جامعة بجاية
Tasdawit n'Bgayet
Université de Béjaïa

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة

المقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي بعض مدارس ولاية بجاية- أنموذجًا-

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتين:

الهيصاك بشرى

هجرس كنزة

إشراف الأستاذ:

شمون أرزقي

السنة الجامعية : 2016 \ 2017

﴿ بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴾

﴿يَا أَيُّهَا الْإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ ﴿٦﴾ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ ﴿٧﴾ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴿٨﴾ كَلَّا بَلْ تُكَذِّبُونَ بِالدِّينِ ﴿٩﴾ وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ ﴿١٠﴾ كِرَامًا كَاتِبِينَ ﴿١١﴾﴾. سورة الإنفطار.

صدق الله العظيم

كلمة شكر

الحمد لله الذي وفقنا في إتمام هذا البحث.

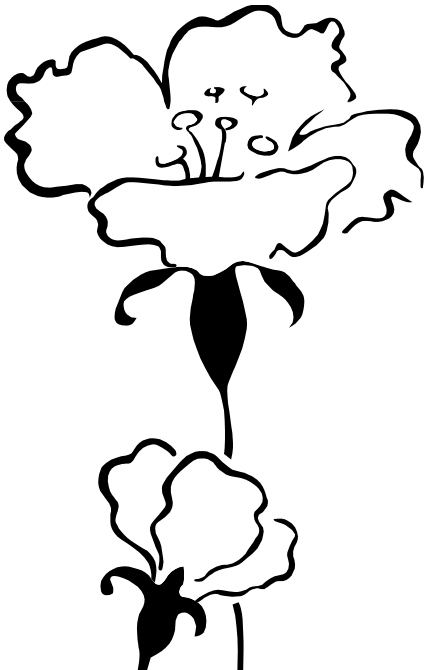
بكل امتنان واعتراف بالجميل ، نتقدم بشكرنا الجزيل وامتناننا العظيم إلى الأستاذ الفاضل "شمون أرزقي " الذي كان لنا بمثابة البوصلة التي تنظم اتجاهاتنا وترسم حدود تفكيرنا في رحلة هذا البحث منذ بذرته الأولى إلى غاية تمامه، جامعاً بين الجد والهزل، وهذا مازادنا ثقة وعزما على مواصلة العمل والإجتهاد.

كما لا يفوتنا أن ننوه بفضل كل من وضع بين أيدينا خبرته الميدانية، وأمدّنا بمراجع قيمة ونخص بالذكر القانونية الهيصاك عفاف، الأستاذ عدنان فوضيل، والمعلمة ليلى عاشوري.

كما نتقدم بفائق الشكر والتقدير إلى كل أعضاء الأسرة التربوية في كل من إبتدائية معوشي يوسف، وإبتدائية قصر المركز سعادة تاكليت.

والشكر موصول مسبقاً إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة على كل ملاحظاتهم القيمة حول البحث.

بشرى وكنزة



إهـــداء

تنفجر كل الأحاسيس ، وتسقط كل التعابير وتجف كل الأقلام ،فلا كلام اليوم يكفيني ولا أسلوب تعبير يقنعني وأنا بصدد الحديث عن العطاء اللامحدود وعن المنبر القدسي الذي يفيض محبة ومودة ، أمي وأبي أطال الله في عمرهما لهما، أنحني بكل اعتزاز وأهديهما ثمرة جهدي هذا .

وإلى كوكب النبل ومصدر العطاء، صاحب التفكير الثائر الذي ليس له محطة، أخي الغالي مختار الذي أبعدته الحدود وقربته القلوب، وإلى جميع إخوتي وأخواتي الذين أشد بهم أزري .

وإلى معلمتي ومدرستي الأولى، خالتي الحبيبة نوارة وزوجها .

وإلى الشمس التي لاتعرف الغروب والبسمة الضاحكة التي لا يهدأ لي بال لزعلها، صديقتي وتوأم روحي كنزة غنوشي .

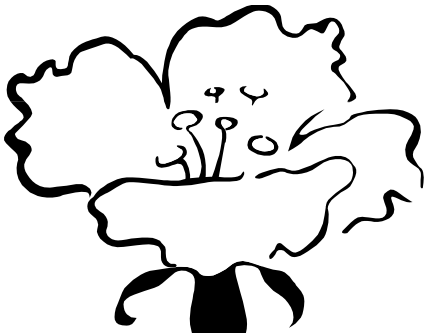
وإلى الثنائي المثالي الذي كان كله أذانًا صاغية لكل حيثية من حيثيات البحث، عفاف ورضوان .

وإلى مثال الحب والإخلاص والروح الطيبة فتيحة أدرار و رندة الهيصاك .

وإلى نموذج الصداقة الأخوية أميرة ، جوهر، سمراء ، إبتسام .

وإلى من قاسمتني الحلم والأمل و العمل، كنزة هجرس وعائلتها .

بشرى



إهـــداء

إلى روح أبي الطاهرة، رحمه الله تعالى برحمته التي وسعت كل شيء .

إلى من آنستني وظللتني مودتها وربتني وشدت من أزري أمي العزيزة حفظها الله تعالى.

إلى إخوتي وأخواتي

إلى رفيقات العمر وحبيباتي سمراء، شادية، فوقو.

إلى من تقاسمت معي مشوار هذا البحث بحلوه ومره ،حتى كانت أقرب إلي من أختي، بشرى الميحاك وعائلتها

كنزة

المدخل

مقدمة

تشهد الحياة التربوية، نسقًا متغيرا من الإصلاحات والفعاليات التعليمية، من أجل دفع سيرورة الحياة التربوية، إلى أعلى درجاتها وتجلياتها، لذلك يقوم الخبراء والموجهون التربويون بحركة دائبة، في اتجاه بناء منهجيات جديدة تكون لها أدوار فاعلة وحيوية، في تيسير العملية التعليمية وتوجيه مسارها.

وإثر الدعوة إلى التجديد التعليمي، تعرض ميدان التعليم في الجزائر، لإصلاحات تربوية عديد، من أجل الرقي بالمحصول التعليمي، للوصول إلى الأهداف المرجوة، فبعد التدهور والتعثر في الطريقة التقليدية القائمة على المعلم وكفاءته فحسب، كانت الضرورة ملحة لتبني طرائق، وأسس جديدة، تتيح للتلميذ الفرص كي يتفاعل مع معلّمه. إذ بقدر ما يتفاعل المتعلّم مع النشاط في الموقف التعليمي، تكون النتائج التعليمية مؤثرة وفعالّة، وبذلك يتحول من متلقٍ سلبي إلى متعلم فاعل، وليس أدل على الجهود المبذولة في تحسين العملية التعليمية، من ظهور نظريات حديثة، وبالخصوص الطريقة المبنية على المقاربة النصية.

لقد قامت المقاربة النصية على فلسفة تعليم اللغة وتعلّمها من منظور جديد، حيث يكون النص هو المنطلق الأول لجميع التعلّمات، إذ يقتضي إنجاز النشاطات التعليمية النص نفسه، وبذلك ينتقل التلميذ من كفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج، عن طريق إشراكه في عملية الاكتساب اللغوي، من خلال العمل على تكوين كفاءته اللغوية، وجعله قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها، بدلا من الاكتفاء بالاستقبال.

وتعد الكتابة القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، فهي الغاية من تعلم اللغة، ويعد إتقانها دلالة على ثقافة التلميذ وقدرته على التعبير عن أفكاره بعبارات سليمة وبليغة، لذا تحتل الكتابة مكانة هامة لدى المعلمين الذين، إذ يسعون لأن يدربوا المتعلمين على حسن الكتابة وإجادة العبارة والخط ولتفعيل دور الكتابة في المدارس الجزائرية وفقا للمقاربة النصية، يتعيّن الانطلاق من النصوص النموذجية المقترحة على المتعلّم في نشاط القراءة التي لايخلو منها أي طور تعليمي، فهي تزوده بأنماط لغوية راقية من خلال أسلوبها وبلاغتها، فيقوم بالمحاكاة أولا ثم النسخ على منوالها تدريجيًا.

وبما أن السنة الثانية من التعليم الابتدائي هي المرحلة الخصبة التي تسمح للتلميذ باكتساب كم هائل من القدرات التي تشكّل له أرضية متينة ومنطلقا ضروريًا، للحصول على المهارات اللاحقة، حتى يكون قادرًا على أن يقرأ ويفهم وينتج خطابات شفوية، ونصوصا كتابية متنوعة، فقد وقع اختيارنا على هذه المرحلة لتكون عينة لبحثنا هذا.

وكان سبب اختيارنا لهذا الموضوع، الواقع المتدهور غير المستقر، الذي تمر به منظومتنا التربوية، من خلال التعديلات التي تحدث من فترة لأخرى، إضافة إلى جهل عدد من المعلّمين المصطلحات الجديدة في مجال التعليم والتعلّم، خاصة المقاربة النصية، دون أن ننسى شعورنا بضعف أغلبية المتعلمين من الناحية الكتابية في السنة الثانية، سواءٌ في رسم الحروف أو في تطبيقات الإملاء والتعبير، ويظهر هذا جليًا في عدم قدرتهم على توظيفها، وعليه فإن الإشكالية التي يمكن طرحها تكمن في ما يلي:

- إلى أي مدى استطاعت المقاربة النصية، وفقا لآراء الخبراء والموجهين، أن تساهم في تفعيل المهارات اللغوية عامة ومهارة الكتابة خاصة؟.

والأسئلة الفرعية التي تطرح نفسها معبرة عن تفاصيل هذه الإشكالية هي التالية:

- هل يدرك المعلمون كيفية تطبيق المقاربة النصية في النشاط التعليمي؟.
- ما هو الدور الذي تلعبه النصوص اللغوية في تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلّمين؟.
- ماهي أهم النشاطات الداعمة في اكتساب مهارة الكتابة؟.
- هل يمكن الحكم على نجاح المقاربة النصية في تعليم مهارة الكتابة وترسيخ الكفاءات اللغوية في المدرسة الجزائرية؟.

وللإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة، اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي ، لكونه الأنسب في رصد الظاهرة ووصفها وتحليلها، وقسّمنا البحث إلى فصلين، تناولنا في الفصل الأول الإطار المفهومي للمقاربة النصية والكتابة، حيث خصصنا المبحث الأول لدراسة النص ومرجعيته اللسانية، ثم تناولنا في المبحث الثاني ماهية الكتابة، وذلك بتبيان مفهومها العام ومختلف تعريفاتها ومميزاتها، أما الفصل الثاني فقد كان عبارة عن دراسة ميدانية للمقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى التلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وقد قسمناه إلى مبحثين، تعرضنا في الأول منهما للإجراءات التطبيقية للمقاربة النصية في هذا المستوى، إضافة إلى عرض الأنشطة المساهمة في عملية الكتابة.

أما المبحث الثاني، فقد عكفنا فيه على تقويم فاعلية الكتابة في ضوء المقاربة النصية، من خلال تحليل الاستبيان الذي كنا قد أعددناه ووزعناه على المعنيين بالأمر، كما قمنا بتقديم مقترحات علاجية للضعف الكتابي.

وآخر ما قدمناه في هذه الدراسة كخاتمة للموضوع، يتمثل في حوصلة لنتائج البحث، مدعومة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات، التي قد تساهم في تسهيل عملية التعلّم بالنسبة إلى المتعلّم.

ومن بين الصعوبات التي واجهتنا في هذا البحث:

- حداثة الموضوع.
- قلة المراجع والأبحاث التي تناولته بالدراسة.
- ضيق الوقت المخصص لإعداد المذكرة.
- عدم تعودنا على إعداد البحوث.

وما نتمناه هو أن نكون قد وفّقنا في إطلاع القارئ الكريم على أهم الجوانب المتعلّقة بالمقاربة النصية ودورها في تفعيل المهارات اللغوية، وآخر عبارة لنا أن الحمد لله رب العالمين.

مقدمة

تحظى اللغة العربية، بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، ومكونا أساسيا للهوية الوطنية، فهي لغة تدريس كافة المواد في المراحل التعليمية، ويعدّالتّحكم فيها المحور الرئيسي لإرساء المواد المطلوبة، لتنمية كفاءات المواد، والكفاءات العرضية، التي تمكّن المتعلمين من التواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات التي تعرض عليهم أو تصادفهم، فهي وسيلة لامتلاك المعارف والانتفاع بها وتعلّمها.

وعلى هذا الأساس، فإن تعلّم اللغة في المحيط المدرسي لا ينحصر في حدود أن تملأ أذهان المتعلمين بالمعارف، بل يتجاوزه إلى حدود ترقية فكر الفرد وتطوير قدراته العقلية، فهي تسلّط الضوء على ميولاته واتجاهاته، وإكسابه مهارات مختلفة، ولتطوير هذه الأفكار وترقيتها، وجب توفير مجموعة من الوسائل والطرائق النافعة، لأن اللغة وحدها سواء أكانت منطوقة أو مكتوبة، تبقى قاصرة عن أن تكون وسيلة للتعليم، وبذلك يجب استخدام وسائل وتقنيات تعليمية في المواقف التعليمية داخل حجرة الدرس تعتبر أدوات لتطوير عملية التعلّيم والتعلّيم.

وإثر هذه المستجدات، كرّست الإصلاحات التربوية الجديدة المقاربة النصية لتعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، إذ تمثل إحدى المقاربات البيداغوجية المعتمدة في ديداكتيك اللغة العربية، كدعامة أساسية لتكوين المعرفة لدى التلميذ، تسعى إلى تمكينه من إنتاج النصوص بمختلف ضروبها، وقد اتضح هذا الهدف في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية بوصفها رافدًا قويًا يمكن المتعلّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته.

والانتقال في تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، أمر استوجبته مستجدات البحوث في علم النفس التربوي، وكذا علم النفس المعرفي، فضلا عن البحوث اللسانية التي عرفت تطورًا كبيرًا، خاصة عندما تم الانتقال من دراسة الجملة إلى دراسة النص، إذ سعت اللسانيات النصية في مستوى التحليل إلى إظهار الأبنية السطحية والعميقة للنصوص، ويتجلى هذا في البحث في علاقات الترابط والتناغم، والكشف عن العلاقات الرابطة بين القارئ والنص، والمنتج ضمن ثلاثية(النص، السياق، التداول)، ولهذا عدّت المقاربة النصية ثمرة من ثمرات اللسانيات النصية.

والمقاربة النصية من المنظور البيداغوجي، هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ إن تعلّم اللغة هو التعامل معها، حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر.

وتحتل الكتابة مكانة متميزة في حياة الإنسان، لكونها الأداة التي تدون تاريخه، وهي كذلك الأداة التي يتواصل بها مع الآخرين. ونظرًا للمرتبة الهامة التي تحتلها، أدرجت في المنظومة التربوية باعتبارها(الكتابة) مهارة لغوية هامة، يجب اكتسابها وتعلّمها من قبل التلميذ، وبذلك غدت نشاطا مدرسيا تتضح شخصية المتعلّم من خلاله، في تلقي المعرفة ويصبح هذا النشاط التعليمي وسيلة اكتشاف وتواصل، لكن هذا لا يتأتى إلا من خلال الممارسة المستمرة للأنشطة الكتابية، انطلاقا من النص، وفق ما تسعى إليه المقاربة النصية.

ولا يخفى على أحد أن الكتاب المدرسي حقل تعليمي لتعميق المعارف وتطوير الكفاءة لدى المتعلّم، فهو مرجع أساس يستقي منه المتعلّم والمعلّم المعلومات، لتحقيق الأهداف المختلفة، واكتساب المهارات المتنوعة.

الفصل الأول

الإطار المفهومي للمقاربة النصية والكتابة

من المسلّم به أن الفهم الدقيق والشامل لحيثيات موضوع المقاربة النصّية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة، يكون بالتعرض لكل جذورهما وتعريفاتهما من الناحيتين اللّغوية والاصطلاحية، حتى تظهر لنا المجالات والأنواع والعناصر المكونة لهما بصورة واضحة وتتشكل لنا معرفة مبدئية حولهما، خاصة وإنّ المقاربة النصّية تحتل مكانة مركزية في تفعيل مهارة الكتابة، لذلك فإنّنا سنخصص هذا الفصل لدراسة النصّ ومرجعيته اللّسانية(المبحث الأول)، ثم نتناول ماهية الكتابة (المبحث الثاني).

المبحث الأول: النص ومرجعيته اللسانية

لقد لقي مصطلح النصّ اهتماما بالغا من قبل النقاد والباحثين اللّسانيين، إذ أصبح موضوع دراستهم ونقاشهم، خاصة بعد اقتناع أغلبهم أنّ النصّ هو كل ما يتجاوز الجملة، ناهيك عن إنه لم يقتصر على تعريف واحد، ولا وجهة نظر واحدة بل اختلفت الرُؤَى وتشعبت زاويا النظر إليه، وفي إطار السعي للوصول إلى تحديد واضح ودقيق لمفهوم النصّ، ندرس في هذا المبحث مفهوم النصّ في رحاب اللّسانيات (المطلب الأول) ونشأة المقاربة النصّية وتطورها(المطلب الثاني).

1- المطلب الأول: مفهوم النص في رحاب اللسانيات

لقد حظي النصّ بمكانة هامة في التنظير اللّساني، ولم يعرف استقرارًا في الدراسات اللّسانية، وهذا لاختلاف وجهات النظر، ولذلك سنتكفل في هذا المطلب بتتبع هوية النصّ وجذوره في التراث اللّساني العربي (الفرع الأول)، وفي التراث اللّساني الغربي (الفرع الثاني).

1.1/الفرع الأول: النص في التراث اللساني العربي

من خلال تفحّص الكتب والمؤلفات المختلفة، تبيّن لنا أنّه ليس من السهل الوصول إلى مقصود جامع لمفهوم النصّ في التراث اللّساني العربي، وهذا لأن التراث واسع ومتعدد، لتعدد وجهات ومنطلقاته الفكرية والمعرفية، رغم إنّه يشكل اللَبِنة الأولى التي استوحى منها العرب والعلماء البلاغيون أفكارهم وقواعدهم، لذا تقتضي دراسة مفهوم النصّ في التراث اللّساني العربي التعريج إلى معناه عند الإمام الشّافعي (أولا) ثم عند الجاحظ (ثانيا)، وصولا إلى تحديده عند عبد القاهر الجرجاني (ثالثا).

أولا:مفهوم النص من مفهوم البيان عند الإمام الشافعي

يبدأ عملنا في دراسة النصّ بمعرفة معناه المعجمي: فقد جاء في القاموس المحيط للفيروزابادي إنّ المادة اللّغوية (نَ،صَ،صَ) تعني النصّ وجمعه النصوص، و"نصَّ" الحديث إليه رفعه، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السَّير، والشيء حرَّكه، ومنه فلان يَنُص أنفه

غضبا وهو نصَاصُ الأنف، والمتاع جعل بعضه فوق بعض، وفلانًا استقصى مسألته عن الشيء والعروس أقعدها على المنصّةِ بالكسر، وهي ما ترفع عليه فانتُصت والشئ أظهره، والشواء ينُص نصيصًا صُوِّت على النار.[1]

يعرف الإمام الشافعي[2] البيان قائلا: "البيان اسم جامع لمعانٍ مجتمعة الأصول متشعبة الفروع، فأقل ما في تلك المعاني المجتمعة المتشعبة أنها بيان لمن خوطب بها مما نزل القرآن بلسانه، متقاربة الاستواء عنده، وإن كان بعضها أشد تأكيدًا لبيان من بعض، مختلفة عند من يجهل لسان العرب"[3]، فالبيان هو كل ما من شأنه أن يحقق التبليغ بما يشمل من فهم وإفهام، وقد نشأ هذا العلم في الحقول العربية العلمية الإسلامية المتمثلة في النحو، الفقه، علم الكلام والبلاغة.

ولقد انتشر مذهب الإمام الشّافعي في العراق وخراسان وما وراء النهر، ولما نزل الإمام الشّافعي على بني عبد الحكم بمصر، استفاد منه أهلها، وكان تلاميذه فيها البوطي والمزني؛ وكان تخصصه في أصول الفقه الذي يتمثل في معرفة أحكام الله تعالى في أفعال

---

[1]– محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط ، دار الجيل، الجزء الثاني، بيروت، ص 331.

[2]– أبو عبد الله بن إدريس الشافعي المطلبي القريشي، هو ثالث الأئمة الأربعة عند أهل السنة والجماعة، وصاحب المذهب الشافعي في الفقه الإسلامي، ومؤسس علم أصول الفقه ، وهو أيضا إمام في علم التفسير. وعلم الحديث، ينظر موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة https//ar.wikipidia/arg

[3]- بشير ابرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2007، ص45.

المكلفين بالوجوب، الحظر، الندب، الكراهية والإباحة، وهي متلقاة من الكتاب والسنة وما نصبه الشارعُ لمعْرفتها من الأدلة، فإذا استخرجت الأحكام من تلك الأدلة قيل لها فقهٌ[4].

وبما أن الإمام الشّافعي أول من وضع الأرضية الأولى لعلم أصول الفقه، تعرض لمفهوم البيان في إطاره البلاغي، وكان بذلك أول واضع لقوانين تفسير الخطاب البياني، وبهذا يمكن الحديث عن ميزتين مترابطتين أسّس عليهما لنظرية أصولية بيانية تهتم بتحديد أصول التفكيرومنطلقاته:

الميزة الأولى: لقد استعمل فيها مفهومين أساسين هما الأصول، والفروع التي تتشعب عن الأصول، ومنه فالأصول ثابتة أما الفروع فتتعدد وتختلف.

الميزة الثانية: ترتبط بأساليب التعبير في اللّغة العربية، إذ لابد من الدراسة الكاملة لميزات تراكيبها وقواعدها والقوانين الخاصة بتفسير الخطاب المؤسس لتلك الأصول المعبر عنها[5].

كما تجدر الإشارة إلى أنّ الإمام الشّافعي كان يدعو إلى ضرورة المعرفة الشاملة بفنون اللّغة العربية، لأن الفهم الصائب للنصوص هو الذي يوصلنا إلى المعنى الصحيح، وكان مفهوم العربية يطلق في ذلك الزمن على علوم العربية كالنحو والبلاغة، وهذا يدل على

[4]– عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والتوزيع، بيروت، 2006، ص453.

[5]– بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص45.

أنّ الإمام الشّافعي كان على مستوى عالٍ من الفطنة والمعرفة بعلوم العربية، ويظهر ذلك من خلال المباحث اللّسانية والدّلالية التي أثارها في كتابه (الرسالة).

كما يبدو أنّ الإمام الشّافعي كان متمتعا بنضج معرفي مبكر، وهذا يعود إلى سعة أفق علمه ورؤيته الثاقبة في دراسة اللّغة وتحليلها مما جعله يتميز عن علماء عصره كلهم.

ثانيا: مفهوم النص من مفهوم البيان عند الجاحظ

عرّف الجاحظ البيان بأنّه الدلالة الظاهرة على المعنى الخفي، أو هو اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، ونجد لهذا المفهوم للبيان بعدا لسانيا، لأنه يقترب من مفهوم التبليغ الذي يفترض متكلما ومستمعا، وليصل المعنى تتم الرسالة ؛ كما يؤكد الجاحظ وبشدة على أن البيان مقتصر على العرب ولغتهم، ولا يمكن إطلاقه على لغة العجم أو لغة الحيوانات، ومن ظن ذلك فقد جعل الفصاحة واللُّكنة، والخطأ والصواب، والإغلاق والإبانة، والملحون والمعرب، كله سواء وكله بيان وهذا تصور خاطئ[6] في نظر صاحب البيان والتبيين.

والبيان عند الجاحظ يقتضي عدم التنافر بين مجموع الألفاظ التي تؤلف الجملة ويمثل لذلك بقول الشاعر:

---

[6]– ينظر:محمد الصغير بناني ، النظرية اللّسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية ، ص200_ص202.

"وقبر حرب بمكان قفر وليس قرب قبر حرب قبر"

وبتأملنا في هذا البيت، نجد تنافرا بين كلماته، وهذا ما يولد نوعا من الاستكراه والعزوف عن قراءته، والبلاغة عند الجاحظ هي أن تؤلّف بين الكلمات في نسق سليم، وتراعي حسن موقع المعنى، ثم تتوّجه به إلى سمع المتكلم، يقول: "لا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك"[7].

وبذلك يعدّ مفهوم البيان متطورا عند الجاحظ من الناحية النظرية، ولعلّه يوازي مفهوم النصّ من الوجهة الدّلالية، فكلاهما يدّلان على الظهور، ثم إنّ البيان أو النصّ له وجهان، وجه ثابت مكتوب مغلق بين نقطة بداية ونقطة نهاية، ووجه ظاهر شاهد يجعل الوجه الأول يتحقق، فيتم كشف تلك المعاني ونقلها من نطاق الكمون إلى نطاق التحقق وبعبارة اللّسانيين من الملكة إلى الإنجاز.[8]

ويظهر مما سبق أنّ الجاحظ صاحب العقل الميال إلى الوضوح، حينما أطال الحديث عن البيان، كان تصوّره متجهًا إلى النصّ، باعتباره أداة تربط بين المرسل والمرسل إليه، من أجل الإفهام والتبليغ وإزاحة المضمر من القول.

[7]– منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، ص145.

[8]– ينظر:بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص42.

ثالثا:مفهوم النص من مفهوم النظم عند عبد القادر الجرجاني

إن المعتزلة[9] من الأوائل الذين اهتموا بحقل النظم[10] في الدراسات اللّغوية، لما درسوا السلاسل الكلامية وقاموا بتحليلها، وتناولوا الجملة وما يعتريها من تقديم المسند إليه وتأخيره وما يصيبه منِ ذكر وحذف.

لقد نّوه إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو بنظرة الإمام الجرجاني الجديدة التي تقوم على أنّ النحو ليس كله إعرابا، وإنّما هو شيء له علاقة بنظم الكلام نظماً يُسهّل السبيل للإفهام، وكان محمد مندور أكثر المتحمسين لآراء الجرجاني، فقد عرض لها عرضًا مفصّلا في كتابه" النقد المنهجي عند العرب"، منبّها لما فيها من آراء في اللغة التي ليست في رأيه مجموعة من الألفاظ، إنّما هي مجموعة من العلاقات.[11]

ويتجلى مفهوم النّظم في كتاب دلائل الإعجاز الذي تبرز قيمته النصّية في أنّه ألفّ بين عدة علوم منها: النحو بالدرجة الأولى، وعلم المعاني وعلم البيان والمنطق، وجمع بين

---

[9]– شغل أصل تسمية المعتزلة كثيرا من الباحثين عربا ومستشرقين، ولقد اختلفوا في تعليل هذه التسمية، فيذهب البعض إلى أن إسم الاعتزال أطلق عليهم من أهل السّنة فلزمهم، ويذهب البعض إلى أنّ المعتزلة اختاروه لأنفسهم لأنهم اعتزلوا الفتنة، ولأنهم كانوا يعتزلون الناس للعبادة والزهد، وهذا الخلاف امتداد لخلاف قديم وقع بين المؤرخين القدماء . ينظر أبو القاسم البليخي والقاضي عبد الجابر والحاكم الجشمي، فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة، الدار التونسية للنشر، ط2، تونس، ص12.

[10]– نشا مفهوم النظم وترعرع في بيئة عربية إسلامية مرجعها الوحي، جعلت (إعجاز القرآني) بؤرة اهتمامها، فانصب البحث في هذا الإطار على المفاضلة بين اللّفظ والمعنى، وهل الإعجاز يكمن في اللفظ ؟ أو في المعنى ؟ أو فيهما معا ؟. ينظر: بشير ابرير، مفهوم النصّ في التراث العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد1، 2007، ص24_ص25.

[11]– ينظر:إبراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النصّ، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2010، ص214.

جزيئاتها في شكل فريد، اتخذ منها أدوات معرفية متضافرة لتحقيق هدف واحد هو خدمة النصّ القرآني وبيان إعجازه.[12]

وقد كانت فكرة التماسك النصّي بارزة في فكر الجرجاني بروزًا جليًا، فهو يُعبّر عنها بقوله: "واعلم أنّ ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها"[13].

زيادة على هذا، نستطيع القول إنّ الفضل في تحديد زوايا النّظم وحيثياته يعود إلى عبد القاهر الجرجاني، باعتبار إنّ الدّراسات التي سبقته كانت عفوية ناتجة عن ملاحظة العلماء حين يؤخذون بجمال الشعر والإعجاز في القرآن الكريم، أما الجرجاني فألَّم به وأصَّل له في كتابه دلائل الإعجاز. وتقتضي نظرية النظّم أنّ أي تبدل في الألفاظ يقابله تبدّل في المعنى، ولا يبرز المعنى الواحد إلا في صورة واحدة، وأي تغيرفي الصورة هو تغير في المعنى، وهنا تكمن خصوصية المحصول المعرفي الجبار الذي أتى به الجرجاني[14]حتى استحق لقب المنظر الأول للبلاغة العربية بلا منازع.

---

[12]– إبراهيم عبد النور، (مفهوم النصّ في رحاب اللّسانيات)، مجلة الممارسات اللّغوية نصف سنوية محكمة ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع1، 2010، ص156.

[13]– ينظر :عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح د. محمد رضوان الداية ود. فايز الداية، دار الفكر، ط1، 2008، ص94.

[14]– خالد بن ربيع الشافعي، نظرية النظم عبد القاهر الجرجاني، (مقدماتها ، أركانها، قيمتها)، ص12_ص13.

مما سبق يتضح لنا أنّ عبد القاهر الجرجاني بنى نظريته على أساس أنّها تقوم على الفكر والترتيب، ومنه فإنّ بنية النصّ في تصوره تصل إلى مرتبة النظم، فننفذ إلى صميم الظاهرة النصّية.

2.1 /الفرع الثاني : النص في التراث اللساني الغربي

ليس من السّهل الحديث عن مفهوم النصّ في التراث اللّساني الغربي، لأنه عند تتبعنا لجزئيات هذا المصطلح عند الباحثين واللّغويين، لا نكاد نظفر بأي تحديد له في الدّراسات القديمة، حتى نجد ضالتنا في الدراسات الحديثة التي تنوعت اتجاهاتها ومشاربها في النظر إلى النصّ، وعليه خصصنا هذا الفرع لدراسة مفهوم النصّ قبل دي سوسور(أولا)، ومفهومه عند جوليا كرستيفا(ثانيا)، ومفهوم النصّ عند ميخائيل باختين (ثالثا).

أولا: مفهوم النص قبل دي سوسورf.De. saussure

تعود الحوافز والقواعد التي قام عليها علم اللّسان الحديث في مطلع القرن العشرين إلى مجموعة من الأفكار والنظريات التي مهّدت لوضع أُطُر ورؤى جديدة شكّلت مرجعا أساسيا للعديد من الباحثين.

ويعد الألماني "فيلهام فون همبولت" واحدا من أهم المفكرين نضجًا وتميّزًا في تعرضه للمسائل اللّغوية في القرن التاسع عشر، ومن سمات تفكيره طغيان الأطروحات الفلسفية في معظم أرائه .

فقد شغل هذا المفكّر مناصب سياسية عديدة، منها عمله سفيرا لبروسيا في روما، ووزيرا للتعليم العام فيها . وتبرز إسهاماته في حقل اللّسانيات في تركيزه الكبير على مسألة ارتباط اللّغة بالفكر، ونظرته إلى اللّغة على أنّها نظام عضوي تُدرس اللّغة عبره دراسة كلية شاملة، بالنظر إلى جميع مناسباتها البنيوية الموجودة فيها، كما إنّ له نظرية عرفت بنظرية "رؤية العالم"، ترى أنّ العالم ينظر إليه مع كل لغة نظرة فريدة وخاصة، تُستمد من وحي الطبيعة الخاصة للبنية النفسية والعقلية التي يتمتّع بها أهلها الناطقون بها، وبذلك تختلف اللّغة حسب كل مجتمع.[15]

أضف إلى هذا، إنّ همبولت يؤكد على الصلة الرئيسة التي تجمع بين البُنى اللّسانية والعقلية، القومية،والثقافة المميزة لمجتمع ما وعليه يقول: " إنّ اللّغة ميز لروح أمة بعينها".[16]

كما تجدر الإشارة إلى أراء عالم آخر، هو الألماني "أغست شلايشر" الذي كان تكوينه في علم النبات، ومن مبادئه اللّغوية ذهابه إلى أنّ اللّغة كائن حي تولد ويصلب عودها فتنمو

[15]– الطيب دبة، مبادئ في اللّسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية)، ص36–ص37.

[16]– بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006، ص79.

وتتضح، إلى أن تصل إلى درجة الفناء، شأنها في ذلك شأن أي شيء في الوجود؛ وبذلك فقد أدخل وجهة نظر جديدة على اللّسانيات، إذ أصبحت علما طبيعيا باعتبار إنّ اللّغة نفسها من خلق الطبيعة، وبذلك فهو يبعد عنها الطابع الاجتماعي، وتصبح دراستها في هذا الشأن أحق بالعلوم الطبيعية منها بالعلوم الإنسانية.[17]

إنّ أهم ما نستخلصه من أراء "هومبولت" و"أغست شلايشر"، إنّه لم يكن هناك بتاتا تلميح لمفهوم النصّ في أبحاثهما، وهذا من شأنه أن يبرهن على أنّ الدراسة النصّية لم تكن مبثوثة في ذهني هذين المفكرين هؤلاء، وهذا يعود ربما لانشغالهما بنظريات أخرى.

ثانيا :مفهوم النص عند جوليا كرستيفا

إنّ النصّ وحدة نحوية ودلالية، وليس مجموعة من الجمل فقط، كما إنه يتصل بالأشكال المكتوبة والمنطوقة، وبذلك فهو أكبر من الجملة، يقوم على اللّغة، ونستطيع القول إنه صيغة الحديث الأصلية التي وردت من الكاتب.

ومن الأوائل الذين درسوا النصّ، الناقدة البلغارية "جوليا كريستيفا" التي ذهبت إلى أنه "جهاز عبر لساني، يعيد توزيع نظام اللّسان عن طريق ربطه بالكلام، راميا بذلك الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة".[18] هذا القول، من شأنه أن يوحي

[17]–ينظر: زبير دراقي، محاضرات في اللسانيات التاريخية والعامة، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 39.

[18] – جوليا كرستيفا، علم النص، تر فريد الزاهي، مر عبد الجليل ناظم، دار توبقال، المغرب، ص9.

بخاصية الإنتاجية، أي علاقة النصّ باللّسان الذي تتمركز فيه علاقة هدم وإعادة بناء؛ إذ نجد في النص الواحد مقولات مأخوذة من نصوص أخرى غير النص الأصلي، وهي في هذا الصدد تشير إلى التناص الذي أولته عناية كبيرة .

وترى جوليا كرستيفا "أنّ النص ليس تلك اللّغة التواصلية التي يقننها النحو، فهو لا يكتفي بتصوير الواقع أو الدلالة عليه، فحيثما يكون النصّ دالا (أي في الأثر المنزاح والحاضر حيثما يقوم بالتصوير)، فإنه يشارك في تحريك وتحويل الواقع الذي يمسك به في لحظة انغلاقه"[19] وبهذا المفهوم، فإن النصّ لا يجمع جزئيات واقع ثابت أو يوهم به دائما، وإنما ينشئ الإبداع المعبّرعن كينونته التي يساهم هو فيها، ويكون بذلك سمة لها، عن طريق تحويل بنية اللّسان في تنظيمه، وعبر نقل علاقات القوى في مدلولاتها المنسّقة من موقع ذات الملفوظ، إلى مجال اللسان، وبذلك يرتبط النصّ بالواقع بشكل مزدوج، أي يرتبط باللّسان المُنْزاح الذي خضع للتحّول من جهة، وبالمجتمع الذي يتوافق مع تحويلاته من جهة أخرى.

وللتفصيل أكثر، فإن النصّ وحدة إيديولوجية يكشف العلاقة بين الكلمات، ويشير إلى بنيات تربط اللّغة بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها. والنصّ نتيجة لذلك، إنما هو عملية تواصلية، لأنه نص ظاهر وآخر مولّد من النصّ الظاهر، وبذلك فهي تفسح المجال لفهم القارئ في التأويل، ومنه فالنصّ لديها يبحث عن ذاته خارج حدود الألفاظ

[19]– المرجع نفسه، ص9–ص10.

الشكلية المُشّكلة له، فهي تربطه بالواقع الخارجي. كما أن التناص عند كرستيفا مركّز بشكل أساس على علاقته بالنصّ، بمعنى أن التناص هو نوعٌ من تأويل النصّ أوهو فضاء يتحرك فيه القارئ بحرية تامة.[20]

ونخلص من هذاالكلام، إلى أن "جوليا كرستيفا" أخرجت النصّ من الإطار الشكلاني المغلق والضيق، إلى ساحة المجتمع، مؤكدة على الرسالة التواصلية وعلى علاقة النصّ بالنصوص الأخرى.

ثالثا:مفهوم النص عند ميخائيل باختينM.Bakhtine

تعتبر الظاهرة النصّية من أكثر الظواهر تعقيدا في حقول العلوم الإنسانية واللّسانية، لهذا عجزت اللّسانيات التقليدية الكلاسيكية بأدواتها الإجرائية عن مقاربة هذه الظاهرة المعقدة.

لقد احتل النصّ أو الملفوظ منزلة خاصة عند ميخائيل باختين[21] فإليه يعود الفضل في إزالة الغموض الذي كان يكتنف الظاهرة النصّية، وتجلى هذا في الحقائق المعرفية والرؤى

---

[20]– ينظر:إبراهيم احمد محمد شويحط، عبد القادر مرعي خليل، فض الشراكة المفاهيمية بين النص والخطاب، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد43، ملحق4، 2016، ص3.

[21]– ناقد روسي ينتمي إلى حركة الشكلانيين الروس، له دور في إرساء معلم نظرية الأدب، من خلال شرحه لمبدأ الحوارية، له مؤلفات أهمها : المنهج الشكلي في التاريخ الأدبي، ومقدمة شعرية اجتماعية، ينظر نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 171.

النقدية التي وجّه بها البحث اللّساني، حيث أكد على أهمية النصّ الذي يمثّل في تصوّره القاعدة الأولى للتواصل الإنساني في الوجود.

تبرز اجتهادات تنظيرباختيني في إنشائه لحقل معرفي سمي بالدّراسة عبراللّسانية التي جعلها امتدادا للدراسة اللّسانية التي كانت قاصرة في تناولها للظاهرة النصّية، وينطلق هذا المفكّر من مسلّمة هي اعتبارالنصّ شيئا أكبر من الجملة، فالدراسة عبراللّسانية في ذهنه تتعامل مع النص بتفتّح أكبر، وذلك بتشديد النظر على البنيات التي أهملتها المقاربة اللّسانية، والتي تحتل مكانة بارزة، وقد شدّد باختين على إبرازها إذ يقول : "في بنائنا لمقولة اللّسان وعناصره التركيبة والمورفلوجية والمعجمية...، فإن اللّسانيات تُجرد أشكال تنظيم الملفوظات من وظائفها الاجتماعية والإيديولوجية... ولكن تعاملنا مع النصّ باعتباره كلا لا يُنزلنا إلى مستوياته الصوتية والمعجمية والتركيبة فقط، لأنّها عناصر تشكل جزءا أمام بُنى النصّ الأخرى ووظائفه".[22]

ونستنتج من هذا الطرح أنّ موضوع الدّراسة عبراللّسانية يتمحور حول النصّ، على عكس اللّسانيات، فإنها الدّراسة الموضوعية للّسان البشري، وبذلك فالنصّ في تصوّر باختين فردي ووحيد، لا يمكن إعادة إنتاجه، وما يعاد إنتاجه في النصّ هو المادة، ولا وجود له إلا

[22]– أم السعد حياة، (أهمية النص والحوارية والبوليفية في المجال التعليمي انطلاقا من تنظيرات ميخائيل باختين)، مجلة تعليمية اللغة والنصوص، جامعة ياحي فارس، المدية، العدد2، 2011، ص22.

في سلسلة النصوص، فهو يتضمن نصوصا سابقة أو معاصرة له، ومامن نصّ إلا ويحاور نصوصا أخرى.

ويمكننا القول، كان لباختين التأثير المباشر وغير المباشرعلى الدِّراسات اللّسانية، ولازالت جهوده لحد الآن الركيزة الأساسية للعديد من التنظيرات المعرفية الحديثة، لأنه عرف بفكره الخصب كيف يقف ويبرز بُنى النصّ والسياق التلَّفُظي لها.

ومن أبرز النتائج التي أسفر عنها المطلبان السابقان أن البحث في مفهوم النصّ في التراث اللّساني العربي، أوالتراث اللّساني الغربي، يشكّل إشكالية كبيرة ومعقدة، لاسيما في النقد الأدبي الحديث لتداخله مع شبكة واسعة من المصطلحات المجاورة له، فضلا عن تعدد المناهج والمدارس والاتجاهات التي تعتمد في جل مقارباتها على النصّ، فليس ثمة تعريف جامع وموحد لهذه التعريفات.

2/المطلب الثاني :نشأة المقاربة النصية وتطورها في ضوء اللسانيات النصية

كما هو معروف لدى الجميع، لاشيء يوجد إلا وله أصل انبثق عنه أو مجال تبلور في نطاقه، فنشأ وترعرع في أحضانه، حتى وصل إلى مرحلة البروز، وهذا هو الحال بالنسبة إلى المقاربة النصّية التي تعدّ حلقة من حلقات التطور الموضوعي والمنهجي في اللّسانيات الحديثة، فبعد التحول الذي حدث في اللّسانيات، لاسيما بين (1960و1970)، والذي اقتضى تجاوز مستوى الجملة الذي ساد الدراسات اللّسانية من قبل، انتقل هذا الاهتمام إلى

مجال أكبر وهو النصّ، ذلك المجال الذي يتخذ النصّ كله وحدة للتحليل، وعليه نخصص هذا المطلب لدراسة تعريف اللّسانيات النصّية (الفرع الأول)، وإسهام اللّسانيات النصّية في نشأة المقاربة النصّية (الفرع الثاني).

يشكل مفهوم النصّ قطبًا واسعًا ومتباينًا في الدّراسات اللّسانية المعاصرة، بدليل ظهور مصطلحات خاصة بالدّراسات المتعلقة بالنصّ، منها علم النصّ، لسانيات النصّ أو لسانيات ما وراء الجملة ... وغيرها، وكلها تلتقي حول ضرورة تجاوز الجملة في التحليل اللّساني إلى فضاء أرحب، اصطلح على تسميته بالفضاء النصيّ فقد عدّت الباحثة خولة طالب الإبراهيمي الاتجاه إلى النصّ بمثابة الفتح الجديد في اللّسانيات الحديثة، بوصفه " التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة، لأنه أخرج اللّسانيات نهائيا من الدراسات البنيوية التركيبة التي عجزت عن الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللّغوية البنيوية والدلالية والتداولية.[23]

1.2/ الفرع الأول: تعريف اللسانيات النص linguistique textuelle:

هي فرع جديد من فروع اللّسانيات، نشأ نتيجة توجه جديد أراد تجاوز نحو الجملة ليصل إلى نحو النصّ، ونستدل على هذا بقول هاريس (Z.Harris) : "إنّ اللّغة لا تأتي

[23] ملفوف صلاح الدين، مفهوم النصّ في المدونة النقدية العربية، المركز الجامعي خميس مليانة، الجزائر، (د. ط)، ص1.

على شكل كلمات أو جمل مفردة، بل في بنية متماسك".[24]وقد حاول بذلك الوصول إلى وصف بنيوي للنصوص، حيث اعتبر النصّ أكبر وحدة قابلة للدّراسة، ويهتم هذا العلم بدراسة النصوص المكتوبة والمنطوقة على حدّ سَّواء، الطويلة والقصيرة دون تمييز، وبذلك فالهدف الأساسي للسانيات النصّ هو الوصف والدراسة اللّغوية لأجزائه. ومصطلح (Linguistique textuelle) ترجم إلى العربية بعلم لغة النصّ أو نحو النصّ أو لسانيات النصّ، فهو علم هاجر من موطنه الأصلي(الغرب) إلى البيئة العربية، الأمر الذي أدى إلى التباين في توظيف مصطلحاته وتكييفها في الثقافة العربية.[25]

كل هذا يؤكد على إنّ لسانيات النصّ حقل معرفي يشتغل على النصّ، باحثا عن آليات اتساقه وانسجامه، أي تلك العناصر التشكيلية والمعنوية التي تجعلنا نصف النصّ بالنصِّية(textualité)، وتكتسي لسانيات النصّ أهميتها في إنها تحلل النصّ، مركزة على جوانبه الصوتية التركيبية البلاغية والجمالية، حتى تحقق لدى متلقيه اللَّذة الجمالية وهو يتفاعل مع النصّ.[26]

---

[24]– -فولفجانج هانيه منه ودبتر فيهيفجر، مدخل الى علم اللغة النصي، تر: صالح فاتح الشايب، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1997، ص21.

[25]– ينظر: إبرير سمية، مفاهيم لسانية للنص وتحليل الخطاب في دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني (دراسة في ضوء علم المصطلح)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011، مخطوط، ص41.

[26]– ينظر: أمينة حسني، المقاربة النصية وعلاقتها باللسانيات الحديثة، الملتقى الوطني الأول للمعهد الخاص بالتعليمية واقع وأفاق، (المدرسة العليا للأساتذة) بوزريعة، 8يونيو،2014.

واللّسانيات النصّية عند جان مشال آدم(J.M.Adam) تسعى إلى بلورة عدم انسجام النصوص، يقول في هذا الصدد: "هدف اللّسانيات النصّية بسيط من أجل متابعة التحليل اللّساني خارج إطار الجملة المركبة ونوع الجملة، وكما تبدو جد صعبة، يجب قبول التموقع على حدود اللّسانيات بهدف بلورة عدم تجانس كل تركيب نصّي".[27]

وعليه يجب بالضرورة تجاوز الجملة كحد أعلى للوحدة اللّغوية، ولكي نفصل بين وحدة النصّ ووحدة الجملة، يجب أن نخرج من نحو الجملة وندخل في نحو النصّ، من خلال ما يربط بين المرسل والمتلقي، وعليه فإنّ النصّ هو الموضوع الحقيقي للّسانيات، وبالتالي فكل وصف للجملة لابد أن يتضمن داخله وصفا للنصّ.[28]

ويتضح لنا مما سبق أنّ اللّسانيات النصّية علم حديث، تبلور في فترة متأخرة تجاوزت الجملة وانفتحت على النصّ بالنظر إلى مكوناته ومضمونه، وهي في هذا الأساس تؤسس لأرضية جديدة للدراسة اللّسانية تتخذ النصّ أوّل اهتماماته

[27]– ينظر :أحمد مداس، لسانيات النص(نحو منهج تحليل الخطاب الشعري)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد الأردن، 2009، ص4.

[28]– ينظر: عبد الجليل مرتاض، في علم النص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص187.

أولا: تعريف المقاربة النصية

المعنى اللّغوي[29] ورد في لسان العرب إنّ: قِرابُ الشئ وقُرَابُهُ وقُرَابَتُه : ما قَارَبَ قَدرُه، وفي الحديث : إن لقيتني بِقُرَابِ الأرض خطايا ... أي بما يُقَارِبُ مِلأها، وهو مصدر قَارَب يُقارِبُ والقِرابُ : مقاربة الأمر.

قَرُبَ : القُربُ نَقيض البُعْد.

والتَّقَرُّبُ : التَدنِّي إلى الشيء والتَوصُّل إلى إنسان بِقُربِه أو بِحَق.

المعنى الاصطلاحي:

تعني المقاربة النصّية في اصطلاح التعليمية : " مجموعة من الطرائق للتعامل مع النصّ وتحليله بيداغوجيًا لأجل أغراض تعليمية".[30]

وتعني بذلك بناء مشروع من خلال اتّباع إستراتيجية تراعي كل العناصر المتداخلة في تحقيق الهدف المنشود، لتحسين كفاءة المتعلم وصقلها، فالكفاءة المحورية في نشاط الكتابة تظهر في القدرة على الكتابة بمراعاة سلامة اللّغة واحترام قواعدها النحوية.

---

[29]– ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية(منشورات محمد علي بيضون)، لبنان، المجلد1، ط 1، سنة2003، مادة"قرب"، ص779.

[30]– حميدي محمد، واقع تدريس النحو في ضوء المقاربة النّصية، اللّغة والأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ياحي فارس، مخطوط، ص43.

2.2/الفرع الثاني : إسهام اللسانيات النصية في نشأة المقاربة النصية

مما لاشك فيه، أنّ أي حقل معرفي جديد يستوجب أن تتضافر فيه الجهود وتتفرع الرؤى والأفكار، لكي يبلغ درجة معّينة من التميز والاكتمال، وبذلك يخلق حيزا يمهد لولادة علوم أخرى، وهذا هو الحال بالنسبة إلى اللسانيات النصّية التي لها الدور الكبير في ولادة المقاربة النصّية في المجال البيداغوجي التعليمي، وبهذا نتناول في هذا الفرع الملكة النصّية (أولا) والاتساق (ثانيا) والانسجام (ثالثا).

بداية ينبغي، الاعتراف بأنّ اللّسانيات النصّية كانت فتحًا كبيرًا، كسرت القيود عن البحث اللّساني، وسمحت له بالخروج من دائرة الجملة والانفتاح على النصّ بالولوج في مضمونه، وهذا عبر التمعن في السمات الداخلية للأبنية النصّية . يقول الألماني "روك roock": "أخذت اللّسانيات النصّية بصفتها العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللّغوية وكيفية جريانها في الاستعمال شيئا فشيئا مكانة هامة في النقاش العلمي السنوات الأخيرة... بل تحاول اللّسانيات النصّية أن تعيد تأسيس الدراسة اللّسانية على قاعدة أخرى هي النصّ ليس غير... وينبغي أن ندرج في مفهومنا للنص كل أنواع الأفعال التبليغية التي تتخذ اللّغة وسيلة لها".[31] وعليه، فاللّسانيات النصّية مجهود جبار لإعادة النظر في الأفكار التقليدية

[31]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، ط2، الجزائر، ص167–ص168.

التي سادت من قبل، لأنها نظرت إلى النصّ من زاوية أنه بنية كلية، تدرس في حيزها الشمولي بالنظر إلى المضمون.

ولذلك يرجع الفضل إليها في ولادة المقاربة النصّية التي تعتبر مقاربة معترفا بها في المنظومة التربوية بشكل عام، والوحدة البيداغوجية بشكل خاص؛ فمبدأ المقاربة النصّية يقوم على اتخاذ النصّ محورا لكل التعليميات، تدور حوله مختلف الأنشطة من قراءة وكتابة ومطالعة... وهذا من شأنه أن يؤكد على أنّ المقاربة النصّية تستوجب مبدأ الترابط، بدليل ما تمتاز به النصوص من تلاحم وانسجام لبلورة المضمون التربوي، زيادة على هذا، فالملكة النصّية والاتساق والانسجام تلعب دورًا محوريًا في تسهيل عملية إدراك النصوص المتلاحمة وفهمها في إنتاج النصّ بشكل عام .

أولا: الملكة النصية (compétence textuelle)

يشير جان ميشال آدم(J.M.Adam) إلى أنه لابد للمتكلمين من التمتع بملكة نصّية لتناول النصوص المختلفة، هذه الملكة تؤهلهم وتكسبهم قدرة على إدراك الأحداث الكلامية النصّية وإنتاجها، وهذا من شأنه أن يبرّر ضرورة توسيع نطاق الملكة اللّغوية لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منا متكلمين فاعلين. وتنقسم الملكة النصّية عند آدم إلى:

ملكة نصية عامة: تمكّن الفرد من إدراك نصوص منسقة ومترابطة وإنتاجها أيضا.

ملكة نصية خاصة: تمكّنه من إدراك مقاطع نصّية معينة ومحددة سردية أو وصفية، أو برهانية حجاجية، أو إنتاج مقاطع نصّية أخرى على منوالها.[32]

وعليه، تعد المقاربة النصّية أرضية خصبة لتفعيل مهارة الكتابة وإتقانها، فالمتعلم يكتسب ملكة نصّية من خلال تعرّفه على عدد من النصوص المكتوبة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال التلقين والتحفيز المتواصلين على دراسة النصوص المختلفة وتحليلها، وهذا بالطبع من شأنه أن يولد لديه ملكة نصّية يتفاعل من خلالها مع النصّ أولاً والكتابة ثانيًا.

ثانيا: الاتساق(cohésion):

احتل مصطلح الاتساق مكانة بارزة عند علماء النصّ، لكونه أحد العناصر التي تعمل على ربط النصّ وضبطه، وباعتباره كذلك يمثل شرطا أساسا في أي بنية نصّية.

يعد الاتساق ذلك التماسك القائم بين الأجزاء المشكّلة للنصّ، وقد تناول هاليدايHalliday و"رقية حسنR.Hassan" في كتابهما المُعنون: (الاتساق في اللّغة الانجليزية) مفهوم الاتساق، ويقصدان به الطريقة التي يترابط بها النصّ، أي الخصائص النحوية التي تجعل من عينة لغوية نصًا، كما يعدّ الاتساق في نظرهما شرطًا هامًا لا يمكن إغفاله لتحديد الطريقة التي نحكم بها على ما هو نصّ و ما ليس بنص.[33]

[32]– المرجع السابق، ص 169.

[33]– محمد خطابي، لسانيات النص(مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، ص12.

ومن جهة أخرى يعتبر الاتساق من بين المعاييرالسّبعة التي اقترحها "دريسلdresselle و"دي بوقراند d.Beaugande " ليكتسب النصّ سمة النصّية، فالاتساق يتعلق بمادة النصّ وبنيته، وبالعلاقات النحوية للعبارات اللّغوية، كالحذف والوصل، واعتماد الضمائر والتوازي، حيث تساهم هذه العناصر في استمراريته وثبوته، وتظهر البنية النصّية من خلاله مترابطة ومتجانسة[34].

ولكي يبرهن "هاليداي" و"رقية حسن" على صحة وجهة نظرهما، يقدّما المثال التالي :

(اغسل وانزع ست تفاحات، ضعها في صحن يقاوم النار).

بالتأمل في هذا المثال، نستطيع أن نستخلص أن هاتين الجملتين تشكلان نصًا، فسمة الاتساق التي تربط بين الضمير"ها" و"ست تفاحات" هي التي هيأت النصّية، ويكون الاتساق بهذا المنظور منجزا بوجود عنصرين لا يمكن التخلي عنهما وهما: المُحِيل والمُحَال إليه، حيث يتم بواسطة هذين العنصرين وجود الاتساق.[35]

وكون النصّ بنية لغوية معقدة يُعزَى إلى أدوات إجرائية عدة، فالاتساق شرط وعنصر أساس في تشكّل بنيتها ومعناها، لأن هذا الأخير يجعلها تظهر بشكل جلي، وبذلك يمكن التأكيد على أنّ: "ما نعنيه بالنصّ لا يتعلق بكونه متتالية من الجمل المتجاورة _الواحدة إلى جانب الأخرى _ دون صلة بينها، إنما هو المنتوج المنسجم والمتسق ذو الصلة ببناء مزدوج، يتحدد الأول بالبناء اللّساني، بينما يتحدد الثاني بالفعل الخطابي ... فاللّغة لا تُعرض في

[34]– *حمّادي صّمود، مقالات في تحليل الخطاب ، منشورات كلية الآداب والفنون الإنسانية ، 2006، ص66.*

[35]– محمد خطابي، لسانيات النص(مدخل الى انسجام النص)، ص14.

كلمات أو في جمل مستقلة، إنّما يتم ذلك في صورة خطاب متتابع، سواء أكان باختزاله في كلمة أو بتأليفه في عشرة أجزاء".[36]

ثالثا:الانسجام cohérence

يعتبر الانسجام من المفاهيم الكلاسيكية التي تناولتها البلاغة القديمة، غير إنها لم تنظر إليه على أنه وحدة تساهم في تشكيل النص، أضف إلى هذا أن "هاليداي" نوّه بأن الانسجام إنما يكون برصد العناصر اللّغوية التي تشير إلى هذا الالتحام بين أجزاء النص. "وبالنسبة إليه، فإن انسجام النصّ واتساقه لا ينفيان وجود عناصر متباينة فيه، بل إنّ هذا التباين من الأمور التي تؤكد على انسجام النص واتساقه، لأنها ترتبط فيما بينها بعنصر التكرار".[37]

وعليه، فالانسجام خاصية مرتبطة بنظام التماسك داخل النصّ، سواء أكان مكتوبًا أم شفويًا، ويتجلى هذا الانسجام في العناصر الجزئية التي تترابط لتشكّل بنية كلية.

وللتوضيح أكثر نقول: يتعلق الانسجام بالجانب الباطني من النص، أي لا يظهر على سطحه، بل يتطلب من الإجراءات ما يُنشّط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي و استرجاعه، ويتدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النصّ مع المعرفة السابقة

[36]– كريمة سالمي، (في ماهية النص :المعنى الكلي والكل النصي)، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد35، مارس2016، ص87.

[37]– فريدة موساوي، المفاهيم الأساسية في تحليل الخطاب، عالم الكتب للنشر والتوزيع، تيزي وزو،2010 ، ص7.

بالعالم، فتتأكد أهمية الانسجام في تنشيط ذاكرة المتعلم، وتحسين مقدرته على نسج ملفوظات مفككة، والوعي بالرسائل الغامضة، ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته ومعارفه بالعالم وسيرورة الأشياء فيه، واستثمار معطيات السياق اللّغوي وغير اللّغوي في ترتيب محمولات النصّ وتأليف أفكاره، زيادة على هذا، يُفيد الانسجام المتعلم في التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النصّ وأحداثه[38]، "والانسجام أعمّ من الاتساق وأعمق منه، بحيث يتطلب بناؤه من المتلقي صرف الاهتمام نحو العلاقات الخفية التي تنظّم النصّ وتولّده". [39]

ومن خلال هذا، يتراءى لنا أن المقاربة النصّية ترتكز بشكل أساس على وتَدينِ رئيسين هما الاتساق والانسجام في النصّ، لأن لكل بنية نصّية بناء ومحتوى يميزها عن غيرها من النصوص، وينتج هذا البناء من العلاقات المتناسقة والمتلاحمة على مستوى الدلالة والمضمون من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة إلى السياق إلى النصّ.

3.2/الفرع الثالث: أسس المقاربة النصية وأهميتها في تفعيل المهارات اللغوية

تعتبر المقاربة النصّية استراتيجية حديثة في حقل التعليم، استطاعت أن تحقق نجاحًا في الميدان، لذلك تم اعتمادها على أساس سعيها لتحقيق درجة عالية من المعرفة لدى

---

[38]– ينظر:بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد7، 2010، ص9.

[39]– بشرى حمدي البستاني، في مفهوم النص ومعايير نصية القرآن الكريم(دراسة نظرية)، مجلة أبحاث، كلية الآداب التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد11، ع1، ص8.

المتعلم، باعتبار إن النصّ يمثل القطب الأساس في تكوين اجتهاد المتعلم، لأن هذه الأخيرة تجمع بين كل الأنشطة التعليمية في شكل متجانس وهو النص. وبذلك تستقطب المتعلم ليتشرب من معارفها، فهي تربط بين كل الأنشطة، ولا تُشعر المتعلم بأنها منفصلة ومتباعدة، وللتعرّف أكثر على دور المقاربة النصّية في تفعيل المهارات اللّغوية، خصصنا هذا الفرع لإيضاح أسسها (أولا)، وأهميتها (ثانيا).

أولا:أسس المقاربة النصية

بعدما تشكلت لدينا معرفة مبدئية حول المقاربة النصّية، أصبح الآن من الضروري أن نبرز أسسها. فبالرجوع إلى مقتضى تعريف "هاريسHarris"، الذي يسعى إلى تطبيق تصوره التوزيعي على النصّ، باعتباره متتالية من عناصر، لا يلتقي بعضها ببعض بشكل اعتباطي، إنما تلتقي في شكل متساوٍ، يكشف عن بنية انتظام النصّ، وهذا ما يعرف عنده بالتوازي، وذلك عن طريق تشكيل طبقات التوازي الحاصلة في النصّ على المحورين الأفقي والعمودي، فتظهر في المحور الأول العلاقات بين طبقات التوازي داخل كل جملة في النصّ، أما في المحور العمودي، فإننا نجد تتابع الجمل حسب ترتيبها على ما هي عليه في نص المتن[40]. وبالتأمل في هذا الرأي الذي لهاريس، تتحدد أسس المقاربة النصّية لإنتاج

[40]– ينظر: سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي (الزمَن، السَّرد، التبئير)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2،1997، ص13.

لإنتاج التفاعل النصّي[41] لدى المتعلم، فالمقاربة النصّية تقوم على النصّ الذي يتوزع إلى عناصر جزئية تساهم في بنائه من صوت وتركيب ودلالة تحدد المعنى، يتلقاها المتعلم لبناء مستواه الذهني وتنمية نفسيته وثقافته .

ثانيا: أهمية المقاربة النصية

تكتسي المقاربة النصّية دورًا هامًا في تدريب المتعلم على كيفية الاستنباط والاكتشاف والتمعن في مضمون النصّ، علاوة على إنها تجعل المتعلم متلقيًا نَشطا، يتحلى ببُعد النظر في إعمال الفكر، دون أن ننسى أنها مقاربة جِدُ فاعلة في المنظومة التربوية.

وبهذا سنعرض باختصار أهم إجراءاتها المتمثلة في المستويات اللّغوية[42]وهي كما يلي:

المستوى الصوتي: يبرز في النشاط التربوي من خلال أنشطة القراءة، الكتابة والإملاء، الذي يظهر فيه مدى إدراك التلميذ للخصائص الصوتية المختلفة، وتحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم، وضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت، كما يسهم المعلم في هذه العملية باعتبار إنّ قراءته النموذجية يستقي منها التلميذ القراءة الصحيحة.

---

[41]– اهتم الباحث الفرنسي« جيرار جنيتGenette ; J" بظاهرة التفاعل النصي، وكرّس لها جهده، مما جعله يحقق في مجال بحثه نتائج لم يسبقه إليها أحد، فإليه يرجع الفضل في تقديم الرؤية لهذا الموضوع وتحديد آلياته وحدوده، ومنه انطلق في بحثه باعتبار"معمارية النص"موضوعا للبوطيقا، ينظر: محمد بالقاسم بن جيدل، التفاعل النصي لرواية "عمر يظهر في القدس" لنجيب الكلاني، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2006، مخطوط، ص23.

[42]– مبروك بركاوي، المقاربة النصية في التعليمية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مخطوط، ص *26*.

المستوى الصرفي: يعتبر الصرف من أهم علوم العربية، إذ بفضله يتم ضبط الكلمة ومعرفة النسبة إليها وتصغيرها والعلم بالجموع القياسية والسّماعية.

المستوى التركيبي: يهتم بالوظائف النحوية عن طريق تقديم تطبيقات على مستوى النصّ، فيقدم المعلّم الدرس أولا، ثم يتناول النصّ مع التلاميذ، حيث يكلفهم بتمرين حول الدرس المقدم سابقا، ويكون هذا العمل بالاهتمام بنحو النصّ وليس بنحو الجملة.

المستوى الدلالي: هو غاية المعلّم المرجوة من التلميذ، لأن الدّلالة تربط بين عنصرين أساسين هما اللّفظ والمعنى، فمن خلالهما يتأتى للتلميذ فهم معنى النصّ.

في نهاية هذا المطلب نستخلص أن المقاربة النصّية تسعى إلى الرُقي بالمنظومة التربوية، مثلما سعت اللّسانيات النصّية إلى الرُقي باللّسانيات العامة في تجاوز الجملة والانفتاح على النصّ بمعناه الأوسع.

المبحث الثاني: ماهية الكتابة

لاجدال في إنّ الكتابة عنوان كل أمة وهويتها، لأنّها تكسب الإنسان إنسانيته باعتبارها جسرًا يربط بين الماضي والحاضر، ويرسم الطريق نحو المستقبل، فبفضلها اطّلعنا على التجارب الإنسانية والحياتية الكثيرة، واكتسبنا المعارف العلمية العديدة من أسلافنا، لأنها دائمة الانتقال عبر كل الحلقات التّاريخية لأيَّة أمة بشرية، وبهذا تعتبرالكتابة مرآة عاكسة

لفكر البشرية وتراثها وتاريخها، وللتعرف أكثر عليها خصصنا هذا المبحث للحديث عن ماهيتها (المطلب الأول) ودورها(المطلب الثاني).

1/المطلب الأول: الإطار النظري للكتابة

ما من شك في أنّ الكتابة البارحة كما هي اليوم، تلعب دورا هاما في تواصل الأمم والشعوب، وقد زاد الاهتمام الكبير بها في العصر الحديث لوعي الإنسان بما لها من أهمية، فأدرجها في المنظومة التربوية بهدف تعليم التلاميذ كيفية اكتسابها في المرحلة الابتدائية لاعتبارها مهارة أساسية من المهارات اللّغوية، وعليه نتناول في هذا المطلب مفهوم الكتابة (الفرع الأول)ومسار نشأتها (الفرع الثاني).

1.1/ الفرع الأول: مفهوم الكتابة

تعتبر الكتابة من المهارات الأساس التي لا يمكن استبعادها من تعلّم أية لغة، فهي الهدف الأساس في كلّ عملية تعليمية، يسعى المعلّم لتحقيقها لدى المتعلمين.

ورد في معجم لاروس أن الكتابة:

لغة[43]: كَتَبَ ، يَكْتُبُ ، كَتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً فهو كَاتِبٌ .

[43]– احمد عابد وآخرون، المعجم العربي الأساسي، لاروس، للنشر والتوزيع،1989، ص1027.

كَتَبَ الكِتَابَ: عقد الزواج كَتَب العقد ونحوه، سجّله، قال الله تعالى:" يا أيها الذين آمنوا إذا تَداينتُم بِدينٍ إلى أجلٍ مُسمَّى فاكتبوه ". البقرة –282.

كما تعني الكتابة الحرفة، إذ ذكر ابن منظور من قول الأزهري: "والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصِيَّاغة والخِياطة ". وقد ورد في معجم مصطلحات علم اللّغة الحديث على وجهين متقاربين من المعاني، فنجده مقابلا لمعنى الخط والتمثيل الخطي (script) مرة، كما يأتي مقابلا لمصطلح(writing).[44]

اصطلاحا : يعرّف معجم علوم التربية الكتابة "Ecrit " بأنّها: "تتاج فعل الكتابة التي هي عملية إنتاج نص _خطاب "، باعتباره سلسلة من الجمل، تحكمه بنية جملية " structure phrastique"، وروابط بين هذه الجمل، ينسق بينها بنية بين جملية " structure inter phrastique"، تتحكم فيها قواعد النحو، وتعرف الكتابة بأنها تصوير اللّفظ بواسطة حروف الهجاء، ونظام لتسجيل الكلام، وهي بتعريف أخر بمثابة تلفظ غرافي خطي".[45]

وعلى هذا الأساس، فإنّ الكتابة نظام من العلامات الخطية، ليس في حقيقته إلا تمثيلا لنظام اللّغة الشفوية، وهي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، تراعى فيه القواعد

[44]– ينظر: مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة لسانية ميدانية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2016، مخطوط، ص49.

[45]– المرجع نفسه، ص 50–ص51.

النحوية المكتوبة، يعبرّعن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه ".[46]

فالكتابة بهذا المفهوم، لايمكن أن تكون إلاّ تصويرًا خطيًا لأصوات منطوقة، أو فكرة تجول في النفس أو رأيًا مقترحًا، أو تأثرًا بحادثة، أو نقلاً لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف، وفقا لنظام من الرَّسم والترميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله.[47]

ومن التحديدات السابقة لمفهوم الكتابة يتضح أنّها ليست عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية، أو رسم الكلمات رسما هجائيا صحيحا فحسب، بل تتضمن إنشاء للمعاني والتعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى للمتلقي بوضوح.

وبهذا تتضمن الكتابة بمعناها العام ثلاثة أبعاد مترابطة، يكمل بعضها بعضا حتى تؤدي المعنى إلى القارئ صحيحا ، وهذه الأبعاد هي: الخط، الكتابة الهجائية، التعبير التحريري .

2.1/الفرع الثاني: نشأة الكتابة ومسار تطوّرها

ينبغي القول إنّ الكتابة لم تظهر طفرة واحدة، بل تطورت نتيجة جهود كثيرة من قبل الإنسان، حتى وصلت إلى المرحلة التي هي عليها الآن، فالإنسان لأجل قضاء حاجته

[46]– زين كامل الخوسيكي ، المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008، ص164.

[47]–ينظر: فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، ط1، 2011، ص69.

وحفظ تراثه، كان لابد له من أن يدوّن ويسجّل هذه التجارب حتى يخلّد تاريخه، ولم يكن تحقيق هذه الغاية ممكنا إلا بواسطة الكتابة، وعليه نتناول في هذا الفرع كل المراحل التي مرت بها الكتابة، بدءًا بالتعبير بالأشياء المادية (أولا) والكتابة التصويرية(ثانيا) ثم الكتابة المقطعية (ثالثا)، والكتابة الأبجدية(رابعا) .

لقد اختُلف في نشأة الكتابة، متى كانت بدايتها، ومن أول من اخترعها، فمن الباحثين من رأى أنّها توقيف من الله تعالى، أنزلت على آدم _عليه السلام_ في إحدى وعشرين صحيفة، وقيل إنّ آدم _عليه السلام_هو أول من وضعها، كتبها في طين وطبخه، ولما كان الطوفان أصاب كل قوم كتابهم.

ليس بالأمر السّهل في الحقيقة معرفة أصل الكتابة، ولا كيف كانت نشأتها، لغموض تاريخها، ولكن المطّلع على النقوش والآثار التي خلّفتها الحضارات القديمة، يدرك أنّ عملية الكتابة لم تكن توقيفية من الله تعالى، ولم تكن اختراعا فجائيا من وضع أحد بعينه .

وإذا كان الاتفاق على أنّ الكتابة من وضع الإنسان لا توقيفية من الله تعالى، ولا من وضع آدم "عليه السلام "، فهذا يعني أنّ الكتابة لم تكن بالشكل المتعارف عليه الآن، إنما مرت بمراحل طويلة عبر التاريخ، تبعا لتطور حياة الإنسان، وبيئاته المختلفة حتى اكتمل شكلها النهائي ووصلت إلى ما هي عليه الآن .

تتفق الدراسات على ظهور كتابتين في الشرق الأدنى القديم، وهما الكتابة المسمارية، والكتابة الهيروغليفية في مصر، فهما تمثلان المراحل التي مرت بها العملية الكتابية حتى وصلت إلى الأبجدية المتعارف عليها الآن.[48]

فكان ظهور الكتابة في عصر ما قبل التاريخ المدون، وبداية التاريخ المكتوب، وكانت الكتابة في أشكالها البدائية، ثم المتطورة هي المرحلة الفاصلة بين عصور ما قبل التاريخ وبداية التاريخ المدون، وهذه المراحل المختصرة هي كالآتي:

التعبير بالأشياء المادية : كانت الأشياء المادية المأخوذة من واقع البيئة، هي الوسيلة التي استخدمها الإنسان الأول في إرسال بعض الرسائل الفكرية، ومن أمثلة ذلك أن الملك الفارسي (داريوس) تلقَّى رسالة من قبائل (سكايث) عبارة عن طائر، وفأر وضفدع، وخمسة سهام، وقد فسرت الرّسالة لهذا الملك بأنّ الفُرس إن لم ينجوا بأنفسهم وأرواحهم بسرعة الطير الذي يطير في الجو، أو الفئران التي تختفي في الجحور، أو الضفادع التي تدفن نفسها في الطين هروبا من الأعداء، فإنَّ مصيرهم الموت بتلك السهام. فهذا مثال عن التعبير بالأشياء المادية .[49]

---

[48]– حريصة شريم، الكتابة العربية ونشأتها، مقالات متعلقة،(www.Haressa charemme/com.)، تاريخ الإضافة 2013/12/1م_1435/1/27هـ.

[49]– ينظر: د.محمد محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر، كلية الآداب _جامعة طنطا، دار المعرفة الجامعية، ص27.

الكتابة التصويرية: إذا كان الإنسان الأول قد استخدم الأشياء المادية نفسها للتعبير عن رسائله الفكرية، فإنه بدأ يفكر في تصوير تلك الأشياء، والمقصود بالتصوير هنا الرّسم على وسيط خارجي، بدلا من إرسال الشيء نفسه، حتى يستطيع إرسال الرسالة بطريقة مختصرة وسهلة، ونتج عن هذا التفكير انتقال الإنسان إلى مرحلة الكتابة الفعلية، وهي الكتابة التصويرية "Ideography"، بمحاكاة الطبيعة ومن خلال تسجيل وسيط. ويرى بعض الباحثين أن فترتها الزمنية تعود إلى بداية الألف الثانية قبل الميلاد، أي مابين 1900_1700ق.م، وتحتوي على عدد كبير من الإشارات والرموز، وهي تعتبر كتابة صوتية تامة، وتقتصر على المقاطع المفتوحة فقط، وبذلك فهي تخلو من المقطع البادئ والمنتهي بالحرف الساكن، والمقطع البادئ بالحرف المتحرك والمنتهي بالحرف الساكن، والحقيقة إن كل رمز منها عبارة عن مقطع واحد فقط مفتوح ممدود، إما بالألف أو الياء أو الواو.[50]

فالكتابة التصويرية تعتمد على رسم الصورة كاملة، بعدها اقتصر على رسم جزء دال فقط من الصورة، أما التصوير فتطور واستخدم للتعبير عن المعاني المجردة والأحاسيس بواسطة شيء مادي كالتعبير عن الخطر بجمجمة.

[50]– سليمان بن عبد الرحمان بن محمد الذيب، الكتابة في الشرق الأدنى القديم (من الرمز إلى الأبجدية)، الدار العربية للموسوعات، 2006، ص35_ص36 .

رغم ما حققته الكتابة التصويرية إلا إنها فشلت في التعبير عن الألفاظ المجردة، وهذا ما أدى إلى الانتقال للمرحلة الثالثة في الكتابة التي اقتربت كثيرا من الكتابة الحقيقية، فاعتمد في ذلك على الصوت والتعبير، ومنه انبعثت فكرة التعبير المقطعي، بدلا من التعبير الكلي عن المعنى، أو الفكرة بصورة واحدة، ومن هنا ولدت مرحلة جديدة من مراحل الكتابة وهي مرحلة تصوير اللّفظ، أو الكلمة، فقادت بعدها لفكرة الحرف بفئتيه الصائِت والصامت.

الكتابة المقطعية: هي المرحلة التي تمثلها اللغتان البابلية والآشورية، وهاتان الكتابتان استخدمتا الخط المسماري، وقد برز هذا النوع من الكتابة حينما بدأ الإنسان يُولي الأهمية لأصوات العلامات المسمارية دون معانيها التي تعبرّ عنها الصور في الأصل، ومن ميزتها خلوها تماما من مخصصات المعاني من رموزها إلا نادرا، وتقوم الكتابة المقطعية على حس لغوي صحيح، فهو يميز المقطع من الكلمة، بتفصيلها إلى مقاطع في حال احتوائها على أكثر من مقطع.[51]

وتعد هذه المراحل مهمة لتأسيس للأبجدية، فكان الكُتاب يُقَطّعون الكلمة الصعبة إلى مقاطع، ويبحثون عن الألفاظ المشابهة لهذه المقاطع نفسها في النطق والمغايرة لها في المعنى، ويرسمون مجموعة الأشياء المادية التي توحي بها أصواتها، ومثال ذلك كلمة مجلس، فهي تتكون من مقطعين(مج) و(لس)، اصطلحوا على وضع إشارات رمزية تدل على هذين

[51]–ينظر: سليمان بن عبد الرحمان بن محمد الذييب، الكتابة في الشرق الأدنى، 2006، ص39.

المقطعين، بحيث يتم استخدامهما في جميع الكلمات التي يرد فيها هذان المقطعان، ثم عمل الإنسان على تبسيط هذا النوع من الكتابة، حيث وضع صورًا يدل على الحروف، إذ يكفي للتعبير عن الأشياء والأفكار جميعها بعدد الحروف الهجائية لكل لغة، فعلى سبيل المثال، للدلالة على كلمة "شرب" يرمز للحرف "ش" بالشمس، والحرف "ر" بالرمح، وهكذا إلى أن استطاع الإنسان القديم أن يضع حجر الأساس للأبجدية.

الكتابة الأبجدية: هي المرحلة التي تطورت فيها الكتابة، من الكتابة بالمقاطع إلى الكتابة بالحروف، فهي تشمل كل أبجديات العالم القديمة والحديثة، وتتميز عن الكتابات السابقة بأن كل رمز منها يمثّل صوتا واحدا منفردا، وبخلوها من الحروف المتحركة، ما عدا الأبجدية اليونانية.[52]

ويرجع الفضل في اختراع هذا النوع من الكتابة إلى الفينيقيين الذين سكنوا بلاد الشام، واكتمل هذا النجاح عندما وضعت جثة احيرام ناووسه في جبيل[53]، حيث استخدم في الكتابة المحفورة على غطائه اثنان وعشرون رمزا اصطلاحيا تقابل اثنين وعشرين حرفا صحيحا، فكانت هذه الكتابة مصدر الأبجديات التي انتقلت إلى اليونان والإغريق، واعتمدت عليها اللّغات السامية كذلك، لتنتقل بعد ذلك إلى جميع الحضارات، عن طريق الإغريق.

---

[52]– المرجع السابق، ص 37.

[53]– حريصة شريم، الكتابة العربية ونشأتها، مقالات متعلقة،(Www.Haressa charemme/com.)، تاريخ الإضافة 2013/12/1.

وبذلك نستطيع القول إن الإنسان القديم هو الذي وضع التربة الخصبة التي نمت عليها الكتابة، من رمز إلى صورة إلى مقطع وصولا إلى الأبجدية عبر حقب زمنية طويلة.

2/المطلب الثاني: دور الكتابة في الحياة

العلم صيد والكتابة قيد، هذا المثل يختصر الكلام عن فائدة الكتابة باعتبارها باباً ندخل منه لنعرف ثقافة الشعوب وتاريخها، لأن لكل حقبة أو مرحلة زمنية اهتماماتها الفكرية الخاصة بها، ثم إن الكتابة متنزه للترفيه، كلٌ يقبل عليها لدافع ما، فهناك من يُقبل على اكتسابها لمجرد ممارستها، وهناك من يعكف على استعمالها لأنها تعبرّعن أفكاره وتعكس روحه ونفسيته وتوحي إلى واقعه ومجتمعه وعليه، خصصنا هذا المطلب للحديث عن أهمية الكتابة (الفرع الأول) وأهداف الكتابة (الفرع الثاني) وارتباط الكتابة بالقراءة (الفرع الثالث)، أما (الفرع الرابع) فخصصناه لأساليب تنمية مهارات الكتابة.

1.2/الفرع الأول: أهمية الكتابة

تعتبر الكتابة الرمز الذي به يتمكن الإنسان من التعبير عن فكره وروحه وعقله ووجدانه، وعواطفه وانفعالاته ليفيد منها غيره، كما إنها أداة من أدوات الاتصال التي عن طريقها

يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره ومعرفة أفكار الآخرين، كما تساعده في الإفصاح عما يجول في خاطره.[54]

ويمكن إيجاز أهمية الكتابة في النقاط التالية :

- إنها الوسيلة المثلى للربط بين الماضي والحاضر .
- إنها الشاهد على تسجيل مجريات الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات.
- إنها الأداة الرئيسة للتعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله.
- بها يؤخذ فكر الآخرين ويتوقف على خواطرهم وأحداثهم .
- إنها تساهم في رقي اللّغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من أدائها من استخدام اللّغة الفصحى في التعبير والأداء.[55]
- إنها حافظة للتراث، فقد جمع تاريخ مختلف الشعوب وتراثها في مدونات ومجلدات لازالت شاهدة وقائمة على النبع الأصيل، والمورد العذب لهذا المخزون، فاستفادت منه الأجيال في كل زمان ومكان، بالإضافة إلى أنها من وسائل التنفيس عن النفس البشرية والتعبير عما يجيش بالخواطر والصدور .

---

[54]–ينظر: فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)، دار اليازوري، الأردن، ص97.

[55]–ينظر: زين كامل الخوسيكي، المهارات اللغوية (الاستماع،التحدث،القراءة والكتابة)، دار المعرفة الجامعية، مصر،2008، ص169.

ويتضح مما سبق أن تعليم الكتابة يمثّل عنصرا أكثر من ضروري في العملية التربوية وبالأخص المدرسة الابتدائية، باعتبارها القاعدة الأولى التي تمهد لكسب المهارات اللّغوية.

2.2/الفرع الثاني: أهداف الكتابة[56]

يمكن تلخيصها في ما يلي :

- رسم الحروف رسما صحيحا يُيَسر قراءتها .
- كتابة المفردات والجمل موافقة للقواعد الإملائية .
- انتقاء الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة.
- السيطرة على حركة الأصابع واليد والذراع.
- الكتابة في خطوط مستقيمة .
- كتابة بعض الجمل الوظيفية التي تمسُ حياة التلميذ التعليمية، وكثرة الشيوع ككتابة اسمه واسم مدرسته وبلده ودولته.
- التمييز في الكتابة بين الحروف المتشابهة والمختلفة في الشكل .
- كتابة الكلمات التي تم تجريدها والجمل التي قرأها التلميذ، كتابةً سليمة بخط النسخ وبوضوح، مقبول وسرعة معتدلة.

[56]– سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم الكتابة والقراءة في المرحلة الابتدائية(رؤية تربوية)، الدهليقية للطباعة والنشر، ط2، 2004، ص112–ص113، نقلا عن: فهد خليل زيد، أساليب تدريس اللغة العربية، ص100.

من الواضح أن هذه الأهداف تمكّن المتعلّمين من إتقان هذه المهارة(الكتابة) وصولا إلى الاحترافية فيها، وهي غاية كل معلّم، وهدف كل منظومة تربوية في المرحلة الابتدائية.

3.2/الفرع الثالث: ارتباط الكتابة بالقراءة

تعتبر القراءة فعلاً عقليًا يساهم في فك الرموز عن طريق إتباع مجموعة من القوانين والأسس الناتجة عن عملية التعلّم، فنحن نقرأ ثم نكتب، وبذلك تعتبر القراءة والكتابة عمليتين متلازمتين في بلورة الهدف التعليمي .

ترتبط فاعلية الكتابة بفاعلية القراءة، ولكي يتمكن المتعلّم من مهارة الكتابة، على المعلّم أن يدرّبه على الكتابة في جهة القراءة، لتيسير المهارتين معا، ومنه يمكن القول إن لحدوث فاعلية القراءة، لابد من أن وجود فاعلية الكتابة التي تجعلها مقبولة لدى القارئ.

فالكتابة فن له أصوله وقواعده، ومهاراته التي تتبلور بالتمرين الدائم وإتباع الوسائل الصحيحة، ولعل أهم ما ترتكز عليه الكتابة سلامة اللّغة ووضوحها.[57]

أولا : ارتباط الكتابة بالكتاب المدرسي

[57]–ينظر: ناصر على محمد برقي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب ، ط1، القاهرة،2010 ، ص143.

يشكل الكتاب في المدرسة التعليمية أهم مصدر تعلّمي، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرر، يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الكفاءة المنشودة، ولذلك فهو بالنسبة إلى المتعلّم وثيقة رسمية تمثل العنصر الأساس.

لقد تعدّدت تعاريف الكتاب المدرسي، ولعل أبسطها ما جاء في قاموس le petit Reber،وهو إن الكتاب المدرسي "مؤلف تعليمي يقدّم بشكل عملي المعارف التي يعرضها المنهاج الدرّاسي، وعلى وجه الخصوص، والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم".[58]

وبذلك يكون الكتاب المدرسي حقلًا معرفيًا غنيًا، يساعد على اكتساب عدة معارف ومهارات، كما إنه يُسهّل عملية التعلّم، زيادة على أنّه يعتبر أساسا لكل من المعلّم والمتعلّم، لأنه يمثّل للمعلّم المادة المرجعية التي يمكن أن يعود إليها، ويقدّم له مجموعة من الإمكانيات لتحقيق الأهداف التربوية وتوصيل المعارف للمتعلّم بصورة هيّنة، أما بالنسبة إلى المتعلّم فهو مرجعه الأساس في دراسة المواد التعليمية، وتفعيل نشاطه في اكتساب المهارة اللّغوية.[59]

ويتضح لنا مما سبق، أنّ الكتابة ترتبط بالكتاب المدرسي باعتباره فسحة معرفية لتفعيل المهارات اللّغوية فمن خلال الكتاب المدرسي يطبق المتعلّم القواعد الإملائية والكتابية على كراسه .

[58]– ينظر المركز الوطني للوثائق التربوية، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، ع03، فيفري 2005، ص6.

[59]– عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع ، ط1، الأردن، 2012 ، ص210.

ثانيا : ارتباط الكتابة بالنص

إن الحديث عن الكتابة كأداء تربوي ونشاط تعلُّمي، يعني الحديث عن العمليات التعلُّمية التي تهدف لإنتاج مادة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، فالمناهج المعتمدة تركز على مخرجات المتعلّمين في صورة نصّ لغوي، سواء أكان أدبيا أوعلميا، وبذلك يعطينا تصورًا سليما لما يتوخَّى من التعليمات الكتابية، وإعطاء المنتج اللّغوي من كتابات المتعلّمين قيمته التقيمية والتقويمية، وذلك انطلاقا من رصد المقومات الحاضرة في نصوصهم، ومنها الحكم عليها بالإيجاب أو السلب .

فهناك علاقة بين الكتابة كفعل تربوي بيداغوجي، وبين الكتابة كعمل تواصلي، أو ما يطلق عليه اسم نصّ، بمعنى أنّه توجد علاقة جد وطيدة بين النصّ والكتابة .

ويتطلب تفاعل المتعلّم مع النصّ إدراك العلاقة التي تربط أجزاء النصّ، ونمط تسلسلها للوصول إلى خصوصية النصّ، باعتباره لا يقدّم مضمونه، إنّما المتعلّم هو الذي يكشف أسراره ومعارفه بدءًا من العنوان، وبذلك فإنّ النص هو "تمطيط للعنوان، يتجلى مضمونه العدمي في النصّ جميعه ويسري بين جزئياته"[60]، ومنه نجد أنّ النصّ يتسم بكونه مدونة

[60]– عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر(دراسة في المضامين والخصائص)، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ص238.

مكتوبة، تنتجه الكتابة، وله ديمومة رئيسة في كل زمان ومكان، وهو يستعمل نظاما خطيا، كما يحتفظ بصفة الديمومة لكونه مجسدا بالكتابة.

تؤكد الأبحاث في ميدان لسانيات النصّ على أنّ النص كيان لساني يتسم بالكتابة، لذا وجب التطرق إليه على أنّه فعل لساني يتجلى في الكتابة والتحرير، فللكتابة دور في تحقيق النصّ، وأشكال تداوله بين أفراد المجموعة اللّسانية لغرض التعبير والتواصل .

ومن جهة أخرى إن الكتابة من زاوية تعليمية باعتبارها أداة تعليمية ووسيلة من الوسائل البيداغوجية، يهدف مُدرسُو اللّغة من ورائها إلى التلقين والتعليم والحفظ والتقويم، وعليه يتمعن المتعلم في النصّ باعتباره الوعاء الذي يكسب منه معارفه وينمي مهاراته، فهو حينما يتلقى الدرس من المعلّم، يطبّق ما تلقّاه على النصّ الذي بين يديه، وكل هذا يندرج ضمن المقاربة النصّية التي تجمع بين أنشطة عديدة في النصّ، والتي تطورت حديثا، مقارنة بالمقاربات الأخرى (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ...).

4.2/الفرع الرابع: أساليب تنمية مهارات الكتابة[61]

تقوم الكتابة على مهارات عدة من أجل تنميتها وتطويرها أهمهاما يلي:

[61]– عدة قادة، (تعليمية المهارات اللغوية وأثرها في تشكيل لغة التخصص)، مجلة تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس المدية(الجزائر)، ع4 ، ماي 2013م، ص30–ص31–ص32.

1_ **الممارسة والتكرار**: تعتبر الممارسة من الدعائم الأساسية لاكتساب المهارة، فالمتعلّم حينما يتلقى القاعدة في القسم، عليه أن يعيد تطبيقها في البيت، حتى تظهر له في صورة جلية، وتتشكل له معرفة ذهنية، مع ترك الحرية للمتعلّم في الممارسة اللّغوية من خلال السمع، النظر، والتكلم، ليتعلم بنفسه مالا يستطيع الآخرون تعليمه إيَّاه .

2_ **الفهم والإدراك**: إن لعملية الفهم والإدراك في الحقيقة دورًا هامًا في تنمية مهارات الكتابة، وبذلك فإنّ ترسيخ القواعد اللّغوية في ذهن المتعلّمين لا معنى له، إذا كانت إمكانية التوظيف قليلة في الواقع الحياتي للمتعلّم، ومن هنا على المتعلّم إتباع كل القواعد الإملائية وتفهمها لكي يكتب بطريقة صحيحة.

3_**التوجيه والتسديد**: يحتل التوجيه الذي يمارسه المعلّم تجاه المتعلّم دورًا هامًا في اكتساب مهارة الكتابة، وذلك بتعريف المتعلّمين بأخطائهم لتجاوزها وإرشادهم لأسس الكتابة السليمة، وهنا تقع كل المسؤولية على عاتق المعلّم .

4_ **التشجيع والتعزيز**: يعدّ التشجيع من قبل الأسرة أو المعلّم محفزًا هاما في عملية الاكتساب والتعلّم، والتقدم الملموس في اكتساب المهارة، وإذا تكرر الأداء عدة مرات يصبح المتعلّم متمكنًا من مهارة الكتابة ويقوم بها بكل سهولة .

وفي نهاية هذا المطلب، يتضح لنا أنّ الكتابة من المهارات التي يجب تعليمها وتعلّمها في المرحلة الابتدائية، لأنها نشاط فردي يقوم به المتعلّم بنفسه، كما إنها عنصر هام في الحياة، فهي تربط ماضينا بحاضرنا، وهي أيضا أداة تواصلية مكتوبة، لذلك ينبغي الاهتمام بها وإعطاؤها عناية كاملة.

الفهرس

مقدمة.....أ

مدخل.....1

الفصل الأول: الإطار المفهومي للمقاربة النصية والكتابة.....4

المبحث الأول: لنص ومرجعيته اللسانية.....5

1) المطلب الأول: مفهوم النص في رحاب اللسانيات.....6

1.1/الفرع الأول: النص في التراث اللساني العربي.....6

2.1/ الفرع الثاني: النص في التراث اللساني الغربي.....13

2) المطلب الثاني: نشأة المقاربة النصية وتطورها.....20

1.2/ الفرع الأول: تعريف اللسانيات النصية.....21

2.2/ الفرع الثاني : إسهام اللسانيات النصية في نشأة المقاربة النصية.....24

3.2/ الفرع الثالث: أسس المقاربة النصية وأهميتها في تفعيل المهارات اللغوية.....29

المبحث الثاني: ماهية الكتابة.....32

1) المطلب الأول: الإطار النظري للكتابة.....33

1.1/ الفرع الأول: مفهوم الكتابة.....33

2.1/ الفرع الثاني: ونشأة الكتابة ومسار تطورها. 35

2) المطلب الثاني: دور الكتابة في الحياة.....41

1.2/ الفرع الأول: أهمية الكتابة.....41

2.2/ الفرع الثاني: أهداف الكتابة 43

3.2/ الفرع الثالث: ارتباط الكتابة بالقراءة.....44

4.2/ الفرع الرابع: أساليب تنمية مهارات الكتابة 47

الفصل الثانـي:

الدراسة الميدانية لنشاط الكتابة وفق المقاربة النصية

(في السنة الثانية من التعليم الابتدائي)

لقد نوه الخبراء والباحثون التربويون في الميدان التعليمي بضرورة توظيف المقاربة النصّية في تفعيل المهارات اللّغوية، وهذا يدل على نجاعة هذه المقاربة ودورها الإيجابي الذي تلعبه في الميدان التعليمي، لدى المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، وعليه فإنّ الدراسة المعتمدة في هذا الفصل ميدانية، بهدف رؤية الكيفية التي تكتسب بها مهارة الكتابة، وفق المقاربة النصّية وتتبع الأدوار التي لكل من المعلّم والمتعلّم في مجالها، فقد ارتأينا معاينة الإجراءات التطبيقية للمقاربة النصّية في السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي (المبحث الأول) وتقويم فاعلية الكتابة في ضوء المقاربة النصّية من خلال نتائج الاستبيان الذي أعددناه في هذا الصدد(المبحث الثاني).

المبحث الأول:الإجراءات التطبيقية للمقاربة النصية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي

لقد حققت المقاربة النصّية تحولا هامًا في المجال التعليمي، حيث انتقلت من كونها فكرة راهن عليها المستشارون والخبراء التربويون، مؤكدين على إيجابياتها، إلى مقاربة رائدة في الميدان البيداغوجي الذي مافتئ يعاني من تعثر في سيرورة العملية التعليمية، وتدهور في المنظومة التربوية، مما دفع به للسعي بصورة جدية، إلى معالجة هذه الثغرات وتجاوز تلك العقبات، لذلك كانت المقاربة النصّية على مستوى التحدي والمواجهة في النهوض بالمستوى التعليمي، لكونها وسيلة هامة في عملية التعليم، ولها التأثير المباشر وغير المباشر لدى كل من المعلّم والمتعلّم، باعتبارها تربط بين عدة أنشطة، مما يسهّل تلقي المعرفة، دون أن ننسى

أنها تعلب دورًا لا يمكن إغفاله في تنشيط مهارة الكتابة وتفعليها لدى المتعلّم، وعليه نتناول هذا المبحث كدراسة ميدانية لطريقة سير نشاط الكتابة في القسم (المطلب الأول) والمعاينة الميدانية لنشاط الإملاء(المطلب الثاني)، ونشاط التعبير الكتابي(المطلب الثالث).

ينبغي في البداية أن نعرّف بالكتاب المدرسي المقدم للسّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، فهو كتاب موحد يشمل كلاً من اللّغة العربية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية، بغرض التخفيف من ثقل محفظة المتعلّم وتزويده بوسيلة عمل تعليمية" ديداكتيكة"، تتوافق والمستلزمات البيداغوجية بالنسبة إلى مناهج الجيل الثاني، إذ جاء في مقدمة الكتاب المدرسي الموجه للتلميذ مايلي:{عزيزي التلميذ: هذا كتابك في اللّغة العربية، والتربية الإسلامية والتربية المدنيّة، للّسنة الثّانية من التعليم الابتدائيّ، يساعدك على التحصيل العلميّ، ويشجعك على الإنتاج اللّغوي، وينمي عندك مهارات الاستماع والتَّحدث والقراءة والكتابة}.

الغاية من الكتاب الموحّد: إنّ فكرة الكتاب الموحّد هي فكرة بيداغوجية خالصة، لأنّ لها ما يساندها ويدعمها، ويبيّن جدواها في مناهج الجيل الثاني، ويبرز ذلك من خلال مايلى[62]:

- إنّ التعلّم عملية بنائية، تسعى مختلف الأنشطة التعلّمية إلى تحقيق ملمح واحد.

[62] – دليل المعلم، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مطابق لمناهج الجيل الثاني، 2016، ص8.

- إنّ اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية، يجد له مجالا واضحا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد، علما أن تفاعل المواد فيما بينها يتجسد من خلال الكفاءات العرضية، ومدى إسهام المادة الواحدة، في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى.
- تقوم مناهج الجيل الثاني على مبدأ الشمولية بين المناهج، وتحقيق البعد المنهجي، وهذا لا يظهر على مستوى الهيكلة والتصميم فحسب، إنّما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد، وذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات والملامح بشكل متجانس.
- شمولية الكتاب المدرسي للمخططات السّنوية للتعلّمات، وذلك باقتراح وضعيات تعلّمية لإرساء كل المحتويات وربطها بكفاءات المادة، والكفاءات العرضية والقيم.
- اعتماد مبدأ التدرج في تنمية الكفاءات، ويظهر ذلك خاصة في تنمية مهارات الإنتاج الشفوي والكتابي، بشكل تدريجي يأخذ بعين الاعتبار حجم المواد التعليمية وطبيعتها.
- تقديم محتويات المواد الثلاث بشكل منسجم، وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج، حتى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاثة كتب في كتاب واحد.
- إنّ اعتماد الكتاب الموحّد لا يعني بتاتا طبيعة المادة الواحدة وخصوصيتها، من حيث طريقة تقديمها، وتقويم موادها.

خصائص مناهج الجيل الثاني[63]:يمكن إيجاز هذه الخصائص في مايلي:

- أنها تتمحور المناهج حول التلميذ، وتجسد خبراته كمشروع الحياة والإعداد له.
- أنها تنّمي شخصية المتعلّم في جميع جوانبها الوجدانية، العقلية، البدنية، في شمول وتكامل، واتزان.
- أنها تؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات، التي يكتسبها المتعلّم في حياته اليومية، الحاضرة والمستقبلية.
- أنها تهيّئ الفرص لتنمية روح الإقدام، الاكتشاف، الاستقصاء، الابتكار، القدرة على حسن الاختيار، إبداء المواقف، واتخاذ القرارات.
- أنها تعتمد على مقاربة مبنية على تطبيق أنساق التحليل، التلخيص، حل المشكلات، وبناء المعارف المهيكلة منذ السنوات الأولى للمدرسة، التي ستتواصل وتعزز على مدى الحياة.
- أنها تنمي كفاءات التعلّم الذاتي.

يتضح من هذا أن مناهج الجيل الثاني، أخذت بعين الاعتبار مبدأ التدرج، والانسجام في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثم الطور، فالسّنة، وبذلك يكون الاتساق والانسجام من أهم العلاقات بين المفردات والتراكيب، كما إن وتلاحمهما ضروري

[63]– المرجع السابق، ص15.

لتكوين الملكة النصّية لدى التلميذ، باعتبار أن الانسجام يمثّل النسيج الذي هو شرط لقيام النص.

1/المطلب الأول: دراسة ميدانية لطريقة سير نشاط الكتابة في القسم

إنّ الغاية الرئيسة من هذه الدراسة هي معرفة كيفية اكتساب مهارة الكتابة وفق المقاربة النصّية، في مرحلة التعليم الابتدائي، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في هذه المرحلة، كما لا يفوتنا التنقيب في الوقت ذاته عن أسباب الضعف الكتابي، خاصة إن فترة التعليم الابتدائي هي القاعدة الأولى في اكتساب المهارات المتنوعة من استماع، تحدث، قراءة وكتابة.

وللوصول إلى هذه الغاية، اتجه اهتمامنا نحو تتّبع كل صغيرة وكبيرة داخل القسم، والتعرف على سير نشاط الكتابة، ومعرفة مكانتها ضمن الأنشطة الأخرى.

مجال الدراسة وحدودها:

1/- المجال المكاني: أجريت الدراسة الميدانية في ابتدائية" معوشي يوسف" أشرشور، وابتدائية " قصر مركز سعادة ثاكليث" ولاية بجاية، وقد تم اختيار هاتين المدرستين لعدة أسباب، أهمها توفر العيّنة المطلوبة، زيادة على أننا نقطن بهذه المنطقة، الشيء الذي ييسّر لنا التنقل في أي وقت، دون بذل جهد كبير.

2/- المجال الزماني: لقد تمّت الدراسة الميدانية في منتصف شهر مارس وبداية شهر أفريل من السّنة الدراسية 2017-2018م، عكفنا خلالها على تتبّع كيفية اكتساب التلميذ لمهارة الكتابة.

3/_عينَة البحث: تمثلت في تلاميذ السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، وقد بلغ عددهم في القسم الأول واحدًا وعشرين 21 تلميذاً، والقسم الثاني اثنين وعشرين22 تلميذاً، حيث قمنا برصد مدى توظيف المقاربة النصّية في تفعيل مهارة الكتابة، إضافة إلى قيامنا باستخلاص جملة من الملاحظات والنتائج المتعلّقة بالأدوار التي يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم.

4/- وسائل البحث: شمل البحث الميداني عنصرين هامين تمكنّا من خلالهما من الحصول على عدد من النتائج التي تمثّل خلاصة الجانب التطبيقي، ويتمثل هذان العنصران في ما يلي:

أ/- الاستبيان: قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة الموجزة والدقيقة، التي تخدم موضوع بحثنا في شكل استبيان، وجّهناه للمعلمين القائمين على تدريس أقسام الطور الابتدائي، مع استبيان آخر لعدد من المتعلمين الذين يدرسون في السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي.

ب/ - حضور مجموعة من الحصص في أقسام العيّنة، قمنا خلالها بتتبّع الطريقة التي يركّز عليها المعلّم في تعليم مهارة الكتابة وفق المقاربة النصية، ومدى تجاوب المتعلم معها.

ج/- البحث في المستندات التربوية الخاصة بتعليم اللّغة العربية في السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي.

د/- الإحصاء: تم استعماله من أجل التوصل إلى النسب المئوية، لمختلف الإجابات المسجلة من الاستبيان، وهي تقنية معتمدة في البحوث الميدانية، وتكون طريقة الإحصاء طبقا لما يسمى القاعدة الثلاثية كما يلي: التكرار مضروبا في 100 مع قسمة الناتج على عدد أفراد العينة.

الملاحظة الأولى التي يمكن تسجيلها هي: تصدّر اللّغة العربية في السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي الحجم الساعي ب11ساو15دقيقة أسبوعيًا، موزعة على عدة نشاطات كما يلي:

الميادين	الحصص	مدة الحصة	المجموع
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	4	45 د	3 سا
فهم المكتوب	6	45 د	4,30 سا
التعبير الكتابي	5	45 د	3,45 سا
المجموع	15		11,15 سا

الشكل(1): الحجم السّاعي الأسبوعي لأنشطة اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التعليم الابتدائي.

تعد النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي من المرتكزات الأساسية لمادة اللّغة العربية، باعتبارها أداة في يد المعلّم تساعده، على تعليم المهارات المختلفة، وبالخصوص مهارة الكتابة، لأن المتعلم حينما يبدأ بالنسخ وكتابة الحروف، ينبغي أن يكون قد قرأها أو استمع إليها لكي تظهر له بصورة سهلة، وهذا ما يكسبه دعما أكبر للتعلّم.

وباعتبار القراءة تسبق الكتابة، فإن المتعلّم يتمرّس أولا على الأداء القرائي، وفق مؤشرات القراءة الصحيحة ضمن نشاط "أُحسِنُ قراءتي"، وهو نشاط لتفعيل ميدان فهم المكتوب،

وبذلك تكون القراءة أداة هامة من أدوات التعليم في المحيط المدرسي، لأنها تشكّل الأرضية المركزية لجميع أنشطة اللّغة العربية باعتماد المقاربة النصّية.

وحينما يباشر المتعلّم عملية الكتابة، يكون ذلك تحت إشراف المعلّم الذي يقوم بتوظيف فقرة من النصّ، تمت قراءتها واستغلالها لاستخراج الكلمة، وتجريد الحرف وتركيبه مع الحركات والمدود، حيث يقوم بتقليد نموذج أمامهم، فينظر على السبورة ويلاحظ ويقوم بالنسخ على كراسه، ويكتب ذلك الحرف بمختلف الحركات، ويكتب كذلك كلمات تتضمن ذلك الحرف في وضعيات مختلفة.

- يكون التدريب على كتابة الحرف على الألواح أو بالعجينة، أو في كراس المحاولات.
- في الأخير تتم كتابة الحرف على كراس القسم.
- إعادة قراءة الفقرة التي تتضمن ذلك الحرف من الكتاب، ويستغرق المعلّم في تعليم الحرف الواحد خمسا وأربعين 45 دقيقة.

وبذلك فإن الاعتماد على المقاربة النصّية في تعليمية اللّغة، يساعد التلميذ على تعلّم الحروف بصورة أيسر، من خلال التعرّف عليها في النص المقرر في حصة القراءة، وبذلك يدرك معاني الكلمات، ويكتشف طريقة كتابة الحروف بصورة سليمة.

بعد تعلّم التلميذ قواعد الكتابة الصحيحة يعوّل عليه في أن يكون قادرا على ما يلي[64]:

– كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة، مع تمييز أشكال الحروف.

[64]– ينظر موقع روح الإسلام(Www.islamspirit.com)

– مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل، الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.

– الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل (هذا)، وتلك التي تكتب ولا تنطق مثل(قالوا...).

1.1/الفرع الأول: صعوبة الكتابة

حرصا منا على الوقوف على كيفية تدريب المعلّم للتلاميذ على مهارة الكتابة، ومدى تجسيد المقاربة النصّية في القسم، حضرنا دروسًا في قسم الثّانية من التعليم الابتدائي بغية معرفة كل الصعوبات والعقبات التي تواجه المتعلّم في عملية الكتابة، باعتبارها عملية معقدة، تستلزم الجهد الكبير لدى التلميذ في التركيز وإعمال الفكر في استخدام اللّغة، وهذا لا يتحقق إلا بالصبر والتشجيع والتوجيه، من قبل المعلّم، وبناءً على هذا خصصنا هذا الفرع للتعرف على صعوبة الكتابة بخط اليد(أولا)، وأشكال صعوبة الكتابة (ثانيا).

أولا: صعوبة الكتابة بخط اليد

تعتبر السنة الثانية من التعليم الابتدائي مرحلة التهيئة والإيقاظ، ويكون تعليم اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم الابتدائي، دعمًا للمكتسبات التي أخذها المتعلّم في السنة الأولى ويقتضي دعمها العودة إلى المواد السابقة والإضافة إليها، وعليه تتم مراجعة كامل الحروف من خلال نصوص متنوعة موجودة في الكتاب المدرسي.

تحتل الكتابة المرتبة الأعلى في هرم تعلّم المهارات، والقدرات اللغوية حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب، التحدث، والقراءة، وإذا ما واجه التلميذ صعوبة في اكتساب

المهارات الثلاث الأولى، فإنّه بالتأكيد سيواجه صعوبة في تعلّم الكتابة أيضا. إذ لاحظنا أثناء حضور الحصص التعليمية، صعوبة لدى التلاميذ في رسم الحروف، وغيرها من المشاكل مثل الخروج عن السطر، وعدم القدرة على التمييز بين بعض الحروف المتشابهة مثل(ت، ث، ب)، بالإضافة إلى صعوبة كبيرة في الكتابة بخط واضح.

أولا: تعريف صعوبة الكتابة بخط اليد:

هي"عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ".[65]

وعليه يمكن القول:إن القصور في الكتابة راجع إلى عدم الانسجام بين البصر والحركة، أو اضطرابات كتابية في طريقة مسك القلم بشكل صحيح.

وتجدر الإشارة إلى أن الكتابة عملية ذات شقّين، أحدهما آلي والآخر عقلي، يحتوي على المهارات الآلية(الحركية) الخاصة برسم حروف اللّغة العربية، ومعرفة التهجئة والترقيم، أما الجانب العقلي فيستلزم الدراية بقواعد النحو والمفردات واستخدام اللّغة.[66]

ثانيا: أشكال صعوبة الكتابة

يواجه المتعلّم صعوبة بالغة في تنفيذ المهام الكتابية، ويمكن تلخيص أشكال هذه الصعوبة فيما يلي:[67]

---

[65]– ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء، الأردن، 2008، ص123.

[66]– (Www. Islamspirit.com) موقع روح الإسلام.

[67]– ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ص126.

- صعوبة الكتابة بالحروف المتصلة.
- صعوبة الكتابة بالحروف المنفصلة.
- صعوبة في مسك أدوات الكتابة، ووضع الورقة وضعا صحيحا.
- صعوبة في التحكم في الكتابة بسرعة.
- صعوبة في رسم الأشكال مباشرة.
- صعوبة في نسخ الأعداد الحسابية.
- تصغير أو تكبير الحروف أكثر من اللازم.
- الكتابة بدون تنقيط.

2.1/الفرع الثاني: مظاهر صعوبة الكتابة وفق المقاربة النصية

لا جدال في أن التعليم باعتماد النصّ هو إحدى الركائز المعتمدة في تحقيق الكفاءة، وتبرز هذه الركائز في أن النصّ هو المنطلق لتطبيق كافة الأنشطة المقررة والسند الذي يسهّل إكساب التلاميذ مختلف المهارات اللّغوية، ويتجلى هذا في أن النصّ وحدة كاملة لا تتجزأ، تمكّن المتعلّم من إنتاج اللّغة حسب الظروف، والأنشطة التعليمية، ويشترط أن تكون هذه الأنشطة لخدمة نشاط عام هو النشاط اللّغوي، فنشاط الكتابة مثلاً هو من أجل اكتساب أسس الكتابة الصحيحة ومبادئ النسخ والخط.[68]

لكن رغم أن التلاميذ يَطَّلعون في نصوص الكتاب المدرسي، على أسس الكتابة الصحيحة من خلال النصّ المكتوب، الذي يقومون بقراءته وتحليله مع المعلّم عن طريق القراءة

[68]– ينظر: ليلى شريفي، المقاربة النّصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة ، الممارسات اللغوية، تيزي وزو، العدد25، 2014، ص43_ص44.

الجهرية، ثم المناقشة بتوجيه مجموعة من الأسئلة لهم، إلّا أن هذا غير كافٍ لاكتساب مبادئ الكتابة السليمة.

فقد لاحظنا أن المتعلّم يتمعّن في النص ويتعرّف على مختلف أنواع الحروف، إلا أنّ هذا لا يعطيه القدر الكافي من الإجادة والتفنن في كتابة الحروف، وربما يعود هذا إلى التعقيد الذي يكتنف هذه المهارة، لكونها تحتاج لتظافر مجموعة من العناصر لتحقيقها، من تدريب وحفظ، تكرار، تفكير، زيادة على الدعم المقدّم عند كل من المعلّم والخبراء التربويين والأسرة.

أولا: أهداف الكتابة

إن الكتابة في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي، هي جوهر الاكتساب الصحيح والمعبّرة كذلك على جميع التعلّمات، والممارسات اللّغوية التي يمارسها المتعلّم في القراءة والتعبير، وبها يتم تحديد مستوى الكفاءة اللّغوية، كما تهدف إلى نقل المتعلّم من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكلامي، وتكمن أهداف الكتابة فيما يلي.[69]

- تسعى تمارين الخط إلى تحقيق مجموعة من الأهداف إذ تدرب المتعلّم على تقليد نماذج الخط الجيد، وتعوّده على الاسترسال في كتابة الكلمات والجمل في أوضاعها الحقيقية.

[69]– مبروك بركاوي، المقاربة النصية في التعليمة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، قسم الآداب واللغة العربية،2015، مخطوط، ص41.

- يَرتبط الإملاء بنشاط القراءة والتعبير الكتابي، فالتعثرات الإملائية التي تعيق المتعلم في ترجمة المسموع إلى مكتوب، غالبا ما تكون ناجمة عن ضعف القراءة، لذلك نهدف تمارين الإملاء للتعود على الانتباه والدقة وقوة الملاحظة، والتمرس على الإنجاز، كما تعوّد المتعلّم على استخدام علامات الترقيم.
- تَمكُّنه من اكتساب النسق اللّغوي، واستثمار مكتسباته المختلفة من خلال التمارين الكتابية.

وعليه يتضح لنا أنّ الغاية الرئيسة من الكتابة، لا تنحصر في تمكين التلميذ من النسخ والرسم الصحيح للمفردات دون معرفة معناها، بل عليه أن يتجاوز ذلك للوصول إلى المرحلة التي يكون فيها قادرا على انتقاء الكلمات المناسبة، وتوظيفها في المناسبات الكتابية المختلفة كوضعها في جمل وتراكيب مفيدة، لفهم المعاني والأفكار التي تحتوي عليها.

2/ المطلب الثاني: المعاينة الميدانية لنشاط الإملاء

من البديهي أن اللّغة العربية، شأنها شأن اللغات الأخرى أداة التواصل للأفراد الناطقين بها داخل وخارج المحيط المدرسي، لذلك فهي كلٌّ متكامل، لا يمكن فصل أي فرع من فروعها عن غيره، وقد تعرّفنا في بداية هذا المبحث على طريقة سير نشاط الكتابة في القسم، لرؤية المستوى الأدائي للمتعلّم، وباعتبارالإملاء نشاطًا يساهم في تفعيل مهارة الكتابة، وإكساب التلاميذ صفات تربوية نافعة من ملاحظة ودقة، وتمعّن، عكفنا على تتبّع تفاعل

المتعلّم مع هذا النشاط، وعليه نستهل هذا المطلب بالتعرّف على المقصود بالإملاء(الفرع الأول)، والمبادئ المتّبعة في تدريسه (الفرع الثاني).

1.2/ الفرع الأول: المقصود بالإملاء

تعددت الآراء في النظر إلى الإملاء كمهارة لغوية، أو كفن من فنون اللّغة، فهناك من يعرّف الرسم الإملائي بأنّه رسم الكلمات في اللّغة العربية عن طريق "التصويرالخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللّغة".[70]

والإملاء هو إتقان عملية رسم الحروف والكلمات عند نسخها، لتصبح مهارة يكتسبها المتعلّم بالتدرّب والمران، ويستوجب الإملاء، عمليات عقليّة، جماليّة، أدائيّة، تَسهُم فيها البيئة المدرسية والثقافية.[71]

يستغرق نشاط الإملاء خمسا وأربعين 45 دقيقة، إذ يتم التمرّس على الخط نقلاً ونسخاً، وإملاءً، إذ يتبع التلميذ الخطوات التالية:

- يقرأ الفقرة من الكتاب.
- يتم تثبيت الحرف في كلمات انطلاقا من : صور، تعابير، ألفاظ...إلخ.
- إملاء على كراس القسم.

---

[70]– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، ص106.

[71]– -ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، ط2، 2008، ص185.

علينا الاعتراف في الحقيقة أنه لا يمكن عزل نشاط الإملاء عن نصّ الكتاب المدرسي، فبعد قراءة النصّ وشرحه، يصبح معروفاً لدى التلاميذ، كما تظهر لهم الجمل والمفردات واضحة من خلال شرحها من قِبل المعلّم. فمثلا عندما يتعرف المتعلّم على حرف **العين** في نشاط الكتابة، الذي يكتبُهُ فيه بمختلف الحركات، وتعرف على كلمات تتضمنه في وضعيات مختلفة، من خلال النصّ الذي قرأه، يقوم المعلّم بإعادة إملاء بعض الجمل، التي تضمّنها النص، والتي تحتوي على حرف **العين**. فهذا التكرار يساعد على التمكن من الإملاء، ويساعد كذلك على تنمية مهارة الكتابة، وسنقدم عرضا لمقطع تعليمي لنشاط الإملاء الذي يُقدّم لهذه المرحلة من التعليم، ويتم وفق ثلاث مراحل هي كالتالي:[72]

المرحلة الأولى: مرحلة الانطلاق:

- حيث يذكر التلميذ كلمة تحتوي على الصوت(د) ويكتبها على لوحته.
- ثم يذكر كلمة تحتوي على الصوت(ذ) ويكتبها على لوحته.

ويكمن الهدف من هذه العملية في أن يميز التلميذ بين الحرفين(ذ) و(د) ويميزهما عن غيرهما سماعًا.

المرحلة الثانية: مرحلة البناء:

ينجز المعلّم بطاقات (جماعية أوفردية) تحتوي على الحرفين(الدال،الذال)بلونين مختلفين، ثم يعرض الكلمات على السّبورة على هذا النحو:

[72]– دليل كتاب، السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، مطابق لمنهاج الجيل الثاني، 2016، ص 41.

ذْ دِي ذا دُ

.مْيَةٌ ، مِ. ياعٌ ، مَ.نةٌ ، ح.اء

تتم المناقشة جماعيا على السّبورة كلمة بكلمة، ثم فرديا على البطاقات الفردية، بحيث يطلب المعلّم من التلميذ الخروج إلى السّبورة و اختيار البطاقة المناسبة ووضعها في المكان المناسب ثم قراءة الكلمة، فيختار الحرف المناسب لكلّ فراغ، ثمّ يقرأ الكلمة.

المرحلة الثالثة: التدريب والاستثمار:

يتمثل في إنجاز تمرين الإملاء في دفتر الأنشطة، وهذا يساهم في تثبيت الحرف.

ولكن إذا لم يعتمد المعلّم على نصّ الكتاب المدرسي المقروء، وقام بإملاء مجموعة من الكلمات الصّعبة وغير المعروفة والمشروحة، فإنّ هذا سيؤدي بالتلاميذ إلى الإخفاق في عملية الإملاء لا محالة، ولذلك فإنّ النصّ يلعب دورًا هامًا في إتقان الإملاء باعتباره وسيلة لتحقيق عدة غايات لدى التلميذ منها مايلي:

- تنمية مهارة الخط.
- مساعدته على الكتابة الصحيحة والواضحة عن طريق تكرار كتابة بعض الكلمات الصعبة.
- تعليمه وضع حركات الوقف، ومراعاة علامات الترقيم.

أولا: بعض المشكلات التي تعترض المتعلم في نشاط الإملاء

حصر التربويون والممارسون للعمل التعليمي، المشكلات التي تصادف التلاميذ من خلال التطبيق الفعلي لدرس الإملاء فيما يلي:[73]

الشكل أو الضبط: يقصد به وضع الحركات(الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون) على الحروف، مما يشكل مصدرا رئيسا في زيادة صعوبة الكتابة الإملائية، فالتلميذ قد يُحسن رسم الكلمة، لكنه لا يمكنه أن يضع ما يلازم هذه الحروف من حركات، أضف إلى هذا أنّ كثيرًا من الحروف يختلف نطقها باختلاف ما على حروفها من حركات، مما يؤدي لإخفاق التلميذ في ضبط الحروف.

الفرق بين رسم الحرف وصوته: كثيرٌ من مفردات اللّغة اشتمل على أحرف لا يُنطَق بها في بعض الكلمات، ومنها على سبيل المثال: (عمرو، أولئك، مائة، قالوا)، فالواو والألف حروف زائدة تكتب ولا تنطق، مما يوقع التلاميذ المبتدئين في الخطأ عند الكتابة.

ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: لقد أدى ربط كثير من القواعد الإملائية بقواعد النحو والصّرف، إلى خلق عقبة تواجه التلاميذ أثناء الكتابة الإملائية، إذ يتطلب ذلك معرفة الأصل الاشتقاقي للكلمة وموقعها الإعرابي، ونوع الحرف الذي يكتبه التلاميذ قبل الشروع في الكتابة.

[73]– مسعد محمد زياد، مقال في المهارات الإملائية وأساليب تدريب التلاميذ عليها، (Www.Messoud mouhemmed .(Z.com.

اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة: تعددت صور بعض الحروف في الكلمة، مما أدى إلى إشاعة الخطأ لدى التلاميذ، إذ إن تعدد صور الحرف يُربِكهمُ، ويزيد من إجهاد الذهن أثناء عملية التعلّم، كما يوقعهم في اضطراب نفسي، لأن المتعلّم يربط جملة من الأشياء بعضها ببعض، كصورة المدرك والشيء الذي يدل عليه، والرمز المكتوب، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور زدنا العملية تعقيدًا.

2.2/ الفرع الثاني: المبادئ المتبعة في تدريس الإملاء

على المعلّم أن يراعي مجموعة من المبادئ في تعليم الإملاء وهي التالية:[74]

- عدم إعطاء أية عبارة أو قطعة غير معروفة مسبقًا لدى التلاميذ، وتجنب إعطاء كلمات صعبة لم يعرفوها في كتاباتهم.
- اختيار القطعة الإملائية بطريقة مدروسة، تتناسب ومستوى التلاميذ، وتخلو من الكلمات الغامضة والصعبة.
- من المستحسن أن يبدأ المعلّم بمحادثة تمهيدية، يشرح فيها الكلمات الصعبة ويُذَكِّر التلاميذ بالقواعد الإملائية المشروحة سابقًا.
- القراءة السّمعية للقطعة من قِبل المعلّم، قبل البدء في الإملاء.

[74]– ينظر :يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2011، لبنان، ص338_ص 339.

- اعتماد القراءة الهادئة والواضحة من أجل الفهم، لأن خفض الصوت في القراءة يدفع التلاميذ للتساؤل، وهذا ما يؤدي إلى فوضى في الصف.
- احترام الوقت المُخصَص للإملاء والتقيّد به.

أولا: أسباب الخطأ الإملائي

تعود أسباب الخطأ الإملائي لمجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة، التي تقف عائقا في إتقان الإملاء وتتمثل في ما يلي:[75]

1. عوامل ترجع للمعلّم: فقد يكون سريع النطق، أو خافت الصوت، أو غير مراعٍ للفوارق الفردية بين التلاميذ الضعفاء والبطيئين في الفهم، وقد تكون أسباب هذا الأمر راجعة لضعف معلّمي المرحلة الابتدائية، لضعف إعدادهم في المؤسّسات التربوية المختصة بالإعداد، زيادة على هذا فإن معظم معلّمي المواد الأخرى لا يلتفتون لأخطاء الطلبة في الإملاء.
2. عوامل مرتبطة بخصائص اللّغة ذاتها متعلقة بقطعة الإملاء المعدّة للتطبيق، إذ تكون أحيانا فوق مستوى التلاميذ فكرةً وأسلوبًا، إلى جانب عوامل أخرى تعود إلى نظام الكتابة العربية، ومزاحمة العامية للّغة الفصحى، زيادة عن الاهتمام بتعلّم اللّغات الأجنبية على حساب اللّغة الأم، وضعف التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة.

[75]– ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، تعلّم النحو والإملاء والترقيم، ص219.

3. عوامل ترجع لإدارة المدرسة والنظام التعليمي، تتمثل في تحميل المعلّمين أعباء متعددة، ارتفاع كثافة الصفوف، قلة عدد المعلّمين، ضعف الحوافز المشجعة لهم.

ثانيًا: أهداف الإملاء

للإملاء عدة أهداف يسعى المعلّم إلى تحقيقها وهي التالية:[76]

- تعويد حاسة السَّمع على الإصغاء والانتباه لما يُملَى على المتعلمين، وترجمة الأصوات إلى حروف وكلمات ترجمة صحيحة، وبذلك يدركون الفروق الدقيقة بين مخارج الأصوات والربط بين حاستي السمع والبصر.
- تعويد حاسة البصر على دقة الملاحظة، والتمييز بين الصحيح والخطأ، بحيث يتدرب التلاميذ على كتابة الكلمات كتابةً صحيحة، وتثبيت صورتها في أذهانهم، لكي يعيدوا كتابتها من الذاكرة.
- اكتساب مهارة مسك القلم، السُّرعة في الكتابة، تحسين الخط وتجويده، التمكين من قراءة المفردات والتراكيب اللّغوية، وفهم معانيها فهما صحيحًا.
- تنمية الثروة اللّغوية لدى التلاميذ، توسيع خبراتهم ومعارفهم، إكسابهم المهارات الإملائية الرئيسية، وعلامات الترقيم لاستخدامها أثناء الكتابة. فدرس الإملاء يساهم في تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة لرفع مستواهم، وتحصيلهم اللّغوي والعلمي،

[76]– ربيع كيفوش، تعليميات(مادة الإملاء وأهميتها في التحصيل اللغوي)، مجلة مخبر تعليمية اللّغة والنصوص، جامعة ياحي فارس المدية، ع2، 2011، ص58.

ومضاعفة رصيدهم الثقافي بما يتضمنه النصّ المختار، من ألوان الخبرة ومن فنون الثقافة والمعرفة.

- اختبار مهارة التلاميذ في الكتابة والوقوف على مواضع النقص فيها، وتذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج للمزيد من العناية، كرسم الكلمات المهموزة أو المختومة بالألف أو الكلمات التي تتضمن بعض حروفها أصواتًا قريبة من أصوات الحروف الأخرى.

ثالثا: الذاكرات الموظفة في دروس الإملاء

لا جدال في إنّ الطفل عندما يسمع لفظًا معينًا، فإنّه يحفظه بالإحساس الصوتي الذي يتولد عن السماع، وعندما ينظر إليه مكتوبًا يحفظه بالإحساس البصري، وعندما يتلفظ به يحفظه بالإحساس اللّفظي المتولد عن استخدام أعضاء النطق(الحنجرة، الحلق، اللسان، الشفتين).[77]

إنّ الإملاء نشاط ذهني ويدوي، يتطلب من التلميذ القيام بجملة عمليات من سمع وبصر ونطق، وبذلك فإنّ الإملاء يحتاج إلى توظيف الذاكرات الأربع وهي التالية:[78]

- **الذاكرة السمعية:** تكون بنطق الكلمة نطقًا سليما وتكرارها، ليتمكن التلميذ من ترسيخها في ذهنه، وعدم النطق أمامه بأية كلمة نطقًا خاطئًا.

[77]– ينظر: جان عبد الله توما، التعلّم والتّعليم(مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، لبنان، 2011، ص214.
[78]– ينظر: ناصيف يحيّن، المعجم المفصل في الإملاء، دار الكتب العلمية، ط4، لبنان، 1999، ص9 .

- **الذاكرة البصرية:** وذلك بالاعتماد على اللوح والدفاتر دائما، لأن الكتابة لا تعلّم إلا بالكتابة، كما لا يجوز وضع نماذج خاطئة، أمام أعين التلاميذ، حرصًا على أن لا ترسخ في ذاكرتهم البصرية بشكلها الخاطئ.
- **الذاكرة اللفظية:** تكون بتكرار اللفظ والجملة بشكل سليم ومعبّر، ولذلك يجب أن نحث التلاميذ على القراءة الجيدة أثناء قراءتهم لنصوص القراءة.
- **الذاكرة العضلية:** تتولد من تحريك اليد والأصابع في الإملاء، وهي التي تتوج نشاط بالنجاح.

وعليه فإنّ حضور الذاكرات الأربع من سمع، وإبصار، ونطق، وجهد عضلي ضروري، وغيابها لدى المتعلّم يؤكد المقولة المشهورة " **من فقد حاسة فقد معرفة**".

يتضح من خلال ما سبق، أن تدريس الإملاء وسيلة ضرورية لصحة السّلامة من الخطأ، كما إن لها دورًا في فهم المعنى وإفهام الآخرين، ويمكننا القول عموما إنّ المعلّمين لا يركزون بصورة كبيرة على نشاط الإملاء في السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، بل يكثرون من نشاط الكتابة ونسخ الحروف والكلمات من النصوصّ والسّبورة، مُعوّدين التلاميذ على الخط الجيد، ومعرفة الحروف للتفريق بينها وترسيخها في الذهن.

3/ المطلب الثالث: التعبير الكتابي

يعتبر التّعبير فرصة تسمح بتدريب التلاميذ على فنيات الاحتراف في الكتابة، والمعلّم المتمكن هو الذي يستطيع تطوير هذا النشاط عن طريق التدرج في منهجية التدريس، بدءًا بالمنطوق وصولا إلى المكتوب، وهذا بمراعاة جميع الأنشطة التي تتطلب الكتابة من إملاء، وتمارين كتابية، وخط، لذلك فالتّعبير الكتابي هو غاية كل من المعلّم والمتعلّم، والنجاح فيه يؤهل التلميذ للقدرة على التحكم في كل المهارات، وعليه نستهل هذا المطلب بعرض مفهوم التّعبير الكتابي(الفرع الأول)، والتحدث عن واقع تدريس التّعبير الكتابي(الفرع الثاني).

1.3/ الفرع الأول: مفهوم التعبير الكتابي

هو قدرة الإنسان على استخدام الرموز المصورة بأشكالها (حروف، علامات الترقيم، رسومات، وصور) للتّعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته. ويقصد به تربويًا:" قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغوية. ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها، وربطها.[79]

يتمثل التّعبير الكتابي في نوعين هما: دراسة النصّ والإنشاء. ففي دراسة النصّ يتمرس المتعلّم بالتطبيق كتابيًا لما يمكن أن يتمّ شفويًا في القراءة وفهم النصّ. أما في التّعبير

[79]– يوسف سعيد محمودي المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن ابتدائي، الجامعة الإسلامية غزة،2006، ص24.

الإنشائي فينطلق في السنوات الأولى من الجملة البسيطة إلى الجملة الموسعة... كما ينطلق لاحقًا من إنشاء الفقرة إلى النصّ".[80]

2.3/ الفرع الثاني: واقع تدريس التعبير الكتابي

يعتبر نصّ الكتاب المدرسي حقلا متنوعا للأنشطة المختلفة منها التّعبير الكتابي، حيث ينطلق التلميذ من قراءة النصوصّ، ليكتسب مصطلحات ومفردات جديدة، باعتبار إن القراءة تساعد في تفعيل النماذج الكتابية، عن طريق تزويد التلميذ بزاد معجمي، ودلالي واسع، يستند إليه في نشاط التّعبير الكتابي.

وفي إطار السعي لمعرفة واقع تدريس هذا النشاط، خصصنا هذا الفرع لطريقة سير نشاط التعبير الكتابي(أولا)، ومعرفة الصعوبات التي تواجه كلا من المعلم والمتعلّم(ثانيا)، مع تقديم أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان التعبير الكتابي" الخاصة بالمتعلّم"(ثالثا).

أولا: طريقة سير نشاط التعبير الكتابي:

بعد التمكن من محطة الإنتاج الشّفوي، ومحطة تحسين القراءة، يتدرب التلاميذ على الإنتاج الكتابي، وهذه محطة من محطات تعلّم الإدماج، وأخذ التدريب على الإنتاج الكتابي في الكتاب منحى متدرّجا، بدءًا من ترتيب كلمات الجملة الواحدة، إلى ترتيب نصّ مشوش، ثم بناء حوار بسيط بين شخصين.

[80]– جان عبد الله توما، التعلّم والتّعليم، ط1، لبنان، 2011، ص251.

علما أنّ الوضعيات المقترحة ليست ملزمة، إذ يمكن للأستاذ بناء وضعيات أخرى مسايرة لشروط التدريب على الإنتاج الكتابي، خاصة ما يتعلّق بمراعاة اهتمامات المتعلّمين وميولهم، كما بإمكانه إثراء الوضعيات المقترحة، شكلا ومضمونًا، بما يتوافق وطبيعة قسمه واستعدادات متعلّميه".[81]

وباعتبار هذا النشاط حصة للتدريب، على المعلّم مرافقة التلاميذ وتوجيههم في كل خطوة يخطونها، من أجل الوصول إلى نتائج ايجابية بعد التدريب.

ويشترط في التّعبير الكتابي أن يتعرف المتعلّم على مختلف أشكال الحروف، والضوابط للكتابة بالعربية، ويتحكم في مستويات اللّغة الكتابية، وينتج منصُوصات حسب وضعية التواصل، ويمكن بواسطة هذه الشروط تحقيق معايير ميدان التّعبير الكتابي من خلال مايلي[82]:

1/- **تعرّف المتعلم على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية:** ويتحقق هذا بأن يقوم(المتعلم) بمايلي:

- ✓ يمارس التخطيط عن طريق الاعتدال في الجلسة، مسك الأداة، ورسم خطوط وأشكال ممهدة للكتابة.

[81]- دليل المعلّم، ص31.

[82]- الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مديرية التربية، 2016_2017، ص4.

- ✓ يستعمل القلم لأغراض شتى، لاحترام مقاييس الكتابة، ومراعاة الإطار المخصص للكتابة.
- ✓ يشكل الحروف باستعمال الحركات المناسبة لها، مع حروف المدّ، الألف، الواو، الياء، إلى جانب التنوين، كما ينقل الحروف نقلا سليما، ويكتبها على السطر.

2/- التحكم في مستويات اللّغة الكتابية:

- ✓ يخط الحروف في مواطن شتى، إذ ينقل كلمات مألوفة تتضمن الحروف المدروسة، ويكتبها كما تلفظ، ويستعمل المُسوَدة واللَّوحة لتجريب كتابته.
- ✓ يكتب من المسموع عن طريق نسخ الحروف والكلمات غير المكتوبة (إملاء منظورا)، ويحافظ على البعد بين الكلمات والجمل القصيرة عند نسخها(إملاء منقول).
- ✓ يستعمل علامات الترقيم مثل: وضع النقطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب.

3/- إنتاج منصوصات حسب وضعية التواصل:[83] ويكون ذلك بأن يقوم التلاميذ بما يلي:

- ✓ يرتبون نصا قصصيًا من الواقع أوالخيال، أويشتمل على أحداث متسلسلة، ويقومون بتكوين جملٍ يستعملون فيها كلمة أوعبارة معطاة، أويرتبون عدة صور تعبّرعن قصة.
- ✓ يكملون فراغات لتشكيل نصّ يتركب من أربع إلى سِت جمل، أو يكملون جملا تبين رأيهم في موضوع ما.

[83]- الوثيقة المرافقة، ص4.

✓ يرتبون تعليمات بسيطة بشكل صحيح عن موضوعات مألوفة، مثل كتابة إرشادات بسيطة بالترتيب حول موضوع ما، ثم يراجعون المنصوص الذي أنتجوه ويصححونه.

ثانيا: الصعوبات التي تواجه المعلّم والمتعلّم

لاحظنا أن هناك مجموعة من الصعوبات والعراقيل تواجه المعلّم والمتعلّم في تلقين هذا النشاط وتلقّيه، وتتمثل في ما يلي:

1- صعوبات تواجه المعلّم: يمكن إيجاز بعضها في مايلي:

✓ عدم قدرة بعض المعلّمين على تدريب التلاميذ، على التّعبير، لأن هذا النشاط يستدعي غنى لغويًا لدى التلميذ.

✓ تهرّب بعضهم من هذا النشاط، لما يتخلله ويحتويه من مشقة وجهد كبيرين في تمكين التلاميذ من إتقانه.

✓ اختلاف مستويات النمو اللّغوي والذهني لدى التلاميذ، مما يجعل المعلّم غير قادر على تحديد مستوى كفاءة كل واحد منهم.

✓ عدم استخدام المعلّمين استراتيجيات ملائمة وقابلة لتدريس التّعبيرالكتابي.

2/- **صعوبات تواجه المتعلّم:** يمكن أن نذكر منها مايلي:

✓ عدم تمكّن من إحدى المهارات الأربع(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

✓ عدم تخصيص حصص كافية لتدريس التّعبيرالكتابي، وإدراجه في الحصص الأخيرة، حيث يكون التلميذ في غاية التعب.

- ✓ عدم امتلاك المتعلم معجمًا لغويًا كافيًا، لتوظيفه في التّعبير المراد كتابته.
- ✓ تهرّب التلاميذ من نشاط التّعبير الكتابي، لما يكتنفه من تعقيد وصعوبة وإحساسهم بالفشل، والإخفاق في كتابة موضوع مُعبر وسليم، لكونه يستلزم مهارة الكتابة في جانبيها الخطي والإملائي.
- ✓ نقص والدعم والتشجيع من قِبل الأسر، وغياب الرقابة على المتعلّم.

ثالثا: تقديم أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان التَعبير الكتابي

1- العرض: يشمل جمالية الإخراج.

2- الوجاهة: هي المحافظة على المسافات عند نسخ الكلمات والجمل القصيرة.

3- سلامة الإنتاج: هي اختيار من متعدد جملة أو جملاً تعبرّ عن صورة معطاة.

4- الإبداع: ويشمل إنجاز أنموذج لبطاقة تهنئة أو دعوة استنادا لمعجم الألفاظ، استخدام عبارات (التحية، الترحيب، الشكر، الاستحسان، الاعتذار، التهنئة)، بالإضافة إلى جمالية الخط.[84]

نموذج لمراحل سير نشاط التعبير الكتابي:[85]

مرحلة الانطلاق:

ضع علامة الاستفهام(؟) أو النقطة (.) في نهاية كلّ جملة ثمّ اقرأ جيدًا:

---

[84]- دليل المعلّم، ص47.

[85]- المرجع نفسه، ص 42.

- هل تساعد أمّك في تنظيف المنزل.
- متى يصلّي الجد.
- أنا أحافظ على ترتيب أدواتي.

والهدف المرجو منه: أن يميّز التلميذ بين الجملة الاستفهامية والجملة المثبتة.

مرحلة بناء التعلّمات:

✓ عرض الوضعية الموجودة في كتاب التلميذ على السبورة.

✓ قراءتها من قِبل المتعلّمين ثمّ مناقشتها.

✓ يحرص المعلّم على اكتشاف تلاميذه للانسجام الموجود بين عناصر الجملة الاستفهامية وما يقابلها في المعنى بواسطة التجريب:

- هل حضّرتم الحلوى؟ نعم، وهي لذيذة.
- هل حضّرتم الحلوى؟ لقد وصل باكرا.
- هل حضّرتم الحلوى؟ كثيرة الواحدة تلو الأخرى.

✓ الأمر نفسه مع بقية الأمثلة.

✓ نقل الجمل على الدفاتر.

✓ قراءة الأجوبة وتمثيلها في إطار الحوار شفويًا.

والهدف المسطرهو: أن يجرّب المتعلّم ويكشف الجواب المناسب ويقصي الأجوبة الخاطئة.

ينتج حوارًا وجملا استفهامية وجملا مثبتة.

مرحلة التدريب والاستثمار: اكتب السؤال المناسب ولا تنس وضع علامة الاستفهام

- .....

نعم، أحبّ والديّ.

- .....

إنها الساعة الثامنة صباحا.

- .....

استيقظت الأمّ باكرا.

وهذا لأجل إنتاج جملٍ استفهامية.

ويتضح من خلال ما سبق أن التّعبير الكتابي في السّنة الثّانية من التعلّيم الابتدائي اقتصر على ترتيب وكتابة جمل بسيطة، من خلال النصّ المقروء، وبالاعتماد على التّعبير الكتابي، يكون بمقدور المعلّم معرفة المشكلات الإملائية التي يعاني منها المتعلّم، لمعالجتها في حصص الإملاء بالتدريب والتطبيق عليها.

المبحث الثاني: تقويم فعالية الكتابة في ضوء المقاربة النصية من خلال نتائج الاستبيان

لا عجب في أن الكتابة أداة للعمليات التفكيرية، وهي نفسها المهارة التي يسعى التلميذ إلى اكتسابها، وإتقانها بكل قواعدها، كما أن جزءًا كبيرًا من تعليم هذه المهارة يقع

على عاتق المعلّم، والحق أن المعلّم يستعين بعدة أدوات في تعليم هذه المهارة منها النصّ. وبذلك يتعلم التلميذ الكتابة من خلال الكتابة الموجودة في النصّ. وفي إطار السعي إلى تقويم فعالية الكتابة في ضوء المقاربة النصّية، قمنا بتحليل الاستبيان في ما يلي:

1- **تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة:** تمثّل الاستبيان في مجموعة من الأسئلة التي تعبّر عن موضوع بحثنا، قمنا بتوجيهها إلى معلّمي السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، ومعلّمي السنوات الأخرى من المرحلة الابتدائية، وقد بلغ عددهم ستة عشر16 معلّما.

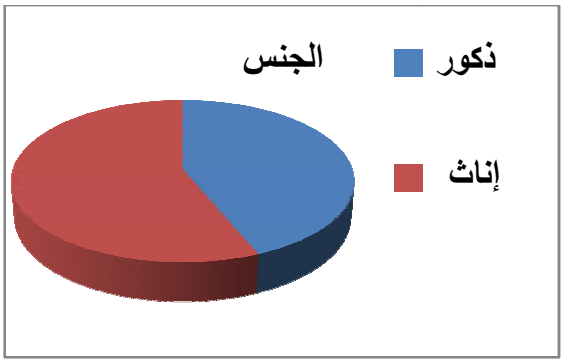
ارتأينا في القسم الأول من الاستبيان بتوجيه أسئلة تتعلّق بالسيرة الذاتية للمعلمين، في حين كان القسم الثاني عبارة عن عدد من الأسئلة تخدم الموضوع، وكان غرضنا من ورائها الاستفسار عمايلي:

- ✓ المقصود بالمقاربة النصّية ومدى نجاعتها، وفائدتها في تفعيل المهارة اللغوّية.
- ✓ مرتبة نشاط الكتابة بين الأنشطة اللّغوية الأخرى.
- ✓ مدى التفاعل بين المعلّم والمتعلّم داخل القسم في ظل المقاربة النصّية.
- ✓ فائدة الكتاب المدرسي والمنهاج في تعليم مهارة الكتابة.
- ✓ مدى اعتبار المقاربة النصّية الاختيار المنهجي الكفيل بتطوير العملّية التعليمية.

أ/- القسم الأول:

1/- الجنس:الجدول رقم01

الجنس / العدد	ذكور	إناث
عدد المعلّمين	7	9
النسبة المئوية	%43،75	%56،25

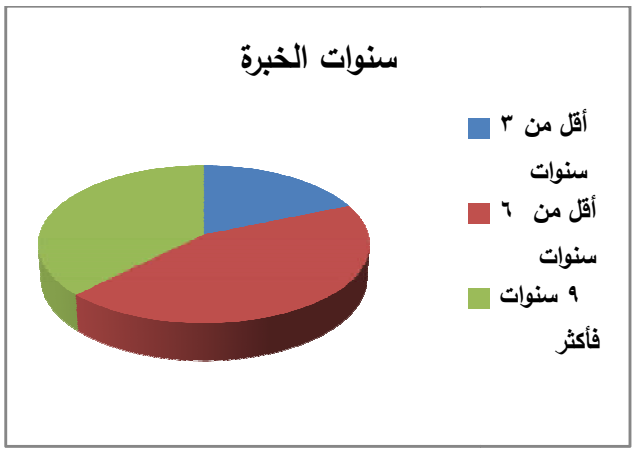


قراءة وتعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة المعلّمين الذكور أقل من نسبة الإناث، إذ قدرت نسبتهم ب43،75%، فيما بلغت نسبة الإناث ب56،25%.

2/- سنوات الخبرة: الجدول رقم02

السنوات / العدد	أقل من 3 سنوات	أقل من 6 سنوات	9 سنوات فأكثر
عدد المعلّمين	3	7	6
النسبة المئوية	%18,75	%43,75	%37,5



قراءة وتعليق:

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة لفئة المعلّمين، هي من ذوي الخبرة المتوسطة في التعليم بنسبة 43,75%، و بعدها فئة المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة في التعليم بنسبة 37,5%، أما أقل نسبة فهي 18,75% لذوي الخبرة القليلة الذين تزامن تكوينهم مع المقاربة النصّية.

3/- التخصص: إنّ جُل معلّمي المرحلة الابتدائية الذين قدمنا لهم الاستبيان متخصصون في اللّغة والأدب العربي، وعدد قليل منهم في اللّغة الأجنبية.

4/- **نوع الشهادة:** إنّ معظم المعلمين الذين وجهنا إليهم الاستبيان متحصلون على شهادة ليسانس في الأدب العربي، كما يوجد منهم خرّيجو المعهد التكنولوجي.

ب/- القسم الثاني:

إنّ ما تجدر الإشارة إليه في هذا القسم، هو طلبنا من المعلّمين الإجابة بكل موضوعية ودقة، والغاية من هذا، تجنّب الذاتية والارتجال، في الأجوبة والابتعاد عن الإجابة النموذجية الموجودة في المراجع، لكن رغم هذا، فإنّ معظم إجاباتهم كانت تفتقد معرفة واعية لما يصدرونه من أراء، وهذا ربما يعود إلى غياب الندوات والدورات التكوينية في الميدان التعليمي، ويمكن تلخيص إجابات المعلّمين كما يلي:

1/- ما **المقصود بالمقاربة النصية؟**

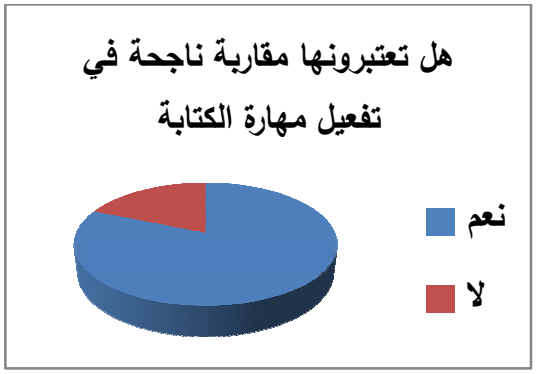
دارت معظم إجابات المستجوبين حول أنّ المقاربة النصّية، تعني أن يكون النصّ محور جميع التعلمات و النشاطات المختلفة، من قراءة وكتابة، وتعبير شفوي وكتابي، وبذلك يكون النصّ المنطلق الوحيد لها، حتى يحدث التفاعل بين هذه الأنشطة، ليصل المتعلّم في الأخير إلى القدرة على التحكم في الكفاءة المستهدفة، ورغم ذلك فالمعنى لم يكن دقيقًا عند بعضهم، ومن أمثلة ذلك الإجابة التالية:"هي الاعتماد على النصّ والتقرب إليه، والصدق في التعامل

معه، أي التركيز على النصّ". وهناك عدد من المعلّمين لم يجب إطلاقا عن هذا السؤال، وربما هذا راجع لعدم وعيهم بمصطلح المقاربة النصّية.

2/- هل تعتبرونها مقاربة ناجحة في تفعيل مهارة الكتابة؟

الجدول رقم 03:

نعم	13	%81,25
لا	3	%18,75
المجموع	16	%100



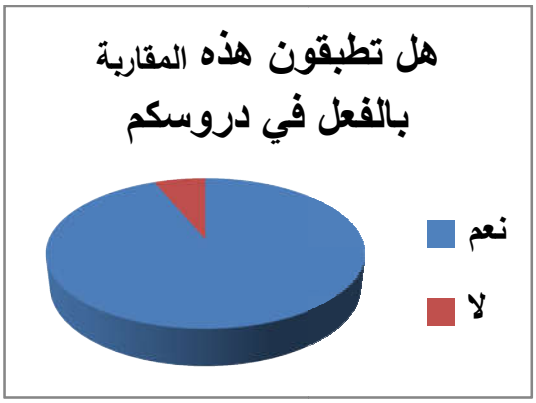
قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يبدو أن كثيرًا من المعلّمين يرى أن للمقاربة النصّية دورًا في تفعيل مهارة الكتابة، وقدرت نسبتهم ب81,25%، في حين ترى البقية عكس ذلك، وقدرت نسبتها ب18,75%.

3/- هل تطبقون هذه المقاربة بالفعل في دروسكم؟

الجدول رقم 04:

نعم	15	%93,75
لا	1	%6,25
المجموع	16	%100



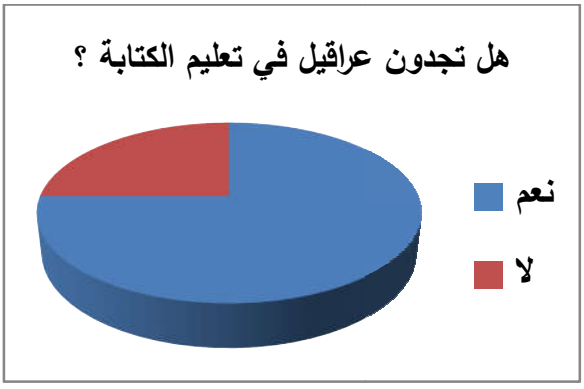
قراءة وتعليق:

يقوم عدد كبير من المعلّمين بتطبيق المقاربة النصّية في دروسهم، باعتبار أن النصّ يساهم في تسهيل عملية الفهم والتعلّم، وقدرت نسبتهم ب93,75%، في حين نجد عددًا آخر من المعلّمين لا يطبقون هذه المقاربة وهم بنسبة 6,25%، وهذا ربما لعدم وعيهم بايجابيات هذه المقاربة وإستراتيجيتها في تسهيل عملية التعلّم.

4/- هل تجدون عراقيل في تعليم الكتابة ؟ وما هي هذه العراقيل؟

الجدول رقم05:

نعم	12	%75
لا	4	%25
المجموع	16	%100



قراءة وتعليق:

أجمع العديد من المعلّمين على أن هناك عراقيل عدة في تعليم مهارة الكتابة، وقدّرت نسبتهم ب75%، في حين هناك من لا يجد صعوبة في تعليم هذه المهارة، وقدّرت نسبتهم ب25%. وقد أرجع المعلمون هذه العراقيل إلى مايلي:

- ✓ انعدام السبورة المخصصة للكتابة بالمقاييس.
- ✓ اكتظاظ الأقسام بالمتعلّمين.
- ✓ كثافة محتوى المنهاج وقصر مدة الحصة، وبالتالي لا يستطيع التلميذ التركيز.

✓ الثقل في الكتابة.

✓ عدم الالتزام بمقاييس رسم الحروف والكلمات في بقية الأنشطة.

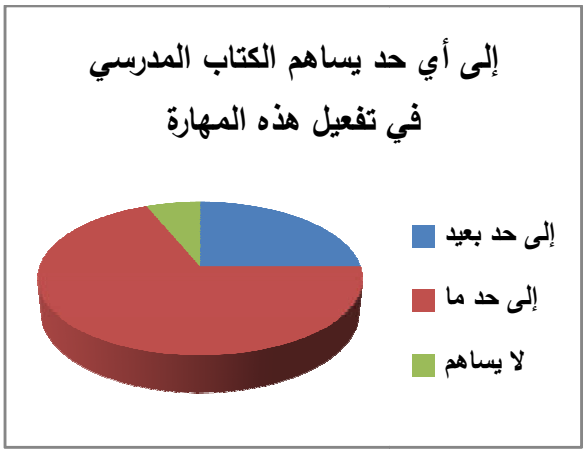
5/- ما هي المرتبة التى يحتلها نشاط الكتابة ضمن الأنشطة الأخرى؟

أكد جل المعلّمين على المرتبة الهامة التي تحتلها الكتابة، خاصة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، كما أشاروا إلى أنها تتطلب نضجا عقليًا، وإدراكا بصريًا، وتدريبا يدويًا مستمرا، في حين رأت فئة أخرى أنه لا يمكن عزلها عن الأنشطة الأخرى لأنها متداخلة.

6/- **إلى** أي **حد يساهم الكتاب المدرسي في تفعيل هذه المهارة ؟**

الجدول رقم 06:

إلى حد بعيد	4	%25
إلى حد ما	11	%68,75
لا يساهم	1	%6,25
المجموع	16	%100



قراءة وتعليق:

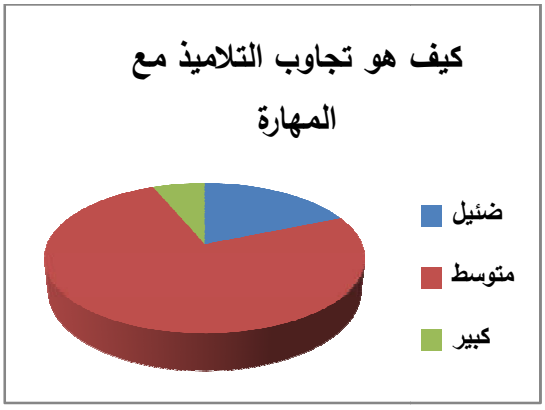
رأى عدد من المعلّمين أن الكتاب المدرسي يساهم بنسبة متوسطة في تفعيل مهارة الكتابة، وقدرت نسبتهم ب68,75%، في حين رأت فئة قليلة أن الكتاب يساهم بنسبة كبيرة وقدرت نسبتها ب25%، وحجتهم في ذلك أن الكتاب المدرسي يجسد حسب رأيهم المنهاج في

المستوى العملي الإجرائي، فهو المعوّل عليه في تحويل الجانب النظري إلى سلوك تعلّمي ممارس، ورأى آخرون أنه لا يساهم بتاتًا في تفعيل هذه المهارة، لافتقاره إلى المحتوى المعرفي الثري، وقدرت نسبتهم ب6,25% .

7/- كيف هو تجاوب التلاميذ مع المهارة (ضئيل، متوسط ، كبير)؟

الجدول رقم07:

ضئيل	3	%18,75
متوسط	12	%75
كبير	1	%6,25
المجموع	16	%100



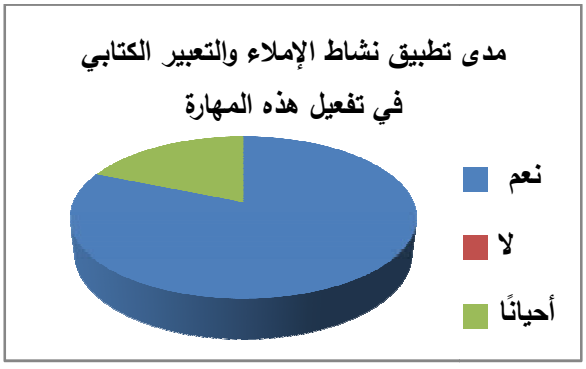
قراءة وتحليل:

يتضح من خلال الجدول، أن فئة كبيرة من المعلّمين ترى أن تجاوب التلاميذ مع المهارة متوسط، وقدرت نسبتهم ب75%، في حين أكد بعض المستجوبين على أن تجاوب التلاميذ ضئيل وقدرت نسبتهم ب18,75%، وهذا راجع للعراقيل الكبيرة التي يواجهها التلميذ، أما نسبة 6,25% منهم فرأوا أن تجاوب التلاميذ مع مهارة الكتابة كبير.

8/- مدى تطبيق نشاط الإملاء والتعبير الكتابي في تفعيل هذه المهارة

الجدول رقم08:

نعم	13	%81,25
لا	0	0
أحيانًا	3	%18,75
المجموع	16	%100



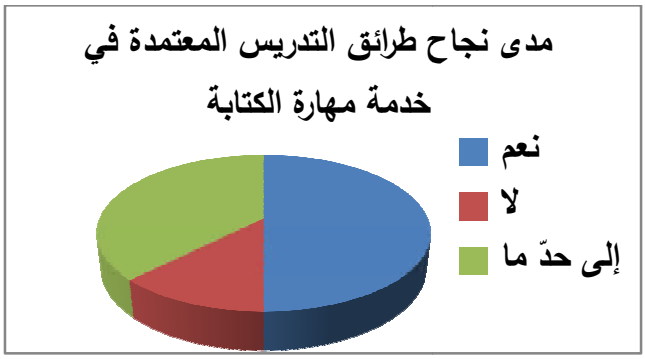
قراءة وتعليق:

أجمع عدد كبير من المعلّمين على أنهم يعتمدون على نشاط الإملاء والتّعبير الكتابي في تفعيل مهارة الكتابة، عن طريق توظيفهما كأداة للتّمرس على الكتابة الصحيحة ورسم الحروف، وقدرت نسبتهم ب81,25%، ولا يوجد معلّم لا يعتمد نشاط الإملاء والتّعبير الكتابي، وفي المقابل هناك من يعتمد على هذين النشاطين أحيانا، وحجتهم في ذلك هي ضيق الوقت، وقد قدرت نسبتهم ب18,75%.

9/- مدى نجاح طرائق التدريس المعتمدة في خدمة مهارة الكتابة

الجدول رقم09:

نعم	8	%50
لا	2	%12,5
إلى حدّ ما	6	%37,5
المجموع	16	%100



قراءة وتحليل:

أجمعت فئة كبيرة من المعلّمين على نجاعة طرائق التدريس التي يعتمدونها في تنشيط مهارة الكتابة، وقدرت نسبتهم ب50%، أما الفئة المتوسطة فرأت أن طرائق التدريس تساهم بقدر قليل، وقدرت نسبتهم ب37,5%، أما فئة قليلة، فرأت أن طرائق التدريس لا تخدم أبدًا مهارة الكتابة ونسبتهم 12,5%.

10/- درجة استيعاب التلاميذ قواعد الكتابة الصحيحة(بسهولة، بصعوبة)

جدول رقم11:

نعم	5	%31,25
لا	11	%68,75
المجموع	16	%100

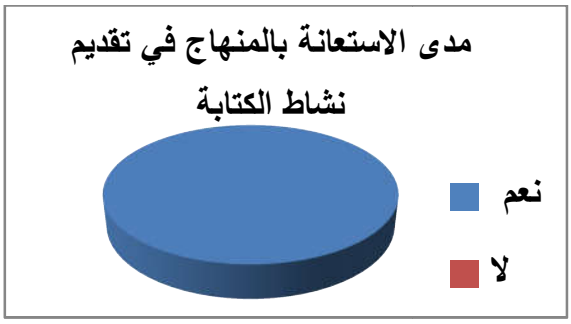
قراءة وتحليل:

رأى عدد كبير من المعلّمين أن التلاميذ يجدون صعوبة كبيرة في التدرّب على قواعد الكتابة الصحيحة، وقدرت نسبتهم ب68,75%، وهذا يدل على حجم العراقيل الكبيرة التي تواجه كلًا من المعلّم والمتعلّم، في عملية التعلّم والاكتساب، ونسبة 31,25% رأت أن التلاميذ يستوعبون قواعد الكتابة الصحيحة بسهولة.

11/- مدى الاستعانة بالمنهاج في تقديم نشاط الكتابة

الجدول رقم 12:

نعم	16	%100
لا	0	0
المجموع	16	%100



قراءة وتحليل:

تُبيِّن أجوبة الاستبيان أن كل المعلّمين يستعينون بالمنهاج في تقديم هذا النشاط، ويتضح ذلك من خلال نسبتهم المقدرة ب100%، أكدوا على أنّ المنهاج ليس وسيلة فحسب، بل هو مصدر لكل نشاط يقوم به المعلّم، ولا يمكن تقديم أي نشاط خارج المنهاج، الذي هو في

رأيهم دستور غير قابل للتعديل، أضف إلى هذا أنّه الأداة الرئيسة لبلوغ الأهداف وتحقيق الكفاءات.

نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة: من خلال الاستبيان تمكّنا من استخلاص مجموعة من النتائج يمكن إيجازها في ما يلي:

- ✓ إن المقاربة النصّية هي مجموعة من التصورات، والمبادئ، والاستراتيجيات، تقوم على اتخاذ النص محورًا لكل الأنشطة اللّغوية، على حد تعبير المعلّمين.
- ✓ إن نسبة 81,25% من المعلّمين يؤكدون على الدور الكبير للمقاربة النصّية في تفعيل مهارة الكتابة، وهذا عن طريق النصّ الذي يسهّل عملية التعلّم للتلميذ، إذ يتأمل ويستمع، ثم يقرأ وفي الأخير يكتب.
- ✓ إن نسبة 93,75% من المعلّمين يوظفون المقاربة النصّية في تقديم الدروس، وهذا لنجاعتها في الميدان التعليمي حسب رأيهم.
- ✓ إن معظم المعلّمين يجدون صعوبات عديدة في تعليم الكتابة وقدرت نسبتهم ب75%، وهي نسبة كبيرة، تستوجب استفاقة خبراء التعليم في إيجاد حلول لهذه العراقيل من أجل تيسير عملية التعلّم.
- ✓ إن التلميذ يعتمد في جميع الأنشطة على مهارة الكتابة، لهذا فأهميتها كبيرة ومرتبتها أساس ثابت فلا يمكن عزلها عن الأنشطة الأخرى.

- ✓ إن آراء المعلمين متباينة حول مساهمة الكتاب المدرسي في تفعيل مهارة الكتابة، فهناك من اعتبره ضروريًا وسندًا في تنشيط مهارة الكتابة، وهذا ما يكسبه مكانة هامة في عمليّة التعلّم، وبذلك لا يمكن التخلي عنه، في حين رأى بعض المعلّمين أنه لا يفيد إلا بشكل ضئيل.
- ✓ إن نسبة 75% من المعلمين ترى أن تفاعل التلاميذ مع المهارة متوسط، وهذا راجع للصعوبات التي تكتنفها، مما يجعلها صعبة الإدراك لدى التلاميذ.
- ✓ إن نسبة 81,25% من المعلّمين يركزون على الإملاء والتّعبير الكتابي، في تنشيط مهارة الكتابة وتطويرها لدى التلاميذ، وهذا ما يخلق فرصًا أكبر للتعلّم، والتمكن من هذه المهارة.
- ✓ اختلفت الآراء حول طرائق التدريس المعتمدة في تفعيل مهارة الكتابة، فهناك من رأى أنها إيجابية تسهم في تنشيط الكتابة، وتطويرها لدى المتعلّم، وهناك من يرى أنها سلبية وغير ناجحة.
- ✓ إن عددًا من المعلّمين متذمر من الصعوبات التي يواجهها في تطبيق قواعد الكتابة، وتلقينها للتلاميذ، لأنها تحتاج إلى إعمال مهارات عقلية عدة من قِبل المتعلّم.
- ✓ إن جل المعلّمين يستعينون بالمنهاج، في تقديم نشاط الكتابة، لأن فيه الكيفيات المناسبة للتعلّم، ومن خلاله يتم تطبيق البرنامج الدراسي.

✓ يمكننا القول إن استخدام المقاربة النصّية في الطور الثّاني من التّعليم الابتدائي، يقوم على عدة مستويات (صوتيًا، صرفيًا، دلاليًا)، وذلك لأجل توظيف المستويات اللّغوية المكتسبة في الطور اللاحق.

2/- تحليل الاستبيان الخاص بالمتعلّمين:

قصد الاستفسار أكثر عن موضوع بحثنا، قمنا بتوجيه مجموعة من الأسئلة لعدد من تلاميذ السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، الذين بلغ عددهم ثلاثة وأربعين تلميذًا، وجّهنا في القسم الأول منه أسئلة حول السِّيرة الذاتية، أما القسم الثاني فطرحنا فيه أسئلة تدور حول موضوع بحثنا، والتي كان الهدف من ورائها الاستفسار عمايلي:

✓ مكانة الكتابة بين غيرها من الأنشطة والصعوبات التي تكتنفها.

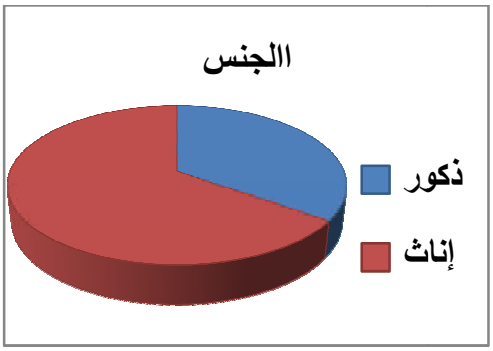
✓ التعرف على مدى إقبال التلميذ على هذه المهارة، والتفاعل معها.

✓ الاستفسار عن نوع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ، والعلامات التي يحصلون عليها.

أ/- القسم الأول:

1- الجنس: الجدول رقم01

العدد / الجنس	ذكور	إناث
عدد المتعلمين	15	28
النسبة المئوية	%34,88	%65,11



قراءة وتحليل:

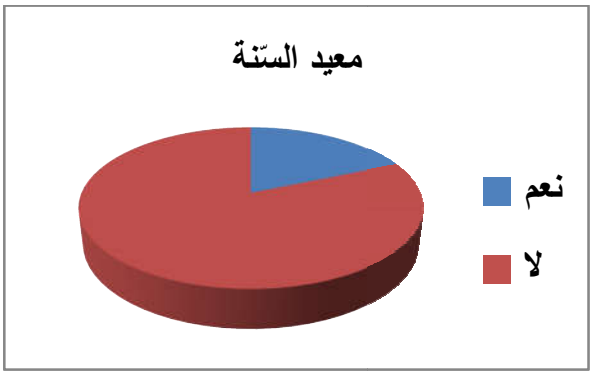
بالتأمل في الجدول، نلاحظ أن نسبة الإناث المتمدرسات أكثر من الذكور، حيث قدرت نسبتهنّ 65,11%، أما الذكور فقدرت نسبتهم 34,88%.

2- **السّن:** تراوحت أعمار التلاميذ المتمدرسين بين ست سنوات إلى سبع سنوات، كما إنّ هناك بعض التلاميذ تتعدى أعمارهم سبع سنوات لكنهم فئة قليلة.

3- معيد السّنة:

الجدول رقم02:

نعم	8	%18,60
لا	35	%81,39
المجموع	43	%100



قراءة وتحليل:

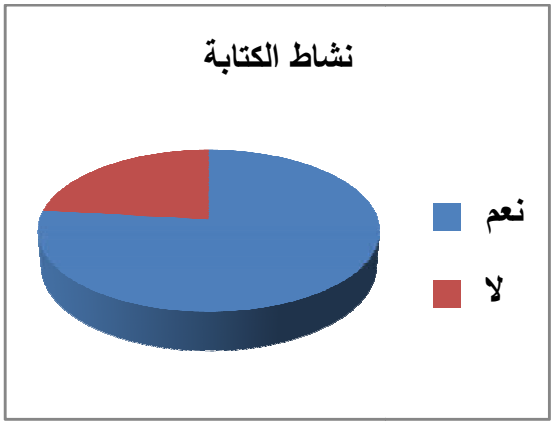
معظم تلاميذ السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي غير معيدي السّنة، حيث قدرت نسبتهم ب81,39%، في حين هناك فئة قليلة معيدة وقدرت نسبتها ب18,60%.

ب/- القسم الثاني:

1- هل تحب نشاط الكتابة؟

جدول رقم03:

نعم	33	%76,74
لا	10	%23,25
المجموع	43	%100



قراءة وتحليل:

جل التلاميذ لديهم حب لنشاط الكتابة، ورغبة في تعلّمها، وقد قدرت نسبتهم ب76,74%، كما إن هناك فئة قليلة لا تحب هذا النشاط، وقدرت نسبتها ب23,25%.

2/- هل تجد صعوبة في تعلّم الخط وكتابة الكلمات كتابة صحيحة؟

الجدول رقم 04:

نعم	17	%39,53
لا	26	%60,46
المجموع	43	%100

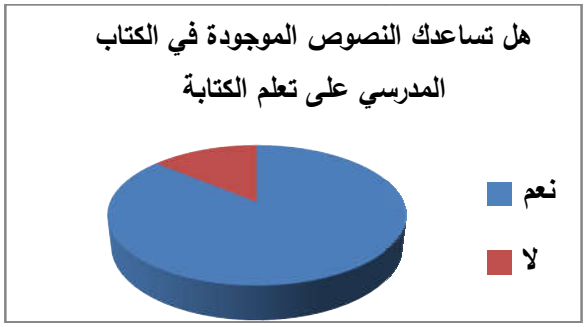
قراءة وتحليل:

يلاحظ من خلال الجدول أن معظم التلاميذ لا يجدون صعوبة في تعلّم الخط، وقد قدّرت نسبتهم ب60,46%، بينما نسبة 39,53% تجد صعوبة في تعلّم هذه المهارة والتفنن فيها، وربما هذا راجع لعدة أسباب وعوامل.

3/- هل تساعدك النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي على تعلم الكتابة؟

الجدول رقم05:

نعم	37	%86,04
لا	6	%13,95
المجموع	43	%100



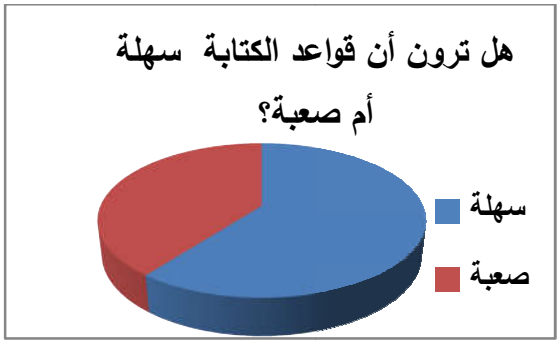
قراءة وتحليل:

أجمع عدد كبير من التلاميذ المستجوبين على دور النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي في تفعيل الكتابة، وقدرت نسبتهم ب86,04%، وفي مقابل ذلك نجد فئة قليلة تلغي دور نصّ الكتاب المدرسي في تعلّم الكتابة، وقد قدرت نسبتهم ب13,95%.

4/- هل ترون أن قواعد الكتابة سهلة أم صعبة؟

الجدول رقم06:

سهلة	26	%60,46
صعبة	17	%39,53
المجموع	43	%100



قراءة وتحليل:

يجد عدد من التلاميذ أن قواعد الكتابة سهلة، وقد قدرت نسبتهم ب60,46%، في حين يرى آخرون أنها صعبة ومعقدة، وقدرت نسبتهم ب39,53%.

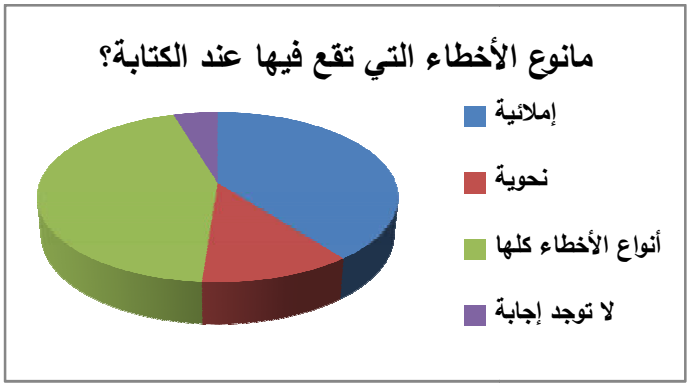
5/- ما هي العلامة التي تتحصل عليها في نشاط الإملاء؟

وجدنا عددًا كبيرًا من التلاميذ لم يجب عن هذا السؤال وهذا يدل على عدم ممارستهم هذا النشاط، أو عدم برمجة امتحانات في الإملاء، في حين قدّم آخرون علامات تتراوح مابين 7 و9 نقاط من عشرٍ10، مع علامات ضعيفة تتراوح مابين 1 و4 نقاط من عشرٍ10، وعلامات أخرى متوسطة تتراوح مابين 5 و6 نقاط من10 عشرٍ.

6/- مانوع الأخطاء التي تقع فيها عند الكتابة؟

الجدول07:

إملائية	17	%39,53
نحوية	5	%11,62
أنواع الأخطاء كلها	19	%44,18
لا توجد إجابة	2	%4,65
المجموع	43	%100



قراءة وتعليق:

نجد أن نسبة 44,18% من التلاميذ المستجوبين يقعون في أنواع الأخطاء الإملائية كلها، وهذا ما من شأنه أن ينبه لضرورة الاستدراك وإنعاش المنظومة التعليمية، تليها نسبة 39,53% تخص الأخطاء الإملائية، في حين إن نسبة 11,62% تخص الأخطاء النحوية، وهناك من امتنع عن الإجابة، وربما هذا راجع لعدم فهم المستجوبين المعنيين للسؤال، أوربما بسبب الخجل أيضا.

نتائج استبيان المتعلّمين: من خلال التحليل تمكنا من استخلاص مجموعة من النتائج وهي التالية:

- ✓ إن معظم التلاميذ الذين يتمدرسون يميلون إلى حب نشاط الكتابة بنسبة 76,74%، أكثر من غيرهم.
- ✓ إن نسبة 39,53% تجد صعوبة في تعلّم الخط والكتابة، وهذا من شأنه أن يؤكد إخفاق المنظومة التربوية في الرقي بالمستوى التعليمي التعلّمي.
- ✓ إن العديد من التلاميذ يحبذ النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي، باعتبارها تساعدهم على اكتساب مهارة الكتابة.
- ✓ إن نسبة 39,53% من التلاميذ المستجوبين ترى أن قواعد الكتابة صعبة، وهذا أمرلا يبشر بالخير، مما يدفعنا للتأكيد على ضرورة اتخاذ تدابير سريعة، لحل هذه الصعوبات التي تواجه المتعلّم في تعلّم هذه المهارة.
- ✓ إن علامات نشاط الإملاء متباينة بين التلاميذ، وربما هذا راجع للفوارق الفردية والعقلية بينهم.
- ✓ إن نسبة 44,18% من التلاميذ تقع في كل أنواع الأخطاء أثناء الكتابة، وهذا يشير إلى المستوى المتدني في المدرسة الجزائرية، وعليه يجب توظيف وسائل جديدة وناجعة، في هذا الميدان.

وفي الأخير يمكن التنويه بأن السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي تستوجب توظيف الطرائق الكفيلة ببناء المعرفة وتطويرها لدى المتعلّم، للوصول إلى الكفاءة المستهدفة، وهذا لا يتأتى إلا بتفعيل العمل بالمقاربة النصّية، حتى يكون التلميذ عنصرًا نشطا وفاعلا في فضائها.

1/ المطلب الأول: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية

إنّ تبني المقاربة النصّية في الميدان التعليمي نابع من الدور الذي تلعبه في المحيط التعليمي، فهي تعمل على وضع النصّ فضاءً يجمع بين عدة أنشطة لغوية، بغية تيسير عملية التعلّم لكل من المعلّم والمتعلّم، وبذلك تكون البوابة الأساس التي تفتح السبل المناسبة للتعلم عن طريق النصّ، فينطلق المتعلّم للأخذ من مشاربها والتشبع من معارفها، وللتعرف على الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصّية، نستهل هذا المطلب بعرض نموذج لكيفية تدريس الكتابة في ضوء المقاربة النصّية (الفرع الأول)، وتقييم صعوبة الكتابة(الفرع الثاني).

تقوم المقاربة النصّية على تناول اللّغة في أجزائها الداخلية، أي في نظامها ومستوياته (الصوتي، الصرفي، النحوي، والدلالي)، وفي ربطها بالسياق إنتاجًا، أي الربط بين عناصر اللّغة، وعناصر السياق المرتبطة بالمتكلم والمخاطب في كل الظروف لإنجاح العملية التواصلية، بحيث تكون اللّغة متجددة لا نمطية "ولقد تبنت مناهجنا اللّغوية المقاربة النصّية لأنها تشكّل منهجا علميًا، يحلل النصّ من الداخل، إذ يقف المتعلّم على خصائص النمط

المستهدف ككفاءة ختامية وبالتدريج، وبتنامي التحصيل، يتوصل إلى إنتاج نصوص ذات طابع شفوي ونصوص ذات طابع كتاب".[86]

يعد الإنتاج الكتابي الحقل الذي يسكب فيه المتعلّم أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، فهو الغاية من تعلّم اللّغة، وله أهمية بالغة لدى المعلّم ولكي يتعلمه التلميذ ويتمكن منه، لابد له من الانطلاق من النصوص النموذجية المقررة له في الكتاب المدرسي.

كما يعتبر الإنتاج الكتابي نشاطاً مدرسيًا، تتضح فيه شخصية المتعلّم وتلقائيته المبدعة، حيث يتعود الصراحة في القول، والقوة في الطرح والسداد في الرأي، ومن خلاله يتمكن من المشاركة الإيجابية في النشاطات المدرسية المختلفة، ومن فهم الحقائق والمعارف المقدمة له، وللانتاج الكتابي منزلة كبيرة بين أنشطة اللّغة العربية في كل المراحل التعليمية.[87]

ويؤكد الخبراء التربويون على أهمية الإنتاج الكتابي، في ضوء المقاربة النصّية عن طريق الاعتماد على النصّ في إثراء الرَّصيد الكتابي، وتطوير الملكة النصّية للمتعلّم.

1.1/ الفرع الأول: عرض أنموذج لكيفية تدريس الكتابة في ضوء المقاربة النصّية

يتم تدريس الكتابة في ظل المقاربة النصّية بمراعاة مجموعة من المراحل وهي التالية[88]:

1- **مرحلة الانطلاق:** تتجلى في الخطوات التالية:

---

[86]- إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص(نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية) كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع25، 2014، ص 29_ص30.

[87]- غيلوس صالح، الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصّية في المدرسة الجزائرية، طرق تعلّمه وتقويمه، مذكرة ماجستير، جامعة المسيلة، ص4_ص5.

[88]- دليل المعلّم، ص38.

- ✓ تلخيص النّص بواسطة أسئلة موجّهة لتحديد الأفكار الأساسية.
- ✓ شرح المفردات الغامضة.
- ✓ استخراج الكلمات المفتاحية.
- ✓ معرفة شخصيات النص(أحسّن أدائي).

ويكون غرض المعلّم من هذه المرحلة تذكير التلميذ بالمعنى العام للنصّ.

2- مرحلة بناء التعلمات: تشمل عدة خطوات يجب تطبيقها للوصول إلى الكفاءة المستهدفة، وتحقيق الأهداف المرجوة.

أ- **أكتشف وأميّز:** يُعنى هذا النشاط بمعالجة ظاهرة لغوية وهي التمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج مثل(د ، ذ)، ويمكن تنفيذ النشاط وفق الطريقة التالية:

الإدراك وعرض النموذج عن طريق مايلي:

- ✓ قراءة النّص من قِبل بعض المتعلّمين.
- ✓ قراءة الجملة المعروضة في الكتاب.
- ✓ تحليلها إلى كلمات، ثم إلى مقاطع صوتية جماعيًا على السبورة، ففرديًا على الألواح.
- ✓ تحديد الحرفين، وقراءتهما.

الاستجابة الموجهة: تشمل تثبيت المهارة على النحو الآتي:

- ✓ قراءة كلمة(أَعْدَدْنَا)مع تكرار الصوت (دَ ، دْ).
- ✓ قراءة كلمة(لَذِيذٌ)مع تكرار الصوت (ذي، ذٌ)

- ✓ يردّد المتعلّمون الصوت الذي ينطلق منه المعلّم (مع جميع الحركات) ثم إعادة النطق بالكلمة كأن يقول: ذي – ذي – لذيذ.
- ✓ قراءة الكلمتين معًا(أعددنا، لذيذ).
- ✓ الإتيان بكلمات جديدة تحوي الحرفين.

الاستجابة المستقلة:

مطالبة المتعلّمين بقراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون توجيه.

التطبيق:

العودة إلى النّص وتمييز الحرفين في الكلمات التي وردا فيها.

ب/- أكتب جيدًا:

يكتب المعلّم الكلمات التي تتضمن الحرفين، وبإتباع طريقة المناقشة يُستخرج الحرفان تباعًا، ويكتبان في مواقعهما المختلفة منفصلين ومتصلين بإتباع الطريقة التالية:

- قراءة الحرف (د) جيدًا.
- كتابة الحرف(د) على اللّوحة بمحاكاة أداء المعلّم على السبورة المخططة، بحيث يبين نقطة البداية، موضحًا اتجاه الحركة ضمن مسار الخط وتعرجاته.
- مراقبة الجلسة الصحيحة للمتعلّمين، والمسك السليم للقلم بالسبابة والإبهام، وإسناده بالوسطى من الأسفل، لكتابة الحرف على الدفتر، ومصاحبته بالصوت الذي يحددّ ما يعلو السطر، وما ينزل تحته.

- التدرّب على كتابة الحرفين على الكراس بمراعاة الأبعاد والمعايير المناسبة.
- رسم الحركات فوق الحروف.

ويكون غرض المعلّم من هذه المرحلة أن يقرأ التلميذ النصّ، ويقف عند الفاصلة، وينطق الحروف نطقًا سليمًا مميزًا بينها، ليصل في النهاية إلى كتابة الحروف مراعيًا الاتجاه الصحيح والمقاييس المناسبة.

3/- مرحلة التدريب والاستثمار: هي آخر مرحلة في تدريس نشاط الكتابة، يقوم فيها التلميذ بقراءة الكلمات المستهدفة وكتابتها في دفتر الأنشطة، والهدف من هذه المرحلة هو إكساب التلميذ قدرة على التفنن في الأداء الكتابي.

2.1/الفرع الثاني: تقييم صعوبة الكتابة

يستوجب تقييم صعوبة الكتابة إجراء عدد من الاختبارات على التلاميذ، تشتمل الجوانب الجسمية، والاجتماعية والنفسية، إضافة إلى هذا على المعلّم، التعرف على المهارات الأساسية للكتابة لدى التلميذ مثل[89]:

1 - التعرف على اليد المفضلة في الكتابة لدى المتعلّم، حيث يكلفه المعلّم بأداء المهام التالية:

- رسم الحروف باليدين.
- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن واليسر.

[89]- ينظر:ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلّم وكيفية التعامل معها، ص127-ص128.

- البحث في التاريخ التطوري للتلميذ، الذي يدل على اليد المفضلة.
- معرفة العين المفضلة في الرؤية.

2- تقويم أخطاء الكتابة: إذ يكلف التلميذ بأداء بعض المهام منها:

- المداومة على تكرار نسخ بعض الجمل القصيرة، والمفردات لمعرفة حذف التلميذ بعض الحروف، أوكتابتها بطريقة خاطئة.
- كتابة الحروف المتشابهة عدة مرات للتفريق بينها(ب،ت،ث/ ج،ح،خ).

3- التعرّف على مهارات الكتابة ويكون ذلك بما يلي:

- وضعية مسك القلم.
- وضعية الجسم واليد، والرأس أثناء الاستعداد للكتابة.

4- التعرف على نوعية الخط ويكون ذلك بما يلي:

- استخدام أشكال الكتابة المختلفة.
- درجة الضغط بالقلم .
- هل الخط مستقيم أم منحرف.
- الفراغات بين الحروف ومدى مناسبة الهوامش.

5- وضع الخطط التنسيقية للكتابة بحيث يتحقق:

- بروز معانيها بوضوح.
- تبيين تسلسل الأفكار، خاصة من حيث الهوامش، وكتابة الفقرات.

ويتضح مما سبق أن صعوبة الكتابة تعد عقبة تقف أمام كل من المعلّم والمتعلّم، في العملية التعليمية، لذلك ينبغي للمعلّم تكثيف التدريب والمداومة على تشجيع التلميذ على إجادة هذه المهارة، باعتبارها ترافق التلميذ في كل مجالات الحياة، بدءًا بالمجال التعليمي إلى المجال الأدبي، العملي والحياتي.

2/ المطلب الثاني: مقترحات علاجية للضعف الكتابي

إنّ سوء استخدام المقاربة النصّية في السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، أو عدمه ينعكس سلبًا على نتائج المتعلّمين في الامتحانات المختلفة، لذلك يفرض الواقع على المدارس، والمراكز التربوية ضرورة اتخاذ مجموعة من المقترحات العلاجية لتجاوز الضعف الكتابي خاصة في هذه المرحلة، باعتبارها مرحلة حساسة في تلقين التلاميذ الكتابة السليمة، بدءًا من الحرف إلى الكلمة، إلى الجملة، ونستهل هذا المطلب بتقديم أسس الكتابة الناجحة(الفرع الأول)، وعلاج صعوبة الكتابة(الفرع الثاني)، وصولا إلى أنشطة لتطوير التعبير الكتابي(الفرع الثالث).

1.2/الفرع الأول: أسس الكتابة الناجحة

تنطوي الكتابة الناجحة على مجموعة من الخطوات الواجب إتّباعها وهي التالية[90]:

- السيطرة على رسم الحرف.
- توظيف النظام النحوي، في إيصال المعنى المراد.

[90]– –زين كامل الخوسيكي، المهارات اللغوية وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008، ص168.

- تنظيم المحتوى على مستوى الفقرة، والنص الكامل ليعكس المعلومات الجديدة، والتعليقات على الموضوع.
- مراجعة المحاولات الأولى وتنقيحها.
- انتقاء الأسلوب المناسب لجمهور القراء.

2.2/ الفرع الثاني: علاج صعوبة الكتابة

يقوم علاج صعوبة الكتابة على طبيعة العامل الأساسي المؤدي إلى حدوثها، فإذا كان العامل ذاتيًا، ومرتبطا بتأثير مرضي مكتسب أو وراثي، فيتم اللجوء إلى المدربين والمربين المتخصصين لإيجاد الحلول المناسبة والسليمة التي تجعل المتعلّم يتأقلم مع مهارات الكتابة وأدواتها.[91]

وإذا كان العامل بيئيا أو مرتبطا بالمحيط المدرسي، فيجب اتخاذ الإجراءات الملائمة، وعموما يستوجب علاج صعوبة الكتابة الخطوات التالية[92]:

- يلفت المعلّم انتباه التلاميذ للطريقة الصحيحة في مسك القلم.
- يدربهم على التعرف على شكل الحرف، وتذكر صوته واستعمال وسائل الإيضاح.
- يربط الحرف بصورة معينة، يبدأ اسمها بهذا الحرف مثلا:(ج) يربطها بكلمة (جمل)، ويضع صورة الجمل، ويكتب حرف(ج) بلون مختلف، ومن هنا يربط الحرف بصورة

[91]– ينظر :ناظم فوزي، بحوث ودراسات صعوبة القراءة والكتابة لدى الأطفال، 2012، (Www.nadem Faouzi.com.).

[92]– ينظر :فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، ص208.

معينة في مخيلة الطفل، وبالتدريج تختفي الصورة ويبقى الحرف.

- يمرّ المعلّم بين صفوف القسم، ليتأكد من مسك التلاميذ للقلم بشكل صحيح.
- يصحح الوضعيات وينهى عن العادات السيئة ويساعد العاجزين.
- يقوم بكتابة الحرف الذي يخطئ فيه التلاميذ على السبورة.
- ينوّه للتلاميذ بنقطة البدء عند كتابة الحرف، وطريقة السير في كتابته.
- أثناء الكتابة، يمر المعلّم على التلاميذ ليكتشف مظاهر الصعوبة، لدى كل واحد منهم، ويعالجها بتوجيههم للصواب، ويداوم على الملاحظة إلى أن يتم إتقان العادة الصحيحة في الكتابة.
- التركيز على القراءة، لأنها تلازم الكتابة في المرحلة الأولى من حياة الطفل التربوية فالعلاقة بينهما قوية، لذا ينبغي تعويد التلاميذ على القراءة الصحيحة وتدريبهم عليها، كما يجب وضع الحلول المناسبة لمشكلة التخلف القرائي.
- إعداد بطاقات تشتمل على الحروف المتشابهة، في الشكل وينبه المعلّم التلاميذ للمنقوط منها وغير المنقوط.
- يداوم المعلّم على تدريب التلاميذ على أسس كتابة الحروف، ويستمر التدريب حتى يتعودوا على كتابة الحرف، ووضع النقاط في مواضعها.
- إبراز الصوت الممدود، بالفتح، أو الضم، أو الكسر عند القراءة.

- كما يمكن عمل مجسمات لكل حرف، ويُترك الطفل ليتحسسها بيده، مما يعطيه وسيلة أخرى، لحفظ الحرف وشكله وتمييزه.

هذه مجمل الخطوات التي يمكن من خلالها معالجة صعوبة الكتابة، لكن ليس تطبيقها في القسم بالأمر الهين، لذلك يتطلب الأمر المعلّم الكفء الذي يحسن استغلال الوقت، وتلقين المعرفة بكل مقدرة، لتكوين المهارات لدى المتعلّم.

3.2/ الفرع الثالث: أنشطة لتطوير التعبير الكتابي

تقع على المعلّم المسؤولية الرئيسة في توجيه التلاميذ للكتابة، لذلك يتطلب الأمر توظيف الاستراتيجيات الملائمة للتدريس، وبما أن التّعبير الكتابي نشاط للاستثمار اللّغوي للمكتسبات في القراءة، الكتابة، والإملاء، يواجه المعلّم عددًا من المشكلات في القيام بهذه المهمة، وعليه يقدّم مجموعة من الأنشطة الكتابية التي تساهم في تطوير التّعبير الكتابي، والتي تتمثل في ما يلي:[93]

- تكليف التلاميذ بإتمام عبارة ناقصة بكلمة مفيدة.
- تركيب وترتيب الكلمات المبعثرة في جملة ناقصة، وفق المعنى المطلوب.
- العمل على تأليف جملة تبدأ بسيطة، ثم تتوسع لتصبح جملة مركبة وموّسعة، انطلاقًا من مفردة.

[93]– جان عبد الله توما، التعلّم والتعليم، ص252 ، زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص 176.

- التفنن في عملية الإجابة عن السؤال، إجابة كاملة انطلاقًا من العبارات التي يتكون منها السؤال.
- الاعتماد على ملاحظة الصورة، واكتشاف مدلولاتها لكتابة جملة مفيدة.
- ترتيب مجموعة من العبارات في فقرة مفيدة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تكون العبارات مألوفة لدى التلميذ.
- عرض شريط لرسوم، وكتابة تعليق حول مضمونه، بجمل بسيطة.

ويتضح لنا في نهاية هذا المبحث، أنّ صحة الرسم الكتابي، والتفنن في الكتابة الصحيحة يستوجبان مهارات عقلية متداخلة ومتعددة، بالإضافة إلى عمليتي التذكّر والاسترجاع المرتبطتين بالصورة الخطية في النصّ المقروء، وبذلك يساهم الجانب المرسوم والجانب المقروء الموجود بالنصّ في تفعيل كفاءة المتعلّم في تنمية مهارة الكتابة لديه، وهذا ما تسعى إليه المقاربة النصّية التي تُعتَبر آلية تربوية هامة، لها دور في ترسيخ معارف المتعلّم وتوظيفها في نشاطات تعلّمية مختلفة، وهذا ما يؤدي إلى تحسين أدائه وتطويره.

الفهرس

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية لنشاط الكتابة وفق المقاربة النصية (السنة الثانية من التعليم الابتدائي).....52
المبحث الأول:الإجراءات التطبيقية للمقاربة النصية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.....53
1/مطلب الأول :دراسة ميدانية لطريقة سير نشاط الكتابة في القسم.....57
1.1/الفرع الأول: صعوبة الكتابة.....61
2.1/الفرع الثاني: مظاهر صعوبة الكتابة وفق المقاربة النصية.....63
2/المطلب الثاني: المعاينة الميدانية لنشاط الإملاء.....65
1.2/ الفرع الأول: المقصود بالإملاء.....66
2.2/الفرع الثاني: المبادئ المتبعة في تدريس الإملاء.....**70**
3/المطلب الثالث: التعبير الكتابي.....75
1.3/الفرع الأول: مفهوم التعبير الكتابي.....75
2.3/الفرع الثاني: واقع تدريس التعبير الكتابي.....76
المبحث الثاني: تقويم فعالية الكتابة في ضوء المقاربة النصية من خلال نتائج الاستبيان.....82
1/لمطلب الأول: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية.....100
1.1/الفرع الأول: عرض أنموذج لكيفية تدريس الكتابة في ضوء المقاربة النصّية.....101
2.1/الفرع الثاني: تقييم صعوبة الكتابة.....104
2/المطلب الثاني: مقترحات علاجية للضعف الكتابي.....106
1.2/الفرع الأول: أسس الكتابة الناجحة.....106
2.2/الفرع الثاني: علاج صعوبة الكتابة.....107
3.2/الفرع الثالث: أنشطة لتطوير التعبير الكتابي.....109

خاتمة

خاتمة

لا ننفي في نهاية هذه المذكرة، أن دراستنا للمقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة، كانت شاقة ومتعبة، وهذا لحداثة هذه المقاربة في الميدان التعليمي، لكن هذا لم ينقص من إرادتنا، بل زادنا إصرارًا على إتمام البحث، وكسب التحدي مهما يكن حجم الصعوبات.

وبما أن المقاربة النصية حديثة، أثبتت إيجابياتها في الموقف التعليمي بالنسبة إلى كل من المعلّم والمتعلّم، فقد كان التركيز في دراستنا حول معرفة مدى دورها في تفعيل مهارة الكتابة، لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، معتمدين في ذلك على الدراسة النظرية والميدانية، إذ كان لابد من البدء بتقديم مجموعة من التعاريف والمفاهيم المتعلقة بالمقاربة النصية والكتابة، وبعد ذلك اعتمدنا على الاستبيان الذي اعتبرناه شاهد عيان للموقف التعليمي في المرحلة المذكورة.

وقد تمكنا من خلال هذه الدراسة من استخلاص مجموعة من النتائج، التي تعتبر عصارة جهدنا، ويمكن تلخيصها في ما يلي:

- تعد المقاربة النصية، وليدة اللسانيات الحديثة التي أرست مبادئها وتبلورت مع كل من هاريس وفون دايك، وإميل بنفنيست.
- تستهدف المقاربة النصية الوصول بالمتعلّمين، إلى معرفة أسرار النصوص، إذ تتوجه العناية إلى مستوى النص وليس الجملة.

خاتمة

- مدى نجاح المقاربة النصية في تفعيل مهارة الكتابة متعلّق بالتكامل والتآلف بين الأنشطة اللغوية الأخرى من قراءة وتعبير وإملاء، بالتركيز في ذلك على المنطوق أولا ثم المكتوب، لأن سلامة اللغة الشفوية تنعكس على الكتابة السليمة.
- يعد النص رافدا قويًا، يمكّن المتعلّم من تنمية كفاءته وصقل معارفه، فهو بذلك أحد الوسائل المعتمدة في تحقيق الكفاءة، إذ لكي يطور المعلّم التعبير الكتابي والإملاء لدى التلاميذ لا يلجأ إلا للنص.
- أثناء الممارسة الكتابية "للخط" و"الإملاء" يواجه التلاميذ مجموعة من الصعوبات.
- يترجم الكتاب المدرسي الموحد، مناهج المواد الثلاث: اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية، بشكل مدمج ومنسجم، ويشكل هذا المسعى الإدماجي إستراتيجية متكاملة لتحقيق الملمح الشامل للسنة.
- النصوص المقترحة لفهم المنطوق والمكتوب، والتي تتمحور حولها جلّ أنشطة اللغة العربية، هي نصوص ثرية معرفيًا، إلا أن تدريسها وتجسيدها من قبل المعلّم بالكيفية المطلوبة، لم يصل إلى مستوى الجدية والامتياز.
- شمل منهاج الجيل الثاني، جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف لتفعيل دور المتعلّم، وذلك من خلال ممارسته للعديد من الأنشطة الفردية والجماعية، منها الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة.

- توزيع المحتويات التعليمية، بانسجام بين مختلف المواد، فقد تم تقديمها في حقل مفاهيمي مشترك، ينضوي تحت المقاربة النصية في تناوله للمادة، وهذا عامل إيجابي يساعد على عملية التعلّم والتحصيل عامة، وتفعيل مهارة الكتابة خاصة.

وهكذا يصل بنا البحث إلى محطته الأخيرة، فبعد الملاحظة الميدانية وانطلاقا من سير العملية التعليمية لمهارة الكتابة وفق المقاربة النصية، يمكننا الوقوف على بعض الاقتراحات التي نرجو أن يكون لها صدى وتطبيق فعلي، لدى المهتمين بشؤون التربية والتعليم، من خبراء ومستشارين تربويين، لتفعيل ميكانيزمات التعلّم النافع والناجح، ولتحقيق هذه الغاية المرجوة نقدم هذه الاقتراحات التالية:

- تكوين المعلّم تكوينًا سليمًا، يتناسب والمنهاج الجديد.
- عقد دورات تكوينية وندوات علمية للمعلّمين، من أجل تكوين الممارسين التربويين وتمكينهم من المستجدات التربوية، وضرورة تعريفهم بالمقاربة النصية وكيفية تطبيقها، ومدى نجاعتها في الميدان التعليمي.
- تنشيط مهارة الكتابة عن طريق تقديم تمارين كتابية للتلاميذ داخل القسم، وأخرى في المنزل، لأن التدريب المستمر والتكرار المتواصل هو الذي يمكّن من هذه المهارة.
- تفعيل متطلبات المقاربة النصية، خاصة إن مناهج الجيل الثاني أوصت بضرورة تعزيزها، لأن قدرة التعلّم تزداد بزيادة اندماج المتعلّم في النشاط التعلّمي من خلال النص.

خاتمة

- ضرورة اعتماد أهداف تعلّمية، تعتمد أصنافًا متنوعة من النصوص، والرسومات والصور، تُستقرأ ثم تكتب، وهذا ما يمكّن المتعلّم من البناء الذاتي للمعرفة.
- على المعلّم أن يفعّل مهارة الكتابة عن طريق توظيف طرق ووسائل سليمة، ليبعد الملل الذي يشعر به التلميذ أثناء ممارسته هذا النشاط.
- يجب تخصيص حجم ساعي أكبر للكتابة، باعتبارها مهارة عقلية عليا، تستوجب عدة قدرات من سماع وتحدث وممارسة يدوية.
- تفعيل العمل بالمقاربة النصية، لأن النص هو الإطار العام لإكساب المتعلّمين مختلف المهارات اللغوية، كما إنها إحدى البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة.
- ضرورة أن تتم معاملة اللغة العربية على أنها كل متكامل من خلال تناول النص كذلك على هذا الأساس.

أخيرًا لا ندّعي أننا ألممنا بكل جوانب هذا الموضوع وحيثياته، وعليه يبقى مجال البحث فيه مفتوحًا أمام الباحثين والدارسين لإضافة مالهم من آراء واقتراحات.

ملحقات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة ـ بجاية ـ

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

استبيان خاص بالمتعلمين

أيها المتعلم (ة)، نقدم لك مجموعة من الأسئلة ونرجو منك الإجابة عنها بكل صدق، وذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب.

ـ الجنس : ذكر (....) أنثى (.....)

ـ السّن: (.....)

ـ معيد السنة : نعم (.....) لا (.....)

1/ هل تحب نشاط الكتابة ؟

نعم (.....) لا (.....)

2/ هل تجد صعوبة في تعلم الخط وكتابة الكلمات كتابة صحيحة ؟

نعم (.....) لا (.....)

3/ هل تساعدك النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي في تعلم الكتابة ؟

نعم (....) لا (.....)

4/ هل ترى بأن قواعد الكتابة ؟

سهلة (.....) صعبة (.....)

5/ ماهي العلامة التي تتحصل عليها في نشاط الإملاء ؟

(.....)

6/ ما نوع الأخطاء التي تقع فيها عند الكتابة ؟

إملائية (.....) نحوية (.....) كل أنواع الأخطاء (.....)

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة – بجاية -

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

تخصص علوم اللسان

استبيان المعلمين

سادتي الكرام، سيداتي الكريمات

يشرفنا أن نضع بين أيديكم الكريمة هذا الاستبيان الذي يمثل ركنا من بحثنا، وهو عبارة عن جمل من الأسئلة التي نطرحها على حضرتكم، وأملنا كبير في أن تتفضلوا بالإجابة عنها بكل صدق دون ذكر اسمكم الكريم، ولكم الشكر الجزيل مسبقا.

ـ الجنس : ذكر (....) ، أنثى(...)

ـ الخبرة: أقل من 3 سنوات (...) ، أقل من 6 سنوات (...) ، 9سنوات وأكثر (....) .

ـ التخصص : لغة عربية (...) ، لغة أجنبية (....) ، لغة أخرى (....) .

ـ نوع الشهادة : خريج المعهد التكنلوجي (...) ، ليسانس (....) ، ماجستير (...) .

1/ ما المقصود بالمقاربة النصية ؟

.....
.....
.....

2/ هل تعتبرونها مقاربة ناجحة في تفعيل مهارة الكتابة ؟

نعم (.....) لا (.....)

3/ هل تطبقون هذه الطريقة بالفعل في دروسكم؟

نعم (.....) لا (....)

4/ هل تجدون عراقيل في تعليم الكتابة ؟وما نوع هذه العراقيل؟

نعم (.....) لا (.....)

.....
.....
.....

5/ ماهي المرتبة التي يحتلها نشاط الكتابة ضمن الأنشطة الأخرى؟

.....
.....

6/ إلى أي حدّ ترون أن الكتاب المدرسي يساهم في تفعيل هذه المهارة ؟

إلى حد بعيد (.....) إلى حد ما (.....) لا يساهم (.....)

7/ كيف هو تجاوب التلاميذ مع المهارة ؟

ضئيل (.....) متوسط (.....) كبير (....)

8/ هل تعتمدون على نشاط الإملاء والتعبير الكتابي في تفعيل هذه المهارة ؟

نعم (....) لا (....) ، أحيانا (.....)

9/ هل يمكنكم القول إن طرائق التدريس المعتمدة تخدم مهارة الكتابة ؟

نعم (....) لا (....) إلى حدّ ما(.....)

10/ هل يستوعب التلاميذ بسهولة قواعد الكتابة الصحيحة ؟

نعم (....) لا (.....)

11/ هل تستعينون بالمنهاج في تقديم هذا النشاط ؟ ولماذا ؟

نعم (....) لا (.....)

.....
.....

أ- المصادر:

- **القرآن الكريم.**

ب- المراجع:

1. إبراهيم خليل، نظرية الأدب وعلم النص، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2010.
2. أبو القاسم البليخي وآخرون، فضل الإعتزال وطبقات المعتزلة، تحقيق فؤاد سيّد، الدار التونيسية، ط2، تونس، 1986.
3. أحمد مداس، لسانيات النص(نحو منهج تحليل الخطاب الشعري)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن،2009.
4. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
5. بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006.
6. جان عبد الله توما، التعلّم والتعليم(مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، لبنان 2011.
7. جوليا كرستيفا، علم النص، تر فريد الزاهي، مر عبد الجليل ناظم، دار توبقال، المغرب، 1997.
8. حمّادي صمود، مقالات في تحليل الخطاب، منشورات كلية الآداب والفنون الانسانية، 2006.
9. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، ط2.
10. زبير دراقي، محاضرات في اللسانيات التاريخية والعامة، ديوان المطبوعات الجامعية.
11. زكريا ابراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999.

12. زين كامل الخوسيكي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، مصر، 2008.

13. سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي(الزمن،السرد، التبئير)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 1997.

14. سليمان بن عبد الرحمن بن محمد الذييب، الكتابة في الشرق الأدنى القديم(من الزمن إلى الأبجدية)، الدار العربية، 2006.

15. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية(رؤية تربوية)، الدهليقية للطباعة والنشر.

16. الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولجية).

17. عبد الجليل مرتاض، في علم النص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

18. عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، ط2، 2008.

19. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والتوزيع، بيروت، 2006.

20. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح رضوان الداية، وفايز الداية، دار الفكر، ط1، 2008.

21. عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر(دراسة في المضامين والخصائص)، دار الغرب، 2008.

22. عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد، ط1، الأردن، 2012.

23. فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، ط1، 2011.

24. فريدة موساوي، المفاهيم الأساسية في تحليل الخطاب، عالم الكتب، تيزي وزو، 2010.

25. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية(بين المهارة الصعوبة)، دار اليازوري، الأردن.

26. فولفجانج هانيه منه ودبتر فيهيفجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر صالح فاتح الشايب، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 2007.

27. ليوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، لبنان،2011.

28. ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء، الأردن، 2008.

29. محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.

30. محمد خطابي، لسانيات النص(مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

31. محمد محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة(قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة)، دار المعرفة الجامعية.

32. ملفوف صلاح الدين، مفهوم النص في المدونة النقدية العربية، المركز الجامعي خميس مليانة، الجزائر.

33. منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010.

34. ناصر علي محمد برقي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2010 .

35. ناصيف يحيّن، المعجم المفصل في الإملاء، دار الكتب العلمية، ط4، لبنان، 1999.

36. نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب(دراسة معجمية)، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2009.

ج- المعاجم:

ابن منظور، لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون، المجلد الأول، ط1، لبنان، 2003.

أحمد العابد وآخرون، المعجم العربي الأساسي، لاروس للنشر، 1989.

الفيروز آبادي، المحيط، دار الجيل، الجزء الثاني، بيروت.

د- الرسائل الجامعية:

1. ابرير سمية، مفاهيم لسانية النص وتحليل الخطاب لدلائل الاعجاز عبد القاهر الجرجاني، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011.
2. حميدي محمد، واقع تدريس النحو العربي في ضوء المقاربة النصية، رسالة ماستر، مخطوط، كلية الآداب واللغات، جامعة ياحي فارس، المدية، 2015.
3. مبروك بركاوي، المقاربة النصية في التعليمية، رسالة ماجستير،مخطوط، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،كلية الآداب واللغات، 2015.
4. محمد بالقاسم بن جيدل، التفاعل النصيّ في رواية" عمر يظهر في القدس" لنجيب الكيلاني، مخطوط، كلية الآداب واللغات، الجزائر، 2006.
5. مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، مخطوط، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف،2016 .

6. يوسف سعيد محمودي المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن ابتدائي، رسالة ماجستير، مخطوط، عماد الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، 2006.

و- المجلات:

1. إبراهيم عبد النور، الممارسات اللغوية(مفهوم النص في رحاب اللسانيات)، مجلة نصف سنوية محكمة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،ع1 ، 2010.
2. أم السعد حياة، تعليميات(أهمية النص والحوارية والبوليفونية في المجال التعليمي انطلاقا من تنظيرات ميخائيل باختين)، مجلة علمية تصدر عن مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة ياحي فارس، المدية، ع2، نوفمبر 2011.
3. بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 7، جوان 2010.
4. بشرى حمدي البستاني، مفهوم النص ومعايير نصية القران الكريم(دراسة نظرية)، مجلة أبحاث كلية الآداب، قسم اللغة العربية، جامعة الموصل، مجلد 11، العدد1.
5. بشير ابرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، ع الأول، 2007.
6. خالد بن الربيع الشافعي، نظرية النظم عند القاهر الجرجاني(مقدمتها، أركانها، قيمتها).
7. عدة قادة، تعليميات(تعليمية المهارات اللغوية وأثرها في تشكيل لغة التخصص)، مجلة مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس، المدية، ع4، ماي 2013.
8. كريمة سالمي، الممارسات اللغوية(ماهية النص: المعنى الكلي والكل النصي)، مجلة أكادمية محكمة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 35، مارس 2016.

9. ليلى شريفي، الممارسات اللغوية، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع25، 2014.

هـ- الوثائق التربوية:

1. دليل المعلم، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مطابق لمناهج الجيل الثاني، 2016.
2. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

المواقع الالكترونية:

1. أمينة حسني، الملتقى الوطني الأول، المعهد الخاص بالتعليمية واقع وآفاق، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 27-28 ماي 2014.
2. حريصة شريم، الكتابة العربية ونشأتها، مقالات متعلقة،(harissa charemme.Com) ، تاريخ الإضافة 2013/12/1.
3. غيلوس صالح، الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية، طرق تعلمه تقويمه، جامعة المسيلة، منتدى الإيوان، ص4-5.
4. مسعد محمد زياد، مقال في الممارسات الاملائية وأساليب تدريب التلاميذ عليها، موقع اللغة العربية.
5. موقع روح الإسلام (www.islamspirit).
6. موقع يكيبيديا الموسعة الحرة(https//ar.wikipedia.org/wiki).

7. ناظم فوزي، بحوث ودراسات صعوبة القراءة والكتابة لدى الأطفال، 2012،(https://www.nadem faouzi.com).