جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

اللغة والأدب العربي

دراسات لغوية

لسانيات تطبيقية

رقم: ل.ت.07

إعداد الطالبة:

نور الهدى ناصر

الحجاج ودوره في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي

لجنة المناقشة

فوزية دندوقة	أ.م.أ	جامعةمحمد خيضر بسكرة	رئيسا
نعيمة سعدية	أ.د	جامعةمحمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
محمد طراد	د	جامعةمحمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

صدق رسول الله

إن فاتحة الشكر والتقدير لله وحده عزّ وجل فالحمد لله حمدا كثيرا ونشكره شكر العاجز عن إحصاء فضله وعدّ نعمه حمداً لمن علّم بالقلم فلولا القلم لما وصل علم الأولين إلى الآخرين وما علمناه تاريخ الصالحين.

فأنا الآن أطوي سهر اللّيالي وتعب الأيام، وخلاصة مشواري الدراسي بين دفتي هذا العمل.

مع نهاية هذا العمل لا يسعني إلا أن أتقدم بأسمى وأغلى عبارات الشكر والامتنان لأستاذتي الفاضلة "**نعيمة سعدية** "التي شرفتني وأسعدتني كثيراً وهي تأخذ بيدي ناصحةً وموجهةً ومشرفةً على مذكرة تخرجي فلها مني جميل التقدير والاحترام وإلى أعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الأفاضل الذين قبلوا مناقشة هذا العمل فلهم مني الشكر جزيل، كما لا يفوتني أن أتقدم بفائق التقدير والاحترام لقسم اللغة والأدب العربي بجامعة محمد خيضر بسكرة.

الطالبة: نور الهدى ناصر

مُقَدَّمَة

اللغة العربية أسمى لغات العالم لأنها لغة القرآن الكريم، وهذا ما جعلها تحظى باهتمام الكثير من العلماء والمفكرين منذ القديم حتى العصر الحديث، فدرسوها من زوايا عديدة ومتعددة، وظلت لغة الضاد لغةً مثيرةً للنظر والبحث خاصة في ظل النظريات اللسانية الحديثة، وأبرزها النظرية التداولية التي تدرس الاستعمال اللغوي؛ أي تدرس اللغة أثناء الاستعمال، فأصبح الدرس التداولي الحديث مجالاً خصباً لكثير من قضايا المرتبطة بالتواصل الإنساني، وذلك لتقاطع التداولية مع حقول معرفية متنوعة منها فلسفية ولسانية ونفسية واجتماعية مما جعلها ملتقى عدة تخصصات.

وقد استفادت التعليمية من النظرية التداولية في تدريس اللغة العربية، وفي الوقت ذاته أسهمت البحوث التداولية في مراجعة مناهج التعليم وعدت البعد التداولي للغة أحد أهداف العملية التعليمية، حيث أكدت بأن التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال ودلالات العبارات إلا في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم (المعلم) والمقاصد التي يهدف من خلالها لإقناع المتلقي (المتعلم)،ولا تُفهم تلك المقاصد إلا في سياقات محددة، وهذا ما يسعى إليه الحجاج.و كان من أهم التقاطعات(تقاطع البحث التداولي و البحث البلاغي) الذي أدى إلى إعادة النظر في العديد من القضايا ذات صلة باستعمال اللغة و التواصل، ومن بينها الحجاج الذي أصبح باباً رئيسياً في المباحث التداولية وذلك لكون التداولية تدرس اللغة أثناء العملية التواصلية، و الحجاج كطريقة للتواصل يقوم علي بنية لغوية تواصلية تكون بين طرفي الخطاب(المتكلم و المتلقي)، حيث يعتمد الحجاج أساسا على إقامة الحجة التي تهدف إلي التأثير والإقناع المتلقي، أي أنه يدرس الكلام الصادر من طرف المتكلم موجها إلى المتلقي باعتباره سلسلة من الحجج في مقام تواصلي محدد لتحقيق غرض تواصلي معين ألا وهو التبليغ والإقناع، وهذا ما يتجسد في العملية التعليمية عن طريق الحجاج، الذي يقوم على بناء اتصال بين المعلم والمتعلم في ظروف تواصلية معينة(أثناء العملية التعليمية) قصد التأثير وإقناع المتعلم بفكرة ما، وذلك من خلال جملة من العوامل والروابط الحجاجية، والآليات اللسانية للحجاج التي

تساعد على الربط بين الحجج أو العمل كحجج بهدف التأثير وإقناع المتعلم، وهذا ما نجده في نشاط فهم المنطوق، وهو نشاط جديد اعتمدته المنظومة التربوية لتعليم اللغة العربية في المنهاج الجديد (منهاج الجيل الثاني)، ولأجل هذا جاء عنوان بحثنا موسوما بـــ:

" الحجاج ودوره في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي "

من الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع:

-الرغبة الشخصية في إثراء معارفنا بموضوع الحجاج.

- حب الاطلاع على الموضوعات ذات الصلة بالتعليمية، ولأن هذا الموضوع يخدم بالدرجة الأولى ميدان التعليم الذي أرغب في مزاولته.

- أما الأسباب الموضوعية فمردها إلى الاهتمام الكبير الذي ظفر به نشاط فهم المنطوق،حيث يعد من أحدث الميادين التي انتهت إليه إصلاحات الجيل الثاني، وهذا كمصطلح لكنه في الإجراء يقترب إلى الحكي، والتعبير الشفهي في منهاج الجيل الأول، والاستحسان الكبير الذي لقاه هذا النشاط وماله من آثار إيجابية على التحصيل اللغوي لتلاميذ.

-مكانة المرموقة التي حظى بها الحجاج بين الدراسات التداولية، والسمة الحجاجية التي تمتلكها نصوص فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي التي تهدف إلى إقناع والتأثير فيه.

أما الهدف من هذه الدراسة فهو: الغوص في مجال التعليمية، وإبراز الدور الذي يؤديه الحجاج في تعليم النشاط فهم المنطوق.

وانطلق هذا البحث من إشكالية رئيسة مفادها: ما الدور الذي يؤديه الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق؟

وقادتنا هذه الإشكالية إلى طرح عدد من الأسئلة الجزئية منها:

ما هو الحجاج وكيف يتم توظيفه في تعليم هذا النشاط؟

ما العلاقة التي تربط نشاط فهم المنطوق بالحجاج؟

ماهي الآليات الحجاجية التي يعتمد عليها المعلم في تدريس هذا النشاط؟

وإلى أي مدى توظف هذه الآليات والعوامل والروابط الحجاجية في نصوص فهم المنطوق للسنة الرابعة ابتدائي؟ وتدريساً في العملية التعليمية؟

وهل من نظريات أخرى بإمكانها أن تؤدي الدور الحجاجي في تعليم هذا النشاط؟

ومن أجل الإجابة عن هذه الإشكاليات المطروحة تم تقسم البحث بعد هذه المقدمة إلى مدخل وفصلين تطبيقيين وخاتمة، التي كانت بمثابة مجموعة من الاستنتاجات التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة.

المدخل: حاولنا فيه تقريب مفاهيم الدراسة الميدانية نظريا؛ فتطرقنا إلى التداولية المدمجة، والحجاج من حيث مفهومه وموضوعه وصولا إلى معانيه، كما عرضنا فيه مفاهيم أساس في التعليمية ثم انتقلنا إلى نشاط فهم المنطوق فتناولنا مفهومه وأهم مرتكزاته دون أن ننسى التعبير الشفوي أو ما يعرف بإنتاج المنطوق، ثم تطرقنا إلى الرمز وعلاقته بهذا النشاط، كما تحدثنا عن ميدان فهم المكتوب وعلاقته بنشاط فهم المنطوق.

الفصل الأول: المعنون بـــ " تطبيقات الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق–مقاربة وفق آليتي الوصف والملاحظة –"، أولاً:تطرقنا إلى إجراءات الدراسة الميدانية المتعلق بمجالي الدراسة ومتغيراتها وعينة ومنهج هذه الدراسة وأدواتها (الاستبيان والملاحظة)، ثانيا: قمنا بدراسة وصفية لدليل المعلم–دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي–ولنشاط فهم المنطوق، وعرضنا فيه كيفية تعليم هذا النشاط والتوقيت الزمني لتعليمه، ثالثاً قمنا بعرض تطبيقات الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق،فتحدثنا عن أصناف الحجاج وتطبيقاته في نصوص فهم المنطوق، ثم تطرقنا إلى العوامل و

الروابط الحجاجية المدرجة في تلك النصوص المستخدم في العملية التعليمية ودور الذي تؤديه في ترتيب الحجج وسبك الخطاب الحجاجي للمعلم بهدف إقناع المتعلم، بعدها انتقلنا إلى الآليات اللسانية للحجاج المتمثل في(التكرار، الحذف، الوصل)، إضافة إلى ذلك تناولنا في هذا الفصل نظرية الأفعال الكلامية التي تؤدي دور كبير في تعليم هذا النشاط، فعرفنا الفعل الكلامي ثم تحدثنا عن أصناف الأفعال الكلامية المستخدم في تعليم نشاط فهم المنطوق، وفي الأخير تطرقنا إلى السياق فعرفناه ثم تحدثنا عن أنواعه كما قمنا بدراسة العلاقة الموجودة بينه ونشاط فهم المنطوق.

الفصل الثاني: المعنون بـــ " الدراسة الميدانية –تحليل الاستبيان–"، أولا تطرقنا إلى عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاصة بأساتذة السنة الرابعة ابتدائي، أما ثانياً: قمنا بعرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاصة بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي التي كانت على شكل مجموعة من التمارين، فرصدنا فيها أهم الأخطاء الموجودة في إجاباتهم وقمنا بتحليلها.

وفي الختام جاءت الخاتمة لتكون جملة لأهم ما خُلص إليه البحث من نتائج.

وما كان لهذه الخطة أن تسير لولا إتباع المنهج الوصفي مستعينين بآلية التحليل وذلك لتحليل استمارات الاستبيان الموجه لأساتذة وتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي كما اعتمدنا على المنهج الأمبريقي (الميداني)الذي يتهيأ على آليات الدراسة الميدانية، وذلك من أجل إحصاء نتائج الاستبيان، والتكرارات ونسب المئوية للنتائج المتوصل إليها.

تعددت وتنوعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحجاج، إلا أنني لم أجد من ربط الحجاج بشكل خاص مع نشاط فهم المنطوق، ومن أبرز تلك الدراسات دراسة مثنى كاظم الصادق في كتابه " أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي"،إلا أن الجزء التطبيقي للدراسة كان على السور المكية، ودراسة محمد أمين مصدق، وهي أطروحة دكتوراه بعنوان " آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات"، والتي عرض فيها

آليات الحجاج بكل تفصيل، وكذلك دليل اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الذي يتناول نشاط فهم المنطوق وكيفية تدريسه بكل إسهاب.

متكئين على عدد من المصادر والمراجع أهمها: "البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل" لـــ قدور عمران، و"اللغة والحجاج" لـــ أبوبكر العزاوي، وكتاب "التداولية والحجاج مداخل ونصوص" لصابر حباشة، و"مقدمة ابن خلدون" لابن خلدون، وغيرها من الكتب التي أوردناها في قائمة المصادر والمراجع.

ومن الصعوبات التي واجهت سبيل هذا البحث عدم التحكم في المادة العلمية وتطويعها لمقاربة الحجاج والتعليم، صعوبة الدراسة الميدانية،وتمثلت هذه الصعوبة في توزيع استمارات الاستبيان وجمعها من أجل الحصول على المعلومات اللازمة، ولكن بفضل الله وعونه تم تجاوزها.

وفي الختام نحمد الله عز وجل الذي وفقنا وأنعم علينا بنعمته ورحمته لإتمام هذا العمل، ثم أتوجه بخالص عبارات الشكر والامتنان إلى مشرفتي الأستاذة الدكتورة " *نعيمة سعدية*" التي أشرفت على هذا البحث وخصته بوقتها وتابعته حتى آخر كلمة، وكان لتوجيهاتها العلمية الأثر الكبير في إخراجه على هذه الصورة(جزاها الله عنا كل خير)، راجين من المولى عز وجل السداد والتوفيق.

والله ولي التوفيق.

مدخل

مقاربة نظرية للحجاج والتعليمية

أولا: الحجاج

1-مفهوم التداولية المدمجة

2-مفهوم الحجاج

2-1-لغة

2-2-اصطلاحا

3-موضوع الحجاج

4-معاني الحجاج

4-1-الحجاج بالمعنى العادي

4-2-الحجاج بالمعنى الفني

ثانيا: التعليمية

1-مفهوم التعليمية

2-التعليم

3-عناصر العملية التعليمية

3-1-المعلم

3-2-المتعلم

3-3-المحتوى

3-4-المنهاج

4-ميدان فهم المنطوق

4-1-مفهوم ميدان فهم المنطوق

4-2-مرتكزات ميدان فهم المنطوق

5-التعبير الشفوي

6-الرمز وعلاقته بنشاط فهم المنطوق

6-1-مفهوم الرمز

6-2-علاقة الرمز بنشاط فهم المنطوق

7-ميدان فهم المكتوب

8-علاقة نشاط فهم المنطوق بنشاط فهم المكتوب

أولا-الحجاج

تمهيد

ظهرت العديد من النظريات اللسانية خلال القرن العشرين وكان من أبرزها التداولية، التي حظيت باهتمام الكثير من الدارسين الذين سعوا من خلالها لتفسير ولإجابة عن مختلف الأسئلة التي شغلتهم لسنوات طويلة وفي مختلف المجالات، حيث تهتم التداولية بدراسة استعمال اللغة بدلاً من دراسة اللغة في حد ذاتها، مع استمرار البحوث التداولية ظهر مبحث جديد في التداولية هو التداولية الجديد، التداولية المدمجة أو الحجاج اللغوي، ليصبح الحجاج أحد أهم أركان النظرية التداولية، و قد كان هذا الأخير-الحجاج-نتاج التفاعل بين البحث التداولي و البحث البلاغي، إذ أدى إلى اقتراح عرض الاتجاهات الأساسية لدراسة الحجاج في البحوث التداولية.فما هو الحجاج؟ وما علاقته التداولية المدمجة؟

لكن قبل التطرق للحجاج يجب أن نتطرق إلى التداولية المدمجة.

1-التداولية المدمجة(pragmatique intégrée)

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

أ-تقوم الأطروحة الأولى للتداولية المدمجة على الدفاع عن تصور لا وصفي للغة مفادها أن الأقوال لا تبلغ حالات أشياء في الكون (وظفتها التمثيلية) بل تبلغ أعمالا أي

أعمال لغوية (من قبيل الأمر والوعد والتمني والإخبار والحجاج) وبهذا تقابل الأطروحات اللاوصفية الأطروحات الوصفية المتعلقة بالنظريات الجذرية"[1].

نحن أمام تقابل قديم في فهم اللغة ووصفها، فقد ألح 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 أن تتبنى الأطروحات التداولية ذات التوجه الصوري والعرفاني وجهة النظر التمثيلية في اختيارات الأعمال المستلهمة من التقليد البنيوي التيار اللاوصفي[2].

ب-أما الأطروحة الثانية للتداولية المدمجة فهي: "أطروحة الإحالة الانعكاسية (أو الإحالة الذاتية للمعنى وهي ما يمكن تلخيصه في الصيغة التالية إن معنى قوي ما هو صورة من عملية إلقائه وتأويل هذه الصيغة أن نفهم قولا ما هو أن دواعي إلقائه فيكون وصف معنى قول وصفا لنمط العمل الذي من المفروض أن ننجزه القول تبنى الأطروحة على وقائع تداولية تختص بالإندراج الوضعي لوصف إلقاء القول معنى القول نفسه[3].

ومن هنا نستطيع القول إن نظرية ديكرو وأنكسومبر ترتكز على عدم الفصل بين الدلالة والتداولية، أي أنهما-أنكسومبر ديكرو-يبحثان في الجزء التداولي المدمج في الدلالة، وهذا يعني أن التداولية المدمجة في الدلالة تبحث عن الجوانب التداولية داخل محيط اللغة وليس خارجها، وقد ركز كل ديكرو وأنكسومبر على أن اللغة في حد ذاتها الأساس في البحث عن دلالة التداولية.

---

[1] جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من لأساتذة والباحثين، إشراف عزالدين المجذوب مراجعة خالد ميلاد، دار سيناريو، تونس، 2010، ص 35.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص35.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص35.

ويندرج الحجاج ضمن آليات التداولية المدمجة، حيث يعد الحجاج باباً رئيساً في مباحث التداولية[1].

2- مفهوم الحجاج:

2-1-لغة: تعود معاني الحجاج في المعاجم التراثية إلى المادة (ح. ج. ج). فقد جاء في لسان العرب " الحُجّةُ: البُرْهَانُ؛ وقيلَ الحجة: مَا دُوفعَ به الخَصْمُ: وَقَالَ الْأَزْهَرِي الحُجّةُ الوَجْهُ الذي يَكُونُ به الظّفْر عنْدَ الخُصُومَة "[2].

" وجمع الحُجّة: حُجَجُ وحجُاجُ. وفي الحديث: فَحَجّ آدَمُ مُوسَى أَي غَلَبَهُ بالحُجّة ومنه حَديث مُعَاوية: فَجَعَلْتُ أحُجُّ خَصْمي أيْ غَلَبَهُ بالحُجَّةَ "[3].

كما ورد معني الحجاج في معجم أساس البلاغة بمعنى: "وحَاجّ خَصْمَهُ فَحَجّة وفُلان خَصْمُه مَحْجُوج"[4].

وقد ورد مصطلح الحجاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: {يا أهل الكتاب لم تحاجون في إبراهيم وما أنزلت التوراة والإنجيل إلا من بعده أفلا تعقلون}[5]، حيث جاءت الحجة بمعنى المجادلة في هذه الآية.

وقوله أيضا {وقالوا لن يدخل الجنة إلا من كان هودا أو نصارى تلك أمانهم قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين}[6] البرهان هنا جاء بمعنى الحجة.

---

(1) ينظر: صابر حباشة التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق سوريا، ط1، 2008 ص07.

(2) ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي بن منظور) لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان ط6، 1997 مج 2، ص228، مادة (ح. ج. ج).

(3) المرجع نفسه ص228.

(4) الزمخشري(أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري)، أساس البلاغة، تح: محمد باسل العيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنانط1، ج1 ص 169 مادة (ح. ج .ج).

(5) سورة آل عمران الآية 111.

6 سورة البقرة الآية 111.

وما نستنتجه من هذه التعريفات أن الحجاج ورد بمعنى الإتيان بالبرهان والدليل، كما ورد مرادفا للجدل، إذن فهو يتمثل في تقديم الحجج والأدلة التي تخدم الغاية المبتغاة.

في المقابل نجد ضمن معاجم اللغة الفرنسية لفظة (Argumentation) تدل حسب معجم (Le Robert)على: " القيام باستخدام الحجج، أو مجموعة من الحجج تستهدف تحقيق نتيجة واحدة، أو هو فن استعمال الحجج أو الاعتراض بها في المناقشة معينة"[1].

2-2-اصطلاحاً:

لا تكاد تخلو كتب التراث العربي من مصطلح الحجاج، حيث يعد مصطلحاً هاماً وذلك لارتباطه بعدة مجالات منها الفلسفة والمنطقية، والبلاغة، قد تم ادراجه حتى في الاتجاه التداولي فنظروا له نظرة لغوية بحته.فنظرية الحجاج اللغوي هي نظرية لسانية حديثة للألسني الفرنسي "أوزفالد ديكرو"Ducrot" و صفة (اللغوي) هنا قيد مانع من الاختلاط ببقية المقاربات الحجاجية، التي ليست لغوية كالحجاج و البلاغي و الحجاج المنطقي، وما يهمنا في هذا المقام المقاربة اللغوية (اللسانية)، التي درست الحجاج من وجهة نظر قولية إذ بحث ديكرو عن الوظيفة الحجاجية للعبارات اللسانية ليضيف بعدها فعلين لغويين هما: الاقتضاء و الحجاج، في كتابه "الحجاج في اللغة " سنة 1983، الذي ألفه بمشاركة زميله جون كلود أنكسومبر(J.c. anscombre)والذي جاء فيه أن اللغة تحمل في جوهرها بعدا حجاجياً[2].

---

[1]Le grand robert ,Dictionnaire de Langue française ,Pari , 1989 ,p 53.

[2] ينظر: عمر بو قمرة، نظرية الحجاج في الدراسات العربية المعاصرة، الاستيعاب والممارسة مجلة العاصمة (مجلة بحثية سنوية محكمة) ، كيرالالهند، مج التاسع 2017، ص116.

من هنا اختلف العلماء في تحديد مصطلح الحجاج كلا حسب تخصصه، فقدقدم بيرلمان "تعريفاً للحجاج يجعله جملة من الأساليب تضطلع في الخطاب بوظيفته هي حمل المتلقي على الاقتناع بم نعرضه عليه والزيادة في حجم هذا الاقتناع، معتبر أن غاية الحجاج الأساسية إنما هي الفعل في المتلقي على نحو يدفعه إلى العمل أو يهيئه للقيام بالعمل، على هذا النحو يتبين أن مؤلف بيرلمان وتتيكاه الموسوم بـــ "مصنف الحجاج " الخطابة الجديد، إنما ينزل الحجاج في صميم التفاعل بين الخطيب وجمهوره "[1].

من هنا نستنتج أن بيرلمان يعتبر الحجاج مجموعة من الأساليب والتقنيات في الخطاب تكون شبه منطقية، هدفه التأثير في المتلقي.

"وقد بين ديكرو وأنكسومبر أن الحجاج باللغة يجعل الأقوال تتابع وتترابط على نحو دقيق بعضها حججا ًدعم وتثبت بعضها الآخر؛أي أن المتكلم إنما يجعل قولاً ما حجّة لقول آخر هو بلغة الحجاج نتيجة يروم إقناع المتلقي بها وذلك على نحو صريح واضح أو بشكل ضمني، بمعنى آخر أن المتكلم قد يصرح بالنتيجة وقد يخفيها فيكون على المتلقي استنتاجها لا من مضمون هذه الأقوال الإخبارية بل اعتمادا على بنيتها اللغوية فحسب"[2].

ما نستنتجه من القول السابق أن ديكرو وأنسكومبر قد جعلا الحجاج هو العامل الأساسي لأقوال اللسانية، ويتمثل في تقديم الحجج والبراهين لإثبات قول ما.

وفي المقابل نجد طه عبد الرحمان الذي يعد من المفكرين العرب المحدثين الذين درسوا الحجاج بوصفه أبرز آلية لغوية يستخدمها المرسل لإقناع المتلقي، معتبرا إياه

---

[1] سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الحديث إربد، الأردن، ط2 2011، ص 21–22.

[2] المرجع نفسه ص 23.

وظيفة من وظائف اللغة الأخرى ويحدد بأنه فعالية تداولية جدلية[1]، قائلا " وحد الحجاج أنه تداولية جدية، فهو تداولي لأن طابعه الفكري مقامي واجتماعي إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشترك ومطالب إخبارية وتوجيهات ظرفية، ويهدف إلى الاشتراك جماعيا في إنشاء معرفة علمية، إنشاء موجه بقدر الحاجة وهو أيضا جدلي لأن هدفه إقناعي قائم بلوغه على التزام صورة استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة "[2].

أي أن طه عبد الرحمان انطلق من حقيقة الاستدلال في الخطاب ورأى بضرورة هذه الحقيقة الحجاجية لا البرهانية، حيث ركز في هذا التعريف على الاستدلال باعتباره طلب الدليل و يشمل مجالي البرهان و الحجاج معا لأن الاستدلال قد يحمل صفة البرهانية من أجل تحقيق الإقناع الذي يهدف إليه الحجاج، كما يبدو من خلال هذا التعريف أن الحجاج عنده يكتسب طابعاً تداولياً جدلياً، لأنه يأخذ بعين الاعتبار السياقات المقامية و الاجتماعية المختلفة، وكذا المعارف المشترك بين المتخاطبين بهدف الانسجام الحواري التخاطبي بغرض التأثير و الإقناع، لذا فالحجاج عنده أعم من البرهان لأنه قائم على صور استدلالية أوسع أغنى من البنيات البرهانية الضيقة [3].

على الرغم من تباين واختلاف التعريفات والمفاهيم التي وضعت للحجاج سواء من طرف العلماء العرب أو الغرب إلا أنها تأول كلها إلى أن الحجاج فعل خطابي بين المرسل والمتلقي قائم على مجموعة من الحجج تتحقق من خلال سياقات مقامية مختلفة داخل اللغة، بهدف التأثير ولإقناع.

---

[1] لعرباوي نورية، آليات الحجاج في الخطاب السياسي الرسائل السياسية للأمير عبد القادر، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران 1أحمد بن بلة، الجزائر، 2017–2018 ص10.

[2] طه عبد الرحمان في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب ط3، 2007، ص65.

[3] ينظر: أمحمد عرابي البنية الحجاجية في قصة سيدنا موسى عليه السلام، رسالة ماجستير، الآداب والفنون، جامعةالسانية وهران، 2008–2009، ص07.

3-موضوع الحجاج:

حدد بيرلمان موضوع الحجاج وهدفه ضمن كتابه "مصنف الحجاج " على أنه دراسة تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم؛أي أن موضوع الحجاج هو دراسة التقنيات الخطابية والغاية منه حمل المتلقي على التسليم[1].

وعليه فمجاله " يتعلق أساساً بالبحث في المماثل والعقول والمحتمل؛ وذلك حال ما إذا كان هذا الأخير يلفت من كل الحسابات الحتمية أو على الأصح التوقعات الراجحة"[2]، والهدف منه هوالإقناع أي أن الغرض التداولي من الحجاج هو تحصيل الإقناع.[3] أي دفع المتلقي إلى التسليم.

وفي المقابل التوجه المنطقي الحجاجي لـــ "بيرلمان" نجد ديكرو يعد الحجاج ظاهرة لسانية تهتم بدراسة الوسائل اللغوية وبإمكانات اللغات الطبيعية التي يتوفر عليها المتكلم وذلك بقصد توجيه تمكنه من تحقق بعض الأهداف الحجاجية، وبهذا يصبح موضوع الحجاج مرتبطا ببنية الأقوال أو الخطاب، أما غرضه فهو الإقناع.[4]

وخلاصة القول إنّ موضوع الحجاج هو الخطاب، أما هدفه فهو الإقناع.

4-معاني الحجاج

---

[1] ينظر: نور الدين بوزناشة الحجاج بين الدرس البلاغي العربي والدرس اللساني الغربي أطروحة دكتوراه، كلية اللغة والأدب العربي جامعة سطيف الجزائر 2015-2016 ص 13.

[2] محمد سالم ولد محمد الأمين، مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، مقال، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت مج 28، 2000، ص57.

[3] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004، ص 470.

[4] ينظر: نور الدين بوزناشة، الحجاج بين الدرس البلاغي العربي والدرس اللساني الغربي، ص13.

لقد فرق ديكرو بين معنيين للفظ الحجاج Argumentation: المعنى العادي؛ والمعنىالفني أو الاصطلاحي[1].

4-1-الحجاج بالمعنى العادي:

"يعني الحجاج بمعناه العادي طريقة عرض الحجج وتقديمها، ويستهدف التأثير في السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجحاً فعالا، وهذا معيار أول لتحقيق السمة الحجاجية، غير أنه ليس كافياً إذ يجب ألا تهمل طبيعة السامع (أوالمتقبل) المستهدف، فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع ومدى قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة على إقناعه فضلا على استثمار الناحية النفسية في المتقبل من أجل تحقيق التأثير المطلوب فيه"[2].

وهذا معناه أن الحجاج بالمعنى العادي يتمثل في طريقة عرض الحجج وتقديمها بغرض التأثير في السامع وإقناعه، مع مراعاة طبيعته من أجل معرفة كيفية استخدام التقنيات الحجاجية.

4-2-الحجاج بالمعنى الفني:

أما الحجاج بالمعنى الفني فيدل على صنف مخصوص من العلاقات المودعة في الخطاب والمدرجة في اللسان ضمن المحتويات الدلالية وخاصية الأساسية للعلاقات الحجاجية أن تكون درجية(Scalaire) أو قابلة للقياس بالدرجات، أي تكون واصلة بين السلالم"[3].

وقد أشار ديكرو إلى أن الحجاج بالمعني الفني أو الاصطلاحي هو موضوع النظر في التداولية المدمجة، وذلك لأن التداولية المدمجة نظرية دلالية تدمج مظاهر

---

[1] ينظر: صابر حباشة التداولية مداخل ونصوص، ص21.

[2] المرجع نفسه، ص 21.

[3] ينظر: صابر حباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص21.

التلفظ في السّنّة اللسانية، وليست مظاهرُ التلفظ، في بعض وجوهها، سوى عوامل حجاجية تندرج في الأقوال فتكلف تأويلها وفق غاية المتكلم[1].

ثانيا: التعليمية

أصبحت التعليمية مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان التطبيقي للحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات، وإن ما يثير الانتباه هو الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات وتطورها خلال السنوات الأخيرة، إذ انصرفت همم الكثير من الباحثين على اختلاف توجهاتهم إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية لترقية الأدوات الإجرائية في مجال التعليمية، لتصبح بعد ذلك علم قائم بذاته له مرجعتيه المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته[2].

1- مفهوم التعليمية:

" كلمة تعليمة هي ترجمة لكلمة Didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانيةDidaktikos يعني فلنتعلم، أي يعلم بعضنا البعض أو أتعلم منك وأعلمك، وقد كانت تطلق على نوع من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو الفنية، وتطويرها مدلول كلمة Didactique يعني فن التعليم، وهكذا فهي لا تختلف عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم والتي تهتم بالمتعلم، في حين ترتكز التعليمية على المعارف"[3].

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص21.

[2] ينظر:أحمد حساني، دراسات اللسانيات التطبيقية حقل في تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، بن عكنون الجزائر د.س، ص131-132.

[3] المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد2، 1995، ص 63-64.

كما تعرف التعليمة على أنها "علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها "[1]

2-التعليم

لتعليم دور جد هام في تنمية وتطور المجتمعات حيث يعتبر أساس كل تطوير، ويعرف بأنه "هو نشاط الذي يسهم به كل من المتعلم والمعلم بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعلمها من قبل المتعلم"[2].

3-عناصر العملية التعليمية

كل التعريفات التي تدور حول التعليمية تأخذ بعين الاعتبار المثلث التعليمي أو ما يسمى بالمثلث التربوي، ويقصد به: المعلم والمتعلم والمحتوى، وهناك من يضيف إلى هذه العناصر الثلاثة المنهاج.

3-1-المعلم

يعتبر المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية وهو" القائد التربوي الذي يتصدر العملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم "[3]، حيث يساعد بشكل فعال في بناء تعلمات المتعلم كما يعد مسير العملية التعليمية.

3-2-المتعلم

يعد الطرف الثاني والأساسي في العملية التعليمية وهو ذلك الفرد الذي "يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه واستيعاب، ودور المعلم بالدرجة

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانية التطبيقية، جامعة وهران الجزائر، دط، 1996 ص138.

[2] رمضان القذافي، نظريات التعليم والتعلم، الدار العربية للكتاب، ط2، 1981 ص12-13.

[3] عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 13.

الأولى هو أن يحرص على تدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم ارتقاءه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم"[1]

ومنه فإن المتعلم مطالب بامتثال لأوامر المعلم.

3-3-المحتوى

يعرف المحتوى بأنه المادة التعليمية بحيث تعد هذه الأخيرة أهم مصادر التعليم وما تشمل عليه من خبرات تستهدف اكتساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من المعلومات والمعارف ومهارات، وطرق التفكير واتجاهات وقيم اجتماعية، لتحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم[2].

3-4-المنهاج

"كلمة منهاج اللغة العربية تعني الطريق الواضح"[3]، قال الله تعالى في سورة المائدة: {لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجا}[4]

أما المنهاج التعليم فهو بنية منسجمة من العناصر المنظمة في نسق ترابطها علاقات التكامل بوضوح، وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية و توجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم و الحياة الفضلى، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق ويربط الأهداف المقصودة بالوضعيات و المضامين و الأساليب المعتمد لتجسيدها، وربطها بإمكانيات البشرية و التقنية و المادة المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم، ويعتمد

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص138.

[2] ينظر: صالح ذياب هندي، هشام عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان الأردن، ط7 1999، ص87.

[3] بن الصيد بورني سراب، عاشور عفاف، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة، الجزائر، 2017 -2018، ص 06.

[4] سورة المائدة الآية 48.

بناء المنهج على مجموعة من المبادئ و التي تتمثل في: الشمولية / الانسجام / قابلية الإنجاز / المقروئية /الوجاهة / قابلية التقويم[1].

4-ميدان فهم المنطوق:

يعد التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية للتعليم، حيث يتضمن أربعة ميادين رئيسة، أولها "ميدان فهم المنطوق" إذ يعد النص المنطوق مركز العملية التعليمية في جل أنشطة اللغة العربية أي هو المنطلق في عملية التدريس والأساس في تحقيق الغايات المرجوة، كما يعد ميدان فهم المنطوق(نشاط فهم المنطوق) من أحدث الميادين التي انتهت إليها إصلاحات الجيل الثاني، وهذا كمصطلح أما في الإجراء يقترب إلى الحكي في مناهج القديمة، والتعبير الشفهي في منهاج الجيل الأول الذي كان عبارة عن حوار بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين داخل القسم، فنشاط التعبير الشفهي في الجيل الأول كان يقدم بعد القراءة، فيمنح المتعلم فرصة التعبير عن أفكاره وآراءهمع الاستماع لآراء الآخرين، لهذا قلنا إنه في الإجراء يقترب إلى فهم المنطوق، وهنا نشير أن نشاط التعبير الشفوي تم إبقاء ضمن أنشطة الجيل الثاني ولكن كأداة لنقل المعلومات و الأفكار وتحسين التفكير و الأداء.

4-1-مفهوم ميدان فهم المنطوق:

" وهو إلقاء النص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوفر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق، لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب"[2].

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ص06.

[2] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي ، ص18.

ويتطلب ميدان فهم المنطوق معلم متمكن من مهارات التدريس والإلقاء من صوت مرتفع والتأثير في المتعلم من خلال استمالته باستعمال الإشارات.

4-2-مرتكزات ميدان فهم المنطوق:

يرتكز ميدان فهم المنطوق على ثلاث مهارات أساسية؛ أولها مهارة الاستماع ثم مهارة الفهم ثم الانتباه.

أ-مهارة الاستماع:

يعدّ الاستماع " مهارة لغوية مهمة جداً؛ لأنه به تكتسب اللغة، ويدرك السامع المقصود المتحدث، ويتم التواصل بين الأفراد وإذا حصل خلل في الاستماع نتج عنه أفكار خاطئة، وينقطع التواصل، فالاستماع أساس الفهم والفهم أساس العلم وهما أساسا معرفة "[1].

حيث أن الاستماع يساهم في عدة عمليات منها التواصل وتحصيل المعرفة والإدراك، وإذا اختل السمع ينقطع التواصل، أي هو أساس الفهم.

أ-مهارة الفهم:

الفهم " عملية معرفية تشمل تحصيل المفاهيم، وهي تمثل في حد ذاتها تجريدات عن الأشياء المدركة، ومعنى هذا الكلام أن الفهم مرتبط بالعمليات المعرفية التي تجرد فيها المفاهيم من سياقاتها المختلف، وتنظيم في تراكيب موحدة"[2]

كما يتجلى "في مهارات معرفية وظيفتها تحليل ومعالجة الرمز اللساني المنطوق أو الشفوي المتكلم واستخراج معناه ودلالته لا يقتصر فقط على الجانب النحوي

[1]أيوب جرجيس العطية، اللغة العربية تثقفنا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص 13.

[2]غازلي نعيمة، الفهم اللغوي الشفهي، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مجلة الممارسة اللغوية، ع6، دط، 2012، ص08.

والمعجمي؛ بل يتعدى إلى الأخذ بعين الاعتبار مجموع القواعد الاجتماعية للغة والسياق الذي تنتج فيه الألفاظ وقراءة التعابير الوجهية"[1].

وعليه فإن الفهم مهارة وظيفتها تحليل الكلام المنطوق في سياقات التي أنتجت فيها الألفاظ.

ج-مهارة الانتباه:

يعرف الانتباه على أنه " أهم العمليات العقلية التي تؤدي دوراً هاما في النمو المعرفي لدى الفرد، حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلف التي تساعده على اكتساب المهارات، وتكون العادات السلوكية الصحيحة، بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيط به"[2].

من هذا الأخير نستنتج أن الانتباه عملية عقلية تساعد المتعلم على تنمية معارفه، كما يمكنها أن تؤثر بشكل واضح على القدرات العقلية للمتعلم مما يجعله يكتسب مختلف المهارات والمعارف وبصورة أسرع.

5-التعبير الشفوي:

إن التعبير الشفوي أو ما يعرف بإنتاج المنطوق، هو ثاني الميادين العملية التعليمية تدريساً؛ أي يأتي بعد الانتهاء من نشاط فهم المنطوق كمرحلة ينتج فيها المتعلم خطابات شفهية موظفاً الرصيد اللغوي المكتسب، وتبرز كفاءته الختامية في تمكن المتعلم من وصف الأشياء انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة ويكون هذا شفاهةً.

---

[1] لعجال ياسين، أثر المهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي، جامعة معمري تيزي وزو، مجلة الممارسة اللغوية، ع06، 2016، ص208.

[2] فاطمة الزهراء حاج صابري، العسر النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات، مذكرة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، 2004-2005، ص236.

ويعرف التعبير الشفوي على أنه: أداة يعرض من خلالها المتعلم أفكاره، ووسيلة يعبر بها عن أحاسيسه ويبدي بها مشاعره، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار[1].

وفي الأخير نشير إلى إن التعبير الشفوي نشاط تعليمي تسعى من خلاله المنظومة التربوية إلى منح الفرصة لكل متعلم للتعبير عن أفكاره وآراءه وأحاسيسه، مستخدما اللغة العربية السليمة والخالية من الأخطاء وذلك كلاً حسب رصيده اللغوي.

6-الرمز وعلاقته بنشاط فهم المنطوق

6-1-مفهوم الرمز:

ورد في لسان العرب في مادة رمز " الرمز معناه تصويت خفي باللسان كالهمس، ويكون تحريك الشفتين بكلام غير مفهوم باللفظ من غير إبانة بصوت وإنما هو إشارة وإيماء بالعينين والحاجبين والشفتين والفم، الرمز في اللغة كما أشرت إليه مما يبان بلفظ بأي شيء إليه بيد أو عين..."[2].

إي أن مصطلح الرمز يرادف الإشارة والإيحاء الإيماء.

6-2-علاقة الرمز بنشاط فهم المنطوق

يتسم الرمز بميزة هامة وهي أنه يجعل الشيء موجودا ومتاحا للحواس، فالرمز هو الذي يقدم الواقع الشيء المرموز إليه خاصة إذا كان يدخل في مجال الأفكار، كما يمكن للرموز أن توصف بأنها دلالات أو إشارات تمثل الأشياء والموضوعات أو

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب، وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ص18

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج 3، ص 119، مادة (ر. م. ز).

باختصار كل ما يحل محله، والرمز الذي يصنع موضوع التفكير بمعنى أنه يحل محل الشيء أو يمثل الشيء المرموز إلية ويحصله متاحا للحواس[1].

وعليه فإن الرمز عبارة عن مجموعة من الإشارات والإيحاءات التي تساعد على فهم الأشياء المقترن بموضوع ما ولا يتحدد مرجعها إلا في السياق الكلام الذي جاءت فيه، لأنها خالية من أي معنى في ذاتها.

ويعد الرمز من أهم الآليات التي يجب استخدامها في ميدان فهم المنطوق عند إلقاء النص؛ حيث يجب أن تصاحبه ــ النص المنطوق ــ بإشارات وإيماءات باليد أو بالرأس ورموز (التي يمكن أن تكون صور) أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة وتفاعل مع النص المنطوق، وتجسيد أحداثه على شكل مسرحة أحداث لإقناع التلميذ بفكرة معينة، كما يمكن للمعلم أن يلعب على أوتار الدلالات الرمزية وذلك من خلال توظيف الرموز وإشارات بما خدم الموضوع وتصوير مشهد النص المنطوق.

وقد يؤثر الرمز بشكل فعال على تأدية المعنى وإيصاله للمتعلم أكثر من النطق به على شكل مفردات لأن المتعلم في هذه الرحلة العمرية يميل إلى الأشياء الملموسة والمرئية أكثر من المحسوس.

وتم تسليط الضوء على الرمز والإشارة لأنهما يجسدان الأشياء المنطوق تصويرها على أرض الواقع، وتقريبها لأذهان المتعلمين.

---

[1] ينظر: حافظ الأسد، الأنثروبولوجيا الرمزية (دراسة نقدية مقارنة للاتجاهات الحديث في فهم الثقافية وتأويلها)، منشأ المعارف الإسكندرية، ط01، 2002، ص 25 –26.

7- ميدان فهم المكتوب

هو ثالث الميادين العملية التعليمية بعد فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وهو" عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة في اكتساب المعرفة، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة"[1].

8-علاقة نشاط فهم المنطوق بنشاط فهم المكتوب

يعد تعليم اللغة العربية في جميع الأطوار وخاصة الطور الابتدائي أكثر المواد الدراسية إسهاما في زرع القيم التربوية والاجتماعية، وذلك من خلال النصوص المدرجة في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب.

وقد حرصت المنظومة التربوية على مبدأ الشمولية والترابط بين أنشطة اللغة وهذا ما يعرف بالمقاربات النصية؛ والتي تتمثل في اختيار بيداغوجي الذي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في الشمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللغوية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللغة العربية.

وما يؤكد العلاقة الوطيدة بين النشاطين هي أن فهم المكتوب هو عبارة عن عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروء، وهذه الأخيرة – الرموز- يكون قد اكتسبها في نشاط فهم المنطوق فيصبح فهم المكتوب نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات الفهم، وإعادة البناء واستعمال المعلومات المكتسبة في دراسة النص المكتوب

[1] بن الصيد بورني سراب، وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ص 18.

وإثراء الرصيد اللغوي وتنمية المعرفة، لذلك يحرص المعلم أن يربط موضوع نشاط فهم المنطوق في كل حصة بحصة فهم المكتوب؛ حيث يستهل تنشيط حصة فهم المكتوب بتقديم النص والإحاطة بموضوع انطلاقا مما جاء في النص المنطوق، وهنا نشير أن هذه الأخيرة تكون دائما ذات صلة بالنصوص المكتوب مما يساعد المتعلم على توظيف الرصيد اللغوي من ميدان إلى آخر.

الفصل الأول

تطبيقات الحجاج في نشاط تعليم فهم المنطوق

-مقاربة وفق آليتي الوصف والملاحظة-

أولا: الدراسة الميدانية

1-مجالات الدراسة:

1-1-المجال المكاني

1-2-المجال الزماني

2-متغيرات الدراسة

2-1-متغير ثابت

2-2-متغير مستقل

3-عينة الدراسة

4-منهج الدراسة

5-أدوات الدراسة

5-1-الاستبيان

5-2-الملاحظة

6-التقنيات المستعملة في جمع البيانات

ثانيا: دراسة وصفية لدليل المعلم ولنشاط فهم المنطوق

1-وصف دليل المعلم

1-1-من حيث الشكل

1-2-من حيث المضمون

2-كيفية تعليم نشاط فهم المنطوق

3-التوقيت الزمني لتعليم نشاط فهم المنطوق

ثالثا: تطبيقات الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق

تمهيد

1-أصناف الحجاج

1-1-الحجاج التوجيهي

1-2-الحجاج التقويمي

2-العوامل والروابط الحجاجية

2-1-العوامل الحجاجية

2-2-الروابط الحجاجية

3-الآليات اللسانية للحجاج

3-1 التكرار

3-2-الحذف

3-3-الوصل

4-نظرية الأفعال الكلامية

4-1-مفهوم الفعل الكلامي

4-2-أصناف أفعال الكلام

5-السياق

5-1-مفهوم السياق

5-2-أنواع السياق

5-3-علاقة السياق بتعليم نشاط فهم المنطوق

5-4-دور القرائن اللغوية بالسياق

5-6-شرح المفردات باعتماد على السياق

أولا: الدراسة الميدانية

بعد أن قمنا بالدراسة النظرية للموضوع لابد من دراسة تطبيقية تمكننا من الغوص في غمار هذا البحث، وهنا يكمن الهدف من الجزء التطبيقي، حيث أن دراستنا الميدانية تتمثل في توزيع استمارات استبيان على بعض معلمي ومعلمات السنة الرابعة ابتدائي كما قمنا بتوزيع مجموعة من التمارين التي كانت على شكل استبيان، على عينة من التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وهذا بعد أن قمنا بالحضور شخصياً إلى حصص" نشاط فهم المنطوق" في أحد أقسام السنة الرابعة ابتدائي، وتدوين بعض الملاحظات حول موضوع البحث.

1-مجالات الدراسة:

1-1-المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة الميدانية في ابتدائية بجمة علي: بمنبع الغزلان –الوطاية – بسكرة، التي تم إنجازها سنة 1999، وافتتحت سنة 2000 مساحتها الكلية 9336.60م، وهي تعمل بنظام الدوام الواحد، عدد تلاميذها 497. حيث يبلغ عدد الإناث 242 وعدد الذكور 255، بها 13 قسم منهم ثلاثة أقسام للسنة الرابعة ابتدائي، كما تضم 14 معلم ومعلمة للغة العربية وثلاث معلمين للفرنسية.

1-2-المجال الزماني:

انطلقت الدراسة الميدانية من 27 مارس إلى غاية 28 أفريل 2022، وتم ذلك بحضور لبعض الحصص المخصصة لنشاط فهم المنطوق في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

2-متغيرات الدراسة: أي موضوع من المواضيع الخاصة للدراسة يتوفر على متغيرين أولهما مستقل والآخر تابع.

2-1-المتغيرالمستقل: إن المتغير المستقل هو عبارة عن السبب في الدراسة وفي دراستنا المتغير المستقل هو: " ميدان فهم المنطوق".

2-2-المتغير التابع: هو نتيجة المتغير المستقل وهو "الحجاج".

3-عينة الدراسة: هي جزء من مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية بمعنى أنه تأخذ من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع ككل (الأصلي). ومن أجل الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية ومطابقة للواقع قمنا باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وقد شملت هذه 10 معلمين من السنة الرابعة ابتدائي و40 تلميذ من نفس الطور.

وتعرف هذه العينة على أنها: مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة عشوائية وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي[1].

4-منهج الدراسة:

لابد من منهج منظم يتبع لكل دراسة علمية، إذ أن المنهج يعرف على أنه " خطة معقولة لمعالجة مشكلة ما، وحلها عن طريق استخدام المبادئ العلمية، المبنية على الموضوعية والإدراك السليم والدليل"[2].

---

[1] ينظر: محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (قواعد ومراحل، وتطبيقات)، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999، ص84.

[2] محمد خان، منهجية البحث العلمي(وفقLMD)، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، بسكرة ط1، 2005 ص15.

وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي لوصف ظاهرة وتفسيرها مع آلية التحليل النتائج، النتائج التي توصلنا إليها إذ رأينا أن المنهج يتوافق مع دراستنا ويعرف هذا الأخير –المنهج الوصفي–"منهج يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره"[1]

5-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:

5-1-الملاحظة:(observation)" هي مشاهد مقصودة دقيقة ومنظمة وموجهة هادفة عميقة ". ولهذا نجد الملاحظة من أهم الوسائل"[2].

5-2-الاستبيان: " هو قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث"[3].

وفي بحثنا قمنا بتوزيع استمارات استبيان على أساتذة وتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حيث ضم الاستبيان الموجه للأساتذة مجموعة من المحاور: يندرج تحت كل محور مجموعة من الأسئلة المتعلق بموضوع البحث، أما بالنسبة إلى استبيان الموجه

---

[1]محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي دار الكتب صنعاء اليمن ط3 2019 ص46.

[2]مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلميل إعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص174.

[3]المرجع نفسه ص165.

للتلاميذ كل عبارة عن مجموعة من التمارين، باعتبار الاستبيان التي حاولنا أن يكون شاملا لما جاء في الجزء النظري وقد راعينا عند صياغة الأسئلة الاستبيان النقاط التالية:

- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة وسهلة.
- ربط الأسئلة بالأهداف المراد الحصول عليها.
- صياغة الأسئلة باللغة العربية مع مراعاة المستوى التعليمي للتلاميذ والمعلمين.

6-التقنيات المستعملة في جمع البيانات:

اعتمدنا في جمع البيانات على استمارة استبيان وبعض الأساليب الإحصائية تمثلت في النسبة المئوية التي من خلالها توصلت إلى نتائج أقرب إلى الدقة في إحصاء، حيث أن النسبة المئوية تعطى كالتالي:

النسبة المئوية=(التكرار *100)/عدد العينة

ثانيا:دراسة وصفية لدليل المعلم ولنشاط فهم المنطوق

يعد الطور الابتدائي من أهم الأطوار التعليمية، لأن المتعلم فيه يكتسب مجموعة من المعارف والخبرات، عن طريق مجموعة من الوسائل التعليمية يتقدمها الكتاب المدرسي ويعد محتوى الكتاب أهم عناصر المنهاج التي تأخذ بعين الاعتبار أثناء إعداده.

حيث إن الكتاب المدرسي يحتاج إلى وسيلة أو أداة تشرح كيفية استعماله وتسهل على المعلم عملية سير المقطع التعليمي وإرساء المواد وتتمثل هذه الوسيلة في دليل المعلم، كما يسمى دليل استخدام اللغة العربية .

1-وصف دليل المعلم: (دليل استخدام اللغة العربية)

دليل المعلم هو مجموعة من الموارد التعليمية التي يتم تحضيرها من قبل معدي المنهاج وتقديمها للمعلم لتكون عونا له خلال قيامه بدوره التعليمي، ولكي يقوم بإيصال الأهداف التي يجب أن يتعلمها التلميذ بشكل أسهل، ويعد دليل المعلم المرحلة الوسط ما بين تخطيط المناهج وتنفيذها، حيث أن المعلم هو الذي يقوم بتنفيذ البرامج الدراسية.

1-1-من حيث الشكل:

يتكون دليل استخدام اللغة العربية –دليل المعلم–للسنة الرابعة ابتدائي من غلاف خارجي أبيض اللون فقط وكتب باللون الأسود أعلى الغلاف الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وتحته بنفس اللون وزارة التربية الوطنية، وفي وسط الكتاب كتب بخط عريض دليل استخدام الكتاب ثم بخط أعرض منه اللغة العربية، وتحتها كتبت السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وكتب رقم (4) في منتصف هذه الكتابة، وأسفل الكتاب كتب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وفي نهاية الغلاف كتب السنة الدراسية التي تم إصداره فيها 2017-2018، وفي الصفحة الأولى كتب نفس ما كتب على الغلاف الخارجي بإضافة المؤلفون فكتب على الجهة اليمنى مفتشة التعليم الابتدائي بن الصيد بورني سراب وفي الجهة اليسرى كتب بن عاشور عفاف أستاذة الابتدائي.

1-2-من حيث المضمون:

يحتوي دليل المعلم على مقدمة من إعداد لجنة التأليف وعلى مدخل يصف الدليل بشكل مختصر، وعلى فصول منها:

الفصل الأول:

- المنهاج الجديدة

- مصطلحات ومفاهيم بيداغوجية تربوية أساسية
- نمط الوصفي.

الفصل الثاني:

- تقديم المادة
- ميادين اللغة العربية
- ملمح الدخول والخروج من السنة الرابعة ابتدائي.
- الكفاءة الشاملة للطور الثاني ابتدائي والكفاءات الختامية.
- مخطط تدرج الكفاءات الشاملة لمادة اللغة العربية.
- تحليل الكفاءات الختامية.
- القيم والكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.
- مخطط تنصيب الكفاءات الخاص بالنسبة للرابعة ابتدائي.
- المخطط السنوي لبناء التعلمات.
- تنظيم حصص اللغة العربية.
- نموذج مخطط لتناول ميادين اللغة العربية خلال أسبوع.
- التوزيع الزمني المقترح لحصص اللغة العربية خلال الأسبوع.
- مقترح توزيع الزمن لأنشطة اللغة العربية خلال أسبوع الإدماج.
- مخطط الوحدة للسنة الرابعة ابتدائي

الفصل الثالث:

- الوضعيات المشكلة الانطلاقية للمقاطع التعلمية
- النصوص المنطوقة المقترحة
- نموذج سيرورة مقطع تعلمي

- تطبيقات مقترح للوضعيات التعلمية الخاصة بالظواهر النحوية والصرفية والإملائية
- ومضات من حقول التربية والتعليم

قائمة المصادر والمراجع

وفي الختام نستنتج بأن دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي صدر كوسيلة عمل ترافق الكتاب المدرسي للغة العربية بحيث يشرح ويوضح كيفية استغلاله استغلالا أمثل وذلك لأنه يتضمن في بعض الأحيان على توجيهات للتلاميذ، ومناقشة التمارين والقيام بمختلف الأنشطة التي توضح وتفسر ماجاء في الكتاب المدرسي من دروس الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، والإجابة على الأسئلة المتعلق بها كل هذا يحتاج المعلم الحاذق والواعي المتمكن من مهارات التدريس الذي يستطيع أن يرتقي بأدائه التعليمي طبقا للمعايير المهنية، كما يسهم في إثراء العملية التعلمية.

وذلك باستناد إلى دليل المعلم، الذي يتضمن أهم الشروحات للمصطلحات والمفاهيم البيداغوجية المتعلقة بالمقاربات المقرر والتعليم بواسطة الكفاءات والمقاربة النصية، وبيداغوجيا المشروع والطرق النشطة التي تتمحور حول التعليم، كما يشتمل على المفاهيم الجديدة التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي، ومعنى ذلك أن الكتابين يعملان على نحو متكامل ويتوقف هذا الأخير على وعي المعلم وفهمه للعلاقة القائمة بين الكتابين، ومدى حرصه على تحقيق الأهداف المرجوة من كل نشاط يحتويه كلاهما.

2-كيفية تدريس نشاط فهم المنطوق:

ميدان فهم المنطوق هو حصة أسبوعية يقدمها المعلم للتلاميذ من كل يوم أحد وتدوم 45 دقيقة، حيث يقوم فيها المعلم بإلقاء نص فهم المنطوق بجهارة مبديا الانفعال

به وتصاحبه إشارات باليد وإيماءات والتي تؤدي دورا بارزا في تحقيق الفهم، بعد التسميع الأول للنص يقوم المعلم بتكراره للمرة الثانية والثالثة وأكثر حسب درجة فهم التلاميذ، يسهم بشكل كبير في اكتساب اللغة، هنا نشير إلى النص المنطوق موجود في دليل المعلم فقط.

كما يجب أثناء إلقاء النص أن يراعي المعلم التواصل البصري بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحسي حركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية أو الاستعانة بالقرص المضغوط المرفق بالدليل[1].

فبعد تكرار المعلم للنص عدة مرات حتى يحفظ التلميذ ما ورد في النص، يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة حول النص لمعرفة مدى اندماج التلاميذ معه، ثم يطلب من التلاميذ إعادة صياغة النص المنطوق مشافهتا كل تلميذ بأسلوبه الخاص

وهذا ما يسمى بالتعبير الشفهي حيث ينتجون تعبيرا شفهيا، ويكون هذا الأخير كامل وشامل لكل ما ورد في النص، الذي تمت محاورته معهم، فمنهم من التلاميذ تكون له القدرة على إعادة بناء النص دون أي أخطاء، ومنهم من يحذف بعض المفردات والجمل الواردة في النص وذلك بسب عدم الانتباه أو ضعف رصيدهم اللغوي، أي كلاً حسب درجة فهمه.

يقدم ميدان فهم المنطوق على ثلاث مراحل، وهذا ما لمسناه خلال حضورنا لبعض الحصص التعلمية لهذا النشاط:

في مرحلة الانطلاق: يتم عرض المشكلة الأم، ثم طرح بعض الأسئلة حول الموضوع وترك الحرية للمتعلمين في الإجابة، مع تقبل كل إجاباتهم الصحيحة والخاطئة، حيث يصوغ المتعلم أجوبة تدل على فهم السؤال ويستعمل رصيده اللغوي.

[1] ينظر: بن الصيد بورني سرب، وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ص73.

في مرحلة بناء التعلمات: يتم قراءة النص المنطوق من طرف المعلم واستثناء ذلك يجب التواصل البصري بينه وبين المتعلمين[1]، كما تكون القراءة مشخصتا مراعيا من خلالها الإيحاء والإيماء وربط كل كلمة بالحركة والتأني، ليزيد من فهم المتعلمين بعد تهيأتهم للاستماع بعدها يجيب التلميذ بجمل تام تترجم المعنى العام.

مرحلة التدريب والاستثمار: وفيها يقوم المتعلم بمشاهدة مجموعة من الصور الموجودة في الكتاب المدرسي تحت عنوان "أشاهد وأعبر" حيث تكون هذه الصور متعلقة بالنص المنطوق، وبعدها يطلب المعلم من التلاميذ بعد مشاهدة الصور التعبير عنها بحرية وخلال هذه الصور يقوم المتعلم ببناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص المكتوب مع السندات البصرية المرافقة.

وبعد يتحدث المتعلم عن الصور وتبادل الأفكار تأتي أستعمل الصيغة، وضبط جمل تتضمن الصيغة المقصودة يتحدث التلميذ عن منوالها، كما يعبر عن الصور باستعمال الصيغة المستهدفة أو اقتراح وضعيات يعبر عنها شفويا مستعملا الصيغة.

وكنقطة أخيرة من أجل معرفة مدى استفادة التلميذ من كل ما جاء في النص المنطوق ثم يتم مطالبة التلميذ بإنتاج الشفهي –أو ما يسمى بالتعبير الشفوي–وفيها يتم اقتراح وضعيات للتدريب على الإنتاج الشفوي ومرافقة التلميذ في ذلك بالاستعانة بصور وموضحات أسئلة توجيهية رصيد... مع التركيز الوصف لتمكين المعلم من إثراء الأفكار وأساليب التعبير[2].

[1] ينظر: التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2017–2018 ص73.

[2] ينظر: بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص40.

فميدان فهم المنطوق يركز على التسميع الجيد للنص المنطوق الذي يقوم المعلم بإلقائه، إذن فالطريقة الأحسن والأصح لتقديم هذا النشاط هي الإلقاء وليست القراءة، مما يسهم في إثارة انتباه المتعلمين.

كفاءة ميدان فهم المنطوق:

يجب من خلال تدريس فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تحقيق الكفاءة التالية:

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط، لاسيما النمط الوصفي ويتجاوب معها[1].

مركبات الكفاءة:

- يرد استجابة لما يسمع.
- يتفاعل مع النص المنطوق.
- يحلل معالم الوضعية التواصلية.
- يقيم مضمون النص[2].

3-التوقيت الزمني لنشاط فهم المنطوق:

ميدان فهم المنطوق أحد الميادين الهامة في العملية التعلمية، حيث يرتكز على ثلاث مهارات أساسية، أولها مهارة الاستماع، تليها مهارة الفهم، ثم مهارة الانتباه، ولقد تم التركيز على هذه المهارات من أجل تحقيق كفاءة وهي الإصغاء والتحدث، من أجل أن يتمكن المتعلم من التعبير الشفوي، وهذا معناه أن النشاط التعليمي "فهم المنطوق"

[1] ينظر:بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص28.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص28.

لايراد منه أن يسمع المتعلم ويتعرف على طرق الاستماع بل أن ينتج بعد الاستماع وهذا الإنتاج إما أن يكون تعبيرا شفويا أو كتابيا.

ومن هذا المنطلق عمد واضعي المنهاج التعليمي أن يتم تناول نشاط فهم المنطوق في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال الفترة الصباحية، في حجم زمني أسبوعي يساوي 45 د لفهم المنطوق ثم 30 د لتعبير شفوي ثم 30 د لحصة أستعمل الصيغة.

وكان لواضعي المنهاج التعليمي نظرة ثاقبة ودراسة دقيقة عند حرصهم على تدريس نشاط فهم المنطوق في الفترة الصباحية لأن المتعلم في هذه الفترة يكون في قمة نشاطه وحيويته، إضافة إلى قدرته على الاستيعاب والتركيز عكس الفترة المسائية، التي يحس فيها المتعلم بنوع من الملل والخمول لأن اليوم قارب على الانتهاء وهذا ما لاحظناه خلال حضورنا لبعض حصص اللغة العربية في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

كما أن المتعلم خلال الفترة الصباحية تكون أفكاره منظمة وذهنه غير مشوش، وله قدرة على استرجاع ما تم تناوله سابقا لأنه أخذ قدرًا كافٍ من الراحة واستعاد نشاطه عكس الفترة المسائية التي يكون فيها قد استنزف جميع قواه خلال الفترة الصباحية.

وبما أن نشاط فهم المنطوق هو أول الأنشطة تدريبا خلال المقطع التعليمي، فقد تم هيكلة الميادين التي تليه وذلك لتحقيق الربط بين أنشطة اللغة العربية (فهم المنطوق، تعبير شفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي).

ثالثا: تطبيقات الحجاج في نشاط تعليم فهم المنطوق:

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ سنوات إصلاحات شملت المناهج الدراسية وذلك بتبنيها للمقاربات بالكفاءات التي تركز على تجنيد المعارف بصفتها موارد لحل وضعيات مشكلة قريبة من وضعيات الحياة اليومية، والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ومع التطورات التي يعرفها العالم في جميع المجالات كان لزاما مواكبة المستجدات الحاصلة في مختلف الميادين، لذلك جاءت المناهج الجديدة التي تركز على البعد القيمي للمناهج واضعة مجموعة من الاستراتيجيات حتى يكون المتعلم في خضم هذه التطورات، وذلك من خلال منح مختلف أنشطة العملية التعليمية طابع الحداثة والانفتاح الحضاري [1]، ومن بين تلك الأنشطة نشاط أو ميدان فهم المنطوق وهو نشاط جديد أضيف في المنهاج الجديد الذي انتهت إليه المنظومة التربوية.

ولتحقيق الأهداف والغايات المرجوة من نصوص فهم المنطوق حرصت المنظومة التربوية استخدام النمط الوصفي في إعدادها، وذلك من خلال إخضاعها لجملة من المرتكزات والمفاهيم الحجاجية التي تتجلى في العوامل والروابط الحجاجية – وهذه الأخيرة من صلب اللغة العربية – والآليات الحجاجية بالإضافة إلى الأفعال الكلامية التي تستخدم في تعليم هذا النشاط والتي تؤدي دورا حجاجيا، هذه كلها تؤثر في المتعلم وتجعله يتفاعل مع النصوص المنطوقة وينفعل أمام مختلف المواقف التعلمية التي يحدثها الخطاب التعليمي الذي جاء من أجل إقناع المتعلم بمحتويات المناهج التعلمية من خلال جملة من الحجج والأدلة، فكيف تسهم العوامل والروابط الحجاجية في تعليم نصوص فهم المنطوق؟

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص03.

وكيف يتم توظيف الآليات الحجاجية في تعليم نصوص فهم المنطوق؟وكيف يستخدم المعلم الأفعال الكلامية أثناء تقديم حصة نشاط فهم المنطوق؟

1-أصناف الحجاج:

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

1-1-الحجاج التوجيهي:

"المقصود بالحجاج التوجيهي هو إقامة الدليل على الدعوة بالبناء على فعل التوجيه الذي يختص به المستدل، علما بأن التوجيه هو هنا فعل إيصال المستدل لحجته إلى غيره، فقد ينشغل المستدل بأقواله من حيث إلقائه لها ولا ينشغل بنفس المقدار بتلقي المخاطب لها ورد فعله عليها، فتجده يولي أقصى عنايته إلى مقصوده وأفعاله المصاحبة لأقواله الخاصة، غير أن قصر اهتمامه على هذه المقصود والأفعال الذاتية يفضي به إلى تناسي الجانب العلاقي من الاستدلال، هذا الجانب الذي يصله بالمخاطب ويجعل هذا الأخير متمتعا بحق الاعتراض"[1].

حيث أن هذا النوع من الحجاج يمثل بالأفعال اللغوية التي تفي بالجزء الذي يخص المرسل من الاستدلال، لأنه يفترض حجج المرسل إليه فتصور عليه مازال ناقصا[2]، وقد يكتفي المرسل بإنتاج خطابه دون تفكير فيما لدى المرسل إليه، من حجج قد يواجهه بها أو أنه يأخذ في حسبانه تلك الحجج المفترض فتصبح أساسا يبني عليه خطابه، ومثال ذلك من خلال نصوص فهم المنطوق " هدية النخلة "

---

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، ص470.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص470.

" النخلة مفيدة للإنسان ولعل أفيد ما فيها ثمارها، فتمرها من أطيب الأطعمة وألذ أنواع الفاكهة وهو قوت الإنسان الأساسي، منذ القدم يأكله الثري والفقير ويتزود به المسافر، ونقدمه للضيف...، والتمور أعلى الفواكه احتواء على السكريات، وهو غذاء سريع الهضم ويعيد النشاط والحيوية بسرعة للجسم، التمور أنواع، فيها الرطبة ونصف الجافة والجافة وكلها تتضاهى في اللذة والمنفعة"[1]

لقد ورد في هذا النص المنطوق مجموعة من الحجج التي يحاول من خلالها المعلم إقناع المتعلم بأن للنخلة فوائد كثيرة لا تعد ولا تحصى وقد صب جل اهتمامه على بناء النص، فاستعان بعدد من حروف العطف على ترتيب حججه ووصل بعضها ببعض، واستعملها بوصفها روابط حجاجية، فعرف كيف يستعمل الواو في موضعها وكذلك الفاء، كل منها في موضعه المناسب الذي يؤدي إلى بناء نصه بناءً حجاجيا، وهنا يكمن دور الروابط الحجاجية واستثمار دلالاتها في ترتيب الحجج.

وبهذا يكون المعلم قد عمل على إقناع المتعلم (بفوائد النخلة وتمرها) والتأثير فيه من أجل توجيهه وتغيير أفكاره، دون أن يقيم وزنا للمتعلم وما لديه من أفكار وآراء، يمكنه أن يعترض بها الحجج التي تم تقديمها في الأول.

وهناك من يرى أن الشاهد على الحجاج التوجيهي هو النظرية اللسانية، التي عرفت باسم نظرية الأفعال اللغوية، حيث تسهم بأدوار مختلفة في الحجاج، إذ يضطلع كل منها بدور محدد في الحجاج بين طرفي الكلام وتقرا الأفعال حسب مقدار الاستعمال[2].

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص63.

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، ص481.

ولكن دور الأفعال اللغوية يتجاوز الدور المساعد في تركيب الخطاب إذ يستعمل المعلم الاستفهام أو النفي أو الإثبات في الحجاج على أنها الحجج بعينها، ويعد الاستفهام من أنجع أنواع الأفعال اللغوية حجاجا، وهو ما يتوسل به الكثير في فعلهم، إذ أن طرح السؤال يمكن أن يوضح الاختلاف حول موضوع ما، إذا كان المتعلم لا يشاطر المعلم في الجواب[1].

فمن أمثلة الاستفهام هذه الأسئلة المتوالية التي تم طرحها من طرف المعلم أثناء سير إحدى حصص فهم المنطوق للمقطع الأول، القيم الإنسانية لنص البائع الصغير:

-ماذا يفعل سمير الصغير في السوق كل يوم؟

-هل ترك المدرسة من أجل النقود؟

-هل هو بحاجة ماسة لهذه النقود؟

-ماذا تفعل لو كنت تستطيع مساعدته؟ هل ستقنعه بالعودة للمدرسة؟

-من الذي يجعله يتوجه إلى العمل في السوق كل يوم؟

-أيشعر بالتعب والإرهاق أثناء العودة إلى المنزل؟

-هل اختار هذا الصغير طريقه بنفسه أم رغما عنه؟

-أيحقق سمير بالنقود التي يتحصل عليها ما يتمناه؟

وقد يكون الحجاج من خلال استعمال الأسئلة التي تنتمي إلى الاستفهام التقريري أشد إقناعا إلى المتعلم من طرح الحجج الواحدة تلوى الأخرى.

[1] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، ص483.

1-2-الحجاج التقويمي:

قد يكون خطاب المرسل حجاجا على خطاب متوقع من "مرسل إليه متخيل يفترض المرسل وجوده تحسبا لأي اعتراضات قد يواجهه بها خطابه بالاستثناء على معرفته به وبعناصر السياق ومن ذلك حججه المفترضة، إذ يراعي المرسل في خطابه الحجاجي أمرين هما الهدف الذي يريد تحقيقه، وهو الإقناع والحجج التي يمكن أن يعارضه بها المرسل والتي يضعها في الحسبان في أثناء بناء خطابه، ويمحصها عند استحضار حججه ويعارض بالحجج التي يتوقعها من المرسل إليه، فلا يتمسك بها إلا إذا أدرك أنها تؤول بخطابه إلى التسليم، وهذا ما يدعى بالحجاج التقويمي[1].

ويرى بعض العلماء المحدثين على أن المقصود بالحجاج التقويمي هو إثبات دعوى بالاستناد إلى قدرة المستدل على أن يجرد من نفسه ذاتا ثانية ينزلها منزلة المعترض على دعواه، وهنا لا يكتفي المستدل بالنظر في فعل إلقاء الحجة إلى المخاطب، واقفا عند حدودها ما يوجب عليه من ضوابط وما يقتضيه من شروط، وإنما يتعدى ذلك إلى النظر في فعل التلقي باعتباره هو نفسه أول متلق لما يلقى كما يبني أدلته أيضا على مقتضى ما يتعين على المستدل له أن يقوم به، ويستبق في ذلك استفساراته واعتراضاته ويستحضر كل الأجوبة ويستكشف إمكاناته تقبلها واقتناع المخاطب بها[2].

ومن أمثلة الحجاج التقويمي ما جاء في النص المنطوق " صديقتي حورية"

" كانت صديقتي حورية ترافقني في ذهابي وإيابي إلى المدرسة، تحمل حقيبتي المدرسية، وكلما طال بنا المسير تأخذ بيدي مازحة، لكنني كنت أشعر أنها تريد أن تعفيني من جر هذه العصا الخشبية، وما أدري يوما إلا وقلت لها دون مقدمة:

---

[1] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، ص473.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص473.

-حورية إنني عرجاء.

-حورية الم تسمعي إنني عرجاء

-فالتفتت إلى متأثرة، إنني أعلم وماذا بعد يا رجاء

-كان بوسعك أن تسخري مني مثل الأخريات، كأن تقولي: ذات الثلاثة أرجل أو... فقاطعتني بإشفاق أفاض الدمع من عيوني.

-لا أنت أحسن منهن...أنت مثال للطف والنبل وحسن الخلق وأكثر من هذا"[1].

لقد جاء في هذا المثال سلسلة من الاعتراضات التي ساقتها رجاء، إذ قامت صديقتها حورية بدحضها، حيث إن كل قول أوردته الفتاة رجاء في هذا النص مبني على اعتراض مفترض ومتخيل من صديقتها حورية لذلك أردت حججا تسند بها اعتراضها، لتقوم صديقتها بدحضها مما يجعلها تـــأتي بغيرها وهكذا، لتسلم في الأخير وتقتنع بسب معاملة حورية لها بهذه الطريقة عكس زميلاتها الأخريات.

كما قد يقوم الحجاج التقويمي بالتلميح إلى مرسل -المعلم-بالأداة الإشارية مثل من يقول كذا من يدعي كذا فاستعمل المرسل هذه الإشاريات الشخصية ليجسد من خلالها سياقا واقعيا ممكنان ليحاجج ضمنهن ويتوقع نتائج معينة، ومن ذلك أيضا مخاطبة المرسل إليه وكأنه حاضر[2].

ويتجلى هذا النوع في النص المنطوق "صحراءنا الجميلة"

"لو تعمقت في صحراء الجزائر الشاسعة لوجدت مدنا عريقة متميزة ببناياتها وعماراتها البديعة، هذه الوادي مدينة الألف قبة، وتلك تمنراست مدينة أجمل غروب شمس، والأخرى تيميمون الملقبة بالحمراء لأنك شاهدتها من بعيد لتخيلتها مصبوغة بالون الأحمر بسبب رمالها المحمرة التي سادت البلدة.

---

[1] بن صيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص49.

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، ص475.

يؤمّ صحراءنا السياح الأجانب ليتمتعوا بمذاق الشاي الذي يفوق كل مذاق وينعموا بالمكوث تحت سمائها الصافية على الرمال المفروشة بالزرابي فيمتعون عيونهم بما حولهم من مناظر خلابة ويأنسون بين سكانها المضيافين الرائعين"[1].

لقد خاطب الكاتب في هذا النص المتعلم وكأنه حاضرا باستعمال مجموعة من الأفعال التي تدل على أنه يجالسه من قبيل: "لو تعمقت"، " لوجدت"، لأنك شاهدتها، لتخيلتها، ليدحض أي حجة قد تتبادر في ذهن المتعلم أو اعتراض، وبهذا التلميح ومخاطبته واستخدام بعض الأدوات الإشارية فإن المعلم لا يتصور اعتراضات المتعلم فيدحضها فقط بل يسايرها حتى يرى أن خطابه بلغ حد الإقناع.

وما يساعد المعلم في اختيار حججه وفي حسن توظيفها هو خلفيته المعرفية ومعرفته بالسياق وعناصره، فقد لا يتمكن من ذلك عند غياب هذه المعرفة، إذ تقصر همته دون حجاجه، ويغيب عنه ما لو بدا لو لعدم نفسه[2].

ويعد صنف الحجاج التوجيهي أدنى في المستوى من مستوى الحجاج التقويمي لأن المرسل يكتفي بقصده فقط في تكوين حججه وتنظيم خطابه على عكس الحجاج التقويمي، الذي يجرد من ذاته ذاتا أخرى تمثل المرسل إليه لتوقع اعتراضاته وحججه ليدحضها ويصل إلى إقناعه والتأثير فيه.

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص72.

[2] ينظر:عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية، ص475.

2-العوامل والروابط الحجاجية:

يرتبط مفهوم الروابط والعوامل الحجاجية عند "أنسكومبرAnscomber" و"ديكروDucrot"، بالاتجاه الحجاجي، ومعني هذا أنه إذا كان لدينا قول ما يمكن إنشاء فعل حجاجي، وإن القيمة الحجاجية لهذا القول يتم تحديدها بواسطة الاتجاه الحجاجي؛ أي بواسطة المكونات اللغوية للجملة، والوسائل اللغوية وإمكانيات اللغة التي يمتلكها المتكلم، وليست تلك الوسائل هي الحجج بعينها بل هي الأدوات التي تنظم العلاقات بين الحجج والنتائج وتتمثل هذه الوسائل اللغوية و الأدوات في العوامل و الروابط، فماهي الروابط والعوامل الحجاجية وما علاقتها بالعملية التعلمية؟

2-1-العوامل الحجاجية:

أدرج "ديكروDucrot"مفهوم العامل الحجاجي لأول مرة في مقاله المعنون بـــ ((Note Sur l'argumentation et l'actedargumenter

المنشور سنة 1982 تم الفصل فيه في مقالة المنشور سنة1983، والذي يحمل عنوان(Opèrateursargumentatifs et visèe argumentative)[1].

"وقد جاء اهتمامه بظاهرة العوامل الحجاجية، بوصفها من الأدوات التي تجعل الخطاب منسجما يقود المتلقي إلى وجهته التي يريد، فغاية العامل الاحتجاج لما يقيده ويحصره ضمن آليات الطرح بإشباع مشاعر المتلقي وفكره لجعله مستعدا لقبول القضية المطروحة دون أن يكون ثمة خروج عليها"[2].

---

[1] ينظر: أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع الدار البيضاء، ط1، 2006، ص28.

[2] مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على الصور المكية، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2015، ص101.

وتتمثل فعالية العامل الحجاجي بتدعيه لصلاحية القاعدة العامة، باعتبارها سمة ضمنية لهذا الخطاب أو ذاك فهي موجودة في الوعي وكامنة فيه، ويعمل العامل على إبرازها أو تسليط الضوء عليها ضمن هذا الوعي، وذلك من أجل إثبات صحة قضية ما، مع ضرورة أن يكون العامل الحجاجي منصهرا ضمن بنية القول الواحد.[1]

وقد أشار البعض إلى العوامل الحجاجية على أنها:

"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) وجل أدوات القصر".[2]

ولنوضح أكثر مفهوم العامل الحجاجي ندرس المثالين الآتيين:

-الساعة تشير إلى الثامنة.

-لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة.

فعندما أدخلنا على المثال الأول أداة القصر"...إلا..." وهي عامل حجاجي لم ينتج عن ذلك أي اختلاف المتتاليين في القيمة الإخبارية ولكن الذي تأثر هو القمة الحجاجية للقول، أي الإمكانات الحجاجية التي يحيطها، فإذا أخذنا القولين الآتيين:

-الساعة تشير إلى الثامنة، أسرع.

---

[1] ينظر: مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على الصور المكية، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2015، ص101.

[2] قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص36.

-لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة، لا تسرع.

لاحظ أن القول الأول سليم، وله إمكانية حجاجية كثيرة كالدعوة إلى الإسراع، قبيل (أسرع)، كما يخدم النتيجة المضاد لها (لا تسرع)، لكن عندما أدخلنا عليه العامل الحجاجي "لا....إلا"، فقد تقلصت إمكاناته الحجاجية وأصبح الاستنتاج الممكن وهو:

لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة، لا داعي للإسراع[1].

ومن بين العوامل التي حفلت بها نصوص فهم المنطوق للسنة الرابعة ابتدائي، التي تختص ببعض القضايا ذات مواضيع تعليم التلاميذ على قيم معينة، والنجاعة التي يحققها العامل الحجاجي في تقييد وحصر المتعلم على قبول القضية المطروح دون غيرها فيرفع من فعالية الحجة ويعززها.

ومن بين العوامل الحجاجية المستخدمة في العملية التعلمية مايلي:

أ-العامل إلا:

إلا حرف استثناء، وتعد أصل أدواته والأكثر شيوعا والاستثناء هو إخراج ما بعد أداة الاستثناء من حكم ما قبلها. والاسم الذي قبلها هو المستثنى ولا يكون نكرة، وما بعد إلا هو المستثنى[2].

وقد خصص للعامل "إلا " حصة في برنامج السنة الرابعة ابتدائي بعنوان الاستثناء بـــ "إلا" ضمن حصة أستعمل الصيغة في مقطع" الطبيعة والبيئة"، ومن أمثلة ذلك نذكر مما جاء في نصوص فهم المنطوق مستخدما الاستثناء بـــ"إلا" في نص "جيران الأمس واليوم"

---

[1] ينظر: قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، ص36.

[2] ينظر: محمود أحمد الصغير، الأدوات النحوية في كتب التفسير، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، ص149، 2001.

-"نكاد لا نلتقي مع الجيران إلا في المناسبات البارزة"[1].

يستخدم المعلم هنا أداة الحصر إلا " لتأكيد على أنهم لا يلتقون مع الجيران إلا في المناسبات البارزة على عكس ما كان عليه جيران الأمس.

ويحيل أسلوب النفي والاستثناء (لا...إلا) الذي هو عامل حجاجي مداره الحصر في هذه الجملة انطلاقا من حجة مفادها التباعد الذي يعيشه جيران اليوم وعدم اهتمام ببعضهم البعض والنتيجة هذا ما جعلهم يلتقون إلا في المناسبات.

جاء أيضا في نص المنطوق" نظافة المدرسة "موظفين العامل الحجاجي" إلا":

" اجتمعت وأصدقائي في ساحة المدرسة وأزعجنا منظرها فلا تكاد تضع رجلك في مكان إلا ومشيت على قطعة علك أو قشرة فاكهة..."[2].

لقد جاء العامل الحجاجي "إلا "معلنا حصر على عدم وجود مكان نظيف في المدرسة إلا وانتشر به العلك وقشور الفاكهة أي في كل الارجاء، وتم استخدام أسلوب حصر بـــ "إلا "الذي هو عامل حجاجي عن طريق النفي والاستثناء "فلا-إلا" ليؤكد على عدم نظافة المدرسة وكثرة الأوساخ الموجودة فيها، وهذا من أجل التأثير في المتعلمين وتوعيتهم.

كما ورد العامل الحجاجي إلا في نص المنطوق " الطاسيلي ناجر" في قوله: " في الماضي البعيد قبل أن يتوصل الإنسان للكتابة، لم يكن له وسيلة يعبر بها عما يحدث له إلا الرسم ولم يكن لهم أوراق أيضا، فلم يجد سوى الصخور ينقش عليها رسوما وأشكالا.

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص53.

[2] المرجع نفسه، ص53.

جاءت العبارة في سياق حجاجي، تناول فيها الكاتب مسألة حياة الإنسان في الماضي البعيد، فقد كانوا لا يعرفون الكتابة ولا القراءة ولم يكن لهم وسيلة يعبرون بها عما يعيشونه إلا رسم على الصخور، وهنا تم استخدام عاملا حجاجيا وهو النفي والاستثناء بـــ: "لم...إلا" حيث أن الحجة التي تلت أداة الحصر مدارها أن الإنسان لم يتوصل بعد إلى عملية الكتابة ولم يكن يملك حتى الأوراق، فلم يجد وسيلة يعبر بها سوى النقش على الصخور.

ب-العامل كاد:

تشير المعاجم اللغوية إلى أن كاد تفصح عن قرب الفعل ووقوعه، كما تدل أيضا على التماس شيء ببعض العناء، وعلى هذا فإن كاد يقارب الشيء سواء أفعل ام لم يفعلن ويأتي الفعل كاد عاملا حجاجيا، سواء أكان منفيا أو مثبتا[1].

ومن أمثلة العامل كاد في نصوص فهم المنطوق للسنة الرابعة ابتدائي البائع الصغير مايلي: " وقد خارت قواه ببعض النقود التي لا تكاد تفي بشراء الخبز أو الحليب..."[2]، ففي هذه الجملة يفهم التلميذ أن النقود التي يتحصل عليها البائع الصغير تكفيه إلا لشراء الخبز والحليب أو توشك ألا تكفيه، فهنا العامل كاد أدى معنى الاقتراب أو مقاربة النفاذ-النقود-وهذا العامل الحجاجي كاد (كان وجوده ابلغ من عدم وجوده في الجملة، فقد أدى إلى تقريب الحدث بشدة.

حيث يعد فعل كاد فعل مقاربة وفق النظرية الحجاجية، ومن العوامل الحجاجية في الخطاب، لأنه يقوم على الاقتضاء[3]، فمثلا ما جاء في نص" العيش في المدينة"

---

[1] ينظر:مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، ص104.

[2] بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة رابعة ابتدائي، ص51.

[3] ينظر: مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، ص105.

"أكاد أختنق" فهنا الاختناق لم يحصل، فهذا الملفوظ–أكاد–يقتضي ذلك، فوجود العامل (أكاد) يوضح سبب عدم الاختناق ويؤكده، أما عمله حجاجيا فهو يتيح الربط بين أجزاء النص وبين الملفوظات داخل المقطع الواحد، فحسب التحليل الحجاجي (أكاد أن أختنق) جملة تسير في الاتجاه الذي تؤدي إليه الحجة الاقتراب من الاختناق، أي قرب حدوث الفعل.

كما جاء العامل الحجاجي منفيا ونفيه نفي لمعناه، ويفيد مقام به الفعل أيضا مثل: "ولا يكاد الواحد منهم يرى الآخر"[1]، فهو نفي لقرب الفعل وهو أبلغ من نفي الفعل نفسه فإن قال لا يرى الواحد منهم الآخر فهنا نفي للفعل نفيا قطعيا أي انعدام رأي تماما وهذا عكس ما يرمي إليه المعلم بل يرمي إخبار المتعلمين أن فعل الرؤية بالكاد يحصل وذلك لشدة تكاثف دخان السيارات.

وهنا نكتفي بهذا القدر من العوامل الحجاجية المستخدمة في نصوص فهم المنطوق على الرغم من تنوع العوامل الحجاجية في العملية التعلمية سواء أكانت في نصوص المنطوقة أو استخداما من طرف المعلم ومن بين هذه العوامل (قليلا وكثيرا)بحيث لا يمكن للمعلم الاستغناء عنهما أثناء سير الحصص التعلمية لأنهما يعبران عن حجم الشيء، وللتوضيح نقدم المثال التالي: صفقوا على زميلكم كثيرا، ففي هذا المثال أمر المعلم التلاميذ بالتصفيق وحدد لهم حجمه، فمثلا لو حذفنا العامل كثيرا" فإننا نترك حرية للتلاميذ في عملية التصفيق(أي هناك من يصفق كثيرا وهناك من يصفق قليلا)، لكن عند التصريح به يبين لنا هذا العامل حجم التصفيق، أي حصر وقيد حجم التصفيق المطلوب، وهذا التصفيق جاء كحجة على الأداء الممتاز الذي حققه

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ص60.

التلميذ، حيث انه يؤثر بشكل كبير في نفسية التلميذ لأنه يعمل كمحفز إيجابي على نتيجة الأداء الممتاز وهذا ما يعرف بأسلوب التعزيز والترغيب في المجال التعليمي.

وبهذا يرفع العامل الحجاجي "كثيرا" من فاعلية الحجة مما قوى النتيجة وعززها.

كما نجد العامل الحجاجي "ربما" الذي يفيد التوقع وشك، ومثال ذلك ما يلي:

ربما سينجح زميلكم في الامتحان، فهذا المثال يجعل المتعلم يفكر في احتمالين الأول نجاح زميلهم، أما الثاني عدم نجاحه، أي العامل "ربما" أفاد التوقع نجاح زميلهم كما يتوقع فشله.

إضافة إلى هذه العوامل نجد العامل "ما" الذي يعمل كأداة نفي للتأثير في المتعلم قصد الإتيان بالفعل أو تركه.

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[1].

وللروابط وظيفتان:

-تربط بين وحدتين دلاليتين أو أكثر.

-تخدم دورا حجاجيا للوحدات الدلالية التي تربط بينها[2].

[1] ينظر: قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، ص37.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص37.

إذن 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، لأن، بما أن، إذا[1].

أ-ونميز بين أنماط عديدة من الروابط:

. الروابط المدرجة للحجج (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن، لذلك):

ومن بين هذه الرابط التي وردت في نصوص فهم المنطوق لتلاميذ السنة رابعة ابتدائي من أجل ترتيب والربط أجراء الكلام وترسيخ الأفكار في ذهن التلميذ ما يلي:

-جاء في نص الجار الجديد الرابط "لأن"، (الذي يتكون من حرفين هما لام التعليل وأداة التوكيد "أن"، فهو إذن يجمع بين دلالتين لتقوية وتأكيد الحجج[2].

" أرجو منك رجاءً صغيرا أن تستعمل المثقاب لوقت قصير كل يوم لأن والدي مريض لا يحتمل الضجيج المرتفع"[3].

في هذا المثال تم استخدام الرابط الحجاجي "لأن"،وقد كان مورد الحجة الأولى ما يصدر من ضجيج وانزعاج من عند الجار وتكراره كل يوم ورجاءه منه أن يقلل من ذلك الضجيج، داعما حجته بحجة أخرى أقوى وأكثر إقناعا، حيث استخدم حرف التعليل والتفسير "لأن" الذي تلته حجة مبناها أن والده مريض ولا يتحمل الضجيج المرتفع، فهذا السبب رفع الإبهام عن الحجة الأولى مما جعل الجار ينصاغ لطلبه.

---

[1] قدور عمران، الخطاب الحجاجي والقرآني الموجه إلى بني إسرائيل، ص37.

[2] محمد الأمين مصدق، آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات، أطروحة دكتوراه كلية آداب واللغات، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2019-2020، ص130.

[3] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ص55.

وهنا الرابط "لأن" جمع بين دلالتين–الأولى لابد له أن يصوغ الحجةأن يأتي بالعلل التي تجعل الطرف الآخر –الجار الجديد–يقتنع ويتقبل الحجة، وأن يعمد الإتيان بحجة ثانية لتأكيد كلام هو الزيادة من قوته وبرفع اللبس عنه والغموض كما جاء في هذا المثال، ولكن بالرابط "لذلك"

وقد ورد الرابط الحجاجي" لذلك" في نص "مطار مصطفى بن بولعيد":

" تعود جدتي اليوم من أداء مناسك العمرة، لذلك رافقت أبي إلى المطار لاستقبالها وأنا لا تسعني الدنيا من الفرح"[1].

مدار الأمر في هذا المثال أن الطفل يخبرنا عن زيارته لمطار مصطفى بن بولعيد، حيث أخبرنا في البداية عن عودة جدته من مناسك العمرة وهذا السبب كان عبارة عن حجة أولية يعلل بها سبب ذهابه إلى المطار وقد تم استخدام الرابط الحجاجي "لذلك" ليربط بين الحجة الأولى والثانية، مؤكدا من خلال الحجة الثانية حقيقة مرافقته لأبيه إلى المطار، وبهذا حقق الرابط" لذلك" تماسك أجزاء النص مع الحفاظ على المعنى العام.

ومن أمثلة الروابط الحجاجية المستخدمة في العملية التعلمية من طرف المعلم، الرابط "بل" وهي إحدى حروف العطف، التي تعمل على الربط بين أجزاء القول، وإيجاد علاقة تعمل على تحقيق التماسك بين هذه الأجزاء.

مثال: قال المعلم: سوف ندرس الآن التربية الإسلامية بل التربية المدنية.

ففي هذا المثال أفاد الرابط" بل" إبطال ما جاء في الجملة الأولى والانتقال من مادة إلى أخرى.

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لينة الرابعة ابتدائي لسنة الرابعة ابتدائي، ص58.

وقد يأتي الرابط الحجاجي "بل" من أجل تحقيق التماسك والاتساق في الكلام، مما يعطي الحجة صفة القوة والفاعلية والإقناعية مثل: "مصطفى بن بولعيد هو ابن مدينة آريس، وبطل من أبطال الثورة المظفرة بل هو أسد الأوراس:" في هذا المثال توسط الرابط "بل" حجتين، الأولى كان يصف فيها ذلك البطل الشجاع، ثم استخدام الرابط بل لاختصار مدى شجاعته في لفظة واحدة ألا وهي"الأسد"، وتمثلت الجمة الأخيرة عبارة عن حجة ثانية، أقوى وأكثر إقناعا من الأولى لأنها تشبيه بليغ (بل هو أسد الأوراس)[1] حيث شبه مصطفى بن بولعيد بأسد، ووجه الشبه هو الشجاع فهذا التشبيه يجعل المتعلم يقتنع بالحجة أكثر من أن يبقى يصف له بطولاته، وذلك لأن لفظة الأسد رمز للشجاعة والقوة، وهنا يظهر دور الرابط"بل" بغض النظر عن انه ربط بين الحجة الأولى والثانية حقق التماسك والاتساق في الكلام.

الروابط المدرجة للنتائج: (إذن، لهذا، بالتالي):

تستخدم هذه الروابط الحجاجية بين الحجة والنتيجة، ولتوضيح هذا نأخذ المثال الآتي:

-فريد مجتهد، إذن سينجح في الامتحان.

إذا نظرنا في هذا المثال فسنجد أنه يتكون من حجة ونتيجة، حيث تتمثل الحجة في "فريد مجتهد" أما النتيجة فهي " سينجح"، والحجة تم تقديمها لتؤدي إلى نتيجة معينة.

الاجتهاد يستدعي النجاح، فاجتهاد دليل وحجة على أن من يجتهد سينجح.

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لينة الرابعة ابتدائي لسنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص58.

وهذا إذا تعلق الأمر بالقياس المنطقي، فاستنتاج نجاح فريد حتمي وضروري لأسباب منطقية، وهذا ما يدعى بالحجاج المنطقي، وهذا الأخير لا يعني البرهنة على صدق قضية ما، أو إظهار الطابع الصحيح لاستدلال ما من وجهة نظر منطقية[1].

أما إذا تعلق الأمر بالحجاج الدلالي فإن استنتاج نجاح فريد ليس بالضرورة لأنه حجاج طبيعي غير برهاني – أي أنه غير حامل للأدلة والبراهين–فاحتمال النجاح فريد يقوم على نسبة اجتهاده، وعلى حسب ما ورد في الجملة فإنه استنتاج احتمالي وليس مؤكد.

وبالتالي تصبح النتيجة المستنتجة مقبولة منطقيا مرفوضة دلاليا، لأنها لا تحمل أدلة وبراهين تدعم النتيجة.

الرابط "بالتالي" ومن أمثلته في نصوص فهم المنطوق ما جاء في نص "المسكن الشمسي"

" إن مسجد قرطبة بنوافذه الثلاثة وستين وقصر الحمراء بالأندلس من الآثار التي تركتها الحضارة الإسلامية والتي استوحى منها المعماريون الحاليون في هندستهم العصرية لبناء "المسكن الشمسي"، والتي تتمثل في توجيه المباني لتستقبل وتحتفظ بأشعة الشمس لأطول مدة ممكنة، وبالتالي انتفاع أقصى بنورها ودفئها"[2].

إذا تأملنا هذا المثال نجد أنه يشتمل على حجة وهي أن المعماريون قاموا بهندسة مسكن شمسي وذلك بتوجيه المباني لتستقبل وتحتفظ بأشعة الشمس لأطول مدة ممكنة، فهنا استخدم لام التعليل كي يعلل سبب الذي دفعهم بهندسة المباني بتلك الطريقة، واستمر في عملية التعليل مستخدما صيغة التفضيل "أطول" على وزن "أفعل" والتي

[1] ينظر: قدور عمران البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، ص30.

[2] محمد الأمين مصدق، آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات، أطروحة دكتوراه، ص116.

جاءت كحجة ثانية يرمي الكاتب من خلالها إلى تأكيد كلامه و يزيد من قوته ويرفع عنه اللبس والغموض، بعد أن تم تقديم الحجج جاء الرابط "بالتالي" ليقدم النتيجة المتوصل عليها وهي الانتفاع بنور وتدفئة تلك الأشعة المحتفظ بها، وهنا يبرز دور الرابط "بالتالي" الذي ربط بين الحجة والنتيجة النهائية.

الروابط التي تدرج حججا قوية(حتى، لكن):

الرابط لكن في الدرس الحجاجي: تعد "لكن" أداة حجاجية تميز بين قولين متفاوتين في القوة[1].

ومن أجل استشفاف مدى ورود الرابط الحجاجي "لكن" في نصوص فهم المنطوق نأخذ الأمثلة التالية:

" فكر فريد في مقابلة والدي رامي...، ثم سأل أحد جيرانه عن عائلته ليتفاجأ بان رامي كان تلميذا ممتازا، ولكن وفاة والده منذ سنتين ومرض أمه جعله يذهب للعمل...."[2].

يحتوي هذا المثال على قضيتين متناقضتين توسطهما الرابط الحجاجي "لكن" القضية الأولى هي أن رامي تلميذ كسول يأتي دائما متأخر للمدرسة، أما القضية الثانية فهي نقيض الأولى، بحسب أن رامي كان تلميذ ممتاز، ليؤكد هذه الحجة الرابط لكن ليستدرك بعدها المتعلم إن ما جاءت به القضية الأولى هو باطل.

" التقيت مدرسين كثيرا خلال دراستي، ولكنك أفضل معلم في حياتي "[3].

---

[1] محمد الأمين مصدق، آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات، أطروحة الدكتوراه، ص116.

[2] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة ابتدائي الرابعة ا، ص54.

[3] المرجع نفسه، ص54.

في هذا المثال من نفس النص المنطوق جاءت "لكن"لتوكيد الحجة الأولى التي مفادها أن على الرغم من أن رامي التقى خلال مساره الدراسي بالكثير من المعلمين لكن هذا المعلم أفضلهم، ومنه أدى الرابط لكن دورا في تفعيل العملية الحجاجية وتقوية الحجة الثانية.

وقد ورد أيضا الرابط لكن في قوله:" دخل سمير إلى الحمام وهو غارق في أفكاره، وإذا بأخيه الصغير يلعب بقارورة بلاستيكية فارغة حاول أن يجعلها تغوص في المغطس لكنها سرعان ما كانت تطفو من جديد"[1].

وظف الكاتب الرابط "لكن" بين قضيتين على سبيل الاستدراك، ليربط بين قضيتين، الأولى مدارها أن الأخ الصغير يقوم بغطس القارورة البلاستيكية ثم يأتي الاستدراك الحجاجي الذي يحدد أن تلك القارورة سرعان ما كانت تطفو فوق السطح مستخدما الرابط"لكن" ليربط بين الحجة الأولى والثانية محققاً التماسك بين العبارات.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن للرابط "لكن " العديد من الفوائد منها، أنها تربط بين حجتين، الحجة الأولى نحو نتيجة معينة والحجة الثانية تأتي بعد الرابط لكن تكون موجه نحو نتيجة مضاد لها، بحيث تكون الحجة الثانية أقوى والتي توجه القول. كما يقوم الرابط"لكن" على التعارض الحجاجي بين ما يتقدمها وبين ما يتلوها وبما أن ما يتلوها يخدم النتيجة المضادة، فعليه تكون الحجة بعدها أقوى من الأولى، وبهذا توجه القول بمجمله نحو النتيجة الثانية والتي تكون مضادة للأولى.

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص68.

الرابط"حتى":

في التراث اللغوي ثمة آراء متعددة حول حتى ولاسيما في إعرابها، ويأتي هذا الرابط، ليفضي إلى معنى انتهاء الغاية كما تأتي للتعليل وقلما تأتي الاستثناء[1].

إن الحجج المربوطة بالرابط "حتى" عليها أن تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة لتخدم نتيجة واحدة، كما أن القول المشتمل على الرابط"حتى" لا يقبل الإبطال والتعارض الحجاجي[2].

مثال من النص المنطوق "العيش في المدينة"

"عدت من عطلة كنت قضيتها عند جدي في الريف وما إن ولجنا إلى المدينة حتى أحسست بجو ثقيل وهواء ملوث"[3].

أن الرابط "حتى" ربط بين جملتين كل واحد منهما تخبر عن شيء مختلف بحيث أن هذا الرابط أضاف لنا معلومة غير متوقعة من أجل تنشيط ذهن التلميذ والتأثير فيه والذي كان عبارة عن حجة، كما أدى الرابط"حتى" دور وهو إقامة علاقة تراتبية بين طرفي الجملة لأن الجملة الأولى تخبرنا بقضاء عطلته في الريف والجملة الثانية تخبرنا عن التلوث الموجود في المدينة، ففي هذا المثال قامت "حتى" بوظيفة الربط بين حجتي متفاوتتين في القوة، كما أقامت علاقة تراتبية بين طرفي الجملة.

وقد يحقق الرابط حتى التساوق الحجاجي بين الحجج المبسوطة من خلال إيراد حجة أكثر كثافة إقناعية، ولتوضيح هذا نأخذ المثال التالي:

- جاء عمر.

---

[1] مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، ص96.

[2] المرجع نفسه، ص96.

[3] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص60.

-حتى عمر جاء.

القولان يحددان نتيجة واحدة ألا وهي مجيء عمر، فالقول الأول فيه إخبار عن مجيء عمر في الوقت نفسه تم إثباته وتأكيده.

لكن القول الثاني (حتى جاء عمر) يقدم معلومة جديدة وهي مجيء عمر الذي لم يكن متوقعا. فهنا الرابط "حتى" أفاد تقرير النتيجة من خلال إدراج حجة أقوى من الحجة المذكورة في القول الأول، فالحجتان وإن كانتا تخدمان نتيجة واحدة -وهي مجيء عمر إلا أن درجة القوة الحجاجية متفاوتة بينهما[1].

مما سبق يمكن القول إن العوامل والروابط الحجاجية مفاهيم أساسية في الحجاج اللغوي، أي أن الحجاج في جوهره يقوم على هذه العوامل والروابط، كما تؤدي هذه العوامل والروابط – دورا بارزا في تضافر وترابط الكلام في العملية التعلمية، بحيث تعمل على تماسك وتراصف وترتيب الألفاظ والأفكار، كما تعمل على الربط بين جملتين أو قضيتين أو حجتين بغية الوصول إلى نتيجة محددة مما يسهم في فهم الكلام والنصوص المنطوقة.

وقد حضرت العوامل والروابط الحجاجية بكثرة في نصوص فهم المنطوق، واستعمالا من طرف المعلم أثناء سير العملية التعليمية، مما جعلها تؤدي دور حجاجي قوي وبالغ الأهمية، إذ ساهمت في الربط بين مختلف الأقوال والحجج وصولا إلى النتائج، كما بسطت عملية التبليغ وأعطتها الصورة الحجاجية القوية، مما جعلها تؤثر في المتعلم وتعمل على إقناعه.

وللتمييز بين العوامل والروابط الحجاجية نشير إلى أن الروابط تربط بين قولين أو حجتين على الأصح أو أكثر وتستند لكل قول دورا محددا داخل الاستراتيجية العامة،

[1] ينظر: قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، ص38.

أما العوامل الحجاجية فهي لا تربط بين متغيرات حجاجية وإنما تقيد وتحصر إمكانات حجاجية في قول واحد يحتوي على حجة واحدة[1].

3-الآليات اللسانية للحجاج:

ونقصد بها أدوات الاتساق والانسجام والترابط، حيث تستعمل استعمالا حجاجيا نذكر أهمها:

3-1-التكرار:

ارتبط التكرار في الدرس النحوي بالتوكيد اللفظي، وهو عند البلاغيين مرتبط بالتوكيد لكنه كتأكيد الإنذار، أو الإيغال أو زيادة المبالغة وغيرها كما كان لهذه الظاهرة حضور قوي عند اللسانين، فتناولها من جوانبها المختلفة الشكلي أو الدلالية والتداولية والحجاجية[2].

أ- مفهوم التكرار:

في اللغة هو من الكر أي الرجوع على الشيء، ومنه التكرار... وكرر الشيء وكركره أعاده مرة بعد أخرى[3].

وفي الاصطلاح هو إعادة ذكر لفظ أو عبارة أو جملة أو فقرة[4]، وعرفه ابن الأثير:" دلالة للفظ على المعنى مرددا كقولك لمن تستدعيه، أسرع أسرع فإن المعنى مردد واللفظ واحد"[5].

وعليه فإن الهدف الذي يأتي من أجله التكرار غالبا هو التأكيد.

---

[1]ينظر كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، ص102.

[2]محمد الأمين مصدق، آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات، أطروحة دكتوراه، ص227.

[3]ينظر: ابن منظور، لسان العرب 5ج، 135، مادة (ك. ر. ر).

[4]ينظر: محمد الأمين مصدق آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات، أطروحة دكتوراه228.

[5]ابن الأثير السائر (ضياء الدين ابن الأثير) في أدب الكاتب والشاعر: تح أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار الرفاعي، الرياض، ط1، 1983، مج2، 110.

-والتكرار يعد من التقنيات التعبيرية التي تقوي المعاني وترفع من قيم النصوص، نظرا لما تضيفه عليها من قيمة دلالية وموسيقية فنية. والصور المكرر لا تحمل الدلالة السابقة، بل تحمل دلالات جديدة بمجرد خضوعها لظاهرة التكرار الذي يؤدي رسائل خفية متنوعة عن طريق التراكم الفني للحرف والكلمة والجملة.

كما أن جل الدراسات الدائرة حول الحجاج تجمع أو تكاد على أهمية الدور الحجاجي الذي يصطلح به أسلوب التكرار أو المعاودة، وهو أسلوب شائع في الخطاب على تنوع مواضيعها،فالتكرار يحدث أثرا جليلا في المتلقي وتساعده على نحو فعال في إقناعه أو جملة على الإذعان[1].

ب-دور التكرار في العملية التعلمية:

يرى ابن خلدون أنه من الضروري على المعلم باعتباره المسؤول الأول على تقديم المادة التعلمية للمتعلم أن يعمل على إيصالها على أحسن وجه ومساعدته على استيعابها خاصة إذا عسر الفهم على المتعلم في المرة الأولى والمرة الثانية ذلك بالاعتماد على مبدأين: مبدأ التكرار الذي يشترط فيه التدرج ومبدأ البساطة فيكرر له المادة التعلمية لعدة مرات حتى يتمكن من فهمها، حيث يقول: "ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالطة مسائل الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقهن حتى تتم الملكة في الاستعداد، ثم التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن "[2].

[1] ينظر: ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد بن خلدون)، مقدمة ابن خلدون: تح على عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر، ط4، 2006، ج3، ص1110.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص1110.

أي على المعلم وهو يعيد ويكرر شرح المادة العلمية التعليمية، يجب أن ألا يقدمها دفعة واحدة بل قليلا قليلا، وقد قسم ابن خلدون التكرار في العملية التعلمية إلى ثلاث مراحل:

التكرار الأول في المرحلة الأولى: ويتمثل في:

يعمد المعلم في هذه المرحلة من التكرار أن للمتعلم مسائل بسيط من العلم الذي يريد تدريسه إياه، فيقرب له أهم ما يدور حول ذلك العلم، دون أن يعرض إلى الأمور الجزئية العالقة في علم، وهذا بما يتناسب مع القدرات العقلية للمتعلم، حتى تصبح للمتعلم في ذلك العلم معرفة جزئية، ومعرفة بأصوله ينتقل المعلم بالمتعلم إلى التكرار الثاني.

التكرار الثاني في المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة الثانية من مراحل التكرار يكون الدخول مناسبا في بعض التفاصيل لدراسة جزئيات الموضوع، فهو التكرار الذي يعود فيه المعلم بالمتعلم إلى العلم الأول في تكرار ثان لكن بطريقة أكثراستيفاء حيث يخرج في شرحه من الإجمال إلى التوسع والتفاصيل منتقلا من مسألة إلى أخرى ومن باب إلى آخر في شكل تتابعي، وهذه المرحلة المعروفة بمرحلة التتابع والتعمق[1].

التكرار الثالث في المرحلة الثالثة:

هذا التكرار هو أن ينتقل المعلم بالمتعلم إلى العلم نفسه من جديد في تكرار ثالث، وهذه الخطوة الثالثة تكاد تغير عن النهائية لدراسته المتعلم لذلك، وهي المرحلة المعروفة بالشمول يقول ابن خلدون:" ثم يرجع به وقد شد، فلا يترك عويصا لا مبهما

[1] ينظر: ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون ، ج3، ص1110.

ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله فليخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت غنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل لبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له يتيسر عليه"[1].

ومنه نستنتج أن التكرارات ثلاثة قد لا تتحقق عند كل الفئات من المتعلمين، وهذا الوجود عامل الفروقات الفردية والمجهودات المبذولة من فرد لآخر، حيث يمكن أن تكون تلك التكرارات كافية حد الزيادة لبعض المتعلمين النجباء، كما يمكن أن تكون غير كافية للبعض الآخر من المتعلمين العاديين.

ج-التكرار في نشاط فهم المنطوق:

إن معظم المعلمين يلجؤون إلى أسلوب التكرار أو ما يسمى بالمعاودة في كلامهم، وذلك قصد ترسيخ المضمون أو تحقيق مقاصد كلامية، فالتكرار يحدث أثرا في نفس المتعلم، فهو يساعد على التبليغ والتأكيد والإفهام كما يعينه على ترسيخ الفكرة في ذهنه، فإذا كرر المعلم الفكرة ما بانت مقاصدها وترسخت في ذهن المتعلم.

كما أن التكرار هو تجديد للفكرة المطروحة في النص وذلك قصد ربط الأفكار الموجودة فيه حتى يدركها المتعلم، فالمعلم يقوم دائما بتكرار الوضعية الانطلاقية مستعملا في ذلك اللغة العربية حتى يستوعب التلميذ ما تقول أو يرمي إليه من معاني، باحثين فيها عن إجابة من طرف المتعلم، فعند إجابته يمزج المتعلم بين العامية واللغة العربية التي يتخللها أخطاء في استعمال العوامل والروابط الحجاجية وغيرها من الأساليب والصيغ.

فيقرأ المعلم نص فهم المنطوق (يكتب عنوانه على السبورة) ويعيد تكراره للمرة الثانية والثالثة حتى يحفظ التلميذ ما ورد في النص (نشير أن النص موجود في دليل

[1] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج3، ص1110.

المعلم فقط ولا يوجد في الكتاب الخاص بالتلميذ) وبعدها تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة حول نص فهم المنطوق، (يعتمد نشاط فهم أو ميدان فهم المنطوق على مهارتين أساسيتين للتواصل الشفوي إلا وهما:الاستماع والتحدث) وتكرارها اعتمادا على اللغة العربية مستعملا الإيماءات والإشارات ثم التعبير مشافهة إلا أن هناك ينتجون شفاهيا ويكون تعبيرهم كاملا ويشمل كل ما ورد في النص الذي تمت محاورته بين المعلمة والتلاميذ، وهناك من يحذف بعض المفردات والجمل الواردة في هذا النص.

وتكمن أهمية التكرار سواء في الدرس حجاجي أو في العملية التعلمية في عملية على تنبيه المتعلمين إلى الغايات التي يرمي إليها المعلم، إذ وظفه من أجل استمالتهم وإقناعهم وكسب تأييدهم (التلاميذ) وتغيير اتجاه أفكارهم، فهو وسيلة بلاغية بالغة الأهمية يقصد إليها المتكلم لتقوية شحنة المنطوق، حيث يقولون" الشيء إذا تكرر تقرر"، والتكرار تعرفه الشفرتان المعتادتان المنطوقة والمكتوبة، وإن كان تأثير في بنية الشفرة المنطوقة التلقائية أقوى، علاوة على أن تكرار المنطوق بتركيبه قد يتغير بتركيب طفيف في هذا التركيب.[1]

كما يؤكد جل المعلمين على أن التكرار يساعد المتعلمين على الحفظ وترسيخ الأفكار في الذهن، حيث أن فوائد التكرار تتمحور غالبا في فكرة حفظ العقل للشيء المكرر وتفاصيله مثلا عندما يريد المعلم تحفيظ التلاميذ نص ما فنجده يطلب منهم تكراره بصوت عالي، هنا في هذه المحاولة يكون المعلم قد رسخ جزء بسيط من فكرة المراد إيصالها إلى المتعلم، كما أن التكرار يجعل الأفكار والمعلومات الجديدة تقتحم وتنفذ إلى تلك القناعان المترسبة ومع كثرة تكرارها وطرحها يجعلها تدخل حيز التنفيذ.

[1] ينظر: محمد العيد تعديل القوة الإنجازية، دراسة في التحليل التداولي للخطاب، ضمن كتاب التداوليات علم استعمال، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2011م، ص337.

إن الفكرة الأولى عندما تطرح على المتعلم يقوم مباشرة بمطابقتها مع ما هو موجود في صندوقه الذهني المخزن فيه كل تلك التصورات والقناعات، ثم يقرر بعد ذلك إما الاقتناع والتنفيذ أو الرفض.... ومع كثرة التكرار وممارسته سترسخ الفكرة الجديدة.

د-يتحقق التكرار في العملية التعلمية عبر عدة أنواع:

. **تكرار الحرف:** وهو يقتض تكرار حروف يعينها في الكلام، مما يعطي الألفاظ التي تردفها تلك الحروف جرس إيقاعي ترتاح له الأذن[1]، ومن أمثلة تكرار الحروف تكرار العوامل والروابط في نصوص فهم المنطوق:

" ما أعجب أمرها وما أدق يسرها...، لا تطيق اللكز، لا تمل من الضرب، ولا تكل من الدحرجة"

هنا نجد تكرار حرف الجر والعطف وهذا ما يحقق التماسك بين أجزاء النص.

ولاشك في أن تكرار الروابط والعوامل الحجاجية تحقق تناغما واتساق بين أجزاء الكلام ألفاظا وعبارات، مما يحيل إلى اتساق الأفكار والحجج التي تتضافر وتترتب فتسهم في إقناع المتعلم والتأثير فيه.

تكرار المفردات والجمل: وهو تكرار يعكس الأهمية التي يوليها المعلم لمضمون تلك الجملة المكررة باعتبارها مفتاحا لفهم المضمون العام الذي ينوي المعلم إضافة إلى ما تحققه من توازن هندسي وعاطفي بين الكلام ومعناه، ويستدعي "التكرار"التأكيد والتذكير، أي تكرار الألفاظ التي تخدم الموضوع[2].

مثال: من النص المنطوق "صديقتي"

---

[1] ينظر: رسول بلاوي طاهرة، التكرار ودلالتها الفنية في شعر الدكتور علي مجيد البديري، صحيفة المثقف، المثقف، العراق، العدد 5694، 2022.

[2] بن الصيد بورني سراب، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص64.

" وما أدري يوما إلا وقلت لها دون مقدمة

-حورية إنني عرجاء

-صمتت فأعدت عليها

حورية ألم تسمعي إنني عرجاء"[1].

في هذا المثال استخدمت الفتاة نفس الجملة وفي إطار نفس الموضوع "إنني عرجاء" وهذا من أجل ألا تترك لها فرصة لتتصل والفرار من الإجابة، وفي هذا التكرار يشعر المتعلم بأن لتلك العبارة أهمية بالغة في كلامه، إضافة عن الإيقاع الذي يحدث في كلامه.

نستخلص أن أسلوب التكرار واحد من آليات الحجاجية الهامة التي يوظفها المعلم أثناء تعليم نشاط فهم المنطوق خاصةً وأثناء العملية التعليمية عامةً، حيث يؤكد معظم المعلمين على أن التكرار يؤدي إلى رسوخ المعلومة في أذهان المتعلمين وأعظم مثال النبي صلى الله عليه وسلم، كان يجأ إلى هذا الأسلوب التعليمي الصحيح؛قال أنس رضي الله عنه:"كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا حتى تفهم عنه"[2]. رواه البخاري.

حيث إن التكرارات الحجاجية التي تستخدم في العملية التعلمية تسهم بشكل كبير في رسوخ الأفكار والمعلومات في أذهان المتعلمين، من بين هذه تكرارات تكرار الروابط والعوامل الحجاجية وتكرار المفردات والعبارات التي يرمي من ورائها المعلم إلى عرض أفكار قصد التأثير في المتعلمين وإقناعهم.

---

[1] ينظر: رسول بلاوي، ظاهرة التكرار ودلالتها الفنية في شعر الدكتور علي مجيد البديري.

[2] القسم العلمي بمدار الوطن المعلم الأول صلى الله عليه وسلمدار الوطن للنشر دط، دت، ص16.

3-2-الحذف:

أ-مفهوم الحذف:

في اللغة: "حذف الشيء يحذف حذفا، قطعة من وطرفة والحجام يحذف الشعر، وأذن حذفا، كأنها حذفت أي قطعت والحذفة أي القطعة من الثوب[1].

أما في الاصطلاح فهو: "باب دقيق المسك، لطيف الإفادة أزيد للإفادة، وتحدثك انطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بيانا إذا لم تبين"[2].

كما عرف:"إن الحذف إسقاط على لصيغ داخل النص التركيبي في بعض المواقف اللغوية، ومن الواضح أن مفهوم الحذف يدور حول الإيجاز والاختصار، حيث يعد الحذف أقرب وسيلة لتحقيق الإيجاز في القول ويؤدي ما لا يؤدى به الذكر لهذه الدلالات"[3].

فمثلما يلجأ المعلم إلى تكرار كلامه حتى تترسخ الفكرة، يلجأ كذلك إلى الحذف أو اختزال الكلام فيحذفون بعض العناصر المكررة خلال العملية التواصلية التي تتم بين المعلم والمتعلم، وهذه الآلية لا تفهم دلالتها إلا من خلال السياق الوقف، ونحن في هذا الموقف سنتحدث عن الحذف في إطار نشاط فهم المنطوق، فكما يلجأ المعلم والتلميذ إلى التكرار في النص المنطوق أو الإجابة ومناقشتهم وتحاورهم حول النص يحدث كذلك الحذف ولكنه بنسبة قليلة وتظهر في إجابات التلاميذ حين طرح الأسئلة ن كما نجد الحذف في أحداث النص المنطوق أو في سرد أو وصف أحداث النص المنطوق

---

[1] ابن منظور لسان العرب،ص54، مادة (ح. ذ. ف).

[2] عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر بن عبد الرحمان الجرجاني)، دلائل الإعجاز، تح: محمد النتجي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1997، ص121.

[3] أحلام أبو بكر عبود محمد مهدي أحمد، الحذف في اللغة العربية بين النحاة والبلاغيين واللغويين، مجلة العلوم الإنسانية جامعة النيلين، 3 مج 18، ص2017.

والتعبير عنه مشافهتا وذلك بالاعتماد على الحوار، الذي يكون بين متعلمين أو أكثر (يستعمل المتعلم الإشارات والإيماءات)، وهذا ما يجعلهم يحذفون بعض المفردات أو حتى الجمل التي وردت في النص المنطوق وهذا الحذف راجع إلى كون كل تلميذ يعبر بأسلوبه الخاص وحسب رصيده اللغوي وهذا ما يجعل الحذف يختلف من تلميذ إلى آخر كل حسب قدراته الفكرية وحسب تذكره للنص كما يرجع الحذف إلى مهارتي الانتباه والاستماع لدى التلميذ، الذي يمارسها أثناء تحدث المعلم.

كما يؤكد بعض المعلمين أنه عندما يتم حذف أي عنصر لغوي يتمكن المتعلم من فهم ما يتم تداوله، أحيانا لا يكمل المعلم كلامه حتى يجد المتعلم قد أكمله، ويرجع هذا للاستجابة الفعالة للمتعلمين أثناء سير الحصة.

وعليه فإن الحذف هو وليد حالة ما يريد المعلم من وراءها إثارة المتعلمين، وهذا ما يدفعه إلى تجاهل ذكر بعض أجزاء الجمل ليجعل المتعلم يُعمل عقله في التفكير والتأمل في الكلمات المحذوفة حتى يقف على خبايا الحذف.

3-3-الوصل:

أ-مفهوم الوصل: معنى الوصل في اللغة على الجمع والضم والترابط.

وفي الاصطلاح: "يقصد علماء المعاني بكلمة (الوصل) عطف جملة على أخرى بالواو"[1].

كما يراد بالوصل الربط بين أجزاء الكلام بحروف عطف.

يعد الوصل من الآليات اللسانية للحجاج، فهو يعتر آلية إجرائية يعتمد عليها المتكلم لتوضيح مقاصده وتبليغها حتى يفهمها المتلقي أو المرسل إليه، وقد عرفه

[1] علي حازم مصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، بيروت، دط، 1999، ص228.

الجرجاني بقوله:" عطف جملة فأكثر على جملة أخرى بالواو خاصة لصلة بينهما في المبنى والمعنى دفعا للبس يمكن أن يحصل[1].

بعدما تطرقنا إلى تعريف وجدنا أنها تصب في معنى واحد وهو عطف جملة على أخرى.

وقد حفلت نصوص فهم المنطوق الموجودة في دليل المعلم بالوصل والذي يعتبر هو الآخر آلية حجاجية لاتساق النصوص وانسجامها خاصة بالرابط (الواو) والذي نجده يتكرر في جميع النصوص.

وفيما يلي نورد نماذج العطف بحرف الواو: المثال(1)

صديقتي حورية "كانت صديقتي حورية ترافقني في ذهابي وإياب ي إلى المدرسة ن تحمل حقيبتي المدرسية وكلما طال بنا المسير تأخذ بيدي مازحة.... وما أدرى يوما إلا وقلت لها دون مقدمة...، أنت مثال للطف والنبل وحسن الخلق وأكثر من هذا".[2]

وفي هذا المثال تكرر حرف العطف عدة مرات حيث أفاد حرف العطف مشاركة المعطوف والمعطوف عليه في الفعل-الذهاب والإياب وغيرها-مما أدى إلى اتساق الكلام وانسجامه وتبيين المعنى، كما أفاد حرف الواو عطف مجموعة من الصفات التي كانت تمتاز بها صديقتها حورية، فوصلت بينها ولو قالت أنت مثال اللطف النبل حسن الخلق، لتنافر الكلام واختفى معناه ولكن بعطف تلك الصفات وصلتها ببعضها البعض وجعلتها تجتمع في شخص واحد.

---

[1] ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص121.

[2] بن الصيد بورني سراب، وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ص49.

المثال(2): البائع الصغير" سمير طفل هجر الدراسة منذ مدة وهو ما يزال في العقد الأول يقضي نهاره متجولا بين الباعة... ويعود في المساء، وقد خارت قواه ببعض النقود التي لا تكاد تفي بشراء الخبز والحليب لأمه وأخواته الثلاث"[1].

في هذه الحالة لم تفد الواو –حرف العطف–مشاركة المعطوف والمعطوف عليه في الفعل بل أفادت تناسق الكلام وربط الأحداث ببعضها البعض والحفاظ على ترتيبها من أجل تحقيق هدف الإخبارعن يوميات ذلك البائع الصغير.

المثال(3): اكتشف اللعبة" ما أعجب أمرها وما أدق يسرها كبيرة الحجم خفيفة الوزن...وهي تأبى الوخز، ولا تطيق الكز، لا تمل من الضرب ولا تكل من الدحرجة، تمتطي الهواء وتخترق الفضاء، وتعود لتطرقها الأرجل"[2].

لقد تكرر حرف العطف عدة مرات وذلك من أجل وصف الجمل يبعضها البعض دون الإخلال بالمعنى وتحقيق غاية جمالية يسمو إليها الكاتب، وإيصال فكرته بوضوح إلى المتعلم، كما أفادت –الواو–مشاركة المعطوف والمعطوف عليه ربط الكلمات على يبعضها البعض، مما جعل كلمات النص متناسقة ومتناغمة فيما بينها.

ونظرا لأهمية الوصل في العملية التعلمية خصص درس لحروف العطف ضمن حصة استعمل الصيغة التابع لنشاط فهم المنطوق لموضوع جيران "الأمس واليوم"، حيث تم تعريف حروف العطف على أنها " تربط حروف العطف بين كلمتين إما أن يكون اسما أو فعلا في الجملة باستخدام أحد حروف العطف أو الربط بين جملتين"[3]، لكي يتعرف عليها المتعلم وكيفية عملها وفائدتها.

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق ، ص50.

[2] المرجع نفسه ، ص50.

[3] المرجع نفسه، ص64.

ومن أجل أن يتعرف المتعلمين على فائدة كل حرف من حروف العطف تم تقديم الحروف العطف وعرض دور كل واحد منهم، في أحد حصص أستعمل الصيغة

الواو: تفيد الواو معنى المشاركة دون ترتيب، مثلا حضر أحمد وعمر، فقد اشترك أحمد وعمر في الحضور ولم تفد الواو الترتيب في حضورهما.

الفاء: تفيد الترتيب مع التعقيب –أي بعد الفعل مباشرة مثل، دخل التلاميذ فالمعلم وهذا معناه، انه بمجرد دخول التلاميذ دخل المعلم وراءهم مباشرة.

ثم: تفيد الترتيب مع التراخي –أي قد يكون هناك مدة زمنية مع المشاركة، مثل خرجنا إلى الساحة ثم دخلنا إلى القسم أي لا توجد مدة زمنية أو مهلة لقضائها في الساحة، أي المعنى غير تام بل يجب استعمال ثم من الترتيب والتراخي.

أو: ولها معان عديدة كالتخيير، مثل سألعب بالحبل أو بالكرة، فهنا أفادت حرف العطف الوصل بين الكلام وتخيير باللعبة التي سيلعب بها[1].

وقد زخر النص المنطوق"جيران الأمس واليوم" بحروف العطف ومن أمثلته مايلي:

"قرأ أبي الجريدة ثم قال متأثرا: يا للعجب يموت الشيخ وسط الجيران ولا يعلم به أحد.

آه يا بني صار كل واحد يغلق بابه فلا يسأل عن جاره إن كان مريضا أو معوزا"[2].

---

[1] ينظر: بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.

[2] المرجع نفسه، ص53.

في هذا النص أدى كل حرف وظيفة محددة وذلك من أجل ترابط وتماسك العبارات والجمل حيث أفادت "ثم" التراخي في الوقت نفسه ربطت بين الفعلين (قرأ وقال)، والواو ربطت بين موت الشيخ ودون أن يعلم به أحد أي ربطت بين جملتين.

أما الفاء جاءت لربط وترتيب الأحداث وربط الأحداث الحدث الأول هو كل واحد يغلق بابه والحدث الثاني لا يسأل عن جاره، ثم جاءت بعدها الواو للتخيير بين المرض والعوز، فلو قرأنا النص من دون حروف العطف لما تناسقت الكلمات وما استقام المعنى وما تماسك أجزاء النص، ولهذا فحروف العطف لها أهمية كبيرة في الوصل بين أجزاء الكلام.

إضافة إلى هذه الأهمية البالغة التي يمنحها المعلمين لحروف العطف أثناء سير الحصص والدور البارز الذي تؤديه في ربط بين الكلمات والجمل، نجد أن التلاميذ يستعملون الوصل بالحروف وخاصة بحرف الواو دون علم منه أنه استعمل هذه الروابط. ونشير هنا أن أكثر الروابط استعمالا هي الواو والفاء–على الرغم من أن المعلم لا شرح له دور هذه الروابط في ترابط الجمل وتناسق الكلمات والمفردات مع بعضها البعض.

مما سبق يتضح لنا أن آليات الحجاج اللسانية(التكرار، الحذف، الوصل) تسهم بشكل كبير في سير العملية التعلمية، وخاصة في بناء نصوص فهم المنطوق وانسجامها وتماسك أجزائها، وترابط جملها مع بعضها البعض، وتربط كذلك أولها بآخرها وتبليغ وتأدية مقاصد كلامية بحسب السياق الذي ترد فيه.

4–نظرية أفعال الكلامية:

تعد نظرية أفعال الكلام من الموضوعات الرئيسية التي انبثقت في إطار اللسانيات التداولية، إذ أصبحت من أهم معالم الدرس التداولي، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى

الإجابة عن جملة من الأسئلة الهامة والإشكاليات الجوهرية من يتكلم؟ وإلى من يتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم. وكيف نتكلم شيئا ونريد شيئا آخر؟[1].

4-1-مفهوم الفعل الكلامي:

يعرف الفعل الكلامي بأنه كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي، دلالي، إنجازي، تأثيري، يسعى لتحقيق أغراض إنجازية، (كالطلب والأمر والوعد والوعيد...)

وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول)، ومن ثم فهو يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب من أجل إنجاز شيء ما[2].

وتعد الأفعال الكلامية الركيزة التي نشأت منها اللسانيات التداولية، كما استطاعت أن توصل القيمة البرغماتية للعمل اللغوي التداولي، إذ جعلت من طبيعة الفعل اللغوي حدثا مؤثرا ومخيرا للمتلقي[3]، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالعملية التعلمية، لأنها تحقق أغراض شتى والنطق بها يحدث أثرا على المتعلم 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 الرابعة ابتدائي.

والنطق به يحدث أثرا في المستمع وذلك انتباهه بطلب أو سؤال أو أمر نهي وإخبار عن شيء ما.

4-2-أصناف أفعال الكلام:

لقد صنف أوستن أفعال الكلام إلى ثلاثة أصناف

---

[1] ينظر: محمد الأمين مصدق، آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات، أطروحة دكتوراه، ص298.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص299.

[3] ينظر:المرجع نفسه، ص299.

أ-**فعل القول:**"locution arguact"ويراد به التلفظ بقول ما استنادا إلى جملة من القواعد الصوتية والتركيبية التي تضبط استعمال اللغة"[1].

وهو الفعل الذي يعني النشاط اللغوي الصرف: ويقصد بذلك الأصوات التي يخرجها المتكلم -سواء أكان المعلم أو المتعلم-والتي تمثل قولا ذا معنى. ويعرف أيضا بأنه نتاج جملة مزودة بمعنى ومرجع، وهذان العنصران يكونان الدلالة بالمعنى التقليدي لكلمة، ويتشكل هذا المعنى الأول من فعل الخطاب من ثلاثة عناصر يستدعي كل واحد منها الآخر بشكل تراتبي:

الفعل الصوتي:" Actephonetique "إنه ببساطة النطق بأصوات

الفعل الوصلي: " Actephatique "، إنه إنتاج الكلمات أو بها وفق قواعد صرفية ونحوية ولغوية صحيحة قصد إحداث الاتصال

الفعل الإحالي(المرجعي) Acteréthiqueوهو استخدام هذه الكلمات لأداء معنى ذي مرجعية محددة.[2]

مثال: كأن يقول أحد التلاميذ وهو يحاوره زميله في الصف

-إن الجو اليوم جد جميل

بمجرد ما يتلفظ التلميذ بهذه الجملة، يكون قد أصدر فعل قول، محققا ثلاث عناصر المذكور سابقا، فعند نطقه للجملة يكون قد أصدر فعل قول، محققا ثلاث عناصر المذكور سابقا، فعند نطقه للجملة يكون قد تلفظ متتالية صوتية ذات معنى وفي

[1] جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار الكنوز المعرفة لنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص90.

[2] قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، ص54.

الوقت نفسه، أثناء قيامه بترديد الجملة يقوم بإنجاز فعل اتصالي وفقا للقواعد الصرفية ونحوية ولغوية صحيحة.

حيث أنه لا يكفي أن ننجز فعلا صوتيا وفعلا وصليا لإنجاز فعل القول، فإنجاز فعل القول يتوجب على المتلفظ معرفة معنى جملته بصورة محددة وعليه أن يرفع أي غموض قد يلحق بمعنى الجملة وهذا بتدقيق أفكاره وتحديدها.

وهنا نشير أن في بعض الأحيان المتعلم يتلفظ بفعل القول فيحقق الفعل الصوتي والفعل الإحالي أي استخدام الكلمات لأداء معنى ذي مرجعي محددة ولا يحقق الفعل الوصلي وذلك بسبب عدم توفقه في قواعد الصرفية أو النحوية أو اللغوية وهذا الأخير يرجع إلى نموه الفكري وحسب رصيده اللغوي.

ب-فعل الإنجاز: " ويراد به القصد الذي يرمي إليه المتكلم من فعل القول، كالوعد والأمر والاستفهام والتحذير.... وقد اقترح أوستن نمذجة Typalagy لهذه الأفعال مميزا بين خمس طبقاتclasses [1].

طبقة الأفعال الحكمية: verdictiv وتشمل أفعالا تعكس قدرة المتكلم على إصدار الأحكام ومن ذلك مثلا اعترض، أعلن، صرخ، وافق، اتهم، برأ، أدان[2].

بالاعتماد على الملاحظة من خلال حضورنا في قسم السنة الرابعة ابتدائي نجد أن استعمال المعلم والمتعلم لأفعال الكلام حسب تصنيف أوستن أن الأفعال الحكمية كانت منعدمة وهذا راجع إلى كون هذه الأفعال تختص بفئة معينة من المجتمع فمثلا كان يكون المتكلم قاضيا أو حاكما في هذه الحالة بإمكانه استخدام هذا الصنف من الأفعال.

---

[1] جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص90.

[2] ينظر:المرجع نفسه، ص90.

طبقة الأفعال التنفيذية: Exerdictivesverbes وتشمل أفعالا لا تفصح عن قدرة المتكلم على اتخاذ القرارات وإصدار الأوامر والتأثير على الآخرين مثل: حذر، نصح، سمح، أمر، طلب[1]، ومن أمثلة هذه الأفعال التي يستعملها المعلم: اجلس مكانك، اسكت، اصمت عن الكلام، اخرج، ادخل، اقرأ، قم بالحل، أنجز التمرين.

طبقة الأفعال التعهدية:"cammissivesverbes وتشمل أفعالا يتعهد فيها المتكلم بفعل ما مثل التزم، تعهد، وعد، وافق، تمنى"[2].

ومن أمثلته مايلي: أعدك بجائزة إذا نجحت، أتمنى أن تنال العلامة الكاملة، أقسم إنك ستعاقب.

طبقة أفعال السلوكية:"Behabitivesverbesوتشمل أفعالا دالة على سلوك اجتماعي وتصرفات مثل: هنأ، لام، انتقد، تعاطف، رحبن شكر، أثبت...."[3].

حيث يؤثر هذا النوع من الأفعال بشكل فعال في سلوكات المتعلمين، إذا ما أحسنا استعماله بما يمس رغبات وميولات المتعلمين، وهذه الأفعال –أفعال السلوكية–تستعمل بكثرة في العملية التعلمية، ومن هذه الأفعال نذكر مايلي:

نربع الأيدي، اعتدل في جلوسك، رحبوا بضيفنا، شكرا لك، صفقوا على زميلكم، أحسنت إجابة جميلة، بارك الله فيك، تفضلي، أهنأك على هذه العلامة.

---

[1] ينظر: جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص90.

[2] المرجع نفسه، ص90.

[3] المرجع نفسه، ص90.

طبقة الأفعال العرضية (التعبيرية): Expositif

"عرض مفاهيم منفصلة، (أكد، أنكر، أجاب، وهب...)"[1]، وتتمثل هذه الأفعال في العملية التعلمية في جملة من الأفعال التي يطلبها المعلم من المتعلم قصد سير الدرس على أحسن وجه.

أمثلة:

قف/قفي، اذهب، أكملي إجابتك، جاء، ننتبه هنا، انتبه معي، اسمع لما أقول، أجب، فكر أو لنفكر معاً، لنركز جيدا، اعد لي ما تقول، ارفع صوتك، تكلم بوضوح، نجلس أو ليجلس كل واحد في مكانه.

ج-فعل التأثير: Perlocutionayac

ويراد به التأثير الذي يحدثه فعل الإنجاز في المتكلم، فيدفعه إلى التصرف بهذه الطريقة أو تلك[2]، كما يحصل حين يغير الفعل الإنجازي من حالة المتكلم بالتأثير عليه كأن يغير(المتعلم) سلوكه، اتجاه شيء معين ويستجيب للفعل الموجه له أو ينفعل اتجاهه.

ومن خلال دراستنا للأفعال الكلامية الثلاثة حسب تصنيف" أوستن"-نستنتج أن أي جملة يتلفظ بها المعلم تتضمن فعلا قوليا يتمحور في مجموعة من الكلمات المكونة للملفوظ، وهو ملفوظ خاضع لضوابط اللغة العربية وقواعدها الصوتية والتركيبية والدلالية، أما فعل الإنجاز فيتمثل في المعنى الذي يكشف عنه الملفوظ، في حين يقترن فعل التأثير بالأثر الذي سيخلفه فعل القول في المتعلم، فيدفعه للاستجابة[3].

---

[1] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة لنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 97.

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

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص90.

في الأخير نستخلص من خلال استخراج أفعال الكلام أن الأفعال الأكثر استعمالا في تعليم نشاط فهم المنطوق هي الأفعال التعبيرية ثم بعدها أفعال السلوكات (أو السلوكية) أما الأفعال التنفيذية أو التعهدية تستعمل بنسبة ضئيلة في حين تنعدم الأفعال الحكمية وهذا راجع إلى عدم اهتمام المعلم باستعمال هذه الأفعال بل يستعمل الأفعال التي تخدمه أثناء سير العملية التعليمية.

5-السياق:

تمهيد:

إن الاهتمام بالسياق (le context)، والبحث فيه كآلية إجرائية في الدرس اللساني الحديث راجع إلى دلالة اللغوية، حيث اهتمت هذه الأخيرة بالسياق باعتباره يؤدي دوراً هاماً في تحديد المعنى، فالكلمة لا تؤدي دلالتها في الكلام إلا ضمن السياق الذي ترد فيه، على الرغم من المعاني المتباين التي يفرضها السياق ألا أنه يحمل أهمية كبيرة تسهيل فهم المعاني الكلمات وخاصة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، فماهي علاقة السياق بتعليم نشاط فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟ وكيف يساعد على عملية الفهم لتلاميذ؟

5-1- مفهوم السياق:

من الأجدر قبل أن نعرض مفهوم السياق أن نبين أن للسياق نوعين هما: السياق اللغوي سياق النص والسياق غير اللغوي سياق الحال أو السياق الخارجي أو سياق الموقف.

فالمفهوم الأكثر شيوعا في البحث المعاصر " فهو الجواب البديهي عندما يتبادر إلى الذهن السؤال الهام: ما السياق؟ غنه حسب المعجم تلك الأجزاء من الخطاب التي تحف بالكلمة في المقطع وتساعده في الكشف عن معناها"[1].

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 40.

ويستعمل لفظ السياق:" مقابلا للمصطلح الإنجليزي context الذي يطلق ويراد به المحيط اللغوي الذي تقع فيه الكلمة الوحدة اللغوية سواء أكانت كلمة أو جملة في إطار من العناصر اللغوية أو غير اللغوية"[1]، ويتضح لنا من خلال هذين المفهومين أنه يتجسد في تلك تتابعات اللغوية في شكل صوتية ومعجمية وما بينها من ترتيب وعلاقات تركيبية، كما يتجسد في المحيط اللغوي الذي تقع فيه الكلمة.

5-2-أنواع السياق:

أ-السياق اللغوي (سياق النص):

وهو ما يسبق الكلمة، وما يليها من كلمات أخرى،[2] وهو الأهم بين الأنواع الأخرى لأنه أكثر طواعية للملاحظة والتعليل، هو المعنى الذي يفهم من الكلمات السابقة واللاحقة لها في العبارة أو الجملة ويتمثل ذلك في العلاقات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بين هذه الكلمات على مستوى التركيب.[3]

وبمعنى آخر يقع هذا النوع من السياق في حالة ما إذا وردت كلمة واحدة في عدة جمل أي في سياقات لغوية مختلفة، فإنها تحمل في كل جملة معنى مغاير لمعانيها في سائر الجمل الأخرى.[4]

إذن فالسياق وحده هو الذي يحدد المعاني الدلالية لهذه الكلمات عن طريق وضعها في سياقاتها الأصلية.

---

[1] ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم اللغة، كلية اللغة العربية جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 1418م، ص40.

[2] المرجع نفسه ، ص40.

[3] عبد المنعم خليل، نظرية السياق بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، دط، 2007، ص33.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص33.

ب-السياق غير اللغوي (السياق الحال):

ويعرف أيضا بسياق الموقف أو السياق الخارجي، أي الظروف الخارجية عن اللغة التي يرد فيها الكلام.[1]

كما يقصد به الموقف الخارجي الذي يمكن ان تقع فيه الكلمة، أما البلاغيين العرب فأطلقوا اسم "المقام" وأشاروا إلى ذلك في عباراتهم المشهورة "لكل مقام مقال"، ويعرف بأنه سياق الحال ويمثله العالم الخارجي عن اللغة بماله من صلة بالحدث اللغوي، ويتمثل في الظروف الاجتماعية والبيئية والنفسية والثقافية للمتكلمين أو المشتركين في الكلام[2].

مثل استعمال كلمة "يرحم" في مقام تشميت العاطس"يرحمك الله"(البدء بالفعل)، وفي مقام الترحم بعد الموت:"الله يرحمه"(البدء بالاسم)، فالأولى تعني طلب الرحمة في الدنيا، والثانية طلب الرحمة في الآخرة، وقد دل على هذا سياق إلى جانب السياق اللغوي المتمثل في التقديم والتأخير[3]، وهذا معناه أن العبارة الواحدة قد تأخذ أكثر من معنى حسب الحالة التي عليها الشخص.

5-3-علاقة السياق بتعليم نشاط فهم المنطوق:

يرى جل المعلمين أنه إذا كان معنى للكلمة لا يمكن تحديده تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعد الرجوع للسياق الذي يحيط بها في الجملة، كما لا يمكن تحديد معنى الكلمة تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعد الرجوع لسياق العام.

كما إن آلية السياق تمس جميع الأنشطة اللغوية وخصوصا التي لها علاقة بالفهم والانتباه وبما فيها نشاط فهم المنطوق، ومنه شرح كلمات النص المنطوق واستبدالها

---

[1] ينظر: ردة بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، رسالة الدكتوراه، ص40.

[2] ينظر عبد المنعم خليل، نظرية السياق بين القدماء والمحدثين، ص33.

[3] أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998، ص71.

بمرادفاتها- من طرف المتعلم-وذلك للتأكد من فهم مضمونه وتكون الإجابة عنها بكلمات بسطة يمكن للتلميذ أن يستقيها من النص نفسه، وهذا النوع من التدريبات يتعلق بتوظيف السياق كاستخراج مرادف كلمة أو إعطاء مرادفها من معجمه الذهني الخاص بالمتعلم أو إيجاد ضدها وهذه العمليات جميعها تتطلب من التلميذ فهم معاني الجمل التي وردت فيها تلك الكلمات.

والسياق في التعليم الابتدائي يساعد التلميذ على اكتشاف الكلمة ويدعم مكتسباته اللغوية، حيث إن هذين النوعين من السياق -سياق النص وسياق الحال- يعدان وسيلة بيداغوجية مفيدة في اكتساب الأصوات التي تتفق تماما مع طبيعة التلميذ في هذه المرحلة، ومن خصائص هذه المرحلة مراعاة الجانب الحسي في التعلم، وهي من المبادئ المعروفة في تعلم المعارف العامة واللغوية خاصة، ويراعي أثناء تعليم أنشطة اللغة التدرج من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، فلابد من تدريب المتعلم على مهارة التعرف على الكلمة وفهم معناها من خلال السياق العام للجملة.[1]

لهذا يعد توظيف الكلمة في جملة من أهم الوسائل التي تساعد التلاميذ على فهم معناها، كما يجب على المعلم شرح جل المفردات بوضعها في جمل أو وضع مرادفاتها في جمل، ومطالبة التلاميذ إيجاد مرادف الكلمة أو ضدها وهذا من أجل التأكد من فهم التلاميذ لنص المنطوق.

5-4- علاقة القرائن اللغوية بالسياق:

القرائن اللغوية هي الألفاظ التي تشير إلى المعنى المقصود بعينة أو التي تعين القارئ أو السامع على معرفة المعنى الحقيقي للكلام وتعتبر القرائن اللغوية من الاستراتيجيات الرئيسية الأساسية التي يعتمد عليها التلميذ في اكتساب من المعارف

[1] تازروقي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة الجزائر، دط، 2003، ص131.

المعجمية والتركيبية الصرفية والتعبيرية والهدف التعليمي يستعمل قرائن لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة يعتمد مع جميع نصوص..."[1].

وهذه القرائن تكمن أهميتها في مساعدة المتعلم على تحديد معاني الكلمات الجديدة

5-5-شرح المفردات باعتماد على السياق:

في هذا الجزء سوف نقوم بشرح بعض المفردات الواردة في نصوص فهم المنطوق انطلاقا من السياق الذي وردت فيه هذه الكلمات:

الكلمة	شرحها	المحيط اللغوي للكلمة	القرائن اللغوية	نوع السياق
خارت قواه	متعب جدا	" يستيقظ كل يوم باكرا، يقضي نهاره متجولا بين الباعة في الأسواق لبيع رقائق الديول...ويعود مساء، وقد خارت قواه ببعض النقود..."[2].	يستيقظ باكرا يقضي النهار يعود مساء خارت قواه	سياق النص (سياق اللغوي)
الأفراح	الأحزان	"لقد كنا في زماننا نقتسم الطعام مع جيراننا، ونفتح أبواب ديارنا لهم في الأفراح والأقراح"[3].	نقتسم الطعام، نفتح أبواب ديارنا لهم في الأفراح	سياق النص (سياق اللغوي)
متخلق	أخلاق فاضلة	" هو فارس شجاع متخلق صبور متواضع، ورجل علوم عسكرية وأدب وثقافة"[4]	فارس، شجاع، صبور، رجل أدب وثقافة	سياق النص (سياق اللغوي)
أقصاه	حده الكبير	"أقبل الشاب في آخر اليوم كعادته باسما...وشكا بعض التعب... إذا بصيحة غريبة ملأ الجو الهادئ	التعب، صيحة غريبة ملأت، الجو يشكو الألم	سياق النص (سياق اللغوي)

[1] تمام حسان، اللغة معناها ومبناها، دار الثقافة، مصر، ط5، 2006، ص22.

[2] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي، ص51.

[3] المرجع نفسه، ص53.

[4] المرجع نفسه ص57.

		وهب لها الجميع، كان مصدر هذا الصوت الفتى وهو يشكو الألم وقد بلغ أقصاه"[1].		
ينقعها	يغمسها	"تعلم استعمال عيدان الخشب وريش الطيور كأقلام ينقعها في الأصباغ في الأصباغ المختلفة ويسجل بها أمور عديدة..."[2]	استعمال عيدان ريش الطيور، كأقلام يسجل بها.	سياق النص(سياق اللغوي)
زاخرة	غنية	" مساحة شاسعة تمتد بين البحر الأبيض المتوسط شمالا وأعماق الصحراء الكبرى جنوبا، زاخرة بثروات من مقاصد السياحية المتنوعة"[3]	مساحة شاسعة ثروات ومقاصد سياحية متنوعة.	سياق النص(سياق اللغوي)

أما سياق الحال (سياق غير اللغوي) أو سياق الموقف لهذه الكلمات فيتمثل في الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي وكانت ذات علاقة بها، فحين تسميع المعلم لنص المنطوق يكون جميع التلاميذ في حيز مكاني وهو القسم، حيث يستعمل المعلم الإشارات والإيماءات أثناء هذا النشاط كما قد يستعمل بعض الصور التوضيحية أو أشرطة فيديو، وهذه كلها تدخل ضمن سياق الحال –سياق الموقف–التي ساعد التلميذ توقع المعنى من خلال مفاتيح، السياق(النص والحال) كما تساعده على فهمه.

كما أن للسياق الحال دور كبير في تحديد معنى الكلمة لذلك ينبغي دراسة كل ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات والعناصر غير اللغوية المتعلقة بالمقام الذي نطقت فيه الكلمة.

---

[1] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، ص 63.

[2] المرجع نفسه، ص70.

[3] المرجع نفسه، ص71.

فمثلا كلمة ينقع استعملت في مقام أن الإنسان كان ينقع العيدان ويسجل بها مختلف الأمور أي استعملها للكتابة، وقد تستخدم في مقام آخر وهو نقع الأعشاب واستخدامها للتداوي، فالأولى تعني كان يغمسها ويخرجها من أجل الكتابة أي لا تأخذ مدة زمنية (مجرد بعض الثواني)، أما الثانية فتعني أن عملية الغمس تأخذ مدة زمنية معتبرة، وقد دل على هذا السياق الحال إلى جانب السياق اللغوي إلى معنيين مختلفين للكلمة حسب الحالة التي عليها الشخص المستعمل لها.

ومنه نستخلص أن للسياق دور فعال في العملية التعلمية كما يستخدم كأداة تعليمية في الدرس التربوي، خاصة في تعليم نشاط فهم المنطوق كونه يسهم في إثراء لغة المتعلمين ويساعدهم على فهم معاني المفردات، كما يسهل عملية التواصل بينهم وبين معلميهم، أي أن السياق كفاءة مرجوة في العملية التعليمية وجب تحقيقها استماعاً ثم فهماً ثم إنتاجاً.

خلاصة الفصل :

نخلص في ختام هذا الفصل إلى:

إن نشاط فهم المنطوق هو حصة أسبوعية يقدمها المعلم في بداية كل أسبوع تكون خلال الفترة الصباحية وتدوم 45د، يقوم فيها المعلم بإلقاء النص بجهارة الصوت مبدياً الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد وإيماءات وإيحاءات من أجل التأثير في المتعلمين وتحقيق الفهم – وهنا نشير إلى أن النص المنطوق موجود في دليل استخدام اللغة العربية فقط –حيث يعد هذا الأخير وسيلة عمل ترافق الكتاب المدرسي للغة العربية، فيشرح ويوضح كيفية استغلاله استغلال أمثل.

صنف الحجاج إلى صنفين هما الحجاج التوجيهي والحجاج التقويمي؛ فالمقصود بالحجاج التوجيهي هو إقناع المتعلم بواسطة الأفعال اللغوية نحو الاستفهام والنفي وغيرها، أما الحجاج التقويمي فيحرص فيه المعلم على أمرين هما: إقناع المتعلمين وطريقة انتقاء الحجج لأن المتعلم لا يكون خالي الذهن بل تكون لديه أفكار قد يعارض بها ما جاء في حجج التي قدمها المعلم لذلك وجب عليه أن يأخذ في حسبانه هذه الاعتراضات.

تحتوي نصوص فهم المنطوق على مجموعة من العوامل والروابط الحجاجية التي تعمل على الربط بين الأقوال والحجج كما تقيد وتحصر الإمكانيات الحجاجية للخطاب التعليمي، حيث تعمل كلا من العوامل والروابط بدور كبير في سبك النصوص وانسجام ألفاظها حتى يستوعب التلميذ ما ورد في تلك النصوص.

إضافة إلى العوامل والروابط الحجاجية هناك الآليات اللسانية للحجاج ويقصد بها أدوات الاتساق والانسجام التي تستعمل استعمالا حجاجيا وأهمها (التكرار، الحذف،الوصل) حيث يشكل أسلوب التكرار واحد من أهم آليات اللسانية للحجاج التي يتم توظيفها في نشاط فهم المنطوق خاصة وفي العملية التعليمية عامة، فيقوم المعلم

بتكرار النص ثلاث مرات على الأقل وذلك على حسب درجة فهم التلاميذ وهذا ما يسهم بشكل كبير في اكتساب اللغة وترسيخ المعلومات.

أما الحذف فيستخدمه المعلم من أجل تحقيق الإيجاز واختزال الكلام فيحذف العناصر المكررة، أما بالنسبة للوصل فيتمثل في عطف جمل على بعضها البعض بحروف العطف (خاصة بالواو)، كما يعد آلية إجرائية لاتساق النصوص وانسجامها وترتيب المفردات والعبارات.

كما تشكل الأفعال الكلامية آلية حجاجية بارزة ومهمة في تعليم نشاط فهم المنطوق حيث تعددت هذه الأفعال وأكثرها استعمالا من طرف المعلم الأفعال التعبيرية ثم تليها أفعال السلوكات (أو سلوكية) أما الأفعال التنفيذية أو التعهدية تستعمل بنسبة ضئيلة في حين تنعدم الأفعال الحكمية وهذا الراجع إلى عدم اهتمام المعلم باستعمال هذه الأفعال بل يستعمل الأفعال التي تخدمه في تعليم هذا النشاط، كما يستخدم السياق كأداة تعليمية وخاصة في تعليم ميدان فهم المنطوق، كونه يسهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين وفهم مختلف المفردات الواردة في النصوص المنطوقة، ناهيك عن دور السياق الذي يمكن التلاميذ من اكتساب حصيلة لغوية ومعرفية تمكنه من التواصل مع المعلم وزملاءه في المحيط المدرسي بكل سهولة.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية

-تحليل الاستبيان-

أولاً: عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بأساتذة السنة الرابعة ابتدائي

ثانياً: عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

أولا: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بأساتذة السنة الرابعة ابتدائي

بعد إجابة المعلمين على استمارات الاستبيان تم تحليل النتائج وجمع البيانات وكان ذلك كالآتي:

1-محور البيانات الشخصية:

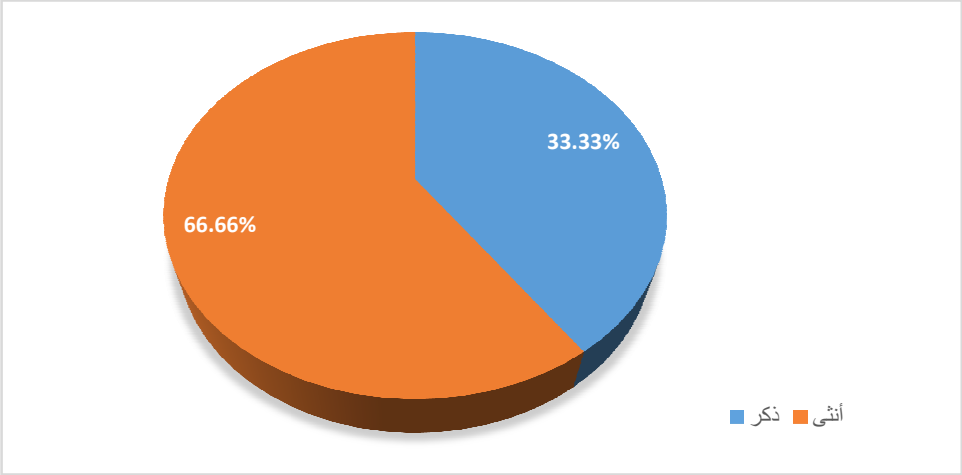
الجنس: يعد تحديد الجنس المعلمين من أهم البيانات الشخصية والتي نوضحها في الجدول الآتي:

السؤال 01: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الجدول رقم(01): توزيع أفراد العينة حسب جنس المعلمين.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	4	%33.33
أنثى	8	%66.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم(01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب جنس المعلمين.



التعليق:

نلحظ من خلال إحصائيات الجدول أن النسبة المئوية المتحصل عليها في جنس الذكور مقدرة بـــ(33.33%) أقل من جنس الإناث الذي قدرت نسبتهم بـــ 66.66%، فنسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في التدريس بالطور الابتدائي، ولعل السبب الرئيسي هو عدم فتح باب المسابقات لهم للالتحاق بسلك التعليم أو التوجه إلى مهن أخرى خلاف التعليم.

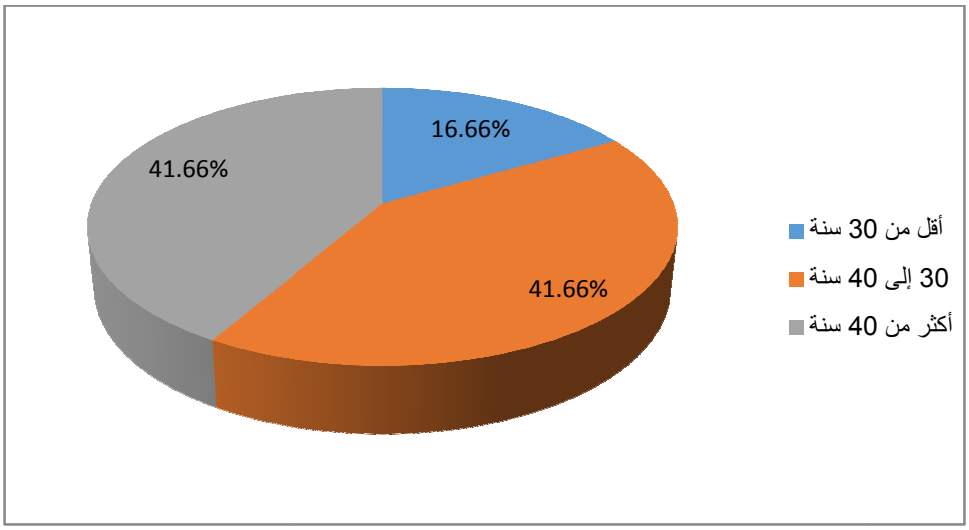
السؤال رقم (02):

السن أقل من 30 سنة ☐ 30إلى40 سنة ☐ أكثر من 40 سنة ☐

الجدول رقم(02): توزيع العينة حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	2	%66,16
30 إلى 40 سنة	5	%66,41
أكثر من 40 سنة	5	%66,41
المجموع	12	%100

الشكل رقم(02): توزيع أفراد العينة حسب السن



التعليق:

يتضح من خلال الجدول أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين تتراوح أعمارهم بين 30إلى 40 سنة وأكثر من 40 سنة متساوية حيث قدرت 41.66%وهذا يدل على الأقدمية في التعليم وكفاءتهم وخبرتهم لتدريس هذا المستوى، وهذا مؤشر إيجابي من أجل إنجاح العملية التعليمية، أما نسبة المعلمين الذين تتراوح أعمارهم أقل من 30 سنة فبلغت نسبتهم 16.66%.

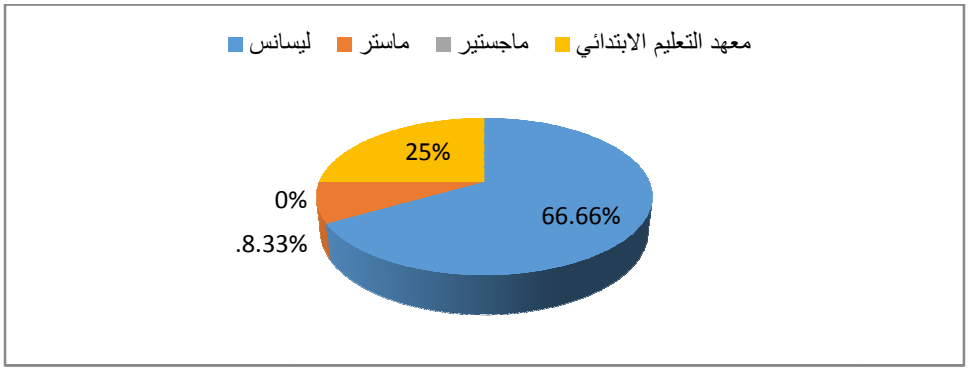
السؤال رقم (03) الشهادة:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ معهد التعليم الابتدائي ☐

الجدول رقم (03): خاص بتوزيع العينة حسب الشهادة.

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	8	%66.66
ماستر	1	%8.33
ماجستير	00	%0
معهد التعليم الابتدائي	3	%25
المجموع	12	%100

الشكل رقم(03) توزيع العينة حسب الشهادة.



التعليق:يتضح من خلال الجدول أن عدد المعلّمين والمعلّمات المتحصلين على شهادة الليسانس أكثر من الحاصلين على شهادة الماستر أو الماجستير، وهذا يؤكد المعطيات الواردة في الجدول حيث أن نسبة المعلمين الحاصلين على شهادة الليسانس ترتفع كل سنة في مرحلة التعليم الابتدائي وهذا راجع إلى رغبتهم للتدريس في هذا المستوى كما نجد فئة أخرى ألا وهي الأساتذة المتخرجين من المعاهد التعليم الابتدائي حيث قدرت نسبتهم بـــ 25%.

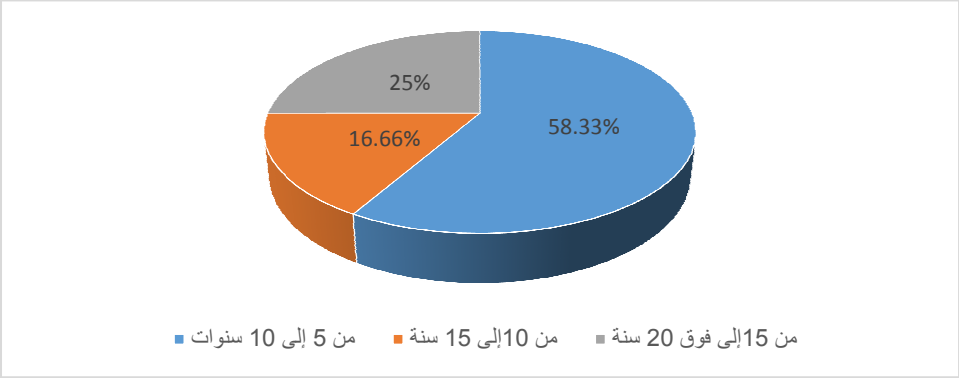
السؤال رقم (04) سنوات الخبرة:

من 5 إلى 10 سنوات ☐ من 10إلى15سنة ☐ من15 إلى فوق 20سنة ☐

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

الخبرة في التعليم	التكرار	النسبة المئوية
من 5 إلى 10 سنوات	7	%58.33
من 10إلى 15 سنة	2	%16.66
من 15إلى فوق 20 سنة	3	%25
المجموع	12	%100

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



التعليق:

تشير النسبة المئوية على وجود نسبة كبيرة من المعلّمين الذين يملكون خبرة تفوق 5 إلى 15سنة حيث بلغت74.99% مقارنة بنسبة 25%لـــ 15إلى ما فوق العشرين سنة، وهذا الخبرة والكفاءة تدل على مدى تمكن المعلمين من المادة التعليمية، فهذا المستوى يحتاج إلى معلمين ذوي كفاءة وخبرة مهنية لتدريسهم فالخبرة الكبير تعد مؤشرا إيجابيا على التدريس الفعال وإنجاح العملية التعليمية.

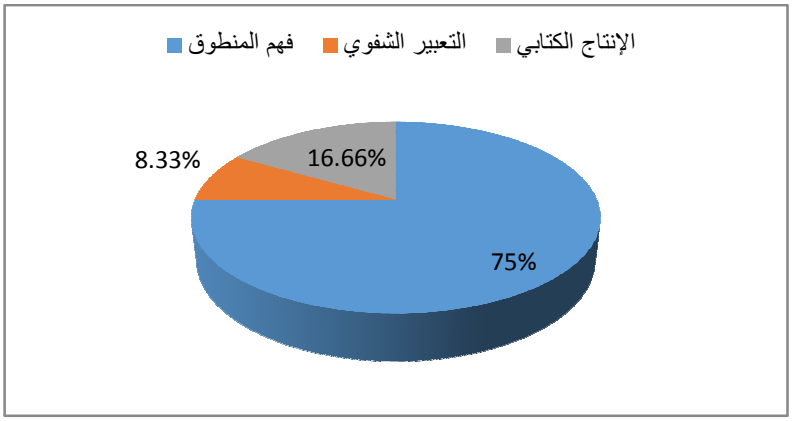
2-محور الحجاج وعلاقته بنشاط فهم المنطوق:

السؤال رقم(05): ماذا تفضل في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي؟

الجدول رقم(05): خاص بالنشاط المفضل لدى المعلم في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
فهم المنطوق	9	%75
التعبير الشفوي	1	%8.33
الإنتاج الكتابي	2	%16.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم (05): خاص بالنشاط المفضل لدى المعلم في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي.



التعليق:

بالعودة إلى الجدول والدائرة النسبية نجد أن المعلمين يفضلون نشاط فهم المنطوق بنسبة 75% والتعبير الشفوي بنسبة 8.33%فيما كان باقي المعلمين يفضلون الإنتاج الكتابي بنسبة 16.66% ولعل تفضيلهم لنشاط فهم المنطوق يعود إلى ترك الحرية للتلميذ في التعبير بلغته البسيطة عن الصور التي يلاحظها أو يتفاعل مع الكلام الذي يسمعه أو الحوار الذي يمثله زملائه حول نشاط أو نص المنطوق الذي يجعله فعالا في القسم وينمي وأفكاره ويزرع فيه حس العمل الجماعي مع زملائه وتواصله معهم دون

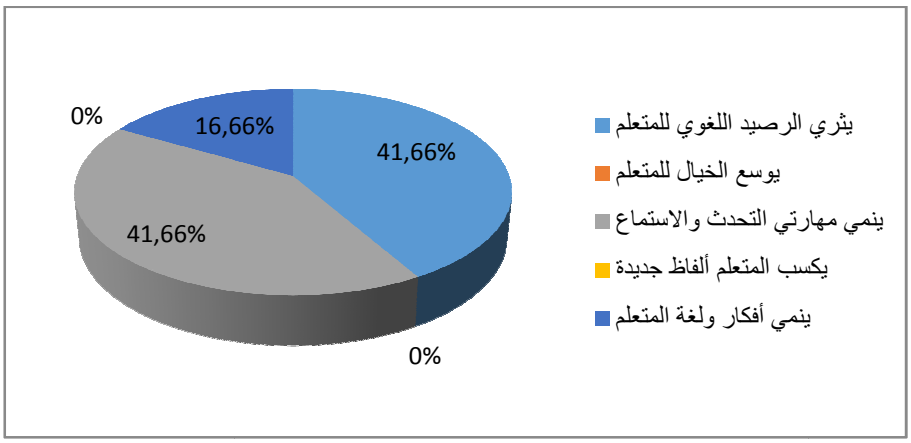
خوف. وقد أكد بعض المعلمين عند الاحتكاك معهم أنه لا يمكن التفضيل بين هذه الأنشطة الثلاثة لأن فهم المنطوق والتعبير الشفوي هما وجهان لعملة واحدة ألا وهي التعبير الكتابي.

السؤال (06): تفضيلك لنشاط فهم المنطوق يرجع إلى؟

الجدول رقم 06: بسبب تفضيل المعلمين لنشاط فهم المنطوق.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
يثري الرصيد اللغوي للمتعلم	5	%41.66
يوسع الخيال للمتعلم	00	%00
ينمي مهارتي التحدث والاستماع	5	%41.66
يكسب المتعلم ألفاظ جديدة	00	%00
ينمي أفكار ولغة المتعلم	2	%16.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم(06): بسبب تفضيل المعلمين لنشاط فهم المنطوق.



التعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية يتضح لنا أن المعلمين يقتسمون نسبة 83.33% في أن سبب تفضيلهم لنشاط فهم المنطوق يرجع إلى أنه يثري رصيد اللغوي لتلميذ وينمي مهارتي التحدث والاستماع، في حين نجد أن نسبة 16.66% من

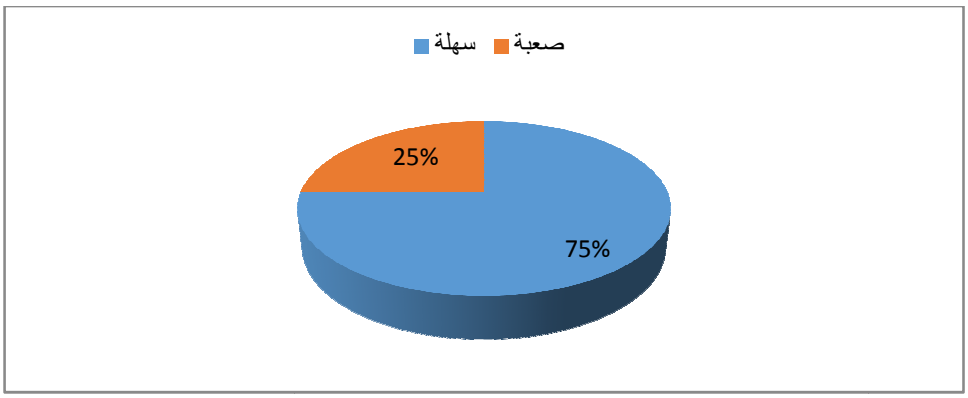
المعلمين يؤكدون أنه ينمي أفكار ولغة المتعلم أثناء تواصله مع زملائه وتبادل الأفكار من خلال الحوار.

السؤال (07): ماهي نظرتك لمحتوى نشاط فهم المنطوق؟

الجدول رقم (07): خاص بنظرة المعلم لمحتوى نشاط فهم المنطوق.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
سهلة	9	%75
صعبة	3	%25
المجموع		%100

الشكل رقم(07): خاص بنظرة المعلم لمحتوى نشاط فهم المنطوق.



التعليق:

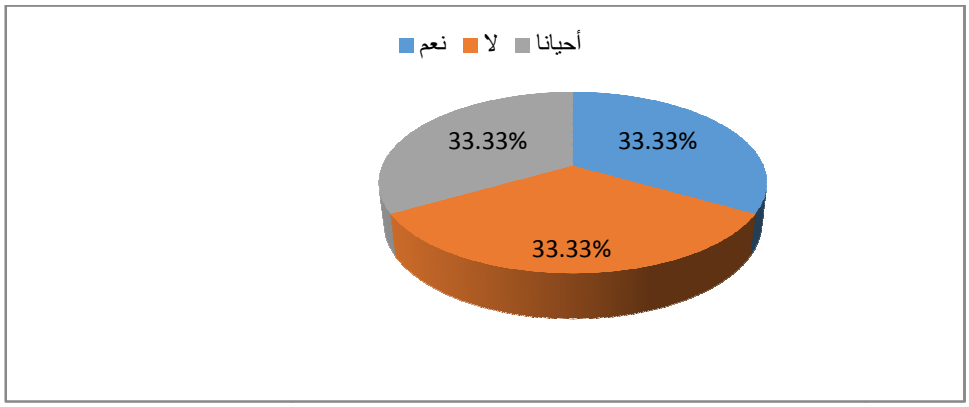
يبدو من خلال النتائج المتوصل إليها أن نسبة 75%من المعلمين رأوا أن محتوى نصوص فهم المنطوق سهلة وواضحة بالنسبة للمتعلمين، وذلك يرجع إلى تفاعل المتعلمين مع النصوص وفهمهم لها دون أي عناء، أما نسبة25% أقروا أن محتوى تلك النصوص صعبة بالنسبة للمتعلمين وذلك يرجع إلى وجود ألفاظ ومصطلحات صعبة جدا فهناك ألفاظ تحتاج قاموسا لشرحها، ولأن فهم المنطوق حجر الأساس في كل عملية إذا أرسينا القواعد الصحيحة نصل إلى الكفاءات المرجوة بأريحية كبيرة لهذا وجب أن تكون ألفاظه سهلة.

السؤال رقم(08): هل تستعمل الصور التوضيحية أثناء تعليم نشاط فهم المنطوق.

الجدول رقم(08): خاص باستعمال المعلم لصور توضيحية أثناء تعليم نشاط فهم المنطوق.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%33.33
لا	4	%33.33
أحيانا	4	%33.33
المجموع	12	%100

الشكل رقم(08): خاص باستعمال المعلم لصور توضيحية أثناء حصة فهم المنطوق.



التعليق:

يترجم لنا الجدول والدائرة النسبية بأن نسبة المعلمين الذين يستعملون الصور التوضيحية والمعلمين الذين لا يستعملون الصور أثناء حصة فهم المنطوق والذين يستعملونها أحيانا متساوية حيث قدرت بـــ33.33% لكل واحدة، فقد أكد المعلمين الذين يستعملون الصور على أنها تساعد التلاميذ على فهم المنطوق أكثر فأكثر وتفاعل معه لأن الصور تأخذهم من الخيال إلى الواقع المحسوس، على عكس المعلمين الذين لا

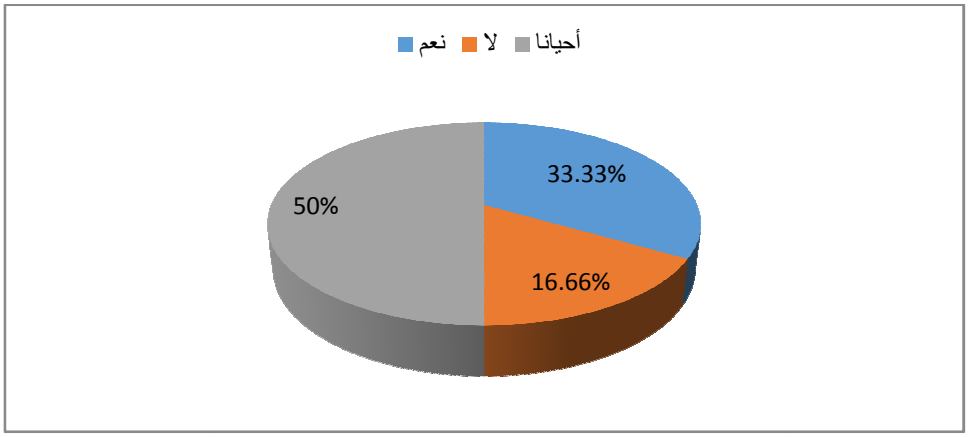
يستعملون الصور التوضيحية فأكدوا أنها مضيعة للوقت دون أي فائدة، لأن نصوص فهم المنطوق تسعى دائما من أجل تنمية مهارة الاستماع والانتباه من خلال نبرة الصوت واستعمال الإشارات والرموز.

السؤال رقم (09): هل نصوص فهم المنطوق مأخوذة من الواقع الاجتماعي؟

الجدول رقم(09): خاص بنصوص فهم المنطوق أهي حقا مأخوذة من الواقع الاجتماعي نعم أم لا.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%33.33
لا	2	%16.66
أحيانا	6	%50
المجموع	12	%100

الشكل(09): خاص بنصوص فهم المنطوق أهي مأخوذة من الواقع الاجتماعي نعم أم لا.



التعليق:

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 33.33% من المعلمين أكدوا أن نصوص فهم المنطوق مأخوذة من الواقع الاجتماعي، لأنها تتحدث عن واقعنا الاجتماعي وعن

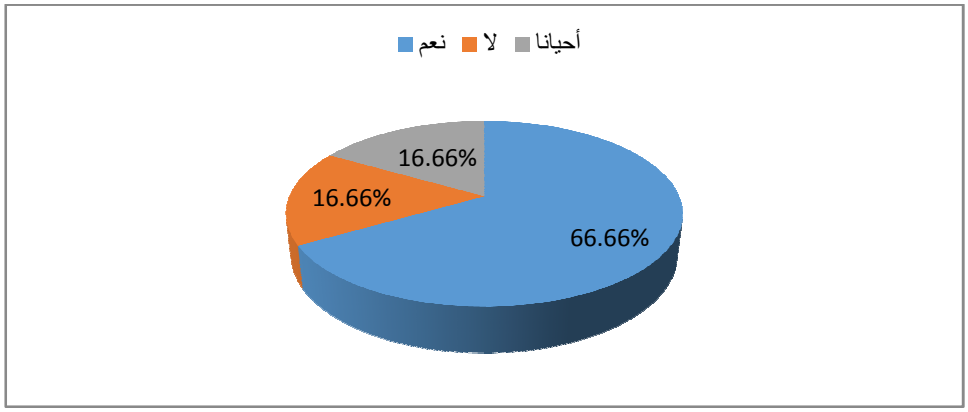
عاداتنا وتقاليدنا فحين نرى نسبة 16.66% أنها غير مأخوذة من الواقع الاجتماعي، كما نجد نسبة 50% من المعلمين رأوا أن النصوص "أحيانا" تكونمأخوذة من الواقع الاجتماعي، وهذا يرجع إلى أن الواقع الاجتماعي يختلف من تلميذ إلى آخر.

السؤال رقم (10): هل تتماشى نصوص فهم المنطوق مع ميولات المتعلمين؟

الجدول رقم (10): خاص بتماشي نصوص فهم المنطوق مع ميولات المتعلمين.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%66.66
لا	2	%16.66
أحيانا	2	%16.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم (10): يوضح مدى تماشي نصوص فهم المنطوق مع ميولات المتعلمين.



التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول والشكل أعلاه أن نسبة كبيرة من المعلمين الذين يرون أن محتوى نصوص فهم المنطوق تتماشى مع ميولات ورغبات وطموحات المتعلمين حيث قدرت النسبة بـــ 66.66% في حين كانت نسبة الإجابات بـــ"لا" و"أحيانا" متساوية بـــ 16.66% لكل منهما، ويرجع سبب توافق النصوص مع ميولات

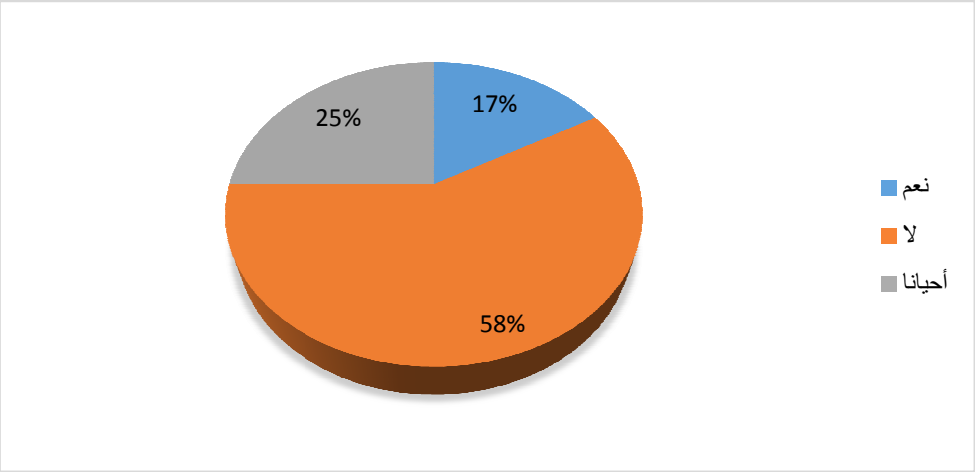
المتعلمين إلى الطموحات الكبيرة التي يرسمها المتعلم وهو في سن مبكرة ورغبته في ولوج كل الميادين التي يراها أو يسمع عنها، وهذا الأخير له تأثير كبير على تكوينه في المستقبل، لذلك نجد محتوى النصوص يؤخذ طبيعيا من المواضيع والمحتويات التي تجذب اهتمام المتعلمين، مما يجعله كمحفز للمتعلم وزيادة نسبة نجاح العملية التعلمية وتفوقها.

السؤال رقم (11): هل الحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق كاف؟

الجدول رقم(11): خاص بالحجم الساعي لتعلم نشاط فهم المنطوق.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%16.66
لا	7	%58.33
أحيانا	3	%25
مجموع	12	%100

الشكل رقم(11): خاص بالحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق.



التعليق:

أجمع معظم المعلمين على أن الحجم الساعي للنشاط فهم المنطوق غير كافي لاستيعابه من طرف التلميذ وهذا بنسبة 58.33%، في حين قابلتهم نسبة 16.66 %من الإجابات بنعم، حيث أكد بعض المعلمين أن الحجم الساعي لنشاط فهم المنطوق كاف

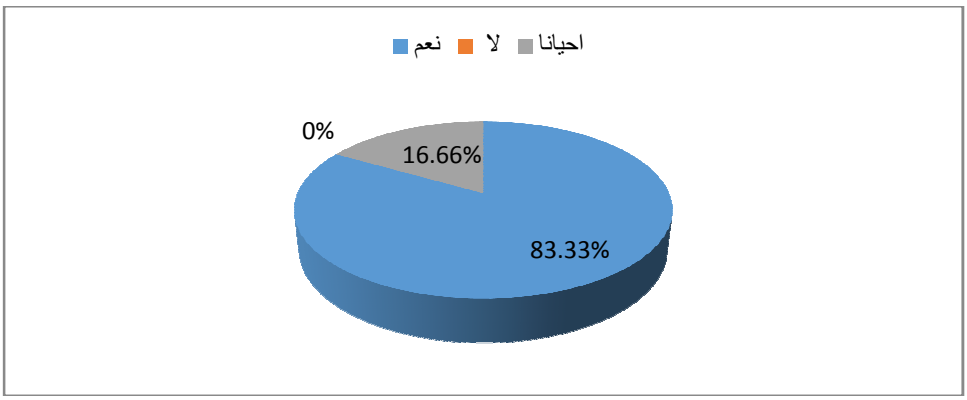
لأن النصوص المتداولة تمتاز بالقصر حتى يسهل على المتعلم حفظها وإعادة سردها، أما النسبة المتبقية والمتمثل في 25 %من المعلمين الذين رجحوا على أن الحجم الساعي كاف لهذا النشاط فيبعض الأحيان، لذا يجد المعلمين بأن مستوى النصوص يفوق نوعا ما قدرات المتعلمين واستيعابهم، فالحجم الساعي 45 دقيقة لا تكفي، ومنه نستنتج بأن ضغط الزمن على المعلم يضطره أن يقدم الدرس باختصار وحشو، وهذا ما يؤثر سلبا على التحصيل العلمي للمتعلمين.

السؤال رقم(12): هل لنشاط فهم المنطوق علاقة مع باقي أنشطة اللغة العربية

الجدول رقم(12): خاص بالعلاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%83.33
لا	00	%00
أحيانا	2	%16.66
المجموع	12	

الشكل رقم (12):خاص بالعلاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية.



التعليق:

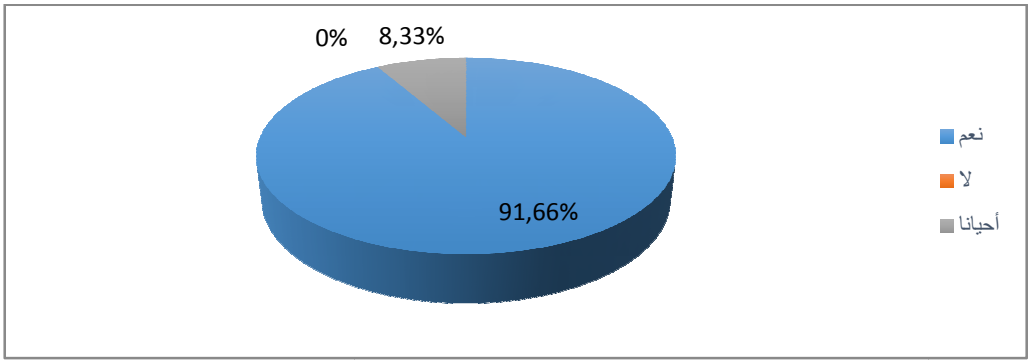
بالرجوع إلى الجدول والدائرة النسبية نجد أن إجابات بـــ "نعم" بلغت نسبة 83.33% وهذا يدل على وجود علاقة بين نشاط فهم المنطوق وباقي أنشطة اللغة العربية كالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي، كما يعد –نشاط فهم المنطوق–حجر الأساس في بناء النصوص واستنتاج الظواهر النحوية والإملائية، فيحين بلغت نسبة باقي الإجابات بـــ "أحيانا" نسبة 16.66%وهذا يرجع التدرج في المعارف، أما الإجابات بـــ "لا" فكانت منعدمة.

السؤال رقم (13): هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في تواصلك مع التلاميذ؟

الجدول رقم(13): خاص بمدى استخدام المعلم للغة العربية في تواصله مع التلاميذ.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%91.66
لا	0	%0
أحيانا	1	%8.33
المجموع	12	%100

الشكل رقم(13): خاص بمدى استخدام المعلم للغة العربية الفصحى في التواصل مع التلاميذ.



التعليق:

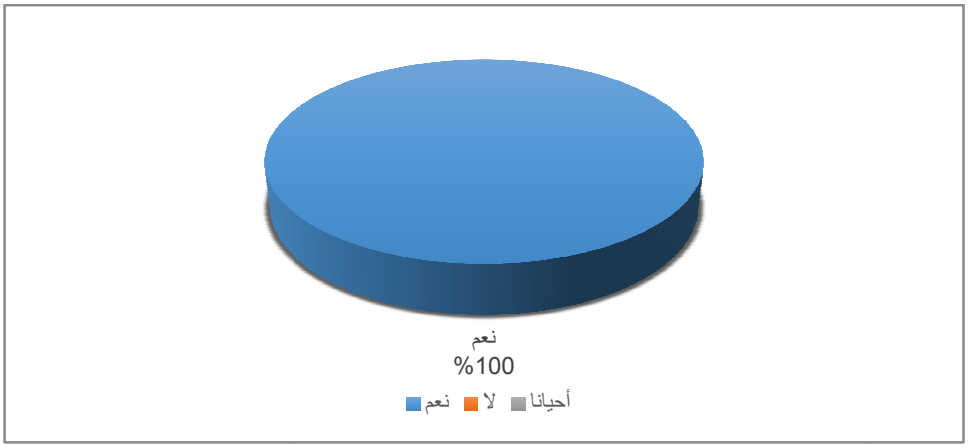
يتضح لنا من خلال الجدول أن المعلمين الذين يستخدمون اللغة العربية في التواصل مع التلاميذ نسبتهم وصلت حتى 91.66 %مقارنة مع المعلمين الذين لا يستخدمونها بكثرة حيث بلغت نسبتهم 8.33 %، وهي نسبة جد ضعيفة،ويرجع سبب الاهتمام إلى مدى أهمية اللغة العربية الفصحى في العملية التعلمية، كما تعد اللغة العربية هي الأصل حتى يتمكن المتعلم من الأداء السليم للتواصل، واكتساب ألفاظ ومفردات جديدة أثناء تواصله مع المعلم

السؤال رقم(14): هل تعمل على خلق جو من التفاعل والحوار المتبادل بينك وبين التلميذ؟

الجدول رقم(14): خاص بعملية التفاعل والحوار بين المعلم والمتعلم.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	12	%100

الشكل رقم(14): خاص بعملية التفاعل والحوار بين المعلم والمتعلم



التعليق:

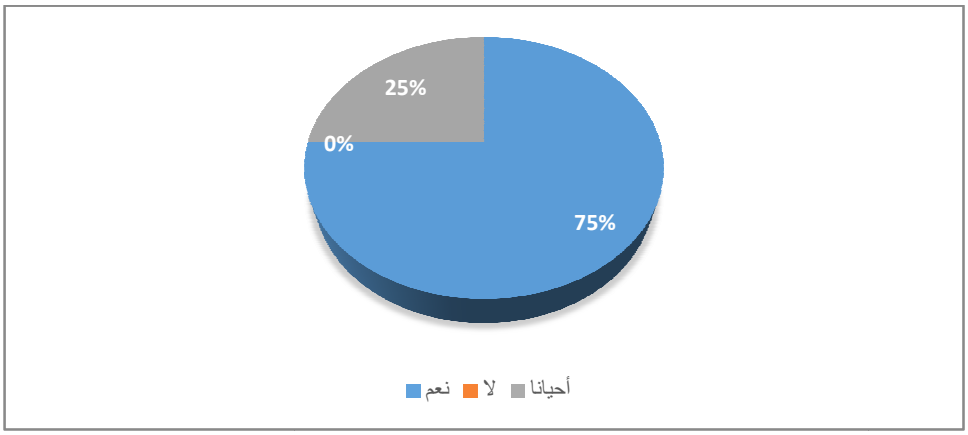
يتفق جميع المعلمين على خلق جو من التفاعل بينهم وبين التلاميذ خلال سير العملية التعلمية عامةً، وخلال فهم المنطوق خاصةً، وهذا بنسبة100%، وهذا يرجع إلى كون نشاط فهم المنطوق ممتع وشيق من خلال مسرحة أحداث النص، حيث يجعل المتعلم قطب فعال في العملية التعلمية، ومنه يعد التواصل ذا أهمية في عملية التعليم من خلال استثمار التلاميذ وجعلهم يفهمون النص المنطوق ويعيدون سرده، وهذا بالاعتماد على مهارتي الاستماع والتحدث وتنميتها لدى المتعلم حتى يصبح المسير للعملية التعلمية داخل القسم وهو في سن مبكر، كما يؤكد المعلمين على أن التفاعل هو الكفيل بإرساء الكفاءة المرجوة من هذا النشاط في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتنمية أفكاره وتوظيف الصيغ والأساليب ويتم ذلك بتشويق المتعلم إلى التفاعل مع النص بوضعيات ذات دلالة.

السؤال رقم(15): هل الصيغ المقررة لنشاط فهم المنطوق مناسبة لسن المتعلم وقدراته العقلية.

الجدول رقم(15): خاص بمدى مناسبة الصيغ المقرر لنشاط فهم المنطوق مع سن المتعلم وقدراته العقلية.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%75
لا	00	%00
أحيانا	03	%25
المجموع	12	%100

الشكل رقم(15): خاص بمدى مناسبة الصيغ المقدرة في نشاط فهم المنطوق مع سن المتعلم وقدراته العقلية.



التعليق:

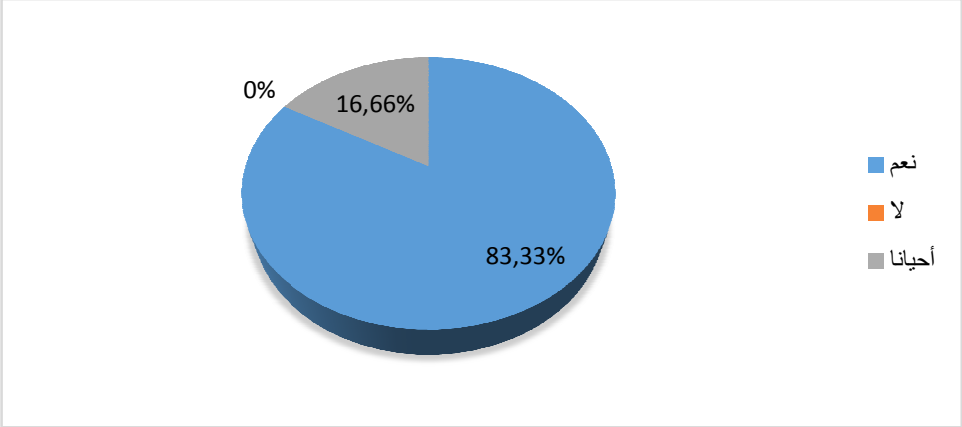
نلاحظ من خلال الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 75% من المعلمين يرون أن الصيغ المقرر لنشاط فهم المنطوق مناسبة لسن المتعلم وقدراته العقلية؛ أي أن الدروس تتلاءم وقدراته العقلية حتى إن المعلم الناجح لا يجد صعوبة في تلقينها للمتعلمين، إلا أنه يحتاج إلى الوقت الكافي من أجل ترسيخ تلك الصيغ لدى المتعلمين، بينما كانت النسبة المتبقية من الإجابات بـــ "أحيانا" والتي قدرت بـــ 25%، أي أن المعلمين لا يؤيدون رأي الآخرين تماما، حيث أن بعض الصيغ في هذا النشاط تكون ملائمة إلى حد مقبول مع قدرات المتعلم العقلية في الوقت نفسه نجد بعض الصيغ تكون جد صعبة بالنسبة لسنه ولقدراته في حين بلغت نسبة الإجابات بـــ "لا" الصفر.

السؤال رقم(16): هل عند تكرار العبارة يقتنع المتعلم؟

الجدول رقم(16): خاص بمدى اقتناع المتعلم عند تكرار العبارات من طرف المعلم.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%83.33
لا	00	%00
أحيانا	2	%16.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم 16 خاص بمدى اقتناع المتعلم عند تكرار العبارات من طرف المتعلم؟



التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلبية المعلمون أجمعوا بنسبة 83.33% أن عند تكرار العبارة يقتنع المتعلم، حيث أن التكرار يساعدهم على استيعاب ما يتم تداوله داخل الصف، وهذا يؤكد مدى إقناع المعلمين للتلاميذ وتسهيل الفهم لهم 83.33%بالتكرار ترسيخ الفكرة في ذهن المتعلم، أما النسبة المتبقية والمتمثل في 16.66%كانت إجاباتهم بـــ"أحيانا" لأن الإقناع يعود إلى القدرة إلى مفاعلة المتعلم بما

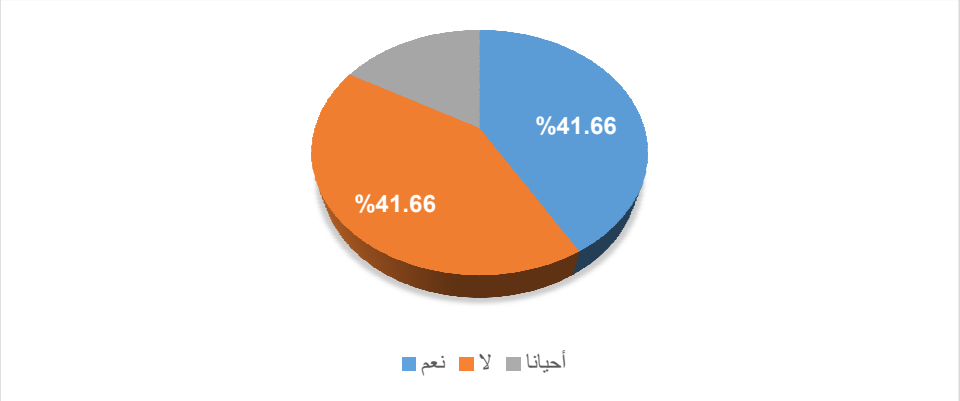
يسمعه من خلال الإيحاء والتشويق وحتى التكرار في بعض الأحيان، ومنه نستنتج أن للتكرار دور فعال في العملية التعلمية خاصة وأن المتعلمين في هذا السن يحتاجون إلى أسلوب التكرار من أجل إقناعهم بفكرة ما أو قضية معينة وبهذا يكون المعلم قد استخدم واحدة من أهم تقنيات الحجاج من أجل إقناع المتعلم.

السؤال رقم (17): هل عندما تحذف عنصر لغوي يفهمك المتعلم؟

الجدول رقم (17): خاص بمدى فهم المتعلم عند حذف عنصر لغوي.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%41.66
لا	5	%41.66
أحيانا	2	%16.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم (17) خاص بمدى فهم المتعلم عند حذف عنصر لغوي



التعليق:

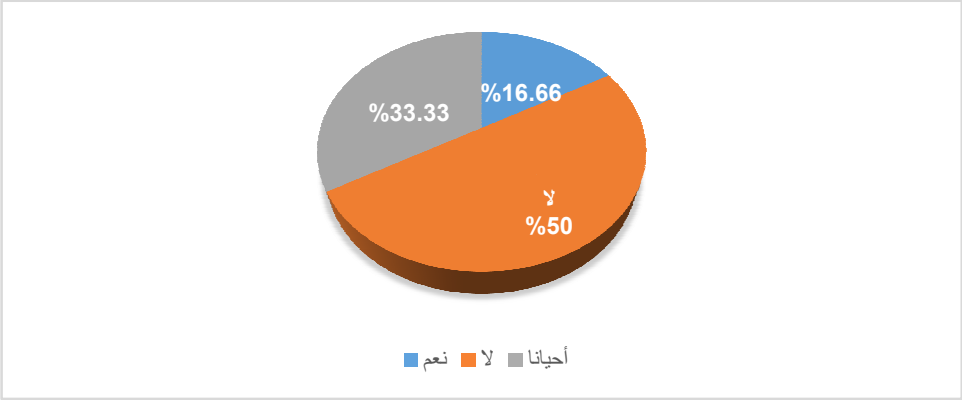
نلحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمون الذين كانت إجاباتهم بنعم بلغت 41.66% ويرجع ذلك إلى الاستجابة الفعالة للمتعلم إذا تمكن المعلم من مفاعلته مع ما يسمعه والرصيد اللغوي الذي يمتلكه، فعند ذلك تجد المتعلم يفهم كلامك ويستوعب ما

تم تقدمه له عند حذف عنصر لغوي، فأحيانا لا يكمل المعلم كلامه حتى يجد أن المتعلم قد أكمله، في حين نجد نفس النسبة 41.66 % تقر بأن المتعلم لا يفهم عند حذف أي عنصر لغوي لأن رصيده اللغوي لا يزال قيد البناء أما النسبة المتبقية 16.66%من المعلمين فيرون أن المتعلم يفهم في بعض الأحيان وتغيب عنه في البعض الآخر.

السؤال رقم(18): هل الفعل الكلامي ضاغط على المتعلم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%16.66
لا	6	%50
أحيانا	4	%33.33
المجموع	12	%100

الشكل رقم (18): خاص بمدى ضغط الفعل الكلامي على المتعلم.



التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أن الإجابات بنعم كانت بنسبة 16.66%وهذا ما أكده المعلمون حول امتلاك المتعلم لكفاءة لغوية تواصلية في نهاية السنة الدراسية، ويقابلها نسبة 50% من المعلمين الذين كانت إجاباتهم بـــ "لا" وذلك راجع إلى كون المتعلم في هذه المرحلة من العمر يكون جد حساس فلابد من مراعاة الأفعال الكلامية المستعمل في التعامل معه في حين بلغت نسبة الإجابات بـــ"أحيانا"

33.33%ويرجع ذلك إلى دائرة اهتمام المتعلم، فإذا كان الفعل منصبا ومركزا فيه يجد المعلم استجابة والعكس صحيح.

السؤال رقم(19): كيف تستعمل الفعل الصحيح لتوجيه المتعلم في ميدان فهم المنطوق؟

تنوعت وتعددت أجوبة المعلمين حول كيفية استعمال الفعل الصحيح لتوجيه التلميذ في تعليم نشاط فهم المنطوق، وتمثلت إجاباتهم فيما يلي:

-تقمصت الأدوار ومسرحة الأحداث واستعمال الإيحاء وخفض ورفع الصوت لتمثل المعاني.

- الاستماع إلى النص المنطوق عدة مرات عن طريق قراءة وفي الأخير يجسد ويمثل النص المنطوق.

-استعمال الإيحاءات والإيماءات والإشارات والحجج.

-يعيد بناء النص عن طريق تكرار الأحداث ومسرحتها.

-ننتقي الأسهل والمتداول للفهم مع شرحه للتلميذ.

- نستعمل الفعل المباشر الذي يحتمل التأويل.

- انتقاء الفعل المناسب لسن ومستوى التلميذ ومحيطه.

-مشاركة المتعلمين في التحقق من الفرضيات التي يتنبأبها وبيان مدى صحتها وفائدتها.

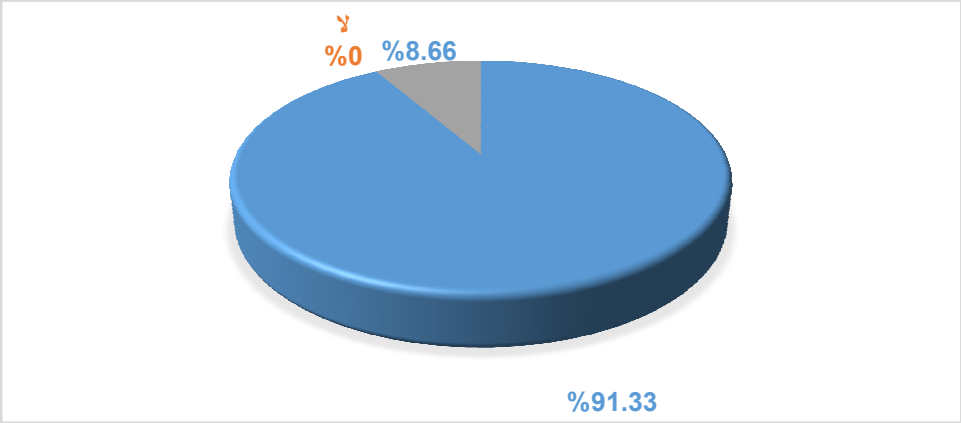
- النظر فيما قد استمعوا إليه وبيان مدى تناسبه مع معارفهم السابقة.

السؤال رقم (20): في اعتقادك هل ترى أن المتعلم يفهم المقصود من الفعلالذي توجهه له؟

الجدول رقم(20): خاص بمدى فهم المتعلم للفعل الموجه له من طرف المعلم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%91.66
لا	00	%00
أحيانا	1	%8.33
المجموع	12	%100

الشكل رقم(20): خاص بمدى فهم المتعلم للفعل الموجه له من طرف المعلم



التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن الإجابة بـــ"نعم" بلغت نسبتها 91.66% أما 8.33% المتبقية فكانت لأحيانا، وهذا يؤكد أن التلميذ يفهم المقصود من الأفعال الكلامية التي يوجهها إليه المعلم أو يأمره للقيام بها، وهذا راجع إلى بساطة هذه الأفعال وكثرة تداولها سواء في القسم أو في المنزل، وهذا ما يجعل التلميذ لا يجد صعوبة في فهم ما يقصده المعلم، بحيث إن جل أفعال القول يتم تداولها باستمرار في البيئة الاجتماعية

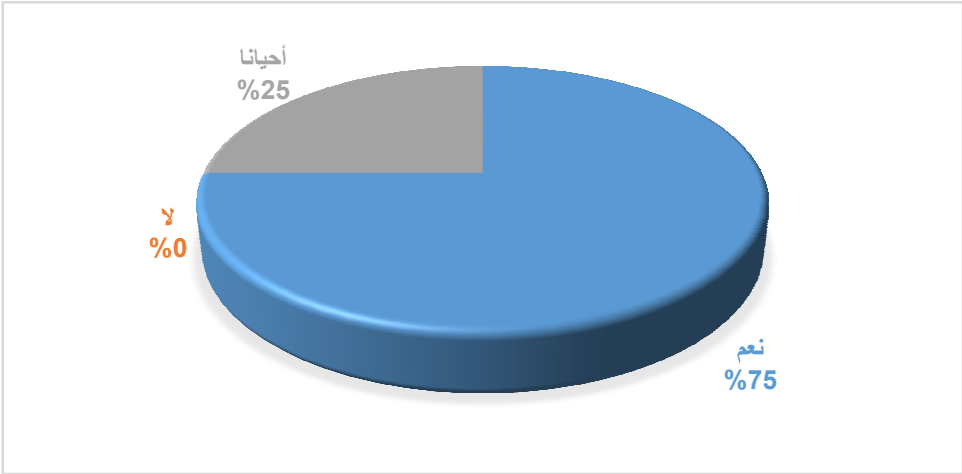
للمتعلمين، لذا نجد أن المتعلم يربط بين البيت والمدرسة في تنفيذ الأفعال التي يؤمر للقيام بها.

السؤال رقم (21): هل يؤثر فعل القول في سلوك المتعلم؟

الجدول رقم (21): خاص بتأثير فعل القول في سلوك المتعلم.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%75
لا	00	%00
أحيانا	3	%25
المجموع	12	%100

الشكل رقم (21): خاص بتأثير فعل القول في سلوك المتعلم



التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أن إجابة بنعم بلغت نسبة 75% حول تأثير فعل القول في سلوك المتعلمين، ويعود هذا إلى فهم التلاميذ لهذه الأفعال التي يقولها داخل الصف أو ما يتم تداوله أثناء تقديم الدروس، ما نقصد به أفعال القول الأفعال الثابتة، مثل التحية السلام، صباح الخير، الترحيب، مرحبا، أهلا وسهلا....، وكذلك ألفاظ المجاملة هنيئا، أحسنت، ممتاز، وبهذه الأفعال يوجه المعلم سلوك المتعلم إلى الأفضل

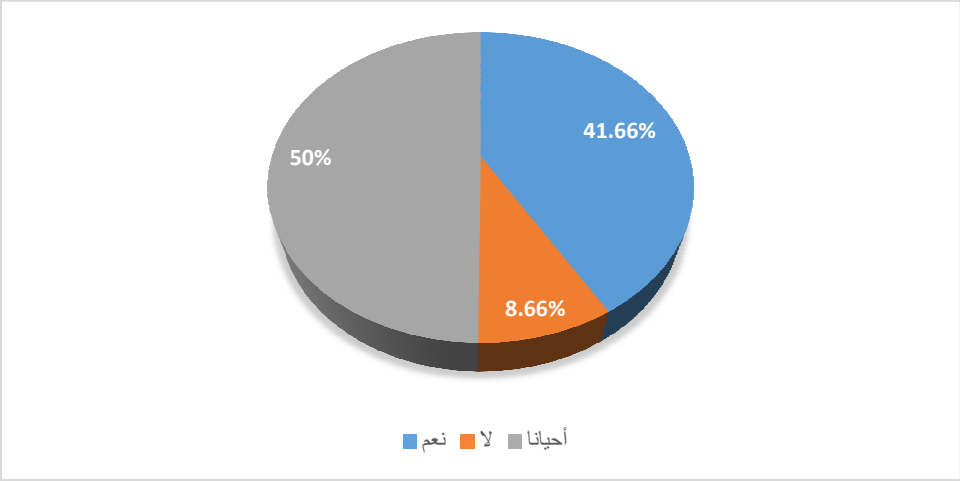
فيحسن المتعلم من تصرفاته وأفعاله وكذلك الأقوال التي يتفوه بها، في حين نجد نسبة 25% من المعلمين كانت إجابتهم بـــ "لا"، وذلك راجع إلى أن الفعل القول لابد أن يلمس رغبات وميولات المتعلم ولا يكون ذلك إلا باستمالته.

السؤال رقم(22): هل يستعمل المتعلم فعل القول بطريقة صحيحة؟

الجدول رقم (22): خاص باستعمال المتعلم لفعل القول بطريقة صحيحة

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%41.66
لا	1	%8.66
أحيانا	6	%50
المجموع	12	%100

الشكل رقم (22):خاص باستعمال المتعلم لفعل القول بطريقة صحيحة



التعليق:

نلحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أن الإجابات متفاوتة النسب فبلغت الإجابة "أحيانا" نسبة 50%و"نعم" نسبة 41.66%حول استعمال المتعلم لفعل القول بطريقة صحيحة وهذا راجع إلى مستواه ورصيده اللغوي والنمو الفكري لديه، وهذا ما يجعله يخطأ في استعماله الصحيح لفعل القول أو الكلام بطريقة صحيحة أثناء الحوار

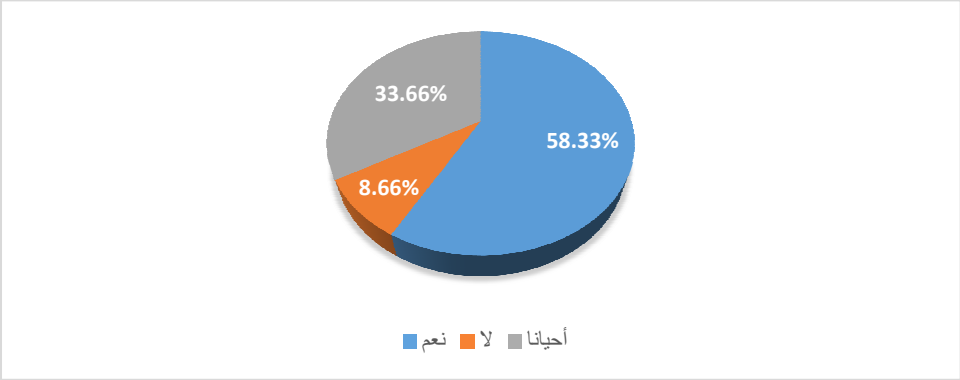
مع المعلم أو مع زملائه، في حين بلغت نسبة الإجابات بـــ"لا"8.66% وذلك راجع إلى عدم تمكن التلميذ من اللغة وألفاظها وضعف رصيده اللغوي.

السؤال رقم(23): هل يقتنع تلميذ السنة الرابعة ابتدائي بكل ما تقدمه له؟

من الجدول رقم (23): خاص بمدى اقتناع تلميذ السنة الرابعة ابتدائي بكل ما يقدم له طرف المعلم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%58.33
لا	1	%8.66
أحيانا	4	%33.33
المجموع	12	%100

الشكل رقم(23): خاص بمدى اقتناع تلميذ السنة الرابعة ابتدائي بكل مايقدم له من طرف المعلم.



التعليق:

يتبين لنا من خلال الجدول والدائرة النسبية أن نسبة التلاميذ الذين يقتنعون بكل ما يقدملهم بلغت 58.33% حسب رأي المعلمين في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين لا يقتنعون بكل ما يقدم لهم 33.33%، وبلغت الإجابة بـــ "لا" نسبة 8.66%، وذلك راجع إلى مستوى التلاميذ الفكري الضعيف وعدم لامتلاكهم لرصيد لغوي وزاد

معرفي كبير يمكنهم من استيعاب وفهم جل الدروس وحتى يتسنى للمعلم من إقناعهم بما يتم تداوله داخل القسم.

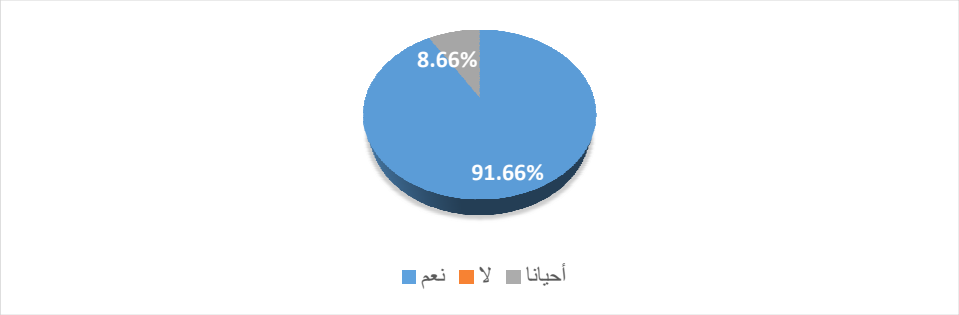
3-محور السياق وعلاقته بنشاط فهم المنطوق:

السؤال رقم(24): هل نشاط فهم المنطوق يحقق رصيد لغوي لدى المتعلم؟

الجدول رقم(24): خاص بنشاط فهم المنطوق وتحقيقه لرصيد لغوي لدى المتعلم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%91.66
لا	00	%00
أحيانا	1	%8.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم(24):خاص بنشاط فهم المنطوق وتحقيقه لرصيد لغوي لدى المتعلم



التعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول والشكل أعلاه بأن معظم المعلمين أقروا وأكدوا بأن نشاط فهم المنطوق يحقق اكتساب رصيد لغوي لدى المتعلم حيث قدرت نسبة 91.66 %فيحين نرى أن النسبة المتبقية 8.66 %من المعلمين أبدوا رأيهم في أن اكتساب رصيد لغوي لدى المتعلم يكون من خلال هذا النشاط يكون يكون إلا في بعض الأحيان، وإن دلت هذه النتائج فإنما تدل على أن نشاط فهم المنطوق ذو أهمية

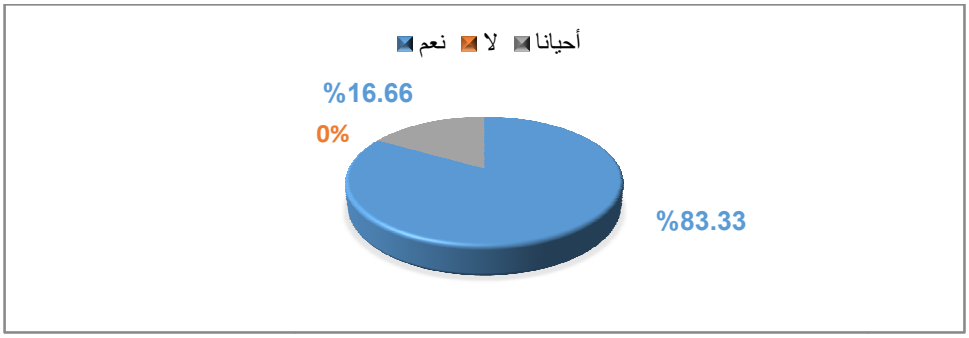
بالغة دور هام في التحصيل اللغوي لدى المتعلمين، لأنه يتناسب موضوعه مع المحيط الذي يحيط بالمتعلم وميوله ورغباته، وكذلك يمكن المتعلمين من اكتساب مفردات جديدة وأساليب جديدة في التعبير.

السؤال رقم(25): هل أنشطة اللغوية مرتبطة مع بعضها البعض في الوحدة الواحدة

الجدول رقم(25): خاص بمدى ارتباط أنشطة اللغوية مع بعضها البعض في الوحدة الواحدة

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%83.33
لا	00	%00
أحيانا	2	%16.66
المجموع	12	%100

الشكل رقم(25): خاص بمدى ارتباط أنشطة اللغوية مع بعضها البعض في الوحدة الواحدة



التعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول بأن أغلب المعلمين يقروا بأن الأنشطة اللغوية المتضمنة في الوحدة الواحدة مرتبطة بعضها البعض وهذا بنسبة83.33%،

بينما نسبة المعلمين الذين ذهبوا إلى أنها مرتبطة في جزء منه فقط قدرت ب 16.66%، ونظرا للنتائج المتحصل عليها، يمكنا القول إن معظم الأنشطة اللغوية المقترحة في الكتاب المدرسي تتماشى والمحتوى معا، كما أن هذه الأنشطة ترتبط ارتباطا وثيقا بالنص سواء كان النص المنطوق أو المكتوب. وهذا مايعرف بالمقاربة النصية*[1]، بحيث يتمكن المعلم من الربط ذهنيا بين مفردات ومصطلحات الوحدة الواحدة من خلال سياق الكلام.

السؤال رقم(26): هل عندما تغير كلمة بمرادفها يفهم المتعلم

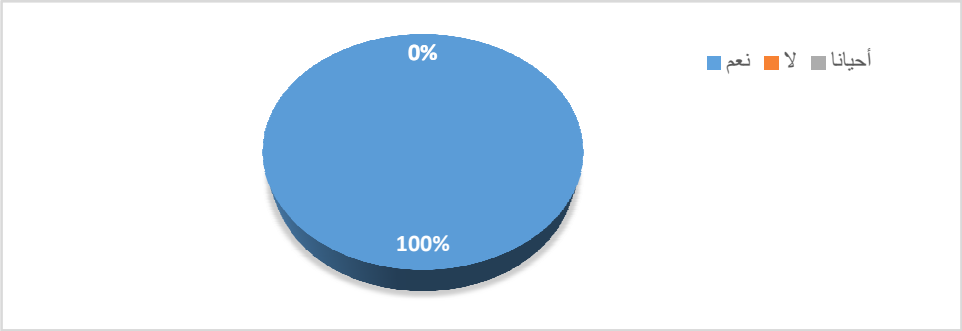
الجدول رقم(26): خاص بمدى فهم المتعلم عند تغيير الكلمة بمرادفها من طرف المعلم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	12	%100

الشكل رقم (26): خاص بمدى فهم المتعلم عند تغيير الكلمة بمرادفها من طرف المعلم.

*المقاربة النصية: اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل النسبة الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية.

[1]ينظر: بن صيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة، ص10.



التعليق:

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول والدائرة النسبية أن جميع المعلمين أجمعوا بنسبة 100% أنه عندما يقوم بتغير الكلمة بمرادفها يفهم المتعلم وذلك راجع إلى كون المتعلم يمتلك رصيدا لغويا جيد فبمجرد ما يعطيه المعلم مرادف الكلمة يربطها بسياق الموقف الذي هو فيه فيفهم ما يرمي إليه المعلم، كما يؤكد جل المعلمين أن تغيير المفردات أثناء العملية التعلمية يمكن المتعلم من اكتساب ألفاظ ومفردات جديدة وتنمية رصيده اللغوي.

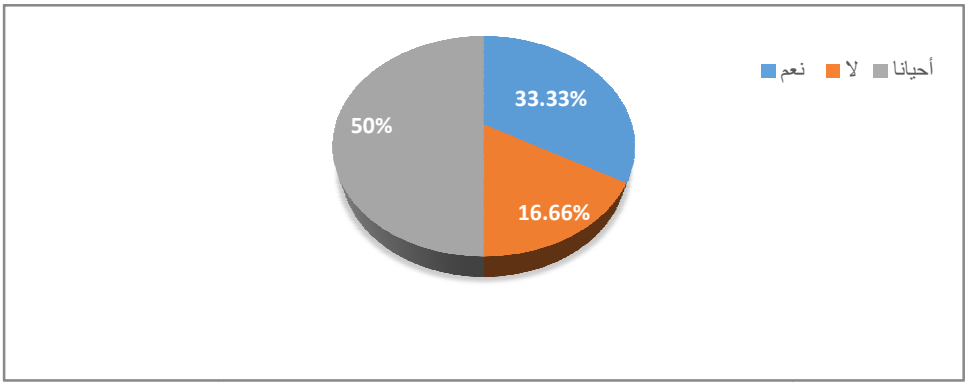
4-محور الصعوبات التي يواجهها المتعلم

السؤال رقم(27): هل ثمة صعوبات أثناء تقديم نشاط فهم المنطوق؟

الجدول رقم(27): خاص بمدى وجود صعوبات أثناء تقديم نشاط فهم المنطوق

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%33.33
لا	2	%16.66
أحيانا	6	%50
المجموع	12	%100

الشكل رقم(27): خاص بمدى وجود صعوبات أثناء تقديم نشاط فهم المنطوق



التعليق:

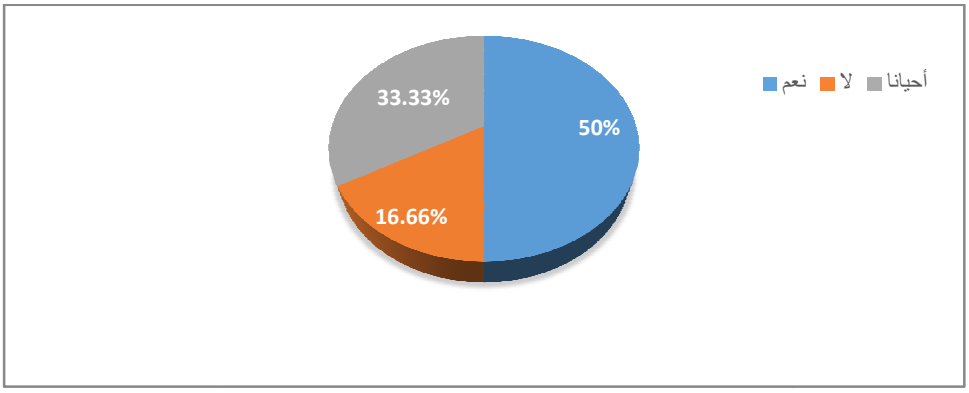
على ضوء البيانات الواردة في الجدول أعلاه يتضح أنه ليس ثمة صعوبات في تقديم هذا النشاط بنسبة 16.66%،أما النسبة الأكبر من الإجابات فكانت بـــ "أحيانا" والتي قدرت بـــ 50ـــ% وقد أرجعوا ذلك إلى جملة من الأسباب والمتمثلة في أن بعض النصوص غير مناسبة وملائمة لسن التلميذ وقدراته وهناك أيضا صعوبة في توصيل بعض المصطلحات إلى المتعلم وهذا راجع إلى نقص الاستيعاب لديه فنجد صعوبة في فهم بعض المصطلحات لكونها مبهمة وفيها غموض ولبس شديد، أما النسبة المتبقية فكانت إجابتهم بـــ "نعم" 33.3%وهي ليست بالنسبة الضئيلة وقد ارجعوا ذلك إلى عدم مطابقة الوضعية المقدمة لواقع التلاميذ، هذا يعود للتباين بين مناطق الوطن (فالحضر ليس كالريف)، وكذلك عدم توفر بعض الوسائل التعلمية اللازمة فهناك بعض الدروس يحتاج تدريسها إلى تسجيلات صوتية أو ربما صور توضيحية و أن الحجم الساعي غير كاف.

السؤال رقم(28): هل ترى أن المتعلم يجد صعوبة في استخدام اللغة العربية الفصحى؟

الجدول رقم(28): خاص بإيجاد المتعلم صعوبة في استخدام اللغة العربية الفصحى

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%50
لا	2	%16.66
أحيانا	4	%33.33
المجموع	12	%100

الشكل رقم(28): خاص بإيجاد المتعلم صعوبة في استخدام اللغة العربية الفصحى



التعليق:

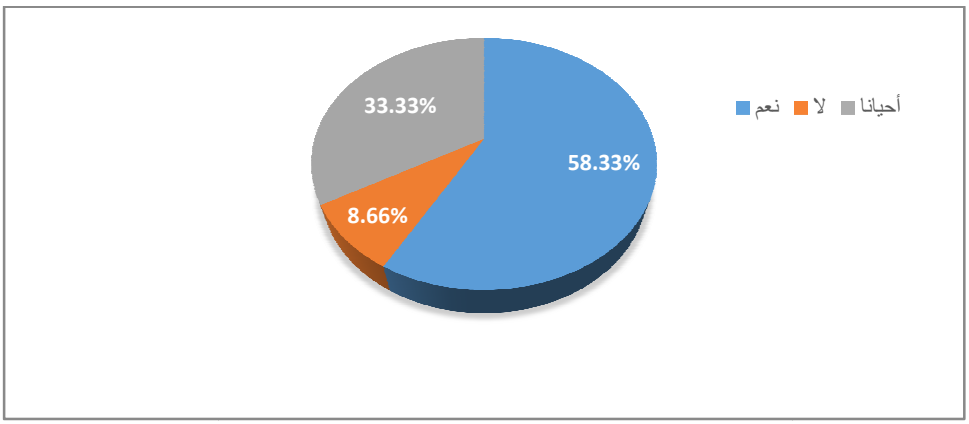
بالرجوع إلى البيانات الواردة الجدول والدائرة النسبية نجد نسبة 33.33 %من المعلمين اختاروا الإجابة بـــ "أحيانا" فيما يخص إيجاد المتعلم صعوبة في استخدام اللغة العربية الفصحى ونجد نسبة16.66 %أجابوا بـــ "لا" في حين نجد النسبة الأكبر من الإجابات كانت بـــ "بنعم" 50% وذلك راجع إلى عدم استعمال اللغة العربية في الوسط الاجتماعي، وذلك بسبب استعمال العامية في الحياة اليومية بنسبة كبيرة، وهذا ما يؤثر على لغة المتعلم وعدم تمكنه من اللغة العربية بشكل صحيح.

السؤال رقم(29): هل تعتقد أن برنامج نصوص فهم المنطوق للسنة الرابعة ابتدائي تحقق الأهداف المرجوة للعملية التعلمية.

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

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%58.33
لا	1	%8.66
أحيانا	4	%33.33
المجموع	12	%100

الشكل رقم(29): خاص بمدى تحقيق برنامج نصوص فهم المنطوق للأهداف المرجوة من العملية التعلمية.



التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أن برنامج فهم المنطوق للسنة الرابعة ابتدائي تحقق الأهداف المرجوة للعملية التعلمية وذلك في الإجابة ب"نعم" حيث بلغت نسبة 58.33%في حين بلغت نسبة الإجابات بـــ "لا" 8.66% أما النسبة المتبقية فكانت إجابتهم بـــ "أحيانا" 33.33%،حيث تمكن هذه الأهداف في امتلاك المتعلم كفاءة لغوية

تمكنه من التواصل مشافهة في وضعيات بسيطة باللغة العربية الفصحى، ويقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ويفهمها ن ويفهم خطابات منطوقة مختلفة ويرد استجابة لما يسمع ويتفاعل مع تلك النصوص المنطوقة، وينتج نصوصا مشافهة ويحلل معالم الوضعية التواصلية. يتمكن من وصف الأشياء انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة[1].

السؤال رقم(30) ماهي مقترحاتك التي من شأنها أن تسهم في إنجاح تقديم نشاط فهم المنطوق بصورة سلسة تكون أكثر نجاعة؟

- الابتعاد عن التعقيد الفكري واللغوي، واختيار نصوص تستجيب بطريقة بسيطة لميول ورغبات هذه الشريحة.
- أن تكون النصوص تتميز بالعموم والشمولية من واقع كل المتعلمين.
- يجب أن تأخذ نصوص فهم المنطوق طابع الحوار لتمكن المتعلم من مسرحة الأحداث زيادة الحجم الساعي لنشاط فهم المنطوق.
- استعمال الوسائل السمعية البصرية، أي معناه تقديم نص فهم المنطوق عن طريق الوسيلة (الهاتف...).
- استعمال وضعيات ذات دلالة وتتماشى مع الواقع الاجتماعي للمتعلمين.
- يجب أن يشمل فهم المنطوق على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المعلم.
- تخصيص وقت أكبر لأنشطة اللغة العربية وخاصة نشاط التعبير الشفوي.
- يجب أن يتوفر في فهم المنطوق عنصر الاستمالة، لأن المتعلم قد يقتنع بالفكرة لكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب.

[1] ينظر: بن صيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص28.

ثانيا: تحليل الاستبيان الخاص بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

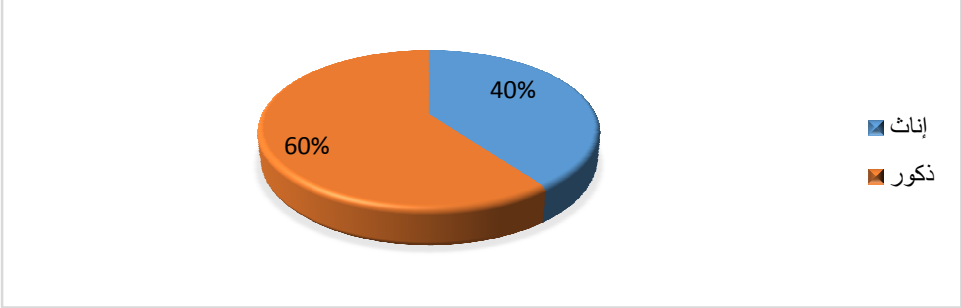
بعد إجابة التلاميذ على استمارات الاستبيان الذي كان على شكل تمارين تم تحليل الإجابات على النحو الآتي:

1-البيانات العامة:

نسبة التلاميذ من حيث الجنس

الجدول رقم(01): يمثل نسبة التلاميذ من حيث الجنس لمدرسة بحمة علي-منبع الغزلان-

الجنس	التكرار	النسبة
إناث	16	%40
ذكور	24	%60
المجموع	40	%100



التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الذكور مرتفع عن نسبة الإناث، حيث قدرت بـــ 60% أما نسبة الإناث قدرت بـــ 40% وهذا يدل على أن التعليم الابتدائي يحرص على المزج بين الجنسين في القسم الواحد، ذلك من أجل خلق جو من التفاعل تتبادل الأفكار بينهم، بحيث ينمو كل تلميذ على احترام وتقدير الجنس الآخر وعدم التمييز بين بعضهم البعض في الحقوق والواجبات، أما من ناحية الذكور أكثر من الإناث فهذا

راجع إلى توزيع التلاميذ على الأقسام أو إلى ارتفاع نسبة المواليد الذكور في ذلك العام.

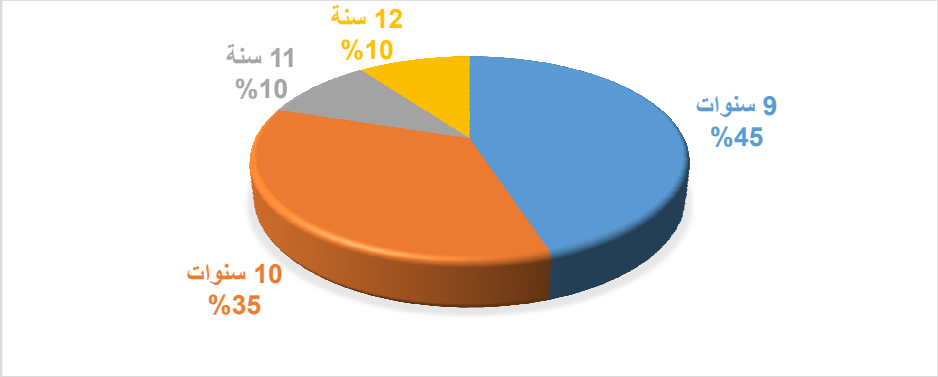
نسبة العمر للتلاميذ:

الجدول رقم(02): يوضح توزيع التلاميذ حسب العمر لابتدائية بحمة علي

العمر	التكرار	النسبة المئوية
9 سنوات	18	%45
10 سنوات	14	%35
11 سنة	4	%10
12 سنة	4	%10
المجموع	40	%100

الشكل رقم(02): يوضح توزيع التلاميذ حسب العمر ل: ابتدائية بحمة علي.

دائرة نسبية:



التعليق:

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية التلاميذ أعمارهم 9 سنوات وهذا هو العمر المفترض لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حيث بلغت نسبتهم 45% أما النسبة المتبقية 55

%فتراوح أعمارهم بين 10و11 و12 سنة وهذا راجع إلى كون التلاميذ قد أعادوا في السنوات الماضية.

2-نتائج دراسة التمارين:

تعتبر التمارين من أهم الأنشطة التي لا يمكن الاستغناء عنها في التعليم الابتدائي، فيقوم المتعلم بتوظيف مكتسباته من خلالها، حيث يخصص لها وقت محدد نهاية كل حصة وذلك لاختبار مدى فهمه للدرس وترسخه في ذهنه، ومن أجل معرفة ذلك قمنا بدراسة مجموعة من التمارين التي كنا قد قمنا بتوزيعها على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وصححنا الأوراق لنقف على أهم الأخطاء الشائعة الموجودة في حلولهم.

وبما أن نشاط فم المنطوق يليه دائما التعبير الشفوي ودراسة الصيغ اعتمدنا على ثلاثة تمارين يوظف فيها التلميذ بعض الصيغ التي درسها سابقا، وقد سجلنا نسبة الأخطاء التي وقعوا فيها ثم قمنا بتصنيف هذه الأخطاء إلى أخطاء إملائية، وأخطاء صرفية وأخطاء نحوية.

وقد اخترنا هذا النوع من التمارين لأنه خير دليل على الصيغ المدروسة لمتعلمي السنة الرابعة ابتدائي، ولاختبار مدى إفادتهم منها من الجوانب الثلاثة السابقة(الإملائية والنحوية والصرفية) وقمنا بوضع جدول خاص بكل تمرين يوضح هذه الأخطاء وتصحيحها ثم سجلنا نسبة التلاميذ الذين لم يوفقوا في توظيف الصيغ في تعابيرهم.

2-1-التمرين الأول:

عبر باستعمال صيغة التشبيه كأن عن الأشياء المشابهة مثل: حديقة منزلنا جميلة كأنها جنة.

1-الفارس/الأسد

1-المروح/بساط أخضر

أ-**الأخطاء الإملائية:** تعددت وتنوعت الأخطاء الإملائية عند تلاميذ الرابعة ابتدائي وفيما يلي جدول يرصد أهم هذه الأخطاء وصوابها من خلال هذا التمرين.

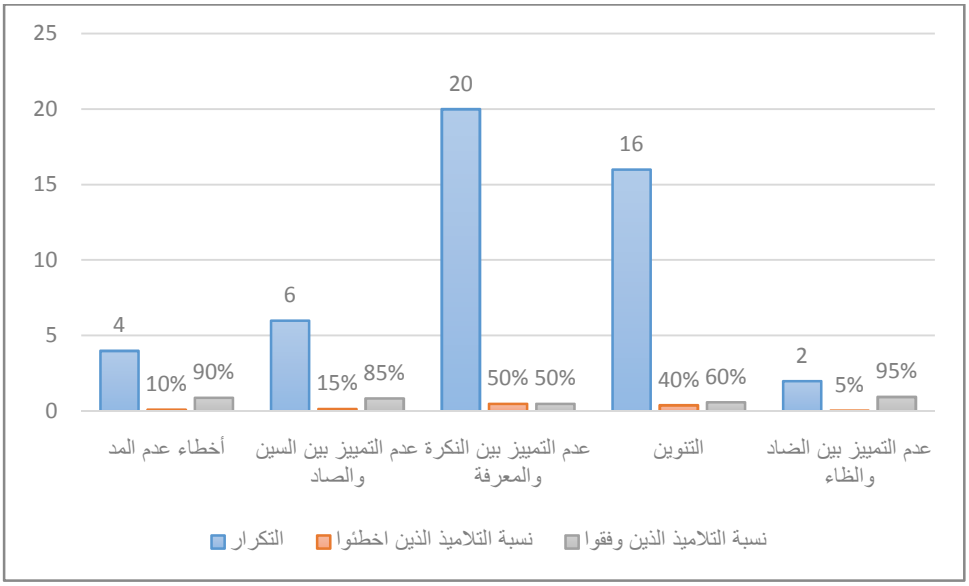
الأخطاء الإملائية	الخطأ	الصواب
أخطاء عدم المد	الفرس رئعة	الفارس رائعة
عدم التمييز بين السين والصاد	يسطاد بصاط أخضر	يصطاد بساط اخضر
عدم التمييز بين النكرة والمعرفة	المُرُوجُ الخضراء المروج الرائعة كأنه الفارس الفارس الشجاع	المروج خضراءُ المروج رائعة كأنه فارس الفارس شجاع
التنوين	كأنه فارس شجاع المروج خضراء كأنها بساط اخضر كأنه أسد مفترس	كأنه فارس شجاع المروج خضراء كأنها بساط اخضر كأنه أسد مفترس
عدم التمييز بين الضاد والظاء	أخظر	أخضر

جدول رقم (01): يبين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الأخطاء الإملائية

أنواع الأخطاء الإملائية	التكرار	نسبة التلاميذ الذين اخطئوا	نسبة التلاميذ الذين وفقوا
أخطاء عدم المد	4	%10	%90
عدم التمييز بين السين والصاد	6	%15	%85

عدم التمييز بين النكرة والمعرفة	20	%50	%50
التنوين	16	%40	%60
عدم التمييز بين الضاد والظاء	2	%5	%95

الشكل رقم(01) يبين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الأخطاء الإملائية



التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول والأعمدة البيانية أن بعض التلاميذ لا يجيدون الإملاء، وهذا راجع إلى عدم انتباههم وتذكرهم للمفردات التي درسوها، فمثلا كلمة"فارس" هي مكتوبة في التمرين إلا أن هناك من لم يوفق في كتابتها، وعموما نجد نسبة 90%من التلاميذ تفادوا أخطاء المد فوظفوا هذه الكلمات في تراكيبهم بشكل صحيح.

وهناك من التلاميذ من يخلط بين السين والصاد وذلك بنسبة 15%، وهذا لعدم تفريقهم بينهما فكتبوا بعض الكلمات كما نطقوها فهذا ليس صحيحا، ككلمة بصاط رغم أنها مكتوبة في التمرين وهذا راجع إلى عدم التركيز، إلا أن هناك نسبة 85% من المتعلمين أصابوا في كتابتها ويعود ذلك إلى النطق السليم لمثل هذه الكلمات بفضل

المداومة على القراءة والمطالعة، كما نجد من التلاميذ من يفرق كذلك بين الضاد والظاء لكن بنسبة حد ضئيل 5% أما النسبة المتبقية من التلاميذ فقد وفقوا وتتمثل هذه النسبة في 95%،بإضافة إلى أننا وجدنا أخطاء في التنكير والتعريف حيث هناك 50% من التلاميذ لا يميزون بين النكرة والمعرفة، إلا أن هناك من التلاميذ من تفادوا مثل هذا الخطأ بنسبة 50%وكتبوا تلك الكلمات بشكل صحيح وهذا يعود إلى قوة تركيزهم وتمكنهم من قاعدة التنكير والتعريف، إلى جانب هذه الأخطاء نجد 40%من المتعلمين لا يعرفون متى يستخدمون التنوين في حين نجد النسبة المتبقية60%من المتعلمين أصابوا في استخدامه بشكل سليم وهذا راجع إلى تركيزهم وتمكنهم من ضبط الشكل بفضل المداومة والممارسة.

ب-الأخطاء الصرفية:

لم يقع الكثير من التلاميذ في الأخطاء الصرفية إلا نسبة جد ضئيلة منهم.

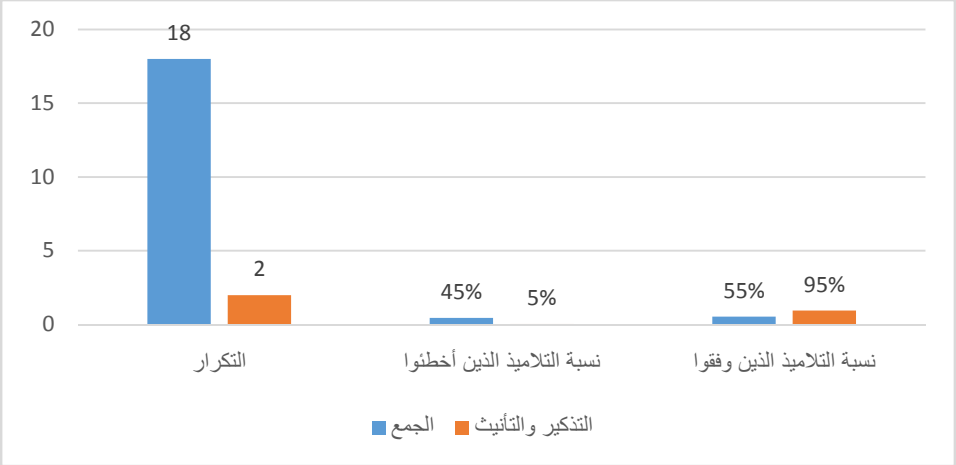
وفيما يلي الجدول بين الأخطاء الصرفية التي وقعوا فيها.

الخطأ	الصواب
المروج كأنه	المروج كأنها
المروج جميل	المروج جميلة

الجدول رقم(03) يبين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الأخطاء الصرفية

نوع الخطأ	التكرار	نسبة التلاميذ الذين أخطئوا	نسبة التلاميذ الذين وفقوا
الجمع	18	%45	%55
التذكير والتأنيث	2	%5	%95

الشكل رقم(03) يبين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الأخطاء الصرفية



التعليق:

يظهر لنا من خلال الأعمدة البيانية أن أغلب الأخطاء الصرفية متمثلة في الجمع والتذكير والتأنيث، فقد لاحظنا من خلال التمرين الأول نسبة 45% من المتعلمين لم يوفقوا في استعمال هذه الكلمات، وهذا راجع لعدم تمييزهم بين المفرد والجمع، رغم أنهم تطرقوا إلى هذا الموضوع في السنة الثالثة من العام الماضي وهذه السنة كذلك، وكذا تعودهم على مثل هذه الكلمات،فمثلا كلمة مروج فهي جمع وليست مفردا، إلا أن هناك نسبة 55% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة بشكل صحيح ووظفوا هذه المفردات توظيفا صائبا ويرجع هذا لإلمامهم بدروس الصرف، وكذا تدريبهم على تمارين مماثلة في المنزل، إضافة إلى ذلك استفادتهم من النصوص المكتوبة المقررة لهم.

ج-الأخطاء النحوية:

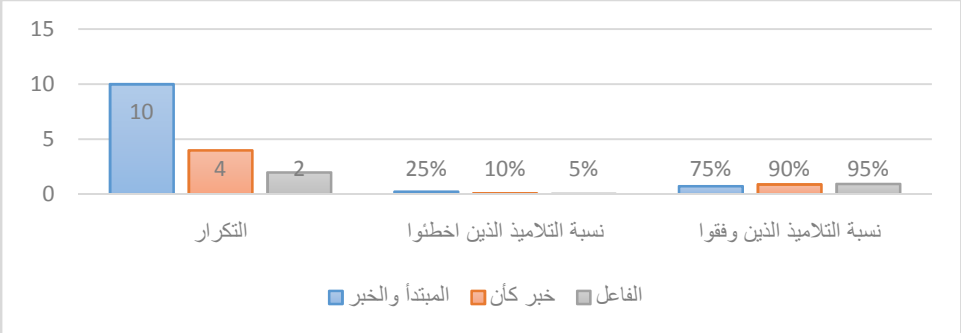
لقد اختلفت الأخطاء النحوية للتلاميذ باختلاف الجمل التي ركبوها إلا أنها لم تكن كثيرة، وفيما يلي جدول يرصد أهم الأخطاء النحوية وضوابطها من خلال التمرين الأول.

الأخطاء النحوية	الصواب	التعليل
المروجَ رائعةَ المروجُ خضراءَ الفارسَ شجاعَ	المروجُ رائعةُ المروج خضراء الفارسُ شجاعُ	المبتدأ والخبر يكونان مرفوعين
كأنها بساطَ كأنه فارسْ	كأنها بساطُ كأنه فارسُ	خبر كأن يكون مرفوع. خبر كأن يكون مرفوع.
يُدافع الأسَدَ	يدافع الأسَدُ	الفاعل يكون دائما مرفوع

الجدول رقم (02): يبين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في أخطاء نحوية

أنواع الأخطاء النحوية	التكرار	نسبة التلاميذ الذين اخطئوا	نسبة التلاميذ الذين وفقوا
المبتدأ والخبر	10	%25	%75
خبر كأن	4	%10	%90
الفاعل	2	%5	%95

الشكل رقم(02) يبين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الأخطاء النحوية



التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن هناك من التلاميذ لم يوفقوا في الجانب النحوي، حيث هناك نسبة 25%من التلاميذ لا يعرفون المبتدأ والخبر، وحركاتها الإعرابية، فهناك من ينصبه كماهو الحال في جملة "المروج رائعة" رغم أنهم درسوا المبتدأ

والخبر خلال هذه السنة الدراسية تحت عنوان "الجملة الإسمية" إلا أنهم لم يوفقوا، في المقابل نجد نسبة 75%من التلاميذ استطاعوا التحكم في استخدام المبتدأ والخبر، لأنه موجود في المقرر الدراسي ولأنهم تناولوا قاعدة المبتدأ والخبر في السنة الثالثة، لذا اعتادوا عليها.

كما نجد نسبة 10%من التلاميذ لايدركون قاعدة اسم وخبر كأن التي تنصب المبتدأ وترفع الخبر رغم أنهم درسوها سابقا، إلا أنهم لم يحسنوا توظيف هذه الكلمات، ويمكن أن يرجع هذا إلى عدم تركيزهم أثناء الحصة أو عند الإجابة عن التمرين، في حين نجد نسبة 90%من التلاميذ تمكنوا من كتابتها بشكل صحيح وهذا عائد إلى استرجاعهم وتذكرهم للقواعد التي أخذوها سابقا.

كما نلاحظ من خلال الجدول هناك من التلاميذ من لا يدركون قاعدة الفاعل وحركته الإعرابية، فهناك من نصبه رغم أنهم قد تطرقوا إلى هذا الدرس تحت عنوان "الفاعل" حيث قدرت نسبة الذين وقعوا في خطأ 5%، في المقابل نجد نسبة 95%من التلاميذ قد وفقوا، وذلك راجع إلى كون القواعد النحوية التي درسوها قد رسخت في أذهانهم مع الممارسة والتكرار.

نستخلص مما سبق أن بعض المتعلمين قد استرجعوا ما درسوه في حصص الظواهر الصرفية والنحوية والإملائية فعملوا على توظيف تلك القواعد مما ساعدهم على عدم الوقوع في الأخطاء أثناء تعبيرهم باستعمال صيغة التشبيه كأن، في حين نجد البعض الآخر من المتعلمين استخدم الصيغة لكنه وقع في بعض الأخطاء الصرفية أو النحوية أو الإملائية، كما نجد بعض المتعلمين لم يحسنوا استخدام صيغة التشبيه "كأن" رغم أنهم تطرقوا إليها خلال دراسة نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفوي فاستخدموا مجموعة من الصور والكلمات وعبروا من خلالها عن الأشياء المتشابهة في المقطع الأول"القيم الإنسانية"في النصوص فهم المنطوق أوفهم المكتوب،حيث إن تلك النصوص

تثري رصيدهم المعرفي والصرفي والنحوي وكذلك استخدام الصيغ، وتزودهم بقدر من التراكيب الجاهزة تساعدهم في تعابيرهم المختلفة.

2-2-التمرين الثاني:

عبر عما هو موجود في الصورة مستعملا ألفاظ النسبة مثل: أعمدة القصور القديمة رخامية

أ-الأخطاء الإملائية:

تعددت الأخطاء الإملائية في تعابير التلاميذ، والجدول التالي يوضح أهم أخطائهم

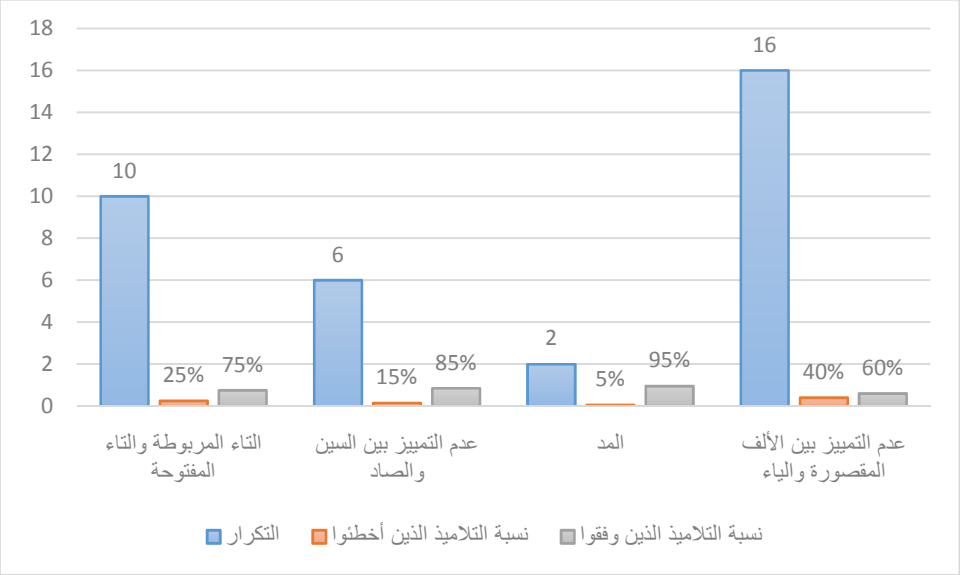
الأخطاء الإملائية	الخطأ	الصواب
التاء المربوطة والتاء المفتوحة	بية سيارت	بيت سيارة
عدم التمييز بين السين والصاد	صيارة	سيارة
المد	الشامالية	الشمالية
عدم التمييز بين الألف المقصورة والياء	الشمالي جليدي مائي	الشمالي جليدي مائي

الجدول رقم(01) بين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الأخطاء الإملائية

أنواع الأخطاء الإملائية	التكرار	نسبة التلاميذ الذين أخطئوا	نسبة التلاميذ الذين وفقوا
التاء المربوطة والتاء المفتوحة	10	%25	%75
عدم التمييز بين السين والصاد	6	%15	%85
المد	2	%5	%95

عدم التمييز بين الألف المقصورة والياء	16	%40	%60

الشكل رقم(01) بين نسبة التلاميذ الذين وقعوا في الأخطاء الإملائية



التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول والأعمدة البيانية أن بعض التلاميذ لا يجيدون الإملاء كما ذكرنا سابقا، ومن أهم الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في هذا التمرين: هي عدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، كما هو الحال في كلمة "بيت" فنسبة 25% من التلاميذ لم يكتبوها بشكل صحيح رغم أنهم درسوها هذه السنة من خلال المقرر الدراسي تحت عنوان"التاء المفتوحة في الأسماء والأفعال" إلا أنهم لم يوفقوا في ذلك وهذا راجع إلى سوء استخدامهم للقواعد الإملائية وعدم استحضارها وقلة التركيز، غير أن هناك نسبة 75% من التلاميذ وفقوا في كتابة التاء المفتوحة فوظفوها بشكل صحيح لأنها برمجت خلال المقرر الدراسي، وبالتالي فهموها بشكل جيد وتمرنوا على كتابتها .

إضافة أننا وجدنا أخطاء فيعدم التمييز بين السين والصاد في كلمة سيارة لكن بنسبة ضئيلة قدرت بـــ 15% وكذلك أخطاء في المد كما جاء في كلمة الشمالية فكتبوها "الشامالية" بنسبة 5 %في حين وفقوا بقية التلاميذ في كتابتها بشكل صحيح وهذا راجع إلى انتباههم وتركيزهم أثناء عملية الكتابة.

كما نجد بعض التلاميذ الذين لم يستطيعوا أن يميزوا بين الألف المقصورة والياء فكتبوا كلمات(الشمالي وجليدي ومائي) بألف مقصورة وذلك بنسبة 40%وهذا راجع إلى قلة التركيز والانتباه في حين نجد نسبة 60% من التلاميذ وفقوا في كتابتها بشكل سليم وهذا راجع إلى تذكرهم لهذه الكلمات التي سبق وأن صادفوها من قبل.

ب-الأخطاء النحوية:

لم تخلو الجمل التي عبروا من خلال عن الصور من الأخطاء، وفيما يلي الجدول التالي يرصد أهم الأخطاء النحوية:

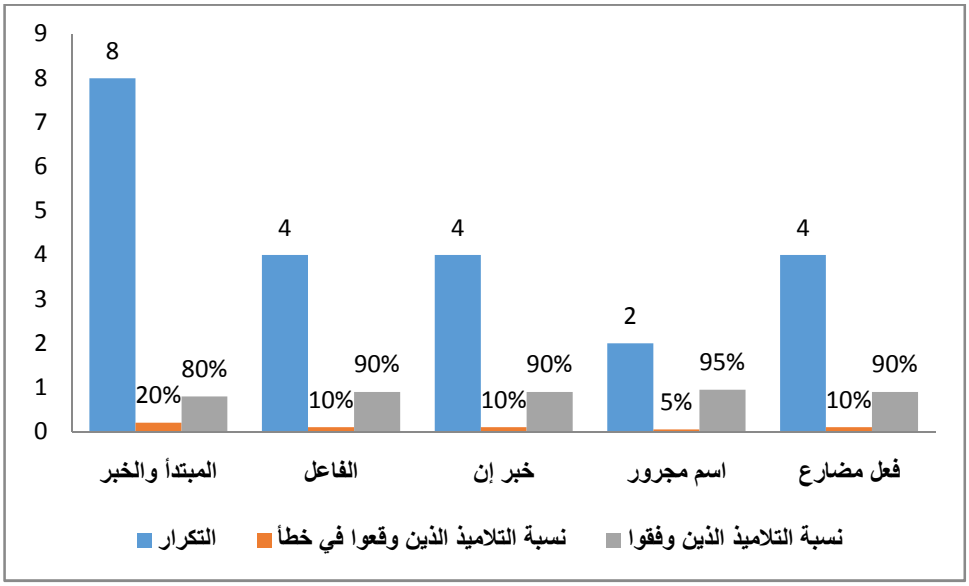
الخطأ	الصواب	التعليل
سيارةَ كهربائيةَ	سيارةُ كهربائيةُ	المبتدأ والخبر يكونان مرفوعين
يشربَ الرجلَ	يشربُ الرجلُ	الفاعل يكون دائما مرفوع
الرجل يشربَ	الرجل يشربُ	فعل مضارع يكون مرفوع
إنها سيارةً	إنها سيارةُ	خبر أن يكون مرفوع
في القطبَ	في القطب	اسم مجرور

الجدول رقم(02): يبين أهم الأخطاء النحوية التي وقع فيها التلاميذ

نوع الخطأ	التكرار	نسبة التلاميذ الذين وقعوا في خطأ	نسبة التلاميذ الذين وفقوا
المبتدأ والخبر	8	%20	%80

الفاعل	4	%10	%90
خبر إن	4	%10	%90
اسم مجرور	2	%5	%95
فعل مضارع	4	10%	90%

الشكل رقم(02): يبين أهم الأخطاء النحوية التي وقع فيها التلاميذ



التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أن هناك من المتعلمين وقعوا في الأخطاء نفسها التي وقعوا فيها في التمرين الأول فمنهم 20% لم يعرف المبتدأ والخبر، وحركاتها الإعرابية فهناك من ينصبه وهناك من يجره كما هو الحال في جملة "السيارةَ الكهربائيةَ" رغم أن درس المبتدأ وخبر موجود في المقرر الدراسي تحت عنوان "الجملة الاسمية" كما ذكرنا سابقا في المقابل نجد 80 %من التلاميذ وفقوا واستطاعوا التحكم في استخدام قاعدة المبتدأ والخبر، كما نجد بعض المتعلمين لا يزالون لم يميزوا بعد الحركة الإعرابية للفاعل فمنهم من نصبه وذلك بنسبة 10%، أما باقي التلاميذ فلم يخطئوا في الفاعل وحركته الإعرابية ألا وهي الرفع دائما وهذا راجع إلى تركيزهم

الجيد أثناء حصة الظاهرة النحوية وكذلك تدريبهم على تمارين وخاصة الموجودة في دفتر الأنشطة.

كما وجدنا 10% من التلاميذ لا يدركون قاعدة اسم وخبر إن التي تنصب المبتدأ وترفع الخبر، رغم أنهم تطرقوا إليها إلا أنهم لم يحسنا توظيف هذه القاعدة، ويمكن أن يرجع هذا إلى عدم تركيز التلاميذ أثناء حصة أو عدم استيعابهم وفهم لهذه القواعد إلا أن هناك نسبة 90%من المتعلمين تفادوا هذا الخطأ، بإضافة إلى هذه الأخطاء نجد خطأ من ينصب الاسم المجرور الذي يأتي بعد حرف الجر مثل جملة "في القطبَ" وهذا راجع إلى عدم معرفة الحركة الإعرابية للاسم المجرور،في حين نجد 90% من المتعلمين تمكنوا من كتابتها بشكل سليم وذلك عائد إلى قدرتهم على استرجاع وتذكر القواعد التي أخذوها سابقا، كما وقع بعض المتعلمين في خطأ نصب فعل المضارع بنسبة 10% وهذا راجع إلى عدم فهمهم للفعل المضارع وحركته الإعرابية، وعدم تذكر للقواعد النحوية التي درسوها، فحين نجد نسبة 90%من التلاميذ وفقوا في مثل هذه القواعد، وذلك لحسن انتباههم وتركيزهم في الصف.

ج-الأخطاء الصرفية:

لقد كانت الأخطاء الصرفية منعدمة في هذا التمرين، ويرجع هذا إلى قصر الجملة التي عبروا من خلال عن الصور، وتركيزهم أثناء الإجابة وتمكنهم من القواعد الصرفية مما جعلهم يتفادون الوقوع في هذه الأخطاء.

لكن عند تصحيحنا لهذا التمرين وجدنا بعض المتعلمين وقعوا في نوع آخر من الأخطاء، والمتمثل في:

د-خطأ لغوي أو تركيبي:

لقد اتضح لنا من خلال إجابة التلاميذ وجود بعض الأخطاء التركيبية أو التوظيفية، كما هو الحال في جملة "الرجل يشرب كأس زجاجي"، هنا أصاب التلميذ في استخدام ألفاظ النسبة فكلمة زجاجي نسبة إلى أن الكأس مصنوع من الزجاج، لكن الجملة لا تستقيم فرجل لا يستطيع أن يشرب الكأس الزجاجي بل يشرب الماء الذي هو في الكأس وهذا يدخل ضمن قضية الاستقامة والإحالة في الكلام، فهذه الجملة مستقيم كذب، إذن فالكلام مستقيم لكنه كذب لذلك يفترض أن يجمع المتعلم حسن التركيب إلى حسن التواؤم مع الواقع.

نستنتج في الأخير أن معظم المتعلمين أحسنا استخدام ألفاظ النسبة، ووظفوها بشكل جيد في تعابيرهم، وهذا راجع إلى برمجتها في المقرر الدراسي، حيث أن أغلب ألفاظ النسبة التي استعملوها موجودة في النصوص التي درسوها-النصوص المنطوق ومكتوبة-وهذا يدل على أهمية النصوص في إثراء رصيدهم المعرفي واللغوي.

2-3-التمرين الثالث:

شكل بهذه الحروف مجموعة من الكلمات

1. ع-ن-ب.
2. م-ل -ح.
3. ل_ن_ي.
4. ن-س-م.

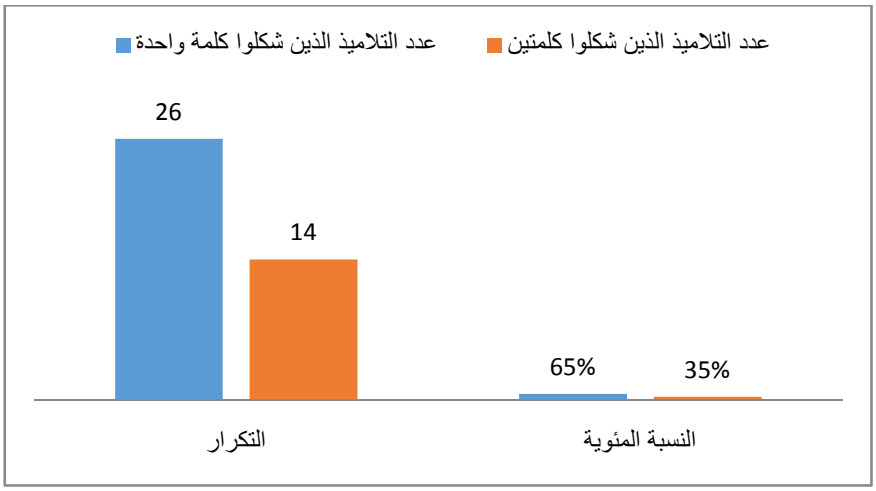
قمنا في هذا التمرين بإعطاء التلاميذ مجموعة من الحروف -كما هو موضح في الأعلى-وطلبنا منهم أن يشكلوا بها مجموعة من الكلمات من أجل معرفة مدى قدرة التلميذ على إيجاد وتركيب أكبر عدد من الكلمات،

وفيما يلي سوف نوضح عدد الكلمات التي شكلها التلاميذ انطلاقا من الحروف المعطاة في كل مجموعة.

الجدول رقم(01): خاص بالمجموعة (01)

عدد التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمة واحدة	26	%65
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمتين	14	%35
المجموع	40	%100

الشكل(01) خاص بالمجموعة(01)



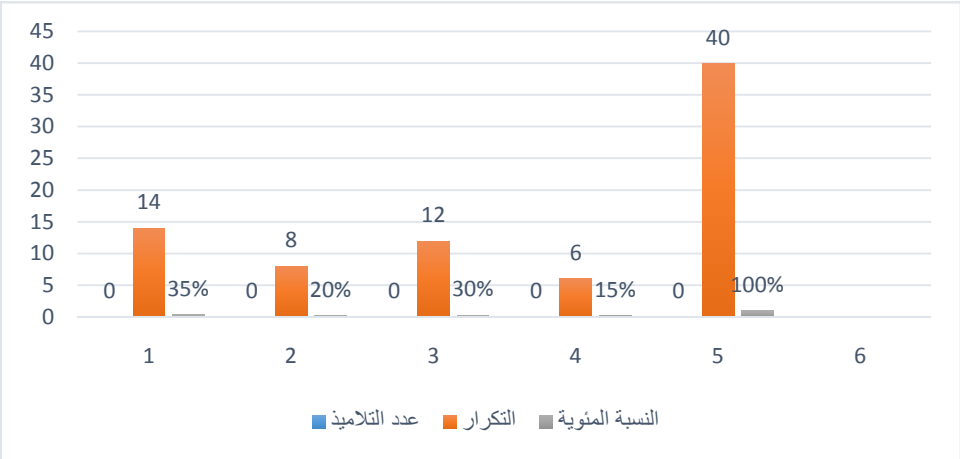
التعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها أن أغلبية التلاميذ استطاعوا أن يركبوا كلمة واحدة من حروف المجموعة بنسبة 65%، وهذا راجع إلى ضعف رصيدهم اللغوي، في المقابل استطاع باقي التلاميذ تشكيل كلمتين بنسبة 35%، على الرغم من أنهم على دراية بهذه المفردات ويستخدمونها في الحياة الاجتماعية إلا أنهم لم يستطيعوا أن يوظفها في مثل هذه التمرين.

الجدول (02) خاص بالمجموعة(02)

عدد التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمة واحدة	14	%35
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمتين	08	%20
عدد التلاميذ الذين شكلوا ثلاث كلمات	12	%30
عدد التلاميذ الذين شكلوا أربع كلمات	06	%15
المجموع	40	%100

الشكل(02) خاص بالمجموعة (02)



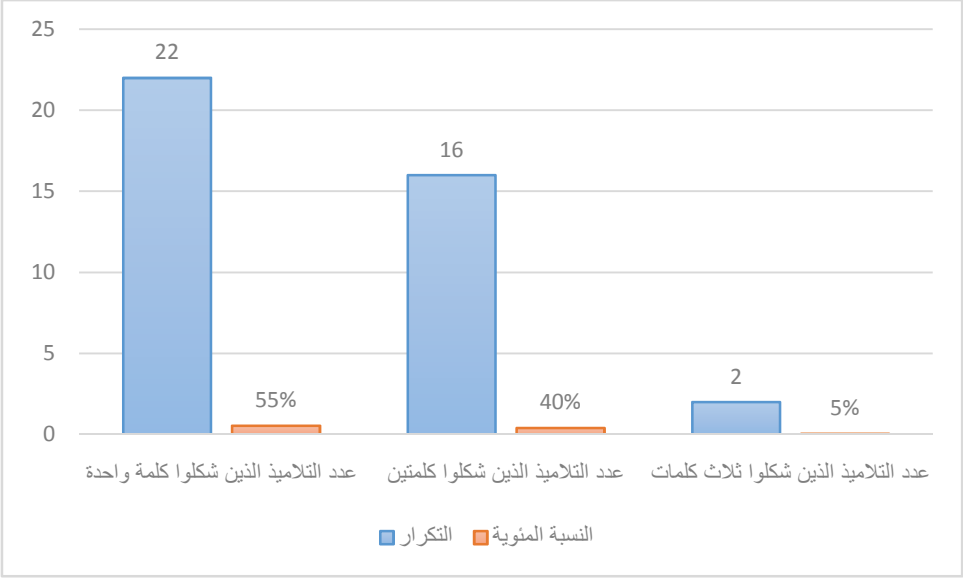
التعليق:

يبين الجدول أن نسبة 35% من التلاميذ شكلوا كلمة واحدة انطلاقا من المجموعة الثانية في حين نجد نسبة 20%استطاعوا أن يشكلوا كلمتين، بينما شكل 30% من التلاميذ ثلاث كلمات من حروف هذه المجموعة، وفي المقابل نجد نسبة 15%من التلاميذ تمكنوا من تركيب أربع كلمات انطلاقا من ثلاث حروف وهذا لامتلاكهم ملكة لغوية جعلتهم يحسنوا استخدام هذه الحروف في تركيب كلمات ذات معنى دون الخروج عن المألوف.

الجدول رقم(03) خاص بالمجموعة(03)

عدد التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمة واحدة	22	%55
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمتين	16	%40
عدد التلاميذ الذين شكلوا ثلاث كلمات	2	%5
المجموع	40	%100

الشكل رقم(03) خاص بالمجموعة(03)



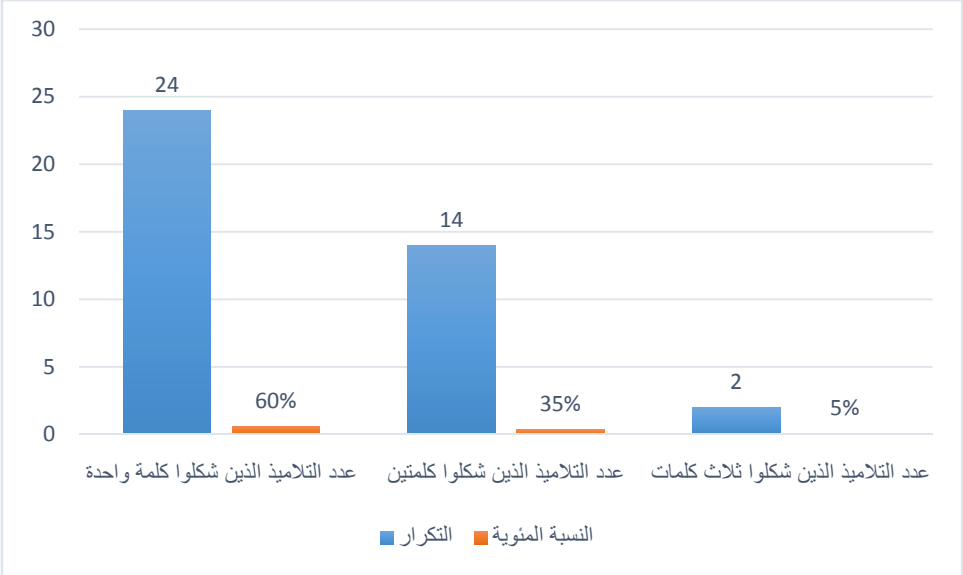
التعليق:

من خلال الجدول يتبين لنا أن نسبة 55%من التلاميذ لم يتمكنوا من استخراج إلا كلمة واحدة من مجموعة الحروف الثالثة وهذا لعدم تركيزهم وانتباههم في حين استطاع 40% من التلاميذ تشكيل كلمتين انطلاقا من تلك الحروف، بينما شكل تلميذ واحد ثلاث كلمات، انطلاقا من حروف هذه المجموعة.

الجدول(04) خاص بالمجموعة(04)

عدد التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمة واحدة	24	%60
عدد التلاميذ الذين شكلوا كلمتين	14	%35
عدد التلاميذ الذين شكلوا ثلاث كلمات	2	%05
المجموع	40	%100

الشكل(04) خاص بالمجموعة(04)



التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أن أغلب التلاميذ استطاعوا أن يشكلوا كلمة واحدة من حروف هذه المجموعة وذلك بنسبة 60%في حين استطاع 35%من التلاميذ تشكيل كلمتين، بينما تمكن تلميذ واحد من تشكيل ثلاث كلمات وهذا راجع لثراء رصيدهم اللغوي وتمكنهم من استخدام مفردات اللغة العربية والتحكم في حروفها.

بناءً على ما سبق نستخلص أن معظم التلاميذ تمكنوا من تركيب كلمة واحدة من كل مجموعة حروف، وهذا بسب ضعف رصيدهم اللغوي، في الوقت نفسه استطاع

عدد قليل من التلاميذ تشكيل من كلمتين إلى ثلاث كلمات انطلاقا من الحروف المعطاة وهذا لامتلاكهم ملكة لغوية سمحت لهم من استخدام مفردات اللغة في مختلف السياقات استخداما سليما خاليا من الأخطاء والهفوات، كما قام بعض التلاميذ بتشكيل مجموعة من الكلمات مستخدمين حروف المجموعات إضافة إلى حروف خارج عن المجموعات وهذا لعدم تركيزهم وانتباههم أثناء الإجابة.

خلاصة الفصل :

بعد أن عرضنا في الفصل الأول إجراءات الدراسة الميدانية، وذلك بتحديد الإطار الزماني والمكاني لدراسة وعينة الدراسة ومنهج المتبع والذي تمثل في المنهج الوصفي مستعينين بآلية التحليل،و حددنا أدوات الدراسة والتي انحصرت في الاستبيان والملاحظة، أما بالنسبة لتقنيات المستعمل في جمع البيانات فتمثلت في الأساليب الإحصائية من أجل إحصاء نتائج الاستبيان، قمنا بدراستنا الميدانية وذلك من خلال الحضور شخصيا لعدد من حصص فهم المنطوق في أحد أقسام السنة الرابعة ابتدائي في مدرسة بحمة علي منبع الغزلان، و خلال الحضور قمنا بتوزيع استمارات استبيان على مجموعة من أساتذة السنة الرابعة ابتدائي وكان عددهم 12معلماً، في الوقت نفسه تم توزيع استبيان لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذي كان على شكل مجموعة من التمارين، وقد بلغ عدد التلاميذ 40 تلميذاً.

من خلال تحليل نتائج الاستبيان والموجه إلى أساتذة السنة الرابعة ابتدائي توصلنا إلى:

أن نشاط فهم المنطوق هو أحد أهم الميادين العملية التعليمية؛ لأنه يثري الرصيد اللغوي للمتعلم ويوسع خياله، كما ينمي مهارتي التحدث والاستماع، وقد تحققنا من خلال إجابة المعلمين أن هذا النشاط مرتبط بباقي أنشطة اللغة العربية ويعد حجر الأساس في بناء النصوص واستنتاج الظواهر النحوية والإملائية.

يحرص جل المعلمين على استخدام اللغة العربية الفصحى اثناء سير العملية التعليمية وخاصة أثناء تعليم نشاط فهم المنطوق لأنها هي الأصل لتمكين المتعلم من اكتساب اللغة بطريقة صحيحة وسليمة، كما لاحظنا حرص المعلمين على خلق جو من التفاعل أثناء تعليم هذا النشاط لأن التفاعل يبث روح التنافس بين التلاميذ ويعلمهم أسلوب الحوار والنقاش مما ينمي مهارتي الاستماع والتحدث.

وتوصلنا من خلال نتائج الاستبيان إلى إن الصيغ المقرر في نشاط فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي مناسبة لسن المتعلمين ولقدراتهم العقلية وهذا ما ينعكس إيجابا على فهم المتعلمين وإقناعهم بمحتوى النصوص المنطوقة، وأكدت لنا نتائج المتوصل إليها أن التكرار يسهم بشكل فعال في إقناع المتعلمين كما يساعد على ترسيخ المعلومات واكتساب رصيد لغوي، وهذا الأخير يمنح المتعلم القدرة على فهم الكلمات حين استبدالها بمرادفاتها أو عند حذف عنصر لغوي يتمكن المتعلمين فهم ما يرمي إليه المعلم.

وما يمكن لنشاط فهم المنطوق أن يسير لولا استخدام المعلم لجملة من الأفعال الكلامية التي يتم التأثير بها على المتعلمين وهذا لا يتحقق إلا باختيار الفعل الصحيح والمناسب وبكل دقة من أجل المساس برغبات وميولات المتعلمين وذلك من خلال استمالتهم، فحين لاحظنا إن نسبة قليل من التلاميذ يستطيعون استعمال فعل القول بطريقة صحيحة وهذا راجع إلى الرصيد اللغوي للمتعلم.

أما بالنسبة للاستبيان الموجه لتلاميذ كان على شكل مجموعة من التمارين فحاولنا من خلالها رصد أهم الأخطاء الموجود في إجاباتهم، وبعد تحليلنا للمعطيات المتوصل إليها ودراستنا لإجابات التلاميذ لاحظنا تعدد وتنوع الأخطاء بين الإملائية والصرفية والنحوية كما وجدنا بعض الأخطاء التركيبة والتي كانت بنسبة جد ضئيلة.

وقد تبين لنا من خلال إجابات التلاميذ أن أكثر الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ هي الأخطاء الإملائية وهذا راجع لعدم تركيزهم أثناء عملية الإجابة، لذلك وجب على المعلم الانتباه إلى مثل هذه الأخطاء وتصويبها في الوقت المناسب.

الخاتمة

وبعد هذه الدراسة التي حاولنا من خلالها الكشف عن تطبيقات الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي توصلنا إلى جملة من النتائج والتي كانت بمثابة ثمرة هذا البحث ويمكن إجمال أبرزها فيما يلي:

- يقاس الحجاج على تقديم الحجج والأدلة والبراهين التي تؤدي إلى الإقناع، لأن الحجاج أساسه الحجج التي من خلالها يستطيع المتكلم إقناع المتلقي والتأثير فيه.
- ارتبط الحجاج بعدة مجالات وذلك لأن الوظيفة الحجاجية وظيفة أساسية في اللغة وأن الحجاج متجذر في اللغة ولصيق بها، وقد استفادت تعليمية اللغة العربية منه وخاصة في تعليم نشاط فهم المنطوق لأنه يهدف أساسا إلى إقناع المتعلم بأفكار وآراء تكون مقصودة في النص المنطوق.
- نشاط فهم المنطوق أحد الميادين اللغوية الهامة في العملية التعليمية، وقد انتهت إليه المنظومة التربوية خلال الإصلاحات الأخيرة وذلك تماشيا مع حاجة المتعلمين لأنه يسهم بشكل كبير في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم كما يساعدهم في التواصل بينهم وبين معلمين وبين بعضهم البعض.
- يرتكزنشاط فهم المنطوق على ثلاثة مهارات أساس وهي الاستماع، الفهم، الانتباه.
- الرمز أهم الآليات التي يجب استخدامها في تعليم نشاط فهم المنطوق ويكون عبارة عن إشارات أو إيماءات قصد تجسيد أحداث النص المنطوق.
- يقوم المعلم بتقديم مجموعة من الحجج لإقناع المتعلم، وتقريب موضوعات نشاط فهم المنطوق.
- صُنف الحجاج إلى صنفين هما الحجاج التوجيهي والتقويمي حيث يعتمد عليهما المعلم في تعليم نشاط فهم المنطوق وبطريقة غير مباشرة، فيستخدم الحجاج التوجيهي في إقناع المتعلم عن طريق الحجج مستعينا بأفعال اللغوية من قبيل الاستفهام والنفي والنهي والإثبات، من أجل توجيه المتعلم وإقناعه، أما الحجاج التقويمي فيسعى فيه المعلم إلى أمرين هما إقناع التلاميذ، والحجج المرسل إليه التي

يجب أن يضعها في الحسبان أي أن المتعلم قد لا يتقبل تلك الحجج مما يستدعي أن يأتي المعلم بغيرها.

- تمثل العوامل والروابط الحجاجية مفاهيم أساسية في الحجاج اللغوي، حيث حضرت بقوة في نصوص فهم المنطوق، كما لاحظنا أن المعلم يميل كثيرا إلى استعمالها قصد الربط بين الحجج وترتيبها، وأكثر العوامل ترددا في نصوص المنطوقة (إلا، كاد، ما) أما أكثر الروابط ترددا هي الروابط المدرجة للحجج مثل (لأن، بل) كما حضرت الحجج المدرجة لنتائج والمدرجة للحجج القوية نحو (إذن، بالتالي، ولكن، وحتى)، وهذا من أجل تماسك النصوص وترتيب الألفاظ.
- تتمثل الآليات اللسانية للحجاج في التكرار والحذف والوصل، حيث تستعمل هذه الأخيرة استعمالا حجاجيا قصد ترسيخ الحجج الموجودة في تلك النصوص في أذهان المتعلمين.
- كان لأسلوب التكرار حضورٌ بارزٌ في العملية التعليمية، حيث يعمد المعلم إلى تكرار النص المنطوق لعدة مرات وذلك لحفظ الأفكار وترسيخ المفردات في ذهن المتعلم، كما يساعد التكرار على اكتساب ملكة لغوية التي تبنى عن طريق الاستماع المتكرر، وتكوين رصيد لغوي.
- يتضمن الحذف دلالات وأغراض حجاجية ترتبط بمقصدية المعلم، حيث يلجأ إليه من أجل مفاعلة المتعلم، (فأحيانا عندما يحذف المعلم عنصر لغوي يكمله المتعلم وهذا راجع للاستجابة الفعالة).
- زخرت نصوص فهم المنطوق لسنة الرابعة ابتدائي بأدوات الوصل، والذي يعتبر آلية حجاجية لاتساق النصوص وانسجامها وخاصة حرف الواو الذي نجده يكرر في جميع النصوص، فضلا عن استخدام المعلم والمتعلم لأدوات الوصل أثناء تسير هذا النشاط بشكل تلقائي ومتكرر لربط العبارات والجمل وتماسك أجزاء التعابير.
- أصبحت الأفعال الكلامية نواة مركزية في التداولية، يسعى مستعمل اللغة–المعلم–من خلالها التأثير في المتعلم، فكان لها الحضور القوي في العملية التعليمية وخاصة في

تعليم نشاط فهم المنطوق، وتمثلت في أوامر وطلبات أو نهي وغيرها من أصناف الأفعال الكلامية التي يمارسها المعلم مع تلاميذه أو يمارسها المتعلمين بين بعضهم البعض.

- أكثر الأفعال الكلامية استعمالا في العملية التعليمية هي الأفعال التعبيرية والسلوكية التي يستند إليها المعلم من أجل التأثير في المتعلم.
- إن للسياق بنوعيه (سياق النص، سياق الحال) أهمية في فهم الإطار العام للنص المنطوق، كما يساعد السياق على فهم المفردات من خلال السياق الذي جاءت فيه، مما يسهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم.
- يعد نشاط فهم المنطوق عنصرا أساسياً في بناء الرصيد اللغوي للمتعلم، فضلا عن كونه وسيلة يعبر من خلالها المتعلم عن مشاعره وآراءه وطرح أفكاره.
- نشاط فهم المنطوق من أكثر الأنشطة التي يتفاعل معها المتعلم لأنه يفتح له باب الحوار والنقاش والتنافس مما يساعد التلاميذ على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، كما يسهم هذا النشاط بشكل كبير في تعليمهم آداب الحوار.
- يعمل جل المعلمين على خلق جو من التفاعل بينهم وبين المتعلمين؛لأن التفاعل هو الكفيل بإرساء الكفاءة المرجوة من هذا النشاط من إثراء الرصيد اللغوي وتنمية الأفكار وتوظيف الصيغ والأساليب ويتم ذلك بتشويق المتعلمين إلى التفاعل مع النص بوضعيات ذات دلالة.

التوصيات والمقترحات:

بعد أن سلطنا الضوء في هذه الدراسة على الدور الذي يؤديه الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق توصلنا إلى جملة من التوصيات التربوية التي من شأنها أن تسهم في إنجاح هذا النشاط أكثر من ذي قبل:

- إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لتقديم هذا النشاط.
- يجب أن تأخذ النصوص المنطوقة طابع الحوار لتمكين المتعلم من مسرحة الأحداث والتفاعل مع النص.
- يجب على المعلم أن يتبع أسلوب الإلقاء وليست القراءة أثناء تعليم هذا النشاط لأن الإلقاء يزيد من انتباه التلاميذ ويأثر فيهم ويساعد على إقناعهم.
- استعمال الوسائل السمعية البصرية في تعليم نشاط فهم المنطوق، كما يجب استخدام الصور التوضيحية.
- يجب أن تتميز نصوص فهم المنطوق بالعموم والشمولية، أي أنها يجب أن تتماشى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلمين، فتخدم كل المتعلمين دون تمييز بين أنحاء البلاد.
- الابتعاد عن التعقيد اللغوي والفكري أثناء تعليم هذا النشاط خاصة وأثناء سير العملية التعليمية عامة، واختيار من الألفاظ أبسطها وأسهلها وأقربها إلى لغة المتعلم من أجل إقناعه والتأثير فيه.
- ضرورة تشجيع التلاميذ أثناء تواصلهم، ودفعهم للتعبير عن أفكارهم وآراءهم بكل حرية ودون أي خجل أو خوف، مع منح كل تلميذ فرصة التحدث والتعبير عن أفكاره مع تصويب الخطأ في الوقت المناسب.

ملاحق

المخطط السنوي – اللغة العربية – السنة 4 ابتدائي											
الإنتاج الكتابي	فهم المكتوب					فهم المنطوق والتعبير الشفوي					
التعبير الكتابي	الإملاء	الصيغ الصرفية	التراكيب النحوية	المحفوظات	القراءة	الترصيد اللغوي	الأساليب[1]				
يتصرف في الأحداث من حيث ترتيبها على شكل قصة	الثناء المفتوحة في الأفعال والأسماء	الضمائر المنفصلة	أنواع الكلمة	يا حسن الأخلاق	مع عصامي في المدرسة	الرصيد الخاص بأعمال الخير	ظروف الزمان	التوهم	المقطع 01	أدوع القوارير التذكيري	.1
			الفعل الماضي والفعل المضارع		جنتي	المصنفات الخاصة بمفاهيم الإنسانية	التشبيه بالكاف (ك) (كأن)	الإنسانية			.2
											.3
(ادماج: تقويم، معالجة) للمقطع1											.4
ترتيب أحداث قصة	الثناء المربوطة	الجملة الفعلية	الفاعل	أمسي	التاجماعت	التراتيب الدلالي الخاص بالمجموعات/المشتقات	المتحف	الحياة الاجتماعية	المقطع 02		.5
		تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم، المخاطب والغائب	المفعول به		المعلم الجديد	الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة	ظروف المكان				.6
(ادماج: تقويم، معالجة) للمقطع2											.7
إنقضاء النصوص بالوصف المكتوب:	الهمزة المتوسطة على الألف	الجملة الإسمية		يا شهيد	الحنين إلى الوطن	علامات الترقيم المعلمات العلمية	حروف الاستقبال سـ سحروف	الحرية الوطنية	المقطع 03		.8
		الصفة	تصريف الفعل المضارع مع جميع الضمائر		الجزائر	الرصيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية	صفات الشخصية				.9
ادماج كلي للتعلمات الفصلية											.10
											.11
تقويم فصلي1											.12

1- يمكن الكشف الصوتي واللغوية بتحوير بعض العبرات الواردة في النصوص وتقريبها والمتصلها في وضعيات مختلفة

الإنتاج الكتابي	فهم المكتوب					فهم المنطوق والتعبير الشفوي				
التعبير الكتابي	الإملاء	الصيغ الصرفية	التراكيب النحوية	المحفوظات	التعبير الكتابي	الترصيف اللفوي	الأساليب	الحياة العلمية والبيئية	المقطع 04	رقم الوثيقة
يتصرف في الأحداث لاستخلاص وكتابة خطة لحل مشكل	الهمزة المتوسطة على الواو وعلى النبرة		المضاف إليه	الفضاء	البيت البيتي	الترصيد الخاص بالبيئة والمحيط	الاستثناء بـ: إلا، سوى			.13
		تصريف فعل الأمر	فعل الأمر		طاقة لا تنفذ	الترابط الدلالي الخاص بعناصر من الطبيعة	النقط الثلثية			.14
(ادماج، تقويم، معالجة) للمقطع4										.15
يتصرف في الأحداث لاستخلاص وكتابة خطة لحل مشكل		اسم الفاعل	الحال	التوازن الغذائي	قصة زيتونة	الرصيد الخاص بالأغذية	التعجب بـ: ما أفعل...!	الصحة الرياضة	المقطع 05	.16
	الهمزة في آخر الكلمة(المتطرفة)		كان وأخواتها		مرض سفلية	الرصيد الخاص بالصحة والاختصاص الطبي	بينما...إذا بـ..			.17
(ادماج، تقويم، معالجة) للمقطع5										.18
	كتابة لام الأسماء الموصولة		جمع المذكر السالم	النجمل	أثمن من ذهب	الترابط الدلالي الخاص بالحرف	المفعول المطلق	الحياة الثقافية	المقطع 06	.19
		اسم المفعول	جمع المؤنث السالم		لباسنا الجميل	الرصيد الخاص بالموروث الثقافي	لولا...لا			.20
(ادماج، تقويم، معالجة) للمقطع6										.21
ادماج كلي للتعلمات الفصلية										.22
تقويم فصلي2										.23
		الاسم في الإفراد والتثنية	علامة الرفع في الأسماء	علماء المستقبل	مركبة الأصناف	الرصيد الخاص بالنوص	لا استذكر لك بـ لكن	عالم الابتكار والاختراع	المقطع 07	.24
			علامة النصب في الأسماء		سالم والحاسوب	الرصيد الخاص بالحاسوب	التفضيل			.25
	الألف اللينة في الأفعال			(ادماج، تقويم، معالجة) للمقطع7						.26

الأسابيع	المقاطع	المحور	فهم المنطوق والتعبير الشفوي		فهم المكتوب				الإنتاج الكتابي
			الأساليب	الرصيد اللغوي	التعبير الكتابي	المحفوظات	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية	الإملاء	التعبير الكتابي
.27	المقطع 08	عالم الأسفار والرحلات	شمالا جنوبا شرقا غربا	بالصفات الرصيد الخاص والسفر بالطائرة	جولة في بلادي	الواحة	علامة الجر في الأسماء	الإسم في المفرد والجمع المذكر السالم	الألف اللّيّنة في الحروف	إنتاج نص مركّب الأحداث، معنّى بالوصف للإطار الزّماني والمكاني
.28				الرصيد الخاص بالعواصم والبلدان	حكايات في حقيبتي			الإسم في المفرد والجمع المؤنث السالم		
.29	(ادماج، تقويم، معالجة) للمقطع8									
.30	ادماج كلي للتعلمات الفصلية									
.31	تقويم تحصيلي									
.32	تقويم النتائج النهائية									

ملاحظات:

1- الرجوع إلى الوثائق المرجعية البيداغوجية ضروري (المناهج ، الوثائق المرافقة ، الأدلة) للتمكن من بناء التعلمات بكيفية سليمة وصولا إلى تحقيق الكفاءات المنصوص عليها.

2- التمارين التطبيقية لمختلف فروع اللغة (نحو ، صرف ، إملاء ، صيغ) ينجز منها الأستاذ ما يسمح به الوقت داخل القسم، ويحدد التلميذ ما ينجزه في المنزل من كتاب الأنشطة .

3- التركيز على إكساب المتعلمين آلية القراءة المسترسلة.

4- أسبوعان لقراءة ودراسة النصين والأسبوع الثالث للإدماج.

5- تترك الحرية للأستاذ(ة) في بعض الوحدات في اختيار ما يناسب من ظواهر لغوية تتماشى وموضوع الوحدة.

6- بالنسبة للمحفوظات : [يمكن تقديم المقطوعة في حصة القراءة في أسبوع الادماج كنص شعري]

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الأدب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة بعنوان :الحجاج ودوره في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي

استبيان موجه لأساتذة التعليم الابتدائي

يسرنا أن نتقدم إلى أساتذتنا الكرام بهذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة التي تخدم موضوع بحثنا الموسوم ب:"الحجاج ودوره في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي"راجين منكم الإجابة عن هذه الأسئلة بكل دقة وموضوعية مع التعليل إن أمكن.

ولكم منا الشكر الجزيل

إعداد: إشراف:

ناصر نور الهدى د.نعيمة سعدية

السنة الجامعية:2022/2021

1-محور البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن أقل من30سنة ☐ 30_40سنة ☐ أكثرمن40سنة ☐

الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

سنوات الخبرة: من5إلى 10 ☐ من10إلى 15 ☐ من15إلى 20 ☐

2-محور الحجاج وعلاقته بنشاط فهم المنطوق

1-ماذا تفضل في مادة اللغة العربية للطور الابتدائي ؟

فهم المنطوق ☐ التعبير الشفوي ☐ التعبير الكتابي ☐

2-اختيارك لنشاط فهم المنطوق يرجع إلى:

يثري الرصيد اللغوي للمتعلم ☐ وسع الخيال المتعلم ☐ ينمي مهارتي التحدث و الاستماع ☐

يكسب المتعلم ألفاظ جديدة ☐ ينمي أفكار ولغة المتعلم ☐

3- ما هي نظرتك لمحتوى نشاط فهم المنطوق؟

سهلة ☐ صعبة ☐

4-هل تستعمل الصور توضيحية أثناء أداء نشاط فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5-هل نصوص فهم المنطوق مأخوذة من الواقع الاجتماعي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6-هل تتماشى نصوص فهم المنطوق مع ميولات المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7-هل الحجم الساعي لتعليم نشاط فهم المنطوق كاف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8-هل لنشاط فهم المنطوق علاقة مع باقي أنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في تواصلك مع التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10-هل تعمل على خلق جو من التفاعل و الحوار المتبادل بينك وبين التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11-هل الصيغ المقرر في نشاط فهم المنطوق مناسبة لسن المتعلم وقدراته العقلية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12-هل عند تكرار العبارة يقتنع المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13-هل عندما تحذف عنصر لغوي يفهمك المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14-هل الفعل الكلامي ضاغط على المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15-كيف تستعمل الفعل الصحيح لتوجه المتعلم في ميدان فهم المنطوق؟

-

-

16-في اعتقادك هل ترى أن المتعلم يفهم المقصود من الفعل الذي توجهه له؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17-هل يؤثر فعل القول في سلوك المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18-هل يستعمل المتعلم فعل القول بطريقة صحيح؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19-هل يقتنع تلميذ السنة الرابعة ابتدائي بكل ما تقدمه له؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3-محور السياق وعلاقته بنشاط فهم المنطوق

20-هل نشاط فهم المنطوق يحقق رصيد لغوي لدى المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21-هل أنشطة اللغوية مرتبطة مع بعضها البعض في الوحدة الواحدة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22-هل عندما تغير كلمة بمرادفها يفهم المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4-محور الصعوبات التي يواجهها التعليم

23-هل ثمة صعوبات أثناء تقديم نشاط فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24-هل ترى أن المتعلم يجد صعوبة في استخدام اللغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25-هل تعتقد أن برنامج نصوص فهم المنطوق لسنة الرابعة ابتدائي تحقق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

26-ما هي مقترحاتك التي من شأنها أن تسهم في إنجاح تقديم نشاط فهم المنطوق بصورة سلسة تكون أكثر نجاعة ؟

-

-

-

-

التلميذ: العمر:

الجنس: المؤسسة:

التمرين الأول:

عبر باستعمال صيغة التشبيه كأن عن الأشياء المتشابهة مثل:حديقة منزلينا جميلة كأنها جنة.

1-الأسد/الفارس.

2-المروج/بساط أحضر.

التمرين الثاني:

عبر عما هو موجود في الصورة مستعملا ألفاظ النسبة مثل:أعمدة القصور القديمة رخامية.

التمرين الثالث.

شكل بهذه الحروف مجموعة من الكلمات:

1-ع - ن - ب.

2-م- ل - ح.

3-ل- ن-ي.

4-ن - س -م.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مفتشية التعليم الابتدائي
المقاطعة الإدارية بسكرة (03)

السنة الدراسية : 2022/2021

بطاقة تقنية للمؤسّسة

المؤسسة : المدرسة الابتدائية بحمة على منبع الغزلان

الهاتف : 033569092

النظام التربوي : الدوام الواحد

عدد الأفواج التربوية : 14 — التعليم الإبتدائي : 14 — التعليم التحضيري :00

الطور الأول : 06 — الطور الثاني : 08

عدد المناصب المالية :19. — المدير : 01 — مساعد المدير:01

لغة عربية : 14 — لغة فرنسية : 03.

لغة عربية : معلم مدرسة ابتدائية : 00 أستاذ مدرسة ابتدائية : 02 أستاذ رئيسي : 09 أستاذ مكون :03

لغة فرنسية : معلم مدرسة ابتدائية : 00 أستاذ مدرسة ابتدائية : 02 أستاذ رئيسي: 01 أستاذ مكون : 00

المـــــديـــر : 01 — معفى : نعـــم

عـدد التلاميذ : 497 — ذكور : 255 — إناث: 242

المطعم المدرسي : موجود — طاقة الاستيعاب : 200 — عدد المستفيدين : 497

تعداد المؤسّسة

عدد حجرات الدّرس :

البلدية	الرقم	عدد الحجرات	المستعملة للتدريس	المستعملة لأغراض أخرى
بلدية الوطاية	07191006	13	13	00

حالة المدرسة

سنة بناء المدرسة: 2000 — سنة إنشاء المدرسة : 1999 — المساحة الكلية : 9336.60 م²

المساحة المبنية : 1875.00 م² — مساحة الساحة : 600.00 م² — المساحة المخصصة للتوسعة: 340.00 م²

البلدية	الرقم	الساحة	التدفئة	الماء	الجدار الخارجي	الإنارة	دورة المياه	حراسة المؤسّسة	
								نهارا	ليلا
بلدية الوطاية	07191006	موجودة	موجودة	متوفر	موجود	موجودة	موجودة	متوفرة	متوفرة

الخريطة المدرسية :

		مكيّف	تحضيري	السنة 01	السنة 02	السنة 03	السنة 04	السنة 05	المجموع
عدد الأفواج		00	00	03	03	03	03	02	13
عدد التلاميذ	ذكور	00	00	64	55	51	51	34	255
	إناث	00	00	50	56	55	43	38	242
جملة التلاميذ		00	00	114	111	106	94	72	497

المديـــــرة

مفتشية صنيعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
مديرية التعليم الابتدائي
المقاطعة التربوية: الوطاية
السنة الدراسية: 2021 / 2022

التوقيت الأسبوعي الأنموذجي للسنة الرابعة ابتدائي (....)
المرجع: المنشور 411 بتاريخ 28 أوت 2021، تتضمن إضافة خاصة بالمخططات الاستثنائية المتعلقة بالتمدرس.

بحمة علي
مفتشية التعليم الابتدائي
مفتشية التعليم الابتدائي

الأستاذ (ة): طرشي مسعودة — السنة 4 ابتدائي — القسم الدراسي: ..... — الحجرة الدراسية رقم: .....

الأنشطة	اللغة العربية	الرياضيات	ت. إسلامية	ت. علمية/ مدنية	ت. فنية / ت. بدنية	التاريخ/ جغر افيا	فرنسية	المجموع
عدد الحصص	05	05	01	01	01	01	03	17 حصة
الزمن	03 : 30سا	02 :30	00 :30	د 30	د 30	د 30	02 :00	10 : 00سا

الأيام	الفترة الصباحية 10 : 45 --08 : 00					استراحة الظهيرة	الفترة المسائية 14 : 30 --13 : 00						
الأحد	فهم المنطوق + التعبير الشفوي والكتابي[45د]	القراءة (أداء وفهم) [30 د]	لغة فرنسية [45 د]	فهم المنطوق + التعبير الشفوي والكتابي[45د]	لغة فرنسية [30 د]		ت. إسلامية [30 د]	رياضيات [30 د]					
الفوج 1													
الإثنين	لغة فرنسية [45 د]	لغة فرنسية [30 د]	رياضيات [30 د]		القراءة (أداء وفهم) [30 د]		ت. إسلامية [30 د]	رياضيات [30 د]					
الفوج 2													
الثلاثاء	القراءة والظاهرة التركيبية + تمارين كتابية [45 د]	رياضيات [30 د]	رياضيات [30 د]		لغة فرنسية [45 د]	تاريخ/ جغر افيا [30 د]	تربية فنية / أو تربية بدنية 30 د	تاريخ/ جغر افيا [30 د]					
الفوج 1													
الأربعاء	القراءة والظاهرة التركيبية + تمارين كتابية [45 د]	رياضيات [30 د]	رياضيات [30 د]		لغة فرنسية [45 د]	تربية علمية/ أو تربية مدنية [30 د]	تربية فنية / أو تربية بدنية 30 د	تاريخ/ جغر افيا [30 د]					
الفوج 2													
الخميس	القراءة والظاهرة الصرفية/ الإملائية+ تمارين كتابية 45د	إنتاج كتابي [45 د]	رياضيات [30 د]	القراءة والظاهرة الصرفية/ الإملائية+ تمارين كتابية 45د	الفوج 2	تربية علمية/ أو تربية مدنية [30 د]		رياضيات [30 د]					
الفوج 1													

المفتش

مدير (ة) المدرسة

الأستاذ (ة)

مدرسة الشهيد بجمة علي
ترحب بكم
العلم
نور
نور
العلم

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الاداب و اللغات

قسم :لغة و أدب عربي

الرقم/...../.....
التاريخ:.....

.../ن ع ك م د م م ط/...

السيد(ة) : مدير الابتدائية رحمة علي
منبع الغزلان

الموضوع :طلب اجراء تربص

في إطار التربصات الخاصة بالطلبة في الوسط المهني و نظرا لما لها من أهمية على الصعيد العلمي و المهني يشرفني أن أطلب من سيادتكم الموافقة على إستقبال الطلبة الواردة أسمائهم من أجل إجراء تربص تطبيقي في وحدتكم :

رقم التسجيل : 35044745

إسم و لقب الطالب : ناصر نور الهدى

الإختصاص : Linguistique appliquée

السنة : 2021-2022

مكان التربص : ابتدائية

الأستاذ المؤطر : **رئيس القسم :** **رأي و ختم المؤسسة المستقبلة :**

جامعة محمد خيضر بسكرة
قسم الآداب و اللغة العربية
رئيس قسم الآداب و اللغة العربية
الدكتور : علي بخوش

بلطوا فقت بوخساده صليحة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين والتفتيش

/ الأمانة/

الرقم:..../ م.ت.ت/2022

بسكرة في:

مدير التربية

إلى

السيد(ة): .....مدير.....المتوسطة.....

.....رحمة علي منح الغزلان.....

الموضوع: الموافقة على إجراء "تربص ميداني"

المرجع: مراسلة جامعة محمد خيضر-بسكرة-تحت رقم:07/ن.ع.م.د.م.م.ط/ 2022 المؤرخة في: 2022/01/09

بناء على المرجع المشار أعلاه، وفي إطار دعم وتعزيز المعرفة النظرية ومن اجل استكمال متطلبات التكوين للدفعة قيد التخرج في مستوى السنة الثالثة ليسانس وطلبة السنة الثانية ماستر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء التربص الميداني.

للطالب(ة): .....ناصر نور الهدى.....

شعبة:ادب عربي تخصص: لسانيات تطبيقية

السنة: ثانية ماستر

وهذا ابتداء من: ...2022/03/27... إلى غاية: ...2022/04/28...

على مستوى مؤسستكم، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم، مع وجوب مراعاة البرتوكول الصحي وإجراءات التباعد الجسدي.

مدير التربية

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
حويبات جمال

قائمة

المصادر و المراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: القواميس والمعاجم باللغة العربية

1-ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي بن منظور الأنصاري)، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط6، 1997، مج 2، مادة (ح.ح. ج)

2-الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري)، أساس البلاغة، تح محمد باسل العيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،ط1، 1998، ج1، مادة(ح ج ج).

3-جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر:مجموعة من الأساتذة والباحثين، إشراف عز الدين، المحبوب مراجعة خالد ميلاد دار سيناريو، تونس، 2010.

ثانيا: القواميس باللغة الأجنبية

1- Le grand robert , dictionnaire de Langue française, pari, 1989.

ثالثا: الكتب باللغة العربية

1-ابن الأثير (ضياء الدين ابن الأثير)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح أحمد الحوفي وبدوي طبابة، دار الرفاعي، الرياض، م2، ط1، 1983.

2-أحمد حساني، دراسات لسانية التطبيقية، حقل في تعليميات اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون الجزائر، 2009.

3-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران الجزائر، دط، 1996.

4-أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998.

5-أيوب جرجيس العطية، اللغة العربية، تثقفنا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

6-أبوبكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمد في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006.

7-تمام حسان، اللغة معناها ومبناها، دار الثقافة، مصر، ط5، 2006.

8-جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار الكنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

9-حافظ الأسد، الأنثروبولوجيا الرمزية (دراسة نقدية مقارنة الاتجاهات)، منشأ المعارف، الإسكندرية، ط1، 2002.

10-حفيظة تازروقي، اكتسابا للغة العربية عند الطفل الجزائري، دار النهضة، الجزائر ط5، 2003.

11-ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد بن خلدون)، مقدمة ابن خلدون، تح: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر، ج3، ط4، 2006.

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

13-رمضان القذافي، نظريات التعليم والتعلم، الدار العربية للكتاب، ط2، 1981.

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

15-صابر حباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2008.

16-صالح دياب هددي، هشام غليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7، 1999.

17- طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب ط3، 2007.

18-علي حازمصطفى أمين، البلاغة الواضحة ، دار المعارف، بيروت ، (د.ط)،1999.

19-عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر عبد الرحمان بن محمد الجرجاني)، دلائل الإعجاز، تح: محمد النتجي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1997.

20-قدور عمران، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.

21-كاظم صادق مثنى، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على الصور المكية، كلمة للنشر، والتوزيع، تونس، ط1، 2015.

22-عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

23-محمد سرحان علي المحمود، مناهج البحث العلمي، دار كتب، صنعاء، اليمن، ط3، 2019.

24-محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (قواعد ومراحل وتطبيقات)، وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999.

25- محمد العيد، تعديل القوة الإنجازية دراسة التحليل التداولي للخطاب ضمن كتاب التداوليات علم استعمال، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2011

26-محمد خان، منهجية البحث العلمي وفق (LMD)، منشورات مخبر اللسانيات اللغة العربية بسكرة، ط1، 2005

27-محمود أحمد الصغير، الأدوات النحوية في كتب التفسير، دار الفكر المعاصر بيروت، ط1، 2001

28-مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسالة الجامعية، مؤسسة الوراث عمان الأردن، ط1، 2000.

رابعا: الوثائق الرسمية.

1-التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1 الجزائر، 2017-2018.

2-بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.

3-بن الصيد بورني سراب، عاشور عفاف، دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2017-2018.

خامسا: الرسائل الجامعية

1-أحمد عرابي، البنية الحجاجية في قصة سيدنا موسى عليه السلام، رسالة ماجيستر، كلية الأدب والفنون، جامعة السانية وهران، 2008-2009.

2-ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، رسالة الدكتوراه في علم اللغة، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 1418هـ.

3-فاطمة الزهراء حاج صابري، العسر النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات، مذكرة ماجيستر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، 2004-2005.

4-محمد الأمين مصدق، آليات الحجاج في مناظرات الشيخ أحمد ديدات، أطروحة دكتوراه، كلية آداب واللغات، قسم اللغة والآداب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2019-2020.

5-نور الدين بوزناشة، الحجاج بين الدرس البلاغي العربي والدرس اللساني الغربي، أطروحة دكتوراه، كلية الأدب العربي، جامعة سطيف الجزائر،2015-2016.

6- نورية لعرباوي، آليات الحجاج في الخطاب السياسي الرسائل السياسية للأمير عبد القادر، أطروحة دكتوراه، كلية الأدب والفنون جامعة وهران أحمد بن بلة الجزائر، 2017-2018.

سادسا: المجلات والدوريات

1- أحلام أبوبكر عبود محمد مهدي أحمد، الحذف في اللغة العربية بين النجاة والبلاغيين اللغويين، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الدنين، مجلد18، 2017.

2- رسول بلاوي طاهر، التكرار ودلالتها الفنية في شعر الدكتور علي مجيد البديري، صحيفة المثقف، المثقف العراق، العدد 5694، 2022 م

3- عمر بو قمرة، نظرية الحجاج في الدراسات العربية المعاصرة، الاستيعاب والممارسة، مجلة العاصمة (مجلة بحثية سنوية محكمة)، كيرالا الهند، مج التاسع، 2017.

4-القسم العلمي بدار الوطن المعلم الأولى صلى الله عليه وسلم، دار الوطن للنشر، د ط، د ت.

5-المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، ع2، 1995.

6-محمد سالم ولد محمد الأمين، مفهوم الحجاج عند برلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، مقال مجلة عالم الفكر المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج28، 2000.

7-ياسين لعجال، أثر المهارات لإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي، جامعة تيزي وزو، مجلة الممارسات اللغوية، ع 06، 2016

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقـدير	//
مُقدَّمَة	أ.د
مدخل :مفاهيم أولية في الدراسة مقاربة نظرية للحجاج والتعليمية	7-26
أولا: الحجاج	9
1-مفهوم التداولية المدمجة	9
2-مفهوم الحجاج	11
2-1-لغةً	11
2-2-اصطلاحا	12
3-موضوع الحجاج	15
4-معاني الحجاج	16
4-1-الحجاج بالمعنى العادي	16
4-2-الحجاج بالمعنى الفني	16
ثانيا: التعليمية	17
1-مفهوم التعليمية	17
2-التعليم	18
3-عناصر العملية التعليمية	18
3-1-المعلم	18
3-2-المتعلم	19
3-3-المحتوى	19
3-4-المنهاج	19
4-ميدان فهم المنطوق	20

4-1-مفهوم ميدان فهم المنطوق	20
4-2-مرتكزات ميدان فهم المنطوق	21
5-التعبير الشفوي	22
6-الرمز وعلاقته بنشاط فهم المنطوق	23
6-1-مفهوم الرمز	23
6-2-علاقة الرمز بنشاط فهم المنطوق	23
7-ميدان فهم المكتوب	25
8-علاقة نشاط فهم المنطوق بنشاط فهم المكتوب	25
الفصل الأول: تطبيقات الحجاج في نشاط تعليم فهم المنطوق -مقاربة وفق آليتي الوصف والملاحظة-	88-27
أولا: الدراسة الميدانية	29
1-مجالات الدراسة:	29
1-1-المجال المكاني	29
1-2-المجال الزماني	29
2-متغيرات الدراسة	30
2-1-متغير ثابت	30
2-2-متغير مستقل	30
3-عينة الدراسة	30
4-منهج الدراسة	30
5-أدوات الدراسة	31
5-1-الاستبيان	31
5-2-الملاحظة	31

6-التقنيات المستعملة في جمع البيانات	32
ثانيا: دراسة وصفية لدليل المعلم ولنشاط فهم المنطوق	32
1-وصف دليل المعلم	33
1-1-من حيث الشكل	33
1-2-من حيث المضمون	33
2-كيفية تعليم نشاط فهم المنطوق	35
3-التوقيت الزمني لتعليم نشاط فهم المنطوق	38
ثالثا: تطبيقات الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق	40
تمهيد:	40
1-أصناف الحجاج	41
1-1-الحجاج التوجيهي	41
1-2-الحجاج التقويمي	44
2-العوامل والروابط الحجاجية	47
2-1-العوامل الحجاجية	47
2-2-الروابط الحجاجية	53
3-الآليات اللسانية للحجاج	62
3-1 التكرار	62
3-2-الحذف	69
3-3-الوصل	70
4-نظرية الأفعال الكلامية	74
4-1-مفهوم الفعل الكلامي	75
4-2-أصناف أفعال الكلام	75

5-السياق	80
5-1-مفهوم السياق	80
5-2-أنواع السياق	81
5-3-علاقة السياق بتعليم نشاط فهم المنطوق	82
5-4-علاقة القرائن اللغوية بالسياق	83
5-6-شرح المفردات باعتماد على السياق	84
الفصل الثاني:الدراسة الميدانية-تحليل الاستبيان-	89
أولاً: عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بأساتذة السنة الرابعة ابتدائي	90
ثانياً: عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	123
خاتمة	145
التوصيات و المقترحات	149
الملاحق	150
قائمة المصادر و المراجع	168
فهرس المحتويات	173

ملخص

يهدف هذا البحث الموسوم بـ" الحجاج ودوره في تعليم نشاط فهم المنطوق لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي" إلى توضيح أهمية الحجاج في تعليم نشاط فهم المنطوق، حيث يؤدي الحجاج دوراً فعالاً لإقناع المتعلمين بمحتوى النصوص فهم المنطوق عبر مجموعة من العوامل والروابط الحجاجية والآليات اللسانية للحجاج والتي تكون موجودة في النص المنطوق أو يستعملها المعلم أثناء تعليم هذا النشاط، كما يستند المعلم في تعليمه إلى جملة من الأفعال الكلامية المنتقاة بدقة وذكاء فيتم من خلالها التفاعل و التواصل بين المعلم والمتعلم من أجل إقناعه والتأثير فيه و إشراكه في العملية التعليمية، ويشكل السياق أحد أهم الآليات التي يعتمد عليها المعلم في شرح المفردات هذا النشاط و إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين، وهذا ما وفقنا عنده – مع السنة المبحوثة – قيد الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الحجاج، نشاط فهم المنطوق، الآليات الحجاجية ، نظرية الأفعال الكلامية

.

Summary

This research tagged pilgrims and it'srole in teaching the operational comprehension activity of the fourth gradeprimary student ami To clarify the importance of pilgrims in teaching the operational comprehension activity in which play a active role in convincing leaarners in the content of texts to understand the device threough a range of factors, the argumentative links and,linguisticmechanisms of the pilgrims, that presented in the operative text or used by the teacher during the operative text or used by the teacher during the teaching of thisactvity ,teacher training is based on a number of selective and intelligent verbal actions through the teacher interacts and communicates with the learner in order to persuade, in order to persuade, influence, and involve the learner in the educational process. Moreover, The context is one of the most important mechanisms that the teacher relies on to explain the vocabulary of this activity and to enrich the linguistic balance of learners.This, is what defended- with the research year –under studay.

Keyword : pilgrims, operativ understanding activity, linguistic mechanismsof pilgrims, theory of verbs.