جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي

دراسات لغوية

لسانيات تطبيقية

رقم: ت 20

إعداد الطالبتين:

بوناب ابتسام

حايف أمال

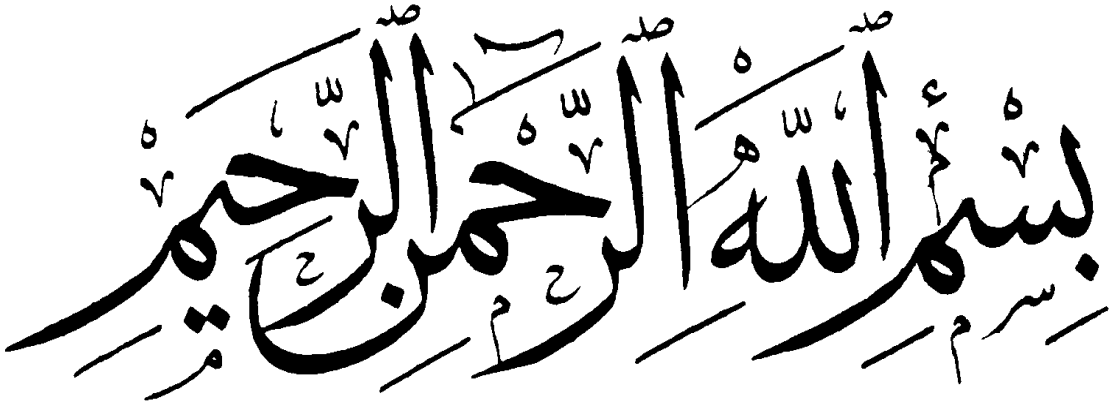
يوم: 2019/06/22

التداولية المدمجة ودورها في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلاميذ السنة الأولى الابتدائية

لجنة المناقشة:

بودية محمد	أ. مساعد أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
نعيمة سعدية	أ. تعليم عالي	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقررا
فرحي دليلة	أ. محاضر ب	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2018/ 2019


بسم الله الرحمن الرحيم

إِن يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِّثْلُهُ ۚ وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ
وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَاءَ ۗ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴿١٤٠﴾

صدق الله العظيم

[سورة آل عمران: الآية 140]

شكر وعرفان

أولا الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، تمت بنعمته الصالحات فلك الحمد كله، وبيدك الخير كله، وإليك يرجع الأمر كله، علانيته وسرّه. فاعترافا منا بالجميل، و مصداقا لقوله عليه الصلاة وأزكى التسليم:

((من لم يشكر الناس لم يشكر الله))

وعليه نتقدم بأسمى عبارات الشكر و الامتنان للأستاذة الدكتورة "**نعيمة سعدية**" التي كان لها الفضل الكبير في إنجازنا هذا البحث وذلك بنصائحها وتوجيهاتها وإرشاداتها طوال فترة البحث، فجزاها الله خيرا وأطال في عمرها.

أما من سيشرفنا بقراءة هذه المذكرة ومناقشتها –بإذن الله– فأملنا أن يجدوا فيها جهدا مقبولا.

كما نتوجه بالشكر الموفور إلى كل من قدم لنا يد العون من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث.

مقـــــــــدمة

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة وذلك بفضل القرآن الكريم، إذ اهتم الناس بتعليمها وتعلمها في مختلف سنوات الدراسة، وبظهور النظريات اللسانية الحديثة التي تدرس الاستعمال اللغوي، استفادت اللغة العربية من هذه النظريات التعليمية، ومنها النظرية التداولية التي تعد نتاجا للتيارات اللسانية والفلسفية، ولعل المزية التي تحملها التداولية هي إيلاء أهمية كبرى لأقطاب العملية التواصلية، فاهتمت بالمتكلم ومقاصده بوصفه عنصرا فاعلا في عملية التواصل، خاصة التداولية المدمجة التي تتمحور على رفض الرأي القائل بأن هناك فصلا بين الدلالة والتداولية، ذلك أن مجال البحث عندهما هو الجزء التداولي المدمج في الدلالة، وهذا يعني أن التداولية المدمجة في الدلالة لا تعنى بالبحث عن الجوانب التداولية خارج إطار اللغة، وإنما تبحث عنها داخل بنية اللغة نفسها، لأن اللغة أفعال تنجز وتحقق ما تحمله من معاني بمجرد النطق بها، فنحن نتحدث بهدف التأثير في الآخر قصد غاية معينة، وما التواصل الذي يتم بين المرسل والمتلقي إلا بقصد التأثير والتأثر(معلّم ومتعلّم)، وهذا ما نجده في نشاط فهم المنطوق وهو الشيء الجديد الذي أضيف في المنهاج الجديد والذي توصلت إليه المنظومة التربوية، ولأجل ذلك ارتأينا أن نسوق البحث بالعنوان الآتي:

التداولية المدمجة ودورها في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلاميذ السنة الأولى الابتدائية.

ولعل من الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع هو رغبتنا في التطرق إلى موضوع جديد، وكذا رغبتنا في التعرف على نشاط فهم المنطوق الذي أفرزته الإصلاحات الجديدة أو ما يعرف بمنهاج الجيل الثاني.

وبهذا نطرح التساؤلات الآتية: ما هو الدور الذي تؤديه التداولية في هذا النشاط؟ وما هي أفضل الآليات التي تعتمد عليها لتعليم نشاط فهم المنطوق؟

وللإجابة على هذه التساؤلات تم تقسيم البحث إلى مقدمة ومدخل وفصلين تطبيقيين وخاتمة بمثابة مجموعة من الاستنتاجات لما سبق ذكره، حيث تناولنا في المدخل مفهوم التداولية المدمجة وأهم محاورها.

أما الفصل الأول فقد تحدثنا فيه عن تطبيقات الحجاج في نشاط فهم المنطوق، وتطرقنا فيه إلى آليات الحجاج اللغوية والتي تضم العوامل والروابط الحجاجية، كما تطرقنا إلى الآليات اللسانية للحجاج والتي نقصد بها أدوات الاتساق والانسجام ألا وهي (التكرار، الحذف، الوصل، الإحالة) وختمناه بدراسة ميدانية تتضمن الأسئلة المطروحة حول الحجاج في العملية التعليمية وكذا نشاط فهم المنطوق.

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه نظرية أفعال الكلام وتطبيقاتها في تعليم هذا النشاط، فعرّفنا فيه الفعل الكلامي، وعرّجنا من خلاله إلى نظرية أفعال الكلام عند أوستين وأبرزنا أهم التقسيمات والتصنيفات التي قام بها حول الفعل الكلامي، كما تحدثنا عن تقسيم سيرل لأفعال الكلام وأهم الشروط التي وضعها حول أداء الفعل الكلامي، وختمناه هو أيضا بدراسة ميدانية حول أفعال الكلام ودورها في نشاط فهم المنطوق.

وما كان لهذه الخطة أن تسير لولا اعتمادنا على المنهج الوصفي مستعينين بآليّة التحليل، وذلك لتحليل نتائج الاستمارات المقدمة لمعلّمي ومعلّمات السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

ومن الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في هذا الموضوع، كتاب من إعداد المعلم "عبد القادر عبد الصمد" بعنوان "فهم المنطوق"، والذي تناول فيه هذا النشاط بإسهاب من حيث تسيير الحصة ومسرحة أحداث نص فهم المنطوق.

ومن الصعوبات التي واجهتنا جدة الموضوع وقلة المواضيع التي تناولت الآليات التداولية وربطها بالعملية التعليمية ولكن بفضل الله تم تجاوزها.

وفي الأخير نتوجه بالشكر إلى الأستاذة الدكتورة "نعيمة سعدية" وذلك لما قدمته لنا من توجيهات طيلة إنجاز هذا البحث.

المدخـــــــــل

في مفهوم التداولية المدمجة

أولا: تعريف التداولية المدمجة

ثانيا: آليات التداولية المدمجة

1- الحجاج

أ- لغة

ب- اصطلاحا

1-1- معاني الحجاج

أ- الحجاج بالمعنى العادي

ب- الحجاج بالمعنى الفني

1-2- أصناف الحجاج

أ- الحجاج التوجيهي

ب- الحجاج التقويمي

2- القصدية

أ- لغة

ب- اصطلاحا

3- المقول

أ- لغة

ب- اصطلاحا

تمهيد :

شهدت الساحة الفكرية بروز عدة نظريات لسانية من بينها: التداولية، إذ انصب اهتمام الباحثين واللسانيين عليها خصوصا، فعلقوا عليها أمالا طامعين أن يفكوا بها أسئلتهم التي لم يجدوا لها تفسيرا فيما مضى من أسئلتهم السابقة ويعدّ هذا المبحث مصبّ اهتمام كثير من العلوم التي تهتم بالإنسان وفكره اللغوي كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها، فتركز التداولية الجديدة أو الحجاج اللغوي أو التداولية المدمجة بمختلف مسمّياتها على شيء يلازم الإنسان ألا وهي لغته، فما هو تعريف التداولية المدمجة؟ وما هي أهم محاورها (آلياتها) ؟

أولا: تعريف التداولية المدمجة (pragmatique intégrée):

انتشر مصطلح التداولية المدمجة (في الدلالة) في نطاق التحليلات التداولية المنجرّة حول أعمال ج.ك.أنسكمبر(J.C.Anscombre) وأ.ديكرو(Ducrot)، وتشمل أساسا نظريتهما في الحجاج، وتهدف أعمالهما المتعلّقة بنظرية الحجاج إلى" الدفاع عن الأطروحتين التاليتين:

أ– تقوم الأطروحة الأولى للتداولية المدمجة على الدفاع عن تصور لا وصفي للغة مفاده أنّ الأقوال لا تبلغ حالات أشياء في الكون (وظيفتها التمثيلية) بل تبلغ أعمالا أي أعمالا لغوية (من قبيل الأمر والوعد والتمني والإخبار والحجاج) وبهذا تقابل الأطروحات اللاّوصفية الأطروحات الوصفية المتعلّقة بالنظريات الجذرية"[1]

[1]: جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية،ترجمة: مجموعة من الأساتذة والباحثين، إشراف: عز الدين المجدوب، مراجعة: خالد ميلاد، دار سيناترا، تونس، 2010،ص35 .

نحن أمام تقابل قديم في فهم اللغة ووصفها، فقد ألحّ التيار اللساني البنيوي على العلاقات بين اللغة والتواصل، ففي هذا التقليد العلمي للغة وظيفة تواصلية أساسا وبالمقابل دافعت تقاليد النحو التوليدي عن الأطروحات «التمثيلية» فللغة وظيفة التمثيل أي التعبير عن الأفكار ولا تكون الوظيفة التواصلية إلا ثانوية. ولا عجب حينئذ أن تتبنى الأطروحات التداولية ذات التوجه الصوري والعرفاني وجهة النظر التمثيلية، في حين اختارت الأعمال المستلهمة من التقليد البنيوي التيار اللاوصفي .

ب– أما الأطروحة الثانية للتداولية المدمجة فهي أطروحة الإحالة الإنعاكسية (أو الإحالة الذاتية) للمعنى وهي ما يمكن تلخيصه في الصيغة التالية: «إنّ معنى قول ما هو صورة من عملية إلقائه». وتأويل هذه الصيغة هو: أن نفهم قولا ما هو أن نفهم دواعي إلقائه، فيكون وصف معنى قول ما وصفا لنمط العمل الذي من المفروض أن ننجزه القول. وتبنى الأطروحة على «وقائع تداولية» تختص بالاندراج الوضعي لوصف إلقاء القول في معنى القول نفسه.

ليست هذه الأطروحة ببعيدة عن الفرضية الإنشائية المرتبطة بتيار الدلالة التوليدية وقد تطورت الدلالة التوليدية التي يمثلها بالخصوص لسانيون مثل (روس Ross 1970) و(لايكوف Lakoff 1972)، و(مكاولي Macawley 1981) و(سدوك Sadock 1974) في نهاية السنوات الستين وبداية السبعينات من القرن العشرين لغاية إدماج الدلالة في التركيب والرأي عندهم أنّ (أ) الأبنية التركيبية العميقة هي أبنية دلالية من نوع محمول– حدّ و(ب) أنّ كل جملة[1]

[1]: ينظر: جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 35.

يسيطر عليها في البنية العميقة محمول إنشائي مجرد يحدد للقول قوته المتضمنة في القول، وعلى هذا فإنّ الجملة من قبيل بنية عميقة (مبسطة) هي:

_ ارتفعت نسب الفائدة.

_ أثبت أنّ نسب الفائدة ارتفعت. [1]

حيث تتمحور نظرية ديكرو وانسكومبر على عدم الفصل بين الدلالة والتداولية ذلك أن مجال البحث عندهما هو الجزء التداولي المدمج في الدلالة، وهذا يعني أنّ التداولية المدمجة في الدلالة تبحث عن الجوانب التداولية داخل إطار اللغة وليس خارجها، وهاهنا يظهر لنا أنّ كلا الباحثين قد اعتبروا اللغة في حدّ ذاتها هي الأساس في البحث عن الدلالة التداولية.

فيندرج تحتها مجموعة من الآليات أو المحاور، كالحجاج وغيره يجعلها تكسب أهمية من بين العديد من النظريات، فما هي هذه الآليات؟

ثانيا: آليات التداولية المدمجة:

يقوم البحث التداولي على دراسة عدة جوانب، منها الحجاج، حيث يعد الحجاج بابا رئيسا في المباحث التداولية.

[1]:جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص35 .

1- الحجاج (argumentation):

أ- **الحجاج لغة:** تعود معاني الحجاج في المعاجم التراثية إلى (ح ج ج). فقد جاء في لسان العرب أنّ الحجة بمعنى البرهان؛ وقيل الحجة ما دوفع به الخصم؛ وقال الأزهري: الحجة الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة.

وجمع الحجة: حجج وحجاج. وفي الحديث: فحجّ آدم موسى أي غلبه بالحجة، ومنه حديث معاوية: فجعلتُ أحُجُّ خصمي أي أغلبه بالحُجَّة.[1]

كما ورد معنى الحجاج في معجم أساس البلاغة بمعنى: «وحاجّ خصمه فحجّه وفلان خصمه محجوج »[2]، أي أن المتكلم غلب خصمه بالحجة والبرهان وتمكن من إقناعه.

وقد ورد مصطلح الحجاج في القرآن الكريم، ومنه قوله تعالى: «يا أهل الكتاب لم تحاجون في إبراهيم وما أنزلت التوراة والإنجيل إلا من بعده أفلا تعقلون »[3]، حيث أن الحجة بمعنى المجادلة في هذه الآية الكريمة.

وقوله أيضا: « وقالوا لن يدخل الجنة إلا من كان هودا أو نصارى تلك أمانيهم قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين »[4]. والبرهان ها هنا بمعنى الحجة .

وما نستنتجه من كل ما قيل أن الحجة وردت بمعنى الإتيان بالبرهان والدليل، كما وردت مرادفة للجدل، فهو يتمثل في تقديم الحجج والأدلة التي تخدم الغاية المتوخاة.

---

[1]: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، مج 2، ط6، 1997، ص228، مادة(ح ج ج).

[2]: الزمخشري، أساس البلاغة، تح : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 1998، ص169، مادة (ح.ج.ج).

[3]: سورة آل عمران، الآية 111.

[4]: سورة البقرة، الآية 111.

وفي المقابل نجد ضمن معاجم اللغة الفرنسية لفظة argumentation تدل حسب معجم (le robert micro) على:

- القيام بتقديم الحجج.
- جميع الحجج التي تستهدف تحقيق نتيجة واحدة.

وفي نفس المعجم نجد أيضا (argument- arguer) " فالأولى تعني استخراج الحجج والثانية الحجج والإثباتات التي يدافع بها عن الاعتراض"[1]

ب- الحجاج اصطلاحا:

يعد مصطلح الحجاج مصطلحا شائعا وذلك لارتباطه بعدة مجالات، منها الفلسفية والمنطقية والبلاغية، وقد تم إدراجه حتى في الإتجاه التداولي حيث نظروا له نظرة لغوية بحتة، "فنظرية الحجاج اللغوي هي نظرية لسانية حديثة للألسني الفرنسي "أوزفالد ديكرو(Ducrot)"، فصفة (اللغوي) ها هنا قيد مانع من الاختلاط ببقية المقاربات الحجاجية، التي ليست لغوية كالحجاج البلاغي، والحجاج المنطقي، وما يعنينا في هذا المقام المقاربة اللغوية (اللسانية)، التي تناولت الحجاج من وجهة نظر قولية، إذ بحثت عن الوظيفة الحجاجية للعبارات اللسانية، وقد أضاف ديكرو فعلين لغويين هما: الاقتضاء والحجاج، في كتابه "الحجاج في اللغة" (l 'argumentation de la langue)، عام1983، الذي ألفه بمشاركة زميله" جون كلود انسكومبر

[1]: le robert micro ,dictionnaire de la langue francaise,rédaction dirigée par :Alainrey, Paris,2006,p67.

(J.C.anscombre) مفادها أن اللغة تحمل في جوهرها بعدا حجاجيا"[1]، ومن ثم فهي لا ترى بأن الوظيفة الإبلاغية هي الوظيفة الأساس والوحيدة للغة، بل إن الوظيفة الحجاجية هي أهم وظائفها، وهذا ما يقودنا إلى ذكر بعض التعاريف الاصطلاحية للحجاج.

" يقدم برلمان تعريفا للحجاج يجعله جملة من الأساليب تضطلع في الخطاب بوظيفة هي حمل المتلقي على الاقتناع بما نعرضه عليه أو الزيادة في حجم هذا الاقتناع، معتبرا أن غاية الحجاج الأساسية إنما هي الفعل في المتلقي على نحو يدفعه إلى العمل أو يهيئه للقيام بالعمل، على هذا النحو نتبين أن مؤلف برلمان وتيتكاه الموسوم بـ" مصنف في الحجاج" الخطابة الجديدة، إنما ينزل الحجاج في صميم التفاعل بين الخطيب وجمهوره".[2]

فالحجاج عند ديكرو مختلف عن الحجاج عند برلمان، فهو حجاج يقوم على اللغة بالأساس بل يكمن فيها، بينما عرف برلمان الحجاج باعتباره مجموعة أساليب وتقنيات في الخطاب تكون شبه منطقية أو شكلية أو رياضية.

وقد بين ديكرو وأنسكومبر أن الحجاج باللغة يجعل الأقوال تتابع وتترابط على نحو دقيق، فتكون بعضها حججا تدعم وتثبت بعضها الآخر أي أن المتكلم إنما يجعل قولا ما حجة لقول آخر هو بلغة الحجاج نتيجة يروم إقناع المتلقي بها وذلك على نحو صريح واضح أو بشكل ضمني.

[1]:ينظر:عمر بوقمرة، نظرية الحجاج في اللغة في الدراسات العربية المعاصرة: الاستيعاب و الممارسة، مجلة العاصمة (مجلة بحثية سنوية محكمة)، المجلد التاسع، كيرالا، الهند، 2017،ص166.

[2]:سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2011، ص22/21.

أن الجملة في اللغة تدرس بالمكون اللغوي (اللساني) الذي يخصها بالدلالة ثم تعالج هذه الدلالة بالمكوّن البلاغي الذي يخصها بالمعنى؛ هو معنى الملفوظ.[1]

وما يمكن أن نستنتجه أن أوزفالد ديكرو وجون كلود أنسكومبر قد جعلا الحجاج هو العامل الأساس للأقوال اللسانية، كما أنه يتمثله في تقديم الحجج والبراهين لإثبات قول ما.

1-1-معاني الحجاج:

نجد ديكرو يفرق بين معنيين للفظ الحجاج Argumentation: المعنى العادي والمعنى الفني أو الاصطلاحي، والحجاج موضوع النظر في التداولية المدمجة هو بالمعنى الثاني.

أ- الحجاج بالمعنى العادي:

يعني الحجاج بمعناه العادي طريقة عرض الحجج وتقديمها، ويستهدف التأثير في السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعا فعالا، وهذا معيار أول لتحقق السمة الحجاجية، غير أنه ليس معيارا كافيا. إذ يجب ألا تهمل طبيعة السامع (أو المتقبّل) المستهدف، فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع، ومدى قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة على إقناعه، فضلا على استثمار الناحية النفسية في المتقبّل من أجل تحقيق التأثير المطلوب فيه.

ب . الحجاج بالمعنى الفني:

[1]:خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، العلمة، الجزائر،ط1، 2009، ص111.

أمّا الحجاج بالمعنى الفني، فيدل على صنف مخصوص من العلاقات المودعة في الخطاب والمدرجة في اللسان ضمن المحتويات الدلالية، والخاصية الأساسية للعلاقة الحجاجية أن تكون درجية (scalaire) أو قابلة للقياس بالدرجات أي أن تكون واصلة بين سلالم.[1]

1-2-أصناف الحجاج:

يمكن تصنيف الحجاج إلى صنفين هما الحجاج التوجيهي والحجاج التقويمي فماذا نقصد بهما ؟

أ . الحجاج التوجيهيّ: المقصود الحجاج التوجيهي هو إقامة الدليل بالبناء على فعل التوجيه الذي يختص به المستدل، علما بأنّ التوجيه هو هنا إيصال المستدل لحجته إلى غيره؛ فقد ينشغل المستدل بأقواله من حيث إلقاؤه لها ولا ينشغل بنفس المقدار بتلقي المخاطب لها وردّ فعله عليها، فتجده يولي أقصى عنايته إلى قصوده وأفعاله المصاحبة لأقواله الخاصة، غير أن قصر اهتمامه على هذه القصود والأفعال الذاتية يفضي به إلى تناسي الجانب العلاقي من الاستدلال، هذا الجانب الذي يصله بالمخاطب، ويجعل هذا الأخير متمتعا بحق الاعتراض ، ويمثل لهذا النوع من الحجاج بالأفعال اللغوية، التي تفي فقط بالجزء الذي يخص المرسل من الاستدلال، لأنه لم يفترض حجج المرسل إليه إلى هذه اللحظة، فتصوره عنه مازال ناقصا.

ب . الحجاج التقويمي: قد يكون خطاب المرسل حجاجا على خطاب «متوقع» من مرسل إليه «متخيل» يفترض المرسل وجوده تحسبا لأي اعتراضات قد يواجه بها خطابه، بالاستناد على معرفته به وبعناصر السياق، ومن ذلك حججه المفترضة إذ يراعي المرسل في خطابه الحجاجي

[1]: صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2008، ص21.

أمرين هما الهدف الذي يريد تحقيقه، وهو الإقناع، والحجج التي يمكن أن يعارضه بها المرسل إليه والتي يضعها في الحسبان في أثناء بناء خطابه، ويمحصها عند استحضار حججه، فيفندها ويعارضها بالحجج التي يتوقعها من المرسل إليه.[1]

ويعدّ هذا الصنف في مستوى أدنى من مستوى الحجاج التقويمي، وذلك لأن المرسل يكتفي بقصده فقط في تكوين حججه وتنظيم خطابه.

2- القصدية:

أ- لغة:

تعود معاني القصد في المعاجم اللغوية إلى مادة(ق ص د). والقصد:"استقامة الطريق. قَصَدَ يَقْصدُ قَصْدًا، فهو قاصدٌ. وقوله تعالى:«و على الله قصْدُ السبيل» [سورة النحل، الآية 09]، أي على الله تبين الطريق المستقيم، والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة، «منها جائر» أي ومنها طريق غير قاصد. وطريقٌ قاصدٌ:سهل ومستقيم".[2]

وجاء في أساس البلاغة للزمخشري قصد:"قصدته وقصدت له، وقصدت إليه، وإليك قصدي ومقصدي[...] ومن المجاز: قصد في معيشته واقتصد وقصد في الأمر: إذا لم يجاوز فيه الحدّ ورضي بالتوسط، لأنّه في ذلك يقصد الأسدّ. وهو على قصد السبيل إذا كان راشدا. وله

[1]: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجات الخطاب مقاربة تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، مارس 2004، ص473/470.

[2]:ابن منظور ، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة ، مصر، دط ، دت، مج 5، ص3642، مادة (ق ص د).

طريقٌ قصْدٌ وقاصدة، خلاف قولهم: طريق جَوْرٌ وجائرةٌ، وسير قاصد[...]، وسهام قواصد: مستوية نحو الرّميَّة."[1]

ونجد في المعجم الوسيط معنى القصد "قصد الطريق قصدًا: استقام. والشاعر أنشأ القصائد. وله إليه: توجه إليه عامدًا، ويقال: قصده وفي الأمر: توسّط لم يفرط ولم يفرّط وفي الحكم: عدل ولم يمل ناحية. وفي النفقة: لم يسرف ولم يقتّر. وفي مشيه: اعتدل فيه. والقصد: يقال: هو على القصد، وعلى قصد السبيل: إذا كان راشدا. واستقامة الطريق. يقال: طريق قصدٌ أي سهل مستقيم."[2]

ب . اصطلاحا:

تعددت التعاريف الاصطلاحية للقصدية التي تقابلها Intentionnalit في اللغة الأجنبية، إذ يعود هذا المفهوم إلى الفيلسوف المعاصر " جون سيرل John Searle حيث يقول: "إن القصدية صفة للحالات العقلية والحوادث التي يتم بها التوجه إلى موضوعات العالم الخارجي وأحواله أو الإشارة إليها، [...] لا يمكن وصف كل الحالات العقلية والحوادث أنها قصدية؛ فتعتبر المعتقدات والرغبات حالات قصدية، بينما لا تعد الانفعالات غير المبررة حالات غير قصدية"[3].حيث تم التمييز بين هذين النوعين من الحالات من خلال الطريقة التي يتم بها التعبير عنها، والقيود التي تخضع لها تلك الحالات.

[1]: الزمخشري، أساس البلاغة، ص81، مادة (ق ص د).

[2]:شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر ، ط4، 2004، ص738، مادة (ق ص د).

[3]: جون سيرل، القصدية بحث في فلسفة العقل، دار الكتاب العربي، ترجمة: أحمد الأنصاري، بيروت، لبنان، د ط، 2009، ص22.

وتعرف القصدية على أنها أحد المقومات الأساسية للنص، باعتبار أن لكل منتج خطاب غاية يسعى إلى بلوغها، أو نية يريد تجسيدها، ومن أن كل فعل كلامي يفترض فيه وجود نية التوصيل والإبلاغ، لا يتكلم المتكلم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد[1]؛ الغاية المرجوة هي إدراك القصد الحقيقي من الخطاب، وليس الاكتفاء فقط بحل شفرته، فإن التأويل يختلف عن التفسير في إصابة أعماق النص والكشف عن طاقاته فالمعنى الذي نبحث عنه في طبقات الخطاب ليس سوى القصد و الغرض منه التواصل. وفي هذا يقول ابن جني عبارته الشهيرة في تعريف اللغة: "بأنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2].

وهذا ما نجده في قول طه عبد الرحمٰن حين يتحدث عن مبدأ القصدية ومقتضاه أنه لا كلام إلا مع وجود القصد، فيقول:"الأصل في الكلام القصد"[3].

وللقصدية دور في بلورة المعنى كما هو عند المرسل ويتضح ذلك في قول عبد الهادي بن ظافر الشهري، فيقول فيه:" يرتكز دور المقاصد بوجه عام ، على بلورة المعنى كما هو عند المرسل، إذ يستلزم منه مراعاة العناصر السياقية الأخرى، وتكمن وظيفة اللغة هنا في تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب، بما يناسب السياق بمجمله، فتتضح المقاصد بمعرفة عناصره [...]."[4]

ومنه فالقصد يبنى على كيفية تعبير المرسل من خلال تأويل المعنى وبلورته كما هو عند المتكلم وبذلك يتم التفاعل والتواصل بين طرفي الخطاب (المرسل و المرسل إليه) وتتضح المقاصد من

[1]: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، الجزائر، ط1، 2008،ص96.

[2]: ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط3، 1986، ص34.

[3]: طه عبد الرحمن، اللسان والميزان و التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص 103.

[4]: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص 180.

خلال معرفة عناصر السياق وما يناسبه. لقد أبعد سيرل ارتباط اللغة بالقصدية إذ نجده لا يربط بينهما وذلك في قوله:"لا أعني لشرح القصدية باستخدام اللغة القول إنّ القصدية لغوية بالضرورة أو ترتبط باللغة، وإنما أجد المسألة على خلاف ذلك، لقد لاحظت أن الأطفال والحيوانات التي لا لغة لها، ولا تقوم بأفعال كلام، لديها حالات قصدية".[1]

وذلك يعني أن القصدية لا ترتكز على اللغة وليست ضرورية لمعرفتنا القصد، فمثلا الرضيع عندما يريد شرب الحليب فإننا نفهم مقصده من خلال تصرفات معينة يقوم بها وذلك يكون من دون لغة.

وحسب جون سيرل John Searle فهناك قسمان من القصدية: الأصلية/الداخلية والمستمدة، والتمييز بينهما هو حالة خاصة من تمييز أكثر جوهرية بكثير من سمات العالم التي هي السمات المستقلة عن الملاحظ مثل القوة والكتلة والتي تعتمد على الملاحظ مثل كرسي ويعرّج هذا التعريف بأنّ القصدية الداخلية التي يعيشها العقل ويدركها عن طريق الوعي هي الأساس والأصل في تكون الحالات، أما القصدية المستمدة فهي تشتق من القصدية وهي تمثل الحالات القصدية التي يعيشها العقل ويمكن ملاحظتها في الواقع.[2]

لقد عرف الباحثون أهمية المقاصد في الخطاب؛ تمثل ذلك عند كثير منهم في شتى العلوم التي تتعلق بلغة الخطاب، سواء أكان ذلك في القديم أو في الحديث انطلاقا من " أن المقاصد هي

[1]: جون سيرل ، القصدية بحث في فلسفة العقل، ص 27.

[2]: ينظر، جون سيرل، العقل واللغة و المجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة: صلاح إسماعيل، المركز القومي للغة، ط1، 2011، ص129.

لبّ العملية التواصلية، لأنه لا وجود لأي تواصل عن طريق العلامات دون وجود قصدية وراء فعل التواصل، ودون وجود إبداع أو على الأقل دون وجود توليف للعلامات".[1]

كما تتجلى أهمية المقاصد أيضا في "أن لها أطرا معينة في ذهن المرسل إليه (المتلقي) ويتم توصيل القصد بين الطرفين عن طريق اللغة في مستوياتها المعروفة، و منها المستوى الدلالي وذلك بمعرفته للعلاقة بين الدوال والمدلولات، وكذا بمعرفته بقواعد تركيبها، وسياقات استعمالاتها".[2] فالمرسل أو المتكلم يعبر عن مقاصده من خلال اللغة، واللغة تحيل إلى المعنى المقصود عن طريق العلم بمستوياتها المعروفة.

وللقصد دور في" تقنين مسارات النقاش والحجاج، بشرط أن يكون المرسل إليه قد فهمه كما يعنيه المرسل، حيث يجب عليه أن لا يتكلم إلا على المقصود من كلامه ولا يعترض لما لا يقصده مما جرى من خلاله، فإن الكلام على ما لم يقصده عدول عن الغرض المطلوب".[3]

إذ ينبني على القصد المستلزم من الخطاب السابق ما يأتي بعده، فيصبح هو أساس الخطاب التالي بين المرسل والمرسل إليه.

3– المقول:

أ– لغة:

تعود معاني المقول في المعاجم العربية إلى مادة (ق و ل).

[1]: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص 183.

[2]: المرجع نفسه، ص 183.

[3]: المرجع نفسه، ص187.

جاء في لسان العرب لابن منظور" القول: الكلام على الترتيب، وهو عند المحقّق كل لفظ قال به اللسان، تامًّا كان أو ناقصا، نقول: قال يقول قولا، والفاعل قائل، والمفعول مَقُولٌ".[1]

جاء في أساس البلاغة للزمخشري" قول: رجل قؤول ومقْولٌ: منطيقٌ وتَقْوالَة وقَوَّالَةٌ: كثير القول، وسمعت مقاله ومقالته ومقالاتهم وأقاويلهم. وكثر القيل والقال.وانتشرت له في الناس قالةٌ وقوّلتني ما لم أقل. و في الحديث: « ما قالته لكن قوّلته ».وله مِقْوَلٌ من المقَاوِل الفصاح: لسان. وهو مِقولٌ من مقاول حِميَر ومقاولتهم، وقيل من أقوالهم وأقيالهم. واقتال قولا: اجترّه إلى نفسه من خير أوشر. واقتال عليه: احتكم [...] هذا قول فلان: رأيه ومذهبه".[2]

" والقول: الكلام. والرأي والمعتقد (ج) أقوال، وأقاويل".[3]

ب . اصطلاحا:

لقد تعددت التعاريف الاصطلاحية للمقول وذلك من خلال تعريفهم لمصطلح القول، فنجد القاموس الموسوعي للتداولية يعرفه" أمّا القول فهو ما يرافق جملة تتممها المعلومات التي تستخرجها من المقام الذي تلقى فيه ، فالقول إذن نتاج إلقاء جملة ما "[4] ،كما يعدّ القول موضوع التداولية . جاء في التداولية المدمجة تعريف القول بصيغة فعل القول حيث يعرفونه في كثير من المواضع وكلّ حسب تصوّره" وفعل القول أو الفعل اللغوي يقابله في اللغة الأجنبية Acte locutoire ويراد به إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة، ففعل القول يشتمل

[1]: ابن منظور ، لسان العرب، ص 3777، مادة (ق و ل).

[2]: الزمخشري، أساس البلاغة، ص 110، مادة (ق و ل).

[3]: شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، ص 767، مادة (ق و ل).

[4]: جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 27.

بالضرورة على أفعال لغوية فرعية، وهي المستويات اللسانيسة المعهودة: المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي".[1]

ويقابله في اللغة الإنجليزية " Locutionnary act ويراد به التلفظ بقول ما استنادا إلى جملة من القواعد الصوتية والتركيبية التي تضبط استعمال اللغة".[2]

وميز أوستين Austin بين الأقوال الخبرية والأقوال الإنشائية وذلك كالآتي:

الأقوال الخبرية: هي أخبار تتمثل مهمتها في وصف الظواهر والمسارات أو حالة الأشياء في الكون وتحتمل هذه الأقوال الصدق أو الكذب.

أمّا الأقوال الإنشائية: فليس لها قيمة الحقيقة، إذ نستعملها لنصنع شيئا ما، لا لنقول إن شيئا ما صادق أو كاذب.[3]

ويقال حول إلقاء القول إن "لا شكّ أنّ اكتشاف دور النشاط القولي في البنية اللغوية هو أهم اكتشاف بالنسبة إلى التداولية، تقوم هذه الحجة على مرحلتين:

أ . المرحلة الأولى: فيها يظهر أنّ بعض الأقوال ليست لها وظيفة تعيين شيء في الكون، فليس لها من وظيفة إحالية، بل هي وظيفة إحالة ذاتية (تحيل على نفسها).

ب . المرحلة الثانية: فيها لا تنتج وظيفة الإحالة الذاتية على المقام أو السياق بل تقع الإشارة إليها بواسطة مواضعة لغوية في بنية القول".[1]

---

[1]: مسعود الصحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1 ، 2005، ص41.

[2]: جواد ختام، التداولية أصولها و اتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016، ص90.

[3]: ينظر، صابر الحباشة ، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص 76.

بعد تحديد مفهوم القول على أنّه إلقاء الجملة، فإنّ الدراسات ضمن النظرية التداولية عملت على تحديد طريقة تأويله داخل الخطاب، وبهذا يمكن" أن يؤول بطريقتين مختلفتين: إما باعتباره موضع ذكر وإما باعتباره نمطا"[2]، أما بخصوص مفهوم القول موضع الذّكر فهو " نتاج مخصوص لموضع ذكر مخصوص للجملة"[3] ، أما مفهوم القول النمط فهو" مجموع الخصائص المشتركة المرتبطة بمختلف مواضع ذكر الجملة نفسها ".[4]

فمن منظور التداولية المدمجة يرى ديكرو " أن تأويل الأقوال و فهم المقاصد يبدأ من تحديد دلالة الجملة باعتبار أنّ الجملة عند ديكرو بنية لغوية ثابتة، في مقابل القول الذي يعتبر استعمال مخصوصة للجملة وإنجازا لها وهذا الوصف الدلالي ضروري لفهم ما قبل، ألا أنّه غير كاف بما أنّ الأقوال تكوّن باستخدام الجملة في مقامات مخصوصة لهذا فإن التأويل لقول ما يتطلب رصد تقاطع الاعتبارات اللغوية (البعد البنيوي) مع اعتبارات غير لغوية (البعد التداولي) ".[5]

بناءً على هذا فإنّ التداولية المدمجة تهدف إلى وصف قول ما وفق مسار مكون من مرحلتين متعلقتين بالمكونين اللساني والبلاغي" فخَرْجُ المكوّن اللساني هو دلالة الجملة من حيث هي كيان مجرد يتحقق بواسطة القول الذي يمثل في حد ذاته نتيجة الحدث التاريخي المتمثل في إلقاء القول ،

---

[1]: بلخيري عبد المالك، التداولية المدمجة مقاربات في المنهج والنظرية، مجلة تاريخ العلوم، جامعة الجلفة، العدد الثامن، ج 1، جوان 2017، ص118.

[2]: جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 27.

[3]: المرجع نفسه، ص27.

[4]: المرجع نفسه ، ص 27.

[5]: كمال بخوش، الأسس المعرفية لمقاربة النصوص الحجاجية عرض مفهومي لمصطلحي: (الحجاج اللغوي و العامل الحجاجي)، مجلة تعليمات، جامعة يحيى فارس، المدية، العدد التاسع، جوان 2016، ص 340.

أما المكون البلاغي فدخله هو خرْجُ المكون اللساني، بالإضافة إلى ملابسات إلقاء القول، أمّا خرجه فمعنى القول".[1]

إذن فتحليل القول في إطار التداولية المدمجة يكون اعتمادا على الربط بين جملة من المعطيات اللغوية التي تعود إلى المكون اللغوي، و جملة المعطيات غير اللغوية التي تعود إلى المكون البلاغيّ.

جاء في معجم اللسانيات الحديثة تعريف الجملة على أنّها " مجموعة من المكونات اللغوية مرتبة ترتيبا نحويا بحيث تكون وحدة كاملة في ذاتها وتعبر عن معنى مستقل ".[2]

وفي هذا المضمار يميز "جون لاينز J.Lyon (1987) بين ما يسميه "الجمل النصية" و"الجمل النظامية"؛ فالجمل النظامية (System setence) عبارة عن «شكل الجملة المجرد الذي يولد جميع الجمل الممكنة و المقبولة في نحو لغة ما ».[3]

أما" الجملة النصية (Sentence Textual)، فهي الجملة المنجزة فعلا في المقام، و في هذا المقام تتوافر ملابسات لا يمكن حصرها، و يقوم عليها الفهم و الإفهام، و تتعدد الجمل في المقام الواحد و على لسان شخص واحد – نظريا – إلى ما لا نهاية له".[4]

ومن خلال هذا التقسيم نجد أن الجملة عند جون لاينز هي الغاية الوحيدة الكبرى التي تسعى إليها كل دراسة لغوية، وربما هذا ما جعل علماء تحليل الخطاب ومنهم براون (G.Brow)

[1]: كمال بخوش، الأسس المعرفية لمقاربة النصوص الحجاجية عرض مفهومي لمصطلحي: (الحجاج اللغوي و العامل الحجاجي)،المرجع السابق، ص340.

[2]: سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، 1997، ص 129.

[3]: الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ص 14.

[4]: المرجع نفسه، ص 15.

ويول(G.Yule) يعتمدون النوع الثاني من الجمل في دراساتهم، أي الجملة في إطار التداولي، الموضوعية في سياقها التواصلي.[1]

ويمكننا أن ندرج تمييزا أساسيا مستعملا في التداولية، "إنّه التقابل بين الجملة والقول، إنّ الجملة من حيث تعريفها موضوع لساني، فهي تتحدد أساسا ببنيتها التركيبية و بدلالتها التي تحتسب على أساس دلالة الكلمات المكونة لها وضمن هذا الفهم ، فإنّ الجملة كيان مجرّد وهي نتاج نظرية إلا أنّ المتخاطبين، عند التواصل، لا يتبادلون جملا بل يتبادلون أقوالا، وبالفعل، فالقول ما يوافق جملة تتمّمها المعلومات التي نستخرجها من المقام الذي تلقى فيه. فالقول إذن نتاج إلقاء جملة ما، فإذا كانت الجملة موضوع اللسانيات فإنّ القول موضوع التداولية"[2]؛ إذن الجملة مرتبطة بالدلالة أما القول فيرتبط بالمعنى لا بالدلالة.

" جاء بنفينيست (E.Benveniste) بفروقات واضحة بين التلفظ والملفوظ على الشكل التالي:

– التلفظ أو التحدث (énonciatoin): وهو الفعل الحيوي في إنتاج اللغة المعبر عن حدث (acte) التكلم نفسه، أو النشاط المتحقق بواسطة فعل الكلام.

[1]: براون ويول ، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي الزليطي، منير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة السعودية، 1994، ص 24.

[2]: جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 27/26.

– الملفوظ أو الحديث (énoncé): ويعني به ناتج فعل التلفظ أي ما تم إنجازه من مجموع الأقوال المنجزة".[1]

وهو ما ذهب إليه " هاريس (Z.Haris) في تعريفه للملفوظ بأنّه يمثل" كل جزء من أجزاء الكلام يقوم به المتكلم، وهو يشكل أعلى وحدة لسانية". [2]

ثم يأتي التمييز الثاني وهو أن" الملفوظ نتاج (Résultat)، إنه نتاج إجرائي وعملي، لساني واجتماعي، أما الجملة فإنها تنتمي إلى بنية نظرية مجردة ومستقلة، خاضعة للوصف النحوي، فعبارة (ممنوع التدخين)، تعد جملة إذا جردناها في كل سياق، وهي ملفوظ إذا سجلت في سياق معين، كأن تكتب باللون الأحمر وتوضع في إطار وتعلق على جدار في قاعة انتظار بالمستشفى"[3]. حيث لا يمكننا تحديد الملفوظ خارج علاقته بالإطار المعطى أو المقدم من طرف معالم و إشارات تلفظه، ولا يمكن تأويل السياق المتلفظ فيه.

أما فيما يخص الفعل فقد جاء في التداولية مصطلح الفعل وذلك عند كل من سيرل Searle وأوستين Austin وقد عرف كل منهما الفعل حيث يقول سيرل:" أنّ عمل إلقاء القول وهو يقوم على التلفظ بالكلمات أو الجمل".[4]

---

[1]: سعاد لكحل، بنية الخطاب الحجاجي في الأعمدة الصحفية دراسة تداولية لعمود– نقطة نظام – بجريدة الخبر اليومي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، تخصص: وسائل الإعلام و المجتمع،جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2017/2016، ص33.

[2]: سعاد لكحل، بنية الخطاب الحجاجي في الأعمدة الصحفية دراسة تداولية لعمود– نقطة نظام – بجريدة الخبر اليومي، المرجع السابق، ص38.

[3]: قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص15/14.

[4]: جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 67.

ويعرفه أوستين في قوله:" التلفظ بالجملة يعني إنجاز فعل".[1] فقد ربط كل منهما الفعل بالتلفظ إذن الفعل هو التلفظ أو القول فأن تتلفظ يعني أنك تفعل فهو تحقيق فعلي للحدث، فبالتالي لن نجد فرقا جوهريا بين الفعل والتلفظ.

[1]:عبد الجليل العشراوي، آليات الحجاج القرآني دراسة في نصوص الترغيب والترهيب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016،ص154.

الفـــصـــل الأول

تطبيقات الحجاج في نشاط فهم المنطوق

تمهيد

أولا: آليات الحجاج اللغوية:

1- الروابط الحجاجية

2- العوامل الحجاجية

ثانيا: الوسائل اللسانية للحجاج:

1- التكرار

2- الإحالة

أ- مقامية

ب- نصية

3- الحذف

4- الوصل

ثالثا: الدراسة الميدانية ونتائجها.

1- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

2- نتائج الاستبيان

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ سنوات إصلاحات شملت المناهج الدراسية وذلك من خلال تبنيها للعديد من المقاربات(الأهداف، الكفاءات، المقاربة النصية) والتي تحاول أن تجعل من المتعلّم –كما تقول – هو المسير لحلّ الأنشطة التعليمية، ومن بين هذه الأنشطة نشاط أو ميدان فهم المنطوق وهو النشاط الجديد الذي أضيف في المنهاج الجديد والذي انتهت إليه المنظومة التربوية حيث تحتوي نصوص فهم المنطوق على عوامل وروابط هي من صلب اللغة العربية حتى تسهل للتلميذ في هذه السنّ – السنة الأولى ابتدائي – أن يفهم ويستوعب كل ما ورد في هذه النصوص، فما علاقة الحجاج بنص فهم المنطوق؟ وكيف تسهم هذه الروابط والعوامل في فهم التلميذ لهذه النصوص؟ وكيف تجعل النصوص مترابطة ومنسجمة؟

أولا: آليات الحجاج اللغوية:

يرتبط مفهوم الروابط والعوامل الحجاجية بما أسماه "أنسكومبر(Anscomber)" و"ديكرو(Ducrot)"، الوجهة أو الاتجاه الحجاجي؛ ويعني أنه إذا كان قول ما يمكن من إنشاء فعل حجاجي، فإنّ القيمة الحجاجية لهذا القول يتم تحديدها بوساطة الاتجاه الحجاجي، ومأتى هذه الوجهة الحجاجية هو المكونات اللغوية المختلفة للجملة التي تحدد معناها وتضيق أو توسع من احتمالاتها الحجاجية، وهذه المكونات اللغوية هي التي تحدد الربط بين النتيجة وحجتها، فما هي الروابط والعوامل الحجاجية؟ وكيف تنهض لدور التوجيه الحجاجي؟

1- **العوامل الحجاجية:** أدرج "ديكرو(Ducrot)" مفهوم العامل الحجاجي لأول مرة في مقاله المعنون بـ (Notes sur l'argumentaion et l'acte d'argumentater) المنشور سنة 1982، ثم فصل فيه القول في مقاله المنشور سنة 1983، والذي يحمل عنوان: (Opérateurs argumentatifs et vise argumentative).[1]

فالعوامل الحجاجية هي مورفيمات إذا وجدت في ملفوظ تحول وتوجه الإمكانات الحجاجية لهذا الملفوظ، فهي لا تربط بين متغيرات حجاجية أي بين حجة ونتيجة، أو بين مجموعة حجج، ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجية التي تكون لقول ما وتضم مقولة العوامل أدوات من قبيل: ربما، تقريبا، كاد، قليلا، كثيرا، ما، إلا،... وجلّ أدوات القصر.[2]

2- **الروابط الحجاجية:** الرابط الحجاجي مورفيم من صنف الروابط (حروف العطف، الظروف) فهو يربط بين وحدتين دلاليتين أو أكثر، في إطار استراتيجية حجاجية واحدة، وللروابط وظيفتان:

1 ـ تربط بين وحدتين دلاليتين أو أكثر.

2 ـ تخدم دورا حجاجيا للوحدات الدلالية التي تربط بينها.

[1]: عبد الجليل العشراوي، آليات الحجاج القرآني – دراسة في نصوص الترغيب والترهيب –، ص152.

[2]: قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني، ص36.

فالروابط تربط بين قولين أو بين حجتين أو أكثر وتسند لكل قول دورا محددا داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة، ويمكن التمثيل للروابط بالأدوات الآتية: بل، لكن، حتى، لاسيما، إذن، الآن، بما أنّ، إذ.

ونميز بين أنماط عديدة من الروابط:

أ- الروابط المدرجة للحجج (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأنّ...).

ب- الروابط المدرجة للنتائج (إذن، لهذا، بالتالي...).

ج- الروابط التي تدرج حججا قوية (حتى، بل، لكن).

د- روابط التعارض الحجاج (بل، لكن، مع ذلك).

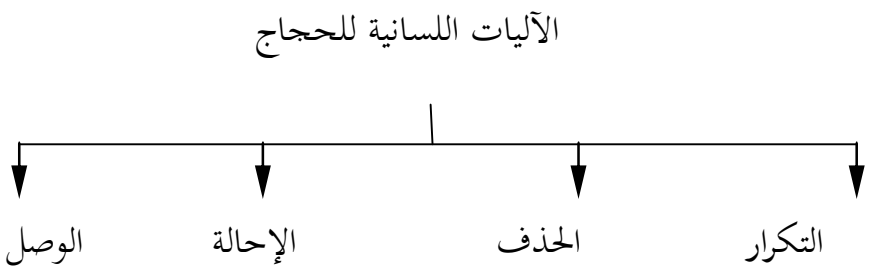
هـ- روابط التساوق الحجاجي (حتى، لاسيما). [1]

ومما سبق يمكن أن نقول أنّ العوامل والروابط الحجاجية، مفاهيم أساسية في الحجاج اللساني (الحجاج اللغوي)، أي؛ أن النظرية الحجاجية تقوم في جوهرها على هذه العوامل والروابط الحجاجية.

ثانيا: الآليات اللسانية للحجاج:

ونقصد بها أدوات الاتساق والانسجام والترابط، وقد تستعمل هذه الأدوات استعمالا حجاجيا، نذكر أهمها في المخطط الآتي:

[1]: قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني ، المرجع السابق، ص37.



1- **التكرار**: إن الدراسات الدائرة حول الحجاج تجمع أو تكاد على أهمية الدور الحجاجي الذي يضطلع به أسلوب التكرار أو المعاودة، وهو أسلوب شائع في الخطابات على تنوع مواضيعها، " فالتكرار يحدث أثرا جليلا في المتلقي وتساعد على نحو فعال في إقناعه أو حمله على الإذعان"[1]. فالناس يلجؤون إلى المعاودة في كلامهم كله أو جزء منه، وذلك قصد ترسيخ المضمون أو تحقيقا لمقاصد كلامية يسعون لتحقيق هدف من وراءها، فالتكرار يحدث أثرا في نفس المتلقي أو المرسل إليه، فهو يساعد على التبليغ والتأكيد والإفهام، كما يعينه على ترسيخ الفكرة في الذهن، فإذا كرر المتكلم – المعلم – لفكرة ما بانت مقاصدها وترسخت في ذهن المتلقي – المتعلم – كما أن التكرار هو تحديد للفكرة المطروحة في النص وذلك قصد ربط الأفكار الموجودة فيه حتى يدركها المتلقي، فالمعلمة تلجأ إلى تكرار الوضعية الانطلاقية (التمهيد) مستعملة في ذلك اللغة العربية والدارجة حتى يستوعب التلميذ ما تقوله أو ما ترمي إليه من معاني باحثة فيها على إجابة من طرف التلميذ، فيمزج هو الآخر حين الاستعمال بين العامية واللغة العربية التي يتخللها أخطاء في استعمال الروابط والعوامل الحجاجية، فتقرأ المعلمة نص فهم المنطوق(تكتب عنوانه على السبورة) وتعيد تكراره للمرة الثانية والثالثة حتى يحفظ

[1]: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، ص168.

التلميذ ما ورد في هذا النص (نشير ها هنا أن النص موجود في دليل المعلم فقط ولا يوجد في الكتاب الخاص بالتلميذ) وبعدها تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة حول نص فهم المنطوق (يعتمد نشاط أو ميدان فهم المنطوق* على ميدانيين أو مهارتين أساسيتين للتواصل الشفوي ألا وهما: الاستماع والتحدث) وتكررها مرتين اعتمادا على اللغة العربية والدارجة حتى تسهل على التلميذ الفهم (مستعملة الإيماءات والإشارات) ثم الإجابة، إلا أن هناك تلاميذ يجيبون إجابة كاملة على ما ورد في النص والذي تمت محاورته بين المعلمة والتلاميذ، وهناك من يحذف بعض المفردات والجمل الواردة في هذا النص، وهذا ما يقودنا إلى الآلية الثانية التي هي الحذف.

2- **الحذف**: يعد الحذف أقرب وسيلة لتحقيق الإيجاز في القول، وقد يؤدي ما لا يؤديه الذكر لهذه الدلالات، فهو كما قال الإمام عبد القاهر الجرجاني" باب دقيق المسك، لطيف المأخذ شبيه بالسحر"[1]، فكما يلجأ الناس أو المتكلم إلى تكرار كلامه حتى تترسخ الفكرة التي يقوم بطرحها، يلجؤون كذلك إلى الحذف أو إلى اختزال الكلام فيحذفون بعض العناصر المكررة، فيقابل الحذف عند العرب القدامى ما نسميه في الدرس التداولي بمضمرات القول والذي يظهر من خلال العملية التواصلية التي تتم بين المتكلم والمتلقي في مجراها التداولي وهذه الآلية لا تفهم حمولتها الدلالية إلا من خلال السياق التخاطبي، ونحن هاهنا سنتحدث عن الحذف في إطار

* : عرف هذا المسمى أو هذا النشاط بالحكي والرواية في المنهاج القديم، وهو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو إيماءات أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم واستماعهم وجعلهم أكثر استجابة، وهو نص محوري مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والتحدّث، كما أنّه نص قصير(لا يتجاوز 60 كلمة) وذلك لتمكين التلميذ من حفظه.

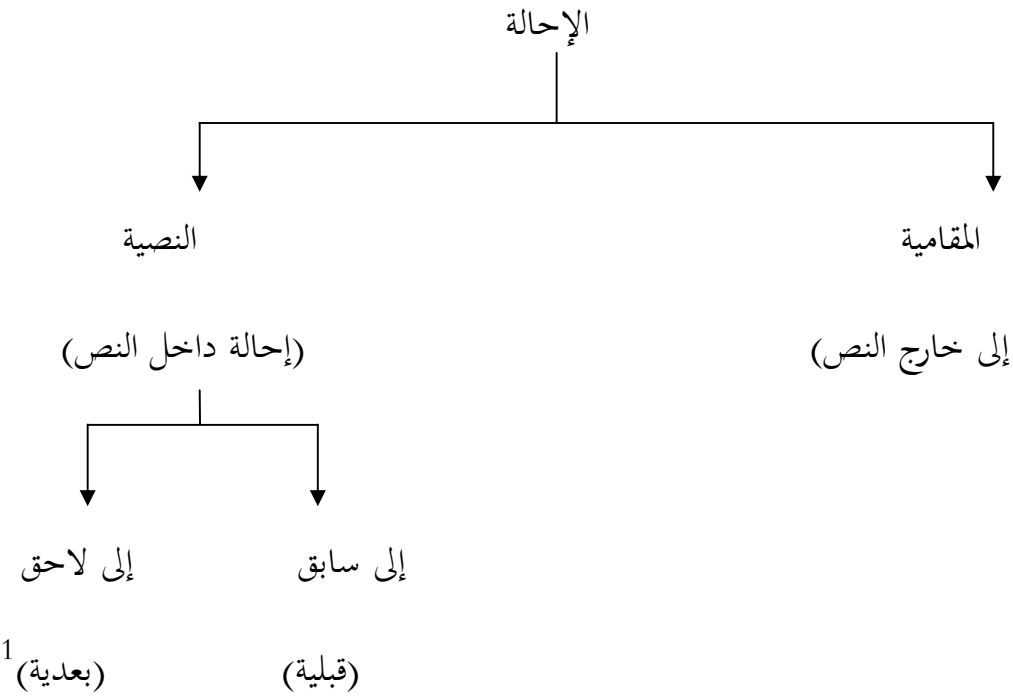
[1]: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط5، 2004، ص 146.

نشاط فهم المنطوق الذي أفرزته التغيرات الجديدة في المنظومة التربوية(منهاج الجيل الثاني [*])، فكما تلجأ المعلمة والمتعلم إلى التكرار في النص المنطوق أو الإجابة ومناقشتهم وتحاورهم حول النص، يحدث كذلك الحذف ولكنه بنسبة قليلة وتظهر في إجابات التلاميذ حين طرح الأسئلة، كما نجد الحذف فيما يسمى أجرأة أحداث النص أو مسرحة أحداث النص المنطوق[*]، وذلك بالاعتماد على الحوار الذي يكون بين متعلّمين أو أكثر(يستعمل المتعلّم الإشارات والإيماءات...) وهذا ما يجعلهم يحذفون بعض المفردات أو حتى الجمل التي وردت في النص المنطوق (الحذف يختلف من تلميذ إلى آخر كلّ حسب قدراته الفكرية وحسب حفظه وفهمه للنص)، كما يرجع الحذف إلى انتباه التلميذ للمعلمة وهي تتحدّث عن النص.

3- **الإحالة**: تعتبر الإحالة علاقة دلالية، ومن ثم لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنّها تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه، وعليه تنقسم الإحالة إلى نوعين أساسيين: الإحالة المقامية والإحالة النصية، وتتفرع الثانية إلى إحالة قبلية وبعدية، نوضح هذا التقسيم في المخطط الآتي:

[*]: هو منهاج جديد أتت به المنظومة التربوية خلافا للمناهج الأخرى، وهو منهاج يعتمد على عدة مبادئ من بينها: مبدأ الشمولية، مبدأ الانسجام والتدرج في المعارف.

[*]:مسرحة أحداث النص المنطوق: هو تحويل الأستاذ أو المعلم النص إلى عرض مسرحي ممتع وهادف، حيث يختار التلاميذ للقيام بالأدوار التي وردت في النص المنطوق، حيث يتناوب التلاميذ على أداء الحوار، وذلك قصد ضمان المشاركة الجماعية، وتتخذ المعلّمة دور الراوي، فتذكر التلميذ عندما ينسى أو يحذف بعض الحوارات الواردة في نص فهم المنطوق.



حيث تعد الإحالة من أهم وسائل الاتساق النصي، ونقصد بها وجود عناصر لا تكتفي بذاتها وإنّما تحيل إلى عنصر آخر سواء كان سابق أم لاحق، فالإحالة عند "هاليداي ورقية حسن" تمثل:" تلك العلاقة الدلالية التي تشير إلى عملية استرجاع المعنى الإحالي في الخطاب مرة أخرى، فيقع عبر استمرارية المعنى".[1] ونحن ها هنا سنتطرق إلى الإحالة بوصفها آلية مهمة في تناسق النصوص وترابطها: فإضمار الأسماء والأفعال يظهر من خلال الضمائر التي تحيل إليها، فنصوص فهم المنطوق بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى الابتدائي غنية بالضمائر والإشارات التي تحيل إلى سابق وإلى لاحق داخل النص الواحد وهي متعددة ومتنوعة في تواجدها به، نذكر منها: أنا، ياء النسبة، هما، هو، هي، نا، التي، الـ(ـه)، أنت، الكاف، ابن،... وهذا إن دلّ إنّما يدلّ على أهمية العناصر

[1]: نعيمة سعدية، الخطاب الشعري عند محمد الماغوط" دراسة تحليلية من منظور لسانيات النص"، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم اللسان العربي، قسم الأدب العربي، جامعة بسكرة، الجزائر، 2010، ص263.

الإحالية بوصفها آلية حجاجية، حيث تسهم في ترابط أجزاء النص وتماسكه، فالعناصر الإحالية تجعلنا نختصر في كلامنا وتجنبنا إعادة وتكرار الكلمات، كما تجعلنا نقتصد في لغتنا. وكمثال لذلك نذكر نصوص فهم المنطوق* الآتية:

1/ أحمد في المدرسة: دخلنا ساحة المدرسة، رحب بنا المدير، وقفنا نردد النشيد الوطني والعلم يرفرف عاليا،... شكرا لكم يا أبنائي.

2/ في الحقل: في عطلة نهاية الأسبوع زرت جدّي الذي يسكن في أسفل جبل... فوجدته في الحقل وبيده فسائل، وبجانبه فأس ورفش ومرش... أنا سأغرس هذه الفسائل الطرية، وأنت ستسقيها بالمرش... ضمّني جدي... ، وعزمت أن أغرسها...

3/ جولة ممتعة: تلك الأرانب تقفز هنا وهناك، كم هي سريعة!، هناك عصفور على الأرض! ربما هو مصابٌ!، احمله برفق يا بني، سنأخذه معنا إلى المنزل، نعالجه ونحتفظ به...

ما نلحظه في هذه النصوص أنها تحتوي على عدد كبير من الضمائر (الإحالة القبلية والبعدية) وهذا يدل على أنها تمثل وسيلة من وسائل التماسك النصي وما لاحظناه أنّ المعلّمة لا تشرح للتلميذ هذه الضمائر أو الإحالات التي تعود على سابق أو لاحق، فهو يعيد بناء النص المنطوق معتمدا على النمط الحواري دون الاهتمام أو معرفة هذه الإحالات.

4 – **الوصل**: يعدّ الوصل كذلك من الآيات اللسانية للحجاج، فهو يعتبر آلية إجرائية يعتمد عليها المتكلم لتوضيح مقاصده وتبليغها حتى يفهمها المتلقي أو المرسل إليه، وقد عرفه الجرجاني

* : حصة فهم المنطوق (أستمع وأفهم) لمدة 45د، حيث يتم فيه مراعاة الجوانب الآتية: الفكري/اللغوي/اللفظي/اللمحي (الإيحاء، الإيماء)، حيث يتعلم التلميذ الجانب القيمي من هذا النص المنطوق، مع الاعتماد على النمط الحواري.

بقوله:"عطف جملة فأكثر على جملة أخرى بالواو خاصة لصلة بينهما في المبنى والمعنى أو دفعا للبس يمكن أن يحصل"[1] حيث نجد نصوص فهم المنطوق الموجودة في دليل المعلّم غنية بالوصل والذي يعتبر هو الآخر آلية حجاجية لاتساق النصوص وانسجامها خاصة بالرابط(الواو) والذي نجده يتكرر في جميع النصوص، وفيما يلي نورد نماذج للوصل بحرف الواو:

1/ أحمد يرحب بكم: أبي نجار وأمي معلّمة.

أحبّ والديّ وأطيعهما.

أمارس السباحة وأهوى كرة القدم.

2/ تعرف على عائلي: ذاك أبي وهذه أمي، وتلك أختي...، هي بين جدي وجدتي.

3/ أدواتي المدرسية: أخرجوا أدواتكم، وضعوها على المنضدة... عندي...، وأقلام ملونة ومبراة...

فنجد أن التلميذ يستعمل الوصل بالحروف وخاصة بحرف الواو دون علم منه أنه يستعمل هذه الروابط، كما أن المعلمة لا تشرح له دور هذه الروابط في ترابط الجمل وتناسق الكلمات مع بعضها البعض.

ونشير هنا أن الكلمات أو المفردات الواردة في نصوص فهم المنطوق صعبة أو لم يكن يتداولها في الوسط الخارجي بمسماها الحقيقي، وهذا ما يعنيه معظم التلاميذ في حفظ المسميات.

ومما سبق يتضح لنا أن الآليات (التكرار، الحذف، الإحالة، الوصل) تسهم في بناء النصوص وانسجامها وترابط جملها مع بعض لتربط أولها بآخرها لتؤدي مقاصدها في سياق معين.

[1]: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص222.

ثالثا: الدراسة الميدانية ونتـــائجها

1- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد أن قمنا بالدراسة النظرية للموضوع لا بدّ من دراسة تطبيقية تمكننا من الغوص في تفاصيل دراسته وهنا يكمن الهدف من الجزء التطبيقي، حيث أنّ دراستنا الميدانية تتمثل في توزيع استمارات استبيان وُزِّعت على بعض معلّمي ومعلّمات السنة الأولى الابتدائي.

1-2- المنهج المتبع: من المعلوم أنّ لكل دراسة علمية أكاديمية منهجا محدّدا يسير عليه الباحث من أوّله إلى آخره، فلا يمكن الوصول إلى نتيجة ما دون الاعتماد على منهج معيّن:" فالمنهج فنّ التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمّا من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإمّا من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين."[1]

واعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي والذي رأينا أنّه الأنسب لهذه الدراسة فيعرف المنهج الوصفي بالآتي:" هذا المنهج يصف الظواهر وصفا موضوعيا من خلال البيانات التي يتحصل عليها باستخدام أدوات وتقنيات البحث العلمي".[2]

1-3- الدراسة الاستطلاعية: تُعتمد الدراسة الاستطلاعية في البحث وذلك لتحديد الأدوات التي سيعتمد عليها الباحث، حيث تضم الدراسة في موضوعنا هذا على المجالات الآتية:

1-4- مجالات الدراسة:

أ- المجال المكاني: أجريت الدراسة الميدانية في أربع ابتدائيات هي:

1- ابتدائية بهاز الأخضر: بحي البوخاري بوسط حضاري تم إنجازها عام 1972م وافتتحت عام 1974م وهي تعمل بنظام الدوام الواحد، عدد التلاميذ الإجمالي:366 تلميذ ، حيث يبلغ عدد الإناث: 176، وعدد الذكور: 190، بها 13 قسما منهم قسمين للسنة الأولى، كما تضم 11 معلّمة للغة العربية، ومعلّم ومعلّمة للغة الفرنسية.

2- ابتدائية الشهيد المرحوم يوسفي امعمّر بن عبد الله: تأسست عام 1993م وهي تقع بحي سيدي غزال تعمل بنظام الدوامين الكلّي، عدد تلاميذها الإجمالي 561 تلميذ (عدد الإناث:

[1]: محمد خان، منهجية البحث العلمي، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2011،ص 16.

[2]: نبيل مسيعد، مناهج البحث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص24.

292، وعدد الذكور: 269)، عدد المعلّمين الإجمالي 17 منهم 15 للغة العربية و2 للفرنسية، وتحوي 3 أقسام للسنة الأولى.

3– ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي الواقعة بالحي الجامعي في وسط حضاري، وهي تعمل بنظام الدوام الواحد، عدد التلاميذ الإجمالي هو 421 تلميذ، 214 ذكور و197 إناث، بها 11 قسم منهم قسمين للسنة الأولى.

4– ابتدائية حفناوي جهارة: تقع في حي 1187 مسكن بفلياش طريق سيدي عقبة، وهي تعمل بنظام الدوام الواحد، عدد التلاميذ الإجمالي هو 216 تلميذ، 108 منهم إناث و108 منهم ذكور، وعدد معلّمات العربية 6 والمعلّمين 1 ومعلّمة واحدة للغة الفرنسية،كما تحتوي قاعة متعددة النشاطات.

ب– المجال الزماني: انطلقت الدراسة الميدانية في بداية شهر أفريل إلى غاية 30 أفريل 2019، وتمّ ذلك بحضور بعض الحصص المخصصة لنشاط فهم المنطوق لقسم السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

1–5– عينة الدراسة: تم اعتماد توزيع (20) استمارة على معلّمي ومعلّمات اللغة العربية للتعليم الابتدائي في الابتدائيات المذكورة آنفا، ولعينة الدراسة عدة مفاهيم نذكر منها: هي نموذج يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يُغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات، ويتم اختيارها وفق أسس متعارف عليها[1].

1–6– أدوات الدراسة: يجب على الباحث أن يستخدم أدوات تساعده في إنجاز دراسته الميدانية، حيث تختلف هذه الأدوات من بحث لآخر، ونحن في بحثنا هذا اعتمدنا على: الملاحظة والاستبيان.

أ– الملاحظة (Observation): "هي مشاهدة مقصودة دقيقة ومنظمة وموجّهة هادفة عميقة"[2]. ولهذا تعدّ الملاحظة من أهم الوسائل.

[1]:ينظر: عامر إبراهيم قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 1999،ص 137.

[2] : مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 174.

ب– الاستبيان: "هو قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة مُعدّة بدقّة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث"[1]. وفي بحثنا قمنا باعتماد استمارة الاستبيان احتوت على ستة (06) محاور، ويندرج تحت كل محور مجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع البحث.

1–7– الأساليب الإحصائية:

لقد اعتمدنا في تفريغ بيانات استمارة الاستبيان على أحد الأساليب الوصفية والتي تمثلت في:

النسبة المئوية:

استعملنا النسبة المئوية التي تعدّ من الطرق الإحصائية وقد اعتمدنا عليها في الدراسة على شكل القاعدة الثلاثية، وذلك لتحليل المعطيات العددية والتي تدلّ على التكرارات.

وقد تمّ استخدامها في تحليل البيانات الشخصية والأسئلة وارتباطها بالموضوع المدروس وتعطى بالصيغة الآتية:[2]

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \quad 100\%}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

2– نتائج الاستبيان:

بعد إجابة المعلّمين على استمارات الاستبيان تم تحليل النتائج و جمع البيانات وكان ذلك كالآتي:

أ– الجنس: يعد تحديد جنس المعلّمين من أهم البيانات والتي نسوقها في الجدول الآتي:

السؤال 01– الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

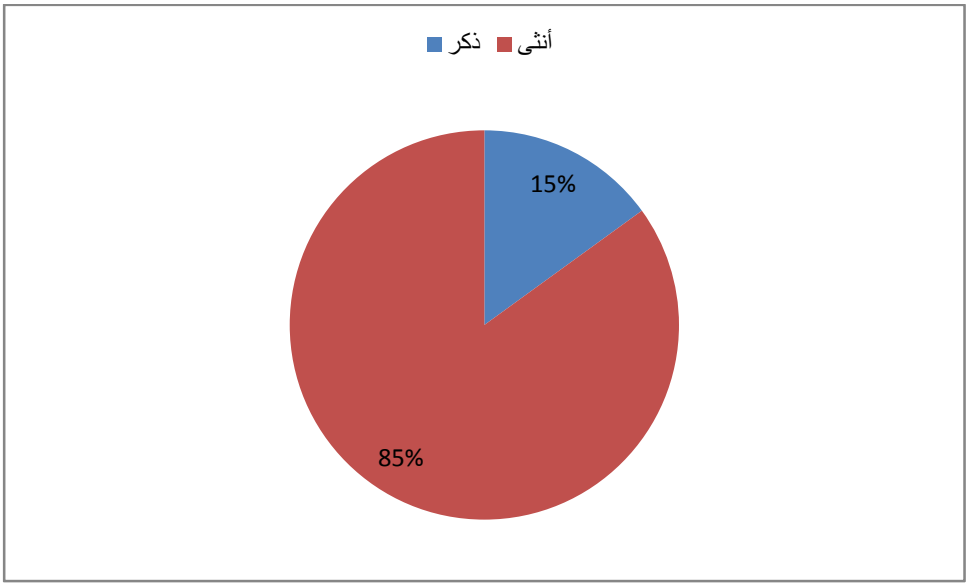
الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب جنس المعلّمين:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	03	%15
أنثى	17	%85
المجموع	20	%100

[1]: المرجع نفسه، ص 165.

[2]: صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2002، ص 65.

الشكل رقم(01): يوضّح توزيع أفراد العينة حسب جنس المعلّمين.



التعليق:

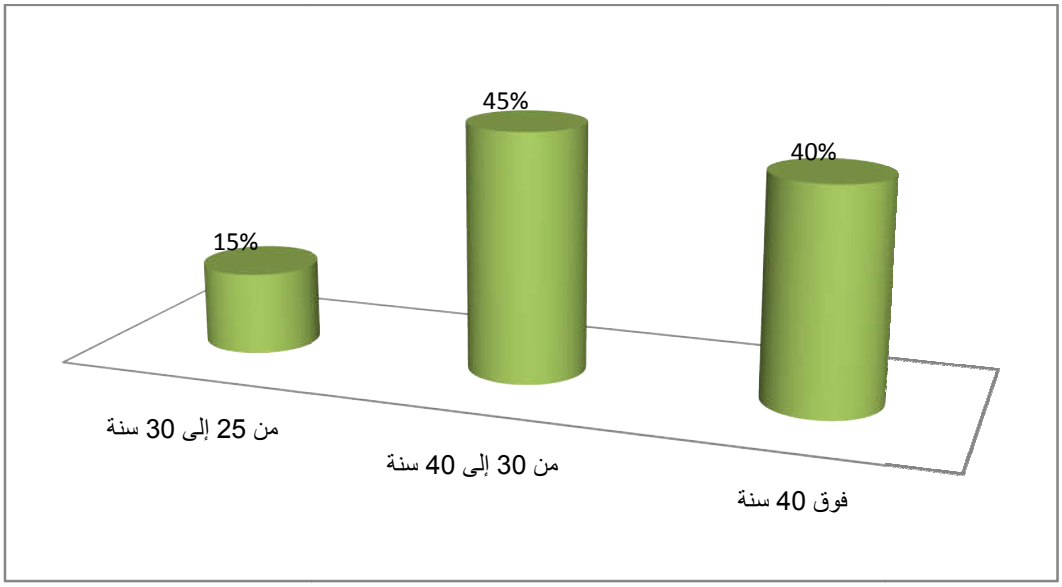
نلحظ في إحصائيات الجدول أن النسبة المئوية المتحصل عليها في جنس الذكور والمقدرة بـ(15%) أقل من جنس الإناث(85%)، فنسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في التدريس بالطور الابتدائي، ولعل السبب الرئيس هو عدم فتح باب المسابقات لهم للالتحاق بسلك التعليم أو التوجه إلى مهن أخرى خلاف التعليم.

السؤال 02– السن: من25 إلى 30 ☐ من 30 إلى 40 ☐ فوق الأربعين ☐

الجدول رقم(02): توزيع أفراد العينة حسب السنّ.

السنّ	التكرار	النسبة المئوية
من 25 إلى 30 سنة	03	%15
من 30 إلى 40 سنة	09	%45
فوق 40 سنة	08	%40
المجموع	20	%100

الشكل رقم(02): توزيع أفراد العينة حسب السنّ.



التعليق:

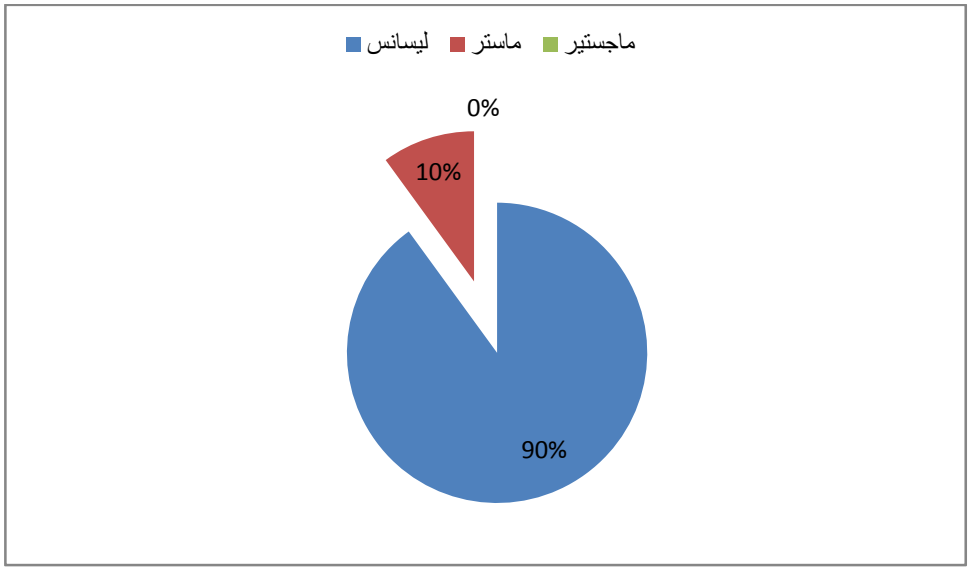
يتضح من خلال الجدول أن أغلبية المعلّمين والمعلّمات تتراوح أعمارهم ما بين 30 و40 سنة وهذا يدل على الأقدمية في التعليم وكفاءتهم وخبرتهم لتدريس هذا المستوى.

السؤال 03– الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

الجدول رقم(03): خاص بتوزيع العيّنة حسب الشهادة

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	18	%90
ماستر	02	%10
ماجستير	00	%00
المجموع	20	%100

الشكل رقم (03): توزيع العيّنة حسب الشهادة



التعليق:

يتضح من خلال الجدول أنّ عدد المعلّمين والمعلّمات المتحصلين على شهادة الليسانس أكثر من الحاصلين على شهادة الماستر أو الماجستير، وهذا يؤكد المعطيات الواردة في الجدول، حيث أنّ نسبة المعلمين الحاصلين على الليسانس ترتفع كل سنة في جميع المراحل التعليمية وخاصة في التعليم الابتدائي وهذا راجع إلى رغباتهم للتدريس في هذا المستوى أو لظروفهم الشخصية.

السؤال 04– سنوات الخبرة في التعليم:

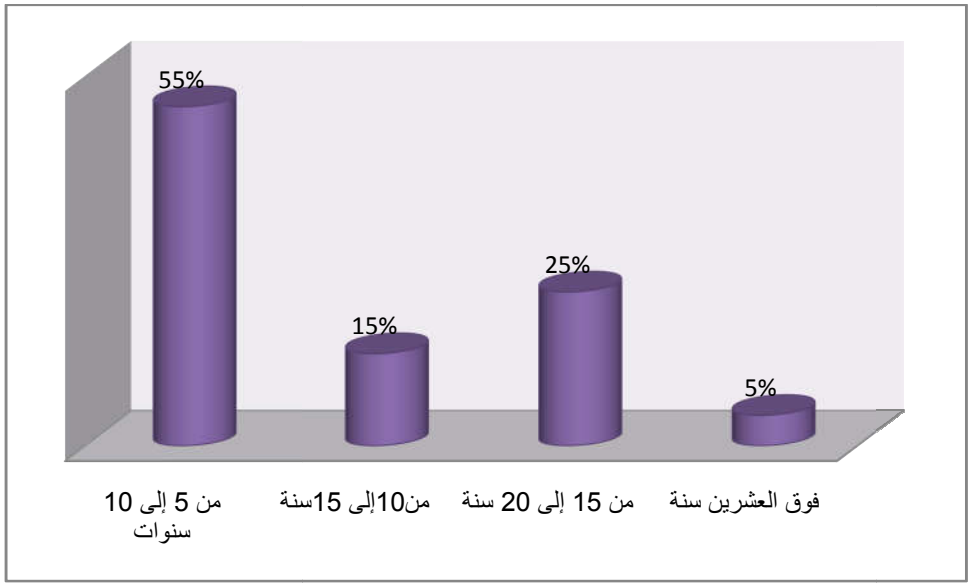
من 5 إلى 10 سنوات ☐ من 10 إلى 15 ☐ من 15 إلى 20 ☐

فوق العشرين ☐

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التعليم

الخبرة في التعليم	التكرار	النسبة المئوية
من 5 إلى 10 سنوات	11	%55
من 10 إلى 15 سنة	03	%15
من 15 إلى 20 سنة	05	%25
فوق العشرين سنة	01	%05
المجموع	20	%100

الشكل رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التعليم



التعليق:

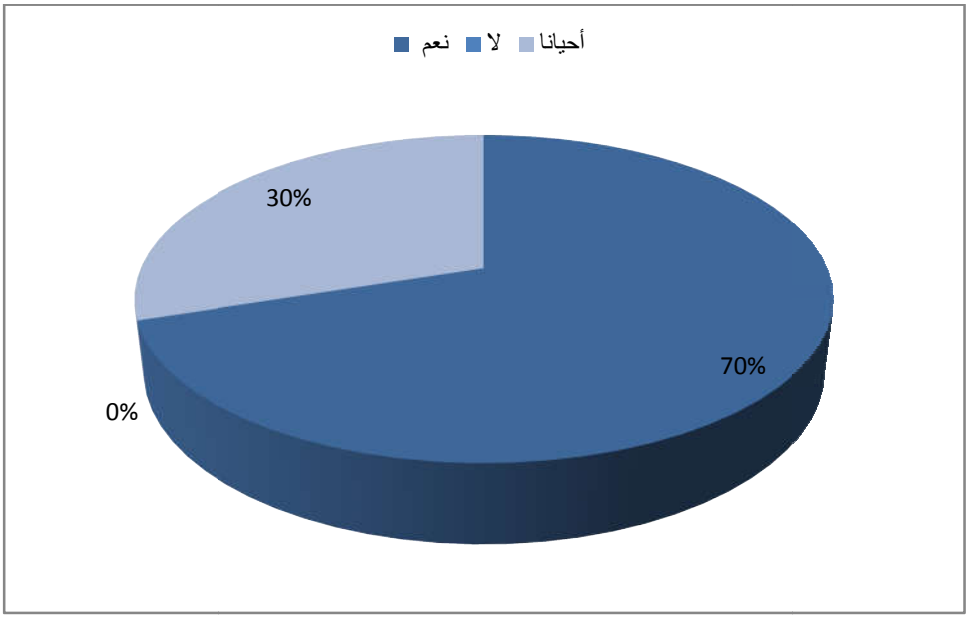
تشير النسبة المئوية إلى وجود نسبة كبيرة من المعلّمين الذين يملكون خبرة تفوق 5 سنوات إلى 20 سنة حيث بلغت (95%) مقارنة بنسبة (05%) لما فوق العشرين سنة، وهذا دائما يدل على الخبرة والكفاءة التي تدل على مدى تمكن المعلّمين في المادّة التعليمية، فهذا المستوى يحتاج إلى معلّمين ذوي كفاءة وخبرة مهنية لتدريسهم، ولعل مردّ ذلك حرص المدراء على تحقيق أعلى نسبة نجاح في هذا الطور، فالخبرة الواسعة تعدّ مؤشرا إيجابيا على التدريس الفعال.

السؤال 05– هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في تواصلك مع التلاميذ؟

الجدول رقم (05): خاص بمدى استخدام المعلّم للغة العربية الفصحى في التواصل مع التلاميذ

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	00	%00
أحيانا	06	%30
المجموع	20	%100

الشكل رقم (05): خاص بمدى استخدام المعلّم للغة العربية الفصحى في التواصل مع التلاميذ



التعليق:

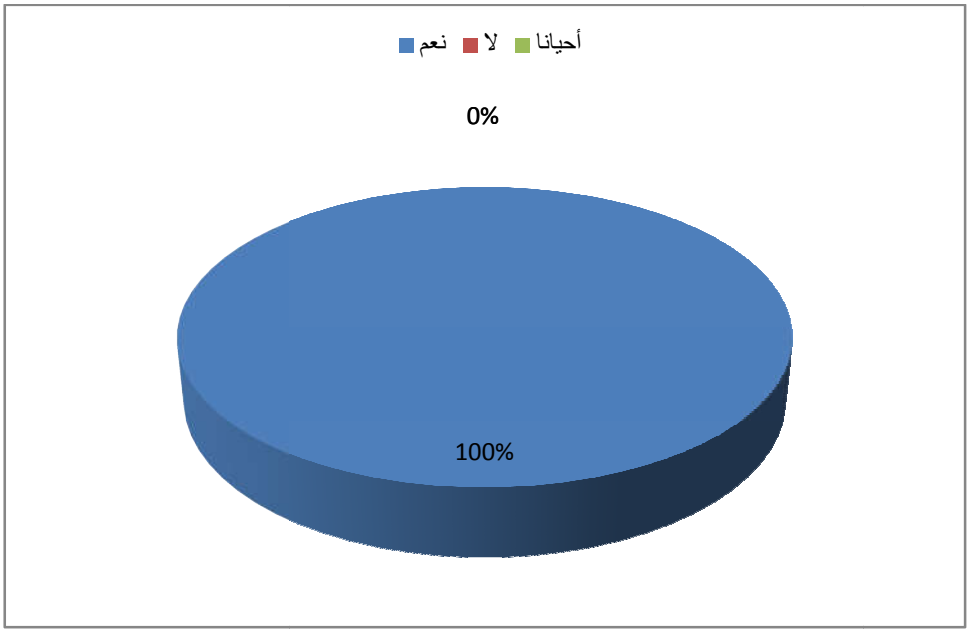
يتضح من خلال الجدول أنّ المعلّمين الذين يستخدمون اللغة العربية في التواصل مع التلاميذ نسبتهم وصلت حتى (70%) مقارنة مع المعلّمين الذين لا يستخدمونها بكثرة حيث بلغت نسبتهم (30%)، وهذا راجع إلى مدى أهمية اللغة العربية الفصحى في العملية التعليمية.

السؤال 06– هل تعمل على خلق جو من التفاعل بينك و بين التلاميذ؟

الجدول رقم (06): خاص بعملية التفاعل بين المعلّم والمتعلّم

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	20	%100

الشكل رقم (06): خاص بعملية التفاعل بين المعلّم والمتعلّم



التعليق:

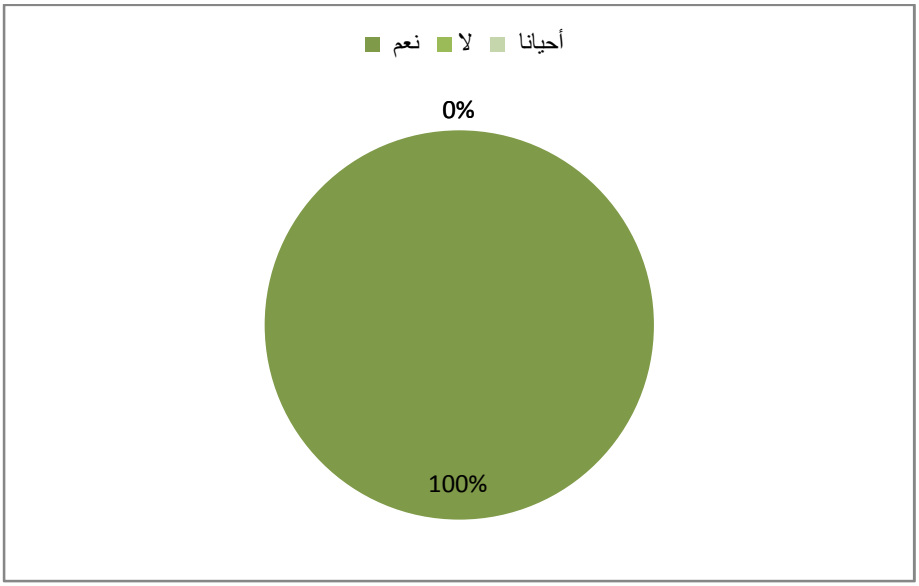
يتفق جميع المعلّمين في أنّهم يخلقون جوّا من التفاعل بينهم وبين التلاميذ خلال سير العملية التعليمية وهذا بنسبة (100%)، وهذا يرجع كون نشاط فهم المنطوق ممتع وشيّق من خلال مسرحة أحداث النص، حيث يجعل المتعلّم قطب فعّال في العملية التعليمية، ومنه يعدّ التواصل ذا أهمية كبيرة في عملية التعليم من خلال استثارة التلاميذ وجعلهم يفهمون النص المنطوق ويعيدون سرده، وهذا بالاعتماد على مهارتي الاستماع والتحدّث وتنميتهما لدى المتعلّم حتى يصبح المسيّر للعملية التعليمية داخل الصف وهو في سن مبكرة.

السؤال 07- هل تعطي للتلميذ حججا حتى يستوعب ما يتم تداوله داخل القسم؟

الجدول رقم (07): خاص بالحجج التي يقدّمها المعلّم للتلميذ

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	20	%100

الشكل رقم (07): خاص بالحجج التي يقدّمها المعلّم للتلميذ



التعليق:

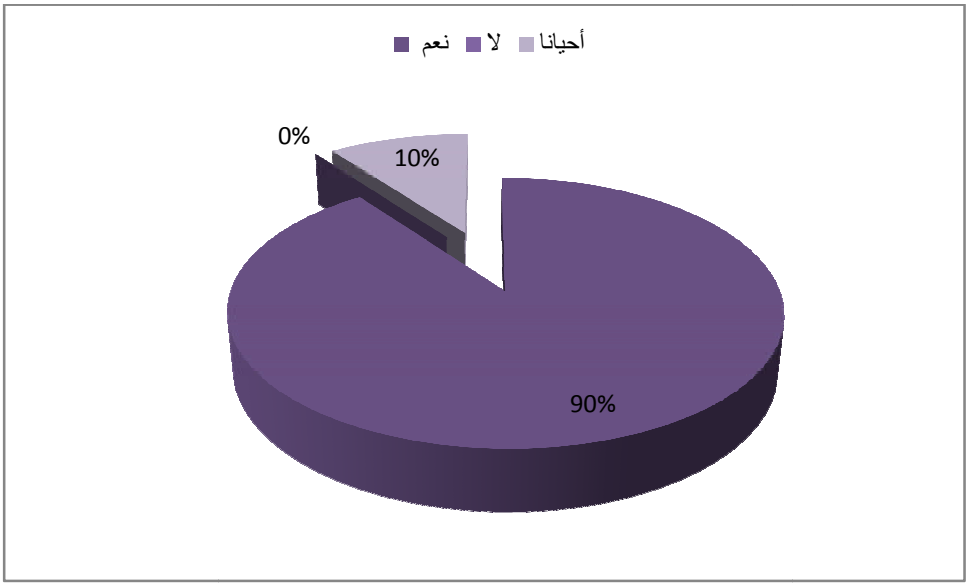
يتضح لنا من خلال الجدول أنّ جميع المعلّمين يتفقون على تقديم الحجج للتلاميذ؛ التي تساعدهم على استيعاب ما يتم تداوله داخل الصف وكان ذلك بنسبة (100%)، وهذا يؤكد مدى إقناع المعلّمين للتلاميذ وتسهيل الفهم لهم، ومردّ ذلك لورود بعض المسمّيات أو العبارات الصعبة في الكتاب المدرسي ونشير هنا إلى الدمج بين الفصحى والعامية لتوضيح كل ما يقوله المعلّم للتلاميذ.

السؤال 08– هل تصحح للتلميذ الأخطاء التي يرتكبها حول العوامل والروابط في اللغة العربية؟

الجدول رقم (08): خاص بتصحيح الأخطاء للتلاميذ حول العوامل والروابط في اللغة العربية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%90
لا	00	%00
أحيانا	02	%10
المجموع	20	%100

الشكل رقم (08): خاص بتصحيح الأخطاء للتلاميذ حول العوامل والروابط في اللغة العربية



التعليق:

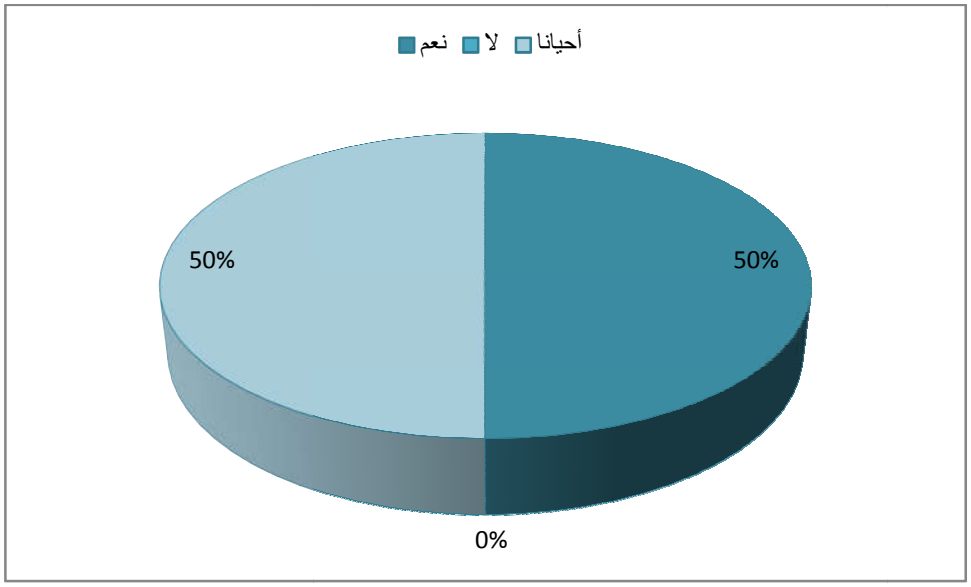
نلحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية المعلّمين يقومون بتصحيح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ حول العوامل والروابط في اللغة العربية خلال نشاط فهم المنطوق، حيث بلغت نسبتهم (90%) مقارنة مع نسبة (10%) للمعلّمين الذين لا يصححون كلّ الأخطاء، وذلك راجع إلى تكوينهم لتلاميذهم بشكل صحيح بعيدا عن الأخطاء اللغوية وحتى يستقيم لسان المتعلّم على نطق ما هو صحيح والابتعاد عن ما هو خاطئ حتى لا يتعوّد عليه ويكبر مع هذا الخطأ.

السؤال 09– هل تجد استجابة من التلميذ بعد التصحيح له؟

الجدول رقم (09): خاص باستجابة التلاميذ بعد التصحيح لهم

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%50
لا	00	%00
أحيانا	10	%50
المجموع	20	%100

الشكل رقم (09): خاص باستجابة التلاميذ بعد التصحيح لهم



التعليق:

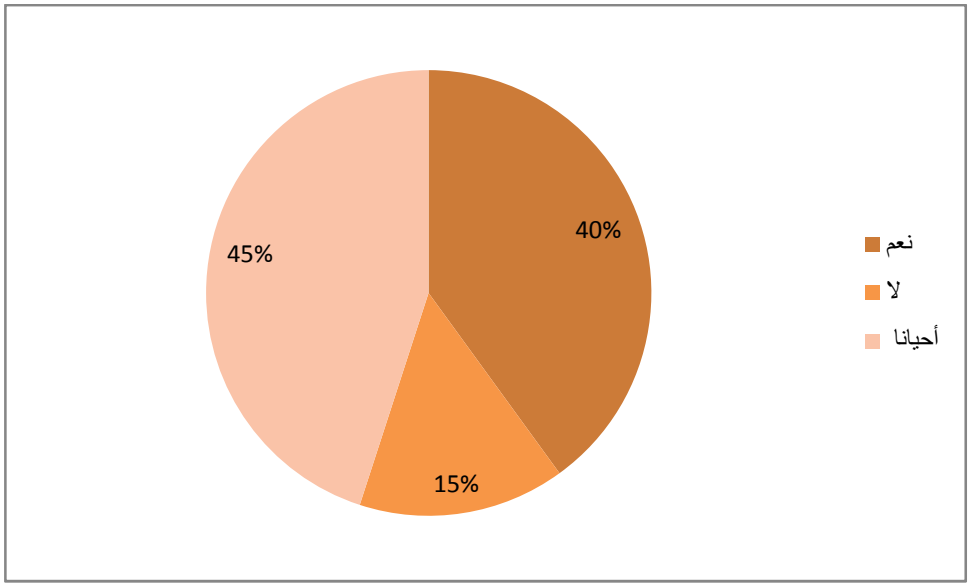
يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة (50%) من المعلّمين أجابوا بـ"نعم" على استجابة التلاميذ بعد التصحيح لهم، في حين أنّ (50%) من المعلّمين أجابوا بـ "أحيانا" على استجابة التلاميذ بعد التصحيح لهم، وذلك راجع للفروق الفردية بين التلاميذ ومدى استيعابهم للمعلومات والتصحيح، فهناك من يتذكر التصحيح بسرعة ويستدرك الخطأ، وهناك من لا ينتبه للمعلّم حينما يصحح له الخطأ الصادر منه.

السؤال10 – هل ترى أنّ التلميذ يجد صعوبة في استخدام المفردات باللغة العربية الفصحى أثناء أجرأة أحداث نص فهم المنطوق؟

الجدول رقم (10): خاص بإيجاد التلميذ صعوبة في استخدام المفردات باللغة العربية الفصحى أثناء مسرحة أحداث نص فهم المنطوق

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%40
لا	03	%15
أحيانا	09	%45
المجموع	20	%100

الشكل رقم (10): خاص بإيجاد التلميذ صعوبة في استخدام المفردات باللغة العربية الفصحى أثناء مسرحة أحداث نص فهم المنطوق



التعليق:

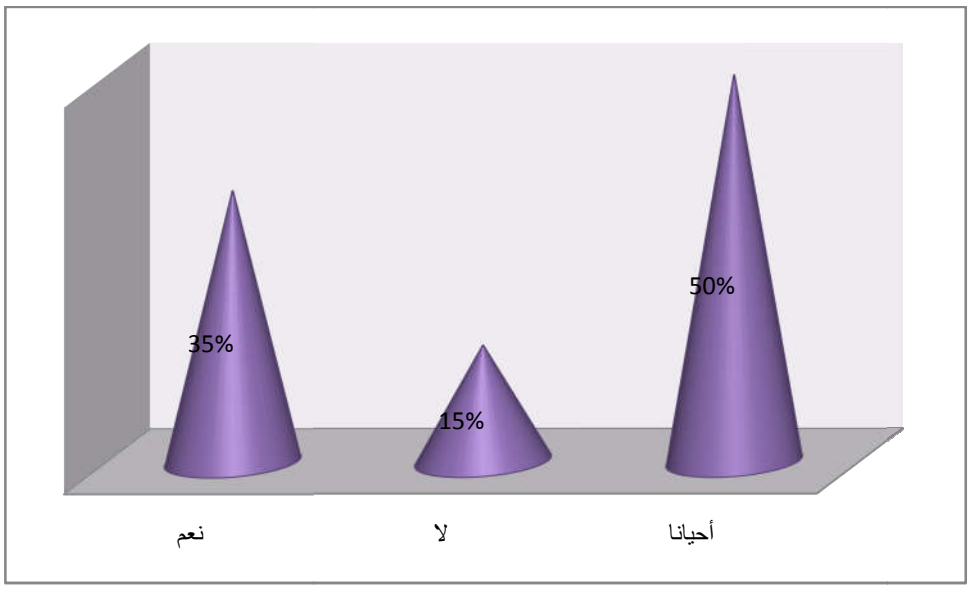
بالرجوع إلى البيانات في الجدول والدائرة النسبية نجد نسبة (45%) من المعلّمين اختاروا الإجابة بـ"أحيانا" فيما يخص إيجاد التلميذ صعوبة في استخدام المفردات باللغة العربية الفصحى أثناء مسرحة أحداث نص فهم المنطوق، ونجد نسبة (40%) أجابوا بـ "نعم" و(15%) أجابوا بـ"لا"، وذلك راجع إلى عدم استعمال اللغة العربية في الوسط الاجتماعي، ومردّ ذلك إلى استعمال العامية بنسبة كبيرة، وهذا يؤثر في لغة الطفل –المتعلّم– وتعثّره في نطق بعض الكلمات بطريقة صحيحة.

السؤال 11– هل تجد أن المفردات الواردة في الكتاب في متناول مستوى التلميذ؟

الجدول رقم (11): خاص بتوافق مفردات الكتاب ومستوى التلاميذ

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%35
لا	03	%15
أحيانا	10	%50
المجموع	20	%100

الشكل رقم (11): خاص بتوافق مفردات الكتاب ومستوى التلاميذ



التعليق:

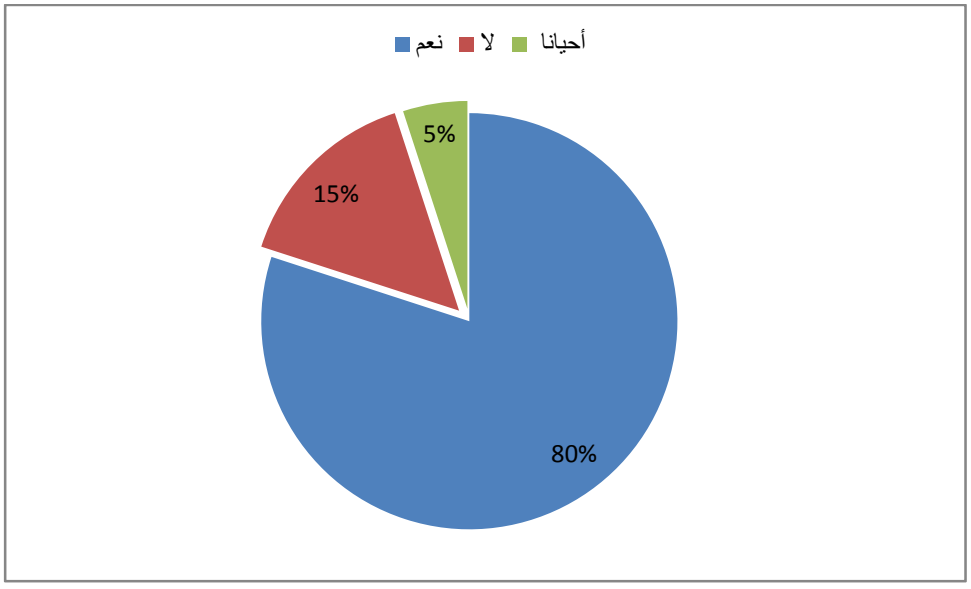
يتضح من خلال الجدول والشكل الموضح أعلاه أنّ نسبة (50%) من المعلّمين أجابوا بـ "أحيانا" حول توافق المفردات الواردة في الكتاب المدرسي ومستوى التلميذ الفكري، بينما تقاسمت النسبة المتبقية كلّ من الإجابة "نعم"و"لا" بنسبة (35%) و(15%) على الترتيب، وهذا راجع إلى عدم مراعاة مستوى التلميذ الفكري في وضع مفردات الكتاب مما جعل التلميذ يستصعبها في الكتاب المدرسي، وذلك لأنّ الكتاب يحتوي على مفردات لم يسمعها التلميذ من قبل أو لم يتم تداولها في محيطه الاجتماعي.

السؤال 12– هل تشرح كل المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللغة العربية للتلميذ؟

الجدول رقم (12): خاص بشرح المعلم لكل المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللغة العربية

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%80
لا	03	%15
أحيانا	01	%05
المجموع	20	%100

الشكل رقم (12): خاص بشرح المعلم لكل المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللغة العربية



التعليق:

نلحظ من خلال الجدول والشكل أنّ أغلب المعلّمين يشرحون كل المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللغة العربية وكان ذلك بنسبة (80%)، في مقابل (15%) للمعلّمين الذين لا يشرحون كل المفردات في الكتاب المدرسي، أما (05%) منهم يشرحون المفردات الصعبة أحيانا فقط، وذلك بسبب جدّة المفردات على التلميذ وعدم فهمه لها دون شرح وتوضيح، فالمعلّم يشرح

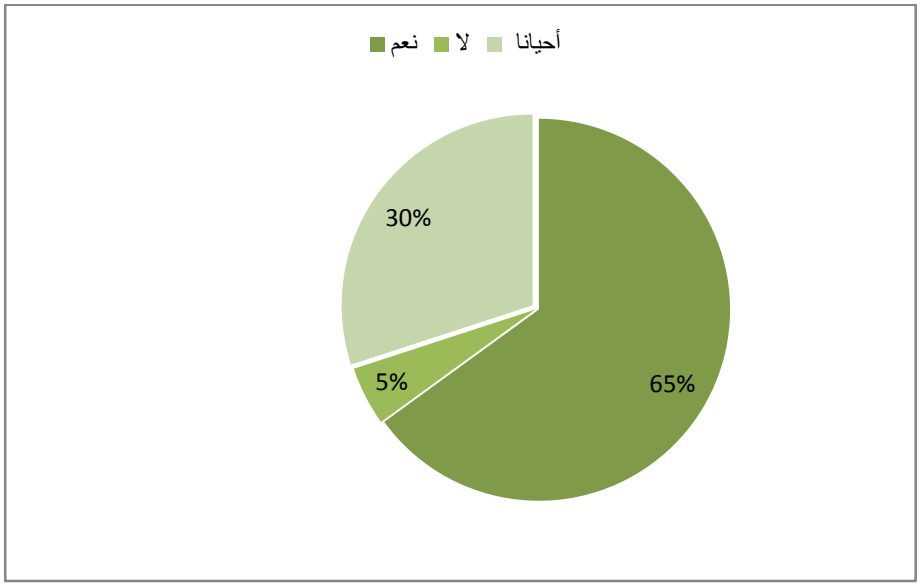
المفردات التي يستصعبها التلميذ حتى ينمي له لغته وقدرته على التواصل بألفاظ يفهمها كي يسهل عليه استعمالها في نشاط فهم المنطوق.

السؤال 13– هل يقتنع تلميذ السنة الأولى بكل ما تقدمه له؟

الجدول رقم (13): خاص بمدى اقتناع التلميذ بكل ما يقدم له من طرف المعلّم

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%65
لا	01	%05
أحيانا	06	%30
المجموع	20	%100

الشكل رقم (13): خاص بمدى اقتناع التلميذ بكل ما يقدم له من طرف المعلّم



التعليق:

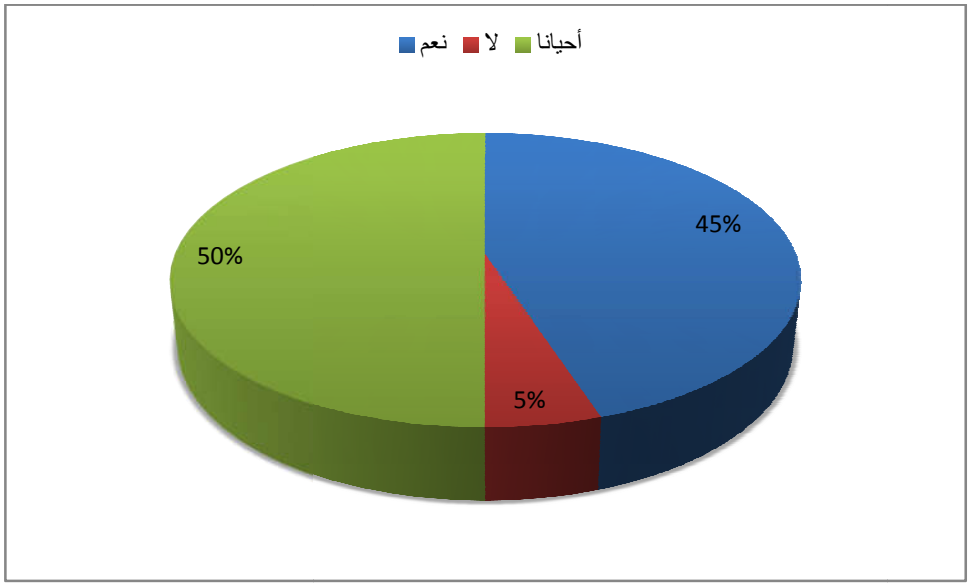
يتبين لنا من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة التلاميذ الذين يقتنعون بكل ما يقدّم لهم بلغت (65%) في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين لا يقتنعون بكل ما يقدّم لهم (30%)، وبلغت الإجابة بـ"لا" نسبة (05%)، وذلك راجع إلى مستوى التلاميذ الفكري الضعيف، وعدم اكتسابه لزاد معرفي وعلمي كبير، حيث يقنعهم المعلّم دون جهد كبير منه.

السؤال14– هل ترى أن التلميذ يخجل من التواصل لفظيا؟

الجدول رقم (14): خاص بمدى خجل التلاميذ في التواصل لفظيا

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%45
لا	01	%05
أحيانا	10	%50
المجموع	20	%100

الشكل رقم (14): خاص بمدى خجل التلاميذ في التواصل لفظيا



التعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية نجد أنّ أغلب المعلّمين أجابوا بـ"أحيانا" وذلك بنسبة (50%) على مدى خجل التلاميذ في التواصل لفظيا، أمّا الذين أجابوا بـ"نعم" كانت نسبتهم (45%) بينما كانت الإجابة بـ"لا" بنسبة (05%)، وهذا راجع إلى صغر سنّ التلميذ "كما أن الخجل من الأمور التي تؤدي إلى اضطرابات في النطق تنعكس على الأداء الكلامي"[1]. أو إلى اضطرابات النطق التي تسبب للتلميذ إحراجا أو بسبب خوفه من المعلّم إذا كان عنيفا في تعامله مع التلاميذ.

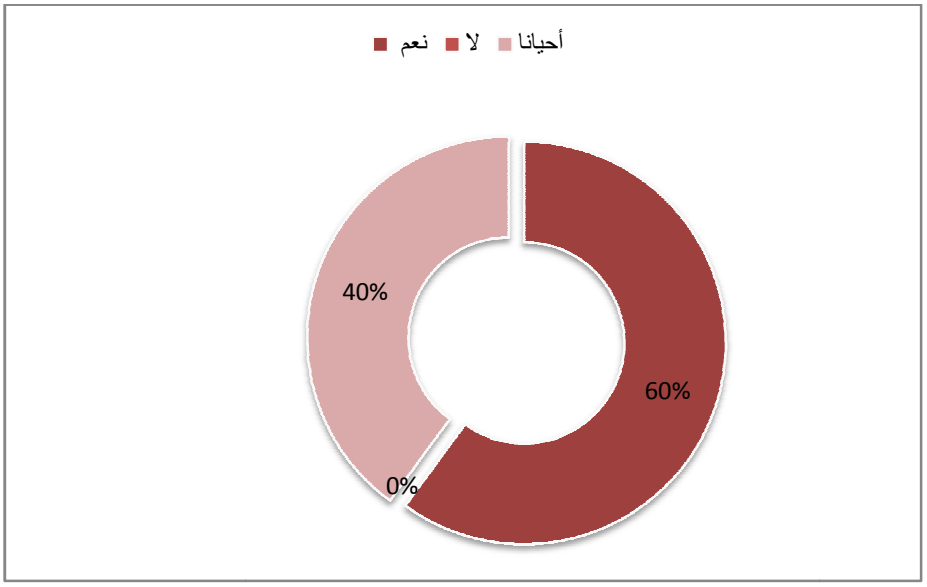
[1]: باسم مفضي المعايطة، عيوب النطق وأمراض الكلام، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص95.

السؤال 15– هل يصل المتعلم في الأخير إلى امتلاك كفاءة لغوية تواصلية؟

الجدول رقم (15): خاص بامتلاك المتعلّم كفاءة لغوية تواصلية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%60
لا	00	%00
أحيانا	08	%40
المجموع	20	%100

الشكل رقم (15): خاص بامتلاك المتعلّم كفاءة لغوية تواصلية



التعليق:

نستخلص من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة التلاميذ الذين يصلون إلى امتلاك كفاءة لغوية تواصلية في الأخير بلغت (60%)، في حين بلغت الإجابة بـ"أحيانا" (40%)، وذلك راجع إلى الحجج التي يقدمها المعلّم للتلاميذ وتصحيح الأخطاء لهم وخبرة المعلّم أيضا.

الفـــصل الـثـــانـي

نظرية أفعال الكلام وتطبيقاتها في تعليم نشاط فهم المنطوق

تـوطـئة

أولا: مفهوم الفعل الكلامي

ثانيا: نظرية أفعال الكلام عند أوستين

1- تقسيم أوستين للفعل الكلامي

2- تصنيف أوستين للأفعال الكلامية

ثالثا: نظرية أفعال الكلام عند سيرل

1- تقسيم سيرل للأفعال الكلامية

2- شروط الفعل الكلامي

رابعا: الدراسة الميدانية ونتائجها

1- نتائج الاستبيان

2- نتائج الملاحظة

توطئة:

نظرية الأفعال الكلامية من أهم معالم الدرس التداولي؛ إذ أصبحت ذات فاعلية كبرى في مجال البحث التداولي بل أهمها، فلا يمكننا أن نؤرخ فعليا لبدايات التداولية كما هي عليها اليوم إلاّ باكتشاف الفيلسوف البريطاني(جون أوستين John Austin) وتلميذه(جون سيرل John Searle) لنظرية الأفعال الكلامية، حيث يعرف جون أوستين (1960/1911) "بأنه فيلسوف اللغة الانجليزية الذي يعد أبا للتداولية، أستاذ في فلسفة الأخلاق جامعة أكسفورد، هو الذي أسس تداولية أفعال الكلام، وقد غيرت أعماله مجرى الدراسات اللسانية في العشريات الأخيرة من القرن الماضي، لا ينشر شيئا في حياته، الكتاب الوحيد الذي نشر له هو (كيف نصنع الأشياء بالكلمات) وهو كتاب يضم اثنتي عشرة محاضرة ألقاها في جامعة هارفارد في عام 1955م وقد جمعت المحاضرات في الكتاب المذكور بعد وفاته وكان ذلك سنة 1960".[1]

[1]: قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني، ص47.

أولا: مفهوم الفعل الكلامي:

يعد مفهوم الفعل الكلامي (Speech act) نواة مركزية في أعمال التداولية، والذي يعني أن كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي انجازي تأثري، فلم يعد ينظر للغة على أنّها نظام من الأدلة، بل هي نشاط أو حدث نحوي يتوسل أفعالا قولية إلى تحقيق أغراض إنجازية كالطلب والأمر والوعد...إلخ، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي كالرفض والقبول، فهو يطمح إلى التأثير في المخاطب[1]، ومن ثم إنجاز شيء ما.

من خلال تعريفنا للفعل الكلامي نستخلص أن الأفعال الكلامية تعدّ هي الركيزة التي نشأت منها اللسانيات التداولية، ورائدها هو أوستين وطوّرها تلميذه سيرل، والفعل الكلامي هو البنية الصغرى التي تنضوي تحت البنية الكبرى التي هي الجملة، فهو يحقق مدلولا محددا ذا أغراض بلاغية شتى، والنطق به يحدث أثرا على المستمع وذلك من خلال لفت انتباهه بطلب أو سؤال أو أمر أو إخبار عن شيء ما، وهذا ما نلحظه في نشاط فهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي مما يدور بين المعلّم والمتعلّم من أسئلة وأوامر وطلبات وغيرها من الأفعال الكلامية.

ثانيا: نظرية أفعال الكلام عند أوستين (Austin):

نشأت نظرية أفعال الكلام في مناخ فكري، اتسم بالموقف المضاد للاتجاه السائد بين فلاسفة المنطق الوضعي، الذين دأبوا على تحليل الجملة مجردة من سياق خطابها اللغوي المؤسساتي، وقد انتقد أوستين تقاليد الوضعية المنطقية، التي ترى أن اللغة تصلح فقط لوصف الواقع، وهي نظرة يصفها بطريقة قدحية بـ"الإيهام الوصفي"[2].

ونميز في نظرية أفعال الكلام كما تطورت مع "أوستين" بمرحلتين تتعلق الأولى بالتمييز بين الأفعال التي تحقق عملا وتلك التي تصف واقعا، أما في المرحلة الثانية فتصبح الأفعال التي تصف واقعا حالة خاصة جدّا من الأفعال التي تحقق عملا، وتقسيم أوستين للفعل الكلامي هو ما سنختاره في تطبيق الدراسة.

---

[1]: ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص54/55.

[2]: عبد الجليل العشراوي، آليات الحجاج القرآني دراسة في نصوص الترغيب والترهيب، ص154.

1- تقسيم أوستين للفعل الكلامي:

لقد قسم أوستين الفعل الكلامي إلى:

"**أ- أفعال خبرية (وصفية)**: وهي الأفعال التي يمكن الحكم عليها بالصدق والكذب.

ب- أفعال أدائية (إنجازية): هي التي يتم الحكم عليها بمعيار التوفيق أو الإخفاق."[1]

حيث قيد أوستين هذه الأخيرة بجملة من الشروط، يفضي الالتزام بها إلى تحقيق الغايات المرجوة من الفعل الإنجازي، كما قد يؤدي الإخلال بها إلى الإخفاق وعدم التوفيق، ومن ثم إنتاج ملفوظات فاشلة، وتتلخص هذه الشروط في:[2]

- لابد من وجود إجراء عرفي مقبول، له أثر عرفي محدد، وهو إجراء يقتضي أشخاص يتلفظون ببعض الكلمات في ظروف خاصة.

- لابد أنّ ينفذ جميع المشاركين الإجراء بطريقة صحيحة وكاملة.

- لابد للطرف الذي يشارك في الإجراء أن يتوافر فعليا على الأفكار والمشاعر (أو أن يستحضرها)، كما على المشاركين أن تكون لهم نية قبول التصرف المذكور، عندما يقتضي هذا الإجراء لدى القائمين به بعض الأفكار والمشاعر -كما يحدث غالبا- وعندما يستلزم توليد بعض التصرفات لدى المشاركين الآخرين.

- بالتبعية على المشاركين في الإجراء أن يتصرفوا على هذا النحو.

وعليه فكل العبارات الملفوظة إنجازية على نوعين:

"**- إنجازية (صريحة/مباشرة)**: يكون فعلها ظاهر (أمر، حضّ، دعاء، نهي) بصيغة الزمن الحاضر المنسوب إلى المتكلم.

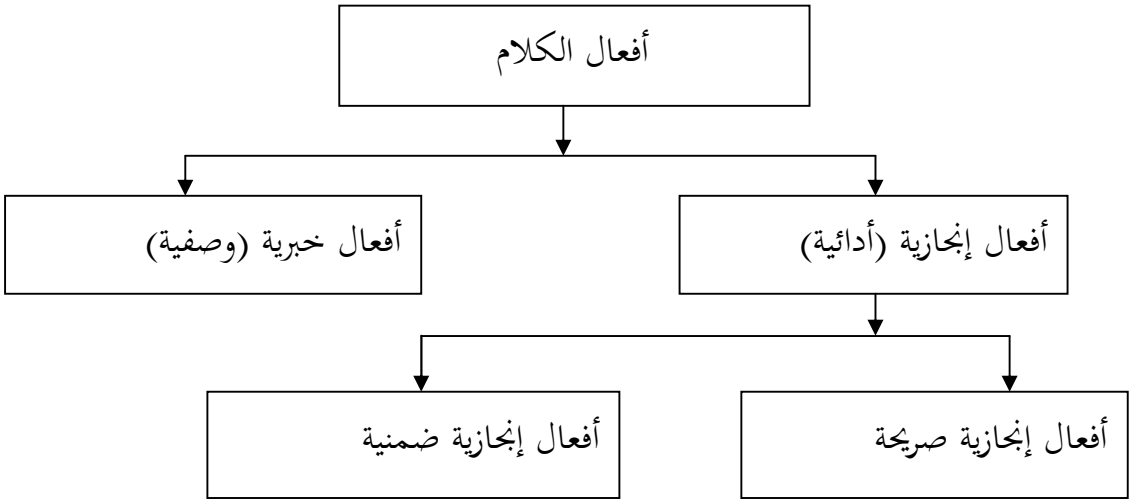
- إنجازية (ضمنية/غير مباشرة): فعلها غير ظاهر، نحو: الاجتهاد مفيد: (أقول) الاجتهاد مفيد: آمرك أن تجتهد. ونحو: قوله تعالى: «وما الحياة الدُّنيا إلاّ متاعُ الغُرور» [سورة الحديد،

[1]: جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص87.

[2]: المرجع نفسه، ص88.

الآية:20]؛ (أقول): احذروا..."[1]

وهذا ما يوضحه لنا المخطط التالي لتقسيم أوستين لأفعال الكلام:



– مخطط توضيحي لتقسيم أوستين لأفعال الكلام.

2– تصنيف أوستين لأفعال الكلام:

بعد مناقشة مستفيضة للملفوظات، خلص أوستين إلى ضرورة التفكير في مراجعة أفعال الكلام، واقترح أنّ هذه المراجعة ضمن نظرية شاملة لأفعال الكلام يجري التفريق فيما بين ثلاثة أفعال كلامية هي فعل القول، وفعل الإنجاز، وفعل التأثير:

"– **فعل القول:Locutionary act**: ويراد به التلفظ بقول ما استنادا إلى جملة من القواعد الصوتية والتركيبية التي تضبط استعمال اللغة.

– **فعل الإنجاز**: **Illocutionary act**: ويراد به القصد الذي يرمي إليه المتكلم من فعل القول، كالوعد والأمر والاستفهام والتحذير... وقد اقترح أوستين نمذجة Typology لهذه الأفعال مميزا بين خمس طبقات Classes:"[2]

"– **الأفعال الحكمية (الإقرارية)**: **Verdictifs**: حكم، وعد، وصف...

– **الأفعال التمرسية**: **Exersitifs**: إصدار قرار لصالح أو ضد، أمر، قاد، طلب...

[1]: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص96.

[2]: جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص89.

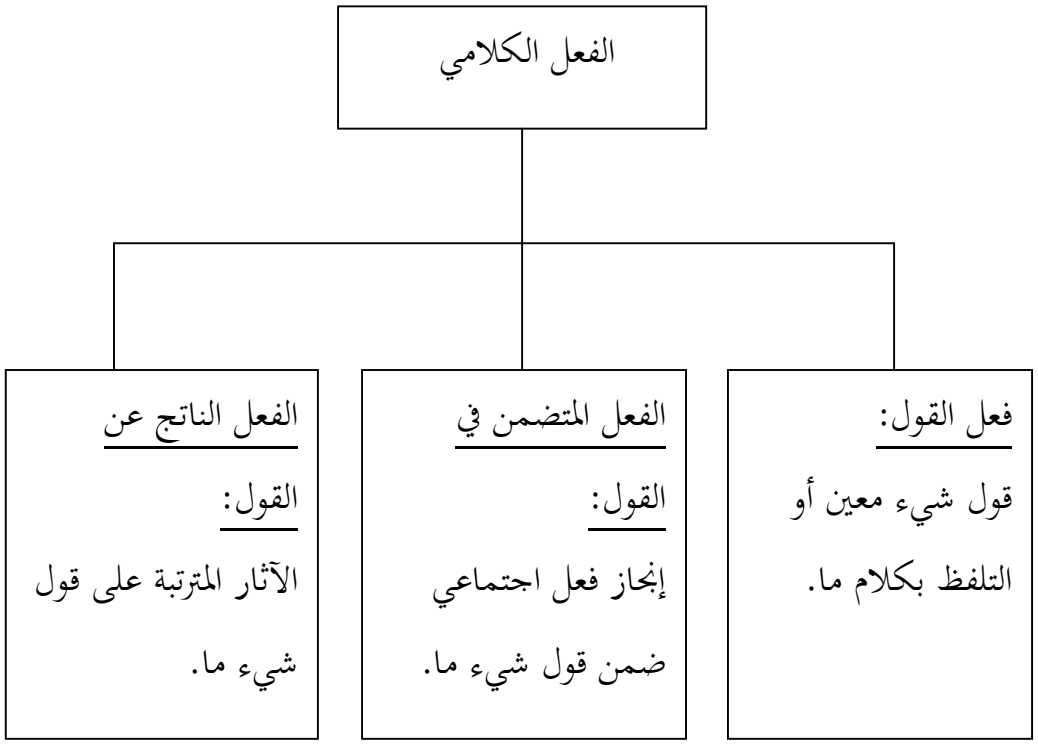
– **أفعال التكليف (الوعدية)**: **Comessifs**: تلزم المتكلّم: وعد، تمنّى، التزم بعقد، أقسم...

– **الأفعال العرضية (التعبيرية)**: **Expositifs**: عرض مفاهيم منفصلة(أكّد، أنكر، أجاب، وهب...).

– **أفعال السلوكات(الإخباريات)**: **Comportementaux**: ردود أفعال، تعبيرات تجاه السلوك: اعتذر، هنّأ، حيّى، رحّب..."[1]

"– **فعل التأثير**: **Perlocutionary act**: ويراد به التأثير الذي يحدثه فعل الإنجاز في المخاطب، فيدفعه إلى التصرف بهذه الطريقة أو تلك."[2]

ومنه نستنتج أنّ الجملة تتضمن فعلا قوليا يتمظهر في مجموع الكلماتالمكونة للملفوظ، وهو ملفوظ خاضع لضوابط اللغة العربية وقواعدها الصوتية والتركيبية والدلالية، أمّا فعل الإنجاز فيتمثل في المعنى الذي يكشف عنه الملفوظ في حين يقترن فعل التأثير بالأثر الذي سيخلّفه فعل القول، فيدفعه للاستجابة وهذا ما نلحظه في المخطط التالي:



[1]: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص97.

[2]: جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص90.

– مخطط يوضح تصنيف أوستين للفعل الكلامي.

وعلى هذا الأساس نستخلص أنّ الحكم على الملفوظات لم يعد مرهونا بمعيار الصدق والكذب، كما هو الحال عند المناطقة والفلاسفة والبلاغيين، وإنّما مداره حول الأثر الذي يحدثه فعل القول في المخاطب، فيكون فعل الإنجاز ناجحا إذا استجاب المخاطب، واقتنع بمقاصد المتكلّم، كما قد يكون فاشلا حين يعجز المتكلّم عن التأثير في المخاطب، ولا يقدر على دفعه نحو التصرف والفعل؛ وهذا ما نجده في نشاط فهم المنطوق من خلال الأثر الذي ينتج عن فعل القول في المتعلّم (التلميذ) وبذلك تكون الاستجابة لذلك الفعل وحينها نقول أنّ المعلّم قد نجح في التأثير على المتعلّم (التلميذ)، أمّا إذا لم يؤثر فيه فعل القول فإنّ المعلم سيكون فاشلا في إنجاز الفعل والتأثير على المتعلّم لأنّه لم يتلق أية استجابة من التلميذ.

ثالثا: نظرية أفعال الكلام عند سيرل:

لم يتسنّ لـ "أوستين" أن يكمل مشروعه التداولي؛ إذ كان الموت حائلا بينه وبين إتمامه، ولكن نظريته استؤنفت على نحو واسع فيما بعد، خاصة مع وريثه المباشر الفيلسوف الأمريكي" جون سيرل" الذي طوّر النظرية وأعاد تنظيم مفاهيمها، كما صنّف من جديد أفعال الكلام استنادا إلى مجموعة معايير، فإذا توقفنا عند جون سيرل باعتباره رافدا آخر من روافد التنظير لنظرية أفعال الكلام، فإنّ الملاحظة التي تستأثر بالاهتمام تتمثل في كون تحليلاته تدين بالفضل الكبير لمحاضرات أستاذه أوستين، إذ كرّس جهوده لإعادة النظر في نظرية أفعال الكلام من خلال محورين متكاملين؛ الأول خصصه لتحليل شروط نجاح الفعل الكلامي والثاني مداره حول اقراح نمذجة عامة لأفعال الكلام.

1– تقسيم سيرل للأفعال الكلامية:

مما قدّمه "سيرل" أنّه أعاد اقتراح وتقسيم آخر للأفعال الكلامية، وميز بين أربعة أقسام:[1]

– فعل التلفظ (الصوتي والتركيبي) أي الفعل المتحقق.

[1]: ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص99.

– **الفعل القضوي (الإحال والجملي)** أي أفعال قضوية.

– **الفعل الإنجازي (على نحو ما فعل أوستين)** الفعل القضوي لمنطوق ما.

– **الفعل التأثيري (على نحو ما فعل أوستين)**.

وسرعان ما أعاد اقتراح خمسة أفعال لها:[1]

– **أفعال الإثبات**: وغايتها الكلامية تكمن في جعل المتكلّم مسؤولا عن وجوه وضع للأشياء ويشمل: التأكيد، الوصف...

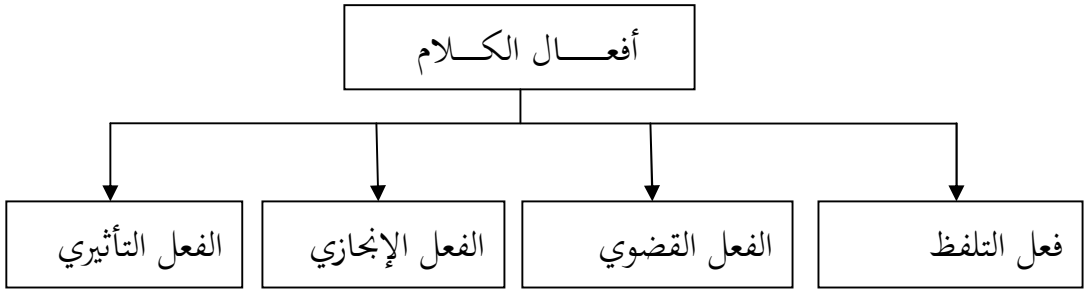
– **أفعال التوجيه**: وغايتها حمل الشخص على القيام بفعل معين وتشمل: الأمر، النهي،...

– **أفعال الوعد**: وغايتها إلزام المتكلّم بالقيام بشيء ما.

– **الأفعال التعبيرية**: وتتمثل في التعبير عن حالة نفسية مثل: الاعتذار والسرور...

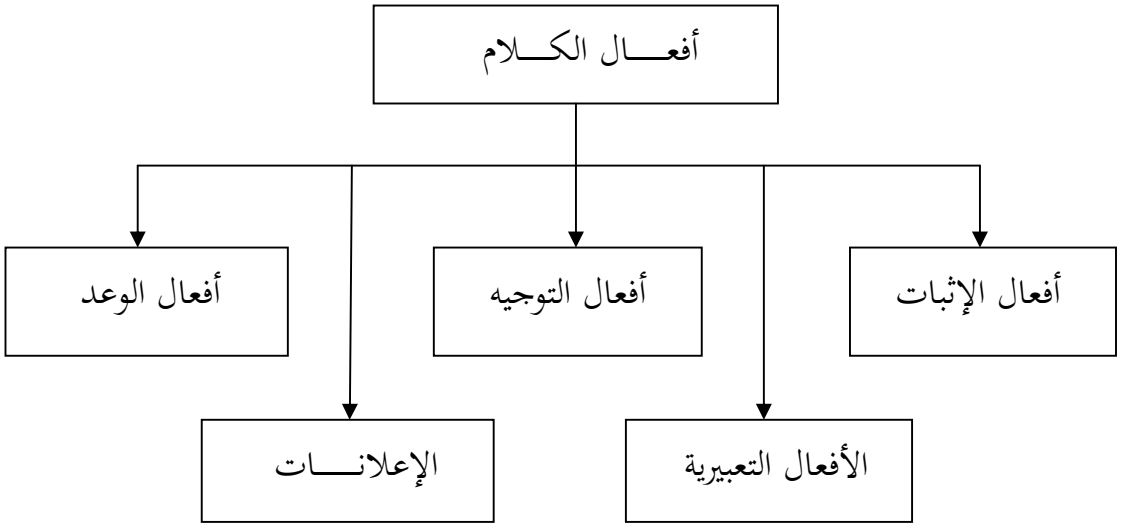
– **الإعلانات**: غايتها إحداث تغيير عن طريق الإعلان وتشمل الأفعال على ذلك مثل: الإعلام، الإعلان، الإخبار...

ومن خلال ما سبق نلخص تقسيمات سيرل لأفعال الكلام في المخططين التاليين:



– تقسيم سيرل لأفعال الكلام.

[1]: حسين بوبلوطة، الحجاج في الامتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، تخصص لسانيات الخطاب، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010/2009، ص64.



– مخطط يوضح إعادة تقسيم سيرل لأفعال الكلام.

نجد أنّ هذه النمذجة مهدت الطريق لـ "سيرل" من أجل إعادة النظر أيضا في مكوّنات الفعل الكلامي؛ إذ ذكرنا آنفا أنّ كل ملفوظ لدى "أوستين" يتألّف من فعل القول، وفعل الإنجاز وفعل التأثير، ولم تختلف جهود "سيرل" كثيرا عما قدمه أستاذه باستثناء إضافة الفعل القضوي لمكونات الفعل الكلامي المباشر من جهة، والتعمّق في دراسة الأفعال الكلامية غير المباشرة من جهة أخرى، والسبيل إلى ذلك هو مسايرة "أوستين" في إقراره بأنّ نظرية أفعال الكلام هي في الأصل نظرية عمل وأثر، مع إضافة مبدأ آخر يعرف بمبدأ التعبيرية ينصّ فيه على أنّ كل ما ننوي قوله يمكن أن يقال.

وعلى هذا الأساس أصبح الفعل الكلامي المباشر يتألّف من أربعة مكوّنات وهي: فعل القول، الفعل القضوي، الفعل الإنجازي والفعل التأثيري، بدل ثلاثة عند "أوستين".

2– شروط الفعل الكلامي:

استخرج "سيرل" الشروط التي ينبغي أن يستوفيها أداء الفعل اللغوي حتّى يكون أداءً موفقا، وقد جمعها في أربعة أنواع من الشروط:[1]

1– شروط مضمون القضية: وهي تحدد أوصاف المضمون المعبّر عنه بقول مخصوص.

[1]: طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج، ص12/11.

2- الشروط الجوهرية: وتعيّن هذه الشروط الغرض التواصلي من الفعل التكلّمي، هذا الغرض الذي يلزم المتكلّم بواجبات معينة.

3- شروط الصدق: وهي تحدد الحل الاعتقادي الذي ينبغي أن يقوم بالمتكلّم المؤدي لهذا الفعل التكلّمي.

4- الشروط التمهيدية: وتتعلّق هذه الشروط بما يعرفه المتكلّم عن قدرات واعتقادات وإرادات المستمع وعن طبيعة العلاقة القائمة بينهما.

ومن خلال ما لاحظناه في التطبيق تظهر لنا شروط مضمون القضية في فعل القول الذي يصدر عن المعلم أو المتعلم من خلال كلامه حيث يفهم المستمع ما يقصد به المتكلم، أما الشروط الجوهرية فنجدها عندما يتم التواصل بين المعلم والمتعلم وذلك من خلال التزام المعلم بواجباته نحو المتعلمين، أما شروط الصدق فتظهر عند انتقاء المعلم والمتعلم للفعل الكلامي الصحيح كل حسب اعتقاده، أما الشروط التمهيدية فتظهر لنا من خلال العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم فهي تتعلق بما يعرفه المعلم عن قدرات واعتقادات وإرادات المتعلمين ومعرفة المتعلم اعتقادات معلمه.

رابعا: الدراسة الميدانية ونتائجها

1- نتائج الاستبيان:

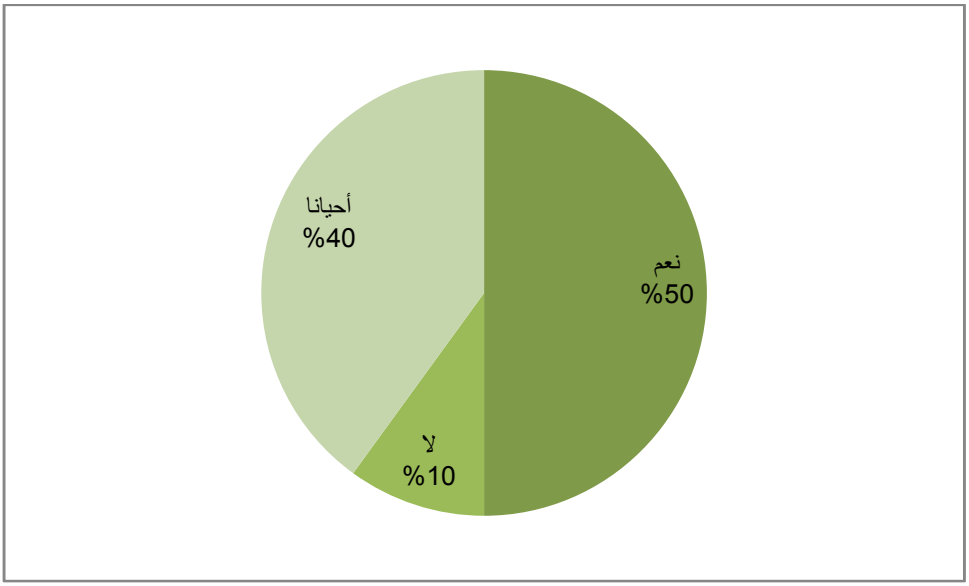
بعد إجابة المعلّمين على استمارات الاستبيان تم تحليل النتائج و جمع البيانات وكان ذلك كالآتي:

السؤال 16- هل الفعل الكلامي ضاغط على التلميذ؟

الجدول رقم (16): خاص بمدى ضغط الفعل الكلامي على التلميذ

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%50
لا	02	%10
أحيانا	08	%40
المجموع	20	%100

الشكل رقم (16): خاص بمدى ضغط الفعل الكلامي على التلميذ



التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ الإجابة بـ"نعم" كانت بنسبة (50%) وهذا ما أكّده المعلّمون حول امتلاك المتعلّم لكفاءة لغوية تواصلية في نهاية السنة الدراسية، ويقابلها (40%) من المعلّمين الذين كانت إجابتهم "أحيانا" وهذا راجع إلى ما يسمعه التلميذ من المعلّم خلال الأنشطة التي يقومون بها داخل الصفّ.

السؤال 17– كيف تستعمل الفعل الصحيح لتوجيه التلميذ في تعليم نشاط فهم المنطوق؟

تنوّعت وتعدّدت أجوبة المعلّمين حول كيفية استعمال الفعل الصحيح لتوجيه التلميذ في تعليم نشاط فهم المنطوق، وتلخصت فيما يلي:

– الاستماع إلى النص المنطوق عدة مرات عن طريق قراءة المعلّم وفي الأخير يجسد ويُمثّل النص المنطوق.

– استعمال التمثيل، الحركات، التشبيه، السند.

– ننتقي الأسهل والمتداول للفهم مع شرحه للتلميذ.

– نستعمل الفعل المباشر الذي لا يحتمل التأويل.

– انتقاء الفعل المناسب لمستوى التلميذ.

– استعمال الفعل الذي يناسب سنّ التلاميذ ومحيطهم.

التعليق:

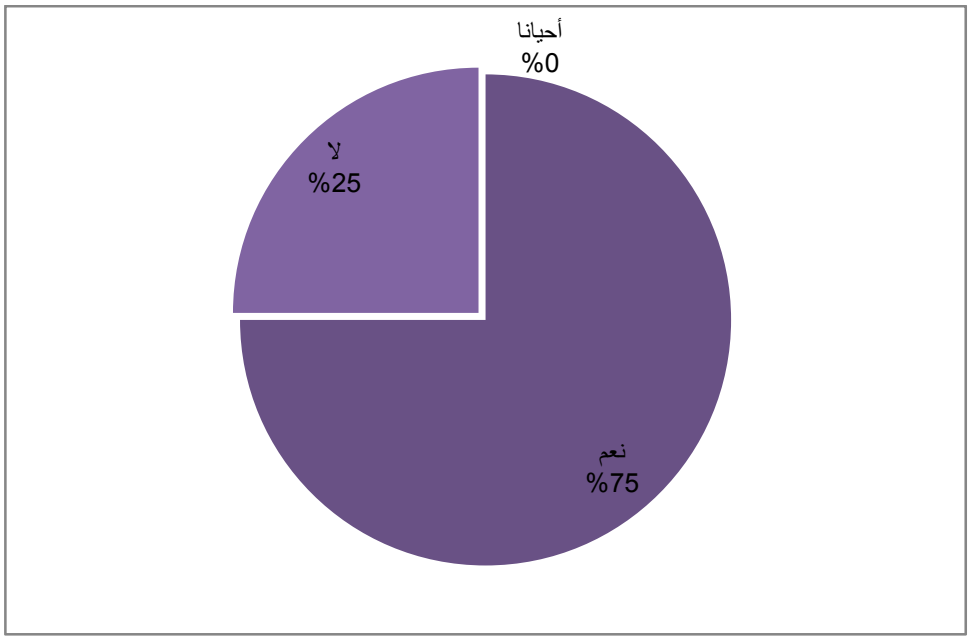
لقد كانت أغلب الأجوبة بعيدة عن المطلوب، وهذا يرجع إلى عدم فهم المعلّمين لفعل القول بشكل صحيح مما صعّب علينا إيجاد الإجابة النموذجية.

السؤال 18– في اعتقادك هل ترى التلميذ يفهم المقصود من الفعل الذي توجهه إليه؟

الجدول رقم (18): خاص بمدى فهم التلميذ للفعل الموجه له من طرف المعلّم

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%75
لا	05	%25
أحيانا	00	%00
المجموع	20	%100

الشكل رقم (18): خاص بمدى فهم التلميذ للفعل الموجه له من طرف المعلّم



التعليق:

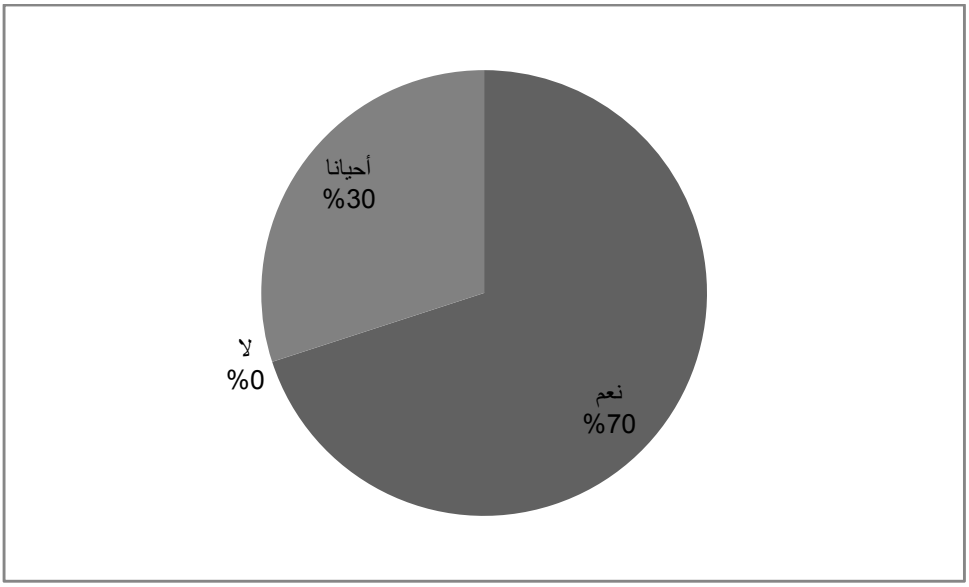
نلحظ من خلال الجدول أن الإجابة بـ"نعم" بلغت نسبتها (75%) و"لا" بلغت نسبتها (25%)، وهذا يؤكد أنّ التلميذ يفهم المقصود من الأفعال الكلامية التي يوجهها إليه المعلّم أو يأمره للقيام بها، وهذا راجع إلى سهولة هذه الأفعال وتداولها المستمر بالنسبة إليه؛ وهذا ما يجعل المتعلّم لا يجد صعوبة في هذه الأفعال الكلامية، بحيث أن جلّ الأفعال –أفعال القول– يتم تداولها في البيئة الاجتماعية له، فهو يربط بين البيت والمدرسة في تنفيذ الأفعال التي يؤمر للقيام بها.

السؤال 19– هل يؤثر فعل القول في سلوك التلميذ؟

الجدول رقم (19): خاص بتأثير فعل القول في سلوك التلميذ

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	00	%00
أحيانا	06	%30
المجموع	20	%100

الشكل رقم (19): خاص بتأثير فعل القول في سلوك التلميذ



التعليق:

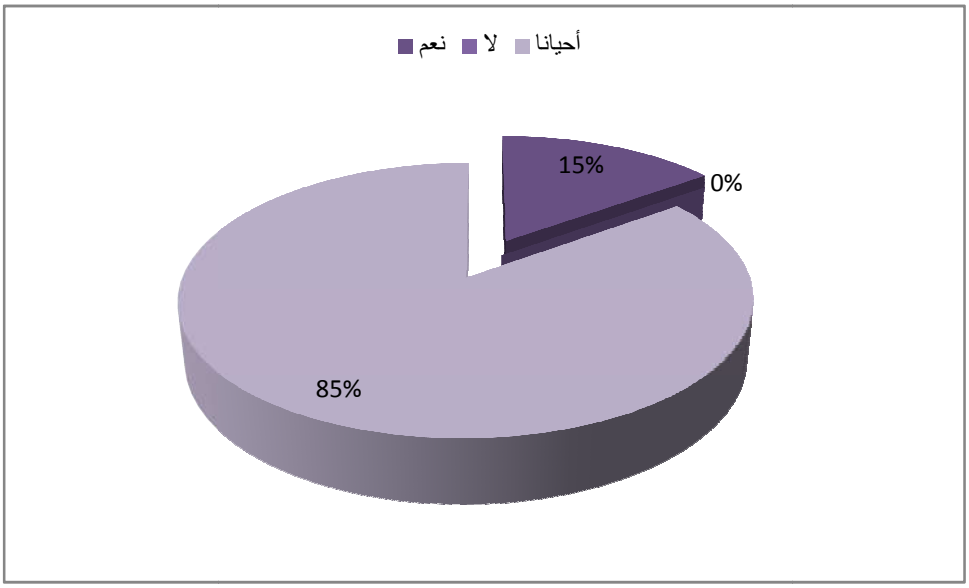
يتضح لنا من خلال الجدول أنّ إجابة المعلّمين بـ"نعم" بلغت نسبة (70%) حول تأثير فعل القول في سلوك المتعلّمين، فيما يقابلها (30%) من الإجابات تتعلّق بفعل القول وتأثيره على سلوك التلميذ داخل القسم، ويعود هذا إلى فهم التلاميذ لهذه الأفعال التي يقولها المعلّم داخل القسم أو ما يتم تداوله في جميع الدروس المقررة، وهذا ما نمثل له بأفعال القول التالية: "التحية: السلام، صباح الخير، الترحيب: مرحبا،...، ألفاظ المجاملة: أهلا وسهلا، هنيئا..."[1] ، وبهذه الأفعال يوجه المعلّم سلوك المتعلّم فيلصق تصرفاته وأفعاله وكذا الأقوال التي يتفوه بها.

السؤال 20– هل يستعمل المتعلم فعل القول بطريقة صحيحة؟

الجدول رقم (20): خاص باستعمال المتعلّم لفعل القول بطريقة صحيحة

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%15
لا	00	%00
أحيانا	17	%85
المجموع	20	%100

الشكل رقم (20): خاص باستعمال المتعلّم لفعل القول بطريقة صحيحة



[1]:منهاج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص18.

التعليق:

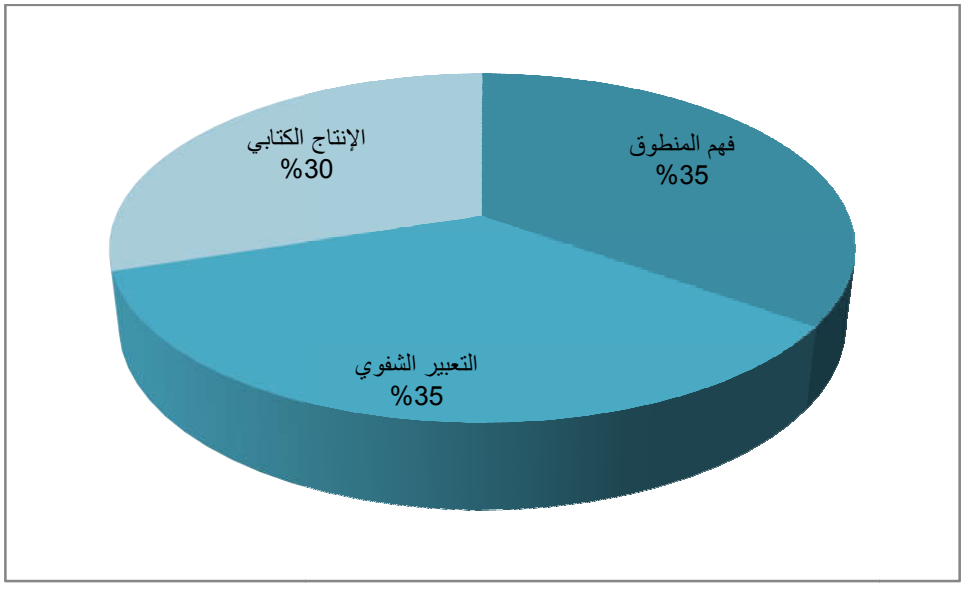
نلحظ من خلال الجدول و الدائرة النسبية أن الإجابات متفاوتة في النسب حيث بلغت "أحيانا" نسبة (85%) و"نعم" نسبة (15%) حول استعمال المتعلم لفعل القول بطريقة صحيحة، وهذا راجع إلى مستواه اللغوي الضعيف، وهذا ما يجعله يخطأ في استعماله الصحيح لفعل القول أو الكلام بطريقة صحيحة داخل الصف مع المعلّم أو مع زملائه.

السؤال 21– ماذا تفضل في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي؟

الجدول رقم (21): خاص بالنشاط المفضل لدى المعلّم في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
فهم المنطوق	07	%35
التعبير الشفوي	07	%35
الإنتاج الكتابي	06	%30
المجموع	20	%100

الشكل رقم (21): خاص بالنشاط المفضل لدى المعلّم في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي



التعليق:

بالعودة إلى الجدول والدائرة النسبية نجد أنّ المعلمين يقسمون (70%) في تفضيلهم فهم المنطوق والتعبير الشفوي بنسبة (35%) لكل منهما فيما كان باقي المعلّمين يفضلون الإنتاج الكتابي بنسبة (30%)، وهذا يعود إلى ترك الحرية للتلميذ في التعبير بلغته البسيطة عن الصور التي يلاحظها أو الحوار الذي يمثله مع زملائه حول نشاط أو نص فهم المنطوق الذي يجعله فعّالا في القسم كما ينمّي فيه حب العمل الجماعي مع زملائه وتواصله معهم بدون خوف.

السؤال 22– إذا كانت إجابتك نشاط فهم المنطوق فلماذا تفضله؟

تعددت الإجابات حول تفضيل المعلّمين لنشاط فهم المنطوق وكانت الآتي:

- لأنّه يوسع خيال المتعلّم ويثري لغته.
- لأنه تواصل مباشر مع المتعلم.
- يربط بين التلميذ والمعلّم ويكون هناك حوار ونستنتج مستوى التلميذ.
- لأنه يخلق جو من التفاعل بين المتعلمين.
- يعطي فكرة للتلميذ على جميع دروس الوحدة وينمّي أفكاره ولغته.
- لأنّه أقرب إلى أذهان المتعلّمين لأن السمع أسبق من الكتابة.
- يكسب التلميذ ألفاظا جديدة وتنمية قدرة الاستماع وتهذيب ألفاظ التلميذ.
- ينمي اللغة العربية الفصحى لدى التلميذ.

التعليق:

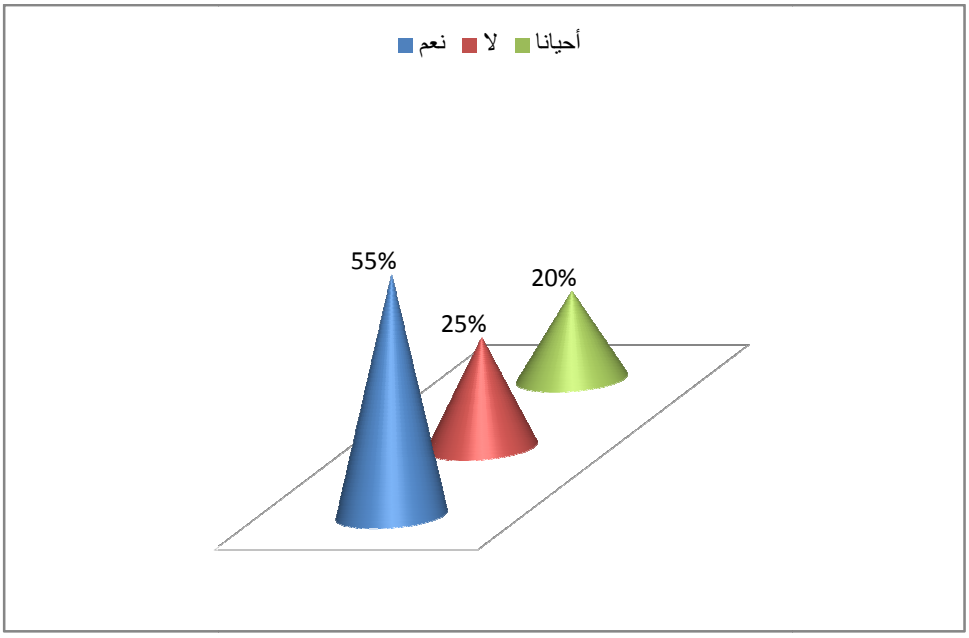
كانت إجابة أغلب المعلّمين أنّ نشاط فهم المنطوق يعمل على خلق تفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم، وهذا يؤكد أن نشاط فهم المنطوق يثري رصيد التلميذ اللغوي، وينمي مهارتي الاستماع والتحدّث لديه.

السؤال 23– هل تتماشى موضوعات فهم المنطوق لهذه السنة مع متطلبات العصر؟

الجدول رقم(23): خاص بتوافق موضوعات فهم المنطوق مع متطلبات العصر

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	05	%25
أحيانا	04	%20
المجموع	20	%100

الشكل رقم (23): خاص بتوافق موضوعات فهم المنطوق مع متطلبات العصر



التعليق:

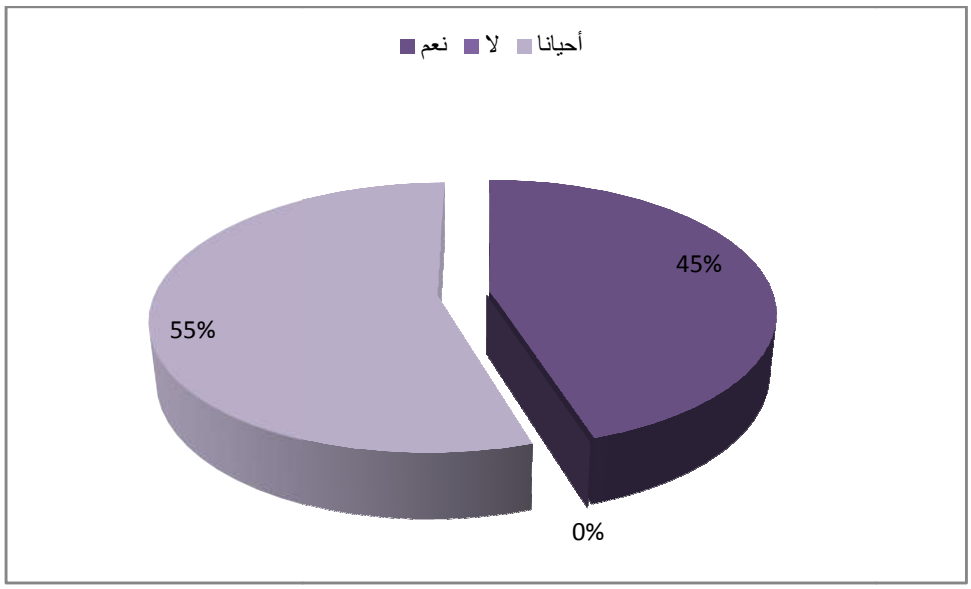
بالنظر إلى الجدول والشكل نجد أنّ الإجابة حول توافق موضوعات فهم المنطوق لهذه السنة مع متطلبات العصر بـ"نعم" كانت نسبتها (55%) في حين كانت باقي الإجابات بـ"لا" و"أحيانا" بنسبة (25%) و(20%) على الترتيب، وهذا راجع إلى تكرار هذه الموضوعات مع موافقة سنّ المتعلّم وفكره، وصلة هذه المواضيع مع الوسط الاجتماعي وربطها بالأسرة (الأم، الأب...) والمدرسة والأصدقاء...

السؤال 24- هل توافق طموحات المتعلم؟

الجدول رقم (24): خاص بتوافق موضوعات فهم المنطوق وطموحات المتعلّم

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%45
لا	00	%00
أحيانا	11	%55
المجموع	20	%100

الشكل رقم (24): يوضّح مدى توافق موضوعات فهم المنطوق وطموحات المتعلّم



التعليق:

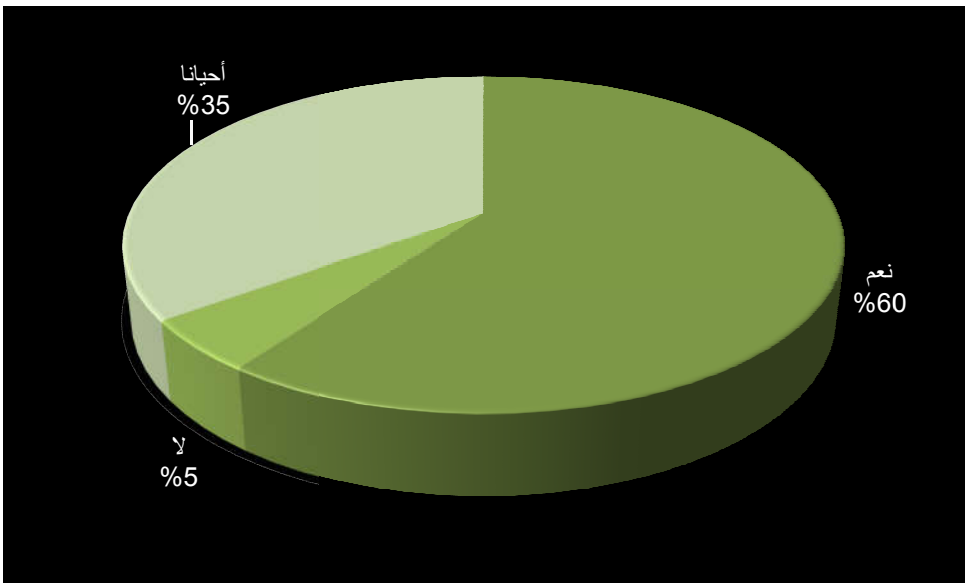
يتضح لنا من خلال الجدول والشكل أعلاه حول توافق هذه الموضوعات وطموحات المعلّم، حيث بلغت نسبة الإجابة بـ"نعم" (45%) في حين كانت الإجابات المتبقية بنسبة (55%) بخصوص الإجابة بـ"أحيانا"، ويرجع هذا إلى الطموحات الكبيرة التي يرسمها المتعلّم وهو في سنّ مبكرة ورغبته في ولوج كل الميادين التي يراها أو يسمع عنها، وهذا الأمر له تأثير كبير على تكوينه في المستقبل، ولهذا يجب التغيير في الموضوعات التي يتم تناولها في الكتاب المدرسي حتى يتفتح التلميذ على كل الميادين العلمية.

السؤال 25– هل الحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق كافٍ؟

الجدول رقم (25): خاص بالحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%60
لا	07	%35
أحيانا	01	%05
المجموع	20	%100

الشكل رقم (25): خاص بالحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق



التعليق:

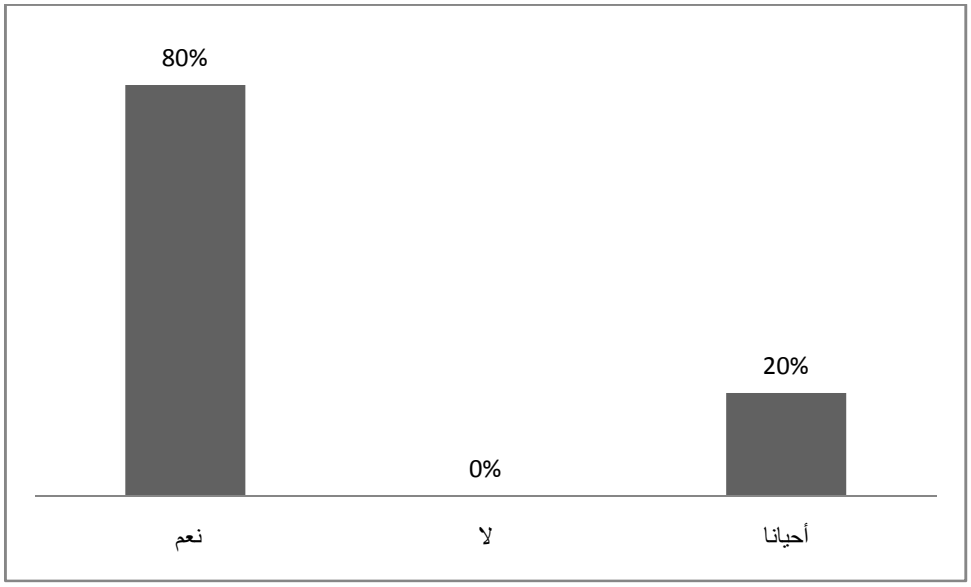
نلحظ من خلال الإجابات التي في الجدول أنّ الإجابة بـ"نعم" حول الحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق بلغت نسبة (60%)، في حين تقاسمت كل من "لا" و"أحيانا" النسب (35%) و(05%) على التوالي، وهذا إن دلّ إنّما يدل على إعطاء نشاط فهم المنطوق الوقت الكافي، كما أنّ النصوص المتداولة تمتاز بالقصر فهي لا تعدّى 60 كلمة حتى يسهل على المتعلّم حفظها وإعادة سردها في مسرحة أحداث نص فهم المنطوق.

السؤال 26– هل لنشاط فهم المنطوق علاقة مع باقي أنشطة اللغة العربية؟

الجدول رقم (26): خاص بالعلاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%80
لا	00	%00
أحيانا	04	%20
المجموع	20	%100

الشكل رقم (26): خاص بالعلاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية



التعليق:

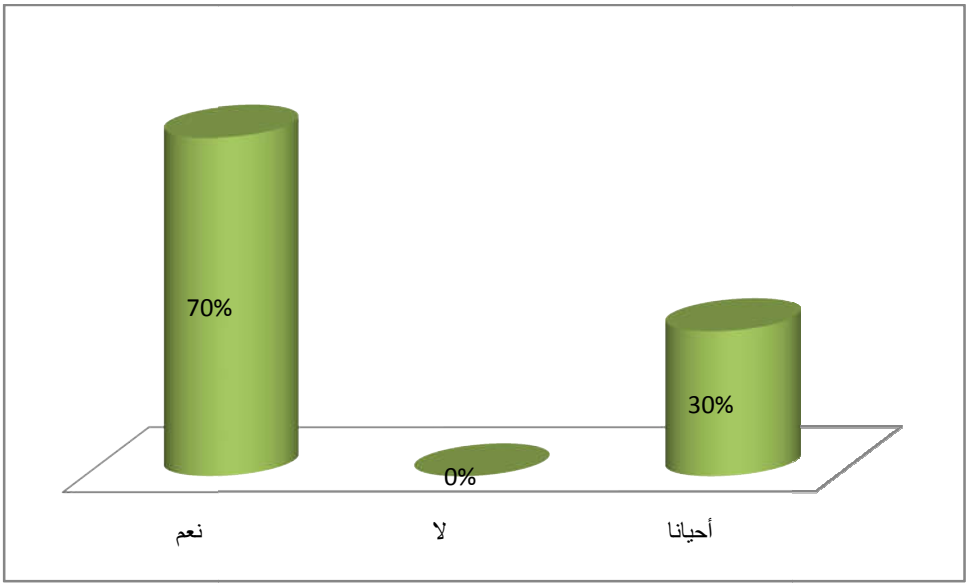
بالرجوع إلى الجدول والشكل نجد أن إجابات المعلمين بـ"نعم" بلغت نسبة (80%) وهذا يدل على وجود علاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية كالتعبير الشفوي، في حين بلغت نسبة باقي الإجابات (20%) وهذا يعود إلى التدرج في المعارف وصلتها مع جميع الأنشطة للسنة الأولى أو ما يسمى بطور الإيقاظ.

السؤال 27– في رأيك هل مشكلات النطق تعيق التلاميذ على ممارسة الحوار في نشاط فهم المنطوق؟

الجدول رقم (27):خاص بإعاقة مشكلات النطق التلميذ على ممارسة حوار نشاط فهم المنطوق

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	00	%00
أحيانا	06	%30
المجموع	20	%100

الشكل رقم (27):خاص بإعاقة مشكلات النطق التلميذ على ممارسة الحوار المنطوق



التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول والدائرة النسبية أن المعلّمين قد أجمعوا على أن مشكلات النطق تعيق التلاميذ على ممارسة الحوار في نشاط فهم المنطوق حيث بلغت نسبتهم (70%)، وهذا يؤكد لنا أنّ اضطرابات النطق تجعل التلميذ يخجل من الحوار والتواصل مع المعلّم وباقي المتعلّمين في نشاط فهم المنطوق، وهذا راجع إلى عدّة أسباب من بينها تعلّم عادات النطق الخاطئ دون تصحيحها

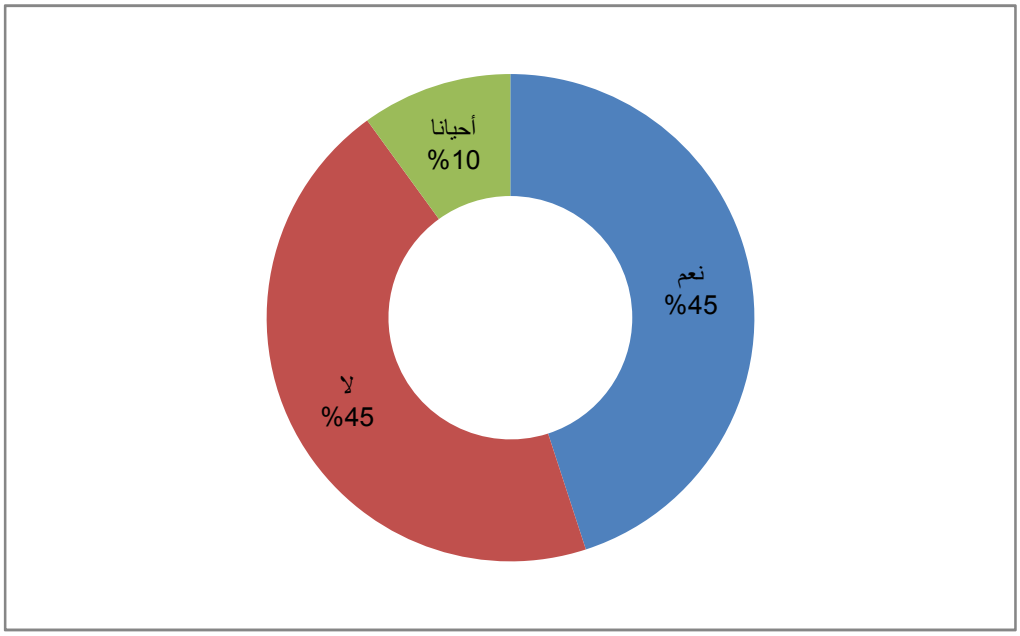
من طرف العائلة أو وجود سبب عضوي يتعلّق بالعجز السمعي فيسمع بعض الأداءات اللغوية بصورة خاطئة معتقدا أن هذا اللفظ هو الصورة الصحيحة المستعملة[1]؛ وهذه المشاكل تعيق التلميذ على التواصل بينه وبين معلّمه وزملائه فتشكل له عقبة نحو الاستيعاب السليم.

السؤال 28– هل ترى تجديدا في مواضيع السنة الأولى الابتدائي؟

الجدول رقم (28): حول التجديد في مواضيع السنة الأولى

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%45
لا	09	%45
أحيانا	02	%10
المجموع	20	%100

الشكل رقم (28): حول التجديد في مواضيع السنة الأولى



التعليق:

نلحظ من خلال تحليل البيانات أنّ معظم الإجابات تتشارك بين "نعم" و"لا" بنسبة (45%) لكل منهما حول التجديد في مواضيع السنة الأولى مع منهاج الجيل الثاني الذي أقرّته وزارة التربية

[1]: ينظر: باسم مفضي المعايطة، عيوب النطق وأمراض الكلام، ص 97.

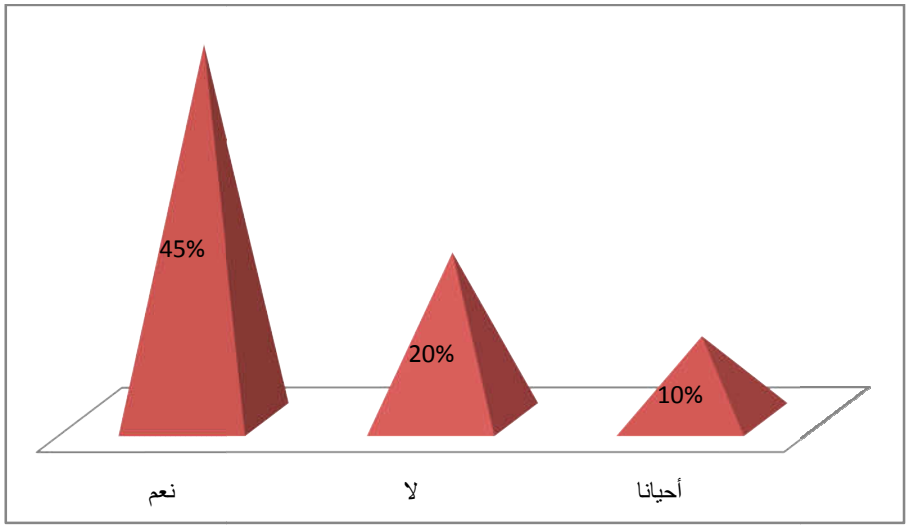
والتعليم، ويظهر هذا التجديد من خلال تغيير النص في الجيل القديم بصورة في الجيل الجديد، ونشير هنا أنّ النص موجود في الدليل الخاص بالمعلم وليس في الكتاب المدرسي وذلك لتنمية مهارتي الاستماع والتحدّث لدى المتعلّم، مع العلم أن هذه التغييرات الارتجالية لا ترفع من مستوى التعليم بالجزائر بل تجعله يتدهور ولا يصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

السؤال 29– هل تعتقد أن برنامج نصوص فهم المنطوق للسنة الأولى تحقق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية؟

الجدول رقم (29): خاص بمدى تحقيق برنامج نصوص فهم المنطوق للأهداف المرجوة للعملية التعليمية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%45
لا	04	%20
أحيانا	07	%35
المجموع	20	%100

الشكل رقم (29): خاص بمدى تحقيق برنامج نصوص فهم المنطوق للأهداف المرجوة للعملية التعليمية



التعليق:

يتضح من خلال الجدول والدائرة النسبية أن برامج فهم المنطوق للسنة الأولى تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وذلك في الإجابة بـ"نعم" حيث بلغت نسبة (45%) في حين تقاسمت الإجابة بـ"لا"و"أحيانا" النسبة المتبقية (20%) و(35%) على التوالي حيث تكمن هذه الأهداف في امتلاك المتعلّم في الأخير كفاءة لغوية تمكنه من التواصل مشافهة في وضعيات بسيطة باللغة العربية الفصحى، ويقرأ نصوصا بسيطة يستطيع فهمها، وينتج نصوصا بسيطة في وضعيات تواصلية دالّة مستعملا بعض أفعال الكلام.

2- نتائج الملاحظة

بالاعتماد على الملاحظة من خلال حظورنا في قسم السنة الأولى الابتدائية في مجموعة من الابتدائيات نجد أن استعمال المعلم والمتعلم لأفعال الكلام حسب تصنيف أوستين الذي هو محل دراستنا التطبيقية كان كالآتي:

الأفعال العرضية (التعبيرية): نجلس، قف/قفي، اذهب، أكملي إجابتك، جاء، ننتبه هنا، أجب، لنفكر، أعد لي، انتبه معي، ارفع صوتك...

أفعال السلوكات: نربّع الأيدي، اعتدل في جلوسك، رحبوا بضيفتنا، شكرا لك، صفقو عليه، بارك الله فيك، تفضلي...

الأفعال التمرّسية: اجلس مكانك، أسكت، ...

أفعال التكليف (الوعدية): أقسم أنك ستعاقب،...

نستخلص من خلال استخراج أفعال الكلام المستعملة في التطبيق أن الأفعال التعبيرية تستعمل بكثرة في نشاط فهم المنطوق ثم بعدها أفعال السلوكات أما الأفعال التمرسية وأفعال التكليف تستعمل بنسبة ضئيلة جدا وتنعدم الأفعال الحكمية (الإقرارية) وهذا راجع إلى عدم اهتمام المعلّم باستعمال أفعال الكلام بشكل منظم.

الخـــــاتمـــــة

حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن الدور الذي تؤديه التداولية في تعليمية اللغة العربية، وخاصة في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلاميذ السنة الأولى الابتدائية، وذلك بالتركيز على نظريتي الحجاج وأفعال الكلام ودورهما في تدريس هذا النشاط.

وقد توصّلنا من خلال هذا البحث إلى مجموعة من النتائج ويمكن تلخيصها فيما يلي:

– أنّ التداولية المدمجة عند (ديكرو وأنسكومبر) تتمحور على عدم الفصل بين التداولية والدلالة ذلك أن مجال البحث في هذه النظرية هو الجزء التداولي المدمج في الدلالة.

– اللسانيات التداولية تعدّ أساسا ترتكز عليه كثير من النظريات والأبحاث اللسانية ومن بينها تعليمية اللغة العربية وخاصة نشاط فهم المنطوق.

– أنّ غياب مفهوم المقاربة التداولية في الحقل التعليمي إنّما هو غياب للمصطلح فقط، أما من حيث الممارسة فهو مجسّد بشكل واضح وهذا ما لمسناه عند حضورنا لبعض الحصص في الابتدائيات، ومن بين أبرز القضايا التداولية نجد: الحجاج، أفعال الكلام والقصدية.

– يعدّ الحجاج مصطلحا شائعا وذلك لارتباطه بعدّة مجالات، وقد تمّ إدراجه في الاتجاه التداولي حيث نظروا إليه نظرة لغوية بحتة، أي أنّ؛ الوظيفة الحجاجية وظيفة أساسية للغة، وأنّ الحجاج متجذر في اللغة ولصيق بها في كل مظاهرها (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية).

– أنّ الحجاج ينقسم إلى معنيين: المعنى العادي والمعنى الفني، فالحجاج بالمعنى العادي حيث يعتمد المعلم في توصيل نشاط فهم المنطوق على المعنى العادي وذلك بهدف التأثير في المتعلّم وذلك لجذب انتباهه فيعرض عليه الحجج بطريقة بسيطة، أمّا الحجاج بالمعنى الفني فيستعمله المعلم لتبيان القيمة الفنية والجمالية للنص واستخلاص القيم الأخلاقية منه.

– صُنّف الحجاج إلى صنفين هما التوجيهي والتقويمي؛ فالمقصود بالحجاج التوجيهي هو إيصال المستدل حجته إلى غيره مستعينا بأفعال لغوية من أجل الاستدلال، أمّا الحجاج التقويمي يراعي فيه المرسل أو المحاجج أمرين هما: الإقناع، وحجج المرسل إليه التي يجب أن يضعها في الحسبان.

– تتمثل آليات الحجاج اللغوية في العوامل والروابط الحجاجية، فهي مفاهيم أساسية في الحجاج اللساني (اللغوي)، أي؛ أن الحجاج في جوهره قائم على العوامل والروابط الحجاجية فيميل المعلم إلى استعمالها قصد ربط الحجج –التي يستعملها في التأثير على المتعلم– بعضها ببعض. أمّا الآليات اللسانية فتتمثل في التكرار، الحذف، الإحالة والوصل فتستعمل استعمالا حجاجيا قصد ترسيخ الحجج الموجودة في النص في ذهن المتعلم ما يساعده على اكتساب كفاءة لغوية لتجسيد النص المنطوق بشكل حوار هادف.

– تعدّ أفعال الكلام نواة مركزية في اللسانيات التداولية والتي لها حضور قوي في العملية التعليمية وبخاصة في تعليمية اللغة العربية والتي تتمثل بشكل أسئلة وأجوبة وأوامر وطلبات وغيرها من الأفعال الكلامية التي تكون في العملية التعليمية (بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمتعلم).

– نص فهم المنطوق: هو إلقاء نص بجهارة الصوت من طرف المعلم والذي تصاحبه إشارات وإيماءات باليد وذلك لإثارة انتباه المتعلمين، وهو نص لا يتجاوز 60 كلمة قصد تمكين التلميذ من حفظه ليعيد سرده في مسرحة الأحداث، وذلك في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها.

– مسرحة الأحداث هي تحويل المعلّم النص المنطوق إلى عرض مسرحي ممتع وهادف، فيختار بعض التلاميذ للقيام بالأدوار التي وردت في النص المنطوق، فيتناوب التلاميذ على أداء هذه الأدوار وذلك قصد ضمان المشاركة الجماعية.

– نلحظ أن نشاط فهم المنطوق يلعب دورا فعالا في خلق جو من التفاعل بين المعلم والمتعلم، وهذا يرجع لكون نشاط فهم المنطوق يحوي مسرحة أحداث النص، كما أنّه ينمي مهارتي الاستماع والتحدث لدى المتعلم.

– إنّ مشكلات النطق تعيق التلاميذ على ممارسة الحوار في نشاط فهم المنطوق، فاضطرابات النطق تجعل المتعلم يخجل من التواصل بينه وبين المعلم وباقي المتعلمين.

– في ضوء ما تم التوصل إليه يمكن إدراج جملة من الاقتراحات والتوصيات التربوية لتسيير ناجح لهذه الحصة تتلخص في:

– إشباع الرغبة في الحديث وذلك بإعطاء الحرية للتلميذ في عرض الأفكار التي يريدها، وانتقاء العبارات التي يؤدي بها تلك الأفكار.

– تعزيز رصيد المتعلم اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه واستثماره في نشاط فهم المنطوق وذلك قصد تعليمه الحوار والتواصل بلغة بسيطة وسليمة.

– يجب أن يدرك المعلم دوره في توجيه الأسئلة وبناء الحوار، ويعرف متى يلقي السؤال، ويعرف كيف يعلق على الأجوبة ويصححها، فيدفع بتلاميذه إلى التنافس وذلك بالبحث عن أفكار جديدة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

المصادر والمراجع

أولا: المعاجم والقواميس العربية

- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، مجلد5،دط، دت.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، مجلد 2، ط6، 1997.
- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، جزء1، ط1، 1998.
- جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة: مجموعة من الأساتذة والباحثين، إشراف: عز الدين المجدوب، مراجعة: خالد ميلاد، دار سيناترا، تونس، 2010.
- سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، 1997.
- شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط1، 2004.

ثانيا: المعاجم والقواميس الأجنبية

- Le robert micro, dictionnaire de langue francaise, rédaction dirigée par : Alainrey, Paris, 2006.

ثالثا: الكتب العربية

- ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط3، 1986.
- الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.دط، دت.
- باسم مفضي المعايطة، عيوب النطق وأمراض الكلام، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2011.
- جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، عمان،ط1، 2016.

- جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة: صلاح اسماعيل، المركز القومي للغة، ط1، 2011.

- جون سيرل، القصدية بحث في فلسفة العقل، دار الكتاب العربي، ترجمة: أحمد الأنصاري، بيروت، لبنان، دط، 2009.

- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2009.

- سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2011.

- صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2008.

- صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2002.

- طه عبد الرحمان، اللسان والميزان والتكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1998.

- عامر إبراهيم قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 1999.

- عبد الجليل العشراوي، آليات الحجاج القرآني دراسة في نصوص الترغيب والترهيب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016.

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط5، 2004.

- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، مارس 2004.

– قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.

– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، الجزائر، ط1، 2008.

– محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.

– مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2000.

– مسعود الصحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

- محمد خان، منهجية البحث العلمي، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2011.

رابعا: الرسائل الجامعية

– حسين بلوطة، الحجاج في الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، تخصص: لسانيات الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010/2009.

– سعاد لكحل، بنية الخطاب الحجاجي في الأعمدة الصحفية دراسة تداولية لعمود –نقطة نظام– بجريدة الخبر اليومي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، تخصص: وسائل الإعلام والمجتمع، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم،الجزائر، 2017/2016.

– نعيمة سعدية، الخطاب الشعري عند محمد الماغوط «دراسة تحليلية من منظور لسانيات النص»، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، تخصص: علوم اللسان العربي، قسم الأدب العربي، جامعة بسكرة، الجزائر، 2010.

خامسا: المجلات والدوريات

- براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة السعودية، 1994.

- بلخيري عبد المالك، التداولية المدمجة مقاربات في المنهج والنظرية، مجلة تاريخ العلوم، جامعة الجلفة، العدد الثامن، جزء1، جوان2017.

- طه عبد الرحمان، التواصل والحجاج، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، دط، دت.

- عمر بوقمرة، نظرية الحجاج في اللغة والدراسات العربية المعاصرة: الاستيعاب والممارسة، مجلة العاصمة (مجلة بحثية سنوية محكمة)، المجلد التاسع، كيرالا، الهند، 2017.

- نبيل مسيعد، مناهج البحث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

- كمال بخوش، الأسس المعرفية لمقاربة النصوص الحجاجية عرض مفهومي لمصطلحي:(الحجاج اللغوي والعامل الحجاجي)، مجلة تعليمات، جامعة يحي فارس، المدية، العدد التاسع، جوان 2016.

- منهاج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

فـهرس الـجداول

عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب جنس المعلّمين	39
الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب السنّ	40
الجدول رقم (03): خاص بتوزيع العيّنة حسب الشهادة	41
الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التعليم	42
الجدول رقم (05): خاص بمدى استخدام المعلّم للغة العربية الفصحى في التواصل مع التلاميذ	43
الجدول رقم (06): خاص بعملية التفاعل بين المعلّم والمتعلّم	44
الجدول رقم (07): خاص بالحجج التي يقدّمها المعلّم للتلميذ	45
الجدول رقم (08): خاص بتصحيح الأخطاء للتلاميذ حول العوامل والروابط في اللغة العربية	46
الجدول رقم (09): خاص باستجابة التلاميذ بعد التصحيح لهم	47
الجدول رقم (10): خاص بإيجاد التلميذ صعوبة في استخدام المفردات باللغة العربية الفصحى أثناء مسرحة أحداث نص فهم المنطوق	49
الجدول رقم (11): خاص بتوافق مفردات الكتاب ومستوى التلاميذ	50
الجدول رقم (12): خاص بشرح المعلم لكل المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللغة العربية	51
الجدول رقم (13): خاص بمدى اقتناع التلميذ بكل ما يقدم له من طرف المعلّم	52
الجدول رقم (14): خاص بمدى خجل التلاميذ في التواصل لفظيا	53
الجدول رقم (15): خاص بامتلاك المتعلّم كفاءة لغوية تواصلية	54
الجدول رقم (16): خاص بمدى ضغط الفعل الكلامي على التلميذ	65
الجدول رقم (18): خاص بمدى فهم التلميذ للفعل الموجه له من طرف المعلّم	67
الجدول رقم (19): خاص بتأثير فعل القول في سلوك التلميذ	68
الجدول رقم (20): خاص باستعمال المتعلّم لفعل القول بطريقة صحيحة	69

الجدول رقم (21): خاص بالنشاط المفضل لدى المعلّم في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي	70
الجدول رقم (23): خاص بتوافق موضوعات فهم المنطوق مع متطلبات العصر	72
الجدول رقم (24): خاص بتوافق موضوعات فهم المنطوق وطموحات المتعلّم	73
الجدول رقم (25): خاص بالحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق	74
الجدول رقم (26): خاص بالعلاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية	75
الجدول رقم (27): خاص بإعاقة مشكلات النطق التلميذ على ممارسة حوار نشاط فهم المنطوق	76
الجدول رقم (28): حول التجديد في مواضيع السنة الأولى	77
الجدول رقم (29): خاص بمدى تحقيق برنامج نصوص فهم المنطوق للأهداف المرجوة للعملية التعليمية	78

فهرس الأشكـــــال

عنوان الشكل	الصفحة
الشكل رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب جنس المعلّمين	40
الشكل رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب السنّ	41
الشكل رقم (03): خاص بتوزيع العيّنة حسب الشهادة	42
الشكل رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التعليم	43
الشكل رقم (05): خاص بمدى استخدام المعلّم للغة العربية الفصحى في التواصل مع التلاميذ	44
الشكل رقم (06): خاص بعملية التفاعل بين المعلّم والمتعلّم	45
الشكل رقم (07): خاص بالحجج التي يقدّمها المعلّم للتلميذ	46
الشكل رقم (08): خاص بتصحيح الأخطاء للتلاميذ حول العوامل والروابط في اللغة العربية	47
الشكل رقم (09): خاص باستجابة التلاميذ بعد التصحيح لهم	48
الشكل رقم (10): خاص بإيجاد التلميذ صعوبة في استخدام المفردات باللغة العربية الفصحى أثناء مسرحة أحداث نص فهم المنطوق	49
الشكل رقم (11): خاص بتوافق مفردات الكتاب ومستوى التلاميذ	50
الشكل رقم (12): خاص بشرح المعلم لكل المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللغة العربية	51
الشكل رقم (13): خاص بمدى اقتناع التلميذ بكل ما يقدم له من طرف المعلّم	52
الشكل رقم (14): خاص بمدى خجل التلاميذ في التواصل لفظيا	53
الشكل رقم (15): خاص بامتلاك المتعلّم كفاءة لغوية تواصلية	54
الشكل رقم (16): خاص بمدى ضغط الفعل الكلامي على التلميذ	66
الشكل رقم (18): خاص بمدى فهم التلميذ للفعل الموجه له من طرف المعلّم	67
الشكل رقم (19): خاص بتأثير فعل القول في سلوك التلميذ	68
الشكل رقم (20): خاص باستعمال المتعلّم لفعل القول بطريقة صحيحة	69

الشكل رقم (21): خاص بالنشاط المفضل لدى المعلّم في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي	70
الشكل رقم (23): خاص بتوافق موضوعات فهم المنطوق مع متطلبات العصر	72
الشكل رقم (24): يوضح مدى توافق موضوعات فهم المنطوق وطموحات المتعلّم	73
الشكل رقم (25): خاص بالحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق	74
الشكل رقم (26): خاص بالعلاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية	75
الشكل رقم (27): خاص بإعاقة مشكلات النطق التلميذ على ممارسة الحوار المنطوق	76
الشكل رقم (28): حول التجديد في مواضيع السنة الأولى	77
الشكل رقم (29): خاص بمدى تحقيق برنامج نصوص فهم المنطوق للأهداف المرجوة للعملية التعليمية	78

فهرس المحتويات

مقـــــدمة..... أ/ب

المدخـــل **3**

أولا: تعريف التداولية المدمجة (pragmatique intégrée)..... 6

ثانيا: آليات التداولية المدمجة: 8

1- الحجاج (argumentation):..... 9

2- القصدية.....14

3 - المقول.....18

الفـصـل الأول: تطبيقات الحجاج في نشاط فهم المنطوق **26**

أولا: آليات الحجاج اللغوية.....28

1 - العوامل الحجاجية..... 29

2- الروابط الحجاجية 29

ثانيا:الآليات اللسانية للحجاج.....30

1-التكرار..... 31

2- الحذف 32

3- الإحالة.....33

4- الوصل.....35

ثالثا: الدراسة الميدانية ونتائجها.....37

1- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.....37

1-2- المنهج المتبع.....37

1-3- الدراسة الاستطلاعية.....37

1-4- مجالات الدراسة 37
1-5- عينة الدراسة 38
1-6- أدوات الدراسة.....38
1-7- الأساليب الإحصائية.....39
2- نتائج الاستبيان.....39
الفـصل الثـاني: نظرية أفعال الكلام وتطبيقاتها في تعليم نشاط فهم المنطوق 55
توطئة.....57
أولا: مفهوم الفعل الكلامي.....58
ثانيا: نظرية أفعال الكلام عند أوستين.....58
1- تقسيم أوستين للفعل الكلامي 59
2- تصنيف أوستين لأفعال الكلام.....60
ثالثا: نظرية أفعال الكلام عند سيرل.....62
1- تقسيم سيرل للأفعال الكلامية.....62
2- شروط الفعل الكلامي 64
رابعا: الدراسة الميدانية ونتائجها 65
1- نتائج الاستبيان.....65
2- نتائج الملاحظة.....79
الخـاتمـة 80
قائمة المصادر والمراجع.....84
فهرس الـجداول 89
فهرس الأشكـال.....92
فهرس المحتويات 95

قـائمة المـلاحق .....

المـلخـص .....

قـــــائمة المـــلاحق

تسيير حصة فهم المنطوق:

فهم المنطوق (أستمع وأفهم)، المدة: 45د.

في فهم المنطوق والتعبير الشفوي: يعتبر الاستماع والتحدث ميدانين أساسيين للتواصل الشفوي، ففيهما يتم التركيز على الإصغاء والحوار، بتجنيد موارد معتبرة تظهر استعدادات المتعلّمين ومواقفهم واتجاهاتهم في الاستعمال السليم للغة.

أولا: ما يجب مراعاته في حصة فهم المنطوق:

1- عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/اللفظي/اللغوي/الملمحي (الإيحاء، الإيماء).

2- تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه.

3- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.

ثانيا: مراحل تسيير حصة فهم المنطوق:

1- مرحلة ما قبل القراءة (استكشاف النص): يتم فيها عرض عنوان النص، وطرح أسئلة للمحادثة حول العنوان، وحول توقعات التلاميذ بخصوص موضوع وأحداث النص.

2- مرحلة تسميع النص (القراءة) ومعالجته: في هذه المرحلة يقرأ النص مرتين من قبل المدرّس، وفي القراءة الثانية يتم فيها معالجة النص المسموع تحقيقا لبعد الفهم المطلوب.

يعالج المعلّم مع التلاميذ محتوى النص وفق ما تضمنته معايير مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق، وهي:

المعيار1: فهم المعنى الصريح/استخراج معلومات.

المعيار2: فهم المعنى الخفي أو الضمني/استنتاج معلومات.

المعيار3: تفسير، دمج، وتطبيق أفكار ومعلومات.

المعيار4: تقسيم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية.

إذا ما أحسن المدرّس التعامل مع هذه المعايير، والتوظيف لها بشكل مناسب ومتدرّج سيحقق خيرا كثيرا في هذه الحصة، ويرفع من مستوى تحصيل التلاميذ في فهم المنطوق وتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس فهم المنطوق ضمن مهارات اللغة العربية في الطور الابتدائي.

ثالثا: معايير مركبات الكفاءة الختامية:

أ- الكفاءة الختامية، كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعتبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة.

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي ويتجاوب معها.

ب- مركبات الكفاءة الختامية: عادة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية:

1- مركّبة خاصة بالجانب المعرفي.

2- مركّبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية.

3- مركّبة خاصة بالقيم والسلوكات.

رابعا: مسرحة أحداث النص المنطوق:طريقة بيداغوجية وديداكتيكية فعالة من أجل تحسين الفهم للنص المنطوق، وكذا النص القرائي، وبشكل عام يكون توظيف المسرح في مجال الأنشطة التعلّمية خطوة مهمة لتحقيق الجودة التربوية، مسرحة النص المنطوق أو المقروء قيمة مضافة في مجال الديداكتيك بما يُجمل الأداء الصفي ويرفع ناتجه التعليمي والتعلّمي، ويمنح النص القرائي إخراجا منهجيا آخر فضلا عن بعث الحياة فيه من خلال مسرحته التي تزرع في أحداثه وشخوصه وأمكنته وأزمنته نفسيا حركيا.

مسرحة أحداث النص المنطوق: هي أن يقدم الأستاذ نص فهم المنطوق اعتمادا على التمثيل والتشخيص، وتحويله إلى نص مسرحي، لأهداف بيداغوجية وتربوية، مثل إقدار المتعلم على

الفهم، فنشاط فهم المنطوق يشمل ميل المتعلّم الصغير الفطري للعب والتمثيل فيدخلهما في تنمية مهارة الاستماع.

المخطط السنوي لبناء التعلّمات في مادة اللغة العربية (حسب الكتاب المدرسي)

الأسابيع	المحاور المتقاطع	القيم المشتركة بين المواد الثلاث	فهم المنطوق			فهم المكتوب		دفتر الأنشطة
			الأساليب	التراكيب	الصّرف	الرصيد اللغوي	القراءة والمحفوظات	التعبير الكتابي	
01			تقويم تشخيصي						
02 03 04 05	1- عـــائلتي	الاحترام، الصّداقة، الأسرة والتماسك الاجتماعي، البر والطاعة، الانتماء.	مرحلة تحضيرية: - تهيئة المتعلمين للتكيف مع البيئة المدرسية. - تطوير اللغة الشفوية. - إدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور. - تصحيح النطق وتنمية الرصيد اللغوي.				1- أحمد يرحّب بكم: (ص: 09) اسمي، المعلّمة، أصدقائي... 2- تعرّف على عائلتي: (ص: 13) (أبي، أمّي، أختي...) 3- في منزلنا: (حمام، غرفة الجلوس، مطبخ، غرفة النوم...): (ص:17) 4- العائلة مجتمعة: صحن، كوب، ملعقة، شكرا...(ص:21) المحفوظات: قَسَمًا (ص: 26)	الخطوط والأشكال المهّدة للكتابة.	ص:4-11
06 07 08	2- المدرسة	الشكر، الانتماء، الوفاء، النشاط، المستقبل.	صباحا، مساء (ص: 29) الآن (ص: 37) الأساليب التي لم يتناولها الكتاب يمكن تناولها في وضعيات أخرى	الجملة الاسمية البسيطة. مثل: أنا اسمي أحمد	ضمائر المتكلم: أنا نحن أنا، مع الماضي والمضارع, مثل: أنا تعجبني...	1- أحمد في المدرسة: القسم، المعلّمة، الأدوات المدرسية... (ص: 32) 2- في ساحة المدرسة: الجرس، السّاحة، العلم الوطنيّ... (ص: 42) 3- أدواتي المدرسية: كراس، لوحة، مبراة... (ص: 37) المحفوظات: مدرستي (ص:47)	**م- ب** (ص: 30-31) **ر- ل** (ص: 34-35) **ت- د** (ص: 38-39)	- الحروف المنفردة - الحروف في مختلف الوضعيات. - الحركات القصيرة والطويلة - أنشطة كتابية متنوعة (دفتر الأنشطة)	ص12-17
09		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع: دفتر الأنشطة: ص: 18-19.							
10	3- الحيّ والقرية	الجمال، الطبيعة،	- اليوم، غدا	- الجملة الفعلية	ضمائر المخاطب:	1- في القرية:	**ع- هـ** (ص:	الحروف منفردة؛ الحروف في مختلف	

		الصدق، الإنجاز، الاحترام، التعاون، العمل.	(ص: 45) – قليلا، كثيرا. (ص: 49) أنتَ، أنتِ (ص: 53)	البسيطة المكونة من فعل وفاعل. مثل: تسود بينهم المحبّة.	أنت أنتم مع الماضي والمضارع. مثل: أنت تغرس شجرة	المزارع، الأغنام، المراعي... 2- مدينتنا: شوارع، بنايات، المرافق... 3- في الحقل: جبل، الأعشاب، فسائل... (ص:60) المحفوظات: رفيقي الأرنب (ص: 58)	46-47) **ج– ح** (ص: 50-51) **س– ش** (ص: 54-55)	الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة أنشطة كتابية متنوعة	ص20-25
11									
12									
13		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع. دفتر الأنشطة: ص: 26-27.							
14		أدمج مكتسباتي: دفتر الأنشطة ص: 28-29 (تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي ومعالجة).							
15	4- الرياضة والتسلية	السفر، النظافة، اللعب، المنافسة، العطف والروح الرياضية.	– هذا، هذه. (ص:61) – أمام، وراء (ص: 65) – هو، هي (ص: 69)	– مطابقة الفعل للفاعل في التذكير والتأنيث. مثل: هو يمارس، هي تلعب... – مطابقة الصفة للاسم في العدد والتذكير والتأنيث. (ص:68)	ضمائر الغائب: هو، هي، هم، مع الماضي والمضارع.	1- في معرض الكتاب: عطلة رحلة، الجزائر العاصمة... (ص: 61) 2- مباراة في كرة القدم: الملعب، الحَكَم، الحارس... (ص: 65) 3- أنواع الرياضة: الدّرّاجة، السلة، الفريق... (ص: 69) المحفوظات: لعبة الغمّيضة (ص:74)	**ص– ض** (ص: 62-63) **ق– ك** (ص: 66-67) **ط– ظ** (ص: 70-71)	الحروف منفردة؛ الحروف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة أنشطة كتابية متنوعة	ص30-35
16									
17									

18		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع. دفتر الأنشطة: ص: 36-37						
19	5- البيئة والطبيعة	الجمال، المشاركة، الاعتزاز بالوطن، الرّفق، الحبّ.	- يمين، يسار (ص: 77) - هنا، هناك (ص: 81) - ما أفعل (ص: 85)	- الجملة الاسمية مع الظرف	- الأمر مثل: (فلنحافظ، احفظها، - الضمائر المنفصلة مع النهي ب: لا+ فعل مضارع. يمكن اكتشافها بتحوير بعض الجمل وتوظيفها في وضعيات مختلفة.	1- بلادنا الجميلة: الشجرة، الجزائر، المحيط.. (ص: 77) 2- جولة ممتعة نزهة، الطيور، أرانب... (ص: 81) 3- في حديقة المنزل: الألوان، الفراشات، الربيع... (ص: 85) - المحفوظات: أنا أحبّ الشجرة (ص: 90)	**ث- ذ** (ص: 78-79)	الحروف منفردة؛ الحروف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة أنشطة كتابية متنوعة	ص38-43
20							**ن- ز** (ص: 82-83)		
21							**غ- خ** (ص: 86-87)		
22		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع. دفتر الأنشطة: ص: 44- 45.							
23	6- التغذية والصحة	الوقاية، النظافة، الأدب، الاعتزاز بالرموز الوطنية.	- كيف، لماذا: (ص:93) - كان، صار (ص: 97) - تحت، فوق (ص: 101) - يمكن استعمال الأساليب الأخرى في وضعيات متنوعة	- الجملة الاسمية المنسوخة ب: كان، صار. - نفس الجملة يمكن نفيها ب: ليس	- الضمائر المنفصلة مع المضارع - يمكن استعمال نفس الجملة ب: لا - النفي ب: لم و لن	1- الفحص الطبّيّ: الطبيب الممرضة، الأظافر، فرشاة ومعجون الأسنان... (ص: 93) 2- الغذاء الصحيّ: الفواكه، الخضر، الكسكس... (ص: 97) 3- أحافظ	**ف-ث(م)** (ص: 94-95)	الحروف منفردة؛ الحروف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة أنشطة كتابية متنوعة	ص46-51
24							**و- ي** (ص: 98-99)		
25							**الهمزة** (ص: 102) **الشدّة** (ص: 103)		

		(أو، أو، ربما)			على أسناني: حلويات وشكولاطة، تسوس الأسنان الوقاية... (ص: 101) المحفوظات: نظافة الأبدان (ص: 106)			
26		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع. دفتر الأنشطة: ص: 52- 55.						
27	أدمج مكتسباتي: دفتر الأنشطة ص: 56-57 (تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي ومعالجة).							
28	7- التواصل	العلم، الانتماء، التكنولوجيا، التقدم، الأدب.	سهلا، صعبا (ص:109) سـ- سوف (ص:113) لا- لن (ص: 117)	- الجملة الفعلية المنفية لا ولن مع المضارع - لا الناهية - الجملة الفعلية المنفية بـ: ما ولم في الماضي. يمكن تناولها في وضعيات أخرى.	- المضارع مع السين وسوف.	1- ما أعجب الحاسوب: الشاشة، الفأرة، الطابعة... (ص:109) 2- عودة أبي من السفر: الهاتف، الأنترنيت، الطائرة... (ص: 113) 3- من أنا ؟: الجهاز السمعي البصري، الزر، صور... (ص: 117) المحفوظات: حاسوبي. (ص: 122)	**الـ: القمرية** (ص: 110- 111)	كلمات مألوفة. أل التعريف (الشمسية، والقمرية). والحروف المنونة أنشطة كتابية متنوعة.	ص58- 63
29							**الـ: الشمسية** (ص: 114- 115)		
30							**التنوين** (ص: 119)		
31		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع. دفتر الأنشطة: ص: 64- 65.						
32	8- المورث	الاعتزاز	- يا، أيها،	- الجمع	- الضمائر	1- أول يوم	**نص**		- إدماج

		بالدين والوطن، المناسبات والأعياد، المشاركة، الوفاء.	أيتها (ص: 125) – الذي، التي (ص: 129) – الذين، اللواتي (ص: 133)	المذكر والمؤنث السالمان: يمكن اكتشافها في نصوص المحور وتوظيفها في وضعيات مختلفة. –وكذلك العطف.	المتصلة: الياء، الكاف الهاء، كم، التاء... يمكن اكتشافها في نصوص المحور وتوظيفها في وضعيات مختلفة.	من رمضان: عباءة، السحور (ص: 125) 2- عيد الأضحى: الكبش، اجتماع العائلة (ص: 129) 3- عيد الاستقلال: الحرية، العلم الوطني، الشهداء... (ص: 133) المحفوظات: العيد (ص: 138)	**حواري(1)** (ص: 126- 127) ./، **نص حواري(2)** فقرة من النص (ص: 130- 131) ?/! **نص حواري(3)** فقرة من النص مراجعة الحروف (ص:134 135) **– نص المطالعة:** معلّمتي الفراشة	*ينتج كتابة من ست جمل – استعمال علامات الوقف: النقطة، الفاصلة، المطّة، التعجب، الاستفهام. – بطاقة تهنئة.	الحروف وتوظيفها قراءة وكتابة في كلمات ثم في جمل. ص66- 71
33								
34								
35		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع. دفتر الأنشطة: ص: 72- 73.						
36	أدمج مكتسباتي: دفتر الأنشطة ص: 74- 77. التقويم الإشهادي.							

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تخصص لسانيات تطبيقية

استمارة استبانة لمعلّمي ومعلّمات، التعليم الابتدائي حول: التداولية المدمجة ودورها في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلاميذ السنة الأولى الابتدائية.

نأمل منكم أعزاءنا المعلّمين والمعلّمات أن تجيبوا بكل صراحة ودقّة على أسئلتنا شاكرين لكم تعاونكم معنا.

إعداد الطالبتين:

ابتسام بوناب

حايف أمال

إشراف:

أ.د: نعيمة سعدية

السنة الجامعية:2019/2020.

1- محور البيانات الشخصية:

1ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 ـ السن: من25 إلى 30 ☐ 30 إلى 40 ☐ فوق الأربعين ☐

3 ـ الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

4 ـ سنوات الخبرة في التعليم:

من 5 إلى 10 سنوات ☐ من 10 إلى 15 ☐ من 15 إلى 20 ☐

2- محور المعلّم واستعمال الحجاج:

5 ـ هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في تواصلك مع التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6 ـ هل تعمل على خلق جو من التفاعل بينك و بين التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7 ـ هل تعطي للتلميذ حججا حتى يستوعب ما يتم تداوله داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8 ـ هل تصحح للتلميذ الأخطاء التي يرتكبها حول العوامل والروابط في اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9 ـ هل تجد استجابة من التلميذ بعد التصحيح له؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- محور المتعلم وطريقة الإقناع:

10 ـ هل ترى أنّ التلميذ يجد صعوبة في استخدام المفردات باللغة العربية الفصحى أثناء أجرأة أحداث نص فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11 ـ هل تجد أن المفردات الواردة في الكتاب في متناول مستوى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12 ـ هل تشرح كل المفردات الصعبة الواردة في كتاب اللغة العربية للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13 ـ هل يقتنع تلميذ السنة الأولى بكل ما تقدمه له؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14 ـ هل ترى أن التلميذ يخجل من التواصل لفظيا؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15 ـ هل يصل المتعلم في الأخير إلى امتلاك كفاءة لغوية تواصلية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4- محور المعلم وفعل القول:

16 ـ هل الفعل الكلامي ضاغط على التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17 ـ كيف تستعمل الفعل الصحيح لتوجيه التلميذ في تعليم نشاط فهم المنطوق؟

.....

.....

5- محور المتعلم وأفعال القول:

18 ـ في اعتقادك هل ترى التلميذ يفهم المقصود من الفعل الذي توجهه إليه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19 ـ هل يؤثر فعل القول في سلوك التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20 ـ هل يستعمل المتعلم فعل القول بطريقة صحيحة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- محور نشاط فهم المنطوق:

21 ـ ماذا تفضل في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي؟

فهم المنطوق ☐ التعبير الشفوي ☐ الإنتاج الكتابي ☐

22 ـ إذا كانت إجابتك نشاط فهم المنطوق فلماذا تفضله؟

.....

23 ـ هل تتماشى موضوعات فهم المنطوق لهذه السنة مع متطلبات العصر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24 ـ هل توافق طموحات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25 ـ هل الحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق كافٍ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

26 ـ هل لنشاط فهم المنطوق علاقة مع باقي أنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27 ـ في رأيك هل مشكلات النطق تعيق التلاميذ على ممارسة الحوار في نشاط فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

28 ـ هل ترى تجديدا في مواضيع السنة الأولى الابتدائي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

29 ـ هل تعتقد أن برنامج نصوص فهم المنطوق للسنة الأولى تحقق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــة/
الرقم:07/م.ت.ت/2019

بسكرة فـي : 17 AVR 2019
مديـر التربيـــة
إلـــى

السيـــد: مدير / ثانوية /متوسطة/ إبتدائية
حفناوي جهاد ... يوسفي المحمدي -
يحوته محمد بن لعروسي ... بهاز الأخضر
بسكرة تحت إشراف مفتشة الإدارة

الموضوع: الموافقة على إجراء تربـص / زيـارة

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص / زيارة للطلبة الآتية أسماؤهم :

- حايف أمال .....
- .....
- .....
- .....

من جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية:الآداب و اللغات **قسم**: الآداب و اللغة العربية **تخصص**: لسانيات تطبيقية

سنـة :أولـى ماستر – ثانيـة ماستر - ثالثـة LMD– رابعـة كلاسيك- الدكتوراه

وهـــذا ابتـداء مـن 2019/04/14 ..... إلـى غايـة :2019/04/30.

على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفـرة لديكـم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

08 AVR 2019

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــــة/
الرقم:07/م.ت.ت/2019

بسكرة فـــي :
مديـر التربيـــــة
إلـــــى

السيـــــد: مدير / ثانوية /متوسطة/ ابتدائية
حفناوي جمعارة - بسكرة / يحياوي الأخضر - بسكرة
- يوسفي أحمد - سيدي عزال - بسكرة -
- يحيوشة محمد بن لعروسة - بسكرة -
تحت إشراف مفتش الإدارة العامة

الموضوع: الموافقة على إجراء تربـــص / زيـــارة

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص / زيارة للطلبة الآتية أسماؤهم :

- لونايا إبتسام .....
- .....
- .....
- .....

من جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية:الآداب و اللغات **قسم**: الآداب و اللغة العربية **تخصص**: لسانيات تطبيقية .

سنـــة :أولـــى ماستر – ثانيـــة ماستر - ثالثـــة LMD– رابعـــة كلاسيك- الدكتوراه

وهـــذا ابتـــداء مـــن : 2019/04/09 ..... إلـــى غـايـــة :2019/04/30.....

على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفـرة لديكـــم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الملخص

حاولنا في هذا البحث توضيح أهمية التداولية وآلياتها (الحِجاج وأفعال الكلام) في العملية التعليمية، وخاصة في تعليم السنة الأولى من التعليم الابتدائي، حيث يؤدي الحجاج وأفعال الكلام دورا فعالا في تعليم نشاط فهم المنطوق، فيتم من خلاله التفاعل والتخاطب والتواصل بين المعلّم والمتعلّم، وهذا ما كنّا نهدف إليه من خلال بحثنا الموسوم بـ: التداولية المدمجة ودورها في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلاميذ السنة الأولى الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: الحجاج/ أفعال الكلام/ فهم المنطوق/ التداولية المدمجة.

On a essayé dans cette recherche d'éclaircir l'importance de la délibération et ses mécanismes (l'argumentation et les actes de parole) dans le processus d'enseignement et particulièrement dans l'enseignement de la première année primaire parce que l'argumentation et les actes de parole jouent un rôle efficace dans l'enseignement de l'activité pour comprendre le dispositif a'traverse lequel ce fait le réaction, l'interlocution et la communication entre le professeure et l'élève et ça ce que nous voulons prouver a'travers notre recherche inutileé: la délibération interigré et sons rôle dans l'enseignement de l'activité pour comprendre le diapositive pour les élèves 1er année primaire.

Les mots clés : l'argumentation /les actes de parole/ comprendre le dispositif/Délibération intégré.