مجلة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري – بوزريعة – الجزائر

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

تحويلُ الفعل القوليّ إلى أثرٍ تواصليّ:
مُقترح تعليم سُورة الفاتحة لطفل ما قبل المدرسة

TRANSFORMING THE SPEECH ACT INTO A COMMUNICATIVE IMPACT: A PROPOSAL FOR TEACHING SURAH AL-FATIHA TO A PRESCHOOLER

د.آسيا صياد

جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر

assia.sayad@univ-annaba.dz

تاريخ الإرسال: 2025/04/18 تاريخ القبول: 2026/09/19 تاريخ النشر: 2026/09/30

الملخص:

هدفُنا من الدّراسة إعادة بناء الأفعال القولية وتنمية الكفاءة التّواصلية لدى طفل ما قبل المدرسة. والإشكال القائم هنا: كيف يستطيع طفل ما قبل المدرسة تحويل آيات سورة الفاتحة إلى أثر تواصليّ مُنجز؟ رصدنا في عينة من المدارس القرآنيّة بولاية عنّابة (الجزائر) بعض الرّؤى الّتي تصف عملية تعليم النّصّ القرآنيّ، وتوصّلنا إلى ضرورة بناء المكتسبات اللّغويّة في بيئة أساسُها الفعل الكلاميّ المستمد من غايات الخطاب القرآنيّ. ومن أجل هذا اقترحنا بعض التّطبيقات التّربوية لسورة الفاتحة في مشروع تعليميّ غايتُه بناء النّسق اللُّغويّ التّداوليّ وتأديته في مواقف حقيقية.

الكلمات المفتاحية:

الأثر التّواصليّ؛ الأفعال الكلاميّة؛ تعليم النص؛ سورة الفاتحة؛ النّسق اللُّغويّ

Abstract:

*Our aim in this study is to reconstruct speech acts and develop communicative competence in preschool children. The central question is: how can a preschooler transform the verses of Surah **Al-Fatihah** into a meaningful communicative expression? In a sample of Quranic schools in Annaba Province (Algeria), we observed various approaches to teaching the Quranic text and concluded that it is essential to build linguistic skills within an environment grounded in speech acts derived from the aims of the Quranic discourse.*

Therefore, we proposed several educational applications of Surah Al-Fatihah within a learning project designed to develop and implement a pragmatic linguistic system in real-life situations.

Keywords:

Communicative competence; Linguistic system; Quranic discours; Quranic schools; Speech acts.

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 414–431 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

1. مقدمة:

إنّ البحث اللسانيّ التّعليميّ جهد موجّه لغرض التّوصل إلى حلّ المشكلات التي ترافق عملية تعليم اللُّغة؛ ويهدف إلى تقديم البدائل والرُّؤى الجديدة.كما يدرسُ الواقعَ لإعادة تشكيله، والسَّعي نحو تحسين الكفاءة اللُّغويّة والاجتماعيَّة[1]. هدفُنا من هذه الدِّراسة تصميمُ مشروعٍ لسانيّ–تعليميّ من أجل استثمار محتويات النَّصّ القرآنيّ في بناء الأفعال الكلاميَّة؛ في صورة تلائم رغبة الطِّفل في إدراك مقدار خبراته في المدرسة. ننطلق هنا من فرضية "أنّ أحبّ شيء في المدرسة هو أن تصبحَ محلّا يعيش فيه الأطفال حقيقةً، ويكتسبون منه خبرةً حياتيَّةَ يجدُون فيها ابتهاجًا ومعنًى"[2]. وإنّ التّعبيرات اللّغويَّة النَّوعيّة ذات قيمةٍ تفوق قيمتَها الكمّية. فالقدرة اللّغويَّة لا تكفي وحدها إذا لم تدلّ على ما عند الطّفل من أفعالٍ مُنجزة؛ لأنّ كيفيّة التّعبير تعتمد في جودتها على إصابة الهدف من الكلام[3]. لذلك إنّنا نعيبُ أن تكون مادة تعليم النَّصّ القرآنيّ محصورة في الحفظ دون الإفهام والإنجاز والتّأثير.

وتبرز الإشكالية في التّساؤل الآتي: كيف يستطيع طفل ما قبل المدرسة تمثُّل ما يحتاجُه من الأفعال الكلاميَّة؟ وما هي طريقة تنمية الكفاءة التّواصليَّة عند هذه الفئة المستهدفة؟

2. نظريّة الأفعال الكلاميّة (*Speech Act Theory*)[4]:

تركز التّداولية على بحث كيفيَّات استخدام اللُّغة في السِّياقات القريبة من الحياة اليوميَّة، وتحليل مقاصد المتكلِّم (Speaker Intentions) ، والأبعاد التّواصليَّة للكلام؛ فقولُنا "أنا عطشان"، قد تعني "احضرْ لي كوبًا من الماء"[5]؛ إذْ يعدُّ المعنى وليدَ التّفاعل بين النَّصّ اللُّغويِّ والموقف الّذي أُنتج فيه؛ فهناك علاقات شائكة تربط بين عناصر الموقف اللُّغويّ لتشكيل المقصد الرئيسيّ من إنتاج الكلام، ومعرفة الغرض الصحيح من التّواصل، من خلال توقُّعات يفرضها السِّياق[6].

وربَّما يُعدّ تحقيق الفهم الكامل وإعادة الإنتاج من أسمى مرامي البحث التّداوليّ في اللُّغة، لاسيما أنّ الخطابات مليئة بالتّلفّظات غير المباشرة[7]، وإنْ كانت ذات المقاصد المباشرة هي الأكثر شيوعًا[8].

أسّس جُون أُوستِن(J.L.Austin) نظريَّة الأفعال الكلاميَّة في كتابه "كيفَ نُنجزُ الأفعالَ بالأقوالِ"(How To Do Things With Words)، وفق رؤيةٍ مغايرةٍ إلى اللُّغة، إذْ لم تقتَصرْ على الوصف والإبلاغ؛ وإنَّما صارت اللُّغة وسيلة الأداء والإنجاز، نُنجز بها الأفعال الّتي تتغيّر بها الأوضاع في الواقع[9]. وبناءً على هذا المعطى جاء تصنيف الأفعال الكلاميَّة كالآتي[10]:

– **الفعل القولي** (Locutionary Act): إنتاج الجملة عبر جهاز النُّطق، وتتضمَّن التَّمثيل الصَّوتي؛ كقولنا: القرآنُ شفاءٌ. فمكوِّنات البنية التَّلفظيَّة تبدأ من الوحدات الصّوتيّة الصُّغرى، ثم المقاطع الصوتيَّة، ثم الوحدة القوليّة الكليَّة: القرآنُ شفاءٌ.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

– **الفعل الإنجازيّ** (Illocutionary Act): يظهر الغرض من الكلام المستقبَل، كقولنا: القرآن شفاء؛ فالغرض من إبلاغ المتلقي بهذا الخبر هو طلبُ الإقبال على قراءة القرآن والانتفاع به. وهو الأمر الّذي يفعله السَّامع إذا وفّق في فهم الغرض من تلقّي الخبر.

– **الفعل التّأثيريّ** (Perlocutionary Act): ويتمثّل في أثر الكلام على المتلقّي، ويمكن قياسه بدرجة التّغيّر في السّلوك، فقولنا: "القرآن شفاء"، قد يبلغ التّأثير بها على المتلقّي مبلغ الإقناع، الّذي يجعل القرآن ملاذَه في كلِّ حينٍ يقينا منه أن فيه الشِّفاء التّام.

وقد أكّد "**جُون أوسْتن**" على اكتمال السِّياق لحدوث الأفعال الكلاميَّة، فالاكتمال هو سبيل وقوع الفهم المُفضي إلى الإنجاز والتّأثير؛ وهو مكمن القوَّة في إيقاع الأفعال الكلاميَّة المنتظرة. لقد نقلت رؤية "أوسْتِن" بؤرة الاهتمام من محاولة معرفة محمولات الكلام من المعاني، إلى معرفة مقدرة الكلام على دفع المتلقّي إلى الفعل بالقوَّة في إطار سياق واقعيّ محدَّد. ومن هنا صار بإمكان اللُّغة بواسطة مجموعة من الأفعال الكلاميَّة إعادة بناء الواقع بمكوِّناته المختلفة[11].

3. منَ الكفاءَة اللُّغويّة إلى الكفاءة التّواصليّة:

قدّم تشُومسْكي (Chomsky.N) نموذج الكفاءة اللُّغويّة (Linguistic Competence)؛ الّذي تحدَّد في المعرفة الفطريَّة بمكوِّنات اللُّغة القاعديَّة،كالنَّحو والصَّرف والدَّلالة وغيرها. والّتي يتمكّن الفرد بواسطتها من إنتاج ما لا نهاية من الجمل الّتي لم يسمعْها من قبل. ويتوضَّح هنا تركيز "تشومسْكي" على البنية القاعديَّة العامَّة للُّغة الإنسانيَّة، ضِمن رؤية فطريَّة يغلب عليها التَّصوُّر التَّجريديّ الّذي يظهر اللُّغة في قوالب ثابتة معزولة عن وظيفتها، واستعمالاتها المختلفة[12]. لذا تطوَّرت "الكفاءة اللُّغويّة" بناء على رؤى ناقدة؛ قدَّمت تغييرات جذريَّة، فقد أضاف "ديل هايمز" (Dell Hymes) إلى المكوّنات السَّابقة المكوّن الاجتماعيّ ، فصارت اللُّغة أداة التَّفاعل في البيئة الحيّة[13]، إذ لا يكفي معرفة أبنية الكلام، وإنَّما يجب الإحاطة بالمعطيات الآتية: متى أتكلَّم؟ وكيف أتكلَّم؟ وأيْن أتكلَّم؟ ومع من أتكلَّم؟ وماهو دور كلّ متكلِّم ؟؛ فقولُنا: " **لا إلهَ إلّا الله محمّد رسُول الله** " ترتفع مقبوليَّتها إذا كان المتلقّي مسلمًا.

وعليه، فالنَّموذج الّذي قدَّمه "هايمز" يبني التَّواصل المنشود من خلال تحقيق التَّوافق بين اللُّغة والسِّياق، وهو نموذجٌ جُمِّعَ في لفظ "التَّحدّث" (Speaking)؛ ويضمُّ هذه المكوِّنات: المكان والزَّمان (Setting)، والمشاركُون (Participants)، والأغْراض (Ends)، والأحْداث المَتسلْسِلة (Act sequence)، والنَّبر (Key)، والوسائل اللُّغويَّة (Instrumentalities)، والمعَايير (Norms)، والنَّوع التَّخاطبيّ (Genre)[14]. ومن هنا، توجَّه الفكر اللّسانيّ نحو البديل وهو "الكفاءة التَّواصليَّة"(Communicative competence)، والّتي جعلت للمُعطى الاجتماعيّ الحيز الأكبر في بناء اللُّغة وفهم مقاصدِها وأصولِ استعمالها[15].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

4. مُستويات الفِعل وتشْكيل الحدث التّواصليّ:

الفعل (Action) هو سلسلة من الأفعال تشكّل حدثا مؤثّرا، وله مستويات عدّة؛ وهي:

– **الفعل المرئيّ والفعل المُضمر**: مجموعة أنظمة للتّحولات المرئيَّة تتجسَّد في أفعال الشَّخصيَّات، وبناءً عليها تقع التّعديلات النَّفسيَّة والأخْلاقيَّة أو يقعُ الأثر المنتظر.

– **الفعل المُنتظَم في سلسلة من الأفعال**: أيْ البحث في التّساؤلات: كيف تمَّ الفعل؟ وما بِنيتُه؟ وكيف تمّ تجميع الأفعال وتركيبها في موقف بعينه؟

– **الفعل قوّة متحكّمة في توازن الحدث**: هو العنصر المتحوّل والحيويّ الّذي به تتمُّ عمليَّة الانتقال من حالة إلى أُخرى منطقيًّا وزمنيًّا[16].

وترى التّداوليَّة في الحوار "أفعالا أدائيّة ولعبة حول الافتراضات والمفهوم الضِّمنيّ للمُحادثة، وكأنَّها باختصار طريقة تصرُّف مؤثِّرة في النَّاس عبر استعمال الكلام"[17].فالخطاب هو"طريقة عمل" أو "طريقة تصرّف"، لأنَّ الكلام يعني "الفعل" أو "التَّصرّف"، وهو "مركزُ حضورٍ"، فـــ"تكلَّم" تعني "فَعَلَ"، وهي تحلّ محلّها في تطبيقاتها العمليَّة[18]. وبناءً على هذه الحقيقة تساؤل " أوستن ": "وفق أيّ معنى يمكن أنْ يتحوّلَ قولُ شيء إلى فعلٍ؟" [19]

5. أدوات وإجْراءات الدّراسة

إنّ اللُّغة كائن حيّ، ينمو بنمو الثَّقافة ، فهي في جوهرها ألفاظ تتشكّل فيها أنظمة المجتمع وتمثُّلاته. وإنَّ أيَّ لغة هي نوع من أنواع السُّلوك الاجتماعيّ، كما أنَّ سلوك الأفراد وتفكيرَهم محصورٌ في لسانهم، ومخزون في تعبيراتهم اللُّغويَّة[20]. ويعدّ النّصّ القُرآنيّ بيئة لغويَّة تحمل الأفعال أو الأعمال المثلى الَّتي تتّخذ كقُدْوة[21]، لكنَّ أكثر العَوام تفُوتهم التّذكرة؛ لذلك وجبَ الاجتهاد في تفعيل المحتوى، لتشكيل منهج الطِّفل وثقافته. فالتَّعليم وفق قيم النَّصّ القرآنيّ "عمليَّة دمجٍ ثقافيّ"؛ حيث يكتسب الإنسان الكفاية الاجتماعيَّة داخل ثقافته؛ ويكتسب ثقافته داخل لُغته[22].

1.5. إجْراءات الدّراسة:

يتضمَّن الجدول (1) الحيز الزَّمانيّ والمكانيّ لاستبانة البحث؛ والتي تمَّ اعتمادها لرصد عمليَّة تدريس النَّصّ القرآنيّ بالمدرسة القرآنيَّة:

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 414–431 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

جدول(1) التَّوزيع التَّكراري للاستبانة بولاية عنّابة حسب المدرسة القرآنيَّة

المدارس القرآنيَّة في ولاية عنَّابة	الاستبيانات الموزَّعة 7 ديسمبر 2023	الاستبانات المسترجعة 24 ديسمبر2023	نسبة الاسترجاع 24 ديسمبر2023
الإسراء والمعراج – الحجار	05	03	% 60
الفردوس– منطقة وادي القبة	05	05	% 100
عبد الرحمن بن عوف. المدينة	04	04	% 100
الغفران– منطقة الحجار	05	03	% 60
الأرقم– وسط المدينة	04	04	% 100
قباء– منطقة فال ماسكورت	04	04	% 100
الرحمة– منطقة الميناديا	05	04	%80
مسجد منطقة بوزعرورة.	05	05	% 100

المصدر: استبانة البحث

جدول(2) التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب الجنس

الجنس	أستاذ	أستاذة	المجموع
عدد الأفراد	03	29	32
النسبة المئوية	%09.37	% 90.62	% 100

المصدر: استبانة البحث

قدّرت نسبة المدرِّسات بـــ 90.62 %، حيث نعتبر هذا مناسبا؛ فالمرأة في المدرسة تقوم بدور الأمِّ البديلة لأطفال ما قبل المدرسة [24]. كما بحثنا عن المؤهِّل العلميّ في الجدول (3) الآتي ذكره:

جدول (3) التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب المؤهّل العلميّ.

المؤهّل العلميّ	نهائي	ليسانس	ماستر	دكتوراه
عدد الأفراد	25	06	01	00
النسبة المئويّة	% 78.12	% 18.75	% 3.12	% 00

المصدر: استبانة البحث

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 414–431 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

ودرسنا نوعية المؤهّل العلميّ عند 21.87 % من العيّنة، ونبينها في الجدول (4) الآتي:

جدول (4) التّوزيع التّكراري لأفراد العيّنة حسب التّخصص العلميّ

التّخصّص العلميّ	تخصّص أدبي	تخصّص علمي	المجموع
عدد الأفراد	02	05	07
النسبة المئويّة	% 28.57	%71.42	%100

المصدر: استبانة البحث

أظهر البحث أن **71.42%** من تخصص "إدارة مالية" و"تسيير واقتصاد" و"هندسة مدنية". أما "اللغة والأدب العربي" و"العلوم الشرعية" فجاءت بنسبة **28.57** %.

من جهة أخرى فقد لخصنا الخبرة المهنية هذا المؤشر في الجدول (5):

جدول (5) التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	بسيطة [1–3سنوات]	متوسطة [4–7 سنوات]	طويلة [10سنوات–فما أكثر]	المجموع
عدد الأفراد	01	04	27	32
النسبة المئوية	% 3.12	% 12.5	% 84.37	% 100

1.6. تأثيرات تعليم النّصّ القرآنيّ لطفل ما قبل المدرسة:

تعليم النّصّ القرآنيّ لأطفال ما قبل المدرسة له تأثيرات اجتماعيَّة وثقافيَّة كبيرة في نظر أفراد عيّنة الدِّراسة، ونعرض هنا أبعاد آرائهم، التي تَّمت معالجتها الإحصائيَّة كالآتي في الجدول (6):

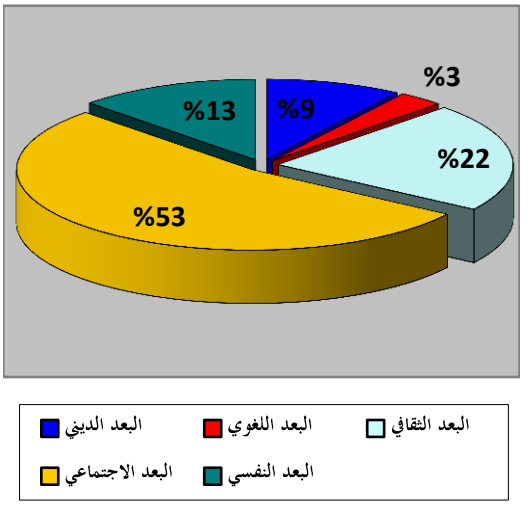
المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 414–431 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

جدول (6) التوزيع التكراري للعينة حسب البعد التربوي

البعد التربوي	تكرار الأفراد	التوزيع التكراري
البعد الديني	03	%9.37
البعد اللغوي	01	% 3.12
البعد الثقافي	07	% 21.87
البعد الاجتماعي	17	% 53.12
البعد النفسي	04	%12.5

المصدر: استبانة البحث.

شكل (1) يبين التوزيع التكراري لأبعاد تعليم النص القرآني عند أفراد الدراسة



ومما تم استنباطه من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من أفعال كلامية نذكر [25]:

- تعلُّم اللُّغة الفصيحة: **أستمع** للنَّصّ بإنصات، **أتذكَّر** كلمة فصيحة، **أتكلَّم** بطلاقة.
- تعلُّم قصص قرآنيّة: **أقلِّد** بطلا عربيًّا، **أسرد** قصَّته، **أتخيّل** حياته الاجتماعيَّة.
- التَّكافل الاجتماعيّ بين الأفراد: **أقدّر** كلّ شخص، **لا أحتقر** الضَّعيف[26].

وأفادنا أفراد الدِّراسة بخاصيَّة "الشُّموليَّة"؛ حيث يمكن بواسطة النَّصّ القرآنيّ التَّنمية الشَّاملة للطِّفل، وخاصيَّة "التَّكامليَّة" بتعبيره عن وظائف تنطلق من ذات الطِّفل لتصل إلى بيئته الاجتماعيَّة.

2.6. تنمية الفعل الانجازيّ عند طفل ما قبْل المدرسة:

هناك عدَّة أساليب يمكن استخدامها لتنمية الفعْل الانجازيّ عند أطفال ما قبْل المدرسة، ونعرض هنا في الجدول (7) الأساليب المعتمدة في المدرسة القرآنيَّة حسب أفراد عيِّنة دراستنا[27]:

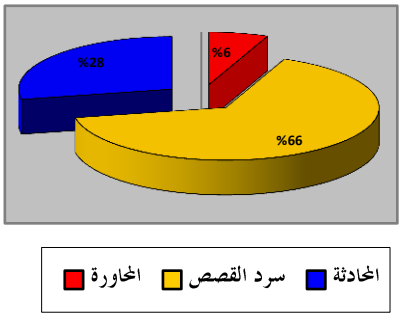
المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 414–431 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

جدول (7) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب الأسلوب التربوي المستخدمة لتنمية الفعل الإنجازي:

أسلوب التنمية القيمية	تكرار أفراد العينة	التوزيع التكراري
المحاورة	02	% 06.25
سرد القصص	21	% 65.62
المحادثة	09	% 28.12

المصدر: استبانة البحث

شكل (2) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب الأساليب المستخدمة في تنمية الفعل الإنجازي عند الطفل



وقد توجَّه 65.62 % منهم إلى سرد قصص الأنبياء للاقتداء، باعتبار القصص القرآنيّ أسلوب من أساليب الدَّعوة المحمَّديَّة، ومعلم راسخ من معالم السِّيرة النَّبويَّة [28]، وهو مسار تربويٌّ قديم؛ لكن لا يزال الأكثر مناسبة للطِّفل، ومن الأفعال الإنجازيَّة: (**أستغفرُ، أعملُ، أعبدُ**) وغيرها.

وتوجَّه 28.12% من مدرّسي المدرسة القرآنيّة عيّنة الدّراسة إلى أسلوب المحادثة ، بالتّواصل الشّفويّ مع الأطفال المتعلِّمين، لمعرفة ما يحمله الطفل في ذهنه من تصوّرات عن بعض المواقف الاجتماعيّة التي يمرّ بها، والسّعي نحو تصويبها بالتّوجيه والإرشاد النّفسي واللُّغويّ والمعرفيّ . ويماثل هذا الأسلوب التّوجه نحو أسلوب المُحاورة الواعيّة لإقناع المتعلّم ببعض التّوجهات الّتي بالإمكان تحويلها إلى أفعال وإنجازات ذات قيمة في تكوين لغة الطّفل، وتغذية ذهنه بالتّصوّرات الملائمة لسنّه، والموجّهة لأدائه اللّغوي ومنجزاته السّلوكيّة.

وعليه، فاستثمار قصص الأنبياء، والعمل على تفعيل محتواها في بعض المواقف الحقيقيَّة، يعدّ مهدًا لفهم سياق الفعل الكلاميّ، وتثمينه، وتعويد الطِّفل على اختيار نوع القيمة الأخلاقيَّة الّتي يرغب في تطبيقها في حياته[29] .

3.6. تطبيق الأفعال التأثيرية المتعلّمة من النّصّ القرآنيّ:

إنّ دفع الطّفل المتعلِّم إلى تطبيق مبادئ النّصّ القرآنيّ فعليا يعتمد على أساليب تربويَّة متنوِّعة يتَّبعها القائمون، وقد بحثنا عن هذه الأساليب في المدارس القرآنيَّة عيِّنة الدِّراسة، فجاءت إفادات أفراد العيِّنة[30] مجملة في عدّة عمليَّات نعرضها في الجدول الإحصائيّ (8) الآتي:

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 414–431 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

جدول (8) التّوزيع التّكراري لأفراد عيّنة الدّراسة حسب أسلوب تفعيل المحتوى وتطبيقه:

أسلوب التّطبيق الفعليّ للمحتوى	تكرار أفراد العينة	التوزيع التكراري %
▪ **إدراك الفعل وفهمه**، وفهم المقصد الأسمى من تمثّلها فعليا، ثم ينصح بتوظيفه في الحياة العملية.	07	% 21.87
▪ **الالتزام بالفعل الإنجازي في محيط المدرسة** مثل؛ الصدق، والإيثار، والصبر، والمحبة؛ ليتوصل لأثرها.	21	% 65.62
▪ **ممارسة الأسرة للأفعال الإنجازية بانتظام**، مثل: الإحسان للجار، والصدقة على المساكين، وفعل الخيرات... لترسخ الأفعال الأدبية في نفس الطفل.	02	% 06.25
▪ **الجواب الأمثل عن أسئلة الطفل**: عندما يطلب الطفل معرفة كيفية التصرف مع من يظلمه، يجب إيجاد الجواب الذي يحسن سلوكه مع صديقه.	01	% 03.12
▪ **إظهار الأفعال المستحب تعلمها في تصرفات المدرس والولي وأفراد المحيط**: كإظهار التعاطف معه، واحترامه وتأدية حقوقه وحفظ كرامته.	01	% 03.12

المصدر: استبانة البحث.

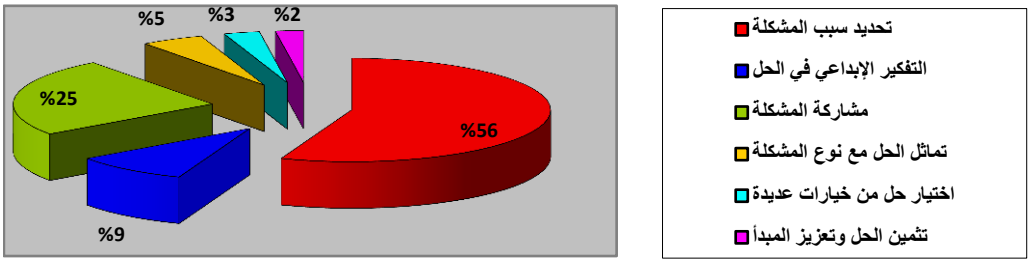
وقد وجدنا أنّ هذه الرّؤى رؤى تهدف في مجملها إلى أسلوب التّعليم بالاقتداء، وهو من أجود أساليب التّرسيخ، ودفع الطّفل إلى ممارسة حياته في قالب من الأفعال المنجزة بالمحاكاة في حياته التعليمية[31]، مثل: (**أفهمُ/ أمارسُ**)، (**ألتزمُ/ أتعاطفُ**)، (**أشاهدُ/أقتدي**)، (**أسألُ/ أفعلُ**)، (**أتأمّلُ/أحترمُ**)، وغيرها من الأفعال الكلاميَّة، فكلّ فعل كلاميّ هنا يؤدّي إلى إنجاز في مواقف الحياة اليومية، أوتأثير في نفس الطّفل، وتكوينه العقليّ، فاللغة هنا قامت بتشكيل التّصورات المؤدّية إلى الأفعال المنتظرة أو المتوقّعة.

4.6. أفعال "حلّ المُشكلة" في حياة الطّفل التّعليميّة:

لقد بحثنا عند أفراد عيِّنة الدِّراسة عن أهمِّية تدريب الطِّفل على أفعال "حلّ المشكلة"، واختيار الفعل الكلاميّ الأنسب في المواقف الشَّائكة، ونمثّل إفادات الأساتذة في الشَّكل البياني(3) الآتي:

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

شكل(3) التوزيع التكراري لنوعية التدريب المستخدم لحل المشكلات التربوية عند أفراد عينة الدراسة



المصدر: استبانة البحث

لقد أوضحت المعالجة الإحصائيَّة لإفادات أفراد الدِّراسة خبرة في تدريب الطِّفل على بذل بعض العمليَّات الذِّهنيَّة للتَّوصُّل إلى "حلّ المُشكلات" وفق فعل كلاميّ مناسب لبيئته، ومن الأفعال الكلاميَّة الشَّائعة الَّتي يستخدمها 56% من أفراد العيِّنة نجد: (ماذا وقع؟ من فعل ذلك؟ ما سبب هذا؟)؛ وفي هذه الأفعال تفعيلٌ لمرحلة استكشاف نوع المشكلة لفهم جيِّد لأبعادها. ونجد أنّ 25% تعتمد أسلوب مشاركة المشكلة، وتمثِّلها الأفعال الكلاميَّة: (ما رأيك؟ هل هذا صحيح؟، هل ترى أنّ؟). كما توجّه 09% من أفراد العيِّنة إلى أهمِّية ترك مجال التَّفكير للطِّفل بمفرده ، ومثّلتها الأفعال الكلاميَّة: (فكّر، قرّر، جرّب، حاول). وهي خطوة نحو تنمية التَّفكير الإبداعيّ. وهناك تدبيرات تربويّة أخرى مثل: إذا كانت مشكلة أدبية يكون حلّها بالعودة إلى سلم القيم: (تذكّر). وإذا كانت مشكلة لها خيارات تربويَّة عديدة ، يكون حلّها بفتح مجال الانتقاء: (اختر).

وعليه، يتطلَّب"حلّ المشكلات" في حياة الطِّفل داخل المدرسة استخدام الفعل الكلاميّ؛ لتطوير التَّفكير الإنتاجيّ والإبداعيّ لدى الطِّفل، ودعم الموجّه الإنجازيّ واتّخاذه سبيل الخروج من أيّ مشكل، وإيقاع الأفعال المرجوة: كالتّسامح، والاعتذار، والتّغاضي، والصَّبر وغيرها.

7. تحويل الأفعال من القول إلى الأثر: سورة الفاتحة أنموذج المشروع التعليمي:

يتضمّن الخطاب القرآنيّ من منظور تداوليّ؛ إنشاء القول (To Make Statement) وأداء الفعل(Perform Action) معا، وليس كما توجَّه العَوام في إطار "المغالطة الوصفيَّة"إلى قوّة الوصف فقط؛ باعتباره كلام الله الصَّادق الذي لا يحتمل الكذب، مما فوّت عليهم مكاسب الإنجاز وما يتبعها من تأثيرات في العالم الخارجيّ[32]. لذلك استوجب هذا الابتداء في بناء الأفعال الكلاميَّة من الخطاب القرآني منذ بداية التّعلم الأولى، للرّبط بين البنية التلفظيّة والبنية الإنجازية، والبنية التأثيرية، وهذا مبلغ النّص القرآني وغايته المثلى، ودونه لا يكتمل نفعُه. اخترنا السياق اللغوي سورة "**الفاتحة**" أنموذجا للخطاب القرآني الذي سنقترح من خلاله مشروعا تعليميًّا نبني بواسطته مجموعة من الأفعال الكلاميَّة في سياق لغوي يخدم الطفل في مرحلة تعلُّمه الأولى. وستكون

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

نظرتنا إلى هذه الوحدة الخطابية القرآنية نظرة أولية نستكشف بها مضمون السُّورة وتوجُّهاتها؛ من أجل استثمارها في بناء مشاريع تعليميَّة تهدف إلى بناء الأحداث التَّواصليَّة المتقاطعة مع بعض محتويات هذه الوحدة الخطابيَّة، وتتضمَّن سورة الفاتحة الآيات السَّبع الآتية [33]:

بِسمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ (1)

ٱلحَمدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلعَٰلَمِينَ (2) ٱلرَّحمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ (3) مَٰلِكِ يَومِ ٱلدِّينِ (4)

إِيَّاكَ نَعبُدُ وَإِيَّاكَ نَستَعِينُ (5) ٱهدِنَاٱلصِّرَٰطَ ٱلمُستَقِيمَ (6)

صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنعَمتَ عَلَيهِم غَيرِ ٱلمَغضُوبِ عَلَيهِم وَلَا ٱلضَّالِّينَ (7)

وبعد التّحليل النّصيّ، وجدنا مجموعة كافية للدراسة من العنصر اللّغويّ "الأفعال" بالإضافة إلى العنصر اللّغويّ "الضَّمائر"، والتي قامت بتشكيل الخطاب وصياغته صياغة لسانيّة، وهي: (نعبدُ–نستعينُ– اهْدِنا– أنْعمْتَ)، أما الأسماء الظاهرة فتمثَّلت في: (الحمد–الله–رب العالمين–الرحمن الرحيم– مالك يوم الدِّين– الصِّراط المستقيم– المغضوب– الضَّالين).

وقد انطلقنا من هذه المنظومة اللّغويّة من أجل بناء الأفعال الكلاميّة في مقترح "مشروع التّعلم اللّغويّ" وفق المقصديّة العامّة في الوحدة الخطابية "الفاتحة" كعيّنة لغويّة تامّة، تعدّ بمثابة حدث لغويّ يحدث زمنيّا في الحاضر، في حين أن نسق اللّغة خارج الزّمن[34]، بمعنى آخر "إنّ النّص القرآنيّ يقول شيئا ما، ويؤمّن التّواصل أو التّوصيل، ويحفّز على الفكر، أيّا يكن الوضع العامّ للخطاب، هذا الوضع الّذي يتموضع القارئ داخله"[35]، ويتجسّد هذا المشروع اللّغويّ كالآتي:

– **مشروع "تمثيليّة تعليميّة"**[36] موضوعها "الحمد والشكر"؛ تقع في سياق تواصليّ لغويّ افتراضيّ؛ مثل: الأفعال التعبيرية: (أعترف، أشكر، أمتنُّ)؛ التي تؤدي وظيفة التَّمثيل اللُّغويّ لحالة واقعة خارج الزمن وهي "أنعمَ" في الزَّمن الماضي، مع استلزام حصول الفعل المنتظر "شكرَ"لاحقا في الزمن الحاضر. كما يجب أن تظهر الفروق المميِّزة بين الأفعال الكلاميَّة المتقاربة، مثل "**أحمد**"و"**أشكر**"، وبين نمط الفعل الكلامي الذي يتخذ أشكالا متباينة حسب اختلاف المقامات، وحسب اختيار الأفراد، فالسِّياق التّمثيليّ وتمثيل المواقف يجعل الطفل يقوم بما يجب أداؤه لغويا بما يتناسب مع الموقف. ومن نماذج الأقوال التي تؤدِّي إلى أفعال مختلفة نذكر: "سعدت بوقوفك إلى جانبي" (**الشُّكر على الدعم**)، و"أشكرك على وقتك" (**الشُّكر على الاهتمام**)، و"ممتن لوجودك" (**الشُّكر على إسعادي**)، و"أحمد الله على لقائنا" (**الشُّكر لله**)، و"تعاونك من لطفك" (**الشُّكر على الجهد**)، و"أعترف بدورك" (**الشُّكر على المساعدة**)[37].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

– **مشروع "حملة تطوّعيّة"**؛ كترتيب دار المسنّين؛ وتشتمل الأفعال الكلاميّة في سياق يتّسم بالإجرائيّة؛ مثل: أساعد، وأساند، وأرحم، وأحترم، وأتودّد، وأحبّ،... وغيرها. حيث تجري كلّها في نسق لغويّ مُترابط جاء نتيجة تحوُّل الاسم "الرَّحيم" إلى أفعال مُتقاربة. ويتضمّن إنجاز هذه الأفعال مجموعة من الأحوال الذّهنية الّتي تتطلّب إيقاع الفعل مع نماء في الحدث التّواصليّ؛ مثل: "أرتّب طاولة الإفطار بدار المسنّين" تتضمّن فعل "أرتّب"، بالإضافة إلى أحداث كـــــ "أساعد"، "وأجبر خاطرا"، و"أرحم عاجزا"، و"أسعد قلبا"، و"أزرع أملا"، وغيرها من الأحداث التّواصليّة، التي تثبت أنَّ الفعل الكلاميّ الإنجازيّ فعل معقّد، باعتبار أنَّ بعض الأحداث اللّاحقة قد تكون أغراضًا، أو نتائجَ لأفعال تُعتبر من المقدّمات الأولى لسلْسلة من الأفعال الإنجازية[38].

– **مشروع "تصميم رزنامة المهام الشّخصيّة"**؛ حيث يربط المتعلم بعهود ثابتة مع ذاته، ويتضمَّن الأفعال الكلاميَّة على طريقة الفعل المضارع: (أعبدُ، أتطهّرُ، أدعُو، أصلّي، أذكرُ)، وهي أفعال كلاميّة مُرتبطة بمن يجب أن نتوجّه إليه بفعل العبادة، وطلب المعُونة، والّذي ظهر في "الفاتحة" في الضّمير المنفصل "إيّاك". وتتطلّب الأفعال الكلاميَّة في "رزنامة المهام الشّخصيّة" الانسجام النّصيّ عند أدائها، فوقوع الفعل يقتضي استيفاء غرضه في حدّ ذاته؛ لذلك ففعل "أتطهَّر" يتطلّب إتمام إيقاعِه للانتقال إلى الفعل اللّاحق الّذي ينتظر بدوره استيفاءه لذاته مثل "أصلّي"، فهذا الفعل ليس نتيجة الفعل "أتطهَّر" وإنما هو منسجم انسجاما نصيًّا معه، وفي متوالية "أذكر الله" نجد انفصالا آخر عن الفعل السَّابق، لكن نجد معه تعالقا نصيّا تقتضيه عملية إيقاع الأفعال المنسجمة، فالّذي"يُصلّي" فهو "لا يسرقْ"، والّذي "يذكرُ الله" فهو"لا يغضبْ"، فهذا الانسجام منبعه اتِّحاد المقاصد مع اختلاف الأغراض. وفي المشروع التَّعليميّ نجدُ تهيئةً للطّفل المتعلِّم عند الابتداء ببعض الأفعال المقدّمة؟، ممّا يجعله قادرا على مواصلة الأداء في حياته اليوميَّة الحقيقيّة ضِمنَ سلسة من الأفعال الإنجازية الجديدة ذات المقصد المشترك [39].

– **مشروع "خريطة ذهنية"** تتضمّن الأركان الثّابتة في الإسلام، وهي: (أشهدُ، أصلّي، أزكّي، أصُوم، أحجّ). وتتطلَّب إيضاحات إجرائية تُساعد على تحسين التَّمثيل الذِّهني لهذه الأفعال الكلاميّة، للانتقال بها من دائرة الفعل الكلاميّ إلى العمل التّأثيريّ، فأيُّ فعل نقوم به يكون نتيجة تمثيل ذهنيّ سابق له، وقد ينعكس هذا التّمثيل في "فعلٍ ناجحٍ" أو "فعلٍ غير ناجحٍ"؛ فإذا وقع الفعل النّاجح نقول أن العملَ التّأثيريّ وقعّ بالفعل، ومثال ذلك؛ الفعلُ "أصومُ" له تمثيل ذهنيّ وهو "الامتناع عن المأكل والمشرب من مطلع الفجر إلى غروب الشّمس"، وقد يقع الفعل لكنَّ وقوعه "غير ناجح" عندما يتجاوز الصَّائم حدوده مع غيره بالإساءة. فالفعل "أصُوم" واقعٌ كحدثٍ، ولكنَّه حدثٌ غير ناجح؛ لأنَّه لم يتحوَّل إلى عمل تأثيريّ. وإذا تمَّ النَّجاح في بناء التّأثيرات الجزئيّة توصَّلنا إلى بناء المقصد الكُليّ وهو "الصّراط المستقِيم". وبهذا فالعمل التّأثيريّ يتطلَّب خطّة بناء متكوِّنة من مجموعة من الأفعال المركَّبة الّتي يُشترط فيها نجاح الفعل في إحداث التّأثير المنتظر[40].

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

– **مشروع " نَظْمُ أُنشودَةٍ "** تتضمَّن صفات صنفٍ من الأشخاص وهو صنفُ "الفتى المؤمن"، المحدّد بدقة في التّراكيب اللّغويَّة في سورة الفاتحة[41]، وتتضمَّن بعض الأفعال الكلاميّة مثل: (أقترب، وأتمسك، وأقوم، وأرغبُ) وغيرها. وتستهدفُ الفعل التَّلفظيَّ السليم، والتَّمييز بين الفعل الكلاميّ وغيره من عناصر اللّغة. ويتطلَّب بناء الأحداث التّواصليّة إلى جانب الأفعال الكلاميَّة الأساسيَّة مجموعة من الأفعال الكلاميّة المساعدة[42]، والّتي يقوم بها طرفٌ مشاركٌ مثل أدائه اللُّغويّ: "يا أيُّها"(فعل النِّداء)، "ردِّدْ"(فعل الأمر)، "لا تبتئس" (فعل النَّهي)، وغيرها من المساعدات اللُّغويَّة .

– **مشروع "مُحادثة هاتفيّة"** تركّزُ على صنفٍ مُغاير من الأشخاص الّذين تمَّ تحديدُهم بدقة في اللّفظ المعرّف "المغضوب" و "الضّالين"، وهو صنفُ (الفتى العاصي)[43]، نبني فيه أفعالا كلاميَّة وعظيّة توجَّهُ إلى الفئة الّتي تقف خارج السَّبيل القويم، انطلاقا من مبدأ أنّ التركّيب الاسميّ يُساوي التركّيب الفعليّ[44]، مثل:(سأتجنّب، سأترك، سأتخلّى، سأبتعدُ). وتتطلّب إثارة عنْصر "التَّخيّل" بما يتوافق مع الحدث التّواصليّ المستهدف، من أجل إعادة تشكيل الواقع وِفق أعلى مستويات الفعل[45].

وتتطلّب عمليّة بناء مقطع "المحادثة الهاتفيَّة" متواليات نصّية مُركّبة، مثل:

- يوجد محمود في المستشفى. (**فعل الحدث**)
- لماذا هو في المستشفى؟ (**فعل الملاحظة**)
- لأنَّه مريض. (**فعل الإدراك**)
- ما به؟ (**فعل الفهم**)
- صدمتْه دراجة ناريّة؛ لأنَّه (لم يُطعْ) والدته وخرج إلى الشَّارع بعد المغرب، (**تهيئة قوة الفعل**)
- إذن؛ "سأتركُ" اللّعب خارج المترل في أوقات متأخِّرة "(**الفعل التأثيري**).

فمعرفة "الحدث" أدّت إلى فعل "**ملاحظة الوضع**"، ومعرفة السَّبب أدَّت إلى فعل "**طلب الإدراك**"، ومعرفة العلَّة أدَّت إلى فعل "**طلب الفهم**"، وفهم الوضع أدَّى إلى "**إعادة تشكيل الأفعال**" ليقع في النّهاية المقصد الكليّ وهو "فعل التَّرك". ففي المحادثة يؤثر كلّ فعل في المتلقّي بإيقاع أفعال كلاميَّة متتالية، والمقصد الكليّ هو بلوغ الغاية من "**العمل الكلامي**"[46].

وبعد هذه المشاريع اللُّغويَّة التَّعليميَّة يأتي المتعلّم لأداء الفعل التَّأثيريَ الّذي يجمع كفاءة التَّواصل مع خالقه بوصلِه بالحدث الكليّ "أحْمَدُهُ"؛ الّذي جاء بعد سلسلةٍ من الأفعال الإنجازيَّة مثل: "أشكرُ على النِّعم"، و"أعبدُ الله" و"أرحمُ الضَّعيف"، و"ألزَمُ الصِّراط المستقيم"، و"أبتعد عن الضَّلال"، وباعتبار أنّ هذه الأحداث جاءت نتيجة توفيقٍ من الله، ممَّا يجعل "الحمد" نتيجتَه الطبيعيَّة. فقولُنا "الحمد لله كلمة جليلة شريفة، فيجب على العاقل إجلال هذه الكلمة من أن يذكرها في مقابلة نعم الدُّنيا. بلْ يجب أن لا يذكرها إلا عند الفوز بنعم الدّين.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

ثم نعم الدّين قسمان: أعمال الجوارح، وأعمال القلوب، والقسم الثّاني أشرف"[47]، ويقعُ "الحمد"ضمن العمل الشّريف الّذي يجب السّعي إلى بنائه بسلسلة من الأعمال الإنجازيَّة؛ حيث يعدُّ "الفعل القلبيُّ" خلاصة تأثيرها.

8. الخاتمة:

لا ينكر أحد أن المشروع اللّسانيّ المعاصر مشروع واسع الأفق، ومعقّد التّركيب[48]، ويتّضح من خلال هذا التّصور التّعليميّ أن طبيعة التّواصل اللّغويّ عبر مكوّنات الخطاب القرآنيّ[49] من أجل بناء الأفعال الكلاميّة المنشودة، اتّخذت مسلكين اثنين: أوّلهما؛ وحدات خطابيّة مُباشرة تمثّلت في بناء الأفعال من خلال أحداث تواصليّة مباشرة؛ مثل:صلّ، اُترك، ارحمْ، لاتقترب، هل تعصي؟ يا غافل!. وتمثّلت في صيغ : الأمر والنهي، والاستفهام وغيرها. وثانيهما؛ وحدات خطابيّة غير مُباشرة تمثّلت في بناء الأفعال الكلاميَّة من خلال وسيلة تواصل إيحائيَّة ؛ كالقصة، والتّمثيليَّات الفنيَّة، والأناشيد والمحادثات... وغيرها. ومن أمثلة الأفعال الكلاميَّة: سأحمد الله، سأعبد الله، سأستعين بالله، سألتزم بالصِّراط القويم، سأقترب من الصَّالحين، سأبتعد عن العُصاة...إلخ.

وتوصّلنا إلى أنّ الوحدات الخطابيّة القرآنيّة لا يجب أن تُلفظ في نسقٍ لغويّ تداوليّ ضاغط أو غير واضح، كونها وحدات خطابيّة توظّف لبناء التمثُّلات الذِّهنيَّة عند المتلقي، وتنمية كفاءة التّواصل اللّغويّ، ثم بناء الأعمال اللّغويّة المستقبليّة في واقع الحياة اليَّوميّة في زمن لاحق [50].

ومن آفاق هذا المشروع التّعليميّ التّوجّه نحو تعميم النّموذج التّحويلي على سور قصيرة أخرى ذات أثر معتبر في شخصية تلميذ ما قبل المدرسة، مع الانتقال بتلك المشاريع التّنموية نحو مراحل تعليمية أكثر تعقيدا في مسار التّعلمات من طور تعليميّ إلى آخر. كما يمكن تطوير المبدأ التّحويلي ليظهر في محتويات البرمجيّات التّعليمية المتاحة على الأنترنيت. إنّ وضع معايير تقييم مخرجات هذه المشاريع ضرورة قصوى لقياس الفعالية وإظهار أثرها الفعليّ على سلوكيّات المتعلّمين اللُّغوية والخلقيَّة والمعرفيَّة وغيرها.

من سبل تفعيل هذا المشروع التّعليميّ وتيسير تنفيذه على الواقع التّعليميّ الجزائريّ نذكر البنية اللّسانيّة المعرفيّة؛ فأيّ مشروع مهما كان مدروسا لن يثمر إذا لم يرتكز على خلفية معرفيّة متينة، وذلك عند التّمكن من تحليل الأفعال الكلامية، وتمثيلها ذهنيًّا بشكل صحيح، تمهيدا لاستثمارها. وإنّ هذا سيكشف حتما على أفعال كثيرة يصعب تمثيلها جميعها؛ لذلك يأتي مطلب الانتقاء حسب حاجات الفئة في المرتبة الموالية، كي لا تكتظ التّمثلات في أذهان النّاشئة، ممّا قد يجعل أداء الطفل لا يرقى إلى الغاية المنشودة؛ ألا وهي التّواصل وتبادل الأثر، في بيئة تعليميَّة نشطة ومستمرة.

المجلد: (18) | العدد: (03) | السنة: 2026 | صفحات المقال: 414–431 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

9. الهوامش:

(1) ينظر: عبد الغني العمراني، **أساسيات البحث التربوي**. دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط1، 2013، ص 23–33

(2) جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، تر: أحمد الرحيم. منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان ، ط2، 1978ص 71–69

(3) عبد العظيم إبراهيم، **خصائص التعبير القرآني، وسماته البلاغية**. مكتبة وهبة، القاهرة، ط1. ج1،1992، ص 52

(4) يطلق عليها كذلك التسميات الآتية: **نظرية الحدث الكلامي، نظرية الحدث اللغوي، النظرية الإنجازية** (محمود أحمد نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر** ، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص59)

(5) ينظر: محمود أحمد نحلة، **المرجع نفسه**، ص 12–13

(6) *Stephen C.Levinson, **Pragmatics**.Cambridge university press, london,new york,1983. P226-278*

(7) ينظر: جوتس لانج، **مدخل إلى نظرية الفعل الكلامي**، تر:سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2012، ص95–97

(8) *Yule george,**Pragmatics,**oxford university press, 1996.40-45*

(9) *Austin J.L, **How to do things with words** , oxford university press.1962.*

(10) استفدنا من: المرجع نفسه، ص 94–118

(11) ينظر: المرجع نفسه.

(12) *Chomsky, N..**Knowledge of language as a Focus of Inquiry :Its nature ,origin and use**.New York:Praeger.1986.P 1-14*

(13) ينظر: أحمد مداس، **معالم في مناهج تحليل الخطاب**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2019، ص 11–12

(14) *Manas ray , **A Study On Ethonography Of Communication : A Discourse Analysis With Hymes "Speaking Model"**, journal of education and practice, vol 2, N0 6, 2011. P 35*

(15) *Hymes , D.H.. **On Communicative Competence**. In : J.Holmes.sociolinguistics. selected readings. Harmondsworth:Penguin,1972. pp269-293*

(16) ينظر: باتريس بافي، **معجم المسرح**، تر: ميشال خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2015، ص63–64

(17) **المرجع نفسه**، ص 68

(18) ينظر: **المرجع نفسه**، ص 66.

(19) ينظر: عبد القادر ملوك، **نظرية الأفعال الكلامية : دراسة عن الفعل الكلامي باعتباره مدخلا من مداخل فلسفة الفعل**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، ع 12، 2021، ص90.

(20) ينظر:محمد عابد الجابري، **مدخل إلى القرآن الكريم**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2006، ص 194–195

(21) ينظر: محمد أركون، **القرآن من التّفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّينيّ**، تر: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط2، 2005، ص 117

(22) ينظر: محمد رضا، **العرب والتربية والحضارة**. مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان. ط2. 1987، ص 27

(23) عبد الغني العمراني، **مشكلات أطفال ما قبل المدرسة**. دار الكتاب الجامعي، صنعاء. ط1، 2014. ص54

(24) ينظر: **المرجع نفسه**، ص 52–53

(25) الاستبانة ، السؤال (1)

(26) ينظر:جاكندوف وآخرون، **دلالة اللغة وتصميمها**، تر: محمد غاليم ، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1. 2007. ص23–24.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

(27) الاستبانة، السؤال (3)

(28) ينظر: محمد عابد الجابري، **مدخل إلى القرآن الكريم** ، ص422

(29) ينظر: جاكندوف. ر، وآخرون، **دلالة اللغة وتصميمها**، ص 15–16

(30) الاستبانة، السؤال (5)

(31) ينظر: نبيل عبد الهادي، **سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال**، دار وائل، عمان، ط1، 2004، ص 133–134

(32) استفدنا من: محمود أحمد نخلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص 42–43

(33) لم يتفق المفسرون القدامى على إمكانية دمج الآية "بسم الله الرحمن الرحيم" في سورة الفاتحة، فهي آية تتكرر في بداية كل سور القرآن الكريم، إلا في سورة "التوبة"، وهي نص يمكن قراءته قراءة لسانية بمفرده، باعتبارها نصا قصيرا، كما يمكن من خلال التحليل اللساني التوصل لموقف تقريبي يحل مسألة استبعاد أو دمج هذه الآية في "الفاتحة". (ينظر: محمد أركون، **القرآن من التّفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّيني**، ص**124**)

(34) ينظر: بول ريكور، **من النص إلى الفعل**، تر: محمد برادة، عين للدراسات الإنسانية ، القاهرة، ط1، 2001، ص 79–80

(35) محمد أركون، **القرآن من التّفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّيني**، ص 115

(36) ينظر: نبيل عبد الهادي، **سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال**، ص 143–144

(37) ينظر: جون سورل، **الأعمال اللغوية،بحث في فلسفة اللغة**، تر: أميرة غنيم، دار سيناترا، تونس،ط1، 2015، ص52–53

(38) استفدنا من: فان ديك، **النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي** ، تر: عبد القادر قنيني، دار إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص 236.

(39) استفدنا من: **المرجع نفسه**، ص237

(40) استفدنا من: **المرجع نفسه**، ص 239–240

(41) ينظر: محمد أركون، **القرآن من التّفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّيني**، ص 127

(42) استفدنا من : **فان ديك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، ص 240–241

(43) ينظر: محمد أركون، **القرآن من التّفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّيني**، ص 127

(44) ينظر: المرجع نفسه ، ص 132

(45) ينظر: بول ريكور، **من النص إلى الفعل**، ص170–173

(46) استفدنا من: فان ديك، **النص والسياق،استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، ص 297–298

(47) محمد أركون، **القرآن من التّفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّيني**، ، ص 140.

(48) روبرت دي بوجراند، **النص والإجراء والخطاب**، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 559

(49) ينظر: عبيدة خليل الشبلي، **اللسانيات والنص القرآني، مقاربات التحليل ودلالات الخطاب**، دار أكاديمية ريمار للنشر، تركيا، ط1 2023، ص87–96

(50) روبرت دي بوجراند، **النص والإجراء والخطاب**، ص 557.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

10. قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

الكتب العربية:

1. أحمد مداس، (2019)، **معالم في مناهج تحليل الخطاب**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1.
2. باتريس بافي،(2015)، **معجم المسرح**، تر: ميشال خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1.
3. بول ريكور، (2001)، **من النص إلى الفعل**، تر: محمد برادة، عين للدراسات الإنسانية ، القاهرة، ط1.
4. جاكندوف وآخرون،(2007)، **دلالة اللغة وتصميمها**، تر: محمد غاليم ، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1.
5. جون ديوي، (1978)،**المدرسة والمجتمع**، تر: أحمد الرحيم. منشورات دار مكتبة الحيلة، لبنان ، ط2.
6. جون سورل، (2015)، **الأعمال اللغوية،بحث في فلسفة اللغة**، تر: أميرة غنيم، دار سيناترا، تونس،ط1.
7. جوتس لانج،(2012)، **مدخل إلى نظرية الفعل الكلامي**، تر:سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1.
8. روبرت دي بوجراند،(1998)، **النص والإجراء والخطاب**، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
9. عبد العظيم إبراهيم، (1992)،**خصائص التعبير القرآني**، وسماته البلاغية. مكتبة وهبة، القاهرة، ط1. ج1.
10. عبد الغني العمراني،(2014)، **مشكلات أطفال ما قبل المدرسة**. دار الكتاب الجامعي، صنعاء. ط1.
11. عبد الغني العمراني،(2013)، **أساسيات البحث التربوي**. دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط1.
12. عبيدة خليل الشبلي،(2023)، **اللسانيات والنص القرآني**، مقاربات التحليل ودلالات الخطاب، دار أكاديمية ريمار للنشر، تركيا، ط1 .
13. فان ديك، (2000)، **النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي** ، تر: عبد القادر قنيني، دار إفريقيا الشرق، المغرب.
14. محمود أحمد نخلة،(2002)، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر** ، دار المعرفة الجامعية، مصر.
15. محمد أركون،(2005)، **القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدّيني**، تر: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط2.
16. محمد رضا، (1987) ، **العرب والتربية والحضارة**. مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان. ط2.
17. محمد عابد الجابري، (2006)، **مدخل إلى القرآن الكريم**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1.
18. نبيل عبد الهادي، (2004)، **سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال**، دار وائل، عمان، ط1.

المجلات:

1. عبد القادر ملوك، **نظرية الأفعال الكلامية : دراسة عن الفعل الكلامي باعتباره مدخلا من مداخل فلسفة الفعل**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، ع 12، 2021.

المجلد: (18)	العدد: (03)	السنة: 2026	صفحات المقال: 414–431	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

المراجع الأجنبية:

1. *Austin J.L, How to do things with words , oxford university press.1962.*
2. *Chomsky, N.Knowledge of language as a Focus of Inquiry :Its nature ,origin and use.New York:Praeger.1986*
3. *Hymes , D.H. On Communicative Competence. In : J.Holmes.sociolinguistics. selected readings. Harmondsworth:Penguin,1972*
4. *Manas ray , A Study On Ethonography Of Communication : A Discourse Analysis With Hymes ¨Speaking Model¨, journal of education and practice, vol 2, N0 6, 2011*
5. *Stephen C.Levinson, Pragmatics.Cambridge university press, london,new york,1983*
6. *Yule george,Pragmatics,oxford university press, 1996*