







منصة الديداكتيك ومركز عطاء للتربية الخاصة 2022

حقوق الطبع محفوظة

مجلة الديداكتيك للعلوم التربوية، العدد الثاني 2022

أبحاث محكمة للمؤتمر العلمي الدولي الأول؛ "ديداكتيك اللغة العربية، تخطيط التعلّيمات وتدير الأنشطة"

الذي نظمته منصة الديداكتيك ومركز عطاء للتربية الخاصة، يومي 22 و23 يونيو 2021

الترقيم الدولي: ISSN 2658-9400

رقم الإيداع بالصحافة: 2020/27 ص

منشورات مركز عطاء للتربية الخاصة، الدار البيضاء

العنوان: حي طارق الزنقة 34 الرقم 5 الطابق 2/3 سيدي البرنوصي، الدار البيضاء، المغرب

الهاتف: +212690232321/+212637323562

البريد الإلكتروني: Journal.didactique@gmail.com

الأفكار الواردة في الأبحاث والمقالات تعكس آراء أصحابها، ولا تعبر عن رأي وهيئة المجلة





تعريف المجلة

مجلة الديداكتيك للعلوم التربوية، مجلة علمية أكاديمية دولية محكمة، تصدر عن منصة الديداكتيك، ومركز عطاء للتربية الخاصة، بالدار البيضاء، المملكة المغربية، تهتم بالعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، وبديداكتيك المواد التعليمية وديداكتيك اللغات والعلوم، تعنى بالأبحاث والدراسات المتعلقة بعلوم التربية، وكل ما يتعلق بطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة والتعليم الإلكتروني. تنشر المجلة الأبحاث العلمية الرصينة، التي تتوخى الدقة والموضوعية، وتستقبل أبحاث المشاركين والأساتذة الباحثين من دكاترة وطلبة دكتوراه من داخل المغرب وخارجه، وتعتمد اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية لغة للنشر العلمي.

شروط النشر في المجلة

يتم تحكيم البحوث من قبل لجنة محكمين وخبراء، ليتم تسليمها لهيئة التحرير لتقرير مدى صلاحيتها للنشر. على أن يلتزم أصحابها بالقواعد والشروط التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة ولم يسبق نشرها ولم ترسل للنشر في جهة أخرى.
- أن تتضمن الصفحة الأولى العنوان الكامل للبحث، واسم الباحث أو الباحثين، ورتبته العلمية، ومؤسسة الانتساب، والبريد الإلكتروني، وملخصا للبحث باللغة العربية (لا يتجاوز 300 كلمة، مع 5 أو 6 كلمات مفتاحية).
- ألا يتجاوز حجم البحث خمسة عشر (15) صفحة، بما في ذلك قائمة المصادر والمراجع والجداول والرسومات والأشكال، وألا يقل على عشر صفحات (10) بملف وورد (Microsoft word)، هامش الصفحة (2.5 سم من جميع الجهات)، وبين السطور 1.15
- نوع الخط بالعربية: (sakkal majalla)، حجم 16 في المتن، والعناوين الرئيسية حجم 16 سميك (Gras)، والعناوين الفرعية حجم 16 عادي، مع الاعتماد على APA في الإحالة
- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة
- تخضع الأبحاث لتحكيم علمي أكاديمي.
- لا يتم الرد على الأبحاث غير المقبولة.
- أي بحث لا يحترم الشروط أعلاه، يعتبر ملغيا.
- ترسل الأبحاث وجوبا بصيغة الورد word على البريد الإلكتروني: Journal.didactique@gmail.com





مدير التحرير

خالد الانصاري

رئيس التحرير

نبيلة الشاهر

أعضاء لقيئت التحرير

إلياس خاتري

عبد الإله الخزاز

عزيز أوسو

رشيدة الزاوي

بوطيب عبد الحق

فيصل سهيل مزيد

محمد قصبي





الجنة العلمية

- دة. ماجدولين النهبي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب
- د.أبو بكر العزاوي، جامعة السلطان مولاي سليمان، المغرب
- دة. جميلة غريب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
- د.أحمد بوعنان، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- دة.رشيدة الزاوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط، المغرب.
- د.عبد الواحد الدكيكي، جامعة مولاي إسماعيل مكناس، المغرب.
- د.عبد الرزاق مصباحي، مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فرع الصويرة، المغرب
- د.محمد بلحسن، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فاس، المغرب
- أ.د.خليفة صحراوي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، الجزائر
- دة.الزوهرة إبراهيم، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، القنيطرة، المغرب
- د. التهامي الحايي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط، المغرب.
- د.اسماعيل المساوي، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- د. محمد وحيد، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب
- دة.نورة مستغفر، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط، المغرب.
- د. إبراهيم فليلح، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط، المغرب.
- د. محمد الطيب، الأكاديمية الجهوية فاس مكناس. المغرب.
- د.سعيد بكور، بالمدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب
- د.عبد السلام شقروش، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
- ذ.خالد الانصاري، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- د.حميد حماموشي، أستاذ مبرز بأقسام التقني العالي، فاس، المغرب
- ذ.مصطفى هطي، مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط، المغرب.
- د.حسن الخطيبي، مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط، المغرب.
- ذ.عبد الكريم أطرحات، مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط، المغرب





فهرس المحتويات

06	خالد الأنصاري	تقديم
08	د. المصطفى بوعزاوي	المقاربة العملية وتدریس اللغة العربية من بيداغوجيا المهام إلى بيداغوجيا المشروع
22	د. سيدي حسن ازروال	المحتوى التعليمي وخطوات العمل الديداكتيكي (إرشادات في التنزيل)
34	د. محمد الطيب	تكنولوجيا المعلومات والتواصل والانتقال باللغة العربية من مستوى التلقين إلى مستوى التمهير
44	الحسين عبدي	القدرة المعجمية وتنمية مهارة التعبير الكتابي في التعليم الثانوي التأهيلي (نحو تصور ديدكتيكي مقترح)
68	رضوان العماري	التواصل التربوي والتدبير الديداكتيكي لمكون النصوص من خلال الأشكال الشفهية، سلك الثالث من التعليم الثانوي الإعدادي نموذجاً
77	فاطمة يعقوبي	تدریس مهارتي المحادثة والكتابة في سلك الثانوي التأهيلي
89	ذ. براهيم الهاروني علوي	تكنولوجيا تدریس اللغة العربية: مقدمات في بناء المورد الرقمي نموذجاً
106	مناصر نعيمة	صور الكتاب المدرسي ودورها في ترسيخ القيم والمبادئ في نفوس المتعلمين. كتاب اللغة العربية للسنة الثانية إعدادي نموذجاً
128	يوسف المسبوك	الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعلم القراءة نحو وضع منهجية لتعليم القراءة في اللغة العربية
143	رشيد ايت بوش	تكنولوجيا الواقع الافتراضي ودورها في تدریس مهارات اللغة العربية عن بعد، الرحلات الافتراضية أنموذجاً
152	عبد الحق بوطيب	ظاهرة التداخل بين الفصحى والعامية في كتابات متعلمي سلك التعليم الثانوي التأهيلي - مهارة التعبير الكتابي أنموذجاً -
161	محمد ايت احمد	النقل الديداكتيكي للمفاهيم السيميائية في الكتاب المدرسي - دراسة تطبيقية -

النقل الديداكتيكي للمفاهيم السيميائية في الكتاب المدرسي

دراسة تطبيقية

محمد ايت احمد

باحث في سلك الدكتوراه/ أستاذ الثانوي التأهيلي.

الكلية المتعددة التخصصات، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب

ملخص:

في المسافة المتوترة ما بين المعرفة العالمية والمعرفة الديداكتيكية تطرأ عمليات النقل الديداكتيكي التي لا تخلو من مخاطر تبليغ المعرفة، وبما أن المفاهيم هي جوهر المعرفة وصرحها الأساس، فقد ارتأت هذه الدراسة البحثية أن تبرز جانبا من مشكلات النقل الديداكتيكي للمفاهيم، مركزة على المفاهيم السيميائية، وبخاصة: (مفهوم "النموذج العاملي" و "الخطاطة السردية") في الكتاب المدرسي الموجه لفائدة متعلمي ومتعلمات السنة الثانية بكالوريا "مسلك الآداب والعلوم الإنسانية"، ويعزى اهتمامنا البحثي التطبيقي إلى الرغبة في ترشيد التمثل الإشكالي إجرائيا. وهو ما من شأنه أن يثمن بعض الدراسات النظرية المطروحة بهذا الخصوص، وقد اهتمدنا من خلال الاستمارات الموجهة إلى منهج إحصائي وصفي تحليلي في مقارنة تجاذبات الموضوع.

كلمات مفاتيح: الكتاب المدرسي، النقل الديداكتيكي، المفاهيم السيميائية، الكفايات، الدراسة

التطبيقية...

المقدمة:

«لا ريب في أن أي تواصل لغوي لا يتحقق بين الناس إلا بالمفاهيم، إذ هي جوهر اللغة الطبيعية العادية، ولب اللغة العلمية الاصطناعية، المفاهيم هي ما يجعل الإنسان يفرق بين شيء وشيء وكائن وكائن وكيان وكيان.» (مفتاح، 2010)

يعد الكتاب المدرسي من أهم الظواهر السوسيو تربوية التي أفرزتها الأنظمة التربوية الحديثة، فقد اكتسب خلال مراحل تطوره سلطات اختلفت باختلاف أهدافه ووظائفه، وبالنسبة للنظام التعليمي ببلادنا (المغرب)، وفي ظل الظروف الحالية التي تعيشها المدرسة المغربية بشكل عام. فإن الكتاب المدرسي يعتبر العمود الفقري الذي يجسد تصور المنهاج التربوي "Curriculum"، حيث يشكل المصدر الوحيد



الذي يعكس مضامين المنهاج التعليمي، ويترجم مستويات البنية التعليمية وتمفصلاتها، لذلك يظل على المستوى التربوي الأداة التي تكتسب أكبر سلطة محركة للفعل التعليمي التعليمي، كما يضطلع بوظائف مركزية هامة أمكن إجمالها فيما يلي: راجع (الويزي، 2010)

-الوظيفة التربوية: بحيث يعكس تنظيم أنشطة التعليم والتعلم وفق مقاربات منهجية تحقق أهداف المنهاج في أقل وقت وبأقل جهد ممكنين.

-الوظيفة الاجتماعية: يلعب الكتاب المدرسي دور الموازن "Agent d'équilibre" بين الثقافة المدرسية والثقافة الاجتماعية ويرسخ الثقافات والقيم التي يعانقها المجتمع.

-الوظيفة السوسيو ثقافية: هو الحامل والمروج للقيم والمعايير الثقافية الأصلية التي تحقق روح المواطنة لدى المتعلم من جهة. ودور المخرج الذي يتيح إمكانية الرؤية على العالم الخارجي من جهة ثانية.

-الوظيفة الفنية: لصورة الكتاب المدرسي أبعاد رمزية تضطلع بأدوار تربوية وفنية، وتعمل على تنمية التعلّمات البصرية لدى المتعلمين، وتراهن هذه الوظيفة على الجوانب المتدخلة في الإنتاج المادي لصورة الكتاب، كالجاذبية وتحفيز المتعلم من خلال: (التنوع الكاليفرافي، الأشكال، الرسومات، الأيقونات الفوتوغرافية والتشكيلية...).

-الوظيفة الإيحائية: للكتاب المدرسي وظائف ذات بعد سيميائي ترمي إلى تنمية جوانب الذكاء لدى المتعلم، وتأخذ في اعتبارها الملاءمة السيكلوجية والبيداغوجية، بحيث مشروط ألا يمس هذا الإيحاء بالمقدسات الوطنية والدينية والثقافية وأن يكون خاليا من الإشهار المقصود أو غير المقصود، راجع: (الويزي، 2010). إن الكتاب المدرسي يراهن بمدلولاته الإيحائية ويمنحها طابعا سيميائيا، وهو ما يحفز المتعلمين على تشغيل العقل النقدي وتأويل المدلولات، في إطار خطة تنوع المحتويات؛ (الألوان، الإطارات، فضاءات النص، الكاريكاتور، الأيقونات البصرية...).

لقد فرضت استراتيجية البعد الجهوي أن يقوم الكتاب المدرسي في حلته الجديدة -باعتباره دعامة ديداكتيكية لا جدال في أهميتها استنادا إلى مختلف المنطلقات التربوية والقراءات البيداغوجية-، على أساس تكسير "سلطة الكتاب الواحد" التي سادت لزمان طويل، وكذا على ارتباط وثيق بضرورة "التمركز حول حاجات المتعلمين، ومراعاة مستوياتهم الفكرية، واللغوية وسيرورات تعلمهم" (مديرية المناهج، 2007).

إن آلية "النقل الديداكتيكي" La transposition didactique في الأدبيات التربوية، تروم دائما محاولة اجتثاث المفاهيم من مستوياتها العامة عن قصدية واعية بضرورة تصريفها ديداكتيكيا، وفق ما يتناسب ومدارك الفئة المستهدفة.





ولأنها تركز المقررات المدرسية قيد الدراسة المتعلقة بالسنة الختامية في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، مسلکا الآداب والعلوم الإنسانية على "الرغبة في الانتهاء بالمتعلم إلى إكساب كفاية أدبية تدمج الكفايات المختلفة المكتسبة طوال مرحلة التعليم التأهيلي" (مديرية المناهج، 2007)، فإن ذلك يضاعف حتما من حذرنا في التعامل مع المبادئ والمعايير المعتمدة في اختيار مضامين البرنامج التعليمي، لا سيما في كفايات تنزيل المعرفة، ومدى توافقها مع مستلزمات تحقق هذه الكفاية المنشودة.

فلا مناص لمن يتصدى لتأليف الكتاب المدرسي أن "يلتزم بمجموعة من الضوابط وأن يحترم جملة من المبادئ والتوجيهات، وأن يتجه إلى تصريف الأهداف المسطرة وتنفيذها بأيسر السبل حتى يستطيع المتعلم استيعابها وتمثلها والتشبع بها والانطلاق منها" (أمعشوشو، 2013).

غير خاف أن ما يلزم البحث في موضوع (النقل الديداكتيكي للمفاهيم) هو "ترهين الأسئلة المشتركة بين الأدبي والتربوي، والتأمل بالتالي في علائقهما المتبادلة على مستوى البحث في تمفصلات المعرفتين: العاملة والتعليمية من جهة بناء التصورات ونحت المفاهيم" (فرشوخ، 2001).

تشق هذه الورقة البحثية طريقها، تبعا لارتهاان الأسئلة ذاتها فيما يخص "المفهوم السيميائي" في مقررات السنة الثانية بكالوريا، مسلکا الآداب والعلوم الإنسانية. (جماعة من الباحثين، 2007)

في الرؤية والإشكال: يتأسس موضوع اشتغالنا كما يوضح عنوان الورقة البحثية على (إشكاليات النقل الديداكتيكي للمفهوم السيميائي) وللإشارة فقد أنجزت نظريا دراسة محكمة في هذا الباب، راجع: (العابد، 2009)، ستعززها دراستنا وتضمنها من جهة البحث التطبيقي. وقد اهتمت أيضا الكثير من الدراسات بمسألة النقل الديداكتيكي للمفاهيم على اختلاف أنساقها المعرفية، راجع: ("النقل الديداكتيكي للمصطلح النقدي، ملاحظات من أجل بحث"، 2001).

يفرض الموقع القرائي الذي تنطلق منه هذه الدراسات وغيرها النظر في تلك المعادلة الشاقة التي تروم نقل المعرفة من سياقها المعرفي المجرد والمنوط برواسب حقول معرفية متعددة إلى سياق مدرسي وديداكتيكي رهين متطلبات أخرى من قبيل: التبسيط والتكليف وفق خصوصيات ومدارك الفئة المستهدفة، لكن شريطة أن يكون هذا السياق هو ذاته دون أن يقطع صلته بالأنساق العاملة التي يمتح منها مادة له على شبه الغرار لا المطابقة.

إن ذلك رهان شاق كما يظهر، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات الأجنبية ذات الصلة بقضايا النقل الديداكتيكي للمفاهيم من سياقها الأكاديمي المجرد إلى سياقها الديداكتيكي وما يتخلل هذه العملية من رهانات شاقة، راجع: (Chevellard, 1985) (Gagné.Rouger, 1976) (Develay.Michel, 1992).

يتحدد موضوع دراستنا التطبيقية في كل من مفهوم (الخطاطة السردية) ومفهوم (النموذج العاملي) المثبت في طيات الكتب المدرسية على اختلافها والموجهة لفائدة السنة الختامية ثانوي. واعتبارا





لكون هذين المفهومين سيميائيين، فلأنهما يمتحان من السيميائيات السردية مرجعية لهما، وبخاصة السيميائيات السردية كما وضع معالمها جوليان ألجرداس غريماس وجوزيف كورتيس، راجع: (A.J.Greimas, 1976) (J.Courtés, 1991)

إن هذا الطرح النظري في هذه الورقة البحثية، إن معرفيا وكذا منهجيا هو مهاد لطرح افتراض مفاده، أن ثمة "مشكلات تدريسية في هذين المفهومين السيميائيين" وجب الكشف عنها، وعن حدود استيعاب المفهومين وفهمهما من طرف الفئة المستهدفة من الكتاب المدرسي.

في المنهج والمقاربة: إن المنهج البحثي في هذه الدراسة ينبي على مراجعة ابستمية للمرجعية النظرية والتربوية لمفهوم "الخطاطة السردية والنموذج العاملي" ويستند في أساسه إلى أداة اشتغال تتمثل في (استمارة موجهة لأساتذة سلك التعليم الثانوي التأهيلي) تحتوي في طياتها زمرة من الأسئلة التي تقارب "المفهوم السيميائي" من جهة نقله ديداكتيكيا، ومن جهة تدريسه عمليا. وفي المقابل نتوجه بأسئلة إلى المتعلمين، وقد قامت هذه الدراسة على قراءة إحصائية وصفية تحليلية تعتمد على:

- استراتيجة إحصائية: من خلال توظيف استراتيجيات حاسوبية لبيان النسب، حيث اقتضى تفريغ نتائج الاستمارات الموجهة، إحصاء النسب لضبط طبيعة الأجوبة وإيضاح الرؤية التي تحكم الإشكالية النازمة للدراسة.

- مسار وصفي: حيث تنتظم المعلومات بعد التفريغ في مستوى وصفي، بموجبه نفرز ونصف نتائج البيانات المتوصل إليها وصفا موضوعيا.

- آلية تحليلية: وذلك في تحليلنا للنتائج وتعليقها، وقد تم ذلك عبر تحليلنا للممارسة النقلية الديداكتيكية للمفهوم السيميائي في الكتاب المدرسي وحدود استجابتها ومراعاتها للنموذج المرجعي، هل هي ممارسة نقلية واعية أم غير واعية...؟ وفي تحليلنا لأجوبة المدرسين على الأسئلة الموجهة وللعوامل التي كانت وراء صعوبة تلقي المفهومين السيميائيين من طرف المتعلمين.

لقد استدعت هذه الدراسة مقارنة منتظمة في التقسيم المنهجي المتفرع إلى مبحثين تطبيقيين كما يلي:

- المبحث الأول: تم تخصيصه للكشف عن إكراهات تدريس "المفهوم السيميائي" وقضايا تلقيه من زاوية نظر الممارسين التربويين.

- أما المبحث الثاني: يأتي ضمن سياق رصد معيقات توظيف وتلقي "المفهوم السيميائي" من زاوية نظر المتعلم.





وقبل الشروع في بسط هذين المبحثين التطبيقيين، من الأفيد تظهير الإحياءات التي توحى بها هذه المفاهيم السيميائية "ابستيميا" و"مدرسيا"، للوقوف عند الهوة الحاصلة من حيث إحياءات المفهومين بين المستوى الأكاديمي والمستوى المدرسي.

إن "الخطاطة السردية" توحى كنموذج نظري بنائي إلى خطاطة لتقطيع السرد والمتواليات الكبرى، وتختزل في السياق التعليمي في خطاطات وقوالب مختصرة، ينتظم فيها المحكي القصير على شكل مراحل، تبتعد عن الصيغة النظرية كما وضعها "غريماس" وتقترب إلى منطق الحكى البسيط كما صاغه "كلود بريمون". ومما تأكد أن إحياءات المفهوم الأكاديمية ليست هي نفسها التعليمية، ومع ذلك جرى الاحتفاظ بنفس الوسم المتداول أكاديميا.

أما عن "النموذج العاملي" فيوحى إلى وجود تمثيل تجريدي ذو بعد نسقي، يعد بنية قابلة لفهم المتخيل البشري وانعكاسا للكون الاجتماعي، ويوظف لمقاربة وضعيات النصوص والوحدات الكبرى، ولكن ومع السياق المدرسي نجد المفهوم يشير إلى مجرد بنية مختزلة تضم في معانيها العوامل الستة فقط، ولا تضع في اعتباراتها البرنامج السردى ولا الآثار الجمالية، كما نوضح اختزال الطابع الترميزي رغم وظيفته الإيضاحية، (n اتصال) (u انفصال) وتسطيع العلاقة المركبة بين العوامل، كما أنه أيضا لا تتم إزاحة مفهوم الشخصية إلى مفهوم "القوة الفاعلة" الأشمل لإدراك اشتغالات النموذج في أبعاده الموسعة، إن ما يحتفظ به في السياق المدرسي ضمن الإطار النظري العام لمفهوم "النموذج العاملي" هو مجرد مفاهيم لا تقوى إلا على اختراق النص البسيط والمحكي المجتزأ، ومع هذا كله جرى الاحتفاظ بذات الوسم المتداول علميا.

وهكذا تتجلى المفارقات بين ما توحى به "المفاهيم السيميائية" في بعدها المعرفي والتعليمي، وضمن هذين المبحثين التطبيقيين، نعمق النظر في الإشكالية الديدكتيكية لنقل المفهومين في المسافة الموسومة بالتوتر بين المعرفة العامة والمعرفة المتعلمة.

المبحث الأول: إكراهات تدريس "المفهوم السيميائي" وقضايا تلقيه (وجهة نظر المدرس).

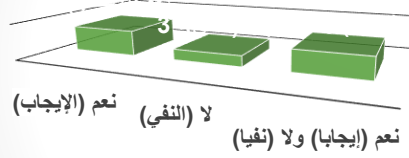
في هذا المبحث ستنتم تجلية الإشكالية النازمة التي نروم مقاربتها، وسيوضح أن المفاهيم السيميائية في الكتب المدرسية للسنة الختامية، هي بالفعل تطرح "مشكلات تدريسية" في مستويات مختلفة، وضمن هذا المبحث قد توجهنا إلى فئة المدرسين بخمس أسئلة توجيهية سائرة كالتالي (راجع: (الملحق(1)، 2014).

السؤال: هل المفهوم السيميائي (الخطاطة السردية والنموذج العاملي نموذجاً) منسجم مع برنامج

الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي؟

كانت أجوبة المدرسين على السؤال المطروح موزعة بين الاختيارات المبينة أدناه في الرسم البياني:





المصدر: (الملحق (1)، 2014).

-تفريغ نتائج الرسم البياني وتحليلها:

فئة المدرسين المجيبة بالإيجاب.

فئة المدرسين التي ترى بأن مفهوم "الخطاطة السردية والنموذج العاملي" منسجمان مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي، تعزز طرحها بما يلي:

أولاً: لأن المفاهيم السيميائية حاضرة بقوة عند رجوعنا إلى الكتاب المدرسي، وفي نظر هذه الفئة فإنها تتماشى مع الكفايات المنهجية والثقافية.

ثانياً: ترى هذه الفئة أيضاً أن هذه المفاهيم تمنح المتعلم أدوات وتصورات تسعفه على إدراك العديد من المعاني والأفكار.

ثالثاً: ترى هذه الفئة علاوة على ذلك أنه لا شك من أن أي علم يستطيع المدرس خلق انسجام بينه وبين برنامج الكفايات، ذلك أن تعامله اليومي مع هذا العلم سيفتح أمامه آفاق رحبة في إيصاله للمتمدرسين.

ثالثاً: ترى هذه الفئة أن الظواهر السيميائية التي يتضمنها المقرر، تحقق للتلميذ مجموعة من الكفايات كالكفايتين: المعرفية والتواصلية؛ المعرفية وذلك بتعرفه على خصوصية البنى السردية وإمكاناتها الانفتاحية على آليات تحليل متعددة، والتواصلية بقدرته على توظيف هذه المعارف في مختلف السياقات التواصلية توظيفا إجرائيا.

فئة المدرسين المجيبة بالإيجاب والنفي معا.

تعزز هذه الفئة طرحها بالآتي:

في الإيجاب.

المفهوم السيميائي منسجم أحيانا مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي؛ لأنه يوظف في تحليل النصوص الأدبية، خاصة النثرية منها (النموذج العاملي مثلاً يوظف في تحليل القصة والمسرح (...).





في النفي.

المفهوم السيميائي لا ينسجم أحياناً مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي، لأنه يكون بمعزل عن مكون النصوص الأدبية، وكأنه درس إضافي لا يستفيد منه المتلقي.
فئة المدرسين المجيبة بالنفي.

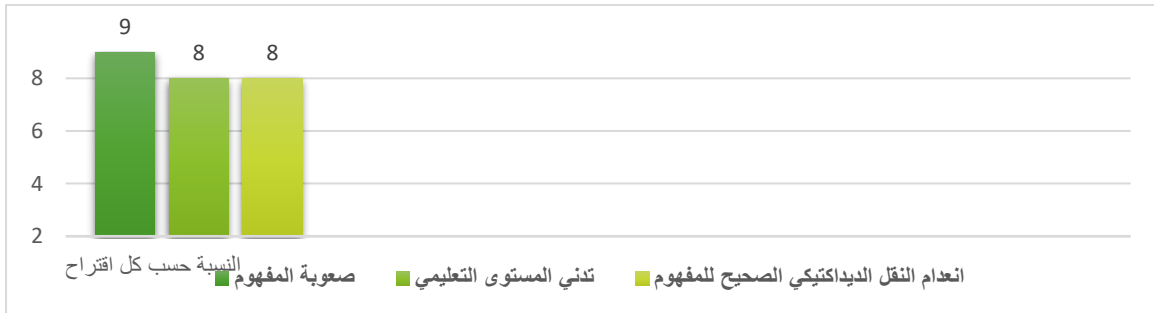
تدحض هذه الفئة فكرة انسجام هذه المفاهيم مع برنامج الكفايات المقترحة انطلاقاً من الفكرة الآتية:

لا تنسجم المفاهيم السيميائية مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي، لأنها تظل بمعزل عما يراد تنميته لدى المتعلم: (التواصل بلغة عربية تواصل شفهيًا وكتابيًا سليماً) وتنمية الكفاية القرائية لديه.

بالنتيجة نلاحظ أن نسبة المدرسين الذين يرون في انسجام "المفهوم السيميائي" مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي قد مثلت النسبة الأكبر بمعدل (44%)، مقارنة بالفئة التي أجابت بالنفي والتي تمثل نسبة (19%)، أما عن الفئة الأخيرة والتي تأرجحت بين الإيجاب والنفي، فقد شكلت حصيلة (37%).

السؤال: ما هي إكراهات تدريس المفهوم السيميائي (الخطاظة السردية والنموذج العالمي أنموذجاً؟)

أجوبة المدرسين على السؤال المطروح كانت حسب ما يوضحه الرسم البياني أدناه:



المصدر: (الملحق(1)، 2014)

-تفريغ نتائج الرسم البياني وتحليلها:

توجهنا بهذا السؤال، وفي الاعتقاد أن مجموع هذه العوامل متضافرة ويصعب فصلها، وقد أكدت نتيجة التفريغ بأن جميع الاقتراحات تدخل ضمن معوقات تدريسية المفهوم السيميائي، لذلك حسب ما يبين المبيان أعلاه، لا يوجد معيار محدد لتعيين موطن المشكلة تحديداً، وذلك نظراً لتقارب النسب حسب كل اقتراح، حيث وقع اختيار الممارسين للعملية التعليمية على جميع المتاريس، لكنها الغالبية رغم ذلك تقرر "بصعوبة المفهوم" كمعيق أول، هذا إلى جانب تدني "المستوى التعليمي" وكذا "انعدام النقل الديداكتيكي الصحيح للمفهوم".

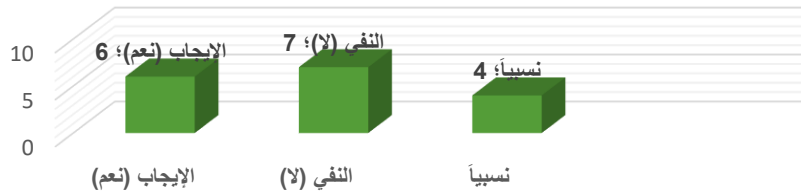




بالنتيجة فندرج (صعوبة المفهوم السيميائي في حد ذاته) كإكراه يحول دون فاعلية تدريس المفهوم السيميائي. هذا وينضاف إلى جانب ذلك مشكلة التدني الحاص في المستوى التعليمي، ثم أيضا انعدام النقل الديدانكتيكي الصحيح للمفهوم، وهي عوائق قد أسهمت مجتمعة في تبلور إكراهات تدريسية.

السؤال: هل تستجيب المفاهيم السيميائية لحاجات المتعلمين؟

رسم بياني يوضح وجهات نظر فئة التدريس.



المصدر: (الملحق (1)، 2014)

-تفريغ نتائج الرسم البياني وتحليلها.

الإيجاب (نعم): تعزز هذه الفئة التي ترى بأن المفاهيم السيميائية تستجيب لحاجيات المتعلمين طرحها بما يلي:

أولاً: لأنه نجد أثراً لتفاعل المتلقي (المتعلم) مع هذا النوع من المفاهيم الواردة في الدروس ذات الطابع العلمي، خاصة عندما يستثمرها في التحليل والمناقشة، ولكون هذه المفاهيم أيضاً أدوات تيسر عملية الفهم بشكل عام. كما تمكن من وصف الظاهرة الأدبية، كأدوات تحليلية وإجرائية، وصفاً لغوياً دقيقاً يزيح الغموض واللبس عن أذهانهم، ويمكنهم من الانفتاح على علمها وتأويلها تأويلاً دلالياً كافياً.

ثانياً: رأي آخر يرى أن المتعلم مقبل على الدراسة الجامعية، ولذلك فهذه المفاهيم بمثابة أرضية للدرس السيميائي الأكاديمي، لكنه أحياناً، يبقى سوء التوظيف عائقاً دون فهمها.

النفى (لا): تعزز هذه الفئة التي ترى بأن المفاهيم السيميائية لا تستجيب لحاجيات المتعلمين طرحها بما يلي:

لأن المتعلم (ة) يحتاج إلى أبجديات أخرى تسعفه في تعلم تقنيات التحليل والنقاش العلمي والتواصل مع النصوص المقترحة، كما أن المفاهيم صعبة في غياب ترجمة واستعمال موحد، كما أن المتعلمين لا يملكون رصيداً ثقافياً كافياً وموازياً لتمثل جهاز مفاهيمي كالجهاز السيميائي.

نسبياً: تعزز هذه الفئة التي ترى بأن المفاهيم السيميائية تستجيب لحاجيات المتعلمين بشكل نسبي طرحها بالفكرة الآتية:

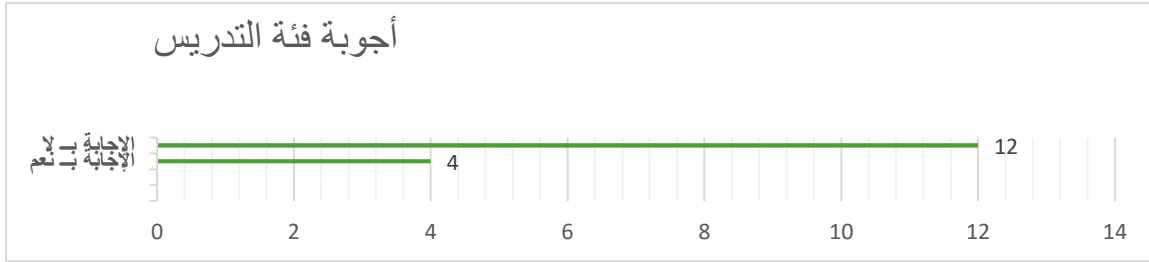




لأنها أحياناً تكون مفاهيم وظيفية (درس النموذج العاملي مثلاً هي مفاهيم مفاتيح تساعد التلميذ في تحليل النص القصصي والمسرحي)، ولكنها أحياناً أخرى نجدها مفاهيم بعيدة عن المجال المعرفي الذي يستهدف المتعلمين.

بالنتيجة، وبالرغم من كون المفاهيم السيميائية منسجمة مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي كما جرى توضيحه سابقاً، إلا أنها حسب ما ذهب إليه أغلب المدرسين تظل مفاهيم لا تسجيب بشكل فعال لحاجات المتعلمين المعرفية والوظيفية.

السؤال: هل تتوافق المفاهيم السيميائية مع مستوى تمثيلات المتعلمين الذهنية؟



المصدر: (الملحق (1)، 2014)

-تفريغ نتائج الرسم البياني وتحليلها:

يتضح جلياً من خلال الرسم البياني أعلاه أن معظم المدرسين، لا يتفقون مع فكرة توافق المفهوم السيميائي مع مستوى تمثيلات المتعلمين الذهنية، وتعلل القلة التي ترى بتوافق هذه المفاهيم مع مستوى تمثيلات المتعلمين رأيها بما يلي:

أولاً: يرون بأنه يجري تجسيم هذه المفاهيم عبر الأمثلة والتجسيد الحي، وهي ما يجعلها مناسبة لإدراكهم.

ثانياً: منهاج اللغة العربية في نظرهم يسعى إلى تبني مقاربة شمولية قائمة على التدرج والمرونة والتكامل بين مختلف مكونات البرنامج، وهو ما يبرر تناسب هذه المفاهيم مع مستويات إدراك الفئة المتعلمة.

أما فئة التدريس الأغلب، والمجيبة بالنفي القاطع، فهم يبررون النفي بما يلي:

أولاً: حيث إن أغلبية المتعلمين لم يسبق لهم أن تعرفوا على الدرس السيميائي، حتى وإن حصل ودرسوه فإنهم لا يتذكرونه (عامل النسيان).

ثانياً: لأن التعامل مع المفهوم السيميائي، يحتاج إلى منهجية واضحة لدى المتعلم نظرياً وتطبيقياً، وذلك من خلال انفتاحه على المناهج اللغوية الحديثة.

ثالثاً: لأن ثمة غياب لإمكانيات وآليات مضبوطة لتبليغ هذه المفاهيم، هذا علاوة على تدني المستوى

التعليمي بشكل عام.

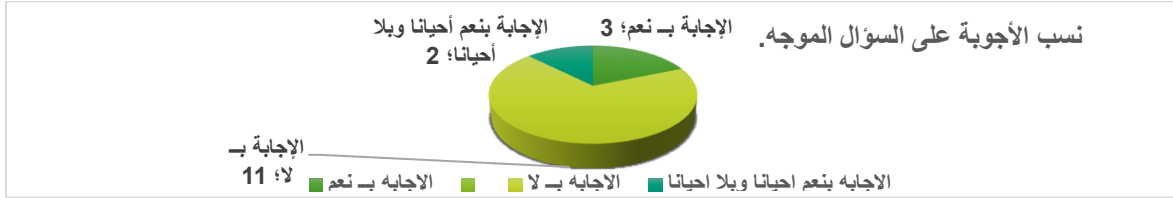




رابعاً: لأن المتعلمين الذي ألفوا مفاهيم متداولة وبسيطة، وبرهة يجدون أنفسهم أمام خطاب مفاهيمي يشق فهمه حتى بالنسبة لباحث متخصص.

خامساً: غياب النقل الديدانكيكي الصحيح وإكراه تعدد المقررات.

السؤال: هل يتجاوب المتدربون مع هذه المفاهيم؟



المصدر: (الملحق(1)، 2014)

نستشف من الرسم أعلاه غلبة النسبة القائلة "بعدم تجاوب المتدربين مع هذه المفاهيم"، والمدرسون الذين ينساقون مع هذا الطرح يعللون رأيهم بالمعطيات الآتية:

- طبيعة المفاهيم السيميائية صعبة في حد ذاتها، وهو الأمر الذي يجعل المتعلمين عاجزين عن التجاوب معها، وتمثل مفاهيمها، هذا فضلاً عن ضعف تكوينات مستمرة للمدرسين أنفسهم في مجال السيميائيات.

- إن المتعلمون لا يتجاوبون مع هذه المفاهيم -تقديراً- لأن حاجتهم إليها في الامتحانات الإشهادية. قد لا تكون ملزمة، لأن إلزاميتها في الامتحان الإشهادي من دون شك سيجعل المتعلم يهتم بها. وكذا أيضاً لانعدام النقل الديدانكيكي الصائب في طريقة صياغتها وتوظيفها.

أما عن فئة المدرسين الذين يقرون بتجاوب المتعلمين مع هذه المفاهيم، فيعللون وجهة نظرهم بالمعطيات الآتية ذكرها:

- لأن المفاهيم السيميائية ورغم كونها تتسم بالتجريد، فهي تساعد على بناء الأفكار والتمثيلات حول مواضيع أكثر عمقاً، كما تسعف على الإدراك.

- يكون هناك تجاوب، إذا استطاع المدرس أن يبسط للمتلقي هذه المفاهيم بعيداً عن سياقها، فإنه بالضرورة يلقي تجاوباً من المتعلمين، وإذا لم يستطع المدرس تنظيم هذا العمل، فالمتعلمون يجدون غموضاً وضبابية في هذه المفاهيم.

- يتجاوب المتدربون مع هذه المفاهيم أحياناً كقواعد نظرية صورية يتم حفظها وترديدها، لكن كتطبيق عملي، تحتاج لوصف لغوي واضح يمكن من الربط بين الجانبين.

وترد فئة المدرسين الذين يرون المسألة من منظور نسبي أجوبتها إلى اعتبارين أساسيين:

- أولاً: لأن ذلك يتحدد حسب قدرة المتعلمين على استيعاب الظواهر السيميائية، وذلك حسب ميولاتهم وكفاءاتهم التي تختلف من متعلم لآخر.





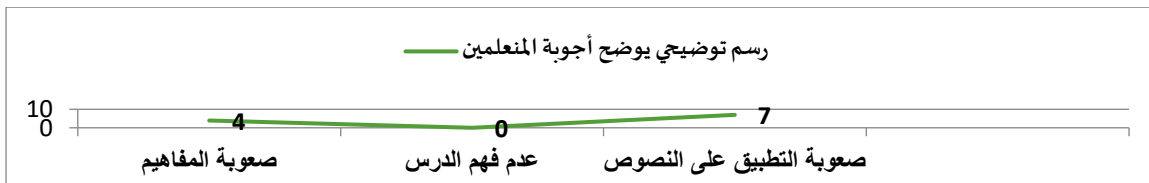
- ثانياً: تختلف بنية الدروس: ففي درس (الخطاظة السردية مثلاً)، يتحقق هذا التجاوب، لأن مراحل الدرس مفهومة وبسيطة، في حين أن درس (النموذج العاملي) لا يتحقق فيه هذا التجاوب لأن هناك نوع من الخلط بين العوامل، خصوصاً الدافع (العامل المرسل)، والمستفيد (العامل المرسل إليه)، وهذا أبسط مثال يحول دون تجاوب المتعلمين مع الدرس

نتائج:

خلصنا في مقاربتنا التطبيقية للمبحث الأول إلى النتائج الآتية:
المفهومين السيميائيين (الخطاظة السردية والنموذج العاملي) ينسجمان مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي.
المفهومين السيميائيين (الخطاظة السردية والنموذج العاملي) صعبين في حد ذاتهما، وهو ما يحد من فاعلية تدريسهما.
المفهومين السيميائيين (الخطاظة السردية والنموذج العاملي) لا يتوافقان مع مستوى تمثيلات المتعلمين بالكيف المطلوب.
المتعلمون لا يتجاوبون مع هذين المفهومين بشكل فعال.

المبحث الثاني: المفهوم السيميائي (معوقات توظيفه وصعوبات تلقيه) وجهة نظر المتعلم.
في المبحث الثاني، سيتم تظهير الإشكالية الناظمة التي نروم مقاربتها، وسيتضح أن المفاهيم السيميائية في الكتب المدرسية للسنة الختامية، هي بالفعل تطرح "مشكلات على مستوى التلقي"، وضمن هذا المبحث قد توجهنا إلى فئة المتعلمين بمجموعة أسئلة موجهة كالتالي:

السؤال: ما هي معوقات توظيفك لمفاهيم درسي "الخطاظة السردية" و "النموذج العاملي"؟



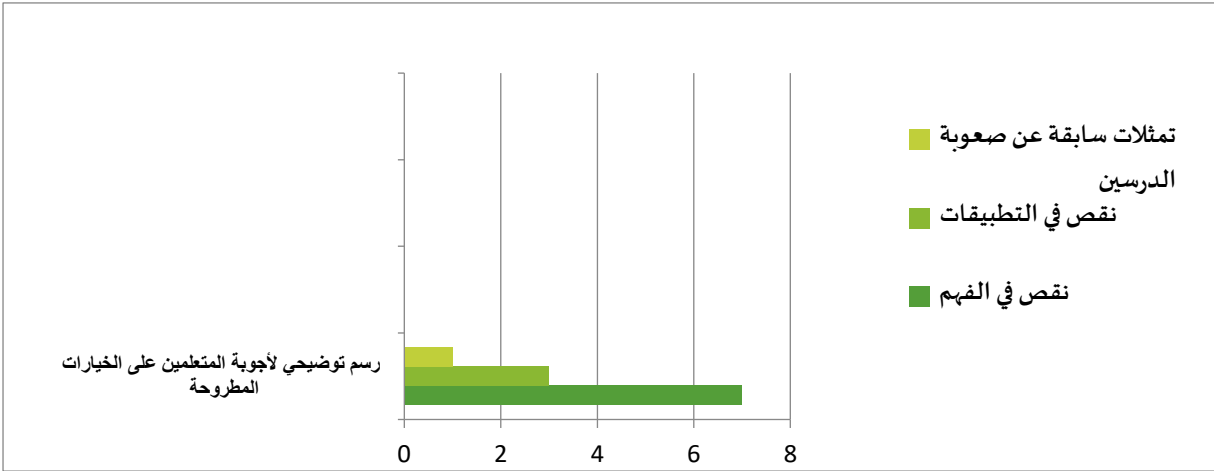
المصدر: (الملحق (2)، 2014)

حسب ما هو ظاهر في الإحصاء البياني أعلاه، فإن ما يعترض المتعلم من إكراهات في توظيف المفهوم السيميائي (النموذج العاملي والخطاظة السردية) هو صعوبة تطبيقه تحليلياً وإجراءياً على النصوص الأدبية.

2. السؤال: ما هي الإكراهات التي تحول دون تلقيك الجيد لمفاهيم درسي "الخطاظة السردية" و

"النموذج العاملي"؟

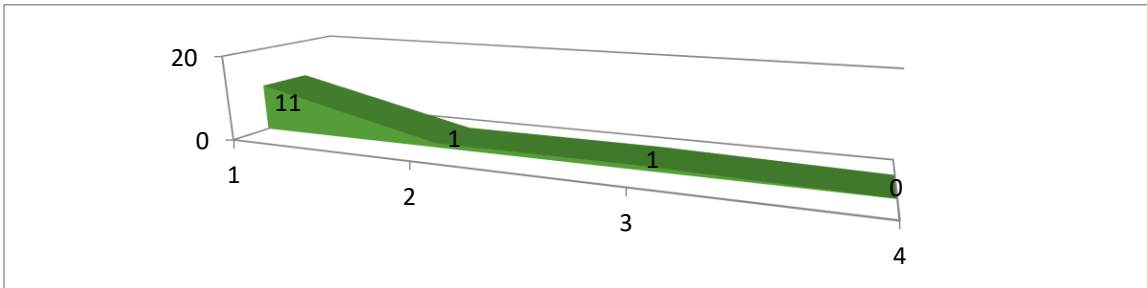




إن الإكراهات التي تحول دون التلقي الجيد لمفاهيم درسي (الخطاطة السردية) و (النموذج العاملي)، تعمل فيها هاته الخيارات مجتمعة، رغم أننا نسجل نقصاً في فهم المتعلمين لهذه المفاهيم كعامل مباشر، يحول دون التحصيل والإدراك المنشود لبنية مفاهيم هذه الأدوات التحليلية والإجرائية.

3 - السؤال : هل تستجيب " الخطاطة السردية " و "النموذج العاملي" لحاجياتكم في تحليل

النصوص ؟



1 = الإيجاب (نعم) / 2 = النفي (لا) / 3 = أحيانا / 4 = وجهات نظر أخرى.

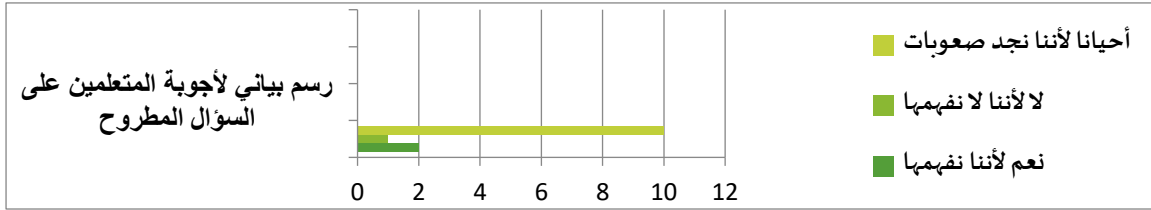
المصدر: (الملحق (2)، 2014)

يؤكد المتعلمين من خلال ما يوضح الرسم البياني أعلاه على استجابة مفاهيم التحليل السيميائي لحاجياتهم في تحليل النصوص، ولا خلاف عند معظمهم في ذلك.

4 - السؤال: هل تتوافق مفاهيم درسي " الخطاطة السردية " و " النموذج العاملي " مع مستوى

تمثلاتكم الذهنية ؟



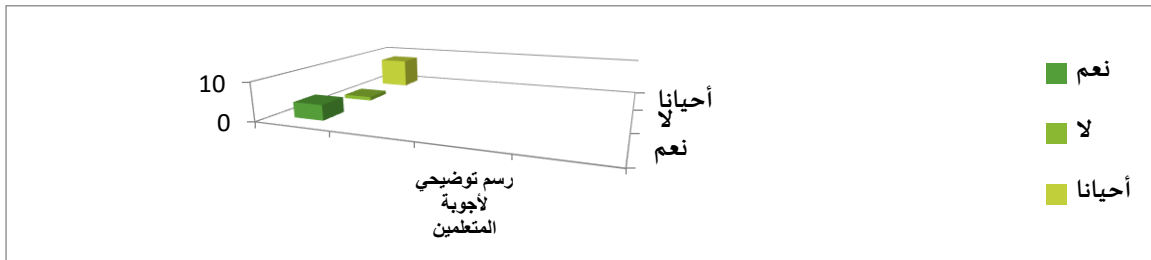


المصدر: (الملحق (2)، 2014)

تفريغ نتائج الرسم البياني وتحليلها:

مفاهيم درس "النموذج العاملي"، وكذا مفاهيم درس "الخطاظة السردية" تتماشى أحيانا ومستوى تمثيلات المتدربين الذهنية، وأحيانا أخرى لا تنسجم ومستوى تمثيلاتهم، ذلك لأن المفاهيم ليست في درجة واحدة من التعقيد تسعف على تحصيلها كلها، بل هي في درجات متفاوتة من التعقيد، وهذا ما يبرر انسجامها وعدم انسجامها في الآن ذاته مع أفق التمثيل الذهني للمتدربين.

5 – السؤال: هل تتجاربون مع مفاهيم درسي "الخطاظة السردية" و "النموذج العاملي"؟



المصدر: (الملحق (2)، 2014)

درس "النموذج العاملي"، وكذا درس "الخطاظة السردية" يتجارب المتعلمون معه أحيانا وأحيانا أخرى لا يتجاربون كما تمت الإشارة سابقا؛ لأن المفاهيم ليست في درجة واحدة من التعقيد تسعف على تحصيلها كلها، بل هي في درجات متفاوتة من التعقيد، وهذا ما يبرر تجارب وعدم تجارب المتعلمين في الآن ذاته.

– آراء المتعلمين في مفاهيم درسي "الخطاظة السردية" و "النموذج العاملي"؟

- مهمة لأنها تساعد على تحليل النصوص.

- مهمة لأنها تساعد على فهم النص بصورة عامة وشاملة في مضامينه وتساعد على تحليل محتوياته

ومفاهيمه، كما تساعد على فهم النص بخاصة وبشكل جيد.

- الخطاظة السردية سهلة الفهم وتوظيفها سهل خلال إنجاز نص ما، أما النموذج العاملي فهو

جد صعب يقتضي منا دوماً أمر تحليل النصوص مراجعته لتذكر جهازه المفهومي.





-الخطاطة السردية ضرورية في تحليلنا لكل من القصة والمسرحية فمن خلالها نستطيع تقسيم النص وتحديد المتواليات والأحداث، أما فيما يخص النموذج العاملي فغالبا الأمر، نجد في تطبيقه على النصوص صعوبات كثيرة بالرغم من فهم هذا الدرس واستيعاب مفاهيمه، لهذا يجب على المدرس التعمق في شرحه وإعطاء المزيد من التطبيقات حتى يتمكن المتعلم من الفهم الكلي لمضمونه وآليات تطبيقه على النصوص.

نتائج:

تعرض المتعلم صعوبات في تطبيق هذه المفاهيم تحليليا وإجراءيا على النصوص الأدبية. ثمة نقص في فهم المتعلمين لهذه المفاهيم، وهوما يحول كعامل مباشر دون التلقي الجيد لها. إن هذه المفاهيم رغم الصعوبات في التطبيق ونقص الفهم، فهي تستجيب للحاجيات في التحليل، ما يعني أنها وظيفية في حد ذاتها، أما مشكلتها فهي مشكلة تبليغ. يرى المتعلمون أن هذه المفاهيم مهمة، كما يرون أن "الخطاطة السردية" أيسر من "النموذج العاملي" في التوظيف الإجرائي. الخاتمة.

تنطلق هذه الدراسة من إشكالية مطروحة نظريا، وتبحث في سبل إثباتها تطبيقيا، وهو ما تأتي خلال جملة الأسئلة التوجيهية وحصيلتها المستقاة من الميدان في أغلب إشاراتنا، غير أن المنظور البيداغوجي لا يحتم على الدارس فقط إثارة الإشكالية كما تبدو في الممارسة الفصلية أو في البحث النظري والإجرائي على حد سواء، بل تفرض عليه الضرورة أيضا تقديم حلول أنجع لتخطيها.

وعليه حاولنا الإنصات ما أمكن لنبض الآراء والاقتراحات التي أفادنا بها المدرسون، والممكن من خلالها تخطي الإشكالية النازمة لهذه الورقة البحثية، وهي "إشكالية النقل الديداكتيكي للمفاهيم السيميائية" في مكون الدرس اللغوي بالكتاب المدرسي الموجه لفائدة السنة الثانية بكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الانسانية.

الآراء:

يجب إعادة النظر في طريقة تلقين الدرس السيميائي للمتعلمين والمتلقين، لأنه في غالب الأحيان لا يؤدي وظيفته الأساسية التي هي تقريب المعنى والمساهمة في تحليل النصوص القرائية الثرية. ومن جهة ثانية، فالدرس السيميائي يكون في غالب الأحيان مبتورا من سياقه التاريخي وشرطه المعرفي، وبالتالي فمفاهيمه فيها ضبابية وغير مفهومة بالنسبة للمتلقي، بحيث لا يعرف ما الهدف من إدماجها في الكتاب المدرسي، كما أن المدرس. في بعض الأحيان. يجد صعوبة في تدريس هذه المفاهيم، لأنه قد يكون غير متخصص في المجال، ومن طبيعة الحال هذا ليس سببا كافيا يعفيه من تدريس مثل هذه الدروس.





بالإضافة إلى ما سبق، فإن بعض الجامعات المغربية – مع كامل الأسف – لا تدرس تخصص السيميائيات السردية للطلبة والباحثين، وبالتالي فلا بد أن تطرح هذه المفاهيم إشكالاً بالنسبة للمدرس، بحيث يجب أن يكون عارفاً بهذه المفاهيم معرفة أكاديمية علمية، ويكون قادراً على تحويلها إلى معرفة متعلمة للمتمدرس، ويلزم أن تكون له تمثلات واضحة عن هذه المفاهيم، مع الحرص على مراعاة مستوى المتعلمين، كل ذلك وغيره رهين بفاعلية النقل الديدانكتيكي للمفهوم.

الاقتراحات: (شيء كالتوصيات)

بالرغم من الطابع النرجسي لمقترحات حلول كهذه، لكنها من الأفيد إثارتها لعلها تكون منطلقات بحثية لمشاريع بحث موسعة، وفيما يلي بعض مما بدا مفيداً لتخطي إشكاليتنا البحثية وغيرها من الإشكاليات البحثية الأخرى الموازية والتي تمتها صلة بإشكاليات النقل الديدانكتيكي للمفاهيم عامة.

- العمل على إشراك المتخصصين في السيميائيات في إنجاز المقررات، خاصة في مكون علوم اللغة.
- إصدار كتيب شامل للمفاهيم السيميائية، بل معجم شامل مع تطبيقات له، وإقراره بمثابة تأليف مواز لمكون الدرس اللغوي.
- الفصل بين مكونات المادة، لسانيات/ أدب، وجعل لكل مكون مقرر خاص، ومدرس خاص به، حتى يكون العطاء الجيد، وتحصل الجودة المطلوبة.





المراجع

- أحمد فرشوخ. "النقل الديدانكتيكي للمصطلح النقدي، ملاحظات من أجل بحث". ضمن كتاب المصطلح الساني والأدبي في درس اللغة العربية بالتعليم الثانوي، منشورات المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، ط1. (2001)
- -جماعة من الباحثين، "في رحاب اللغة العربية" (الدار العالمية للكتاب) - "واحة اللغة العربية" (شركة النشر والتوزيع المدارس) - "الممتاز في اللغة العربية". (مكتبة الأمة للنشر والتوزيع). ط1، (2007)
- -عبد الله الويزي. "معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي"، دفاير التربية والتكوين، (شتنبر، 2010).
- -عبد المجيد العابد، "النقل الديدانكتيكي للمفاهيم السيميائية" (الخطاطة السردية والنموذج العاملي مثالا)، علوم التربية، (عدد 39 يناير، 2009).
- -فريد أمعضشو، "البعد الجهوي في الكتاب المدرسي"، علوم التربية. (عدد 57 أكتوبر، 2013).
- -محمد مفتاح، "المفاهيم معالم: نحو تأويل واقعي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب: ط2. (2010)
- -مديرية المناهج، التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية، .. (2007)

مراجع بالأجنبية

- A.J.Greimas. préface à J.Courtés: Introduction à la sémiotique narrative et discursive. paris, hachette.(1976) .
- Chevellard, Y. La transposition didactique. paris, La découverte.(1985)
- Develay.Michel. De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire. paris: ESF.(1992) .
- Gagné.Rouger, Les principes Fondamentaux de l'apprentissage. Montréal: édition HRW.(1976) ..
- J.Courtés. Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation. paris: hachete.(1991) .





ملحق الدراسة

الملحق (1): استمارة موجهة للمدرسين.

هل المفهوم السيميائي منسجم مع برنامج الكفايات المقترحة في الكتاب المدرسي؟

نعم "التعليل"

لا "التعليل"

ما هي إكراهات تلقي المفهوم السيميائي؟

صعوبة المفهوم

ضعف مستوى التلاميذ

انعدام النقل الديدكتيكي الصحيح للمفهوم

هل تستجيب المفاهيم السيميائية لحاجيات المتعلمين؟

نعم "التعليل"

لا "التعليل"

هل يتوافق المفهوم السيميائي مع مستوى تمثيلات المتعلمين الذهنية؟

نعم "التعليل"

لا "التعليل"

هل يتجاوب المتعلمون مع هذه المفاهيم؟

نعم "التعليل"

لا "التعليل"

هل لديكم آراء واقتراحات؟ / توصيات أو ما شابه؟

الملحق (2): استمارة موجهة للمتعلمين

ما هي معوقات توظيفك لدرسي " الخطاطة السردية " و " النموذج العاملي " في تحليل النصوص؟

صعوبة المفاهيم.

عدم فهم المدرسين.

-صعوبة التطبيق على النصوص.

ما هي الإكراهات التي تحول دون تلقيك الجيد لدرسي " الخطاطة السردية " و " النموذج العاملي " بشكل جيد؟

نقص في الفهم.

نقص في التطبيقات.

تمثيلات سابقة عن صعوبة المدرسين.

هل يستجيب المدرسين لحاجياتكم في تحليل النصوص؟

نعم "التعليل"

لا "التعليل"

أحيانا "التعليل"

هل يتوافق المدرسين مع مستوى تمثيلاتكم الذهنية؟

نعم لأننا نفهم المدرسين.

لا لأننا لا نفهم المدرسين.

أحيانا لأننا نجد صعوبات

هل تتجاوبون مع مفاهيم هذين المدرسين؟

نعم "التعليل"

لا "التعليل"

أحيانا "التعليل"

أكتب رأيك في درسي " الخطاطة السردية " و " النموذج العاملي "؟

