



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية



عنوان الأطروحة:

**تعليمية المصطلح النصي في الكتاب المدرسي ودوره في
تحقيق الكفاية التبليغية -مرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً-**

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل م د) في الآداب واللغة العربية

تخصص: اللسانيات التطبيقية

إشراف الدكتور:

نورة بن حمزة

إعداد الطالب:

محمود ياسين عزوز

السنة الجامعية

1447 هـ - 1448 هـ / 2025 م - 2026 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله والشكر له على فضله، وعلى توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع
نتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة على كلّ ما قدّمته لنا من نصائح
وتوجيهات، حرصاً منها على إنجاز هذا البحث وتقديمه بالصورة المطلوبة فجزاها الله خيراً
كما أختص بالشكر والامتنان للأهل الذين قدّموا لنا يد المساعدة وساندونا في كلّ خطوة
وكلّ التّحيّة والاحترام إلى من ساعدنا في إنجاز هذا البحث سواءً من قريب أو بعيد

مقدمة

مقدمة:

تعدّ الدراسات العربية القديمة من أبرز الركائز التي ساهمت في تشكيل علم اللغة عبر العصور، إذ أسّس علماء العربية الأوائل، كسيبويه في كتابه «الكتاب» الذي يُعدّ أول معجم نحويّ منظم، والخليل بن أحمد في «العين» الذي وضع أسس الصرف والاشتقاق، والأصمعي في جمع الشعر واللغة، والجاحظ في «البيان والتبيين» الذي أبرز أبعاد التواصل اللغوي، قواعد نحوية وبلاغية ودلالية دقيقة. وقد اهتم هؤلاء العلماء بدراسة النصّ العربي كوحدة متكاملة لا تتجزأ، وبيان علاقة أجزائه بعضها ببعض من خلال مفاهيم الربط والانسجام والإحالة والإيجاز والإطناب والإيحاء، مما جعل التراث العربيّ اللغويّ مصدر إلهام أساسيٍّ للمناهج اللسانية المعاصرة. ويظهر هذا التأثير بوضوح في مجال اللسانيات النصية والخطابية التي تُعيد صياغة هذه المفاهيم القديمة في إطار نظريات حديثة ترى النصّ بنيةً دلاليةً ووظيفيةً مترابطة، تتجاوز مجرد الجملة المفردة إلى السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيط به، ويُعدّ الكتاب المدرسيّ أداةً تربويةً مركزيةً في نقل هذه المعارف اللغوية وتطويرها داخل النظام التعليمي، لأنه يمثل الوسيط الأول والأكثر تأثيراً الذي يلتقي به المتعلم مع اللغة في صورتها النصية المنظمة والمخطّطة، فالكتاب المدرسيّ لا يقتصر على تقديم قواعد نحوية أو مفردات معزولة، بل يُقدّم النصوص كوحدات دلالية متكاملة تحمل في طيّها استراتيجيات التواصل الفعّال. ومن أهمّ العناصر التي يحتويها هذا الكتاب «المصطلح النصي» الذي يشمل مجموعة من المفاهيم الأساسية مثل: التماسك الذي يعتمد على أدوات الربط النحوي والدلالي، والانسجام الذي يضمن التدفق المنطقي للأفكار، والسياق الذي يحدّد المعنى حسب الظروف الاجتماعية والثقافية، والإحالة التي تربط بين العناصر داخل النصّ أو خارجه، والتناسق الذي يحافظ على وحدة النصّ، بالإضافة إلى مفاهيم أخرى مثل الإحلال والحذف والتكرار، إنّ تعليم هذه المصطلحات ليس مجرد حفظ لمفردات فنية مجردة، بل هو عملية تربوية متكاملة تهدف إلى بناء قدرة المتعلم على فهم

مقدمة:

النصوص وإنتاجها بطريقة فعالة ومناسبة للسياقات المختلفة، لهذا رأينا أن تكون هذه الدراسة موسومة بـ: تعليمية المصطلح النصي في الكتاب المدرسي ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية -مرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً-، ويأتي اختيار هذه المرحلة لأنها تمثل نقطة تحول حاسمة في نمو المتعلمين، حيث يبدؤون في التعامل مع مصطلحات أكثر تعقيداً وتخصصاً، مما يجعل الكتاب المدرسي أداة رئيسية في تشكيل كفاياتهم اللغوية والتبليغية، فكان اختيار هذا الموضوع للأسباب الآتية:

- التركيز على البحوث المتخصصة في تعليمية اللغة العربية لما يشهده هذا المجال من تطور وتنوع وغزارة يومية في إنتاج النظريات والأبحاث التي يمكن أن تحقق الإضافة إذا ما تمّ توظيفها في الرقي بتعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.
 - كون مرحلة التعليم المتوسط مرحلة فاصلة في مشوار المتعلمين، وهي مرحلة انتقالية حاسمة تحدّد المستقبل التعليمي والمهني للتلميذ، كما أنّ أي اختلال في عملية التعلم في هذه المرحلة قد يؤثر سلباً على تحقيق الكفايات المطلوبة من المتعلمين.
 - الرغبة في الاستفادة من المصطلحات النصية في تعليمية اللغة العربية عن طريق تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لاستعمال هذه المصطلحات في كتب اللغة العربية للتعليم المتوسط.
 - الرغبة في تقديم حلول لتحقيق الكفاية التبليغية من خلال تعليمية المصطلحات النصية المستعملة في الكتب المدرسية.
- وتكمن أهمية الموضوع في الجوانب التالية:
- أهمية تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين.
 - أهمية مرحلة التعليم المتوسط كمرحلة انتقالية تؤثر في المسار الدراسي للمتعلمين وتحدّد اختياراتهم وتوجهاتهم في الحياة.

مقدمة:

- أهمية الكتاب المدرسي وتطويره في تحقيق الكفايات التعليمية للمتعلمين.
 - أهمية اللغة العربية وتعليمها والوصول بالمتعلمين للتعبير السليم وتبليغ أفكارهم باستخدامها استخدامًا سليمًا.
 - أهمية استثمار البحوث الميدانية في النهوض بالعملية التعليمية والرقى بتعليم اللغة العربية.
- وفي ظل التحديات التي تواجه المناهج التعليمية، مثل التباين في مستويات الفهم بين الطلاب، والتأثيرات الثقافية والاجتماعية على اللغة، يبرز إشكال البحث الرئيس: كيف يساهم المصطلح النصي في الكتاب المدرسي في تعزيز الكفاية التبليغية لدى طلاب مرحلة التعليم المتوسط؟
- وتتفرّع عن هذا الإشكال التساؤلات التالية:
- ما المقصود بتعليمية المصطلح النصي؟ وفيه تتمثل أطرها النظرية؟
 - ما مفهوم الكفاية التبليغية؟ وكيف تتقاطع مع تعليمية اللغة؟
 - كيف تساهم تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية؟
- وللإجابة عن هذه التساؤلات وضع الباحث فرضيات تتمثل في:
- تعليمية المصطلح النصي هي دراسة للمصطلحات النصية ضمن سياق معين لفهم مدى تأثيرها في العملية التعليمية بغية تحقيق الكفاءات المرجوة منها.
 - اختلاف قدرة المصطلحات النصية وتأثيرها في تحقيق الكفاية التبليغية من خلال تباين استخدامها في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.
 - تساهم تعليمية المصطلح النصي في الكتاب المدرسي دائمًا في تحقيق الكفاية التبليغية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

مقدمة:

ولمعالجة هذه القضايا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، المدعوم بتحليل محتوى لعينة من الكتب المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي اعتمده الباحث في إحصاء وتحليل الاستطلاعات الميدانية لقياس تأثير المصطلحات على المتعلمين، حيث رأى الباحث أنَّ هذين المنهجين مناسبان للحصول على النتائج المرجوة من البحث.

ومن هنا، يسعى البحث إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية:

- تحليل مفهوم المصطلح النصي وأبعاده التعليمية في سياق الكتب المدرسية.
- استكشاف دور تعليمية المصطلح النصي في بناء الكفاية التبليغية من خلال نماذج عملية.

- اقتراح توصيات لتحسين تصميم الكتب المدرسية لتعزيز هذه الكفاية.

ويتم ذلك وفق خطة بحث تتكوّن من مقدّمة للبحث وثلاثة فصول وخاتمة، وقد كانت مقدّمة البحث للتعريف بموضوع البحث وإشكاليّته وأهمّ فرضيّاته وأهدافه وكلّ ما يتعلّق ببحوثات البحث من منهج الدّراسة إلى الدّراسات السّابقة.

أمّا الفصل الأوّل فقد حمل عنوان: الإطار النظري لتعليمية المصطلح النصي والكفاية التبليغية، وتمّ التّطرق فيه إلى:

أولاً: مفهوم التعليمية وأركانها؛ وتمّ الحديث فيه عن مفهوم التعليمية في اللغة والاصطلاح وأركان العملية التعليمية المتمثلة في المعلّم والمتعلّم والمادّة التعليمية.

ثانياً: النصّ والمصطلح النصّي؛ وقد تمّ الحديث فيه عن مفهوم النصّ وما يمكن أن نعدّه من المصطلحات النصّية.

ثالثاً: علاقة التعليمية بلسانيّات النصّ؛ وتمّ فيه إبراز دور اللسانيّات النصّية في تعليمية اللغة ومدى تداخلهما في المبادئ والغايات.

مقدمة:

رابعاً: الكفاية التبليغية؛ حيث تمّ تحديد مفهوم الكفاية التبليغية ومختلف المصطلحات التي تتقاطع معها في المعنى ومدى تداخلها مع مجال تعليمية اللغة.

وقد وُسم الفصل الثاني بعنوان: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية) وتمّ التطرّق فيه إلى:

أولاً: الإطار النظري للدراسة؛ وشمل التعريف بمصطلحات الدراسة والمنهج المطبق.
ثانياً: حدود الدراسة؛ وتمثّلت في بيان مجتمع البحث وعينته وأدواته، مع بيان طرق التحليل والأساليب الإحصائية.

ثالثاً: وصف النتائج وتحليلها، وتمّ فيه وصف النتائج وتحليلها للوصول إلى خلاصة الفصل. وارتكزت الدراسة في هذا البحث على تحليل محتوى كتب اللغة العربية لسنوات التعليم المتوسط بتحديد المصطلحات النصية المذكورة في الكتب كعينة للدراسة.

في حين عنون الفصل الثالث ب: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية (دراسة ميدانية)، وتمّ التطرّق فيه إلى:

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية، والمتمثلة في أهمية الدراسة وعينة الدراسة (تسع وأربعون أستاذًا وأستاذة) ومنهج الدراسة، ووصف أداة الدراسة (الاستبانة) التي تضمّ ثلاثة محاور:

محور متعلّق بالبيانات الشخصية (الاسم واللقب والصفة والخبرة والمستوى...)
ومحور ثانٍ متعلّق بتصوّرات أساتذة التعليم المتوسط عن دور تعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية، وضمّ أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة
ومحور ثالث متعلّق بقياس مدى تحقيق تعليمية المصطلح النصي للكفاية التبليغية لدى المتعلّمين.

ثانياً: عرض النتائج وتحليلها؛ وضمّ هذا الجزء من البحث وصفاً وتحليلاً لنتائج البحث للوقوف على مدى تحقيق تعليمية المصطلحات النصية للكفاية التبليغية لدى المتعلّمين.

مقدمة:

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة؛ وتمت فيه مناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال الفصل. ومن أهم المصادر والمراجع التي تمّ اعتمادها في البحث نذكر الكتب المدرسية والوثائق التربوية المناسبة للدراسة، مع استخدام المعاجم اللغوية القديمة في الجانب النظري، مثل: لسان العرب لابن منظور وتاج العروس للزبيدي، وأساس البلاغة للزمخشري، وبعض المعاجم التربوية، مثل: معجم مصطلحات التعليم والتعلم لمجدي عزيز إبراهيم، كما اعتمدنا على بعض المراجع المهمة في البحث مثل: النص والخطاب والإجراء لروبرت دي بوغراندي، ولسانيات النص: مدخل على انسجام الخطاب لمحمد خطّابي، ونحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي لأحمد عفيفي، ومن لسانيات الجملة إلى علم النص لبشير إبرير. وشهدت الدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة والمناهج التعليمية اهتماماً متزايداً بدور المصطلح النصي في الكتب المدرسية، خاصة في سياق تحقيق الكفاية التبليغية أو التواصلية، وتركز هذه الدراسات على كيفية بناء المصطلحات اللغوية والنصية داخل المناهج لتعزيز القدرات التواصلية لدى المتعلمين، مع التركيز على مراحل التعليم الأساسي والمتوسط و فيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات:

1- دور النص الأدبي في تحقيق الكفاية اللغوية لتلاميذ التعليم المتوسط : من إعداد الباحثة صونية جبيري، حيث قدمت كأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل.م.د في الآداب واللغة العربية في تخصص: اللسانيات التعليمية بكلية الآداب واللغات بجامعة بسكرة، 2024/2023، ركزت هذه الدراسة على تطبيق المقاربة النصية في تعليم النصوص الأدبية ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف التربوية لدى المتعلمين في المرحلة المتوسطة، حيث اعتمدت تحليل محتوى الكتب المدرسية ودراسات ميدانية، وخلصت إلى أن النصوص الأدبية تساهم في بناء الكفاية اللغوية من خلال تعزيز الفهم الدلالي والتبليغي، لكنها أشارت إلى نقص في التكامل بين المصطلحات النصية والسياقات الثقافية.

مقدمة:

ترتبط بالدراسة من خلال التأكيد على دور المصطلح النصي في الكتب المدرسية كأداة للكفاءة التبليغية، مع الحاجة إلى دراسات أعمق في المرحلة المتوسطة.

2- دور مادتي القراءة والتعبير في بناء الكفاية النصية لدى التلاميذ:

من إعداد الباحثة فائزة أكبال، والدراسة عبارة عن مقال في مجلة الممارسات اللغوية لعددتها الثامن، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية مساهمة مادتي القراءة والتعبير في تعزيز الكفاية النصية لدى المتعلمين في التعليم المتوسط، واعتمدت على المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن هاتين المادتين تلعبان دوراً محورياً في فهم النصوص وإنتاجها، مع التركيز على المصطلحات النصية كعناصر بنائية. ومع ذلك، أبرزت الدراسة تحديات في تكيف هذه المصطلحات مع مستويات المتعلمين، وتتقاطع مع الدراسة في التركيز على الكفاية النصية كأساس للكفاءة التبليغية، مما يدعم الحاجة إلى تحليل الكتب المدرسية كنموذج.

3- دور المطالعة في تنمية الكفاية التواصلية:

وهي مذكرة من إعداد الباحثتين: تونسي كهينة وعيسات حنان، قدمت لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي في تخصص علوم اللسان، بجامعة بجاية، 2015-2016، وركزت الدراسة على دور نشاط المطالعة في بناء الكفاية التواصلية، مع تحليل كيفية دمج المصطلحات النصية في النصوص المدرسية، واعتمدت الباحثتان على استطلاعات وتحليل النصوص، وخلصت إلى أن المطالعة تعزز القدرة على التواصل الفعال، لكنها تحتاج إلى مصطلحات نصية أكثر تخصيصاً، وترتبط بالدراسة من خلال التأكيد على دور الكتب المدرسية في تحقيق الكفاية التبليغية، خاصة في المرحلة المتوسطة. وتشترك هذه الدراسات في التأكيد على أهمية المصطلح النصي في الكتب المدرسية كأداة لتحقيق الكفاية التبليغية، كما أنها تكشف فجوة في الدراسات المتعلقة بالتعليم المتوسط كنموذج محدد، مما يبرر أطروحتنا التي تسعى إلى ملء هذه الفجوة من خلال تحليل عميق وتوصيات عملية.

مقدمة:

وفي الأخير أشكر أستاذتي المشرفة الدكتورة بن حمزة نورة على حسن توجيهها ومرافقتها لي في مشواري البحثي، وإنارة سبيلي في تحقيق الغايات المرجوة من البحث من خلال توجيهاتها ونصائحها خلال فترة البحث، وأرجو أن يقدّم هذا العمل إضافة ولو بسيطة إلى مجال تعليميّة اللغة العربيّة واللّسانيّات النّصيّة.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

❖ تمهيد

❖ أوَّلاً: مفهوم التعليميَّة وأركانها

❖ ثانياً: النصّ والمصطلح النَّصِّي

❖ ثالثاً: علاقة التَّعليميَّة بلسانيَّات النصّ

❖ رابعاً: الكفاية التبليغيَّة

• تمهيد:

تُعَدُّ التَّعليميَّة علماً يُعنى بدراسة طُرُق التَّعليم وتقنياته، للتَّوصُّل إلى الطَّريقة المُناسبة لفئة معيَّنة للتَّحصيل العلمي، والبحث في المسائل الخاصَّة بالتَّعليم، ويهتمُّ بدراسة ثلاثة جوانب تتمثَّل في المُعلِّم والمُتعلِّم والمادَّة العلميَّة، وفي هذا الفصل سنركِّز على ضبط المفاهيم النَّظريَّة التي تهمُّنا في بحثنا، بدءاً بتعريف التَّعليميَّة وأركانها، والتَّركيز على المادَّة العلميَّة التي نحن بصدد دراستها في هذه الأطروحة والتمثِّلَة في المصطلح النَّصِّي، فسننطَرِّق إلى بيان مفهوم النَّص ومعاييرهِ، كما سنبيِّن مفاهيم المصطلحات النَّصِّيَّة التي ستُعنى بالدراسة في فصول لاحقة، ونستنتج العلاقة بين علم اللغة النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة التي جاءت في الكتب بتسميات عدَّة قمنا بتوضيحها خلال هذا الفصل.

• أولاً: مفهوم التَّعليميَّة وأركانها

1. مفهوم التَّعليميَّة:

أ- لغة:

ورد تعريف مصطلح التَّعليميَّة في المعاجم العربيَّة تحت مادة (ع.ل.م) حيث نجد الزبيدي يتحدث عن هذا المفهوم في معجمه "تاج العروس" فيقول: «التَّعليم اختصَّ بما يكون بتكرير وبتكثير، حيث يحصل منه أثر في نفس المتعلم وقال بعضهم: التَّعليم تنبيه النفس لتصور المعاني، والتَّعلُّم: تنبيه النفس لتصور ذلك، وربَّما استعمل في معنى الإعلام إذا كان فيه تكثير نحو قوله تعالى: ﴿تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ﴾ المائدة(04) قال: وتعليم آدم الأسماء هو أن جعل قوة بها نطق ووضع أسماء الأشياء، وذلك بإلقائه في روعه، وكتعليمه الحيوانات كل واحد منها فعلاً يتعاطاه، وصوتاً يتحرَّاه»¹

¹ محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، 2000، ج 33، مادة (ع.ل.م)، ص 129.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

فالزُّبيدي يرى أنَّ التَّعلُّم والتَّعليم مرتبطان بالتَّكرير، والتَّعليم هو تلك القدرة التي يمتلكها الإنسان ويستطيع من خلالها اكتساب معارف وخبرات جديدة.

وجاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ع.ل.م): «علمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، وفرق سيبويه بينهما فقال: علمتُ كأذنتُ، وأعلمتُ كأذنتُ، وعلمتُهُ الشَّيء فتعلَّم، وليس التَّشديد هنا للتَّكثير، وفي حديث ابن مسعود: إنك غُلِّيمٌ مُعَلِّمٌ أي مُلهم للصواب والخير كقوله تعالى: ﴿مُعَلِّمٌ مَّجْنُونٌ﴾ الدَّخَان (14) أي له من يعلمه، ويقال: تعلَّم في موضعٍ أَعْلَم، وفي حديث الدَّجَال: تعلَّمُوا أنَّ رَبَّكُمْ ليس بأعور، بمعنى اعلَمُوا وكذلك الحديث الآخر: تعلَّمُوا أنَّه ليس يرى أحدٌ منكم ربَّه حتَّى يموت كل هذا بمعنى اعلَمُوا»¹

فالتَّعليم في اللغة يفهم على عدَّة أوجه، فهو تعلُّم العِلْم، ويُفهم منه كذلك العلم بالشَّيء وفهم معناه، إضافة إلى معاني أخرى غير مرتبطة بمعنى التَّعليمية رأينا ألا نذكرها في هذا التَّعريف.

ب- اصطلاحًا:

يمكن تعريف التَّعليمية أو الديداكتيك بأنها «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التَّعلُّم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هذا التسمية: "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم مواد دراسية مثل: التربية الخاصة بالرياضيات، أو التربية الخاصة بالفلسفة، في مقابل التَّربية العامة والتي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم بل، وفي النِّظام التربوي برمته، مهما كانت المادة الملقَّنة»²، فالتَّعليمية تتمحور حول تحسين طرق تدريس المواد لبلوغ الهدف من العملية التَّعليمية، فهي «تهتم بالطرق

¹ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (دط)، (دس)، مج 12، مادة (علم)، ص 417.

² محمد الدريج، مدخل إلى علم التَّدريس، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط 2، 1991، ص 8.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

والوسائل التي تساعد على تعليم اللُّغة الأم، أو اللُّغات الأخرى التي يتعلَّمها الطلاب في المدارس كما تعدّ البرامج والخطط التي تؤهِّل معلِّم اللُّغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل لمساعدة المخابر اللغوية، وهذا ما يعرف بالديداكتيكية (la didactique)، على أن هذا المجال الحيوي في الدراسة اللسانية يفتح ذراعيه لعلوم نفسية واجتماعية وتربوية تسهم بدورها في إثارة الطريق نحو تسيير الحصول على المعارف والمهارات والتخطيط لإنجاز مشاريع تنموية في الجانب اللغوي.¹

فالتَّعليمية تهتم بدراسة طرق التدريس للمساعدة على تعلُّم اللغات أو المواد التَّعليمية أو الإنسانية، كما تستقي من شتى العلوم للمساعدة في تخطيط وإنجاز مشاريع تنمية الجوانب اللغوية.

2. أركان العملية التَّعليميَّة.

ترتكز العملية التَّعليمية على عدَّة أركان أساسية تتمثل في المعلم والمتعلم والمادة المعرفية والنهج وبيئة التعلم، والتي نحن بصدد التفصيل في كل منها:

1.2:المعلِّم:

نستطيع أن نحدِّد خصائص المعلِّم بأنَّه « موجِّه للمتعلِّمين ومصدر المعرفة ويتميَّز المعلِّم الناجح بالتَّعقُّل في الحكم و المراقبة الذاتِيَّة "ضبط النَّفس" والحماس والجاذبيَّة والتكثُّف والمرونة.»²، فبعد أن كان المعلِّم محور العملية التَّعليميَّة أصبح دوره يقتصر على التوجيه والإرشاد للمتعلِّمين وهذا لا ينقص من أهميَّة هذا الدور للمعلِّم، فهو يسعى إلى «تحقيق الأهداف الإستراتيجيَّة للمواد الدِّراسية في المراحل

¹نعمان بوقرة، اللسانيات العامة اتجاهاتها وقضاياها الزاهنة، عالم الكتب الحديث، إربد - عمان، ط 1، 2009، ص 28.

² عفاف عثمان عثمان مصطفى: إستراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطِّباعة والنَّشر، الإسكندريَّة، ط01، 2014م، ص18.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

الدَّراسيَّة المختلفة كما أن نجاح عمليَّة التدريس في إحداث التعلُّم وتسييره يتوقَّف على معلِّم كفاء معدِّ إعدادًا متميِّزًا مسلَّحًا بالعلم والمعرفة و بكفاءات تعليميَّة متنوِّعة.¹

وفي ضوء الإعداد للمعلِّم تربويًّا، فإنَّه من المفترض أن يكون قادرًا على القيام بعدد من السُّلوكيات، منها:²

- القدرة على التَّعبير و التَّوضيح والاستماع.
- القدرة على التَّعرف على الكلمات و التلميحات التي تدل على فهم التِّلْمِيز أو عدم فهمه.
- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.
- القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو المرح دون توتر أو قلق.
- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القويَّة.

فإذا توفَّرت هذه الخصائص والسُّلوكيات لدى المعلِّم صار معلِّمًا فعَّالًا «فهو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكِّنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون أنَّ فائدته متجذِّرة في حياتهم، فضلًا عن كونه يهتم برعاية تلاميذه ويجعل تعلُّمهم ممتعًا، كما أنَّه يُظهر حماسًا وإخلاصًا و طاقة تكشف لتلاميذه عن اعتقاد راسخ لديه، لأنَّ ما يقوم على تدريسه يستحقُّ ما يبذل فيه من جهد وما ينفق فيه من وقت، فتراه ينقل حماسة للتعلُّم، وفضلًا عن كفايته التَّقنيَّة تجده يستخدم حوافز وحيل متعدِّدة ومتنوِّعة ليستثير الدَّافعيَّة الدَّاخليَّة للتلاميذ ويخلق مواقف تعليميَّة حافزة للتعلُّم، ويستخدم أساليب تدريس ذكيَّة تجعل تلاميذه يريدون تعلُّم ما يقدِّمه لهم.

والخلاصة هنا تتمثل في القول بأنَّ المعلِّم الفعَّال هو المعلِّم الذي ينجح في أن يجعلك تصف التعلُّم الذي تتلقَّاه على يديه تحت توجيهه بقولك: "أنا أتعلم الكثير لأنَّه

¹ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التَّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، ط01، 2003م، ص39.

² زكي بن عبد العزيز بودي و محمد سلمان الخزاعلة، استراتيجيات التَّدريس، دار الخوارزمي للنشر والتَّوزيع، جامعة الملك فيصل، ط01، 2012م، ص 241، 240.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

لا يبدو وكأنَّه عمل، إنَّه يبدو لي كما لو كان شيئاً أريد حقاً القيام به، أنا لا أشعر بالملل أو السأم، أنا أريد الكثير منه، والاستمرار فيه.¹

ومما سبق نستنتج أنَّه لابدّ من توفّر خصائص وسلوكيّات عند المعلِّم لكي يكتسب صفة الفاعليَّة، كالمرونة والتَّحفيز و التَّأثير وعدم الاعتداد بالرأي وبذل الجهد لتحقيق الكفاءات اللازمة لدى التَّلاميذ.

وللمعلم أدوار كثيرة ومتعددة سواء كان ذلك حول عمله أو تجاه التلاميذ أو تجاه المنهج الدراسي أو تجاه المدرسة. ومن بين هذه الأدوار ما يلي:²

- تحقيق التعلّم الفعّال بأقصى مشاركة للطلبة.
- التنوع في أساليب التعليم لتتواءم والحاجات المتنوعة للطلبة ويراعي الفروق الفردية.
- استخدام نشاطات يكون الطلبة فيها هم المحور بحيث يتمكّنون من تحديد مدى تحقيق أهدافهم.
- استخدام تطبيقات من الحياة اليوميَّة بحيث يربط ما يتعلمه الطلبة بحياتهم العملية.

هذا بالإضافة إلى أنَّ هناك أدواراً حديثة له تتمثّل في:³

- إكساب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الوظيفية.
- تنمية الطلبة في جوانبهم المختلفة (العقلية، والنفسية، والاجتماعية...).
- تهيئة الطلبة لعالم الغد.
- تحقيق مبدأ التعلّم التعاوني.
- تنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة.

¹ - حسن حسين البيلالي و رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التَّعليم بين مؤشّرات التميّز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، دار الميسرة للنشر والتَّوزيع، عمان، ط1، 2006م، ص136.

² يحيى محمد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم، دار اليازوي، عمان - الأردن، (دط)، 2012، ص29.

³ محمد سلمان فياض الخزاعلة، المعلم والمدرسة، دار صفاء، عمان - الأردن، ط 1، 2013، ص 53، 52.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

- ترسيخ أساسيات التربية البيئية لدى الطلبة.

إذاً لا يمكن لنا إحصاء أدوار المعلم وهذا لما له من أهمية كبيرة في التأثير على المتعلِّم، ولما يُقدِّم من معارف وخبرات ومهارات له عن طريق جملة من الأساليب والتقنيات المختلفة، بالإضافة إلى إكسابه كيفية مواجهة المشكلات التي تعترضه، من أجل تهيئته لمستقبل أفضل يستطيع أن يجابه صعوباته.

وللمعلِّم خصائص جمَّة نذكر من بينها ما يلي: ¹

أ- الصفات الشخصية: وتتمثل في:

- الاعتناء بالمظهر العام في حدود التقاليد الإسلامية.
- الحماس والاعتزاز بالمهنة.
- أن يتحلَّى بالصبر والأناة وأن يكظم غيظه.

ب- الصفات المهنية: وتشمل التالي:

- احترام شخصية الطالب.
- القدرة على ضبط الصف.
- إتاحة الفرصة للطالب للحديث.
- الحماس داخل الصف والود مع الطلبة.

إذاً فالمعلِّم يجب أن يتميَّز بخصائص متوافقة مع منصبه، كالمظهر المتألِّق الذي يوحي بمهنته الشريفة، وقدرته على إنتاج جيل يجابه تحديات المجتمع والغد، من خلال إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن ميولاته ورغباته، وتعديل سلوكه نحو الأفضل، لأنه القدوة والمثل الأعلى للمتعلِّمين الذين يقلدونه في جميع تصرفاته.

2.2: المتعلِّم:

¹ احسن ظاهر بني خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة، عمان - الأردن، ط 1، 2012، ص 17، 18.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

نستطيع تحديد مكانة المتعلِّم في التَّعليم بأنَّه «جوهر العمليَّة التَّعليميَّة ومحورها، وانطلاقاً منه تتحدَّد باقي العناصر بصورة علميَّة، ولتفعيل وإنجاح العمليَّة التَّعليميَّة على المعلِّم أن يهتمَّ بجميع الجوانب لشخصيَّة التلميذ، إذ أثبتت الدِّراسات أهميَّة الدِّراسة بين المعلِّم وتلميذه باعتبارها متغيِّراً حاسماً في تحديد نمط التَّعليم وطريقته»¹، فالمعلِّم هو محور العمليَّة التَّعليميَّة في طرق التَّدريس الحديثة وأصبحت علاقته بالمعلِّم علاقة تفاعليَّة، حيث تعتمد أساساً على ردود فعل المتعلِّم تجاه المادة التَّعليميَّة.

و إذا كان المعلِّم هو حجر الزاوية في العمليَّة التَّعليميَّة التَّربويَّة، فإنَّ التلميذ المتعلِّم «هو المستهدف من وراء هذه العمليَّة، حيث تسعى التَّربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقَّق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلِّم وسلوكه.

وعمليَّة التَّدريس والتَّربية يجب أن تواجه احتياجات المتعلِّم بحيث لا تقتصر على عدد من الدُّروس في الأسبوع داخل جدران الصف الأربعة ، ولكنها يجب أن تتعدَّى الصف الدراسي إلى الندوات العامَّة والعروض السينمائيَّة، والمكتبيَّة، وحديقة الحيوان، والجمعيات والنوادي العلميَّة، والرَّحلات التَّعليميَّة، والهوايات . وذلك لإتاحة مواقف تعليميَّة متنوعة يتفاعل فيها التلميذ ويتحقَّق له النُّمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التعبير عنها صراحة، وعلى التَّربية أيضاً في المرحلة من النُّمو مراعاة طبيعة المتعلِّم، وذلك بتنويع المناشط التَّعليميَّة ومراعاة التَّلَامِيذ واتجاهاتهم، واحترام مشاعرهم وأفكارهم ورغبتهم في الانتماء إلى جماعة تحبُّهم، ورغبتهم في تكوين القيم والمثل العليا، وهذا بالطبع لن يتحقَّق في مناخ دراسي يفتقر إلى التَّوجيه، ويخلو من روح العائلة الواحدة المتماسكة»².

يُتَّضح من هذا أنَّه لا بدَّ من الإلمام بكافة احتياجات المتعلِّم داخل حجرة الدُّرس وخارجها، سواءً كانت حاجات نفسيَّة أو ماديَّة للوصول إلى النتائج المرغوبة من

¹ - عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعَّال، ص 18.

² - زكي بن عبد العزيز بودي ومحمد سلمان الخزاعلة، إستراتيجيات التَّدريس، ص 241، 242.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

العملية التعليمية، كذلك يجب مراعاة التَّوجيه الجيِّد والمناسب للمتعلِّم حسب قدراته و ميولاته، لما له من دور كبير مستقبلاً في مجتمعه، ولهذا فإنَّ دور المتعلِّم يتمثَّل فيما يلي:

- البحث و الاكتشاف العلمي.
- تناول الأشياء يدويا وفحصها وملاحظتها.¹
- يتفاعل مع الخبرات والمواقف.
- ينظم الموقف لكي يسهل عليه الاستيعاب.
- يشارك في المناقشة ويولد قضايا.
- يبني جداول استرجاع للوصول أو استنتاجات معرفية ذكية.²

فالمتعلِّم هو محور العملية التعليمية، يقوم باكتساب الخبرات والمعارف عن طريق المشاركة داخل الصف، باستخدام وسائل البحث المتعددة لاكتشاف الأشياء الغامضة، وتنمية مهاراته اللغوية والتفاعل مع المواقف المختلفة.

وكما أنَّ للمعلِّم خصائص يميِّز بها، كذلك نجد أنَّ المتعلِّم له خصائص عديدة منها:³

- يجب أن يميز بالنمو الجسمي، يكون بطيئاً في هذه المرحلة مقارنة بمرحلة ما قبل الدراسة.
- النمو الحركي، تتزايد السيطرة على كافة الحركات نتيجة ازدياد نمو العضلات الكبيرة والصغيرة، تزايد معدلات التآزر الحركي بين العينين واليدين...

¹ طارق كامل داود، خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط 1، 2011، ص 22.

² حسن محمد أبو رياش، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان، الأردن، (دط)، 2009، ص 70.

³ أحمد عودة القرارة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 2، 2013، ص 123، 124.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

- النُّمو الجسمي: يتفوق طلاب هذه المرحلة من حيث حساسية حاسته اللمس، القدرة على الإدراك السمعي...
- النُّمو العقلي: مثل الذكاء، التفكير، التخيل، الانتباه...

فيجب أن يكون المُتعلِّم سليماً جسدياً وأن ينمو نمواً طبيعياً، وأن يكون كامل الأحاسيس بالإضافة إلى وجوب كونه عاقلاً لكي يصبح قادراً على استيعاب ما يتلقاه أثناء العملية التعليمية.

3.2: المادَّة الدِّراسية:

إنَّ المادَّة الدِّراسيَّة ركن أساسي من أركان عمليَّة التَّدريس ولا يستطيع أحد أن يقلِّل من أهميَّتها ولا يمكن أن يكون هناك تدريس دون معرفة معلومات، «ومن الضروري أن يتيقَّن المُعلِّم بأنَّ المادَّة والمقرَّرات الدِّراسية هي أدوات في يده وأيدي المتعلمين لتحقيق أهداف تحثِّمها ظروف المجتمع الذي نعيش فيه.

إنَّ الحقائق والمعارف التي يشتمل عليها أي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانيَّة من الكثرة بحيث لا يستطيع عقل بشري أن يجمعها وكذلك من الصعوبة جمعها في مقرر دراسي في كتاب أو كتابين أو أكثر، كما أنَّ المادَّة الدِّراسيَّة، وهي عيِّنة ممتازة، لمجال معرفي معيَّن لا بدَّ وأن تكون لها وظيفة في حياة المُتعلِّم، وعلى هذا الأساس فما قيمة حشو أذهان المُتعلِّمين بمادَّة دراسيَّة ليست هي كلُّ ما يحتاجه المُتعلِّمون، إضافة إلى أنها-في نفس الوقت- قد لا تؤثر في سلوكهم بالطريقة المرغوب فيها. إذاً لا بدَّ لنا من تغيير نظرتنا إلى المادَّة بجعلها ذات وظيفة في حياة المُتعلِّمين وأداة لإشباع حاجاتهم، وأداة لتحقيق التَّغيُّر المرغوب به في سلوكهم»¹

فالمادَّة الدِّراسيَّة هي الطَّرف الثالث الذي تركز عليه العمليَّة التَّعليميَّة ولا بدَّ أن تكون لها وظيفة في حياة المُتعلِّمين، فحشو أذهان المُتعلِّمين بمواد دراسيَّة لا يحتاجونها

¹ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التَّدريس ، ص ص: 43، 44.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

ولا يوظفونها في حياتهم اليوميَّة هو إهدار للوقت والجهد والمال، فلا بدَّ إذن من تحرِّي المواد المناسبة للواقع الذي يعيشه المتعلِّمون بغرض تطويره.

4.2: المنهج:

المناهج تتكون من أهداف ومحتوى وتدریس وقيم، «وهي توضح ما يجب أن يفعله المتعلم لا الطريقة التي يستخدمها المعلم في التعليم، ويجب أن يشتمل المنهج على ثلاثة معايير هي: الأداء والظروف التي بها والمعيار الذي يقاس به الأداء، ويجب أن تكون واضحة ومحددة، والنجاح يعتمد على المعايير الموضوعة في المنهج، ويجب أن يشتمل على المهارات التي يستعملها الدارس ويعين ما يفعله لينجح، لا ما يفعله المدرس ليدرس»¹

فالمنهج يحدِّد ما يجب على المتعلِّم أن يفعله، ويساعد على الوصول إلى النتائج المرغوبة من العملية التعليمية.

5.2: بيئة التَّعلُّم:

تتمثل في جميع المدخلات الَّتِي على أساس العمليات الفاعلة والايجابية التي تتم عليها، تتحقق المخرجات المأمولة والمنشودة، يمكن تحديد أبعاد بيئة التعلم ومكوناتها في:²

1- بيئة الأسرة الاجتماعية.

2- بيئة صفات المتعلم الشخصية.

3- بيئة الصف الدراسي.

4- بيئة التعليم الصفي.

5- بيئة المدرسة.

6- بيئة المجتمع.

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2002، ص 28.
² مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ج 2، ط 1، 2004، ص 611.

فبيئة الأسرة تؤثر بشكل مباشر على التعليم، كذلك الوضع الاجتماعي والعلاقات الشخصية التي تتأثر بمستوى المعيشة والاقتصاد، كما تلعب أيضا بيئة المدرسة دورا هاما في العملية التعليمية.

• ثانيًا: النَّص والمصطلح النَّصِّي:

1. مفهوم النَّص:

1.1. النَّص لغة:

إنَّ تحديد مفهوم النَّص بدقة يقتضي منَّا الانطلاق من المعنى اللُّغوي لهذا المصطلح ففي أساس البلاغة تتعدَّد المعاني اللُّغويَّة في مادَّة "نصص" حيث نجدُ «الماشِطَةُ تَنْصُ العُروسَ فتُعِدُّها على المِنْصَّة، وهي تَنْصُ عليها أي تَرْفَعُها، وانتَصَّ السَّنَامُ: ارتفع وانتَصَب، قال مسكين الدَّارمي:

حَتَّى علاها تَأْمِكُ...شَبَّهَتْه وانتَصَّ فندا.

ومن المجاز نصَّ الحديث إلى صاحبه، قال:

ونصَّ الحديث إلى أهله... فإن الوثيقة في نصه.

ونُصَّ فلان سيِّدا: نُصِّب، قال حازم بن الجعيد الأزدي:

أن قد نصصت بعدما شبت سيِّدا... تقول وتهدي من كلامك ماتهدي.

ونصصت الرجل إذا أخفيته في المسألة ورفعته إلى حد ما عنده من العلم حتى استخرجته وبلغ الشيء نصه أي منتهاه.¹

وورد تعريف النص عند ابن منظور في لسان العرب تحت مادَّة "نصص" في قوله: «النَّصُّ رفعك الشيء، نصَّ الحديث ينصُّه نصًّا: رفعه، وكلُّ ما أظهر فقد نُصَّ، قال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصَّ للحديث من الزهري، أي أرفع له وأسند،

¹ أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، ج2، 1998م، مادة (نصص)، ص 275.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

يقال: نص الحديث إلى فلان، أي رفعه، وكذلك نصصته إليه، ونصت الطَّبية جيدها: أي رفعته.¹

أما في القاموس المحيط للفيروزآبادي فيعني «نصَّ الحديث إليه: رفعه، ونصَّ ناقته استخرج أقصى ما لديها من السير، ونصَّ الشيء: حرَّكه، ومنه: فلان ينصَّ أنفه غضبا، وهو نصَّاص الأنف، ونصَّ المتاع: جعل بعضه فوق بعض، ونص فلاناً: استقصى مسأله عن الشيء، ونص العروس: أقعدها على المنصة، بالكسر، وهي مأثرف عليه فانتصت، ونصَّ الشيء: أظهره، ونصَّ الشواء ينصُّه نصيصاً: صوّت على النار، ونصت القدر: غلت، والمنصة بالفتح: الحجة من نصّ المتاع، والنصّ: الإسناد إلى الرئيس الأكبر.»²

وقد ارتبط مفهوم النصّ في الحديث بالكلام الظاهر عن طريق المشافهة أو الكتابة الوارد عن المتكلّم فيُعرّف بأنّه: «صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وجمعها نصوص، وحين نقول: نصّ الحديث كذا... نقصد متنه دون سلسلة السند، وحين نقول: نصّ شعري، نقصد القصيدة كلها أو أي جزء منها يعطي فكرة تامة، وكذلك الحال في قولنا: نصّ نثري، إذ قد يكون النص من كتب التاريخ القديمة، أو من الخطب، أو من الأمثال، وعليه يكون مفهوم النصّ كلام المؤلف دون تحديد نوعه كأن يكون شعراً أو خطبة أو رسالة أو شرحاً أو قصة.»³

فللنصّ العديد من المعاني في اللّغة تجتمع في معنى البروز والإظهار والارتفاع والجمع، فنجد أنّ النصّ بمفهومه الحديث يجمع كلّ هذه المعاني فهو إبراز وإظهار للمعاني الموجودة عند المؤلّف، وضمّ وجمعٌ للمفردات وربط بينها لإنتاج تراكيب

¹ ابن منظور: لسان العرب، مج 7، مادّة (نصص)، ص 97.

² مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط 8، 2005م، مادّة (نصص)، ص 632.

³ عبد القادر أبو شريفة وحسين لافي قزف، مدخل إلى تحليل النصّ الأدبي، دار الفكر، عمّان الأردن، ط4، 2008، ص 7.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

جديدة، وهذا دليل على التَّطوُّر الدَّلالي للمصطلح عبر الزَّمن، إلى أن صار مقتصرًا على الكلام الظَّاهر دون غيره من المعاني.

2.1. النص اصطلاحاً:

تري خولة الإبراهيمي أن التحول إلى الدراسات النصية كان قفزة نوعية «أخرج اللسانيات نهائياً من مأزق الدراسات البنوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنوي، الدلالي، والتداولي»¹ فأصبحت الدِّراسات الحديثة تهتمُّ بالنَّص من العديد من الجوانب المترابطة بعضها ببعض، والمؤثِّرة فيما بينها على فهم أوضح للنصوص وقد تعدّدت المفاهيم الاصطلاحية للنص بتعدُّد الدِّراسات الحديثة في علم اللغة النصي أو اللسانيات النصية حيث نجد أن الأزهر الزناد يعرفه على أنه «علامة كبيرة ذات وجهين وجه الدال ووجه المدلول، ويتوفر في مصطلح نص في العربية وكذلك في مقابله في اللغات الأعجمية (text) معنى النسيج، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد وهو ما نطلق عليه مصطلح "نص".»²، ثمَّ يشير إلى تعدُّد التعريفات الأخرى للنَّص، ويذكر منها أن «النَّص يُطلق على كلّ الوحدات اللُّغويَّة ذات الوظيفة التَّواصلية الواضحة التي تحكمها جملة من المبادئ، منها الانسجام (coherence) والتَّماسك (cohesion) والإخباريَّة أي توفُّر مضمون مفيد في النَّص (informativeness)، وبعضهم يفرِّق بين (نص) هو كائن فيزيائي مُنجز، و(خطاب) هو موطن التَّفاعل والوجه المتحرِّك منه، ويتمثَّل في التَّعبير والتَّأويل.»³

أي أنَّ النَّص نسيج من المفردات المترابطة بعضها ببعض، يتعلَّق بمدى تحقيق الوظائف التَّواصلية من خلاله، فلا يُعتبر نصًّا ما لم يحقِّق وظيفة تواصلية وفق مبادئ التَّماسك والانسجام والإخباريَّة، وتتوافق هذه الرؤية مع تعريف رولان بارت للنَّص الذي

¹ خولة الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، (دط)، 2000، ص 167.

² الأزهر الزناد، نسيج النص: بحث في ما يكون فيه الملفوظ نصاً، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص12.

³ المرجع نفسه، ص 15.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

يعرِّفه بأنَّه: «نسيج الكلمات المنظومة في التَّأليف، والمُنسَّقة بحيث تفرض شكلاً ثابتاً ووحيداً ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً... والنَّص يشاطر الأثر الأدبي هالته الرُّوحيَّة، وهو مرتبط تشكيلاً بالكتابة، ربَّما لأنَّ رسم الحروف ولو أنَّه يبقى تخطيطاً فهو إحياء بالكلام وبتشابك النِّسيج».¹

وتعرف جوليا كريستيفا JULIA KRISTEVA النصُّ بأنَّه «جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة بالربط بين كلام تواصلِي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنصُّ إذن إنتاجية وهو ما يعني:

أ- أن علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة بناءة) ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

ب- أنه ترحال للنصوص وتداخل نصي ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتفاى ملفوظات عديدة مقطعة من نصوص أخرى».²

فالنَّص هنا نظام يتجاوز الشَّكل اللُّغوي للنَّص، فتتفاعل فيه الأنماط اللُّغويَّة والثَّقافيَّة المختلفة، كما أنَّه يعيد بناء اللُّغة من خلال ربط المعنى المراد إيصاله عبر الكلام والمصطلحات المخزنة لدى المتكلِّم، فهو عمليَّة إنتاجيَّة تتقاطع فيه مفردات وتراكيب حديثة مع أخرى سابقة لينتج نسيجاً مترابطاً من الكلمات والعبارات على شكل نصٍّ جديد.

«ولذلك أكَّد (بيريلمان) PERELMAN على ربط شكل القول بمضمونه، أي ربط مظهره بمادَّته، وعدم الفصل بينهما، إذ أنَّ هناك أشكالاً للقول لها تأثير جمالي، من مثل (الانساق)، أو الانسجام و(الإيقاع)، أو الجرس وغير ذلك من الخواص الشَّكليَّة،

¹ منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002، ص 124، 125.

² جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997، ص21.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

فهذه الأشكال تمارس تأثيرًا على الجمهور بما تشيره فيه من عواطف الإعجاب، أو البهجة، أو الحزن، أو السرور، أو ممّا يلفت انتباهه إليه، أو تثير فكره فيه»¹

فالنص إذاً ليس وحدة تختلف عن الكلمة والجملة اختلافاً كمياً بحيث تعد الكلمة وحدة صغيرة، والجملة وحدة كبيرة، والنص وحدة أكبر منهما. فليس بالطول أو الحجم المعين يتحدد النص، بل إن الفارق هنا نوعي يتمثل في أن النص لا بد أن يتميز بالاكتمال والاستقلال، بصرف النظر عن كمّه، كما أنّ النصّ يجمع المنطوق والمكتوب على حدّ سواء، وقد جمعت التّعريفات السابقة بين العديد من الجوانب في النصّ، كالدلالة والسّياق والوظيفة، حيث صار معنى النصّ يتجاوز الكلمات الشّكليّة إلى صلتها بالموقف، كما ركّزت على المعايير النّصيّة، كالاتّساق والانسجام والقصد والمقبوليّة والتّناس، وهي ما سنعتمد عليه في توضيح المصطلحات النّصيّة التي نركّز عليها أكثر في بحثنا هذا.

2. المصطلح النَّصِّي:

لكي يكون النصّ نصّاً وجب أن يتوفّر على خاصيّة النّصيّة، وهي من أهمّ المباحث في لسانيّات النصّ، وهي «بنية مجرّدة يتولّد بها جميع ما نسمعه ونطلق عليه لفظ "نص" ويكون ذلك برصد العناصر القارّة في جميع النصوص المنجزة مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها»²، فالنّصيّة هي الشرط الأساسي الذي يجعل النصّ نصّاً، ولدراسة المصطلح النَّصِّي لابدّ من التّركيز على المصطلحات المتعلّقة بالنّصيّة والمتمثّلة في المعايير النّصيّة، التي تتفرّع عنها العديد من المصطلحات، وسنحاول فيما يلي تحديد أغلبها:

1 عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، (دط)، 2000، ص: 54.

2 الأزهر الزّناد، نسيج النصّ، ص 18.

ليكون النص نصا فقد وضع روبيرت دي بوغراندي (Robert De Beaugrande) سبعة معايير أساسية تقرر نصيته وتميزه عن اللانص وهي: الاتساق، الانسجام، القصديَّة، المقبولية، الموقفية، التناص، الإعلامية.

1.2. الاتساق (*Cohesion): يشير ديبوغراندي أنَّ السَّبك «يترتَّب على إجراءات تبدو بها العناصر السَّطحيَّة على صورة وقائع يؤدِّي السَّابق منها إلى اللاحق، بحيث يتحقَّق لها التَّرابط الرَّصفي بحيث يمكن استعادة هذا التَّرابط... ووسائل التَّضام تشتمل على هيئة نحوية للمركَّبات والتَّراكيب والجمل، وعلى أمور مثل التَّكرار والألفاظ الكنائيَّة والأدوات والإحالة المشتركة والحذف والرَّوابط»¹ فالاتِّساق يتعلَّق بالبنية السَّطحيَّة للنَّص، وكلُّ ما يساهم في الإحالة داخل النَّص يؤثِّر في اتِّساق النَّص بشكلٍ أساسيٍّ، كذلك نجد أنَّ المقصود بالاتِّساق هو «الطَّريقة التي يتمُّ بها ربط الأفكار في بنية النَّص الظَّاهرة، أو بصورة مبسَّطة يُقصد به التَّشكيل النَّحوي للجمْل والعبارات وما يتعلَّق بها من حذف وإضافة وغير ذلك... ويتعلَّق كلُّ هذا بالنَّصِّ ذاته»² فمصطلح الاتِّساق هنا مرتبط بربط أفكار النَّص الواحد سواءً بالإحالة أو غيرها من أدوات الرِّبط، ويكون هذا بين الجمل أو العبارات، كما أنَّ هناك من يرى أنَّ الاتِّساق مرتبط بالجانب الدَّلالي، حيث «أنَّه يحيل إلى العلاقات المعنويَّة القائمة داخل النَّص، والتي تحدِّده كنص، ويمكن أن تسمَّى هذه العلاقة تبعيَّة خاصَّة حين يستحيل تأويل عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه، فيبرز الاتِّساق في تلك المواضع التي يتعلَّق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل

* يترجم هذا المصطلح تمام حسان إلى (السَّبك) و(التَّضام)، أما بشير إبرير فيترجمه إلى مصطلح (التَّناسق)، بينما اعتمد محمد خطَّابي مصطلحي (الاتِّساق) و(التَّرابط).

¹ روبرت ديبوغراندي، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1998، ص103.

² بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النَّص، مجلَّة التَّواصل، جامعة عنَّابة (الجزائر)، العدد 14، جوان 2005، ص 89.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

العنصر الآخر مسبقاً، إذ لا يمكن أن يحلَّ الثاني إلّا بالرجوع إلى الأوَّل، وعندما يحدث هذا تتأسَّس علاقات الاتِّساق، والاتِّساق لا يتمُّ في المستوى الدَّلالي فحسب، وإنما يتمُّ أيضاً في مستويات أخرى كالنَّحو والمعجم»¹، فبالإضافة إلى ارتباط الاتِّساق بالمستوى السَّطحي للنَّص فهو أيضاً يرتبط بالجانب الدَّلالي، وتؤكد هذا بعض أدوات الاتِّساق كالإحالة والحذف، كما «يشير مفهوم الاتِّساق إلى التماسك الشكلي للنص أو التنظيم الصوري له في الحدود التي تضمن استمراريته الدلالية، ويمكن الكشف عنه برصد أدواته المتمثلة في: الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، التماسك المعجمي»²، فقد نال مصطلح الاتِّساق اهتماماً من علماء النَّص بتوضيح مفهومه وأدواته ووسائله، وإبراز عوامله وشروطه، ومن أدواته:

أ. الإحالة:

1- مفهوم الإحالة:

لقد شكَّل مفهوم الإحالة في لسانيات النصِّ منطلقاً للغويين العرب لإسقاط هذا المفهوم على اللغة العربية حيث «تُطلق تسمية (العناصر الإحالية) (Anaphors) على قسم من الألفاظ لا تملك دلالة مستقلة، بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب. فشرط وجودها هو النص وهي تقوم على مبدأ التماثل بين ما سبق ذكره في مقام ما وبين ما هو مذكور بعد ذلك في مقام آخر، وهي بذلك تتميز بالإحالة على المدى البعيد (Cross-reference)»³ فالإحالة هنا تعني عودة عنصر من عناصر الخطاب على عنصر آخر ذكر قبله وهو نوع من أنواع الإحالة يسمى بالإحالة القبلية، وقد تشير الإحالة إلى عناصر خارج النص،

¹ محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م، ص 15.

² جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015، ص 97.

³ الأزهر الزَّيَّاد، نسيج النص، ص: 118.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

فَتُعَرَّفُ الإحالة هنا «بأنَّها العلاقة بين العبارات من جهة وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات.»¹ فيما يُعرف بالإحالة المقامية، بينما «يستعمل الباحثان - هاليداي ورقية حسن - مصطلح الإحالة استعمالاً خاصاً، وهو أن العناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذ لابدَّ من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها، وتتوفر كل لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة، وهي: الضمائر وأسماء الإشارة، تعتبر الإحالة علاقة دلالية، ومن ثم لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيود دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه.»² إذن فالشرط الواجب توفره في العناصر الإحالية هو التطابق الدلالي بينها.

2-أنواع الإحالة:

تتَّضح أنواع الإحالة من خلال تقسيم هاليداي ورقية حسن الإحالة إلى «نوعين رئيسيين: الإحالة المقامية والإحالة النصِّية، وتتفرع الثانية إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية.»³ فالإحالة هي علاقة دلالية بين العناصر الإحالية تقضي إلى فهم المعنى المقصود بالعودة إلى حيثيات المقام الذي قيل فيه النص، أو من خلال إرجاع العنصر المحيل إلى عنصر سابق له أو لاحق يحقِّق نفس دلالته، والجدول الآتي يوضِّح أنواع الإحالة:

¹ روبرت ديبوغراند، النص والخطاب والإجراء، ص 172.

² محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 16، 17.

³ المرجع نفسه، ص 17

الإحالة		
النصية (إحالة داخل		المقامية (إحالة
إلى لاحق	إلى	إلى خارج النص)

جدول رقم 01 يوضح أنواع الإحالة¹

3- عناصر الإحالة:

- الضمائر:

يمكننا فهم الدور الإحالي للضمائر من خلال النصوص من خلال تحديد أدوار الكلام التي تحيل إليها هذه الضمائر بأنواعها «فإذا نُظر إلى الضمائر من زاوية الاتِّساق، أمكن التمييز فيها بين أدوار الكلام التي تتدرج تحتها جميع الضمائر الدَّالة على المتكلم والمخاطب، وهي إحالة لخارج النص بشكل نمطي، ولا تصبح إحالة داخل النص، أي اتِّساقية، إلَّا في الكلام المُستشهد به، أو في خطابات مكتوبة متنوِّعة من ضمنها الخطاب السَّردي، وذلك لأنَّ سياق المقام في الخطاب السَّردي يتضمَّن سياقًا للإحالة، وهو تخيلٌ ينبغي أن يُبنى انطلاقًا من النص نفسه، بحيث أنَّ الإحالة داخله يجب أن تكون نصية، ومع ذلك لا يخلو النص من إحالة سياقية إلى خارج النص تستعمل فيها الضمائر المُشيرة إلى الكاتب (أنا، نحن) أو إلى القارئ (القراء) بالضمائر (أنت، أنتم...) هذا بالنسبة لأدوار الكلام، أمَّا الضمائر التي تودِّي دورًا هامًا في اتِّساق النص فهي تلك التي نسمِّيها أدوارًا أخرى، وتتدرج ضمنها ضمائر الغيبة أفرادًا أو تثنيةً وجمعًا (هو، هي، هم، هنَّ، هما)، وهي على عكس الأولى تُحيل قبليًا بشكل نمطيٍّ إذ تقوم بربط أجزاء النص، وتصل بين أقسامه، وحين تتحدَّث عن الوظيفة الاتِّساقية لإحالة الشَّخص (أي الضمير المُحيل إلى الشَّخص أو الشيء) فإنَّ صيغة الغائب هي التي نقصد على الخصوص،

¹ محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 17.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

يصدق كلُّ ما قيل عن الضَّمائِر المحيَّلة إلى الشَّخص على ضمائِر الملكيَّة، ما خلا كون هذه الأخيرة مزدوجة الإحالة، أي أنَّها تتطلَّب محالين اثنين: مالِكًا ومملوكًا.¹

«ومن جهة نظر نحوية تعدُّ الضَّمائِر أفضل الأمثلة على الأدوات التي يستعملها المُتكلِّمون للإحالة على كيانات معطاة، وتُلَفِّظ الضَّمائِر في الغالب بطبقة صوتيَّة منخفضة في اللغة المنطوقة، وهي بذلك أصناف من العبارات المُحيَّلة التي ليس لها بروز صوتي ولفظي ملحوظ، ونظرًا لفراغها من محتوى فقد أصبحت الضَّمائِر الأدوات التي لا غنى لأيِّ نظريَّة في الإحالة عن تفسيرها.»²

فالضَّمير هو الأداة الأولى للإحالة، وهو عبارة عن كيان مستقلّ يستخدم دائماً للإحالة إلى داخل أو خارج النَّص، إضافة إلى دوره في تجنُّب التكرار.

- أسماء الإشارة:

العنصر الثَّاني من عناصر الإحالة يتمثَّل في أسماء الإشارة «وهناك عدَّة إمكانيَّات لتصنيفها: إمَّا حسب الظَّرفيَّة: الزَّمان (الآن، غداً...) والمكان (هنا، هناك...)، أو حسب الحياد أو الانتقاء (هذا، هؤلاء...)، أو حسب البعد (ذاك، تلك...)، والقرب (هذه، هذا...).

وبدل تتبُّع التَّفاصيل نُشير إلى أنَّ أسماء الإشارة تقوم بالربط القبلي والبعدي، وإذا كانت أسماء الإشارة بشَّتَّى أصنافها مُحيَّلة إحالة قبليَّة، بمعنى أنَّها تربط جزءاً لاحقاً بجزء

¹ محمد خطَّابي: لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 18.

² ج.ب. براون و ج.بول، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، النَّشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربيَّة السعوديَّة، (دط)، 1997، ص 256.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

سابق ومن ثمَّ تساهم في اتِّساق النَّص، فإنَّ اسم الإشارة المفرد يتميَّز بالإحالة الموسَّعة، أي إمكانية الإحالة إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل.¹

وتتمثَّل أسماء الإشارة أيضًا في «ما يدلُّ على أيِّ شيء يستعين من جهة بموضوع ويثير من جهة أخرى فكرة معيَّنة في الذَّهن، ويوجد فيها القصد في التَّواصل، وهي حدث أو شيء يشير إلى حدث أو شيء آخر، وأنَّه لا بُدَّ للإشارة من أن تكون مختلفة عن الإشارات الأخرى، ولا بُدَّ للإشارة من مادَّة أو مرجع، كما لا بُدَّ من مؤوَّل لها.² فيشترط في اسم الإشارة الاختلاف عن بقيَّة الأسماء الأخرى، وأن يكون له مرجع فهو يشير إلى القريب أو البعيد أو إلى المكان أو الزَّمان، كما أنَّه لا يُفهم دون العودة إلى اللفظ الَّذي يحيل إليه.

ب. الاستبدال:

يُعتبر الاستبدال أحد أدوات الاتِّساق فهو «صورة من صور التَّماسك النَّصِّي التي تتَّمتُّ في المُستوى النَّحوي المُعجمي، بين كلمات أو عبارات، وهو عمليَّة تتَّمتُّ داخل النَّص، إنَّه تعويض عنصر في النَّص بعنصر آخر، وصورته المشهورة إبدال لفظة بكلمات مثل: ذلك وأخرى وأفعل: مثل: هل تحبُّ قراءة القصص؟ نعم أحبُّ ذلك.³

وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:⁴

1- استبدال اسمي:

ويتمُّ باستخدام عناصر لغويَّة اسميَّة مثل (آخر - آخرون - نفس)

¹ محمَّد خطَّابي، لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 19

² نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النَّص وتحليل الخطاب، ص 86.

³ المرجع نفسه، ص 83.

⁴ أحمد عفيفي، نحو النَّص: اتِّجاه جديد في الدَّرس النَّحوي، ص: 124

2- استبدال فعلي:

ويمثِّله استخدام الفعل (يفعل)، مثل:

هل تظنُّ أنَّ الطَّالِب المُكَافِح يِنالُ حَقَّه؟ أَظنُّ أنَّ كُلَّ طالِبٍ مُكَافِحٍ (يفعل)، الكلمة (يفعل) استبدلت بكلام كان المفروض أن يحلَّ محلَّها وهو: (ينال حَقَّه).

3- استبدال قولي:

باستخدام (ذلك، لا) مثل قوله تعالى: "قال ذلك ما كنَّا نُبغِ فارتدَّا على آثارهما قَصَصًا" (سورة الكهف 64)، فكلمة ذلك جاءت بدلًا من الآية السَّابقة عليها مباشرة "أرأيت إذ أؤينا إلى الصَّخرة..." الآية، فكان هذا الاستبدال عاملاً على التَّماسك النَّصِّي بين الآيات الكريمة.

فالاستبدال عمليَّة تتمُّ داخل النَّص، إنَّه تعويض عنصر في النَّص بعنصر آخر، ويُعدُّ الاستبدال علاقة اتِّساق، إلَّا أنَّه يختلف عنها في كونه علاقة تتمُّ في المستوى النَّحوي-المعجمي بين كلمات أو عبارات، بينما الإحالة علاقة معنويَّة تقع في المستوى الدَّلالي، ويُعتبر الاستبدال من جهة أخرى وسيلةً أساسيَّة تُعتمد في اتِّساق النَّص، يستخلص من كونه عمليَّة داخل النَّص أنَّه نصِّي، على أنَّ معظم حالات الاستبدال النَّصِّي قبليَّة، أي علاقة بين عنصر متأخِّر وبين عنصر متقدِّم، وبناءً عليه يُعدُّ الاستبدال مصدرًا أساسيًا من مصادر اتِّساق النُّصوص.

ج. الحذف:

نستطيع تعريف الحذف على أنَّه «استبعاد العبارات السَّطحيَّة التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذَّهن أو أن يعدلَّ بواسطة العبارات النَّاقصة».¹ أي أنَّ الحذف

¹ روبرت دي بوجراند: النَّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص301.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

عبارة عن استبدال للعبارة بالصِّفر، وهذا لقيام معناها في الذَّهن دون الحاجة إلى تكراره، و«يعدُّ الحذف من القضايا المُهمَّة التي عالجتها البحوث النَّحويَّة والبلاغيَّة والأسلوبية بوصفه انحرافاً عن المُستوى التعبيري العادي، ويستمدُّ الحذف أهميَّته من حيث أنَّه لا يورد المنتظر من الألفاظ، ومن ثمَّ يفجَّر في ذهن المُتلقي شحنة توقظ في ذهنه، وتجعله يفكِّر فيما هو مقصود، ويتحدَّد الحذف بأنَّه علاقة تتمُّ داخل النَّصِّ فمعظم أمثله تبيِّن أنَّ العنصر المحذوف موجود في النَّصِّ السَّابق ممَّا يعني أنَّ الحذف ينشأ علاقة قبلية، ولا يختلف الحذف عن الاستبدال إلَّا بكونه استبدالاً بالصِّفر، بمعنى أنَّ علاقة الاستبدال تترك أثراً في النَّصِّ، وأنَّ العنصر البديل يبقى مؤشِّراً يهتدي به المُتلقي في البحث عن العنصر المُستبدل، في حين يختلف الأمر مع الحذف فلا يحلُّ محلَّ المحذوف أيُّ شيء، ممَّا يترك في الجملة التَّالية فراغاً في البنية يهتدي المُتلقي إلى ملئه بالعودة على ما ورد في الجملة السَّابقة، مثل: يأكل المسكين خبزاً و(...) رفيقه ثريداً.¹، فالحذف يحيل المُتلقي إلى معنى سابق، ويجعله يربط بين أجزاء النَّصِّ بالعودة إلى أجزاء سابقة منه، فهو يشكِّل «علاقة داخل النَّصِّ، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المُفترض في النَّصِّ السَّابق،... على أنَّ الحذف في هذا المُستوى غير مهمٍّ من حيث الاتِّساق، وذلك لأنَّ العلاقة بين طرفي الجملة علاقة بنيويَّة لا يقوم فيها الحذف بأيِّ دور اتِّساقِيٍّ، وبناءً عليه فإنَّ أهميَّة دور الحذف في الاتِّساق ينبغي البحث عنه في العلاقة بين الجمل وليس داخل الجملة الواحدة.»²

¹ نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسيّة في لسانيّات النَّصِّ وتحليل الخطاب، ص: 106، 107.

² محمّد خطّابي: لسانيّات النَّصِّ مدخل إلى انسجام الخطاب، ص19.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

ويقسَّم الحذف إلى حذف اسمي وحذف فعلي وحذف شبه الجملة، «ويعني الحذف الاسمي حذف اسم داخل المركب الاسمي، ويُقصد بالحذف الفعلي الحذف داخل المركَّب الفعلي، والقسم الثالث هو الحذف داخل شبه الجملة».¹

ومن خلال هذا نستنتج أنَّ الحذف أداة تساعد على الاتِّساق النَّصي بين الجمل المختلفة للنَّص، ولا يحقق الاتِّساق داخل الجملة الواحدة دون ربطها بسابقتها من الجمل، فهو إحالة على سابق يساهم في ربط أجزاء النَّص بعضها ببعض وتجنُّب التَّكرار.

د. الوصل (الرَّبط):

يمكننا تحديد مفهوم الوصل بأنَّه «تحديد للطَّريقة التي يترابط بها اللاحق مع السَّابق بشكل منظم، معنى هذا أنَّ النَّصَّ عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطيًّا، ولكي ندرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوِّعة تصل بين أجزاء النَّص».² فمصطلح الوصل متعلِّق بمصطلح الرَّبط، فعناصر الرَّبط هي المساهمة في وصل أجزاء النَّص المختلفة، وقد قسَّم الباحثون مظاهر الوصل حسب هذا إلى ثلاثة أقسام؛ الوصل الإضافي، والوصف العكسي والوصل السَّببي والوصل الزَّمني، حيث «يتمُّ الرَّبط بالوصل الإضافي بواسطة الأداتين (و) و(أو)، وتندرج ضمن المقولة العامة للوصل الإضافي علاقة أخرى مثل: التَّمائل الدَّلالي المُتحقِّق في الرَّبط بين الجمل بواسطة تعبير من نوع: بالمثل... وعلاقة الشَّرح، وتتم بتعابير مثل: أعني، بتعبير آخر... وعلاقة التَّمثيل المتجسِّدة في تعابير مثل: مثلاً، نحو...

¹ محمَّد خطَّابي: لسانيّات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 21، 22

² المرجع نفسه، ص 23.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

أمَّا الوصل العكسي الذي يعني (على عكس ما هو متوقَّع) فإنَّه يتمُّ بواسطة أدوات مثل: لكن، حتَّى وغيرها، وبتعابير مثل: على كل حال... إلَّا أنَّ الأداة التي تعبّر عن الوصل العكسي، في نظر الباحثين هي حتَّى.

أمَّا الوصل السَّببي فيمكننا من إدراك العلاقة المنطقيَّة بين جملتين أو أكثر، ويُعبَّر عنه بعناصر مثل: إذن، لذلك... وتتدرج ضمنه علاقات خاصة كالنتيجة والسَّبب والشَّرط... وهي كما ترى علاقات منطقيَّة ذات علاقة وثيقة بعلاقة عامَّة هي السَّبب والنتيجة.

ويجسِّد الوصل الزَّمني، كآخر نوع من أنواع الوصل، علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعتين زمنيًّا.

فإذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصل متماثلة (نقصد بالوظيفة هنا الرِّبط بين المتواليات المُشكِّلة للنَّص) فإنَّ معانيها داخل النَّصِّ مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات مغايرة للسَّابقة أو معلومات نتيجة مترتِّبة عن السَّابقة (السَّبب)، إلى غير ذلك من المعاني، ولأنَّ وظيفة الوصل هي تقوية الأسباب بين الجمل وجعل المتواليات مترابطة متماسكة فإنَّه لا محالة يعتبر علاقة اتِّساق أساسيَّة في النَّص.¹

«والوصل يتضمَّن وسائل متعدِّدة لربط المتواليات السَّطحيَّة بعضها ببعض بطريقة تسمح بالإشارة إلى العلاقات بين مجموعات من معرفة العالم المفهومي للنَّص كالجمع بينها واستبدال البعض بالبعض والتَّقابل والسَّببيَّة، أمَّا الأنواع الأخرى للرِّبط فهي مطلق الجمع والتَّخير والاستدراك والتَّبعية.»²

¹ محمَّد خطَّابي، لسانيّات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 23، 24.

² روبرت دي بوجراند: النَّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 302.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

ومن خلال هذا نخلص إلى أنَّ للوصل مساهمة كبيرة في اتِّساق أجزاء النَّصِّ، سواءً كان الوصل بإضافة أفكار مشابهة لأفكار النَّصِّ السَّابقة، أو معاكسة لها، أو إرفاق العبارة أو الفكرة بنتائجها وأسبابها، أو إتباع فكرتين متتابعتين زمنياً في نفس النَّصِّ، فكلُّ هذا يجعل النَّصَّ أكثر اتِّساقاً وترابطاً.

هـ. الاتِّساق المعجمي (التَّماسك المعجمي):

ينقسم الاتِّساق المعجمي إلى قسمين؛ التَّكرار والتَّضام، أمَّا التَّكرار فهو «إعادة عنصر مُعجمي أو وجود مرادف له أو شبه مرادف، ويُطلق البعض على هذه الوسيلة "الإحالة التَّكراريَّة"، وتتمثَّل في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كلّ جملة من جُمْل النَّصِّ قصد التَّأكيد، وهذا التَّكرار في ظاهر النَّصِّ يصنع ترابطاً بين أجزاء النَّصِّ بشكل واضح.»¹

«والتَّكرار عنصر من عناصر الاتِّساق المعجمي، وهو يُعدُّ من الرُّوابط التي تصل بين العلاقات اللسانيَّة، فقاعدة التَّكرار الخطابيَّة تتطلَّب الاستمراريَّة في الكلام، بحيث يتواصل الحديث عن الشَّيء نفسه بالمحافظة على الوصف الأوَّل أو بتغيير ذلك الوصف ويتقدَّم التَّكرار لتوكيد الحُجَّة والإيضاح.»²

ومن أنواع التَّكرار نجد التَّكرار النَّحوي (الجراماتيكي) «وهو عبارة عن تكرار لنظم الجمل بكيفيَّة واحدة أي تكرار للطَّريقة التي تُبنى بها الجملة وشبه الجملة مع اختلاف الوحدات المعجميَّة التي تتألَّف منها الجمل حيث تُبنى بشكلٍ متوازٍ في الشَّعر أساساً، وفي النَّثر وفق هذا المفهوم، وإذا حاولنا الرِّبط بين مفهوم التَّكرار الجراماتيكي ومفهوم التَّوازي فإنَّ تكرار نظم الجُملة يُعدُّ نوعاً من التَّوازي في هذا المُستوى، لأنَّ

¹ أحمد عفيفي: نحو النَّصِّ اتِّجاه جديد في الدَّرس النَّحوي، مكتبة زهراء الشَّرق، القاهرة، ط1، 2001، ص: 106

² نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيَّات النَّصِّ وتحليل الخطاب، ص 100.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

التَّوازي مركَّب ثنائي التَّكوين أحد طرفيه لا يعرف إلَّا من خلال الآخر، وهذا الآخر - بدوره - يرتبط مع الأوَّل بعلاقة أقرب إلى التَّشابه، نعني أنَّها ليست علاقة تطابق كامل.¹

«والتَّكرار اللَّفظي هو التَّكرار الفعلي للعبارات ويمكن للعناصر المُعادة أن تكون هي بنفسها أو مُختلفة الإحالة أو متراكبة الإحالة، ويختلف مدى المُحتوى المفهومي الذي يمكن أن تتشَّطه هذه الإحالات بحسب هذا التَّنوع.»²

فالتَّكرار هو إعادة الألفاظ أو العبارات حيث يَحَقُّ هذا التَّرابط والاتِّساق بين أفكار النَّص من خلال تأكيد أفكار النَّص وتسلسلها ويبقى الغرض الرئيس من التَّكرار هو تأكيد حجج النَّص وتوضيحها.

أمَّا النَّوع الثَّاني من أنواع الاتِّساق المعجمي هو التَّضام الذي يعني: «توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوَّة نظرًا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك، مثال ذلك:

(ما لهذا الولد يتلوَّى في كلِّ وقت وحين؟ البنات لا تتلوَّى)

ف(الولد والبنات) ليسا مترادفين، ولا يمكن أن يكون لديهما المحال إليه نفسه، ومع ذلك فإنَّ ورودهما في خطاب ما يساهم في النَّصيَّة.»³

وقد أسهبت كتب اللسانيَّات النَّصيَّة في وصف العلاقات الحاكمة للتَّضام، ومن هذه العلاقات نجد:

¹ أحمد غففي: نحو النَّص اتِّجاه جديد في الدَّرس النَّحوي، مكتبة زهراء الشَّرق، القاهرة، ط1، 2001، ص111، 112.

² روبرت دي بوجراند: النَّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 301.

³ محمَّد خطَّابي: لسانيَّات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص: 24.

- التَّضاد:

كلَّمَا كان حادًّا (غير متدرِّج) كان أكثر قدرة على الرِّبط النَّصِّي، والتَّضاد الحاد قريب من النَّقيض عند المناطقة، ويتَّفَق مع قولهم أَنَّ النَّقيضين لا يجتمعان ولا يرتفعان، وقد مثَّل له الدُّكتور أحمد مختار عُمر بالكلمات: مَيِّت-حَيٍّ/ متزوِّج-أعزب/ ذكر-أنثى، ويدخل معنا أيضًا كثير من أنواع التَّضاد الأخرى مثل النَّوع الَّذي يسمَّى العكس، مثل: باع-اشترى/ زوج-زوجة، أو التَّضاد الإِتِّجَاحي مثل: أعلى-أسفل/ يصل-يغادر/ يأتي-يذهب.

- التَّنَافَر:

وهو مرتبط بفكرة النَّفي مثل التَّضاد، مثل كلمات: خروف، فرس، قط، كلب، بالنِّسبة لكلمة حيوان.

وأيضًا مرتبط بالرُّتبة مثل: مُلَازِم-رائد-مقدِّم-عقيد-عميد-لواء، ويمكن أن يكون ذلك مُرتبطًا بالألوان مثل: أحمر - أخضر - أصفر...، وكذلك بالزَّمَن: فصول - شهور - أعوام...

- علاقة الجزء بالكل: مثل علاقة اليد بالجسم، والعجلة بالسَّيَّارة.

كلُّ هذه العلاقات بين الكلمات تخلق في النَّص ما يُسمَّى بالتَّضام، فشعور المُتكلِّمين كما يرى جون لوينز - يتَّجِه إلى اعتبار أحد المُتقابلين في التَّضاد ذا معنى إيجابي، والآخر ذا معنى سلبي، ليس فقط المُتكلِّم، بل والمُتلَق أيضًا عند استقباله للنَّص، ولهذا تصنع مثل هذه العلاقات تماسكًا نصيًّا بدلالاتها المُتناقضة على مبدأ "والضدُّ يُظهر حسنه الضدَّ".¹

¹ أحمد عفيفي: نحو النَّص اتِّجاه جديد في الدُّرس النَّحوي، ص 113، 114.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

«العلاقة النَّسقيَّة التي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما هي علاقة التَّعارض، مثلما هو الأمر في أزواج كلمات مثل: ولد، بنت، جلس، وقف، أحب، كره، الجنوب، الشَّمال، أمر، خضع... إضافة إلى علاقة التَّعارض هناك علاقات أخرى، مثال الكل - الجزء، أو الجزء - الجزء، أو عناصر من نفس القسم العام: كرسي، طاولة (وهما عنصران من اسم عام هو التَّجهيز...) على أنَّ إرجاع هذه الأزواج على علاقة واضحة تحكمها ليس دائماً أمراً هيئياً، هذا عن كان ممكناً، مثل ذلك الأزواج النَّاليَّة: المحاولة، النَّجاح، المرض، الطَّبيب، النِّكته، الضَّحك...

لكن القارئ يتجاوز هذه الصُّعوبة بخلق سياق تترابط فيه العناصر المُعجميَّة معتمداً على حدسه اللغوي وعلى معرفته بمعاني الكلمات وغير ذلك، وهذا يعني أنَّنا لا نتوقَّر على مقياس آلي صارم يجعلنا نعتبر هذه الكلمة أقرب إلى هذه المجموعة أو تلك، ومن ثمَّ فكلُّ ما نستطيع قوله هو أنَّ هذه الكلمة أشدُّ ارتباطاً بهذه المجموعة من ارتباطها بمجموعة أخرى.¹

- التَّرادف:

نعني بالتَّرادف «تعدُّد الدَّوال التي تشير على مدلول واحد، وهو ما يُعرف بالتَّرادف الكامل، غير أنَّ الرُّأي السَّائد لدى اللغويين قديماً وحديثاً يُنكر وجود التَّرادف الكامل، ويذكر يلمسليف أنَّ التَّرادف التَّام غير واقع لأنَّ ذلك يفترض التَّماثل التَّام في جميع السِّياقات، وهو أمر غير وارد فعلاً، وإذا ما حدث فغنَّه تظهر بالتَّدرج فروق معنويَّة دقيقة تجعل كلَّ لفظ يستقلُّ بجانب من الجوانب المختلفة للمدلول الواحد.»² أي أنَّ التَّرادف كمفهوم قد يكون غير محقَّق بشكل تامٍّ بيد أنَّ كلَّ مفردة في اللغة لها

¹ محمَّد خطَّابي، لسانيّات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 25.

² نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيّات النَّص وتحليل الخطاب، ص 98، 99.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

خصوصيَّتها في الاستعمال، إلَّا أنَّه يمكن المقاربة بين معاني المفردات المستخدمة في المعاني المتشابهة.

وتقدِّم لنا وسائل الاتِّساق المعجمي « عددًا من صور الإسهام في الكفاية منها: ضغط البنية السَّطحيَّة، حذف العناصر السَّطحيَّة، استبقاء العناصر التي يُراد توسيعها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، الإشارة إلى المعلومة أو التَّمييز أو الهويَّة، التَّوازن المناسب بين التَّكرار والاختلاف في البنية السَّطحيَّة على حسب ما تتطلَّبه اعتبارات الإعلاميّة.»¹ ومن خلال هذا تساهم في اتِّساق النَّص وربط أفكاره عن طريق التكرار أو التَّضام بأنواعه.

2.2. الانسجام (Coherence*):

تتعدَّد المصطلحات الدَّالة على مفهوم الانسجام، واستخدام مصطلح الانسجام دون غيره من المصطلحات التي لها نفس المدلول راجع إلى خصوصيَّة هذا البحث بتتبُّع المصطلحات النَّصيَّة في الكتب المدرسيَّة لمرحلة التَّعليم المتوسَّط، حيث نجد أنَّ المصطلح المعتمد هو الانسجام، وهو «يتطلَّب من الإجراءات ما تنتشُّط به عناصر المعرفة لإيجاد التَّرابط المفهومي واسترجاعه، وتشتمل وسائل الالتحام على: (1) العناصر المنطقيَّة كالسَّببيَّة والعموم والخصوص، (2) معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، (3) السَّعي إلى التَّماسك فيما يتَّصل بالتَّجربة الإنسانيَّة، ويتدعَّم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النَّص مع المعرفة السَّابقة بالعالم»² أي أنَّ انسجام النَّص يتحدَّد حسب ما وراء النَّص، أي بالربط بين أفكار

¹ روبرت دي بوجراند: النَّص والخطاب والإجراء، ص: 301، 302

* يترجمه تَمَام حَسَّان إلى (الالتحام)، وترجمه بشير إبرير إلى (التَّرابط الفكري)، بينما اعتمد محمد خطابي مصطلح (الانسجام).

² روبرت دي بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص 103.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

النَّص وأفكار المتلقِّي، ويورد محمد خطابي رأيَ فان ديك الَّذي يؤكِّد هذه الفكرة حيث يرى «أنَّ تحليل الانسجام يحتاج إلى تحديد نوع الدَّلالة الَّتِي ستمكِّننا من ذلك، وهي دلالة نسبيَّة، أي أنَّنا لا نؤوِّل الجمل والقضايا السَّابقة عليها، فالعلاقة بين الجمل محدَّدة باعتبار التَّأويلات النَّسبيَّة»¹، كما يمكننا أن نعرِّف الانسجام بأنَّه «الطَّريقة الَّتِي يتمُّ بها ربط الأفكار داخل النَّص، ويعني ذلك وجود منطق للأفكار مبنيٍّ على الخبرة وما يتوقَّعه النَّاس من التَّصوص في هذا المجال، ويتعلَّق هذا العنصر أيضًا بالنَّص في حدِّ ذاته»² فالانسجام يرتبط بشكل أساسيٍّ بالمتلقِّي، معتمد على تأويله لأفكار النَّص، فيعدُّ المؤلِّف نصَّه تبعًا لما يتوقَّعه المتلقِّي منه، أي بمرجعيات قريبة من الفئة الَّتِي يوجَّه إليها نصُّه، ويعتمد الانسجام «على عمليات ضمنية غير ظاهرة، يوظفها المتلقِّي لبناء النص وإعادة انسجامه»³، ولتحديد مدى انسجام نصٍّ من عدمه نستطيع الانطلاق من افتراضين:

- «لا يملك الخطاب في ذاته مقوِّمات انسجامه، وإنَّما القارئ هو الَّذي يسند غليه هذه المقوِّمات.

- كلُّ نصٍّ قابل للفهم والتَّأويل فهو نصٌّ منسجم والعكس صحيح.

الانسجام يتضمَّن حكما عن طريق الحدس والبديهة، وعلى درجة من المزاجيَّة حول الكيفيَّة الَّتِي يشتغل بها النَّص، فإذا حكم قارئ على نصٍّ ما بأنَّه منسجم فلأنَّه عثر على تأويل يتقارب مع نظريته للعالم، لأنَّ الانسجام غير موجود في النَّص فقط، ولكنَّه نتيجة ذلك التَّفاعل مع مستقبلٍ مُحتمل.»⁴ ولهذا كان لزامًا على المؤلِّف أن يكون على

¹ محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 34.

² بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النَّص، ص 89.

³ جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص 106.

⁴ نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النَّص وتحليل الخطاب، ص: 92

علم بالخلفيَّة النَّقَاطِيَّة للمتلقِّي لكي يستطيع تحقيق الانسجام في نصِّه، وهذا راجع إلى أنَّ انسجام النَّص يتحدَّد حسب تفاعله مع القارئ وأفكاره المسبقة حول أفكار النَّص، كما يترك مجال لتأويل الأفكار التي يوردها في النَّص حسب رؤية المتلقِّي.

3.2. القصدية (Intentionalite): يعتبر القصد متعلِّقًا بالمؤلف وغايته من نصِّه، حيث «يتضمَّن موقف منشئ النَّص من كون صورة ما من صور اللُّغة قصد بها أن تكون نصًّا يتمتَّع بالسَّبك والالتحام، وأنَّ مثل هذا النَّص وسيلة من وسائل متابعة خطَّة معيَّنة للوصول إلى غاية بعينها، وهناك مدى متغيِّر للتَّغاضي في مجال القصد، حيث يضلُّ القصد قائمًا من النَّاحية العمليَّة حتَّى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسَّبك والالتحام، ومع عدم تأدية التَّخطيط إلى الغاية المرجوَّة، وهذا التَّغاضي عامل من عوامل ضبط النِّظام، يتوسَّط بين المرتكزات اللُّغويَّة في جملتها والمطالب السَّائدة للموقف»¹ فالقصد مرتبط بمدى توظيف أدوات الاتِّساق والانسجام في النَّص، ويمكن التَّغاضي عن المدى الذي تحقِّقه أدوات الاتِّساق والانسجام في تحقيق قصد النَّص، أو عدم تحقيق تخطيط النَّص لغايته المرجوَّة، فيكفي أن تكون هناك غاية وقصد للنَّص لكي يحقِّق هذا المعيار، ومن خلال هذا نخلص إلى أنَّ القصد «يعني أنَّ النَّص ليس بنية عشوائية وإنَّما هو عمل مقصود به أن يكون متناسقًا ومتربطًا من أجل تحقيق هدف محدَّد، وبمعنى آخر هو عمل مخطَّط، له غاية يودُّ بلوغها، وبالطَّبع فقد لا يستطيع منشئ النَّص أن يفي بتحقيق هذا العنصر النَّصَّاني... ويتعلَّق هذا العنصر بمستعملي النَّص»² أي أنَّ تحقيق هذا المعيار من عدمه نسبي يعود تحديده إلى متلقِّي النَّص، فيكفي من صاحب النَّص أن يكون له قصد من وراء نصِّه لكي نقول عنه أنَّه حقَّق القصدية.

¹ روبرت دي بوغراندي، النَّص والخطاب والإجراء، ص 103، 104.

² بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النَّص، ص 89.

4.2. المقبولية (Acceptabilite*): في مقابل القصد الذي يرمي إليه صاحب النص من نصّه نجد "المقبولية" وهي المعيار الذي يحدّد مدى استحسان القارئ للنص و«تتضمّن موقف مستقبل النصّ إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نصّ ذو سبك والتحام، وللقبول أيضًا مدى من التّغاضي في حالات تؤدّي فيها المواقف إلى الارتباك، أو حيث لا توجد شركة في الغايات بين المستقبل والمنتج»¹ فيترك للمتلقّي تحديد مدى تحقيق هذا المعيار حسب إذا ما كان النصّ ذا اتّساق وانسجام ومدى توافق أفكار قارئ النصّ ومؤلفه، وتعني أيضًا «مدى استجابة القارئ للنصّ وقبوله له»² أي أنّها تتعلّق بالمتلقّي ومدى تقبّله للنصّ.

5.2. الموقفية (Situationality*): «وهي تتضمّن العوامل التي تجعل النصّ مرتبطًا بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النصّ في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف وأن يغيّره، وقد لا يوجد إلّا القليل من الوساطة في عنصر الموقف كما في حالة الاتّصال بالواجهة في شأن أمور تخضع للإدراك المباشر، وربما توجد وساطة جوهريّة كما في قراءة نصّ قديم ذي طبيعة أدبيّة يدور حول أمور تنتمي إلى عالم آخر (مثلاً: جلجاميش أو الأوديسا)، إنّ مدى رعاية الموقف يشير دائماً إلى دور طرفي الاتّصال على الأقلّ، ولكن قد لا يدخل هذان الطّرفان إلى بؤرة الانتباه بوصفهما شخصين»³

«يتعلّق هذا العنصر بالسياق الثقافي والاجتماعي للنصّ ويعني أن يكون النصّ موجّهاً للتلاؤم مع حالة أو مقام معيّن بغرض كشفه أو تغييره، وقد يكون الموقف الذي يحمله

* يترجم بشير إبرير هذا المصطلح إلى (الاستحسان) بينما يعتمد تَمّام حَسّان مصطلح (القبول).

¹ روبرت دي بوغراند، النصّ والخطاب والإجراء، ص 104.

² بشير إبرير، من لسانيّات الجملة إلى علم النصّ، ص 90.

* يترجمه تَمّام حَسّان إلى مصطلح (رعاية الموقف)، ويترجمه بشير إبرير إلى (المقاميّة).

³ روبرت دي بوغراند، النصّ والخطاب والإجراء، ص 104.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

النَّص مباشرًا يمكن إدراكه بسهولة، أو غير مباشر يمكن استنتاجه ويفترض هذا العنصر وجود مرسل ومرسل إليه»¹

فمعرفة سياق الموقف الذي ورد فيه النص يساعد القارئ على فهمه ومعرفة كيفية التعامل مع المعلومات الواردة فيه، وفهم مختلف معانيه، مما يكسب القدرة على التنبؤ بما سيقال، ويتجلى دور سياق الموقف في تحقيق الترابط النصي وفي فهم ما لا نستطيع فهمه إلا بالنظر إلى السياق الفعلي والبنية الكبرى²، فقد توجد بعض التراكيب التي تتجاوز الدلالة المعجمية إلى الدلالة التي يحددها سياق الموقف، فتفهم من خلاله.

و«يذهب بول وبراون كإطار عام إلى أنَّ محلَّ الخطاب ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار السِّياق الذي يظهر فيه الخطاب (والسِّياق لدهما يتشكَّل من المتكلم / الكاتب والمستمع/ القارئ، والزَّمان والمكان)، لأنَّه يؤدِّي دورًا فعالًا في تأويل الخطاب، بل كثيرًا ما يؤدِّي ظهور قول واحد في سياقين مختلفين على تأويلين مختلفين»³

«إنَّ الخطاب القابل للفهم والتَّأويل هو الخطاب القابل لأن يوضع في سياقه، بالمعنى المُحدَّد سالفًا، إذ كثيرًا ما يكون المُتلقي أمام خطاب بسيط للغاية (من حيث لغته) ولكنَّه قد يتضمَّن قرائن (ضمائر أو ظرفًا) تجعله غامضًا غير مفهوم دون الإحاطة بسياقه، ومن ثمَّ فإنَّ للسِّياق دورًا فعَّالًا في تواصلية الخطاب وفي انسجامه بالأساس، وما كان ممكنًا أن يكون للخطاب معنى لولا الإلمام بسياقه.»⁴ فللسِّياق دور في إزالة الغموض عن النَّص وتأويل النَّص والقصد منه بالشكل المطلوب ومن خلال هذا

¹ بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النَّص، ص 89، 90.

² ينظر: عزة شبل محمد، علم لغة النص (النظرية والتطبيق)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009، ص 1.

³ محمَّد خطَّابي: لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص52

⁴ المرجع نفسه، ص: 56

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

يستطيع القارئ معرفة كيفيَّة التَّعامل مع المعلومات الَّتِي ترد في النَّص حسب السِّياق الذي يرافقها.

6.2. التناص (Intertextualite): «يتعلَّق هذا العنصر كسابقه بالسِّياق التَّقافي والاجتماعي فيرى "دوبوگران و دريسلار" أنَّ عنصر التَّنَاص هو أهمّ العناصر المحقَّقة للنَّصَّانيَّة، فالنُّصوص في رأيهما تكتب في إطار خبرة سابقة وبالرَّغم من أنَّ مفهوم التَّنَاص يثير كثيرًا من الإشكالات لأنَّ بعض الدَّارسين المحدثين والمبدعين قد حرَّفوه عن معناه الصَّحيح، فإنَّ المقصود به ليس أن تمثِّل النُّصوص إعادات لبعضها، وإنَّما المقصود به أنَّ النُّصوص السَّابقة تشكِّل خبرة لتكوين النُّصوص اللاحقة والكشف عنها، وتؤسِّس النُّصوص اللاحقة -هي بدورها- لنصوص أخرى تأتي بعدها»¹ فالتَّنَاص يتمثِّل في توظيف الخبرات السَّابقة من النُّصوص لإعادة إنتاج نصٍّ جديد مرتبط بما سبقه من نصوص أو مشابهًا لها في السِّبكِ، لكن قد يختلف قصد توظيفها في سياقها الجديد، كما أنَّ التَّنَاص «يتضمَّن العلاقات بين نصٍّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواءً بواسطة أم بغير واسطة، فالجواب في المحادثة أو أيِّ ملخَّص يذكِّر بنصٍّ ما بعد قراءته مباشرة يمثِّلان تكامل النُّصوص بلا واسطة، وتقوم الوساطة بصورة أوسع عندما تتَّجه الأجوبة أو النِّقد إلى نصوص كُتبت في أزمنة قديمة، وتكامل النُّصوص عامل أكبر في مجال تحديد أنواع النُّصوص حيث تتشكِّل التَّوقُّعات بالنِّسبة لطوائف كاملة من الوقائع اللُّغويَّة»² فهذا المعيار يساهم في تكامل النُّصوص السابقة واللاحقة وتستعمل بشكل متوازٍ لخدمة غرض جديد قد يشترك مع النُّصوص السَّابقة وقد يختلف معها، والهدف منه هو إحالة المتلقِّي إلى نصوص سابقة لكي يكتمل قصد المؤلِّف في ذهن القارئ.

¹ بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النَّص، ص 90.

² روبرت دي بوغراندي، النَّص والخطاب والإجراء، ص 104.

«وهي تتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى ذات صلة، تم التعرف إليها في خبرة سابقة»¹، كأن نجد قصيدة أو إلياذة تحتوي على تراكيب دينية.

7.2. الإعلامية (Informativite): «يعدُّ الجانب الإعلامي أو الإخباري عنصراً مهماً من عناصر النص، وتختلف درجة الإخبار بين النصوص بحسب نوعية كل نص، والمؤكد أنَّ كل نص يحمل قدرًا من المعلومات الإخبارية»² ونستطيع القول أنَّ الإعلامية «هي العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم والوقائع النصية، أو الوقائع في عالم نصي في مقابل البدائل الممكنة، فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل من خارج الاحتمال، ومع ذلك نجد لكل نص إعلامية صغرى على الأقل تقوم وقائعها في مقابل عدم الوقائع»³ فهذا المعيار «يحيل إلى الجدة وعدم التوقع، اللذين يجدهما المتلقي في النص»⁴ فيشترط في النص لكي يحقق النصية أن يُعلم المتلقي بمعلومات لم يكن ذا علم بها في السابق، أي أن يتسم بالجدة في الطرح ولو نسبيًا.

• ثالثاً: العلاقة بين التعليمية ولسانيات النص

إن العلاقة بين التعليمية ولسانيات النص هي علاقة علمين حديثين حادثة المفهوم لا الممارسة بعضهما ببعض؛ علم التعليم وعلم اللغة النصي، اللذان يشتركان بدورهما مع علوم أخرى في نقاط معينة، ويستقيان منها مختلف معارفهما. ونروم من خلال هذا المبحث البحث في هذه العلاقة وفي أهم تجلياتها.

1- التعليمية

¹ روبرت ديبوغراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، ص 12.

² بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النص، ص 90.

³ روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ص 105.

⁴ روبرت ديبوغراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، ص: 184.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

التَّعليميَّة كما عرَّفناها سابقاً «هي العلم الذي يخطط وينظم ويراقب العملية التعليمية التعلمية ويعنى بكل جوانبها (المعلم، المتعلم، المحتوى، الطرائق، الوسائل...)»، ولها عدة مرادفات مقابلة للمصطلح الأجنبي (Didactique) منها: تعليمية، وتعليميات، وعلم التدريس، وعلم التعليم، والتدريسية (مصطلح عراقي قليل الشيع)، وديداكتيك (وهو تعريب حرفي للمصطلح الأجنبي (Didactique) استعمله بعض الباحثين تجنباً للوقوع في أي لبس).¹

وتعرف التعليمية أيضًا بأنها « الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، وتعد علماً قائماً بذاته تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتعليم، ودراسته دراسة علمية، وتقديم الأبحاث العلمية عنه من خلال البحث في محتوياته وطرائقه ونظرياته»²، وانطلاقاً من هذا المفهوم فإن خصائص التعليمية تتمثل في:

- العلمية؛ حيث تدرس كل جوانب التعليم دراسة علمية.
- تعد علماً، والعلم له موضوعه وأهدافه ومنهجه.
- تقديم الأبحاث العلمية عن التعليم.

أما محمد الصالح حثروبي فقد جمع خصائص التعليمية في:

- يتم فيها الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- التعلم فيها ليس عملية تخزين للمعارف والمعلومات؛ بل هو إعادة بناء لها واكتشافها بطريقة تتكيف مع الوضعيات الجديدة.³

¹ ينظر: بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، م6، ع1، 2004، ص 285، 286.

² محمد سيف الإسلام بوفلاحة، الواقع التعليمي للغة العربية (المعوقات والحلول)، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2017، ص: 6.

³ ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى، (د. ط)، (د. ت)، ص 130.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

- الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية لتعبئتها وتجنيدتها في اكتساب وتعلم مفاهيم جديدة.
- تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعليمية قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل أو التذليل لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.
- التعليمية تجعل المتعلم محورا للعملية التربوية، والمعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين فلا يستبد بأرائه ولا يفرض حلوله.
- التعليمية تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع.
- تعطي مكانة بارزة للتقويم وخاصة التقويم التكويني للتأكد من فعالية النشاط التعليمي¹.

ومن بين الأهداف التي تروم التعليمية تحقيقها نذكر:

- وضع الأسس العملية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي متطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرك كلي.
- تطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليمية / تعليمية تسعى إلى ضمان تعلم فعال يحقق الأهداف المسطرة.
- توضيح الرؤيا لدى المدرس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.
- توجيه المعلم إلى اكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية.
- مواكبة المستجدات في عالم التربية مما يجعل العملية التعليمية في تطور مستمر².

¹ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص 131.

² محمد سيف الإسلام بوفلاحة، الواقع التعليمي للغة العربية (المعوقات والحلول)، ص: 7.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

فلا بد أن يتوفر محتوى تعليمي قابل للصياغة والتعليم بواسطة تقنيات محددة، وهذا المفهوم بقدر ما يبدو بسيطاً بقدر ما هو أكثر تعقيداً؛ إذ نلاحظ أنه مفهوم يجمع بين التعليمية التي تهتم بكل ما يتوجب لتدريس محتوى مادة أو مجموعة مواد دراسية من طرائق وأساليب ونماذج...، والبيداغوجيا التي تهتم بالجوانب النفسية والاجتماعية والتنظيمية التي تنظم سير العملية التعليمية التعلُّمية وتوجهها، وشأنهما شأن العلوم الأخرى المتشابكة المفاهيم المتبادلة المنافع.

أما بالنسبة للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التعليمية فقد تمثلت في: "المثلث التعليمي" و "العقد التعليمي- التعلُّمي"، و"الوضعية التعليمية التعلُّمية"، و"النقطة التعليمية"، و"تصورات المتعلمين"، و"أخطاء المتعلمين"، و"العائق التعليمي" وكذلك "الوضعية - المشكل".

أ- المثلث التعليمي أو أقطاب النظام الديداكتيكي: «ويقوم على عدد من الأنظمة المتفاعلة فيما بينها وهي: منظومة المعلم، ومنظومة المتعلم، ومنظومة المعرفة».¹

ب- العقد التعليمي- التعلُّمي: «ويمثّل مجمل العلاقات التي تحدّد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها ما هي الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية- تعلمية، ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإنّ بنود العقد التعليمي- التعلُّمي تصبح متحركة، وتتطور حسب تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة المدرسية أو تعثرهم في هذا المسار وعليه

¹ ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد (ديداكتيك، تدريسيّة، تعلّميّة، تعليميّة)، دار التّجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، رسائل في الفكر التربوي (6)، ط2، 2020، ص 45.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

- فالعقد التعليمي نظام إلزامي متبادل بين المعلم والمتعلم ينطلق من مقتضيات طبيعة المعرفة المدرسية وطرائق تعليمها وتعلمها»¹
- ج-الوضعية التعليمية - التعليمية: «هي مجمل العلاقات والتفاعلات القائمة بين عناصر العملية التعليمية بهدف حدوث التعلم.»²
- د- النقلة التعليمية أو النقل التدريسي: وهي العملية التي يتم فيها تحويل المعارف من مادتها العلمية الخام إلى معرفة علمية بسيطة قابلة للتعليم والتعلم.
- هـ-تصورات المتعلمين: «يلتحق المتعلمون بالمدرسة بخلفيات معرفية، وتصورات ذهنية مسبقة يستعملونها في تفسير ظواهر العالم الذي يعيشون فيه، وعلى المعلم الذي يهدف إلى تغيير أو تطوير تلك التصورات أن يبني خطته انطلاقاً من تلك التصورات، لأن الانطلاق من تصورات المتعلمين والبناء على أساسها - إن كانت صحيحة- أو القيام بدحضها أو تصويبها إن كانت خاطئة ومن ثم تعويضها بالمعارف الجديدة من شأنه تجويد النتائج التعليمية.»³
- و- أخطاء المتعلمين: «أصبح خطأ المتعلم في نظر المربين مؤشراً على مختلف الصعوبات التي تواجه المتعلم في عمليات اكتشاف المعارف أو بنائها»⁴، مما يساعد في تصحيحه وتقويمه.
- ز- العائق التعليمي: «يشير مصطلح العائق إلى جملة الحواجز والعقبات التي تعرقل سير المتعلم نحو الأهداف التعليمية المنشودة، وهو نوعان: عائق إيجابي

¹ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص128.

² ينظر: الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساور للدراسات الإنسانية والاجتماعية، م6، ع2، 2020، ص83.

³ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص 129.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 129.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

يشكل تحديا بالنسبة للمتعلم يدفعه لتسخير كل موارده لبلوغ الهدف التعليمي، وآخر سلبي يبعث اليأس والفشل لدى المتعلم ويشعره باستحالة تجاوزه.¹

ح-الوضعية - المشكل: «هي وضعية تعليمية تجعل المتعلم في وضعية معرفية غير متوازنة فتدفعه إلى تجنيد موارد معرفية ومنهجية لحلها، فهي وسيلة بيداغوجية تدفع المتعلم إلى التعلم من خلال بناء تعلماته»²

2- لسانيات النص

لسانيات النص (TextLinguistics) أو علم اللغة النصي أو نحو النص كلها مصطلحات تطلق على العلم الذي يهتم بدراسة النص، بوصفه وحدة لغوية متسقة ومنسجمة متجاوزا حدود الجملة والدراسات التي تقتصر عليها في عمليات الشرح أو التفسير أو التأويل، إلى النص، وعليه فإن لسانيات النص هي «التي تدرس النص على أساس أنه مجموعة أو فضاء ممتد واسع من الجمل والفقرات والمقاطع والمتواليات المترابطة شكلا ودلالة ووظيفة، ضمن سياق تداولي وتواصلية معين. ومن ثم يحمل مقصديات مباشرة وغير مباشرة، ويهدف إلى الإبلاغ أو الإمتاع أو الإفادة أو التأثير أو الإقناع أو الاقتناع أو الحجاج»³، ومنه نستخلص أن النص الذي تهتم لسانيات النص بدراسته يتميز ب:

- كونه وحدة لغوية تتكون من مجموعة من الجمل والفقرات والمتواليات.
- ترابط الجمل والفقرات والمتواليات في النص غير عشوائي بل يحتكم للترابط النحوي والدلالي والوظيفي.

¹ ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص 129، 130.

² حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، وزارة التربية الوطنية، منشورات الشهاب، الجزائر، (دط)، 2019، ص: 87.

³ جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، مكتبة المثقف، ط1، 2015، ص 26.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

- يحمل النص مقاصد معينة (صريحة أو ضمنية) وفق سياقات محددة.
- وقد عرف ديبوغراند النص بأنه « تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال، ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره (أي النص) عن مشارك واحد ضمن حدود زمنية معينة، وليس من الضروري أن يتألف النص من الجمل وحدها فقد يتكون النص من جمل أو كلمات مفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال»¹، وبهذا المفهوم فالنص نسيج لغوي يستهدف عملية الاتصال، وهو مرتبط بمنتج وبزمن، وهو لا يقتصر على المتواليات بل قد يولد نص في تركيبة لغوية مفردة تؤدي وظيفة اتصالية معينة.
- و تشترك لسانيات النص مع علوم عدة في تركيز اهتمامها على النص، غير أنها تهدف إلى:
- الوصف اللساني والنحوي للنصوص والخطابات وفق مستويات عدة: صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية، تداولية، بلاغية...
- وصف الجمل وفقا للمدارس اللسانية المتنوعة، ذلك أن النص جملة كبرى، وقياسا ما ينطبق على الجزء ينطبق على الكل².
- الوصف والدراسة اللغوية للأبنية النصية وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي³.
- العناية بدراسة ظواهر تركيبية نصية مختلفة لا يمكن تفسيرها في إطار الجملة المفردة بل من خلال وحدة النص الكلية⁴؛ كالحذف والإحالة.

¹ روبرت ديبوغراند، ولفغانغ دريسلر ، مدخل إلى علم لغة النص، تر: إلهام أبو غزالة، مطبعة دار الكاتب، القاهرة، ط1، 1992، ص: 9.

² ينظر: جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ص: 26.

³ أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص: 31.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 39، 40.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

- إبراز الأبعاد الاتصالية والاجتماعية والنفسية...، للنصوص المنطوقة أو المكتوبة.

3- العلاقة بين التعليمية ولسانيات النص

يقوم تدريس اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية على المقاربة النصية التي تجعل من النص محورا تدور في فلكه جل أنشطتها، ومصدرا أساسيا لتنمية كفاءات المتعلم اللغوية والتواصلية، والمتعلم بدراسته للنص يستشعر ترابطه وتلاحمه في كل موحد ذي مقاصد معينة مرتبطة بموضوع الوحدة التعليمية أو المقطع، كما يتعرف على مختلف جوانبه: الصوتية، والصرفية، والتركيبية...، ومن ثم يتمكن من إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة في مواقف تواصلية حية، جودتها -غالبا- مرهونة بجودة النص التعليمي المدروس.

وإذا كانت التعليمية تجعل من النص رافدا أساسيا لاكتساب اللغة وغرف المعرفة، فإن لسانيات النص مركز اشتغالها ونقطة اهتمامها وتركيزها هي النص، ولذلك فلا غنى للتعليمية من الاستفادة مما يقدمه علم اللغة النصي، وكما قال أحمد حساني فإن «تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية»¹.

ومن الواضح أن قدرة الاتصال من خلال اللغة تعد مكافئة لقدرة تكوين الأنماط النحوية والنماذج القواعدية بالاعتماد على قوائم مفردات مجمعة بطريقة غير منهجية دون أن تتاح للمتعلمين فرصة المواجهة الكاملة لاستراتيجيات التحقق، وهي استراتيجيات لا يكون لعلم القواعد/ علم النحو وعلم المعجم أي شأن عملي يذكر بدونها، ونعني بذلك كيفية ربط النصوص بالمواقف أو بالخطط و الأهداف، بل إنَّ

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، (د. ت)، ص 2.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

المتعلمين يحملون على التصرف وكأن إتقان علم القواعد هو الأولوية العليا عند التفوه بأي شيء (هذا هو المعيار المألوف للتقييم والاختبار على الأقل) مما يجعل أولئك المتعلمين عاجزين عن التفوه بأي شيء ويستطيع علم النصوص الإسهام في إعداد أولويات جديدة وفي اختيار قوانين وإجراءات ومجالات كافية للاتصال من خلال النصوص في نطاق محدود¹

• رابعًا: الكفاية التبليغيَّة:

1. مفهوم الكفاية التَّبليغيَّة

1.1. حد الكفاية لغةً:

جاء في معجم العين «كفي: كَفَى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، واستكفيته أمرًا فكفانيه

وكفأك هذا، أي حسبك. ورأيتُ رجلاً كافيك من رجلٍ، ورأيتُ رجلين كافيينك من رجلين، ورأيتُ رجالاً كافيينك من رجالٍ، أي: كفأك بهم رجالاً»²

كما ذكر ابن منظور في لسان العرب ورود لفظ الكفاية «في الحديث: من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كَفَّتْهُ أَي أَغْنَتْهُ عن قيام الليل... وكفاه ما أهمّه كفاية وكفاه مؤونته كفاية وكفأك الشيء يكفيك واكتفيت به»³

كما ورد في معجم تاج العروس: «(كفاه مُؤنَّته، يكفيه، كِفايةً) بالكسر: قام به.

¹ روبرت ديبوغراند، وولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: الهام ابو غزالة، علي خليل أحمد، مطبعة دار الكتاب، ط1، 1992م، ص278.

² معجم العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميَّة، بيروت لبنان، ط1، 2003، ج4، مادة (كفي)، ص41.

³ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت لبنان، ج15، مادة (كفي) ص225.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

(وكفاك الشيء) يكفيك، (واكتفيت به) كلاهما: اضطلع. (واستكفيته الشيء فكفانيه) نقله الأزهري والجوهري. (ورجلٌ كافٍ، وكفيٌّ) كسالمٍ وسليمٍ، كذا في الصَّحاح.

وهذا رجل كافيك من رجل، أي: كفاك به، ومثله: ناهيك عن رجل، وجازيك، ورجلان كافيان من رجلين، ورجال كافوك من رجالٍ، (وكفيك من رجلٍ، مثَّثة الكافِ)، أي: (حسْبُكَ).¹

فالكفاية في اللِّغة من الاكتفاء وبلوغ الحاجة، وهو ما يدلُّ على استخدامها للدَّلالة على الوصول إلى الغاية من اكتساب مهارة أو ملكة تعليميَّة.

2.1. حد التبليغ:

ورد في معجم العين «بلغ: رجلٌ بلغٌ: بليغٌ، وقد بلغَ بلاغَةً. وبلغ الشيء يبلُغُ بلوغًا، وأبلغته إبلاغًا. وبلغته تبليغًا في الرسالة ونحوها. وفي كذا بلاغٌ و تبليغٌ أي كفاية، وشيء بالغٌ أي جيّد. والمبالغة: أن تبْلَغَ من العملِ جُهدَكَ.

قال الضرير: سمعت أبا عمرو يقول: البْلُغُ ما يبلُغك من الخبر الذي لا يعجبُك، القول: اللَّهُمَّ سَمِعَ لا بْلُغَ أي اللَّهُمَّ نَسَمِعُ بمثلِ هذا فلا تنزله بنا.²

كما ورد في لسان العرب: «بلغ: بلغ الشيء يبلُغُ بلوغًا وبلاغًا: وصلَ وانتهى، وأبلغه هو إبلاغًا وبلغه تبليغًا... إنما هو من ذلك أي قد انتهيت فيه وأنعمت، وتبْلَغَ بالشيء: وصلَ إلى مراده، وبلغ مبلَغ فلان ومبلَغته، وفي حديث الاستسقاء: واجعل ما أنزلت لنا قوَّةً وبلاغًا إلى حين، البلاغُ: ما يُنبَلِّغُ به ويُتَوَصَّلُ إلى الأمر المطلوب، والبلاغُ: ما

¹ تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تح: عبد المجيد قطامش، سلسلة التراث العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ج29، ط1، 2001م، مادة (كفي)، ص407.

² معجم العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: عبد الحميد هندائي، دار الكتب العلميَّة، بيروت لبنان، ط1، 2003، ج1، مادة (بلغ)، ص161.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

بَلَّغَكَ، والبلاغُ: الكفاية...وتقول له في هذا بلاغٌ وبُلْغَةٌ وتبْلُغُ أي كفايةً، وبَلَّغْتُ الرِّسالةَ. والبلاغُ الإبلاغُ، وفي التنزيل: إِلَّا بَلَاغًا مِنَ اللَّهِ وَرِسَالَاتِهِ، أي لا أجد منجى إِلَّا أن أَبْلَغَ عن الله ما أُرسلتُ به، والإبلاغُ: الإيصالُ، وكذلك التبليغُ، والاسم منه البلاغُ، وبَلَّغْتُ الرِّسالةَ. التهذيب: يُقال بَلَّغْتُ القومَ بلاغًا اسمٌ يقوم مقامُ التبليغِ، وفي الحديث: كلُّ رافعةٍ رَفَعْتَ عَنَّا من البلاغِ فَلْيُبَلِّغْ عَنَّا، يُروى بفتح الباء وكسرهما، وقيل: أرادَ من المبلِّغين، وأبْلَغْتُهُ وبَلَّغْتُهُ بمعنى واحد.¹

«والبلاغُ: (الاسم من الإبلاغ والتبليغ، وهما: الإيصالُ)، يقال أَبْلَغَهُ الْخَبَرَ إبْلَاغًا، وبَلَّغَهُ تَبْلِيغًا، والثاني أكثر.»²

فالمصادر المعجميَّة العربيَّة تتفق على أَنَّ التبليغ هو الإيصال، فبهذا نعرف أَنَّ الكفاية التَّبليغيَّة في اللغة تعني تحقُّق الملكة والقدرة على الإيصال أو التَّوصُّل للمعنى، وهو ما سيتمُّ دراسته حصرًا في المصطلحات النَّصِّيَّة في دراستنا.

3.1. حد الكفاية التَّبليغيَّة اصطلاحًا: «تتبعني الإشارة إلى أَنَّ صاحب هذا المصطلح هو ديل هيمز Dell Hymes بل ومُبْتَكِرُهُ في دراسة بعنوان On Communicative Competence التي نشرها في كتاب علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics الذي حرَّره كل من بريد وهولمز J.B.Pride and J.Holmes 1972، ولقد صاغ هيمز هذا المصطلح ليقابل به مفهوم الكفاية Competence الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء Performance. ولقد صاغ هيمز هذا المصطلح ليشمل الإلمام

¹ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت لبنان، ج8، ص419 .

² ، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تح: عبد المجيد قطامش، سلسلة التراث العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ج22، ط1، 2001م، ص:448

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

بقواعد علم اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النُّحوية.¹

ونجد أن مصطلح الكفاية التَّبليغيَّة يرد على عدَّة أشكال:

«يعرِّف نوام تشومسكي الكفاية بوصفها تمثل مجموع القواعد التي تسمح للفاعل المتكلِّم داخل أي لسان، بإنشاء أو فهم كل و/أو لا شيء غير جمل هذا اللسان، فمثلاً يستطيع متكلِّم اللسان الفرنسي أن يدرك بأنَّ جملةً من قبيل l'enfant court هي جملة من صميم لسانه، وذلك على نقيض جمل من مثل: court mange أو l'enfant la course.

في مقابل مفهوم الكفاية يبرز مفهوم الأداء، الذي يحيل إلى أفعال الكلام المنجزة فعلياً من قبل الفاعلين المتكلِّمين.

تؤدي ثنائية (الكفاية/الأداء) في النحو التَّوليدي دوراً شبيهاً بالدور الذي تؤديه ثنائية (اللسان/الكلام) داخل النُّظرية السوسيرية، إذ تسمح بتحديد موضوع اللسانيات المتمثل في الكفاية، باستثناء الأداء.

إنَّ الاختلاف بين مفهوم الكفاية ومفهوم اللسان يكمن أساساً في تفاصيل التَّبائن القائم بين الإطارين النَّظريين اللذين ينتميان إليهما تبعاً. إذ يرى سوسير بأنَّ اللسان هو (نسقٌ من العلامات) أمَّا تشومسكي فهو يرى بأنَّ الكفاية تتضمَّن الأهليَّة لإنشاء الجُمْل وتكوينها، حيث يؤلَّف التَّركيب محور النُّظرية اللسانية.² فالكفاية تختلف عن

¹ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية : مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة مصر، 2004م، ص172.

² ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهم الشيباني، سيدي بلعباس الجزائر، ط2007، ص1، ص29،30.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

الأداء بكونها تتمثَّل في القواعد التي تسمح للإنسان بالأداء اللغوي أو الفهم، بينما الأداء فهو التنفيذ الفعلي للغة عن طريق الكلام أو الكتابة، و«الكفاية اللغوية تحدد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلَّم اللغة».¹ فهي موجودة في ذهن المتكلِّم ضمناً لا تظهر إلَّا من خلال أداء اللغة.

وقد عرَّف هامرلي (Hector Hammerly) الكفاية في اللغة الثانية بأنها «المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة، وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة».

وذكر ثلاث كفايات في تعلُّم اللغة هي: اللغوية والاتصالية والثقافية. والكفاية اللغوية فهي في نظره المعرفة اللاشعورية باللغة لدى الناطق المثالي الأصلي باللغة وتتمثَّل هذه الكفاية في الأداء performance وبذلك يكون مفهوم الكفاية عنده مطابقاً لهذا المفهوم عند تشومسكي، واستعمل هامرلي المصطلح نفسه الذي استعمله تشومسكي وهو competence.²

«كفاية الاتصال: لما كان الاتصال من أهم أهداف اللغة، كان امتلاك هذه الكفاية أساساً في تحديد درجة الإتقان التي يمتلكها المتعلِّم، وهذا يعني أنَّ امتلاك الكفاية أصل، وأنَّ درجة تحققها تختلف من شخص إلى آخر، بل من موقف إلى آخر أحياناً، بالنسبة للشخص نفسه، والأشخاص إنما يختلفون في هذا لاختلافهم في القدرة على الحديث بجرأة دون تردُّد، ذلك أنَّك تجد بعض المتعلمين يتردَّدون في مخاطبة الجمهور، وتجد بعضهم يتكلَّمون بثقة تامة، دون شيء من الوجل والتردُّد.

¹ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992، ص61.

² سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ط2، عمان الأردن، 2008م، ص454.

ونجد بعض المتعلمين قادرين على أن يوصلوا الفكرة إلى المُخاطب، مما يدلُّ على علوِّ كفاية الاتصال لديهم، وتجد آخرين غير قادرين على ذلك، وحتى وإن كانوا يفهمون الفكرة التي يريدون أن يوصلوها إليه، وينبغي لمن يبحثون عن الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة -سواءً أكانت اللغة الأم أم الثانية- أن يبحثوا عن هذه الكفاية لدى هؤلاء المتعلمين.¹

أمَّا الكفاية التَّقافيَّة فتعني أن «يقف المتعلِّم على الأصول التَّقافيَّة والحضاريَّة للمجتمع الذي تنتمي إليه اللغة، وربَّما كان كثير من الأخطاء الجارية على ألسنة الذين يتعلَّمون اللغة الثانية ناجماً عن سوء فهم تلك الأصول أو عدم فهمها أصلاً، ويظهر هذا جلياً في التَّرجمات التي تكون من اللُّغة الثانية إلى اللُّغة الأم»² وتتفرَّع العديد من الكفايات عن الكفاية اللُّغويَّة منها كفاية الاختيار وكفاية المبادرة وكفاية التنامي وغيرها³ وبما أنَّ موضوع بحثنا يدور حول الكفاية التَّبليغيَّة رأينا تخصيص الدراسة حولها دون غيرها من الكفايات إلَّا ما تقاطعت معه كالكفاية اللُّغويَّة، ونعني بالكفاية التَّبليغيَّة «القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض لأن هذه الكفاية التبليغية تؤخذ من وسائل عديدة معرفية ونفسية واجتماعية وثقافية بناءً على البنية الاجتماعية التي يعيش فيها المتكلِّم، ومن ثم تساعد هذا المتكلم على تنويع صور الخطاب بما يلائم المقام ويعبر عن مختلف الأغراض، والكفاية التبليغية مهارة يكتسبها المتعلِّم ليحكم بها أفعاله الكلامية (أدائه) على نحو تكون فيه صفة راسخة تمكنه من ترجمة وتوظيف تلك القدرة، وهي تتعدى الكفاية اللسانية التي تنحصر في معرفة النظام النحوي والصرفي المساهم في الإقدام على التركيب السليم للجمل أو

¹ سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص 461.

² المرجع نفسه، ص 455.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 454

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

الوحدات الإسنادية الوظيفية، لأن من يمتلك هذه القدرة فقط لا يستطيع استعمال اللغة في مختلف المقامات والأوضاع، وما تقتضيه أحوال الخطابات في ميادين الحياة اليومية، وهذه الملكة أو الكفاية التبليغية من شأنها إكساب المتعلِّم الملكة التواصلية، وتعني امتلاكه قدرًا معيَّنًا من قواعد لغة ما على نحو يمكنه -سواءً أكان من أبناء هذه اللغة أو من غيرهم- من الاتصال المثمر مع أبنائها فهمًا وإفهامًا بما يتفق والأعراف اللغوية السائدة في الجماعة اللغوية، وبذلك تعني هذه الكفاية القدرة على تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب، سواءً أكان الخطاب شفويًا أم مكتوبًا، ذلك أنَّ الملكة التبليغية تركز على ظروف التبليغ اللغوي وشروطه، وهي تهدف إلى تحقيق النجاعة التبليغية¹ فالكفاية التَّبليغيَّة هي الملكة التي يمتلكها متعلِّم اللغة ويوظفها في تلقِّيه للخطاب أو تأديته وتبليغه، وتتَّخذ هذه الكفاية من عدَّة وسائط معرفيَّة واجتماعيَّة وثقافيَّة، ويؤثِّر اكتساب هذه الكفاية في تعليم اللغة حيث « أنَّ ما يُحدثه المُتعلِّم من أفعال لا يتم بشكل منعزل وإنما يحدث في حال خطاب معينة، ويُوْجه إلى مخاطب معيَّن، ولذلك دخل كبير في موقف المُتعلِّم وسلوكه اللغوي وتأثيره في تعليم اللغة.

وبناءً على ذلك وجب استثمار أحوال الخطاب في العملية التعليمية باعتبار أنَّها تقنية تمكِّن من التَّبليغ الفاعل في مختلف أحوال الخطاب وصولًا إلى تمكين المتعلِّم من معرفة استعمال الأحاديث حسب مقتضيات التَّبليغ، وكذا استثمار نظرية التحدُّث التي اعتنت بأحوال الحديث، وهي إنجازات تحليل الخطاب التي استفاد منها الغربيون في تعليم لغاتهم في جميع المستويات بما يجعلهم يكتفون صيغًا خطابية حسب أحوال الخطاب ومقاماته اللازمة، ولمَّا كانت الأفعال الكلامية تتعلق بممارسة الكلام في

¹ راجع بومعزة، التراكيب النحوية العربية صورها وأساليب تطوير تعليمها، دار رسلان، دمشق سوريا، ط1، 2014م، ص 31.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

مختلف ظروفه وأحواله، فإنه ينبغي للمعلِّم أن يهيئ للمتعلِّمين الظروف الملائمة التي تدفعهم إلى إحداث أفعال كلامية تتعلَّق بمحتويات المواد التي تدفعهم إلى إحداث أفعال كلامية تتعلَّق بمحتويات المواد التي يدرسونها، فالكفاية إذن هي حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي.¹

تعدّدت تسميات مصطلح الكفاية التبليغية في المراجع فهناك من يطلق عليها الكفاية التَّخاطبيَّة وهناك من يسمِّيها كفاية اتِّصالية لكن رغم هذا التَّعدد إلا أن المعنى يبقى متقاربًا شبه موحد فقد عرَّفها محمد محمد يونس علي في المعنى وظلال المعنى باعتماده مصطلح الكفاية التَّخاطبية حيث يرى أنها «المقدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها ... وقد ينظر إليها على أنها المعرفة المتطلبة لتحديد ما تعنيه مثل هذه الجمل عندما يتكلم بها بطريقة ما في سياق معين».² فنجد هنا أنه يربط الكفاية التبليغية بالقدرة على توليد واستخدام جمل في سياق معين بينما يعتمدُ هايمز Hymes مصطلح الكفاية الاتِّصالية فإنه «يربطها بالقدرة على إنتاج واستخدام منطوقاتٍ دون شرط أن تكون جُملا نحوية في تعريفه للكفاية الاتِّصالية التي يرى أنها «تعني مقدرة المتكلم على إنتاج منطوقاتٍ مناسبة لأنماط المواقف الاتِّصالية المختلفة، لا جمل نحوية بينما يربطها بيننتج Buening بالقدرة الإنسانية الشاملة على فهم الموقف الاتِّصالي بين أطراف الاتِّصال في إطار عوامل أخرى، كالزَّمان، والمكان، والعلاقات الاجتماعية، والعلاقات الخاصَّة بين أطراف الاتِّصال (أي الأدوار والأدوار المتوقعة)، ومقاصد هذه الأطراف، والقدرة على الفعل، وأداة الاتِّصال المُوظَّفة لبلوغ الأهداف (الاستراتيجيات البلاغية) بينما يُعرِّفها باكيه

¹ راجح بومعزة، التراكيب النحوية العربية صورها وأساليب تطوير تعليمها، ص 32.

² محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 2007م، ص148.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

Baacke بأنَّها القدرة على إنتاج أشكال متباينة من السُّلوك (اللُّغوي)، ولا تستهدف هذه القدرة النَّقد والتَّغيير على نحو منطقيٍّ نزاعيٍّ فحسب، بل تستهدف أيضاً تأمين ما هو قائم موجود.¹

وتعني الكفاية التَّبليغيَّة «مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشمل على مفهومين أساسيين هما: المناسبة، والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة.

و الكفاية الاتصالية لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عملية فردية اجتماعية معاً، وتكمن فرديتها حين تتعلَّق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلَّق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال.²

«ويُبرز هابرماس habermas فكرة صدور الأبنية اللغوية عن مواقف الخطاب الممكنة، وأنَّ هذه الأبنية في خدمة الموقفية التَّداولية للتعبيرات اللغوية، وأنَّ هذه الأبنية تردُّ إلى ما يسميه بالعموميات أو الكلِّيات التَّداولية في كل موقف خطابي.

ويعرِّف ديتمار Dittmar الكفاية الاتصالية بأنَّها قدرة الأفراد على أن يتَّصل أحدهم بالآخر في ظروف مُحدَّدة موقفيّاً ومعياريّاً: لغوية ونفسية واجتماعية وتداولية.

وتعني الكفاية الاتصالية عند سالزمان Salzman المعرفة بما يكون مناسباً أو غير مناسب لما يقال في سياق ثقافي اجتماعي بعينه.

¹ محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، (دط) 2014م، ص41، 40.

² أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000م، ص68.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

وتبدو المناسبة محور تعريف ليفاندوفسكي أيضًا: فالكفاية الاتصالية عنده هي كفاية الاستخدام اللغوي، وهي القدرة على استخدام اللغة ولا تتضمن الكفاية الاتصالية المعرفة النَّحوية فحسب، بل تضمُّ إليها أيضًا معرفة المناسبة الاجتماعية والموقفية للأحداث اللغوية.¹

إذن فالكفاية التبليغية متعلِّقة بشكل أساسي بالقدرة على إنتاج صيغ لغوية جديدة قادرة على التعبير بشكل جديد على أفكار متباينة أو متقاربة.

2. خصائص الكفاية التَّبليغيَّة.

تتركز خصائص الكفاية التَّبليغية في عدَّة نقاط جوهرية تسمح بالتعرف على علاقة الكفاية التبليغية بالسياق والأداء والاتصال حيث تلخّصها "ساندرا سافنجون" في النقاط التالية:²

إن الكفاية الاتصالية مفهوم متحرك Dy namic وليس ساكنًا Static ، إنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين أكثر من أن تكون اتصالًا ذاتيًا أي حوارًا بين الفرد ونفسه.

1- إن الكفاية الاتصالية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

2- إن الكفاية الاتصالية محددة بالسياق، إن الاتصال يأخذ مكانه أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حدَّ لها، أنها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

¹ محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 42.

² حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقارنة تواصلية (مذكرة ماجستير)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة سطيف، 2010/2009م، ص 123.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

3- إن هناك فرقا بين الكفاية والأداء، الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف overt manifestation لهذه القدرة، إن الكفاية هي ما تعرف، أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوءه تتحدد الكفاية وتتميتها وتقويمها.

4- إن الكفاية الاتصالية نسبية وليست مطلقة، من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاية الاتصالية، وليس على درجة واحدة.

فالكفاية التبليغية لا تتعلّق فقط باللغة المنطوقة، بل تتعدّها إلى اللغة المكتوبة وجميع اللغات الرّمزيّة كلغة الإشارة، وهي قدرة لا يمكن ملاحظتها إلا عن طريق الأداء الذي يكشف عن هذه القدرة، وترتبط الكفاية التبليغية بالسياق ارتباطاً مباشراً حيث يحدّد هذا الأخير اللغة المناسبة للموقف باعتبار تغيّر المواقف وتعدّها.

3. مكوّنات الكفاية التَّبليغيَّة:

ترتبط مكوّنات الكفاية التبليغية بالنّظام اللغوي من جهة وبالجانب السّياقي الوظيفي للغة من جهة أخرى حيث يمكن تقسيم هذه المكوّنات إلى أربعة قد تجتمع في سياق كلامي واحد وقد تتفرّق حسب الاستعمال الوظيفي للغة يتمثّل أولها في الكفاية النّحوية «وهي تشتمل على (المعرفة بالوحدات المُعجميّة وقواعد الصّرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات). أي أنّها تعني (السيطرة) على الرّمز اللغوي»¹ بينما يتعلق المكون الثاني بقدرة الخطاب « أي القدرة على ربط الجُمْل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، والخطاب يشتمل على أي شيء يتدرّج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة، ومن الواضح أن القدرة النّحوية تركّز على الجملة على حين تركّز قدرة الخطاب على ما بين الجُمْل

¹ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي و علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص245.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

من علاقات.»¹ وهذان المكوَّنان يمثلان الجانب المتعلِّق بالنظام اللغويِّ النحويِّ والخطابيِّ. أما المكونات التي تُعنى بالجانب السياقي فتتمثل في الكفاية الاجتماعيَّة «وهي تعني معرفة القواعد الاجتماعيَّة والثقافيَّة للغة والخطاب، وهي تقتضي فهم السِّياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب»²

والقدرة الإستراتيجية «وهي معقدة أشدَّ التعقيد، إذ تعني ما نوظفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوض النقص الذي ينشأ عن متغيرات الأداء أو عدم توافر القدرة، أي أنَّها -على ما تشرح سافينيون- الاستراتيجيات التي نستخدمها لنعوِّض نقصًا ما في معرفة القواعد، أو بسبب عوامل تحدُّ من أدائنا كالمرض أو عدم التركيز، ومعنى ذلك -في إيجاز- أنَّها تزوِّدنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله بأن نعالج المعرفة الناقصة، وبأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بالدوران حول المعنى، أو بالتكرار أو التَّردُّد أو التحاشي أو التَّخمين أو تغيير اللهجة والأسلوب.

والحق أن القدرة الإستراتيجية تمثل العصب في فهم عملية الاتصال، إذ أنَّها الطريقة التي نعامل بها اللغة كي نصل إلى أهدافنا ببراعة، فالمتحدِّث البليغ يتمتع بقدرة استراتيجية مصقولة جدًّا، ويستغلُّها البائع النَّاجح في جعل سلعته لا تُقاوم، كما يستثمرها الصِّديق في دفع صديقه إلى سلوك ما يريده منه.»³

فهذه المكونات تحدد الصور التي قد تستخدم فيها الكفاية التبليغية للتوصل إلى القدرة على الإبلاغ والإفصاح عن المعنى المراد إيصاله للمتلقِّي، وقد تتعلق هذه المكونات بعناصر لغوية وغير لغوية، وسنبين فيما يلي العلاقة بين الكفاية التبليغية

¹ دوجلاس براون، أسس تعلُّم اللغة وتعليمها ، ص 245.

² المرجع نفسه، ص 246.

³ المرجع نفسه ، ص 246.

والإحالة، والدَّور الذي تلعبه الإحالة في تحقيق هذه الكفاية لدى المتلقِّي باعتماد نموذج مُحدَّد.

4. بين الكفاية التَّبليغيَّة (Communicative competence) والكفاية اللغويَّة (Linguistic Competence):

تتعدَّد المصطلحات الدَّالة على الكفاية التَّبليغيَّة، وتستعمل في الغالب بمصطلح الكفاية الاتِّصاليَّة أو الكفاية التَّخاطبيَّة، وهي كما ذكرنا تتمثَّل في «المقدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها، فبينما يمكن أن يُنظر إلى الكفاية اللغوية على أنها المعرفة المتطلبة لتركيب الجُمْل اللغوية الصَّحيحة الصياغة، أو فهمها، فإنَّ الكفاية التَّخاطبية قد يُنظر إليها على أنها المعرفة المُتطلَّبة لتحديد ما تعنيه مثل هذه الجُمْل عندما يُتكلَّم بها بطريقة ما في سياق مُعيَّن، والواقع أنَّ القدرة على تحديد ما تعنيه الجُمْل هي إحدى نوعي القُدرة المطلوبة على استخدام اللغة، وهذا النوع يتَّصل بالمُخاطب باعتباره مفسِّراً للكلام، أمَّا النَّوع الآخر المُتَّصل بالمتكلِّم فهو القُدرة على التَّحدُّث باللغة بطريقة موائمة للسياقات المُعينة على فهمها، وربما دخل في هذا النَّوع ما عُرف في تراثنا بكيفية مُطابقة الكلام لمُقْتضى الحال»¹.

«ويدخل في صنف الكفاية التَّخاطبية كلُّ ما من شأنه أن يُعين المُتخاطبين على استخدام الجُمْل اللغوية وتأويلها تأويلاً سليماً يتوافق مع متطلبات المساق.

¹ محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدَّلالة في العَرَبِيَّة، دار المدار الإسلامي، بيروت لبنان، ط2، 2007م، ص148.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

إنَّ مراعاة اعتبارات التَّخاطب تعمل كذلك على جعل القولات الشَّاذة دلاليًّا مفيدة، ولذا فإنَّ عبارة (الكرة لعبت أحمد) عندما تُقال في الملعب بعد أن لعب أحمد الكرة وهو منهك القوى يمكن أن تكون مفهومة.¹

« ولدينا أمثلة من التراث تؤكد أهمية الكفاية التخاطبية في فهم قولات اللغة التي تبدو شاذة، ومن هذه الأمثلة ما يُعرف عندهم بالقلب نحو (عرضت الحوض على النّاقة)، ومنها أيضًا ما تخرج فيه القرينة اللغوية عن النّطاق اللغوي المحض، وترسخ للاستنتاج العقلي، كما في نحو جملة (أرضعت الصُّغرى الكبرى) التي تختفي فيها القرينة الإعرابية، وقرينة الرتبة بحيث يكون للاستنتاج المنطقي الدور الحاسم في فهم الفاعل من المفعول.

وتتجلى أهمية التفريق بين المستوى التخاطبي والمستوى اللغوي المحض في نحو قولهم: (تزوَّجَ هندًا أو أختها) و(جالس الحسن أو ابن سيرين)، وقد ذهب بعض النُّحاة إلى أنَّ (أو) في المثال الأوَّل للتخيير، وفي المثال الثَّاني للإباحة، والفرق بينهما أنَّ التَّخيير لا يجوز فيه الجمعُ بين الشَّيئين (المعطوف والمعطوف عليه) والإباحة تُجيزُ الجمع بينهما، والحقُّ أنَّ أو لا تُفيد إلَّا التَّخيير فقط (في معناه العام الَّذي يبيحُ الاحتمالين الجمع وعدم الجمع).

أمَّا منع الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه، كما في منع الجمع في الزَّواج بين هند وأختها وهو ما ترتَّب عنه اعتبار أنَّ (أو) فيه للتَّخيير، فذلك أمرٌ خارجٌ عن مقتضيات اللُّغة أي أنَّه من مقتضيات السِّياق النَّقافي، وهو كون الإسلام يمنعُ الجَمع في المثال

¹ محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدَّلالة في العربيَّة، ص148.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

الأوَّل، ويُبيحه في المثال الثَّاني، ولذا لو كانت عقيدة المُتحدِّثين تسمَحُ بالزَّواج من الأختين معًا لصارت (أو) حينئذٍ للإباحة.¹

ولعلَّ من المناسب الآن توضيح الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصاليَّة، نرى أنَّ الكفاية اللغويَّة يقصد بها «أنَّ الفرد يعرف النِّظام الذي يحكم اللغة، ويُطبِّقه دون انتباه أو تفكير وإعٍ به، وكما أنَّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقليَّة والوجدانيَّة والثَّقافيَّة التي تصحب الأشكال اللغويَّة المُختلفة.

أمَّا الكفاية الاتصالية فنرى أنَّها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفُّر حس لغوي يميِّز به الفرد بين الوظائف المُختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي.²

5. الكفاية التَّبليغيَّة وتعليميَّة اللغة:

ترتبط الكفاية التَّبليغيَّة بالتَّعليميَّة ارتباطاً وثيقاً حيث يستعمل المتعلِّمون هذه الكفاءة في فهم الخطاب أو إنتاجه إنتاجاً سليماً، ونجد أنَّه «عند اكتساب اللغة لا يتعلَّم الطفل الجُمْل فحسب، ولكنَّه يتعلَّم أيضاً قواعد استعمالها في سياقات اجتماعية ثقافية، وقد نظر في حقل تعليم اللغات إلى الكفاية الاتصالية من حيث هي قدرة مركبة من القدرات الفرعية التي تتحدَّد فيما يلي:

- استيعاب المعلومات وإعادة إنتاجها.
- فهم مواقف الكلام بحسب ما تتميَّز به من درجة العلانية والشُّكلية والبنية الحركيَّة.
- الإسهام في الكلام ومعرفة إمكانيات الأدوار الاجتماعيَّة.
- تقويم تأثيرات الوسائل اللغوية والأحداث الكلاميَّة.

¹ محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدَّلالة في العربيَّة، ص: 150.

² رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية : مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص167.

الفصل الأول: التَّعليميَّة والمصطلح النَّصِّي والكفاية التَّبليغيَّة (مفاهيم نظريَّة)

- فهم متطلَّبات المشاركين في الاتصال ومشكلاتهم.
- التعبير النَّاجح سواءً أكان تعبيراً لغوياً أم غير لغوي، وفقاً لمتطلَّبات المتكلِّم واهتماماته.
- يتفاعل متعلِّموا اللِّغة مع متكلِّم اللِّغة المنشودة في الكشف عن نماذج اللِّغة في الأعراف الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والخطابيَّة التي تجعل الخطاب موائماً مواءمة تداوليَّة.¹

«ومصطلح الكفاية الاتصالية يشتمل على مفهومين أساسيين: هما المناسبة Appropriateness، والفعالية Effectiveness، فقد تكون الرِّسالة مناسبة للموقف، لكنها لم تكن فعَّالة كما ينبغي، وفي مثل هذا التعريف يستلزم الأمر الحُكم على نتيجة الاتِّصال، ومدى فاعليَّته، وليس فقط على عمليَّة الاتِّصال ذاتها.

إذاً فالكفاية الاتِّصالية إذن ليست مُجرَّد القُدرة على استيعاب نظام اللِّغة، أو حتَّى استخدامه بشكل مُطلق، بل إنَّها عمليَّة فرديَّة اجتماعيَّة معاً، فرديَّة حين تتعلَّق بالأساليب الخاصَّة للفرد لمواجهة المواقف، واجتماعيَّة حين تتعلَّق بالسياق الذي يتمُّ فيه الاتِّصال.² فالمتعلِّم يحتاج إلى اكتساب الكفاية التَّبليغيَّة لكي يستطيع مواجهة المواقف اللُّغويَّة التي يتعرَّض إليها بشكل دائم، لكي يحقِّق اتِّصالاً فعلاً مع من يريد التَّواصل معه، وقد استخدم المنهج الاتِّصالي في تعليم اللُّغات حيث «يعدُّ أحدث مناهج تعليم اللُّغات، وقد استخدم هذا المنهج استخداماً واسعاً، ويُعدُّ في جانب واسع منه ردَّ فعل على الاعتقاد بأنَّ تعلُّم قواعد اللُّغة (نحو اللُّغة) يتيح القدرة على استعمالها، تبنى التَّجارب الاتِّصاليَّة هناك على أساس النُّظر إلى وظائف اللُّغة بوصفها واجبة التَّوكيد أكثر ممَّا ينبغي أن توكَّد صيغ اللُّغة (أي البنية النُّحويَّة الصَّحيحة والبنية

¹ النص والخطاب والاتصال، محمد العبد، ص 47

² رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللُّغوية : مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص 174.

الفصل الأول: التّعليميّة والمصطلح النّصي والكفاية التّبليغيّة (مفاهيم نظريّة)

الفونولوجيّة الصّحيحة)، يتميّز هذا المنهج بالدّروس الموجهة إلى مفاهيم مثل: السّؤال عن الأشياء في سياقات اجتماعيّة مختلفة¹ فيربط هذا المنهج بين الجانب النّحوي للغة التي يتمّ تعلّمها خلال تعلّم اللغة وتبقى كامنة عند المتعلّم حتّى يتمّ تفعيلها بواسطة التّجارب الاتّصالية التي يتعرّض لها المتعلّم خلال العمليّة التّعليميّة فيستجيب باستخدام الكفاية التّبليغيّة في تحقيق التّواصل بينه وبين من يتفاعل معه سواء شفهيّاً أو كتابة، ومن هذا يظهر لنا دور الكفاية التّبليغيّة في التّعليم.

¹ النص والخطاب والاتصال، محمد العبد، ص48.

• خلاصة الفصل الأوّل:

يهتم علم اللسانيات النّصيّة بدراسة النّصوص وتحديد معاييرها لتحديد متى يكون النّص نصّاً، واعتمد الباحث هذه المصطلحات في الدّراسة، حيث يبحث في تعليميّة المصطلحات النّصيّة في الكتب المدرسيّة ويحدّد دورها في تحقيق الكفاية التّبليغيّة، وقد ارتبطت المصطلحات النّصيّة بعلم اللسانيات النّصية والمعايير النّصية، واتسعت رقعته لتشمل مجال التّعليميّة، الذي يعنى بجمع بين اللسانيات النظرية والممارسة التّعليميّة، بهدف تعليم اللغة بطريقة فعّالة، فاللسانيات النّصيّة تفيد بنظريّاتها حول النّصيّة مجال التّعليميّة، فتؤثر مصطلحاتها في تحقيق الكفايات التّواصلية لدى المتعلّمين، من خلال الاستعانة بها في تحقيق الاتّساق والانسجام داخل النصوص.

فالمصطلحات النّصيّة أداة لتحقيق الكفاية التّبليغيّة التّواصلية بامتياز، حيث تشكل جسراً بين المرسل والمتلقي في الخطاب، وتكسب المتعلّم كفايات متنوعة ومختلفة، فتجعل المتعلّم قادراً على استخدام اللغة بفعاليّة في سياقات تواصلية حقيقيّة.

الفصل الثّاني: المصطلحات النّصيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التّبليغيّة (دراسة تطبيقيّة)

❖ تمهيد

❖ أوّلاً: الإطار النّظري للدراسة

❖ ثانياً: حدود الدّراسة

❖ ثالثاً: وصف النّتائج وتحليلها

❖ خلاصة الفصل

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

• تمهيد:

نسعى في هذا الجزء من البحث للكشف عن أهمّ المصطلحات النصّية المستخدمة في الكتب المدرسيّة لمادّة اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وهذا لمحاولة معرفة مدى مساهمة هذه المصطلحات في تحقيق الكفاية التبليغيّة لدى المتعلّمين في هذه المرحلة ولكي تظهر النقائص إن وجدت في محاولة لإيجاد حلول تسمح باستغلال أنجع لهذه المصطلحات في توظيفها بالشّكل المطلوب في الكتب المدرسيّة للاستفادة منها أقصى استفادة في الرّقي بمستوى المتعلّمين اللّغوي، فالاهتمام باللّغة لا بدّ أن يكون أولى الاهتمامات، لما لها من أثر يرافق المتعلّمين في مشوار حياتهم ويؤثّر عليه أيما تأثير لذلك تهتم المنظومة التّربويّة الجزائريّة بتطوير مناهجها في اختيار وعرض المادّة التّعليميّة على المتعلّمين، كما تهتمّ بمواكبة علم اللغة الحديث بما في ذلك لسانيّات النصّ لتحقيق جودة أكبر في التّعليم، فيلبي بهذا احتياجات المجتمع في التّواصل الأمثل بين أفرادها، فلذلك رأينا في هذه الدّراسة تسليط الضوء على أهميّة تعليميّة المصطلحات النصّية المذكورة في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط في تحقيق الكفاية التبليغيّة لدى المتعلّمين.

أوّلاً: الإطار النظري للدراسة:

تسعى المنظومة التّربويّة الجزائريّة دائماً إلى مواكبة الرّكب الحضاري في التّعليم، فنجدها تحاول المقاربة بين المناهج الحديثة ومتغيّرات المجتمع التكنولوجيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة والاجتماعيّة، حيث اعتمدت المقاربة بالكفاءات التي تشكّل «المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، وأهمّ ما يميّز هذا التّوجّه الجديد المتمثّل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانيّة أن يجنّد

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

المتعلِّم مجموعة من الموارد المُندمجة لكلِّ مجموعة من الوضعيَّات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة، إنَّها تفضِّل منطق التَّعلُّم (الَّذي يركِّز على التَّلْمِيز وردود أفعاله في مواجهة وضعيَّات مشكلة) على منطق التَّعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط، ويُدرَّب المتعلِّم في المقاربة بالكفاءات على التَّصرُّف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيَّات، تقويم حلول ...) من خلال وضعيَّات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة، وبذلك فالوطنيَّات التَّعلُّمية لا تركِّز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجهية والمُدمج أيضًا في وضعيَّات مشكلة، وعلى استغلال تعدُّد الوضعيَّات المقترحة على التَّلَامِيز كسند تعلُّمي وسند للتَّقويم التَّكويني والإشهادي.¹ فالاعتماد على المقاربة بالكفاءات كان لتجنُّب تكديس الموارد من مختلف المواد، والهدف منها كان التَّحكُّم في المعارف وتطويعها واستخدامها كأداة نفعيَّة بالنِّسبة للمتعلِّمين يبرزون بها الكفايات المحقَّقة من خلال العمليَّة التَّعليميَّة، وقد ركَّزنا في هذا البحث على تحقيق الكفاية التَّبْلِيغِيَّة لدى المتعلِّمين من خلال الموارد الَّتِي يتعرَّض إليها عبر كتب مرحلة التَّعليم المتوسِّط في اللغة العربيَّة، وبالتحديد عن طريق تعليميَّة المصطلح النَّصي الوارد في الكتاب، وهذا ما يوافق الكفاءة الشَّاملة الَّتِي تسعى المنظومة التَّربوية لتحقيقها وإرسائها لدى المتعلِّم من خلال تعليميَّة هذه المادَّة وتتمثَّل في أنَّ التَّلْمِيز في نهاية هذه المرحلة يستطيع أن «يتواصل بلغة سليمة ويقرأ قراءة تحليليَّة واعية نصوصًا متنوِّعة الأنماط، لا تقلُّ عن مائتي كلمة، ويُنتجها مشافهة وكتابة بأساليب لغويَّة منسجمة في وضعيَّات تواصلية دالَّة»² وهو ما تسعى الدِّراسة إلى تحقيقه من خلال الوقوف على مواطن القوَّة والضعف في توظيف المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي لتحقيق الكفاية التَّبْلِيغِيَّة التواصلية.

¹ اللجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج مرحلة التَّعليم المتوسِّط -2016، ص 08.

² المرجع نفسه، ص 32.

الفصل الثّاني: المصطلحات النّصيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التّبليغيّة (دراسة تطبيقية)

1. إشكاليّة الدّراسة:

إنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسّط نقل الاهتمام من التركيز على الموارد التّعليميّة فحسب خلال العمليّة التّعليميّة إلى التركيز على توظيف هذه الموارد في وضعيّات تفاعليّة يوضع فيها المتعلّم من أجل تحقيق كفايات محدّدة من خلال كلّ مادّة دراسيّة، وفي مادّة اللغة العربيّة تهدف العمليّة التّعليميّة إلى تحقيق الكفاية التّواصلية التّبليغيّة بشكل محوري في هذه المرحلة، فكما بيّنا فإنّ الكفاية المراد تحقيقها في نهاية هذه المرحلة هي أن يتمكّن المتعلّم من التّواصل مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة في وضعيّات تواصلية دالّة، وسعينا إلى دراسة مدى تحقيق هذه الكفاية من خلال تعليميّة المصطلح النّصي في الكتب المدرسيّة، ولهذا حدّدنا أسئلة الدّراسة كالآتي:

- ما هي المصطلحات النّصيّة المعتمدة في كتب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط؟
- هل كان استعمال المصطلحات النّصيّة في الكتب المدرسيّة مناسباً لتدرّج أطوار المرحلة ولمستوى التّلاميذ؟
- ما نتائج التّحليل الإحصائيّ لعينة الدّراسة؟
- هل تتحقّق الكفاية التّبليغيّة لدى التّلاميذ من خلال تعليميّة المصطلحات النّصيّة ؟

2. فرضيّات الدّراسة:

قامت الدّراسة على مجموعة من الفرضيّات أهمّها:

- كتب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط لم يراع فيها منهج محدّد لاستخدام المصطلحات النّصيّة سواء من ناحية المفاهيم أو التدرّج في الاستعمال.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

- لم توظف المصطلحات النصية في تطبيقات مباشرة ترسخ لدى التلاميذ كيفية التعامل مع هذه المصطلحات أو توظيفها في عملية التواصل.
- تحقق الكفاية التبليغية يرتبط بمدى فهم وتوظيف المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي وطرق تطبيقها في وضعيات تواصلية شفوية وكتابية.

3. أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية هذه الدراسة بأهمية مرحلة التعليم المتوسط بشكل عام كونها تمثل مرحلة انتقالية بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وآخر مرحلة للتعليم الإلزامي، فالمكتسبات التي يحصلها المتعلم خلال هذه المرحلة ترافقه طيلة مشواره الدراسي والعملية، كما ترتبط أيضاً بأهمية الكتاب المدرسي في اللغة العربية كونها اللغة الوطنية الرسمية للدولة، كما أنها لغة الدين والثقافة والمجتمع، فالاهتمام بإعداد هذا الكتاب يتعدى الجانب المعرفي الذي يقدمه إلى التأثير في الجانب الثقافي والتاريخي والديني والسياسي للمجتمع، ومن خلال هذا أبرزنا أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- الجدة في الموضوع، كون هذا الموضوع لم يدرس كثيراً خاصة التطبيق على كتب مرحلة التعليم المتوسط.
- أهمية مرحلة التعليم المتوسط التي تعد نقطة تحول للمتعلمين يوجهون بعدها إلى مرحلة التعليم الثانوي أو التكوين المهني حسب ميولاتهم وتوجهاتهم، ففي هذه المرحلة يحدد المتعلم المسار الذي يبلور مساره في الحياة الدراسية والعملية.
- أهمية دراسة محتوى الكتب المدرسية من خلال المصطلحات النصية عن طريق الوصف والتحليل.
- إفادة مصممي مناهج اللغة العربية والباحثين الأكاديميين ومؤلفي الكتب المدرسية.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

4. أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى بيان دور تعليميّة المصطلحات النصّية المذكورة في الكتب المدرسيّة للغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط في تحقيق الكفاية التبليغيّة لدى المتعلّمين من خلال فهمها وتوظيفها في وضعيّات تواصلية خلال العمليّة التّعليميّة، ويمكن تفصيل أهداف الدّراسة فيما يلي:

- بيان أهميّة الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط وتحسين محتواها.
- بيان أهميّة المصطلح النصّي في الكتاب المدرسي وأهميّته في تحقيق الكفايات التعلّميّة.
- توضيح مواطن الإجابة في استعمال المصطلحات النصّية في الكتب المدرسية ومواطن الضّعف.
- لفت انتباه القائمين على إعداد الكتب المدرسيّة إلى الاهتمام بالمصطلحات النصّية لما لها من دور كبير في تحقيق الكفايات المرجّوة من المتعلّمين.

5. تحديد مفاهيم الدّراسة:

1.5. تحليل المحتوى:

اعتمدت الدّراسة أسلوب تحليل المحتوى الذي يُعرّف بأنّه: «أسلوب البحث الذي يهدف على تحليل المحتوى الظّاهري أو المضمون الصّريح للظّاهرة المدروسة ووصفها وصفاً موضوعياً ومنهجياً وكمياً بالأرقام»¹ وقد اعتمده الباحث في الدراسة كونه الأسلوب المناسب لدراسة محتوى الكتب المدرسيّة للتّعليم المتوسّط المحصور في هذه الدراسة بالمصطلحات النصّية الواردة فيها، ومن مزاياه: - لا يحتاج الباحث على

¹ محمد سرحان علي الحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط3، 2019، ص 60.

الفصل الثّاني: المصطلحات النَّصِيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيّة (دراسة تطبيقية)

- الاتّصال بالعيّنة لإجراء تجارب أو مقابلات، وذلك لأنّ المادّة المطلوبة للدراسة متوفّرة في الكتب أو الملفات أو وسائل الإعلان المختلفة.
- لا يؤثّر الباحث في المعلومات التي يقوم بتحليلها فتبقى كما هي قبل وبعد إجراءات الدّراسة.
- هناك إمكانيّة لإعادة إجراء الدّراسة مرّة ثانية ومقارنة النّتائج مع المرّة الأولى لنفس الظّاهرة أو مع نتائج دراسة ظواهر وحالات أخرى.
- تعتبر طريقة خالية من التّأثير الشّخصي للباحث وذلك لعدم وجود مشاركة فعليّة من الباحث مع المبحوثين.
- يمكن تطبيقه على أنواع عديدة من الموضوعات.¹

2.5. الكتاب المدرسي

1.2.5. مفهوم الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهميّة كبيرة في العمليّة التعليميّة كما له دور كبير في تحقيق الكفايات فهو أهم مصدر من مصادر المحتوى المعرفي المُقدّم للمتعلم، وله عدّة مفاهيم من أهمها:

- أنّه «الكتاب الأساسي في يد التلميذ والمرجع الأوّل في المادّة التي يدرسها وتقرّره عادة السّلطة التعليميّة.»²

¹ محمد سرحان علي الحمودي، مناهج البحث العلمي، ص 62، 63.

² محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص:45.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

- «هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في منهج الدراسات الاجتماعية وهو يشتمل على عدَّة عناصر: جزء هام من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المُعلِّمين والمتعلِّمين على تحقيق الأهداف المُتوخَّاة كما حدَّدها المنهج»¹
- «كتاب يتضمن مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة يتم عرضها بطريقة تساعد على تدريسها ببسر وسهولة وسلاسة، كما تمكِّن التلميذ استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة.
- كتاب يعرض المادَّة العلميَّة بالنِّسبة لموضوع دراسي معيَّن بطريقة منظَّمة ومختارة، ويتحقَّق ذلك في نصوص مكتوبة لتناسب موقفاً تعليمياً بعينه.
- وثيقة رسميَّة موجَّهة للمدرِّسين ليقوموا بتعليم وتدرّس مضمونها ومحتواها، وللتلاميذ ليقوموا بتعلُّمها ودراستها، وهذه الوثيقة مكتوبة ومصممة بطريقة منظَّمة لتكون مدخلاً لتعليم وتعلُّم المادَّة الدِّراسيَّة المُقرَّرة، ولتستخدم في صف دراسي بعينه، وفق الخطة العامة الشاملة لتوزيع المقرَّرات الدِّراسيَّة على سنوات الدِّراسة.
- وثيقة تربوية تتضمَّن مجموعة من المصطلحات والنُّصوص والأشكال والنَّمارين التي يتم تحديدها تربوياً بما يتوافق مع المستوى الدِّراسي للتلاميذ، أيضاً يمكن أن تتضمَّن هذه الوثيقة معينات للمدرِّس على عمليَّة تدريسه»²

من هذه المفاهيم نخلص إلى أن الكتاب المدرسي هو كتاب يحتوي مجموعة من المعلومات المختارة والموجهة لتلاميذ في فئة عمرية ودراسية معيَّنة، من قبل جهة حكومية معيَّنة، بهدف الوصول بالمتعلِّم إلى تحقيق الكفايات والخبرات المرجوَّة.

¹ عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان،

2011، ص: 61، 62

² مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلُّم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009، ص816،

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

و تكمن أهمية الكتاب المدرسي في أنه «هو المُعين الذي يستمدُّ منه الإنسان معلوماته فهو يمثّل خبرة الأجيال وتراكماتها العلميّة والأدبيّة، والتّدرّيس بلا كتاب ليس إلّا نوعاً من الإصغاء بين اعتماد عقل على آخر، لذلك يجب أن يكون الكتاب ذا أسلوب يثير في نفوسنا استجابات إيجابية لما يثيره في عقولنا وخواطرنا من مشاعر وانفعالات، فالكتاب هو الأداة الأولى التي تعبّر عن المنهج وتترجمه وتدفعه نحو تحقيق غاياته، والكتاب يحدّد لدرجة كبيرة مادة التّعليم، فالعملية التّربوية تتركز على الكتاب والمعلّم والطريقة التّدرّسيّة والمنهج، وإنّ أيّ خلل في هذه الأركان يعني الخلل في عملية التّوصيل الدراسي للطلّبة»¹ فهو ركن أساسي مؤثر في عملية التّعليم، يستعمله المعلّم كوسيلة في الوصول بالطلّبة إلى الأهداف المراد الوصول إليها من العملية التّعليميّة، فله أهميّة لدى المعلّم كما هو مهم للمتعلم.

2.2.5. أهميّة الكتاب المدرسي :

تظهر أهميّة الكتاب بالنسبة للمادة التّعليميّة في أنه «صُمّم للاستخدام الصّفي أو أُعدّ بعناية من قبل خبراء ومُتخصّصين في أحد ميادين المعرفة، وجُهِز بوسائل تعليميّة مختلفة، وقد طُرأت على الكتاب المُقرّر تحسينات تربويّة وصناعيّة كثيرة جعلت منه أداة مهمّة للتعلّم ووسيلة للإبداع لا وسيلة للجمود وكبت القدرات والمواهب.

ويُعتبر الكتاب المدرسي (أو الكتاب المُقرّر) عنصراً أساسيّاً في العملية التّعليميّة فهو يرافق المراحل الدّراسيّة في كلّ مستوياتها، أمّا علاقته بالمنهج فهو من الوسائل التّعبيريّة عن محتويات المنهج الأساسيّة وفلسفته التّربوية والاجتماعيّة، كما أنّه يحتوي على مقدار من التّوجيهات التّربويّة تخصّ الأنشطة والفعاليّات التي تجري داخل

¹ عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص62، 61

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

الصّف وخارجه وهو يحتوي أحياناً على توجيهات في طريقة التدريس وفي توجيه انتباه وميول الطالب إلى المطالعات الخارجية التي تزيد من خبرته ولعلاقة الكتاب المقرّر، لذلك فالكتاب المدرسي هو المُعلِّم الصّامت للطلبة يرجعون إليه متى شاءوا.¹

فللكتاب المدرسي أهمية بالغة، فهو يمثل حلقة الوصل بين المعلّم والمتعلّم والمادّة التعليميّة والمنهج التعليمي، أي انه المرجع الأساسي للمعلّم في تقديم المحتوى التعليمي للمتعلّم وفق المنهج الدراسي المعمول به.

3.2.5. طرائق تأليف الكتاب المدرسي:

تأليف الكتاب المدرسي عملية حساسة نظراً لما يمثله الكتاب من مصدر علمي وثقافي للمتعلّمين، وهو يساهم في عملية بلورة فكر المتعلّمين وبناء وتعزيز الجانب العلمي والأدبي والثقافي لديهم، وهناك عدة طرق تلجأ إليها الجهات المعنية لتأليف الكتاب المدرسي:

- «طريقة التكليف: وفي هذه الطريقة تقوم الجهة أو الهيئة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معيّن أو عدد من الكتب في مدة زمنية محدّدة، مقابل مكافآت ماليّة وتتمّ عمليّة التّأليف في ضوء المنهاج، وقد تحدّد للمؤلفين المبادئ التي يجب أن يتمّ التّأليف بها وقد لا تُحدّد.

من مميزات تلك الطّريقة أنها فاعلة وسريعة حيث تسمح للجهة المعنيّة أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين، لكن من عيوبها أنّ الاختيار قد لا يكون

¹ عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص 62.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

موفقًا، حيث الاعتماد على سمعة الشخص المُكلف أو مركزه في الدولة أو وظيفته قد لا يكفي لاختيار الأشخاص المناسبين.

- طريقة الإعلان أو المسابقة أو المنافسة:

وهي طريقة شائعة حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف -كوزارة التربية والتعليم مثلاً- بالإعلان عن مسابقة لتأليف الكتب نظير أجر معيّن، ويوضع في الإعلان: المواد الدراسية التي ستؤلف والصفوف والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات والأجور.

تتميّز هذه الطريقة بأنها أكثر موضوعية من سابقتها وتخلو من المجاملة والمحسوبية لأنّ المؤلفين غير معروفين، ويتمّ تقويم ما يؤلّفونه من كتب بطريقة فنية وبصورة سرّية.

يُعاب على هذه الطريقة أنّها لا تجذب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة، كما أنّ شكوًا تحوم حول عملية تقييم التأليف واختيار الأفضل بالإضافة إلى أنّ المجموعة الواحدة التي قامت بالتأليف قد تختبئ خلف بعض الأسماء اللامعة التي قد تشترك اشتراكًا اسميًا.

- طريقة اللجان:

وفي هذه الطريقة تعتمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف: لجنة اللغة العربية في المرحلة الأساسية مثلاً، ولجنة للعلوم، ولجنة للرياضيات وهكذا.

وتتقاسم في تلك الطريقة اللجنة العمل فيما بينها كما تشكّل لجان أخرى للتقييم ولجان لإصدار الأحكام.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

من عيوب تلك الطريقة أنها تحتاج إلى وقت طويل وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب حيث تكثر الحساسيات بين المؤلفين.¹

وعملية تأليف الكتاب المدرسي تحتاج إلى التركيز على الشكل و المحتوى «فالشكل يتعلق بحجم الحروف ونوع الورق والطباعة وكذلك استخدام الألوان في كتابة العناوين الجانبية والرئيسة والاهتمام بالغلاف الخارجي، أمّا المحتوى أو المضمون فيعني الاهتمام بلغة الكتاب وأن يكون الكتاب مناسباً للنمو العقلي والانفعالي للطلبة وحسب المراحل العمرية والاهتمام بالتسلسل المنطقي في عرض المعلومات فيجب أن يكون الكتاب اللاحق مستنداً إلى الكتاب السابق في طرحه، حيث يتوسّع مؤلفو الكتب المدرسية في إعطائها في مراحل دراسية أعلى، وهكذا يكون المنهج الدراسي كالهرم الذي يتكوّن من عدّة أجزاء ليكون البناء الكلّي، لذلك يجب أن يكون الكتاب المدرسي مرتبطاً بالأهداف العامة للدولة والأهداف الخاصة وهي فهم المعلومات.»²

فالرؤية التي تكون عند المؤلفين تكون رؤية شاملة لكل التأثيرات التي يمسها الكتاب المؤلف والمتعلقة بشكل الكتاب ومحتواه، فيجب مراعاة المستوى الدراسي والأعراف الدينية والاجتماعية، ومحاولة إخراج محتوى مناسب للمتعلمين ولأهداف المراد الوصول إليها وفهم وتحصيل المعلومات المطلوبة.

4.2.5. عناصر الكتاب المدرسي:

¹ رجاء الدين حسن زهدي طموس، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، يوليو 2002م، ص48.

² عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص 61، 62.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

لكي يحقق الكتاب المدرسي الكفايات المطلوبة يجب أن يتوفر على العناصر الآتية:

1. «المفردات: وهي العناوين الرئيسية والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.
 2. المفاهيم والمصطلحات: تعرف المفاهيم بأنها (صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر المتقاربة ويعبر عنها بكلمة أو أكثر) أمّا المصطلحات فهي ما تمّ الاتفاق على إطلاقه على شيء معين.
 3. الحقائق والأفكار: تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها، والأفكار هي مجموعة حقائق عامّة تُفسّر الظواهر أو العلاقات.
 4. التعميمات: يعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضّح العلاقة بين مفهومين أو أكثر.
 5. القيم والاتجاهات: القيم هي المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك، أمّا الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدّد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيهه هذا السلوك في المواقف المختلفة.
 6. المهارات: وهي الممارسة العقلية والعملية التي يقوم بها الطلبة، وتُعرض الطلبة لخبرات تربوية مقصودة ومُخطّط لها.
 7. الرسومات والصور والأشكال التوضيحية.
 8. الأنشطة والتدريبات والأسئلة.¹
- 5.2.5. أهداف الكتاب المدرسي:**

¹ ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء، ط1، عمان الأردن، 2013م، ص107، 108.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

يهدف الكتاب المدرسي الجيد إلى تمكين المتعلم من اللغة العربية، وإتقان التعبير بها مشافهةً وتحريراً، واستيعاب الأسس الرياضية والعلمية، وأسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والمدنية والسياسية والأخلاقية والدينية، وتذوق الجوانب الجمالية وترقية المواهب كما أنه يطلب من الكتاب الجيد تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المنافسات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية وكذلك تعتبر مهمة تعلم اللغات الأجنبية إحدى أهم المهام التي توكل إلى الكتاب المدرسي الجيد.

6.2.5. مواصفات الكتاب المدرسي:

يُصَفِّ الكتاب المدرسي الجيد بعدة مواصفات منها:¹

- يكون محتوى الكتاب مواكباً لكل جديد.
- تكون العلاقة واضحة ما بين محتوى الكتاب وتنظيمه وأهدافه.
- تكون المادة التعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث المفاهيم والمعلومات والمصطلحات التي يحتويها الكتاب.
- يراعي التنوع والوضوح في محتوياته.
- يراعي الترابط والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.
- يراعي الاهتمام بأساليب التقويم.
- توجيه العناية الكاملة إلى عملية إخراجها.
- يتضمن قائمة بالمصطلحات غير المألوفة.
- توجيه العناية الكافية للمقدمة والفهرس.
- يحتوي على عناوين المراجع والمصادر.

¹ عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص 63.

الفصل الثّاني: المصطلحات النَّصِيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيّة (دراسة تطبيقية)

7.2.5. وظائف الكتاب المدرسي:

هناك وظائف مباشرة للكتاب المدرسي تتجلى في الوظائف البيداغوجيّة والتعليميّة، إذ أنّ الكتاب المدرسي يقوم بوظائف أساسيّة في أنشطة التّعليم والتّعلّم، أمّا ريسيد (Risid) فقد حدّد للكتاب المدرسي ثلاث وظائف انطلاقًا من الأهداف العامّة في ثلاث وجهات نظر: ¹

1. **وجهة نظر علميّة:** وتتمثل في تمرير إيديولوجي خاصة للمعرفة من خلال المعارف والنّصوّات الموجهة لمواد التّعلّم، تعكس الثقافة السّائدة، والتي يُراد لها أن تسود ويُحتكَم إليها لمعرفة درجة ومدى توافقها مع ثقافة المجتمع.

2. **وجهة نظر مؤسّساتيّة:** تتجلى من خلالها وظيفة الكتاب المدرسي في كونها تنظيميّة حيث يقسم التّعليم إلى مستويات متتالية، كما تقسم مواد البرنامج على هذه المستويات حسب خصوصيات كل مادة على حدة، وتتجلى وظيفته أيضًا في كونه يعكس نمط الرّتبة الخاصة بالنّظام التّعليمي، ودرجة الحرّية المتروكة للمدرّس لتسيير الانشطة المدرسيّة.

3. **وجهة نظر بيداغوجيّة:** حيث يعكس الكتاب المدرسي تصوّرًا ورؤية لطبيعة ونوعيّة وأشكال التّواصل بين الرّاشد الطّفل، وكذا النّصّور المتكوّن عن طبيعة ونوعيّة النّموذج التّعليمي، وهذه الوظائف الثلاث الأخيرة بالرّغم ممّا تحمله من مضامين، فإنّها لا تخرج عن النّقسيم الثّنائي الذي يسم الكتاب المدرسي بوظيفتي تقديم المعرفة ووسائل وطُرق تنفيذها.

8.2.5. أهميّة الكتاب المدرسي في مرحلة التّعليم المتوسّط:

¹ الخريشا عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 2012، ص212، 215.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

تمثل مرحلة التعليم المتوسط «المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وتهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكم في جملة من الكفاءات القاعدية التربوية منها والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية.»¹ فلمرحلة التعليم المتوسط أهمية كبيرة في تحقيق الكفايات التي يستعملها المتعلم في مستقبل دراسته أو تكوينه أو في حياته العملية، «وتتجهل سنوات التعليم المتوسط الأربع في ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محددة:

- الطور الأول (السنة الأولى) أو طور التجانس والتكيف.
 - الطور الثاني (السنة الثانية والثالثة) أو طور الدعم والتعميق.
 - الطور الثالث (السنة الرابعة) أو طور التنسيق والتوجيه، إذ تتوج نهاية هذا الطور بشهادة التعليم المتوسط (ش ت م)²
- فلكل طور يمر به المتعلم أهداف يحققها من خلاله، كما أن هناك كفاءات تتكون لدى التلميذ خلال هذه الأطوار منها:

«كفاءات ذات طابع تواصلي: في نهاية التعليم المتوسط يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

- يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل
- يتواصل باستخدام مختلف أساليب التواصل: الأدبية، الفنية والبدنية.
- يستعمل وسائل الإعلام والاتصال لتبليغ الرسائل واستقبالها.
- يستعمل موارد تكنولوجيات الإعلام والاتصال للبحث والتواصل مع أقرانه.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 13.

² المرجع نفسه، ص 13.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

- يتواصل مع مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبناء.¹
- وقد خصّصنا بالذّكر الكفاءات التّواصلية لتخصّص البحث في مدى تحقيق هذه الكفاءات عند المتعلّمين، كما أنّ التّلميز في نهاية هذه المرحلة أن يحصّل معارف لغوية وأدبية تجعله قادرًا على:
- التّواصل باللغة العربيّة في وضعيات الحياة اليومية كتعبير عن الثّقافة الوطنيّة بكلّ أشكالها.
- استخدام اللغة العربيّة كأداة للإنتاج والإبداع الفكري في مجالات العلم والأدب والفن والثّقافة.²
- ويساعد الكتاب المدرسي في هذه المرحلة على تحقيق هذه الكفاءات والمعارف من خلال:
- نقل المعارف والخبرات الموجّهة للتّعلّم.
- يفتح للمتعلّم فرصة لتقوية قدراته القرائيّة وما يرتبط بها من فهم وتحليل وتركيب.
- يدفع المتعلّم لكي يركّز عمله الذهني على المعطيات المقدّمة والوثائق المكتوبة المختلفة وما تحمله من معلومات وتمارين وإشكالات.
- يعكس الاهتمامات المختلفة للمتعلّمين من خلال تنويع المادّة المعروضة في الكتاب المدرسي.
- ينمّي مختلف المهارات اللّغويّة من خلال الأنشطة المقدّمة للمتعلّم.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016، ص 15.

² المرجع نفسه، ص 15.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

- يوضّح الرّؤى أكثر للمعلّم نتيجة تقيّده بمعالم ضبطها المنهاج.
- يقدّم للمتعلم معرفة منظّمة وهادفة فيساعده على الاستيعاب.¹

• ثانيًا: حدود الدراسة:

1.2. منهج الدّراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لملاءمته لأهداف الدّراسة، كونه يناسب وصف الظّاهرة المدروسة وتحليلها، حيث يشمل تحليل الظّاهرة للجانب الإحصائي للظاهرة وتصنيفها وتحليلها للوصول في الأخير إلى نتائج ملموسة.

2.2. وصف مجتمع الدّراسة:

يتمثّل مجتمع البحث لهذه الدراسة في كتب اللغة العربية للأطوار الأربعة للتعليم المتوسط، والتي نفصل في وصفها كالاتي:

1- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

أ- وصف الشّكل:

المعنون ب: (كتابي في اللغة العربية) الصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، في السنة الدراسيّة: 2021/2020، بتنسيق وإشراف: محفوظ كحوال، وتألّف:

- محفوظ كحوال (مفتش التربية الوطنية) مادة اللغة العربية وآدابها.

¹ جميلة بوجاجة وصافية كساس، فاعليّة الكتاب المدرسي في تحضير وضعيّة تعلّميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط -السّنة الرّابعة أنموذجًا-، مجلّة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، المجلد 16، العدد 02، 2024، ص 479.

الفصل الثّاني: المصطلحات النّصيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التّبليغيّة (دراسة تطبيقيّة)

- محمد بومشاط (أستاذ التعليم المتوسط) مادة اللغة العربية.

التصميم الفني والغلاف: محمد زهير قروني (ماستر في مهن الكتاب والنّشر)

التركيب: محمد زهير قروني/ صبرينة جعيد.

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط على مائة وخمس وسبعين 175
صفحة، وحدد سعر بيعه في غلافه الخلفي بمائتين وخمسين دينارًا جزائريًا (250.00
دج)

أمّا الغلاف الخارجي للكتاب فهو غلاف من الورق السميك الأملس بأبعاد (20 سم
عرض و28 سم طول)

ب - وصف المضمون:

يتماشى كتاب اللغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط مع منهاج الجيل
الثّاني الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة، ويتبنّى المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة في
تقديم الموارد العلميّة للغة العربيّة «ويشمل الكتاب ثمانية مقاطع تعليميّة موزّعة كالآتي:
الحياة العائليّة وحب الوطن وعظماء الإنسانيّة والأخلاق والمجتمع والعلم والاكتشافات
العلميّة والأعياد والطّبيعة والصّحة والرياضة، وينجز المقطع الواحد في مدّة شهر
ويحتوي ميادين محدّدة هي: - ميدان فهم المنطوق الذي تمّ إدراج نصوصه وطرائق
تناوله في "دليل الأستاذ".

- ميدان فهم المكتوب، ويدرس فيه النّص المكتوب في حصّتين الأولى تخصّص
 للقراءة المشروحة، حيث يُقرأ فيها النّص ويُدرس ويُتخذ سندًا للظّاهرة اللّغويّة،

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

والثانية تخصّص لدراسة النصّ الأدبي حيث يُقرأ النصّ ويُدرس أدبيًا ويُتخذ سندًا للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية ذات الجودة والفرادة والتميّز.

- ميدان إنتاج المكتوب؛ تتناول فيه بعض الأنماط التعبيرية وبعض التقنيات الأدبية مُنطلقًا للإنتاج الكتابي ومجالًا لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها.¹ وينطوي هذا الكتاب على نصوص متنوعة نثرية وشعرية وأنشطة مشاريع وإدماج تمثّل قيمة مضافة إلى مكتسبات المتعلّمين الأدبية والوصول بهم إلى تحقيق الكفاءات المرجوة من خلال مختلف النّشاطات المدرجة في الكتاب.

2- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم متوسّط:

أ- وصف الشكل:

كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التّعليم المتوسّط صادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، في السنة الدراسية 2018/2017، بتنسيق وإشراف: ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها)، وتأليف:

- أحمد سعيد مغزي (أستاذ بالتعليم العالي)
- عزوز زرقان (أستاذ بالتعليم العالي)
- نور الدين قلاتي (مفتش التعليم المتوسط للغة العربية)
- الطّاهر لعمش (أستاذ مكوّن للغة العربية)
- كمال هيشور (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها)
- ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها)
- أحمد بوضياف (أستاذ مكوّن للغة العربية بالتعليم الثانوي)

¹ محفوظ كحوال ومحمد بوشمّاط، كتابي في اللغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنّشر، الجزائر، 2017، ص 03.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

- رضوان بوريجي (أستاذ مكّون للغة العربية بالتعليم الثانوي)

المراجعة العلميّة: أحمد سعيد مغزي (أستاذ بالتعليم العالي)

المراجعة اللغويّة: عبد الرزاق عزوق (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها- سابقا-)

التصميم الفني والتركيب: نعيمة بن تواتي.

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط على مائة وخمس وسبعين 175 صفحة، وحدد سعر بيعه في غلافه الخلفي بمائتين وأحد عشر ديناراً جزائرياً وست وأربعين سنتيماً (211.46 دج)

ب- وصف المضمون:

يوافق كتاب اللغة العربيّة للسنة الثانية من التّعليم المتوسّط المنهاج الرّسمي للمادّة في الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط، وهذا من خلال الأنشطة التعليميّة والنّصوص النّثريّة والشّعريّة المدرجة في طيّاته، «ويتألّف هذا الكتاب من ثمانية مقاطع تعليميّة تلامس الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة للتّلاميذ -تحمل نفس عناوين مقاطع السنة الأولى متوسّط- ينجز كل مقطع في خلال أربعة أسابيع، ثلاثة للتّعلم، والرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجيّة، كما تتوالى النّشاطات -خلال كلّ أسبوع من أسابيع التّعلم- على التّرتيب الآتي:

- التّعبير الشّفوي: حصّة أسبوعيّة تتمحور حول نصّ مسموع يجده الأستاذ مكتوباً في الدّليل ومسجلاً في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدر المشترك من المناقشة الشّفويّة والتّقويم.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

- القراءة المشروحة وقواعد اللغة ودراسة النص: ثلاث حصص أسبوعية متوالية تتمحور حول نص مكتوب يقرأه التلاميذ ويستثمرونه ويتذوقون بلاغته.
- التعبير الكتابي: حصّة أسبوعية يتعرّف خلالها التلاميذ على تقنية من تقنيات التعبير ويُنتجون كتابات توافق النص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التعلّمي.¹

فكتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط يوافق كتاب السنة الأولى من ناحية أسماء المقاطع وميادين سير الدروس خلال الأسبوع، كما يحتوي على أنشطة وتطبيقات لتعزيز التعلّيمات لدى المتعلّمين.

3- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم المتوسّط:

أ- وصف الشّكل:

الصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS) ودار أوراس للنشر، بتاريخ 2017، بتنسيق وإشراف: ميلود غرمول (مفتّش التّربية الوطنية للغة العربية وآدابها)، تأليف:

- كمال هيشور (مفتّش التّربية الوطنية للغة العربية وآدابها)
- ميلود غرمول (مفتّش التّربية الوطنية للغة العربية وآدابها)
- أحمد بوضياف (أستاذ مكوّن للغة العربية بالتّعليم الثانوي)
- رضوان بوريجي (أستاذ مكوّن للغة العربية بالتّعليم الثانوي)
- أحمد سعيد مغزي (أستاذ بالتّعليم العالي)

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية: السنة الثانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنشر، الجزائر، (دط)، 2017، ص 03.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

- عزوز زرقان (أستاذ بالتّعليم العالي)
- نور الدين قلاتي (مفتّش التّعليم المتوسّط للغة العربيّة)
- الطّاهر لعمش (أستاذ مُكوّن للغة العربيّة بالتّعليم المتوسّط)
- المُراجعة العلميّة: أحمد سعيد مغزي (أستاذ بالتّعليم العالي)
- المُراجعة اللّغويّة: عبد الرّحمان عزّوق (مفتّش التّربية الوطنيّة للغة العربيّة وآدابها)
- التّصميم والتركيب الفنّي: نعيمة بن تواتي.

يحتوي كتاب اللغة العربيّة للسنة الثّالثة متوسط على مائة وستٍ وستين 175 صفحة، وحدد سعر بيعه في غلافه الخلفي بمائتين وأحد عشر دينارًا جزائريًا وستٍ وأربعين سنتيمًا (211.46 دج).

ب- وصف المضمون:

يحتوي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط على عدد من النّصوص والنّشاطات التّعلّميّة التي تساعد التّلميذ على التّحكّم في المهارات اللّغويّة، ويستند في هذا إلى المنهاج الرّسمي للمادّة في الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط، ويتألّف من ثمانية مقاطع تعلّميّة موزّعة كالآتي: الآفات الاجتماعيّة، والإعلام والمجتمع، والتّضامن الإنساني، وشعوب العالم، والعلم والتّقنم التّكنولوجي، والتّلوّث البيئي، والصّناعات التّقليديّة والهجرة الدّاخلية والخارجيّة، «كما تتوالى النّشاطات-خلال كلّ أسبوع من أسابيع التّعلّم- على التّرتيب الآتي:

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

- التعبير الشفوي: حصّة أسبوعية تتمحور حول نصّ مسموع يجده الأستاذ مكتوباً في الدليل ومسجلاً في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدر المشترك من المناقشة الشفوية.

- القراءة المشروحة ودراسة النصّ، وقواعد اللغة: حصّتان أسبوعيتان متواليتان تنطلق كلّ حصّة من النصّ المكتوب يقرأه التلاميذ ويستثمرونه ويتذوّقون بلاغته.

- التعبير الكتابي: حصّة أسبوعية تتناول تقنية من تقنيات التعبير بصفة متدرّجة خلال المقطع، ويوجّه المتعلّمون إلى إنتاج كتابات توافق النصّ المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التعلّمي.¹

كما يخصّص أسبوع للإدماج نهاية كلّ مقطع يُختم بإنجاز مشروع، كما توفّر الكتاب على ملاحق تمثّلت في التّقويم التشخيصي والتّقويم التّحصيلي.

ويختلف الكتاب عن سابقه في دمج حصّتي القراءة المشروحة ودراسة النصّ في حصّة واحدة باعتماد نصّ واحد تتّمنّ من خلاله تطوير مهارة القراءة ودراسة بلاغة النصّ من خلال عنصر "أذوق النصّ" الذي تدرج من خلاله ظواهر بلاغية ونصّية يدرسها المتعلّم من خلال النصّ المرفق.

4- كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط: أ- وصف الشّكل:

الصادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، بتاريخ فيفري

2019، الإشراف التربوي: الدكتور حسين شلوف، تأليف:

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيّة: السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، (دط)، 2017، ص 03.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

- الدكتور أحسن الصيد (أستاذ التعليم العالي)
- بوبكر خيشان (مفتش التربية الوطنية)
- أحسن طعيوج (مفتش التربية والتعليم المتوسط)
- أحمد زوبير (مفتش التربية والتعليم المتوسط)
- سليمان بورنان (أستاذ مكوّن في التعليم الثانوي)

إشراف وتنسيق: محمد أمير لعراقي.

تركيب الكتاب: فاتح قينو/ محمد أمين زواتي.

الغلاف والتصميم: ناصريّة سي عبد الرحمن

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على مائة وست وستين 166 صفحة، وحدد سعر بيعه في غلافه الخلفي بمائتين وواحد وستين دينارًا جزائريًا وستة عشر سنتيمًا (261.16 دج).

ب- وصف المضمون:

تمّ إعداد كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة متوسط وفقًا للمنهاج الدّراسي الذي أقرّته وزارة التربية الوطنيّة منذ سنة 2016، وصمّم في ثمانية مقاطع تمثّلت عناوينها في الآتي: قضايا اجتماعيّة، والإعلام والمجتمع، والتّضامن الإنساني، وشعوب العالم، والعلم والتّقّدّم التكنولوجي، والتلّوث البيئي، والصّناعات التّقليديّة، والهجرة الدّاخلية والخارجية.

وكلّ مقطع يُنجز وفق ميادين محدّدة تتوالى خلال كلّ أسبوع من أسابيع التّعلّم وتتمثّل في:

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

- فهم المنطوق: حيث تتمحور حول نصّ مسموع يُرفق في دليل الأستاذ، ويتمّ من خلاله دراسة النصّ ونمطه لمساعدة التلاميذ على إنتاج نصوص شفوية موازية لموضوع النصّ المسموع.

- فهم المكتوب: ويُنجز خلال حصّتين انطلاقاً من نصّ مكتوب يتّخذ المتعلّمون في الحصّة الأولى كسند يفهمون أفكاره ويناقشونها، ويكتشفون نمط النصّ ويبينون خصائصه، ويدرسون ترابط جمل النصّ واتّساق معانيه، أمّا الحصّة الثانية فينطلق المتعلّمون من النصّ لدراسة الظاهرة اللغوية المقرّرة من خلال الملاحظة والمناقشة والاستنتاج والتطبيق.

- إنتاج المكتوب: حيث تخصص حصّة لهذا الميدان تعرض فيها على المتعلّمين وضعيّة يستجيب لتعليماتها من خلال إنتاج منتج كتابي يحترمونه فيه سياق الإنتاج والتّعلّيم المرفقة.

والمختلف في هذا الكتاب عن غيره من كتب التّعليم المتوسّط هو تخصيص عنصر لدراسة مدى ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه، ممّا يتيح فضاءً للمتعلّمين للتعرف أكثر على المصطلحات النصّية وتطبيقاتها واستغلالها في تطوير كفاءاتهم.

3.2. وصف عينة الدراسة:

تتمثل عينة البحث في هذا الجزء التطبيقي من الدراسة في جميع المصطلحات النصّية المذكورة في كتب اللغة العربية لجميع مستويات التعليم المتوسّط، ويمكن إحصاؤها كالآتي:

الفصل الثّاني: المصطلحات النّصيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التّليغيّة (دراسة تطبيقيّة)

1-النّص

2- الاتّساق بمختلف أدواته:

- الإحالة: وتتضمّن الضّمائر وأسماء الإشارة
- الاستبدال
- الوصل
- الرّبط
- التّكرار
- الحذف
- التّرادف
- التّضاد (الطّباق)

3-الانسجام

4- التّناس (الاقتباس)

5-القصدية (القصد)

6-الإعلاميّة (الإعلام)

7-المقبوليّة (القبول)

8-الموقفيّة (الموقف/السياق)

وقد تمّ اختيار العيّنة عمدًا بما يتناسب وموضوع الدّراسة، ويتمّ تحليل العيّنة وفق أداة الدّراسة للتّحقّق من صحّة الفرضيّات أو تفنيدها، وللتعرف على دور تعليميّة المصطلح النّصي في تحقيق الكفاية التّليغيّة لدى المتعلّمين من خلال الكتب المدرسيّة لهذه المرحلة.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

4.2. أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في شبكة تحليل للمصطلحات النصية المذكورة في كتب اللغة العربية حيث تُعرض في ثلاث أعمدة رئيسية، حيث يمثل العمود الأول قائمة المصطلح النصي، ويمثل العمود الثاني قائمة التكرار، ويمثل العمود الثالث قائمة النسب المئوية، ليتم بعدها تحليل معطيات شبكة التحليل.

5.2. خطوات التحليل:

اعتمد الباحث في التحليل على وصف شبكة التحليل لكل مصطلح نصي في كل كتاب من كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط على حدى، بعد وصف محتوى شبكة التحليل إحصائياً ثم بيان دور المصطلح من خلال التحليل في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، والوقوف على الإيجابيات والنقائص المسجلة من خلال الوصف والتحليل.

6.2. الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة إشكالية البحث وتحقيق أهدافها وتمثلت في:

- استخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين.

ويكون حساب النسب المئوية بطريقة الرابع متناسب كالاتي:

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

النسبة المئوية $\approx$ (التكرار $\times 100$) $\div$ المجموع الكلي

• ثالثاً: وصف نتائج البحث وتحليلها:

1. مصطلح (النص) في الكتاب المدرسي:

إنّ مصطلح (النص) يوظّف في كتاب اللغة العربيّة لجميع سنوات مرحلة التعليم المتوسّط، وقد خُصّص له ميدان قائم بذاته هو ميدان فهم النصّ المكتوب، الذي من خلاله «يقرأ نصوصاً مركّبة متنوّعة الأنماط من مختلف السّنّدات، قراءة تأمّليّة تحليليّة نقدية، في وضعيّات تواصلية دالّة»¹ وهذه النصوص المكتوبة هي نصوص يقرأها المتعلّم ويحلّلها ويفسّرّها لكي يدرك معانيها وينقد أفكارها، والغاية في هذا هو تحقيق الكفاية التواصلية التبليغيّة من خلال الوضعيات التواصلية التي يجد المتعلّم نفسه قد وُضع فيها خلال مناقشته للنصوص المكتوبة، فتعليميّة مصطلح (النص) تهتمّ بتحليل النصّ وتفسيره واستيعاب أفكاره ودراسة أنماطه ومدى اتّساقه وانسجامه، ويعتبر ركيزة أساسيّة في دراسة الظواهر اللّغويّة لكي يستطيع المتعلّم في الأخير تحقيق كفاية تبليغيّة تواصلية من خلال هذا المصطلح، وسنعرض فيما يأتي دراسة وصفية تحليليّة إحصائيّة لهذا المصطلح في كتب اللغة العربيّة لجميع سنوات التّعليم المتوسّط:

1.1. مصطلح (النص) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط:

يستخدم مصطلح النصّ في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط في عدّة مواضع، بأكثر تكرار بين بقيّة المصطلحات النصّية في الكتاب وهو ما يوضّحه الجدول الآتي:

¹ اللجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط-2016، ص 32.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

المصطلح	التكرار	النسبة
النَّص	349	70%
نصي	93	19%
نصوص	53	11%
المجموع	495	100%

جدول رقم 02 يوضِّح إحصاء تكرار مصطلح (النَّص) في كتاب اللغة العربية للسَّنة الأولى متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول: من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (النَّص) أربعمئة وخمسة وتسعين مرَّة، جاء فيها المصطلح على صيغته الأصليَّة (النَّص) ثلاثمئة وتسعة وأربعين مرَّة بنسبة 70% بينما تكرر المصطلح على صيغة (نصي/ نصيَّة) ثلاثًا وتسعين مرَّة بنسبة 19% من عدد التكرارات، وورد في صيغة الجمع (نصوص) ثلاثًا وخمسين مرَّة بأقل نسبة 11%، فمصطلح (النَّص) يتكرر في الكتاب غالبًا في أسئلة الفهم التي تعقب نصوص القراءة المشروحة في الجزء الأوَّل من ميدان فهم المكتوب، أمَّا الجزء الثاني من هذا الميدان فيتمُّ فيه دراسة النَّص الأدبي، ويخصَّص نصٌّ لهذه الدِّراسة مختلف عن نصِّ القراءة المشروحة وتتمُّ دراسته تحت عنوان "أذوق النَّص" حيث يستطيع المتعلِّم من خلال هذا العنصر التَّعرُّف على بعض مظاهر الاتِّساق والانسجام في النَّص، لكي يستطيع في الأخير ومن خلال توظيف المكتسبات التي يحصِّلها خلال الميادين المذكورة من إنتاج نصوص مكتوبة يحقِّق فيها الكفاية التَّبليغيَّة عبر توظيفه لما اكتسبه من قراءة النِّصوص ودراستها وتحليلها وتفسيرها ونقدها.

2.1. مصطلح (النَّص) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الثانية متوسِّط:

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

يتكرّر مصطلح النّص في الكتاب المدرسي للسّنة الثانية متوسّط بنفس الغزارة التي يتكرّر فيها في كتاب السّنة الأولى، وبعد إحصاء تكرار مصطلح (النّص) في الكتاب، جمعنا النّائج في الجدول الآتي:

المصطلح	التكرار	النسبة
النّص	334	73%
نصي	105	23%
نصوص	16	4%
المجموع	455	100%

جدول رقم 03 يوضّح تكرار مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثانية متوسّط

وصف وتحليل معطيات الجدول: من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (النّص) أربعمئة وخمسة وخمسين مرّة، جاء فيها المصطلح على صيغته الأصليّة (النّص) ثلاثمئة وأربعًا وثلاثين مرّة بنسبة 73% بينما تكرّر المصطلح على صيغة (نصي/ نصيّة) مائة وخمس مرّات بنسبة 23% من عدد التكرارات، وورد في صيغة الجمع (نصوص) ست عشر مرّة بأقل نسبة 4%، ويتكرّر مصطلح (النّص) في الكتاب في الغالب ضمن ميدان فهم المكتوب تحت عنوان "اقرأ نصي" حيث يُعتمد نصّ واحد عكس السّنة الأولى متوسّط ويكون هذا النّص هو المنطلق الرئيسي لجميع المقاربات التي يقوم بها التلميذ لفهم محتوى النّص أوّلًا وتحليل أفكاره، كما يستثمره في التّعرّف على الظواهر اللّغوية من خلال الانطلاق من أمثلة مقتبسة من النّص ومناقشتها وتحليلها لبناء استنتاج حول هذه الظاهرة، كما يخصّص عنصر بعنوان "أندوّق نصي" لدراسة الظواهر الفنّية في النّص وأدوات اتّساقه وانسجامه لكي يستطيع المتعلّم في الأخير في ميدان الإنتاج الكتابي أن ينتج نصوصًا يوظّف فيها المكتسبات

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

التي تعرّض إليها خلال الميادين المذكورة، فتعليمية مصطلح النصّ في الكتاب تساهم في الأخير في الوصول بالمتعلّم لتحقيق الكفاية التبليغية من خلال توظيف المكتسبات التي يحصلها من النصوص المكتوبة في التعبير الكتابي.

3.1. مصطلح (النص) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

بعد إحصاء تكرار مصطلح (النص) في الكتاب توصّلنا إلى النتائج المبينة في الجدول أدناه:

المصطلح	التكرار	النسبة
النص	321	74%
نصي / نصية	103	24%
نصوص	9	2%
المجموع	433	100%

جدول رقم 04 يوضّح تكرار مصطلح (النص) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول: من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (النص) بجميع صيغه في الكتاب بمجموع أربع مائة وثلاث وثلاثين مرّة، حيث تكرر مصطلح (النص) بصيغته الأصلية ثلاث مائة وواحد وعشرين مرّة بنسبة 74%، بينما تكرر المصطلح بصيغة (نصي / نصية) مائة وثلاث مرّات بنسبة 24%، في حين جاء المصطلح بصيغة الجمع (نصوص) تسع مرّات فقط بنسبة 2%، والسبب في تنوّع استخدام مصطلح (النص) هو تنوّع الميادين التي تدرس النصّ في الكتاب، فينطلق المتعلّم من ميدان فهم النصّ المنطوق حيث يصغي إلى النصّ ويناقش أفكاره ويحلّلها ليستطيع إنتاج نصّ على شاكلته، ثمّ ينتقل إلى ميدان فهم المكتوب المعنون بـ "أقرأ نصّي" ويتمّ في هذا الميدان قراءة النصّ المكتوب ومناقشة أفكاره وتحليلها ويدرس

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

النّص من النّاحية الفنيّة من خلال عنصر "أذوق نصّي" الذي يدرس فيه النّص فنيّاً ويتعرّض فيه إلى دراسة بعض مظاهر اتّساق وانسجام النّص، وبعد هذا يستثمر في هذا الميدان النّص المكتوب للتعرّف على الظّاهرة اللّغويّة المعنيّة بالدراسة من خلال مناقشة أمثلة مستخرجة من النّص وتحليلها للوصول إلى استنتاج حول هذه الظّاهرة اللّغويّة، لكي يستطيع في الأخير إنتاج نصوص مكتوبة يوظّف فيها مكتسباته خلال الميادين التي سبقت وبهذا تساهم تعليميّة مصطلح (النّص) في تحقيق الكفاية التبليغيّة لدى المتعلّمين.

4.1. مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط:

يستعمل مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط بتكرار موازٍ لغيره من كتب التّعليم المتوسّط، والجدول الآتي يبيّن نتائج إحصاء تكرار مصطلح (النّص) في الكتاب:

المصطلح	التكرار	النسبة
النّص	309	88%
نصي/ نصيّة	8	2%
نصوص	33	10%
المجموع	350	100%

جدول رقم 05 يوضّح تكرار مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط

وصف وتحليل معطيات الجدول: من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرار مصطلح النّص بصيغته المختلفة في الكتاب المدرسي بمجموع ثلاثمائة وخمسين مرّة، حيث تكرر مصطلح (النّص) ثلاثمائة وتسع مرّات بنسبة 88%، بينما ورد المصطلح على صيغة (نصي/ نصيّة) ثمانين مرّات بنسبة 2%، في حين ورد المصطلح بصيغة الجمع

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

(نصوص) ثلاثاً وثلاثين مرّة بنسبة 10%، ومن خلال الإحصاء نلاحظ قلة استخدام المصطلح بصيغة (نصّي/ نصيّة) بالمقارنة مع بقية الكتب، والسبب في هذا راجع إلى عناوين عناصر دراسة النصّ، ففي بقية المستويات نجد عناوين مثل: "اقرأ نصّي" أو "أذوّق نصّي" التي تستبدل في كتاب الرّابعة متوسط بعناصر أخرى مثل: "أفهم ما أقرأ وأناقش"، ويُدرس النصّ في الكتاب حسب الميادين الثلاثة، ففي ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يستمع المتعلّم إلى خطاب ويحلّل محتواه ويناقش أفكاره ويدرس أنماطه من أجل التّوصّل إلى إنتاج نصّ شفهيّ موازٍ له، بينما في ميدان فهم المكتوب فينطلق المتعلّمون من نصّ يعتمدون عليه في مختلف الأنشطة، فيقرؤون النصّ ويحلّلون أفكاره ويناقشونها من خلال الإجابة عن أسئلة عنصر "أفهم النصّ وأناقش فكره" ويدرسون أنماط النّصوص ومؤشّراتها من خلال عنصر "أكتشف نمط النصّ وأبيّن خصائصه"، بينما يدرسون أدوات اتّساق النصّ وانسجامه من خلال عنصر "أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه" ثمّ يدرس المتعلّم الظّاهرة اللغويّة المقرّرة عن طريق أمثلة تستخرج من النصّ نفسه حيث يناقش المتعلّمون هذه الأمثلة ويحلّلونها ليتوصّلوا إلى صياغة أحكام القاعدة، وفي الأخير يستثمر المتعلّم هذه المكتسبات في ميدان الإنتاج الكتابي من أجل كتابة نصّوص يحقّق فيها الكفاية التبليغيّة التّواصلية.

2. الاتّساق وأدواته في الكتاب المدرسي:

يعتبر مصطلح (الاتّساق) من أهمّ مصطلحات اللّسانيّات النصّية، وهو أوّل المعايير التي تشترط لتحقيق النصّية، ولدراسة هذا المصطلح في الكتب المدرسيّة كان لزاماً دراسة أدواته المتمثّلة في: الإحالة (المتضمّنة للضمائر وأسماء الإشارة)، والاستبدال، والوصل والرّبط، والتكرار، والحذف، وقد قام الباحث بإحصاء هذه

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

المصطلحات النصّية المبنوثة في الكتب المدرسيّة بالتركيز على تعليميّة كلّ مصطلح وبيان دوره في تحقيق الكفاية التبليغيّة، فكانت النتائج كما يأتي:

1.2. مصطلح (الإحالة) في الكتاب المدرسي:

عند إحصاء تكرار مصطلح الإحالة في كتب اللغة العربيّة للسّنوات الأربعة اتّضح للباحث أنّ مصطلح (الإحالة) لم يُوظّف إلّا في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط، وبعد إحصاء مرّات استعمال مصطلح (الإحالة) تبيّن لنا أنّه لم يُوظّف هذا المصطلح إلاّ مرّتين، الأولى في الصفحة الثالثة والعشرين تحت عنوان (أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه)¹ التّابع لنص (سائل) حيث يُطلب من المتعلّم استنباط القرائن اللّغوية المتمثّلة في إحالات نصّية باستخدام الضّمير أو بالرّوابط اللفظيّة، ويبقى الدور على الأستاذ لبيان أنواع الإحالة النصّية القبلية والبعديّة للمتعلّمين لكي يستطيعوا استنباط هذه القرائن اللّغوية من النصّ.

أما المرّة الثانية التي استعمل فيها مصطلح (الإحالة) فكانت تحت (استنتاج) تابع لعنوان (أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه)² التّابع لنص (تلك الصّحافة)، حيث يوضّح الاستنتاج نوعاً من أنواع الإحالة النصّية والذي هو الإحالة القبلية، فبعد تتبّع المتعلّم للكلمات التي تُحيل إليها ضمائر المؤنّث الغائب في النصّ يتوصّل إلى معرفة أنّ كلّ هذه الضمائر تحيل إلى كلمة واحدة تسبقها ومن هنا يستنتج طبيعة هذه الإحالة ويبين دورها في الاتّساق داخل النصّ.

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، (دط)،

2019، ص 23.

² المرجع نفسه، ص 43.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

ومن هذا نستنتج أن مصطلح الإحالة لم يدرس كظاهرة مستقلة، بل تمّ ربطه مباشرة بالنّص عن طريق المقاربة النَّصِيَّة المعتمدة في هذا الميدان، لذا لا يستطيع المتعلّم الإحاطة بكل أنواع الإحالة بتفصيلاتها إلّا من خلال المثال المُقدّم له، وهذا ما يترك للأستاذ مسؤوليّة التفصيل في هذه الظّاهرة النصية ومحاولة تحقيق القدرة لدى المتعلمين على استيعابها وتوظيفها.

ولمعرفة دور الإحالة النَّصِيَّة في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، رأينا البدء بتصنيف الإحالات النَّصِيَّة المذكورة في النّص حسب ما طُلب من المتعلّم تحت عنوان (أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه) وهذا ما سنحاوله من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم 06 يوضّح أنواع الروابط الإحالية في نص "سائل"

الرابط	نوعه	نوع الإحالة
تاء المتكلم في:	ضمير متصل	إحالة بعدية
يدبُّ، يجتدي،	ضمير مستتر	إحالة قبلية
الهاء في: جوعه،	ضمير متصل	إحالة قبلية
هذا	اسم إشارة	إحالة بعدية

يتبيّن لنا من خلال الجدول أن الروابط الإحالية المستخدمة في النّص تتمثّل في ضمائر (المتكلم والغائب) وأسماء الإشارة، فالأولى قد تحيل إلى كلمة سابقة (إحالة قبلية)، أو قد تحيل إلى كلمة لاحقة (إحالة بعدية) بينما لا تحيل أسماء الإشارة إلا إلى كلمات لاحقة (إحالة بعدية).

أما فيما يتعلق بدور الإحالة في تحقيق الكفاية التبليغية فيمكن تلخيصه في النقاط التالية:

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

يضيف المتعلم إلى رصيده اللغوي وحدة معجمية جديدة تتمثل في مصطلح الإحالة، التي يتبين مفهومها انطلاقاً من النشاط الموكل إليه البحث فيه لمعرفة مدى ترابط النص وانسجام معانيه، فيحقق بهذا كفاية تبليغية نحوية من خلال معرفته بوحدة معجمية جديدة، ومن خلال إحالة الضمائر وأسماء الإشارة يتعرف المتعلم على أطراف الخطاب ومنها يتعرف على السياق الذي قيلت فيه فتتشكل لديه كفاية اجتماعية التي تمثل أحد أهم مكونات الكفاية التبليغية، كما تقرب هذه الإحالات المعنى من المتلقي بطريقة يتجنب فيها التكرار، ويربط بها بين أجزاء النص المتباعدة، وهذا ما يساهم في زيادة قدرة المتلقي على تلقي وفهم قصد الكاتب وبهذا يحقق كفاية تبليغية، ويتعرف المتعلم على السياقات المختلفة التي وردت فيها هذه الإحالات فيكتسب قدرة على استخدام الإحالة المناسبة في السياق الملائم لها، وبهذا يربط بين النص والسياق الذي يحدّد في معظم الأحيان أداء الكفاية التبليغية.

وفي سبيل إظهار دور الإحالة النصية في تحقيق الكفاية التبليغية انطلاقاً من نص تلك الصحافة قمنا بتصنيف الإحالات النصية المذكورة في هذا النص حسب نوع العنصر الإحالي ونوع الإحالة وحسب ما طلب من المتعلم تحت عنوان (أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه)، كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول رقم 07 يوضح أنواع الروابط الإحالية في نص "تلك الصحافة"

الرابط	نوعه	نوع الإحالة
لها، عنها،	ضمير متصل	إحالة قبلية
سلفوا، يبغى	ضمير مستتر	إحالة قبلية

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ الرُّوابط الإحالية التي يُراد من المتعلم التَّركيز عليها هي الضَّمائر بأنواعها بتحديد الكلمات التي تعود عليها، وبهذا يستنتج المتعلِّم أنَّ الإحالة المستعملة من خلال هذه الضَّمائر هي إحالة قبلية، حيث يشير كلُّ ضمير إلى كلمةٍ سابقةٍ له.

ونستطيع تلخيص دور الإحالة هنا في تحقيق الكفاية التبليغية في النَّقاط التالية:

- يتعرَّف المتعلِّم على وحدة معجمية جديدة تتمثل في (الإحالة القبلية)، وهذا ما يحقق لديه كفاية تبليغية بإضافة مفهوم جديد إلى الرصيد اللغوي للمتعلِّم.
- ساعدت الإحالة المتعلِّم في ربط تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة، وبهذا تتضح له عناصر الخطاب، فتنشأ عنده قدرة على ربط الجمل لتشكيل خطاب تظهر عند أدائه لها سواءً في الخطاب المكتوب أو المنطوق.
- قد يحيل المتعلِّم ضمير المتكلم (نا) في القصيدة على عنصر خارج النصِّ، والذي هو المتلقِّي فتكون هذه إحالة مقامية، وبالرغم من عدم تحديد مفهومها في الاستنتاج الذي ذكرت فيه الإحالة القبلية في المدونة، إلا أنه يجب على الأستاذ توجيه المتعلِّم لمعرفة مفهومها، بعد أن تحقق في ذهن المتعلِّم أن عودة الضمائر المذكورة في النص على كلمات ذكرت قبلها يطلق عليه مصطلح الإحالة القبلية، فبالضرورة يجب بيان المصطلح الذي يفيد عودة ضمير على عنصر لغوي خارج النصِّ، وهذا ما يشكل لدى المتعلِّم قدرة على تتبع السياق الذي قيل فيه النص للوصول إلى المعنى الذي أراد الكاتب وصوله إليه، فتتحقق له بذلك كفاية تبليغية كونها تعتمد بشكل أساسي على الإحالة المقامية أو السياقية.

2.2. مصطلح (الضمير) في الكتاب المدرسي:

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

1.2.2. مصطلح (الضمير) في كتاب اللغة العربية للسَّنة الأولى متوسِّط:

تكرَّر مصطلح (ضمير) بصيغه المختلفة في الكتاب ستًّا وعشرين مرَّة، جاء بصيغة المفرد (ضمير / الضمير) أربعة عشر مرَّة، وجاء بصيغة المثنى أربع مرَّات (ضميرين / ضميرًا)، بينما جاء على صيغة الجمع سبع مرَّات، والجدول الآتي يبيِّن إحصائية تكرار هذا المصطلح في الكتاب:

المصطلح	التكرار	النسبة
ضمير / الضمير	16 مرَّة	61%
ضميرين / ضميرًا	3 مرَّات	12%
ضمائر	7 مرَّات	27%
المجموع	26 مرَّة	100%

جدول رقم 08 يوضح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسَّنة الأولى متوسط

تحليل معطيات الجدول: من خلال الجدول نلاحظ أنَّ استخدام مصطلح (ضمير) كان بشكل أكبر بصيغة المفرد (ضمير / الضمير) بينما تكرَّر بصيغة المثنى والجمع مرَّات أقل، وهذا يحيلنا إلى أوَّل استعمال لهذا المصطلح في الكتاب الذي كان في درس قواعد اللغة (الضمير وأنواعه ص21) حيث يتعرَّف المتعلِّم لأوَّل مرَّة في مرحلة التَّعليم المتوسِّط على مصطلح الضمير ومن خلال الكتاب يُحمَل المتعلِّم على استنتاج مفهوم هذا المصطلح، الذي يُعرَّف في الكتاب بشكل مبسَّط مناسب لمستوى تلميذ السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط على أنَّه "ما دلَّ على مُتَكَلِّم أو مخاطب أو غائب"¹، ويُعدُّ هذا التَّعريف تعريفًا وظيفيًّا حيث يركِّز على وظيفة المصطلح أكثر من جذره اللغوي أو ماهيته، كما نلاحظ أنَّ هذا التَّعريف يختلف عن التَّعريف الذي أدرجه الباحث في

¹ محفوظ كحوال ومحمد بوشمَّاط، كتابي في اللغة العربية السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط، ص: 21.

الفصل الثَّاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

الفصل الأوَّل في أنَّه لا يشير إلى طبيعة الضَّمير الإِحالِيَّة أو أنَّه يحيل على كيانات داخل النَّص أو خارجه، بل يركِّز على استخدام الضَّمائر إما للمتكلم أو المخاطب أو الغائب، وفي هذا تغليب للجانب الاستعمالي للمصطلح أكثر من الجانب المفهومي، وهذا يناسب المتعلِّم في ما سيأتي من توظيف لمصطلح (الضَّمير) في الكتاب ثمَّ نلاحظ أنَّ استعمال مصطلح الضَّمير بعد ذلك كان من أجل التَّعريف بأنواع الضَّمائر (منفصلة، متَّصلة، مستترة)، ثمَّ يقتصر توظيف مصطلح (الضَّمير) في الكتاب بعد ذلك على الجانب الوظيفي له، حيث يُطلب من المتعلِّم أمَّا استخراج الضَّمائر بأنواعها من سندات مختلفة أو توظيف الضَّمائر في تراكيب من إنشائه، كما نلاحظ استخدام المصطلح في ميدان إنتاج المكتوب، حيث يُطلب من المتعلِّم توظيف الضَّمائر في إنتاجه الكتابي وبهذا فإنَّ استعمال مصطلح (الضَّمير) في كتاب السنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط قد أفاد الجانب الوظيفي أكثر في استخراج الضَّمائر وبيان أنواعها وتوظيفها في تراكيب مختلفة، فيستطيع بذلك تحقيق الكفاية التَّبليغيَّة من خلال قدرته على توظيف معاني هذا المصطلح في سياقات لغويَّة مختلفة فيتخطَّى بذلك الكفاية اللسانيَّة التي تتعلَّق فقط بمعرفة النِّظام اللغوي والصَّرفي في التَّركيب السَّليم للجمل، فيُغيَّر استخدام الضَّمائر حسب السِّياقات المعرفيَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة لأدائه اللُّغوي سواءً مشافهةً أو كتابةً.

2.2.2. مصطلح (الضَّمير) في كتاب اللغة العربيَّة للسنة الثانية متوسِّط:

تكرر مصطلح (ضمير) بمختلف صيغه في الكتاب ثلاثين مرة، جاء على صيغة (ضمير) خمس مرات، بينما جاء على صيغة (ضمائر) خمسًا وعشرين مرَّة، والجدول الآتي يبيِّن إحصائية تكرار المصطلح في الكتاب:

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

المصطلح	التكرار	النسبة
ضمير	5 مرات	25%
ضمائر	25 مرة	75%
المجموع	30 مرة	100%

جدول رقم 09 يوضح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

تحليل معطيات الجدول: من خلال الجدول نستخلص أنّ مصطلح (ضمير) قد جاء في الأغلب على صيغة جمع التكسير (ضمائر)، وبعد الرجوع إلى الكتاب يتضح لنا أنّ غلبة استخدام المصطلح بهذه الصيغة ترجع إلى الدروس المقررة في كتاب السنة الثانية متوسط، فنجد أن أغلب المواضع التي استخدم فيها هذا المصطلح هي دروس الظواهر اللغوية والتي تتمثل في: إسناد الفعل المثال إلى الضمائر، وإسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، وإسناد الفعل الناقص إلى الضمائر، كما ذكر المصطلح بهذه الصيغة في درس إنتاج المكتوب (روابط النص التوجيهي)، حيث جاء في صيغة السؤال: «ما هي الضمائر التي يكثر استعمالها في النص التوجيهي؟»¹ في إشارة إلى أن النص التوجيهي بالخصوص تستعمل فيه ضمائر محددة والتي هي ضمائر المخاطب، وذلك لأنّ النص التوجيهي يعتمد روابط نصية محدّدة حيث أدرجت الضمائر ضمن الروابط النصية اللغوية رفقة حروف العطف، وهذا يبين دور الضمائر في الربط بين أجزاء النص وتحقيق انسجامه، ومن خلال استخدام المتعلم للضمائر في سياق تعرّفه أو إنتاجه لنصوص توجيهية فإنّه بذلك ينمي الكفاية التبليغية، حيث يحدّد نوعاً معيّناً من الضمائر تُستخدم خصيصاً في هذا النمط من النصوص وهي ضمائر المخاطب، فيتعرّف عليها من خلال سندات متنوّعة، كما يُحسن استخدامها في

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية: السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص80.

الفصل الثَّاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

نصوص من إنتاجه الخاص، والحكم في هذا هي خلفيته المعرفية بضمائر المخاطب وسياقات استخدامها، كذلك يستخدم هذه الضمائر حسب الحاجة النفسية والاجتماعية لها، فنمط التوجيه له غرض نفسي اجتماعي يتمثل في النص والإرشاد، فيوضع المتعلم في موضع النص أو المرشد ويستخدم الضمائر هنا تبعاً لهذا الدور المنوط إليه، وهذا يحقق جزءاً من الكفاية التبليغية.

3.2.2. مصطلح (الضمير) في كتاب السنة الثالثة متوسط:

تكرر مصطلح (ضمير) في الكتاب ثماني مرّات، جاء بصيغة المفرد (ضمير/الضمير) أربع مرّات، و جاء بصيغة الجمع (الضمائر) أربع مرّات أيضاً، والجدول الآتي يبيّن إحصائية تكرار المصطلح في الكتاب:

المصطلح	التكرار	النسبة
ضمير/الضمير	4 مرّات	50%
الضمائر	4 مرّات	50%
المجموع	8 مرّات	100%

جدول رقم 10 يوضح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

تحليل معطيات الجدول: من خلال معطيات الجدول يتّضح لنا أن استخدام مصطلح (الضمير) جاء بصيغة المفرد في دروس قواعد اللغة، ففي درس بناء الفعل الماضي يُطلب من المتعلم إسناد أفعال ماضية إلى ضمائر محدّدة لاستنتاج حالات بناء الفعل الماضي عند اتّصاله بضمائر محدّدة، وفي درس بناء فعل الأمر يذكر مصطلح الضمير توريةً في أسئلة المناقشة: «أسند فعل الأمر (هَام) إلى جماعة التّسوة، ثمّ إلى مُنثّى المُخاطب، ثمّ إلى جماعة المُخاطبين، ثمّ إلى المُخاطب المفرد المؤنّث. ماذا

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

تستنتج؟¹ والأصل أن نقول: أسند فعل الأمر هامَ إلى الضَّمير هُنَّ، ثمَّ إلى الضَّمير أنتمَا، ثمَّ على الضَّمير أنتم، ثمَّ إلى الضَّمير أنتِ، وعدم استخدام مصطلح (الضَّمير) هنا والاكتفاء بذكر صفته كان من أجل تسهيل استنتاج المتعلِّم لوظيفة هذه الضَّمائر في بناء فعل الأمر، أمَّا في درس أفعال الشُّروع فنجد أوَّل إشارة إلى دور الضَّمائر الإحالي في السُّؤال: «على من يعود الضَّمير في الفعل»² فهنا إشارة إلى أنَّ الضَّمير يحيل على سابق يُوضَّح في الاستنتاج على أنَّه اسم فعل الشُّروع، فتُعَدُّ هذه أوَّل ما يتعرَّض له المتعلِّم من الدَّور الإحالي للضَّمائر، أمَّا مصطلح (الضَّمائر) بصيغة الجمع فقد جاء في الكتاب في درس الروابط النَّصِّيَّة كنوع من أنواع الروابط النَّصِّيَّة ضمن الروابط اللغويَّة، وذكر أيضًا في درسي روابط النَّص التَّفسييري وروابط النَّص الحجاجي ضمن الروابط اللغويَّة، وهذا يحيلنا إلى دور الضَّمائر المناسبة في تحديد نمط النَّص المكتوب، فيستطيع المتعلِّم من خلال هذا تحديد أنماط النُّصوص التي يتعرَّض إليها كما يستطيع استخدام الضَّمائر المناسبة عند الإنتاج الكتابي لهذه الأنماط من النُّصوص، ومن خلال هذا يظهر دور هذا المصطلح في الكتاب في تحقيق كفاية المتعلِّم التَّبْلِيغِيَّة.

4.2.2. مصطلح (الضَّمير) في كتاب السَّنة الرَّابِعة متوسِّط:

تكرر مصطلح (ضمير) بصيغه المختلفة أربعاً وأربعين مرَّة، جاء فيها بصيغة المفرد (ضمير/ الضَّمير) سبعاً وثلاثين مرَّة، وتكرَّر بصيغة المثنى (ضميران/

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيَّة: السَّنة الثَّالثة من التَّعليم المُتوسِّط، ص 64.

² المرجع نفسه، ص 64

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

ضميريّ) ثلاث مرّات، وذكّر بصيغة الجمع (ضمائر) أربع مرّات، والجدول الآتي يبيّن إحصائية تكرار هذا المصطلح في الكتاب:

المصطلح	التكرار	النسبة
ضمير / الضمير	37 مرّة	84%
ضميران / ضميريّ	3 مرّات	7%
ضمائر	4 مرّات	9%
المجموع	44 مرّة	100%

جدول رقم 11 يوضح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

تحليل معطيات الجدول: نلاحظ أنّ ذكر مصطلح (ضمير) كان بتكرار أكبر بصيغة المفرد، وبالرجوع إلى الكتاب المدرسي نجد أنّ هذا المصطلح استخدم في تحديد أنماط النصوص المسموعة، «فغلبة ضمير الغائب»¹ من مؤشرات النمط السردّي، و«بروز ضميري المتكلّم والمُخاطب»² من مؤشرات النمط الحواريّ كذا ضمائر الخطاب لتحديد النمط التوجيهيّ، وهكذا يستطيع المتعلّم تحديد نمط النص من خلال إحصاء الضمائر الغالبة وتحديد نوعها، كذلك نجد إشارة للإحالة النصّية بالضمير: «وظّف الشاعر الإحالة النصّية بالضمير حيناً وبالروابط اللفظيّة حيناً آخر»³ فاستعمال مصطلح (الضمير) هنا جاء لغرض التعريف بدور من أدوار الضمير ألا وهو الإحالة، والإحالة بالضمير تكون إمّا لخارج النص أو داخل النص، مثل ضمير المتكلّم (تاء الفاعل) في قول الشاعر: «مررتُ بشيخ أصفر العقل واليد»⁴ الذي يحيل إلى (الشاعر) وهي إحالة

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص: 08

² المرجع نفسه، ص: 09

³ المرجع نفسه، ص: 23

⁴ المرجع نفسه، ص: 22

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

خارجية (سياقية)، وضمير الغائب (هو) الذي يُحيل إحالةً بعديةً داخل النص في قول الشاعر: «هو الشرُّ ملء الأرض»¹ والمحيل إليه هنا هو (الشر).

كما ذكر مصطلح (الضمير) لتحديد دوره في بناء النص، ومن وظائف الضمير المذكورة في الكتاب "التكرار" و"الإحالة القبلية" فاستعمال الضمائر يُجَنَّب التكرار المُخِلَّ بانسجام النص، كذلك تستعمل الضمائر للإحالة القبلية على سابق، فبهذا يُلفتُ انتباه المتعلم على دور آخر من أدوار الضمير الذي هو الإحالة القبلية، فيستطيع تمييزها في سندات مختلفة واستعمالها مشافهةً وكتابةً، كما يستعين بالضمير في المحافظة على وحدة الموضوع بالإحالة عليه في كل مرة بنفس الضمير، وهذا ما يزيد من اتساق النص.

كذلك نجد استعمال مصطلح (الضمير) في درس قواعد اللغة (التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي) وتستخدم الضمائر المتصلة في التوكيد المعنوي للإحالة على المؤكّد إحالةً قبليةً، وبهذا الاستخدام للضمائر يتعرّف المتعلم على دور آخر للضمائر يتمثّل في دورها النحوي، فمن خلالها يميّز الاسم المؤكّد في الجملة، كذلك الأمر في دروس الجمل الواقعة (نعتاً، مضافاً إليه، حالاً، خبراً لمبتدأ ...)

كما يُشار في الكتاب إلى أنّ "غلبة ضمير على نصّ من مظاهر اتّساقه ووحدة بنائه"² وهنا إشارة إلى دور الضمير في اتّساق النص كونه أداة من أدوات الاتّساق، ويكمن دوره هنا في الإحالة القبلية التي تحيلُ إليها الضمائر الغالبة في النص بشكل نمطي يربط بين أجزاء النصّ وأقسامه، وبتوظيف هذا الدور يستطيع المتعلم تحقيق

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص22.

² المرجع نفسه، ص:63.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

الاتِّساق النَّصِيَّ في النصوص الَّتِي ينتجها، وحُسْن توظيف الضمائر بهذا الشَّكل يساهم في تطوير الكفاية التَّبْلِيغِيَّة لدى المتعلِّمين.

3.1. مصطلح (أسماء الإشارة) في الكتاب المدرسي:

1.3.2. مصطلح (أسماء الإشارة) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الأولى من

التَّعليم المتوسِّط:

جاء مصطلح (اسم الإشارة) في الكتاب بصيغته المختلفة اثنتي عشرة مرَّة، كان فيها على صيغة المفرد (اسم الإشارة) مرَّتان، بينما ورد بصيغة الجمع (أسماء الإشارة) عشر مرَّات والجدول الآتي يبيِّن إحصائيَّة تكرار هذا المصطلح في الكتاب:

المصطلح	التكرار	النسبة
اسم الإشارة	مرَّتان	17%
أسماء الإشارة	10 مرَّات	83%
المجموع	12 مرَّة	100%

جدول رقم 12 يوضِّح تكرار مصطلح (اسم الإشارة) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الأولى متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول تفاوتًا في استخدام مصطلح (أسماء الإشارة) فقد استخدم في كتاب المرحلة الأولى بصيغة الجمع بنسبة أكبر (80%) من استخدامه بصيغة المفرد (17%) ويرجع هذا إلى طبيعة الدروس التي استخدم فيها هذا المصطلح في الكتاب، فنجد درس قواعد اللُّغة بعنوان "أسماء الإشارة" قد تكرَّر فيه هذا المصطلح ستَّ مرَّات، كما نلاحظ أنَّ أوَّل ذكر لهذا المصطلح كان في هذا الدَّرس، حيث يُطلب

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

من المتعلِّم استنتاج المصطلح والتَّعرُّف على مدلوله وتعداد أشكاله: «- لأيِّ شيء استُعملت الكلمات (هذه - هذا - هؤلاء)؟

- كيف تُسمَّى؟ وعلامَ تدلُّ؟ ما هي بقيَّة أسماء الإشارة؟¹ فيتعرَّف المتعلِّم من خلال هذا على مصطلح "أسماء الإشارة" ويميِّز أسماء الإشارة ومدلولاتها إن كانت تدلُّ على مفرد أو مثنَّى أو جمع أو مكان، ثمَّ يقتصر ذكر مصطلح (أسماء الإشارة) على توظيفها من قبل المتعلِّمين، ومن أمثلة ذلك: «- هات أمثلة مفيدة تشمل أسماء إشارة.

- استخرج مما يأتي أسماء الإشارة وبيِّن ما تختصُّ به.² فمما نلاحظه أنَّ استخدام مصطلح (أسماء الإشارة) يقتصر بعد تعرُّف المتعلِّم عليه على الجانب الوظيفي للمصطلح، فيطلب منه استخراج أسماء إشارة من سندات مختلفة، أو توظيف أسماء إشارة في تراكيب وأمثلة من إنشائه، كما يُطلب منه استخدام أسماء الإشارة في الإنتاج الكتابي للمقطع، فالجانب الوظيفي للمصطلح هو ما يتمُّ التَّركيز عليه، وإضافة هذا المصطلح إلى المعجم اللغوي للمتعلِّم والتَّعرُّف على مفهومه وحسن توظيفه مشافهة وكتابة يساهم في تحقيق الكفاية التَّبْلِيغِيَّة للمتعلِّم.

2.3.2. مصطلح (أسماء الإشارة) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الثانية من التَّعليم

المتوسِّط:

دُكر مصطلح (أسماء الإشارة) في الكتاب بجميع صيغه ثلاث مرَّات فقط، حيث جاء بصيغة المفرد (اسم إشارة) مرَّة واحدة، بينما جاء بصيغة الجمع (أسماء إشارة) مرَّتان، والجدول الآتي يبيِّن إحصاء تكرار المصطلح في الكتاب:

¹ محفوظ كحوال ومحمد بوشمَّاط، كتابي في اللغة العربيَّة السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط، ص: 37.

² المرجع نفسه، ص 37.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

المصطلح	التكرار	النسبة
اسم إشارة	مرة واحدة	33%
أسماء الإشارة	مرتان	67%
المجموع	3 مرّات	100%

جدول رقم 13 يوضح تكرار مصطلح (اسم الإشارة) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ أنّ استخدام مصطلح (أسماء الإشارة) في الكتاب كان شحيحاً مقارنة بكتاب المرحلة الأولى من التعليم المتوسط، واقتصر استخدام المصطلح في الكتاب على ذكره في نموذج تقويم المكتسبات القبليّة في أول الكتاب لارتباطه أكثر بتعلّيمات السنة الأولى، بينما ذكر في المرّتين المتبقيّتين في درس الإنتاج الكتابي "بناء فقرة"، حيث أدرج ضمن الروابط اللغويّة التي تربط بين عناصر الفقرة، وذكر عرضاً في درس قواعد اللغة "أحرف التنبيه والزيادة" للتغيير الذي تحدثه أحرف التنبيه عند الدخول على أسماء الإشارة، ومن هذا نستنتج أنّ مصطلح (أسماء الإشارة) لم يُستعمل بشكل كافٍ في الكتاب، أو أهمل استعماله عن قصد بسبب طبيعة التعلّيمات التي يتعرّض لها المتعلّم خلال هذه المرحلة التعلّميّة.

3.3.2. مصطلح (أسماء الإشارة) في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

تكرّر مصطلح (أسماء الإشارة) في الكتاب ثلاث مرّات، وجاء فقط بصيغة الجمع (أسماء الإشارة) كما يُبيّن الجدول الآتي:

المصطلح	التكرار	النسبة
---------	---------	--------

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

أسماء الإشارة	3 مرّات	%100
المجموع	3 مرّات	%100

جدول رقم 14 يوضّح تكرار مصطلح (أسماء الإشارة) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة تكرار مصطلح (أسماء الإشارة) هي نفسها في كتاب السّنة الثّانية متوسط، وقد ذكر المصطلح في الكتاب في دروس الإنتاج الكتابي "الرّوابط النَّصِيَّة"، "روابط النَّص التّفسيرية" و "روابط النَّص الحجاجي" كنوع من أنواع الرّوابط اللغويّة التي يستخدمها المتعلّم في هذا النّوع من النّصوص، فيصنّف المصطلح هنا تحت مصطلح (الرّبط) نظراً لتوظيفه في الرّبط بين عناصر النّصوص المختلفة التي ينتجها المتعلّم سواء كانت تفسيرية أو حجاجية، وهو ما نستطيع ربطه مع تحقيق المتعلّم للكفاية التّبليغيّة.

4.3.2. مصطلح (أسماء الإشارة) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

دُكر مصطلح (أسماء الإشارة) في هذا الكتاب مرّة واحدة بصيغة المفرد (اسم الإشارة) كما هو مبين في الجدول الآتي:

المصطلح	التكرار	النسبة
اسم الإشارة	مرّة واحدة	%100
المجموع	مرّة واحدة	%100

جدول رقم 15 يوضّح تكرار مصطلح (أسماء الإشارة) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

تحليل معطيات الجدول:

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

نلاحظ من خلال الجدول تكرار مصطلح (اسم الإشارة) مرّة واحدة وكان هذا في درس قواعد اللّغة "البذل" للدّلالة على نوع من أنواع البذل الذي هو (البذل المطابق) الذي يأتي بعد اسم الإشارة، ومن خلال هذا نستنتج أنّ مصطلح (أسماء الإشارة) حوّر عن وظيفته التي تتمثّل في الرّبط بين أجزاء النّصوص سواء التي يتلقّاها المتعلّم أو التي يُنتجها مشافهة وكتابة.

4.2. مصطلح (الاستبدال) في الكتاب المدرسي:

بسبب عدم ذكر مصطلح الاستبدال في كتب المراحل الأولى للتعليم المتوسّط، انحصرت دراسة هذا المصطلح في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط، وكانت النّتائج كالآتي:

مصطلح الاستبدال في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
استبدال	1	3%
بدل	21	68%
مُبدل منه	9	29%
المجموع	31	100%

جدول رقم 16 يوضح تكرار مصطلح (الاستبدال) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط

وصف وتحليل مُعطيات الجدول: نلاحظ من خلال معطيات الجدول تكرار مصطلح (الاستبدال) واحدًا وثلاثين مرّة، حيث جاء على صيغة (استبدال) مرّة واحدة بنسبة 3%، وتكرّر بصيغة (بدل) واحدًا وعشرين مرّة بنسبة 68%، وذُكر بصيغة (مُبدل منه) تسع مرّات بنسبة 29%، ومن خلال هذه المعطيات نستنتج مايلي:

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

دُكر مصطلح الاستبدال في الغالب على صيغة (بدل) في درس قواعد اللغة **البدل** والذي يُعرَّف على أنّه: «تابع مقصود بالحكم بلا واسطة بينه وبين المُبدل منه، إنّه يدلُّ عليه، فإن قلنا "الفقير الشَّيْخ" فالمقصود بالفقير هو " الشيخ".»¹ ومن خلال هذا التعريف يظهر لنا أنّ مصطلح البدل يقصد به الإتيان بكلمة عوضًا عن أخرى حيث تحمل جزءًا من معناها (بدل ومُبدل منه)، وهو ما يطابق معنى الاستبدال الاسمي، إلّا أنّه في حالة البدل نستخدم كلتا الكلمتين في تركيب واحد، وبالعودة إلى الكتاب نلاحظ أنّه طُلب من المتعلِّم تحديد العلاقة بين البدل والمُبدل منه من خلال الأمثلة المُقدَّمة في الكتاب: «قارن بين الكلمات المُلَوَّنة بالأحمر وبين الكلمات التي تحتها خط، هل تلاحظ علاقة بينها؟»² ومن خلال هذه المقارنة يستنتج المتعلِّم علاقة البدل بالمُبدل منه، وأنّه إما أن يكون مطابقًا له في المعنى فيسمّى بدلًا مُطابقًا، أو أن يكون المُبدل منه جزءًا من البدل فيُسمّى بدل الجزء من الكلّ، أو أن يكون البدل دالًّا على المبدل منه ويُسمّى في هذه الحالة بدل الاشتمال، وبهذا يتعرّف المتعلِّم على مصطلح جديد يتمثّل في البدل، ويُحسن تحديده أو استخدامه في تراكيب مختلفة سواءً مشافهة أو كتابة.

5.2. مصطلح (الوصل) في الكتاب المدرسي:

1.5.2. مصطلح الوصل في كتاب اللغة العربية للسَّنة الأولى من التَّعليم

المتوسِّط:

¹ كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الرابعة من التَّعليم المتوسِّط، ص 24

² المرجع نفسه، ص 24

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

بما أنَّ الوصل هو تحديد الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السَّابِق بشكل منظم، وتتمثل عناصره في أدوات تصل بين أجزاء النَّص، وبعد إحصاء لتكرار مصطلح "الوصل" في الكتاب سنعرض ما توصَّلنا إليه من خلال الجدول الآتي:

المصطلح	التكرار	النسبة
موصول	8	%100

جدول رقم 17 يوضح تكرار مصطلح (الوصل) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ استعمال مصطلح "الوصل" على صيغة اسم المفعول "موصول" ثماني مرَّات، وكانت معظمها في درس قواعد اللغة "الأسماء الموصولة" والتي هي أسماء «لا يَنْضَح معناها ولا يتعيَّن إلَّا بجملته تأتي بعده»¹ وتتحدَّد أنواعها حسب الأفراد أو التثنية أو الجمع (الَّذِي، الَّتِي، اللَّذان، اللَّتَان، اللَّذين، اللَّتِي، اللَّائِي، اللّواتي)، كما تتحدَّد حسب إذا ما كان المقصود عاقلاً أم لا (مَنْ: للعاقل/ ما: لغير العاقل)، كما نستنتج أنَّ سبب تسميتها بالموصولة هو أنَّه لا يُفهم معناها إلَّا بوصلها بجملته أو عدَّة جمل، ثمَّ نلاحظ في الكتاب تكليف المتعلِّمين بتوظيف الأسماء الموصولة بعد التَّعرُّف عليها من خلال تطبيقات تلي الدَّرس، فيُطلَبُ منه الإتيان بتراكيب تتضمَّن أسماء موصولة، أو تعيين الأسماء الموصولة وبيان أنواعها انطلاقاً من أمثلة محدَّدة.

2.5.2. مصطلح "الوصل" في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الثَّانية مُتوسِّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
---------	---------	--------

¹ محفوظ كحوال ومحمد بوشمَّاط، كتابي في اللغة العربيَّة السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط، ص: 41.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

الوصل	2	%100
-------	---	------

جدول رقم 18 يوضح تكرار مصطلح (الوصل) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول: من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرار مصطلح "الوصل" مرّتين فقط في الكتاب، الأولى في درس روابط النصّ الحواري حيث ذكر مصطلح "الوصل" للإشارة إلى نوع من أنواع روابط النصّ الحواري، الذي هو روابط الوصل التي حُدّدت بأنّها: «علامة التّرقيم المطّة أحرف العطف، كما، أيضًا، كذلك»¹ وهي أمثلة لروابط الوصل في النصّ الحواري، يُطلب من المتعلّم استنتاجها من خلال نصّ حواري مختار ثمّ يحاول توظيفها في جمل من إنشائه أما المرّة الثانية فقد ذكر مصطلح الوصل في درس روابط النصّ التوجيهي، حيث جاء المصطلح كنوع من أنواع روابط النصّ التوجيهي، ونلاحظ أنّها نفس روابط الوصل الخاصّة بالنصّ الحواري «أحرف العطف، كما، أيضًا، كذلك»² حيث تختلف عن الأولى فقط في المطّة التي هي علامة خاصّة بالنصّ الحواري في الغالب، حيث طُلب من المتعلّمين المقارنة بين روابط النصّ الحواري والنصّ التوجيهي كما طُلب منه تحديد الروابط من خلال فقرة مرفقة، ثمّ كتابة نصّ يوظف فيه هذه الروابط.

3.5.2. مصطلح (الوصل) في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة متوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
الوصل	4	%100

جدول رقم 19 يوضح تكرار مصطلح (الوصل) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسّط

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيّة: السنة الثانية من التّعليم المتوسّط، ص: 60

² المرجع نفسه، ص: 80

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

وصف وتحليل معطيات الجدول: نلاحظ من خلال معطيات الجدول تكرُّر مصطلح "الوصل" أربع مرَّات في الكتاب ذُكرت جميعها تحت عنوان أَتَذَوِّق نَصِّي في دراسة نَصِيَّة لنص "الإدارة الإلكترونية"، حيثُ عُرِّف مصطلح الوصل بأنَّه «عطف جُمْلٍ على أُخْرَى»¹ أي أنَّ الوصل هنا له علاقة بالرَّبط وأدواته فنجد أنَّه قد طلب من المتعلِّم تحديد إذا ما استعمل حرف الرِّبط (الواو) للوصل بين الجُمْل، ومن هذا نستنتج أنَّ الوصل هو ربط بين الجُمْل في تركيب النَّص، ثمَّ يُطلب من المتعلِّم تلخيص مضمون النَّص وتوظيف الوصل، ومن خلال هذا سيظهر مدى تحقق الكفاية التَّبْلِيغِيَّة عبر استخدام الوصل في تراكيب المتعلِّمين المختلفة.

6.2. مصطلح (الرَّبط) في الكتاب المدرسي:

1.4. مصطلح (الرَّبط) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الأولى متوسِّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
الربط/ربط	17	94%
ترابط	1	6%
المجموع	18	100%

جدول رقم 20 يوضِّح تكرار مصطلح (الربط) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الأولى متوسِّط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول تكرار مصطلح (الرَّبط) ثمانِي عشرة مرَّة، جاء فيها على صيغة (الربط/ ربط) سبع عشرة مرَّة بنسبة 94%، بينما ورد بصيغة (ترابط) مرَّة

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللُّغة العربيَّة: السَّنة الثَّالِثة من التَّعليم المتوسِّط، ص: 98.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

واحدة بنسبة 6%، وأغلب تكرار لهذا المصطلح كان ضمن درس "أدوات الربط"¹ في ميدان إنتاج المكتوب، حيث يُطلب من المتعلمين التعرف على الأدوات الموظفة بين جمل الفقرة المرفقة في الكتاب ثم يطلب منهم استنتاج أدوات ربط أخرى، فكانت الإشارة الأولى في الكتاب لأدوات الربط من ناحية وظيفتها فقط بأنها تربط بين الجمل، ويتأكد هذا في الاستنتاج للدرس نفسه حيث نلاحظ أنه لم يتم التطرق إلى مفهوم الربط بل تم الاكتفاء بذكر أدواته ووظيفتها: « أدوات الربط كثيرة في لغتنا العربية، وهي تستعمل لربط الجمل والفقرات، منها:

- الحروف: مثل حروف العطف.

- الكلمات أو العبارات مثل: في البداية- بادئ ذي بدء- بالإضافة إلى ذلك- هناك أيضًا- فلذلك- لهذا السبب- من جهة أخرى- رغم ذلك- خلاف ذلك- بالتالي- ومن ثم- أخيرًا.²

والسبب وراء إهمال المفهوم والتركيز على الوظيفة يظهر من خلال استعمال المصطلح في ما يعقب هذا الدرس في الكتاب، حيث يتكرر استعمال المصطلح لطلب توظيف أدوات الربط في التعبيرات الكتابية للمتعلمين، أي أن التركيز يكون على توظيف الربط في المنتجات الكتابية لجعلها أكثر ترابطًا واتساقًا مما يساهم في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين.

2.5. مصطلح (الربط) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

¹ محفوظ كحوال ومحمد بوشمط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 99.

² المرجع نفسه، ص 99.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

المصطلح	التكرار	النسبة
رَبْط/رابط	11	13%
ترابط/ مترابط (ة)	10	12%
روابط	61	75%
المجموع	82	100%

جدول رقم 21 يوضّح تكرار مصطلح (الرّبط) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (الرّبط) اثنتين وثمانين مرّة، جاء فيها على صيغة (ربط/ رابط) إحدى عشرة مرّة بنسبة 13%، بينما ذكر المصطلح بصيغة (ترابط/ مترابط) عشر مرّات بنسبة 12%، وورد المصطلح بصيغة (روابط) واحدا وستين مرّة بنسبة 75%، وبالرجوع للكتاب يتّضح لنا أنّ المصطلح استعمل بصيغة (روابط) أكثر من غيرها من الصّيغ بسبب تصنيف الرّوابط حسب النمط الذي تخدمه إذا كان النّص حواريا أو توجيهيا، وبسبب تخصيص دروس تتناول هذه الروابط وتوظيفها، فنلاحظ أنّ المصطلح ذكر في درس "الرّوابط النصّية" حيث تجمع الرّوابط اللغويّة وغير اللغوية، وتمّ تعريفها بأنّها «الأحرف أو العبارات التي تمكّنا من تنظيم الموضوع المعبر عنه في نصّ ما، والرّبط بين عناصر جملة بإحكام، حيث يظهر نصّا مترابطا ومنسجما»¹، لكي يتمّ التّطرّق بعد هذا إلى اختلاف توظيف هذه الرّوابط حسب نمط النّص، فنجد روابط النّص الحواري تختلف عن روابط النّص التّوجيهي حيث تتضمّن روابط النّص الحواري روابط الجواب، في المقابل تتضمّن روابط النّص التّوجيهي روابط الإغراء والتّحذير، فنلاحظ أنّ الرّوابط تختلف حسب نمط النّص، ثمّ

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 35.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

يطلب من المتعلّمين توظيف هذه الرّوابط في منتجاتهم الكتابيّة، وهو ما يجعل المتعلّمين يحقّقون الكفاية التبليغيّة من خلال التّعرف على الرّوابط النصّية المناسبة لكلّ نمط مستخدم، هذا ما يساعدهم في حسن توظيف هذه الرّوابط والاستفادة منها في اتّساق النصّ المنتج وإيصال أفكارهم بشكل أكثر وضوحًا.

3.4. مصطلح (الرّبط) في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة متوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
ربط	6	6%
ترابط/ مترابط (ة)	14	15%
روابط	74	79%
المجموع	94	100%

جدول رقم 22 يوضّح تكرار مصطلح (الرّبط) في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة متوسّط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول تكرار مصطلح (الرّبط) أربعاً وتسعين مرّة، جاء فيها المصطلح على صيغة (ربط) ستّ مرّات بنسبة 6%، بينما جاء على صيغة (ترابط/ مترابط) أربع عشرة مرّة بنسبة 15%، وورد على صيغة (روابط) أربعاً وسبعين مرّة بنسبة 79%، وذكر المصطلح بصيغة (روابط) كان هو الغالب لتخصيص ثلاث دروس في ميدان الإنتاج الكتابي لدراسة الرّوابط النصّية، حيث تمّت الإشارة إليها في درس "الرّوابط النصّية" بأنّها «تعمل على بناء العلاقة بين معاني النصّ، بالرّبط بين عناصره وأجزائه»¹ فتمّ التّركيز هنا على الوظيفة التي تقوم بها الرّوابط النصّية التي

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، ص 115.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

ترتبط أجزاء النصّ سواء كانت مفردات أو جمل، ثمّ تُحدّد أنواع الروابط النصّية في ثلاثة أنواع : «الروابط اللغويّة، والروابط المنطقيّة، والروابط الضمّنية»¹ حيث تتمثّل الروابط اللغويّة في حروف العطف وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وغيرها بينما تتمثّل الروابط المنطقيّة في روابط السببيّة وروابط التعليل والاستنتاج وروابط الإضافة وغيرها، فيما تتمثّل الروابط الضمّنية في الروابط غير اللغويّة مثل علامات التّرقيم، وبالتّعرّف على هذه الروابط يحسن المتعلّمون تمييزها من خلال النصوص المقرّوة وتمييز أنواعها، كما يوظّفونها في تعابيرهم الشّفهية أو الكتابيّة، ثمّ نجد أنّ الجزء الثاني من درس الروابط النصّية قد خُصّص لروابط النصّ التّفسيري، والتي هي «الروابط التي تنتمي لمجموع الروابط النصّية، والتي تبقى على معاني النصّ مترابطة بإحكام، في سياق الشّرح والتّفسير، إلّا أنّها تتميّز عن غيرها من جهة الهدف الذي تحقّقه»² أي أنّها عبارة عن روابط نصّية تتميّز بكونها توظّف لتفسير موضوع أو فكرة معيّنة، أي أنّه يتمّ فيها التّركيز على الروابط الخادمة للتّفسير ويكون هذا من خلال الروابط المنطقيّة الخاصّة بالتّعليل والاستنتاج والتّفصيل، أمّا في الجزء الثالث من درس "الروابط النصّية" فقد خُصّص للتّعرّف على روابط النصّ الحجاجي، التي هي «الروابط التي تُبقي على معاني النصّ مترابطة بإحكام، في سياق الدّفاع عن الرّأي، وعرض الحجج والبراهين، وهي تساعد على تنظيم الأفكار وترتيبها.»³ فروابط النصّ الحجاجي تهدف من خلال توظيفها إلى بيان الحجّة والدّفاع عنها، أي أنّ الاختلاف بين الروابط يكون حسب الهدف منها، فكلّ نمط نصّي يعتمد على أنواع مختلفة من الروابط النصّية، وفي كتابي اللغة العربيّة للسنة الثّانية والثالثة متوسّط يتعرّف المتعلّم على الروابط النصّية لجميع

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 115.

² المرجع نفسه، ص 120.

³ المرجع نفسه، ص 125.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

الأنماط المقررة عليه في هذا المقطع ويحسن استخدامها من خلال الإنتاج الكتابي وهذا ما يساهم في تحقيق الكفاية التبليغية لديه.

4.5. مصطلح (الرّبط) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
رّبط	7	11%
رابط	6	9%
ترابط	30	45%
روابط	23	35%
المجموع	66	100%

جدول رقم 23 يوضح تكرار مصطلح (الرّبط) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول: من خلال الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (الرّبط) ستاً وستين مرة، تكرر فيها المصطلح على صيغة (رّبط) سبع مرّات بنسبة 11%، بينما جاء المصطلح على صيغة (رابط) ست مرّات بنسبة 9%، وتكرر المصطلح على صيغة (ترابط) ثلاثين مرة بنسبة 45%، وعلى صيغة (روابط) ثلاثاً وعشرين مرة بنسبة 35%، وقد تكرر المصطلح في ميدان فهم المكتوب تحت عنوان "أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيها" ومصطلح الرّبط هنا بمعنى الاتّساق، وفي هذا العنصر تتم دراسة أدوات اتّساق النصّ وانسجامه، ومن بينها الروابط النصية التي درست في الكتاب بشكل عشوائي بالمقارنة مع كتابي السنة الثانية والثالثة متوسط، حيث يطلب من المتعلّمين تارة استخراج هذه الروابط من النصّ وبيان دلالتها¹ وتارة أخرى تكون

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 11.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

الرّوابط أداة للإحالة¹ وأحياناً يتمّ التّعرض لمصطلح (الرّوابط) للتّعرف على نوع الرّوابط التي تربط اجزاء نصّ معيّن، «فتربط بين جمل النصّ روابط لفظيّة متنوعة منها حروف العطف، مثل: الواو، أم، ثمّ»² فيتحدّد دور الرّوابط اللفظيّة في ربط جمل النصّ بينما «نعمتد في فهم النصّ على روابط منطقيّة تعمل على انسجام معانيه كما تعمل على اتّساقه وجعله بناءً متماسكاً»³ فالرّوابط المنطقيّة إضافة إلى ربط أجزاء النصّ والمساهمة في اتّساقه هي أيضاً تساهم في تحقيق انسجام النصّ من خلال توضيح وفهم معناه من خلالها، وفي بقيّة الكتاب يطلب من المتعلّمين استخراج هذه الرّوابط من خلال النّصوص المقرّوة وتحديد أنواعها، ونلاحظ غياب الإشارة على هذه الرّوابط في ميدان الإنتاج الكتابي، وهو الجزء الذي يتنقل فيه المتعلّم إلى توظيف هذه الرّوابط من خلال منتجاته الكتابيّة، وغياب ذكر المصطلح هنا يعدّ من المثالب المأخوذة على مؤلّفي هذا الكتاب، إذ كانت تنبغي الإشارة إلى توظيف الرّوابط اللفظيّة والمنطقيّة في المنتجات الكتابيّة بما أنّ المتعلّمين قد تعرّفوا عليها واستطاعوا تمييزها من خلال النّصوص المقرّوة، فعندما لم يبق إلا حسن توظيفها نجد أنّها لم تذكر ولم يُطلب من المتعلّمين توظيفها.

7.2. مصطلح (التكرار) في الكتاب المدرسي:

1.7.2. التكرار في كتاب اللغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
التكرار	2	67%

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 23.

² المرجع نفسه، ص 31.

³ المرجع نفسه، ص 37.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

يتكرر	1	33%
المجموع	3	100%

جدول رقم 24 يوضح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول: من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (التكرار) ثلاث مرّات، حيث ورد المصطلح على صيغة (التكرار) مرّتين بنسبة 67%، بينما جاء بصيغة (يتكرّر) مرّة واحدة بنسبة 33%، حيث يُطلب من المتعلّمين استخراج بعض مظاهر التّكرار من نص "رسالة إلى ولدي"¹ دون أن تتّم الإشارة إلى الغرض من التّكرار أو فائدته في النّص، وهذا من النّقائص التي تعدّ على مؤلّفي الكتاب حيث لم يهتمّوا بالمصطلح من خلال تعريفه أو بيان الغرض منه، ثمّ نجد ذكر مصطلح التّكرار على صيغة الفعل "يتكرّر" في دراسة نصّ "عيد الأمّ"² حيث يتعرّف المتعلّمون على حرف الرّوي في القصيدة الذي يتكرّر في نهاية كلّ بيت والمصطلح هنا لا يستعمل بمفهوم التّكرار النّصي إذ كان الغرض منه دراسة ظاهرة شعريّة تتعلّق بحرف الرّوي في القصيدة، أمّا الموضع الوحيد الذي تمّت الإشارة فيه إلى الغرض من التّكرار فكان في درس إنتاج المكتوب "ما يفيد التّوكيد"³ حيث ذكر التّكرار كأداة من أدوات التّوكيد، ومن خلال هذا نلاحظ أنّ مصطلح التّكرار في كتاب اللغة العربيّة للسنة الأولى متوسط لم يستعمل بالقدر الكافي لتحقيق الكفاية التّبليغيّة لدى المتعلّمين حيث أنّه لم يتمّ التّطرق إلى هذا المصطلح بالتّعريف ولا بالدراسة إلّا في هذه المواضع القليلة، وهذا ما يشكّل قصوراً عند المتعلّمين في معرفة الغرض من التّكرار أو استعماله في تعابيرهم الشّفهيّة أو الكتابيّة.

¹ محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربيّة للسنة الأولى متوسط، ص 27.

² المرجع نفسه، ص 127.

³ المرجع نفسه، ص 135.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقيَّة)

2.7.2. التَّكرار في كتاب اللغة العربيَّة للسنة الثانية من التعليم المتوسِّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
تكرر/تكرَّرت	3	%100

جدول رقم 25 يوضح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرر مصطلح (تكرار) ثلاث مرَّات في الكتاب، حيث نلاحظ ورود المصطلح على صيغة (تكرَّرت) في الدراسة النَّصِّيَّة لنص (في سبيل العائلات) حين يُطلب من المُتعلِّم بيان أثر تكرار عبارة (في سبيل العائلات) بين مقاطع القصيدة.¹ فبالرجوع إلى النَّص نلاحظ أنَّ التكرار هنا ساهم في ربط أجزاء القصيدة ضمن إيقاع واحد فيحسُّ القارئ أنَّها وحدة موسيقيَّة ذات إيقاع واحد، وتسمَّى في الشَّعر باللازمة، فالهدف من التكرار هنا هو ربط عناصر القصيدة معاً، وتعزيز الفكرة الأساسيَّة وتوفير إيقاع مُتكرِّر يُسهِّل على المتعلِّم الحفظ أو التَّنْكَرُّ وإبراز عاطفة الشَّاعر من خلال تأكيد فكرة معيَّنة وتكرارها.

3.7.2. مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربيَّة للسنة الثالثة متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
التَّكرار	3	%75
تكرر/تكرَّرت	1	%25
المجموع	4	%100

جدول رقم 26 يوضح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللُّغة العربيَّة: السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسِّط، ص: 24

الفصل الثّاني: المصطلحات النّصيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التّبليغيّة (دراسة تطبيقية)

وصف وتحليل معطيات الجدول: نلاحظ من خلال معطيات الجدول أنّ مصطلح (التكرار) تكرر أربع مرّات، حيث جاء على صيغته الأصلية (التكرار) ثلاث مرّات بنسبة 75%، بينما جاء على صيغة الفعل (تكرّر) مرّة واحدة بنسبة 25%، وقد ورد هذا المصطلح في درس الإنتاج الكتابي (فّن التوسيع) حيث يُطلب من المتعلّمين تحديد «فائدة التكرار في عبارة: يا أخي الإنسان.»¹ وبالعودة إلى النص المرفق نستنتج أنّ فائدة التكرار هي التأكيد على فكرة الأخوة، فُلفت انتباه المتعلّم هنا إلى غرض من أغراض التّكرار، ويستطيع استعماله في إنتاجه الكتابي بعد التّعرف على فائدته من خلال الخلاصة المرفقة، فيشار إلى التّكرار بأنّه وسيلة من وسائل التوسيع حيث يتحقّق التوسيع «بتكرار معنى العبارات والجمل، أي باللّجوء إلى التّعبير عن المعنى ذاته بتوظيف جمل لها صياغات أخرى»² وهذا ما يصنع ترابط بين أجزاء النص والغرض منه هو التأكيد.

4.7.2. التّكرار في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
التّكرار	11	73%
تكرّر/تكرّرت/تكرّر	3	20%
مكرّرة	1	07%
المجموع	15	100%

جدول رقم 27 يوضّح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 85.

² المرجع نفسه، ص 85.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

وصف وتحليل معطيات الجدول: نلاحظ من خلال الجدول أن مصطلح (تكرار) تكرر بمجموع خمس عشرة مرّة، جاء فيها على صيغة (التكرار) إحدى عشرة مرّة بنسبة 73%، كذلك ورد المصطلح بصيغة (تكرّر/ تكرّرت/ تُكرّر) ثلاث مرّات بنسبة 20%، كما جاء المصطلح بصيغة (مُكرّرة) مرّة واحدة بنسبة 07%، ونلاحظ من خلال الكتاب أنّ أوّل ذكر لمصطلح التكرار جاء لبيان وظيفة من وظائف الضّمائر التي هي «تجنّب التكرار، فعوض أن نُكرّر كلمة ذُكرت في بداية النصّ نُعوّضها بضمير يعودُ عليها»¹ أي أنّ المصطلح ذُكر هنا لبيان وظيفة الضّمائر فقط، فلم يتمّ التّطرّق إليه بشكل خاص أو التركيز على غرضه كمصطلح نصّي، أمّا الإشارة الثانية لهذا المصطلح فقد كانت تحت عنوان أبحث عن ترابط جُمل النصّ وانسجام معانيه لنصّ: "وكالة الأونروا"² حيث نجد إشارة إلى الغرض من توظيف التكرار في النصوص: «التكرار سمة بارزة في بناء هذا النصّ وترابط فقره، وظّفه صاحب النصّ لترسيخ المفاهيم المحوريّة وتأكيدّها لدى المُتلقي».³ فالغرض هنا من التكرار هو ترسيخ وتأكيد المفاهيم التي يريد الكاتب تحقيقها لدى المُتلقي، ثمّ يُطلب من المتعلّمين إعطاء مثالين عن التكرار ومواقع تواجدهما في النصّ، وبعد العودة إلى النصّ نلاحظ تكرار كلمتي (الأونروا/ اللاجئين) في كلّ فقرات النصّ، ونستنتج من هذا التكرار أنّ الكاتب يريد ترسيخ وتأكيد فكرة مساعدة وكالة الأونروا للاجئين، كذلك يُشير التكرار هنا إلى التركيز على الكلمات المفتاحيّة للنصّ من قبل الكاتب.

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 43.

² المرجع نفسه، ص 50.

³ المرجع نفسه، ص 51.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

ثمَّ نلاحظ ذكر مصطلح التَّكرار في درس القواعد: التَّوكيد اللَّفْظي والتَّوكيد المعنوي حيث أنَّه «إذا تَكَرَّرت الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرة في جملة نسَمِّي الكلمة الثَّانية توكيدًا لفظيًا»¹ وهذا يعزِّز فكرة أنَّ الغرض من التَّكرار هو التوكيد على كلمة معيَّنة أو معنى معيَّن، وهو نفس الغرض الذي أشار إليه الكاتب في عنصر أبحث عن ترابط النَّص واكتشاف معانيه لنصِّ الإنترنت حين سأل: «ما الدَّاعي إلى تكرار كلمة أنترنت في النَّص؟»² فالغرض أو الدَّاعي من تكرارها في النَّص هو التَّأكيد عليها وبيان أنَّها محور النَّص.

كما نلاحظ من خلال دراسة ترابط جمل نص فضل العلم³ وانسجام معانيه أنَّ «تكرار بعض الكلمات»⁴ هو من العناصر التي تدل على انسجام النَّص التي يُطلب من المتعلِّم تحديدها من خلال النَّص، وبالعودة إلى النَّص نلاحظ تكرار كلمة العلم في معظم أبيات القصيدة، وهذا للتَّأكيد على موضوع النَّص وأهميَّة العلم والحثِّ عليه، فساهم التكرار هنا في تأكيد أفكار النَّص وترابطها وانسجامها، وفي موضع آخر من الكتاب ارتبط مصطلح التَّكرار بالكلمات المفتاحية حيث تُعرَّف بأنَّها «كلمات تتكرَّر في النَّص وتُعطي فكرة مُجملة عن الموضوع، فتساهم في انسجامه»⁵ فالتكرار هنا هو تأكيد على كلمات معيَّنة أنَّها هي محور النَّص ولُبُّ موضوعه، يستطيع من خلاله المتعلِّم التَّوصل إلى الموضوع والأفكار التي يريد الكاتب تبليغها للمتلقِّي، كما يساهم تكرار هذه الكلمات في انسجام معاني النَّص وترابطها.

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيَّة السنة الرابعة من التَّعليم المتوسَّط، ص 58

² المرجع نفسه، ص 91

³ المرجع نفسه، ص 102

⁴ المرجع نفسه، ص 103

⁵ المرجع نفسه، ص 112

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

أما في عنصر أبحث عن ترابط جمل النَّص وانسجام معانيه الخاص بنصّ سَجَاد أُمِّي¹ فيُطلب من المتعلّمين استخراج الكلمات المُكرّرة وبيان عدد تكرارها ودلالاتها الزمنية والنمط الذي تشير إليه ووظيفتها في اتّساق النَّص، وهو ما سنبيّنه من خلال الجدول الآتي:

الكلمة المُكرّرة	عدد تكرارها	دلالاتها الزمنية	النمط الذي تشير إليه	وظيفتها في اتّساق النَّص
سَجَاد	ستّ مرّات	لا زمن		الرّبط والتّأكيد

جدول رقم 28 يوضح وظيفة التكرار في اتساق نص سجاد أُمِّي

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الكلمة المُكرّرة في النَّص هي كلمة سَجَاد حيث تكرّرت ستّ مرّات، والغريب أنّ الكاتب رغم طلبه من المتعلّم إبراز الدلالة الزمنية للكلمة والنمط الذي تشير إليه إلّا أنّه لا يمكننا تحديد زمن معيّن للاسم، لأنّ الدلالة الزمنية تظهر على الأفعال لا الأسماء، كما أنّه لا يمكن تحديد نمط النَّص انطلاقاً من كلمة مُكرّرة فيه، أمّا وظيفة التكرار في اتّساق النَّص هنا فهي الرّبط والتّأكيد.

وقد رُبط مصطلح التكرار بتحديد مؤشرات النمط الوصفي عند تحليل بنية الخطاب المسموع² حيث يُطلب من المتعلّم القيام بعملية إحصاء لمختلف مؤشرات نمط الوصف في فقر معيّنة من النَّص المسموع وترتيبها من الأكثر إلى الأقلّ استعمالاً، فالتكرار هنا يخدم تحديد المؤشّر الغالب على النمط الوصفي فوظيفته إحصائية بحتة.

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 132

² المرجع نفسه، ص 134.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

كما نجد في عنصر أبحث عن ترابط النص وانسجام معانيه الخاص بنص قصة الفخار أن «التكرار بالكلمة نفسها أو بمرادفها في بدايات كل فقرة»¹ من قرائن الاتساق التي يطلب من المتعلم التمثيل لها من خلال النص، وبالعودة إلى النص نلاحظ تكرار كلمة صانع في الفقرة الأولى وكلمة الطين في بداية الفقرة الثانية والثالثة، وهذا يحيلنا دائماً إلى الموضوع الأساسي للنص الذي هو صناعة الفخار وهذا ما يجعل النص متسقاً ومتربطاً فالتكرار هنا كان بغرض الربط بين فقرات النص والإحالة إلى موضوعه في كل مرة.

أما في عنصر أبحث عن ترابط النص وانسجام معانيه الخاص بنص سلاماً أيتها الجزائر البيضاء فيطلب من المتعلم «استخراج ما يدل على التكرار وبيان وظيفته في تقوية بناء النص واتساقه»²، وبالعودة إلى النص نلاحظ أن التكرار سمة بارزة في النص كتكرار كلمة البيضاء و أيتها الجزائر، والتكرار هنا يدل على تعلق الكاتب بالشيء المكرر والإلحاح عليه والتأكيد على أهميته كذلك حتى يملأ سمع القارئ به، فالغرض من التكرار هنا هو التأكيد والإحالة التكرارية للكلمات التي يريد الكاتب من القارئ الانتباه إليها أو التركيز عليها.

ومن خلال تحليل حالات ذكر مصطلح التكرار في الكتاب نستنتج أن الغرض من استعمال المصطلح في كل مرة هو لفت انتباه المتعلمين إلى الدور الذي يُعنى به هذا المصطلح في ربط أفكار النص، وكذلك في تأكيد المعاني التي يريد الكاتب تبليغها للمتلقى وهو ما تتكرر الإشارة إليه في كل مرة يُذكر فيها هذا المصطلح في الكتاب.

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 143

² المرجع نفسه، ص 157.

الفصل الثّاني: المصطلحات النّصيّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التّليغيّة (دراسة تطبيقيّة)

8.2. الحذف:

من خلال إحصاء تكرار مصطلح "الحذف" في كتب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط اتّضح لنا أنّ هذا المصطلح لم يوظّف بمفهومه النّصيّ إلّا في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط، فكان مدار دراسة هذا المصطلح مقتصرًا على هذا الكتاب بالشّكل الآتي:

مصطلح الحذف في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط:

بعد إحصاء تكرار مصطلح الحذف في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط توصلنا إلى النّتائج الآتية:

ذكر مصطلح الحذف مرّتين في الكتاب، المرّة الأولى كانت في ميدان الإنتاج الكتابي في درس "فنيّات التّقليص والتّليخيص"¹ حيث «تعمد عمليّة التّقليص على الاختزال والحذف من النّصّ الأصليّ لبعض المفردات والعبارات، دون الإخلال بمضمونه، ومن غير إدخال الجديد عليه»¹ أي أنّ الحذف هنا يُعتمد كأداة لتقليص النّصوص وذكر المصطلح بصيغة "الاختزال" و"الحذف" وكلا المصطلحين يشتركان في نفس المفهوم الذي هو استبدال العبارة أو الكلمة بالصّغر في النّصّ، أمّا المرّة الثّانية فقد ذكر مصطلح الحذف في درس "فنيّات التّقليص والتّليخيص"² حيث يشار إلى أنّ «حذف الكلمات والعبارات عنصر مشترك بين التّقليص والتّليخيص»² فتوظيف الحذف في التّقليص والتّليخيص يسمح للمتعلم بإنتاج نصوص جديدة قد تكون أبلغ وأكثر إيجازًا في إيصال المعنى إلى المتلقّي ومن هذا يحقّق مصطلح الحذف في

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 55.

² المرجع نفسه ص 65.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

توظيفه من خلال هذين الدَّرسين الكفاية التَّبْلِيغِيَّة لدى المتعلِّمين، إِلَّا أَنَّ اقْتِصَارَ ذِكْرِ مصطلح الحذف على كتاب اللغة العربيَّة للسنة الثَّالثة متوسِّط يُعَدُّ من النَّقائص التي تحسب على مؤلِّفي كتب اللغة العربيَّة لهذه المرحلة، فكان الأجدر بهم الاهتمام أكثر بهذا المصطلح النَّصي وهذه الأداة الهامَّة ببيان مفهومها وفائدة وأغراض توظيفها خلال السَّنات التَّعليميَّة الأربع.

9.2. مصطلح (التَّرادف) في الكتاب المدرسي:

بعد إحصاء تكرار مصطلح التَّرادف في كتب اللغة العربيَّة لسنوات التَّعليم المتوسِّط وجدنا أَنَّ هذا المصطلح لم يتمَّ ذكره إِلَّا في كتاب السَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسِّط.

التَّرادف في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسِّط:

اتَّضح للباحث بعد إحصاء تكرار مصطلح "التَّرادف" في الكتاب أَنَّ هذا المصطلح لم يتمَّ ذكره إِلَّا مرَّتين في درس "فَنِيَّات التَّوسيع 3" حيث جعل «استعمال التَّرادف، أي بالإتيان بمترادفات الكلمات في الجمل ذاتها»¹ ممَّا يتحقَّق به التَّوسيع للنُّصوص، ثُمَّ يُطلب من المتعلِّمين التَّوسُّع في عبارة باستخدام التَّرادف، ونلاحظ هنا أَنَّهُ لم يتمَّ تعريف التَّرادف أو التَّعرُّض لهذا المصطلح قبل هذا الموضع، وهذا ما يُحدث ارتباكًا لدى المتعلِّمين فكيف يُطلب منهم توظيف مفهوم لم يتعرَّضوا إليه سابقًا، كما أنَّنا نجد توظيف مصطلح التَّرادف في معظم الاختبارات والفروض الَّتِي يمتحن فيها المتعلِّمون، فكان من الأحسن لو تعرَّض المتعلِّمون لهذا المصطلح ومفهومه قبل توظيفه في منتجاتهم الكتابيَّة، كما أَنَّ ذكر المصطلح في هذا الموضع فقط يعتبر من

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيَّة السَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسِّط، ص 85.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

النقائص التي تنتج خللاً عند المتعلّمين في فهم مصطلح التّرادف وتوظيفه، فكان من الأجدر أن تتم الإشارة إلى هذا المصطلح منذ السنة الأولى متوسّط، فيتعرّف المتعلّم على المصطلح ومفهومه وتوظيفه، في تدرّج معقول يسمح للمتعلّم بالتعامل مع هذا المصطلح في منتجاته لتحقيق الكفايات المرجوة منه.

10.2. مصطلح التّضاد (الطباق) في الكتاب المدرسي:

يعدّ التّضاد من بين أدوات الاتّساق المعجمي، وقد جاء هذا المصطلح في كتب اللغة العربيّة للتّعليم المتوسّط بصيغة "الطباق" وقد تمّت دراسته على هذا الأساس بإحصاء لتكرار مصطلح "الطباق" في طيّات كتب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط فتمّ إحصاء ذكر للمصطلح في كتب المراحل الثلاثة الأولى للتّعليم المتوسّط وغيابه في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط، الذي كان من الأحرى أن تتمّ دراسة الطباق فيه أكثر من غيره من كتب المرحلة كونه كتاب السّنة النّهائيّة من التّعليم المتوسّط الذي من المفترض أن يحتوي على تعمّق في دراسة كلّ العناصر التي تعرّض لها المتعلّمون خلال السّنات السّابقة، إلّا أنه يُلاحظ العكس فيما يخصّ مصطلح الطباق، فكان من الأجدر على مؤلّفي الكتاب تخصيص دراسة معمّقة للطباق وأنواعه وأثره في المعنى في هذا الكتاب، وبعد الدّراسة توصلنا إلى النّتائج الآتية:

1.10.2. مصطلح (التّضاد/ الطباق) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط:

بعد إحصاء تكرار مصطلح (التّضاد/ الطباق) في الكتاب توصل الباحث إلى أنّ مصطلح (الطباق) تكرّر مرّة واحدة في الكتاب وكان هذا في دراسة نص "بين المظهر والمخبر" حيث يُطلب من المتعلّمين تبيان العلاقة بين لفظتي "المظهر" و"المخبر" ثمّ يُطلب منهم تسمية المصطلح القائم على هذا النّوع من العلاقات، وبهذا

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

يتوصَّل المتعلِّم إلى التَّعرُّف على مصطلح (الطَّباق)، الذي يُعرَّف بأنَّه «محسَّن بديعي يقوم على ذكر المعنى وضده (الليل - النَّهار)، (الطول - القصر)، (النَّجاح، الفشل)»¹ ثمَّ يطلب من المتعلِّمين استخراج الطَّباق من البيت الأخير من النَّص كتطبيق لما تعلَّموه، إلَّا أن المصطلح لم يذكر مرَّة أخرى في الكتاب وهذا من النَّقائص التي تؤثر على توظيف المصطلح في منتجات المتعلِّمين الشَّفهية والكتابية، ممَّا يؤثر سلبيًّا على تحقيق الكفاية التَّبْلِيغِيَّة لدى المتعلِّمين.

2.10.2. مصطلح (التَّضاد/ الطَّباق) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الثَّانية متوسِّط:

ذُكر مصطلح (الطَّباق) في الكتاب خمس مرَّات، حيث ذكر في المرَّة الأولى في ميدان فهم المكتوب في عنصر أذوق نصِّي لنص "غاندي الرَّجل العظيم" حيث يطلب من المتعلِّمين تحديد العلاقة بين لفظتي (يرعى) و (ليس يرعى) من حيث المعنى، ومن هذا يتعرَّف المتعلِّمون على نوع جديد من الطَّباق ألا وهو طباق السَّلب، لكن لا يذكر هذا النَّوع من الطَّباق صراحة في الكتاب إلَّا في التَّطبيق الذي يعقب دراسة النَّص المعنون بـ "أوظَّف تعلُّماتي"² حيث يطلب من المتعلِّمين توظيف طباق السَّلب، فيرى الباحث أنَّ عدم الذِّكر الصَّريح لمصطلح الطَّباق هنا قد يشوِّش على المتعلِّم في الرِّبط بين المصطلح ومفهومه ممَّا يصعِّب توظيف الطَّباق في منتجاتهم الكتابية أو الشَّفهية فيكون حجر عائق أمام تحقيقهم للكفاية التَّبْلِيغِيَّة من خلال تعليمية هذا المصطلح، أمَّا في بقية مواضع ذكر مصطلح الطَّباق فيذكر لطلب توظيفه في منتجات كتابية من التَّلَامِيذ، وفي مرَّة واحدة يُطلب منهم تحديد الغرض من الطَّباق في

¹ محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربيَّة السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط، ص 79.

² ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيَّة السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسِّط، ص 64.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

قصيدة "فضائل الأخلاق"¹، ويجد الباحث أنّ توظيف هذا المصطلح في الكتاب لا يرقى ليستطيع المتعلّم التّحكّم فيه بشكل أفضل وهو ما يفسر قصور توظيف المصطلح في المنتجات الكتابية للمتعلّمين وعدم تفريقهم أحياناً بينه وبين التّرادف، فتحديد المصطلح ومفهومه مهمّ لكي يستطيع المتعلّم تحقيق الكفاية التبليغية من خلال توظيفه.

3.10.2. مصطلح (التضاد/ الطّباق) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثالثة متوسّط:

تكرّر مصطلح الطّباق في الكتاب ثلاث مرّات فقط، وفي كلّ المرّات يُطلب من المتعلّم استخراج الطّباق وبيان نوعه من النّص، وكان هذا في عنصر "أندوّق نصّي" في دراسة نصّ كلّ من نصّ "أخي الإنسان"²، ونصّ "محاورة الطّبيعة"³، أمّا الموضع الثالث الذي ذكر فيه هذا المصطلح فكان في ميدان الإدماج التّابع للمقطع الثّامن من الكتاب حيث يُطلب من المتعلّمين «استخراج طّباق من النّص وبيان نوعه وأثره في المعنى»⁴ بالرّغم من أنّه لم يُذكر في الكتاب أثر الطّباق في المعنى من قبل، فهذا يضع المتعلّم أمام حيرة في التّعرّف على أثر الطّباق في معنى النّص دون أن تكون لديه مكتسبات سابقة حول أغراض الطّباق وكيف يؤثّر في المعنى، وهذا ما يفسّر النّقص الذي يعاني منه المتعلّمون في فهم وتوظيف هذا المصطلح في منتجاتهم الكتابية أو الشّفهية، والغموض الذي يكتنفه الذي يرى الباحث أنّه راجع لعدم تخصيص دراسة معمّقة في الكتاب لمصطلح الطّباق وأنواعه وأغراضه وأثره في معنى النّص

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 79.

² ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 83

³ المرجع نفسه، ص 123.

⁴ المرجع نفسه، ص 167.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

ليستطيع المتعلم من خلالها التعرف على المصطلح وتوظيفه مما يساعده في تحقيق الكفاية التبليغية.

3. مصطلح (الانسجام) في الكتاب المدرسي:

دائماً ما يذكر الانسجام مقترناً مع الاتساق في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، كونه أحد أهم المصطلحات النصية، وهو من المعايير المحققة للنصية وقد تمت دراسة هذا المصطلح في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط فتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1.3. مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

توصل الباحث بعد إحصاء تكرار مصطلح الانسجام في الكتاب إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

المصطلح	التكرار	النسبة
منسجم	6	50%
الانسجام	6	50%
المجموع	12	100%

جدول رقم 29 يوضح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن مصطلح (الانسجام) تكرر اثنتي عشرة مرة في الكتاب، حيث جاء على صيغة (منسجم) و (الانسجام) ست مرات لكل منهما، بنسبة 50% لكليهما، حيث يأتي المصطلح بصيغة (منسجم) في بداية المقاطع التعليمية

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

مذكورا في الكفاءة الختاميّة التي يسعى المتعلّم لتحقيقها من خلال كل مقطع، فتكرّر عبارة " ينتج المتعلم نصّا متّسقا ومنسجما" ولا يعاد ذكر المصطلح إلّا في آخر كل مقطع في شبكة تقويم الإنتاج بصيغة (الانسجام)، كونه معيارا من معايير التّقويم، ولا يتمّ التطرق إلى المصطلح إلّا في هذين الموضعين في كلّ مقطع، ومن هذا لا يستطيع المتعلّم التّعرف إلى مفهوم هذا المصطلح ولا المقصود منه، وكان الأجدر تخصيص درس للتّعرف على الانسجام وأدواته في النص، أو أن يتمّ التّعرف على المصطلح ومفهومه وأدواته في ميدان فهم المكتوب ودراسة النصّ الأدبي.

2.3. مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
منسجم	4	31%
الانسجام	9	69%
المجموع	13	100%

جدول رقم 30 يوضّح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ مصطلح (الانسجام) تكرّر ثلاث عشرة مرّة في الكتاب، حيث تكرّر على صيغة (منسجم) أربع مرّات بنسبة 31% بينما تكرّر على صيغة (الانسجام) تسع مرّات بنسبة 69%، حيث يأتي المصطلح بصيغة (منسجم) ليوضّح دور بعض الأدوات في انسجام النصّ، منها الرّوابط النصّية التي «تظهر النصّ مترابطا ومنسجما»¹ وتوظيف الرّوابط بشكل عام يساهم في تحقيق انسجام

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيّة: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 35.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

النص أمّا ذكر المصطلح بصيغة (الانسجام) فلم يكن إلّا في شبكات تقويم الإنتاج الكتابي، أي أنّه لم يتمّ الاهتمام بالانسجام كمصطلح نصي يتعرّف المتعلّم على مفهومه خلال دروس مخصّصة في الكتاب ويتعرّف أدواته لكي يستطيع تحقيق الانسجام في النصوص التي ينتجها.

3.3. مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
منسجم	5	36%
الانسجام	9	64%
المجموع	14	100%

جدول رقم 31 يوضّح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ استخدام مصطلح الانسجام بمجموع أربع عشرة مرّة، حيث تكرر على صيغة (منسجم) خمس مرات بنسبة 36%، بينما تكرر بصيغة (الانسجام) تسع مرّات بنسبة 64%، ولا يختلف هذا الكتاب عن بقية الكتب حيث يطلب من المتعلّمين كتابة نصوص منسجمة من دون التّطرق إلى مفهوم الانسجام أو تحديد الأدوات المحققة للانسجام، ولا يتمّ ذكر مصطلح (الانسجام) إلّا في شبكات تقويم الإنتاج الكتابي على شكل معيار من معايير الإنتاج الكتابي.

4.3. مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
منسجم	7	17%

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

الانسجام	35	83%
المجموع	42	100%

جدول رقم 32 يوضح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

يتكرّر مصطلح الانسجام في الكتاب اثنين وأربعين مرّة، حيث جاء على صيغة (منسجم) سبع مرات، بينما جاء على صيغة (انسجام) خمسا وثلاثين مرّة، ونلاحظ أنّه قد خُصّص لمصطلح الانسجام في الكتاب عنصر لدراسته بعنوان "أبحث عن ترابط جمل النّص وانسجام معانيه" لذلك نلاحظ زيادة تكرار المصطلح في الكتاب مقارنة بكتب المستويات الأخرى، حيث تتمّ دراسة الأدوات المحقّقة للانسجام من خلال هذا العنصر، ومن أمثلة هذه الأدوات نجد الرّوابط اللغويّة والمنطقيّة التي وضّحها الباحث في دراسته لمصطلح (الرّوابط)، ومن أمثلة الأدوات المحقّقة للانسجام في الكتاب ما يأتي:

نص أسرى الشاشات:¹

الروابط النصّية المميّزة في النّص هي : لو، لم.

نوعها: هي روابط منطقيّة تعمل على انسجام معاني النّص من خلال الرّبط بين جملة الشرط وجملة جواب الشرط وبالتالي تجعل العبارة بناءً متماسكاً تام المعنى ومستوفيّه.

نص في مواجهة الكوارث:²

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 37.

² المرجع نفسه، ص 58.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

في هذه الفقرة استعانت الكاتبة لتحقيق انسجام النصّ بروابط لفظية ومنطقية (معنوية) ومنها: بما أنّ والفاء اللذان حققا الشرط وجوابه والواو الذي هو حرف عطف.

نص من معتقدات اليهود:¹

الكلمات التي ابتدأت بها كلّ فقرة هي: وصف، غير أنّ، وشرح، وقد ربطوا. لقد حقّقت هذه الكلمات ترابطاً وانسجاماً بين فقرات النصّ، إذ تدلّ على التفسير والاستدراك والاستنتاج، وهي تشبه العقد الذي يحكم بناء النصّ واتساقه.

نص أنا الإفريقي:²

كان أسلوب النّفي وظيفة دلالية حافظ بها الشّاعر على انسجام القصيدة كلّها، فقبل أن يتزين بزينة الحرية والعزّة عليه أن يتخلّى عن العبوديّة والدّلّة، هذا محور المعاني في النصّ.

هيمن ضمير المتكلّم على بناء القصيدة كلّها: إسناد أفعال القصيدة كلّها إلى ضمير الغائب: أدعوه، تعرفه، مزّق، هدم، يعد، يحكي، يبكي، لاقوا، ملؤوا، جعلوا، ثاروا، تحدّوا...

الضمير سواءً كان للمخاطب أو للغائب له صلة وثيقة بانسجام وإحكام بناء القصيدة، فعليه يكون المدار وبه تُشدّ وحدات القصيدة وأركانها.

نص فضل العلم:³

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 71.

² المرجع نفسه، ص 83.

³ المرجع نفسه، ص 103.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

في هذا الجدول عناصر تدلّ على انسجام النص من حيث محتواه:

العنصر	الإشارة
وحدة الموضوع	x
التدرج من التمهيد إلى التوجيه	x
الرّوابط اللفظيّة	x
وحدة موقف الشّاعر من الموضوع	x
وحدة الوزن والقافية	
تكرار بعض الكلمات	

نص هو في عقر دارنا:¹

الكلمات المفتاحيّة في النصّ: التلّوث - مشكل - تلوث المياه - تلوث الماء والهواء - المحيط الحيوي - البيئة النظيفة - فساد البيئة - الملوثات الطبيعيّة والكيميائيّة - أخطار البيئة.

الكلمات المفتاحيّة لديها دلالة على مضمون جميع فقرات النصّ وهي أشبه بعناوين صغيرة داخل النصّ، وهي تساهم في انسجام النصّ.

نص قصّة الفخّار:²

للنّص ثلاث فقرات أسهمت مجموعة من القرائن في اتّساقها وانسجامها كما هو مبين في الجدول الآتي:

قارئ الانسجام		قارئ الاتّساق	
القرائن	تأكيدا بمثال	القرائن	تأكيدا بمثال

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 112.

² المرجع نفسه، ص 143.

**الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية
التبليغية (دراسة تطبيقية)**

الموضوع الواحد	قصة الفخّار	نهاية الفقرات بالنغمة الموسيقية نفسها.	الإعصار الأوتار الإبحار
تطوّر مضامين الفقرة منطقيًا	دكانة صغيرة ... أنامل لصانع... أمامه صفيحة	التكرار بالكلمة نفسها أو بمرادفها في بدايات كل فقرة.	الطين والطين
وحدة مشاعر صاحب القصيدة	الإعجاب: الطين صار جرة جميلة.	وحدة الجرس الموسيقي (متفاعلن)	دكانة

نص سلامًا أيتها الجزائر البيضاء:¹

- الضميران اللذان هيمنّا على بناء النصّ هما ضميرا المتكلّم والمخاطب.
- دورهما في إحكام بنائه: خاصة عند محاورة الكاتب ومناجاته لوطنه، وهذان الضميران يدلّان على ارتباط الكاتب بوطنه.
- التكرار سمة بارزة في النصّ مثل تكرار كلمة "البيضاء" وتكرار "أيتها الجزائر" والتكرار يدلّ على تعلّق الكاتب بالشيء أو الأمر المكرّر وعلى الإلحاح عليه والتأكّد عليه.
- التحمت أفكار صاحب النصّ بعواطفه لتحقيق انسجام النصّ: فالشوق والحنين هما وليدا الغربة والاعتزاز بالوطن وليد المحبة والشعور بالانتماء لهذا الوطن وكذلك النداء دليل على قرب هذا الوطن من قلب وجوارح الكاتب.

4. مصطلح التناص (الاقتباس) في الكتاب المدرسي:

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 157.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

يعدُّ التّناس من أهمّ المصطلحات النصّية، فهو « يتضمّن العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواءً بواسطة أم بغير واسطة»¹ فيتعلّق مصطلح التّناس بوجود علاقة بين نصّ لاحق ونصّ سابق أي الاعتماد على نصوص سابقة في كتابة نصوص جديدة من خلال محاكاة بعض المعاني وأحياناً اقتباس بعض التراكيب من النصوص السابقة وتكييفها لخدمة النصّ الجديد، وبعد إحصاء تكرار مصطلح التّناس في كتب اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط اتّضح لنا أنّه ورد في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط وكتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط بمصطلح مغاير متضمّن في مفهوم التّناس، وهو مصطلح (الاقتباس)، والذي يعني «الاستشهاد بنصّ مكتمل المعنى من القرآن الكريم في ثنايا الشّعر أو النثر، مع تمييزه عن نصّ الشّاعر أو الكاتب بعلامات التّنقيط أو الإشارة إليه... ثمّ حلّ مصطلح (التّناس) المعاصر بمفهوم أوسع محلّ (الاقتباس)، ليمزج شيئاً من القرآن الكريم (نصّاً أو معنى، أو إحياء)، مع النصّ الأدبي البشري، لإخراج سبك ومعنى جديد إبداعي، يطمح إليه الأديب»² فالأقتباس متضمّن في التّناس ويكمن الفرق بينهما في أنّ الاقتباس يقتصر على النصوص المقدّسة مثل القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، بينما يشمل التّناس كلّ النصوص المقدّسة والبشريّة، وبعد إحصاء تكرار مصطلح الاقتباس في الكتب السابقة الذّكر توصلّ الباحث إلى النتائج الآتية:

1.4. مصطلح (الاقتباس) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط:

¹ روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ص104.

² محمد عبد الحسين محمد الخطيب وعلاوي كاظم كشيّش، الاقتباس والتّناس والقرآنيّة نظرة في إشكاليّة المصطلحات والمفاهيم والتّطبيقات، مجلّة التّأويل وتحليل الخطاب، العدد 1، مج 2، ماي 2021، ص43.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

يُذكر مصطلح الاقتباس في الكتاب في دراسة نص "الوطن الحبيب"¹ حيث يطلب من المتعلّم تحديد الاقتباس في البيت الثالث من النص وبيان أثره في المعنى، حيث يقتبس الشّاعر قوله « إذا آنست من بلواه نارا فَإني قد وجدت بها هدايا »² من قوله تعالى من سورة القصص الآية (29) ﴿ فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَّعَلِّي آتِيكُم مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴾. حيث أثر هذا الاقتباس في المعنى إذ زاده قوّة حيث استعار من قوّة أسلوب القرآن الكريم، كما أنّ الشّاعر يكشف عن قدرته على ربط كلامه بالنصوص المقدّسة كالقرآن الكريم وهذا ما يزيد من التأثير الذي يتركه نصّه في المتلقّين، وتعرّف المتعلّمين على هذا الأسلوب وتوظيفه في منتجاتهم يسهم في تحقيق الكفاية التَّبْلِيغِيَّة لديهم.

2.4. مصطلح (الاقتباس) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط:

يرد مصطلح الاقتباس في الكتاب في أسئلة فهم نص "فضل العلم"³ حيث جاء السؤال كالآتي: «اقتبس الشّاعر من السنة النبويّة الشريفة ما يدعم موقفه، استظهر هذا الاقتباس، هل تراه ملائما؟ علل.»⁴ فنلاحظ أنّ قول الشّاعر: « للعلم فضل على الأعمال قاطبة »⁵ مقتبس من الحديث النبوي الشريف: ﴿إِنَّ فَضْلَ الْعَالَمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ لَيْلَةَ الْبَدْرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ﴾ وهذا الاقتباس زاد المعنى وضوحاً وقوّة وهو اقتباس ملائم فالعلم له فضل ومكانة على جميع الأعمال، وربط الشاعر معنى نصّه بالحديث النبوي يظهر قدرته على توظيف النصوص المقدّسة في زيادة البيان

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيّة: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 42

² المرجع نفسه، ص 42.

³ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 102.

⁴ المرجع نفسه، ص 103

⁵ المرجع نفسه، ص 102.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبْلِيغِيَّة (دراسة تطبيقية)

وتبليغ المعنى للقارئ بشكل أفضل، ويتعرف المتعلّم على هذا الأسلوب وتوظيفه يستطيع من خلاله تحقيق الكفاية التَّبْلِيغِيَّة في النصوص التي ينتجها مشافهة أو كتابة.

5. مصطلح (القصد) في الكتاب المدرسي:

1.5. مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الأولى متوسِّط:

لم تتم الإشارة إلى مصطلح القصد في الكتاب إلّا في موضع وحيد كان في أسئلة فهم نصّ ظاهرة الخوف عند الأطفال¹ حيث يُطلب من المتعلّم تحديد «المقصود من عبارة «يوفون ميللر»: أنّ خوف الطّفل هو جزء من النُّمو»² فيواجه المتعلّم هنا أوّل مرّة مصطلح القصد، فيستنتج قصد الكاتب في جزء من النصّ من خلال تحليله، وهذه الوقفة البسيطة لا تعدّ كافية لتدريب المتعلّمين على التعرف على قصد الكاتب من خلال النصّ، فكان من الأجدر أن يُعرّض المتعلّمون لأسئلة من هذا النوع في مختلف النصوص حتّى يدركوا أنّ وراء كلّ نصّ قصدا يقصده الكاتب يكتب نصّه من أجله، وهذا القصد يُفهم بشكل مختلف من قارئ إلى آخر.

2.5. مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الثَّانية متوسِّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
القصد	1	12.5%
قصد	5	62.5%
نقصد	2	25%
المجموع	8	100%

¹ محفوظ كحوال ومحمد بوشمّاط، كتابي في اللغة العربيَّة السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط، ص 164.

² المرجع نفسه، ص 164.

الفصل الثّاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

جدول رقم 33 يوضّح تكرار مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثّانية متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

يتكرّر مصطلح (القصد) في الكتاب بمجموع ثمان مَرّات، حيث ذكر على صيغة (القصد) مرّة واحدة بنسبة 12.5%، وجاء على صيغة (قصد) خمس مَرّات بنسبة 62.5%، بينما جاء على صيغة (نقصد) مرّتين بنسبة 25%، وبالعودة إلى الكتاب نجد أنّ المصطلح قد ذُكر بصيغة (القصد) في موضع وحيد تحت عنصر "أندوّق نصّي"¹ لنصّ الوطن الحبيب، حيث أنّ قصد الكاتب في البيت الأوّل من النصّ من إخباره عن مشاعره تجاه وطنه «هو الإبلاغ وإفادة المخاطب بهذه المعلومات»²، وقد أبرز قصد الكاتب هنا بغرض دراسة الأسلوب الخبري لا بغرض التعرف على قصد الكاتب من النصّ، أمّا تكرار المصطلح بصيغة (قصد) فقد وُظّف بغرض توجيه المتعلّمين إلى القصد الذي يجب أن يكون لديهم حين إنتاجهم لنصوص معيّنة، ومن أمثلة هذا في الكتاب: «أكتب توجيهًا لزملائك قصد الاجتهاد في الدّراسة»³ فيحدّد القصد من الإنتاج الكتابي هنا بالتوجيه للاجتهاد في الدّراسة، ونجد في موضع آخر: «كثيرا ما تقف مناقشًا زميلًا لك أو يناقشك أحد والديك قصد توجيهك»⁴ وقد ذكر المصطلح هنا لدراسة الحوار الثّنائي لا لدراسة القصد من الخطاب، وفي ميدان الإنتاج الكتابي يطلب من المتعلّمين كتابة نصّ حوارى توجيهي حول حملة تشجير نظّمها المتوسطة «وكانت هذه الحملة جديدة على تلاميذ السّنة الأولى، فدعت الحاجة إلى

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 44.

² المرجع نفسه، ص 44.

³ المرجع نفسه، ص 94.

⁴ المرجع نفسه، ص 120.

الفصل الثاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

محاورتهم قصد توجيههم»¹، فيُحدّد القصد هنا للمتعلّمين من الإنتاج الكتابي المطلوب منهم، والذي يتمثّل في التّوجيه، ومن خلال الملاحظة نجد أنّ التّركيز في هذا الكتاب كان على قصد التّوجيه، وقلةً توظيف المصطلح في الكتاب يسبب قصورا عند المتعلّمين في التّعرف على قصد الكاتب أو أن يجعلوا لمنتجاتهم الشفهية والكتابية قصداً محدّداً، وهذا ما يخلّ من تحقيق الكفاية التّبليغيّة لديهم.

3.5. مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
قصد	7	70%
يقصد	3	30%
المجموع	10	100%

جدول رقم 34 يوضّح تكرار مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ مصطلح (القصد) تكرّر عشر مرّات في الكتاب، في سبع مرّات بنسبة 70% جاء على صيغة (قصد) وفي ثلاث مرّات جاء على صيغة (يقصد) بنسبة 30%، وبعد الملاحظة نجد أنّ المصطلح لم يُعنى به قصد الكاتب من النّص إلّا في موضعين، الأوّل في أسئلة مناقشة نص الصّحافة الإلكترونيّة، حيث يُطرح سؤال «ماذا يقصد الكاتب بقوله (عاشقي القراءة)»² فيكّلف المتعلّمون بتحديد قصد الكاتب من عبارة عاشقي القراءة، أي تحديد معنى العبارة حسب الكاتب، وفي هذا تختلف نظرات المتعلّمين في تفسير هذه العبارة وتحديد قصد

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 147.

² ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 39.

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

الكاتب منها، أمّا الموضع الثاني فكان في أسئلة الفهم والمناقشة لنصّ بينتنا مهّدّة وكان كالآتي: «اعتمد صاحب النصّ على سرد الحقائق قصد تصوير خطورة الموقف»¹ فيحدّد موقف الكاتب من النصّ مباشرة للمتعلّم وهذا يحصر نظرة المتعلّم إلى قصد الكاتب الذي يتحدّد عند كلّ قارئ بشكل مختلف حين تعرّضه للخطاب، ومن هذا نستنتج أنّ مصطلح القصد لم يوظّف بالشكل الكافي في الكتاب للتأثير في اكتساب المتعلّمين للكفاية التبليغيّة، فيجب من المؤلّفين الوقوف على المصطلح وإدراك أهميّته في تحقيق الكفايات اللغوية ومنها الكفاية التبليغيّة، وتوظيفه بشكل أكثر نجاعة في الكتاب للوصول بالمتعلّمين على تحقيق الكفاية المرجوة.

4.5. مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
قصديّة	15	45%
القصد	18	55%
المجموع	33	100%

جدول رقم 35 يوضّح تكرار مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

تكرّر مصطلح (القصد) في الكتاب بمجمل ثلاث وثلاثين مرّة، جاء فيها على صيغة (قصديّة) خمسة عشر مرّة بنسبة 45%، بينما جاء على صيغة (القصد) ثماني عشرة مرّة بنسبة 55%، ونلاحظ أنّه قد تمّ الاهتمام في الكتاب بمصطلح القصديّة أكثر من بقيّة كتب المستويات الأخرى، وفي ما يلي دراسة تفصيليّة للمصطلح في الكتاب:

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللّغة العربيّة: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 111

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

نص من يجير فؤاد الصّغير:¹

ذكر مصطلح (القصدية) مرّتين خلال دراسة النصّ، الأولى في عنصر أكتشف نمط النصّ وأبين خصائصه حيث تتمّ الإشارة إلى أنّ توظيف أنماط متعدّدة في النصّ قد تخدم قصديّة الكاتب صاحب النصّ كتوظيف التوجيه والوصف، وهنا يتمّ التأكيد على دور الأنماط المستخدمة في كتابة النصوص في خدمة القصدية، أمّا المرّة الثانية فنجد أنّ مصطلح (القصدية) ذكر لتحديد علاقة الأسلوب الغالب في النصّ بقصدية الشاعر وانسجام النصّ، وبالعودة إلى النصّ نجد أنّ الأسلوب الغالب هو الأسلوب الإنشائي الذي يخدم قصديّة الكاتب المتمثلة في النصّح والإرشاد.

نص من معتقدات الهنود:²

ذكر مصطلح (القصدية) في دراسة النصّ في عنصر أكتشف نمط النصّ وأبين خصائصه، حيث أنّ اعتماد نمطي التفسير والوصف في النصّ يخدمان قصديّة الكاتب المتمثلة في «التعريف الموضوعي والحيادي للفكرة التي أراد إبرازها»³، وبيان قصديّة الكاتب في هذا العنصر كان الغرض منه توضيح دور الأنماط المستخدمة في خدمة قصد الكاتب، فيتأسّى المتعلّمون بهذا في منتجاتهم بتوظيف الأنماط المناسبة لقصدهم من الكتابة.

نص التّقدم العلمي والأخلاق:⁴

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 63.

² المرجع نفسه، ص 70.

³ المرجع نفسه، ص 71.

⁴ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 96.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

في عنصر أكتشف نمط النص وابتين خصائصه في دراسة النص يُطلب من المتعلم تحديد علاقة النمط الغالب على النص بقصدية الكاتب، والتي تتمثل في إقناع القارئ بأفكاره لذلك يعتمد نمط الحجاج.

نص تلوث البيئة:¹

في عنصر أحلل الخطاب وأحد نمطه يطلب من المتعلمين تحديد قصدية الكاتب في كل جزء من اجزاء الخطاب، ولتحديد هذا نعتمد الجدول الآتي:

القسم	أقل من 80 كلمة	الجزء الأكثر حجمًا	موضوع كل قسم	قصدية مرسل الخطاب
01	أقل من 80 كلمة	الأول	التمهيد	التوطئة للدخول في الموضوع
02	بين 180 و 200 كلمة	الثاني	أنواع التلوث البيئي	بيان أنواع التلوث البيئي

جدول رقم 36 يوضح قصدية الكاتب في نص تلوث البيئة

ومن خلال الجدول يتبين لنا أنّ النص ينقسم إلى قسمين حسب، تمهيد تكون فيه قصدية الكاتب التوطئة للدخول في الموضوع، والجزء الثاني تحدّث فيه عن انواع التلوث البيئي والقصدية من هذا تتمثل في بيان أنواع التلوث البيئي، ونلاحظ أنّ اختيار الكاتب للنمط التفسيري يخدم قصديته من النص.

نص هو في عقر دارنا!²

¹ المرجع نفسه، ص 108.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

في أسئلة فهم النص ومناقشة أفكاره يطلب من المتعلمين تحديد قصديّة الكاتب التبليغية من عنوان النص، والتي تتمثل في التحذير وطلب التقطن لإصلاح الوضع قبل فوات الأوان، وفيه إنذار بتفاقم أضرار التلوث، فنلاحظ هنا أنّ المتعلم من خلال تعرّضه لهذا السؤال يتعرّف أهميّة قصد الكاتب في كلّ جزء من أجزاء النص.

ومن خلال هذه الأمثلة المدرجة نستنتج أنّ مصطلح القصديّة في الكتاب يذكر في الغالب لدراسة دور أنماط النص في خدمة قصديّة الكاتب منه، وأنّه يمكن أن تتعدّد قصود الكاتب في النص الواحد لخدمة الوظيفة التواصلية للنص وتحقيق الكفاية التبليغية.

6. مصطلح الإعلامية (الإعلام) في الكتاب المدرسي:

بعد إحصاء تكرار مصطلح (الإعلامية) في الكتب المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط اتّضح أنّه لم يتمّ توظيف هذا المصطلح إلّا في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ونحلّ النتائج المتوصّل إليها فيما يلي:

مصطلح الإعلامية (الإعلام) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
إعلامية	2	33%
إعلام	4	67%
المجموع	6	100%

جدول رقم 37 يوضح تكرار مصطلح الإعلامية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

² حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 111 .

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

من خلال الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (الإعلاميّة) ستّ مرّات، جاء فيها على صيغة (إعلاميّة) مرّتين بنسبة 33%، بينما جاء على صيغة (إعلام) بتكرار أربع مرّات بنسبة 67%، وتتمّ الإشارة إلى الوظيفة الإعلاميّة للنصوص في عنصر أكتشف نمط النصّ وأبيّن خصائصه¹ في دراسة نصّ "وكالة الأونروا" حيث يتمّ بيان دور النمط التفسيري مدعوماً بالنمط السردّي في الوظيفة الإعلاميّة للنصّ، إذ يقومان بتحقيق هذه الوظيفة في النصّ، والقصور في توظيف مصطلح الإعلاميّة في الكتاب يجعل المتعلّم بعيداً عن الفهم الصّحيح لهذه الوظيفة وهذا ما ينعكس سلباً على تحقيق الكفاية التبليغيّة.

7. مصطلح المقبوليّة (القبول) في الكتاب المدرسي:

بعد إحصاء تكرار مصطلح (المقبوليّة) في الكتب المدرسيّة يتّضح أنّ المصطلح لم يوظّف إلّا في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثّانية المتوسّط، وقد وُظّف مرّتين فقط في درس الإنتاج الكتابي "بناءً فقرة توجيهيّة 2"²، حيث يطلب من المتعلّمين تحديد المطلوب من الكاتب الموجّه لكلامه التّوجيهي في الموقف التّواصلي للقبول، وفي الاستنتاج يوضّح أنّ تدعيم الكلام بالنّصوص الشرعيّة وأقوال العلماء والحكماء يعطيه مصداقيّة لدى المتلقّي ويحقّق القبول عنده، ومن هذا فإنّ المتعلّم يتعرّف دور الاستشهاد في الإنتاج الكتابي في تحقيق المقبوليّة عند المتلقّين، واقتصار ذكر مصطلح المقبوليّة على هذا الموضع يمثّل مثلبة تعدّد على مؤلّفي

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 51.

² ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربيّة: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، 140

الفصل الثّاني: المصطلحات النَّصِّيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقية)

الكتب المدرسيَّة للأهميَّة التي يمثِّلها هذا النَّص في تحقيق الكفاية التَّبليغيَّة لدى المتعلِّمين.

8. مصطلح الموقفيَّة (الموقف/المقام) في الكتاب المدرسي:

1.8. مصطلح الموقفيَّة (الموقف/المقام/السِّياق) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الأولى متوسِّط:

المصطلح	التكرار	النسبة
الموقف	10	84%
المقام	1	8%
سياق	1	8%
المجموع	12	100%

جدول رقم 38 يوضِّح تكرار مصطلح (الموقفيَّة) في كتاب اللغة العربيَّة للسَّنة الأولى متوسِّط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ تكرار مصطلح الموقفيَّة بمختلف صيغه اثنتي عشرة مرَّة، جاء فيها على صيغة (الموقف) عشر مرَّات بنسبة 84%، بينما جاء على صيغة (المقام) وصيغة (السِّياق) مرَّة لكلِّ منهما بنسبة 8%، ونجد أنَّ المصطلح ذكر بصيغة المقام في موضع وحيد في درس آداب تناول الكلمة¹، حيث تتَّم الإشارة إلى أنَّ مراعاة المقام من آداب تناول الكلمة، وجاء المصطلح على صيغة (الموقف) للدَّلالة على موقف المتعلِّمين من النُّصوص المكتوبة، وتحديد المتعلِّمين لمواقفهم من النَّص، وهذا بعيد عن مفهوم الموقفيَّة في النَّص الذي يعني الموقف الذي يؤثِّر في كتابة النَّص، أو

¹ محفوظ كحوال ومحمد بوشمَّاط، كتابي في اللغة العربيَّة السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط، ص15.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

السياق الذي يكتب فيه النص، أي جميع العوامل الخارجة عن النص التي تؤثر تأليفه، فكان الأجدر الإشارة إلى هذا المفهوم أو توظيفه في الكتاب حتى يدرك المتعلمون أهمية الموقف في كتابة النص وفي التواصل.

2.8. مصطلح الموقفية (الموقف/المقام/السياق) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
موقف	9	43%
سياق	12	57%
المجموع	21	100%

جدول رقم 39 يوضح تكرار مصطلح (الموقفية) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن مصطلح (الموقفية) تكرر واحدا وعشرين مرة، جاء فيها تسع مرات على صيغة (موقف) بنسبة 43%، فيما جاء على صيغة (سياق) اثنتي عشرة مرة بنسبة 57%، ومن خلال توظيف مصطلح (الموقف) في الكتاب نستنتج أنه لم يوظف بالمفهوم النصي، أي أن هذا المصطلح يوظف في الغالب للدلالة على موقف الكاتب أو المتلقي من النص، دون الإشارة إلى الموقف الذي دعا إلى كتابة النص، بينما وُظف مصطلح (السياق) في الكتاب في معظم الأحيان للإشارة إلى الرجوع إلى أمثلة درس القواعد في النص وفهمها في سياقها، ومعنى السياق هنا بعيد عن مفهومه النصي الذي يعني السياق الذي كتب فيه النص أي المؤثرات الخارجية غير اللغوية التي تؤثر في إنتاج النص، ومن هذا نستنتج أن المصطلح لم يوظف التوظيف النصي المناسب في الكتاب وهذا ما يسبب خلطاً في المصطلحات لدى المتعلمين ويؤدي إلى إعاقة تحقيق الكفاية التبليغية لديهم.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية
التبليغية (دراسة تطبيقية)

3.8. مصطلح الموقفية (الموقف/ المقام/ السياق) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
موقف	3	25%
مقام	2	17%
سياق	7	58%
المجموع	12	100%

جدول رقم 40 يوضح تكرار مصطلح (الموقفية) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

من خلال معطيات الجدول نلاحظ تكرار مصطلح الموقفية اثنتي عشرة مرة، جاء فيها على صيغة (موقف) ثلاث مرات بنسبة 25%، وجاء على صيغة (مقام) مرتين بنسبة 17%، بينما جاء على صيغة (سياق) سبع مرات بنسبة 58%، ومن خلال الملاحظة نستنتج أنّ المصطلح بصيغة (موقف) لم يوظف بمفهومه النصي، أمّا توظيفه على صيغة (مقام) فنجد أنّه قد تمّت الإشارة إلى المقام النصي في درس "فنيات التوسيع" ¹، حيث يعرف التوسيع بأنه «عمل يتحقّق بإضافة ألفاظ أو عبارات مناسبة لمقام القول» ² وهنا يتمّ التعرّض لتقنية التوسيع التي تكون عبر إضافة تراكيب مناسبة لسياق القول أو مقامه، وهذه الإشارة الوحيدة إلى مناسبة المقام، وهي من النقائص التي تحسب على مؤلفي الكتاب حيث كان الأجدر منهم توظيف المصطلح

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 75.

² المرجع نفسه، ص 75.

الفصل الثاني: المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغية (دراسة تطبيقية)

أكثر في الكتاب لأهمية السياق في تأليف النص وتحقيق الكفاية التبليغية، أما مصطلح (السياق) في الكتاب فلم يذكر بمفهومه النصي.

4.8. مصطلح الموقفية (الموقف/ المقام/ السياق) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

المصطلح	التكرار	النسبة
موقف	36	59%
مقام	1	2%
سياق	24	39%
المجموع	61	100%

جدول رقم 41 يوضح تكرار مصطلح (الموقفية) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

وصف وتحليل معطيات الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ تكرار مصطلح (الموقفية) واحدا وستين مرة، حيث جاء على صيغة موقف ستا وثلاثين مرة بنسبة 59%، وعلى صيغة (مقام) مرة واحدة بنسبة 2%، بينما جاء على صيغة سياق أربعاً وعشرين مرة بنسبة 39%، وبالرجوع إلى الكتاب نلاحظ أنّ المصطلح (موقف) لم يوظف في الكتاب بمفهومه النصي إلا مرة واحدة وكانت في نفس موضع توظيف مصطلح (مقام)، وكان هذا لبيان سبب وجود أكثر من نمط في الحوارات الصحفية حيث «يعود هذا إلى الموقف أو المقام الذي تقتضيه»¹، أي أنّ أنماط النص تختلف حسب اختلاف المقام الذي كتب فيه هذا النص، أمّا مصطلح (السياق) فاغلب المواضع التي استعمل فيها هي لتحديد سياقات

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص95

الفصل الثاني: المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التبليغيّة (دراسة تطبيقية)

المنتجات الكتابيّة التي يطلب من المتعلّمين إنتاجها، فيُحدّد لهم السّياق الذي يكتبون فيه النّص، وهذا ما يضع المتعلّمين في سياق محدّد لكتابة النّص، وهو ما يساهم في تطوير الكفاية التبليغيّة لديهم.

• خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تمّ التّوصّل إلى العديد من التّنتائج فيما يخصّ تعليميّة المصطلحات النصّية في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسّط ودورها في تحقيق الكفاية التبليغيّة، حيث اتّضح أنّ كلّ مصطلح نصي قد وُظّف في هذه الكتب بطريقة تخدم العمليّة التعليميّة وتساهم ولو بشكل بسيط في تحقيق الكفاية التبليغيّة لدى المتعلّمين، بينما كان ذكر هذه المصطلحات في بعض الكتب المدرسيّة شحيحاً لا يرقى لتحقيق الكفاية التبليغيّة، كما نجد أنّ بعض المصطلحات مثل مصطلح الإحالة لم يتمّ ذكره إلّا في كتاب السنة الرابعة متوسّط، وهذا يعدّ من المثالب المأخوذة على المؤلفين، لأننا نجد توظيفاً لأدوات الإحالة كمصطلح (الضمائر) و (أسماء الإشارة) في كتب السنة الأولى متوسّط، وبالإجمال فإنّ تعليميّة المصطلحات النصّية في الكتاب أثّرت في تحقيق الكفاية التبليغيّة من خلال تمكين المتعلّم من فهم النصوص وإنتاجها، ممّا يحوّل المتعلّم من متلقٍ إلى منتج فاعل، كما تربط المصطلحات بالسياق الاجتماعي من خلال مفاهيم مثل المقاميّة والقصديّة، وتدمج المصطلحات في دروس القواعد والتعبير للتدريب على النطق والكتابة الصحيحة.

ورغم فعاليتها إلا أنّ هذه المقاربة تواجه تحديات مثل صعوبة استيعاب المصطلحات لدى المتعلّمين، مما يتطلب تعزيز التدريب عليها من خلال الأنشطة التفاعلية، لضمان التكامل مع الكفاية التبليغيّة.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية (دراسة ميدانية)

❖ تمهيد

❖ أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية

❖ ثانياً: عرض النتائج وتحليلها

❖ ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة

❖ خلاصة الفصل

تمهيد:

نهدف من خلال هذه الدراسة التطبيقية إلى الكشف عن دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، ويكون هذا عبر خطوات عملية تتمثل في إحصاء للأساتذة المشاركين في هذا الجزء من الدراسة، والتركيز على معرفة مدى تمكنهم من العملية التعليمية من خلال دراسة بياناتهم الشخصية للتعرف على مستوياتهم وواقعهم التكويني الذي يؤهلهم إلى تحقيق الغايات التعليمية بنجاح، والخطوة الثانية تمثلت في أسئلة مفتوحة حول دور تعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية، والغرض الواضح منها هو معرفة آراء الأساتذة في مدى تحقيق تعليمية هذه المصطلحات للكفاية التبليغية وبيان علاقتها ببعضها البعض، كما أن الدافع الثاني تمثل في اكتشاف مدى إحاطة الأساتذة بدور هذه المصطلحات في تحقيق الكفايات ومنها الكفاية التبليغية، فيما تمثلت الخطوة الثالثة في قياس دور تعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية، وقد اخترنا مجموعة محدّدة من المصطلحات النصية في الدراسة تبعاً لكثرة تكرارها في طيّات الكتب المدرسية أو لأهميتها وارتباطها بتحقيق الكفاية التبليغية، وكانت الأسئلة مباشرة مرفقة باختيارات محدّدة يختار منها الأساتذة ما يرونه مناسباً لتحديد ما إذا كانت هذه المصطلحات تحقّق الكفايات المرجوة من المتعلمين.

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية

01-أهمية الدراسة:

لبيان أهمية هذه الدراسة الميدانية التي تهدف إلى معرفة دور المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية من خلال الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

المتوسط، رأينا أنه يجب الحديث عن أهمية العناصر الآتية، التي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث وتتمثل عناصره الأساسية في:

أ- أهمية المصطلحات النصية في المساعدة على تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين في هذه المرحلة التعليمية المفصلية في مشوار المتعلم الدراسي، وهذا لاختيار المقاربة النصية «كاختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالها تُنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

- المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يُعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصداً تبليغياً وتحمل رسالة هادفة.
- المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تُشكل تجانساً نسقياً، يُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.¹

ففي هذه المقاربة يُعد النص محوراً للعملية التعليمية، حيث يتم التركيز على المركبات النصية المتمثلة في المصطلحات النصية لغوياً ودلالياً قصد تحقيق الكفاية التبليغية، كذلك الجانب النحوي التركيبي الذي تساهم فيه هذه المصطلحات من جانب الاتساق والانسجام وترابط جمل النص وتراكيبه.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط-2016، ص: 05.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

ب-أهمية تعليمية اللغة العربية «فاللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس... أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي»¹ فلتعليمية اللغة العربية أهمية في جعل المتعلمين يحصلون الكفايات اللازمة التي تسمح لهم بالتبليغ الشفهي والكتابي عن أفكارهم بلغتهم الرسمية، والتركيز على تعليم اللغة العربية هو مفتاح للتأكد من جميع العلوم لكونها لغة علم وحضارة، «ويبدأ تعليم العربية لأبنائها، أي باعتبارها لغة أولى، من بداية التعليم الابتدائي، ويستمر إجبارياً في مراحل التعليم العام كلها، لكن نوع التعليم وحجمه والوقت المخصص له يختلف من بلد عربي لآخر، ففي بعض البلاد تحتل مادة اللغة العربية حيزاً كبيراً في مقررات الدراسة، وفي بلاد أخرى لا تحظى إلا بقدر أقل...وفي مصر وبلاد أخرى كثيرة تجد لمادة اللغة العربية مقرراً واحداً وشاملاً في المرحلة الأساسية التي تشمل التعليم الابتدائي والمتوسط، ويترتب على ذلك اختلاف في عدد ساعات المقرر وحجم المادة التي يتلقاها التلاميذ»² أما في الجزائر في مرحلة التعليم المتوسط فيتم التركيز في تدريس اللغة العربية على ضمان الكفاءات الاتصالية الأربع الأساسية، فهم المنطوق وفهم المكتوب والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

ج-أهمية مرحلة التعليم المتوسط التي تعدّ جسراً بين مرحلة التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، «وتُجزأ سنوات التعليم المتوسط الأربع إلى ثلاث أطوار تتميز بأهداف مُحددة:

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 53

² عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د.ط)، 1995، ص:87.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- الطُّور الأول أو طور التَّجَانُس والتَّكْيُف، ويُمثِّل السَّنَة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات والتَّجَانُس والتَّكْيُف مع تعليم يَتمَيِّز بِاعْتِمَادِهِ عَلَى المَادَّة المُسْتَقَلَّة أَكْثَر، وبإدراج اللغة الأجنبيَّة الثَّانِيَة.
- الطُّور الثَّانِي أو طور الدَّعْم والتَّعْمِيق، ويُمثِّل السَّنَتَيْن الثَّانِيَة والثَّالِثَة ويُخَصَّص لدعم الكفاءات ورفع المُستَوَى الثَّقَافِي والعِلْمِي والتَّكْنُولُوجِي.
- الطُّور الثَّالِث أو طور التَّعْمِيق والتَّوْجِيه، ويُمثِّل السَّنَة الرَّابِعَة، حيث - بالإضافة إلى تعميق وتنمية التَّعْلُمَات من مختلف المواد- يَتَمُّ فِيهَا تَحْضِير وتوجيه التَّلَامِيذ نحو شُعْب التَّعْلِيم ما بعد الإلزامي أو الحَيَاة العَمَلِيَّة، وذلك بِالْعَنَايَة وَالمُتَابَعَة البِيْدَاغُوجِيَّة وَبِنَشَاطَات يَغْلِب عَلَيْهَا العَمَل التَّطْبِيقِي.

وَيُتَوَجَّ التَّعْلِيم الإلزامي بِشَهَادَة التَّعْلِيم المُتَوَسِّط.¹ وباستكمال المتعلِّم لهذه الأطوار الثَّلَاث يَتِمَكَّن من العديد من الكفاءات التَّعْلِيمِيَّة مِنْهَا الكفاءات اللُّغَوِيَّة الَّتِي يَتَمُّ التَّرْكِيز عَلَيْهَا فِي هَذِهِ المَرَحَلَة لكون اللغة العربيَّة تَمَثِّل كَفَاءَة عَرْضِيَّة لفهم تسهم في اكتساب المواد الأخرى «وتأتي مرحلة التَّعْلِيم المُتَوَسِّط استكمالاً لمكتسبات التَّلْمِيذ من التَّعْلِيم الابتدائي، لذا فَإِنَّ تَعْلَمُ اللُّغَة فِي مَرَحَلَة المُتَوَسِّط يَهْدَف إلى التَّعْمُق فِي مَفَاهِيمهَا وَالتَّحْكُم أَكْثَر فِي قَوَاعِدِهَا وَاسْتِعْمَالَاتِهَا سَعِيًّا إِلَى اِكْتِسَاب المَلَكَة اللُّغَوِيَّة»² حيث يَسْتَطِيع المُتَعَلِّم فِي الأَخِير التَّحْكُم بِلُغَتِهِ وَاسْتِعْمَالِهَا مَشَافِهَة أو كِتَابَة فِي مَوَاقِف دَالَّة، وَيَتِمَكَّن كَذَلِكَ مِنْ قِرَاءَة وَكِتَابَة نصوص بِأَنْمَاطٍ مُخْتَلِفَة.

د- أَهْمِيَّة البَحْث المِيْدَانِيَّة فِي التَّأَكُّد مِنْ صَحَّة الفَرَضِيَّات المُقَدَّمة مِنْ خِلَال البَحْث، وَالتَّعَرُّف عَلَى مَدَى ارْتِبَاط هَذِهِ الفَرَضِيَّات بِالْمِيْدَانِ لِلتَّأَكُّد مِنْ صَحَّتِهَا، وَالبَحْث المِيْدَانِيَّة «هِيَ الَّتِي يَقُومُ البَاحْث فِيهَا بِوَضْع فَرَضٍ مُسْتَوَحِي مِنْ

¹ اللجنة الوطنيَّة للمناهج، المَرْجِعِيَّة الْعَامَّة للمناهج، مَارِس 2009، ص: 36.

² وزارة التَّربِيَة الوطنيَّة، مَنَهاج مَرَحَلَة التَّعْلِيم المُتَوَسِّط 2016، ص: 30.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

قراءاته السابقة أو من ملاحظاته للمجتمع، ويقوم بالتأكد من صحته بواسطة النزول إلى الميدان أو المجتمع أو الجماعة، ويحاول أن يلاحظ الظاهرة مثال البحث ويجمع البيانات عنها بالملاحظة المباشرة أو غير المباشرة والمقابلة الشخصية أو بتوزيع قوائم الأسئلة أو الاستبيانات التي يُجاب عنها في حضوره أو التي تُملأ وتُجمع باليد أو بعد إرسالها بالبريد، ثم يقوم الباحث بتحليل البيانات إحصائياً ليرى مدى الارتباط بين الظاهرة وما يقترحه من أسباب لها، فإن كان الارتباط قوياً وجوهرياً أمكن أن يُقرّر صحة الفرض وإن كان غير ذلك يسقط فرضه وعليه حينئذٍ أن يبحث عن فرض آخر.¹ ففي هذا النوع من البحوث ينزل الباحث إلى الميدان مستعيناً بأدواته كي يتحقق من صحة فرضياته أو بطلانها، ويجمع حجج تدعم صحة فرضياته ويحاول دحض الآراء التي تبطلها بغية الوصول إلى نتيجة مباشرة يستطيع تعميمها.

02- عينة الدراسة:

تمثّلت عينة الدراسة لموضوع "تعليمية المصطلح النصي في الكتاب المدرسي ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية (الطور المتوسط)" في جميع أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط ولصعوبة الإحاطة بكل مجتمع البحث فإنّ عينة الدراسة المُمثلة له تمثّلت في تسعة وأربعين أستاذاً وأستاذة، وقد تمّ اختيارنا للأساتذة دون التركيز على فئة معينة منهم أو مؤهلات معينة دون سواها، بل كان الاختيار عشوائياً للتعرّف على آراء أساتذة ذوي كفاءات مختلفة، وقمنا بالتنوع في المتوسطات المستهدفة بغية عدم الارتباط بمنطقة جغرافية محدّدة وتحقيق التنوع في العينة المدروسة للتحصّل على إجابات متنوّعة، والمتوسّطات التي أخذنا منها عينة البحث موضّحة في الجدول الآتي:

¹ مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2000، ص: 37-38.

الفصل الثالث: دور تعليميّة المصطلح النَّصِّي في تحقيق الكفاية التَّبليغيّة

الولاية	المتوسّطة	الولاية	المتوسّطة
بلجة	عفيف الهادي الزقيق	الأغواط	متوسطة عباسي أحمد
	مكاحليّة يوسف المريج		شلاوشي جلّول
	رحال عبد الحفيظ	برج بوعريرج	بلعارف عبد القادر
	صالحي محمد العقلة المالحة	تيارت	ميهوبي عبد القادر
	رحال عبد الحفيظ بن بوزيان	سكيدة	عيسى بوزقين
	طراد لاغه	البيض	ساوس الدّين
	حاجي مزيان	المدية	متوسّطة يحيى هيصام
	عزوزة عزوز نقرين		حركاوي بوخاري
			العربي سعدي
	بوسحلة صالح فركان	تيسمسيلت	متوسطة ضبيب عبد الرحمن
	براهمي التّابعي الشريعة	عنابة	فلّلي أحمد
	فرانتز فانون تبسة	عنابة	بوعمران محمد
	متوسطة الشهيد عيدة ميداني	المسيلة	تريكي عيسى
	متوسطة هوارى بومدين	النعامه	صلاح الدين الأيوبي
	صالحي محمد بن عمر	بريكة	متوسطة في ولاية بريكة المنتدبة
	متوسطة جدواني يوسف	خنشلة	بوغرارة عبد الحميد
بلركة	قبايلي أحمد طولقة	الوادي	متوسّطة الفوليّة الرقبة
	بن طراح إبراهيم سيدي عقبة		متوسطة الشهيد ساسي رضواني
	قبايلي محمد رمضان		متوسطة الشّهيد العيد الزّاوي

جدول رقم 42 يوضح المتوسّطات التي أخذت منها عيّنة الدّراسة

03- منهج الدراسة:

لسبر أغوار موضوع معين يكون لازماً التقيد بمنهج مناسب يساعد في الوصول إلى الأهداف المرجوة من البحث، والمناهج عديدة اخترنا منها للجزء التطبيقي الثاني من دراستنا المنهج الوصفي المعتمد على التحليل واعتمدنا على المنهج الإحصائي للتوصل إلى دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية في مرحلة التعليم المتوسط.

والسبب في اختيار هذين المنهجين هو مناسبتة للموضوع المدروس والمادة المراد دراستها المتمثلة في ردود أساتذة التعليم المتوسط على الاستبيان الالكتروني الموزع عليهم، فكان لابد من انتهاج هذا المنهج لوصف النتائج المتوصل إليها وتحليلها ملتزمين الموضوعية في الوصف والتحليل، والمنهج الوصفي «أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة، في حين يرى آخرون بأن المنهج الوصفي عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي إلى تعرف العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة، يُضاف إلى ذلك أن هذا المنهج يعتمد لتنفيذه على مختلف طرق جمع البيانات كالمقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة الآلية منها

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

والبشرية واستمارات الاستبانة وتحليل الوثائق والمستندات وغيرها.¹ ومن خلال هذه المفاهيم ندرك أن

المنهج الوصفي يعتمد على معلومات كافية ودقيقة حول موضوع أو ظاهرة محدّدة ودراستها عن طريق التحليل والتفسير بطريقة موضوعية بعد التصوير الكمي لهذه المعلومات عن طريق الإحصاء، ويكون البحث في العملية الإحصائية بحساب النسب المئوية بطريقة الرابع المتناسب كالآتي:

$$\text{النسبة المئوية} \approx (\text{التكرار } x \text{ 100}) \div \text{المجموع الكلي}$$

وللمنهج الوصفي مجموعة من الأهداف، منها أنه «يهدف إمّا إلى رصد ظاهرة أو موضوع محدّد بهدف فهم مضمونها أو مضمونه، أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع مُعيّن لأغراض عملية»² بالإضافة إلى أهداف أخرى تتمثّل فيما يلي³:

- عرض صورة دقيقة لملامح الظاهرة التي يهتمّ الباحث بدراستها حتّى يتيسّر غدراكها وفهمها فهماً دقيقاً.
- كشف الخلفية النظرية لموضوعات البحوث وتمهيد الطريق أمام إجراء المزيد منها ليسير الباحث بخطى ثابتة في بحثه ويكون على بينة من أمره قبل تصميم البحوث اللاحقة.
- جمع معلومات وبيانات عن الظواهر والوقائع التي يقوم الباحث بدراستها لاستخلاص دلالاتها ممّا يفيد وضع تصميمات عن الظاهرة أو الظواهر محل الدراسة.

¹ محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 1999، ص: 46-47.

² المرجع نفسه، ص: 46.

³ مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص: 127.

04-أداة الدراسة:

يعتمد المنهج الوصفي كما أشرنا سابقاً على مختلف طرق جمع البيانات، وقد اعتمدنا في دراستنا على الاستبانة التي هي بمثابة أداة للبحث، إذ «هي عبارة عن مجموعة الأسئلة المكتوبة التي تُعدُّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف مُعَيَّن... ومن أهم ما تتميز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث، ويتم إرسال الاستبانة إلى أفراد الدراسة إما بالبريد لتعبئتها وإعادتها إلى الباحث، أو قد يتم تعبئتها بوجود الباحث شخصياً، كما قد يتم تعبئتها عن طريق الهاتف، كما أنَّ هناك طريقة حديثة لتعبئة الاستبانة هي استخدام الكمبيوتر، وتستخدم في حالة وجود أجهزة الكمبيوتر لدى الأفراد المشمولين بالدراسة، وتكون هذه الأجهزة المتصلة بما يُسمى بـ Network حيث يقوم الباحث بإرسال نسخة من الاستبانة عن طريق الكمبيوتر ويأتي الرد أيضاً عن طريق الكمبيوتر»¹

واستخدما في البحث طريقة الاستبانة الالكترونية بتصميمها على (Google drive) ونشرها على مختلف وسائل التواصل الاجتماعي وإرسال رابط الاستبانة عن طريق البريد الإلكتروني على بعض أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط ومديري المتوسطات بهدف الإجابة عنها أو توزيعها، وقد تم توزيع الاستبانة الالكترونية في الفترة الممتدة بين 25 مارس 2025 إلى 11 سبتمبر 2025.

وابتدأت الاستبانة بمقدمة تعرّف بموضوع البحث وتحتُ الأساتذة على الإجابة بدقة وموضوعية عن الأسئلة، وقد ضُمَّت ثلاثة محاور، أولها تمثل في أسئلة حول البيانات الشخصية للأساتذة (الاسم واللقب، الجنس، الصِّفة، المستوى، التخصص، الخبرة...)؛ أمَّا المحور الثاني فتعلّق بتصوّرات الأساتذة حول المصطلحات النصية

¹ محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات، ص: 63.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

والكفاية التبليغية وكيفية تحقيقها انطلاقاً من المصطلحات النصية المستخدمة في الكتاب، إضافة إلى أسئلة محورية تمّ التوصل إليها من خلال الدراسة التطبيقية في الفصل الثاني، وقد تضمن هذا المحور ستة أسئلة منها ما كانت إجابته مفتوحة، ومنها ما كانت مغلقة توجب الاختيار بين اقتراحات مع تبرير الاختيار، وتعلّق المحور الثالث بتحديد دور تعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية في مرحلة التعليم المتوسط، وقد ضمّ هذا المحور ستة عشر سؤالاً تحتل خيارات محدّدة (دائماً، أحياناً، منعدم، محايد)، يختار منها الأستاذ ما يراه كإجابة محتملة لكل سؤال.

ثانياً: عرض النتائج وتحليلها.

• المحور الأول: البيانات الشخصية

01-الجنس:

خلقنا الله عزّ وجلّ وجعل منا الذّكر والأنثى وفرّق بيننا في الخلق والتّفكير، وأمرنا بالسّعي في الدّنيا فهو الذي يحدّد مكانة كلّ منّا، يقول تعالى في سورة الحجرات الآية (13): ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾، فالمناصفة بين الرّجل والمرأة هي فطرة فطر الله عزّ وجلّ عليها النّاس، بالرغم من وجود فروقات بين الرّجل والمرأة إلّا أنّ كلّاً منهما منوط بدوره في المجتمع، وفي الدستور الجزائري نجد أنّه «يتساوى جميع المواطنين في تقلّد المهام والوظائف في الدّولة دون أيّ شروط أخرى غير الشّروط التي يحدّدها القانون»¹ فلا فرق في الدّولة الجزائرية في سوق العمل لتوظيف رجل أو امرأة، وفي التّعليم بالأخصّ نلاحظ تجلّي هذه النّقطة، حيث يظهر مبدأ المناصفة من خلال عدم المعيارية في توظيف الرّجل أو المرأة في هذا القطاع، ونجد في علم الاجتماع الحديث استخدام مصطلح الجنوسة للدّلالة على «الفروق الطّبيعية والواقعية بين

¹ الدّستور الجزائري: 1996، المادّة 51، ص: 78.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

الجنسين الذكر والأنثى، في الإحالات اللغوية وفي الخصائص البشرية»¹ فالجنوسة هي تحديد للفوارق بين الرجل والمرأة في اللغة من خلال الضمائر والواحد اللغوية المستعملة للدلالة على كلٍ منهما، «وتتوزع تفسيرات علماء الاجتماع للاختلافات وأوجه عدم المساواة بين الجنسين في ثلاثة اتجاهات متعارضة ويتمثل الاتجاه الأول في الميل إلى اعتبار الخصائص البيولوجية أساساً لاختلاف السلوك بين الرجال والنساء، وهناك من جهة أخرى نظريات تضيف أهمية مركزية على عملية التنشئة الاجتماعية وتعلم الأدوار الجنوسية، وهناك من جهة ثالثة يعتقد بعض الدارسين أنه لا الجنوسة ولا الجنس يقومان على أسس بيولوجية، بل هما نتيجة للتصورات الاجتماعية»² فحسب نظرة علماء الاجتماع نستنتج أن الفروق بين الجنسين قد تؤثر على العملية التعليمية باختلاف السلوك بين الرجل والمرأة، وقد تؤثر التنشئة الاجتماعية في بروز هذه الفوارق وتأثيرها في التعليم، وهنا يمكن أن تؤثر بالإيجاب أو بالسلب في سلوكيات كلٍ من الجنسين في أداء أدوارهما خلال العملية التعليمية، وقد تؤثر النظرة الاجتماعية في التفريق بين الرجل والمرأة في ميدان العمل، فالنظرة السائدة في المجتمع تجعل الرجل أكثر حزماً في أداء دوره التعليمي وابتعاده عن العاطفة في معاملة المتعلمين، في حين ينظر المجتمع دائماً إلى المرأة أنها تحتكم إلى عاطفتها أكثر في العملية التعليمية فتتשא رابطة بينها وبين المتعلمين قد لا نجدها عند الرجل في نفس الميدان، وبالرغم من هذه الآراء في الفروقات بين الرجل والمرأة في ميدان التعليم إلا أن هذه الفروقات لا تعني الانتقاص من طرف على حساب الآخر، فنستطيع النظر إلى هذه الفروقات على أنها مميزات يتميز بها كل جنس عن الآخر، ويستطيع استغلالها في العملية التعليمية لجعلها أكثر نجاعة، فالأهم هو العملية التعليمية في حد ذاتها لا التفريق بين الجنسين، والتلميذ في هذه المرحلة يكون أشد تعلقاً بأستاذه فيراه القدوة في حياته اليومية، وبالتغاضي عن التفريق بين الجنسين والتركيز على أداء الرسالة التربوية يعطي حافزاً

¹ عبد الله الغدامي، الجنوسة النسقية: أسئلة في الثقافة والنظرية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2017، ص:05.

² أنتوني غدنز، علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)، تر: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت-لبنان، مؤسسة ترجمان، عمان - الأردن، ط4، (د.ت)، ص:187.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

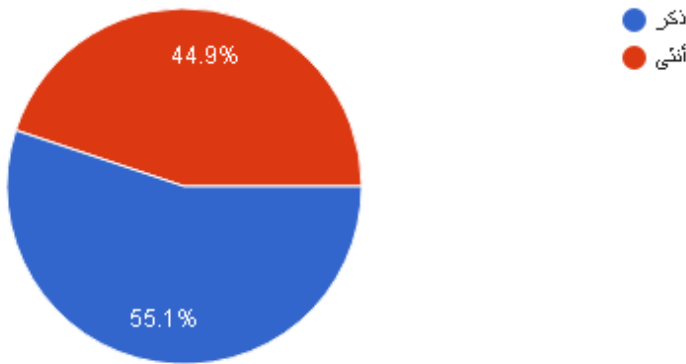
للمتعلمين للاقتداء بأساتذتهم من الجنسين لإنجاح العملية التعليمية فليست القضية قضية تفريق جنسي، بل الأهم من ذلك التركيز على الفروق في الكفاءات المهنية والسعي لتطوير الذات من هذا الجانب لتحقيق نواتج ملموسة من خلال العملية التعليمية.

ومن خلال الدراسة الميدانية نجد أنه تم الإجابة على الاستبانة من قبل سبعة وعشرين (27) أستاذًا، واثنين وعشرين (22) أستاذة كما هو موضح في الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	27	55.1%
أنثى	22	44.9%
المجموع	49	100%

الجنس

49 رداً



جدول رقم 43 يوضح متغير الجنس

التمثيل البياني رقم (01) يوضح متغير الجنس

تحليل معطيات الجدول والتمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والتمثيل البياني أن عدد الأساتذة الذكور المتفاعلين مع الاستبانة بلغ سبعة وعشرين أستاذًا بنسبة (55.1%)، بينما بلغ عدد الأستاذات

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

المتفاعلات معها اثنتين وعشرين أستاذة بنسبة (44.9%)، بفارق يقدر ب(10%) بين الجنسين، وهو ما يضمن التنوع في الإجابات ويتيح لنا التعرف على آراء كل من الجنسين حسب الاختلافات الموجودة بينهما، و تغير الكفاءات والقدرات حسب كل جنس وهو ما يضمن موضوعية أكثر في النتائج التي سنتوصل إليها من خلال دراسة الإجابات المختلفة عن الاستبيانات.

02-الصفة:

نعني بالصفة إذا ما كان الأستاذ مرسمًا أو متربصًا أو متعاقدًا أو مستخلفًا، وتؤثر صفة الأستاذ في العملية التعليمية، فالأستاذ المرسم يكون ذا خبرة في الميدان، مستقرًا في عمله مما يؤثر إيجابًا على العملية التعليمية وعلى المتعلمين، حيث قلما يواجه الأستاذ المرسم صعوبات مع المتعلمين في الغالب، حيث يكون قد واجه في مسيرته مختلف الصعوبات ويستطيع اجتبابها أو حلها إذا ما تكرر، كما أنه يكون قد تعرض بالقدر الكافي إلى دروس المستويات التي درسها مما يسمح له باكتساب أفضل طريقة لإيصالها إلى المتعلمين، ويكون رائدًا فيها متقنًا لها فالممارسة للتعليم هي الطريقة المثلى للوصول إلى الجودة فيه، أما المتربص فتجده في الغالب أقل خبرة نظرًا لكونه مستجدًا في ميدان التعليم، فلا يستطيع التوفيق بين التحكم في المادة التعليمية والتعامل مع المتعلمين في نفس الوقت، لهذا تتم مرافقته من قبل أستاذ مرسم ذي خبرة في الميدان، فيرشده على الطرق المثلى في التعامل مع كل من المادة التعليمية والمتعلمين في نفس الوقت، كما أن الحافز المتمثل في الاستعداد لاختبار الترسيم يجعل الأستاذ المتربص يبذل مجهودًا مضاعفًا مما يساعد في إنجاح العملية التعليمية أكثر، أما الأستاذ المتعاقد فيكون الدافع عنده أقل من زملائه، وهذا لكون منصبه كأستاذ مؤقتًا، وكذلك انقطاعه أو تذبذب عمله في مجال التعليم في يجعله أقل إلمامًا به مما يؤثر سلبًا على العملية التعليمية، فكان لزامًا عليه المشاركة في الندوات التكوينية التي تنظمها وزارة التربية للأستاذة المستجدين، كذلك أن يكون على اطلاع دائم بالتطورات في مجال التعليم ومواكبتها، والاحتكاك بزملائه الأكثر خبرة منه للاستفادة من خبراتهم وطرقهم في التعليم، في حين أن الأستاذ المستخلف يكون بديلاً لأستاذ مرسم أصابه عارض من مرض أو غيره، فيحل الأستاذ المستخلف بديلاً عنه،

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

وهذا ما يخلق مشاكل للتلاميذ الذين يكونون قد ألفوا طريقة الأستاذ الأول ويأخذ منهم وقت للتعود على الأستاذ الجديد، كما أنّ المستخلف يكون في الغالب أقل خبرة في ميدان التعليم، ممّا يشكل عائقاً في تعامله مع المتعلمين ومع المادة التعليمية وهذا ما ينعكس سلباً على نجاح العملية التعليمية، كما أنّ انقطاع أمله في مواصلة التدريس في هذا المنصب ينعكس بالسلب على مردوده وأدائه داخل حجرة الدرس، لذلك وجب مرافقته من قبل أساتذة أكثر خبرة واهتمامه بتطوير طرقه في التدريس ليتمكن من أداء واجبه التعليمي على أكمل وجه.

ومن خلال الجدول والتمثيل البياني الآتيين نوضح نتائج البحث عن متغير الصفة:

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ(ة) مرسم(ة)	41	83.7%
أستاذ(ة) متربص(ة)	4	8.2%
أستاذ(ة) متعاقد(ة)	3	6.1%
أستاذ(ة) مستخلف(ة)	1	2%
المجموع	49	100%

جدول رقم 44 يوضح متغير الصفة

التمثيل البياني رقم 02: يوضح مُتغيّر الصِّفة

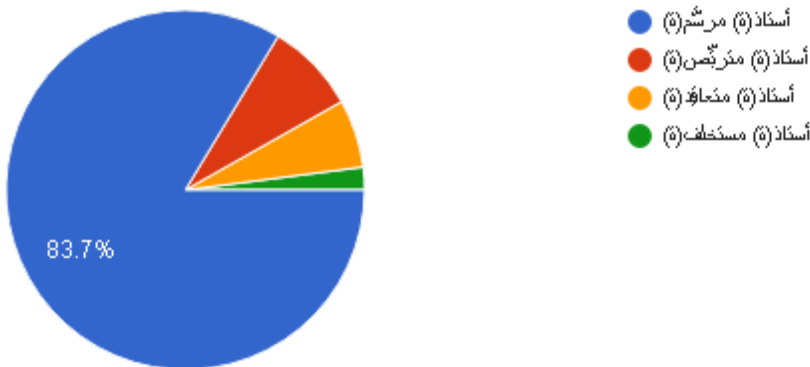
تحليل مُعطيات الجدول والتمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والتمثيل البياني ما يلي:

- تمثل عدد الأساتذة المُرسّمين في واحد وأربعين أستاذًا، بنسبة (83.7%) وهي أكبر نسبة بالنسبة لباقي المتغيّرات، فأغلبية الإجابات كانت من قبل أساتذة مُرسّمين وهذا ما سيضمن إجابات أكثر عمقًا وإفادة للبحث، والسبب راجع إلى الخبرات التي تتكوّن لدى الأستاذ المُرسّم عبر السّنوات ومعرفته بمحتويات الكتب المدرسية في الأطوار الثلاثة.
- عدد الأساتذة المتربّصين بلغ أربعة أساتذة بنسبة (8.2%)، حيث يتمّ تأطيرهم من قبل الأساتذة المُرسّمين في مُدّة تربّصهم، فيكون إطلاعهم على البرامج التعليمية للمستويات الأربعة محدودًا، يستدعي متابعة من الأساتذة المُرسّمين لنقل الخبرات في الميدان وفي طرق التدريس، وهذا يعني إجابات أقلّ جودة على أسئلة الاستبيان، إلّا أنّ استعدادهم لامتحان التّرسيم واجتهادهم في التّعرف على ما تحتويه البرامج التعليمية والكتب المدرسية لكلّ مرحلة تعليمية أو على الأقلّ للمرحلة التعليمية يكلفُ بها كلّ منهم تُميل الكفة قليلا لصالح أن تكون

الصِّفة

49رأ



إجاباتهم أكثر دقّة وإفادة للبحث.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- بلغ عدد الأساتذة المتعاقدين ثلاثة أساتذة بنسبة (6.1%)، فالأستاذ المتعاقد يجري عليه ما يجري على الأستاذ المتربص، فيجب مرافقته من قبل أساتذة أكثر خبرة في المادة حتى يتمكن من التعامل مع المادة التعليمية وطرق التدريس والمُعَلِّمين في نفس الوقت، ونرى أنه يمكنهم إفادتنا في بحثنا بخبراتهم حتى ولو كانت قليلة، فهذا يحفزهم على التركيز أكثر في تقديم المادة التعليمية ومعرفة بعض الأهداف التي ترمي إليها العملية التعليمية.
- أجاب أستاذ مستخلف واحد عن أسئلة الاستبانة بنسبة (2%)، وهي أقل نسبة في متغير الصفة، ويكون الأستاذ المستخلف أقل خبرة من بقية الأساتذة وأقل اطلاعاً منهم بالبرامج التعليمية، مما يؤثر في جعل إجابته محدودة عن الأسئلة وتفسيراته أقل تعمقاً.

03-المستوى العلمي:

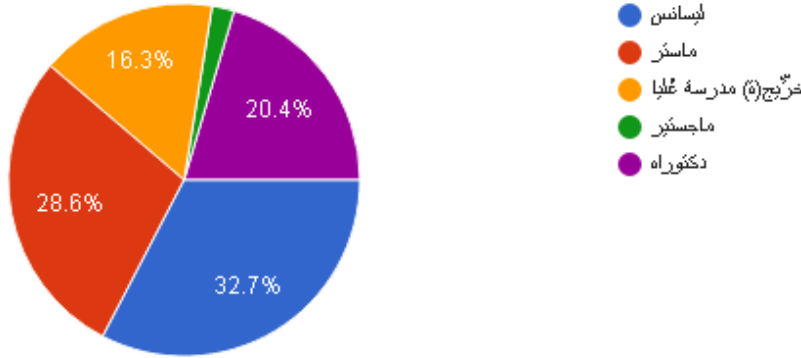
تحددت المستويات العلمية في مرحلة التعليم المتوسط بخمسة مستويات: الليسانس والماستر وخريجو المدارس العليا والماجستير والدكتوراه، وقد تمت الإجابة على الاستبانة من قبل أساتذة من جميع المستويات المذكورة، فالليسانس والماستر والدكتوراه تمثل مستويات التكوين وفق نظام (LMD) وهو «نظام دراسة يهدف إلى تلبية تطلعات المجتمع الجزائري في الحقبة الحالية في ميدان التكوين، ومن ضمنها تحسين نسبة الالتحاق بالتعليم العالي، وزيادة المنافذ المهنية المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة، مع التركيز أكثر على البعد المهني والإرساء الإقليمي وتطوير حوض نشاطات الإنتاج والخدمات، وهذا الهيكل التعليمي مستوحى من السياسات التعليمية للدول الأنجلوسكسونية، وتعمل به حالياً مجموعة من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، كندا، إنجلترا، فرنسا، ألمانيا، روسيا، بلجيكا، الصين، اليابان، تركيا، تونس، المغرب وغيرها من الدول الإفريقية الأخرى، تبنت الجزائر هذا النظام بشكل تدريجي منذ سبتمبر 2004، وذلك بعد أن تبين بأن النظام الكلاسيكي أصبح غير موافق للتغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري في ظل العولمة، وهذا النظام يحضر لشهادات

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

مُعترف بها في عالم أكثر تكيفاً مع الاحتياجات الحقيقية لسوق الشغل»¹ فاتّباع الجزائر لهذا النظام جاء ضرورة للتّجديد ومواكبة التطّور في نظام التّعليم العالي في

المُسْتَوَى العِلْمِي

رُتَبًا 49



العالم، وكذلك لتلبية حاجات سوق العمل وهذا ما نلاحظه من خلال تنوّع المستويات لأساتذة التّعليم المُتوسّط الذين أجابوا عن الاستبانة، وهو ما يوضّحه الجدول والرّسم البياني الآتيين:

المستوى	التكرار	النسبة
ليسانس	16	32.7%
ماستر	14	28.6%
خريج (ة) مدرسة عليا	8	16.3%
ماجستير	1	2%
دكتوراه	10	20.4%
المجموع	49	100%

جدول رقم 45 يوضّح مُتغيّر المُستوى العلمي

التّمثيل البياني رقم (03): يوضّح مُتغيّر المُستوى العلمي

تحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

¹ درديش أحمد، واقع نظام "ل.م.د" في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية، مجلّة الحكمة للدراسات الاجتماعية، م2، ع4، جوان 2014، ص: 241-242.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

نلاحظ من خلال الجدول والتُمثيل البياني أنّ النسبة الغالبة من الأساتذة المُجيبين عن أسئلة الاستبانة المُتَحَصِّلِينَ على شهادة الليسانس، حيث بلغ عددهم ستة عشر أستاذًا بنسبة (32.7%)، تليها نسبة الأساتذة المُتَحَصِّلِينَ على شهادة الماستر وعددهم أربعة عشر أستاذًا بنسبة (28.6%)، وبلغت نسبة الأساتذة المُتَحَصِّلِينَ على شهادة الدكتوراه الذين كان عددهم عشرة أساتذة بنسبة (20.4%)، والأساتذة خريجو المدارس العليا بلغ عددهم ثمانية أساتذة بنسبة (16.3%)، أمّا الأساتذة المُتَحَصِّلُونَ على الماجستير فأجاب أستاذ واحد فقط على الاستبيان بنسبة (2%).

من خلال هذا نلاحظ تقارب النسب بين الأساتذة المُتَحَصِّلِينَ على الليسانس والماستر والدكتوراه وخريجي المدارس العليا، وأدنى نسبة خصّت الأساتذة المُتَحَصِّلِينَ على شهادة الماجستير، ومن هذا نستنتج أنّ الإجابات عن الاستبيان كانت متوازنة حيث شارك أساتذة من جميع المستويات العلمية في الإجابة، وهو ما يعطي تنوعًا في الإجابات حسب مستوى كلّ أستاذ، وهذا ما يضيف مصداقية أكثر في النتائج المُتَوَصَّل إليها من خلال أسئلة الاستبانة، ويمكن أن يرجع سبب نقص الأساتذة المُتَحَصِّلِينَ على الماجستير في مرحلة التعليم المتوسط إلى البدء في تنفيذ نظام "ل.م.د" منذ 2004.

04-التَّخْصُّص

تتعدّد التَّخْصُّصات بالمعنى الأكاديمي لأساتذة المادّة الواحدة في التعليم المتوسط، والاختلاف في التَّخْصُّصات في ميدان اللّغة العربيّة وآدابها في المسار الجامعي يؤثّر تأثيرًا مباشرًا في توظيف مكتسبات كلّ أستاذ خلال العملية التعليميّة، كما أنّ تعليميّة اللّغة العربيّة بالخصوص تحتاج إلى التَّعُدّد في التَّخْصُّصات التي لها صلة بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بها، وهي «كغيرها من تعليميّات اللّغات الأخرى تجسيد واضح لتداخل الأنشطة وتكاملها، إذ تتجاذبها معالم وآليات أنشطة وتخصّصات متعدّدة، تتداخل فيما بينها وتتكامل، وتتمثّل أساسًا في "اللّسانيّات البنيويّة" و"اللّسانيّات التّطبيقية"، و"اللّسانيّات النّفسية وسيكولوجيا التّعلّم" و"اللّسانيّات الاجتماعيّة" و"البحوث التّربويّة والبيداغوجيّة"، ولهذه التَّخْصُّصات جميعها دور أساسي في تقريب فهم طبيعة الظّاهرة اللّغويّة في جوانبها البنيويّة والاجتماعيّة والنّفسية ومن ثمة اعتماد مناهج أنجع

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

وأكثر فائدة في العملية التعليمية¹ فنجد أن تداخل التخصصات أمر لا بد منه لتحقيق مقارنة تعليمية أكثر نجاعة، والجدول والأعمدة البيانية الآتية توضّح التنوع في التخصصات للأساتذة الذين أجابوا عن أسئلة الاستبيان:

النسبة	التكرار	التخصص
2%	1	أدب جزائري
4%	2	أدب حديث ومُعاصر
51%	25	أدب عربي / أستاذ لغة وأدب عربي / آداب ولغة عربية / اللغة العربية / اللغة العربية وآدابها / اللغة والأدب العربي
2%	1	أدب عربي قديم
2%	1	أدب مغربي قديم
2%	1	أستاذ اللغة العربية
2%	1	الصوتيات العربية ومستويات الدرس اللغوي
2%	1	تحليل الخطاب
2%	1	تحليل الخطاب السردى القديم
2%	1	تعليمية اللغات
2%	1	خطاب نقدي مُعاصر
2%	1	لسانيات الخطاب
4%	2	لسانيات تطبيقية

¹ ميمون مجاهد، أثر تعدّد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية ونجاعتها، مجلة الباحث، ع17، ص:

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

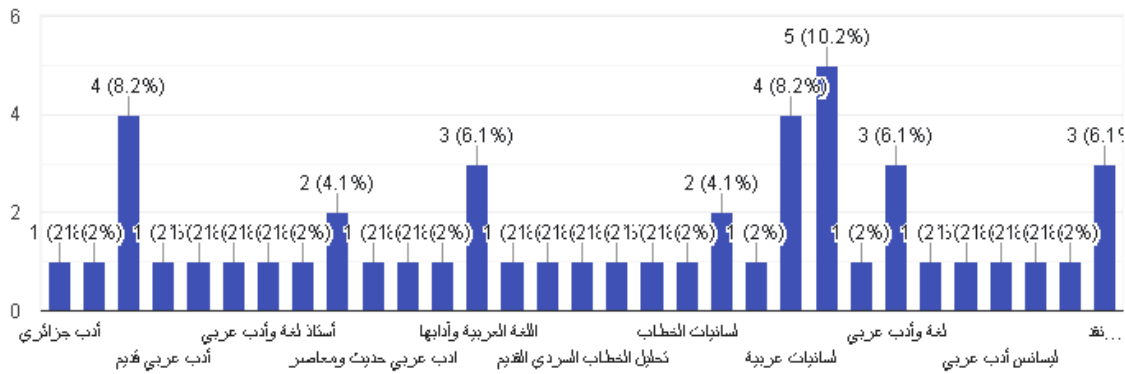
لسانيات عامة	1	2%
لسانيات عربية	4	8%
أدب معاصر	1	2%
مناهج النقد	1	2%
نقد حديث ومعاصر	3	6%
المجموع	49	100%

جدول رقم 46 يمثل متغير التخصص

نسخ الرسم البياني

التخصص

49 رأياً



التمثيل البياني رقم (04): يوضح متغير التخصص

تحليل معطيات الجدول والتمثيل البياني:

من خلال الجدول والتمثيل البياني نلاحظ أنّ معظم الأساتذة بنسبة (51%) لم يحدّدوا تخصصاتهم بشكل دقيق، بل اكتفوا بذكر الميدان العام (أدب عربي، لغة وأدب عربي، آداب ولغة عربية...) وهذا يجعل النظرة لهذا المتغير أقل وضوحاً، فتحديد التخصص الدقيق كان سيساعد في التفريق بين تخصصات الدراسات الأدبية والدراسات اللغوية والدراسات النقدية، لكون الدراسات اللغوية أقرب إلى مجال تعليمية اللغة العربية ومعرفة الخلفية التي يأتي منها الأستاذ مهم في فهم وتحليل الإجابات عن

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

أسئلة الاستبيان بينما نلاحظ انقسام بقية الأساتذة بين تخصصات الميادين الثلاثة (الدراسات الأدبية والدراسات اللغوية والدراسات النقدية)، فنجد أن النسبة الأقل كانت لأساتذة الدراسات اللغوية (لسانيات تطبيقية، تعليمية اللغات، لسانيات عامة، لسانيات عربية...) وهي التخصصات المرتبطة بشكل أكبر بتعليمية اللغة العربية، لكن هذا لا يمنع أن تكون بقية الإجابات مفيدة للبحث، لأن معيار التخصص ليس هو المعيار الوحيد الذي يجعل الإجابات أكثر تناسقاً مع موضوع البحث، بل هناك معايير أخرى مثل الخبرة والتكوين والاطلاع على المادة التعليمية يمكن أن تجعل الإجابات أكثر إفادة لنتائج البحث.

05-الخبرة

تُعرف الخبرة المهنية بأنها «عدد السنوات التي يقضيها الموظف في العمل منذ تاريخ توظيفه إلى غاية انتهاء العمل سواء بالتقاعد أو غيره، ونقصد بها كل ما له علاقة بما اكتسبه الأستاذ خلال فترة زمنية قضاها في أداء مهنة التعليم عامة، وفي الإشراف على تسيير الأقسام متعددة المستويات، قد تؤثر على مستوى تسييره للزمن البيداغوجي»¹ والخبرة عامل مهم في إنجاح العملية التعليمية، فكلما امتلك الأستاذ خبرة أكبر استطاع حل مشكلات تعليم أكثر، وهي مهمة أيضاً في الإلمام بالمادة التعليمية للمستويات التعليمية الأربعة، ما يسهل على الأستاذ التعامل مع أسئلة الاستبيان وإعطاء إجابات أكثر دقة حول موضوع البحث وقضاء سنوات في الميدان يشكّل فارقاً بين الأساتذة، فكلما زادت خبرة الأستاذ كلما هدم الفجوات الموجودة بين المتعلمين والمادة التعليمية، فمهمة الأستاذ هي أن يأخذ بيد المتعلم ويُدلل الصعاب التي تواجهه

¹ صباح زعاف، عبلة جنيدي-رواق، أثر الخبرة المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي على تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، م15، ع4، جوان 2022، ص 831.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

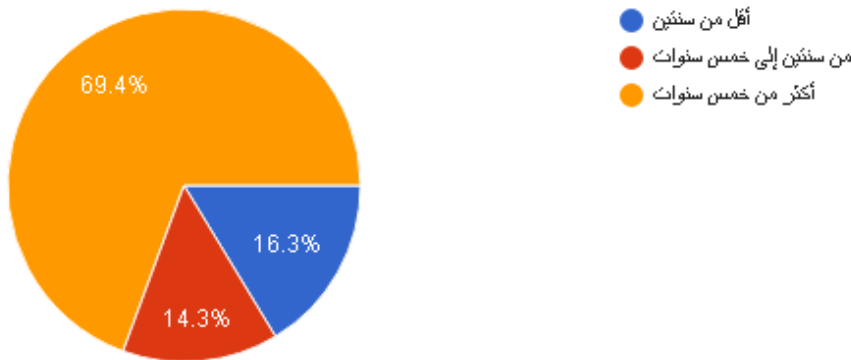
أثناء العملية التعليمية لزيادة نسبة نجاحها، والجدول والتمثيل البياني الآتيين يوضحان هذا المتغير:

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من سنتين	8	16.3%
من سنتين إلى خمس سنوات	7	14.3%
أكثر من خمس سنوات	34	69.4%
المجموع	49	100%

جدول رقم 47 يوضح متغير الخبرة

الخبرة المهنية

49 ردًا



التمثيل البياني رقم (05): يوضح متغير الخبرة

تحليل معطيات الجدول والتمثيل البياني:

- بلغ عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من سنتين ثمانية أساتذة بنسبة (16.3%) وتكون صفة الأساتذة هنا إمّا متعاقدون أو متربصون أو مستخلفون، و تكون هذه الفئة أقل خبرة من غيرها، ونرى أنّه يجب مرافقة هذه الفئة من قبل أساتذة أكثر خبرة لتيسير الوصول إلى الطرق المثلى في التدريس

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

والتعامل الأفضل مع كلٍّ من المتعلمين والمادة التعليمية، كذلك أن يكونوا في المادة من طرف المفتشين بشكل مستمر.

- عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة من سنتين إلى خمس سنوات كان سبعة أساتذة بنسبة (14.3%)، ويكون الأساتذة في هذه الفئة إما مُرسمين حديثاً أو مُتقاعدين، فنرى أنه لا يجب على الأساتذة الانقطاع عن البحث وتحسين طرق تواصلهم مع المُتعلّمين والبحث في أفضل طرق التدريس لضمان جودة أفضل في التعليم.

- تمثل عدد الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات أربعة وثلاثين أستاذاً بنسبة (69.4%)، وفي الغالب تتمثل هذه الفئة في الأساتذة المُرسمين فقط، وهم الأساتذة الأكثر خبرة وأكثر اطلاعاً على المادة التعليمية المُقررة ممّا يجعلهم أكثر دراية بطرق التدريس والتعامل مع المتعلمين، وهذه الفئة هي الأغلبية المشاركة في الإجابة عن أسئلة الاستبيان، ما سيفيد في التّحصّل على النتائج المرجوة من هذا البحث.

• المحور الثاني: المصطلح النصي في الكتاب المدرسي ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية:

01-آراء أساتذة التعليم المتوسط في كفاية تأثير تعليمية المصطلحات النصية (الاتساق، الانسجام، الإحالة، الضمائر، الربط، الحذف...) في الكفاية التبليغية لدى المتعلمين:

رأينا طرح هذا السؤال كأول سؤال جوهري في الموضوع بغرض وضع الخطوط العريضة للبحث، وبيان الإشكالية الأساسية التي يُبنى عليها، وبهدف وضع الأستاذ أمام الموضوع الأساس لبحثنا، ونستطيع تصنيف إجابات الأساتذة إلى قسمين، قسم

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

يرى أن المصطلحات النصية تؤثر إيجاباً في تحقيق الكفاية التبليغية، وقسم يرى أنها تؤثر سلباً في تحقيق هذه الكفاية، وسنعرض فيما يأتي آراء القسم الأول:

1. هي مهمة جداً لإيصال المعلومة للتلميذ و لفهم النصوص النظرية والشعرية.
2. تعليم المصطلحات النصية مثل الاتساق والانسجام والإحالة يسهم بشكل فعال في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، حيث يُعزّز فهمهم لتراكيب النصوص وعلاقاتها الداخلية، مما يُحسّن قدرتهم على إنتاج نصوص مترابطة وواضحة، كما أنّ إدراك آليات مثل الضمائر والربط والحذف يساعدهم على تجنب الغموض والتكرار، فيصبح تواصلهم أكثر سلاسة وفاعلية، وبالتالي، يكتسبون مهارات لغوية تُمكنهم من التعبير بدقة واحترافية في مختلف المواقف التواصلية.
3. لها دور كبير في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين حيث إنها تساهم في اتساق وانسجام النص وبالتالي يصل المعنى التام للقارئ دون أي خلل.
4. معرفة المكونات النصية اللغوية و الضمنية و المنطقية، والقدرة على توظيفها في إنتاج نصوص فنية.
5. تؤثر تعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية حيث تؤدي إلى تحسين قدرة المتعلم على الكتابة و التواصل و تعزيز مهارات الفهم و الاستيعاب.
6. تؤثر بشكل إيجابي على تحقيق الكفاية التبليغية، حيث تساعد المتعلم على بناء نصوص مترابطة و منسجمة.
7. بما أنّها عناصر تحقق الترابط النصي فإنّها تساعد على فهم النص واستيعابه بشكل يخوّل للمتعلم تحقيق الكفاية التواصلية التبليغية وذلك ببلوغ المرامي المنشودة من التعبير الشفوي والإنتاج الكتابي.

8. تساهم في بناء النص ومضمونه مما يسهل على المتعلم من ربط أفكار النص.
9. لها تأثير مباشر في تحقيق الكفاية التبليغية للمتعلمين من خلال تحسين الفهم والإنتاج اللغوي في بناء نصوص مترابطة منطقيا ودلاليا، وآليات الاتساق والانسجام والحذف تعزز القدرة على التعبير الجيد عن الأفكار دون تكرار وإطناب، وترفع مستوى الاستيعاب القرائي عندما يدرك المتعلم آليات الاتساق والانسجام، ويستطيع تحليل النصوص بعمق وفهم علاقات الجمل والأفكار ببعضها، وتحسين المهارات الكتابية، ويساعد في التواصل الفعال أثناء الحوار حيث يتمكن المتعلم من بناء خطابه بطريقة واضحة ومفهومة للمستمع، هذه المفاهيم أساس جوهري في تطوير الكفاية اللغوية والتواصلية للمتعلمين، مما يعزز قدرتهم على التفاعل اللغوي في مختلف المواقف التواصلية.
10. الاتساق والانسجام من "معايير النصية" حيث يهتم الاتساق ببنية النص و ترابط جملته أما الانسجام الذي هو موضوعنا فنجد أنه أكثر تجريدا وأقل معيارية؛ لأنه يعتمد على الإدراك والتأويل وفهم المتلقي أكثر من اعتماده على وسائل لغوية محسوسة و للتوصل إلى آليات تحقيقه نخلق متكلمين مثالين ذوي ملكة نصية يملكون ناصية اللغة والتواصل وهذا ما أشار إليه "شارول" و "ديبوجراند" و "ميشال آدم" وعليه نقضي على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في فهم النصوص وفي تحريرها خاصة، بما أننا نتبنى مقاربة جديدة وعليا أن نهتم أيضا بالظروف التي أنتج فيها النص و خلفياته إضافة إلى القرائن اللغوية.
11. لأنها أساسية في تحقيق اتساق النص وانسجامه، كما تعمل على توضيح المعنى من جهة، وتقريب الفكرة إلى ذهن القارئ أو المتلقي من جهة أخرى.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

12. تساهم في معرفة المتعلم لأنماط النصوص والتفريق بينها، وتساعد على الإنتاج الشفهي والكتابي.
13. تُحسِّن فهمه لما يقرأ و يسمع و تعزز قدرته على إنتاج نصوص.
14. إذا فهم هذه المصطلحات أدرك أنَّه يتحقق بها ارتباط الفقرات ثم النصوص، وكلما استطاع التَّحكُّم في المصطلحات ساهم في تحقيق كفاءة الإدماج لديه خاصة الوضعية الإدماجية.
15. تحسين مهاراتهم في الكتابة و التعبير عن أفكارهم وربطها بكل دقَّة وتسلسل.
16. تبسيط المعنى وإيضاح الفكرة.
17. تؤثر تعليمية المصطلحات النصية (الاتساق، الانسجام، الإحالة، الضمائر، الربط، الحذف...) بشكل كبير في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين خاصة في فهم بنية النصوص وتحسين مهارات القراءة والفهم، عندما يفهم المتعلمون كيفية عمل الإحالة والضمائر والروابط، يصبحون أكثر قدرة على فهم العلاقات بين الأفكار في النص، كذلك عند تحليل النصوص لفهم آليات الاتساق والانسجام، يطور المتعلمون مهارات التفكير النقدي والتحليلي.
18. فهم مضمون النص والتعرف على جمالياته وتذوق معانيه.
19. تسهم تعليمية هذه المصطلحات في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين لأن فهم هذه المصطلحات يجعل المتعلِّم يعرف كيف تترابط مكونات النص.
20. تلعب دورا مهمًا في جعل المتعلمين يتواصلون بكفاءة أكبر محادثة أو كتابة فهي تساعدهم على فهم وتحليل النصوص وتذوِّق النَّص بأسلوب أدبي.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

21. تعتبر هذه المصطلحات من أبرز الوسائل التي تربط الجملة بعضها ببعض لإنتاج نص معين ، فغيابها يؤدي إلى ركافة هذا النص.
22. تحسين الفهم والإنتاج اللغوي و تطوير المهارات التواصلية والتعبير و التحليل.
23. توسيع نظرة الدارس لهذه المصطلحات من خلال جمالية كل منها في بناء النصوص فهما وتذوقا.
24. تُمكن المتعلمين من التعمق في فهم هذه المعايير النصية وحسن استخراجها، وكذا أهميتها في بناء النص من خلال اتساقه وانسجامه.
25. إذا كان التلميذ غير قادر على استعمال الضمائر والربط والحذف.....فمن المستحيل أن يكتب نصا متسقا منسجما وهذه هي الكفاية الختامية وهي التعبير مشافهة وكتابة فالتلميذ الذي لا يمتلك هذه الأدوات لا يمكن أن تكون لديه كفاية تبليغية.
26. تساهم في فهم النص أكثر واستنباط أفكاره.
27. يربط الأفكار بعضها ببعض.
28. يمكن تأثير تعليمية المصطلحات النصية من خلال تمكين المتعلم وتعريفه بكيفية بناء نص وفهمه ووصفه وكذا تأويله، من خلال استكشافه لمبادئ الاتساق اللغوي والتعرف على مختلف الآليات اللسانية في عملية تصنيف النصوص والخطابات.
29. تساهم في تحقيق عملية تعلم أفضل فمثلا الإحالة النصية تُحقق تماسكا على مستوى الجملة.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

30. تساهم في إثراء الرصيد وتزيد في تنمية الأفكار وتطوير القدرة والمهارة على التعبير وفق أفكار مرتبة ولغة سليمة، وذلك من خلال التماسك النصي ومنه تحقيق الكفاية التبليغية.

31. تؤثر من خلال قدرة التلميذ على التدرب على إنتاج نصوص أو وضعيات كتابية أو شفوية سليمة وهذا طبعا عندما يعي ويدرك معنى المصطلحات السابقة.

32. توظيف هذه الروابط النصية في الوضعية الإدماجية مما يساعد على بناء نصي مترابط من ناحية المعنى والمبنى.

33. هذه المصطلحات تلعب دورا أساسيا في تحقيق الكفاية التعليمية، واستيعاب النصوص بشكل أعمق، وإنتاج نصوص متماسكة ومنظمة، كما تسهم في التواصل الفعال.

34. تؤثر بشكل كبير لأنها تساعد المتعلم على بناء نص متماسك.

إضافة إلى بعض الإجابات التي اكتفى فيها بعض الأساتذة بقول أنها مناسبة أو أنها تؤثر إيجاباً، ومن خلال هذه الإجابات السابقة نفهم أن معظم الأساتذة يرون أن المصطلحات النصية ذات أثر إيجابي في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين من خلال المساهمة في اتساق وانسجام النصوص المنتجة من قبل المتعلمين، سواء مشافهة أو كتابة، كذلك تساهم في ربط فقرات وأفكار هذه النصوص، ولها دور في فهم التراكيب الداخلية للنصوص من قبل المتعلمين، وأن الذي لا يملك قدرة فهم هذه المصطلحات واستخدامها في تركيب النصوص لا تتحقق لديه الكفاية التبليغية.

أما القسم الثاني فيرى أن هذه المصطلحات ليست ذات تأثير كبير في تحقيق الكفاية التبليغية، وسنعرض فيما يأتي بعض آراء هذا القسم:

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

1. المتميزون يدركونها ويستوعبونها وهي مساعدة لهم في استيعاب الكفاية، لأن لهم قدرة على الفهم والتمييز.. أما غيرهم فهي تجعلهم في تخطيط ولا يعون منها شيئاً.

2. مصطلحات صعبة على المتعلم.

3. تؤثر بطريقة سلبية، ذلك أن المتعلم يتوه في استيعاب دلالة المصطلح ناهيك عن تطبيقه في النصوص.

4. تؤثر سلباً على التلميذ فغالبا هذه المصطلحات في عوض تعليقه ولفت انتباهه؛ تجعله مشوشا وهائما لكون قدراته في هذا السن محدودة.

5. لا يمكنها تحقيق الغاية المثلى.

6. تأثير بسيط لأن التلميذ يدرس هذه المفاهيم في السنة الرابعة متوسطة بشكل عرضي

7. في الغالب التلميذ غير مهتم بهذه المصطلحات، وتكون صعبة الفهم ونبسطها بقول أنها تساهم في الترابط بدل الانسجام.

8. أنا أرى أن تلميذ مرحلة المتوسط لا يفهمها بسهولة. وبذلك ليس لها تأثير في تحقيق الكفاية التبليغية.

من خلال هذه الآراء نفهم أن بعض الأساتذة يرون أن هذه المصطلحات ليس لها دور كبير في تحقيق الكفاية التبليغية، والسبب في ذلك في رأيهم أنها صعبة الفهم على المتعلمين، كما أنها تشتت انتباههم وتفق قدراتهم المحدودة في هذا السن.

أما الباحث فكان مؤيداً لرأي الفئة الأولى من الأساتذة بشكل جزئي حيث يرى أن المصطلحات النصية لها دور في تحقيق الكفاية التبليغية التواصلية، من خلال توظيف هذه المصطلحات في الكتب المدرسية، وتحقيقها لاتساق وانسجام النصوص المنتجة من طرف المتعلمين، كما أنها تربط المتعلم بالسياق النصي الذي تكتب فيه

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

النصوص، لكن بعض هذه المصطلحات لم يوظف توظيفاً سليماً في بعض الأحيان، فنجد عدم التدرج في توظيف هذه المصطلحات عبر المستويات الدراسية، ونلاحظ شحاً في بيان مفاهيم المصطلحات للمتعلمين، فيستخدمونها دون علم بمفهومها وهذا ما يترك غموضاً لديهم حول مفاهيم المصطلحات.

ذ- مصطلح الانسجام النصي في الكتاب المدرسي ودوره في تطوير الكفاية التبليغية:

تنقسم الآراء حول طرح مصطلح الانسجام النصي في الكتاب المدرسي بشكل كافٍ ومفصل للحد الذي يسمح للمتعلم بمعرفة أدوات الانسجام النصي والاستفادة منها في تطوير الكفاية التبليغية بين من يرى أنه طرح بشكل كافٍ، ومن يرى أنه طرح بشكل غير كافٍ، ومنهم من اكتفى بتحديد رأيه فقط دون شرح السبب، وآخرون يدعمون آراءهم بالشرح، وسنعرض فيما يأتي آراء القسم الأول:

1. يمكن القول إن المناهج الجزائرية تولي اهتماماً لمفهوم الانسجام النصي، ولكن هناك حاجة إلى مزيد من التطبيق العملي وتكامل المهارات لتحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين.
2. نعم، وذلك مراعاة لمستوى المتعلم.
3. نعم، الإشارة إليه مناسبة للطور المتوسط.
4. نعم، حيث ساعد بشكل كبير التلاميذ في فهم مختلف التقنيات المستعملة في قراءة النص واستيعابه وتفسيره.
5. طرح الانسجام النصي في الكتب المدرسية غالباً ما يكون كافياً ومفصلاً بالشكل الذي يمكن المتعلم من إدراك أدواته والاستفادة منها، فعندما تكون المناهج أكثر تفاعلية وتطبيقية تكون كفاءة وجودة التعليم أثمر.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

كما نلاحظ أنَّ بعض الأساتذة اكتفوا بالإجابة بنعم، أو أنه على العموم كافٍ، حيث يرون أنَّ استخدام مصطلح الانسجام مناسب لمستوى المتعلم في الطور المتوسط، وأنه يساعد في فهم تقنيات قراءة النص وفهم أفكاره، وأصحاب هذا الرأي هم القلة على عكس أصحاب الرأي المخالف الذين يرون أنَّ مصطلح الانسجام لم يتمّ طرحه بالشكل الكافي، وهم الأغلبية وسنعرض آراءهم فيما يأتي:

1. لا، لم يتم طرح هذا المصطلح بشكل كافٍ في الكتب المدرسية.
2. لا يُمكن القول إنَّ مصطلح "الانسجام" قد تمّ طرحه في الكتب المدرسية بالشكل الكافي والمفصل، إذ غالبًا ما يُقدّم بشكلٍ نظريٍّ مجرد دون أمثلة تطبيقية كافية تبين أدواته وآليات تحقيقه في النصوص، كما أنَّ غياب التدرُّج في عرض المفهوم وقلة التمارين العملية المصاحبة له يُقلِّل من فرص استيعاب المتعلمين له وتوظيفه في تحسين كفاياتهم التبليغية، لذلك، يحتاج هذا الجانب إلى مزيد من العناية في المناهج الدراسية لضمان فهمٍ أعمق وتطبيقٍ أفضل.
3. قطعاً لا؛ فالمتعلم يصطدم في المستوى الرابع المتوسط بمصطلح الانسجام الذي لم يكن له أي معرفة به؛ كما أنه لا يوجد في المقررات درس بعينه خاص بالانسجام ويكتفي المتعلم بطرق أدواته فقط.
4. لم يتم استخدام مصطلح الانسجام بالشكل المفصل الذي يجعل التلميذ قادراً على فهم معناه واستخدام أدواته في التعبير والتواصل
5. لم يتم طرحه بشكل كافٍ، وهناك حاجة لتفصيله أكثر ليتمكن المتعلم من استيعاب أدواته واستغلالها بفعالية.
6. طرح مصطلح الانسجام النصي في الكتب المدرسية غالباً لا يكون بنفس العمق والتفصيل الذي يضمن استيعابه الكامل من طرف المتعلم. فرغم وجود إشارات إلى بعض أدوات الانسجام مثل الروابط المنطقية، والإحالة، والحذف، فإن

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- معالجته تظل غالباً سطحية ومجزأة، نتطرق له في مستوى السنة الرابعة متوسط بشكل غير متعمق.
7. لا، بل جاء مختصراً لا يفي بالغرض يتطلب من المعلم تعزيز المعارف من خلال البحث في الكتب الخارجية.
8. في الحقيقة لا يوجد تخطيط واستشراف لوضعي البرامج لان التلميذ لا يعرف هذا المصطلح إلا في السنة الرابعة متوسط ولا يدرج من قبل.
9. لا فهو غير مفصل كثيراً، لأنه لا يُدرس بشكل محدد.
10. لا لم يطرح بالشكل الكافي .. تمت الإشارة إليه فقط حتى أن المتعلمين لم يأخذوا نصيبهم من الفهم لهذا المصطلح.
11. بشكل مجمل لم يطرح بالقدر الكافي بل دائماً نجد أن الأولوية تعطى للاتساق على حسب الانسجام، ولكن في اغلب الأحيان يتعرض المتعلم للانسجام بطريقة غير مباشرة من خلال دراسة النصوص وتحليلها.
12. غير كاف لأن التركيز الأكبر على الاتساق.
13. في حقيقة الأمر لم تطرح بشكل كاف غير أنها مدمجة في تعليمات التلميذ دون أن تذكر صراحة.
14. لا، ليس كافياً، وبالنسبة لتلاميذ التعليم المتوسط المصطلح فوق قدراتهم.
15. لم يطرح بشكل كاف .. بل بسطحية لهذا لم تساهم في تطوير الكفاية التبليغية إلى حد ما.
16. هناك قصور واضح في المنهاج من ناحية الإشارة لهذه الظاهرة النصية حيث تم الاكتفاء بذكرها أثناء تحليل النصوص (أذوق نصي).
- في حين يكتفي بقية الأساتذة بالإجابة بأن طرح مصطلح الانسجام لم يكن كافياً في الكتاب المدرسي لتحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، وأن طرحه قاصر نوعاً ما

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

يحتاج إلى تفصيل وتدقيق أفضل، ويرجع أصحاب هذا الرأي سبب موقفهم إلى أن طرح المصطلح لم يكن بشكل محدد إلا في كتاب السنة الرابعة متوسط، وأنه قد ذكر دون تفصيل ومن غير دعمه بتطبيقات توضّح أدواته وآليات تحقيقه في النصوص، وقد تمّ التركيز أكثر على مصطلح الاتّساق، والقصور في استخدام هذا المصطلح ما يُبقيه مُبهمًا عند المتعلّمين، فلا يحسنون توظيف أدواته في تراكيبهم الشّفهية أو الكتابية ممّا يشكّل قصورًا في تحقيق الكفاية التبليغية، وراي الباحث مؤيد لهذا الرأي الأخير فمصطلح الانسجام يبقى مبهمًا عند المتعلّمين ولا يتسنى لهم التّعرف على مفهومه الدقيق، وأنّ استعماله بكثرة في كتاب السنة الرابعة متوسط كان بغرض دراسة أدواته دون الاهتمام بمفهومه الخاص.

ر - حوار حول الاكتفاء بمصطلحي الاتّساق والانسجام لتحقيق الكفايات التعليمية أو العودة إلى مصطلحات تحمل نفس المعنى (السّبك، الحبك، التّنضيد ...)

طرحنا من خلال الاستبيان سؤالًا حول إذا ما كان استخدام مصطلحي الاتّساق والانسجام كافيًا لتحقيق الكفايات التّربوية والتّعليمية، أم يجب التّفصيل باستخدام المصطلحات المؤدية لنفس المعنى مثل: السّبك والرّبط والتّماسك والتّنضيد والتّشاكل والحبك، فانقسمت الإجابات إلى ثلاث فئات، فئة ترى أنّه كافٍ، وأخرى ترى أنّه غير كافٍ، وقسم ثالث يجيب بطرح آخر يشرح فيه رأيه، والجدول والتّمثيل البياني الآتيين يوضّحان هذه النّتائج:

النسبة	التكرار	البدائل
43%	21	كافٍ
49%	24	غير كافٍ
8%	4	أخرى
100%	49	المجموع

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

جدول رقم 48 يوضح الحوار حول الاكتفاء بمصطلحي الاتساق والانسجام لتحقيق الكفايات التعليمية أو العودة إلى مصطلحات تحمل نفس المعنى (السبك، الحبك، التّضيد ...)

49 رداً



التمثيل البياني رقم (06) يوضح الحوار حول الاكتفاء بمصطلحي الاتساق والانسجام لتحقيق الكفايات التعليمية أو العودة إلى مصطلحات تحمل نفس المعنى (السبك، الحبك، التّضيد ...)

تحليل معطيات الجدول والتمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والتمثيل البياني أنّ الآراء انقسمت بين من يرون عدم الاكتفاء بمصطلحي الاتساق والانسجام لتحقيق الكفايات التربوية والتعليمية، بل يرون أنّه يجب التفصيل باستخدام المصطلحات المؤدية لنفس المعنى، مثل السبك والربط والتماسك والتّضيد والتشاكل والحبك بنسبة (43%)، ومن يرى الاكتفاء بالمصطلحين بلغت نسبتهم (49%)، في حين يفسّر أربعة أساتذة آراءهم حول الموضوع، فمنهم من يرى أنّ تلميذ المتوسط لا يمكنه استيعاب ما جاءت به لسانيات النص، وأنّه يجب التّوقف معه عند حدود الجملة، وفي مرحلة التعليم الثانوي يفتح على تحليل الخطاب، وآخر يرى أنّ التفصيل ليس ضرورياً مادامت اللسانيات النصية تعتمد على الاتساق

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

والانسجام بدلاً من المصطلح النصي السبك والحبك، ومنهم من يرى استعمال جميع المصطلحات، وآخر يرى أنّ هذه المصطلحات تتناسب وتلاميذ الثانوي أكثر حيث يكون التخصص، ومن خلال تحليل هذه الآراء نستنتج أنّ استخدام هذه المصطلحات أو تلك يفيد نفس المعنى، والأجدر التركيز مع المتعلمين على استعمال هذه المصطلحات والتعرّف على أدواتها من أجل تحسين تراكيبيهم الشفهية والكتابية.

ز- مدى توافق تدرّج استخدام المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي مع حاجات المتعلمين:

تمّ طرح سؤال من خلال الاستبيان حول توافق تدرّج استخدام المصطلحات النصية في الكتب المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط مع حاجات المتعلمين على المستوى العقلي والنفسي فكانت النتائج كما يوضحها الجدول والتّمثيل البياني الآتيين:

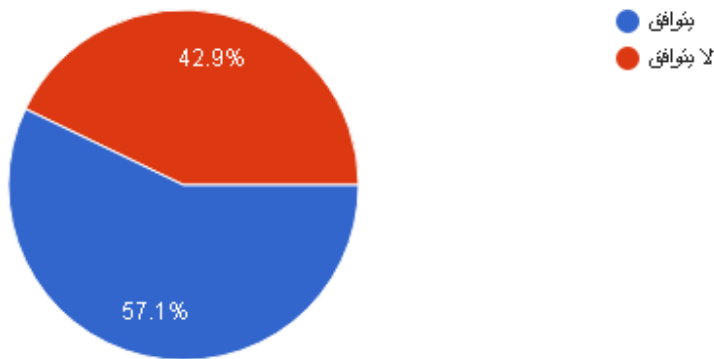
البدائل	التكرار	النسبة
يتوافق	28	57.1%
لا يتوافق	21	42.9%
المجموع	49	100%

جدول رقم 49 يوضح مدى توافق تدرّج استخدام المصطلحات النصية مع حاجات المتعلمين

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

هل تدرج استخدام المصطلحات النصية المخزاة في الكتب المدرسية يوافق مع حاجات المتعلمين (المستوى العقلي والنفسي)؟

49 ردًا



التمثيل البياني رقم (07) يوضح مدى توافق تدرج استخدام المصطلحات النصية مع حاجات المتعلمين

تحليل معطيات الجدول والتمثيل البياني:

من خلال ما نلاحظه في الجدول والتمثيل البياني يتضح لنا أن نسبة (57.1%) من الأساتذة يرون أن تدرج استخدام المصطلحات النصية في الكتب المدرسية يوافق حاجات المتعلمين على المستوى العقلي والنفسي، بينما نسبة (42.9%) منهم يرون عكس ذلك، وتتمثل مبررات القسم الأول من الأساتذة فيما يأتي:

- يتوافق، لكن لا يمكن الجزم بذلك بشكل عام، إذ إن توافق التدرج في عرض المصطلحات النصية مع حاجات المتعلمين يختلف بين المناهج الدراسية، حيث تفتقد بعضها للتسلسل المنطقي والملاءمة العمرية رغم أهمية ذلك لتحقيق الفهم الأمثل.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- نعم يتوافق حيث إنه يتعرف على بعض مظاهر الاتساق والانسجام التي تتناسب مستواه.
- لأن التلميذ في المتوسط يعدّ تلميذا مكتسبا لكل الآليات التي تمكنه من الفهم و التحليل و التركيز و الإبداع الفني.
- مناسبة لمستواه.
- نجد أن استخدام المصطلحات النصية في الكتب المدرسية يتدرج من السنة الأولى متوسط باستخدام مصطلحي الضمائر وأسماء الإشارة إلى استخدام مصطلحات أكثر تعقيدا في المستويات الأخرى إلى السنة الرابعة متوسط حيث يتعرف المتعلم على مصطلح الإحالة ويميز أنواعها.
- لأنها مدرجة في المنهاج بشكل مبسط.
- يتوافق لأنها امتداد للمكتسبات القبلية في مرحلة الابتدائي.
- توافق نسبي.
- لأن المعنى الظاهر للمصطلح غير بعيد عن باطنه.
- بالفعل يتوافق إذ إنّ التلميذ يكون في مرحلة عمرية يدرك فيها سبب استخدام المصطلحات، وحتى دورها في ترابط النصوص ويوظف الضمير الذي يغني عن التكرار.
- كونها بسيطة من حيث التطبيق رغم غموض معناها.
- تسمح لهم بالتواصل الفعال مع أساتذتهم وزملائهم.
- في المراحل الابتدائية والمتوسطة، قد يتم التركيز على المفاهيم الأساسية للانسجام من خلال أمثلة عملية وتمارين بسيطة، دون الخوض في التفاصيل النظرية.
- لأن طرحها في الكتب ورد بشكل منظم و دون تعقيد.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- تقريبا هي مختارة بعناية وتدرج بدءا من المصطلحات البسيطة الضمائر وأدوات الربط إلى المصطلحات الأكثر تعقيدا مثل التماسك والانسجام النصي.
- مناسبة جدا لأن متعلم السنة الرابعة متوسط مثلا، كل نص فيه جزئية معينة تقدم بشكل مناسب للمستوى.
- فيها مراعاة لمراحل النمو لديه.
- إدراج المصطلحات النصية في الكتب المدرسية يمكن أن يكون فعالا إذا تم تكييفه مع المستوى العقلي والنفسي المتعلمين ، مع التركيز على الأنشطة التطبيقية والتدرج في تقديم المناهج ولكن إذا تم طرحها بشكل نظري مجرد ، فقد تفقد وظيفتها التعليمية وتصبح مجرد معلومات يصعب على المتعلم توظيفها في سياقات حقيقية.

من خلال الإجابات السابقة نستنتج أن معظم الأساتذة يرون توافق تدرج المصطلحات النصية مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي، وذلك لأن المتعلم يتعرض لمصطلحات بسيطة في السنة الأولى متوسط وتدرج في الصعوبة إلى السنة الرابعة متوسط حين يُخصّص جزء من دراسة النص لدراسة اتّساق النص وانسجامه، ولأنّ المتعلم يكون في مرحلة تسمح له من فهم معنى المصطلحات وتوظيفها ودورها في ترابط النصوص، ونرى أنّه يجب التركيز على أنشطة تطبيقية أكثر تسمح للمتعلمين بالتحكم في المصطلحات النصية التي يتعرّضون لها وتجعلهم يحسنون فهمها واستخدامها أكثر، أمّا القسم الثاني فيبررون اختياراتهم بما يلي:

- هناك بعض المصطلحات تفوق المستوى العقلي والنفسي للمتعلم.
- يجب التركيز أكثر على الجانبين المذكورين سابقا.
- غالبا يتم التعبير عن هذه المصطلحات بكلمات لا يفهمها المتعلم و لا يستوعبها، وهي فوق مستواه.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- الغالبية مداركهم لا تسع كل هذا الكم من المعارف المتناثرة
- لأنها لا تساعد المتعلم على التمكن من الكفاءة المراد تحقيقها وذلك بسبب العجز الذي جاء به من المرحلة الابتدائية.
- حسب الكتب المدرسية و المقررات، لا يتم تخصيص درس قائم بذاته للاتساق والانسجام، مما ينجم عنه وجود حلقة مفقودة في ذهن المتعلم إذ يجد نفسه يدور في فلك أدوات الاتساق دون استيعابه لفحواه أصلا.
- المصطلحات النصية المختارة في الكتب المدرسية لا تتوافق مع حاجيات المتعلمين لأنها غالبًا ما تكون معقدة، ولا تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين التلاميذ، مما يجعل فهمها صعبًا ويؤثر على استيعابهم للنصوص.
- نظرا لقلّة الوقت ومستوى المتعلم في هذه المراحل.
- لا، التدرج الحالي لا يتوافق بشكل كافٍ مع مستوى المتعلمين العقلي والنفسي، إذ يغلب عليه الطابع التجريدي ويفتقر إلى التبسيط والتطبيق العملي .
- بشكل عام، لا تزال بعض المناهج تحتاج إلى مزيد من التكييف مع مستوى المتعلمين العقلي والنفسي، بحيث يكون تقديم المصطلحات أكثر تدرجًا وتطبيقية، مع تعزيزها بأنشطة تفاعلية تجعلها جزءًا من المهارات الفعلية للمتعلمين، وليس مجرد مفاهيم نظرية.
- هناك مصطلحات صعبة على التلميذ ومعقدة تؤدي إلى هروبه من النص الذي أمامه.
- لأنه لم يتم التمهيد له في السنوات السابقة.
- تفوق قدراتهم العقلية.
- اختلاف القدرات العقلية لدى المتعلمين.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- لا يتوافق لأنه مستوى عال من التحليل فأحيانا لا يكون له انعكاس مباشر وقوي على المعنى فلا يعدو كونه تحليلا صوريا نمطيا من سنة لأخرى.
- كثافة المناهج و البرامج و المصطلحات تقف عائقا أمام تحقيق ذلك و هنا المعيار هو التلميذ المتوسط.
- لاختلاف حاجات المتعلمين حسب كل مستوى أي أن القدرات العقلية والنفسية تختلف وتتطور.
- أراها أكبر من مستواهم، إلا من كان ذو مستوى ممتاز.
- عدم مراعاة المرحلة العمرية المتعلم يحول دون فهمه لبعض المصطلحات.
- أحيانا هناك نصوص تفوق مستوى التلاميذ والعكس هناك نصوص دون المستوى لأن عرضها يتميز بالبساطة والإيجاز.
- لأن المتعلم في مرحلة من مراحل التعليم لا يمتلك ملكات تمكنه من استيعاب كل ما يقدم إليه خاصة النصوص و المصطلحات المعقدة (شكلا ومضمونا) فالنصوص التي لا تتحقق فيها الاستمرارية ستعقد المهمة على التلميذ ، وبذلك يجد صعوبة في تتبعها ، ومنها صعوبة فحص انسجامها واتساقها وكذا بناء معناها، فالمتعلم في مرحلة المتوسط مازال مبتدئا في طور بناء ملكته النصية التي تمكنه من استيعاب النصوص المختلفة ومنها يجب إكسابه كل شيء عبر مراحل بالتدرج من البسيط إلى الصعب.

من خلال هذه التبريرات نستنتج أن السبب الرئيس في عدم توافق تدرج المصطلحات النصية مع مستوى المتعلمين العقلي والنفسي هو في رأيهم الفروق الفردية بين المتعلمين، وصعوبة هذه المصطلحات بالنسبة لقدرات التلاميذ على الفهم، كذلك عدم تخصيص درس يتحدث عن مصطلح الانسجام مثلاً في المقرّر الدراسي، والاكتفاء بدراسة أدواته، والأجدر إرفاق دروس خاصة بهذه المصطلحات مع تطبيق

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

عملي يسمح للمتعلمين بالتحكم في هذه المصطلحات وتوظيفها في تراكيبهم الشفهية والكتابية.

س- كيفية مساهمة المصطلحات النصية في تنمية مهارات المتعلمين:

تساهم المصطلحات النصية في تنمية وتطوير مهارات المتعلمين المختلفة، سواء السماع أو القراءة أو التعبير الشفهي أو الكتابي، وقد طُرح السؤال حول كيفية مساهمة المصطلحات النصية في تنمية مهارات المتعلمين على الأساتذة الذين وُجّه لهم الاستبيان، وقد كانت إجاباتهم كالتالي:

- تعلمهم ربط الأفكار فيما بينها، وعدم التكرار الممل، والانسجام بين الجمل و العبارات التي ينشئها.
- تساهم المصطلحات النصية في تنمية مهارات المتعلمين من خلال تعميق فهمهم لآليات بناء النص وتحسين قدرتهم على إنتاج نصوص متماسكة ومتراصة، مما يعزز كفايتهم التواصلية الشاملة.
- يعرف معناها و دورها المهم والأساسي في كتابة النصوص وتحقيق المعنى وكفاءة التبليغ.
- من خلال الأخذ بيد المتعلم إلى الوصول به إلى الفهم الجيد وإدراك القيم.
- قد تستعمل في إثراء رصيده اللغوي، وتنمية مهارته الإنتاجية كتابيا وشفهيا...
- تلعب المصطلحات النصية دورا هاما في تنمية مهارات المتعلمين سواء في القراءة أو الكتابة أو التعبير الشفوي... حيث تساعدهم على تحسين و تعزيز مختلف مهارات الكتابة والفهم والتعبير الشفوي، و هذا ينعكس على تحصيلهم الدراسي و تطورهم اللغوي.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- تساهم المصطلحات النصية في تنمية مهارات المتعلمين من خلال تعزيز قدراتهم اللغوية والتعبيرية، وتوسيع معجمهم اللغوي، وتحسين فهمهم للنصوص، مما يمكنهم من إنتاج نصوص شفوية وكتابية أكثر دقة ووضوحًا، كما تساعدهم على التفكير النقدي وتحليل النصوص بطريقة أعمق.
- تجعل المتعلم يفهم الروابط النصية ودورها في اتساق وانسجام النص.
- من خلال بناء نصوص خاصة به في التعبير والوضعيات الإدماجية.
- تطور المصطلحات النصية: الفهم والتعبير والتحليل، مما يعزز الكفاية التبليغية.
- تلعب المصطلحات النصية دورًا مهمًا في تنمية مهارات المتعلمين من خلال تعزيز قدراتهم على الفهم، والتحليل، والتواصل. ويمكن تلخيص أهم الإسهامات فيما يلي: 1. تحسين الفهم القرائي عند تعرّف المتعلمين على المصطلحات الخاصة بالنصوص، ويصبح فهمهم أعمق وأكثر دقة، مما يساعدهم على استنتاج المعاني وربط الأفكار بسهولة.
- 2. تطوير مهارات التحليل والنقد وفهم المصطلحات النصية مثل السبك والحبك، والتماسك النصي، وأدوات الربط، والحجج المنطقية، ويمكن المتعلمين من تحليل النصوص بشكل منهجي، والتمييز بين النصوص المتماسكة والضعيفة.
- 3. تعزيز القدرة على الكتابة واستخدام المصطلحات الصحيحة يساعد المتعلمين على كتابة نصوص واضحة ومتراصة، ومتماسكة، مما يساهم في تطوير مهاراتهم التعبيرية.
- 4. دعم التفكير النقدي والإبداعي يمنح تعلم المصطلحات القدرة على تقييم النصوص بعمق، والتفكير في بدائل وأساليب تعبيرية جديدة، مما يعزز الإبداع.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

5. تنمية مهارات التواصل الشفهي عند فهم المصطلحات الخاصة بالنصوص، إذ يتمكن المتعلمون من التعبير عن أفكارهم بوضوح ودقة، سواء في المناقشات أو العروض التقديمية، فالمصطلحات النصية ليست مجرد كلمات تقنية، بل أدوات تعليمية قوية تُمكن المتعلمين من التعامل بفعالية مع النصوص المكتوبة والمنطوقة، مما يرفع من كفاءتهم اللغوية والمعرفية.
- من خلال المطالعة والتكرار للمصطلحات وتداولها.
 - تساهم سلبا بإبعاده عن فهم لغته وتذوقها.
 - تساعده في الإنتاج الشفهي والكتابي بحيث يتمكن المتعلم من الإبداع في كتاباته بالاعتماد على المصطلحات النصية.
 - تنمية التفكير النقدي.
 - مثلا يدرك أهمية الروابط المنطقية في نمط النص وأيضاً أهمية الضمائر في الإحالة إلى الكلمة المفتاحية إذ يتفادى بها للتكرار.
 - القدرة على بناء نص متسق ومنسجم.
 - تساهم في تحسين مهارات القراءة و الكتابة والاستماع والفهم والتحليل والتركيب.
 - فهم المصطلحات النصية يعزز قدرة المتعلمين على التواصل بفعالية في مختلف السياقات ويصبحون أكثر وعياً بكيفية استخدام اللغة للتأثير على الآخرين وإيصال الرسائل بوضوح.
 - بتشغيل ذهن المتعلم وتعليمه فن النص ومضمونه.
 - تفتح أمامهم آفاقاً للبحث.
 - القدرة على الإنتاج والتواصل.
 - إذا فهم المتعلم النصوص والعلاقات بين مكوناتها سهل عليه إنتاجها.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- عند استخدامها بالشكل الأمثل الذي يلامس من خلاله مدى استيعاب المتعلم لهذه المصطلحات، تحقيق الكفاءة، ومن ثم قدرته هو على استخدامها في إنتاجه اللغوي ومن ثم الكتابي.
 - تنمي مهارة الفهم والاستيعاب، وتنمي لديهم القدرة على تحليل النصوص وتساعدهم على لاستنتاج والإنتاج الكتابي والشفهي.
 - تعزز التفكير النقدي والتحليلي، وتطور القدرة على التعبير عن الأفكار والآراء وتحسن مهارات التواصل والتفاعل.
 - المصطلحات النصية ليست مجرد أدوات لغوية فقط بل هي آليات تعلم مهمة تعزز فهم المتعلمين للنصوص وإنتاجها، حيث إذا تم تعليمها بالشكل الصحيح فستحقق الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين.
 - من خلال تعدد آليات الانسجام النصي وجعل النص محور دراستها.
 - من خلال التدريب على استخراجها وتبيان أثرها أو وظيفتها في النصوص، يساعد ذلك على تنمية مهارة الإنتاج بنوعيه الشفهي والكتابي من أجل نص محبوبك ومنسجم ومتسق الألفاظ والمعاني.
 - عندما يتعرف المتعلم على كل المصطلحات، تكون لديه المهارة في إنتاج نص متسق ومنسجم.
 - تحديد أهمية كل عنصر من عناصر التركيب في اللغة العربية كالضمائر مثلاً.
 - ربح الوقت والاختصار.
 - تساعد على امتلاك تقنية الإنتاج الكتابي.
 - تساهم المصطلحات النصية في تنمية مهارات المتعلمين من خلال ما يلي:
1. تعزيز المتعلمين على إظهار مواهبهم، وتنمية ثقافتهم.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

2. تجعل المتعلم يتحكم في اللغة العربية من خلال تدريبه على التعبير و التواصل معا.

3. تمكن المتعلم من الوقوف على مواطن الجمال في النصوص والآثار الأدبية.

4. تعرفهم على مميزات اللغة وخصائصها.

5. تنمية الثقافة الأدبية والتزود بالثروة اللغوية.

6. تعويد المتعلمين على إجادة الإلقاء.

7. اكتساب مهارة القراءة و الكتابة والاستماع والتحدث والتفسير.

- إظهار المواهب وإجادة الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي.

- وذلك من خلال معرفة الفوارق الكامنة والحمولات الخاصة لكل مصطلح حسب الأغراض التي سيق لها.

- من خلال إثراء الرصيد اللغوية و التعبير عن الأفكار بسهولة دون عقبات.

- توظيفها في عملية الكتابة والتواصل الشفوي.

- تعليم المصطلحات النصية بشكل تطبيقي يساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم اللغوية والمعرفية بشكل متكامل، مما يعزز قدراتهم على التواصل الفعال والتفكير النقدي، والإنتاج اللغوي السليم في مختلف السياقات الدراسية و الحياتية.

- ربما تجعله منتج ثان أي من متعلم وقارئ صغير إلى صاحب قلم.

- باستخدامها في الوضعيات الإدماجية وفي نصوص أخرى.

ومن هذا نستنتج أن معظم الآراء تدور حول مساهمة المصطلحات النصية في تطوير مهارات المتعلمين، سواء السماع أو القراءة أو الإنتاج الشفوي أو الكتابي، والتعبير عن أفكارهم بسهولة انطلاقاً من فهم هذه المصطلحات وتوظيفها في تعابيرهم، فتعزز عندهم كفاية التبليغ والتواصل كما تطوّر عندهم مهارات التحليل والنقد

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

للنصوص المقررة، بينما نجد أستاذين يريان أنَّ المصطلحات النصية لا تساهم في تطوير مهارات المتعلم، ويريان أنَّ تغيير المصطلح أو تجديده لا يعني مساهمته في تنمية مهارة المتعلم إذا لم يكن له قاعدة صلبة من قبل.

أما الباحث فيرى أنَّ المصطلحات النصية لها دور كبير في تطوير مهارات المتعلمين بمختلف أنواعها، ويكون هذا بالتدرج عبر سنوات التعليم المتوسط انطلاقاً من مصطلحات كالضمائر والروابط النصية في السنوات الأولى، وصولاً إلى مصطلح الإحالة في السنة الرابعة، فيؤثر هذا في تنمية الكفاية التبليغية لديهم من خلال محاولة محاكاة وتوظيف ما يتعرضون إليه من مصطلحات من خلال النصوص المسموعة والمقروءة.

ش - اقتصار كتاب الرابعة متوسط على ذكر مصطلح الإحالة دون غيره من كتب التعليم المتوسط:

بعد دراسة المدونة في الفصل الثاني من البحث، لاحظنا أنَّ مصطلح الإحالة قد ذكر حصراً في كتاب السنة الرابعة متوسط، ممّا طرح تساؤلاً عن سبب اقتصار ذكره في هذا الكتاب فقط دون غيره، وقد انقسمت آراء الأساتذة بين من يرى أنّه من المناسب اقتصار ذكر هذا المصطلح في هذه المرحلة التعليمية فقط، وقسم يرى أنَّ هذا غير مناسب، وهو ما يوضّحه الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

البدائل	التكرار	النسبة
مناسب	19	38.8%
غير مناسب	30	61.2%
المجموع	49	100%

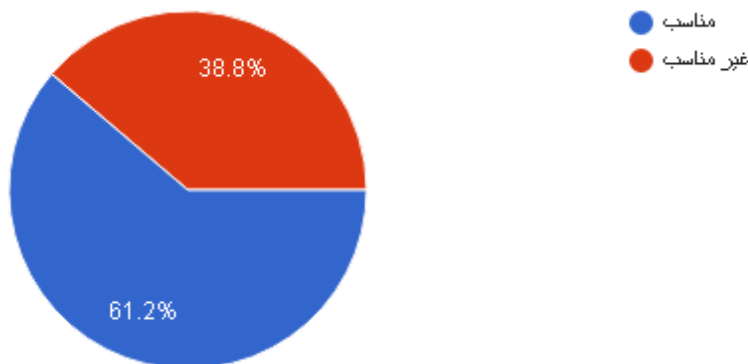
الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

جدول رقم 50 يوضح مدى مناسبة ذكر مصطلح الإحالة في كتاب الرابعة متوسط

دون غيره

هل نرى أنه من المناسب اقتصار كتاب السنة الرابعة على ذكر مصطلح الإحالة النصية دون بقية كتب مرحلة التعليم المتوسط ؟

49 ردًا



التمثيل البياني رقم (08) يمثل مدى مناسبة ذكر مصطلح الإحالة في كتاب الرابعة

متوسط دون غيره

تحليل معطيات الجدول والتمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والمنحنى البياني أن النسبة الأكبر من الأساتذة (61.2%) يرون أنه من غير المناسب اقتصار ذكر مصطلح "الإحالة" في كتاب الرابعة متوسط فقط دون غيره من كتب مرحلة التعليم المتوسط، ويبررون إجابتهم بأنه:

- يجب تعليم تسمية الأشياء بمسمياتها قبل السنة الرابعة.. على الأقل يتم التعرف عليها والتمهيد لها في السنة الثالثة متوسط، حتى لا يصطدم المتعلم بها في السنة الرابعة.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

- لا يُعتبر ذلك مناسباً، لأن الإحالة النصية مفهوم متداخل مع مصطلحات نصية أخرى يحتاجها المتعلم تدريجياً عبر المراحل الدراسية لبناء كفاية نصية متكاملة.

- الاقتصار على ذكر مصطلح "الإحالة النصية" في كتاب السنة الرابعة فقط دون باقي كتب التعليم المتوسط قد يكون غير مناسب لأنه يؤدي إلى عدم التدرج في تقديم المفاهيم للمتعلمين، فمن الأفضل توزيع هذه المصطلحات عبر المستويات الدراسية المختلفة لضمان استيعابها بشكل تدريجي، مما يسهل على التلاميذ تطوير مهاراتهم النصية والفهم العميق للنصوص. كما أن الاكتفاء بمستوى واحد قد يجعل التعلم غير متكامل ويؤدي إلى صعوبة في استيعاب المفهوم بشكل معمق لدى المتعلمين.

- اقتصار كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط على مصطلح "الإحالة النصية" دون إدراج بقية المصطلحات النصية في باقي المستويات قد يكون غير مناسب تربوياً ومنهجياً للأسباب التالية:

1. الإحالة النصية جزء من بنية متكاملة وهي أحد عناصر التماسك النصي، لكنها لا تعمل بمعزل عن باقي الآليات مثل أدوات الربط، التكرار، الاستبدال، والوصل والفصل. تقديمها وحدها في السنة الرابعة دون التمهيد لها بمفاهيم أخرى في السنوات السابقة قد يجعل المتعلمين يجدون صعوبة في استيعاب دورها الحقيقي داخل النصوص.

2. غياب التدرج في اكتساب الكفايات النصية من المفترض أن يتم تقديم المصطلحات النصية بشكل تدريجي ومتراكم على امتداد التعليم المتوسط، بحيث يكتسب المتعلمون مهارات التحليل والفهم تدريجياً، فإدراج "الإحالة النصية" في السنة الأخيرة فقط دون تمهيد بالمفاهيم المرتبطة بها في السنوات السابقة قد يجعل الفهم ناقصاً، لأنه لا يستند إلى قاعدة معرفية متماسكة.

3. ضعف القدرة على تحليل النصوص وإنتاجها عندما يقتصر تدريس المصطلحات النصية على السنة الرابعة فقط، قد يجد المتعلمون صعوبة في تحليل النصوص الطويلة وفهم العلاقات بين أجزائها، لأنهم لم يتدربوا تدريجياً على هذه المهمة.
- غير مناسب، لأن الإحالة النصية جزء من الاتساق والانسجام، واقتصارها على السنة الرابعة يحرم المتعلمين من التدرج في فهم بقية الأدوات النصية الضرورية لتطوير الكفاية التبليغية .
 - المفروض يتم الإشارة إلى هذا المصطلح كتعريف من السنة الأولى متوسط ثم بالتدرج في السنوات الأخرى إلى أدواتها وروابطها لنصل في السنة الرابعة إلى دورها وهكذا.
 - لان الإحالة جزء من منظومة لغوية مترابطة فهي تعتمد على الضمائر وأسماء الإشارة وهذه الأخيرة هي احد عناصر الاتساق لذا فمن الأفضل أن تذكر تدريجياً متزامنة مع المصطلحات الأخرى التي لها علاقة مباشرة به.
 - المادة المصطلحية في هذا الحقل يجب أن تكون مرحلية تتماشى مع المتعلم في سنواته الأربع بجرعات مختلفة ومتباعدة حتى لا تكون مفاجئة له في القسم النهائي.
 - اقتصار كتاب السنة الرابعة متوسط على الإحالة النصية فقط دون بقية المصطلحات النصية يعيد طرحاً غير متوازن من الأفضل توزيع جميع المصطلحات النصية بشكل تدريجي على مختلف سنوات التعليم المتوسط ، بحيث يتمكن المتعلم من استيعابها وتوظيفها في الفهم والإنتاج اللغوي بطريقة طبيعية ومنطقية.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

بينما ترى نسبة (38.8%) من الأساتذة أنّ ذكر مصطلح "الإحالة" في كتاب الرابعة متوسط فقط هو المناسب، ويبرّرون ذلك بما يلي:

- لأنها قد تشتت ذهن المتعلم في المراحل الأخرى.
- نظرا لمستوى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حيث يكونون على استعداد لتلقي مصطلح الإحالة النصية وفهمه واستعماله في تراكيب مختلفة عكس باقي المستويات.
- لأنها المرحلة الختامية التي تليها مرحلة التعليم الثانوي حيث يمكن التفصيل فيها أكثر.
- بالفعل لان تلميذ الرابعة متوسط تدرج في المعلومات وتعرف على الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة في الأولى متوسط، لذلك من السهل عليه استعمال الإحالة، وكذلك له القدرة الكافية لفهم مضامين النصوص على عكس التلميذ في الأولى والثانية الذي مازال يجد صعوبة في فهم النصوص وحتى مدلولاتها.
- لأن كتب السنوات السابقة تحدثت عن الضمائر وأصبح المتعلم مستعدا لفهم الإحالة
- السنة الرابعة هي حصيلة سنوات سابقة، لذلك كانت مصطلحات الإحالة وغيرها تحصيل لما تم تقديمه سابقا من خلال الروابط النصية وغيرها.
- لأنه معقد نسبيا لباقي السنوات الدنيا.
- لأنه في هذه المرحلة يكون التلميذ قد استوعب المصطلحات السابقة كما انه يكون قد تمكن إلى حد ما من دروس الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة (أدوات الحالة) التي تناولها في المراحل السابقة.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

ونستنتج من هذا أن ذكر مصطلح الإحالة في السنة الرابعة متوسط فحسب كان مناسباً، والسبب في هذا أن الملاحظ لاستعمال المصطلحات النصية في مرحلة التعليم المتوسط يرى أنه كان متدرجاً عبر سنوات هذه المرحلة، فكان الاهتمام بدراسة أدوات الإحالة كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة في السنوات الأولى، فإذا تمكن المتعلم من هذه المصطلحات فإنه سيستطيع التحكم في فهم مصطلح الإحالة في السنة الرابعة متوسط، وتوظيفه بما يخدم التواصل من خلال النصوص المنتجة كتابة ومشافهة.

• المحور الثالث: قياس مدى تحقيق تعليمية المصطلح النصي في الكتاب المدرسي للكفاية التبليغية لدى المتعلمين:

تتعلق المصطلحات النصية بمجموعة المفاهيم والمعايير التي تُستخدم لتحليل بنية النص وفهم خصائصه، أي أنها تحدّد ما إذا كان النص متسقاً ومتناسكاً ومتربطاً في تراكيبه الدلالية والنحوية والوظيفية والتواصلية، وبما أن معايير النصية (السبك، الحبكة، القصد، القبول، الإخبارية، المقامية، التناص) غير مذكورة بشكل صريح في الكتب المدرسية إلا أنها جاءت بصيغ أخرى مطابقة في المعنى ومخالفة في المصطلح، ومنها ما يتفرّع عنه مصطلحات أخرى، ومنها: الاتساق والانسجام والإحالة والحذف والتكرار... وهي التي تمّ التركيز عليها في هذه الدراسة، ومن هذا المنطلق نحاول في هذا البحث بيان دور تعليمية هذه المصطلحات في الكتاب المدرسي في تحقيق الكفاية التبليغية.

01- قياس مدى مساهمة المصطلحات النصية في تنمية الكفاية التبليغية

لدى المتعلمين وإنتاج نصوص تحترم المعايير النصية:

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

نستطيع تمييز المصطلح النصي عن غيره من المصطلحات بأنه كل مصطلح جاءت به لسانيات النص لدراسة المعايير النصية، أي أن كل ما ينضوي تحت مصطلحات المعايير النصية يمكن أن نعدّه ضمن المصطلحات النصية، فنجد مصطلح الاتساق يضم كل أدوات الاتساق من ضمائر وأسماء إشارة وحذف وتكرار وترادف وتضاد وإحالة، ونجد مصطلح الانسجام الموافق لمصطلح الحبكة في لسانيات النص، وغيرها من المصطلحات، وفي هذا الجزء من البحث تمّ طرح سؤال لأساتذة التعليم المتوسط حول مساهمة هذه المصطلحات النصية في تنمية الكفاية التبليغية لدى المتعلمين من خلال إنتاج نصوص تحترم معايير النصية، فانقسمت إجاباتهم كما يوضحها الجدول والتمثيل البياني الآتيين:

المجموع	تساهم المصطلحات النصية في جعل المتعلم قادراً على تنمية كفايته التبليغية بإنتاج نصوص مشافهة وكتابة تحترم المعايير النصية				الفقرة
	محاييد	منعدم	أحياناً	دائماً	البدائل
49	02	00	34	13	التكرار
%100	%4.1	00	%69.4	%26.5	النسبة المئوية

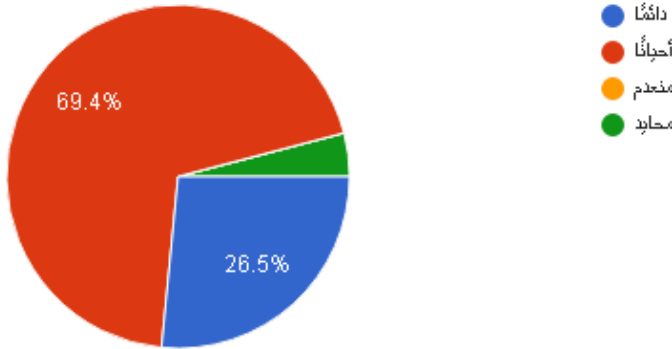
جدول رقم 51 يوضح مساهمة المصطلحات النصية في تنمية الكفاية التبليغية

وإنتاج نصوص تحترم المعايير النصية من قبل المتعلمين

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم المصطلحات النصية في جعل المتعلم قديرًا على تنمية كفايته التبليغية بإنتاج نصوص مشافهة وكتابة تحترم المعايير النصية

49 رداً



تمثيل بياني رقم (09) يوضح مساهمة المصطلحات النصية في تنمية الكفاية التبليغية وإنتاج نصوص تحترم المعايير النصية من قبل المتعلمين

تحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والتّمثيل البياني أنّ نسبة (26.5%) من الأساتذة يرون أنّ المصطلحات النصية تساهم دائمًا في جعل المتعلم قديرًا على تنمية الكفاية التبليغية، بإنتاج نصوص مشافهة وكتابة تحترم المعايير النصية، بينما يرى (69.4%) من الأساتذة أنّها تساهم أحيانًا فقط، والتزم أستاذان بالحياد في الإجابة، ومن هذا نستنتج أنّ المصطلحات النصية تساهم أحيانًا عند فهمها وتوظيفها في إنتاج نصوص تحترم المعايير النصية.

02- قياس مدى مساهمة المصطلحات النصية في ترتيب أفكار النصوص

المنتجة مشافهة وكتابة:

تتمثل المصطلحات النصية التي تساهم في ترتيب أفكار النصوص المنتجة من قبل المتعلمين في أدوات الاتّساق والانسجام، فتعرّف المتعلمين على هذه الأدوات

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

يساهم بشكل كبير في ترتيب أفكار النصوص المنتجة، كما يستطيع المتعلمون تمييز استعمالات هذه المصطلحات وتحديد مفاهيمها والغرض منها في النصوص المقررة في الكتب المدرسية، وقد تمّ طرح سؤال حول مدى مساهمة هذه المصطلحات في ترتيب أفكار المتعلمين أثناء الإنتاج الشفهي أو الكتابي فكانت النتائج كالآتي:

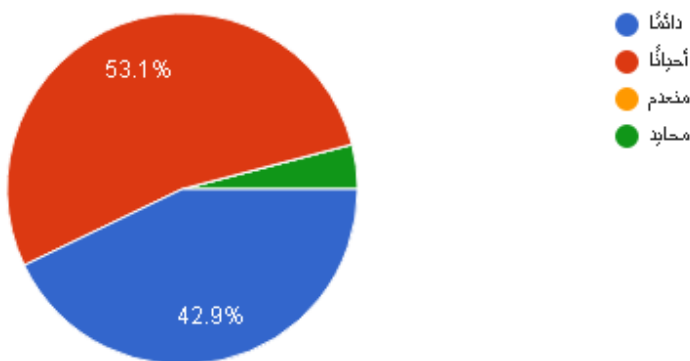
الفقرة	تساهم المصطلحات النصية في ترتيب أفكار النصوص المنتجة مشافهة وكتابة				المجموع
البدائل	دائمًا	أحيانًا	منعدم	محايد	
التكرار	21	26	00	02	49
النسبة المئوية	42.9%	53.1%	00	4.1%	100%

جدول رقم 52 يوضح مساهمة المصطلحات النصية في ترتيب أفكار النصوص

المنتجة مشافهة وكتابة

تساهم المصطلحات النصية في ترتيب أفكار النصوص المنتجة مشافهة وكتابة

49 ردًا



تمثيل بياني رقم 10 يوضح مساهمة المصطلحات النصية في ترتيب أفكار النصوص

المنتجة مشافهة وكتابة

تحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

نلاحظ من خلال الجدول والتّمثيل البياني أنّ معظم الأساتذة يرون أنّ المصطلحات النصّية تساهم أحياناً في ترتيب أفكار النّصوص المنتجة مشافهة وكتابة، بنسبة (53.1%) من الأساتذة، تليها نسبة (42.9%) من الأساتذة الذين يرون أنّ المصطلحات النصّية تساهم دائماً في هذا، بينما بقيت نسبة (2%) من الأساتذة على الحياد.

03- مساهمة تعليمية المصطلحات النصّية في تفاعل المتعلّمين مع النّصوص بتمييزها عن غيرها من المصطلحات:

يتعرّض المتعلّمون لعدد من المصطلحات النصّية بالتدرّج من السّنة الأولى متوسّط إلى غاية السّنة الرابعة متوسّط، وعادة ما تكون هذه المصطلحات ضمن دراسة النّص وفق المقاربة النصّية، إلى غاية دراستها تحت عنوان أبحث عن ترابط جمل النّص وانسجام معانيه في كتاب الرّابعة متوسط، ومن خلال هذا يستطيع المتعلّم تمييز هذه المصطلحات عن غيرها، وهو ما حاولنا معرفته من خلال الاستبيان، فكانت النتائج كالآتي:

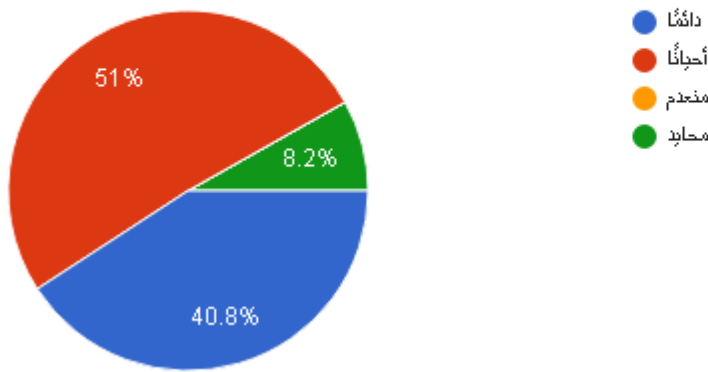
المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصّية في تفاعل المتعلّمين مع النّصوص بتمييزها عن غيرها من المصطلحات				الفقرة
	دائماً	أحياناً	منعدم	محايد	البدائل
49	20	25	00	04	التكرار
%100	%40.8	%51	00	%8.2	النسبة المئوية

جدول رقم 53 يوضّح مساهمة تعليمية المصطلحات النصّية في تفاعل المتعلّمين مع النّصوص

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم تعليمية المصطلحات النصية في تفاعل المتعلمين مع النصوص بتمييزها عن غيرها من المصطلحات

49 رداً



تمثيل بياني رقم (11) يوضح مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في تفاعل المتعلمين مع النصوص

تحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

من خلال الجدول والتّمثيل البياني نلاحظ أنّ الأغلبية من الأساتذة بنسبة (51%) يرون أنّ تعليمية المصطلحات النصية تساهم أحياناً في تفاعل المتعلمين مع النصوص وتمييز المصطلحات النصية عن غيرها، ونسبة (40%) منهم يرون أنّها تساهم دائماً في هذا، بينما نجد أنّ نسبة (8.2%) من الأساتذة وقفوا على الحياد، ومن هذا نستنتج أنّ تعرّض المتعلمين خلال العملية التعليمية للمصطلحات النصية وأخذها بالدراسة والتحليل يزيد من نسبة تمييزهم لهذه المصطلحات في النصوص المقررة التي يتعرّضون إليها.

04- القدرة على توظيف المصطلحات النصية مشافهة وكتابة:

تعتمد القدرة على توظيف المصطلحات النصية مشافهة وكتابة على مدى تحقيق تعليمية هذه المصطلحات النصية خلال العملية التعليمية لأهدافها، من شرح لهذه المصطلحات وتحديد لوظائفها أثناء تحليل النصوص، وتكليف المتعلمين

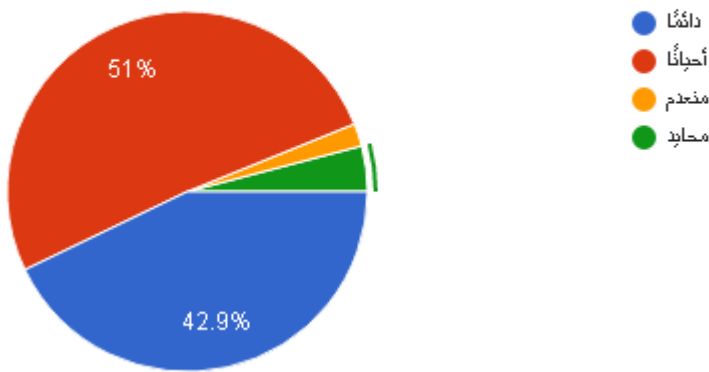
الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

بتوظيفها خلال الإنتاج الشفهي أو الكتابي، وقد تمّ قياس مدى مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في جعل المتعلمين قادرين على توظيفها في تعابيرهم الشفهية والكتابية فكانت النتائج كالآتي:

الفقرة	تساهم تعليمية المصطلحات النصية في جعل المتعلمين قادرين على توظيف هذه المصطلحات مشافهة وكتابة				المجموع
البدائل	دائماً	أحياناً	منعدم	محايد	
التكرار	21	25	01	02	49
النسبة المئوية	42.9%	51%	2%	4.1%	100%

جدول رقم 54 يوضح قدرة المتعلمين على توظيف المصطلحات النصية مشافهة وكتابة

تساهم تعليمية المصطلحات النصية في جعل المتعلمين قادرين على توظيف هذه المصطلحات مشافهة وكتابة 49 رداً



تمثيل بياني رقم (12) يوضح قدرة المتعلمين على توظيف المصطلحات النصية مشافهة وكتابة

تحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

من خلال معطيات الجدول والتمثيل البياني نلاحظ أنَّ نسبة (51%) من الأساتذة يرون أنَّ تعليمية المصطلح النصي تساهم أحياناً في جعل المتعلمين قادرين على توظيف هذه المصطلحات مشافهة وكتابة، بينما (42.9%) منهم يرون أنَّها تساهم في هذا دائماً، بينما كانت نسبة محايد (4.1%) ومنعدم (2%)، ومن هذا نستنتج أنَّ تعليمية المصطلح النصي تؤثر في توظيف المصطلحات النصية من قبل المتعلمين بشكل أفضل في الإنتاج الشفهي والكتابي.

05- مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في معرفة مدى اتساق وانسجام

النصوص:

يتميز مصطلحا الاتساق والانسجام عن بقية المصطلحات النصية في مرحلة التعليم المتوسط بكثرة تكرارهما في طيات كتب المستويات الأربعة، وهذا يدلُّ على أهمية هذين المصطلحين في تحقيق الكفايات المرجوة من المتعلمين، ومنها الكفاية التبليغية، ولكي نعرف مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في تحديد مدى اتساق وانسجام النصوص التعليمية، قمنا بقياس هذا من خلال الاستبانة، فتحصلنا على النتائج الآتية:

الفقرة	تساهم تعليمية المصطلحات النصية في معرفة مدى اتساق وانسجام النصوص التعليمية.				المجموع
	دائماً	أحياناً	منعدم	محايد	
البدايل	28	17	01	03	49
التكرار	57.1%	34.7%	2%	6.2%	100%
النسبة المئوية					

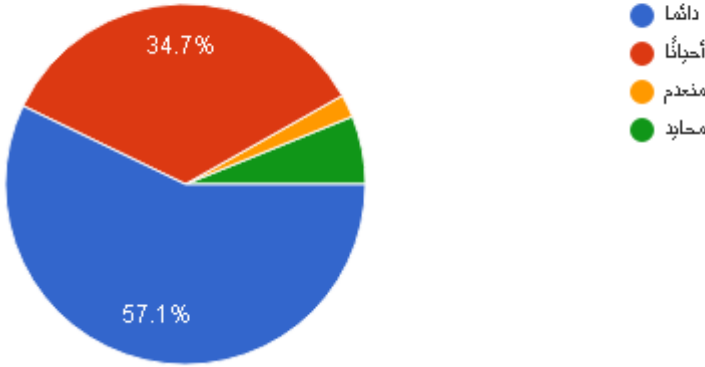
جدول يوضح مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في معرفة مدى اتساق وانسجام

النصوص

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم تعليمية المصطلحات النصية في معرفة مدى اتساق وانسجام النصوص التعليمية.

49 رداً



تمثيل بياني رقم (11) يوضح مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في معرفة مدى اتساق وانسجام النصوص

وصف وتحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والتّمثيل البياني أنّ نسبة (57.1%) من الأساتذة يرون أنّ تعليمية المصطلحات النصية في الكتاب المدرسي تساهم دائماً في معرفة مدى اتساق وانسجام النصوص، وهذا لغزارة ذكر مصطلحي الاتساق والانسجام ودراسة أدواتهما في كلّ دراسة نص تقريباً، بينما نسبة (34.7%) منهم يرون أنّها تساهم أحياناً فقط، في حين كانت نسبة منعدم (2%) ومحايد (6.2%).

06- مدى مساهمة تعليمية المصطلح النصي في دراسة أدوات اتساق

وانسجام النصوص:

تتمثل أدوات اتساق وانسجام النصوص كما وضّحنا سابقاً في الأدوات التي تساهم في ربط أجزاء النص ببعضها البعض سواء كانت تركيبية أو سياقية، وتشمل أدوات الربط والإحالة وأسماء الإشارة والضّمائر والتكرار وغيرها، وتعليمية المصطلح

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

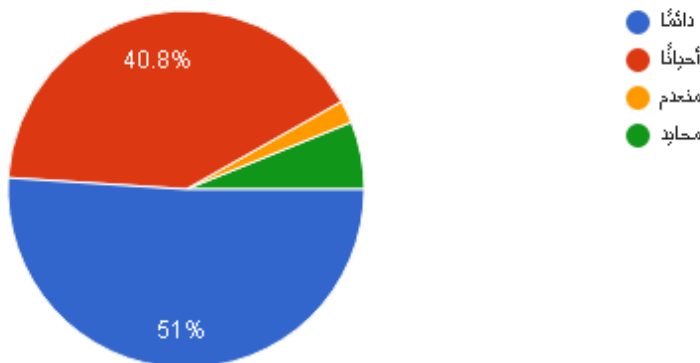
النصي بهذا متعلقة بدراسة هذه المصطلحات وبيان تأثيرها على النصوص، ويكون ذلك بتمييزها داخل النصوص المقررة أو حسن توظيفها في الإنتاج الشفهي أو الكتابي من قبل المتعلمين، وبذلك تحقق الكفاية التبليغية المرجوة بتحسين جودة تبليغ أفكار المرسل، لتكون أكثر ترابطاً ووضوحاً، وفيما يلي نتائج هذا الجزء من الدراسة:

المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصية على جعل المتعلم قادراً على دراسة ظواهر الاتساق والانسجام من خلال النصوص المقررة.				الفقرة
	محايد	منعدم	أحياناً	دائماً	البدائل
49	03	01	20	25	التكرار
%100	%6.1	%2	%40.8	%51	النسبة المئوية

جدول رقم 55 يوضح مساهمة تعليمية المصطلح النصي في دراسة ظواهر اتساق وانسجام النصوص

تساهم تعليمية المصطلحات النصية على جعل المتعلم قادراً على دراسة ظواهر الاتساق والانسجام من خلال النصوص المقررة.

49 ردًا



تمثيل بياني رقم (13) يوضح مساهمة تعليمية المصطلح النصي في دراسة ظواهر اتساق وانسجام النصوص

وصف وتحليل معطيات الجدول والتُمثيل البياني:

يرى معظم الأساتذة بنسبة (51%) أن تعليمية المصطلح النصي تساهم دائماً في جعل المتعلم قادراً على دراسة ظواهر الاتساق والانسجام من خلال النصوص المقررة، ونسبة (40.8%) منهم يرون أنها تساهم أحياناً في هذا، فدراسة النص تؤدي بالمتعلمين إلى تعرف ظواهر الاتساق والانسجام في كل نص، وهذا يساعده على بناء تصوّر حول هذه المصطلحات النصية واستعمالاتها، فيبني بذلك كفاية تبليغية تظهر أثناء إنتاجه لنصوص شفهية أو كتابية، فتكون النصوص التي ينتجها أكثر اتساقاً وانسجاماً ما يساهم في وصول أفكارها بشكل واضح إلى المتلقي، بينما اكتفت نسبة (6.1%) من الأساتذة بالإجابة بمحايد و(2%) منهم بمنعهم.

07- تعليمية مصطلح "التضاد" ودورها في جعل المتعلم قادراً على توظيفه:

يعدّ مصطلح التضاد من أدوات الاتساق المعجمي، و«كلما كان حادثاً (غير متدرج) كان أكثر قدرة على الربط النصي»¹، ونعني بالتضاد الحادث القريب من النقيض، ويساهم هذا المصطلح في الربط بين معاني النص، فتفهم المعنى من نقيضه، وهو مصطلح يتكرر دائماً في كل مراحل التعليم المتوسط، لذلك رأينا قياس تأثير تعليمية هذا المصطلح على استعماله من طرف المتعلمين، وكانت النتيجة كالآتي:

الفقرة	تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (التضاد) على جعل المتعلم قادراً على تمييز التضاد واستعماله في تراكيب مختلفة				المجموع
البدائل	دائماً	أحياناً	منعهم	محايد	
التكرار	17	29	01	02	49

¹ أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص: 113.

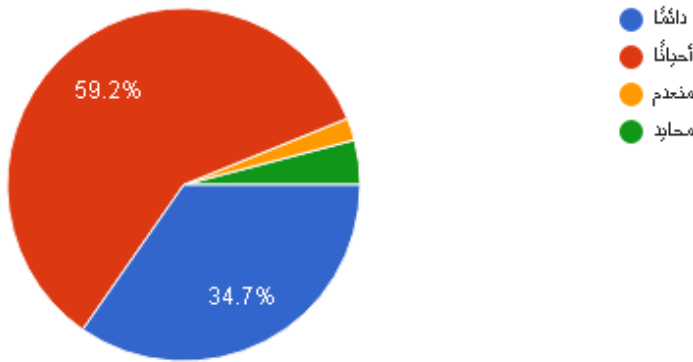
الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

النسبة المئوية	%34.7	%59.2	%2	%4.1	%100
----------------	-------	-------	----	------	------

جدول رقم 56 يوضح دور تعليمية مصطلح "التضاد" في جعل المتعلم قادراً على تمييزه وتوظيفه في تراكيب مختلفة

تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (التضاد) على جعل المتعلم قادراً على تمييز التضاد واستعماله في تراكيب مختلفة

49 رداً



تمثيل بياني رقم (14) يوضح دور تعليمية مصطلح "التضاد" في جعل المتعلم قادراً على تمييزه وتوظيفه في تراكيب مختلفة

وصف وتحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

يتّضح لنا من خلال الجدول والتّمثيل البياني أنّ معظم الأساتذة بنسبة (59.2%) يرون أنّ تعليمية المصطلح النصي "التضاد" تساهم أحياناً في جعل المتعلم قادراً على تمييز التضاد واستعماله في تراكيب مختلفة، ونسبة (34.7%) منهم يرون أنّ هذا يحدث دائماً، فالتضاد يستدعي معرفة المعنى وضده في التركيب، وهو ما يقرب المعنى أكثر إلى المتلقي، فأحسن توظيف هذه الأداة يساهم بشكل مباشر في تحسين الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، فتكون تراكيبهم الشفهية أو الكتابية أقرب معنى إلى القارئ، في حين اكتفت نسبة (2%) بالإجابة بمنعدم، و(4.1%) بالإجابة بمحايد.

08- تعليمية مصطلح "الاستبدال" ودوره في جعل المتعلم قادرا على توظيفه:

نعني بالاستبدال « تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، وصورته المشهورة إبدال لفظة بكلمات مثل: ذلك وأخرى وأفعال، مثل: هل تحب قراءة القصص؟ نعم أحب ذلك.¹ وقد انحصر ذكر هذا المصطلح في كتاب السنة الرابعة متوسط، في درس البديل خصوصاً، ولدراسة إسهام تعليمية مصطلح الاستبدال ودوره في جعل المتعلم قادراً على التعرف على مواضعه وتوظيفه في التعبيرات الشفهية والكتابية طرحنا هذا التساؤل على أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط، فكانت النتائج كالآتي:

المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الاستبدال) على جعل المتعلم قادراً على التعرف على مواضع الاستبدال واستخدامه في التعبيرات الشفهية والكتابية				الفقرة
	دائماً	أحياناً	منعدم	محايد	البدائل
49	13	27	07	02	التكرار
%100	%26.5	%55.1	%14.3	%4.1	النسبة المئوية

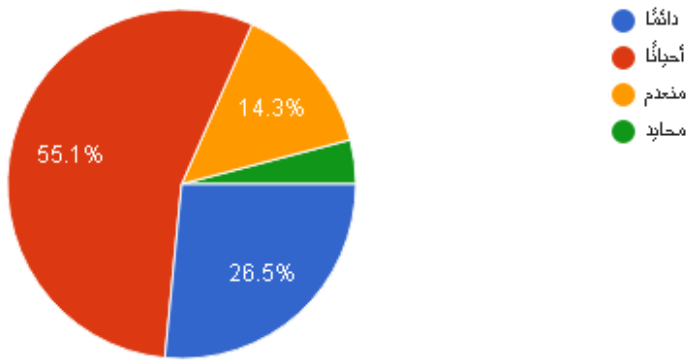
جدول رقم 57 يوضح دور تعليمية مصطلح "الاستبدال" في جعل المتعلم قادراً على توظيفه

¹ نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، ص: 83.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الاستبدال) على جعل المتعلم قادراً على التعرف على مواضع الاستبدال واستخدامه في التعبيرات الشفهية والكتابية

49 رداً



تمثيل بياني رقم (15) يوضح دور تعليمية مصطلح "الاستبدال" في جعل المتعلم قادراً على توظيفه

وصف وتحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

نلاحظ من خلال معطيات الجدول والتّمثيل البياني أنّ نسبة (55.1%) من الأساتذة يرون أنّ تعليمية مصطلح الاستبدال تساهم أحياناً في جعل المتعلم قادراً على تعرّف مواضعه وتوظيفه في التعبيرات الشفهية والكتابية، ونسبة (26.5%) يرون أنّها تساهم دائماً في هذا، بينما نسبة (14.3%) أجابوا بمنعدم، و (4.1%) اكتفوا بالحياد، ونلاحظ ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ تأثير تعليمية مصطلح الاستبدال على المتعلمين في تمييز المصطلح وتوظيفه معدوم، وهذا راجع إلى عدم ذكر المصطلح إلا في كتاب السنة الرابعة متوسط وبشكل مقتضب.

09- تعليمية مصطلح " الحذف " ودورها في جعل المتعلم يحدّد موضعه ويحسن توظيفه:

إنّ مصطلح الحذف هو «عادة علاقة قبلية، والحذف كعلاقة اتّساق لا يختلف عن الاستبدال إلّا بكون الأول استبدالاً بالصّفر، أي أنّ علاقة الاستبدال تترك أثراً، وأثرها هو وجود أحد عناصر الاستبدال، بينما الأمر على خلاف هذا في الحذف، إذ لا يحلّ محلّ المحذوف أي شيء، ومن ثمّ نجد في الجملة الثانية فراغاً بنيوياً يهتدي القارئ إلى مثله اعتماداً على ما ورد في الجملة الأولى أو النصّ السابق»¹ فمن هذا فالاستبدال يشمل الحذف ويكون داخل الجملة الفعلية أو الاسمية أو شبه الجملة، ولدراسة تعليمية مصطلح الحذف و جعل المتعلم قادراً على تمييز موضعه، وتوظيفه في التعبيرات الشفهية والكتابية، تمّ طرح هذا التساؤل لأساتذة التعليم المتوسّط، فكانت النتائج كالآتي:

المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الحذف) على جعل المتعلم قادراً على تمييز مواضع الحذف واستخدامه في التعبيرات الشفهية والكتابية				الفقرة
	محايّد	منعدم	أحياناً	دائماً	البدائل
49	04	05	28	12	التكرار
%100	%8.2	%10.2	%57.1	%24.5	النسبة المئوية

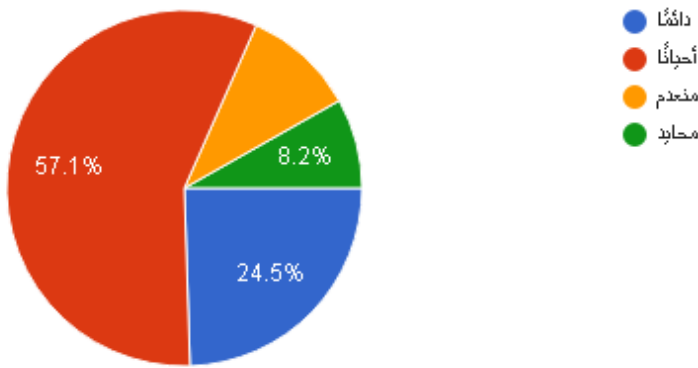
جدول رقم 58 يوضّح دور تعليمية مصطلح "الحذف" في جعل المتعلم يحدّد موضعه ويحسن توظيفه

¹ محمّد خطّابي: لسانيّات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 22.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الحذف) على جعل المتعلم قادراً على تمييز مواضع الحذف واستخدامه في التعبيرات الشفهية والكتابية

49 رداً



تمثيل بياني رقم (16) يوضح دور تعليمية مصطلح "الحذف" في جعل المتعلم يحدد مواضعه ويحسن توظيفه

وصف وتحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

نلاحظ من خلال معطيات الجدول والتّمثيل البياني أنّ نسبة (57.1%) من الأساتذة يرون أنّ تعليمية مصطلح "الحذف" تجعل المتعلم أحياناً قادراً على تمييز مواضعه وكذلك توظيفه في التعبيرات الشفهية والكتابية، بينما نسبة (24.5%) منهم يرون أنّها تجعل المتعلم دائماً قادراً على هذا، في حين أجاب (10.2%) بمنعدم، ونسبة (8.2%) أجابوا بمحايد، ونلاحظ ارتفاع نسبة المجيبين بمنعدم، والسبب في هذا هو قلة تكرار هذا المصطلح في الكتب المدرسية، وهذا ما يقلل نسبة تحقيق الكفايات المستهدفة، ومنها الكفاية التبليغية.

10- تعليمية مصطلح "الضمائر" ودورها في جعل المتعلم يفرق بين الضمائر ويحسن توظيفها:

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

يتعرّض المتعلّمون لمصطلح الضمائر منذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، حيث يتعرّف المتعلّم على الضمائر وأنواعها، ويستعملها ضمناً بعد ذلك في الإنتاج الشفهي والكتابي في المستوى الأول المتوسط وفي غيره، و«إذا نُظر إلى الضمائر من زاوية الاتّساق، أمكن التمييز فيها بين أدوار الكلام التي تندرج تحتها جميع الضمائر الدالة على المتكلّم والمخاطب، وهي إحالة لخارج النصّ بشكل نمطي، ولا تصبح إحالة داخل النصّ، أي اتّساقية، إلّا في الكلام المُستشهد به، أو في خطابات مكتوبة متنوّعة»¹ فمصطلح الضمائر لا يُعدّ من أدوات الاتّساق إلّا إذا كانت الإحالة داخل النصّ، أمّ إذا استخدمت الضمائر للإحالة إلى خارج النصّ، فتصير من أدوات الانسجام أو خادماً لمعيار الموقفيّة السيّاقية، ولدراسة تعليمية مصطلح الضمائر ودورها في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلّمين تمّ سؤال أساتذة التعليم المتوسط حول مساهمة تعليمية مصطلح الضمائر في جعل المتعلّمين قادرين على التّفريق بين الضمائر وتوظيفها مشافهة وكتابة في تراكيب مختلفة، فكانت النتيجة كالآتي:

المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصية في جعل المتعلّم قادراً على التّفريق بين الضمائر وأدوارها واستخدامها الصحيح مشافهة وكتابة في تراكيب مختلفة				الفقرة
	دائماً	أحياناً	منعدم	محايد	البدائل
49	25	23	01	00	التكرار
%100	%51	%46.9	%2	00	النسبة المئوية

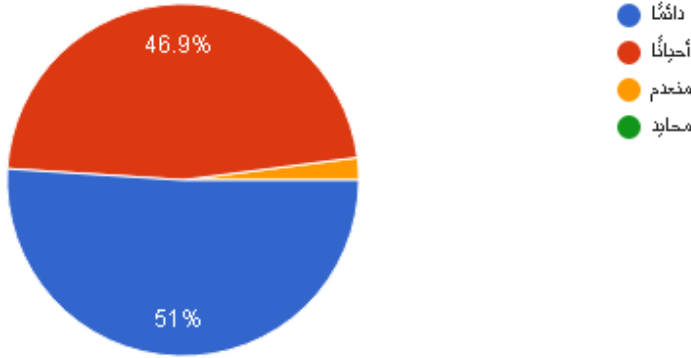
جدول رقم 59 يوضّح دور تعليمية مصطلح "الضمائر" في جعل المتعلّم يفرّق بينها ويحسن توظيفها

¹ محمّد خطّابي: لسانيّات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، ص18

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم تعليمية المصطلحات النصية في جعل المتعلم قادراً على التفريق بين الضمائر وأدوارها واستخدامها الصحيح مشافهةً وكتابةً في تراكيب مختلفة

49 رداً



تمثيل بياني رقم (17) يوضح دور تعليمية مصطلح "الضمائر" في جعل المتعلم يفرق بينها ويحسن توظيفها

وصف وتحليل معطيات الجدول والتُمثيل البياني:

نلاحظ أنَّ أغلب الأساتذة بنسبة (51%) يرون أنَّ تعليمية مصطلح الضمائر دائماً تجعل المتعلم قادراً على التفريق بين الضمائر وأدوارها وتوظيفها الصحيح مشافهةً وكتابةً في تراكيب مختلفة، والنسبة (46.9%) أجابوا بأحياناً، في حين أجابت نسبة (2%) بمنعدم، ومن خلال هذا نستنتج أنَّ تعليمية مصطلح الضمائر تؤثر بشكل كبير في المتعلمين أثناء تحديدهم لأنواع الضمائر وأدوارها وتجعلهم يحسنون توظيفها في مختلف التراكيب.

11- تعليمية مصطلح "أسماء الإشارة" ودورها في جعل المتعلم يفهم ما تحيل إليه ويحسن توظيفها:

يتعرّض المتعلمون لمصطلح أسماء الإشارة انطلاقاً من السنة الأولى متوسط، فيتعرّف على أسماء الإشارة وأنواعها، ثمَّ يقلُّ تكرار هذا المصطلح حتَّى يعاد ذكره في

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

كتاب السنة الرابعة تبعًا لدرس الإحالة، فتعليمية مصطلح أسماء الإشارة تساعد التلميذ في التعرف على أسماء الإشارة وأنواعها مبدئيًا، ثم يطلب من المتعلمين توظيفها في تعابيرهم الشفهية والكتابية، ثم يتعرف المتعلمون في المستوى الرابع المتوسط على أهمية هذه المصطلحات في الإحالة النصية، وهذا ما يساهم في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، وقد تم دراسة تعليمية مصطلح أسماء الإشارة من خلال الاستبيان فكانت النتائج كالآتي:

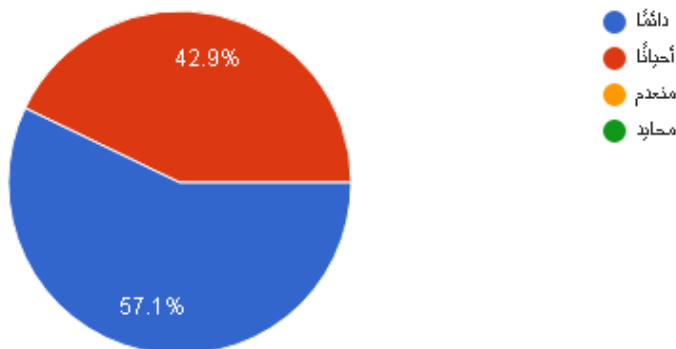
المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (أسماء الإشارة) في جعل المتعلم يميز أسماء الإشارة وما تُحيل إليه ويستعملها في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابة				الفقرة
	دائمًا	أحيانًا	منعدم	محايد	البدائل
49	28	21	00	00	التكرار
%100	%57.1	%42.9	00	00	النسبة المئوية

جدول رقم 60 يوضح دور تعليمية مصطلح "أسماء الإشارة" في جعل المتعلم يميزها

ويحسن توظيفها

تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (أسماء الإشارة) في جعل المتعلم يميز أسماء الإشارة وما تُحيل إليه ويستعملها في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابة

49 ردًا



تمثيل بياني رقم (18) يوضح دور تعليمية مصطلح "أسماء الإشارة" في جعل المتعلم يميزها ويحسن توظيفها

وصف وتحليل بيانات الجدول والتمثيل البياني:

من خلال الجدول والتمثيل البياني نلاحظ أن معظم الأساتذة بنسبة (57.1%) يرون أن تعليمية مصطلح أسماء الإشارة تساهم دائماً في جعل المتعلم يميز هذا المصطلح عن غيره، ويستطيع تحديد دوره في الإحالة ويحسن توظيفه في التعبيرات الشفهية والكتابية، بينما حددت نسبة (42.9%) من الأساتذة بأنها تساهم أحياناً فقط في هذا، ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن تعليمية مصطلح أسماء الإشارة تساهم بشكل مباشر في تحقيق الكفاية التبليغية من خلال التعرف على أسماء الإشارة وتحديد أدوارها داخل التراكيب النصية، وتوظيفها من قبل المتعلمين في الإنتاج الشفهي والكتابي.

12- تعليمية مصطلح "الترادف" ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية لدى

المتعلمين:

يذكر مصطلح الترادف بشكل متوازٍ مع مصطلح التضاد، فنجد أنه يرافق المتعلمين منذ المستوى الأول إلى المستوى الرابع من التعليم المتوسط، والترادف الكامل غير واقع في اللغة، فإذا تطابق مدلولاً كلمة واحدة فإننا لا نحتاج إلى تعدد المصطلحات الدالة عليها، لذلك فالترادف هو اقتراب مدلولات الكلمات مع وجود فروق معنوية بسيطة بينها، تجعل كل لفظ مستقلاً عن الآخر في جانب من جوانب مدلولاتها، ولدراسة دور تعليمية هذا المصطلح في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين طرحنا تساؤلاً حول ما إذا كانت تعليمية المصطلحات النصية تساهم من

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

خلال مصطلح الترادف في التمييز بين المترادفات واستخدامها في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابة، فكانت النتائج كالآتي:

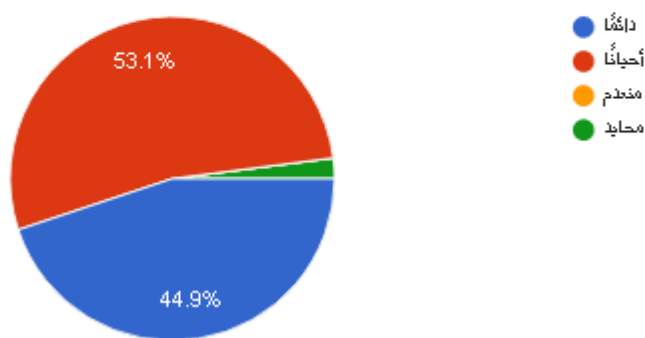
المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الترادف) في جعل المتعلم قادراً على التمييز بين المترادفات واستخدام الترادف في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابة				الفقرة
	محاييد	منعدم	أحياناً	دائماً	البدائل
49	01	00	26	22	التكرار
%100	%2	00	%53.1	%44.9	النسبة المئوية

جدول رقم 61 يوضح دور تعليمية مصطلح الترادف في تحقيق الكفاية التبليغية

لدى المتعلمين

تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الترادف) في جعل المتعلم قادراً على التمييز بين المترادفات واستخدام الترادف في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابة

49 ردًا



تمثيل بياني رقم (19) يوضح دور تعليمية مصطلح الترادف في تحقيق الكفاية

التبليغية لدى المتعلمين

وصف وتحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

نلاحظ من خلال إحصاء النتائج أنَّ (53.1%) من الأساتذة يرون أنَّ تعليمية مصطلح الترادف تساهم أحياناً في جعل المتعلمين يميزون المترادفات ويوظفون هذا المفهوم في تراكيب مختلفة شفهية وكتابية، كما ترى نسبة (44.9%) منهم أنَّ تعليمية هذا المصطلح تساهم دائماً في ذلك، في حين تبقى نسبة (2%) من الأساتذة على الحياد، ومن هذا نستنتج أنَّ لتعليمية مصطلح الترادف دوراً في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين حين يحسنون استعمال هذا المفهوم في تعابيرهم، فالتعبير بالمرادف كالتعبير بالصد يقرب المعنى لدى المتلقي ويجعله أكثر وضوحاً.

13- تعليمية مصطلح "الرّبط" ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية:

يتضمّن الرّبط « وسائل متعدّدة لربط المتواليات السّطحية بعضها ببعض بطريقة تسمح بالإشارة إلى العلاقات بين مجموعات من معرفة العالم المفهومي للنّص كالجمع بينها واستبدال البعض ببعض والتّقابل والسّببية، أمّا الأنواع الأخرى للرّبط فهي مطلق الجمع والتّخيير والاستدراك والتّبعيّة.»¹ ويعدّ الرّبط من المصطلحات المرادفة للاتّساق، أي أنّ الغرض منه هو ربط أجزاء النّص الواحد، ولدراسة تعليمية مصطلح الرّبط ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية تمّ سؤال أساتذة التّعليم المتوسّط حول مدى مساهمة تعليمية مصطلح الرّبط في جعل المتعلّم قادراً على تمييز أدواته من خلال النصوص المقرّرة وتوظيفها في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابة، فكانت النتيجة كالآتي:

الفقرة	المجموع
تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الرّبط) في جعل المتعلّم قادراً على تمييز أدوات الرّبط من خلال السّنات المتنوعة واستخدامها في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابة	

¹ روبرت دي بوجراند: النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص:301.

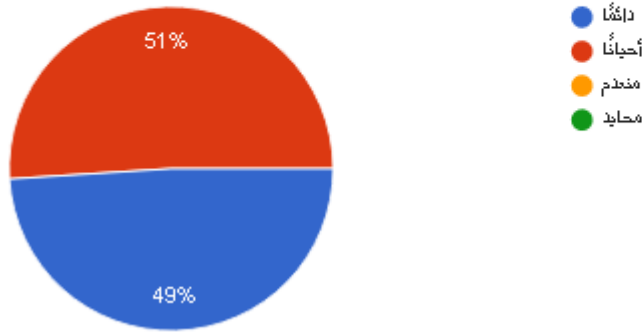
الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

البدائل	دائمًا	أحيانًا	منعدم	محايد	
التكرار	24	25	00	00	49
النسبة المئوية	49%	51%	00	00	100%

جدول رقم 62 يوضح دور تعليمية مصطلح "الرّبط" في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الرّبط) في جعل المتعلّم قادرًا على تمييز أدوات الرّبط من خلال السّنات المتنوعة واستخدامها في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابةً

49 ردًا



تمثيل بياني رقم (20) يوضح دور تعليمية مصطلح "الرّبط" في تحقيق الكفاية التبليغية

وصف وتحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والرّسم البياني أنّ نسبة (49%) من الأساتذة يرون أنّ تعليمية مصطلح الرّبط دائماً تجعل المتعلّم قادرًا على تمييز أدوات الرّبط من خلال السّنات المتنوعة وتوظيفها في تراكيب مختلفة مشافهة وكتابةً، ونسبة (51%) منهم يرون مساهمتها أحيانًا في هذا، ومن ثمّ فتعليمية مصطلح الرّبط تساعد المتعلمين على التّعرف على مفهوم هذا المصطلح والتّعرف على أهميته في إنتاج نصوص شفوية وكتابية أكثر تماسكًا وترابطًا من خلال التّعرف على أدوات الرّبط المختلفة وتوظيفها،

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

ومن خلال هذا يستطيع المتعلمون تطوير الكفاية التبليغية من خلال توظيف المعارف المرتبطة بهذا المصطلح في تعابيرهم الشفهية والكتابية.

14- دور تعليمية مصطلح الإحالة في تحقيق الكفاية التبليغية:

تُعرف الإحالة بأنها « قسم من الألفاظ لا تملك دلالة مستقلة، بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب، فشرط وجودها هو النص وهي تقوم على مبدأ التماثل بين ما سبق ذكره في مقام ما وبين ما هو مذكور بعد ذلك في مقام آخر، وهي بذلك تتميز بالإحالة على المدى البعيد (Cross-reference) ¹ فهي عبارة عن ألفاظ لا تظهر دلالتها إلا من خلال تتبعها عبر النص الذي سيق في، فتكون إما قبلية أي تحيل على دلالة قبلها، أو بعدية تحيل على ما بعدها، وبعد التفصيل في دراسة دور الإحالة كمصطلح نصي في تحقيق الكفاية التبليغية في الفصل السابق، رأينا أن نُؤكد ما توصلنا إليه من خلال دراسة مدى مساهمة مصطلح "الإحالة" في تحقيق الكفاية التبليغية، حيث طرحنا هذا السؤال عبر الاستبيان وكانت النتائج كالآتي:

المجموع	تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الإحالة) في جعل المتعلم قادراً على التمييز بين أنواع الإحالة وتوظيفها في سياقات مختلفة مشافهة وكتابة				الفقرة
	دائماً	أحياناً	منعدم	محايد	البدائل
49	20	26	01	2	التكرار
%100	%40.8	%53.1	%2	%4.1	النسبة المئوية

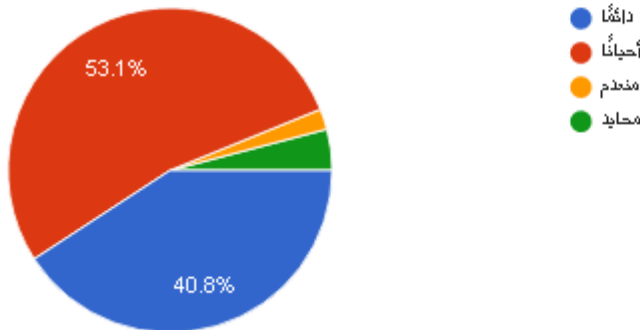
جدول رقم 63 يوضح دور تعليمية مصطلح "الإحالة" في تحقيق الكفاية التبليغية

¹ الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص: 118.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

تساهم تعليمية المصطلحات النصية من خلال مصطلح (الإحالة) في جعل المتعلم قادراً على التمييز بين أنواع الإحالة وتوظيفها في سياقات مختلفة مشافهة وكتابة

49 رداً



تمثيل بياني رقم (21) يوضح دور مصطلح "الإحالة" في تحقيق الكفاية التبليغية

تحليل معطيات الجدول والتّمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والتّمثيل البياني أنّ نسبة (40.8%) من الأساتذة يرون أنّ تعليمية مصطلح "الإحالة" تساهم دائماً في جعل المتعلم قادراً على تمييز أنواع الإحالة وتوظيفها في سياقات مختلفة مشافهة وكتابة، ويرى (53.1%) منهم أنّها تساهم في ذلك أحياناً فقط، بينما رأت نسبة (2%) الإجابة بمنعدم، و(4.1%) بمحايد، والسبب في تغلب النسبة الذين يرون أنّ تعليمية الإحالة تساهم أحياناً في تحقيق الكفاية التبليغية راجع إلى عدم ذكر هذا المصطلح بمفهومه النصي إلا في السنة الرابعة متوسط، وكان ذكراً وجيزاً لا يستوفي فهم المتعلمين له، ولا يكلف المتعلمون بتوظيفه حتى يساهم بشكل فعال في تحقيق الكفاية التبليغية لديهم، إلا أنّ على الأساتذة التركيز أكثر في إظهار هذا المصطلح وشرح معناه وتكليف المتعلمين بتطبيقات حوله لكي يزيد من كفاءاتهم وقدرتهم على التبليغ.

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

• ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة:

إنَّ تعليمية المصطلح النصي تسهم في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلّمين على النحو الآتي:

- دائماً بنسبة (42.12%)

- أحياناً بنسبة (51.32%)

- منعدم بنسبة (2.61%)

- محايد بنسبة (3.95%)

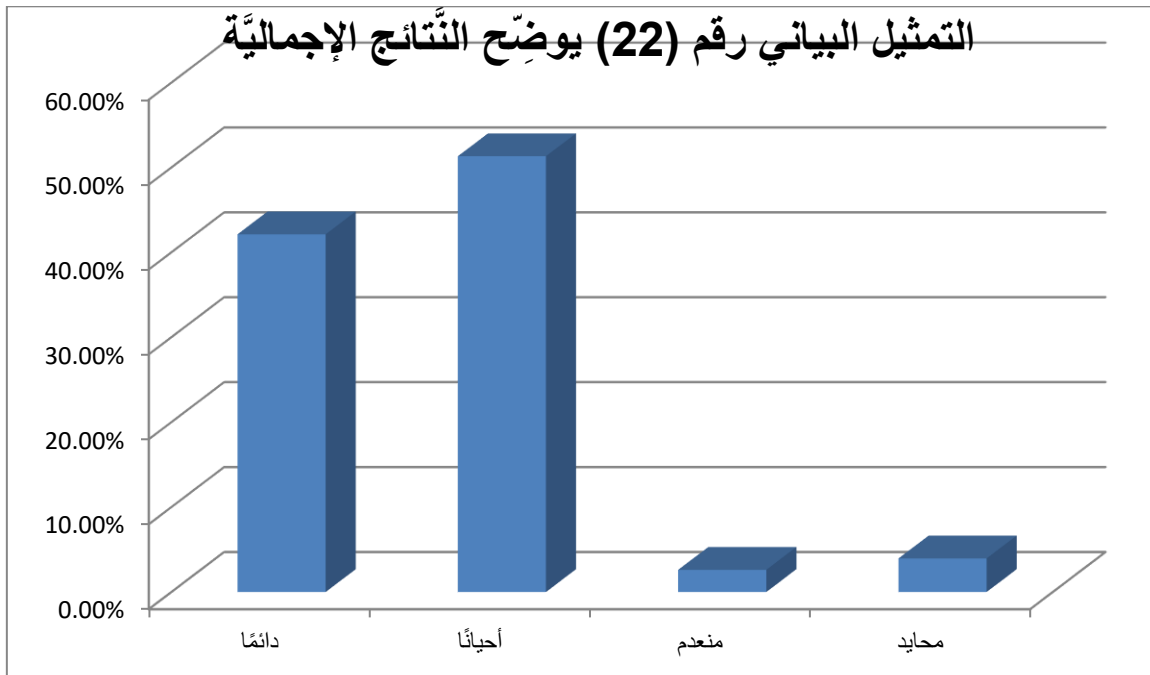
وقد تمّ الحصول على هذه النتائج من خلال تجميع البدائل كلّ على حدة وتقسيمها على مجموع الأسئلة (أربعة عشر سؤالاً)، كما هو موضّح في الجدول والتّمثيل البياني الآتيين:

الفقرات	البدائل			
	دائماً	أحياناً	منعدم	محايد
01	26.5	69.4	00	4.1
02	42.9	53.1	00	4.1
03	40.8	51	00	8.2
04	42.9	51	2	4.1
05	57.1	34.7	2	6.2
06	51	40.8	2	6.1
07	34.7	59.2	2	4.1
08	26.5	55.1	14.3	4.1
09	24.5	57.1	10.2	8.2
10	51	46.9	2	00

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

00	00	42.9	57.1	11
2	00	53.1	44.9	12
00	00	51	49	13
4.1	2	53.1	40.8	14
55.3	36.5	718.4	589.7	المجموع
%3.95	%2.61	%51.32	%42.12	النسبة المئوية
%100				مجموع النسب

جدول رقم 64 يوضح النتائج الإجمالية للمحور الثالث



تحليل معطيات الجدول والتمثيل البياني:

نلاحظ من خلال الجدول والتمثيل البياني تقارب النتائج بين الإسهام الدائم لتعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية (42.12%)، وإسهامها أحيانًا في ذلك (51.32%)، وهذا يدل على فاعلية دور تعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية، ونستطيع تفسير الفارق بين النسبتين بعدم طرح هذا

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

الموضوع بشكل كافٍ على الأساتذة أثناء تكوينهم، والفروقات الفردية بين المتعلمين في الاستجابة لهذا الطرح، وعدم تخصيص دروس محدّدة لدراسة هذه المصطلحات وتطبيقاتها، فالمتعلم يتعرّض إليها خلال دراسته للنصوص المقرّرة، وفي أغلب الأحيان لا نجد تفصيلاً لهذه المصطلحات داخل الكتب المدرسية، بل تترك للاجتهاد الخاص للأساتذة، وفي الغالب ما يتفاجأ المتعلمون باستعمال هذه المصطلحات في أسئلة الاختبارات الرسمية ويطلب منهم الإجابة باعتبار أنّهم على دراية مسبقة بها، أمّا فيما يخصّ بديلي منعدم ومحاييد فقد حصلنا على أدنى النّسب وهو نفي لعدم فاعلية تعليمية المصطلحات النصية في تحقيق الكفاية التبليغية.

خلاصة الفصل:

تتحقق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين من خلال تعليمية المصطلح النصي في الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط خلال العملية التعليمية عبر التفاعل بين أركان العملية التعليمية لإنجاح هذا المسعى، فلا بد من تركيز الأستاذ على تعليمية هذه المصطلحات خلال العملية التعليمية، من خلال تعميق فهمه حول أهمية هذه المصطلحات وعدم الاكتفاء بما يرد في الكتب المدرسية حولها، ويحاول المقاربة بين المصطلح النصي وفهم المتعلمين لها، فيستطيع المتعلم أن يفهم دور هذه المصطلحات بشكل يجعله غير مقيد حين استخدامها، فالهدف من تعليمية هذه المصطلحات هو الوصول بالمتعلم إلى مكان يسمح له أن يعبر بوضوح عن أفكاره، ولا يكون هذا إلا من خلال فهمه لهذه المصطلحات وقدرته على توظيفها، وعندما يكتسب المتعلم هذه القدرة فإنه سيبنى كفايته التبليغية ويطورها.

ويقر الأساتذة بدور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، فيرى أغلبهم أنه يساهم أحياناً في هذا، بينما يؤكد بقيتهم إسهامات المصطلحات النصية دائماً في تحقيق الكفاية التبليغية، وهذه النسب شهادة يُعْتَدُّ بها في الإقرار بدور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين، ويعود إقرار الأغلبية بمساهمتها أحياناً فقط في تحقيق الكفاية التبليغية لعدة أسباب منها: قصور إحاطة الأساتذة بأهمية المصطلحات النصية والكفاية التبليغية ككفاية يُرجى من المتعلمين تحقيقها، لذا وجب تكثيف عمليات التكوين حول الكفايات التي يُستهدف تحقيقها لدى المتعلمين والمواد التعليمية التي يمكن أن تساعد في هذا، وفك الغموض عن بعض المصطلحات النصية التي يتعرض لها المتعلم خلال العملية التعليمية والربط بين هذه المصطلحات من ناحية الغاية المرجوة منها، بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في المقاربة بين تعليمية هذه المصطلحات والكفاية

الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية

التبليغية، ويعود ذلك إلى قصور في التعريف بهذه المصطلحات من جهة، ولقلة الوقت المخصص لدراساتها من جهة أخرى، كما يساهم تقبل المتعلمين لهذه العملية من ناحية الميول والاستعداد والمستوى في تحديد نجاح هذه العملية من عدمه، ويمكن تجاوز هذه العوائق بوضع خطط عقلانية وتجديد جميع الموارد من قبل الأساتذة ومسؤولي الوزارة للرفي بجودة التعليم والوصول بالمتعلمين للغايات المنشودة من العملية التعليمية.

الخاتمة

في ختام هذا البحث، الذي استكشف تعليمية المصطلح النصي في الكتاب المدرسي ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية، مع التركيز على مرحلة التعليم المتوسط كنموذج تطبيقي، يمكن القول إن النتائج الرئيسية تؤكد على أهمية المصطلح النصي كعنصر أساسي في بناء القدرات التواصلية لدى المتعلمين، من خلال التحليل النظري والميداني، تبين أن المصطلح النصي ليس مجرد أداة لغوية، بل هو جسر يربط بين المعرفة المدرسية والتطبيق الواقعي، حيث يساهم في تعزيز الفهم الدلالي والقدرة على التعبير الفعال، مما يعزز تحقيق الكفاية التبليغية، كما أظهرت الدراسة أن التحديات المتعلقة بتأليف الكتب المدرسية، مثل عدم التكامل بين المصطلحات والسياقات الثقافية، يمكن التغلب عليها من خلال استراتيجيات تعليمية مبتكرة، ترتبط هذه النتائج ارتباطاً وثيقاً بإشكالية البحث الرئيسية، التي تتساءل عن كيفية مساهمة المصطلح النصي في تعزيز الكفاية التبليغية، حيث أكدت النتائج أن التركيز على المصطلحات النصية بشكل مدروس يؤدي إلى تحسين مستويات الفهم والتواصل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما تتوافق مع الدراسات السابقة، مما يعزز من مصداقية النتائج ويفتح آفاقاً لتطوير المناهج، من الناحية العملية، تقدم الأطروحة توصيات هامة لمصممي المناهج والمعلمين، بما في ذلك إعادة تصميم الكتب المدرسية لتشمل مصطلحات نصية أكثر تخصيصاً وتكاملاً مع التمارين التفاعلية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين على استخدام هذه المصطلحات لتعزيز التواصل الفعال، كما تبرز الآثار الاجتماعية لهذا النهج، حيث يساهم في بناء جيل قادر على التواصل الدقيق في مجتمع معرفي متسارع التطور.

أخيراً، على الرغم من الإسهامات التي قدمتها هذه الدراسة، إلا أنها تفتح الباب أمام أبحاث مستقبلية، ويظل الهدف الأسمى هو تعزيز اللغة كأداة للتواصل الفعال، مما يساهم في بناء مجتمعات أكثر تماسكاً وتقدماً.

ومن خلال التحليل الشامل الذي أجري في هذه الأطروحة، بما في ذلك تحليل محتوى الكتب المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط، واستطلاعات الرأي الميدانية التي شملت عينة من 49 أستاذاً وأستاذة، بالإضافة إلى الدراسة التطبيقية على الكتاب المدرسي، تم التوصل إلى نتائج رئيسية تؤكد على دور المصطلح النصي في تعزيز الكفاية التبليغية ويمكن تلخيص هذه النتائج في النقاط التالية:

الخاتمة

1. أظهر تحليل الكتب المدرسية أن معظم المصطلحات النصية المستخدمة في مادة اللغة العربية لا تكون مدعومة بتعريفات وأمثلة سياقية، مما يقلل من مساهمتها في تحسين الفهم الدلالي لدى المتعلمين، هذا ما يؤثر سلباً في ارتباط المصطلح النصي مع الكفاية التبليغية، كما أكدت الاستطلاعات حيث أفاد معظم الأساتذة بصعوبة في التواصل عندما تكون المصطلحات مجردة دون سياق.

2. أكدت نتائج تحليل المحتوى وجود فجوة كبيرة بين حجم المصطلحات النصية المتضمنة في الكتب المدرسية وبين طريقة عرضها، إذ لا تقدّم في الدّروس اللغوية بشكل كبير وغالباً ما تقدّم بشكل نظري مجرد من أي أنشطة تطبيقية.

3. أظهرت الإحصاءات أن هناك علاقة إيجابية قوية بين تكرار استخدام المصطلحات النصية في الكتب المدرسية والقدرة على نقل المعاني بدقة.

4. كشفت الدّراسة عن علاقة إيجابية قويّة بين عمق تدريس المصطلح النصي وارتفاع مستوى الكفاية التبليغية، ممّا يؤكّد أنّ الإهمال النسبي لهذه المفاهيم يُعدّ أحد العوامل الرئيسيّة في ضعف القدرة التّواصلية.

5. تبين أن الكتب المدرسية في المرحلة المتوسطة تفتقر إلى التكامل بين المصطلحات النصية والعناصر الثقافية المحلية، مما يؤدي إلى انخفاض في الكفاءة التبليغية بنسبة لدى الطلاب من خلفيات متنوعة، كما أبرزت الدراسة فجوات في استخدام التكنولوجيا، حيث أن الكتب لا تدمج روابط إلكترونية أو وسائط متعددة لشرح المصطلحات.

6. أكّدت الدّراسة محدوديّة استخدام التّقنيات الرّقمية في تدريس المصطلح النصي، حيث لم تستعمل الوسائط الرّقمية في دعم الدروس بالشكل الكافي، مما يقلّل من جاذبيّة التعلّم وفعاليّته.

هذه النتائج تؤكد على أن المصطلح النصي يمثل عنصراً حاسماً في تحقيق الكفاية التبليغية، لكنه يتطلب تحسينات للتغلب على التحديات الموجودة.

الخاتمة

كما تقدم الأطروحة مجموعة من التوصيات العملية والنظرية لتحسين دور المصطلح النصي في الكتب المدرسية، مع التركيز على مرحلة التعليم المتوسط، تهدف هذه التوصيات إلى تعزيز الكفاية التبليغية وتطوير المناهج التعليمية، ويمكن تصنيفها كالتالي:

1. تحسين تصميم الكتب المدرسية: يُوصى بإعادة تصميم الكتب لتشمل قواميس مصطلحات نصية مدمجة في كل كتاب، مع أمثلة سياقية ثقافية محلية، كما يجب دمج الوسائط الرقمية، لزيادة التفاعل، مما يعزز الكفاية التبليغية.

2. تدريب المعلمين: يُقترح تنظيم ورشات عمل للمعلمين حول كيفية استخدام المصطلحات النصية في الدروس، مع التركيز على استراتيجيات تفاعلية مثل المناقشات الجماعية والتطبيقات التواصلية، هذا يساعد في التغلب على التحديات المتعلقة بالتنفيذ، وتنظيم برامج تكوينية إلزامية لأساتذة اللغة العربية تركز على المهارات التطبيقية لتدريس المصطلح النصي باستخدام التقنيات الرقمية والنصوص الواقعية والألعاب التعليمية.

3. تشجيع دمج المصطلح النصي عبر المواد الدراسية الأخرى من خلال مشاريع مشتركة (مثل كتابة تقارير علمية أو تحليل نصوص تاريخية) لتعزيز التواصل متعدد التخصصات.

4. إدراج اختبارات قياسية موحدة للكفاية التبليغية ضمن التقييم المستمر، تشمل مهام إنتاج نصي وتحليل نصي تعتمد على المصطلحات النصية بوضوح، مع تخصيص نسبة من الدرجات النهائية لهذه المهام.

5. إشراك أولياء الأمور في برامج توعية قصيرة (ورشات عمل فصلية) لدعم المتعلمين في تطبيق المصطلح النصي خارج المدرسة من خلال أنشطة منزلية بسيطة.

6. إنشاء منصة إلكترونية للموارد التعليمية الرقمية الخاصة بالمصطلح النصي، تحتوي على فيديوهات توضيحية وتطبيقات تفاعلية وبنوك نصوص جاهزة للاستخدام في الأقسام.

هذه التوصيات، إذا تم تنفيذها، ستسهم في بناء نظام تعليمي أكثر فعالية، يعزز من قدرات المتعلمين في التواصل والتفاعل المجتمعي.

الملاحق

الملحق رقم (01): جداول الدِّراسة

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضّح أنواع الإحالة	30
02	جدول يوضّح إحصاء تكرار مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى متوسط	104
03	جدول يوضّح تكرار مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثّانية متوسّط	105
04	جدول يوضّح تكرار مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط	106
05	جدول يوضّح تكرار مصطلح (النّص) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط	107
06	جدول يوضّح أنواع الروابط الإحالية في نص "سائل"	110
07	جدول يوضّح أنواع الرّوابط الإحالية في نص "تلك الصحافة"	112
08	جدول يوضح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	113
09	جدول يوضّح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثّانية متوسط	115
10	جدول يوضّح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثّالثة متوسط	116
11	جدول يوضّح تكرار مصطلح (ضمير) في كتاب اللغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط	118

121	جدول يوضح تكرار مصطلح (اسم الإشارة) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	12
122	جدول يوضح تكرار مصطلح (اسم الإشارة) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط	13
123	جدول يوضح تكرار مصطلح (اسم الإشارة) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط	14
124	جدول يوضح تكرار مصطلح (اسم الإشارة) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	15
125	جدول يوضح تكرار مصطلح (الاستبدال) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	16
126	جدول يوضح تكرار مصطلح (الوصل) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	17
127	جدول يوضح تكرار مصطلح (الوصل) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط	18
128	جدول يوضح تكرار مصطلح (الوصل) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط	19
128	جدول رقم 20 يوضح تكرار مصطلح (الربط) في كتاب	20

	اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	
130	جدول يوضح تكرار مصطلح (الرّبط) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثّانية متوسط	21
131	جدول يوضح تكرار مصطلح (الرّبط) في كتاب اللغة العربية للسّنة الثالثة متوسط	22
133	جدول يوضح تكرار مصطلح (الرّبط) في كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة متوسط	23
135	جدول رقم 24 يوضح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى متوسط	24
136	جدول يوضح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثانية متوسط	25
136	جدول يوضح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثالثة متوسط	26
137	جدول يوضح تكرار مصطلح (التكرار) في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسط	27
140	جدول يوضح وظيفة التكرار في اتساق نص سجاد أمي	28

29	جدول يوضح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	147
30	جدول يوضح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	148
31	جدول يوضح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	149
32	جدول يوضح تكرار مصطلح (الانسجام) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	150
33	جدول يوضح تكرار مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط	156
34	جدول يوضح تكرار مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط	158
35	جدول يوضح تكرار مصطلح (القصد) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	159
36	جدول يوضح قصديّة الكاتب في نص تلوث البيئة	161
37	جدول يوضح تكرار مصطلح الإعلامية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	162
38	جدول يوضح تكرار مصطلح (الموقفية) في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط	164
39	جدول يوضح تكرار مصطلح (الموقفية) في كتاب اللغة العربية	165

	للسنة الثانية متوسط	
166	جدول يوضح تكرار مصطلح (الموقفية) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط	40
167	جدول يوضح تكرار مصطلح (الموقفية) في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	41
175	جدول يوضح المتوسطات التي أخذت منها عينة الدراسة	42
181	جدول يوضح مُتغيّر الجنس	43
183	جدول يوضح مُتغيّر الصّفة	44
186	جدول يوضح مُتغيّر المستوى العلمي	45
188	جدول يمثّل متغيّر التّخصّص	46
191	جدول يوضح مُتغيّر الخبرة	47
202	جدول يوضح الحوار حول الاكتفاء بمصطلحي الاتّساق والانسجام لتحقيق الكفايات التّعليميّة أو العودة إلى مصطلحات تحمل نفس المعنى (السّبك، الحبك، التّنضيد (...	48
203	جدول يوضح مدى توافق تدرّج استخدام المصطلحات النّصيّة مع حاجات المتعلّمين	49

214	جدول يوضح مدى مناسبة ذكر مصطلح الإحالة في كتاب الرابعة متوسط دون غيره	50
220	جدول يوضح مساهمة المصطلحات النصية في تنمية الكفاية التبليغية وإنتاج نصوص تحترم المعايير النصية من قبل المتعلمين	51
221	جدول يوضح مساهمة المصطلحات النصية في ترتيب أفكار النصوص المنتجة مشافهة وكتابة	52
123	جدول يوضح مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في تفاعل المتعلمين مع النصوص	53
224	جدول يوضح قدرة المتعلمين على توظيف المصطلحات النصية مشافهة وكتابة	54
228	جدول يوضح مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في معرفة مدى انساق وانسجام النصوص	55
229	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح "التضاد" في جعل المتعلم قادرا على تمييزه وتوظيفه في تراكيب مختلفة	56
231	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح "الاستبدال" في جعل المتعلم قادرا على توظيفه	57
233	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح "الحذف" في جعل المتعلم يحدد مواضعه ويحسن توظيفه	58
235	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح "الصنائر" في جعل المتعلم يفرق بينها ويحسن توظيفها	59

237	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح "أسماء الإشارة" في جعل المتعلم يميزها ويحسن توظيفها	60
239	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح الترادف في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين	61
241	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح "الربط" في تحقيق الكفاية التبليغية	62
243	جدول يوضح دور تعليمية مصطلح "الإحالة" في تحقيق الكفاية التبليغية	63
245	جدول يوضح النتائج الإجمالية للمحور الثالث	64

الملحق رقم (02) التمثيلات البيانية

الصفحة	عنوان التمثيل البياني	رقم التمثيل البياني
181	تمثيل بياني يبين متغير الجنس	01
183	تمثيل بياني يبين متغير الصفة	02
186	تمثيل بياني يبين متغير المستوى العلمي	03
189	تمثيل بياني يبين متغير التخصص	04
191	تمثيل بياني يبين متغير الخبرة	05
202	تمثيل بياني يوضح الحوار حول الاكتفاء بمصطلحي الاتساق والانسجام لتحقيق الكفايات التعليمية أو العودة	06

	إلى مصطلحات تحمل نفس المعنى (السبك، الحبك، التتضيد ...)	
204	تمثيل البياني يوضح مدى توافق تدرج استخدام المصطلحات النصية مع حاجات المتعلمين	07
215	التمثيل البياني يمثل مدى مناسبة ذكر مصطلح الإحالة في كتاب الرابعة متوسط دون غيره	08
220	تمثيل بياني يوضح مساهمة المصطلحات النصية في تنمية الكفاية التبليغية وإنتاج نصوص تحترم المعايير النصية من قبل المتعلمين	09
221	تمثيل بياني يوضح مساهمة المصطلحات النصية في ترتيب أفكار النصوص المنتجة مشافهة وكتابة	10
223	تمثيل بياني يوضح مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في تفاعل المتعلمين مع النصوص	11
225	تمثيل بياني يوضح قدرة المتعلمين على توظيف المصطلحات النصية مشافهة وكتابة	12
228	تمثيل بياني يوضح مساهمة تعليمية المصطلح النصي في دراسة ظواهر اتساق وانسجام النصوص	13

230	تمثيل بياني يوضح دور تعليمية مصطلح "التضاد" في جعل المتعلم قادرا على تمييزه وتوظيفه في تراكيب مختلفة	14
232	تمثيل بياني يوضح دور تعليمية مصطلح "الاستبدال" في جعل المتعلم قادرا على توظيفه	15
234	تمثيل بياني يوضح دور تعليمية مصطلح "الحذف" في جعل المتعلم يحدد مواضعه ويحسن توظيفه	16
236	تمثيل بياني يوضح دور تعليمية مصطلح "الضمائر" في جعل المتعلم يفرق بينها ويحسن توظيفها	17
238	تمثيل بياني يوضح دور تعليمية مصطلح "أسماء الإشارة" في جعل المتعلم يميزها ويحسن توظيفها	18
240	تمثيل بياني يوضح دور تعليمية مصطلح الترادف في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين	19
241	تمثيل بياني يوضح دور تعليمية مصطلح "الرابط" في تحقيق الكفاية التبليغية	20
243	تمثيل بياني يوضح دور مصطلح "الإحالة" في تحقيق الكفاية التبليغية	21
246	تمثيل بياني يوضح النتائج الإجمالية	22

الم : تم حفظ المذمعة بالبريد في Drive استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

المحررين

الم : تم حفظ جهات التذييلات في Drive استبانة موجهة لاساندة اللغة العربية !

الملاحق

m

:

نم

+

↶

↷

↺

↻

🔍

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

☰

الإعدادات49الردودالأُسئلة

+

📎

Tt

🖼️

▶

☰

الصفة *

أستاذ (ة) مرشد (ة)

☐

أستاذ (ة) مندرّس (ة)

☐

أستاذ (ة) متمول (ة)

☐

أستاذ (ة) مختلف (ة)

☐

المستوى العلمي *

لمبتدئين

☐

m

:

نم

+

↶

↷

↺

↻

🔍

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

☰

الإعدادات49الردودالأُسئلة

+

📎

Tt

🖼️

▶

☰

المستوى العلمي *

لمبتدئين

☐

مبتدئين

☐

خريج (ة) مدرسة عليا

☐

ماجستير

☐

دكتوراه

☐

ر. م. *

☐

m

:

نم

+

↶

↷

↺

↻

🔍

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

☰

الإعدادات49الردودالأُسئلة

+

📎

Tt

🖼️

▶

☰

الأخصّص *

نص الإجابة القصير

الخبرة المهنيّة *

أقل من سنتين

☐

من سنتين إلى خمس سنوات

☐

أكثر من خمس سنوات

☐

264

الملاحق

استبانة موجهة لأسفذة اللغة العربية !

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

الأسئلة الردود 49 الإعدادات

نص الإجابة المفصلة

المنوطة الموطف بها *

نص الإجابة المفصلة

البلدية والولاية *

نص الإجابة المفصلة

نص الإجابة المطوية

في رآك كيف تؤثر تعليمية المصطلحات السبئية (الانساق، الانسجام، الإحالة، المشار، الرطب، الحذف...) في تحقيق الكفاية التليدية لدى المتعلمين؟

نص الإجابة المطوية

هل نرى أنه تم طرح مصطلح الانسجام في الكتب المدرسية بشكل كافي ومفصل للحد الذي يسمح للمعلم بمعرفة أدوات الانسجام النصي والاستفادة منها في تطوير الكفاية التليدية؟

نص الإجابة المطوية

هل استخدام مصطلحي الانساق والانسجام كافي لتحقيق الكفايات التربوية والتليدية أم يجب التفصيل باستخدام المصطلحات القديمة المؤيدة لنفس المعنى مثل: الشبك والرطب والماسك والتشديد والتشاكل والحك؟

نعم كافي

غير كافي

غير ذلك...

هل نعتقد أن استخدام المصطلحات السبئية في الكتب المدرسية ذو عائد نفسي على تحقيق المتعلمين للكفاية التليدية؟ *

الملاحق

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

الأستلة الردود 49 الإعدادات

هل نعتقد أن استخدام المصطلحات النصية في الكتب المدرسية هو عائد نفسي على تحقيق المتعلمين للكتابة التلخيصية؟ *

☐ ذو عائد نفسي
 ☐ دون التعمية
 ☐ غير نفسي

يرر إجابتك حول السؤال السابق *

نص الإجابة الطويلة

هل ندرج استخدام المصطلحات النصية المخارة في الكتب المدرسية يتوافق مع حاجات المتعلمين (المستوى العالي والنفس)؟ *

☐ يتوافق
 ☐ لا يتوافق

يرر إجابة السؤال السابق *

نص الإجابة الطويلة

كيف تساهم المصطلحات النصية في تنمية مهارات المتعلمين؟ *

نص الإجابة الطويلة

هل نرى أنه من المناسب اختصار كتاب السنة الرابعة على ذكر مصطلح الإحالة النصية دون بقية كتب مرحلة التعلم المتوسط؟ *

☐ مناسب
 ☐ غير مناسب

الملاحق

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية ! ☆ تم حفظ جميع التغييرات في Drive الإعدادات 49 الردود الأسئلة

بَرر إجابتك حول السؤال السابق *

نص الإجابة الطويلة

تساهم المصطلحات الأصغية في جعل المنظم فاعلاً على تنمية كفاياته التلخيصية بإنتاج نصوص مشافهة وكتابة تحترم المعايير الأصغية *

☐ دائماً

☐ أحياناً

☐ منعدم

☐ محلياً

تساهم المصطلحات الأصغية في ترتيب أفكار النصوص المنتجة مشافهة وكتابة *

☐ دائماً

☐ أحياناً

☐ منعدم

☐ محلياً

تساهم تعليمية المصطلحات الأصغية في تفاعل المتعلمين مع النصوص بتمييزها عن غيرها من المصطلحات *

☐ دائماً

☐ أحياناً

☐ منعدم

☐ محلياً

الملاحق

الم

:

نم

+

↶

↷

↺

↻

🔍

Drive

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية 1

☰

المسئلة الرئيسية للغة ج

الإعدادات 49 الردود الأسئلة

+

📎

Tt

🖼️

🎥

☰

نساهم تعليمية المصطلحات التَّسْبِيْة في جعل المتَّكِبين قادرين على توظيف هذه المصطلحات مشابهة وكتابة *

دائماً

أحياناً

منعدم

محايد

الم

:

نم

+

↶

↷

↺

↻

🔍

Drive

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية 1

☰

المسئلة الرئيسية للغة ج

الإعدادات 49 الردود الأسئلة

+

📎

Tt

🖼️

🎥

☰

نساهم تعليمية المصطلحات التَّسْبِيْة في معرفة مدى انساق وانسجام التَّسْبِيْة.

دائماً

أحياناً

منعدم

محايد

نساهم تعليمية المصطلحات التَّسْبِيْة على جعل المتَّكِبين قادرين على دراسة طواهر الانساق والانسجام من خلال التَّسْبِيْة المقررة. *

الم

:

نم

+

↶

↷

↺

↻

🔍

Drive

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية 1

☰

المسئلة الرئيسية للغة ج

الإعدادات 49 الردود الأسئلة

+

📎

Tt

🖼️

🎥

☰

نساهم تعليمية المصطلحات التَّسْبِيْة على جعل المتَّكِبين قادرين على دراسة طواهر الانساق والانسجام من خلال التَّسْبِيْة المقررة. *

دائماً

أحياناً

منعدم

محايد

نساهم تعليمية المصطلحات التَّسْبِيْة من خلال مصطلح (الحاج) على التَّسْبِيْة على بعض أنماط التَّسْبِيْة وتحليل مؤثراتها. *

الملاحق

الم

:

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

اسئلة

49

الردود

الإعدادات

+

📎

Tt

🖼️

🎥

☰

تساهم تعليمية المصطلحات النسيئة من خلال مصطلح (الحجاج) على التعرف على بعض أنماط النصوص وتحليل مؤثراتها.*

دائلاً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

?

تساهم تعليمية المصطلحات النسيئة من خلال المصطلح فادراً على فهم ما نقرأ، وبناء المصطلحات الواردة في النص، ص. المقرء.*

الم

:

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

اسئلة

49

الردود

الإعدادات

+

📎

Tt

🖼️

🎥

☰

تساهم تعليمية المصطلحات النسيئة من خلال المصطلح فادراً على فهم ما نقرأ ويجب بناء المعلومات الواردة في النصوص المقرء.*

دائلاً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

?

تساهم تعليمية المصطلحات النسيئة من خلال المصطلح (النضاد) على جعل المصطلح قادراً على تمييز النضاد واستعماله في تراكيب مختلفة.*

دائلاً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

?

الملاحق

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية ! ☆ تم حفظ جميع التغييرات في Drive

الأُسئلة الردود 49 الإعدادات

نساهم بتعليمية المصطلحات الأُسبئة من خلال مصطلح (الاستبدال) على جعل المنظم قادراً على التعرف على مواضع الاستبدال واستخدامه * في النماذج الشفهية والكتابية

دائماً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

نساهم بتعليمية المصطلحات الأُسبئة من خلال مصطلح (الاستبدال) على جعل المنظم قادراً على التعرف على مواضع الاستبدال واستخدامه * في النماذج الشفهية والكتابية

docs.google.com/forms/d/1Xe1QP8JbYfjzqPgqRTTeo_omxIGIAAex8ZxjSlwaE/edit

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية ! ☆ تم حفظ جميع التغييرات في Drive

الأُسئلة الردود 49 الإعدادات

نساهم بتعليمية المصطلحات الأُسبئة من خلال مصطلح (الحذف) على جعل المنظم قادراً على تمييز مواضع الحذف واستخدامه في النماذج الشفهية والكتابية

دائماً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

نساهم بتعليمية المصطلحات الأُسبئة في جعل المنظم قادراً على التفرقة بين الضمائر وأدوارها واستخدامها الصحيح مشابهة وكتابة في

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية ! ☆ تم حفظ جميع التغييرات في Drive

الأُسئلة الردود 49 الإعدادات

نساهم بتعليمية المصطلحات الأُسبئة في جعل المنظم قادراً على التفرقة بين الضمائر وأدوارها واستخدامها الصحيح مشابهة وكتابة في نراكيب مختلفة

دائماً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

نساهم بتعليمية المصطلحات الأُسبئة من خلال مصطلح (أسماء الإشارة) في جعل المنظم يميز أسماء الإشارة وما تحول إليه ويستعملها في نراكيب مختلفة

الملاحق

m

:

نم

+

↶

↷

↶

↷

👁

🗨

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

☰

الأسئلة الردود 49 الإعدادات

+

📄

Tt

🖼

▶

☰

تساهم تخطيطية المصطلحات التَّبَيُّنة من خلال مصطلح (أسماء الإشارة) في جعل المنظم يميّز أسماء الإشارة وما تُحوّل إليه ويستعملها في تراكيب مختلفة مشابهة وكتابة

☐ دائما

☐ أحيثا

☐ منعدم

☐ محليدا

?

m

:

نم

+

↶

↷

↶

↷

👁

🗨

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

📁

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

☰

الأسئلة الردود 49 الإعدادات

+

📄

Tt

🖼

▶

☰

تساهم تخطيطية المصطلحات التَّبَيُّنة من خلال مصطلح (التَّرادف) في جعل المنظم قادرا على التمييز بين المترادفات واستخدام التَّرادف في * تراكيب مختلفة مشابهة وكتابة

☐ دائما

☐ أحيثا

☐ منعدم

☐ محليدا

تساهم تخطيطية المصطلحات التَّبَيُّنة من خلال مصطلح (التَّرادف) في جعل المنظم قادرا على التمييز بين المترادفات واستخدام التَّرادف في * تراكيب مختلفة مشابهة وكتابة

?

الملاحق

m

:

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

الأسئلة الردود 49 الإعدادات

+

📎

Tt

🖼️

▶

☰

نساهم تنظيمية المصطلحات النسيبة من خلال مصطلح (الرابط) في جعل المنظم قادراً على تمييز أدوات الرابط من خلال الشذات المننوعة *
واستخدامها في تراكيب مختلفة مشاهية وكلاية

دائماً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

نساهم تنظيمية المصطلحات النسيبة من خلال مصطلح (الإحالة) في جعل المنظم قادراً على التمييز بين انواع الإحالة وتوظيفها في سياقات مختلفة

m

:

تم حفظ جميع التغييرات في Drive

☆

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية !

الأسئلة الردود 49 الإعدادات

+

📎

Tt

🖼️

▶

☰

نساهم تنظيمية المصطلحات النسيبة من خلال مصطلح (الإحالة) في جعل المنظم قادراً على التمييز بين انواع الإحالة وتوظيفها في سياقات مختلفة
مشاهية وكلاية

دائماً ☐

أحياناً ☐

منعدم ☐

محدد ☐

ثَبِّتِ الْمَصَادِرَ

وَالْمَرَاجِعَ

❖ القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

❖ المصادر والمراجع باللغة العربية:

- (1) ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء، ط1، عمان الأردن، 2013م
- (2) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (دط)، (دس)
- (3) أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1998م
- (4) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، (د. ت)
- (5) أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000م
- (6) أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001
- (7) أحمد عودة القرارة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2013
- (8) الأزهر الزناد، نسيج النص: بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993
- (9) أنتوني غدنز، علم الاجتماع (مع مُدخلات عربيّة)، تر: فايز الصياغ، المنظمة العربيّة للترجمة، بيروت-لبنان، مؤسّسة ترجمان، عمان-الأردن، ط4، (د.ت)
- (10) ج.ب براون و ج.يول، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، النّشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعودية، (دط)، 1997.
- (11) جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015.

- (12) جوليا كريستيفا، علم النص، تر:فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997
- (13) حسن حسين البيلاوي و آخرون، الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م
- (14) حسن ظاهر بني خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة، عمان - الأردن، ط 1، 2012
- (15) حسن محمد أبو رياش، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان، الأردن، (د ط)، 2009
- (16) الخريشا عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 2012
- (17) الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط1، 2003، ج1.
- (18) خولة الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2000.
- (19) دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي و علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م
- (20) رابح بومعزة، التراكيب النحوية العربية صورها وأساليب تطوير تعليمها، دار رسلان، دمشق سوريا، ط1، 2014م
- (21) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية : مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة مصر، 2004م
- (22) روبرت ديبوغراند، وولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: الهام ابو غزالة، علي خليل أحمد ،مطبعة دار الكتاب، ط1، 1992م
- (23) روبرت ديبوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م

- (24) رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد (ديداكتيك، تدريسيّة، تعلّميّة، تعليميّة)، دار التّجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، رسائل في الفكر التربوي (6)، ط2، 2020
- زكي بن عبد العزيز بودي و محمد سلمان الخزاعلة، استراتيجيات التّدرّيس، دار الخوارزمي للنشر والتّوزيع، جامعة الملك فيصل، ط01، 2012م
- (25) زكي بن عبد العزيز بودي ومحمد سلمان الخزاعلة، إستراتيجيات التّدرّيس
- (26) الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساوره للدراسات الإنسانية والاجتماعية، م6، ع2، 2020
- (27) سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ط2، عمان الأردن، 2008م
- (28) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التّدرّيس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط01، 2003م
- (29) طارق كامل داود، خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2011.
- (30) عبد القادر أبو شريفة، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر، عمّان الأردن، ط4، 2008
- (31) عبد الله الغدامي، الجنوسة النّسقيّة: أسئلة في القافة والنّظريّة، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 2017.
- (32) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002.
- (33) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، (د.ط)، 1995

- (34) عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، 2011
- (35) عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، (دط)، 2000
- (36) عزة شبل محمد، علم لغة النص (النظرية والتطبيق)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009
- (37) عفاف عثمان عثمان مصطفى: إستراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014م.
- (38) ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهم الشيباني، سيدي بلعباس الجزائر، ط2007، 1.
- (39) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط8، 2005م
- (40) مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009
- (41) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ج2، ط1، 2004.
- (42) محمد الدريج، مدخل إلى تدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط2، 1991.
- (43) محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، (دط) 2014م.
- (44) محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
- (45) محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.

- (46) محمد خطابي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.
- (47) محمد سرحان علي الحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط3، 2019.
- (48) محمد سليمان الخزايلة، المعلم والمدرسة، دار صفاء، عمان - الأردن، ط1، 2013.
- (49) محمد سيف الإسلام بوفلاقة، الواقع التعليمي للغة العربية (المعوقات والحلول)، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2017.
- (50) محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 1999.
- (51) محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات.
- (52) محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 2007م
- (53) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، 2000، ج33
- (54) مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2000
- (55) مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية.
- (56) منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002.

- (57) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992.
- (58) نعمان بوقرة، اللسانيات العامة اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، إربد - عمان، ط 1، 2009.
- (59) يحي محمد نبهان، الأساس في التعليم والتعلم، دار اليازوي، عمان - الأردن، (دط)، 2012.
- ❖ المراجع الرسمية:
- (60) لدستور الجزائري: 1996، المادة 51.
- ❖ الوثائق والسندات التربوية:
- (61) اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.
- (62) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، 2016.
- (63) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، وزارة التربية الوطنية، منشورات الشهاب، الجزائر، (دط)، 2019.
- (64) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، (دط)، 2019.
- (65) محفوظ كحوال ومحمد بوشمّاط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ط2، 2017.
- (66) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى، (د. ط)، (د. ت).
- (67) ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية: السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، (دط)، 2017.
- (68) ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، (دط)، 2017.

(69) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط-2016.

❖ المجالات:

(70) بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، م6، ع1، 2004.

(71) بشير إبرير، من لسانيات الجملة إلى علم النص، مجلة التواصل، جامعة عنابة (الجزائر)، العدد 14، جوان 2005

(72) جميلة بوجاجة وصافية كساس، فاعلية الكتاب المدرسي في تحضير وضعية تعليمية في مرحلة التعليم المتوسط -السنة الرابعة أنموذجاً-، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، المجلد 16، العدد 02، 2024.

(73) حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقارنة تواصلية (مذكرة ماجستير)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة سطيف، 2010/2009م

(74) صباح زعاف، علة جنيدي-رواق، أثر الخبرة المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي على تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، م15، ع4، جوان 2022

(75) محمد عبد الحسين محمد الخطيب وعلاوي كاظم كشيخ، الاقتباس والتناص والقرآنية نظرة في إشكالية المصطلحات والمفاهيم والتطبيقات، مجلة التأويل وتحليل الخطاب، جامعة بجاية، العدد 1، مج 2، ماي 2021.

(76) ميمون مجاهد، أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية ونجاحتها، مجلة الباحث، جامعة الأغواط، ع10، 2018.

❖ الرسائل الجامعية:

(77) حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقارنة تواصلية (مذكرة ماجستير)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة سطيف، 2010/2009م.

(78) رجاء الدين حسن زهدي طموس، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، يوليو 2002م

فهرست

المحتويات

الصفحة	المحتوى
ب	مقدمة
	الفصل الأول: الإطار النظري لتعليمية المصطلح النصي والكفاية التبليغية
11	تمهيد
11	أولاً: مفهوم التعليمية وأركانها
11	مفهوم التعليمية
11	لغة
12	اصطلاحاً
13	أركان العملية التعليمية
13	1.2: المعلم
17	2.2: المتعلم
19	3.2: المادة الدراسية
20	4.2: المنهج
21	5.2: بيئة التعلم
23	ثانياً: النص والمصطلح النصي
23	مفهوم النص
23	النص لغة
24	النص اصطلاحاً
26	المصطلح النصي
27	1.2. الاتساق (Cohesion) وأدواته
28	الإحالة
28	مفهوم الإحالة

29	أنواع الإحالة
30	عناصر الإحالة
30	الضمائر
31	أسماء الإشارة
32	الاستبدال
33	الحذف
35	د. الوصل (الرّبط)
37	ه. الاتّساق المعجمي (التّماسك المعجمي)
42	2.2. الانسجام (Coherence)
44	3.2. القصديّة (Intentionalite)
45	4.2. المقبولة (Acceptabilite)
45	5.2. الموقفية (Situationality)
47	6.2. التّناص (Intertextualite)
48	7.2. الإعلاميّة (Informativite)
48	ثالثاً: العلاقة بين التعليميّة ولسانيات النص
49	1- التعليميّة
53	2- لسانيات النص
55	3- العلاقة بين التعليميّة ولسانيات النص
56	رابعاً: الكفاية التبليغيّة
56	مفهوم الكفاية التّبليغيّة
56	حد الكفاية لغّة
57	حد التبليغ

59	3.1. حد الكفاية التَّبليغيَّة اصطلاحًا
66	خصائص الكفاية التَّبليغيَّة
67	مكوّنات الكفاية التَّبليغيَّة
68	بين الكفاية التَّبليغيَّة (Communicative competence) والكفاية اللغويَّة (Linguistic Competence)
71	الكفاية التَّبليغيَّة وتعليميَّة اللغة
74	خلاصة الفصل
	الفصل الثَّاني: المصطلحات النَّصيَّة في الكتاب المدرسي ومدى تحقيقها للكفاية التَّبليغيَّة (دراسة تطبيقيَّة)
76	تمهيد
76	أولًا: الإطار النَّظري للدراسة
78	إشكاليَّة الدِّراسة
78	فرضيَّات الدِّراسة
79	أهميَّة الدِّراسة
80	أهداف الدِّراسة
80	تحديد مفاهيم الدِّراسة
80	1.5. تحليل المحتوى
81	الكتاب المدرسي
81	مفهوم الكتاب المدرسي
83	2.2.5. أهميَّة الكتاب المدرسي
84	3.2.5. طرائق تأليف الكتاب المدرسي
86	4.2.5. عناصر الكتاب المدرسي
87	أهداف الكتاب المدرسي

88	6.2.5. مواصفات الكتاب المدرسي
88	وظائف الكتاب المدرسي
89	8.2.5. أهمية الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط
92	ثانيًا: حدود الدراسة
92	منهج الدراسة
92	وصف مجتمع الدراسة
100	3.2. وصف عينة الدراسة
102	أداة الدراسة
102	5.2. خطوات التحليل
102	6.2. الأساليب الإحصائية
103	ثالثًا: وصف نتائج البحث وتحليلها
103	مصطلح (النص) في الكتاب المدرسي
108	الاتساق وأدواته في الكتاب المدرسي
109	مصطلح (الإحالة) في الكتاب المدرسي
112	مصطلح (الضمير) في الكتاب المدرسي
120	مصطلح (أسماء الإشارة) في الكتاب المدرسي
124	مصطلح (الاستبدال) في الكتاب المدرسي
125	مصطلح (الوصل) في الكتاب المدرسي
128	مصطلح (الرّبط) في الكتاب المدرسي
134	مصطلح (التكرار) في الكتاب المدرسي
142	مصطلح (الحذف) في الكتاب المدرسي
143	مصطلح (التّرادف) في الكتاب المدرسي

144	التضاد (الطباق)
147	مصطلح (الانسجام) في الكتاب المدرسي
154	مصطلح التناص (الاقتباس) في الكتاب المدرسي
156	5. مصطلح (القصد) في الكتاب المدرسي
162	مصطلح الإعلامية (الإعلام) في الكتاب المدرسي
163	مصطلح المقبولية (القبول) في الكتاب المدرسي
164	مصطلح الموقفية (الموقف/المقام) في الكتاب المدرسي
168	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: دور تعليمية المصطلح النصي في تحقيق الكفاية التبليغية (دراسة ميدانية)	
170	تمهيد
170	أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية
170	- أهمية الدراسة
174	02- عينة الدراسة
176	- منهج الدراسة
178	- أداة الدراسة
179	ثانياً: عرض النتائج وتحليلها
179	المحور الأول: البيانات الشخصية
179	- الجنس
182	- الصفة
184	- المستوى العلمي
187	- التخصص

190	الخبرة
192	المحور الثاني: المصطلح النصي في الكتاب المدرسي ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية
192	01-آراء أساتذة التعليم المتوسط في كفيّة تأثير تعليميّة المصطلحات النصيّة (الاتّساق، الانسجام، الإحالة، الضّمائر، الرّبط، الحذف...) في تحقيق الكفاية التبليغيّة لدى المتعلّمين
198	مصطلح الانسجام النصي في الكتاب المدرسي ودوره في تطوير الكفاية التبليغية
202	حوار حول الاكتفاء بمصطلحي الاتّساق والانسجام لتحقيق الكفايات التعليميّة أو العودة إلى مصطلحات تحمل نفس المعنى (السّبك، الحبك، التّضيد...)
203	مدى توافق تدرّج استخدام المصطلحات النصيّة في الكتاب المدرسي مع حاجات المتعلّمين
209	كفيّة مساهمة المصطلحات النصيّة في تنمية مهارات المتعلّمين
214	اقتصار كتاب الرّابعة متوسط على ذكر مصطلح الإحالة دون غيره من كتب التعليم المتوسط
219	المحور الثالث: قياس مدى تحقيق تعليميّة المصطلح النصي في الكتاب المدرسي للكفاية التبليغية لدى المتعلّمين
220	قياس مدى مساهمة المصطلحات النصيّة في تنمية الكفاية التبليغيّة لدى المتعلّمين وإنتاج نصوص تحترم المعايير النصيّة
221	قياس مدى مساهمة المصطلحات النصيّة في ترتيب أفكار النصوص المنتجة مشافهة وكتابة
223	مساهمة تعليميّة المصطلحات النصيّة في تفاعل المتعلّمين مع النصوص بتمييزها عن غيرها من المصطلحات
224	القدرة على توظيف المصطلحات النصيّة مشافهة وكتابة:

226	مساهمة تعليمية المصطلحات النصية في معرفة مدى اتساق وانسجام النصوص
227	مدى مساهمة تعليمية المصطلح النصي في دراسة أدوات اتساق وانسجام النصوص
229	07- تعليمية مصطلح "التضاد" ودورها في جعل المتعلم قادراً على توظيفه
231	تعليمية مصطلح "الاستبدال" ودورها في جعل المتعلم قادراً على توظيفه
233	تعليمية مصطلح "الحذف" ودورها في جعل المتعلم يحدد مواضعه ويحسن توظيفه:
234	10- تعليمية مصطلح "الضمائر" ودورها في جعل المتعلم يفرق بين الضمائر ويحسن توظيفها
236	11- تعليمية مصطلح "أسماء الإشارة" ودورها في جعل المتعلم يفهم ما تحيل إليه ويحسن توظيفها
238	تعليمية مصطلح "الترادف" ودورها في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين
240	13- تعليمية مصطلح "الربط" ودوره في تحقيق الكفاية التبليغية
242	دور تعليمية مصطلح الإحالة في تحقيق الكفاية التبليغية
244	ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة
247	خلاصة الفصل
249	الخاتمة
253	الملاحق
273	ثبت المصادر والمراجع
282	فهرست المحتويات

تَمَّ بِحَمْدِ اللَّهِ

الملخص:

تتناول هذه الأطروحة دراسة التعليمية للمصطلح النصي في الكتب المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط، مع التركيز على دورها في تحقيق الكفاية التبليغية لدى المتعلمين. تهدف الدراسة إلى تحليل كيفية معالجة المصطلحات النصية في المناهج الدراسية، وتقييم فعاليتها في تعزيز القدرة على التواصل الفعال والفهم العميق للنصوص، اعتمدت المنهجية على النهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل عينة من الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط مع الرجوع إلى نظريات الكفاية التبليغية لدى علماء اللسانيات، شملت الدراسة استطلاعات رأي لمعلمين وطلاب، وتحليل إحصائي لتكرار المصطلحات وطرق تدريسها. كشفت النتائج عن نقص في التدريب على المصطلح النصي، مما يعيق تحقيق الكفاية التبليغية، مع اقتراحات لتحسين المناهج من خلال دمج تمارين تفاعلية وأدوات رقمية. تُعد الأطروحة مساهمة في تطوير التربية اللغوية، مع توصيات عملية لصانعي السياسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المصطلح النصي، الكفاية التبليغية، التعليم المتوسط، الكتب المدرسية، المناهج اللغوية، التحليل الوصفي.

Abstract :

This thesis examines the didactics of textual terminology in middle school textbooks, focusing on its role in achieving communicative competence among learners. The study analyzes how textual terms are handled in curricula and evaluates their effectiveness in enhancing effective communication and deep text comprehension. The methodology adopted a descriptive-analytical approach, analyzing a sample of Arabic language textbooks for middle school, drawing on theories of communicative competence from linguists. It included surveys of teachers and students, along with statistical analysis of term frequency and teaching methods. Findings revealed deficiencies in textual term training, hindering communicative competence, with recommendations for curriculum improvement through interactive exercises and digital tools. The thesis contributes to linguistic education development, offering practical recommendations for educational policymakers.

Keywords: textual terminology, communicative competence, middle school education, school textbooks, language curricula, descriptive analysis.