الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تداولية الوعي الصوتي للمرحلة الابتدائية التحضيرية -أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب:
**** إكرام بوسنة***
****سهيلة لخليفي***

إشراف الدكتورة:
نسيمة بومحديو

السنة الجامعية 2022/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وهب نعمة العقل

الحمد لله الذي يسر لنا أمورنا وعززنا بالعقل

الحمد لله الذي وفقنا وسهل لنا التقدم إلى الأمام

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا أعظم النعم

نوجه عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى الأستاذة المشرفة " **نسيمة بومحديو**"

التي تكرمت وأشرفت على هذا العمل وعلى ما أبدته من توجيهات ونصائح حكيمة وإرشادات

ذات قيمة وكان لها الفضل بعد الله عز وجل في إتمام هذا العمل

منا لك خالص الاحترام والتقدير

قال صلى الله عليه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" ولا يفوتنا أن نرسل الشكر

والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لموافقتهم على مناقشة هذا البحث

العلمي وفي الختام نشكر كل من ساهم من قريب أو من بعيد من زملاء وأصدقاء

في هذا البحث العلمي.

مقدمـــــــــــة

للغة العربية مكانة عظيمة في نفوسنا جميعا، لقد كبرت بداخلنا هذه المكانة، من إيماننا بالدين، والعلم، والوطن الذي يحيا بنا ونحيا به، حيث تتميز اللغة العربية بأصالة ماضيها، فهي من أقدم اللغات في العالم، إنها لغة الرسول محمد ﷺ، كما أنها اللغة التي نزل بها كلام الله تعالى في القرآن الكريم قبل ألف وأربعمائة (1400) عام، ومازالت من اللغات المستخدمة بين العرب حتى يومنا هذا، وكان العصر الذهبي لهذه اللغة مع انتشار الإسلام وإقبال العجم على تعلم العربية حتى يتسنى لهم قراءة القرآن الكريم. وعلى الرغم من العولمة وظهور المصطلحات الدخيلة واللغة العامية التي تنتشر بين الناس، فإنّها المرجع الأساسي عند التخاطب والتواصل بين كل عربي يتحدث اللغة العربية.

ولما كانت اللغة العربية العمود الفقري للتعليم، أصبحت من أهم المواضيع المركزية في تعليم اللغات التي شغلت ولازالت تشغل العديد من الباحثين في هذا الميدان من علماء النفس، والاجتماع، والتربية.

ولتعليم اللغة العربية ونجاح العملية التعليمية وجب على المنظومة التربوية الحرص على إيجاد طرق وأساليب لتلقينها للمتعلم، وتدريبه على مهاراتها الأربع؛ لما تشكله من أهمية كبرى في إكسابه القدرة على التواصل سمعا، وتحدّثا، وقراءة، وكتابة. وليحدث هذا الاتصال يتوجب إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة وهذا ما جعل المتعلم قادرا على امتلاك القدرة على إدراك اللغة الشفوية وتمثلها باعتبارها سلسلة مترابطة ومتكاملة من الوحدات فيما بينها، وهذا ما يعرف بـ"**الوعي الصوتي**"؛ فمن خلال تعزيز الوعي الصوتي وتنميته بالمعرفة الصوتية يحدث إنماء للمهارات اللغوية، التي تعد بدورها مهارة لغوية تهدف إلى توجيه المتعلم ينتبه نحو شيء مسموع قصد فهمه والتفاعل معه لتنمية جميع الجوانب المعرفية لديه.

وهنا تكمن أهمية الدراسة الموسومة بـ: "**تداولية الوعي الصوتي للمرحلة الابتدائية المرحلة التحضيرية أنموذجا**"، في اعتماد استراتيجيات الوعي الصوتي في التعليم، وكذلك معرفة مدى قدرة المتعلمين في الطور الابتدائي على إدراك الوعي الصوتي، ومعرفة مدى قدرة المعلم على

تجسيد طرائق الوعي الصوتي لمعالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية –القراءة بالدرجة الأولى–.

ومن الدواعي التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع:

أسباب موضوعية: متمثلة في أهمية موضوع الدراسة في حد ذاته، ومعرفة ما إذا كان للوعي الصوتي دور في معالجة صعوبات التعلم، والكيفية التي استعملتها المنظومة التربوية في وضع أساليب ناجعة لمعالجة صعوبات التعلم وفق الوعي الصوتي، بالإضافة إل نقص الأبحاث التي تتناول هذا المنهج، مما أدى إلى صعوبات في التعلم وغياب الوعي بذلك.

أسباب ذاتية: ترجع إلى إدراكنا لأهمية تكوين المتعلم في الطور الأول؛ لأنه الخطوة الأولى لتعلم اللغة السليمة بالنسبة للطفل، ويعد الركيزة والقاعدة الأساسية لتأسيس المراحل التعليمية اللاحقة.

ومن هنا نطرح التساؤل الرئيس الآتي:

✓ ما دور الوعي الصوتي في إيجاد حلول لمشكلات التعلم في الطور الأول وصعوباته؟

وقد تفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما مفهوم الوعي الصوتي؟
- ما هي أهم مستويات الوعي الصوتي؟
- فيم تكمن أهمية الوعي الصوتي؟
- ما هي الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي؟

وكان هدفنا من هذا البحث الكشف عن النقاط التي نلخصها فيما يلي:

- الاستفادة من دراسة الوعي الصوتي ومعرفة الصعوبات التي يعالجها.
- محاولة إعطاء فكرة تمكن التلميذ من مشاهدة الكلمة وكتابتها فيما بعد.
- محاولة الكشف عن كيفية تجميع الأصوات المفردة لتكوين كلمات وجمل إضافة إلى التمييز بين هذه الأصوات.

أما المنهج الذي اقتضت طبيعة الدراسة إتباعه هو المنهج الاستقرائي، وقد اقتضت هذه الدراسة أن تسير وفق خطة تضمنت مقدمة، ومدخل، وفصلين، وخاتمة.

تناولنا في المدخل مفاهيم حول التداولية والوعي الصوتي، أما الفصل الأول فكان نظريا، وجاء بعنوان "**التمارين البنيوية**"، حيث يشمل ثلاثة مباحث، جاء الأول بعنوان التمرين اللغوي: أهميته وخصائصه، والمبحث الثاني بعنوان التمارين البنيوية: **ماهية التمارين النبوية: أهدافها، وخصائصها، وأنواعها**، وتحدثنا في المبحث الثالث عن العلاقة التي تربط التمارين البنيوية بالوعي الصوتي، أما الفصل الثاني فجاء بعنوان **الوعي الصوتي لدى تلاميذ التحضيري –دراسة تحليلية–**، ويحتوي على ثلاثة مباحث المبحث الأول بعنوان: تحليل مضمون الكتاب المدرسي للتربية التحضيرية، والمبحث الثاني: تحليل النتائج المتحصل عليها من التمارين المقدمة للتلاميذ أما المبحث الثالث فتضمن تحليل نتائج الاستبيان المقدم للمعلم، وأخيرا خاتمة تضمنت حوصلة النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا.

أما من ناحية الدراسات السابقة فنجد أثر الوعي الصوتي في تعلم القراءة بقسم اللغة العربية المستويات الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا: إبراهيم مهيدوي، والتمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية لمحمد صاري.

ولاشك أن أي دراسة علمية تحتاج إلى جهد وذلك للتغلب على العراقيل التي واجهتنا باعتبارنا باحثتين في بداية مشوارهما البحثي منها:

– قلة المراجع التي عالجت الوعي الصوتي إضافة إلى عدم توفر المراجع الأصلية الأجنبية أو المترجمة حوله.

وفي الأخير نحمد الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذه الدراسة المتواضعة ونسأله تعالى أن ينفع كل من اطلع عليها وإنه ولي ذلك والقادر عليه، والله الموفق إلى سواء السبيل، ولا يسعنا إلا أن نتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى الأستاذة د. نسيمة بومحديو لك منا فائق الشكر والتقدير.

مدخل مفاهيمي

المبحث الأول: التداولية

يدل مصطلح التداولية على اتجاه لساني غربي حديث يُعنى بدراسة اللغة ضمن أسيقتها اللغوية وغير اللغوية.

1- تعريف التداولية:

1-1 لغة: قد ورد مصطلح "التداولية" في المعجمات العربية في مادة (دول)، إذ عرفه ابن فارس (395هـ) بقوله: «(دَوَلَ) الدال والْوَاوُ واللاَمُ أَصْلانْ: أحدُهما يدُل على تحوُّل شيء من مَكَانْ إلى مَكَان والآخَرُ يدُل على ضَعفٍ واستِرخاء.

فأما الأول فقال أهل اللغة: انْدَالَ القوْمُ، إذا تحوَّلوا من مكانٍ إلى مَكانٍ.

ومن هذا البَابِ تدَاوَلَ القومُ الشَّيء بينَهُمْ: إذَا صَارَ مِنْ بَعْضِهِمْ إلىَ بَعْضْ، والدَوْلَةُ والدُولَةُ لُغَتانِ، ويقالُ بلْ الدُّولَةُ في المالِ والدَّوْلةُ في الحرْبِ، وإنما سُميا بِذلكَ مِنْ قِياسِ البابِ، لِأَنَهُ أَمرٌ يَتَداوَلونَهُ، فَيَتحَولُ مِنْ هَذَا إلىَ ذَاكَ ومِنْ ذَاكَ إلىَ هَذَا»[1].

وجاء في معجم لسان العرب لابن منظور (711هـ): «دَوَلَ تَدَاوَلْنَا الأَمْرَ: أَخَذْنَا بْالدَوَلْ، وقَالُوا دَوَالِيكْ، أيْ مُدَاولَةُ عَلى الأَمْرِ، ويُقَالُ: تَدَاوَلْنَا العَمَلَ والأَمْرَ بَيْنَنَا بِمَعنَى تَعَاوَرْنَاهُ فَعَملَ هَذَا مرّةً وهَذَا مرّةً، وقَالُوا دَوَالِيكْ أيْ مُدَاولةً عَلى الأَمْر»[2].

وورد المعنى اللغوي للتداولية في "المعجم الوسيط" كالآتي: "دَالَ الدَهْرُ، ودَوْلَةَ انتَقَلَ من حَالٍ إلىَ حَالْ والأَيَامُ دَارَتْ، ويُقَالُ دَالَتِ الأَيَامُ بِكَذَا، ودَالَتْ لَهُ الدَوْلَةُ، أَدَال الشّيءُ جَعَلَهُ مُتَداوَلاً، تَارَةً لِهَؤُلاءِ وتَارَةً لِهَؤُلاءِ، وَيُقَالُ دَاوَلَ اللهُ الأَيَامَ بَيْنَ النَاسِ: أَدَارَهَا وصَرَفَهَا، وفِي التَنْزِيلِ العَزِيزِ: «وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ» سورة آل عمران الآية 140»"[3].

أما في معجم اللغة العربية المعاصرة: «دَالَ/ دَالَ لـ يَدُولَ، دُلَ دُوْلاً ودَوْلَةً، فهُوَ دَائِلْ، والمَفْعُولُ مُداوَلةُ.

---

[1] ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979، مادة دول.

[2] ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مدة (دَوَلَ).

[3] شعبان عبد العاطي عطية وآخرون: معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، مادة (دَوَلَ).

دَالَ الأَمْرُ: اِنْتَقَلَ مِنْ حَالٍ إِلى حَالْ، دَالَ الدَهْرُ–دَالَتِ الأَيَامُ بِكَذَا: دَارَتِ أَدَالَ الشّيْء: أَيْ جَعَلَهُ مُدَاوَلةً، أَيْ تَارةً لِهَؤُلاءِ وتَارةً للآَخَرِينْ»[1].

وعليه فالتداولية بحسب ما جاء في التعريفات اللغوية السابقة ت0ناوب بين الأفراد على وضع معين، أو شيء معين إذ يشتركون فيه من غير قصد، لأن تداول الأيام بين الناس لا دخل لهم فيه بل هو من تسيير الله عز وجل لعباده، وتداول شؤون الدولة وغيرها لا يخلو من هذا الأثر.

1-2 اصطلاحا: تهتم التداولية (pragmatisme) بدراسة اللغة قيد الاستعمال (language in use): أي في سياقاتها الواقعية بعيدا عن حدودها المعجمية أو تراكيبها النحوية، لهذا قيل بأنها: «دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما نستعملها أو نفهمها ونقصد بها، في ظروف ومواقف معينة لا كما نجدها في القواميس والمعاجم، ولا كما تقترح كتب النحو التقليدية، خذ مثلا كلمة "شكراً" في لسان العرب لابن منظور الشكر: العرفان، الإحسان ونشره وهو شكور أيضًا وفي استعمالاتها اليومية تتجاوز الكلمة مجرد العرفان بالإحسان ونشره، فتنشأ عنها معان جديدة ودلالات تتجاوز حدودها المعجمية الضيقة مهما اتسعت، فربما أوحت بالرفض، أو التهكم أو الضيق» [2].

وعليه فالتداولية تتعدى حدود الكلام المنطوق إلى ربطه بحال المتكلم عند إصداره، وكذا الظروف المحيطة به.

لهذا عرفت بأنها: «ليست علمًا لغويًا محضًا، بالمعنى التقليدي؛ علمًا يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية، ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة، ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، ويدمج من ثم مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره، وعليه فإن الحديث عن التداولية وعن شبكتها المفاهيمية يقتضي الإشارة إلى العلاقات القائمة بينها وبين الحقول المختلفة لأنها تشي بانتمائها إلى حقول مفاهيمية تضم

[1] أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 2008، مادة (د و ل).

[2] بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010، ص18.

مستويات متداخلة، كالبنية اللغوية وقواعد التخاطب، وبالاستدلالات التداولية، والعمليات الذهنية المتحكمة في الإنتاج والفهم اللغويين، التداولية تمثل حلقة وصل هامة بين حقول معرفية عديدة»[1].

يتضح أن التداولية تجاوزت المفهوم التقليدي القائل بأنها علم يهتم بدراسة الظواهر اللغوية فقط، إلى كونها علمًا يهتم بدراسة الظواهر اللغوية واستعمالاتها أيضا، وتعتمد على عدة حقول معرفية في دراستها منها: علم النفس، وعلوم التواصل، واللسانيات.

ويشير خليفة بوجادي إلى أنها: «أحد المكونات الثلاثة للغة إلى جانب المكون التركيبي والمكون الدلالي، وذلك نتيجة لما توصل إليه "موريس"، وتشمل بهذا المفهوم مجموعة العلاقات التي تربط الدوال بمستعمليها، وبظروف استعمالها وآثار ذلك على البنى النحوية، إلى جانب بيان دور المتكلمين وطبيعة السياق والإلمام بآثار الخطاب نفسه على المتخاطبين، سواء من ناحية ذاتية المتكلم أم من ناحية تأثير السامع، وهي تصنف الصيغ المستعملة بين المتخاطبين على أن هذا الملفوظ له وظيفة مقابلة على مستوى التواصل»[2].

فالتداولية إذن تهتم بدراسة اللغة في الاستعمال، أو هي التواصل وكيفية اكتشاف السامع مقاصد الكلام.

والتداولية كما عرفها فيليب بلانتيه دراسة تعنى:«باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحديثة والبشرية»[3].

ونجد أن ماري ديلر وفرانسوا ريكانا يعرفان التداولية على أنها: «دراسة تهتم باللغة في الخطاب وتنظر في الرسميات الخاصة به، قصد تأكيد طابعه التخاطبي»[4].

وعليه فشغل التداولية الدائم هو دراسة اللغة وربطها بالواقع فهي لا تدرس اللغة دراسة نظرية فقط بل تطبقها على أرض الواقع وتهتم بكيفية استعمال الأفراد لها.

---

[1] مسعود الصحراوي: التداولية عند علماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2005، ص16.

[2] خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص73.

[3] فيليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 2007، ص18.

[4] المرجع نفسه: ص19.

2- القضايا الأساسية للتداولية:

التداولية هي العلم الذي يهتم بكل ما يتعلق بقول ما، أي المعنى المراد داخل السياق بين المتكلم والمتلقي، ويعد المكون التداولي ثالث مكون لغوي يُعتمد عليه في البحث بعد المكونين التركيبي والدلالي، فالتداولية تعرض المعنى الإستعمالي، وهذا يتضمن دراسة المنطوق اللغوي وبعد ذلك دراسة المتكلم وكل ما يتصل به وما هدفه أو قصده، ثم المتلقي وعلاقته بالمتكلم ومعرفة العناصر الأخرى التي تؤثر في فهم المعنى، فقد أكد الباحثون أن التداولية تقوم بدراسة مجموعة من القضايا الأساسية تتمثل في:

2-1 نظرية أفعال الكلام: تعد نظرية الفعل الكلامي*(Speech Act Theory) في نظر أغلب الباحثين جزءًا من اللسانيات التداولية(Pragmatics)، «وبخاصة في مرحلتيها الأساسيتين: مرحلة التأسيس عند أوستن(J.L Austin)، وفي مرحلة النضج والضبط المنهجي عند تلميذه سيرل(J.R Searle)»[1].

«نشأت فكرة أفعال الكلام أو أفعال اللغة من أهم مبدأ في الفلسفة اللغوية الحديثة وهو أن: الاستعمال اللغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معين أيضا في نفس الوقت، وذلك بعدما كانت الفلسفة الوضعية المنطقية تشترط مقياسًا وحيدًا للحكم على دلالة جملة ما، وهو مقياس الصدق والكذب، مما حصر العبارات اللغوية في منوال واحد، هو العبارات الخيرية، كأن تصف واقعًا ما ويُحكم على صدقها أو كذبها بمدى مطابقتها لذلك الواقع، نحو (الجو الجميل صادقة في حال واحدة وهي جمال الجو واقعيًا وكاذبة في غير ذلك)، وجوهر الخبر عند هؤلاء الفلاسفة أنه لا يقبل إلا إذا كان خاضعًا للتمحيص والتجريب وأن الوظيفة الأساسية للغة هي وصف حالات العالم وإثباتها»[2].

---

* يطلق عليها أيضا نظرية الحدث الكلامي، ونظرية الحدث اللغوي، والنظرية الانجليزية.

[1] محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص59.

[2] خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص89.

عند الحديث عن أفعال اللغة وحتى يكون الحديث ملمًا بكل الجوانب لابد من التطرق إلى مجهودات كل من أوستين وسيرل في الحقل الدلالي، فقد انصبت جهودهما على الأفعال الإنشائية وكيفية توظيفها، وفيما يلي سنتطرق لفكرة أفعال الكلام عند كل واحد منهما:

2-1-1 أفعال الكلام عند أوستين: يهدف الكلام إلى تبادل المعلومات بين المرسل والمتلقي وهو أيضا تحقيق لأفعال مسيرة وفق نمط معين من القواعد من شأنها تغيير وضعية المتلقي وتغيير منظومة معتقداته أو وضعه السلوكي، ويرى أوستين أن وظيفة اللغة الأساسية ليست إيصال المعلومات والتعبير عن الأفكار بقدر ما هو مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال التي تصدر ضمن معطيات سياقية إلى أفعال ذات صيغة اجتماعية، وقد «اقترح أوستين قسمًا ثانيا من العبارات إلى جانب العبارات الوصفية هي العبارات الإنجازية التي لا يحكمها الصدق والكذب، ويتزامن النطق بها مع تحقق مدلولها، كما أن لهذه العبارات الإنجازية شروط لا تتحقق إلا بها:

- أن يكون الفعل الكلامي فيها منتميًا إلى مجموع الأفعال الانجازية: وعد، سأل...؛
- أن يكون الفاعل هو نفسه المتكلم؛
- أن يكون زمن دلالتها المضارع»[1].

هذه الشروط تجمع بين المستوى النحوي والمعجمي والمستوى الدلالي واختلال شرط من هذه الشروط أو غيابه تحول العبارة من إنجازية إلى وصفية.

كما ميز أوستين بين نوعين من الأقوال التي تصف وضعًا معينًا لشيء أو شخص، «فكل العبارات الملفوظة إنجازية على نوعين:

- إنجازية صريحة/مباشرة: فعلها ظاهر (أمر، نهي، دعاء، حض) بصيغة الزمن الحاضر المنسوب إلى المتكلم؛
- إنجازية ضمنية/غير مباشرة: فعلها غير ظاهر، نحو: الاجتهاد مفيد أقول: آمرك أن تجتهد

[1] المرجع السابق، ص95.

ونحو قوله تعالى: « وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ» سورة الحديد الآية 20[1]».

وعليه فإن النوع الأول هو الأقوال التي لا تصف ولا تخبر وهي غير خاضعة لمعيار الصدق والكذب وميزتها أنها لا تطابق الواقع، أما النوع الثاني فيتمثل في الأقوال التي لا تحمل المعنى الحقيقي في صيغتها أي المعنى المراد به غير ظاهره.

الفعل الكلامي هو كلام منطوق يقوم على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري ويعد نشاطا ماديا نحويا يتضمن:

- أفعالا قولية(Locutisnaryact) من أجل تحقيق أغراض إنجازية كالطلب، والأمر، والوعد، والوعيد.

- غايات تأثيرية(illocutisnaryact) تخص ردود فعل المتلقي كالرفض والقبول.

«وميز أوستين بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية:

1- فعل قولي(Locutoire): يقابل التلفظ بالأصوات(فعل صوتي)، والتلفظ بالتراكيب(فعل تركيبي، واستعمال التراكيب حسب دلالتها(فعل دلالي)).

2- فعل إنجازي(القول الفاعل)(illocutoire): يخص بالتعبير عن قصد المتكلم من أداءه، يعد، يخبر، ينذر، ويشمل الجانب التبليغي والجانب التطبيقي.

3- فعل تأثيري(استلزامي)(perlocutoire): يحصل حين يغير الفعل الإنجازي من حال المتلقي بالتأثير عليه، كأن يرعبه، يجعله ينفعل..، ويتميز كل فعل من هذه الأفعال بتوفر على قوة إنجازية»[2].

الفعل القولي يتألف من أصوات لغوية تنتظم في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد وهو المعنى الأصلي، أما الإنجازي فهو ما يؤديه الفعل اللفظي من معنى إضافي يكمن خلف

[1] المرجع السابق، ص96.

[2] المرجع نفسه، ص96.

المعنى الأصلي والفعل التأثيري هو الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع وهو لا يلازم جميع الأفعال هناك أفعال لا تأثير لها في السامع.

«واستنادا إلى مفهوم القوة الإنجازية ميز أوستين بين خمسة أنواع للأفعال الكلامية:

1- الأفعال الحكمية(الإقرارية) (Verdictifs): حكم، وعد، وصف؛

2- الأفعال التمرسية (Exersitifs): إصدار قرار لصالح أو ضد ، أمر قاد، طلب..؛

3- أفعال التكليف (الوعدية) (Comessifs): تلزم المتكلم: وعد تمني، التزم بعقد..؛

4- الأفعال العرضية (التعبيرية) (Expositifs): عرض مفاهيم منفصلة، لأكد، أنكر وهب؛

5- أفعال السلوكات (الإخباريات) (Comportementaux): ردود فعال، تعبيرات اتجاه السلوك: اعتذر، هنأ، حيي، رحب..»[1].

الأفعال الحكمية تتمثل في اتخاذ قرار بعينه كالحرمان أو الطرد والأفعال التمرسية وهي تتمثل في حكم يصدره قاض، أو حكم وأفعال التأليف تتمثل في تعهد المتكلم بفعل سيء مثل الوعد والقسم، أما الأفعال العرضية فتستخدم لإيضاح وجهة النظر وبيان الرأي وأفعال السلوكات هي رد فعل لحدث ما.

2-1-2 أفعال الكلام عند سيرل: لم يكن ما قدمه أوستين كافيا لوضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية، لهذا أوى سيرل اهتمامه وجهوده لإعادة النظر في نظرية أفعال الكلام، إلا أن تحليلاته تدين بالفضل الكبير إلى أستاذه أوستين فانطلق من خلال محورين: خصص الأول لتحليل شروط نجاح الفعل الكلامي، والثاني مداره حول اقتراح نمذجة عامة لأفعال الكلام.

«تركيز سيورل في المحور الأول على فعل الإنجاز قاده إلى التمييز في كل ملفوظ بين الفعل القضوي والقوة الإنجازية، ومعنى ذلك أن الجملة التي تتلفظ بها تتضمن محتوى قضويًا فضلا عن قوة إنجازية ملازمة له، فإن أقوال "أعدك بالزيارة عما قريب"، يتضمن محتوى قضويًا متمثلا في "سأزورك عما قريب"، وقوة إنجازية متمثلة في "أعدك"، وبذلك يكون المتكلم قد عبر عن

[1] المرجع السابق، ص98.

رغبته في زيارة المخاطب عما قريب استنادًا إلى جملة من الشروط المقضية إلى تأويل الملفوظ، وهي شروط تتعالق فيها مقاصد المتكلم من جهة والعرف الاجتماعي واللغوي من جهة أخرى»[1].

يرى سيرل أن كل كلام تتلفظ به يحمل في طياته أو أجزائه محتوى قضويا وقوة إنجازية ملازمة له تختلف باختلاف العرف الاجتماعي والغوي وباختلاف مقاصد الكلام.

1- شروط الفعل الإنجازي عند سيورل: «حدد سيرل سبعة شروط متحكمة في الفعل الإنجازي نوجزها فيما يلي:

1-1 الشروط الأولية(Prelininary conditions): هي شروط تبين ضرورة اشتراك المخاطبين في جملة من المعارف القبلية التي تمثل خلفية(Background) للتواصل بينهما كأن يكون المخاطب قادرًا على تنفيذ الأمر الموجه إليه.

1-2 الشروط التحضيرية(Preparatory conditions): هي شروط متصلة بسياق الكلام الذي يؤثر حديث المتخاطبين، وتندرج هذه الشروط التحضيرية ضمن متضمنات القول مثال ذلك: سأعيرك سيارتي، فملحوظ من هذا القيل.

1-3 شروط الغاية (Purpose conditions): تقتضي هذه الشروط أن للمتكلم غايات يرمي إليها كالإخبار والتعبير والالتزام والتقرير...

1-4 شروط المواضعة(Onvention conditions): تتشكل من التعابير اللسانية التي يلجأ إليها المتكلم لإنجاز فعل ما، فعندما يتوخى التعبير عن التزامه بفعل شيء ما يعمد إلى لائحة من الأفعال مثل: أعد، ألتزم، أتعهد.. وإذا أراد التحذير قال أحذر، أتوعد، أنذر...

1-5 شروط القصد(intention condition): وتضم مختلف النوايا التي بمقدور المتكلم التعبير عنها كالإخبار والاستفهام والأمر... وتفترض هذه الشروط أن للمتكلم رغبة في الكشف عن نواياه لمخاطبه من خلال ما يتلفظ به.

[1] جواد خاتم: التداولية أصوله واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص92.

1-6 شروط المحتوى القضوي (Propositional content condition): تتشكل من القواعد التركيبية والدلالية التي توجه القوة الإنجازية لملفوظ ما، فالمحتوى القضوي للوعد مثلا سيلتزم أن للمتكلم سنجز فعلاً مستقلا.

1-7 شروط الوفاء/الإخلاص(Sincerity conditions): تحدد هذه الشروط الحالة النفسية للمتكلم، من حيث اعتقاداته ورغباته ونواياه أثناء التلفظ بالفعل، فعندما يخبر المتكلم، فمن المفترض أن يكون حديثه صادقا، وعندما يلتزم بفعل شيء ما فذاك يقتضي القدرة على الوفاء بالوعد، وقد تختلف درجة قوة شروط الوفاء من فعل لآخر فأن أقول "أطلب منك فعل كذا وكذا" ليس بالقوة الإنجازية نفسها لجملة "ألح أن تفعل كذا وكذا"»[1].

وضع سيورل هذه الشروط من أجل نجاح الفعل الكلامي فهي شروط يقوم عليها حتى يكون ناجحًا.

«ومما قدمه سيورل أيضا أنه أعاد تقسيم الأفعال لكلامية، وميز بين أربعة أقسام:

1- فعل التلفظ (الصوتي والتركيبي)؛

2- الفعل القضوي (الإحالي والجملي)؛

3- الفعل الإنجازي (على نحو ما فعل أوستين)؛

4- الفعل التأثيري (على نحو ما فعل أوستين)»[2].

2-2 الافتراض المسبق

2-2-1 مفهوم الافتراض المسبق: يتميز الافتراض المسبق بطبيعة لسانية، أي أن إدراكه يتم انطلاقا من العلامات اللغوية التي يتضمنها القول، لهذا يعرفه مسعود صحراوي: "الافتراض مفهومًا تداوليًا تتضمنه العبارة في المقام الذي ترد فيه من حيث العلامة المشتركة والمعروفة مسبقا لدى المتكلم والمخاطب، أي أنه جزء من التداولية يرتكز على المضامين المتعلقة بعبارات الخطاب

[1] المرجع السابق، ص93.

[2] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص100.

التي تتم بين المرسل والمرسل إليه، أي ذلك الشيء (المعرفة) الذي يفترضه المتكلم قبل أن ينطق به مثل:

1- أغلق النافذة؛

2- لا تغلق النافذة.

في الملفوظين كلاهما خلفية افتراض مسبق أن النافذة مفتوحة[1].

يتضح الافتراض المسبق بمجرد ما يتكلم الفرد، أي أثناء عملية التخاطب مع الآخر، وعليه فالافتراض المسبق لا يصرح به المتكلم بل يستنتجه الموجه إليه الكلام (المتلقي)، وبحسب ديكور فإنه يستنتج عن طريق النفي والاستفهام والجامع بينهما يعد افتراضا مسبقا.

2-2-2 أنواع الافتراض المسبق

الافتراض المسبق نوعان افتراض دلالي وافتراض تداولي:

1- الافتراض المسبق الدلالي: يستلزم أن يكون مشروطا بالصدق بين قصتين فإذا كانت(أ) صادقة كانت من اللازم أن تكون(ب) صادقة، فإذا قلنا مثلا: إن المرأة التي تزوجها زيد كانت أرملة، وكان هذا أيضا القول صادقًا أي مطابق الواقع لزم أن يكون القول: زيد تزوج امرأة صادقة أيضا إذ أنه مفترض سلفًا.

2- الافتراض المسبق التداولي: لا يرتبط بالصدق والكذب، فالقضية الأساسية يمكن أن تنفى دون أن يؤثر ذلك في الافتراض السابق فإذا قلت مثلا سيارتي جديدة ثم قلت سيارتي ليست جديدة فعلى الرغم من التناقض في القولين فإن الافتراض السابق هو أن لك سيارة لا يزال قائما في الحالين[2].

2-3 الاستلزام الحواري: يعتبر الاستلزام الحواري من أهم القضايا التي عالجتها التداولية، فهو ألصقها بطبيعة البحث فيه، وترجع نشأة البحث فيه إلى محاضرات غرايس (Grice H.P)[*] التي

[1] مسعود الصحراوي: التداولية عند علماء العرب، ص31.

[2] محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص28،29.

[*] غرايس من فلاسفة إكسفورد المتخصصين في دراسة اللغة الطبيعية Natural language.

ألقاها في جامعة هارفارد سنة 1967. وقد عرفه بأنه: «يعبر المرسل بالمفهوم بدلا من اقتصاره على التعبير عن قصده بالمنطوق والأصوليين يغرقون بين منطوق الجملة ومفهومها، ومنطقها هو ما يتبادر إلى ذهن السامع مباشرة من سماعه الجملة، ومفهومها ما تستعمل له هذه العبارة بطريقة غير مباشرة، وقالوا مفهوم المخالفة ومفهوم الموافقة ويفيد تمامًا ما يقصده غرايس بالاستلزام أثناء الحوار»[1].

«لقد كانت نقطة البدء عند غرايس هي أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون، فجعل كل همه إيضاح الاختلاف بين ما يقال(what is said)، وما يقصد(what is ment)، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمتها اللفظية(face nolues) وما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر اعتمادا على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال، فأراد أن يقيم معبرًا بين ما يحمله القول من معنى صريح(Explicit meaning) وما يحمله من معنى متضمن (Inexplicit meaning)، فنشأت عنده فكرة الاستلزام(Implicature)»[2].

انطلق غرايس من فكرة مفادها أن الناس أثناء عملية الحوار ثلاثة أصناف، صنف يقول ما يقصد، وصنف يقول أكثر مما يقول، وصنف آخر يقصد عكس ما يقول. انطلق من هذه الاحتمالات وراح يحاول تحليلها بالاعتماد على وسائل التحليل مثل الاستدلال.

2-3-1 أنواع الاستلزام: الاستلزام عند غرايس نوعان: «استلزام عرفي (conventional implicature) واستلزام حواري(conversational implicature)، أما الأول فقائم على ما تعارف عليه أصحاب اللغة من استلزم بعض الألفاظ لدلالات بعينها لا تنفك عنها مهما اختلفت

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 2004 ص499.

[2] محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص33.

بها السياقات وتغيرت التراكيب، ومن ذلك مثلا في الانجليزية (but) و نظريتها في اللغة العربية "لكن" فهي هنا وهناك تستلزم دائما أن يكون ما بعده مخالفًا لما يتوقعه السامع مثل:

My friend is poor, but honest، ومثل زيد غني لكنه بخيل، وأما الاستلزام الحواري فهو متغير دائما بتغير السياقات التي يرد فيها»[1].

لقد كان ما يشغل غرايس هو كيف يكون ممكنا أن يقول المتكلم شيئًا ويعني شيئًا آخر؟ ثم كيف يكون ممكنا أيضا أن يسمع المخاطب شيئًا ويفهم شيئًا آخر؟ وقد وجد حلال لهذا الإشكال أسماه مبدأ التعاون بين المتكلم والمخاطب وهو مبدأ حواري عام يشتمل على أربعة مبادئ (Maxims) فرعية هي:

1- «مبدأ الكم(Quantity): اجعل مهامك في الحوار بالقدر المطلوب من دون أن تزيد عليه أو تنقص؛

2- مبدأ الكيف(Quality): لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح، ولا تقل ما ليس عندك دليل عليه؛

3- مبدأ المناسبة(Relevance): اجعل كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع؛

4- مبدأ الطريقة(Manner): كن واضحًا ومحددًا فتجنب الغموض(Obscurity) وتجنب اللبس(Ambigity) وأوجز ورتب كلامك»[2].

2-4 السياق: اهتم أصحاب هذه النظرية بدراسة معنى الكلمة والدور الذي تؤديه في السياق، وتؤكد أنه لا يمكن فهم معنى الكلمة إلا بواسطة السياق الذي تقع فيه، أي أن الكلمة ليس لها معنى إلا ضمن سياق محدد، «يعتمد أصحاب هذه النظرية في تحديدهم للدلالات اللغوية على المنهج الذي اشتهرت به الدراسات الفيلولوجية في تحقيقها للنصوص القديمة، فيرون أنه يجب لتحديد وحدة لغوية أن نتتبع ونستقرئ جميع السياقات التي تحققت فيها، يقول الفيلسوف فيڤنشاتاين: "ليس للكلمة دلالة بل لها استعمالات ليس لها"، ويقول سالم شاكر في هذه النظرية ما

[1] المرجع السابق، ص33.

[2] المرجع نفسه، ص34.

يلي: "أن هذه الأطروحة تنضوي على فائدة عظمى لما لها من صراحة، كما أنها تخبرنا عن واقع الاستعمالات اللغوية إخبارًا جيدًا، علما بأن الطفل والكهل لا يتمثلان ولا يحددان معنى الوحدة اللغوية إلا بواسطة استخدامها في سياقات جديدة، وتعتبر هذه النظرية أكثر النظريات الصورية صرامة في تناولها لمشكلة المعاني اللغوية، فهي على الرغم من الانتقادات التي وجهت إليها كمثل صعوبة تطبيقها ومعجم اللغة واسع جدًا تتغير فيه السياقات باستمرار بتغير ظروف التبليغ والتعبير وكذلك مغالاتها في الاعتماد على السياق لتحديد معنى المفردة لأن لهذه الأخيرة معنى أوليًا هو المعنى المعجمي الأصلي... قد أثبتت شجاعتها في بعض الدراسات الدلالية التي تهتم ببعض الظواهر المعجمية مثلما هو الحال عند الفصل بين المترادفات أو عند دراسة عدد محدود من المفردات في مدونة مغلقة وواضحة»[1].

يؤكد أصحاب هذه النظرية أن الكلمة خارج السياق لا تحدد المعنى وإنما يتحدد المعنى ويتضح من خلال السياق الذي ذكرت فيه ويتغير معناها ودلالتها بتغير لسياق التي وجدت فيه.

2-4-1 مفهوم السياق: ورد مفهوم السياق على أنه: «بناء كامل من فقرات مترابطة في علاقته بأي جزء من أجزائه أو تلك الأجزاء التي تسبق أو تتلو مباشرة فقرة أو كلمة معينة، ودائما ما يكون سياق من الكلمات وثيق الترابط بحيث سيلقي ضوءًا على معاني الكلمات المفردة فحسب بل على معنى وغاية الفقرة بأكملها»[2].

وعرفه نواف نصار على أنه: «ذلك الجزء من الكلام المكتوب أو المقول الذي يتبع كلمة ما في القطعة، يؤدي إلى المعنى وبدونه لا يمكن أن يفهم ذلك المعنى» [3].

---

[1] خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص120،121.

[2] إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، دار ابن رشد، لبنان، (د.ت)، ص201،202.

[3] نواف نصار: معجم المصطلحات الأدبية، عربي انجليزي، دار المعتز، عمان، ط1، 2011، ص160.

السياق هو مجموعة من الكلمات المترابطة التي لا تحدد معناها في حد ذاتها وحسب بل تؤدي معنى في علاقتها وترابطها مع الكلمات التي تسبقها وتليها حتى تشكل معنى متكامل، وغياب أو حذف كلمة واحدة يؤدي إلى اختلال المعنى.

2-4-2 أنواع السياق: هناك تقسيمات عدة للسياق، «وقد اقترح (K.Ammer) تقسيمًا مكونا من أربع شعب هي:

1- السياق اللغوي: فيمكن التمثيل له بكلمة "good" الانجليزية ومثلها كلمة "حسن" في العربية أو "زين" العامية، التي تقع في سياقات لغوية متنوعة...، فإذا وردنا في السياق اللغوي كلمة "رجل" كانت تعني الناحية الخلقية، وإذا وردت وصفًا لطيب مثلا كانت تعني التفوق في الأداء وليس الناحية الأخلاقية.

2- السياق العاطفي: فيحدد درجة القوة والضعف في الانفعال، مما يقتضي تأكيدًا أو مبالغة أو اعتدالا، فكلمة Love الانجليزية غير كلمة Like رغم اشتراكهما في أصل المعنى وهو الحب، وكلمة "يكره" العربية غير كلمة "يبغض" رغم اشتراكهما في أصل المعنى كذلك.

3- سياق الموقف: يعني الموقف الخارجي الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة مثل استعمال كلمة "يرحم" في مقام تشميت العاطس: "يرحمك الله"، وفي مقام الترحيم بعد الموت: "الله يرحمه"، فالأولى تعني طلب الرحمة في الدنيا والثانية طلب الرحمة في الآخرة، وقد دل هذا سياق الموقف إلى جانب السياق اللغوي المتمثل في التقديم والتأخير.

4- السياق الثقافي: فيقتضي تحديد المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، فكلمة مثل "Looking gloss" تعتبر في بريطانيا علامة على الطبقة الاجتماعية العليا بالنسبة لكلمة Mirror، وكذلك كلمة "Rich" بالنسبة لكلمة "Welthy"، وكلمة "عقليته" تعد في الغربية المعاصرة علامة على الطبقة الاجتماعية المتميزة بالنسبة لكلمة "زوجته" مثلا»[1].

[1] أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص69-71.

3- علاقة التداولية بالتعليمية:

تعد العملية التعليمية سلسلة من الفعاليات يديرها كل من المتعلم والمعلم، ويسهمان فيها نظريا وعمليا لتؤدي بهما إلى تحقيق الهدف من العملية التعليمية التي هي عملية إنسانية، تحرر الإنسان من الجهل وتنمي المهارات وتحقق التواصل.

«تهتم التداولية بدراسة علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه وطرق وكيفيات استخدامه العلامات اللغوية بنجاح، والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة»[1].

«كما أن البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، ويعد البعد التداولي للغة أحد أهم أهداف اللسانيات التعليمية»[2].

ومنه فإن العلاقة بين التداولية والتعليمية ترابطية، لأن التداولية تهتم بتحليل الخطاب الذي يقوم على عنصري المخاطِب والمخاطَب ، وهذان العنصران من شأن اللسانيات التي تعتمد عليهما أيضا، إذ يمثل المعلم المخاطِب،والمتعلم هو المخاطَب، أي أن العلاقة تقوم على التبادل والتجاور والتداول.

[1] نور الدين أجعيط: تداولية الخطاب السياسي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012، ص64.

[2] خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص133.

المبحث الثاني: الوعي الصوتي

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات عديدة في المنهاج المدرسي، حيث نلحظ تغييرا في التعليم الابتدائي عامة والطور الأول خاصة، إذ أن خبراء التربية يرون أن المتعلم في المراحل الأولى من تعليمه إنما يكتسب مهارة الكتابة والقراءة عن طريق السماع، فنرى المعلمين يركزون على الوعي الصوتي في طريقة التعليم، إذن فالوعي الصوتي يعمل على جعل المتعلم يتعلم أنشطة اللغة العربية دون عناء.

1- مفهوم الوعي الصوتي

1-1 مفهوم الوعي

أ- لغة: يدل المفهوم اللغوي على الفهم والحفظ والتوضيح فقد جاء في لسان العرب: «حَفِظَ قَلْبَ الشَّيءِ، وعَي الشَّيء والحَدِيثِ يُعِيدُ وَعْيًا، وأَوْعَاهُ: حَفِظَهُ وفَهِمَهُ وقَبِلَهُ، فهُوَ وَاعٍ، وفُلاَنٌ أَوْعَى مِنْ فُلاَنٍ أَيْ أَحْفَظَ وأَفْهَمَ، ووعَيْتُ المدُةُ فِي الجُرْحِ وَعْيًا: سَالَ قَيْحُهُ»[1].

وفي معجم الوسيط: «الوَعْيُ(بتشديد الياء): الفقيه، الحَفظ، الكَيْس، أيْ مُمَيَّزًا مِنْ هُو وَاعٍ، والوَعْيُ كلمة تُفيدُ ضم الشيء، ووعى الشيء: أَي حَفِظهُ وفهمهُ وقَبِلهُ، ومن ثمة فَهُو واع»[2]، ذلك أن الإلمام بالمدركات يسمح بالانتقال إلى مستوى أعلى في التعاطي مع تجليات الواقع والحياة.

ب- اصطلاحا: ارتبط مفهوم الوعي في بدايته بعلماء النفس الذين يرون بأنه: "شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به" ليتسع فيما بعد ويشمل مجالات عدة منها:

1- عند علماء الاجتماع

- **الوعي عند "هيجل"(Hegel):** «هو معرفة الإنسان لذاته»[3]، حيث يرى أن أي تفكير ينطلق

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، مادة(و.ع.ي).

[2] شعبان عبد العاطي: معجم الوسيط، مادة(و.ع.ي).

[3] هدى محمد حسن هلال: نظرية الأهلية: دراسة تحليلية مقارنة بين الفقه وعلم النفس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الأردن 2001، ص213.

من الذات باتجاه الطبيعة التي أوجدت لإقرار معرفة وفهم الذات وتحقيقها، فالإنسان أكيد سيتعرف على ذاته من خلال العوامل الموضوعية للتذكر والتي توجد خارجا على نحو جلي ومباشر.

• **الوعي عند "كانط"(Kant):** «يرى كانط أن الوعي هو وعي الذات كوجود أخلاقي، وهو تلك الأحكام التي تصدر عن الإدراكات الثانية المتاحة والواقع الممتد للذات سلبا وإيجابا»[1]، بمعنى أن هذا الإدراك للذات لا يمكن أن يمتد إلى الخارج سوى كمعرفة نسبية.

«فالوعي هو الذات العارفة للطبيعة الموضوعية التي هي موضوع المعرفة، وإذا كان إدراك الذات ممكنا جدا في الحدود المعقولة فإن إدراك المحيط يتأتى نسبيا من خلال جلب الصور الحسية ثم فهمها وتركيبها على نحو يتيح معرفتها لا وعيها»[2]، إذن فالوعي عند كانط أكثر من مجرد معطى فهو محصلة عقل وأخلاق تتجلى في كل عمل يوصف به أخلاقي أو هو فضيلة والفضائل بين الناس مطلب ملح.

2- الوعي عند علماء النفس

«إن كلمة الوعي أخذت حظها من التطور في الاستعمال على نحو مواكب لارتقاء حياتنا الفكرية والثقافية، فقد كانت هذه الكلمة تستخدم للجمع والحفظ وفي مرحلة لاحقة صارت الكلمة تستخدم بمعنى الفهم والسلامة والإدراك، وكان علماء النفس يعرفون الوعي بأنه شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به ومع تقدم العلم وتعقد المصطلحات والمفاهيم أخذ مدلول الوعي يحنو نحو العمق والتفرغ والتوسع ليدخل العديد من المجالات النفسية والاجتماعية والفكرية»[3].

---

[1] إمام عبد الفتاح إمام: دراسات هيجلية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1984، ص33.

[2] Sophair.ower-bloge.com/articel12944178.html,3/02/2018,

نقلا عن: شربال مصطفى، بلعيور الطاهر: الوعي الاجتماعي المفاهيم والاختلافات بين علم النفس وعلم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، 2012، ص100،99.

[3] عبد الكريم بكار : تحديد الوعي، دار التعلم، ط1، دمشق، 2000، ص9.

«بمعنى أن مفهوم الوعي يرتبط بالشعور الذاتي لنفس الإنسان، وإدراكه لما يحيط به ومع تطور هذا المصطلح أصبح يرتبط بالعديد من المجالات فهو إذن يستخدم عند علماء النفس بأنه الشعور وهو مجموعة عمليات الإدراك والانتباه للفر والعالم الخارجي»[1].

ومنه نستنتج أن الوعي والنفس يرتبطان ارتباطا وثيقا باعتبار أن النفس تمثل شخصية الإنسان الواعي.

1-2 مفهوم الصوت

أ-لغة: يعرفه ابن فارس(395ه): «مادة (صَ.وَ.تَ)، الصادُ والوَاوُ والتَاءُ أَصْلٌ صَحِيحٌ وهُوَ الصَوْتُ، وهُوَ حُسْنٌ لِكُلِ مَا وفر فِي آذَانِ السَامِعِ، وَيُقَالُ هَذَا صَوْتُ زَيْدٍ، ورَجُلُ صَيِّتٌ إِذَا كَانَ شَدِيدَ الَصَوْتِ، وَصَائِتٌ إِذَا صَاحَ»[2].

أما ابن مظور(ت711ه): «الصَوْتُ: الجَرَس... وَقَدْ صَاتَ بصَوْتُ وَيُصَاتُ صَوْتًا، وَأَصَاتَ وَصَوَّتَ به، كُلُه نَادى، وَيُقَالُ صَوَتَّ بِإِنْسَانِ فَدَعَاهُ ويُقَالُ: صَاتَ يُصَوَتُ، صَوْتًا، فَهُو صَائِتٌ، مَعْنَاه صَائِحٌ»[3].

بناء على تعريف ابن منظور(ت711ه) وابن فارس(395ه) نستنتج أن كلاهما ينصت تحت أصل صحيح يدل عليه وهو مادة (ص.و.ت) من خلال جذره اللغوي المأخوذ من لفظه "صات"، وبهذا نخلص إلى أن العلماء اتفقوا على أن للصوت وجهة واحدة كما أنه مرتبط نجاسة السمع ومن خالاه نستطيع التواصل مع الآخرين.

ب-اصطلاحا: يعرفه ابن جني(ت392ه) فيقول: «اعلم أن الصوت عرض يخرج من النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عند امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرف، وتخلق أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها وإذا

---

[1] نجوى عبد الهادي تركي: الإعلام وإدارة الأزمات الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية في ضوء الثورات العربية، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، مصر، ط2، 2016، ص53.

[2] ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، دار القلم، دمشق، ج1، ط2، 1984، ص318.

[3] ابن منظور: لسان العرب، مادة (ص.و.ت).

تفطنت إلى ذلك وجدته على ما ذكرته لك، أو ترى أنك تبتدئ الصوت من أقصى حلقك، ثم تبلغ به أي المقاطع شئت فتجد له جرسًا ما، فإن انتقلت راجعا عنه، أو ما يتجاوز ثم قطعت أحسست عن ذلك صدى غير الصدى الأول»[1]، يفهم من خلال تعريف ابن جني أن الدارسين يعتمدون على الصوت في دراسة أي ظاهرة صوتية، فكل صوت يعبر عن حدث لغوي كما أن للصوت مخارج تختلف كل جرس حرفٍ عن جرس حرف آخر، فهناك أصوات مخارجها من أقصى الحلق مثل القاف وصولا إلى حروف شفاهية مثل حرف الميم والفاء والياء.

أما أبو نصر الفارابي فعرفه بقوله: «وظاهرة تلك الصوتيات إنما تكون من القرع بهواء النفس جزء أو أجزاء من حلقه أو جزء من أجزاء ما فيه، وباطن أنفه أو شفتيه، فعن هذه الأعضاء المقروع بهواء النفس والقارع أولاة هي: القوة التي تسرب هواء النفس والرئة وتجويف الحلق أولا إلى طريق الحلق الذي يلي الفم والأنف وإلى ما يلي الشفتين ثم اللسان يلتقي به ذلك الهواء فيضغطه إلى جزء من أجزاء باطن الإنسان فيقرع به ذلك الجزء فيحدث عن كل جزء بضغط اللسان عليه ويقرع به تصويت محدود وينقله اللسان بالهواء من جزء من أجزاء أصل القسم فتحدث تصويتات متتالية كثيرة الحدود»[2]، نرى من خلال قوله أن الصوت عبارة عن قرع فكلما التقى عضو بعضو آخر تنتج لنا صوت جديد مثل التقاء الهواء باللسان والشفتين فيحدث لنا صوت.

1-3 مفهوم الوعي الصوتي: إذا كان الوعي الصوتي مهما لجميع الطلبة فإنه أكثر أهمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر قرائي أي الذين يواجهون صعوبات قرائية إذ أثبتت الدراسات والأبحاث أنه مقدمة أساسية وضرورية لتعلم القراءة والكتابة.

اختلفت تعريفات الوعي الصوتي وتنوعت فهو يعد: «المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك أن الوحدات اللغوية المنطوقة هي قالب مركب يتألف من عدة أجزاء وهي بذلك سلسلة من

[1] ابن جنى: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د.ت)، ص83.

[2] أبو نصر الفارابي: الحروف، تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، 1970، ص135.

الوحدات الصوتية صوامت وصوائت وليست وحدة صوتية واحدة»[1]، لكن المعرفة وحدها لا تكفي ولا يتوقف الوعي الصوتي عندها بل يتجاوز إلى الإدراك والفهم، إلى اليقظة والتمييز بين الخبرات والملكات العقلية.

فالوعي الصوتي هو: «إدراك أن الكلمة المنطوقة سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة تتألف من المقاطع (المقاطع بدورها تتألف من القطع صوامت وصوائت)»[2]، بمعنى أنه يهتم بالأصوات اللغوية المنطوقة عن طريق جهاز النطق والأصوات اللغوية المسموعة بحاسة السمع، والمرئية بحاسة البصر وذلك برؤية حركة الشفاه وأعضاء النطق عند خروج الأصوات اللغوية، وإدراك أن هذه الأصوات عبارة عن مقاطع صوتية مركبة إلى وحدة صوتية كلية، يمكن تفكيكها إلى وحدات جزئية.

أما الوعي الصوتي عند "غياسون" هو: «مهارة تمثل اللغة الشفوية كما لو كانت سلسلة من الوحدات أو القطع من قبل المقاطع والقافية والفونيم(...) وعيون [يعرف] الوعي الصوتي [بأنه] متعدد المستويات ويرتبط بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغرى مقطع وقافية ثم فونيم، الأمر ذاته أكده غولد سوورثي بقوله: "أن الوعي الصوتي قدرة عقلية تتصل بتجزيء بنية أصوات اللغة"، وهو عند بركيب: "تلك القدرة الميثالغوية ذات الصلة بالقيام بمهمات حول اللغة الشفاهية"»[3].

ومن هذه التعريفات نجد أن الوعي الصوتي يمثل المهارة التي تخص اللغة الشفوية المنطوقة بمختلف مستوياتها وهي التحدث والتركيز على المستوى الصوتي، وإدراك أن اللغة الشفوية متكونة من سلسلة من وحدات أو قطع صوتية، ويمكن تقطيعها إلى وحدات صغرى: مقطع، قافية وفونيم

---

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا: المنهج الصوتي–الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي دليل تكوين المكونين، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية، مارس 2012.

[2] مديرية المناهج، اللغة العربية مكون القراءة دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي القراءة من أجل النجاح، برنامج تجريبي لتحسين القراءة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، ، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، 2016، ص11.

[3] إبراهيم مهديوي: أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي نموذجا، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط1، 2020، ص17.

وهذا عن طريق الوعي بأصوات اللغة المنطوقة بحيث يتصل هذا الوعي بقدرات عقلية وذهنية من أجل استيعاب أصوات اللغة وتجزئتها.

كما يعرف أيضا بأنه: «القدرة على معرفة الأصوات في اللغة، تشمل هذه المعرفة العلاقة ما بين الجزء والكل في الجملة والكلمة، بالإضافة إلى القدرة على التحكم بأجزاء الكلمة وإدخال التغيرات المختلفة عليها، بحيث يتم فصل الكلمة عن معناها وعن مرجعها واعتبارها قالبا مركبا من عدة أجزاء يمكن تحليلها إلى مقاطع صوتية، إعادة دمج أصواتها المرئية المبعثرة أو حذف أو استبدال إحدى أصواتها لتكوين كلمات مختلفة»[1].

وهذا يعني أن الفهم والقدرة على إدراك المستوى الصوتي للغة، يكون بمعرفة العلاقات بين الوحدات الصوتية الكبرى إلى الصغرى، والتحكم بها عن طريق تطبيق مهارات الوعي الصوتي وذلك من أجل الوصول إلى تكوين كلمات جديدة مختلفة وإنتاج أصوات لغوية.

وقد أشار لمين جمعي إلى هذه الخاصية في تعريفه للوعي الصوتي بقوله: «امتلاك القدرة على معرفة إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراج الأصوات والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات لتكون مع بعضها الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء أكانت هذه الأصوات مفردة أم في الكلمات»[2]، فهو يجعل الفرد قادرا على معرفة كيفية إنتاج الأصوات اللغوية، ومعرفة مخارجها وكيفية صدورها والربط بين هذه الأصوات لتكوين كلمات وجمل مفيدة.

ونعني بالوعي الصوتي: «امتلاك الطفل مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التمييز بين هذه الأصوات وتقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة، إضافة إلى تجميعها لتكوين كلمات، وتحليل هذه الكلمات إلى مقاطع صوتية، كما يمكن

[1] لينا الحسيني: كراسة تمارين في الوعي الصوتي، مركز الكم التعليمي، هاتيا، شرق القدس، (د.ت)، ص04.

[2] لمين جمعي: تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، مؤسسة آيوش للنشر والتوزيع، جيجل، الجزائر، ط1، 2021 ص21.

من تقسيم الكلمة إلى فونيمات»[1]، أي أن الوعي الصوتي من أهم المهارات التي تمكن الطفل من التعلم، والاكتساب خاصة في التمييز بين الأصوات والتحليل والتقطيع.

ويعرف أيضا بأنه: «قدرة الطفل على فهم أن مجرى الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع إلى أصوات، حيث أشار أحد الباحثين إلى أن الوعي الصوتي يتمثل في القدرة على التعامل بشكل واضح مع الوحدات الكلية والمقطعة»[2].

كما أن الوعي الصوتي يتمثل في «القدرة على إدراك أصوات الأنماط الإملائية وبخاصة العناصر الفونيمية للصوت، أي معالجة المهارات النحوية والتي تتعلق بالقدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلام بحرفية وإتقان صحيح»[3]، أي أن الوعي الصوتي هو تمكن الطفل من التعرف على الكلمة وتحليل الأصوات والعناصر الفونيمية المكونة لها.

وبهذا فالوعي الصوتي يعني: «فهم الفرد بأن الكلام يتكون من وحدات صوتية صغيرة فمثلا كلمة نار" تتكون من مقطعين صوتيين هما (نا–ر)»[4].

ومن خلال ما أشرنا إليه في مفهوم الوعي الصوتي نخلص إلى أنه القدرة على فهم الكلمة المنطوقة مكونة من أصوات مختلفة، إضافة إلى القدرة على الاستماع الجيد للأصوات والتعرف والتلاعب بتلك الأصوات.

---

[1] ينظر: أسماء عزيز عبد الكريم، إقبال كاظم حبيتر: مهارات الوعي الصوتي اللازم لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، العدد01، 2016، ص398.

[2] جلال الدين سليمان: دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، مؤتمر الهيئة المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر، 2006، ص139.

[3] محمد النوبي محمد علي: مقياس الوعي الفونولوجي لدى المراهقين التوحديين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2010، ص110.

[4] ينظر: عواطف محمد البلوشي: برنامج الكورث للطلبة ذو صعوبات التعلم في الرياضيات، مركز ديبور لتعليم التفكير، عمان الأردن، ط1، 2014، ص51.

2- مستويات الوعي الصوتي

يعد الوعي الصوتي من الأمور الضرورية وذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية وخاصة في المرحلة الابتدائية، فهو متعدد المستويات ويرتبط بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغرى، مقطع قافية، فونيم وعليه لا يوجد اتفاق حول مستويات الوعي الصوتي غير أن أغلب الباحثين قاموا بتصنيف مستويات الوعي الصوتي إلى مستويين وذلك بناء على العمليان المعرفية المتضمنة وهي كالآتي[1]:

- **مستوى الوعي الصوتي البسيط:** يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية المكونة للغة الحديثة، بالتقسيم والحذف والدمج، مثل عدد الفونيمات الصوتية ومهمة دمج الوحدات الصوتية في الكلمات ومهمة تقسيم الكلمات إلى فونيمات الصوتية المكونة لها، ومهمة حذف الفونيمات الصوتية ويتطلب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة وبالتالي لا يشكل أداؤها عبئا على الذاكرة العاملة ولا يتطلب مدى واسعا منها، لذا يظهر هذا المستوى مبكرا لدى الأطفال حتى قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقيهم برامج القراءة.

- **مستوى الوعي الصوتي المركب:** يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء مهام الوعي الصوتي التي تتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة في الوقت نفسه، حيث نقصد بالذاكرة العاملة أنها جزء من الذاكرة طويلة المدى والتي تتضمن معرفة كل الحقائق والإجراءات التي ستطرح حديثا في الذاكرة متضمنة الذاكرة قصيرة المدى المنحصرة وسريعة الزوال، وبالتالي يشكل أدائها عبئًا على هذه الذاكرة، ويتطلب مدى واسع منها، وذلك مثل مهمة المزاوجة الصوتية

[1] محمد السيد إبراهيم سالم: فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهوية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية بالدهقلية، جامعة الأزهر العدد117، 2020، ص80.

بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفونيمات الصوتية، أو مهمة نطق الكلمات بعد حذف إحدى أصواتها.

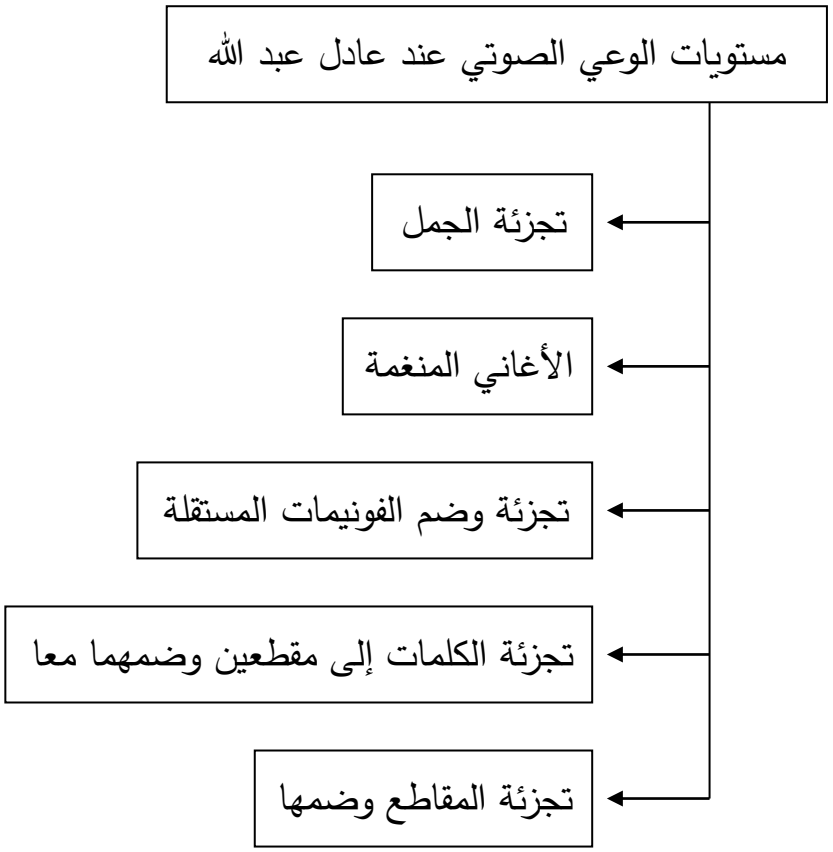
إذن قسمت إلى قسمين هما مستوى الوعي الصوتي البسيط ومستوى مركب.

وقد قدم عادل عبد الله فيشر إلى خمس مستويات للوعي الصوتي، ويرى أنه لكي يقوم الطفل بما نطلق عليه اللعب بالكلمات أي الحصول على كلمات جديدة من خلال تجزئة الكلمة إلى الأصوات التي تتألف منها وضم الأصوات، فلابد أن يمر بهذه المستويات لخمسة والتي تتمثل في[1]:

- تجزئة الجمل: أي القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات وتمييز كل منها؛
- الأغاني المنغمة: التي تشمل على السجع والأغاني البسيطة؛
- تجزئة وضم الفونيمات المستقلة: أي تجزئة الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع معًا لتكوين كلمات؛
- تجزئة الكلمات إلى مقطعين وضمهما معا: يمثل النصف الأول بداية الكلمة onest ويمثل النصف الآخر السجع rime؛
- تجزئة المقاطع وضمها: أي أن الكلمة تتألف من أصوات أو فونيمات يمكن تناولها عن طريق التجزئة أو الضم أو إبدال فونيم أو أكثر للحصول على كلمات جديدة.

ويمثل هذا التقسيم بالمخطط التالي:

[1] عادل عبد الله: قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، دار الرشاد، القاهرة، ط2، 2008، ص137-139



ومن خلال المخطط الذي يوضح لنا تقسيم مستويات الوعي الصوتي عند عبد الله عادل نلاحظ أن الوعي الصوتي هو قدرة الطفل على تجزئة الكلام العام، أو الكلمة بشكل خاص إلى أصوات مع تبيان القدرة على التعامل مع تلك الأصوات وعليه يعتبر الوعي الصوتي مهارة في حد ذاته.

وفي الأخير اتفق العيد من الباحثين والعلماء على مستويات الوعي الصوتي خمس وهي[1]:

- المستوى الأول: الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع والقافية؛
- المستوى الثاني: الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة؛
- المستوى الثالث: تقطيع الكلمة إلى مقاطع؛
- المستوى الرابع: دمج الأصوات؛
- المستوى الخامس: التلاعب بالأصوات.

[1] رضا أبو السريع وآخرون: تحسين الأداء التعليمي للبنات، برنامج مع تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى، دليل المدرب، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، ط1، 2011، ص24-27.

نستنتج من خلال كل تلك التوضيحات التي تبين لنا مستويات الوعي الصوتي أن هناك اختلاف في تقسيمها من باحث إلى آخر كما يرجع ذلك إلى مدى إدراك المتعلمين بالوعي الصوتي وصعوبة التعلم.

3- أهمية الوعي الصوتي

يمكن الإشارة إلى أهمية مهارة الوعي الصوتي كونه من أهم العناصر الأساسية للنجاح في القراءة والكتابة واكتساب مهاراتها، «فعندما يتمكن الطفل من مهارات الوعي الصوتي في المرحلة الابتدائية، فإن هذا الجانب يعد من أهم المؤشرات لامتلاك الطفل مهارات الكتابة والقراءة من جهة وقدرته على تطوير وتنمية هذه المهارات من جهة أخرى، ويمكن إجمال أهمية الوعي الصوتي في تعلم القراءة في الجوانب الآتية:

– يساعد على فهم التلميذ للطبيعة الأبجدية للغة ويعاونه على الربط الجيد بين أصوات اللغة وبين التمثيلات الرمزية لها، أو بعبارة أخرى الربط بين الأصوات باعتبارها مظهرا للغة المنطوقة وبين الحروف باعتبارها مظهرا للغة المكتوبة؛

- يسهم في تدريب التلاميذ على التفكر في اللغة وعناصرها الأساسية، الأصوات والحروف أو ما يطلق عليه اسم ما وراء اللغة؛

- يمثل جانبا وقائيا بمعنى أن التلميذ المتمكن من مهارات الوعي الصوتي، يقي نفسه من الصعوبات القرائية والكتابية التي يمكن أن يتعرض لها في مستقبل حياته»[1]؛

- «يلعب الوعي الصوتي دورا أساسيا في اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها المختلفة كالكتابة والقراءة وغيرها؛

- يمكن المتعلمين من معرفة الأصوات مما يؤثر في قدرة المتعلمين على معرفة الكلمات؛

[1] طنطاوي، مصطفى بن عبد الله إبراهيم: فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي بأحكام تلاوة لدى الطلاب المعلمين، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، 2015، ص50-60.

- يمكن الوعي الصوتي التلاميذ من النطق الصحيح والسليم للكلمات، التي تتشكل من مقاطع متعددة؛

- تكمن أهمية الوعي الصوتي في كونه يحسن النطق لدى التلاميذ بشكل يساعدهم على القراءة بطريقة سليمة؛ وعليه فالنطق الجيد للكلمات يتطلب من القارئ أن يكون على وعي بمخارج الحروف وجهاز نطقه خاليا من العيوب الخلقية التي قد تحول بينه وبين النطق الجيد للكلمات والجمل بالنسبة للتلاميذ ذوي العيوب الخلقية، ويجب على المدرس الفطن ألا يحرمهم من لذة القراءة وأن يأخذ بأيديهم في أسلوب يبعدهم عن الحرج حتى يستطيعوا الاستماع بالقراءة»[1].

وعليه نستنتج أن للوعي الصوتي دورا أساسيا في تعزيز المهارات اللغوية لدى التلميذ حيث يتمكن من تعلم القراءة ونطق الكلمات نطقا صحيحا من العيوب، وبذلك يتخلص المتعلم من صعوبة القراءة وبالتالي يطورها وتحسين هذه المهارة ومنه تحسين القراءة الإملائية والكتابة لدى المتعلمين.

4- الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي

يستند توظيف الوعي الصوتي في التدريس واكتساب اللغة والمهارات القرائية إلى مجموعة من الأسس تتحدد فيما يأتي[2]:

أ- تعويد المتعلم على الاستماع لكلمات تراعي فيها التنويعات الصوتية لكل فونيم، مع التأكيد على تقديمها بصورة صحيحة، مع مراعاة التنوعات الصوتية للفونيم الواحد، ووردوه في مواضع مختلفة من الكلمة؛

ب- الاهتمام بالسياق بمعنى ورود الكلمة في الجملة، أو البيت الشعري، أو قصة، بلا فونيمات منعزلة ولا يكتفي بالكلمات؛

---

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون: التعلم والقراءة والكتابة في مرحلة الابتدائية، منتدى الأزكية، www.Books4all.net، ط2، 2004 ص47.

[2] أمين سرحي أبو منديل: أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، ص27.

ج- ربط الفونيم بالرمز الذي يشير إليه في مرحلة تالية للتوثيق بين الفونيم والرمز من منطلق التأكيد على المبدأ الأبجدي؛

د- الاهتمام بقضية المعنى، وكيف أن تبديل موقع الفونيم أو حذفه أو إضافة الفونيم أو استبدال فونيم بأخر يغير معنى الكلمة؛

هـ- تدريب المتعلم على نطق المقطع واعتماده كأساس لتحليل الكلمة، والتعامل معها وربطها بغيرها.

5- العوامل المؤثرة في الوعي الصوتي:

هناك ثلاث عوامل مؤثرة في الوعي الصوتي[1]:

1- نسبة الذكاء : تعد القدرات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والذاكرة من أهم العوامل المؤثرة في جودة الوعي الصوتي للطفل، ويرجع ضعف مهارة الأصوات المفردة إلى ضيق مدى الذاكرة.

2- الذاكرة اللغوية قصيرة المدى: يجب على الطفل أن يتذكر المنبر المطلوب لفترة كافية، ذاكرة المدى القريب ذات أهمية بالغة لأداء هذه المهمة المطلوبة.

3- إدراك الكلام: يجب أن يكون الطفل مدركًا للأصوات المطلوبة، حيث يتمكن من تمثيلها لغويا ويستفيد منها مواقف أخرى، فالطفل الذي يعاني ضعفا في القدرة على الربط بين شكل الحرف أو المقطع الصوتي وصوته يعاني ضعفًا في مهارات الوعي الصوتي.

[1] المرجع السابق، ص29.

الفصل الأول:

التمارين البنيوية وعلاقتها بالوعي الصوتي

المبحث الأول: ماهية التمرين اللغوي وأهميته وخصائصه

تتم عملية ترسيخ المكتسبات التعلمية في أذهان المتعلمين بالممارسة الدائمة والتدريب أو التمرن، لهذا سعت المنظومة التربوية والتعليمية إلى جعل التمرين اللغوي يتماشى مع المعارف والنظريات والقواعد.

1- مفهوم التمرين

أ- لغة: تُجْمَعُ المعاجم العربية قديمها وحديثها على كون التمرين دُربة وتعويد على الشيء حتى يصبح لينًا سهل الممارسة، ولن يتأتى ذلك إلا بالتكرار والمران، فقد جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ): «المِيمُ والرَاءُ والنُونُ أَصْلٌ صَحِيحٌ يُلُ عَلى لَيْنِ الشَيْءِ وسُهُولِهِ، وَمَرَنَ الشَيْء، يُمَرِنُ، مُرُونًا أَي لاَنَ»[1].

وعرفه ابن منظور (ت711هـ) بقوله: «مَرَنَ، يَمْرُنُ، مُرُونَةً وَمَرَانَةً: وهُو لَيْنُ الشيْء فِي صَلاَبَتِهِ، وَمَرَنَ عَلى الشَيْء يَمْرُنُ مُرُونًا إذا اسْتَمرَ، وهُو لَيْنُ في صَلاَبَتِهِ وَمَرَنَتْ يَدُ فُلاَنْ عَلى العَمَلِ أَي صَلَبَتْ واسْتَمَرَتْ»[2].

أما في معجم الوسيط فقد ورد على أنه: «مَرَنَ الشَيْء، مَرَانَةً، مُرُونَةً، لاَنَ فِي صَلاَبَتِهِ، ومَرَنَ لكَلاَمُ دَرَبَ، وَمرَنَ فُلاَنًا عَلى الأَمْرِ: عَوَدَّهُ ودَرَّبَهُ لِيْمْهُرَ فِيهِ وتَمَرَنَ عَلى الشَيْء تَدَرَبَ عَلَيْهِ وتَعَوَدَ»[3].

ب- اصطلاحا: التمرين في الاصطلاح هو: «إجراء تقوم به لاختبار أو تدريب المتعلم أو تكليفه بمهام معينة، يكون موضوعه منصبا في الغالب على التطبيق والمعالجة، وفي صيغة أسئلة إجرائية»[4]، وقد عرفه صالح بلعيد بأنه: «آخر عنصر أساسي في العملية التعليمية إذ أنه يسمح امتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي ومن ثمة هناك اهتمامات الدارسين في

---

[1] ابن فارس: مقاييس اللغة، مادة (م.ر.ن).

[2] ابن منظور: لسان العرب، مادة (م.ر.ن).

[3] إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (م.ر.ن).

[4] عبد الكريم: المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص418.

الميدان التربوي، يهدف إلى البحث عن أنجح الطرق لترقية التمرين وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية بالنظر إلى تدليل الصعوبات التي يتعرض لها المتعلم وكذا الخطأ اللغوي الذي يشكل عائق في مجال تعلم اللغة، ولكن يكون التمرين ذا فائدة في ترقية الأهداف والحساب والمهارات»[1].

أو هو عبارة عن: «تدريب أو ممارسة لعمل من الأعمال يكون مباشرة عقبهُ تقديم المادة التعليمية، الغرض منه تدريب المتعلم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية ويتم ذلك صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات المكتسبة»[2]، وهذا يوحي إلى أن التمرين عبارة عن إجراء عمل يقدم إلى الطالب وذلك من أجل الاستيعاب واكتساب المعارف.

وقد حدده معجم تعليمية اللغات بأنه: «نشاط منظم قائم على منهجية محددة يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شرحت له قبل مرحلة العرض»[3].

ومن خلال التعاريف الاصطلاحية السابقة للتمرين اللغوي نجد أنه عبارة عن عملية مستمرة تأتي مباشرة بعد تقديم درس أو مجموعة من الدروس تهدف إلى قياس رد فعل المتعلم.

2- أهمية التمرين اللغوي

تحتل التمارين اللغوية مكانة هامة في العملية التعليمية، فبواسطتها يتمكن المعلم من التعرف على مستوى تلاميذه اللغوي، وتكمن أهميته في:

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009، ص99.

[2] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1 2001، ص146.

[3] R. Galission: Dictionnaire de didactique des langues librairie hachette, paris, 1976, p202.

نقلا عن: محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، مذكرة ماجستير في علوم اللسان العربي، إشراف محمد بوعمامة جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007، ص31.

– اهتم حقل تعليمية اللغات بالتمرين اللغوي أيمَّا اهتمام نظرا لكونه جزءًا مهما وأساسيا في العملية التعليمية، فهو يسمح للطالب باكتساب القدرة الكافية التي تمكنه من الاستعمال الفعلي والحقيقي للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية للنظام اللساني المراد تعليمه[1].

– والتمرين اللغوي ضرورية ومهمة تمكن من تحويل القاعدة اللغوية إلى مهارة «فإن كان تعليم القواعد ضروريا فإن التدريب والتكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي»[2].

– يؤكد محمود فهمي حجاز في هذا القول على ضرورة التدريب والتكرار لما له من دور فعال في ترسيخ البنى اللغوية لدى الطالب والتي تجعل منه متكلمًا فصيحا ومبدعًا، ويقول في هذا الشأن كذلك: «ولا يصل الدارس إلى التمثل اللغوي إلا بعد تدريبات ترسخ لديه القواعد المنشودة حتى تحول اللغة لديه إلى ملكة»[3]، ويسانده في هذا أحمد مختار عمر الذي يرى بدوره أن امتلاك الملكة اللغوية لدى الطالب لا تكون إلا بالتدريب والتكرار وتنويع التدريبات اللغوي، إذ يقول نقلا عن آخر: «وفي تصويري أن الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات، ومع تنويعها لتغطي المهارات اللغوية المختلفة»[4].

– أما رشدي طعيمة فيخصص ويحدد التدريبات التي يرى أنها هي المسؤولة عن اكتساب الملكة اللغوية وترسيخ البنى النحوية لدى الطالب، مع منحه الوقت الكافي لإنجاز هذه التدريبات والإكثار منها، ويتضح ذلك في قوله: «وهنا يمكن تخصيص وقت مناسب للتدريبات اللغوية مع تنويعها والتركيز على تدريبات الضبط والاستخدام الصحيح، والتحويل إلى جانب أسئلة من الإعراب»[5].

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000 ص147.

[2] محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، مصر، (د،ت) ص46.

[3] أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص87.

[4] رشدي طعيمة: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص180.

[5] ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية لدراسات النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985 ص85.

وبالتالي يكون التمرين اللغوي وسيلة للتصحيح والتصويب لكل ما تعلمه الدارس، كما أنه وسيلة لمراقبتهم ومراجعهم ومعرفة مدى إدراكهم واستيعابهم للدروس السابقة وبالتالي فهو جزء من عملية التقويم.

3- خصائص التمرين اللغوي

تتميز التمارين اللغوية بمميزات عدة منها[1]:

3-1التمرين اللغوي نشاط: تتعدد التمارين اللغوية وتختلف بحسب طبيعة المادة وطبيعة المتعلمين وأهدافهم واحتياجاتهم، وقد تكون مرئية أو مسموعة أو منطوقة أو مكتوبة، ومن خصائص هذا النشاط أنه يبحث في المتعلمين الجد والنشاط والحركة والديناميكية داخل القسم، فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يجعل أو يدفع من خلال عناصر اللغة ومهارتها.

3-2التمرين اللغوي نشاط منظم: يتميز التمرين اللغوي بخاصية التنظيمية التي تعني إعداده وفقا لمجموعة من المقاييس والشروط والمعايير العلمية والتي تتمثل في الدراسة والانتقال والتخطيط والترتيب والتدرج.

3-3التمرين اللغوي هدف محدد: يسعى التمرين اللغوي لتحقيق أهداف تعليمية تربوية محددة كدليل صعوبة أو اكتساب عنصر لغوي أو ملكة لسانية، كما أنه يسعى لجعل معطيات النظرية من قواعد إلى ممارسات فعلية في لغة الفرد في مختلف المواقف، وهذا ما أكده عبد الحليم إبراهيم في قوله: «دراسة القواعد لا تأتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها وتدريب التلاميذ تدريبا كافيا على الأبواب التي يدرسونها فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص، أما التطبيقات تمثل الجاني العلمي» [2].

---

[1] ينظر: محمد صاري: التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، معهد اللغة والأدب العربي جامعة عنابة، 1990، ص40.

[2] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، ص225.

المبحث الثاني: ماهية التمارين النبوية : أهدافها، خصائصها وأنواعها

تعد البينة الأثر الفني الذي يقوم عليه بناء فن أدبي مستقل، وقد وردت لها عدة مفاهيم من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية.

1- مفهوم البنية:

أ- لغة: وجدت لفظة بنية في مختار الصحاح "لأبي بكر الرازي": «البنيان الحائط، والبنية على فعلية الكعبة، والبنى بالضم مقصور البناء، يقال بنية وبني وبُنى ويبني بكسر مقصور مثل: جزية، ويقال فلان صحيح البنية أي الجسم، والبنات تماثل الصغار تلعب بها الجواري، وفي حديث عائشة رضي الله عنها: "كنت ألعب بالبنات...»[1].

وما دامت البنية تفيد معنى الجسم كما ورد سابقا، يمكننا بهذا القول بأن الكلمة تعني جسمها وهيئتها التي تظهر عليها نطقا وكتابة ووردت في أساس البلاغة للزمخشري: «من بني يبني بناء أو بنيانا وبنيت بنية وبنية عجينة، ورأيت البنى والبنى أعجب منها... ومن المجاز بني على أهله فعل عليها... وبني كلاما وشعر وهذا كلام حسن المباني، وبنى على كلامه احتذاه»[2].

وفي القاموس المحيط «البنية هي نقيض الهادم... وبناء الكلمة لزوم آخرها ضربا واحدا من سكون أو حركة لا للعامل، والبنات التماثيل، والبنات بالضم الترهات»[3].

ومما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف أن البينة هي نتاج لحركة مجموعة من العناصر وعلاقتها المترابطة فيما بينهم، وهي الشيء المشترك بين مختلف الفنون والعلوم.

ب- اصطلاحا: لقد عرف تحديد مصطلح البنية مجموعة من الاختلافات ترجع إلى تمظهر البنيوية وتجليها في أشكال متنوعة عديدة لا تسمح بتقديم قاسم مشترك بينهما.

---

[1] محمد بن أبي بكر الرازي: المختار الصحاح، دار لكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1979،ص56،57.

[2] الزمخشري: أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص51،52.

[3] الفيروز الأبادي: القاموس المحيط، مكتب التراثي لمؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، بيروت، لبنان، ط7، 2003 ص1264.

فالبنية في مجال الإصلاح: «ترجمة لمجموعة من العلاقات الموجودة بين عناصر مختلفة وعمليات أولية، تتميز فيما بينها بالتنظيم والتواصل بين عناصرها المختلفة»[1].

ومن هذه التعاريف يتضح لنا بأن البنية تتشكل من مجموعة من العلاقات متماسكة فيما بينها، ويبقى كل عنصر منها متعلقا بالآخر.

ولما كان الأمر كذلك وجب التعامل مع بنية النص من حيث هي: «نسق من العلاقات الباطنية، له قوانينه الخاصة المحايدة من حيث هو نسق يتصف بالوحدة الداخلية والانتظام الذاتي على نحو يقتضي فيه أي تغير في العلاقات إلى تغيير النسق نفسه، وعلى نحو ينطوي معه المجموع الكلي للعلاقات على دلالة يبدو معها النسق دال على معنى»[2].

فالمتتبع للمفهوم الاصطلاحي لكلمة البنية عند البنيويين يجد أن: «تصورها يقع خارج العمل الأدبي، وهي لا تتحقق في النص على نحو مكشوف، حيث تتطلب من المحلل البنيوي استكشافها»[3].

2- تعريف التمرين البنيوي

تعرف التمارين البنيوية على أنها: «التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات الاستعمال المألوف»[4]، ولن يتأتى له ذلك إلا بالمران والتدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها.

كما يشير عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن التمارين البنيوية هي: «التدريب على التصرف في بنى اللغة»[5]، وعليه فإن التمارين البنيوية تكسب المتعلم التصرف في البنى من خلال

---

[1] صلاح فضل: النظرية البدائية في النقد الأدبي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1985، ص121.

[2] إديث كريزويل: عصر البنيوية، ترجمة جابر عصفور، آفاق العربية، بغداد، 1985، ص289.

[3] نبيلة إبراهيم: فن النص بين النظرية والتطبيق، مكتبة غريب، الجزائر، ص413.

[4] الفرابي عبد اللطيف وآخرون: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، معجم علوم التربية، الرباط، المغرب، 1994، ص138.

[5] عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص305.

التدريب المتواصل، إذن فالتمرين البنيوي هو عبارة عن وسيلة تعليمية تهدف إلى إكساب المهارة في استعمال اللغة السليمة عند الاحتياج لها.

ويرى صالح بلعيد: «أن هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعلم... لأنها تقدم للمتعلم البنى الأساسية الأكثر استعمالا والأقل صعوبة»[1].

إذ تعد التمارين البنيوية «تدريبات تهدف إلى اكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين»[2]، إذ تسعى إلى اكتساب المتعلم مهارة معينة عن طريق الاستعمال المكثف والمستمر ليصبح قادرا على إنتاج عمل على منوال ما قدم له سابقًا.

3- أهداف التمارين البنيوية

حظيت التمارين البنيوية باهتمام كبير من قبل القائمين على حقل تعليمية اللغات، ويرجع ذلك إلى أنواع التمارين التي تسعى من خلالها إلى تحقيق الأهداف الآتية[3]:

- «اكتساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الأصوات نطقا صحيحًا؛
- اكتساب ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين؛
- اكتسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية؛
- اكتسابه القدرة على الربط بين الجمل، وإنشائه نصا لغويا جيد التراكيب».

4- خصائص التمارين البنيوية

تعد التمارين البنيوية وسيلة فعالة ناجحة لترسيخ البنى اللغوية المدرسة، خاصة إذا أعدت وفق خطة منهجية ومضبوطة، وتتمثل خصائص التمارين البنيوية فيما يلي:

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

[2] ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص80،81.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

– وسيلة لإيصال ونقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين بكيفية بسيطة دون الحاجة إلى الشروح النحوية الطويلة، ويرى جيرار دوني في كتابه "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات" أن التمارين البنيوية تغني عن المراحل الأربعة التي تميز كل درس لغوي والمتمثلة في[1]:

أ– مراقبة المعارف Contrôle des connaissance؛

ب–عرض العناصر الجديدة présentation؛

ج– استثمارها exploitation؛

د– تثبيت البيانات الجديدة fixation.

– تركز على الجانب الكتابي والشفوي للغة المعتمدة لغة التواصل المتداولة، كما أنها أكثر قابلية للتعامل مع الوسائل السمعية البصرية[2].

– تجعل المتعلم عنصرا مشاركا فعالا في عملية التعليم، من خلال تدريبه على البنى وتكرارها حتى يكتشف بنفسه القياس، وبذلك ترسخ في ذهنه فيستعملها وقت الحاجة حسب أحوال الخطاب ومقاماته.

5– أنواع التمارين البنيوية

تتنوع التمارين البنيوية من التمارين السهلة الأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية، وقد أحصت سبع فئات من التمارين البنيوية تشمل كل فئة على أنواع وهي كالتالي:

5–1 التمارين الآلية:

5–1–1 التمرين التكراري Exercice de répétition: يعتبر تمرين التكرار* أبسط أنواع

---

[1] "Nous pensons aux quatre moments qui moyennant quelques variantes et sans vouloir indique la durée réelle ou relative de chacun d'eux, caractérisent toute classe de l'angle, à savoir le control de connaissance la présentation des éléments nouveaux, leur exploitation ou réemploi la fixation des structures nouvelle(ou exercice de grammaire)", p82

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، المغرب، ص86.

* ويدعى كذلك بتمرين الحكاية المجردة، أنظر: عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص75.

التمارين البنيوية وأسهلها، لأنها لا تتطلب مجهودا كبيرا من قبل المتعلم، ورغم بساطة هذا النوع من التمارين إلا أنه يعد "المدخل لأنواع التمارين البنيوية الأخرى"[1]، فهو كما يقول محمد صاري: «التمرين المفتاح الذي يشكل نقطة انطلاق يتهيأ المتعلم من خلاله لتقبل أنواع أخرى متدرجة في الصعود والتعقيد»[2]، ويهدف تمرين التكرار كما يقول صالح بلعيد إلى إكساب المتعلم قدرة التعلق الصحيح للحروف والعمل بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع مثل جملة الأصل: الدنيا جميلة، الفروع: إن الدنيا جميلة/ مازالت الدنيا جميلة/ ستكون الدنيا جميلة[3]، كما يهدف أيضا إلى جعل المتعلم على دراية بصفة ضمنية للعلاقة الوظيفية الكائنة داخل التمرين ويصنف تمرين التكرار إلى ثلاثة أنواع هي[4]:

أ-التكرار البسيط la répétition simple: يهدف إلى إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل بالاعتماد على مفهومي الأصل والفروع، مثل:

- الدرس جميل - التدخين مضر بالصحة
- إن الدرس جميل - إن التدخين مضر بالصحة

ب- التكرار التراجعي la répétition régressive: وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزأة مثل:[5]:

- التقيت البارحة بالرجل الذي يسكن في العمارة المقابلة البيضاء.
- سألتقي غدًا بالرجل الذي سيسكن في العمارة الأخرى.
- كم أنا سعيد عندما أدخل تلك العمارة البيضاء.

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص35.

[2] محمد صاري، التمارين اللغوية، ص95.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص36.

[4] المرجع نفسه، ص36.

[5] المرجع نفسه، ص36.

ج- التكرار بالزيادة la répétition par addition: أما هذا النوع من التمرين يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل (النواة) ثم يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللغوية في كل مرة، ونمثل ذلك بما يلي:

اشترى رضا ثلاثة كتب/ اشترى رضا ثلاثة عشر كتابا.

5-1-2 تمرين الاستبدال Exercice substitution: وهو «تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية»[1]، ويعتبر هذا النوع من أهم التمارين البنيوية فعملية الاستبدال تظل فيها بنية الجملة واحدة في حين يتغير المعنى كلما استبدلنا خانة بأخرى يتشبهها في الوظيفة النحوية لأن التغير يمس محور التعاقب، ولهذا التمرين أربعة أشكال وهي:

أ-الاستبدال البسيط substitution simple: يسميه عبد الرحمان الحاج صالح "الاستبدال الساذج"، وهو يخص الموضع الواحد من الصيغة[2]، ومثال ذلك:

سافرت إلى قسنطينة (بجاية)

⟸ سافرت إلى الجزائر العاصمة (سكيكدة).

فمن خلال هذا المثال يمكن للمتعلم أن يقوم في كل مرة باستبدال الموضع الأخير بما يليه، وبالتالي يستطيع أن يكتشف بمفرده موضع كل عنصر لغوي.

ب-الاستبدال متعدد المواضع progression multipartie: ويعرفه الحاج صالح بقوله: «هو تغيير للعادة في عدة مواضع وعلى التوالي»[3]، وهو كذلك كما يرى محمد صاري: «عبارة عن تغيير في محور التعاقب، يخص خانتين أو أكثر، بحيث يسعى المتعلم في حل التدريب إلى

---

[1] المرجع السابق، ص36.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص240.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، عدد4 1974/1973، ص75،76.

اختيار الخانة الصحيحة التي وقع فيها التعويض، ويكون المعلم عبارة عن منبه صوتي فقط»[1]، ويمكن أن نمثل هذا النوع من الاستبدال بالمثال التالي:

- ركب المتسابقون عشر دراجات (سيارات).
- ركب المتسابقون عشر سيارات (نال).
- نال المتسابقون عشر سيارات.

ففي هذا التمرين يقدم للمتعلم مجموعة من العناصر لاستبدالها، فيقوم بوضع كل عنصر لغوي في موضعه الخاص.

ج- **استبدال بالزيادة أو الحذف substitution par expansion ou réduction**: في هذا التمرين لا تبقى المواضع كما هي "حيث تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية[2]، والمقصود منه كما يرى الحاج صالح: «تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة»[3]، ويمكن أن نمثل لذلك بالتالي:

- انتصر الثوار (اليوم).
- انتصر الثوار اليوم (في جنوب لبنان).
- انتصر الثوار اليوم في جنوب لبنان.

إذن هذا ما يعرف بالاستبدال بالزيادة من خلال إضافة مواضع أخرى لم تكن في الجملة الأصلية، أما عن الاستبدال بالحذف فيتم بطريقة معاكسة أي حف المواضع بتدرج إل أن نصل إلى الجملة الأصلية (النواة).

د- **الاستبدال بالربط substitution par corrélation**: وهو نوع من الاستبدال يقول صالح

[1] محمد صاري: التمارين اللغوية، ص97.

[2] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص37.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص76.

بلعيد بأنه: «فيه يجري التلميذ استبدالا في مواضع متعددة، فالعنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع»[1]، ويستعمل هذا النوع خاصة في تصريف الأفعال والمطابقة في النوع والعدد والجنس وهو يشبه تمارين التحويل، ويمكن أن نمثل بالمثال التالي:

- التلميذ المجد نحج في الامتحان؛
- التلميذان؛
- التلميذان المعدان نجحا في الامتحان؛
- التلاميذ؛
- التلاميذ المجدون نجحوا في الامتحان.

ويحوي هذا النوع من الاستبدال نوعا من الصعوبة لأن المتعلم حينما يقوم باستبدال العنصر الأول ملزم بتغيير موضع الصفة والفعل لتتطابق مع العنصر الأول.

5-1-3 التحويل Exercice de transformation: يعتبر تمرين التحويل من أهم التمارين البنيوية وذلك لكونها "تكسب المتعلم القدرة في التصرف في البنى، وتقوم هذه التمارين على التقابل[2]، هو عبارة عن تفريغ الأصل إلى فروع، ويقوم على العمليات التقابلية بالاعتماد على نموذج كما في المثالين التاليين[3]:

مثال1:

- م: ما عرفت من جاء.
- س: ما أعرف متى يجيء.
- م: ما عرفت متى جاءوا.
- س: ما أعرف متى يجيئون.

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص37.

[2] المرجع نفسه، ص38.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص76.

مثال2:

- م: هذا رجل مكي.
- س: هذا مكي الأصل.
- م: هذا رجل مدني.
- س: هذا مدني الأصل.

فمن خلال التقابل القائم في الجملة الأولى بين الصيغة الأصلية والصيغة المتفرعة هذا النوع من التمارين يكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى وترسيخها في أذهانهم، واستعمالها في كلامهم كلما دعت الحاجة إليها.

5-1-4 تمرين التركيب Exercice de combinaison: يقوم هذا النوع من التمرين على تدريب المتعلم «الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكون جملة مركبة»[1]، كالربط مثلا بين جملة وأخرى بأدوات العطف أو الشرط ونمثلها بما يلي:

- جاء التلميذ/ التلاميذ يزاولون دراستهم في مدرسة محمد بوضياف؛
- جاء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مدرسة محمد بوضياف.

5-1-5 تمرين التكملة Exercice de complètement: يمكن أن ينجز هذا النوع من التمارين شفاهيا أو كتابيا، حيث يطلب من المتعلم إكمال جملة أو حوار[2]، مثل:

- خرج التلاميذ...
- شرع الحكومة في...
- يجب التلميذ...

5-1-6 تمارين الزيادة Exercice d'expansion: يقوم المعلم في هذا النوع بقراءة الجملة الأصلية ثم يقرأ نفسها مع إضافة العناصر اللغوية المناسبة في كل مرة وذلك للحصول على

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص38.

[2] المرجع نفسه ، ص38.

الجملة الفرعية[1]، مثال ذلك:

- اشترى رضا مقلمة (خمسة أقلام)؛

- اشترى رضا مقلمة وخمسة أقلام (وثلاثة قصص)؛

- اشترى رضا مقلمة وخمسة أقلام وثلاثة قصص.

5-2 التمارين الأكثر حرية: وتتمثل في:

5-2-1 تمارين الحوار الموجه Dialogue dirigée: «ويعد هذا النوع من التمارين آخر محطة بالنسبة للتمارين البنيوية وهو النوع الذي يتميز بالعفوية، ومن أنواعه:

أ- **تقليص النص contradiction:** ويجري على شكل حوارات مصغرة يتم فيها التقابل بين جملتين جملة مثبتة وجملة منفية: - الباب مغلق[2]».

- «ليس الباب مغلقا، الباب مفتوح.

ب- تمرين توجيه الطلبات injonction: وفي هذا التمرين يطلب المعلم من التلميذ توجيه الطلب إلى زميله، على الشكل التالي:

- المعلم: قل لعلي أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء.

- التلميذ: علي، اتصل بي هاتفيا هذا المساء.

ج- تمرين السؤال والجواب Question-réponse: وهذا التمرين يدرب التلميذ على استعمال اللغة شفاهيا وكتابيا، ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية، حيث يوضع التلميذ في المواقف العادية ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا السياق الطبيعي أو المقام»[3].

هذا باختصار من أهم أنواع التمارين البنيوية والتي أثبتت فعلا أنها ليست مجرد بدعة وإنما هي ضرورة وليست مجرد تقليد بل هو نشاط ذهني.

---

[1] المرجع السابق، ص38.

[2] المرجع نفسه، ص38.

[3] المرجع نفسه، ص39.

المبحث الثالث: علاقة التمارين البنيوية بالوعي الصوتي

يهدف كلّ من التّمارين البنيوية وتمارين الوعي الصوتي إلى ترسيخ البنية اللغوية لدى التلميذ، غير أن تلك المتعلقة بالوعي الصوتي تركز بصفة خاصة على الجانب الصوتي للغة في مستوييه الفونيتيكي والفونولوجي، أما التمارين البنوية فيمكن تطبيقها على المستوى الصوتي، والصرفي، والتركيبي وعليه فالعلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل، وبعبارة أخرى فإن التمارين البينيوية أعم وأشمل من تمارين الوعي الصوتي من حيث الهدف.

أما من حيث نوع التمارين المعتمدة في كليهما فإن العلاقة نفسها تبرز للعيان، أين نجد التكرار والاستبدال، والتركيب مستعملة في كليهما، وهي تمارين مقيدة وموجهة للتلميذ على اعتبار أنه ملزم بإدراك المستوى الصوتي فقط ، بعكس الحوار الموجه الذي يعطي للتلميذ حرية نسبية لاكتساب البنية اللغوية بمختلف مستوياتها، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

التمارين البنيوية	تمارين الوعي الصوتي
التكرار	التكرار
التحويل	الحذف
الاستبدال	الاستبدال
التركيب	التركيب
التكملة	تحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع
الحوار الموجه (التقليص، توجيه الطلبات، السؤال والجواب)	/

الفصل الثاني:

الوعي الصوتي لدى تلاميذ التحضيري

-دراسة تحليلية-

المبحث الأول: تحليل مضمون الكتاب المدرسي للتربية التحضيرية

يعد الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية مهمة يتم إعدادها من قبل لجان علمية مختصة بهدف اختيار مضمون تعليمي يتناسب والمرحلة العمرية للتلميذ، ويتماشى مع عادات المجتمع وتقاليده.

1- مفهوم الكتاب المدرسي

«مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة.

أو عبارة عن كتاب عرضت فيه المادة العلمية بطريقة منظمة ومختارة في موضوع معين وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفًا بعينه في عملية التعليم والتعلم، وهو كذلك وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في القسم تتضمن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكال وتمارين»[1]، ولهذا يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التي تخدم المعلم داخل القسم وتعود بالفائدة على المتعلم.

2- وصف كتاب الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية

هذا الدفتر موجه لتلاميذ التربية التحضيرية (5-6) سنوات، تم تصميمه وفق المنهاج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، حيث يشكل دعمًا للتعلمات التي يبنيها الطفل خلال الوضعيات التعلمية، وتحضره لتلك التي سيتناولها في السنة الأولى ابتدائي.

2-1 الشكل

- المستوى: أطفال التربية التحضيرية (5-6) سنوات.
- اسم الكتاب: تعلماتي الأولى، دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية.
- تأليف: ساعود فتاح فاطمة، عزوز حمزة، بادة مكناسي ليلى.

[1] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيه: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص84،85.

- الرسومات: زديرة كريمة، عزوز غربوج سمية.
- المعالجة المعلوماتية: ڤرفي أنيسة، زهاني عادل.
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية N.P.S.
- بلد النشر: الجزائر.
- تاريخ النشر: الموسم الدراسي 2020/2019.
- عدد الصفحات: خمسة وسبعون (75)صفحة.
- حجم الكتاب: متوسط.
- أجزاء الكتاب: يحتوي هذا الدفتر على النشاطات الآتية:

- أربعون تمرينًا خاصا بالقراءة.
- خمسة وعشرون تمرينا خاصا بالتخطيط.
- خمسة قصص.

أما بالنسبة للغلاف الخارجي فهو من الورق السميك الأملس ذو اللون الأبيض، وفي أعلى الغلاف كتب باللون الأسود (الجهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية)، وتحتها مباشرة عبارة (وزارة التربية الوطنية)، يليها بخط غليظ: تعلماتي الأولى، متبوعة بعبارة: دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية.

رسم على الغلاف بنت ترسم وردة حمراء وشمسا باللون الأصفر على اللوحة، وبجانبها ولد يلعب بألعاب الأطفال (سيارة ومجسمات) بجانبه هرم مشكل من مربعات كتب عليها أحرف، وفي الرسمة أيضا لوحة مكتوب عليها أرقام، وعلى الجانب الأيمن من الرسمة دائرة كتب داخلها القراءة وفي اليسار دائرة أخرى كتب داخلها التخطيط والكتابة، كما توجد على الغلاف دوائر صغيرة حمراء في مختلف الاتجاهات وفي الجزء السفلي على اليسار إطار كتب في داخله (5–6 سنوات).

2-2 المضمون

كتب في الصفحة الأولى من الكتاب في الأعلى (الجهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية) وتحتها مباشرة (وزارة التربية الوطنية)، وتحتها إطار كتب فيه تعلماتي الأولى وتحت الإطار كتب دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5-6 سنوات، يليها مباشرة أسماء المؤلفين للكتاب ثم المسؤولون عن الرسوم الموجودة في الكتاب، و عن المعالجة المعلوماتية من دون ترقيم لصفحات.

وفي الصفحة الموالية كتب في أعلاه (تقديم) باللون الأزرق الغامق جاء في التقديم أن هذا الكتاب هو تحضير للسنة الأولى ابتدائي، وتكمن أهميته في تتبع المسار التعليمي الخاص بكل طفل مع تشخيص صعوباته التعليمية، واختيار الأساليب العلاجية الملائمة، وذكر في التقديم الأهداف ومحتوى التمرين والتعليمية والاقتراح المقدم في هذا الكتاب، وهو صفحات ملحقة تحتوي على مشاهد ورسومات وكلمات تستخدم لإنجاز بعض التمارين وفق تقنية القص واللصق.

بينوا في الصفحة الموالية (تقديم التمارين)، طبيعة التمارين الموجودة في الكتاب، والتي تعتمد على القراءة والتخطيط والكتاب ثم يليها تذكير بالكفاءات والأهداف الواردة في المنهاج. ذكرت جميعها في جدول جاء في صفحة واحدة دون ترقيم، تليها صفحة أخرى للتوجيهات، حيث ذكر فيها طريقة استخدام التمارين وهذه الصفحة جاءت دون ترقيم أيضا، لتليها صفحة الفهرس مباشرة.

كتب في الفهرس مجموعة من التمارين والتي بلغ عددها خمسة وسبعين تمرينًا، كل تمرين من هذه التمارين يحمل عنوانًا وتعتمد هذه التمارين على آلية القراءة والكتابة والتخطيط، حيث بلغ عدد تمارين القراءة أربعين تمرينًا، وتمارين التخطيط والكتابة خمسة وعشرين تمرينًا، وخمس قصص، كل تمرين من هذه التمارين خصصت له صفحة تحمل في أعلاها العنوان مثل: الصفحة أربعة وثلاثون كتب في الأعلى العنوان «أرتب كلمات الجملة»، وبجانب العنوان كتب الهدف من التمرين الذي يختلف الهدف باختلاف التمرين، فقد كان الهدف من التمرين في الصفحة الرابعة

والثلاثين كالآتي: «يرتب كلمات الجملة، يميز بين الكلمات المكتوبة، يتعرف على بنية الجملة»[1]، وفي أسفل الصفحة يكتب سؤال التمرين، الصفحة أربعة وثلاثون كان السؤال: «قص من الملحق(3) الكلمات ثم ألصقها في الإطار لتحصل على الجملة التي تعبر عن الصورة»، ويتم إنجاز هذه التمارين وفق إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجيات اللعب، وتهدف هذه التمارين إلى:

1- تمارين القراءة:

- اكتشاف المكتوب.
- قراءة الصور.
- التعرف على كلمات بسيطة ومألوفة.
- التعرف على الجملة.
- التمييز بين الحروف والأصوات اللغوية.
- التمييز بين أقسام الجملة والكلمة.
- إقامة العلاقة بين المكتوب والمنطوق.

2- تمارين التخطيط والكتابة:

- رسم خطوط متنوعة في اتجاهات مختلفة.
- تقليد كتابة حروف وكلمات.
- استعمال أدوات الكتابة.

وتكمن أهمية هذه التمارين في:

- إثبات الذات وذلك من خلال التكيف والاندماج والتعايش والتعاون وأيضا إقامة علاقة.

[1] - ساعود فتاح فاطمة، عزوز أحمد، مكناسي ليلى: دفتر الأنشطة للغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5-6 سنوات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، N.P.S، الجزائر، 2020/2019، ص34.

– التواصل بمختلف الوسائل والأدوات: يتواصل بالرسم، بالصورة، بالتخطيط وبالتجسيم، يمثل، يقلد، يعبر، يأخذ كلمة، يتساءل، يستمع، يردد...

– توظيف الجانب الحسي: ينظر، يتأمل، يلاحظ، يشم، يصغي، يشعر، يمسك؛

– يتفاعل مع الغير: يتكيف، يتعاون، ينافس، يتعاطف؛

– إنجاز نشاطا أو مشروعا: يفكر، يحلل، ينقل، يحل مشكلا، يصنف، يخطط.

المبحث الثاني: تحليل النتائج المتحصل عليها من التمارين المقدمة للتلاميذ

1– تركيب المقاطع لتكوين كلمات

1/ صا/ م ⟸

2/ أ/ ك/ ل ⟸

3/ كع/ كة ⟸

4/ ق/ لم ⟸

5/ طا/ و/ لة ⟸

6/ قا/ ضي ⟸

7/ مئ/ ز/ ر ⟸

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نسبة الإجابات الصحيحة	48	%80
نسبة الإجابات الخاطئة	12	%20
المجموع	60	%100

2– تركيب المقاطع لتكوين كلمات:

1/ إ/ك/را/م

2/ خ/زا/ن/ـة

3/ د/جا/جا/ت

4/ بر/ت/قا/ل/ة

5/ ال/مد/ر/س/ة

6/ ال/ج/زا/ئـ/ر

7/ ال/ع/صا/فيـ/ر

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نسبة الإجابات الصحيحة	54	%90
نسبة الإجابات الخاطئة	6	%10
المجموع	60	%100

3– أشكل الكلمات:

ب	ج	و	ج	د	خ	**وجد**
ش	ج	ر	ة	م	س	**شجرة**
ط	ح	ي	و	ا	ن	**حيوان**
ن	د	م	و	ع	ي	**دموع**
ت	**ل**	ا	**م**	**ي**	**ذ**	**تلاميذ**
ش	ق	ف	ر	أ	**ب**	**أب**
و	ه	**ع**	**س**	**ل**	ي	**عسل**

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نسبة الإجابات الصحيحة	51	%85
نسبة الإجابات الخاطئة	9	%15
المجموع	60	%100

4– أربط الكلمة بجزئها لتكوين كلمة:

شمس، مفتاح، منزل، رزافة، مصباح، كرة، معلم

شمـ.	.س
مف.	.زل
من.	.تاح
زرا.	.باح
مصـ.	.فة
كر.	.لم
معـ.	.ة

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	42	%70
الإجابات الخاطئة	18	%30
المجموع	60	%100

5– نكتب على السبورة كلمة مثل كلمة (عنب) ونقوم بوضع مكعبات مرسوم عليها حروف، يأخذ التلميذ المكعبات ويشكل كلمة بحسب الكلمة الموجودة على السبورة، أي يشكل المكعبات مع بعضها ليصبح لديه نفس الكلمة الموجودة على السبورة.

6– أكمل الفراغ بالكلمات الناقصة:

1/ أكل الطفل ..... العلم

2/ رسمت البنت الكرة

3/ يلعب الأولاد بـ الجزرة

4/ الأرنب يحب العصير

5/حَضَرَتِ الأمُ ساعة

6/ اشترت الأخت قصة

7/ قرأ الأب لابنه تفاحة

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	40	%80
الإجابات الخاطئة	12	%20
المجموع	60	%100

7– أكمل الكلمات بالحرف الناقص:

س. م. ت. ن. ل. س. ب.

1/ .....اعة ساعة

2/ ..... منزل

3/ .....فاح تفاحة

4/ عـ....ب عنب

5/ جبـ..... جبل

6/ .....وق سوق

7/ با.... باب

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	36	%60
الإجابات الخاطئة	24	%40
المجموع	60	%100

8- كون كلمة من خلال الربط:

1/ بطا . نع

2/ علـ . ولة

3/ مصـ . م

4/ بط . طا

5/ خرو . بة

6/ طا . يخ

7/ لعـ . فـ

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	54	%90
الإجابات الخاطئة	6	%10
المجموع	60	%100

9- أربط الكلمات المتشابهة:

- عين . ممحاة
- مقص . كتاب
- زهرة .عين
- مسجد .زهرة
- كتاب .مطعم
- مطعم .مسجد
- ممحاة .مقص

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	48	%80
الإجابات الخاطئة	12	%20
المجموع	60	%100

10- يحذف المتعلم المقطع الأول ويستبدله بالمقطع المستبدل في الجدول:

الكلمة	يحذف المقطع الأول	المقطع المستبدل	الكلمة بعد الاستبدال
عمل	مل	ج	جمل
حساء		م	
سعيد		ب	
جمال		ر	
عيد		ج	
سماء		د	
لصوص		ن	
نعم		د	

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	48	%80
الإجابات الخاطئة	12	%20
المجموع	60	%100

11- ذكر ما تبقى من الكلمة بعد حذف المقطع الأول:

الكلمة	المقطع المحذوف	الكلمة بعد حذف الحرف الأول
عصام	ع	صام
سهام		
هباء		
وسام		
دماء		
سنام		
تعود		
مساكن		

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	42	%70
الإجابات الخاطئة	18	%30
المجموع	60	%100

12- التحويل

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	42	%30
الإجابات الخاطئة	18	%70
المجموع	60	%100

1/ هذا طفل

2/ .....طفلة(هذه)

3/ .....طفلان(هذان)

4/ .....طفلتان(هاتان)

5/ .....أطفال(هؤلاء)

6/ .....بنت جميلة

7/ .....ولد لطيف

8/ .....تلميذ مجتهد

9/ .....متعلمة

10/ .....سورة

تمرين: نقدم إلى التلميذ مربعات تحتوي على أصوات اللغة العربية، ثم نقرأ كلمة ما ببطء ونطلب منه اختيار الأصوات الصحيحة التي تتكون منها ثم يرتبها، وذلك بالاعتماد على المربعات الموجودة عنده.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	42	%70
الإجابات الخاطئة	18	%30
المجموع	60	%100

تمرين: نقدم للتلاميذ كلمات يقومون بتقطيعها

- شمعة
- عربة
- حمامة
- صراط
- رسول
- قسم
- سموات

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابات الصحيحة	54	%90
الإجابات الخاطئة	6	%10
المجموع	60	%100

سجلنا التمرين على السبورة، ثم قمنا بقراءة المقاطع على التلميذ ببطء والتلاميذ يقوموا بإعادة المقاطع شفويا، وبعدها يحاول التلميذ تركيب مقاطع كل كلمة، وعند إحالة الكلمة إلى التلاميذ اكتشفنا فئة قليلة منهم تخلط في الأصوات مثل: إبدال النون ميمًا في كلمة صام، لأن مخرج صوت النون من الخيشوم وصوت الميم مخرجه من الشفتين، وذلك لاشتراكهما في الغنة فيحدث الطفل خلطا بينهما، وهذا ما حدث أيضا في كلمة سموات أصبحت سنوات.

وهناك أيضا خلط بين صوتي القاف والكاف وهذا ما حدث في كلمة أكل وكعكة، حيث قلبت الكاف قافا والعكس حدث مع كلمتي قاضٍ وقلم، قلبت القاف كافًا، ويعود ذلك إلى كون مخرج القاف من أقصى اللسان مع ما يحاذيه من الحنك العلوي "اللحمي" فهي أقرب إلى جهة الحلق، ومن صفاتها الجهر والشدة والاستعلاء والانفتاح والإصمات والقلقلة، أما صوت الكاف فمخرجه من أقصى اللسان بعد مخرج القاف قليلا مع ما يحاذ به من الحنك العلوي "اللحمي" و"العظمي" وهي أقرب من مقدمة اللسان، وتتمثل صفاته في الهمس والشدة والاستفال والانفتاح والإصمات.

والملاحظ من ذلك أنهما يشتركان في بعض الصفات مثل الإصمات والانفتاح والشدة وتقارب مخرج كلا الحرفين أدى إلى قلب القاف كافا والعكس.

ونضيف إلى ذلك تأثير المجتمع على لغة الطفل إذ هناك من سكان ولاية ميلة من ينطق القاف كافًا، وهناك من ينطقها كما هي (قافا)، وطفل التحضيري غير متمكن بعد من التفرقة بين الدارجة والفصحى.

وهناك فئة أخرى تقوم بإبدال صوت السين صادًا مثل كلمة رسول وكلمة قسم، فالسين مخرجه ما بين الثنايا العليا والسفلى، ومن صفاته الهمس والرخاوة والاستفال والصفير، وهو صوت مرقق دائمًا، أما صوت الصاد فمخرجه من رأس اللسان ما بين الثنايا العليا والسفلى، ومن صفاته الرخاوة والاستعلاء والإطباق والهمس والصفير، غير أن سبب الخطأ بينهما هو مجاورة صوت السين لأصوات مفخمة سواء أكانت بعد السين أم قبلها، فإذا أدى اللسان التفخيم يثقل عليه الانتقال إلى الترقيق، فالتفخيم صفة قوية تغلب الترقيق، غير أنه هناك إبدال لصوت الصاد بصوت السين مثل كلمة الصراط ومقص وعصام والسبب في ذلك يعود إلى عدم تحقيق الإطباق والاستعلاء لأن صوتي الصاد والسين من مخرج واحد.

ويحدث الخلط لدى التلاميذ بين صوتي الجيم والزاي أيضا مثلما نجده في كلمة جمل، وهناك العكس أين يقوم التلاميذ بإبدال الزاي جيما مثل كلمة منزل التي أصبحت مَنْجِلا فمخرج صوت الزاي من الجنب ما بين الثنايا العليا والسفلى، فبينما مخرج صوت الجيم من وسط اللسان مع وسط الحنك الأعلى ومن صفات الصوت الأول الاستفال والانفتاح والصفير، أما الصوت الثاني فيتميز بالرخاوة والجهر والشدة والاستفال والانفتاح والاصمات، سبب الإبدال هو تثني وارتفاع وسط اللسان ولزومه الحنك الأعلى حيث مخرج الجيم وعدم تحقيق الرخاوة لقوة الاعتماد على الخرج، لذلك لابد من خفض اللسان إلى قاع الفم ولا يلزم الحنك الأعلى، ورأس اللسان مع أصول الثنايا السفلى دون اتصال بينهما، بل يسامتها ويقترب منه مما يؤدي إلى وجود انفراج يجري منها الصوت والصفير.

يوجد خلط أيضا بين صوتي السين والشين، مثل كلمة شمس وشجرة، فمخرج الشين من وسط اللسان مع وسط الحلق الأعلى، ومن صفاته الهمس، الرخاوة، الاستفال، الانفتاح، الاصمات

النفسي، وحرف السين ذكر سابقا، فالصوتين يشتركات في صفات الهمس والرخاوة والاستفال والانفتاح، ولا تشترك صفاتهم يحدث الطفل خلط بينهما.

أما فيما يخص تمارين أخرى وجدنا الطفل يصعب عليه تركيب جملة مثل: يأكل الطفل تفاحة والطفل أكل تفاحة، الملاحظ من هذه الجملة أن التلميذ رتب الجملة كما يقولها في اللغة الدارجة لأنه لا يفرق بين اللغة العامية واللغة الفصحى، وأيضا لم يفرق التلميذ بين استعمال الفعل الماضي واستعماله في المضارع (زيادة ياء المضارعة) فالأصح أن يقول: أكل الطفل في المطبخ، وهذا ما حدث في جملة ساعة اشترت الأخت.

وحدث أيضا حذف في بعض الأصوات مثل كلمة كرة، حذف التلميذ عند النطق صوت الراء وذلك يعود إلى مخرج الراء من طرف اللسان مع ما يحاذيه من اللثة قريبا من مخرج النون ومن صفاته الجهر والانحراف والتكرير والتفخيم وصوت الكاف سبق ذكره، وبما أن كلا الصوتين قويين لم يستطع الطفل الانتقال من صوت إلى صوت آخر وقام بحذف الصوت الثاني.

أما نسبة خمسة بالمئة (5%) من التلاميذ يحدثون قلبا في الحروف داخل الكلمة مثل كلمة مجتهد يقرؤونها مهتجد، فمخرج الهاء من أقصى الحلق ومن صفاته الرخاوة والانفتاح واستفال والهمس والاصمات، وصوت الجيم مخرجه وصفاه سبق ذكرهم، فالملاحظ أن الصوتين يشتركان في صفة الاستفال والانفتاح وصوت الجيم أقوى من صوت الهاء والطفل يميل إلى السهولة في النطق فقلب الجيم هاء.

اعتمدنا في تمارين التقطيع طريقة التصفيق، إذ نقوم بقراءة الكلمة ببطء على التلميذ والتلميذ عند سماعه مقطع من مقاطع الكلمة يقوم بالتصفيق وعند الانتهاء يقوم بِعَدِّ عدد مقاطع الكلمة، حيث وجدنا أن التلاميذ يسحبون إلى التمارين التي قيها نوع من اللعب.

أما في تمارين التحويل فوجدنا أن التلاميذ غير مدركون للجمع والتثنية، في حين أنهم يدركون المفرد والمؤنث غير أن هناك فئة قليلة من التلاميذ يعرفون التحويل وقد بلغت نسبتهم ثلاثة بالمئة 3%.

المبحث الثالث: تحليل الاستبيان

1- حيثيات الدراسة

- **موضوع الدراسة:** وقفنا في هذه الدراسة على معرفة أهمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية.
- **الهدف من الدراسة:**

– معرفة مدى نمو الوعي الصوتي وأهميته لدى المتعلمين.

– معرفة الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي.

– معرفة مستويات الوعي الصوتي المختلفة.

- **منهج البحث:** اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي، لأنه يقوم على أساس الظاهرة ووصف طبيعتها، ونوعية العلاقة بين المتغيرات وأسبابها التي تدور حول مشكلة أو ظاهرة معينة، والتعرف على حقيقتها على أرض الواقع.
- **أدوات البحث:** اعتمدنا في هذا البحث على:

– الكتاب المدرسي

– تحليل نتائج الاستبيان

– الزيارات الميدانية

- **طريقة الاستبيان:** كان الاستبيان موجها إلى المعلم لمعرفة الطريقة المتبعة في تدريس الوعي الصوتي وأهميته في العملية التعليمية.
- **حدود الدراسة:** تتمثل في ثلاثة حدود رئيسية وهي:

– الحدود الجغرافية: التي تشير إلى مكان إجراء الدراسة، حيث كانت دراستنا في مدرستي محمد لوصيف، وبولمزاود الطاهر، بمدينة زغاية ، ولاية ميلة.

– الحدود البشرية: تتمثل في مجموعة من الأشخاص الذين يمثلون مجتمع البحث، حيث اخترنا عينات البحث من المدرسة وهم المنتمون إليها والبالغ عددهم عشرة (10) أساتذة.

– الحدود الزمنية: تتمثل في الدراسة وتاريخ إجراءها والتي دامت عشرة أيام.

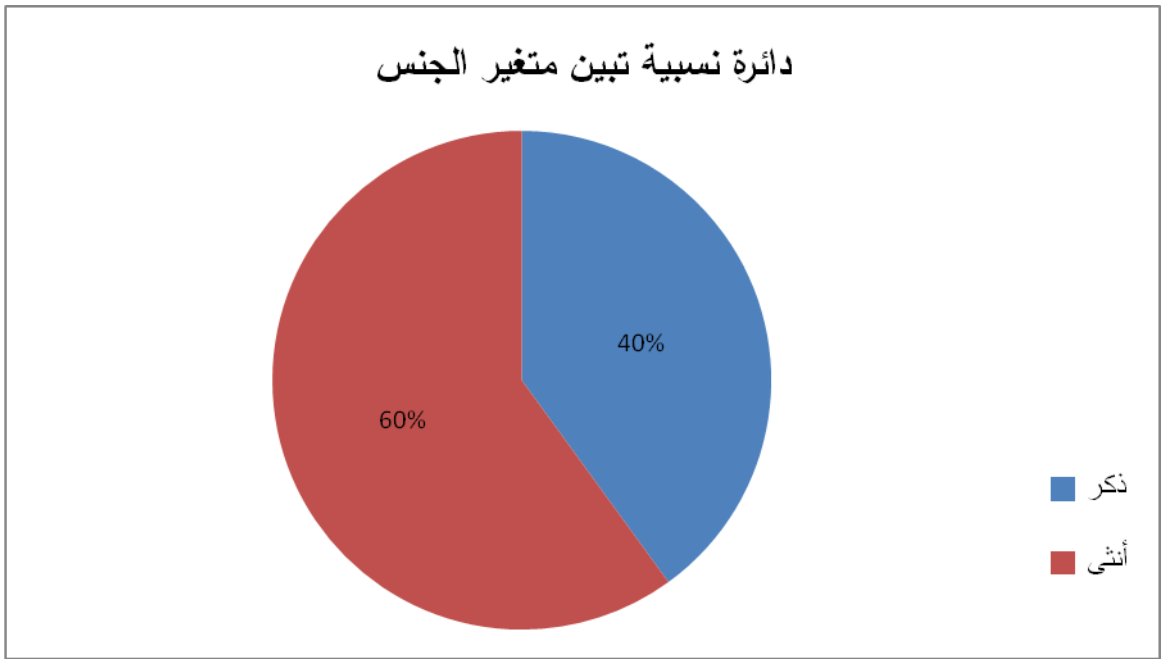
2- عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة مجموعة من المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية وعددهم هو عشرة أساتذة، ستة منهم كانوا إناثا وأربعة ذكور ممن درسوا المرحلة التحضيرية من التعليم الابتدائي في السنوات الخمس الأخيرة، حيث قمنا بتوزيع الاستبيان عليهم داخل المؤسستين التربويتين.

- **متغير الجنس**

عينة الدراسة شملت عشرة معلمين منهم ست معلمات وأربعة معلمين

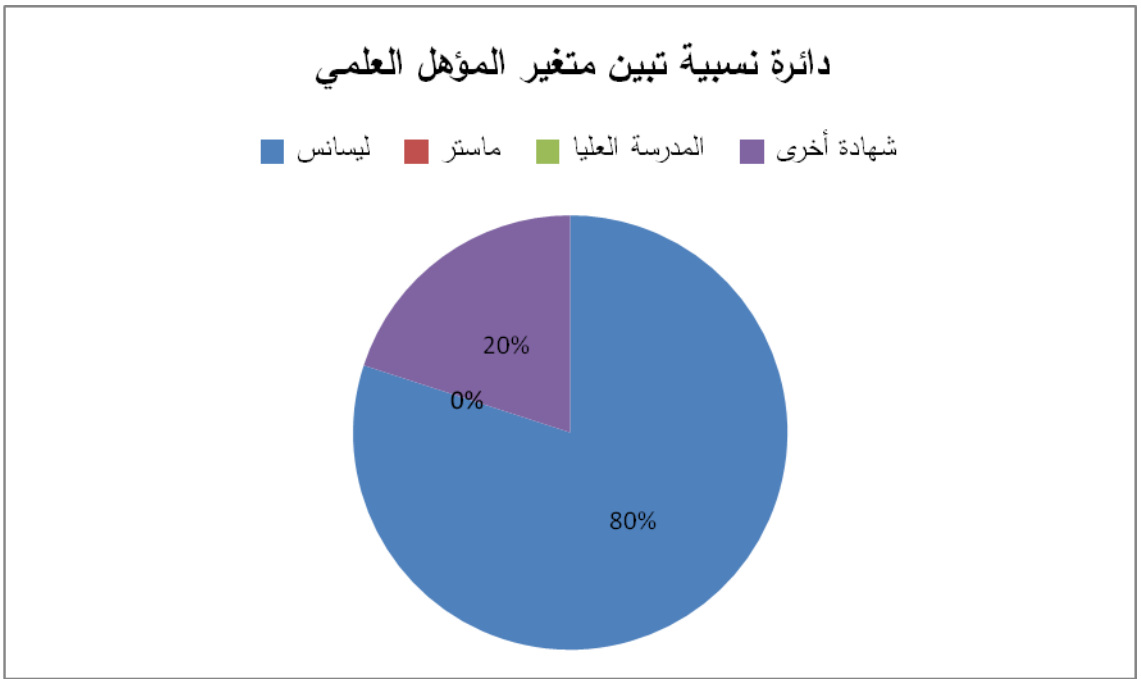
الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	04	%40
أنثى	06	%60
المجموع	10	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن فئة المعلمين جنس الإناث هي أكبر من فئة الذكور وذلك راجع إلى أن أغلبية الإناث يتوجهون إلى سلك التعليم على عكس الذكور فهم يتوجهون إلى نشاطات أخرى وميادين بعيدة عن التعليم، لأن معظمهم لا يكمل دراسته.

- **متغير المؤهل العلمي**

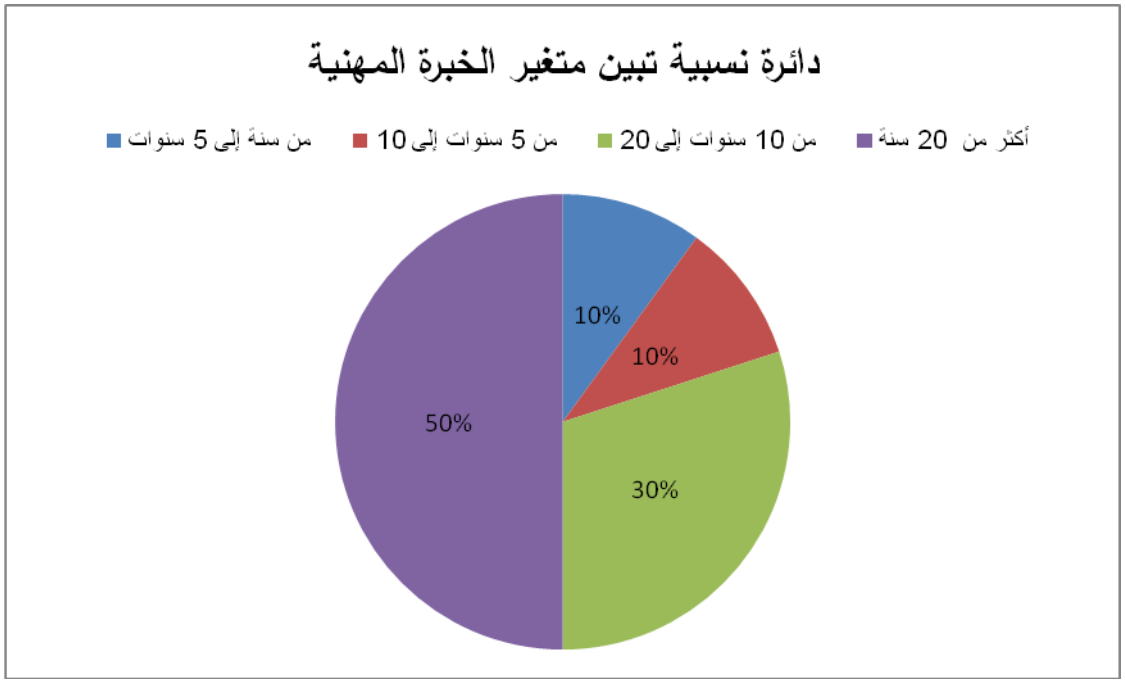
المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	08	%80
ماستر	00	%00
المدرسة العليا	00	%00
شهادة أخرى	02	%20
المجموع	10	%100



يتبين لنا من خلال معطيات الجدول أن معظم المعلمين حاصلون على شهادة ليسانس، وذلك راجع إلى اعتماد وزارة التربية الوطنية على الأولوية في التوظيف حسب الدرجات العلمية حيث نلاحظ أولوية التوظيف في هذا الطور لحاملي شهادة الليسانس.

- **متغير الخبرة**

الخبرة والكفاءة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	1	%10
من 5 سنوات إلى 10	1	%10
من 10 سنوات إلى 20	3	%30
أكثر من 20 سنة	5	%50
المجموع	10	%100

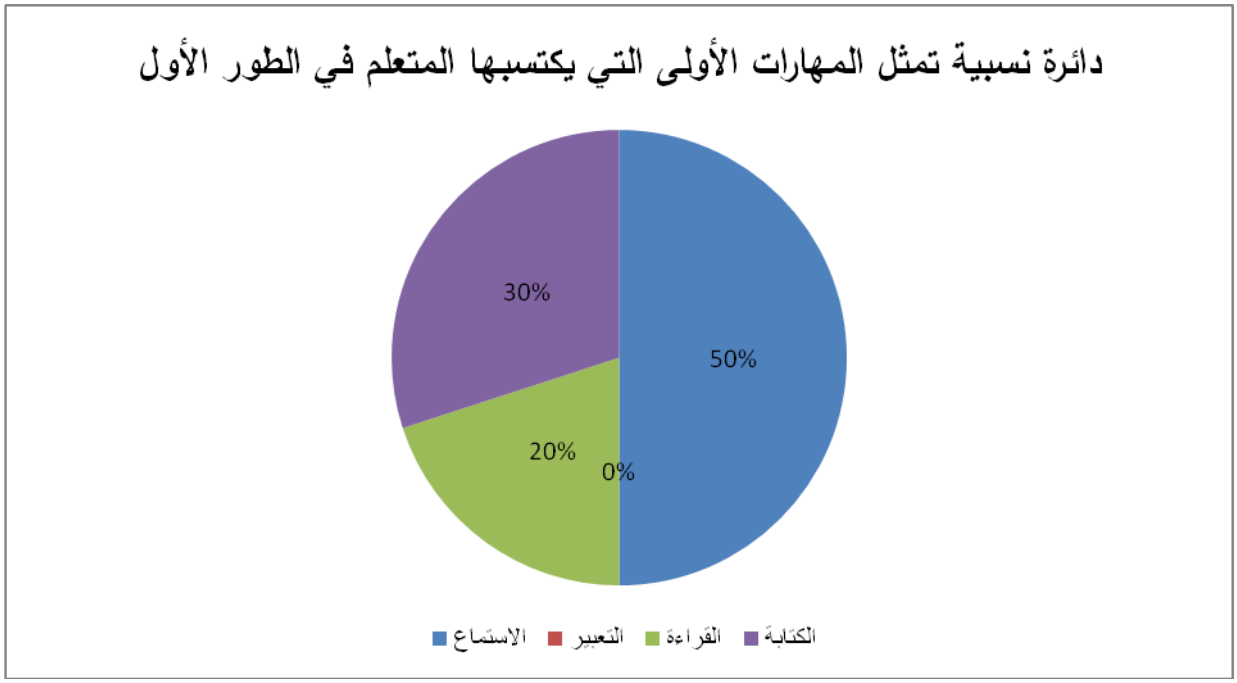


يتبين لنا من خلال الجدول متغير الخبرة المهنية لدى الأساتذة من عشر إلى عشرين سنة وأكثر من عشرين سنة، فمعظم الأساتذة يمتازون بالأقدمية.

1- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال: ما هي المهارات الأولى التي يتم التركيز عليها في المرحلة التحضيرية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الاستماع	05	%50
التعبير	00	%10
القراءة	02	%20
الكتابة	03	%30
المجموع	10	%100

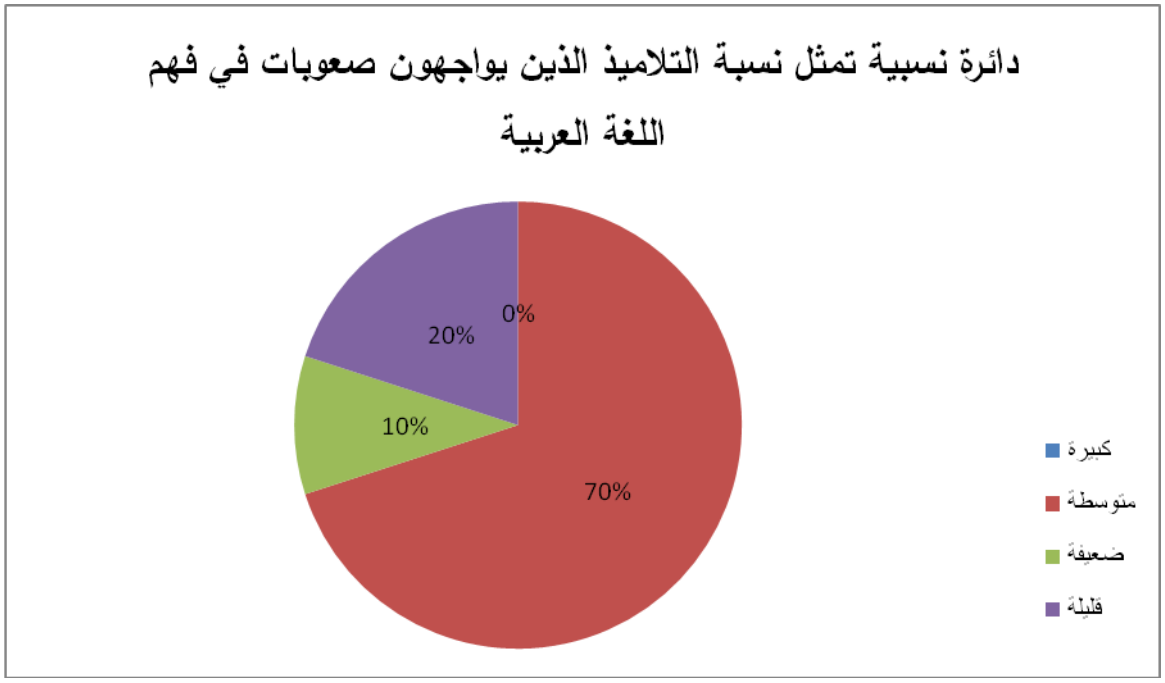


من خلال الإجابات المقدمة في الجدول يتضح لنا أن أكبر نسبة من المعلمين منهم من قال بأن مهارة الاستماع هي أول مهارة يكتسبها المتعلم بنسبة تقدر بـ (50%)، وذلك باعتبارها الحاسة التي من خلالها يكتسب المهارات الأخرى، ومنهم من أجابوا بأن أول مهارة يكتسبها المتعلم هي الكتابة حيث بلغت نسبتهم (30%)، فالمتعلم يقوم برسم الحرف رغم عدم معرفته لماهية الحرف أما 20% من عينة الدراسة فترى أن أول مهارة يكتسبها التلميذ هي مهارة القراءة، أما مهارة التعبير فلم يتم اختيارها نهائيا(00%).

2–عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال: ما هي نسبة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة العربية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
كبيرة	00	%00
متوسطة	07	%70
ضعيفة	01	%10
قليلة	02	%20
المجموع	10	%100

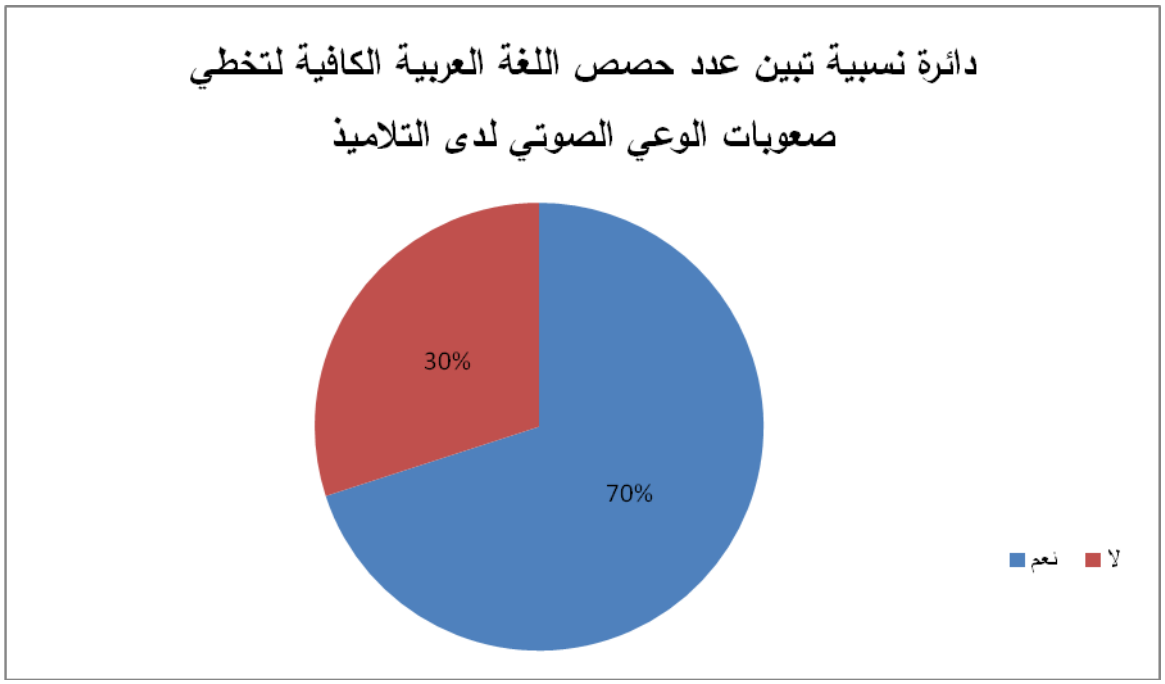


من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 70% تتصدر القائمة مما يدل أن السبب وراء تراجع التلاميذ في دراستهم وتخلفهم في تنمية مهارة القراءة راجع إلى عدم قدرتهم على فهم اللغة العربية مقارنة مع النسب الأخرى المتبقية، فقد كان من المتوقع أن تكون نسبة التراجع بين القليلة التي تمثلت فقط في 20% والضعيفة المقابلة نسبة 10%.

3- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال: هل حصص اللغة العربية كافية لتخطي صعوبات الوعي الصوتي لدى التلاميذ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%70
لا	03	%30

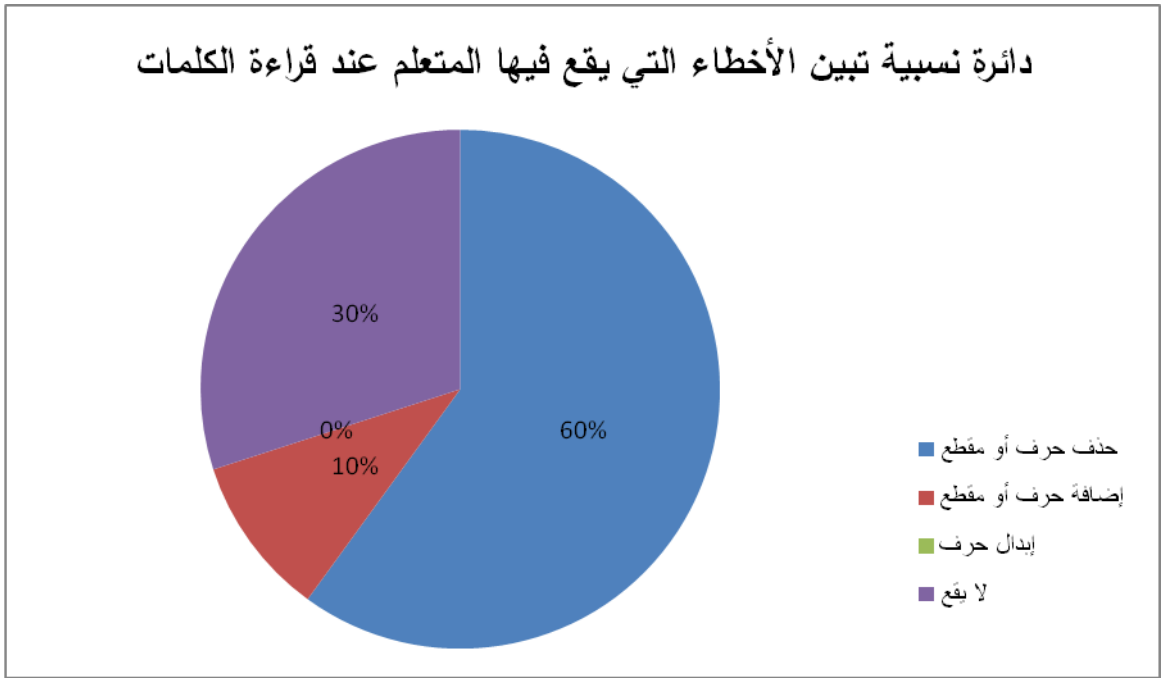


يتضح من خلال الجدول أن أغلب المعلمين يرون أن حصص اللغة العربية كافية لتخطي صعوبات الوعي الصوتي لدى التلاميذ، وذلك بنسبة تقدر بـ 70% لأن معظم المعلمين يساعدون التلاميذ على تجاوز صعوبات الوعي التي يواجهها المتعلم في عملية التعلم، أما نسبة 30% لا يجدون فرصة في تقديم الدرس ومساعدة التلاميذ على تخطي تلك الصعوبات أثناء التعلم في آن واحد.

4- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال: ما هي الأخطاء التي يقع فيها المتعلم عند قراءة الكلمات؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
حذف حرف أو مقطع	06	%60
إضافة حرف أو مقطع	01	%10
إبدال حرف	00	%00
لا يقع	03	%30
المجموع	10	%100

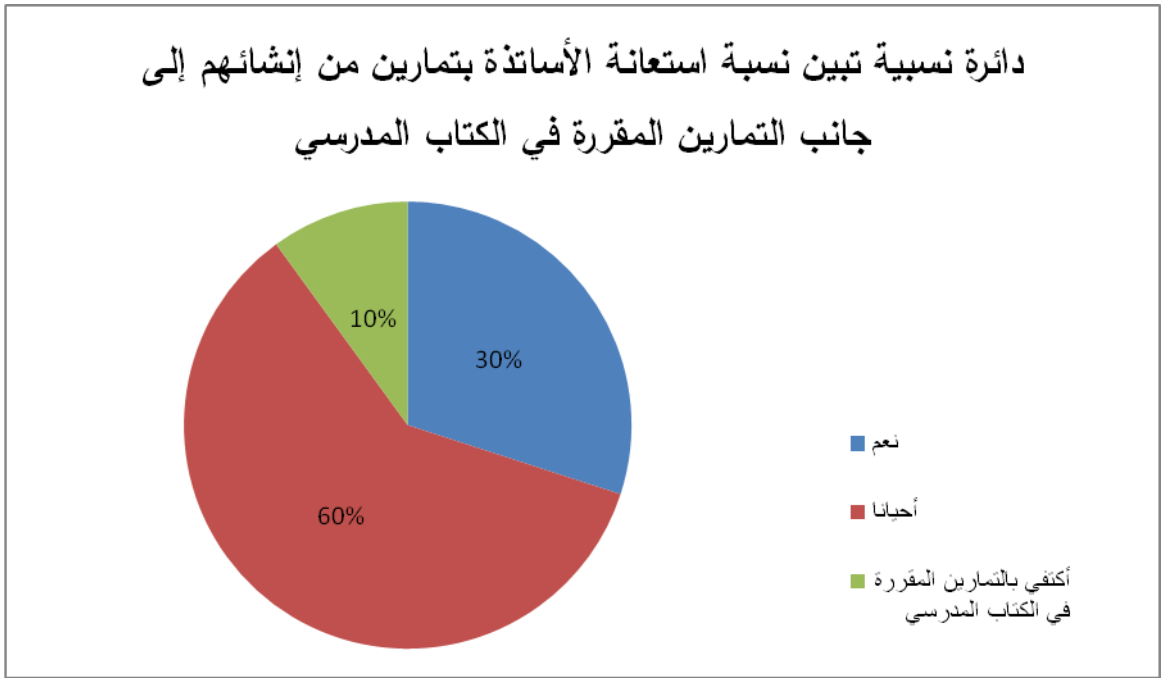


من خلال الإجابات التي تحصلنا عليها تبين لنا أن أغلب الأساتذة أجابوا بأن التلاميذ يقومون بحذف حرف أو مقطع أثناء القراءة بنسبة تقدر بـ 60%، وذلك راجع إلى كون المرحلة التحضيرية مرحلة تنمية للوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية، لذلك فهم في حاجة إلى تدريبات وأنشطة قرائية وكتابية تساعدهم على تطوير وعيهم الصوتي وتنميته، وذلك حتى يتمكنوا من اكتساب مهارات التعلم جميعها.

5- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص السؤال: أثناء حصة التطبيق هل تستعين بتمارين من إنشائك إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%30
أحيانا	06	%60
أكتفي بالتمارين المقررة في الكتاب المدرسي	01	%10
المجموع	10	%100

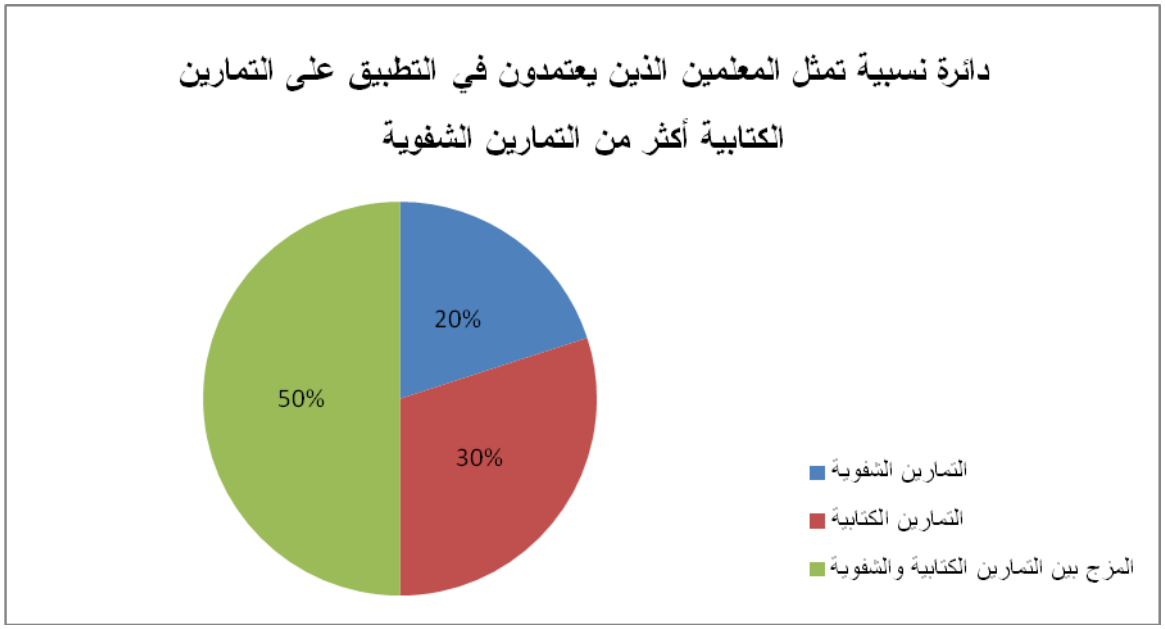


توضح النسب الواردة في الجدول أن 60% من المعلمين الذين يستعينون أحيانا فقط وليس دائما بتمارين من إنشائهم، لتليها نسبة 30% من المعلمين يستعينون بتمارين من إنشائهم إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي قصد ترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ وتنويع أساليب التمارين، في حين أن نسبة 10% من المعلمون يكتفون فقط بالتمارين الواردة في الكتاب ويرون أنها تكتفي لترسيخ الدرس، ولا حاجة للمدرس بتوظيف تمارين من إنشائه.

6– عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نص السؤال: هل تعتمد في التطبيق على التمارين الكتابية أكثر من التمارين الشفوية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
التمارين الشفوية	02	%20
التمارين الكتابية	03	%30
المزج بين التمارين الكتابية والشفوية	05	%50
المجموع	10	%100



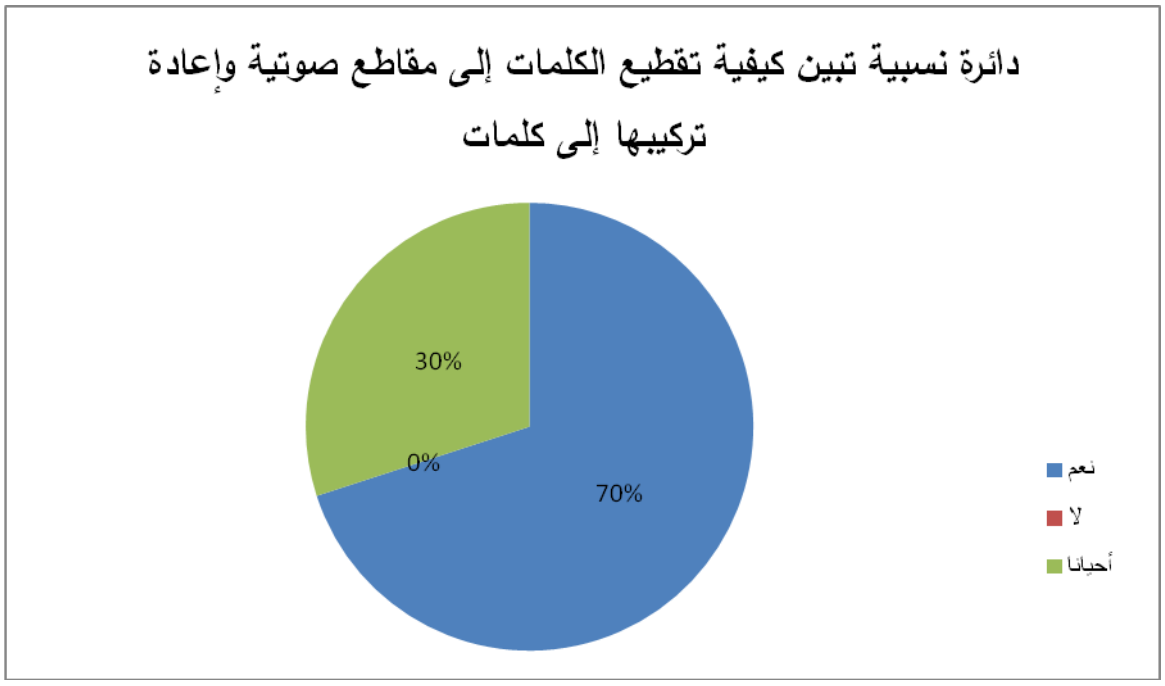
الملاحظ أن نسبة لا بأس بها من المعلمين والتي بلغت 50% توازن بين التمارين الكتابية والتمارين الشفوية في إجرائها للتطبيقات، وهو شيء جد إيجابي لأن كل شكل من هذين الشكلين يعمل على تنمية ملكة معينة ومختلفة لدى المتعلمين، في حين أن هناك 20% من هؤلاء يعتمد على التمارين الشفوية أكثر مما يساهم في ترسيخ المكتسبات في أذهان المتعلمين بطريقة عفوية ويكسبهم القدرة على توظيفه شفويا وبكل طلاقة، وهذا هو الأمر الذي تدعو إليه تعليمات اللغات ولكن في مقابل ذلك هناك فئة من المعلمين بلغت نسبتها 30% تعتمد على التمارين الكتابية

وحدها، وهذا الأمر لا يتيح الفرصة أمام المعلم للتأكد من مدى استيعاب كل متعلم على حدا، وبالتالي فإن قيامه بالتمارين الشفوية إلى جانب هذه التمارين يسمح له بقياس درجة لدى جميع المتعلمين.

7- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

نص السؤال: هل يستوعب المتعلم كيفية تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية وإعادة تركيبها إلى كلمات؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%70
لا	00	%00
أحيانا	03	%30
المجموع	10	%100



يبين الجدول أعلاه مدى استيعاب المتعلم لكيفية تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية وإعادة تركيب تلك المقاطع إلى كلمات بحيث تم تسجيل أعلى نسبة لاستيعاب المتعلمين قدرت ب 70% أما نسبة عدم الاستيعاب قبلغت 00 %، هاتين النسبتين توضحان مدى انعكاس طريقة التقطيع الصوتي وإعادة التركيب بالإيجاب على المتعلمين وذلك بزيادة نسبة الوعي لديهم في أصوات

اللغة، في حين حصول الاستيعاب أحيانا سجل 30% وهذه النسبة تخص المتعلمين ذوي الفروق الفردية الذين يعانون من ضعف في الفهم والاستيعاب، لكن بالممارسة والتكرار وتوجيه الأنشطة بالتقطيع والتركيب إليهم يمكنهم أن يتجاوزوا هذه الصعوبات ويحصل الاستيعاب.

8- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

نص السؤال: كيف يمكن استغلال تمارين الوعي الصوتي لرفع مستوى القراءة عند المتعلمين؟

تعددت أجوبة الأساتذة حول استغلال تمارين الوعي الصوتي لرفع مستوى القراءة عندهم كالتالي: وذلك عن طريق تطبيق مهارات الوعي الصوتي وأيضا تكرار التمارين بشكل دائم مع التدرج من السهل إلى الصعب، ذلك أن التمارين يمكن أن تعرض عليهم الصور فقط وأيضا إجراء تمارين على شكل لعبة لتسهل عليهم القراءة.

9- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع

نص السؤال: ما هي النشاطات اللغوية التي يميل إليها تلاميذ المرحلة التحضيرية؟

تنوعت إجابات الأساتذة حول ميولات التلاميذ بحسب المادة المقدمة لهم وذلك من خلال الملاحظة للتفاعل الموجود في الدرس المعروض مثلا تقديم درس تركيب الكلمات عن لعبة مما يسمح للدرس بالتقرب إلى التلميذ وتوصيل المعنى وإيضاحه أكثر، أيضا من أهم النشاطات التي يميل إليها التلاميذ منها التربية التشكيلية، التخطيط، الرسم، الأشغال.

10- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر

نص السؤال: ما هو ملمح الخروج من قم التحضيري إلى السنة الأولى؟

تنوعت إجابات الأساتذة حول ملمح الخروج من قسم التحضيري وذلك أن يتمكن التلميذ من التعرف على إمكانياته الجسمية وحدوده الحسية والحركية، أيضا ضبط الأنشطة وفق طبيعة الوضعيات مع التناسق والدقة والمرونة وذلك بتطوير ممارسة اللغة.

11- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر

نص السؤال: ما هي الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء القراءة؟

تعددت إجابات الأساتذة حول صعوبات التي تواجه المتعلم أثناء القراءة وكانت كالتالي:

- عدم القدرة على قراءة الكلمات بشكل سليم.
- حذف أو إضافة بعض الأصوات، صعوبة تسمية الصوت

عدم التمييز بين الأصوات المتشابهة، صعوبة نطق الوحدات الصوتية وذلك راجع إلى صعوبة في النطق، وربما ترجع إلى مشاكل اجتماعية.

خـــــــــاتمة

كان موضوع دراستنا حول تداولية الوعي الصوتي للمرحلة الابتدائية –المرحلة التحضيرية أنموذجا– نظرا لأهميته البالغة في معالجة مشاكل التعلم وصعوباته، واكتساب المهارات اللغوية الأربعة وقبل طي آخر صفحات هذا البحث توصلنا إلى جملة من النتائج المهمة، والتي تم تحصيلها من خلال التحليل والدراسة في شقي البحث النظري والتطبيقي وهي كالآتي:

– الوعي الصوتي منهج جديد قدم حلولا لبعض المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في القراءة بصفة خاصة واكتساب المهارات اللغوية بصفة عامة، غير أنه لم يقض عليها بشكل نهائي بسبب ضعف التلاميذ.

– من خلال الوعي الصوتي استنتجنا أن التلميذ قادر على تكوين كلمة أو في بعض الأحيان جملة والتمييز بين الأصوات المنطوقة.

– وجب الحرص على ضرورة تدريس أسس الوعي الصوتي في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية وإعطاء أمثلة تطبيقية وبناء أنشطة وتدريبات لتحسين الوعي الصوتي، بالإضافة إلى استعمال الوسائل التعليمية الحديثة المختلفة والمؤثرات السمعية والبصرية الداعمة لها.

– ضرورة تدريس المستويات الخاصة بالوعي الصوتي في السنوات الأولى للطور الأول حتى يتم اكتساب المهارات اللغوية وذلك من خلال أنشطة تعليمية تجذب انتباه المتعلمين.

– التأكد من وجود صعوبة في المراحل الابتدائية الأولى وبشكل ملحوظ مما خلق نوع من الصعوبات في التعلم.

– كشفت الدراسة أن المتعلم يخلط بين الحروف عند القراءة بنسبة 10% وأنه يقع في ذلك بنسبة 30% وأنه يخلط بينهما أحيانا بنسبة 60%، استنادا إلى هذا الاستطلاع يخلط المتعلم بين الأصوات خاصة متقاربة النطق من حيث المخرج والصفة ومتشابهة الكتابة والإملاء نذكر منها عل سبيل المثل: (س،ص)، (ج،ز)، (ن،م).

أما فيما يخص التمرين اللغوي فنخلص إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

– التمرين ليس وسيلة للحكم على الأداء اللغوي النهائي كما هي الحال في التدريبات التقليدية، حيث ينظر إليها باعتبارها منظومة خطية، وذلك يجب أن يكون لها وجود في جميع مراحل الدرس.

– للتمرين دور هام في اكتساب الملكة القوية اللغوية وتنميتها.

– التمارين البنيوية لها خصائصها التي تعد وفقها.

– التمرين البنيوي تمرين تدريبي منظم وممنهج يستقيم به السلوك اللغوي ويعتدل، وتتحول من خلاله القاعدة اللغوية إلى عادة لسانية سليمة، ولتحقيق كفاءة اتصالية وتنمية لقدرة تعبيرية إبداعية.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم {برواية ورش عن نافع}

أولا،/ المصادر

1- ساعود فتاح فاطمة، عزوز أحمد، مكناسي ليلى: دفتر الأنشطة للغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5-6 سنوات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، N.P.S، الجزائر، 2020/2019.

ثانيا/ المراجع العربية

2- إبراهيم مهديوي: أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي نموذجا، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط1، 2020.

3- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000.

4- أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998.

5- أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

6- إمام عبد الفتاح إمام: دراسات هيجلية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1984.

7- بهاء الدين محمد مزيد: تبسيط التداولية، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2010.

8- جلال الدين سليمان: دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، مؤتمر الهيئة المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر، 2006.

9- ابن جنى (أبو الفتح عثمان (392هـ)): الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د.ت).

10- جواد خاتم: التداولية أصوله واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

11- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009.

12- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.

13- رشدي طعيمة: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

14- رضا أبو السريع وآخرون: تحسين الأداء التعليمي للبنات، برنامج مع تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى، دليل المدرب، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، ط1، 2011.

15- الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي (538هـ))، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

16- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009.

17- صلاح فضل، النظرية البدائية في النقد الأدبي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1985.

18- مصطفى بن عبد الله إبراهيم طنطاوي، فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي بأحكام تلاوة لدى الطلاب المعلمين، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، 2015.

19- عادل عبد الله، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، دار الرشاد، القاهرة، ط2، 2008.

20- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

21- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14.

22- عبد الكريم بكار ، تحديد الوعي، دار التعلم، ط1، دمشق، 2000.

23- عبد الكريم، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

24- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1 2001.

25- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 2004.

26- عواطف محمد البلوشي: برنامج الكورث للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، مركز ديبور لتعليم التفكير، عمان الأردن، ط1، 2014.

27- الفارابي (أبو نصر(339هـ)): الحروف، تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، 1970.

28- لمين جمعي: تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، مؤسسة آيوش للنشر والتوزيع، جيجل، الجزائر، ط1، 2021.

29- لينا الحسيني: كراسة تمارين في الوعي الصوتي، مركز الكم التعليمي، هاتيا، شرق القدس، (د.ت).

30- محمد النوبي محمد علي: مقياس الوعي الفونولوجي لدى المراهقين التوحديين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2010.

31- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002.

32- محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، مصر، 1994.

33- مسعود الصحراوي: التداولية عند علماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2005.

34- المصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، المغرب.

35- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية لدراسات النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

36- نبيلة إبراهيم: فن النص بين النظرية والتطبيق، مكتبة غريب، الجزائر، 1995.

37- نجوى عبد الهادي تركي: الإعلام وإدارة الأزمات الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية في ضوء الثورات العربية، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، مصر، ط2، 2016.

38- نور الدين أجعيط: تداولية الخطاب السياسي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012.

39- هدى محمد حسن هلال: نظرية الأهلية: دراسة تحليلية مقارنة بين الفقه وعلم النفس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الأردن 2001.

ثالثا/ المراجع المترجمة

40- إديث كريزويل: عصر البنيوية، ترجمة جابر عصفور، آفاق العربية، بغداد، 1985.

41- فيليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 2007.

رابعا/ المعاجم

42- إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، دار ابن رشد، لبنان، (د.ت).

43- إبراهيم مصطفى وآخرون: معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة.

44- أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 2008

45- الرازي (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي (666هـ))، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1979.

46- شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر ،2004

47- الفارابي عبد اللطيف وآخرون: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، معجم علوم التربية، الرباط، المغرب، 1994

48- ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني (395هـ)): معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979.

49- ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني (395هـ)) معجم مقاييس اللغة، دار القلم، دمشق، ج1، ط2، 1984.

50- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيه: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.

51- الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الشيرازي(817هـ))، القاموس المحيط، مكتب التراثي لمؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، بيروت، لبنان، ط7، 2003.

52- ابن منظور (محمد بن مكرم بن علي بن منظور الأنصاري (711هـ))، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، 2010.

53- نواف نصار: معجم المصطلحات الأدبية، عربي انجليزي، دار المعتز، عمان، ط1، 2011.

خامسا/ الرسائل الجامعية

54- أمين سرحي أبو منديل: أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

55- محمد صاري: التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، معهد اللغة والأدب العربي جامعة عنابة، 1990.

سادسا/ المجلات

56- دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية بالدهقلية، جامعة الأزهر العدد117، 2020.

57- مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، العدد01، 2016.

58- الوعي الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، 2012.

59- مجلة اللسانيات، الجزائر، عدد4 1974/1973.

سابعا/ الوثائق التربوية

60- اللغة العربية مكون القراءة دليل الأستاذة والأستاذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي القراءة من أجل النجاح، برنامج تجريبي لتحسين القراءة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، 2016.

61- المفتشية العامة للبيداغوجيا: المنهج الصوتي–الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي دليل تكوين المكونين، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية، مارس 2012.

ثامنا/ المواقع الإلكترونية

62- سمير عبد الوهاب وآخرون: التعلم والقراءة والكتابة في مرحلة الابتدائية، منتدى الأزكية، www.Books4all.net، ط2، 2004.

الملاحق

الملحق رقم01:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة
قسم اللغة العربية

المستوى: سنة ثانية ماستر

التخصص: لسانيات تطبيقية

استبيان حول:

تداولية الوعي الصوتي للمرحلة الابتدائية –المرحلة التحضيرية–
–نموذجا–

من إعداد الطالبتين:
- سهيلة لخليفي
- أكرام بوسنة

تحت إشراف الدكتورة:
– نسيمة بومحديو

السنة الدراسية 2023/2022

تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة التخرج واستكمالا لدراستنا لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية، تحت إشراف الدكتورة "**نسيمة بومحديو**" يشرفنا نحن الطالبتين "**لخليفي سهيلة**" و "**بوسنة إكرام**" أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، ونأمل منكم التكرم بتخصيص جزء من وقتكم للإجابة على الأسئلة التالية بوضع علامة (×) في الخانات المناسبة، وللإجابة على بقية الأسئلة باختصار، علما أن المعلومات التي سيتم تجميعها ستستعمل لأغراض البحث العلمي لا غير.

I.البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الشهادة المتحصل عليها:

ليسانس ☐ ماستر ☐ المدرسة العليا ☐ شهادة أخرى ☐

- الخبرة:

من سنة إلى 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 ☐

من 10 سنوات إلى 20 ☐ أكثر من 20 سنة ☐

II.البيانات المتعلقة بالوعي الصوتي:

1/ ما هي المهارات الأولى التي يتم التركيز عليها في المرحلة التحضيرية؟

الاستماع ☐ التعبير ☐ القراءة ☐ الكتابة ☐

2/ ما هي نسبة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة العربية؟

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐ قليلة ☐

3/ هل حصص اللغة العربية كافية لتخطي صعوبات الوعي الصوتي لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

4/ ما هي الأخطاء التي يقع فيها المتعلم عند قراءة الكلمات؟

حذف حرف أو مقطع ☐ إضافة حرف أو مقطع ☐

إبدال حرف ☐ لا يقع ☐

5/ أثناء حصة التطبيق هل تستعين بتمارين من إنشائك إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ أحيانا ☐ أكتفي بالتمارين المقررة في الكتاب المدرسي ☐

6/ هل تعتمد في التطبيق على التمارين الكتابية أكثر من التمارين الشفوية؟

التمارين الشفوية ☐ التمارين الكتابية ☐ المزج بين التمارين الشفوية والكتابية ☐

7/ هل يستوعب المتعلم كيفية تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية وإعادة تركيبها إلى كلمات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8/ كيف يمكن استغلال تمارين الوعي الصوتي لرفع مستوى القراءة عند المتعلمين؟

9/ ما هي النشاطات اللغوية التي يميل إليها تلاميذ المرحلة التحضيرية؟

10/ ما هو ملمح الخروج من قم التحضيري إلى السنة الأولى؟

11/ ما هي الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء القراءة؟

الملحق رقم 02:

République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

Institut des lettres et des langues

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

معهد الآداب واللغات

031 45 00 41
031 45 00 40

www.centre-univ-mila.dz

مراسلة رقم: ..... /م أ ل /2023

ميلة في:.....

إلى السيد المحترم(ة)/مدير (ة) زهير بو العيش .....
ابتدائية لوصيف محمد - زغاية
- نشرين جميلة
- ابتدائية لوالمزاود الطاهر

الموضوع: طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطالبة/

01- أ..طرام.ب.دسنة..... رقم التسجيل.....34.0f.0.5.60.....
02- .دسهيلة..رحلي..... رقم التسجيل.....340f.0f.34.....
03- ..... رقم التسجيل.....

المسجلة بالسنة: .2023..... شعبة: .اللغة..و.الأدب.

تخصص: .لسانيات.تطبيقية.

خلال السنة الجامعية: 2023/2022.

نوع الدراسة: ميدانية

مدة التربص:.15.يوم.....

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة .

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

رئيس القسم

المدير
بوالعيش زهير

ntre Universitaire Abdelhafid BOUSSOUF – MILA
BP 26 RP Mila 43000 Algérie
031 45 0040 031 45 00 41

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة
ص.ب رقم RP.26 ميلة 43000 الجزائر
031 45 0040 031 45 00 41

الملخص:

للغة العربية نظام لغوي خاص يميزها عن غيرها من اللغات، يمكن إدراكه من خلال اختلاف أصوات الناطقين، ومن هنا جاء الاهتمام بالوعي الصوتي في الطور الأول نظرا لأهميته في اكتساب اللغة العربية، إذ يمكن المتعلم من معرفة الأصوات في اللغة وبالتالي ترجمتها إلى رموز مقروءة ومكتوبة، ولأنه تناولنا موضوعا يتعلق بتداولية الوعي الصوتي للمرحلة لابتدائية التحضيرية أنموذجا كان الهدف من الدراسة استقصاء أثر الوعي الصوتي في معالجة مشكلات التعلم في الطور الأول وخاصة لدى متعلمي المرحلة التحضيرية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة من خلال الموضوع في حد ذاته، باعتبار الوعي الصوتي مهارة من المهارات اللغوية وجب الحرص على تدريسها بشدة في السنوات الأولى من الطور الأول وأيضا مدى ترسيخ أهمية التمارين البنيوية ي ترسيخ المعارف والعلوم وضرورة تبنيها أكثر.

الكلمات المفتاحية: التداولية، الوعي الصوتي، التمارين اللغوية، التمارين البنيوية.

Summary:

The Arabic language, like other languages, has a special linguistic system on more than one level that can be perceived through the different voices of the speakers. Hence, phonological awareness came in the first phase due to its importance in acquiring the Arabic language, as it enables the learner to be able to know the sounds in the language and thus translate them into symbols. read and written, and because we dealt with a topic related to the circulation of phonological awareness of the preparatory stage as a model, the aim of the study was to investigate the impact of phonological awareness in addressing learning problems in the first stage, especially among preparatory stage learners.

The importance of this study lies in the subject itself, considering phonemic awareness as one of the language skills that must be taught strongly in the first years of the first stage, as well as the extent to which the importance of structural exercises is established in the consolidation of knowledge and sciences and the necessity of adopting them more.

Keywords: pragmatics, phonemic awareness, linguistic exercises, structural exercises.

فهرس المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
البسملة	
شكر وتقدير	
إهداء	
مقدمة	أ-د
مدخل مفاهيمي	
المبحث الأول: التداولية	9-23
1- مفهوم التداولية	9
2- القضايا الأساسية للتداولية	12
3- علاقة التداولية بالتعليمية	23
المبحث الثاني: الوعي الصوتي	24-37
1- مفهوم الوعي الصوتي	24
2- مستويات الوعي الصوتي	31
3- أهمية الوعي الصوتي	34
4- الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي	35
5- العوامل المؤثرة في الوعي الصوتي	36
الفصل الأول: التمارين البنيوية وعلاقتها بالوعي الصوتي	
المبحث الأول: ماهية التمرين اللغوي أهميته وخصائصه	38-41
1- مفهوم التمرين	38
2- أهمية التمرين اللغوي	39
3- خصائص التمرين اللغوي	41
المبحث الثاني: ماهية التمارين البنيوية ، أهدافها، خصائصها وأنواعها	42-45
1- مفهوم البنية	42
2- تعريف التمرين البنيوي	43
3- أهداف التمارين البنيوية	44
4- خصائص التمارين البنيوية	44
5- أنواع التمارين البنيوية	45

المبحث الثالث: علاقة التمارين البنيوية بالوعي الصوتي	52
الفصل الثاني: الوعي الصوتي لدى تلاميذ التحضيري –دراسة تحليلية–	
المبحث الأول: تحليل مضمون الكتاب المرسي للتربية التحضيرية	54–58
1– مفهوم الكتاب المدرسي	54
2– وصف كتاب الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية	54
المبحث الثاني: تحليل النتائج المتحصل عليها من التمارين المقدمة للتلاميذ	58–66
المبحث الثالث: تحليل الاستبيان	67–79
1– حيثيات الدراسة	67
2– عينة الدراسة	68
خاتمة	81
قائمة المراجع	84
الملاحق	90
الملخص	94
فهرس المحتويات	96