الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العقيد أكلي محند أولحاج

–البويرة–

كلية الآداب واللغات.

القسم: اللغة والأدب العربي.

التّخصّص:دراسات لغوية

جامعة البويرة

Ministre de l'Enseignement Supérieur

et de la Recherche Scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj -Bouira-

Tasadawit Akli Muhend Ulhag - Tubirett-

Faculté des lettres et des *lan*gues

تحليل الخطاب التعليمي في تعليم اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط –أنموذجا–

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر

إعداد:

مليكة هربان

نادية ركاب جابري

إشراف:

د/عبد الرحمان عيساوي

لجنة المناقشة:

- د/ موساوي فريدة.....رئيسا.
- د/ عبد الرحمان عيساوي.....مشرفا ومقررا.
- د/ بودالية رشيدة.....مناقشا.

السنة الجامعية 2017/2016.

مقدّمة

اللّغة وسيلة تواصل الأفراد، مهما اختلفت جذورها، وتباينت أشكالها، وتعدّدت سياقات استعمالها. ويعتبر مجال تعليميّة اللّغة من أبرز وأحدث مجالات علم اللّغة التطّبيقي الذي يستثمر معايير الخطاب اللّغويونتائج الأبحاث فيه، والخطاب التّعليمي ثمرة التفاعل والتعاون بين هذين المجالين.

تعليميّة اللّغة في محورها الأساسّي تعمد وتهدف إلى إنجاح ذاتها، وإثبات نجاعة تخطيطها وتصميمها التّعليمي، من خلال المثلّث الدّيداكتيكي(معلّم، متعلّم، مادّة).اعتمادا على عناصر أخرى ثانوية: هي الظروف التّعليميّة، منها الموارد البشرّية والماديّة؛ والعوامل النّفسّية والاجتماعّية واجتماع أربع تساؤلات ماذا؟، كيف؟، من؟ ولماذا نعلّم؟ كلّها تصبّ في مجرى واحد، أي بمعنى آخر انّ اجتماع هذه العوامل تهدف أساسا إلى إنجاح العمليّة التّعليميّة.

وتعدّ هذه الأطر الهيكل العام للمنظومة التّعليميّة، أّما جوهر نجاحها فيتمثّل في تحقيق التواصل بين المعلّم والمتعلّم وتفاعل كل منهما مع المادّة المعرفّية، وهنا يفرض الخطاب التّعليمي وجوده وضرورة اتقانه، فالرّبط بين عناصر المثّلث الدّيداكتيكي متعلّق أساسا بإنجاح الخطاب التّعليمي والذي يكون المعلّم فيه المسؤول عنه. فهو المحور في هذا الجانب من العمليّة التّعليميّة.

ولقد اختير هذا الموضوع لسببين، أّولهما ذو تأثير معرفّي، نظرا لأهمّية الموضوع وحساسّيته وتأثيره على التّحصيل المعرفّي للمتعلّم، ومدى فاعلّية دور المعلّم فيه، أّما ثانيهما فذو تأثّر ذاتي، فالمرور من مختلف الأطوار الدراسّية، وعلى أيدي عدّة معلمين، قاد الى التعامل مع هذا الموضوع مباشرة كمتعلمين. ودفعنا إلى طرح تساؤلات عديدة متعلّقة بالموضوع وحيثّياته منها:

ما هو الخطاب التّعليمي؟ كيف يمكن لهذا النّوع من الخطاب أ ن يؤثّر في عمليّة تعليميّة كاملة؟ ويكون عاملا في نجاحها؟ وأين يكمن عنصر الفاعلّية فيه؟ ماهي شروط صياغته؟ وماهي الصعوبات التي تعيق نجاحه؟.

ولفكّ الإبهام عن هذه التساؤلات، قسّم البحث إلى فصلين نظري، وتطبيقي ذو طابع ميداني. **فالفصل الأوّل**النّظري، قد خُصّص منطلقه في عرض المصطلحات والمفاهيم الأوّليّة المتعلّقة بموضوع البحث، ثّم إبراز العلاقة بين تحليل الخطاب وتعليميّة اللّغة، كونها العامل الرّئيسيّ في تمخّض نوع الخطاب التّعليمي والذي هو محور الدراسة فأدرج فيه شروط إعداده مراحل إلقائه ، وأهّم الصعوبات التي تعيق حسن سيرورته.

أما الفصل الثّاني: فاقتصرت الدّراسة على تحليل الخطاب التّعليميّ في تعليم اللّغة العربّية، ولقد **اعتمد المنهج الوصفّي** في وصف وتحليل و مناقشة المعطيات التي جمعت، واستخلاص لأهّم النّقاط التي تجيب عن مبهمات الموضوع، وتبرز ركائز وعوامل نجاحه.

كون الموضوع ذو جذور متفّرعة، استقينا واعتمدنا على **مصادر ومراجع** عدّة اعتقدنا أّنها تفيد الدّراسة، فمن جانب البحث اللّغوي، كان أهّم مصدر لنا: معجم لسان العرب لابن منظور، ومن جانبه اللّساني، اعتمدنا على مجموعة من المراجع أهّمها: المفاهيم العامّة في اللّسانيات التطبيقّية لـ "صالح بلعيد"، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، لـ " دومينيك مانغونو"،علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة العربّية، لـ" عبده الراجحي". ومراجع أخرى. ومن جانبه التعليمي والتربوي فقد كانت أهّم المراجع مجموعة من المعاجم أهّمها: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، لـ" فاروق عبده فلية وعبد الفتاح الزكي" ،معجم المصطلحات التربوّية والنّفسّية، لـ" حسن شحاته وزينب النجار". ومجموعة من الكتب:ككتاب طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التّنظير والتطبيق، لـ"سعاد عبد الكريم الوائلي". وجملة من المراجع الأخرى، منها المترجمة، والأجنبّية والمجلاّت المعتمدة.

واعتمدنا الكتاب المدرسي للّغة العربّية في الفصل الثاني كونه السّند الأساسي في الدّراسة. وكشأن كلّ باحث واجهتنا بعض **الصّعوبات**، خاصّة فيما تعلّق بالجانب التّطبيقي، نظرا لحساسّية

الموضوع، ولكون المعلّم محور الدّراسة والتّحليل، فقد كان أكبر عائق هو تعاون هذا الأخير في السّماح بتدوين الملاحظات ووضع أسلوبهالتّعليمي قيد الدّراسة.

الفصل الأّول: "ماهية الخطاب التّعليمي"

*المبحث الأّول: تحديد المفاهيم الأّوليّة.

*المبحث الثّاني:بين الخطاب وتعليميّة اللّغة.

*المبحث الثّالث: أُطرُ الخطاب التّعليمي.

المبحث الأوّل: المفاهيم الأولّية

1.تحليل الخطاب:l'analyse du discours

مفهوم مركّب من كلمتين، تحليل وخطاب، وسندرج مفهوم كل منهما على حدا.

أ* التحليل: l'analyse

لغة: ورد في مادة (ح ل ل)، حلّ الشّيء، وقيل: "سمّي محلّلا بقصده إلى التّحليل، وقيل حلّ العقدة يحلّها حلّا، فتحها ونقضها فانحلّت وفي المثل السائر: يا عاقد اذكر حلّا"[1].

اصطلاحا: هو" أحد المستويات المعرفّية، ويعني قدرة الفرد على تحليل بعض المواقف التّي يتعرّض لها، ويظهر في نواتج التعلّم، كأن يقسّم أو يحدّد أو يختار أو يفضّل"[2]، فالتّحليل هو الدّراسة الجزئّية والتفصيلّية لمحتوى معّين قصد الإيضاح وفكّ الإبهام، وهو مستوى يستخدم في مجالات عـــدّة كعلم اللغة، وعلوم النّفس، التّربية، الاجتماع، وغيرها.

ب* الخطاب:le discours

لغة: ورد في مادة (خ ط ب)، الخَطبُ: "الأمر الذي تقــع فيه المخاطــبة، والخِــطاب والُمخاطَبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة و خِطابا و هما يتخَاطَبان"[3].

اصطلاحا: يطلق "على كل ملفوظ يصوّر بوضوح محرّكات التلفّظ (أنا_أنت)"[4]، فكل كلام مفهوم ومعّين متبادل، وحوار يضّم شخصين متكلّمين اثنين أو أكثر حول موضوع معّين، قصد الإفهام و التّبليغ، أو المناقشة و الإقناع، أيا كان إطــار الحوار أو الهدف منه فهو خطاب .

---

1) ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر، مادة: ح ل ل، مج 11، ط1، بيروت ، لبنان، ص167-169.

2) فريدة شنان، مصطفى هجرسي،المعجم التّربوي، المركز الوطني للوثائق التربوّية،دط، وزارة التربّية، الجزائر، 2009، ص08.

3) المرجع السّابق، مادة: خ ط ب، مج 01، ص 360-361.

4) ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، دط، الجزائر، 2007، ص 50.

ويذكر "أحمد المتوكل" أنّه : "يعدّ خطابا كلّ ملفوظ/ مكتوب يشكّل وحدة تواصلّية قائمة الذّات"[1] وعليه فللخطاب شكلان: أوّلهما مجموع الملفوظات بين متكلّم و سامع، أي الكلام المتبادل بينهما مشافهة، الذي يؤدّي غرض التواصل والتفاعل هو خطاب لفظي أو شفهي، وثانيهما هو الخطاب المكتوب، و الذي يتضمّن نفس الشروط السّابقة مع اختلاف أنّ مجموع الملفوظات مكتوبة من طرف المؤلّف موجّهة إلى القارئ .

ج* تحليل الخطاب:

لقد تعدّدت تعاريفه اصطلاحا بين اللّسانيين، فنجد "باتريك شاردو و زميله دومينيك مانغونو" يعرّفانه على أنّه: " دراسة الاستعمال الحقيقّي للّغة من قبل متكلّمين حقيقّيين في وضعيات حقيقّية[2]"، أي أنّ تحليل الخطاب تقنية بحث عن كيفّية استعمال اللّغة، ومستعمليها، زمان ومكان وموضع استعمالها (مناظرة، ندوة صحفّية، محاضرة. . .) وما مدى تأثير هذه العوامل ككل على عملّية التواصل والتي تعتبر الهدف الرّئيسي من استعمال اللّغة، فطرح الأسئلة: كيف؟، من؟، أين؟ متى؟ ولماذا؟ هي التي تؤطر تقنية تحليل الخطاب . وفي موضع آخر نجد مانغونو[3] يدقّق أكثر في تعريفه:"

« Du point de vue de Maingueneau(2005), il s'agit de l'analyse de l'articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit »

فمن وجهة نظره، تحليل الخطاب متعلّق بتحليل ألفاظ النّص مع المكان الاجتماعّي الذي أنتج فيه

1) أحمد المتوكّل، الخطاب وخصائص اللّغة العربّية ، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر ،2010، ص124 .

2) باتريك شاردو، دومينيك مانغونو، معجم تحليل الخطاب، تر:عبد القادر المهيري، حمادي صمود، دط، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008، ص44.

3)www.analyse+de+discours.com

منه تحليل الخطاب هو الدراسة العلمّية الدقيقة لمجموع الملفوظات المتعلّقة بعناصر إنتاجـــــــها من منتجين لها أي مستعملي اللّغة، وظروف إنتاجها من عوامل زمنّية، مكانّية، نفسّية واجتماعّية.

2. التعليميّة: la didactique

لغة: ورد في مادّة (ع ل م)، "علم الأمر و تعلّمه: أتقنه"[1].

اصطلاحا: هناك تعريفات كثيرة في هذا الصّدد نذكر منها: مجموع الطرائق والتقنّيات والوســائل التّي تساعد على تدّريس مادّة معينة[2] . فالتعليميّة هي كلّ الوسائل المسّخرة لنقل المعلومات والمعرفة ضمن هيكل تعليمي معّين، وفي تعريف آخــر لـ" جون بيار روبرت"[3] :

« Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement …la didactique est une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie, et la sociologie »

"التّعليميــّة هي العلم الذي يهتم بمناهج التعلـــــيم، وهي تركيب من علوم أخرى، كالمنهجّية والبيداغوجيا، وعلم النفس والاجتماع". ممّا يعني أّنها وثيقة الصلة مع مجالات كثيرة، ساعية إلى استخدام واستثمار كافة الوسائل التي تحقّق التواصل الجّيد، وعليه فالتعليميّة مستـوى من مستويات المعرفة والتي تسخر كتقنّية دراسة الوسائل والأدوات التي تسعى في جوهـرها إلى تحقيق نتائج فّعالة من تدريس مادّة معّينة أّيا كان نوعها لغوّيا، أو علمّيا. وكثيرا ما يحدث اللّبس والتداخل بين مصطلح التعليميّة ومصطلح تعليميّة اللّغة على أنّ لهما نفس المعنى إلا أنّ التعليميّة تعتبر

1) ابن منظور، لسان العرب، مادة: ع ل م، مج12، ص418.

2)فريدة شنان، مصطفى هجرسي،المعجم التّربوي، ص44.

3)Jean pierre robert, dictionnaire pratique du FLE, édition ophrys, paris, 2008, p 68.

أشمل من تعليميّة اللّغة، وأنّ هذه الأخيرة لها نفس السّمات مع التّخصيص في مجال اللّغة، وسندرج معناها الاصطلاحيّ للتفرقة بينهما.

تعليميّة اللّغة:La didactique de langue

تعليميّة اللّغة هي فرع من التعليميّة، وتتجزّأ منها، ولهما نفس الدّور التعليميّ. فهي كلّ الملفوظات سواء المدوّنة أو المنطوقة والتي تتسم بالطّابع التعليميّ، أي محتواها تعليميّ وهدفها تعليميّ. وهذا الرّأي نجده عند كثير من الباحثين في هذا المجال منهم "لطيفة هباشـــــي" في هذا التّعريف لتعليميّة اللّغة :" هو مجموع الخطابات المكتوبة والمنطوقة المنتجة حول تعليم وتعلّم المعارف والمهارات المساهمة في معرفة لغة غير لغة المنشأ"[1]. وهنا نلاحظ همزة الوصل بين الخطاب وتعليميّة اللّغة، والعلاقة الوطيدة بينهما مما يقودنا إلى مصطلح الخطاب التعليميّ.

3.الخطاب التعليميّ:le discours didactique

عرّفه "صالح بلعيد":"بأنّه سلسلة من الملفوظات الشفهيّة أو المكتوبة يتّجه بها الديداكتيكي"[2]. أي أنّ له نفس مفهوم الخطاب إلا أنّه يكتسي صفة التعليميّة، كمنتج للخطاب ونوع له. أي أنّ منتج الخطاب هو الّذي يحدّد نوع الخطاب وإطاره. وعرّفته " نوارة بوعياد "بأنّه خطاب يتم فيه تحويل المادّة العلميّة إلى مادّة خطاب ذات طابع تعليميّ، وهو أيضا خطاب يتكرّر فيه خطاب الآخر[3]. ففي هذا التّعريف دقّقت وعمّقت في تحديده، فالخطاب التعليميّ منبر تحويل النّص التعليميّ إلى خطاب يضمّ محرّكات التلفّظ (أنا- أنت) حسب الرّأي السّابق لـ "ماري نوال غاري بريور"، وكلّه تحت

1) لطيفة هباشي،التواصل في اللّغات والآداب،مجلة عنابة ،الجزائر،عدد: 37-مارس2013.

2) صالح بلعيد، المفاهيم العامّة في اللّسانيات التطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،2003، ص192.

3) نوّارة بوعياد، مفهوم الخطاب التّعليمي والجامعي،مجلة التبيين، عدد 17، افريل 2001، ص 26.

إطار تعليميّ بغية تبسيط المادّة التعليميّة، ولا يشترط في الخطاب التعليميّ الاستناد على النصّ التعليميّ فحسب، وإنما يتيح قابليّة استعمال خطاب شخص آخر فهو لا يحصر مجالا لاستخدام كلّ الوسائل التي تخدم وتحقّق أهدافه التعليميّة.

في نفس السّياق يرى "جوزيف ميلانسون"[1]: أنّ الخطاب التعليميّ في كل تطبيق، هو خطاب طفيليّ يتغذّى على معنى خطابات أخرى، كالخطابات الأدبيّة والعلميّة.

« Le discours didactique est à toutes fins pratiques, un discours parasitaire qui s'alimente de la signification des autres discours »

إلاّ أنّ صفة السلبيّة هنا ليست سلبيّة بالمعنى العام، فالمعلّم كمنتج للخطاب التعليميّ يعتمد على خطابات سابقة بغية بناء وضعيّة وقاعدة، ينطلق منها لنقل المعرفة بطريقة بسيطة، سهلة تساعده في القيام بمهامه وتعينه على تحقيق أهدافه. الخطاب التعليميّ هو الصّيغة المبسّطة في أسلوب المعلّم لنقل المعرفة من الخطابات التّعليميّة المكتوبة أو المنطوقة، لغرض ضمان أعلى نسبة من الاستيعاب لدى المتعلّم. وبما أن الخطاب التّعليميّ متعلّق بالنصّ التّعليميّ فيتوجّب تقديم تعريفه.

4. النصّ التّعليميّ: le texte didactique

" النصّ التّعليميّ يتشكّل في المادّة التعليميّة باعتبار النصّ التعليميّ يحمل مضمونا معرفيّا و لغويّا"[2]، فكل مكتوب توافرت فيه عناصر التماسك والترابط والاتّساق فهو نصّ وان اكتسى الطّابع التعليميّ فهو نصّ تعليميّ، يقدّم المعرفة. ويعدّ النصّ التعليميّ عنصرا من المادّة التّعليميّة

1) Joseph Melançon, le discours didactique littéraire, études littéraires, vol 14,n3,1981, p378. www.erudit.org

2) خدير المغيلي، تعليميّة النصّ التّعليمي للّغة العربيّة و آدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، غرداية،عدد:08، 2010، ص360.

التي تعتبر احد أقطاب المثلّث الّديداكتيكي في العمــلّية التّعليميّة : المعلّم، المتعلّم والمحتوى. وللخطاب التعليميّ مستويان رئيسّيان، وعمليّتان هامتان تمثّلان نقطة الانطلاق ونقطة الوصول، وهماالتّعليم والتعلّم ، وعليه سندرج المفهوم الاصطلاحّي لكل منهما.

5.التّعليم:l'enseignement

التّعليم هو مجموع الأفعال و المجهودات التي يقوم بها المعلّم غرض تبليغ وتوصيل معارف محدّدة، مسطّرة للمتعلّم تكون موافقة للمقرّر التعليميّ، وهذا ما تؤكّده "باتريشيا.ل.سميث" و"تيليمين.ج.راغن" في تعريفهما لعمليّة التّعليم: "هو عمليّة التّرتيب المقصود للتجارب التي تقود المتعلّمين إلى اكتساب قدرات محدّدة"[1]، ونجد تعريفا لـ "محسن علي عطّية" يبسّط التّعريف كـــالآتي: "جعل الآخر يتعلّم بمســاعدته على التعلّم وصولا إلى تحقيق الأهداف التربوّية المطلوبة"[2] ، أي أنّ هذه العمليّة تنطلق من مجهودات المعلّم، وتقع على عاتقه مهّمة تعليم المتعلّم ومساعدته على التعلّم وذلك بمراعاة إمكاناته الذهنّية والعمل قدر المستطاع على تذليل الصّعوبات التي تواجهه، ممّا يزيد من نسبة نجاح و تحقيق الأهداف التعليميّة المؤطّرة للعمليّة التعليميّة.

6.التعلّم:l'apprentissage

" هي العمليّة المكتسبة من واقع خبراتنا، ويقصد بالتعلّم التــغّير الناتج عن تأثير الخبرة السّابقة ومن أهّم مبادئ التعلّم مبدأ التعزيز "[3]، في هذه العمــلّية يكون المتعلّم هو محورها بالمجهودات التي يبذلها لتحقيق خبرات تجسّد مكتسبات معرفّية فيما بعد، والتعلّم مبنّي على مبدأ التّعزيز، أي تنمية

1) باتريشيا.ل.سميث، تيليمين.ج.راغن، التصميم التعليمي، ترجمة: مجاب محمد الإمام، ط1، مكتبة ونشر العبيكان، لبنان،2012 ،ص33.

2) محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص132.

3) فريدة شنان، مصطفى هجرسي،المعجم التّربوي، ص10.

وتغذية القدرات وتدعيمها المستّمر لتكّون قاعدة معــرفّية ثابتة. إنّ كلامن التّعليم والتعلّم نجاحه مبنّي على تحقيق مبدأ التواصل، بين المعلّم والمتعلّم، وإمكانّية التفاعل مع المحتوى التعليمّي، والذي صّمم في مجمله لغرض تحقيق أهداف تعليمّية معّينة بواسطة وسائل تعليمّية محّددة ومدروسة، سنتطرق إلى كلّ مصطلح منهم بالترتيب وعرض بعضآراء اللّسانيين والتّربويين من خلال تعريفاتهم.

7. التّواصل: la communication

التّواصل هو تلك العلاقة بين عنصرين أو أكثر، وتختلف صفة التّواصل حسب أقطابها أي حسب العناصر التي تحقّق هذه العــلاقة، فنجد التواصل الذهنّي والفكريّ، وهو ركيزة التّواصل بشكل عــام، ثم يتفّرع إلى الاجــتماعّي والـ نفسّي، الأدبّي والعلمّي وغيــرها، ولتوضــيح أكثر نتطرق إلى المـــعنيين اللّغوّي والاصطلاحّي للمفهوم.

لغة: ورد في معجم لسان العرب لابن منظور في مادة (و ص ل)، معـــــان عّدة لكلمة تواصل، نذكر منها: يقال وصل الشّيء وصلة، ومنه وصل فلان رحمه يصله صلة، فالوصل ضّد الهجران، والتّواصل ضد التّقاطع، بمعنى تواصل الكلام دون مقاطعة[1].

اصطلاحا: هو "عملّية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه"[2]، ونجد لـ "مجدي عزيز إبراهيم" تعريف آخر: هو "عملّية أو طريقة يتم من خلالها انتقال المعرفة من المدّرس إلى التّلميذ أو من التّلميذ إلى زميله، هي عملّية لنقل فكرة أو مهارة أو حكمة

1) ابن منظور، لسان العرب، المادة: و ص ل، مج11، ص726.

2)حسن شحاته، زينب النّجار. معجم المصطلحات التربوّية والنفسّية، مراجعة: حامد عمار، ط1، الّدار المصرّية اللبنانّية، القاهرة، 2003، ص159.

من المدّرس إلى التّلميذ"[1]، فالتواصل هو فعل تبادل و نقل المعارف بين طرفين، فهي تلك الصّلة التي تجمع عنصرين لغرض معّين، وفي زمان ومكان معّينين، نحو التّواصل الّديداكتيكي الذي يحصل ضمن إطار زمنّي ومكانّي تعليمّي، لتحقيق أهداف تعليميّة.

8. التّفاعل: l'interaction

"تفاعل المتعلّم مع النّشاط، وهي الطريقة الجّيدة التي يتفاعل فيها كل من المتعلّم والمعلّم والمواد التّعليميّة في إطار الظّروف والإمكانّيات المتوفّرة"[2]. فالتفاعل هو ذلك الجّو الايجابّي الحاصل بين المعلّم و المتعلّم، من جهة، وبين المعلّم و المتعلّم والمحتوى التعليمّي والوسائل التعليميّة، من جهة أخرى. فتفاعل المعلّم مع المحتوى وإدراكه له، وحسن استغلاله للوسائل المتوفّرة تمكّنه من التواصل مع المتعلّم، وحمله هو الآخـر على التفاعل مع المواد التعلـيميّة بايجـابّية، وبالتـالي الزّيادة في قابلّيتـه على الدّراسة، ومنه تحسين المستوى الدّراسي.

9. المحتوى التعليمّي le contenu didactique

"المـادّة اللغوّية المطلوب تدريسها للمتعلّم، وجملة المعارف المستـهدفة من العملّية التعليميّة"[3]. يعتبر المحتوى التعليمّي أحد عناصر المـثلّث الّديداكتـيكي، وهي مجموعة من المعلومات والمعارف المنظّمة، المدروسة، المصنّفة والموجـّهة لفـئة تعلّمية محدّدة تراعي الكفاءات والإمكانّيات الجسدّية والنفسّية والفروق الفـكرّية.

1) مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات و مفاهيم التقّيم و التعلّم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص29.
2) فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، ص79.
3) مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللّسانيات الحديثة، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، مج 07، عدد: 02، 2008، ص151.

10. الأهداف التّعليميّة:les objectifs didactiques

" مرتبط بالموقف التعليميّ، وهي التي تحدّد عمل المدّرس بالفصـــل الدراسّي، وهي تدلّ على أنماط الأداء النّوعي التي يكتسبها التّلاميذ من خلال طرق التّعلـــيم المختلفة"[1]. الأهداف التعليـميّة هي الغايات المراد تحقـــيقها، والتي يسعى المـــعلّم إلى انجازها ضمن فترة زمنـــيّة محدّدة، وتكون الأهداف التّعليمـــيّة موزّعة حسب المقّرر الدراسّي ككلّ، والوحـــدات الدراسّية الفصـــلّية كأجزاء، ويمكن للمعلّم تسطير أهداف تعليميّة أخرى حســـب ما يتطلّبه مستوى المتـــعلّمين، مع شرط الحفاظ على سيرورة الغايات العامّة للمنظومة الدراسّية، وهذه الأهـــــــداف هي التي تهيـكل العمليّة التعلـــيميّة وتؤطّرها حسب حاجات المتعلّمين و فئاتهم العمريّة والفكريّة.

11.الوسائل التّعليميّة les moyens didactiques

للوسائل التّعليميّة دور فاعل في تحقيق الأهداف التّعليميّة، وهي تعتبر عاملا مساعدا لأقطاب المثلّث الدّيداكتيكي : المعلّم، المتعلّم، والمحتوى التعليميّ، ونقطة الوصل بينهم.

" كل أداة يستخدمها المدّرس لتحسين العمليّة التعليميّة والتعلّم وتوضـــيح معاني كلمات المدّرس، أو شرح الأفكار"[2]، أي هي كل الأدوات و الوسائل التي تعيـــن المعلّم في عمله في نقل المعرفة للمتعلّم بطريقة واضحة لترسيخ الـــمعارف بطريقـــة قويمة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجّوة، وتعين المتعلّم على تـــدعيم و تعزيز مكتسباته المعرفّية، وتنمية قدراته الذهنّية. لتوصيل المعارف أساليب و طرق تعليميّة ، تختلف من معلّم لآخر ومن مادّة لأخرى وتقديم المادّة التّعليميّة يتطلّب تحضيرا وتخطيطا مسبقا، لضمان نقل ديداكتيكّي ناجح. سنحاول تقديم تعريفات توضيحّية

---

1) فاروق عبده فلية، احمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا، دط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2004، ص44.

2) فريدة شنان، مصطفى هجرسي،المعجم التّربوي، ص92.

عن كل هذه المفاهيم ، ذلك بالاستعانة بما قدّمه المختصّون في هذا المجال.

12.الطريقة التّعليميّة: la methode didactique

"تعني بمفهومها الواسع مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلّم من تحقيق أهداف تعلـيميّة، وهي وسيلة توصيل المعرفة"[1]، أي هي مختلف السبل والآليات والوسائل الإجرائيّة التّعليـميّة التي يستعملها المعـلّ م لخلق التفاعل، وشدّ انتباه المتعلّم، مع الحفاظ على تركـيزه، وتتعدّد الطرق التّعلـيميّة بغية تذليل الصّعوبات وتوصيل المعرفة المراد تحقيقها واكتسابها من طرف المتعلّم. وهذه الطرق وضعت حسب المواقف التّعليميّة، و دواعي استعمالها من قبل مختصين، ويعود اختيار الطريقة التّعليميّة من طرف المعلّم الذي يستند في اختيارها إلى حاجات المتعلّم التّعلميّة. وتقديم الخطاب التعليميّ وفق طريقة معيّنة يتطلّب تخطيطا مسـبقا وتحضيرا له.

13التّخطيط: la shematisation

لغة: "ورد في مادة (خ ط ط) ، خـطّ القلم أي كتب، وخطّ الشّـيء يخطه خطّا والتّخطيط التّسطير، التّهذيب"[2].فالتّخطيط بمعنى التّحضير والإعداد وتصوّر الشّيء قبل حدوثه.

اصطلاحا: التّخطيط بصفة عامّة هو التصوّر العقلّي القبلّي لأمر معّين قبل القيام به، وفي مجال اللّغة هو التصوّر العـام الذي يتصوّره المتكلّم قبل التلفّظ، لتحديد فحـوى كلامه، وسعيا منه لاختيار الأنسب لتحقيق التواصل ولتبليغ الرّسالة بشكل قويم، ويلخّص "أحمد أبودية" هذا القول في جملة: التّخطيط عمليّة وصيرورة وتنظيم وتوقّع"[3]. ويؤكّده "مانغونو" في موضع آخر:

"يستعمـل هذا المصطلح في تحليل الخطـاب، لكي يتلّفظ المـتكلّم بشيء ما، لابد أن يكون له

1) مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، ص 153.

2) ابن منظور، لسان العرب، المادة: خ ط ط، مج 07، ص 287.

3) عدنان احمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دط، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، دت، ص221.

تصـــوّر لمقام التّبلـــيغ وموضوع خطـــابه"[1]. يتنّوع التّخطيط بين العقلّي البحث والكتابّي المدّون الذي يعين المتكلّم في إتباع خطّة للتّبليغ. وبما أن موضوع البحث ذو طابع تعليميّ، فيتوجب إدراج مصطلح التّخطيط التعليميّ .

14.التّخطيط التّعليميّ:la shematisation didactique

يحمل نفس المعنى الاصطلاحي السّابق للتّخطيط عموما، إلاّ أّنه يتّسم بصـــفة التّعليميّة، أي يخصّص فيه مجال التّخطيط ويحدّد نوعه.فهو التّخطيط المنجز لأغـــراض تعليميّة فنجد "محمد البحيري "يعرفه كالآتي: "هو عملية متّصلة ومستمرّة تتضـــمّن أسلوب البحث العلمّي والاجتماعّي و طرق التّربية، وهو يهدف أن يحصل المتعلّم على تعليم كاف ذي أهداف واضحة"[2]فالتّخطيط التّعـــليميّ هو عمليّة استعداد وتحضير وتهيئة، باستعمال آليات و طرق مع تسطير أهداف معيّنة لفترة زمنـــيّة محدّدة، كاختيار المـــــعارف والأنشطة والخبرات المراد تحقـيقها في فئة معيّنة من المتعلّمين وذلك ضمن الإمكانات المتوفّـــرة في نفس الفئة.

15. النّقل الدّيداكتيكي: la transposition didactique

للّنقل الدّيداكتيكي قسمان، أّولا: النّقل، وسندرج مفهوميه اللّغوي والاصطلاحي، أّما ثانيا: الدّيداكتيك أو التّعليميّة، وقد أوردنا سابقا مفهومها، وباتّصالها بالّنقل هنا فهي تبّين الصّفة التي يكتسيها.

لغة: الّنقل هو تحريك شيء معّين من مكانه إلى مكان آخر، وتغييره. وهو المعنى اللّغوي العـــام وورد في مادّة (ن ق ل)، الّنقل: تحويل الشّيء من موضع إلى موضع، نقله ينقله نقلا فانتقل[3].

اصطلاحا: الّنقل الدّيداكتيـــكي هو نقل المعلومات من قالب معرفّي إلى قالب تعليميّ وهذا ما

---

1) دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، ط1، منشورات الاختلاف،الجزائر، 2008، ص 115.

2)خلف محمد البحيري، أسس تخطيط التعلّم، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، 2004، ص25.

3) ابن منظور، لسان العرب، المادة: نقل، مج 03، ص673.

يتجلّى في التّعريف التّالي:

« La transposition didactique décrit dés lors l'ensemble des modifications opérées sur le savoir afin que celui-ci puisse être enseigné »

ا لّنقل الّديداكتيكي هو مجموع التّغييرات الطّارئة على المادّة المعرفّية، بغية تحويلها لمادّة تعليمّية تصل للمتعلّم بطريقة مبسّطة وواضحة عن سابقتها[1]، أي مجموعالمعارف المعاد صياغتها وبرمجتها تعليمّيا، وصياغتها صياغة تراعي الفروق الفردية للمتعلّمين. فهو مؤلّف من آليات تسمح بالعبور من موضوع معرفّي إلى موضوع تعليمّي، فهي عملّية خاضعة لنظام ودراســة مسبقة تخّول نقل المعرفة نقلا تعليمّيا يحقّق التّبليغ.

المبحث الثّاني: العلاقة بين تحليل الخطاب و تعليم الّلغة

أّولا: تحليل الخطاب

أ-**فروع تحليل الخطاب:** يتضّمن تحليل الخطاب ثلاثة فروع أساسّية تعتبر هيكله العام، وقد لّخصها "وليد العناتي"[2]على التّرتيب التّالي: شكله، مضمونه وسياقه.

أ-**1- شكل الخطاب:** يقصد به تلك الملفوظات اللّغوية المتماسكة والمترابطة التي تشكل نصّا لغوّيا تتوافر فيه شروط النصّية من مظاهر الاتّساق والانسجام.

أ-2-مضمونه :

وهو الّرسالة والمعنى الذي يحمله الخطاب، من مجموع الملفوظات التي تنتج عند تكلّم شخص ما، قصد التواصل والتّبليغ، فهو تفاعل الملفوظات فيما بينها وتماسك معانيها ودلالاتها، كحلقات

1) M.Merri, M, Pichat, psychologie de l'éducation, bréaleditions, cedex, France, p138.

2) ينظر وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلّة البصائر، الاردن، مج13، عدد:02 ربيع الاول، 2010، ص 94.

السّلسلة الواحدة، كل لفظة تؤدّي إلى معنى لفظة أخرى لتكوين رسالة ذات معنى. ولكل رسالة مرجع.

أ-3- سياق الخطاب و مرجعه: إن الأطر الزمنّية والمكانّية، والخـلفّيات المعـرفّية والثقـــافّية والاجتماعّية والـ سياسّية هي المحيط الذّي ينبع وينتج منه الخطاب. وهذه الأطر بمثابة عوامل تؤثّر في إنتاج الخطاب، و في نوعه و تحدّد تصنيفاته.

ب-أنماطه :تختلف أشكال الخطاب و مضامينه حسب ظروف إنتاجه، فتتعدّد بذلك أنماطه وأنواعه، فنجد "احمد المتوكل"[1] يورد عاملي تصنيف لأنماط الخطاب من حيث البنية، ومن حيث الآلّية المستعملة، فحسب رأيه إن شكل الخطاب و الآلّيات ونوع العلاقات التي تربط وتبني شكلـه هي التي تحدّد نمط الخطاب، فبنية القصّة والرّواية والحوار تتباين، و كذلك آلّيات الخطاب السردي والوصفي والحجاجي ليست ذو استخدام واحد، فتختلف خصائص وسمات كل نـص فباختلافها يحدّد نوع الخطاب. أّما "صالح بلعيد"[2] فقد كان له منظور أوسع لهذه العوامل، فأنماط الخطاب حسب رأيه متعلّقة بعناصر الخطاب: المخاطِب، المخاطب والخطـــــاب، ومتعلّقة أيضا بفروع الخطاب : الشّكل، المضمون والسّياق.

*حسب قناة التواصل: أي نوع التّواصل، فنجد الخطاب الشفهي إن كان هناك مقابلة، محاضرة أو ندوة، والخطاب المكتوب إن كان الخطاب عبارة عن رسالة، مقال، كتاب..

*حسب المسافة: هناك خطاب بضمير المتكلّم إن كان المخاطِب هو صـــاحب الخطاب، وخطاب آخر بضمير الغائب إن كان الخطاب منقولا عن آخر.

1) ينظر أحمد المتوكّل، الخطاب و خصائص اللّغة العربّية، ص25.
2) ينظر صالح بلعيد، المفاهيم العامّة في اللّسانيات التطبيقّية، ص192.

*حسب نوع الإرسال: إن كان المخاطِب والمخاطب حاضرين في نفس المـكان والزّمان فهو خطاب مباشر، أما إذا كان احدهما غائبا فهو خطاب غير مباشر.

*حسب علاقة الخطاب بالواقع: فان كان الخطاب حول حدث واقع فهو خطــاب صريح، وإلا فهو خطاب ضمني، أي تتخلّله ضمنّيات خارج محور الخطاب.

*حسب المرجع: فسياق الخطاب هو الذي يحدّد نوعه، من خطاب سياسي، اجتماعي، أدبي علمي، تعليمي، اقتصادي، و غيره.

*حسب علاقة المتخاطبين:أي الذين يكونون في مجال واحد، كعلاقة المعلّم بالمتعلّم، فهو خطاب ديداكتيكي، وعلاقة بين سياسّيين فهو خطاب جدالي...، وغيرهم.

ج- مجالاته:

يهتّم تحليل الخطاب ويدرس كل ما هو متعلّق بإنتاج الخطاب، غرض التّبليغ، مهما كان مضمونه وغاياته ومرجعّيته، وهذا ما يؤكّده" محمد لطفي الزليطني"[1]، فندرك أن ليس لتحليل الخطــاب مجال محدّد، فكل خطاب منتج، فاعل، قابل للتحليل.فكل ما تعلّق بإنتاج خطاب لغويّ فهو مجال تحليل الخطاب ، أيا كانت صيغته شفوّية، أو مكتوبة، ولمعرفة مجال تحليل الخطاب، آلّية هامة تعين على ذلك، وهذا ما عرضته "ماكار ميشيل" : للسّياق فضل تحديد دلالة النصّ وفهم مـــــــعناه[2]. فالسّياق ورغم كونه فرعا من فروع تحليل الخطاب المؤطّرة له، إلاّ أنه يمكن إدراجه كوسيلة وآلّية لفهم دلالة النصّ المنتج، وبالتّالي تحديد مجاله، خاصة إن كان الخطـــاب ذا نمط ضمني ومتداخل الأطراف.

1) ينظر محمد لطفي الزليطني، من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، تيزي وزو، الجزائر،عدد: جانفي 2014، ص09.

2) ماكار ميشيل،الخطاب اللغوي واكتساب اللغة في علم اللغة التطبيقي، تر: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، دط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2009، ص69.

ثانيا: تعليميّة اللّغة

هي ذلك الفرع من التّعليميّة، والذي يهتّم بتعليم وتعلّم المعارف، ويسعى إلى تحسين مستـــواها على الدوام، ولبناء أطر التّعليميّة، تحدّد وظائف تعليميّة، لضمان تحقيق أهداف تعليميّة مسطرة بواسطة وسائل وأدوات تعليميّة، وسنتطرق إلى المستويات الثلاث كل على حدا.

أ-<u>الوظائف التّعليميّة</u>:

هي الأدوار والمهام التي تؤديها التّعليميّة سعيا منها لتحقيق الأهداف التّعليميّة، وهي ثلاثة وظائف التّشخيصيّة، التّخمينيّة، والفنّية[1]. وكلّ وظيفة تؤدّي الى أخرى وتكّملها.

أ-1- الوظيفة التشخيصيّة: ويعنى بها الاســتكشافيّة، وتسعى بـها التعليميّة إلى اكتشاف الظروف والعوامل التي تؤثّر سواء بالإيجاب أو بالسّلب على عناصر العملـيّة التعليميّـــة أي على المعلّم المتعلّم، والمحتوى التعليميّ.

أ-2- الوظيفة التخمينيّة: و يعنى بها التصوريّة والتوقّعيّة، أي دراسة الظواهر والعلاقات والعوامـــل، وفهم وتفكيك ماهيتها، لبناء ووضع أفكار وأهداف مستقبلّية.

أ-3- الوظيفة الفنّية: هي كل الآليّات والوسائل المسخّرة في العمـلّية التعليميّة لتحقيق الأهداف التعليميّة المسطّرة. والملاحظ أن هذه الوظائف ذو طابع تكاملي مترابط.

ب- <u>الأهداف التعليميّة</u>:

هي التي توجّه المعلّم وتظهر على مستوى المتعلّم، سواء نجاح المعلّم في تحقيقها أو فشله، وتحديد الأهداف التعليميّة تساعد المعلّم أيضا في تأدية مهامه، فتمكّنه من تحديد الوسائل التعليميّة المناسبة، وعلى اختيار طرق وسبل التّعليم الموافقة لاحتياجات المتعلّمين المعرفّية، ولكن على هذه

1) سعدون، مفهوم التّعليميّة أو الديداكتي، 29 فيفري 2012. www.lissan-3oloum.org

الأهداف أن تتّسم بصفات ضروريّة عديدة، لكي تلّبي وتحقّق الأهداف التعليميّة المنشودة، بشكل ناجح، ولقد عرضت "زهرة الراسي"[1] أهّمها:

* أن تتّصف الأهداف التعليميّة بالواقعيّة.

* أن تراعي الأهداف التعليميّة الفروق الفرديّة، والحاجات الفكريّة للمتعلّمين.

* أن تتوافق الأهداف التعليميّة مع النّظام التربويّ العام، فهما متّصلان.

* أن تكون الأهداف التعليميّة ذات جودة ومستوى يواكب متطلّبات العصر المعرفّية.

*أن تكون الاهداف التّعليميّة واضحة، وفي إمكان المعلّم تحقيقها.

* أن تكون الأهداف التعليميّة ذات طابع تكاملي، مترابطة مع المستويات الأخرى.

ج- <u>الوسائل التعليميّة</u>:

هي التي يتّم من خلالها تحقيق الأهداف التعليميّة، وهي مجموع الأدوات التي يستعين بها المعلّم لنقل المعارف للمتعلّم بسهولة وهي نوعان: تقليديّة والتي تتمثّل في: السّبورة، الكتاب المدرسّي، المطبوعات، الخرائط المفاهيميّة، المخطّطات وغيرها، أّما الوسائل الحديثة فتتمثّل في: الوسائط التكنولو جّية، كالانترنيت، والأجهزة الالكترونّية كالحاسوب، واللّوحة الالكترونّية وغيرها، وهي وسائل يستعملها كل من المتعلّم والمعلّم، فهي وسائل تعليميّة وتعلّميّة في آن واحد. ولهذه الوسائل فوائد للطرفين، تظهر من خلال الاستعمال الجّيد والمتكّرر لها، ولقد ذكرت بعض هذه الفوائد في كتاب "إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية"[2]، نلخّصها كالآتي:

---

1) ينظر زهرة ناصر محّمد الّراسي، تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي، دط، دار الخليج للنشر والتوزيع، دب،دت، ص185-186.

2) ينظر محّمد عيسى الطيطي، فراس محّمد العزة، عبد الاله طويق، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليميّة، دط، دار عالم للثقافة، دب، دت، ص 20-21.

* تساعد الوسائل التعليميّة على إثارة دافعيّة المتعلّم و تشوّقه، فهي وسيلة تحفيز.

*تعين المعلّم على نقل المعارف بطريقة أوضح فهي تدعيميّة له.

*تفاعل المتعلّم مع الوسيلة، ينّمي قدراته، وينشّط فكره، ويجعله أكثر قابلية للاستيعاب.

*إكساب المعلّم المهارات و المعارف في كيفيّة استعمال الوسيلة واستثمار منافعها.

*إكساب المعلّم الخبرات، في التعامل مع المتعلّمين و معرفة ميولاتهم، وكيفيّة جذبهم.

*باستعمال الوسائل التّعليميّة، ونقل المتعلّم إلى مستوى التطبيق، والوضعيّات الإدماجيّة، يكون التعلّم أبقى أثرا وأدوم.

* تعدّد الوسائل، يعني تنوّع الطّرق، ومنه إبعاد الملل، وبعث الرّوح في الحصص التعليميّة.

ثالثا: العلاقة بين تحليل الخطاب وتعليميّة اللّغة

المطّلع على مفهومي تحليل الخطاب وتعليميّة اللّغة، يلاحظ النقاط المشتركة بينهما وأهّمها الدراسة العلميّة للملفوظ والمنطوق. فالنّصوص والحوارات التي تمثّل المحتوى بالنسبة لتعليميّة اللّغة ما هي إلاّ مادة الخطاب، فتحليل الخطاب يمكّننا من ملاحظة الأخطاء، والصعوبات التي يواجهها المتعلّم في تعلّم اللّغة، وبالتّالي بوسع المعلّم معالجة تلك الصّعوبات وتذليلها، ويتّم ذلك حسب "وليد العناتي"[1] عبر إجراءات كالاستدراك، أو حصص المعالجة. ويقّدم ذات المرجع[2] ميزات تحليل الخطاب التّي يوفّرها لتعليميّة اللّغة:

* الموضوعيّة، الحياديّة، في دراسته للّنصوص اللّغويّة، فلا يخّير بين منطوق وملفـوظ، ولا بين نص وآخر فكلها صالحة للاستثمار.

* الواقعيّة: فهو يدرس النّصوص التي تتعامل مع اللّغة في سيـاق الاستعمـال أي تتميّز بالـجدّة

1) ينظر وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربيّة للناطقين بغيرها، ص95.
2) ينظر المرجع السّابق، ص96.

في دراستها.

* الشموليّة: يتيح المجال للدّراسة، فيمكّن من دراسة كل نوع من أنواع الملفوظات والمنطوقات وأيّا كان سياقها.

* الأمانة: التعامل مع النّصوص هي نفس ما يتّصف بها منتجها، فلا يطرأ عليها أي تعديل أو تغيير لأي أغراض كانت.يتّسم تحليل الخطاب بمعايير عالية الجودة والرقي والتّي على كلّ مستوى دراسة الاتّصاف بها، فتحليل الخطاب دراسة علميّة بحتة بعيدة عن الأهداف و الغايات. إضافة إلى الميزات التّي يقدّمها تحليل الخطاب إلى تعليميّة اللّغة، فهناك موضوعات عديدة يهتّم بها تحليل الخطاب تعود بالفائدة على تعليميّة اللّغة حسب رأي "مازن الوعر"[1]، فكلّ المواضيع عموما تصب في فائدة تعليميّة اللّغة، نحو:

* معالجة صعوبات النطق والكلام من خلال دراسة الأمراض الكلاميّة.

*الرّفع من مستوى القراءة من خلال مناهج تحليل الخطاب لفهم مهارة القراءة.

* تحسين الكتابة والمستوى الدّراسي من خلال دراسة أثرها في تنمية الإدراك.

*استثمار ما توصل له تحليل الخطاب من نتائج، ومحاولة إسقاطها على العمليّة التعليميّة في كلّ المجالات التعلميّة: المهارة الشفويّة، القراءة، الكتابة...

إنّ استخدام تحليل الخطاب في مجال التعليميّة ولّد نوعا جديدا ونمطا من أنماط تحليل الخطاب إلاّ وهو تحليل الخطاب التعليميّ، الذي يشمل جانب تحليل الخطاب كنمط دراسة ومبدأ، وطابع التعليميّة كموضوع للدراسة لغرض تنمية الأهداف التعليميّة.

1) ينظر مازن الوعر، نظرّية تحليل الخطاب: النشأة والتطّور والبناء، مجلة الموقف الأدبي، عدد: 370 شباط2002.www.awu.sy

المبحث الثّالث: الخطاب التعليميّ

أوّلا: الإطار العام للخطاب التّعليمي.

الخطاب التعليميّ هو عبارة عن مجموع الملفوظات الشفهيّة والمكتوبة ذات صفة تعليميّة، ولكلّ نوع خطاب مميّزات ومعايير تؤطّره وتحدّد هويّته.

أ- مميّزات الخطاب التعليميّ: يتباين الخطاب التعليميّ بين ما هو مكتوب وملفوظ إلاّ أنّ كليهما يمتاز بنفس الصّفات التّي تعينه على التواصل والتّبليغ الحسن للمعارف، وقدّم "صالح بلعيد"[1]،هذه الميزات في نقاط ملخّصها:

*خطاب تفاعلي:فيمتاز بالتّفاعل وتحفيز المتعلّم على الحوار.

*خطاب توسّلي:أي يتّصف باللّين لإمالة وجذب انتباه المتعلّم.

*خطاب إرشادي: فالمعلّم هو الموجّه، المرشد والقائد في العمليّة التعليميّة.

* خطاب تخصّصي: فكل مادّة معرفيّة لها مراجعها ومصادرها التّي تزيد من أثرها التعليميّ، ويدفع بالمتعلّم إلى الالتفات للمطالعة وحبّ المعرفة.

*خطاب ترويجي: المعلّم يستند دوما على نظريّات وأفكار، وفي العمليّة التعليميّة فانّه يحاول جاهدا إقناع المتعلّم بهذه الأفكار وترسيخها في ذهنه.

*خطاب إدماجي: اكتساب المعارف وتطبيقها ضمن أنشطة إدماجيّة، تساعد المتعلّم على ترسيخ المعارف والمعلومات ، ويزيد من إمكانيّة تجسيدها في الحياة العمليّة.

ب- معايير صياغة الخطاب التعليميّ:

الخطاب التعليميّ تحويل وتبسيط لمادّة معرفيّة، حسب أسلوب المعلّم، وفق معايير معيّنة

1) ينظر صالح بلعيد، المفاهيم العامة في اللّسانيّات التطبيقيّة، ص192-193.

وهي في مجملها نفس معايير صياغة النصّ التّعليمي التي قدّمه "خدير المغيلي"[1]، فالخطاب التعليمي مبني أساسا على النصّ التّعليمي ويعتبر منطلقا له.

*معيار الصّدق: المعلّم في صياغته للخطاب التعليميّ، عليه أن يركّز على الأهداف المسطّرة في تقديم الدّرس، وأن يراعي في ذلك الحاجات الفرديّة للمتعلّمين، وإمكاناتهم.

* معيار الأهمّيّة: أن يكون الخطاب التّعليمي مبرزا لأهمّيته، فعلى المعلّم أن يعطي الأهمّيّة لخطابه و أن يظهر اهتمامه به، فانّ لذلك أثرا كبيرا على المتعلّمين.

*معيار اهتمامات المتعلّم: احترام ميول المتعلّم تزيد من دافعيّته وتحفيزه للتعلّم وحـــبّ المعـــرفة، فعلى المعلّم أن يثري خطابه التعليميّ بمثيرات تشدّ من انتباه المتعلّم وتزيد من درجة التّفاعل مع الدّرس، فإهمال المعلّم لاهتمامات المتعلّم تضرّ بدافعيّة المتعلّم.

*معيار الموافقة: أن يتوافق الخطاب التعليميّ بالنصّ التعليميّ، محتوى وقيمة.

* معيار الموضوعيّة: وذلك باختيار مفردات واضحة، وأمثلة تراعي المستوى العام.

*معيار التواضع:أن يراعي المتعلّم مستوى المتعلّمين، فلا يتعالى، ولا ضر ر أن يتدّنى المخاطِب لمستوى المخاطب، مادام فيه نفع للعمليّة التعليميّة.

*معيار التنافس: أن يتوفّر في الأسئلة التمهيديّة للدّرس على أسئلة تنافسيّة، تثير روح المناقشـــة وتزيد من درجة التفاعل، مراعية طبعا الفروق الفرديّة فلا تكون تعجيزيّة.

ج- شروط وصفات المعلّم أثناء الخطاب التّعليميّ:

الخطاب التّعليمي مهّمة المعلّم، الذّي يعدّ العنصر الفاعل لنجاحها، وعليه أن يتحلّى بشروط وصفات أثناء الخطاب التّعليميّ، وهي عموما صفات تميز المعلم النّاجح عن الفاشل، كما يبينها

1) ينظر خدير المغيلي، تعليميّة النصّ التّعليمي للّغة العربيّة وآدابها في الجامعة، ص 362.

"عبد الله العامري" في كتابه "المعلّم النّاجح"[1]،ومن بين هذه الشّروط هناك الشخصّية والمهنيـــّة فلا مجال للفصل بينهما:

* التواضع و الموضوعّية والحيادّية في التعامل مع المتعلّمين على حدّ سواء، وأن يراعي الفروق الفردّية، وأن يتجّنب الاهتمام بفئة دون الأخرى، فلذلك أثر سلبّي.

*الاهتمام بالخطاب وإعطائه قيمته، والصّدق في تقديم المعارف، فالمتعلّم يلتمس ذلك ويتأثّر به فيزيد من تحفيزه وقابلّيته على التعلّم.

*الحلم والحزم، فعلى المعلّم أن يكون متمكّنا في إدارة صفّه، وأن تكون لديه السلّطة في القاعة، لكن ليس لدرجة التسلّط والقمع، فذلك يثبط من عزيمة المتعلّمين.

*الذّكاء ودقّة الملاحظة، في قراءة تعابير وجه المتعلّم التّي تصدر نتيجة الفهم أو دونه.

*التّركيز على موضوع الخطاب التّعليمي، وتجّنب الخروج عنه فهذا يفقد التّركيز.

*تشجيع المتعلّمين علىالمشاركة الفّعالة، وأن يتّسم تصحيح الأخطاء لهم باللّين.

إنّ اتّصاف المعلّم بهذه السّمات، يزيد من حماس المتعلّم ويحفّزه أكثر على التعلّم، وشعوره بقرب معلّمه، وبحّبه لعمله ينعكس إيجابا على صحّته النفسّية والذهنّية. بالتّالي على الأهداف العاّمة.

د- الطّرائق المعتمدة في الخطاب التّعليمي:

تتعّدد الطّرائق التّعليمّية وتختلف حسب مقتضيات الحال، وفي الخطاب التّعليمي تعـدّ طريقة المحاضرة والمناقشة الأكثر تناولا من طرف المعلّمين، وسنركّز عليهما من حيث التّعريف، المزايا والعيوب.

1) ينظر عبد اللهالعامري،المعلّم الناجح، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، دت، ص14-26.

د-1- طريقة المحاضرة أو الإلقاء:

حسب تعريف "منصور حسن الغول"[1]فهي من أقدم الطّرائق التّعليمية، يكون فيها المعلّم الفاعل الوحيد أثناء الخطاب التّعليمي، فيتّصف فيها المعلّم بالتسلّط، فهي عبارة عن إلقاء للمعلومات منطرفه، دون إشراك المتعلّم، فينعدم فيها عنصر التفاعل.

-**عيوبها:** لقد استنكر ذات المرجع[2]، هذه الطّريقة بوصفها مملّة وتدفع بالحاجة إلى النّوم في كثير من الأحيان، فعدم إشراك المتعلّم في الخطاب، تخمد الدّافعية لديه، وتنقص من رغبته في التعلّم، فيفقد تركيزه، وحتى كره المادّة والدّراسة بشكل عام.

-**محاسنها:** رغم النّفور الشّديد منها، الاّ أنّ البعض يجد أنّ لهذه الطّريقة منفعة واحدة وهي التحكّم بإدارة الصّف، وهو أكثر ما يصعب تحقيقه.

د-2-طريقة المناقشة أو الحوار:

تعتبر المناقشة انجح طريقة معتمدة في الخطاب التّعليمي، إذ تتخذ من المتعلّم محورا له، ويكون المعلّم فيها مجرد موجّه ومرشد، فيسعى إلى تحفيزه وتنشيط ذهنه، ودفعه للبحث عن المعرفة، وتؤيّد هذا الرّأي كل من "سعاد الوائلي"[3]و"ماكار ميشيل"[4]، فتريان أن التواصل بين المعلّم والمتعلّم تمكّن المتعلّم من تحديد مستوى المتعلّم، ومن استقصاء نقاط القوة والضّعف اللّغوي والفكريّ لديه وتعينه بالتّالي في العمل عليها بغية تحصيل تعليميّ جيد. ولكل طريقة مزايا ومساوئ نلخّصها

1) ينظر منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دط، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2009، ص23.

2) المرجع السابق، ص23.

3) ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص59.

4) ينظرماكار ميشيل، الخطاب اللّغوي واكتساب اللّغة في علم اللّغة التّطبيقي، ص137.

حسب ما أوردته "سعاد الوائلي"[1] في كتاب "طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق":

-محاسنها:

الكثير من الّديداكتيكين، والمعلّمين، وحتى المتعلّمين يناصرون هذه الطريقة، لأسباب عديدة، كل حسب تجربته الخاصّة مع هذه الأخيرة، ولقد ساندت ذات المرجع[2] هذا الّرأي بعرضها لمجموعة من مزايا هذه الطريقة:

*طريقة المناقشة من ابرز آلّيات تحليل الخطاب التعليميّ، إذ تعين دارس المجال، وحتى المعلّم على اكتشاف الأخطاء وتقويمها، ومعرفة الصعوبات وتذليلها.

*تفتح مجالا للمتعلّم الفرصة كي يفصح عن ميولاته، و عن العوائق التي يواجهها...

*تعتبر عامل تحفيز وترغيب للتعلّم والتّعليم معا، فقابلّيةالمتعلّم على التعلّم تدفع بالمعلّم لبذل جهد أكثر في التّعليم، مع الّرغبة في ذلك.

*تساعد هذه الطريقة تقويم المهارة الشفويّة، تطوير مهارة الاتّصال والتواصل.

أبرز طريقة لإنجاح الخطاب التّعليمي، وتحقيق التّواصل النفسي والفكري، بين المعلّم والمتعلّم والمادّةوبالتّالي وسيلة أنجع لتحقيق الأهداف المسطّرة.

-عيوبها: مع المزايا المتعدّدة التّي تتّسم بها طريقة المناقشة، إلاّ أنّها غير كاملة، فلديها سلبّيات

*المناقشة طريقة تستهلك وقتا أكثر من أيّ طريقة أخرى، وهذا يعيق المعلّم في إتّباع برنامجه التّعليمي، ويضعه في دّوامة نقاش لامتناهية.

---

1) ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنّظير والتّطبيق، ص62.

2) ينظر المرجع السّابق، ص67.

*حسب "سعاد الوائلي"[1] فالمناقشة تضعف الانضباط في القاعة، وتفقد عنصر مركزّية المعلّم.

* تضيّع عامل الحيادّية، والموضوعّية، ومراعاة الفروق الفردّية للمتعلّمين، فالمناقشة والحوارعموما يشارك فيه المتعلّمون ذوي القدرات العالية، وهذا يعتبر إجحافا في حق البقّية من المتعلّمين، ويعارض المعايير التي يقوم عليه الخطاب التعليمي.

-بين طريقة الإلقاء وطريقة المناقشة:

إن التوصل والتفاعل غرض الخطاب التّعليمي، والانضباط والتّنظيم أساس كل عملّية ناجحة، ولهذا يستحسن المزج بين الطريقتين، لكسب واستغلال مزايا كل طريقة، فرغم أن طريقة الإلقاء تتمحور حول المعلّم، إلاّ أّنها تبقي عنصر التحكّم في القاعة، وعليه على المعلّم المزاوجة بينهما، والتنسيق بين أسلوب كليهما، لضمان تحقيق الأهداف.

ثانيا:مراحل الخطاب التّعليمي: للخطب التّعليمي مراحل، تضمن السّير الحسن له وهي ثلاث.

أ-التّخطيط للخطاب التّعليمي:

وهي العملّية التي تسبق الخطاب التّعليمي، وتعتبر مرحلة إعداد خاصّة بالمعلّم قبل تقديم الّدرس بتحضيره وجمع المعلومات الخاصّة به وتنظيمها وتنسيقها، وتدعى هذه المرحلة بمرحلة إعداد الّدوس، وهي ضمن التّخطيط التّعليمي، تسمح للمعلّم تحضير شخصه نفسّيا، وفكرّيا، فتمكّنه من وضع تصوّر لسيرورة الخطاب التّعليمي، الأسئلة التي قد تطرح عليه، وللتّخطيط أهمّية كبيرة نلخّصها في الّنقاط التّالية:

*تزيد من المعرفة للمعلّم قبل المتعلّم.

*يعتبر التّخطيط الجّيد، ودفتر التّحضير معيار تقويم للمعلّم المنضبط والّناجح.

1) ينظر سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنّظير والتّطبيق. ص67.

*حسب "سعاد الوائلي"[1] فهو يحدّد الطّريقة والآلّية المناسبة التي تتوافق ومضمون الخطاب .

*تحضّر المعلّم نفسيّا وفكريّا، وتجّنبه التوتّر، والحرج من تساؤلات المتعلّمين.

ب- النّقل الدّيداكتيكي:

الّنقل الديداكتيكي هو عمليّة تحيل المعرفة من شخص لآخر، وتمّر بمرحلتين عموما حسب "بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء"[2]:

*التّحويل الخارجي: هو تحويل معرفة من شخص معّين إلى مادّة قابلة للتّعليم.

*التّحويل الّداخلي: تحيل تلك المادّة القابلة للتّعليم وصياغتها، وإعطائها طابعا تعليميا.

-مراحل النّقل الديداكتيكي في الخطاب التّعليمي:

يمّر الّنقل الدّيداكتيكي هو الآخر بمراحل تسطّر مـ ساره، وتحّدد أطره وذلك لغرض النّقل الفّعال للمعرفة التّعليميّة، وقد حّددها "علي عبد السميع قورة"[3] إلى أربعة مراحل هي:التّحفيز، التّخطيط للفهم والإتقانالتّخطيط لإثارة التّفكير، والتّخطيط للإثراء، وهي متّصلة ببعضها البعض:

1-التّحفيز: وهي بمثابة مرحلة تمهيديّة، تضع المتعلّم في وضعّية استعداد لتلقّي المعرفة، ويتّم هذا التّحفيز عن طريق: أسئلة تمهيديّة متعلّقة بمضمون النصّ التّعليمي، وإعطاء رؤوس أقـــــــلام أو تلميحات عن موضوعه، بالاستعانة بمكتسبات المتعلّم القبلّية.

2-التّخطيط للفهم و الإتقان: تكمن هذه المرحلة في إبـــــلاغ المتعلّم موضوع الّدرس وتقديم مفاهيم عامّة عنه، ثم يتدّرج في طرح المعلومات، وترتكز هذه المرحلة على التّـــعاون بين المعلّم والمتعلّم

1) ينظر سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنّظير والتّطبيق، ص171.
2) ينظر بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، الّقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، مجلّة العلوم الإنسانّية، بسكرة، عدد9مارس2006.
3) ينظر علي عبد السّميع قورة، وجيه المرسي ابولبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلّم اللّغة، ص63,60,59, www.google-books.dz

استنادا على إحياء المكتسبات المتعلّم السّابقة، لبناء مكتسبات جديدة، مع سعي المعلّم وإصـــــراره على فهم الدّرس إلى حد الإتقان.

3-التّخطيط لإثارة التفكير: لا يتوقّف النّقل الدّيداكتيكي في الخطاب التّعليميّ عند نقل المعلومـات بل يتابعها إلى مرحلة التّطبيق ليتأكّد من إتقانها من طرف المتعلّم، في هذه المرحلة يربط المعلّم المادّة التّعليميّة بأنشطة تفيده لإثارة ذهنه وتحفيزه، وترسيخ المعلومات، فلا تبقى هذه الأخيرة طاقة كامنة، و يسعى إلى تلقينه كيفيّة استثمارها.

4-التّخطيط للإثراء: يقوم المعلّم في هذه المرحلة بتدعيم وإثراء خبرات المتعلّم المعرفيّة، من خلال ممارسته لبعض الأنشطة الإدماجيّة، كإجراء بحوث متعلّقة بالمادّة التّعليمية المطروحة، فهي عامل إثراء ومعيار تصنيف لقدرات وكفاءات المتعلّمين.

ج-تحليل الأخطاء:

إن مرحلتي التّخطيط لإثارة التفكير، والإثراء، تظهران للمعلّم الأخطاء التّي يقع فيها المتـــــعلّم والصّعوبات والعوائق التّي تواجهه، فتقوده إلى مرحلة تحليل الأخطاء التّي تعينه على تحليل الأخطاء ومعالجتها وتقويمها.

ج-1-تعريف تحليل الأخطاء: هو مصطلح يستخدم في تعليم اللّغة، ويدرس لغة المتعلّم المـــنتجة[1] ، أي أنّ هذا النّوع من الدّراسة والمـــعالجة، يكون أثناء المرحلة التـــ ـعلّميّة، آنيا وفي حينه، سواء كان أثناء التواصل المباشر مع المعلّم مشافهة، أو الغير المباشر أي كتابة. وترجع الأخطاء التي يقترفها المتعلّم إلى عوامل عدّة، أبرزها مستواه الفكريواللّغوي وفي أحيـــــان أخرى تعود إلى الظّروف الصّحّية والنّفسّية المحيطة به.

1) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة العربّية، ط2، دار النّهضة العربّية، لبنان، 2004، ص53.

ج-2-منهج تحليل الأخطاء: إن لتحليل الأخطاء مراحل وخطوات على المعلم إتباعـــها ليتمكـّن من المعالجة الفّعالة لهذه الأخطاء، ولقد حدّد "عبده الراجحي"[1] هذه المراحـــــل، وهي ثلاث تحديد الـــخطأ ووصـــــــفه، تفسيره، تصويبه وعلاجه.

ج-2-1-تحديد الخطأ ووصفه: على المعلّم أن يكون حادّ الملاحظة، فعند رصد الخطأ، علـــيه تصنيفه وتبّين نوعه، لغويّا كان كالّنحو والصّرف، الهجاء، أو فنّيا، وحتى فكريّا، ليتمكّن بعدهـــا من الاستفسار عنها، وتبيان الأسباب.

ج-2-2- تفسير الأخطاء: على المعلّم هنا، أن يجيد التواصل مع المتعلّم لمعرفة أسباب الأخطاء، والاستفسار عنها، هل هي متعلّقة بالمعلّم نفسه، وفي طريقة نقله للمعرفة، أم في المتعلّم وفي تلقّيه لها، أو في المادّة المعرفّية عينها، ليتمكّن من تصويب الخطأ.

ج-2-3-تصويب الخطأ: بعد معرفة المعلّم لنوع الخطأ وسببه، عليه أن يختار الكيفّية السّليمة لمعالجة الخطأ وتقويمه، امّا بإعادة الّدرس، أو تغيير طريقة تقديمه له، أو معالجته بالأنشطة التدعيمّية. المرور بالمراحل كلها، وتبّين كلّ واحدة منها يزيد فعالية المعالجة، وإلاّ فانّ تلك المعالجة لن تكون دائمة و نهائية. إنّ تحليل الأخطاء عمل مستمّر، ومترابط مع مراحل الخطاب التّعليمي، فيمكّن المعلّم و المتعلّم من استدراك الّنقائص من خلال التّصويب والتّعديل. ورغم هذا التّنظيم والتّرتيب لإنجاح الخطاب التعليمي، إلاّ أّنه يواجه دائما صعوبات تعيق حسن سيره.

ثالثا: الصّعوبات التي تواجه الخطاب التّعليمي النّاجح.

عناصر الخطاب التّعليمي تتمثّل أساسا في المعلّم، المتعلّم، والمادّة التّعليمّية، ولإنجاح هذا الخطاب شروط محكمة، ومجهودات مبذولة، إلاّ أنّ هناك بعض الصّعوبات التي تنتج أساسا من المثلّث

1) ينظر عبده الّراجحي، علم اللّغة التّطبيقيوتعليم اللّغة العربّية ، ص54-60.

السّابق، والتّي تعيق مسيِّر الخطاب أي المعلِّم، فتؤثّر سلبا على آدائه الشّخصي، وبالتّالي على المتعلِّم، وعلى الأهداف المسطّرة . ولقد أشار "فالح بن شيب العجمي" إلى أهّم عنصر معيق من المثلّث الّديداكتيكي، وهو المادّة التّعليميّة ومناهج العمليّة التّعليميّة، فيقول: المناهج وأساليب التّعليم والتّقويم، تكّرس التلقّي والخضوع، ولا تسمح بالحوار الحّر والتعلّم الاستكشافي النشط ولا تفتح من ثّم الباب لحرّية التّفكير والّنقد، بل تضعف القدرة على المخالفة وتجاوز الّراهن[1]. ومنه يمكننا استخلاص بعض العوائق التي تفرضها المادّة التّعليميّة على المعلّم والمتعلّم معا:

* عدم تكافؤ الّفصوص التّعليميّة مع الّنشاطات المتوفّرة في المؤسّسات.

*غلق المجال و تضييقه فيما يخص الّنشاطات الاستكشافّية.

*حشو البرنامج التّعليمي بوحدات تعليميّة ثانويّة، وفي معظمها مجرد إعادة.

*ضيق الوقت، فيصعب استثماره ويعيق التواصل المعرفي للخطاب التّعليمي.

*دفع المعلّم إلى التسّرع، في تقديم الدرس، فيتهاون قسرا في تبليغ خطاب تعليمي جيد، وذلك راجع لتقييده بمقّرر وبرنامج تعليمّي، عليه إنهاؤه.

*" لا يتسّنى للطلبة تطوير استراتيجّيات التعلّم والتّفكير"[2]فضعف التّواصل والتّفاعل أثناء الخطاب التّعليمي لضيق الوقت، وللضّغط المفروض على المعلّم، يحدّ من تحفيز ذهن المتعلّـــم على الاكتساب والتّنمية الفكرّية.

*عدم تكافؤ المستوى التّعليمي للبرامج مع المستوى العام للمتعلّمين، مما يعيق دور المعلّم أثناء الخطاب التّعليمي، ويضعه في حيرة من أمره في اختيار الطّريقة التّعليميّة.

---

1) فالح بن شيب العجمي، شجون الخطاب التّعليمي، مجلّة الخطاب الثّقافي، عدد:03، 2008، ص06.www.culturediscourse.com

2) عاطف الصّيفي، المعلّم واستراتيجيات التّعليم الحديث، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، دت، ص19.

ومن العوائق التي يواجهها المعلّم أثناء الخطاب التّعليمي من طرف المتعلّم:

*انعدام الانضباط داخل القاعة.

*التهاون في القيام بالأنشطة التعلّمية.

*تباين ملحوظ في المستوى الفكري واللّغوي للمتعلّمين، مما يؤخّر التسلسل المعرفي أثناء الخطاب التّعليمي ويقطع التواصل مع الطّلبة المتفّوقين، أو العكس.

*خمول بعض المتعلّمين أثناء الخطاب التّعليمي وانعدام تجاوبهم معه، يدفع بالمعلّم إلى الملل والاستسلام.

-رغم كون المعلّم هو المحرّك الرّئيسّي في الخطاب التّعليميّ، إلاّ أّنه يكون في أحيان كثيرة هو العائق في إنجاحه، فيؤثّر على المتعلّم وعلى العمليّة التّعليميّة ككل، وتتعلّق العـوائق التي يفرضها المعلّم بمقّوماته الشّخصيّة والأخلاقّية، والمهنّية، فقلّة الكفاءة المعرفّية تجعل من الخطاب التّعليمي مملاّ وعقيما، وتعاليه وانعدام التّواضع لديه،أو تحيزه لفئة على غرار أخرى يدفع بالمتعلّمين إلى النّفور من الحصّة، وحتى كرهها.

إنّنجاح الخطاب التّعليمي متعلّق أساسا بتكامل العناصر الثّلاث وانسجامهم الوظيفّي.

الفصل الثّاني: تحليل الخطاب التّعليمي في تعليم اللّغة العربيّة.

المبحث الأوّل: دراسة استكشافيّة للكتاب المدرسي.

المبحث الثّاني:نتائج تحليل الخطاب التّعليمي.

المبحث الثّالث: دراسة ميدانيّة.

المبحث الأوّل: دراسة استكشافية لكتاب اللّغة العربية

أوّلا: تقديم الكتاب

أ- اللّغة العربيّة:

أ-1-تعريفها: اللّغة العربيّة أرقى اللّغات الإنسانية وأسماها، وقد قال عنها "سالم المعوش" : أنّها صفو الحيـــــاة[1]، لما تحمله من روح ومعان، فهي لغة تدبّ فيها الحياة. واللّغة العربيّة كباقي اللّغات الأخرى، هي لغة تواصل، ووسيلة تفكير وتبليغ، مع إمكانية استعملها في كافّة المجالات الأدبيّة منها والعلميّة. ولقد أشارت "سعاد الوائلي" أنّ اللّغة العربيّة تفرّدت بميزة التجاوز الاجتماعيّ فلم تعد لغة قوم وجماعة، ولكّنها أصبحت إلى جانب ذلك لغة عقيدة[2]، وهذا ما يزيدها قيمة وعزّة لأنّها لغة كتاب محفوظ من اللّه عزّ وجلّ، فهي لا تنحصر في كونها لغة متواضع عليها من قبل مجموعة من الأفراد للتواصل، بل تتعدّى ذلك، فهي لغة ديننا الحنيف.

أ-2- مميّزاتها: تميّزت اللّغة العربيّة على مرّ العصور وكُنيت بلغة " الضّاد" ، لا لأنّها تنفرد بهذا الصوت اللّغوي، وانّما بميزات كثيرة، ذكرت أبرزها "سعاد الوائلي"[3]:

* أنّها لغة إعراب، وذلك لوجود حركات وقواعد تضبط أواخر الكلمات، وهي خاصية تميّـــــزت بها عن قريناتها من اللّغات.

* لغة يرتبط فيها الصّوت بالمعنى ارتباطا وثيقا، وبتناغم جميل، فيتناسق الجرس الموسيقّي للصّوت مع وقع المعنى على النّفس بطريقة مؤثّرة.

*كثرة الألفاظ والمفردات، ممّا يوفّر مترادفات تمكّن مستعملها من الإبداع والتمّيز في التعبير.

1) سالم المعوش، دور اللّغة العربيّة في بناء المجتمع العربي وتطّوره، دط، دار الرحاب للنشر والتوزيع، لبنان، دت، ص12.

2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنّظير والتّطبيق،ص21.

3) ينظر المرجع السابق، ص23-24.

*الحذف أوالإيجاز، والذي يحمل في طّياته الكثير من المعاني رغم قلّة الكلام، ويقول "سلام علي الفلاحي" في هذا الصّدد، أنّ الحذف يحقّق كّما وافرا من البلاغة السّاحرة في قّوة التّأثير[1]، وقد برزت هذه الخاصية أكثر في الأقوال المأثورة والحكم والأمثال.

ب-الكتاب المدرسي:

ب-1- تعريفه: وسيلة من الوسائل التّعليمّية الضرورّية في العملّية التّعليمّية، وقد عّرفه " محسن علي عطية" بأّنه: التطبيق العملي للمنهج، ويخصّص لاستخدام الطالب في عملّية التعلّم، واستخدام المعلّم في عملّية التّعليم[2]، فالكتاب المدرسي وسيلة أساسّية معتمدة من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، وهو المحّرك الفّعال في تطبيق المنهج المسطّر في العملّية التعليمّية، وأضاف ذات المرجع أّن الكتاب المدرسي أهّم مصدر تعليمّي في المؤسّسات التّعليمّية[3]، فرغم تعّدد الوسائل والمصادر التّعـليمّية وتطّورها في ظلّ تكـنولوجيا التّعليم، الاّ أّن الكتـاب المدرسي يعتبر الّركيزة والأسـاس، فهو منبع العلم، وعماد التّعليم في المؤسّسات التّعليمية. وعلى غرار المصادر التّعليمّية الأخرى فالكتاب هو السند الّرسمّي والموثوق للاستعمال، فهو متوفّر داخل وخارج المؤسّسة التعليمّية، مع ضمان حدود ما سطّره المنهج الدراسي، فلا يحيد مستعمله ولا يتيه. كما يعتبره "عدنان أحمد أبودية" المعلّم الصّامت للطلبة[4]، وهذا لما يوفّره من معلومات وأنشطة، وتطبيقات تعين المتعلّم على اكتساب المعرفة، وعليه فالكتاب المدرسي وسيلة و مصدر أساسّي في العملّية التّعليمّية، فيعين المعلّم على تسطير الاهداف وتحقيقها، ويعين المتعلّم على تدريب ذهنه وصـقل

1) سلام علي الفلاّحي، البناء الفني في شعر ابن جابر الأندلسي، دط، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص138.

2) محسن علي عطّية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص242.

3) المرجع السّابق، ص242.

4) عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص62.

معارفه، لتحقيق عمليّة تعلّميّة ناجحة.

ب-2- أهمّيته: وفقا لما تقدّم من تعاريف عن الكتاب المدرسي، فهذا يدلّ على أهمّيته البالغة ودوره في انجاح العمليّة التّعليميّة، ولقد لخّص "عدنان أبودية"[1] ، أهمّيّة الكتاب المدرسي في نقـــاط هي كالآتي:

*توفير التّعليم: لقد صمّم الكتاب المدرسي وفق شروط تراعي المستوى المتوسّط للمتعلّمين، وهـــذا ما يتيح لهم قراءة موضوع الدّرس، كلّ حسب قدرته وكفاءته اللّغويّة.

*تحسين التعليم: يرفق الكتاب المدرسي بدليل مخصّص للمعلّم، يستند عليه هذا الأخير لتسطير ووضع خطّة سير الدروس، وتحديد الأهداف.

*تنمية مهارات القراءة: يحسّن من الجانب والمستوى اللّغوي للمتعلّم، وينمّي من جهة أخرى المستوى الفكري لديه.

*الاقتصاد: فكلما زاد استخدام واستثمار المتعلّم للكتاب، انخفض اعتماده على مصادر أخرى.

إن الاستغلال الحسن للكتاب المدرسي يقدّم فوائد جمّة تعود على المعلّم والمتعلّم، فهي تســـــهّل من مهام المعلّم وتوجّهه، وترفع من مستوى المتعلّم اللّغوي والفكري والفني، فيتوفر له نوعيـــــن من المعلّمين، الأوّل حاضر في المؤسّسة التعليميّة، والآخر يرافقه أينما ذهب، فهو اقتصاد ماديّ لعدم ضرورة وجود معلّم ثانوي، واقتصاد زمني، فيستغلّ المتعلّم وقت فراغه في تدعيم ما تلقّاه سابقا في المؤسّسة، بأنشطة وأعمال إدماجيه من الكتاب المدرسي تساعده في ترسيخ المعلومة.

ج- المرحلة المتوسّطة:

هي مرحلة تعليميّة أساسيّة، وهي الثانية من ثلاث مراحل، قبل التّعليم العالي، وقد عرّفت في معجم

1) ينظر عدنان أحمد أبودية ، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيّات، ص64.

المصطلحات التربويّة والنفسيّة كالآتي: المرحلة المتوسّطة لنظام التّعليم العام وتسمى المرحلة الإعداديّة في بعض الدول، ومدّة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، وتتراوح أعمار منتسبي المرحلة الإعداديّة من الطلاّب بين 12و 15 سنة[1]، وفي الجزائر هي مرحلة تعليمية تدوم أربع سنوات، يتلقّى فيها المتعلّم أساسيّات العلوم، ويدخل فيها مرحلة يدرس فيها الجديد بنسبة كبيرة وتعتبر إكماليه لما تلقاه في المرحلة الابتدائيّة، وتمهيديّة لما سيتلقّاه في المرحلة الثّانويّة، فالمرحلة المتوسّطة تعتبر همزة وصل ونقلة بين المرحلتين الابتدائيّة والثانويّة.

ثانيا: تحليل الكتاب

أ- دراسة تحليليّة للكتاب:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط[2]، مقسّم إلى أربع وعشرين (24) وحدة تعليميّة، تضمّ خمسة(05) مستويات هي كالآتي: القراءة، النصوص، القواعد اللّغويّة، المطالعة، التّعبير الشّفهي والتعبير الكتابي. وسنركّز على المستوى الأوّل في دراستنا، والـــــذي هو مقسّم الى ثلاث بناءات هي: البناء الفكري، البناء اللّغوي، والبناء الفّني، ومجموع الدروس كلّها في هذا المستوى، وفي أربع وعشرين وحدة(24) هو اثنان وسبعون(72) درسا، مقسّـــمة تقســـيما متساويا، أي في كلّ وحدة تعليميّةيوجد درس واحد في كلّ من الأبنية الثلاث، الفكري، اللّغوي والفني، ويعمد المنهج إلى التكامل بين مستويات الوحدة الواحدة، حيث يخدم كلّ بناء البناء الذي يليه، والملاحظ أنّ نسبة كلّ بناء مقسّمة بالتساوي بنسبة 33,33%، والكتاب المدرسي منظّم بنفس الطّريقة من أوّله لآخره فنجد نّص القراءة، فالمعجم والدّلالة، ثّم البناء الفكري، البناء الفـــــني مع تدريب للبناء اللّغوي

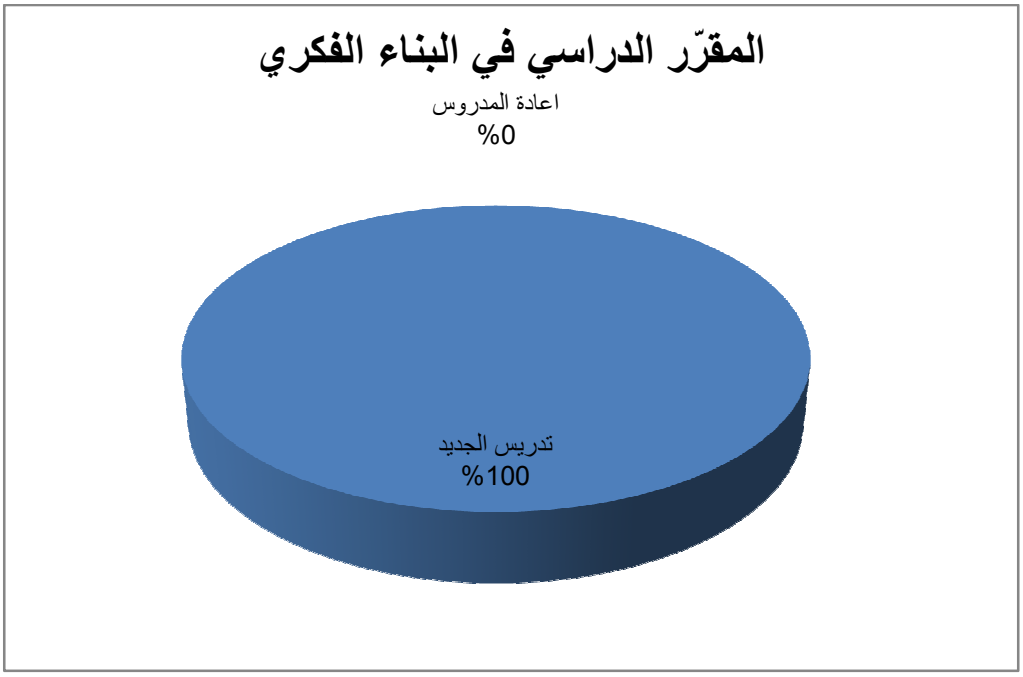
1) حسن شحاته، زينب النّجار، معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة، ص267.

2) كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة متوسّط) ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التربيّة، الجزائر، 2015.

الذي يتضمّن أمثلة ، قاعدة، ونماذج للإعراب، وأخيرا إدراج لتطبيقات إدماجيه، فتليه بعدها وحدة تعليميّة ثانية ودواليك، منظّمة بنفس التّخطيط.

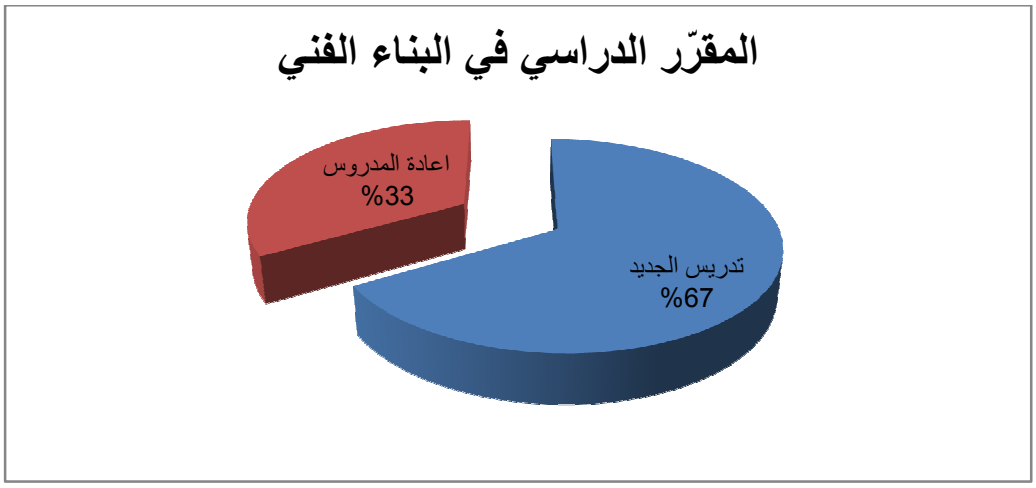
ب-خصائص الكتاب:

في كلّ مرحلة دراسيّة، يتلقّى المتعلّم دروسا كثيرة، منها ما درسه من قبل في السّنوات الصّارمة ومنها الجديد وما يدرسه لأوّل مرّة، ففي هذا الكتاب، نسبة المدروس في البناء الفكري، فهي بطبيعة الحال نصوص جديدة، يتطرّق فيها المتعلّم إلى اكتساب أفكار ومعلومات جديدة تزيد من رصـــيده اللّغوي من مفردات جديدة، وتعزّز من ثقافته العامة.

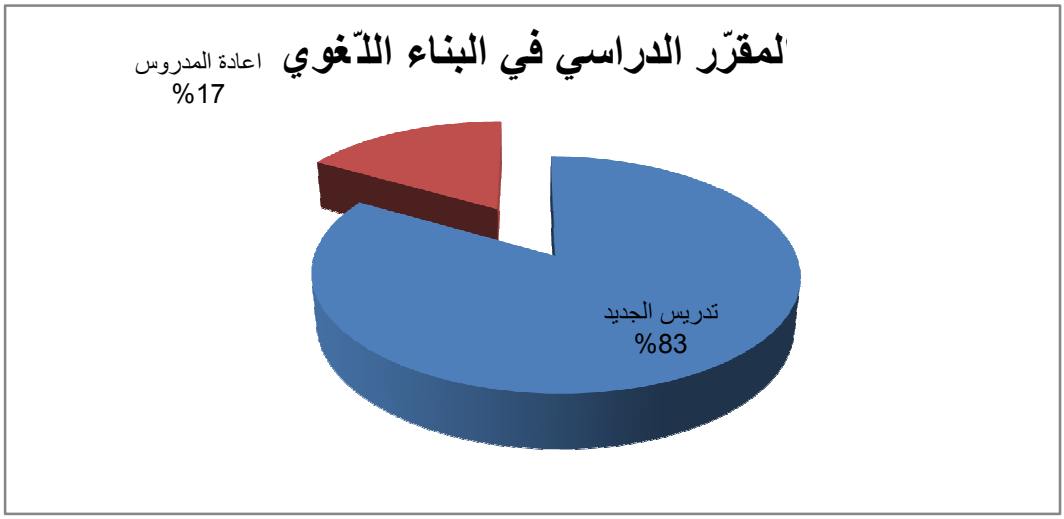


أمّا بالنسبة للبناء الفني، فانّ المقرّر الدراسي يعزّز ما دُرِس سابقا بنسبة 33,33%، بما فيها الدروس التالية: الأسلوب الإنشائي، الخبري، المجاز، أسلوب الاستفهام وأغراضه، أسلوب الأمر وأغراضه، الطباق، التشبيه، الشعر الحر، التقطيع العروضي، وتعتبر هذه الدروس في مجملها تذكير وتمهيد للدروس الجديدة والتي تمثّل 66,66% من المقرّر الدراسي، فيتطرّق المـــــتعلّم من خلاله إلى أنواع جديدة من التشبيه، الاستعارة بنوعيها، التصوير، الكتابة العروضية، بحر

البسيطوتفعيلاته، بحر الطويل وتفعيلاته، الكناية، التقطيع والترميز، معرفة البحور مع تدريبات تطبيقيّة، التّصوير البياني وتذكير بأنواعه، وأساليب بلاغيّة متنوّعة أخرى.

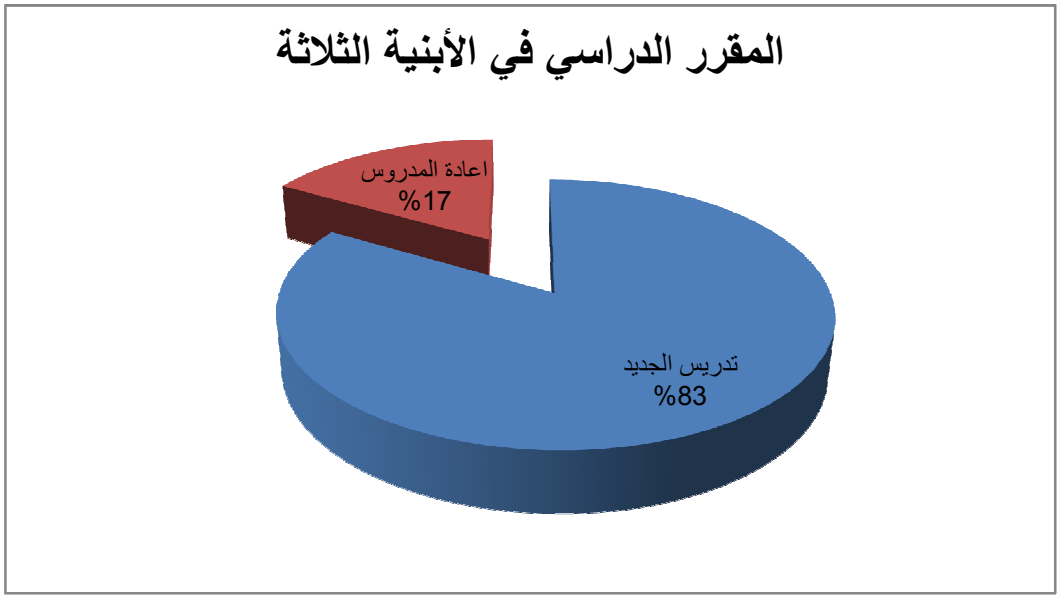


فيما يخصّ البناء اللّغوي، فانّ محتوى الكتاب المدرسي يعزّز المدروس بنسبة 16,66%،وهي تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ والجملة الواقعة خبرا لناسخ، مع التّذكير بالنواسخ انّ وأخواتها، كان وأخواتها. وهذه الإعادة ماهي إلاّ تعزيز لمكتسبات قبلّية، وتمهيد لطرح حالات جديدة في تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، وكان الجديد في هذا الجانب بنسبة 83,33%، ومن الدروس المستجدّة: تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به، حذف الخبر جوازا ووجوبا، الجملة البسيطة ،المركّبة والجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة حالا، الواقعة نعتا، الواقعة جوابا للشرط، الواقعة مضافا إليه الجملة الموصولة، التصغير، الإدغام، اسم التفضيل، صيغ المبالغة، التعجّب بصفة ما أفعله وبصفة أفعل به، الإغراء التّحذير، المدح وأخيرا الذّم.



فنسبة المدروس في المقرّر الدراسي ككل هو 16,66%، ونسبة تدريس الجـــديد هي 83,33%.

بمعدّل (12) اثنتي عشر درسا معادا تدريسه من ضمن (72) اثنتي وسبعين درسا في الأبنية الثلاثة: الفكريّة واللّغويّة والفنّية.



انّ محتوى الكتاب المدرسي للّغة العربيّة لهذه السنة ، يعتبر متجدّدا، ذو مادة معرفّية غنّية للمتعلّم يكتسب من خلالها مهارات لغويّة ومعارف لم يسبق له معرفة ماهيتها.

المبحث الثّاني:نتائج تحليل الخطاب التّعليمي لمجموعة من الدروس

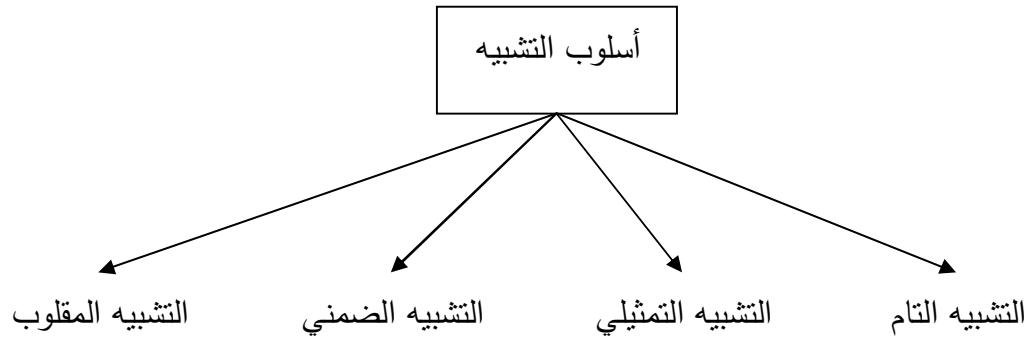
الخطاب التّعليمي نوعـــــان يقوم بهما المعلّم، الكتابي والشفهي، لقد قمنا بحضور ثلاثة حصص تعليميّة في مادة اللّغة العربيّة، مع تسجيل كتابي لكلّ حصّة، وتسجيل صوتي لحصّتين منهما للخطاب التعليميّ الذي قامت به أستاذة المادّة المعنيّة، في متوسّطة ابن خلدون، تناولت فيها الدروس التّالية: في البناء اللّغوي: تقديم المبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، التّصغير، ودروس في البناء الفّني: التشبيه، الكناية والاستعارة.

أوّلا- منهجيّة عرض الخطاب التعليمي المكتوب في القاعة:

أ-**1-دروس البناء الفني:** لقد قدّم هذا الجزء في حصّة الاعمال الموجّهة كملخّص.

الهدف من حصّة الاعمال الموجّهة: التركيز على الفرق بين التشبيه والاستعارة.

1-**التشبيه:**



*تعريف التشبيه: عقد مقارنة بين شيئين اشتركا في صفة أو أكثر.

*أركان التشبيه التّام: المشّبه، أداة التشبيه، المشّبه به، ووجه الشّبه. وينقسم الى أربعة أقسام:

*1-تشبيه مرسل مفصّل: نُكرت فيه الأداة ووجه الشّبه، نحو: محمّد كالأسد في الشجاعة.

*2-مرسل مجمل: ما نُكرت فيه الأداة وحُذف وجه الشّبه: نحو: محمّد كالأسد.

*3- مؤكّد مفصّل: ما حُذفت الأداة ونُكر وجه الشّبه، نحو: محمّد أسد في الشجاعة.

*4-بليغ(مؤكّد مُجمل): ما حُذفت الأداة ووجه الشّبه، نحو: محمّد أسد.

2- **الاستعارة:** ما الاستعاة؟ وهل هناك علاقة بين التّشبيه والاستعارة؟

التشبيه البليغ	الاستعارة (مجاز لغويّ)
حذف الأداة ووجه الشّبه	تشبيه فقد أحد طرفيه

الاستعـــــــارة

المكنّية	التصريحيّة
ما حُذف المشّبه به، وتُرك أحد لوازمه	ما صُرّح بالمشبه به، وحُذف المشّبه.
نحو: محمّد يزأر(كالأسد محذوف)	نحو: رأيت أسدا يواجه العدّو.

الاستنتـــــــــــــاج: الاستعارة مبنّية على علاقة مشابهة.

تثبيت للمعلومات: ما نوع الصّورة البيانّية ممّا يلي:

*-لسعني البرد: استعارة مكنّية، جسّد البرد القارس بلسعة العقرب أو الأفعى، فحّذف المشّبه به وذُكر أحد لوازمه: لسعة.

*-قلب المنافق حجارة: تشبيه بليغ(مؤكّد مُجمل) ، حُذفت الأداة ووجه الشّبه.

3-**الكناية:** هل الكناية مبنّية على علاقة مشابهة؟

مثال: طفقن ينظّفن السّاحة مشمّرات متحزّمات.

الكناية ليست مبنّية على علاقة مشابهة ولا مقارنة، إنّما تعّبر عن معنى خفّي لازم له، يشير إليه ويدلّ عليه بظواهر مرئّية لتصوير معنى. نحو: فلان يقّدم رِجلا ويؤخّر أخرى. كناية عن التردّد.

أ-**2-دروس البناء اللّغوي:** قّدمت هذه الدروس في حصص مبرمجة ضمن المقّرر الدراسي.

ب-1-التّصغير:

<u>وضعيّة الانطلاق</u>: يحدّد فيها الهدف، مع مراقبة للأعمال التّحضيريّة، واستثمار للمكتسبات القبلية.

***الهدف:** كيفيّة صياغة الاسم المصغّر(تصغيره).

***أتذكّر:**(التذكير بمكتسب قبلي)، بريتُ القلم فصار حجمه صغيرا.

<u>بناء التعلّمات</u>: فيها يتدرّج في إلقاء المعلومات، وتحفيز التلميذ على استنتاج القاعدة.

ما هو التّصغير؟

<u>بناء المعارف</u>: فيها تستخدم الأمثلة لتدعيم ما استنتجه التلميذ، والتأكد منه.

***أمثلة:** قلم/قُلَيّم ، أسد/ أُسَيْد

<u>وضعيّة التثبيت</u>: فيها تقدّم القاعدة المصاغة من المعلّم وتدوّن.

***تعريف التصغير:** تحويل أو تغيير بنية الاسم القابل للتصغير لأغراض معنويّة، كالدلال والتذليل التّحقير، تقليل حجم المصغّر، تقريب المكان أو الزمان.

***فائدة وتنبيه:** تصغّر الأسماء الثّلاثيّة (ثانيها، أو ثالثها حرف علّة) بردّها إلى أصلها في الجمع نحو: غار/أغوار/ غُوَيْر

ناب/ أنياب/نُيَيْب

الاسم	نوعه	تصغيره	وزنه	أمثلة	الغرض الأدبي
رجل	ثلاثي	رُجَيْل	فُعَيْل	أُسَيْد	التحقير
جبل	ثلاثي	جُبَيْل	فُعَيْل		تصغير الحجم
قبل	ثلاثي	قُبَيْل	فُعَيْل	بُعَيْد	تقريب المكان أو الزمان
مصنع	رباعي	مُصَيْنع	فُعَيْعل	كُوَيْكب	تقليل الحجم
بلبل	رباعي	بُلَيْبل			
عصفور	خماسي	عُصَيْفير	فُعَيْعيل	نُيَيْجين	تقليل الحجم

استثمار المُكتسبات: مطبوعة تتضمّن كلّ الأسماء المصغّرة مع التّعليل.

وضعية التدعيم: تنقسم إلى فرعين، فوري جزئي أي ينجز في حينه، وآخر منزلي مبرمج لحصّة الأعمال الموجّهة.

تقويم ادماجي جزئي: توظيف جمل تتضمّن أسماء مصغّرة.

- هذا الكُويكِب يدّعي الإبداع.
- سقيت شُجِيرتي.
- على الغصن عُصَيفيرٌ يغرّدُ.

ب-2-تقديم المبتدأ على الخبر وجوبا: يمرّ بنفس المراحل السّابقة.

وضعيّة الانطلاق:

الهدف: معرفة مواضع تقدّم المبتدأ وجوبا وجوازا.

التذكير بخصائص المبتدأ، والتساؤل عن الصعوبات التي يواجهها التلميذ قبل التطرّق للجديد.

بناء المعارف:

الأمثلة:

*السيارّة وسيلة نقل سريعة.

*ما محمّد الاّ رسول.

*لدار الآخرة خير.

*كم طالبا حضر؟

* الصّدق نعم الصّفة.

وضعيّة التثبيت:

استنتاج: **مواضع تقديم المبتدأ على الخبر وجوبا:

1-إن كان الخبر جملة فعلّية أو اسمّية يشمل على ضمير يعود على المبتدأ.

2-إن كان الخبر والمبتدأ متساويان في التعريف والتنكير.

3-اقتران المبتدأ بلام الابتداء.

4-المبتدأ محصور ب: انّما أو بين ما و الاّ.

5-المبتدأ من الأسماء التي لها حقّ الصدارة مثل: ما، من الشرطّية.

**مواضع تقديم المبتدأ على الخبر جوازا:

1-ان كان المبتدأ معرفة والخبر شبه جملة، مثل: الأطفال في الحديقة.

2-المبتدأ مخصوصا بالمدح والذّم، مثل: القراءة نعم الهواية.

التدعيم الفوري:

تطبيق: بّين سبب تقديم المبتدأ على الخبر فيما يلي:

-من فعل هذا؟

-ما أكرم العربّي.

-للمجد ناجح.

-زيد يلعب.

-أخي صديقي.

استثمار المكتسبات: تقديم ملخّص لحالات تقديم المبتدأ والخبر، وجوبا وجوازا.

* من الملاحظ أنّ الأستاذة اعتمدت صياغتها الخاصّة للقاعدة، وبأمثلة خاصّة، ومغايرة تماما لتلك

المتوفّرة في الكتاب المدرسي، فهي قد راعت استناد الخطاب التّعليمي على النصّ التّعـــــليمي مع ظهور أسلوبها وبصمتهفي تقديم المعرفة، وتبسيطها للمتعلّم بكافّة الوسائل المتوفّرة، بطريقة منظّمة ساهمت في حسن سير الخطاب التعليمي. وبما أنّ هذا الأخير بنوعيه المكتوب والشّفهي متزامنان في الإلقاء، فجملة الملاحظات المستخلصة تشملهما.

ثانيا-مجموع الملاحظاتوالاستنتاجات من الخطاب التّعليمي الشّفهي نعرضها في النّقاط التّالية:

* كتابة عنوان الّدرس ثّم الشروع في تحديد الهدف المراد تحقيقه في نهاية الحصّة، وذلك من شأنه لفت انتباه التلميذ إلى الدرس.

*الشّروع في التّذكير بالمكتسبات القبلّية المتعلّقة بالّدرس، وذلك لتحفيز أذهان التلاميذ.

* المراقبة السّريعة لتحضير التّلاميذ لدرسهم المبرمج، والحزم في تنبيه وتوبيخ المقصّر.

*ربط الخطاب التّعليمي الكتابي بالشّفهي، وذلك بمحاولة تنظيم المعلومات المقّمة على السبورة.

*إعطاء المجال للتلاميذ أثناء الشرح للمناقشة والمشاركة بأمثلة من صياغتهم الخاصّة.

*تدعيم الأمثلة المقّمة من طرف التلاميذ بأبيات شعرّية ان توفّرت، من شأنها التشجيع.

*تحفيز التلاميذ على استثمار واقعهم المعيشي في صياغة الأمثلة لتحفيزهم على المشاركة.

*ضرب أمثلة بما يتوظّف به العقل، فإدراج أمثلة من الواقع المعاش أكثر تأثيرا وتحفيزا.

*تصحيح الخطأ اللّغوي في حينه، أّيا كان نوعه، حتى أن لم يكن له صلة بموضوع الـــــــدرس مع تبيان القاعدة، نحو نقول: زال يزول لا يزول، وليس لا يزال.

*استعمال ألفاظ توّدد في الخطاب التّعليمي: أبنائي، أحبائي، وذلك للاستمالة.

* تجسيد الأمثلة المقّمة بالحركات و الإيماءات، مما يضفي المرح ويجذب انتباه التلميذ.

*التدّرج في تفكيك السؤال وإعانتهم في الإجابة عنه.

* التأّني أثناء الخطاب التعليمي، وعدم التسّرع في إلقاء المعلومات، والاستفسار عن انشغالاتهم.

* التمسّك في استعمال اللّغة العربّية السليمة، حتى وان كان الحديث ذو طابع تواصلي، للترفيه وبعث النشاط في نفس المتعلّم.

*استعمال أسلوب تعليمي مرح وتربوي في آن واحد، نحو قول الأستاذة: "من كان ضميره مستترا فليقّره". وهنا ربطت بين القاعدة النّحويّة، والعامل الأخلاقي.

*تدعيم الدرس بملخصات تقّدم على شكل مطبوعات للتلميذ.

*إعطاء التلميذ سبلا لاجتناب الحفظ والاعتماد على الفهم.

* الاعتماد على المشافهة في تركيب وضعّية ما، وذلك لتدريب التلميذ على اللّغة السوّية.

*إشراك التلميذ في الخطاب التعليمي وفي استنتاجه لمضمون القاعدة ولو سطحّيا.

*مناقشة الأستاذة للتلاميذ عن وقت، ونوع الدرس الراغبين في إدراجه لحصّة الأعمال الموجّهة.

المبحث الثّالث: دراسة ميدانّية

أوّلا: تقديم الاستبيان:

أ-**تعريف الاستبيان:** وهو ما يعرف بسبر الآراء، واستقصاء المعلومات من مجموعة من الأشخاص حول موضوع معّين، وقد عرّفها "علي محّمد عبد المؤمن" [1] على أنّها أداة بحث ووسيلة تبيان درجة صحّة تساؤلات كثيرة، تقّدم على شكل مطبوعات، يجيب عنها عّينة من النّاس الذين لهم علاقة بموضوع البحث، ويتّم ذلك دون مساعدة الأفراد، وذلك حفاظا على المصداقّية والموضوعّية اللّتين تؤطّران أيّ بحث كان.

1) عن علي محّمد عبد المؤمن(بتصّرف) ، مناهج البحث في العلوم الاجتماعّية، ط1 ، المجموعة العربّية للتدريب والنشر، مصر، 2008، ص211،210.

ب- تقديم عيّنة البحث:

لقد تناولنا في هذا البحث استبيانا يضمّ طرفين محوريّين في العمليّةالتّعليميّة، المعلّم والمتعلّم وحاولنا الاستفسار عن آرائهما حول " الخطاب التّعليمي في تعليميّة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط"، من خلال تقديم مطبوعات تضمّ أسئلة مختلفة، وبما أنّ الخطاب التّعليمي ينطلق من المعلّم، ويعتبر محور نجاحه فقد عرضنا على مجموعة من المعلّمين أسئلة أكثر عمقا نظرا لمستواهم المعرفي، وخبراتهم المكتسبة من خلال امتهانهم التّعليم، نحو: شروط إنجاح هذا النّوع من الخطاب، العوائق التي تواجههم، وعرضنا عليهم طرح اقتراحات من شأنها تحسين التّعليم وغيرها من الأسئلة، التي كانت في مجملهاإحدى عشر سؤالا، قسّمت لـ: خمسة عشر معلّما.

ومن جهة أخرى، توجّهنا إلىمعيار تصنيف نجاح الخطاب التّعليمي، ألا وهو المتعلّم، الذي يعدّ عنصرا مهمّا في هذا الموضوع، كونه المتلقّي، ومنه يحدّد نجاح أو فشل الخطاب التّعليمي فتساءلنا حول ميولاته، آرائه، انشغالاته، واقتراحاته التعلّم أفضل، وقد كان عدد الأسئلة المطروحة على المتعلّمين هو (11) إحدى عشر سؤالا، موزّعة على(30) ثلاثين فردا. والعدد الإجماليّ لعيّنة البحث هو (45) خمسة وأربعون فردا، موزّعين على ثلاث متوسّطات بولاية البويرة ،هي كالآتي: متوسّطة "ابن خلدون" ، متوسّطة" قويزي السعيد" ، ومتوسّطة" محمّد خيضر". بعد عرض عيّنة البحث سنتطرّق إلى تحليل ومناقشة الاستبيانين، وعرض نسبهما، ثمّ نستخلص النتائج، وأهمّ ما توصّلنا له.

ثانيا: تحليل ومناقشة الاستبيان:

أ- الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربيّة- السنة الرّابعة متوسّط-

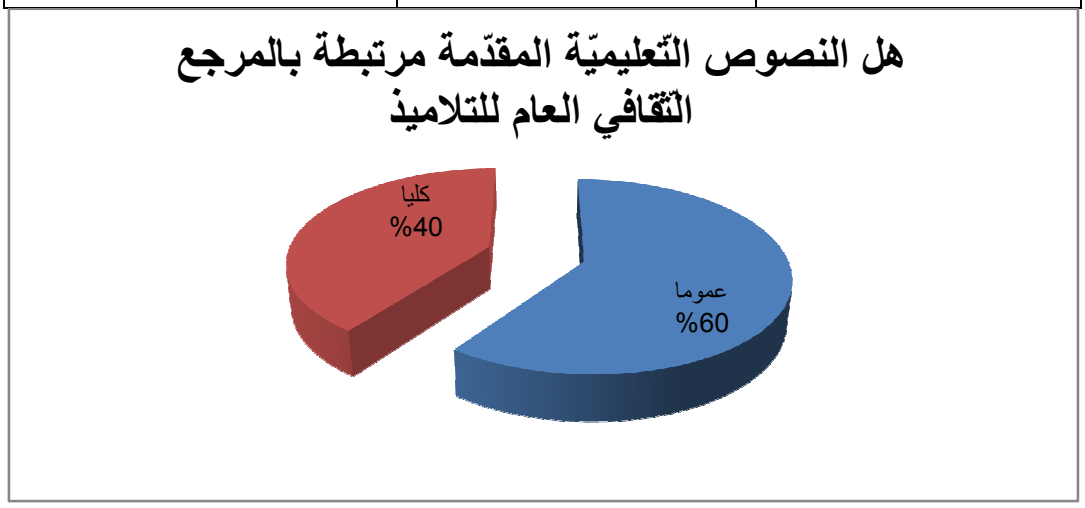
الخطاب التّعليمي هو صياغة أخرى للنصّ التّعليمي المقرّر تدريسه، بطريقة أبسط وأوضح، فالمعلّم

يستند دوما وبشكل رئيسي على النصّ التّعليمي، وعليه ففي هذا الشقّ من الاستبيان استهللـــــناه من منظور المعلّم للنصّ التّعليمي، مستواه، علاقته مع الوحدات، ومدى استيعاب التلاميذ لمحتواه ثّم تدّرجنا في صياغة الأسئلة المتعلّقة بموضوع البحث، الطرق المستعملة فيه، وما يحبذ المعلّم انتهاجه من أساليب، وما مدى تفاعل التلاميذ أثناء الخطاب التّعليمي.

1- السّؤال الأوّل: هل النصوص التّعليميّة المقدّمة مرتبطة بالمرجع الثقافي العام للتلاميذ؟

إنّ الخلفيات الثقافيّة للتلاميذ واستثمارها في العملية التعليميّة أمر ضروري لضمان نجاحها، وعليه فالتخطيط لبرمجة النصوص التعليميّة مبني أساسا على دراسات استكشافيّة لهذه الخلفيّة وفي طرح تساؤلنا أعلاه وجدنا الإجابات التالية

الإجابة	التكرار	النسبة
عموما	9	%60
كليا	6	%40



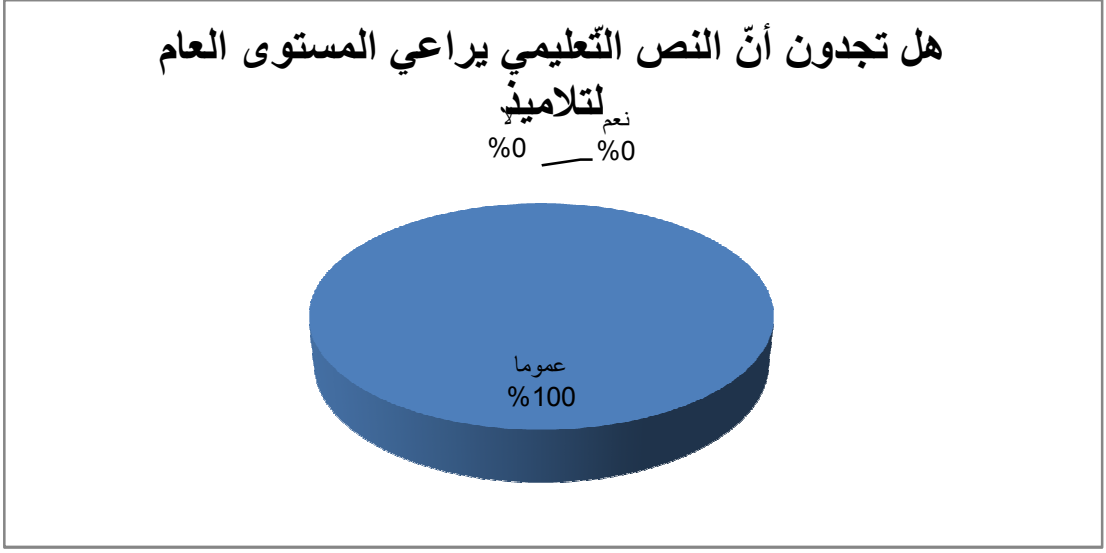
معظم الأساتذة بنسبة 60% أجابوا أنّ النصوص التّعليميّة المقدّمة مرتبطة عموما بالمرجع الثقافي العام للتلاميذ، و40% منهم يرون أنّها متعلّقة كلّيا بالمرجع الثقافي للتلاميذ. لقد أفاد أغلبيّة الأساتذة أنّ النصوص مستمدّة من السياق الثقافي العام للتلاميذ في العموم، فلا يمكن إدراج كلّ المفاهيم

الثقافيّة و الخصائص المتواجدة في المجتمع الواحد، إلاّ أنّه في مجملها تضمن السياق الثقافي المشترك للتلاميذ، فيما يرى 40% أنّها متعلّقة كلّيا بالسياق الثقافي العام لـلتلاميذ، بناء على أنّه مجتمع واحد، ذو هويّة وطنيّة ودينيّة واحدة، فلا مجال لتباين أو ابتعاد النّصوص عن خلفيّتهم الثقافيّة، فهو بشكل أو بآخر في إطار موحّد.

2-السّؤال الثّاني: إن كانت النصوص تراعي السياق الثقافي العام للتلاميذ فهل تجدون أنّه يراعي المستوى العام للتلاميذ؟

مراعاة الفروق الفردية في صياغة النصوص التّعليميّة ضروري، فكيف يرى الأساتذة هذه الأخيرة

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	0	%0
لا	0	%0
عموما	15	%100



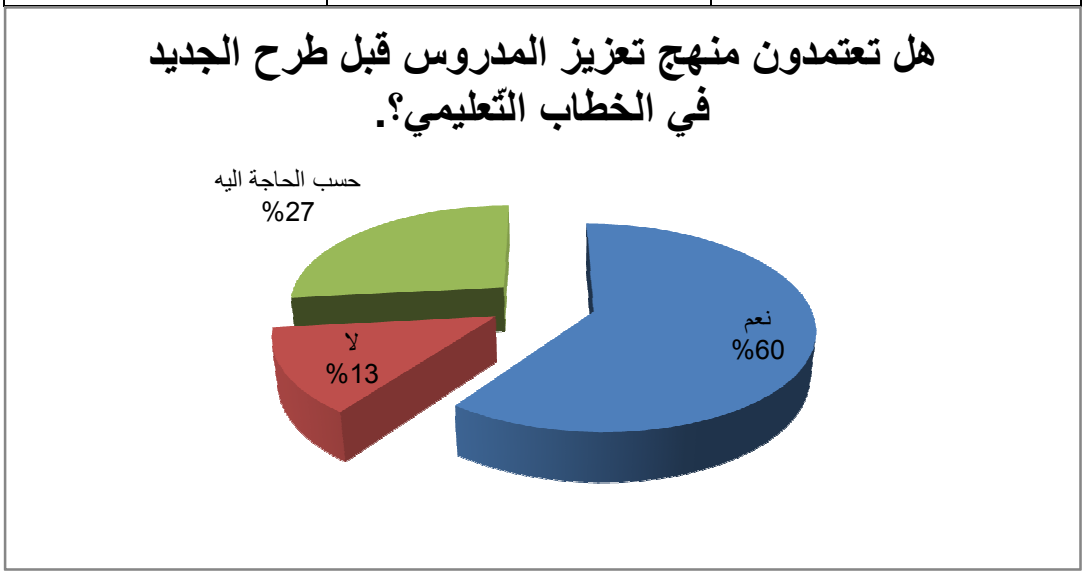
يرى كلّ الأساتذة بنسبة 100% إن النصوص المقدّمة تراعي المستوى العام للتلاميذ عموما. فتصميم النصوص والتخطيط لها مبني أساسا على أسس علميّة، تراعي الفروق الفردية والمستوى العام للتلاميذ، مع مراعاة التحفيز والدافعيّة، فعلى المقرّر الدراسي أن يكون ذو مستوى متين

وتنافسي. بعد النظر في آراء الأساتذة حول النصوص التّعليميّة وفحواها، نعرّج على الطرق والأساليب المستخدمة من طرفهم لتقديم هذه النصوص ولنقل المعلومات من الكتاب المدرسي إلى التلميذ مع ضمان الفهم والاستيعاب.

3-السّؤال الثّالث: هل تعتمدون منهج تعزيز المدروس قبل طرح الجديد في الخطاب التّعليمي؟

إنّ المقرّر الدراسي يحتوي على نسبة من تدريس الجديد ونسبة من إعادة المدروس، فكيف يتعامل المعلّم مع هذا الأسلوب، ولقد كانت الإجابات كالآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	9	%60
لا	2	%13,33
حسب الحاجة إليه	4	%26,66



ردّ 60 %منهم ب: نعم، وردّ 26,66% بـ: حسب الحاجة إليه، و الباقي بنسبة 13,33% بـ: لا.

أجاب 60% ب: نعم، وذلك لأنّهم يرون أنّ هذه الطريقة همزة وصل بين الدروس، وأداة تحفيز للذهن، ويرون فيها ضرورة حتميّة لضمان استيعاب المادّة المعرفيّة من طرف المتعلّم. فيما أجاب 26,66% بـ: حسب الحاجة إليه، فلا يمكن اعتمادها دوما، فانّ استعمالها يعود إلى الحاجة

والضرورة، ويعود ذلك إلى نسبة استجابة التلاميذ مع المعلومات المقدّمة، فليست كلّ الدروس تستدعي ذلك، وأنّها طريقة إن استعملت بصفة دائمة فهي مضيعة للوقت، وتشتيت لانتباه التلميذ وعائق في وجه المعلّم في انجاز وإتمام المقرّر الدراسي، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المسطّرة. في حين ردّ 13,33% بـ: لا، فهم يرون أنّ هذه الوسيلة لها سلبيات أكثر منها ايجابيّات فهي مضيعة للوقت نظرا للمقرّر الدراسي والحجم السّعي، وأنّها من جهة أخرى طريقة إتّكاليّة يعتمد عليها التلميذ في كلّ مرّة، واعتياده عليها يفقده الاهتمام ثناء الخطاب التّعليمي، فهي عائق من عوائق النقل الديداكتيكي الناجح، ووسيلة كبت وقمع للمتفوّقين والمعلّمين في آن واحد، فهذا المنهج يجعلهم قابعين في حلقة مفرغة عوض التقدّم في الدروس، ويؤكّد أصحاب هذا الرّأي أنّ الابتعاد عن هذه الطريقة والتخلّي عنها يساعد في زيادة التركيز والقابليّة والاهتمام من التلاميذ ممّا يساعد المعلّم أيضا ويحفّزه على الإبداع في تقديم خطاب تعليمي ناجح.

4- السّؤال الرّابع: حتى وان كان المعلّم من مؤيّدي تعزيز المدروس أو من معارضيه، إلاّ أنّ تحضير الدرس وإعداده تعدّ خطوة ضروريّة، فما هي المعايير المعتمدة في صياغة وتحضير الخطاب التّعليمي (مذكّرة الأستاذ)؟

لقد كانت معايير الأساتذة مختلفة،إلاّ أنّها اشتركت في نقاط هي كالآتي:

بناء وضعيات: وضعيّة انطلاق (أسئلة تمهيديّة، أمثلة)، بناء تعلّمات، تقويمات إدماجيه، وتكوينيّة وكلّ هذا مع مراعاة شروط ومعايير هي:

*الاستناد على النصّ التّعليمي المقدّم من الكتاب المدرسي كمرجع أساسي.

*مراعاة الكفاءة والفروق الفرديّة ومستوى المتعلّمين العام.

* الحجم السّعي وتنظيم عرض المعلومات وبناء الوضعيات.

* التدّرج في تقديم المعلومات، ويختلف حسب جدّة الموضوع من قدمه.

*تحديد الأهداف والكفاءات الختاميّة المرجوّة مع نهاية كلّ حصّة.

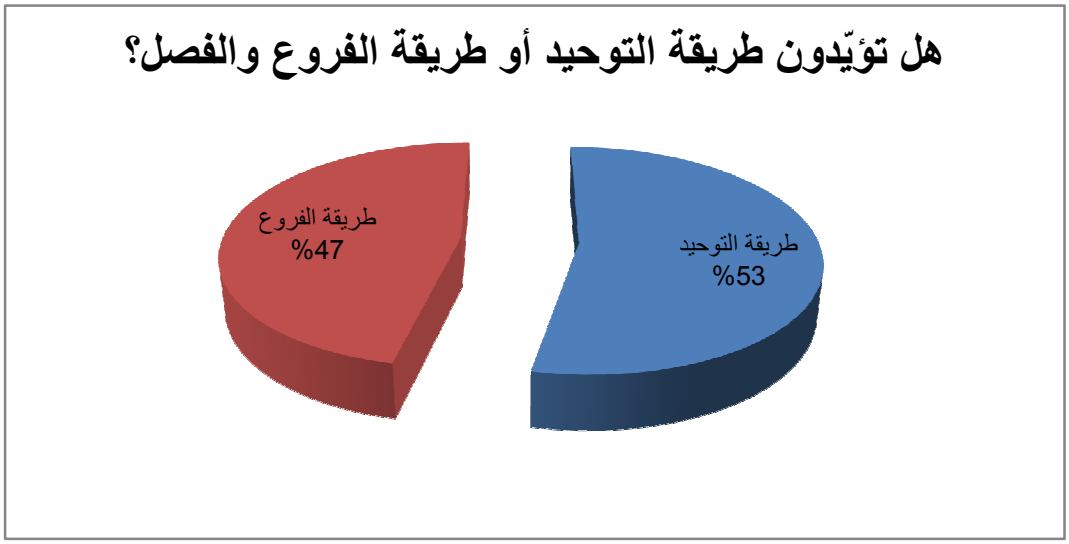
5- السّؤال الخامس: هل يستفسر الأستاذ عن الصّعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء الخطاب التعليمي، أم يعتمد على الملاحظة مع اتخاذ التدابير اللّازمة؟

لقد كانت مجمل الإجابات تعتمد على : حسب مقتضى الحال، أي حسب الحالة، فهناك دروس خاصّة إن كانت جديدة تستدعي الاستفسار عن صعوباتها أثناء الخطاب التّعليمي، كما تستدعي أيضا التدخّل الآنّي والتّصحيح الفوري، وخاصّة فيما تعلّق بأساسيّات الدرس المقّدم، أو الأخطاء اللّغويّة واللّفظيّة، وقد تمثّلت التدابير المتّخذة في حال كانت الصعوبة عند جلّ التلاميذ في إدراج حصّة أعمال موجّهة مخصّصة لمعالجة العوائق، والتي يتطلّب الأمر فيها إعادة للّدرس مع أمثلة أكثر وضوحا، وتقديم تمارين مكثّفة مع تدعيم الحصّة بمطبوعات تحتوي على مخطّطات بسيطـــــة للدرس تساعد المتعلّم في فكّ الإبهاموالغموض، وتعين المعلّم في خطابه التّعليمي.

6- السّؤال السّادس: بعيدا عن تعامل الأستاذ مع الصّعوبات التي تواجه التلاميذ، كيف يتعامل هو مع الدروس كونها وحدة تعليميّة واحدة، فهل يؤيّد توحيد نصّ القراءة مع الدرس النّحوي والصّرفي، أم طريقة الفروع والفصل بينها؟

تباينت الآراء بين الطريقتين، فنجد 53,33% يؤيّدون طريقة التوحيد، فيما نجد 46,66% يؤيّدون طريقة الفروع والفصل بين الدروس.

الإجابة	التكرار	النسبة
طريقة التوحيد	08	%53,33
طريقة الفروع	07	%46,66



يرى 53,33% أنّ طريقة التّوحيد هي الأنسب في الخطاب التّعليمي، فلا يمكن الفصل بين دروس الوحدة الواحدة، فهي طريقة تكاملّية، وأنّ هذه الطريقة تساعد التلميذ في الحفاظ على نشاطه الذهني، وتعينه على إبقاء المعلومات خصبة في ذهنه، فيما يرى 46,66% من الأساتذة أنّ الطريقة الثانية أنجح طريقة في الخطاب التّعليمي، وذلك لأسباب من أهّمها:

* نصّ القراءة غير وظيفي، فهو لا يتضّمن عناصر الاستنتاج المطلوبة.

*تنظيم حصّة للّنحو والصّرف ضرورّية نظرا لأهمّيتها.

*حتى تكون أمثلة النحو والصّرف ذات معنى وقيمة، يُستند على الشواهد القرآنّية والحكم، والأبيات الشّعرّية، ففي أحيان كثيرة نصّ القراءة يضطّر بالمعلّم الى صياغة أمثلة ركيكة، لا تخدم الّدرس الّنحوي أو الصّرفي.

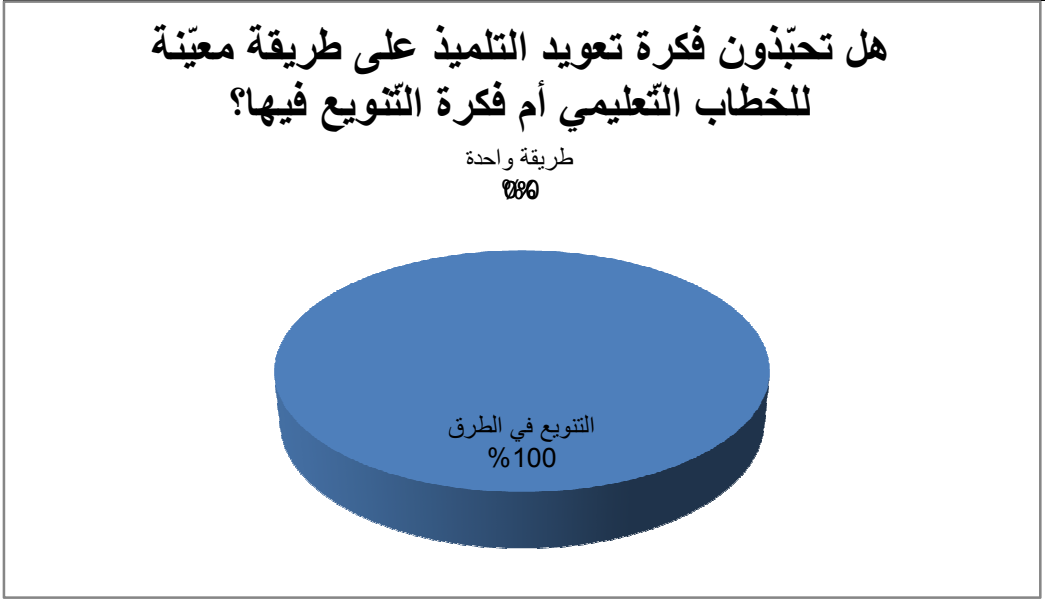
*تعويد التلميذ على تحفيز ذهنه، والبحث المستمر، وإبعاده عن الاتكال على ما موجود وحاضر.

7- السّؤال السّابع: بين تفريد الدروس، وبين الجمع بينها، هل تحّبذون فكرة تعويد التلميذ على طريقة معّينة في الخطاب التّعليمي، أم فكرة التنويع فيها؟

يختلف المعلّمون في سبل طرحهم للمادّة المعرفّية، وذلك حسب كفاءتهم العلمّية والمهنّية، وحسب

ضروريات وحاجات التلاميذ، والجدول التالي يبّين آراءهم حول السؤال المطروح أعلاه:

الإجابة	التكرار	النسبة
طريقة واحدة	0	%0
التنويع في الطرق	15	%100



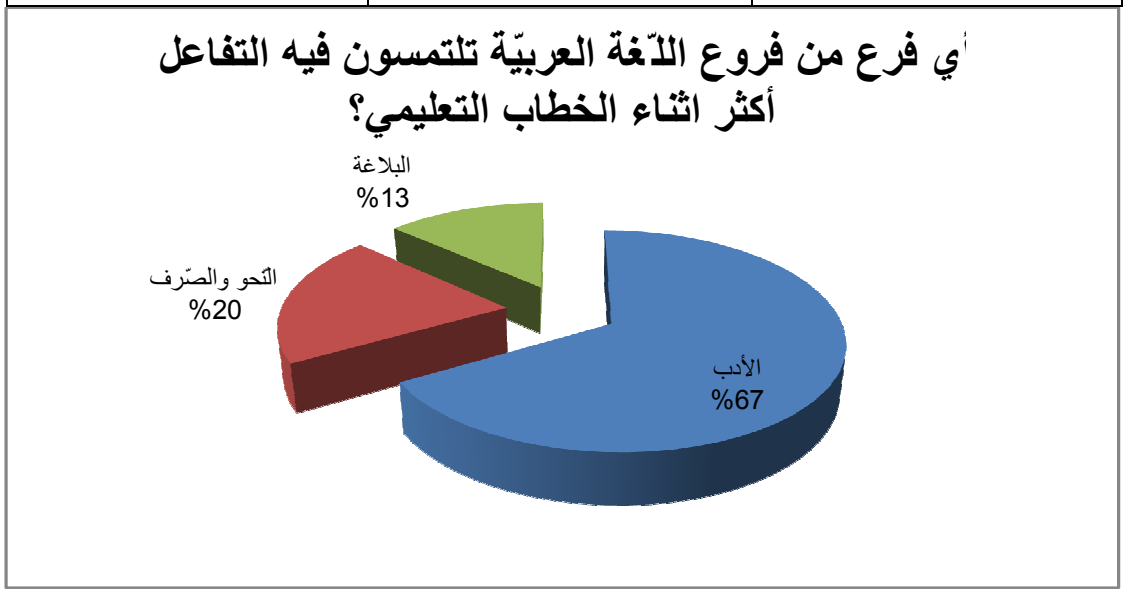
أجاب 100 من الأساتذة على : التّنويع في الطرق، وأّنها الأكثر انتهاجا لديهم، وذلك لضمان التفاعل والتجاوب من طرف المتعلّم، ولبعث روح التنافس في القاعة، ولتجّنب الملل والرّوتين ولتوسيع مدارك التلميذ، ولإكسابه ثقافة ولغة سليمة.

8-السّؤال الثّامن: أيّ فرع من فروع اللّغة العربيّة، تلتمسون فيه التفاعل أكثر أثناء الخطاب التّعليمي مع التلاميذ؟

تتعّدد فروع اللّغة العربيّة التي يتناولها المعلّم في هذا الطور، بين النحو والصّرف والبلاغة، فمـــا هو الجانب الأكثر تجاوبا في الفروع الثلاث، هذا ما يبّينه الجدول التالي:

أجاب 66,66% من الأساتذة على: الأدب كونها الفرع الأكثر تفاعلا، وأجاب 20% على: النّحو والصّرف، أّما الباقي بنسبة 13,33% أجابوا على : البلاغة.

الإجابة	التكرار	النسبة
الأدب	10	%66,66
النّحو والصّرف	03	%20
البلاغة	02	%13,33

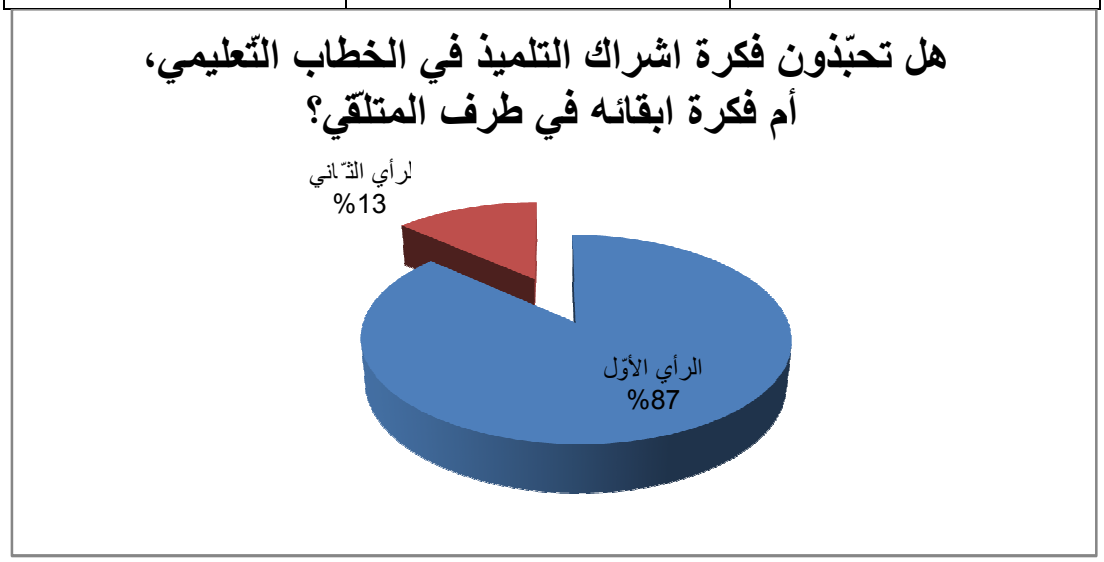


رّت الأغلبيّة من الأساتذة على أنّ الأدب هو الجانب الأكثر تجاوبا من طرف التلاميذ أثناءالخطاب التّعليمي، وذلك لاحتوائها على أسئلة الفهم من بناء فكري ولغوي، فهي حصّة يشارك فيها كلّ التلاميذ عموما، كلّ حسب إمكاناته الفكريّة واللّغويّة. ويرى 20% من الأساتذة أنّ النّحو والصّرف هي الأكثر تفاعلا، وهذا راجع لنسبة التلاميذ ذوي القدرات اللّغوية في كل قسم دراسي. أّما 13,33% منهم فيرون أنّ البلاغة هي الفرع الأكثر تفاعلا، وهذا أيضا عائد حسب الأساتذة إلى ميول التلميذ. مع تحليل النسب، الملاحظ انّ اجتناب التلاميذ للّنحو والصّرف هو فكرتهم المسبقة عن أّنها مادّة صعبة، وذو قواعد صارمة، أّما البلاغة وهي الأقلّ تفاعلا بين النسب، فهذا لانّ التلاميذ لا يُمتحنون فيها في الامتحان النهائي، وحتى في الاختبارات الفصلّية، فهي تنقّ ـــــط بطريقة رمزّية، ممّا يقلّل من عدد التلاميذ المهتّمين بها.

9-السّؤال التّاسع: هل تحبّذون فكرة إشراك التلميذ في الخطاب التعليميّ أم تفضّلون أن يبقى في طرف المتلقّي؟

تباينت الآراء بين مؤيّد لإشراك التلاميذ في الخطاب بنسبة 86,66% ، وبنسبة 13,33% مؤيّدا لإبقائه في طرف المتلقّي.

الإجابة	التكرار	النسبة
الرّأي الأول	13	%86,66
لرّأي الثّاني	02	%13,33



رتّت الأغلبية من الأساتذة بنسبة 86,66% على الرأي الأول ، وذلك لرؤيته محورا للعمليّة التّعليميّة، وأنّه جزء مهّم في عمليّة التعلّم والتّعليم، فله دور في الخطاب التّعليمي، ويعتبر معيار نجاحه أو فشله، فالأستاذ يلعب دور الموجّه أكثر من دور الملقّن، وفكرة إشراك التلميذ في الخطاب التعليمي يزيد من تجاوبه واستيعابه لل مادّة المعرفيّة المقدّمة، فيما يرى 13,33% من الأساتذة أنّ تلاميذ اليوم لا يحبّون العمل والاجتهاد، بل يفضّلون السهل، وأنّهم لا يفقهون في احترام الأستاذ شيئا، وفسح المجال لهم للمناقشة والحوار يفقد المعلّم عنصر المشرف والسلطة في القسم ويعرقل سيرورة الخطاب التعليمي ككل. وعليه فهم يحبّذون الرأي الثاني، أقلّه ضمان تقدّم الدروس.

10- السّؤال العاشر: ما هي العوائق التي تواجهكم كأساتذة أثناء نقلكم للمادّة التّعليميّة؟

لقد أبدى الأساتذة استياءهم من جوانب عديدة، وعرضوا صعوبات كثيرة نجملها في نقاط:

*ضعف المستوى اللّغوي للتلاميذ.

*صعوبة التحكّم في القاعة لكثرة العدد.

*استهتار التلاميذ في تحضير الدروس.

* عدم تكافؤ المستويات بين التلاميذ، فهناك المتفّوق جدّا والضعيف جدّا.

* نقص أو انعدام المكتسبات المعرفّية القبلّية أحيانا.

*وجود الأخطاء في الكتاب المدرسي، تشكّك من مصداقّية المعلّم.

* شحّ المعلومات في الكتاب المدرسي، والتي تستدعي البحث الشّاق من مصادر أخرى.

وتعود الأسباب في نظر الأساتذة إلى عوامل عدّة، من بينها:

*صعوبة الدروس مقارنة بالمستوى الفكري الحالي للتلاميذ.

* اكتظاظ البرنامج وضيق الحجم السّاعي.

* انتهاج الكتاب المدرسي لطريقة الكّم المعرفي.

* عدم التعاون بين الأولياء والمؤسّسة التّعليميّة في مراقبة التلاميذ.

*التكاسل والاتّكال على الوسائل التكنولوجّية في تحضير الدروس.

* نظرة التلميذ السّلبّية للمادّة على أّنها مادّة صعبة، أو أّنها مادّ جافّة أو غير هامّة.

11- السّؤال الحادي عشر: في ظلّ هذه الصعوبات، ولخطاب تعليمي ناجح، ما هي اقتراحاتكم؟

من أبرز الإجابات التي اقترحها الأساتذة ما يلي:

* التكّيف مع المستجدّات، وتوفير المؤسّسة للظروف والوسائل لذلك.

*الإثراءوالتّجديد والتّنويع في المحتوى الدراسي.

*إعادة تصميم المحتوى التعليمي وترتيبه.

*زيادة الحجم الساعي وتنظيمه.

*إشراك المتعلّم في الخطاب التعليمي، والاعتماد على الطرائق التحاورّية.

*فتح المجال للتعاون بين الأولياء والأساتذة في تقويم سلوك التلاميذ الذي يؤثر على الخطاب التّعليمي، وبالتالي على مستواهم وتحصيلهم الدراسي.

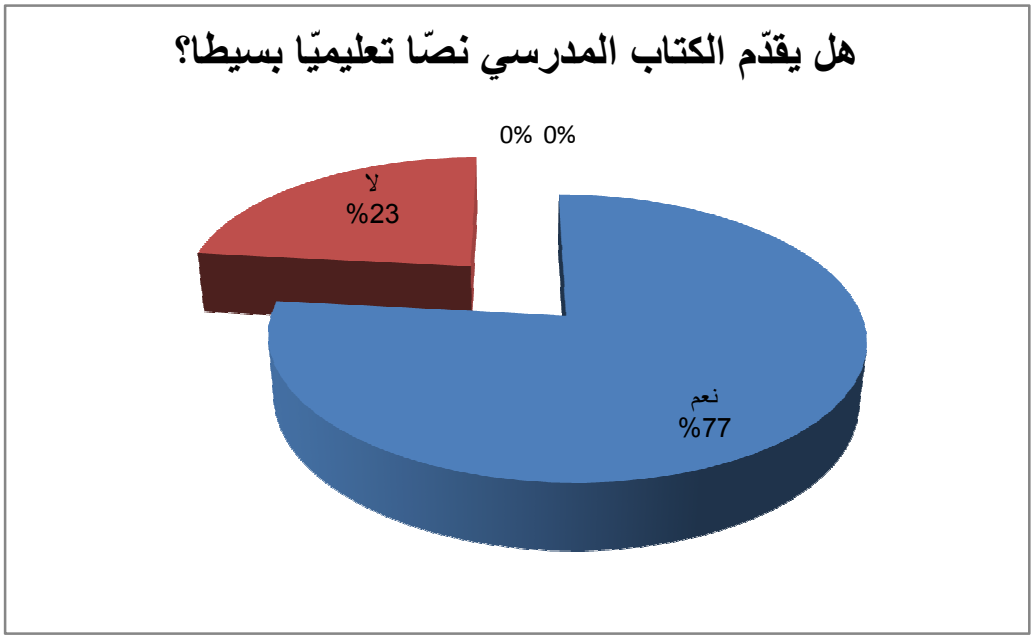
ج-2- الاستبيان الموّجه لتلاميذ السّنة الرابعة متوسّط:

بما أنّ نجاح الخطاب التّعليميّ يقاس على فهم التلميذ للمعلومة واستيعابها، وتقّبله لطرق المعلّم المبسّطة في تقديم الّدرس. لقد كان عدد التلاميذ المقّدم لهم الاستبيان أكثر بالنصف مقارنة بالأساتذة، وذلك لأنّ التلميذ محور العمليّة التعليميّة، ولقد اتّخذنا نفس مجرى الأسئلة المطروحة على الأساتذة، انطلاقا من آراء التلاميذ حول النّصوص التّعليميّة المقّدمة، ثّم حول الخطاب التّعليمي ومراحل تقديمه وطرق إلقائهوأثره على التّحصيل الدراسّي.

1- السّؤال الأّول: هل تجد أنّ الكتاب المدرسي يقّدم نصّا تعليميّا بسيطا؟

الكتاب المدرسي وسيلة مستعملة وموّجهة أساسا للاستعمال الشّخصّي للتلميذ، فما رأيه فيه؟ لقد عُوض السؤال على ثلاثين تلميذا، والجدول التّالي يبّين نتائج الإجابات:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	23	%76,66
لا	07	%23,33

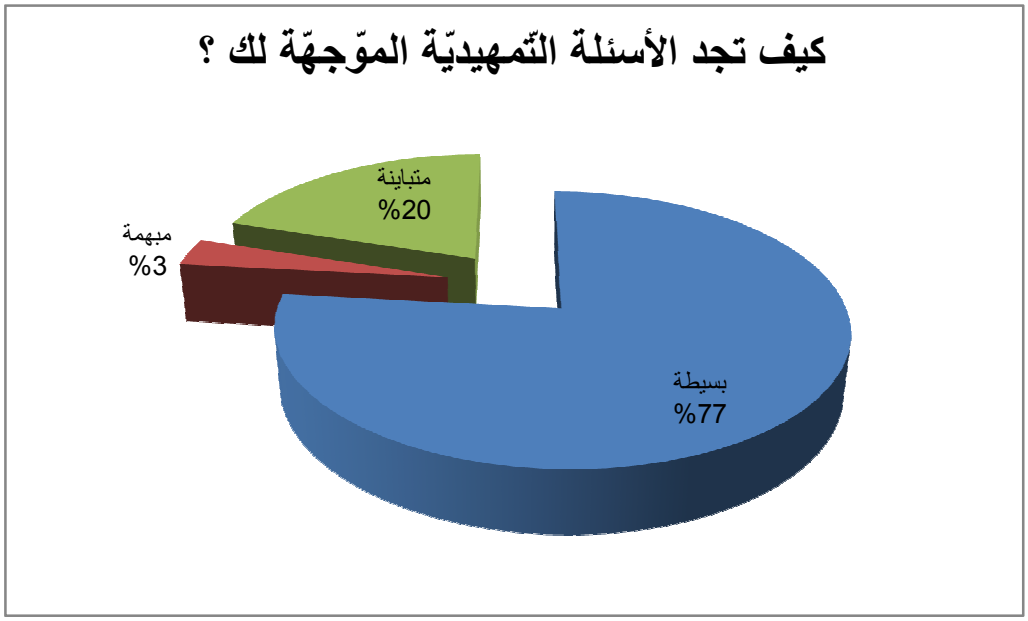


ردّ 76,66% من التلاميذ بالإيجاب، على أنّه بسيط ومفهوم، وذلك راجع لكون اللّغة العربيّة هي اللّغة الأم بالنسبة لهؤلاء، وحتى وان كان يحوي بعض الغموض، فهو سهل الفهم ان تّم البحث فيه. وردّ الباقي بنسبة 23,33% بالسّلب على أنّه غير بسيط، وحتّى أنّه صعب أحيانا، وفي كلتا الحالتين، فرأيهم راجع إلى المستوى للتلاميذ.

2-السّؤال الثّاني: كيف تجد الأسئلة التّمهيديّة الموجّهة لك أثناء الخطاب التّعليمي؟

لكلّ خطاب تعليمي ومحتوى دراسي تقنية طرح، وفي الأغلب يعمد المعلّم إلى الأسئلة التمهيديّة لاستثمار المكتسبات القبليّة لدى التلميذ قبل تقديم المحتوى الجديد، لإعانته على استيعاب المعلومات تدريجيّا، فكيف هي درجة تقّبله لها، وكيف يصنّفها؟ والجدول التالي يبّين آراءهم:

الإجابة	التكرار	النسبة
بسيطة	23	%76,66
متباينة	06	%20
مبهمة	01	%3,33



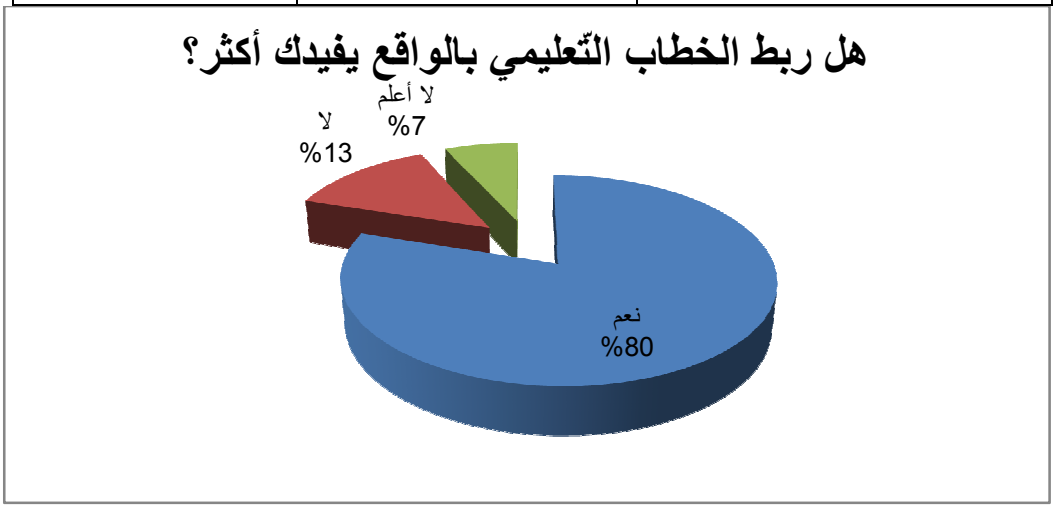
ردّ 76,66% من التلاميذ بـ: بسيطة، و3,33% منهم بـ: مبهمة، والباقي بنسبة 20% بـ: متباينة.

إن تباين النسب في الإجابات راجع أساسا إلى الفروق الفرديّ والمهارات الفكريّة لدى كلّ تلميذ.

3-السّؤال الثّالث: هل ربط الخطاب التّعليمي بأمثلة من الواقع يفيدك أكثر؟

يظهر الجدول التالي نسب آراء التلاميذ حول علاقة الأمثلة بالواقع وفصلها عنه:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	19	%80
لا	02	%13,33
لا أعلم	04	%6,66

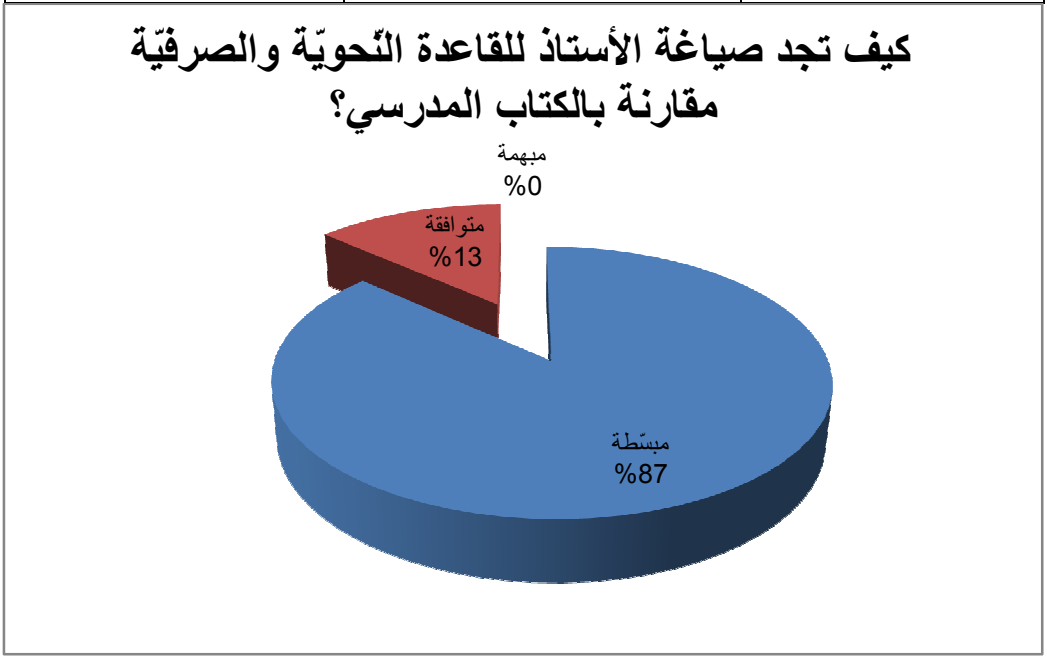


يرى 80% من التلاميذ أنّ ربط الخطاب التّعليمي بالواقع يفيدهم أكثر، وأجـــــاب 13,33% بلا أعلم، و 6,66% بلا، فاختلفت الآراء وتباينت لدرجة استجابة واستيعاب كلّ فئة لهذا النـــّوع من الأمثلة، ففهم سياقها يعين المتعلّم، نحو حالات تقديم المبتدأ والخبر فهي تستوجب وضـــوحا في الأمثلة ليفهم سياقها، ولتستوعب فيها حالة التقديم من التأخير.

4-السؤال الرّابع: كيف تجد صياغة الأستاذ للقاعدة النّحويّة والصرفيّة مقارنة بالكتاب المدرسي؟

يتميّز الخطاب التعليمي عن النصّ التّعليميّ بكيفيّة المعلّم لطرحه، فهل لذلك تأثير على قـــدرة الاستيعاب لدى التلميذ، أم أنّه لا يؤثّر؟ والجدول التالي يظهر نتائج الآراء المختلفة للتلاميذ:

الإجابة	التكرار	النسبة
مبسّطة	26	%86,66
متوافقة	04	%13,33
مبهمة	00	%0



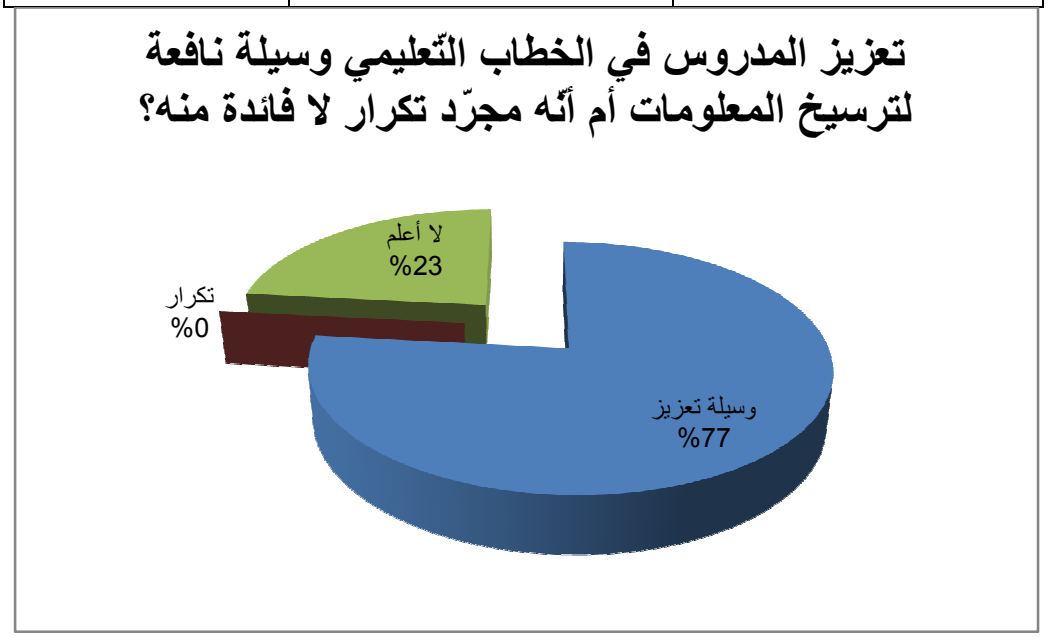
أفاد 86،66% من التلاميذ أنّ طريقة الأستاذ أكثر تبسيطا منها في الكـــــتاب المدرسي، ويرى 13,33% أنّها متوافقة، وهذا دليل على أنّ الخطاب التّعليمي، ولصياغة الأستاذ بطريقته الخاصّة

دور فعّال في نقل المعرفة وتأثير على قابليّة التلميذ.

5- السّؤال الخامس: تعزيز المدروس في الخطاب التّعليمي وسيلة نافعة لترسيخ المعلـــــــومات أم أنّه مجرّد تكرار لا فائدة منه؟

في المقرّر الدراسي عموما نسبة من الدروس المعاد تقديمها، ويعتمد المعلّم هذا المنهج في أحيان كثيرة، فهل يحبّذ التلاميذ هذه الطريقة أم يجدونها بلا فائدة؟ والجدول التالي يوضّح آراءهم:

الإجابة	التكرار	النسبة
وسيلة تعزيز	23	%76,66
تكرار	00	%0
لا أعلم	07	%23,33



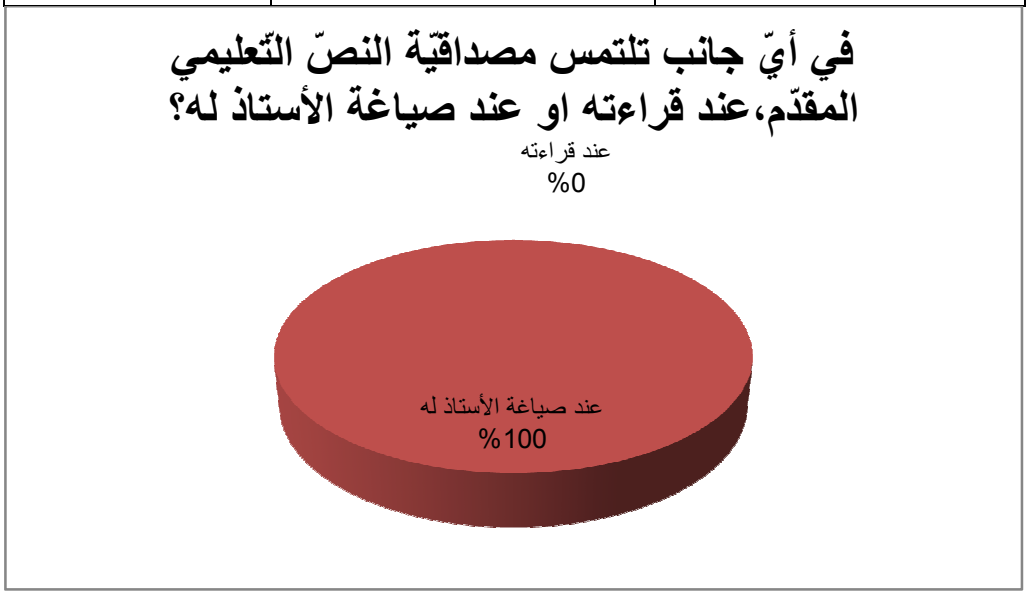
أفاد 76,66% أنّها وسيلة تعزيز، و23,33% بلا أعلم، وهذا راجع إلى درجة استجابة التلاميذ لهذه الطّريقة ومدى استفادتهم منها، وعلى الأغلب فهي مفيدة ونافعة حسب أغلبية الإجابات.

6- السّؤال السّادس: في أيّ جانب تلتمس مصداقيّة النصّ التّعليمي المقدّم، عند قراءته أو عند صياغة الأستاذ له؟

يتّسم النصّ عموما بالصدق، وقد يلتمس القارئ هذه السمة من أوّل قراءة له، أو من ثانيها، أو لا

يحسّ بها إطلاقاإلاّ بعد شرح الأستاذ لها، فأيّ من الآراء يؤيّد التلاميذ؟ وهذا ما سيظهره الجدول:

الإجابة	التكرار	النسبة
عند قراءته	00	%00
عند صياغة الأستاذ له	30	%100

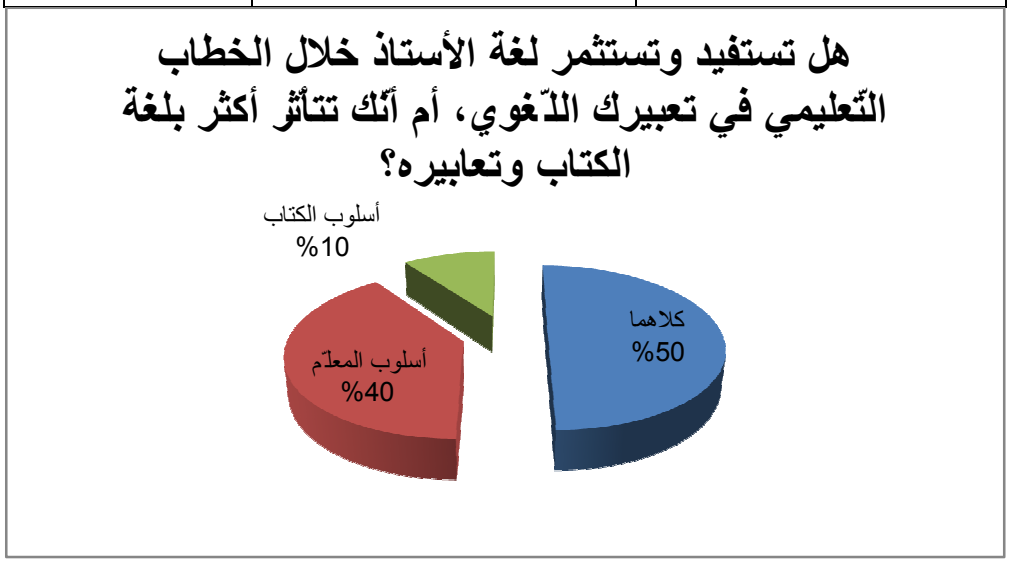


أفاد 100% من التلاميذ أنّ إيصال المعنى العميق لنصّ القراءة يُلتَمس أكثر من خلال شرح المعلّم له، والذي يضفي عليه صفة الصدق.

7- السّؤال السّابع:هل تستفيد وتستثمر لغة الأستاذ خلال الخطاب التّعليمي في تعبيرك اللّغوي أم أنّك تتأثّر أكثر بلغة الكتاب وتعابيره؟

إنّ محاكاة المرء لأسلوب شخص معّين، أو كاتب ما، يؤثّر لاإراديّا على أسلوبه الخاص، وذلك راجع لخصائص محدّدة تجذب القارئ أو السامع إلى صاحب التأثير، ونفس الأمر بالنسبة للتلاميذ فأيّهما أكثر تأثيرا عليهم، الكتاب، المعلّم، أم كلاهما؟ وهذا ما سنتبّينه من خلال النتائج المعرضة في الجدول التالي:

الإجابة	التكرار	النسبة
كلاهما	15	50
أسلوب المعلّم	12	40
أسلوب الكتاب	03	10

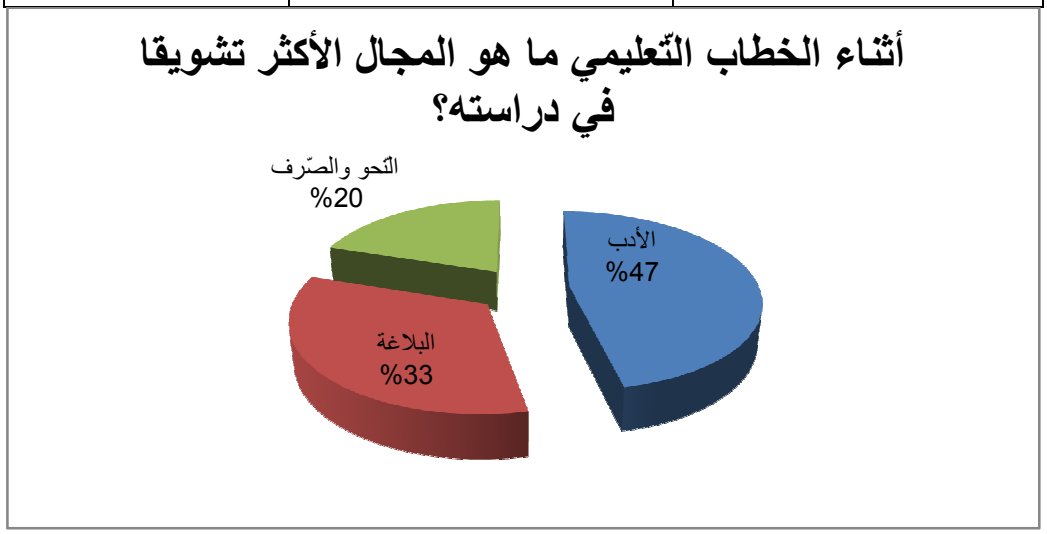


ردّ 50% من التلاميذ بـ: تأثّرهم بأسلوب الأستاذ والكتاب معا، و40% منهم أجابوا بـ،: أسلوب الأستاذ، والباقي بنسبة 10% أجابوا بـ: أسلوب الكتاب. وهذا دليل على أهمّية النصّ التّعليمي والخطاب التّعليمي، وتأثيرهما على التّحصيل اللّغوي للتلميذ، فلا يمكن الاعتماد على واحد منهما والتخلّي عن الآخر، فهما يتوازيان في الاستعمال والأهمّية.

8- السؤال الثّامن: أثناء الخطاب التّعليمي ما هو المجال الأكثر تشويقا في دراسته؟

لكل امرئ ميول محدد في حب المعرفة، فمنه الأدبّي والعلمّي وغيره، وحتى في مجال واحد، تتعدّد الرّغبة وتختلف في دراسة فرع عن آخر، وتعود أسباب هذا الميول إلى عوامل عدّة. فما ميول التـــــلاميذ في دراسة اللّغة العربّية؟ وهذا السؤال سيقودنا إلى سؤال آخر يليه، ما العامل المؤثّر في هذا الميول؟ والجدول التالي يبّين آراء التلاميذ حول فرعهم المفضّل في اللّغة العربّية.

الإجابة	التكرار	النسبة
الأدب	14	46,66
البلاغة	10	33,33
النّحو والصّرف	06	20

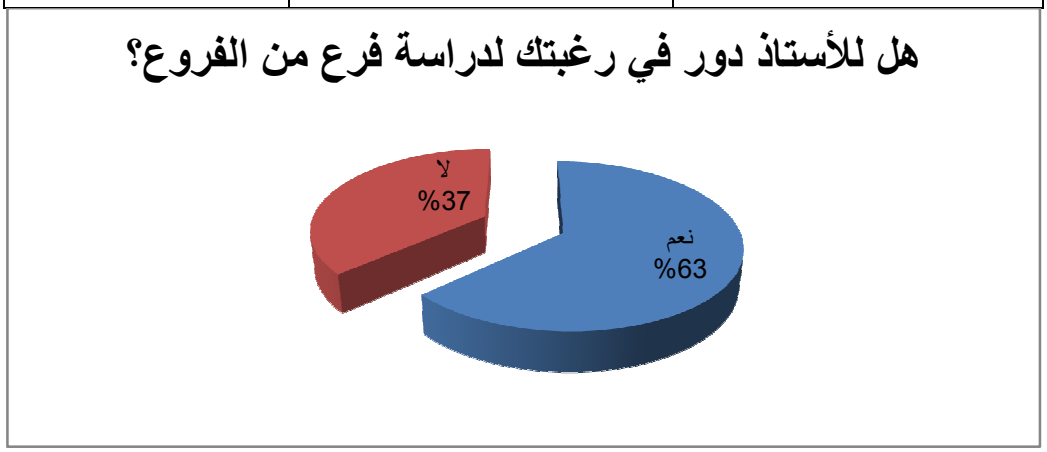


ردّ 46,66% من التلاميذ على الأدب، و 33,33% على البلاغة، والباقي بنسبة 20%على النّحو والصّرف. وتعود هذه الآراء إلى ميول التلاميذ لفرع من الفروع، ومدى استيعابهم له، وحتّى إلى أسلوب المعلّم في إلقائه ، فميول المعلّم وحبّه لمجال معّين يظهر في طريقة الإلقاءوالتّدريس.

9-السّؤال التاّسع: هل للأستاذ دور في رغبتك لدراسة فرع من الفروع؟

مرتبطا بالسّؤال السّابق، الجدول التالي يعرض مدى تأثير الأستاذ على ميول المتعلّم:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	19	63,33
لا	11	36,66



أجاب 63,33% منهم بـ: تأثير الأستاذ، و36,66% بالنّفي، وهذا يؤكّد على انّ المعلّم يلعب دورا هاما في استمالة التلاميذ وجذبهم وتحبيبهم في الدّراسة بأسلوبه الخاص، موازنة مع ميولهم الخاص.

10- السّؤال العاشر: من الطرائق التي يستخدمها الأستاذ أثناء الخطاب التّعليمي أيّها يفيدك أكثر، تلقّي المعلومات فحسب أم المشاركة فيه؟

لأسلوب الأستاذ في طرح المعلومة أثر في نفس وذهن التلميذ، فأيّهما يفضّل هذا الأخير، بقـــاؤه في طرف المتلّقي، أم إشراكهفي الخطاب التّعليمي، وتفعيل دوره؟ هذا ما سيبيّنه الجدول التالّي:

الإجابة	التكرار	النسبة
تلقّي المعلومات فحسب	00	00
المشاركة فيه	30	100

: من الطرائق التي يتخدمها الأستاذ أثناء الخطاب التّعليمي أيّها يفيدك أكثر، تلقّي المعلومات فحسب ام المشاركة فيه؟

يؤكّد 100% من التلاميذ على أنّ طريقة المناقشة هي الأكثر إفادة ونفعا لهم، ومهما اختلفت مستوياتهم، فالتواصل بين المعلّم والمتعلّم تحفّزهم على الدراسة والاجتهاد.

11- السّؤال الحادي عشر: ما هي الصعوبات التي تواجهك كتلميذ أثناء تلقي المعلومـــــــة من الأستاذ وماهي اقتراحاتك؟ لقد كانت الإجابات شحيحة في هذا الصدد ومن أبرزها

*تعامل المعلّم مع فئة واهمال فئة أخرى.

*عدم قدرة المعلّم على التحكّم في القسم.

* الكّم الهائل في المقرر الدراسي وضيق الوقت.

أّما اقتراحاتهم فتمثّلت في:

*التركيز على التلاميذ ذو المستوى المتوسّط والضعيف، وان يكون المعلّم عادلا في تعامله.

*التّقليل من عدد التلاميذ في القسم.

*إعادة شرح الدروس في حصّة الأعمال الموجّهة.

نتائج الاستبيان:

من خلال تحليل نسب الاستبيان، ومناقشتها، توصّلنا إلى مجموعة من النتائج نلخّصها في النقاط التّالية:

*تعزيز المدروس من بين أهّم عوامل الخطاب التّعليمي.

* المذكّرة أو إعداد الّدرس، مرحلة أساسّية تحضيريّة تفيد المعلّم قبل المتعلّم.

*التجاوب الفّعال والتواصل أثناء الخطاب التّعليمي ينبع أساسا من أسلوب المعلّم ونجاحه في شدّ انتباه طلابه.

*إظهار الاهتمام بالتلميذ والاستفسار عن الصعوبات التي يواجهها، تحمل التلميذ على الرغبـــــة في الدراسة.

* التحكّم والحفاظ على عنصر السّلطة في القاعة لا التسلّط، يزيد من نسبة نجاح الخطاب التّعليمي.

* للمعلّم دور كبير في حبّ التلاميذ للمادّة، وزيادة درجة قابلّية استيعابهم.

*المناقشة والحوار من الأساليب الأكثر تأثيرا على التلاميذ.

*التّنويع في طرق الخطاب التّعليمي، تجنّب الملل وتبعث الروح والحيويّة في الحصّة.

*تكاسل بعض الطلبة في الاهتمام بواجباتهم، يثّبط من عزيمة المعلّم.

*الجانب السلوكي للتلاميذ يؤثّر على سيرورة الخطاب التّعليمي.

خاتمة

تطرّق البحث إلى عماد أساسّي في العملّية التّعليمّي، في مختلف أطوارها ومستوياتها الابتدائيالاكمالي، الثانوي وحتّى التّعليم العالي. فالخطاب التّعليمي، هو همزة الوصل بين المادّة المعرفّية في النصّ التّعليمي والمتعلّم، ويعتبر المعلّم المحرّك والقائد فيه. ولتبيان ماهية الخطاب التّعليمي وأهمّيته في إنجاح العملّية التّعليمّية، أدرجنا أوّلا عوامل انبثاق هذا النّوع من الخطاب، ثّم الهياكل التي تؤطّر خصائصه، ولإبراز أهمّيته قمنا بتدعيم البحث بدراسة ميدانّية تحليلّية لمجموعة من الخطابات التعليمّية، الكتابّية منها والشّفهّية، والتي أفضت إلى مجموعة من النتائج، أهّمـــها:

1-الخطاب التّعليمي جسر التواصل بين الكتاب المدرسي والمتعلّم، ووسيلة توضيحّية لمبهماته وتدعيمّية لمكتسباته القبلّية، وتثبيتّية للجديدة منها.

2- خصائص المعلّم وكفاءاته المهنّية والشّخصّية، لها تأثير كبير وملحوظ على الخطاب التّعليمّي المقّدم، وعلى درجة تفاعل المتعلّم معه.

3-لتجديد المعلّم لأساليبه التّعليمّية والخطابّية، وتطويرها، اثر في فاعلّية الخطاب التّعليمي.

4-للتواصل البّناء بين المعلّم والمتعلّم، تأثير في دافعّية المعلّم للتّعليم، وتحفيز للمتعلّم للتعلّم.

5-التّنويع في الطّرق والوسائل التّعليمّية، وسيلة تدعيم لمصداقّية ا لخطاب التعليمّي وفاعلّيته، وسند لصقل المكتسبات وتثبيتها.

6-المعلّم هو محور الخطاب التّعليمي وعليه تقع مسؤولّية إنجاحالخطاب التّعليمي.

ومن خلال ما التمسناه من صعوبات وعوائق على مستوى الإجابات التي عرضها كلّ من الأساتذة والتلاميذ، ارتأينا مجموعة من الحلول التي من شأنها أن تساهم في إنجاح الخطاب التّعليمّي والتّحسين من مستواه، ويمكن تصنيفها إلى صنفين: أحدهما نظامي تربوي، والآخر مهني أخلاقي.

1-الجانب النّظامي التّربوي:

- إعادة النّظر في تّصميم المحتوى المعرفي الدراسي في المقّرر ككل، وإعادةالتّخطيط له.
- إعادة برمجة التّوزيع السّعي الأسبوعي للمادّة، بما يوافق المحتوى.
- وضع قوانين صارمة داخل المؤسّسة التّعليميّة، من شأنها إعانة المعلّم على آداء مهامه.
- التّقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد.
- التّنسيق مع الجانب العائلي لتلاميذ، لضمان تعليم جّيد.

2-**الجانب المهني الأخلاقي:**

- الموضوعّية والحيادّية، ضرورّيتان في التّعامل مع التلاميذ، لضمان صحّتهم النّفسّية والذّهنّية.
- حبّ المعلّم لمهنته وإظهارهلذلك، ضروري لتحفيز التّلاميذ.
- الاهتمام بظروف التّلميذ النّفسّية، يساعد على ارتفاع نسبة قابلّيته على التعلّم.
- التلميذ هو محور العملّية التّعليميّة، ولهذا توّجب إدماجه في اختيار الطرق المناسبة في إلقاءالخطاب التّعليمي، والاستفسار عن ميولاته.
- استثمار الكفاءات العالية ذوي الخبرة من المعلّمين، في إلقاء دورات تدريبّية للمعلّمين الجدد.

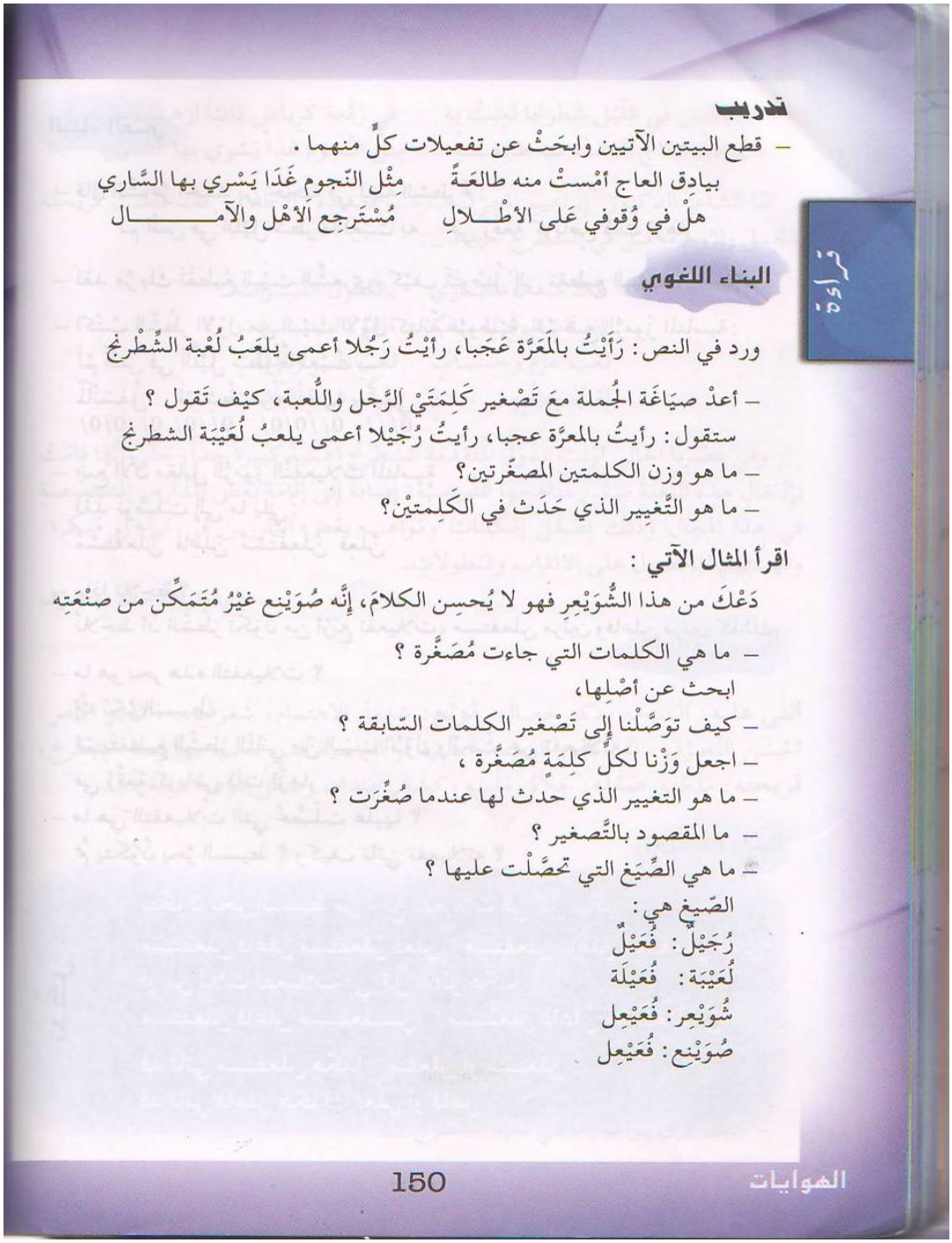
لهذا الموضوع زوايا عدّة منفرجة، قد حاولنا إبراز بعضا من جوانبه الهامّة، آملين أن نكون قد وفّقنا فيه، فان أصبنا فهو من توفيق اللّه سبحانه وتعالى، وله الحمد والشّكر، وان كّنا أخطأنا فمن قلّة سعتنا وقصورنا، ونسأل اللّه أن ينفعنا بهذا العمل، وينفع به من بعدنا.

قائمة المصطلحات

تعلّم	APPRENTISSAGE
تحليل الخطاب	ANALYSE DU DISCOURS
تواصل	COMMUNICATION
محتوى تعليمي	CONTENU DIDACTIQUE
تعليميّة	DIDACTIQUE
تعليميّة اللّغة	DIDACTIQUE DE LANGUE
خطاب تعليمي	DISCOURS DIDACTIQUE
تعليم	ENSEIGNEMENT
تفاعل	INTERRACTION
طريقة تعليميّ	METHODE DIDACTIQUE
وسيلة تعليميّة	MOYEN DIDACTIQUE
تخطيط	SHEMATISATION
تخطيط تعليمي	SHEMATISATION DIDACTIQUE
نص تعليمي	TEXTE DIDACTIQUE
نقل ديداكتيكي	TRANSPOSITION DIDACTIQUE

الملاحق

ملحق رقم (1)[1]



تدريب

– قطع البيتين الآتيين وابحَثْ عن تفعيلات كلٍّ منهما .

بيادِق العاج أمْستْ منه طالعَـةً مِثْل النّجوم غَدَا يَسْري بها السَّاري
هلْ في وُقوفي عَلى الأطْـــلالِ مُسْتَرجِع الأهْل والآمـــــــال

البناء اللغوي

ورد في النص: رَأَيْتُ بالمَعَرَّة عَجَبا، رأيْتُ رَجُلا أعمى يلعَبُ لُعْبة الشِّطْرنج

– أعدْ صيَاغَة الجُملة معَ تَصْغير كَلِمَتَيْ الرَّجل واللُّعبة، كيْف تَقول ؟
ستقول: رأيتُ بالمعرَّة عجبا، رأيتُ رُجَيْلا أعمى يلعبُ لُعَيْبَة الشطرنج
– ما هو وزن الكلمتين المصغّرتين؟
– ما هو التَّغيير الذي حَدَث في الكَلِمتيْن؟

اقرأ المثال الآتي :

دَعْكَ من هذا الشُّوَيْعِرِ فهو لا يُحسِن الكلامَ، إنَّه صُوَيْنِع غيْرُ مُتَمَكِّن من صنْعَتِه

– ما هي الكلمات التي جاءت مُصَغَّرة ؟
ابحث عن أصْلِها،
– كيف توَصَّلْنا إلى تَصْغير الكلمات السّابقة ؟
– اجعل وَزْنا لكلِّ كلِمَةٍ مُصَغَّرة ،
– ما هو التغيير الذي حدث لها عندما صُغِّرَت ؟
– ما المقصود بالتَّصغير ؟
– ما هي الصِّيَغ التي تحصَّلْت عليها ؟

الصّيغ هي:
رُجَيْلٌ: فُعَيْلٌ
لُعَيْبَة: فُعَيْلَة
شُوَيْعِر: فُعَيْعِل
صُوَيْنِع: فُعَيْعِل

150 الهوايات

[1]- كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية، الجزائر، ص 150.

محلق رقم (2)[1]

التَّصْغيرُ تحويلٌ أوْ تَغْييرٌ في بِنْيَة الاسْم القابِل للتَّصْغير، لِغَرَض معنويّ.

يأتي التَّصغيرُ على صيغةٍ من الصِّيَغ الآتية:

فُعَيْل: ويصغر عليها الاسم الثلاثي وما يعامل معاملته:

شجرة = شجيرة ، وطن = وطن ، عُمر = عمير

فُعَيْعِل: ويصغر عليها الاسم الرباعي وما يعامل معاملته:

درهم = دريهم ، مصنع = مصينع ، مدرسة = مديرسة

فُعَيْعيل: ويصغر عليها الخماسي والسداسي وما يعامل معاملته:

مفتاح = مفيتيح ، فَجّار = فُجيجير ، قنديل = قنيديل.

بقي أنْ تعرف أن التصغير يأتي لأغراض تُفْهِمُ من سياق الكلام منها:

التَّعظيم، التَّحقير، تَقْليلُ حَجْم المُصَغَّر، تَمْليح المُصغر وتَحْسينُه، الدَّلالة على قُرْب الزَّمان أو المكان، التَّرحُّم والاسْتِعْطاف.

تدريب

– عيِّن فيما يأتي الأسماء المُصغَّرة وصيغَةَ كلٍّ منها:

في قريتنا جُبَيل أحمرُ، وبها نُهَيْر يَروي مزارِعَها.

غرستُ بجانب شجَرَة التّين شُجَيرة وَرْد.

على الغُصَيْن عُصَيْفير يغرِّدُ.

يا رُجَيل أمَا آن لك أن تسْلُكَ مَسْلَكَ الرِّجال.

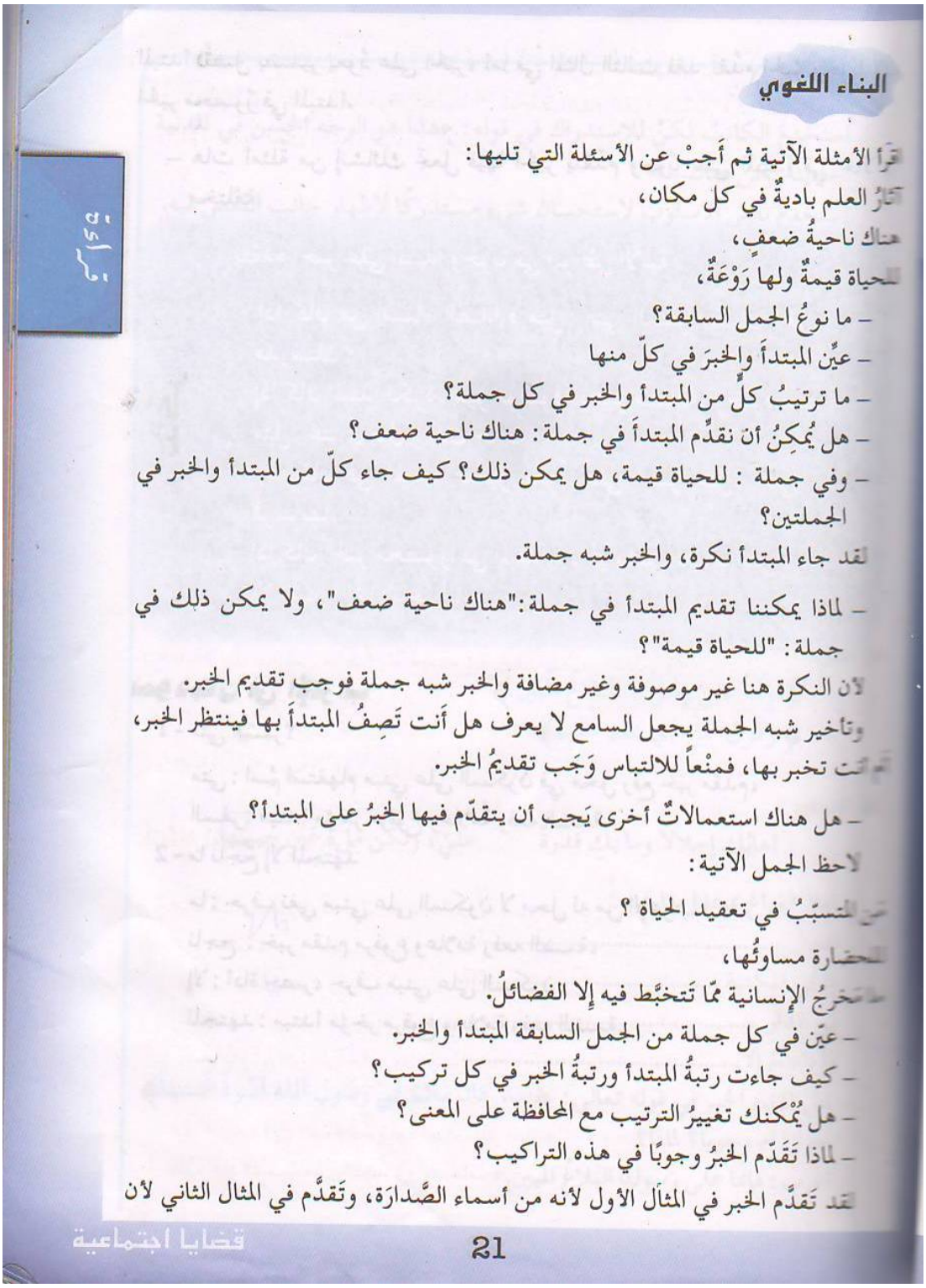
تعودُ الطّيورُ إلى أعشاشها قُبَيل الغروب.

الهوايات

151

[1]- كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية، الجزائر، ص 151.

ملحق رقم (3) [1]



البناء اللغوي

اقرأ الأمثلة الآتية ثم أَجبْ عن الأسئلة التي تليها:

آثارُ العلم باديةٌ في كل مكان،

هناك ناحيةُ ضعفٍ،

للحياة قيمةٌ ولها رَوْعَةٌ،

- ما نوعُ الجمل السابقة؟
- عيِّن المبتدأَ والخبرَ في كلّ منها
- ما ترتيبُ كلٍّ من المبتدأ والخبر في كل جملة؟
- هل يُمكِنُ أن نقدِّم المبتدأَ في جملة: هناك ناحية ضعف؟
- وفي جملة : للحياة قيمة، هل يمكن ذلك؟ كيف جاء كلّ من المبتدأ والخبر في الجملتين؟

لقد جاء المبتدأ نكرة، والخبر شبه جملة.

- لماذا يمكننا تقديم المبتدأ في جملة:"هناك ناحية ضعف"، ولا يمكن ذلك في جملة: "للحياة قيمة"؟

لأن النكرة هنا غير موصوفة وغير مضافة والخبر شبه جملة فوجب تقديم الخبر.

وتأخير شبه الجملة يجعل السامع لا يعرف هل أَنت تَصِفُ المبتدأَ بها فينتظر الخبر، ثم أنت تخبر بها، فمنْعاً للالتباس وَجَب تقديمُ الخبر.

- هل هناك استعمالاتٌ أخرى يَجب أن يتقدّم فيها الخبرُ على المبتدأ؟

لاحظ الجمل الآتية:

هل المتسبّبُ في تعقيد الحياة ؟

الحضارة مساوئُها،

ما المخرجُ الإنسانية ممّا تَتخبَّط فيه إلا الفضائلُ.

- عيّن في كل جملة من الجمل السابقة المبتدأ والخبر.
- كيف جاءت رتبةُ المبتدأ ورتبةُ الخبر في كل تركيب؟
- هل يُمْكنك تغييرُ الترتيب مع المحافظة على المعنى؟
- لماذا تَقدّم الخبرُ وجوبًا في هذه التراكيب؟

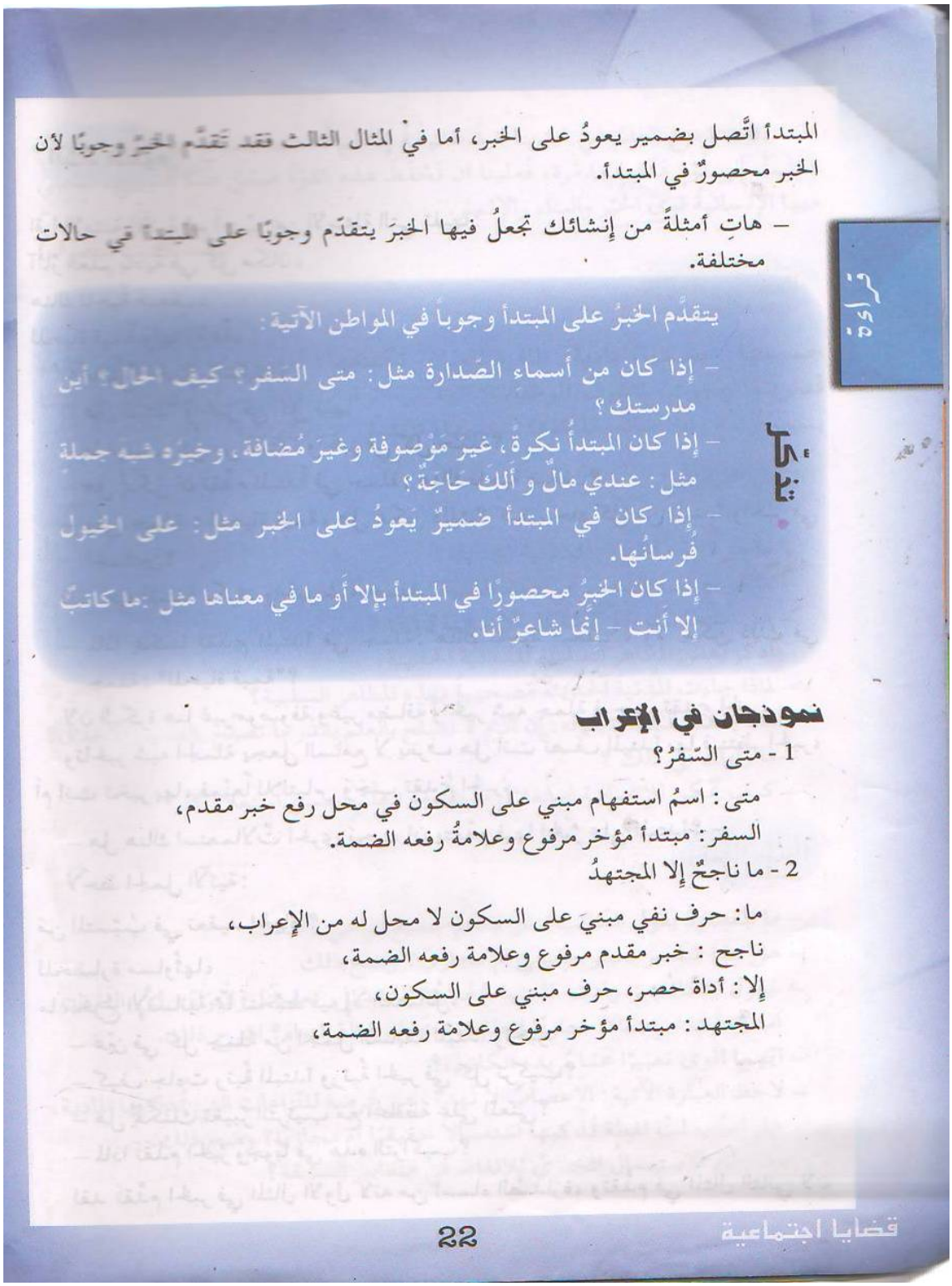
لقد تَقدَّم الخبر في المثال الأول لأنه من أسماء الصَّدارَة، وتَقدَّم في المثال الثاني لأن

قضايا اجتماعية

21

[1]- كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية، الجزائر، ص 21.

ملحق رقم (4) [1]



المبتدأ اتَّصل بضمير يعودُ على الخبر، أما في المثال الثالث فقد تقدَّم الخبرُ وجوبًا لأن الخبر محصورٌ في المبتدأ.

– هاتِ أمثلةً من إنشائك تجعلُ فيها الخبرَ يتقدّم وجوبًا على المبتدأ في حالات مختلفة.

قراءة

يتقدَّم الخبرُ على المبتدأ وجوباً في المواطن الآتية:

– إذا كان من أسماء الصّدارة مثل: متى السفر؟ كيف الحال؟ أين مدرستك؟

– إذا كان المبتدأُ نكرةً، غيرَ مَوْصوفة وغيرَ مُضافة، وخبرُه شبه جملة مثل: عندي مالٌ و ألكَ حَاجَةٌ؟

– إذا كان في المبتدأ ضميرٌ يعودُ على الخبر مثل: على الخيول فُرسانُها.

– إذا كان الخبرُ محصورًا في المبتدأ بإلا أو ما في معناها مثل: ما كاتبٌ إلا أنت – إنما شاعرٌ أنا.

نموذجان في الإعراب

1 - متى السّفرُ؟

متى: اسمُ استفهام مبني على السكون في محل رفع خبر مقدم،
السفر: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامةُ رفعه الضمة.

2 - ما ناجحٌ إلا المجتهدُ

ما: حرف نفي مبنيَ على السكون لا محل له من الإعراب،
ناجح: خبر مقدم مرفوع وعلامة رفعه الضمة،
إلا: أداة حصر، حرف مبني على السكون،
المجتهد: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة،

22

قضايا اجتماعية

[1]- كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية، الجزائر، ص 22.

ملحق رقم(10)

ملحق رقم(11)

استبيان موجّه لأساتذة اللّغة العربيّة(السّنة الرّابعة متوسّط)

الأساتذة الأفاضل:

نحن بصدد دراسة موضوع الخطاب التعليمي، وهو بمفهومه العام، الصياغة الخاصّة للمعرفة المقدّمة في النصّ التعليمي، قصد تبسيطها وإيضاحها للتلميذ، وهذه جملة من الأسئـــــــلة التي من شأنها إفادتنا في موضوع بحثنا.

1-هل النصوص التّعليميّة المقدّمة مترابطة ومتعلّقة بالسياق الثقافي العام للتلاميذ؟

في العموم ☐ كليا ☐

2- فهل تجدون أنّه يراعي المستوى العام للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ عموم ☐

3-هل تعتمدون منهج تعزيز المدروس قبل طرح الجديد في الخطاب التّعليمي؟

نعم ☐ لا ☐ حسب الحاجة اليه ☐

4-ما هي المعايير المعتمدة في صياغة وتحضير الخطاب التّعليمي (مذكّرة الأستاذ)؟

.....

.....

.....

5-أثناء الخطاب التّعليمي، هل تستفسرون عن الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ ، أم أنّكم تعتمدون الملاحظة مع اتخاذ التدابير اللّازمة لذلك؟

.....

.....

.....

فيم تكمن هذه الحلول؟

*.....

*.....

*.....

6- هل تؤيّدون طر يقة توحيد نص القراءة مع الدّرس النّحوي والصّرفي، أم طريقة الفروع والفصل بينها؟

الطريقة الأولى ☐ الطريقة الثّانية ☐

7- هل تحبّذون فكرة تعويد التلميذ على طريقة معيّنة للخطاب التّعليمي، أم فكرة التّنويع؟

الطريقة الأولى ☐ الطريقة الثّانية ☐

8-أيّ فرع من فروع اللّغة العربيّة تلتمسون فيه التفاعل والتجاوب أكثر أثناء الخطاب التّعليمي؟

الأدب ☐ النّحو والصّرف ☐ البلاغة ☐

9-هل تحبّون فكرة اشراك التّلميذ في الخطاب التّعليمي، أم تفضّلون ان يبقى في طرف المتلقّي؟

الرأي الأوّل ☐ الرّأي الثّاني ☐

لماذا؟.....

.....

10-ما هي العوائق التي تواجهكم كأساتذة أثناء نقلكم للمادّة التّعليميّة؟

.....

.....

ما هي الأسباب في نظركم؟

.....

.....

.....

11-لخطاب تعليميّ ناجح، ماهي اقتراحاتكم؟

.....

.....

.....

ملحق رقم(12)

استبيان موجّه لتلاميذ الرّابعة متوسّط (مادّة اللّغة العربيّة)

أخي التلميذ:

نحن بصدد دراسة موضوع الخطاب التّعليمي، وهو بمفهومه العام، صياغة المعلّم الخاصّة للمعرفة المقدّمة في النصّ التعليمي، قصد تبسيطها وإيضاحها لك كمتعلّم وهذه جملة من الأسئـــــــلة التي من شأنها إفادتنا في موضوع بحثنا.

1* هل تجد أنّ الكتاب المدرسي يقدّ م نصّا تعليميّا بسيطا؟

نعم ☐ لا ☐

2* كيف تجد الأسئلة التّمهيديّة الموجّهة لك أثناء الخطاب التّعليمي؟

مبهمة ☐ مبسّطة ☐ متباينة ☐

3* هل ربط الخطاب التّعليمي بأمثلة من الواقع المعاش يفيدك أكثر؟

نعم ☐ لا ☐ لا أعلم ☐

4* كيف تجد صياغة الأستاذ للقاعدة النّحويّة والصّرفيّة مقارنة بالكتاب المدرسي؟

مبسّطة ☐ متوافقة ☐ مبهمة ☐

5*تعزيز المدروس في الخطاب التّعليمي وسيلة نافعة لترسيخ المعلومات، أم أنّه مجرّد تكرار لا فائدة منه.

تعزيز ☐ تكرار ☐ لا أعلم ☐

6* في أيّ جانب تلتمس مصداقيّة النصّ التّعليمي المقدّم

عند قراءته ☐ عند صياغة الأستاذ له ☐

7* هل تستفيد وتستثمر لغة الأستاذ خلال الخطاب في تعبيرك اللّغوي، أم أنّك تعتمد وتتأثر بلغة الكتاب وتعابيره؟

أسلوب الأستاذ ☐ أسلوب الكتاب ☐ كلاهما ☐

8*أثناء الخطاب التّعليمي، ما هو المجال الأكثر تشويقا في دراسته؟

الأدب ☐ البلاغة ☐ النّحو والصّوف ☐

9*هل للأستاذ دور في رغبتك لدراسة فرع من فروع اللّغة على غرار الفروع الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

10* من الطرائق التي يستخدمها الأستاذ أثناء الخطاب التّعليمي، أيّها يفيدك أكثر

تلقّي المعلومات فحسب ☐ المشاركة فيه ☐

11*ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تلقّي المعلومة من الأستاذ؟

.....

.....

ما هي اقتراحاتك؟

.....

.....

قائمة المصادر

والمراجع

****المصادر:**

❖ **أبو الفضل جمال الّدين محّمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، ط1، دار صادر للنشر والتوزيع، لبنان، مج 01-03-07-11-12.**

****المراجع:**

1-أحمد المتوكّل، الخطاب وخصائص اللّغة العربّية ، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر،2010.

2- حسن شحاته، زينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة: حامد عمار، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

3- خلف محمد البحيري، أسس تخطيط التعلم، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، 2004.

4- زهرة ناصر محمد الراسي، تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي، دط، دار الخليج للنشر والتوزيع، دب، دت.

5- سالم المعوش، دور اللّغة العربّية في بناء المجتمع العربي وتطّوره، دط، دار الرحاب للنشر والتوزيع، لبنان، دت.

6- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير و التطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن، 2004.

7- سلام علي الفلاحي، البناء الفني في شعر ابن جابر الأندلسي، دط، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن،2012.

8- صالح بلعيد، المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر،2003.

9- عاطف الصيفي، المعلّم واستراتيجيات التعليم الحديث، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، دت.

10- عبد الله العامري، المعلم الناجح، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع،الأردن، دت.

11- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ط2، دار النهضة العربية، لبنان،2004.

12- عدنان احمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، دت.

13- علي محمّد عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعيّة، ط1، المجموعة ا لعربيّة للتدريب والنشر، مصر، 2008.

14- فاروق عبده فلية، احمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا، دط، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، مصر، 2004.

15-فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، المركز الوطني للوثائق التربويّة، دط، وزارة التربّية، الجزائر، 2009.

16- كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّبعة متوسّط) ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسّية، وزارة التربّية، الجزائر، 2015.

17- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتعلّم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.

18- محسن علي عطّية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن،2013.

19- محمّد عيسى الطيطي، فراس محمد العزة، عبد الاله طويق، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليميّة، دط، دار عالم للثقافة، دب، دت.

20-منصور حسن الغول، مناهج اللّغة العربّية وطرائق وأساليب تدريسها، دط، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2009.

**المراجع المترجمة:

21-باتريشيا.ل.سميث، تيليمين.ج.راغن، التصميم التّعليمي، ترجمة: مجاب محمد الإمام، ط1، مكتبة و نشر العبيكان، دب،2012.

22- باتريك شاردو، دومينيك مانغونو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيري، حمادي صمود، دط، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008.

23- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008.

24- ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، دط،الجزائر، 2007.

25- ماكار ميشيل، الخطاب اللغوي واكتساب اللغة في علم اللغة التطبيقي، تر: المركز الثقافي للتعريب و الترجمة، دط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2009.

**المراجع الأجنبّية:

26- Jean pierre robert, dictionnaire pratique du FLE, édition ophrys, paris, 2008, p 68 .

27- M.Merri, M, Pichat, psychologie de l'éducation, bréal editions, cedex, France, p138.

**المجلاّت:

28-بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، عدد:9، مارس2006

29- خديرالمغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية و آدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، عدد:08، 2010

30- فالح بن شبيب العجمي، شجون الخطاب التعليمي، مجلة الخطاب الثقافي،عدد:03، 2008 www.culturediscourse.com

31- لطيفة هباشي، التواصل في اللغات والآداب، عنابة ، الجزائر، عدد: 37ـمارس2013.

32- مازن الوعر، نظرية تحليل الخطاب: النشأة و التطور و البناء، مجلة الموقف الأدبي، عدد 370، شباط2002. www.awu.sy

32- محمد لطفي الزليطني، من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، تيزي وزو، الجزائر، عدد: جانفي 2014.

33- مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، مج 07، عدد: 02، 2008.

34- وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، مج13 عدد:02، 2013.

35-Joseph melançon, le discours didactique littéraire, études litteraires, vol 14,n3, 1981 p378. www.erudit.org

** المواقع الاكترونّية:

36- www.analyse+de+discours.com-

37- نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي WWW.INSANIYAT.REVUES.ORG

38-سعدون، مفهوم التعليمية أو الديداكتيك www.lissan-3oloum.org

39-علي عبد السميع قورة، وجيه المرسيابولبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلّم اللّغة، ص60. بتصرف.www.google-books.dz

الفهرس

فهرس الموضوعات:

الموضوع الصّفحة

المقدّمة:.....أ-ب-ج

الفصل الأوّل: الجانب النّظري "ماهية الخطاب التّعليمي"..... 04

المبحث الأوّل: المفاهيم الأوّليّة.....04

المبحث الثّاني: العلاقة تحليل الخطاب وتعليميّة اللّغة.....15

أوّلا: تحليل الخطاب.....15

ثانيا: تعليميّة اللّغة.....18

ثالثا: العلاقة بينهما.....20

المبحث الثّالث: الخطاب التّعليمي.....22

أوّلا: الاطار العام للخطاب التّعليمي.....22

ثانيا: مراحل الخطاب التّعليمي.....27

ثالثا: الصعوبات التي تواجه الخطاب التّعليمي النّاجح.....30

الفصل الثّاني: الجانب التّطبيقي 33

تحليل الخطاب التّعليمي في تعليم اللّغة العربيّة" السّنة الرّابعة متوسّط".....33

المبحث الأوّل: دراسة استكشافيّة للكتاب المدرسي.....34

أوّلا: تقديم الكتاب المدرسي.....34

ثانيا: تحليل الكتاب المدرسي.....36

المبحث الثّاني: تحليل الخطاب التّعليمي لمجموعة من الخطابات التّعليميّة.....40

أوّلا: عرض الخطاب التّعليمي.....40

ثانيا: عرض النتائج المستخلصة من التّحليل.....45

المبحث الثّالث: دراسة ميدانّية.....46

أوّلا: تقديم الاستبيان.....46

ثانيا: تحليل ومناقشة الاستبيان.....47

ثالثا: نتائج الاستبيان.....67

خاتمة.....69

قائمة المصطلحات.....71

قائمة الملاحق.....72

قائمة المصادر والمراجع.....92

فهرس الموضوعات.....97

ملخّص

ملخّص

تعدّ تعليميّة اللّغة جزءا هاما في حياة الإنسان، وهي مرحلة ضر وريّة في تكوين شخصيّته المهنّية الفكريّة وحتى النّفسيّة، ولضمان تعليم أفضل يعتبر الخطاب التّعليميّ أهّم عامل فاعل في هذه العمليّة.اذ له التّأثير الأكبر في دافعيّة المتعلّم للتعلّم، وتحفيز ذهنه، وصقل مكتسباته، ومهاراته اللّغويّة والفكريّة، وعليه تولي العمليّة التّعليميّة اهتماما خاصا لهذا النّوع من التّواصل التّعليمي والتفاعل البّناء بين المعلّم والمتعلّم والمادّة المعرفيّة. وانطلاقا من هذه النّقطة ركّزنا على إبراز هذه الأهميّة البالغة، وتأثيرها على التّحصيل المعرفي للمتعلّم، والوقوف على أهّم العوائق التي تعترض مسّير الخطاب التّعليمي. وا ستخلصنا أخيرا جملة من الاقتراحات للرقّي بالعمليّة التعليميّة.

Résumé :

La didactique des langues fait partie de la vie de l'être humain, C'est une étape nécessaire dans la construction de sa personnalité intellectuelle professionnelle et même psychologique. Et pour assurer un bon enseignement, le discours didactique est considéré comme le facteur le plus efficace et actif dans ce processus, grâceà sa plus grande influence dans la motivation de l'apprenant a stimulé son esprit, et d'affiner ses gains, et ses compétences linguistiques et intellectuelles. C'est pour cette raison que le processus didactique donne une intention particulière à ce type de communication, et cette interaction constructive entre l'enseignant et l'apprenant et la matière didactique. De ce point nous nous sommes concentrés sur cette importance, et son impact sur la réalisation cognitive de l'apprenant, et de se tenir sur les obstacles que l'enseignant affronte au cours du discours didactique.

Enfin, nous avons élaboré certains nombres de suggestions pour l'amélioration du processus didactique.