وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الرحمن ميرة- بجاية -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استراتيجيات التبليغ اللغوي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة المتوسطة

-دراسة تداولية-

مذكرة تخرج مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر
في اللغة و الأدب العربي
تخصص علوم اللسان

إعداد الطالبين:

هاشمي عبيد
فاتح عبد الرحماني

إشراف الأستاذ:

خثير تكركارت

السنة الجامعية:2015/2014

شكر وتقدير

نتقدّم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى
أستاذنا الكريم
والمتواضع " خثير تكركارت "على ما قدمه لنا
من نصائح ومساعدات.
كما نشكره أكثر على صبره وجهده الذي
بذله في سبيل إنجاح هذا
البحث وتقديمه في شكل حسن.
ولا ننسى كل من ساعدنا من قريب أو من
بعيد.

فاتح و هاشمي

الإهداء

إلى ملاكي في الحياة،إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني،إلى بسمة الحياة و سرّ الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي، وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمّي الحبيبة.

إلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح و المثابرة والدي العزيز.

إلى من يضيئون لي الطريق و يساندونني إخواني:مصطفى، محند أمقران، يازيد، فاروق، حمزة، نصيرة،ويزة،صبرينة.

إلى أقربائي و قريباتي الذين وجب عليّ شكرهم في هذه اللحظات.

إلى أصدقائي،وإلى أصدقائي.

إلى شريكي في هذا العمل:الهاشمي

إلى كل من ترك أثر في ذاكرتي و لم يذكره قلمي.

فاتح.

الإهداء

"إلى من حملتني في ظلمات ثلاث،وأهدتني نور الحياة، وإلى من علمتني النجاح وإلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح و المثابرة،ويامن أحمل اسمك بكل فخر والدي العزيز.

إلى أخي حمزةوأخواتي :لينةوأبنائها و وردة و ثيزيري و بشرى وإلى كل الأصدقاء و الأقارب

إلى شريكي في هذا العمل:فاتح

إلى كل من ترك أثر في ذاكرتي و لم يذكره قلمي.

ظلّت اللغة لفترات عديدة مرتبطة بفكرة التواصل والتعبير عن الأفكار و المشاعر والوسيلة التي لا يمكن الاستغناء عنها إذا ما أراد الإنسان تبليغ ما يختلج فكره.

ولأن الصورة الأولى لا تقدم اللغة إلا في علاقتها بالفرد، و التي هي البداية الأولى لقصة اللغة مع الإنسان، فإن الوضع تغير باكتساب الإنسان لصفة الجمعيـــة، و اندماج العناصر البـــشريـــة في شكـــل مجـــموعـــات مـــما زاد مـــن ضرورة اللغـــة ، ليـــتـــم التـــواصل و التـــفـــاهـــم أكـــثـــر.

و اللغة ليست هدفا في ذاته بل هي أداة تنقل الأفكار و المشاعر بين البشر و هي أداة تبليغ و حاملة للمعلومات فقد قامت بدور الوسيط الاجتماعي و نجحت في تحقيـــق مهارة الكلام و التبليغ بين البشر فهي صلة وصل بين الأحفاد و الأجداد.

و لمّا كانت العربية شأنها شأن بقية اللغات وسيلة (للتبليغ) للتواصل بين أبنائها فكان مـــن الطـــــبـــيعي أن تحضي بالعنـــاية و الاهـــتـــمـــام مـــن طرف الدارســـيـــن عـــلى مـــر العـــصور.

و لهذا كان اختيارنا لموضوع استخراج تحية التبليغ اللغوي و تعليم و تعلم اللغة العربية نابع من أهمية هذه الدراسة بالنسبة للعاملين في ميدان التعلم و ما يتطلبه من استراتيجيات و أساليب في تعليمية اللغة العربية و تحقيق غايات تعلمها و تلبية حاجيات المتعلمين و كان ذلك بالإجابة على الأسئلة الآتية: **ما هو التبليغ اللغوي ؟ و ما دوره في العملية التعلمية ؟**

تمهيد:

ظهر مفـــهوم التعليميـــة بتضافر بعـــض العلوم مجـــــتمعة "علم النفس و علـــم الاجتمـــاع و اللسانيات و علوم أخرى" و من ثمة احتل هذا المفهوم مكـــانة بارزة في الأدبيات التربوية و أضحى له الدور المتميّز ضمن علوم التربية، و بفضل اهتمامات العلماء و الباحثين في مجال التعليمية ، توصلت دراستهم إلى ما يؤكد ارتباط التعليم و التعلم بعضهما ببعض ارتباطا عضويا ضمن علاقة تفاعلية بعدما كانت في بداية نشأتها تعني فن التعليم.

فالتعليمية "تهتم بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف من حيث التحفيز و الاستراتيجيات الناشطة و الفاعلة لاكتسابها و بنائها و توظيفها في الحياة فيعرف المتعلمون ما يتعلمونها كيف يعرفون و لماذا يتعثرون في معرفته و كيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه"[1] و تعرف كذلك بأنها "مجموعة الجهود و النشاطات المنظمة الهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته و موارده في العمل على تحصيل المعارف و المكتسبات و المهارات و الكفايات و على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[2].

و لهذه التعليمية أركان هي: المتعلم و المعلم و المعارف و الوضعية التعليمية و هذه الأخيرة يلتقي فيها الأركان الثلاثة السابقة حين تفاعلهم في هدفية منتجة فينشط المعلم

[1]- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة، لبنان، 2006، ج1، ص14.

[2]- المرجع نفسه، ص39.

العملية التعليمية و يشارك فيه المعلم ثانيا معرفته محصلا المعلومات و المهارات مستثمرا إياها في وضعيات الحياة المتنوعة.

إن طرق تعليم و تعلم اللغة العربية و كغيرها من اللغات عامل بارز من عوامل نجاح التعليم و لذلك وجب أن تحظى بالأهمية التي تستحقها و تختلف هذه الطرق باختلاف الأنشطة المدرسة من جهة و اختلاف المتعلمين من حيث العصر و النضج العقلي و النمو الفكري و كذا من حيث الاستعداد و القابلية للتعلم ثم باختلاف الأهداف و الكفاءات المرسومة لتعلم هذه المادة أو تلك، فليس هناك طريقة تعليم و تعلم واحدة تنفع لجميع أغراض التعليم و لجميع مراحل النمو و مستويات النضج و الذكاء و لجميع المعلمين و لجميع الأحوال و الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

(ظهر مفهوم التعليمية) و على هذا الأساس لا يكون من السهل إيجاد طريقة واحدة صالحة لانتهاجها في كل الحالات المتفاوتة التي سبق ذكرها و في ظل هذا التفاوت يتجلى دور المعلم و قيمة اجتهاده في اختيار الطريقة التي يراها ناجعة بالنسبة لكل فئة يقوم بتعليمها، حيث تمثل هذه الطريقة جزء من الإستراتيجية التي تعني خط السير الموصل للهدف و تشمل كل ما يضعه المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة. حيث تساعد على التعلم الفعال.

و يرتبط بناء المعارف بتعليمية اللغة التي يطغى عليها الجانب التواصلي أي التركيز على الوظيفة التواصلية دون غيرها من الوظائف الأخرى، كما تتحدد هذه العملية

التواصلية عدة معالم هي بمثابة إستراتيجية تتمحور في المعلم و المتعلم و ما يتبادلانه من معارف تربطهما، فيعلم المعلم المتعلم الطرق و الأساليب وفق استراتيجيات تمكنه من الوصول إلى الحقيقة و ليس تدريس الحقائق فقط، حيث ينبني التواصل بينهما على أساس تبادل الوظائف عبر نفس الوضع ليتحول المتعلم إلى مرسل و المعلم إلى ملتقي خلال عملية الإرسال و الاستقبال فيحققان مضمون الرسالة و هي الهدف الرئيسي من تعليم، و تعلم اللغة وفق إستراتيجية التبليغ اللغوي و هو ما نصبوا إليه في تعليم و تعلم اللغة العربية.

من أبرز الأساليب التي تشكل الطريقة المتبعة وفق إستراتيجية التبليغ اللغوي، أسلوب المحادثة و الحوار، و ذلك على مستويين: الحوار بين المتعلمين أنفسهم و الحوار بين المعلم و المتعلمين و ذلك في كل المراحل التعليمية، فالحوار سلوك اجتماعي يظهر من خلال اللغة، و عن طريق الحوار المتحرر من القيود يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره بحرية، و هذه الحرية في التعبير تتبعها حرية في استقبال الرصيد اللغوي، و بذلك اللغة أفضل أداة للتعبير عن الأفكار و هي عامل مساعد على نمو الفكر و تطوره ... و الحوار هو القناة التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يتخاطب بحرية مع الآخرين بحيث يكسب الثقة في نفسه ويوطد العلاقة بينه و بين محيطه و يستعمله كنقطة انطلاق في تنمية الملكة الحجاجية باعتباره تبادل للحجج، كما يجعله يستفيد من خبرات غيره، و هذا ما يزيده إقبالا على التكلم و الإفصاح للآخرين عما بداخله، و عن طريق الحوار

أيضا يتمكن المتعلم من التعرف على مستوى المعلم لما يكفي ليستطيع بذلك تلبية حاجاته و تحقيق التجاوب معه أثناء التعليم و التعلم و في ذلك اكتساب المتعلم مهارات لغوية متنوعة.

كما يجب أن نشير إلى أن الحوار من أبرز الأساليب التي تبني التبليغ أو التواصل، إلا أن الاكتفاء به وحده من شأنه أن يحرم المتعلم في باقي الأساليب الأخرى. لأن اللغة ليست استدلالا فحسب.

و إنما هي وصف و سرد و تفسير...ولأجل تفادي ذلك ينبغي للحوار أن يحقق أهداف و يقدم بواسطته ثراء لغويا يكون في مستوى قدرات المتعلم و موهوبات هادفة تنبثق من انشغالاته و تعكس واقعه و إقران تعليمة بتعليم ملكات أخرى من شأنها أن تطور القدرة على الكلام و التخاطب باعتبار أن الكلام يعني معرفة الإجابة و الحكاية (الوصف و التقرير و المقارنة ... الخ).

إن تحقيق الكفاية التبليغية للمعلم و المتعلم هي من أسمى الأهداف التي من أجلها تعلم اللغة العربية و لأجل ذلك بذلت الجهود في ميدان التعليم على مستويات عديدة يمكنها أن تحقق الأهداف و تصل إلى نتائج إذا ما أخذت فيها جميع الاعتبارات الاجتماعية و النفسية و غيرها ... الخ

كما أننا نود على الأقل أن نشير إلى ما قدمه علماء العربية القدامى منهم المحدثين من جهود في مختلف العلوم و التخصصات و منها ما قدمه علماء اللغة و النقاد و كذا

المربون و المصلحون عبر مسيرتنا العريقة الثرية يجدر بنا أن نستقي منها مبادئ التربية و التعليم (رغم علمنا باختلاف الزمان و المكان "البيئة") و عليها نبني مشاريع إصلاحنا لمنظومتنا التربوية و الجامعية، فليست تلك الجهود بأقل شأنا مما يفد إلينا من النظريات الغربية (رغم التشابه العميق بينها في التنازل "نقطة الانطلاق و الأهداف" و في الدراسة المعنى و لاسيما أن تغيره و تطوره و انقراضه و توسعه .... ناتج عن الممارسة اللغوية) لأنها هي الأنسب باعتبارها مستمدة من طبيعتها الفطرية و ملائمة لمجتمعنا و محيطنا بكل خصوصياته.

و ما ينتظر منا إذا أردنا تحقيق شيء مما نصبوا إليه هو الاستثمار الايجابي لمختلف الجهود و الأعمال التي أنجزت قديما و حديثا مع مراعاة خصوصيات اللغة العربية و وضعيات المتعلمين و إعداد المعلمين و تهيئة الظروف الملائمة لتجسيد الأفكار النظرية و الانطلاق من الواقع و الميدان حيث التجربة و التطبيق.

(التواصل) التبليغ عملية لا تقتصر على البشر وحدهم بل هي عملية موجودة لدى جميع الكائنات الحية فالحيوان على سبيل المثال يتواصل بالإشارات و الصوت إذ يمكن أن يكون له لغة لكل كائن حي إلا أن يميز تواصل الإنسان عن غيره من الكائنات الحية أنه أكثرها تعقيدا و إبداعا، إذ يتحدى هذا في البقاء في التعبير عن الأحاسيس و المشاعر المختلفة من ناحية و التواصل الاجتماعي من ناحية أخرى.

الفصل الأول: العملية التبليغية

1- نظرية التبليغ بين الحداثة الغربية و التراث العربي

1-1 نظرية التبليغ عند دو سوسير

1-2 نظرية التبليغ عند بلومفيلد

1-3 نظرية الإعلام لدى شينون وويفر

1-4 نظرية التبليغ عند العرب

2- مفهوم الإستراتيجية

2-1 من استراتيجية التبليغ إلى استراتيجيات تعلم اللغات

2-2 استراتيجيات التبليغ اللغوي

2-3 استراتيجيات تعلم اللغات وأسسها النظرية

3- أنواع التواصل(التبليغ)

3-1 التبليغ اللفظي

3-2 التبليغ غير اللفظي(اللغة الصامتة)

3-3 التبليغ الكتابي

4- شروط و ظروف التبليغ

5- اللغة العربية في المنهج المدرسي

6- الاتصال التربوي

6-1 بين التفاعل و التواصل الاجتماعي

7- مفهوم التداولية

1- نظرية التبليغ بين الحداثة الغربية و التراث العربي

اصطنع السيميائيون العرب مصطلح "التبليغ" و "الإبلاغ" مقابلا للمصطلح الأوروبي (communication). و هو في تمثلنا أدق دال على هذا المعنى من مصطلح "التواصل" الذي قد يشيع في كتابات بعض النقاد العرب، المعاصرين ذلك بأن المصطلح الأوروبي إنما ورد في أصوله على صيغة التعددية المعنوية، على حين أن معادله العربي "التواصل" لم يرد في العربية بهذا المعنى، بل هو محايد لا يتعدى إلى أي معنى في غيره، دائما يقتصر على ما فيه من معنى في نفسه.

و التبليغ يشمل بالمفهوم العام للوضع الإخبار، أو نقل أمر من أعلى إلى أدنى أو من أعلى إلى مستوى مماثل له في الدرجة، و هو لفظ قديم الاستعمال في اللغة العربية، و الاسم منه "البلاغ" و قد ورد في القرآن العظيم و من وظيفة الأنبياء المرسلين إزاء من أرسلوا إليهم من الأمم ليبلغوهم رسالات الله.

و يرتبط التبليغ أيضا، في مفهومه العام برسالة توحده من طرف (أ) إلى طرف آخر هو (ب) في حال انعدام الوسيط، أما في حال وجوده فإن صورة التبليغ تغتذي مؤلفة، لكي تنجز من ثلاث أطراف:

(أ) باث أو مرسل.

(ب) مستقبل أول على سبيل الوساطة.

(ج) مستقبل آخر على سبيل العلم.

و يزعم قديما من أن نظرية التبليغ إنما جاءت على غرار نظرية الإعلام و بتعالق معها، و كان يرى أن هذه النظرية شديدة، الميكانيكية[1].

و لما كانت نظرية التبليغ،في أصلها نظرية لسانياتية فإنها لم تكد تعنى إلا بالشبكة المظهرية الرابطة بين المرسل و ما بينهما و ما يثير علاقتهما من متعارفات الدلالة الوضعية كالسياق الدال، و الشفرة المستخدمة بين الطرفين، أي أن هذه النظرية في تصورنا لم تستطع تجاوز العلاقة الميكانيكية التي تحدث بين اثنين، و لم تجاوز قط ذلك إلى الخطاب الأدبي من حيث هو شبكة معقدة من النصوص التي و إلى يومنا هذا لم يفلح المنظرون في عملية قراءتها، و لا منهجية تحليلها بشكل متفق عليه، إذ كانت هذه الشبكة النصوصية تشكل في نفسها شبكة أخرى من العلاقات المتواشجة بحيث يستحيل في الوقت الراهن على الأقل، على أي جهاز فك كل ألغازها، وتحليل كل أبعادها، و تفسير كل رموزها إلا تحت إجراء التأويلية.

و من الآيات على ذلك أن نظرية التبليغ و يطلق عليها عبد الله الغذامي "نظرية الاتصال"[2] (و قد قلنا أن اللاحقة الأوروبي: (tion) أو (cion)أو (zion) تفيد التعددية بنفسها مما يبعد سلامة أي مصطلح عربي يقترح معا دلا للأصل الأوروبي ما لم يكن فيه هو أيضا، معنى التعددية الصريحة) نظرية لسانياتية، و قصارها، بحكم طبيعة

[1]- عبد الملك مرتاض، نظرية التبليغ مجلة تجليات الحداثة، ع1، معهد اللغة العربية و آدابها، جامعة وهران، الجزائر، 1992،ص11.

[2]- عبد الله محمد الغذامي، "الخطيئة و التفكير"، دار الأنوار للطباعة و النشر، القاهرة، 1993، ص7.

وظيفتها أن تجلو العلاقة بين المرسل و المتلقي في تخاطبهما، و عبر ملفوظ جملي لا عبر خطاب. إن دوسوسير يقترح دسمة لمده العلاقة الثنائية تنهض على تصور أن (أ) يبث رسالته (ب) و أن هذا البث ينطلق من فم (حنجرة) (أ) الذي إنما يعبر عما كان الدماغ أمره به، فتبلغ رسالته أذن (ب)

التي تحولها إلى دماغه لكي يفك شفرتها و إذا قدر لـــ (ب) أن يجيب (أ) فان هذا الفعل ذاته سيتكرر و لكن معكوسا، بحيث ينطلق من حجرة (ب) ينتهي إلى أذن (أ) لتتحول الرسالة المبثوثة إلى دماغه لفكها[1].

وقد يمكن أن يتكرر هذا الشأن إلى ما لا نهاية من العلاقات التواصلية بحيث أن:

(أ) يبث إلى (ب)

(أ) يستقبل بث (ب)

ثم يعود (أ) فيبث إلى (ب) و هكذا دواليك.

[1] ينظر: -Jeanne Martinel. Clet pour la sémiologie, PUF, Paris, 1996, pp13-14.

1-1 نظرية دوسوسير:

وتنهض نظرية دوسوسير على النزعة الاجتماعية، ذلك شأن معروف بين الناس حيث كان يرى التبليغ ضربا من الحدث الاجتماعي الملاحظ في فعل الكلام. كما تقوم نظريته، نتيجة لذلك على وجود شخصين اثنين على الأقل (باث و متلق) لسريان تيار الكلام[1] ومن الواضح أن هناك جهازا ذكائيا و ميكانيكيا ينهض بانجاز مثل هذا التواصل القائم بين طرفين إثنين فهناك:

- الدماغ:

و هو الذي يبث أصلا الفكرة العارضة أو المقررة إلى الحنجرة آمرا إياها بالنطق على نحو معلوم: فيكون طرف (أ) مركبا من جهاز معقد هو:

- الدماغ الذي يحضر الرسالة.
- الفهم (اللسان أو الحجرة و ما له صلة بهما) الذي ينقلها بالموجات الصوتية على نحو بعينه (جهرة، خفوت، صراخ).

على حين أن الملتقي (ب) إذا لم يشأ الإجابة فإنه يمكن أن (يحتوي) يجتزئ بجهاز السمع فقط لاستقبال رسالة الباث (أ) لكنه إن شاء الحوار فإنه سيأتي الصيغ نفسها باستخدام الجهاز البثي المتمثل خصوصا في الموجة الصوتية لتبليغ سامع (أ).

[1]- ينظر: Jeanne Martinel, op.cit, pp13-14

و كان النفساني بوهلر يذهب إلى أن النشاط اللسانيات يتحدد بوظائفه الثلاثة المتمثلة في:

1-التعبير من حيث هو باث.

2-النداء من حيث هو مبثوث له أو متلق.

3-الاستحضار بما فيه من طبيعة الإحالة على المرجع أو السياق[1].

فجاء رومان ياكبسون إلى هذه النظرية التبليغية الثلاثية الأطراف فأضاف إليها و فصل من أمرها ما كان موجزا فغدت سداسية العلاقة.

سياق

باث ـــــــــــــــــــ رسالة ـــــــــــــــــــ متلق

اتصال

شفرة[2]

هذه هي الرسالة الياكبسونية لنظرية التبليغ اللسانية.

على حين أن دوسوسير تنهض رسمته كما كنا رأينا على الصورة نفسها تقريبا و لكن بالتركيز على جهاز النطق و السمع من جهة و الإرسال و الاستقبال من أخرى[3].

[1]- ينظر: Gereimas et courtes.op.cit

[2]- ينظر: J.Dubois et autres. Dictionnaire de linguistique, communication, larousse, Paris, 1976

[3]- ينظر: Jeanne Martinel, op.cit, J.Dubois, Gereimas et courtes.op.cit

و بالإلحاح على ثنائية الأصراف في هذه النظرية لدى دوسوسير من جهة، و التركيز على السياق و ضرورة (الإتساق) الإتصال لدى ياكبسون من جهة أخرى (و نلاحظ أن ياكبسون يلخص رسمة دوسوسير المتمثلة في إرسال الحنجرة و استقبال الأذن في عملية التبليغ فيما يطلق عليه "الاتصال" (contact) (و هو غير التوصيل أو التبليغ كما نرى) الذي يعني من جهة أخرى ثنائية الوظيفة التبليغية بحيث (لا يمكن) باقتصارها منطوقا و مفهوما على باث و مستقبل وحدهما بتأكد ضيق هذه النظرية أو محدودية وظيفتها التبليغية بحيث لا يمكن تعميمها على الوظيفة الإرسالية في الخطاب الأدبي و إنما تظل ميكانيكية الوظيفة المتعلقة بالرسالة محدودة لا تحدوها.

2-1 نظرية التبليغ لدى بلومفيلد (Bloomfield)

سيناريو جاك و جيل

"أنهما يتجولان في طريق مار، جيل جائعة، و ترى تفاحة في شجرة و تحدث شيئا من الصوت المعبر بحنجرتها و لسانها و شفتيها فيثب جاك و يتسلق الشجرة فيقطف تفاحة ثم يضعها في يد جيل و تأكل جيل هذه التفاحة[1].

و معروف في كتب اللسانيات العربية أن نظرية بلومفيلد تمثلها هذه الرسمة:

حح ـــــــــ رع ـــــــــ رض ـــــــــ حض

[1]- ينظر: Jeanne Martinel, op.cit, p15

تفسير هذه الرسمة:

1-ح.ح: الحافز الحقيقي (le stimulus effectif)

(شعور جيل بالجوع و مشاهدتها التفاحة)

2-رع: رد "الفعل العملي" (réaction active)

(مجاوزة جاك السياج و تسلقه الشجرة)

3- رض: "رد الفعل الإستعاضي" (réaction réactive substitutive)

جيل تنتج ملفوظا (الموجات الصوتية تتفرز من حجرتها و شفتيه)

4-ح ض: الحافز الإستعاضي (stimulus substitutif)

(ملفوظ جيل يسمعه جاك)

و يمكن تمثل هذه النظرية التبليغية في ثلاث لحظات:

1-الوضع السابق لفعل الكلام

2-الكلام

3-الوضع اللاحق لفعل الكلام

و واضح أن بلومفيلد يلتقي مع دوسوسير في أن كلا منهما يؤسس نظريته التبليغية على:

1- الطابع الاجتماعي الذي يحكم لغة التبليغ.

2-أن الحد الأدنى لنهوض العملية التبليغية هو شخصان اثنان و علاقة بينهما.

لكن بلومفيلد يجاوز دوسوسير في أن ذلك يلاحظ طبيعة التبليغ فيما قبل الكلام و ما بعده فيرصد الجو المفضي إلى فعل الكلام و التأثير الذي يحدثه في نفس هذا الكلام في الأبان ذاته فهو من الوجهة الأخيرة ينحو بنظريته منحنى نفسانيا.

أمّا ما يختلف فيه المنظران اللسانياتيان فإن دوسوسير يقيم نظريته على وجوب الكلام بين شخصين من حيث أن الأخر يقيم نظريته على الصمت إذ لا جاك و لا جيل يحادث أحدهما الأخر حديث الكلام، كما أن جيل لا تطلب من جاك أن يقطفها التفاحة و كأنها بكماء أو عاجزة من الكلام أو محرم عليها، و إنما تصدر عنها حركة تدل على رسيس الجوع في نفسها فكأن هذه النظرية تشبه الطبيعة أو على الأصح "الغريزة" التي تحكم علاقة الحيوانات في كيفية التفاهم بينها من أجل كل ذلك فإن نظرية بلومفيلد تكتسي طابعا سيميولوجيا خالصا من حيث تكتسي نظرية دوسوسير طابعا لسانياتيا محضا إذ نفهم من رسمته أن الأمر يتعلق حتما بالكلام و ليس بمجرد الإشارات و الهمهمات الصوتية.

و الحق أن دوسوسير هو أيضا كان يراعي مسألة "الحافز" إلى الكلام باصطناعه مصطلح "المفهوم" الصادر من الدماغ و اللسان و الشفتين من أجل التلفظ أو النطق[1].

[1]- ينظر: Jeanne Martinel, op.cit, p17

1 -3 نظرية الإعلام لدى شينون و ويفر (Shannon et Weaver)

و تقوم هذه النظرية على اعتبار القنوات التالية:

1-مصدر الخبر أو (م.خ) ينشئ رسالة كلامية أو تتمة لرسالات، تحول إلى ملتقي أو مستقبل (م.س).

2-يعالج المحول (م.ح) الرسالة لكي ينشئ علامة جديرة بأن تحولها قناة إرسال روشال ذلك: كيفية ترميز برقية ما، بوسمها ينقط و خطوط و فراغات).

3-تفتدي الإشارة المتلقاة مفكوكة بواسطة المتلقي من أجل تأسيس الرسالة التي تنتهي هي أخرى إلى غايتها[1].

و واضح أن هذه النظرية ليست لسانية بقدر ما هي إعلامية فهي تعالج نظرية الإعلام من حيث هي و مجسدة خصوصا في البرقية الحاملة للخبر و الموجهة إلى متلق بعينه ليعيد تمثل ما فيها فهما أو كتابة.

إذن هذه النظرية التي أسسها رجلان هما أصلا مهندسان، لا تنهض:

1-على ضرورة الطابع الاجتماعي (العلاقة المباشرة أو الحية بين شخصين يتحاوران) و هي سيرة كنا لاحظنها خصوصا في نظرية التبليغ لدى دوسوسير.

[1]- محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء،المغرب، 1987، ص84.

2-على ضرورة رد الفعل (و هي سيرة كنا لاحظنها أيضا في نظرية التبليغ السيميائية لدى بلومفيلد).

3-على الملفوظ أو المنطوق (و هي سيرة يعدها دوسوسير شرطا جوهريا في نظرية التبليغ لديه) و إنما تنهض على الملفوظ المكتوب (فك شفرات البرقية المرسلة و ما يماثلها).

و انطلاقا من هذه التأسيسات الثلاثة يتبين لنا أن هذين المهندسين يختلفان اختلافا سحيقا مع دوسوسير و بلومفيلد لأن ذلك في الواقع الأمر لم يرميا إلى التنظير للتبلبغ الذي قوامه اللسان و إنما رميا و بحكم وظيفتها التقنية إلى وصف المراحل التي تحكم مبتدأ الخبر و منتهاه في السلوك المعاصر للإنسان المتحضر و لكن إدراجهما إلى جانب دوسوسير وبلوملفيد من قبل مارتيني هو الذي اضطرنا إلى التعرض إلى هذه النظرية المتمحضة للإعلام ثم نقدها.

و من الغريب أن يرى محمد السرغيني "أن جميع الخطاطات و كل ما يدور من جدل حول الإبلاغ يكاد و لا يتجاوز في قليل أو في كثير ما قدمته خطاطة هذين الرجلين"[1]. و أن لا ندري إلى أي إبلاغ يقصد الشيخ؟ إلى الإبلاغ اللسانياتي أم السيميائي أم الإعلامي؟ و إلا فإن نظرية شينون و ويفر لا تعدو وصف القنوات التي يمر من عليها الخبر من لدن مبتدئه إلى منتهاه.

[1]- السيوطي، المزهر في علوم اللغة، منشأة المعارف، القاهرة، د ت، ج1، ص42.

4-1 نظرية التبليغ عند العرب

و الحق أن العرب كانوا تعاملوا مع نظرية التبليغ فحاموا من حولها، و تناولوا وجوها من أوجهها، فمن ذلك مثلا ما أطلق عليه دوسوسير "المفهوم" المترجرج في الذهن والمتمحض في الخاطر قبل القذف به إلى اللسان لكي يبثه، فقد أشاروا إليه و قرروا نظرية من حوله و هي: "إن اللفظ يتغير بحسب تغير الصورة في الذهن، فإن من رأى شبحا من بعيد و ظنه حجرا عليه لفظ الحجر، فإن دنا منه و ظنه شجرا أطلق عليه لفظ الشجر ..."

إذا كان النص المستشهد به لا يأتي دليلا على ما تزعم، فإن ابن خلدون يقترب من هذه المسألة حين يتحدث عن نظرية التبليغ اللسانياتية، إنها تقوم على: "مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال[1].. إنّ المتكلم (الباث أو المرسل) إذا جاء ذلك بلغ (.....) حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع"[2]

فكأن هذه النظرية الخلدونية تبدو أشمل من نظرية دوسوسير لأنها لا تلتمس التبليغ في صورة ميكانيكية فجة، فتكون في كثير من أطوارها قاصرة عاجزة، وعيية بكيئة، دائما تلتمس داخل شبكة توصيلية، و عبر قنوات أدواتها العلو باللغة، و القدرة على التبليغ واكتساب الملكة على هذا التبليغ، فهناك إذن:

[1]- السيوطي، المرجع السابق، ص38.

[2]- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1978، ص1071.

1-"المتكلم" (لدى ابن خلدون) و هو الطرف المرموز له في نظرية دوسوسير بـــ (أ)، و هو إذن الطرف المرسل للرسالة.

2- "السامع" (لدى ابن خلدون) و هو الطرف المرموز إليه في نظرية دوسوسير بـــ (ب): و هو إذن الطرف المتلقي للرسالة.

3-"الكلام" (في نظرية ابن خلدون)، و هو هنا العنصر الذي يمثل في نظرية ياكبسون "الرسالة" (أي الغرض من وراء إلقاء الكلام إلى السامع).

4-"مقتضى الحال" (في نظرية ابن خلدون) و هو هنا العنصر الذي يعادل في نظرية ياكبسون "السياق" (و إن كان البلاغيون العرب ربطوا في كثير من أطوار تعاملهم مع اللغة و الخطاب، الدلالة بالسياق..)

5-أن ما يطلق عليه ياكبسون "الاتصال" (contact) ليس هو في الحقيقة إلا ما ورد في تحديد العلاقة بين المتكلم و السامع في نظرية ابن خلدون: ذلك حين يتمثل هذه المسألة في بلوغ "المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة).[1]

إذ كيف يمكن أن يكون متكلم و سامع و لا يكون بينهما اتصال و معاينة؟

6-"مقصوده" و هو هنا العنصر الذي يعادل، مضافا إليه إلقاء الكلام الذي كنا أوردناه في الحيثية الثالثة، "الرسالة" في نظرية ياكبسون، إذ لا يقصد بقوله: " إفادة مقصودة للسامع" إلا إلقاء رسالة إليه أو طرح قول مرسل عليه.

[1]-السيوطي ،المرجع السابق، ص 38.

و على أبا عثـمان الجاحـظ كان قـد سبـق فيما يبـــدو كل المفكرين اللغويـين و البلاغـيين العـرب إلى الكـشف على العلامة الثـنائـية في قنـاة التبـليغ اللســاني حــين قــرر و هــو في معرض حديثه عن البيان و التبيين بين الناس بأن: "المفهم لك و المتفهم عنك شريكان في الفضل"[1].

فهو هنا يتحدث عن العلاقة الثنائية المركبة القائمة على:

أ- المفهم لك، و هو هنا المرسل.

ب-المتفهم عنك، و هو هنا المتلقي.

و يمثل " المفهم" رمز (أ) و "المتفهم" رمز (ب) في نظرية التبليغ اللساني.

و من الواضح أن نظرية ياكبسون قد تكون عامة جدا، كما لاحظ بعض ذلك.

قريماس، و هي بالإضافة إلى ذلك لا تتمحض إلاّ "للتبليغ التخاطبي" و نتيجة لذلك فقد يكون من الحق لنا أن نبحث عن نظرية أخرى للتبليغ القائم على الكتابة، و هي ذات صفة صامتة من وجهة حيث لا يشتغل، في انجازها بالضرورة اللسان و الحنجرة، كما أنها ذات صفة غير مباشرة من وجهة أخرى حيث قد يكتب المبدع نصا يقرأ بعد قرن أو قرون، كما يحدث الآن حين نقرأ نصا لكاتب قديم، فنحن لم نتلق هذا النص عنه مباشرة كما يتلقى جمهور ما، مجتمع في حيز ما، خطبة خطيب مثلا و لعل أهم ما

[1]- ابن خلدون، المرجع السابق، ص1071.

يميز ما يمكن أن نطلق عليه "النظرية التبليغية غير التخاطبية، أن هذه النظرية تتم بتعددية الإرسال و تجدد فيه الأبدية بحيث إن النص المكتوب يقرأ في أزمنة و أمكنة متباينة تتعدد بتعدد القراء الذين يتلقونه...

على حين أن التخاطب الشفوي، في مألوف العادة، ينتهي بانتهاء الإلقاء الذي ينهض على الجهاز الصوتي للإنسان.

و الحق أن ذكر ابن خلدون نفسه للفظ "السامع" يدل على أنه هو أيضا كان يفكر، أساسا في نظرية التبليغ التخاطبية الواقعة ضمن علاقات لغوية معينة بين أناس يتحدثون لسانا واحدا و هو أثناء ذلك، حتما، متشافهون.

و يبقى أن ننبه في آخر الأمر، إلى أننا لم نرد أن نذهب بنظرية التبليغ إلى كل مظاهرها و نظمها الكثيرة التي توسعت الآن، فانتقلت من مجرد التعامل باللغة من أجل تبليغ الحاجة الإنسانية الكامنة في النفس، إذ الحاجة الاجتماعية التي يقتضيها أمر معلوم بين الناس كنار العرب التي كانت تضرم ليلا ليعشوها السراة: طلبا للأمن و القرى، فإنها تلك نار اغتدت سمة مندرجة ضمن نظام اللغة السيميائية، إلى عالم الذكاء الإصطناعي، و هو بحر بدون ساحل.

و مثل ذلك يقال كثير من المظاهر الحضارية الجديدة كرفع العلم الوطني على بناية ما للدلالة على رسميتها، أي أنها ملك للدولة، أي ملك لشعب وطن من الأوطان، و كضوء

الإشارة الخاص بنظام السير الذي كلما اتخذ له لونا من الثلاثة، ألوان دلّ على حال من النظام الجاري لا يعدوه. فتلك إذن نظم أخرى من التبليغ أو من التخاطبية الاصطناعية التي تنضوي تحت النظام السيميائي الخالص، و تخصيصها ببحث قد يكون من الضرورة بمكان؟ و لكن من الشؤون ما حانت و لا كان حينها.

2 مفهوم الإستراتيجية

كلمة إستراتيجية: كلمة منشورة من الكلمة اليونانية إستراتيجيوس و تعني: فن القيادة و لذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة، و اقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، و ارتبط مفهومها بتطور الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لآخر، و بهذا الخصوص فإنه لابد من التأكيد على ديناميكية الإستراتيجية، حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع، فالإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب و يتفق الجميع في:

1-اختيار الأهداف و تحديدها.

2-اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف و تحديدها.

3-وضع الخطط التنفيذية.

4-تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

و لم يعد استخدام الإستراتيجية قاصرا على الميادين العسكرية وحدها و إنما امتد ليكون قاسم مشترك بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة.

- الإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانات و الوسائل المتاحة بطريقة مثالية لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

الإستراتيجية خطة محكمة البناء و مرنة التطبيق يتم من خلالها، استخدام كافة الإمكانات و الوسائل، المتاحة بطريقة مثالية لتحقيق الأهداف المرجوة.

2 -1 من استراتيجيات التبليغ إلى استراتيجيات تعلم اللغات

على الرغم من توفر الكم الهائل من المعلومات عن البحوث التي تتيح فهما أفضل لتعلم اللغات، إلا أن الأمر الذي يشد الاهتمام هو أن هذه البحوث ركزت على الجوانب المتشابهة في المتعلم و عملية التعلم ، كذلك التي أجريت على تحليل الأخطاء، و التسلسل الطبيعي لتعلم اللغة الأجنبية، و لكن شواهد واقع الحال، جعلت المهتمين في هذا المجال يدركون مدى أهمية العوامل التي تجعل بعض المتعلمين يتفوقون بسرعة في التعلم، و بهذا اتجهت مباحث تعلم اللغة إلى دراسة و تحديد نوعية و مدى تأثير هذه العوامل التي ينتج عنها فروق فردية في تعلم اللغة كالدافعية (Motivation)، و أسلوب التعلم المعرفي (cognitive learning style) و بهذا نحاول الاقتراب لأجل التعرف على

استراتيجيات تعلم اللغة، و في البداية نقف عند مفهوم الإستراتيجيات بشكل عام فهي: "طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما أو هي أساليب عملية لتحقيق هدف معين للتحكم في معلومات معينة، و التعرف عليها، و تنقسم إلى: استراتيجيات التعلم (learning stratégies)"، و استراتيجيات التواصل [1](communication stratégie).

و على أهمية هذه الاستراتيجيات إلا أننا سنركز على نوعين من الاستراتيجيات هما: استراتيجيات التبليغ (التواصل اللغوي)، و استراتيجيات تعلم اللغات مطلقا.

2-2 *استراتيجيات التبليغ اللغوي:*

و تعرف بأنها خطط واعية (شعورية) ممكنة يرسمها المتعلم لكي يتغلب على مشاكله في التواصل. أي: "ما يقوم به المتعلم في تصرفات لغوية تظهر على خطابه اللغوي وتنعكس من خلالها الآليات المعرفية الداخلية التي يتخذها إزاء ما يعرض له من المهمات والأغراض التبليغية، فيحاول أداءها بحسب مقتضيات الأحوال التبليغية من جهة، وخدمة للمقاصد و النوايا التي يتجه إليها الحديث من جهة أخرى، محققا "شرط الوضوح في الدلالة و المقاصد، و هذا ما يعرف بالجانب البراغماتي و لا يمكن للجوانب المتقدمة إلا أن تكون مناسبة للقدرات التبليغية للمتعلم التي تتم وفقها محاولات

[1]- عبد الرحمان العبدان، استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة السعودية "مجلة التربية المعاصرة" المركز الوطني للثقافة و التربية، ع26، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، ص ص155-116.

الفرد، أو استراتيجياته التوفيقية، في ما بين الجوانب الثلاثة السابقة: القدرات التبليغية و الخطاب و الحال".[1]

و كل ذلك بهدف تحقيق الفهم و الإفهام، أو ما يسمى بنجاعة التفاهم، و في هذا يشار إلى أن الإعتماد على ملكة مكتسبة أي إنتقالية، في الخطاب العفوي يقتضي تنوعا في الاستراتيجيات المتبناة بحسب الظروف و الحاجات التبليغية، حيث يستعمل يتوجب توفيق الحال و الخطاب مع القدرات التبليغية، ويندرج ضمن هذا النوع من الاستراتيجيات: التجنب (avoidance)، حيث يتجنب المتعلم استعمال تراكيب نحوية معينة مثلا عن طريق تغيير موضوع الحديث الذي قد يجبره على استخدام تلك التراكيب، كذلك التعويض (substituting)، حيث يستعمل المتعلم كلمة بدل أخرى مثلا كلمة "حيوان" بدلا عن "أسد" و أيضا النقل (transfert) و هنا يستعير المتعلم تراكيب أو كلمات من لغته الأم أثناء تواصله باللغة الأجنبية[2]، و في حال عدم التوافق بين الحال و الخطاب مع القدرات التبليغية. فإن ذلك قد يرجع بسبب إلى التعطيل الطويل الذي أصيبت به العربية طيلة قرون في ميدان الإبداع العقلي و العلمي، و التخلف الذي جعل لغتنا الفصحى لغة أدب مكتوب فقط لا تفي نقل جميع العلوم و لا تستعمل في المشافهة العفوية، و قد بدأت منذ عهد قريب تخرج عن هذا الوضع الخسيس، و نبقى في

[1]- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها: مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية و قواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996، ص410.

[2]- عبد الرحمان العبدان، المرجع السابق، ص116.

استعمال الخاص لفظ "الفصحى" لأن معناه ذلك النظام اللغوي الذي تشترك في استعماله جميع العرب، و هو النظام الذي نزل به القرآن، و كان قد استعمله العرب في زمان معين، و في أماكن معينة استعمالا "عفويا"، أي دون معلم و بغير لحن ينتج عن التداخل باللغات الأعجمية[1].

فالمتكلم وفق هذه الاستراتيجيات يتحرى الغرض الأصلي من التواصلي اللغوي و هو التفاهم، و يقوم من جهة أخرى بعمليات معرفية معقدة لاختيار ما يناسب المحتوى اللغوي الذي يمتلكه، و العمليات التي تجري داخل ذهنه، و من بين أهم أصناف هذا النوع من الاستراتيجيات إستراتيجية (Eludage)تلك التي تعرف بإستراتيجية التحاشي و ذلك تماشيا مع مقياسي اثنين هما: (Simplification)التبسيط الصعوبة و السهولة، و نسبة الأخطاء المتوقعة.

و نلاحظ هذه الاستراتيجيات في النشاط التعليمي المدرسي بوجه خاص، لذلك عندما يصادف المتعلم ما يعتبر "مجالات خطيرة" و هي البنى و الصيغ اللغوية التي لم يتقنها بعد، فيكون تعامله معها من قبل المجازفة التي قد تسبب تأخرا في التنقيط المدرسي مثلا[2].

[1]- الحاج عبد الرحمان صالح، البحث اللغوي و تداخل المفاهيم المختلفة المنشأ، معهد العلوم اللسانية و الصورية جامعة الجزائر، (بحث مرقون)، ص16.

[2]- الطاهر لوصيف، المرجع السابق، ص411.

و يشترط في هذه الاستراتيجيات ضرورة مراعاة خاصية التعبير في النظام اللغوي الانتقالي، و الاحتياط من مظاهر النكوص و التأخر، إذ كثيرا ما تعزى تلك الجوانب الشكلية إلى مراحل اكتسابية و تعلمية مبكرة.

2 -3استراتيجيات تعلم اللغات و أسسها النظرية:

ليس خفيا أثر تلك الاستراتيجيات على المجالين: الاستعمال اللغوي، و التعليم الاكتسابي، و أهمية ذلك في مجال تعليمية اللغات، و تشير الدراسات فيما يخص هذا النوع من الاستراتيجيات بأن ميدان تعلم اللغات، و تعليمها يتضمنه نموذجان من التحليل، فالنموذج الأول مبني على نظريات لسانية ترى أن تعلم اللغة و العمليات اللغوية تتفاعل مع البنية المعرفية، أما النموذج الثاني، الذي بنيت عليه نظرية تعلم اللغة. فهو مجال علم النفس المعرفي، بالاستناد على معالجة المعلومات، و باعتماد من ناحية أخرى على الأبحاث النظرية حول دور العمليات الذهنية في التعلم، و من النموذج يمكن معرفة دور استراتيجيات التعلم من خلال عملية ترميز (encoding) ذات أربع مراحل، و هي:

1-مرحلة الإنتقاء (selection) يركز المتعلم في هذه المرحلة على معلومات معينة تهمه في البيئة المحيطة و ينقل هذه المعلومات إلى الذاكرة العامة (قصيرة المدى).

2-مرحلة الاكتساب (acquisition): في هذه المرحلة ينقل المتعلم بنشاط المعلومات من الذاكرة العامة (قصيرة المدى) إلى داخل الذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها بشكل دائم.

3-مرحلة البناء (construction): يقوم المتعلم بنشاط بناء وصلات داخلية بين الأفكار التي تحتويها الذاكرة العامة (قصيرة المدى)، و في الوقت نفسه قد تستخدم الأفكار الموجودة في الذاكرة الطويلة المدى لزيادة فهم الأفكار الجديدة و حفظها.

4-مرحلة الدمج (intégration): و في هذه المرحلة يبحث المتعلم بنشاط عن معرفة سابقة موجودة في الذاكرة، طويلة المدى، و يقوم بنقلها إلى الذاكرة العامة.[1]

و هكذا نجد أنه في مرحلة الانتقاء و الاكتساب تتقرر كمية المعلومات التي تتعلم، و في مرحلة البناء و الدمج يتبين ما هي المعلومات التي تتعلم و كيفية تنظيمها، و بها جميعا يتجلى دور الاستراتيجيات في إظهار ما قد يحدث من غير أن يعيه المتعلم.

قد دلت البحوث التي أجريت على استراتيجيات التعلم في حقل تعلم اللغات على أن المعلم الناجح يستخدم هذه الاستراتيجيات و بشكل يتناسب مع المادة التعليمية التي

[1]- فلوريان كولماس، اللغة و الاقتصاد، تر: أحمد عوض، مراجعة، عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، ع263، الكويت، 2006، ص ص288-289.

يتعامل معها و المهام التعليمية التي ينفذها، و الأهداف التي يعمل على تحقيقها، وظهرت هذه الاستراتيجيات نتيجة الاهتمام بالتعرف على صفات المتعلم الجيد.

3 أنواع التواصل (التبليغ):

يعد التواصل أو التبليغ بين الأفراد نموذجا مصغرا لعالم أكبر و من أجل ذلك كانت عناية الدارسين منصبة لإيجاد وسائل لغوية تستهل عملية الإنسان، و حتى يتم ذلك اعتنى هؤلاء أثكر بأشكاله التي صنفت و في أنواع منها: التبليغ اللفظي و التبليغ غير اللفظي و التبليغ الكتابي.

3 -1 التبليغ اللفظي:

يعتمد التبليغ اللفظي على أصوات و مقاطع و كلمات و جمل و يتم عبر القناة الصوتية السمعية، يتواصل متكلموا لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة و يسر و ذلك مردّه إلى أن كلا منهم يمتلك و يستخدم في البيئة اللغوية عينها نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال و إرسال و تحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي

communication verbale و هــو الشكــل الأكثر انتشارا و استعمالا[1]. و من بين أشكاله المحادثة.

❖ تعريف المحادثة:

تعتبر المحــادثة شكلا مــن أشكــال التــبــليغ التي تجــمع بالضرورة بين متحدثين أو أكثــر وهي عبارة عن: تفاعل شفهي و خطاب حواري و حوار في الوقت نفسه، بحيث تخضع لقيود التسلسل البنيوي و التفاعل للتبادلات التي تكونه[2].

كما تعتبر كذلك تنظيم لقوانين التسلسل التركيبي و الدلالي و البراغماتي، و بذلك تكون المحادثة عبارة عن تبادل و تفاعل بين طرفين أو أكثر، إضافة إلى ذلك فهي خاضعة إلى نظام مقيد بالتسلسل البنيوي و التفاعلي.

قوانين المحادثة: تحكم المحادثة قوانين هامة هي:[3]

1-مبدأ المعقولية L'intelligibilité:

[1]- محمد نادر سراج، التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم و النظر الراهن الفكر العربي المعاصر، لبنان، ع 81/80، بيروت 1990، ص24.

[2]- محمد نادر سراج، المرجع السابق، ص95.

[3]- المرجع نفسه، ص ص65-66.

كي يكون الكلام معقولا من حيث الانسجام على المستوى التركيبي و المستوى الدلالي، لا بد على المرسل أن يأخذ الاعتبار أحوال المرسل إليه، الذي قد لا يكون مطلعا على الألفاظ المتخصصة التي يتكلم بها مما يحتم عليه تحاشي استعمالها.

2-مبدأ التعاون coopération:لا توجد محادثة إلا و تخضع لشرط التعاون المتمثل في المشاركة التي يشترك فيها فرقا العملية التواصلية.

3-مبدأ الحصافة la pertinnence:

لكي تستمر المحادثة بين طرفي العملية التواصلية، لابد أن يكون الخطاب حصيفا أي يكون في صلب الموضوع.

4-مبدأ الإخبار L'informative:

لا يكون الخطاب مجرد كلمات غير هادفة، لأن المتكلم لا يتحدث عبثا، أو أراد ذلك شرط الكلام أن يكون إخباريا، أو يأتي بجديد لا يعرفه المخاطب.

5-مبدأ الإهتمام L'intérêt:

يضاف إلى الإخبار كي تكون المحادثة ناجحة مبدأ الأهمية، حيث يقوم المرسل برصد نوايا المرسل إليه و على أساسها ينبني خطابه الذي يحمل في طياتها شيئا يهم الطرف الآخر.

6-مبدأ الإفادة التامة L'eschaustivité:

كل خبر ينقله المرسل إلى المرسل إليه ينبغي أن يكون شاملا مفيدا، بحيث يأخذ المتكلم الخبر و يضيف إليه التفاصيل التي تخدم المقصود من عملية التواصل و هو المرسل إليه.

7-مبدأ الصدق la sincérité:

ينطلق هذا المبدأ من مقولة لا تدل ما تعتقد أنه خطأ لتفادي الكذب على المرسل إليه.

3 -2 *التبليغ غير اللفظي (اللغة الصامتة)*

الصوت ليس هو الوسيلة الوحيدة للتبليغ حتى و إن كان هو الأبرز و الأكثر استعمالا، بل "هناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها"[1].

هذا مما يدل أن الإشارة قد تكون مفردة في العملية التبليغية، و لكن قد تكون مساعدة اللفظ و اللسان من أنها موضحة و مدققة، كما يؤكد حاجب المناعتين أن حسن الإشارة من باب البلاغة، فحسن التبلييغ عنده: "وضوح الدلالة و انتهاز الفرصة و حسن

[1]- أحمد مختار عمر، أثار اللغة و المجتمع، عالم الكتب، ط1، 2000، ص129.

الإشارة"[1]. و نجد الجاحظ قد أشار إلى أهمية الإشارة في إيحال المعنى، و أنّ الدلالة لا تقتصر على اللفظ، حيث أنّه قسّم أصناف الدلالات على المعاني من لفظ و غيره إلى خمسة أشياء اللفظ و الإشارة و العقد و الخط و النصية، و يعني باللفظ الكلام المنطوق و بالإشارة الحركة باليد أو العين و نحوهما مما يدل على معنى، و بالعقد: ضربا من الحساب يكون بأصابع اليدين و بالخط (الكلام المكتوب)، بالنصية: العلامة الدالة على شيء قال: "و أمّا النصية فهي الحال الناطقة بغير لفظ و المشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السماوات و الأرض و في كل صامت و ناطق و جامد و تام و مقيم و طاعن و زائد و ناقص، فالدلالة التي في أصوات الجاهد كالدلالة التي في الحيوان الناطق، فالصامت ناطق من جهة الدلالة و العجماء معربة من جهة البرهان".[2]

يستعمل لفظ التبليغ غير اللفظي للدلالة على الحركات و هيئات توجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية و اصطناعية، بل كيفية تنظيم الأشياء التي بفضلها تبلغ المعلومات و تشمل كذلك "الحركات و الإشارات الحركية المؤلفة كذلك الرسم و الصورة الفوتوغرافية و السينما و الفن التشكيلي، تعتبر لغات من حيث أنها تنقل رسالة من مرسل إلى متلق من خلال استعمال شفرة نوعية، و ذلك دون أن تخضع لقواعد بناء اللغة الكلامية كما يتقنها النحو"[3]. و من العناصر التي تتصل به ما يلي:

[1]- بشير إبرير، التواصل مع النص، إشكالية الفهم، القراءة الفاعلة، مجلة في علوم اللسان و تكنولوجياته، مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية، ع12، الجزائر، 2005، ص ص34-35.

[2]- بيبربرو و السيمياء، انطوان أبي زيد، منشورات عويدات، ط1، بيروت، 1984، ص122.

[3]- مجموعة من المؤلفين، معرفة الآخر مدخل إلى الناهج النقدية الحديثة، المركز الثقافي العربي، لبنان، 1990، ص111.

- كل التعابير المنجزة بواسطة حركة الأجسام و أوضاع الجسد (حركات، ملامح ..... الخ).
- العلامات الثقافية (ثياب، حلي، زخارف، أدوات مختلفة ..... الخ).
- استعمال المجال و الديكور.
- الآثار التي تحدثها الأصوات و الألوان (نظام إشارات المرور)

مستوياته الخطابية:

هناك مجموعة من الآليات و المفاهيم الإجرائية التي ينبغي الاعتماد عليها في تحليل أنظمة التبليغ و هي:

1) العلامة: هي نظام الإشارات غير المنطوقة كعلامات المرور أو الرموز المرئية والملصقات و الإشهار و الصور و غيرها[1].
2) الأيقونة: هي تمثيل محسوس لشيء قصد تبيان خصائصه مثل خريطة البلد.
3) المؤشر: و هو ما يخبر عن شيء مستتر كالدخان، فهو مؤشر عن النار إذا لم تكن مرئية و علامات الوجه مؤشر فرح أو غضب أو حزن.
4) الرمز: و هو كل علامة تشير إلى هوية شيء مثل: الحمامة رمز السلام، والميزان رمز للعدالة[2].

[1]- بشير إبريرة: المرجع السابق، ص14.
[2]- أحمد مختار، المرجع السابق، ص133.

أهمية التبليغ غير اللفظي:

تكمن أهميته في تمتين العلاقات الإنسانية و البشرية و يساهم في كشف رضى الأفراد و انفعالاتهم، و استخلاص المميزات الثقافية و الحضارية و تبيان مقوماتهم السلوكية والحركية في التعامل مع الأشياء و المرافق داخل سياقات معينة.

كما يعبر التبليغ اللفظي و التبليغ بالإشارة عنصران متكاملان، حيث يكمل الأخير الأول لأن "هناك إفادات أخرى تحصل في أثناء عملية الكلام كالإشارة و الإيماءة".

و حصر عملية التبليغ على اللسان فقط معناه إغفال و تجاهل أشكال و أنساق أخرى لا تقل عنه أهمية لأنها تدعمه و تحدث معه تكاملا مؤثرا، بحيث تجعل اللغة الملفوظة في الحوار مفهـــومة بشكل سليـــم. فالإشارة أثنـــاء التخاطب توضح للملتقـــي مدى انفـــعال الملـــقي.

3 -3التبليغ الكتابي:

يعبر عن التبليغ الكتابي بالتبليغ الشخصي، و يعتمد على الكلمات و الألفاظ المكتوبة لا المنظومة في صياغة مضمون الرسالة التي توجه إلى المستقبل أفراد، أو جماعات.

يعد اختراع الطباعة وتطويرها التدريجي من أهم الخطوات التي ساهمت في تطوره بإحداثها ثورة تشهد أثارها في كل حين، و نتيجة لذلك ازداد الإنتاج الفكري و وصل إلى نقاط بعيدة تتعدى الحدود الإقليمية للمكان الذي يوجد فيه المرسل، و من أبرز وسائل التبليغ الكتابي: الصحف، المجلات و الكتب و غير ذلك من المطبوعات[1]:

أهمية التبليغ الكتابي:

- إمكانية صياغة الرسالة بشكل أولي و إتاحة الفرصة أمام المرسل للقيام بعملية التصحيح إن تطلب الأمر ذلك.
- إمكانية توضيح الأفكار الأساسية للمستخدم.
- إمكانية جعل الرسالة قصيرة ما أمكن و الاستغناء عن الكلمات غير الضرورية.
- إمكانية التفكير بحرية و إتاحة الوقت لصياغة الرسالة.
- إمكانية إعطاء الرسالة عنوانا لنفل الموضوع بشكل واضح.

[1]- بشير إبريرة: المرجع السابق، ص137.

- إمكانية تنظيم الرسالة بعرض النقاط الرئيسية أولا.

يرى هايرماس أن التواصل في الحياة اليومية و الفلسفة دورا في تحرك التفاعل بين الأبعاد المعرفية و الأخلاقية العلمية و الجمالية التعبيرية، فعندما يتحدث عن التواصل بين الأفراد في المجتمع يؤكد أن النشاط التواصلي ليس عشوائيا، و إنما منتظم فهو ليس مجرد فعل تتوجه فيه ذات منعزلة و لكنه مناقشة و حوار يتم بين مختلف الذوات، و هنا يتطلب عدة شروط تحددها عطيات أبو السعود في:[1]

1-إن النشاط التبليغي يتم من خلال علاقة تفاعل بين فردين أو أكثر داخل سياق العالم المعاش فمن حق كل شخص له القدرة على الكلام و على أن يشارك في النشاط التبليغي.

2-تتم عملية التبليغ من خلال اللغة أي تتم بواسطتها علاقة بين المشاركين، فاللغة هي الوسيط الأساسي في النشاط التبليغي و عن طريقها يتم الوصول إلى نوع من التفاهم لتوظيف الجمل و العبارات.

3-التجربة التبليغية هدفها الوصول إلى اتفاق بين الذوات المشاركة في التفاعل.

4-النشاط التبليغي أو العملية لابد لها من ديمقراطية الحوار.

[1]- عطيات أبو سعود، نظرية الفعل التواصلي عند هايرماس، مجلة أوراق فلسفية، القاهرة، ع:10، 2004، ص ص322- 323

5-وجود الظروف التي تضمن الإجماع الذي لن يتم الوصول إليه إلا عن طريق قوة الأطروحة الأفضل و لذلك لابد من قوة الحجة و البراهين التي يقوم عليها التبليغ.

6-أن يتحرر التبليغ من أشكال الضغط و سيطرة و هيمنة كل الطرق على الآخر والقهر الخارجي.

7-أن يتاح لكل مشارك في عملية التبليغ الفرصة في الدفاع عن رأيه دون سيطرة سلطة ما.

4 *شروط و ظروف التبليغ:*

لقد حرر هايرماس شروط التبليغ و المطالب الأساسية لفهم الأقوال و التغيرات ولسلامة و ضمان اللغة، و هي نفس المطالب التي يستلزمها فعل الكلام المتضمنة في قابلية التعبير اللغوي للفهم و صدق محتواه و صدق المقاصد المعبر عنها و المشروعية المعيارية للقول و التعبير، و هذا كله في نظره يؤكد ضمان تحقيق تبليغ حقيقي غير مشوّه.

و يمكن القول بوجود شرطين ضروريين في كل وضعية تواصلية[1]، يتمثل الأول في الأفراد المشاركين في التبليغ أما الثاني في العلامات الزمانية و القضائية.

و اعتبارا لهذين الشرطين يمكن أن نسجل التفصيلات التالية:

[1]- عبد القادر الغربي، اللسانيات و نظرية التواصل، رومان ياكبسون أ نموذجا، ص ص26-27.

1) المشاركة في التبليغ و يتمثل دورهم في "أنا" مركز التلفظ.

2) الأبعاد القضائية – الزمانية. للملفوظ أو السياق الموضوعي.

و يمكن اعتمادا على الخطاطة التي حددها "جونز فيف سوف" توضيح مختلف آليات وعناصر عملية تبليغه.

- البرنامج: – المصدر
  – السنت
- البث: – المرسل
  – القناة
- الملتقى: – مفكك السنن
  – المرسل إليه

ولهذا يمكن القول أن عملية التبليغ عبارة عن نقل أمر من أعلى إلى أدنى، أو من أعلى إلى مستوى مماثل له في الدرجة، و تستند هذه العملية التبليغية إلى التغذية الراجعة عندما يحدث سوء الاستقبال و الاستيعاب.

فالتبليغ هي العملية التي يتفاعل المستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة، و لهذه العملية ثلاث وظائف بارزة تتمثل في: التبادل و التبليغ و التأثير.

و أثناء الحديث عن العملية التواصلية لابد من استحضار بعض العناصر الأساسية وهي:[1]

1) زمنية التواصل.

2) المكانية أو المحلية.

3) السنن أو لغة التواصل (التشفير و التفكيك).

4) السياق.

5) رهانات التواصل.

6) التواصل اللفظي، اللغة المنطوقة و التواصل الغير اللفظي للغة الحسية والسيميائية.

7) إدارة التواصل.

8) ألفيد باك أو التغذية الراجعة، و ذلك بتصحيح التواصل و تقويمه و تدعيمه وإنهائه.

9) شبكة التواصل.

5 -*اللغة العربية في المنهج المدرسي:*

تعد اللغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، لأن اللغة أهم وسائل التبليغ، و هي الأساس الذي تعتمد عليه تربيته من جميع النواحي، كما

[1]- عبد الفتاح كليطو، المنهج النقدي في الأدب و الغرابة، دار توبقال، المغرب، مقالات، ديسمبر، 2007، ص149.

يعتمد عليها كل نشاط يقوم به سواء كان ذلك عن طريق الاستماع و القراءة أو عن طريق الكلام و الكتابة.

و يهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و التعبير، و مساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة و اتجاهاتها السلبية، و التدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل التلميذ في نهاية هذه المراحل إلى مستوى لغوي يمكّنه من استخدامها استخداما ناجحا عن طريق التحدث و الكتابة و القراءة و الاستماع، مما يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره و على أن يواصل الدراسة في المراحل التعليمية التالية.

من هنا نرى أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، و إذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة و الانفصال بين بعض المواد الدراسية فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة و غيرها من المراد الدراسية، علمية كانت أو أدبية.

و الاعتبارات العامة وراء تعليم اللغة القومية ما يلي:

1) أنها الأداة التي تساعد التلميذ على عملية التفكير و النشاط العقلي عموما.

2) أنها الأداة التي يستخدمها التلميذ في الاتصال بالمجتمع، و التعامل مع غيره من الأفراد لتحقيق المنافع و الحاجات.

3) أنها الأداة التي يستخدمها التلميذ في السيطرة على المواد الدراسية المختلفة في المدرسة، و على مقدار نموه في النواحي اللغوية المختلفة يتوقف اكتسابه لما تشتمل عليه هذه المواد من معلومات و اتجاهات و مهارات .... الخ

4) أنه الأداة التي سوف يستخدمها التلميذ في تثقيف نفسه بعد خروجه إلى الحياة العملية.

و لا شك في أن خطة اللغة العربية في كل بلد عربي تلقى ضوءا على نظرة البلد إلى هذه المادة، و تقويمه لها، و لأثرها في إعداد أجياله الحاضرة.

فكل بلد يقدم خطة اللغة العربية بقدر ما يتمثل من جدوى هذه المادة في تنشئة أبنائه، وتحقيق مطالب نموهم الجسمي، و العقلي، و الاجتماعي، و العاطفي، و الديني. و من قدرتها على الإسهام في الوصول بهم إلى أهداف المجتمع، و أهداف المراحل التعليمية، و بقدر ما يصور من حاجاتهم إليها في مواجهة مرافق الحياة و متطلبات التقدم.

و هناك أمر آخر له أثره القولي في هذا التقدير هو الإيمان بالشخصية العربية و الرغبة الصادقة في الحفاظ عليها، لأن الهدف الأكبر لكل أمة في تنشئة أجيالها. كما يقول التربويون – هو تخليد شخصيتها.

6 -الاتصال التربوي:

1 - 6 بين التفاعل و التواصل الاجتماعي:

إن ما قلناه عن التواصل في أنه بعد من أبعاد العلاقة في الصفحات السابقة يصدق أيضا على التفاعل فالتفاعل لا يمكن فهمه إلا باعتباره علاقة بين متفاعلين أو أكثر أي علاقة تأثير و تأثر و في هذا السياق يحدد "روجي موكييللي R.Mucchili" التفاعل بكونه (الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على أخر في إطار حوار، أو على أخرين داخل جماعة و ذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء و مثيرا في نفس الوقت لرد فعل الشخص المتدخل و هكذا دواليك).

و معنى ذلك أن التفاعل مشروط في حدوثه بعملية التأثير و التأثر تحدث أثناء التواصل بين شخصين فأكثر في مجال العلاقات الإنسانية و منه التربوية، فلا يمكن تصور تفاعل بدون تأثير و تأثر، و لا يمكن حدوث التأثير و التأثر إلا بعد حدوث التواصل و من ثمة و التفاعل يتضمن بالضرورة فعل التواصل و يكون مقدمة لازمة له، من حيث أن التواصل الإنساني على الخصوص لا يجدوا أن يكون كما عرفه "جربنار Gerbener" (بأنه العملية التي يتفاعل المرسلون و المستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة).

فالتفاعل و التواصل بهذا المعنى مفهومان وظيفيان دالان على العلاقة الإرتباطية بين المتفاعلين و يؤكدانها في صورتها الخطية أو التبادلية الثنائية أو المتعددة، و في حالته التنافرية الضدية أو في حالتها التناغمية الإنسجامية و التجاوبية فلا يمكن الاستدلال على وجود علاقة ما بين متفاعلين أو أكثر، إلا بحدوث التواصل – بينهما أو بينهم– و تفاعل بأي صورة من صور التفاعل و التواصل و لتأكيد هذا التمازج بين التواصل و التفاعل في إطار مفهوم العلاقة، يمكن استثمار ما ذهب إليه "هايرماس" تعريف المفهومين، وفقا للمعايير، حيث يرى أن التواصل نشاط يتمظهر وظيفيا في شكل تفاعل بواسطة رموز وفقا لمعايير مفهومة معترفا بها من طرف شخصين فاعلين على الأقل و من ثمة فلا يمكن الحديث عن أية علاقة، إلا بحدوث التواصل و التفاعل و لا يكمن الحديث عن التفاعل إلا بحدوث أثر و تأثر ما، و لا يمكن الحديث عن التأثر و التأثير إلا بحدوث الفهم و اعتراف كل واحد بالأخر، بل أن دراسات و بحوث علم النفس الاجتماعي كلها تؤكد أن الجماعة ذاتها، لا وجود لها بدون تواصل أو تفاعل، و أنه لا يمكن فهم دينامية أية جماعة، إلا بدراسة التواصل و التفاعل بين أعضاء الجماعة باعتبارهما المؤلفين الرئسيين لشبكة العلاقات و الترابطات و أشكال التأثيرات التي تنعكس سلبا و إيجابا على المناخ النفسي الاجتماعي للجماعة و أعضائها و مفهوم هايرماس للتواصل و التفاعل يطرح مسألة المعايير و القواعد التي تحدد سلوك التواصل الجاري و أنماطه داخل الإطار الاجتماعي الذي ينتجه، كما يطرح مسألة

الفهم بين الأطراف المتواصلة والمتفاعلة و الاعتراف المتبادل بينهما أو بينهم، فالتواصل كما أنه نشاط أداتي يخضع بالضرورة للقواعد التقنية و المعرفة التجريبية و الملاحظة فإنه أيضا نشاط مرتبط بالاختيار و قواعد التفضل و الأفضلية، أي أنه خاضع لأنظمة القيم، و بالتالي فهو عقلاني يتميز بإستثمار البعد الأداتي للنشاط بحيث يوظف فيه الوسائل المناسبة، كما يوظف فيه البعد الاستراتيجي التقييمي للنشاط وفق قيم و مبادئ الجماعة في الاختيار و المفاضلة و كل ما حاز على اعتراف للجماعة كالتزامات الجميع مثلا.[1]

[1]- جماعة من الباحثين ،المرجع السابق ص111.

7 -مفهوم التداولية:

إنّ أقرب حقل معرفي إلى التداولية Pragmatique في منظورنا. هو "اللسانيات" وإذا كان الأمر كذلك فإنه من المشروع البحث في صلة هذا العلم التواصلي الجديد باللسانيات و تعبير اللسانيات من الحقول المعرفية الأخرى التي يشترك معها في بعض الأسس المعرفية نظرية كانت أم إجرائية و ذلك قبل وضع تعريف للتداولية أو تحديد مفهومها، و من ثم نرى أنه من الواجب التساؤل عن المعيار الذي يكون أساسا في تحديد مفهوم التداولية فعلى أي معيار نحدد هذا المفهوم، هل نحدده بناء على معيار البنية اللغوية وحدها؟ إن هذه الصيغ تجعلها مساوية اللسانيات البنيوية فلا يكون هناك أي فرق بينهما و ليس هذا ما تقوله البحوث التداولية، هل نحدده على معيار الاستعمال اللغوي وحده؟ إن تحديده على هذا الضابط فيه إقرار بأن لا صلة تذكر بنية و بين البنية الغوية و هو ما يخالف أيضا النتائج التي انتهت إليها أمر الأبحاث التداولية هل تحدده بناء على تعالق البنية اللغوية بمجال استعمالها؟ إن هذه الصيغ تبدو مبررا و لكنها إذا ذكرت من دون تفضيل قد يغفل بعض الصلات الرابطة بين العلوم المتشابكة و المكاملة مفاهيمها، خاصة مجالات الفلسفة و التداوليات اللغوية و علم النفس المعرفي و علوم الاتصال.

فالتداولية ليست علما لغويا محضا، بالمعنى التقليدي، علما يكتفي بوصف جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، و يدمج من ثم مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة "التواصل اللغوي و تفسيره".

و عليه فإن الحديث عن "التداولية" و عن "شبكتها المفاهيمية" تقتضي الإشارة إلى العلاقات القائمة بينها و بين الحقول المختلفة لأنها تشي بانتمائها إلى حقول مفاهيمية تضم مستويات متداخلة في البنية اللغوية و قواعد التخاطب و الاستدلالات التداولية والعمليات الذهنية المتحكمة في الإنتاج و الفهم اللغويين، و علاقة البنية اللغوية بظروف الاستعمال ... الخ

فنحن نرى أن التداولية تمثل حلقة وصل هامة بين حقول معرفية عديدة، منها: الفلسفة التحليلية، ممثلة في فلسفة اللغة العادية، و منها علم النفس المعرفي ممثلا في "نظرية الملائمة" Théorie de pertinence على الخصوص، ومنها علوم التواصل، ومنها اللسانيات بطبيعة الحال.

و على الرغم من اختلاف وجهات النظر بين الدارسين حول "التداولية"، و تساؤلاتهم عن القيمة العلمية للبحوث التداولية و تشكيكهم في جدواها ..... فإن معظمهم يقر بأن قضية التداولية هي "إيجاد" القوانين الكلية للاستعمال اللغوي و التعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي، و تصير "التداولية" من ثم جديرة بأن تسمى "علم الاستعمال اللغوي".

الفصل الثاني : تأثير عملية التبليغ في تعليم وتعلّم اللغة العربية بين المعلّم و المتعلم

إجراء الدراسة الميدانية

1- منهج البحث

2- عينة الدراسة

3- مجالات الدراسة

1-3 المجال المكاني

2-3 المجال الزماني

3-3 المجال البشري

4- استمارة الاستبيان

1-4 توزيع الاستبيان

5-الأسئلة

1-5 الأسئلة الموجهة للأساتذة

2-5 الأسئلة الموجهة للتلاميذ

6- دراسة النتائج

1-6 دراسة الأسئلة الموجهة للأساتذة

2-6 دراسة الأسئلة الموجهة للتلاميذ.

إجراءات الدراسة الميدانية :

1- منهج البحث :

من المؤكد أن البحث العلمي ما هو إلاّ سلسلة منظمة من المراحل المضبوطة بجملة من القواعد و التي تسعى و في كل العلوم إلى الوصول إلى حقيقة ، سمتها الموضوعية و الدّقة و الترتيب، ولقد تعدّدت المناهج العلمية للبحث تبعا لتعدّد مواضيع الدراسة في العلوم الإنسانية والاجتماعية و ذلك من أجل الوصول إلى الحقائق بطريقة علمية دقيقة، و يعرف المنهج بأنه "مجموعة من العمليات و الخطوات يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه ".[1]

وتماشيا مع أهداف و طبيعة موضوع الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي بغرض وصف عملية إستراتيجية التبليغ اللغوي في تعليم و تعلّم اللغة العربية وتحليلها من خلال أساليب عملية التبليغ المطبقة من طرف أساتذة اللغة العربية .

ويعرف المنهج الوصفي"أحد أشكال التحليل و التعبير العلمي المنظّم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة و تصويرها كميّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة"[2]

2- عيّنة الدراسة

إنّ الموضوعية في البحث العلمي هو أن تستقصي الحقيقة لدى كل عناصر المجتمع الذي نهتم لدراسته ،إلاّ أنّ اتساع العدد الإجمالي لهذه العناصر مع عدم قدرة الباحث على الوصول إلى كل الأفراد يفرض عليه أخذ عيّنة ممثلة للمجتمع الكلّي تتناسب طاقاته خاصة إذا كان الحصر الشامل ليس من أهدافه.[3]

[1] رشيد زرواتي،تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ،ط1 ،دار هومة ، المسيلة ،2002 ،ص 119 .
[2] سامي محمد ملحم ، مناهج البحث العلمي في التربية و علم النفس ، ط4،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان 2006،ص370 .

[3] رشيد زرواتي ،المرجع السابق ،ص ص 120 – 121

واستعمال العيّنة في البحوث يسمح بالاقتصاد في الجهد و الوقت معا و قد شملت عيّنة الدراسات 18 أستاذا في الطور المتوسط (8 ذكور و 10 إناث) من ثلاث متوسطات ، واشتملت على مجموعة من التلاميذ الذين يبلغ عددهم 150 تلميذا، تمّ اختيارهم من تلاميذ السنوات الرابعة متوسط .

3 مجالات الدراسة :

أجريت هذه الدراسة في بلدية تازمالت ولاية بجاية عبر ثلاث متوسطات ، في كل من متوسطة بونجار أحسن ، و ميرة عبد الرحمان ،و أزواو عمران .

3-2 المجال الزماني :

يتمثل المجال الزماني للدراسة في المدّة التي استغرقتها، ولقد كانت الانطلاقة في شهر أفريل 2015 ، والذي يتزامن مع جمع المعلومات الخاصة بالإطار النظري ، أمّا مرحلة البحث الميداني فكانت مع بداية شهر ماي من خلال صياغة استمارة الاستبيان ، وقد استغرقت مدّة توزيع الاستبيان لتنتهي مع نهاية شهر ماي 2015 .

3-3 المجال البشري:

وهو يمثل مجتمع البحث و المتمثّل في كل أساتذة اللغة العربية في الطور الرابع من التعليم المتوسط في كل من متوسطة بونجار أحسن ، و ميرة عبد الرحمان ، و أزواو عمران المتواجدة بتازمالت ، وقد تمّ اختيار العيّنة المكوّنة من 18 أستاذا.

4 استمارة الاستبيان:

نموذج يضمّ مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ، ويستخدم الاستبيان لجمع البيانات الميدانية التي لا يتيسّر على الباحث جمعها عن طريق أدوات جمع البيانات الأخرى، و تضمّ استمارة الإستبيان مجموعة من الأسئلة المصمّمة للوصول من

خلالها إلى حقائق يهدف إليها البحث.[1] و وسيلة للحصول على إجابات لعدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعد لهذا الغرض و يقوم المفحوص بملئه بنفسه.[2]

1-4 توزيع الاستبيان:

بعد الصياغة النهائية لاستمارة الاستبيان تمّ الشروع في توزيعها على عيّنة الدراسة (الأساتذة و التلاميذ) وذلك ابتداء من شهر ماي ،وقد دامت العملية أسبوعا .

5 الأسئلة :

1-5 الأسئلة الموجهة للأساتذة :

قمنا بتوجيه و توزيع هذا الاستبيان إلى أساتذة اللغة العربية بالطور المتوسط، ويبلغ عددهم 18 معلّما (ذكور و إناث)، حيث تحمل استمارة الاستبيان مجموعة من الأسئلة التي نرجو من الأساتذة الإجابة عنها.

2-5 الأسئلة الموجهة للتلاميذ :

قمنا بتوجيه و توزيع هذا الاستبيان إلى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ويبلغ عددهم 150 ، وكما سبق وأن ذكرت كل من متوسطة بونجار أحسن وميرة عبد الرحمان و أزواو عمران ببلدية تازمالت بولاية بجاية .

لذا نتمنى أن تكون الإجابة على الأسئلة استمارة الاستبيان في محلها و نلتمس فيها الدقة و الوضوح والصراحة .

6 دراسة النتائج :

بعد استرجاع الاستبيانات التي وزعناها سابقا على الأساتذة و المتعلمّين قمنا بدراستها، وذلك بإحصاء وجمع الإجابات على كل سؤال ، تمّ تحويلها إلى نسب مؤية.

[1] محمد علي محمود ،علم الاجتماع و المنهج العلمي ،ط1 ،دار المعرفة ،القاهرة ،1980 ،ص 339.
[2] جابر عبد الحميد ،كاظم أحمد خيري ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار الكتاب العربي ، القاهرة 1985 ،ص 54.

1-6 النتائج المتوصّل إليها من خلال الاستبيان الموجه للأساتذة :

الجدول رقم 01: يشير إلى توزيع الأساتذة حسب الجنس:

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
ذكر	08	%44.44
أنثى	10	%55.55
المجموع	18	%100

يبيّن لنا الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الرجال أقل من عدد الأساتذة الإناث، حيث تبلغ نسبتهم 44.44% مقارنة مع عدد الأساتذة الإناث التي بلغت نسبتهم 55.55% من العدد الكلي للأساتـذة من عيّنة الدراسة ، و يمكن تفسيـر ذلك أن معظم الأساتذة الإنـاث يفضلن التوجّه لمهنة التعليم أكثر من الأساتذة الذكور .

الجدول رقم 02: يبيّن لنا توزيع الأساتذة من حيث السن:

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
(23-33) سنة	06	%33.33
(33-43) سنة	10	%55.55
(43-53) سنة	01	%5.55
فوق 53 سنة	01	%5.55
المجموع	18	%100

يوضّح الجدول أعلاه الترتيب التنازلي لنسبة الأساتذة في الفئات العمرية ، حيث جاءت بالترتيب التالي :

أغلب الأساتـذة تتـراوح أعمارهـم ما بيـن (33-43) سنة ، إذ بلغـت نسـبتهم 55.55 %.

أمّا المستوى الثاني من نصيب الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (23-33) سنة وذلك بنسبة 33.33% ،في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (43-53) سنة مقدرة بـ 5.55 %وهي النسبة نفسها بالنسبة للأساتذة فوق 53 سنة هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن عيّنة الدراسة شملت بصفة كبيرة أغلب المراحل العمرية للأساتذة.

جدول رقم 03 : يبيّن لنا الشهادة المتحصل عليها .

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
الليسانس	13	%72.22
الماجستير	00	%00
الماستر	00	%00
خريجي المدارس العليا للأساتذة	05	%27.77
المجموع	18	%100

من جملة 18 أستاذا المستجوبين على درجة الشهادات المحّصل عليها ، هناك عدم تكافؤ في النسب ، حيث نجد أغلب الأساتذة تحصّلوا على شهادة الليسانس في الأدب العربي، ونسبتهم 72.22% ، فيما تقدّر نسبة الأساتذة خريجي المدارس العليا بـ 27.77 % في حين لا يوجد أي أستاذ تحصّل على شهادة الماستر أو الماجستير على التوالي.

تعتبر الشهادة المحصّل عليها ذات أهمية كبيرة في التكوين النظري للأستاذ ، لأن التكوين الجيّد من خلال مختلف الشهادات يعطي للأستاذ نظرة شاملة حول تنمية جوانب شخصية التلميذ .

جدول رقم 04 : يبيّن لنا توزيع الأساتذة من حيث الأقدمية في العمل (الخبرة المهنية).

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
أقل من 5 سنوات	03	%16.66
بين 5 و 10 سنوات	06	%33.33
10 سنوات فأكثر	09	%50
المجموع	18	%100

انطلاقا من نتائج الجدول يتّضح لنا أنّ غالبية الأساتذة المستجوبين لديهم خبرة مهنية في التدريس تتراوح ما بين 10 سنوات فأكثر ، وهذا بنسبة 50 %، في حين بلغت نسبة 33.33% بالنسبة للذين تتراوح سنوات عملهم بين 5 و10 سنوات ، أما الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أقل من خمس سنوات بلغت نسبتهم 16.66% .

و على هذا الأساس يمكن القول أن هناك تباعد إلى حدّ ما بين النسب بالنسبة للأساتذة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات و الأساتذة ذوي الخبرة المهنية من 5 سنوات فأكثر، بينما نجد تقاربا في النسب المتبقية.

ويمكن القول هنا أن التباين في الخبرة المهنية يعطي للتعليم مصداقية أكثر و نظرة حقيقية لمختلف الجوانب المتعلقة بعملية التدريس ، و التي تتكوّن نتيجة الخبرة المهنية الطويلة و الاحتكاك الدائم بالواقع ، كما أن الخبرة تزيد من كفاءة الأساتذة و بالتالي زيادة القدرة على التحكّم على التلاميذ و البرامج التعليمية .

جدول رقم 05 : يبين لنا علاقة المعلم بالمتعلمين .

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
جيّدة	16	%88.88
متوسطة	02	%11.11
سيّئة	00	%00
المجموع	18	%100

أغلبية المعلمون يقرّون أن علاقتهم بالمتعلمين جيّدة و بنسبة 88.88 % وهذا راجع أساسا إلى المثابرة في العمل و التفاني في خدمة التلاميذ من خلال ما يقدّمونه من شرح و توضيح للدروس مع الأخذ بعين الاعتبار المستوى الثقافي و الخبرة المكتسبة، ضف إلى ذلك التعامل الحسن و التواصل الجيّد بين الطرفين .

أمّا النسبة المتبقية من الأساتذة و التي تقدر بـ 11.11% فالعلاقة التي تجمعهم بالمتعلمين متوسطة وهذا راجع إلى نفور التلاميذ من الدراسة و عدم الاكتراث بالمادة، لذا فان عملية التعلم هي عملية معقدة تتطلب أن يتحقق التفاعل و التعامل الحسن بين المعلم والمتعلم وهذا لتحقيق الأهداف التربوية المتمثلة في تعليم اللغة العربية للتلميذ.[1]

الجدول رقم 06 : ماهي اللغة التي تتواصل بها مع المتعلمين ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
الفصحى	18	%100
الدارجة	00	%00
خليط من اللغات	00	%00
المجموع	18	%100

[1] أوزي أحمد :المراهق والعلاقات المدرسية منشورات مجلة العلوم و التربية ، الشركة المغربية للطباعة و النشر ،الرباط ،1990 ،ص 90.

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتّضح أنّ كل الأساتذة و بنسبة 100% يتواصلون باللغة العربية الفصحى لا غير من اللغات وهذا كونها اللغة الرسمية و اللغة المطلوبة من طرف وزارة التربية الوطنية في عملية التعليم و التعلّم ضف إلى ذلك اعتبارها لغة المادة وحتّى يتسنى للمتعلمين التعود عليها و تعلّمها واكتسابها و التعبير بها بطلاقة .

يمكن القول أنّ اللغة العربية الفصحى هي لغة المتعلمين المكتوبة و المحكية في ظروف محددة وهي اللغة المشتركة في العالم العربي.

السؤال رقم 07 : ماهي اللغة التي يستعملها التلاميذ ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
الفصحى	05	%27.77
الدارجة	00	%00
خليط من اللغات	13	%72.22
المجموع	18	%100

يبيّن لنا الجدول أعلاه أنّ أغلبية المعلّمين أقرّوا أن اللغة التي يستعملها التلاميذ في القسم هي خليط من اللغات (الفصحى ،الدارجة ، القبائلية) و بنسبة 72.22% وذلك راجع إلى تدني مستوى التلاميذ وعدم التعوّد عليها منذ الصغر و كذا خصوصية المنطقة فالمحيط يؤدي دورا هاما في تكوين الفرد و تنشئته ، في حين نجد أن 27.77% من المعلّمين المستجوبين أجابوا بأن التلاميذ يستخدمون اللغة الفصحى في القسم وهذا لكونهم من التلاميذ النجباء المتعوّدين على المشاركة في القسم و التواصل مع المعلّم .

السؤال رقم 08 : كيف تتعامل مع المتعلّم الذي يتواصل معك باللغة القبائلية أو العربية العامية ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
أعاقبه	00	%00
أعاتبه دون عقاب	00	%00
أتسامح معه	18	%100
المجموع	18	%100

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن جل المعلمين وبنسبة 100 %أجابوا على أنهم يتسامحون مع التلاميذ دون عقاب و هذا راجع إلى إدراكهم المسبق بمستوى التلاميذ المتدني و الضعيف ، ضف إلى ذلك المحيط الذي نشؤوا فيه ، هذا من جهة ومن جهة أخرى لتشجيع التلاميذ على المشاركة و المساهمة في بناء الدرس و التواصل مع الأستاذ ، بل لتحسينهم المادة أكثر لا النفور منها ، فيجب مراعاة الجوانب النفسية الخاصة بالمتعلم و الجوانب التربوية الخاصة بالمعلم.[1]

السؤال رقم 09 : ماهي الوسائل التي تستعين بها للتواصل مع التلاميذ ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
السبّورة	00	%00
السبورة و الكتاب	16	%88.88
الكتاب والسبّورة ووسائل أخرى	02	%11.11
المجموع	18	%100

[1] حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية ،ط 3 ،الجزائر،2003 ،ص 127.

من خلال معطيات الجدول أعلاه يتبيّن أنّ معظم الأساتذة و بنسبة 88.88% يستعينون بالكتاب و السّبورة للتواصل مع المتعلّمين لأنّ عملية التدريس الحديثة التي تعتمد على طريقة المقاربة بالكفاءات تفرض عليهم ذلك (السّبورة وسيلة من وسائل الإيضاح القديمة)

في حين نجد 11.11% من الأساتذة المستجوبين يستعينون بالكتاب والسّبورة و وسائل أخرى للتواصل مع التلاميذ مثل جهاز الكمبيوتر و الداتاشو بغية توضيح الدرس أكثر وإيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين ، بالإضافة إلى لغة الجسد ، لغة العين و هزّة الرأس ،فانّ لغة الجسد تتمثل في سلوكات الجسد وهي من إيماءات الاتصال و التواصل الأساسية [1]

أمّا الأساتذة الذين يستعينون بالسّبورة فقط فنسبتهم منعدمة لأنّ التعليم لم يعد يقتصر على السّبورة فقط ، كما كان سابقا ،أضف إلى ذلك أن الدراسات الحديثة أثبتت نجاعة التدريس باستعمال الوسائل الحديثة خاصة في ظل التطوّر المعلوماتي الذي يشهده عالمنا اليوم فهي ناقل مادي للعناصر المستقات في العملية التعليمية بل يؤهل المتعلم لإدراك العلاقة بين الدال و المدلول.[2]

السؤال رقم 10 : هل تحرص على الجانب البيداغوجي في طرح أسئلتك على المتعلّمين ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	17	%94.44
لا	01	%5.55
المجموع	18	%100

[1] سعيد بنكراد ، السيميائيات ،مفاهيمها و تطبيقاتها ، دار الحوار للنشر و التوزيع ،ط2،المغرب ،2005 ، ص 133 .
[2] سعيد بنكراد ، المرجع نفسه ،ص 134.

من خلال تحليل معطيات الجدول أعلاه يتبيّن لنا أن معظم الأساتذة و بنسبة 94.44 % يحرصون على الجانب البيداغوجي في طرح أسئلتهم على المتعلّمين ،فمنهم من يطرح السؤال و يعيّن المجيب خصوصا الخجولين حتى يتعوّدوا و يألفوا ذلك ، بينما هناك من الأساتذة من يطرح السؤال و يستدرج المتعلّم للفكرة ، و لكن التعبير يبقى حرّا ، قصد اكتساب لغة سليمة يعبّر بها بطلاقة .

النسبة المتبقية من الأساتذة و التي تقدر بـ 5.55 % لا يطرحون الأسئلة على التلاميذ، دائما يفسحون المجال للمتعلّمين لطرح الأسئلة وإبداء الرأي، وما على الأستاذ إلاّ التصحيح و التوجيه و أحيانا إحالتهم للبحث.

السؤال رقم 11 : كيف تقيم إجابات متعلّميك ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
تشجيع صاحب الإجابة الصحيحة	18	%100
التأنيب عند الإجابة الخاطئة	00	%00
اللّاتعليق	00	%00
المجموع	18	%100

من خلال تحليل الجدول أعلاه يتبيّن لنا أن كل الأساتذة و بنسبة 100% يشجعون التلاميذ عند الإجابة الصحيحة و يقومون بتصحيح إجابات التلاميذ الخاطئة بلباقة ،في حين نجد النسبة متعددة بالنسبة للمعلّمين الذين يقومون بتأنيب التلاميذ عند الإجابة الخاطئة وهو الشيء نفسه بالنسبة للإحالة الأخيرة اللّاتعليق .

و تفسير هذا أنّ كل الأساتذة يريدون تحفيز التلاميذ على المساهمة في بناء الدروس و تقديم الأفضل و تحقيق مشاركة فعّالة .

السؤال رقم 12: هل تجد صعوبة في إيصال المعلومات إلى أذهان متعلّميك ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	00	%00
لا	14	%77.77
أحيانا	04	%22.22
المجموع	18	%100

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتضح أنّ غالبية الأساتذة و بنسبة 77.77 %لا يجدون أيّ صعوبة في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين ، في حين أن نسبة 22.22 %من الأساتذة يجدون صعوبة أحيانا في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين ، وتبقى النسبة منعدمة بالنسبة للأساتذة الذين يجدون صعوبات في إيصال المعلومات .

وتحليل هذا أن الأساتذة الذين لا يجدون صعوبة في إيصال المعلومات إلى أذهان متعلّميهم راجع بالدرجة الأولى إلى تحكّمهم في المادة و البرامج و استخدامهم للغة سهلة بسيطة التي يستوعبها كل التلاميذ إلى جانب دور الخبرة المكتسبة في الميدان .

أمّا الأساتذة الذين يجدون صعوبات راجع إلى ضعف و تدني مستوى التلاميذ و الاختلاف في القدرة العقلية ودرجة استيعاب المعلومات .

السؤال رقم 13 : ماهو موقف المتعلّم عند توبيخك إياه ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
محرج	09	%50
عادي	05	%27.77
لا يبالي	04	%22.22
المجموع	18	%100

بعد تحليل إجابات السؤال يتّضح لنا تباين أراء الأساتذة حول موقف المتعلّم عند توبيخه ، %إياه ، فنجد أن نسبة التلاميذ الذين يشعرون بإحراج هم النسبة العالية و تقدّر بـ 50 من %من الذين يكون موقفهم عاديا ، بينما النسبة المتبقية 22.22 %تليها نسبة 27.77 التلاميذ لا يبالون بالأمر .

ويمكن إرجاع شعور التلاميذ بالإحراج إلى كونهم لا يزالون في سن المراهقة ولا يتقبلون الإهانة وسط زملائهم ، أمّا التلاميذ الذين لا يشعرون بالإحراج عند التوبيخ فيعود ذلك إلى شخصيتهم بالدرجة الأولى أي أن المسألة اجتماعية قبل أن تكون مسألة مرتبطة بالتعلّم إلى جانب عدم اهتمامهم بالدراسة ، ولأن المراهق في هذه المرحلة يحتاج إلى رعاية المحيطين به.[1]

السؤال رقم 14 : التواصل يقوم على أساس اللغة ولكن يتّضح أن التلاميذ يعانون من التواصل، إلى ما يعود هذا العائق المعرفي ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
تدني مستوى التلاميذ	10	%55.55
مستوى الأساتذة عند الإلقاء	02	%11.11
مستوى البرامج التعليمية	06	%33.33
المجموع	18	%100

من خلال تحليل بيانات الجدول أعلاه يتبيّن لنا اختلاف و تباين في أراء الأساتذة ، فنجد أن نسبة 55.55% من الأساتذة يرجعون هذا العائق إلى تدني مستوى التلاميذ ، وهذا راجع إلى عدم التحكّم الجيّد في اللغة بسبب تعوّد التلاميذ منذ الابتدائي على التعبير بالدارجة بدلا من اكتساب لغة سليمة ، إلى جانب المطالعة و عدم التعوّد عليها ، بينما

[1] عبد الرحمان محمد عيسوي ،علم النفس والإنسان ، قسم علم النفس ،كلية الأدب ،دار الجامعة ، القاهرة ،1993 ،ص 94 .

نجد نسبة 33.33 %من الأساتذة يرجعون هذا العائق إلى مستوى البرامج التعليمية لأنها لا تراعي قدرات التلاميذ و تعتمد على الكمّ لا النوع .

في حين نسبة 11.11% من الأساتذة الذين يرجعون هذا العائق إلى مستوى الأساتذة غير الكفء و هذا راجع إلى عدم تحكّم الأستاذ في آليات التدريس و انعدام الحوار بين التلاميذ إلى جانب إتباعه طريقة الحشو و التسرّع في إلقاء الدروس .

السؤال رقم 15 : أي المتعلمين أكثر تواصلا و تفاعلا معك ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
ذكور	00	%00
إناث	12	%66.66
معا	06	%33.33
المجموع	18	%100

من خلال عرض نتائج الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 66.66% من الأساتذة المستجوبين يرون أن الإناث أكثر تفاعلا و تواصلا من الذكور ويعود أساسا إلى الإقبال المتزايد للإناث على التعلّم و المواظبة في الحضور بالإضافة إلى عددهن المتزايد في المؤسسات التربوية.

وبالمقابل فان نسبة 33.33 % من الأساتذة يرون تفاعل و تواصل التلاميذ مع المعلّم هو نفسه سواء بالنسبة للذكور أو الإناث بينما و لا أستاذ يقرّ بتفاعل و تواصل الذكور أكثر من الإناث وهذا راجع كما قلنا سابقا إلى أنّ الإناث أكثر اهتماما من الذكور رغم عائق الثقة لأن الدراسات الحديثة أكدت أن الإناث لديهن ثقة بالنفس أقل من الذكور.[1]

[1] صدفي نور الدين محمد ، علم النفس، المكتب الجامعي الحديث ،ط1،مصر، 2005 ،ص 98.

السؤال رقم 16: هل المطالعة تساهم في ترقية العملية التواصلية ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتبيّن لنا أن الأساتذة المستجوبين و بنسبة 100% أجابوا بأن المطالعة تساهم في ترقية العملية التواصلية ، في حين أن الأساتذة الذين يقرون بعدم أهمية المطالعة في ترقية العملية التواصلية فنسبتهم منعدمة ، لأن المطالعة هي الوسيلة الوحيدة للكسب المعرفي ، فهي توسّع و تنمّي القدرات الفكرية للمتعلّمين و تثري رصيدهم اللغوي والمعرفي و تأهلهم لعملية التواصل و الحوار و استعمال المصطلحات و المفاهيم الأساسية.

السؤال رقم 17: هل تشجع متعلّميك على المطالعة باللغة العربية ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	14	%77.77
لا	00	%00
أحيانا	04	%22.22
المجموع	18	%100

من خلال معطيات أعلاه يتضّح لنا أن غالبية الأساتذة المستجوبين و بنسبة 77.77% يشجعون التلاميذ على المطالعة المستمرة باللغة العربية وهذا راجع لكونها تنمّي القدرات الفكرية والعلمية للتلاميذ و تمكّنهم من التعبير الشفهي بطلاقة ، بينما نجد نسبة 22.22%

من الأساتذة أحيانا ما يشجعون التلاميذ على المطالعة باللغة العربية،حيث يرون أن إثراء الرصيد اللغوي و المعرفي لا يكون بالمطالعة فقط،بل باللغات المختلفة .

السؤال رقم 18 : إلام يرجع نفور بعض التلاميذ من اللغة العربية ؟

هناك من الأساتذة المستجوبين من يرجع نفور بعض التلاميذ من التلاميذ اللغة العربية إلى تعدّد اللغات المدروسة و صعوبة التحكّم فيها ، وهناك أيضا من يرجع ذلك إلى عدم تمكّن التلاميذ من التحدّث بها ، كونها صعبة و معقدة ،بينما ترى فئة أخرى من الأساتذة أن المحيط له دور في نفور التلاميذ من اللغة العربية ،فالإنسان ابن بيئته.

السؤال رقم 19 : هل ترى أن المحيط له دور في إنجاح عملية التواصل ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

من خلال تحليل معطيات الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ كل الأساتذة المستجوبين و بنسبة 100% أجابوا أن للمحيط دورا فعالا في إنجاح عملية التواصل من خلال الاختلاط بالمجتمعات الأخرى و كسب المعارف و تبادل الثقافات .

النتائج المتوصل إليها من خلال الاستبيان الموجّه للتلاميذ

2-6 دراسة الأسئلة الموجهة للتلاميذ :

الجدول رقم 01 : يشير إلى توزيع المتعلّمين (التلاميذ) حسب الجنس .

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
ذكور	51	%34
إناث	99	%66
المجموع	150	%100

يبيّن لنا الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذكور أقل من الإناث بحيث تبلغ نسبتهم 34 %مقارنة مع عدد الإناث التي بلغت نسبتهن 66 %من العدد الكلّي للتلاميذ من عيّنة الدراسة ،ويمكن تفسير هذا بتدنّي مستوى نتائج الذكور و فصلهم في سن مبكرة مقارنة بالإناث اللاتي لهن الدافعية أكثر للتحصيل و يرغبن في النجاح أكثر من الفشل.

الجدول رقم 02 : يبيّن لنا توزيع التلاميذ من حيث السّن.

أفراد العيّنة	التكرا رات	النسبة
(15-14) سنة	101	%67.33
(17-16) سنة	36	%24
فوق 18 سنة	13	%8.66
المجموع	150	100

يوضّح الجدول أعلاه الترتيب التنازلي لنسبة التلاميذ في الفئات العمرية حيث جاءت بالترتيب التالي:

- أغلب التلاميذ تتراوح أعمارهم (14-15) سنة إذا بلغت نسبتهم 67.33 %و تمثل هذه النسبة التلاميذ غير المكرّرين للنسبة .

- أمّا المستوى الثاني من نصيب التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين(16-17) سنة و تمثل هذه الفئة التلاميذ الذين كرّروا النسبة مرّة أو مرّتين و بنسبة 24% ، في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم فوق 18سنة بـ 8.66 % وهم التلاميذ الذين كرّروا السنة أكثر من مرتين سواء كان في الطور الابتدائي أو الأساسي .

السؤال رقم 03 : مقر السكن .

أفراد العيّنة	التكرارت	النسبة
الرّيف	116	%77.33
المدينة	34	%22.66
المجموع	150	%100

يتبيّن الجدول أعلاه أن التلاميذ منهم من يقطن في الريف و منهم من يقطن في المدينة و بنسب متفاوتة ، حيث أن نسبة المتعلّمين الذين في الريف تقدّر بـ 77.33% أمّا نسبة المتعلّمين الذين يعيشون في المدينة تقدر بـ 22.66 %، ويتّضح لنا أنّ الفئة التي تسكن في الريف تفوق الفئة التي تعيش في المدينة وهذا راجع لعدّة عوامل أهمّها أزمة النقل وبعد السكن لذا اعتمدت الدولة بتخصيص النقل المدرسي لكي تخفف من هذه الأزمة.

السؤال رقم 04 : كيف هي علاقتك بالمعلّم ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
جيّدة	108	%72
متوسطة	42	%28
سيّئة	00	%00
المجموع	150	%100

من خلال الجدول يتضح أن بعض المتعلّمين علاقتهم جيّدة و بعضهم الأخر علاقتهم متوسطة ، وأن العلاقة السيّئة منعدمة .

فنسبة المتعلّمين الذين يكوّنون علاقات جيّدة مع معلّميهم هي 72 % وهذا راجع إلى التفاهم المتبادل بين الطرفين و احترام المعلّم ، أمّا نسبة 28% من المتعلّمين الذين يكوّنون علاقة متوسطة مع معلّميهم راجع ربّما إلى كره بعضهما البعض لما تصدر من مشاكل بينهما أو كره المادة أو عدم ميل التلميذ لتلك المادة، ونجد أن نسبة المتعلّمين الذين يكوّنون علاقة سيئة مع معلّميهم منعدمة لأن المتعلّمين على دراية أن المعلّم صورة مثالية لكونه يحمل رسالة تبليغية وهي تعليم و تربية الأجيال .

السؤال رقم 05 : هل تجد صعوبة في التواصل مع معلّمك؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	90	%60
لا	06	%40
المجموع	150	%100

يبيّن لنا الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ يجدون صعوبة في التواصل مع معلّميهم تقدّر بـ 60% وهذا راجع ربّما إلى حالة التلميذ ، قد يكون التلميذ خجولا أو لا يتقن اللغة العربية أو أنه يخاف من المعلّم

أمّا نسبة 40 % لا يجدون صعوبة في التواصل مع معلّميهم وهذا دليل أن التواصل و المشاركة مع معلّمه بدون إحراج (خجل ،خوف ..) فعلى المتعلّم أن يعي بأن التواصل اللغوي تحصيل حاصل بين الشعور و الإرادة في التعلّم و بذلك تمكين التلميذ من السيطرة على قواعد اللغة[1]

السؤال رقم 06 : هل تميل إلى هذه المادة (اللغة العربية) ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	95	%63.33
لا	55	%36.66
المجموع	150	%100

من خلال الجدول يتضّح لنا أن نسبة 63.33 %من فئة التلاميذ الذين يميلون إلى تلك المادة (اللغة العربية) فهذه الفئة ترى أن اللغة العربية لغة القرآن ، لهذا يجب تعلّمها و العمل على تطويرها و الحفاظ عليها ، أما نسبة 36.66% اتّضحت أنها لا تميل إلى اللغة العربية بل تميل إلى اللغات الأخرى (كالفرنسية ،الانجليزية ....)و أغلبهم الذكور، إذ أنهم يميلون إلى المواد العلمية كالفيزياء و العلوم و الرياضيات....الخ

ويمكن القول أن اللغة العربية الفصحى هي لغة المتكلمين المكتوبة و المحكية في ظروف محددة وهي اللغة المنتشرة في العالم العربي.

[1] نايف خرما ، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها ،المجلس الأعلى للثقافة و الفنون والأدب ،ع ،الكويت ، 1988،ص ص 78،79.

السؤال رقم 07 : هل تساعدك الطريقة التي يتّبعها الأستاذ في إلقاء الدرس ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	65	%42.33
لا	35	%23.33
أحيانا	50	%33.33
المجموع	150	%100

من خلال الجدول يتبين لنا اختلاف أراء التلاميذ إذ أن نسبة 43.33% تعجبهم الطريقة التي يلقي بها الأستاذ دروسه وهذا راجع ربما لخبرة الأستاذ في التعليم واعتماده على أسلوب تدرج عناصر الدرس و استخدامه للإشارات والإيماءات و هناك نسبة 23.33% من فئة التلاميذ لا تساعدهم الطريقة التي يقدم بها الأستاذ درسه وهذا راجع ربما لسرعة الأستاذ في تقديم الدرس أو فشله في إيصال المعلومات للتلاميذ أما نسبة 33.33% يرون أنهم أحيانا تساعدهم وأحيانا لا تساعدهم حسب الظروف التي يكون فيها الأستاذ (حالة المعلم).

السؤال رقم 08 : هل تشاركه في تقديم الدروس ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	88	%58.66
لا	22	%14.66
أحيانا	40	%26.66
المجموع	150	%100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة المشاركة داخل القسم مختلفة ، فنسبة 58.66% أجابت بنعم لكونهم يتفاعلون مع الأستاذ أثناء تقديمه للدرس و هذا يدل على أن عملية التواصل بين المعلم والمتعلم جيّدة أما نسبة 14.66% أقرّت أنها لا تشارك ولا تتعامل مع المعلّم،

أي أنّ عملية التواصل فيما بينهما ضعيفة وهذا يعود إلى أسباب منها صعوبة استيعاب المتعلّم لما يقدمه الأستاذ وعدم قدرته على الفهم بالإضافة إلى عوامل نفسية كالخجل والخوف ،أما نسبة 26.66% من التلاميذ يشاركون أحيانا وهذا على حسب موضوع الدرس وعلى حسب طبيعة و حالة التلميذ .

السؤال رقم 09 : هل تساعدهم الحركة و الإشارة أثناء تقديم الدرس في إنجاح عملية التواصل ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	150	%100
لا	00	%00
المجموع	150	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ كل التلاميذ و بنسبة 100 % أجابوا بنعم و أقرّوا أن الحركة والإشارة لها دور كبير في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين وبالتالي تساهم في إنجاح عملية التواصل بين المعلّم و المتعلّم و هذا دليل على أنّ التواصل غير اللغوي يؤدي دورا في عملية التعليم أو ما يسمى لغة الجسد و لغة العين و هزّة الرأس فلغة البصر هي "لغة بالغة التركيب يتم عبرها توليد مجمل دلالات الصورة وهذه الإيماءات بالرأس علامة عالمية تقريبا على الموافقة والإشارة إلى نعم".[1]

السؤال رقم 10 : ما موقفك لمّا يصحح لك المعلم إجابتك الخاطئة ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
محرج	21	%14
عادي	90	%60
مشجع	39	%26
المجموع	150	%100

[1] سعيد بنكراد، المرجع السابق،ص134

من خلال نتائج الجدول يتبين لنا اختلاف أراء التلاميذ المستجوبين فنسبة 60 % أكدّوا أن الموقف عادي ، لا يشعرون بأي إحراج ولا تشجيع ، أمّا نسبة 26% ترى أنّ الأمر مشجعا ، فانه يشجعهم على بذل جهد أكبر لتفادي الوقوع فيها مستقبلا ، أمّا نسبة 14% يشعرون بالحرج عندما يصحح لهم المعلّم أخطائهم و يعتبرون ذلك إنقاصا من قيمة معلوماتهم المعرفية .

السؤال رقم 11: هل يقنعك تصحيح و تقويم المعلم؟ و هل تسعى لتفادي تلك الأخطاء مستقبلا ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	132	%88
لا	18	%12
المجموع	150	%100

من خلال دراسة بيانات الجدول أعلاه يتضح لنا أن أغلبية التلاميذ المستجوبين راضين و مقتنعين بتصحيح وتقويم المعلّم و بنسبة 88% ، وهذا يعود إلى اقتناعهم التام بقدرات الأستاذ المعرفية من جهة و محدودية معلوماتهم من جهة أخرى ولهذا نجدهم يسعون دائما إلى تفادي تلك الأخطاء .

بينما نجد أن نسبة 12% من التلاميذ غير مقتنعين بتصحيح و تقويم الأستاذ، حيث يرون أن تصحيح الأستاذ غامض و غير مفهوم ويفتقد إلى الموضوعية ، وبالتالي فان التلاميذ لا يبذلون أي جهد لتفادي الأخطاء مستقبلا لاعتقادهم التام بأجوبتهم الصائبة .

السؤال رقم 12 : إذا كانت لديك معلومات سابقة حول موضوع الدرس الذي يقدمه الأستاذ هل تشارك و تتواصل معه ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	140	%93.33
لا	10	%6.66
المجموع	150	%100

أغلب التلاميذ المعبّرعنهم في الجدول أعلاه و بنسبة 93.33% يشاركون في تقديم وإثرائه التواصل مع الأستاذ ، و يرجع هذا إلى قابلية و رغبة التلميذ في التعلّم في حين نجد أن نسبة 6.66 % من التلاميذ المستجوبين لا يشاركون في إثراء الدرس لأنهم لم يتعوّدوا على المشاركة والتواصل في القسم إلى جانب الخجل وعائق اللغة وذلك أن العلم يعتبر حجز الزاوية التربوية ، فلا يمكن أن يؤدي بأكمل وجه إذا كان يجهل خصائص التلاميذ النفسية وقدراتهم العقلية .

السؤال رقم 13 : هل ترضى بالنتائج التي تتحصل عليها ؟

أفراد العيّنة	التكرارات	النسبة
نعم	100	%66.66
لا	50	%33.33
المجموع	150	%100

من خلال تحليل البيانات في الجدول أعلاه يتضح لنا تباين أراء التلاميذ المستجوبين، فنجد غالبيتهم و بنسبة تقدر بـ 66.66 % مقتنعين بالنتائج المتحصل عليها وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على تقارب نتائجهم بمستواهم المعرفي وأن النتائج المتحصل عليها هي ثمرة المجهودات التي بذلوها ، في حين نجد أن نسبة 33.33% من التلاميذ المستجوبين أجابوا عكس ذلك و يعود عدم اقتناعهم بالنتائج المتحصل عليها إلى صعوبة

الامتـحان و التصحـيح من جهة ، ضيـق الوقت وعدم التحضير الجيّـد للاختبار من جهة أخرى .

خـاتمـة

في ختام بحثنا نتوصّل إلى جملة من النتائج و يمكن أن نلخّصها في مجموعة من النقاط:

- إنّ التبليغ هو نشاط فردي وجماعي متبادل بين الأفراد و له تدخلات و ردود أفعال لكل من التلاميذ و المعلم على حد سواء وهو وسيلة لنقل المعلومات

- إنّ العملية التبليغية عبارة عن علاقة حوارية بين المعلم و المتعلم في العملية التعليمية بهدف الوصول إلى معرفة أوضاعها و هي تنطوي على قدر كبير من القيم الاجتماعية و الإنسانية و من سماته أنها متعددة الجهات و متكررة الحدود

- القدرة على هي الغاية الأساسية من تعليم وتعلم اللغة العربية

- من أجل تحقيق تعلم و تعليم اللغة يجب استخدامها و ممارسة أنظمتها و قواعدها ووضعها موضع الاستعمال و عدم الاكتفاء في حفظ قواعدها بعيدة عن الممارسة الفعلية في الحياة و مواقفها

- إعطاء الاستماع و الكلام قدرا أكبر من الاهتمام بوصف المهارتين الأكثر استعمالا في التبليغ اللغوي

- التبليغ اللغوي يقتضي تمكين المتّصلين من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة)

- يجب أن يكون الإرسال لائقا وواضحا ذا أسلوب خال من التعقيد مع تدعيمه بالحركات و الإيماءات و تقاسيم الوجه والنبر و التنغيم و الوقف و الوصل وكل ما يدعّم المعنى الذي يراد إيصاله

- يحتاج تحقيق الأهداف المرسوم المرسومة للتعليمية و تنفيذ برامجها إلى المعلّم المكوّن تكوينا صحيحا ممّا يكفل له أداء مهمته بكفاءة و اقتدار

وبهذين الفصلين (النظري و التطبيقي) نكون قد أنهينا هذا البحث المتواضع و الذي يبقى بحاجة إلى البحث و الدراسة الواسعة رغم المجهودات كلها ، لأن التبليغ من أهم الوسائل التي تحقق التعليم الصحيح في العملية التعليمية .

قائمة المصادر و المراجع :

1- أنطوان صياح،تعليمية اللغة العربية،دار النهضة ،لبنان ،2006 ،ج1،ص 14

2- أحمد مختار عمر ،أنا و اللغة و المجتمع ،عالم الكتب ،ط1،2000 ،ص 129

3- أوزي أحمد، المراهق و العلامات المدرسية ،منشورات مجلة العلوم و التربية، الشركة المغربية للطباعة و النشر ،الرباط،1990،ص90

4- إبن خلدون ،المقدمة،دار الكتاب اللبناني ،بيروت ،1978 ،ص1071

5- بشير إبرير،التواصل مع النص اشكالية الفهم و القراءة الفاعلة،مجلة في علوم اللسان و تكنولوجياته،مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية ،ع12 ،الجزائر ،2005 ،ص ص34،35

6- بيير برو، السيمياء ،تر:أنطوان أبي زيد ،منشورات عويدات ،ط1 ،بيروت،1984،ص122

7- بورجين هايرماس ،الأخلاق و التواصل ،أبو النورحسن ،مؤسسة مصطفى فانصو للطباعة والتجارة ،دار التنوير للطباعة و النشر،2009 ،ص ص 149، 150

8- جماعة من الباحثين ،المدرس و التلاميذ أية علاقة،دار الخطاب للنشر ،ط3 ،المغرب،1991 ،ص110

9- جابر عبد الحميد كاظم أحمد خيري،مناهج البحث في التربية ،و علم النفس،دار الكتاب العربي، القاهرة ،1985 ،ص54

10- الحاج عبد الرحمان صالح،البحث اللغوي و تداخل المفاهيم المختلفة المنشأ،معهد العلوم اللسانية و الصورية،جامعة الجزائر،(بحث مرقون)ص16

11- حنفي بن عيسى،محاضرات في علم النفس اللغوي،ديوان المطبوعات الجامعية،ط3،الجزائر،2003،ص127

12- رشيد زرواطي ،تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ،ط4،دار هومة،المسيلة2002،ص370

13- الطاهر لوصيف ،منهجية تعليم اللغة وتعلمها :مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها ،رسالة ماجستير ،جامعة الجزائر،1996،ص410

14- صدفي نور الدين محمد ،علم النفس ، المكتب الجامعي الحديث ،ط1،مصر،ص98

15- محمد السرغيني ،محاضرات في السيميولوجيا ،دار الثقافة ،الدا ر البيضاء ،المغرب ،1987 ،ص42

16- محمد نادر سراج ،التواصل غير الكلامي بين الخطاب الغربي القديم و النظر الراهن للفكر العربي المعاصر ،لبنان ،ع80،81 ،بيرت،1950 ،ص24

17- مجموعة من المؤلفين ،معرفة الأثر مدخل إلى الناهج النقدية الحديثة ،المركز الثقافي العربي،لبنان ،1990،ص111

18 محمد علي محمود ،علم الاجتماع و المنهج العلمي،ط1،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة،1980،ص339

19- نايف خرما علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها،المجلس الأعلى للثقافة و الفنون و الأداب ،الكويت،1988 ،ص ص 78،79

20- سامي محمد ملحم ،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،ط4،دار السيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان،2006 ،ص 370

21- السيوطي ،المزهر في السيميولوجيا،دار الثقافة ،الدار البيضاء،المغرب ،1987،ص34

22- سعيد بنكراد ،السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها ،دار الحوار للنشر و التوزيع ،ط2 ،2005،ص133

23- فلوريان كولماس،اللغة و الاقتصاد ،تر:أحمد عوض ،مراجعة عبد السلام رضوان ،عالم المعرفة ،ع263،المجلس الأعلى للثقافة و الفنون و الأداب،الكويت، 2006 ،ص ص 288،289

24- عبد المالك مرتاض،نظرية التبليغ، مجلة تعليمات الحداثة ،لبنان،2006 ،ج1 ،ص14

25- عبد الله محمد الغذامي،الخطيئة و التكفير ،دار الأنوار للطباعة و النشر ،القاهرة،1993،ص7

26- عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المقدمة ،دار البرزخ للنشر،الجزائر ،2000 ،ص 18

27- عبد الرحمان العبدان ،استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة السعودية ، المركز الوطني للثقافة و التربية ،ع 26،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ،1993،ص ص115،116

28- عطيات أبو سعود ،نظرية الفعل التواصلي عند هايرماس ،مجلة أدوات فلسفية،القاهرة ،ع10 ،2004،ص ص322،323

29- عبد القادر الغرابي، اللسانيات ونظرية التواصل ،رومان جاكبسون نموذجا ،ص ص 26،27

30- عبد المفتاح كليطو ،المنهج النقدي في الأدب و الغرابة ،دار توبقال ،المغرب :مقالات ،ديسمبر 2007،ص149

31- عبد الرحمان محمد عيسوي،علم النفس والانسان ،قسم علم النفس،كلية الأداب ،دار الجامعة ،القاهرة ،1993،ص94

كتب بالفرنسية:

32- Catherine kerbrat-ore chéon ,sience de lutilisation du langage « ou en sont les actes de langage »linformation grammaticale(paris)n66 juin 1995,p 5

33- jeanne martinel,clet pour la semiologie,p.u.f.paris.1996,pp13,14

34- j.dubois et autres dictionnaire de linguistique,larousse,paris,1976

استبيان موجّه لأساتذة و معلّمي اللغة العربية من التعليم المتوسط:

أستاذي الكريم ،أستاذتي الكريمة ،يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثّل جزءا جوهريا من مذكرنا التي نحن بصدد انجازها تحت عنوان"استراتيجيات التبليغ اللغوي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة المتوسطة - دراسة تداولية - ،فرجاءنا أن تتفضّلوا بالإجابة عن الأسئلة المطروحة على حضرتكم ولكم الشكر الجزيل مسبقا.

ضع الإشارة (x) في الخانة المناسبة:

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن : ☐

3- الشهادة المتحصّل عليها : ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

4- الخبرة في التدريس : أقل من 5 سنوات ☐ بين 5 و 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

5- كيف هي علاقتك مع المتعلّمين ؟ جيّدة ☐ متوسطة ☐ سيّئة ☐

6- ما هي اللغة التي تتواصل مع المتعلّمين ؟

الفصحى ☐ الدارجة ☐ خليط من اللغات ☐

7- ماهي اللغة التي يستعملها تلاميذك ؟

الفصحى ☐ الدارجة ☐ خليط من اللغات ☐

8- كيف تتعامل مع المتعلّم الذي يتواصل معك باللغة القبائلية أو العربية العامية ؟

أعاقبه ☐ أعاتبه دون عقاب ☐ أتسامح معه ☐

9- ماهي الوسائل التي تستعين بها للتواصل مع التلاميذ ؟

السّبورة ☐ السّبورة و الكتاب ☐ الكتاب و السّبورة ووسائل أخرى ☐

10-: هل تحرص على الجانب البيداغوجي في طرح أسئلتك على المتعلّمين ؟

نعم ☐ لا ☐

11-: كيف تقيم إجابات متعلّميك ؟ تشجيع صاحب الإجابة الصحيحة
التأنيب عند الإجابة الخاطئة ☐ اللاتعليق ☐

12- هل تجد صعوبة في إيصال المعلومات إلى أذهان متعلّميك ؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- ماهو موقف المتعلّم عند توبيخك إياه ؟
محرج ☐ عادي ☐ لا يبالي ☐

14- التواصل يقوم على أساس اللغة ولكن يتّضح أن التلاميذ يعانون من التواصل، إلى ما يعود هذا العائق المعرفي ؟ تدني مستوى التلاميذ ☐
مستوى الأساتذة عند الإلقاء ☐ مستوى البرامج التعليمية ☐

15- أي المتعلمين أكثر تواصلا و تفاعلا معك ؟
الذكور ☐ الإناث ☐ معا ☐

16- هل المطالعة تساهم في ترقية العملية التواصلية ؟ نعم ☐ لا ☐

17- هل تشجع متعلّميك على المطالعة باللغة العربية ؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- إلام يرجع نفور بعض التلاميذ من اللغة العربية ؟

.....

.....

.....

19- هل ترى أن المحيط له دور في إنجاح عملية التواصل ؟
نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

شكرا على مساهمتكم

استبيان موجّه لأساتذة و معلّمي اللغة العربية من التعليم المتوسط:

أستاذي الكريم ،أستاذتي الكريمة ،يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثّل جزءا جوهريا من مذكرنا التي نحن بصدد انجازها تحت عنوان"استراتيجيات التبليغ اللغوي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة المتوسطة - دراسة تداولية - ،فرجاءنا أن تتفضّلوا بالإجابة عن الأسئلة المطروحة على حضرتكم ولكم الشكر الجزيل مسبقا.

ضع الإشارة (x) في الخانة المناسبة:

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن : ☐

3- الشهادة المتحصّل عليها : ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

4- الخبرة في التدريس : أقل من 5 سنوات ☐ بين 5 و 10 سنوات ☐
أكثر من 10 سنوات ☐

5- كيف هي علاقتك مع المتعلّمين ؟ جيّدة ☐ متوسطة ☐ سيّئة ☐

6- ما هي اللغة التي تتواصل مع المتعلّمين ؟
الفصحى ☐ الدارجة ☐ خليط من اللغات ☐

7- ماهي اللغة التي يستعملها تلاميذك ؟
الفصحى ☐ الدارجة ☐ خليط من اللغات ☐

8- كيف تتعامل مع المتعلّم الذي يتواصل معك باللغة القبائلية أو العربية العامية ؟
أعاقبه ☐ أعاتبه دون عقاب ☐ أتسامح معه ☐

9- ماهي الوسائل التي تستعين بها للتواصل مع التلاميذ ؟
السّبورة ☐ السّبورة و الكتاب ☐ الكتاب و السّبورة ووسائل أخرى ☐

10-: هل تحرص على الجانب البيداغوجي في طرح أسئلتك على المتعلّمين ؟
نعم ☐ لا ☐

11-: كيف تقيم إجابات متعلّميك ؟ تشجيع صاحب الإجابة الصحيحة ☐
التأنيب عند الإجابة الخاطئة ☐ اللاتعليق ☐

12- هل تجد صعوبة في إيصال المعلومات إلى أذهان متعلّميك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- ماهو موقف المتعلّم عند توبيخك إياه ؟

محرج ☐ عادي ☐ لا يبالي ☐

14- التواصل يقوم على أساس اللغة ولكن يتّضح أن التلاميذ يعانون من التواصل، إلى ما يعود هذا العائق المعرفي ؟ تدني مستوى التلاميذ ☐

مستوى الأساتذة عند الإلقاء ☐ مستوى البرامج التعليمية ☐

15- أي المتعلمين أكثر تواصلا و تفاعلا معك ؟

الذكور ☐ الإناث ☐ معا ☐

16- هل المطالعة تساهم في ترقية العملية التواصلية ؟ نعم ☐ لا ☐

17- هل تشجع متعلّميك على المطالعة باللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- إلام يرجع نفور بعض التلاميذ من اللغة العربية ؟

.....

.....

.....

19- هل ترى أن المحيط له دور في إنجاح عملية التواصل ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

شكرا على مساهمتكم

الفهرس:

المقدمة 5

تمهيد..... 10

الفصل الأول: العملية التبليغية

1- نظرية التبليغ بين الحداثة الغربية و التراث العربي..... 12

1-1 نظرية التبليغ عند دو سوسير..... 15

1-2 نظرية التبليغ عند بلومفيلد..... 17

1-3 نظرية الإعلام لدى شينون وويفر..... 21

1-4 نظرية التبليغ عند العرب..... 22

2- مفهوم الإستراتيجية 27

2-1 من استراتيجية التبليغ إلى استراتيجيات تعلم اللغات 28

2-2 استراتيجيات التبليغ اللغوي..... 29

2-3 استراتيجيات تعلم اللغات وأسسها النظرية 32

3- أنواع التواصل(التبليغ)..... 34

3-1 التبليغ اللفظي..... 34

3-2 التبليغ غير اللفظي(اللغة الصامتة)..... 37

3-3 التبليغ الكتابي..... 41

4- شروط و ظروف التبليغ..... 43

5- اللغة العربية في المنهج المدرسي..... 45

6- الاتصال التربوي..... 47

1-6 بين التفاعل و التواصل الاجتماعي 47

7- مفهوم التداولية 51

الفصل الثاني:تأثير عملية التبليغ في تعليم وتعلم اللغة العربية بين المعلم و المتعلم

إجراء الدراسة الميدانية 54

1- منهج البحث 54

2- عينة الدراسة 54

3- مجالات الدراسة 55

1-3 المجال المكاني 55

2-3 المجال الزماني..... 55

3-3 المجال البشري..... 55

4- استمارة الاستبيان..... 55

1-4 توزيع الاستبيان..... 56

5-الأسئلة..... 56

1-5 الأسئلة الموجهة للأساتذة..... 56

2-5 الأسئلة الموجهة للتلاميذ..... 56

6- دراسة النتائج..... 56

1-6 دراسة الأسئلة الموجهة للأساتذة..... 57

2-6 دراسة الأسئلة الموجهة للتلاميذ..... 70
خاتمة 78
قائمة المصادر و المراجع..... 81
الاستبيان..... 85