الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
مركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي- تيسمسيلت
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج ل نيل شهادة ماستر في الأدب العربي
موسوبة بـ:

المقاربات اللسانية المعتمدة في تعليم اللغة والأدب العربي في المدرسة الجزائرية

التخصص:أدب عربي قديم

من إعداد:
الدكتور:
- مرزوق سنية
- مهلول فاطمة

إشراف
عطار خالد

لجنة المناقشة:

الرئيس	
المشرف	
المناقش	

السنة الجامعية: 1438ه-1439ه
2017م-2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

بإسمه بدأنا، وبه إستعنا، وعليه توكلنا، وعلى نعمه شكرنا، وبحمده ختمنا، وعلى خير حلقه صلينا، هو الله الصمد، الواحد الأحد، الذي أنار عقلنا بوهج العلم، وبه تضيء دربنا، لتوفيقه لنا في إعداد هذا العمل المتواضع في سبيل إثراء العلم والمعرفة.

كما نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ المؤطر: "عطار خالد" الذي كان نعم الأستاذ في التوجيه والإرشاد، إذ لم يذكر أي جهد في سبيل الوصول إلى عمل قيم ثم نلي بالشكر لكل الأساتذة الكرام في قسم اللغة العربية وآدابها.

إلى كل الأساتذة الذين رافقونا طوال هذه السنين وصبروا علينا وبذلوا من أوقات راحتهم في سبيل تعليمنا.

نشكر كل من جاد علينا بيد المساعدة من قريب أو بعيد، وجهنا أو ساهم بالكثير أو بالقليل في نسخ أو طبع أوراق البحث ليخرج في صورته النهائية.

كما لا ننسى أن نشكر جميع أفراد أسرتنا لمساعدتهم إيانا وتحملهم وصبرهم على إنشغالنا عنهم طوال أيام الدراسة والبحث.

وندعو الله أن يجزي الجميع خير الجزاء ويدخلنا وإياهم في رحمته.

والحمد لله رب العالمين

و شكـــرا

إهـــداء

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ **سورة التوبة الآية -105-**

إلهـي لا يطيـب الله إلا بشـكرك ولا يطيـب النهـار إلا بطاعتـك ولا تطيـب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنـة إلا برؤيتك إلـى من بلـغ الرسـالة وأدى الأمانـة نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحب إلـى معنـى الحنـان والتفـاني إلـى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كـان دعائها سر نجاحي وحنانها بسلم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة ربي يطول عمرها ويجعلها راضية عني.

إلى من كلله الله بالهبة والوقار إلـى من علمني العطـاء دون إنتظار إلـى من أحمل اسمه بكل افتخار أرجو منن الله أن يمد في عمك لترى ثمارا حان قطافها بعد انتظار إلى أبي الغالي تاج رأسي "محمد".

إلى القلوب الطاهرة والنفوس البريئة إلى إخوتي وأخواتي.

إلى من أرى تفاؤل بعينيها والسعادة في ضحكتها إلـى الوجـه المفعم بـالبراءة أختي "أمينة وزوجها".

إلى تورأم روحي ورفيقة دربي أختي "نوال".

إلـى من عرفت كيف أجدهم وعلمـوني أن لا أضيعهم صديقاتي "فاطمـة – سهيلة – مريم – الفاخت".

إلى الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث فجزاه الله ألف خير ولـه منـا كل التقدير والإحترام "الدكتور عطار خالد".

سنية

إهـــداء

لو كان الصمت يكتب على الأوراق ويقرأ لفضله على الكلام لأن اللغة ذاقت عليا بما رحبت فلم أجد من العبارات حقيقة شعوري والحمد لله الذي أنار الحب لي بعمله وجه الجهل والظلام وسدد خطايا لبلوغ الأماني والمرام.

وبهذا أهدي ثمرة جهدي ونجاحي إلى الذي أنار دربي وإمتلأ حبه في كياني من أوصلني إلى سر الأمان إلى من وهب لي كل شيء دون أن يأخذ شيئا إلى أبي الغالي رحمة الله عليه وأسكنه فسيح الجنان.

إلى التي مهما قلت لن أفيها حقها والتي كانت شمعة أنارت طريقي وظمتني إلى الصدر الحنون أمي الحبيبة حفظها الله وأطال عمرها.

إلى من عشت معهم أيام عمري إخوتي وزوجاتهم وأبنائهم وأختي دنيا وجميع أبنائها وزوجها.

إلى جميع صديقاتي التي جمعتني معهم الصداقة طيلة هذه السنوات خاصة السنية التي بذلت مجهود كبير ضمن إعدادنا للمذكرة.

إلى من عجز اللسان عن ذكرهم يبقى حبهم في قلبي.

إلى مرشدي ومعيني في هذا العمل المتواضع "الدكتور عطار خالد" جزاه الله خيرا.

وإلى الأستاذة: "دندان فتيحة" وإلى جميع الأساتذة الكرام بالمركز الجامعي تيسمسيلت وخاصة قسم اللغة والأدب العربي.

فاطمة

مقدمة

مقدمة:

يعد التعليم من أهم المعايير التي تساهم بشكل كبير في تحديد مدى تقدم بلد ما إن انه القطاع الذي يساهم في تكوين وتأطير النخب التي تحمل على عاتقها مهمة النهوض بالبلد على مختلف الأصعدة والمستويات، واغلب دول العالم متقدمة كانت أو نامية تعطي اهتماما كبيرا بنظامها التربوي وكلها عزم على مواكبة الركب الحضارية، الذي لا يأتي اليوم إلا من خلال السياسة التربوية تعليمية قائمة على أسس عالمية، وذلك لم يكن بعيدا على النظام التربوي الجزائري فقد شاهد التعليم بمختلف مستوياته جملة من الإصلاحات والتحولات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تسمى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن ولاسيما تعليم اللغة التي هي أداة انتماء إنسانية، يكسبها ويتعلمها الفرد للتعبير عن حاجاته، وتبادل العلاقات المادية والمعنوية وهي وسيلة للإفصاح عن الأفكار والمشاعر والتجارب فإن تعلمها ضرورة تربوية كونها وسيلة تحصل المعارف، والتواصل والتعلم فهي رافد المعرفة وحامل الثقافة لدى مختلف الأمم وتبرز اللغة العربية بعظمتها كإحدى اللغات العالمية لما تمتاز به من سعة وشمولية في الألفاظ المعبرة عن المعاني المختلفة، وعليه فمن اهتمامنا واعتزازنا بلغتنا، العمل على تدريسها في المدارس العربية العامة والمدارس الجزائرية الخاصة، والتي أولت لها مكانة خاصة في المنظومة التربوية وحرصا منها على مواكبة المتغيرات التي شهدها العالم، جاءت مرحلة مقاربات لسانية جديدة الإصلاح الشامل للنظام التربوي الجزائري، في خصم ذلك تبنت مقاربات جديدة، في إجراءاتها التعليمية لاسيما ما تعلق باللغة، هذه الملكة التي تثير فينا هاجسا بهدف اكتشاف بياناتها ووظائفها التواصلية، ومن بين هذه المقاربات، المقاربة النصية والمقاربة التوصلية والمقاربة بالكفاءات وكان الدافع في اختيارنا هذا الموضوع هو الرغبة في المعرفة النظام التربوي الجديد في الجزائر، وقد كثرت التساؤلات حول هذا الموضوع ولعل أهمها: ما لمقصود بالمقاربة النصية؟ وما هي المقاربة التواصلية؟ وما هي المقاربات بالكفاءات؟ وكيف كان تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدارس الجزائرية وخاصة التعليم اللغة العربية؟ وقد اقتضى منا هذا العمل أن نتبع خطة بحث تمثلت في المقدمة وثلاثة فصول وخاتمة بحيث تعرضنا في الفصل الأول إلى المقاربة النصية اللسانية في تحليل النصوص القرائية انطوى تحته ثلاثة مباحث فالأول بعنوان نشأة اللسانيات النصية، والمبحث الثاني بعنوان مفهوم المقاربة ومفهوم النص أما المبحث الثالث بعنوان المقاربة

النصية وأهميتها وتطرقنا في الفصل الثاني إلى المقاربة التواصلية فجاء عنوان المبحث الأول مصطلح الكفاءة في اللسانيات ظهور مصطلح الكفاءة التواصلية، والمبحث الثاني: تعريف التواصل ، أنواعه، وظائفه أما المبحث الثالث تعريف الكفاءة التواصلية ومكوناتها كما جاء الفصل الثالث بعنوان المقاربة بالكفاءات فانطوى تحته ثلاثة مباحث الأول: بعنوان مفهوم الكفاءة وأنواعها والثاني بعنوان خصائص الكفاءة ومؤشراتها أما الثالث تعليم اللغة العربية في المداس الجزائرية وفق مسار المقاربة بالكفاءات كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي أنموذج.

وخلصنا من ذلك كله بخاتمة لأهم النتائج التي توصلنا إليها وقد تتبعنا في عملنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة الموضوع وكما اعتمدنا في هذا البحث على مجموعة من المصادر المراجع أهمها لسان العرب لابن منظور، سعدون محمود الساموك – مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ومحمد صالح حثروفي – المدخل إلى تدريس بالكفاءات وغيرها من الكتب المعتمدة، وكأي بحث لا يخلو بحثنا هذا من الصعوبات فقد واجهنا العديد من منها، فتمثلت أساسا في قلة المصادر والمراجع والتحكم في المادة العلمية وعدم الخروج عن موضوعنا وتجنب الإطناب خاصة من ناحية إعادة وتكرار المعلومات والحمد لله الذي يسر لنا تجاوز هذه الصعوبات بفضل الله تعالى أولا ثم الأستاذ المشرف عطار خالد الذي شرفنا بإشرافه وحرصه ومتابعته وتوجيهاته، وفي الأخير نشكر كل من ساعدنا على إنجاز بحثنا هذا وخاصة زوج أختي الذي كان بمثابة السند لنا في هذا البحث.

تيسمسيلت في: 2018/04/16

مرزوق سنية

مهلول فاطمة

الفصل الأول:

المقاربة اللسانية النصية في تحليل النصوص القرائية

المبحث الأول: نشأة اللسانيات النصية

المبحث الثاني: مفهوم النص وخصائصه

المبحث الثالث: المقاربة النصية وأهميتها

المبحث الأول: نشأة اللسانيات النصية:

تعتبر اللسانيات العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية وتقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية ولقد عرفها

العالم السويسري دي سوسير "فرع من فروع السيمياء، أي علم العلامات، العلم الذي يدرس الأنظمة المختلفة الأعراف التي بدورها تكمن الأعمال البشرية بأن يكون لها معنى وتعبير في عداد العلامات"[1].

والمقصود بهذا أن اللسانيات هي دراسة موضوعية تدرس اللغة كما تدرس العلاقة الكائنة بين اللغات المختلفة وتعد اللسانيات النصية أحد فروعها، لقد ظهرت اللسانيات النصية تجاوزا للدراسات اللسانية الجملية بمختلف توجهاتها "النبوية، التوزيعية، السلوكية، الوظيفية، التوليدية، التحويلية" ولا يفي التجاوز هنا الطبيعة العلمية بين تلك التوجهات.

واللسانيات النصية وإنما تطور العلوم يفترض استفادة اللسانيات النصية من كل معطيات اللسانيات الجملية، وتجاوز قصور هذه الأخيرة من حيث أن الجملة لم تعد كافية لكل مسائل الوصف اللغوي وقد أخرجت اللسانيات النصية علوم اللسان من مأزق الدراسات البنيوية التركيبة التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية[2].

وقد اتخذت اللسانيات النصية هدف رئيسا ترمي الوصول إليه، هو الوصف التحليل والدراسة اللغوية للأبنية النصية، وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي[3].

وذلك أن النص ليس بناء لغوي فحسب وإنما يدخل ذلك البناء في سياق تفاعلي بين مخاطب والمخاطب تفاعل لا يتم بجمل متراكمة بعضها فوق بعض،

1- أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، ط 3، 2007، ص: 121.
2- خولة طال الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، 2000، ص: 167.
3- أحمد عفيف، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 1، 2001، ص: 31.

ولا يدرك النصوص بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج متجاوزة للأفراد[1].

ويعد الأمريكي هاريس 1952م أول من استخدم التحليل النصي الشامل من خلال دراسة الموسمات بتحليل الخطاب، حيث بدأت معه بوادر الاهتمام بالنص، والنص سياقة الاجتماعي، وقدم في بحثه أول تحليل منهجي لنصوص بعينها[2].

وقد اهتم هاريس بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص المطلوبة، والروابط بين النص وسياقة الاجتماعي[3]، ويعدها ريس أول من تجاوز حدود الجملة والذي أطلق على نمط دراسة النهج المجاور للجملة، حيث رأى أنه من الضروري تجاوزهما:

1- قصر الدراسة على الجمل والعلاقات فيما بين أجراء الجملة الواحدة.

2- الفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي، وبعد ذلك بدأ بعض اللسانيين ينتبهون إلى المشكلتين اللتين أشار إليهما هاريس، وإلى أهميته تجاوز الدراسة اللغوية مستوى الجملة إلى مستوى النص والربط بين اللغة والموقف الاجتماعي مشكلين بذلك اتجاها لسانيا أخذت ملامحه ومنهاجه وإجراءاته في التبلور منذ منتصف الستينات تقريبا.[4]

لقد اهتمت اللسانيات النصية بالدلالة والسياق الذين كانا غائبين في اللسانيات الجملة الذي كان يصف الأنبية اللغوية، ولكنه لم يعني بالجوانب الدلالية عناية كافية مما جعل علماء النص يرون أن البحث الشكلي للابنية اللغوية مازال مقتصرا على وصف الجملة[5].

1- ينظر قول فجانج هانية مان وديتر فيهفخر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2004، ص: 21.

2- سعد مصلوح، العريضة من نحو الجملة إلى نحو النص، ضمن كتاب الاستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، تحرير وديعة طه النجم وعبده بدوي، ضمن كتاب كلية الآداب، كويت، 1990/1410، ص: 407.

3- زتسيسلاف واورزيناك، مدخل إلى علم النص شكلات بناء النص، ترجمة، سعيد بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، دط،2003، ص: 36.

4- المرجع نفسه ص 37.

5- سعد مصلوح العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، ص: 409.

وأن اللسانيات الجملة ليست كافية لكل مسائل الوصف اللغوي فقد تتصل جمل النص بروابط غير نحوية[1] وبعبارة أخرى يمكن القول أن هناك بعض العلاقات اللغوية بين الجمل التي تكون لنص، قد تكون روابط متماسكة وهنا يمكن الاستفادة من اللسانيات الجملة أو اللغوية.

ويبين أحد الباحثين أن إقصاء المعنى في اللسانيات التقليدية كان وراء عجزه عن تحليل كثير من الظواهر اللغوية، ذلك أن الفهم الحق للظاهرة اللسانية يوجب دراسة اللغة نصية وليس اجتزاء والبحث عن نماذجها وتهميش دراسة المعنى، كما ظهر في اللسانيات ومن ثم كان التمرد على النحو الجملة والاتجاه إلى نحو النص أمر متوقعا، ويعتمد الرافعون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة ومتماسكة، ولا تدرك النصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فردية[2].

وكان الاهتمام باللغة من أجل فهم نظامها، وكان الدارسون يصدرون في ذلك من عدة الجملة هي الوحدة الأساسية لها.

ويرى الدكتور محمد الشاوي وهو أحد المختصين العرب في اللسانيات النصية وبالضبط في تأصيل اللسانيات النصية في النحو العربي أنه "لم يتجاوز نحو الجملة سوى في نهاية الستينات الميلادية نحو النص وتحليل في حين أن سنة 1984 تمثل دروة الاهتمام نحو النص وتحليل الخطاب حيث بلغت الأعمال المنشورة فيها 298"[3].يمكن القول أنه كانت هناك إشارات في الدراسات الغربية وفي التراث العربي والإسلامي إلى أهمية التحليل النصي المتجاوز للجملة، نجد في تلك الإشارات التوجه إلى ضرورة التحليل النصي الذي يتجاوز الجملة إلى فضاء أرحب هو فضاء النصي[4].

1- ينظر: المرجع نفسه، ص: 409.
2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 413.
3- محمد الشاوي، أصول تحليل الخطاب في النظرية، النحوية العربية تأسيسها نحو النص، سلسلة اللسانيات، المجلد 14، جامعة منوبة، تونس، والمؤسسة العربية للتوزيع، ط1، 1421- 2001، بيروت، ص: 76-77.
4- المرجع نفسه، ص: 77.

وتعتبر البداية الحقيقة لدراسة النصية كعلم مستقل كانت على يد فان ديك VanDijk الذي القول "لقد توقفت القواعد واللسانيات التقليدية غالبا عند حدود وصف الجملة وأما في علم النص، فإننا نقوم بخطوة إلى الأمام، ونستعمل وصف الجمل بوصفه أداة لوصف النصوص، وما دمنا نستبع هنا المكونات المعتادة للقواعد وستستعمل النصوص المستخدمة بغية وصف الجمل فإننا نستطيع أن نتكلم عن قواعد النص"[1].

لقد سعى فان ديك لإقامة لسانيات نصية تدرس البنية النصية والتماسك بين الجمل في النص، لآن الحاجة إلى اللسانيات النصية ضرورية لتجاوز بعض الصعوبات التي تواجهها اللسانيات الجملية"[2].

مفهوم اللسانيات النصية:

تعددت مفاهيم اللسانيات النصية وكل نظر إليها من زاوية وعرفها بطريقته فاللسانيات النصية أو علم اللغة النص علم من العلوم اللغوية الحديثة الناشئة عن علم اللسانيات العامة، التي كانت تهتم بدراسة اللغة، وتبحث في نظامها اللغوي "اللفظ والمعنى والعلاقة بينهما".

ومن بين هؤلاء الذين اهتموا بها ديسوسير الذي يعرفها بأنها "فرع من فروع اللغة يدرس النص بوصفة وحدة لغوية كبرى وبين جوانبها متعددة فيه"[3].

ويعرفها ديبوجراند "هو ذلك الفرع من القواعد النص الذي يصف وسائل التعبير المسؤولة عن عملية تشكيل النص"[4].

ويعرفها سعد مصلوح "إن نحو النص نمط تحليلي ذو وسائل بحثية مركبة تمتد إلى مستوى ما وراء الجملة بالإضافة إلى المكونات التركيبية للجملة ويشمل

1- فان ديك، النص بني ووظائف مدخل أولى علم النص، ترجمة منذر عياشي ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 2004، بيروت، ص: 147.
2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 147.
3- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة الزهراء، الشروق، القاهرة، دط، 2001، ص: 33.
4- المرجع نفسه، ص: 34.

علاقات ما وراء الجملة وعلاقات ما بين الجمل قم الفقرات ثم النص بتمامه أو الخطاب برمته"[1].

أما الفقي فيعرفها بقوله: "فرع من فروع اللغة يدرس النص بوصفه الوحدة اللغوية الكبرى، وبين جوانب عديدة فيه منها التماسك والترابط فيه وسائله وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسياق النصي ودور المشاركين في النص عند إنتاجه وتلقيه سواء منطوقا أو مكتوبا"[2].

فاللسانيات النصية هي "علم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدق صورة تمكننا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها، مما يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشترك فيها متلقية" ومن خلال ذلك تأكد أن[3] "علم لغت النص له شقان شق لغوي يرسم لنا الأبعاد البنيوية اللغوية للنص، وتتشكل معه معرفة النص بكل جوانبها التركيبية والدلالة، وهناك شق آخر براغماتي يتشوق الآفاق الاجتماعية والتاريخية والنفسية للنص والتي تساهم في تشكيله اللغوي، وتتحدد من خلال مصالح معرفة العالم"[4].

ويقصد باللسانيات النص ذلك الاتجاه اللغوي الذي يعني بدراسة نسيج النص انتظاما وانتساقا وانسجاما، ويهتم بكيفية بناء النص وتركيبه، بمعنى أن اللسانيات النص تبحث عن الآليات اللغوية والدلالية التي تساهم في بناء النص وتأويله أضف إلى ذلك هذه اللسانيات تتجاوز الجملة إلى دراسة النص أو الخطاب أو الانتقال بمعرفة البنى التي تساعد في انتقال الملفوظ من الجملة إلى النص أو الخطاب، أو الانتقال من الشفوي إلى المكتوب النصي"[5].

1- سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، ص: 420.
2- صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية،دار قباء مصر، ط2000،1، ص: 51
3- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص: 200.

4- حسام أحمد فرج، نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 2، 1430هـ- 2009م، ص: 16.
5- سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، ص: 420.

ومن خلال هذا يمكن القول بأن اللسانيات النصية تهتم بالنص باعتباره مجموعة من الجمل المترابطة والمتماسكة وليس بالجمل المنعزلة، كما تدرس النص وتحليل الخطاب.

واللسانيات النصية فرع من فروع اللسانيات ويتعامل مع النص باعتباره نظاما للتواصل والإبلاغ السياقي، وفي هذا يقول، فإن ديك "إن كل خطاب مرتبط على وجه الإجراءات بالفعل التواصلي، وبعبارة أخرى فإن المركب التداولي ينبغي أن يخصص الشروط المناسبة للجمل ومقتضى الحال فيها، بل يخصص هذا المركب ضروب الخطاب أيضا"[1].

إن اللسانيات النصية تدرس على أساس أنه مجموعة أو فضاء ممتد وواسع من الجمل والفقرات والمقاطع والمتواليات المترابطة شكلا ودلالة ووظيفة ضمن سياق تداولي وتواصلي معين، ومن ثم يحمل مقصديات مباشرة وغير مباشرة ويهدي إلى الإبلاغ والإمتاع أو الإفادة أو التأثير أو الإقناع أو الحجاج ...."[2].

وتدرس لسانيات النص ما يجعل متسقا ومنسجما ومترابطا بالتركيز على الروابط التركيبية والدلالية والسياقية سواء أكانت صريحة أم ضمنية، ولا تكتفي لسانيات النص بما هو مكتوب فقط بل تدرس حتى النصوص الشفوية والملفوظات النصية القولية، أي تبحث عن آليات بناء النص ومختلف الوظائف التي يؤديها ضمن سياق تداولي معين[3].

ومن المعلوم أن النص (texte 2^e) عبارة عن مجموعة من الكلمات والجمل التي تشكل في البداية ما يسمى عند أندريه مارتينيه (A.Martinet) بالمتمفصل أو التلفظ المزدوج ومن ثم يتكون النص عبر التحام الجمل واتساقها نسيجا وانتظاما وترابطها عضويا وموضوعيا، ومن ثم يلاحظ أنه عبر امتداد مساحة النص يتشكل ما يسمى بالفقرات والمقاطع والمتواليات التي تؤلف بدورها في الأخير ما يسمى بالنص، ووظيفته الأساسية والبارزة التواصل والإبلاغ والتداول.

1- فنديك، النص بنى ووظائف مدخل أولى إلى علم النص، ص: 150.
2- أحمد عفيف، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص: 35.
3- المرجع نفسه، ص: 35.

وهذا ما يتميز النص عن اللانص، حسب عبد الفتاح كليطو مجموعة من الضوابط التي تتمثل في كون النص يحمل ثقافة، ويعتمد على النظام، وهو قابل للتدوين والتعليم وينسب إلى كاتب ويحتاج إلى تفسير وتأويل[1].

ويعرف كوليش رايبال gulish raible لسانيات النص بقوله «تقصد بنحو النص مجموعة الأعمال اللسانية التي تملك، كقاسم مشترك خاصيته تجعلها تجسد موضوع دراستها المتواليات الخطابية ذات الأبعاد التي تتجاوز وحدود الجملة .....»[2].

إذا فاللسانيات النص هي التي تدرس المتواليات النصية، وتجعل وحدتها الكبرى في النص لا في الجملة، كما كان يفعل البنيويون والتحوليون والتوليديون ولقد انكبت لسانيات النص تطبيقيا على مجموعة من القضايا المهمة والشائكة كالضمائر، التماسك ومن بين الظاهرة النحوية التي يجب النظر إليها من خلال معطيات اللسانيات النصية مما يلي: الضمائر ووظائفها النصية، أسماء الإشارة التعريف والتنكير، والتذكير والتأنيث، التكرار، الاستدراك، التوابع، الحذف، الصلة، التقديم والتأخير، الزمن، العام والخاص .... وغيرها والاتساق والانسجام، ويحاول تحليل الخطاب من خلال هذه القضايا تجاوز إطار الجملة، حيث يدرس عدة جوانب للعلاقات المتنوعة بين الأزمنة الموجودة داخل الخطاب.

وبصفة عامة فإن نحو النص الخطاب يطمح إلى انجاز مجموعة من قواعد التماسك التي ستمنح للعلاقات بين الضمائر العائدة خصوصية متميزة، ولأنواع الجمل المترابطة الأخرى.

1- حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية، دار العربية للعلوم ناشرون، عين التينة، شارع المفتى توفيق خالد، بيروت، لبنان، ط1، 1428ه، 2007، ص: 17.
2- حسين خمري،النص من بنية المعنى الى سيميائية،ص:17.

إن قواعد التماسك النصي تعمل كمؤشرات وقرائن الشروط والظروف الخطابية والتي يجب أن تتوفر عليها الجمل السابقة واللاحقة .... لكي يكون نص معين متماسكا.....»[1].

ومن هنا تعتبر لسانيات النص من أهم المقاربات التي استهدفت تحليل النص أو الخطاب فقد اهتمت بمدى انسجام النصوص واتساقها وترابطها سواء على مستوى التركيب أم الدلالة أم الوظيفة التداولية، كما بحثت هذه اللسانيات في البنيات العميقة المولدة للنصوص اللا متناهية العدد بالتركيز على عمليات التوليد والتحويل مثل النقصان، الزيادة، الحذف، الاستبدال....»[2].

أهمية اللسانيات النصية:

1- إن اللسانيات النصية تركز على النص كبنية كلية، لا على الجمل كبنية فرعية, وعلى هذا اجتنبت النصوص اللسانيات النصوصية بناء على أن نحو النص يشمل النص وسياقه، ظروفه وفضاءاته، ومعانيه المتعالقة القبلية والبعدية، ومراعاة ظروف المتلقي وثقافته وأشياء كثيرة تحيط بالنص، أماما كان يحدث في المناهج اللسانية التقليدية فهو تناول النص بالشرح، فهي لم تكن تنظر في مجمل النص ولتماس فهمه بوصفه ذا وحدة عضوية تجعل بعضه يفسر بعض وإنما كان الشراح يبنون شروحهم على المفردات ثم يغوص في الدلالة المفردة لهذا اللقط.

2- كثيرا من الظواهر التركيبية لم تفسر في إطار الجملة تفسيرا مقنعا، وربما تغير الحال إذا اتجه الوصف إلى الحكم على هذه الظواهر في إطار وحدة أكبر من الجملة، ويمكن أن تكون هذه الوحدة هي النص ومن ذلك فإن اللسانيات النصية قد ضمنت عناصر لم تكن في لسانيك الجملة عناصر بناء قواعد جديدة منطقية ودلالية وتركيبية لتقديم شكل جديد من أشكال التحليل لبنية النص، وتصور معايير التماسك، ولهذا تضافرت تقريرات اللسانيين أمثال بايك وهارثمان وفان ديك على أن اللسانيات النصية بالنسبة لأي لغة هو أكثر شمولا وتماسكا واقتصادا من القواعد الموجودة في لسانيات الجملة.

1- ينظر: أحمد عفيف، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص: 36.

2- ينظر: عبد الجليل غزالة، نحو النص بين النظرية والتطبيق، ص: 12.

3- تغير الدرس اللساني في نظرته إلى اللغة وذلك للإحساس الطاغي بالوظيفة الاجتماعية للغة، وإلى ضرورة وجود الدور التواصلي الذي يعده علماء اللسانيات جوهر العمليات الاجتماعية [1]

ومن هنا أدرك اللسانيون أن اجتزاء الجمل بجيل اللغة الحية فتات وتفاريق من الجمل، وهو ما نجده في شواهد النحو والبلاغة المنزعة من سياقها وهو ما يتنافى مع مبادئ اللسانيات النصية.[2]

4- إضافة مهام جديدة للسانيات ليست من اختصاص لسانيات الجملة، ومن تلك المهام صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح ومن تزويدها بوصف للابينة فاللسانيات النصية إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في عدد لانهائي من النصوص.

5- يمكن للسانيات النص أن تقدم خدمة كبيرة للترجمة، حيث يرى روبرت دي بوجاند أنه يمكن اللسانيات النصية أن تقدم إسهاما للترجمة، بعكس اللسانيات التقليدية، التي تعنى بالنظم الافتراضية لأن الترجمة من أمور الأداء وليس امتلاك المعجم والنحو فقط كافيا للقيام بالترجمة بسبب الحاجة إلى التماسك في استعمالات اللغة وذلك من المهام الأساسية للترجمة.

6- نستطيع من خلال اللسانيات النصية أن يفيد النظر في بعض المفاهيم اللغوية التقليدية السائدة وذلك إما تعميقها أو لتعديلها، ومثال ذلك ما يشير إليه النقاد من افتقار الشعر الجاهلي إلى الوحدة العضوية، وذلك لتعدد الأغراض في القصيدة الواحدة، ولكن يمكن من خلال اللسانيات النصية إعادة دراسة القصيدة في العصر الجاهلي من خلال وسائل التماسك، وذلك لإيجاد التماسك المفهومين الملحوظ أو حتى بعض وسائل التماسك الوصفي الذي ينتج عنه القول بوجود وحدة عضوية كاملة.[3] وقد قدم سعد مصلوح نموذجا لتلك الدراسة حول قصيدة المرقش الاهنفر (بنت عجلات) وقد استطاع أن يلمس مدى إحكام النسيج في التشكيل اللغوي للنص.

1- المرجع نفسه، ص: 13.

2- أحمد عفيفي، نحن النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، ص: 37- 40.

3- المرجع نفسه، ص: 40-42.

وصلة ما بين النص وعالم النص، واستطاع أن يكشف بواسطة آليات التماسك النحوي والدلالي عن ثراء النص.[1]

أهداف اللسانيات النصية:

يقول اللغوي الألماني روك (rook) أخذت اللسانيات النصية بصفتها العلم الذي يهتم بنية النصوص اللغوية وكيفية جريانها في استعمال شيئا فشيئا مكانة هامة في النقاش العلمي للسنوات الأخيرة، فلا يمكن اليوم أن نعدها مكملا ضروريا للأوصاف اللغوية التي اعتادت أن تقف عند الجملة معتبرة إياها أكبر حد للتحليل بل تحاول اللسانيات النصية أن تعيد تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي النص ليس غير لكن هذا لا يعني أننا يعتمد على المعنى المتداول بين الناس للنص بل ينبغي أن تدرج في مفهومنا للنص كل أنواع الأفعال التبليغية التي تتخذ اللغة وسيلة لها[2].

ومن هنا تسعى لسانيات النص إلى تحليل البنى النصية الذي يتجلى في إحصاء الأدوات والروابط التي تساهم إلى التحليل والتماسك النصي كما تسعى إلى تحقيق هدف يتجاوز قواعد إنتاج الجملة إلى قواعد إنتاج النص.

يرى دو بوجراند "أن العمل الأهم للسانيات النص هو دراسة مفهوم النصية"[3] من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النص، فلسانيات النص تنطلق من دلالات عامة تتجاوز بها الجمل والوصول إلى وحدة النص، وشكلت منها وحدة دلالية ملائمة الجزاء.

ويرى صبحي إبراهيم الفقي "أنه من أسباب اللجوء إلى الدراسة النصية هو أن أوجه الترابط التي أفرزتها التحليلات من مستوى الجملة لم تعد كافية لتغطية مستوى النص وإيجاد العلاقة بين فقرة وفقرة ونص ونص، وهكذا يبرز عند النظر

1- سعد مصلوح، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، ص: 408.
2- خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص: 167-168.
3- ينظر: دي بوجراند روبرتن ، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان القاهرة، عالم الكتب،مصر، ط1، 1998، ص: 04.

إلى السور القرآنية، فلا يمكن إدراك هذه الصلة والترابط من خلال نحو الجملة بل النظرة النصية بمفهومها الواسع"[1].

كما تهدف لسانيات النص إلى وصف النصوص نحويا ولسانيا، ووصف الجمل حسب المدارس اللسانية، فهي تدرس على أساس أن النص جملة كبرى تقبل منه نص منسجما مترابطا بالتركيز على الروابط التركيبية والدلالية، ولهذا فقد ركز اهتمام لسانيات النص على الجملة من ناحية، والنص من ناحية أخرى، يقول كوليش رايبال Gulish Raibal لسانيات النص إلى تحليل البنى النصية واستكشاف العلاقات النسقية المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التداولية إذ يرى صبحي إبراهيم الفقي "أن مهام لسانيات النص تتجلى في إحصاء الأدوات والروابط التي تسهم في التحليل ويتحقق هذا الأخير بإبراز دور تلك الروابط في تحقيق التماسك النصي مع الاهتمام بالسياق وأنظمة التواصل المختلفة فمن أهم ملامح لسانيات النص دراسة الروابط التي تسهم في تحليل هذا النص تتجلى ذلك من خلال إحصاء الأدوات والروابط في تحقيق التماسك النصي مع الاهتمام بالسياق وأنظمة التواصل المختلفة فمن أهم ملامح لسانيات النص دراسة الروابط مع التأكيد على ضرورة المزج بين المستويات اللغوية المختلفة وهذا إلى الاكتشاف الذي يتضح في تلك النظرة الكلية للنص دون فصل بين أجزائه فلسانيات النص تراعي في وصفها تحليلاتها عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل نوضع وتلجأ في تسييراتها إلى قواعد تركيبته ومن الظواهر لتركيبية النصية التي تسعى لسانيات النص إلى العناية بها علاقة التماسك النحوي للنص وأبنية التطابق والتقابل وحالات الحذف والتحويل إلى التعمير النصوص وغيرها، ويرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة والتي لا يمكن تفسيرها تفسيرا دقيقا إلا من خلال وحدة النص الكلية إلى جوار القواعد الدلالية والمنطقية فهي تسعى إلى تحقيق هدف يتجاوز قواعد إنتاج الجملة إنتاج النص..."[2].

1- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء، مصر، ط1، 2000، ص: 55.
2- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ج1، ص: 56.

المبحث الثاني: مفهوم المقاربة النصية:

قبل التطرق إلى مفهوم المقاربة النصية لابد من التدرج في فهم المصطلح انطلاقا من:

تعريف المقاربة:

لغة: جاء في لسان العرب مادة "قرب"، والقرب نقيض البعد، وقرب الشيء بضم الراء يقرب قربا وقربانا أي دنا فهو قريب... واقترب الوعد أي يقارب، وقاربته في البيع مقاربة، والتقارب ضد التباعد.[1]

جاء في قاموس المحيط "قرب + قربا – قربانا – بمعنى فهو قريب"[2].

وفي معجم اللغة العربية المعاصر جاء تعريفها "هي مصدر غير ثلاثي (مقاربة) على وزن (مفاعلة)، (قارب) على وزن فاعل والمضارع منه يقارب، ومنه قاتل، مقاتلة وهي تعني في دلالتها المعنى: دناه".[3]

وفي معجم الرائد جاء تعريفها "حادثه بكلام حسن، وترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة".[4]

اصطلاحا:

يرى نايت سليمان أن المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع، أو تناول مشروع أو حل مشكلة أو تحقيق غاية، ويعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ ستند عليها تصور وبناء منهاج تعليمي[5]،

1- ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان، ص: 52-54.
2- الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، ج3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دط، 1979، ص: 579.
3- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربي المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص: 652.
4- جبران مسعودة، المعجم الرائد، مجلد 3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1992، ص: 791.
5- ينظر: طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو،الجزائر، ط1، 2004، ص: 20.

حيث يقول نايت سليمان "كمفهوم تفي للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، التآزر من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.[1]

ولتعريف آخر لفريد حاجي: "هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقه ووسائل، ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية".[2]

ظهرت دراسات كثيرة تلفت الانتباه إلى أهمية عد النص الوحدة الأساسية للغة عوضا عن الجملة، وهذا ما أدت إليه دراسة اللغة، وفهم طبيعة نظامها يجب أن يتجاوز الجملة، وينتقل إلى النص حيث أصبح مصطلح النص من المصطلحات النقدية الحديثة التي تمثل إشكالية كبيرة في مؤلفات النقاد والباحثين المحدثين وفي طروحاتهم المختلفة تمثلت هذه الإشكالية في البحث عن حدوده، وأصنافه وفي نوعية وحداثة وفي طريقة تشكلها، وقد أعلى النقاد من شأنه وأصبح يشكل لديهم ميدان خصبا في ميدان الدراسة والتحليل والتأويل، بوصفه أفقا ينطوي على احتمالات عديدة، وقد ركزت الدراسة على جوانب منها ما يتعلق بعلاقة النص بمنتخب، ومنها ما يتعلق بالنص وحداثته ومنها ما يتعلق بمتلقية[3].

لغة: حيث جاء مفهوم النص في معجم لسان العرب لابن منظور "النص من فعل نصص، ن، ص، ص" رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا، رفعه، وكذلك ما قد أظهر فقد نص وقال عمرو بن دينار ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند، يقال نص الحديث إلى أبي رفعة وكذلك نصصته إليه ونصت الطبية جديها رفعته ووضع على المنصة أي غاية الفضيحة والشهرة والظهور، والمنصة ما تظهر عليه العروس لثرى وقد نصها عليها لنرى من بين النساء وفي حديث عبد الله زمعة أنه تزوج بين السائب فلما نصت لتهدي إليها طلقها أي أقعدت

1- ينظر: المرجع نفسه، ص: 20.
2- ينظر: فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة موعد التربوي، العدد 17، ص: 02.
3- إبراهيم صدقة، النص الأدبي في التراث النقدي والبلاغي حتى نهاية القرن 5 هـ عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، دط، 2011، ص: 01.

على المنصة وهي بالكسر سرير العروس، وكل شيء أظهرته فقد نصصته على بعض ونص الثياب المرتفعة الفرش الموطأة ونص المتاع نصا جعل بعضه على بعض الدابة ينصها نصا رفعها في السير [1].

ومنها يدل النص على معان عديدة منها الظهور الارتفاع البروز وضم العناصر إلى بعضها البعض والإدراك الغاية والمنتهى.

أما في الاصطلاح فقد عرفه الشريف الجرجاني (ت816 ه) "النص مالا يحتمل إلا معنى واحد وقيل ما لا يحتمل إلا معنى واحد وقيل ما لا يحتمل التأويل" ولذلك عرفه "ما ازداد وضوحا على الظاهر لمعنى في المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي كان نصا في بيان محبته"[2].

إن مصطلح النص في الدراسات اللسانية الحديثة يشكل مفهومها مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة إذ اختصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم (علم النص)، أو (علم اللغة النص)، أو (علم اللغة النصي)، أو(النظرية و النص)، أو (نحو النص)، أو (لسانيات النص)، وكلما تقف على ضرورة مجاوزة الجملة في التحليل النحوي اللغوي والتوجيه نحو فضاء أرحب وأوسع وهو فضاء النص ويعد الاتجاه إلى النص فتحا جديدا في اللسانيات الحديثة لإخراج اللسانيات نهائيا من مأزق الدراسات البنيوية والتركيبة التي عجزت عن الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية أو بذلك نجد أن اللسانيات النصية الحديثة قد تجاوزت البنية اللغوية القصيرة الجملة إلى بنية لغوية أكبر منها هي التحليل النص وقد تنوعت تعريفات النص في اللسانيات النصية الحديثة بتنوع التخصصات العلمية والاتجاهات والمدارس[3].

1- ابن المنظور، لسان العرب، ج 6، حرف النون، مادة نصص، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة 3، 2003، ص: 444.

2- عبد القادر الفهري القاسي، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، ط1، 1993، ص: 50.

3- سعد يقطين، انفتاح النص الروائي النص، السياق، المركز الثقافي العربي، بيروت، دار البيضاء، دط، 1989، ص: 12-13.

وكان من أوائل المهتمين بالنص (زليغ هاريس) الذي يسعى إلى "الانتقال من تحليل الجملة الخطاب ... فهو يقول اللسانيون أول من استعمل هذا المصطلح وقد اتصف مذهبه بالاعتقاد أن وصف اللغة توصف لمواضع الألفاظ في الكلام"[1].

كما اهتم اللغوي دي بوجراند بالنص وعرفه بأنه "تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال" وهو "المجال الذي يتحقق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحوي إنه الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو على الأجراء وهو ذو بعد نسقي عبارة عن سلسلة تتكون من مجموعة من الأجزاء"[2].

ويعرف جان ماري ستايغر النص في إطار التداولية "سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية ولا يهتم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل أو من جمل وحيدة أو من جزء من الجملة[3].

ولقد صار النص وحدة لسانية هي الأساس الذي به يتحقق التواصل ولا يهم حجمه لهذا ذهب هاليداي ورقية حسن إلى اعتبار النص "كلمة تستخدم في علم اللغة الإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأقصر نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية unit ASemantic"[4].

وكذلك عرفه بأنه "وحدة لغوية في طور الاستعمال"[5].

فالمهم بالنسبة لهما طريقة التمسك بين العبارات والجمل لأجل بناء الدلالة وإذا كان هذا التماسك الدلالي معيار التمييز النص عن مجموعة متتالية من الجمل.

1- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص: 71.
2- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة التدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص: 99.
3- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة التدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص: 100.
4- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيقية، ص: 70.
5- المرجع نفسه، ص: 71.

وكما عرفه الأزهر الزناد في كتابه نسيج النص بأنه " نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض"[1].

وعرفه كلك سعد مصلوح "أنه سلسلة من الجمل كل منها يفيد السامع فائدة يحسن السكون عليها، فهو مجرد حاصل للجمل الداخلة في تشكلية"[2].

ومن هنا ركز سعد مصلوح على الجانبين التركيبي والدلالي، وتنبيه في تعريف آخر إلى القصور الذي ظهر في التعريف الأول وأعاد يعرف النص بقوله "حدث تواصل مركب ذو بنية مكتفية بنفسها قادرة على الإفصاح والتأثير والفعل"[3].

أما عند النقاد المعاصرين فكانت مهمة تحديد هذا المصطلح مهمة صعبة وقبل تعريف هذا المفهوم وبحث كيفيات وصيغ تشكيلاته، يتعين علينا البحث في تاريخه، فالنص بما هو صيغة من صيغ اشتغال اللغة فقد شكل موضوعا للتحديد المفهوم في فرنسا خلال سنوات الستينيات حول مجلة تال tel مع رولاند بارث وجاك ديريدا وخاصة جوليا كريستيفا.

ومن هنا تتحدد تاريخه المفهوم في النقد المعاصر، وهو مفهوم معاصر رسمت حدوده، جوليا كريستيفا في مجلة تال كال tel quel وبعدها في كتابها سيميوتيكي، وهذا في إطار السيميائيات ونظرية اللغة، وقد وضحت الإطار المنهجي لهذا المفهوم ومن المفاهيم الشائعة للنص "أنه شكل لغوي يمتاز بطول معين كأن يكون قصة أو رواية أو مقامة أو معلقة أو كتابا ولكن الفكر النقدي المعاصر ضبط هذا المفهوم ولم يربطه بالقياسات الشكلية الخارجية فالمفهوم اليالمسلافي hjelmelev هو نظام إحالي لأنه يأتي في الدرجة الثانية بالقياس إلى نظام الدلالة"[4].

1- محمد بلهوام، علم العلامات والنص الأدبي، السيميائية والنص الأدبي، أعمال ملتقى معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة، منشورات باجي مختار، دط15، 17 ماي 1995، الجزائر، ص: 40.

2- سعد مصلوح، العربية بين نحو الجملة إلى نحو النص، ص: 413.

3- سعد مصلوح، العربية بين نحو الجملة إلى نحو النص، ص: 414.

4- عبد الجليل مرتاض في عالم النص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص:50.

وعرفه رولاند بارت حيث قال "إن الدراسة المعجمية للكلمة تكشف أنها تدل على النسخ، ومن هنا يمكن أن نقول إن نسج الكلمات تكشف أنها تدل على نسج الكلمات يعني تركيب نص...إنه نسيج من الكلمات ومجموعة نعمية وجسم لغوي"[1].

ومن هذا المفهوم نجد أن بارت يعود إلى المفهوم ويعرفه في إطار السيميائيات إذ يرى بأنه "النص نسيج من الدواب التي تكون العمل لأن النص هو التساوي مع اللغة ذاتها، وأنه من داخل اللغة يجب أن تقاوم اللغة وأن تقاوم اللغة وأن تحول، ليس بواسطة الرسالة التي تحملها والتي استعملتها كأداة ولكن عن طريق اللعب بالكلمات التي هي مرسح لها".

ويذهب عبد المالك مرتاض إلى الفكرة نفسها التي طرحها رولاند بارث حيث يرى هو أيضا أن النص مثلا في أصل الاشتقاق في اللغة الفرنسية، يعني النسج فكأنه نسيج الكلام الناشئ عن فعل الكتابة التي تشبه في بعض وجوهها عملية الناسج حيث ينسج، وهذا البحث في أصل الكلمة في اللغة الفرنسية، وفي الكثير من اللغات الأوروبية الأخرى له نفس الجذر اللغوي ونفس الدلالة[2].

أنماط النصوص:

يبنى النص بكيفية معينة، بناء على كيفية القول فتحدد وظيفة اللغة ويتحدد معها ما يعرف بالنمط ولين كان تناول الأنماط قد ظهر بتوسع علم لغة النص في أبحاثه إلا أن العلاقة بينهما وبين الوظائف كانت علاقة امتداد طبيعي لفت إليها الدارسون المعاصرون.

ومن بين هذه الوظائف:

1- وظيفة الكتابة: وخاصة في سياقها النقدي الحداثي لا تكتفي بالجهد العضلي والتسجيلي ولكن المفهوم الأساسي الذي تضمنه المصالح يقوم على التمييز بين

- عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،دط، 2007، 1ص:40.

2- عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2007، ص:40.

اللغة من حيث أصوات مسموعة ومنطوقة، ومن حيث هي علامات منقوشة مرئية، فوظيفة الكتابة تتحدث من خلال هذا الطرح من خلال التمييز بين اللغة والكلام أي اللغة باعتبارها نظام من الرموز والكتابة باعتبارها انجازا فرديا لهذا النظام[1].

وترى السيميائيات أن وظيفة النص يمكن القبض عليها من خلال العلاقات التي يعرضها النص داخل نظام نصي عن طريق هذه العلاقات يمكن مستوى الوظيفة المهيمنة ويحدد زولكيسكي الوظيفة بأنها من تفكيك إيدويوجية النص وتجليه العلاقات السوسيو ثقافية للمجتمع معين أما علاقة النص باللغة فيمكن أن نقارنها من خلال سلم القيم الذي يسمح به اللغة إذ يقوم النص بعملية اختيار داخل اللغة ذاتها وأن من أهم العلامات المشفرة والمبنية ولا يمكن القبض على معتاد إلا من خلال دراسة العلاقات التي تكون بين العناصر اللغوية والدلالية المكونة للنص[2].

2- الوظيفة التنظيمية والمبنية: تفيد أن يعامل النص باعتباره علامة (رمزا يتحرك داخل فضاء ثقافي معين، وعلى هذا تتحدث الوظيفة الرمزية باعتبارها تمثل البعد العمودي التي تمثل في الكليات والعلامات الشكلية... والبعد الأفقي الذي يجعله يفلت من التناقض هذه الوظيفة الرمزية تتمظهر.

في محورين المحور العمودي الذي يمثل خصوصية النص وذلك من خلال محافظة على الكليات التي تميز نمطا خطابيا نمط آخر أما الأفقية فهي التي تزيح عنه كل الالتباس أو تناقض وتجعل منه نصا مقروءا إقبالا للفهم.

إذا كانت قيمة الزمن لا تتعدى إلا من خلال علاقة بالمجتمع فإن الوظيفة الاجتماعية للنص للمجتمع.

1- المرجع نفسه، ص: 65.

2- إبراهيم صدقة، النص الأدبي في التراث النقدي والبلاغين حتى نهاية القرن الخامس الهجري عالم الكتب الحديث، ارباد، الأردن، د ط ن 20، ص: 68.

حيث يرى لوتمان أن اشتغال النص في وسط اجتماعي يولد توجها لتحليله إلى متغير أنه الأساسية، أي أن النص يمثل أحد متغيرات وتنويعات الحقيقة الاجتماعية، وأن الحقيقة الاجتماعية ليس ملمحا ثابتا بل إنها تتجلى من خلال الأوجه المتعددة لها وهذه الوظيفة معرفية تتطلب معرفة[1] آليات حركية المجتمع وهكذا تبدوا الوظيفة معرفية من خلال موح النص لنقل معرفة معينة سواء فيما يتعلق بالمجتمع أو الثقافة أو الفكر.

ويرى فان ديك أن هذه الوظيفة تعتمد على ثلاثة مبادئ تحويل المعرفة نقلها من شخص إلى آخر عن طريق قناة تسمى النص[2].

3- الوظيفة التأثيرية: كما وصفها ياكبسون التي تطبع تحديد النص الأدبي الواعي بأهدافه والمتمثل لقواعد الإبداع والتي عن ريقها يحاول النص أن يحرك قارئه أو يعوض في أعماقه وذاكرتها يرح عليه أسئلة تجعله يتجه إلى العمل الإبداعي ويشكل المتلقنون الهدف الذي يرمي إليه النص باعتباره وسيلة الاعتداء أ أن هذه الوظيفة تتمثل في جلب القارئ والاستيلاء على عواطفه وسلب إعجابه أو الاعتداء عليه بالاستفزاز وهذه فكرة سحر الكلمات "وحتى يكسب النص هذه الصفة لا بد من إن يتوفر فضاء مشترك يجمع بين النص والقارئ[3].

4- الوظيفة الثقافية: جزء من بيعة النص ذاتها، وهذا لأنه لا يمس عدة منشورات تتداخل لتغطية خصوصية مثل المستوى اللغوي والسيميائي والثقافي والفني ... وعن ريق هذا المستويات العديدة يحاول النص أن يلامس الجوانب المختلفة لتجليات الثقافية ويحيط بالظاهرة الثقافية[4].

وقد قام العالم اللساني (أيفون ويرليش) بتصنيف النصوص إلى خمسة أنواع وهي النص الوصفي، النص السردي، النص الإعلامي النص الحجاجي، النص التوجيهي، ثم جاء جون ميشال آدم وأبقى على أربعة أنماط واستبدال الخامس

1- المرجع نفسه، ص: 1.69

2- ينظر: إبراهيم صدقة، النص الأدبي النقدي والبلاغي حتى نهاية القرن الخامس عشر، ص: 70.
3- ينظر: المرجع نفسه، ص: 71.
4- عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، ص: 71.

بالنص الحواري، ثم حصل المزج بين هذه الأنماط في الواقع البيداغوجي حتى استقرت في أغلب المراجع والكتب المدرسية على النحو التالي.

- **النمط:** هو الطريقة المستخدمة في أعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه، ولكل في أدبي نم يتناسب مع موضوعه ولكل بنية وترسيمة تتلاءم مع الموضوع المطروح[1].

ومن بين هذه الأنماط:

1- النمط السردي- السرد: وهو إخبار من صميم الواقع أو نسج الخيال أو من كليهما معا في إطار زماني ومكاني بحكاية فنية متقنة.

2- النمط السردي: هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص القصص وغيره بغية تحقيق غاية المرسل، ويغلب عليه الزمن الماضي وكثرة الروابط الظرفية والأسلوب الخبري وهو أكثر أنواع الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له.

- مؤشراته:

1- ظرف الزمان والمكان.

2- الجمل الخبرية.

3- أفعال الحركة الفعل الماضي لسرد الأحداث.

4- المضارع يضع القارعة في خصم الحدث.

5- أدوات الربط[2].

- خصائصه: يغلب الزمن الماضي ويحدد المكان والزمان غايته.

1- محمد الدريج، نحو بيداغوجية جديدة التعبير، مقتضيات دراسة النصوص، الدليل التربوي تدريسية النصوص، ص: 35.
2- ينظر مطوية مراجعة دروس السنة الثالثة في مادة الأدب العربي - جميع الشعب- الأنماط النصية ومؤشراتها، ج1.

- السرد الشخصي لغرض الأفكار والمفاهيم لدى المرسل إليه بوظيفة غير مباشرة.

- السرد الخارجي يعي للمرسل إليه خبرة اجتماعية معرفية.

- السرد البسيط لنمي الخيال عند المرسل إليه.

- وظيفة الكلام فيه إخبارية ومرجعية.

2- النمط الوصفي: هو الرسم بالكلام الذي ينقل مشهدا حقيقيا أو خيال الأحياء أو الأشياء أو الأمكنة بتطوير خارجي أو داخلي من خلال رؤية موضوعية أو ذاتية أو تأملية.[1]

النمط الوصفي فهو الطريقة التقنية المستخدمة وهو يقوم على :

أ ـ النظر الثقافي.

ب - الملاحظة الدقيقة.

ج - المهارة في التعبير والربط.

مؤشراته:

عناصر الإطار المكاني، الحركي، ما يهيئ لخلق مناخ معين يتأكد هذا الأمر بوجود حقول معجمية خاصة.

- دقة الوصف.

- وجود الكثير من المجاز.

- وجهة نظر الواصف الذاتية أو الموضوعية.

- حقل معجمي لتجميل الموصوف أو تقبيحه.

- الوصف من القريب إلى البعيد أي من الخاص إلى العام.

1- بدر الدين بن تريدي، الدليل العلمي إلى تحليل النصوص الأدبية، دراسة تطبيقية، المرحلة الثانوية وقسم البكالوريا ـجميع الشعبـ، دط، مطبعة باسيل، 2000، ص: 85.

- الوصف من البعيد إلى القريب من العام غلى الخاص.

الخصائص:

أ- الإكثار من النعت والحال.

ب – استعمال الانفعالية كالتعصب، التمني، تفضيل، المدح، الندم ...إلخ.

ج – استعمال المماثلة .

د – استخدام الفعل الماضي والمضارع للدلالة على الحيوية والحرارة والاستمرار.

هـ - يهدف إلى إبراز الصفات الخارجية والداخلية[1].

3- النمط الحواري: الحوار: هو التواصل الكلامي أو التحادث المباشر أو غير المباشر.

النمط الحواري: هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص المسرحي بغية تحقيق غاية المرسل منه.

مؤشراته:

- الحوار المباشر وغير المباشر الحر.

- ضمائر المخاطب بالتتابع (أنا-أنت).

- علامات الخطاب الحواري.

- **المتحاورين:** يختلف باختلاف أنواع الفنون الأدبية.

خصائصه:

- المخاطب والجمل القصيرة ويغلب الفعل المضارع في الحديث عن الحاضر والفعل الماضي الاستفساري عن أحداث ماضية.

1- ينظر: مطوية مراجعة دروس السنة الثالثة في مادة الأدب العربي، جميع الشعب، الأنماط النصية ومؤشراتها، ج 2.

- التواصل بين طرفين أو أكثر تبادل الكلام والراء.

- حوار مباشر موضوع معين.

- التواصل الوجداني العاطفي.

- التأثير الفعلي الوجداني (الخطاب).

- خدمة النم السردي.

4- النمط الحجاجي:

البرهان: هو أسلوب تواصلي إلى إثبات قضية أو إقناع بفكرة أو إيصال رأي أو السعي لتعديل وجهة نظر ما من خلال الأدلة والشواهد.[1]

مؤشراته:

- استخدام النعوت المعبرة.

- استخدام الضمير الأول (للتكلم – المخاطب).

- الروابط الزمنية.

- استخدام الخطاب المباشر.

- يطرح الكاتب حجج وبراهين دون عرض الآراء[2].

خصائص: اعتماد الأدلة والأمثلة.

- استخدام ضمير المتكلم للابتداء.

الاستنتاج والبرهنة والتعليل بأداة الربط (إنما، لذلك، هكذا، مثلا...).

- النص الإقناعي.

1- ينظر: مطوية مراجعة دروس السنة الثالثة في مادة الأدب العربي، جميع الشعب، الأنماط النصية ومؤشراتها، ج 2.
2- ينظر: مطوية مراجعة دروس السنة الثالثة في مادة الأدب العربي، جميع الشعب، الأنماط النصية ومؤشراتها، ج 2.

- توجيه المرسل إليه.

5- النمط الإخباري: هو الذي يعرض فيه الكاتب المعلومات والإخبار التي ترمي إلى إعلام الملتقى بالمستجدات والظهور بمظهر الحيادة مجرد من كل المؤثر أسلوبي لا يتحدث بصيغة المتكلم ولا يتوجه إلى القارئ بصيغة المخاطب.

خصائصه:

تكثر فيه الشروحات والتفسيرات واستخدام أساليب الإيجابية.

6- النمط التفسيري أو الشارح: هو النم الذي يستخدم في شرح المعارف العلمية نجده في المجالات والصحف والكتب العلمية.

خصائصه:

- الشرح والتحليل.
- الإجمال ثم التفصيل أو العكس.
- ضمير الغائب.
- الجمل الخبرية.
- اللغة البسيطة.
- أدوات التفسيرية والتعليل (أي، كي، لأن...).
- أفعال المعاينة والملاحظة (نلاحظ، نرى...).

7- النمط الإيعازي (الإرشادي): هو النمط القائم على إضفاء جو من الوعي والإرشاد والتوجيه على النص ويحض القارئ على اكتشاف العبر التي ينبغي الإقتداء بها.

خصائصه:

- استعمال النداء وضمائر المخاطب في أسلوب توجيهي مباشر.

- استعمال ألفاظ تدل على صيغ الطلبية (ينبغي، يجب، يقتضي...).
- غلبة الفعال الدالة على الأمر والنهب.
- تكثيف ضمائر المخاطب والمتكلم.
- الأفعال المضارعة الدالة على المستقبل[1].

المبحث الثالث: المقاربة النصية:

في ظل ما حققه علم لغة النص من تأكيد على أهمية التفاعل مع النصوص في مستوى التلقي وفي مستوى الإنتاج بات من الضروري إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص التعليمي وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات بما يتماشى ومستجدات لتوجه في سياق تعليمية المادة.

ولهذا كان المقصود بدراسة النصوص: "النشا الذهني المتعدد الأبعاد والذي يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها وتحويها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية مطابقة أو على الأقل شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها وإبلاغها إنها عملية تفاعل بين الفرد والنص تتم ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية والتي تعرض على القارئ نوعا من الدراسة وتوجهه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتحليل وانطلاقا من هذا نخلص إلى أن دراسة النص، إنما هي بحث ذهني في معطيات النص يخضع لمنهجية منظمة بغرض اكتساب المعرفة وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف وتكون الدراسة بتيني المقاربة النصية[2]،

1- ينظر: مطوية مراجعة دروس السنة الثالثة في مادة الأدب العربي، جميع الشعب، الأنماط النصية ومؤشراتها، ج 2.
2- محمد خابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006، ص: 11.

ونعني بها في تعليمة اللغات مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية[1].

وهي مصطلح يتكون من كلمتين هما المقاربة والنص فالمقاربة هي مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه[2].

كما يعدّ النص "بنية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة، تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة، وهو معرفة ثم انجازها ضمن ثقافة ما، ذلك أن المعرفة تتخلص في النص وكل معرفة لها نصوصها"[3].

والنص بهذا المفهوم يعتبر موضوع علم اللغة النصي الذي يعد من أحدث فروع اللسانيات وهو ينطلق من النص لدراسته دراسة لسانية تقوم على وصفه وتحليله بمنهج خاص"[4].

وعليه فالمقاربة النصية في تعليمية اللغات تفي أن يكون النص محور جميع التعليمات ومحور النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة ...الخ.

وانجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه، ويكون النص هو المنطلق الأول في مسار الدرس اللغوي، واعتماد النص يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئه فيها، وأن ما يلاحظ المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية بينما النص كوحدة لغوية لا مجال للتجزئة فيه [5]

1- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، دار النشر عالم التربية، ط1، 2006، ص: 92.
2- اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص: 10.
3- بشير إبرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 108.
4- جمعان عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2009، ص: 19.
5- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية التطبيق، ص: 129.

فالنص من المنظور البيداغوجي وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وماضي ذلك من فائدة جلية تقود بالنفع على العملية التعليمية[1].

واعتمدت المقاربة النصية في تعليمية اللغات في إطار ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات وتعني..."القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف والمهارات العلمية والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام"[2].

والتدريس باعتماد النص هو أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة وتتلخص هذه البيداغوجيا في كون النص هو المنطلق للإنجاز جميع النشطة المقررة والإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلفين المهارات اللغوية ويتم ذلك بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية، كمجموعة من الفعاليات التي يقود بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية[3].

وينبغي أن تكون هذه الأنشطة لخدمة نشاط عام هو النشاط اللغوي ولا يكون تعلمها غاية في حد ذاتها فدرس النحو والصرف ليس غاية في ذاته بل لضبط السلامة اللغوية، وكذلك البلاغة من أجل ضبط الأساليب ومراعاة الجمال...إلخ.

وقد أشار ابن خلدون إلى هذه الفكرة في كتابه "المقدمة" عند ما فوق بين ملكة اللسان وصناعة العربية قائلا "إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليس نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ، ولا يحكمها عملا... وهكذا العلم

1- المرجع نفسه، ص: 130.
2- فيليبس جونز، الحسين سحبان، الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظرية شركة النشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2002، ص: 47.
3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التعليمية والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص: 39.

بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل[1].

ويواصل ابن خلدون كلامه مبرزا دور السماع وممارسة النص اللغوي أي الاستعمال في تحقيق الملكة قائلا: فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنهما كذلك و لا يزال سماعهم لذلك يتحدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم هكذا تصل اللسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال[2].

ويعرفنا ابن خلدون بطريقة مثلى كانت معتمدة في تعليم اللغات تقترب من مفهوم الحالي في قوله "وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلوماتها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة، وتعليمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم وثقافاتهم في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتنقطع النفس لها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها"، ويظهر جليا من خلال هذا القول تخطي ابن خلدون إلى أهمية الاستعمال اللغوي في اللسانيات الحديثة وبالأخص عند تشوميسكي، حيث يقصد بها نظام القواعد التي يستنبطها المتكلمون وتتشكل من معرفتهم اللغوية التي تخول لهم التلفظ بعدد لا نهائي من الجمل غير المسموعة أو تساعدهم على فهمها[3].

ويرى المختصون في تعليمية اللغات أن تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية متكاملة غير متكاملة في صور مواد دراسية منعزلة ومستقلة، ولهذا تم التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغات على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغية من خلال تعامله مع النصوص، فالمناهج وفق التوجيه الجديد في تعليم اللغات شامل للأنشطة اللغوية التي تمكن التلميذ من تحقيق

1- عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة، دار صادر، بيروت، بنان، ط1، 2000، ص: 445.
2- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمان بن محمد، تق، عبد الله الدرويش، 1، دمشق، 2006، ج2، ص: 385.
3- المرجع نفسه، ص: 386.

الكفاءات الأساسية، ومراعاة الانسجام بين الأنشطة، الأمر الذي يسمح له بأن يدرك أن اللغة هي كل متكامل وهو ما ينص عليه المقاربة النصية[1].

وفيما يلي نموذج يوضح كيفية اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية نموذج المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط من خلال الكتاب مدرسي مخصص لتعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، والذي قام بتأليفه والإشراف عليه الأستاذ الدكتور الشريف مريبعي بالاشتراك مع أستاذة آخرين هم: رشيدة عبد السلام ومصباح بومصباح وهاشمي عمر[2].

ويعتمد الكتاب على المقاربة الشمولية التي تعني بالكفاءات وتنظر إلى التلميذ على أنه يملك رصيدا معرفيا يجب دعمه وتصحيحه وتطويره[3].

والكتاب المدرسي هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر فضلا عن أنه أي الكتاب هو الأساس الذي يستر إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه شرحها في حجرة الدرس[4].

فالكتاب إذن هو نوع من أنواع الخطابات التعليمية المعتمدة في التدريس الموجه إلى التلاميذ، إنه الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ أفرادا وجماعات لتعليم المنهج[5]، وهو بهذا يعكس ما جاء في المنهاج التعليمي من تصميم وتخطيط، حيث أن منهاج التعليم حسب المفهوم الحديث عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية المربية والمصممة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربوية وتعليمية، إنه نظام من مجموعة عناصر

1- لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، 1، مكتبة المدارس، الداري البيضاء، المغرب، 2006، ص: 16.
2- الشريف مريبعي وآخرون، تتوير، اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، د، ص: 12.
3- ينظر: المرجع نفسه، ص: 122.
4- ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص: 275.
5- ينظر: المرجع نفسه، ص : 75.

أساسية هي: الأهداف المحتوى، والأنشطة التقويم وهي تشكل وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة في سبيل تحقيق أهداف موجزة[1].

ويشتر في نصوص الكتاب المدرسي أن مطابقة لأهداف المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة النصية المعتمدة والتي هي منطلق وأداة لتحقيق التعليمات المختلفة، ومعنى ذلك أن النص كما يتجلى في الكتاب المدرسي هو محور النشاطات التعليمية ووسيلة بلورتها وأداة لإنجازها، ولأجل هذه يحتوي الكتاب المدرسي على نصوص تواصلية متنوعة الأصناف تهدف إلى اكتساب المتعلمين الكفاءة اللغوية أي تمكينهم من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه المواقف التواصلية ولا يعد الكتاب المدرسية مجرد وسيلة اللغوية لنصوص متنوعة بل غن عملية توظيفها فيه عملية دقيقة ومعقدة تخضع لاعتبارات تربوية وإيديولوجية ثقافية وقيمة علمية ومعرفية[2].

وجاءت طريقة اعتماد المقاربة النصية من خلال كتاب "تنوير" بشكل متقن مراع للأسس العلمية والبيداغوجية المتعلقة بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط وبأسلوب شيق مثير لانتباه المتعلم القارئ حيث يشمل الكتاب على أربع وعشرين وحدة وتتضمن كل وحدة نشا القراءة الذي يتراوح بين القراءة الجيد والقراءة المعرفية التي يدعم فيها المتعلم معارفه الغوية والمعجمية والأدبية ونشا التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وينجز كل وحدة في حجم ساعي يقدر بخمس ساعات تبدأ بنشاط القراءة وما يتبعه من دراسة معجمية ودلالية وفكرية وأدبية ولغوية في ثلاث وحدات هناك وقفة لتقييم التعليم[3].

ولإيضاح الطريقة التي يحسب فيها المقاربة النصية في الكتاب المدرسي ثم اختيار نشاط القراءة ودراسة النص من الوحدة التعليمية الثانية من كتاب "تنوير"

1- ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 39.
2- أنظر: الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، تقديم الكتاب، ص: 13.
3- أمحمد تيغرة، مقاربة نقدية تحليلية لقضايا معاصرة، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ص: 2005، ص: 151.

كمثال على ذلك وعنوان الوحدة التعليمية هو "كفضل الدعوة المحمدية على البشرية"[1].

ويشمل هذا النشاط على عدة أجزاء أو مراحل نعرضها وفقا لما يلي:

1- القراءة: إن القراءة حسب منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط[2]، ليست نشاطا مستقلا عن النشاطات الأخرى لأنها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية لكل دراسة نص لذلك لكونها شرطا لاكتساب وسائل التعبير والتواصل[3].

ويعرض الكتاب المدرسي نص القراءة في هذه البداية والمتمثل في الحديث الشريف مع تبني المصدر الموثوق له كما يلي[4]:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ﴿إِنَّ مَثَل مَا بعَثَني اللَّه بِهِ منَ الْهُدَى والْعلْمِ كَمَثَلَ غَيْثٍ أَصَاب أَرْضاً فكَانَتْ طَائِفَةٌ طَيبَةٌ، قبِلَتِ الْمَاءَ فأَنْبَتتِ الْكلأَ والْعُشْبَ الْكَثِيرَ، وَكَانَ مِنْهَا أَجَادِبُ أَمسكَتِ الماءَ، فَنَفَعَ اللَّه بِهَا النَّاس فَشَربُوا مِنْهَا وسَقَوْا وَزَرَعَوا. وأَصَابَ طَائِفَةٌ مِنْهَا أُخْرَى، إِنَّمَا هِيَ قِيعانٌ لا تُمْسِكُ مَاءً وَلا تُنْبِتُ كَلأً فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فَقُهَ فِي دِينَ اللَّه، وَنَفَعَه بمَا بعَثَنِي اللَّه بِهِ، فَعَلِمَ وعَلَّمَ، وَمثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذلِكَ رَأْساً ولَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أُرْسِلْتُ بِهِ ﴾ صحيح البخاري.

فهذا الحديث الشريف هو نص القراءة، وهو النص المحوري في إنجاز أنشطة هذه الوحدة وتمثل الأحاديث الشريفة قمة البلاغة العربية بعد القرآن الكريم الذي جاء في أول وحدة من البرنامج، وعملية قراءة مثل هذه النصوص النموذجية في الاستعمال اللغوي تمكن من تحقيق الكفاءة اللغوية ومع القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية للحديث الشريف المذكور يقوم التلميذ بعمليات ذهنية مختلفة، كالرابط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط لأجل معرفة نوع النص وأسلوبه

1- أنظر الشريف مريبعي وآخرون، تنوير تقديم الكتاب، ص: 14.
2- تم اعتماد الطبعة الأولى 2004 المناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ونشير إلى أنه قد أجري عليها تعديل جد بسيطة سنة 2013.
3- اللجنة الوطنية، مناهج، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص: 23.
4- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير تقديم الكتاب، ص: 15.

ومنه اكتساب وسائل التعبير وآليات التواصل، ولا يكتمل ذلك إلا من خلال مراحل أخرى من مراحل دراسة النص.

2- المعجم والدلالة: يلي نص القراءة المشروحة مباشرة شرحا لغويا يسوقه الكتاب للتلميذ على الشكل التالي.

المعجم والدلالة[1]:

الغيث = المطر: أصاب أرضا = نزل بها. نقية= حصية، أجادب =أرض جافة لا تنبت ولا تشرب الماء، هي قطعان = أرض مستوية ملساء لا تنبت، لا تمسك ماء لا تخزن. فهذا المعجم المدرسي أو القاموس الديداكتكي يشرح مجموعة من الكلمات والتعابير المستعصية على التلميذ، مما يساهم في فهم النص من جهة إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم من جهة أخرى وهو هدف مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ومنه فتنمية الرصيد اللغوي للمتعلم لا تتم إلا من خلال السياق اللغوي الذي يمثله نص القراءة[2].

3- فهم النص: وتشمل هذه المرحلة على أسئلة حول النص موجهة للتلميذ يؤدي الإجابة عنها إلى فهم أفكاره وهي خطوة هامة وجزء لا يتجزأ من نشاط القراءة ودراسة النص، وتتعدد أسئلة فهم النص وفقا لما يلي[3]:

- بماذا شبه الرسول صلى الله عليه وسلم، ما أتاه الله من الهدى والعلم؟
- ذكر الحديث ثلاثة أنواع من الأرض ينزل بها المطر، ما هي؟
- ما الأثر الذي يحدثه الغيث في الأرض الخصبة؟
- ما الأثر الذي يحدثه الرسالة المحمدية في النفس المؤمنة؟
- لماذا لاتنتفع الأرض الصلبة الملساء بالماء؟

1- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير تقديم الكتاب، ص: 15.
2- أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص: 32.
3- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، ص: 16.

- هل ينتفع من يعرض عن دعوة الإسلام بما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم من هدى وعلم؟ لماذا؟

ويظهر جليا أن أسئلة الفهم جاءت حول النص الذي هو المنطلق كما أن الإجابة عنها تتم في ضوئه.

4- البناء الفني: يعد البناء الفني مرحلة ضرورية من مراحل دراسة النص يتعرف من خلالها التلميذ على الجانب البلاغي والجمالي في النص، الأمر الذي يمكن التلميذ من تنمية ذوقه الفني واكتساب القدرة على التعبير الجيد والإبداع اللغوي.

وجاء البناء الفني أيضا على شكل أسئلة موجهة للتلاميذ ذات صلة بالصورة البيانية "التشبيه" الموجودة في الحديث الشريف المعتمد في القراءة، وجاءت صياغة الأسئلة مراعية لسن المتعلمين وقدراتهم في الفهم خاصة المجردات، وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي[1]:

- من هم الذين شبههم الرسول صلى الله وسلم بالأرض الخصبة؟

- لماذا لجأ الرسول صلى الله عليه وسلم إلى هذا التصوير؟

- بمن شبه الذين لم قبلوا هدى الله؟

- فيما يشبهونها؟

- ما الذي أضافه هذا التصوير؟

5- البناء اللغوي: ويتعرض التلميذ في هذا الجانب إلى القاعدة اللغوية المقررة أو ما يعرف بالظاهرة اللغوية، وهي "مجيء المبتدأ نكرة" ويقوم البناء اللغوي على دعوة التلميذ إلى ملاحظة الاستعمالات اللغوية للقاعدة التركيبية وعلى مجموعة من الأسئلة مدعمة للشرح متنوعة بالقاعدة التي تضبط هذا الاستعمال للتذكر، وهي القاعدة التي يفترض من التلميذ أن يتوصل إليها عن طريق الاستنتاج.[2]

1- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير تقديم الكتاب، ص: 16.
2- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير تقديم الكتاب، ص: 16.

وتتلخص خطوات البناء اللغوي فيما يلي:

- جاء في الحديث "إنما هي قيعان" عين المبتدأ والخبر في هذه العبارة.

- هل يمكن تقديم الخبر على المبتدأ هنا؟ لماذا؟

-لا حظ العبارة الآتية "كانت منها أجادب"

- نحذف الفعل الناسخ كان ونبقى على الجملة الاسمية "منها أجادب".

- عين المبتدأ، عين الخبر، لا حظ أن الخبر تقدم على المبتدأ.

- هل المبتدأ معرفة أم نكرة؟

- إذن متى يجوز أن يكون المبتدأ نكرة؟

والنص هنا المنطلق، فالاستعمالات للقاعدة النحوية موجودة في سياقها اللغوي وهو نص القراءة المشروحة، أي أن الدرس النحو لم يسبق القاعدة منعزلة أو عارية من الاستعمال بل جاء في ممارسة لغوية هي النص.

ومما سبق يتضح مدى أهمية اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغات عامة واللغة العربية بصفة خاصة، إذ أن المقاربة النصية التي تتخذ النص محورا رئيسيا في التعليم تعد من أحسن الاختيارات المنهجية والمعرفية للتدريس بواسطة الكفاءات[1].

1- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير تقديم الكتاب، ص: 16.

الفصل الثاني:

المقاربة التواصلية في تعليم اللغات

المبحث الأول: مصطلح الكفاءة في اللسانيات و ظهور مصطلح الكفاءة التواصلية وتطورها

المبحث الثاني: التواصل "أنواعه ووظائفه"

المبحث الثالث: تعريف الكفاية التواصلية ومكوناتها

المبحث الأول: مصطلح الكفاءة في اللسانيات وظهور مصطلح الكفاءة التواصلية وتطورها:

لقد عرف النظام التربوي الجزائري تطبيق ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين، وامتدت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربي عموما، والجزائر خصوصا يشكل المنهج المباشر في بعض من ناحية الموجب الأول التي تمثل الموروث الاستعماري، حيث تم العمل بمبادئه بتعديلات متعاقبة في الزمن إلى غاية بداية الثمانينات من القرن العشرين، حينما عوض بالمنهج السمعي الشفهي، فيما سمي بـ (المدرسة الأساسية الجزائرية...) وما كانت تحمله من شعارات لعل أبرزها (ديمقراطية التعليم)، الشكل طبقة من المتعلمين (بروليتاريا) تفهم وتعي أهداف الثورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعي.... إبتداءا من سنة 2003 طبقت المقاربة بالكفاءات سلسلة المنهج الاتصالي الغربي...[1]

إن المنهج الاتصالي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية اللسانية التي ظلت كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، وهذه النظرية اللسانية التي ظهرت تؤكد على أن اللغة وسيلة وظيفية وحيويتها من الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات أي التواصل، لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية يفعلها في بيئته وفي واقعه المعيشي[2]، ويشير مصطلح التواصل اللغوي التي تنتقل من خلاله الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية وتنميتها لديهم وتمكينهم من مهارات الاتصال واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة[3].

فإن من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، حيث يركز على تدريب المتعلمين على المحادثة الشفوية ثم التدريب على باقي المهارات، أما الهدف من المنهج الاتصالي ليس إكساب ملكة اللغوية فقط وإنما يتعداه إلى ترسيخ كل النظم الحالية، التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف ويستمر تدريس اللغة العربية انطلاقا من مبدأ الاستجابة لحاجة المتعلم إلى

1- نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية- مخبر علم تعليم العربية- المدرسة العليا للأساتذة، بوزيعة، العدد 3، السداسي الأول 2011، الجزائر، ص: 35-36.
2- المرجع نفسه، ص: 36.
3- المرجع السابق، ص: 38.

التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة من خلال النشاطات المقررة بشكل ايجابي وفعال ومن ثمة تجب العناية بتعزيز اللغة المنطوقة والمكتوبة لدى المتعلم، لهذا نجد أنها تقترح التعلم عن طريق الوضعيات المشكلة المستمدة من واقعة ومحيطه، حيث يجد الرغبة في التعامل معها والبحث عن الحلول لها، ولهذا ما سيؤدي به إلى تفعيل لغة وتوظيف معرفته فتتشكل دائرة التواصل، وتفعل الملكة بكل نظمها[1].

مصطلح الكفاءة في اللسانيات:

لقد وجدنا أن اللسانيين قد بحثوا في مفهوم الكفاية، فظهرت مجموعة من التوجهات النظرية والمنهجية التي توصلت إلى صياغة قوالب[2]، وقد ميز دو سوسير بين ثنائية اللغة والكلام، فإن كانت اللغة ملكة فاللسان نتاج اجتماعي لهذه لا يمكننا تفعيل هذه الملكة، وإذا كان الكلام إنجاز خاص فاللسان نتاج ممارسة الكلام وأداة هذه الممارسة في الوقت نفسه إنه مؤسسة اجتماعية قائمة على نظام لغوي[3].

داخلي يستمد قوانينه من ممارسة الكلام فالكلام إذن هو الذي يتيح للأفراد الانخراط في هذا النظام والالتزام بضوابطه والمساهمة في تطويره[4].

أما الكفاءة فهي مفهوم بلوره تشومسكي إقامة اللسانيات على إبدال معرفي جديد يتجاوز الطابع الميكانيكي التجريبي والحتمي، للنزعة السلوكية، وينطلق في تحديد هذا المفهوم من التسليم بوجود خصائص بيولوجية فطرية وكونية مسؤولة عن ذلك الاستعداد المسبق لدى كل فرد لاكتساب اللغة ومن هذا المنطلق حددت الكفاية على أنها معارف ضمنية افتراضية مشكلة من قواعد لسانية متناهية تمكننا من إنجاز عدد غير محدود من الجمل فالكفاية إذن طاقة فردية كامنة والانجاز ممارسة تفاعلية تعد بمثابة تنشيط للكفاية في وضعيات تواصلية محددة وإخراج لها

1- ينظر: نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، ص: 38.
2- نقوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحوية ص: 38، دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر، عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 1994، ص: 244.
3- ايمانويل كانط، نقد المعقل الملخص، ترجمة موسة وهبة، مركز الأنماط القومي، بيروت، دط، دت، ص: 205.
4- ايمانويل كانط، نقد المعقل الملخص، ص: 205.

من الكمون إلى التحقق فإن الكفاية هي صورة خالصة موجودة في أذهاننا قبل وجود أي إدراك حسي[1].

إن التطورات التي عرفها مفهوم الكفاية خصوصا في مجال الأنتروبولوجيا وسوق الشغل البيداغوجيا، جعلها تتكيف مع الخصوصيات العملية لهذين الحلقتين حيث بدأت تتخلى على طابعها التجريدي القبلي وتكتسب في المقابل أبعادا إجرائية أهلتها لكي تصبح منفتحة على خصائص الفرد ومؤهلاته، ومقتضيات السياق وشروط تحقق الإنجاز هذا الانفتاح قادها إلى تقليص المسافة بين المعرفة (الكفاية) والفعل (الإنجاز) إلى أن أصبح الانجاز في صلب الكفاية فأصبحنا أمام مفاهيم توليدية ذات طابع تداولي "الكفاية التواصلية".

حيث ارتبط مفهوم الكفاءة التواصلية في البداية باسم ديل هايمس Dill .Hymes[2]

الذي وظفه ابتداءا من سنة 1982، النزعة الاختزالية والطابع القبلي للكفاية اللسانية ولتحديد الموارد التواصلية لمختلف الكفايات الثقافية وتفعيلها فقد تبين له ولزملائه أن الكفاية اللسانية التي تقتصر على معرفة آليات أشغال النسق اللساني والقدرة على إنتاج ملفوظات صحيحة نحويا، وتظل قاصرة ما لم يتم تكييف هذه الملفوظات مع مختلف السياقات السوسيوثقافية[3]، حيث استعمل هايمز هذا المصطلح حين رأى أن كفاءة تشومسكي لا تعني بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين ثم توالت العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين ثم توالت البحوث التي فسرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة بالاعتماد على مقاربات تواصلية أحلت محل سابقتها البنيوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة وأن التمكن من هذه البنى هو التمكن من اللغة لتصبح الكفاءة

1- توماس كون، بنية الثورات العلمية، ترجمة حيدر حاج التربية، المنظمة العربية للترجمة بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص: 90.
2- جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عزالدين الخطابي وعبد الكريم عزيب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص: 105.
3- جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ص: 105.

التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات[1]. ومن خلال ذلك نرى أن الكفاية التواصلية هي تلك المعارف اللسانية والتداولية التي يحتاجها الممارسون لتفعيل انخراطهم في مختلف العمليات التواصلية[2]. وبهذا يكون هايمس يفعل مرجعية السوسيولسانية والتواصلية والتربوية فقد لعب دورا أساسية في دمج الانجاز في الكفاية وجعل هذه الأخيرة منفتحة على المجتمع، وقد فتح مفهوم الكفاية التواصلية آفاقا جديدة أمام علوم التربية، حيث أصبح رهان تدريس اللغات على سبيل المثال هو تنمية الكفاية التواصلية بمختلف تجلياتها لذلك انكب الباحثون في علوم التربية على تحديد مسار تنمية الكفاية التواصلية من خلال تجزئتها إلى مكونات قابلة للتشخيص[3].

والتنمية والتقويم والمعالجة وقد أصبحت هذه المكونات أساسا من الأسس والمرتكزات المعتمدة في بلورة السياسات التربوية لهذا البلد إن المجهودات التي بذلها هايمس وغيره من العلماء والمختصين، في مجال الأنتربولوجيا والتربية قد تمكنت من تخليص مفهوم الكفاية من المعرفة القبلية التجريدية التي قام عليها المشروع اللساني التوليدي عند تشومسكي وتعريضها بالمعرفة البعدية التي كانت مرتبطة بتجربة الانجاز ويرى دوكتيل 1996 "أن الكفاية هي مجموعة من القدرات المرتبطة التي تطبق على المحتويات في إطار تلك الوضعيات"[4] والكفاية في نظر كرافيه روجيرز هي إمكانية تعبئة مجموعة من الموارد المندمجة بطريقة مستبطنة ومفكرة فيها من أجل مواجهة وضعيات تنتمي لفئة من الوضعيات[5].

وما لاحظنا من خلال (تعريف) ما تطرقنا إليه سابقا أن الكفاية في مجال التربية منطلق وهدف في الوقت نفسه.

1- نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، ص: 50.
2- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، دار المسير للنشر والتوزيع، ط2، 2010، ص: 90.
3- ينظر: المرجع نفسه، ص: 90.
4- كرافيه روجيرز، بداغوجية الإدماج، تر: نصر الدين الحافي وحماني أفقي، مكتبة المدارس، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص: 20.
5- المرجع نفسه، ص: 20.

"أما الانجاز فهو ينتمي إلى حيز إنتاج المهمة، فهو يقوم على الكفاية التي تكتسب في مكان العمل"[1].

المبحث الثاني: التواصل "أنواعه ووظائفه".

أ – تعريف التواصل.

لغة: «جاء في لسان العرب لابن منظور، وصلت الشيء وصلا، وصلة، الواصل ضد الهجران، واتصل الشيء لم ينقطع، ووصلة إليه وأوصله أنهاه وأبلغه إياه، ومنه قولهم واصل نحله كوصلة والوصلة الاتصال والوصل ضدّ الجران والتواصل ضد التصادم»[2].

وعرف كذلك "الإبلاغ والاطلاع والإخبار أي نقل (خبرا ما) من شخص إلى آخر وإخباره به واطلاعه عليه، ويعني التواصل إقامة علاقة مع شخص كما يشير إلى فعل التواصل أي تبليغ شيء ما إلى شخص ما[3].

وجاء في أساس البلاغة للإمام الزمخشري "وصل بمعنى الشيء بغيره فاتصل ووصل الجبال وغيرها توصيلا، وصل بعضها ببعض ومنه لقد وصلنا لهم القول وخيط موصول فيه وصل كثير، ووصلتني بعد الهجر وواصلني، وصرمني، بعد الوصل والوصلة الوصل، وتصارموا بعد التواصل[4].

وجاء في بعض المعاجم أن كلمة وصل متصرفة فتكون على وزن فعل وصلت إذ يقال وصلت إليه وصولا، والوصل مثل مسجد يكون مصدرا ومكانا، ومن ذلك وصل الخبر أي بلغ ووصلت المرأة شعرها يشعر غيره، ووصلا فهي واصلة، ومن الفعل استوصت أي طلبت أن يفعل ذلك بشعرها الواصل، من تقوم وصل الشعر ومن قول الرسول صلى الله عليه وسلم "لعن الله الواصلة

1- مبارك حنون مدخل اللسانيات سوسير، دار توبقال للنشر، دار البيضاء، دط، 1987،ص: 20.
2- ابن منظور، لسان العرب، ج3، وصل، دار صادر، بيروت، ص: 727.
3- ساعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الحراش، الجزائر، دط، 2009، ص: 14.
4- جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، دار القار للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، 1424، 2004، ص: 678.

والمستوصلة" ووصلت الشيء بغيره وصلا فاتصل به ووصلته وصلة ضد هجرته[1].

اصطلاحا: فقد اختلف الباحثون في إيجاد التعريف شامل للتواصل للاختلاف وجهات النظر فمثلا عند القدامى فقد كان تعريفهم للتواصل واضح من خلال تعريفهم للغة والبلاغة والبيان و نلاحظ ذلك في تعريف الجاحظ للبيان :« البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك القناع المعنى وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يقضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان الدليل لأنه مدار المر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع »[2].

وعرف ابن خلدون اللغة قائلا "اللغة في المتعارف عبارة المتكلم المقصودة وتلك العبارة فعل لساني، نشأ عن القصد لإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متفردة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهي في كل أمة اصطلاحهم[3].

ويعرفها ابن الجني قائلا "أما حدها فإن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم هذا حدها وأما اختلافاتها فلما ستذكره في باب القول عليها[4].

فقد ركز ابن خلدون وابن جني على وظائف لغة باعتباره وسيلة للتواصل بين الناس ووصفها ملكة إنسانية حيث ركز ابن الجني على أن اللغة أصوات بعيد بها كل قوم عن أغراضهم ومشاعرهم.

أما عند المحدثين فقد يذهب مجموعة من اللسانيين إلى أن اللغة وظيفتها التواصل كفرد يناند دي سوسير الذي يرى في كتابه محاضرات في اللسانيات العامة "إن اللغة نسق من العلامات والإشارات والدوال هدفها التواصل والتبليغ

1- غزال مختارية، مفهوم التواصل، مجلة اللغة العربية، جامعة وهران، الجزائر، العدد 2، أفريل، 2006، ص: 57.
2- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مكتبة الحافجي، بالقاهرة، مصر، ط7، 1418هـ، ص: 76.
3- المرجع السابق، ص: 57.
4- صادق يوسف الدباس، دراسات في علم اللغة الحديث، دار الحديث، الأردن، عمان، ط1، 2012، ص: 14.

وخاصة أثناء اتحاد الدال مع المدلول بنيويا وأثناء تقاطع الصورة السمعية مع المفهوم الذهبي[1].

حيث كان مفهوم التواصل عندهم:

1- هو تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا متوجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا للنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم.

2- التواصل حدث نبأ ينقل من نقطة إلى أخرى، ونقلد هذا النبأ يكون بواسطة مرسلة استقبلت عددا من الأشكال المفكوكة[2].

3- ويرى فيكيهيو "أن التواصل الحقيقي هو تكوين صورة فكرة في ذهن المستقبل بنفس التفصيل الذي يقصده المرسل[3].

4- ويعرفه برد ويستل "هو نظام أبنية رمزية مترابطة يمكن نقلها عبر قنوات أساسها حسي ويمكن التأثير فيها"[4].

5- ويعرفه شارل كولي: أن التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكتابات والمطبوعات والقطاعات والتلغراف..."[5].

من خلال تعريف شارل كولي، يمكن القول أن التواصل ليس لفظا فقط وإنما هو كذلك كتابا وإشارة أي أن العملية التواصلية لا تمكن حصرها في اللّفظ فقط وإنما في غير الملفوظ أيضا.

1- فرديناند دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة ، تر، يوسف غازي، مجيد النصر، مؤسسة الجزائر، دط، 1986، ص: 78.

2- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل (اقترابات لمناسبة للتواصليين (الشفهي والكتابي))، مطبعة طومة للطباعة والنشر، الجزائر، دط، دت، ص: 78-79.

3- عز الدين الزياني، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم للطباعة والنشر، ط1، 2008، ص: 09.

4- بول كريستان بابلون، مدخل إلى الألسنية، تر، طلال وهبة، المركز الثقافي العربي، دط، دت، ص: 36.

5- عز الدين الزياني، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، ، ص: 09.

6- التواصل مجموعة من السيرورات الفيزيائية والسيكولوجية التي يتم بها تبادل الرسائل والانخراط في العلاقات بين مرسل ومستقبل[1].

7- التواصل هو بمثابة نقل الرسائل وتبادل بين المرسل والمستقبل، إنه حسب أبسط التعريفات نقل المعلومات من مرسل (أ) إلى المستقبل (ب) غير قناة الاتصال[2].

ويعرفه كولا روسو أوروك أن التواصل "عملية تبادل خلالها المعلومات والآراء والتعبير عن المشاعر بالتحديات والإسماع والقراءة والكتابة بصورة يومية ولا يمكننا أن نقدر أهمية الاتصال اللغوي في حياتنا إلا عندما نفقد أحد هذه القدرات.

فالتواصل بصفة عامة قد يتم بطرق لفظية أو غير لفظية أو بطرق أخر كتعبيرات الوجه وحركات الجسم والإشارات[3].

وقد تداخل مصطلح التواصل مع مصطلح الاتصال في المفهوم والدلالة حتى أصبح يستعمل كمفهوم واحد ولمعرفة الفرق بينهما لا بد من اللجوء إلى تعريف الاتصال.

ب) تعريف الاتصال لغة: ورد في معجم العين: وصل كل شيء اتصل بالشيء فما بينهما وصلة، وموصول البعير ما بين عجزه وفخذه واتصل البحر أي انتسب[4].

اصطلاحا: عرف شانون chanoun وويفر weaver عملية الاتصال بقولهما "سوف نستعمل مصطلح الاتصال هنا بصورة واسعة ليشمل جميع الطرائق التي يؤثر بها العقل في الآخر وهدا بالطبع لا يشمل الكلام المكتوب والمنطوق فحسب، ولكنه يشمل أيضا الموسيقى والفنون التصويرية والمسرح".

1- المرجع نفسه، ص: 09.
2- زهور الحوتي، الإبداع، نظريات ومقاربات تصوير عبد الكريم عزيب، تر: عز الدين الخطابي، دار البيضاء، الإبداع القانون، دط، 2007، ص: 08.
3- حمدي علي العزماوي، نيوزو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2006، ص: 18.
4- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، مج 4، دار الكتب العلمية للنشر القاهرة، مصر، ط 1، 2005، ص: 14.

ويعرفه سابير "الاتصال يشمل الحالات التي لا يكون فيها نقلا معتمدا للمنبهات وبناءا على ذلك يمكن تعريف الاتصال على أنه عملية تفاعل بين طرفين مرسل ومستقبل أو مجموعة أفراد بأساليب متنوعة لتحقيق هدف معين[1].

الفرق بين التواصل والاتصال:

الكثير من الناس يربط بين مصطلحي التواصل والاتصال ويعطي لهما مدلولا واحدا لكن هذا خاطئ حيث يشير محمد أبو الخير أن كلمة التواصل هي على وزن تفاعل أما كلمة اتصال هي على وزن افتعال مثلى ابتكار كما أن الفرق بينهما من خلال تعريفه للتواصل الذي يمثل ذلك التأثير المتبادل بين طرفي عملية التفاعلية أين يجد الأفراد الحرية في التعبير على أنفسهم يخلق مناخا نفسيا واجتماعيا ملائما للمناقشات[2].

وبناءا على هذا فإن التواصل يختلف عن الاتصال أن هذا الأخير ينحصر في مجال معين كالمسرح والسينما، أمل التواصل فمجاله محدود قائم على أساس فردين أو مجموعة من الأفراد يشتركون في تبادل المعلومات والخبرات بشكل مستمر، حيث حدد هانرفيز في معجم العربية هذا الفرق في قوله "اتصل بمعنى وصل شيئا بشيء"[3].

آخر بما يعني العلاقة المتبادلة بين طرفين في الاتصال أي هناك رغبة أحد الطرفين في التواصل مع الآخر وهذا الأخير يستجيب ويتفاعل مع تلك الرغبة وعليه في المسارعة تحدث من كلا الطرفين" ويرى محمد فؤاد أن التواصل يعني التلاقي أو الالتقاء"[4].

أنواع التواصل:

1- فيصل دليو، مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيرية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائري، دط، دت، ص: 19.
2- غزال مختارية، مفهوم التواصل، مجلة اللغة العربية والتواصل، جامعة وهران، الجزائر، العدد 2، أفريل 2006، ص: 59.
3- بشير محمد عريبات، إدارة الصفوف وتنظيم نسبة التعليم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص: 137.
4- المرجع نفسه، ص: 137.

حدد الباحثين نوعين من التواصل وهما:

1- التواصل اللفظي: ويكون من خلاله اللفظ أو الوسيلة التي يتلقى عبرها المستقبل رسالته من قبل المرسل، يستخدم فيه اللفظ كوسيلة تمكن المرسل من نقل رسالته إلى المرسل إليه سواء أكانت مكتوبة أو غير مكتوبة[1].

2- التواصل غير اللفظي: يتم هذا التواصل بوسائل متنوعة كالإشارات والطقوس والحركات والإيحاءات فالتواصل ين الناس يتم بطرق مختلفة وبذلك فالإنسان يستطيع نقل المعلومات للآخرين عن طريق حركات وأفعاله"[2]،يدخل هذا التواصل ضمن حركات الجسم يكون غير لفظي أي لا يعتمد هذا التواصل على اللغة فقط بل على الإشارات وحركات الجسم أيضا.

عناصر التواصل:

لكي تتم عملية التواصل لا بد من توفر العناصر الآتية:

1- المرسل: Destinateur

هو شخص يملك مجموعة من المعلومات والأفكار يود أن ينقلها إلى طرف آخر "ويقصد به المتكلم الحاضر، كما أنه العنصر الأهم في العملية التواصلية فمنه ينطلق الخطاب ويبدأ التواصل ورد المتكلم من واقع الكلام من قصده وإرادته واعتقاده والذي يدل على ذلك أن أهل اللغة متى علموا واعتقدوا وقع الكلام بحسب أموال أحدنا وصفوف متكلما ومتى يعلموا ذلك ويعتقدوه لم يصفوه"[3] أي أن المرسل هو مصدر الرسالة وهو من عنده العملية التواصلية.

2- الرسالة أو المضمون Message

1- عاطف عدلي عبيد، مدخل الاتصال والرأي العام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1997، ص: 39.
2- محمد علي، نشأة وسائل الاتصال وتطورها، دار النهضة العربية، ط1، دت، ص: 33.
3- سليم حمدان، أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي، دراسة في ضوء اللسانيات التداولية، جامعة الحاج لخضر (مخطوط)، رسالة ماجيستير، باتنة، الجزائر، 2007-2008، ص: 49.

هي المضمون المعرفي الذي يتم نقله من المرسل إلى المستقبل وهو الهدف الذي ترمي العملية الاتصالية إلى تحقيقه وتترجم غالبا أهداف المتصل أو القائم بالعملية الاتصالية[1]،

3- المرسل إليه (المستقبل): Destinataire

هو الطرف الثاني في عملية التواصل، تربط بينه وبين المرسل رسالة لغوية، وهو الشخص الذي يستقبل الرسالة من صور ورموز، ثم يقوم بترجمته هذه الرموز التي وصلته من المرسل فيفهم هذه الرموز ويربط بين كل رمز ومعناه ويفكك هذه الرموز ويفسرها[2].

وحتى يكون هناك تواصل بين المرسل إليه يشترط فيه اتصاف اللغة والشفرة المستعملة من طرف المرسل، سواء أكان المضمون منطوقا أو مكتوبا، مسموعا أو مقروءا[3].

الوسيلة أو القناة Contact

وتسمى وسيلة أو قناة أو القنوات التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسل والمرسل إليه وهي كثيرة ومتنوعة، أو هي "الأداة التي يتم بها نقل الرسالة وقد تكون اللسان أو الكتاب أو الجريدة أو المجلة أو السينما أو الإذاعة[4]، أو هي الوسيلة التي تحمل الرسالة.

المرجع أو السياق Référence

"هي رسالة مرتبطة بظروف معينة تؤدي فيما هذه الرسالة ما يعرف "بالسياق المقام" إذ يشرحه أولمان بشكل موسع بأنه لا يشمل الكلمات والجمل الحقيقية فحسب بل والقطعة كلها والكتاب كله كما ينبغي أن يشمل بوجه من الوجوه

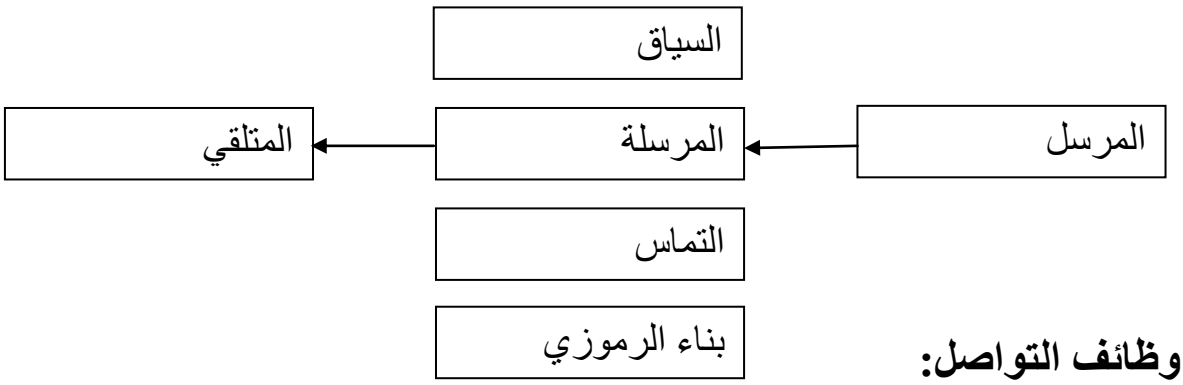
1+ هالة منصورة، الاتصال الفعال، المكتبة الإزرابطية، الإسكندرية، مصر، دط، 1997، ص:24.
2- محمد محمود الحيلي، تصميم وإنتاج الرسائل التعليمية، دار الفكر العربي، ط 1، 1999، ص: 60.
3- ينظر: بن فريحة جيلالي، لغة الطفل ما قبل التمدرس الاكتسابي والتواصل، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وأدابها، جامعة اللسانية، وهران، (2004-2005à، ص: 45.
4- محمد محمود الحيلي، تصميم وإنتاج الرسائل التعليمية، ص: 60.

كل ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات والعناصر غير اللغوية المتعلقة بالمقام الذي تنطلق فيه الكلمة لما لها هي الأخرى أهميتها البالغة في هذا الشأن[1].

الرمز أو الشفرة: code

هو عبارة عن العلامات والإشارات والرموز التي يشفر بها المرسل رسالته وسجل بها المرسل إليه الرسالة التي سيتقبلها[2].

ويفتح جاكبسون تحليل للعناصر المكونة لكل عملية في أي تواصل كلامي معتمد في ذلك على تحليل الفعل السيميائي الإجمالي، يحب دراسة اللغة بجميع وظائفها[3].



وظائف التواصل:

يتبين لنا من خلال تعريف التواصل أن جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها وبالتالي فإن للتواصل عدة وظائف حيث يحددها كارل بوهلر Karl Bahler (1879-1963م) بثلاثة وظائف وهي كالتالي:

1- وظيفة تمثيلية: ترجع إلى موضوع الحديث، أي المحتوى الارجاعي لوظيفة وصفية.

2- وظيفة تعبيرية: وهي يرجع إلى المتحدث وتير إلى حالة الفكرية والعاطفية قياسا إلى موضوع الحديث.

1- المرجع نفسه، ص: 50.
2- عز الدين الزياني، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، ص: 16.
3- بول فابر وكريسيان بايلون، مدخل إلى الألسنية، تر، طلال وهبه، ص: 46-47.

3- وظيفة ندائية: وترجع إلى المخاطب وتربطه في التواصل كطرف مرتبط ومعي بالرسالة[1].

ومن خلال هذه الوظائف نلاحظ أن الوظيفة التمثيلية تتمحور حول موضوع المرسلة أو محتواها والوظيفة التعبيرية حول المرسل وشعوره، والوظيفة الندائية تتمحور حول المرسل إليه أو الملتقط.

ثم جاء جاكبسون وطور نظرية بوهلر معتبرا أن الكلام الذي يبعثه المرسل إلى المتلقي بواسطة قناة الاتصال له وظائف واعتمد في ذلك على خطاطة معايرة وأعطى لعملية التواصل بعدها الانفعالي كما حدد مجموعة من الوظائف الانفعالية تمنح لعملية التواصل قدر كبير من الوضوح والدقة وتتمثل هذه الوظائف في.

1- الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية: "وهي تحدد العلاقة بين المرسل والمرسل إليه (الرسالة) وموقفه منها، فالمرسلة في صدورها تدل على طابع مرسلها وتكشف عن حالته فضلا عما تحمله من أفكار تتعلق بشيء ما (المرجع) يعبر عن مشاعر حياته"[2].

وتتدخل في هذه الوظيفة المرسل وذلك من خلال انفعالاته وتعابيره الذاتية ومواقفه وميولاته الشخصية والإيديولوجية.

2- الوظيفة الندائية وتدخل الجمل الأمرية ضمن هذه الوظيفة وهي توجد كما يستدل من اسمها في الجمل التي ينادي بها المرسل المرسل إليه الإثارة انتباهه[3].

3- الوظيفة إقامة الاتصال:

وذلك حين يقيم المرسل اتصالا مع المرسل إليه ويحاول الإبقاء على هذا الاتصال وهنا ألفاظ مثل "ألو" وغيرها من الألفاظ التي تملك أي معنى أو هدف

1- ينظر: فاطمة الطبال بركة، النظرة الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية والنشر والتوزيع، ط 1، 1993، ص: 40.
2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 66.
3- المرجع نفسه، ص: 66.

سوى إبقاء الاتصال[1]. وهذه الوظيفة تتمحور حول قناة أو وسيلة الاتصال وذلك من خلال الكلمات التي تقال إبقاء عملية الاتصال كقولنا "ألو" "مرحبا" "أهلا".

4- وظيفة ما وراء اللغة: تتمحور هذه الوظيفة حول اللغة نفسها كوصفها وذكر عناصرها فيكون الخطاب مركزا على السنن لأنه يشغل وظيفة ميتا لسانية (أو وظيفة شرح)"[2]، وتتحدد هذه الوظيفة في مدى فهم المرسل إليه لمضمون الرسالة.

5- الوظيفة المرجعية: وهي تعد من أهم وظائف العملية الاتصالية لأنها تحدد العلاقة بين الرسالة والغرض الذي ترجع إليه وتسمى مرجعية أو تعريفية، حيث أنها تتمركز حول المرجع لذلك سميت بالمرجعية[3].

6- الوظيفة الشعرية: ذلك حين تكون المرسلة معدة لذاتها كباقي النصوص الفنية اللغوية (مثل القصائد الشعرية)[4] وهذه الوظيفة تتميز بأن غايتها تتمثل في ذاتها أي أنها لا تعبر إلا عن نفسها وكل رسالة صوتية لها طابع شعري يختلف ويتعاون حسب طبيعة الرسالة اللفظية[5].

من خلال ذكرنا لوظائف نلاحظ أن رومان جاكبسون اعتبر أن اللغة وظيفتها الأساسية التواصل وأعطى للتواصل ست عناصر المرسل، المرسل إليه، الرسالة، القناة والمرجع، اللغة، ولكل عنصر وظيفة خاصة به فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية والرسالة وظيفتها شعرية وظيفتها جمالية، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية وغيرها من الوظائف.

المبحث الثالث: تعريف الكفاية التواصلية ومكوناتها:

في مجال الحديث عن المدخل الاتصالي تطرح عادة التفرقة بين مدخلين شائعين من مداخل تعليم اللغات الأجنبية يقف كل منهما مقابل الأخر، أحدهما مصطلح الكفاية اللغوية linguistic competence والثاني مصطلح الكفاية

1- فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون ، ص: 66.
2- المرجع نفسه، ص: 67.
3- نفسه، ص: 67.
4- نفسه، ص: 67.
5- ينظر: المرجع نفسه، ص: 67.

الاتصالية communicative competence ولكي يتضح الفرق بينهما ينبغي استعراض بعض التعريفات الشائعة لمفهوم الكفاية الاتصالية:

فقد جاء هذا المصطلح مع العالم اللغوي ديل هايمز الذي ابتكره في دراسة بعنوان on comminicative competence التي نشرها في كتاب علم اللغة الاجتماعي الذي حرر كل من بريد وهايمز 1982 ولقد صاغ هايمز هذا المصطلح ليقايل به مفهوم الكفاية الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء، كما صاغه ليشمل الإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية، إذن يشير المصطلح في رأي هايمز إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين والجمع الكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد[1].

وينقل شتيرن عن هايمز تصوره للكفاية الاتصالية قائلا: إن الكفاية الاتصالية تعني تملك المواطن (أو الناطق باللغة) للحدس، أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعلية في ضوء السياق الاجتماعي، إن الكفاية تعني أن فرد يعرف بدقة من يتكلم when، ومتى ينبغي أن يتكلمwhen not، وماذا يتكلم حولهwhat، ومع من with whan، ومتى when، وأين where، وبأي طريقة وبأي أسلوب الحديث[2].

ويرى كريستال في دائرة المعارف اللغوية أن الكفاية الاتصالية تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، بينما يرى روتين Robin أن مصطلح الكفاية الاتصالية على مستوى الجامعة يشير إلى قدرة الطالب، وكذلك المعلم على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف والظروف المحيطة وفعالة في تحقيق الهدف المنشود[3].

مصطلح الكفاية الاتصالية يشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة الفعالية، فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف لكنها لم تكن فعالة كما ينبغي وفي مثل

1- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها، صعوباتها، درا الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1425هـ 2004 م، ص: 171.
2- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها، صعوباتها، ص: 172.
3- المرجع نفسه، ص: 172.

هذا التعريف يستلزم الأمر الحاكم على نتيجة الاتصال ومدى فعاليته وليس فقط على عملية الاتصال ذاتها.

ويتفق ويمان Wieman مع روبين في ضرورة تحقيق الهدف من الاتصال حتى يمكن الحكم على الكفاية الاتصالية عند الفرد، ويختلف ويمان عن روبين في مزجه بين عملية الاتصال وبين نتيجته يقول ويمان "إن الكفاية الاتصالية هي قدرة الفرد الراغب في التفاعل على أشكال السلوك الاتصالي المتاحة حتى يمكن تحقيق أهدافه من الاتصال بالآخرين بنجاح خلال مواجهة بينهم في إطار قيود ومتطالبات الموقف[1].

وفي موقف الاتصال الطبيعي بدائل يلزم الفرد الاختيار من بينها، ويتوقف مدى الكفاية الاتصالية عند الفرد على قدرته على الاختيار من هذه البدائل الأمر إذن ليس مجرد تحقيق الهدف بأي صورة كانت وإنما أيضا بطريقة الاختيار من بين البدائل وفي ضوء هذا تخلص ساندرا سافجنون إلى أن الكفاية الاتصالية مفهوم له سمات أو خصائص معينة تحملها فيما يلي:

1- إن الكفاية الاتصالية مفهوم متحرك وليس ساكنا إنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين أو أكثر من أن تكون اتصالا ذاتيا أي حوار بين الفرد ونفسه[2].

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

3- إن الكفاية الاتصالية محددة بالسياق إن الاتصال يأخذ مكانة أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حد لها، إنها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

4- إن الكفاية الاتصالية نسبية وليست مطلقة من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاية الاتصالية وليس عن درجة واحدة ولكن هل الكفاية الاتصالية كل واحد لا

1- أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسيحية نقدية، دار مكة المكرمة، ط1، 2002، ص: 68.

2- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها، صعوباتها، ص: 177.

يتجزأ إلى أجزاء أو أنه مفهوم عام تندرج تحته كفايات أخرى، يميز كانال وسوين canale et Suwain بين أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية هي:

1- الكفايـة النحويـة: grammatical competence وتشـير إلـى مـا يقصـده تشومسـكي مـن الكفايـة اللغويـة، أي معرفـة نظـام اللغـة، والقـدرة الكافيـة علـى استخدامها.

2- الكفايـة اللغويـة الاجتماعيـة: dacilinguistic competence وتشـير إلـى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال بما في ذلك العلاقـات التـي تـربط بـين الأدوات الاجتماعيـة المختلفـة والقـدرة علـى تبـادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

3- كفايـة تحليـل الخطـاب: Discourse competence وتشير إلـى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى وعلاقة هذا بالنص ككل.

4- الكفاية الاستراتيجية: Straegic competenceوتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب الاستراتيجية المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث وغيره من الاستراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال[1].

الفرق بين الكفاية الاتصالية والكفاية اللغوية:

ولعل من المناسب توضيح الفرق بين الكفاية اللغوية والاتصالية، حيث نرى أن الكفاية اللغوية يقصد بها أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة[2]، وعرفها محمد أبو الرب في كتابه الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي هي تلك المعرفة التي

1- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها صعوبتها، ص: 177.
2- المرجع نفسه، ص: 177.

يمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملائمة لأغراض الاتصالية جميعها في الأوضاع الثقافية المناسبة[1].

لقد ميز تشومسكي بين الكفاية اللغوية المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالية والعارف بقواعد لغته وبين الأداء اللغوي أي طريقة استعمال للكفاية اللغوية بهدف التواصل حيث تهدف نظرية الكفاية اللغوية إلى اكتشاف وتنظيم القواعد الضمنية التي تمثل اللغة الكامنة ضمن الكلام العادي في حين تتوخى نظرية الأداء الكلامي دراسة المبادئ التي يستعملها في إنتاج هذا الكلام وتفهمه[2]. ويعتمد تشومسكي في ذلك على مستويين لدراسة الجمل اللغوية ويميز بين البنية السطحية أو الظاهرة ونتوصل إليها عبر تتابع الكلمات التي ينطق بها المتكلم وبين البنية العميقة أو الباطنية التي تعكس المنطق الداخلي للجمل اللغوية.

ويرى تشومسكي أن الطفل يمتلك قدرات فطرية تساعده على تقبل المعلومات اللغوية، ولقد حاول في نظريته الألسنية إحياء بعض المفاهيم التقليدية العائدة إلى القواعد الفلسفية أو الألسنية الديكارتية كما يسميها هو[3].

وتتمثل تلك القواعد في البحث عن الروابط التي تقرن الأصوات بالدلالات ومواضيع اكتساب اللغة الطفل والكفاية الفطرية الكلية وتنوع اللغات[4].

أما إذا حاولنا الالتفات إلى مساهمة يورغن هابرماس في دعوة إلى ضرورة الكفاية التواصلية فإنه في مقاله الشهير wahat is univerll pragramatic الذي وظفه في كتاب صديقه كارل أوتر آبل Séprach pragramatic and philasaphy إلى فحص اللغة والكلام لا يقتصر فقط على دراسة الجمل الصوتية والتركيبية أو الدلالية، بل يجب أن تنتقل إلى مستوى رابع جديد يعني بتداولية الأفعال والخطاب ككل أي الانتقال من دراسة الكفاية اللغوية إلى دراسة الكفاية

1- بغوة لبزواوي، الفلسفة واللغة نقد المتعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص: 141.
2- المرجع نفسه، ص: 141.
3- بغوة لبزواوي، الفلسفة واللغة نقد المتعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، ص: 142.
4- المرجع السابق، ص: 142.

الاتصالية فإذا كان تشومسكي اهتم بالفصل بين الكفاية والأداء اللغوي فإن هايمز طور مفهوم الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية[1].

وإذا كان هدف تشومسكي هو تحديد المعرفة اللغوية للمتكلم المثالي فإن هابرماس اهتم بالتواصل ومصطلح المتكلم المثالي القادر على انجاز لغة سليمة أي معناه الإجرائي التواصل أي بين الذات المتكلم والآخر السامع أي بوجود طرفين لا طرف واحد كما يقول تشومسكي.

وما تجدر الإشارة إليه أن هابرماس في نظريته الموسومة بالفعل التواصلي يفترض اللغة بوصفها الوسط الذي يمكن أن يتحقق منه نوع من التفاهم ومن خلاله يستطيع المشاركون التعامل مع مزاعم الصدق التي يمكن الاتفاق عليها أو الاختلاف حولهما[2].

من خلال ما تطرقنا إليه نلاحظ أن النشاط التواصلي يقوم على التفاهم وتحكم على الفعل الكلام أنه صحيح إذا قام المتكلم بالتعبير عن جملة بطريقة صادقة، ومن هنا نلاحظ أن أسس التواصل عند هابرماس في اللغة ترتبط بالصدق.

كما يرى نورالدين أفية في كتابه الحداثة والتواصل أن اللغة تشكل عند هابرماس نسقا من القواعد تساعد على توليد تعبيرات بدرجة أن كل لتعبير مصاغ بشكل صحيح يعتبر عنصرا من هذه اللغة ومن ثم فالذوات القادرة على استعمال هذه التعبيرات تشارك في عملية التواصل لأنها تستطيع التعبير وفهم الجمل والجواب عليها[3].

إذا فاللغة لا تشكل إلا من خلال التفاعل بين الذوات فهي ليس معطاة بل إجراء ونشاط بين ذوات عارفة فمن خلال الحديث بين المشاركين في التفاعل الذي

1- مصدق حس، بورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت، النظرية النقدية التواصلية المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص: 127.
2- أبو النور حمدي، أبو النور حسن، يورجين هابرماس، الأخلاق والتواصل ، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان دط، دت، ص: 90.
3- أفاية محمد نور الدين، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، نموذج هابرماس أفريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب، ط2، 1998، ص: 198.

يربطهم بالعالم المعيشي وبالذات الأخرى والمقاصد والرغبات والمشاعر يقوم كيان اللغة، ومن هذا الجانب تتجلى علاقة نظرية أفعال الكلام بنظرية الفعل التواصلي[1].

وفي سياق الحديث عن الكفاية التواصلية عند هابرماس تجدر الإشارة إلى أن الفهم والتواصل في الحياة البشرية قد تعترضه ثغرات وعراقيل دلالية متعددة وهو ما أشار إليه أبو النور حمدي أبو النور حسن في كتابه يورجين هابرماس، الأخلاق والتواصل، وهذا بنظره يرجع إلى ألعاب اللغة، لذلك فإن إمكانية التخلص من حالة عدم الفهم أو عدم الاتفاق كما يرى هابرماس تفترض أساس للمعنى يكون متفقا عليه بشكل عام الإجماع، إذن سوء الفهم يمكن أن يفتعل مشاكل بين البشر كما يمكن خداعهم وتضليلهم بشكل منظم، وهنا هابرماس حين يتكلم عن التواصل بين الأفراد فالمجتمع يؤكد على أن النشاط التواصلي لا يكون مجرد فعل تتوجه به الذات معزولة، ولكن مناقشة وحوار يتم بين ذاتين فاعلين أو ذوات فاعلة[2]، مختلفة لكن هذه العملية قد تتعرض لمعيقات بسبب سوء الفهم وهذا ما رآه عبد النور حمدي.

كما حددت الأستاذة أبو السعود في كتابها الحصاد الفلسفي للقرن 20 بعض شروط التي تتحكم في الحوار القائم بين الذاتين المتفاعلتين فيما يلي:

1- يتم التواصل من خلال علاقة تفاعل بين فردين أو أكثر من خلال سياق العالم المعيشي فمن حق كل شخص له القدرة على الكلام أن يشارك في النشاط التواصلي.

2- تتم عملية التواصل من خلال اللغة.

3- الهدف من التواصل هو الوصول إلى اتفاق.

4- ديمقراطية الحوار.

1- أودينة سليم، فلسفة التداوليات الصورية وأخلاقيات النقاش عند يورغن هابرماس، رسالة ماجستير في الفلسفة، إشراف لخضر مذبوح، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008-2009، ص: 90.

2 ينظر: أبو النور حمدي، أبو النور حسن، يورجين هابرماس، الأخلاق والتواصل، ص: 155.

5- وجود الظروف التي تتضمن الإجماع الذي لا يتم إلا عن طريق قوة الأطروحة الأفضل، قوة الحجة والبراهين التي يقوم عليها التواصل.

6- التحرر من أشكال الضغط والقهر الخارجي.

7- أن يكون الكل مشارك، فالفرصة في الدفاع عن رأيه دون سيطرة سلطة ما[1].

ويستعرض جينج هن أهن jungkun Ahn الفروق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية من خلال عدة زوايا نجمعها فيما يلي:

1- من حيث نوع المعرفة: تشمل الكفاية اللغوية على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللغوية، بينما الكفاية الاتصالية تشمل على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة باستعمال اللغة في مواقف اجتماعية وثقافية.

2- من حيث القواعد الحاكمة: الكفاية اللغوية تحكمها قواعد معينة وهي القواعد اللغوية بينما تحكم الكفاية الاتصالية قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بينهما الأشخاص والتنظيمات الاجتماعية والضوابط الثقافية.

3- من حيث إنتاج اللغة: إن الكفاية اللغوية تزود الدارس بإمكانية التعميم لعدد غير محدود من الجمل بينما تزود الكفاية الاتصالية الدارس بالقدرة على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعية[2].

4- من حيث النحو: تهتم الكفاية اللغوية بالنسبة للنحو بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحددة إن الشكل النحوي للجملة هو ما تختص به الكفاية اللغوية بينما تختص الكفاية الاتصالية بمدى مناسبة الجمل لسياقات محددة، الجانب الاجتماعي هو ما يشغل الكفاية الاتصالية إلى عوامل ثقافية يواجهها الفرد خلال تعلمه، ليس مجرد البنية النحوية للجمل.

1- عطيات أبو السعود، الحصاد الفلسفي للقرن 20، منشأة المعارف للنشر، ط1، 2002، ص: 105.
2- رشدي نعيمة، محمود الناقل، تعليم اللغة الاتصالية بين المناهج والاستراتيجيات، فهم اللغة ووظائفها.
http //w.w.w.isesco.org-ma/or/wp-cantent/4plads/sides/3/2015/05/talin-lagha

5- من حيث اكتساب اللغة: يستند اكتساب اللغة على عوامل وراثية فطرية بينما تستند الكفاية الاتصالية إلى عوامل ثقافية يواجهها الفرد خلال تعلمه.

6- من حيث الأداء: لا تنعكس الكفاية اللغوية بدقة على الأداء الاتصالي لأن الأداء اللغوي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الجانب اللغوي بما في ذلك الكفاية الاتصالية، كما أن الكفاية الاتصالية لا تنعكس أيضا بدقة على الأداء الاتصالي ذلك لأن الأداء الاتصالي يتأثر أيضا بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاتصال نفسه مثل القلق.

7- من حيث البنية: تتكون الكفاية اللغوية من بنية سطحية وبنية متعمقة بالإضافة إلى القواعد التحويلية بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاية الاتصالية حيث لم تقطع الدراسات بمثل هذا الشيء. لقد تعددت الفروق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية لكن الهدف من التطرق إلى هذه الفروق هو الوصول إلى فهم المدخل الاتصالي في تعليم اللغات، والذي اختلفت الرؤية حوله وحين نتحدث عن تعليم اللغة في ضوء المدخل الاتصالي لا بد من التطرق إلى بعض الآراء التي كانت حول هذا المدخل ومنها:

1- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليات يعني جعل الكفاية الاتصالية الهدف الرئيسي من تعلم و تعليم اللغة، وسير بعد ذلك تفصيل القول في الكفاية الاتصالية وهذا ما تطرقنا إليه سابقا[1].

2- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني تنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية الأربعة (استماع، كلام، قراءة، كتابة) في ضوء العلاقة الاعتمادية بين اللغة والاتصال.

3- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني شيئا أكثر من مجرد التكامل بين تدريس النحو وتدريس الوظائف اللغوية، إن أحد الملامح الأساسية لتعليم اللغة اتصاليا أنه يولي اهتمام منظما الأشكال الوظيفية والأشكال البنيوية أو التركيبية.

1- رشدي نعيمة، محمود الناقل، تعليم اللغة الاتصالية بين المناهج والاستراتيجيات، فهم اللغة ووظائفها.
http //w.w.w.isesco.org-ma/or/wp-cantent/4plads/sides/3/2015/05/talin-lagha

4- بينما يرى البعض الآخر تعليم اللغة اتصاليا يعني الإجراءات التي يقوم بها الدارسون في جماعات (مثنى وأكثر) بتوظيف المصادر اللغوية المتاحة في أداء المهام التي يكلفون بها ولقد وجد هذا التصور طريقة للتنفيذ من خلال مناهج تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية سنة 1981 والمحور الأساسي في مثل هذه المناهج ونقطة التركيز فيها هي الوظائف الاتصالية التي يمكن أن تخدمها أو تؤديها الأشكال اللغوية.

5- ورأى آخرون أن تعليم اللغة اتصاليا يعني انخراط الدارسين في محادثة شفوية يتفاعل فيها أطراف المحادثة وفي مثل هذا التصور تعطي المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي الأخرى[1].

لقد توالت الدراسات حول أهمية تدريس اللغة اتصاليا واختلفت الآراء حول هذا المدخل لكن يتضح لنا أن أهم رأي هو اعتبار الكفاية الاتصالية أهم أسسه لأن من أهم ما يجب أن يتوفر في المتعلم هو قدرته على التواصل والفهم.

1- رشدي نعيمة، محمود الناقل، تعليم اللغة الاتصالية بين المناهج والاستراتيجيات، فهم اللغة ووظائفها، الموقع نفسه.

الفصل الثالث:
المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مفهوم الكفاءة وخصائصها

المبحث الثاني: أنواع الكفاءة ومؤشراتها

المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية وفق مسار المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مفهوم الكفاءة وخصائصها:

تهدف إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد والمجتمع، كما تهدف إلى تحقيق أهداف محددة للتكوين وتعليم الأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع، ومع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن وتطورات المناهج والبرامج والوسائل التعليمية التي تتماشى والتغيرات السريعة في مجال المعرفة كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية، بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة ونفع الفرد والمجتمع بحيث تنمي كفاءات وتسمح له بالاندماج والتلاؤم.[1]

وتهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى مستويات من حيث الأداء والإتقان، وبذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح، وأنها أكثر من مجرد مصطلح وأنها مقاربة جديدة، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصناعية، التي تعودنا الاشتغال بها، أنها مقاربة بيداغوجية جديدة يتغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارستنا التربوية وقد أشار "روجرز" إلى ثلاث تحديات تبرز ظهور هذه المقاربة الجديدة.

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع، مما جعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عميقة وجامدة ومتجاورة.

- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعيشية.

- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.[2]

مفهوم الكفاءة:

لقد أصبح مصطلح الكفاءة متداولا في مجال التربية وقبلها في مجال التكوين المهني كما فرضت نفسها في كل الميادين لاسيما العسكرية منها، واعتمدتها معظم

1- www.fonction-publique-dz.com

2- ينظر: نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية، واقع وأفاق، ص: 39.

البلـدان فـي أنظمتهـا التربويـة، مسـايرة لمقتضـيات التحـولات المختلفـة وروح العصر.[1]

تعريف الكفارة لغة:

ورد في لسان العرب للعلامة "ابن منظر" كافأه على الشيء مكافأة وكفاءة: جازه، والكفيء: النظير، وكذلك الكفئ والكفوء، والمصدر الكفاءة وتقول لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير لـه. الكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن التصرف فيه، ويستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي والمغرب.[2]

وقول حسان بن ثابت «وروح القدس ليس له كفاء» أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، ويقال من يكافئ هؤلاء، وفي حديث الأحنف لا أقاوم من لا كفاء لـه، والكفيء النظير، وكذلك الكفء والكفوء على فعل فعول ولمصدر الكفاءة بالفتح والمد وتقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفء النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها...[3]

والكفاءة في العمل هي القدرة عليه وحسن التصرف فيه ولفظة الكفاءة مولدة ذات أصل لا تيني تقابل Compétence وقد ظهرت في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين في اللغات الأوربية بمعان متعددة ومختلفة.[4]

وتعني العلاقة الصحيحة، وهي قريبة من الإمكانية والاستعداد.

اصطلاحا:

1- محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، للدراسات للنشر والتوزيع، الدويرة، الجزائر، دط، دت، ص: 242.
2- ابن منظور، لسان العرب، ج13، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، مادة كفأ، ط1، 2000، ص: 81.
3- المرجع السابق، ص: 242.
4- ابن منظور، لسان العرب، ج13، ص: 242.

يكشف مفهوم الكفاءة كثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار، أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه و الذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي ومن بين هذه التعريفات:

- أن الكفاءة نظام معارف تصورية وأدائية منظمة وفق تصميم عملي داخل على كل وضعيات.

- الكفاءة عبارة عن هدف تكوين يستلزم تحقيقه إدماج، وليس تراكم ترابح التعلم السابقة.

- الكفاءة المكتسبة في المدرسة تمكن الطفل أو المتعلم من حل وضعيات إشكالية تعترضه في الحياة اليومية.

- هي عبارة عن نسق منظم وشامل لمعارف تصورية وإجرائية تستخدم من خلالها قدرات في حقل معرفي معين، تسمح نواتج التعلم هذه بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكن من حلها[1].

- الكفاءة مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة والمهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مندمجة فيما بينها داخل مجال معين.[2]

ويعرف لوجندر Legendre الكفاءة بأنها "مجموع المعارف والمهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم"[3].

- مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 2431،242.

2- مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 243.
3-فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءات مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر،دط،2008، ص:134.

كما يعرف بريان Brien "هي تلك القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة. إنها مجموع المعارف والمهارات والمواقف، التي يتم استثارتها وتعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة".

كما يعرفها بوترف Boterf في كتابه De la compétence "الكفاية ليست حالة أو معرفة مكتسبة، فاكتساب معارف أو قدرات لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاية، بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة والتدبير ولكن قد لا يعرف توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب وفي المكان المناسب، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف والقدرات والتوظيف المناسب لها، ولا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي".

ويقترح الباحث Philippe Perrenoud تعريفا وأمثلة توضيحية للكفاءة بأنها "تجنيد مجموعة من الإمكانيات المعرفية (معارف، قدرات، معلومات..) لمواجهة فئة من الوضعيات/المشكلات بدقة وفعالية"[1]، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة: القدرة على قراءة تصميم مدينة، القدرة على تحديد موقع، القدرة على طلب معلومات وإرشادات، وتجند كذلك معارف مثل: مفهوم المقياس، عناصر الطبوغرافيا، معرفة الإحداثيات الجغرافية وغير ذلك.

أما الكفاءة عند لويس دينو Luis d'Hainet فيعرفها بأنها "مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تتمكن من ممارسة دور أمر وظيفة، أو نشاط أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه"[2].

في حين يرى دي كاتل J.M Dotetol وآخرون الكفاءة بأنها "مجموعة من المعارف ومن القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق الاستجابة التي

1-المرجع نفسه، ص:143.

2- قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، ص: 21-22.

تدمج وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن يمارسها"[1].

وتتعرف الكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ.

وهي أيضا مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها الطالب أو التلميذ نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معيّن، توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكّن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.[2]

وقد تداخل مفهوم الكفاءة مع مفهوم الكفاية والمهارة بحيث استعملهم البعض للدلالة على معنى واحد ولمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهم لابد من اللجوء إلى تعريف كل من الكفاية والمهارة.

ب- تعري الكفاية:

لغة: كفى، كفي، يكفي، كفاية إذا قام بالأمر ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبك، وكفاك هذا، ويقال إستكفيته أمرا الكفاية مصدر للفعل كفء قام بالأمر.[3]

- الكفاية هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف.[4]

- الكفاية هي امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة كالقدرة على العمل، كما أنها مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من ادوار الفرد المتعددة.

1- ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، دط، 2008، ص: 135.
2- المرجع نفسه، ص: 136.
3- ابن منظور، لسان العرب، ج 13، مادة كفى، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص: 81.
4- ينظر: محمد مصطفى زيدان، أحمد محمد عمر، معجم مصطلحات علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1979 ،ص: 05.

- هي امتلاك الإنسان لجميع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما على نحو ميسر.

- هي قدرة المعلم على إنجاز أهداف التعليم، وتقاس بمدى خبرته السابقة أو مستوى التحصيل.[1]

- هي جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس من خلال سلوك المعلم وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي جميعا.[2]

- أهداف سلوكية محددة بدقة تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم.[3]

- هي على أساس مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ.

- استخدام مجموعة من المعارف المنظمة من المهارات والمواقف بحيث تسمح بأداء مجموعة من المهام.[4]

الكفاية التعليمية: "هي قدرة المعلم على السلوك بطريقة معينة في موقف معين لكي يحدث تأثيرا علميا واضحا ملموسا يتفق والذين يعمل معهم في البيئة"[5].

1- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص: 143.
2- سعدي محمد علي بهادر، الإفادة من تكنولوجيا التعليم وتصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية محلية تكنولوجيا التعليم، العدد 02، السنة الرابعة، كانون الأول، المركز العربي للتقنيات، الكويت، دط، 1981، ص: 19.
3- عزة جرادات وآخرون، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر، عمان، ط4، دت، ص: 33.
4- التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد، السادة: د. محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، 2006، الجزائر، ص: 71.
5- يوسف مصطفى، محمد مصطفى زيدان، اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة، دار الشرق للنشر ،بيروت، لبنان، دط، 1980، ص: 133.

في ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاءة والكفاية يمكن القول أنها مختلفان في ضوء الأصل اللغوي لكل من الكفاءة والكفاية فالأولى جذورها اللغوية من كفأ، والثانية جذورها اللغوية من كفى.[1]

أما من ناحية الاصطلاح نجد أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية / التعلمية، حيث أن الكفاية تعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وتفي في الوقت نفسه بالجانب الكمي والجانب الكيفي معا، بينما الكفاءة من وجهة نظره الاقتصادية تعني أنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة مكنة، وبذلك فهي تعي بالجانب الكمي فقط.[2]

أما المهارة فهي من بين المصطلحات التي تداخل مفهومها مع مفهوم الكفاءة والكفاية، وتعرف المهارة بأنها أداء معين متقنن تجاه موقف معين كما أن حياتنا اليومية مليئة بالمهارات منها الجسدية والعقلية، والذهنية، لكن ليس كل أداء يطلق عليه مهارة،[3] ومن الجدير قول أن البعض استخدم المهارة Skill التي تعني اصطلاحا السهولة والدقة والسرعة والإتقان والاقتصاد في الوقت والجهد في عمل معين واستخدم الكفاية والمهارة بمعنى واحد في حين أن المهارة تنطبق في مفهومها على مفهوم الكفاية، فالمهارة تتضمن السرعة والسهولة والدقة في الأداء، أما الكفاية فهي أشمل من المهارة، وهي تعني القدرة على عمل شيء.[4]

كما تشير الدراسات والأبحاث بأن هناك تداخلا بين مصطلحين وبالذات الباحثة جروث جرين Groth Green بأن هناك صعوبة في التفريق بين كل من الكفاية والأداء اللغوي خاصة في استخراجها من العمليات الفكرية الفردية لأدائهم،

1- ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1427، 2007، ص: 50.
2- ينظر: محمد بن زكريا، عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص: 70.
3- ينظر: علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 52.
4- المرجع نفسه، ص: 53.

ولذلك ترى بأن المصطلحين يرتبطان ببعضها البعض وهذا يخضع تحت مفهوم الإتقان.[1]

تعريف الأداء:

لغة: أدى الشيء، أوصله، والاسم الأداء، وهو أدى الأمانة منه بمد الألف وأدى دينه تأدية أي قضاه، ويقال أدى فلان ما عليه أداء وتأدية، وتأدى إليه الخبر أن إنتهى.[2]

وجاء في معجم الوسيط: "مشتق من (أدى) الشيء، قام به والذين قضاه، وأدى الشهادة: أدلى بها، وتأدى للأمر، أخذ أداء، واستعد له تأدى الأمر: قضى، وتأدى إلى فلان: وصل"[3].

اصطلاحا: على سبيل المثال لا الحصر سنتناول بعضا من التعاريف التي تناولت مفهوم الأداء ومن بينها:

- النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.[4]

- هو مجموعة الاستجابات التي يبديها الفرد في موقف معين ويمكن ملاحظتها مباشرة.[5]

- مجموع المهارات التي تقوم بها بشكل متقن دون وجود فجوات بالعمل الذي تقوم.[6]

1- ينظر: سعاد عبدالكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، الجزائر، ط1، 2004، ص: 205.
2- ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة أدا، دار صادر للنشر، بيروت، لبنان، ط1، ص: 50.
3 ينظر: محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ،ص: 77.
4 محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 53.
5 المرجع نفسه، ص: 54.
6 سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص: 205.

الفرق بين الكفاية والأداء:

من خلال تعريفنا للكفاية والأداء لاحظنا أن هناك فرق بينهما، ويمكن تلخيص هذه الفروق في الجدول الآتي:[1]

الكفاية	الأداء
1- امتلاك آلية الأداء. 2- ثابتة لا تتغير. 3- ضمنية. 4- لا يمكن قياسها مباشرة، ليست شرطا كافيا للأداء لكنها ضرورية.	1- الأداء نفسه. 2- متغير في المواقف المتشابهة وفي الموقف نفسه مكرر أي أنها رهن العوامل النفسية والموضوعية. 3- ظاهرة. 4- يمكن قياسه مباشرة.

بين الكفاءة والقدرة:

تشكل كل من القدرة والكفاءة أهم أقطاب نظام التطوير الإستراتيجي لمقاربة العمل البيداغوجي المستحدث في مجال التعليم المدرسي وثنائية القدرات والكفاءات ضمن هذا الأطر تتفاعلان بانسجام في مسار متكامل رغم ما يبدو عليهما من تداخل في المفهوم والمصطلح، اللذين قد يصعب التفريق بينهما، وحتى نتمكن من التفريق بينهما نتطرق إلى مفهوم القدرة، ونجري بعض المقارنة بينهما وبين الكفاءة من حيث الخصائص والمميزات.[2]

تعريف القدرة:

1 محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص: 78.

2- مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 246.

"هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها الفرد في مواجهة مختلف الوضعيات..."[1]

"هي كل ما يجعل الفرد قادرا ومؤهلا لفعل شيء ما، والقيام به، أو إبداء سلوكات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبط بمضامين نشاط تعلمي معين، بل يمكن أن تبرز في أنشطة مختلفة، كالقدرة على تعريف الأشياء أو على المقاربة بينهما والقدرة على التحليل والاستخلاص، وكل هذه النشاطات عبارة عن قدرات كما تتشكل القدرة من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين.[2]

ويقصد بالقدرة اللغوية هي "تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللغة وقواعدها ومفرداتها وكل أجزائها وكيف تتضامن هذه الأجزاء.[3]

وإن كانت كل من القدرة والكفاية يتدخلان في بعض المواضع كتفاعلهما في علاقة داخلية وخارجية، كلاهما استعراضية، قابلة للجرأة، تتأثران بالبيئة التعليمية الداخلية والخارجية، تؤثران في البيئة المدرسية والمحيط.[4]

وإن هناك تشابه وتداخل بين القدرة والكفاية إلا أن هناك اختلاف بينهما من حيث الخصائص والميزات ويمكن استخلاص هذا الاختلاف في الجدول الآتي:

الجدول:[5]

القدرة	الكفاءة
1- تمثل الأساس. 2- مسار نمو عام.	1- تمثل البناء. 2- مسار تكوين خاص.

1- محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2002، ص: 46.
2- مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 246.
3- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي شعبان، ص: 44.
4- المرجع نفسه، ص: 45.
5- مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 246.

3- مكون طبيعي ومعرفي.	3- مكون معرفي / أدائي.
4- القدرة تنمو.	4- الكفاءات تتركب.
5- تنمو بتوالد الكفاءات.	5- تتركب بنواتج التعلمات.
6- غير مرتبطة بالزمن.	6- مرتبطة أحيانا بالزمن.
7- تنمو طبيعيا وتعلميا (المؤثرات الداخلية والخارجية).	7- تتكون تعلميا (المؤثرات الخارجية فقط).
8- مواردها مضامين معرفية وكفاءات.	8- مواردها مضامين معرفية فقط.
9- غير قابلة للتقويم المباشر.	9- قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية.
10- تندمج داخل نفس المجال وخارجه.	10- تندمج في علاقة داخلية للمجال نفسه وخارجية.
11- توظف لممارسة تعليمية واجتماعية.	11- تؤدي ممارسة تعلمية واجتماعية.
12- متعددة المجالات النمائية.	12- متعددة المصادر.
13- نموها غير منته (مستمر).	13- غايتها متنامية.

من خلال هذا الجدول لاحظنا أن القدرة شاملة وعامة أكثر من الكفاءة التي هي أكثر نوعية وكذلك القدرة تتطور عبر وضعيات مختلفة ومتنوعة بخلاف الكفاءة التي تتطور عبر فصيلة من الوضعيات لأنها أكثر تصميمية.

مكونات الكفاءة:[1]

تتكون الكفاءة من:

← معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستمد إليها الأداء السلوكي.

1- محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، ص: 90.

← سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات.

← إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني والمهاري.

← مستوى معين لإنتاج الأداء.

خصائص الكفاءة:

ويلاحظ من مكونات الكفاءة إعلاء خصائص أساسية وهي من أهم ما يميز الكفاءة المكتسبة ومن أهم هذه الخصائص:[1]

1- توظيف الموارد: (معارف، حقائق، مفاهيم، اتجاهات، مهارات وغيرها...) إن الكفاءة عموما تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة كالمعارف العملية والتجارب الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية.

2- الغائية والنهائية: تسخير الموارد لا يتم عرضا بل يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية ونفعية دلالية بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما، وحل مشكلة في حياته المدرسية أو اليومية.

3- خاصية الإرتباط: حيث يتم ذلك بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، إذ أن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يتم من خلالها تفعيل الكفاءة المقصودة[2].

4- تعلق الكفاءة بالمادة: في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي أنها تقتضي مهارات لغوية عديدة غير التعبير في حد ذاته، كالتحكم في النحو، الصرف، الكتابة، المطالعة.

1- محمد بن يحي زكرياء،عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،المشاريع وحل المشكلات، ص:90.

2- مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص:246.

5- القابلية للتقويم: تتميز الكفاءة بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها، لأن صوغها يتطلب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس عكس القدرات.[1]

6- الكفاءة عبارة محددة ومضبوطة: ومعناها أن الكفاءة لا تحدث عن طريق الصدفة والاعتباطية ولا تنفصل عن إمكانية الفعل، إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم فيها تعلمها أو وضعيات تجديدية.[2]

المبحث الثاني: أنواع الكفاءة ومؤشراتها:

1- أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها، وأشكالها وفق توجيهها فقد صنفها بعض الباحثين إلى ثلاثة أنواع وهي:[3]

1- الكفاءة المعرفية:

هي تلك الكفايات التي تتضمن المعارف والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس ويزود بها المتعلم،[4] وهي القدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد لمهمة معينة،[5] ولا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.[6]

2- الكفاءة الأدائية:

1- هدى جواد الشمري، سعدون متمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص: 244.
2- محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص: 80.
3 ينظر: عزت جرادات، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 1993، ص: 51.
4- د. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 55.
5- محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص: 82.
6- د. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة، الجزائر العاصمة، دط، دت، ص: 249.

هي تلك الكفايات التي تتمثل بالمهارات الحركية اللازمة لأداء المدرس وتحقيق أهداف التعليم التي تمكن ملاحظتها وقياسها وبموجب كفايات الأداء فإن المدرس الكفء ليس المدرس الذي يملك المعلومة بل القادر على نقل المعلومة إلى المتعلم بجهد أقل ووقت أقصر، وبموجب المفهوم فإن الإنسان لم يعد محصلة خبراته، إنما هو محصلة تلب الخبرات والقدرة على المبادرة في العمل، ويترتب على هذا المفهوم ان تشمل هذه الكفاءة على المعرفة والأداء والثقة بالنفس.

وتأسيسا على هذا المفهوم بمكن تقسيم المدرسين إلى فئات:

أ- فئة تمتلك قدرة عالية على الأداء وثقة عالية بالنفس.[1]

ب- فئة تملك قدرة قليلة على الأداء وثقة عالية.

ج- فئة تتباين لديها مستوى القدرة على الأداء والثقة بالنفس.[2]

3- الكفاءة الوجدانية:

وتمثل الوجدانية بالاتجاهات والقيم التي يتبناها المدرس، ويؤمن بها وتنعكس في سلوكه، في المواقف التعليمية المختلفة كالجد والإخلاص، والمثابرة وتقديم العلم، واحترام الآخرين وغيرها، ويقوم هذا التنسيق على اساس تنسيق الأهداف التعليمية فيما أن الأهداف التعليمية صنفت إلى أهداف معرفية وأخرى وجدانية وثالثة مهارية أو حركية وبما أن المقصود بالعملية تبعا لتصنيف تلك الأهداف ويبدو أن من اعتمد هذا التصنيف وقر في ذهنه أن الكفايات التعليمية هي أهداف سلوكية محددة بدقة ويمكن ملاحظتها وقياسها.[3]

وهناك من صنف أنواع الكفاءات إلى أدائية – معرفية وإنجاز.

فكفاءة الإنجاز: هي تلك الكفايات التي تحدث الأثر المطلوب في المتعلم أو تحقق نتاجات معينة لدى المتعلمين، وبموجبها لم يعد امتلاك المعلم المعلومة كافيا ولا الأداءات والمهارات التي يبديها من أجل إيصال المعلومة علنيا إنما المطلوب منه

1- توفيق مرعب، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، دط، 2003، ص: 25.
2- المرجع نفسه، ص: 26.
3- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 56.

تحقيق الأثر المطلوب، ويقاس مستوى هذه الكفايات بمقدار ما ثم إنجاز من أهداف العملية التعليمية ومعرفة مستوى ما تم تحقيقه من أهداف مادة التعلم.[1]

وتسمى أيضا بكفاءات النتائج، أي امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء.[2]

أبعاد الكفايات الأدائية:

في ضوء ما تقدم من مفهوم الكفايات يمكن استخلاص الأبعاد التي تتضمن الكفايات الأدائية بما يأتي:

1- البعد المعرفي: ويتضمن محورين:

أ- المعرفة التخصصية: أي مادة التخصص وما يتصل بها، وتنطوي تحت هذا المحور الكفايات المعرفية اللازمة لمهنة التدريس.

- التمكن من مادة التخصص والإحاطة بها وبما يتصل وما أظهرته الدراسات والبحوث في مجالها.

- معرفة الصلة بين المادة والحياة، وكيفية الربط بينهما وبين الحياة.

- التمكن من الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتصلة بالمادة.

- معرفة العلاقة بين مادة التخصص والمواد الأخرى.

ب- المعرفة التربوية:

- علم النفس التربوي.

- نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.

- المناهج وأسسها وتقويمها وتطويرها.

1- المرجع نفسه، ص: 56.
2- محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 249.

- التقويم والقياس.

- أصول التربية.

- مناهج البحث التربوي وأدواته.

البعد الفني التربوي:

إن الكفايات الأدائية لا تقتصر على الأبعاد المعرفية لأنها تتضمن القدرة على الأداء وتنطوي تحت هذا البعد.[1]

1- التحضير للدرس وما يتصل به من:

أ- تحليل محتوى الدرس.

ب- تحليل أهداف الدرس وصياغتها.[2]

ج- تحديد طريقة التدريس وأساليبها.

د- تحديد أساليب التقويم وغير ذلك ما يقتضيه التحضير للدرس وتخطيه.

2- تنفيذ الدرس وما يتصل به من:

أ- تهيئة البيئة الصفية.

ب- التمهيد للدرس.

ج- عرض الدرس وشرحه.

د- إثارة التقويمية للمتعلمين نحو الدرس.

هـ- تقويم الدرس وغيره.

3- البعد الوجداني:

1- محمد علي عطية، تدريس اللغة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1427-2007، ص: 57-58.
2- نبيل عبدالهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار الميسرة للنشر والطباعة، عمان، الاردن، ط1، 2003، 1423، ص: 235.

إن الجانب الوجداني يعمل على نجاح أي عمل يؤدى وعلى هذا الأساس فإن التدريس لا يحصل بمعزل عن الأحاسيس والمشاعر، والقيم والاتجاهات لذا فإن الكفايات الأدائية تتضمن هذا البعد ويندرج تحته العديد من الكفايات اللازمة للأداء مثل:

أ- الاحترام المتبادل.

ب- الثقة بالنفس.

ج- سعة الصدر وانشراح النفس.

د- الاتزان الانفعالي.

هـ- الحرص على وقت الدرس وعدم إضاعته.

و- الحرص على تنظيم العمل.

ز- تقبل وجهات النظر واحترام أصحابها.

خ- الجد والمثابرة والإخلاص في العمل.

ط- تقدير العم والمتعلمين وغير ذلك.[1]

أسباب ظهور حركة الكفايات في إعداد المعلمين:

إن التطور الحاصل في الحياة، ومتطلبات مواجهة التغيرات التي تحصل بشكل مستمر أدى إلى تحميل المدرس والمعلم مسؤوليات جديدة ينبغي تأهيله للقيام بها وقد دفع هذا المعنيين من التربويين وأهل الاختصاص في مجال إعداد المعلم إلى البحث عن برامج إعداد تضمن تلبية ما مطلوب من المدرس، ومن أسباب ظهور هذه الحركة وتبنيها هي:

1- الشعور بعدم جدوى الأسلوب التقليدي المبني أصلا على الاكتفاء بتزويد المعلم بالمعلومات التي يراد إيصالها إلى المتعلم ولا يهتم بم فيه الكفاية بالأداء فهو يفضل بين المعرفة وأدائها.

1- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 59.

2- البحث عن وسائل جديدة لرفع مستوى أداء المدرسين.

3- الاتجاه نحو تحديد حاجات الأفراد والسعي إلى إشباعها.

4- التأثر بالفلسفة البرجماتية وفكرة تحديد المسؤولية.[1]

5- اعتماد الكفايات بدلا من المعرفة كإطار مرجعي أي لم تعد المعرفة المرجع الذي يحكم بموجبه على جودة المعلم.

6- حركة الشهادات القائمة على الكفايات، بموجب هذه الحركة يتم التشديد على الأداء والتطبيق أكثر من التشديد على المعارف وبموجبها فإن مقياس تقديم المعلم هو ما يستطيع فعله لا ما يفعله أو يشعر بع.

7- وضع المعلم موضوع التطبيق في مجال العمل ما أدى إلى تطوير حركة الإعداد القائم على الكفايات، وذلك ما يعرف يتطور تكنولوجيا التربية.

8- الدعوة إلى التعلم الإتقاني، إن ظهور اتجاه التعلم الإتقاني يعد من الأسباب التي تقف خلف ظهور الحركة القائمة على الكفايات وبموجب هذا الاتجاه فإن التعليم الإتقاني لا يتحقق إلا من خلال الاهتمام بالأداء، ومراعاة الفروق الفردية وهذا ما تهتم به حركة الكفايات.[2]

9- كون طبيعة التعلم تقاس في ضوء الأدوار التي يؤديها المعلم، ولا يمكن تحديد هذه الأدوار وقياسها إلا في ضوء تحديد الكفايات.[3]

1- محمد فسيح الرشادة، الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يلفا العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006، ص: 30.
2- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص: 65.
3- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، المنارة، ط1، 2006، ص: 195.

مؤشرات الكفاءة:

مؤشر الكفاءة:

هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط التعلم ويعبر عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءات المكتسبة، فالمؤشر هنا يمكن الاستدلال عليه من خلال الهدف الإجرائي، وهو تلك الصيغة اللغوية التي تتضمن فعلا سلوكيا، وتكون تلك الصيغة اللفظية مشتقة من مستوى الأهداف العامة المعبرة في البرامج التعليمية المقررة بالإضافة إلى أنها تكون واضحة في جميع مكوناتها قابلة للملاحظة والقياس.

وهو تلك العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم وفق مستوى محدد مسبقا، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقيق الهدف من فعل التعلم من عدمه، فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة، أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلما ويتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطة مرحلية وانتقالية ويصاغ بكيفية سلوكية ويستخدم لتعريف معالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التعلم ويدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشر كفاءة معينة.

إن المؤشر مقياس السلوكات المؤدات من قبل المتعلم ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو المحق بعد تعلم ما هو مرتبط بالتقويم، فإذا كان الهدف الإجرائي يركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس فإن الكفاءة تركز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نص

الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط[1].

مستويات الكفاءة وفق مسار التعلم:

إن للكفاءة مستويات عديدة منها:

1- الكفاءة القاعدية:

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه والقيام به في ظروف معينة، لذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.[2]

2- الكفاءة المرحلية (المجالية):

هي مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، وهي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يطرأ.

3- الكفاءة الختامية:

إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تميز بطابع شامل وعام، وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

4- الكفاءة المستعرضة:

هي مجموعة من المواقف التعليمية والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، وذلك أن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم

- ينظر، مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف الى الكفاءات، ص:248.

2- محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص: 474.

في استقلالية متزايدة، فالقراءة والكتابة هي أدوات الأداء في كل الأنشطة والمواد حيث إن الاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية أو الأفقية يأتي في سياق العمل على تحقيق نوعين من التحولات الأساسية في عملية التعلم هما التحول من التعلم الذي يركز على المواد ومحتوياتها إلى التعلم الذي يركز على المتعلم.[1]

المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية وفق مسار المقاربة بالكفاءات:

1- تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري حيث بدأت في الظهور كممارسة بيداغوجية لأول مرة في كندا وانتقلت التجربة إلى فرنسا في التسعينات كحل مشكلة الفشل الدراسي وارتأت وزارة التربية الفرنسية 1998 العمل بها لمواجهة الأزمات التي يتخبط فيها التعليم الفرنسي[2] إلاّ أنها حديثة بالنسبة للمناهج الجزائرية، حيث أن الحقل التربوي ظل لفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالمضامين والأهداف، وذلك يعني أن النظام التربوي الجزائري تدرج في استخدام المقاربات البيداغوجية حسب متطلبات ومعطيات كل فترة في مسار الإصلاحات المختلفة فمن المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف وانتهاء بالمقاربة بالكفاءات[3]، حيث تعد هذه الأخيرة آخر البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وبالتحديد في بداية الموسم الدراسي 2004/2003.[4]

وتعتبر المقاربة بالكفاءات في مجالات التدريس حسب تعريف اللجنة الوطنية للمناهج في وزارة التربية هي: "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر

1- مصابيح محمد، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 250.

2- منتدى التربية والتعليم العام، من التلقين إلى التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالمكافئات، مقال نشر على الموقع:

www.djelfa-info.dz

3- المرجع نفسه.

4- وزارة التربية والتعليم، المقاربة بالكفاءات، مقال نشر على الموقع:

www.elthalf.com

الاجتماعية وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1].

كما نجد من يعرفها انطلاقا من محتوياتها المنهجية والتعليمية اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط... وتستخدم برغبة وإرادة في التطوير[2]، ونجد أن هناك من يحدد مفهومها انطلاقا من ما ينبغي أن تحققت وفي أي مجال يتم ذلك حيث عرفها غريب عبد الكريم بأنها: "الإدماج الوظيفي للمعارف بحيث يتعلم الفرد ليعمل ويكون في المستقبل... وتفيده في التكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها مستقبلا"[3]، ولتحقيق الأغراض العلمية فهي من خلال ذلك حسب جواليكم هي: "ثورة تعليمية للمعلمين والمدرسين وطرائق وتقنيات تتناسب وطبيعة المعلمين"[4].

ومن خلال ما سبق من التصورات التي أخذت منها التطبيقات العلمية والتعليمية لهذه المقاربة نستنتج من التعريفات السابقة أن المقاربة بالكفاءات والتكييف مع مختلف المواقف بسهولة ويسير كما تساعد المعلم في وضع إستراتيجيات ذات دلالة لتعديل تعليمات التلاميذ، كل هذا ضمن خطة محددة ومدروسة مهيأ لها سالفا، تعاقد بين المعلم والمتعلم من أجل إنجاح العملية التعليمية.[5]

1- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، السنة الرابعة متوسط، اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005، ص: 07.
2- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، دط، 2006، ص: 09.
3- غريب عبدالكريم، إستراتيجية الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، ط3، 2003، ص: 60.
4- دولر جواليكم وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: الخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، دار البيضاء، دط، 2005، ص: 11.
5- دولر جواليكم وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: الخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، ص: 12.

متطلبات المقاربة بالكفاءات:

- تتطلب المقاربة بالكفاءات جملة من القدرات والمهارات ذات العلاقة غير أن الكفاءة لا ترتبط أبدا المعرفة بل ترتبط بمكتسبات قابلة للقياس والملاحظة.[1]

- الانتقال من منطلق التعليم إلى منطلق التعلم.

- إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التقليدية بشكل بناء ومتواصل وليس بشكل تراكمي.

- السعي إلى تحقيق التكامل بين الأنشطة الدراسية المختلفة.

- تطبيق التقويم التكويني الذي ينص على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته، ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه والتأكد من تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية.[2]

- يشارك المعلم المتعلم في تعلمه وتكوينه من خلال جعله في وضعية حل مشكلات.

- يعمل المعلم في القسم على تفعيل بيداغوجيا الفروق الفردية في التعلم وتجديد العلاقات مع المتعلمين ومعرفة أحسن لوضعية كل متعلم.

- المعلم منشطا لتلاميذه أكثر ما هو مبلغ المعارف أو ملقن.

- توجيه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية العليا التحليل والتركيب وحل المشكلات.[3]

مكانة المعلم في المقاربة بالكفاءات:

1- وزارة التربية والتعليم، المقاربة بالكفاءات، مقال نشر على موقع: www.elthalfa.com
2- المرجع نفسه.
3- الكبير الدراسي، بناء المناهج عن طريق المقاربة بالكفاءات، مقال نشر على موقع: www.fourummarx.net

إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس. فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة وبدل ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع.[1]

واللغة العربية من أهم المواد التي اهتمت بها وزارة التربية لذلك اخترنا كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة ولغات أجنبية، كنموذج تطبيقي لتعزيز فكرتنا حول تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

يعد هذا الكتاب امتداد لكتابي السنتين الأولى والثانية ثانوي، لذا جاء غير مختلف عنهم حتى لا يشوش على ذهن المتعلم، احتوى هذا الكتاب على اثنتي عشر محورا، وكان في كل محور أربع نصوص، نصين أدبيين يتم فيهما معالجة أدبية ونقدية واستثمارهما في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، ولم تكن هذه الدروس مستقلة وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي والمقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي، أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا، أي يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، وظيفة تنظيرية تفسيرية، ونص المطالعة الموجهة يعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية.

بحيث اعتمدنا على جملة من النصوص فاخترنا ثلاثة محاور تختلف فيهم النصوص بين النثر والشعر حتى نتمكن من الغوص في محتوى الكتاب.

فمن المحور الأول نجد أبيات شعرية للبويصري (16 بيتا) في مدح الرسول صلة الله عليه وسلم، مع العلم أن عدد أبيات القصيدة 457 بيتا لكن اختير منها 16 بيت.

1- وزارة التربية والتعليم، المقاربة بالكفاءات، الموقع السابق.

كيف ترقَى رُقِيَّك الأَنبياءُ يا سماءً ما طاوَلَتْها سماءُ

لَمْ يُساوُوك في عُلاكَ وَقَدْ حا لَ سناً مِنك دونَهم وسَناءُ

إنّما مَثَّلُوا صِفاتِك للنا س كما مثَّلَ النجومَ الماءُ

أنتَ مِصباحُ كلِّ فضلٍ فما تَص دُرُ إلا عن ضوئِكَ الأَضواءُ

فكان الدرس متسلسل كالآتي:

التعريف بالبويصري «هو شرف الدين محمد البويصري ولد بمصر عام 608 هـ».

واختيار مجموعة من الأبيات (16 بيتا).

وبعدها إثراء الرصيد اللغوي محاولا من خلاله فهم مفردات النص بالإعطاء معانيها حتى يتمكن المتعلم من فهم مقصود الشاعر من استعماله لهذه الألفاظ (السنا = الضياء)، (السناء = الرفعة) معرفة الحقل الدلالي ومعجمي لبعض المفردات.

وبعدها اكتشاف معطيات النص كطرح بعض الاسئلة حول النص، لنعمق فيه وفهمه له، ك: ما مكانة النبي محمد صلى الله عليه وسلم من باقي الأنبياء والرسل؟

- حدد فكرة عامة للنص؟

وذلك حتى يسهل للمتعلم فهم النص ومعرفة مغزى النص وما العزة التي يدور حولها، ثم مناقشة معطيات النص أي تقديم مجموعة من الأسئلة لاختيار ذهن المتعلم ومدى فهمه للنص، وكيف يمكنه التعامل معه.

- هل أضاف لك هذا النص ملامح من شخصية النبي محمد صلى الله عليه وسلم كنت تجهلها؟ فيم تمثلت؟

- ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال النص؟

ثم بناء النص كمعرفة أسلوب الكاتب والنمط المتبع في القصيدة، وكيف استعمل الاقتباس وفي أي المواضع.

وبعدها مباشرة تفحص الاتساق والانسجام في النص، أي الضمائر المعتمدة في النص وكيف انتقل الشاعر من ضمير غلى آخر وكيف كان بناء القصيدة (وحدة البيت، وحدة الموضوع).

ثم أجمل القول في تقدير النص، أي إعطاء لمحة عن القصيدة وعن شعر البويصري.

أما في استثمار موارد النص، وتوظيفها في مجال قواعد اللغة، كان موضوع القواعد (الإعراب اللفظي) مفهومه "هو تغير الحركة في آخر اللفظ بحسب موقعه في الجملة...).

حيث قسم هذا المعرب إلى: المرفوع من الأسماء (الضم، الألف، الواو) ومن الأفعال (الفعل المضارع)، (الضمة، ثبوت النون).

- المنصوب من الأسماء (الفتحة، الياء في المثنى والجمع).

- ومن الأفعال (المضارع) (الفتحة وحذف النون).

ثم الإعراب التقدير (تقديم أمثلة حول الموضوع من النص الأدبي السابق).

كيف ترقَى رُقِيَّك الأَنبياءُ يا سماءً ما طاوَلَتْها سماءُ

إعراب: ترقى:

ترقى: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف منع من ظهورها التقدر ثم القاعدة (تعريف الإعراب التقديري وأنواعه، مقدرة على الألف الممدودة أو المقصورة التعذر، الياء: الثقل أو الواو).

أما في مجال البلاغة "تشابهت الأطراف".

أمثلة من النص السابق وتعريف تشابهت الأطراف.

تشابه الأطراف هو جعل آخر كلمة من الجملة الأولى لأول كلمة من الجملة الثانية كما ورد في المثال التالي:

رنا إلي بعين للخطأ نسبت بها أصاب صميم القلب حين رمى

رمى ولم يخشى من قتل الكئيب ولا بالوصل رق الدمع من جفاه همى

والنوع الثاني يتعلق بالمعنى لا باللفظ وهذا ما ورد في الآية الكريمة قال الله تعالى: ﴿**لَّا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ**﴾ سورة الأنعام، الآية: 103.

وهنا نلاحظ ختام الكلام بما يناسب أوله في المعنى فختام الكلام اللطيف يناسب الأول "لا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ" وهذا أقوى من حيث المعنى.

والنص الثاني كان موضوعه في الزهد لابن نباتة المصري وكما ذكرنا سابقا كانت مواضيعه متسلسلة بداية بالتعريف بيان نباتة "هو أبو بكر جمال الدين القرشي ولد عام 686هـ..." ثم لمحة حول القصيدة وبعدها اختير من قصيدته 13 بيتا.

أستغفرُ الله لا مالي ولا ولدي آسي عليه إذا ضمَّ الثرى جسدي

عفتُ الإقامةَ في الدنيا لو انْشرَحت حالي فكيف وما حظِّي سوى النكد

كانت القصيدة تدور حول الزهد وترك الدنيا وملذاتها، فجاء في إثراء الرصيد اللغوي معاني بعض الكلمات الصعبة ك: الهامة: أعلى الرأس، المهجة: الروح، ومعرفة الحقل المعجمي والدلالي لبعض الألفاظ.

شعر في اكتشاف معطيات النص تقديم أسئلة تتعلق بمضمون النص وما احتواه من أفكار ومعلومات:

- ما الذي يعانيه الشاعر في حياته؟

ثم مناقشة معطيات النص أي توجيه بعض الأسئلة للتلاميذ تربط بمفهومهم للنص، يربط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية، هل تجد ذلك في القصيدة؟ علل؟

وبعد ذلك تحديد بناء النص أي الأسلوب والنمط وبعض الأسئلة حول بناء النص (البيان والبديع،...).

وفي تفحص الاتساق والانسجام ،الاهتمام بما ورد في النص من روابط لفظية ومعنوية كحروف العطف، التكرار، الضمير، وغيرها.

ثم جمل كل ذلك في أجمل القول في تقدير النص وهو أفكار عامة حول النص.

أما في استثمار موارد النص وتوظيفها فكان موضوع القواعد اللغوية "إعراب معتل الآخر" ثم تقديم أمثلة من النص السابق.

أستغفرُ الله لا مالي ولا ولدي آســى عليــه إذا ضــمَّ الثــرى جسدي

وبعدها إعراب المعتل الفعل "آسى"

آسى: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف منع من ظهورها التعذر.

ثم القاعدة تتضمن ما جاء في الأمثلة.

أما في مجال البلاغة "التضمين" ومثل العادة تقديم أمثلة من النص الأدبي ثم تعريف التضمين "هو من المحسنات البديعية اللفظية، أن يضمن الشاعر شيئا من شعر غيره..." وهو نوع من أنواع التناص في النقد المعاصر.

كقول ابن نباتة:

عفتُ الإقامةَ في الدنيا لو انْشرَحت حالي فكيف وما حظِّي سوى النكد

وما عجبتُ لدهرٍ ذبتُ منه أسىً لكن عجبتُ لضدٍّ ذاب من حسد

وقول الطغرائي:

لم أرفض العيش والأيام مقبلة فكيف أرضى وقد ولت على عجل

أما النص التواصلي وكما ذكرنا سابقا أنه يعالج قضية نقدية وهو نص تفسيري للنصين السابقين فكان عنوانه "الشعر في عهد المماليك" للكاتب حنا فخوري، حيث يرى من خلال نصه أن كانت من الصعب على الشعراء قول شعرهم لأن المماليك كانت أعاجم لا يفهمون ما يقول، فأصيب الشعر في هذا العصر بوباء التنميق اللفظي، فكثر شعر المدح والزهد.

فكانت أسئلة اكتشاف النص تدور حول النص ومضمونه.

- كيف كان يتعامل الحكام مع الشعراء في هذا العصر؟

- هل أثر ذلك على حياتهم الاجتماعية؟ كيف؟

أما في مناقشة معطيات النص فكانت كل الأسئلة تصب في مفهوم النص، ومدى فهم المتعلم له:

- هل العامل السياسي ضروري للنهوض بالشعر؟

- لماذا شاعت المدائح في هذا العصر؟

وفي أستخلص وأسجل كان مضمونه تلخيص كل ما احتواه الدرس وأهم النقاط التي جاء فيه.

ثم يليه نص المطالعة الموجهة بعنوان "إنسان ما بعد الموحدين" للكاتب مالك بن نبي فكان النص يعالج قضية سياسية اجتماعية كالتاريخ الإسلامي، وسقوط دولة الموحدين والانحطاط بالإنسان بعدها.

فكان مضمون أسئلة اكتشاف معطيات النص تدور حول مضمون النص.

- ما الوضع الذي تعاني منه الأمة الاسلامية؟ ومنذ متى؟

وأسئلة مناقشة معطيات النص تصب في مفهوم النص، ومدى تعمق المتعلم فيه.

- هل أسباب التخلف الواردة من النص أسباب موضوعية؟ وضح؟

وفي استثمار المعطيات أسئلة حول النص.

- أين نشأت دولة الموحدين؟ ومتى كان ذلك. وكيف؟

ثم في نهاية المحور أحكام موارد المتعلم وتفعيلها، أي تقويم لاختيار مدى فهم المتعلم للنص فكان سند شعري كنص للتقويم وأسئلة حول النص: البناء الفكري، البناء اللغوي، الوضعية الإدماجة.

المحور الثاني: احتوى على نصين نثريين:

الأول بعنوان "خواص القمر وتأثيراته" للكاتب القزويني.

التعريف بالكاتب: "هو زكريا بن محمد القزويني ولد حوالي 605 هـ / 1208م..."

لمحة عن النص ثم تقديم النص: فكان مضمونه يدور حول كوكب القمر تعريفه ووصفه، أي تحديد شكله وتأثيراته على الأرض وأهميته، وغيرها من المواضيع التي عالجها القزويني في نصه.

ومثل ما سبق ذكرنا فكان الدرس متسلسلا بداية بإثراء الرصيد اللغوي (شرح المعاني الصعبة) ك: الفلك الحاوي: الشامل، وتد الأرض: مركزها.

واكتشاف الحقل المعجمي والدلالي للألفاظ المختارة.

ثم اكتشاف معطيات النص، لتسهيل على المتعلم فهم والتعمق في النص بتقديم أسئلة توضح مضمون النص؟

وفي الفقرة الأولى تحدث الكاتب عن عالم القمر، أذكر النواحي التي تناولها؟

وفي أناقش معطيات النص، فكانت أسئلته تدور حول فهم المتعلم للنص: يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة لا يعمل فيها النظر الثاقب ولا يلجأ إلى الشك في الروايات: وضح ذلك؟

وفي تحديد بناء النص كانت الأسئلة تدور حول بنائه وما تضمنه من لغة وألفاظ والأسلوب، وغيرها: ما الدلالة الفكرية "زعموا" الواردة في النص؟

ثم في الاتساق والانسجام كذكر الروابط ومعاني حروف الجر، دلالة الأفعال، تسلسل الأفكار، وكل ما جعل النص مترابط.

وفي مجمل القول، تلخيص مضمون النص وأهم ما ورد فيه.

أما في استثمار موارد النص، فكان موضوع القواعد اللغوية معاني حروف الجر، أمثلة من النص كتقديم فقرة منه "وأما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل..."

ثم اكتشاف أحكام القاعدة التي توفر فيها (حروف الجر، دلالتها، ووظائفها...، إلى، عن، على، في، رب...).

وفي مجال البلاغة "الجمع" كذلك الأمثلة من النص:

"إن هذا القمر والشمس يؤثران على كوكبنا الأرضي أيما تأثير".

وهذا ما يوضح أن النص الأدبي يخدم المجال اللغوي والبلاغي فهما غير منفصلين عنه ثم استنتاج الخلاصة (تعريف الجمع...).

والنص الثاني كان للعالمة عبد الرحمن ابن خلدون بعنوان "علم التاريخ".

التعريف بالعلامة: "ولد عبد الرحمن ابن خلدون بتونس عام 732هـ / 1332م...".

ثم لمحة حول النص، وبعدها النص، فكان يدور مضمونه حول علم التاريخ أو فن التاريخ، وفوائده، وغيرها من المواضيع.

ثم بداية من إثراء لرصيد اللغوي معاني الكلمات الصعبة، حتى يسهل على المتعلم فهم النص: فن التاريخ= علم التاريخ، يروم= يطلب، ثم الحقل الدلالي والمعجمي.

أما في اكتشاف معطيات النص فكانت الأسئلة تدور حول مضمون النص.

- ما الموضوع الذي تطرق إليه ابن خلدون؟

وفي مناقشة معطيات النص تدور جل أسئلته حول مفهوم النص.

وفي تحديد بناء النص كانت أسئلته حول النمط والأسلوب الغالب ومؤشرات النمط.

وفي أتفحص الاتساق والانسجام، كانت له علاقة بأدوات الربط والتكرار الكلمات ومساهمتها في اتساق النص، وغيرها.

ثم مجمل القول تلخيص مضمون النص وأهم ما جاء فيه.

وفي استثمار موارد النص فكان موضوع قواعد اللغة: معاني حروف العطف، الأمثلة كانت عبارة عن مقتطف من النص "يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم... ثم أحكام القاعدة "ذكر حروف العطف "و.ف.لكن.أو" وتقسيمها بين ما يجمع بين متعاطفين تحت حكم واحد "و.ف.ثم.حتى".

ما يفرد أحدهما بالحكم على سبيل التعيين "لكن، لا، بل".

ما يفرد أحدهما بالحكم على سبيل الإبهام "أم، أو".

ودلالة هذه الحروف.

أما مجال البلاغة فكان "التقسيم" كذلك الأمثلة من النص وبعض الأبيات الشعرية:

وأعلم ما في اليوم والأمس قبله ولكنني عن علم ما في غدكم

ثم القاعدة:

تعريف التقسيم "فن من فنون البديع المعنوي..."

وأنواع التقسيم:

- التقسيم بالتسجيع.

- التقسيم بالضد.

أما النص التواصلي كان بعنوان "حركة التأليف ف عصر المماليك" للكاتب بطرس البستاني وكما نعلم أن النص التواصلي هو تفسير للنصين الأدبيين فكان يدور مضمونه حول ضعف النثر في هذا العصر، وانتشار فن الترسل لكنه لم يخلص من التعقيد والتطويل وغيرها.

وتصنيف بعض المعاجم كلسان العرب "لابن منظور" قاموس المحيط للفيروز أبادي وغيرهما.

فكانت أسئلة اكتشاف معطيات النص تدور حول مضمون النص وما جاء فيه من أفكار ومعلومات.

- ما المقصود بإنشاء المترسلين؟

- ماذا يعني الكاتب بقوله "الكتب الجامعة".

وفي مناقشة معطيات النص كذلك أسئلته تدور حول مفهوم النص

- عم يتحدث ابن مالك في هذا البيت؟

بتا فعلت وأتت ويا أفعلي ونون أقبلن فعل ينجلي

وفي أستخلص وأسجل جمع الحديث عن النثر والشعر، فمثلا النثر كانت موضوعاته في هذا العصر، الرسالة، والكتابة الديوانية والمناظرات أما الشعر فكان يجري في طريقين الزهد والإباحية.

ونص المطالعة الموجهة كان بعنوان "مثقفونا والبيئة" لغازي البنية، تتحدث عن علاقة الإنسان بالطبيعة وكيف كان التعامل معها وتخريب البيئة بسبب منشآته ومصانعه.

فجاءت أسئلة اكتشاف معطيات النص تدور حول المضمون.

- أذكر بعض مظاهر تخريب الطبيعة وتدميرها؟

وفي أسئلة أناقش معطيات النص كانت تصب في فهم المتعلم للنص ومدى تعمقه فيه.

- ما الذي يسمح بتنظيم العلاقة بين الإنسان والطبيعة؟

- ماذا ينتظر الكاتب من المثقف العربي إزاء قضية حماية البيئة؟

كإخراج من النص المصطلحات التي تدور حول موضوع البيئة...

وفي نهاية المحور تقديم نص نثري للكاتب أبو العباس القلقشندي "صبح الأعشى" كاختيار للمتعلم ومدى استيعابه للمحور.

أما البناء اللغوي تدور حول قواعد اللغوية المدروسة في المحور والوضعية الإدماجية.

المحور الخامس: اخترنا هذا المحور لأنه كان يتحدث عن الشعر الحر وبداياته فكانت حركة الشعر الحر 1947 في العراق ثم انتشرت في العالم العربي ومن أهم رواده نازك الملائكة، بدر شاكر السياب، وغيرهما.

فكان النص الأدبي الأول قصيدة من الشعر الحر للشاعر نزار قباني بعنوان "منشورات فدائية".

تعريف بالشاعر نزار قباني هو شاعر شاعر سوري (1923م-1998م) ثم لمحة حول مضمون القصيدة.

وبعدها اختير من هذه القصيدة خمسة مقاطع، فكانت تعالج قضية سياسية وهي القضية الفلسطينية التي شغلت كثيرا من الشعراء العرب من مختلف البلدان.

لن تجعلوا من شعبنا

شعبَ هنودٍ حُمرْ..

فنحنُ باقونَ هنا..

في هذه الأرضِ التي تلبسُ في معصمها

إسوارةً من زهرْ

فهذهِ بلادُنا..

ثم أثري رصيد اللغوي (شرح المفردات): مشرشون= شديد والالتصاق، المرقوق= المدهون.

- الحقل المعجمي= المفاهيم السياسية.

- الحقل الدلالي= لكلمة (عتيق).

وبعدها اكتشاف معطيات النص: كانت جل الاسئلة تدور حول مضمون النص:

- إلى من يتوجه الشاعر بالخطاب؟

- نبرة التحدي ظاهرة في النص – فيما تتمثل؟

أما مناقشة معطيات النص فكانت الأسئلة تدور حول فهم المتعلم للنص ومدى استيعابه له.

- ركز الشاعر على مفهوم الاصالة العربية، وضح هذا المفهوم من خلال النص؟

وفي تحديد بناء النص يقصد به (الأسلوب الطاغي، النمط، المؤشرات، البيان والبديع...).

أما في أتفحص الاتساق والانسجام، فكان مضمون الأسئلة تدور حول الضمير، الإثبات والنفي، عنصر الزمان والمكان، الجمل الإسمية والفعلية في مجمل القول، القضية التي يعالجها الشاعر (هي القضية الفلسطينية) وكيف مزج الشاعر بين الادب والسياسة والديانة والتاريخ.

وجمال النص الذي تجسد في اللفظ الايحائي الغريب من المنال "منشوشون في خلجاننا، باقون في نيسانها، وريشا قد يسقط عن أجنحة النسور".

أما استثمار موارد النص وتوظيفها فكان موضوع القواعد اللغوية

أ)- الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

أمثلة من النص:

لن تجعلوا من شعبنا

شعبَ هنودٍ حُمرْ..

فنحنُ باقونَ هنا..

في هذه الأرضِ التي تلبسُ في معصمها إسوارةً

ثم إعراب الجمل (محل الحل من الإعراب

الجملة الأول: جملة ابتدائية لا محل لها من الإعراب.

التي تلبس: جملة فعلية صلة موصول لا محل لها من الإعراب.

ثم القاعدة وتقسيم الجملة التي لا محل لها من الإعراب.

جملة ابتدائية، جملة تفسيرية، جملة تعليلية، جملة اعتراضية، جملة واقعة جواب للقسم، جملة واقعة صلة موصول.

ب)- الخبر وأنواعه: فمن المعروف أن الجملة الإسمية تتكون من مبتدأ وخبر والأمثلة من النص الأدبي السابق "نحن باقون".

وبعدها القاعدة

تعريف الخبر وأنواعه.

1)- المفرد: الأدب فن جميل.

فن: خبر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره.

2)- جملة: (فعلية، إسمية)

فالريش (قد يسقط عن أجنحة النسور)

جملة فعلية في محل رفع خبر للمبتدأ "الريش".

المؤمن (خلقه نبيل).

جملة إسمية في محل رفع خبر للمبتدأ "المؤمن".

3)- شبه جملة (جار مجرور، ظرف)

العلم (في الصدور) شبه جملة من جار ومجرور في محل رفع خبر للمبتدأ "العلم" الملف (فوق الطاولة) شبه جملة في محل رفع خبر للمبتدأ "الملف".

أما في مجال البلاغة "الرجز في الشعر الحر"

الشعر الحر هو شعر لا يلتزم ببحر واحد ولا قافية واحدة وكذلك حال الروي.

المثال: أبيات من قصيدة نزار القباني:

لن تجعلوا من شعبنا

شعبَ هنودٍ حُمرْ..

فنحنُ باقونَ هنا..

تقطيع الأبيات:

لن تجعلوا من شعبنا

0//0/ 0/ 0//0/0/

مستفعلن مستفعلن

شعبَ هنودٍ حُمرْ..

00/ 0/0// /0/

مفتعلن مفتعل (قطع وتدها)

فنحنُ باقونَ هنا..

0// /0/0/ //0/

متفعلن متفعلن

فالأبيات كلها بنيت على تفعيلة "الرجز" "مستفعلن" لك دخلت عليها بعض الضرورات الشعرية: مستفعلن = متفعلن = متفعلن.

ونلاحظ أن الشاعر تصرف في بعض التفعيلات حمر = /00

وهنا دخلت علة على التفعيلة //0 ← 0

النص الثاني للشاعر محمود درويش قصيدة بعنوان "حالة حصار"، تعريف بمحمود درويش: شاعر فلسطيني ولد 1941...

ثم تقديم النص بذكر القضية التي يعالجها الشاعر وهي القضية الفلسطينية، وبعدها اختيار 07 مقاطع من القصيدة.

هنا، عند مُنْحَدَراتِ التلالِ، أمام الغروبِ

وفُوَّهَة الوقت،

قُرْبَ بساتينَ مقطوعةِ الظلِّ،

نفعلُ ما يفعلُ السجناءُ،

وما يفعلُ العاطلونَ عنِ العمَلْ

نُرَبِّي الأمَلْ

بلادٌ علي أُهْبَةِ الفجر

صرنا أَقلَّ ذكاءً،

أَنَّا نُحَمْلِقُ في ساعة النصر

ثم أثري رصيد اللغوي بشرح الكلمات الصعبة.

تعريف الأعلام التي ذكرها محمود درويش في قصيدته.

أيوب: من أنبياء الله يضرب به المثل في الصبر.

هوميري: نسبة إلى هوميروس شاعر إغريقي قديم صاحب الإلياذة.

الحقل المعجمي (في المفاهيم الاجتماعية)

حقل الدلالة لكلمة "الخاطرة"

أما أسئلة اكتشاف معطيات النص كانت لتوضيح للمتعلم فأي محور تدور هذه القصيدة وما موضوعها وما القضية التي يعالجها.

- ما الحالة التي يعيشها المواطن الفلسطيني من خلال النص؟

وفي مناقشة معطيات النص: اختيار فهم المتعلم وكيف تمكينه التعامل مع النص.

- بم يوحي عنوان القصيدة؟ وهل له صدى داخل النص؟

أما تحديد بناء النص اهتم بالصفات التي نعت بها الشاعر المحل.

- النمط الغالب، مؤشراته، الاسلوب.

أما في أتفحص الاتساق في النص، فتدور الأسئلة حول الضمائر في القصيدة، (حروف العطف، الجر، حروف الربط، الرموز الدينية (أيوب)، الأسطورية (هوميروس، الإلياذة)، مدلول الجمل الاسمية والفعلية وفي محل القول، فكرة عامة حول النص بحيث جسد الشاعر بقوة النزعة الوطنية والقومية، فهو يعبر على انتمائه، فهو يعالج قضية سياسية لكن قصيدته لا تخلو من النزعة الاجتماعية.

وفي استثمار موارد النص:

في مجال قواعد اللغة: إعراب المسند والمسند إليه.

قدم أمثلة من النص السابق، السماء رصاصية، ليس موعدنا اليوم (رصاصية) أسندت إلى السماء أي أسند الخبر إلى المبتدأ

فالمسند إليه (المبتدأ) والمسند (الخبر)

يتذكر آدم

(يتذكر) أسند إلى (آدم) أي أسند الفعل إلى الفاعل

ثم تعريف المسند والمسند إليه وتحديده في الجمل

أما في مجال العروض: المتقارب في الشعر الحل

بلاد على أهبة الفجر

صرنا أقل ذكاء

تقطيع الأبيات:

بلادٌ علي أُهْبَةِ الفجر

/0/0 ///0// 0/0//

فعولن فعولن فعولن ف

صرنا أَقلَّ ذكاءً

0/0// /0// 0/0/

عولن فعول فعولن

كانت تفعيلة القصيدة للبحر المتقارب "فعولن" لكن تعرضت تفعيلاتها لبعض التغيرات للضرورة الشعرية فعولن ← //0/0

فعول ← فعولن ← //0/ ← //0/0

أما النص التواصلي الذي يحاول شرح وتفسير النصوص الأدبية السابقة كان بعنوان "الالتزام في الشعر العربي الحديث" للكاتب مفيد محمد قميحة فكان موضوع النص يدور حول تعريف الأديب وتأثره وتأثيراه في المجتمع الذي يعيش لأنه ينتمي إليه ودور الأدب في خدمة المجتمع والتزام الشعراء المحدثين في القصيدة بوحدة البحر والقافية والراوي وخرج للشعراء المعاصرين على هذا الالتزام لانتشار حركات التحرر وظهور الشعر الحر، فجاءت أسئلة اكتشاف معطيات النص لتسهيل مفهوم النص، وتوضيح الفكرة التي يريد الكاتب إيصالها للقارئ (المتعلم).

- هل يختلف الأديب عن باقي؟

- ما معنى الالتزام في الأدب حسب النص؟

وفي مناقشة معطيات النص كانت الأسئلة حول مفهوم المتعلم للنص.

- هل يقيد الالتزام في الأدب عملية الإبداع أم يطلقها؟

- ثم أستخلص وأسجل تلخيص عام ما تضمنه النص.

أما نص المطالعة الموجهة كان للكاتب مالك حداد، ترجمة حنفي بن عيسى بعنوان "رصيف الأزهار لا يجيب" النص مقتطف من رواية يعالج فيه الكاتب كيف كانت الحياة في عهد خالد بن طبل، الذي كان يتأثر بالشعر الذي كان يتأثر بالشعر الذي كان يؤلفه السجناء، وحبهم للوطن الذي كان محتلا تحكمه وحوش لا تعرف الرحمة، فكان يزرع الأمل بالاستقلال وشروق فجر جديد، فجاء في اكتشاف معطيات النص بعض الاسئلة التي تخدم مضمون النص:

- ما المضمون الذي تعالجه الرواية؟

وفي مناقشة معطيات النص كذلك مجموعة من الأسئلة التي تخدم مفهوم النص: الوحش والوحشية والمتوحش ألفاظ كلها شائعة في ثقافة العامة إن على المستوى الخلقي أو على المستوى السياسي فأيهما قصد الكاتب؟ وضح ذلك.

خاتمة

خاتمة:

وفي ختام بحثنا هذا لا يمكن القول أننا وصلنا إلى نتائج حاسمة لكن اجتهدنا في كل أشواط ومراحل هذا البحث، حتى نتمكن من تحديد وتتبع مسار المقاربات اللسانية، فإستطعنا أن نرصد أهم النتائج وهي:

- مع ظهور البنيويات واللسانيات البنيوية.
- توسع مجال التحليل الأدبي من الجملة إلى النص.
- تغيرت النظرة إلى اللغة من مجرد جمل مرصوصة إلى نصوص متسقة ومنسجمة تحقق وظيفة اتصالية وتداولية، وتماشيا مع هذه المستجدات أعلنت المدرسة الجزائرية تبينها المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية منذ بداية الموسم الدراسي 2004/2003 في إطار إصلاح تربوي شامل للمنظومة التربوية.
- التدريس وفق المقاربة النصية يركز على وظيفة اللغة التواصلية والتبليغية.
- أصبح التدريس وفقها يحق الملكة اللغوية والمعرفية والإدراكية وتنميتها لدى المتعلم.
- التركيز على تنمية القدرة الإبداعية والإنتاجية بدل إستقبال كم كبير من المعلومات اللغوية كالنحوية والصرفية.

وقبل البدء بتشكيل نظرتنا حول الكفاءة التواصلية، فإن الخلفية المفاهيمية والمصطليحية مهمة، فخلال القرنين العشرين والواحد والعشرين كان لمفهوم التواصل تأثير قوي على أساليب التدريس، أفكار عدة إنطلقت في هذه الحقبة والتي اتسمت بالعولمة المتسارعة إنطوت على نداء الإبتكار طرق جديدة في التدريس من شأنها أن تترك مجالا أكبر للأفراد للتعبير عن ذاتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين.

ويمكن القول أن مفهوم التواصل في تدريس اللغة غير الفهم لدور المعلم والمتعلم في الحصة الصفية، وبحيث أصبح مجرد مساهم ومنسق للتواصل بين المعرفة والمتعلم، وهذا يتطلب استثمار مزيد من الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم فعملوا اللغة يجب عليهم أن يعطوا مزيدا من الإهتمام لكفائتهم التواصلية لتكون في أتمها عند استخدامهم الأسلوب التواصلي في التدريس.

إن التدريس بالكفايات يعتبر محور العملية التعليمية وذلك بأن الكفاية هي قدرة الشخص على تفعيل مواد مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات ولن يكون هذا التفعيل معنى إلا من خلال إحداث وضعيات مناسبة يوظف فيها المتعلم قدراته ومعارفة وسلوكاته لإعادة توازنه.

إن التدريس بالكفايات يركز على التعلّم بدل التعليم ويتصور إنطلاقة العملية من حاجات المتعلمين ومن خصوصياتهم، لذا فبداغوجيا التدريس بالكفايات تقتضي التحقيق والتركيز على الإنطلاق من الوضعيات بدل المضامين وإعتماد مناهج مفتوحة، فالمدرس الناجح هو الذي يتمكن من نقل خبراته ومفاهيمه ومعلوماته لمتعلميه، بكيفية مضبوطة غير مشوهة.

إن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التعلم والتعليم مرتكزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها، وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه معارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها، وهذه البيداغوجية لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها تتهمها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الإعتبار تطور المدرسة في المجتمع، كما تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية في العالم المقاربة بالكفاءات بغرض الإهتمام بالخبرة التربوية لإكساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة.

- إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.

- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية.

وعليه يبقى هذا الموضوع بحاجة إلى المزيد من الإثراء، ولسنا نزعم أننا تطرقنا إلى كل جوانب هذا البحث، لكننا نأمل أننا قد أصبنا فيما قصدنا، فإن أحسنا فبتوفيق من الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم صدقة، النص الأدبي في التراث النقدي والبلاغي حتى نهاية الفقرة 5 هـ عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، دط، 2011.

2. ابن المنظور، لسان العرب، ج 6، حرف النون، مادة نصص، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة 3، 2003.

3. ابن خلدون، ولي الدين عبد الحمان بن محمد، تق، عبد الله الدرويش، 1، دمشق، 2006، ج2.

4. ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة أدا، دار صادر للنشر، بيروت، لبنان، ط1.

5. ابن منظور، لسان العرب، ج13، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، مادة كفأ، ط1، 2000.

6. أبو النور حمدي، أبو النور حسن، يورجين هابرماس، الأخلاق والتواصل، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان دط، دت.

7. أحمد عبده عوض، مدخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسيحية نقدية، دار مكة المكرمة، ط1، 2002.

8. أحمد عفيف، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

9. أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، ط 3، 2007.

10. أفاية محمد نور الدين، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة، نموذج هابرماس أفريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب، ط2، 1998.

11. أمحمد تيغرة، مقاربة نقدية تحليلية لقضايا معاصرة، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ص: 2005.

12. ايمانويل كانط، نقد المعقل الملخص، ترجمة موسة وهبة، مركز الأنماط القومي، بيروت، دط، دت.

13. بشير إبرير، تعليمية النصوص ببين النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.

14. بشير محمد عريبات، إدارة الصفوف وتنظيم نسبة التعليم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2006.

15. بغوة لبزواوي، الفلسفة واللغة نقد المتعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة دار الطليعة للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

16. بفورة نالزواوي، الفلسفة واللغة نقد المتعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، ص: 142.

17. بول كريستان بابلون، مدخل إلى الألسنية، تر، طلال وهبة، المركز الثقافي العربي، دط، دت.

18. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد، السادة: د. محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، 2006، الجزائر.

19. توفيق مرعب، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، دط، 2003.

20. توماس كون، بنية التورات العلمية، ترجمة حيدر حاج التربية، المنظمة العربية للترجمة بيروت، لبنان، ط1، 2007.

21. الجاحظ، البيان والسبيين، ج1، مكتبة الحافجي، بالقاهرة، مصر، ط7، 1418هـ.

22. جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزمخيشرى، أساس البلاغة، دار القار للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، 1424، 2004.

23. جبران مسعودة، المعجم الرائد، مجلد 3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1992.

24. جمعان عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2009.

25. جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عزالدين الخطابي وعبد الكريم عزيب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

26. حسام أحمد فرج، نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 2، 1430هـ- 2009م.

27. حسني عبد الباري عصر، الاجاهات الحديثة التدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية.

28. حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية، دار العربية للعلوم ناشرون، عين التينة، شارع المفتى توفيق خالد، بيروت، لبنان، ط1، 1428ه – 2007.

29. حمدي علي العزماوي، نيوزو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2006

30. الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، مج 4، دار الكتب العلمية للنشر القاهرة، مصر، ط 1، 2005

31. خولة طال الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، 2000.

32. د. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية.

33. د. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة، الجزائر العاصمة، دط، دت.

34. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي شعبان.

35. دولر جواليكم وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: الخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، دار البيضاء، دط، 2005.

36. دي بوجراند، روبرتن النص والخطاب، والاجراء ترجمة تمام حسان القاهرة، عالم الكتب، ط1، 1998.

37. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها، صعوباتها، درا الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1425هـ 2004 م.

38. زتسيسلاف واورزيناك، مدخل إلى علم النص شكلات بناء النص، ترجمة، سعيد بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، 2003.

39. زهور الحوتي، الإبداع، نظريات ومقاربات تصوير عبد الكريم عزيب، تر، عز الدين الخطابي، دار البيضاء، الإبداع القانون، دط، 2007.

40. ساعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الحراش، الجزائر، دط، 2009.

41. سعاد عبدالكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، الجزائر، ط1، 2004.

42. سعد مصلوح، العريضة من نحو الجملة إلى نحو النص، ضمن كتاب الاستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، تحرير وديعة طه النجم وعبده بدوي، ضمن كتاب كلية الآداب، كويت، 1990/1410.

43. سعد يقطين، انفتاح نالنص نالروائي النص، السياق، المركز الثقافي العربي، بيروت، دار البيضاء، دط، 1989.

44. سعدي محمد علي بهادر، الإفادة من تكنولوجيا التعليم وتصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية محلية تكنولوجيا التعليم، العدد 02، السنة الرابعة، كانون الأول، المركز العربي للتقنيات، الكويبت، دط، 1981.

45. سهيلة نمحسن كاظم الفتلاوي، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

46. الشريف مريبعي وآخرون، تتوير، اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 200(-2006، د.

47. صادق يوسف الدباس، دراسات في علم اللغة الحديث، دار الحديث، الأدرن، عمان، ط1، 2012.

48. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، المنارة، ط1، 2006.

49. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، ج1.

50. الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس، المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس ابلاغة، ج3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دط، 1979.

51. طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، ط1، 2004.

52. عاطف عدلي عبيد، مدخل الاتصال والرأي العام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1997.

53. عبد الجليل غزالة، (نحو النص بين النظرية والتطبيق)، ص: 12.

54. عبد الجليل غزالة، البنوغ، الأمازيغي في الأدب العربي مقارنة في اللسانيات النصية الحجاجية، دار كتابات جديدة، للنشر الالكتروني، ط1 ديسمبر 2017.

55. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل (اقترابات لمناسبة للتواصلين (الشفهي والكتابي)، مطبعة طومة للطباعة والنشر، الجزائر، دط، دت.

56. عبد الجليل مرتاضن في عالم النص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007.

57. عبد القادر الفهري القاسي، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، ط1، 1993.

58. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، دار النشر عالم التربية، ط1، 2006.

59. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2007.

60. عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، دار المسير للنشر والتوزيع، ط2، 2010، ص: 90.

61. عز الدين الزياني، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم للطباعة والنشر، ط1، 2008.

62. عزة جرادات وآخرون، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر، عمان، ط4، دت.

63. عزت جرادات، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 1993.

64. عطيات أبو السعود، الحصاد الفلسفي للقرن 20، منشأة المعارف للنشر، ط1، 2002.

65. علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية.

66. عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربي المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

67. غريب عبدالكريم، إستراتيجية الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، ط3، 2003.

68. غزال مختارية، مفهوم التواصل، مجلة اللغة العربية والتواصل، جامعة وهران، الجزائر، العدد 2، أفريل 2006.

69. غزال مختارية، مفهوم التواصل، مجلة اللغة العربية، جامعة وهران، الجزائر، العدد 2، أفريل، 2006.

70. فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، دط، 2008.

71. فاطمة الطبال بركة، النظرة الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية والنشر والتوزيع، ط1.

72. فرد ينايد دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة ، تر، يوسف غازي، مجيد النصر، مؤسسة الجزائر، دط، 1986.

73. فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة موعد التربوي، العدد 17.

74. فندايك، النص بنى ووظائف مدخل أولى علم النصن ترجمة منذر عياشي ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 2004، بيروت.

75. فيصل دليو، مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيرية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائري، دط، دت.

76. فيليبس جونز، الحسين سحبان، الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظرية شركة النشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2002.

77. قول فجانج هانية مان وديتر فيه فخر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2004، ص: 21.

78. كرافية روجيرز، بداغوجية الادماج، لر، نصر الدين الحافي وحماني أفقي، مكتبة المدارس، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2011.

79. كروفية روجيرز، الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيةات الادماج التعليمات، تر، الحسين سحبان، وعبد العزيز سعيو، مكتبة المدارس.

80. اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

81. لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف افندماجية، 1، مكتبة المدارس، الداري البيضاء، المغرب، 2006.

82. مبارك حنون مدخل اللسانيات سوسير، دار توبقال للنشر، دار البيضاء، دط، 1987.

83. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1427، 2007.

84. محمد الدريج، نحو بيداغوجية جديدة التعبير، 1 مقتضيات دراسة النصوص، الدليل التربوي تدريسية النصوص.

85. محمد الشاوي، أصول تحليل الخطاب في النظرية، النحوية العربية تتأسيسها نحو النص، سلسلة السانيات، المجلد 14، جامعة منوبة، تونس، والمؤسسة العربية للتوزيع، ط1، 1421- 2001، بيروت.

86. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، دط، 2006.

87. محمد بلهوام، علم العلامات والنص الأدبي، السيميائية والنص الأدبي، أعمال ملتقى معهد اللغة العربية وأدابها، جامعة باجي مختار عنابة، منشورات باجي مختار، دط15، 17 ماي 1995، الجزائر.

88. محمد بن يحي زكريا، عياد مسعودة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات.

89. محمد خابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006.

90. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2002.

91. محمد علي عطية، تدريس اللغة في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1427-2007.

92. محمد علي، نشأة وسائل الاتصال وتطورها، دار النهضة العربية، ط1، دت.

93. محمد فسيح الرشادة، الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والإستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يلفا العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006.

94. محمد محمود الحيلي، تصميم وإنتاج الرسائل التعليمية، دار الفكر العربي، ط 1، 1999.

95. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، للدراسات للنشر والتوزيع، الدويرة، الجزائر، دط، دت.

96. محمد مصطفى زيدان، أحمد محمد عمر، معجم مصطلحات علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1979.

97. مصدق حس، بورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت، النظرية النقدية التواصلية المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

98. مطوية مراجعة دروس السنة الثالثة في مادة الأدب العربي - جميع الشعب- الأنماط النصية ومؤراتها ج1.

99. مطوية مراجعة دروس السنة الثالثة في مادة الأدب العربي، جميع الشعب، الأنماط النصية ومؤشراتها، ج 2.

100. نبيل عبدالهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار الميسرة للنشر والطباعة، عمان، الاردن، ط1، 2003، 1423.

101. نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزيعة، العدد 3، السداسي الأول 2011، الجزائر.

102. نقوم تشومسكي، جوانب من نظرية تالنحوية ص: 38، دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر، عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 1994.

103. هالة منصورة، الاتصال الفعال، المكتبة الإزرابطية، الإسكندرية، مصر، دط، 1997، ص:24.

104. هدى جواد الشمري، سعدون متمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص: 244.

105. هدى علي جواد الشمري، سعدون متمودج الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005.

106. يوسف مصطفى، محمد مصطفى زيدان، إتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة، دار الشرق للنشر ،بيروت، لبنان، دط، 1980.

المذكرات:

107. أودينة سليم، فلسفة التداوليات الصورية وأخلاقيات النقاش عند يورغن هابرماس، رسالة ماجستير في الفلسفة، إشراف لخضر مذبوح، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008-2009.

108. رسالة ماجستير بن فريحة جيلالي، لغة الطفل ما قبل التمدرس الاكتسابي والتواصل قسم اللغة العربية وأدابها، جامعة اللسانية، وهران، (2004-2005).

109. رسالة ماجيستير، سليم حمدان، أكال التواصل في التراث البلاغي، جامعة باتنة، الجزائر، 2007-2008.

110. قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في لإطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة.

مواقع الأنترنت:

111. www.djelfa-info.dz

112. www.elthalfa.com

113. www.fonction-publique-dz.com

114. www.fourummarx.net

115. www.isesco.org-ma

فهرس الموضوعات

تشكر.

إهداءات.

فهرس الموضوعات

مقدمة ..... أ-ب

الفصل الأول: المقاربة اللسانية النصية في تحليل النصوص القرائية

المبحث الأول: نشأة اللسانيات النصية: 04

المبحث الثاني: مفهوم النص وخصائصه: 15

المبحث الثالث: المقاربة النصية وأهميتها: 28

الفصل الثاني: المقاربة التواصلية في تعليم اللغات

المبحث الأول: مصطلح الكفاءة التواصلية في اللسانيات في ظهور مصطلح الكفاءة التواصلية وتطورها: 42

المبحث الثاني: التواصل "أنواعه ووظائفه". 46

المبحث الثالث: تعريف الكفاية التواصلية ومكوناتها: 57

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مفهوم الكفاءة وخصائصها: 68

المبحث الثاني: أنواع الكفاءة ومؤشراتها: 82

المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية وفق مسار المقاربة بالكفاءات: 90

خاتمة.

قائمة المصادر والمراجع.