات الكفاءة والتأثير والمناسبة يتطلبان كل القدرات العقلية الإحدى والعشرين التي ذكرتها.

من هنا تمنحنا العلوم المبنية على اللغة مجالا محوريا يمكن منه للنمو العقلي أن ينسق من خلال الدراسة"[1]، حيث جعل من القدرات العقلية المعرفية مطلبا لإنتاج النصوص واستقبالها، وهذا دليل على الارتباط القائم بين المجالين، علم النفس والمجال اللغوي.

---

[2] سنعود في مبحث آخر للحديث عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي راهنت عليها منظومتنا التربوية في إطار مشروع الاصلاح التربوي في الجزائر.

[1] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998–ص557.

### 3.2. الأساس السوسيولساني:

قبل استجلاء ملامح الأساس السوسيولساني للمقاربة النصية لابد من التذكير بالوظيفة الأساسية للغة، فهي "أداة اتصال داخل المجتمع، من هذا المنطلق دعت الحاجة إلى استخدام مفهوم الكفاية التواصلية التي تعكس الأبعاد الاستعمالية للغة داخل بيئة ثقافية وحضارية"[2] وهذا ما يضفي على اللغة بعدا اجتماعيا كونها وسيلة تواصل بين أفراد المجتمع الإنساني ونظرا لأهمية الوظيفة التواصلية للغة، تزايد الاهتمام بدراستها والبحث في مختلف جوانبها.

مع تطور " نظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك"[1] ظهرت المقاربة التواصلية لتعليم اللغة، ومن أبرز اهتمامات هذه المقاربة أنها ركّزت على اللغة بوصفها حدثا وفعلا تواصليا، أي اهتمت بالجانب الاستعمالي الوظيفي للغة من أجل تحقيق غايات معينة في مواقف وسياقات ومقامات تواصلية متنوعة.

ومن هذا المنطلق اتجه التنظير لتعليمية اللغة نحو الاتجاه التواصلي، لأن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية، أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة، وأن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية فقط. بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة سياقه، وأن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجملة معزولة عن سياقها النصي، ولذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات"[2].

وهكذا أضحت تعليمية اللغة في ظل المقاربة النصية، التي تزايدت قيمتها بتركيزها على جوانب عدة وجعل المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية، فهي بذلك تعتبر "طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا ما ندر"[3].

---

[2] لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2006– ص43.

[1] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، 1988 – ص184.

[2] علي آيات أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 2006، ص44.

[3] المرجع السابق، ص 189.

### 3. لماذا المقاربــة النصيــة؟:

لا يخفى على المهتم الدارس لطرائق التدريس، أن القديم منها يفصل بين أنشطة اللغة العربية من قراءة، قواعد نحوية، صرفية وبلاغية... حيث إن النص المقترح للدراسة والقراءة عادة ما يكون بعيدا نصوص ونماذج بقية الأنشطة الأخرى كالقواعد النحوية مثلا، وهذا العزل أوجد فجوة بين الأنشطة فانعكس الأمر على تعليمية اللغة العربية ككل، فوصف النحو بجفاف مادته تارة واتهم بالعقم والصعوبة تارة أخرى " والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يؤلف عليه، وبالطريقة التي يدرس بها... قد أصبح علما عقيما يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوال، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان، والفهم عند العرب"[1].

وفي هذا القول نقد للطريقة التي يدرس بها النحو، التي جعلت منه مادة جافة عسيرة الفهم والاستيعاب، لبعدها عن الاستعمال فالهدف من تعليمية القواعد النحوية – خاصة – واللغة العربية –عامة– هو تقويم اللسان وتمكين المتعلم من استعمالها استعمالا صحيحا سليما لقول أحد الدارسين في الهدف من تدريس اللغة العربية: " إقدار الطالب على استعمال اللغة العربية الفصيحة استعمالا ناجحا في الاتصال بغيره بطريق التحدث والكتابة والاستماع والقراءة وتنمية قدرته على الطلاقة والتلقائية واكتساب مهرات التحدث"[2].

بناء على ما تقدم ذكره جاءت ضرورة تغيير طريقة تدريس القواعد النحوية وتجديدها حسب ما يتوافق وطبيعة المتعلم وحاجياته النفسية والمعرفية، ذلك من خلال انتهاج طريقة تعتمد أساسا على الممارسة والاستعمال قراءة، كتابة، وكلاما تجنبا لحفظ القاعدة النحوية، وهذا يتأتى عن طريق اتخاذ النص منطلقا لكل نشاطات اللغة العربية، وفي هذا المقام لابد من التنويه إلى أن تعليمية مادة اللغة العربية وآدابها في ظل المقاربة بالكفاءات صحبها تغيير مس حتى بعض المفاهيم الإجرائية. نذكر في هذا الصدد على سبيل المثال لا الحصر أن القواعد النحوية، الصرفية، البلاغية...لم تعد أنشطة قائمة بذاتها، وإنما أصبحت "روافد لغوية" يتم

---

(1) ينظر، غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، مخطوط جامعة تيارت، ص55.

(2) عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة، تطبيقها وتقويمها وانتشارها، دار البشائر، دمشق، ط01، 2010– ص28.

تأصيلها من النص المدروس، بالنظر إليها على أنها ظواهر لغوية يحتويها النص سواء كان أدبيا أو تواصليا.

ولعل من الأسباب التي أدت إلى اتخاذ "المقاربة النصية" منهجا عمليا بديلا في تعليمية القواعد النحوية واللغة العربية عامة:

انتقال الدرس اللساني من بحث الجملة إلى ربطها بالنص أو ما يسمى بلسانيات النص، إذ ليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق، أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل، وإلا سقط الاتصال في اللبس، فمراعاة السياق اللغوي للجملة شرط أساسي في فهم المعنى وتحليله وتذوقه وتلخيصه وتوظيفه في مقامات ووضعيات مشكلة[1].

هذا ما نجده عند التوليديين الذين تجاوزوا مفهوم الكفاية اللغوية، وشرعوا في دراسة الكفاية أو القدرة التواصلية التي يجمع فيها بين القدرة على فهم الرسائل وإنتاجها وبين طرق توظيفها وكيفية استعمالها في سياقات مختلفة ومتنوعة.

وهنا تكمن الإفادة من اللسانيات النصية واللسانيات التداولية فقد انصرف الاهتمام بـ "الكفاءة الاتصالية– المستمع في فعل وسيلته اللغوية، وتوافق خطابه مع السلوك اللغوي المتنوع المطابق في ارتباطه بالمكونات الاجتماعية والموقفية والنفسية لسياق اتصالي اجتماعي بعينه"[1].

نخلص إلى القول إن للمقاربة النصية وظيفة تواصلية تستهدف الاستعمال الوظيفي للغة، الذي من شأنه تنمية وتطوير الكفاءة الشفوية والكتابية والتداولية لدى المتعلم.

### 4. أهداف المقاربة النصية:

إن الهدف الأساسي الذي تصبو إليه المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية هو جعل نشاطاتها كلا متكاملا، من خلال ربطها ببعضها البعض وجعل النص هو المنطلق والغاية في الوقت ذاته، من أجل بلوغ وتحقيق كفاءات عدّة منها:

---

[1] ينظر: غانم حنجار وآخرون، المرجع السابق، ص57 (بالتصرف).

[1]: محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005، ص59.

**1. كفاءة التواصل الشفوي:**

فالفعل التعليمي فعل تواصلي في الأساس يغلب عليه التخاطب والتواصل الشفوي حتى من دون قصد وعن غير تخطيط.

وكفاءة التواصل هذه لا تعتمد على مجرد معرفة النسق اللغوي بل لابد من معرفة كيفية استعمال هذه اللغة في السياق. فالكفاءة التواصلية حسب ما عرفها "هايمس" تعني "معرفة الفرد وتمكنه من القواعد اللغوية والقواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل هذا الفرد قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية"[1]. وهذا يعني أن كفاءة التواصل ترتكز على جملة من القواعد اللغوية، الاجتماعية والثقافية والقدرة على استعمالها مع مراعاة سياق الموقف.

**2. كفاءة القراءة المنهجية:**

وتتمثل في القدرة على فهم النصوص، تأويلها واستنباط أفكارها مع الوقوف على أساليبها وسر جمال تراكيبها اللغوية.

فكفاءة القراءة هي إدراك المتعلمين لقدراتهم في القراءة لأداء مهمات قرائية معينة كاستنتاج الفكرة الرئيسية وتخمين معنى كلمة مبهمة غير معروفة. واستنتاج هدف الكاتب[1]. ولهذه الكفاءة أثر على أداءات المتعلمين، كونها تزيد من عملية الاستيعاب والتحصيل، فهي في إطار المقاربة النصية لسيت غاية في حد ذاتها بل وسيلة للاكتساب.

---

[1] مختار بروال، الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي، مقاربة تحليلية في ضوء نظرية الاتصال، جامعة أم البواقي الجزائر -2015- ص113.

[1] ينظر: أحمد العلوان ورندة محاسنة، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد4، 2011، ص401 (بالتصرف).

**3. كفاءة استعمال القواعد:**

لتمكين المتعلم من ذلك ينبغي توفير وضعيات وفرص استثمار قواعد اللغة من خلال تدريبات الاستعمال في الإنتاج الكتابي وكذا الإنتاج الشفوي. وهذه الكفاءة تشير إلى ما يقصده "تشومسكي" من الكفاية اللغوية، أي معرفة نظام اللغة والقدرة الكافية على استخدامها[2].

**4. كفاءة إنتاج النصوص:**

هي كفاءة وطيدة العلاقة بالكفاءات السابقة، إذ هي مرتبطة بها، فبعدما يستوفي المتعلم كفاءة القراءة واستعمال القواعد يأتي على مرحلة الإنتاج الكتابي أو الشفوي، مراعيا في ذلك أنساق نصه وانسجامه والنمط المعتمد. والمقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية تهدف إلى بلوغ المتعلم مرحلة الإدماج أي: دمج مختلف الظواهر اللغوية المدروسة خلال وحدة تعلمية معينة وإعادة إنتاج نصوص من خلال وضعيات مستهدفة وفق معايير محددة ومرافقة تقويمية من المعلّم.

هذه الكفاءات مندمجة ومتكاملة فيما بينها، وهذا التكامل الذي تهدف إليه المقاربة النصية هو التكامل نفسه الذي تسعى إليه المقاربة بالكفاءات- بشكل عام- من خلال ربط مختلف المواد التعليمية ببعضها البعض، وفق مبدأ "تكامل البرامج" وهذا ما أكده الباحثون في مجال علم النفس بفروعه، حين اكتشفوا خصوصية وطبيعة مرحلة الطفولة واختلاف منطقتها عن منطق البرامج الدراسية القائمة على الفك والتركيب، فضلا عن غاية التربية المعاصرة، التي تسعى إلى تكوين شخصية متكاملة فعّالة تتعامل مع مختلف الوضعيات والمشكلات، مبدعة ومبتكرة قادرة على توظيف مهاراتها وقدراتها ومكتسباتها في إيجاد الحلول، هذا ما لن يتأتى إن تم الاعتماد على الفصل بين النشاطات التعليمية[1].

وعليه فمبدأ تكامل البرامج والنشاطات والمواد يضمن إمكانية تلبية حاجات المتعلم النفسية، الوجدانية، الاجتماعية والجسدية...

---

[2] ينظر: مختار بروال (المرجع السابق)، ص114.

[1] ينظر: غانم حنجار وآخرون، المرجع السابق، ص57، بالتصرف.

وفي السياق نفسه (التكامل) يمكن اعتبار المقاربة النصية نموذجا يحتذى به في ربط اللغة العربية بمختلف المواد التعليمية، الأمر الذي "يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ، ويؤدي إلى الربط بين حقائق المعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة"[2].

وبهذا تكون اللغة العربية جسرا يوصل لفهم بقية المواد، التي أضحت تقوم أساسا على السندات والوثائق في شكل نصوص بحاجة إلى الفهم والتحليل.

### 5. علاقة نحو النص بالمقاربة النصية:

تحول مسار الدراسات اللسانية في العقود الأخيرة من الاهتمام بالجملة التي سيطرت لمدة طويلة على هذه الدراسات إلى النص باعتباره "الوحدة الأساسية للتحليل اللغوي...فاعلة في عملية الاتصال الإنساني"[1]. فالمجتمع الإنساني في حقيقة الأمر لا يتواصل بالجمل، وإنما بالنصوص وهذا ما جعل التركيز على النص عند دراسة السلوك اللغوي لدى الفرد ضرورة ملحة، بالتالي أضحت الدراسات النصية تحتل مرتبة هامة بين الأبحاث والدراسات اللغوية الحديثة فظهر ما يعرف بـ "نحو النص" أو "اللسانيات النصية" التي تعني بالقواعد المتحكمة في بناء النصوص وترابط أجزائها.

إن هذه التطورات في تاريخ اللسانيات جعل بعض الباحثين يذهبون للقول بأن الاتجاه إلى النص يعد فتحا جديدا وتحولا أساسيا أسهم في إخراج اللسانيات من "مأزق الدراسات البنيوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي، والدلالي والتداولي"[2].

هذا من المنظور اللساني، أما من المنظور التعليمي التربوي فلا مجال لإنكار هذا الأخير صار منفتحا على الدراسات اللسانية لما ذلك من أهمية بالغة في الارتقاء بالعملية

---

(2) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009، ص63.

(1) ينظر: روبرت دي بوجراند، إلهام أبو غزالة، خليل أحمد: مدخل إلى علم لغة النص، دار الكتاب، القدس، 1992، ص24.

(2) خولة طالب إبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط1، 2002، ص167.

التعليمية بشكل عام، وتعليمية اللغة العربية والقواعد النحوية على وجه الخصوص، وفي هذا الشأن يقول "علي آيت أوشان" بخصوص تقليص الفجوة المعرفية بين المجالين، عند حديثه عن النقل الديداكتيكي من المعرفة العلمية النظرية إلى المعرفة المدرسية أنه "يساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية عبر صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها للتلميذ، خاصة وأنه ينحو منحى يجمع بين التلقين والتطبيق"[1]، مع مراعاة متغيرات العملية التعليمية، كونها عملية معقدة تتداخل فيها جوانب عدة على غرار: الجانب النفسي، المعرفي، الاجتماعي، البيداغوجي وعليه استوجب تداخل مجالات معرفية أخرى إلى جانب ميدان التعليمية، كاللسانيات التي أضحت معبرا لكل العلوم ومختلف التخصصات، هذا الانفتاح نتج عنه تغيرات عديدة على مستوى المفاهيم والإجراءات...أبرزها الانتقال إلى استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات التي تعد المقاربة النصية من أهم دعائمها الأساسية، هذه المقاربة الجديدة التي يشكل النص محورها الأساسي، وقد أصبح في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نقطة الانطلاق والوصول لتدريس نشاطات اللغة العربية، حيث يتم تأصيل القاعدة استنادا عليه ثم السعي لتوظيفها في بناء وإنتاج نصوص جديدة.

أما عن علاقة نحو النص اللسانيات النصية بالمقاربة النصية فتكمن في كون أن كلا منهما يعنى بالنص، مفهومه وإجراءاته، بل أكثر من ذلك فهناك من الباحثين من يرى أن لسانيات النص تسمى في ميدان تعليم اللغة بمبدأ المقاربة النصية، لتحقيق الكفاءة النصية ضمن المقاربة بالكفاءة اللغوية، أساس كفاءة نصية، أي كفاءة فهم وتأويل وإنتاج نصوص لا حشد لجمل معزولة عن سياقها"[1].

وعليه فإن القول بالعلاقة القائمة بين تعليمية النحو والمقاربة النصية، تعني العلاقة بينه وبين لسانيات النص. فتعليمية النحو لها علاقة بالمقاربة النصية، حيث إنها تتخذ النص مادة تعليمية ووسيلة في الوقت ذاته، لذا وجب حسن انتقاء النصوص وملائمتها للوضعية التعليمية

---

[1] على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي: من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، المغرب، ط1، 2005، ص 25.

[1] يحيى بعطيش، مقاربة الكفاءات، محاضرات في اللسانيات التعليمية مخطوط، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، ص05.

وللقاعدة النحوية المراد تعليمها، طبيعة المتعلم وحاجاته النفسية والمعرفية من أجل تحقيق الأهداف والكفاءة المرجوة.

فمسألة اختيار النصوص التعليمية هي على قدر كبير من الأهمية لذلك ينبغي مراعاة المعايير النصية اللسانية، التي تم ذكرها والإشارة إليها في سياق آخر سابق في هذا البحث، والمتمثلة في:

- السبك: أو الربط النحوي.
- الحبك: أو التماسك الدلالي.
- القصد: أي هدف النص.
- القبول أو المقبولية: وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.
- الإخبارية: أو الإعلام أي المعلومات الواردة في النص.
- المقامية: والمقصود بها مناسبة النص للمقام أو الموقف.
- التناص.

كما حاولت المنظومة التربوية الجزائرية أن تقارب هذا التعريف للنص، فجاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي أن النص " ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها وإنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط بين أجزاء النص ومقاطعه"[1]. بذلك يكون النص تركيبا منسجما مترابطا وبنية متسقة، وهذا ما يحقق مفهوم النصية التي تتحقق بتلك المعايير السبعة، والتي إذا سقط معيار واحد سقط عن النص هذا الوصف.

هذا بالإضافة إلى تنويع النصوص التعليمية من حيث الجنس الأدبي (شعر، نثر...) ومن حيث الموضوعات، لتشجيع المتعلم على الاستمرار في قراءتها و" قد أثبتت البحوث أن

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب، ص15.

التلاميذ الذين يقرؤون مواد مكتوبة تثيرهم ويألفونها وتزيد من دافعيتهم ويتفاعلون معها، يفهمونها ويتذوقونها أكثر مما يفهمون ويتذوقون النصوص التي لا تثيرهم ولا تحفزهم"[2].

ومن جهة أخرى لابد أثناء اختيار النصوص المبرمجة لتدريس القواعد النحوية، الأخذ بعين الاعتبار الواقع الذي يعيشه المتعلم أي يستحسن اختيار الموضوعات الحديثة عن النصوص العربية القديمة، لأنها تمثل عهدا غير العصر الحاضر وغير الواقع الذي يعيشه الطلبة[3].

وفيما يأتي لمحة عن معايير اختيار النصوص: حين الحديث عن معايير اختيار النصوص لابد من الوقوف على الجوانب التي تتناولها وهي:

- الجوانب الثقافية.
- الجوانب اللغوية.
- الجوانب النفسية.
- الجوانب التربوية.

وهي جوانب متداخلة ومترابطة ببعضها البعض، وسبق وأن أشار إليها العلماء القدامى أمثال، "ابن سينا" حيث قال: " وينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيدة فإن رواية الرجز أشهل وحفظه أمكن لأن بيوته أقصر، ووزنه أخف ويبدأ من الشعر بما قبل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف وما حث فيه على بر الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف وغير ذلك من مكارم الأخلاق"[1]. فالجانب الثقافي من خلال هذا القول يتجلى من خلال تركيز "ابن سينا" على المواضيع المتعلقة بمكارم الأخلاق.

---

[2] عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق، مجلة الموقف الأدبي، العدد 388، آب 2003.

[3] ينظر: مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984، ص 14.

[1] نقلا عن: النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن، الفكر التربوي

أما الجانب اللغوي فقد اهتم باللغة البسيطة السهلة ذات العبارات والجمل القصيرة، في حين الجانب النفسي والتربوي ربطهما بضرورة الابتداء بالنصوص القصيرة، التي يسهل على المتعلم حفظها وفهمها.

وقد وضع "رشدي أحمد طعيمة" معايير لاختيار النصوص الأدبية نذكر منها: [2]

- أن تشتمل على تراكيب شائعة حية الاستعمال، فلا تكون نادرة ومهجورة.
- أن تكون النصوص قصيرة وسهلة التناول، ثم يكون التدرج بعد ذلك.
- عدم التقيد بشهرة الأديب، إما لصعوبة إنتاجهم الأدبي أو محليته أو عدم مناسبة الأفكار التي يحتويها.
- التنويع في الأعمال الأدبية من أجل التعريف بها، من قصيدة ومقال، وقصة، ومسرحية وغيرها.

أما "أحمد الكيلاني محمد" فيرى أنه من المهم أن نربط محتويات اللغة العربية وموضوعاتها بالقضايا والأحداث الجارية والمعاصرة للمجتمع، فتكون المحتويات وإن كتبت باللغة العربية، ذات علاقة مباشرة لتصور المتعلمين لحياتهم الواقعية وما يجري فيها من أحداث، وبهذه الطريقة سيكون ذلك دافعا لهم لتعلم اللغة العربية[2]. ومعنى هذا الانطلاق في وضع النصوص من واقع حياة المتعلمين.

بالإضافة إلى المعايير المذكورة سلفا، يضيف "محمد عطية الأبراشي" معيارا أو شرطا آخر على قدر كبير من الأهمية وهو برمجة النصوص القرآنية في كل سنة من سنوات

---

[2] طعيمة رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للنطاقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى 1986م، ص701-707.

[2] ينظر: ياسر بن اسماعيل، راضية بنت صالح، معايير اختيار النصوص الأدبية العربية في المرحلة الثانوية الدينية العالمية الماليزية: دراسة تقويمية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية العدد الأول، يونيو2014، ص 43.

الدراسة[1] وهذا لتعميق وتقوية الوازع الديني لدى المتعلم، بيد أن ما نجده ماثلا في الواقع عكس ذلك، حيث برمجة النصوص القرآنية في المقررات الدراسية شبة مغيبة.

وأثناء البحث عن جملة معايير اختيار النصوص في المقررات الدراسية، لفت انتباهنا معيارا اقترحه "محسن علي عطية" وقد لا يراه بعض المهتمين بميدان التعليمية مناسبا– وهو أن "لا يقدم الأحسن فقط في كتاب الأدب والنصوص ويمكن أن تقدم نماذج تتسم بالركاكة أحيانا لبيان صفات العصر الأدبي، والخلاصة فإن العناية في الأدب والنصوص تقع بالنصوص لأنها الأساس، ولكنها ليست كل شيء في الدرس"[2].

تتم تعليمية النحو العربي في ضوء المقاربة النصية في مرحلة التعليم الثانوي من خلال النصوص الأدبية والنصوص التواصلية.

أما النصوص الأدبية: فهي "تلك الظاهرة اللغوية والمبنى اللغوي الجملي التي تبتعد عن المألوف والشائع المعتاد بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب، وهي بذلك عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا أو نثرا تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة"[1]. والنصوص الأدبية في هذه المرحلة – التعليم الثانوي– تتناول المأثور من الأدب العربي عبر العصور الأدبية من العصر الجاهلي، ثم صدر الإسلام فالأموي، ثم العباسي، الأندلسي، عصر الضعف (المماليك) بعدها أدب النهضة والعصر الحديث، فالأدب المعاصر موزعة على السنوات الثلاث، الأولى، الثانية والثالثة جميع الشعب، غير أن عدد النصوص موزع حسب الحجم الساعي الخاص بكل مستوى وكل شعبة.

أما النصوص التواصلية فهي "نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي

---

[1] ينظر: محمد عطية الأبراشي، الطرق الخاصة في التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1377هـ، 1958م، ص211 (بالتصرف).

[2] محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، 2006، ص313.

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص227.

بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي"[1]. ولكي تؤتى دروس نشاط النص التواصلي النتائج المرجوة وتكون ناجحة، على الأساتذة الاهتمام بجانب النقد والتركيز على المناقشة، والوقوف عند بعض المبادئ كالتماسك والاتساق والانسجام، من ثم الوصول إلى فهم مرتكزات النص من حيث البناء الفكري واللغوي الفني كالنحو، الصرف والبلاغة.

[1] منهاج الشعب الأدبية، ص08.

**المبحث الثالث: منهجية تعليمية النحو في المرحلة الثانوية وإجراءاتها :**

تتم تعليمية القواعد النحوية في مرحلة التعليم الثانوي في ظل المقاربة النصية وفق خطوات أساسية اقتضتها المقاربة بالكفاءات، التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية من حيث هي مقاربة بيداغوجية والمقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية، وقبل عرض منهجية تقديم المادة النحوية في هذه المرحلة، لابد من الوقوف عند مفهوم "المقاربة بالكفاءات".

**1. مفهوم الكفاءة:**

**أ- لغـــة:**

ورد في مادة (ك.ف.أ) من لسان العرب معان وصيغ للكفاءة نذكر منها: " كفاه على الشيء مكافأة وكفاء: جزاه والكفيئ النظير. كذلك الكفء والكفؤ والمصدر الكفاءة، وتقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفؤ النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها وغير ذلك[1].

**ب- اصطلاحا:**

الكفاءة لفظية ذات أصل لاتيني « Compétence » ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968، ولقد تعددت تعريفاتها وتباينت، فهي من المصطلحات التي يشوبها بعض الغموض ويعتريها الاختلاف في المعاني، وفي هذا الصدد يذكر العديد من الباحثين أنه يوجد ما يفوق مائة تعريف لمصطلح "الكفاءة" وذلك حسب السياق والمجال الذي تستعمل فيه، ولعل هذا ما يبرز ذهاب "ألبارجكار" إلى وصفها بـ "الكلمة الإسفنجية"، حيث قال: "فكما يمتص الإسفنج شيء فشيء المواد التي يصادفها ترى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها"[2].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب

[2] نقلا عن: وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر، ص309.

لكن ما يهمنا في هذا البحث هو مفهوم الكفاءة في السياق أو المجال التعليمي التربوي، وفيما يأتي بعض تعريفاتها:

– يعرفها "روجرز Rojarze " فيقول: " الكفاءة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا"[2].

– أما "محمد دريج" فيعرفها بأنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين يتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة"[3].

من خلال هذين التعريفين نخلص إلى أن الكفاءة في السياق التعليمي والمنظور التربوي هي عبارة عن اندماج القدرات والمعارف والمهارات...لدى المتعلم الذي يعمل على توظيفها في مختلف المواقف التعليمية من أجل تحقيق أهداف معينة.

وهذا المصطلح كثيرا ما يقود إلى مصطلح "القدرة"، الذي يراه البعض أنه مرادف له ومرتبط به، في حين يرى فريق آخر أن القدرة أشمل من الكفاءة[1].

## 2. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي المقاربة التي رافقت مشروع الإصلاح التربوي الجديد، تم اتخاذها كبيداغوجيا بديلة مناسبة للعملية التعليمية، وبدورها تعددت تعريفاتها، حيث عرفت على أنها: " بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في

---

[2] ينظر: زيتزني عبد القادر وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د–ط، 2009، ص 56.

[3] المرجع نفسه، ص 57.

[1] والواقع أن هناك عدة أوجه اختلاف بين المصطلحين (الكفاءة، القدرة) فالقدرة بمفهومها العام هي تمكن الفرد من النجاح في إنجاز معين كالقدرة على التحليل، التركيب، المقارنة... فهي مسار نمو عام، كما أنها مكون طبيعي ومعرفي تنمو طبيعيا وتعليميا، غير مرتبطة بالزمن وغير قابلة للتقويم المباشر.

أما الكفاءة فهي مسار تكوين خاص ومكون معرفي أدائي، تتكون تعليميا فقط ترتبط بالزمن أحيانا وقابلة للتقويم (زيتوني عبد القادر، ص65).

الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2]. فهي كل متكامل مندمج من المعارف، المهارات، الخبرات والأداءات التي تتيح للمتعلم مواجهة وإنجاز أية مهمة في وضعية معينة بالشكل المناسب والملائم.

وعرفها "رومانفيل Romainville" بأنها: "الإدماج الوظيفي والإتقان، وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف، ومن حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل"[1].

يتضح جليا من التعريف أن "رومانفيل" ربط المقاربة بالكفاءات بالقدرة على التخطيط من جهة والإنجاز من جهة أخرى.

كما ربطها بالجانب النفسي السيكولوجي، فحسبه أن الفرد القادر على توظيف كفاءاته لحل المشاكل التي تواجهه في وضعيات معينة، يكون بذلك قد حقق التكيف.

### 3. مبادئ وخصائص المقاربة بالكفاءات:

**أ- المبادئ:**

لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جملة من المبادئ التي تقوم عليها أهمها ما يأتي:

1- مبدأ البناء: ويقصد به استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

2- مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها فالكفاءة كما سبق تعريفها هي القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

---

[2] حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د-ط، 2005، ص 02.

[1] غريب عبد الكريم، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات التربية، الدار البيضاء، المغرب، د-ط، 2006، ص 163.

3- مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

4- مبدأ الإدماج: هو الذي يسمح بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى. كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

5- مبدأ الترابط: يسمح هذه المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة[1].

هذه إذن أهم مبادئ المقاربة بالكفاءات.

**ب- الخصائص:**

من الخصائص التي تتميز بها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أنها تساعد على بلوغ وتحقيق الأغراض الآتية:

1- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العلمية "التعليمية- التعلّمية" والمقاربة بالكفاءات ليست بمعزل عن ذلك. إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات". ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

2- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية، البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية الرابعة من التعليم الإبتدائي (بتصرف).

3- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة: تعمل هذه المقاربة على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) والنفسية- الحركية وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة.

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته.

5- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

6- توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة (استغلال الموارد المكتسبة)[1].

وبناء على ما تقدم نستطيع القول إن المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية روح المبادرة وتشجيع الاستقلالية لدة المتعلم دون إقصاء الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تتيح إمكانية دمج المعارف والمعلومات لحل الإشكاليات.

**4. مفاهيم المقاربة بالكفاءات الأساسية:**

تتضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مكونات مصطلحية ومفاهيم أساسية منها:

**1- الوضعية التعليمية:**

يطلق عليها أيضا الوضعية التعليمية الاستكشافية والوضعية المشكلة، وهي من المفاهيم الأساسية التي يراد بها تدريب المتعلم على:

- التحكم في توظيف المعلومات.
- التحكم في اتباع طرائق معينة لحل مشكل.
- استنتاج قاعدة أو خلاصة.
- شرح وتذليل الصعوبات (مفاهيم، مصطلحات).
- اكتساب المتعلم القدرة على التأليف والابتكار.

[1] ينظر: حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د-ط، 2002، ص12.

- امتلاك المبادئ الأساسية لبناء التعلمات[1].

فهي وضعية تمكن المتعلم من التعلم عن طريق الاستكشاف حيث إن نقطة الانطلاق في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هي طرح وضعية أمام المتعلم، لدفعه إلى التفكير الجاد والبحث عن الحل الذي يراه مناسبا، فهي لا تقوم على استرجاع المعارف بل على توظيفها، وأفضل وسيلة تحقق ذلك هي وضع المتعلم في موقف يستدعي توظيف معارفه ومكتسباته، وهذا الموقف الذي يواجهه هو ما يصطلح عليه بالوضعية المشكلة.

## 2- الوضعية الإدماجية:

هي وضعية تتطلب من التلميذ توظيف كل معارفه ومهاراته لحلها، فالوضعية الإدماجية تدفع المتعلم إلى إدماج كل ما تعلمه من معارف، مهارات، وسلوكيات... وعرف "كزافي روجيرس" (X.Rogers) بأنه: "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى، وهو في نظره يتشكل من ثلاثة مكونات أساسية هي: الترابط، ويقصد به نسيج المتعلم لشبكة بين العناصر المطلوب إدماجها، ومفصلة العناصر وتحريكها، وذلك من أجل استثمار المكتسبات، وأخيرا الاستقطاب، ويقصد به أن التحريك إنما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى"[1].

وللإدماج ثلاث مراحل هي:

- تمكين المتعلم من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.
- إعادة بناء العالم الداخلي، لأن إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.

---

(1) Ministère de l'éducation nationale: Guide méthodologique en évaluation pédagogique, ONEFD,2009, p225

(1) روجيرس.ك وآخرون، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، ترجمة: بوتكلاي لحسن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، د-ط، 2005، ص 50-51.

- توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو وضعيات جديدة[1].

**3- الوضعية التقويمية:**

القصد منها معرفة مدى الاكتساب وقدرة المتعلم على توظيف المعلومات واستثمارها والاطلاع على مسار الإجراءات المستعملة وتتوج بإصدار قرار مثل انتقال المتعلم إلى مستوى أعلى...أو يوجه حسب الملمح الذي أظهرته في بعض المواد[2].

فالوضعية التقويمية من شأنها أن تساعد على إصدار أحكام على قدرة المتعلم من حيث اكتساب المعلومات، توظيفها واستثمارها من ثمة إصدار قرار انتقاله إلى مستوى آخر مع تحديد توجهه.

**4- التعليـمـــة:**

ينبغي أن تتوفر في التعليمة بعض الشروط والمعايير منها:

- أن تكون واضحة ولا تقبل التأويل والاحتمالات.
- كلما دققنا في التعليمة كانت المطالب مفهومة.
- كلما دققنا في التعليمة كلما سهل علينا تصحيح المواضيع.
- كلما دققنا في التعليمة كلما سهل علينا وضع شبكة التقويم.
- أن تصاغ التعليمة بعبارات واضحة المعنى وواضحة المبنى.
- أن تستجيب التعليمة للمهمة التي يقوم بها المتعلم (العمل المنتظر)[1].

---

(1) بوسمان كرسيتيان وآخرون، أي مستقبل للكفايات؟ ترجمة: غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، د-ط، 2005، ص 130.

(2) ينظر غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، المرجع السابق، ص518.

(1) غريب عبد الكريم، المرجع السابق، ص518.

**5- المـــــــوارد:**

ليست الموارد هي الكفاءة، وليست هي هدف الدرس أو التعليمات المبرمجة، إنما هي ما نتج عن التعليمات السابقة، يحتاجها المتعلم، ويوظفها لحل الوضعيات.

**أصنــاف الكفــاءة:**

**1- الكفاءة القاعدية:**

يقصد بها مجموع نواتج التعليمات السابقة التي يجب على المتعلم التحكم فيها ليتسنى له الدخول دون صعوبة في تعليمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم وترتكز عليه الوضعية المشكلة[1].

**2- الكفاءة المرحلية:**

هي التعليمات التي تسمح بالمرور إلى الأهداف الختامية وتجعلها أكثر قابلية للتجسيد، فالقراءة وسيلة مرحلية انتقالية لتحقيق الكفاءة الختامية المستهدفة.

**3- الكفاءة الختامية:**

تصف كليا وتتميز بطابع الشمولية، وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المجزأة، كأن ينتج نصا يوظف فيه جملة من الموارد التي سبق وأن تعلمها[2].

---

[1] الوضعية المشكلة مصطلح رافق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مفاده أن وضع التلميذ المتعلم في وضعية تحمله على الوعي بنقائص معارفه وضرورة تعديلها والشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة أكثر فعالية. وعموما فالوضعية المشكلة هي وضعية يحتاج المتعلم في حلها ومعالجتها إلى مسار منطقي، كما تستدعي أيضا منه القيام بمحاولات بناء فرضيات، طرح تساؤلات، والبحث عن الحلول.

[2] ينظر، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ص.08

**المادة النحوية المقترحة في برنامج مرحلة التعليم الثانوي وفق تدرج التعليمات (كل المستويات + جميع الشعب):**

تقتضي طبيعة البحث عرض موضوعات مادة النحو العربي المقترحة في مرحلة التعليم الثانوي وحسب ما لوحظ في الميدان فإن البرنامج النحوي قد اعتراه بعض التعديل، وفيما يلي عرض دروس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية– كل المستويات وجميع الشعب– وفق ما جاء في وثائق تدرج التعلمات السنوي التابع للإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء التربوي البيداغوجي.

فتدرج التعلمات أداة عمل مكملة للسندات المرجعية المعتمدة في ميدان التعلم الثانوي، بغرض تيسير وفهم وتنفيذ المنهاج من الناحية المنهجية تتيح هذه التدرجات إمكانية تحقيق انسجام بينه وبين مخطط التقويم البيداغوجي ومخطط المراقبة المستمرة.

أما عن دواعي مخطط تدرج التعلمات، فقد اعتمدت الوزارة الوصية توزيعات سنوية للمقررات الدراسية تلزم بموجبها الأساتذة باحترام آجال تنفيذها، من خلال تكليف هيئات مراقبة ومتابعة تقييم نسب إنجازها خطيا، ومن ثم اقتراح الحلول لتدارك التأخر واستكمالها استكمالا كميا تراكميا، ولأن الفرق شاسع بين تنفيذ المنهاج والتدرج في تنفيذه، باعتبار الأول يعتمد على توزيع آلي، مقيد معد وفق مقاييس حسابية زمنية يكون التناول فيه تسلسليا وبكل الجزئيات بدعوى التحضير الجدي للمتعلمين للامتحانات، الأمر الذي ترتب عنه ممارسات سلبية كالتلقين والحشو والحفظ والاسترجاع دون تحليل أو تعليل فأضحى التقييم مقتصرا على منح العلامة[1].

في حيت التدرج السنوي لبناء التعلمات يركز بالدرجة الأولى على كيفية تنفيذ المنهاج باحترام وتيرة التعلم وقدرت المتعلم واستقلاليته، واعتبار الكفاءة مبدأ منظما للمنهاج حيث تكون الكفاءة بمثابة نقطة الانطلاق والوصول لأي عمل تربوي.

[1]: ينظر: وزارة التربية الوطنية، التدرجات السنوية، مادة اللغة العربية ثانوي، سبتمبر 2018، ص03.

وعليه فإن مخطط تدرج التعلمات جاء كبديل ليمنح الممارسين التربويين هامشا من الحرية ومجالا لتكييف برنامج المادة المقترح حسب طبيعة المتعلم وخصوصية كل فوج تربوي وأيضا حسب ما يقتضيه الحجم الزمني.

**برنامج النحو العربي للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـص التواصلي | الملاحظـات |
|---|---|---|---|
| 01 | جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين | رفع الفعل المضارع | |
| 02 | المبتدأ والخبر | كان وأخواتها | |
| 03 | الأحرف المشبهة بالفعل | كاد وأخواتها | |
| 04 | لا النافية للجنس | المفعول به | |
| 05 | المنادى | المفعول المطلق | |
| 06 | الحال | المفعول لأجله | |
| 07 | العدد الأصلي والترتيبي | التمييز | |
| 08 | النعت بنوعيه | التوكيد | |
| 09 | البدل | الفعل ودلالته الزمنية | |
| 10 | الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة | اسم الفاعل وصيغ المبالغة | |
| 11 | اسم المفعول | الممنوع من الصرف | |
| 12 | أسماء المكان والزمان واسم الآلة | الصفة المشبهة | |

**برنامج النحو العربي للسنة الأولى ثانوي جذع علوم وتكنولوجيا:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـص التواصلي | الملاحظـات |
|---|---|---|---|
| **01** | / | رفع المضارع ونصبه | |
| **02** | / | الأدوات التي تجزم فعلين | |
| **03** | / | بناء الفعل الماضي | |
| **04** | / | بناء فعل الأمر | |
| **05** | / | بناء الفعل المضارع | |
| **06** | / | المفعول لأجله | |
| **07** | / | التمييز | |
| **08** | / | الحال | |
| **09** | / | المفعول المطلق | |
| **10** | / | المنادى | |
| **11** | / | اسم الإشارة واسم الموصول | |
| **12** | أسماء الاستفهام | أسماء الشرط | |

**برنامج النحو العربي للسنة الثانية آداب وفلسفة من التعليم الثانوي:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـص التواصلي | الملاحظـات |
|---|---|---|---|
| **01** | الإعراب والبناء في الأسماء | الإعراب والبناء في الأفعال | |
| **02** | التعجب | النسبة | |
| **03** | أفعال المدح والذّم | الاختصاص | |
| **04** | التحذير والإغراء | أحرف العرض والتحضيض | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **05** | مواضع كسر همزة "إن" | مواضع كسر همزة "أن" | |
| **06** | تخفيف إن، أن، كأن، لكن | الأحرف المشبهة بـ "ليس" | |
| **07** | الاستغاثة والندبة | الترخيم | |
| **08** | المصدر وأنواعه | أوزان المصدر الأصلي<br>أوزان المصدر الثلاثي | |
| **09** | مصادر غير الثلاثي | المصدر الدال على المرة والهيأة | |
| **10** | أحرف التنبيه والاستفتاح | التنازع | |
| **11** | موضع وجوب اقتران الخبر بالفاء | خصائص "كان" و"ليس" | |
| **12** | الاشتغال | الإعلال والإبدال | |

**برنامج النحو العربي للسنة الثانية شعبة اللغات الأجنبية من التعليم الثانوي:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـص التواصلي | الملاحظات |
|---|---|---|---|
| **01** | الإعراب والبناء في الأسماء | اسم التفضيل | |
| **02** | التعجب | النسبة | |
| **03** | أفعال المدح والذّم | الاختصاص | |
| **04** | التحذير والإغراء | اسم الفعل | |
| **05** | النعت | التوكيد | |
| **06** | البدل | الأحرف المشبهة بـ "ليس" | |
| **07** | الاستغاثة والندبة | الترخيم | |
| **08** | المصدر وأنواعه | اسما الزمان والمكان | |
| **09** | الجمع وأنواعه | المصدر الدال على المرة والهيأة | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **10** | جواز تأنيت العامل للفاعل | وجوب تأنيت العامل للفاعل | |
| **11** | امتناع تأنيت العامل للفاعل | الممنوع من الصرف | |
| **12** | عوامل المفعول به الظاهرة | الإعلال والإبدال | |

**برنامج النحو العربي للسنة الثانية الشعب العلمية المشتركة من التعليم الثانوي:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـص التواصلي | الملاحظـات |
|---|---|---|---|
| **01** | الممنوع من الصرف بعلّة واحدة | الممنوع من الصرف بعلّتين | |
| **02** | أفعال التعجب | / | |
| **03** | الإغراء والتحذير | / | |
| **04** | / | / | |
| **05** | / | "لا" النافية للجنس | |
| **06** | / | / | |
| **07** | / | / | |
| **08** | / | / | |
| **09** | / | الاختصاص | |
| **10** | أوزان المبالغة | جواز تأنيت الفعل مع الفاعل | |
| **11** | وجوب تأنيت الفعل مع الفاعل | امتناع تأنيت الفعل مع الفاعل | |
| **12** | التصغير | أفعال المدح والذم | |

**برنامج النحو العربي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـــص التواصلي | الملاحـظـات |
|---|---|---|---|
| **01** | الإعراب التقديري | إعراب معتل الآخر | |
| **02** | معان حروف الجر | معاني حروف العطف | |
| **03** | المضاف إلى ياء المتكلم | نون الوقاية | |
| **04** | معاني وإعراب: إذ، إذا، إذًا، حينئذ | الجمل التي لها محل من الإعراب | |
| **05** | الجمل التي لا محل لها من الإعراب | إعراب المسند والمسند إليه | |
| **06** | أحكام التمييز والحال | الفضلة وإعرابها | |
| **07** | صيغ منتهى الجموع وقياسها | جموع القلة | |
| **08** | البدل وعطف البيان | اسم الجنس الإفرادي والجمعي | |
| **09** | لو– لولا– لوما | إمّا، أمّا | |
| **10** | معاني الأحرف المشبهة بالفعل | اسم الجمع | |
| **11** | أي– أيّ– إي | معاني وإعراب كم، كأيّن، كذا | |
| **12** | نون التأكيد | معاني وإعراب "ما" | |

**برنامج النحو العربي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـــص التواصلي | الملاحـظـات |
|---|---|---|---|
| **01** | الإعراب التقديري | إعراب معتل الآخر | |
| **02** | معان حروف الجر | معاني حروف العطف | |
| **03** | المضاف إلى ياء المتكلم | نون الوقاية | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **04** | معاني وإعراب: إذ، إذا، إذًا، حينئذ | الجمل التي لها محل من الإعراب | |
| **05** | الجمل التي لا محل لها من الإعراب | إعراب المسند والمسند إليه | |
| **06** | أحكام التمييز والحال | الفضلة وإعرابها | |
| **07** | صيغ منتهى الجموع وقياسها | جموع القلة | |
| **08** | البدل وعطف البيان | اسم الجنس الإفرادي والجمعي | |
| **09** | لو- لولا- لوما | إمّا، أمّا | |
| **10** | معاني الأحرف المشبهة بالفعل | اسم الجمع | |
| **11** | أي- أيّ- إي | معاني وإعراب كم، كأيّن، كذا | |
| **12** | نون التأكيد | معاني وإعراب "ما" | |

**برنامج النحو العربي للسنة الثالثة العب العلمية المشتركة من التعليم الثانوي:**

| رقم الوحدة | النـــص الأدبي | النـص التواصلي | الملاحظات |
|---|---|---|---|
| **01** | / | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة للنصين الأدبي والتواصلي من المحور الأول بل رافد البلاغة. |
| **02** | / | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة للنصين الأدبي والتواصلي من المحور الثاني. |
| **03** | معاني وإعراب "إذا"، "إذًا" | إذ، حينئذ | |
| **04** | / | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة للنص الأدبي ولا للنص التواصلي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **05** | الخبر وأنواعه: المفرد- الجملة- شبه الجملة. | الجمل التي لها محل من الإعراب | |
| **06** | الجمل التي لا محل لها من الإعراب | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة للنص التواصلي بل رافد البلاغة |
| **07** | أحكام التمييز والحال | أحكام البدل وعطف البيان | |
| **08** | / | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة للنص الأدبي وإنما رافد البلاغة، اما النص التواصلي فغير مصحوب برافد. |
| **09** | لو- لولا- لوما | / | يوجد رافد قواعد اللغة للنص الأدبي ولا يوجد بالنسبة للنص التواصلي |
| **10** | / | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة سواء للنص الأدبي أو التواصلي |
| **11** | إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة للنص التواصلي |
| **12** | / | / | لا يوجد رافد قواعد اللغة للنصين الأدبي والتواصلي |

### 5. منهجية تقديم رافد قواعد اللغة وفق المقاربة النصية:

لقد استقر الأمر على أن النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي. يدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد، معقدة في تشكيلها ومضامينها، الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية: أي النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة، تحكمها جملة من المبادئ منها، الانسجام

والتماسك أو الإتساق[1]، ويتناول النص من منظور المقاربة النصية أي انطلاقا من الاهتمام بدراسته بنيته ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل لدراسته كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه، فجعلته محكم البناء، متوافق المعنى.

ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التحكم في روافد لفهم النص تحليلا ونقدا من حيث بنائه الفكري والغني ومن بين هذه الروافد: قواعد النحو والصرف، وهذه الروافد ينشطها الأستاذ انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات النحو والصرف.

لقد تم التأكيد على أن القواعد لا تدرس لذاتها بل هي وسيلة لغايات تربوية وفكرية وثقافية باعتبارها أدوات تساعد المتعلم على فهم خصائص البنية اللغوية ونظام التراكيب اللغوية ووظائف الكلمات داخل النسق اللغوي فيتدرب على التدريب الفصيح والاستعمال السليم للغة ويتجنب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدلالة المقصودة ولا يتأثر كل هذا إلا عندما يتخذ النص منطلقا لشرح الظاهرة النحوية أو الصرفية[1]، والواقع أن الجاحظ قد أدرك هذه الحقيقة منذ القرن الثاني الهجري حيث يقول في إحدى رسائله ( وأما النحو فلا تشتغل قلبه (أي الصبي) به إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن).

وتجسيدا لوظيفة هذا النشاط، فإنه يدرس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص، وبهذا الأسلوب تتحقق لدى المتعلم جملة من الملكات الآتية[2]:

* **الملكة اللغوية:** حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

[1]: منهاج الأدب العربي لأقسام السنة الثالثة ثانوي جوان 2011 ص 19.

[1]: المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية ثانوي ص 10.

[2]: منهاج الأدب العربي لأقسام السنة الثالثة ثانوي جوان 2011، ص20.

* **الملكة المعرفية:** وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية التي يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

* **الملكة الإدراكية:** وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

* **الملكة الإنتاجية:** وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف.

ويتناول نشاط النحو والصرف وفق المقاربة النصية من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة، وبهذا الأسلوب في التعامل مع رافد النحو يتخلص المتعلم من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجني منها إلا التعب والعناء، والتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينية دون التمييز بين ما هو ضروري وما هو غير ضروري بالنسبة إلى المتعلم.

وعلى العموم، يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى، وعلى الأستاذ أثناء تنشيطه لهذا الرافد أن ينظر إلى المتعلم على أنه محور أساسي وطرف فاعل في عملية التعلم مع التنويع في الطرائق حسب ما تقتضيه مراحل تنشيط الدرس ضمن الاستقراء إلى القياس إلى الحوار وهكذا.

### 6. نـــمـــوذج تطبيـــقي:

وللتأكيد على ما قيل سابقا، ارتأينا تطبيق مبدأ المقاربة النصية على إحدى دروس القواعد الخاصة بالسنة أولى ثانوي شعبة جذع مشترك آداب، وتم اختيار درس "الحال" باعتباره درسا يمتلك المتعلم كفاءات قبلية حوله والدرس مأخوذ من الوحدة التعليمية السادسة بعنوان: "الشعر في صدر الإسلام"، حيث يتم معالجة النص الأدبي "من شعر الصراع والنضال" بدراسة

معانيه وأفكاره وأساليب التعبير المختلفة فيه وجماليات اللغة، وأثناء ذلك يكتشف المتعلم "الحال" ويضبط مفهومه ويتعرف على أنواعه ويحاول أن يوظفه في إنتاجه الأدبي.

ولتفادي الإطالة اختصرنا درس الحال في مخطط التدرج الآتي:

المادة: اللغة العربية وآدابها المستوى: أولى ثانوي

الوحدة التعليمية السادسة: الشعر الشعبة: ج.م. آداب

في صدر الإسلام الزمن: أربع ساعات

النشاط: نص أدبي

الموضوع: من شعر الصراع والنضال لكعب بن مالك، ص 99.

الكفاءة المستهدفة: في مقام تواصل دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النمط الحجاجي والسردي والحواري والتفسيري. ونصوصا نقدية حول إسهام الشعر في الدعوة الإسلامية.

مؤشرات الكفاءة: يكتشف المتعلم أحكام الحال ويناقشها ويحكم موارده فيها.

| الكفاءة المقيسة | المراحل | سير الدرس | الطريقة والوسائل | المعيار الزمني | نوع التقويم |
|---|---|---|---|---|---|
| معرفة المعطيات الخاصة | التعرف على صاحب النص | وضعية الانطلاق: هو كعب بن مالك من بني تسلمة من الخزرج... ولد بـ يثرب... شهد بيعة العقبة... كما شهد جميع غزوات الرسول صلى الله عليه وسلم إلا تبوك... كما كان محدثا... | القاعدة | 02<br>03 | تقويم تشخيصي |
| اكتساب المعطيات اللغوية | أثري رصيدي اللغوي | قراءة نموذجية من قبل الأستاذ ثم التلاميذ<br>الماذي: خالص الحديد وجيده، المادية: الدرع اللينة، السهلة، مقابيس: ج. مقبس: ما قبست به النار، يميسون: ماس فلان، ميسا وميساتا، تبختر واختال: فهو مائس، ومياس (ميس) الثوب: جعل له ذيلا، (تميس) فلان: تبختر واختال، (الميسان): المتبختر في مشيته. | القاعدة | 07<br>08 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفهم<br>يعبر<br>يمثل<br>يعيد<br>يستخرج<br>يعدد<br>يفسر | اكتشاف معطيات النص | – مم يتعجب الشاعر من خلال البيت الأول من القصيدة؟ وما سبب تعجبه؟<br>من قدرة الله سبحانه وتعالى وقوته وقدرته لأنه نصر المسلمين يوم بدر رغم قلة عددهم مصداقا لقوله تعالى: (ولقد نصركم الله ببدر وأنتم أذلة).<br>– ما هي مناسبة نظم الشاعر لهذه القصيدة؟<br>معارضة الشاعر من الكفار يدعى: ضرار بن الخطاب الذي نظم قصيدة بعد معركة بدر يعزي فيها انتصار المسلمين حيث قال:<br>( عجبت لفخر الأوس والحين دائر عليهم غدا والدهر فيه بصائر)<br>– بمن استنصر المشركون في المعركة؟<br>بحلفائهم من القبائل المجاورة التي تنتسب إلى كعب وعامر.<br>– بمن التف المسلمون؟ ومم تكون معقل الرسول عليه الصلاة والسلام؟<br>التف جيش المسلمين حول قائدهم الرسول الكريم في وحدة متلاحمة من أنصار ومهاجرين (الأوس، بني النجار).<br>– هل انتصر المسلمون؟ وكيف كان مصير المشركين؟<br>نعم، انتصروا وهزموا المشركين هزيمة نكراء، فكب أبو جهل على وجهه وعتبة فر متعثرا ومأواهم في الآخرة نار جهنم وبئس المصير. | حـــوارية | 10 | تقويم تكويني |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| التحليل<br>البحث<br>عن<br>العناصر<br>والعلاقات<br>يحلل<br>يقارن<br>يلاحظ<br>يستنتج | مناقشة معطيات النص | – استعان جيش المسلمين بأشياء معنوية وأخرى مادية من أجل النصر، وضحها حسب النص؟<br>الأشياء المعنوية تمثلت في قوة إيمانهم وتحليهم بروح الفداء والصبر والقوة والشجاعة..<br>والأشياء المادية تمثلت في عدتهم الحربية من سيوف وأسلحة مختلفة...<br>– كيف تبدو شخصية كعب بن مالك من خلال النص؟<br>شخصية قوية مؤمنة بالله، متشبعة بقيم وتعاليم الدين الإسلامي السمحة، غيور على الدين مدافع على الرسول الكريم.<br>– النص يحمل قيمة تاريخية وقيمة أدبية، وضحهما بالشرح.<br>النص وثيقة تاريخية حقيقية وصادقة حملت بين طياتها أحداث معركة بدر الكبرى، أما القيمة الأدبية فتجلت في تأثر هذه الأبيات بروح الإسلام في الألفاظ والمعاني المقتبسة من القرآن الكريم.<br>– ما هو موضوع القصيدة؟ وما غرضها الشعري؟<br>تحدث كعب بن مالك عن غزوة بدر الكبرى وفيها أشاد ببسالة جيش المسلمين، وافتخر بانتصارهم العظيم، وفي القسم الثاني يهجو الكفار ويشير إلى سوء عاقبتهم، وعليه بنيت القصيدة على غرضين هما: الفخر والهجاء. | حـــوارية | 10 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | أحدد بناء النص | – حدد مراحل أحداث معركة بدر من خلال النص. وهل ترى ترابطا بينهما؟<br>المراحل هي تبيين قدرة الله عز وجل/افتخار الشاعر بشجاعة المسلمين/هجاء المشركين/ نعم، يوجد ترابط زمني ونطقي بين الأحداث اعتمد فيها الشاعر على الزمن الماضي من أجل السرد.<br>– إذن، ما هو نمط النص الغالب وما هي أهم خصائصه؟<br>نمط النص سردي، خصائصه: بروز عنصري الزمان والمكان والإطار الحركي الذي تجري فيه الأحداث إضافة إلى الزمن الماضي...<br>– ما هو نمط الخادم الذي استعان به الشاعر لتصوير الأحداث؟<br>النمط الوصفي ومؤشراته هي: النعوت والأحوال/الجمل الإسمية الواقعة أحوالا مثل: عجبت لأمرك الله والله قادر | | 08 | |
| | أتقصى الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص | – ما هي الضمائر الأكثر استعمالا في النص وما دلالتها؟<br>ضمير جمع الغائبين: بغوا، حشدوا: للدلالة على جيش الكفار<br>ضمير جمع المتكلمين: نلاقي، إلينا للدلالة على جيش المسلمين<br>– تكرر حرف الواو في بناء القصيدة حدد معانيه المختلفة؟<br>واو العطف/واو الحال/واو الضمير المتصل... | | 06 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| التقييم<br>ينقد يحكم<br>يتحقق<br>يقرر | أجمل القول في تقدير النص | – حدد موضوع النص العام، وافكاره الرئيسية.<br>ما هي الملامح الفنية التي أضفاها الشاعر إلى معركة بدر.<br>– ما أثر حرف الروي على الإيقاع الخارجي للقصيدة؟<br>– بين المعاني التي استقاها الشاعر من القرآن الكريم . | حـــوارية | 06 | تقويم تحصيلي |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| قواعد اللغة<br>الحال<br><br>وضعية بناء التعلمات وضعية<br><br>وضعية استثمار وتوظيف التعليمات | وضعية الانطلاق – اكتشاف أحكام القاعدة | – سم بعض الأسماء المنصوبة؟ المفعول به، المفعول المطلق، المفعول معه، المنادى، احال، التمييز...<br>سنتعرف على نوع من أنواع الأسماء المنصوبة من خلال المثال: 1)عد إلى النص ولاحظ قول كعب بن مالك: فكب أبو جهل صريعا لوجهه وعتبة قد غادرنه وهو عاثر.<br>– كيف كب أبو جهل لوجهه؟ صريعا.<br>– ما نوع هذه الكلمة؟ اسم/ما حركتها؟ منصوب بالفتحة.<br>– مشتق أم جامد؟ مشتق/نكرة أم معرفة؟ نكرة<br>– هل تعتبر ركنا أساسيا في الجملة؟ لا، نسميها فضلة.<br>– فهل يمكن الاستغناء عنها؟ لا<br>– ما دورها في الكلام؟ تبين هيئة ما قبلها.<br>– إذن، ماذا نستنتج؟ كيف نسمي هذا الاسم المنصوب؟ الحال، هات مثالا؟ أجب عن الأسئلة التالية بحال: كيف عاد فريق كرة القدم؟ منتصرا/كيف جاء الطالب إلى المدرسة؟ مسرورا...<br>– كيف يعرب الاسم ما قبل الحال؟ يعرب حسب موقعه في الجملة، فقد يكون فاعلا أو مفعولا به أو مبتدأ أو اسما مجرورا.<br>– كيف يسمى؟ صاحب الحال<br>– ما هي شروطه؟ أن يرد معرفة، مطابقا للحال في الإفراد أو التثنية أو الجمع/ في التذكير أو التأنيث. | حـــــوارية | 05<br><br>15<br><br>15 | تقويم تشخيصي<br><br>التقويم المرحلي<br>عين الحال واذكر نوعها ثم اعربها في الآيتين: 1/ قال تعالى: "قال أخرج منها مذموما مدحورا" الأعراف18<br>2/قال تعالى: "وأنذرهم يوم الحسرة إذ قضي الأمر وهم في غفلة وهم لا يؤمنون"مريم 39. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | – لاحظ المثال التالي: فكب أبو جهل صريعا، ذليلا، مهانا...– ماذا تلاحظ؟ وماذا تستنتج؟ تعدد الحال وصاحبه واحد.– هات مثالا عن تعدد الحال كيف هبط الطيار؟ هادئا، مبتسما، معجبا بنفسه...<br>– نأتي الآن للتعريف على انواع الحال من خلال الأمثلة التالية:<br>فكب أبو جهل صريعا لوجهه/مفرد<br>2– وعتبة قد غادرنه وهو عاثر/جملة اسمية<br>3– وعتبة غادرنه وقد تعثر في مشيته/جملة فعلية<br>4– أبصرت الخطيب فوق المنبر/ شبه جملة ظرفية.<br>5– (قيل يا نوح اهبط بسلام منا..)/جملة جار ومجرور.<br>– ماذا يشترط في الحال الواقعة جملة؟ اشتمالها على رابط قد يكون واو الحال أو الضمير أو هما معا. | | | |

– هات مثلا لكل نوع؟

ما تعريف الحال؟ هو اسم منصوب، نكرة، مشتق، فضلة، يأتي ليبين هيئة ما قبله.

ما هو صاحب الحال؟ وما هي شروطه؟

هو الاسم الذي تكون الحال وصفا له في المعنى، يكون دائما معرفة، مطابقا للحال في الإفراد أو التثنية أو الجمع/ التذكير أو التأنيث. ويعرب حسب موقعه في الجملة.

– قد يتعدد الحال وصاحبه واحد بدون وجود فاصل أو حرف عطف.

ما هي أنواع الحال؟ وماذا يشترط في الحال جملة؟

الحال مفرد/الحال جملة فعلية، الحال جملة اسمية/الحال شبه جملة ظرفية، الحال شبه جملة جار ومجرور. ويشترط في الحال جملة اشتمالها على رابط قد يكون واو الحال أو الضمير أو هما معا.

أ) في مجال المعارف:

| الحال | نوعها | صاحبها |
|---|---|---|
| شاهدا | مفرد | النبي(أنت) |
| وهو راض عنك | جملة اسمية | هو |
| وهو ساخط عليك | جملة اسمية | هو |
| على النخيل | شبه جملة | التمر |
| يختال | جملة فعلية | الربيع |
| ضاحكا | مفرد | الربيع |
| رخيصة | مفرد | أرواحهم |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ب) في مجال المعارف الفعلية:<br>– نسارع إلى الدروس في شوق، ونصت إلى الأستاذ فاهمين، إنه الجندي المجهول الذي صمد يربي الأجيال ووقف حياته وهو يعلم الأبطال، ولا يزال مرابطا في ميدانه مثابرا ويواصل عمله صابرا ليبني رجال المستقبل، ما منا من أحد إلا وقد وقف أمامه طالبا الرشد والمعرفة، سنعيش حياتنا مدينين لفضله مقدرين عنايته بتربيتنا وتنمية معارفنا.<br>– تحدث عن مشاعرك إزاء أمك باستخدام ما يناسب من أشكال الحال. | | | |

# الفصل الثالث

# الدراسة التطبيقية

# وإجراءاتها المنهجية

# ونتائجها:

**المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة**

تأتي مرحلة جمع البيانات اللازمة للبحث بعد أن تتم تغطية الجانب النظري منه، وتحديد الفرضيات، وتعد هذه المرحلة جمع البيانات من مراحل البحث العلمي الهامة والتي تتم وفق أربع طرق رئيسية هي:

- المقابلة.
- الملاحظة.
- الاستبانة.
- الأساليب الإسقاطية.

وعلى الباحث تحديد الطريقة أو الإجراء المنهجي الأمثل الذي يناسب طبيعة بحثه "فلا يوجد طريقة معينة يمكن تفضيلها بشكل مطلق على غيرها من الطرق... وبناء على ذلك فإن عملية اختيار أسلوب جمع البيانات يعتمد على عوامل عدة منها:

1- طبيعة البحث ومدى ملاءمة الوسيلة للبيانات المراد دراستها.

2- طبيعة مجتمع أو افراد الدراسة.

3- ظروف الباحث من حيث قدراته المالية والوقت المتاح له ومدى معرفته باستخدام طريقة جمع البيانات"[1] .

وفيما يأتي إيضاح للإجرائيين المنهجيين المستخدمين لجمع بيانات الدراسة، وهما:

- الاستبانة.

[1]: محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات دار وائل للنشر، عمان، ط2، 1999، ص54-55 (بتصرف).

- الملاحظة.

الإجراء الأول:

وهو الاستبانة، الاستبيان أو استمارة البحث، "و هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين. وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات[1]".

ويذهب بعض الدارسين إلى ترجمة الكلمة الإنجليزية "Questionnaire" باسم "الاستفتاء"، والمقصود به أداة لجمع البيانات، قوامها الاعتماد على مجموعة الأسئلة المكتوبة للحصول على البيانات التي تفيد في الإجابة على مشكلة من المشكلات[2] .

"و يتكون الاستفتاء النموذجي من سلسلة من الأسئلة المكتوبة التي تشبه تلك الأسئلة التي من الممكن للباحث أن يسألها شفهيا"[3].

نستنتج من التعريفات السابقة للاستبانة أن جميعها تتفق على أن الاستبيان طريقة لجمع البيانات والمعلومات عن طريق أسئلة مكتوبة يطرحها الباحث للوصول إلى أجوبة لحل المشكلة أو تفسير الظاهرة قيد الدراسة.

**أنواع الاستبانة:**

يمكن تقسيم الاستبانة إلى أربعة أنواع حسب طبيعة الأسئلة التي تحتويها:

**1- الاستبانة المفتوحة:** وهي التي تحتوي على أسئلة مفتوحة أو حرة "وفيها يترك للمبحوث حرية الإجابة عن السؤال المطروح بطريقته الخاصة وتعابيره وألفاظه التي يراها.

[1]: المرجع السابق: محمد عبيدات وآخرون، ص63.

[2]: ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، ط1، 2008، ص131 (بتصرف).

[3]: محمد زيان عمر: البحث العلمي مناهجه وتقنياته، مطبعة خالد حسين الطرابيشي، جامعة الملك عبد العزيز، ص296.

ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في الغالب عندما لا يكون لدى الباحث معلومات وافية أو دراية كافية عن جوانب الموضوع"[1] .

وهذا النوع من الأسئلة المفتوحة يتيح للباحث إمكانية الحصول على معلومات أكثر عمقا وتفصيلا، لأنه لا يقيد المبحوث بإجابات محددة. وهذا ما يجعل مسألة تصنيف الإجابات وتحليلها لاحقا صعبة.

تحتوي الاستبانة المفتوحة على أسئلة متبوعة بفراغات يتركها الباحث للمبحوث لكي يدون أجوبته عليها، مثل:

– ما هي مقترحاتك لتفعيل رافد قواعد اللغة في مرحلة التعليم الثانوي؟

**2– الاستبانة المغلقة:** هي الاستبانة التي تحتوي خيارات محدودة، أي تتكون من أسئلة محددة الإجابة سلفا.

وفي هذا النوع "يحدد الباحث الخيارات الممكنة لكل سؤال ويطلب إلى المبحوث اختيار أحدها أو أكثر. ويتم في الغالب اللجوء إلى هذا النوع من الأسئلة عندما تكون الخيارات المتاحة معروفة ومحددة لدى الباحث"[1]. لذلك ينبغي الحرص على صياغة الأسئلة بدقة وعناية لضمان الموضوعية.

يتميز هذا النوع من الاستبيانات بسهولة تصنيف الأجوبة وتحليلها، كما يشجع المبحوث على تعبئة الاستبانة وتقديم أجوبة عليها، فهي لا تستدعي وقتا طويلا أو تفكيرا عميقا ولعل هذا ما يجعل نسبة الردود عليها مرتفعة مقارنة بالنوع الأول (الاستبانة المفتوحة).

تحتوي هذه الاستبانة على أسئلة مرفقة بخيارات ينتقيها المبحوث بوضع علامة (X) أمام الخيار الذي يراه مناسبا مثل:

[1]: المرجع السابق: محمد عبيدات وآخرون، ص67.

[1]: المرجع السابق: محمد عبيدات وآخرون، ص.67

- هل اعتماد المقاربة بالكفاءات أحدث فرقا نوعيا في العملية التعليمية التربوية؟: نعم ☐ لا ☐

هذه الإجابات المحددة هي ما يعاب على الاستبيان المغلق لأنه يقيد المبحوث من جهة، ويغفل بعض الخيارات التي قد تكون مفيدة وضرورية للدراسة.

**3- الاستبانة المغلقة المفتوحة/ المفتوحة المغلقة:**

في هذا النوع يتم الدمج بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة تجنبا لعيوب النوعين السابقين، فكثيرا ما يلجأ الباحث إلى المزج بين الأسئلة المفتوحة والأخرى المقفلة ليستفيد وهذا النوع من الاستبانة يعد الأكثر انتشارا وشيوعا، كأن يطرح الباحث السؤال الآتي:

- هل أحدثت المقاربة النصية تغييرا في تعليمية نشاط النص الأدبي؟ نعم ☐ لا ☐

فيم يمكن هذا التغيير؟

.....

.....

وهذا النوع الذي سيتم اعتماده لإنجاز هذه الدراسة التطبيقية.

**4- الاستبانة المصورة:**

يقوم هذا النوع على تقديم "الرسوم أو الصور بدلا من العبارات المكتوبة ليختار المبحوثون من بينها الإجابات وقد يمدهم الباحث بتعليمات شفهية بدلا من المكتوبة، ويعد هذا النوع مناسبا للأطفال والراشدين محدودي القدرة على القراءة بوجه خاص"[1]. ومن الملاحظ أن هذا النوع قليل الانتشار والشيوع، فغالبا ما يستخدم في التحليل النفسي لدى الأطفال.

[1]: المرجع السابق: رحيم يونس كرو العزاوي، ص137.

**مراحل وخطوات إنجاز الاستبانة:**

يتم تصميم الاستبانة ووضع الأسئلة المتعلقة بها وفق مراحل وخطوات رئيسية هي: [1]

– تحديد موضوع الدراسة بشكل عام والمواضيع الفرعية التي يمكن أن ينبثق منه.

– صياغة سؤال أو أكثر حول كل موضوع فرعي مع مراعاة التقليل من عدد الأسئلة قدر الإمكان، ومحاولة الاستغناء عن الأسئلة غير الضرورية، فذلك يقلل نسبة الردود.

– إجراء اختبار تجريبي على الاستبانة عن طريق عرضها على عدد محدد من أفراد عينة الدراسة قبل اعتمادها بشكل نهائي، والطلب إليهم التعليق عليها وبيان الأسئلة الغامضة أو غير المفهومة.

– تعديل الاستبانة بناء على الاقتراحات السابقة وإصدارها بالشكل النهائي.

– توزيع الاستبانة بعد تحديد الأشخاص والجهات التي تم اختيارها كعينة للبحث.

– تجميع نسخ الاستبيان الموزعة للتأكد من وصول نسخ جديدة منها، حيث لابد من جمع ما نسبته 75% من الإجابات المطلوبة لتكون كافية لتحليل معلوماتها[1].

**مواصفات الاستبانة الجيدة:**

هناك بعض الأمور التي ينبغي على الباحث مراعاتها عند صياغة أسئلة الاستبانة لضمان جودتها ومنها: [1]

– صياغة الأسئلة بشكل واضح ومحدد، وبلغة تتناسب مع مستوى المبحوثين ومحاولة تجنب استخدام تعابير قد تكون غير مفهومة.

---

[1]: ينظر: محمد عبيدات وآخرون، المرجع السابق، ص69–70 (بتصرف).

[1]: السيد محمد خيري: الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1957، ص50، (بتصرف).

[1]: ينظر: محمد عبيدات وآخرون، المرجع السابق، ص 68–69.

– في حال ورود بعض التعبيرات أو المصطلحات الغامضة أو التي تحتمل أكثر من تفسير، فيجب تعريفها للمبحوث.

– أن يكون طول السؤال مناسبا إذ يتوجب على الباحث تجنب الأسئلة الطويلة التي قد تضلل المبحوث، ويفضل أن لا يزيد طول السؤال على 20 كلمة.

في حال الأسئلة التي قد تتضمن اختيارات يجب أن يتم وضع جميع الاختيارات الممكنة للإجابة.

– البدء بالأسئلة السهلة التي لا تحتاج إلى تفكير من المبحوث والرجوع إلى بعض الملفات أو المراجع، ثم التدرج إلى الأكثر صعوبة.

– البدء بالأسئلة العامة ثم التدرج إلى الأسئلة الخاصة.

– أن يعالج كل سؤال مشكلة واحدة أو ظاهرة معينة.

– الابتعاد عن الأسئلة المحرجة والأسئلة المركبة التي تشتمل أكثر من فكرة واحدة، فذلك يربك المبحوث ولا يدفعه للإجابة.

– يستحسن إرسال مظروف مكتوب عليه عنوان الباحث بالكامل بغرض تسهيل مهمة إعادة الاستبيان بعد تعبئته بالمعلومات.[2]

**مـزايا الاستبانة وعـيـوبها:**

**أ– المـزايا:**

تمتاز الاستبانة بالعديد من المميزات التي تجعل منها أداة هامة للكثير من الدراسات ويمكن إجمال تلك المزايا في:

[2]: ينظر: عبد الرهاب ابراهيم: أسس البحث الاجتماعي، مطبعة نهضة الشرق، القاهرة، ط1، 1982، ص 43، (بتصرف).

– تمكن الاستبانة من حصول الباحث على بيانات ومعلومات عن أفراد يتباعدون جغرافيا في أقصر فترة زمنية ممكنة.

– الاستبانة لا تكلف ماديا من حيث تصميمه وجمع المعلومات مقارنة بالوسائل الأخرى التي تحتاج إلى جهد أكبر وأعباء مادية مضافة كالسفر والتنقل[1].

– تعطي للمبحوث الحرية في اختيار الوقت المناسب لتعبئة الاستبانة والحرية في التفكير والرجوع إلى بعض المصادر التي يحتاجها.

– تقلل الاستبانة من نسبة التحيز سواء لدى الباحثة أو المبحوث فالأول يطرح الأسئلة نفسها على جميع المبحوثين وبالأسلوب نفسه أما الثاني، فبما أنه لا يذكر اسمه فإن ذلك يتيح له بعض الحرية في الإجابة[2].

إضافة إلى هذه المزايا، فأداة الاستبانة تسهل على الباحث جمع البيانات والمعلومات والإجابات الصريحة والأكثر موضوعية، إذ أنها ترسل عن طريق البريد أو وسيلة أخرى، كما لا تحمل اسم أو توقيع المبحوث وهذا ما يجنبه الإحراج.

**ب– العيــوب:**

يمكن تلخيص عيوب الاستبانة في النقاط الآتية:

– انخفاض نسبة الردود، ما يعني احتمالية أن تكون آراء أصحاب الاستبانة المردودة مختلفة عن بقية أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وهذا ما يجعل إمكانية التعميم غير ممكنة.

– وجود أسئلة غير مجاب عنها من قبل المبحوثين، فقد ينسى المبحوث الإجابة عن سؤال معين أو يتعمد ذلك، لأن السؤال قد يستغرق منه وقتا وجهدا[1].

---

[1]: ينظر: رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة، الجزائر، ط1، 2002، ص68.

[2] ينظر: محمد عبيدات وآخرون، المرجع السابق، ص 70.

– عدم إمكانية التوسع في أسئلة الاستبانة خوفا من ملل المبحوث ونفوره من التعاون، حتى وإن اقتضت الدراسة ذلك.

– هذا ولا يمكن استخدام أداة الاستبانة في مجتمع لا يجيد أفراده القراءة والكتابة.

– أحيانا يقدم المبحوث إجابات غير صحيحة، فلا تكون للباحث إمكانية تصحيح الفهم الخاطئ بسبب الصياغة أو غموض بعض مصطلحات الدراسة.

**مجتمع البحث وعينة الدراسة:**

إن استخدام العينات من مستلزمات البحوث والدراسات التطبيقية، والطريقة الأكثر شيوعا ليسر تطبيقها وقلة تكلفتها. فبدلا من إجراء الدراسة على كافة مجتمع البحث الأصلي، يتم اختيار مجموعة جزئية منه، وفق طريقة معينة من خلال دراسة هذا الجزء يمكن تعميم النتائج المتوصل إليها على المجتمع الأصلي للبحث، وكلما كان انتقاء العينة دقيقا مضبوطا كانت النتائج قريبة ومشابهة – إلى حد كبير – عملية دراسة مجتمع البحث الأصلي كاملا.

قبل التطرق إلى أساليب وطرق اختيار العينة ووسائل التأكد من تمثيلها لمجتمع البحث الأصلي ينبغي توضيح مفهوم مصطلح مجتمع البحث وكذا مفهوم مصطلح مجتمع العينة وأنواعها.

**مجتمع البحث:**

أو مجتمع الدراسة الأصلي، و"يقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة"[1].

[1]: ينظر المرجع السابق: محمد عبيدات وآخرون، ص 71–72.

[1]: محمد عبيدات وآخرون، المرجع السابق، ص84.

فإذا كانت الدراسة تتعلق بأساتذة اللغة العربية وآدابها للمرحلة الثانوية في ولاية مستغانم، وعلى فرض أن عددهم وقت إجراء البحث هو 212 أستاذا، فإن مجتمع الدراسة في هذه الحالة يمثل عدد جميع الأساتذة وهو 212.

**العينــة:**

هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة أو "نموذج يشمل جانبا أو جزءا من محددات المجتمع الأصلي المعني بالبحث تكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة وهذا النموذج يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات"[1].

وبعد إجراء الدراسة على العينة المختارة، تستخدم النتائج المحصل عليها لتعمم على مجتمع الدراسة الأصلي بالكامل وبهذا يكون الباحث قد وفر الجهد والتكاليف والوقت نظرا لاختصار البحث على نموذج محدد في مجتمع الدراسة الأصلي، مع إمكانية تحصيل معلومات وفيرة وردود وافية.

**أنــواع العينــات:**

تختلف أنواع العينات من حيث تمثيلها للمجتمع الأصلي من بحث لآخر، فلا توجد طريقة مثلى في اختيار العينة يمكن تفضيلها على غيرها من الطرق، فلكل منها مزاياها وبعض العيوب، كما أن اختيار العينة المناسبة مرهون بطبيعة البحث والدراسة، ظروف الباحث ومجتمع الدراسة.

[1] السيد محمد خيري: الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط2، مكتبة الفكر العربي، القاهرة، 1957، ص25.

العينات بشكل عام تنقسم إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

**أ- العينات الاحتمالية:**

وهي التي يتم اختيار أفراد العينة فيها بطريقة عشوائية ويعطى لكل فرد من أفراد مجتمع الدراسة إمكانية وفرصة الظهور في العينة، وليس بالضرورة أن تكون فرصة الظهور متساوية لكل الأفراد، هذه الفرصة تكون معروفة ومحددة مسبقا[1]. والعينات الاحتمالية بدورها تنقسم إلى أنواع:

**العينة العشوائية البسيطة:**

هي التي يتم اختيار أفرادها من المجتمع الأصلي بشكل عشوائي عن طريق هذا النوع من العينات يكون لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لأن يمثل ضمن العينة أو تكون العينة العشوائية البسيطة مقيدة ويتم اختيارها بإحدى الطريقتين القرعة أو جدول الأرقام العشوائية[2]. كأن يكتب الباحث أسماء أفراد المجتمع الأصلي على أوراق منفصلة ويخلطها جيدا ثم يختار العدد المطلوب من الأرقام باستخدام جدول الأعداد العشوائية.

**العينة المنتظمة:**

هذا النوع يكون فيه اختيار العينة من بين مفردات المجتمع الأصلي بطريقة منتظمة، حيث تم حصر عناصر المجتمع ثم يعطى كل عنصر رقما متسلسلا، بعدها يقسم عدد عناصر المجتمع على عدد أفراد العينة المرادة، والرقم المتحصل عليه يكون الفاصل بين الأفراد مثل: نفرض أن عدد أفراد المجتمع الأصلي 200 وكانت العينة المطلوبة 100، نقوم بقسمة عدد المجتمع الأصلي على العينة 200/100 فيكون حاصل القسمة 2، يعدها نختار رقما عشوائيا

[1]: ينظر: محمد عبيدات وآخرون، المرجع السابق، 87 (بتصرف)

[2]: ينظر: رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار هومة للطباعة، الجزائر 2002، ص 41، (بتصرف).

ضمن الرقمين (1 إلى 2) نفرض اخترنا 2 فسيكون رقم الفرد الأول ثم نضيفه إلى الناتج 2 فيصبح رقم الفرد الثاني 4 يليه 6 ثم 8...إلخ.

**العينة الطبقية:**

هي التي يتم الحصول عليها من خلال تقسيم مجتمع الدراسة الأصلي إلى فئات أو طبقات وفق معيار معين، كمعيار السن، الجنس أو مستوى التعليم... بعدها يتم اختيار عينة من كل فئة أو طبقة بشكل عشوائي شرط أن تتناسب مع حجم الفئة في المجتمع الأصلي.

للتوضيح أكثر نورد المثال الآتي:

نفرض أن باحثا يود إجراء دراسة حول تلاميذ المرحلة الثانوية جميع الشعب، وحجم العينة المطلوبة 50 تلميذا هنا يحتاج الباحث استخدام العينة الطبقية المختارة كما هو موضح في الجدول أدناه:

| الشعبة | عدد التلاميذ | النسبة المئوية | عدد العينة المختارة |
|---|---|---|---|
| - آداب وفلسفة | 600 | %24 | 12 |
| - آداب ولغات | 500 | %20 | 10 |
| - علوم تجريبية | 450 | %18 | 09 |
| - رياضيات | 450 | %18 | 09 |
| - تسيير واقتصاد | 500 | %20 | 10 |
| **المجموع** | 2500 | %100 | 50 |

**العينـة العنقـوديـة:** [1]

هي أحد أنواع العينات الاحتمالية، يتم تحديدها بناء على مراحل عدة، في بادئ الأمر يقسم مجتمع البحث الأصلي إلى فئات حسب معيار معين، من ثم يتم اختيار شريحة أو أكثر عشوائيا مع استبعاد ما لم يتم اختياره، بعدها تقسم الشريحة المختارة إلى فئات جزئية هي الأخرى، ثم يتم اختيار شريحة أو أكثر منها بطريقة عشوائية كذلك، وهكذا إلى أن يتم الحصول على الشريحة النهائية التي تمثل العينة المطلوبة. مثال على ذلك: باحث بصدد دراسة العلاقة بين النضج المعرفي واستيعاب تلاميذ المرحلة الثانوية للنحو العربي في الجزائر، فيقوم بتقسيم مجتمع الدراسة (الجزائر) إلى ولايات، ثم يختار ولاية أو أكثر بشكل عشوائي مع استبعاد باقي ولايات الوطن، على فرض أنه اختار ولاية مستغانم ففي هذه الحالة يختار العينة المطلوبة من ولاية مستغانم عن طريق استخدام العينة العشوائية.

**العينات غير الاحتمالية:** [1]

هي عينات عناصر المجتمع الأصلي للدراسة فيها لا تعطى الفرصة نفسها بالظهور على عكس العينات الاحتمالية العشوائية وبالتالي لا يمكن تحديد نسبة احتمال ظهور كل عنصر في العينة بشكل مسبق، هذا لا يعني أن هذا النوع من العينات لا يمثل مجتمع الدراسة أو أن نتائجه غير قابلة للتعميم على المجتمع بل على النقيض تماما، فقد تكون العينات الاحتمالية في بعض أنواع البحوث ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي، وتفضي إلى نتائج جيدة تخدم البحث بشكل أفضل من العينة العشوائية.

من أهم أنواع العينات غير الاحتمالية ما يلي:

**العينة الحصصية:**

يعد هذا النوع من العينات ذا أهمية في بحوث الرأي العام إذ أنها تتسم بسرعة أكبر وبتكاليف أقل، وتعتمد العينة الحصصية على اختيار أفراد العينة من الفئات أو المجموعات ذات الخصائص المعينة وذلك بنسبة الحجم العددي لهذه الفئات أو المجموعات[2]. قد يبدو أن

[1]: ينظر المرجع السابق: ص 93، (بتصرف)

[1]: ينظر المرجع السابق، ص 94 (بتصرف).

[2]: ينظر: بدر أحمد: أصول البحث العلمي ومناهجه، ط5، دار المعارف، القاهرة، 1989، ص 268.

مفهوم العينة الحصصية مماثلا للعينة الطبقية، غير أن الفرق بينهما يكمن أن هذه الأخيرة تحدد أفراد كل طبقة تحديدا دقيقا بتجاوزه القائم بالبحث، في حين العينة الحصصية يتحدد عدد أفراد كل فئة ويبقى للباحث الاختيار ميدانيا حسب ما تقتضيه الظروف.

**العينـات الملائمـة:**

يتميز هذا النوع من العينات بالسهولة في اختيار عينة الدراسة وانخفاض التكلفة، الوقت والجهد ذلك أنه يتم الاختيار بناء على أول مجموعة يقابلها الباحث وتوافق على المشاركة في الدراسة، فيختار منها الباحث عدد مفردات العينة المطلوبة وفق شروط محددة.[1]

**العينـات المقصودة:**

تسمى كذلك "العينة الهدفية" أو "العمدية"، يكون انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث، وهي "تعطي نتائج أقرب ما تكون إلى النتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث بمسح مجتمع البحث كله"[2].

هذا النوع من العينات يستخدم توفر البيانات للازمة للدراسة.

**تحديد حجم العينة المختارة:**

إن تحديد عدد أفراد العينة من الأمور الهامة التي ينبغي على الباحث أن يوليها الاهتمام، ذلك أم حجم العينة المختارة يتأثر بعوامل عديدة أهمها مقدار الوقت المتوفر لدى الباحث وإمكاناته العلمية والمادية ومدى التجانس في المجتمع الأصلي ودرجة الدقة المطلوبة في البحث"[3].

وفيما يلي سنورد جدولا يوضح حجم العينة المناسب لمستويات مختلفة من مجتمع الدراسة الأصلي:

---

[1]: ينظر: المرجع السابق، ص95.

[2]: بدر أحمد، المرجع السابق، ص 269.

[3]: عبد الوهاب ابراهيم: أسس البحث الاجتماعي، ط1، مطبعة نهضة الشرق، القاهرة، 1982، ص 31.

**جـدول رقم (1) جـدول يبين حـجم العينـة المناسب عند مستويات مختلفة:**

| حجم المجتمع الأصلي | حجم العينة المناسب | حجم المجتمع الأصلي | حجم العينة المناسب |
|---|---|---|---|
| 10 | 10 | 550 | 226 |
| 30 | 28 | 650 | 242 |
| 70 | 59 | 900 | 269 |
| 110 | 82 | 1100 | 285 |
| 170 | 118 | 2000 | 322 |
| 210 | 136 | 6000 | 361 |
| 250 | 152 | 15000 | 375 |
| 360 | 182 | 75000 | 382 |
| 420 | 201 | 1000000 | 384 |

**نـوع عينـة الدراسـة وحجمها:**

لقد لجأت الباحثة في اختيارها لعينة البحث إلى الطريقة العشوائية البسيطة من أجل الحصول على عينة أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي للدراسة، إذ يمنح هذا النوع من العينات كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي فرصة متساوية لأن يمثل ضمن العينة.

يتكون مجتمع البحث لهذه الدراسة من جميع أساتذة التعليم الثانوي لولاية مستغانم بمقاطعاتها الثلاث الموزعة على 212 ثانوية وحوالي 212 أستاذ لغة عربية وآدابها منهم المكون، الرئيسي، المرسم والمتربص.

قد تم اختيار عينة البحث وفقا للفروض الموضوعية المرتبطة بإشكالية البحث، كما وضعت بعض الشروط لهذا الاختيار:

- أن تتضمن العينة الجنسين الذكر والأنثى.

- أن تتضمن العينة أساتذة اللغة العربية وآدابها للتعليم الثانوي من مختلف مقاطعات ولاية مستغانم.

- أن لا يقل عدد أفراد العينة عن 100 أستاذا.

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

**أ- الحدود المكانية:**

تم إجراء الدراسة التطبيقية (الميدانية) بولاية مستغانم وهي مدينة جزائرية تقع بالغرب الجزائري، تتميز بموقعها الجغرافي الساحلي والتضاريس التي تنقسم إلى أربعة مناطق لجهتين أساسيتين هما: الهضاب المنخفضة للمنطقة الغربية والظهرة، جبال المنطقة الشرقية، تغطي مستغانم مساحة قدرها 2269 كلم$^2$، رمزها الإداري 27 أما عدد سكانها فقد بلغ 704000 نسمة حسب آخر الإحصاءات.

يتوفر قطاع التربية والتعليم لولاية مستغانم على 37 ثانوية تنتشر على ربوع 32 بلدية.

وبهذا تم اختيار عدد من الثانويات على مستوى الولاية بعد الحصول على ترخيص من مصلحة التكوين والتفتيش لمديرية التربية لتطبيق إجراءات البحث على أساتذة اللغة العربية وآدابها للتعليم الثانوي.

**ب- الحدود الزمانية:**

تم إجراء الدراسة التطبيقية الميدانية من تاريخ فيفري 2018 إلى غاية جانفي 2019، مع الأخذ بعين الاعتبار فترة العطل الدراسية التي حالت دون إنهاء الدراسة الميدانية في آجالها.

**ج- الحدود البشرية:**

أما فيما يتعلق بحجم العينة فكان 100 أستاذ لغة عربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي، مختارين بشكل عشوائي وموزعين على مختلف ثانويات مقاطعات الولاية التي تضم حوالي 212 أستاذا.

**وسيلة إرسال الاستبيان:**

توجد عدة طرق ووسائل لإيصال الاستبيان إلى الأشخاص المفحوصين (عينة البحث)، من هذه الطرق:

- البريد العادي.
- التسليم باليد.
- المواقع الإلكترونية.

طبيعة عينة البحث المختارة اقتضت من الباحثة اعتماد أكثر من وسيلة لإرسال الاستبيان بنسب متفاوتة.

فكانت طريقة التسليم باليد الأكثر استعمالا تليها طريقة المواقع الإلكترونية ثم طريقة البريد العادي.

**طريقة التسليم باليد:**

قامت الباحثة بتقديم استمارات الاستبيان من خلال مقابلة المبحوثين وتوزيع النماذج عليهم، مع الانتظار لحين الانتهاء من تدوين إجاباتهم، ثم جمع نماذج الأوراق مرة أخرى. تمت هذه الطريقة بتنقل الباحثة إلى أماكن تواجد عينة البحث أي: ثانويات ولاية مستغانم تارة، وتارة أخرى مقابلة العينة في الأيام الدراسية والندوات التي عقدها مفتش المادة مع أساتذة اللغة العربية وآدابها– مرحلة الثانوي.

وهذه الطريقة كانت لها جوانب إيجابية متعددة، حيث إن الباحثة استطاعت التعرف على انطباعات عينة المبحوثين أثناء تدوين إجاباتهم على استمارة الاستبيان، كما مكنت هذه الطريقة الباحثة من استرجاع أكبر عدد من الاستبيانات.

**عن طريق المواقع الإلكترونية:**

تعد هذه الطريقة الأسلوب المثالي عند إعداد استمارة الاستبيان في الوقت الراهن، من خلال الاستعانة بالمواقع الإلكترونية أو عن طريق التطبيقات المتعلقة بالتواصل الاجتماعي مثل: الماسنجر، الواتساب والإنستجرام...

حيث اعتمدت الباحثة هذه الوسائل الإلكترونية مع عينة البحث التي تعذر عليها مقابلتها أو لبعد مكان تواجدها (العمل/ الإقامة) مثل ثانويات عشعاشة، محمد باشا أولاد بوغالم، خضرة...الخ.

**طريقة البريد العادي:**

بالنسبة للعينة التي تعذر على الباحثة الوصول إليها شخصيا أو عن طريق المواقع الإلكترونية، فقد تم اعتماد البريد العادي لإيصال استمارة الاستبيان إليها، من خلال مراسلة المؤسسات التعليمية (الثانويات) عبر البريد من ثم إجابة عينة المبحوثين عن أسئلة الاستبيان وإعادتها مرة أخرى بالبريد، لكن رغم قلة تكلفة هذه الوسيلة مقارنة بالوسيلتين السابقتين غير أن

لها بعض العيوب في مقدمتها فقدان عدد من الاستبيانات لعدم اهتمام المبحوثين بإعادتها مرة أخرى وكذا عدم الاهتمام بتقديم إجابات جدية بشكل أمثل، وهذا ما أدى إلى ضياع عدد من استمارات هذا البحث.

**الإجـراء الثـاني:**

قامت الباحثة باعتماد إجراء آخر بالموازاة مع الإجراء الأول المتمثل في الاستبيان ألا وهو "**الملاحظة**" التي "تعد أداة مهمة في جمع المعلومات حول الظاهرة المدروسة، وهي من أهم الأدوات التي تمدنا بالمعلومات في وصف هذه الظاهرة كما هي في الواقع ويمكن تعريف الملاحظة بأنها عبارة عن عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر [...] ومتابعة سيرها"[1].

فالملاحظة من أقدم وسائل جمع المعلومات والبيانات، المتعلقة بالظاهرة قيد الدراسة والبحث، حيث استخدمها العلماء قديما في مجال الظواهر الطبيعية، غير أنها لم تعد مقتصرة على هذا المجال فحسب بل أصبحت العديد من الدراسات الإدارية والاجتماعية والتربوية تعتمد أسلوب الملاحظة لدراسة سلوك الأفراد.

**أنـواع الملاحـظة[2]:**

تقسم الملاحظة إلى نوعين من حيث درجة الضبط فيها وهما:

**1- ملاحظة بسيطة:** هي أن يلاحظ الباحث ظاهرة أو حالة ما دون أن يكون لديه مخطط مسبق لنوعية المعلومات أو الأهداف أو السلوك الذي سيخضعه للملاحظة.

**2- ملاحظة منظمة:** هي التي يحدد فيها الباحث المشاهدات التي يريد أن يجمع عنها البيانات ما يجعل هذه الأخيرة أكثر دقة وتحديدا.

---

[1]: محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيض: منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 1999، ص 73.

[2]: ينظر: المرجع نفسه (بتصرف)، ص .73

كما يمكن تقسيم الملاحظة من حيث دور الباحث في الظاهرة موضوع الدراسة والبحث إلى: [1]

**1- الملاحظة المشاركة:**

في هذا النوع من الملاحظة يكون الشخص الملاحظ (الباحث)مشاركا في الموقف الملاحظ أي أنه يتحول من مجرد مراقب إلى مشارك في الأمور والأحداث التي يقوم بملاحظتها.

**2- الملاحظة غير المشاركة:**

وهي عكس الأولى، إذ يقوم الباحث بأخذ موقف أو مكان معين ويراقب أحداث الظاهرة، دون أن يشارك أفرادها ما يقومون به.

**شروط الملاحظة الجيدة[2]:**

يتوجب على الباحث مراعاة بعض الأمور الهامة أثناء إجرائه الملاحظة ليتمكن من الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لبحثه بشكل جيد، من هذه الاعتبارات:

- جمع معلومات أساسية مسبقة عن الشيء الذي سيقوم بملاحظته كتحديد الجوانب التي ستخضع للملاحظة مثلا.

- تحديد أهداف الملاحظة، هذا سيساعد الباحث على التركيز في جمع البيانات على الأمور المراد دراستها.

- القيام بالملاحظة بشكل ناقد، لأن الكثير من الأمور قد تبدو بسيطة وغير مهمة في تصرفات الأفراد، لكن تكون لها أهمية وأثر في مجريات الظاهرة.

---

[1]: ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، (د-ط)، 1429هـ، 2008، ص 151.

[2]: ينظر: محمد عبيدات وآخرون، (المرجع السابق)، ص 75-76.

* اختيار الوسيلة المناسبة لتسجيل الأحداث والمشاهدات مع التدرب على استخدامها بالشكل الصحيح[*].

– تحديد طريقة تسجيل نتائج الملاحظة، هذا ما سنفصل الحديث عنه فيما يأتي.

**إعداد استمارة الملاحظـة:**

عادة ما تجري الملاحظة وفق استمارة أو بطاقة أو نموذج يكون بمثابة دليل للباحث في ملاحظته أثناء جمع المعلومات وتسجيلها، لضمان سلامة هذه الاستمارة أو النموذج ينبغي توافر بعض الشروط في تصميمها وهي: [1]

– أن يبنى تصميم الاستمارة على أساس نظري يتعلق بالموضوع الخاص بالملاحظة من دراسات وأبحاث، مع تحديد الفرضيات التي يسعى إلى تحقيقها عن طريق الملاحظة، وفي ضوء هذا يصاغ محتوى الاستمارة بشكل دقيق ومحدد العناصر ليتم اختيار صحة الفرضيات.

– أن تكون عناصر الاستمارة تعبيرا عن مقومات سلوكية تعين الباحث على وصف السلوك موضوع الملاحظة وتشخيصه وتقويمه بشكل موضوعي، مثل:

عند ملاحظة العلاقة التفاعلية بين الأستاذ والتلاميذ في حصة القواعد النحوية، يفضل أن يسجل الباحث على استمارة الملاحظة تعليقات الأستاذ كما هي وردود أفعال التلاميذ كما تصدر عنهم أثناء الدرس، بدلا من أن يخمن الباحث الملاحظ في طبيعة هذه التعليقات.

ينبغي على الباحث قبل صياغة الاستمارة وتحديد شكلها النهائي أن يجربها ليتمكن من مراجعتها وتدارك النقائص وتوضيح مواطن الغموض فيها.

---

[*]: يتم تسجيل البيانات المأخوذة عن طريق الملاحظة بكتابة الباحث لما يلاحظه أو باستخدام بعض الآلات والأجهزة كآلات التصوير والكاميرات حيث تساعد هذه الأخيرة على إمكانية استخدامها عدة مرات لمشاهدة البيانات المتعلقة بالظاهرة المدروسة، كما تقلل إمكانية إغفال الباحث لبعض الأمور والتفاصيل.

[1]: رحيم يونس كرو الغزاوي: المرجع السابق، ص 154 (بتصرف).

**مـزايا وعـيوب الملاحظـة:**

أ- **المزايا:** تحظى الملاحظة بالمزايا الآتية: [1]

- لا يعتمد الباحث على ما يقدمه أو يدلي به المبحوث، بل يأخذ تصرفاته على وضعها الطبيعي في حال عدم تصنعه بعض السلوكيات والتصرفات عند معرفته أن الباحث يقوم بملاحظته.

- بعض الموضوعات لا يستطيع الباحث استخدام أسلوب المقابلة أو الاستبيان لجمع البيانات والمعلومات فيها، وبالتالي تكون الملاحظة هي الإجراء الأكثر ملائمة.

- تتيح الملاحظة فرصة التعرف على الظاهرة أو الحادثة وقت حدوثها وتسجيلها.

- تسمح الملاحظة بالحصول على البيانات والمعلومات من الممكن ألا يكون فكر بها المبحوثون حيث إجراء معهم مقابلة أو حين مراسلتهم لتعبئة استبيان.

- لا تعتمد الملاحظة على الاستنتاجات، كما لا تتطلب جهدا كبيرا.

**ب- العيـوب:** مع وجود المزايا المذكورة سلفا، غير أنه توجد بعض العيوب التي تعتري الملاحظة، تتعلق بقدرة الباحث أو تتصل بجانبها التطبيقي، نذكر منها: [1]

- تحيز الباحث الذي قد يكون مقصودا بسبب تأثره بالأفراد أو تحيزا غير مباشر عن طريق عدم نجاح الباحث في تفسير الظاهرة المدروسة.

- التحيز من قبل المبحوثين إذا أدركوا أنهم تحت الملاحظة بالتالي ما يلاحظه الباحث لا يعبر عن الحقيقة وإنما مجرد انطباعات مزيفة يمنحها الأفراد للباحث.

[1]: محمد عبيدات وآخرون: المرجع السابق، (بتصرف).

[1]: محمد عبيدات وآخرون: المرجع السابق، ص 77 (بتصرف).

– هناك بعض الأمور الخاصة بالأفراد التي قد يكون من الصعب على الباحث استخدام أسلوب الملاحظة فيها.

– قد تكون الملاحظة محكومة بعوامل محددة زمنيا وجغرافيا فتستغرق وقتا طويلا، أو قد تقع في أماكن متباعدة مما يصعّب على الباحث ملاحظتها.

تم اعتماد الملاحظة كإجراء علمي في هذا البحث الهدف منه محاولة معرفة مدى تفعيل أساتذة اللغة العربية وآدابها– مرحلة التعليم الثانوي– لطريقة المقاربة النصية في تعليمية القواعد النحوية، وكذا مدى تحكمهم في آلياتها أثناء تقديم الدرس النحوي.

وعليه لجأت الباحثة إلى حضور بعض الحصص التعليمية عند أساتذة المادة في ثانويات مختلفة.

تجدر الإشارة إلى أن الدراسة اعتمدت في هذا الإجراء على نوع واحد من الملاحظة المتمثل في "الملاحظة المنظمة"، حيث سبقت زيارة الأساتذة المعنيين بتحضير مسبق تم من خلاله تحديد المشاهدات أو العناصر التي ترغب الباحثة جمع البيانات عنها لتقودها إلى الإجابة عن التساؤل:

ما مدى تفعيل المقاربة النصية في تعليمية القواعد النحوية للمرحلة الثانوية؟ وما مدى تحكم أساتذة المادة في آلياتها؟

وفيما يلي نموذج استمارة الملاحظة التي تم اعتمادها في البحث تشتمل الاستمارة على ثلاثة عناوين أساسية هي:

– عناصر مؤشرات الملاحظة.

– الاستجابة (تحقق/لم يتحقق/ غير مناسب).

– ملاحظات وصفية.

تم ملء الاستمارة بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة.

**استمارة ملاحظة مدى تفعيل المقاربة النصية في الدرس النحوي:**

**المستـوى: الثـانويـة:**

**الرافد اللغوي: التـاريـخ:**

**التوقـيت:**

| عناصر/مؤشـرات الملاحظـة | الاستجابة | | | ملاحظـات وصفيـة |
|---|---|---|---|---|
| | تحـقـق | لم يتحـقق | غـير منـاسب | |
| وضعية الانطلاق | | | | |
| استخلاص المنطلقات من النص (أمثلة/ بنيات) | | | | |
| كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ | | | | |
| مناقشة الأمثلة | | | | |
| بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج | | | | |
| التقويم المرحلي | | | | |
| بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ | | | | |
| الاستثمار والتقويم | | | | |
| إدماج أحكام الدرس | | | | |

## المبحث الثاني: عرض نتائج الإجراء الأول (الاستبيان)، تحليلها ومناقشتها

- عرض النتائج
- تحليل النتائج
- مناقشة فرضيات البحث وفق نتائج الدراسة

إن من أهم الخطوات التي تقود إلى الوصول إلى النتائج هي تلكم المتمثلة في تحليل البيانات وتفسيرها، فبعد إتمام الباحث إعداد البيانات وتصنيفها، ينتقل إلى مرحلة تحليلها وتفسيرها بغية مناقشة الفرضيات، "أي أن الباحث يصل إلى ذلك يحتاج إلى تحليل بياناته، وقد كان تحليل المعلومات والبيانات حتى وقت قريب يقتصر على التحليل الفلسفي والمنطقي والمقارنة البسيطة ولكن الاتجاه في الوقت المعاصر هو الاعتماد على الطرق الإحصائية والأساليب الكمية، فهي تساعد الباحث على تحليل بيانات دراسته ووصفها وصفا أكثر دقة، وتساعد على حساب الدقة النسبية للقياسات المستخدمة"[1].

ومن جملة البرامج والأساليب الإحصائية، اعتمدت الباحثة النظام الإحصائي SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، وهو نظام يتكون من مجموعة متكاملة من برامج الكمبيوتر التي تمكن المستخدم من قراءة البيانات ومسوحات الاستبيان ومصادر أخرى لمعالجتها بطرق مختلفة وإنتاج مجموعة واسعة من التحليلات والتقارير الإحصائية مع توثيقها[2] فهو إذن تطبيق إحصائي يستقبل البيانات التي تحصل عليها الباحث عن طريق الاستبيان، الملاحظة أو المقابلة، ثم يقوم بتحليلها اعتمادا على المعلومات الرقمية، موفرا على الباحث الجهد والوقت.

[1]: عبد الله علي: الصنيع، نادي مكة الثقافي الأدبي، مكة المكرمة، 1404هـ، 1984م، ص 87.

[2]: ينظر: http: //www.mobt3ath.com

**أولا: عـرض نتائــج الاستبيان وتحـليلها:**

**القسـم الأول:** البيانات الشخصية

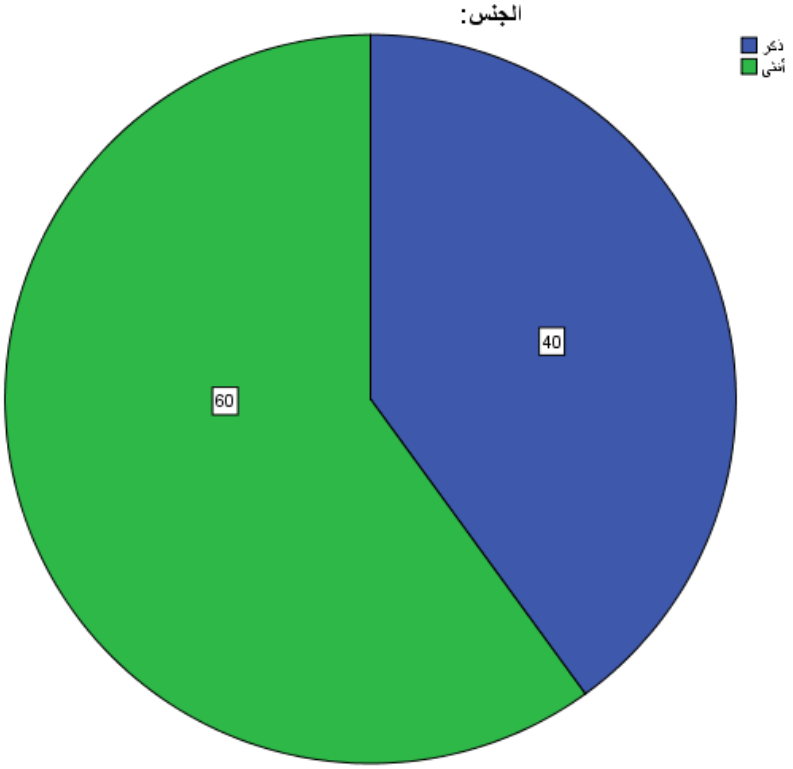
**الجدول رقم 01:** يوضح توزيع العينة حسب الجنس

| الجنس: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
| صالح | ذكر | 40 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | أنثى | 60 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* من خلال الجدول رقم (01) أعلاه نجد نسبة 60% من أفراد العينة هم من جنس الإناث، بينما نجد ما نسبته 40% يمثل جنس الذكور.

**الاستنتاج:**

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (01) أن جنس الإناث هن الأكثر إقبالا على مهنة التعليم في مرحلة الثانوي، كما يتبين في الشكل رقم (01) الآتي:

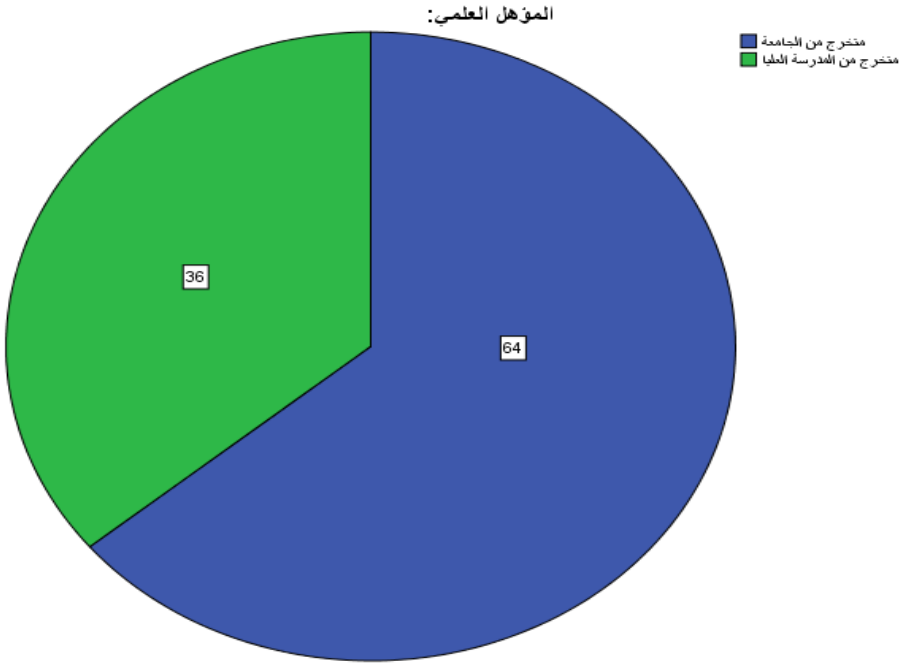



**الجدول رقم (02):** يوضح توزيع العينة حسب المؤهل العلمي:

| لمؤهل العلمي: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
| صالح | متخرج من الجامعة | 64 | 64,0 | 64,0 | 64,0 |
| | متخرج من المدرسة العليا | 36 | 36,0 | 36,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تشير نتائج الجدول رقم (02) الخاص بالمؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي أن نسبة 64% من أفراد العينة تخرجوا من الجامعة، أما المتخرجون من المدرسة العليا فإنهم يمثلون نسبة 36% من العينة ككل.

وهذا ما نلاحظه من خلال الشكل رقم (02):

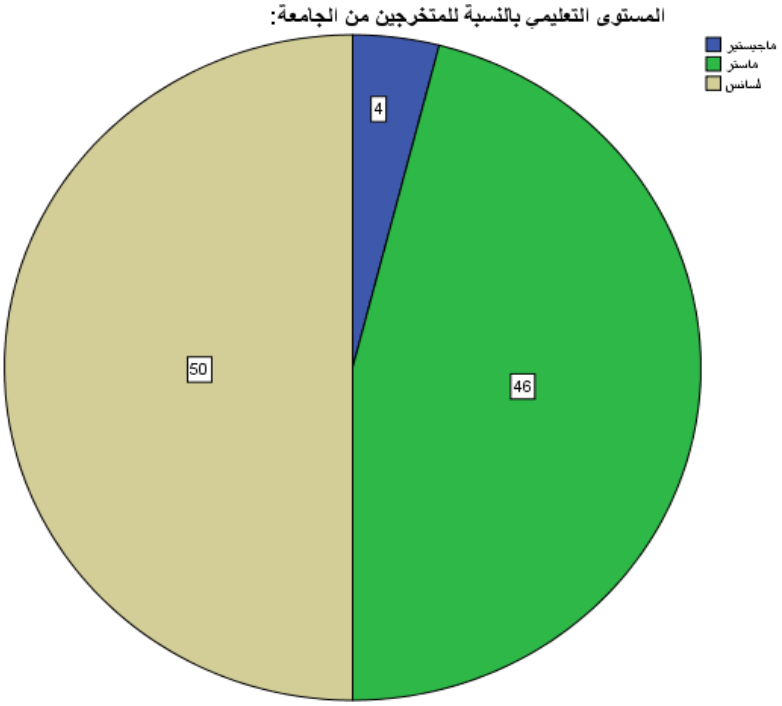



**الجدول رقم (03):** يوضح توزيع العينة حسب المستوى التعليمي الخاص بالمتخرجين من الجامعة.

| المستوى التعليمي بالنسبة للمتخرجين من الجامعة: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الترددات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
| صالح | ماجيستير | 4 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| | ماستر | 46 | 46,0 | 46,0 | 50,0 |
| | لسانس | 50 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

– تظهر نتائج الجدول رقم (03) المستوى التعليمي للأساتذة المتخرجين من الجامعة، إذ توزع أفراد العينة إلى نسبة 50% من حملة شهادة الليسانس، 46% من حملة شهادة الماستر و4% يحملون شهادة الماجستير.

والشكل رقم (03) يوضح ذلك:



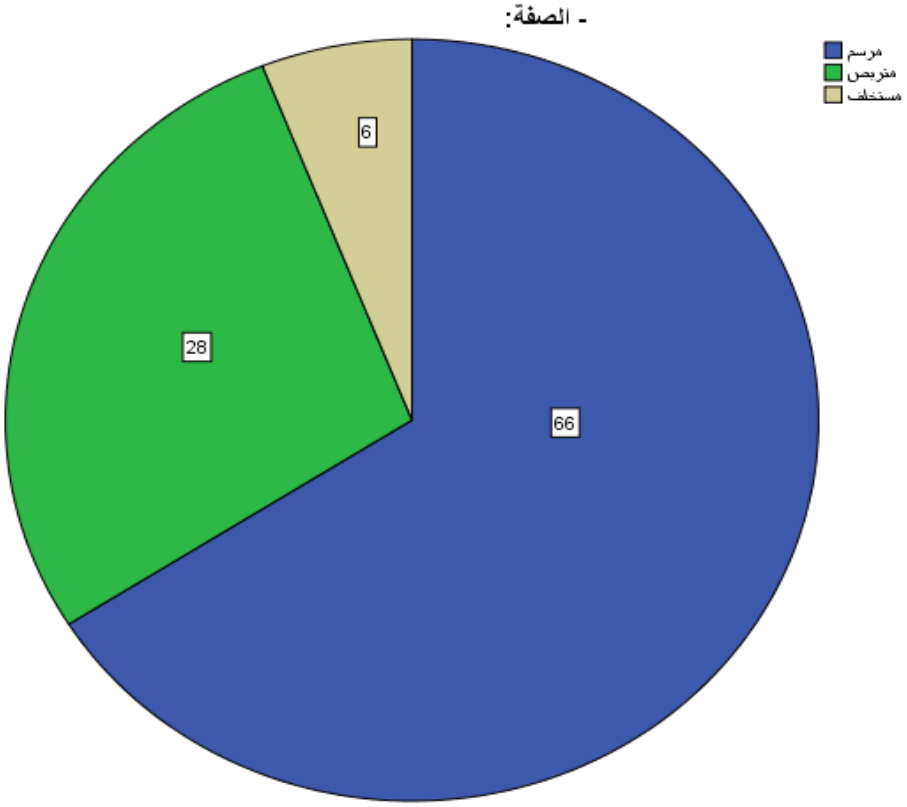

**الجدول رقم (04):** يوضح توزيع العينة حسب الصفة.

| -الصفة: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
| صالح | مرسم | 66 | 66,0 | 66,0 | 66,0 |
| | متربص | 28 | 28,0 | 28,0 | 94,0 |
| | مستخلف | 6 | 6,0 | 6,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

- من خلال نتائج الجدول رقم (04) الخاص بصفة الأستاذ نجد ما نسبته 66% من أفراد العينة يندرجون ضمن صفة المرسم، 28% ضمن صفة المتربص، وحوالي نسبة 6% يمثلون صفة المستخلف.

**الاستنتاج:**

الشكل رقم (04) أدناه يوضح ذلك:




**الجدول رقم (05):** يوضح توزيع العينة حسب الخبرة المهنية في التعليم.

| الخبرة المهنية في التعليم: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **الخبرة المهنية** | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
| صالح | 1 | 23 | 23,0 | 23,0 | 23,0 |
| | 2 | 15 | 15,0 | 15,0 | 38,0 |
| | 4 | 6 | 6,0 | 6,0 | 44,0 |
| | 5 | 18 | 18,0 | 18,0 | 62,0 |
| | 6 | 6 | 6,0 | 6,0 | 68,0 |
| | 7 | 4 | 4,0 | 4,0 | 72,0 |
| | 8 | 6 | 6,0 | 6,0 | 78,0 |
| | 9 | 2 | 2,0 | 2,0 | 80,0 |
| | 10 | 3 | 3,0 | 3,0 | 83,0 |
| | 11 | 3 | 3,0 | 3,0 | 86,0 |
| | 13 | 1 | 1,0 | 1,0 | 87,0 |
| | 14 | 6 | 6,0 | 6,0 | 93,0 |

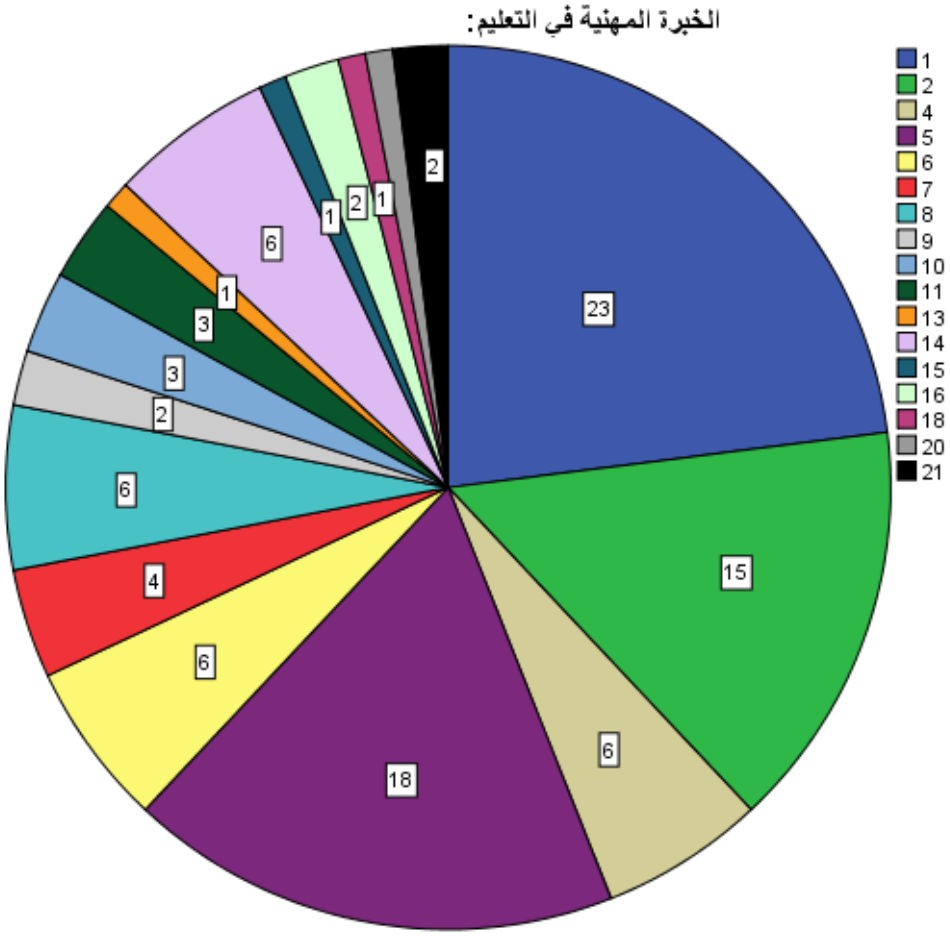
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 94,0 | 1,0 | 1,0 | 1 | 15 | |
| 96,0 | 2,0 | 2,0 | 2 | 16 | |
| 97,0 | 1,0 | 1,0 | 1 | 18 | |
| 98,0 | 1,0 | 1,0 | 1 | 20 | |
| 100,0 | 2,0 | 2,0 | 2 | 21 | |
| | 100,0 | 100,0 | 100 | المجموع | |

* يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (05) المتعلق بسنوات الخبرة المهنية أن نسبة 23% تمثل الأساتذة ذوي السنة الواحدة خبرة، 15% نسبة الأساتذة ذوي السنتين، نسبة 6% ذوي الأربع سنوات خبرة، 18% تمثل أصحاب الخمس سنوات خبرة، 6% هم الأساتذة أصحاب الست سنوات خبرة، 4% ذوي السبع سنوات، 6% ذوي الثمانية سنوات، 2% هي نسبة أصحاب التسع سنوات، 3% أصحاب خبرة تقدر بعشر سنوات ومثيلتها 3% أصحاب الإحدى عشرة سنة، 1% نسبة الأساتذة أصحاب الثلاث عشرة سنة، 6% أصحاب الأربع عشرة سنة، 1% يمثلون ذوي الخمس عشرة سنة، 2% أصحاب الست عشرة سنة، 1% لهم ثماني عشرة سنة خبرة، 1% عشرون سنة و2% يمثلون الأساتذة ذوي الواحد والعشرين سنة خبرة.

**الاستنتاج:**

بناء على ما تقدم نستنتج أن الخبرة المهنية لأفراد عينة البحث تراوحت ما بين سنة واحدة خبرة كأدنى حد وواحد وعشرين سنة خبرة كأقصى حد، ما يعني أن مدينة مستغانم بمقاطعاتها الثلاث تشتمل على فئات متنوعة ومتباينة من حيث الخبرة المهنية وكما يتبين من النتائج –أيضا– أن المراتب الثلاث الأولى يحتلها الأساتذة ذوي سنة واحدة، خمس سنوات وسنتين بنسب هي على التوالي: 23%، 18% و15%.

ومجموع نسب الخبرة المهنية يتضح من خلال الشكل رقم (05):




**القسم الثاني: علاقة مؤشرات الكفاءة / أهداف التعلم بالمقاربة النصية:**

**الجدول رقم (02-01):** يوضح مدى توفر النصوص المختارة على أسئلة مساعدة على تحقيق الهدف التعلمي.

**-تتوفر النصوص المختارة على أمثلة واضحة من شأنها تحقيق الهدف التعلمي:**

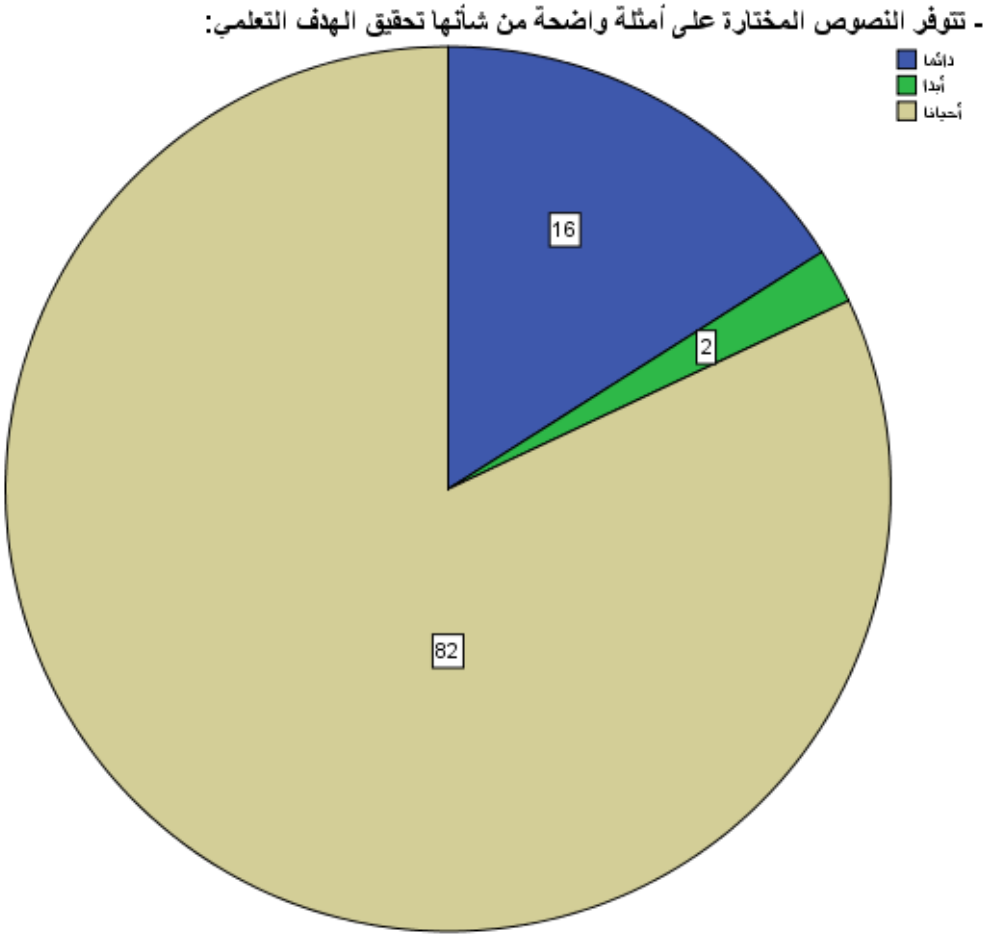
| | التكرارات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 16 | 16,0 | 16,0 | 16,0 |
| أبدا | 2 | 2,0 | 2,0 | 18,0 |
| أحيانا صالح | 82 | 82,0 | 82,0 | 100,0 |
| المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تشير نتائج الجدول رقم (02-01) أن فئة الأساتذة الذين يرون أن النصوص المختارة أحيانا فقط تتوفر على أسئلة تساعد على تحقيق الهدف التعلمي قد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة قدرها 82%، في حين حصلت الفئة التي أجابت بـ "دائما" على المرتبة الثانية بنسبة 16%، ثم الفئة التي أجابت بـ "لا" تحصلت على المرتبة الأخيرة بنسبة 2%.

**الاستنتاج:**

في ضوء النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول (02-01) نستنتج أن النصوص المختارة في مجملها لا تساعد في مجملها على تحقيق الهدف التعلمي إلا في بعض الأحيان، ما يدل على أن اختيارها لم يكن منسجما مع الأهداف التعلمية المتوخاة.

والشكل (02-01) يوضح تركيبة العينة التي أجابت عن مدى توفر النصوص المختارة على أسئلة تساعد على تحقيق الهدف التعلمي.



**الجدول رقم (02-02):** يوضح مدى تحقيق النص للأهداف التعليمية في كل درس.

**-يحقق النص الأهداف التعليمية المسطرة في كل درس:**

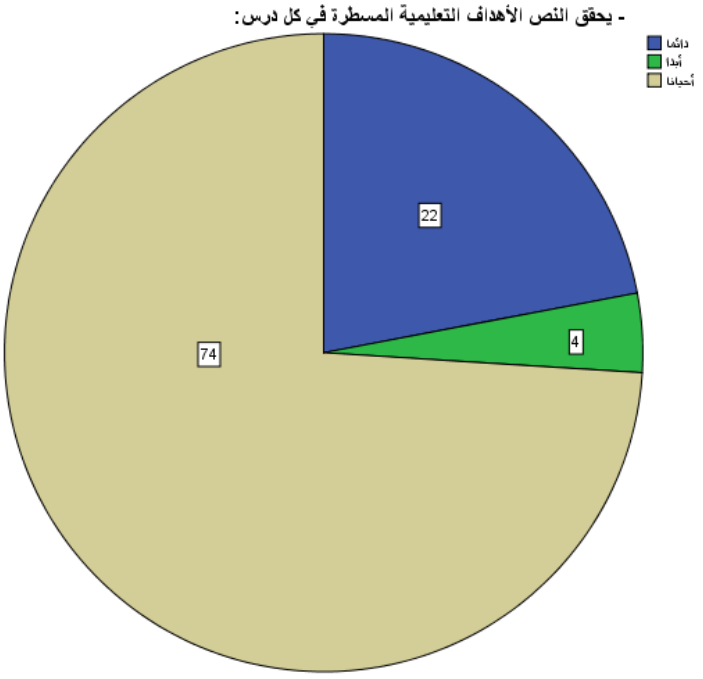
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 22 | 22,0 | 22,0 | 22,0 |
| | أبدا | 4 | 4,0 | 4,0 | 26,0 |
| | أحيانا | 74 | 74,0 | 74,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* من خلال الجدول (02-02) نلاحظ أن غالبية أفراد العينة يجمعون على عبارة أحيانا يحقق النص الأهداف التعليمية، إذ بلغوا نسبة 74%، أما الذين أجابوا "دائما" بلغوا نسبة 24%، في حين 4% هم من أجاوبا بـ "أبدا".

**الاستنتاج:**

نتائج الجدول (02-02) تفضي بالقول إن النص يحقق الأهداف التعليمية المسطرة في كل درس أحيانا فقط وهذا دليل على عدم دقة انتقاء النص المناسب للأهداف المسطرة.

يوضح الشكل (02-02) الآتي إجابات أفراد العينة على عبارة تحقيق النص للأهداف:



**الجدول رقم (02-03):** يوضح مدى مراعاة النص مبدأ تنوع الأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية والمهارية).

**-يراعي النص مبدأ تنوع الأهداف التعليمية: المعرفية الوجدانية والمهارية:**

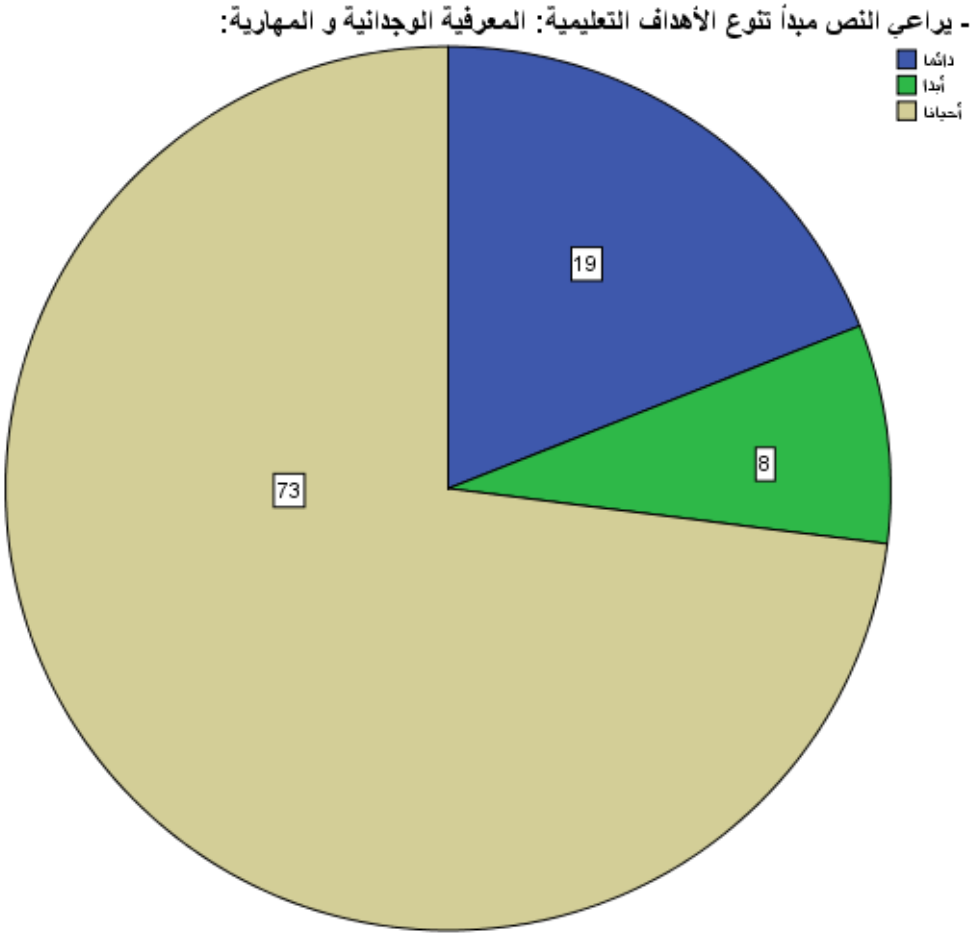
| | التكرارات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 19 | 19,0 | 19,0 | 19,0 |
| أبدا | 8 | 8,0 | 8,0 | 27,0 |
| أحيانا صالح | 73 | 73,0 | 73,0 | 100,0 |
| المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* نلاحظ من خلال الجدول رقم (02-03) أعلاه أن أغلبية عينة الدراسة ترى أن النص أحيانا يراعي مبدأ تنوع الأهداف التعليمية، حيث بلغت نسبتهم 73%، ثم بعدها نسبة 19% الذين أجابوا أن النص دائما يراعي مبدأ تنوع الأهداف، وفي الأخير نسبة 8% يرون أن النص لا يراعي هذا المبدأ مطلقا.

**الاستنتاج:**

من خلال تحليل ومناقشة نتائج الجدول السابق (02-03) نستنتج أن النصوص المقترحة في مرحلة التعليم الثانوي أحيانا فقط تراعي مبدأ تنوع الأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية والمهارية)، ذلك أن نسبة كبيرة من الأساتذة أفراد العينة مالوا إلى عبارة أحيانا، وهذا كذلك دليل على عدم توخي الدقة والعمق في برمجة النصوص لهذه المرحلة.

ومنه توضح نتائج الجدول أعلاه في الشكل (02-03) الآتي:




**الجدول رقم (02-04):** يوضح مدى تناسب النص مع الفروق الفردية للمتعلمين.

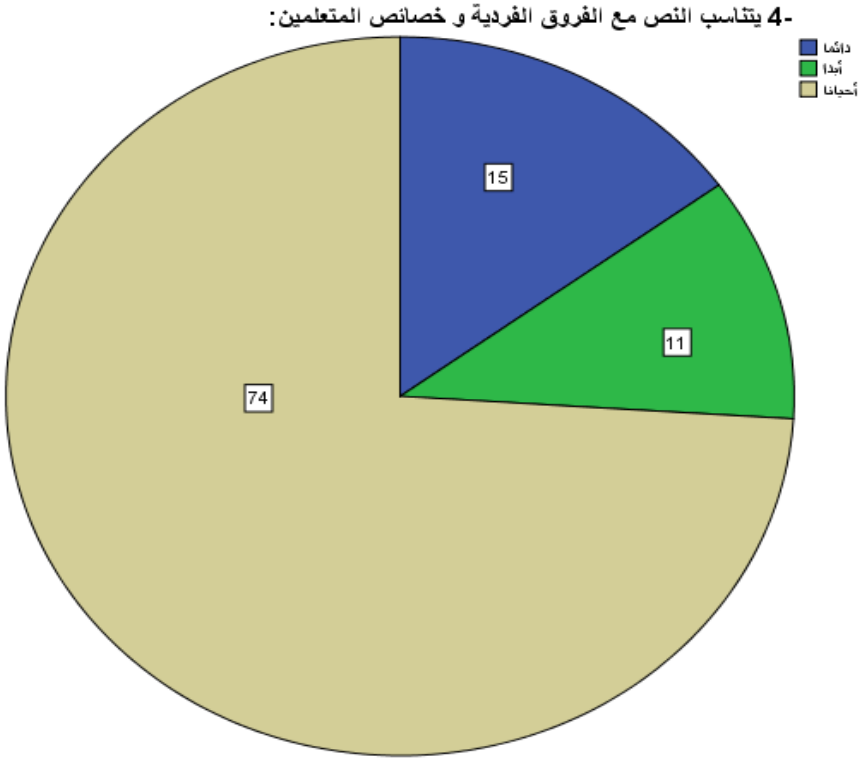
**-4يتناسب النص مع الفروق الفردية وخصائص المتعلمين:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 15 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | أبدا | 11 | 11,0 | 11,0 | 26,0 |
| | أحيانا | 74 | 74,0 | 74,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك درجة موافقة كبيرة على أن النص أحيانا يتناسب مع الفروق الفردية للمتعلمين بنسبة بلغت 74% تليها نسبة 15% يرون أن النص دائما يناسب فروق المتعلمين الفردية ونسبة 11% ترى أنه لا يتناسب مع الفروق الفردية للمتعلمين.

**الاستنتاج:**

بناء على معطيات الجدول (02-04) فإن نصوص مرحلة التعليم الثانوي – في أغلبها- أحيانا ما تتناسب مع الفروق الفردية وخصائص المتعلمين على الرغم من الأهمية البالغة لهذه الجزئية، إذ لم يستجب النص لمبدأ الفروقات الفردية فإنه لن يلبي حاجات المتعلمين المتباينة. هذا ما جعل أغلب أفراد عينة الدراسة يرجحون عبارة "أحيانا" كما يتضح من خلال الشكل (02-04) الآتي:



**الجدول رقم (02-05):** يوضح مدى تناسب النص مع الحجم الزمني لتحقيق الأهداف التعليمية.

**-يتناسب النص مع الحجم الزمني لتحقيق الأهداف التعليمية:**

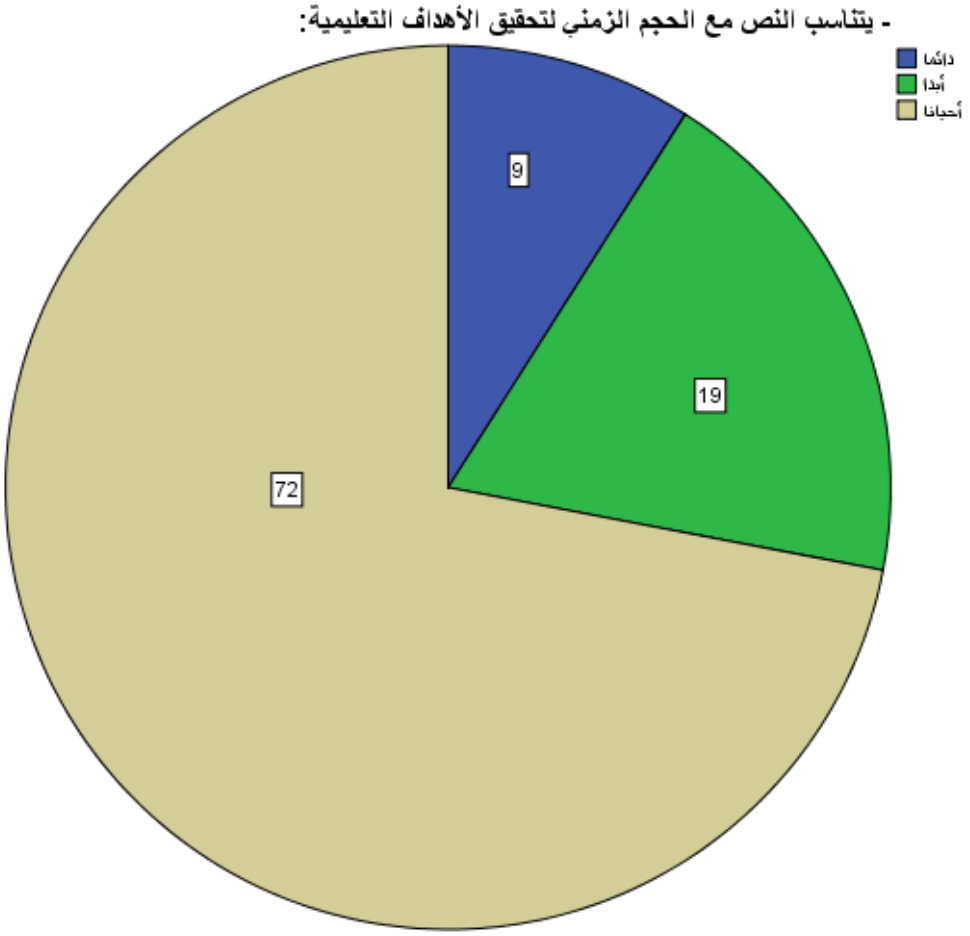
| | | التكرارات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 9 | 9,0 | 9,0 | 9,0 |
| | أبدا | 19 | 19,0 | 19,0 | 28,0 |
| | أحيانا | 72 | 72,0 | 72,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* يظهر الجدول رقم (02-05) أعلاه أن حوالي 72% من أفراد العينة يرون أن الحجم الزمني أحيانا ما يتناسب مع طبيعة النص المبرمج، تليها نسبة 19% يرون عدم مناسبة النص للحجم الزمني، بينما نسبة قدرها 9% ترى تناسبا بين النص والحجم الزمني من شأنه تحقيق الأهداف.

**الاستنتاج:**

تفضي النتائج المسجلة في الجدول (02-05) أعلاه إلى القول بأن أحيانا ما يحصل التناسب بين النص والحجم الزمني المخصص له بغية تحقيق الأهداف التعليمية، الأمر الذي يقود هو الآخر إلى اعتبار أن النص إما يكون طويلا معقدا يحتاج حجما زمنيا كاف لاستيعابه ولا يحصل ذلك أو يخصص حجم زمني طويل لنص متوسط الحجم وواضح المضمون فال يحدث التوافق في التوزيع الزمني حسب طبيعة النصوص.

ونتائج الجدول أعلاه ممثلة في الشكل (02-05) الآتي:




**الجدول رقم (02-06):** يوضح نسبة اللجوء إلى التصرف في النصوص بتعديل أو إدراج أمثلة إضافية.

**-تلجأ إلى تعديل بعض النصوص أو إدراج أمثلة إضافية أخرى**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 54 | 54,0 | 54,0 | 54,0 |
| | لا | 46 | 46,0 | 46,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

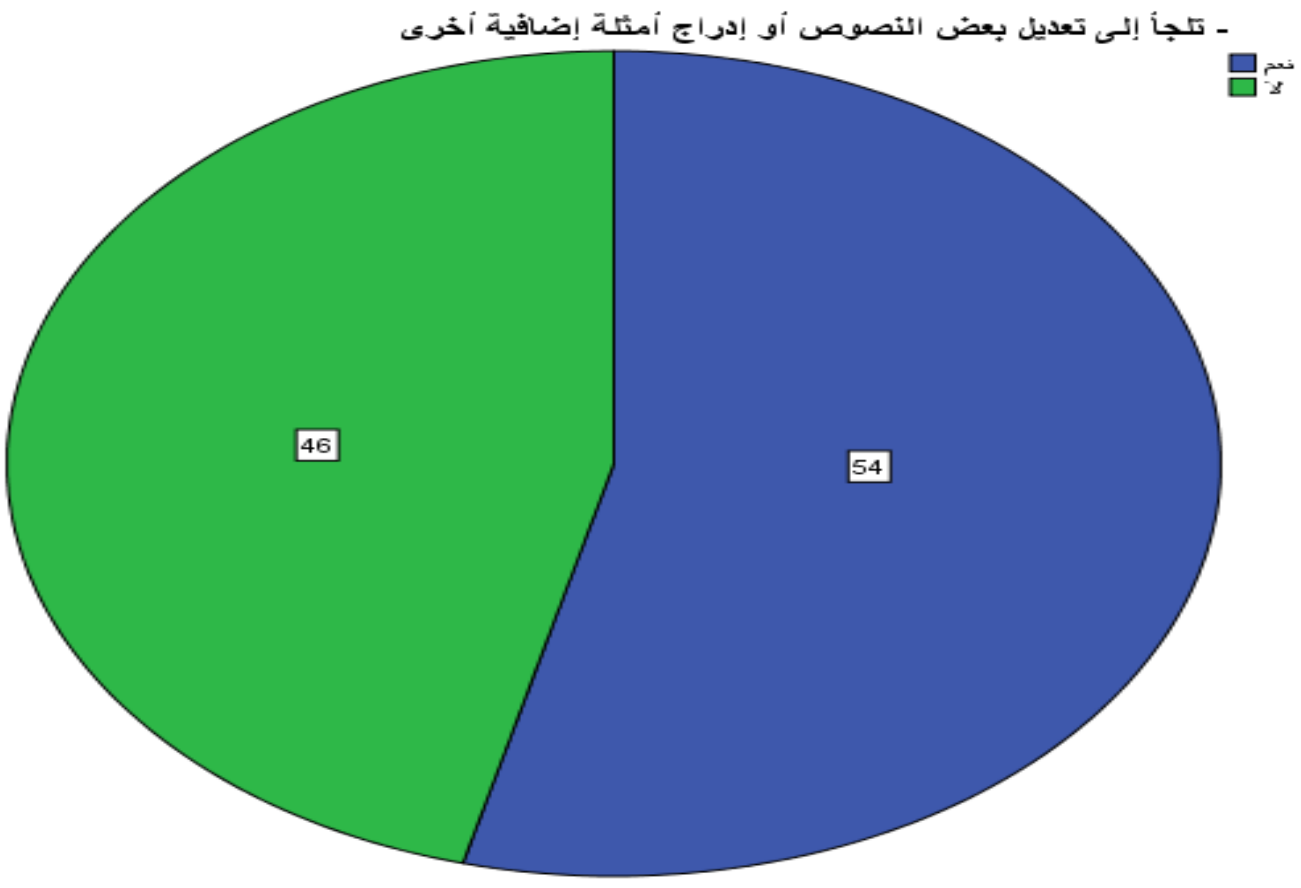
* ونلاحظ من خلال الجدول (02-06) أن ما نسبته 54% يمثل أفراد العينة الذين يلجؤون إلى تعديل النصوص أو إدراج أمثلة إضافية، بينما نسبة 46% من أفراد العينة لا يلجؤون لذلك.

**الاستنتاج:**

انطلاقا من نتائج الجدول (02-06) فإن أفراد عينة الدراسة يلجؤون إلى تعديل بعض النصوص وإدراج أمثلة أخرى إضافية وهو لدليل على عدم مناسبة النصوص أو عدم احتوائها أمثلة مناسبة للدرس.

من جهة أخرى، فإن نتائج الجدول رقم (02-06) تؤكد نتائج الجدولين رقم (02-01) و(02-02) نظرا لمدى التوافق الحاصل بينهما.

نتائج الجدول (02-06) موضحة في الشكل رقم (02-06):



**الجدول رقم (02-07):** يوضح الأسس المعتمدة في تعديل النصوص وإضافة الأمثلة.

**في حال أجبت "نعم" على أي أساس يتم ذلك؟:**

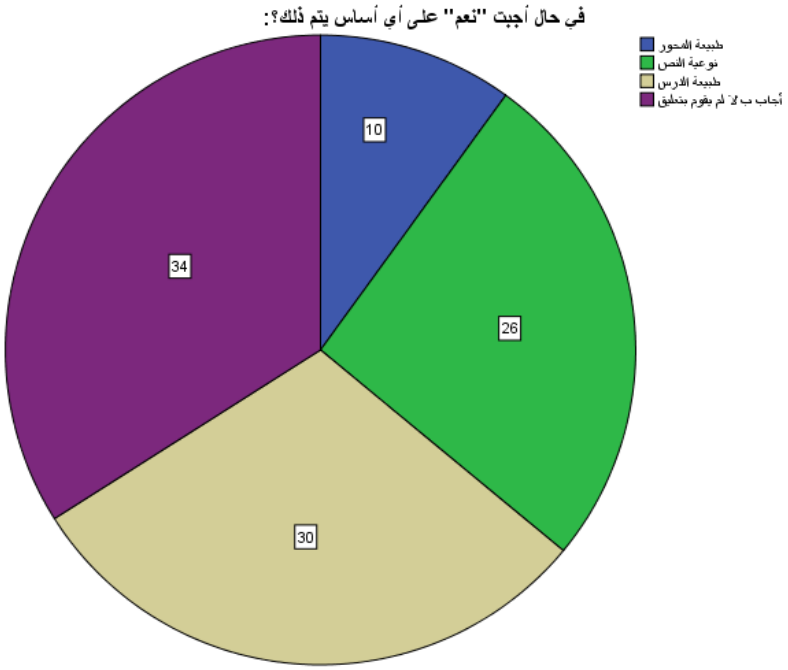
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | طبيعة المحور | 10 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| | نوعية النص | 26 | 26,0 | 26,0 | 36,0 |
| | طبيعة الدرس | 30 | 30,0 | 30,0 | 66,0 |
| | أجاب ب لا لم يقوم بتعليق | 34 | 34,0 | 34,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تبين نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 30% من عينة الدراسة تلجأ إلى تعديل النصوص وإضافة أمثلة على أساس طبيعة الدرس، ونسبة 26% على أساس نوعية النص و10% على أساس ما تقتضيه طبيعة المحور في حين نسبة قدرها 34% لم تقدم إجابة على هذا السؤال.

**الاستنتاج:**

من خلال النتائج المسجلة في الجدول (02-07) نستنتج أن الأساس الأكثر اعتمادا في تعديل النصوص وإضافة الأمثلة هو الأساس الثالث المتمثل في طبيعة الدرس، أي إن طبيعة الظاهرة النحوية قيد الدراسة هي التي تدفع بالأساتذة في مرحلة الثانوية إلى التصرف والتعديل في النصوص والأمثلة لجعلها أكثر مناسبة ونجاعة.

نتائج هذا الجدول (02-07) تظهر في الشكل (02-07) الآتي:




**القسم الثالث: علاقة محتوى المادة النحوية بالمقاربة النصية**

**الجدول رقم (03-01):** يوضح نسبة استخراج أمثلة الظاهرة النحوية من النص

**-تستخرج أمثلة الظاهرة النحوية من النص المدروس:**

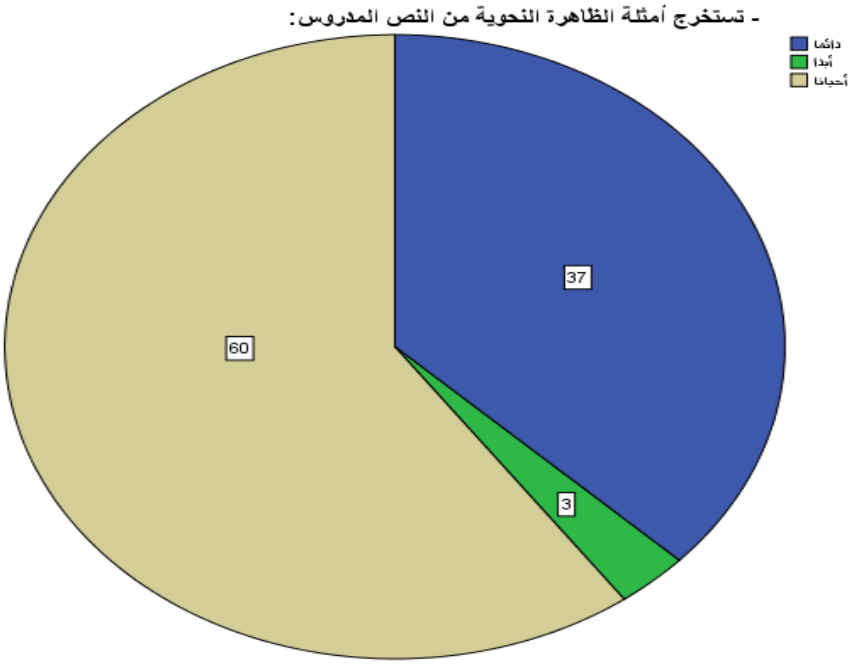
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 37 | 37,0 | 37,0 | 37,0 |
| | أبدا | 3 | 3,0 | 3,0 | 40,0 |
| | أحيانا | 60 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* من خلال نتائج الجدول (03-01) نجد 60% من أفراد عينة الدراسة أحيانا تستخرج أمثلة الظاهرة النحوية من النص المدروس، 37% دائما تستخرجها من النص، بينما 3% فقط لا يستخرجونها أبدا من النص.

**الاستنتاج:**

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه نستنتج أن النص المدروس لا يمثل المنطلق الأساسي في استخراج أمثلة الظاهرة النحوية وهذا يتنافى وما تقتضيه إجراءات المقاربة النصية التي تقول بأن النص هو البؤرة والنواة الأساسية فهو المنطلق والنهاية، وتفسير عدم جعل النص مصدرا لأمثلة الدرسهو احتمال أنه لا يتوفر على أمثلة مناسبة للظاهرة النحوية، أو إغفال الأساتذة لهذا الإجراء المهم، والإحتمال الأول هو الأكثر رجحانا.

والشكل رقم (03-01) التالي يوضح نتائج الجدول رقم (03-01):



**الجدول رقم (03-02):** يوضح تفاعل المتعلم في استخراج ومناقشة الأمثلة النحوية من النص.

**-يتفاعل المتعلم في استخراج الأمثلة النحوية من النص ومناقشتها:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 35 | 35,0 | 35,0 | 35,0 |
| | أبدا | 7 | 7,0 | 7,0 | 42,0 |
| | أحيانا | 58 | 58,0 | 58,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

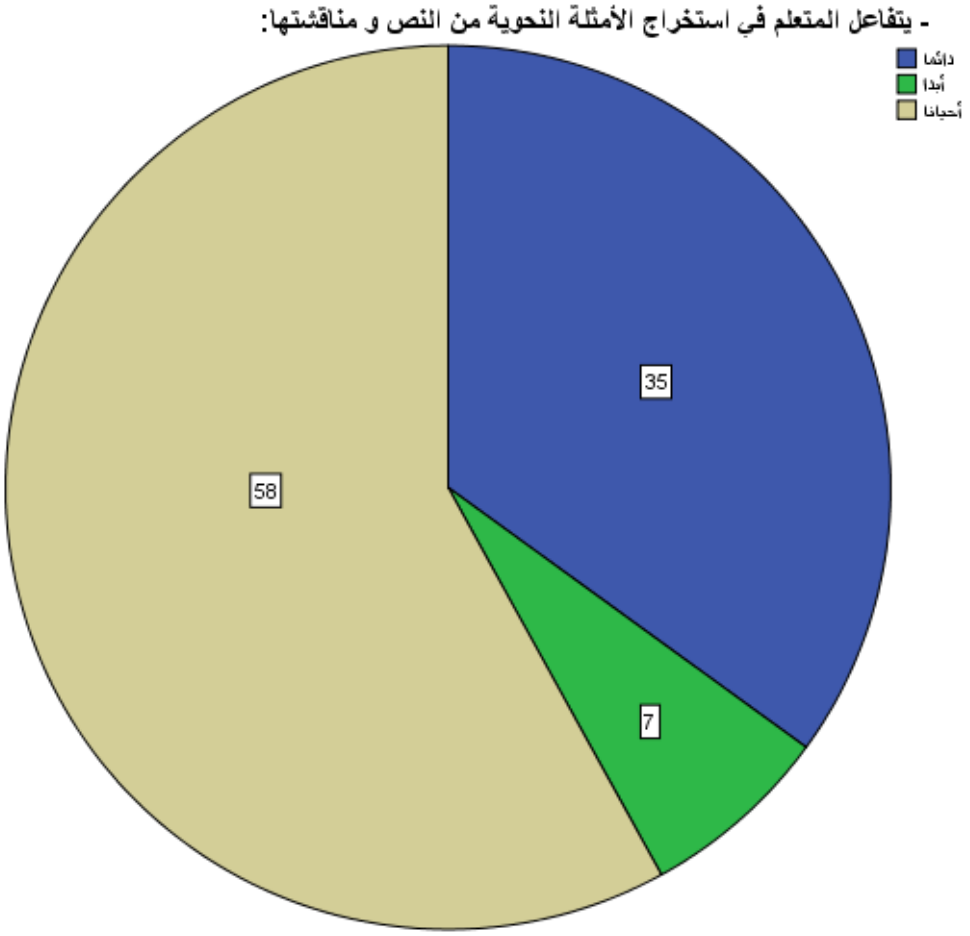
* نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن ما نسبته 58% من أفراد العينة يرون أن المتعلم أحيانا يتفاعل أثناء استخراج ومناقشة الأمثلة النحوية.

و35% يرون أنه دائما يتفاعل في استخراجها، في حين 7% فيرون أنه لا يتفاعل أبدا.

**الاستنتاج:**

نستنتج من نتائج الجدول (03-02) أن نسبة تفاعل المتعلم في استخراج الأمثلة النحوية من النص ومناقشتها هي نسبة متوسطة مقبولة في حال فرضنا أن نصف نسبة عبارة "أحيانا" تتجه إلى نسبة عبارة "دائما" فبعملية جمع بسيطة نحصل على ما يفوق 50% يرون أن المتعلم فعلا يتفاعل أثناء استخراج ومناقشة الأمثلة النحوية من النص.

ونتائج الجدول تتضح في الشكل رقم (03-02) الآتي:




**الجدول رقم (03-03):** يوضح مدى الإستعانة بأمثلة أخرى لترسيخ القاعدة النحوية.

**-إلى جانب الأمثلة المقررة في المحتوى تستعين بأمثلة أخرى لترسيخ القاعدة النحوية:**

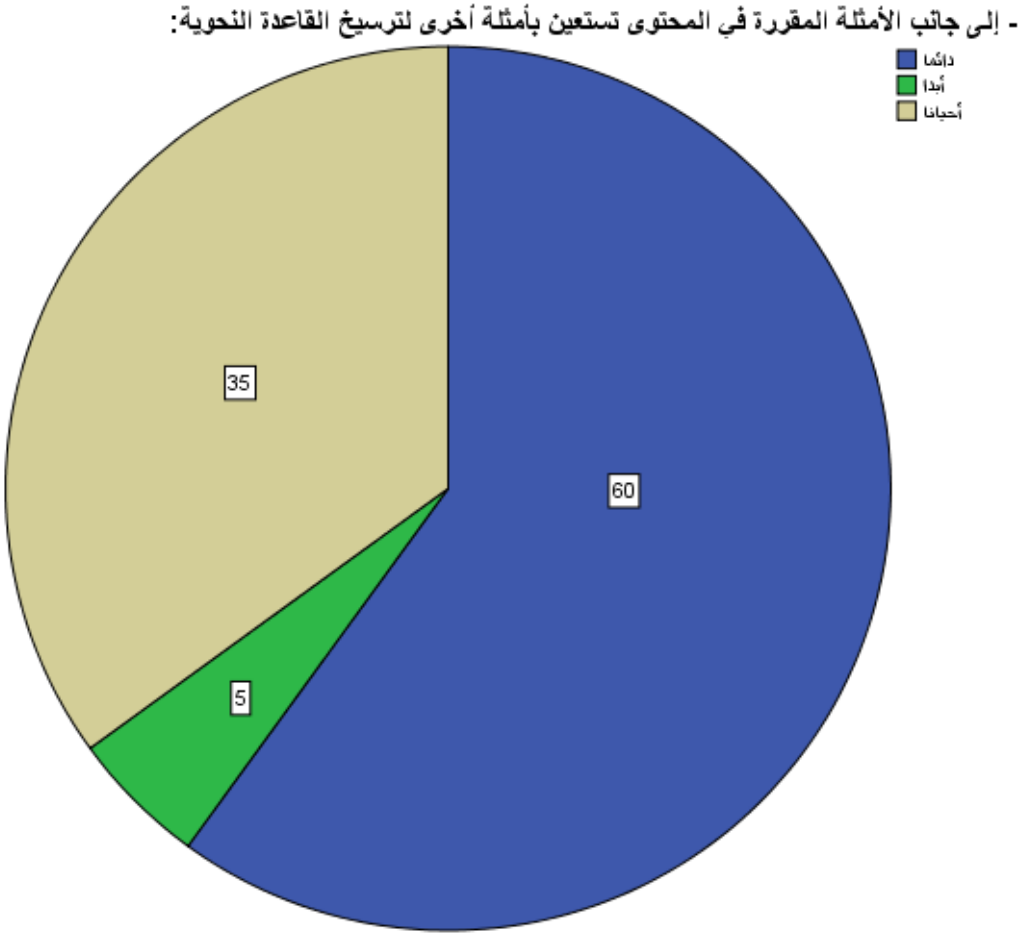
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 60 | 60,0 | 60,0 | 60,0 |
| | أبدا | 5 | 5,0 | 5,0 | 65,0 |
| | أحيانا | 35 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* يتبدى من خلال نتائج الجدول (03-03) أن غالبية أفراد العينة يذهبون إلى الاستعانة بأمثلة أخرى لترسيخ القاعدة النحوية حيث بلغ تكرارهم 60 فردا ما يعادل 60%، يليهم في المرتبة الثانية 35% أحيانا ما يستعينون بأمثلة إضافية، وفي المرتبة الأخيرة 5% لا يستعينون.

**الاستنتاج:**

من خلال تحليل نتائج الجدول الخاص بمدى الاستعانة بأمثلة أخرى لترسيخ القاعدة النحوية نستنتج أن أغلبية الأساتذة أفراد عينة الدراسة لا يكتفون بما يقدمه النص المدروس والكتاب المدرسي من أمثلة بل يتجهون إلى إضافة أمثلة أخرى من شأنها ترسيخ القاعدة أكثر.

والشكل (03-03) يوضح تلكم النتائج:



**الجدول رقم (03-04):** يوضح مدى مراعاة النص مبدأ التنوع والتدرج في تقديم محتوى المادة النحوية.

**-يراعي النص مبدأ التنوع والتدرج في تقديم محتوى المادة النحوية:**

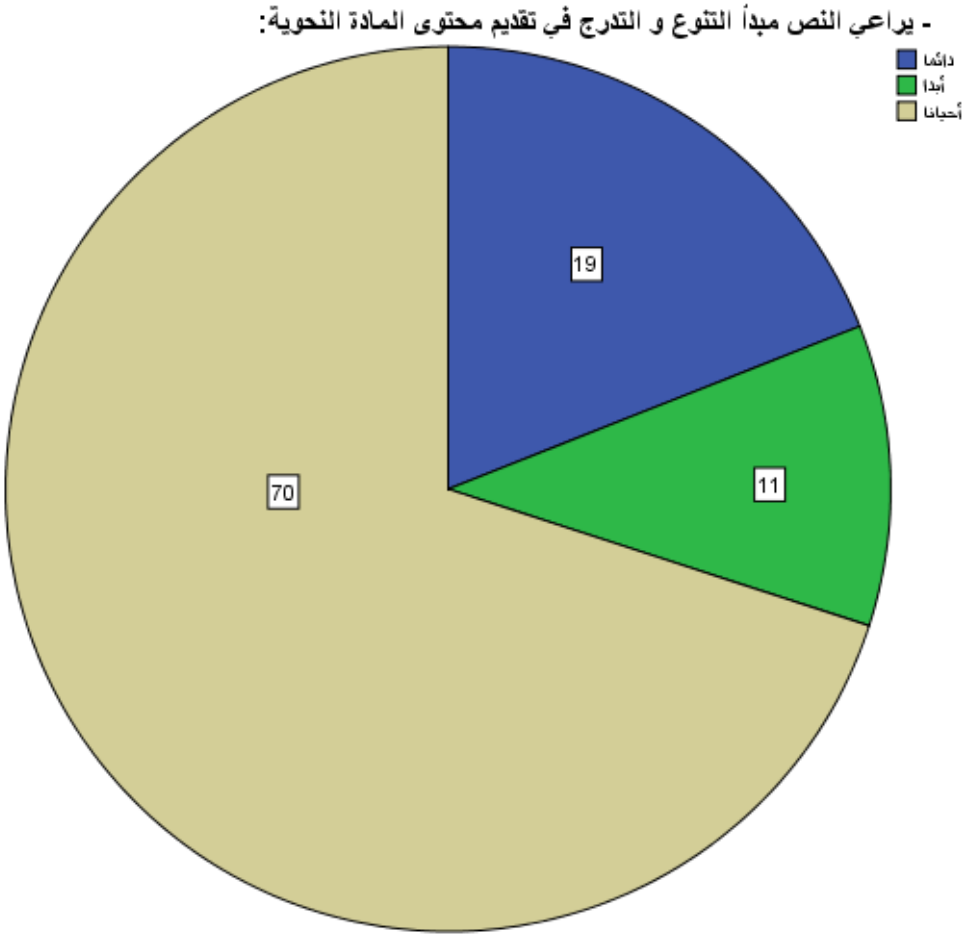
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 19 | 19,0 | 19,0 | 19,0 |
| | أبدا | 11 | 11,0 | 11,0 | 30,0 |
| | أحيانا | 70 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* يتضح من خلال الجدول رقم (03-04) أن نسبة كبيرة تقدر بـ 70% من أفراد العينة يرون أن النص أحيانا يراعي مبدأ التنوع والتدرج في تقديم محتوى المادة النحوية، 19% يرون أنه دائما يراعي مبدأ التنوع والتدرج بينما 11% يرون أنه لا يراعي المبدأين أبدا.

**الاستنتاج:**

نستنتج من خلال نتائج الجدول السابق (03-04) أن معظم أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ذهبوا إلى اعتبار أن النص أحيانا فقط يراعي مبدأ التنوع في محتوى موضوعات القواعد النحوية من جهة، والتدرج في تقديمها من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب إلى المعقد من جهة أخرى، معنى ذلك أن النصوص المختارة في الكتاب المدرسي والتي من شأنها تحقيق هذين المبدأين بحاجة لإعادة نظر.

والشكل رقم (03-04) التالي يبين نتائج الجدول رقم (03-04):




**الجدول رقم (03-05):** يوضح إمكانية ربط النص المتعلم بمكتسباته القبلية:

**-يربط النص المتعلم بمكتسباته القبلية وما سيدرسه خلال السنة:**

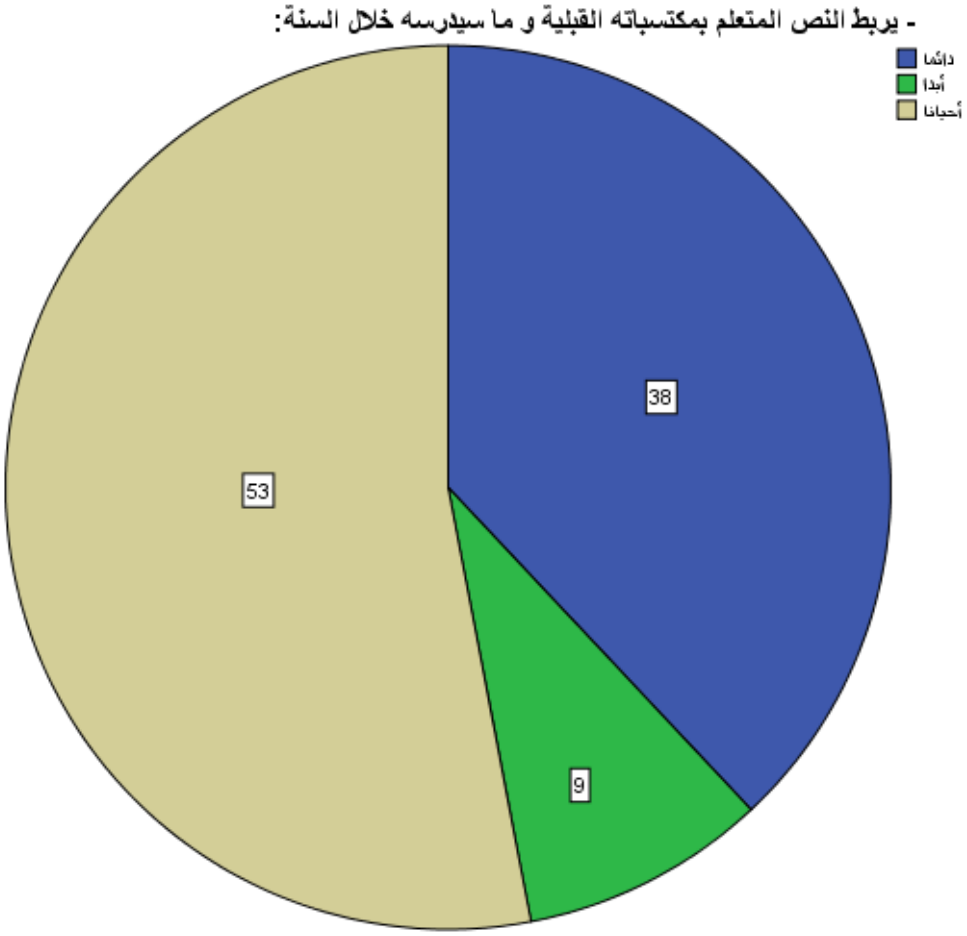
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 38 | 38,0 | 38,0 | 38,0 |
| | أبدا | 9 | 9,0 | 9,0 | 47,0 |
| | أحيانا | 53 | 53,0 | 53,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* نلاحظ من خلال الجدول أعلاه النتائج الآتية: 53% من أفراد العينة أجابوا بالعبارة أحيانا يربط النص المتعلم بمكتسباته القبلية، 38% أجابوا دائما بربط المتعلم بمكتسباته القبلية، في حين 9% أجابوا بأن النص لا يربط المتعلم بمكتسباته أبدا.

**الاستنتاج:**

إن مسألة ربط المتعلم بمكتسباته القبلية وما سيدرسه من أهم المبادئ التي تقوم عليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تبنت المقاربة النصية كمقاربة تعليمية، ومن خلال نتائج الجدول رقم (03-05) نستنتج أن النص أحيانا ما يحقق هذا المبدأ الهام، إذ أغلب أساتذة عينة الدراسة ذهبوا إلى القول بذلك.

والشكل رقم (03-05) الموالي يوضح تلكم النتائج:



**الجدول رقم (03-06):** يوضح مدى مراعاة النص مبدأ التدرج في بناء أحكام القاعدة.

**-يراعي النص التدرج في طرح أحكام القاعدة النحوية من البسيط إلى المركب:**

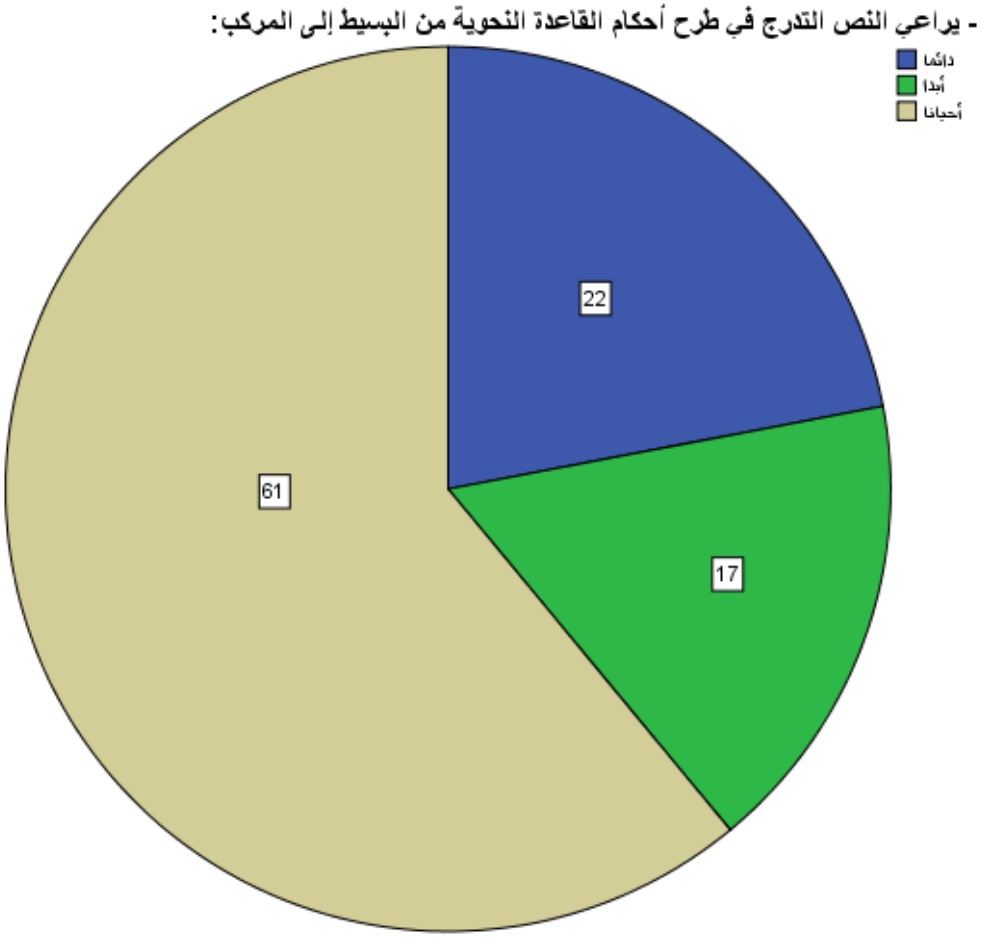
| | الترددات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 22 | 22,0 | 22,0 | 22,0 |
| أبدا | 17 | 17,0 | 17,0 | 39,0 |
| أحيانا | 61 | 61,0 | 61,0 | 100,0 |
| صالح المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* توضح نتائج الجدول أعلاه النسب الآتية: 61% من أفراد عينة الدراسة تعتبر أن النص أحيانا يراعي مبدأ التدرج في بناء أحكام القاعدة، 22% اعتبروا أنه دائما يراعي هذا المبدأ و17% لا يرون أن النص يراعي مبدأ التدرج.

**الاستنتاج:**

بناء على ما تقدم من نتائج في الجدول رقم (03-06) نستنتج التوافق الكبير-إلى حد بعيد- بين هذه النتائج ونتائج العبارة رقم 04 من القسم الثالث، فنسبة أحيانا النص يراعي مبدأ التدرج في بناء أحكام القاعدة من البسيط إلى المركب تقترب من نسبة أحيانا النص يراعي مبدأ التنوع والتدرج في تقديم محتوى المادة النحوية.

والشكل رقم (03-06) يوضح نتائج الجدول رقم (03-06):




**الجدول رقم (03-07):** يوضح إن كان النص يساعد المتعلم على بناء أحكام القاعدة منطقيا.

**-يساعد النص المتعلم على بناء أحكام القاعدة بطريقة منطقية:**

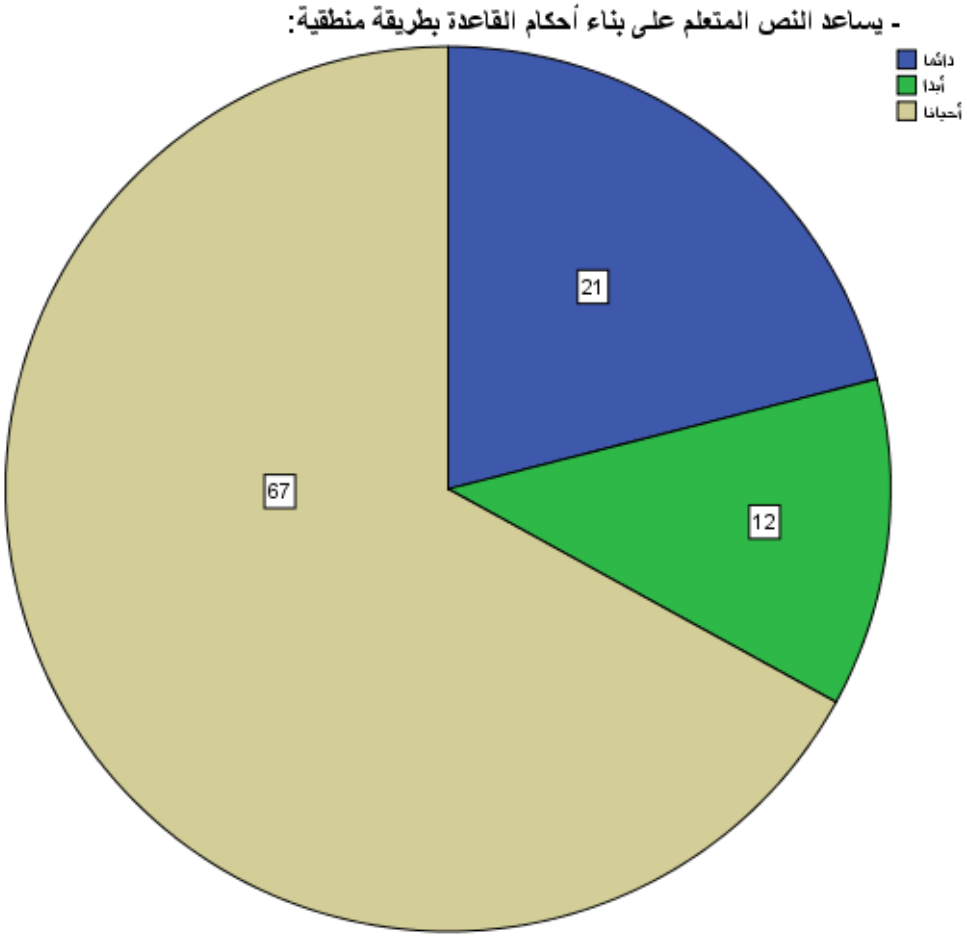
| | | التردد | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 21 | 21,0 | 21,0 | 21,0 |
| | أبدا | 12 | 12,0 | 12,0 | 33,0 |
| | أحيانا | 67 | 67,0 | 67,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* توضح نتائج الجدول أعلاه أن ما نسبته 67% من إجابات أفراد العينة كانت أحيانا تساعد النص المتعلم على بناء أحكام القاعدة بطريقة منطقية، بينما 21% أجابت بـ "دائما"، في حين 12% أجابت بـ "أبدا".

**الاستنتاج:**

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (03-07) نستنتج أن النص الذي يعد المنطلق في تأصيل أحكام القاعدة النحوية للظاهرة المدروسة أحيانا ما يساعد في بناءها بطريقة منطقية تراعي الانتقال من حكم لآخر دون إحداث اضطراب في بناء القاعدة ككل.

يوضح الشكل رقم (03-07) نتائج الجدول رقم (03-07):



**الجدول رقم (03-08):** يوضح مدى مناسبة النصوص والموضوعات النحوية لقدرة استيعاب المتعلم ومستواه اللغوي.

**-النصوص المنتقاة والموضوعات النحوية المقررة تتناسب مع قدرة استيعاب المتعلم ومستواه اللغوي في هذه المرحلة (التعليم الثانوي(:**

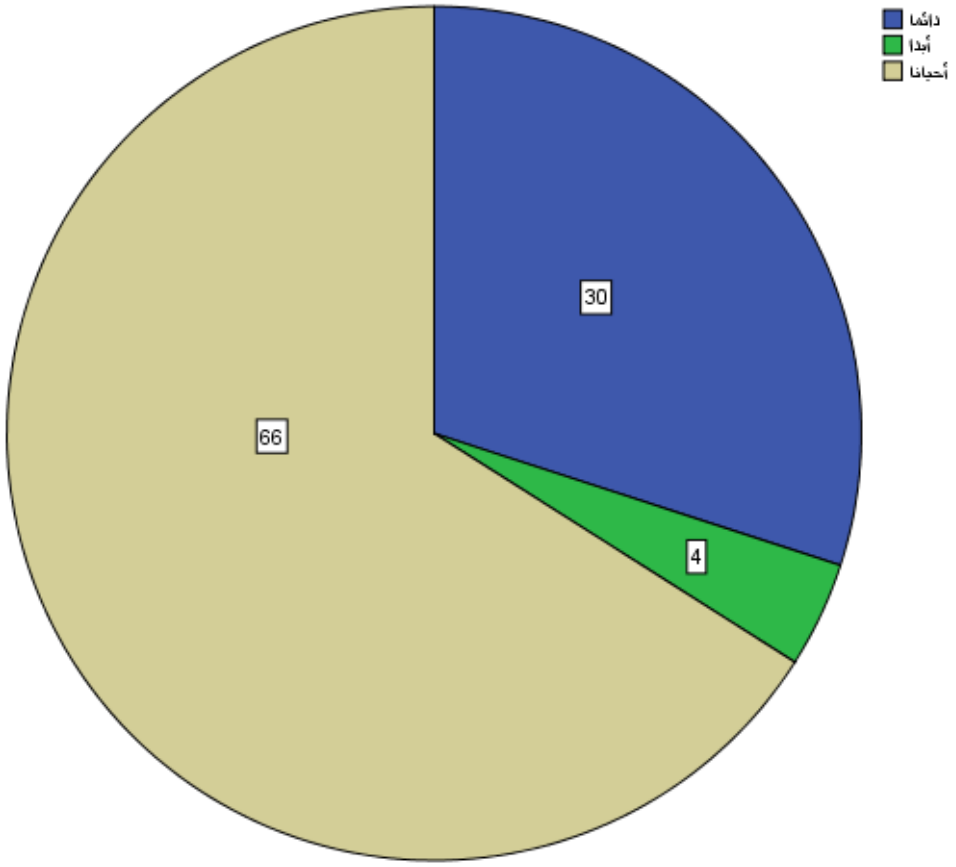
| | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 30 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| أبدا | 4 | 4,0 | 4,0 | 34,0 |
| أحيانا صالح | 66 | 66,0 | 66,0 | 100,0 |
| المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

يظهر من خلال نتائج الجدول (03-08) أن 66% من أفراد عينة الدراسة يعتبرن أن النصوص والموضوعات النحوية المقررة أحيانا تتناسب مع قدرة استيعاب المتعلم ومستواه اللغوي في مرحلة التعليم الثانوي أما الذين أجابوا "دائما" بلغت نسبتهم 30%، في حين 4% أجابوا "أبدا".

**الاستنتاج:**

بناء على ما تقدم من نتائج في الجدول السابق (03-08) نستنتج أن كل من النصوص المنتقاة والموضوعات النحوية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي في أغلب الأحيان ما تكون مناسبة لقدرة استيعاب المتعلم – خاصة أنه يكون قد بلغ مرحلة التفكير التجريدي الذي يساعد على فهم المسائل المعقدة- وكذا مستواه اللغوي.

- النصوص المنتقاة و الموضوعات النحوية المقررة تتناسب مع قدرة استيعاب المتعلم و مستواه اللغوي في هذه المرحلة (التعليم الثانوي):




**الجدول رقم (03-09):** يوضح مدى ضرورة إضافة موضوعات نحوية أخرى في مرحلة التعليم الثانوي.

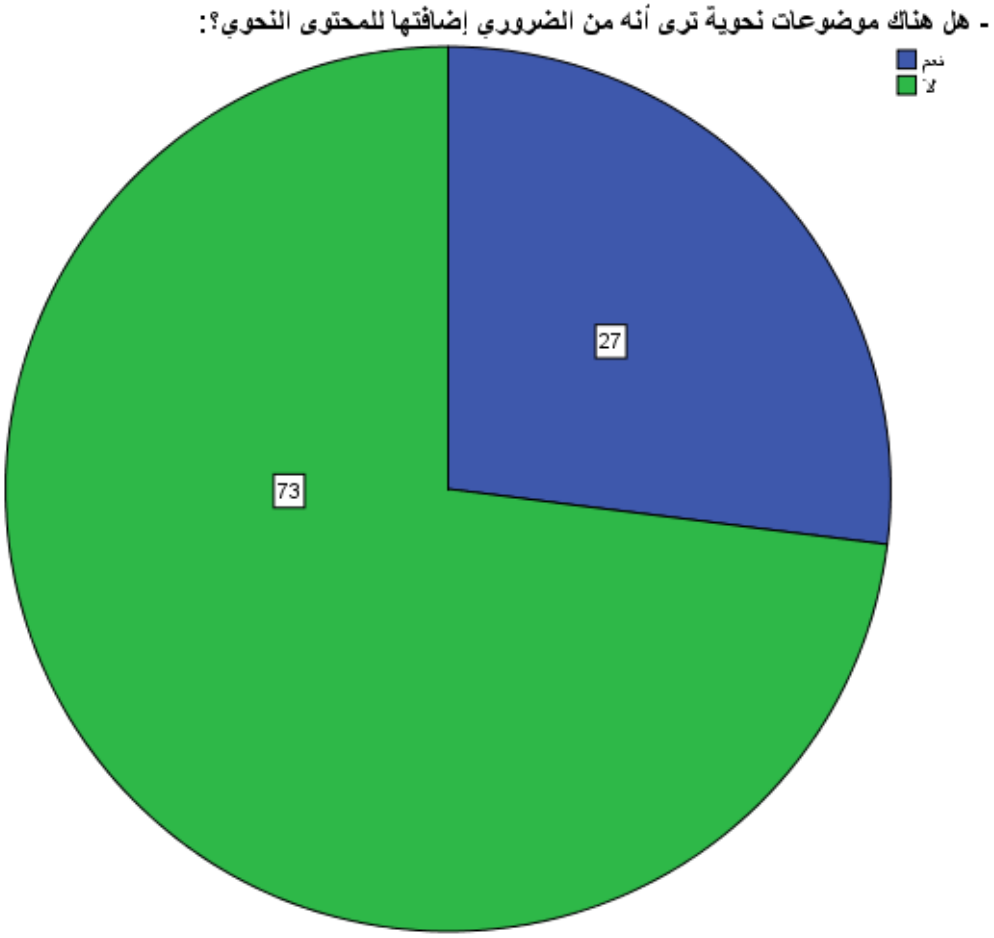
**-هل هناك موضوعات نحوية ترى أنه من الضروري إضافتها للمحتوى النحوي؟:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 27 | 27,0 | 27,0 | 27,0 |
| | لا | 73 | 73,0 | 73,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* يتجلى من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة أجابوا "لا" ليس من الضروري إضافة موضوعات نحوية أخرى للمحتوى النحوي وقد بلغت نسبتهم 73%، بينما 27% أجابوا "نعم" من الضروري إضافة موضوعات نحوية أخرى.

**الاستنتاج:**

نستنتج من نتائج الجدول رقم (03-09) أن أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي يكادون يجمعون على أن المحتوى النحوي في هذه المرحلة لا يحتاج إضافة موضوعات نحوية إضافية، وفي هذا تعبير واضح على اكتفاء المقرر الدراسي بحجم مناسب من موضوعات القواعد النحوية، لذلك ليست هناك ضرورة من حشو المقرر بالمزيد من القضايا والموضوعات النحوية. في حين رأت نسبة من أساتذة العينة – وهي نسبة على قدر حالها- تقدر بـ 27% أنه من الضروري إضافة موضوعات أخرى وبدورها انقسمت إلى 20% اقترحوا درس الإستثناء، 11% اقترحوا الموضوعات الصرفية و69% من الذين أجابوا "نعم" ضروري إضافة موضوعات للمحتوى النحوي، غير أنهم لم يقترحوا أي موضوع وهذا ما يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (03-10) الآتي:




**الجدول رقم (03-10):** يوضح مدى ضرورة حذف الموضوعات النحوية من المحتوى:

**-هل هناك موضوعات نحوية ترى أنه من الضروري حذفها من المحتوى؟:**

| | | التردد | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 49 | 49,0 | 49,0 | 49,0 |
| | لا | 51 | 51,0 | 51,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

تعكس نتائج الجدول (03-10) مدى التقارب في إجابات أفراد العينة الذين انقسموا إلى نسبة 51% لا ترى ضرورة في حذف بعض الموضوعات النحوية بينما 49% يرون عكس ذلك، أي أنه ضروري حذف بعض الدروس من المحتوى النحوي.

**الاستنتاج:**

من خلال نتائج الجدول السابق (03-10) نستنتج أن أفراد عينة الدراسة تقريبا انقسموا إلى فئتين متقاربتين من حيث النسبة متعاكستين من حيث الإجابة، لذلك سنركز في الاستنتاج على الفئة التي أجابت أنه من الضروري حذف بعض الموضوعات من المحتوى النحوي وسبب ذلك هو الارتباط المنطقي بين هذه الإجابة والسؤالين المواليين. فالفئة التي أجابت "نعم" انقسمت بدورها إلى فئات أخرى وهي: فئة اقترحت حذف موضوع الاشتغال وبلغت نسبتها 18% فئة رأت بضرورة حذف موضوع درس الحال وبلغت نسبتها 12% فئة نادت بضرورة حذف موضوع التنازع وقد حددت نسبتها بـ 11% وفئة اقترحت إلغاء موضوع عطف البيان بنسبة قدرها 11% أما النسبة المتبقية التي قدرها 48% لم تقدم أي اقتراح وهذا ما توضحه نتائج الجدول رقم (03-12) الآتي:

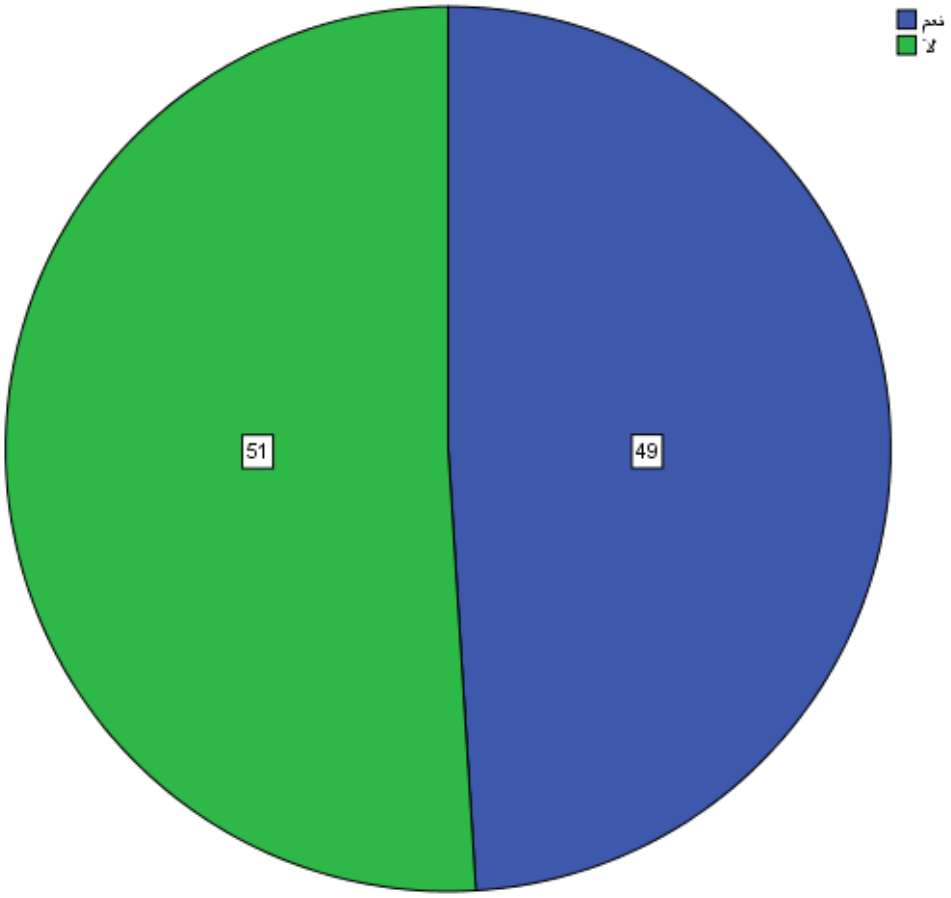
- أما عن سبب حذف الموضوعات، فقد عللت الفئة التي نادت بحذفها إجابتها بما يأتي:

27% عللت ضرورة حذف هذه الموضوعات هو الصعوبة والتعقيد (و لعل هذه الفئة تقصد موضوع الاشتغال والتنازع).

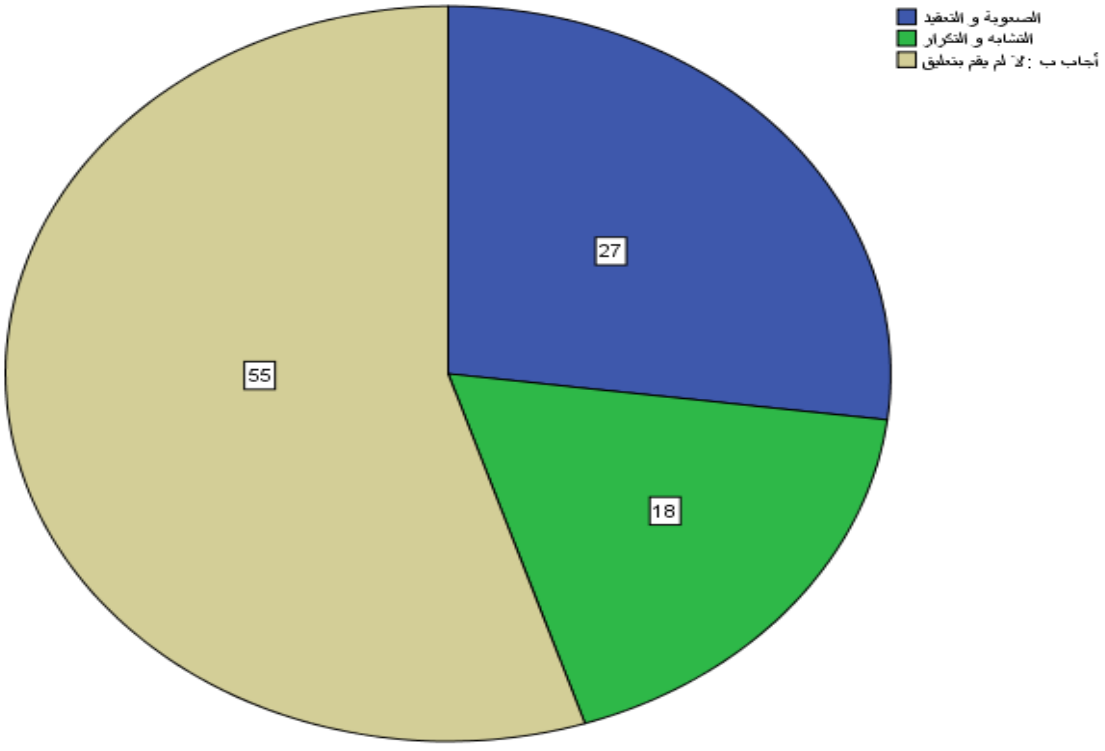
- 18% ترى أن سبب ضرورة حذفها هو التشابه وتكرار المواضيع ( وهذه الفئة تقصد موضوع الحال المكرر في برنامج المشتريات الثلاثة أولى وثانية وثالثة ثانوي، وموضوع عطف البيان الشبيه بموضوع البدل وهذا ما وجد مقررا في برنامج السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب).

الشكلان التاليان يوضحان الموضوعات المقترحة للحذف مع سبب الحذف:

- هل هناك موضوعات نحوية ترى أنه من الضروري حذفها من المحتوى؟:




سبب حذفها:



**القسم الرابع: علاقة التقويم بالمقاربة النصية**

**الجدول رقم (04-01):** يوضح مدى اعتماد الأمثلة الاستكشافية الواردة في النص لتأصيل أحكام القاعدة النحوية.

**-يتم تأصيل أحكام القاعدة النحوية من خلال أمثلة استكشافية تلاحظ في النص وتطرح عليها أسئلة مناسبة:**

| | التكرارات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 51 | 51,0 | 51,0 | 51,0 |
| أبدا | 1 | 1,0 | 1,0 | 52,0 |
| أحيانا صالح | 48 | 48,0 | 48,0 | 100,0 |
| المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

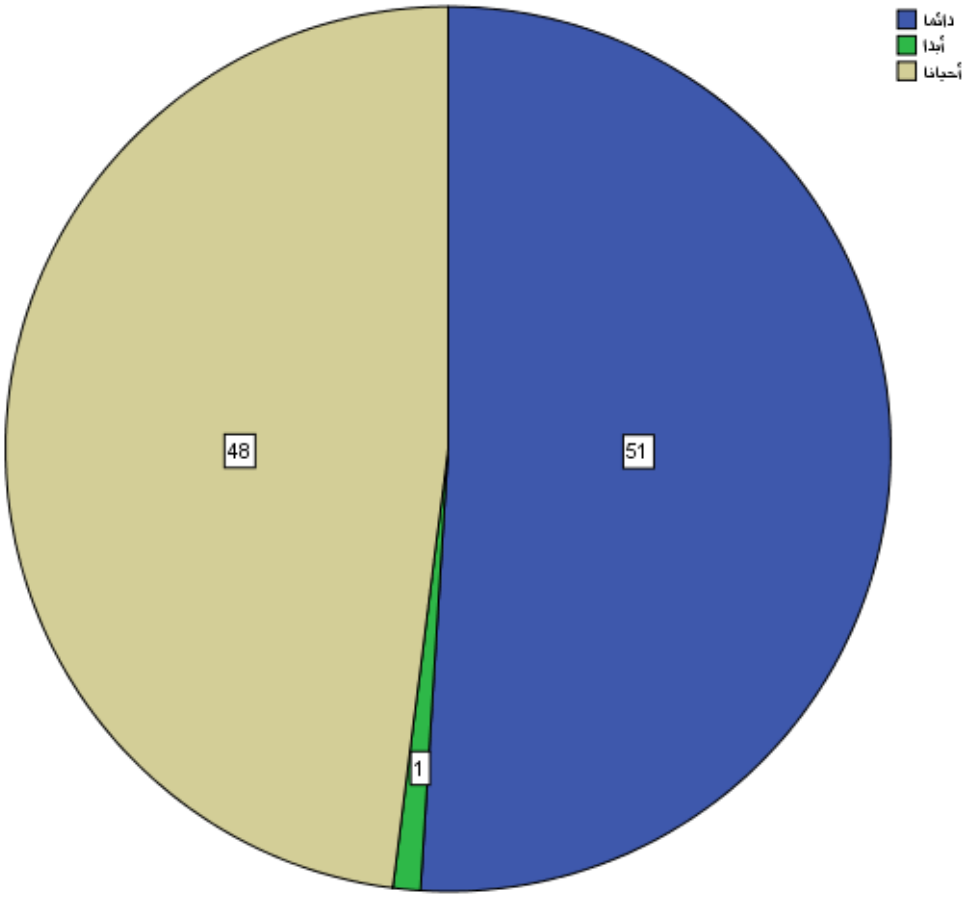
* نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (04-01) أن نسبة 51% من أفراد العينة يقومون بتأصيل أحكام القاعدة النحوية من خلال أمثلة استكشافية تلاحظ في النص وتطرح عليها أسئلة مناسبة، في حين 48% يرون أن هذا يحصل أحيانا، و01% قالوا لا يحصل أبدا.

**الاستنتاج:**

بناء على نتائج الجدول السابق (04-01) نستنتج أن أعلى نسبة من عينة الدراسة تعتمد أهم إجراءات المقاربة النصية في تعليمية القواعد النحوية للمرحلة الثانوية، وهو أن يُعتمد على النص بالدرجة الاولى لتأصيل أحكام القاعدة النحوية، حيث إن لا يمكن تقديم الظاهرة النحوية قيد الدراسة بمعزل عن النص المدروس- سواء كان نصا أدبيا أو تواصليا- فهو يشكل المنطلق.

والشكل التالي يوضح توزع إجابات أفراد العينة:

- يتم تأصيل أحكام القاعدة النحوية من خلال أمثلة استكشافية تلاحظ في النص و تطرح عليها أسئلة مناسبة:




**الجدول رقم (04-02):** يوضح مدى اعتماد التقويم البنائي/ التكويني بعد استخراج الحكم النحوي:

**-تعتمد التقويم البنائي / التكويني، كإجراء تطبيقات شفوية بعد استخراج الحكم النحوي:**

| | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 58 | 58,0 | 58,0 | 58,0 |
| أبدا | 5 | 5,0 | 5,0 | 63,0 |
| أحيانا | 37 | 37,0 | 37,0 | 100,0 |
| صالح المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

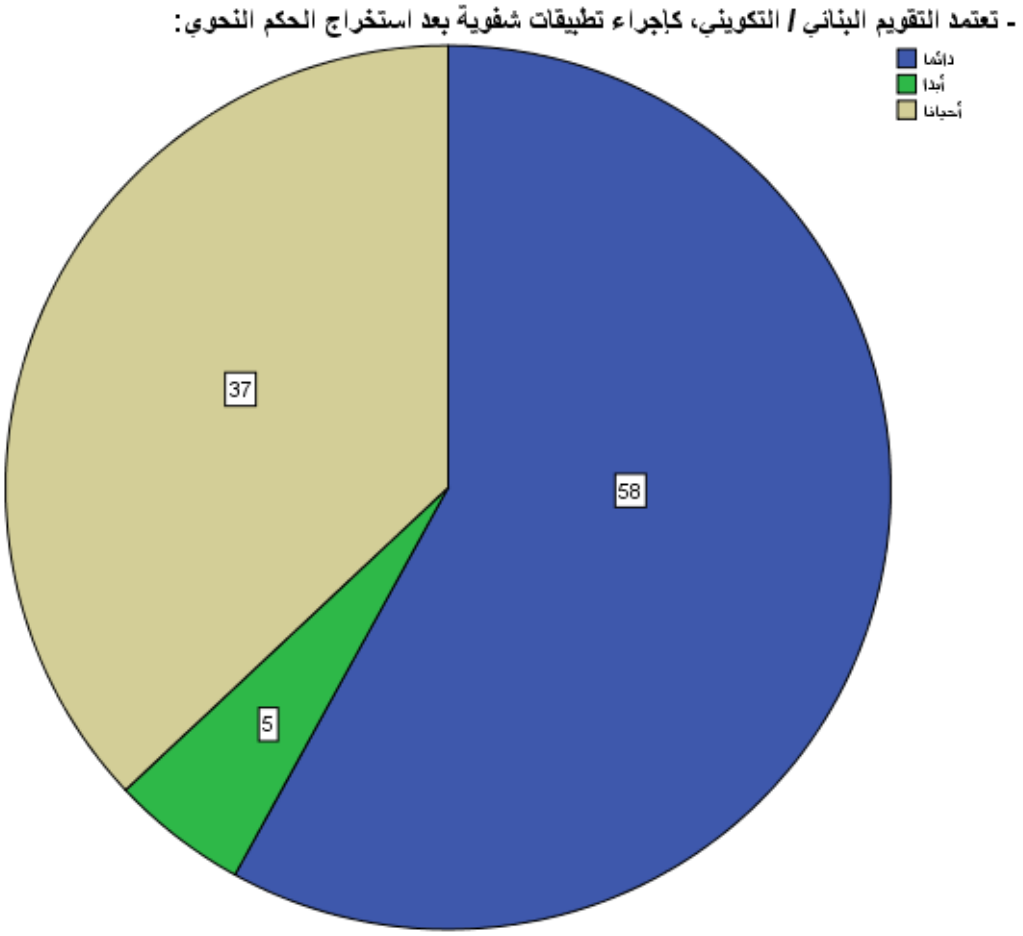
* القراءة الأولية لنتائج الجدول أعلاه تقدم المعطيات الآتية:

نسبة 58% من أفراد العينة يعتمدون التقويم البنائي / التكويني بعد استخراج الحكم النحوي، 37% أحيانا ما يقومون بذلك و5% لا يعتمدون هذا النوع من التقويم أبدا.

**الاستنتاج:**

من خلال تحليل ومناقشة نتائج الجدول (04-02) نستنتج أن أغلب أفراد العينة يعتمدون بالدرجة الأولى التقويم البنائي / التكويني بعد أن يتم استخراج الحكم النحوي وذلك من خلال تطبيقات شفوية، الهدف منها ترسيخ الحكم النحوي المتوصل إليه قبل بلوغ مرحلة إحكام الموارد وإجراء التطبيقات، وهو أيضا من الإجراءات التي تنص عليها المقاربة النصية.

الشكل رقم (04-02) يوضح نتائج الجدول رقم (04-02):



**الجدول رقم (04-03):** يوضح مدى مراعاة النص مبدأ التدرج في صياغة أسئلة اكتشاف ومناقشة أحكام القاعدة:

**-يراعي النص التدرج في صياغة أسئلة "اكتشاف ومناقشة أحكام القاعدة":**

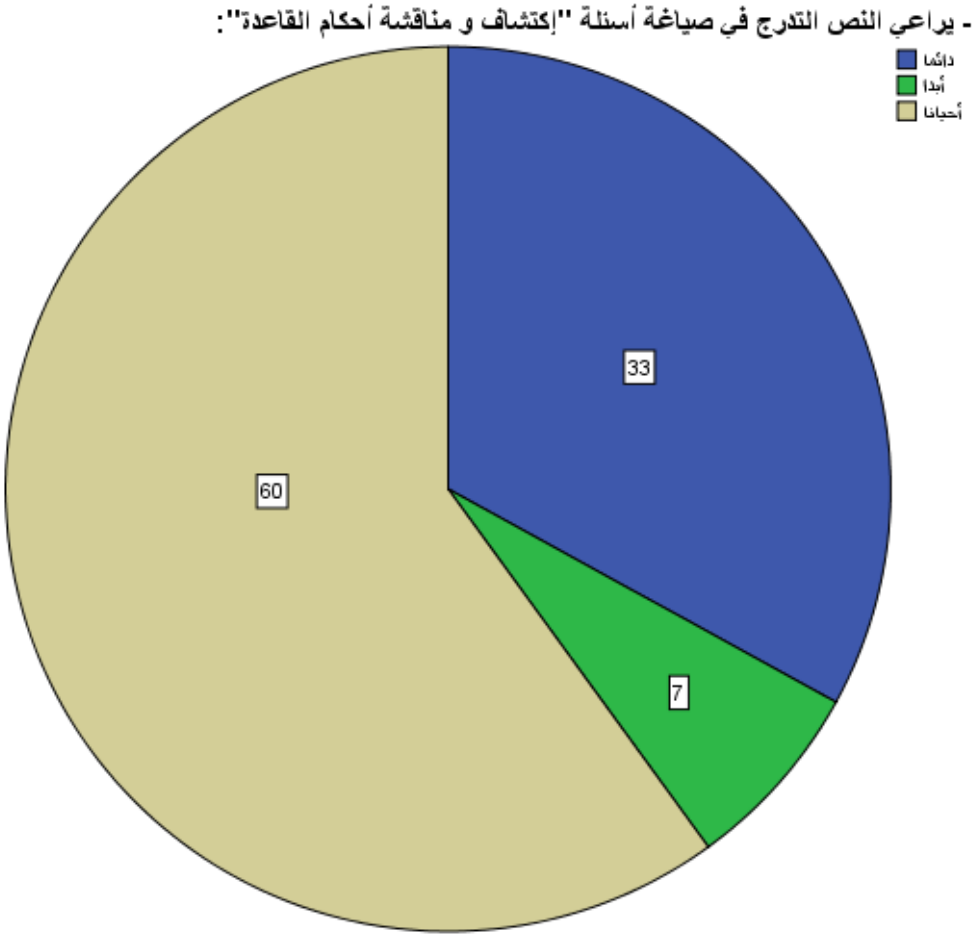
| | الترددات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 33 | 33,0 | 33,0 | 33,0 |
| أبدا | 7 | 7,0 | 7,0 | 40,0 |
| أحيانا | 60 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| صالح المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 60% من أفراد العينة يجدون أن النص أحيانا ما يراعي التدرج في صياغة أسئلة اكتشاف ومناقشة أحكام القاعدة، بينما 33% يرون أن النص دائما يراعي التدرج، في حين 7% لا تجد في النص أبدا مراعاة لهذا التدرج.

**الاستنتاج:**

نستنتج من خلال معطيات ونتائج الجدول (04-03) أن نسبة كبيرة من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يقولون بأن النص أحيانا فقط يراعي مبدأ التدرج في طرح الأسئلة المساعدة على اكتشاف أحكام القاعدة النحوية ومناقشتها، وهي قريبة جدا من نسبة أفراد العينة التي أجابت عن العبارة رقم 06 من القسم الثالث التي قدرت بـ 61% أجابوا أحيانا وهذا دليل على صدق أفراد العينة أثناء ملء الاستبيان، فالعبارتان منسجمتان ومتكاملتان – هذا من جهة- ومن جهة أخرى، فإن طبيعة النصوص المختارة لهذه المرحلة من التعليم أحيانا ما تنسجم مع أحكام القاعدة النحوية التي لا تتأتى إمكانية استنتاجها إلا في ضوء أسئلة تدريجية بدءا بالاكتشاف ومرورا بالمناقشة.

والشكل رقم (04-03) يوضح نتائج الجدول السابق (04-03):




**الجدول رقم (04-04):** يوضح مدى انسجام طبيعة النص مع الأسئلة التقويمية:

**-طبيعة النص تخدم الأسئلة التقويمية وأحكام موارد المتعلم في الدرس:**

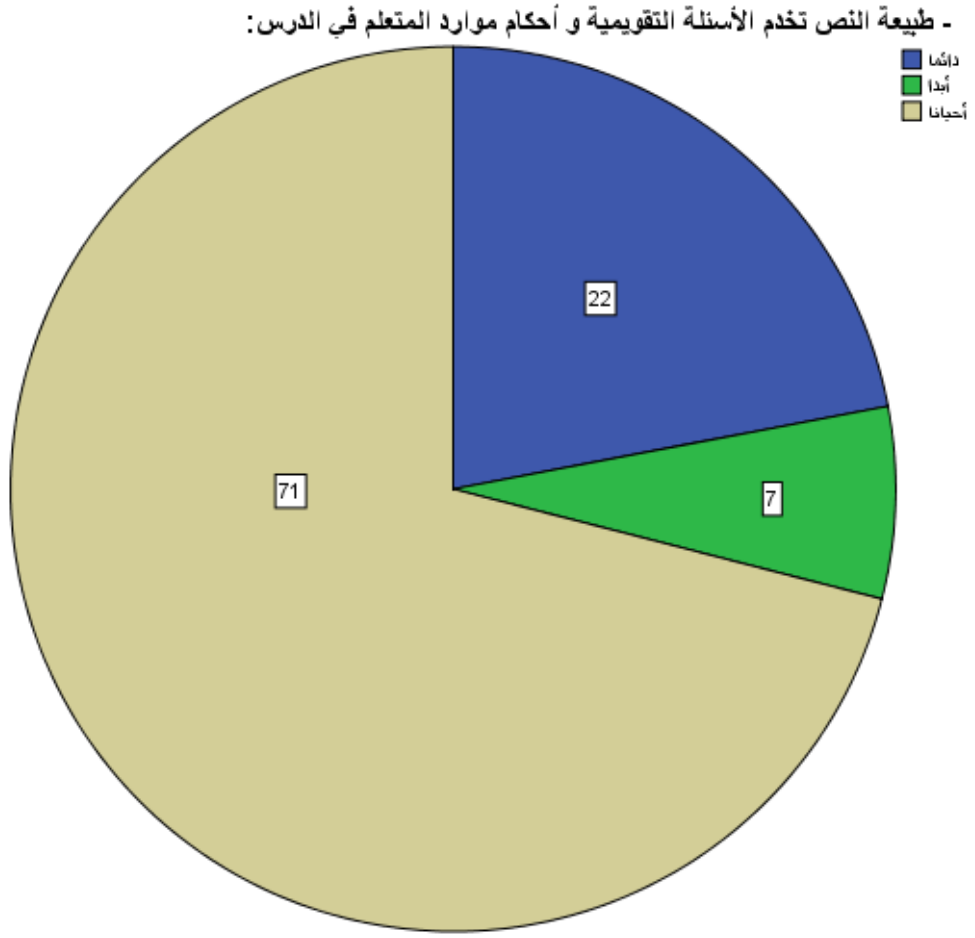
| | | التردات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 22 | 22,0 | 22,0 | 22,0 |
| | أبدا | 7 | 7,0 | 7,0 | 29,0 |
| | أحيانا | 71 | 71,0 | 71,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تبين نتائج الجدول أعلاه أن ما نسبة 71% أجابوا أحيانا، وما نسبته 22% أجابوا دائما، وحوالي 7% من أفراد العينة أجابوا أبدا طبيعة النص لا تخدم الأسئلة التقويمية وإحكام موارد المتعلم في الدرس.

**الاستنتاج:**

إن هذه العبارة – رقم 04– متممة للاستنتاج المتوسل إليه من خلال مناقشة نتائج الجدول رقم (03-04) السابق، ذلك أن من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (04-04) نستنتج أن غالبية أفراد عينة الدراسة يرون أن طبيعة النص المقرر أحيانا فقط ما تخدم الأسئلة التقويمية وإحكام موارد المتعلم في الدرس، خاصة إذا سلمنا بمبدأ المقاربة النصية القائل بأن النص إذا كان هو نقطة الانطلاق في درس القواعد النحوية فهو كذلك المنتهى أو نقطة الوصول، فمن النص ننطلق وإليه ننتهي.

وفيما يلي يوضح الشكل رقم (04-04) نتائج الجدول (04-04):



**الجدول رقم (04-05):** يوضح أسلوب صياغة الأسئلة التقويمية:

**-أسلوب صياغة الأسئلة التقويمية واضح ومحدد:**

| | التكرارات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|
| دائما | 31 | 31,0 | 31,0 | 31,0 |
| أبدا | 2 | 2,0 | 2,0 | 33,0 |
| أحيانا | 67 | 67,0 | 67,0 | 100,0 |
| صالح المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

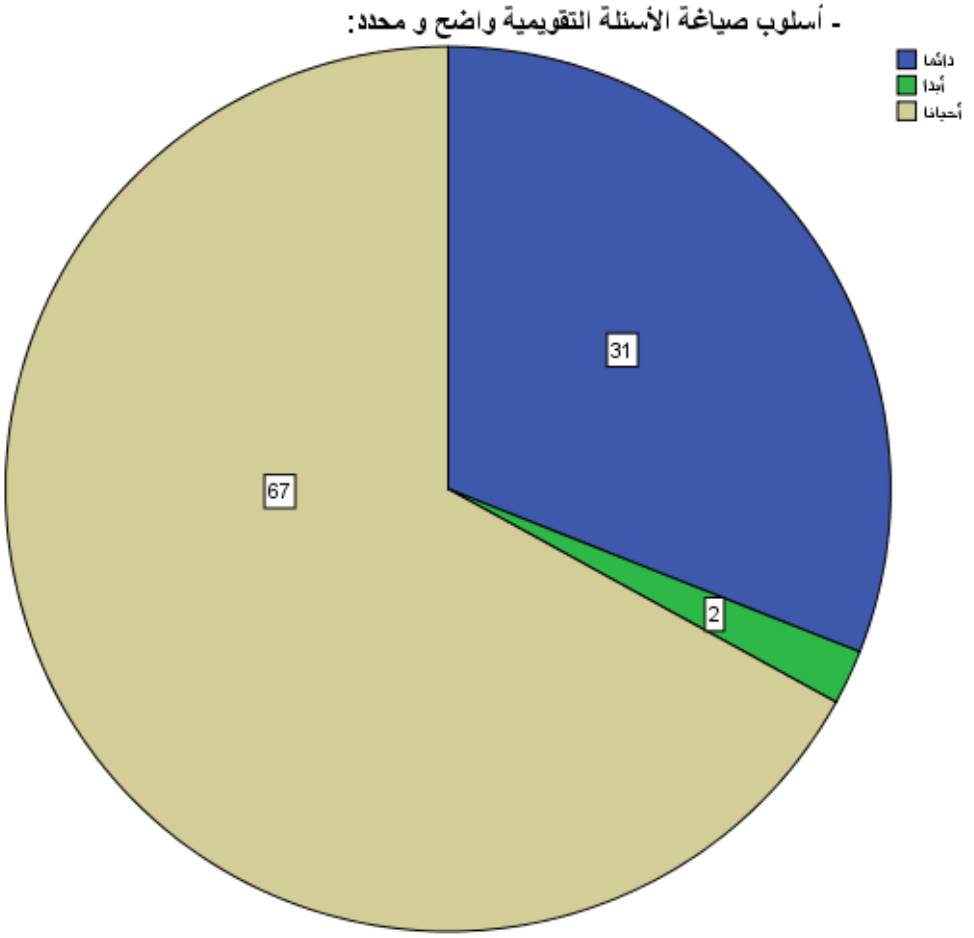
* يظهر من خلال الجدول أعلاه النتائج الآتية:

67% من أفراد العينة يرون أن أسلوب صياغة الأسئلة التقويمية أحيانا يكون واضحا ومحددا، 31% يرون أنه دائما ما يكون كذلك و2% يرونه غير محدد ولا واضح.

**الاستنتاج:**

نستنتج من خلال مناقشة نتائج الجدول رقم (04-05) أن الأسئلة التقويمية من حيث أسلوب الصياغة أحيانا ما تكون واضحة ومحددة وهذا يعد عيبا من عيوب التقويم الذي لن يعطي نتائج موضوعية ما دامت صياغة أسئلته لم تكن بأسلوب واضح بعيد عن الغموض ومحدد لا يحتمل التأويلات.

فمرحلة التقويم مرحلة مهمة- مهما كان نوع هذا التقويم- (تشخيصي- تكويني- ختماي) كونه وسيلة لقياس مدى استيعاب المتعلمين لأحكام الدرس، فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فبموجبه يمكن إصدار حكم صادق على مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف والكفاءات المرجوة.




**الجدول رقم (04-06):** يوضح تصرف الأساتذة في صياغة الأسئلة لتناسب قدرة استيعاب المتعلم:

**-تتصرف في صياغة الأسئلة – بالزيادة أو النقصان- لتناسب قدرة استيعاب المتعلم:**

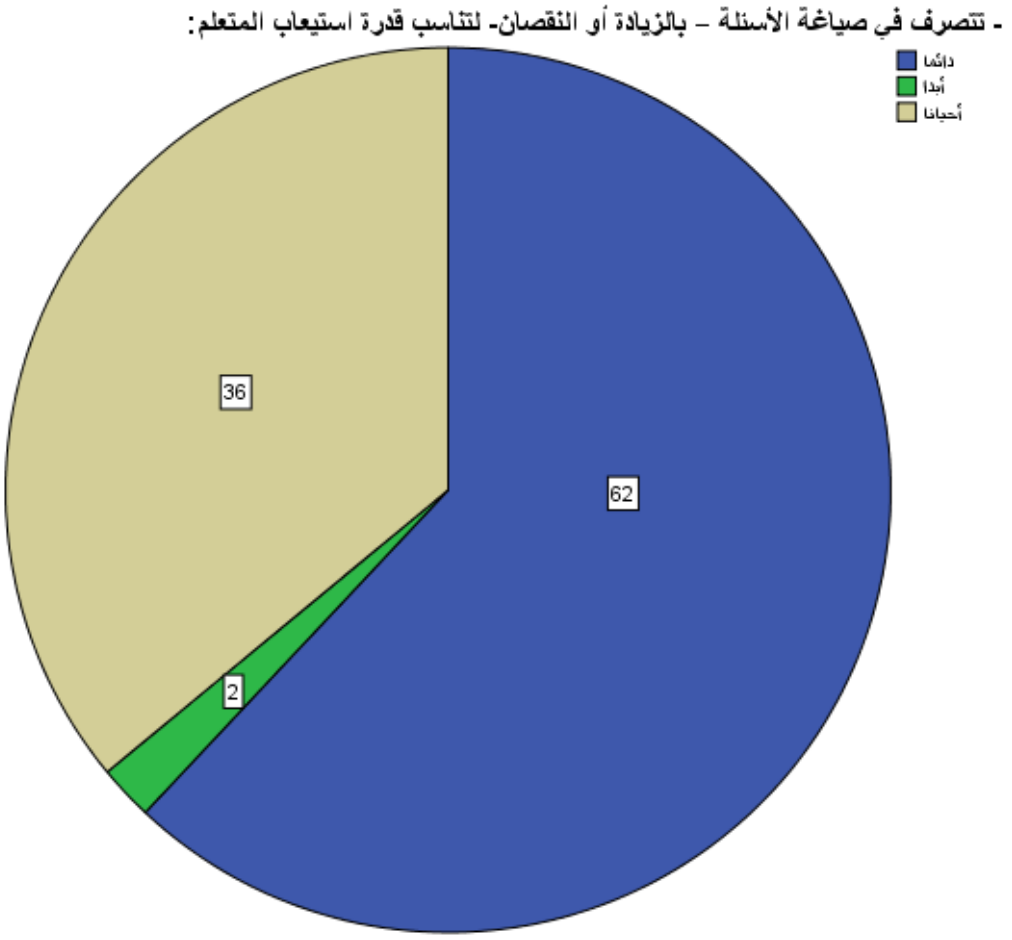
| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 62 | 62,0 | 62,0 | 62,0 |
| | أبدا | 2 | 2,0 | 2,0 | 64,0 |
| | أحيانا | 36 | 36,0 | 36,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن غالبية أفراد العينة يتصرفون في صياغة الأسئلة لتناسب قدرة استيعاب المتعلم بنسبة قدرها 62%، أما الفئة التي أحيانا ما تتصرف في الصياغة فقد بلغت نسبتها 36%، في حين 2% لا يتصرفون أبدا في صياغة الأسئلة.

**الاستنتاج:**

نستنتج مما تقدم من نتائج الجدول رقم (04-06) أن أغلب الأساتذة أفراد عينة الدراسة يلجؤون إلى التصرف في صياغة الأسئلة إما بالزيادة أو النقصان وذلك لجعلها مناسبة لقدرة استيعاب المتعلم وبالتالي تحقيق الهدف والكفاءة المرجوة من الدرس، خاصة حين تكون تلكم الأسئلة غير مصاغة بأسلوب واضح ومحدد كما رأينا من خلال الجدول السابق رقم (04-05)، ما يقتضي تدخل الأستاذ وتكييفها حسب ظروف وسياق الحصة.

والشكل رقم (04-06) يوضح إجابة أفراد العينة على هذه العبارة:



**الجدول رقم (04-07):** يوضح مدى توافق الأسئلة التقويمية مع مبدأ بيداغوجيا الإدماج:

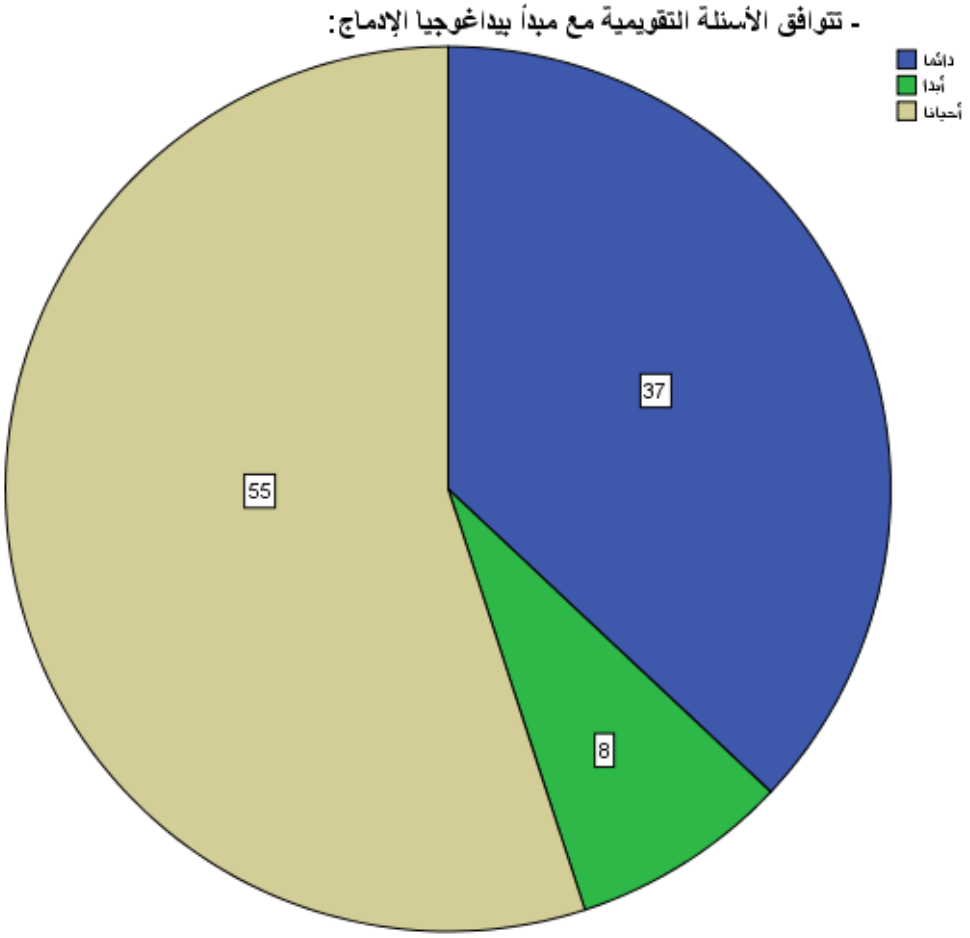
**-تتوافق الأسئلة التقويمية مع مبدأ بيداغوجيا الإدماج:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 37 | 37,0 | 37,0 | 37,0 |
| | أبدا | 8 | 8,0 | 8,0 | 45,0 |
| | أحيانا | 55 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 55% من أفراد العينة يرون أن الأسئلة التقويمية أحيانا تتوافق مع مبدأ بيداغوجيا الإدماج، 37% يرون أن الأسئلة دائما توافق بيداغوجيا الإدماج و8% لا يرونها أبدا توافق بيداغوجيا الإدماج.

**الاستنتاج:**

إن من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (04-07) نستنتج أن الأسئلة التقويمية المقترحة لدروس القواعد النحوية لمرحلة التعليم الثانوي قلما تتوافق مع مبدأ بيداغوجيا الإدماج باعتراف أفراد عينة الدراسة علما أن مرحلة الإدماج تعد من أهم المبادئ التي تنص عليها المقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية والمقاربة النصية كمقاربة تعليمية ذلك أن تعليمية القواعد النحوية في ضوئها لم يعد هدفه تلقين المتعلم كما من الأحكام النحوية وإنما تزويده بالأدوات اللازمة لجعله أقدر على توظيف واستثمار تلكم الأحكام في إنتاجاته الكتابية والشفوية من خلال وضعيات إدماجية. والشكل رقم (04-07) يوضح هذه المعطيات:




**الجدول رقم (04-08):** يوضح مدى مناسبة الحجم الزمني لحصة رافد القواعد النحوية.

**-الحجم الزمني المقرر لرافد القواعد النحوية كفيل للوصول إلى جميع مراحل أحكام الموارد:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | دائما | 9 | 9,0 | 9,0 | 9,0 |
| | أبدا | 23 | 23,0 | 23,0 | 32,0 |
| | أحيانا | 68 | 68,0 | 68,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

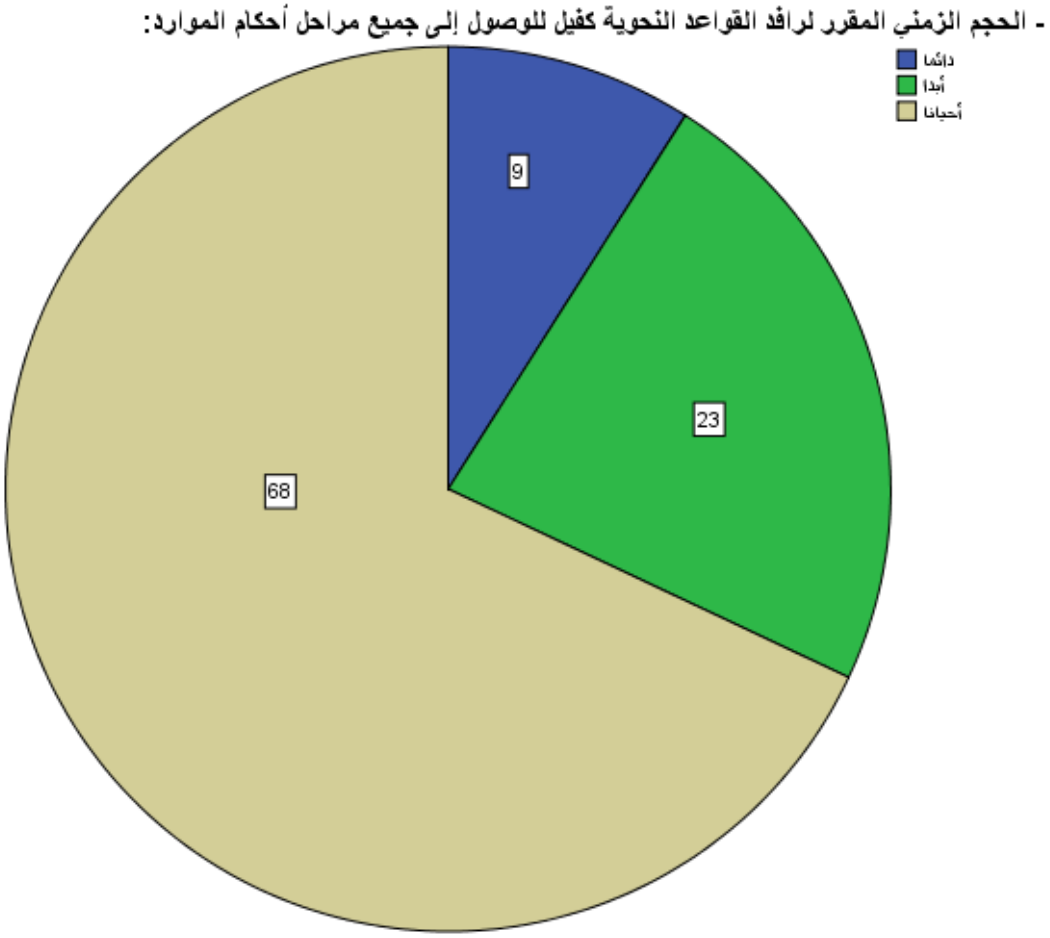
* تبين معطيات ونتائج الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من أفراد العينة أجابوا بأن الحجم الزمني المقرر لرافد القواعد النحوية أحيانا ما يكون كفيلا للوصول إلى جميع مراحل أحكام الموارد، وذلك بنسبة قدرت بـ 68%، أما 23% من أفراد العينة أجابوا بعدم مناسبة الحجم الزمني لرافد القواعد النحوية، أما من أجابوا بأن الحجم الزمني دائما يكون مناسبا فقد بلغت نسبتهم 9%.

**الاستنتاج:**

إن الحديث عن قصور المدة الزمنية المخصصة لرافد القواعد النحوية بجميع المراحل إلى غاية إحكام الموارد اتفق عليه أغلب أفراد عينة الدراسة، بيد أنه من الأمانة تجدر بنا الإشارة والتنويه إلى مسألة على قدر من الأهمية في هذا الشأن وهي أن مشكل ضيق الوقت المبرمج لحصة القواعد النحوية لم يعد يؤرق أساتذة التعليم الثانوي بعد الصيغة التي اقترحتها الوزارة الوصية، والمتمثلة في مخطط تدرج التعلمات، الذي يقضي بمنح الأستاذ هامشا لا بأس به من حرية التصرف في توزيع الحجم الزمني على الحصص بمرونة تضمن تخصيص المدة الزمنية حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس، نوعية المتعلمين، الظروف المحيطة بعملية التعلم والتعليم وغيرها من العوامل، فعلى سبيل المثال:

درس التمييز قد يخصص له الأستاذ (أ) مدة زمنية تقدر بساعة كاملة، في حين الأستاذ (ب) يخصص له 45 دقيقة، بل أكثر من ذلك قد يخصص الأستاذ نفسه حجما زمنيا مختلفا للدرس نفسه مع فوجين مختلفين نحو: ساعة لقسم السنة أولى جذع مشترك آداب رقم 1، وساعة وربع لقسم السنة أولى جذع مسترك آداب رقم 2.

الشكل رقم (04-08) الآتي يوضح نتائج الجدول رقم (04-08):




**الجداول رقم (04-09):** يوضح آراء أفراد عينة الدراسة حول تطبيقات وتمارين إحكام الموارد:

**أ- من حيث الكم:**

**-ما رأيك في التطبيقات والتمارين "أحكام الموارد" المرافقة لدروس القواعد النحوية؟: * من حيث: أ-الكم:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | مناسبة | 65 | 65,0 | 65,0 | 65,0 |
| | كثيرة | 35 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* يظهر من نتائج الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة اتفقوا على أن تطبيقات وتمارين إحكام المواد مناسبة من حيث الكم وقد بلغت نسبتهم 65% في حين 35% يرون أنها غير مناسبة.

**ب- من حيث الكيف:**

**-ما رأيك في التطبيقات والتمارين "أحكام الموارد" المرافقة لدروس القواعد النحوية؟: * من حيث: ب- الكيف (التنوع(: :**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | مناسبة | 61 | 61,0 | 61,0 | 61,0 |
| | غير مناسبة | 39 | 39,0 | 39,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* من خلال استقراء معطيات الجدول أعلاه نجد كذلك غالبية أفراد العينة ما نسبته 61% يتفقون على مناسبة تطبيقات وتمارين إحكام الموارد من حيث الكيف والتنوع، بينما 39% لا يجدون في هذه التطبيقات والتمارين أية مناسبة من حيث الكيف والتنوع.

**ج- من حيث حاجات المتعلم اللغوية:**

**-ما رأيك في التطبيقات والتمارين "أحكام الموارد" المرافقة لدروس القواعد النحوية؟: * من حيث: ج- حاجات المتعلم اللغوية: :**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | مناسبة | 50 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | غير مناسبة | 50 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تبين نتائج الجدول تكافؤ أفراد العينة، حيث انقسموا إلى 50% اعتبروا أن تطبيقات وتمارين إحكام الموارد مناسبة لحاجات المتعلم اللغوية، و50% اعتبروها غير مناسبة.

**الاستنتاج:**

انطلاقا من تحليل نتائج الجداول (04-09) (أ، ب، ج) نستنتج إجماع أغلبية أفراد عينة الدراسة على مناسبة تطبيقات وتمارين إحكام الموارد المرافقة لدروس القواعد النحوية من حيث الكم وعدد التطبيقات، الكيف والتنوع، وحاجات المتعلم اللغوية.

علما أن التمارين المقترحة في مرحلة إحكام موارد المتعلم (الكتاب المدرسي) مقسمة على ثلاثة مجالات هي:

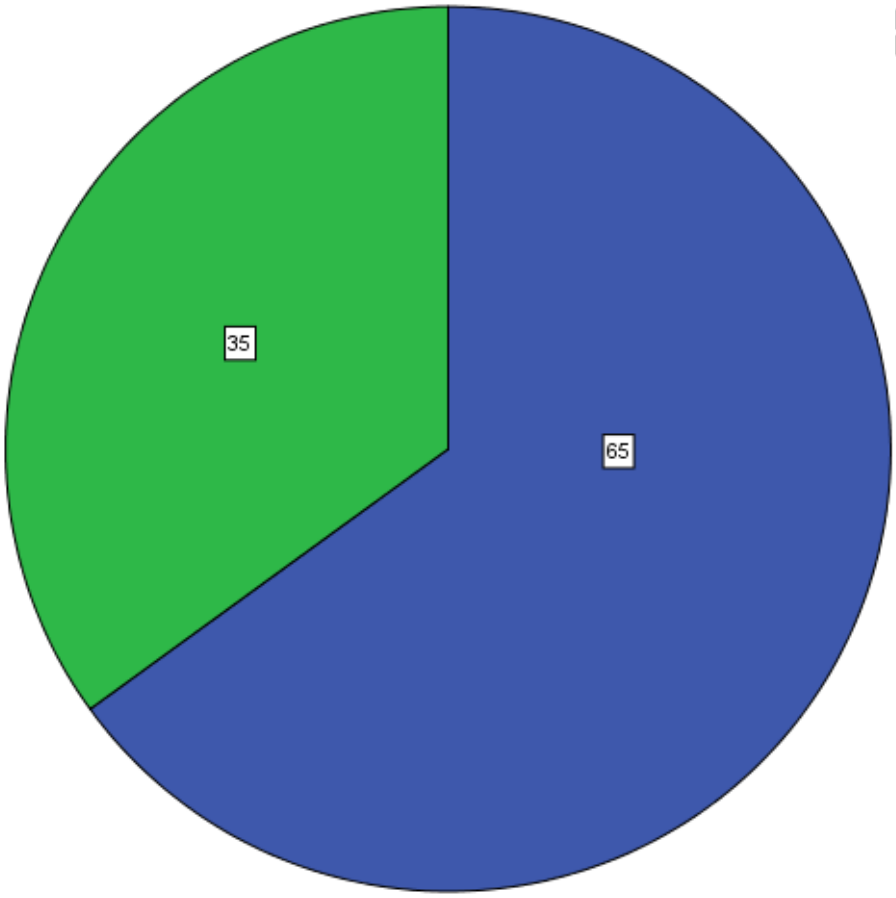
1- في مجال المعارف.

2- في مجال المعارف الفعلية.

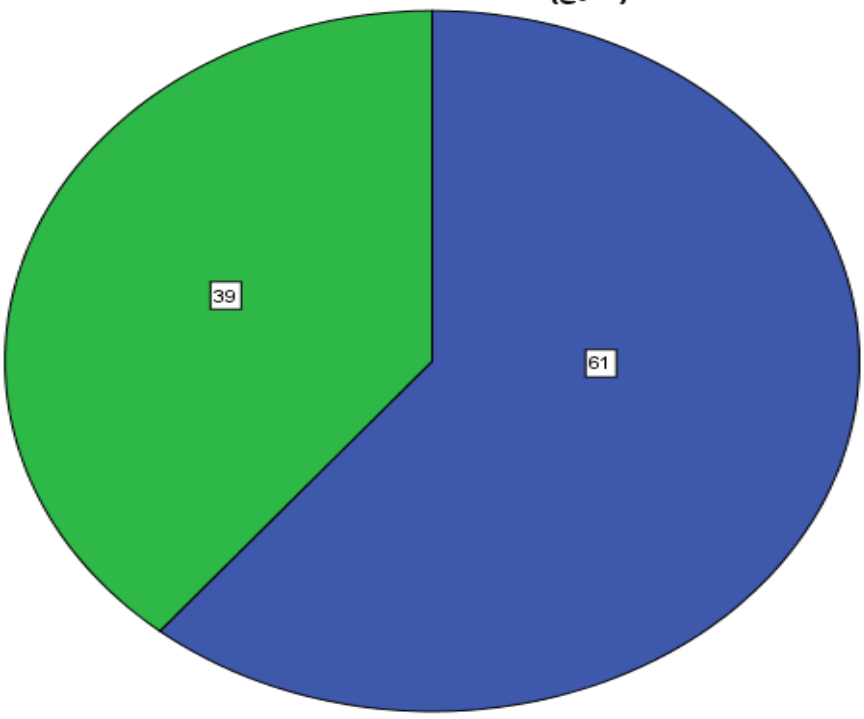
3- في مجال إدماج أحكام الدرس والمجال الذي نوه أساتذة عينة الدراسة إلى التركيز عليه أكثر، كونه أنسب تطبيق لتنمية المعارف وتثبيت الأحكام وتحقيق الهدف من اعتماد المقاربة النصية في تعليمية القواعد النحوية، من خلال دفع المتعلم إلى إنتاج نصوص قصيرة يستثمر فيها أحكام القاعدة النحوية المدروسة.

والأشكال (أ)، (ب)، (ج) توضح نتائج الجداول رقم (04-09)

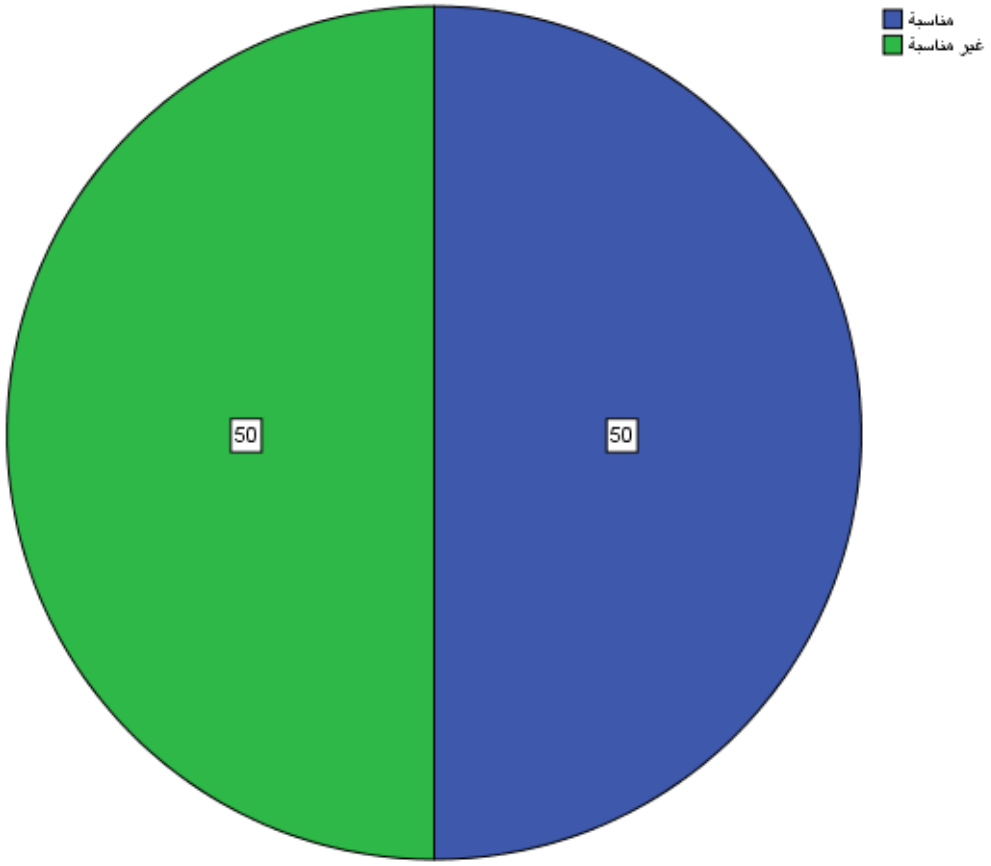
- ما رأيك في التطبيقات و التمارين "أحكام الموارد" المرافقة لدروس القواعد النحوية؟: * من حيث : أ-الكم:




- ما رأيك في التطبيقات و التمارين "أحكام الموارد" المرافقة لدروس القواعد النحوية؟: * من حيث : ب- الكيف (التنوع)::



- ما رأيك في التطبيقات و التمارين "أحكام الموارد" المرافقة لدروس القواعد النحوية؟: * من حيث : ج- حاجات المتعلم اللغوية::



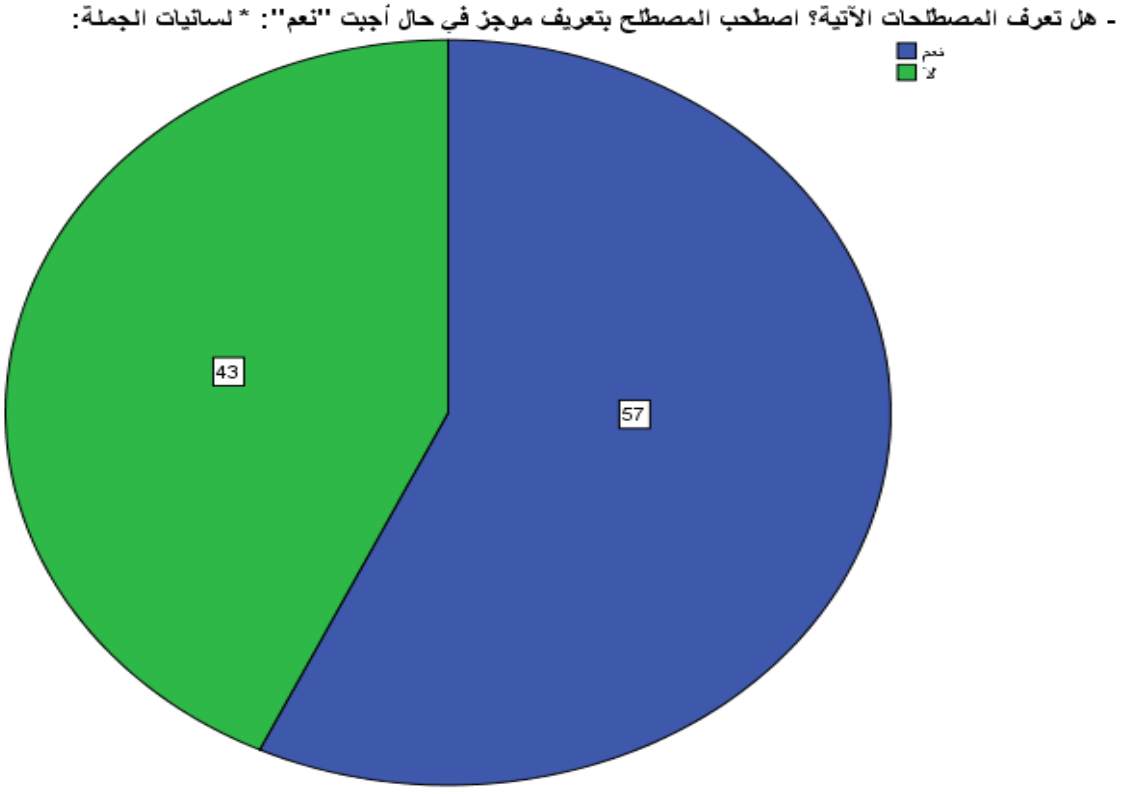
**القسم الخامس: أسئلة عامة**

**الجدول رقم (05-01):** يوضح معرفة عينة الدراسة مصطلح "لسانيات الجملة".

**-هل تعرف المصطلحات الآتية؟ اصطحب المصطلح بتعريف موجز في حال أجبت "نعم": * لسانيات الجملة:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 57 | 57,0 | 57,0 | 57,0 |
| | لا | 43 | 43,0 | 43,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تظهر نتائج الجدول رقم (05-01) أن 57% من أفراد العينة يعرفون مصطلح "لسانيات الجملة" و43% من أفراد العينة لا يعرفون المصطلح كما يوضح الشكل رقم (05-01) الآتي:

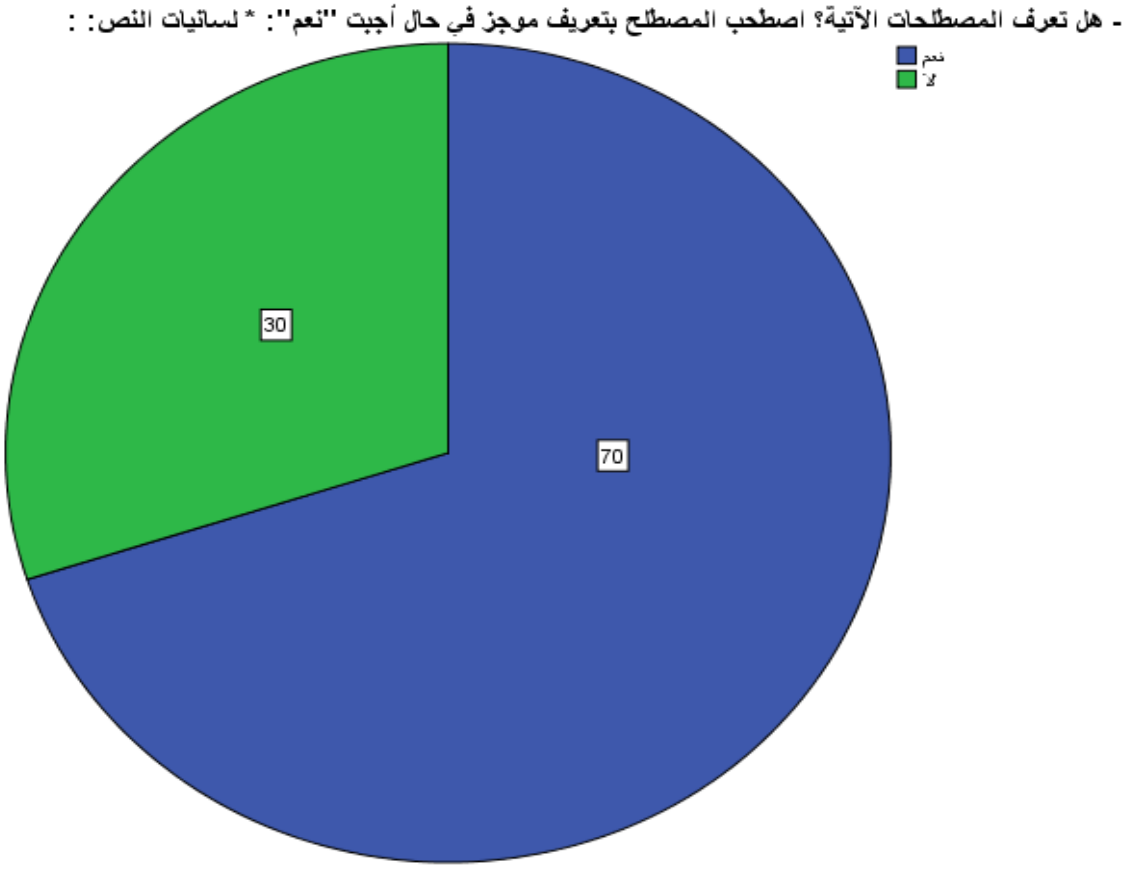


**الجدول رقم (05-02):** يوضح معرفة عينة الدراسة مصطلح "لسانيات النص".

**-هل تعرف المصطلحات الآتية؟ اصطحب المصطلح بتعريف موجز في حال أجبت "نعم": * لسانيات النص: :**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 70 | 70,0 | 70,0 | 70,0 |
| | لا | 30 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تبين نتائج الجدول أعلاه (05-01) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة والتي تقدر بـ 70% يعرفون مصطلح "لسانيات النص"، بينما 30% من أفراد العينة لا يعرفون المصطلح. كما هو موضح في الشكل رقم (05-01) الآتي:

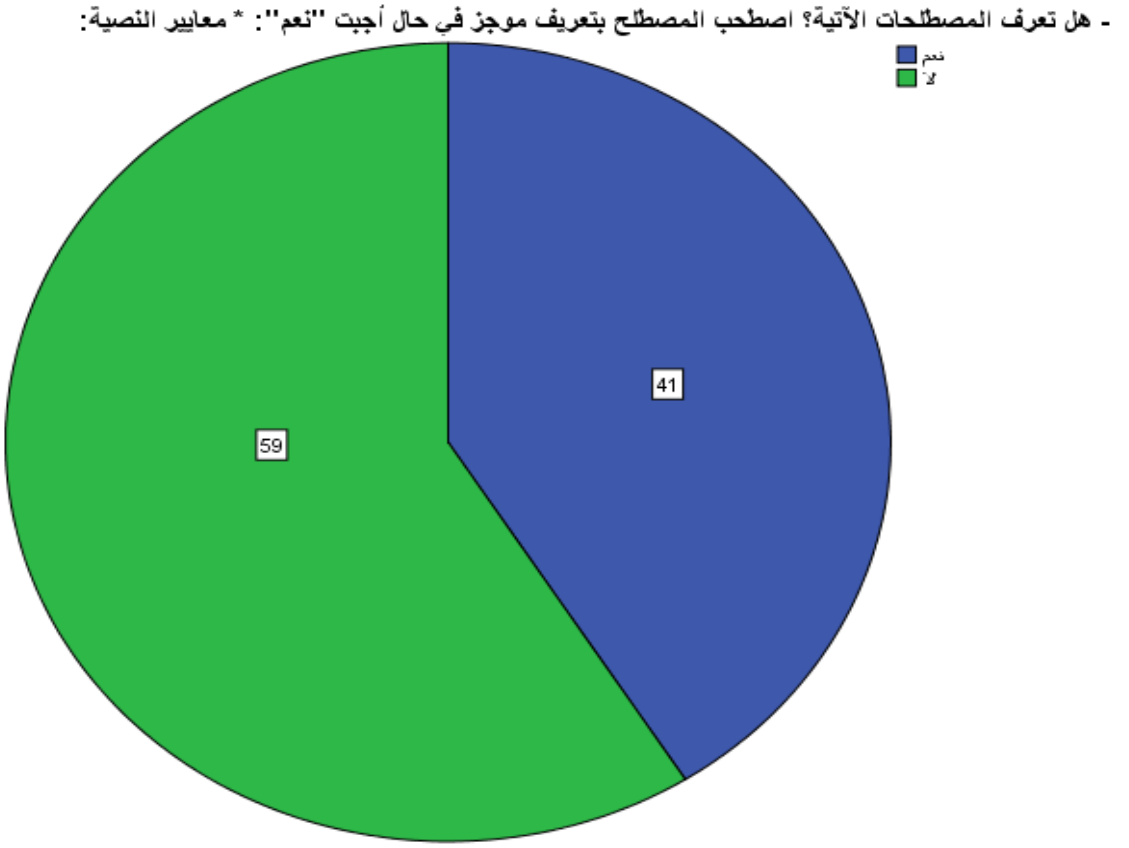



**الجدول رقم (05-03):** يوضح معرفة عينة الدراسة مصطلح "معايير النصية".

**-هل تعرف المصطلحات الآتية؟ اصطحب المصطلح بتعريف موجز في حال أجبت "نعم": * معايير النصية:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 41 | 41,0 | 41,0 | 41,0 |
| | لا | 59 | 59,0 | 59,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تعكس نتائج الجدول رقم (05-03) إجابات أفراد العينة، حيث إن 59% منهم أجابوا أنهم لا يعرفون مصطلح معايير النصية و41% أجابوا نعم يعرفون المصطلح، وهذا موضح من خلال الشكل رقم (05-03) الآتي:

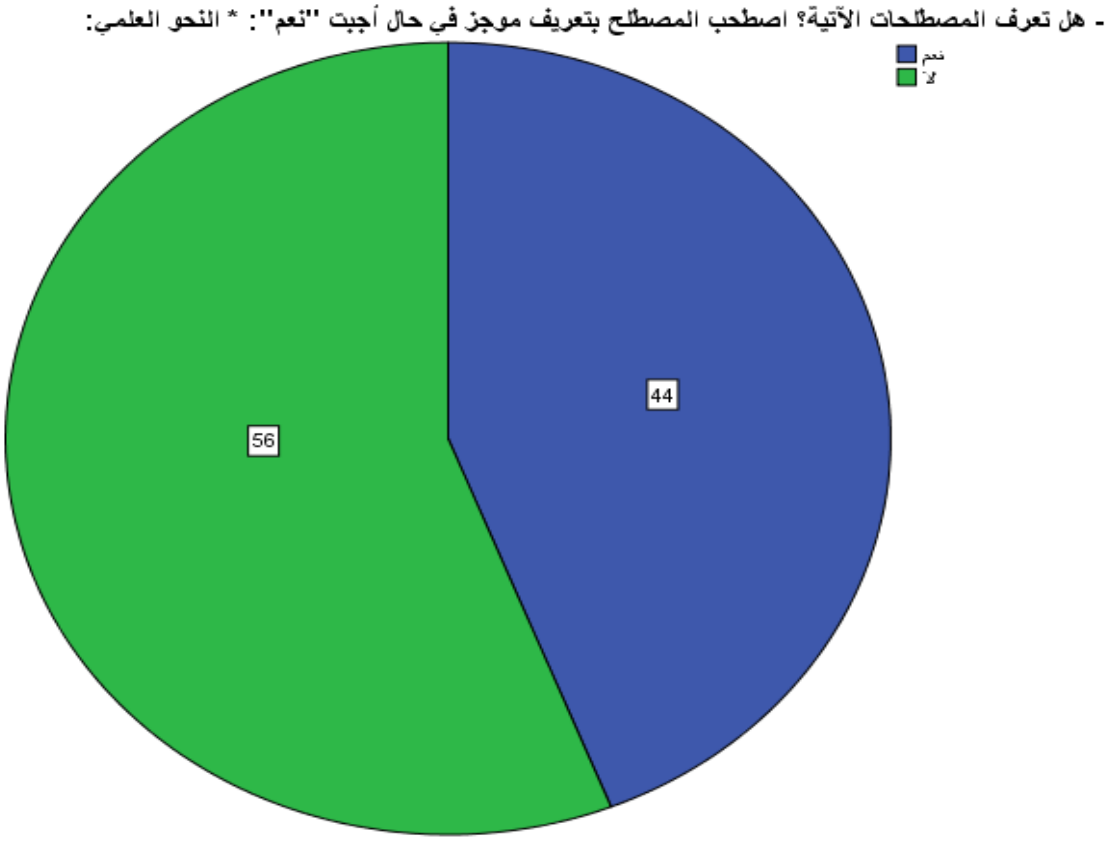



**الجدول رقم (05-04):** يوضح معرفة عينة الدراسة مصطلح النحو العلمي.

**-هل تعرف المصطلحات الآتية؟ اصطحب المصطلح بتعريف موجز في حال أجبت "نعم": * النحو العلمي:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 44 | 44,0 | 44,0 | 44,0 |
| | لا | 56 | 56,0 | 56,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* يبين الجدول رقم (05-04) أعلاه النتائج الآتية: 56% من أفراد العينة لا يعرفون مصطلح النحو العلمي، بينما 44% من أفراد العينة يعرفون المصطلح، كما يتجلى من خلال الشكل رقم (05-04):

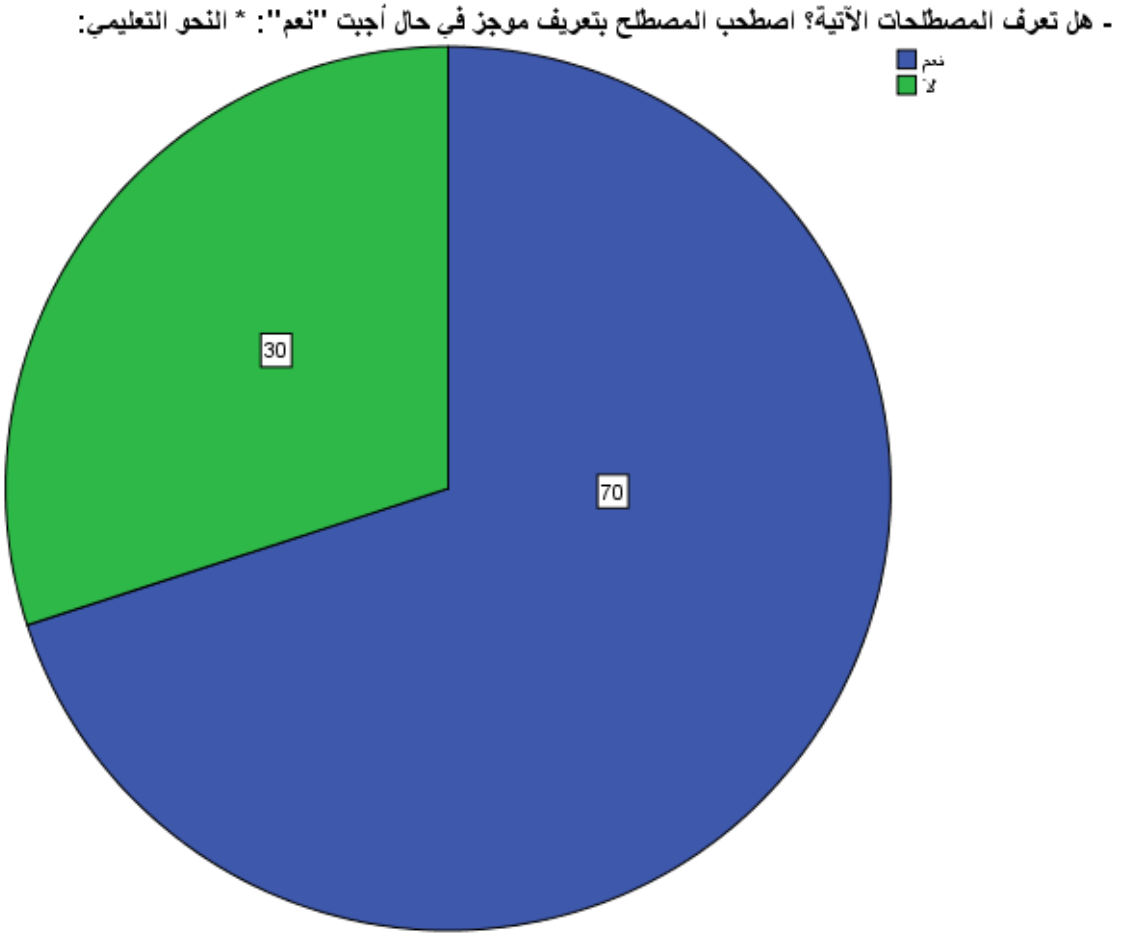



**الجدول رقم (05-05):** يوضح معرفة عينة الدراسة مصطلح النحو التعليمي.

**-هل تعرف المصطلحات الآتية؟ اصطحب المصطلح بتعريف موجز في حال أجبت "نعم": * لسانيات النص: :**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 70 | 70,0 | 70,0 | 70,0 |
| | لا | 30 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* من خلال نتائج رقم (05-05) يتضح أن 70% من أفراد العينة يعرفون مصطلح النحو التعليمي، وبالمقابل 30% منهم لا يعرفون المصطلح. كما هو موضح في الشكل رقم (05-05):




**الاستنتاج:**

من خلال تحليل ومناقشة نتائج الجداول: (05-01)، (05-02)، (05-03)، (05-04) و(05-05) نستنتج أن أغلب أفراد عينة الدراسة لهم معرفة مسبقة بثلاثة مصطلحات أساسية لها صلة بموضوع "المقاربة النصية"، وهي: لسانيات الجملة لسانيات النص، النحو التعليمي. أما المصطلحان المتبقيان (معايير النصية والنحو العلمي) فهما مجهولان لدى الأساتذة أفراد العينة.

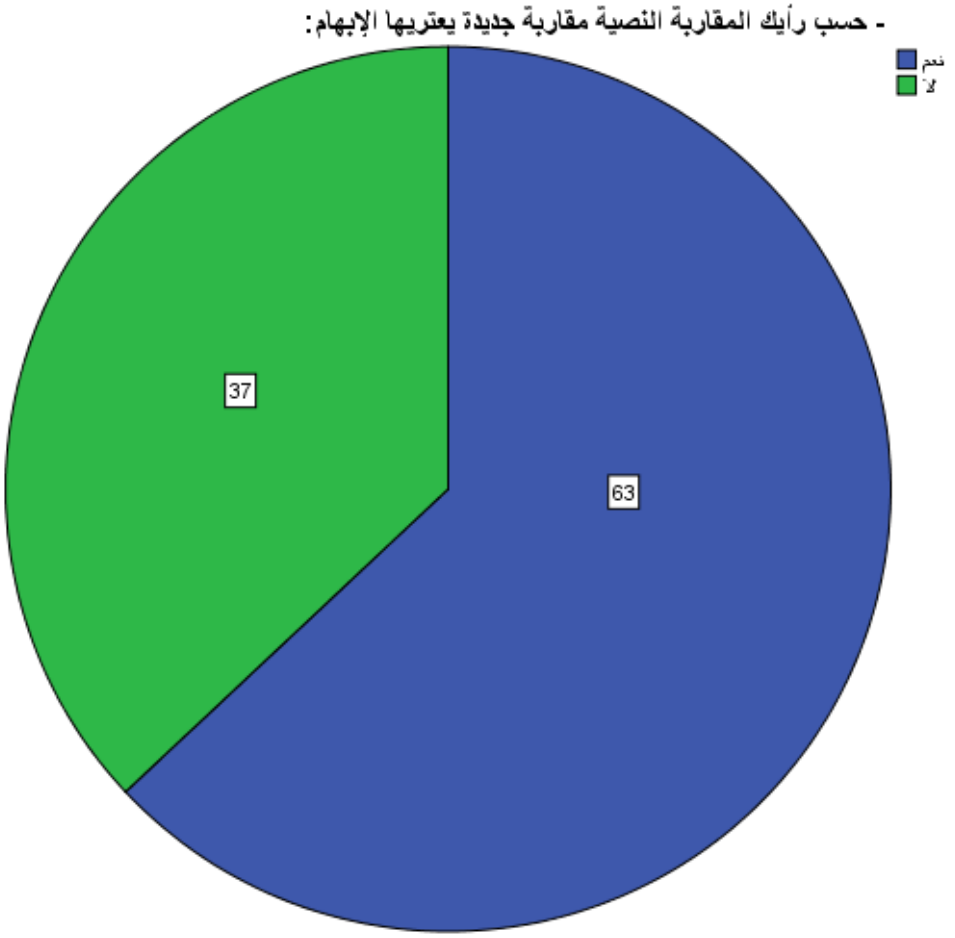
لكن الملاحظ على استمارة استبيان إجابات المبحوثين يجد أنهم لم يقدموا تعريفا- ولو بسيطا- عن المصطلحات التي أجابوا أنهم على معرفة مسبقة بها حسب ما هو منصوص عليه في عبارات الاستبيان.

**الجدول رقم (05-06):** يوضح آراء عينة الدراسة حول المقاربة النصية.

**-حسب رأيك المقاربة النصية مقاربة جديدة يعتريها الإبهام:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 63 | 63,0 | 63,0 | 63,0 |
| | لا | 37 | 37,0 | 37,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تظهر نتائج الجدول أعلاه (05-06) أن ما نسبته 63% من أفراد العينة اعتبروا أن المقاربة النصية مقاربة جديدة يعتريها الإبهام، وما نسبته 37% من أفراد العينة لا يرون ذلك كما يظهر من خلال الشكل رقم (05-06) الآتي:

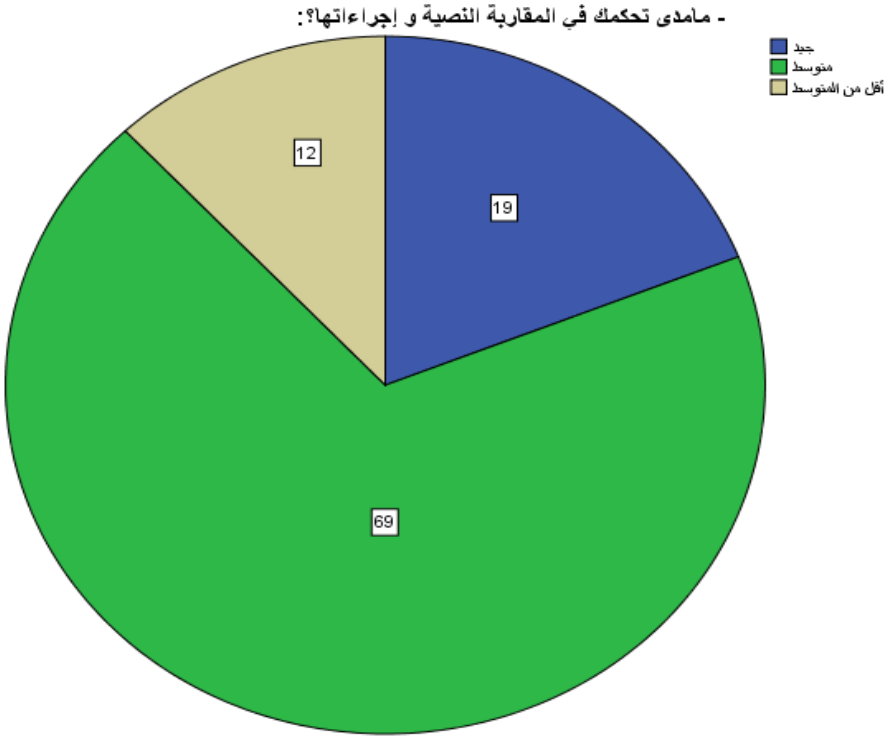



**الجدول رقم (05-07):** يوضح مدى التحكم في إجراءات المقاربة النصية.

**-مامدى تحكمك في المقاربة النصية وإجراءاتها؟:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | جيد | 19 | 19,0 | 19,0 | 19,0 |
| | متوسط | 69 | 69,0 | 69,0 | 88,0 |
| | أقل من المتوسط | 12 | 12,0 | 12,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* توضح نتائج الجدول رقم (05-07) أن أغلب أفراد العينة تحكمهم في المقاربة النصية وإجراءاتها متوسط وقدرت نسبتهم بـ 69% بينما 19% أجابوا أنهم يتحكمون في إجراءات المقاربة النصية بشكل جيد، أما الذين يتحكمون بها بشكل أقل من المتوسط فنسبتهم تقدر بـ 12%. كما يظهر من خلال الشكل رقم (05-07):



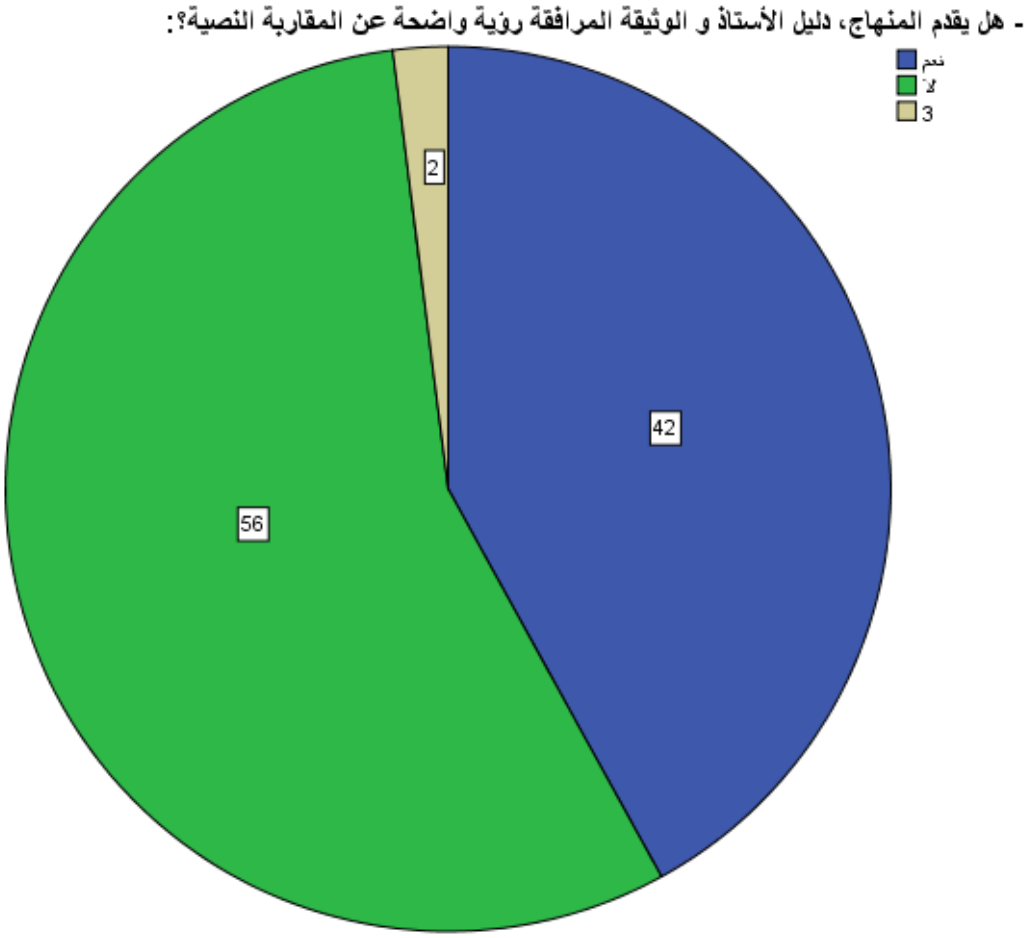

**الجدول رقم (05-08):** يوضح مدى تقديم "المنهاج، دليل الأستاذ الوثيقة المرفقة" رؤية واضحة عن المقاربة النصية:

**-هل يقدم المنهاج، دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة رؤية واضحة عن المقاربة النصية؟:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 42 | 42,0 | 42,0 | 42,0 |
| | لا | 56 | 56,0 | 56,0 | 98,0 |
| | 3 | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (05-08) أن نسبة 58% من أفراد العينة يرون أن المنهاج، دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة لا تقدم رؤية واضحة عن المقاربة النصية، في حين 42% منهم يرون عكس ذلك أي أن الوثائق المذكورة أعلاه تقدم رؤية واضحة عن المقاربة النصية.

ونتائج الجدول تظهر ممثلة في الشكل رقم (05-08) الآتي:



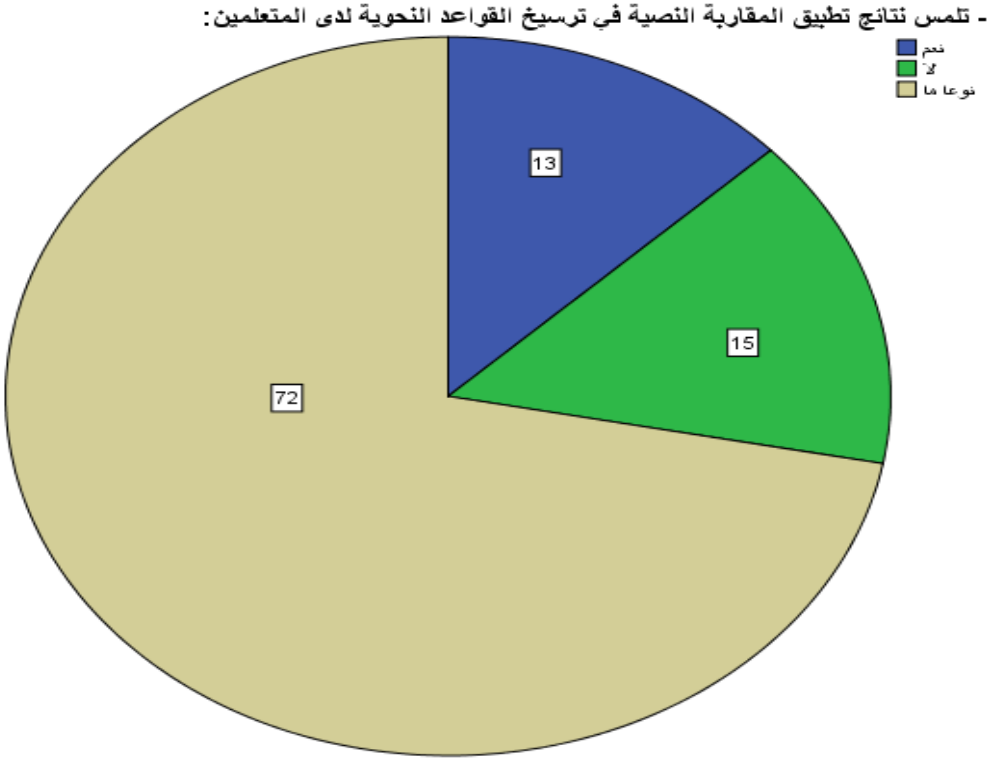
**الجدول رقم (05-09):** يوضح نتائج تطبيق المقاربة النصية في ترسيخ القواعد النحوية لدى المتعلمين:

**-تلمس نتائج تطبيق المقاربة النصية في ترسيخ القواعد النحوية لدى المتعلمين:**

| | | التردادات | النسبة | القيمة الصحيحة | النسبة التراكمية |
|---|---|---|---|---|---|
| صالح | نعم | 13 | 13,0 | 13,0 | 13,0 |
| | لا | 15 | 15,0 | 15,0 | 28,0 |
| | نوعا ما | 72 | 72,0 | 72,0 | 100,0 |
| | المجموع | 100 | 100,0 | 100,0 | |

* تبين نتائج الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يتفقون على الإجابة "نوعا ما" وذلك بنسبة قدرها 72%، في حين 15% أجابوا أنهم لا يلمسون نتائج تطبيق المقاربة النصية في ترسيخ القواعد النحوية لدى المتعلمين، ونسبة 13% أجابوا نعم يلمسون نتائجها.

وهذا ما يمثله الشكل رقم (05-09) الآتي:




**الاستنتاج:**

من خلال تحليل ومناقشة نتائج الجداول رقم (05-06)، (05-07)، (05-08) و(05-09) نستنتج أن المقاربة النصية مقاربة جديدة يعتريها الإبهام وغير واضحة لدى أفراد عينة البحث الذين أجمعوا على أن تحكمهم في إجراءاتها متوسط، نظرا لعدم تقديم كل من المنهاج، دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة رؤية واضحة عنها، الأمر الذي نتج عنه اللبس أثناء اعتمادها في تعليمية القواعد النحوية، إذ أن فاقد الشيء لا يعطيه فإن لم يتمكن الأستاذ من فهم هذه المقاربة الجديدة نظريا يستعص عليه تطبيق إجراءاتها، فترتب عن ذلك تذبذبا في نتائج تطبيقها لترسيخ القواعد النحوية لدى المتعلمين باعتبار أن الأمور مرتبطة ببعضها البعض.

**المبحث الثـــالث: عرض نتائج الإجراء الثاني للدراسة (الملاحظة)**

عرض نتائج الإجراء الثاني للدراسة (الملاحظة) ومناقشتها:

يتناول هذا المبحث النتائج التي أسفرت عليها الدراسة الميدانية من خلال تطبيق الإجراء الثاني والمتمثل في استمارة الملاحظة بهدف تقدير مدى تطبيق أساتذة اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي للمقاربة النصية، ومدى تحكمهم في إجراءاتها أثناء تقديم رافد القواعد النحوية، ذلك كمحاولة للإجابة عن مشكلة الدراسة كما وردت في مشكلة البحث.

للإجابة على هذه الأسئلة قامت الباحثة بتطبيق استمارة الملاحظة على عينة قوامها 30 أستاذا وأستاذة موزعين على ثانويات المقاطعة الثالثة بولاية مستغانم.

وقد تم تفريغ ما جمع من بيانات عن طريق 30 استمارة ملاحظة معدة مسبقا تحتوي على عناصر ومؤشرات الملاحظة، استجابة أساتذة العينة (تحقق/ لم يتحقق/ غير مناسب)، إضافة إلى ملاحظات وصفية شاهدتها الباحثة أثناء حضور حصص القواعد النحوية. كما تم التعليق على كل استمارة ملاحظة على حدة، ثم الانتقال إلى تحليل النتائج الإحصائية لجميع الاستمارات ونستعرض فيما يلي إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

**استمارة الملاحظـة رقم 01:**

تم ملؤها أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة (قواعد نحوية) مع مستوى السنة الأولى شعبة الآداب، وقد رصدت المؤشرات الآتية:

– تحقق وضعية الانطلاق، إذ قامت الأستاذة بمراجعة النص التواصلي "التجديد في المديح والهجاء"/د. شوقي ضيف، من خلال طرح جملة من الأسئلة لتمهد بذلك إلى المرحلة الموالية.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلق من النص، حيث وصلت الأستاذة مع التلاميذ إلى المثال الذي يحمل الظاهرة النحوية قيد الدراسة.

– تحقق عنصر كتابة المثال المستخلص من النص على السبورة وقراءته من طرف الأستاذة ثم بعض التلاميذ، معززة هذه المرحلة باللجوء إلى تدوين أمثلة أخرى لا علاقة لها بالنص المدروس.

– تحقق مناقشة الأمثلة من خلال الطريقة الحوارية بين الأستاذة والتلاميذ.

– عدم تحقق مؤشر بناء التعلمات نظرا لغياب عنصر الموازنة والاستنتاج الذي يلي مباشرة المناقشة.

– عدم تحقق التقويم المرحلي، فالأستاذة انتقلت مباشرة إلى بناء أحكام القاعدة.

– تحقق مرحلة بناء أحكام القاعدة لكن بشكل غير مناسب لما تقتضيه المقاربة النصية، فالأستاذة هي من تولت المهمة دون إشراك التلاميذ.

– تحقق الاستثمار والتقويم من خلال أحكام الموارد، غير أنه غير مناسب كون الأستاذة اكتفت بالتطبيقات المقترحة في الكتاب المدرسي دون تعديل أو إضافة.

– عدم تحقق أهم مؤشر وهو إدماج أحكام الدرس الذي يعد النواة الأساسية في المقاربة النصية.

**استمارة الملاحظة رقم 02:**

ملئت في حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثالثة شعبة علوم تجريبية وسجلت المؤشرات الآتية:

– تحقق وضعية الانطلاق وبشكل مناسب جدا، فالأستاذة أحسنت وضع التلاميذ في جو الدرس من خلال إثارة فكرة أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة.

– تحقق عنصر استخلاص المنطلقات من النص، تم بمشاركة الأستاذة والتلاميذ، حيث توصلوا إلى أكثر من مثال من النص المدروس (أنا لإيليا أبو ماضي).

– تحقق عنصر كتابة الأمثلة المستخلصة من النص على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة وبشكل مناسب جدا ساعد على تحقق المؤشر اللاحق.

– تحقق بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، حيث أغلب الاستنتاجات كانت صحيحة.

– لم يتحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق عنصر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ الذين تناوبوا على تدوين الأحكام على السبورة.

– تحقق عنصر الاستثمار والتقويم لكن بشكل غير مناسب، إذ اكتفت الأستاذة بتطبيق إعرابي فقط.

– لم يتحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 03:**

تم ملء بياناتها أثناء حصة رافد قواعد اللغة (قواعد نحوية) مستوى السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، وسجل ما يلي:

– تحقق وضعية الانطلاق، فالأستاذ استهل الدرس بالإشارة إلى أنواع الإعراب في اللغة العربية ليقف على الإعراب اللفظي والإعراب التقديري.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلق من النص الذي كان يستجيب لأحكام الظاهرة النحوية المدروسة (نص أدبي: في مدح الرسول (ص)).

– تحققت كتابة الأمثلة المناسبة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال الطريقة الحوارية بين الأستاذ والتلاميذ غير أنها لم تكن مناسبة لأنها لا تخدم المؤشر الملاحق لها.

– لم يتحقق مؤشر بناء التعلمات لعدم مناسبة مناقشة الأمثلة لهذا العنصر.

– لم يتحقق عنصر التقويم المرحلي.

– تحقق عنصر بناء أحكام القاعدة غير أنه لم يكن مناسبا، حيث استحوذ الأستاذ على هذه المرحلة وأقصى التلاميذ من المشاركة.

– لم يتحقق مؤشر الاستثمار والتقويم لاكتفاء الأستاذ بنماذج إعرابية فحسب.

– لم يتحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 04:**

ملئت بيانات هذه الاستمارة أثناء حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثالثة شعبة تقني رياضي وقد تم رصد المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق بشكل مناسب وسليم هيأ التلاميذ ووضعهم في جو الدرس (معني وإعراب إذَا، إذا).

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص، إذ تمكن التلاميذ بمعية الأستاذة من التوصل إلى أكثر من مثال مناسب للدرس من النص الأدبي المدروس (أنا، لإيليا أبو ماضي).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة المستخلصة من النص على السبورة وقراءتها من طرف كل من الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال طرح الأسئلة بالتناوب بين الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج بفضل الأسئلة المضبوطة التي أثيرت في مرحلة المناقشة.

– لم يتحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ الذين استنتجوا أحكام الدرس وتناوبوا على تدوينها على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 05:**

هذه الملاحظة تمت أثناء حصة رافد قواعد اللغة النحوية، مستوى السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة وتم ملء بيانات الاستمارة برصد المؤشرات الآتية:

– عدم تحقق مؤشر وضعية الانطلاق، حيث شهدت بداية الحصة الارتباك لعدم وضع التلاميذ في الجو المناسب للدرس.

– عدم تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص لعدم توفره على أمثلة تناسب الظاهرة النحوية المبرمجة (الاختصاص).

ما جعل الأستاذ يقدم مثالا لا علاقة له بالنص التواصلي (حياة اللهو والمجون).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة عن طريق أسئلة حوارية بين الأستاذ والتلاميذ.

– عدم تحقق مؤشر بناء التعلمات لغياب الموازنة والاستنتاج.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة غير أنهلم يكن مناسبا، حيث وقع الأستاذ في إملاء الأحكام وتدوينها على السبورة من طرف التلاميذ.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من خلال أحكام الموارد.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس من خلال مطالبة التلاميذ بإنتاج نصوص قصيرة تحتوي الظاهرة النحوية المدروسة.

**استمارة الملاحظة رقم 06:**

تم ملؤها أثناء حصة رافد قواعد اللغة النحوية مع قسم السنة أولى شعبة آداب، وقد سجلت المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق وبشكل مناسب من خلال إشارة الأستاذ إلى التوابع وأنواعها في اللغة العربية.

– عدم تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص الذي لم يحتوي على أمثلة تناسب الظاهرة النحوية المبرمجة للدرس (النعت بنوعيه)في النص الأدبي (من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء، النابغة الجعدي).

– تحقق مؤشر كتابة المثال على السبورة– وهو مثال مقترح في الكتاب المدرسي تمثل في آية قرآنية كريمة من سورة المؤمنون– وقرأت الآية من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة لكن بشكل غير مناسب.

– عدم تحقق مؤشر بناء التعلمات لعدم قدرة التلاميذ على الموازنة والاستنتاج، لعل السبب يعود إلى أسئلة المناقشة غير المناسبة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة غير أنهتم بشكل غير مناسب إذ كتبت الأحكام على السبورة من طرف التلاميذ بشكل آلي.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من خلال تطبيقات الكتاب المدرسي (أحكام الموارد).

– تحقق مؤشر إدماج الدرس من اقتراح التطبيق صفحة 132 من الكتاب المدرسي.

**استمارة الملاحظـة رقم 07:**

ملئت بيانات هذه الاستمارة أثناء حصة رافد قواعد اللغة مع مستوى السنة الأولى شعبة آداب وتم تسجيل ما يلي:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق بشكل جيد ومناسب، حيث راجعت الأستاذة فكرة التوابع وعادت بالتلاميذ إلى درس النعت بنوعيه، السابق لدرس هذه الحصة لتنهي هذه المرحلة بطرح تساؤل لإثارة التلاميذ.

– تحقق مؤشر استخلاص منطلقات الدرس من النص المدروس وهو النص التواصلي (من آثار الإسلام على الفكر واللغة/ زكريا عبد الرحمن صيام).

– تحقق مؤشر كتابة المثال على السبورة وقراءته من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال إدارة الحوار بأسئلة دقيقة ساعدت على بناء التعلمات.

– تحقق عنصر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، إذ تمكن التلاميذ من الوصول إلى استنتاج أغلب أحكام الظاهرة النحوية المدروسة (التوكيد).

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بشكل مناسب وسلم من خلال مشاركة التلاميذ الأساتذة ذلك.

- تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم.
- تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس، لكنه لم يأخذ حجما زمنيا كافيا.

**استمارة الملاحظـة رقم 08:**

جرت الملاحظة أثناء حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثالثة شعبة تسيير واقتصاد، حيث سجلت المؤشرات الآتية:

- عدم تحقق مؤشر وضعية الانطلاق، فالأستاذة ابتدأت الدرس بكتابة الأمثلة مباشرة على السبورة.
- تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (نص تواصلي، الالتزام في الشعر العربي الحديث/ مفيد محمد قميحة).
- تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ.
- تحقق مناقشة الأمثلة من خلال أسئلة تدريجية ساعدت التلاميذ على استنتاج بعض أحكام الدرس مبدئيا.
- تحقق مؤشر بناء التعليمات بالموازنة بين الأمثلة والاستنتاج.
- عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.
- تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ الذين تناوبوا على تدوينها على السبورة.
- تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم، لكن بالاكتفاء بتطبيق إعرابي فقط.
- عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 09:**

تم ملء استمارة هذه الملاحظة في حصة رافد القواعد النحوية مع مستوى السنة الثالثة شعبة لغات أجنبية، حيث رصدت المؤشرات الآتية:

- لم تكن وضعية الانطلاق مناسبة، إذ لم تساعد على وضع التلاميذ في جو الدرس.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (نص أدبي ثاني: هنا وهناك، الشاعر القروي).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة المستخلصة من النص على السبورة وتمت قراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال الطريقة الحوارية.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات، إذ استطاع التلاميذ الموازنة بين الأمثلة واستنتاج أحكام الظاهرة النحوية المدروسة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق بناء أحكام القاعدة بمشاركة التلاميذ وكتابتها على السبورة بالتناوب.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم، لكن دون مراعاة التنوع في ذلك وإنما الاقتصار على نماذج إعرابية فحسب.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظة رقم 10:**

جرت الملاحظة في قسم السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة أثناء حصة رافد قواعد اللغة العربية، حيث ملئت الاستمارة بعد تسجيل المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق بشكل مناسب، حيث أشارت الأستاذة إلى أقسام الكلمة (حرف، فعل، اسم) لتقف على أنواع الأسماء من حيث الحركة الإعرابية (مرفوعة، منصوبة، مجرورة) ثم تقتصر الحديث على المنصوبات مشيرة إلى أنهم سيتطرقون إلى التعرف على أحكام إسميين منصوبين لإدراك الفروق بينهما.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (نص أدبي أول: الإنسان الكبير، صالح باوية).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة المستخلصة من النص تدريجيا وتدوينها على السبورة لتتبع بقراءة من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال إدارة الحوار بأسئلة اكتشافيه تمهيدية لبناء التعلمات.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات عن طريق الموازنة بين الأمثلة وبالتالي استنتاج الأحكام.

– تحقق مؤشر التقويم المرحلي بكتابة السؤال على السبورة ومطالبة التلاميذ بالإجابة قبل مواصلة باقي مراحل سير الدرس.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ وكتابتها على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من خلال التنويع في التطبيقات.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 11:**

تم رصد المؤشرات المحددة مسبقا في استمارة الملاحظة التي تمت أثناء حصة رافد القواعد النحوية، مستوى السنة الأولى جذع مشترك آداب، وهي كالآتي:

– عدم تحقق وضعية الانطلاق ودخول الأستاذ في الدرس بتقديم المثال بشكل مباشر.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (نص أدبي: في مدح الهاشميين، الكميت بن يزيد).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ، لكن العملية تمت بطريقة عشوائية فوضوية غير مناسبة لخطوات سير الدرس.

– مناقشة الأمثلة تمت بشكل غير مناسب أحدث ارتباكا لدى التلاميذ.

– عدم تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج لغياب الأسئلة المصاغة بشكل دقيق ومنظم.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– مؤشر بناء أحكام القاعدة لم يتحقق بشكل مناسب، إذ وقع الأستاذ في تلقين أحكام الظاهرة النحوية بدل استخلاصها بمعية التلاميذ.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 12:**

جرت الملاحظة في قسم السنة الثانية شعبة آداب ولغات أجنبية، أثناء حصة رافد قواعد اللغة، وملئت الاستمارة برصد المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق التي كانت مناسبة جدا ومساعدة على وضع التلاميذ في جو الدرس (الوضعية كانت واقعية عبارة عن مشهد تمثيلي من أداء الأستاذة جعل التلاميذ يتعجبون فتحقق هدف بلوغ فكرة أسلوب التعجب).

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس بطريقة ذكية تتماشى وما تقتضيه المقاربة النصية، إذ حاولت الأستاذة صياغة أمثلة الظاهرة النحوية المدروسة من المضمون الإجمالي للنص الأدبي (وصف النخل، لأبي نواس) رغم عدم توفره على أمثلة مناسبة للدرس.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة المصاغة بطريقة تعاونية بين الأستاذة والتلاميذ، وتدوينها على السبورة، ثم قراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ كذلك.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال طرح أسئلة استكشافية.

– تحقق مؤشر التقويم المرحلي بكتابة السؤال على السبورة والطلب من التلاميذ محاولة الإجابة.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بإشراك التلاميذ بالاستنتاج والكتابة على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم مع التصرف في التطبيقات المقترحة في أحكام موارد المتعلم.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس، حيث تمكن التلاميذ من إنتاج نصوص قصيرة موظفين الظاهرة النحوية المدروسة.

**استمارة الملاحظـة رقم 13:**

رصدت مؤشرات استمارة هذه الملاحظة أثناء حصة رافد قواعد اللغة النحوية، في قسم السنة الثانية شعبة تقني رياضي، وهذه المؤشرات هي:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق مما ساعد على وضع التلاميذ في جو الدرس.

– عدم تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (نص أدبي: بركة المتوكل، البحتري) الذي لا تتوفر فيه أمثلة مناسبة للظاهرة النحوية المدروسة.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة – التي اقترحها الأستاذ وكانت بعيدة عن مضمون النص الإجمالي– على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة عن طريق أسئلة منظمة ساعدت على بناء التعلمات.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات من خلال الموازنة والاستنتاج.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ بشكل مناسب وسلس.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم بالاعتماد على تطبيقات أحكام الموارد في الكتاب المدرسي.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس بإنتاج التلاميذ نصوص شفوية قصيرة مع توظيفهم أحكام الظاهرة النحوية المدروسة.

**استمارة المـلاحظـة رقم 14:**

ملئت الاستمارة أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة النحوية مع مستوى السنة الثالثة شعبة آداب ولغات أجنبية، وقد رصدت المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق لكن لم تكن بشكل مناسب.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس الذي توفر على أمثلة تخدم الظاهرة النحوية قيد الدراسة (نص أدبي أول: أبو تمام، صلاح عبد الصبور).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة المستخلصة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال الطريقة الحوارية وطرح الأسئلة.

– مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج وكذا عودة الأستاذة وربط التلاميذ بمكتسباتهم القبلية– علما أن الدرس تم التطرق إليه في برنامج السنة أولى جذع مشترك آداب–.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ وكتابتها على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من خلال تطبيقات من اجتهاد الأستاذة، حيث راعت التنوع والشمول في إعدادها.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس بوضعية إدماجيه من اقتراح الأستاذة، مضمونها ذو صلة بمضمون النص الأدبي المدروس وقد يمكن أغلب التلاميذ من استثمار وتوظيف أحكام الظاهرة النحوية.

**استمارة الملاحظـة رقم 15:**

تم ملؤها أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثالثة شعبة علوم تجريبية وقد سجلت المؤشرات الآتية:

– عدم تحقق مؤشر وضعية الانطلاق، والانتقال مباشرة إلى تقديم الأمثلة.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (النص الأدبي: ثورة الشرفاء، مفدي زكريا).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة المستخلصة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة بشكل مناسب وبسيط.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، ما ساعد على استخلاص أحكام القاعدة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة رفقة التلاميذ وكتابتها على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم، لكن دون تنويع في التطبيقات.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظة رقم 16:**

تمت الملاحظة أثناء رافد قواعد اللغة النحوية، مستوى السنة الثانية شعبة علوم تجريبية، كما سجلت المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق، حيث تمكنت الأستاذة من وضع التلاميذ في جو الدرس بشكل مناسب.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس على الرغم من أنه لا يحمل أمثلة مناسبة للظاهرة النحوية المدروسة، إذ اجتهدت الأستاذة رفقة التلاميذ في صياغة نماذج ذات صلة بالمضمون الإجمالي للنص الأدبي (وصف النخل، لأبي نواس).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة وبشكل جيد ساعد على بناء تعلمات التلاميذ، من خلال طرح الأستاذة أسئلة دقيقة قادت إلى استنتاج الأحكام.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج نتيجة الإدارة الجيدة لأسئلة مناقشة الأمثلة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق بناء أحكام القاعدة رفقة التلاميذ وكتابتها على السبورة بشكل جزئي وبالتناوب.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم مع مراعاة التنوع في التطبيقات.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس، إذ تمكنت الأستاذة من حمل التلاميذ على إنتاج نصوص قصيرة موظفين أحكام الظاهرة النحوية.

**استمارة الملاحظة رقم 17:**

جرت الملاحظة في قسم السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة أثناء حصة رافد قواعد اللغة النحوية وتم ملء الاستمارة من خلال رصد المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق رغم بساطتها.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (النص الأدبي الأول: منشورات فدائية، نزار قباني)، الذي توفر على أمثلة مناسبة لدراسة الظاهرة النحوية.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال أسئلة حوارية.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، وربط أحكام الدرس بالدرس السابق.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ وكتابتها على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من خلال تطبيقات من اجتهاد الأستاذ.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 18:**

ملئت استمارة هذه الملاحظة أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة النحوية مع مستوى السنة الأولى جذع مشترك آداب وسجلت المؤشرات الآتية:

– عدم تحقق مؤشر وضعية الانطلاق، حيث اتجهت الأستاذة مباشرة إلى كتابة الامثلة على السبورة.

– عدم تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (النص الأدبي: فتح مكة، حسان بن ثابت)، كما أن الأستاذة لم تنشئ أمثلة ذات صلة بمضمون النص.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة، لكن لم يكن بشكل مناسب، إذ لم يراعي الترتيب لمنطقي لأحكام الدرس.

– عدم تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة، فالأستاذة اتخذت من التلقين طريقة لتقديم الدرس.

– عدم تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج نتيجة غياب تحقق المؤشر السابق الخاص بالمناقشة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بيد أنه غير مناسب لما تقتضيه إجراءات المقاربة النصية.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم، اعتمادا على تطبيقات أحكام موارد المتعلم.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس لانقضاء زمن الحصة لكن الأستاذة كانت قد اقترحت في مذكرة الدرس وضعية إدماجيه تقضي بإدماج أحكام الظاهرة النحوية المدروسة وقد اطلعت الباحثة على نص الوضعية في المذكرة البيداغوجية.

**استمارة الملاحظـة رقم 19:**

تم ملء الاستمارة أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة النحوية رفقة قسم السنة أولى جذع مشترك علوم، حيث سجلت المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق بشكل يتناسب ومضمون الدرس.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من الدرس المدروس (النص التواصلي: الشعر في صدر الإسلام، د. حسن ابراهيم حسن).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة المناسبة والمستخلصة من النص على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة بإدارة النقاش بأسئلة مرتبة منطقيا لما يخدم أحكام الدرس.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، لكن لم يكن بشكل مناسب، إذ أخذ التلاميذ يستعجلون أحكام الظاهرة النحوية المدروسة فجاءت إجاباتهم واستنتاجاتهم غير متناسبة مع أسئلة الأستاذة – ولعل الأمر مرده تحضيرهم الدرس مسبقا واندفاعهم للمشاركة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ وبشكل يناسب إجراءات المقاربة النصية.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم بالاعتماد على تطبيقات أحكام موارد المتعلم.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس من خلال وضعية إدماجيه.

**استمارة الملاحظـة رقم 20:**

جرت الملاحظة أثناء حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة، وقد رصدت المؤشرات الآتية التي سبق تحديدها على استمارة الملاحظة:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق بشكل مناسب هيأ التلاميذ حيث تمكن الأستاذ من وضعهم في جو الدرس (وضعية الانطلاق جاءت في قالب وضعية مشكلة).

– تحقق مؤشر استخلاص منطلقات الدرس من النص، الذي بدوره توفر على مثال مناسب للظاهرة النحوية المدروسة (النص الأدبي: للموت ما تلدون، لأبي العتاهية)، كما سعى الأستاذ من خلال التلاميذ إلى صياغة أمثلة أخرى ذات صلة بالمضمون الإجمالي لفكرة النص الأدبي (الزهد).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال الطريقة الحوارية وطرح أسئلة استكشافية.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، غير أنه لم يتم بشكل مناسب، إذ وقع الأستاذ– في هذه المرحلة– في التلقين في غالب الأحيان.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ، وبشكل جزئي مع كتابتها على السبورة من طرف التلاميذ.

– عدم تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس بشكل جيد، فقد يمكن التلاميذ من حل الوضعية المشكلة بإنتاج نصوص قصيرة مستثمرين أحكام الظاهرة النحوية المدروسة.

**استمارة الملاحظة رقم 21:**

ملئت الاستمارة عند حضور حصة رافد قواعد اللغة مع قسم السنة الثالثة شعبة تقني رياضي، وسجلت النقاط الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق بشكل مناسب وسليم، انتهت المرحلة بطرح سؤال.

– تحقق مؤشر استخلاص منطلقات الدرس من النص الأدبي المدروس (منزلة المثقفين في الأمة، الشيخ البشير الإبراهيمي) مع إضافة نماذج أخرى لكنها لا تمت بمضمون النص بصلة.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ على حد السواء.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة بشكل تدريجي وسلس ساعد على الانتقال إلى مرحلة البناء.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات من خلال الموازنة بين الأمثلة واستنتاج أحكام الظاهرة النحوية.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة رفقة التلاميذ، إذ قامت الأستاذة بترك المجال مفتوحا لاستنتاج الأحكام ثم كتابتها على السبورة من طرف التلاميذ بشكل جزئي.

– عدم تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم، حيث لاحظنا غياب مرحلة إحكام موارد المتعلم كليا.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحـظـة رقم 22:**

جرت الملاحظة في قسم السنة أولى جذع مشترك آداب، أثناء حصة رافد قواعد اللغة النحوية وتم رصد ما يلي:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق من خلال تجسيد وضعية واقعية من طرف الأستاذة، فتم وضع المتعلمين في جو الدرس.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص الأدبي المدروس (من شعر النضال والصراع، كعب بن مالك) كما اجتهدت الأستاذة في صياغة أمثلة توضيحية أخرى ذات صلة بمضمون النص.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة غير أن الأستاذة أهملت مسألة قراءتها، حيث انتقلت مباشرة إلى مناقشتها.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة وبشكل مناسب جدا حمل المتعلمين على استنتاج بعض أحكام الدرس.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات نتيجة حسن إدارة مرحلة المناقشة إذ استطاع التلاميذ الموازنة والاستنتاج.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة رفقة المتعلمين وكتابتها بشكل مجزأ على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم، لكن اقتصرت الأستاذة على تطبيقات إعرابية دون تنويع فيها.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس من خلال وضعية إدماجيه قام بإنتاجها التلاميذ مع توظيف أحكام الظاهرة النحوية المدروسة.

**استمارة الملاحظــة رقم 23:**

تم ملؤها أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، كما سجلت النقاط الآتية:

– عدم تحقق وضعية الانطلاق، فالأستاذة انطلقت مباشرة بكتابة المثال على السبورة.

– تحقق استخلاص منطلقات الدرس من النص المدروس (نص أدبي أول: خواص القمر وتأثيراته، القزويني) والذي توفرت فيه أمثلة مناسبة للظاهرة النحوية قيد الدراسة.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– عدم تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة، حيث وقعت الأستاذة في أسلوب التلقين وأخذت تشرح أحكام الدرس دون مناقشة.

– عدم تحقق مؤشر بناء التعلمات لغياب مؤشر مناقشة الأمثلة والاعتماد على طريقة التلقين، فلم يتمكن التلاميذ من الموازنة ولا الاستنتاج.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة لكن بشكل غير مناسب إذ غلب على هذه المرحلة التلقين وإملاء الأحكام على التلاميذ.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من خلال تطبيق اقترحته الأستاذة يتناسب وأحكام الدرس.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

– تجدر الإشارة هنا إلى أن درس هذا الرافد اللغوي تم حذفه من المقرر الدراسي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة وتم إدراجه في برنامج السنة الثانية من الشعبة نفسها– حسب ما جاء في وثيقة مخطط التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها للسنة الدراسية 2020–.

**استمارة الملاحظـة رقم 24:**

رصدت مؤشرات الاستمارة التي أعدت سلفا أثناء حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثالثة شعبة رياضيات وسجل ما يلي:

– تحقق وضعية الانطلاق من خلال ربط الدرس بالحصة التي سبقت فتوقع التلاميذ الظاهرة النحوية المقبلين على استنتاج أحكامها.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس الذي توفر على نماذج مناسبة للدرس النحوي (نص تواصلي: النزعة الإنسانية في الشعر العربي المعاصر).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة مرفقة بأمثلة أخرى إضافية قرئت من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة بشكل جيد، حيث أثرى التلاميذ المناقشة بأسئلة منطقية تنم عن قدرة التحليل والاستنتاج لديهم.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج وربط الدرس بسابقه لما بينهما من علاقة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ وتناوبهم في صياغة أحكامها وكتابتها على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم، بيد أن معيار التنوع في تطبيقات إحكام الموارد كان غائبا.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس، وتعويضه بمراجعة الدرسين معا (درس الحصة + الدرس السابق له).

**استمارة الملاحظـة رقم 25:**

تمت الملاحظة في حصة رافد قواعد اللغة مع مستوى السنة الثانية شعبة علوم تجريبية، وملئت الاستمارة بعد رصد المؤشرات الآتية:

– تحقق وضعية الانطلاق من خلال العودة إلى النص وطرح بعض الأسئلة عن الشاعر وتوجهه في الأدب والحياة.

– عدم تحقق مؤشر استخلاص منطلقات الدرس من النص المدروس (النص الأدبي: من حكم المتنبي، لأبي الطيب المتنبي)، والاكتفاء بتقديم أمثلة صماء بعيدة عن محتوى النص.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف التلاميذ مباشرة دون قراءة الأستاذة.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة، لكن لم يكن بالشكل المناسب إذ أكثر من أربعة أسئلة كان هدفها واحد، حيث افتقرت إلى الدقة.

– عدم تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج لعدم دقة أسئلة المناقشة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة، لكن ليس كما تقتضيه إجراءات المقاربة النصية، باعتبار الأستاذة اتخذت من التلقين وسيلة أثناء مرحلة استنتاج أحكام القاعدة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم بالاعتماد على تطبيقات إحكام موارد المتعلم في الكتاب المدرسي.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس بشكل غير مناسب، إذ السند1 لم يكن واضحا والتعليمة غير مضبوطة، ما انعكس سلبا على انتاجات التلاميذ.

**استمارة الملاحـظـة رقم 26:**

جرت هذه الملاحظة مع الأستاذة نفسها لكن في قسم آخر، حيث تمت أثناء حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثالثة شعبة آداب ولغات أجنبية وقد سجل ما يلي:

[1]: السند أو ما يسمى "الرافد"، يُقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة أو مشكلة أو نص أو صورة أو خريطة أو ما شابه، يحمل معلومات يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي بغية تحقيق الهدف وإنجاز الوظيفة.

– تحقق وضعية الانطلاق بطريقة إلقاءيه لكنها مناسبة لمضمون الدرس.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (نص أدبي أول: الإنسان الكبير، لمحمد صالح باوية).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ، مع تعزيزها بأمثلة أخرى إضافية.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال أسئلة مرتبة منطقيا أدت إلى استنتاج بعض أحكام الدرس في وقت مبكر.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات عن طريق الموازنة والاستنتاج، حيث تمكن التلاميذ من إدراك الهدف من الدرس مع الوقوف على أحكام الظاهرة النحوية المدروسة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بالمشاركة مع التلاميذ وتعمد ربطهم بمكتسباتهم القبلية، ثم الكتابة على السبورة.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من اجتهاد الأساتذة.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظــة رقم 27:**

رصدت المؤشرات أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة في قسم السنة أولى جذع مشترك آداب وهي كالآتي:

– عدم تحقق مؤشر وضعية الانطلاق واكتفاء الأستاذ بالتذكير بدرس قواعد اللغة السابق.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المدروس (النص الأدبي: من مظاهر التجديد في الشعر الأموي، للأخطل).

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة، مع عدم قراءتها لا من طرف الأستاذ ولا التلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة من خلال الطريقة الحوارية لبناء التعلمات.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة (ساعد على ذلك ربط الدرس بالدرس الذي سبقه) وكذا الاستنتاج.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بشكل مناسب لما تقتضيه المقاربة النصية.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم مع التنويع في التطبيقات.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس مع تفوق التلاميذ في استثمار معطيات الظاهرة النحوية وتوظيفها في نصوص قصيرة من إنتاجهم.

**استمارة الملاحـظــة رقم 28:**

ملئت الاستمارة أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة مستوى السنة أولى شعبة جدع مشترك آداب، حيث سجلت العناصر الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق بأسلوب ذكي ومناسب، إذ انطلق الأستاذ من وضعية من إنتاج المتعلمين اتخذها مرجعا.

– تحقق مؤشر استخلاص المنطلقات من النص المقرر في الوحدة التعلمية (النص الأدبي: توجيهات إلى الكتاب، عبد الحميد الكاتب) وهو نص توفر على أمثلة مناسبة للظاهرة النحوية المدروسة.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة عن طريق أسئلة استكشافية.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات من خلال الموازنة والاستنتاج، غير أن الأمر لم يتم بشكل مناسب، فالأستاذ انتقل إلى طريقة التلقين ولم يواصل في الأسلوب البنائي.

– تحقق مؤشر التقويم المرحلي بكتابة نص السؤال على السبورة.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة لكن ليس حسب ما تقتضيه إجراءات المقاربة النصية كون الأستاذ وقع في أسلوب التلقين.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم مع مراعاة التنويع في تطبيقات إحكام مواد المتعلم.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس، فالأستاذ اكتفى بتطبيق في مجال المعارف وفي مجال المعارف الفعلية فقط.

**استمارة الملاحظـة رقم 29:**

تمت في قسم السنة الثالثة شعبة رياضيات أثناء حصة رافد قواعد اللغة، وقد رصدت المؤشرات الآتية:

– تحقق وضعية الانطلاق غير أنها كانت عميقة استنفدت الوقت وأوقعت التلاميذ في الغموض.

– تحقق استخلاص المنطلقات من النص المدروس (النص الأدبي: كابوس في الظهيرة، حسن عبد الخضر) وبدوره احتوى على أمثلة تستجيب لأحكام القاعدة النحوية.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة أمثلة الدرس اعتمادا على الطريقة الحوارية وطرح الأسئلة تدريجيا وبشكل منطقي منظم.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، حيث استطاع المتعلمون الوصول إلى أحكام الظاهرة النحوية المدروسة معززين استنتاجاتهم بتطبيقات شفوية لتعميق الفهم.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بالتعاون المشترك بين الأساتذة والتلاميذ.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم من خلال تطبيقات من اقتراح الأساتذة.

– عدم تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس.

**استمارة الملاحظـة رقم 30:**

تم ملء الاستمارة أثناء حضور حصة رافد قواعد اللغة، مستوى السنة الثانية شعبة آداب ولغات أجنبية، حيث سجلت المؤشرات الآتية:

– تحقق مؤشر وضعية الانطلاق من خلال وضعية مبتكرة ذات صلة بمضمون الوحدة التعلمية الثالثة (المجون والزندقة).

– تحقق مؤشر استخلاص منطلقات الظاهرة النحوية من النص المدروس (النص الأدبي: أدهرا تولي، مسلم بن الوليد)، علما أن النص لم يتوفر على أمثلة تخدم الدرس غير أن الأستاذة صاغت أمثلة ذات صلة مباشرة بمضمون النص الإجمالي مع جعل التلاميذ لا يخرجون عن الموضوع العام.

– تحقق مؤشر كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة وكذا التلاميذ.

– تحقق مؤشر مناقشة الأمثلة بشكل انسيابي منطقي ساعد التلاميذ على التعرف على الظاهرة النحوية المدروسة والوصول إلى بعض أهم أحكامها، كل ذلك من خلال أسئلة استكشافية.

– تحقق مؤشر بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج نتيجة التدرج في طرح الأسئلة التي صيغت صياغة دقيقة أدت إلى تحقق مؤشر الكفاءة.

– عدم تحقق مؤشر التقويم المرحلي.

– تحقق مؤشر بناء أحكام القاعدة بمشاركة التلاميذ الذي استنتجوا الأحكام وتناوبوا على كتابتها على السبورة بشكل واضح.

– تحقق مؤشر الاستثمار والتقويم بشكل جيد مع مراعاة التنويع والتنظيم.

– تحقق مؤشر إدماج أحكام الدرس إذ يمكن التلاميذ من إنتاج نصوص مستثمرين أحكام ومعطيات الدرس، من خلال وضعية إبداعية من اقتراح الأستاذة (نص الوضعية مرتبط بالمحتوى العام للوحدة التعلمية).

الأسلوب الإحصائي المستعمل في عرض نتائج الإجراء الثاني (الملاحظة):

قامت الباحثة باعتماد أسلوب إحصائي بعد تفريغ بيانات استمارة الملاحظة والتعليق عليها حسب العينة العامة التي شملت – كما ذكر في مقام سابق– على ثلاثين أستاذا لمادة اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي، ثم حسب أداء المؤشرات في حال تحقق الأداء، لم يتحقق، أو تحقق بشكل غير مناسب.

وقد تم عرض النتائج في جدول يحتوي على نسب مئوية لمدى تحقق أو عدم تحقق بشكل غير مناسب، تم حسابها كالآتي:

تكرار أداء المؤشر x 100 = النسبة المئوية
عدد العينة الإجمالي

**جـدول أداءات المؤشرات لمراحل سير درس رافد القواعد النحوية في ضوء المقاربة النصية:**

| مجـال تنفيـد سيـر الـدرس | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أداءات المؤشـرات | تحـقق | | لم يتـحـقق | | غيـر مناسـب | | نسبة إنجاز الآداء% | الرتبة |
| | تك | النسبة% | تك | النسبة% | تك | النسبة% | | |
| وضعيــة الانطلاق | 20 | 66,66 | 07 | 23,33 | 03 | 10 | 76,66 | 06 |
| استخلاص منطلقات الدرس من النص | 25 | 83,33 | 05 | 16,66 | 00 | 00 | 83,66 | 05 |
| كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ | 25 | 83,33 | 00 | 00 | 05 | 16,66 | 99,99 | 02 |
| مناقشة الأمثلة | 24 | 80 | 02 | 06,66 | 04 | 13,33 | 93,33 | 03 |
| بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج | 19 | 63,33 | 08 | 26,66 | 03 | 10 | 73,33 | 07 |
| التقويم المرحلي | 03 | 10 | 27 | 90 | 00 | 00 | 10 | 09 |
| بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ | 21 | 70 | 00 | 00 | 09 | 30 | 100 | 01 |
| الاستثمار والتقويم | 20 | 66,66 | 03 | 10 | 07 | 23,33 | 89,99 | 04 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إدماج أحكام الدرس | 11 | 36,66 | 14 | 46,66 | 05 | 16,66 | 53,32 | 08 |
| المـجـمـوع | / | 62,21 | / | 24,44 | / | 13,33 | 75,54 | / |

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى إنجاز الأساتذة أفراد العينة يتوزع كالآتي:

- أداءات وصل فيها أفراد العينة إلى مستوى الجودة والإتقان في تحقيق المؤشرات، وهي على التوالي وفقا لنسب الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- استخلاص منطلقات الدرس من النص (أمثلة/ بيانات) بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 83,33%، وهي نسبة عالية تعبر في معظم المقاييس عن درجة تقارب الامتياز.

- كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذ والتلاميذ بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 83,33%، وهي كذلك نسبة عالية.

- مناقشة الأمثلة، بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 80%.

- بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ، بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 70%.

- أداءات وصل فيها أفراد العينة إلى مستوى متوسط من الإنجاز يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم، وهي على التوالي وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- وضعية الانطلاق، بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 66، 66%.

- الاستثمار والتقويم، بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 66، 66%.

- بناء التعلمات بالموازنة والاستنتاج، بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 63، 33%.

- أداءات أبدى فيهما أفراد العينة مستوى من القصور والضعف في الإنجاز، وهي على التوالي وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:
  - إدماج أحكام الدرس، بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 36، 66%.
  - التقويم المرحلي، بمستوى إنجاز يقدر بنسبة 10%.

من خلال ما تقدم من نتائج، يمكن استقراء المستوى العام للأداء المتباين والمتدبدب الذي أبدته عينة الدراسة أثناء إنجازها لمعظم الأداءات والمؤشرات التي تتضمنها كفاءة تقديم درس رافد القواعد النحوية وفق ما تقتضيه المقاربة النصية (في مرحلة التعليم الثانوي)، حيث تباين مستوى إنجاز الأداءات بين الجودة والإتقان، المتوسط المقبول على العموم والضعيف.

من الملاحظ أن الأساتذة أفراد عينة الدراسة ركزوا اهتمامهم على بعض الأداءات الروتينية البسيطة كاستخلاص منطلقات الدرس من النص المدروس وكتابة الأمثلة على السبورة مع قراءتها من طرفهم والتلاميذ، الأمر الذي لا يستدعي منهم تحضيرا مسبقا مكثفا إلا في حال لم يتوفر النص المدروس على أمثلة مناسبة لدرس القواعد النحوية، هنا يجتهد الأستاذ من أجل تطويع النص والتصرف في بعض المعطيات لتسهيل عملية صياغة أمثلة ذات صلة بالمضمون الإجمالي للنص أدبيا كان أو تواصليا. كما أن أداء مؤشر بناء أحكام القاعدة بمعية التلاميذ هو الآخر تحقق وأنجز بمستوى من الجودة والتحكم.

يمكن أن نستقرئ أيضا من خلال النتائج مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة أثناء انجازها للمؤشرات وفق مراحل منهجية المقاربة النصية، يشمل هذا الأداء كل من التقويم المرحلي الذي تبين لنا مستوى القصور لإنجازه، حيث كان شبه مغيب، ومرحلة إدماج أحكام الدرس التي تعتبر حجر الزاوية، ذلك أنه في ضوء إنجازها تتحدد ملامح مردودية التلاميذ في إنتاج نصوص متنوعة يستثمرون فيها الظواهر النحوية المدروسة، فنتائج هذه الملاحظة أمدتنا بمؤشر موضوعي عن مدى الارتجالية وعشوائية الممارسة التعليمية للقواعد النحوية في ضوء المقاربة النصية، فحين مطالعة المذكرات التي

يحضرها الأساتذة لتقديم الدرس نجدهم قد حددوا أهدافا وكفاءات تعليمية مرجو تحقيقها وأهمها الكفاءة وفق الصيغة التعبيرية الآتية:

"في مقام تواصل دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوص وفق النمط (حسب نمط النص المدروس في المحور) ونصوصا نقدية حول (الظاهرة الأدبية المدروسة)". غير أنهم لا يحققون الكفاءة – إلا نسبة ضئيلة– لعدم اهتمامهم وتركيزهم على أداء مؤشر إدماج أحكام الدرس، ولهذا لاحظنا عدم الانسجام بين ما تم التخطيط له من أهداف وكفاءات وما تم تحقيقه في نهاية مراحل سير الدرس.

فنسبة تحقق أداء مؤشر إدماج أحكام الدرس – كما يوضحها الجدول– تقدر بـ 36، 66%، وهي نسبة تحققت مع المستويين الاولى والثانية ثانوي جميع الشعب، إذ أن هذا المؤشر كان غائبا ومغيبا تماما مع مستوى السنة الثالثة ثانوي (الأقسام النهائية).

الخاتمة

إن خاتمة البحث تعد سندا تتجلى فيه النتائج التي تم التوصل إليها من خلال دراسة موضوع تعليمية أحد أهم مستويات اللغة وهو النحو، في ضوء المقاربة الجديدة المنتهجة في المؤسسات التعليمية الجزائرية، المتمثلة في المقاربة النصية التي رافقت المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا اقتضاها مشروع الإصلاح.

الهدف من الدراسة كان البحث في مفهوم المقاربة النصية مع تحديد إجراءاتها وسبل تقديم مادة النحو العربي من خلالها في مرحلة التعليم الثانوي.

ولقد أسفر الجهد البحثي على المستويين النظري والتطبيقي عن النتائج التالية:

أ. **على المستوى النظري:**

- تستمد المقاربة النصية مرجعيتها من المفاهيم والمبادئ الأساسيّة التي يطرحها مجال لسانيات النص، بل تتخذها ركيزة أساسية تستند عليها.
- ترتكز المقاربة النصية على مجموعة أسس نظرية منها: الأساس اللساني والأساس السيكو لساني والأساس السوسيولساني ما جعلها تحيط بجوانب عدة.
- تعد المقاربة النصية مقاربة ديداكتيكية حديثة استثمرت بغية تيسير منهجية تعليمية القواعد النحوية وليس تيسير مادة النحو ومحتواها.
- تقوم إجراءات المقاربة النصية أساسا باتخاذ النص (الأدبي /التواصلي) محورا أساسيا في تعليمية القواعد النحوية؛ حيث يكون هو المنطلق والغاية في الوقت نفسه من أجل الارتقاء بمستوى المتعلمين.

ب. **على المستوى التطبيقي:**

- محتوى الكتاب المدرسي (النصوص المقترحة) لا تستجيب دائماً لإجراءات المقاربة النصية (الأمثلة، أحكام القاعدة، الحجم الزمني، إحكام موارد المتعلم...) الأمر الذي يحول دون تحقيق الأهداف و الكفاءة المرجوة.

- أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي يجدون صعوبة في تحديد مفهوم المقاربة النصية، كما أن تحكمهم في إجراءاتها متوسط على العموم.
- قصور المناهج ودليل الأستاذ والوثيقة المرافقة عن تقديم رؤية واضحة وشاملة عن المقاربة النصية وإجراءاتها.
- رغم ما يشوب المقاربة النصية من غموض وندرة في المراجع وقلة الإمكانيّات لتجسيدها غير أننا من خلال زيارتنا الميدانية لثانويات ولاية مستغانم _ حسب اقتضاء الإجراء الثاني للدراسة التطبيقية _ ألفينا أساتذة مادة اللغة العربية وآدابها يجتهدون بغية تحقيق هذه المقاربة قدر المستطاع وذلك لإدراكهم أن جعل النص محور تعليمية القواعد النحوية وبقية الروافد اللغوية هو الطريقة الأنسب والأنجع.
- القواعد النحوية في ضوء المقاربة النصية تقدم للمتعلم على أنها رافد يساعده في فهم النصوص المدروسة كما أنها آليّة لتفكيك النص وإعادة بناءه.
- من أهم إجراءات المقاربة النصية أنها تقوم على تأصيل القاعدة النحوية من خلال أمثلة استكشافية تلاحظ في النص وتطرح عليها أسئلة دقيقة ومناسبة تستثير المتعلم وتقوده إليها بشكل غير مباشر، لتمكينه فيما بعد من استنتاج أحكام القاعدة بطريقة بنائية يراعى فيها التدرج والبناء المنطقي للوصول إلى مرحلة إحكام موارد ؛ إذ يمر المتعلم على تطبيقات مختلفة لتعميق الفهم واختبار المعارف.

ومن الآفاق التي نقدمها في نهاية هذه الدراسة مجموعة توصيات واقتراحات ملخصة فيم ايلي:

- ✓ ضرورة تضافر الجهود من طرف أهل الاختصاص لإعداد مؤلف يكون بمثابة مرجع يوضح إجراءات المقاربة النصية وسبل تطبيقها لتفادي الوقوع في اللبس.
- ✓ إعادة النظر في منهاج مادة اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي لجعله يتناسب وما تستدعيه المقاربة النصية.

- ✓ الحرص على انتقاء نصوص أدبية وتواصلية متنوعة تستجيب لمتطلبات المقاربة النصية في تعليمية النحو العربي.
- ✓ تسخير الدولة الامكانيات المادية والبشرية في سبيل الارتقاء بمستوى تعليمية اللغة العربية وآدابها.

في الأخير، نأمل أن يسهم هذا البحث ولو بالشيء اليسير في فتح الآفاق أمام الباحثين لمواصلة الدراسة ونعتذر عن أي تقصير أو نقص اعترى البحث لأسباب موضوعية أو ذاتية فالكمال لله سبحانه جل شأنه.

والحمد لله رب العالمين..

# قائمة المصادر والمراجع

❖ **المصادر:**

**القرآن الكريم.**

1. ابن جني: المصنف ت، إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين، وزارة المعارف، إدارة إحياء التراث، 1960، ج1.
2. ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط2، 2003، ج1.
3. ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، , 1982.
4. ابن سينا: أسباب حدوث الحروف، تح: محمد حسان الطيان، يحي مير علم مطبوعان مجمع اللغة العربية، دمشق، (د.ت).
5. ابن سينا: الشفاء- العبارة، تح: محمود الخضيري، الهيئة المصرية العامة للتأليف، القاهرة، 1970م.
6. ابن فارس أبو الحسن أحمد: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون- دار الجيل بيروت، لبنان،1991م، ج2.
7. ابن منظور " لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2003 ج 2.
8. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد 11، ط3، 1994م.
9. أبو هلال العسكري: الصناعتين، الكتابة والشعر، دار الياء الكتب العربية، 1952.
10. الأستراباذي: شرح شافية ابن الحاجب، ت: محمد نور الحسن، دار الكتب العلمية بيروت، 1982، ج1.
11. الأصفهاني الحسين بن محمد: المفردات في غريب القرآن، راجعه: وائل أحمد عبد الرحمن، المكتبة التوفيقية، القاهرة، 2003.
12. الجاحظ: البيان والتبيين، تحيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، ج 1.

13. الجرجاني علي بن محمد بن علي: كتاب التعريفات، تح: ابراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1985م.
14. الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، ج1.
15. السكاكي: مفتاح العلوم، ت: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.
16. سيبويه: المتاب، ت: عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1977.
17. علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، 1990.
18. الفرابي: الفصول الخمسة، منطق الفرابي، تح: رفيق العجم، درا المشرق، بيروت، 1985م.
19. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية.
20. محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري الإفريقي، المصري جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب، عامر أحمد حيدر، المجلد 12، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2003م-1423هـ.
21. نازك الملائكة: الديوان، المجلد الأول، ط2، دار العودة، بيروت، 1981.

❖ **المراجع باللغة العربية:**

✓ **الكتب:**

1. إبراهيم السامرائي: النحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل، بيروت، 1995م.
2. ابراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1980م.
3. إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة المدرسية الأنجلو المصرية، ط2، 1963.

4. ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، القاهرة، مركز الكتاب، 2006.

5. ابن هشام الأنصاري: شرح قطر الندى وبل الصدى، المكتبة العصرية، بيروت، 1988.

6. أبو حطب فؤاد وصادق آمال، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، 1988م، مكتبة التنمية البشرية، الجيزة، مصر.

7. أبو علي الفارسي، التكملة، الجزء الثاني من الإيضاح العضدي، تحقيق حسن شادلي فرهود، ديوان المطبوعات الجزائرية 1985.

8. أحمد أوزي، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2011.

9. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة 1995.

10. أحمد علي محمود ربيع: المدخل إلى علم المعاجم والدلالة، مكتبة الرشد، الرياض، 2007م.

11. أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، ط7، 2009.

12. أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2007.

13. أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، (د–ت)، الجزائر.

14. الأزهر زناد: نسيج النص، المركز الثقافي العربي، 1993.

15. آن ربول جاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد للتواصل. تر: سعد الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، ص 73.

16. أنطوان نعمة، عمام مدور، لويس عجيل، متري شماس، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت لبنان، 2000.

17. بارت رولان: نقد وحقيقة، ترجمة: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، 1994.

18. بدر أحمد: أصول البحث العلمي ومناهجه، ط5، دار المعارف، القاهرة، 1989.
19. بدير كريمان، الأسس النفسية لنمو الطفل، دار المسيرة، عمان الأردن.
20. بشر كمال، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.
21. بلبول محمد: بنية الكلمات في اللغة العربية: تمثيلات ومبادئ، 2008، نشر فكر، الرباط.
22. بوسمان كرسيتيان وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ترجمة: غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
23. بوقرة نعمان، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، (د–ت).
24. بيير جيرو: علم الدلالة: ترجمة: منذر عياشي، دار طلاس للدراسات، دمشق، سوريا، 1989م.
25. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، 1994.
26. التهانوي محمد علي فاروق: كشاف اصطلاحات الفنون، تح: لطفي عبد البديع الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1969، ج5.
27. جان بياجيه، علم التربية وسيكولوجية الطفل، تر: عبد العلي الجسماني، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1994م.
28. جون لاينز: علم الدلالة. ترجمة: مجيد عبد الحليم الماشطة وآخرون، مطبعة جامعة البصرة، العراق، 1980م.
29. جون ليونز: تشومسكي، ترجمة، محمد زياد بركة، النادي الأدبي بالرياض، 1978.
30. الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور، عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1399هـ–1979م، ج4.
31. جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلّم، تصميم واختيار وتقديم الوحدات التعليمية الصغيرة، تر، أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة 1991.

32. حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005.

33. حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002.

34. حسام فرج: نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط3، 2007م.

35. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، 2005.

36. الحملاوي أحمد بن محمد: شد العرف في فن الصرف، شرح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2005.

37. خالد حسين أبو عمشة: تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دبي، الامارات، 2014، المؤتمر الدولي 3 للغة العربية.

38. خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، 2009م.

39. دليل الأستاذ، السانة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

40. دومينيك منقونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة: محمد يحياتن، منشورات الإختلاف، 2006.

41. دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

42. ديكارت: مقل المنهج، ترجمة: محمود محمد الخضري بالقاهرة، 1930

43. ديكارت، تأملات في الفسلفة الأولى، تر: عثمان أمين، نقلا عن: المهدي فضل الله– فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة، بيروت، 1986، .

44. ذياب هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر، عمان، 1983.

45. رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، 2008.

46. رشيد بناني، من الديداكتيكا إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991.

47. رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، دار هومة للطباعة، الجزائر 2002.

48. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

49. روبرت دي بوجراند، إلهام أبو غزالة، خليل أحمد: مدخل إلى علم لغة النص، دار الكتاب، القدس، 1992.

50. روجيرس.ك وآخرون، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، ترجمة: بوتكلاي لحسن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

51. الزركشي بدر الدين: البحر المحيط في أصول الفقه، تح: لجنة من علماء الأزهر، دار الكتبي، ط3، 2005م.

52. زهران حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، ط4، 1977، عالم الكتب، القاهرة.

53. زيتزني عبد القادر وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009.

54. سالم شاكر: مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة: محمد يحياتين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

55. السيد فؤاد البهي، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، 1975، دار الفكر العربي، القاهرة.

56. السيد محمد خيري: الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية، مكتبة الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1957.

57. سيدي محمد بلحسن، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى المراهقين، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، 2008.

58. الشيباني بدر ابراهيم، سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب إلى المراهقة)، 2000، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الجابرية، الكويت، دار الوراقين.

59. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر.

60. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء، القاهرة، مصر، ج1+ج2، 2001.

61. صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة: منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

62. صياح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، ج02، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2008م.

63. الضامن منذر عبد الحميد، علم نفس النمو (الطفولة، المراهقة)، مكتبة الفلاح، الكويت، 2005.

64. طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000.

65. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، الأردن، 2005.

66. عابر جابر صالح نايف أحمد سليمان: الجديد في الصرف والنحو، دار البيضاء للنشر، عمان، (د.ت).

67. عبابنة يحي: علم اللغة المعاصر، مقدمات وتطبيقات، دار الكتاب الثقافي، إربد، 2005.

68. عبد الرهاب ابراهيم: أسس البحث الاجتماعي، مطبعة نهضة الشرق، القاهرة، 1982.

69. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط8، القاهرة، دار المعارف، مصر، 1975.

70. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ج1، دار تبقال، الدار البيضاء، 1986.

71. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، منشورات عويدات، بيروت، 1986.

72. عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح، المغرب، 1994.

73. عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة، تطبيقها وتقويمها وانتشارها، دار البشائر، دمشق، 2010.

74. عبد الله علي: الصنيع، نادي مكة الثقافي الأدبي، مكة المكرمة، 1984م.

75. عبد المنعم عباس، ديكارت والفلسفة العقلية، دار المعرفة الجامعية، (د–ت).

76. عبد الهادي بن ظافر الشهيري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2004.

77. عبد الهادي نبيل، مداولات النمو ومشكلاته (مرحلة تكوين الجنين وحتى المراهقة)، 2005، الأهلية، عمان، الأردن.

78. عبد الوهاب ابراهيم: أسس البحث الاجتماعي، مطبعة نهضة الشرق، القاهرة، 1982.

79. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000.

80. عطية أحمد عبد الحليم: الفلسفة التحليلية، ماهيتها، مصادرها، ومفكروها، العتبة العباسية المقدسة، بيروت، لبنان، 2019.

81. علوي شفيقة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004.

82. على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي: من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، المغرب، 2005.

83. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، 2009.

84. علي آيات أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 2006.

85. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005م.

86. علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر (د-ت).

87. علي عبد المعطي: ليبنز فيلسوف الذرة الروحية، دار الكتب الجامعية الإسكندرية، 1972.

88. عليوي أبا سيدي: الحجاج والتفكير النقدي، مقاربة تداولية معرفية نقدية، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2004.

89. عمر بلخير: تحليل الخطاب المسرحي (في ضوء النظرية التداولية)، منشورات الاختلاف، 2003.

90. عمر فروخ: المنهاج الجديد في الفلسفة العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1982.

91. العياشي أدراوي: الاستلزام الحواري في التداول اللساني (من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها)، دار الأمان، منشورات الاختلاف، 2011م.

92. العيسوي عبد الرحمن محمد، المراهق والمراهقة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2005.

93. العيسوي عبد الرحمن، علم النفس والإنسان، الدار الجامعية، مصر، 1993.

94. غريب عبد الكريم، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

95. فريد عوض حيدر: علم الدلالة، مكتبة الآداب للقاهرة، 2005.

96. قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 2، 1996.

97. قصاب وليد، مناهج النقد الأدبي الحديث، رؤية إسلامية، دار الفكر، دمشق، 1428هـ.

98. كيزويل إيديت: عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة، جابر عصفور، بغداد، 1985.

99. لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2006.

100. لويس معلوف، المنجد في اللغة والآداب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1958.

101. مجاهد عبد الكريم: علم اللسان العربي، 1997، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

102. محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، 2006.

103. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، منشورات الاختلاف، بيروت، 2008.

104. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2003.

105. محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2005.

106. محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ط2، 2006.

107. محمد زيان عمر: البحث العلمي مناهجه وتقنياته، مطبعة خالد حسين الطرابيشي، جامعة الملك عبد العزيز.

108. محمد عبد الله جبر: الضمائر في اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1983.

109. محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات دار وائل للنشر، عمان، ط2، 1999.

110. محمد عطية الأبراشي، الطرق الخاصة في التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1958م.

111. محمد عظيمة: المعنى في تصريف الأفعال، دار النشر، القاهرة، ط 2.

112. محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظرية، إنجليزي عربي، مكتبة لبنان، 1982.

113. محمد مصطفى بدوي: كولردج، دار المعارف، مصر.

114. محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين، دار المعارف، مصر.

115. محمود فهمي حجازي مدخل إلى علم اللغة الدار المصرية السعودية القاهرة، 2006.

116. مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

117. مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984.

118. مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، 2005، دار الطليعة، لبنان.

119. مشكور كاظم العوادي: البحث الدلالي عند ابن سينا، دراسة أسلوبية في ضوء اللسانيات، مؤسسة البلاغ، بيروت، 2003م.

120. مصطفة الغلاييني: جامع الدروس العربية، راجعه ونقحه: عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية، بيروت1993، ج1.

121. مطاوع ابراهيم وعبود عبد الغني، في التربية المعاصرة، 1977، دار الفكر العربي، القاهرة.

122. منقور عبد الجليل: علم الدلالة أصوله ومباحثه في الثراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.

123. مهدي فضل الله: فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة، ط4، 2006.

124. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة السطحية)، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط2، 1986.

125. نايف حزما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988.

126. نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988.

127. نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مكتبة وسام، عمان.

128. نوال الصراف الصايغ: المرجع في الفكر الفلسفي، دار الفكر العربي، 1983.

129. نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي دار الهناء التجليد الفني، الإسكندرية، القاهرة، 2008.

130. هيسويك بول فان، المراهقة وطرق تحليلها، العامري خالد، دار القاروق، جيزة، مصر، 2007.

131. الواد حسين: قراءات في مناهج الدراسات الأدبية، سراش للنشر، تونس، 1985.

132. خولة طالب إبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، الجزائر، 2002.

133. وليد بني هاني، استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن، 2010.

134. ياقوت مرجان: فقه اللغة وعلم اللغة نصوص ودراسات، دار المعرفة، الإسكندرية، 1993.

✓ **الرسائل والأطروحات:**

1. أحمد ابراهيم ندا، الإشارات الجسمية في القرآن الكريم: دراسة دلالية نفسية رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإسلامية والعربية (بنين)، جامعة الأزهر، القاهرة، 1428هـ، 2007.

2. بن جلول مختار، تماثل المستويات اللغوية وأثرها في تكامل المعنى، أطروحة دكتوراه، 2015/2014.

3. طعيمة رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للنطاقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1986.

4. مختار بروال، الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي، مقاربة تحليلية في ضوء نظرية الاتصال، جامعة أم البواقي، الجزائر.

✓ **الوثائق والمناهج:**

1. الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986.

2. القرار الوزاري رقم 50 المتضمن "تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي" المؤرخ في 10 ماي الجزائر 2005.

3. النشرة الرسمية للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008، عدد خاص، الجزائر، فيفري 2008.

4. المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر.
5. منهاج الأدب العربي لأقسام السنة الثالثة ثانوي جوان 2011.
6. منهاج الشعب الأدبية
7. المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية ثانوي.
8. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب.
9. التدرجات السنوية، مادة اللغة العربية ثانوي، سبتمبر 2018.ابن جني: الخصائص، تحقيق، محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة، بيروت، ج1، (د-ت).

✓ **المحاضرات:**

1. عبد الله القلي، نادية تيحال: محاضرات في وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، السنة الجامعية 2007-2008.
2. يحيى بعطيش، مقاربة الكفاءات، محاضرات في اللسانيات التعليمية مخطوط، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة.

✓ **المقالات:**

1. أحمد العلوان ورندة محاسنة، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد4، 2011.
2. أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد6، الجزائر 2002.

3. بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر 2007.

4. تمام حسان: موقف النقد العربي التراثي من دلالات ما وراء الصياغة اللغوية ضمن كتاب قراءة جديدة لتراثنا، عدد 59، النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1995.

5. ج-غريماس، البنية الدلالية، مجلة الفكر العربي المعاصر، ترجمة: ميشال زكريا، العدد 19/18.

6. الزاوي بغورة: العلامة والرمز في الفلسفة المعاصرة (التأسيس والتجديد)، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 2007، العدد 3، المجلد35.

7. عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق، مجلة الموقف الأدبي، العدد 388، آب 2003.

8. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي، اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، 1974.

9. عثمان سالم بخيت قواقزة: الدلالة الصرفية في كتاب الخصائص لابن جني: دراسة وصفية تحليلية، مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 46، العدد1، 2019.

10. عثمان سالم بخيت قواقزة: الدلالة الصرفية في كتاب الخصائص لابن جني: دراسة وصفية تحليلية، مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 46، العدد1، 2019.

11. غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، مخطوط جامعة تيارت.

12. غانم حنجار، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي، قراءة في منهجية الأداء، مجلة المشعل، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة تلمسان، العدد 6-2010.

13. مازن الوعر: لقاء مع نوام تشومسكي، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد 06، 1982.

14. محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير، البنيوية النشأة والمفهوم (عرض ونقد)، مجلة الأندلس، العدد 15، المجلد 16، سبتمبر 2017.

15. موريس أبو ناضر: مدخل إلى علم الدلالة الألسني، مجلة الفكر المعاصر، العدد 19/18، 1982.

16. نادية رمضان النجار، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ضمن كتاب علوم اللغة، المجلد التاسع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، العدد 02-2006.

17. نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد 126.

18. النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها على النحو، أسمهان الصالح وأحمد المهدي المنصوري، مجلة جامعة القادس، العدد 29، شباط 2013.

19. ياسر بن اسماعيل، راضية بنت صالح، معايير اختيار النصوص الأدبية العربية في المرحلة الثانوية الدينية العالمية الماليزية: دراسة تقويمية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية العدد الأول، يونيو 2014.

✓ **الملتقيات والندوات:**

1. عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001-ص510.

2. محمد ساري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني يوليو، سبتمبر.

✓ **المواقع الالكترونية:**

http: //www.mobt3ath.com

❖ **المراجع باللغة الفرنسية:**

Jadobson: Essais de lingguistique générale. Editions de minuit- Paris, 1973.

Leroy (M): Les grands courants de la linguistique moderne, université de Bruxelles, 1971.

Jaques Moeschler-Anne Reboul: Dictionnaire Encyclopédique de pragmatique ,Edition Seuil 1994.

Watson, janet C.E(2007).THE PHONOLOGY OF ARABIC MORPHOLOGY, ACADEMY FOR ISLAMIC RESEARCH MADRASAH, iN'amiyyah, south Africa.

Ministère de l'éducation nationale: Guide méthodologique en évaluation pédagogique, ONEFD,2009.

الفهرس

مقدمة ..... أ

**المدخــل النظـري: تحديدات مصطلحية ..... 7**

.1التعليميـة: ..... 7

1.1 لغــة: ..... 7

2.1. اصطلاحا: ..... 8

3.1. البيئــة – التاريـخ: ..... 8

4.1 نبذة تاريخية لتطور مفهوم التعليمية: .....10

5.1 عناصر العملية التعليمية: .....11

1.5.1 المعلّم: .....11

2.5.1 المتعلّم: .....12

3.5.1 المعارف (المحتوى التعليمي): .....12

4.5.1 المناهج: .....13

2.النحـو العــلمي : .....15

3.النحو التعليمي: .....18

4.لسانيات الجملة: .....20

5.لسانيات النص: .....20

6.اللسانيات التطبيقية: .....23

1.6 مجالات اللسانيات التطبيقية: .....24

**الفصل الأول: تعليمية النحو والبحث اللساني المعاصر ..... 27**

**المبحث الأول: النحو والمدارس اللسانية المعاصرة. ..... 27**

أولا: البنيوية وتعليمية النحو: .....27
1. تعريف البنيوية: .....27
2. مبادئ البنيوية: .....30
3. النحو في ضوء البنيوية: .....32
ثانيا: المدرسة التوليدية التحويلية وتعليمية النحو: .....33
1. الخلفية الفلسفية للنظرية التوليدية التحويلية: .....35
2. مبادئ النظرية التوليدية التحويلية: .....38
1) التوليد: .....38
2) التحويل: .....38
1.2) مرحلة الوصف البنيوي: .....39
2.2) مرحلة التغيير البنيوي: .....39
1.2.2) الاكتساب اللغوي: .....40
2.2.2) الإبداعية اللغوية: .....40
3.2.2) البنية العميقة والبنية السطحية: .....41
4.2.2) القدرة والإنجاز: .....42
ثالثا: مدرسة اللسانيات الاجتماعية التداولية وتعليمية النحو: .....44
1. تعريف التداولية: .....44
لغة: .....45
في الاصطلاح: .....46
2. الخلفية المعرفية للفكر التداولي: .....48

أ.الفلسفة التحليلية: .....49

ب.الفلسفة البراغماتية: .....49

ت.علم النفس المعرفي: .....50

ث.المنطـق: .....50

3. مبـادئ اللسانيـات التـداوليـة: .....50

1.3 الفعل الكـلامي: .....51

2.3 نظـرية المحادثـة: .....51

1.2.3 مبدأ التعاون: .....51

2.2.3 أما الاستلزام الحواري: .....52

3.3 نظرية الملاءمة: .....52

4. تعليمية القواعد النحوية في مدرسة اللسانيات التداولية: .....53

**المبحث الثاني: النحو بين لسانيات الجملة ولسانيات النص. ..... 55**

1. علاقة النحو بلسانيات الجملة: .....55

1.1 المستوى الصوتي: .....55

1.1.1 المرحلة الأولى: .....57

2.1.1 المرحلة الثانية: .....57

2.1. المستوى الصرفي: .....59

1.2.1. الميزان الصرفي: .....61

3.1. المستوى النحوي (التركيبي): .....62

أ. علاقة المستوى الصرفي بالمستوى النحوي: .....63

4.1 المستوى الدلالي: .....65

ب- علاقة النحو بلسانيات النص: .....68

الترابط النصي: .....69

السبك: .....70

أ- السبك النحوي: .....71

1- الإحالة: .....71

أ- إحالة داخلية نصية: .....71

ب- إحالة خارجية مقامية: .....73

ج- الضمائر: .....73

الاستبدال: .....75

أ- استبدال اسمي: .....76

ب- استبدال فعلي: .....76

ج- استبدال قولي: .....77

- الحذف: .....77

أ- حذف إسمي: .....79

ب- حذف فعلي: .....79

ج- الحذف داخل ما يشبه الجملة: .....79

4- الوصل: .....80

أ- الوصل الإضافي: .....80

ب- الوصل العكسي: .....81

ج- الوصل السببي: .....81

د- الوصل الزمني: .....81

5- السبك المعجمي: .....82

التكـرار: .....82

أ- التكـرار التـام (المحض): .....83

ب- التكـرار الجزئي: .....83

ج- تكرار الترادف أو شبه الترادف: .....84

2- التضـام: .....84

العـلاقات الحاكمة للتضـام: .....85

أ- التـضاد: .....85

ب- التنافـر: .....85

ج- علاقة الكل بالجزء والعكس: .....86

د- التلازم الذكري: .....86

**المبحث الثالث: الدلالة في النص ..... 87**

مفهوم الدلالة: .....87

1- لغة: .....87

2- اصطلاحا: .....87

أ- الدلالة عند الأصوليين: .....87

ب- الدلالة عند الفلاسفة: .....88

ج- الدلالة عند اللغويين: .....89

3- بين الدلالة والمعنى: .....90

4- علم الدلالة: .....91

5- أنواع الدلالة: .....94

أ- الدلالة الصوتية: .....94

ب- الدلالة الصرفية: .....95

1- الصيغ والمباني الصرفية: .....95

2- دلالة الأدوات: .....96

ج- الدلالة النحوية: .....96

د- الدلالة المعجمية: .....97

هـ - الدلالة السياقية: .....97

**الفصل الثاني: تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي .....106**

**المبحث الأول: خصائص مرحلة التعليم الثانوي. .....106**

1.تعريف التعليم الثانوي: ..... 106

2.أهمية مرحلة التعليم الثانوي: ..... 108

3.أهداف التعليم الثانوي: ..... 109

(1أهداف اجتماعية: ..... 109

(2أهداف منهجية: ..... 110

(3أهداف التحكم في اللغات الأساسية: ..... 110

(4أهداف التكوين العلمي والتقني: ..... 110

.1مفهوم مرحلة المراهقة: ..... 111

2.مفهـوم المراهـقـة: ..... 112
أ.لغــة: ..... 112
ب.اصطلاحا: ..... 112
3.الخصائص العامة لمرحلة المراهقة: ..... 113
4.المشاكـل التي يعانيها التلميـذ المراهـق: ..... 114
أولا: المشاكل الذاتية: ..... 114
(1مشاكـل الذات والجسد: ..... 114
(2مشاكــل الخوف: ..... 114
(3المشاكل العاطفية والجنسية: ..... 115
(4مشاكل عدم التوافق النفسي: ..... 115
ثانيا: المشاكل الموضوعية: ..... 116
(1علاقة المراهق بالأســرة: ..... 116
(2علاقــة المراهق بالمجتمع: ..... 116
(3علاقـة المراهق بالمدرسة: ..... 117
4.خصائص نمو تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: ..... 117
أولا: النمو الجسمي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي: ..... 118
ثانيا: النمو العقلي والمعرفي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي: ..... 119
ثالثا: النمو الانفعالي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي: ..... 120
رابعا: النمو الاجتماعي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي: ..... 121
خامسا: النمو الخلقي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي: ..... 122

5.المتطلبات التربوية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي: ..... 123

**المبـــحـــث الثـــاني: مفهوم المقاربة النصّية وعلاقتها بالنحو: .....125**

1.مفهوم المقاربة النصية: ..... 125

أ.مفهـوم المقـاربـة: ..... 125

أ.1. لغـــة: ..... 125

أ.2. اصطلاحا: ..... 125

ب.المقاربـة النصيـة: ..... 126

2.الأسـس النظريـة للمقاربة النصيـة: ..... 129

1.2. الأساس اللساني (اللغوي): ..... 129

2.2. الأساس البسيكو لساني: ..... 130

3.2. الأساس السوسيولساني: ..... 131

3.لماذا المقاربـة النصيـة؟: ..... 132

4.أهداف المقاربة النصية: ..... 133

1.كفاءة التواصل الشفوي: ..... 134

2.كفاءة القراءة المنهجية: ..... 134

3.كفاءة استعمال القواعد: ..... 135

4.كفاءة إنتاج النصوص: ..... 135

5.علاقة نحو النص بالمقاربة النصية: ..... 136

**المبحث الثالث: منهجية تعليمية النحو في المرحلة الثانوية وإجراءاتها: .....143**

1.مفهوم الكفاءة: ..... 143

أ- لغــة: ..... 143

ب- اصطلاحا: ..... 143

2.مفهوم المقاربة بالكفاءات: ..... 144

3.مبادئ وخصائص المقاربة بالكفاءات: ..... 145

أ- المبادئ: ..... 145

ب- الخصائص: ..... 146

4.مفاهيم المقاربة بالكفاءات الأساسية: ..... 147

1- الوضعية التعليمية: ..... 147

2- الوضعية الإدماجية: ..... 148

3- الوضعية التقويمية: ..... 149

4- التعليمــة: ..... 149

5- المـــوارد: ..... 150

أصنـاف الكفـاءة: ..... 150

1- الكفاءة القاعدية: ..... 150

2- الكفاءة المرحلية: ..... 150

3- الكفاءة الختامية: ..... 150

المادة النحوية المقترحة في برنامج مرحلة التعليم الثانوي وفق تدرج التعليمات (كل المستويات + جميع الشعب): ..... 151

برنامج النحو العربي للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب: ..... 152

برنامج النحو العربي للسنة الأولى ثانوي جذع علوم وتكنولوجيا: ..... 153

برنامج النحو العربي للسنة الثانية آداب وفلسفة من التعليم الثانوي: ..... 153

برنامج النحو العربي للسنة الثانية شعبة اللغات الأجنبية من التعليم الثانوي: ... 154

برنامج النحو العربي للسنة الثانية الشعب العلمية المشتركة من التعليم الثانوي: 155

برنامج النحو العربي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي:..... 156

برنامج النحو العربي للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي:..... 156

برنامج النحو العربي للسنة الثالثة العب العلمية المشتركة من التعليم الثانوي: .. 157

5.منهجية تقديم رافد قواعد اللغة وفق المقاربة النصية: ..... 158

6.نـمـوذج تطبيـقي: 160

**الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية وإجراءاتها المنهجية ونتائجها .....172**

**المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة.....172**

**المبحث الثـاني: عرض نتائـج الإجـراء الأول .....195**

**المبحث الثـالث: عرض نتائج الإجراء الثاني للدراسة (الملاحظة) .....258**

الخاتمة .....**287**

قائمة المصادر والمراجع .....**290**

# الملاحق

**جامعة عبد الحميد بن باديس** **استبانة تخص أساتذة**

**كلية الآداب والفنون** **اللغة العربية وآدابها**

**قسم اللغة العربية وآدابها** **مرحلة التعليم الثانوي**

**إلى السادة الأفاضل: أساتذة اللغة العربية وآدابها للمرحلة الثانوية**

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تحية طيبة وبعد:

الطالبة الباحثة بصدد بحث لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) تخصص "تعليمية اللغة العربية"، موسوم بـ: "تعليمية القواعد النحوية في ضوء المقاربة النصية- مرحلة التعليم الثانوي نموذجا"، بغية معرفة منهجية تعليمية المادة النحوية في ضوء هذه المقاربة وإجراءاتها، دراسة مدى فاعليتها وتطبيقها عمليا.

ومن أجل هذه الدراسة قامت الطالبة الباحثة بإعداد استبانة مكونة من خمسة أقسام، ضمن كل قسم مجموعة أسئلة، نرجو منكم التكرم بالمساعدة والإجابة عنها لإتمام الدراسة، مؤكدين لكم بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها منكم ستعامل بسرية ولن يتم اطلاع أي طرف خلاف الباحثة عليها، كما ستستخدم لغايات البحث العلمي فحسب. وسيتم تزويدكم بنتائج الدراسة في حال الانتهاء منها إذا رغبتم.

شكرا لكم على حسن تعاونكم، وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام.

- الرجاء من الأساتذة ملء الخانات بعلامة (X) أمام الإجابة المناسبة مع ملء الفراغ.

**القسم الأول: البيانات الشخصية:**

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- المؤهل العلمي: متخرج من الجامعة ☐ متخرج من المدرسة العليا ☐

- المستوى التعليمي بالنسبة للمتخرجين من الجامعة:

ماجيستير ☐ ماستر ☐ لسانس ☐

- الصفة:

مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

- الخبرة المهنية في التعليم: سنة

**القسم الثاني: علاقة مؤشرات الكفاءة / أهداف التعلم بالمقاربة النصية:**

1- تتوفر النصوص المختارة على أمثلة واضحة من شأنها تحقيق الهدف التعلمي:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

2- يحقق النص الأهداف التعليمية المسطرة في كل درس:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

3- يراعي النص مبدأ تنوع الأهداف التعليمية: المعرفية الوجدانية والمهارية:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

4- يتناسب النص مع الفروق الفردية وخصائص المتعلمين:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

5- يتناسب النص مع الحجم الزمني لتحقيق الأهداف التعليمية:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

6- تلجأ إلى تعديل بعض النصوص أو إدراج أمثلة إضافية أخرى

- مثلا- لتتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية نعم ☐ لا ☐

- في حال أجبت "نعم" على أي أساس يتم ذلك؟:

.....

.....

- قدم مثالا لنص عدلته أو أدرجت معه أمثلة أخرى لتحقيق الأهداف المرجوة:

.....

.....

- ماذا تقترح؟

.....

.....

**القسم الثالث: علاقة محتوى المادة النحوية بالمقاربة النصية:**

1- تستخرج أمثلة الظاهرة النحوية من النص المدروس:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

2- يتفاعل المتعلم في استخراج الأمثلة النحوية من النص ومناقشتها:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

3- إلى جانب الأمثلة المقررة في المحتوى تستعين بأمثلة أخرى لترسيخ القاعدة النحوية:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

4- يراعي النص مبدأ التنوع والتدرج في تقديم محتوى المادة النحوية:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

5- يربط النص المتعلم بمكتسباته القبلية وما سيدرسه خلال السنة:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

6- يراعي النص التدرج في طرح أحكام القاعدة النحوية من البسيط إلى المركب:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

7- يساعد النص المتعلم على بناء أحكام القاعدة بطريقة منطقية:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

8- النصوص المنتقاة والموضوعات النحوية المقررة تتناسب مع قدرة استيعاب المتعلم ومستواه اللغوي في هذه المرحلة (التعليم الثانوي):

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- هل هناك موضوعات نحوية ترى أنه من الضروري إضافتها للمحتوى النحوي؟:

نعم ☐ لا ☐

في حال أجبت "نعم" ما هي هذه الموضوعات؟:

.....

.....

- هل هناك موضوعات نحوية ترى أنه من الضروري حذفها من المحتوى؟:

نعم ☐ لا ☐

- في حال أجبت "نعم" ما هي هذه الموضوعات؟:

.....

.....

سبب حذفها:

.....

.....

**القسم الرابع: علاقة التقويم بالمقاربة النصية:**

1- يتم تأصيل أحكام القاعدة النحوية من خلال أمثلة استكشافية تلاحظ في النص وتطرح عليها أسئلة مناسبة:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

2- تعتمد التقويم البنائي / التكويني، كإجراء تطبيقات شفوية بعد استخراج الحكم النحوي:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

3- يراعي النص التدرج في صياغة أسئلة "إكتشاف ومناقشة أحكام القاعدة":

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

4- طبيعة النص تخدم [illegible] التقويمية وأحكام موارد المتعلم:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

5- أسلوب صياغة الأسئلة التقويمية واضح ومحدد:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

6- تتصرف في صياغة الأسئلة – بالزيادة أو النقصان- لتناسب قدرة استيعاب المتعلم:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

7- تتوافق الأسئلة التقويمية مع مبدأ بيداغوجيا الإدماج:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

8- الحجم الزمني المقرر لرافد القواعد النحوية كفيل للوصول إلى جميع مراحل أحكام الموارد:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

9- ما رأيك في التطبيقات والتمارين "أحكام الموارد" المرافقة لدروس القواعد النحوية؟:

* من حيث :

أ-الكم:

.....

.....

ب- الكيف (التنوع):

.....

.....

ج- حاجات المتعلم اللغوية:

.....

.....

* اقتراحاتك:

.....

.....

.....

.....

**القسم الخامس: أسئلة عامة:**

1- هل تعرف المصطلحات الآتية؟ اصطحب المصطلح بتعريف موجز في حال أجبت "نعم":

* لسانيات الجملة: نعم ☐ لا ☐

.....

* لسانيات النص: نعم ☐ لا ☐

.....

* معايير النصية: نعم ☐ لا ☐

.....

* النحو العلمي: نعم ☐ لا ☐

.....

* النحو التعليمي: نعم ☐ لا ☐

.....

2- حسب رأيك المقاربة النصية مقاربة جديدة يعتريها الإبهام: نعم ☐ لا ☐

3- ما مدى تحكمك في المقاربة النصية وإجراءاتها؟:

جيد ☐ متوسط ☐ أقل من المتوسط ☐

4- هل يقدم المنهاج، دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة رؤية واضحة عن المقاربة النصية؟:

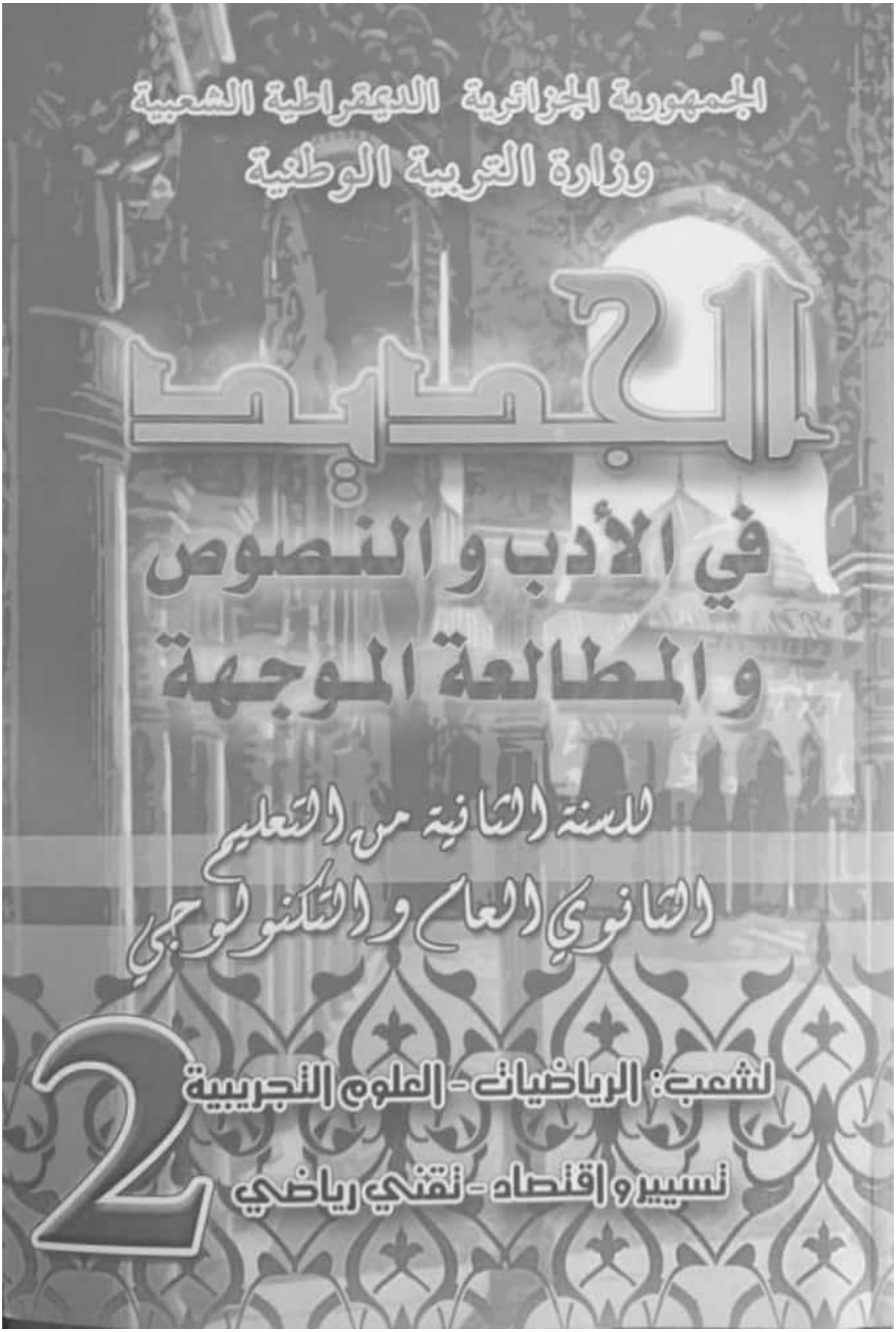
نعم ☐ لا ☐

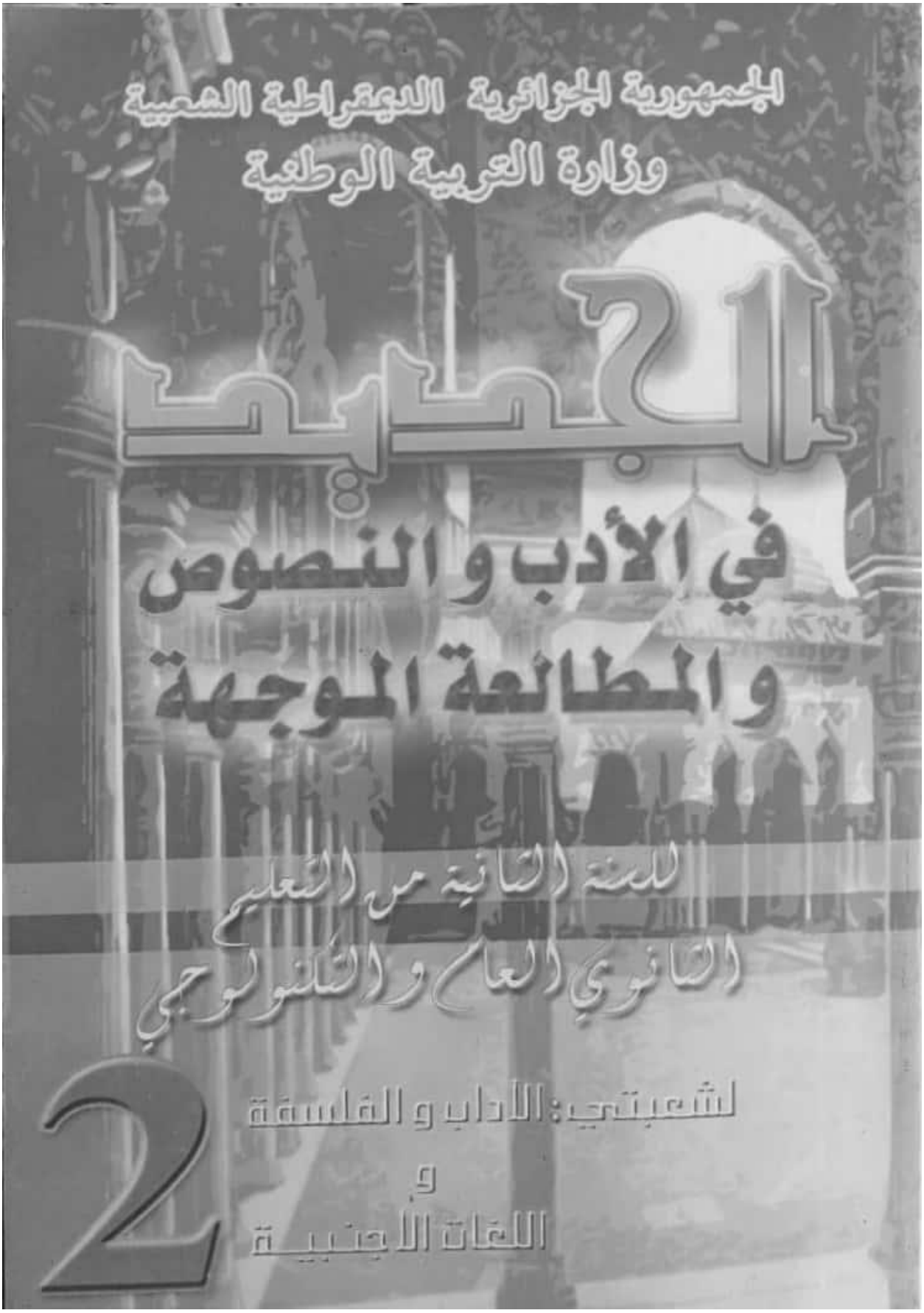
5- تلمس نتائج تطبيق المقاربة النصية في ترسيخ القواعد النحوية لدى المتعلمين:

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المشوّف
في الأدب و النصوص
و المطالعة الموجهة
السنة الأولى من التعليم الثانوي
جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المشوّف
في الأدب و النصوص
و المطالعة الموجهة
السنة الأولى من التعليم الثانوي
جذع مشترك علوم و تكنولوجيا


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الجديد
في الأدب و النصوص
و المطالعة الموجهة
للسنة الثانية من التعليم
الثانوي العام و التكنولوجي
لشعب: الرياضيات - العلوم التجريبية
تسيير و اقتصاد - تقني رياضي
2


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الجديد
في الأدب و النصوص
و المطالعة الموجهة
للسنة الثانية من التعليم
الثانوي العام و التكنولوجي
2
لشعبتي: الآداب و الفلسفة
و
اللغات الأجنبية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية وآدابها
السنة الثالثة من التعليم الثانوي
3
للشعب : رياضيات
علوم تجريبية
تسيير واقتصاد
تقني رياضي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

# اللغة العربية وآدابها

## السنة الثالثة من التعليم الثانوي

3

للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية

# الملخص

جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن مدى فاعلية المقاربة النصية في تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي وذلك بالتطرق إلى مسألة تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي وذلك بالتطرق إلى مسألة تعليمية النحو في ضوء معطيات البحث اللساني المعاصر من خلال عرض أهم المدارس اللسانية وعلاقتها بتعليمية النحو من جهة وكذا علاقة النحو بكل من لسانيات الجملة ولسانيات النص من جهة أخرى، إذ تشكل هذه الأخيرة صرحا علميا ترتكز عليه المقاربة النصية باعتبارها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه واتخاذه أداة وظيفية لتعليم مختلف أنشطة اللغة العربية في طليعتها النحو.

اتخذت مرحلة التعليم الثانوي نموذجا للدراسة كونها واحدة من أهم المراحل التعليمية، حيث توافق مرحلة المراهقة التي تتميز بنضج القدرات العقلية.

ومن خلال الدراسة التطبيقية والمعاينة الميدانية تبدى أن المقاربة النصية بإجراءاتها المنهجية هي من أنسب وأنجع طرائق تعليمية النحو أوحد سبل الارتقاء بمستوى تحصيله لدى تلاميذ هذه المرحلة رغم تحكم أساتذة اللغة العربية المتوسط في إجراءاتها وعدم توفر الإمكانات اللازمة لتطبيقها.

**Abstract**:

This study is an attempt to figure out the TEMP effectiveness of the textual approach in the didactics of Arabic language sciences(Arabic grammar)in the secondary school through tackling the issue of didactic grammar in the spectrum of contemporary linguistic research data via exposing the most significant schools and their relation with didactic grammar from one hand and the link with all sentence as well as text linguistics from the other hand.

The latter, in fact forms a scientific edifice where the textual approach is based on it.

It is also considered as an educational approach that cares about studying the structure of the text as well as its system and even use it as a functional tool to teach various Arabic activities especially grammar.

I used the secondary school as a sample of study simply coz it is regarded as one of the most important educational stages that coincides with adolescence. dis period is characterized by the maturity of mental capacities.

The survey shows that the textual approach with its methodological procedures is the most suitable and successful method in the didactics of grammar in which it leads to boost the learners' outcome in spite of the middle control of Arabic teachers in addition to the unavailability of the necessary capabilities to implement it.