جامعة عبد الرحمـان ميرة– بجاية –
كـلّية الآداب و اللّغات
قســم اللّغة و الأدب العربي

عـنوان المذكرة:

علاقة التداولية باللّسانيات التعليمية دراسة تطبيقية لمادة اللّغة العربية -السنة الرابعة انموذجا-

مذكرة لنيل شهادة الماستـر فـرع: علوم اللـسان

الأستاذ المشرف:
زيان محمد

إعداد الطالبتين:
بوكرارة حيزية
بوقوبة فتيحة

السنـة الـدراسيـة:2014/2013

إهـــداء

إلى أعز ما أملك في هذه الدنيا ،إلى من جعل الله سبحانه وتعالى الجنة من تحت أقدامها،

إلى التي لا أستطيع أن أوفيها حقها مهما منحت لها "أمي"،"أمي الغالية".

جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين.

إلى من كان سببا في وجودي إلى رمز العطاء ومصدر الأمان إلى ينبوع العطاء والثقة بالنفس،

والقدوة الحسنة إلى من وهب حياته من أجلي "أبي" حفظه الله وفرج عليه كل كروب الدنيا.

إلى من تقاسمت معهم الحياة إخوتي: لغاني، إيدير، لياس، علي، عبد الرزاق، زينة، نذيرة، زهيرة.

إلى البراعم :

ماسيناس، كاتية و آدام حفظهم الله.

إلى كل صديقاتي ونخص بالذكر: كيكا، نوال ،ثنينة، ....

إلى كل من نشأت بيني و بينهم موّدة، و إلى كل البنات اللّواتي تعرفت عليهن في الاقامة الجامعية "أعمريو"، وخاصة بنات غرفة" B30".

إلى من شاركتني في إنجاز هذا العمل و إلى كامل عائلتها.

و إلى كل من وسعتهم ذاكرتي و لم تسعهم مذكرتي

حيزية

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على سيد الأنام خاتم الأنبياء والمرسلين وعلى أهله وأصحابه ومن تبعهم إلى يوم الدين.

نتقدم بالشكر والحمد لرب العباد العليّ القدير الذي أنعم علينا بالعقل، وأنار سبيلنا بالعلم وزيننا بالحلم، وأكرمنا بالتقوى ومنّ علينا بالعافية، وأنار طريقنا ويسّرها ووفّقنا في إتمام هذه الدراسة، فله الحمد والشكر. وإلى كل من مدّ لنا يد المساعدة وكان عونا لنا على الدوام ونخص بالذكر:

الأستاذ "زيان محمد" الذي قبل الإشراف على هذا العمل ، فله أخلص تحية وأعظم تقدير على صبره معنا وعلى كل ما قدمه لنا من توجيهات و إرشادات هادفة.

إلى جميع مديري المتوسطات:(القاعدة سبعة، سوق الاثنين، الشهيد بوتقرابت عمار، مولود قاسم نايت بلقاسم) الذين إستقبلونا بطيبتهم وكانوا عونا لنا في توزيع الاستبيانات على الاساتذة ولا يخفى علينا أن نشكر خصيصا الاستاذ" بن شيخ" الذي كان نعم العون لنا

ونتقدم بجزيل الشكر لعمال المكتبة.

إلى كل الأساتذة الذين درّسونا وأخذوا بأيدينا وكانوا شعلة أنارت طريقنا نحو الأفق دوما من الابتدائي وصولا إلى الجامعة.كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والاحترام لكل من الاستاذة "بوعيّاد" والاستاذة "مهلول" اللتّين قدمتا لنا المراجع التي تخدم موضوع مذكرتنا.

وإلى كل من وقف بجانبنا ومدنا بالمساعدة وساهم في إنجاز هذا العمل قريبا كان أو بعيدا،وإلى كل من أمدنا ولو بكلمة مشجعة

إلى جميع هؤلاء نقول:

شكرا جزيلا لكم

ولله الحمد وهو ولي التوفيق.

إهداء

إلى من قال فيهما الله سبحانه و تعالى

" و قضى ربك ألا تعبدوا إلاّ إياه و بالوالدين إحسانا "

أهدي هذا العمل إلى من سهرت معي الليالي و ربتني على الصدق والأمانة

أمي " أمي الغالية "جزاها اللّه عنّي خير الجزاء في الدارين.

إلى مدرستي الأولى في الحياة،إلى ينبوع العطاء و الثقة بالنفس، إلى من نزع من روحه وراحته لإسعادي،إلى من تمنيت أن يقاسمني فرحتي هذه " أبي " رحمة الله عليه.

إلى إخوتي الأعزّاء: سفيان، فريد، جمال، عبد الحق، حميد، كريمة.

إلى صديقاتي اللواتي تقاسمت معهنّ كل أفراحي و أحزاني: حنان، نديرة ، نوارة، صبيحة، طاوس، ويزة، سيهام، نصيرة، كهينة، سهيلة.

كما أشكر الأستاذ المشرف " زيان محمد " الذي لم يدخر جهدا في سبيل توجيهنا و ارشادنا بنصائحه و أفكاره.

و إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

و اقرار بعظيم فضلهم و عرفانا لهم بالجميل فلهم جميعا خالص حبيّ.

فتيحة

مقدمة

لقد كان للغة العربية حضور منذ زمن بعيد و بفضل حجة دينية تتمثل في نشر تعاليم الدين الإسلامي التي جاء بها القران الكريم, فعمم التعليم باللغة العربية بشتى الطرق و الوسائل, و أصبحت لغة البلد الوطنية و الرّسمية, و بذلك شيدت المساجد و المدارس, وأصبحت منارات لنشر العلم و المعرفة, كما استقطبت الكثير من الدارسين و الباحثين إذ اهتموا بتعليمها و تعلمها في مختلف سنوات الدّراسة.

و بظهور النظريات اللسانية الحديثة التي تدرس الاستعمال الحيوي للغة، استفادت اللغة العربية من هذه النظريات التعليمية ، و منها النظريات التداولية التي تعد نتاجا للتيارات اللسانية و الفلسفية.

لقد اهتمت التداولية بالكلام لان اللغة أفعال تنجز و تحقق ما تحمله من المعاني بمجرد النطق بها و هذا ما أقر به الفيلسوف البريطاني "أوستين". كما أنه لاحظ أن وظيفة الكلام في اللغة لا تنحصر في نقل خبر، أو وصف واقعة أو توصيل معلومة إلى المتلقي، وإنما تهدف دائما إلى التأثير في الآخر قصد غاية معينة، وما المحادثة التي تتم بين المرسل و المرسل إليه، و تداوليتها إلاّ التأثير و التأثر (معلم-متعلم) و التغيير إلى ما هو أفضل.

و لكل بحث علمي دوافع أساسية للقيام به سواء كانت ذاتية أو موضوعية ، ولأهمية التداولية واللسانيات التعليمية، رأينا أن يكون موضوع بحثنا تحت عنوان :" التداولية واللّسانيات التعليمية دراسة تطبيقية في مادة اللغة العربية - السنة الرابعة أنموذجا- و هذا راجع لأسباب:

أولها: لقد سبق و لفت انتباهنا بحث في مجال الدراسة التداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية فشدّنا، و رغبنا أن يكون بحثنا في مجال التعليم لأن توجهنا- إن شاء الله- سيكون في هذا المجال حتى تكون لدينا أسبقية معرفية عنه ، خاصة أننا خلال مشوارنا الدراسي- السنة الثالثة التعليمية- قمنا بتربص دام ثلاثة أشهر، و قمنا بتقديم بعض الدروس مما ساعدنا على فكّ عقدة ألسنتنا، و إدخالنا ضمن جوّ الدرس و القسم معا، إذ سمحت لنا الفرصة أن نقيّم موقف الأستاذ و ما يعانيه خلال تقديمه للدرس و أن نجلس مع التلاميذ مما سمح لنا أن نتقاسم معهم كيفية استيعاب الدرس الذي يقدمه الأستاذ، و ما هي الاشكالات التي تعتريهم خلال تلقيهم للدّرس.

ثانيها: التعليم يعتبر من أهم الميادين التي يمكن تطبيق المبادئ التداولية عليها، بما يتوفر عليه من عناصر، يجسد مبدأ التعاون، و الإستلزام الحواري، و مبدأ الملائمة، و القصد عند الممارسة الفعلية لعملية التعلّم و أبرز هذه العناصر (المعلم ـ و المتعلم) باعتبارهما محوري العملية التعليمية.

ثالثها: المستوى المتوسط يعتبر المرحلة الاساسية في التعليم، أين يستعدّ التلميذ لمرحلة أخرى –مرحلة الثانوية-و هو مقدم على امتحان رسمي- شهادة التعليم المتوسط- فكيف يمكنه استيعاب خطاب الأستاذ؟ و ما دور الأستاذ في إيصال الرسالة التعليمية ؟ و ما هي التقنيات التي يستعملها خلال هذه العملية؟ و هل توجد عناصر أخرى غير الأستاذ و التلميذ تعين على هذه العملية التعليمية؟.

رابعها: و نحن مقبلون على التخرج نوّد الى التخرج نوّد أن نلتحق بالتعليم في المدارس. ورأينا أنه من الأجدى بنا أن نحيط علما بهذا الميدان، و أن ننجح مستقبلا في ممارسة مهمتنا على أحسن و أكمل وجه.

و كما لمسنا بعض الإخفاقات و العراقيل التي حلّت بهذا الميدان. فكان أملنا أن نحاول تقديم حلول نراها تخدم التلميذ ـ بالدرجة الأولى لأنه محور العملية التعليمية- وواقعه الاجتماعي و الثقافي**....**

خامسها: لمعرفة ما إذا كان المعلم يستأنس بمبادئ التداولية و أبعادها في بلوغ المقاصد العلمية و المعرفية المتوخاة من العملية التعليمية.

سادسها: لاكتشاف الطرائق و الأساليب الناجحة للمعلم في أدائه المهني.

و من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتجيب عن هذه الإشكالية الجوهرية:

- **كيف نستفيد من النظريات التداولية التعليمية و تطبيقها في الواقع التعليمي الميداني بما في ذلك حلقاته المشهورة (المعلم ـ المتعلم ـ البرنامج ـ الوسائل البيداغوجية)؟**

و قد تتفرع عن هذه الإشكالية اشكاليات ثانوية منها:

- ما هي الأهداف التعليمية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى لتحقيقها؟
- كيف يمكننا تحديد ما إذا كانت تلك الأهداف قد تمّ تحقيقها أم لا؟

- هل يشجع محتوى البرنامج المختار التلاميذ على صنع القرارات بأنفسهم؟
- هل يستخدم المعلّم طريقة المناقشة مع تلامذته؟
- هل يستخدم المعلّم طريقة لحل المشكلات مع تلامذته؟
- هل يستطيع التقويم أن يكشف مواطن القوة و الضعف عند كل تلميذ؟

أمّا بخصوص المنهج المتبع: فهو المنهج الوصفي التحليلي، و هو المناسب لموضوع بحثنا. لقد تناولنا في بحثنا "التداولية و اللّسانيات التعليمية دراسة تطبيقية في مادة اللغة العربية السنة الرابعة -نموذجا-من خلال أربع زوايا متكاملة، لذا تمّ تقسيم العمل الى أربعة فصول، ثلاثة فصول نظرية و ختمنا الفصل الأخير بالبحث الميداني . و خاتمة بمثابة مجموعة من الاستنتاجات لما سبق من الفصول.

تمحور الفصل الأول: في الدراسة لبعض المفاهيم و الاصطلاحات الأساسية كالمفهوم اللغوي و المفهوم الاصطلاحي للتداولية ثم الخلفية، و النشأة ، والمبادئ، والأبعاد ، و هي بمثابة مقدمة ذات خطوط عريضة لهذا البحث، باعتبار أن هذه المفاهيم تغزو اجراءات و آليات توظف في تحليل معطيات البحث و الدراسة الميدانية.

أمّا الفصل الثاني: فقد خصصناه لاستعراض التداولية و علاقتها بالعلوم الأخرى،كعلاقة التداولية بلسانيات النّص، التداولية ولسانيات الخطاب، التداولية وعلم الدلالة.

و في الفصل الثالث: تطرقنا إلى " تعليم اللّغة و تعلّمها " إذ سلّطنا الضّوء على اللّغة في المجتمع، وعلاقات التفاعل بين المعلّم و المتعلم، التداولية و التعليم.

كما افرد الفصل الرابع للبحث الميداني الذي استلهيناه بعناصر العملية التعليمية و ميزاتهم . هذا في الفصل الاوّل أما في الفصل الثاني، فقد خصّصناه لخطوات البحث الميداني، إذ قمنا بوصف العينة وصياغة الأسئلة الخاصة بالأساتذة و نشاطهم التعليمي، و كذا الأسئلة الخاصة بالمواد الدراسية و طبيعة ملاءمتها لمستويات التلاميذ الإدراكية و التحصيلية.

و الفصل الاخير من البحث الميداني فهو عبارة عن تحليل لنتائج الاستبيانات الخاصة بالأساتذة، والتلاميذ، و المواد الدّراسية.

كما اتخذت المدوّنة مصدرا أوليا للبحث، بالإضافة الى مصادر و مراجع أخرى تحصلنا عليها بطرائق مختلفة، قد تكون من المكتبة أو من زميل أو من الأستاذ المشرف أو من أساتذة الجامعة الذين قاموا بتدريسنا في السنوات الماضية أو اقتنيناها من المكتبات، ومن أهم هذه المصادر والمراجع نذكر على سبيل الحصر، الأهم منها: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر لأحمد أحمد نحلة، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، الكفاية التواصلية لعبد السلام عشير، التداولية اليوم عند علماء العرب لمسعود صحراوي....

لكن هذا لا يعني أننا لم نعان ـ مثلما هو الحال بالنسبة للطلبةـ من ندرة المراجع، حتى إذا ما توفرت فإنها تكون محجوزة في حوزة الطلبة الذين يجددون في كل مرة صلاحية حجزها و نظرا لقلة هذه المراجع، فقد لجأنا الى وسيلة أخرى تسدّ مسدّها أحيانا، و هي الرسائل الجامعية التي أعانتنا في غالب الأحيان، و اتخذناها بديلا لهذه المراجع.

و مهما يكن لا يمكن القول أننا ألممنا بعناصر بحثنا على أكمل وجه، لأن هذا العمل لا يمكن الإلمام بكل أفكاره و حيثياته إضافة إلى عدم استيعابنا و تمثلنا الجيّد للنظريات التداولية المطروحة.

و لكن حسبنا أننا حاولنا قدر الإمكان تذليل بعض الصعوبات، و ليس عيبا أن نحاول الوصول إلى الهدف، بل العيب هو في ترك المحاولة.

و في النهاية، نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا من بعيد أو قريب على إتمام هذا البحث على وجهه الخاص، خاصة الأستاذ المشرف " زيان محمد " الذي دعمنا بإرشاده و توجيهاته، وهي لبنة على الطريق، و قديما قيل مسافة الألف متر تبدأ بخطوة.

1: المفهوم اللغوي والمفهوم الاصطلاحي للتداولية

1-1 في المفهوم المعجمي: التداولية ترجمة للمصطلحين "pragmatic"الانجليزي و"pragmatique"الفرنسي، عرف مصطلح التداولية مدلولات عدّة تقلب بينها منذ ظهوره لأوّل مرّة، فقد ظهر هذا المصطلح انطلاقا من الأصل اليوناني "pragma" الذي يعني العملaction و منه اشتقت الصفة اليونانية "pragmatikos" التي تحيل على كل ما يتعلّق بمعاني العمل"action ".[1] هذا عند الغرب أماّ عند العرب فقد ورد الجذر "دول" في لسان العرب لابن منظور أشكال تحصل في كونه يؤدي فعل الانتقال و قد ورد على أصل يدلّ معناه على تحوّل الشيء من مكان لآخر، فقال أهل اللّغة: "أنذال القوم معناه: تحولوا من مكان لآخر، و من هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم أي صار من بعضهم إلى بعض".[2]

الدَّولة و الدُولة: العقبة في المال و الحرب سواء، و قيل: الدُولة بالضم في المال، و الدَّولة بالفتح، في الحرب، و قيل هما سواء فيهما، يضمان و يفتحان، و قيل بالضم في الاخرة، و بالفتح في الدنيا و الجمع دُولٌ، و دول، الدولة في الحرب أن تدال أحد الفئتين على الاخرى، و الجمع الدّولُ و الجمع الدُّولة، بالضم اسم للشيء الذي يتداول به بعينه، و الدّولة الفعل. و لا تكاد المعاجم الأخرى تخرج عن الدلالات، إذ جاء في كتاب أساس البلاغة للزمخشري "دالت له الدولة، و دالت الأيام بكذا. و أدال الله بني فلان من عدوّهم: جعل الكثرة لهم عليه و عن الحجاج: أن الأرض ستدال منّا كما أُدلنا منها (...) واليه يدال الناس مرة لهم و مرّة عليهم، و الدّهر دُول و عُقب ونُوب و تداولوا ، لشيء بينهم، و في معاجم أخرى، الدّولة: انقلاب الزمان من حال إلى حال، الدُّولة: العقبة (النوبة) في المال. و تداولوه: أخذوه بالدّول أي نوبان و تداولته الأيادي، أخذته هذه مرّة و هذه مرّة. و خلاصة هذا المفهوم اللّغوي أن مجالات لفظ (دول) تتمثل في:

-التحول من مكان إلى مكان (القوم)

---

[1]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، 2008

[2]- الزمخشري، اساس البلاغة : تحقيق محمد باسل ، عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 1998، ص 303.

-التناقل من أيدي هؤلاء إلى أيدي هؤلاء (المال)

-الانتقال من حال إلى حال.

- التمكين من حال دون أخرى (الدّوْلة)، و لذلك فرّق "أبوهلال العسكري" في كتابه - "الفروق في اللّغة" بينها و بين الملك: قال: الدّوْلة إنتقال حال.[1] هذا من الناحية اللغوية.

2-1 المفهوم الاصطلاحي:

فيرجع أوّل استعمال لمصطلح تداولية إلى الفيلسوف الأمريكي "شارل موريس"CH. Mouris" ، حيث قدّم لها تعريفا في سياق تحديده للإطار العام لعلم العلامات أو السيميائية(sémiologie)، و ذلك في مقال له ركّز على مختلف التخصصات التي تعالج اللّغة و هي: علم التراكيب: الذي يدرس علاقة العلامات ببعضها البعض في شكل تركيبي صحيح و علم الدلالة: الذي يدرس علاقة العلامات بما تدلّ عليه، ليصل إلى أنّ التداولية: "جزء من السيميائيات التي تعالج العلاقة بين العلامات و مستعملي هذه العلامات"[2] و هو تعريف يتجاوز المجال اللّساني لمجال أوسع و هو المجال السيميائي، و يعود الفضل في استحداث مصطلح التداولية في الثقافة الغربية إلى الفيلسوف الأمريكي "بيرس" "CH. S Perse" 1839 – 1914 حينما نشر مقالتين في مجلة (ميتافيزيقا) سنة 1978- 1979 بعنوان " كيف يمكن تثبيت الاعتقاد؟" و " كيف نجعل أفكارنا واضحة؟" حيث أكد أن الفكر في الطبيعة إبداع لحالات فعلية، ذلك أنه مقرون بقيمتين: متى يتم الفعل؟ و كيف يتم؟ فيكون مقرونا الادراك في حالته الأولى و في الثانية يؤدي الفعل إلى نتيجة ملموسة ليصل إلى أن الممارسة و التطبيق و الفعل هي التي تشكل الأساس و القاعدة لمختلف الأفكار.[3]

---

(1) ابن منظور، تهذيب لسان العرب، المجلد1، الجزء1، فصل الدال، باب الدال، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان،1993، ص 430، 431

(2) -آن روبول و جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس و محمد الشيباني، ط1، المنظمة العربية للترجمة، 2002، ص 27

(3)- عبد الملك مرتاض، " تداولية اللغة العربية بين الدلالة و اللسان "، مجلة اللسانيات (في اللسان و تكنولوجياته)، ع 10، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2005، ص 63

و لعلّ محاولة الوقوف على تعريف موحّد للتداولية، يعدّ من الصعوبة لتنوع خلفياتها الثقافية. لذلك تعددت تعريفاتها بتعدّد تخصّصات أصحابها و اختلاف مشاربهم المعرفية، و لكن على الرغم من ذلك فإن تلك التعريفات تنصب في مصب واحد، و هو أن التداولية تتجاوز الدّراسة البنوية للّغة إلى دراستها في سياق استعمالها، و مراعاة كل ما يحيط بها من أحوال، و ما تخضع له من مقاصد المتكلمين. وعلى هذا الأساس نجد الباحث "الجيلالي دلاش" يعرفها بقوله : " تخصّص لساني يدرس كيفية استخدام الناس للأدلّة اللّغوية في صلب أحاديثهم و خطاباتهم، كما ينبغي. و من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات و الأحاديث[1] ثمّ يضيف قائلا: " هي لسانيات الحوار أو الملكة التبليغية " [2] لأن التداولية تعني دراسة اللّغة أثناء الاستعمال الفعلي لها، كما أنها تهتم بكل ملابسات العملية التواصلية قصد إنجاحها.

2 خلفية و نشأة التداولية

2-1 الخلفية:

يعتبر الفيلسوف و السيميائي " تشارلز سندرس بيرس" " charlez sinders perce" من الأوائل الذين أحدثوا تطورا في المجال اللساني و الفلسفي،حيث ارتبطت عنده التداولية بالمنطق ثم بالسيميوطيقا، و ارتبطت كذلك بميدان المعرفة و المنهج العلمي.[3]

فقد انطلق التفكير في التداولية المسماة " تداولية مندمجة "، كما عرضها على سبيل المثال " oswald ducrot "من ملاحظة أنَ الدلالات اللَغوية تتأثر بشروط استخدام اللَغة، وهي شروط مقنَنة و متحققة في اللَغة.[4] ظهرت ملامح التداولية الأولى مع ظهور مقالة " كيف نجعل أفكارنا واضحة؟ عام 1878." [5] وعليه فالتداولية

---

(1)- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياثن، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 01.

(2)- المرجع نفسه، ص 01.

(3)- نعمان بوقرة،المدارس اللسانية المعاصرة ، مكتبة الآداب؛ ط1؛ القاهرة؛ مصر؛ 2004؛ ص198

(4)- آن روبول وجاك موشلار؛ التداولية اليوم علم جديد في التواصل؛ تر سيف الدين دغفوس و محمد شيباني؛ ط1؛ المنظمة العربية للترجمة؛ 2003

(5) نعمان بوقرة؛ المدارس اللسانية المعاصرة؛ ص 198

تشكل محاولة جادَة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تفرض نفسها على الباحث و البحث العلمي،و من هذه الأسئلة نذكر:

ماذا نصنع حين نتكلم؟، من يتكلم و مع من يتكلم؟، من يتكلم و لأجل من؟، كيف يمكننا قول شيء آخر غير الذي نريد قوله؟، و ما هي استعمالات اللَغة؟[1] كان بيرس "perce" أوَل من وضع مصطلح pragmatique " سنة 1870 في مجلَة " popular Sience Monthly" ومعناها ما هو علمي أو صالح لغرض معين؛أو يؤدي إلى الغرض المطلوب؛و كانت البراغماتية معنيَة قبل كلّ شيء بصواب الأحكام التَي نجريها على الأشياء من حولنا؛ بمعنى: هل أحكامنا على الأشياء صائبة؟ ثم كيف نتحقَق من صوابها؟ و ما الدّليل على أنّها صائبة؟و بعد ذلك وضَح " بيرس " "perce" أنَ البراغماتية ليست سوى طريقة للقول أو الفعل أو التفكير مبرزا أنَ معنى أيَة فكرة مجرَدة إنَما تكمن في أثرها في الواقع؛ كما ربط بين الفكرة و العمل و الفعل مبيَنا أنَ الفكرة هي خطوة تمهيدية للفعل أو العمل لإحداث التأثير في العالم المحسوس؛ أما " وليام جيمس " " william jimes" الذي جاء بعد "بيرس" "perce" فقد اعتبر أنَ الفكرة ليست فقط مشروعا للعمل أو الفعل و إنَما تطبيقها في الواقع هو الدليل على صحَتها. [2] و لقد تساءل "بيرس" "perce" متى يكون للفكرة معنى، و درس الدليل و علَل إدراكه بواسطة التفاعل الذي يحدث بين الذوات و النشاط السيميائي.[3]بهذا فالتداولية بهذا المنظور هي نقل للواقع ووسيلة من وسائل المعرفة و الاتصال، و منهج لجميع ميادين المعرفة.[4]

و من أسباب ظهور التداولية أيضا: ـ هو وصول النحو التوليدي إلى الطريق المسدود وفشله في تفسير ظواهر لغوية، و ذلك بإبعاده لكل من "السياق" و "المقام". لم تسلم نظرية النحو التحويلي التوليدي إلى أن ظهرت في النصف الثاني من

---

(1) عبد الهادي بن ظافر الشّهري؛ استراتجيات الخطاب - مقاربة لغوية تداولية؛ ط1؛ دار الكتاب الجديد المتحدة؛ 2004؛ ص23؛ 24

(2) عبد السلام عشير؛ الكفايات التواصلية - اللغة و تقنيات التعبير و التواصل؛ ط1؛ 2007؛ ص 57

(3) نعمان بوقرة؛ المدارس اللسانية المعاصرة؛ ض 198

(4) ـ محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 41.

القرن الحالي على يدَ رائدها الأوّل " تشومسكي" من الإنتقاد بأنّها لم تحفل ـ في بدايتها ـ الأولى و أصولها بالسياق، و استبعدت علاقة اللغة بالمجتمع في أعمالها إذ قامت هذه النظرية على فكرة"المتكلم السامع المثال" و "ثنائية الكفاءة و الأداء".[1]

و من الأسباب الأخرى أيضا:

ـ اتجاه معظم التفسيرات اللسانية لتكون داخلية، بمعنى أنَ السمة اللّغوية تفسَر بالإشارة إلى سمة لغوية أخرى، أو إلى جوانب معينة داخل النظرية، و ظهرت الحاجة إلى تفسير ذي مرجعية خارجية. و هنا ظهرت الوظيفية اتجاها ممهّدا للتداولية.[2] يقول "إلواز" Ilvzed"بخصوص ظهور التداولية كعلم: كانت مقابلة التاريخ يمكن أن تعطي بعض المصداقية للفطرة التي تذهب إلى أنَ النحو التوليدي لتشومسكي المولود بتاريخ 1928، يوالي البنوية المستوحاة من أعمال دي سوسير(1857 ـ 1913) هذا الرأي نفسه يحتاج إلى من يدعم هذا الرأي الآخر القائل بأنَ سليل (خلف) لعلم اللسان يسمى (brogmatique) .[3] ومن هذه الاعتبارات، و انطلاقا من هذه الأفكار ظهرت التداولية إلى الوجود.

2-2 نشأة التداولية

التداولية اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير، بدأت على يد " سقراط" ثمّ تبعه "أرسطو" و"الرواقيون" بعد ذلك، لكنها لم تظهر إلى الوجود كنظرة في الفلسفة إلّا على يد"باركلي" فقد كشف عنها بطريقة لم يسبقه فيها "فيلسوف" آخر.[4] فنشأتها توافقت تقريبا مع نشأة العلوم المعرفية سنة 1955 و ذلك عندما ألقى "جون أوستين" " J.Austin" محظراته في جامعة "هارفارد" ضمن برنامج " محاضرات وليام جيمس" William James Lectures" فلم يكن يفكر في تأسيس اختصاص فرعي للسانيات، فلقد كان هدفه تأسيس اختصاص فلسفي جديد هو فلسفة اللّغة.[5]

---

(1) ـ محمد سالم صالح، أصول السياقية عند علماء العربية، ص 04.

(2) ـ عادل التميري، التداولية ظهورا و تطوّرا، بحث مستمد من الموقع الإلكتروني www. Dirob. Com

(3) ـ عبد بليغ، التداولية ، البعد الثالث في سيميوطيقا موريس، مجلة فصول، القاهرة، العدد 66، 2005، ص 27.

(4) آن روبول و جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص:27.

(5) ـ محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في الدرس اللّغوي المعاصر، ص:20.

و لقد تطوّر هذا العلم كثيرا بفضل الجهود التي قام بها اللّغويون و فلاسفة اللّغة "الأنجلوسكسونيون" مثل "أوستين"، "J. J.Austin" "سيرل" " J.Searle" و "جرايس" "P.Grice" و قد كان اللسانيون حتى عهد قريب يبعدون المعنى عن موضوع دراستهم بسبب طبيعته المعقدّة التي تتداخل فيها مجالات بحثية مختلفة كالفلسفة و المنطق، و علم النفس، و علم الاجتماع، و غيرها. [1] بمعنى أنّ التداولية لم تصبح مجالا يعتدّ به في الدرس اللغوي المعاصر إلاّ بعد أن أقام على تطويرها ثلاثة من فلاسفة اللغة، و هم أوستين، سيرل، و جرايس.

3- مبادى التداولية

1- الافتراض المسبق:

ان دراسة الافتراض المسبق كان مثار اهتمام الباحثين منذ اوائل العقد السابع من القرن العشرين (1970).[2]

إذ ينطلق أصحاب نظرية التواصل من المعطيات الانسانية التي تنتقل من المتكلم إلى المتلقي و يفترض أن تكون معروفة و لكنها غير صريحة عند المتحدثين، و تشكل ما يدعى بالخلفية التواصلية و الضرورية لنجاحه (التواصل)،و هي خلفية متضمنة في القول ذاته[3] و هذا ما أشارت إليه " أوركيوني " " Orecchiouni"حينما قالت:" و هي تلك المعلومات التي لم يفصح عنها، فإنها و بطريقة آلية مدرجة في القول الذي يتضمنها أصلا بغضّ النظر عن خصوصيته". [4]

و عليه فالافتراض المسبق يشكل خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية التبليغية.[5] معنى هذا أنه يستحيل أن تنجح العملية التواصلية عامة و التعليمية على وجه الخصوص دون الأخذ بالافتراض المسبق.

---

[1]- بوعياد نوارة، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي، - خطاب أساتذة علوم اللّغة بقسم اللّغة العربية و آدابها انموذجا- مذكرة دكتورة، اشراف خولة طالب ابراهيمي، جامعة مولود معمري، 2001، ص:39.

[2]- محمود احمد نحلة : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ' دار المعرفة الجامعية ' 2002 , ص:27

[3]- ذهبية حامّو الحاج: لسانيات التلفظ و تداولية الخطاب، د ط، دار الأمل للنشر و التوزيع الجزائر، 2005، ص:124

[4] CATHERIEN KEERBART ORECCHIOUNI, L'IMPLICITE, ARMANDCOLIN-PARIS, 1989,P :25.

[5]- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ اللسانيات، ط2، دار القصبة للنشر و التوزيع، 2000، ص:160

فالمتكلم يوجه حديثه الى السامع على اساس مما يفترضه سلفا انه معلوم، فاذا قال رجل الآخر: اغلق النافذة. فالمفترض سلفا أن النافذة مفتوحة و أن هناك مبررا يدعوا الى اغلاقها وأن المخاطب قادر على الحركة، و ان المتكلم في منزلة الآمر، و كل ذلك موصول بسياق الحال و علاقة المتكلم بالمخاطب.[1]

و قد ميز بعض الباحثين بين نوعين من الافتراض المسبق:

- **الافتراض المنطقي (الدّلالي) المسبق**:

فهذا النوع مشروط بالصدق بين قضيتين فاذا كانت (أ) صادقة كان من اللازم ان تكون (ب) صادقة، فاذا قلنا مثلا: إن المرأة التي تزوجها زيد كانت أرملة و كان هذا القول صادقا اي مطابقا للواقع لزم أن يكون القول :زيد تزوج أرملة صادقا أيضا.

- **الافتراض التداولي المسبق:**

فهذا النوع من الافتراض السابق لا دخل له بالصّدق و الكذب ، فالقضية الأساسية يمكن أن تُنفى دون أن يؤثر ذلك في الافتراض السّابق فاذا قلت مثلا: سيارتي جديدة، ثم قلت: سيارتي ليست جديدة فعلى الرغم من التناقض في القولين فان الافتراض المسبق هو أن لك سيارة.[2]

2- الاستلزام الحواري:

يعد الاستلزام الحواري واحداً من أهم الجوانب في الدرس التداولي، اذ ترجع نشأة البحث فيه الى المحاضرات "جرايس" "Grice" التي دُعِي الى إلقائها في جامعة "هارفارد" سنة 1967م، فقدم فيها بإيجاز تصوره لهذا الجانب من الدّرس، فلقد كانت نقطة البدء عنده هي أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون و قد يقصدون أكثر مما يقولون و قد يقصدون عكس ما يقولون، فجعل كل همه إيضاح الاختلاف بين ما يقال و ما يقصد، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات و العبارات بقيمتها اللفظية، و ما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر اعتمادا على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال و وسائل الاستدلال، أراد "جرايس"

---

[1]- المرجع السابق,ص:26

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، ص 29

"Grice" أن يقيم معبرا بين ما يحمله القول من معنى صريح و ما يحمله من معنى متضمن. [1]

و قد قسم "جرايس"Grice" الاستلزام الى نوعين: استلزام عرفي ، و استلزام حواري ,فأما الاستلزام العرفي فقائم على ما تعارف عليه أصحاب اللغة من استلزام بعض الالفاظ دلالات بعينها لا تنفك عنها مهما اختلف بها السياقات و تغيرت التراكيب، و من ذلك مثلا في الانجليزية"but" و نظيرتها في اللغة العربية "لكن" فهي تستلزم دائما أن يكون ما بعدها مخالفا لما يتوقعه السّامع مثل May friend is poor, but honest و في العربية :زيد غني لكنه بخيل. أما الاستلزام الحواري: فهو متغير دائما بتغير السياقات التي يرد فيها .[2] فلقد وجد "جرايس"" Grice" حلا للإشكال الذي طرحه في محاضراته التي ألقاها في جامعة "هارفارد" و الشيء الذي يشغله، هو كيف يكون ممكنا أن يقول المتكلم شيئا و يعني شيئا آخر؟ ثم كيف يكون ممكنا أيضا أن يسمع المخاطب شيئا و يفهم شيئا آخر؟و هذا الحل أسماه **"مبدأ التعاون"** بين المتكلم و المخاطب، و هو مبدأ حواري عام، فالمشاركون يتوقعون أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية و متعاونة لتيسير تأويل الأقوال. و يشرح "جرايس" "Grice" هذا المبدأ مقترحا أربع قواعد متفرعة و هي.[3]

1) مبدأ الكم:Quantity .

بمعنى اعطاء مقدار صحيح من المعلومات.[4] أي جعل اسهامك في الحوار بالقدر المطلوب من دون أن تزيد عليه أو تنقص منه.[5]

2) مبدأ الكيف:Quality .

بمعنى لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح. و لا تقل ما ليس عندك دليل عليه.[6]

3) مبدأ المناسبة: (العلاقة) Relevance

---

[1]- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر,ص 34.
[2]- المرجع السابق، ص 33.
[3]-آن روبول و جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الجين دغفوس و محمد الشيباني، ط1، دار الطليعة للطباعة و النشر بيروت لبنان 2003، ص55
[4]- جيوفري ليتش، تر عبد القادر قنيني, مبادئ التداولية إفريقيا الشروق , 2003,ص17
[5]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 35
[6]- جيوفري ليتش: مبادئ التداولية :ص:18,

اجعل كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع و كن مفيدا و مشاركا.

4) مبدأ الطريقة : manner (الأسلوب)

- كن واضحا و محددا.
- تجنب غموض العبارة.
- تجنب اللبس.
- حافظ على الترتيب و النظام.[1]

ومبدأ التعاون يمكّن المشارك في كل تحاور من أن يتواصل بافتراض أن المشارك الآخر متعاون .و على هذا فمبدأ التعاون وظيفته تتمثل في تنظيم ما نقوله على أنه يسهم في فعل الكلام أو في دفع غرض الخطاب.[2]

وعلى هذا الأساس نشأت فكرة الاستلزام الحواري عند "جرايس" " Grice". أي حتى يتسنّى للحوار أن يستمر بين الطرفين يجب أن يتوفر مبدأ التعاون، و إلاّ لن يستمر التواصل.

3- مبدأ الإفادة.

و يراد "بالإفادة" حصول الفائدة لدى المخاطَب من الخطاب، و وصول الرسالة الإبلاغية إليه على الوجه الذي يغلب على الظنّ أن يكون هو مراد المتكلم وقصده، وهي "الثمرة" التي يجنيها المخاطب من الخطاب.

و لا تحصل الفائدة لدى السامع - في تصور بحثنا و علمائنا القدامى- إلاّ باستيفاء بعض الشروط التي يكون بها الكلام "كلاما" أي خطابا متكاملا يحمل رسالة إبلاغية واضحة يريد المتكلّم إيصالها إلى المخاطب.

و من أهم هذه الشروط التي تحقق بها الفائدة لدى السامع نذكر أمرين: "ثبوت معنى دلالي عام للجملة، و أن تكتمل النسبة الكلامية للجملة، و تحصل للسّامع فائدة من الكلام يكتفي بها، بأن تكون عناصر العبارة معينة و دالّة". أمّا إذا انتفى أحد هذين الشرطين، فان الجملة تفقد أهم شرط في صحتها و هو حصول الفائدة لدى السامع ، و لا يصح عندئذ تسميتها

[1]- محمود أحمد نحلة، المرجع السابق، ص 35

[2]- جيوفري ليتش : مبادئ التداولية، ص:22.

بالجملة ولا بالكلام . و لذلك قال "ابن جني" في تعريف الكلام:" كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، و هو الذي يسميه النحويون الجمل أو الجملة".[1]

أمّا بخصوص ثبوت المعنى الدلالي العام للجملة فقد اتفق نحاة العربية أن الجملة لا تسمى جملة و لا كلاما حتى يكون لها معنى يفهمه السامع، وإلاّ كانت لغوا و ينبغي أن يكون هذا المعنى أمرًا مشتركا بين الناطقين كلهم، بحيث يفهمونه على حدّ سواء، لأن فهمه هو هدف العملية التواصلية.[2] بمعنى أنّ فهم المعنى العام ضروريّ للسامع، و هذا من أهم الشروط التي تتوقف عليها الإفادة.

4- مبدأ القصدية:

"القصدية" لفظ يستعمل للإشارة إلى تلك القدرة في العقل التي تمكن الحالات العقلية من الإشارة إلى، أو الكلام عن، الأشياء و الحالات الواقعية المغايرة لها في العالم وهكذا، على سبيل المثال إذا كان لديّ معتقد فإنه يتعين على هذا المعتقد أن يكون معتقدا بشيء ما، و إذا كانت عندي رغبة فإنه يتعين على هذه أن تكون رغبة في فعل شيء ما، أو أن شيئا ما يجب أن يحدث. و إن كان عندي ادراك فإنه يتعين عليّا أن أعتبر نفسي أنني أدرك شيئا ما أو حالة واقعية في العالم. يقال إن جميع هذه الحالات هي حالات قصدية بالإضافة إلى أنواع أخرى كالاعتقاد، و الأمل، و الخوف، و الرغبة، و الادراك.[3]

فمثلا الرغبة بالماء من دون أن يعرف أنه H_2O لأنه يمكن للمرء أن يرغب الماء، من دون أن يعرف أنه H_2O ، و حتى من دون أن يعتقد أنه H_2O ، و لأن جميع الحالات القصدية تمثل من خلال الشكل الوجهي يمكننا القول إن جميع الحلات القصدية أشكال وجهية.[4]

من أبرز المدافعين عن القصدية نجد المؤلف جول "Jul" إذ ورد في كتابه" التأويل" أن كل تأويل تعارض مع مقصدية المؤلف تأويل فاسد، وبهذا تصبح وظيفة التأويل

---

[1]- مسعود صحراوي: التداولية عند علماء ، دراسة تداولية لظاهرة الافعال الكلامية في التراث اللساني العربي، بيروت،ط:1،2005 ص:186.

[2]- المرجع السابق، ص: 18.

[3]- John. R. Searle , Mind A brief Introduction, oxford university press, new york, 2004, p29

[4]- Ibid, p 80.

هي السعي لاكتشاف مقصدالمؤلف، واعتباره محددا للتأويلات المقبولة، فالمعنى في اعتقاد "غرايس " "Grice" ينبغي النظرإليه في صلته بالقصدية. هذا عند الغرب أما في تراثنا العربي الإسلامي نجد تصورات دافعت بنحو جدي عن القصدية، وكانت هي المهيمنة في مجالنا التداولي، إذ تميز الفكر اللغوي عندالعرب والمسلمين بميزة تداولية (pragmatique)أصلية، تربط الخطاب بمرسله ومتلقيه، فقدأدرج علماؤنا القدامى - ضمن مفاهيم النص- مفهوم "القصد" وهو الغرض الذي يبتغيها المتكلم من الخطاب و"الفائدة" التي يرجو إبلاغها للمخاطب، فلن يكون هناك "نصّ" ولا" خطاب" دون "قصد"، وهذا نفسه ما يركز عليه المعاصرون حين يرفعون من شأن "القصدية"" Intentionnalité" في كلام المتكلم.

فالمعنى الحرفي عند "الآمدي" غير موجود،لأن المعنى غير متعلق بأوضاع الكلم فحسب، ولكن بقصد المتكلم وإرادته، وهناك حركات إعرابية تعود إلى قصد دلالي من مرسل الخطاب، كما أن ظواهر الحذف والمجاز والكنايات وغيرها لا يمكن فهم المقصود منها إلا بربط الخطاب بسياقه التداولي، هذا السياق الذييحتل فيه المتكلم مكانا معتبرا، ولعل تقسيم الإمام ابن القيم الجوزية (ت751هـ (للدلالة، مرتبط أشد الارتباط بسياق التواصل بين المرسل والمتلقي، فدلالة النصوصعنده: "نوعان: حقيقية وإضافية،فالحقيقة تابعة لقصد المتكلم وإرادته وهذه دلالة لاتختلف، والإضافية تابعة لفهم السامع وإدراكه، وجودة فكره وقريحته، وصفاءذهنه،ومعرفته بالألفاظ ومراتبها،وهذه الدلالة تختلف اختلافا متباينا بحسب تباين السامعين في ذلك ."

إن إعمال القصدية في تأويل القرآن الكريم تعصم "القارئ" من إنتاج تأويلات تصطدم مع المقاصد الربانية، غير أنه من الصعوبة بمكان تحديد أبعاد القصدية تحديدا منضبطا، إذ إنها تتعلق بالمتكلم، أو مرسل الخطاب،والذي ليس لهوجود عيني حين مباشرة عملية التأويل أو عملية القراءة على الأقل.[1]

نخلص من خلال هذا كلّه أن القصدية مؤشر من أهم مؤشرات المعنى، وفضاء دلالي

1- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط1، 2004، ص 210

يسمح للنص بإفرازدلالته الخاصة به، ويحد من سلطة القارئ التي تقول النص في بعض الأحيان ما لم يقله و للقصد دور هام في معرفة المعنى و مقتضاه أنه لا كلام إلا مع وجود القصد و صيغته هي الأصل في الكلام القصد، و معلوم أنّ القصد من القول هو الّذي يورث استلزاماته الصبغة السياقية أو المقامية.[1]

5- مبدأ الصّدق:

فقد اقترحه "عبد الرحمان" إذ ينطلق من مطابقة القول للفعل، وتصديق العمل للكلام، وقد صاغ هذا المبدأ على الشكل التالي:

-الصدق في الخبر

-الصدق في العمل.

-مطابقة القول للفعل.

ويترتب عن هذه الاصناف أفضليات ثلاث:

-أن يفعل المتكلم ما لم يقل أفضل من أن يقول ما لم يفعل.

-أن يسبق فعل المتكلم قوله أفضل من أن يسبق قوله .

-أن يكون المتكلم أعمل بما يقول أفضل من أن يكون غيره أعمل به.[2]

ـ مبدأ التأدب في الكلام :

ينص مبدأ التأدب على أن يتصرف المتحدثون بتأدب مع بعضهم طالما أنّ الناس يحترمون بعضهم بعض، و هذا المبدأ لا يقل أهمية عن مبدأ التعاون، يفرض على المتحدثين أن يحترم بعضهم بعض في الكلام كأن يحاول شخص الاعتذار أو تهوين تبليغ خبر مؤلم أو مزعج.[3]

و يختلف مبدأ التأدب في الكلام من بلد لبلد و من حضارة لحضارة أخرى فنجد مثلا اختلاف طرق"الاعتذار" بين البلاد العربية و كوريا، إذ يبدأ الكوريون بالاعتذار مباشرة ، ثم قول الأسباب ، ولكن الاعتذار عند العرب غير مباشر، فيبدأ العرب بقول

---

[1]- المرجع نفسه، ص 211

[2]- عبد السلام عشير عندما نتواصل نغيّر، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج ،د،ط افريقيا الشرق المغرب، 2006 ص:103.

[3]- جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، تر عبد القادر قنيني، افريقيا الشروق، المغرب، 2013، ص 147

الأسباب ثم الاعتذار و أحيانا قد يؤدي هذا الاختلاف بين الثقافات و الحضارات إلى سوء التفاهم بين الشعوب.[1]

يختص بالعلاقة بين متشاركين يمكن أن نطلق عليهما الذات و الآخر، و في التحاور تتحدد الذات أو النفس بالمتكلم و يتعرّف الآخر على نحو مخصوص بالخاطب، إلاّ أنّ المتكلمين يظهرون كذلك حسن الأدب إلى طرف ثالث قد يكون أولا حاضرا في موقف فعل كلامي.[2]

فهو الجانب التهذيبي الذي يلجأ إليه المتحاورون و نراه لازما في أي حدث كلامي. و حاول الباحثون إيضاح هذا المبدأ بأمثلة كثيرة، كما حاولوا تطويره و سدّ ثغراته، التي أشار إليها "ليفنسون""nosniveL" بأنّها قليلة التمسك في بعض الجوانب و غير مفهومة في جوانب أخرى.[3]

4- أبعاد التداولية

الفعل و الانجاز:

تشكل الأقوال عالما فيزيائيا متحركا في سلسلة غير متناهية من التداعيات و الارتباطات و العلاقات، لذلك فقد حاولت نظرية أفعال الكلام "لأوستين"Aaustin" 1970 معالجة هذه الأبعاد، فاعتبرت اللّجوء إلى اللّغة يدخل في الإطار العام للفعل الإنساني، حيث يتضمن كل قول أبعادا متعددة:

-بعد يكمن في القول، و بعد يكمن فيما يتحقق في استعماله الخاص، و بعد يكمن فيما يتحقق بفعل هذا القول، أي أنّ قول شيء ما يثير غالبا بعض الأثار التي تتعلق بالمشاعر و الأفكار و المعتقدات و الأفعال.[4]

و هكذا انطلق أوستين Austin، من أنّ انشاء جملة لسانية هو في حد ذاته فعل لغوي ينتمي إلى نظرية اللغة التي تعدّ جزء لا بتجزأ من نظرية الفعل[5]

---

(1)- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار و تجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت / الدار البيضاء، ط2، 2000، ص 28

(2)- جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، ص 173

(3)- levinson (stephen – c), pragmat ics, combridge university, press, 1983, p 100

(4)- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج، افريقيا الشروق المغرب، 2006، ص64 .

(5)- نفس المرجع، ص64.

لقد أجمل أوستين أراءه في كتابه:" كيف نصنع الأشياء بالكلمات"؟

« Quand dire c'est faire » فكرة استوحاها من المثل الذي يردده الإنجليز فبواسطة القول ننجز فعل الكلام كالإخبار و الأمر و التحذير الأمر و التحذير أي ضروب العبارات التي لها صفة فعل القول. و تنجز كذلك لازم فعل الكلام Acte perlocutoire و ما يحدثه فعل القول بشكل نافذ كالوصول إلى اقناع بفعله أو تركه، و قد لاحظ أوستين أن جملا لا يقصد بها لا في كلها و لا في جزئها، أن تخبر عن أمر، و أن تبلغ معرفة عن حدث واقع على وجه الخصوص مثل: أسمى هذه البنت ليلى فانطلق بهذه العبارة هو انجاز لفعل و انشاء لجزء منه، و من ثم فهي لا تدلّ على صدق أو كذب [1]

تهدف التداولية إلى تطوير نظرية أفعال الكلام أي للأنماط المجرّدة أو للأصناف التي تمثل الأفعال المحسوسة و الشخصية التي ننجزها أثناء الكلام[2]

-تهدف إلى دراسة استعمال اللغة التي لا تدرس البنية اللّغوية ذاتها، و لكن تدرس اللّغة حين استعمالها في المقامات المختلفة ، أي بوصفها "كلاما محدّدا" صادرا عن "متكلّم محدّد" و موجها إلى "مخاطب محدّد" ب "لفظ محدّد" في "مقام تواصلي محدّد" "لتحقيق غرض تواصلي محدّد"

-شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.

-بيان أسباب أفضلية التواصل غير المباشر و غير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.

-شرح أسباب فشل المعالجة اللّسانية البنيوية الصرف في معالجة الملفوظات[3]

و يمكن لنا أن نستخلص مما ورد أعلاه أن التداولية تهدف إلى نقل اللّغة من مجال القول إلى ميدان الفعل

-تنقل باللّغة من التعبير إلى التأثير إلى التغيير و يكون هذا داخل القسم فالتأثير يظهر في مدى توظيف التلميذ للّغة و التغيير يحصل في عدم القدرة على الإيضاح إلى القدرة على استعمال اللّغة للتأثير في الآخر.

---

(1)- عبد السّلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، ص65.

(2)- فرناند هالين، التداولية، تر: زياد عز الدين العوف، د ط، الآداب العالمية ،د.ت، ص01.

(3)- مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب، - دراسة تداولية عند علماء العرب- لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللّساني العربي، ط1، دار الطليعة بيروت، 2005، ص27.

-تمكّن اللّغوي أو الانسان من توضيح أفكاره توضيحا جيّدا و تعلّم كما قال "أوستين" "Austin": كيف نصنع الأشياء بالكلمات؟ ، فاللّغة تصير منتجة أي أداة للإنتاج

-و تسعى التداولية في النهاية إلى معالجة الكثير من المفاهيم، ذكرتها الكتب المتخصصة و ركّز عليها الباحثون في ميدان التداولية، منها: أفعال الكلام، السياق، متضمنات القول، نظرية الملائمة، القصدية، الاستلزام الحواري ....

تمهيد:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تولد التداولية ، ولادة مفاجئة، و أن تنطلق من الصفر، بل لا بدّ من الاعتراف بالفضل للعلوم المعرفية الأخرى كالفلسفة، و اللّسانيات، و علم النفس، و علوم الاتصال لما قدّمته هذه العلوم من أدوات، و آليات، و نظريات، أسهمت كلها في تشكيل الرؤية التداولية التي تريد نقل اللّغة من مجال الأقوال إلى ميادين الأفعال. ذلك ما سنتعرض إليه في الصفحات الموالية:

1ـ علاقة التداولية بلسانيات النّص :

إنّ مجمل تاريخ اللسانيات المعاصرة؛ يمكن أن يوصف إلى حدّ ما على ضوء الاكتشافات المتتالية : و هو أنّ ما كان منقلبا رأسا على عقب؛ و داخلا في الاختلاط يمكن أن يعزل مرة أخرى و يفصل و يخاط في كسوة أو بذلة حسنة المظهر قلّ ذلك أو كثرّ؛ و بالنسبة للجيل الذي جاء عقب "بلومفيلد"Bloomfield"كانت اللّسانيات التي تعني علم وظائف الأصوات؛ و الوحدات الصغرى الفارقة؛ إلاّ أنّ التركيب النحوي كان يعتبر على درجة كبيرة من التجريد حتى إنه عُدّ بالفعل وراء كل أفق للاكتشاف. و كل هذا قد اختلف مؤخرا سنة 1950؛ بعد أن اكتشف" تشومسكي"Tchemisky"مركزية التركيب النحوي؛ إلاّ أنه ظلّ مثل البنويين ينظر إلى الدلالة بالإجمال و كأنّها مشوشة بالنسبة إلى النظر و التأمل الجاد.[1]

و إلى أوائل سنة 1960 بدأ"كاتز""Katz"و معاونوه أمثال :"فودور" "fodor"؛ "بوستال"؛"Postal"يكتشفون كيف يمكنهم أن يدمجوا علم الدلالة في النظرية اللسانية الصورية؛ و لم يحصل هذا إلاّ بعد ضم التداولية و استعمالها. و لم يلبث لاكوف "lakoff" مع آخرين أن جعلوا يحتجّون بأنّ التركيب النحوي لا يمكن أن ينفصل على وجه مشروع عن دراسة تداول اللغة و استعمالها. و هكذا رسمت التداولية على الخريطة اللسانية؛ و كان استعمالها آخر مرحلة فقط من مراحل موجات التوسع للسانيات.[2]

---

[1] جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، تر، عبد القادر قنيني، افريقيا الشروق المغرب، 2013، ص: 09.

[2] المرجع نفسه، ص : 10

هذا بالنسبة للسانيات النص و ما مدى مساهمتها في تطوير التداولية أما بالنسبة لعلم الدلالة فهذا ما سنراه في هذه الصفحة :

2- علاقة التداولية بعلم الدلالة :

يمثل علم الدلالة فرعا من فروع علم اللسان الحديث؛ و بذلك فعلاقته لا تخرج عن علاقة التداولية باللسانيات و يرجع إفرادها بهذا الحديث المستقل إلى سببين:

الأوَل: كلَ من التداولية و علم الدلالة؛ يبحث في دراسة المعنى في اللّغة؛ و من الضروري بيان حدود الاهتمام بالمعنى في علم الدلالة؛ و حدود الاهتمام به في التداولية.
الثاني: من الدَارسين من يعدَ التداولية امتدادا للدرس الدلالي؛ على نحو ما يذهب إليه "لاترافارس" "La traverse"و لم تتضح العلاقة بينهما إلاَ بعد انتشار محاضرات "أوستين" "Austin"التي كان اوّل ثمارها هذا التمييز بين مجاليهما.[1]

وعلى ما جرى به العرف؛ فإنّ التداولية تعالج مسألة الدلالة كعلاقة ثلاثية (Triadic)؛ ذلك أنّ الدلالة في التداولية تتحدد بالنّظر إلى المتكلم أو المستعمل للغة، في حين أنّ الدلالة تتعرّف على نحو خالص، كخاصية للعبارات في لغة معينة بغض النظر عن الموقف الخاص أو المتكلمين أو المستمعين، و هذا تمييز أوّلي مبستر؛ نقحه بعض الفلاسفة لأغراض مخصوصة؛ و من بينهم : "موريس""Mouris"(1932؛ 1946)؛ أو "كارناب""Carnap". و فكرة أنّ علم الدلالة و التداولية متمايزان؛ و إن كان حقلاهما في الدراسة مترابطين و متكاملين؛ هي فكرة يسهل تقييمها من الوجه الذاتية .[2]

و يظهر التداخل بينهما في اعتبار أنَ أحدهما يكمل الآخر؛ حيث تعني الدلالة بتفسير الملفوظات وفق شروطها و قيودها النظامية؛ و تحدَد المعاني الحرفية لها؛ مع إشارة إلى أدنى مقاماتها؛ خدمة للنَظام اللّغوي لا لمقاصد المتكلمين.و تصف الكلمات و معاني الجمل

---

[1]- خليفة بوجادي، في اللّسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، ص:128.
[2]- جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، ص :15.

كما تربطها بالصَدق أو الكذب أحيانا؛ نحو المعنى الدلالي/ الحقيقي و المعنى الاضافي، و المعنى النفسي....

فتربط التداولية مقاصد المتكلم أو الكاتب؛ بالبحث عن المقام المناسب، و الشروط التي تضمن نجاح العبارة في إبلاغ التحذير مثلا؛ أو الشروط التي تسمح بنجاحها؛ دون أن تهتم بصدقها أو كذبها؛ بل بنجاحها أو إخفاقها. و تتجاوز الربط بين معاني الكلمات فيما بينها؛إلى إلى الربط بين النَص كاملا و سياق أدائه؛ و تكون حينها بين نوعين من المعاني؛ معنى يستقى من الجمل فيما بينها (مجال الدلالة)؛ و معنى يستقى من الوحدة الكلامية كاملة(مجال التداولية).[1]

و لقد كانت الاختصاصات العلمية التي يمثل المعنى الدلالة موضوعا دقيقا لها في موضع مساءلة و إعادة توجيه؛ ممَا أدى إلى ولادة التداولية.

و لقد تطوَر علم الدلالة؛ بادئ ذي بدء؛ في مجال اللسانيات؛ إذ نشرم ـ بروريال (M-Bréal) الذي عاش ما بين (1832- 1915) النَص التأسيسي ـ المتعلق بالدلالة ـ و هومقالة في الدلالة Ediasse Sémantique (علوم الدلالة ؛ Signification de Scienes و ذلك سنة 1887؛ و قد تكوَن في ألمانيا؛ و كان يعكف على تفسير الوقائع عبر الإستعمال؛ جريا على سمت أـ مايبه (A- Meillet) و تحديدا من خلال سعيه إلى إقحام مسألة المعنى في اللسانيات التاريخية التي تدرس تحوَل اللغات[2]

إنَ علم الدلالة التوليديَ سيتطوَر تحديدا بفضل تيارين رئيسيين؛ كانا في الأصل خارجين عنه. فمن ناحية أولى؛ أثبتت وظائفية " أندريه مارتيني" بين السنوات 1960 و 1970 أنَ اللغة يجب أن تدرس انطلاقا من حقيقة استعمالاتها؛ و ذلك ما نتبيَنه من قوله "اللغه تتغير لأنَها تشغّل الفكر" أي لأننا نحتاج إليها بغية التواصل. و من ناحية ثانية؛ سيتطوَر علم الدلالة مع التيار الذي سيكون تحديدا للمقاربة الموسومة بـ " التداولية التلفظية"

---

[1]ـ خليفة بوجادي، في اللّسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص: 130.

[2]ـ فيليب بلانشيه؛ التداولية من أوستين إلى غوفمان؛ تر صابر الحباشة ؛ ط1؛ دار الحوار للنشر و التوزيع؛ سورية اللّاذقة ، 2007، ص:33.

و هي،على الأقل، معاصرة للتداولية الوليدة*[1]

ونستنتج من هذه العلاقة القائمة بين التداولية و علم الدلالة هو أنَ كليهما يهتمان بدراسة المعنى على خلاف في العناية ببعض مستوياته.

3-علاقة التداولية بتحليل الخطاب:

ضبط" جاك موشلير" "J. Mouchard " في مقدمة القاموس الموسوعي للتداولية تعريفا لهذا الاختصاص العلمي فقال : تعرف التداولية بصفة عامة بأنّها استعمال اللغة و ذلك في مقابل دراسة النظام اللساني الذي يكون مدار اللسانيات تحديدا و يضيف "موشلير" " Mouchlard"أنّ استعمال اللغة ليس محايدا في آثاره و في عملية التواصل و في النظام اللساني ذاته؛ و لهذا فإنّ القرائن الزمانية و المكانية الدّالة على الأشخاص لا يمكن تأويلها إلاّ في السياق الذي تمّ التلفظ بها فيه. و قدّ أرّخ "موشلير" للتداولية بأعمال فلاسفة اللغة أمثال " جون أوستين " و " بول غرايس" "Grice" و قد تحدّثا في الأعمال اللّغوية التي ينجزها المتكلّمون لا لوصف العالم و إنّما لإنجاز أفعال.[2]

و يشترك تحليل الخطاب مع التداولية في الإهتمام أساسا بتحليل الحوار؛ و يقسمان(الخطاب و التداولية) عددا من المفهومات الفلسفية و اللغوية كالطريقة التي توزع بها المعلومات في جمل أو نصوص؛ و العناصر الإشارية؛ و المبادئ الحوارية.[3] و يكون المنظور التداولي ضمن دراسة الخطاب أكثر تخصصا حيث يميل إلى التركيز خصوصا على مميزات ما لم يتم قوله و ما لم يكتب ضمن الخطاب المراد تحليله. و لكي ننجز تداولية خطاب معين؛ علينا تخطي الاهتمامات الاجتماعية الابتدائية للتفاعل و تحليل المحادثة؛ و النظر خلف الأشكال و البنى الواردة في النّص؛ و التركيز حثيثا على

* التداولية الحديثة أو المعاصرة.

[1]- المرجع السابق، ص: 36، 37.

[2] -أحمد الجوّة، الخطاب، منشورات تحليل الخطاب لجامعة مولود معمري، تيزي وزوا، العدد 08، أفريل ،2011، ص: 167.

[3]-محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص:11.

مفاهيم نفسية مثل المعرفة الخلفية و المعتقدات و التطلعات؛ ففي تداولية الخطاب؛ نكون مجبرين؛ و مخيرين؛ على استطلاع ما في ذهن المتكلّم أو الكاتب.[1]

و لهذا يقال عن التداولية أنّها دراسة استخدام اللسان داخل الخطاب؛ دراسة القرائن الخصوصية التي تؤكد وظيفتها الخطابيّة؛ لسانية و دراسة لاستعمال اللسان؛ دراسة اللسان لاعتباره ظاهرة خطابيّة و تواصليّة اجتماعية في الآن نفسه.[2]

و من أهم مميزات الخطاب : التسلسل في الأفكار؛ وخضوعه لقواعد الأجناس الأدبية و هذا الموضوع يجب أن يكون مفهوما؛ و الخطاب نشاط تواصلي يتأسس على اللغة المنطوقة أما أنواع الخطاب فهي : الخطاب العلمي، و الأدبي؛ و السياسي و الإعلامي.

أما الفرق بين الخطاب و النّص :

1- الخطاب : يفترض وجود سامع؛ أما النّص فيفترض وجود متلق و لكنه غائب؛ يتلقاه عن طريق القراءة

2- الخطاب لا يتجاوز سامعه؛ لكن النّص له صفة الديمومة و الانتشار من زمان؛ و من مكان إلى مكان.[3]

و هكذا تظهر علاقة التداولية بتحليل الخطاب. لذا ارتأينا إلى دراسة اللّغة في جانبها النصي، و جانبها الخطابي و وجدنا ذلك ، متوفّرا في علاقة المعلّم بالمتعلّم من خلال الكتاب المدرسي، و ما ينطوي عليه من نصوص، و ذلك التواصل التبليغي الّذي يربط المعلّم و المتعلّم داخل القسم الدراسي. فكيف تصير اللّغة أداة للحوار و التعلّم و التبليغ ، و التأثير و التغيير؟

---

[1]- جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، ط01، دار الأمان، الرّباط، 2010، ص24.

[2] - Philip Blanchet, la pragmatique de d'Austin a' Goffman, Brtand Lacoste, paris, 1995, p.09.

[3]- بحث في تحليل الخطاب و لسانيات النص و التداولية، دندوقة،

تعليم اللغة و تعلّمها:

1-اللغة في المجتمع:

لقد شكّلت قضية اللّغة مبحثا هاما منذ قرون طويلة خاض أثناءها الباحثين اللّغويون و غير اللّغويين من فلاسفة و علماء النفس و الاجتماع و غيرهم في شتى مواضيعها و علاقتها بالفرد خاصة و بالمجتمع عامة.

اللّغة في المجتمع تعدّ أصل الوجود و الهوية اضافة إلى أنها أداة تواصل، فالمجتمع من دون لغة لا وجود له، كما أنه لا وجود للّغة دون مجتمع، فهي مرتبطة به. إنها تمثل نوعا معينا من المؤسسة الاجتماعية، فهي كنظام من الأدلة الاعتباطية، لا تكون إلاّ باستعمال و اتفاق جماعة، و كمؤسسة اجتماعية تعرف تطورا مشروطا بالمجموعة التي تكتملها، فنمو وتراجع لغة ما راجع إلى عدد مستعملي تلك اللّغة، و اللّغة تموت إذ لم يستعملها أحد. و تعود التفاعلات بين اللّغات إلى الاحتكاكات بين المجموعات الاجتماعية، و قد حاول بعض اللّسانيين و خاصة "شميدت" "Shemideth" ابراز علاقات بين توسّع خصائص بنية اللّغات وبين الفضاءات الحضارية.[1]

1-1اللّغة و المحيط الخارجي:

اللّغة رابط اجتماعي قبل كل شيء، فمن خلالها تنشأ العلاقات، إذ يقول علماء اللّغة بأنها ميزة انسانية، فالإنسان اجتماعي بطبعه، كما أنها تنضم كل ما يحيط به بمعنى الواقع في مكانه المناسب و الانسان في حياته الفكرية ... يصبح خاضعا لهاذا النظام اللّغوي و الاجتماعي.[2]

إنّ اللّغة تؤدي وظائف عديدة في المجتمعات البشرية، فلها علاقة وطيدة بالمجتمع بحيث تؤثر فيه و يؤثر فيها، و لقد كان الاتجاه السّائد قديما يؤكّد أن اللّغة وعاء للفكر و أن وظيفتها هي التعبير عن الفكر البشري سواء كان متعلقا بأمور عقلية محضة أم بالعواطف و الاحاسيس و الرغبات الانسانية أمّا المحدثون فكثير منهم يفضّلون أن يقصروا وظيفة اللّغة على الاتصال "Communication"، و لكن كلمة "اتصال " فيها كثير من غموض

[1] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و النون و الآداب الكويت، عدد 09، 1990، ص، 15.
[2] المرجع نفسه، ص، 20.

الدّلالة بحيث لا نعلم إن كان بإمكانها أن تشمل كثيرا من الوظائف اللّغوية التي تبدو ذات طابع اجتماعي بالدرجة الأولى. كما أنها يمكن أن تشمل فعلا وسائل الاتّصال الاخرى غير اللّغوية التي يستخدمها الانسان كالإشارات، و تعبيرات الوجه، و اللّمس، و الحركات الجسمانية الأخرى التي تستخدمها الحيوانات المختلفة.

فاللّغة مظهر من مظاهر السلوك الانساني، ففي معظم الأحيان نضطر لاستعمالها لترافق مظاهر السلوك الأخرى غير اللّغوية و تتفاعل معها. و هذا ما فعله " ادوارد هول " " HedoirdHol"في كتابه " لغة بغير كلام "، فحسبه وظيفة اللّغة الأولى هي وظيفة اجتماعية، و هذه الوظيفة هي في الواقع إحدى الأسس التي يقوم عليها الشعور بالانتماء الاجتماعي كما تستعمل اللّغة أيضا في الطقوس الدينية و الأوردة و الأدعية و تستعمل أيضا للتعبير عن المشاعر المختلفة من سعادة و فرح و حزن و غضب بمعنى التعبير عن الأفكار و المشاعر الانسانية.[1]

2-1 اللّغة و التباين الاجتماعي:

اللّغة عنصر هام جدا لتمييز شريحة عن أخرى، كما أن الانتقال من مظهر من مظاهر اللّغة خاص بشريحة معينة إلى مظهر آخر يمكن أن يحدث تدريجيا مع تطور الفرد، و يمكن أن يحصل تشابها بشريحة أو طبقة اجتماعية تالية، و لكنه يحدث كثيرا في المناسبات أو المقامات المختلفة لتصبح اللّغة المستعملة مناسبة لذلك المقام و معنى هذا أن هنالك مظاهر لغوية خاصة بشرائح اجتماعية معينة تدلّ على تلك الشرائح دلالة واضحة فمن الممكن تمييز لغة الأطفال عن لغة البالغين، و لغة المثقفين عن لغة الأميّين و لغة طائفة دينية معينة عن لغة طائفة أخرى، و لغة أهل المدينة عن لغة أهل الريف....فللأطباء لغتهم التي تميّزهم عن غيرهم و للمحامين لغتهم....

فالأساليب اللّغوية التي يستخدمها الفرد تتغيّر بتغيّر الموضوع من جهة و المشاركة في الحديث أو المستعملين له من جهة أخرى، كما تتغيّر بفعل عوامل أخرى خارجة عن اللّغة نفسها معظمها اجتماعي أو نفسي.

---

(1) - نايف خرما، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، ص،188.

و كخاتمة لما تمّ عرضه يمكن أن نقول أن اللّغة هي وليدة المجتمع فارتقاء المجتمع يؤدي إلى ارتقاء اللّغة، و هي وسيلة ممثلة حق التمثيل للواقع الاجتماعي، فمن خلالها يكشف عن الانتماء الاجتماعي للفرد، بمعنى عن طريق اللّغة نكتشف الفئة التي ينتمي اليها ذلك المتكلم هل هي فئة الفلاحين، أم فئة الصناعيين، أم المثقفين، كما أنها الوسيلة الاساسية لتنشئة العلاقات الانسانية، فبواسطتها يتواصل أفراد المجتمع مما يؤدي إلى تنشئة العلاقات فيما بينهم. إذ تقوم البحوث الاجتماعية في اللّغة بدور المجهر الذي يكشف عن تلك الخصائص اللّغوية.

2- علاقة التفاعل بين الأستاذ (معلم) و التلميذ (متعلم)

2-1العلاقة بين أنشطة التدريس و أنماطه التفاعلية: تشكل الفروقات الفردية المؤكدة بين تلاميذ الصف الواحد، معيارا مهما للاختيار الأنماط التدريسية و الأنشطة الملائمة للوصول إلى تعلّم القدرات التعليمية، فعلى مستوى تخطيط الدرس يؤكد" روبير" "" أن المعلم يواجه مشكلة التباين بين التلاميذ في مجال قدراتهم انتماءاتهم الاجتماعية و الطبقية في التعليم[1] ممّا يقوده حتما إلى تخطيط الدرس ليشمل مختلف الأنماط التدريسية الملائمة لكل قدرة ، فالمعلم يمكن أن يختار طريقة واحدة لجميع التلاميذ في حالة تنفيذ نشاط التحفيز و الانتباه مثلا، أو في حالة تجانس القسم، و في الوقت نفسه يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية في تنفيذ الانشطة التعليمية الخاصة بقدرات الحفظ، التذكر و الأداء ...فعليه أن يكون على علاقة مباشرة بالقدرات المراد تعلّمها و ذلك وفقا لنوعية التلاميذ من حيث جنسهم، سنّهم، قدراتهم و انتماءاتهم، و إذا كانت الفروقات الفردية بين التلاميذ تفرض التنوع في أساليب التدريس و أنماط التفاعل فإنّ للأهداف التربوية أثرا على اختيار أنماط التفاعل، إذ يرى " روبير" " Rober " أنّ أغراض التعلم تعدّ بمثابة محددات للأنشطة التعليمية التي تكون فعل التدريس، فالأنشطة التعليمية التي تكون فعل التدريس، فالأنشطة التي تقود التعلم تتغير بتغيّر الأهداف التربوية، إذ أن هذه المحددات المباشرة لنمط التفاعل بين أفراد جماعة

[1]- العربي فرحا تي: أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها –دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، د ت، ص:58

القسم تنحصر -الخصوص- في الفروقات الفردية بين التلاميذ و طباع المعلم، و الاهداف التربوية ، و نوعية النشاطات التربوية[1]

2-2 العلاقة بين أنماط التفاعل و بين نمو الشخصية و العمليات الذهنية و الوجدانية:

لقد كشفت دراسات" بياجيه" أن أساليب التدريس القائمة على التلقين و الحفظ هي أكثر العوامل إعاقة لنمو العمليات الذهنية، في حين أن أنماط التفاعل القائمة على تدعيم النشاط التلقائي و المستقل للطفل، هي العوامل أكثر مساعدة لنمو العمليات الذهنية. [2] و لم تكن دراسات " بياجيه " هي وحدها التي أثبتت هذه العلاقة ، بل هناك عدة عوامل و من بينها: الوراثة، البيئة، التنشئة الاجتماعية و غيرها. فقد أقرّ الباحثون أن المدرّس في المجال المعرفي قد يكون منشّطا للتفاعلات، و قد يكون مجرد مبلّغ للمعلومات، و في المجال الإجرائي قد يكون مساعدا أو موجّها للتلاميذ، و في المجال الاجتماعي الوجداني قد يكون أكثر تقبلّا و تفهما لسلوك واستجابات التلاميذ، أو قد يكون سلطويا اتجاه سلوكاهم، وهذه الأساليب تؤثر بطريقة مباشرة على نمط العلاقات المعلم والتلاميذ داخل القسم، و بالتالي تحصيلهم الدراسي، فالأساليب النشطة و الموافق المساعدة و القسمة بالتقبل و الرّضا ترتبط ارتباطا موجبًا بتحصيل التلاميذ و العكس صحيح.[3]

وفي دراسة ل: "Vidson"و"Lonjde" " وجد انّه كلما كان إدراك التلاميذ لمشاعر المعلمين نحوهم موجبا،ارتفعت صورة الطفل عن نفسه، وكلما ارتفع تحصيل التلاميذ أكاديميا كان سلوكهم المرتبط بالمعلم أفضل.[4]

3-2 علاقة اتجاهات التلاميذ و ميولاتهم المدرسية بالتحصيل:

لقد أثبتت كثير من الدراسات أن اكتشاف التلميذ لقدراته العالية من خلال تمكنه من موضوع تعليمي ما يفتح عنده بالضرورة أفاقا أخرى لحب الموضوع و المزيد من اكتشافه، فالتلميذ يرغب في الشعور ببعض السيطرة على بيئته، و بالتالي فالاهتمام بموضوع ما نتيجة منطقية للتمكن فيه، وذلك ما يعد أهم حافز لمزيد من التعلم و على العكس من ذلك، فإن عدم التمكن من موضوع ما يولد الشعور بالإخفاق و الملل من الموضوع، و هو ما

---

(1)- العربي فرحاتي، أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم، ص :80.
(2)- المرجعالسابق،ص:80.
(3)- المرجع السابق، ص: 82.
(4)- المرجع السابق، ص: 83.

يؤدي إلى غلق الباب أمام الدراسة و القضاء على نزعة التعليم المستمر أو التعلّم مدى الحياة.

و عليه فان حب التلاميذ للمواد الدراسية من المتغيرات الحاسمة التي تفسر النجاح في تلك المواد، و ان أسباب النجاح أو الفشل في المواد الدراسية إنما يعود إلى حب و كراهية المادة الدراسية.[1]

4-2 علاقة الوضع الاقتصادي و الاجتماعي و بين التحصيل الدراسي للتلاميذ

يؤكد جون فيزي " G Fizy" أن الاختلاف في التحصيل عبر المراحل المختلفة من التعليم يعود إلى الاختلاف في الخبرة المبكرة 'فالتلاميذ المنتمون إلى الأسر المزدهرة و المستفيدين من تربية تشجيعية و استقرار عاطفي؛ و مساكن صحية يظهرون باستمرار رغبة و تحسن في أعمالهم المدرسية بخلاف التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر أقل ازدهار'والذين تعرضوا في التربية إلى الإكراه و النفور و لم يحضوا بالعناية الكافية،كثيرا ما تظهر عليهم عقبات في مجال تحسين قدراتهم التعليمية.[2]

3التداولية و التعليم:

لقد بيّنت دراسات عديدة أنّ نمط "الخطاب البيداغوجي" الذي يستخدمه المدرّس ينشئ آثارا خاصة لا في مشاركات المتعلمين فحسب، بل في سلوكهم و اكتسابهم للغة.

و قد بيّن ريان جونز (Rhian Jones) في دراسته «بعض الحوارات بين المعلم و التلاميذ » أنّ تصرّف المعلم اللّغوي الذي يكون قليل الضمنيات و لا يتسم بالصبغة الحكميّة، فمثلا الأستاذ هنا يشرح الدرس لتلامذته بأسلوب صريح إذ يستخدم ألفاظ سهلة، و مألوفة و مقتربة من الرصيد اللّغوي للتلميذ، و بالتالي فالتلميذ يتفاعل و يكون نشيط في القسم و يكون سلوكيا ينقل ملفوظات التلاميذ غالبا ما كان يفرض ملفوظه عليهم، مثل هذا التصرّف اللغوي للمعلّم يؤدي إلى سلوك خطابي و عرفاني ناشط من قبل التلاميذ، و يكون ذلك السلوك محتويا على نسبة غالبة من الملفوظات الحجاجية و من عرض الأفكار

---

(1) - العربي فرحاتي، أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، ص 83

(2) - **المرجع نفسه، ص 85**

من شرح للتواصل و من استدلالات. و بالعكس، فإنّ التلاميذ يواجهون خطاب المعلّم الذي يحتوي كثيرا من الضمنيات و يكون خطابا حكميّا، أي التلميذ لا يفهم خطاب الأستاذ من حيث الألفاظ و بالتالي فإن تفاعله مع الدرس يكون أقل نشاط و إجابته تكون غير مفهومة على المستوى الخطابيّ و العرفي و غالبا ما يسودها التكرار (ملفوظات قائمة على الحذف، قليلة الحجج أو منعدمتها، قليلة الاستدلالات.)

و قد درس ميهان (MehanH-) بالتفصيل كيفية نشوء نظام الطبقات الاجتماعية و صمود ذلك النظام عبر الاستراتيجيات المتراكبة لكل فواعل طبقة، كما بيّن أيضا أنّ الشروط العلائقية لإجراء اختبار تقييمي أو اختبار نفسي أو غير ذلك أنّ ذلك يؤثر عميقا في نتائج الاختبارات و لنأخذ مثال تعليم اللغة الفرنسية و هي اللغة الأم في بلدين ناطقين بها، بشكل ساحق نعني فرنسا و بلجيكا الفالونية*

إنّ دراسة اللغة العربية لا تزال موضوعة تحت إشارة نحو تقليدي بين الخور، و هو نحو ذو تصوّر للسان و للمعنى ينحصر فيما هو داخلي مكتوب ذو هيئة عالية النّمطية. إنّ ما أمكن للسانيات الداخلية اقترحه من صياغات جديدة ناجحة بهذا المعنى أو ذاك لم يغيّر في العمق شيئا كثيرا (فأولوية المكتوب على الشفوي) – و هو ما أدناه سوسير!–و الأدهى من ذلك، فهو تعليم ينسي الأطفال ما بدأوا في تعلّمه من موضوعات لغوية يطبقونها حدسيا برفضه إياها بدعوة أنها " أخطاء"[1]

إن ما تقوم به التداولية في التعليم هو العناية، أو تتبع لكيفية جريان العملية التعليمية، داخل القسم بدءا من الأستاذ عند تلفظه للمعلومة، وصولا للمتعلّم عند تلقيه لها و ما مدى التأثير أو الاستجابة لهذه الأخيرة.

* لهجة فرنسية تستعمل في جنوب بلجيكا.

(1)- فليب بلانشه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، ط01، دار الحوار للنشر و التوزيع، 2007، ص 187، 189.

لقد تطرقنا في الفصول النظرية إلى كل من التداولية و علاقاتها بالعلوم الأخرى وصولا إلى كيفية مساهمتها في تعليم اللّغة و تعلّمها، و الآن سنتطرق في هذا الفصل التطبيقي إلى كل ما يتعلّق بعناصر العملية التعليمية و ما مدى تطبيقها في الواقع التعليمي الميداني و حلقاته المشهورة بما فيها المعلم و المتعلم و البرنامج الدراسي.

1- وصف العيّنة:

أجريت الدراسة الميدانية على مستوى ستّ متوسطات و هي: **الإكمالية المختلطة سوق الاثنين** في بلدية سوق الاثنين – ولاية بجاية -. تأسست في 16 أكتوبر 1976 تحت رقم 131 بتاريخ 1976/09/26 تعمل بالنظام النصف الداخلي و يبلغ عدد تلامذتها 527 تلميذ أما عدد أساتذتها فيبلغ 32 أستاذ. أماّ بالنسبة **لمتوسطة القاعدة سبعة** فهي متواجدة أيضا في سوق الاثنين، تأسست عام 2001 و تعمل على النظام الخارجي و يبلغ عدد تلامذتها 586 تلميذ و 41 أستاذ أماّ فيما يخص **متوسطة الشهيد بوتقرابت عمآر** التي تقع في بلدية تامريجت، دائرة سوق الاثنين ولاية بجاية فقد تمّ قرار إنشاء و فتح هذه المتوسطة بقرار 88 المؤرخ في 02 أكتوبر 1988، إذ تعمل هي أيضا على النظام النصف الداخلي، و يبلغ عدد تلامذتها 331 تلميذ و عدد أساتذتها 30 أستاذ، أماّ **متوسطة الاستقلال** تقع ببلدية و دائرة صدوق ببجاية، تمّ تأسيسها عام 1997م، تتكوّن هذه المتوسطة من20 حجرة، ورشتين، مخبران، قاعة الأساتذة، قاعة الاعلام الآلي، المكتبة، ملعب، بالإضافة إلى الإدارة. يبلغ عدد الأساتذة بها 42 أستاذ و أستاذة من بينهم:08 أساتذة اللّغة العربية، 06 أساتذة اللّغة الفرنسية، 04 أساتذة اللّغة الانجليزية و أستاذان للّغة الأمازغية ....و يصل عدد تلاميذ هذه المتوسطة إلى 738 تلميذ. و أخيرا **متوسطة أمالو** التي تقع في بلدية أمالو، دائرة صدوق، إذ تمّ تأسيسها سنة 1982، و تقدّر مساحتها بـ 4971 متر مربع، و يبلغ عدد التلاميذ فيها 313 تلميذ، و عدد الأساتذة 17 أستاذ.

2- لمحة عن إعداد الاستبيانات:

يهدف البحث من خلال دراسة ميدانية في واقع التعليم إلى الكشف عن الدور الذي تؤديه مبادئ التداولية في تعليم اللّغة و تشخيص واقع اللّغة العربية، و مدى تطبيق و ممارسة هذه المبادئ.

و قد تمّ اختيار هذه المتوسطات (مولود قاسم نايت بلقاسم، القاعدة سبعة، سوق الاثنين، الشهيد بوتقرابت عمار، الاستقلال، أمالو).

2-1- خطوات البحث الميداني:

تمّ البحث من خلال توزيع استبيان لأساتذة اللّغة العربية -السنة الرابعة- باعتبار أن الأستاذ هو العنصر الرئيسي و الفعّال في الموقف التعليمي، و ذلك من أجل الوقوف على العقبات التي تقف في إخفاق العملية التعليمية و ما مدى نجاعة الطرق المستخدمة في التعليم.

2-3- وصف الإستبيان:

و حتى يكون البحث دقيقا، كان لابدّ من وضع ثلاثة استبيانات (استبيان خاص بمادة القواعد، استبيان خاص بمادة القواعد بنوعيه، استبيان خاص بالسّلوكات غير اللّفظية التي يقوم بها الأستاذ داخل القسم)، و قد وُزّع الاستبيان في الفترة الممتدّة بين 20 أفريل 2014 و 10 ماي 2014 ، كما احتوت هذه الاستبيانات على نوعين من الأسئلة:

أ- الأسئلة الأولى :يكون فيها المستجوب أمام خيارات محددة و مغلقة فالإجابة إما بـ"نعم" أو بـ"لا" و هذا النوع من الأسئلة تسمى الأسئلة المغلقة.

ب- الأسئلة الثانية: يكون فيها المستجوب حرّا في إبداء رأيه الشخصي، و هذا النوع من الأسئلة تسمى الأسئلة المفتوحة، فهي تساعد على جمع معلومات إضافية تفيد البحث.

لقد وجه الاستبيان إلى حوالي (25) أستاذ في اللّغة العربية و في مختلف المتوسطات، توزعوا بين الذكور و الاناث و بما أنه كان من الصعب القيام ببحثنا بدراسة على المدى الواسع و نظرا للعدد القليل من أفراد عيّنة الاستبيانين، نعتقد أنه ليس بالأمر الممكن وصف دقيق لعناصر العملية التعليمية و مدى تطبيق مبادئ التداولية أثناء تعليم اللّغة العربية كما تقتضيه إشكالية البحث، لأن النتائج التي توصلنا إليها جزئية لم تشمل جميع أساتذة اللّغة العربية المتواجدين في الطور المتوسطي و هذا راجع لضيق الوقت و معظم الأساتذة منشغلين بفترة الاختبارات و تصحيح أوراق التلاميذ، و هذا ما أدى بنا إلى عدم حضورنا لبعض الحصص التي من خلالها نستطيع ملاحظة بعض السّلوكات التي يقوم الأستاذ أثناء شرحه للدرس، و أن نجيب نحن شخصيا بالأسئلة المطروحة في الملحق رقم (03)

و المتمثل في السّلوكات غير اللّفظية المعبّر عنها بدلالاتها التربوية، و عليه فقد وكّلنا الأساتذة اللّذين قدّمت لهم الاستبيانات بهذه العملية، إذ كل واحد يجيب كما يطبقها داخل الصف الدراسي و كذلك نقص الوسائل اللّازمة لإجراء هذه الدراسة، فقد واجهتنا بعض الصعوبات أثناء توزيعنا للاستبيانات و المتمثلة في أن معظم الأساتذة لم يرجعوا لنا الاستبيان، و منهم أيضا من تغاضى الاجابة عن الأسئلة و تركوا خانات الاجابة فارغة.

2-4- الاستبيان الخاص بالأساتذة:

لقد وجّهت الاستبيانات إلى أساتذة اللّغة العربية و عددهم حوالي 25 يتوزعون على النوعين(ذكور و إناث)، و يحتوي هذا الاستبيان على 37 سؤال:

- 8 أسئلة خاصة بمادة القواعد.
- 14أسئلة خاصة بالتعبير الكتابي و الشفهي.
- 12أسئلة خاصة بالسّلوكات غير اللّفظية المعبّر عنها بدلالتها التربوية (السلبية و الإيجابية)وفقا لشبكة حمدان و كل سؤال يحتوي على ثلاثة أو أربعة سلوكات غير لفظية

أولا: بيانات شخصية: متعلقة بتحديد هوّية المستجوبين، بحيث أن السؤال 01 متعلّق بالجنس، السؤال 02 متعلق بالمستوى الدراسي، أمّا السؤال رقم 03 فهو متعلق بالصفة (متعاقد /مرسم) و السؤال 04 متعلق بالشهادة المؤهلة للتعليم، أمّا السؤال الأخير خاص بالأقدمية في التعليم.

ثانيا: أسئلة تعليم مادة القواعد: تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة و تشخيص الأسباب التي يواجهها كل من المعلّم والمتعلّم، (المعلّم عند إلقائه للدرس، أمّا المتعلّم عند استيعابه للدرس).

ثالثا: أسئلة تعليم مادة التعبير (الشفهي و الكتابي): تهدف هذه الأسئلة إلى تشخيص الأسباب التي دعت البعض إلى اعتبار هذه المادة مادّة مملّة نوعا ما و لمعرفة الصعوبات التي تعترض التلميذ أثناء تحريره.

3- تحليل نتائج الاستبيانات:

النتائج الجزئية الخاصة بالاستبيان الموجّه للأساتذة: يمكن تقديمها على الشكل التالي: كل سؤال يتضمن النتائج وفق النسب المئوية تبعا لإجابات أفراد العيّنة، و تتبع النتائج بالتحليل.

1-3 تحليل البيانات الشخصية للأساتذة:

أ- الجنس و الخبرة:

الخبرة / العدد و النسب	3 سنوات– 13 سنة		14 سنة– 17 سنة		20 سنة– 32 سنة	
الجنس	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الذكور	03	%30	04	%40	02	%20
الإناث	07	%70	03	%30	05	%50

يبيّن الجدول أعلاه أن العيّنة المختارة للبحث تتكون من (24) أستاذ، فمن حيث الخبرة التي تتراوح ما بين (03 سنوات – 17 سنة) هناك (10) أساتذة 03 ذكور أي بنسبة (30%) و (07) اناث أي بنسبة (70%) و عدد الأساتذة اللّذين تتراوح خبرتهم ما بين (14 سنة – 17 سنة) هي (04) ذكور أي بنسبة (40%) و(03) اناث أي بنسبة (30%) ،أما اللّذين تتراوح خبرتهم ما بين (20 سنة - 32 سنة) فنجد(02) ذكور أي ما يعادل (20%) ، و (05) إناث أي ما يعادل(50%) و الشيء الّذي نستنتجه هو غلبة عنصر الإناث في هذا الميدان و هذا دليل على إقبال المرأة بشكل كبير على هذا الميدان لاعتباره الأنسب لها، إضافة إلى أمر آخر و يتمثل في قضية الخدمة الوطنية، حيث يطالب الذكور بهذه الوثيقة لكي يشتغلوا في الوظائف الحكومية، و التعليم واحدة منها.

ب: المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
ثانوي	06	%25.00
جامعي	18	%75.00

تبيّن نتائج الجدول (ب) أن (06) أفراد من عيّنة البحث، و هو ما يعادل (25%) ينحصر في المستوى الثانوي، و (18) فرد أي ما يعادل (75%) ينحصر في المستوى الجامعي.

ج – الصفة :

الصفة	العدد	النسبة
متعاقد	04	%16,66
مرسم	20	%83,33

يتضح من خلال الجدول (ج) أن أغلب الأساتذة مرسمين إذ يقدر عددهم بـ (20) أستاذ أي ما يعادل نسبة(83,33%) أما النسبة المتبقية(16,66%) أي (04) أساتذة فهم متعاقدين.

د: الشهادة المؤهلة للتعليم:

الشهادة المؤهلة للتعليم	العدد	النسبة
شهادة ليسانس من الجامعة	11	%45.83
شهادة الكفاءة من المعهد	13	%54.16

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس من الجامعة يفوت عدد المتحصلين على شهادة الكفاءة من المعهد إذ تقدر نسبة العدد الأول بـ (45,83%) و نسبة العدد الثاني بـ (54,16%)

2-3 تحليل نتائج الاستبيانات الخاصة بالمواد الدراسية (قواعد، التعبير بنوعيه):

ملحق رقم 01:

س01: الأهداف المسطرة لتدريس مادة قواعد اللّغة العربية:

القواعد اللّغوية وسيلة	العدد	النسبة
للفهم	04	%16.66
تعلّم التراكيب	04	%16.66
لتفادي الأخطاء اللّغوية	08	%33.33
الوسائل الثلاث	08	%33.33

يتبيّن من خلال الجدول رقم(01) أن هناك من الأساتذة من يعتبرون مادة القواعد وسيلة للفهم إذ عددهم (04) و التي تقدر نسبتهم بـ (16.66%) و هذا راجع إلى أن الهدف من تدريس مادة القواعد هو فك الغموض الذي يترتب داخل الجمل فمثلا في هذه الآية القرآنية: " إنما يخشى الله من عباده العلماءُ" فلولا كون مادة القواعد وسيلة للفهم لما استطعنا فهم المعنى الحقيقي لهذه الآية. هذا بالنسبة للأساتذة الّذين يعتبرون نشاط القواعد وسيلة للفهم.

أما الّذين يعتبرونه وسيلة لتعلّم التراكيب إذ تُقدر نسبتهم بـ (16.66%) كون أنَّ هذا النشاط تجعل المتعلّم قادرا على التعبير عن أفكاره بدون مخالفة القواعد، و أن يعبّر بوضوح و بدون لُبس قدر الإمكان و يقدّم المعلومات بترتيب مفهوم أي أن يطبّق مبدأ الكيف في كلامه.

أما الّذين يرونه وسيلة لتفادي الأخطاء اللّغوية إذ تقدر نسبتهم بـ (33.33%) كون أن هدف تدريس نشاط القواعد يكمن في تحسين المستوى اللّغوي للمتعلّم أثناء استخدامه للّغة.

و هناك من الأساتذة من يعتبره وسيلة للفهم، لتعلّم التراكيب و لتفادي الأخطاء اللّغوية، إذ يبلغ عددهم (08) أفراد أي ما يقدّر بـ (33.33%) بمعنى أن نشاط القواعد يساعد المتعلّم على فهم المعاني الحقيقية و فكّ الابهام الذي يعتريه أثناء إلقائه و تلقيه للكلام و أيضا يجعله يعبّر عن أفكاره دون مخالفة القاعدة و دون أن يقع أو يرتكب الأخطاء اللّغوية.

س02: حجم الساعات المخصصة لتدريس مادة القواعد كافية أم لا؟

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	07	%29.16
لا	17	%70.83

يتضح من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة يعتقدون أن حجم الساعات المخصصة لتدريس نشاط القواعد غير كافية إذ يقدّر عددهم (17) فرد من العينة أي بنسبة تقدّر بـ (70.83 %) و هذا راجع إلى:

- عدم وجود حصة للتطبيقات لجميع المستويات.

- صعوبة استوعاب الدروس من قبل التلاميذ و كون بعض المفاهيم معقدة و صعبة الفهم.
- كثرة الدروس و ضيق الوقت.
- بعض الظواهر اللّغوية تحتاج إلى أكثر ممّا خُصّص لها من الوقت.

و نستنتج من هذا التحليل انعدام "مبدأ الكمية" الذي ينادي به "مبدأ التعاون" و الّذي تقرّ بهما التداولية و اللّسانيات التعليمية و بمعنى آخر عدم وجود كمية هائلة من الوقت من أجل ترسيخ القاعدة لدى المتعلّم.

س03: الطريقة المتبعة في تدريس هذه النشاط و مدى نجاعة الطريقة المختارة و النتيجة المتوصلة إليها باستخدام تلك الطريقة:

الاجابة	العدد	النسبة
البدء بذكر القاعدة ثم توضيحها بأمثلة.	00	%00.00
البدء بالنص ثم استخراج القاعدة	10	%41.66
الإتيان بمجموعة أمثلة ثم استنباط القاعدة	10	%41.66
الإتيان بمجموعة أمثلة ثم استنباط القاعدة البدء بالنص ثم استخراج الأمثلة	04	%16.66

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أن هناك من الأساتذة من يتبع طريقة البدء بالنص ثم استخراج القاعدة لأنها هي الأنجح باعتبارها تعتمد على المقاربة النصّية، و التلميذ هو الذي يصل إلى القاعدة، أي توفر "مبدأ التعاون" بين الأستاذ و التلميذ و لأنها توفي أيضا بالغرض. و هناك من يتبع طريقة الإتيان بمجموعة أمثلة ثم استنباط القاعدة و ذلك لكون الدروس طويلة و متشعبة و كذا نقص مستوى التلاميذ لاستنباط الأمثلة من النصوص، فحسب رأيهم هي طريقة ناجحة تندرج في إصدار الأحكام بناء من الأمثلة و مشاركة التلميذ و هي تحقق الهدف في الفهم .

س04: مصدر الأمثلة المعتمد عليها في تقديم دروس القواعد:

الاحتمالات	العدد	النسبة
من انشاء الأساتذة	10	%41,66

استخراجها من نص القراءة	12	%50,00
من انشاء التلاميذ	02	%08.33

يبيّن الجدول التالي أن (10) أفراد من عيّنة البحث إذ تقدر نسبتهم بـ (41,66%) يعتمدون على أنفسهم في إنشاء أمثلة دروس القواعد و حسب رأيهم يعود السبب لكون بعض النصوص لا تحتوي على الأمثلة المرغوب تدريسها و هذا ما يؤدي بهم إلى اختيار نص مناسب يفي بالغرض، أمّا الأساتذة الّذين يعتمدون على المقاربة النصيّة في استخراج أمثلة القواعد إذ يصل عددهم إلى (12) فرد و تقدّر نسبتهم بـ (50,00%) و حسب رأيهم يعود السبب لكون الأمثلة المدرّسة يجب أن تتصل بالحياة، و ينبغي مناقشتها من الناحية المعنوية قبل دلالتها النحوية و كثرة الأمثلة خلال درس القواعد تساهم في تثبيت الدرس و تنمي ثقافة التلميذ و هذا ما يجسده "مبدأ التعاون" الذي يقرّ بضرورة توفر "مبدأ الكم" لكي يفي بالغرض و هناك من يشارك التلميذ في استخراج الأمثلة إذ يقدّر عددهم بـ (02) أفراد أي ما يعادل(08,33%) و حسب رأيهم الأمثلة من إنشاء التلميذ هي بمثابة وسيلة لتقييمه، و تثبيت المعلومات لديه . فهنا قد توفر "مبدأ التعاون" بين المعلم و المتعلّم في إيصال الرسالة التعليمية على عكس الأساتذة اللّذين يتغاضون النظر لـ"مبدأ التعاون" الذي هو مبدأ ضروري يجب توفره أثناء عملية التدريس و هو ما تدعوا إليه مبادئ التداولية.

س05: مدى تكليف المعلمين التلاميذ ببعض التطبيقات المنزلية و تصحيحها:

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	22	%91.66
لا	02	%08.33

توضح النتائج المتحصلة عليها في الجدول أنّ جلّ الأساتذة يكلفون التلاميذ بتطبيقات منزلية، إذ يقدّر عددهم بـ (22) فرد أي بنسبة (91.66%) و هذا راجع لكون هذه التطبيقات وسيلة لكشف الضعف و القصور عند النقاط الغير المفهومة و أيضا هي

الثمرة اللّغوية للدرس و كذا ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ و تعويده على العمل و المثابرة و الاجتهاد.

أمّا اللّذين أجابوا بـ "لا" فعددهم (02) و تقدّر نسبتهم بـ (08.33%) و هذا حسب رأيهم لا يعني أنهم لا يطالبونهم بالتطبيقات و إنما يقومون بتطبيقات فورية لكي تُرسّخ القاعدة في ذهنهم قبل خروجهم من القاعة و حسب رأينا هؤلاء الأساتذة يطبقون "مبدأ العلاقة" الذي يفرض أن يكون حديثهم داخل الموضوع و ذا علاقة مكانية و زمانية.

س 06: الإضافة التي أضافتها تصحيح التطبيقات إلى معلومات التلاميذ:

يقرّ جلّ الأساتذة أنّ الإضافة التي أضافتها تصحيح التطبيقات إلى المعلومات المحصّل عليها لدى التلاميذ تتمثل فيما يلي:

- تحكم التلاميذ أكثر في محتوى الدرس، و تقييم و تقويم الأخطاء و العناصر الغير المستوعبة.
- تمكين التلميذ من توظيف ما استقاه من الدرس.
- اختبار قدرات التلاميذ حول فهم الدرس من عدمه.
- استدراك النقائص.
- تأكيد المعلومات و ترسيخها.
- التثبيت و الفهم الجيّد، و تطبيق المعلومات كتابة و شفاهية.
- التطبيق وسيلة للكشف عن نقطة الضعف، و عن نواحي القصور لدى التلاميذ.
- المواظبة و التقيّد و المسؤولية لدى التلاميذ.
- تحسين المستوى اللّغوي لهم.

س 07: الأهداف المتوقعة تحقيقها من خلال تدريسهم لمادة القواعد:

أجمع كلّ الأساتذة على أن الأهداف المتوقعة تحقيقها من خلال تدريسهم لمادة القواعد تتمثل في:

- القواعد وسيلة لضبط الكلام، و صحة النطق و الكتابة، و ليست غاية مقصودة لذاتها.
- إكساب التلاميذ لغة سليمة و فصاحة في الكلام.
- تركيب الجمل بشكل جيّد بعيدة عن الأخطاء.

- تقويم لسان المتعلّم.
- معرفة موقع الكلمات من الإعراب في الجملة و وظيفتها.
- تعليم المتعلّم التحدّث باللّغة دون الوقوع في الأخطاء الكتابية أو النطقية من الناحية الصرفية، الدلالية و النحوية.
- قراءة النصوص قراءة مسترسلة، خالية من اللّحن و انشاء تعابير كتابية سليمة من الأخطاء اللّغوية.
- التحكّم في محتوى القاعدة و تطبيقها في التعبير.

س08: الطريقة التي تقاس بها درجة استيعاب التلاميذ لنشاط القواعد و المعايير التي تستند إليها هذه الطريقة:

أجمع كل الأساتذة على أنّ درجة استيعاب التلاميذ لنشاط القواعد تقاس :

- بالأمثلة الفورية، الشفهية و الكتابية.
- بالقراءة السليمة ، التعبير السليم و التطبيق الشفوي.
- بإجابة التلاميذ على أي سؤال يُطرح عليهم يخص القاعدة المدروسة، و تمكنهم من انشاء أمثلة بكل سهولة.
- بالفروض و الاختبارات الكتابية و استجواباتهم.
- بمدى ارتكاب التلاميذ للأخطاء (النحوية، الصرفية و الدلالية) فكلّما انخفضت نسبة الأخطاء كلّما دلّ على تمكّن التلميذ للّغة.
- باختبارهم في مدى تحكّمهم في النطق السليم للّغة العربية.
- بالتطبيقات الفورية و الواجبات المنزلية و الأمثلة الآنية و كذا في تعابيرهم اليومية .

هذا فيما يخص قياس درجة استيعاب التلاميذ لنشاط القواعد؛ أمّا فيما يخص المعايير المستندة لقياس هذه الدرجة فتكمن في:

- تقييم مستوى الإجابة و سلامة التعبير.
- مختلف الفروض المنزلية و الواجبات و الاختبارات.
- الوقوف على الحركات الإعرابية و التركيب الجيّد للجمل.
- السرعة في الإتيان بالأمثلة كثرة، و قلّة الأخطاء في حلّ الواجبات.

- خلال حصص التعبير الكتابي و الشفهي و كذا أثناء الفروض و الاختبارات، و الاستجواب من حين لآخر.

ملحق رقم 02:

تحليل استبيان خاص بمادة التعبير بنوعيه (الكتابي، الشفوي).

س01: اقتراب موضوع التعبير من اهتمامات المتعلّم من عدمه:

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	17	%70.83
لا	04	%16.66
عدم الاجابة عن السؤال	04	%16.66

يبيّن الجدول أنّ (17) فرد من عيّنة البحث يُقرّون أن موضوعات التعبير مقتربة من اهتمامات المتعلّم، و كانت نسبتها (70,83%) و حسب رأيهم ذلك راجع إلى أنّ مهما كان موضوع التعبير بنوعيه لا يتوافق مع ميولات المتعلم، إلاّ أنّه عندما يكلّف بتعبير ما فإنّه سيُدفع إلى المطالعة و البحث عن المعلومات في الكتب و مصادر المعرفة ، و بالتالي فالمتعلم يستفيد من زاويتين أولهما أنَّه سيجد معلومة جديدة يضيفها إلى رصيده المعرفي، من جهة، و من جهة أخرى فهو سيتعلم طريقة البحث في مصادر البحث و المعلومات، و بمعنى آخر فهذه الموضوعات تدفع المتعلَّم للتعلُّم، و البحث عن المعرفة بنفسه من بطون الكتب، أو من الأنترنت. أمَّا الذين كانت إجابتهم بـ "لا" إذ يصل عددهم إلى (04) أفراد أي ما يقدر بنسبة (16,66%) و حسب رأيهم أنّ هناك مواضيع تفوق مستواهم إذ تكون تجريدية، لا يبالي بها التلميذ لأنها بعيدة كل البعد عن محيطه و اهتماماته و يحس بالملل إضافة إلى شعوره بالخجل أمام أستاذه و زملائه.

س02: موضوعات التعبير محققة للتكامل مع النشاطات الأخرى:

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	22	%91,66
لا	02	%08,33

يبيّن الجدول رقم (02) على أنّ أغلبية المعلمين يرون أنّ موضوعات التعبير محققة للتكامل مع النشاطات الأخرى و عددهم وصل إلى (22) فرد و تقدّر نسبة ذلك بـ (91,66%) و يرجع السبب في تحقيق هذا التكامل إلى أنّ ما يتم تدريسه في النصوص و القواعد و البلاغة و المطالعة، يتمّ استثماره في التعبير الشفهي أو الكتابي، خاصة و أن مفهوم التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات، قد تغيّر مفهومه إذ أصبح ضربا من تقييم، ففي التعبير يظهر مدى استغلال المتعلّم للمكتسبات السابقة، و مدى قدرة توظيفه للمعلومات التي درسها في مختلف نشاطات اللّغة العربية، في التعبير مشافهة أو كتابة

س03: اللّغة التي يُحدث بها الأستاذ تلامذته داخل و خارج القسم:

الاحتمالات	العدد	النسبة
العربية الفصحى	20	%83,33
العربية الدّرجة	02	%08,33
اللّغة الأمازغية	02	%08,33

يُظهر الجدول اختلاف الآراء حول اللّغة التي يُحدث بها الأستاذ تلامذته داخل و خارج القسم إذ نلاحظ نسبة (83,33%) من الأساتذة يستعمل اللّغة العربية الفصحى، و نسبة(08,33%) يستعمل اللّغة الدّرجة، و نسبة (08.33%) يستعمل اللّغة الأمازغية و السبب في ذلك حسب تعليق الأساتذة: اللّذين يتحدثون العربية الفصحى داخل القسم في رأيهم مُلزمون بذلك حتى يتعلّم التلميذ اللّغة العربية و يتحسن أداءه اللّغوي داخل أو خارج القسم و يظهر لنا أيضا من خلال هذا الجدول أن هناك بعض الأساتذة يتحدثون باللّغة الدّرجة و هذا ما تُظهره النسبة المئوية التي توصلنا إليها سابقا و مردّهم في ذلك إلى:

- عدم تمكن التلاميذ من الفهم باللّغة العربية الفصحى نظرا لتعودهم على اللّغة الأمازغية و تأثرهم بها إلى حدّ كبير.
- تعوّد المعلّم التحدّث بالعامية مع تلاميذه خارج القسم و بالتالي نقل هذا السلوك إلى الخارج.

س04: درجة إقبال المتعلّم على نشاط التعبير داخل القسم:

الدرجة	العدد	النسبة
حسنة	11	%45.83
متوسطة	12	%50.00
ضعيفة	01	%04.16

أجمع معظم الأساتذة على أنّ التلاميذ يُقبلون على نشاط التعبير بصفة متوسطة؛ و يصل عددهم إلى (12) أستاذ بنسبة تقدّر بـ (50%). أمّا البعض الآخر يرون أنّ التلاميذ يقبلون على هذا النشاط بصفة حسنة، و يبلغ عددهم (11) فرد بنسبة تقدّر بـ (45,83%). أمّا بالنسبة لإقبال التلاميذ بصفة ضعيفة على هذا النشاط فهناك أستاذ واحد يقرّ بذلك حيث كانت النسبة ضعيفة جدا و هي (04,16 %).

و لقد أورد بعض الأساتذة مجموعة من الأسباب التي أدّت بالتلاميذ على إقبالهم على هذا النشاط بصفة متوسطة ؛ و من بينها :

- أنّ التعبير مقترن بالمطالعة و المطالعة تكاد تنعدم حاليا عند التلاميذ.
- التلاميذ غير متعودين على عرض أفكارهم بحرية كاملة و باللغة العربية الفصحى خاصة في التعبير الشفهي.
- قلّة الثروة الفكرية و إهمال الترتيب المنطقي و الربط بين الأفكار.
- ضعف الملاحظة؛ و قلّة الثروة اللغوية.

و ما استنتجناه من هذه الأسباب: انعدام "مبدأ الكمية"، بمعنى أنّ التلميذ لا يملك كمية هائلة من المعلومات لكي يستحضرها أثناء تعبيره، و عدم توفّر أيضا "مبدأ الطريقة" (الأسلوب) الذي ينبغي على التلميذ أن يطبّقه، بمعنى أن يكون واضحا و محددا، أن يتجنب غموض العبارة و أن يحافظ على الترتيب و النظام.

س05: أيّ النشاطين تفضّل: التعبير الشفهي أم الكتابي، أم كلاهما؟

الاحتمالات	العدد	النسبة

التعبير الكتابي	6	%25.00
التعبير الشفوي	8	%33.33
كلاهما	10	%41.66

تبيّن نتائج الجدول أنّ ما بلغ (10) أفراد من عيّنة البحث، أي ما يعادل (41,66 %) يفضّلون التعبير الشفهي و الكتابي معا؛ أمّا ما بلغ (8) أفراد، و هو ما يعادل (33,33 %) يفضلون التعبير الشفهي، أمّا بالنسبة للفئة التي تفضل التعبير الكتابي فيبلغ عددهم (6) أفراد أي ما يعادل (25%) فالأساتذة الذين يفضلون التعبير الشفهي و الكتابي يُرجعون السبب في ذلك إلى أنّ لكل منهما إيجابيات معيّنة، فالتعبير الشفهي يعلّم التلميذ طلاقة و فصاحة اللسان، و تفادي الخجل، و يحقق له حاجته من المطالب المادية و الاجتماعية. أمّا فيما يخص الكتابي فهو يسمح (الأساتذة) بتقييم مستوى التلاميذ اللّغوي و الأخطاء المرتكبة من طرفهم و التعبير بكل حرية و دون خجل، كما يُمكّن التلميذ من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره و شخصيته، كما يتمكن أيضا من توظيف خبراته و مكتسباته القبلية في بناء الوضعية الإدماجية. أمّا بالنسبة للفئة التي تفضل التعبير الشفهي فهي تُرجع السبب إلى أنّ التعبير الشفهي يعطي فرصة للتلميذ حتى يُوظّف مكتسباته اللّغوية و المعرفية، و ذلك بالاعتماد على رصيده اللّغوي، كما يُنمّي قدرات التلميذ المعرفية إذ يجعله يُعبّر تلقائيا عن كل ما يختلج في مخيّلته من أفكار كون أنّ اللغة هي الوسيلة الأولى للتواصل.

أمّا فيما يخصّ الذين يفضلون التعبير الكتابي فهم يردُّون السبب إلى أنّ في هذا النشاط يتم توظيف كل ما تعلّمه التلميذ في الحصص السابقة و يُظهر كفاءته اللغوية و قدرته على تطبيقها، و لأنّ من خلال الكتابة يمكن لهم (الأساتذة) أن يصححوا الأخطاء الإملائية الشائعة عند التلاميذ.

س06: مساهمة نشاط التعبير في إكساب الملكة اللغوية للمتعلمين:

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	24	%100.00

لا	00	%00.00

أجمع كل الأساتذة و الذي يبلغ عددهم (24) بنسبة تقدّر بـ (100%) على أنّ نشاط التعبير يساهم في إكساب الملكة اللغوية لدى المتعلمين و ذلك من خلال عرضه ، مناقشته ، التعوّد ، الممارسة و بواسطة التقويم وتصحيح الأخطاء حيث يُوجّه المعلّم المتعلّم إلى تحديد أخطائه، و تصنيفها ثم تصحيحها جميعا بعد التذكير بالقواعد المطلوبة.

س07: هل تعتمدون على تقديم المواضيع في الأوقات المناسبة لها أم تخضعون وفق البرنامج المعتمد؟

أجمع معظم الأساتذة على أنّهم أثناء تقديمهم للمواضيع يخضعون وفقا للبرنامج المعتمد و المقرر من وزارة التربية، ذلك لأنّهم ملزمون و مجبرون باتباع البرنامج و توحيد المواضيع و لأنّ الأستاذ مطالب بتحقيق مجموعة من الأهداف من خلال البرنامج المقرّر، و كذا احترام التوقيت (وفق البرمجة و الحجم الساعي).

و هناك من أقرّ بأنّهم يعتمدون على تقديم المواضيع في الأوقات المناسبة لها و هي نسبة ضعيفة، إذ يبدؤون من المواضيع السهلة إلى المواضيع الصعبة حتى لا يشتتوا تركيز التلاميذ، و حسب رأيهم في بعض الأحيان توجد مواضيع ليست في مكانها الخاص.

س08: عدد الحصص المبرمجة لنشاط التعبير كافية لكي تفي بالغرض أم لا؟

الاحتمالات	العدد	النسبة
كافية	18	%75.00
غير كافية	6	%25.00

تبيّن نتائج الجدول أنّ ما بلغ (18) فرد، أي ما يعادل(75%) من أفراد عيّنة البحث يذهبون إلى القول بأنّ عدد الحصص المبرمجة لنشاط التعبير كافية لكي تفي بالغرض، في حين تذهب الفئة المتبقية، و التي بلغ عدد أفرادها (6) أفراد و هو ما يعادل (25%) إلى أنّها غير كافية لأنّ التلميذ بحاجة إلى حصص كثيرة ليتمكن من توظيف مكتسباته اللغوية، و لأنّ التعبير قاعدة أساسية في اللّغة، بفضله يجسّد المتعلّم جميع معارفه سواءا متعلّقة

بالقواعد أو البلاغة. و هذا يعني عدم توفّر "مبدأ الكمية"، فليس هناك كمية كبيرة من الوقت ليتمكن التلميذ من توظيف مكتسباته اللغوية.

س09: كيف تقيّم تعبيرات تلاميذك الكتابية و الشفهية؟

أجمع كل الأساتذة على أنّ الأساس المعتمد في تقييم التلاميذ في تعبيراتهم الكتابية و الشفوية يتمثل :

بالنسبة للتعبير الشفهي، يكون بتصحيح و تقويم اعوجاجاتهم و تقديم القاعدة المناسبة، فهي تتراوح بين المتوسطة و الحسنة، أمّا فيما يخص الكتابي فيتم ذلك عن طريق التصحيح بعد التنبيه إلى الأخطاء، فتتراوح بين الحسنة و الجيّدة.

حسب معايير التقييم (معيار الملائمة، معيار الانسجام، معيار الإتقان و معيار الإبداع) متوسطة و جيّدة حسب التلميذ المجتهد و غيره.

بالتزامهم بنص الموضوع و سلامة اللغة نحويا و صرفيا و إملائيا.

س:10 - الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تدريس نشاط التعبير للمتعلمين.

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	20	%83,33
لا	04	%16,66

أجمع معظم الأساتذة على وجود صعوبات في تدريس نشاط التعبير للمتعلمين، و ذلك بنسبة (83,33%) أمّا النسبة المتبقية و التي بلغ عدد أفرادها (4) أفراد، و هو ما يعادل نسبة (16,66%) أنّهم لا يواجهون صعوبات في تدريس نشاط التعبير، و من جملة الصعوبات التي ذكرها هؤلاء الأساتذة نذكر:

- ضعف مستوى التلاميذ في التعبير، و ضعفهم في الأداء اللغوي.
- إجادة التعبير بنوعيه يعتمد أساسا على كثرة المطالعة الخارجية، و التلاميذ للأسف لا يهتمون بهذا الجانب ممّا يؤدي إلى قلّة العناصر المتفاعلة في هذا النشاط.
- كون التلاميذ يميلون إلى استعمال الدّرجة في كلامهم و هم يعيشون عصر السرعة و الاختصار.

س11: رتبة نشاط التعبير ضمن النشاطات الأخرى والتعليق على الرتبة المختارة:

الاحتمالات	العدد	النسبة	الرتبة
القواعد	8	%33,33	2
النصوص	12	%50.00	1
التعبير	4	%16,66	3

تبيّن نتائج الجدول أنّ المعلّم لا ينجح في نشاط التعبير كما ينجح في النشاطات التعليمية الأخرى، فنسبة (50%) من أفراد العيّنة ترى أنّها تنجح و بدرجة كبيرة في نشاط النصوص، و بهذا يحتل هذا النشاط المرتبة (1)، ثم يليه نشاط القواعد، و ذلك بنسبة (25%)، في حين يبقى نشاط التعبير هو النشاط الذي لم يحض بنسبة كبيرة، إذ تقدّر نسبته (16,66%) و بهذا فهو يحتل المرتبة الأخيرة ضمن النشاطات التعليمية في نفس المادة. يُرجع بعضهم السبب إلى ملل التلاميذ من هذا النشاط و عزوفهم عنه، إضافة لكون نشاط التعبير لا يمكن لأستاذ اللغة العربية وحده أن يطوّرها، فالتعبير نشاط كان من المفروض أن يساهم فيه جميع الأساتذة و كذلك يدخل فيها الكثير من العوامل التربوية، النفسية، العاطفية، الوجدانية، المنزلية، اللغوية، عوامل اجتماعية - عوامل داخل المدرسة - المكتبة ، المذياع، المسرح، التحفيز على المطالعة....

س12: أجواء تقديم الدرس مناسبة أم لا؟

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	20	%83.33
لا	4	%16.66

تشير النسب المسجلة في الجدول أعلاه إلى أنّ أجواء تقديم الدرس مناسبة في القاعات الخاصة بالتدريس، حيث أنّ نسبة (83.33%) من المستجوبين يؤكدون على توفر الهدوء و حسب رأيهم يعود إلى صرامة الإدارة و العقوبة التي تفرضها على التلاميذ، أو تعاون الإدارة معهم و اطلاع الأولياء على نشاطات أبنائهم داخل و خارج المؤسسة .

أما فئة أخرى ترى أنّ قاعات التدريس ينعدم فيها الهدوء و ذلك راجع إلى شخصية كل أستاذ أثناء تقديمه للدرس، إذ هناك من يحسن السيطرة داخل القسم ممّا يساهم في متابعة التلاميذ و التزامهم بالهدوء أثناء شرح الدرس، و هذا يتوقف على كفاءته، و خبرته المهنية فالتعليم أو التدريس فن لا يتأتى إلاّ لمن اختاره عن قناعة و اقتدار.

و هذا مرتبط بمدى التزام كل من المعلم و المتعلم بالاحترام و التأدب و هذا ما تجسّده مبادئ التداولية، إذ تُقرّ بضرورة توفّر "مبدأ حسن التخلّق و اللياقة" داخل قاعة التدريس.

س13: التساهل في المعاملة مع التلاميذ أثناء شرح الدرس:

الاحتمالات	العدد	النسبة
نعم	17	%83.70
لا	07	%29.16

تبيّن نتائج الجدول أنّ ما بلغ (17) فرد، بنسبة تقدّر بـ (70.83%) يتساهلون في المعاملة مع التلاميذ أثناء شرح الدرس و ذلك :

- لكي تبقى نفسية التلميذ في الراحة التامة التي تساعده على فهم و تلقي الدرس بدون أي عائق.
- لأنّ الأستاذ الناجح هو الذي يفرض على تلاميذه طريقة معيّنة من بداية السنة، و يحرص على تطبيقها طوال السنة دون ضغط أو إكراه.
- التشديد كثيرا ما يُنفّر و يجعل التلاميذ يملّون و يسأمون و لا يتابعون.
- لكي يتسنى للتلميذ التعبير عن رأيه بكل حرية، و بدون خوف.
- الابتسامة و حسن معاشرة التلميذ من الوسائل التي تحبّب التلميذ المادة، و أنّ حب المادة في حبّ الأستاذ و احترامه.
- يجب على الأستاذ أن يكون صبورا مع تلاميذه، و يتساهل مع إجاباتهم، و لو كانت خاطئة لأنّه أصلا يتعلّم من الخطأ لكي يحقق الهدف.

فالمعلم هنا يطبّق "مبدأ التأدّب" مع التلاميذ بمعنى أنّه يحترم نفسه و كذلك يجعل التلاميذ يحترمونه و يحبّونه، فهو ليس صارما و قاسيا لأنّه يرى بأنّ القسوة لا تعطي الثمار. في حين تُقرّ النسبة المتبقية من أفراد العيّنة و التي تقدّر بـ (29.16%) على أنّها لا تتساهل مع التلاميذ أثناء شرح الدرس و ذلك لأنّ :

• التساهل يجعل الفوضى تعمّ داخل القسم مما يؤدي إلى عدم اهتمام التلميذ بالدرس لذلك يجب أن ينضبط التلاميذ في القسم حتى يتم شرح الدرس بسهولة لأنّ تداخل الأصوات في بعضها البعض يعيق طريقة التدريس، فالهدوء التام أمر ضروري لحسن سير الدرس و استيعاب التلاميذ.

س14: هل تتساهل أمام الكل أم مع عناصر فقط؟

الاحتمالات	العدد	النسبة
أمام الكل	13	%54.16
مع عناصر فقط	11	%45.83

يبيّن لنا هذا الجدول أنّ (13) فرد، أي ما يعادل (54.16%)، و هي أعلى نسبة في هذا الجدول، يتساهلون أمام الكل و حسب رأيهم يعود ذلك إلى أنّ:

• المعاملة يجب أن تشمل جميع التلاميذ، فهم سواء مع مراعاة الفروقات الفردية و بعض الحالات النفسية للتلاميذ.

• لأنّ الأستاذ واجب عليه أن يعدل في تعامله مع كلّ التلاميذ، و يحرص على جذبهم إلى الاهتمام بالمادة دون تعنيف أو إكراه، لذلك يجب عليه أن يعتمد على هذا الأسلوب، لكن ليس من منطق الضعف، فالمعلم هنا يعمل على "مبدأ المساواة" مع الجميع في حين نجد الفئة المتبقية، و يبلغ عددهم (11) فرد بنسبة تقدّر (45.83%) تقرّ بأنّها تتساهل مع عناصر فقط ،و لذلك التلاميذ يعدّون ذلك نقطة ضعف و بعضهم يحتاج إلى صرامة أكثر تقويما لسلوكاتهم و فرضا للهدوء و خلقا للأجواء المساعدة للفهم و الاستيعاب.

ثالثا: تحليل السلوكات غير اللّفظية المعبّر عنها بدلالاتها التربوية وفقا لبنود شبكة حمدان:

س01: تقبّل و اظهار التعاطف نحو التلاميذ:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
هز الرأس	11	%45.83	06	%25.00	07	%29.16
ابتسام الوجه	05	%20.83	14	%58.33	05	%20.83
النظرة التعاطفية	09	%37.50	02	%08.33	13	%54.16

تبيّن نتائج الجدول أنّ نسبة كبيرة من المعلمين يستخدمون السلوكات غير اللّفظية لتقبُّل و إظهار التعاطف نحو التلاميذ كهزّ الرأس أحيانا، و يبلغ عددهم (11) فرد أي ما يعادل نسبة (45.83%)و ذلك راجع حسب رأيهم إلى أن في بعض الأحيان عندما يهزّ الأستاذ رأسه فإنه قد استعمل اشارة تنوب عن الكلام الّذي يريد التلفظ به. و ابتسام الوجه غالبا و يبلغ عددهم(14)فرد أي ما يعادل نسبة (58.33%)و يعود السبب في ذلك إلى كون الأستاذ يجب أن تكون لديه طرائق مُثلى لاكتساب التلميذ و لكي يكون محبوبا عند التلاميذ و بالتالي فإنّ التلميذ يُظهر اهتمامه للمادة المدرّسة و أخيرا النظرة التعاطفية و نجد فئة كبيرة يستعملونها نادرا فتبلغ نسبتهم حوالي(54.16 %) و هذا راجع لكون أن الأستاذ في مقام يفرض عليه التحلي بالصرامة و عدم إدخاله لأمور ذاتية.

س02: مدح و تشجيع التلاميذ:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تعابير الوجه المبتسمة	07	%29.16	13	%54.16	04	%16.66
الاقتراب من التلميذ	10	%41.66	09	%37.50	05	%20.83
هز الرأس للموافقة	03	%12.50	08	%33.33	13	%54.16

توضح نتائج الجدول المتحصل عليها على أن نسبة كبيرة من الأساتذة يستخدمون هذه السلوكات لمدح و تشجيع التلاميذ : كتعابير الوجه المبتسمة غالبا، إذ يصل عددهم

(13) فرد، أي ما يقابل (54.16%)و يرجع السبب في ذلك إلى أن الأستاذ عندما يبتسم، يُشجع التلاميذ على مواصلة إجابتهم و بدون خوف؛ و الاقتراب من التلميذ أحيانا، إذ يصل عددهم (10) أفراد، أي ما يعادل (41.66 %)و السبب في ذلك أولا هو تصحيح الخطأ و الهدف الثاني هو جعل التلميذ أقرب إلى الأستاذ، فعندما يقترب الأستاذ من تلميذه يجعله يحب المادة و لا ينفر منها. و أخيرا هزّ الرأس للموافقة نادرا و يبلغ عددهم (13) فرد، أي بنسبة تقدّر(54.16 %)و يعود السبب في ذلك كون أن اجابة المتعلّم تُعقب بالتشجيع من طرف الأستاذ لكي يحسّ التلميذ بأنه قد ساهم في بناء الدرس، و هذا ما يشجعه على تكرار تلك العملية.

س 03: تقبّل أفكار التلاميذ:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الابتسامة المشجعة	06	%25.00	14	%58.33	05	%20.83
هز الرأس للموافقة	10	%41.66	09	%37.50	07	%29.16
الإشارة باليد لمواصلة الحديث	05	%20.83	07	%29.16	14	%58.33
الكتابة على السبورة	03	%12.50	11	%45.83	10	%41.66

تبيّن نتائج الجدول أنّ نسبة كبيرة من أفراد العيّنة و يبلغ عددهم (14) فرد، أي ما يعادل نسبة(58.33 %)لا يستخدمون الاشارة باليد لمواصلة الحديث و هذا حسب رأيهم يعود إلى كون أستاذ اللّغة العربية يجب عليه استخدام اللّغة من أجل تشجيع التلميذ و تقبّل أفكاره، هذا بالنسبة للإشارة باليد لمواصلة الحديث. أما فيما يخص الكتابة على السبورة فإن النتائج المتحصل عليها تبيّن أنّ معظم الأساتذة و يصل عددهم (11) فرد أي ما يعادل(45.33%) يستخدمون طريقة الكتابة على السبورة للشرح كالكتابة العروضية و تمثيل بعض المفردات التي لا يعرفونها، و أيضا كتابة أفكار التلاميذ على السبورة و ذلك تشجيعا لهم لمواصلة عرض أفكارهم خاصة في المطالعة الموجهة.

س04: إجابة المعلّم:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ـ هز الرأس و تحريكه	08	%33.33	03	%12.50	13	%54.16
ـ تغيير نبرة الصوت لجذب الانتباه	04	%16.66	12	%50.00	08	%33.33
ـ إشارات اليد الدالة على التقبل	10	%41.66	01	%04.16	12	%50.00
ـ تحريك الرأس يمينا و يسارا لرفض الإجابة	06	%25.00	05	%20.83	13	%54.16

تبيّن نتائج الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من الأساتذة و الذي يبلغ عددهم (12) فرد أي بنسبة (50.00)% يغيرون نبرة الصوت لجذب انتباه المتعلّم عند الاجابة عن أسئلتهم و ذلك راجع لكون الأستاذ يجب عليه أن يفرض صوته في القسم من أجل إسكات العناصر التي تعرقل عملية الاستماع للعناصر المتبقية و أيضا لكي يتفكر التلميذ أن أستاذه عندما شرح تلك الفكرة كان يغيّر نبرة صوته و هذا دليل على أن تلك المعلومات مهمة و يجب عليه التركيز معه. أمّا الاشارات الدّلة على التقبّل فإنّ أغلب الأساتذة يرونها غير محبّذة إذ بلغ عددهم(12) فرد من عيّنة البحث أي ما يعادل نسبة (50.00 %) و هذا راجع لكون أنّ الأستاذ يجب عليه التحدث مع تلامذته و إن كانت الاجابة صحيحة فعليه تشجيعهم لكي يواصلوا في عرض أفكارهم و بدون تردد. و السلوك الأخير يكمن في تحريك الرأس يمينا و يسارا لرفض الإشارة، فإن معظم الأساتذة، و يبلغ عددهم(13) فرد أي بنسبة تقدّر (54.16%) وهذا حسب رأيهم يعود إلى عدم إحساس التلميذ بالخجل و عدم فضحه و التأثير السلبي على نفسيته إذا كانت إجابته خاطئة.

س05: شرح الدّرس:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ـ التنقل و المشي بحيوية	06	%25.00	10	%41.66	08	%33.33

ـ الكتابة على السبورة	05	%20.83	16	%66.66	03	%12.50
ـ قرع السبورة لجذب الانتباه	08	%33.33	04	%16.66	12	%50.00
ـ عرض الوسائل و النماذج للشرح و التوضيح	04	%16.66	11	%45.83	09	%37.50

يبيّن لنا الجدول أنّ النسبة الأكبر من الأساتذة يقومون بالتنقل و المشي بحيوية داخل القسم غالبا إذ يقدّر عددهم بـ(10) أفراد أي ما يعادل(41.66%)و هذا حسب رأيهم راجع إلى كون الأستاذ يجب عليه أن يعرف كل ما يحيط داخل القاعة و يعلم التلميذ أنه مراقب من طرف أستاذه في أي وقت، و أيضا حتى لا يغفل الأستاذ عن بعض الأمور التي يقوم بها التلميذ كاستعمال الهاتف مثلا. و أثناء شرح الدرس يبيّن لنا هذا الجدول أنّ نسبة (66.66%) من الأساتذة يعتمدون بالكتابة على السّبورة غالبا و في اعتقادهم الكتابة هي الوسيلة التي تُقرّب الفكرة من التلميذ و تجعلها واضحة. أمّا بالنسبة للّذين يقومون بقرع السّبورة لجذب الانتباه فإنّ عددهم (12) فرد أي ما يقابل (50.00%)و السبب في ذلك هو كون الأستاذ إذا فرض نفسه في القسم فهو ليس بحاجة لهذا السلوك. أمّا بالنسبة لعرض الوسائل و النماذج للشرح و التوضيح أثناء شرح الدرس فنسبة كبيرة من الأساتذة إذ تقدّر نسبتهم بـ (45.83%)يعتمدون على هذه الطريقة غالبا و السبب في ذلك هو تقريب التلميذ من الفكرة أكثر و من بين هذه الوسائل نجد مثلا الرسومات، فقد وردت بعض المفردات غير واضحة في نص القراءة كالعنن، و القنديل، و الجعبة... فما على الأستاذ إلّا رسمها على السبورة للإيضاح و تقريب المفهوم إلى التلاميذ.

س06: التوجيهات و الأوامر:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ـ رفع الصوت طلبا للانتباه	12	%50.00	05	%20.83	07	%29.16
ـ الصمت طلبا الهدوء و الانتباه	08	%33.33	05	%20.83	11	%45.83
ـ اشارات اليد الدّلة على الأمر	12	%50.00	04	%16.66	08	%33.33

و السكوت						
ـ الاشارة باليد أو بالسبابة لتحويل الحديث لتلميذ آخر	08	%33.33	05	%20.83	11	%45.83

تبيّن نتائج الجدول المتحصل عليه أنّ نسبة(50.00%) يقومون برفع صوتهم طلبا للانتباه أحيانا و ذلك لكون أنّ عند رفع صوته يؤدي حتما إلى انخفاض أصوات المشوشين و كذا أنّ التلميذ عندما يسمع صوت أستاذه و هو عال سيكفّ عن الحديث. أمّا فيما يخصّ طريقة الصمت طلبا الانتباه و السكوت نجد نسبة كبيرة من الأساتذة تقدّر بـ (45.83%) نادرا ما يستخدمونها، و هذا دليل على عدم وجود فوضى في القسم، و أيضا مدى نجاح الأستاذ على السّيطرة على القسم. أمّا بالنسبة للإشارات الدّالة على الأمر و السكوت هناك نسبة (41.66%) يستخدمونها أحيانا و يعود السبب في ذلك حسب رأيهم إلى أنّ هذه السلوكات تنوب عن حديث الأستاذ أحيانا فمثلا عندما يكون التلاميذ يقرؤون قراءة صامتة لنص ما و بعض العناصر تُصدر أصوات غير مرغوب بها فإنّ الأستاذ مضطر لاستخدام هذا السلوك لكي لا يؤثر سلبا على اللّذين يقرؤون النص. و أخيرا الإشارة باليد أو السبابة لتحويل الحديث إلى تلميذ آخر فنسبة (45.83%) من الأساتذة يستخدمونها نادرا ذلك لكون أنّ معظم الأساتذة يعرفون أسماء تلامذتهم و إن اضطرّ الأستاذ استعمال هذه الاشارة فإنّ قصده من ذلك ربحا للوقت.

س07: نقد المعلّم للتلاميذ و رفضه و تبرير سلطته:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الابتعاد عن التلميذ و اهمال اجابته	00	%00.00	00	%00.00	24	%100
الاشارة باليد لإسكات التلميذ و رفض اجابته	05	%20.83	01	%04.16	18	%75.00

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ نسبة (100%) يقرون على أنّ نادرا ما يبتعدون عن التلميذ و يهملون إجابته، ذلك لأنّ من واجب الأستاذ أن يسمع إجابة تلميذه و عدم النفور منه و قد يضطر أحيانا إلى استخدامه لهذا السلوك في حالة إجابة التلميذ بسخرية أو خارج عن الموضوع أو لإثارة النعرات في القسم كإغضاب زملائه. أمّا بالنسبة للإشارة باليد لإسكات التلميذ و رفض اجابته فيذهب(18) فرد أي ما يعادل نسبة (75.00%) إلى أنهم نادرا ما يستعملونها و السبب هو أنّ للتلميذ كامل الحرية في إبداء رأيه و يلجأ الأستاذ إلى استخدام هذا السلوك في حالة ما إذا كانت الاجابة في غير محلّها و تُحدث فوضى في القسم.

س08: إجابات التلاميذ و مبادراتهم:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تحويل الأمر بالإجابة إلى تلميذ آخر	05	20.83	00	%00.00	19	%79.16
تحريك الرأس يمينا و يسارا لتأكيد الخطأ	11	45.83	04	%16.66	09	%37.50
هز الرأس للدلالة على التقبل	06	25.00	08	%33.33	10	%41.66
الصمت للاستماع	04	%62.50	15	%62.50	05	%20.83

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة كبيرة من عيّنة البحث التي تقدّر بـ (97.16%) نادرا ما يعتمدون على طريقة تحويل الأمر بالإجابة إلى تلميذ آخر فجأة و هذا عندما يحس المعلّم أنّ إجابة التلميذ لا تخدم الموضوع و إنما تثير الفوضى. أما فيما يخص تحريك الرأس يمينا و يسارا لتأكيد الخطأ فإن العدد الأكبر من عيّنة البحث نادرا ما يقومون بها إذ تقدر نسبتهم بـ (37.50%) و حسب رأيهم أن كل خطأ يرتكبه التلميذ يعقب عليه المعلّم بالتقويم أو يحيل الكلمة إلى تلميذ آخر ليجيب إجابة أخرى؛ بالنسبة لهز الرأس فإن النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول تحيل إلى نسبة (41.66%) نادرا ما يقومون بهذا السلوك و عند قيامهم به يكون ذلك للاختصار و ادخار الجهود.

و أخيرا الصمت للاستماع فإن معظم الأساتذة و الذي يقدّر عددهم بـ (15) فرد أي ما يعادل نسبة (62.50%) غالبا ما يقومون بهذا السلوك لأن المعلّم يجب عليه أن يستمع لإجابة تلاميذه من أجل معرفة مواطن الضعف فيه

س09: الهدوء البنّاء:

الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الصمت	05	%20.83	09	%37.50	10	%41.66
التنقل و المشي للاقتراب من التلاميذ و تفحص اجاباتهم	02	%08.33	19	%79.16	03	%12.50
الجلوس العادي و التأمل في القسم	08	%33.33	02	%08.33	14	%58.33

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة كبيرة من عيّنة البحث نادرا ما يستخدمون طريقة الصمت من أجل إرساء الهدوء في القسم، إذ تقدّر نسبتهم (41.66%) و السبب في ذلك راجع لكون أنّ الأستاذ عندما يبقى صامتا، فالتلاميذ يعتبرونه ضعيف الشخصية، أي اللامبالاة وعدم الاكتراث لما يحدث في القسم، و لهذا لابدّ له أن يفرض نفسه بطرق بيداغوجية في القسم حتى يتحكم فيهم. هذا بالنسبة للصمت، و الهدوء البنّاء. أمّا فيما يخص التنقل و المشي و الاقتراب من التلاميذ و تفحص إجابتهم فإنّ معظم الأساتذة يستعملون هذا السلوك غالبا؛ إذ تقدّر نسبتهم بـ (79.16%) و السبب في ذلك مراقبة التلاميذ بما يفعلون و تصحيح مثلا الأخطاء الإملائية المرتكبة على كراريسهم و أيضا إرساء الهدوء داخل القسم. و بالنسبة للجلوس العادي و التأمّل في القسم، فأغلبية الأساتذة نادرا ما يستخدمونها، و يبلغ عددهم (14) فرد بنسبة تعادل (58,33%) و ذلك راجع إلى كون أستاذ اللّغة العربية كثيرا ما يستخدم اللّغة لأنه في مقام يفرض عليه استخدام اللّغة كثيرا، و الأساتذة اللّذين يستخدمون هذه الطريقة فلهم ظروفهم الخاصة إذ معظمهم يستخدمونها في شرح الدروس الخاصة بالتربية الإسلامية لأنّ هذه الدروس تحتاج إلى التعمّق في الشرح و إفهام التلاميذ جيّدا.

س10:الفوضى و السلوك اللامفيد:

	أحيانا		غالبا		نادرا	
الاحتمالات	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الصراخ طلبا للسكوت	00	00.00%	00	00.00%	24	100%
ضرب التلاميذ	00	00.00%	00	00.00%	24	100%
غض النظر و اللّامبالاة	00	00.00%	00	00.00%	24	100%
قرع السبورة طلبا للهدوء	00	00.00%	00	00.00%	24	100%

أجمع كل الأساتذة على أنّ الصراخ طلبا للسكوت لا يجدي نفعا، إذ تقدّر نسبتهم (100%) فالأستاذ لابدّ أن يكون رزين و قويّ الشخصية، و عدم صراخه دليل على تحكّمه في نفسه و استخدام عقله، و أيضا دليل على احترام نفسه، و كونه قدوة حسنة في التعامل مع غيره. أمّا فيما يخص ضرب التلاميذ فكذلك جُلّ الأساتذة يقرّون بعدم استخدامهم لهذا السلوك، و ذلك وفقا للمادة التي تنصّ في قانون التشريع المدرسي بمنعهم منعا باتا ضرب التلاميذ.

و أما غض النظر و اللامبالاة فإنّ كل الأساتذة لا يطبقونها أثناء الفوضى و السلوك اللاّمفيد فالأستاذ مطالب بالسيطرة على تلامذته. أمّا قرع السبورة طلبا للهدوء فإنّ جلّ الأساتذة أيضا يقرّون بأنّ إذا كان الأستاذ متحكما على تلامذته فلا داعي له بأن يقرع السبورة.

النتائج المتحصل عليها من خلال توزيعنا للاستبيانات:

أسفر تحليل الاستبيان الحصول على النتائج التالية:

1- الأهداف المسطرة لتدريس نشاط قواعد اللّغة العربية تكمن في الوسائل الثلاث(وسيلة للفهم، وسيلة لتعلم التراكيب، وسيلة لتفادي الأخطاء اللّغوية).

2- اقرار معظم المعلمين بقلّة حصص التعبير المبرمجة.

3- الطريقة المتبعة في تدريس نشاط التعبير نوعان: البدء بالنص ثم استخراج القاعدة، الاتيان بمجموعة أمثلة ثم استنباط القاعدة.

4- مصدر الأمثلة المعتمدة في تقديم دروس القواعد يتم استخراجها من نص القراءة و أيضا من انشاء التلاميذ.

5- وجوب تكليف التلاميذ بالتطبيقات و ضرورة تصحيحها، لأهميتها في الاستيعاب الجيّد و تثبيت المكتسبات.

6- موضوعات التعبير غير مقتربة من اهتمامات المتعلمين.

7- طريقة تدريس نشاط التعبير لا يتفاعل معها المتعلم.

8- اجماع المعلمين بضرورة التحدث باللّغة العربية الفصحى داخل القسم من أجل اقتراب التلاميذ إليها.

9- أغلبية المعلمين يدعون إلى ضرورة مشاركة التلاميذ في تنشيط الدرس.

10- تفاوت المعلمين في تفضيل التعبير بنوعيه، فمنهم من يفضل الشفهي على الكتابي و العكس.

11-مساهمة التعبير في اكساب الملكة اللّغوية للتلاميذ. و من أهم أهداف التعبير الشفهي نذكر:

- تعويد التلاميذ إجادة النطق، و طلاقة اللّسان، و تمثل المعاني.
- تعويد التلاميذ بالتفكير المنطقي، و ترتيب الأفكار، و ربط بعضها البعض.
- التغلّب على بعض العيوب النفسية التي قد تصيب الطفل و هو صغير كالخجل، أو اللجلجة في الكلام، أو الإنطواء.

- تمكين التلاميذ من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات ملائمة، تتصل بحياتهم و تجاربهم و أعمالهم داخل المدرسة و خارجها في عبارة سليمة.
- تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة في الفصل أو المدرسة أو خارجها

12- إخضاع المعلمين للبرنامج المعتمد في تقديم مواضيع التعبير بنوعيه.

13- إقرار معظم المعلمين بكفاية حصص التعبير المبرمجة.

14- درجة إقبال المتعلمين على نشاط التعبير متوسطة.

15- ضعف التلميذ في اللّغة العربية يؤدي إلى ضعفه في المواد الأخرى.

16- أجواء تقديم الدرس مناسبة.

17- إقرار معظم الأساتذة بضرورة التساهل مع التلاميذ.

18-هناك سلوكات في بعض الأحيان يضطر الأساتذة لاستخدامها و ذلك من أجل ادخار الجهد و ربح الوقت.

نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت الدراسات الميدانية إلى الوصول إلى مجموعة من النتائج لمعالجة الاشكالية المطروحة في بداية البحث و التي تتمحور في كيفية الاستفادة من النظريات التداولية التعليمية، و فيما يلي النتائج المتوّصلة إليها من خلال هذه الدراسة الميدانية:

1- كثافة برنامج اللّغة العربية، و ضيق الوقت مما يؤدي بالأساتذة إلى عدم تخصيص حصص للتطبيقات خاصة القواعد و التعبير بنوعيه.

2- تدني مستوى التلاميذ بشكل واضح في المستوى اللّغوي، اضافة إلى ركاكة أسلوبهم و تشتت أفكارهم، مما يؤدي بهم إلى عدم التفاعل و عدم مشاركتهم في تنشيط الدرس.

3- موضوعات التعبير تتماشى مع المضامين، و لا تتماشى مع ميولات التلاميذ، لهذا نجد أن أغلبية التلاميذ مجبرون على التحدّث أو الكتابة في موضوع لا يتماشى لا مع مستواهم اللّغوي و لا مع ميولاتهم.

بما أن أسمى مهنة، بل أسمى رسالة في المجتمعات هي رسالة المعلم، فالأما معقود عليه بأن يتحلى بالصيفات المهنية و الثقافية، و هي كلها صيفات تتكامل و تتظاهر لتصنع المعلّم الكفئ على صنع المواطن الصالح كما ينشده المجتمع.

فالمعلم حينما يلجأ إلى هذه الرسالة يجب أن يكون فيه عنصر الرغبة متوفرة، و هو الغالب على بقية الدوافع الأخرى.

و على ضوء هذه النتائج التي توصل إليها البحث، نوصي المعلم أن يتصف بهذه الصفات:

- الموهبة و الاستعداد للمهنة.
- روح التفاني و الاخلاص في العمل.
- الإيمان بالقيم و الشعور بالرسالة.
- الإلمام بآليات و طرق التدريس.
- قابلية التجديد و التطوّر و مسايرة المستجدات.
- الإلمام بالنصوص التنظيمية للقطاع.
- التشبع بالثقافة العامة لفهم المشكلات الانسانية.

الخاتمة

نظرا للدور الفعّال الذي تلعبه العملية التعليمية التعلّمية في تطوير الأمم و ترقيتها، وجب علينا كباحثين أن نتبع بدقّة مواطن النقص فيها حتى نتداركها، و هذا لن يتحقق إلاّ بالرّجوع إلى الواقع التعليميّ، و هذا ما حولنا الوقوف عنده في بحثنا هذا حيث توصلنا إلى النتائج الآتية:

1- أنّ غياب مفهوم المقاربة التداولية في الحقل التعليمي التعلّمي إنّما هو غياب للمصطلح فقط، أمّا من حيث الممارسة فهو مجسّد بشكل واضح ذلك ما لمسناه عند حضورنا لبعض الحصص في بعض المتوسطات، إذ أبرزت القضايا التداولية المختلفة، كالقصدية، وأفعال الكلام، و الكياسة و حسن الخلق، التي أشار إليها "جيبوفري ليتش" في كتابه "مبادئ التداولية".

- أفعال الكلام التي لها حضور قوي لدى طرفي العملية التعليمية التعلّمية (الأستاذ / التلميذ)، لأنّ كلّ الدروس انبنت على طريقة (سؤال / جواب)، إذ نجد نسبة الأفعال التقريرية موظّفة بشكل قويّ لدى الأستاذ بحكم السلطة المخوّلة له، في حين أنّ الأفعال الانجازية تجسّدت بشكل واضح لدى التلميذ.

- الافتراض المسبق الذي يشكل خلفية التبليغ الضرورية لنجاح العملية التبليغية، إذ يظهر جليا من خلال الدراسة الميدانية، أن الأساتذة كان لهم الإلمام بما يعيشه التلاميذ في وسطهم الاجتماعي و الاقتصادي ....و التعليمي و المعرفي.

2- لعامل الزمن دور كبير في تحقيق المقاصد (الكفاءة المستهدفة) من خلال كل درس، و لهذا فعلى الأستاذ أن يتجنب الإطناب و الحشو أثناء سير الدرس، رغبة في انهائه في الحجم الساعي المخصص له. و هذا لن يتحقق إلاّ بالاعتماد على القواعد التداولية (الكم، الكيف، الملائمة)

3- ضرورة التوفيق بين الدروس و الحجم الساعي المخصص لها فمثلا درس تقدّم الخبر وتأخر المبتدأ وجوبا و جوازا يستدعي التوضيح ممّا يتطلب الوقت الكافي لإنجاز هذا

الدرس في ساعتين. و أمّا ما يتعلق بدرس الجملة الشرطية فإنّ التلميذ يحتاج إلى فهم ما الجملة الشرطية و عناصرها و كذا إعراب أسماء الشرط مع أنّ عنوان الدرس هو بيان محل إعراب جملة الشرط إلاّ أنّ المبرمج لم يتجاوز ساعة لكل واحد منهما.

4- ضرورة تحقيق الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة تحقيقها

5- ضرورة تقييم ما إذا كانت تلك الأهداف محققة أم لا

6- ضرورة اختيار برنامج جيّد يساعد التلاميذ على صنع القرارات بأنفسهم.

7- ضرورة استخدام المعلّم طريقة المناقشة مع تلامذته.

ثبت المصطلحات

Pragmatique	التداولية
Interaction	التعليمية
L’implication conversationnelle	الاستلزام الحواري
La présupposition	الافتراض المسبق
L’influence	التأثير
Didactique	التعليم
L’énonciation	التفاعل
Communication	التواصل
Discours	الخطاب
Cotexte	السياق
Linguistique pragmatique	اللسانيات التداولية
La langue	اللغة
L’expéditeur / le destinateur	المرسل /المتكلم
Destinataire	المرسل اليه
Enonciataire	المتلقي/ المخاطَب
L’enseignant	المعلم
L’intentionnalité	المقصدية
Qualité	الكيف
Quantité	الكم
Relevance	المناسبة
Manière	الطريقة

ملحق رقم:03

السّلوكات غير اللفظية المعبر عنها بدلالاتها التربوية

(السلبية و الإيجابية) وفقا لبنود شبكة حمدان:

1-تقبل و إظهار التعاطف نحو التلاميذ:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-هز الرأس			
-ابتسام الوجه			
-النظرة التعاطفية			

2-مدح و تشجيع التلاميذ:

	أحيانا	غالبا	نادرا
- تعابير الوجه المبتسمة			
- الاقتراب من التلميذ			
-هز الرأس للموافقة			

3-تقبّل أفكار التلاميذ:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-الابتسامة المشجعة			
-هزّ الرأس للموافقة			
-الاشارة باليد لمواصلة الحديث			
-الكتابة على السّبورة			

4-إجابة المعلّم:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-هز الرأس و تحريكه			
-تغيير نبرة الصوت لجذب الانتباه			
-إشارات اليد الدّالة على التقبّل			
-تحريك الرأس يمينا و يسارا لرفض الاجابة			

5-شرح الدرس:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-التنقل و المشي بحيوية			

-الكتابة على السبورة			
-قرع السّبورة لجذب الانتباه			
-عرض الوسائل و النماذج للشرح و التوضيح			

6-التوجيهات و الأوامر:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-رفع الصوت طلبا الانتباه			
-الصمت طلبا الانتباه و السكوت			
-اشارات الدّالة على الأمر و السكوت			
-الاشارة باليد أو بالسبابة لتحويل الحديث إلى تلميذ آخر			

7- نقد المعلّم للتلاميذ و رفضه و تبرير سلطته:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-الابتعاد عن التلميذ و إهمال إجابته			
-الابتسامة الساخرة			
-الاشارة باليد لإسكات التلميذ و رفض إجابته			

8- سلوك المعلّم العدائي:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-تعابير الوجه الإحباطية			
-ضرب التلميذ أو دفعه عقابا			
-الاشارة باليد لمقاطعة التلميذ			

9- إجابات التلاميذ و مبادراتهم:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-تحويل الأمر بالإجابة إلى تلميذ آخر فجأة			
-تحريك الرأس يمينا و يسارا لتأكيد الخطأ			
-هز الرأس للدلالة على التقبل			
-الصمت للاستماع			

10- الهدوء البنّاء:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-الصمت			
-التنقل و المشي للاقتراب من التلاميذ و تفحص إجاباتهم			
-الجلوس العادي و التأمل في القسم			

11- السلوك العدائي للتلاميذ و مقاومة المعلّم:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-فتح الفم للدهشة			
-ضرب اليد كف على كف للدهشة			
-اشارات اليد بالتهديد و الوعيد			
-تعابير الوجه الدّالة على الدّهشة و الاستغراب			

12- الفوضى و السلوك اللّامفيد:

	أحيانا	غالبا	نادرا
-الصراخ طلبا للسكوت			
-ضرب التلاميذ			
-غض النظر و اللاّمبالاة			
-قرع السبورة طلبا للهدوء			

استبيان موجه للأساتذة

إخواني أخواتي في المنظومة التربوية، في اطار بحثنا من أجل استكمال مذكرة التخرج نوجّه إليكم هذه الاستمارة التي تحتوي على مجموعة أسئلة تتعلق بكيفية تدريس مادة القواعد و التعبير بنوعيه (الشفهي و الكتابي)، و بعض السّلوكات غير اللفظية التي تقومون بها داخل القسم و أثر هذه الطريقة و السّلوكات في التحصيل المعرفي للتلاميذ. و نرجو منكم أن تجيبوا عن هذه الاسئلة انطلاقا من خبرتكم الميدانية و معلوماتكم القيّمة قصد الوصول إلى نتائج تمكننا من تشخيص الاسباب التي دعت البعض إلى اعتبار مادة القواعد مادة صعبة الفهم ، و مادة التعبير مادة مملّة نوعا ما.

بيانات شخصية:

1- الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

2- المستوى الدراسي: ثانوي ☐ جامعي ☐

3-الصفة: متعاقد ☐ مرسم ☐

4-الشهادة المؤهلة للتعليم: - شهادة كفاءة للأساتذة من المعهد ☐

- شهادة ليسانس من الجامعة ☐

5-الأقدمية في التعليم : - عدد السنوات ☐

ملحق رقم:01 استبيان خاص بمادة القواعد:

1-يرجى وضع علامة (×) أمام الاهداف المسطرة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية:

- القواعد اللّغوية وسيلة للفهم ☐
- القواعد اللّغوية وسيلة لتعلّم التراكيب ☐
- القواعد اللّغوية وسيلة لتفادي الأخطاء اللّغوية ☐

2-هل تعتقدون أن حجم الساعات المخصصة لتدريس نشاط القواعد كافية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الاجابة" بلا "إلى ما يعود السبب في رأيكم؟.....

.....

3- يرجى وضع علامة (×) أمام الطريقة التي تتبعونها في تدريس هذه النشاط.

-البدء بذكر القاعدة ثم توضيحها بأمثلة ☐

-البدء بالنص ثم استخراج الأمثلة ☐

-الإتيان بمجموعة أمثلة ثم استنباط القاعدة ☐

- ما مدى نجاعة الطريقة المختارة مقارنة مع الطرائق الأخرى؟.....

.....

- ما رأيكم في النتيجة التي توصّلتم إليها باستخدامكم هذه الطريقة؟

4- يرجى وضع علامة (×) أمام مصدر الأمثلة التي يعتمد عليها في تقديم دروس القواعد

-هل هي من إنشائكم؟ نعم ☐ لا ☐

و لماذا.....؟

-هل يتم استخراجها من نص القراءة؟ نعم ☐ لا ☐

أم من غيره ؟و لماذا؟.....

.....

-أم من إنشاء التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

و لماذا؟.....

.....

5- هل تكلفون التلاميذ ببعض التطبيقات المنزلية؟ نعم ☐ لا ☐

و ما الغاية منها؟.....

هل يتم تصحيحها؟ نعم ☐ لا ☐

6- ما الإضافة التي أضافتها - تصحيح التطبيقات- إلى المعلومات المحصل عليها لدى التلاميذ؟.....

. .....

7- ما هي الأهداف التي تتوقعون تحقيقها من خلال تدريسكم لنشاط القواعد؟.....

.....

8- كيف تُقاس درجة استيعاب التلاميذ لنشاط القواعد؟.....

.....

و بأية معايير تستندون لقياس هذه الدرجة؟.....

.....

ملحق رقم:02 استبيان خاص بمادة التعبير (كتابي – شفوي):

1- هل مواضع التعبير مقتربة من اهتمامات المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت هناك ملاحظات أخرى فاذكروها:.....

.....

2- هل موضوعات التعبير محققة للتعامل مع النشاطات الأخرى في نفس المادة؟ نعم ☐ لا ☐

3- ما هي اللغة التي تحدث بها تلاميذك داخل القسم و خارجه؟

- العربية الفصحى ☐
- العربية الدرجة ☐
- الأمازيغية ☐

إذا كانت هناك ملاحظات أخرى فاذكروها:.....

.....

.....

4- هل يقبل المتعلم على نشاط التعبير بصفة:

- حسنة ☐
- متوسطة ☐
- ضعيفة ☐

إذا كانت هناك ملاحظات أخرى فاذكروها: .....

.....

5- أي النشاطان تفضّل، التعبير الشفوي أم الكتابي؟

إذا كان الشفوي،

لماذا؟ .....

.....

إذا كان الكتابي، لماذا؟ .....

.....

6- هل يساهم نشاط التعبير في إكساب الملكة اللغوية للمتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك.....

.....

7- هل تعتمدون على تقديم المواضيع في الأوقات المناسبة لها أم تخضعون وفق البرنامج المعتمد؟

الإجابة: .....

علل إجابتك؟ .....

.....

8- أتعتقدون أن عدد الحصص المبرمجة لنشاط التعبير كافية لكي تفي بالغرض؟

الإجابة: .....

إذا كانت الإجابة بلا فما هو السبب؟ .....

.....

9- كيف تقيّم تعبيرات تلاميذك الكتابية و الشفوية؟ .....

.....

10- هل تجدون صعوبات في تدريس نشاط التعبير للمتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، فم هي هذه الصعوبات؟ .....

.....

11- ما ترتيبكم لهذه النشاطات حسب درجة نجاحكم في تدريسها؟

- القواعد ☐
- التعبير ☐
- النصوص ☐

- ما تعليقكم على الرتبة التي حددتموها للتعبير؟ .....

.....

12- هل أجواء تقديم الدرس مناسبة أم لا؟ نعم ☐ لا ☐

- كيف تم ذلك إذا كان نعم؟

- بصرامة الإدارة و العقوبة التي تفرضها على التلاميذ. ☐
- تعاون الإدارة مع التلاميذ. ☐
- إطلاع الأولياء على نشاطات أبنائهم داخل و خارج المؤسسة. ☐

13- هل تتساهل في المعاملة مع التلاميذ أثناء شرح الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

علل إجابتك.....

.....

14- هل تتساهل أمام الكل أم مع عناصر فقط؟

-أمام الكل ☐

-مع عناصر فقط ☐

- لماذا؟.....

.....

إهداء.

كلمة شكر و عرفان

مقدمة.....أ- ج

الفصل الأول: التداولية

1- في المفهوم المعجمي و الاصطلاحي

1-1: في المفهوم المعجمي.....8-9

2-1: في المفهوم الإصطلاحي.....9-10

2- الخلفية و النشأة

1-2: الخلفية.....10-12

2-2: النشأة.....12-13

3- مبادئ التداولية

1-3: الافتراض المسبق.....13-14

3- 2: الاستلزام الحواري.....14-16

3-3: مبدأ الإفادة.....16-17

4-3: القصدية..... 17-19

5-3: مبدأ الصدق.....19

6-3: مبدأ التأدب في الكلام.....19-20

4-أبعاد التداولية.....20-22

الفصل الثاني: علاقة التداولية بالعلوم الأخرى

1- التداولية و لسانيات النص.....24-25

2- التداولية و علم الدلالة.....25-27

3- التداولية و تحليل الخطاب.....27-28

الفصل الثالث: تعليم اللغة و تعلّمها

1- اللغة في المجتمع.....30-32

2- علاقة التفاعل بين الأستاذ و التلميذ.....32-34

3- التداولية و التعليم.....34-35

الفصل الرابع: عناصر العملية التعليمية بحث ميداني

1- وصف العيّنة.....38

2ـ لمحة عن إعداد الاستبيانات.....38-39

2-1: خطوات البحث الميداني.....39

2-3: وصف الاستبيان.....39-40

2-4: الاستبيان الخاص بالأساتذة.....40

3- تحليل نتائج الاستبيانات

3-1: تحليل البيانات الشخصية للأساتذة.....41-42

3-2: تحليل النتائج الخاصة بالمواد الدراسية.....42-64

3-3: النتائج العامة للدراسة الميدانية.....64-67

الخاتمة.....69-70

ثبت المصطلحات.....72

الملاحق.....74-81

قائمة المصادر و المراجع.....83-84

فهرس الموضوعات.....86-87

قائمة المصادر و المراجع:

1. ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية ، ط1، مركز الكتاب للنشر ، 2005.
2. ابن منظور، لسان العرب، المجلّدّ الأوّل، ط1، دار صادر للطباعة و النشر، بيروت، لبنان.
3. احمد الجوّة، منشورات تحليل الخطاب لجامعة مولود معمري، تيزي وزو، عدد، 08، 2011.
4. الزّمخشري، أساس البلاغة (مادة خ ط ب)،ط1، بيروت، لبنان، 1992.
5. العربي فرحاتي: أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر.
6. تيسير مفلح كوافحه، القياس و التقييم و أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة، ط1 كلية المعلمين بجدّة، المسيرة، 2003.
7. جودت أحمد سعاده، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1 دار العلم للملايين، -جامعة اليرموك-، 1984.
8. خليفة بوجادي، في اللّسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، 2008.
9. خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ اللسانيات، ط2، دار القصبة للنشر و التوزيع، 2000.
10. ذهبية حامّو الحاج: لسانيات التلفظ و تداولية الخطاب، د ط، دار الأمل للنشر و التوزيع الجزائر، 2005.
11. عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية اللّغة و تقنيات التعبير و التواصل، ط1 ،
12. عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل و الحجاج، د ط ،أفريقيا الشروق -المغرب- 2006.

13. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد ليبيا، ط01، 2004 .
14. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2007.
15. علي آيت أوشان، اللّسانيات و الديداكتيك (نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2005.
16. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، د ط، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، 2002.
17. مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب (دراسة تداولية" لظاهرة الأفعال الكلامية" في التراث اللّساني العربي، ط1، دار الطليعة، بيروت، 2005.
18. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطن للثقافة و الفنون و الآداب الكويت، عدد09، 1990.
19. طه عبد الرحمان، في اصول الحوار و تجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت،الدار البيضاء، ط02، 2000.

المراجع المترجمة:

1. آن روبول و جاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دغفوس و محمد الشيباني ، ط1، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت لبنان، 2003.
2. جورج بول، التداولية، تر: قصّي العتابي، ط1، دار الأمان، الرباط، 2010.
3. جورج يول، التداولية، تر:
4. جيوفري ليتش: تر: عبد القادر قنيني, مبادئ التداولية، فريقيا الشروق , 2003 .
5. فليب بلانشه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، ط1، دار الحوار للنشر و التوزيع، سورية، اللّاذقية، 2007.
6. فرناند هالين، التداولية، تر: زياد عز الدين العوف، دت.

المراجع باللّغة الأجنبية:

1. Catherine Keerbart Orecchiouni, L’implicite, Armand Colin-Paris, 1989.
2. John. R. Searle, Mind a brief Introduction, oxford university press, New York, 2004.
3. Levinson(c- stephen), pragmatics, combridge university, press.
4. Philip Balanchet, la pragmatique de Austin a Goffman, brtand lacoste, paris, 1995.