جامعة يحيى فارس – المدية–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تحت عنوان :

دور النص المدرسي في تطوير مستوى الخطاب لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

(دراسة ميدانية بشلالة العذاورة ولاية المدية).

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل

إعداد الطالبتان:

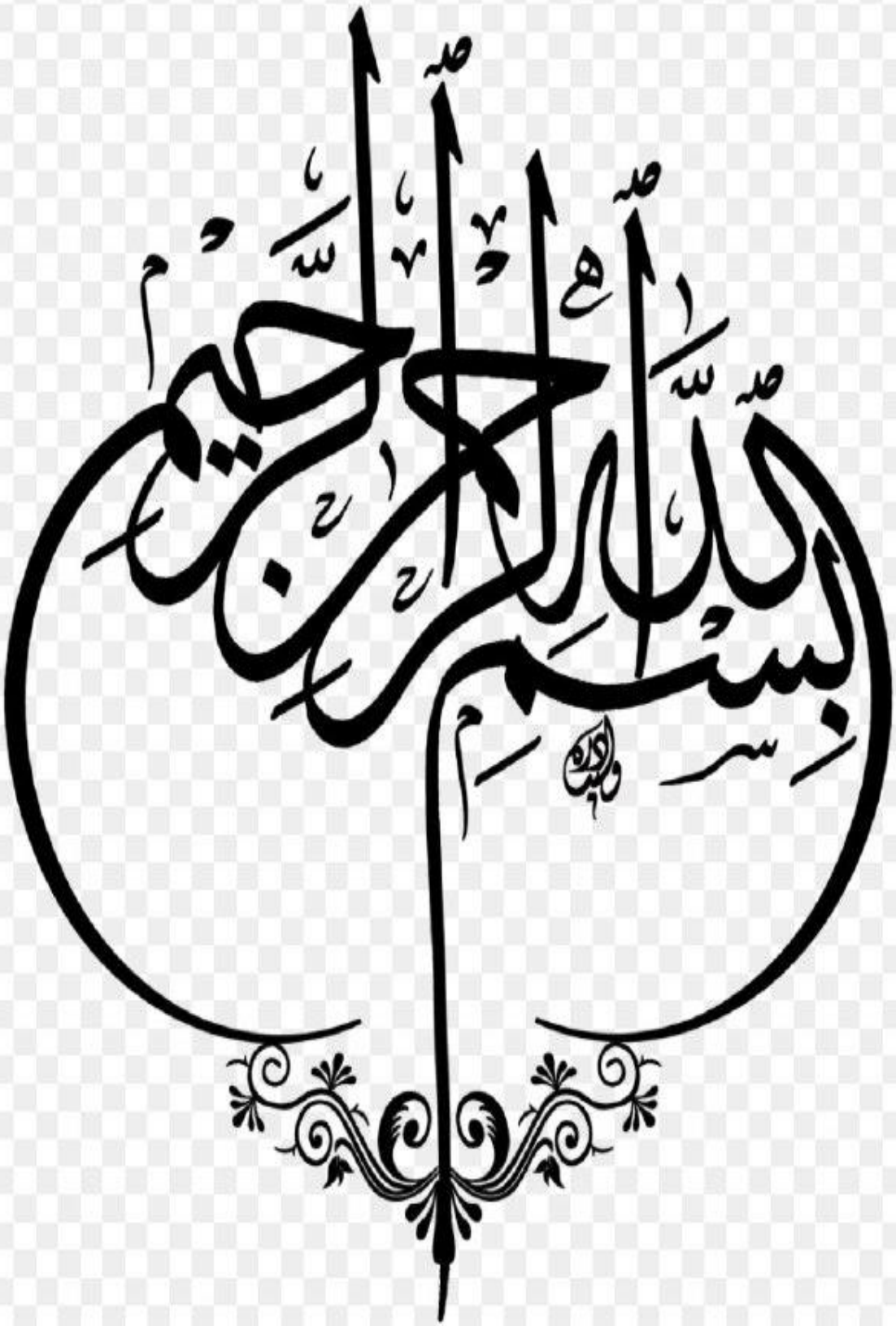
_ جرادنية نصيرة

_بوسعادي بسمة

تحت اشراف الأستاذة:

ـــ أيوب مريم

السنة الجامعية: 2023 / 2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث حمدا يليق بجلاله و عظمته وله الشكر أوّلا وأخيرا على حسن توفيقه وكريم عونه وسخر لنا من عباده من كان لنا عونا وسندا نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والإمتنان إلى كل من تفضل ومد يد العون لإتمام هذا العمل ونخص بالذكر الأستاذة الكريمة أيوب مريم التي أشرفت على الدراسة وعلى تقديمها المساعدة لنا والمجهودات التي بذلتها معنا في إتمام هذا العمل وندعو الله أن يحفظها ويمدها الصحة والعافية دمتي ذخرا وفخرا للجامعة والعلم, وأشكر كل أساتذتي الكرام الذين علمونا وكونونا دون أن يبخلو علينا ومساعدتهم لنا وتوجيهاتهم الدائمة فشكرا لكل من الأساتذ عمرو الزاوي وبن قطاف محمد والأستاذ بن عيشوبة بلال والأستاذ بحاش عبد الحق, والأستاذات وافية بجاج, يسمينة بوسعيد جهيدة غزالي, غطاس إسمهان, ومونية قارني, كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساندني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث ولو بكلمة طيبة.

اهداء

نـهدي ثمرة هذا العمل إليك أنت ...!

نعم إليك أنت يامن تقرأ هذه الكلمات .

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الى تحليل النص المدرسي من حيث مايحمله من مكونات لغوية نحوية ومعجمية, تركيبية وبراغماتية لتطوير مستوى الخطاب لدى التلاميذ ومعرفة دوره في قدرة التلاميذ على توظيف رصيدهم اللغوي المدرسي واستخدامه في التواصل مع غيرهم في مواقف مختلفة, ولتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدام المنهج الوصفي القائم على أسلوب دراسة حالة وهذا على مجموعة دراسة قوامها خمسة تلاميذ, حيث تم جمع البيانات من خلال إختبار الذكاء مكعبات كوهس في الدراسة الإستطلاعية, ولدراسة النصوص من حيث البنية وتحديد مكوناتها وآليات تكوّنها وأثرها, والبحث عن الوظيفة اللغوية والمعطيات اللغوية, والخطابية التي تشكل بنية وموضوع الخطاب السردي للنص, تمّ جمع كل هذه البيانات من خلال شبكة تحليل الخطاب كأداة مقننة لتقييم النصوص في الدراسة الأوّلية, ثم اعتمدنا في الدراسة الأساسية على المقابلة والملاحظة وشبكة تحليل الخطاب لتحليل خطابات التلاميذ التي تحصلنا عليها على شكل مدونات, وقد خلصنا في النهاية الى ضرورة إثراء النصوص المدرسية من الناحية اللغوية النحوية والمعجمية وحتى البعد البراغماتي وذلك لأنّنا إلتمسنا أنّ هذه النصوص ليس لها دور فعّال في تطوير المهارات الخطابية للتلاميذ.

الكلمات المفتاحية: النص المدرسي, شبكة الخطاب, دراسة حالة, تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي, الخطاب, الوظيفة اللغوية.

Abstract :

This case study aims to analyze school texts in terms of their grammatical, lexical, syntactic, and pragmatic components, with the goal of enhancing students' discourse levels and understanding the role these texts play in students' ability to utilize and apply their linguistic knowledge in various communication situations, To achieve the study's objectives, a descriptive methodology based on a case study approach was employed with a study group of five students, Data was collected through the administration of the Kohs Block Design intelligence test in the preliminary study. To analyze the texts in terms of structure, identify their components, formation, and impact, and to investigate the linguistic function and linguistic and rhetorical data that shape the structure and subject of narrative discourse within the text, all of this data was collected through a discourse analysis network as a streamlined

tool for text evaluation in the initial study, In the main study, we relied on the analysis network to analyze the students' discourse that we obtained in the form of blogs.

After analyzing these texts, we compared them as reference models to the students' blogs, We ultimately concluded that school texts should be enriched in terms of grammar, lexicon, and even pragmatics, as we have ascertained that these texts do not currently play an active role in developing students' discourse skills.

Keywords: school text, discourse network, case study, fifth-grade primary students, discourse, linguistic function

فهرس المحتويات

الفهرس	الصفحة
الإهداء	/
كلمة شكر	/
ملخص الدراسة	/
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
فهرس الأشكال	/
مقدمة	أ_ب
الجانب النظري	الصفحة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	/
1-إشكالية الدراسة	11_6
2_فرضيات الدراسة	11
3_ أهمية الدراسة	12
4_أهداف الدراسة	12
5_دواعي إختيار موضوع الدراسة	13
6_تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة	15_13
7_الدراسات السابقة	16_15
8_التعقيب على الدراسات السابقة	17_16
الفصل الثاني: الكتاب والنص المدرسي	/
_أوّلا: الكتاب المدرسي	/
_ تمهيد	19
_تعريف الكتاب المدرسي	22_20
_أهمية الكتاب المدرسي	22

3_الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صياغة الكتاب المدرسي	23_22
4_عناصر الكتاب المدرسي	25_23
6_وظائف الكتاب المدرسي	26_25
ثانيا: النص المدرسي	/
1_تعريف النص المدرسي	29_28
2_سمات النص الجيد	29
3_أنواع النصوص المدرسية	29
4_معايير إنتقاء النصوص	30
الفصل الثالث: اللغة والخطاب	/
أولا: اللغة	/
1_تعريف اللغة	35_34
2_مستويات اللغة	38_35
3_مراحل اكتساب اللغة	42_38
4_النظريات المفسرة لإكتساب اللغة	46_43
ثانيا: الخطاب	/
1_مفهوم الخطاب	49_48
2_نظرية أفعال الكلام عند أوستين	51_49
3_الفعالية اللغوية في الخطاب	51
4_الوضوح والإنسجام في الخطاب	55_52
5_تحليل الخطاب	56
6_البعد التداولي وتحليل الخطاب	60_56
7_مفهوم السرد	61_60
8_مراحل السرد عند الطفل	64_61
9_العناصر المكونة للسرد	65_64
الجانب التطبيقي	/

الفصل الرابع :الدراسة الميدانية وإجراءاتها	/
1_ الدراسة الإستطلاعية	68
2_الدراسة الأوّلية	69
3_الدراسة الأساسية	70
4_أدواة الدراسة الأوّلية	70
5_ أدواة الدراسة الأساسية	75_70
6_منهج الدراسة الأساسية	75
7_حدود الدراسة	76_75
8_ظروف إجراء الدراسة	76
9_مجموع الدراسة	76
10_شروط إجراء الدراسة	77
الفصل الخامس :عرض وتحليل ومناقشة النتائج	/
أوّلا: عرض وتحليل النتائج	/
1_عرض وتحليل نتائج الدراسة الأوّلية	117_80
2_عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية	158_118
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج	/
3_مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة	168_159
4_الإستنتاج العام	170_169
الخاتمة	172_171

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجداول	/
1	_ نتائج إختبار الذكاء لمكعبات كوهس.	81
2	_النسب المئوية على مستوى السير اللغوية للنصوص(في البنياتاللسانية)	89
3	_ يمثل عبارات النصوص في المقدمة.	92
4	_عبارات النصوص في التعيين.	95_94
5	_ عبارات النصوص في تطور الأحداث.	99_97
6	_ عبارات النصوص في العقدة .	103_102
7	_ عبارات النصوص في فك العقدة .	105
8	_عبارات النصوص في النهاية .	107_106
9	_إستعمال الأدوات اللسانية في النصوص.	110_109
10	_النسب المئوية للأدوات اللسانية في النصوص .	111
11	_ النسب المئوية للتحليل على المستوى المعجمي في النصوص .	114
12	_ الملاحظة الخاصة برصد سلوكات التلاميذ .	120_118
13	_مؤشرات المقابلة مع التلاميذ.	122_121
14	_ النسب المئوية على مستوى السير اللغوية لخطابات التلاميذ.	133
15	_عبارات التلاميذ في المقدمة.	136
16	_ عبارات التلاميذ في التعيين.	138_137
17	_ عبارات التلاميذ في تطور الأحداث	142_140
18	_ عبارات التلاميذ في تطور الأحداث.	145_144
19	_عبارات التلاميذ في فك العقدة	147_146
20	_عبارات التلاميذ في النهاية.	148_147
21	_إستعمال الأدوات اللسانية في خطابات التلاميذ.	151_150
22	_النسب المئوية للتحليل على المستوى النحوي في خطابات التلاميذ.	152
23	_النسب المئوية للتحليل على المستوى المعجمي في خطابات التلاميذ.	155

فهرس الأشكال:

رقم الأشكال	عنوان الأشكال	
1	_ مخطط يوضح محور الإختيار (المحور العمودي) ومحور التراكيب (المحور الأفقي) .	53
2	_مخطط يمثل الوحدات المحورية (على المستوى الأفقي والعمودي).	55
3	_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للنصوص في مستوى السير اللغوية.	90
4	_ أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للنصوص في المستوى النحوي.	112
5	_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للنصوص في المستوى المعجمي.	115
6	_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للمدونات في مستوى السير اللغوية.	134
7	_ أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للمدونات على المستوى النحوي.	153
8	_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للمدونات على المستوى المعجمي.	156
9	_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية على مستوى السير اللغوية للنصوص والمدونات مع بعض	159
10	_ أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للتحليل على المستوى النحوي للنصوص والمدونات.	160
11	_ أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للتحليل على المستوى النحوي للنصوص والمدونات.	160

فهرس الملاحق:

رقم الملاحق	عنوان الملاحق	/
1	الكتابة الصوتية لخطابات النصوص وخطابات التلاميذ	189_181
2	_وثائق تسهيل مهمة التربص.	191_190
3	_نصوص القراءة للسنة الخامسة.	195_192
4	_ مدونات التلاميذ.	201_196
5	_ شبكة تحليل الخطاب لنواني حسين.	202
6	_ دليل المقابلة.	203
7	_ دفتر الملاحظة.	204
8	_ إختبار مكعبات كوهس.	231_205

مقدمة:

اللغة هي وسيلة الإتصال والتخاطب بين الناس والتفاهم بينهم حيث يستجيب الأطفال الى اللغة التي ترد الى مسامعهم قبل أن تتولد لديهم القدرة على إستخدامها, فالرضيع يعجز عن إيصال رسالته لذويه بإستخدام اللغة ومفرداتها من الكلمات, إلّا أنّه يستطيع أن يستخدم حنجرته لإخراج أصوات ترتبط بنغمات خاصة تعبر عما يريد الوصول اليه. (عبد الله و طه، 2015، صفحة 16)

يمرّ الأطفال خلال نموهم بمراحل عمرية مختلفة وفي كل مرحلة عمرية تحدث تغيرات وتطورات على المستوى اللغوي والمعرفي, والنمو يكون تدريجي ومتفرد, فكلما نما الطفل إزداد رصيده اللغوي والمعرفي وإزدادت قدرته على الإستعمال اللغوي وتطور كل المهارات اللغوية, كما نجد كل طفل له خصائص لغوية ومعرفية خاصة وذلك يرجع الى الخصائص البيئية لكل طفل والقدرات المعرفية والعقلية.....الخ, وكون اللغة وضع وإستعمال حسب النظرية الخليلة فإن الطفل كلما زاد نموه زادت قدرته على إستعمال اللغة والتحكم في مستوياتها حتى الوصول الى الخطاب أو تحقيق الفعالية اللغوية في الخطاب, ويبدو مصطلح "الخطاب" على درجة عالية من الغموض, إذ يقترن به العديد من المصطلحات مثل السرد, الحوار, الوظيفة اللغوية, الفعالية اللغوية, البراغماتية, التداولية.....الخ, وهناك العديد من التيارات العلمية التي درست هذا الجانب اللساني للخطاب مثل النظرية الخليلة للحاج صالح ونظرية أفعال الكلام لأوستين ونظرية الحديث لسيرل .....الخ, ولكي يصبح الخطاب فعّال وغني بالوحدات اللسانية اللازمة يجب أن تتوفر فيه العديد من الشروط كسلامة المستوى النحوي والمعجمي وتحقيق الفعالية اللغوية.....الخ.

ويعتبر السرد من أصعب الدراسات تحديدا لأنّها تخضع لنموذج تحليل موحد, حيث أنّ كل سرد فريد وخاص في حد ذاته أكثر منه نطام معروف مسبقا, مع ذلك فأنّ عملية دراسة كل المكونات الأساسية للنص تعتمد كثيرا على تحديد كل المكونات على حدى وهذا لايعني إستقلالية واحدة منها عن الأخرى, فدراسة التفاعل بين هذه الوحدات شيء ضروري وهذا من خاصية اللغة التي هي نظام معقد مكون من أنظمة أقل تعقيدا.(عدي,2007/2006,صفحة65)

يمكن عموما حصر العوامل التي تتدخل في تنمية وتطوير الخطاب لدى الأطفال في جانبين الأوّل قبل المدرسة والثاني بعد التمدرس فالأوّل يرتبط بالعوامل القبل مدرسة مثل النماذج الموجودة في

فضاء الطفل مثل الوالدين والاخوة والاقارب ومايقدمونه من سرود وخطابات, وكذا وسائل الاعلام التي يتعرض لها الطفل ويتفاعل معها, أمّا الجانب الثاني فيتعلق بالعوامل المرتبطة بالمدرسة مثل الوسائل التعليمية وطرق وأساليب التدريس ومن العوامل والوسائل التعليمية نجد الكتاب المدرسي لما له أهمية كبيرة في تنمية السرد والخطاب لدى التلاميذ, لذا يجب إنتقاء محتويات الكتاب المدرسي بعناية بالغة وفق شروط مدروسة وذلك لما له أهمية في إكساب وإثراء الرصيد اللغوي وبناء المعارف المختلفة للتلاميذ, وذلك لتلبية الإحتياجات المعرفية للتلاميذ بمختلف أعمارهم, ويعد الكتاب المدرسي وخاصة النصوص المدرسية في المراحل الأولى من التعليم من أهم الوسائل الهادفة الى تكوين نشأ سليم وبناء معارف وتنمية وتطوير الخطاب لدى التلاميذ, فمن الواجب أن تكون النصوص مبنية على أسس علمية متينة ومناهج سليمة لها أهداف واضحة وخاصة نصوص اللغة العربية التي يجب أن تنمي وتطوّر خطاب التلاميذ وتوسع خيالهم, إنّنا بصدد تحليل الخطاب ولا نخص بالذكر الخطاب في عمومه, وإنّما نتناول نوعا يتعلق بالخطاب في جانبه اللساني والمتعلق بالجانب المعرفي واللغوي, فالخطاب واستعمال الوسائل التعبيرية كالسرد يمكّن الفرد من الدخول في وضعيات تواصلية وتفاعلية وإقامة علاقات وهذا كله بسبب ثراء رصيده اللغوي إذ يعتبر السرد أحد المهارات اللاّزمة التي يجب على الطفل إكتسابها, والسرد يقوم بالكشف عن الجانب التعبيري للّغة الطفل سواء كان شفهيا أو كتابيا, ودراستنا تركز على تحليل النص المدرسي ومايقابلها من مستوى الخطاب لدى التلاميذ.

ومحاولة وإثبات إن كانت هذه النصوص المقدمة للتلاميذ تستوفي كل الشروط اللازمة التي يجب أن تتوفر في الخطاب كأن تحتوي على عبارات مختلفة ومتنوعة بحيث تتصف بعدم التجانس, وأن تحتوي على عبارات سليمة من الناحية النحوية والصرفية والتركيبية وثراء في مختلف الروابط اللسانية, بإختصار يجب أن تكون النصوص معدّة بشكل صحيح على المستويين العمودي (مستوى البناء) والمستوى الأفقي (مستوى الوصل), وتؤدي بالغرض أي تنمي مستوى الخطاب لدى التلاميذ أم أنّها مجرد نصوص شكلية معدّة بطريقة عشوائية لاتسمن ولا تغني من جوع, ولإثبات ذلك يمكن الإعتماد على وسائل لتقييم الخطاب ومعرفة كل مكوناته والنظر فيما إن كانت هذه العناصر صالحة في المقام التي وضعت فيه وصالحة لتحقيق الخطاب الجيد والفعال, والتحليل يكون على مستويين الشكلي والذي يتمثل في الجانب الصوتي والمعجمي والتركيبي أمّا المستوى الوظيفي فهو الذي يهتم بالجانب الوظيفي للخطاب والتفاعلات اللفظية.

وانطلاقا مما سبق وبالإعتماد على النظريات اللسانية المختلفة سواء العربية أو الأجنبية التي عرفت تطورا ملحوظا في الدراسات اللغوية واللسانية وبالإعتماد على المنهج المناسب, جاءت دراستنا الحالية لتركز على الخطاب في النصوص وعند التلاميذ للسنة الخامسة إبتدائي, ومن ثم المقارنة بين الخطابين, ومن أجل القيام بهذا العمل قمنا بوضع الخطة التالية: مقدمة, ثم قسمين متباينين بين النظري والتطبيقي حيث:

القسم الأوّل (الجانب النظري) يحتوي على ثلاث فصول:

– فالفصل الأول فيحتوي على كل من إشكالية الدراسية, فرضية الدراسة وأسباب إختيار الموضوع أهمية وأهداف الدراسة, تحديد المفاهيم الأساسية, وأخيرا الدراسات السابقة والتعليق عليها.

–الفصل الثاني: تناولنا فيه الكتاب والنص المدرسي من مفهوم وأهداف وأسس ومعايير .....الخ.
_الفصل الثالث: وتناولنا فيه اللغة من مفهوم ومستوياتها, مراحل إكتساب اللغة, والنظريات المفسرة لإكتساب اللغة, وكذلك تناولنا فيه الخطاب من مفهوم وتطرقنا الى نظرية أفعال الكلام عند أوستين والفعالية اللغوية في الخطاب وصولا الى الوضوح والإنسجام في الخطاب, توضيح مفهوم تحليل الخطاب, مفهوم السرد, مراحل إكتساب السرد عند الطفل, والعناصر المكونة للسرد.

_أمّا الجانب التطبيقي فيحتوي على فصلين:

_الفصل الرابع: تناولنا في هذا الفصل الدراسة الميدانية وإجراءاتها بحيث قمنا بعرض كل من نتائج الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأوّلية والدراسة الأساسية.

_الفصل الخامس: هنا اختتمنا دراستنا بمناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها من كلا الدراستين الأوّلية والأساسية.

الجانب النظري

الفصل الأوّل

1-الإشكالية

2_ الفرضيات

3_ الأهمية

4_ الأهداف

5_أسباب إختيار الموضوع

6_تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة

7_ الدراسات السابقة

1_ الإشكالية :

أصبح انتشار التربية والتعليم في بلدان العالم المختلفة معيارا أساسيا للتقدم في مختلف المجالات بغرض النهوض بالدول والخروج من التخلف والأمية, بحيث تعتبر المدرسة هي البنية الأساسية في تكوين نشأ سليم وتكوين أجيال قادرة على رفع مستوى البلاد والتنافس مع الدول المتقدمة وهذا كله لايصلح إلاّ بإصلاح المنظومة التربوية فهي الأداة التي تسعى من خلالها الدول لتأمين آفاقها المستقبلية, وهذا ماجعل العلماء والمفكرين يركزون على هذه المنظومة باعتبارها أداة لمراجعة المستحدثات والتحكم فيها لفتح آفاق جديدة تمنع الفكر من الإنحصار والإنغلاق وتمنحه الإستراتيجيات التي تعالج المشكلات, والجزائر واحدة من هذه الدول التي تسعى لتطوير منظومتها التربوية وبرامجها التعليمية ولأجل ذلك إتّخذ التعليم عدّة مراحل منها إبتدائي ومتوسط وثانوي وجامعي, وهذه المراحل يجب أن تبنى على أسس علمية مدروسة, والجزائر مثلا شهدت في الآونة الأخيرة جملة من الإصلاحات والتغيرات على المستوى التربوي, وبالرغم من التراجع الكبير في منظومتها التربوية وهذا يثبت كل من مظاهر التسرب المدرسي والفشل وغيرها فقد أصبح من المهم جدا الإسراع في تغيير أساليب التعليم والتكوين وهنا يجدر بنا الذكر الى التنويه الى أهمية الكتاب المدرسي.(جيدال,عديدي.2010_2011,صفحة6)

فهذا الأخير يعتبر أداة ننمّي بها النشأ ونربي بها الأجيال, وكما نعلم أنّه لايوجد كتاب مدرسي إلاّ وله منهاج خاص به وفي كل مستوى تعليمي كتب خاصة تناسب مستوى تلك المرحلة, وهذا ماولّد علامات إستفهام في أذهاننا ما إن كانت هذه البرامج التربوية تناسب أو لا تناسب الفئات العمرية المستهدفة؟.

يرى **أبو القاسم في كتابه 2002** أنّ الكتاب المدرسي يعدّ وسيلة تساهم في بناء الحصيلة المعرفية لدى المتعلّم خاصة في المرحلة الإبتدائية, وذلك لما يحتويه من نصوص هادفة وبالتحديد النصوص القرائية المشروحة فهي تسهم في إثراء رصيد الطفل اللغوي ولهذا أوّلت المجتمعات والدول أهمية بالغة لنصوص القراءة في مرحلة التعليم الإبتدائي, فالكتاب المدرسي في نظام التعليم بصفته وعاء لمحتوى المنهج لاتزال تحتفظ بأهميتها لسببين رئيسيين أوّلهما كونه الوسيلة المناسبة لإختيار محتوى المقرر الدراسي بما يحافظ على الضوابط المرعية في توازن المدى والتتابع في تصميم المنهج,

عبر المستويات الدراسية المختلفة وثانيهما كونه الوسيلة العملية التي يمكن إستخدامها من أجل توفير الحد الأساسي من التعليم للجميع مهما تفاوتت مستويات المدارس وتباينت إمكاناتها البشرية والمادية شريطة توافر معايير الجودة المطلوبة فيها, وبخاصة حداثة المحتوى ودقة إختياره وأساليب تقديمه لتتناسب مع تنوع أنماط التعلم لدى الطلبة وتلبي الإحتياجات المختلفة بينهم, واستثارة الدافعية لديهم لكي يقبلو على التعلم وإتقان مهاراته ومواصلة السير على دربه مدى الحياة, وذلك لما تقدمه من دور فعّال يسهم في بناء رصيد لغوي ومعرفي قيّم, وكما هو معلوم أنّ الواقع التعليمي اليوم يعاني من ضعف سواء من الجانب المعرفي أو اللغوي, وهذا ما يظهر أثناء إصطدام التلاميذ بأسئلة تدور حول إنشاء تعبير كتابي أو شفوي أو صياغة أجوبة وهذا في نهاية المرحلة الإبتدائية حيث نجد التلاميذ يصلون الى مرحلة المتوسط أو الثانوي وهم يفتقدون الى أدنى أساسيات التعبير.

ولكي نجعل التعليم أداة لتطوير الفرد وتنمية قدراته ومهاراته يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على أسس نظرية, ويحتوي على كل ماهو حديث لكي لانبقى في التقليد والجمود, فالتعليم كما هو معروف هو إعطاء كم هائل من المعارف والمعلومات الغير مترابطة بحيث لايمكن للتلميذ الربط بينه وبين مادرسه في بنيته المعرفية, وبذلك يتلقى التلميذ المعارف فيلجأ الى حفظها ليسترجعها يوم الإمتحان وبعدها تتلاشى, حيث يرى بعض العلماء أنّ تجزئة الأهداف العامة الى سلسة من الأهداف الجزئية لا يؤدي الى تحقيق القدرة العامة المرغوبة.

وهذا مايؤكّده " LEONTIE" أنّ تحديد الأهداف التعليمية بشكل إجرائي يعتبر شيء خطير في عملية التعليم والتعلم, ويرى أنّ الأهداف السلوكية وطبيعتها التجزّئية لعملية التعلم تهمل الطبيعة العقلية لهذا النشاط فالفهم مثلا يمكن أنّ يختصر في قائمة من السلوكيات الملاحظة وحسب " VIVANT ET GILBERT 1992" "أنّ الإعتماد على بيداغوجيا الأهداف لاتمكن المتعلم من توظيف أو إستخدام المعارف المكتسبة قصد حلّ مشكلة أو التصّدي لموقف يعترضه في الدرس أو خارج الدرس".(بن نابي ، 2010، صفحة 152)

فالتطّور الذي حدث في العالم في مجال المقاربات التربوية, خاصة في الجزائر أدّى الى تحويل بيداغوجيا الأهداف الى بيداغوجيا الكفاءات في النظام التربوي كحتمية للإصلاح التربوي وذلك في المرحلة الخامسة بعد الإستعمار, فبيداغوجيا الأهداف تركز على الفعل التعليمي المنفصل على النسق الإجتماعي وبيداغوجيا الكفاءات ترى أنّ هناك علاقة تفاعلية مع الفعل التعليمي كنسق إجتماعي من

خلال الموقف التعليمي, فالأوّل يركز على المتعلم ولا ينعكس هذا على سلوكه الإجتماعي أي يصبح متلقي سلبي, وهذا ماجاء في النظرية السلوكية والمعرفية, وهذه المقاربات ترى هذه العملية أنّها لا تؤدي إلى إنعكاس التعلم على سلوك الطفل بحيث لن يوظف مكتسباته في حل المشكلات التي تصادفه في حياته وعدم استثمارها في سياقات مختلفة والتقويم التحصيلي هو فقط إسترجاع لمعارف وتذّكر لما تم تدريسه, أمّا سوسيولوجيا الكفاءات هي جعل المتعلم قادر على بناء معارف , ودور المعلم هو وضع المتعلم في وضعيات تعليمية مثيرة بحيث يربطها بواقعه الإجتماعي وتصبح وضعيات معقّدة وتنعكس على سلوكياته, وتتحوّل الى سلوك إجتماعي كما جاء في النظرية البنائية والبنائية الإجتماعية, أمّا التقويم التحصيلي فهو يعتمد على القدرة التحليلية والتركيب وليس الإسترجاع كما تم تدريسه بالضبط, بحيث المتعلّم يسقط كل ماتعلّمه في وضعيات جديدة وهذه أهم مرحلة في العملية التعليمية. (حربي و قاسي ، 2021، صفحة 78_79)

أمّا إذا أردنا إسقاط هذا على النصوص المدرسية في اللغة العربية نرى أنّ البيداغوجيا الثانية وهي سوسيولوجيا الكفاءات, ترمي إلى أنّ النص المدرسي يعتبر موقف نموذجي يتم ربطه بالمواقف والوضعيات الإجتماعية, وإسقاطه على الحياة الاجتماعية وليس كموقف تعليمي يتطلب الإسترجاع يوم الإمتحان, وهدف هذه السوسيولوجيا هو بناء معارف جديدة يمكن الإستدلال عليها لاحقا.

وفي ذلك تشير **سمية براي 2022** الى ضرورة وضع معايير علمية للتعلم تأخذ في إعتلارها المقاييس العالمية لجودة التعليم وإنشاء هيئة قومية لإعتماد وضمان جودة الكتاب المدرسي الذي يعد أحد مكونات العملية التعليمية والقاسم المشترك لدى الطلبة في مراحل التعلم المختلفة لدرجة أنّه يكون أحيانا المصدر الوحيد للمعلم والمتعلم لإتمام هذه العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد إعتبر **NOUANI 2004** أنّ عدم إتّباع هذا المنهج جعل العديد من التلاميذ عاجزون على حل مشاكلهم أو التواصل شفهيا مع الآخر, ولهذا قامت الجزائر بالتطبيق الميداني مع الدخول المدرسي لسنة (2003-2004) وأحدثت مناهج وكتب مدرسية جديدة من شأنها أن تنمي المهارات الأكاديمية, ولعلّ من أبرز المهارات الأكاديمية الحياتية نجد مهارة القراءة والكتابة والوسائل التعبيرية أو الإنتاج اللفظي كالخطاب والحوار والسرد بنوعيه الشفهي والكتابي, "كما نعلم أنّ الإنتاج اللفظي هو نتيجة دائرة معقدة وتتداخل عدّة عوامل لتحقيقه, ونذكر على سبيل المثال دور الوظائف العقلية في بلورة الرسالة, وعلاقة هذه الرسالة بالمرجع والمحاورين, وأخيرا الوضع خارج اللغوي."

يقول **برينر** في العديد من دراساته في هذا الصدد أنّ السرد يعتبر أحد أشكال الإنتاج اللغوي الذي يرتبط في كليته بالتفاعل الإجتماعي قبل أن يكون تعبيرا لسانيا يكتسبه الطفل في علاقاته مع الوسط الإجتماعي والثقافي عن طريق الإتصال في المرحلة القبل لغوية ليكتمل بذاته في المرحلة اللغوي. (قويدري ، 2014 -2015 ، صفحة 6)

حيث أوضحت دراسة **(PINTO ET SPINOLL ,1999)** أنّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و8 سنوات يملكون سرد مشكل بمختلف مكوناته ومراحله, وهناك عدّة دراسات بيّنت أن الهيكل السردي للأطفال يظهر خلال السنة الرّابعة من عمرهم وذلك من خلال الإنتاج الشفوي وهذا حسب دراسة(TRABAS ALL 1989).

تشير **ليلى قويدري (2014_2015)** في دراستها أنّ السرد ماهو إلاّ مكون داعم للفعالية اللغوية التي هي تبادل كلمات وعبارات وأحداث وأفكار وأراء أكثر من كونها مجرد كلمات, وهناك عوامل أخرى تتدخل في السرد سياق تلقيه من طرف السامع, ظروف التلقي وزمنه.

بالرغم من أنّ الأطفال لم يكتسبو القواعد النحوية والصرفية للغة عند دخولهم للمدرسة, إلّا أنّه يلاحظ عليهم إنتاج خطاب متماسك واستعمال وحدات لسانية التي تضمن تناسق الخطاب, فالقدرات السردية تتحوّل على شكل كتابي في مستوى الإنتاج اللغوي وكذلك القراءة, بينت الكثير من الدراسات أنّ القدرات السردية تختلف ولاتتطوّر بنفس الطريقة عند الطفل العادي والطفل الذي لديه إضطراب في اكتساب اللغة, ولهذا فإنّ تقييم القدرات السردية تعتبر وسيلة للكشف والتشخيص عن إضطرابات اللغة. (قيدوش ، 2018، صفحة 10_11)

كما تبين الأدبيات العالمية ومنها أعمال **(ميشال فايول وآخرون 1985)** بحيث حاولو من خلال دراساتهم تبيان قابلية الطفل الصغير وحبه للقصة أكثر من الطفل المتقدم في السن, وتوصلو في هذه الدراسة بأنّ الوحدات السردية عند الطفل لاتنمو بسرعة بل بالتدريج وعبر مراحل. (Fayol, 1985, p. 90)

يرى العالم **ميشال فوكو** على لسان **بن سباع محمد 2014 أنّ** مصطلح التراكم في الخطاب هو تراكم موجود في الخطاب ويتجسد في الوثيقة أو الأرشيف, لأنّ المألف يزول ولكن الخطاب يبقى, وأنّ

ميزة هذا التحليل, ليست إيقاض النصوص في سبلتها الراهنة, قصد إكتشاف وميض ميلادها عن طريق فك ألغاز حروفها المكتوبة فيها, بل العكس, ملاحقتها خلال سباتها الطويل أو على الأصح رفع أو طرد الموضوعات والأفكار المحورية التي تمت بصلة الى السبات والنسيان والأصل الضائع, وإكتشاف نمط الوجود الذي يميز المنطوقات.

كما أسفرت دراسة **NOUANI .H 1995** أنّنا نجد علاقة قويّة بين النصوص الدراسية والخطاب لدى الطفل, فالخطاب يحدد بالموقف أكثر بكثير من الإنتماء الإجتماعي, وبنفس المعنى يؤكد دوف فرانسوا أيضا على هذا الإختلاف في اللغة وفقا لشروط الإتصال التي تعتبر أكثر تحديدا من الإنتماء الإجتماعي وحده, فالأسرة كذلك تمارس تأثيرا معينا ويمكن أن يكون لها تأثير كبير على سلوك الطفل اللغوي.

يرى **الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في كتابه 2012** أنّ البحوث الميدانية التي قام بها الباحثون في العالم العربي بعد أن أحصت كل مايوجد في الكتب المدرسية وكل مايقدم للشباب العربي من مادة لغوية ومايتعلمه هذا الشباب بالفعل من خلال أحاديثه وكتاباته عيوبا ونقائص خطيرة ولم يتفطن الى ذلك أي مواطن إلّا بعد إجراء هذه البحوث _وهي كالتالي: غزارة المادة اللغوية فيما لايحتاج إليه المتعلم كالألفاظ المترادفة الكثيرة, والألفاظ الغريبة العميقة, أي التي قل إستعمالها حتى عند الكتاب, ومن جهة أخرى عدم إستجابة هذه المادة لما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة كأسماء الكثير من الملابس والأدواة والمرافق الحديثة العهد, ونحن لانتّهم اللغة في ذاتها إنّما الذي نستضعفه هو كيفية استعمال المربيين لها, فالكتب المدرسية هي من وضع هؤلاء, أمّا كون اللغة العربية لا يوجد فيها مايكفي للتعبير عن المسميات المبتذلة في البيوت وفي الشوارع والمعامل, فهذا راجع لكسل أهلها وضعف إعتناء منهم لضعفهم في أنفسهم لأنّ اللغة سماع وقياس خلاّق يتراءئ في كيفية إستعمالها ضعف أصحابها, ويضيف الدكتور كذلك أنّ المؤلف للكتب المدرسية قد يكون معذورا في عدم إستعماله لكل مايحتاجه المتعلم من ألفاظ للتعبير عن المفاهيم والمدركات الحديثة لأنّه لايجد فيما لديه من مادة لغوية,وهكذا أصبحت اللغة لغة تحرير فقط لا لغة تخاطب .

وهذا مايترجم ضعف النصوص المدرسية بالرغم من أنّه يمكن أن يتمكن الطفل من إكتساب المهارات اللغوية والخطابية بدون التعرض للنصوص والمقررات الدراسية, ولكن نحن نتسائل مامدى

مساهمة هذه النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي في تطوير وتنمية مستوى الخطاب لدى التلاميذ؟

ومن خلال ماسبق يمكننا صياغة تساؤل دراستنا كالتالي:

التساؤل الرئيسي:

- هل للنصّ المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟

تساؤلات فرعية:

- هل للنصّ المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على مستوى الفعل التعبيري (L'acte locutoir) أو مايعرف بمستوى البنيات اللسانية.؟
- هل للنص المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على مستوى الفعل الإنجازي(l'acte illocutoire) أو مايعرف بمستوى تحليل المحتوى.؟

_ هل للنصّ المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على مستوى الفعل العلائقي (l'acte perlocutoire) أو مايعرف بمستوى الفعالية اللغوية.؟

2_الفرضيات:

وللإجابة على التساؤلات السابقة قدّمنا الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

- للنصّ المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

الفرضيات الجزئية:

-للنصّ المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على مستوى الفعل التعبيري (l'acte locutoir) أو مايعرف بمستوى البنيات اللساني.

_ للنص المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على مستوى الفعل الإنجازي(l'act illocutoire) أو مايعرف بمستوى تحليل المحتوى.

_ للنصّ المدرسي دور في تطوير مستوى الخطاب لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على مستوى الفعل العلائقي(l'act perlocutoire) أو مايعرف بمستوى الفعالية اللغوية .

3_أهمية الدراسة :

تسمح لنا هذه الدراسة باختبار صحة الفرضيات وذلك من خلال دراسة فعالية الخطاب في النصوص المدرسية للسنة الخامسة ومقارنتها مع الخطاب لدى التلاميذ من خلال مدوناتهم, والتأكد من مساهمة هذه النصوص في تنمية فعالية الخطاب لدى التلاميذ الذين تعرضو لهذه النصوص, بحيث تساهم هذه الدراسة في فتح المجال لمزيد من الدراسات فيما يخص تحقيق فعالية الخطاب في النصوص المدرسية.

4_أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة الى الغوص في أعماق الخطاب الخاص بالنصوص والخاص بمدونات التلاميذ والتعرّف على مايلي:

_ فعالية الخطاب في النصوص المدرسية إبتدائي.

_ فعالية الخطاب عند تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

_إيجاد التفاوت بين خطاب النصوص وخطابات التلاميذ في المستويات الثلاث مستوى البنيات اللسانية ومستوى تحليل المحتوى ومستوى الفعالية اللغوية.

5_دواعي إختيار موضوع الدراسة:

لإختيار أي موضوع أو أي دراسة كانت لابد من توفر مجموعة من الأسباب والدوافع للوقوف وراء إختيار الموضوع ومن بين الأسباب التي أدت بنا الى إختيار هكذا موضوع مايلي:

_ توفر أداة الدراسة والمتمثلة في شبكة التحليل لنواني حسين.

_ الفضول في ما إن كانت النصوص المقدمة للتلاميذ لها أغراض ومعدّة بطريقة علمية لتناسب نمو الطفل أم لا.

_الميل الى الدراسات اللسانية.

_ قلة الدراسات المتناوِلة لهذا المجال حتى و إن وجدت تكون مقتصرة على فئات أخرى خاصة نجدها عند ذوي الإضطرابات، فأصبحت رغبتنا في البحث عنها من خلال دراستنا لفعالية الخطاب في النصوص المدرسية وفي مدونات التلاميذ العاديين.

6_المصطلحات الأساسية للدراسة:

_ النص المدرسي :

التعريف الإصطلاحي :

طه عبد الرحمان عرّف النص المدرسي على أنّه "كلُّ نصٍ هو بناء يتركّب من عدد من الجمل السليمة مرتبة فيما بينها بعدد من العلاقات ....., "وقد أشار هاليداي Haliday ورقية حسن Rugaiya hasan الى أن كلمة نص "" Texte"" تستخدم في علم اللغويات لتشير الى فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة. (عفيفي، 2001، صفحة 22)

التعريف الإجرائي:

هي عبارة عن مجموعة جمل مترابطة فيما بينها لتؤدي محتوى ما هادف عبارة عن قصة أوحوار تهدف إلى عبرة أو نصيحة أو مجريات لحدث ما من التاريخ أو تعليم حرفة ما .....الخ, تقدم للتلاميذ خلال المشوار الدراسي مع نشاطات معينة كالقراءة والإجابة على الأسئلة والتلخيص ...الخ.

المدونة:

التعريف الإصطلاحي:

يعرّف كل من (Atkins,Clear et Ostler,1992) المدونة على أنّها "مجموعة الحقائق الموثقة والمقاسة والتي تتوقف على معايير انتقاء لغوية خارجية وداخلية, فبالنسبة للأولى يتعلق الأمر بالحول لسانية كطول أو قصر المدونة, المصدر, طبيعة المدونة (شفهية أو مكتوبة), نوعية النص, المهام المعرفية, ظروف الإنتاج والإستقبال من نوع السيميوبراغماتي_اللساني, أمّا مايتعلق بالمعايير الثانية فتتعلق بالإطار النظري_العيادي المعتمد في التحليل بحيث تتمثل في تحديد إتجاهات الوصف ومستويات التحليل, أهداف التكفل بالنظر الى نماذج والمرجعية الخاصة بعلوم اللغة.

التعريف الإجرائي:

المدونة ونقصد بها هي كل نص أو نص مكتوب, وهي مجموعة الملفوظات المنسوخة كتابيا, يتم إنتاجها من طرف المتحدث بلغة معينة في وقت معين, بحيث يمكن إخضاعها للتحليل والدراسة.

_ الخطاب :

التعريف الإصطلاحي :

الخطاب حسب الدكتور **عبد الرحمن الحاج صالح** هو حدث إعلامي, يحصل في زمن ومقام معينين, وتتحدّد المدلولات حسب السياق الذي أنتجت فيه, والقرائن المرتبطة بالوضعية الخطابية. (نواني، الارطفونيا والغة العربية، 2018، صفحة 150)

يعرّف **ميشال فوكو** الخطاب بالقول: "هو أحيانا يعني الميدان العام لمجموعة المنطوقات وأحيانا أخرى مجموعة متميزة من المنطوقات وأحيانا ثالثة ممارسة لها قواعدها تدل دلالة وصف على عدد معين من المنطوقات وتشير إليها".

لا يحصر هذا المفكر الخطاب في معنى واحد ووحيد بل هو عنده متعدد المعاني لأنه يرد في سياقات متعددة، يقول: "بدلا من اختزال المعنى المتذبذب للفظ discourse أظن أني أضفت لمعانيه معاملته أحيانا بإعتباره النطاق العام لكل الجمل، أحيانا باعتباره مجموعة منفردة من الجمل وفي أحيان أخرى باعتباره عملية منضبطة تفسر عددا من الجمل".(معلم، 2015-2016، صفحة 6)

التعريف الإجرائي:

هو مجموعة ألفاظ وهو الكلام المنثور سواء شفهي أو كتابي الذي يتطلب مخاطب الذي يلقي هذا الكلام, ممّا يؤدي به الى استحضار تصور ذهني للسارد والمتلقي والوسط الإجتماعي الذي يُعرف بالسياق.

تعريف الفعل التعبيري:

_"وهو الإدلاء بشيء أو ما يخص بنية اللغة في حدّ ذاته(L'actelocutoir)".(نواني , 2020. صفحة 5)

تعريف الفعل الإنجازي :

"(L'act illocutoire) وهو الفعل أو الحدث الذي يتحقق من جرّاء التلّفظ بشيء ما, ويتعلق إذن بما نفعله باللغة والهدف المقصود من عملية الإتصال."

تعريف الفعل العلائقي:

_ "(acte perlocutoire وهو الشعور الناتج من جرّاء قول شيء ويتعلق بالجانب النفسي والمشاعري للمتكلّم.(المرجع السابق, نفس الصفحة)

7_الدراسات السابقة:

_ دراسة بن بوزيد مريم(2001_2002) : عنوان الدراسة "دراسة نفس لسانية لسلوك الشرح عند الأطفال المسعفين إجتماعيا بقرية الأطفال SOS بالجزائر", حيث قامت الباحثة بدراسة سلوك الشرح بالطريقة الإكلينيكية للتحليل لعينة تتكون من 10 أطفال منهم 5أطفال مسعفين و5 أطفال غير مسعفين بعمر الخمس سنوات , وقامت بالتحليل بإستعمال شبكة التحليل للدكتور نواني حسين وإعتمدت على المنهج العيادي بالإظافة الى استخدام التكرارات وتحويلها الى نسب مئوية ومن ثم تنظيمها في جداول مختفلة بالتفصيل, وتوصلت الى النتائج التالية: أنّ الأطفال ذوي السن الخامسة والمسعفين لديهم قدرة فائقة على الشرح مقارنة بالأطفال الغير مسعفين.

_دراسة عدي دليلة 2006_2007: عنوان الدراسة "دراسة وتحليل الفعالية اللغوية عند تلاميذ المدرسة العمومية والخاصة", وكان العمل المنهجي ينقسم الى ثلاث تناولات: تناول عيادي لضبط المتغيرات وتناول تجريبي لمناقشة فرضيات العمل, وتناول إحصائي لتحليل النتائج باستعمال التقنيات الإحصائية بحيث تكونت العينة من 54 تلميذ لايعانون من أي إضطرابات ماعدا حالتين تعاني من إضظراب حسي حركي, تتراوح أعمارهم بين 10 و11 سنة, ومن خلال الدراسة كانت النتائج لصالح تلاميذ المدرسة العمومية بحيث كانت لهم فعالية لغوية أكثر من تلاميذ المدرسة الخاصة.

_دراسة محمد حولة (2010_2011): عنوان الدراسة "دراسة وتحليل سيرتي الحوار والسرد في خطاب المتكلم العربي العادي والمرضي" (2010_2011), كما تم تناول المنهج التجريبي, بحيث تناول عينة تجريبية وعينة ضابطة تمثلت الأولى في 36 طفل يعانون من الحبسة أعمارهم تتراوح بين 5_12 سنة بينما الثانية تجسدت في أطفال عاديون من نفس العمر, تهدف هذه الدراسة الى البحث

عن أطفال يعانون من حبسة نمطية, والهدف الرئيسي من الدراسة هو بناء بروتوكول علاجي شامل للأطفال المصابون بالحبسة من أجل التكفل الجيد والفعال بالإضطرابات الملحوظة لديهم بحيث قام بتحليل الخطاب لكل الحالات العاديون والحالات المرضية, وذلك بالإعتماد على شبكة تحليل الخطاب للأستاذ نواني, وبالإعتماد على البروتوكول والمقابلات الأرطفونية, كشفت الدراسة أنّ الطفل الحبسي يعاني من قلة الإنتاج اللغوي وفقره تظهر كأعراض في نقص الكلمة وإضطراب التسمية وعدم القدرة على التصرف البلاغي الذي يشمل كل المستويات الصوتية والمعجمية والصرفية والدلالية والتركيبية مقارنة بالطفل العادي.

_دراسة ليلى قويدري(2014-2015): عنوان الدراسة" دراسة وتحليل سلوك السرد عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون ", حيث قامت الباحثة بدراسة حول أطفال مصابين بمتلازمة داون مدمجين ومتواجدين بالمدارس العادية والأطفال المتواجدين بالمراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المتخلفين, حيث قامت الباحثة بدراسة الفعالية اللغوية في السرد الشفهي لدى هذه الفئة المتكونة من 30 طفل أعمارهم (9-11) سنة, حيث قامت بتطبيق إختبار الذكاء كلومبيا وسرد القصة مأخود من إختبار شيفري ميلر التي تم دراستها وتحليلها بشبكة تحليل الخطاب لنواني حسين. إعتمدت على المنهج الوصفي المقارن وقامت بإستخدام أساليب إحصائية بحيث قامت بتحويل البيانات أو التكرارات الى بيانات كمية, وإعتمدت على المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري واختبار **"t"** للكشف عن الفروق حيث أثبتت النتائج أنه لاتوجد فروق في السرد على المستويات كل من النحوي والمعجمي ومستوى السير اللغوية ولكن توجد فروق في المستوى البراغماتي.

8_التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال إستعراضنا للدراسات السابقة حول موضوع الخطاب والسرد عند الأطفال يتضح لنا مايلي:

- إنّ هذه الدراسات قامت على عينات متنوعة و مختلطة شملت الذكور و الإناث و مختلف أطفال ذوي الإضطرابات و الأطفال العاديين.

- وقامت هذه الدراسات بدراسة كل من الفعالية اللغوية وسير الحوار والسرد وسلوك الشرح لدى الأطفال العاديون وذوي الإضطرابات, وكل الدراسات تصب في نفس الإناء وتدرس نفس الجانب وتميل التحليل اللساني, فبالنسبة للدراسات اللسانية فغالبا ما نتعامل مع بيانات كيفية على الأغلب

ونحن نعلم أنه في علم الإحصاء هناك قاعدة تقول أنه بإمكانك أن تحوّل البيانات في المستويات من الأعلى الى الأسفل في المقاييس أي نستطيع أن نحول البيانات من المستوى النسبي الى المستوى الفئوي أو من الفئوي الى الرتبي أو من الرتبي الى الإسمي, ولانستطيع التحويل بالعكس أي نستطيع النزول ولانستطيع الصعود, وذكرنا كل هذا لأننا صادفنا بعض الدراسات اللّسانية قد احتوت على بيانات كيفية أي تكرارات وقاموا بتحويلها الى بيانات كمية؟ وكذلك هذه الدراسات إعتمدت على شبكة تحليل الخطاب لنواني فهذه الشبكة لم يوضع لها درجة معيارية بل نستطيع إستخدام التكرارات فقط ويبقى تناول الدراسات اللسانية باستعمال تناول كيفي وليس تناول كمي.

الفصل الثانـي

الكتاب والنص المدرسي

أوّلا :الكتاب المدرسي

1_تعريف الكتاب المدرسي

2_أهميّية الكتاب المدرسي

3_أهداف الكتاب المدرسي

4_ عناصر الكتاب المدرسي

5_الأسس والمبادئ التي يقوم عليها صياغة الكتاب المدرسي

6_عناصر الكتاب المدرسي

7_وظائف الكتاب المدرس

ثانيا: النص المدرسي

1_تعريف النص المدرسي

2_سمات النص الجيد

3_أنواع النص المدرسي

4_معايير إنتقاء النصوص

تمهيد:

يحتل التقويم مكانة أساسية في أي منظومة تربوية لما له دور في تشخيص الواقع والكشف عن العيوب, والمساعدة في تبني سياسات واستراتجيات تربوية جديدة للرقي بالعملية التعليمية في مختلف مستوياتها, أمّا على مستوى المناهج أو الأدوات التعليمية أو المضامين التربوية وحتى الكتب المدرسية أو غيرها, بل هو ما يفرض دورية الإصلاحات ويعطيها أهمية ويكسبها فاعلية تتجاوب وإحتياجات المجتمع من المدرسة بشكل عام.

يعتبر الكتاب المدرسي أهم وسيلة تعليمية في الوقت الراهن رغم تعدّد الوسائل والوسائط التعليمية الأخرى بالنظر الى أدواره التربوية والتعليمية والتثقيفية لما يضمنه من معارف مدرسية تساعد المعلّم أثناء تخطيط مراحل الدّرس, أو أثناء تدبير وتقويم الأنشطة التعليمية والتربوية.

ويحظى الكتاب المدرسي بأهمية كبيرة لعلاقته الوطيدة بالنظام التربوي, باعتباره أداة لتعريف مكونات المنهاج التعليمي, ولايخفى على أي فاعل تربوي أهمّية الإطلاع على أسس وركائز ووظيفة الكتاب المدرسي من أجل توظيفه في العملية التعليمية بشكل علمي وصحيح.

تشير Aljia outaleb-pellé (2017) الى أنّ الكتب المدرسية في النظام الجزائري تشهد تغيرات عميقة في الواقع, تحت تأثير السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي المتغير وبعد التقدم في التكنولوجيا والمناهج التعليمية, تعمل الكتب المدرسية على تغيير المحتوى وطرق التدريس وفي المدارس لايدور النقاش حول الكتاب المدرسي حول محتوياته, بل يتعلق فقط بجوانبه الخارجية, وفي الواقع فإنّ الجدل حول الكتاب المدرسي داخل المؤسسة التعليمية يتعلق فقط بجوانبه الخارجية, ولا يتناول بأي حال من الأحوال محتواه وإستخدامه, ومن خلال العديد من الإصلاحات تحاول المؤسسة التعليمية إيجاد طريقة أكثر فاعلية لنقل المعرفة الى الطلاب, وهنا نطرح التساؤل التالي: ماهي النصوص التي يجب إختيارها للتوفيق بين البيئة الاجتماعية والثقافية للطالب؟.

1_ تعريف الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي هو الذي يحتوي على العوامل والمعرفة والمهارات والمواقف وترتيبها بشكل منتظم بحيث يمكن إستخدامه من طرف المعلمون والطلبة في التعليم.

يعدّ الكتاب المدرسي أداة فكرية يدوية موجه الى متلقّي معين يقوم بترجمة الأهداف التربوية المسطّرة للمنهاج الدراسي من أجل تحقيقها في موسم دراسي معين, ويعدّ الكتاب المدرسي أداة من أدوات التعلم تعكس مضمون المنهاج الدراسي, ويتلقى منه التلاميذ معلوماتهم حتى يتمكّنو من بلوغ الأهداف المنشودة. (براي، 2022، صفحة 409)

يقول القاسمي إنّ مصطلح الكتاب المدرسي يختلف عن المعنى الشائع المألوف لهذا المصطلح فورد أنّ الكتاب لايتكون من مادته الأساسية فقط, بل كذلك يتكون من المواد المساعدة كالمعجم وكتاب التمارين التحريرية, وكتاب التمارين الصوتية, وكتب المطالعة المتدرّجة, وكتاب الإختبارات ومرشد المعلّم.

ويؤكد هذا المفهوم ماذهب إليه **طعيمة** في تعريف لمفهوم الكتاب المدرسي في قوله إنّ الكتاب المدرسي يشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة التي يتلقى الطالب منها المعرفة والتي يوظفها المعلّم في البرنامج التعليمي مثل أشرطة التسجيل والمذكرات والمطبوعات التي توزع على الطلاب وكراس الإختبارات الموضوعية ومرشد المعلم. (رزقي عملية ، 2018، صفحة 27_27)

الكتاب المدرسي **"**هو وسيلة تعليمية, تعرض مادة معرفية تعلم في سلسلة من الخطوات الصغيرة المتدرجة **"**, ويعرّفه **إيريك جروليه** على أنّه **"**أداة إبتكرها الإنسان, تكون عونا لتفكيره, حقق بها الإنتقال من المرحلة الشفوية من الذاكرة الذاتية الى مرحلة الكتابة أي الذاكرة الموضوعية الإنسانية التي إكتست صفة الدوام, وإذا كان هو الأداة التي تعكس وتضمن ديمومة الفكر الإنساني المتنوع, فهو أيضا المستودع الأمين والأوجد لجميع علوم الناس وفنونهم وتاريخهم وفلسفاتهم وديانتهم, وكل ما يتصل بحياتهم المادية والروحية من قريب أو من بعيد. (شيقر ، 2017، صفحة 3)

" إنّ الكتاب المدرسي في تعريفه: مجموعة من الأوراق المطبوعة التي تشكل مجلّدا", ويرى العلماء أن الكتاب المدرسي لا يمكن أن يكون فعّالا إلّا إذا تم استخدامه بالإشتراك مع الآخرين. (Bilhaj, 2016, p. 3)

_ التعريف بكتاب القراءة سنة خامسة إبتدائي:

هو كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي, طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لسنة 2019 –2020, الطبعة الأولى, يتضمن كل أنشطة اللغة العربية إلا نصوص فهم المنطوق التي جمعت في دليل المعلم.

لجنة التأليف:

- بن الصّيد بورني سراب مفتشة التعليم الابتدائي.
- حلفاية داود وفاء أستاذة التعليم الابتدائ.
- بن عاشور عفاف أستاذة التعليم الابتدائي.
- بوسلامة عائشة معلمة التعليم الابتدائي.

_ الفريق التقني:

- التصميم والتركيب : فوزية مليك.
- الرسومات : زهية يونسي شمول.
- معالجة الصور : زهير يحياوي.
- التنسيق : زهرة بودالي وشريف عزواوي.

_ محتوى الكتاب:

من خلال المقدمة التي يخاطب فيها المؤلفون التلاميذ بدا واضحا أنّ الكتاب يتبنى المنهج المتكامل في تعليم اللغة, حيث ورد فيها " أنّ اللغة وحدة مترابطة الفروع, وما تقسيمها بين إستماع وقراءة تعبير وتحليل وقواعد إلاّ شرح يسهل عليك (يقصد المتعلم) التعرّف على نواحي مختفة من أوجه اللغة بطريقة الملاحظة والتساؤل والتقصي والتركيز, حتى إذا إنبريت للتعبير والإبداع إكتملت لديك عناصر الشكل والمعنى, فيجيء إنتاجك في التعبيرين الشفهي والكتابي متناسقا متكاملا " والغاية من تدريس اللغة هو تحقيق التواصل في أحسن صورة وعلى درجة من الإبداع, سواء في الجانب الكتابي أو الشفهي.

يتضمن الكتاب المدرسي ثمانية مقاطع تعليمية يعالج كل مقطع مجموعة من المواضيع الفكرية الثقافية من خلال الأنشطة اللغوية (فهم المنطوق, تعبير شفوي, قراءة, تراكيب نحوية, صيغ صرفية, قواعد

إملائية, محفوظات, تعبير كتابي), مدعّمًا بمجموعة من المشاهد التي تم فهم المنطوق والتعبير الشفوي ونصوص القراءة. (معاركة و ملاوي ، 2021، صفحة 250)

2_ أهميّة الكتاب المدرسي:

يظّل التسليم بأهميّة الكتاب المدرسي أمرا لايحتاج الى تقرير, فعلى الرغم ممّا قيل عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة يبقى للكتاب المدرسي مكانته المنفردة في العملية التعليمية.

فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد إعتمادا كبيرا على الكتاب المدرسي, فهو يمثل بالنسبة للمتعلّم أساسا باقيا لعملية التعلم منظمة, وأساسا دائماً لتعزيز هذه العملية, ومرافقا لايغيب للإطّلاع المسبق والمراجعة الحالية, وهو بهذا ركن من أركان عملية التعليم ومصدر تعليمي يلتقي عنده المتعلمين, وترجمة حيّة لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج, ولذلك تعتبر نوعية وجودة الكتاب المدرسي من أهّم الأمور التي تشغل المهنيين بالمستوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس. (الفا رزقي، 2013، صفحة 10_11)

3_ الأسس والمبادئ التي يقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي:

- أن يستند الى الأسس التي يقوم عليها المنهج , ويكون ترجمة صادقة للمنهج.
- أن يستند الى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم وميولهم.
- أن يستند الى خصائص المجتمع وثقافته وتقاليده ولايتعارض مع قيمه.
- أن يساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.
- أن يوفر فرصا تعليمية كافية تلائم كل فئة من فئات المتعلمين بمعنى يراعي الظروف الفردية بين المتعلمين.
- أن يراعي تحقيق مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق وهذا يعني أن يحتوي على أنشطة تطبيقية توفر للمتعلم فرص ممارسة المعرفة والخبرات التي تعلموها عمليا في مواقف ذات صلة بالواقع .
- أن يحرص على إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم والتعبير عن إهتماماتهم من خلال ما يقدم من معارف وخبرات وأنشطة تعليمية.
- أن يشجع المتعلمين على التعلم ذاتيا والإعتماد على أنفسهم في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتية التي يعترضون لها.

- أن يحرص على توفير التعزيز اللاّزم لتعلم الطلبة.
- أن يراعي مبدأ الحداثة والصدق العلمي في المعلومات التي يقدمها للمتعلّمين.
- أن يراعي معايير التنظيم والعرض اللاّزم لتقديم المادة للمتعلم بحيث يحرص على التدرّج المنطقي والإنتقال من السهل الى الصعب ومن الكل الى الجزء.
- أن تكون اللغة التي يستخدمها سهلة واضحة سليمة خالية من الأخطاء تنسجم مع الرصيد اللغوي للمتعلّمين.
- أن تكون الوسائل والأنشطة التي يستخدمها ذات صلة بالمحتوى , وأهداف التعلم وتساهم في إثراء التعلم وتسهيل التعليم.
- أن يحرص على عامل الجذب والإثارة في طباعته وتنسيقه وتصميم غلافه وألوانه.
- أن يراعي في كمية المعلومات التي يقدمها الوقت المخصص لتدريس محتواه في جدول الدروس الأسبوعي.
- أن يراعي مبدأ التنويع في أساليب التقويم وأن يوفر مايلزم الطالب لتقويم نفسه ذاتيا.

(علي عطية ، 2013، صفحة 243)

4_ عناصر الكتاب المدرسي: يتشكل الكتاب المدرسي من مجموعة من العناصر تتكامل مع بعضها في تحقيق الأهداف التي وضع الكتاب من أجلها وهذه العناصر هي:

- **مقدمة الكتاب:** التي تشتمل على الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب المدرسي وإشارة إلى أهدافه, وإرشادات يستفيد منها المتعلّم في عملية التعلم والمعلم في عملية التعليم, وإشارة الى مصادر التعلم المساندة فضلا عن التعريف بأهمية الكتاب, والمبادئ الأساسية التي روعيت في تأليفه, وتنظيم محتواه, ويفترض في لغة المقدّمة أن تكون سليمة واضحة موجّهة لمخاطبة الطلاب.

- **أهداف الكتاب المدرسي** : إنّ الأهداف التعليمية تشكل عنصرا مهما من عناصر الكتاب المدرسي له تأثير كبير في العناصر الأخرى, بما أنّ الكتاب هو عبارة عن ترجمة لمحتوى المنهج والكثير من عناصره لابدّ أن تكون أهدافه متصلة بأهداف المنهج, وللكتاب أهداف عامّة يتوقع بلوغها بعدد دراسة الكتاب بجميع موضوعاته, وأهداف خاصّة بكل وحدة أو موضوع يتوقع تحقيقها بعد دراسة الموضوع أو الوحدة.

➢ **المحتوى أو الخبرات التعليمية:** تتكون من المعلومات والإتجاهات والقيم التي تنطوي عليها مادة الكتاب التعليمية, التي يراد من المتعلّم تعلمها ويشترط في هذه المادة مجموعة من الشروط والمعايير التي يجب أن تراعي في إختيارها من بينها مبدأ الحداثة, المقدمة, والأهداف والمحتوى فهي عناصر مهمة يتألف منها الكتاب المدرسي, ولكل عنصر من هذه العناصر أهداف خاصة به بالإضافة الى عناصر أخرى منها:

✓ **طريقة عرض وحدات الكتاب:** كل وحدة من هذه الوحدات ينبغي أن تشتمل على مقدمة مناسبة وأسئلة تقويمية في نهاية كل وحدة وتمرينات يمارسها المتعلّمون لتعزيز عملية التعلم وتثبيت المعلومات في أذهانهم, خلاصة مفاهيم وأفكار الواردة في الوحدة, قراءات وظيفية مرتبطة بموضوع الوحدة أيضا, وأنشطة تطبيقية لتوظيف المادة في المجالات العلمية.

لعرض وحدات الكتاب المدرسي طريقة معيّنة تعد من أهم العناصر التي ينالها منها ويشترط فيها أن تشمل على:

1) مقدّمة مناسبة.
2) أسئلة تقويمية وتمرينات.
3) خلاصة حول ماورد في الوحدة من أفكار ومفاهيم.
4) قراءات وأنشطة تطبيقية.

✓ **أساليب التقويم:** يراعى فيها مايأتي:

❖ أن تكون بدلالة أهداف تعليم المادة أو الوحدة أو الكتاب ككل.
❖ أن تتسم أدوات التقويم بالشمولية والدقّة والموضوعية.
❖ أن تتسم أساليب التقويم بالتنوع.
❖ أن تكون أدوات التقويم واضحة في أذهان المتعلمين.
❖ أن تكون ملائمة لقياس ماوضعت من أجله.
❖ أن تزود المتعلمين بالتغذية الراجعة والتعزيز الملائم.

✓ **قائمة المحتويات:** تكون في بداية الكتاب ليسهل رجوع القارئ إليها عند الحاجة.

ينبغي أن ينتهي الكتاب المدرسي بقائمة المراجع والمصادر التي استعان بها المألّف لإخراج أو صناعة الكتاب, ويشمل على:

- الغلاف.
- الصفحة الداخلية الأولى.
- تنسيق الكتاب.
- الورق المستعمل.
- حجم الطباعة ولونها والوسائل التعليمية.
- قائمة المحتويات.
- قائمة المراجع.(علي عطية ، 2013، صفحة 147_151)

6_ وظائف الكتاب المدرسي:

بالنظر الى أهمية الكتاب المدرسي التربوية والديداكتيك, كأهم وسيلة تعليمية يقوم بوظائف أساسية بأنشطة التعليم والتعلم و سواء تعلق الأمر بالأهداف التعليمية العامة, أو بالوظائف الديداكتيك والبيداغوجية, أو بأطراف العملية التعليمية: معلم, متعلم ولتوضيح هذه الوظائف لابد من عرض مختلف مواقف الباحثين الغربيين والعرب المحدثين.

سيتم التطرق إلى الوظائف التربوية والديداكتيكية والإجتماعية والسوسيوثقافية, الذي يمثله مجموعة من الباحثين الغربيين والعرب المحدثين وهي كالتالي:

_ الوظيفة الإخبارية:

وهي عبارة عن وظيفة تقليدية.

_الوظيفة التعليمية أو التكوينية:

وتعتبر أهم وظائف الكتاب المدرسي البيداغوجية والديداكتيك, والتي تتمثل في مختلف الأنشطة التعليمية التي تثير المتعلم وتنمي كفايته المعرفية.

_وظيفة التمرين والتدريب:

يشمل الكتاب المدرسي على أنشطة متعدّدة تمكن المتعلم من مختلف الأنشطة التعليمية التي تساعد عل حل مشكلات عبر نقل مكتسباته من وضعيات تقويمية, وتعتبر هذه الأنشطة بمثابة المعيار الأساسي في تحقيق الأهداف الإجرائية خلال الدرس.

_ الوظيفة التقويمية:

وتعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف الكتاب المتمثلة في مختلف أنواع التقويم المتعلقة بالأنشطة موضع الدّرس المتعلقة بالتقويم التشخيصي والتكويني والإجمالي, بهدف تقويم حصيلة التعلم وتمكين كل من المتعلّم والمعلّم بمعلومات من أجل قياس مدى تحقّق الأهداف الإجرائية التي تعتبر كمدخل أساسي للعملية التعليمية.

_ الوظيفة التربوية:

ويقصد بها مختلف أنشطة التعليم والتعلم وفق مقاربات منهجية وخلفيات مرجعية تتمثل في مختلف المقاربات البيداغوجية المعروفة, في أقّل وقت وبأقل جهد.

_ الوظيفة الإجتماعية:

تتمثل في كونه يلعب دور الموازن بين الثقافة المدرسية والثقافة الإجتماعية, ويرسخ الثقافات والقيم التي يرسخها المجتمع.

_ الوظيفة السوسيوثقافية:

تتجلّى في كونه يؤدّي دور الحامل والمروّج للقيم والمعايير الثقافية الأصلية التي تحقق روح المواطنة لدي المتعلم من جهة, ودور النافذة التي يطل من خلالها الأخير على العالم الخارجي. نستنتج من خلال عرض هذه الوظائف أهمية ودور الكتاب المدرسي في المنظومة التعليمي والعملية التعليمية, كأهم وسيلة تعليمية وثقافية وتربوية. (ابو القاسم، 2002، صفحة 9_11)

ثانيا: النص المدرسي

1_ تعريف النص المدرسي

2_ سمات النص المدرسي

3_أنواع النصوص المدرسية

4_معايير إنتقاء النصوص

1_تعريف النص المدرسي:

_لغة: ورد في لسان العرب"**لإبن منظور** " **(711هـ)** في باب النون مادة (ن–ص–ص) ""النَّصُّ رَفعُكَ الشيءَ, نَّصَّ الحديث ينصُّهُ نَصًّا, رَفَعَهُ, وكلُّ ما أُضهرَ فقَد نُصَّ, وقال الأزهري: النّصُّ أصلهُ منتهى الأشياء ومبلغُ أقصاها". (عبدالله، 2019، صفحة 281)

إصطلاحا: النص هو كلام لغوي تعبيري وتبليغي في إطار حقل معرفي , ويمكن أن نبحث عن مفهوم النص من خلال التطرق لجملة من المفاهيم: الجمل, الكلام, القول, التبليغ والخطاب النظم ومحدّداته, وهو ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو ثقافية أو تعليمية, لذلك يمكننا القول أنّ النص هو عبارة عن نسق لغوي منسجم ومتسق يحمل أهداف تعليمية.(ابرير، 2004، صفحة 129)

ويرى **غريماس Grimas, J. A** أنّ: " كلمة نصّ غالبا ما تأتي مرادفة لكلمة خطاب خاصة أثناء التفسير المفهومي للغات الطبيعة التي لاتمتلك مقابلا لكلمة خطاب, وفي هذا الحال فإنّ السيميائيات النصية لاتختلف في الأصل مع سيمسائيات الخطاب". (كاهنة ، 2014، صفحة 17)

ويشير 1992 **Sue Atkins et Jeremy Clear et Nicholas Ostler** الى أنّ النص والمقصود به اللغة المنطوقة في النسخ وليس الكلام في حد ذاته, ومن المستحسن إستخدام مصطلح "نص" ليشمل الكلام المكتوب, وكلمة " نص" مشتقة بقوة من نماذج اللغة المكتوبة, إذن تعتبر النصوص المكتوبة عمل روائي سردي نموذجا لمفهوم " النص", وهو جهد تأليفي موحد ومتجانس من الناحية الأسلوبية, وعادة مايكون له بداية وعرض ونهاية لكي يصبح وحدة متكاملة ومتجانسة.

_النص التعليمي:

عرّف **بول ريكور** " النص أنّه: كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة" في إشارة منه الى أنّ النص هو ماكان مكتوبا, ومنه فإنّ علم اللغة الحديث يسعى الى دراسة التنظيم النحوي والبلاغي الذي يتكوّن منه النص, بغية الكشف عن عوامل ترابطه وإنسجامه, غير أنّ النص التعليمي يسعى الى بث المعارف ونقل المعلومات الى المتعلّمين, ذلك أنّ التعلّم: "عملية ديناميكية قائمة أساسا على مايقدّم

للطالب من معلومات ومعارف, وعلى مايقوم به الطالب نفسه من أجل إكتساب هذه المعارف وتعزيزها".(عبدالله، 2019، صفحة 248)

2-سمات النص الجيد: ولكي يكون النص جيّد يجب أن يتسم بمجموعة من السمات.

_الإتساق: هو مجموعة من القواعد الشكلية التي تربط العناصر اللغوية من أصغر وحدة الى أكبر وحدة وهي النص كلّه.

_الإنسجام:هو التأليف الشامل بين مركبات النص الدلالية والشكلية والتقارب بينهما.

_ العائد: له دور ربط العناصر اللغوية فيما بينها لتحقيق الإتساق الداخلي والإنسجام الخارجي يكون العائد ضمير أو إسم إشارة أو إسم موصول. (حايد، 2017، صفحة 94)

3_ أنواع النصوص المدرسية:

ورد عن تنقسم النصوص الأدبية منذ القدم الى نثر وشعر, فعلاقة النص الأدبي بالنوع هي علاقة الجزء بالكل, لأنّ النوع يعتبر الحامل أو القالب الأساسي لكل تلك العبارات والألفاظ التي تشكل النص فإختلف العلماء في تحديد الأنواع ولكن أغلبهم إتفقوا كالتالي:

- **النص التفسيري:** هدفه عرض الأحداث أو الأشياء بطريقة تحليلية تفسيرية.
- **النص الوصفي:** وفيه يعرض الكاتب منظرا أو مشهدا يكون الهدف من ورائه إعطاء صورة حيّة أو واضحة عن وضع ما أو حالة ما.
- **النص السردي:**وهو عبارة عن عرض الأحداث حسب ترتيبها الزمني, وفيه تكون الحكاية والتسلية الهدف المقصود, وله عبرة في الغالب.
- **النص الإستدلالي:** ويرمي من ورائه الكاتب الى إقناع القارئ برأيه, ويندرج الى البرهنة على صلاحية فكرة ما أو مصداقيتها أو مشروعيتها.
- **النص الحواري:** وهو مرتبط عادة بالفن المسرحي وفيه يحاول الكاتب عرض وجهات نظر مختلفة من خلال حوار بين شخصين أو اكثر.

من خلال ماتم ذكره يتبين أنّه لكل نوع من هذه الأنواع خصوصية تميزه عن غيره, تختصّ بإختلاف طبيعة الهدف الذي وضع لأجله. (بن عطية ، 2017، صفحة 84_85)

4_ معايير إنتقاء النصوص:

إنّ إختيار النص التعليمي ليس إختيار عشوائي, بل هو عملية تخضع لكثير من المعايير, كما نجد أهم المعايير لإختيار النصوص ومن بين هذه المعايير نذكر مايلي:

أوّلا: مراعات القدرات: لابد أن ندرك جيدا ما المرحلة التعليمة التي يقدم لها هذا الكتاب.

ثانيا: مراعات الموضوعات المطلوبة في الأنشطة الموازية: حينما نعلم أنّنا ندرس أبنائنا وفق المقاربات النصية متخذين من النص مجالا للحركة في كل الأنشطة الرافدة وجب علينا ونحن نختار النص التعليمي وأن نراعي مدي توافر مجال لنتحرك في الأنشطة الأخرى, فلا يجوز مثلا أن نقول إنّنا ننتهج المقاربة النصية ثم يجد الأستاذ نفسه ملزما بأن يبحث عن أمثلة ليشرح درسه في البلاغة أو في النحو أو في العروض.

ثالثا :الصدق: والمقصود هو أن يكون المحتوى صادقا إذا كانت المعلومات التي يتضمنها دقيقة وخالية من الأخطاء, كما أنّ دلالة المحتوى تعني بقدرته على إكتساب التلميذ طريقة في التفكير والنقد ولن يتسنى له ذلك إلّا إذا كان يحمل معلومات صادقة, إذ يجب أن يكون النص يحمل الفكرة التي يدعو إليها وإلاّ كان عاريا من الحقيقة .

رابعا: أن يرتبط النص بالواقع المعيش: تتقاطع المعلومات التي يحملها نص ما شعرا أو نثرا مع الحياة الإقتصادية والسياسية والزراعية والصناعية, لهذا المجتمع وكذا المشكلات التي يعاني منها فيكون أكثر ملائمة للواقع الإجتماعي. (بوعيشاوي ، 2021، صفحة 169_170)

خلاصة:

إذن يعتبر النص المدرسي جزء لايتجزأ من الكتاب المدرسي, وكلاهما يندرجان ضمن المنهج التربوي الخاضعان لمعايير مدروسة, وكلاهما لازمان لعملية التعلم والتعليم وتنمية مهارات التلاميذ سواء المعرفية أو السلوكية أو اللغوية .....

الفصل الثالث

- اللغة والخطاب

أوّلا : اللغة

1 -تعريف اللغة

2 -مستويات اللغة

3 -مراحل إكتساب اللغة

4 -النظريات المفسرة لإكتساب اللغة

ثانيا :الخطاب:

1 _مفهوم الخطاب

2 _نظرية أفعال الكلام عند أوستين

3 _الفعالية اللغوية في الخطاب

4 _ الوضوح والإنسجام في الخطاب

5 _تحليل الخطاب

6 _البعد التداولي وتحليل الخطاب

7 _مفهوم السرد

8 _مراحل إكتساب السرد عند الطفل

9_العناصر المكونة للسرد

تمهيد

في هذا الكون لكل المخلوقات لغة خاصة بها تسمح لها بالتواصل فيما بينها, واللغة هي مظهر من مظاهر الحياة اليومية للإنسان وهي المتنفس الوحيد لنا الذي من خلاله يتمكن الإنسان من التعبير عن ما بداخله ويتواصل مع الآخر وهي وسيلة للتعلم في كل المجالات, والإنسان كما نعلم أنّه يولد صفحة بيضاء ومن ثم يبدأ بتعلم اللغة التي تفتح له آفاق المعرفة, ونحن البشر لنا عدّة أشكال للغّة كاللغة الشفهية واللغة المكتوبة ولغة الجسد أي لغة الإشارات والإيماءات, واللغة هي عملية نفس معرفية تحتاج الى ميكانيزمات نفسية وعقلية سليمة لتحقيق كل من الفهم والإنتاج للغة, وفي هذا الصدد تمّ التطرّق للغة من حيث المفهوم ومراحل إكتسابها وذكر بعض النظريات التي تطرقت لتفسير اللغة .

_اللغة:

1- تعريف اللغة:

لغة:

تعريف **إبن الجني** للّغة: يقول أبو الفتح في كتابه "الخصائص" في باب القول على اللغة وماهي {أمّا حدّها (فأنّها أصوات) يعبر بها كل قوم عن أغراضهم, هذا حدّها ...} يتضمن هذا التعريف أربع جوانب هي:

1. المادة الصوتية تتمثل في كون اللغة أصوات.
2. تعبير لغوي يبرز أن اللغة تعبير.
3. ظاهرة إجتماعية بإعتبار أنها تعبير يعبر به كل قوم عن أغراضهم.
4. تمام البيان والدلالة بإعتبار أنها تعبر عن أغراضهم. (بن سعدية ، 2014، صفحة 1)

إصطلاحا:

تعدّ اللغة الطبيعية نظاما مميزا من بين الأنظمة العلامية الأخرى, فهي تختلف عن لغات الحيوانات ولغات الإشارة الجسمية, ولغة الصم, والبكم ولغة المرور, وإن كان هناك بعض الخصائص التي تجمع بين اللغة الطبيعية والأنظمة العلامية الأخرى المذكورة تميزها عن الدلائل الطبيعية (كدلالة الغدران على نزول المطر ودلالة الرماد على نار سابقة), وأهم هذه الخصائص على الإطلاق قصد الإبلاغ, فالغدران والرماد لايريدان أن ينقلا أية رسالة إلينا, وإن استنتجنا عند رؤيتهما نزول المطر أو وجود النار, أمّا الأنظمة العلامية فتستخدم لغرض الإبلاغ أي نقل المعلومات, وتستلزم وجود مخاطِب ومخَاطب ونظام رمزي يحتاج الى تفكيك, وتركيب, وسياق تستعمل فيه. (يونس علي ، 2004، صفحة 25_26)

"اللغة هي أداة تواصل لها وظيفة أو عملية معرفية مما يسمح لنا بتحليلها ودراستها كما لها دور في نشأة وتنظيم الأنشطة المعرفية وهذا مايدرسه علم النفس اللغوي ". (Caron, 1983, p. 21)

اللغة نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددّة تتفق عليه جماعة معينة من الناس, ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والإتصال, وهي رموز صوتية إعتباطية (Arbitary vocal symbol) كما هي مجموعة من المعاني المختلفة التي تعبر عن أفكار والمشاعر الموجودة عند الفرد بالإضافة الى علاقتها الواضحة بالتفكير وتعتبر وسيلة الإتصال الرئيسية بين الأفراد. (السرطاوي و ابو جود ، 2000، صفحة 34)

المعلوم أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموعة المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعا, وهذه تكتسب ولا تولد مع الطفل, وإنما يولد الطفل له إستعداد فطري لاكتسابها.

2-مستويات اللغة:

أولا: المستوى الصوتي:(Phonitic level): الصوتيات هي الدراسة العلمية لأصوات الكلام من حيث مكان وطريقة تشكلها وكيفية إدراكها , أمّا أصوات الكلام فتعني الأصوات التي تكوّن كلامنا مثل /b/ الباء, الحاء /ħ/, وأمّا الدراسة العلمية لمكان وطريقة تشكلها فتعني تلك الأعضاء المستخدمة في إنتاج كل صوت وشكل المجرى حسب مكان وطريقة النطق. (السرطاوي و ابو جود ، 2000، صفحة 38)

ثانيا: المستوى الفونولوجي (phonologic level):

وهو تنسيق الأصوات في الدماغ, أي هو المستوى الذي يدرس نماذج الأصوات وكيفية تناسقها حيث أنّ كل لغة تختص بقبول تتابعات معينة للأصوات قد لاتقبلها لغات أخرى ويجب أن ندرك أنّ التناسق لايعني بأيّ حال بناء كلمة, وحتى تتضح الفكرة سنعرض هذا المثال: اللغة العربية لاتقبل التتابع للسواكن لهذا فالمتكلّم بالعربية يرفض ضمنا كلمة مثل " رْسْدالْ ", وكذلك فهو يرفض كلمة مثل " كلطجعم" وذلك لعدم تناسق الأصوات فيها, وهذا يعني وجود نظام معّد أصلا في الدماغ من خلاله يقبل الفرد التتابع الصوتي أو يرفضه ولعلّ هذا المستوى يميّز أبناء كل لغة من غيرهم من أبناء اللّغات الأخرى. (السرطاوي و ابو جود ، 2000، صفحة 60)

ثالثا : المستوى الصرفي (Morphology):

هو العلم الذي يبحث في تحويل الكلمة الى أبنية مختلفة لأداء ضروب من المعاني كالتصغير والنسبة والتثنية والجمع والمشتقات وبناء الفعل للمجهول ووزن الكلمة وصيغها وهيئتها .....الخ, وما يحدث فيها من تغيير بالإعلال بأنواعه المختلفة, فهو إذن يتناول الكلمة من داخلها, ويبحث الصرف في الكلمات التي يدخلها التغيير. (القيسي ، 2010، صفحة 27)

بعد أن عرفنا كيفية إنتاج الأصوات منفصلة من خلال دراسة المستوى الصوتي وكيفية تناسق الأصوات في المقاطع وصولا الى الكلمة في المستوى الفونولوجي نكون قد وصلنا الى بناء الكلمة. فالصرف هو الدراسة العلمية للبناء الداخلي للكلمة, والبناء هو القالب الذي نضع فيه الكلمة لنأخذ الشكل المطلوب, وفي اللغة العربية القوالب هي الأوزان وهناك من يسميها المصدر وهو جذر الكلمة مثال: " كتب" على وزن "فعل", "كاتب" على وزن "فاعل".(السرطاوي و ابو جود ، 2000، صفحة 64_63)

رابعا: المستوى النحوي (Syntax):

أصبحت الكلمة الآن جاهزة من حيث بناءها الداخلي وأصبح بمقدورنا تجميع كلمات مع بعضها البعض للوصول الى بناء جديد وهو الجملة, فما الذي يضع قوانين الجملة إنّه النحو, فالنحو هو دراسة بناء الجملة الداخلي من حيث تركيب الكلمات فيها, ودور كل كلمة في إعطاء المعنى العام والجملة هي البناء الذي يحمل معنى تام, وحتى تعطي الجملة معنى تاما فلا بدّ لها من إمتلاك مقومات الجملة, والجملة في اللغة العربية تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية وهي: الفعل والإسم والحرف, وبإختلاف ترتيب هذه العناصر تختلف دلالة الجملة علما أنّ هذه العناصر قد تجتمع في جملة وقد تكون ناقصة.

خامسا : المستوى الدّلالي (Semantice):

وتشير الى المعجم اللفظي أو معاني الكلمات للغة, والذي يتحدد من خلال عدد من الكلمات التي يعرفها الفرد, أو المترادفات والمتناقضات, وهو على العكس من النظام الصوتمي والصرفمي والقواعدي الذين يكتسبهم الطفل في سن قبل المدرسة, فالفرد يواصل اكتساب النظام الدلالي طوال مراحل حياته,

إنّ الأفراد الذين لديهم قاموس لغوي غني يستطيعون فهم وإنتاج لغوي متنوع, يسمح لهم باستعمال مختلف النشاطات للّغة, على عكس الذين يمتلكون قاموس لغوي فقير والذين من الممكن أن تكون لديهم صعوبة في إنتاج الكلام والتعبير عن حاجاتهم أو إضطرابات في فهم دلالة الكلام.(عمراني، 2016، صفحة 6)

سادسا : المستوى الإستخدامي (pragmatic):

وبعد أن إكتملت الجملة في الدماغ وأصبحت جاهزة للإستخدام فمتى نقول هذه الجملة أو تلك ومتى نستخدم هذا التعبير أو ذاك؟

متى نسأل؟ متى ننفي؟ هل من المناسب طرح هذا الموضوع أم لا؟ ..... الخ

إجابات هذه الأسئلة وكثير من الأسئلة المتشابهة يناقشها مستوى إستخدام اللغة, فهذا المستوى الإستخدامي هو مطابقة الكلام لِمقتضى الحال, أو استخدام اللغة المناسب في الموقف المناسب وهنا يحكمنا أكثر من بعد:

- طبيعة الموقف: محزن, مضحك , تعليمي .....الخ.
- المكان: بيت, الشارع .....الخ.
- المشاركون: السن, الجنس, الرتبة .....الخ.
- الموضوع: دراسي, سياسي, إجتماعي .....الخ.

فهذه الأبعاد هي التي تحكم وتتحكّم باختيار المفردات والجمل وعلوّ الصوت وانخفاضه ..... الخ, (السرطاوي و ابو جود ، 2000، صفحة 75_76)

وهذا هو مايهمنا في دراستنا ألا وهو المستوى الإستخدامي للّغة وهو مايسمى باللغة الإنجليزية المستوى البراغماتي أي المستوى النفعي أو التداولي, أي ماهو الغرض من هذه اللغة وماهي المنفعة المرجوّة, ولهذا لدراسة هذا المستوى يجب التوقف عند كل من نوعية الكلام وكميته ومدى إرتباطه ببعضه البعض والأسلوب المقدم به أو الطريقة, وإستعمال الإشارات والإيماءات المصاحبة ونغمة المتكلّم الى آخره.

والبراغماتية هي الدراسة التي تخص إستعمال اللغة, وهي دراسة العلاقات بين الرموز ومعانيها وتدرس العلاقات الموجودة بين الإشارات ومستعمليها وبعبارة أخرى هي دراسة الأفعال اللغوية,

والسياقات التي تنتج فيها اللغة وما يجب أخذه بعين الإعتبار في التحليل اللساني هو الجانب الوظيفي في نظام اللغة وذلك بإدماج البعد البراغماتي.(نواني , 2002,صفحة 36_37)

3_مراحل إكتساب اللغة عند الطفل:

أ- **مرحلة ماقبل اللغة أو مرحلة الأصوات الغير لغوي (Pre-linguistics stage):** وهي مرحلة تمهيد وإستعداد, يصدر فيها الطفل أصواتا إنفعالية غير إرادية ترتبط فيها أعضاء النطق إرتباطا آليا بالحالات النفسية والجسمية للطفل, وتعتبر منبه غير إرادي يدفع المحيطين بالطفل الى الإهتمام به ويمر الطفل بهذه المرحلة منذ ولادته الى أن يبلغ الشهر السادس تقريبا, وتشمل بدورها على ثلاث فترات وهي:

_ فترة الصراخ والبكاء (Crying Stage):

تبدأ هذه الفترة بالصرخة الأولى حيث تمثل أولى إستعمال للجهاز التنفسي, بحيث تتطور اللغة لدى الوليد بدءًا من الصرخة الأولى التي تأتي بعد الميلاد مباشرة, وهي عملية عضوية تنتج بسبب دخول الهواء لأوّل مرّة في الجهاز التنفسي, ويكون بداية إندفاع الهواء في الرئتين بطريقة للقصبة الهوائية, وتتميز هذه المرحلة بنمطين من السلوك الصوتي, الأوّل: السلوك الصوتي ذي الطبيعة الإنفعالية, والثاني: تشمل التعبيرات الصوتية التي تحتوي على مقاطع جزئية يمكن أن تصدر تلقائيا أو إستجابة لأي مثير خارجي, الرضيع يمتلك القدرة الفطرية على إستخدام اللغة في أبسط صورها ممثلة في الصراخ والبكاء وما يصاحبها من حركات عشوائية. (عبد الله و طه، 2015، صفحة 147_148)

_ فترة المناغات (Babbiling Stage):

يشير قطامي يوسف (2000) إنّ الطفل يتعامل كما يظهر مع محيطه لغويا, معتمدا أدوات الحس والحركة ويرتبط تفكيره بما يدركه أو يستوعبه, ويلاحظ أنّ الطفل يكرر الحركات والأصوات المرتبطة بها, وهي ذات طبيعة كلية, وترتبط بحركات الجسم ككل, حينما يحرّك الطفل لسانه وشفتيه أثناء عملية المناغات, يحرك تبعا لذلك يديه ورجليه, وحينما يصرخ تتحرك كل أطرافه.

إذ تعتبر المناغات هي عبارة عن لعب عشوائي لا يهدف منه الطفل الى الإتصال بالغير أو التعبير عن حاجاته, إنما غرضه هو ممارسة الأصوات وإتقانها تدريجيا, مع العلم أنّ أصوات

المناغات في بعض الأحيان تشير الى أنواع من الخبرات عاشها الطفل, وبالتالي فهو بتكراره لهذه المقاطع يؤكّد في نفسه مضمون هذه الخبرات, ويمكن القول إنّها مظهر يخلف الصراخ وتستغرق وقتا يتراوح بين بضعة شهور وبين عام أو أكثر, وتوجد هذه المرحلة في جميع الحالات حتى الصم والبكم, وهي شكل من أشكال اللعب لإنعاش الذات وللإستغراق النفسي, إنّ المناغات نشاط لعب, ويعتمد على تكرار الأصوات بكل بساطة, وشبيه بهذا النشاط مانجده عند الببغوات وثرثارات وطيور أخرى فوظيفتها إذن لاتتعدّى كونها نشاط يحقق للطفل سعادة, ويجد المتعة في مجرّد إصداره وترديده.

_ فترة التقليد والمحاكات (Limitatio Stage):

الطفل في هذا العمر الزمني أي السنة الثانية يكتسب ويتعلّم أمورا متباينة عن طريق التقليد وخاصة اللغة إذ يردد ورائهم مايقولونه من ألفاظ ويكتسبها بالتدريج, بحيث هذه العبارات التي يقولها الكبار ويسمعها الطفل هي الركيزة الأساسية التي ينبني عليها حديثه فيما بعد وطريقة تناوله للألفاظ والأسلوب المعبر عمّا يريده أو لايريده ....الخ, كلّ ذلك يرتسم في ذهن الطفل وإدراكه حتى تحدث الإستجابة الإدراكية للغة ونوعيتها وأسلوبها وكيفية التعامل بها وظيفيا في شتىّ المواقف في حياته عامّة.

ومرحلة التقليد والمحاكات هذه من المراحل الحاسمة بالنسبة الى الطفل والتي تنبني عليها لغته وشخصيته, ومن هنا نؤكد ونركز على أنماط شخصية الكبار المحيطين به حيث سلوكهم العقلي واللغوي والحركي والإنفعالي والإجتماعي الذي ماهو إلاّ مرآة صادقة أمام الطفل يحاكيها ويقلدها من جميع جوانبها وأطرافها.(محمد عطية ، 2000، صفحة 33)

_فترة أو مرحلة الإيماءات:

والمقصود بهذه المرحلة أن الطفل يفهم الإشارات وهي الإيماءات قبل أن يفهم الكلمات وهي مرحلة تسبق مرحلة النطق بالكلمات، أي مرحلة الكلام الحقيقي، وتظهر مرحلة الإيماءات بوضوح قليل بلوغ الطفل عامه الأوّل، حيث يحاول الإلتجاء إلى الإيماءات بالرضا أو بالرفض "ومن أمثلة الإيماءات التي يستخدمها الطفل الصغير تحويل فمه بعيدا عن زجاجة الرّضاعة تعبيرا عن الشبع وكذلك مد يديه في إتجاه البالغ للتعبير عن رغبته في أن يحمله البالغ"، وتظهر هذه الإيماءات قبل أن يمتلك الطفل (25) كلمة، ويترك الطفل الإيماءات عندما يستطيع أن يعبّر عن أفكاره بالكلمات

الحقيقية, وهذا يعني أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين ذكاء الطفل واستخدامه الإيماءات فكلما زاد ذكاء الطفل كلما قلّ في الإعتماد على الإيماءات نظرا لزيادة إستخدامه للغة الحقيقية والعكس صحيح، وهذه المرحلة هي مقدمة وتمهيد لمرحلة الكلام الحقيقي.(محمد ديب ، 2022، صفحة 31_32)

ب_ المرحلة اللغوية أو بداية الأصوات اللغوية (Linguistics Stage):

فبعد المرحلة السابقة التي تعتبر مرحلة استعداد وتعتبر كذلك مرحلة تهيئية للمرحلة اللغوية فهذه المرحلة يبدأ فيها الطفل بالتعبير مباشرة وفيها عدّة مراحل وهي:

_ مرحلة الكلمة الواحدة (Word Stage):

إنّ أوّل نطق لغوي للطفل يكون عن طريق الكلمات المنفردة, وليس عن طريق الجمل وقد اجمعت البحوث على أنّ الطفل يكون قادرا على نطق الكلمة الأولى فيما بين السنة والسنة ونصف بعد الولادة, وإنّ الطفل المتوسط يبدأ بإستخدام كلمات مفردة في حوالي السنة, وإنّ مفرداته تزداد حوالي الخمسين كلمة خلال السنة الثانية, وتظهر الكلمة الأولى عند الطفل في الشهر الحادي عشر في الحالات العادية, وقد تظهر في الشهر التاسع, وقد تتأخر إلى سن الخامسة عشر شهرا, ويتفق علما لغة الطفل على تعريف الكلمة الأولى للطفل على أنّها أوّل صوت يستخدمه الطفل استخداما له معنى مثل (ماما) وتعني الأّم و(بابا) وتعني الأب.

أمّا بالنسبة لشكل الكلمة الأولى من وجهة نظر اللغويين, فهناك إتفاق كبير بين الدراسات المختلفة على أنّ الكلمات الأولى التي ينطقها الطفل تتكوّن من مقطع واحد (Mono sylable) أو من مقاطع متشابهة متكرّرة مثل بابا, ماما, دادا, تاتا, باي باي .....الخ, بالإظافة لما تقدّم أثبتت الدراسات أن أكثر أجزاء الكلام إنتشارا في هذه المرحلة هي الأسماء. (محمد ديب ، 2022، صفحة 33_32)

_ الكلمة جملة:

في هذه المرحلة لا بَّد من تكوين مفهوم الشيء عند الطفل, حتى يكون قادر على النطق بالكلمة الأولى، مع ملاحظة أن النطق بالكلمة الأولى وتكوين مفهوم الشيء يظهرن في نفس المرحلة الزمنية من عمر الطفل، ولابد أن نشير هنا إلى بعض الفروق الفرديّة، إذ قد يتأخر بعض الأطفال عن نطق

الكلمة الأولى حتى نهاية السنة الثانية، "ويطلق على هذه الكلمة (الكلمة الجملة) لأنّ الطفل يريد بها معنى أوسع من مجرد كلمة واحدة، فهو عندما يقول: (ماما) فإنه يقصد، أريد ماما أين ماما؟.

ونلاحظ على مرحلة الكلمة والكلمة جملة أنّ الكلمات الأولى التي يستخدمها الطفل في التَّعبير هي الكلمات التي تتضَّمن الأصوات الأكثر سهولة في النطق، من حيث صوتَّيات الكلمات الأولى، أمّا من حيث دلالتها فإن الطفل يبدأ ألفاظه بالكلمات التي تعبر عن إهتماماته المباشرة فيما يشبع حاجاته الأوّلية, كالطعام، والشراب، واللعب، وعما يجذب إهتمامه وانتباهه من الأشياء التي تقع في محيط بيئته كالأشياء القابلة للحركة؛ كالقطة، والكلب، وزجاجة الحليب (طعام)، والكرة (لعب) من جهة ثانية أمّاالأسماء التي تدل على أشياء ساكنة مثل حائط، أو بيت، والكلمات الوصفية؛ مثل: أسماء الألوان أو الأحجام (كبير، صغير) أو الأحوال الطبيعية (حار، بارد)، فإنها لا توجد ضمن مفردات الطفل الأولى. (محمد ديب ، 2022، صفحة 33_34)

_ التلغراف –البرقية –الجملة:

عندما يبلغ الطفل العامين من عمره تقريبا، يكون قد إشتدّ بنيانه الجسمي على المشي والحركة ويصبح قادرا على المشي والحركة والإنتقال مما يساعد على التعرف على ما يحيط به، وتكون ثروته اللغوية قد وصلت مفرداتها إلى خمسين كلمة، "حيث يعبر الطفل عن الجملة بكلمة أو كلمتين، وهي ما تعرف بلغة البرقية، ولكن المعنى المقصود لا يفهم إلاّ من خلال السياق، وقد يستعين الطفل في هذه المرحلة بالإشارة لتعويض النقص في الكلمات، ثم يتدرج الطفل حتى يصل إلى مرحلة التراكيب ثم إلى التحدث السليم باللغة الصحيحة" ويمكن فهم ذلك من خلال المثال عندما يقول الطفل (بابا سيارة) فقد يقصد هذه سيارة بابا، أو بابا خرج في السيارة، والسياق هو الذي يحدد المعنى المطلوب بالإضافة إلى الإشارات والتعبيرات المصاحبة للّفظ.

وفي هذه المرحلة حتى عامه الثالث تزداد قدرته على تكوين جمل يبلغ عدد مفرداتها ثلاث كلمات ولكنها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللغوي، وهكذا يستمر النمو اللغوي لديه ويستطيع الطفل بعد نهاية العام الثاني التعبير عن أفكاره في جمل قصيرة بسيطة، كما أنه يستطيع إستخدام الأفعال في بناء الجملة، ويتمكن الطفل في عامه الثالث من إستعمال جمل يبلغ عدد مفرداتها ثلاث كلمات، ثم تزداد قدرته على تكوين الجمل بعد ذلك. (محمد ديب ، 2022، صفحة 34_35)

_ يمكن تلخيص مراحل نمو اللغة عند الطفل العادي كالتالي:

هناك كفاءات فطرية تولد مع الطفل بحيث:

- ❖ قبل أن تأخذ الإصدارات الصوتية معنى اللغة, يتمرّن الرضيع تلقائيا ويصدر مبكرا مجموعات من الأصوات تقريبا متسلسلة التي في حوالي الأسبوع السادس تكون إجابة لتشجيعات المحيط.
- ❖ تظهر الإصدارات الصوتية إبتداءا من الشهر الثاني للنشاط العضلي العام وتنشيط أكثر في فترات الهدوء.
- ❖ حركات الشفاه قبل وبعد الرضاعة, مضافة الى وضعية إرتخاء الفم تشجع إصدار الأصوات المنطوقة على المستوى الشفاه, إبتداءً من 24 أسبوع.

في نفس الفترة تظهر الصامتات: عبارة عن تركيب الأصوات مع نغمة متطابقة, كل هذا من أجل إصدار مقاطع معادة بفضل تشجيع الوالدين.

- ❖ للرضيع قدرات سمعية محيطة ومركزية بدونها لايمكن أن يكون الكلام.
- ❖ هناك إستجابات صوتية للرضيع الى أمّه تؤكد بصحّة المعلومات البصرية في العلاقة معها إبتداءا من الشهر الثالث.
- ❖ يدخل الرضيع قبل 08 أشهر في مرحلة ماقبل اللغة, ينضج بيولوجيا لمختلف الأنظمة الخاصة ولكن أيضا بتأثير حوار حقيقي بين الأمّ وطفلها.
- ❖ نحو 14-15 شهر, تظهر الحروف التسريبية وتتوضع الى غاية السنة الرابعة.
- ❖ تظهر التطورات تحت تأثير رغبة الطفل الشديدة في إعادة مايسمعه.
- ❖ أخيرا يدخل الطفل في اللغة مع بقاء المناغات والرطانة لبعض الأشهر, ثم ظهور الكلمات الأولى.

الجانب الأخير الذي نتطرق إليه عند الفرد العادي هوا التواصل والتفاعل, هناك أيضا نقف عند النقاط التالية:

_ اللغة بدون المحتوى في الإشارة تعتبر أداة تواصلية للطفل الذي يبحث عن التفاعل مع نفسه بإيماءات توحي بالفرح أو بالحزن.(بوعكاز ، 2006-2007، صفحة 42_45)

4_ النظريات المفسرة لإكتساب اللغة:

أ_النظرية السلوكية: إنّ إكتساب اللغة حسب النظرية السلوكية، يتم بطرق متشاهبة لتعلم الإستجابات غير اللغوية: عن طريق المحاكات والترابط والإقتران والإشتراط والتكرار التدعيم و التعزيز, ويتضح ذلك جليا في رأي **سكينر** في تعلم اللغة، حيث أوضح أن تعلم معنى اللفظ يحدث من خلال الإقتران التكراري بين مثيرين لصدور إستجابة ما.

استخلصت تسمية السلوكية من السلوك (Behavior) وهو "يدور حول مجموعة من الإستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو إجتماعيا", فالطفل مثلا قد يكون سلوكه طبيعيا أو اجتماعيا، يستقيه ممن يحيطون به، وهو في الوقت ذاته يتعلم سلوكا معينا ومجموعة من الخبرات والمهارات التي تمكّنه من مشاركة من يحيطون به من أعمالهم ويبادلهم مشاعرهم ويكون من ثم عضوا فعّال في مجموعته.

ولقد ركزت النظرية السلوكية –التي جاء بها – **بلومفيلد**– على دراسة الكلام باعتباره أصواتا دون إعتبار للمعنى, ووفق هذا الإعتبار" فإن اللغة من وجهة نظر السلوكيين تفسر إستجابات يصدرها المتكلّم ردا على مثيرات بيئية, تأخذ السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة.
تهمل السلوكية العقل وتعتبر الكلام سلوك حركي فقط, فالتعلم للغة حسب النظرية السلوكية هو "السلوك الناجم عن الممارسة المعزّزة", وانطلاقا من هذا التعريف تظهر ثلاثة أسس تقوم عليها عملية التعلم هي:

1– السلوك: وهو كل ما يصدره الإنسان من أفعال وأقوال، وما ينتج عنه من تصرفات في مواقف متعددة، وهو يشمل كذلك الإنفعالات ، العواطف ، الأفكار، الإتجاهات والميول.

2–**الممارسة:** وهي تدل على عملية التكرار والتدريب والتمرين، وهي عمليات تؤدي وظيفة مهمة فالتعلم لايمكن الإستغناء عنه، والإستغناء عنها إحباط لعملية التعلم.

3–**التعزيز** : وهو الدعم المعنوي والمادي الذي يحفز الإستجابة وجعلها أقوى **فسكينر**(Skinner) يرى أن السلوك اللغوي كأي سلوك آخر يتحكم فيه نتائجه، فهو يتعزز ويقوى حين تكون النتيجة مكافأة.

أما إذا كانت عقاب فإنه يدوم و قد ينطفىء، خاصة إذا غاب التعزيز وهناك عدة عوامل محفزّة لعلمية التعلم، يمكن أن نذكرها باختصار: النضج و الإستعداد والفهم و التكرار. (عويقب، 2022، صفحة 17)

ب-النظرية الفطرية: النظرية العقلية (الفطرية): نشأ هذا الاتجاه على أنقاض المدرسة السلوكية على يد العالم **نعوم تشومسكي(Chomsky Noam)** إذ يرى: «أنّ اللّغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وأن اكتساب فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته وأنّ أيّ طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة بغض النظر عن مستواه التعليمي والإجتماعي، ما لم يكن مصابا بأمراض جسمية أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو إستعمالها, « ويشير أصحاب هذا الإتجاه أن العاديين لديهم قدرة داخلية تساعدهم على اكتساب اللغة، وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها جهاز إكتساب اللغة، مما يعني أن اللّغة التي يتعلمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية رغم أنّ الطفل لا يدركها، وأن هذه الآلية تعين الطفل على تفحص البنى اللغوية التي يستخدمها ومقارنتها بالبنى اللغوية التي يسمعها، وعند التعارض بينها يعدل البناء اللغوي، وتستمر هذه العملية إلى أن تتشابه البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل مع البنى اللغوية التي يستخدمها الكبار؛ بمعنى أن كل إنسان يمكنه تعلم اللغة لأنه يمتلك قدرة واللغة شكل من أشكال السلوك المعقد لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فقط, وهذه القدرة عامة بطبيعتها؛ أي تنطبق على جميع البشر في كل زمان، وفي كل مكان ويوضح أصحاب هذا الاتجاه أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي، فكل أداء كلامي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة، وقد ركز هؤلاء على عدّة مفاهيم نذكر أهّم مفهوم وهو:

أ- الملكة اللغوية: ويقصد بها تلك الملكة التي تتكون لدى الفرد، وتمكنه من تكوين ما يريد من الجمل الجديدة، وتعني أيضا المعرفة اللغوية، والتي من مكوناتها المعرفية القواعد النحوية و الصرفية، ومعرفة تحويل الجمل من صيغة لأخرى، «فالطفل عندها يولد وهو مزود بقدرات فطرية تمكنه من اكتساب اللغة، وتكوين بنى اللغة، وذلك من خلال الكلام الذي يسمعه من الأشخاص المحيطين به، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها ويسمي **تشومسكي** هذه القدرة بالملكة اللغويةCompétence، وهي ملكة فطرية بديهية لا شعورية تجسد العملية التي يقوم بها المتكلم من أجل صياغة جمله وفق مجموعة منظمة من القوانين، وإذا

كانت الملكة تتصف بطابع اللاّشعور، فإن اللغة ترد إلى عملية تحقيق لاشعوري لسياق الكلام «ومن هذا المنطلق «نفهم اللغة على أنّها آلية تنظم ديناميكية التكلم، ونفهم القواعد على أنّها التنظيم المحرك لهذه الآلية".(رحمون ، 2018_2019، صفحة 38_39)

ج _ النظرية المعرفية (جان بياجيه):

إنّ تصور بياجيه للنمو اللغوي لايتم بصورة مستقلة عن التطور أو النمو المعرفي للطفل, يرى هذا الأخير أن المعرفة تنشأ من مجموعة الأفعال التي يقوم بها الطفل في بيته, فمن خلال الفعل يظهر منطق الطفل الناشئ, وما البيئة إلاّ مصدرا من مصادر المعرفة.

ويعتبر بياجيه بأن كل سلوك الطفل يستهدفه يتوافق مع المحيط عن طريق مخططاته العقلية, والمخطط هو بنية أو تنظيم لأفعال أثناء تحولها أثناء تكرار الفعل في وضعيات متشابهة أو مماثلة وهذه العملية تتم باستعمال آليتا التمثيل والتكيف اللّتان تقودان الى التوافق, إنّ بناء المعرفة وتكوينها في نظر بياجيه, يكون في آخر مرحلة من مرحل نشاطه التعليمي وهو نشاط غير منقطع, ومرحلة التوافق هي في رأيه مرحلة أخيرة لكل نشاط تعليمي, إنّ النمو اللغوي في ضوء هذه النظرية ماهو إلاّ مظهر من مظاهر النمو المعرفي قائما ضمن المجتمع حيث يبدأ الطفل بتمثيل عالمه الخاص عن طريق الصور الذهنية والترميز, فيصير حضور الأشياء غير ضروري بالنسبة إليه, إذ بإمكانه تمثيل الأشياء ولوكانت غائبة عن نظره, فاللغة تكون في طور التكوّن عند ظهور الوظيفة الرمزية, وهي التي تدل على النمو النفسي للفرد .....الخ, وعندما يصير ممكنا في غياب الشيء, يتم التطوّر عند الطفل من الرمز الى الإشارة بمفهومها اللساني, يرى بياجيه أنّ اللغة هي شكل من أشكال التمثيل الداخلي الذي يزيد من قوة التفكير , ولكن عدم امتلاك الطفل للغة لايعني غياب التفكير, ومن هذا المنظور يفرق بياجيه بين نوعين من الكلام:

أ _الكلام المركزي الذات: حيث الطفل يتكلم الى نفسه ولايهمه من يسمعه, عكس البالغ فهو يفكر تفكير يتكيف مع المجتمع حتى وهو في عزلة, أمّا الطفل فهو يفكر بصوت مسموع حتا في الجماعة وكأنّه وحده.

ب _الكلام المكيف للمجتمع: ويرى أصحاب نظرية بياجيه الجديدة, أنّ الأطفال من خلال الإستعاب

يقومون ببناء مفاهيم لغوية ومعارفهم تتطور من المرحلة ماقبل الملموس الى مرحلة الملموس وبعدها الى مرحلة التجريد.(بن سالم ، 2016-2017، صفحة 79_80)

ثانيا: الخطاب

1- تعريف الخطاب

2 - نظرية أفعال الكلام عند أوستين

3- الفعالية اللغوية في الخطاب

4 - الوضوح والإنسجام في الخطاب

5 - تحليل الخطاب

6 - مفهوم السرد

7 - مراحل إكتساب السرد عند الطفل

8 - العناصر المكون للسرد

ثانيا: الخطاب:

تمهيد:

إنّ الأطفال كونهم يعيشون داخل جماعة وهذه الجماعة تتفاعل فيما بينها عن طريق الكلام والإيماءات, وتتكلم عن علاقاتها مع الآخرين, فالأطفال هنا يتعلمون ويكتسبوا هذا التفاعل من خلال فهمهم للخطابات التي يتلقونها, وهذا ليس لتعلم وسيلة الحكي, بل كشكل من أشكال الكلام.

1_تعريف الخطاب:

يعرّف Caron (1989-1997)الخطاب بأنه تلك الوحدة التي تحتوي نظاما خاصا بها يتكون من مجموعة عناصر متسلسلة ومرتبطة حيث تشكل كل عبارة علاقة بسابقتها وبالعبارات التي تليها وتحدد سيرورة في زمان ومكان معينين, وبما أنّه (الخطاب) نشاط لغوي فهو موجه لتحقيق هدف وترك أثر على السامع.

يتضمن الخطاب كل مقولة متجاوزة للجملة, إنطلاقا من وجهة نظر قواعد التسلسل التتابعي التابعة للجملة, فعلى مستوى اللّسان تكون الكلمة هي الوحدة المنفردة التي تمثل العلامة اللّسانية. (حولة، 2007، صفحة 37)

فالخطاب هو إتصال لغوي سواء شفهي أو كتابي والإهتمام به يتجاوز حدود الجملة المعزولة بل يجب مراعات السياق العام للخطاب وزمن معين ودراسة الخطاب ليس مجرد النظر الى الكلمات المترادفة بل هي كلمات تجري في سياق معين تفاعلي فيه وضوح وانسجام.

والخطاب هو بمثابة فعل من منظور علم النفس اللغوي أنّ الدراسة الخاصة بالجملة (مجموعة كلمات) بينت نقصها عند تحليل مفهوم الخطاب لذلك كانت الغاية من دراسة الكلمات غير معزولة هي الإتصال الذي نختبر فيه مستوى التحليل(كلمة /جملة) أي ندرس كيف يعمل الطفل كي يدلي بإعتباره عن طريق الكلمات, هذا الغرض يستلزم منا دراسة فقرات تتعدّى حدود الجملة وكذا فهم عملية إرتباط فقرة, والأدوات المستعملة من طرف الطفل.(بن بوزيد، 2001-2002، صفحة 27)

يقول **ميشال فوكو** عن الخطاب:" إنّه ميدان رحب, ويمكننا في تعريفه, القول بأنّه يتكوّن من مجموعة من المنطوقات (ملفوظة كانت أم مكتوبة) في تبعثرها كأحداث وفي إختلاف مستوياتها وقبل أن نتناول في ثقة نفس علما من العلوم أو بعض الروايات او الخطابات السياسية مثلا, أو عمل مؤلف ما أو كتاب من الكتب, فإن المادة التي سيكون علينا مواجهتها, في حيادها الأوّل هي على العموم

عبارة عن ركام من الأحداث داخل فضاء الخطاب, وهنا يبرز مشروع وصف الأحداث الخطابية, كأفق للبحث عن الوحدات التي تتشكّل فيه.(بن سباع ، 2014، صفحة 133)

دراسة الخطاب تتجاوز بناء الجملة أو الكلمات المتتابعة أو حتى تتابع الأحداث وتسلسلها بل هو وظيفة كلامية تهدف الى معرفة توظيف الشخص للأفعال اللغوية للوصول إلى أهداف معينة مثل الإخبار والتعليم, ويحدث الخطاب عندما يستخدم الفرد أدوات لسانية ووضوحها و إرتباطها وهذه الأدوات أطلق عليها **E .Benvenist** إسم العلامات الخطابية التي تسمح بالمحافظة على إستمرارية الخطاب وهذه الأدوات تسمح لنا بالإنتقال من فقرة الى أخرى. (بن سباع ، 2014، صفحة 28)

في تعريف **الزمخشري** في كتابه الكشاف الى الدلالة ذاتها في قوله عن الخطاب بمعنى الكلام "إنّه البيّن من الكلام الملخص يتبيّنه من يخاطب به, ولا يلتبس عليه".(معلم، 2015-2016، صفحة 8)

والخطاب هو مرادف للكلام في غالب الأحيان, أي أنّه الإنجاز الفعلي للغة بمعنى " اللغة في طور العمل أو اللّسان الذي تتكلّف بإنجازه ذات معينة, كما أنّه يتكون من متتالية تشكل مرسلة لها بداية ونهاية ".(بن حمده ، 2020-2021، صفحة 28)

الخطاب هو الأفعال اللغوية عند أوستين, وهو الكلام المنثور فإذا كان الخطاب كلام متناسق للمتكلم سواء كان شفهي أو مكتوب فهو يشكل لنا مدونة نستطيع دراستها وتحليلها.

المدونة حسب (Atkins clear et osther 1992)" هي مجموعة الحقائق الموثوقة والمقاسة والتي تتوقف على معايير إنتقاء لغوية خارجية وداخلية هي مجموعة الحقائق الموثوقة والمقاسة والتي تتوقف على معايير انتقاء لغوية خارجية وداخلية".(جنون ، 2020، صفحة 1_2)

الخطاب هو على الأخص محادثة ذات طبيعة رسمية, تعبير رسمي منتظم للأفكار في الكلام أو الكتابة, فضلا عن أنّ مثل هذا التعبير يشكل خطبة أو بحثا أو تعبيرا ..... الخ.

جزءا أو وحدة من الكلام أو الكتابة المترابطة, (ويعني discours في الإنجليزية الوسطى, من اللاتينية: فعل التدفق act of running about).(ميلز، 2012، صفحة 20)

2-نظرية أفعال الكلام عند أوستين:

أوستين في فلسفة اللغة هو من طوّر هذه النظرية "نظرية أفعال الكلام" ونشرها بعد وفاته في كتابه " Puand dire c'est faire 1962" ثم تناولها بعد وفاته تلميذه السابق جون سيرل في كتابه أفعال الكلام, بحيث لاحظ أوستين أنّنا عندما نتكلم فإننا لاننتج أقوالا ذات بنية نحوية ودلالية فحسب بل نتخذ أيضا أفعالا خلال أقوالنا, وبالتالي السؤال المطروح هو مالذي نفعله عندما ننطق؟ مثال: عندما يقول أحدٌ (أ) لصاحبه (ب) مرحبا ! فالطرف (ب) حسب معرفته بالأعراف الإجتماعية يحدد أن هذا هو فعل التحية.

ويؤكّد سيرل أن أفعال الكلام تتجاوز الأعراف الإجتماعية بل هي كذلك لها جانب أو بنية تواصلية وقد حدّد أوستين في نظرية أفعال الكلام ثلاث مستويات للخطاب وهي:

_الفعل التعبيري (L'acte locutoire).

_الفعل الإنجازي (L'acte illocutoire).

_الفعل العلائقي (L'acte perlocutoire).

فالفعل الخطابي عند أوستين:

- ❖ الفعل التعبيري (L'acte locutoire): يتكوّن هذا الأخير من ثلاثة أفعال جوهرية وهي:
  - ➢ الفعل الصوتي: وهو إنتاج سلسلة من الأصوات.
  - ➢ الفعل اللفظي:وهو تسلسل الكلمات التي تنتمي إلى معجم معين ونحو معين.
  - ➢ الفعل البلاغي: وهو المعنى والمرجع يحدد المعنى.

بإختصار يتكوّن الفعل التعبيري من إنتاج كلام مقبول لغويا ويحترم القواعد الصرفية والنحوية والدلالية.

- ❖ الفعل الإنجازي (L'acte illocutoire): وهذا المستوى عند أوستين يعني ما الذي نفعله عند التلفظ ويعني ذلك أدائية الكلام وهذا هو الفعل الذي يتم تنفيذه في فعل الكلام.
- ❖ الفعل العلائقي (L'acte perlocutoire): هو التأثير الذي يحدثه الخطاب على المستمع.

(Brunet Alexie, 2014-1015, p. 27)

الفعل العلائقي يقابل الفعل التأثيري عند أوستين, وهو التأثير الناتج عن القول والأثر الذي يتركه الفعل الإنجازي سواء كان سلوكيا ظاهريا أو لغويا, والفعل العلائقي هذا عند أوستين هو صلب العملية اللسانية كلها, وهو مايقابله الفعالية اللغوية عند نواني حسين.(بوقرة، 2012، صفحة 98)

3_الفعالية اللغوية في الخطاب:

الفعل التخاطبي يتعلق بتأثيرات نفسية (مقصودة أو غير مقصودة) التي يحدثها الكلام على مشاعر المتحاور أو أفكاره وتصرفاته فغالبا ما نجد خطابات فيها تماسك مثالي على المستوى اللغوي واكن تفتقد إلى المستوى البراغماتي وهنا نأتي بعامل " الكفاءة اللغوية" أو "الفعالية اللغوية", ولهذا يجب أن نفرّق بين خطاب أطفال مكوّن من أنواع غير متجانسة من العبارات وتتضمن مجموعة متنوعة من المفردات اللغوية, وأطفال يلقون خطابا بسيط يتكون من عبارات متجانسة. (Nouani , 2004, p. 50)

الخطابات الفعّالة, هي تلك التي يدمج فيها الفرد عدّة مستويات في شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة, تستوفي الوضوح في المستوى المنطق معنوي (البنى الكبرى /البناء), والتحكم كفاية في أصناف النحو مفردية على المستوى اللفظ–نحوي(البنى الصغرى /الوصل), وأن تكون مفيدة من الناحية النفعية, إنطلاقا من كون اللغة وضع واستعمال.(نواني حسين .2018 .صفحة 214)

والخطاب لكي يتصف بالفعالية يلزم أن يشمل عناصر ذات طابع اتصالي وتحدث الفعالية عندما يترك الخطاب حالة نفسية معينة بعد عملية الاتصال وهنا نقول أنّ التحليل اللساني في المستوى البراغماتي للخطاب يصبح أمرا حتميا دون تجاهل القواعد اللغوية.

وكذالك تحدث الفعالية اللغوية في الخطاب عندما ينتج طفل سرد أو خطاب فيه كل المهام اللغوية سيصبح حتما سرده فعّال ومشوّق, وسيصبح سرده ثري من حيث المنتوجات اللفظية شفوية كانت أم كتابية, بحيث نجد خطابه غني بالأفعال اللغوية المتنوعة والروابط وخطابه فيه نوع من الخيال والتصور والتشويق أي أنّنا نتحمس لنسمع مايقول ومعرفة الغاية من قوله.

4_الوضوح والإنسجام في الخطاب:

يقول آدم (1984-1981) أنّ تحليل الخطاب يجب أن يخضع لمستويين:

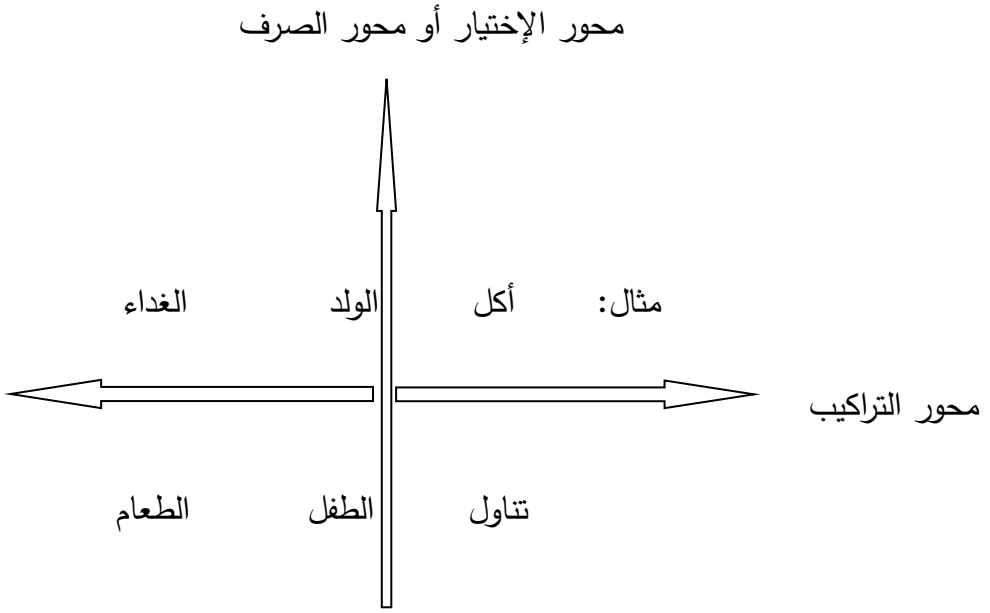
- مستوى خارجي: بحيث ينظر إلى الخطاب هنا باعتباره فعلا كليّا يحدّد في البنى الكبرى ونعني به التسلسل للأفعال اللغوية / الخطابية في حدّ ذاتها , وهذا مايتوافق مع نظرية أوستين ويمكن ربطه كذلك مع مستوى التحليل المنطق-معنوي كما تقترحه النظرية الخليلية.
- مستوى داخلي: وهو البنى الصغرى وتهتم بتسلسل الوحدات اللغوية في المستوى المحلي, أي على المحور الأفقي أو بالأحرى ظواهر الوصل, مثل: الضمائر والأدوات النحوية, المكان والزمان .....الخ.

أو كما يسميه العلماء العرب بحروف المعاني, وهي من العلامات اللغوية ويمكن ربط هذا مع مستوى التحليل المقدم في النظرية الخليلية وهو الجانب اللفظي-النحوي.

ولربط مفهومي البنى الكبرى والبنى الصغرى ومفهومي الوضوح والإنسجام نؤكّد أنّ الوضوح هو البناء في مستوى البنى الكبرى على المحور العمودي, أمّا الإنسجام فهو التدرّج المحوري, يعني ترتيب الكلم وكل ما يضمن إستمرارية الألفاظ مع بعضها على المحور الأفقي.(نواني حسين 2018.صفحة 197)

فيما يخص الوضوح والإنسجام يرى **" Jakobson"** أنّ هناك آليتين يتخذهما المتكلّم لإنتاج مجموعة من الوحدات اللسانية وتركيبها على مستوى عالي من التعقيد وهما:

- الآلية الأولى: وهي مقارنة الوحدات المتشابهة وتكون لها إمكانية التبادل وتربطها علاقة غيابية يقتضي إختيار وحدة معينة وإبعاد جميع الوحدات الأخرى وترجع الى نفس المحور المسمّى بالمحور الصرفي (paradigmatique axe).
- الآلية الثانية: وهي العلاقات التي تربط هذه الوحدات اللّسانية المتواجدة آنيا coexistants حيث تربطها علاقة حضورية, أي أن كل الوحدات حاضرة في السلسلة الكلامية نفسها, وهي ترجع لنفس المحور المسمى بمحور التراكيب axe syntagmatique .



الشكل _1_شكل يوضح محور الإختيار (المحور العمودي) ومحور التراكيب (المحور الأفقي).

(حولة، حبسة الطفل المكتسبة، 2007، صفحة 26)

وحسب جاكوبسون هناك محورين أساسيان للوحدات اللّسانية وهما:

- محور الإختيار: وهو على المستوى العمودي, كما يسميها **Saussure** أنّ هذا المحور يجعل الوحدات أجناسا تشترك في صفة ما, وتنظم في شكل مصفوفات وهذا الإشتراك قد يكون على أساس المعنى مثل: تعلم /تمدرس / قرأ.

أو على أساس التجانس الصوتي مثل: عطس / غطس.

يأتي محور الإختيار أو المحور الصرفي (المحور العمودي) في مقابل محور التراكيب (المحور الأفقي), ويرتبط بمفهوم العلاقات المتناوبة أو المتعاقبة والتي من خلالها يمكن تبديل مصطلح بآخر, مكافىء له على مستوى ما, ومختلف عنه في مستوى آخر حسب معيار المماثلة في مختلف أنواعه: التطابق, والتجميع, والصلة, الصوتية.(حولة، 2007، صفحة 25)

- محور التراكيب: المحور الذي تنظم فيه الوحدات لتكوّن سلسة كلامية وتستمد فيه معنى الجملة من مختلف معاني الكلمات المكوّنة لها, فالقيمة المعنوية لكل قطعة تكون القيمة المعنوية

للخطاب والعلاقات التي تربط بين الوحدات على مستوى هذا المحور الأفقي تجسد لنا مفهوم التركيب syntaxe .

وهذا المحور يعرف بمفهوم التجاور بين الوحدات.

مثال: " أبي قادم" لإنتاج هذه الجملة يمكن المرور بالمحورين السابقين:

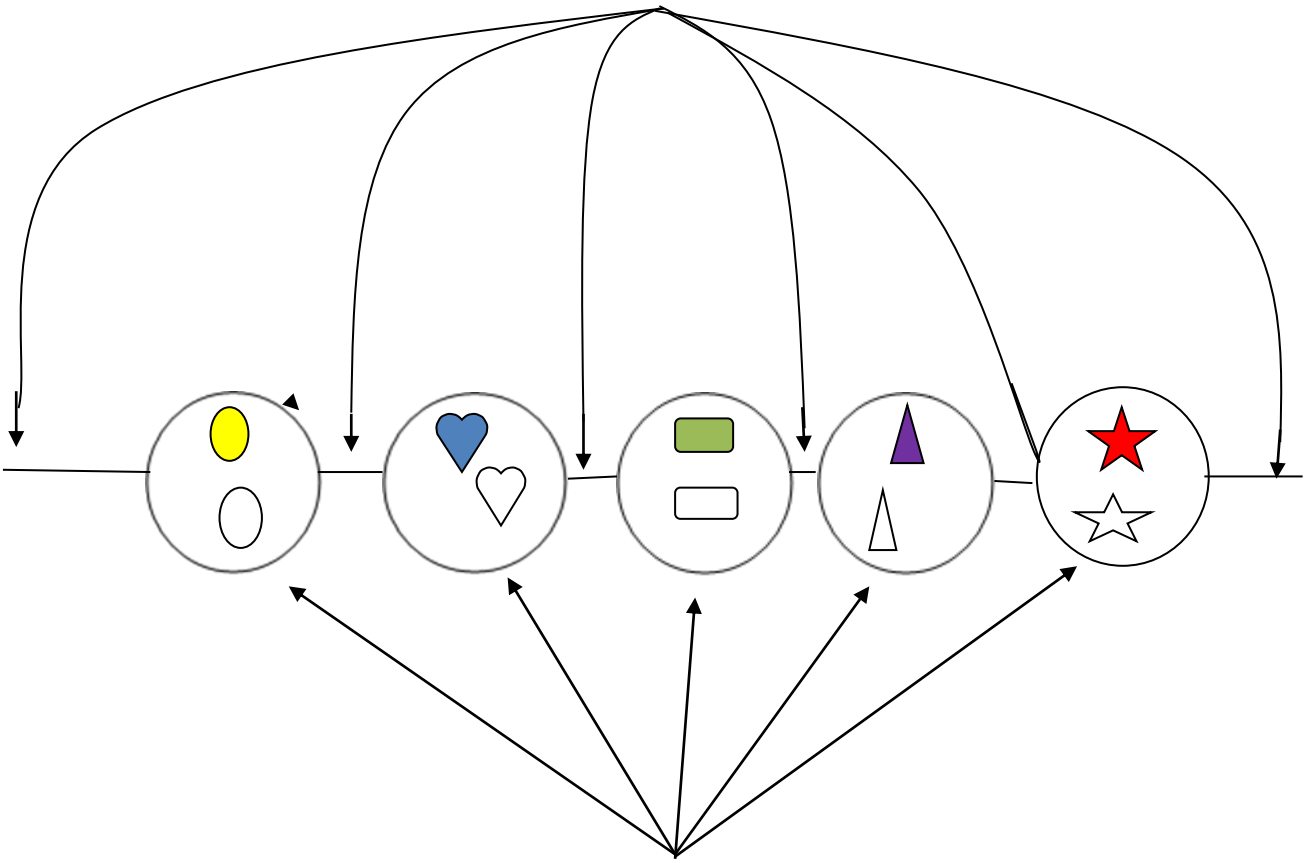
- ✓ بمستوى محور الإختيار : نختار الوحدة الأولى (أبي /والدي / بابا .....)

وإختيار الوحدة الثانية مثل (قادم / آت / واصل / راجع .....).

- ✓ ثم محور التراكيب: نركب بين الوحدات الأولى والثانية في مرحلة ثالثة (أبي قادم) وفق القواعد اللغوية والتركيبية والدلالية.(نفس المرجع.صفحة 26_27)

فعند ربط مفهومي الوضوح والإنسجام بالمحورين السابقين نجد أنّ محور الإختيار يتوافق مع مصطلح الوضوح أمّا محور التراكيب يتوافق مع مصطلح الإنسجام وكما نعلم أنّ الخطاب هو نظام لغوي يتكوّن من سلسلة وحدات لغوية مترابطة على مستويين مستوى عمودي ومستوى أفقي, ووجود أي خلل في هذان المستويان تفقد اللغة أو الوحدات صحتها وسلامتها ولاتؤدي الهدف المرغوب, مثال: نستطيع أن نتصوّر هذا النظام على المحورين بهذا المثال: نتخيل لدينا حبات لؤلؤ وهذه الحبات تمثل المحور العمودي كونها وحدات نستطيع استبدالها بحبات أخرى مشابهة لها وتصلح أن تكون بديلة لها, أمّا المحور الأفقي فهو الروابط التي تربط هذه الحبات مثل الخيط أو اللاّصق الذي يحقق تناسق وانسجام بين هذه الوحدات ويضمن هذا الرابط استمراريتها مع بعضها البعض.

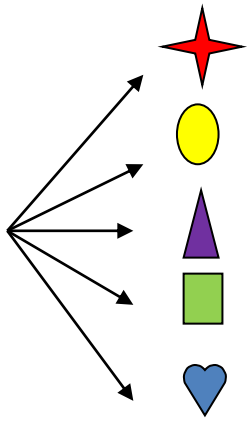
(المحور الأفقي , ظواهر الوصل , الإنسجام)



(الوحدات اللغوية على المستوى العمودي)

الشكل _2_مخطط يمثل الوحدات على المحورين (المحور العمودي يمثله حبات اللؤلؤ والمحور الافقي يمثله الخيط الرابط).

_المفتاح:



أجناس الوحدات التي يمكن إستبدال الوحدات الأصلية معها.

(من إنجاز الباحث)

5_تحليل الخطاب:

كما نعلم أنّ التحليل اللّساني هو نوع من الدراسات التي نكشف بها عن أسرار الرسالة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة كما نتوقف على كل جزئياتها ومكوناتها, ووظيفة كل منها بالتفسير والشرح والتأويل طبعا دون مبالغة في ذلك أو الإخلال بذلك.

إنّ دراسة اللغة يأخذ عدّة اتجاهات فهناك اتجاهين مختلفين وهناك من يدرسها دراسة شكلية مجرّدة عن السياق الثقافي والإجتماعي مركّزة على علاقة النظام اللغوي ببعضه البعض, واللغة حسبهم لاتدرس بوصفها خطابا بل بوصفها نظام مجّرد ويمثل هذا الإتجاه **فرديناند ديسوسير F,desussure** وكل من إتّبع نهجه البنيوي والنحو التحويلي التوليدي وغيرهم, أمّا الإتجاه الثاني يهتم بدراسة الإستعمال اللغوي ودراسة الضوابط التي تحكم هذا الإستخدام, والإهتمام بالسياق الكلامي ويهتم بالمتكلّم والسامع والعلاقة بينهما وتعبيرات الوجه ومدى استجابات السامع وفهمه ومقاصد المتكلّم وغيرها, ويمثّل هذا الإتجاه كل من أصحاب اللّسانيات الإجتماعية والتداولية فالتداولية تقوم على رفض ثنائية اللغة / الكلام التي نادى إليها ديسوسير. (جلولي ، 2011، صفحة 51)

_البعد التداولي وتحليل الخطاب:

التداولية هي دراسة العلاقة الموجودة بين الإشارات ومستعمليها وهي دراسة الأفعال اللغوية والسياقات التي تنتج فيها, إنّ الخطاب أو الملفوظ لايحمل معناه في جوهره وإنّما في علاقته مع المحيط الغير لساني من جهة, وعلاقته مع ما قد قيل وما سيقال من جهة أخرى, فيقول كارول (1983-1989) في علم النفس اللغوي أنّه لابد من إيجاد طريقة تحليل تسمح بملاحظة النشاط الفعلي للإتصال يعني أنّ الخطاب هو مجموعة من الملفوظات المتناسقة والمتماسكة, وليس مجّرد جمل معزولة, ولكي نقوم بعملية التحليل للخطاب يجب إتّباع طرق ووسائل لذلك وهي: الوضوح والانسجام .(نواني حسين . 2020, صفحة 6)

لتوضيح أكثر للوضوح والانسجام فيما يخص الوضوح فهو يكون في البنى الكبرى أي على المحور العمودي وهو الجواب على السؤال: ما الذي نفعله باللغة من وصف وتفسير وشرح والإنسجام هو كل مايضمن استمرارية هذه الملفوظات في مستوى البنى الصغرى؟.

فلتحليل النشاطات اللغوية في إطار النظرية التداولية, لانقصد هنا فقط الجانب اللفظي–النحوي بل يشمل جانب آخر وهو الجانب المنطق–معنوي, إذن فالتحليل يشمل الوضع والإستعمال, وهكذا نأخذ بعين الإعتبار البعد التداولي أو البراغماتي والعلامات الخطابية, فالفعل الإتصالي هو عملية معقدّة تستوجب قدرات ذهنية واتصالية للتحكّم فيها, ويمكن دراسة هذا من خلال سيرتا السرد والحوار في وضعيات حرّة وحقيقية, ولهذا يقترح الباحثون تنويع المهام للحصول على المعطيات أو المدونات اللغوية نذكر منها: سرد قصة إنطلاقا من شريط مصوّر, إسترجاع قصة حقيقية, سرد قصة حياة تذّكر أحداث .....الخ.(نواني حسين .2020, صفحة7_8)

البراغماتية أو التداولية هي أكثر المهارات تعقيدا عندما يكون لدى الطفل مهارات لغوية ونحوية مناسبة لعمره, فإنّه لربما لم يتعلّم بعد كيفية استخدام هذه المهارات بطريقة مناسبة إجتماعيا لأغراض إجتماعية محدّدة, فعموما الأطفال العاديون يكتسبون المهارات البراغماتية بسرعة بين سن 3–4 سنوات.(Goberis, Dinah , Molly , & Amanda, 2012, p. 308)

يرى **D,dalache** في أحد مصادره وبحوثه أنّ البراغماتية بكل مستوياتها قد تعدّدت وذلك باعتبار أنّ اللغة في حركة مستمرّة ولم تكتف بدراسة مستويات التركيب أو النحو فقط بل تجاوزت كل ذلك عندما قامت بدراسة الفعالية اللغوية من خلال دراسة ميكانيزم الإنسجام والوضوح والاستمرارية في الخطاب, أمّا **J, costerman** فيرى أنّ البراغماتية هي تكشف عن ردود أفعال الإشارات اللسانية ونتائجها على المتحدّثين وكذا العلاقة التي تجمع بينهما (مستعملي هذه الإشارات) وهي بذلك تحاول دراسة ثلاثة عناصر مهمّة في الخطاب (أي البراغماتية):

- الفعل اللغوي في حد ذاته.
- المقام الذي يتحقّق فيه الفعل اللغوي.
- الوسائل المستعلة لإتمام هذا الفعل.

(بن بوزيد، 2001–2002، صفحة 20)

كما نعلم أنّ اللغة أو النظام اللغوي له جانبين جانب بنائي وجانب وظيفي, فالجانب البنائي للغة يحتوي الشكل والمحتوى (الشكل هو الفونولوجيا والمورفولوجيا والتركيب, أمّا المحتوى فهو المعنى والدلالة).

أمّا الجانب الوظيفي فهو البعد البراغماتي للغة وهو جانب الإستعمال إذن دراسة اللغة يتعدّى دراسة البناء الى دراسة الوظيفة وذلك من خلال نوعية الألفاظ من حيث الطبيعة والبساطة والتعقيد

ومدى استعمال الأنماط الخطابية, ولكي يصل الفرد إلى مهارة الخطاب يتطلب منه نضج فكري ومعرفي ولا ينحصر ذلك في قدراته اللّسانية من حيث الجانب اللفظي–النحوي, بل يجب الوصول إلى البعد المنطق–معنوي, وهذا مايسمّى بالبعد البراغماتي النفعي للغة (التداولي) والعلامات الخطابية. واللغة في جانبها التداولي تدرس وتقيّم كسلوك معرفي ينتهجه الفرد لتلبية حاجاته المختلفة المادية والمعنوية إذن التحليل اللغوي في هذا البعد هو إستعمال, وهنا تحليل كيفي وليس كمّي فقط فمثلا طفل يمتلك رصيد هائل من الكلمات ولكن لايستطيع توظيفها بشكل صحيح ومناسب للمواقف المناسبة فهذا لا يخدم مستوى الخطاب ولايطوّره.

وتقييم هذا المستوى صعب لأنّه لايوجد إختبارات ومقاييس كما عهدناه في المستويات الأولى للتقييم, بل نعتمد هنا على استخدام وسائل أخرى للتقييم.

ولتقييم المستوى البراغماتي يجب أن نصف الإنتاجات اللغوية للفرد سواء كانت شفهية أو مكتوبة وذلك من خلال إستعمال أداة محكمة أعدّت من طرف الدكتور **نواني حسين** الذي استنبط محاورها وخطواتها من مبدأ القواعد النّظرية لأوستين وبنيفيست والنظرية الخليلية.

فحسب **نواني حسين** للتقييم في مستوى الخطاب (الحديث) ولقياس قدرات النشاطات اللغوية والإتصالية عند الفرد, فلطالما كانت التقييمات كمية بنيوية عنصرا ثابتا ومقننا إعتقادا منهم أنّها تعكس نوعية وتعقّد الفكر, ولكن تعقد الفكر ونوعيته لاينحصر فقط في طول الملفوظات ولا في طبيعتها المورفو–نحوية, لأنه يمكن لألفاظ بسيطة وقليلة أن تعكس أشكالا أخرى من التعقيد, مثل الدخول في مختلف النشاطات اللغوية وتنويع الأنماط الخطابية, وتحكم الفرد في توظيفها وتسييرها ويتطلّب بلوغ هذا المستوى من الفرد سقلا فكريا معقّدا, ولا ينحصر هذا على الكفاءة اللسانية فقط فالفعل الإتّصالي يعتبر عملية معقّدة في حد ذاتها, ويستوجب قدرات ذهنية وإتصالية للتحكم فيه وهو نتاج سيرورة معرفية قوامها المرسلة والمتكلمين ووضعية الإتصال وأنجح وضعية لملاحظة هذه النشاطات اللغوية ودراستها هي سيرتي الحوار والسرد في وضعيات حرّة وغير مقيدة باختبارات ملزمة.

(نواني، 2018، صفحة 189_190)

_ شبكة التحليل:

قام الأستاذ بإعادة شبكة لتحليل الخطاب سواء كانت المدونة سويّة أو مرضية عند المتكلمين باللغة العربية, حيث قام التحليل على المستويين اللفظي–النحوي والمنطق المعنوي, للكشف عن حقائق الكلام واللغة وضعا واستعمالا لأن الناطق ليس آلة تنتج الكلام دون أهداف وغايات رامية, وقد وجّه التحليل الإنتاج والفهم بشقيهما الشفوي والمكتوب في إطار التداولية لمباشرة عملية التحليل يجب الأخذ بعين الاعتبار الشروط التالية:

_ أن يتم الاتصال دائما في المكان والزمان الحالي والآني بين أشخاص حقيقين.

_ أن يحدث كل فعل اتصالي في سياق معين, كالمحيط الثقافي والمادي.

_ أن يحدث الخطاب (الحديث) ويأخذ معناه ووظيفته في سياق عام, وزمن معين ولانأخذ الألفاظ معزولة أو مرتبة واحدة تلو الأخرى, بل تجري في سياق تفاعلي ويشترط إحترام قواعد الوضوح والإنسجام.

بناءا على ماقيل سابقا, فإنّ إدماج البعد التداولي في التحليل اللّساني والنفس لساني يصبح أمرا حتميا, دون الإبتعاد عن قواعد اللغة ولتحقيق ذلك يجب مراعات العوامل التي تتحكم في ذلك وهي: شروط القصد مستوحاة من نظرية الأفعال الكلامية, ويقصد بها كل الوسائل (الأفعال الكلامية) التي يلجأ إليها المتكلّم لإثبات خبرته, ويسميها أوستين ملفوظات أدائية وقد حدّد أوستين ثلاث مستويات وهي:

- مستوى الفعل التعبيري: وهو الإدلاء بشيء, أو ما يخص بنية اللغة في حد ذاتها.
- مستوى الفعل الإنجازي: هو الحدث الذي يتحقق من جرّاء التلفظ بشيء ما ويتعلق بما نفعله باللغة, والهدف المقصود من عملية الإتصال.
- مستوى الفعل العلائقي: وهو الشعور الناتج من جرّاء قول شيء, ويتعلق بالجانب النفسي والمشاعري للمتكلمين.

شروط الرسوّ: هذه الفكرة مستوحاة من نظرية الحديث **لبنيفيست** والذي يرى أنّ لكل لغة علامات خطابية تعبر عن شخصية المتكلّم داخل الخطاب مثل: أدوات الإشارة, الأنماط الزمانية, والخبر والإستفهام والأمر .....الخ, بشرط أن تكون خالية من أي مرجعية. (نواني، الارطفونيا والغة العربية، 2018، صفحة 196_197)

بعد أن حدّدنا المبدأ الأساسي الذي يجب على المختص النفسي الأرطفوني إتباعه لمباشرة التحليل, نطرح التسائل التالي:

_ ماهي الوسائل والطرق المستعملة للوصول الى هذا الغرض؟

يقول **(Adam J ,M, 1984 -1981)** أنّ تحليل الخطاب يجب أن يخضع لمستويين من التحليل:

- _ مستوى خارجي: بحيث ينظر إلى الخطاب كفعل كلّي, ويحدّد في البنيات الكبرى ويعني تسلسل الأفعال اللغوية في حد ذاتها.
- _ مستوى داخلي: وهو البنيات الصغرى ويهتم بتسلسل الوحدات النحوية على مستوى محلي (الضمائر, الأدوات النحوية, ظروف الزمان والمكان).

فالوضوح هو كل مايربط وظائف الأفعال اللغوية من شرح وتعليق وتفسير أمّا الانسجام فهو ضمان الإستمرارية بين هذه العناصر.(نواني ، 2002، صفحة 39_40)

6_السرد:

_تعريف السرد :

لغة : وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم, قال تعالى: { وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُود منّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ أَنْ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ في السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ}

(سورة سبأ . الآيتين 10-11)

إصطلاحا:

السرد: هو وحدة نصية, وهو خطاب متجانس, والسرد ليس مجموعة جمل بل هو الترابط بين الأحداث, والسرد يتكون من خطاب يدمج فيه سلسلة من الأحداث ذات الأهمية.

فهو مثير للإهتمام اذا كان المتحدّث يتحدّث بغرض الاستماع إليه والمؤلف ليتم قراءة ماكتبه بحيث يعرف السارد ويفهم إشراك المستمع أو القارئ إمّا للتسلية أو التعليم أو الإخبار ....الخ, بحيث

براغماتية القصة أو الخطاب يجب أن يكون يحتوي على قواعد الإيجاز والوضوح. , Jean-Michel) 2011, p. 137)

إنّ مفهوم السرد عرف دراسات كثيرة هذا ماجعل عدد كبير من المصطلحات المستعملة فيه, ممّا أدّى إلى تضارب في استعمال البعض منها وأهمها الفرق بين الحكاية والسرد.

فالحكاية: عبارة عن تتابع لأحداث كما وقعت الحكاية حقيقية أو خيالية والتي تكون أحداثها مدمجة داخل الفعل اللغوي.

السرد: عبارة عن فعل كلام الخاص الذي به هذا التتابع للأحداث, أي الطريقة التي يحكي بها ومنه الحكاية هي الموضوع الذي يدور حوله السرد, فهو الطريقة التي نتبعها في حكاية هذه الأحداث.

وحسب **Beneveniste** السرد عبارة عن تقديم لأحداث وقعت في وقت معين من الزمن بدون تدخل الحاكي في السرد.

أمّا **W,labov** فيقول أنّ السرد هو تلخيص لتجربة ماضية وجعل أحداث هذه التجربة (المفترض أنّها حقيقية) تطابق مجموع الجمل الشفوية المنطوقة.

ويعرف المعجم اللساني السرد على أنّه خطاب مسترجع في زمان ماضي بالنسبة للوقت ونحن بصدد التكلم فيه.

وأيضا السرد في اللغة هو تقدمه شيء الى شيء تأتي به متسقا بعضه في أثر بعض متتابعا. فسرد الحديث معناه تتابعه من جهة, وسرد الحديث من طرف شخص ما يعني التحكم في سياقه.

(قويدري ، 2014 -2015 ، صفحة 59_60)

السرد – من بين أشياء أخرى – مجموعة علامات يمكن أن تصنّف الى أصناف متنوعة, في السرد المكتوب – على وجه الخصوص أشكال معينة وتركيبات من العلامات اللغوية توحّد السرد وتشكل علامات الفعل السردي: إنّها تمثل نشاط الفعل السردي, أصله ومنتهاه, تشكل أشكال ومجموعات أخرى علامات المروي, وهي تمثل الأحداث والمواقف المرويّة, الفعل السردي والمروي صنفان يمكن بدورهما أن يقسما الى أصناف ثانية.(الدبرنس، 2011، صفحة 15)

7_ مراحل إكتساب السرد عند الطفل:

يتطوّر السرد عند الطفل في سن الثانية تقريبا وذلك من خلال الإكتساب الذي يكون أثناء مواقف المحادثة في داخل الأسرة, فمن خلال إستلهام نموذج الكبار, سيتمكن الطفل من تطوير معرفته ببنية التخطيط واستخدامها في قصصه الخاصة, في سن مابين 2-3 سنوات تقريبا تظهر القصص التلقائية المبنية على أحداث تمت تجربتها وتتناسب مع الوقت الحاضر, أمّا القصص وفق التخطيط المنظم تظهر في سن الخامسة تقريبا.

فبالنسبة للقصة المصورة فأطفال في سن مابين 4-5 سنوات يصفون الأحداث ويقارنونها بدون روابط مباشرة, أمّا في سن السادسة الى سبع سنوات يصبحون قادرون على إثراء إنتاجهم من خلال خلق علاقات بين الجمل وداخلها, علاوة على ذلك أظهر" **ويك وروزا 2003"** أنّ الأطفال بين 4-5 سنوات يقومون ببناء التخطيط بالتفاعل مع الكبار, وفي عمر السادسة يكون التخطيط خطيا, لأن الطفل يستطيع استحضار عناصر الحبكة تبعا دون تدخل الشخص البالغ, ثم تطوّر القصة ذات الإدارة الأحادية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ستة سنوات ويستمر هذا الإكتساب التدريجي للتخطيط في التطور في وقت متأخر أثناء الدراسة, لأنّه يعتمد أيضا على اكتساب الوحدات اللغوية اللاّزمة لنص الكلام.(Vimont , 2015, p. 11_10)

يشير **فايول Fayol 1985** الى أنّ هناك ثلاث عوامل تظهر لنا اكتساب السرد مابين سن السادسة والسابعة تتمثل في كل من قدرة الطفل على بناء التمثلات بمعناها العام ثم إعادة بناءها على مستوى رمزي, وفي الأمثلة الخاصة بالسرد (حكايات , قصص) المقترحة من طرف الكبار للطفل, إضافة الى التفاعل بين الطفل والكبار وذلك من خلال تدخلاتهم لتشجيع الطفل على تحديد الظروف والأسباب والنتيجة " لماذا ؟, ثم ماذا ؟....." .

يشير حولة (2010_2011) الى أنّ الطفل عند بلوغه سن السابعة من العمر يستطيع الطفل التمييز بين النص يحتوى مقولات متسلسلة منطقيا وبدون حدود دلالية مع غياب أدوات الانسجام من جهة, وبين نص ليس بالضرورة حكائي من جهة أخرى, وفي مقربة السن الحادي عشر تصبح الحكاية مرجعية وتظهر خصائصها الأساسية عن طريق التبرير خاصة.

أمّا **بياجي** فيرى أنّ الطفل يكون قبل سن السابعة في مرحلة التمركز حول الذات فيما يخص فكره, يقوم بمجموعة من التغيرات على الحكاية الأصلية ليجعلها عبارة عن تراكم بسيط لمجموعة من الأقوال, في الإطار يكون السرد يحتوى على نوع من التركيب والتجديد متلعق بأحداث انفعالية وإدراكية تظهر لنا المقولات من خلال الأصوات وتغيراتها, وفي مرحلة ماقبل العمليات يركز الطفل عن طريق مفهومي الإستعاب assimilation والتلائم accommodation على التنظيم المنطقي السببي للأحداث المتتابعة من أجل إعادة بناء المقاطع المعطاة في المخطط الحكائي, أنّ التمثل الذهني للنص السردي يتأسس على مستويين, يتشكل الأوّل في المرحلة قبل اللغوية وينظم حول مفهومي الهدف والهيكل بينما يكون الثاني متغير حسب المخطط ويتأسس على المستوى اللغوي وبه يكون على قدر من الإستعاب والفهم إنّ فهم النص السردي يتطلب الحضور الضمني (الداخلي) لبنيات الإستقبال الأوّلية للفهم (المعلومات السابقة).

إنّ اختيار حدث ما من طرف شخص لايعتلق بالفرد وحده بل بوضعية الإتصال كما هي متمثلة وليس بالضرورة كما هي في زمن ما ومكان معينين وأمّا المتكلم (أو متكلمين) معين وهذا يعني تحديد السياق العام للمقولات, بعد اختيار الأحداث حسب المعيار المعرفي والإجتماعي يقوم الفرد بتمثل ذهني عبر مبادئ التنظيم التنظيم من الأفعال الى المقاطع أو من الهدف الى الهيكل, من أجل القيام بتسلسل الأحداث وشرحها يتم سردها إمّا حسب المستمع الحقيقي وردود أفعاله, أو حسب الإهتمام الإفتراضي, ففي هذه الحالة يكون المستمع متمثل يركز على الأحداث المختارة التي تلفت الإنتباه ففي حالة اذا ما المستمع لم يبرز اهتمامه فالمتكلم يعطي مجرد مقولات بسيطة, وبالعكس في حالة ما يظهر المستمع إهتمامه (ماذا ؟ كيف ؟ آه) فالسارد يدخل في سرد حقيقي .

نموذج ويليام لابوف للسوسيولسانية السردية:

وهو يعتبر من أهم النماذج التي يمر بها الطفل عندما يقوم بسرد قصة ما حيث يضم المراحل الآتية:

_المقدمة: تكون في جملة أو جملتين على الأقل تعطينا فكرة حول موضوع السرد, والهدف منها توجيه السامع أو المتحدثين نحو المحتوى.

_التعيين: نحاول أن نكشف من خلاله قدرة الطفل على تحديد مكان وزمان الأحداث والشخصيات ووصف النشاطات التي تحرك القصة.

_تطور الاحداث: لابد أن تكون هناك عبارة أو أكثر تعكس تطور الأحداث على المحور الزمني المتتابع والمتتالي.

_العقدة: نقصد بها المشكلة التي تظهر أثناء الحكي وتظهر بواسطة وسائل لغوية يلجأ إليها الطفل ليبين بذلك العقدة, وتكون هذه الأخيرة كنتيجة حتمية لتطور الأحداث.

_فك العقدة: وهي العبارة أو الجملة التي تدل على نهاية تتابع الأحداث والإتجاه نحو الحل الذي يسبق النهاية .

_النهاية: يمكن ملاحظتها على شكل عبارة يعلن فيها عن النهاية الكلية للقصة في حد ذاتها أي نتيجة نهائية التي وصلنا إليها من خلال تتابع كل الأحداث.(قويدري ، 2014 -2015 ، صفحة 61)

8_ العناصر المكونة للسرد:

وهي العناصر التي تحدد شكل ومضمون السرد, ومن أهمّها:

_الأحداث: بما أنّ القصة تمثل مجموعة من الأحداث التي تسيرها شخصيات نمطية فالحدث هو سلسلة من الوقائع المتصلة تتسم بالوحدة, والدلالة وتتلاحق من خلال من بداية ووسط ونهاية.

كما يعرفها **رولان بارت** أنّ الحدث هو مجموعة من الوظائف التي تندرج تحت نفس العامل أو العوامل وذلك بتتبعها لمختلف التغيرات التي تطرأ على الشخصيات أثناء مجريات القصة.

_الشخصيات: تعتبر الشخصية العنصر المحوري في أي عمل حكائي, ويمكن تسميتها بلب الأحداث, لأنّها الذات الفاعلة التي تسير تلك الوقائع أو الأفعال

فالشخصية عنصر مصنوع مخترع ككل عناصر الحكاية فهي تتكون من مجموع الكلام الذي يصفها ويصور أفعالها وينقل أفكارها وأقوالها.

_الزمن: فالزمن هو تقنية يبنى عليها الخطاب السردي ومكونا أساسيا من مكونات الشكل السردي. وهذا ماولّد عند جيرار جنيت مفارقات يتوقف فيها السرد من أجل أن يفسح المجال لتلك المفارقة ففي الرواية نجد النظام الزمني إمّا بتتابع خطي للزمن, أو زمن انكساري ولدراسة هذه المفارقة نعتمد على تقنيتين هما : السوابق واللواحق. (قويدري ، 2014 -2015 ، صفحة 9_12)

_محور الحكاية: كل سرد مهما اختلف نوعه (تجربة شخصية , فيلم .....) يتطلب موضوع عام أي أنّه يحتوي على موضوع أو محور تدور حوله الأحداث حيث يكون التطرق إليه أو الإعلان عنه في بداية القصة عند عرض التعليمات, فمثلا عندما نريد سرد قصة يتبادر إلى أذهاننا السؤال "عن ماذا نتكلم " أي المحور والذي يذكر في سلسلة من التعليمات تخص الحكاية هذا مايجعلنا نتابع الحكاية ونتشوق لمعرفة نهايتها. (قويدري ، 2014 -2015 ، صفحة 36)

خلاصة:

سلوك السرد شكل من أشكال الخطاب, وليتطوّر يجب أن يكون هناك تفاعل في البيت والمدرسة وهكذا ينمو تدريجيا مما يعطينا موضوع متكامل يظهر فيه خطاب واضح ومنسجم وهذا مايعرف بالفعالية اللغوية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

1_الدراسة الإستطلاعية

2_الدراسة الأوّلية

3_الدراسة الأساسية

4_أدوات الدراسة الأوّلية

5_ أدوات الدراسة الأساسية

6_منهج الدراسة الأساسية

7_حدود الدراسة

8_ظروف إجراء الدراسة

9_مجموع الدراسة

10_ شروط إجراء الدراسة

تمهيد:

تتوقف صحة النتائج التي يحصل عليها الباحث على صحة الإجراءات والخطوات التي يقوم بها خلال دراسته, وكذلك على صحة الأدوات ومصداقيتها, والأساليب المناسبة لنوعية الدراسة ونوعية البيانات واتباع الخطوات بشكل صحيح, وإتباع منهج مناسب للدراسة, وعليه الإهتمام الجيد بالدراسة الإستطلاعية لأنّها تعتبر بوابة ومدخل لدراسته حيث يقوم بضبط عينته واختيارها بعناية, وهذا كله لتفادي الوقوع في الخطأ.

فالجانب التطبيقي هو أهم خطوة في الدراسة وهو الفيصل في اتخاذ القرارات, بحيث يعتبر هذا الجانب مكمل للجانب النظري الذي يعتبر مدخل له, وإجتهادا منا لتوضيح المراحل المتتالية للدراسة إرتئينا تقديم هذا الفصل الذي نتعرض فيه الى مختلف المراحل والإجراءات المنهجية التي إتبعناها في الدراسة إذ نبدأ بتوضيح كل ماجاء في الدراسة الإستطلاعية, وبعد ذلك المنهج المستخدم, ثم عينة الدراسة ومكان ومدّة الاجراء, والمكان, والأدوات المستخدمة, وأخيرا وضع النسب المؤية وتحليلها.

1_**الدراسة الإستطلاعية:** كانت عبر مراحل نذكرها كالتالي:

المرحلة الأولى: بعد أن قمنا بتحديد موضوع الدراسة ومتغيراتها بدأنا في دراستنا, حيث توجهنا الى المؤسسة التربوية مدرسة المجاهد لشرف قدور, وبعد توجهنا للمؤسسة المناسبة تم استقبالنا بشكل جيد من طرف المدير والمعلمات, وتسهيل لنا المهمة بالقبول لنا بمزاولة النشاط التربصي فيها.

المرحلة الثانية: بعد موافقة المدير على قيامنا بالتربص الميداني في الإبتدائية قمنا بالتنقل الى أقسام السنة الخامسة بحيث وجدنا قسمين, قمنا بتقديم أنفسنا للتلاميذ والحظور معهم لعدّة حصص كالقراءة والرسم والأشغال وذلك للتأقلم معهم وتحقيق الألفة معهم ولتسهيل التعامل معهم أثناء الدراسة الأساسية.

وبعد إيضاح للمعلمات ماهو موضوعنا في الأقسام, والتفاهم مع المدير على مدّة التربص التي كانت بوتيرة حصتين في الأسبوع إنتقلنا الى:

2_ الدراسة الأوّلية:

تعتبر الدراسة الأوّلية ضرورية في البحث العلمي نظرا لارتباطهما المباشر بالميدان, اذ تعدّ ثاني خطوة بعد الدراسة الإستطلاعية بحيث يلجأ إليها الباحث للتعرّف على ميدان بحثه والإلمام به وتوظيف المعلومات النظرية التي تحصل عليها, وكذلك التعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة بالإضافة الى أنّها تسمح بالكشف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تظهر للباحث قبل القيام بالدراسة ليتفاداها في الدراسة الأساسية, وبناءًا عليه إتّضح لنا بأن الدراسة الأوّلية تعتبر خطوة هامة لابد من إنجازها في أي بحث علمي لما تكتسبه من أهمية بالغة وماتحققه من أهداف مرجوّة, وقامت هذه الدراسة على عدّة مراحل نذكرها بإختصار:

المرحلة الأولى: بعد بناء علاقة طيبة مع التلاميذ والمعلمات قمنا باختيار العينة بحرص شديد حيث قمنا بتطبيق إختبار الذكاء وذلك من أجل تفادي أخذ تلاميذ لديهم نقص في الذكاء أو ماشابه, وقمنا بالإطّلاع على كشوفات النقاط للفصل الأوّل للتلاميذ قمنا باختيار فئة وسيطية ولها معدل ذكاء عادي أو فوق المتوسط, وليس لديهم أي إضطرابات حسية حركية أو ماشابه.

المرحلة الثانية: الإطلاع على نصوص القراءة واختيار النصوص المناسبة وفق شروط معينة كالتالي:

- تم إختيار النصوص السردية, التي تحتوي على سرد أحداث قصة ما, وذلك لتتناسب النصوص مع نوع الأداة التي ستُطبّق للتحليل والتي تتطلب نصوص سردية.
- إختيار النصوص التي تمّ التعرّض لها في الفصل الأوّل ولم يتم أخذ نصوص الفصل الثاني, وذلك لتفادي تناول نصوص لم يدرسها التلاميذ, وتفادي حفظ التلاميذ لهذه النصوص, ولكن يكون لديهم خبرة عليها لأنّه سبق التعرض لها.
- إختيار نصوص السنة الخامسة يتناسب طرديا مع سن مجموعة الدراسة, وبعد إختيار النصوص قمنا بتحليل النصوص حسب نموذج **لابوف**.

المرحلة الثالثة: فبعد إنتقاء مجموع الدراسة بشكل جيد واختيار النصوص المناسبة للدراسة والتمهيد للدراسة الفعلية قمنا بتحظير التعليمات المناسبة والأدوات المناسبة, ثم إنتقلنا الى الدراسة الأساسية.

3_الدراسة الأساسية:

تعتبر الدراسة الأساسية مرحلة مهمة في البحث العلمي, وفيها يتم التطبيق النهائي لأدوات الدراسة والحصول على البيانات المهمة التي تحلل فيها بعد والتوصل الى النتائج المناسبة, وسنباشر في التحليل بشبكة تحليل الخطاب لنواني حسين.

4_أدوات الدراسة الأوّلية:

_ إختبار الذكاء : مكعبات كوس(TEST DES CUBES DE KOHS):

هذا الإختبار يقيس في الأساس مستوى الذكاء لدى الأطفال , موجّه للفئة العمرية 8_12 سنة أعدّ من طرف **KOHS** سنة 1920, يتكوّن من 16 مكعب ملوّن ومشكّل من جهة أحمر, أبيض أزرق, أصفر, وطول أضلاع كل مكعب من 25 ملم.

_شبكة تحليل الخطاب لنواني حسين (1996): تمّ الإستعانة بشبكة التحليل لنواني في تحليل النصوص وذلك لتحضير البينات الأوّلية التي سنستعين بها عند تحليلنا لمدونات التلاميذ والمقارنة فيما بينهم, وتمّ التطرّق إليها في الأسفل.

5_ أدوات الدراسة الأساسية:

أولا: الملاحظة: لإنّ استخدام الملاحظة يلعب دورا هام في مشاهدة وملاحظة الكثير من الظواهر والمواقف التي تستدعي تأمل الباحث وطلب تفسيرات لها, تبدأ ملاحظة الباحث الأولى من المدرسة التي تمت فيها الدراسة, وكانت موجهة لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي, وقد استعملنا الملاحظة في كل مراحل الدراسة.

دفتر الملاحظة: يشار الى هذا النظام التفريعي في بعض الكتابات باسم (بطاقة الملاحظة) إلاّ أنّ الدلالة الضيّقة لهذا التعبير جعلتنا لا نفضّله, إذ أنّ هذا النظام ورغم أنّه يقوم على استثمار التعريف الإجرائي إلّا أنّه يركز على الرصد الحرّ, ممّا يفرض على مستخدميه تسجيل حزمة عريضة من المشاهدات, مع الإكتفاء بالتحديد المسبق للأهداف أو الأبعاد الكبرى فقط التي يتوقع أنّها ستسهم في الإجابة على تساؤلات دراسته وذلك باستخدام جمل إنشائية تقريرية قصيرة, واضحة الدلالة. (بن جخدل، 2020، صفحة 16)

ثانيا : المقابلة:هي تقنية من التقنيات التي تستهدف البحث عن المعلومة والتحري عن الحقيقة و تمَثُّلْ يقوده الباحث من جهة وشخص أو مجموعة أشخاص بذلك "وسيلة شخصية مباشرة ", يحتاج إلى تجميعها في ضوء أهداف بحثه على حقائق ومواقف أو سلوك أو معتقدات أو اتجاهات، أجل فهم أوضح للظاهرة المبحوثة في جميع أبعادها ومؤشراتها, المقابلة تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية.(نقي، 2021، صفحة 86)

ثالثا :شبكة تحليل الخطاب للأستاذ: (1996: H.Nouani):

لقد تم الإستعانة في هذا التناول بشبكة تحليل الخطاب التي قام ببنائها الباحث الأستاذ نواني حسين (1996)، تهدف هذه الشبكة إلى تحليل مستوى الخطاب / سرد حالة سواء هذه الحالة كانت نص أو مدونة تلميذ, في دراسة علاقتها بإستعمال مختلف الأدلّة اللّسانية و تأخذ بعين الإعتبار خطاب الحالة كفعل، يدخل في علاقة تفاعلية مع الوضعية الخطابية التي تتنتج فيها صياغتها لأحداث الحكاية, إنّ اختيارنا لشبكة التحليل هذه، له ما يبرره على اعتبار أنها جاءت في دراسة هامة حول دراسة السرد، و باللغة العربية في المجتمع الجزائري، كما أن غرض هذه الشبكة هو تحليل الإنتاج السردي من خلال بلورة أبعاد تداولية متنوعة ، كما تعتبر الواسطة المثلى التي تسمح للمعنى بأن يأخذ شكل لها مصدقياتها في الخطاب ذو النوع السردي, مستويات التحليل المتبعة في هذه الشبكة هي كالتالي:

1_ مستوى تحليل البنيات اللسانية أو الفعل التعبيري (L'acte locutoire).

2_ مستوى تحليل المحتوى أو الفعل الإنجازي (L'acte illocutoire).

3_مستوى الفعالية اللغوية أو الفعل العلائقي (L'acte perlocutoire).

1. تحليل البنيات اللسانية

يجب على المحلِّل أن يقوم بتحليل نوعية الملفوظات و يرتبها حسب طبيعتها، إن هذه المرحلة من الدراسة لا تعتبر التحليل في حد ذاته لكن اقترحناها لمعرفة إلى أي مدى لهذه البنيات أن تشارك في التنظيم العام للخطابات.(**Linguistiques stucture des Analyse**) :

.أ . **تقطيع الخطاب إلى ملفوظات:** أول خطوة يقوم بها المحلل لمباشرة عمله هو القيام بعملية التقطيع، و فيما يخص الخطاب من النوع الحواري تأخذ بعين الاعتبار الأدوار الكلامية و بالتالي تعطينا من الوهلة الأولى فكرة عن الطبيعة التي تميز بها التبادل، أمّا بالنسبة للخطابات ذو النوع السردي فالملفوظات تحدد حسب التصنيف النحوي–الدلالي، و الملفوظات المتحصل عليها بعد عملية التقطيع تسمى بالوحدات الترميزية الدنيا(minimum codage de Unités Les) إنّ عملية التقطيع تفيدنا من جهة لمعرفة ما يفعله المتكلمون باللغة من خلال وحدات الترميز، و من جهة أخرى إستخراج نوع الترميز المهيمن (codage de Type Le domint).

ب . تصنيف و توزيع الملفوظات: توزع و تصنف الملفوظات حسب الأنماط الخطابية الثلاثة الكبرى (modalités trois Les grandes).

- **الخبر(L' assertion):**الملفوظات الخبرية هي نتيجة تبادل حواري بين المتكلمين مثل الجواب الشرح ، الوصف .... الخ.
- **السؤال (L' interrogation):** يوجد نوعين من الأسئلة، السؤال الذي يطرحه المتكلم على سامعه و السؤال الذي يطرحه على نفسه.
- **الأمر(L'injonctio):** و هي الأصناف التي يأمر بها المتكلم سامعه للقيام بفعل.

أ . تسلسلات البنى الكبرى:(Les macros–enchanment): الهدف الأساسي هي دراسة الموضوع و تسييره، بمعنى من الذي يقوم بالمبادرة في إدخال الحقل المحوري؟ من الذي يطوره؟ كيف تتم نقل المعلومات و تقاسم المدلولات؟ كيف يتم تنظيم الملفوظات؟ و خاصة كيف يتم عملية الوضوح و تسلسل مختلف الوحدات المكونة للخطاب؟ فالهدف لا يقتصر فقط على الوضوح اللفظي بل يجب خاصة معالجة الوظيفة الاتصالية من خلال مختلف الأفعال اللغوية، و للبرهنة على ذلك تعتبر هذه العناصر الأساسية التي اعتمدت في الشبكة و هي:

- **السينات : Le saynéte:** كثيرا ما تكون التبادلات متجمعة حسب نظام طبيعي مشكلة بذلك ما يسمى بالسينات، ما يهم في هذه الفكرة هو أنّ المجموع المحدد له متمركز متفاوتة حول مضمون ما يقال، و هو وحدة متجانسة متضمنة في آن واحد على وسائل الإستمرارية التبادل و التوضيح الأكثر و يمكن إعتبار فكرة السينات بمثابة مشهد مصغر ذو مضمون متمركز على حقائق واقعية.
- **الموضوع: Le Champ:** يتمثل في محاولة التعرف على ما يمكن أن يتضمنه التبادل و يشمل الموضوع على كل الشخصيات و الأماكن و الأحداث, و يرى(**F, François**) في هذا المضمار أنّه من الضروري دراسة سيرورة الموضوع من البداية حتى النهاية، و ذلك بدراسة مختلف الأشكال الحوارية المتضمنة في الموضوع.
- **الأنواع الخطابية (Le genre):** يقوم بدراسة اللغة في حد ذاتها، أي ماذا فعل الطفل باللغة (الوصف ، الشرح ، تفسير ..), و ما يمكن أخذه بعين الاعتبار هو أن المرور من الوصف إلى السرد يتطلب تبديل الطابع و يسجل بواسطة أدوات لسانية معينة مثال " ثم " و هكذا يصبح الطابع العنصر أو المبدأ الرئيسي لعملية توظيف الحوار، و بالتالي يصبح متبعا رئيسيا للفعالية اللغوية.
- **العوالم (Le monde):** ما يمكن أن يميز مضمون هذه الفكرة هي قدرة الطفل على المرور من عالم إلى آخر مع إمكانية التنويع في الصنف، و يقول (**François, F**), إنّ المميزات الأساسية للوسط الخطابي هو قدرة الطفل على تغيير أو تبديل العالم مثال: يتكلم الطفل عن شيئ يجري في البيت ثم ينطلق إلى عالم المدرسة و منه إلى عالم الحديقة ...إلخ، باتباع طبعا التسلسل المنطقي و الإستمرار الدائم في الخطاب.
- **التصنيفات (Les Catégories):** يظهر في الطريقة التي يتجسد فيها المضمون عن طريق الكلام الملفوظ و حسب الباحث (François. F) العبرة ليست في التسمية لكن في مقصود الطفل، فهي التعددية الإفرادية للأصناف، و يمكننا القول هنا أنّه لا توجد أبدا طريقة واحدة ممكنة لتسمية شخص معين، حالة معينة أو عملية ما و هذا مهما كان نوعها.
- **التفاعل (Le Pathos):** الباتوس هو طريقة تسيير الخطاب من ناحية العلاقات التفاعلية والتأثير على المخاطبين, وهذه الطريقة المثلى للتحقق من كون الخطاب متجانسا (مقيد ومحدود), أو غير متجانس (يتسم بالإتساع والتصّرف) ويظهر ذلك من خلال تبادل الأدوار.

ب . تسلسلات البنى الصغرى (Les macro enchaiements): إنّ معنى الخطاب يكمن أساسا في طريقة تسلسل ملفوظاته، و نقول كذلك أن التسلسل هو نمط من أنماط الصياغة اللغوية و الهدف

من دراسة التسلسلات هو الكشف عن الروابط الموجودة ما بين الملفوظات و داخل الملفوظ أو بالأحرى الكشف عن الإنسجام على مستوى البنيات الصغرى فالأمر يتعلق إذن بمعرفة كيف تتسلسل الملفوظات الواحدة تلو الأخرى، و دراسة أثر المتكلم في الخطاب يعني العلامات التي تشير إلى المتكلم " العلامات الخطابية (Les embrayeurs) أدوات الإشارة، ظروف الزمان, و لتوضيح هذه الظاهرة، نعطي بعض الأمثلة الأكثر ترددا.

. التسلسلات على المستوى النحوي:

الروابط (Les connecteurs) :هناك الروابط داخل الملفوظ " ألن، كي ...", و الروابط ما بين الملفوظات " ف... ".

. العوائد (Les Anaphores):كيف يفعل المتكلم لاسترجاع الشخصيات و الأشخاص، فنظرا للطبيعة الخاصة للغة العربية نجد غالبا الضمائر المستترة و الضمائر المستقلة " هو، أنت .....".

. الإشارة Les déictiques : كيف يفعل المتكلم لكي يتموضع بالنسبة للمخاطب، للمقام و الزمان الذي يتكلم فيه و ذلك بلجوئه إلى مختلف العناصر الإشارية مثل الضمائر، الأفعال، ظروف المكان و الزمان ....إلخ.

●**التسلسلات على المستوى المعجمي:** يرى **(François , F)** أنّ استمرارية العلاقة بين مختلف الملفوظات المتتالية لا تتحق بالضرورة بواسطة الأدوات النحوية أو أدوات الربط، فالاستمرارية اللغوية التي تؤدي دور التناسق و التسلسل قد يكون عن طريق رسالتين متتابعتين أو التعاقب المعجمي تتابع مفردات مضادة أو تكرار المفردات و هذا بالإضافة إلى التنوع في الكلمات و طريقة التنسيق بين المفردات المستعملة.

3_**الفعالية اللغوية Les efficacité langagiére** : إنّ الوضوح و الانسجام و الإتمام بهما يعتبر أمرا ضروريا في الخطاب حتى يتحقق حد أدنى من تبادل الأفكار، لكن هذا يبقى غير كاف لأنّ كثيرا ما نجد خطابات واضحة و منسجمة لكنها تبقى بدون أي فعالية على المستوى الإعلامي و البرغماتي و هنا نقحم بجدية فكرة الفعالية اللغوية، فعلى المحلل أن يميز بين الأشخاص الذين يألفون خطابات تتضمن ملفوظات بسيطة (متجانسة) و أشخاص يألفون خطابات (غير متجانسة) أين يقوم هؤلاء بإدماج نشاطات لغوية متعدد, و حتى يفهم جيدا ما سبق نعطي مثال عن سيرة السرد،

فلاكتسابها يشترط على الطفل الدخول في مختلف النشاطات اللغوية، و يعتبر التحكم في سيرة السرد كمرحلة مهمة في حياة الطفل، حيث يعكس تطورا نوعيا للنمو المعرفي، لكن كثيرا من الأطفال لا يكتسبونه حتى سن متأخرة و السبب يعود إلى عدم اكتسابهم لبعض الميكانيزمات التي بفضلها يستطيع الطفل أداء مهمته، فلكي يكون هناك سرد يجب على الأقل تقديم فقرات منتظمة تقديم الأشخاص و بناء علاقات متعاقبة بين عدة أبحاث، و هذا يعتبر الحد الأدنى الواجب على كل طفل في السادسة الوصول إليه، لكن في الكثير من الأحيان نجد أطفال قد تجاوزوا هذا السن و لم يتمكّنوا من ضمان ذلك، فيكتفون بذكر بعض الأحداث البسيطة لا أكثر عكس المتفوقين منهم فبالإضافة من تمكنهم على كل ما سبق ذكره فإنهم يذهبون إلى أبعد من ذلك و يعطون ما نسميه بالخطابات المركبة، فعلى سبيل المثال: نجدهم يتحكمون جيدا في ميكانيزمات الحوار، إعادة أقوال الأبطال، التحليل و الزيادة في أحداث القصة لما تورد في قصة الأصل، إدخال خبراتهم الذاتية واللجوء إلى أنماط خطابية متنوعة, ومن هنا التحكم في الخطاب لا يكمن فقط في التوفيق في التعبير عن تسلسل الأحداث و الربط بين الملفوظات لكن النجاح في تنظيم الخطاب حسب متطلبات السامع, في الختام نقول أنّ الخطابات الفعالة هي التي يدمج فيها الشخص عدة مستويات على شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة تتمتع بوضوح كاف على مستوى البنى الكبرى، و التحكم الكافي في الأصناف النحوية و المعجمية على مستوى البنى الصغرى و أن تفيد خاصة على مستوى البراغماتي.

6 _ منهج الدراسة الأساسية:

تم الإعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة الذي يعتبر أحد أنواع المنهج الوصفي, ويعتمد هذا الأسلوب بشكل أساسي دراسة حالة واحدة عن طريق الإلمام بكافة المعلومات والبيانات عنها ثم تحليلها ويتم في الغالب جمع المعلومات عن طريق المقابلات أو الإستبيانات.

يشير فكري لطيف متولي 2016 عن دراسة حالة أنّها عبارة عن تقرير شامل يعدّه الأخصائي ويحتوي على معلومات وحقائق تحليلية وتشخيصية عن حالة العميل الشخصية والأسرية والإجتماعية والمهنية والصحية, وعلاقة كل الجوانب بظروف مشكلته وصعوبات وضعه الشخصي, وهو الإستخدام العلمي الذي يتكون من الوثائق والإختبارات والمقابلات التشخيصية, وهي طريقة للبحث.

7_ حدود الدراسة: سيتم التطرق فيمايلي الى الحدود الزمانية والمكانية الخاصّة بالدراسة:

_الحدود الزمانية: كانت الفترة الزمانية للدراسة من منتصف شهر جانفي الى نهاية شهر مارس 2024.

_الحدود المكانية: تمّت الدراسة في مدرسة إبتدائية وهي:

- مدرسة المجاهد لشرف قدور بولاية المدية دائرة شلالة العذاورة بشارع الشهيد ديهيمي يحي بحيث تحتوي على 11 قسم وعدد التلاميذ 361 تلميذ.

8_ ظروف إجراء الدراسة:

تمت الدراسة في أجواء جيدة ومناسبة, حيث وجدنا الترحيب من المدير والمعلّمات, إستقبال حافل منهم, وحتى التلاميذ قد تفاعلو وتحمسو للتطبيق معنا, وقام المدير والمعلمات بتوجيهنا للتلاميذ والقسم المناسب, ومساعدتنا في اختيار مجموعة الدراسة المناسبة للدراسة, وكانت التعليمة بالدارجة أي بلغة سهلة على التلاميذ.

9_ مجموعة الدراسة: مجموعة الدراسة هي المجتمع الذي يتعامل معه الباحث مباشرة, وعليها يتم التطبيق لمختلف الإختبارات وجمع البيانات والمعلومات, ومن ثم التفسير والتحليل لهذه البيانات تم اختيار العينة بطريقة منظمة ودقيقة جدا, بغرض دراسة فعالية الخطاب, ومجموعة الدراسة كانت عبارة عن خمسة تلاميذ يدرسون السنة الخامسة إبتدائي, مع مراعات عدّة معايير منها:

تم اختيار التلاميذ على النحو التالي:

- اختيار التلاميذ من كلا القسمين بشكل متساوٍ واختيار التلاميذ من كلا الجنسين إناث وذكور.
- اختيار التلاميذ من الفئة المتوسطة أي ذوي معدّل(6 و7), فلم يتم الإعتماد على فئة ذات مستوى جيد ومعدّلاتهم جيدة مثل (8_9), وذلك لتفادي أن يكون التلاميذ لديهم قدرات عالية في فعالية الخطاب دون الإستعانة بالنصوص المدرسية, وكذلك لم يتم أخذ تلاميذ ذوي مستوى ضعيف أي ذوي معدلات أقل من (5) وذلك لتفادي الوقوع في عينة يمكن أن يكون لديها تدني في مستوى الذكاء, وقد تم الإطّلاع على معدّلات التلاميذ قبل إختيار مجموعة الدراسة.
- إختيار تلاميذ عاديين ليس لديهم أي إضطراب أو قصور في حاسة ما .....الخ.
- إختيار التلاميذ من السنة الخامسة حيث كان سنّهم بين(10_11) سنة, لتناسب سن التلاميذ مع اكتساب جيد للخطاب, وتفادي عدم نضج الخطاب لديهم.

10_ شروط إجراء الدراسة:

شروط إجراء الدراسة هي الشروط التي يجب على الباحث التقيّد بها أثناء التطبيق الفعلي لدراسته وتطبيق أدواته, يعني ماهي الظروف التي يجب أن يوفرها وماهي المتغيرات التي يجب عليه أن يحدّ من ظهورها لكي لاتأثر على نتائجه وماهو شكل التعليمة التي يلقيها .....الخ.

للقيام بأي دراسة علمية أو لتطبيق أي أداة علمية لجمع المعلومات كالإختبارات والمقابلة أو الملاحظة .....الخ, يجب أن نتقيّد بشروط تناسب هذه الأدوات وتناسب هذه الدراسة بصفة عامة وكذلك التقيّد بشروط معينة ومدروسة يساعد الباحث على الحصول على معلوماته وبياناته بدقّة وبشكل صحيح, ممّا يجعله يتفادى الوقوع في الخطأ, أو بلغة أخرى يساهم في تقليل نسبة الخطأ في أدوات الدراسة والنتائج المتحصل عليها أثناء التطبيق, وقد تمّ الاعتماد على الشروط التالية في هذه الدراسة:

- وضع التلميذ في وضعية مريحة وفي قسمه المعتاد لكي يشعر بالإطمأنان والراحة, مع حظور الأستاذة وبعض الزملاء ولكن بشرط جلوسهم متفرّقون عن التلميذ الهدف, ولايتجاوز عدد التلاميذ الحاضرون ثلاث تلاميذ وهم في وضعية التعبير الكتابي أو الرسم لتفادي التشويش عليه.
- تمّ الجلوس بعيدا عن التلميذ وتدوين كل الملاحظات وذلك لتفادي إرتباك التلميذ إذا شعر أنّه مراقب أو تحت الملاحظة.
- إعطاء التعليمة باللّهجة التي يفهمها الطفل وببساطة دون التعقيد, بحيث تم الإيضاح له أنّه يجب أن يكتب تعبيرا كتابيا على شكل قصة (وذلك لأنّنا نحتاج الى خطاب سردي وليس خطاب وصفي أو حواري أو ماشابه), ويكتب كل مايدور برأسه (ليعلم أنّه يستطيع توظيف الخيال في تعبيره) وإعطاء التعليمة في نفس موضوع النص المراد تحليله ومقارنته مع المدونة بدون الإفصاح المباشر عن موضوع النص أو جزئياته.
- تمّ التطبيق كل يوم مع تلميذ وذلك لإعطاء الوقت الكافي للتلميذ وكذلك إعطاء الوقت للباحث بجمع المعلومات الكافية والدقيقة عن الحالة, دون الإلتباس بينهم.

الخلاصة: تمّ التطرق في هذه الفصل إلى الدراسة الإستطلاعية مع وضع المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي بأسلوب دراسة حالة, والذي يمكّن من مناقشة فرضيات الدراسة, كما تم عرض مجموعة الدراسة التي تتكوّن من5 تلاميذ متمدرسين عاديين, وقد تم اختيارهم وفق معايير محدّدة أمّا بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمدنا على الملاحظة والمقابلة و اختبار الذكاء و شبكة تحليل الخطاب لنواني حسين, وذلك من أجل مناقشة النتائج والتحقق من الفرضيات.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أوّلا:عرض وتحليل النتائج

- 1_عرض وتحليل نتائج الدراسة الأوّلية
- 2_عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج:

- 3_مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة
- 4_الإستنتاج العام
- 5_خاتمة

أوّلا : عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

- ***1_عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأوّلية:***

بعد التنقل الى المدرسة والإطلاع على نصوص القراءة واختيار النصوص المناسبة للتحليل والتعرف على التلاميذ والمعلمين, كانت الدراسة الأوّلية عبارة عن فحص دقيق لاختيار مجموع الدراسة بدقة بحيث قمنا بالجلوس في القسم خلف التلاميذ أثناء دراستهم العادية ومراقبة سير الدروس وخاصة مادة اللغة العربية, وبعد الإطِّلاع على معدلات التلاميذ والتركيز على الفئة المتوسطة أي ذات المعدل (6-7), وتم مراقبتهم في القسم وسلوكاتهم والتأكد من أنّهم تلاميذ عاديون لايعانون من أي تخلف عقلي أو اضطرابات حسية أو حركية أو غير ذلك, وقمنا بتطبيق إختبار الذكاء لضبط مجموع الدراسة بشكل جيد, واختيار الفئة المناسبة من حيث القدرات المعرفية العامة, وتم التشاور مع المعلمة عن أوضاعهم داخل القسم وخارجه والتأكد من المعايير اللاّزمة التي يجب أن تتوفر في مجموعة الدراسة, وبعدها قمنا بإعطائهم مهمة كتابة قصّة حول موضوع ما بشرط موضوع التعبير يكون نفس موضوع النص في الكتاب, وتحصلنا على مدونات لخطابات وصفية متنوعة والغرض من ذلك ليس تحليل هذه المدونات بل الغرض هو معرفة مدى تجاوب التلاميذ معنا ومعرفة تجاوبهم مع التعليمة, وحقا وجدنا تجاوب جيد من طرف التلاميذ وقمنا بضبط التعليمة حتّا تناسب وضعيتهم, وقمنا ببناء ثقة بيننا وبين التلاميذ حتى يسهل تطبيق الدراسة الفعلية, وقمنا بتحليل نصوص القراءة المختارة وسنعرض كل ماقمنا به في دراستنا الأوّلية كالتالي:

_والجدول التالي يوضح لنا معلومات التلاميذ:

التلاميذ:	السن	معدل الفصل الأول	مجموع نقاط إختبار كوس	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	نسبة الذكاء
1_(هـ.ق)	10 سنوات	7,56	25	97 شهر	123 شهر	78 درجة
2_(ب.ن)	10 سنوات	7,59	23	104 شهر	125 شهر	83 درجة
3_(م.م)	10 سنوات	6,69	26	108 شهر	122 شهر	88 درجة
4_(ن.د)	10 سنوات	7,72	30	112 شهر	121 شهر	92 درجة
5_(و.ر)	10 سنوات	6,50	35	110 شهر	124 شهر	88 درجة

جدول_ 1_يمثل معلومات التلاميذ ونتائج إختبار الذكاء مكعبات كوهس.

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين أنّ التلاميذ مستواهم الدراسي متوسط وجيد, ولا يعانون من أي ضعف على مستوى الذكاء، حيث بلغت أدنى نقطة متحصل عليها من طرف مجموعة الدراسة ب 23 نقطة و أما أقصى نقطة متحصل عليها ب35 نقطة، و أما نسبة الذكاء فقد تراوحت مابين (88 و 92) درجة حسب كل حالة, و من خلال هذه القيم المتحصل عليها نستبعد فيها التأخر الذهني.

_ تقديم النصوص:

النص الأوّل:

العنوان: مهنة الغد.

النوع: سردي.

النص الثاني:

العنوان: الإخلاص في العمل.

النوع: سردي.

النص الثالث:

العنوان: مواقف وعبر.

النوع : سردي .

النص الرابع :

العنوان: الرسام الموهوب.

النوع: سردي.

النص الخامس:

العنوان: كلنا أبناء وطن واحد.

النوع: سردي.

نتائج تحليل السرد:

إعتمدنا في التحليل لخطاب النصوص على شبكة تحليل الخطاب لنواني حسين.

_ نتائج التحليل:

1_1_تحليل البنيات اللسانية:

تحليل البنيات اللسانية في الخطاب لايكون إذا لم نقم بتقطيع العبارات, خاصة في الخطاب من النوع السردي, لأن تقطيعها يساعدنا في تحليل وفهم النشاطات اللغوية.

أ)_ تقطيع خطابات النصوص:

قمنا يتنسيخ خطابات النصوص والكتابة الصوتية وبعدها قمنا بتقطيع الخطابات الى عبارات أو مايعرف في النظرية الخليلية بوحدات الترميز الدنيا, وهي موجودة في الملحق رقم 1 .

_ب_ توزيع وتصنيف الملفوضات:

_ النص الأول (مهنة الغد):

بعد تقطيع العبارات في النص وجدناها ذات طبيعة سردية تتخللها عبارات ذات طبيعة حوارية إحتوت هذه العبارات من المقدمة الى الخاتمة على وحدات ترميز دنيا (الكلام المستغني) حوالي (28) وحدة ترميز, وتتصف هذه الملفوضات بأنّها وصفية خبرية وكذلك عبارات أمر واستفهام وجواب, أمّا تشكيل العبارات فكان كالتالي: جمل فعلية: (فعل + فاعل + مفعول به + ...الخ), وجمل إسمية (مبتدا + خبر .....الخ) مثال:

[ʾammā ʾalʾemmo falaqaḍ qaḍdamat ţaḅbaqa "ʾalɣrājef" lilxălati]

[Rāfaqa Ɛiṣăṃo wa razāno ʾummahumā fī zijāratin Ɛāʾilijjatin Ɛinda ʾalxălati ʾomm∂ssaƐd]

أمثلة على تصنيف العبارات:

الوصف:

[Rāfaqa Ɛiṣăm wa razāno ʾummahumā fī zijāratin Ɛāʾilijjatin Ɛinda ʾalxălati ʾommu ʾassaƐdi]

الجواب:

[ağāba Ɛiṣăm dūna taraddudī ; mikānïkijjaṇ]

_الإستفهام:

[qol lï māđā torïdu ʾan taṣĕra mustaqbalan?]

_شرح:

[daƐakat ˈalƐağïna/ wa ˈaħmat ˈaţăğïna/ wa ˈađābat ˈalƐasala wa ˈalzzobdata]

_تعجب:

[ˈistaɣrabat ˈomm∂ssaƐdi : ħaqã !]

_النص الثاني (الإخلاص في العمل):

بعد تقطيع العبارات في النص الثاني وجدناها ذات طبيعة سردية إحتوت عدة وحدات ترميزية دنيا حوالي(25) وحدة ترميز دنيا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف وتتخللها عبارات تعجب وتعبير وشرح وتشكيل العبارات كان كالتالي: جمل فعلية:(فعل+ فاعل+ مفعول به +جار ومجرور.....) مثال:

[Nazala xăḷidõ mina ˈalħāfilati ħāmilan ħaqĕbataho]

[ˈalmarkazo ˈalsęħħijju jaštakï noqṣạn fi ˈalˈaţębāˈ]

أمثلة على تصنيف العبارات:

_ وصف:

[Nazala xăḷidõ mina ˈalħāfilati ħāmilã ħaqĕbataho/ ,wa sorƐāna mā wağada sajjāratĩ toqęllọhu ˈilā tïmjāwïn ğanūba wilājatiˈ adrār/.]

_ تبرير:

[lifaħṣę ˈalmarḍă fï xęjāmihom / wa waṣfi ˈalƐilāği ˈalmunāsibi lahom ħattā ˈajjāma ˈalƐoţạli]

_ الشرح:

[kāna jataţạwwaƐo liđđahābi ʾila ʾalmanāţęqię ʾannāʾijjạti bisajjặrati ʾalʾisƐāfi / lifaħşę ʾalmarḍặ fi xęjāmihom / wa waşfi ʾalƐilāğ̆i ʾalmonāsibi lahom ħattā ʾajjāma ʾalƐuţạli .]

_ إستفهام:

[wa lāk∂n limāđā ʾanā /? limāđā Ɛalajjạ ʾan ʾabtaƐida Ɛan bajtï wa ʾahlï?]

_ تعبير:

[wal∂m jaxfa Ɛala fiţnatihi hādā ʾalʾaxę̆r mā jabdū fi nađ̣ạrāti xặlid min huznĩ wa đohol roɣma ğ̆uhūdihi fi ʾixfāʾi đālika]

_النص الثالث (مواقف وعبر):

بعد تقطيع العبارات في النص الثالث وجدناها ذات طبيعة سردية إحتوت عدة وحدات ترميزية دنيا حوالي (25) وحدة ترميز دنيا , تتميز هذه الملفوضات بالوصف وتتخللها عبارات استفهام وجواب وشرح, وتشكيل العبارات كان جمل فعلية: (فعل + فاعل + مفعول به .....الخ), وجمل إسمية: (مبتدأ+خبر +.....الخ) مثال:

[Ţaraqạ Ɛalijjen bāba bajtihi]

[rağ̆olõ mina ʾalmuslimïna]

أمثلة على تصنيف العبارات:

_ الوصف:

[Ţaraqạ Ɛalijjõ bāba bajtihi /, faʾistaqbalathu fāţęmatu zawğ̆atoho]

_ جواب:

[Qāla ħafnatāni min šaƐïrin] , [Qặla rağulõ miskïnõ]

_ شرح:

[" fawaḍạƐathomā binto ʾarraşộli "şạllā ʾallāhu Ɛalajhi wa sallạma " fï ʾarrahā / wa ţạħanathumā ,/ øomma xạbazathomā øalāøata ʾarɣęfatĩ]

_ تعبير:

[wa đahabū ʾilā ʾamākini nawmihim ɣạjra ʾāsifïna wa lā maħzūnïna]

_ إستفهام:

[wa man ʾanta?]

_النص الرابع (الرّسام الموهوب):

بعد تقطيع العبارات في النص الرابع وجدناها ذات طبيعة سردية إحتوت عدة وحدات ترميزية دنيا حوالي (17) وحدة ترميز دنيا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف وتتخللها عبارة أو عبارتين تعبير وتعجب, غير أنّ النص يغلب عليه الوصف ولانجد عبارات شرح أو تبرير, وتشكيل العبارات كان كالتالي: جمل فعلية: (فعل + فاعل + مفعول به .....الخ), وجمل إسمية: (مبتدأ +خبر +.....الخ) مثال:

[ʾuşệba salïmo biħumā fï şiɣạrihi]

[waladã morhafo ʾalʾiħsāsi daqệqọ ʾalmolāħaḋạti]

أمثلة على تصنيف العبارات:

_ وصف:

[ʾuşệba salïmu biħumā fï şiɣạrihi ,/ faqạda Ɛalā ʾiørihā ħāsata ʾassamƐi]

[Kāna jumḍĕ ʾawqăta farāɣęhi dāʾiman fi ʾarṛasmi]

_ تعبير :

[Lākinṇaho waladõ morhafu ʾalʾiħsāsi daqĕqǫ ʾalmulāħaʤaṭi]

_ تعجب:

[ʾindahaša ʾaṯṯaḅïbo linabāhati salïm wa lirawƐati ʾarrasmi ʾallaʤï ʾanğazaho fi waqtĩ qaṣĕrin]

_النص الخامس (كلنا أبناء وطن واحد):

بعد تقطيع العبارات في النص الخامس وجدناها ذات طبيعة سردية إحتوت عدة وحدات ترميزية دنيا حوالي (28) وحدة ترميز دنيا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف وتتخللها عبارات وجواب وشرح وتعجب وتعبير, غير أنّها تخلو من عبارات الإستفهام, وتشكيل العبارات كان كالتالي, جمل فعلية: (فعل + فاعل + مفعول به .....الخ), وجمل إسمية: (مبتدا +خبر +.....الخ) مثال:

[mararto ʾamāma ħašdin mina ʾalbarāƐimi]

[madrasatī ʾalƐatīqaṭa]

أمثلة على تصنيف العبارات:

_ الوصف:

[mararto ʾamāma ħašdĩ mina ʾalbarāƐimi /wāfidīna ʾila ʾalmadrasati fī şaxaḅĩ ħulwĩ mina ʾalʾaşwāti wa ʾalḍḍaḥikāti]

[laqaḍ ʾiktasat ħullatã ğadīdatã ʾanīqaṭã zādaha ğamālã šumūxǫ ʾarrājati ʾalwaṯaṇijjati]

_تعجب:

[jāh ! madrasatī ʾalƐatīqaṭa]

_شرح:

[ħăwala fī ʾalbidājati waḍƐa ʾalƐarab fī ṣaffin wa ʾaṭfāla ʾalqabāʾila fī ṣaf ʾāxaṛ/ , wa bajna ʾaṣṣafajni ʾalmamarra ʾalraʾīsijjo]

_ تعبير:

[fī kǫlli marratĩ jaṣruxǫ biğunūn Ɛala ʾaħadihim /janfağiru ʾalʾaṭfālo bilḍḍaħiki]

_جواب:

[lākinna ʾalmuƐallima raddą Ɛalā ʾalwafdi biʾannąho lajsa fī ħāğaten ʾila mɔ̄n juƐallimoho qąwāƐida ʾattarbijati]

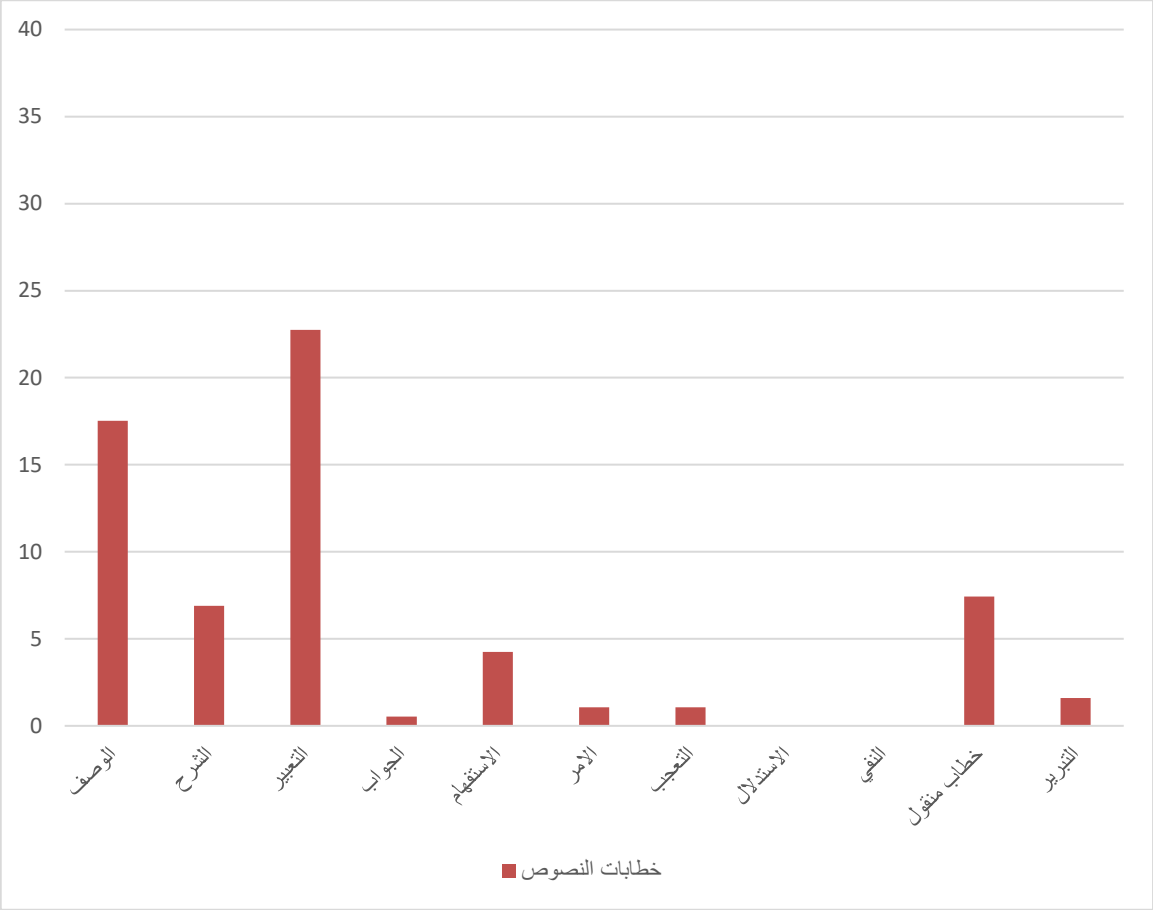
ملخص تحليل البنيات اللسانية للنصوص:

نلاحظ من خلال تقطيع وتصنيف وتوزيع الملفوضات لخطابات النصوص, أنّ النصوص الخمسة كانت ذات طبيعة سردية تخللها نوع من الحوار, وكانت مشبعة بوحدات الترميز الدنيا واتّسمت الملفوضات بالوصف والشرح والتعبير والجواب, ماعدا النص الرابع كان الغالب عليها الوصف وقليلا مانجد التعبير, أمّا تشكيل العبارات فنلاحظ أنّ الكاتب إستعمل جميع الأشكال من فعل وفاعل ومفعول به, وكذلك المبتدأ والخبر وشبه الجمل, أمّا الزمن الخاص بالأفعال نجد كل النصوص إستعمل فيها الزمن الحاضر والماضي والمستقبل, أمّا الأمر فلم يرد سوى في النصين الأول والثالث.

_عبارات النصوص على مستوى السير اللغوية :

النصوص	الوصف	الشرح	التعبير	الجواب	إستفهام	الامر	التعجب	الاستدلال	النفي	خطاب منقول	تبرير
النص1	(3) %1,59	(4) %2,12	(5) %2,65	(1) %0,53	(2) %1,06	(1) %0,53	(1) %0,53	(0) %0	(0) %0	(5) %2,65	(1) %0,53
النص2	(4) %2,12	(4) %2,12	(10) %5,31	(0) %0	(3) %1,59	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(2) %1,06	(2) %1,06
النص3	(14) %7,44	(3) %1,59	(1) %0,53	(0) %0	(3) %1,59	(1) %0,53	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(3) %1,59	(0) %0
النص4	(5) %2,65	(1) %0,53	(8) %4,25	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(3) %1,59	(0) %0
النص5	(7) %3,72	(1) %0,53	(19) %10	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(1) %0,53	(0) %0	(0) %0	(1) %0,53	(0) %0
المجموع	%17,52	%6,89	%22,74	% 0,53	%4,24	%1,06	%1,06	%0	%0	%7,42	%1,59
مجموع العبارات في النصوص وخطابات التلاميذ: 188عبارة .											

الجدول _2_ يمثل النسب المئوية على مستوى السير اللغوية للنصوص.



الشكل _3_اعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للنصوص في مستوى السير اللغوية.

_على مستوى البنيات اللسانية (السير اللغوية):

التحليل الكمي:

نستطيع القول أنّ عبارات النصوص نجد نسبة الشرح فيها ,6%, أمّا الوصف تتراوح نسبته 17,52%, أمّا التعبير فنسبته 22,74% أمّا الجواب0,53%, والإستفهام 4,24%, والخطاب المنقول 7,42% الأمر نسب قليلة تتراوح حوالي 1,06%, التبرير بنسبة 1,59% أمّا فيما يخص التعجب والإستدلال والنفي فنجد نسب معدومة.

التحليل الكيفي:

بعد قيامنا في المراحل السابقة بتحليل خطابات النّصوص للتعرّف على أنواع العبارات المكونة لموضوع السرد, والتعرف على نوعية الأفعال اللغوية والنشاطات المستخدمة, وحتى يتسنا لنا ذلك قمنا بتجزئة وتقسيم الخطاب الى وحدات لسانية حتى نتمكن من عملية التحليل اللّساني لها.

نلاحظ عبارات النصوص تراوحت بين الشرح والوصف والتعبير والجواب والخطاب المنقول والأمر بنسب متفاوتة ولكن نجد الغالب عليها طابع الوصف وكما نعلم أنّه من أبسط العمليات, ممّا يدل على أنّ النصوص إعتمدت في عباراتها اللسانية على الشرح والوصف والتعبير, أي أنّ استعمال العبارات اللسانية كان متنوع نوعا ما, ولكن من الغير المعقول لنصوص تحتوي على (123) عبارة أن لاتحتوي على عبارات نفي أو تبرير أو استدلال أو تعجّب .....الخ, وتكتفي بالشرح والوصف.

1_2_تحليل المحتوى:

بالإعتماد على نموذج LABOV , W سنقوم بتحليل المحتوى, بحيث سنتطرق لتحليل البنيات الكبرى والبنيات الصغرى:

1_2_1_على مستوى البنيات الكبرى:

إنّ الطابع الذي أخذته خطابات التلاميذ والنصوص هي نفسها ولذلك سوف نتبع المراحل الستة لـ (**Labov** أنظر الجانب النظري), إذن في الأول نبدأ بالمقدمة ثم التعيين، تطور الأحداث، العقدة وفكها ثم النهاية, وفي كل مرحلة سندرس ما هي مختلف النشاطات اللغوية التي إستعملت من طرف الأطفال، وتتمثل هذه الأخيرة في كل من السينات بمعنى السيناريو ثم الحقل المحوري، الأصناف، العالم، التفاعل, وبعد التحليل وجدنا أنّ خطابات النصوص تنظم على الشكل التالي:

أ_المقدمة:

_ إنّ عبارات النصوص الخمسة في المقدمة مبنية في الجدولين الآتيين:

النصوص	عبارات النصوص
نص:مهنة الغد	[Rāfaqa Ɛiṣq̃mo wa razānu ʾummahomā fī zijāratin Ɛāʾilijjatin Ɛinda ʾalxq̃lati ʾummu ʾassaƐdi /. bimenāsabati najli ʾibnatihā wardə šahādata ʾalbakālūrja]
نص:الإخلاص في العمل	[Nazala xą̆lidõ mina ʾalħāfilati ħāmilan ħaqę̆batahu/ ,wa sorƐāna mā wağada sajjāratin tuqęllọhu ʾilā tïmjāwïn ğanūba wilājatiʾ adrār]
نص:مواقف و عبر	[Ţaraqạ Ɛalijjõ bāba bajtihi /, faʾistaqbalatho fāţęmato zawğatoho/ ,faraʾathu qạd laffa fi øawbihi šajʾã /fasaʾalatho : mā maƐaka ?]
نص:الرّسام الموهوب	[ʾuşę̆ba salïmo biħomā fi şiɣạrihi ,/ faqạda Ɛalā ʾiørihā ħāsata ʾassamƐi ,Lākinnạho waladun murhafu ʾalʾiħsāsi daqę̆qọ ʾalmulāħaḋạti]
نص:كلنا أبناء وطن واحد	[Są̆dafa wa ʾan Ɛudto ʾila masqạţi raʾsī fī ʾalqạrjati baƐda ţǭli ɣęjāb /, mararto ʾamāma ħašdin mina ʾalbarāƐimi /wāfidīna ʾila ʾalmadrasati fī şaxạbin ħolwin mina ʾalʾaşwāti wa ʾalḍḍạħikāti/ , jāh !madrasatī ʾalƐatīqạta]

جدول – 3– عبارات النصوص في المقدمة.

_السينات في المقدمة (في النصوص):

_ النص الأول: إحتوت المقدّمة على أفعال متجانسة تماما تقتصر على الوصف فقط, بحيث بدأ الكاتب بوحدات كلامية ذات معنى تدل على محتوى القصة بحيث ذكر الحدث وعلّل سببه يعني وظف التبرير.

_**النص الثاني:** إحتوت المقدمة على أفعال غير متجانسة تماما لاتقتصر على الوصف والإخبار فقط بل تحتوي على عبارات تعجب وحيرة, والوحدات الكلامية ذات معنى.

_ **النص الثالث:** إحتوت المقدّمة على أفعال لغوية متجانسة تماما لا تقتصر على الوصف والإخبار فقط بل كذلك تم توظيف الخطاب المنقول مثل:

[fasaʿalatho : mā maɛaka ?]

ووحداته اللغوية ذات معنى وتشويق لما في داخل القصة.

_ **النص الرابع:** وظّف الكاتب أفعال لغوية غير متجانسة تماما, إعتمد على الوصف مع استعمال عبارات تدل على السبب والنتيجة, وعبارات ذات معنى وكذلك تشويق.

.5_ **النص الخامس:** إحتوت المقدمة على أفعال لغوية غير متجانسة بحيث يتخللها الوصف, مع إستعمال الخطاب المنقول كقول شخصية القصة: [jāh !] , والتعجب, ووحدات لغوية ذات معنى وتشويق .

_الحقل الموضوعي في المقدمة (النصوص):

يتمثل هذا المستوى من التحليل النفس لساني في الموضوع الأساسي الذي ستدور حوله جل الأحداث.

_ في النص الأوّل: أدرج الكاتب موضوع واحد محدد المسار لايعكس الموضوع الأساسي الذي ستدور حوله جل الأحداث وإتباع نمط خطابي معين و ممّا أدّى إلى عدم الحفاض على سيرورة الخطاب من بدايته, إستهلّ الكاتب النص بعبارات منفصلة عن ما بعدها بحيث ما جاء به في المقدمة لا يحقق التدرّج في الموضوع الأساسي والمعنى من هذا أنّ العبارات المتناولة في المقدمة لا تؤدي إلى الإستمرارية المنطقية من بداية الخطاب.

_ في النص الثاني: أدرج الكاتب موضوع واحد محدد المسار يعكس الموضوع الأساسي الذي ستدور حوله جل الأحداث, ممّا أدّى هذا إلى الإحتفاظ بسيرورة الخطاب من بداية الى نهايته, وهنا نجد

الإستمرارية والتدرج اللّتان تؤديان إلى الوصول الى الموضوع الأساسي والتنقل من محور إلى آخر دون تفكك الوحدة كما وجدنا في النص الأول تفكك الوحدة.

_ في النص الثالث: أدرج الكاتب موضوع واحد محدد المسار لايعكس الموضوع الأساسي الذي ستدور حوله جل الأحداث وإتباع نمط خطابي معين و ممّا أدّى الى عدم الحفاض على سيرورة الخطاب من بدايته, ممّا يؤدي هذا الى تفكك الوحدة.

_ في النص الرابع: أدرج الكاتب موضوع واحد محدد المسار يعكس الموضوع الأساسي الذي ستدور حوله جل الأحداث, ممّا أدّى هذا الى الإحتفاض بسيرورة الخطاب من بداية الى نهايته.

_ في النص الخامس: أدرج الكاتب موضوع واحد محدد المسار صحيح أنّه لايعكس الموضوع الأساسي الذي ستدور حوله جل الأحداث ولاكن التدرج فيه يوصلنا الى الموضوع الأساسي إذن لانجد انقطاع المقدمة على المحتوى.

ب_التعيين (في خطابات النصوص):

في التعيين نحاول أن نرى هل تم تحديد المكان والزمان للأحداث والشخصيات ووصف النشاطات التي تحرّك الخطاب.

النصوص	_عبارات النصوص في التعيين .
النص الأول: مهنة الغد	**المكان:** [manţiqaṭi bni dwāla] [ila ʿaqrabi mirʿābin] **الزمان:**[satafraħu hāđihi ʿasanata] [mustaqbalan] [fi ʿaṣṣaḍfi ʿalmāḍï] **الشخصيات:**[.....ummahumā , ʿ Ɛiṣq̃mo wa razāno] **النشاط الذي يحرّك القصة:**(صنع الغرايف ,والسفر الى الصحراء ,وتعطّل السيارة)

النص الثاني: الإخلاص في العمل	**المكان:** [ʾilā tïmjāwïn ğanūba wilājatiʾ adrār] [ʾila maktabi ʾalmudïri] **الزمان:** [ʾalʾajāmo wa ʾalʾasābïƐu] **الشخصيات:** [ʾalʾaţębā ʾ ,assāʾiqǫ ,xặlidun, ʾalmodïri] **النشاط الذي يحرّك القصة :**(نقص الأطباء , سفر خالد , عمل خالد بإخلاص وتفاني .....)
النص الثالث: مواقف وعبر	**المكان:** [bāba bajtihi] [fi siğnĩ muđlimĩ] **الزمان:** [ʾalmaɣriba ,šahr∂n] **الشخصيات:** [.....awlādihim, fāţęmatu, Ɛalijjõ] **النشاط الذي يحرّك القصة :**(صنع الخبز, مجيئ اشخاص الى بيت علي لطلب الأكل, التصدق بكل المؤونة.....).
النص الرابع: الرّسام الموهوب	**المكان :**[ʾalqặrjati, bimaƐhadi ʾalfunūni ʾalğamïlati] **الزمان :**[ʾawqặta farāɣęhi ,waqtin qặşğrin ,fi şiɣặrihi] **الشخصيات :**[ţặbïbu , wālidajhi , salïmu] **النشاط الذي يحرّك القصّة :**(مرض سليم وفقدانه حاسة السمع , مرض والد سليم ومجيئ الطبيب وإكتشافه موهبة سليم)
النص الخامس: كلّنا أبناء وطن واحد	**المكان: [**...ƐalğāmiƐ ʾalmadrasati ʾila ʾalqặrjati , fī] **الزمان: [**...ʾalħīni ʾajjặmi , zamana ,đālika] **الشخصيات: [**.....ʾalqặrjati sukāno , moƐallimo, ʾalbarāƐimi] **النشاط الذي يحرك القصة:** (مرور السارد بالمدرسة وتذكّره لأيام الطفولة وأيام الإحتلال, محاولة المعلم التفريق بين الجزائريين ولاكن دون جدوى)

الجدول – 4– عبارات النصوص في التعيين

_السينات: (للنصوص): نلاحظ أنّ في كل النصوص قد حدّد الباحث مكان وزمان الأحداث والشخصيات, ونلاحظ أنّ هناك تنويع في الشخصيات والأزمنة, أمّا بالنسة للنشاط الذي يحرك القصة فنلاحظ أنّ العبارات تنوعت وكانت حاملة لعدّة معاني بحيث نجد هناك تدرج من نشاط الى نشاط آخر.

_ الحقل الموضوعي (النصوص):

لكي يكتسب السرد معنى لا بد في هذه الحالة أن يحافظ الخطاب على الحقل الأساسي ووحدة الموضوع .

النص الأوّل لم يحافظ الخطاب على الحقل الأساسي ووحدة الموضوع فمن خلال العبارات نلاحظ الوحدات الكلامية في المقدمة منفصلة عن الوحدات الكلامية في العرض والخاتمة, غير أنّ التسلسل الزماني والمكاني متدرجان ويحققان الوضوح.

النص الثاني حافظ الخطاب على وحدة الموضوع والوحدات الكلامية وتطورها من المقدمة الى الخاتمة وباستعمال ظروف الزمان والمكان حافظ على نفس الحقل الموضوعي.

النص الثالث لم يحافظ الخطاب على الحقل الأساسي ووحدة الموضوع فمن خلال العبارات نلاحظ الوحدات الكلامية في المقدمة منفصلة عن الوحدات الكلامية في العرض والخاتمة, والتسلسل الزماني والمكاني مناسبان للحفاظ على الوضوح والتدرّج.

النص الرابع والخامس حافظ الخطابان على الحقل الأساسي ووحدة الموضوع والتسلسل الزماني والمكاني مناسبان للحفاظ على التدرّج والحقل الموضوعي.

_ التفاعل والوجدان le pathos:

نلاحظ في النصوص إستعمال الشرح والتفسير في جميع عباراتهم ممّا يسمح للخطاب في التأثير على المخَاطَبِين, ممّا ينعكس ذلك كون الخطاب يتسم بالإتساع والتصرّف أي غير متجانس, ويظهر ذلك من خلال تبادل الأدوار.

ج_تطوّر الأحداث: إنّ وجود عبارة أو أكثر على محور زماني ومكاني متتابع ومثالي تبين لنا تطور الأحداث.

النصوص:	عبارات النصوص
النص الأول: مهنة الغد	_الزيارة العائلية لأم السعد . [Rāfaqa Ɛiṣq̃mo wa razāo ʾommahumā fī zijāratin Ɛāʾilijjatin Ɛinda ʾalxq̃lati ..] _سؤال الخالة [qel lï mādā turïdo ʾan taṣĕra mostaqbalan ?] لعصام عن ما يريد أن يصيره مستقبلا . _ تذكر عصام للحادثة التي جعلته يختار مهنة الميكانيك. [: fi ʾaṣṣajfi ʾalmāḍï..... wa ʾanā ʾufakkiru fi taƐallumi hāđihi ʾalmihnati] _فرح الخالة لإختيار عصام وتشجيعها له. [anā faxūratõ bika jā Ɛiṣă̆m]
النص الثاني: الإخلاص في العمل	_سفر خالد وحزنه بسبب نقل مكان عمله الى أدرار. [wa surƐāna mā wağada sajjāratin tuqęllọhu ʾilā tïmjāwïn..... limādā Ɛalajjạ ʾan ʾabtaƐida Ɛan bajtï wa ʾahlï ?] _محاولة المدير للتخفيف عنه والشرح له عن روعة المنطقة وسكانها. [faqă̆la laho ʾafhamo mā tðšƐuro bihi/ , lākin ʾalajsðt kollo bidājatõ ṣạƐbatõ ?] _عمل خالد بإخلاص وتعوُّده على المنطقة والسكان وتعوُّدهم عليه. [tamḍĕ ʾalʾajāmo wa ʾalʾasābïƐu/ wa xă̆liden jaqq̃mo bimuƐālağati ʾassokāni bikolli tafānõ wa ʾixlă̆ṣ..... ʾaṣbaħa sokkāno timāwïn jokinnūna maħabbatan wa taqdïrõ

	bāliɣajni lixăid , / ʾammā huwa faşăra jašƐoro ʾannạho fardõ minhom]
النص الثالث: مواقف وعبر	_مجيء عليّ الى بيته حاملا الشعير. [Ţaraqạ Ɛalijjõ bāba bajtihi..... min šaƐïrī] _تحظير فاطمة للطعام بالشعير. [wa ţạħanathomā ..... xạbazathomā øalāøata ʾarɣęfatõ] _تهيأ العائلة للفطور. [fawaḍạƐat fāţęmato ʾaţţạƐāma.....] _قدوم المتسولين واحد تلو الآخر وإعطائهم كل الطعام. [samiƐū ţạrqã Ɛalā ʾalbābi /faqăla Ɛalijjõ : mani ʾaţţăriq ?..... Qăla rağolõ miskïnõ /,faʾaxạđa Ɛalijõ raɣĕf∂n mina ʾalmāʾidati wa qạddạmaho liđālika ʾalmiskïni] _التصدّق بكل الطعام دون التأسف لذلك. [nađạrū ʾila ʾalmāʾidati faʾiđā hija xălijatun.... ɣạjra ʾāsifïna]
النص الرابع: الرّسام الموهوب	_مرض سليم وبروز موهبته في الرسم. [ʾuşĕba salïmu biħumā..... Kāna jumḍĕ ʾawqăta farāɣęhi dāʾiman fi ʾarrạsmi] _عدم إعتراف والديه بموهبته. [ruɣma ʾanna wālidajhi ʾiƐtabarā hiwājatahu hāđihi maḍjaƐatan lilwaqti] _مرض والد سليم وقدوم الطبيب لمعاينته. [mariḍạ wālido salïm..... wa ğāʾa ţạbïbu ʾalqạrjati

	limuƐājanatihi] _رسم سليم مشهد الطبيب وهوا يعالج والده. [rāħa jarsumo hāđā ʾalmašhada] _إنبهار الطبيب لرسم سليم وتوصية والديه لدعمه. [ʾindahaša ʾaṭṭạbïbu … faqặla… jağibo ʾan taƐtanija bihi] _.....إلخ
النص الخامس: كلّنا أبناء وطن واحد	_عودت الكاتب لمسقط رأسه وتذكره لأيّام المدرسة. [Sặdafa wa ʾan Ɛodto ʾila masqạţi raʾsī…. jāh !madrasatī ʾalƐatīqạta] _ثناء الكاتب لمدرسته وتعجبه من تغيرها. [ʾalƐatīqạta laqạd ʾiktasat ħollatã ğadīdatã ʾanīqạtan zādahã ğamālã šumūxǫ ʾarrājati ʾalwaţạnijjati] _تذكر الكاتب للمعلّم الفرنسي الذي كان ظالما و يريد التفريق بين الجزائريين. [kāna moƐallimo…. joƐāqębo bišiddatĩ kullạ tilmīđĩ] _ أغضب الأولياء من هذا التصرّف. [ʾaɣḍaba ʾalʾābā đālika ʾaltaşạrrof] _.....إلخ (من الأحداث المتطوّرة)

جدول – 5– عبارات النصوص في تطور الأحداث.

_ السينات في تطور الأحداث (النصوص):

نرى في النصوص أنّ هناك تعدد أدوات الربط بين الأحداث, وهناك تسلسل منطقي لتتابع الأحداث.

_ الحقل الموضوعي لتطوّر الأحداث (النصوص):

النص الأول: (مهنة الغد) نرى هنا تسلسل الأحداث ولكنها متقطعة أي هناك أحداث منفصلة عن الحدث الرئيسي, فالحدث الرئيسي هو سبب إختيار منهة الميكانيك, ولاكن نجد في النص ثلاث أقسام

أو ثلاث مواضيع فالأوّل هو الزيارة العائلية, أمّا الحدث الثاني فهو تذكر العادات والتقاليد في تقديم الأكلات التقليدية, أمّا الحدث الثالث فهو الحادثة التي أدّت الى اختيار سليم مهنة الغد, على الرغم من أنّ الأحداث متسلسة من البداية حتا النهاية إلاّ أنّها غبر مترابطة في المعنى أي لاتؤدي الى وحدة الموضوع من المقدمة الى الخاتمة ممّا يؤدي عدم المحافضة على جوهر الموضوع.

النص الثاني (الإخلاص في العمل): بالنسبة للحقل الموضوعي نلاحظ أنّ الأحداث متطورة وهذا ماحافظ على وحدة الموضوع, يعني يحتوي على أحداث متماسكة من حيث المعنى ووحدة الموضوع حيث إستطاع الكاتب الحفاظ على جوهر الموضوع رغم إختلاف السياقات اللغوية, وكان الإنتقال من حدث الى آخر هنا يعطي نوعا ما الشعور بالتشويق.

النص الثالث (مواقف وعبر): نلاحظ أحداث متسلسلة غير أنّها غير مترابطة بحيث الأحداث الأولى منفصلة معنويا عن الموضوع الأساسي للقصة, ولانلاحظ أي تشويق في الأحداث, إذن هناك إنقطاع للأحداث.

النص الرابع (الرسّام الموهوب): بالنسبة للحقل الموضوعي نلاحظ أنّ الأحداث متطورة وهذا ماحافظ على وحدة الموضوع, يعني يحوي على أحداث متماسكة من حيث المعنى ووحدة الموضوع حيث إستطاع الكاتب الحفاظ على جوهر الموضوع رغم إختلاف السياقات اللغوية.

النص الخامس (كلنا أبناء وطن واحد): هناك تسلسل للأحداث وتحققت وحدة الموضوع حيث ذكر الكاتب الحدث الذي وقع له, وهو عائد الى مسقط رأسه وبعدها تذكّره للأحداث القديمة التي فيها عبرة وهي أننّا كلنا أبناء وطن واحد رغم كل الظروف, غير أنّنا لانلتمس أي تشويق في الأحداث إلا عند الوصول الى العقدة, ولكن حافظ الكاتب على وحدة الموضوع.

_ العوالم (les mondes) (في النصوص):

النص الأول: نجد في هذا النص تنوع في العوالم بحيث تمكن الكاتب من التكلم عن الحاضر والإنتقال الى ماجرى في الماضي في منطقة أخرى, للتوضيح أكثر كان محور الحديث في بيت أم السعد والحوار بين الأطراف حتى إنتقل الحوار الى تذكر أحداث حدثت في الماضي لعصام مع أبيه في منطقة أخرى, " تيماوين" وكذلك تذكر الأم للماضي حين تذكرت أمها التي كانت تحظر الغرايف.

النص الثاني: نجد تنويع في العوالم في هذا النص بحيث تم الإنتقال من المدينة الى تيماوين, بحيث لم يذكر الكاتب بلد الشخصية.

النص الثالث: نجد تنويع العوالم بحيث تم الإنتقال من خارج البيت الى داخله, ومن المسجد الى البيت, ومن غرفة الطعام الى غرف النوم.

النص الرابع:لايوجد التنويع في العوالم, بل تم ذكر البيت الذي وقعت فيه الأحداث وتم ذكر معهد الفنون بدون الإنتقال الى ذلك العالم.

النص الخامس : يوجد التنويع في العوالم, حيث إنتقل الكاتب بشخصية القصة من الحاضر الى الماضي (الى الحقبة الإستعمارية), وانتقل من المدرسة الى الشارع وثم الى الجامع.

ملاحظة: نلاحظ في أغلب النصوص إستحضار الغائب.

_ الأصناف les catégories(النصوص):

النص الأول: إستعمل الكاتب عدّة مصطلحات لنفس الشخصيات مثل "عصام ورزان" بحيث إستبدلهما بمصطلح "الطفلان" وكذلك بمصطلح "ياعزيزي", وكذلك مصطلح " أم السعد" ب مصطلح "الخالة".

النص الثاني: نجد هنا شح في التصنيفات داخل النص, إكتفى الكاتب بذكر مصطلح "المدير" وإستبدله بصنف "هذا الأخير".

النص الثالث: نجد المصطلح "فاطمة" إستبدل بمصطلح "زوجته" وبمصطلح " بنت رسول الله".

النص الرابع: نجد هنا كذلك شح في التصنيفات واكتفى الكاتب بذكر مصطلح "سليم" واستبداله بمصطلح "الولد".

النص الخامس: نجد هنا تنويع في الأصناف بحيث ذكر الكاتب مصطلح "البراعم" ويقصد بهم التلاميذ, وذكر مصطلح "الآباء" واستبدله بمصطلح "الوفد", "التلاميذ" واستبدله بمصطلح "الأطفال".

_التفاعل (في النصوص):

نجد كل النصوص كانت متجانسة نوعا ما, فقد إحتوت على النشاطات من شرح ووصف وتعجب واستفهام, ولاكن بتفاوت بين النصوص, ونجد النص الرابع الغالب عليه الوصف وقليل من التعبير ولا نجد أي تنويع في النشاطات.

د_العقدة:

تتمثل العقدة في الإجراءات التي يستعملها الحاكي من أجل إيضاح أهمية السرد أو القصة والمشكلة التي تنتاب القصة والتي تحتاج الى حلّ, أي تظهر العقدة عن طريق السؤال الذي يطرح في صلب الموضوع, فكان هذا السؤال بمثابة المشكلة التي كان يدور حولها الموضوع, وتظهر بعد تطور الأحداث:

النصوص	عبارات النصوص
النص الاول: (مهنة الغد)	_ العقدة هنا هي الجواب على السؤال: ما الذي أدّى بعصام الى إختيار مهنته المستقبلية؟ فقد جاءت العقدة بعد تطور الأحداث, في الفقرة التالية: [qāla Ɛiṣāmo: fi ʿaṣṣajfi ʿalmāḍï..... wa ʿanā ʿofakkiro fi taƐallumi hāđihi ʿalmihnati ʿallatï tataţallabo fahmã wa taxaṣṣọṣã wa mahāra]
النص الثاني: (الاخلاص في العمل)	_ العقدة في هذا النص هي الجواب على السؤال: مالذي ترك خالد يشعر بالحزن والإستياء؟ بحيث بدأت مباشرة بعد المقدمة أي منذ سفر خالد وحيرته وحزنه وتسائله لماذا هو من عليه السفر الى الفقرة " دخوله الى مكتب المدير": [kāna šārida ʿađđihni mahmūma ʿalxāţęri ..... tawağğaha xālidun ʿila maktabi ʿalmudïri]

النص الثالث: (مواقف وعبر)	_العقدة في هذا النص هي الجواب على السؤال: ماهو الحدث الذي وقع والذي أبرز عبرة الإيثار؟ جائت العقدة بعد تطور الأحداث تماما من الفقرة "منذ أن وضعت فاطمة الطعام وقربته من زوجها وأولاده .....الخ, الى دفع علي الرغيف الأخير الى المسكين". [fawaḍaƐat fāṭęmatu ʿaṭṭaƐāma..... fadafaƐa ʿilajhi ʿarraɣěfa ʿaøøāliøa]
النص الرابع: (الرسام الموهوب)	_ العقدة هنا هي الجواب على السؤال: ماالأمر الذي أدّى الى بروز موهبة سليم؟ وتبدأ العقدة من الفقرة "مرض والد سليم .... الى خروج الطبيب من بيت سليم ["Ṣăḍafa ʿan mariḍa wālido salïm.....ʿinna ʿalhadijjata ʿallatï quddimat lï tuɣnïnï Ɛan ʿuğratï .]
النص الخامس: (كلنا ابناء وطن واحد)	_ العقدة في هذا النص هي الجواب على السؤال: ماهي المشكلة التي حدثت والتي كاذت تؤدي بالتفرقة بين أبناء الوطن الواحد؟: جائت بعد تطور الأحداث من الفقرة "تذكر السارد لأيام طفولته وأيّام الإستعمار ..... الى الفقرة " لو إمتنع الاولياء على إرسال أولادهم الى المدرسة لأعتبر عدوا لفرنسا". [fataḍakkarto zamana ʿalʿiḥtilāli ʿalʿaɣbari ʿajāma ʿalṭǭfūlati..... falaw manaƐa ʿaḥadahom ʿibnaho min ʿalḍahābi ʿila ʿalmadrasati laʿuƐtubira Ɛadowwạn lifaransā !/

جدول _6_: عبارات النصوص في العقدة.

_ السينات في العقدة (النصوص):

كانت العقدة في كل النصوص بعد تطور الأحداث, حيث كان في النصوص كل من الشرح و التفصيل في العقدة جعل منها واضحة تماما.

_الحقل الموضوعي في التعيين (النصوص):

في النص الأول لايوجد وحدة الموضوع من البداية الى العقدة, حيث نجد تفكك فالكاتب في البداية لم يتكلم على الموضوع الأساسي وهو إختيار مهنة الغد وإنّما تكلم على الزيارة العائلية والعادات والتقاليد وصنع الغرايف وتوزيعها, وبعدها العقدة دخل في الموضوع الأساسي ممّا جعل النص مقسم الى أجزاء متفرقة.

وفي النص الثاني نجد وحدة الموضوع من البداية الى العقدة.

أمّا النص الثالث لانجد وحدة الموضوع من البداية الى العقدة.

النص الرابع يوجد وحدة الموضوع من المقدمة حتى العقدة.

النص الخامس يوجد نوعا ما وحدة الموضوع حتى العقدة.

هـ_ فك العقدة (النصوص):

تعتبر كمرحلة قبل أخيرة وتظهر على شكل عبارة أو جملة أو فقرة وهي حل لعقدة المشكل, أو النتيجة المتوصل إليها.

النصوص	عبارات النصوص
النص الأوّل: (مهنة الغد)	[tābaƐnā riħlatanā/, wa ʾanā ʾufakkiru fi taƐallumi hāđihi ʾalmihnati ʾallatï tataţallabu fahman wa taxaşşǫşạn wa mahāra]
النص الثاني: (الإخلاص في العمل)	[tamḍě ʾalʾajāmu wa ʾalʾasābïƐu/ wa xặliden jaqǭmu bimuƐālağati ʾassukān.....ʾ aw tafaţţạna limaraḍęn xạţïrin/wa wağğaha şặħibahu liţţạbïbi ʾalmoxtaşşę/
النص الثالث: (مواقف وعبر)	[wa nađạrū ʾila ʾalmāʾidati faʾiđā hija xặlijatõ mina ʾaţţạƐāmi]
النص الرابع: (الرسام الموهوب)	[kāna lihāđihi ʾalħādiøati ʾaøarõ kabïrõ fï ħajāti salïm /, faqạd qạrrara wālidaho tašğïƐaho Ɛala taħqěqę ħolomihi]
النص الخامس: (كلنا أبناء وطن واحد)	[wa liħosni ʾalħađđę kāna ʾalʾaţfālu xặriğa ʾalmadrasati daʾim∂n jalƐabūna ma baƐḍihi..... wa fī ʾalğāmiƐi kānū jaqrāʾūna ʾalqurʾāna Ɛala jadi šajxęn wāħidï juħađđiruhom mina ʾalfurqạti]

جدول _7_عبارات النصوص في فك العقدة.

_ السينات في فك العقدة (النصوص):

النص الأوّل: الكاتب في فك العقدة وضّح النتيجة التي توصّل إليها عصام أو الفكرة التي قرّر أن يتبناها في الأخير.

النص الثاني: توصل الكاتب الى الحال الذي أصبح عليه خالد حيث أصبح مخلصا في عمله وأهل القرية يكنون له محبة.

النص الثالث: توصل الكاتب في فك العقدة الى الحال الذي وصل إليه أهل البيت بعد تبرعهم بكل الطعام وهو بقائهم بدون عشاء.

النص الرابع: توصل الكاتب الى النتيجة "إعتراف أهل سليم بموهبته".

النص الخامس : توصل الكاتب الى النتيجة التالية: "رغم كل جهود المعلم الفرنسي للتفريق بينهم لم يفلح فقد كانوا يتعلمون على يد الشيخ في الجامع".

_ الحقل الموضوعي:

نلاحظ كل النصوص حافظو على وحدة الموضوع من العقدة الى فك العقدة.

و_النهاية:

النصوص	عبارات النصوص
النص الأوّل: (مهنة الغد)	[faʿiđā ʿaradnā ʿ∂n nabnï waţananā , wa nuħāfiđ̣a Ɛalā øarawātihi wa madāxĕlihi/ ,faƐalajnā ʿ∂n natafawwaqa fï kolli ʿalmağālāti /, faƐiqdu ʿalmuğtamaƐi lā jatakāmalo ʿillā bitalāħumi kulli ħalaqăṭihi .]
النص الثاني: (الإخلاص في العمل)	[wa ʿalʿahammo ʿannaho ʿadraka ʿanna ʿasaƐādata ʿalħaqĕqęjjati takmono fï madā xędmatinā lilʿāxaṛï]
النص الثاث: (مواقف وعبر)	[fatafarraqō minn ħawlihā /wa đahabū ʿilā ʿamākini nawmihim ɣaṛajra ʿāsifïna wa lā maħzūnïna]
النص الرابع: (الرسام	[ħattā tamakkana mina ʿalʿiltiħāqę bimaƐhadi ʿalfunūni ʿalğamïlati]

الموهوب)	
النص الخامس :(كلنا أبناء وطن واحد)	[wa lam jarsax fī ʿaƐmāqęnā monđo đālika ʿalħīni siwā qạwli ʿābāʿinā /; naħno ʿahla hāđihi ʿalqạrjati ʿabnāʿo waţạnī wāħidī]

جدول-8- عبارات النصوص في النهاية.

_السينات في النهاية (النصوص) :

_نلاحظ في النصوص الأوّل والثاني والخامس كانت هناك نهاية مناسبة للقصة, أمّا النصوص الثالث والرابع فكانت النهاية تعتبر كفك للعقدة, ولم تكن منفصلة كخاتمة للقصة.

_ التفاعل:

بالنسبة للنصوص نجد نوع من الشرح والتفسير وتنويع الأدوات اللسانية ممّا جعل النصوص واضحة ومستمرة حتى النهاية.

بإختصار تحليل البنى الكبرى في خطاب النصوص من المقدمة الى الخاتمة:

_السينات : نجد كل النصوص تعرضّت لسينات أحداث معينة على شكل قصة محبوكة بشكل جيد.

_الموضوع: حافظت بعض النصوص على وحدة الموضوع مثل النص الثاني والرابع والخامس أمّا النص الأوّل والثالث فلا نجد المحافظة على وحدة الموضوع.

_الأنواع الخطابية:

وهو يختص بالنوع الخطابي المستعمل في السرد, ويعكس مدى قدرة السارد على الانتقال من الوصف الى السؤال .....الخ .

نجد النوع الخطابي في النصوص المستعمل متنوع ونجد قدرة السارد على الانتقال من وضع الى آخر.

_العوالم:

كما نعلم الخطاب الجيد هو الذي يحتوي على عدة عوالم.

_نجد في كل النصوص التنويع في العوالم وهناك إستحضار الغائب, ماعدا النص الرابع لانجد التنويع في العوالم.

_الأصناف:

_ نجد في النصوص الأوّل والثالث والخامس التنويع في الأصناف, أمّا النص الثاني والرابع هناك شح كبير في الأصناف.

_التفاعل:

_نجد كل النصوص كانت مشوبة بنوع من التجانس فلا هي متجانسة ولاهي غير متجانسة, بحيث إستخدمت أربعة أو خمسة نشاطات من أصل تسعة.

1_2_2_تحليل البنيات الصغرى:

نحن بصدد تحليل البنيات الصغرى للنصوص وفقا للمهمة الأولى بالإعتماد على نموذج **لابوف** والهدف من هذا التحليل هو محاولة إيجاد الإنسجام والاستمرارية في خطاب النصوص ومن ثم دراسة فعالية الخطاب فيهم.

أ_على المستوى النحوي:

وفيه نقوم بدراسة مختلف أنواع الروابط المستعملة في الخطابات في النصوص, هذه الروابط تقوم على ضمان التسلسل والترتيب للفقرات اللّسانية المتمثلة لسيرورة الأحداث بطريقة منطقية ونذكرهم كالتالي:

_أدوات الربط: وهي أدوات تحقق الترابط بين جملتين، كلمتين، جملة وكلمة، وتلعب دور في ضمان الترابط بين مختلف الوحدات المكونة للفقرة اللسانية.

_العوائد: ونقصد بها إعادة الترميز أي قدرة السارد على إعادة التكلم عن نفس الشخص أو الشيء دون التكرار بل يكتفي بالإشارة إليه بطريقة غير مباشرة.

_أدواة الاشارة: وهي كيف يفعل السارد كي يفرق بين نفسه وبين الآخر.

_ظروف الزمان.

_ظروف المكان.

والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

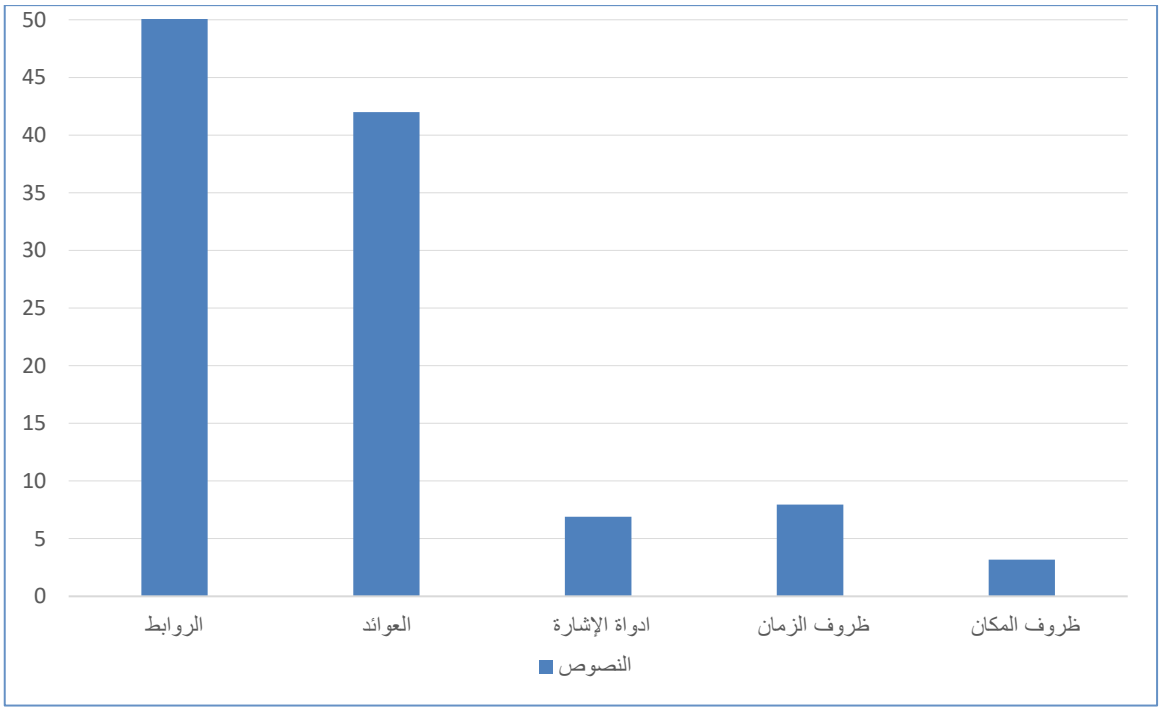
النصوص	الروابط	العوائد	أدواة الإشارة	ظروف الزمان	ظروف المكان	تصريف الافعال
النص الأوّل: (مهنة الغد)	(و= 20) (حتى=2) (ف=4) (ثم=1)	(أمّهما/إبنتها /شكرتها ... .الخ)	(هذه /لهذا / هذه/ فهذا)	(السنة / مستقبلا / الصيف الماضي)	(أعالي يقصد بها فوق)	(ماضي / مضارع /أمر/ مستقبل)
	المجموع=27	(10)	(4)	(3)	(1)	(54)
النص الثاني: (الاخلاص في العمل)	(و=15) (ف=1) (حتى=1) (أو=2)	(حقيبته / نقله /خاطبه .....الخ)	(هذا / ذلك / هنا /ذلك / هذه)	(الأيام / الأسابيع / أيام /الوقت / أضحى)	(جنوب / داخل)	(ماضي /مضارع /مستقبل)
	المج=19	(18)	(5)	(5)	(2)	(32)

النص الثالث: (مواقف وعبر)	(ف=15) (و=12) (ثم=1) (حتى=2)	(بيته /زوجته /رأته.....الخ)	(لايوجد)	(المغرب / شهرا)	(لايوجد)	(ماضي /امر /مضارع)
	المج=30	(18)	(0)	(2)	(0)	(31)
النص الرابع: (الرسام الموهوب)	(و=6) (حتى=1) (ف=5) (ثم=1)	(صغره / لاكنه / فراغه .....الخ)	(هذه /هذا / هنا / لهذه)	(أوقات / وقت قصير)	(لايوجد)	(ماضي /مضارع /مستقبل)
	المج=13	(18)	(4)	(2)	(0)	(22)
النص الخامس: (كلنا ابناء وطن واحد)	(و=13) (ف=2)	(حلوها /مرّها /له /تلاميذه .....الخ)	(ذلك /هذا / هذه)	(بعد طول غياب / أيام / زمن /آنذاك /ذلك الحين)	(أمام / خارج/ في الجامع يقصد به الداخل)	(ماضي/ مضارع)
	المج=15	(25)	(3)	(5)	(3)	(36)

جدول_9_ : إستعمال (الأدواة اللسانية) في النصوص.

المستوى النحوي / النصوص	أدوات الربط	العوائد	أدوات الإشارة	ظروف الزمان	ظروف المكان
النص 1	(27) %14,36	(10) %5,31	(4) %2,12	(3) %1,59	(1) %0,53
النص2	(19) %10	(18) %9,57	(5) %2,65	(5) %2,65	(2) %1,06
النص 3	(30) %15,95	(18) %9,57	(0) %0	(2) %1,06	(0) %0
النص 4	(15) %7,97	(25) %13,29	(3) %1,59	(5) %2,65	(3) %1,59
النص 5	(9) %4,78	(8) %4,25	(1) %0,53	(0) %0	(0) %0
المجموع:	%53,06	%41,99	%6,89	%7,95	%3,18
مجموع العبارات :188 عبارة					

_جدول _10_يمثل النسب المئوية للتحليل على المستوى النحوي .



الشكل_4_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للنصوص في المستوى النحوي.

التحليل الكمي:

أ_ادواة الربط: بلغت نسبتها 53,06%, غير أنّ النص الخامس كانت نسبة الربط فيه قليلة أي بنسبة 4,78%.

ب_ العوائد: تحتوي النصوص على عدد هائل منها أي بنسبة 41,99% وهي نسبة جيدة.

ج_أدوات الإشارة: نجد النص الثالث تنعدم فيه أدوات الإشارة, أمّا باقي النصوص توجد بنسبة 6,89%.

د_ ظروف الزمان: منعدمة في النص الخامس, أمّا باقي النصوص تتراوح نسبتها 7,95%.

هـ_ظروف المكان: منعدمة في النصين الثالث والخامس وتتراوح نسبتها 3,18%.

التحليل الكيفي: للتعليق على الجدولين والرسم البياني أعلاه نتدرّج بالتكلم على كل أداة لسانية على حدى كالتالي:

_أدواة الربط: نلاحظ في كل الجدولين والرسم البياني أعلاه أنّ النصوص إستعملت الروابط بشكل مكثف ومتنوع, غير أنّ النص الخامس تم استعمال فيه الواو بكثرة ولانجد أي تنويع في الروابط مقارنة مع النصوص الأخرى بالرغم من أنّه يحتوي على عدد كبير من العبارات تبلغ حوالي 33 عبارة ماكان يتطلب عدد أكبر من الروابط, و نلمح إستعمال أدوات الربط المختلفة والمتنوعة حسب المقام الذي وردت فيه, بحيث نجدها ظهرت في المقدمة والتعيين وتطور الأحداث والعقدة وفك العقدة والنهاية وفقا لقواعد لسانية لتحقيق الإستمرارية مباشرة دون الإضطرار إلى التوقف بين كلمة وما يليها.

_ العوائد: النصوص غنية بالعوائد أو الأدوات العائدية لأنّ جل النصوص إعتمدت على الشرح والوصف, وكذلك تنوعت هذه الأدوات واختلفت سياقات إستعمالها, نجد إستعمال مكثف للأدوات الدّالة على عدّة أشياء وشخصيات فلا تعود على شخص واحد, نجد ذلك في كل من المقدمة والتعيين وتطور الأحداث الى النهاية.

_أدوات الإشارة: إنّ استعمال أدواة الإشارة في النصوص متواجد بشكل قليل فالنصوص غير مشبعة بالأدوات الإشارية إبتداءا من المقدمة الى النهاية.

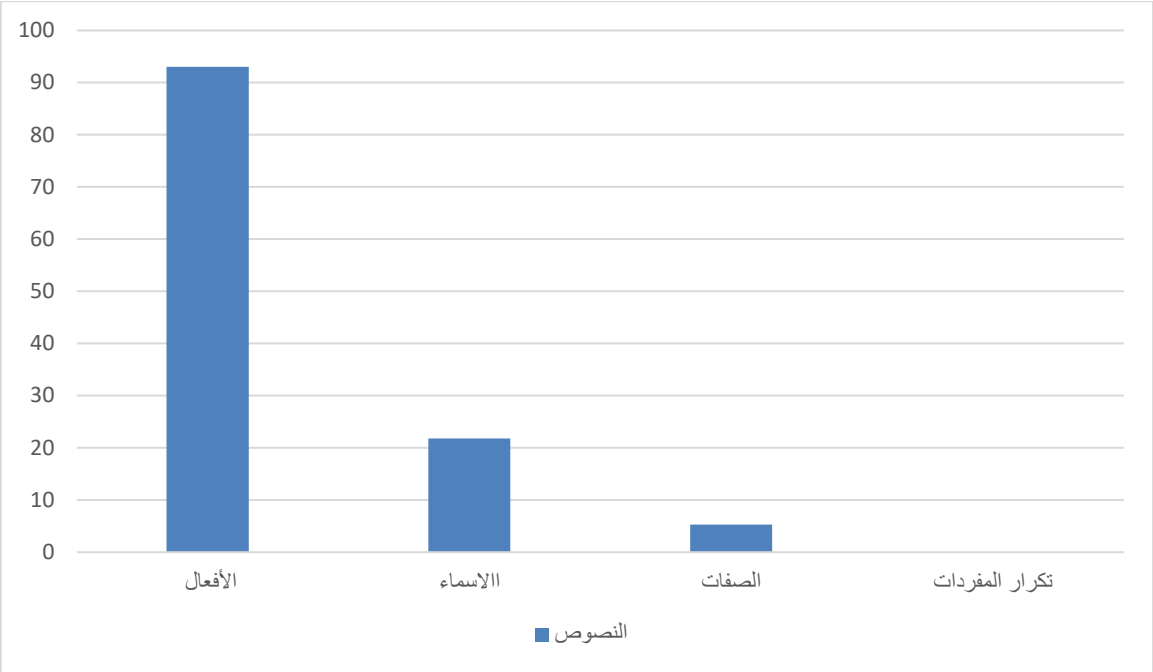
_ ظروف الزمان: توجد بنسبة قليلة نوعا ما.

_ظروف المكان: هناك شح كبير في خطابات النصوص في ظروف المكان.

ب_على المستوى المعجمي:

المستوى المعجمي / النصوص	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات والعبارات
النص 1	(54) %28,72	(15) %7,97	(2) %1,06	(0) %0
النص 2	(32) %17,02	(11) %5,85	(1) %0,53	(0) %0
النص3	(31) %16,48	(9) %4,78	(1) %0,53	(0) %0
النص4	(22) %11,70	(3) %1,59	(4) %2,12	(0) %0
النص5	(36) %19,14	(3) %1,59	(2) %1,06	(0) %0
المجموع :	%93,06	%21,78	%5,3	%0
مجموع المعبارات:188 عبارة .				

_جدول _11_يمثل النسب المئوية للتحليل على المستوى المعجمي.



الشكل_5_ أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية للنصوص في المستوى المعجمي .

التحليل الكمي:

من خلال الجدول والرسم البياني أعلاه نرى أنّ النصوص إحتوت على نسبة للأفعال تقدر بنسبة 93,06%, أمّا زمن تصريف الأفعال متنوع الأزمنة من الماضي الى المضارع والمستقبل والأمر ماعدا النص الخامس فهو لايحتوي إلاّ على زمن الماضي والمضارع.

أمّا بالنسبة للأسماء فتحتوي النصوص على نسبة تقدر بنسبة21,78%.

أمّا بالنسبة للصفات فتوجد بنسبة5,3% .

أمّا تكرار المفردات والعبارات فلا نجد تكرار للعبارات, أمّا تكرار المفردات فنجد تكرار لأسماء الأشخاص والأماكن.

التحليل الكيفي:

إحتوت النصوص على كمية جيدة من الأفعال وتم التحكم الجيد في الأزمنة ماعدا النص الخامس الذي نجد فيه عدم القدرة على التنويع في الأزمنة والإكتفاء بزمنين وهما الحاضر والماضي

أمّا الأسماء ففي النص الرابع والخامس نجد ظهور الأسماء ثلاث مرات وهذه نسبة قليلة جدا مقارنة بعدد العبارات.

ونسبة الصفات معتبرة جدا بالنسبة لحجم النصوص.

1_3_ التحليل على مستوى الفعالية:

لتحقيق الفعالية في الخطاب يجب أن يؤدي الخطاب دوره الإعلامي والإبلاغي ويترك أثر في نفس السامع, ويجب إستعمال ألفاظ غير متجانسة فاستعمال نوع خطابي واحد يعبر عن فقر لغوي بل يجب إستعمال أنماط غير متجانسة مركبة تتميز بالإتساع الخطابي, وإدماج نشاطات لغوية متعدّدة لزيادة التوضيح, فسيرة السرد تتطلب تقديم فقرات منظمة وتقديم شخصيات بطلة وبناء علاقات متعاقبة بين الأحداث باستخدام نشاطات لغوية متعددة ومكيفة كالشرح والوصف والتبرير والإستفهام والأمر....الخ, وعدم الإكتفاء بأصل النشاطات والإنتقال للفروع أو الخطابات المركبة بتقمص خطابات أبطال سيرة السرد والتخيل والزيادة في الأحداث, بوضع علاقات مابين مخاطبه وماحدث فعلا, وإدخال الخبرات الذاتية, وذلك باجتناب الإضمار المتكرّر (الإضمار هو الإتيان بالضمير بدلا من الإسم الظاهر) الذي يسبب الإبهام في الخطاب.

ولتحقيق الفعالية في الخطاب يجب إدماج عدة مستويات على شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة تتمتع بوضوح كافي على مستوى البنى الكبرى, أمّا على المستوى البنى الصغرى يجب التحكم في الأصناف النحوية والمعجمية كالقدرة على استخدام مختلف الأفعال والتحكم في الأزمنة والتنويع فيها, والقدرة على استخدام الأسماء والصفات والتنويع فيها, كذلك على المستوى النحوي نلاحظ الأدوات اللسانية والتنويع في عملية الوصل بشكل جيد, وتتحقق الفعالية كذلك باستحضار جمل متسلسلة ومرتبة حسب تطوّر الأحداث وسيرورة الزمن لتحقيق جمل منسجمة عكس خطاب يحتوى على جمل معزولة.

إذن الإهتمام بالوضوح والإنسجام يعدّ أمرا ضروريا في الخطاب حتى يتحقق أدنى شرط من التبادل لكن يظّل هذا غير كافي لأنّه يمكن أن نجد كثيرا من الخطابات الواضحة على المحور العمودي والمنسجمة على المحور الأفقي, لكنّها تبقى دون جدوى من الناحية الإعلامية والنفعية.

_الفعالية اللغوية في النصوص:

نلاحظ في النصوص كلها لاتؤدي أي دور نفعي لأي محتوى مهم أو موضوع يهم ويجذب إهتمام التلميذ في هذا السن, ماعدا النص الثالث فهو يؤدي دور نفعي لسمة الإيثار وغرسها في نفوس التلاميذ, بحيث هذا النص الوحيد الذي يترك أثر في نفس القارئ.

ومن ناحية التجانس فنجد النصوص لاهي استخدمت نشاطات ولاهي اعتمدت نشاط واحد, بل كانت في الوسط بحيث أغلب النصوص إعتمدت على نشاطات لغوية (الشرح والوصف والتعبير والخطاب المنقول) فقط متجاهلين النشاطات الباقية من (تبرير ونفي وإستدلال وتعجب), أمّا (الأ مر والإستفهام والجواب) فنجدهم بنسب تكون معدومة.

إذن يمكن القول أنّ خطابات النصوص كانت متجانسة الى حد ما, وحققت نوعا ما الوضوح. قدمت النصوص فقرات منظمة ومتسلسلة على المحور الزماني والمكاني, ولكن نجد بعض النصوص لم تحافظ على وحدة الموضوع, وقدمت النصوص شخصيات بطلة دارت حولها مجريات القصة ماعدا النص الخامس لم يقدم شخصية بطلة.

أمّا على مستوى الإنسجام فنجد: النصوص فيها تنوع في استخدام الأفعال والأسماء والصفات وتم التنويع في الأزمنة الخاصة بالأفعال, وكذلك نجد التنويع في الأدوات اللسانية (الروابط, العوائد أدواة الإشارة .....الخ), إذن كانت خطابات ذات وصل جيد وجمل متناسقة.

2_ عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية :

أولا : _نتائج الملاحظة :

قمنا بتصميم دفتر الملاحظة وتحديد الأبعاد التي يجب ملاحظتها أو المشاهدات, وتم إعداد جدول يوضح كل من الأبعاد المشاهدة وزمن المشاهدة وهو كالتالي:

أبعاد السلوك / الملاحظ / التلاميذ	سلوك التلميذ قبل التعليمة	سلوك التلميذ أثناء التعليمة	سلوك التلميذ بعد التعليمة (أي أثناء الكتابة)
التلميذ: (هـ.ق)	كان التلميذ قبل إعطاءه التعليمة متحمس للتعامل معنا ومتشوق.	بعد أن جلسنا مع التلميذ على الطاولة بدا على وجهه الخجل والإرتباك, ولاكن بالرغم من هذا كان ينصت بشكل جيد ومستعد للكتابة. وكان يمسك القلم ليبدأ في الكتابة لخطابه , غير أنّه لم يفهم التعليمة بشكل جيد حتا أعدنا له التعليمة.	بعد إعطاءه التعليمة بدأ مباشرة في التفكير حيث رفع رأسه الى السماء وبدأ يخمن في ماسيسرده. لاحظنا التلميذ كان يتأفف كثيرا وعند الإقتراب منه رأيناه يشطب على بعض الكلمات لكثرة أخطائه.
التكرار والزمن	لم يستغرق وقتا طويلا للإستجابة والجلوس معنا وكانت المدّة عدّة ثواني فقط.	كان هناك تكرار للتعليمة بوتيرة مرّتين. والزمن لإعطاء التعليمة كان مابين دقيقة الى دقيقتين.	كانت مدّة الكتابة ربع ساعة.
التلميذة: (ب.ن)	قبل الجلوس مع التلميذة شرعت في البكاء خوفا منها أن لانختارها في التطبيق, بالرغم من أنّنا كنا سابقا حدّدنا التلاميذ	بدا عليها الحماس والإستعداد وأثناء إلقاء عليها التعليمة بدأت في قضم أظافرها وذلك لحيرتها وربما عدم فهمها	بعد إعطاءها التعليمة وضعت القلم وبدأت تخمن. ماتمّ ملاحظته هو كثرة استعمال القلم الماحي.

	الذين سوف نطبّق عليهم دراستنا فقد كانت التلميذة جد متحمّسة لمعرفة موضوع السرد والشروع في الكتابة.	وطلبت إعادة التعليمة.	
التكرار والزمن	فورا جلست التلميذة معنا وباشرنا العمل ولم تستغرق وقتا طويلا.	قمنا بتكرار التعليمة والشرح لها أكثر, والوقت كان حوالي دقيقتين.	إستغرقت عشرون دقيقة في الكتابة.
التلميذة: (م.م)	إستجابت بسرعة للجلوس معنا فقد بدا عليها التحمس فكانت فرحة جدا.	وخلال إلقاء التعليمة بدأت تحرك عينيها بشكل دائري وتخمن وفهمت التعليمة من أوّل إلقاء.	بعد التعليمة بدأت الكتابة وتأكل القلم بفمها وتخمن وتكتب وكانت أثناء الكتابة تقف لبرهة وتجلس, واستعملت الألوان ولم تكتفي بقلم واحد.
التكرار والزمن	نفس الأمر مع التلاميذ السابقين كانت الإستجابة فورية.	لم نكرّر لها التعليمة والوقت كان أقّل من دقيقة.	إستغرقت في الكتابة حوالي خمسة وعشرون دقيقة.
التلميذة: (ن.د)	كذلك إستجابة بسرعة وحماس, وهي من طلبت منّا الإسراع في إعطاءها موضوع السرد.	خلال إلقاء التعليمة كانت تقول نعم فهمت فهمت, وتهز برأسها لتأكّد لنا أنّها فهمت وأنّها تلميذة مجتهدة.	وبعد إعطاءها التعليمة بدأت مباشرة في الكتابة بحماس دون التوقف عن الكتابة وكانت تحك شعرها بالقلم وذلك يدّل على تفكيرها المعمق.
التكرار والزمن	نفس الأمر مع التلاميذ السابقين كانت الإستجابة فورية.	لم نكرّر التعليمة, والوقت كان نصف دقيقة.	إستغرقت في الكتابة حوالي ربع نصف ساعة.
التلميذ: (و.ر)	نفس الشيء لاحظنا نفس الحماس عند كل التلاميذ.	أثناء إلقاء التعليمة على التلميذ لاحظنا حرصه على فهم التعليمة وكان يتعمّد النظر إلينا ومطوّلا ممّا يدّل	بعد التعليمة مباشرة همّ التلميذ بالكتابة وكان يلتفت كثيرا يمينا ويسارا ويتمعّن في الورقة وهو يفكّر.

		على رغبته في المشاركة معنا.	
التكرار والزمن	نفس الأمر مع التلاميذ السابقين كانت الإستجابة فورية.	لم نكرّر التعليمة, الوقت كان 45 ثا.	أستغرق في الكتابة حوالي ربع ساعة.

جدول رقم _ 12 _ يمثل دفتر الملاحظة خاصة برصد سلوكات التلاميذ.

نلاحظ أنّ كل التلاميذ كانوا متحمسين للمقابلة والجلوس معنا والتطبيق, بحيث تم التطبيق بسهولة معهم, بالنسبة لأثناء إلقاء التعليمة للتلاميذ الأوّل والثاني والثالث فقد تمّ تكرار التعليمة لهم ولم يفهموا من أوّل تعليمة, أمّا التلميذة الرابعة والخامس فقد فهموا التعليمة من أوّل إلقاء كان الوقت المستغرق مابين ربع ساعة الى النصف ساعة مايبدو طبيعيّا جدا.

إستعمل التلاميذ الماحي بكثرة لكثرة أخطاءهم وشاهدنا عليهم التوتر كثيرا لعدم قدرتهم على إبتكار الأفكار والتعابير, ماعدا التلميذان الأخيران لم يستعملا القلم الماحي.

ثانيا : _نتائج المقابلة :

بحيث قمنا بإعداد بعض مؤشرات للمقابلة وهي كالتالي:

	التلاميذ / أسئلة المؤشرات	التلميذ: (هـ.ق)	التلميذة: (ب.ن)	التلميذة: (م.م)	التلميذة: (ن.د)	التلميذ: (و.ر)
المؤشر 1: دور ومكانة المطالعة في حياة التلاميذ	مارأيك في المطالعة؟ أو مارأيك في حصة القراءة ؟	كان جواب التلميذ: عادي.	كان الجواب: هايلة.	كان الجواب: مليحة.	كان الجواب: رائعة.	كان الجواب: حصة مليحة شوية.
	هل تحب حصة المطالعة في القسم؟ مع التعليل.	كان جواب التلميذ: لا التعليل: هكا وخلاص.	كان الجواب: شوية . التعليل: نحشم فالقسم.	كان الجواب: إيه نحبّها. التعليل: أصلا نحب قاع القراية ماعدا رياضيات.	كان الجواب: إيه نحبها التعليل: منعرف مهم نحبها.	كان الجواب: لا التعليل: نكره بزاف في حصة القراءة.
	هل تطالع أو تقرأ خارج المدرسة؟	كان الجواب: لا	كان الجواب: مرّات نقرا قصّة.	كان الجواب: لالا.	كان الجواب: لا.	كان الجواب: لا.

	أي نص أثّر فيك ومازلت تتذكّره وأحسست أنّه أفادك؟	كان الجواب: مكاش نص أثّر فيا.	كان الجواب: آآآآآآ نسيتهم كامل.	كان الجواب: ذكرت لنا نص لم يتم تناوله في التحليل والذي كان على شكل خطاب حواري.	كان الجواب: كاين لي نتفكرهم بصح مكاش لي أثّر فيا.	كان الجواب: مكاش لي أثّر فيا.
المؤشر 2: تأثير النصوص على التلاميذ	نعطي للتلميذ نص أو نصّين بحيث نتفادى النص الذي سنقارن به خطابه ونعطيه السؤال كالتالي: هل قرأت هذا النص (نص مهنة الغد مثلا) أو قرأه زملائك فقط ؟	أعطيناه نص "الرّسام الموهوب" "كلنا أبناء وطن واحد". كان الجواب: منيش متفكّر .	أعطيناها نص "كلّنا أبناء وطن واحد" ..... كان الجواب: نسيتوا.	أعطيناها نص "مهنة الغد"..... كان الجواب :إيه قريتو وقراوه الزملاء كذلك.	أعطيناها نص "الإخلاص في العمل" ..... كان الجواب: كنت مريضة ومقدرتش نقراه.	أعطيناه نص "مواقف وعبر" ..... كان الجواب: منعرف نسيت.
	هل قراءة النص تسبِّب لك المتعة أو الملل؟	كان الجواب: الملل.	كان الجواب: إيه بصح نحشم.	كان الجواب: فيها المتعة بزاف.	كان الجواب: شوية متعة ومرات الملل.	كان الجواب: نكره نحس الوقت فيها يطوّل.

الجدول _ 13 _ يمثل مؤشرات المقابلة مع التلاميذ .

بدأنا في المقابلة بالسؤال عن إسم ولقب التلميذ وعمره كمدخل للمقابلة, وتجنّبنا الدخول المباشر في أسئلة المؤشرات, وكذلك السؤال عن المادة المفضّلة .... الخ, ولم ندوّن هذا في الجدول لأنّه لايهمنا في التحليل, وبعدها قمنا بالدخول في مؤشرات المقابلة, فيما يخص الحوار حول المؤشر الأوّل فكان جواب التلاميذ على حب المطالعة فالبعض أجاب بنعم والبعض الآخر أجاب بلا.

أمّا بالنسبة للمؤشر الثاني فقد كان جواب البعض بأنّها تسبب الملل والبعض الآخر يرى أنّها تسبب المتعة, والمؤشر الثالث فكل التلاميذ يصرّح بأنّه لايطالع خارج المدرسة, وبالنسبة للمؤشر الرابع كل التلاميذ قالو أنّ ولا نصّ قد أثّر فيهم وأغلبهم لم يتذكّرو النصوص التي قد تم تناولها.

ثالثا: _نتائج التحليل بشبكة تحليل الخطاب:

تم الإستعانة بشبكة تحليل الخطاب للباحثين F , François و H, Nouani وحيث تسمح لنا هذه الشبكة بدراسة سيرورة السرد والحوار عند التلاميذ المتمدرسين العاديين, وهذا من خلال خطاباتهم ودراسة سيرورة السرد والحوار في النصوص المدرسية, آخذين بعين الاعتبار الوضوح والانسجام والاستمرارية في خطاباتهم لنتأكد عن طريقها من مدى توفر الفعالية اللغوية في النصوص, ومدى تنميتها للخطاب عند هؤلاء التلاميذ، ومن ثم تحقيق أو عدم تحقيق الفعالية اللغوية.

أ_إجراء الإختبار:

أهّم خطوة هي البداية, بحيث نوضح للتلاميذ أنّنا نقوم بهذا العمل من أجل الترفيه, حتى يطمئّن التلميذ ويعطينا سردا مناسبا.

ب_ التعليمة:

كانت التعليمة مدروسة بدقة, حيث كنا نعطي لكل تلميذ تعليمة خاصة به وكل تعليمة تدّل على نص معين من النصوص المختارة بدون التصريح المباشر على النص المقصود, بحيث تعمدنا على إعطاء تعليمة على شكل فقرة منظمة وقصيرة على شكل سؤال في البداية لكي يستطيع التلميذ بناء خطاب موّسع من منطلق فكرة الفقرة, ونرى توظيف خياله لسرد الأحداث, والتسائل بهدف ترك له الحريّة في اختيار مسار الأحداث فلو لم نعطيه فقرة منظمة وقصيرة لما استطاع التلاميذ سرد لنا قصة

وذلك لأنّنا في الدراسة الإستطلاعية قمنا باعطاء تعليمة قصيرة مثل: "احكيلي واش راك حاب تولّي في المستقبل".

فتحصلنا على خطابات من النوع الوصفي, ونحن نحتاج الى خطابات سردية أو حوارية, فقمنا بتعديل التعليمة كالتالي: " احكيلي قصة ....."

غير أنّ التلاميذ كلهم بعد تعديل التعليمة وإيضاح لهم أنّنا نريد أن يسردوا لنا قصة, وليس تعبير وصفي فحسب, كلهم لم يدمجو الحوار داخل الخطاب بل اكتفو بسرد أحداث بسيطة ومنهم من بقي سرده وصفي بالرغم من تغيير التعليمة, وإيضاح لهم نوع المدونة المطلوبة.

كانت التعليمات كالتالي:

1. **التعليمة الأولى:** الخاصة بالنص الأوّل (نص مهنة الغد), كانت كالتالي:

- المهمة الأولى: تحاورنا مع التلميذ وطرحنا السؤال:" ماذا تريد أن تصير مستقبلا؟ ".
- المهمة الثانية(التعليمة): وبعد أن قال لنا ماذا يريد أن يصبح, كانت التعليمة: " احكيلي القصّة اللّي خلاتك تخير هذي المهنة بالذّات, وإلاّ تخيل من راسك قصة هي لي خلاتك تخير هذي المهنة".

[ʏ∂ħkīlī lq∂ṣṣa llī xallātak txajjar had∂lm∂hna b∂đđāt, wallā txajjal m∂n rāssak q∂ṣṣa hija llī xallatak txajjar had∂lm∂hna]

2_ التعليمة الثانية: الخاصة بالنص الثاني (الإخلاص في العمل).

- المهمة الأولى: السؤال كان على الشكل التالي: "واش تعرف على الإخلاص في العمل؟ ولا كيفاش يكون الإخلاص في العمل؟"
- المهمة الثانية (التعليمة): "أحكيلي قصة على واحد أخلص في عمله بالرغم من كل المشاكل التي واجهته, وإلاّ تخيل واحد صراولوا مشاكل في مكان عمله ولكن بالرغم من هذا أخلص في عمله".

[ʏ∂ħkīli q∂ṣṣa ɛla wāħ∂d ʏaxlaṣ fi ɛamalihi b∂raxmi min koll∂lmašākil ʏallati wāĝahatho, walla txajjal wāħ∂d ṣrālo mašāk∂l fi makān ɛamalih wa lākkin b∂rrxmi min hāđa ʏaxlaṣ fi ɛamalih]

3_ التعليمة الثالثة: الخاصة بالنص الثالث (مواقف وعبر).

- المهمة الأولى: السؤال كان على الشكل التالي: "كاش نهار تعلمت عبرة من كاش موقف صرالك؟.
- المهمة الثانية(التعليمة): التعليمة هي: "أحكيلي قصة صراتلك ولاتخيلها من راسك كاش نهار صرا موقف خلاك تتعلم عبرة ما".

[ɾ∂ħkīli q∂ṣṣa ṣrātlak wa llā txajjalha m∂n rāsak kāš nhār ṣrā mawqif xallak t∂tɛallam ɛ∂bra mā]

4_ التعليمة الرابعة: الخاصة بالنص الرابع (الرّسام الموهوب).

- المهمة الأولى: على الشكل التالي: "شكون تعرف من زملائك ولاّ من عايلتك عندو موهبة؟
- المهمة الثانية(التعليمة): "أحكيلي قصة على واحد كان عندو موهبة ما ومكانوش الأهل تاعو معترفين بيها وصرا موقف ما حتا إعترفو بيه, وإلاّ تخيلها من راسك".

[ɾ∂ħkīli q∂ṣṣa ɛla wāħ∂d kān ɛando mawhiba mā wmakānōš lɾahl tāɛō m∂ɛ tarfīn bīhā wṣrā mawqif mā ħattā ɛtarfō bīh, wallātxajjalhā m∂n rāsak]

5_ التعليمة الخامسة: الخاصة بالنص الخامس (كلُّنا أبناء وطن واحد).

- المهمة الأول: السؤال على الشكل التالي: "هل تحس أنت وزملائك وجيرانك وكل من تعرفهم أنّكم تنتمون الى وطن واحد؟.
- المهمة الثانية(التعليمة): التعليمة هي: "أحكيلي قصة تخيل فيها صرا مشكل بين قسمك وقسم زميلك على أمر ما, في رايك أنت ماهي هذه المشكلة؟ وأنت وصديقك واش لازم تعملوا في هذي الحالة؟".

[[ɾ∂ħkīli q∂ṣṣa txajjal fīha ṣrā mošk∂l bajn q∂smak wq∂sm zamīlak ɛla ɾmr mā, fī rājak ɾ∂nta māhija hāđihi ɾalmoškila ? wa ɾanta wa ṣadīqoka wāš lāz∂m taɛmlō fī hađi ɾ∂lħala?]

_بالنسبة للمهمة الأولى: وكان ذلك عن طريق طرح التسائل على التلاميذ قبل إعطائهم المهمة الثانية, بحيث كانت ردود أفعالهم كالتالي:

التلميذ الأوّل:

السؤال (المختص): قل لي ماذا تريد أن تصير مستقبلا؟

الجواب (التلميذ): "جندي".

التلميذ الثاني:

السؤال: "واش تعرف على الإخلاص في العمل؟ ولا كيفاش يكون الإخلاص في العمل؟".
الجواب: "هو الجد والمثابرة".

التلميذ الثالث:

السؤال: "كاش نهار تعلمت عبرة من كاش موقف صرالك ؟ ".

الجواب: "نعم إيه صرا فالحقيقة في دارنا حاجة هكا تعلمت منها ".

التلميذ الرابع:

السؤال: " شكون تعرف من زملائك ولامن عايلتك عندو موهبة؟".

الجواب: "آآآآ مكانش ".

التلميذ الخامس:

السؤال: "هل تحس أنت وزملائك وجيرانك وكل من تعرفهم أنّكم تنتمون الى وطن واحد؟.

الجواب: "أم م م م م إيه".

وكانت المهمة الأولى لإستثارة خيال التلميذ وتشجيعه وتحميسه الى الإبداع في السرد, وتوجيهه نحو مضمون معين وخطوات معينة, وتوجيهه بطريقة غير مباشرة نحو موضوع النص المراد تحليله ومقارنته مع خطاب التلميذ.

_بالنسبة للمهمّة الثانية: وكانت في كتابة السرود من طرف التلاميذ.

حيث باشرة بعض التلاميذ في كتابة السرود من أوّل تعليمة دون التردّد أو طلب إعادة التعليمة والآخرين تمّ إعادة التعليمة لهم أو التوضيح وتحصّلنا على مدونات لخطابات التلاميذ, أمّا أثناء كتابة التلاميذ للسرود فقد قمنا ب:

نتائج تحليل السرد:

إعتمدنا في التحليل لخطاب التلاميذ على شبكة تحليل الخطاب لنواني حسين.

أ _ نتائج التحليل:

2_1_تحليل البنيات اللسانية:

_أ_تقطيع خطابات التلاميذ:

قمنا بنفس الخطوات السابقة في التنسيخ والكتابة الصوتية وبعدها تقطيع العبارات, أنظر الملحق رقم1.

_ب_ تصنيف وتوزيع الملفوضات:

_الخطاب الأوّل للتلميذ (هـ, ق) لموضوع (مهنة الغد):

بعد تقطيع العبارات في خطاب التلميذ الأوّل, وجدناها ذات طبيعة وصفية, إحتوت على وحدات ترميزية دنيا حوالي(12) وحدة ترميز دنيا وهي قليلة جدا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف فقط وقليل من التبرير ولم يحتوي خطاب التلميذ أبدا على الشرح أو التعبير أو الإستفهام أو الجواب بل كان مجرد جمل وصفية معزولة عن بعضها البعض, أما بالنسبة الى تشكيل العبارات فقد إستعمل التلميذ الضمير المنفصل أول الخطاب ليبيّن عن رغبته الشديدة مثل:

[ʏanā ʏorïdo ʏan ʏaşğra ğondijjan]

وباقي العبارات كانت جمل فعلية (فعل + فاعل + مفعول به +جار ومجرور) مثل:

[jəmsiko bilmoğrimïna wa jasğunohom]

وجمل اسمية (مبتدأ + خبر +...الخ) مثل:

[ʾalƐarbï bə̀n mhïdï ʾallađï nazaƐa laho ʾalmostaƐmiro ʾalfaranssijo ğilda wağhihi wa lam jə̀staslim]

تصنيف العبارات:

_الوصف: [wa laqạd kāna joxliṣǫ fï ħimājati waṭạnïhi wa šaƐbih]

_ التبرير:

[liʾanna Ɛamï kāna jaƐmalo ğondijan]

_ الخطاب الثاني للتلميذة (ب, ن) لموضوع (الإخلاص في العمل): بعد تقطيع العبارات في الخطاب للتلميذة الثانية, وجدناها ذات طبيعة وصفية غالبا وسردية نوعا ما, ونجد التلميذة بعد أن قامت بوصف شخصية الطبيب وعمله واجتهاده, سردت حدثين منفصلين وكأنّها أدرجت قصتين خطاب التلميذة على (19) وحدة ترميز دنيا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف, والتبرير كان بكثرة ودون داعي, وذلك لتحاول إقناعنا, لم تستطع أن تسرد قصة واضحة ولم تستطع توظيف الخيال مما أدّى بها الى كثرة التبرير, وهناك عبارات تعبير وشرح غير أنّها ضعيفة المعنى, ولم يحتوي خطاب التلميذة أبدا على الإستفهام أو الجواب, أما تشكيل العبارات فقد ابتدأت بالضمير المنفصل للتعبير عن رغبتها مثل الخطاب الأوّل, وكانت العبارات عبارة عن جمل فعلية:

[ʾanā ʾoħibbo mihnata ţạbïb]

وجمل اسمية:

[hāđā ʾaţţạbïb kam ʾadhašanï mina ʾalfarhati]

_تصنيف العبارات:

_ الوصف :

[raʾajto ţạbïb jafhaṣǫ ʾalmarḍā/ jaƐmalo biğidd]

_ التبرير:

[anna mihnata ţạbïb šāqqạˈli]

_ الشرح:

[wa ğāˈa ˈaħada ˈaljawm ˈuxtï mariḍạt min baţnihā/ wa faħaşạ ˈaţţạbib ˈoxtï min baţnihā /wa waşạfa lahā ˈaddạwāˈ]

_ الخطاب الثالث للتلميذة (م . م) لموضوع (مواقف وعبر):

بعد تقطيع العبارات في الخطاب للتلميذة الثالثة, وجدناها ذات طبيعة سردية إحتوت على (9) وحدات ترميز دنيا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف والتعبير فقط فلا نجد الشرح أو التبرير أو الاستفهام أو التعجب ولا الجواب ....الخ, أمّا شكل العبارات فكان عبارة عن جمل فعلية فقط دون التطرّق الى الجمل الإسمية أو شبه الجملة.

جمل فعلية مثل:

[Ğāˈa ˈaħad ˈannahār faqĕran ˈilā bajtinā]

_تصنيف العبارات:

_ الوصف:

[Ğāˈa ˈaħad ˈannahār faqĕran ˈilā bajtinā /fağalasnā maƐaho /wa taħaddaønā maƐaho mimmā jağrï maƐaho]

_ التعبير:

[faˈammā ˈommï falaqạd ˈistaqbalatho ˈaħsana ˈistiqbāl]

_ الخطاب الرابع للتلميذة (ن _ د) لموضوع (الرسام الموهوب):

بعد تقطيع العبارات في الخطاب للتلميذة الرابعة, وجدناها ذات طبيعة سردية, إحتوت على (15) وحدة ترميز دنيا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف والتعبير فقط فلا نجد الشرح أو التبرير أو التعجب ولا الإستفهام ولا الجواب ....الخ, أمّا شكل العبارات فكان كالتالي:

كانت البداية عبارة عن جار ومجرور: [Fï jawmin mina ʾalʾajām]

إحتوى الخطاب على جمل إسمية:

[kānat tomaøøilu hāḍihi ʾalmawhibata fï ʾalmadrasati]

وجمل فعلية:

[kāna wālidajhā lā jaƐtarifū bihā]

_تصنيف العبارات:

_ الوصف:

[Fï jawmĩ mina ʾalʾajām kānat ţęflatõ lahā mawhibaton fï ʾalʾanāšïd]

[wa taʾxǫđo ʾalmartaba ʾalʾūlā liħosni ṣạwtihā ʾarrāʾiƐ]

_التعبير: [wa Ɛinda Ɛilmi wālidihā ʾinbaharū]

_الخطاب الخامس للتلميذ (و _ ر) لموضوع (كلنا أبناء وطن واحد):

بعد تقطيع العبارات في الخطاب للتلميذ الخامس, وجدناها ذات طبيعة سردية تخلّلها شيء من الحوار, إحتوت على (10) وحدات ترميز دنيا, تتميز هذه الملفوضات بالوصف والشرح والقول والجواب فقط فلا نجد التبرير أو التعجب ولا الإستفهام, أمّا شكل العبارات فكان كالتالي:

في البداية كانت شبه جملة كما شاهدنا سابقا في الخطاب السابق, وإحتوى الخطاب على جمل فعلية:

[tašāğara ʾalfarïqạni]

[faqǫlto laho ʾiđā ʾaradnā ħalla hāđihi ʾalmoškilati]

وشبه الجملة [alɣaḍʾwa fi ṣabāħi jawmi]

لم يحتوى الخطاب على جمل اسمية.

_تصنيف العبارات:

_ الوصف:

[Fï jawmĩ mina ʾalʾajāmi đahabnā naħno ʾassanata ʾalxă ʾarrăbiƐata lilaƐibi korata ʾalqaḍam fi ʾalmalƐabi]

_ الشرح:

[wa Ɛindahā ḍaraba zamïlï Ɛoḍwan mina ʾassaḍnati ʾarrăbiƐati /, tašāğaraʾ alfarïqăni/ wa đahabnā ʾilā bojūtinā]

_القول:

[wa qăla lï/ jağibo ʾann nuṣăliħa bajna ʾassaḍnatajni]

_ الجواب:

[faqǫlto laho ʾiđā ʾaradnā ħalla hāđihi ʾalmoškilati jağibu ʾan nađhaba limoƐallimï ʾassaḍnatajni linoƐlimahomā bilʾamri]

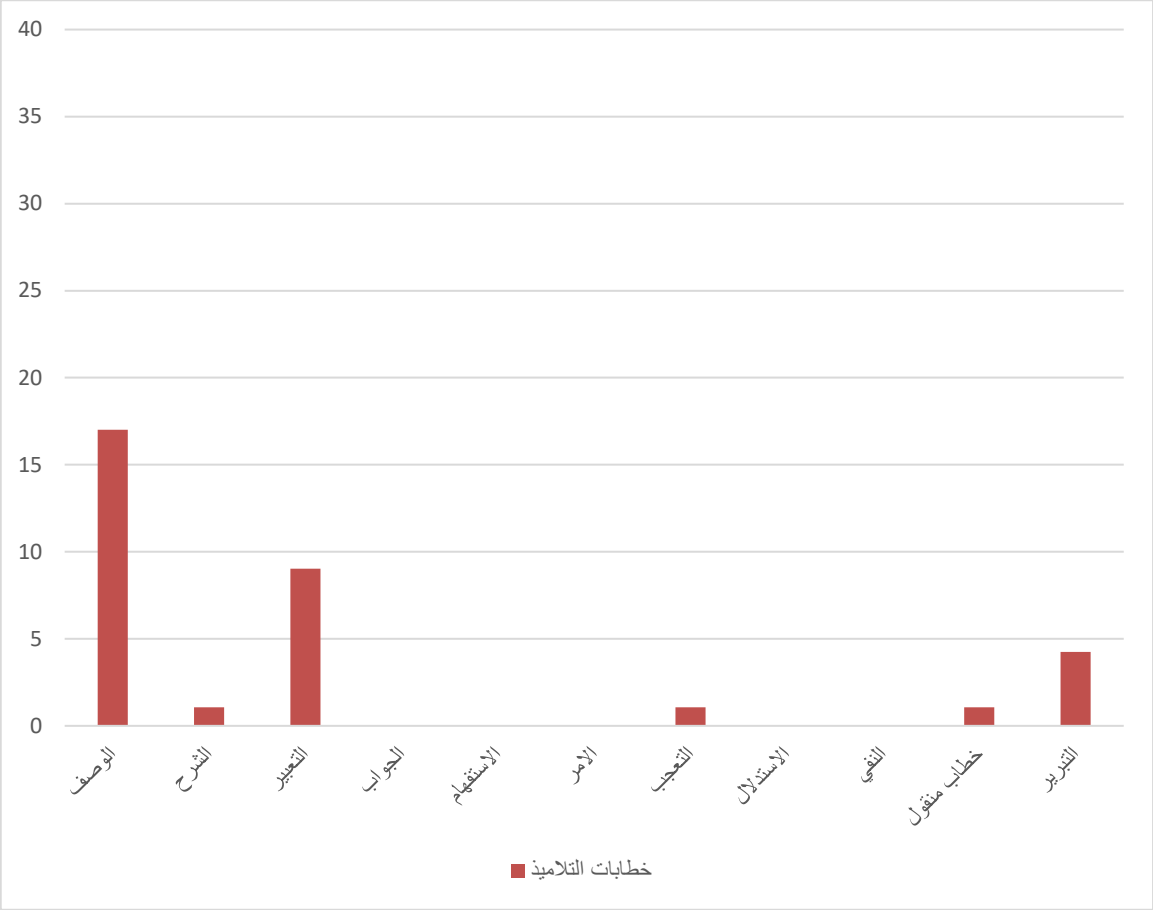
ملخص تحليل البنيات اللسانية لخطابات التلاميذ:

نلاحظ من خلال تقطيع وتصنيف الملفوضات لخطابات التلاميذ, نجد أنّ الخطابات الخمسة لم تكن كلها ذات طبيعة سردية بل كان الخطاب الأوّل والثاني ذو طبيعة وصفية رغم الشرح لهم أن يكتبوا سرد لقصة وليس وصف لأحداث وأشخاص, وباقي الخطابات كانت سردية, وكانت كل الخطابات فقيرة من حيث وحدات الترميز الدنيا وذلك يفسر عجز التلاميذ على التخيل والتعبير, أمّا في تصنيف وتوزيع الملفوضات فنجد في الخطاب الأوّل والثاني إعتمدوا على الوصف فقط والتبرير لرغبتهم أمّا الخطاب الثالث والخامس فقد اعتمدوا على الوصف والتعبير فقط, أمّا الخطاب الرابع فقد إعتمد على الوصف والشرح والتعبير وعبارة تعحب, وبالنسبة للإستفهام والتعجب فلا نجدهم في خطاباتهم و ذلك يدل على عجزهم لنسج قصة وفهمها, أمّا تشكيل العبارات فنجد الفعل كان في كل الخطابات ولكن جميع التلاميذ إستعملوا الزمن الحاضر والماضي فقط, دون التطرق الى الأمر والمستقبل, ونجد الخطاب الأول والثاني كان إستعمال الفاعل عبارة عن ضمير منفصل في بداية الخطاب والفاعل كان يعبر عن شخصية السارد أي التلميذ كان يستخدم نفسه كفاعل بكثرة ومن ثم إستخدم الفاعل ليعبر عن شخصيات أخرى, أمّا الخطابات الباقية فكان الفاعل يستخدم بشكل طبيعي أمّا المفعول فكان بأشكال مختلفة.

_عبارات التلاميذ على مستوى السير اللغوية (س.ل):

س. ل / التلاميذ	الوصف	الشرح	التعبير	الجواب	الإستفهام	الأمر	التعجب	الإستدلال	النفي	خطاب منقول	تبرير
التلميذ (هـ.ق)	(6) %3,19	(0) %0	(2) %1,06	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(3) %1,59
التلميذة (ب. ن)	(8) %4,25	(0) %0	(5) %2,65	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(1) %0,53	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(5) %2,65
التلميذة (م.م)	(6) %3,19	(0) %0	(2) %1,06	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0
التلميذة (ن. د)	(6) %3,19	(2) %1,06	(6) %3,19	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(1) %0,53	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0
التلميذ (و.ر)	(6) %3,19	(0) %0	(2) %1,06	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(0) %0	(2) %1,06	(0) %0
المجموع	%17,01	%1,06	%9,02	%0	%0	%0	%1,06	%0	%0	%1,06	%4,24
مجموع العبارات: 188 عبارة											

_جدول_14_يمثل النسب المئوية على مستوى السير اللغوية لخطابات التلاميذ (في البنيات اللسانية)



الشكل _6_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية لخطابات التلاميذ في مستوى السير اللغوية .

_على مستوى البنيات اللسانية (السير اللغوية):

التحليل الكمي:

بالنسبة لعبارات خطابات التلاميذ نجد نسبة الوصف كانت 17,01%, أمّا الشرح بنسبة 1,06% والتعبير بنسبة 9,02% ونجد التبرير في الخطاب الأوّل والثاني ولكن مكرّر كثيرا بنسبة 4,24% , أمّا بالنسبة للخطاب المنقول فلانجده إلّا في الخطاب الخامس, أمّا السير اللغوية الأخرى (الجواب والإستفهام والأمر والإستدلال والنفي والتعجب ...) فهي معدومة.

التحليل الكيفي:

بعد قيامنا في المراحل السابقة بتحليل خطابات التلاميذ, للتعرّف على أنواع العبارات المكونة لموضوع السرد, والتعرف على نوعية الأفعال اللغوية والنشاطات المستخدمة, وحتى يتسنا لنا ذلك قمنا بتجزئة وتقسيم الخطاب الى وحدات لسانية حتى نتمكن من عملية التحليل اللساني لها.

نلاحظ عبارات الخطابات نجد العبارات تراوحت بين الوصف والشرح فقط, ممّا يدل على عدم التنويع وعدم القدرة على استعمال مختلف السير اللغوية والعبارات اللسانية بل اكتفوا بالوصف والشرح وهم أبسط وأسهل السير اللغوية استعمالا.

2_2_تحليل المحتوى:

بالإعتماد على نموذج LABOV , W سنقوم بتحليل المحتوى, بحيث سنتطرق لتحليل البنيات الكبرى والبنيات الصغرى:

2_2_1_على مستوى البنيات الكبرى:

إنّ الطابع الذي أخذته خطابات التلاميذ هي نفسها ولذلك سوف نتبع المراحل الستة لـ **(Labov** أنظر الجانب النظري**)**, إذن في الأوّل نبدأ بالمقدمة ثم التعيين، تطور الأحداث، العقدة وفكها ثم النهاية, وفي كل مرحلة سندرس ما هي مختلف النشاطات اللغوية التي استعملت من طرف الأطفال وتتمثل هذه الأخيرة في كل من السينات بمعنى السيناريو ثم الحقل المحوري، الأصناف، العالم التفاعل وبعد التحليل وجدنا أنّ خطابات التلاميذ تنظم على الشكل التالي:

أ_المقدمة:

بالنسبة لخطابات التلاميذ قمنا قبل إعطاء التعليمة بإعطاء تساؤل ممّا يعتبر كتمهيد للمقدمة ووسيلة لشدّ إنتباه التلميذ لموضوع السرد.

_ إنّ عبارات خطابات التلاميذ الخمسة في المقدمة مبنية في الجدولين الآتيين:

التلاميذ	العبارات
التلميذ: (هـ.ق)	[anā ʿorïdo ʿan ʿaşĕra ğondijjan/ liʿanna Ɛamï kāna jaƐmalo ğondijan]
التلميذة: (ب.ن)	[ʿanā ʿoħibbo mihnata ţạbïb/ liʿanna mihnata ţạbïb šāqqạ]
التلميذة: (م.م)	[Ğāʿa ʿaħad ʿannahār faqĕran ʿilā bajtinā /fağalasnā maƐaho]
التلميذة: (ن.د)	[Fï jawmĩ mina ʿalʿajām kānat ţęflatõ lahā mawhibatã fi ʿalʿanāšïd/ wa kāna wālidajhā lā jaƐtarifū bihā]
التلميذ: (و.ر)	[Fï jawmĩ mina ʿalʿajāmi đahabnā naħno ʿassanata ʿalxặmisata wa ʿarrặbiƐata lilaƐibi korata ʿalqạdam fï ʿalmalƐabi]

جدول –15– عبارات التلاميذ في المقدمة.

_السينات في المقدمة:

نجد في الخطاب الأوّل والثاني أفعال لغوية متجانسة تقتصر على الوصف فقط, مع توظيف التبرير ووحدات كلامية ضعيفة المعنى, ولانجد أي تشويق للمحتوى, والأفعال اللغوية جد محدودة.

أمّا في الخطاب الثالث نجد أفعال لغوية متجانسة تعتمد على الوصف فقط وأفعال لغوية جد محدودة بحيث حدّدت الطفلة مكان وزمان الحدث في المقدمة.

وبالنسبة للخطاب الرابع والخامس نجد أفعال لغوية متجانسة تعتمد على الوصف فقط وأفعال لغوية جد محدودة وتكاد تنعدم في الخطاب الرابع و ونجد نوع من التشويق خاصة في الخطاب الخامس بحيث في الخطاب الخامس تم تحديد المكان, وفي الخطاب الرابع تم تحديد مغزى الموضوع وكل هذا في المقدمة.

_الحقل الموضوعي في المقدمة:

نجد في الخطاب الأوّل والثاني إتباع نمط خطابي محدد ومتشابه في كل الخطابين, بحيث ذكر الطفلان رغبتهما لشئ ما والتعليل البسيط لهذه الرغبة, ودخلو مباشرة في الموضوع الأساسي الذي ستدور حوله جل الأحداث, في الخطاب الثاني لمّحت التلميذة الى العقدة في المقدمة نوعا ما بحيث ذكرت (أنّ مهنة الطبيب شاقة).

ونجد في الخطاب الثالث دخول مباشر في موضوع الحدث الأساسي, وتم إتّباع نمط خطابي محدد ومتشابه, ولكن قامت بإدراج موضوع محدد الذي يحقق التدرّج وتسلسل الأحداث حتى الوصول التوسع في الموضوع .

أمّا الخطاب الرابع فنجد تم الدخول المباشر في صلب الموضوع الأساسي وتطرقت الى العقدة كذلك في المقدمة (حيث ذكرت أنّ والديّ الطفلة لايعترفان بها), مع اتّباع نمط خطابي محدد.

أمّا الخطاب الخامس لم يلمّح هنا التلميذ الى العقدة كما لاحظناه سابقا, بل يوجد تدرج للدخول الى الموضوع الأساسي, أمّا النمط الخطابي فكان محدد المسار.

ب_التعيين:

في التعيين نحاول أن نرى هل تم تحديد المكان والزمان للأحداث والشخصيات ووصف النشاطات التي تحرّك الخطاب.

التلاميذ	العبارات في التعيين
التلميذ :(هـ.ق)	**المكان:**[waţạnïhiˈ ,addawlata ˈalğazāˈijjata] **الزمان:** لايوجد زمان للاحداث . **اشخصيات:**[ˈanā ,Ɛamï, Moşţạfā bə̀n būlƐïd, aƐabde ˈalqặder] **النشاط الذي يحرّك القصّة :**(لاتوجد قصة ولانشاط)
التلميذة:(ب.ن)	**المكان:[** ,ɣerfati ˈalƐamalijāt] **الزمان :[**ˈaljawm,**]**

	الشخصيات:[ţạbïb ,Ɛammatï , ɔoxtï] **النشاط الذي يحرّك القصة:**(مرض عمّة وأخت الساردة, وإجتهاد الطبيب في العلاج)
التلميذة:(م.م)	**المكان:**[bajtinā] **الزمان:**[ɔannahārɔ , aljawma] **الشخصيات:**[faqěranɔ , ommï . Ɛammï . ɔaxě. şạdïqě....] **النشاط الذي يحرّك القصة** :(مجيئ الفقير الى بيت الساردة والإعتناء به من طرف عائلتها)
التلميذة:(ن.د)	**المكان:** [ɔalmadrasatiɔ alxặriğ ɔalmadrasati , madrasati taƐlïm ɔalmūsïqặ] **الزمان:**[jawmĩ. ɔalɔajām] **الشخصيات:** [ţęflatõ . wālidajhā] **النشاط الذي يحرك القصة:**(مشاركة الطفلة في الإنشاد دون علم واليدها وتشجيعهم لها بعد أن إكتشفوها)
التلميذ:(و.ر)	**المكان:** [fï ɔalmalƐabiɔ ,ilā bojūtinā . ɔalqęsmajni] **الزمان:** [Fï jawmĩ mina ɔalɔajāmi . şạbāħi jawmi ɔalɣạd] **الشخصيات:** [zamïlï .Ɛoḍwan . limoƐallimï] **النشاط الذي يحرّك القصّة:** (تشاجر تلاميذ الأقسام وتدخّل المعلّمين لحل المشكل بينهم)

الجدول – 16– عبارات خطابات التلاميذ في التعيين .

ـ السينات: قام كل التلاميذ يتحديد مكان الأحداث والشخصيات, غير أنّ التلميذ (هـ. ق) لم يسرد قصة ولم يحدد مكان وزمان الأحداث واكتفى بتحديد الشخصيات الذي قام بوصفها أمّا بالنسبة بالزمان فلم يحدّد التلاميذ زمن معين بل اكتفو بقول " يوم من الأيام", "أحد الأيام", أمّا بالنسبة للنشاط الذي يحرك القصة نلاحظ أنّ العبارات المقترحة من طرف التلاميذ تضمّنت معنى واحد في حد ذاته, ولكن

تلميذ واحد إستطاع التنويع في النشاطات والتدرّج فيها, ماعدا الخطاب الأخير كان فيها نوع من التنويع في النشاطات.

_ الحقل الموضوعي:

الخطاب الأوّل (هـ .ق): بما أنّ الخطاب ليس سرد لحدث ما بل كان مجرّد وصف إذن لايوجد حقل موضوعي, وتم ذكر الشخصيات بشكل عشوائي ولا يوجد أي ترابط بين الوحدات الكلامية, كما ينعدم الزمان .

الخطاب الثاني (ب ,ن): لم تحافظ التلميذة على وحدة الموضوع ففي المقدمة نجد وحدات كلامية وصفية منعزلة عن الحدث الرئيسي, قامت بذكر شخصية الطبيب ومهنة طبيب كثيرا مما أدّى الى الإطناب وذلك لتغطي عجزها عن التعبير وتوظيف الوحدات اللغوية, لم يكن هناك تدرج في ظروف المكان والزمان بل اكتفت بذكر مكان واحد, والزمان لايعبر عن وقت سير الأحداث.

الخطاب الثالث (م.م): إستطاعت أن تحدد التلميذة مكان سير الأحداث, وبالنسبة للزمان بالرغم من أنّها ذكرت أنّ القصة حقيقية إلّا أنّها لم تحدد الزمان واكتفت بقول "أحد النهار" فلم يكن هناك تدرج في ظروف الزمان والمكان للحفاظ على الحقل الموضوعي.

الخطاب الرابع (و .ر): بالرغم من أنّ التلميذة عجزت عن تحديد زمان الأحداث, غير أنّها حدّدت مكان سير الأحداث, إذن فتسلسل ظروف المكان كان مناسب للحفاظ على الحقل الموضوعي غير أنّه لايوجد تسلسل لظروف الزمان, نلاحظ أنّ المسار لتتابع الأحداث كان جامد أي كانت تتكلّم عن حدث واحد منذ البداية, وهذا مايفسر بعدم التنويع في النشاطات.

الخطاب الخامس (ن .ب): تحديد ظروف المكان والزمان مناسبين لتسلسل الأحداث وللحفاظ على الحقل الموضوعي ووحدة الموضوع, بحيث تم الحفاظ على التدرّج المناسب للقصة.

_ التفاعل والوجدان le pathos:

نلاحظ في الخطابات(1. 2. 3 .4) عدم وجود التفسير أمّا الشرح فنجده في الخطاب الثاني ولاكن ضعيف المعنى, ممّا يجعل الخطابات لاتتسم بالإتساع والتصرف أي كانت خطابات متجانسة ولانجد تبادل للأدوار.

أمّا الخطاب الخامس فنجد فيها نوعا من الشرح والتفسير ممّا يجعل الخطاب يتسم نوعا ما بالإتساع والتصرف, وكذلك نجد تبادل للأدوار.

ج _تطوّر الأحداث: إنّ وجود عبارة أو أكثر على محور زماني ومكاني متتابع ومثالي تبين لنا تطوّر الأحداث:

التلاميذ	العبارات
التلميذ: (هـ.ق)	_لايوجد أحداث متطورة في خطاب التلميذ لأنه إعتمد الوصف فقط.
التلميذة: (ب،ن)	_رُأية الساردة للطبيب يدخل غرفة العمليات. [raʿajto ʿaṭṭạbïba daxạla ʿila ɣerfati ʿalƐamalijāt] _وإنقاذه لعمتها من الموت. [ʿanqạđa Ɛammatï mina ʿalmawti] _إندهاش الساردة لهذا العمل. [ʿaṭṭạbïb kam ʿadhašanï]
التلميذة: (م.م)	_مجيء الفقير الى بيت الساردة. [Ğāʿa ʿaħad ʿannahār faqĕran ʿilā bajtinā] _ إستقبله أهل البيت أحسن إستقبال. [fağalasnā maƐaho] _إشتراء عمّها له الملابس وتحظير أمّها له ألّذ الطعام. [Ɛammï ʿištarā lahe ʿalmalābisa..... aħḏarat laho ʿaṭṭạƐƐāma ʿallaïḏīaḍi] _تعلّمت الساردة بعد هذا الموقف عبرة الإيثار. [wa taƐallạmto min hāḍihi ʿaljawma..... oħsina ʿilā ʿalfaqĕri]

التلميذة: (ن.د)	_ذكر موهبة الطفلة وعدم إعتراف والديها بها. [kānat ţęflatõ lahā mawhibato…. wālidajhā lā jaƐtarifū bihā] _مشاركة الطفلة في المسابقات. [kānat tošāriku fi ʾalmosābaqạti] _معرفة والديها وتسجيلها في مدرسة. [Ɛinda Ɛilmi wālidihā ʾinbaharū/ wa Ɛinda maƐrifati đālika wa sağğạlahā ʾabūhā fi madrasati taƐlïm ʾalmūsïqặ] _إشترى لها والدها بيانو. [ʾištarā lahā ʾabūhā ʾālata ʾalpjānū] _شرح الطفلة لوالديها كيف كانت تمثل هذه الموهبة. [tƟħkï lahomā kajfa kānat tošāriku fi hāđihi ʾalmawhibata] _إشتراء والد الطفلة دو ري مي فا صو لا سي. [ʾištarā lahā ʾabūhā dū rï mï fā şǭl lā sę̆] _تشريفها لواديها بموهبتها. [wa šarrafat ʾabūha wa ʾommaha]
التلميذ: (و.ر)	_ذهاب القسمين الى الملعب للعب كرة القدم. [Fï jawmĩ mina ʾalʾajāmi đahabnā….. fi ʾalmalƐabi] _تشاجرا القسمين. [ḍaraba zamïlï Ɛoḍwan ….. tašāğara ʾalfarïqặni] _مجيء صديق وسيم وطلبه منه التصليح بين القسمين. [ğāʾa şạdïqę̆ ʾalmofaḍḍal/….. jağibo ʾann noşặliħa] _إقتراح وسيم إخبار المعلمين لحل ذلك. [faqǫlto laho ʾiđā ʾaradnā ħalla hāđihi ʾalmoškilati jağibo ʾan nađhaba limoƐallimï] _تدخل المعلمين وتصالح القسمين.

[taşặlaħa ʾassanatajni wa Ɛodnā kamā konnặ]	

جدول –17– عبارات خطابات التلاميذ في تطور الأحداث.

_السينات في تطور الأحداث:

الخطاب الأوّل: لايوجد تطور للأحداث.

الخطاب الثاني: نلاحظ إستعمال التلميذة لأداة ربط واحدة وهي "الواو", ونلاحظ شح كبير في الأحداث والعبارات حيث إسعتملت ثلاث عبارات متسلسلة فقط وكثرة تكرار عبارات لوصف وذلك لعجزها عن سرد أحداث متسلسلة.

الخطاب الثالث: نجد هنا تسلسل منطقي للأحداث, والوحدات الكلامية ذات معنى ,ولكن لايوجد تنويع في أدوات الربط.

الخطاب الرابع: نلاحظ هنا أحداث متسلسلة ولكن التسلسل غير منطقي لأنّها كانت تكرّر الأحداث التي تم ذكرها سابقا, أمّا الربط فكان بأداة واحدة وهي "الواو".

الخطاب الخامس: نلاحظ في هذا الخطاب تسلسل منطقي للأحداث, والتنويع في أدوات الربط.

_ الحقل الموضوعي في تطور الأحداث:

الخطاب الأوّل: لا توجد أحداث متسلسلة بل طغى طابع الوصف, وتكرار عبارة: "أنا أريد, لهذا أردت".

الخطاب الثاني: كانت العبارات في البداية عبارات وصف, وأدرجت في منتصف الخطاب أحداث متسلسلة, ولايوجد تطور للأحداث زمانيا ومكانيا لأنّ الأحداث كانت عبارة عن عبارتين أو ثلاث باختصار, الخطاب خالي من التشويق والمعنى.

الخطاب الثالث: نلاحظ أحداث متسلسلة ومترابطة مع المحافظة على وحدة الموضوع وجوهره غير أنّنا التمسنا شحًّا في العبارات داخل الأحداث باختصار شديد ودون تشويق, ولكن تبقى أحسن من سابقاتها.

_الخطاب الرابع والخامس: نلاحظ أحداث متسلسلة ومترابطة غير أنّ الخطاب الرابع فيها تكرار للأحداث مما أدّى الى الإنقطاع في المعنى, ولكن لايوجد أي تشويق في القصّتان.

_ العوالم (les mondes):

الخطاب الأوّل: لايوجد تنويع العوالم لعدم وجود أحداث متسلسلة وحبكة.

الخطاب الثاني: نجد التنويع العوالم بحيث انتقلت التلميذة من خارج غرفة العمليات الى داخلها ومن خارج البيت الى داخله.

الخطاب الثالث: لايوجد التنويع في العوالم, بل اكتفت التلميذة بذكر المجريات التي دارت في البيت.

الخطاب الرابع: نجد التنويع في العوالم بحيث انتقلت التلميذ من داخل المدرسة الى خارج المدرسة.

الخطاب الخامس: نجد التنويع في العوالم حيث إنتقل التلميذ من الملعب الى البيت ومن البيت الى الأقسام والمدرسة.

_ الأصناف:

نلاحظ في الخطاب الأوّل والثاني والثالث إنعدام الأصناف, ولم يعطي التلاميذ أي تسميات للشخصيات ولا البدائل لهم.

أمّا في الخطاب الرابع فنجد مصطلح واحد فقط له بديل وهو "الطفلة" واستبدلته بمصطلح " وفاء".

أما الخطاب الخامس نجد التلميذ ذكر مصطلح "زميلي" واستبدله بمصطلح "صديقي", وكذلك استبدل مصطلح "الفريقين" بمصطلح "السنتين" وهذا يصلح كبديل, وكذلك ذكر مصطلح "عضوا" ويقصد به تلميذ من القسم الآخر.

_التفاعل:

نلاحظ خطابات التلاميذ متجانسة تماما, واقتصرت عباراتهم على الوصف, ماعدا الخطاب الخامس فيها نوع من عدم التجانس والباقي كلهم تميزوا بالتجانس.

د_العقدة:

تتمثل العقدة في الإجراءات التي يستعملها الحاكي من أجل إيضاح أهمية السرد أو القصة والمشكلة التي تنتاب القصة والتي تحتاج الى حلّ, أي تظهر العقدة عن طريق السؤال الذي يطرح في صلب الموضوع, فكان هذا السؤال بمثابة المشكلة التي كان يدور حولها الموضوع, وتظهر بعد تطور الأحداث:

التلاميذ	العبارات
التلميذ:(هـ.ق)	العقدة في هذا الخطاب هي الجواب على السؤال "مالذي أدّى بك الى إختيار مهنتك المستقبلية؟". _ لم يسرد قصة ولا توجد عقدة.
التلميذة : (ب, ن)	_ العقدة في هذا الخطاب هي الجواب على السؤال: "تخيل شخص واش ممكن يكون صرالوا من مشاكل في العمل ديالوا ولكن بالرغم من ذلك أخلص في عمله؟. _إمتنعت الطفلة عن ذكر أي مشكلة حدثت في العمل, وعبّرت عن العقدة بعبارة "إنقاذ الطبيب لعمتها من الموت, ومرض أختها". [raʿajto ʿaṭṭạbïba daxạla ʿila ɣerfati ʿalƐamalijāt/ wa ʿanqạđa Ɛammatï mina ʿalmawti] [wa ğāʿa ʿaħada ʿaljawm ʿuxtï mariḍạt min baṭnihā]
التلميذة :(م.م)	_ العقدة في هذا الخطاب هي الجواب على السؤال: "ماهو الموقف اللي حدث وخلاك تتعلم عبرة ما؟ كانت العقدة قبل تطور الأحداث حيث دخلت التلميذة مباشرة في العقدة من المقدمة وكانت من "دخول الفقير الى بيتهم ..... حتى الى الإعتناء به من طرف عمّها وأمّها". [Ğāʿa ʿaħad ʿannahār faqĕr ʿilā bajtinā..... wa

	Ɛammï ٮištarā lahe ٮalmalābisa]
التلميذة :(ن.د)	_ العقدة في هذا الخطاب هي الجواب على السؤال: "تخيل واحد كان عندوا موهبة ما ومكانوش الأهل تاعوا معترفين بيها وصرا موقف أو مشكلة ما حتا إعترفوا بيه, واش هذا الموقف أو المشكلة اللي صرات ؟". العقدة لم تكن واضحة تماما غير أنّنا نلتمس ذلك في العبارات: [wa kānat tušāriko fi ٮalmosābaqaṭi ٮalxăriğ ٮalmadrasati /wa taٮxǫđo ٮalmartaba ٮalٮūlā liħosni şạwtihā ٮarrāٮiɛ /wa Ɛinda Ɛilmi wālidihā ٮinbaharū]
التلميذ :(و.ر)	_العقدة في هذا الخطاب هي الجواب على السؤال: " تخيل صرا مشكل بين قسمك وقسم زميلك على أمر ما, في رأيك أنت ماهي هذه المشكلة؟ وأنت وصديقك واش لازم تعملوا في هذي الحالة؟". هنا العقدة كانت من العبارة "ضرب تلميذ عضو من القسم الآخر .....حتى العبارة "ذهابهم الى بيوتهم". [wa Ɛindahā ḍaraba zamïlï Ɛoḍwã mina ٮassạnati ٮarrăbiɛati /, tašāğara ٮalfarïqăni/ wa đahabnā ٮilā bujūtinā]

جدول _18_: عبارات خطابات التلاميذ في العقدة.

_ السينات في العقدة:

الخطاب الأوّل: لايوجد عقدة.

الخطاب الثاني: قمنا بإعطاء حرّية الإختيار للعقدة بحيث قلنا لها ما المشكلة التي حدثت ولكنها امتنعت وقالت "لا لم تحدث أي مشكلة" واكتفت بذكر عقدة ضعيفة المعنى, غير أنّها أشارت الى العقدة مباشرة بدون التطرق الى تطوّر الأحداث بقولها "في يوم من الأيّام مرضت أختي".

الخطاب الثالث: دخلت التلميذة مباشرة في العقدة دون المرور بتطور الأحداث, ولكن كانت العقدة ضعيفة المعنى بحيث ذكرت دخول الفقير الى بيتهم بدون ذكر أي موقف محدد أو مشوق, بل كانت العقدة بسيطة جدا وهذا مايؤدي الى ضعفها.

الخطاب الرابع والخامس: كانت العقدة في الخطابين بعد تطوّر الأحداث وواضحة, غير أنّها ضعيفة في الخطاب الرابع نوعا ما, وكانت قوية المعنى في الخطاب الخامس.

_الحقل الموضوعي في العقدة:

الخطاب الأوّل لايوجد وحدة الموضوع.

الخطاب الثاني دخلت مباشرة في العقدة بعد الوصف لشخصية الطبيب.

الخطاب الثالث دخلت مباشرة في العقدة.

الخطاب الرابع نجد وحدة الموضوع من المقدمة الى العقدة.

الخطاب الخامس نجد كذلك وحدة الموضوع من المقدمة الى العقدة.

هـ_فك العقدة:

تعتبر كمرحلة قبل أخيرة وتظهر على شكل عبارة أو جملة أو فقرة وهي حل لعقدة المشكل, أو النتيجة المتوصل إليها.

التلاميذ	العبارات
التلميذ: (هـ.ق)	_لايوجد.
التلميذة: (ب.ن)	[hāđā ʿaṭṭạbïb kam ʿadhašanï mina ʿalfarhati]
التلميذة: (م.م)	[wa taƐallạmtu min hāđihi ʿaljawma ʿan jakūna lï ħāğatā ʿuqsimuhā maƐa ʿaxĕ ʿaw şạdïqĕ ʿaw ğārï]
التلميذة: (ن.د)	[wa Ɛinda maƐrifati đālika wa sağğạlahā ʿabūhā fï madrasati taƐlïm ʿalmūsïqặ/ wa ʿištarā lahā ʿabūhā ʿālata ʿalpjānū]

التلميذ: (و.ر)	[wa fi ṣạbāĥi jawmi ʾalɣạd /, ğāʾa ṣạdïqĕ ʾalmofaḍḍal mina ʾassanati ʾarrābiƐati wa qặla lï/ jağibu ʾann noṣặliĥa bajna ʾassạnatajni fi ʾaqrabi waqtĩ]

جدول _19_ عبارات خطابات التلاميذ في فك العقدة.

_السينات:

الخطاب الأوّل: لايوجد فك للعقدة.

الخطاب الثاني: عبرت التلميذة في فك العقدة باندهاشها بعمل الطبيب.

الخطاب الثالث: عبرت التلميذة في فك العقدة باستخلاصها لعبرة الإيثار والتصدق.

الخطاب الرابع: عبرت التلميذة في فك العقدة عندما ذكرت إكتشاف والدين الطفلة وانبهارهم بها.

الخطاب الخامس: عبر التلميذ في فك العقدة عندما ذكر محاولة السارد وصديقه لحل المشكلة.

_ الحقل الموضوعي: نجد في الخطاب الأوّل لايوجد فك للعقدة, أمّا باقي الخطابات فنجد وحدة الموضوع من العقدة الى فك العقدة, لكن في أغلب الخطابات لم تكن واضحة العقدة وفك العقدة.

و_النهاية:

التلاميذ	العبارات
التلميذ: (هـ.ق)	لايوجد.
التلميذة: (ب.ن)	لايوجد.
التلميذة: (م.م)	[wa ʾan ʾoĥsina ʾilā ʾalfaqĕri /biʾan ʾakūna motawāḍęƐatã maƐaho]
التلميذة:	[wa fi ʾalʾaxĕr ʾanṣạĥukom jā zomalāʾï liʾan ʾalmūsïqặ

(ن.د)	toƐallimoho fan rāʾiƐ wa ğamïl/ .]
التلميذ: (و.ر)	[Wa fi ʾalʾaxĕri taşặlaħa ʾassanatajni wa Ɛodnā kamā konnặ/]

جدول _20_ عبارات خطابات التلاميذ في النهاية.

_السينات في النهاية:

نلاحظ في خطابات التلاميذ:

الخطاب الأوّل والثاني لايوجد خاتمة.

الخطاب الثالث كانت النهاية غير واضحة بل كانت هي نفسها فك العقدة.

الخطاب الرابع هي المدونة الوحيدة التي كانت النهاية واضحة ومنفصلة عن فك العقدة.

الخطاب الخامس كانت النهاية تعتبر كفك للعقدة.

_ التفاعل:

في الخطاب الأوّل والثاني لايوجد الشرح والتفسير ولا الوضوح حتا النهاية لم تكن واضحة.

وباقي الخطابات نجد نوع من التفسير حتا للنهاية مما يضفي عليها الوضوح.

باختصار تحليل البنى الكبرى في خطابات التلاميذ من المقدمة الى الخاتمة:

_السينات:

في الخطاب الأوّل والثاني لم يتعرّض التلميذان الى سينات القصّة المطلوبة منهم, أمّا باقي الخطابات فتعرّضت للسينات المطلوبة منهم.

_الموضوع:

الخطاب الأوّل لا يوجد قصّة فلا نستطيع أن نقول أنّها حافظت أو لم تحافظ على وحدة الموضوع أمّا باقي الخطابات فحافظ التلاميذ على وحدة الموضوع.

_الأنواع الخطابية:

وهو يختص بالنوع الخطابي المستعمل في السرد, ويعكس مدى قدرة السارد على الإنتقال من الوصف الى السؤال .....الخ.

_الخطاب الأوّل والثاني والثالث والرابع لا نجد التنويع في النشاط اللغوي بل إعتمدو الوصف فقط ولا يوجد الإنتقال من وضع الى آخر.

_أمّا الخطاب الخامس نجد تنويع في النشاط اللغوي و يوجد الإنتقال من وضع الى آخر.

_العوالم:

كما نعلم الخطاب الجيد هو الذي يحتوي على عدّة عوالم.

_ الخطاب الأوّل والثالث فلا نجد العوالم أبدا, أمّا الخطاب الثاني والرابع والخامس نجد التنويع في العوالم.

_الأصناف:

_ نجد في الخطاب الأوّل والثاني والثالث إنعدام الأصناف, أمّا الخطاب الرابع فنجد صنف واحد أمّا في الخطاب الخامس فنجد نوعا ما الأصناف.

_التفاعل:

نجد كل النصوص كانت مشوبة بنوع من التجانس فلا هي متجانسة ولاهي غير متجانسة, بحيث إستخدمت أربعة أو خمسة نشاطات من أصل تسعة, أمّا في خطابات التلاميذ فكانت كلها كانت متجانسة تماما ماعدا الخطاب الخامس فيها نوع من عدم التجانس.

2_2_2_تحليل البنيات الصغرى:

نحن بصدد تحليل البنيات الصغرى لخطابات التلاميذ وفقا للمهمة الأولى, وهذا في غياب أي نموذج سمعي أو بصري للخطابات وفق نموذج **لابوف**, والهدف من هذا التحليل هو محاولة إيجاد الإنسجام والإستمرارية في خطاب التلاميذ ومن ثم دراسة فعالية الخطاب فيهم.

أ_على المستوى النحوي:

وفيه نقوم بدراسة مختلف أنواع الروابط المستعملة في خطابات التلاميذ, هذه الروابط تقوم على ضمان التسلسل والترتيب للفقرات اللسانية المتمثلة لسيرورة الأحداث بطريقة منطقية ونذكرهم كالتالي:

والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

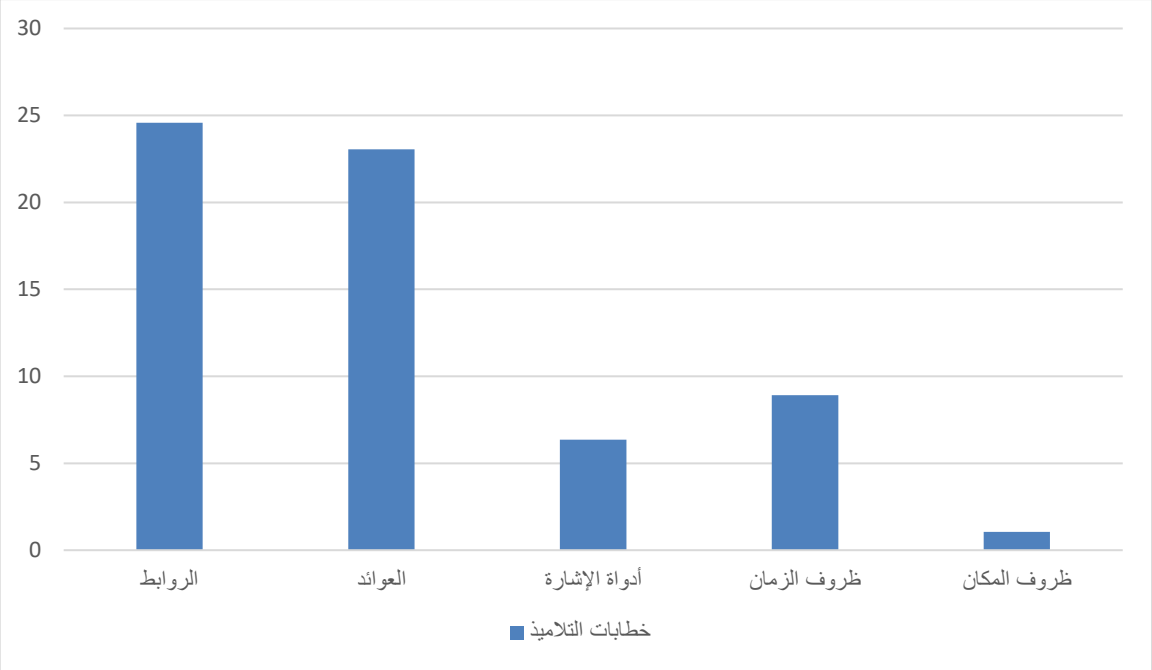
الأدوات اللسانية / التلاميذ	الروابط	العوائد	ادواة الاشارة	ظروف الزمان	ظروف المكان	تصريف الافعال
التلميذ : (ه.ق)	(و=9)	(عمله /وطنه /شعبه/ يومه....الخ)	(لهذا)	(لايوجد)	(لايوجد)	(ماضي / مضارع)
	المجموع: (9)	(8)	(1)	(0)	(0)	(19)

التلميذة : (ب.ن)	(و=6)	(عنهم /رايته / له / لأنه .....الخ)	(هذا / هذا / هذه / ..الخ)	(اليوم)	(لايوجد)	(ماضي/ مضارع)
	المج:(6)	(10)	(4)	(1)	(0)	(25)
التلميذة : (م.م)	(و=5) (أو =2) (ف=3)	(بيتنا / معه / استقبلته .....الخ)	(هذه)	(اليوم / النهار)	(لايوجد)	(ماضي / مضارع)
	المج (10):	(8)	(1)	(2)	(0)	(11)
التلميذة : (ن.د)	(و=17)	(والدها / صوتها / والديها ..الخ)	(هذه / ذلك / هذا / ..الخ)	(يوم / ايام /)	(خارج)	(ماضي/ مضارع)
	المج:(17)	(17)	(5)	(2)	(1)	(21)
التلميذ : (و.ر)	(و=8)	(له / بيوتنا / منا / مني / نخبرهما...الخ)	(هذه)	(يوم / ايام / يوم الغد / اقرب وقت ...الخ)	(في الملعب يقصد به داخل)	(ماضي/ مضارع)
	المج :(8)	(5)	(1)	(4)	(1)	(16)

جدول_21_ : استعمال (الأدواة اللسانية) في خطابات التلاميذ .

الأدوات اللسانية / التلاميذ	أدوات الربط	العوائد	أدوات الاشارة	ظروف الزمان	ظروف المكان
التلميذ : (هـ.ق)	(9) %4,78	(8) %4,25	(1) %0,53	(0) %0	(0) %0
التلميذة : (ب.ن)	(6) %3,19	(10) %3,31	(4) %2,12	(1) %0,53	(0) %0
التلميذة : (م.م)	(10) %3,31	(8) %4,25	(1) %0,53	(2) %1,06	(0) %0
التلميذة : (ن.د)	(17) %9,04	(17) %9,04	(5) %2,65	(2) %1,06	(1) %0,53
التلميذ : (و.ر)	(8) %4,25	(5) %2,65	(1) %0,53	(4) %2,12	(1) %0,53
المجموع :	%24,57	%23,05	%6,36	%4,77	%1,06
مجموع العبارات :188 عبارة					

_جدول _22_يمثل النسب المئوية للتحليل على المستوى النحوي في خطابات التلاميذ.



الشكل_7_أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية لخطابات التلاميذ في المستوى النحوي.

التحليل الكمي:

أدوات الربط في خطابات التلاميذ: فنجد إستعمال الواو بنسبة 24,57 %.

_ العوائد: في خطابات التلاميذ فتتراوح نسبتها 23.05%.

_أدوات الإشارة: في الخطابات نجدها بنسبة 6.36% والغالب عليها أداة واحدة مكرّرة .

_ ظروف الزمان:

تنعدم في الخطاب الأوّل أمّا باقي الخطابات فنجدها بنسبة 8.92%.

_ظروف المكان: تنعدم في كل من الخطاب الأوّل والثاني والثالث, أمّا في الخطاب الرابع والخامس فتوجد بنسبة 1.06% في كل الخطابين أي بمعدل ظهور ظرف مكان واحد في كل خطاب.

التحليل الكيفي:

للتعليق على الجدولين والرسم البياني أعلاه نتدرّج بالتكلم على كل أداة لسانية على حدى كالتالي:

_ أدوات الربط : نجد في الخطابات تم استعمال أداة ربط واحدة وهي "الواو" ماعدا الخطاب الثالث فاحتوت على "الفاء" , " أو", واستعمال الواو للربط دون التنويع في الأدوات الأخرى وبشكل مكثف يدل على فقر رصيدهم اللغوي, وإستعمال هذا الحرف سهل ولايستدعي جهد فكري كبير, بالرغم من أنّ العبارات قليلة ولكن الروابط كثيرة ممّا يدل على عدم قدرة التلاميذ على سرد أحداث متناسقة واستبدلوا هذا بكثرة الروابط.

_ العوائد في : نجد خطابات التلاميذ تحتوي على أدوات عائدية بشكل قليل ولكن نجدها تعود على نفس الشخص أو الشيء, ممّا يعني عدم وجود التنويع في إستخدام العوائد.

_أدوات الإشارة: نجد الخطابات شحيحة في هذه الأدوات فالأغلبية فيها أداة واحدة فقط ممّا يدل على فقر الرصيد اللغوي.

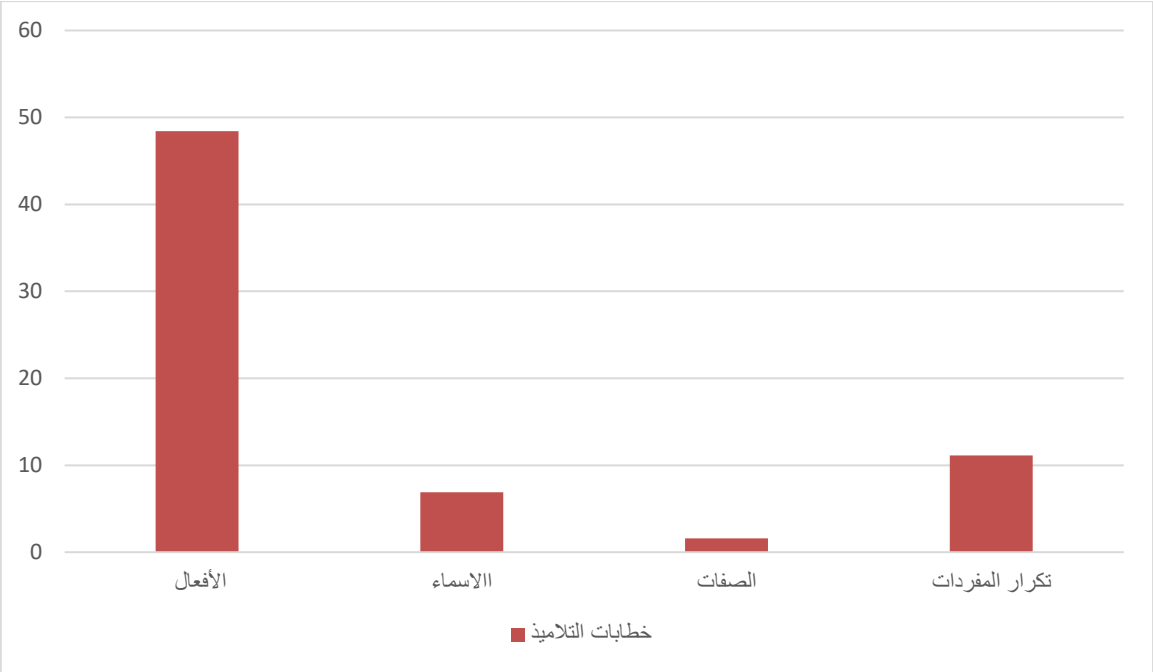
_ ظروف الزمان: إقتصر إستعمال الأطفال في خطاباتهم لمصطلحين "اليوم / نهار" وذلك لأنّ تفكيرهم بسيط ويتميز بالسهولة وعدم نضج فهمهم للمرسلة اللغوية, أمّا الخطاب الأوّل فلا يحتوي على ظروف الزمان.

_ظروف المكان: معدل ظهور ظرف مكان واحد في كل نص يدّل على فقر الرصيد اللغوي والشحّ الكبير في الخطابات.

ب_ على المستوى المعجمي:

المستوى المعجمي / التلاميذ	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات والعبارات
التلميذ: (هـ.ق)	(19) %10	(3) %1,59	(0) %0	(5) %2,65
التلميذة: (ب.ن)	(25) %13,29	(2) %1,06	(0) %0	(10) %5,31
التلميذة: (م.م)	(11) %5,85	(1) %0,53	(1) %0,53	(3) %1,59
التلميذة: (ن.د)	(21) %11,17	(5) %2,65	(2) %1,06	(3) %1,59
التلميذ: (و.ر)	(16) %8,51	(2) %1,06	(0) %0	(0) %0
المجموع	%48,82	%6,89	%1,59	%11,14
مجموع العبارات: 188عبارة.				

_جدول _23__يمثل النسب المئوية للتحليل على المستوى المعجمي.



الشكل_8_ أعمدة بيانية تمثل النسب المئوية في المستوى المعجمي .

التحليل الكمي:

نجد الأفعال بنسبة 48,82% , بحيث حافظ التلاميذ على زمنين (الماضي والمضارع) بدون التطرق الى أزمنة أخرى.

أمّا الأسماء: فتتواجد بنسبة 6,89% .

أمّا الصفات تنعدم في الخطابات الأوّل والثاني والخامس, وتوجد بنسبة 1,59% وهي نسبة قليلة جدا بحيث نجد صفة واحدة في الخطاب الثالث.

أمّا تكرار المفردات والعبارات فنجد الخطابات تحتوي على كمية كبيرة من التكرارات ماعدا الخامس فلا يحتوي على تكرارات, أمّا الباقي فاستعملو التكرار بنسبة 11,14% .

التحليل الكيفي:

الأفعال في الخطابات توجد بنسبة عادية ولكن لايوجد التحكم في الأزمنة والتنويع فيه ونجد في الخطاب الأوّل والثاني تكرار للأفعال, أمّا الأسماء فهي شبه معدومة, والصفات كذلك تكاد تكون معدومة, أمّا التكرار يوجد بشكل متفاوت فنجده في الخطاب الأولّ والثاني بشكل إطنابي, ونجده في

باقي الخطابات كذلك بحيث يفسّر عدم قدرة التلاميذ على السرد لأحداث جديدة والإبداع في ذلك واعتمدوا على التكرار بشكل مفرط للمفردات والعبارات.

3_ التحليل على مستوى الفعالية:

لتحقيق الفعالية في الخطاب يجب أن يؤدّي الخطاب دوره الإعلامي والإبلاغي ويترك أثر في نفس السامع, ويجب إستعمال ألفاظ غير متجانسة فاستعمال نوع خطابي واحد يعبّر عن فقر لغوي بل يجب إستعمال أنماط غير متجانسة مركبة تتميز بالإتساع الخطابي, وإدماج نشاطات لغوية متعدّدة لزيادة التوضيح, فسيرة السرد تتطلب تقديم فقرات منظمة وتقديم شخصيات بطلة وبناء علاقات متعاقبة بين الأحداث باستخدام نشاطات لغوية متعددة ومكيفة كالشرح والوصف والتبرير والإستفهام والأمر....الخ, وعدم الإكتفاء بأصل النشاطات والإنتقال للفروع أو الخطابات المركبة بتقمص خطابات أبطال سيرة السرد والتخيل والزيادة في الأحداث, بوضع علاقات مابين مخاطبه وماحدث فعلا, وإدخال الخبرات الذاتية, وذلك باجتناب الإضمار المتكرّر (الإضمار هو الإتيان بالضمير بدلا من الإسم الظاهر) الذي يسبب الإبهام في الخطاب.

ولتحقيق الفعالية في الخطاب يجب إدماج عدة مستويات على شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة تتمتع بوضوح كافي على مستوى البنى الكبرى, أمّا على المستوى البنى الصغرى يجب التحكم في الأصناف النحوية والمعجمية كالقدرة على إستخدام مختلف الأفعال والتحكم في الأزمنة والتنويع فيها, والقدرة على استخدام الأسماء والصفات والتنويع فيها, كذالك على المستوى النحوي نلاحظ الأدوات اللّسانية والتنويع في عملية الوصل بشكل جيد, وتتحقق الفعالية كذلك باستحضار جمل متسلسلة ومرتبة حسب تطوّر الأحداث وسيرورة الزمن لتحقيق جمل منسجمة عكس خطاب يحتوى على جمل معزولة.

إذن الإهتمام بالوضوح والإنسجام يعدّ أمرا ضروريا في الخطاب حتى يتحقق أدنى شرط من التبادل لكن يظّل هذا غير كافي لأنّه يمكن أن نجد كثيرا من الخطابات الواضحة على المحور العمودي والمنسجمة على المحور الأفقي, لكنّها تبقى دون جدوى من الناحية الإعلامية والنفعية.

_الفعالية اللغوية في خطابات التلاميذ:

نلاحظ في كل الخطابات أنّها لم تؤدي دور دور إعلامي أو نفعي ولايوجد فيها أي موضوع يثير الإهتمام والتشويق ولا تترك أي أثر في نفس القارئ.

ومن ناحية التجانس فنجد الخطابات اتّسمت بالتجانس في عباراتها فلقد اكتفى التلاميذ بالوصف والشرح فقط, وأمّا استعمال التبرير فكان لاداعي له بل استخدم لملئ الفراغات ولعجزهم عن التعبير واستخدام الشرح والوصف فقط, وهذا يعكس فقرهم اللغوي, وخطاباتهم تتميز بالضيق اللغوي لا الإتساع, فهي لم تحقق الوضوح.

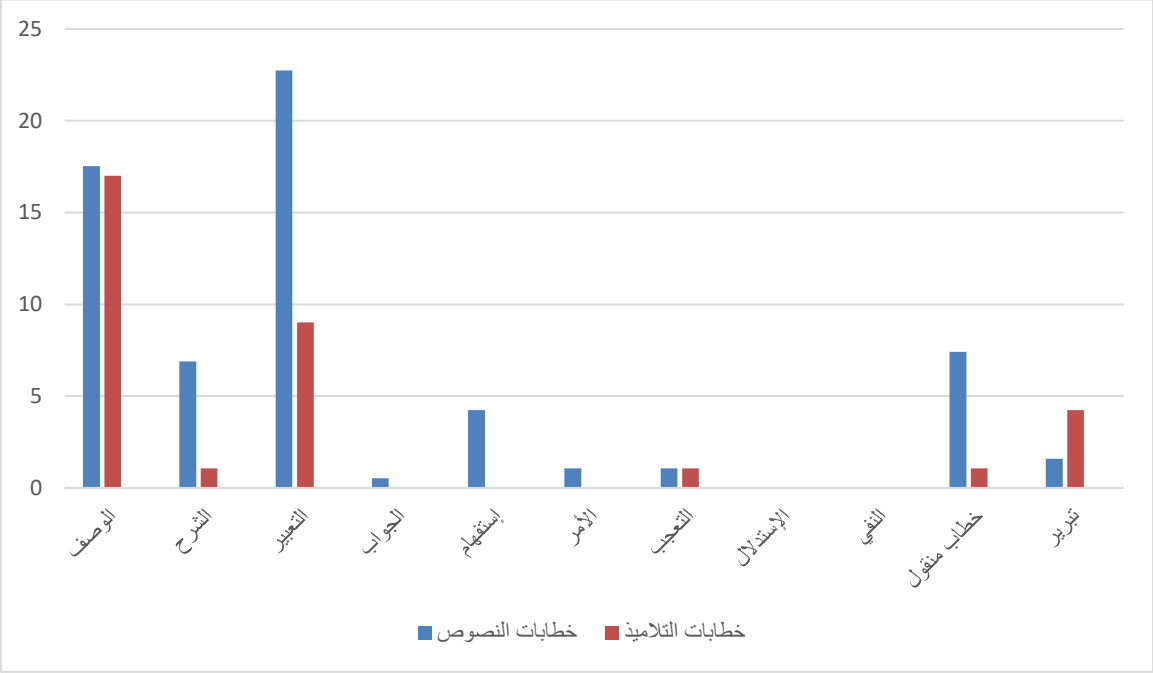
أمّا بالنسبة للوضوح أكثر نجد الخطاب الأوّل والثاني لا يحتويان فقرات منظمة ومتسلسلة زمانيا ومكانيا وفي الخطاب الأوّل نجد التلميذ قدّم شخصيات بطلة, ولكن دون أن يسرد أحداث بل اكتفى بوصفها أمّا الخطاب الثاني فاستحضرت شخصية بطلة وهو الطبيب ولكن لم تقدم أحداث متسلسة ومتتابعة بل اكتفت بثلاث عبارات متسلسلة على شكل قصة قصيرة, وبالرغم من أنّ خطابها كان مليئ بالعبارات ولكنها كلها ذات طابع وصفي, أمّا الخطاب الثالث والرابع إستحضرت شخصية بطلة, والخطاب الخامس لم تكن هناك شخصية بطلة.

أمّا على مستوى البنى الصغرى أو الإنسجام فنجد الخطاب الرابع والخامس حققا الإنسجام بحيث تم ذكر كل من الروابط والعوائد وأدوات الإشارة وظروف المكان والزمان, أمّا الخطاب الأوّل فقد اكتفى بأدوات الربط "الواو" وأداة إشارة واحدة, مع انعدام ظروف المكان والزمان, أمّا الخطاب الثاني والثالث ينعدم فيها ظروف المكان, ولكن لانجد التنويع في الروابط بل تم استخدام أداة واحدة وهي "الواو", وحتى العوائد كانت تعود لشخص واحد فقط.

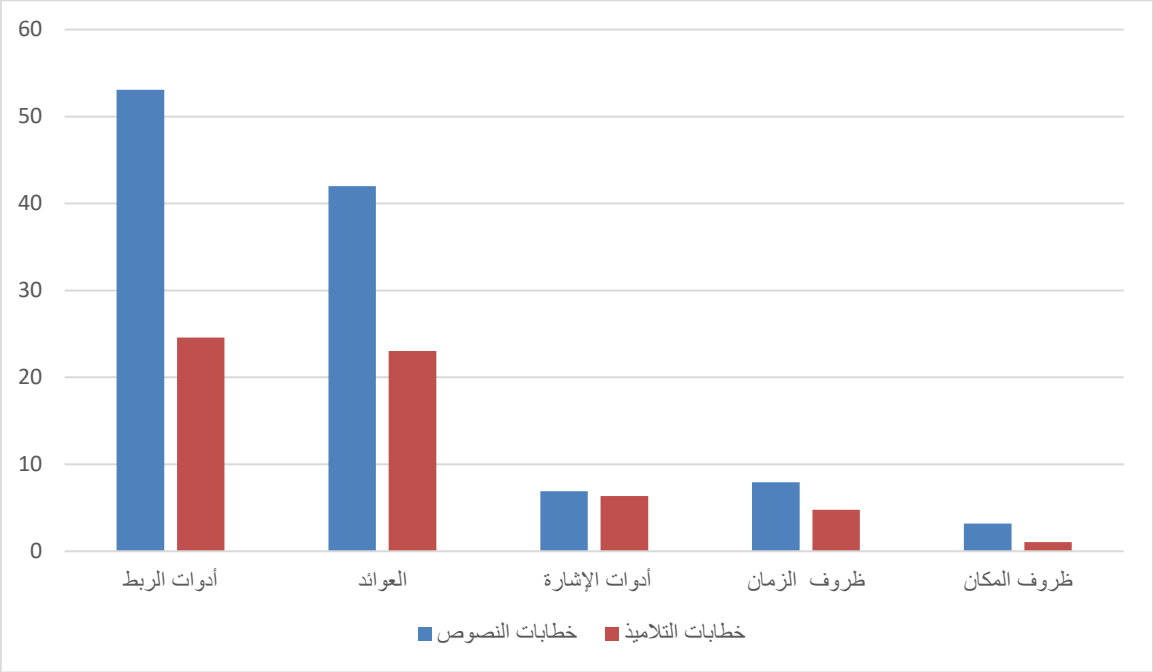
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج:

_ مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة:

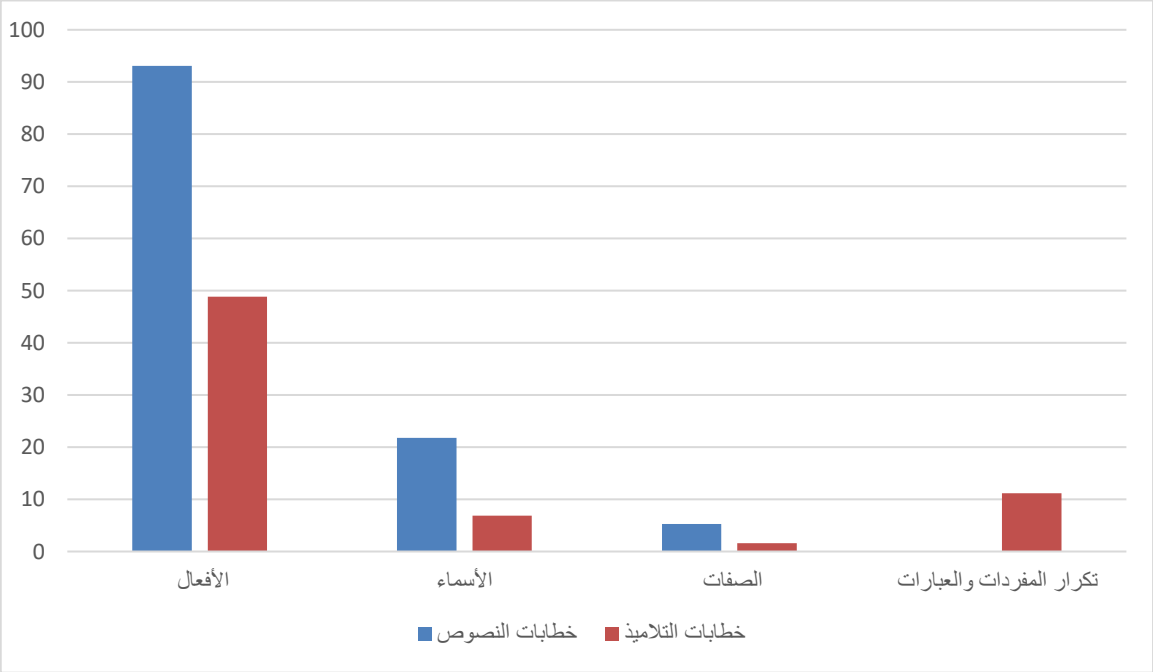
سنقوم بعرض رسومات بيانية للمقارنة بين خطابات النصوص وخطابات التلاميذ وذلك للكشف عن درجة التفاوت بينهما, وسنقوم بالعرض كالتالي:



الشكل _9_ رسم بياني يمثل النسب المئوية على مستوى السير اللغوية في خطابات النصوص والتلاميذ.



الشكل : 10 _رسم بياني يمثل النسب المئوية للتحليل على المستوى النحوي لخطابات النصوص والتلاميذ .



الشكل : 11 _ رسم بياني يمثل النسب المئوية على المستوى المعجمي لخطابات النصوص والتلاميذ .

من خلال هذه الرسومات البيانية لخطابات النصوص والتلاميذ نرى أنّ هناك تفاوت كبير بين النصوص وخطابات التلاميذ في كل من السير اللغوية والمستوى النحوي وحتى المعجمي, بحيث نرى أنّ هناك عجز كبير في خطابات التلاميذ في المستويات السابقة الذكر, وسنقوم بمناقشة فرضيات الدراسة من خلال هذه المقارنة من جهة ومن خلال إحتواء الخطابات لكل من السير اللغوية وثراءها في المستوى النحوي والمعجمي ومدى تحقيقها للفعالية اللغوية ونبدأ كالتالي:

_ بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى التي تنصّ على "أنّ للنص المدرسي دور في تنمية مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل التعبيري (l'act locutoir) أو مايعرف بمستوى البنيات اللسانية" بحيث نجد خطابات النصوص إعتمدت كثيرا على الوصف والشرح والتعبير والإستفهام والخطاب المنقول ولم تتطرّق الى التعجب والإستدلال والنفي والتبرير, ممّا يجعل النصوص تستخدم أبسط العمليات المعرفية ولا تستثير هذه العمليات التلاميذ, وذلك باقتصارها على الوصف والشرح والتعبير بالرغم من أنّ تشكيل العبارات كان منطقي وبشكل سليم, إحتوت النصوص على وحدات ترميز لابأس بها ولكن ذلك لاينعكس على طبيعتها فلا نجد التنويع في السير اللغوية فكان توظيف بسيط للسير اللغوية, ومن المفروض نصوص مقدمة لتلاميذ بسن العاشرة أن تكون أوسع من ناحية التنويع في النشاطات, فقد وجدنا خمسة سير من أصل تسعة وهناك نصوص تحتوي على إثنين أو ثلاث سير فقط, فحسب **سيبويه** أنّ وحدات الترميز الدنيا يقصد بها اللفظة سواء الفعلية أو الإسمية وتفيد في معرفة مايفعله المتكلم باللغة من خلال هذه الوحدات من جهة واستخراج نوع الترميز المهيمن واستنتجنا أنّ خطابات النصوص كان نوع الترميز المهيمن هو الشرح والوصف والتعبير والخطاب المنقول, أمّا خطابات التلاميذ فكان نوع الترميز المهيمن هو الوصف والشرح وفي الخطاب الأوّل والثاني نجد الغالب هو الوصف.

أمّا بالنسبة للتلاميذ فخطاباتهم إعتمدت على إثنين من أصل تسعة وهما الوصف والشرح فقط ونادرا مانجد التعبير وأمّا التبرير فكان موجود بشكل غير منطقي, فقد اقتصرت الخطابات على الوصف والشرح ولانجد زيادة في الأحداث ولاتوظيف الخيال, ممّا يدل على انحصار الكفاءات اللغوية والمعرفية و وانحصارهم على الوصف لأنّه أبسط العمليات المعرفية, وكانت خطابات مختصرة الإختصار الشديد, وكان تشكيل العبارات جامد أي لايوجد ليونة في إختيار المفردات والتنويع في الجمل الإسمية والفعلية وشبه الجمل بل كان الغالب الجمل الفعلية, ونجد أخطاء إملائية بكثرة خاصة

في الخطاب الأوّل والثاني, واعتمدوا غالبا على تقديم الفاعل على الفعل وخاصة في الخطاب الأوّل والثاني بشكل غير منطقي, وغالبا مايُفَسَّر إستعمال بعض التلاميذ وتوظيفهم للوصف بخروجهم من الخطاب السردي ودخولهم في الخطاب الوصفي , ممّا جعل خطاباتهم مجرد نقل لأخبار وانقطاع سَيْرْ الزمن وتعطله أثناء الوصف لحدث ما, إذن لاتعكس هذه الخطابات من حيث تصنيف وتشكيل العبارات سن التلاميذ بل هي تعبر عن تلاميذ أقّل عمرا, ونجد مهارات التلاميذ على مستوى الفعل التعبيري ناقصة وغير ناضجة بالشكل الصحيح.

إنعدام أشكال النفي والتعجب والتبرير والأمر والإستدلال المختلفة في النصوص وذلك يعبر عن قلّة كميّة الأفكار التي يمكن التعبير عنها، و هناك صعوبة في استخدام الأفعال من الناحية الزمنية في النص الخامس، مقارنة بانعدام أشكال النفي والتعجب والأمر والإستدلال والجواب والإستفهام ..الخ, في خطابات التلاميذ كذلك يعبر عن قلّة الأفكار التي يمكن التعبير عنها, وصعوبة في استخدام أزمنة الأفعال, وعليه يمكننا القول أنّ الضعف اللغوي الذي رأيناه على مستوى خطابات التلاميذ يترجم الى ضعف في مستوى توظيف العلامات اللّسانية ضمن سياق معين لدى التلاميذ وهذا السياق الذي يتأثر بالعلاقات النفسية للمتكلمين وكل علاقاتهم سواء في البيت أو في المدرسة أو حتى الشارع يخضع لعلاقات الإرتباط المنطقي بين المعاني في التفكير الإنساني.

كما رأينا سابقا في دراسة **بزوح كلثوم 2017_2018** حيث قامت بدراسة الفعالية اللغوية في خطابات تلاميذ السنة الرابعة والخامسة من حيث أسفرت النتائج على أنّ تلاميذ السنة الخامسة سواء مزدوجي اللغة أو أحادي اللغة لديهم فعالية لغوية في خطاباتهم من حيث تنوع النشاطات اللغوية في سرودهم وهذا مايجعل دراستنا لاتتوافق مع دراستها.

بما أنّ النصوص ضعيفة على مستوى الفعل التعبيري وكذا خطابات التلاميذ, إذن توصلنا الى عدم تحقق الفرضية الأولى التي مفادها أنّ للنص المدرسي دور في تنمية مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل التعبيري.

_أمّا بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية التي تنصّ على " للنص المدرسي دور في تنمية مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل الإنجازي" (l'act illocutoire) و مايعرف بمستوى تحليل المحتوى.
فعلى مستوى التسلسلات الكبرى (النصوص):

حسب **حسين نواني** أنّ الهدف الأساسي هنا هو دراسة الموضوع, بنائه, تسييره, بمعنى كيف يكون تطوّر الأحداث وكيف يتم النّقل المحوري, كيف يتم تنظيم المعلومات أو الألفاظ وهو يمثل عملية الوضوح على المحور العمودي.

فبالنسبة للسينات في النصوص فقد نجد خطابات النصوص الخمسة فيها ثراء في الملفوظات التي كانت في القصة وتبادلات لغوية مثلت سيناريو القصة بشكل جيد وتعرضت للمقدمة وتطوّر الأحداث ثم العقدة ثم حل العقدة ثم النهاية, غير أنّنا نجد النص الأوّل والثاني والخامس قد استغنوا عن النهاية وكان فك العقدة هو آخر الموضوع, وتكونت النصوص من عناصر التبادل اللغوي. أمّا الحقل اللغوي (الموضوع) نرى بعض النصوص مثل الأوّل والثالث نجدهم لم يطوّروا الموضوع الأساسي وتم تغيير الموضوع الأوّل والخروج منه, أي لم تحقق وحدة الموضوع, على الرغم من أنّ الأحداث متسلسة من البداية حتا النهاية إلاّ أنّها لاتؤدي الى وحدة الموضوع من المقدمة الى الخاتمة ممّا يؤدي عدم المحافظة على جوهر الموضوع ممّا يؤدي الى تشتت الطفل أثناء قراءة النص ولايفهم المغزى الرئيسي من النص, أمّا النصوص الباقية فحافظت على تعاقب المراحل المكوّنة لمحور الخطاب من البداية الى النهاية.

أمّا الأنواع الخطابية في كل النصوص نجد أنّ النصوص إقتصرت على وسائل لغوية معينة كالوصف والشرح والتعبير والخطاب المنقول, حيث تم التنويع الخطابي والتغيير والإنتقال من وضع الى آخر, أمّا العوالم فنجد النصوص كلها نوعت في العوالم واستطاعت التكلم عن الحاضر والرجوع الى شيء قد سبق التكلم عنها ماعدا النص الرابع لا يوجد التنويع في العوالم بل تم الإكتفاء بذكر عالم واحد, أمّا الأصناف والتفاعل نجد النصوص الأوّل والثالث والخامس نجد التنويع في الأصناف أمّا النصوص الثاني والرابع هناك شح في الأصناف بالرغم من كثرة الملفوظات والعبارات المكونة للخطاب, أمّا التفاعل فكانت النصوص مشوبة بنوع من التجانس.

وبما أنّ النصوص إستخدمت على الأقّل أربعة أو خمسة نشاطات لغوية وبعض النصوص لم تحترم تطوّر الأحداث والبعض الآخر لم تحتوي الأصناف والبعض الآخر لم تنوع في العوالم, إذن خطابات النصوص لم تتسم بالوضوح الكافي في مستوى البنى الكبرى, بل شابها نوع من الوضوح. أمّا على مستوى البنى الصغرى كما يشير **بنيفيست** أنّ لكل لغة علامات تعبر عن بروز شخصية

المتكلم داخل الخطاب وهي عبارة عن علامات خاصة بالشخص مثل أدوات الإشارة والأنماط الزمانية وعلامات أخرى مثل الإستفهام والنفي .....الخ.

فنجد النصوص تم التنويع في الروابط ماعدا النص الخامس لانجد التنويع في الروابط بل نجد "الواو" بكثرة ونجد العوائد موجودة بشكل جيد, أمّا أدوات فهي قليلة جدا أمّا النص الثالث فتنعدم فيه أي أدات إشارة, وظروف الزمان والمكان نجد ظروف الزمان منعدمة في النص الخامس وظروف المكان منعدمة في النصين الثالث والخامس ولكن في النصوص الباقية نجد نسبة ظروف المكان والزمان بشكل قليل.

تحليل المحتوى المعجمي: نجد حضور الأفعال كان جيد ومناسب بالنسبة للعبارات أمّا الأسماء والصفات فكان التواجد بشكل شحيح جدا والتكرار كان طبيعي ولايوجد إطناب.

وعلى هذا المستوى حسب **حسين نواني** الإستمرارية لاتكون دائما بالأدوات اللّسانية بل يمكن الربط أن يتحقق على مستوى المعنى كحمل لفظين لنفس المعنى أو تكرار الكلمة وتعويضها بأُخرى أو بتتالي المفردات المضادة, فالنصوص إستخدمت نوعا ما من هذا الربط والتسلسل على مستوى المعنى كحمل لفظين لنفس المعنى ولانجد هذا في خطابات التلاميذ.

نرى أنّ النصوص الأوّل والثاني والرابع حقّقوا نوع من التجانس أمّا الثالث والخامس فلا يتحقق التجانس فيهما.

أمّا خطابات التلاميذ في البنى الكبرى بالرغم من الثراء اللغوي في الخطاب الأوّل والثاني إلاّ أنّ الملفوظات التي كانت فيهما لاتحتوي على تبادلات لغوية تمثل سيناريو القصة, وذلك مافسّره طول تفكيرهم وشرودهم أثناء عملية الكتابة.

أمّا الخطابات الثالث والرابع والخامس فيهم ثراء لغوي في الملفوظات ولكن لاتوجد تبادلات لغوية مثلت سيناريو القصة بشكل جيد ماعدا النص الخامس.

أمّا الحقل اللغوي (الموضوع) نجد خطابات التلاميذ حافظت على وحدة الموضوع, والخطاب الثالث والرابع والخامسة حافظوا على تعاقب المراحل المكونة لمحور الخطاب من البداية الى النهاية, أمّا الأنواع الخطابية نجد في الخطابات لايوجد التنويع في الوسائل اللغوية بل اقتصرت العبارات على

الوصف والشرح, ولايوجد الإنتقال من نشاط الى الخامسة فيها تم الانتقال من وضع الى آخر, أمّا العوالم نجد الخطاب الأوّل والثالث لايوجد التنويع في العوالم أمّا الخطابات الباقية فنجد التنويع في العوالم ولكن بشكل شحيح.

أمّا الأصناف لا تتوفر الخطابات على الأصناف ماعدا الخطاب الرابع تحتوي على صنف واحد والخامس فيها الأصناف.

والتفاعل نجد الخطابات كلها تتميز بالتجانس لأنّها لم تحتوي على التنويع في النشاطات اللغوية إذن تتسم خطابات التلاميذ بعدم الوضوح.

وحسب ما أشارت إليه **عدي دليلة 2006_2007** أنّ المدرسة تقوم بتنمية وتطوير اللغة العربية لدى التلاميذ, وخاصّة عند دراستها لفعالية الخطاب للتلاميذ على المستوى النحوي تبين أنّ التلاميذ ذوي عمر مابين 11 و 12 لديهم استعمال صحيح وسليم للجمل من حيث الربط بين العبارات واستعمال العوائد وظروف الزمان والمكان مما جعل سردهم أكثر وضوحا وانسجاما, وهذا يتوافق الى حدٍّ ما مع دراستنا التي آلت الى ضعف في الإستعمال الصحيح للجمل من حيث الربط بين العبارات واستعمال العوائد وظروف الزمان والمكان.

أمّا على مستوى البنى الصغرى فلا نجد التنويع في الروابط بل اقتصرت على "الواو" أمّا العوائد نجدها بنسب قليلة وتعود على نفس الشخص, مما يعني عدم وجود التنويع فيها أمّا أدوات الإشارة فنجد فيها شح في استعمالها.

بالنسبة لظروف الزمان هناك شح في استعمالها أمّا ظروف المكان فتنعدم في الخطابات الأوّل والثاني والثالث وتوجد بشكل قليل في الخطابات الباقية.

أمّا تحليل المحتوى المعجمي فنجد الأفعال بنسبة قليلة ولكن لايوجد حسن التصرف والتنويع في الأزمنة, أمّا الأسماء والصفات فتوجد بشكل يكاد يكون معدوم, فعموما تردّد التلاميذ في الكتابة واستخدامهم للماحي يدّل على كثرة أخطاءهم اللغوية.

إذن لايتحقق الإنسجام في خطابات التلاميذ, وبما أنّ النصوص شابها نوع من الوضوح وحققت بعض النصوص الإنسجام والأخرى لم تحقق ذلك, وخطابات التلاميذ لم تحقق لا الوضوح ولا الانسجام

فنقول أنّنا توصلنا الى عدم تحقق الفرضية الثانية التي مفادها أنّ للنص المدرسي دور في تنمية الخطاب على مستوى الفعل الإنجازي.

ـأمّا بالنسبة للفرضية الثالثة التي تنص على أنّ "للنص المدرسي دور في تنمية مهارات الطفل الخطابية على مستوى الفعل العلائقي" (l'act perlocutoire) أو مايعرف بمستوى الفعالية اللغوية, في تحليل الفعالية اللغوية ندرس الوضوح والإنسجام من جهة وندرس التأثير النفسي الذي يحصل بعد التعرض للخطاب من عواطف وأفكار .....الخ.

ولتحقيق الفعالية اللغوية لايكفي تحقيق الإنسجام والوضوح بل يجب أن تكون الخطابات ذات أهمية إبلاغية أو إعلامية وتكون خطابات غير متجانسة أي تتكون من خطابات مركبة وإدماج نشاطات لغوية متعددة.

من خلال دراسة الخطابات للنصوص والتلاميذ وتحليلنا للوضوح والإنسجام, ومن خلال إتباعنا لجميع مراحل شبكة تحليل الخطاب نرى أنّ خطابات النصوص لاتتسم بالوضوح الكافي مقارنة مع الفئة المقدمة لها, وكذلك الإنسجام كان ضعيف لايناسب الفئة المقدم لها, وكذلك وجدنا خطابات التلاميذ لاتتسم بالوضوح والإنسجام, أمّا بالنسبة للأثر النفسي الحاصل من خطابات النصوص فنجد أنّ النصوص لها مغزى تبليغي وإعلامي ضعيف وتترك أثر نفسي إلّا نادرا ماعدا النص الثالث بالرغم من أنّه احتوى على أحداث متسلسلة وفقرات منظمة وتقديم شخصيات وبناء علاقات متعاقبة بين عدة أحداث, أمّا خطابات التلاميذ فلا تترك أي أثر نفسي ماعدا الخطاب الخامس تحتوي على أحداث منظمة ومتسلسلة ولم يتم بناء علاقات متعاقبة ولم يتم تقديم شخصيات.

وحسب **Austin** أنّ الإهتمام بالوضوح والإنسجام أمر ظروري في الخطاب ولكن يبقى هذا غير كافي دون تحقق المستوى الإعلامي والبراغماتي, ولهذا عند تحليل خطابات النصوص على المستوى البراغماتي وجدناها تحقق نوعا ما المستوى الإعلامي والبراغماتي وذلك بتحقيق سينات القصة وتوفر العوالم والأصناف .....الخ.

حسب دراسات **حسين نواني 2002** أنّ الخطاب لكي يتصف بالفعالية يلزم أن يشمل عناصر ذات طابع اتصالي وتحدث الفعالية عندما يترك الخطاب حالة نفسية معينة بعد عملية الإتصال, وهنا نقول أنّ التحليل اللّساني في المستوى البراغماتي للخطاب يصبح أمرا حتميا دون تجاهل القواعد

اللغوية, إذن للتوافق مع دراسة **حسين نواني** نقول أنّه لايوجد تحقيق الفعالية اللغوية في خطابات التلاميذ, وخلاصة القول نقول أنّ هذه النصوص قد احتوت على أدنى الشروط اللاّزمة لتحقيق الوضوح و الإنسجام والإستمرارية, إذن هذه الأخيرة مهدت لتحقيق الفعالية اللغوية في الفقرات اللّسانية المكوّنة للخطاب ولم تحقق الفعالية اللغوية بشكل تام.

أمّا خطابات التلاميذ فلم تحقق المستوى الإعلامي والبراغماتي كونها لم تتطرق لسينات القصة ماعدا النص الرابع والخامس, وذلك لأنّ خطابات التلاميذ احتوت على عبارات بسيطة (متجانسة) ولم يذهبوا الى أبعد من ذلك فلا نجد التحكم الجيد في ميكانيزمات السرد كإعادة أقوال الشخصيات أو الأبطال, ولا يوجد أثر للتخيل, ولانجد أي زيادة في الأحداث, ولم نجد إدخال أي خبرات ذاتية في السرد بل تم الإعتماد على أنماط خطابية محصورة وجامدة أي غير متنوعة, إذن لم تتحقق الفعالية اللغوية في خطاباتهم, وذلك مايظهر جليا في سؤالنا للتلاميذ عن حب المطالعة في القسم بحيث أغلبهم أكّد لنا أنّه لايحبها وهذا يعني أنّ النصوص لم تؤدي أي دور إعلامي أو إبلاغي, وكذا تصريحهم أنّه لايوجد أي نص ترك في أنفسهم أي أثر, ممّا يدل على أنّ النصوص لم تترك أي أثر في نفوس التلاميذ.

هذا ما يؤكد عدم تحقق الفرضية الثالثة التي مفادها أنّ النصوص تنمي مهارات التلاميذ على مستوى الفعل العلائقي أو على مستوى الفعالية اللغوية.

ومنه نقول أنّ النصوص لم تلعب دور في تنمية مهارات التلاميذ في الفعالية اللغوية, بالرغم من أنّ الفعالية في النصوص كانت تمهد لتحقيق الفعالية اللغوية, وهذا مايتعارض مع فرضيتنا المطروحة.

_بالنسبة للفرضية العامة:

من خلال مناقشتنا لمجمل الفرضيات الجزئية والخاصة بدراسة دور النص المدرسي في تنمية مهارات الخطاب لتلاميذ السنة الخامسة, وبما أنّنا توصلنا الى أنّ النص المدرسي لاينمي مهارات التلاميذ على مستوى الفعل التعبيري والفعل الإنجازي والفعل العلائقي أي بمصطلح آخر على مستوى البنيات اللسانية وعلى مستوى المحتوى وعلى مستوى الفعالية اللغوية, إذن النص المدرسي لا ينمي مهارات التلاميذ الخطابية.

وبالرجوع الى الإطار النظري والدراسات ذات الصلة نجد دراستنا لفعالية نصوص القراءة لاتتوافق مع دراسات سابقة حول النصوص القرائية من بينها دراسة **لعربي كريمة 2021 _2022** التي ترى أنّ النص المدرسي له دور في ترسيخ الكفاءات اللغوية في المدرسة الجزائرية, خاصة في المرحلة الإبتدائية, بحيث تبين أنّ نصوص القراءة ضعيفة ولاتستوفي شروط الخطاب الفعَّال فكيف لها أن تنمي خطابات التلاميذ.

الاستنتاج العام:

من خلال ما توصلنا إليه في التساؤل المطروح في الدراسة و الذي ينص على أنّ للنص المدرسي دور في تنمية الخطاب لدى تلاميذ السنة الخامسة, حيث نصّت الفرضية الجزئية الأولى على أنّ للنص المدرسي دور في تنمية الخطاب لدى التلاميذ السنة الخامسة في مستوى الفعل التعبيري, ولكن بعد إجراء التحليل والمناقشة لم تتحقق الفرضية الأولى, إذ بينت النتائج على مستوى الفعل التعبيري أنّ بنية اللغة في النصوص لم تكن معدّة بشكل يناسب الفئة المقدم لها, وكذلك بينت النتائج أنّ خطابات التلاميذ في هذا المستوى لم تُنمّى مهاراتهم في مستوى الفعل التعبيري بعد.

أمّا الفرضية الجزئية الثانية كذلك لم تتحقق والتي تنص على أنّ للنص المدرسي دور في تنمية مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل الإنجازي, فقد بينت نتائج الدراسة أنّ محتوى النص المدرسي ضعيف من حيث تحقيق الوضوح والإنسجام, ووجدنا خطابات التلاميذ لاتحقق الوضوح والإنسجام, كما أنّنا لاننفي انعدام الوضوح والإنسجام قطعيا في النصوص بل نجزم أنّهما موجودان بشكل ضعيف, وكان من المفروض أن نجد نصوص السنة الخامسة مشبعة بالوضوح والإنسجام لتناسب عمر الأطفال الذين سينتقلون الى المرحلة الموالية (مرحلة المتوسط) التي من المفروض أن تكون مهاراتهم الخطابية مُنَمّات بشكل مكتمل.

أمّا الفرضية الجزئية الثالثة كذلك لم تتحقق والتي تنص على أنّ للنص المدرسي دور في تنمية مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل العلائقي أو بصيغة أخرى تحقيق الفعالية اللغوية, حيث بينت النتائج الخاصة بالدراسة أنّ النصوص لم تحقق الفعالية اللغوية بشكل تام بل كانت مُمَهِّدة لتحقيق الفعالية, أمّا خطابات التلاميذ فلا تحقق الفعالية اللغوية ماعدا الخطاب الخامس فيه نسبة قليلة من تحقيق الفعالية اللغوية.

ومن خلال ماسبق يمكننا القول أنّ خطابات النصوص بالرغم من أنّها حققت نوع من الإنسجام والوضوح وعلى مستوى البنى الكبرى والصغرى ومهدت للفعالية اللغوية, إلاّ أنّها كان من المفروض أن تُعدّ بطريق دقيقة وحساسة للغاية, فهي ليست نصوص عشوائية وليست مقدمة لأطفال قبل التمدرس أو لتلاميذ السنة الأولى أو الثانية بل هي نصوص مقدمة للتلاميذ العاديين بعمر مابين العشر والحادي عشر سنة, فهذه النصوص بعد التحليل وجدناها لاتنمي المهارات الخطابية للتلاميذ بهذا العمر, أمّا

خطابات التلاميذ بالرغم من الثراء في العبارات غير أنّها في الغالب عبارة عن تكرارات للمفردات والعبارات, ولم نجد تطوير للأحداث ماعدا المدونة الخامسة, ولا نجد التنويع في العوالم ولا الأصناف ولا يوجد التفاعل ...الخ, إذن مهارات التلاميذ في الخطاب ككل ليست متطورة بشكل جيد, أو ليست ناضجة.

وهنا نذكر **برينر** الذي يعتبر أنّ مهارة السرد عند الأطفال العاديين أي ذوي الذكاء العادي هو شكل من أشكال الإنتاج اللغوي الذي يرتبط بالتفاعل داخل المدرسة أي مع الأصدقاء والمعلم وكذلك بالتعرض للنصوص التي بدورها تساهم في تنمية مهارة السرد لدى التلاميذ, قبل أن يكون تعبيرا لسانيا يكتسبة الطفل في علاقاته بالوسط الإجتماعي الثقافي عن طريق الإتصال القبل لغوي ليكتمل بناءه في المرحلة اللغوية, وأيضا نذكر **فيغوتسكي** الذي يؤكد أنّ المدرسة هي إحدى الحلقات الأساسية لاكتساب اللغة حيث يتعلم القراءة والكتابة والمعارف اللسانية المختلفة ...الخ, إذن فالنص المدرسي هو البوابة الرئيسية لبلوغ ذلك.

وعلية نستنتج من خلال دراستنا وتحليلنا لخطابات النصوص وخطابات التلاميذ باستخدام شبكة التحليل للدكتور حسين نواني والتي كشفت لنا أنّ هذه النصوص المدروسة لاتنمي بشكل جيد مهارات التلاميذ الخطابية سواء في مستوى البنيات اللّسانية أو مستوى تحليل المحتوى أو مستوى الفعالية اللغوية.

يمكن القول أنّنا بهذه الدراسة فتحنا المجال لدراسات أخرى ونطرح إشكاليات جديدة مفادها: _ماهي الأسباب التي أدت الى عدم فاعلية خطاب التلاميذ؟ أو ماهي أسباب عدم نضج خطاب التلاميذ بسن العاشرة؟ هل هي النصوص وحدها من أدت الى هذا أم هناك أسباب أخرى ساهمت في عدم نمو خطاب التلاميذ؟ وإن وجدت فما هي؟.

الخاتمة :

إنّ دراستنا لخطابات النصوص وخطابات التلاميذ الذين تعرضو لهذه النصوص, بدأناها أولا بالتحليل الكمي لمحتوياتها, والتحليل الكيفي لها, وبعدها تناولنا خطابات التلاميذ التي تحصلنا عليها في شكل مدونات تحت ظروف معية ومدروسة, بحيث كانت مواضيع التعليمات أو مواضيع المدونات نفسها مواضيع النصوص وذلك لنقوم بالمقارنة وإيجاد التفاوت مابين كل خطاب نص وخطاب تلميذ اللّذان يشتركان في موضوع واحد وقمنا بالمقارنة من حيث الكم والكيف حيث الكم والكيف, فقد قمنا بالتنسيخ لخطابات النصوص والتلاميذ وتحليلها بشكة تحليل الخطاب, فاتضح لنا أنّ:

- النص المدرسي لا ينمي مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل التعبيري.
- النص المدرسي لاينمي مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل الانجازي.
- النص المدرسي لاينمي مهارات التلاميذ الخطابية على مستوى الفعل العلائقي.
- بصفة عامة النص المدرسي لا ينمي المهارات الخطابية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولكن لا تعمم هذه النتائج على كل النصوص الدراسية, نظرا لصغر حجم مجموعة الدراسة, وكذلك من الممكن أنّ هؤلاء التلاميذ تأخروا في اكتساب المهارات الخطابية أو ممكن أن تكون طريق طرح النصوص في القسم وتناولها لم تكن بشكل فعّال وجيد, وبالإستناد على النتائج التي تحصلنا عليها في هذه الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات والإقتراحات لمُعَدّي البرامج التربوية وللمعلمين وكل من له علاقة بالمجال التربوي وهي كالتالي:

- إعداد نصوص تربوية مغايرة للتي سبق دراستها أو إعادة النظر فيها بحيث يتم مراعات سن التلاميذ ومراعات كفاءاتهم المعرفيه واللغوية.
- يجب أن تحتوي النصوص على وضوح وانسجام أكثر مما سبق رؤيته وتحقيق الجانب البراغماتي أكثر.
- إعداد نصوص تحقق الفعالية اللغوية بشكل جيد.
- بما أنّنا وجدنا ضعف على المستوى النحوي والتركيبي فيمكن تجسيد ماذهب إليه **الحاج صالح عبد الرحمان** في إمكانية الإستفادة من أفكار النظرية الخليلية في إعداد النصوص وفق قوانين محدّدة من طرف أهل الإختصاص.

- إعداد دليل خاص بالمعلم لتوضيح له كيفية إلقاء الدرس أو كيفية تناول النصوص لنتوصل الى تنمية المهارات الخطابية للتلاميذ.
- القيام بدراسات حول البرامج التربوية بصفة عامة والنصوص القرائية بصفة خاصة.
- إعادة النظر في من يقوم بإعداد هذه النصوص فمن الأحرى أن يكون ذو تخصص ومهارة, ويجب أن تعطى مهمة إعداد البرامج التربوي لأهل الإختصاص في الأرطفونيا وعلم النفس التربوي وذلك لمراعات الجانب المعرفي واللغوي والنفسي لنمو التلاميذ.

قائمة المراجع باللغة العربية :

1. _أحمد عفيفي. (2001). *نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي* (الإصدار 1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

2. _أحمد نقي. (2021). المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع. *1*(2)، 85_95.

3. _أديب محمد النوايسه عبد الله، و إيمان طايع القطاونه طه. (2015). *النمو اللغوي والمعرفي للطفل* (الإصدار 1). عمان : مكتبة المجتمع العربي .

4. _العيد جلولي . (2011). نظرية الحدث الكلامي من اوستين الى سيرل. *مجلة الاثر، 10*(12)، 51-60.

5. _بشير إبرير. (2004). *التعليمية معرفةعلمية خصبة* (المجلد 10). الجزائر: مجمع اللغة العربية .

6. _جيرالد الدبرنس. (2011). *علم السرد* (الإصدار 1). (باسم صالح ، المترجمون) لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

7. _حسين نواني . (31 12, 2002). من الفعل اللغوي الى الفعل الخطابي محاولة إعداد شبكة لتحليل الخطاب عند المنكلم الناطق بالعربية. *2*(1)، 47_34.

8. _حسين نواني. (2018). *الأرطفونيا والغة العربية* (الإصدار 1). الجزائر : دار الخلدونية .

9. _حسين نواني. (2020). محاضرات نظريات اللغة. الجزائر 2.

10. _حسيبة جيدال,عديدي سي ناصر .(2010_2011).دراسة تحليلية وصفية لمحتوى كتاب اللغة العربية الخاص .مذكرة لتيل شهادة الماستر .البويرة.

11. _خلف القيسي . (2010). *الوجيز في مستويات اللغة العربية* (الإصدار 1). الاردن، عمان: دار يافا العلمية .

12. _دحمون كاهنة . (2014). الوظائف التداولية للجملة الإعتراضية في الخطاب الادبي. *الخطاب، 2*(2)، 232_262.

13. _دليلة عدي .(2006_2007). دراسة وتحليل الفعالية اللغوية عند تلاميذ المدرسة العمومية والخاصة. أطروحة لنيل شهادة الماجيستير. الجزائر.

14. _زهير عمراني. (2016). تحليل الفعالية اللغوية لدى ثنائي اللغة. *7*(2)، 78_95.

15. _سارة ميلز. (2012). *الخطاب* (الإصدار 1). (غريب اسكندر ، المترجمون) لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية .

16. _سعاد بن سعدية . (2014). فلسفة اللغة عند ابن جني. *3(2)*، 56_50. مستغانم، الفلسفة: الحوار الثقافي .

17. _سعاد بوعيشاوي . (2021) . تعليمية النصوص في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة إبتدائي نموذجا . مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية , 4(1) , 180_164 .

18. _سعد الحاج بن جخدل. (2020). أنظمة رصد وتفريع المشاهدات في الملاحظة البحثية. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية ، 05*(04)، 11_22.

19. _سعيد أبو القاسم. (2002). *الكتاب المدرسيا أهميته ركائزه ووظائفه* (الإصدار مكتبة لبنان ، المجلد 1). لبنان.

20. _سليمة قيدوش . (2018). إستراتجيات الفهم الشفهي وعلاقته بنمو الهيكل السردي عند الطفل المصاب بافراط حركي المصاب بتشتت الانتباه. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية (15), 190_199 .

21. _سمية براي. (2022). دور التقويم في جودة الكتاب المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *7*(4)، 405–426.

22. _سندي ألفا رزقي .(2013) . تحليل محتوىالكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للصف الثامن من المدرسة المتوسطة . أطروحة لنيل شهادة الماجيستير في تعليم اللغة العربية . أندونيسيا .

23. _سهيلة بوعكاز . (2006–2007). البحث في إعادة التربية الوظيفية عند الطفل فحص وإعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للإضطرابات الأرطفونية عند الأطفال المعاقين عصبيا. *اطروحة لنيل شهدة الدكتوراه في الارطفونيا* . الجزائر.

24. _عبد العزيز السرطاوي، و وائل ابو جود . (2000). *اضطرابات اللغة والكلام* (الإصدار 1). السعودية، الرياض: اكاديمية التربية الخاصة.

25. _عبد الرحمن الحاج صالح.(2012).بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. (الإصدار1). الجزائر. الجلفة: موفم للنشر.

26. _غير محدد. (2010). *نظرية أفعال الكلام العامة* (الإصدار 1). (عبد القادر قانيني ، المترجمون) علم اللغة: افريقيا الشرق.

27. _فكري لطيف متولي. (2016). دراسة الحالة في علم النفس. (الإصدار 1). السعودية. مكتبة الرشد.

28. _فتيحة حايد. (2017). تعليمية النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط وفق البيداغوجيا الجديدة. *مجلة الحكمة للدراسات الادبية الغوية، 5*(9)، 88_110.

29. _فتيحة عويقب. (2022). اكتساب اللغة لدى الطفل في ضوء نظريات التعلم. *التعليمية، 12*(1)، 14_24.

30. _فهد الجمل محمد ديب . (2022). *الطفل وإكتساب اللغة(الإصدار 1)*. غزة: مكتبة الصيرفي.

31. _قصير بن سالم . (2016–2017). اثر المقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي قراءة وتعبير لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. *أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه قسم علم النفس* . تيارت.

32. _ليلى قويدري . (2014 -2015). دراسة وتحليل سلوك السرد عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون –دراسة مقارنة بين المدمجين وغير المدمجين . أطروحة لنيل شهادة الماجيستير في الأرطفونيا . جامعة الجزائر 2.

33. _محسن علي عطية . (2013). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس* (الإصدار 1). الأردن: دار المناهج.

34. _محمد بن سباع . (2014). تحليل الخطاب عند ميشال فوكو. *دراسات، 5*(1)، 131-143.

35. _محمد حربي، و سمير قاسي . (2021). الموقف التعليمي قبل وبعد اصلاحات النظام التربوي الجزائري من المقاربة بالاهداف الى المقاربة بالكفاءات. *مجلة تعليميات، 1*(5)، 66-86.

36. _محمد حولة . (2010_2011). دراسة وتحليل سيرتي الحوار والسرد في خطاب المتكلم العربي العادي والمرضي.أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطفونيا, الجزائر 2.

37. _محمد حولة. (2007). *حبسة الطفل المكتسبة* (الإصدار 1). لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

38. _محمد يونس علي . (2004). *مدخل الى اللسانيات* (الإصدار 1). بنغازي، ليبيا: دار الكتاب الجديد المتحدة.

39. _محمدالصالح بن حمده . (2020-2021). جماليات الخطاب الشعري الشعبي الجزائري في ضوء المنهج الاسلوبي. *اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي*. واد سوف، الاداب واللغات.

40. _مريم بن بوزيد. (2001-2002). دراسة نفس لسانية لسلوك الشرح عند الاطفال المسعفين إجتماعيا بقرية الأطفال SOS. مذكرة لنيل شهادة الماجيستير. الجزائر 2.

41. _مصطفى بن عطية . (2017) .تعليمية النص في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي قراءة في أنماط النصية . 2(12) , 81_96 .

42. _ميلود رحمون . (2018_2019). فاعلية التواصل اللّغوي في الوسط التّربوي. *مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه كلية اللغة العربية*. تيارت.

43. _نادية شيقر . (2017). اهمية التخطيط لمحتويات الكتاب المدرسي ومدى تلبيتها لإحتياجات المعرفية للتلميذ في ضوء المقاربة بالكفاءات. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(2)، 10-25.

44. _نصيرة بن نابي . (2010). تحليل الكتاب المدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربات بالكفاءة. *دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، 10*(2)، 151_182.

45. _نعمان بوقرة. (2012). *لسانيات الخطاب* (الإصدار 1). لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

46. _نوال محمد عطية . (2000). *النامية وعلم النفس* (الإصدار 1). مصر، كلية التربية : مكتبة الانجلو المصرية .

47. _وردة معلم. (2015-2016). محاضرات في مقياس تحليل الخطاب. قالمة.

48. _وسيلة معاركة ، وصلاح الدين ملاوي .(2021) . المضمون النحوي في كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي . مناهج الجيل الثاني . 10(1) ، 243_262 .

49. _يوسف قطامي. (2000). *نمو الطفل المعرفي واللغوي* (الإصدار 1). الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع .

50. _وسيلة معاركة، و صلاح الدين ملاوي . (2021). المضمون النحوي في كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي -مناهج الجيل الثاني. *10*(1)، 243-262.

51. _وهيبة جنون . (2020). محاضرات تحليل المدونة المرضية. سطيف 2، علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.

52. _يوسف عبدالله. (2019). النص التعليمي والمتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي . *مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية ، 12*(25)، 279-302.

53. **قائمة المراجع باللغة الأجنبية :**

54. _Outaleb-Pellé, A. (2017). Le texte de lecture dans le manuel. *EL KHITAB, 12*(24), 19_30.

55. _Atkins, S., Claer , J., & Ostler, N. (1992). Corpus Design Criteria. *Literary and linguistic computing, 7*(1), 1_16.

56. _Bilhaj, H. (2016). Le manuel scolaire et son rôle dans l'action. *HAL open science, 8(1)*, 47_65.

57. _Brunet Alexie. (2014-1015). Analise pragmatique d'un extrait de piéce de théatre:actes de langage ,implicatures et agencement commectif d'énonciation.mémoire pour obtenir un master. london.

58. _Caron, J. (1983). *Les Régulation du discours* (éd. 1). paris.

59. _Fayol, M. (1985). le récit et sa construction. DELACHAUX ET NIESTL**é**, (1) ,94_96 , PARIS .

60. _Goberis, D., Dinah , b., Molly , D., & Amanda, a. (2012). The Missing Link in Language Development of Deaf and Hard OF Hearing Children : Pragmatic Language Development. *SEMINARS IN SPEECH AND LANGUAGE, 33*(4), 297_309 .

61. _Jean-Michel , A. (2011). *Les textes : types et prototypes* (éd. 2). paris.

62. _Nouani , H. (1995). Langage et classes sociales. *Etudes psychologiques et pédagogiqes*,11(1) , 11_23.

63. _Nouani , H. (2004). Ebauche d'analyse du discours pathologique chez le l'ocuteur arabophone. *1*(1), 35-52.

64. _NOUANI, H. (2004). Ebauche d'analyse du discours pathologique chez arabophone. *sciences de l'homme*,1(1), 35_52.

65. _Vimont , H. (2015). Rééducation des conduites narratives ches l'enfant présentation un trouble spécifique du langage oral. *mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste*. Parise.

الملاحق

ـملحق (1):

1- [" Mihnat ∂lɣad "

Rāfaqa Ɛiṣq̃mo warazāno ʿummahomā fī zijāratī Ɛāʿilijjatī Ɛinda∂lxq̃lati ʿommu∂ssaƐdi /. bimunāsabati najli ʿibnatihā warda šahādat∂lbakālūrja /, māʿī daxạla ʿaţţ∂flāni ħattq̃ hatafā fariħajni:/

ʿalf mobārakī /, wa lƐoqbā liwardata biššahādati ʿalğāmiƐijjạti/

ʿammā ʿalʿommu falaqạd qạddamat ţạbaqạ"∂lɣrāj∂f " lilxặlatillatī šakarathā qặʿilatã /" māzilti jā ʿoxti toħāfiđęna Ɛala Ɛādātinā wa taqặlïd∂nā /, ʿađkoru ʿanna ʿommï kān∂t ʿiđā mā samiƐat bixạbarī saƐïdī /, daƐakat ∂lƐağïna/ wa ʿaħmat ∂ţặğïna/ wa ʿađābat ∂lƐasala wa zzobdata /, wa roħnā nuwạzziƐu " ʿalɣrāj∂f " Ɛalallğïrāni w∂lʿaqặribi /.øommạ ʿaḍặfat moxặţibatã Ɛiṣặmã/ : wa ʿ∂nta jā Ɛazïzï satafraħo hāđih∂ ssanata " ʿin šāʿ∂llāh " binağāħika fï šahādati nihājat∂ ttaƐlïm∂ lʿibtidāʿijji /, qul lï māđā torïdo ʿan taşẹ̆ra mustaqbalã ? /

ʿağāba Ɛiṣặm dūna taraddodin ; mikānïkijjã /. ʿistaɣrabat ʿommo ssaƐdi : ħaqã/ ! limāđā lā takūno ţabïbã kaʿabïka /? mā sirro ʿixtijāroka lihāđihi ʿalmihnati/ qặla Ɛiṣặmõ : fï ʿaṣṣạjfi ʿalmāḍï/ , k∂nto mutawağğihã rufqạta ʿabï ʿilā ʿaƐālï manţiqạti bni dwāla/ . wa kān∂t ʿassajjặrato tanhabo ʿalʿarḍạ nahbã /mustaqillatã ʿalmortafaƐāti wa fağʿatã tawaqqạfat Ɛan∂sajri/. Baħaøa ʿabï Ɛan∂lxạlali laƐallaho jastaţẹ̆Ɛo ʿiṣlāħaho/ , lāk∂n dūna ğadwā/. Ɛindahā ʿiqtādahā ʿila ʿaqrabi mirʿābī ./

Baħaøa ʿalmïkānïkijju Ɛan∂lxalali mostaƐïnã bilmuƐallimi ʿalʿālijji /, wa baƐda ğohdī tamakkạna men∂iktišāfi qęţƐatī ṣạɣïratī maksūratī fasstabdalahā biʿoxrā ğadïdatī / , wa laħamahā mostaƐmilã ʿalʿoksiğïna /. tābaƐnā

riħlatanā/, wa ʾanā ʾofakkiru fi taƐallomi hāđihi ʾalmihnati ʾallatï tataţallabu fahmã wa taxaşşǫşã wa mahāra ./

Ɛaqqạbatđ lʾommu/ : ʾanā faxūratõ bika jā Ɛiş̣ạm /.wa sawfa ʾosānidoka wa ʾošağğiƐoka /, ħattā tatamakkạna min doxūli madrasatĩ tiqnijjatĩ litaƐallomi ʾalmïkānïk /fahāđālđ xtijāro jansağimu wa mojūlaka/ xatamatđ lxālatu ʾommu ssaƐdi/ : ʾixtijāroka mowwafaqǫn/ , faʾiđā ʾaradnā ʾđn

nabnï waţananā , wa nuħāfi‡ạ Ɛalā øarawātihi wa madāxĕlihi/ ,faƐalajnā ʾđn natafawwaqạ fi kulđ lmağālāti /, faƐiqdđ lmuğtamaƐi lā jatakāmalu ʾillā bitalāħomi kolli ħalaqặtihi .]

_2 [al–ʾixlặşǫ fil–Ɛamali "

Nazala xặlidõ minđ lħāfilati ħāmilā ħaqĕbatahu/ ,wa sorƐāna mā wağada sajjāratĩ tuqęllǫho ʾilā tïmjāwïn ğanūba wilājatiʾ adrār/ , kāna šārida ʾađđihni mahmūmđ lxặţęri /: wđ lmarkazu ʾalsęħħijju jaštakï noqşã fđ lʾaţębāʾ/ wa lāken limādā ʾanā /?? limādā Ɛalajjạ ʾan ʾabtaƐida Ɛan bajtï wa ʾahlï ?/ xāţạbaho ʾassāʾiqǫ qặţęƐã Ɛalajhi ħabla ʾafkārihi /: " laqạd waş̣ạlnā jā sajjidï " /, tawağğạha xālidõ ʾila maktabđ lmudïri mebāšaratā ,/ walđm jaxfa Ɛala fiţnatihi hādđ lʾaxĕr mā jabdū fi na‡ạrāti xặlid min huznĩ wa đohul roɣma ğohūdihi fi ʾixfāʾi đālika /, faqặla laho " ʾafhamo mā tđšƐuru bihi/ , lākin ʾalajsat kollu bidājaten şạƐbaten ?/ motajaqqęnun ʾannaka satodriko kam hija ğamïlatõ ʾalħajātu hona/ , wa kam howa Ɛamiqǫn đālika ʾaššuƐūr wa / ʾanta toxạffifu ʾalʾālāma Ɛan sokkặni hāđihi ʾalmadïnati ʾaţạjjibïn/."

tamḍĕ ʾalʾajāmu wa ʾalʾasābïƐu/ wa xặlidõ jaqǫ̃mo bimuƐālağatə̀ ssukāni

bikolli tafānĩ wa ʾixlặş /, lə̀m jaktafi bilƐamali dāxęla ʾalmarkazi bal kaøïran /ma kāna jataţạwwaƐu liđđahābi ʾila ʾalmanāţęqię ʾannāʾijjạti bisajjặrati ʾalʾisƐāfi / lifaħşə̀ lmarḍặ fi xęjāmihem / wa waşfi ʾalƐilāği ʾalmonāsibi lahom ħattā ʾajjāma ʾalƐuţạli / kam min ħajātin ʾanqạđahā xặlido/ liʾannaho tadaxxạla fə̀ lwaqti ʾalmonāsibi / liʾiƐţặʾə̀ lmaşli ʾalmoḍặdi lisomm∂ lƐaqrabi, / ʾaw Ɛālağa ğurħan kāda ʾan jataƐaffana./

ʾaw tafaţţạna limaraḍĩ xạţïrin/wa wağğaha şặħibahu liţţạbïbi ʾalmoxtaşşę/

ʾaşbaħa sukkāno timāwïn jekinnūna maħabbatan wa taqdïren bāliɣajni lixặlid , / ʾammā howa faşặra jašƐoru ʾannạhu farden minhom/ joqặsimuhom ţạbaqạ " ʾattārfāqặrā " /, wa jaħtafilo maƐahom biƐïdi ʾalğamali/ , wa ʾaḍħā hodūʾa ʾaşşạħrāʾi wa rimāloha ğozʾan min kajānihi/ ,wa ʾalʾahammo ʾannaho ʾadraka ʾanna ʾasaƐādata ʾalħaqĕqęjjati takmonu fï madā xędmatinā lilʾāxạrïn./]

[3–" mawāqęf wa Ɛibar "

Ţaraqạ Ɛalijjõ bāba bajtihi /, fasstaqbalatho fāţęmato zawğatoho / ,faraʾath qạd laffa fï øawbihi šajʾan /fasaʾalatho : mā maƐaka ? /

Qāla ħafnatāni min šaƐïrĩ/ , fə̀şnaƐï minhomā raɣĕfajni nofţęro bihimā min şęjāminā ,/ " fawaḍạƐathomā bintu ʾarraşǫ̃li "şạllā ʾallāho Ɛalajhi wa sallạma " fə̀rrahā ,/ wa ţạħanathomā ,/ øomma xạbazathomā øalāøata ʾarɣęfatã / ,wa baƐda ʾen şạllā Ɛallijun ʾalmaɣriba/ daxạla bajtaho lijufţęra / .

fawaḍaƐat fāţęmato ʾaţţaƐāma/ wa qaʾrrabatho minho wa min awlādihim /, wa mā kādū jašraƐūna fi ʾalʾakli ħattą̆ samiƐū ţąʾrqąn Ɛalalbābi /faqą̆la Ɛalijjõ : mani ʾaţţą̆riq ? /

Qą̆la rağulõ miskïnõ /,faʾaxąđa Ɛalijõ raɣę̆f∂n mina ʾalmāʾidati wa qąddąmaho liđālika ʾalmiskïni /, wa lammą̆ Ɛāda ʾila makānihi samiƐa ţąʾrkã ğadïdã faʾiđā bihi jatïmõ jasʾalu /, faqąddama laho raɣęfan ʾāxąʾr,/ Wa lam jantaᵭęr ţąwïlan ħattā ţąʾraqą ʾalbāba øāliøen faqāla / : wa man ʾanta ? / qą̆la : rağolun mina ʾalmoslimïna ħabasanï ʾ alkuffāro šahr∂n fi siğnin muᵭlimin wa qajdĩ øaqę̆lin /fahal ʾağido Ɛindakom Ɛašāʾï jā ʾāla moħammad ?/ fadafaƐa ʾilajhi ʾarraɣę̆fa ʾaøøāliøa/ . wa nađąrū ʾila ʾalmāʾidati faʾiđā hija xą̆lijaton mina ʾaţţąƐāmi /, fatafarraqõ minn ħawlihā /wa đahabū ʾilā ʾamākini nawmihim ɣąjra ʾāsifïna wa lā maħzūnïna ./]

[4−" ʾarrasāmu ʾalmawhūb "

ʾuşę̆ba salïmo biħomā fi şiɣąrihi ,/ faqąda Ɛalā ʾiørihā ħāsata ʾassamƐi ./

Lākinnąho waladõ morhafo ʾalʾiħsāsi daqę̆qõ ʾalmolāħaᵭąti ./

Kāna jomḍę̆ ʾawqą̆ta farāɣęhi dāʾimã fi ʾarrąsmi ,/ roɣma ʾanna wālidajhi ʾiƐtabarā hiwājataho hāđihi maḍjaƐatã lilwaqti . /

Şą̆dafa ʾan mariḍą wālido salïm maraḍã šadïdã /, wa ğāʾa ţąbïbo ʾalqąrjati limoƐājanatihi ,/ fatanāwala salïmõ qąlamaho wa rāħa jarsomu hāđā ʾalmašhada /, øumā taqąddama mina ʾaţţabïbi /, wa nāwalaho ʾarrasma moą̆ţiban ʾijāho biloɣąti ʾalʾišārati ./ lam jafhami ʾaţţabïbo ,/

fašaraħa lahu ʾalwālidu qāʾilã :/ " ʾinnahu jaškoruka Ɛalā tanaqqoląika ʾilā hunā limuƐālağatï . /" ʾindahaša ʾaţţąbïbo linabāhati salïm wa lirawƐati ʾarrasmi ʾallađï ʾanğazaho fï waqtin qąşęrin ./ faqāla liwālidi salïm : " jağibo ʾan taƐtanija bihi /, fahowa jamtaliko mawhibat∂n nādirat∂n /, wa laƐallaho jaşęru mašhūran /". wa Ɛindamā hamma ʾalʾabu bidafƐi mostaħaqāţihi/ , lam jaqbalhā qāʾilã :/ " ʾinna ʾalhadijjata ʾallatï quddimat lï tuɣnïnï Ɛan ʾuğratï . "/ kāna lihāđihi ʾalħādiøati ʾaøarõ kabïrõ fï ħajāti salïm /, faqąd qąrrara wālidaho tašğïƐaho Ɛala taħqęqę ħolomihi / , ħattā tamakkana mina ʾalʾiltiħāqę bimaƐhadi ʾalfunūni ʾalğamïlati . /]

[5– " Kullunā ʾabnāʾo waţąnï wāħid "

Sądafa wa ʾan Ɛodto ʾila masqąţi raʾsī fī ʾalqąrjati baƐda ţōli ɣęjāb /, mararo ʾamāma ħašdï mina ʾalbarāƐimi /wāfidīna ʾila ʾalmadrasati fī şaxąbï ħulwï mina ʾalʾaşwāti wa ʾalḍḍąħikāti/ , jāh !madrasatī ʾalƐatīqąta laqąd ʾiktasat ħullatã ğadīdatã ʾanīqątã zādaha ğamālã šomūxǫ ʾarrājati ʾalwaţąnijjati ,/ ʾinnahā māzālat qāʾimatã šāhidatã Ɛala ʾajjąmi wallat biħulwihā wa murręhā ./ fatađakkarto zamana ʾalʾiħtilāli ʾalʾaɣbari ʾajāma ʾalţōfūlati /kāna moƐallimu madrasatinā ʾānađāk min sulālati ʾalɣązīna libilādinā./ juƐāqębo bišiddatin kullą tilmīđin mina ʾalqąrjati lā

juğīdo noţqą kalimaten bilfaransijjąti/ . mimmā xąlaqą laho mašākila kaøīratan maƐa talāmīđihi ʾalğazāʾirijjīna/ fī kǫlli marratï jaşruxǫ biğunï Ɛala ʾaħadihim /janfağiro ʾalʾaţfālu bilḍḍaħiki /.ʾalʾamro ʾallađī ğaƐalahu fī mowāğahatï dāʾimatõ maƐahom/ .kullǫ ʾalʾiğrāʾāti ʾallatī ʾitaxąđahā ḍęddahom lam t∂nfaƐ/. ħąwala fī ʾalbidājati waḍƐa ʾalƐarab fī şąffin wa ʾaţfāla ʾalqabāʾila fī şąfin ʾāxąr/ , wa bajna ʾaşşąfajni ʾalmamarra ʾalraʾīsijju ./

ʾaɣḍaba ʾalʾābā đālika ʾaltaşạrruf ./ lākinnahom lam jastaţệƐu ʾattaƐbīra Ɛan ɣạḍabihim/ taħaddaøo ʾawwạlan ʾila ʾalmuƐallimi nafsihi wa qặlū lahu/ ; ʾinna ʾattafrīqạ bajna ʾaţfālinā jaxloqo ʾalmašākila ./

Wa naħno ğamiƐã min qạrjatin wāāħidatĩ ,/ wa ʾinna qạwāƐida ʾaltarbijati nafsahā tatanāfā maƐa hāđā ʾattaşạrrǫfi /, lākinna ʾalmuƐallima raddạ Ɛalā ʾalwafdi biʾannạho lajsa fī ħāğatõ ʾila m∂n joƐallimuhu qạwāƐida ʾattarbijati ./ sakata ʾalʾabāʾu Ɛala maḍạḍęn ,/ lam jakon fī wusƐihim ʾalmuƐāraḍạtu/ falaw manaƐa ʾaħadahom ʾibnaho min ʾalđahābi ʾila ʾalmadrasati laʾuƐtobira Ɛaduwwạn lifaransā !/ wa liħosni ʾalħa‖ę kāna ʾalʾaţfālu xặriğa ʾalmadrasati daʾim∂n jalƐabūna ma baƐḍihim/ lam tuʾaøir fīhim tarbijato ʾalmuƐallęmi ʾalfaransijję ,/ wa fī ʾalğāmiƐi kānū jaqrāʾūna ʾalqurʾāna Ɛala jadi šajxęn wāħidin juħađđiruhom mina ʾalfurqạti /. wa

sukāno ʾalqạrjati kānū jaƐtabirūna ʾalmuƐallima ʾalfarnsijja muğarrada šaxşęn juƐallimohom ħurūfã ʾağnabijjạtã ,/ qạd jaħtāğūna ʾilajhā lajsā ʾillā/ wa lākinnahum jataƐallamūna ʾalʾaxlāqạ wa jatarabawna Ɛalā jadi šajxęn ʾalğāmiƐ/ . wa lam jarsax fī ʾaƐmāqęnā munđu đālika ʾalħīni siwā qạwli ʾābāʾinā /; naħno ʾahla hāđihi ʾalqạrjati ʾabnāʾu waţạnin wāħidĩ./]

1 " التلميذ(ة):(ق , هـ):"

_ الموضوع (مهنة الغد):

[ʾanā ʾurïdo ʾan ʾaşĕra ğondijjan/ liʾanna Ɛamï kāna jaƐmalo ğondijan /wa laqạd kāna joxlişọ fi Ɛamalihi biğidd wa ʾixlāş /wa laqạd kāna joxlişọ fi ħimājati waţạnïhi wa šaƐbihi/ lijaksiba qọ̄ta j∂wmihi/ j∂msiku bilmoğrimïna wa jasğunohom ./ Lihāđā ʾaradto ʾan ʾaşĕra oundijjan /wa lan ʾatawāna fi ʾan ʾaşĕra ğondijjã miøla muşţạfā ben būlƐïd /. ʾalƐarbï ben mhïdï ʾallađï nazaƐa laho ʾalmostaƐmiro ʾalfaranssijo ğilda wağhihi wa lam j∂staslim /. Muşţạfā b∂n būlƐïd ʾallađï qạţaƐa laho ʾalmostaƐmiru ʾalfaransijjo qạdamaho wa lam j∂staslim ./

ʾalʾamïr Ɛabde ʾalqặder ʾallađï qặda ʾalğajša ʾalğazāʾirijja/ wa moʾassisa ʾaddawlata ʾalğazāʾijjata ʾalħadïøata/ .]

2_" التلميذ (ة) (ب , ن):"

_ الموضوع (الإخلاص في العمل):

[ʾanā ʾuħibbo mihnata ţạbïb/ liʾanna mihnata ţạbïb šāqqạ / raʾajto ţạbïb jafhaşọ ʾalmarḍā/ jaƐmalo biğidd /wa joxạffifu Ɛanhom ʾalʾālāma Ɛala ʾannāsi / ʾanā ʾoħibbo mihnata ʾaţţạbïb /liʾanna ʾorïdo ʾan ʾoşbiħa ţạbïbatã miøla hāđā ʾaţţạbïb/ liʾanna raʾajtoho jafħaşọ bisammặƐati ʾalmarïḍ/ jaşęfo laho ʾaddawāʾ lijoxạffifa ʾalʾālām./ raʾajto ʾaţţạbïba daxạla ʾila ɣerfati ʾalƐamalijāt/ wa ʾanqạđa Ɛammatï mina ʾalmawti /hāđā ʾaţţạbïb kam ʾadhašanï mina ʾalfarhati/ liʾannaho ʾanqađa Ɛammatï mina ʾalmawti /wa ğāʾa ʾaħada ʾaljawm ʾoxtï mariḍạt min baţnihā/ wa faħaşạ ʾaţţạbib ʾuxtï min baţnihā /wa waşạfa lahā ʾaddạwāʾ/ laqạd ʾaƐğabanï hađihi mihnato ʾaţţạbïb/

ʿorïdo ʿan ʿoşbiħa miøla hāđā ʿaţţạbï /liʿannaho ʿaƐğabanï fi Ɛamalih wa ʿitqặnihi/.]

3_" التلميذة (م, م) " :

_الموضوع (مواقف وعبر):

Ğāʿa ʿaħad ʿannahār faqĕrã ʿilā bajtinā /fağalasnā maƐaho /wa taħaddaønā maƐaho mimmā jağrï maƐaho /faʿammā ʿommï falaqạd ʿistaqbalatho ʿaħsana ʿistiqbāl/ , wa ʿaħḏarat laho ʿaţţạƐƐāma ʿallaïđīađi /wa Ɛammï ʿištarā lahe ʿalmalābisa /wa taƐallạmto min hāđihi ʿaljawma ʿan jakūna lï ħāğatã ʿoqsimohā maƐa ʿaxĕ ʿaw şạdïqĕ ʿaw ğārï/ wa ʿan ʿuħsina ʿilā ʿalfaqĕri /biʿan ʿakūna motawāḍęƐatan maƐaho ./]

4_ " التلميذة (ن_د) "

_ الموضوع (الرسام الموهوب):

Fï jawmĩ mina ʿalʿajām kānat ţęflatã lahā mawhibatõ fi ʿalʿanāšïd/ wa kāna wālidajhā lā jaƐtarifū bihā/ wa heja kānat tomaøøilo hāḍihi ʿalmawhibata fï ʿalmadrasati/ wa kānat tošāriko fï ʿalmosābaqạti ʿalxặriğ ʿalmadrasati /wa taʿxǫđo ʿalmartaba ʿalʿūlā liħosni şạwtihā ʿarrāʿiƐ /wa Ɛinda Ɛilmi wālidihā ʿinbaharū/ wa Ɛinda maƐrifati đālika wa sağğạlahā ʿabūhā fï madrasati taƐlïm ʿalmūsïqặ/ wa ʿištarā lahā ʿabūhā ʿālata ʿalpjānū/ wa hāđā Ɛindamā šāhadūho wālidāhā tonšido bişạwtĩ rāʿiƐ wa ħasan biʿālati ʿalpjānū/ wa kānat tðħkï lahomā kajfa kānat tošāriko fi hāđihi ʿalmawhibata /wa ʿištarā lahā ʿabūhā dū rï mï fā şǫl lā sĕ /, wa Ɛindamā šāhadūha tošāriku fi ʿalʿanāšïd

/wa hāđihi ʾaṯṯęflata ʾismohā wafā/ʾ wa šarrafat ʾabūha wa ʾommaha/ wa fï ʾalʾaxğr ʾanṣạħokom jā zomalāʾï liʾan ʾalmūsïqặ toƐallimoho fan rāʾiƐ wa ğamïl/ .]

5_" التلميذ (و_ ر) ":

_ الموضوع (كلنا أبناء وطن واحد):

Fï jawmĩ mina ʾalʾajāmi đahabnā naħno ʾassanata ʾalxặmisata wa ʾarrặbiƐata lilaƐibi korata ʾalqạdam fï ʾalmalƐabi/ , wa Ɛindahā ḍaraba zamïlï Ɛuḍwã mina ʾassạnati ʾarrặbiƐati /, tašāğara ʾalfarïqặni/ wa đahabnā ʾilā bojūtinā/ , wa fï ṣạbāħi jawmi ʾalɣạd /, ğāʾa ṣạdïqę̆ ʾalmofaḍḍal mina ʾassanati ʾarrābiƐati wa qặla lï/ jağibo ʾann noṣặliħa bajna ʾassạnatajni fï ʾaqrabi waqtĩ/ , faqǫlto laho ʾiđā ʾaradnā ħalla hāđihi ʾalmoškilati jağibo ʾan nađhaba limoƐallimï ʾassạnatajni linoƐlimahomā bilʾamri/ .

Wa Ɛindahā ţạlaba minnā ʾalmoƐallę̆mïna ʾan nağtamiƐa fï ʾaħadi ʾalqęsmajni /.øommā ţạlabā minnï ʾan noxbirahomā bikolli ʾalqęṣṣạti/ , wa fï ʾalʾaxę̆ri taṣặlaħa ʾassanatajni wa Ɛudnā kamā konnặ/ .]

ملحق (2):

وثائق تسهيل مهمة التربص :



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
المرجع: ك ع/ق ع ا/2024
رقم: 372 /ع ا/2024

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique
Université Yahia Farès de Médéa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales

تسهيل مهمة

الى السيد: مدير مدرسة لشرف قدور/شلالة العذاورة

ينشرف رئيس قسم العلوم الاجتماعية الطلب من سيادتكم الترخيص بدخول مؤسستكم الموقرة.

للطالب(ة): ....جرا.د.نية.ا.ة.ميرة.....

المسجل(ة) بالسنة: 2024/2023

تخصص: ماستر: ا.جو.ا.ة.ا.ة.د.ة. و.ا.ع.م.ل تحت رقم:

وذلك في اطار لاجراء تحث علمي ميداني

خلال المدة من 2024/04/15 إلى: 2024/05/30

بمؤسسة: ...لشرف قدور/شلالة العذاورة

الرجاء تمكينه(ها) من الدخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

حرر بالمدية: 02/04/2024

رئيس القسم

المدير
مدرسة لشرف قدور
مدير المدرسة الإبتدائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique
Université Yahia Farès de Médéa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
التاريخ في: 02 أكتوبر 2024
الرقم: 1113 /2024

تسهيل مهمة

الى السيد: مدير مدرسة لشرف
قدور / بلدية العداورة

ينشرف رئيس قسم العلوم الاجتماعية الطلب من سيادتكم الترخيص بدخول مؤسستكم الموقرة.

للطالب(ة): .....بو محاد بلجمعة...

المسجل(ة) بالسنة: 2024/2023

تخصص: ماستر: أنثروبولوجيا التنمية والتواصل تحت رقم:

وذلك في اطار لإجراء بحث علمي ميداني

خلال المدة من: 2024/11/15 إلى: 2024/12/30

بمؤسسة: ...لشرف قدور.../بلدية العداورة

الرجاء تمكينه(ها) من الدخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

حرر بالمدية: 02 أكتوبر 2024

رئيس القسم
رئيس قسم العلوم الاجتماعية
أ. د محمد بوحنية

مدير المدرسة الإبتدائية

_ملحق (3):

نصوص القراءة للسنة الخامسة :

نص مهنة الغد :

مِهْنَةُ الْغَد



رافقَ عِصامٌ ورزانُ أمَّهما في زيارةٍ عائليَّةٍ عند الخالةِ أُمِّ السَّعدِ، بمناسبة نيلِ ابنتِها وَرْدَة شهادة البكالوريا . ما إن دخل الطِّفلان حتى هتفا فرحَيْن : ألف مُبارَكٍ، والعُقْبى لوردة بالشّهاداتِ الجامعيّة .

أمّا الأمُّ فلقد قَدَّمَتْ طَبَقَ « الْغرايَف » للخالةِ، الّتي شكرتْها قائلَةً : مازِلْتِ يا أُختي تُحافظين على عاداتِنا وتَقاليدِنا، أذكرُ أنّ أمّي كانت إذا ما سمعتْ بخبرٍ سَعيد، دَعَكَتِ العجينَ وأَحْمَتِ الطّاجينَ وأذابتِ العسلَ والزُّبدةَ، ورُحْنا نُوزِّعُ « الغرايف » على الْجيران والأقارب . ثمَّ أضافتْ مُخاطِبةً عصامًا : وأنت يا عزيزي سَتَفْرحُ هذه السَّنةَ – إن شاء اللّهُ – بِنجاحك في شهادةِ نهايةِ التَّعليمِ الابتدائيّ، قُل لي ماذا تُريدُ أن تَصيرَ مُستقبلا ؟

أجابَ عِصامُ دون تردُّدٍ : ميكانيكيّا .

استغربتْ أُمُّ السَّعدِ : حقّا ! لماذا لا تكونُ طبيبا كأبيك؟ ما سِرُّ اختيارِك لهذه الْمِهنة ؟

قال عصامٌ : في الصَّيفِ الماضي، كنت متوَجّها رُفقةَ أبي إلى أعالي منطقة بني دْوالَة، وكانت السَّيّارةُ تَنهبُ الأرضَ نهبا متسلِّقةً المرتفعاتِ وفجأةً توقَّفتْ عن السَّيرِ، بحثَ أبي عن الخللِ لعلَّهُ يستطيعُ إصلاحَه، لكنْ دون جَدوى، عندها اقتادها إلى أقْرَبِ مِرْآب .

بحث الميكانيكيُّ عن الْخَلل مُسْتَعينا بالْمُعلّم الآليّ، وبعد جهدٍ تمكّن من اكتشافِ قطعةٍ صغيرةٍ مكْسورَةٍ، فاستبدلَها بأخرى جَديدة، ولَحَمَها مستعملا الأوكسجين . تابعنا رحلتَنا، وأنا أفكّرُ في تعلُّم هذه المهنة الّتي تتطلّبُ فهْما وتَخصُّصاً ومهارة .

عَقَّبَتِ الأمُّ : أنا فَخورَةٌ بك يا عِصام، وسوف أُساندك وأُشجّعُك، حتى تتمكّن من دخول مدرسةٍ تِقنيَّة لتعلُّم الميكانيك، فهذا الاختيارُ ينسجم وميولك .

ختمتِ الخالةُ أُمُّ السَّعدِ : إخْتِيارُكَ مُوَفّق، فإذا أرَدْنا أن نَبْنيَ وَطَنَنا، ونُحافِظَ على ثرواتِه ومداخيلِه، فعلينا أن نَتَفَوَّقَ في كلّ المَجالاتِ، فَعِقْدُ المجتمعِ لا يتكاملُ إلاّ بتلاحمِ كلِّ حَلقاتِه .

مقتبس عن نصّ من كتاب "القراءة العربية" للسّنة الخامسة أساسي– بتصرف –

نص الإخلاص في العمل :

نص مواقف وعبر :

أوسع معلوماتي

مَواقِف وعِبَر



• مِنْ أَرْوَعِ أَمْثِلَةِ الْإِيثار :

طَرقَ عليٌّ بابَ بيْتِهِ، فاسْتَقْبَلَتْهُ فاطِمةُ زَوْجَتُه، فرَأَتْهُ قد لَفَّ في ثَوْبِهِ شيْئاً فسَأَلَتْهُ : ما مَعَك ؟

قال : حَفْنَتان مِنْ شَعيرٍ، فاصْنَعي منْهما رَغيفَيْنِ نُفْطِرْ بهما من صِيامِنا . " فَوَضَعَتْهُما بِنْتُ الرَّسولِ صلّى اللّه عليه وسلّم في الرَّحى، وطَحَنَتْهُما، ثمّ خَبَزَتْهُما ثلاثةَ أرْغِفَةٍ .

وبعد أن صلّى عليّ الْمَغرِبَ ، دخلَ بيْتَهُ لِيُفْطِرَ، فَوضَعتْ فاطمةُ الطّعامَ، وقَرَّبَتْهُ منه ومن أولادِهما، وما كادوا يَشْرَعونَ في الْأكلِ حتّى سَمِعوا طَرْقاً على البابِ، فقال عليّ : مَنِ الطَّارِق ؟ قالَ : رَجُلٌ مِسْكينٌ، فأخذَ عليّ رَغيفاً منَ الْمائدةِ وقدَّمَهُ لذلك الْمِسْكينِ ، ولمّا عادَ إلى مَكانِهِ سَمِعَ طَرْقاً جديداً فإذا به يتيمٌ يسأل، فقدَّمَ له رغيفاً آخرَ، ولم يَنْتَظِرْ طويلاً حتّى طَرَقَ الْبابَ ثالِثٌ، فقال : ومن أنتَ ؟ قال : رَجلٌ منَ الْمسلمين حَبَسَني الْكُفّارُ شَهْرا في سِجْنٍ مُظْلِم وقَيْدٍ ثقيل، فهل أجِدُ عِندكُم عَشائي يا آلَ محمّد ؟ فدَفَعَ إليه الرَّغيفَ الثّالِثَ .

ونَظَروا إلى الْمائِدَةِ فإذا هي خاليَةٌ منَ الطَّعامِ، فتَفَرَّقوا منْ حَوْلِها وذَهَبوا إلى أماكِنِ نوْمِهم غيرَ آسِفين ولا مَحْزونين .

علي بن أبي طالب – أحمد التاجي –

نص الرسام الموهوب :



الرَّسّامُ المَوْهوب



أُصيبَ سليم بِحُمّى في صِغَرِهِ، فَقَدَ على إثْرِها حاسَّةَ السَّمْع . لكنّه وَلَدٌ مُرْهَفُ الْإحْساسِ دَقيقُ الْملاحَظَةِ . كانَ يُمْضي أَوْقاتَ فَراغِهِ دائماً في الرَّسْم، رغم أن والديه اعتبرا هوايته هذه مَضْيَعَةً للْوَقْت . صادَفَ أنْ مَرِضَ والِدُ سَليمٍ مَرَضاً شَديدا، وجاءَ طَبيبُ الْقَرْيَةِ لِمُعايَنَتِهِ، فَتَناوَلَ سَليمٌ قَلَمَهُ وراحَ يَرْسُمُ هذا الْمَشْهَدَ، ثمّ تَقَدَّمَ منَ الطَّبيب، وناوَلَه الرَّسْمَ مُخاطِبًا إيّاه بِلُغَةِ الْإشارَةِ . لم يَفْهَمِ الطَّبيبُ، فَشَرَحَ له الْوالِدُ قائلا : « إنَّهُ يَشْكُرُكَ على تَنَقُّلِكَ إلى هنا لِمُعالَجَتي . » انْدَهَشَ الطَّبيبُ لنَباهَةِ سَليم ولِرَوْعَةِ الرَّسْمِ الَّذي أَنْجَزَهُ في وَقْتٍ قَصير . فقالَ لِوالِدِ سَليم : « يَجِبُ أن تعتنيَ به، فهو يمْتلِكُ مَوْهِبَةً نادِرَةً، ولَعَلَّه يَصيرُ فَنّانًا مَشْهورًا . » وعِنْدَما هَمَّ الْأَبُ بِدَفْعِ مُسْتَحَقّاتِه، لم يَقْبَلْها قائلاً : « إنَّ الْهَدِيَّةَ الَّتي قُدِّمَتْ لي تُغْنيني عنْ أُجْرَتي . » كان لِهذِهِ الْحادِثَةِ أَثَرٌ كَبيرٌ في حَياةِ سَليم، فَلَقَدْ قَرَّرَ والِداهُ تَشْجيعَهُ على تَحْقيقِ حُلُمِهِ، حتّى تَمَكَّنَ منَ الْالْتِحاقِ بمعْهَدِ الْفُنونِ الْجَميلَة .

نص كلنا أبناء وطن واحد

كُلُّنا أَبْناءُ وَطَنٍ واحِدٍ



صادفَ وأنْ عُدْتُ إلى مَسْقَطِ رَأْسي في القَرْيَةِ بَعْدَ طولِ غياب . مَرَرْتُ أمامَ حَشْدٍ من البَراعِمِ وافدينَ إلى المَدْرَسَةِ في صَخَبٍ حُلْوٍ من الأَصْواتِ والضَّحَكاتِ، ياه !

مَدْرَستي العَتيقَة،

لقدْ اِكْتَسَتْ حُلَّةً جَديدَةً أنيقَةً زادَها جَمالاً شُموخُ الرّايَةِ الوَطَنِيَّةِ . إنّها مازالَتْ قائِمَةً شاهِدةً على أيّام وَلَّتْ بِحُلْوِها ومُرِّها . فَتَذَكَّرْتُ زَمَنَ الاحْتِلالِ الأَغْبَرَ أيّامَ الطُّفولَةِ .

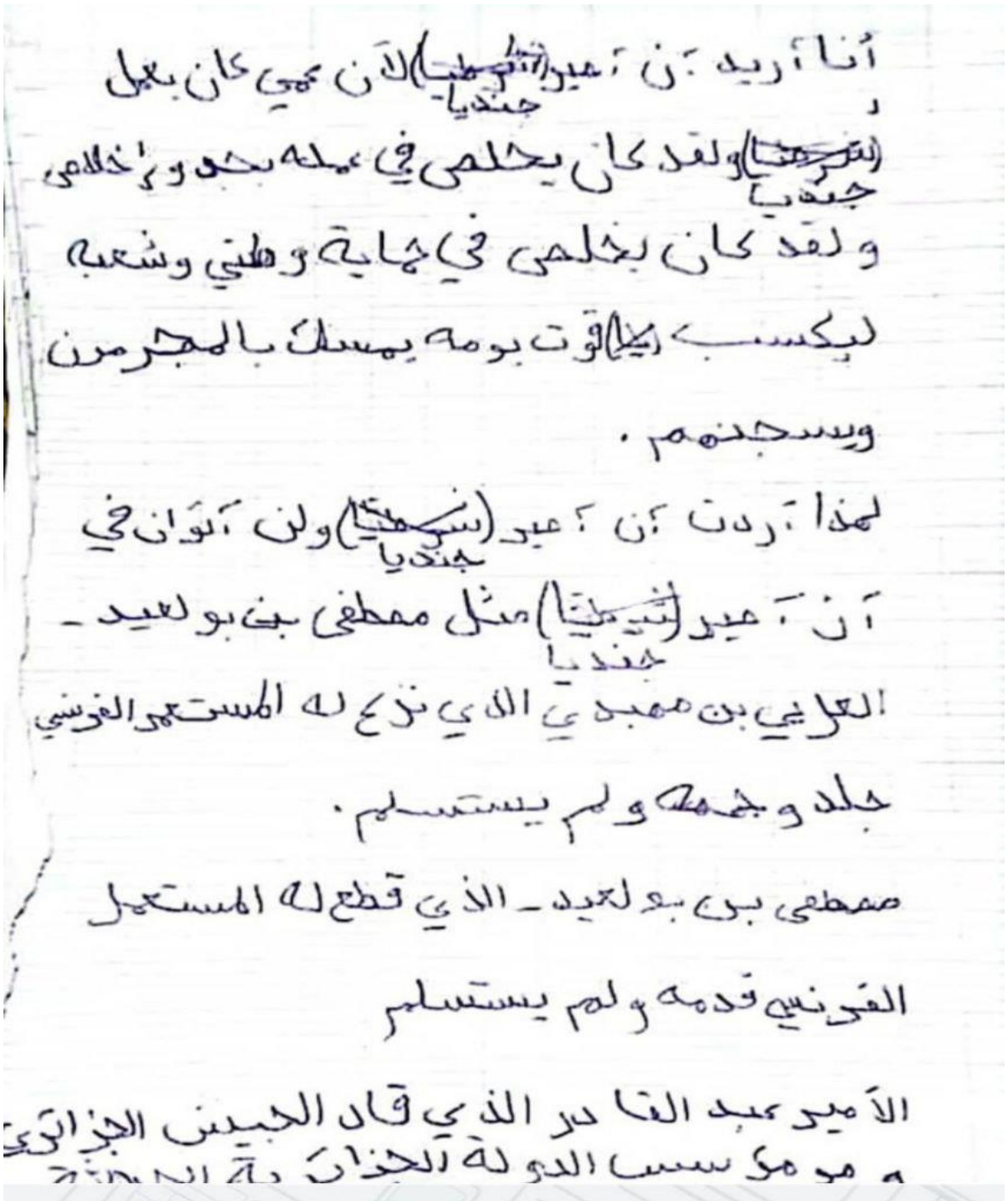
كان مُعَلِّمُ مَدْرَسَتِنا آنَذاك من سُلالَةِ الغازينَ لِبِلادِنا . يُعاقِبُ بِشِدَّةٍ كلَّ تِلْميذٍ من القَرْيَةِ لا يُجيدُ نُطْقَ كَلِمَةٍ بِالفَرَنْسِيَّةِ، ممّا خَلَقَ له مَشاكِلَ كَثيرَةً مع تَلاميذِه الجَزائِريّينَ . في كلِّ مَرَّةٍ يَصْرُخُ بِجُنونٍ على أَحَدِهِمْ يَنْفَجِرُ الأَطْفالُ بِالضَّحِكِ، الأَمْرُ الّذي جَعَلَهُ في مَواجَهَةٍ دائِمَةٍ معهم . كلُّ الإجْراءاتِ الّتي اِتَّخَذَها ضِدَّهُمْ لم تَنْفَعْ . حاوَلَ في البِدايَةِ وَضْعَ العَرَبِ في صَفٍّ والأَطْفالَ القَبائِلَ في صَفٍّ آخَرَ، وبين الصَّفَّيْنِ الْمَمَرُّ الرَّئيسِيُّ . أَغْضَبَ الآباءَ ذلك التَّصَرُّفُ؛ لَكِنَّهُمْ لم يَسْتَطيعوا التَّعْبيرَ عن غَضَبِهِمْ . تَحَدَّثوا أوَّلاً إلى المُعَلِّمِ نَفْسِهِ وقالوا له : إنَّ التَّفْريقَ بين أَطْفالِنا يَخْلُقُ المَشاكِلَ، ونحن جَميعًا من قَرْيَةٍ واحِدَةٍ . وإنَّ قَواعِدَ التَّرْبِيَةِ نَفْسَها تَتَنافى مع هذا التَّصَرُّفِ . لكنّ المُعَلِّمَ رَدَّ على الوَفْدِ بِأَنَّهُ لَيْسَ في حاجَةٍ إلى من يُعَلِّمُهُ قَواعِدَ التَّرْبِيَة . سكت الآباءُ على مَضَضٍ، لم يَكُنْ في وُسْعِهِمْ المُعارَضَةُ، فلو مَنَعَ أَحَدُهُمْ اِبْنَهُ من الذَّهابِ إلى المَدْرَسَةِ لاعْتُبِرَ عَدُوًّا لِفَرَنْسا !

ولِحُسْنِ الحَظِّ كان الأَطْفالُ خارِجَ المَدْرَسَةِ دائما يَلْعَبونَ مع بَعْضِهِمْ، لم تُؤَثِّرْ فيهم تَرْبِيَةُ المُعَلِّمِ الفِرَنْسِيِّ . وفي الجامِعِ كانوا يَقْرَأونَ القُرْآنَ على يَدِ شَيْخٍ واحِدٍ يُحَذِّرُهُمْ من الفُرْقَةِ . وسُكّانُ القَرْيَةِ؛ كانوا يَعْتَبِرونَ المُعَلِّمَ الفَرَنْسي مُجَرَّدَ شَخْصٍ يُعَلِّمُهُمْ حُروفًا أَجْنَبِيَّةً، قد يَحْتاجونَ إليها ليس إلاّ . ولَكِنَّهُم يَتَعَلَّمونَ الأَخْلاقَ ويَتَرَبّونَ على يَدِ شَيْخِ الجامِعِ . ولم يَرْسَخْ في أَعْماقِنا منذ ذلك الحينِ سِوى قَوْلِ آبائنا : نَحْنُ أَهْلَ هذه القَرْيَةِ أَبْناءُ وَطَنٍ واحِد .

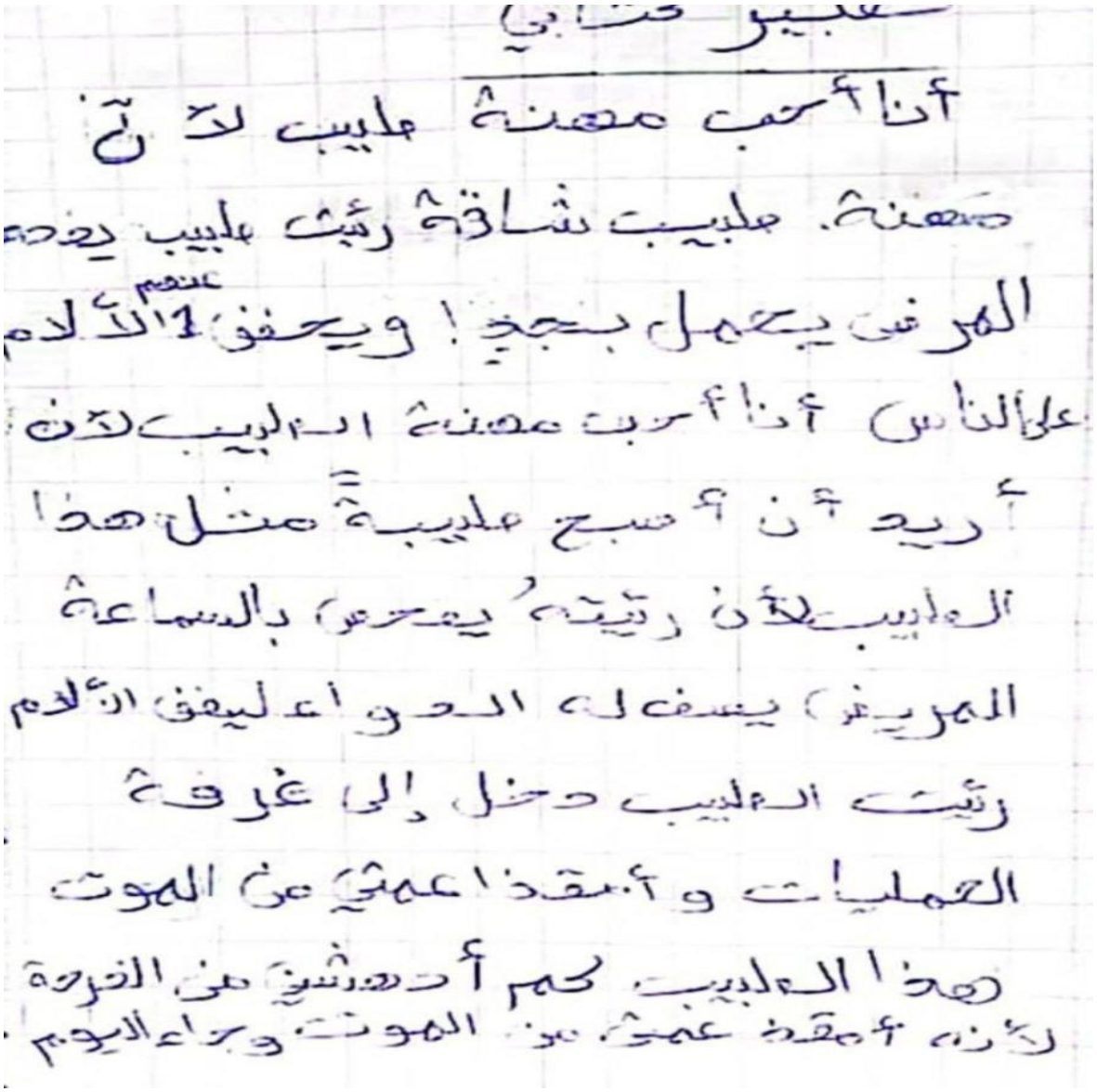
_ملحق (4):

مدونات التلاميذ :

مدونة 1 (مهنة الغد):

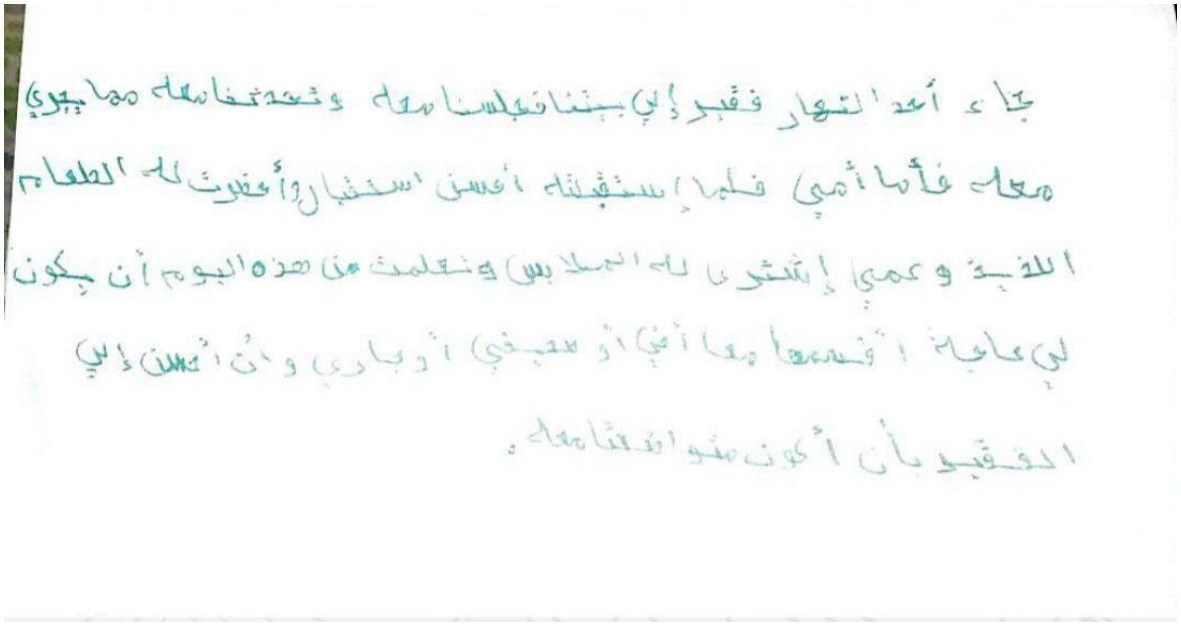

أنا أريد أن أصير جنديا لأن عمي كان يعمل
جنديا ولقد كان يحكي في عمله بجد وإخلاص
جنديا
ولقد كان يحكي في حماية وطني وشعبه
ليكسب رضا الله يوميا يمسك بالمجرمين
ويسجنهم.
لهذا أريد أن أصير جنديا ولن أتوان في
جنديا
أن أصير جنديا مثل مصطفى بن بولعيد -
جنديا
العربي بن مهيدي الذي نزع له المستعمر الفرنسي
جلده وجمجمه ولم يستسلم.
مصطفى بن بولعيد - الذي قطع له المستعمل
الفرنسي قدمه ولم يستسلم
الأمير عبد القادر الذي قاد الجيش الجزائري
هو مؤسس الدولة الجزائرية

مدونة 2 (الإخلاص في العمل):

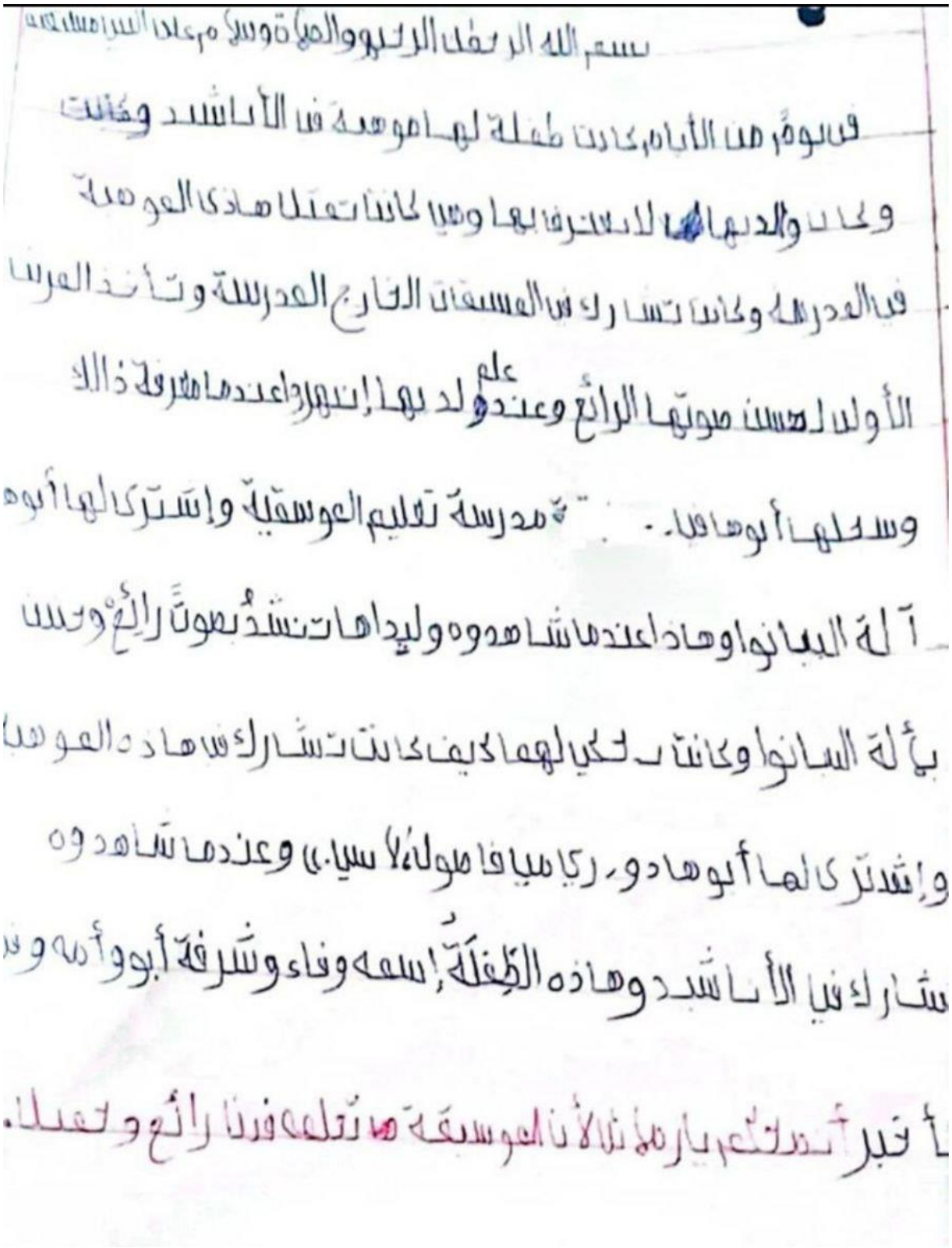


أختي مرضت من بعدنا
الطبيب
وفحص أختي عن بعدها ووصفها
الدواء
لقد أعجبتني هذه مهنة الطبيب
أريد أن أصبح مثل هذا الطبيب
لأنه أعجبني في عمله وأخلاقه

مدونة 3 (مواقف وعبر):


جاء أحد التجار فقير إلى بيتنا فجلس معه وتحدث معه بما يجري
معه فأما أمي فلما استقبلته أحسن استقبال وأطعمت له الطعام
اللذيذ وعمي إشترى له الملابس وتعلمت من هذه اليوم أن يكون
لي علاقة أتحدث مع أمي أو مع أبي أو بأخي وأن أحسن إلى
الفقير بأن أكون متواضعا معه.

مدونة 4 (الرسام الموهوب):



بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد عليه السلام

في يوم من الأيام كانت طفلة لها موهبة في الأناشيد وكانت

ولكن والديها لا يعترفان بها وهي كانت تمثل هذه الموهبة

في المدرسة وكانت تشارك في المسرحيات التاريخ المدرسة وتأخذ المرتبة

الأولى لحسن صوتها الرائع وعندها علم لديها إنهما واعندها معرفة ذلك

وسألها أبوها قال: "مدرسة تعليم الموسيقى" واشترى لها أبوها

آلة البيانو وهذا عندما شاهدوه وليداها تنشد بصوت رائع وحسن

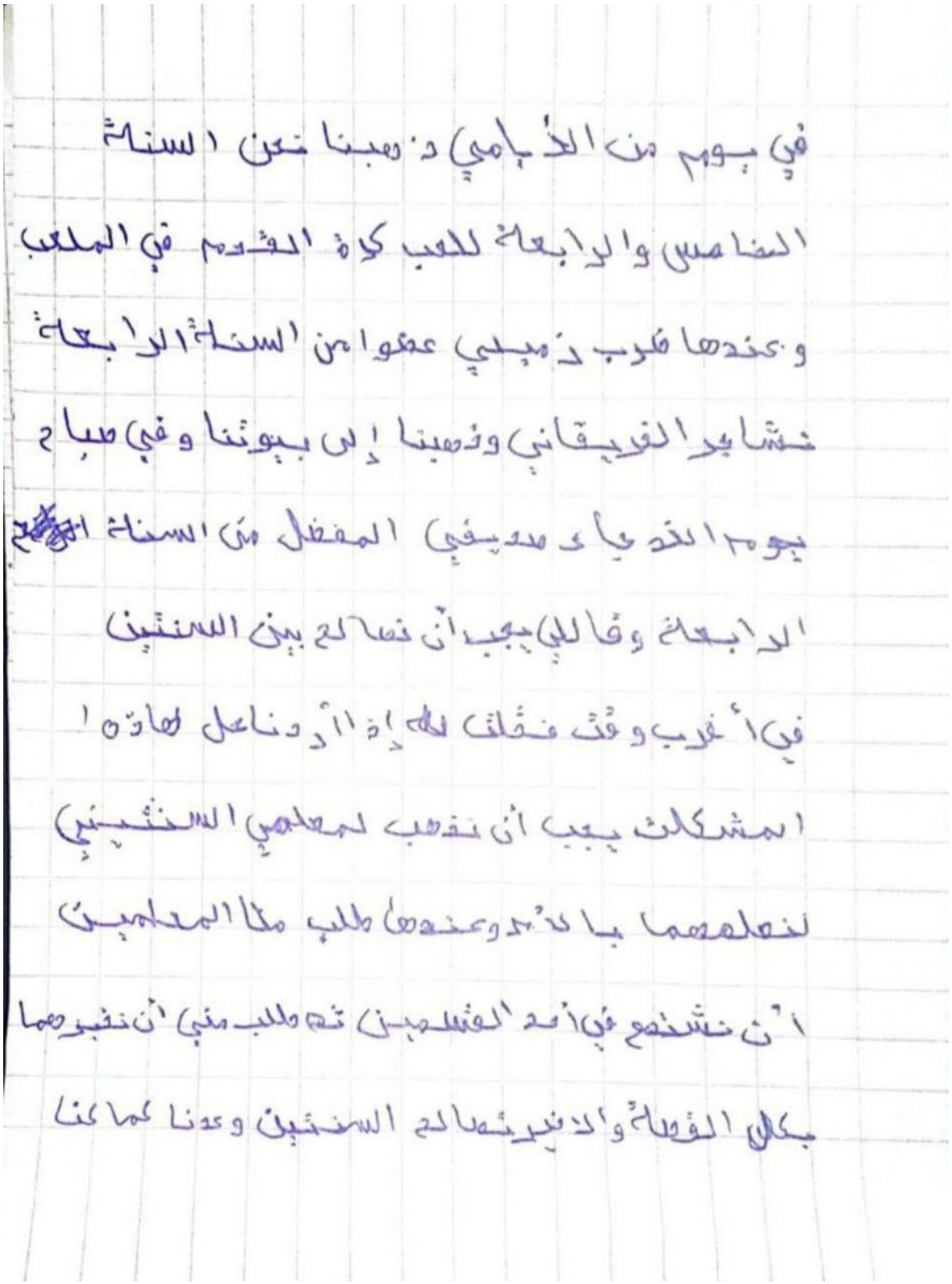
بآلة البيانو وكانت تحكي لهما كيف كانت تشارك في هذه الموهبة

واشترى لها أبوها دوري يا ميا فما قولك؟ سيا.» وعندما شاهدوه

شارك في الأناشيد وهذه الطفلة إسمه وفاء وشرفة أبو وأمه و

أخبرتكم يا رفاق أن الموسيقى ممتعة فرنا رائع وتعلم.

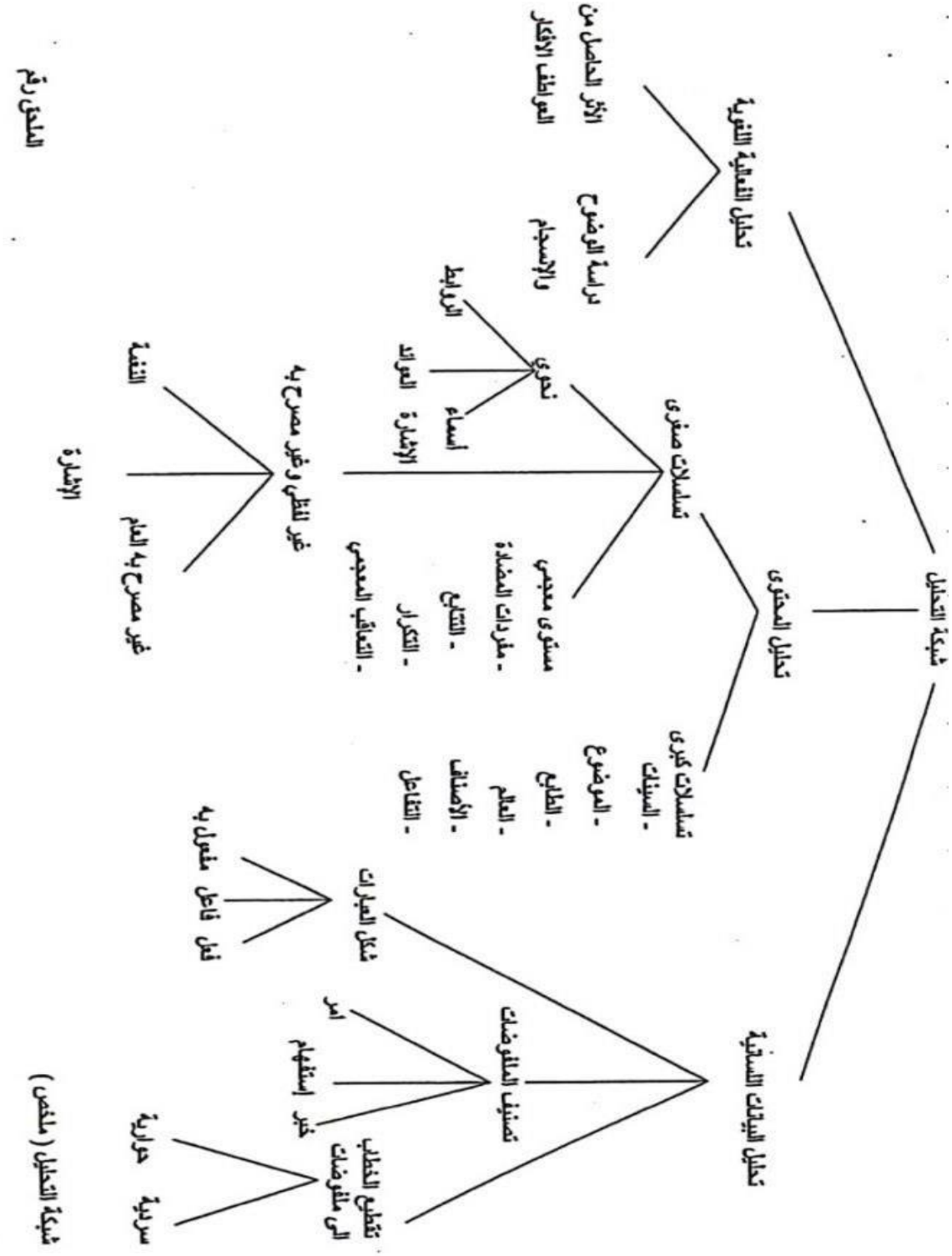
مدونة 5 (كلنا أبناء وطن واحد):



في يوم من الأيام ذهبنا نحن السنة
الخامس والرابعة للعب كرة القدم في الملعب
وعندها قرب ذهبي عدوا من السنة الرابعة
شاهر القريقاني وذهبنا إلى بيوتنا وفي صباح
يوم الغد جاء عدي في المفضل من السنة
الرابعة وقالي يجب أن نصالح بين السنتين
في أقرب وقت فقلت له إذا أردنا حل هاذه
المشكلة يجب أن نذهب لمعلمي السنتين
لنعلمهما بالأمر وعندها طلب منا المعلمين
أن نشتكي في أحد التلميذين ثم طلب مني أن نغفرهما
بكل الوضاءة والاحترام بين السنتين وعدنا كما كنا

_ملحق (5):

مخطط لشبكة تحليل الخطاب لنواني حسين :



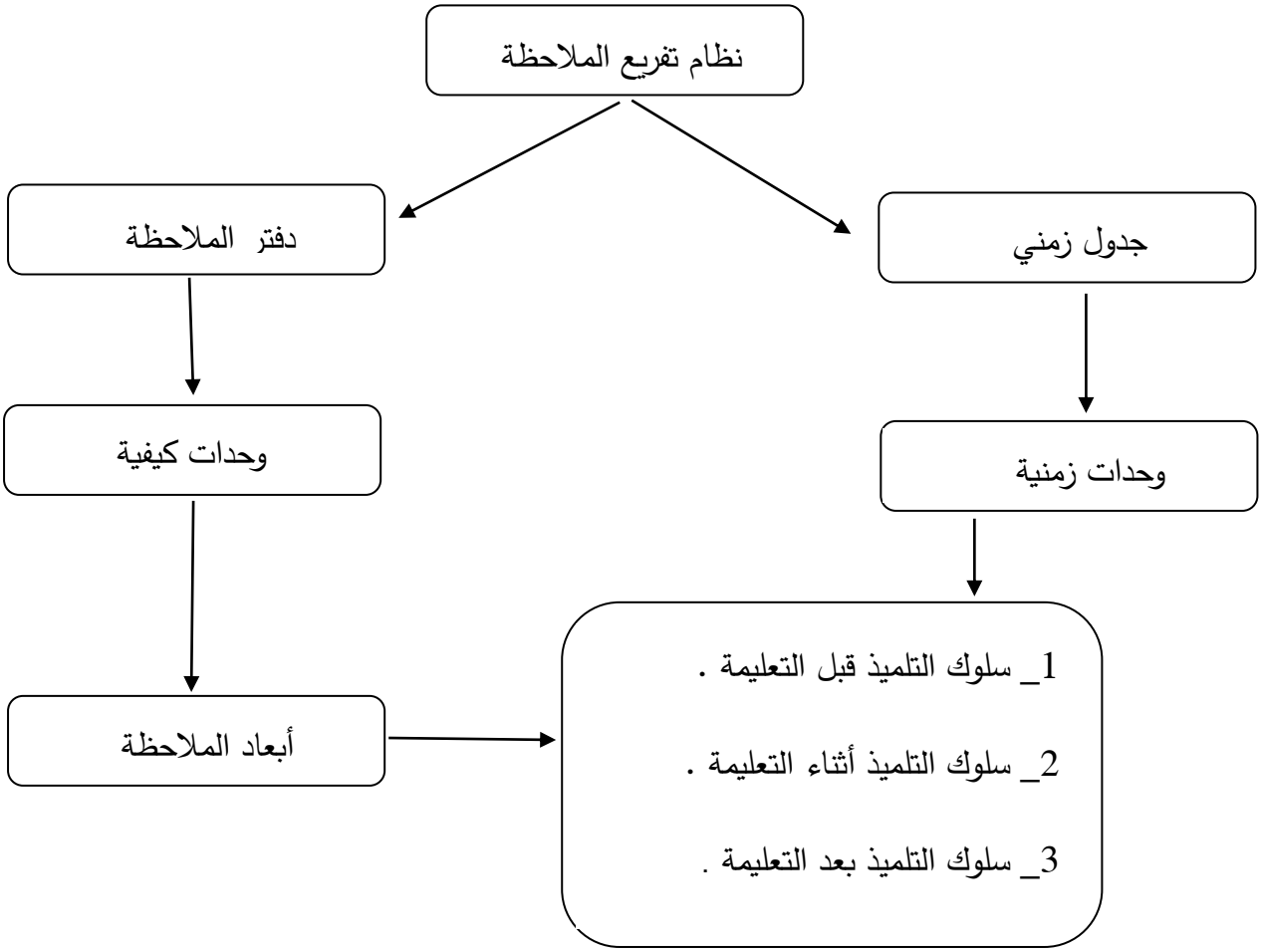
_ملحق (6):

دليل المقابلة :

المؤشرات	أسئلة المؤشرات
دور ومكانة المطالعة في حياة التلميذ .	مارأيك في المطالعة ؟ أو مارأيك في حصة القراءة ؟
	هل تحب حصة المطالعة في القسم ؟ مع التعليل .
	هل تطالع خارج القسم ؟
تأثير النصوص على التلاميذ .	أي نص أثّر فيك ومازلت تتذكّره وأحسست أنّه أفادك ؟
	هل قرأت هذا النص (نعطيه أي نص مغاير عن النص الذي سنقارن خطابه به) ؟ أو قرأه زملائك فقط ؟
	هل قراءة النص تسبب لك المتعة أو الملل ؟

_ملحق (7):

دفتر الملاحظة :



ـ ملحق رقم (8):

مكعبات كوهس:

إختبار المكعبات المقدم من طرف كوهس سنة 1920, جاء بحلول لصعوبات المطروحة من طرف الإختبارات غير كافية لتقدير مستوى الذكاء (ينتمي الى جملة اختبارات القدرة العقلية حسب كوهس), هذا الإختبار وضع لقياس الذكاء واستعمل لتجنب ندخل عامل اللغة من أوّل مصدر , الإختبار يتكوّن من 16 مكعب ملونة ومشكّلة من جهة بالأحمر, أبيض, أزرق, أصفر, وطول أضلاع كل مكعب من 25 ملم.

وصف العتاد:

يتكوّن من 16 مكعب متعدد الألوان السابقة الذكر تحمل الرسومات 17 الأرقام من 1 الى 16 لكنّها مثلت على حسب الترتيب المرجعي لسنة 1933, بالإظافة توضع المكعبات والرسومات في علبة واحدة.

يوضح كل رسم على ورقة بيضاء وفي الجهة اليسرى يوضح الرقم الأصلي الخاص بها وعلى الجهة اليمنى نجد الوقت المحدّد.

تشكل مجموع الرسومات المرتبة على دفتر صغير.

يجب أن يكون عرض الرسومات للعميل ملائم حيث يتمكّن هذا الأخير من قراءة الرقم الأصلي للرسم بكل سهولة, تمثل ورقة التنقيط مجموعة العلامات الخاصة بكل رسم مقدّر في زمن معيّن, يتم حساب العلامات بقراءة مباشرة وسهلة.

_التعليمات:

_يكون العميل جالسا أمام طاولة حيث لاتتحدّى زاوية النظر 45 درجة, حينما يكون في الإختبار.

_يجلس الممتحن مقابل العميل.

_لايجب على العميل مشاهدة الرسومات أثناء تقديم التعليمات الأوّلية وأثناء الإختبار لا يمكنه إلّا رؤية رسم واحد في كل مرّة.

_تقلب العملية التي تحتوي مكعبات على الطاولة أمام اليد اليمنى للعميل.

_تعليمات التطبيق:

أوّلا: نعطي للعميل المكعبات ونقول له "راح نوريلك الاشكال فيهم الوان ونعرفه بالمكعبات والألوان"

نقول له " باللغة الجزائرية "أخدم كيما أنا".

اولا : نجرب معه الرسم 1 و2 معه, نعمل بأربع مكعبات, عندما نمسك مكعب نطلب منه أن يمسك مكعب يشبهه.

أمّا الرسم 3 فمل فوق نعمل بأكثر من 4 مكعبات ونقول له " شوف راح نوريلك شكل واخدم واحد وحدك ".

_نقول للعميل ممسكا بمكعب أنت ترى هذا المكعّب أحمر من جهة وأزرق من جهة وأصفر من جهة وأبيض من جهة أخرى ومن هذه الجهة أصفر وأحمر ومن الجهة الأخرى أحمر وأبيض.

_نطلب منه الملاحظة.

_نستبدل مكعب البرهان من بين الأخرى.

_الإختبار الأوّل: "بأربع مكعبات أنجز المربع كلّه أخمر".

_مساعدة الطفل إذا لم يتمكّن بإنجاز الإختبار.

_الإختبار الثاني: "جيد الآن أنجز بدقة هكذا".

_ أعرض ورق الإختبار للعميل وسمي الألوان "هل تلاحظ؟ هذا أحمر وهذا أزرق".

تبين الألوان على الرسم, مساعدة الطفل عند إخفاقه, تحاول أن يكون الرسم في وضعية السليمة:

" الشكل 1 " الآن نقوم بفعل هذا, تلاحظ هذا الأحمر وهذا الأزرق.

" الشكل 2 " نفس الإجراءات بالنسبة للورق 2.

" الشكل 3 " وما بعده, لانسمي الألوان وعدم مساعدة الطفل عند إخفاقه.

_ توقيف الإختبار: عند إخفاقات متتابعة أو 3 إخفاقات متتابعة في ورق ذو 16 مكعب.

_الدقّة التقنية: وضعية المكعبات: نفرق المكعبات أمام العميل.

_ بعد كل تشكيل نفرّق المكعبات من جديد مع عدم خلطها مع المكعبات الأخرى.

_ نسجل جيدا ولا نعلم العميل بعدد المكعبات التي يمكن إستعمالها.

_ تسجيل الوقت:

_بالنسبة للورق 1 شغِّل المؤقت بعد تسمية الألوان.

_بالنسبة للأوراق التالية: شغِّل لمؤقت في لحظة إعطاء الورق للطفل.

_إستعمل المؤقت يكون كذلك متقطِّعا.

_قراءة الوقت يكون دائما توقيت المؤقت.

_ورق الإختبار:

توجد أنواع عديدة تختلف حسب الألوان في كل التقسيمات الممكنة إستعمال أوراق نصف أحمر ونصف أزرق إذا تمكن العميل من تشكيل المكعبات نقول له: وضع الكل مثل النوع, مع مساعدته.

_النوع: إذا تمكن الطفل من تحريك النوع, نتركه يضعه كما يشاء مع إرجاعه الى وضعيته الصحيحة إذا وضع الطفل الرسم في وضعيته الغير صحيحة أو كان الورق يعرقل إستعمال المكعبات.

_نظام العرض: نحترم في الإستعمال نظام G–ARTHUR الذي يحتوي على 3 تحويلات نسبية نظام كوهس.

1 تعرض قبل 2.

4 تعرض قبل 5.

6 تعرض قبل 7.

نظام العرض إذن هو: 1 2 3 4.....7 هو النظام الذي يسجل على أوراق التنقيط .

_مختلف الإجراءات:

_التشكيلة صحيحة قبل الوقت المحدد , التصرف للعميل يوحي بأنّه انتهى, سجل مباشرة الوقت وانتقل الى الورق: 2.

_التشكيلة غير صحيحة والعميل يتوقف قبل إنتهاء الوقت, نسأله هل "انتهيت"؟.

_إذا كان العميل أكمل عدد المكعبات نسأله "الواجب إنجاز الرسم بدقّة".

_ إذا امتنع العميل قبل إنتهاء الوقت الأقصى المحدّد نقول له "حاول أيضا" دون مساعدة.

_عرض المكعبات للعميل:

_عرض ووضع المكعبات بطريق تكون فيها الأوجه ذات اللون الواحد في الجهة العلوية متساوية لكل الألوان الأربعة.

_أخذ مكعب معين بالإصبع ولمس المكعبات المعروضة بالإصبع التي يكون فيها الوجه العلوي هو الوجه الأحمر وتتبع نفس الطريق بالنسبة للوجوه الأخرى.

_عرض الوجه الأصفر وتعليم وتوضيح للعميل بالإشارة بتعيين الأوجه الأزرق والأحمر والأبيض بنفس الطريقة.

_إذا لم يفهم نأخذ بيده ونعطيه كل الأوجه الصفراء نبين له الوجه الأزرق والأحمر ونسأله أكان بإستطاعته لمس الأوجه الحمراء والبيضاء والصفراء بنفس الطريقة.

_ الممتحن يستطيع إعادة العملية المكونة للأوجه الصفراء والزرقاء حتى يفهم العميل.

_ إذا أثبت الممتحن بأن المفحوص يمكنه التفريق بين الألوان يشير له الى كل أوجه المكعب ويقوم بنفس العملية مع مكعبات أخرى ومقارنتها مع بعضها البعض وذلك بهدف تبيان للعميل بأنّ المكعبات متشابهة.

_ أنتقل بعد ذلك الى التجارب ثم الى رسوم الإختبار لأنّها فقط تعليمات عرض الرسومات هي المتغيرة.

أولا:

_الرسم 1: نشرح للعميل بالإشارة بأن يكون الرسم بالمكعبات.

ثمّ نأخذ مكعب نبيّن له الجهة الحمراء للرسم , والوجه الأحمر للمكعب وبعدها الجهة الزرقاء للرسم والوجه الأزرق للمكعب.

نساعد العميل على الإنتهاء في الوقت المحدد.

الرسم 2: نفس التعليمة بالنسبة للرسم 1 مع توضيح الألوان بنفس الطريقة مع المساعدة إذا لم تتم التشكيلة في الوقت المحدد.

الرسم من 3 الى 7 لا تبيّن الألوان المستعملة ولا تساعد العميل على انتهاء الرسم.

أكمل الإختبار مع الترجمة بالإشارة باقي التعليمات المعطاة في الشطر الأوّل.

_التنقيط :

المحاولة لاتأخذ بعين الإعتبار على سلم التنقيط, ماعدا الرسومات الداخلية في الإختبار المرقمة من 1 الى 7.

_يجب على كل عمل أن يتم بوقت محدد وعند الإخفاق يكون تنقيطه 0 صفر.

_عند كل عمل غير مكتمل في الوقت المحدد او الرسم غير مطابقة للرسم المطلوب إنجازه.

_ في حالة التفوق أي عندما يستطيع العميل تشكيل الرسم المطلوب باستعمال المكعبات وفي الوقت المحدد تختلف العلامة المتحصل عليها حسب الوقت اللاّزم لإكمال الرسم.

_ يختلف التوقيت مع العلامة المتحصل عليها من رسم الى آخر, نجد مجموع العلامات على ورق التنقيط.

_ أثناء القيام بالإختبار يكتب الممتحن الوقت في مكان مخصص له مقابل رقم خاص بالرسم.

مثال : أقّل من 20 ثا يأخذ 6 نقاط .

بين 20 ثا و35 يأخذ 5 نقاط.

بين 35 ثا ودقيقة ونصف يأخذ 4 نقاط.

_ العلامة الكامنة للإختبار هي مجموع العلامات المتحصل عليها في الرسومات.

كيفية حساب العمر العقلي:

تاريخ الميلاد ننقص من تاريخ إجراء الإختبار, نتحصل على العمر الحقيقي, ثم نحوله الى الأشهر.

مثال: مريم: تاريخ الاجراء 5 /3 /2024

تاريخ الميلاد 11/ 1 /2014

10/ 1/ 24

العمر الحقيقي هو إذن: 10سنوات وشهر, وعند تحويله الى الأشهر نضربه في 12 يصبح 121 شهر.

وللحصول على العمر العقلي نقوم ب: أخذ مجموع نقاط الإختبار مثلا التلميذة مريم تحصلت على 27 نقطة وهذه النقطة مايقابلها في جدول التنقيط الخاص بالإختبار نجد يقابلها السن 9 سنوات وشهر ولنحولها للأشهر نضربها في 12 تصبح: 109 شهر.

العمر العقلي: 109 شهر.

تحويل النقاط الى العمر العقلي (للذكور):

CUBES DE KOHS

TRANSFORMATION DES NOTES EN AGE MENTAL

TABLEAU 2

GARÇONS

Pts	AGE		Pts	AGE	
	Année	Mois		Année	Mois
2	5	0	36	9	3
3		2	37		4
4		4	38		5
5		6	39		6
6		8	40		7
7		10	41		8
8	6	0	42		9
9		1	43		10
10		3	44		11
11		4	45	10	0
12		5	46		1
13		7	47		1
14		8	48		2
15		9	49		2
16		11	50		3
17	7	0	51		4
18		2	52		4
19		3	53		5
20		5	54		5
21		7	55		6
22		8	56		7
23		10	57		7
24	8	0	58		8
25		1	59		8
26		3	60		9
27		4	61		10
28		5	62		10
29		7	63		11
30		8	64		11
31		9	65	11	0
32		11			
33	9	0			
34		1			
35		2			

تحويل النقاط الى العمر العقلي (الإناث) :

TRANSFORMATION DES NOTES EN AGE MENTAL

TABLEAU 2 (suite)

FILLES

Pts	AGE		Pts	AGE	
	Année	Mois		Année	Mois
2	5	0	37	10	0
3		2	38		1
4		5	39		3
5		7	40		4
6		10	41		5
7	6	0	42		7
8		2	43		8
9		4	44		9
10		6	45		11
11		8	46	11	0
12		10			
13	7	0			
14		3			
15		6			
16		9			
17	8	0			
18		1			
19		3			
20		4			
21		5			
22		7			
23		8			
24		9			
25		11			
26	9	0			
27		1			
28		2			
29		3			
30		4			
31		5			
32		7			
33		8			
34		9			
35		10			
36		11			

_تفسير النتائج:

كل إختبار يسجل خلال الوقت.

العمر العقلي يحسب حسب الأعمار العقلية للأطفال الآخرين من نفس الفئة العمرية.

نتحصل على درجة الذكاء: العمر العقلي

$$\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100 = \text{معدل الذكاء.}$$

_ عندما نحصل على درجات معينة من الذكاء نقوم بتوزيعها على مستوى المنحنى المستعمل في المجتمع البياني.

_ورقة تنقيط:

TEST DES CUBES DE KOHS

Feuille de Notation

NOM _____ Prénoms _____ Examiné le _____

Niveau scolaire _____ Né le _____

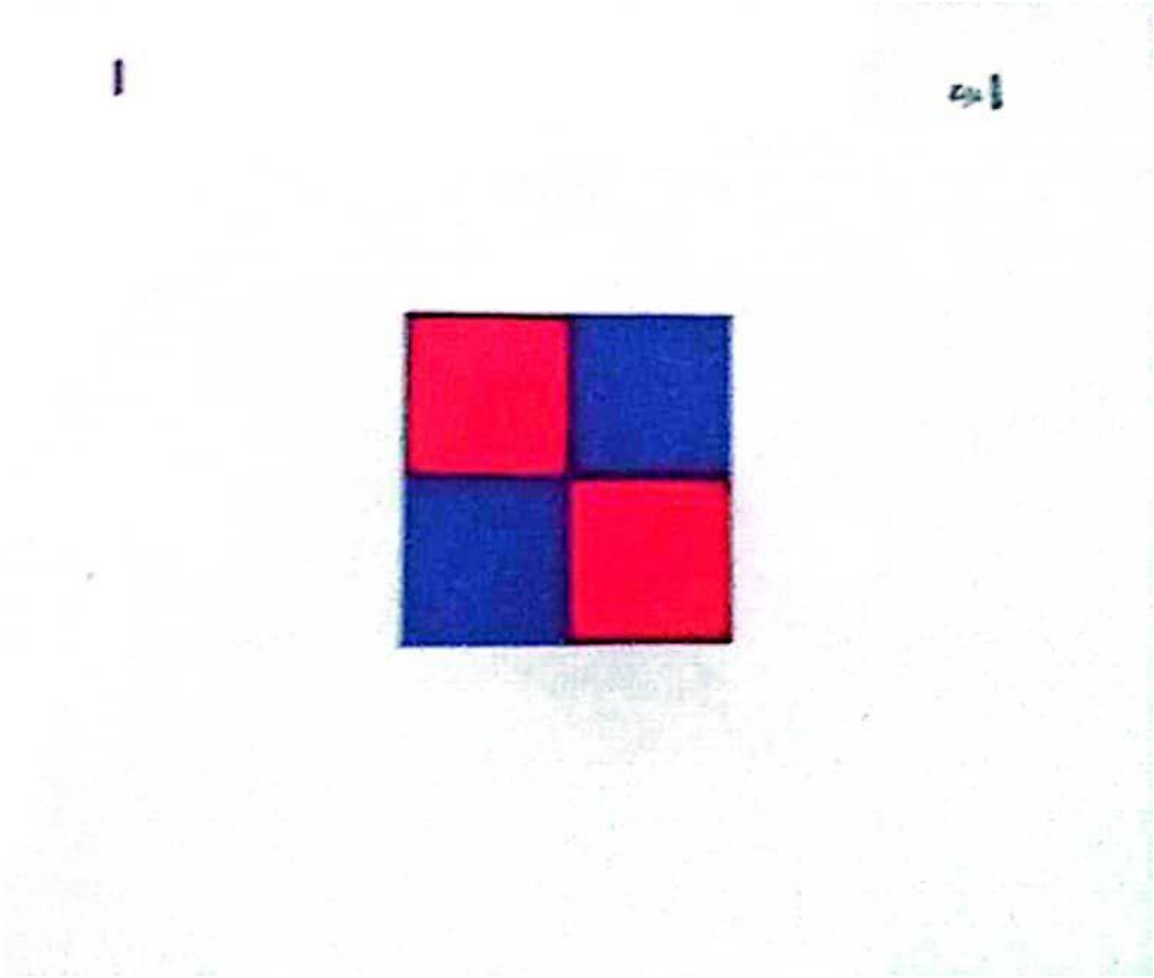
Examinateur _____ Âge _____ ans _____ mois

Numéro du Dessin	Temps passé	Limites de temps successives et attributions correspondantes de points						Points accordés
		Points	Temps-limite	Points	Temps-limite	Points	Temps maximum	
I		3	0 20	—	—	2	1 30	
II		5	0 30	—	—	4	"	
III		6	0 20	5	0 35	4	"	
IV		7	0 30	6	1 00	5	2 00	
V		7	0 35	6	1 05	5	"	
VI		7	0 35	6	1 00	5	"	
VIII		8	0 40	7	0 55	6	"	
VII		7	0 40	6	1 10	5	"	
IX		9	0 55	8	1 10	7	"	
XI		8	1 45	7	2 30	6	3 30	
X		9	1 55	8	2 10	7	3 00	
XII		9	2 25	8	2 40	7	3 30	
XIV		9	2 25	8	2 40	7	"	
XIII		9	2 20	8	2 33	7	"	
XV		9	2 40	8	3 00	7	4 00	
XVI		10	2 40	9	3 05	8	"	
XVII		11	2 40	10	2 55	9	"	

Observations :

Note Totale

مكعبات كوهس (17مكعب):









2

IA

2

VII

2

VIII

2

IX

2

X

XI

XII

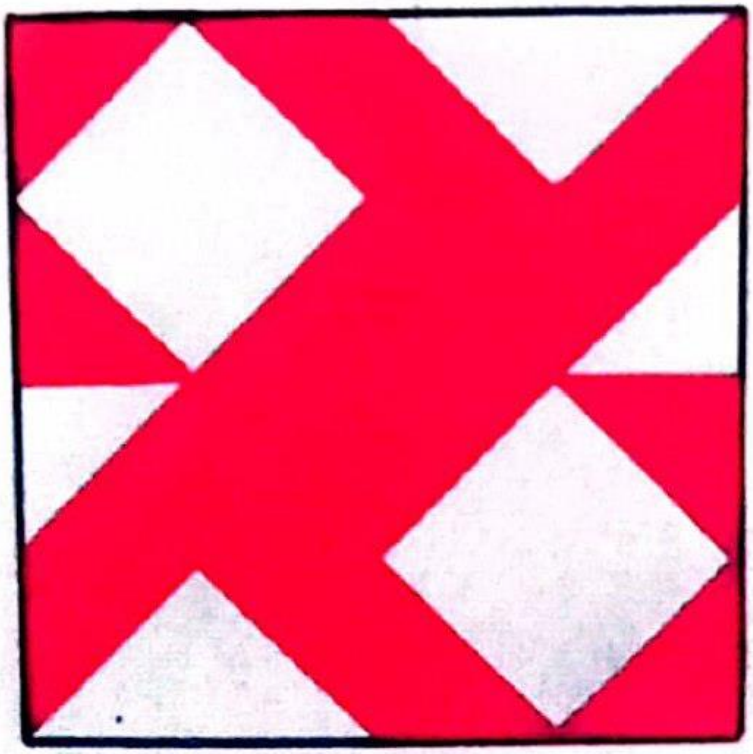
3 1/2

XIII

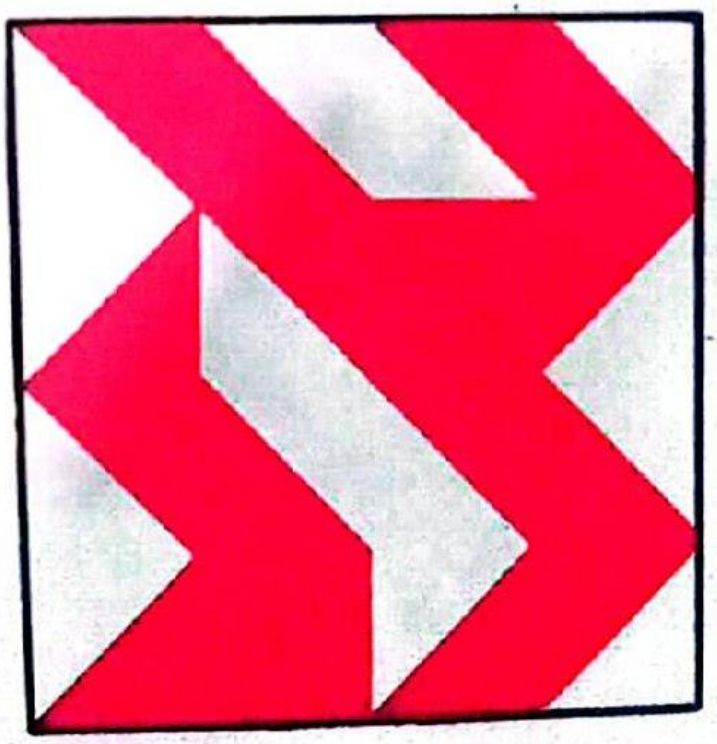


XIV

XV



XVI



XVII

