الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم والبحث العالي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية

العنوان:

التدريبات اللغوية في تعلم القواعد النحوية

-المرحلة الابتدائية أنموذجا-

السنة الخامسة ابتدائي

مذكرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في تخصص لسانيات تطبيقية

من إعداد الطالبة:

حمدان خيرة

تحت إشراف:

د.صادق فاطمة

أعضاء لجنة المناقشة		
	أستاذ مساعد "أ"	رئيسا
	أستاذة محاضرة "ب"	عضوا مناقشا
د/ صادق فاطمة	أستاذة مساعدة "أ"	عضوا مشرفا

السنة الدراسية: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم والبحث العالي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية

العنوان:

التدريبات اللغوية في تعلم القواعد النحوية

-المرحلة الابتدائية أنموذجا-

السنة الخامسة ابتدائي

مذكرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في تخصص لسانيات تطبيقية

من إعداد الطالبة:

حمدان خيرة

تحت إشراف:

د.صادق فاطمة

أعضاء لجنة المناقشة		
	أستاذ مساعد "أ"	رئيسا
	أستاذة محاضرة "ب"	عضوا مناقشا
د/ صادق فاطمة	أستاذة مساعدة "أ"	عضوا مشرفا

السنة الدراسية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

الحمد لله الذي أعاننا بالعمل وزيننا بالعلم وأكرمنا بالتقوى وأحملنا بالعافية نتقدم بإهداء عملنا المتواضع إلى كل من علّمنا العطاء دون انتظار، إلى من تحمل أسمائهم، راجين من المولى عز وجل أن يمد في أعمارهم وإلى كل من شاركونا رحم أمهاتنا والأخوة والأعزاء.

إلى كل العائلة، إلى من علّمونا حروف من ذهب وكلمات من ورد وعبارات من أسمى وأجمل العبارات في العلم، إلى أساتذتنا الكرام ونخص بالذكر الأستاذة الفاضلة الصادق فاطمة.

كما نهدي شكر خاص لكل من مدى لنا يد العون، وشجّعنا على هذا العمل المتواضع.

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لله عز وجلّ وهو خير الشاكرين والشكر من قدم نفسه في سبيل الأجيال ألا يستحق من أعظم التبجيل متبعين قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: أن الله وملائكته وأهل السماوات والأرض حتى النملة في حجرها وحتى الحوت، ليصلون على معلم الناس الخير.

التي أعانتنا على القصد وعلمتنا ما لم نكن نعلمه وأمدتنا بالعزيمة والإرادة لإنجاز هذا العمل المتواضع ونتقدم بالشكر إلى من قاسمتنا أعباء المسيرة ومشقة الطريق ولم تبخل علينا بما كان في وسعها تقديمه فكانت لنا نعم المرشد والموجه، الأستاذة الفاضلة الصادق فاطمة.

إلى جميع أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها، وشكر جزيل لأصدقائي (سايح زوليخة، درقاوي سهام، بويعقوب سارة وشرقية أمين).

والشكر لمن ساهم في طبع هذا العمل،

وشكر كثير لكل من ساهم ولو بالقدر القليل في دعمنا وتشجيعنا لإنجاز

هذا البحث من عائلتنا وأحبائنا.

مقدمة

اللسانيات التطبيقية هي علم قائم بذاته بعدما كانت فرعا من فروع اللسانيات العامة وانطلاقا من أهمية اللسانيات التطبيقية فقد أصبحت تدرس في كل التخصصات العلمية الخاصة باكتساب اللغة.

إتباعا على هذه الأهمية فقد تأتينا البحث في هذا المجال من أجل الكشف عن مجالاته وأهدافه ونتائجه في مجال تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية اللغة بصفة خاصة. وتتطلب طبيعة موضوع بحثنا: التدريبات اللغوية في تعلم القواعد النحوية، علاقة هذا التعلم بالتعليمية، نظريات التعلم، التدريبات وعلاقة التدريبات اللغوية بتعليمية اللغات.

للوصول إلى نتائج علمية يمكن تطبيقها في مجال اكتساب اللغات، وخاصة اكتساب اللغة العربية التي تتميز عن باقي لغات العالم بمفرداتها وترادفها ونحوها وصرفها وأصواتها وتواصلاتها المتعددة.

ولقد رسمت لبحثي هذا الخطة التالية:

مدخل بعنوان: اللسانيات مفاهيمها ومجالاتها.

الفصل الأول: نظريات التعلم والتدريبات اللغوية.

الفصل الثاني: المجال التطبيقي يختص بدراسة وصفية تحليلية لتعليم النحور في الطور الابتدائي وخاتمة تناولت أهم النتائج المتوصل إليها خلال البحث.

ولقد اعتمد بحثي على عدة مناهج نذكرها تبعا:

المنهج الوصفي.

المنهج المقارن.

وأخيرا المنهج الإحصائي.

ومن بين المصادر والمراجع التي اعتمدها البحث نذكر ما يلي:

1- محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، دار الغرب الإسلامي، الرّباط، 1987، ص217.

2- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2002م، ص9.

3- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسن الحاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب والمعرفة، الكويت، أكتوبر، 1983، ص70.

4- نايف خرما علي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، سلسلة علم المعرفة، الكويت، العدد 26، 1978، ص55.

ووكل باحثة فقد صادفتني عراقيل كثيرة أهمها كثرة المراجع والمصادر في هذا الموضوع الأمر الذي جعلني أحتار في اختيار أهمها فالمعلومات كثيرة ومتراكمة، ويصعب على الباحث عملية التوفيق بين ما نحن بصدد معالجته، ومن بين ما تعرض له الدارسون قبلنا، وبعد الأخذ والرد، فقد اخترت بعضها، وأرجو أن أكون قد وفقت في هذا الاختيار.

وختاما فإنني أتقدم إلى الأستاذة المشرفة التي لم تبخل بتوجيهاتها العلمية لتسديد عملنا وإخراجه على الشكل الذي هو عليه ولا يمكن لأي بحث أن يمتاز بالكمال ولكنه يعد دائما بمثابة فكرة أو تمهيد لما قد يعقبه من أبحاث تواصل، أو تصحيح، أو تنقد أو تضيقن.

حمدان خيرة

مدخل:
اللسانيات مفاهيمها ومجالاتها

توطئة:

إن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة،حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجيهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية[1].

فالحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات يقتضي بالضرورة المنهجية الحديث عن مفهوم اللسانيات التطبيقية وتحديد المبادئ الأساسية لهذا العلم ثم علاقتها بتعليم اللغات.

1- تعريف اللسانيات التطبيقية:

من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق وموحد للسانيات التطبيقية، وذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية من جهة وإلى حداثة اللسانيات (العامة) من جهة أخرى، فمصطلح اللسانيات كعلم la linguistique حديث العهد والنشأة لقد ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير F.De.Saussure مؤسس اللسانيات الحديثة[2].

بالرغم من أن الدراسات اللغوية القديمة قد تعود إلى آلاف السنين، اللسانيات هي «الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري »[3]، ويعرفها علماء الفقه في العصر الحديث «بأنها العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية»[4].

فاللسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية ظهر مصطلح اللسانيات أول مرة في ألمانيا linguistik، ثم استعمل في فرنسا ابتداء من سنة

---

[1] أحمد حساني، دارسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص130.

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2002م، ص09.

[3] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص09.

[4] حلمي خليل "مقدمة لدراسة علم اللغة"، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، ص9.

1826، ثم في إنجلترا ابتداء من سنة 1855[1].

أما اللسانيات التطبيقية فهي لا شك أنها أقل حداثة من اللسانيات، فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك[2].

لم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة إلا في حوالي 1947 وذلك في معهد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي. ثم بعد ذلك أسست لهذا الغرض مدرسة عرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة عام 1954م[3].

وبدأ هذا العلم ينتشر رويدا رويدا في كثير من الجامعات العالمية وذلك لأهمية وشدة الحاجة إليه. إلا أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها، تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها "لسانيات" و"تطبيقية" أي تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها (فهي تعليمية تربوية وإعلامية حاسوبية وغير حاسوبية ونفسية علاجية وغير علاجية واجتماعية...)[4].

وقد تتداخل عدة علوم لسانية مع بعضها البعض فتكون حقلا واسعا للدراسات حيث أثيرت عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية واللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية، ومن هذه الفروع أو الدراسات: صناعة المعاجم والمصطلحية ونظرية الترجمة، وهي من الحقول المعرفية التي تميل إلى التطبيق أكثر منه إلى النظرية، وهناك تحليل الخطاب، هل هذا الفرع يعتبر من الدراسات اللسانية النظرية أم من الدراسات اللسانية التطبيقية؟ ونفس

---

[1] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص09.

[2] محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987، ص217.

[3] الدكتور عبدوه الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،دار المعرفة الإسكندرية، 1995، ص8.

[4] شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، السنة 1990، ص184.

الشيء يقال في اللسانيات الحاسوبية، وفي دراسات الترجمة الآلية، وهما مجالان يقدمان في الجامعات الغربية تحت علوم الحاسوب وفروعه[1].

ومما سبق يتضح أنه ليس في الإمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحتها اللسانيات التطبيقية، إلا أنه يمكن القول بأن هناك مجالا واحدا يتفق عليه جميع اللسانيين ألا وهو تعليم اللغات وتعلمّها، وهو المفهوم السائد في فرنسا وغيرها من الدول الأوروبية الأخرى.

2- مجالاتها:

سبق وأن أشرنا أنه من الصعب حصر المجالات التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية إلا أنه تم تحديد مجالات الدراسات اللسانية التي تعد من أبرز اهتمامات اللسانيات التطبيقية والتي تدخل في مجالها[2]:

1 -تعليم اللغات وتعلمّها، ويعدّ هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.
2 -التخطيط اللغوي (مثل التعريب بمفهومه التخطيطي كتعريب الإدارة، أو تعريب التعليم...الخ).
3 -المعجمية وصناعة المعاجم.
4 -المصطلحية بفرعيها النظري والتطبيقي (أي ما يعرف بنظرية أو علم المصطلح، ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها...الخ).
5 -نظرية الترجمة أو علم الترجمة، أما التّرجمة الآلية فلها شأن آخر، فهي من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بآخر بنظرية الترجمة، غير أنها ترتبط من زاوية أخرى بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية، وميدان جديد بدوره بالذكاء الاصطناعي.

3- خصائصها:

إذا كان لكل خصائص ومميزات يختص بها فإن اللسانيات التطبيقية تتميز بجملة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

[1] محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، ص218.
[2] محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، ص185.

1- البراجماتية (النفعية) وذلك لأنها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، وثانيا لأنه الا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ما له علاقة بتدريس اللغة وتوظيفها في الحياة العلمية.

2- الفعالية، وذلك لأن هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة والطرق الناجحة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أو لغة أجنبية.

3- دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

4- اهتماماتها: تهتم اللسانيات التطبيقية بما يلي:

أ - وضع القوانين العلمية التي أثمرتها اللسانيات العامة موضع الاختبار والتجريب.

ب- استعمال تلك القوانين، والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها.

وبناء على ذلك فإن اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي للمعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة، واستثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها[1].

5- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات:

اللسانيات علم نظري يسع إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات الأجنبية.

وإذا تأملنا الحقلين، تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان إلى بعضهما باستمرار فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا علميا لاختيار نظرياته العلمية، والمربى بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث[2].

[1] محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، ص185.
[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، ص9.

للتعرف أكثر على دور اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات يقتضي منا ذلك تحديد بعض المفاهيم حتى نتمكن من معرفة العلاقة القائمة بينهما.

أ- الديداكتيك (التعليمية): لهذا المفهوم عدة تعاريف، نقتصر على ذكر ثلاثة منها:[1]

- الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية؟ أو تقنية ما؟ هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك على حلّها. (AEBLI, HANS)
- شق من البيداغوجيا موضوع التدريس.
- الديداكتيك بالأساس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها.

وتنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية، التي يلعب فيها المعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم، وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة، وكل هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ب- تعليمية اللغات: إن التعليمية عامّة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللساني، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق التعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها[2].

عرف هذا المصطلح عند نشأته اختلافات في دلالته من بلد إلى آخر لاسيما في الدول الغربية، فقد اختلفت مباحث دراسته بين فرنسا، وكندا، أما في إيطاليا وسويسرا فكان يشير إلى كل من علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي بينما نجده في بلجيكا يرادف (البيداغوجيا)، أما في الوقت الحالي فقد بدأت تتضح معالم

[1] عبد اللطيف الفارابي، محمد بيت يحيى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية.

[2] Colin, p09 Denis Genis Gérard, linguistique appliquée et didactique des langues, Pars, Armand.

هذا المصطلح حيث أصبح يدّل على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات، وتعلمها وطرق اكتسابها، وذلك بالاستعانة بجملة ن العلوم نذكر منها عللا سبيل المثال لا الحصر ما يلي:[1]

1 -علم اللسان بمختلف فروعه (اللسانيات العامة).
2 -علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي.
3 -علم الاجتماع وعلم الاجتماع اللغوي.
4 -علم النفس التربوي.

كما استفاد علم تعليم اللغات استفادة كبيرة من اللسانيات البنيوية والنحو التوليدي، حيث أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم وهكذا أدى التأثر المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية[2].

غير أن جل الدراسات اللسانية أقر أصحابها أن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم[3].

والجدير بالذكر أن تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك (تعليمية اللغات)، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية، ومنها:[4]

1 - المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها.

[1] الدكتور عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص17.
[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص7.
[3] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ، ص11-12.
[4] اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص69.

2 - المحيط الاجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووصفها ضمن لغات أخرى.

3 - المادة التعليمية، وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4 - التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرائق تعليمية، واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.

وقد تميّز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات والبحث الأدبي وعلم النفس وعلم الاجتماع والاثنولوجيا...وانطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث حول ديداكتيك اللغات الإجابة عن بعض المشكلات مثل:[1]

- النحو الصريح والضمين.
- مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي.
- مسالة العلاقة بين المحتوى اللغوي والنمو اللغوي للمتعلم.
- المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية، التعددية...)
- استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.

6- المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات:

كما تبين سابقا وجود علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات وقد استندت الدراسات في هذا الحقل إلى مبادئ تؤسس للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات لذلك فإن هذه المبادئ التي نحن بشأن الحديث عنها يمكن تخصيصها فيما يلي:[2]

المبدأ الأول: يتمثل هذا المبدأ في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام

[1] اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ص70.
[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص131.

اللغة المكتوبة نظامان متباينان[1]، ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أن تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، وما يجب ذكره هنا، هو أنّ الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز أساسا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة معينة.

ولهذا فإن فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما نبدأ بالمنطوق يعني ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

المبدأ الثاني: يتمثل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينه، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابدّ من توافرها لتحقيق النجاح المتوخي من تعلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

المبدأ الثالث: يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، حيث أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرّون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم-المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا فإن حاستي السمع والنطق معينتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية العظمية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم (بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات) تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام، ومن ثمة يظهر بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين الأفراد.

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص17.

المبدأ الرابع: يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نام لساني وفق اعتباطية المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.

كما لا يفوتنا أن نذكر أن اللسانيات العامة أثرت على نظرية تعليم اللغات وتعلّمها في مجالات متعددة منها:[1]

1- قاد التمييز المنهجي بين اللغة واللسان والكلام إلى منظور ديداكتيكي يرى أن ممارسة الكلام تعلّم للغة، يقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام. فلابدّ إذن من إقصاء النصوص القديمة في تقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام والتركيز على اللغة المستعملة في آنيتها دون الانشغال بتطورها.

2- الانطلاق من نظرية الدليل، وهذا يعي إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإيماءات، والاتصال مباشرة باللغة دون المرور بواسطة اللغة المنشأ، ولقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات الحركات والإيماءات (طريقة حدسية)، والصور والوسائل السمعية البصرية.

3- توجه الاهتمام إلى الجملة كأساس لتعليم اللغة تعلمها، فقد ظلت لسانيات الدليل والجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي من خلال التركيز على بنى الجمل والتحويلات داخلها (تشومسكي نفسه لم يتجاوز هذا الإطار)، ولم يتجه هذا الاهتمام إلى سياق التواصل ووضعيته وإلى العوامل التلفظية والتداولية والتفاعلية التي دعت إليها نظريات لسانية مثل: لسانيات النص والتداولية.

وحيث نتحدث عن تعليم اللغات وتعلّمها يجب أن لا ينصرف ذهنيا إلى بساطة القضية، فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات مثل:[2]

[1] محمد محمد يونس، "مدخل إلى اللسانيات"، ط1ن دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، 2004، ص15.
[2] محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، ص220.

1 - تعليم اللغة والتخطيط لها.
2 - طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها.
3 - تصميم اختيارات اللغة.
4 - إعداد مواد تعليم اللغة وتعلمها.
5 - اكتساب اللغة وتعلّمها.
6 - الوسائل المعنية في تعليم اللغة.
7 - الثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية.
8 - تحليل الأخطاء اللغوية.
9 - الدراسات التقابلية بين اللغات.
10 -محو الأمية.

إن اللسانيات العامة (النظرية) ما فتئت تقدم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللغات يقول كوردر [1]: «إن بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها...

وعلى معلم اللغات أن يستشير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»، ولذلك فإن الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة وطرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى، وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية، إذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية:

المتعلم-المعلم-المادة التعليمية (وهي هنا اللغة): ويطلق على هذه العناصر مجتمعة بغرض تنفيذ مكونّات الفعل التربوي، كيفية تتيح للتلاميذ التعلم على ضوء أهداف معينة بالعملية البيداغوجية.

تعليم اللغة: إن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب

[1] كلودير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر جمال صبري، مجلة اللسان العربي، م 14،ج1، المغرب، ص64.

هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار. وهناك بعض التساؤلات يجب أخذها بعين الاعتبار من أهمها: [1]

- كيف يمكن لنا أن نكون مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم؟
- ما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجحة؟
- وعلى أي مرتكز لساني نعوّل في تحقيق الغاية من العملية التعليمية؟

هذه التساؤلات لابد من أخذها بعين الاعتبار، لأن تعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن نجعل الطالب يشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادة التعليمية هو الهدف، لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها. فالمعرفة كما يقول نورمان ماكنري: «هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلم يزداد تعلما فن التعلم والمعلم هو صانع تقدمه»[2].

حينئذ يمكن لنا أن نقول أن اللسانيات تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنه بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها.

للسانيات وظيفة أساسة في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، ومن ثمة فإن معلم اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العملية والبيداغوجية، وبدونها سوف يعتذر عليه إدراك حقيقة ما يعلّم؟ ومن يعلّم؟ ومن هذه التساؤلات: ماذا نعلم؟ ما هي الحاجات التعليمية لدى المتعلّم؟ أيّة نظرية لسانية نعتمدها لتحقيق الغاية البيداغوجية؟ ولذلك فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسيء حتما إلى عملية التعلم، ولتفادي ذلك، لا بد من الفصل أولا بين القواعد اللسانية العلمية والقواعد اللسانية البيداغوجية

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص139.
[2] نورمان ماكنري، "فن التعلين وفن التعلم" ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973.

والتعليمية، وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة ، وبين كيفية استعمال اللغة[1].

المتعلم: لا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم[2].

للمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له ودور الأستاذ أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم [3]. وعليه، فالمتعلم حتى يستفيد من تعليم الأستاذ ومن الجهد الذي يبذله في تحقيق غاية تعليمية يجب أن تتوفر شروط التعلم.

المعلم: هو الركن الأساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم، ولهذه المكانة في عملية التعليم والتعلم، وجب عليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه المهمة الشاقة والنبيلة، حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، فالمفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا، قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي، ويمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها، كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ الجيد والتام استغلالا جيدا. يقول الأستاذ الحاج صالح: «أن يكون معلم اللغة قد تم إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته، والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص[4]، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص»[5].

المادة التعليمية: المادة التعليمية أو المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص141.
[2] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص28.
[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.
[4] عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973، ص41.
[5] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص41.

المعجمي) والأداءات والتمثلات الأدائية (الجانب الصوتي) والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي)، المعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية، وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم موزعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.

الطريقة التعليمية: أو المنهج هي مجموعة إجراءات وخطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوية لعملية التعلم والتعليم، وهي وسيلة تواصلية وتبليغية هامة.

فاختيار الطرائق الناجحة من مهام أستاذ اللغة، فكلما اهتدى الأستاذ إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت نتائج تعليمية جيدة إن لم نقل باهرة...

والحديث عن أهمية الطريقة التعليمية في نظرية تعليم اللغات يعدّ من أهم الموضوعات لما تجلبه الطريقة التعليمية الناجحة لعملية التعليم والتعلم من نجاعة وفعالية تسمحان للدرس اللغوي من تحقيق أغراضه التعليمية...

ختاما يمكن القول أن هناك تداخل كبير بين الدراسات اللسانية البحث من جهة، والدراسات النفسية والاجتماعية من جهة أخرى في تعليم اللغات، فتعليم اللغة وتعلّمها يتطلبان تفهما لنظريات نفسية وتربوية بالإضافة غلى النظريات اللسانية، كما يذكر رتشاردز وروجرز في كتابهما المشهور «مذاهب وطرائق في تعليم اللغات » وكذا الأمر مع طرائق التدريس حيث يظهر دور الدراسات التربوية بجلاء فيها.

لذلك أصبح حقل اللسانيات يشكل مصدرا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي وتكمن أهمية هذا الحقل على المستويين:

- على مستوى تنظيري حيث أن اللسانيات تقدم لديداكتيك اللغات إطارا مفاهيميا لإدراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللغة وتعلمها.
- على مستوى ميثودولوجي (طرائق التعليم)، حيث أن مناهج اللسانيات تفيد نظرية تعليم اللغات في تصوّر وبناء وضعيات ديداكتيكية.

الفصل الأول:
نظريات التعلم والتدريبات اللغوية

المبحث الأول: نظريات التعلم.

المبحث الثاني: التدريبات اللغوية.

المبحث الأول:

نظريات التعلم

مفهوم التعلم:

تعددت مفاهيم التعلم وتباينت من حيث المنظور الذي انطلقت منه، وأكثر تلك المفاهيم المفهوم الذي ساقه "كمبل" عن التعلم، إذ يرى أن التعلم «تغير نسبي دائم في إمكانات السلوك التي تكتسب كنتيجة للممارسة المغرزة ». (الزيات 2004، ص 27) فالأداء الذي يرافقه تعزيز يكسب المتعلم السلوك الصحيح، وتعلم طرق الأداء والاستجابات المختلفة في مواقف التعلم.

أما "ماكونال" (Moconnell) فيرى ان التعلم هو التغير المطرد في السلوك والذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد ومن ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح. (دندش، 2003:25).

فالتعلم مشروط بالظروف الخارجية التي تهيئ للفرد فرصة اكتساب السلوك، ودافعية الفرد وإرادته في الاستجابة لها لإحداث التغيير المطلوب في السلوك.

غير أن "جانييه" Gagne 1977 عرّفه على أنه «التغيير في قابليات الإنسان أو إمكاناته التي نشأت نتيجة الممارسة أو الخبرة أو التدريب. (الزيات، 28:2004) فالتعلم يشترط لحدوثه الممارسة والتدريب المتكرر الذي يفضي إلى اكتساب الخبرات والمهارات.

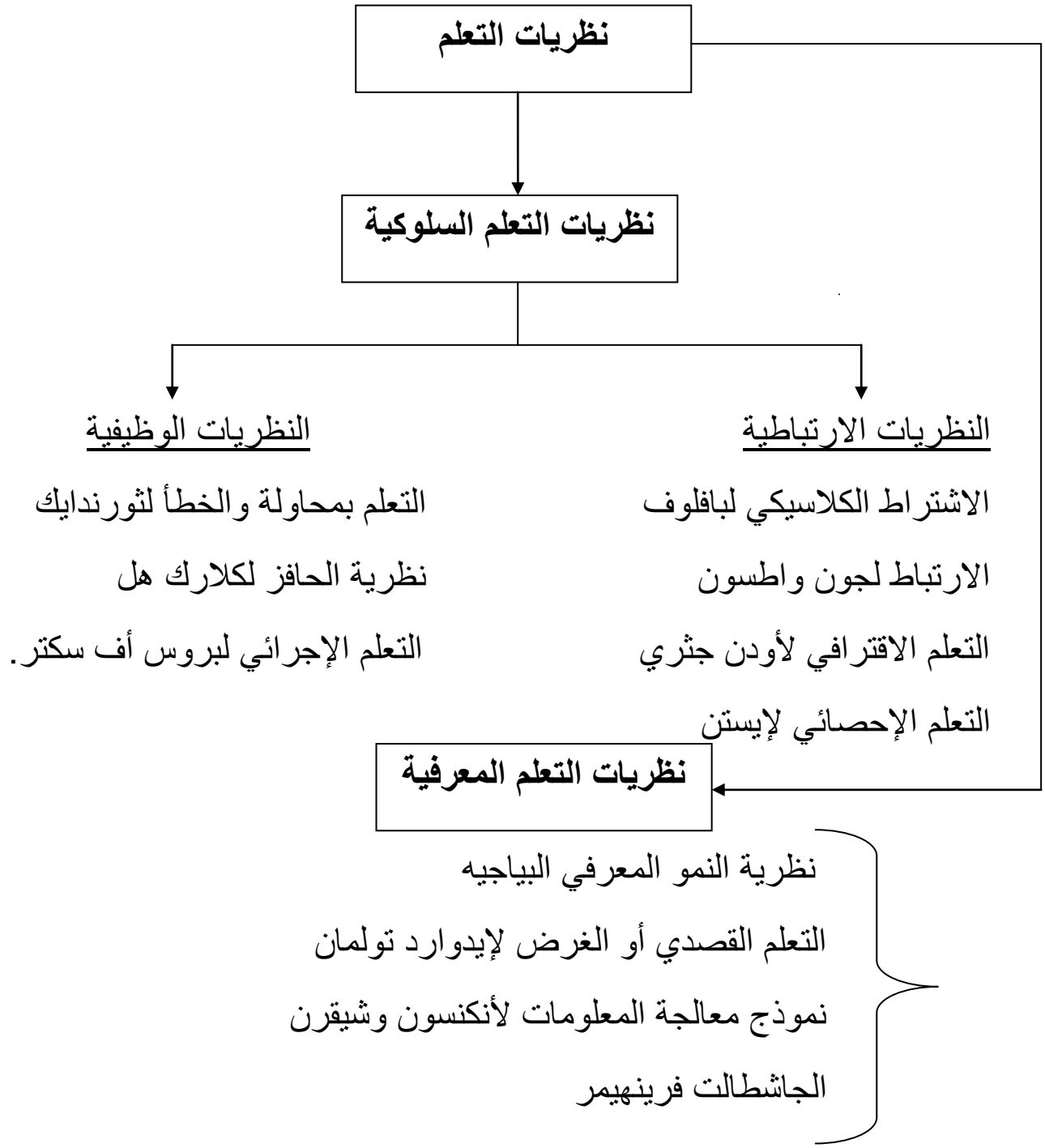
وعليه، يمكن تعريف التعلم على أنه «ذلك التغيير الذي يحدث في السلوك والمشروط بنضج الفرد وخبرات التعلم التي يتعرض لها، والمقترنة بقوانين ومبادئ تحكم التعلم»[1].

نظريات التعلم:

لقد قدمت نظريات التعلم كثيرا من الأفكار والتجارب الملائمة للعملية التعليمية، وهذه الأفكار والتجارب هي عبارة عن مساهمات فعالة لعلماء النفس التربوي في عملية التعلم الناجح، وبها تحدد الإدارات التعليمية من جامعات وغيرها فلسفة التعليم عندها لأن: «النظرية هي مجموعة من الأبنية أو المفاهيم

[1] إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 2004، ص11.

المتفاعلة والتعارف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وبذلك إيجاد علاقات بينهما بهدف الظاهرة والتنبؤ بها»[1].



[1] كفاح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنسر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2022، ص7.

نظريات التعلم:

1- تعريف النظرية: عرفها (لن ينجز) مجموعة من الأبنية والمفاهيم المتفاعلة أو تعريف افتراضات والقضايا ما الذي تمثله وجهة نظر منظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها.

ويعرفها (هول ولينزي 1974) أنها مجموعة من القناعات أوجدها صاحب النظرية وتعرف النظرية بأنها مجموعة من القضايا والتقرير بعضها بديهيات وبعضها افتراضات 1981 أما جرنيت 1971 نظرية أنها مجموعة من المفروض طريقة استخدام التوصل إلى قوانين تجريبية ومن ثم تعطي هذه النظرية توضح لهذه التجارب[1].

ومنه فالنظرية لها عدة معاني تختلف باختلاف المواقع التي استخدمت فيها أما في المجال العلمي فهي تشير لنموذج شرح ظاهرة أو ظواهر معينة ويمكن التنبؤ بها بإحداثها المستقبلية النتائج "التجريبية تدعيم النظرية وتعطيها تأكيد أكثر وأكثر بعد ظهور هذه النظرية.

1-1- النظرية السلوكية: من أظهر هذا الاتجاه العالم ب ف سنكر ويسمى البعض من هذه النظرية الاشتراطية الحديثة وقد تركز كتبا سنكر على الاشتراط الإجرائي وبرمجة التعليم والتحليل التجريبي للسلوك وهذا الذي أعطاه أهمية بين علماء الناس وجعله أكث احترافية في الدوائر الأخرى.

ومنه فالنظرية لها عدة مسميات النظرية الاشتراطية الإجرائية، النظرية الإجرائية، نظرية التعزيز الإجرائي، نظرية التعزيز، النظرية السلوكية الحديثة[2].

إن مجمل ما ذهبت إليه النظرية السلوكية أن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق من خلال دراسة سلوك كائن بحيث يتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية، "وتسلم بأنه لا استجابة من دون مثير وأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين المثير الاستجابة بحث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فالاستجابة المرتبطة به هي تظهر أيضا مرة أخرى مثلا: تعلم الطفل اللغة عن

[1] ينظر فؤاد البهى اليسد، الأسس النفسية للنمو العقلي، ط1، 1956، دار الفكر العربي، ص50-51.
[2] ينظر يوسف محمود القطامي، نظريات التعلم، ط1، 2005، ص124.

طريق حدوث الارتباطات بين الألفاظ والأشياء الذي ترمز لها هذه الألفاظ فالتعلم هو عملية تكوين عادات التي يحتوي الحقل تعليمي على سلسلة من الارتباطات بين المثير والاستجابات[1].

ويعرّفها (ثورندايك) بأنه سلسة من التغيرات في سلوك الإنسان [2] من هو في التعليم عملية تعتبر سلوك الإنسان وتشمل النظرية السلوكية على:

- النظرية الوظيفية وتضم عدة نظريات ومن بينها داورد ثورندايك نموذج الخطأ والمحاولة، ونظرية بورس فردريدك سنكر التعلم الإجرائي.
- النظرية الارتباطية وتضم عدة نظريات ومن بينها نظرية بافلوف (الاشتراط الكلاسيكي).

أ- نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي:

وهي "أول نظريات الافتراضية ظهور وأكثرها شيوعا" ومؤسسها عالم السيولوجيا الروسي ايفيان بافلوف.

تجربة (بافلوف) قام بافلوف بإجراء تجربته على أحد الكلام الذي ثبت فيه وعاد ليقيس كمية اللعاب التي تسيل منه عند تقديم الطعام، وكانت تقلع جرسا معبأ ثم يقدم له الطعام (اللحم) وعند تكرار هذا الفعل يدق الجرس دون أن يقد له الطعام فوجد أنه اللعاب يسيل حتى وإن لم يقدم له مسحوق اللحم بعده [3] فنجد في هذه التجربة المثير الطبيعي (مسحوق اللحم).

ب- تفسير الاشتراط الكلاسيكي عند (بافلوف):

فسّر بافلوف ظاهرة سيلان اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس بأن صوت الجرس أكسب الحيوان القدرة على سيلان اللعاب ويطلق على هذه الظاهرة الفعل المنعكس الشرطي[4].

---

[1] ينظر يوسف محمود القطامي، نظريات التعلم، ط1، 2005، ص21.
[2] عبد الحميد عبد المجيد عبد الحميد حكيم، نظريات التعلم، العدد 5، 2003، ص10.
[3] محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق ببيروت، ط 2، 2007، 205-202.
[4] محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان =، الأردن، ط1، 2007، ص100.

وقد أطلق بافلوف على المثير الطبيعي للطعام المثير الغير شرطي وعلى الاستجابة الطبيعية الغير شرطية ثم أطلق على المثير الخارجي (صوت الجرس) المثير الشرطي وعلى الاستجابة الغير طبيعية (سيلان اللعاب بمجرد سماع الصوت) الاستجابة الشرطية.

ويمكن صياغتها في معادلة كالآتي:

م1+م2 مع تكرار› س1+س2 وبالتالي نتحصل على م2›س1[1].

ج- قوانين التعلم عند (بافلوف):

ج1- قانون التنبيه أو الاستثارة:

يتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الاشتراط في حال تمت المزاوجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي، مما يؤدي إلى أن يكسب المثير الشرطي خواص المثير الغير الشرطي فيقال عنهم أنه قد أكسب خاصية التنبيه لقد أصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية[2].

ج2- قانون التعميم:

وهو انتقال آثار المثير الشرطي إلى مثيرات أخرى تشبهه كما زاد التشابه كان احتمال انتقال التعميم كبيرا مثال: الإنسان الذي تلسعه نملة إلى جميع الحشرات كأنها قادرة على إحداث نفس الألم الذي سببته النحلة[3].

ج3- قانون التمييز:

هو قانون مكمل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه فإن التمييز استجابة للمختلفات وتعني بين المثير الأصلي والمثيرات المتشابهة به ويعني أن الكائن الحي يستطيع بين الحشرات الموجودة في الموقف التعليمي لذلك لا تحدث

[1] محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، ص100.
[2] ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة ترجمة علي حسين الحاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب والمعرفة، الكويت، أكتوبر، 1983، ص70.
[3] ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص71.

استجابة المعزز وبثاني لا تبقى إلا الاستجابة المعززة بينما الاستجابات الأخرى يحدث لها انطفاء[1].

ج4- قانون الانطفاء:

الارتباط الشرطي يضعف تمضي الزمن وبكثرة تكرار التجربة فالارتباط قد يضعف بسبب كثرة غياب المنبه الحقيقي هو الطعام، ويعني عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة ولا تخفيه المثير الغير شرطي في الاستجابة لهذا المثير الشرطي تتوقف في نهاية الأمر[2].

ج5- الاسترجاع الثقافي:

اكتشف بافلوف أنه بعد الانطفاء فإن الانعكاس الشرطي يميل مرة أخرى بعد فترة راحة ونسمي هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي[3].

وذلك أن الانطفاء لا يؤدي للزوال الاستجابة هنا، بعد فترة من الزمن لا تحدث أي دعم للاستجابة الشرطية تعود الاستجابة بمجرد رجوع المثير الشرطي.

ج6- التعزيز:

إن التعزيز والتدعيم شرط لابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي وذلك أن العامل الحاسم في التعليم الشرطي هو التعزيز[4].

فلكي يصبح الجرس قادرا على استدعاء اللعاب فلا بد أن يقدم الطعام للكلب إثر سماعه لصوت الجرس وبهذا فالتعزيز هو الخيط الذي يوحد العناصر في الموقف ويجعل منه كتلة سلكية ترابطية.

استنتج من خلال هذه النظرية أن أهميتها تكمن في مجموعة القواعد المستمدة منها والتي أعطت أبعاد كثيرة لتفسير سلوك الكائن الحي وهي تعتبر

[1] ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص72.
[2] ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص72.
[3] ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص72.
[4] ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص74.

نقطة انطلاق لنظريات أخرى أما في حقل التدريس كان قانون تعزيز من أبرز القوانين استخداما ونجاعة.

كما نشر إلى أن تعلم الاستجابة الشرطية ليست بالأمر السهل إنما بتوفير على عدد من الشروط وذلك بإكثار من التدرب والتحكم في الموقف والتأكد من المثيرات التي يتعرض لها المتعلم وتحديدها.

د- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورندايك):

كان ثورندايك من الأوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعليم بحدوث ارتباطات بين المؤثرات والاستجابات ونرى أن أكثر التميز عند الإنسان والحيوان على حد السواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ، ولهذا سميت بهذا الاسم.

أما الطريقة في البحث كانت تقوم على المشاهدة وحل المشكلات وذلك مثلا:

- وضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة (كم محاولة الهرب من مكان يحبس فيه)[1].

ترتيب توجيهات الإنسان أو الحيوان.

اختيار الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة.

مراقبة سلوك الحيوان والإنسان وتسجيل هذا السلوك.

هـ- مفاهيم التعلم في نظرية (ثورندايك):

هـ1- المثير: أي شيء يتعرض له الكائن سواء كان مصدره داخليا أو خارجيا.

هـ2- الاستجابة: هو السلوك العضلي أو الغدي أو الكلامي الانفعالي أو الاجتماعي أو العقلي يريده الكائن الحي على المثيرات[2].

العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة سبب بنات الجامعة لا يجود هـ 1 إلا بوجود هـ2.

[1] عبد المجيد تواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 4، 2003، ص319.

[2] ينظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص19.

هـ3- الارتباط: وهو الارتباط المثير بالاستجابة وفي تجارب الاستجابة تقوى بالتمرين لا بالتكرار[1].

هـ4- الاستعداد: يقصد به القدرة على إكساب أنماط المعرفة والمهارات.

هـ5- الإثارة: ولها معنيين وهو أي عامل خارجي يتعرض له الكائن الحي وبالتالي تغير داخلي في الكائن الحي نفسه أي عامل خارجي[2].

و- قوانين في نظرية (ثورندايك):

و1- قانون الأثر: يشير هذا القانون إلى تقوية الارتباطات أو أضعافها نتيجة لما يترتب على حدودها من نتائج وضعها على النحو الآتي ارتباطات بين الأوضاع مثيرته معينة أو استجابات معينة وإن كانت هذه الاستجابات متنوعة بحال من السرور أول الرصف أو الإشباع إذا كانت هذه الحالة بحالة من الضيق والإزعاج[3].

و-2 قانون الاستعداد فسّرها بثلاث حالات:

إذا كان الكائن الحي مستعد ومهيأ عصبيا وفيزيولوجيا نتيجة حافز قوي لأداء فعل ما فإذا كان ذلك يؤدي إلى أدائه بارتياح ويسير التعلم كثر تقدسا وأكثر ميلا لتعلم ونجدها في الفاعلية واختصارا الخطأ.

إذا كان الكائن الحي مستعدا فسيولوجيا ومهيأ لأداء فعل ما ولم يؤده أو لم تتح له الفرصة لأدائه. فهذا يبحث عن ضيق وعدم الارتياح ويصعب تحقيق التعلم.

إذا كان الكائن الحي مستعدا فسيولوجيا وعصبيا مهيئا لأداء أفعال ما. أجسر على أدائها يبعث بضيق ويصعب على الكائن التعلم[4].

و3- قانون التكرار والترتيب: ينقسم القانون إلى فرعين:

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص77.
[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص77.
[3] ينظر عبد المجيد تواتي، من نفس التربوي، ص321.
[4] عبد المجيد التويت من نفس التربوي، ص323.

- قانون الممارسة: يشير إلى تقوية الارتباط بين المثير والاستجابة نتيجة الاستعمال والمشاركة وذلك حتى تكون النتائج مرضية.

- قانون الإهمال: ضعف الارتباط بين المثل والاستجابة نتيجة لإهمالها وعدم ممارستها وذلك لعدم تحقيق الرضا.

قال (ثورندايك) في المرحلة الأولى من أعماله بقانون التدريب وأيد مبدأ التعلم من خلال العمل أنه غيّر موقفه بعد ذلك اتجه لعدد من التجارب قام بها وقال بأن التدريب في ذاته لا يحسن الأداء بل يجب اقترانه بقانون الأثر[1].

نصل مما سبق إلى الاهتمام بالتدرج في عمله التعليمي والانطلاق من السهل إل الصعب ومن الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة حتى فهموا على التلميذ.

كما نستنتج أن هذه النظرية ربطة مبدأ التعلم (تعلم والخطأ) لأن ثورندايك يرى "أن التعلم محاولة والخطأ اختيار والربط هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه إكساب المهارات الجديدة"[2]

1-2- النظرية الإجرائية: التعلم بالتعزيز (سكنر) وهو من علماء النفس الارتباطين لتنمية إلى "مدرسة ثورندايك" وارتكز على التعزيز كعمل أساليب في عمالية التعلم التي تهدف إلى حل مشكلات التربية[3].

النظرية الإجرائية كما تتمثل في أعمال سكنر "هي شكل آخر من أشكال نظرية التعلم، ولما كانت هذه النظرية نسق منتظم لأبحاث علم النفس فإنه أشار إليها باسم التحليل التجريبي للسلوك ويطبق على الذين يقومون بذا التحليل محللي السلوك كما يطلق عليها أخرى مثل الشرطيين الإجرائيين"[4].

النظرية الإجرائية السلوكية موضوعها الأساسية هو السلوك واهتم بدراسة أمراض السلوك، دراسة السلوك نفسه، وقد تبنى مفهوم الإجرائية على أساس

---

[1] عبد المجيد تواتي، منالنفس التربوي، ص324.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات دون المتطوعات الجامعية، ط 2، 2009، ص62.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص86.

[4] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص127.

توصل إليه الباحثون «أن الآثار السابقة المترتبة على الاستجابات وهي محددات هامة للسلوك»[1].

أ- أساسيات نظرية (سكنر):

لقد بنى (سكنر) نظريته على مجموعة من أساس والتي تعتبر الحائز الذي تقوم عليه النظرية نوضحها كالآتي:

أبحاث سكنر تحت ما يسمى بالمثير والاستجابة بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات.

استجابة تحدث كرد مثير محدد البكاء الناجم عن تقطيع البصل فالبكاء هنا استجابة لمدبر محدد أي معروف.

استجابة التي تحدث دون وجود مثير محدد مرتبط باستجابة معينة وهي التي تطلق عليها اسم الإجراءات التي تعرف بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها.

مثال: فإن ركوب السيارة وركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما، كلها استجابات وإجراءات مشابهة وليس داعي لوجود افتراضي ووجود مثير محدد بحدثها فنوع الأول من الاستجابة ينجم عن سلوك الاستجابة والنوع الثاني ينجم عن سلوك حركي[2].

يرى سكنر أن العلاقة التي تساهم في اكتمال النظام الاشتراط الإجرائي متعددة لكن أكثرها فاعلية هي المكافأة والتعزيز بالاستجابة تؤدي إلى نتائج، والنتائج هي بدورها تؤدي إلى زيادة الاستجابات أي أنها تعزز الاستجابة الأولى.

وهذا ما يصطلح التعزيز الإيجابي تؤدي إلى تناقض الاستجابات أو ما يعرف بالتعزيز السلبي[3].

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسات مقارنة، ص133.

[2] ينظر نايف خرما علي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، سلسلة علم المعرفة، الكويت، العدد 26، 1978، ص55.

[3] ينظر نايف خرما علي الحجاج، تعليمها وتعلمها، ص55.

ومن هنا فإن التعزيز "حدث من أحدث المثيرات ظهر في علاقة عملية ملائمة مع الاستجابة ويميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة أو زيادة هذه القوة أو قوة العلاقة بين المثير والاستجابة أو العلاقة بين المثير والمثير"[1]

أما المفهوم الثالث عند سكنر فهو ما يعرف باسم تمايز الاستجابات فالاستجابة لا تحدث إلا مرة واحدة وذلك لأن الاستجابة المشابهة ليست مماثلة أو مشابهة تماما لكنها تشترك في مظهر العامة وهي لا تجعلنا نقول عنها أنها مشابهة.

نستنتج أن التعزيز في السلوك التلقائي أنها تتفوق على ارتباطه بالاستجابة لا بالمثير وهنا نستنتج أن ركز على التعزيز كونه المساعد الكبير لنجاح عملية التعلم كما نلاحظ أن سكنر في تجاربه كان علمي في منهجه لهذا كانت نظريته حاله من التناقضات واهتم بالوقائع الموضوعية.

1-3- مفهوم النظرية الجشطالتية:

الجشطالتية جزء من مصطلحات علم النفس، والكلمة تعني ما يكون أقرب الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية والكل المنظم.
والجشطالت كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام أو نظام فيه الأجزاء المكونة له مترابطة بينها وما بين الكل ذاته، والجشطالت هو النقيض للمجموع إذا المجموع ليس أكثر من حزمة أو سلسلة من القطع أو الأجزاء الذي قد تكونوا ملصقة بعضها البعض بطريقة عشوائية ومن رواد النظرية الجشطالتية (ماكس فريتمر)، (كورت كوفكا وبافلوف)[2].

ومن التعريف السابق أن النظرية الجشطالتية تسير وفق نظام متسلسل ومتناسق بحيث تكون الأشياء واضحة ومفهومة.

[1] أحمد حساني، دراسات في البيانات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط2، 2009، ص262.
[2] ينظر علي الحاج عطية محمود هناء، نظريات التعلم، دراسات مقارنة، عالم المعرفة، أكتوبر، 1983، ص203.

أ- القواعد التي قامت عليها نظرية الجشطالت:

أ-1- علاقة الكل بالجزء: تنص على أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء التي تكون الكل أي أن الكل يختلف عن مجموع أجزائه [1]. معناه أن الكل ليس هو الجزء مثال المربع ليس مجرد 4 أضلاع و 4 زوايا، إنما هو مجموع تلك الأضلاع وزواياها.

أ-2- ماهية الإدراك في النظرية الجشطالتية: فهي تقوم على محددات عملية الإدراك التي تحدث من خلال تنظيم لمجموعة من المثيرات في وحدات منظمة قابلة للإدراك ومدى قدرة الفرد على تفسير العملية الإدراكية.

مدى قدرة العقل على استقبال المثيرات الحسية هذا ما تجاهله السلوكيون في نظرياتهم السلوكية حيث أهمل دور العقل في تفسير السلوك الإنساني[2].

1-4- النظرية المعرفية:

النظرية المعرفية معنية بالعمليات الذهنية والمعالجات ومالمداخلات المستمرة في موضوع التعليم بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئته التعلم المعرفية ونفترض أن النظرية المعرفية أن التعلم المعرفي (التفكير) هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العامل المحيط به، عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوفرة لدية وتختلف نوعية المادة العلمية الذي يستوعبها الفرد والمثال على ذلك قد يحصر طالبان درسا ما، ولكن يختلف كل منهما في مدى فهمه، وكيفية استيعابه للهدف أو الدرس باختلاف أسلوب تعلم طريقة معالجة الطالب للمادة المعروفة أمامه[3].

نستنتج أن هذه النظرية معينة بالعمليات الذهنية أي تعتمد على كل ما هو متعلق بالتفكير نأخذ مثال لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية الحساب مثال 5+5

[1] ينظر علم النفس التربوي، عبد الله رويدا زهير، ط 1، 2013م، 1434هـ، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ص196.
[2] ينظر علم النفس التربوي عبد الله رويدا زهير، ص196.
[3] ينظر يوسف قطاني، النظرية المعرفية في التعلم، ط 1، 2013م، 1434هـ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص32.

فنلاحظ هنا أنه يقوم باستعمال الخشيبات لحل تلك العملية وبالتالي هنا هذه العملية أثارت تفكيره معناه المعلم هنا استخدام ذهنه في حل هذه العملية.

أ- أسس النظرية المعرفية:

- اعتماد على نوعية ومستوى معالجة موضوع التعلم أو الممارسة.

- الاعتماد على المستوى الذي يتم فيه استقبال ومعالجة المادة موضوع التعلم.

- الاعتماد على فاعلية الممارسة على طبيعة وخصائص البناء المعرفي للفرد[1].

النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الأسس أن النظرية المعرفية تعتمد على معالجة موضوع التعلم موضوع المفتح لتعلم وكذلك النظر المستوى الذي يعالج فيه موضوع التعلم الخصائص التي تبنى عليها المتعلم أفكاره المعرفية.

1-5- النظرية البنائية أو البنائة لـ (بياجيه):

أ- مفهوم نظرية (بياجيه):

من النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية وتمثل هذه المدارس التساؤلات التالية: كيف يتعلم الفرد؟ كيف يتذكر معارفه؟ ما تختلف فرد عن فرد آخر من معارفه بالرغم أنهما خضعا لنفس الظروف؟

تضم المدرسة المعرفة نظريات عديدة ولعل أبرزها نظرية التي تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية[2].

ب- المفاهيم العملية الأساسية التي تقوم عليها النظرية:

بالرغم من ازدهار علم النفس الأمريكي إلا أن (بياجيه) بنظرياته ورؤيته الجديدة التي تختلف عليهم تماما واستخدام بياجيه مفاهيم جديدة تختلف وغير مألوفة في ذلك الوقت..

- مفهوم النمو عند (بياجيه).

[1] ينظر حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي، 1: 2007م، 1427هـ، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، ص32.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص214.

هنالك اتجاها في التفسير النظري أي لعملية النمو.

- الاتجاه الميكانيكي: وهذا الاتجاه يمثل عملية تعلم التي تغيير إطار المدخلات و المخرجات[1].

بمعنى ما للإنسان من مؤثرات داخلية وخارجية يحدث قدرا من التغيرات يناسب مع هذه المداخلات.

- الاتجاه البنيوي: يرى (بياجي) أن النمو يتميز بظهور أبنية جديدة، وهذه الأبنية ليست إضافات كمية فحسب بل تعتبر في التنظيم فإذا نظرنا مثلا إلى كيفية اكتساب الطفل للغة نجد أن الاتجاه الميكانيكي يرى بأن النمو يحدث كميا فمن استخدام كلمة إلى كلمتين إلى ثلاث كلمات وصولا إلى الجملة، أما في الناحية البنيوية فإن الانتقال تعتبر عملية إعادة تنظيم أساسه المعرفي والسمعية التي تؤدي إلى تكزين البناء التالي (بعد الذي ...)[2].

- القضايا الأساسية في (نظرية بياجيه):

التعليم: حيث يرى (بياجيه) أن التعلم الحقيقي والذي له معنى هو "التعلم الذي ينشئ التأمل والتروي في التعزيز يأتي من البيئة مكافئة بل شيء قديم يخفيه حديث صندوق ما قد تعلم من وجهة نظر الخريطة المعرفة الموجودة في المجال فهو قد تعلم في الواقع ما هو أكثر من مجرد الاستجابة للتمثيل"[3].

المعرفة: اهتم (بياجيه) منذ البداية بأصل المعرفة والكشف التي يتم من خلالها تطور مثل هذه المعرفة نظرا لتخصصه في مجال البيولوجيا فأدرك بإمكانية توظيف المفاهيم ومبادئ علم الأحياء لدراسة النمو المعرفي لدى الأفراد ولذلك نرى اهتمام بياجيه أنصب على:

- تدارك الطفل هذا العلم الطريقة التي يفكر بهذا العالم.

---

[1] ينظر: محمود عبد المنعم الكيلاني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم أنماط التعلم، مكتبة الفلاح، النشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1992، ص609.

[2] ينظر: محمود عبد المنعم الكيلاني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم أنماط التعلم، ص609.

[3] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- كيف يتغير إدراك وتفكير لهذا العالم بين مرحلة عمرية إلى أخرى[1].

- النمو العقلي إلا أفضل على النمو الجسمي عند بياجيه ونرى أن عامل النمو يقتصر على النضج البيولوجي هل هناك عوامل أخرى وهي التدرب وكتاب الخبرة والتفاعل الاجتماعي.
- يميز (بياجيه) بين نوعين من المعرفة الصورية "التي تعتمد على التعرف على شكل العالم المثيرات وبذلك هي لا تنبع من المحاكمة العقلية" أي هي لا تنبع من تحليل العقل بل هي معرفة لصور عامله مثل الرضيع يميز زجاجة الحليب فيمصها كما أنها تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة.

المعرفة الإجرائية: وهذه المعرفة «تنبع من المحاكمة العقلية ما يطلق عليها بياجيه اسم معرفة الإجراء وهي التي تطوي حالة التواصل إلى الاستدلال على أي مستوى من المستويات»[2].

مثال: أن يعني الكره حجمها عندما توضع مع كرات أكبر، وتبقى كما هي عندما توضع مع كرات أصغر.

يرى (بياجيه) إلى أن المعرفة الإجرائية تقوم على الاستدلال فهي تهتم بالأشياء وليست في حال السكون في حال التغيير»[3].

وبصفة عامة في المعرفة الإجرائية تهتم بالأشياء في حالاتها السابقة التي حالتها الحالية. أما الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة لخطة معينة.

- الخبرات الفيزيائية: الطفل الذي ينجز إلى خبرات فيزيائية تكون أكثر من ما في استقالة من مرحلة إلى أخرى «أن الأعمال الفيزيائية طبقا لبياجيه نوعان من الخبرة. هما الخبرة الفيزيائية والتي تتطلب العمل العضلي والخبرة المنطقية: الرياضية هو الذي تظهر في التعامل مع الأشياء يقصد تعامل مع الأشياء معرفة نتائج النشاط»[4].

[1] ينظر عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار المشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.
[2] نايف خرما علي حجاج، مفتاح حجاج اللغات الأجنبية، تعليم ما تعلمها، ص61.
[3] نايف خرما علي، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص61.
[4] نايف خرما علي، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص61.

إن التفاعل بين الخبرة والنشاط يترتب عن ذلك معلومات يكسبها الطفل وتؤثر عليه في مراحل نموه المعرفي الذي يمر بها.

- المرحلة ما قبل الإجرائية: وهي تمتد من السنة الثانية إلى السابعة لا يزال فيها الطفل غير قادر على التحكم في العمليات العقلية واستعمالها بطريقة منظمة «يبدأ الطفل في معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وليست مجرد معرفة قائمة على الأفعال الواقعية ويصحون على وعي أكثر تلك الأشياء التي عرفها في المرحلة الحسية السابقة»[1].

وتنقسم هذه المرحلة إلى:

الفترة الأولى: فترة التفكير الحدسي 4-7 سنوات ويكون حكم الطفل على الأشياء بما يظهر منها كما أن التفكير يكون في هذه الفترة على:

الانتباه: انتباه الطفل على كل شيء يهتم به ويميل إليه.

الذاكرة: القدرة على الاسترجاع التذكر المعلومات[2].

- المرحلة الإجرائية:

وتسمى بمرحلة المفاهيم الحسية وتمتد من 6 إلى 12 سنة «الأطفال يطورون قدرتهم على التفكير الاستدلالي وهذا الاستدلال محدود نطاق ما يشاهد الطفل ومن هنا سميت هذه المرحلة بالمرحلة الإجرائية المحسوبة »[3] بحيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي المنظم.

- المرحلة الإجرائية الصورية (المجردة):

تبدأ هذه المرحلة من 12 سنة إلى سن الرشد أطفال خلالها التوصل إلى الاستدلال عن طريق الاستدلالات الأخرى على سبيل المثال، يستطيعون القيام بعملية ما

[1] محمد باسم، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2004.
[2] ينظر ممدوح عبد المنعم الكناني، أحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم، ص390.
[3] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ص287.

(كعملية الفلسفة في الحساب). بناءا على ما يتواصلون إليه من نتائج عملية أخرى وهي الضرب[1].

نستنتج مما سبق أن نظرية (بياجيه) لها آثار كبيرة على النمو العقلي في التعليم كما أنها تنظم بطرق تدريب ما يتماشى مع التفسيرات التي قدمها "بياجيه" مناسبة للأجيال اللاحقة، كما كان يستهدف الطرق التي تستخدم ويمكن التعامل بها مع المتعلم.

[1] نايف خرما علي حجاج، اللغات تعليمها وتعلمها، ص61.

المبحث الثاني:

التدريبات اللغوية

أ- تعريف التدريبات اللغوية:

التدريبات اللغوية language drills من أهم أشكال النشاط التربوي التي تستهدف تثبيت هذه المهارات سواء على المستوى الإدراكي cognitive أو النفسي حركي.

كما أن من شأن التدريب تهذيب المهارات اللغوية المكتسبة أي حذف ما يعلق بها من شوائب في التعلم وما يبدو فيها من خطأ في أشكال الأداء، وما يتسرب إليها من أنماط اللغة الأم التي تعود الدارس عليها[1].

التدريبات اللغوية عبارة عن تراكيب لغوية تتيح للتلميذ الصغير التدرب على أشكال استعمالات الجمل والألفاظ استعمالا صحيحا عن طريق محاكاته لهذه التراكيب وفهم الغرض من استخدامها ومن ثم توظيفها في لغته.

ونظرا لأن تعلم قواعد اللغة يحتاج إلى مستوى معين من النضج العقلي والقدرة الخاصة على الفهم والتحليل والموازنة والاستقراء فإن التلاميذ في الصفوف الأربعة الأولى لا يستطيعون دراسة القواعد بالطريقة المقصودة، أو الطريقة التقليدية ولذا يلجأ في هذه الصفوف إلى تدريب التلاميذ على الأشكال اللغوية الصحيحة وتقليدها والنسج على منوالها في مواقف طبيعية يقتضيها الموقف اللغوي[2]

تنقسم التدريبات اللغوية إلى ثلاث أقسام وهي:

1- التدريبات الآلية:

هي التدريبات الآلية التي يتم فيها التحكم التام في استجابة الدارس، بحيث تكون هناك استجابة واحدة، وهي الاستجابة الصحيحة، التي على الدارس أن يأتي بها، ولأن التحكم كامل في استجابة الدارس، فهو في غير حاجة لفهم المعنى، كما أنه يستطيع أداء اعمل بشكل صحيح، وإن لم يكن منتبها في أثناء التدريب، وتعتبر تدريبات الإعادة والترديد repetition drills نموذجا لهذا النشاط التالي،

[1] علي أحمد مدكور، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (دار الفكر العربي، القاهرة)، ص106.

[2] http://www.scholararaia.net/totorq-tadrees-arabitadreebat-kawa3ed1hym:DiaksesPatatanggal 27 juli2016.

كما يتضح في المثال التالي:

استمع جيدا ثم أعد الجمل التالية:

- أنا أكتب التقرير الأسبوعي.
- نحن نكتب التقرير الأسبوعي.
- هو يكتب التقرير الأسبوعي.
- هي تكتب التقرير الأسبوعي.

إن كل ما يقوم الدارس في مثل هذا التدريب، هو الاستماع جيدا إلى المدرس أو الشريط ثم الترديد بعده، ويستخدم هذا النوع من التدريبات الآلية في المرحلة الأولى من تعليم اللغة.

2- التدريبات المعنى:

في التدريبات المعنى، لا يزال هناك نوع من التحكم في استجابة الدارس، إلا أن الدارس في هذه التدريبات يمكنه التعبير عن المعنى بأكثر من طريقة. تختلف تدريبات المعنى عن التدريبات النحوية كذلك من الناحية الإجرائية، فالأولى تؤدي فرديا فقط، أما التدريبات الآلية فيمكن أداؤها فرديا وجماعيا، في مجموعات صغيرة، كما يتضح من المثال التالي:

نص:

حضر السيد فريد من السودان إلى القاهرة، درس اللغة العربية في جامعة وهران، وبعد الدراسة رجع إلى السودان، وهو الآن موظف كبير في الخرطوم.

أسئلة:

أ -من أين السيد فريد؟

ب- أين درس؟

ج- هل حصل على شهادة جامعية؟

3- التدريبات الاتصالية:

إن التدريبات الاتصال تخرج عن إطار المفاهيم التي طرحها سكنر، وأتباعه من السلوكيين، حيث لا تنطلق من القول بأن تعلم اللغة، عبارة عن تأسيس لعادة، ويمكن القول، بأن فكرة جون كارول التي تنادي بأن التعلم عبارة عن حل لمشكلة كان لها أثر كبير في ظهور التدريبات الاتصالية، ونرجو أن نؤكد هنا –مرة ثانية- أن التدريبات الاتصالية، لا تؤدي وحدها إلى الاتصال الحر، بل السبيل إلى ذلك هو ممارسة الدارس للاتصال الحقيقي خارج الأطر التعليمية المصطنعة.

الهدف من التدريبات الاتصالية، أن تمكن الدارس من تحدث اللغة الأجنبية بشكل عادي وأن تجعله قادرا على فهم ما يسمع دون خطأ، وهذا يحقق الاتصال بينه وبين أهل اللغة، ولا تخضع استجابة الدارس في التدريبات الاتصالية، لأي نوع من أنواع التحكم. إذ أن الدارس حر في أن يقول ما يشاء كيفما شاء.

في التدريبات الاتصالية، فالدارس يأتي بمعلومات جديدة، لا يعرفها أحد من المحيطين به، كما يتضح من المثال التالي:

1 -متى وصلت أمس إلى البيت؟
2 -هل كان والدك موجودا؟
3 -هل شاهدت التلفزيون؟
4 -كم ساعة استذكرت دروسك؟
5 -متى نمت؟

يختلف هذا التدريب على سابقه، حيث يستقبل الدارسون معلومات جديدة، لا علم لهم بها من قبل[1].

ب- أهدافها:

الأهداف التي تحققها التدريبات كما يلي:

1- تدريب التلاميذ على استعمال الجمال والألفاظ استعمالا صحيحا.

2- تدريبهم عن طريق المحاكاة والتقليد على تكوين عادات لغوية صحيحة، والتخلص من عادات لغوية فاسدة.

[1] مختار الطاهر حسين، تعلم العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2018م، ص27.

3- إثراء حصيلته اللغوية بالألفاظ والتراكيب الجديدة.

4- التدرج بهم حتى يتمكنوا من التمييز بين الخطأ والصواب فيما يقال أو يكتب من الكلام.

5- تدريبهم على بعض الاستعمالات النحوية بطريقة عرضية، بعيدة من الطابع الشكلي الذي تتسم به الدراسة النظرية النحوية للقواعد.

جـ- طريقة التدريبات اللغوية:

لقد قال هكتر هامرلي إن الطريقة هي أية مجموعة من إجراءات التدريس التابعة لمذهب ما. أي كل الإجراءات التابعة لطريقة ما تقوم على افتراضات عديدة محددة منسجمة مع افتراضات المذهب، وعليه فمن الممكن أن نجد عدة طرق، ضمن مذهب واحد، كما أن كل طريقة يمكن أن تختلف على الأخرى، من حيث الإجراءات، طالما كانت هذه الإجراءات منسجمة مع المذهب.

وقال أنطوبي «الطريقة هي الحطة العامة، لعرض المادة اللغوية بصورة منتظمة، وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطة أي جزء آخر، ويكون ذلك كله مبنيا على المذهب الذي نختاره».

ووصف دايان لارسن بقوله إن الطريقة method مصطلحا شموليا، إذ تشمل المبادئ principles والأساليب techniques معا، فالبادئ تشتمل خمسة مناخ في تدريس اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية وهي: المعلم والدارس وعمليتي التعليم والتعلم واللغة أو الثقافة المتعلمة، فمجموع هذه المبادئ يمثل الإطار النظري للطريقة[1].

كان الدرس يستخدم طريقة خاصة ومتنوعة في تدريس الإنشاء، وما يستخدم إلا ليكون سهلا في فهم الطلاب على المادة التي يتعلمونها.

[1] مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية، ص36.

1- الصور:

إن الصور هي أدوات أو وسائل يمكن استعمالها على الإنشاء. الصور أحسنما تستخدم في المرحلة الأولى من التعليم، حيث تساعد الطفل مساعدة فعالية في الإنشاء.

يقول دكتور فتح الباب عبد الحليم في كتابه عن وسائل التعليم والإعلام إن الصورة تسجيل الحقيقة وليست الحقيقة ذاتها وهي تختلف عن الكلمة المكتوبة أو المسموعة لأن الكلمة رمز لا يحوى شيئا من عناصر هذه الحقيقة ولا يماثلها، أما الصورة فرمز يحتوي على خطوط ومساحات شبه الواقع في شكلها الظاهر فهي لذلك يوجه عام إسهال فهما من اللفظ المكتوبة.

وأما كيفية استخدام الصور فتكون الخطوات الآتية:

1- يختار المدرس موضوعا منسبا بسيطرة الطلاب.

2- يعطي المدرس في كلا الطلاب صورة.

3- يشرح المدرس الجمل مع إشارة الصور.

4- يأمر المدرس الطلاب ليكتبوا ما ينظروا في الصور.

5- يصلح المدرس ما يخطأ في جواب الطلاب.

د- الدراسات السابقة:

أ- استعمال الصور الشمسية لترقية قدرة الطلبة على الإنشاء (بحيث إجرائي في الصف الأول بالمدرسة العالية الإسلامية الحكومية النموذجية يبندا أتئية) قدمتها "أردن قردن، رقم القيد: 220817964، في السنة 2022م.

والسبب الذي دفع الباحث لكتابة الرسالة منها أن هذه الوسائل التعليمية هي وسيلة جديدة ولم يقم بها مدرس اللغة العربية بهذه المدرسة، وأما الأغراض من كتابة الرسالة هي لمعرفة أثر استعمال هذه الوسائل في ترقية قدرة الطلبة على الإنشاء، ولمعرفة المشكلات الذي يواجهها في تطبيقها، ولمعرفة التطبيق أو الخطوات الدراسية في تعليم الإنشاء باستعمالها، وطريقة البحث التي اعتمد عليها

الباحث في هذه الرسالة هي طريقة البحث الإجرائي وفي جمع البيانات قام البحث بالملاحظة المباشرة والاستبانة والاختبارات.

وأما عملية تعليم القواعد النحوية وتشتمل على الجملة الفعلية والمضاف والمضاف إليه وحروف الجر وأسماء الظرف ثم أعطى الباحث الأسئلة الصورية للطلبة ويأمرهم بإنشائها. وأما النتائج التي حصل عليها الباحث فهي أن استعمال الصورة الشمسية في تعليم الإنشاء يؤثر في ترقية قدرة الطلبة على الإنشاء ويرفع دوافع الطلبة عليه.

ب- استعمال كتاب الدروس العربية في تنمية الإنشاء الموجة (دراسة تجريبية بمعهد دار العلوم دار العلوم العصري) قدمها "فيري رسدا"، وقم القيد 220919018، في السنة 2014م.

وأما الأهداف من تحرير هذه الرسالة فمعرفة إجراء تمرينات الإنشاء باستعمال كتاب دروس العربية بمعهد دار العلوم العصري ومعرفة نتيجة الطلاب بمعهد دار العلوم العصري في تدريس الإنشاء الموجة باستعمال كتاب دروس العربية، وأما منهج البحث في هذه الدراسة فهو منهج تجريبي وفي جمع تحليل البيانات قام الباحث بالمقابلة الشخصية والملاحظة الشخصية والملاحظة المباشرة والاختبار القبلي والبعدي، وفي تحليل البيانات يستعمل الباحث الرمز T-tes. وأما المجتمع في هذا البحث هو جمع الطلاب في الفصل الأول (أ) ليكون فصلا تجريبيا وعددهم 30 طالبا والفصل (ب) ليكون فصلا ضابطا وعددهم 30 طالبا، ومن النتائج المحصولة في هذا البحث أن استعمال كتاب دروس العربية في تنمية الإنشاء الموجه يكون ناجحا. يدل عليه تنمية الإنشاء الطلاب بمعهد دار العلوم العصري ويستطيع أن يرفع قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة السليمة، وإن نتيجة الطلاب مرتفعة باستعمال كتاب دروس العربية في تنمية الإنشاء الموجة، وتدل عليها أن نتيجة الاختبارات T-tes أكبر من نتيجة الجداول الموجه، وتدل عليها أن نتيجة الاختبارات (T-tes) أكبر من نتيجة الجداول T-table.

ج- تعليم الإنشاء بالرسوم (دراسة إجرائية في المدرسة الثانوية بمعهد جملا عمل pulu lueng) قدمتها "فرح لينا"، رقم القيد 220414229 في السنة 2009م.

وفي هذه الدراسة تهدف الباحثة أن تقوم ببحث تعليم الإنشاء باستخدام الرسوم في المدرسة الثانوية بمعهد جملا عمل، ومن الظواهر أن الطالبات في المدرسة الثانوية بمعهد جملا عمل ينقض اهتمامهن على تعليم الإنشاء، وأما الأغراض من هذا البحث فهي معرفة جراء تعليم الإنشاء بالرسوم ومعرفة مستوى قدرة الطالبات على الإنشاء بواسطة الرسوم ولمعرفة العوامل المراعة لتعليم الإنشاء بواسطة الرسوم. إن منهج البحث الذي اعتمدت إليه الباحثة في كتابة هذه الرسالة هو المنهج الإجرائي، ولجمع البيانات تقوم الباحثة نفسها بتعليم الإنشاء باستخدام الرسوم والملاحظة المباشرة والاختبارات، وقد نالت الباحثة نتائج البحث وهي أن تعليم الإنشاء بالرسوم فعالة ومرغوبة للطالبات في الإنشاء، وهذه ظهر من نتيجة الدرجة المتوسطة في الامتحان البعدي (70) أعلى من نتيجة الدرجة المتوسطة في الامتحان القبلي (12، 45).

2- علاقة بين الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

كما عرفت الباحثة من الدراسات السابقة أن الباحثة استخدموا الوسائل المختلفة في تدريس الإنشاء لترقية مهارة كتابة لدى الطلاب في المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية، ومن تلك الوسائل هي "الصورة الشمسية" و"الكتاب دروس العربية" و"بالرسوم" وفي بحوثهم يستخدموا الطرقالكثيرة والمناهج المختلفة بعضهم من يستخدم المنهج الإجرائي وبعضهم من يستخدم المنهج التجريبي.

وفي هذه الرسالة أرادت الباحثة أن تستخدم الطريقة المختلفة من الدراسات السابقة في تدريس مهارة كتابة لدى الطالبات باستخدام التدريبات اللغوية وهو من أحد كيفية التي يستخدم مدرس في تدريس مهارة كتابة، وتهدف الباحثة من هذه الرسالة هي معرفة قدرة الطالبات على الإنشاء بعد استخدام التدريبات اللغوية ولمعرفة مؤثر استخدام التدريبات اللغوية لترقية قدرة الطالبات على الإنشاء. وأما المنهج البحث الذي تستعمله الباحثة في هذه الرسالة فهو البحث التجريبي، وتستخدم الباحثة هذا المنهج في هذه الرسالة كما استخدم الباحثون من دراستهم السابقة.

هـ- علاقة التدريبات اللغوية بتعليمية اللغات:

مما لا يغرب عن أحد هو تعليمية اللغات قد أنشأت في رحاب اللسانيات التطبيقية التي تهتم كما سبق أن أشرنا بتدريس اللغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة مع الاستعانة بالوسائل التي تساعد على بناء تقنيات لتعلم اللغات وتعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، فاللسانيات التطبيقية قد ساهمت وبشكل فعال في حل العديد من المشاكل المرتبطة بتعليم اللغات سواء اللغة الأم أو اللغة الأجنبية، ويرى دانييل بالي "Dainel Bailly" أن تعليمية اللغات عامة واللغات الأجنبية خاصة هي الوريث الشرعي للسانيات التطبيقية [1] باعتبار أن تعليمية اللغات من حيث هي مجال إجرائي ودراسة المتعلم في اكتساب المهارات اللغوية من خلال استثمار المعطيات اللسانية والنفسية استثمار واعيا مما يخلق هذا التقاطع المنهجي والطبيعي بين العلمين.

إننا إذ ما التفتنا التفاتة عجلى إلى المسار التاريخي للسانيات التطبيقية تعليمية اللغات أدركنا أن العلاقة بينهما لنا شرعية الوجود ومبررة سلفا، فاللسانيين حاولوا تطبيق المعطيات اللسانية في ترقية طرائق تعليم اللغات أمثال تشارلز فريز "Charles fries" الذي ابتكر نموذجا لغويا من خلال كتابة "بنية اللغة الإنجليزية". يتضمن هذا النموذج انسجاما بين النماذج النظرية وحقل تعليمية اللغات واضعا طريقة جديدة لتدريس النحو.

ومن هاهن فإن معلم اللغة لا بدّ له أن يمتلك رصيدا لسانيا (نظريات لسانية، مفاهيم، اصطلاحات، إجراءات تطبيقية...) يمكنه من استثمار المعطيات اللسانية في العملية التعليمية، والتي تتطلب إجراء لسانيات واختيارا للمادة التعليمية وتدرجا في تعلم المادة وعرضها وأخيرا تمرينا لغويا، وبناء على ذلك تتولى اللسانيات التطبيقية رسم معالم المنهج الدقيق في عملية تلقين اللغات[2].

[1] Daniel Bailly, Didactique le l'anglais, p.13.

[2] كورديز، تر: جمال صبري، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، مجلة اللسان العربي، مجّ، ج1، الرّباط، 1976، ص95.

المجال التطبيقي:

دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحور في الطور الابتدائي

المبحث الأول: وصف كتاب السنة الخامسة.

المبحث الثاني: دراسة نموذجية لتدريس القواعد.

المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير بيانات الاستمارة.

المبحث الأول:

وصف كتاب السنة الخامسة

أ- خصائص كتاب السنة الخامسة:

يحتوي كتاب التلميذ على مجموعة من المحاور والنصوص التي تتميز بالتنوع والانفتاح والجمالية. ويتبنى في تقديمها توجه المناهج الذي يعتمد على المقاربة النصية التي تجعل النص محور كل التعلمات في تفاعل وتواصل وانسجام لإرشاد الكفاءات الأساسية وباستغلاله استغلال منهجيا ومفيدا يساعد على تمثيل الظواهر اللغوية وتحليلها ومحاكاة المصطلح النحوي للوصول إلى المفاهيم المجردة لها.

تنتظم هذه النصوص في محاور ثقافية تتفرع إلى وحدات تعليمية تحتوي كل واحدة منها على مجموعة من الأنشطة وتستغرق أسبوعا تنطلق من القراءة التي يعتمد نصها ومعطياتها أو صورتها في إثراء نشاط التعبير الشفوي والتواصل وتتوسط الوحدة التعليمية محطة اللغة بظواهرها الثلاث النحو، الصرف والإملاء وتختتم بإنجاز المشروع والقيام بنشاطات الإدماج.

وعليه فإن كتاب السنة الخامسة يمثل امتداد الخط الاصطلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، إذ تتميز النصوص التي يحتوي عليها بالتنوع والانفتاح حيث تساعد التلميذ على معرفة ثقافة وعادات بلاده وثقافات وعادات أخرى، والجديد الذي نجده في هذا الكتاب هو أنه فيه يبدأ التلميذ بالاحتكاك بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد على الأمثلة بصورة دائمة حتى يتسنى له الربط بين المعطى اللغوي وصورته المجردة.

ب- التوزيع الزمني لتدريس السنة الخامسة:

«الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي هو 08 ساعات و15 دقيقة أسبوعيا موزعة حسب الجدول أدناه».

الأنشطة	الحصص	الحجم الساعي
قراءة (أداء) فهم، إثراء/تعبير شفوي وتواصل	02	1ساعة و30د
قراءة/قواعد نحوية	02	1ساعة و30د
قراءة/قواعد صرفية وإملائية	02	1ساعة و30د
نشاطات إدماجية/إنجاز مشاريع/تصحيح التعبير	02	1ساعة و30د
تعبير كتابي	01	45د
محفوظات	01	45د
مطالعة موجهة	01	45د
المجموع	11	8 ساعات و15د

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية المعلم (ة):

مديرية التربية لولاية: المستوى: الخامسة ابتدائي

مفتشية التعليم الابتدائي: الموسم الدراسي: 20/ 20

المقاطعة:

ابتدائية:

مقترح استعمال الزمن في نظام الدوام الواحد لجميع المواد.

الأيام	8:45/9:30-8:00		الاستراحة الصباحية	9:45-10:30	11:15	استراحة نصف اليوم
الأحد	قراءة (أداء، فهم، إثراء			تجهيز بيداغوجي فرنسية	رياضيات	
الاثنين	تحضير بيداغوجي فرنسية			قراءة /قواعد نحوية		
الثلاثاء	قراءة/قواعد صرفية إملائية			رياضيات	فرنسية	
الأربعاء	رياضيات	تربية إسلامية		تعبير كتابي	مطالعة م	
الخميس	أنشطة إدماجية	رياضيات		جغرافيا	فرنسية	
	13:00 13:4 4:30			14:45 15:30	16:15	
	رياضيات	تاريخ		ت.علمية	ت.مدنية	
	رياضيات	تربية إسلامية		ت.مدنية	ت.فنية	
	//			//		
	فرنسية			ت.علمية	معالجة رياضيات	
	تصحيح التعبير	محفوظات		معالجة لغة عربية		

إمضاء المعلمة إمضاء وختم السيد (ة) رئيس المؤسسة

مما سبق عرضه من الجدولين الأول الخاص بالتوزيع الزمني لمادة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي والثاني الخاص باستعمال الزمن لجميع المواد نستنتج أن مادة اللغة العربية تستغرق الحجم الساعي في الأسبوع 8 ساعات 15د، أما حصة الرياضيات فكان حجمها الساعي في الأسبوع 5 ساعات 25د أما حصة الفرنسية فقد استغرق حجمها الساعي 6 ساعات، لتأتي حصة التاريخ والجغرافيا بحجم الساعي قدره 1 ساعة ونصف.

في حين حصة العلمية يصل حجمها الساعي إلى ساعة ونصف أيضا، أما حصة التربية المدنية فاستغرق حجمها الساعي 45د.

إذ نستنتج من التحليل السابق أن حصة اللغة العربية أخذت حجم الساعي تليها حصة الفرنسية تأتس بعدها الرياضيات ثم تليها التاريخ والجغرافيا والعلمية والمدنية وحسب ما رأينا يرجه هذا الفارق الزمني إلى أهمية اللغة العربية والرياضيات والفرنسية باعتبارها المواد الأساسية التي يمتحن فيها التلاميذ في شهادة الابتدائي.

ج- ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

من خلال اطلاعنا على دروس السنة الخامسة والتي تميزت بالتنوع والاختلاف والثراء والتي تحث التلميذ على المثابرة والاجتهاد ووضع أهداف يصبو إليها للوصول إلى مبتغاه وهو الانتقال والنجاح إلى الطور المتوسط وعليه ففي نهاية السنة يكون المتعلم قادرا على:

- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة وبأداء معبر.
- فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.
- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة.
- التعبير الشفوي السليم.
- كتابة نصوص متنوعة.

د- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

في نهاية السنة يكون المتعلم قادرا على قراءة وفهم ولإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، الإخباري، السردي، الوصفي.

تعد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتدادا لخط الإصلاح الذي مس اختلاف الأطوار وذلك لمحاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن وتحسين التربية والتعليم، في طور التعليم الابتدائي تقلصت مدته من 6 سنوات إلى 5 سنوات ومنه فإن تلميذ السنة الخامسة بعد دراسة هذا البرنامج ومواضيعه المختلفة يكون قادرا على اكتساب المهارات النحوية واللغوية المزاولة دراسته في الطور المتوسط.

المبحث الثاني:

دراسة نموذجية لتدريس القواعد

أ- الطريقة القياسية:

درس نموذجي:

السنة الخامسة ابتدائي:

الموضوع المختار: إن وأخواتها.

الأهداف الخاصة: إن الهدف من تدريس موضوع "إن وأخواتها" يكمن في القدرة على إعراب اسم وخبر إن وأخواتها ومناقشة التلاميذ لاستخراج جمل اسمية وتدوينها على السبورة وإدخال إن على هذه الجمل، وكذلك يكشف التلميذ العمل الذي تقوم به إن عندما تدخل على الجمل الاسمية.

خطوات الدرس:

تمهيد: يكتب السند الذي يعتمد عليه في شرح الدرس على السبورة كما يلي:

(ليت الشهداء الذين ماتوا في سبيل هذه الحرية أحياء ليروا بأعينهم ما وصلت إليه بلادهم وليخبوا بأيديهم ثمرات نصرهم وجهادهم لعل العرب يعيضون بما حدث لهم في الماضي. إن العرب لن يسمحوا لأي دخيل أن يندس بين صفوفهم لأن أرض العرب للعرب فقط).

يقرأ المعلم السند ويسأل التلاميذ من يضبط لنا الكلمات المسطرة بالشكل؟

التلميذ: يشكل الجملة الأولى.

تلميذ آخر: يكمل الشكل.

المعلم: لماذا شكلتها هكذا؟

التلميذ: لأن الشهداء اسم ليت.

المعلم: من يذكرنا بأخوات كان؟

التلميذ: كان، صار، ليس، أصبح، ظل، بات، أمسى، أضحى.

المعلم: يطلب من التلاميذ أن يضبطوا بالشكل الكلمات المتبقية.

التلميذ: لعل العرب، إن العرب، لأن العرب.

المعلم: صحيح، إذن يا تلاميذ فموضوع درسنا اليوم هو "إن وأخواتها".

عرض للقاعدة:

تدخل إن وأخواتها على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها/أخوات "إن" هي: أن، كأن، لكن، ليت، لعل.

سكون خبر "إن" وأخواتها:

مفردا مثل: إن الجزائر شامخة.

جملة اسمية مثل: إن الجزائر بناياتها بيضاء.

جملة فعلية مثل: كأن البحر يعانقها.

تفصيل القاعدة: (تقديم الأمثلة والشواهد التي توضح القاعدة):

المعلم: أعرب أرض العرب.

التلميذ: اسم منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

المعلم: أعرب العرب.

التلميذ: خبر أن.

المعلم: خطأ، ثم يصحح: كل اسم نكرة وراءه معرف بالألف واللام أو معرف بالإضافة فهو مضاف إليه، ثم يطلب من التلاميذ إعراب كلمة أحياء.

التلاميذ أجابوا: خبر ليت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المعلم: خل بالضرورة الخبر يأتي بعد الاسم مباشرة؟

التلميذ: لا.

المعلم: لاحظ ليت الشهداء الذين ماتوا في سبيل هذه الحرية أحياء، فكلمة أحياء خبر ليت، وإذا توقفنا دون إكمال أحياء تكون الجملة ناقصة، إذن أحياء أتمت معنى الجملة، فمن خلال السياق نفهم موقع كل كلمة.

المعلم: أعرب لعل العرب؟

التلميذ: اسم لعل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

المعلم: لاحظ هذه الجملة: **المهاجرون عائدون** وادخل إن أو إحدى أخواتها على هذه الجملة؟

تلميذ: ليت المهاجرون عائدون.

تلميذ آخر: لعل المهاجرين عائدون.

تلميذ آخر: إن المهاجرين عائدون.

المعلم: ماذا تفعل ليت في هذه الجملة؟

التلميذ: تنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها.

المعلم: ما هي علامة الرفع هنا؟

التلميذ: المهاجرين تنصب بالياء والنون.

عائدون: ترفع بالواو والنون.

تطبيق: أدخل إن على الجملة التالية ثم أعربها:

التلميذان مجتهدان.

المعلم: من يعطيني الإجابة؟

التلميذ إن التلميذين مجتهدان.

التلميذ: إن: أداة نصب وتوكيد.

تلميذ آخر: التلميذين: اسم إن منصوب وعلامة نصبه الياء الساكنة لأنه مثنى.

تلميذ آخر: مجتهدان: خبر إن مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى.

من خلال حضورنا لدرس إن وأخواتها وفق الطريقة القياسية التي تعد من الطرق التقليدية في التدريس التي تسير وفق الخطوات التالية: أولا التمهيد الذي يعتبر مدخل لتقديم الدرس يطرح الأستاذ من خلاله أسئلة تخص الدرس ثم يجيب التلاميذ على هذه الأسئلة وقد تجاوب التلاميذ مع هذا الدرس بشكل جيد لأنهم

كانت لديهم مكتسبات قبلية فقد درسوه في السنة الرابعة ابتدائي، ثم تأتي الخطوة الموالية وهي عرض القاعدة وبعد ذلك تأتي خطوة تفصيل القاعدة بتقديم الأمثلة والشواهد التي توضحها ليستوعب التلاميذ الدرس، وأخيرا يطلب المعلم من التلاميذ القيام بتطبيقات بعضها تتجزم في القسم وعضها الآخر في البيت وحسب رأينا في تدريس القواعد بالطريقة القياسية في ليست مستعملة بكثرة في المدارس الجزائرية ذلك أنها تشغل عقلا التلاميذ بحفظ القاعدة واستظهار على أنها غية في حد ذاتها وتحرمه من المشاركة في اكتشاف القوانين النحوية، كما تصرفه عن تنمية قدرته على تطبيقها، غير أنها تخدم المعلم حيث تتيح له التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام الدراسي بيسر وسهولة.

ب- الطريقة الاستقرائية:

درس نموذجي :

الموضوع المختار: الأفعال الخمسة:

الأهداف الخاصة: لكل موضوع أهداف ولموضوع الأفعال الخمسة أهداف إذ يكمن الهدف من تدريسه التعرف على الأفعال الخمسة وكيفية إعرابها.

تمهيد: حيث تكون الانطلاقة بطرح أسئلة من طرف المعلم ويستمر في حوار بينه وبين التلاميذ يقول:

المعلم: سبق أن درستم في الدروس الماضية مواضيع حول الفعل، فما هي أنواع الفعل من حيث الزمن؟

التلميذ: الماضي، المضارع، الأمر.

المعلم: كيف يأتي الفعل المضارع؟

التلميذ: يكون الفعل المضارع مرفوعا أو منصوبا.

المعلم: ما رأيكم بإجابته؟

التلميذ: يكون الفعل المضارع مرفوعا ومنصوبا ومجزوما.

المعلم: متى يكون الفعل المضارع مرفوعا؟

التلميذ: يكون الفعل المضارع مرفوعا إذا لم تسبقه أداة نصب وجزم.

المعلم: ما رأيكم.

التلاميذ: صحيح.

العرض والربط والموازنة:

المعلم: يطلب من التلاميذ إعطاءه الضمائر.

التلميذ: يقوم بقراءة الضمائر المتكلم والمخاطب، وتلميذ آخر يقرأ ضمائر الغائب

المعلم: يكتب الضمائر على السبورة في جدول، ويطلب من التلاميذ تصريف الفعل تحرك مع ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب (شفهيا).

التلميذ: يصرف الفعل تحرك مع الضمائر المخاطب والمتكلم ويخطأ في تصريف الفعل تحرك مع أنتن يصرفها تتحركن، ثم يصححها المعلم ويقول تحركن.

المعلم: موضوعنا اليوم هو الأفعال الخمسة، فما هي الأفعال الخمسة؟

التلميذ: هي كل الأفعال التي أسندت إلى الضمائر: أنت، أنتم، أنتن، أنتما، هم، هما.

تلميذ آخر: كل الأفعال المضارعة التي أسندت إلى ضمائر: أنت، أنتم، أنتما، هم، هما.

المعلم: ما هو الضمير الذي نجد فيه ياء المخاطبة؟

التلميذ: أنت تتحركن.

المعلم: ما هو الضمير الذي نجد فيه ألف الاثنين؟

التلميذ: أنتما تتحركان، هما يتحركان.

المعلم: ما هو الضمير الذي نجد فيه واو الجماعة؟

التلميذ: أنتم تتحركون، هم يتحركون.

المعلم: أحسنتم، إذن هذه الضمائر عندما تتصرف مع الفعل المضارع نقول عنها الأفعال الخمسة.

المعلم يكتب على السبورة: الأطفال يتحاورون ويطلب من التلاميذ إعراب كلمة الأطفال.

التلاميذ: أجابوا: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المعلم: أعربوا الكلمة الثانية: يتحاورون.

التلاميذ: هناك من أجابوا: خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم

وهناك من أجابوا: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.

المعلم: يتحاورون: فعل مضارع مرفوع، ما هي علامة رفعه؟

التلميذ: علامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.

المعلم: الأطفال لم... أكملوا كتابة الجملة.

التلاميذ: الأطفال لم يتحاوروا.

المعلم: لما حذفتم النون؟

التلميذ: لأن الفعل سبق بحرف جزم.

المعلم: أعرب الفعل يتحاوروا.

التلميذ: فعل مضارع منصوب.

المعلم: خطأ.

تلميذ آخر: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون.

المعلم: أدخل على الجملة "الأطفال يتحاورون" حرف نصب.

التلميذ: الأطفال لن يتحاوروا.

المعلم: ما الفرق بين الأطفال يتحاورون، الأطفال لم يتحاوروا، الأطفال لن يتحاوروا؟

التلميذ: عندما نجزم أو ننصب الفعل المضارع نحذف النون، وعندما يرفع نبقي النون.

المعلم: إذن يا تلاميذ في حالة النصب والجزم نحذف النون، وفي حالة الرفع نثبت النون.

استقراء القاعدة:

المعلم يكتب القاعدة على السبورة: الأفعال الخمسة هي كل فعل مضارع اتصلت به ياء المخاطبة: أنت تمرحين، ألف الاثنين: أنتما تلعبان، هما يلعبان، واو الجماعة: أنتم تتحاورون، هم يتحاورون، علامة الرفع في الأفعال الخمسة هي ثبوت النون وعلامة النصب والجزم في الأفعال الخمسة هي حذف النون.

المعلم يطلب من التلاميذ قراءة القاعدة من السبورة، ثم يقرأ بعض التلاميذ القاعدة.

المعلم: يكتب على السبورة: الولدان يلعبان ويطلب من التلاميذ إعرابها.

التلميذ: يلعبان فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، وألف الاثنين ضمير متصل في محل رفع فاعل والجملة الفعلية يلعبان في محل رفع خبر المبتدأ.

المعلم: يكتب على السبورة: الفلاحون يعملون، ويطلب من التلاميذ إعرابها.

التلميذ: الفلاحون مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم.

المعلم: ما هي علامات الرفع؟

التلميذ: الضمة، الألف، الواو.

المعلم: أعرب كلمة يعملون.

التلميذ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الواو.

المعلم: خطأ.

تلميذ آخر: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.

تطبيق:

يطلب المعلم من التلاميذ العودة إلى الكتاب وقراءة الفقرة (2) من النص: "في مهرجان الزهور" ثم يطلب منهم استخراج الأفعال المضارعة.

التلميذ: لم يحرموها.

تلميذ آخر: يحمل.

المعلم: يكتب على السبورة: الشاب يحمل أمه ويطلب من التلاميذ تحويلها إلى المثنى.

التلميذ: الشابان يحملان أمهما.

المعلم: حولها إلى الجمع؟

التلميذ: الشباب يحملون أمهاتهم.

المعلم: أدخل على هذه الجملة حرف نصب.

التلميذ: الشاب لن يحمل أمه.

تلميذ آخر: الشباب لن يحملوا أمهاتهم.

المعلم: ينتقل إلى تطبيق آخر.

*أذكر علامة إعراب الأفعال الخمسة في الجمل التالية:

- المجتهدون ينامون باطمئنان.

- الكرام لن يبخلوا على أنفسهم.

التلميذ: ينامون: علامة الرفع ثبوت النون.

تلميذ آخر: علامة الرفع حذف النون.

من خلال حضورنا لدرس الأفعال الخمسة وفق الطريقة الاستقرائية نرى أنها تنطلق بتمهيد يطرح من خلالها أسئلة من طرف المعلم للتلاميذ قصد معرفة مكتسباتهم القبلية تمهيدا للدرس، ثم تأتي خطوة العرض والربط والموازنة التي يقوم فيها المعلم بشرح الدرس بالتفصيل وذلك بتقديم الأمثلة والشواهد التي تشرح القاعدة وكذا طرح الأسئلة والإجابة عليها من طرف التلاميذ، وبما أن الدرس هو الأفعال الخمسة فهو يتطلب شرحا واسعا لذلك فقد أدخل المعلم في الدرس التصريف مع جميع الضمائر كما يتطلب الإعراب لهذا فقد ركز المعلم على الصرف والإعراب لكي يتمكن التلاميذ من فهم الدرس، ثم تأتي بعدها مرحلة استقراء القاعدة، حيث يكتب المعلم القاعدة تأتي مرحلة التطبيق ينجز فيها المعلم كل مجهود لتقديم الدرس، لكن في المقابل هذه الطريقة غير مريحة للمعلم فهو الذي يشرح الدرس ويستنتج القاعدة، إذن التلميذ في هذه الحالة يعتمد بشكل كبير على المعلم مما يعيق نمو ذكاءه وعدم تفاعله مع المعلم.

ج- طريقة المقاربة بالكفاءات:

درس نموذجي:

السنة الخامسة ابتدائي:

الموضوع المختار: الحال

وضعية الانطلاق: قبل الدخول في الدرس الجديد في طريقة المقاربة بالكفاءات قام المعلم بالتذكير بالدرس السابق وهو الصفة والموصوف وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ، وبعد الإجابة عنها ينتقل إلى الدرس الجديد وهو الحال.

مرحلة البناء: مناقشة التلاميذ لاستخراج من نص القراءة "سبانخ بالحمص" جمل تتضمن الحال وتدوينها على السبورة.

وقد تم تقديم الدرس بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: طلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب المدرسي على ص القراءة: سبانخ بالحمص صفحة 100، وقراءته قراءة صامتة، بعدها يطرح المعلم أسئلة اختيارية الهدف منها معرفة اطلاع التلاميذ على النص أم لا وتكون هذه الأسئلة متنوعة في بداية النص أو وسطه أو نهايته، ثم يقرأ المعلم قراءة نموذجية بعدها

تأتي القراءة الفردية لبعض التلاميذ يتخللها شرح المفردات الصعبة، ثم يطرح المعلم الأسئلة عن درس القراءة تمثلت فيما يلي:

المعلم: كيف جلس عصام للأكل إلى المائدة؟

التلميذ: جلس عصام إلى المائدة جائعا.

المعلم: من يعطيني عنوانا آخر لهذا النص؟

التلميذ: الأغذية المتوازنة.

يكتب المعلم على السبورة ما يلي: جلس عصام إلى المائدة مستعدا للأكل وبسرعة وضع الخضار على الأرز وراح يلتهم الطعام مسرعا ويقول: طعام شهي يا خالتي.

المعلم: كيف جلس عصام؟

التلميذ: جلس عصام مستعدا.

المعلم: كيف راح يلتهم الطعام؟

التلميذ: راح يلتهم الطعام مسرعا.

الخطوة الثانية:

المعلم كتب هذه الجمل على السبورة ويطلب من التلاميذ إعادة قراءتها، يقرأ أحد التلاميذ الجملة الأولى ويقرأ تلميذ آخر الجملة الثانية.

- جلس عصام إلى المائدة مستعدا.

- راح يلتهم الطعام مسرعا.

المعلم يطلب منهم تحويل هذه الجمل إلى جمل استفهامية.

التلميذ: كيف جلس عصام إلى المائدة؟ وكيف يلتهم عصام الطعام؟

المعلم: يقول التلميذ: اجري إلى الباب ثم يسأل التلاميذ كيف تجري سيرين إلى الباب؟

التلاميذ يجيبون: تجري سيرين إلى الباب مسرعة.

المعلم: كيف كانت هيأة عصام؟

التلميذ: كانت هيأة عصام مستعدا.

المعلم: هذه الهيأة تعود على عصام إذن عصام هو الفاعل، ومستعدا حال ثم يقول المعلم حتى نعرف هذه الهيأة.

نطرح السؤال بكيف: وبعدها سأل المعلم التلاميذ كيف جاءت كلمة مستعدا.

التلميذ: جاءت كلمة مستعدا منصوبة.

الخطوة الثالثة:

المعلم في جملة: جلس عصام إلى المائدة مسرعا إلى ماذا توصلنا؟

التلميذ: توصلنا إلى أن الحال هو اسم نكرة منصوب بين هيأة الفاعل.

المعلم للتلاميذ: من يعطيني جملة تحتوي على الحال؟

التلميذ: باع الفلاح منتوجا غاليا.

المعلم: أين هنا الحال؟

التلميذ: غاليا.

المعلم: هيأة غاليا على من تعود في هذه الجملة؟

التلميذ: تعود على المنتوج.

المعلم: نستطيع أن نضيف هنا هيأة الفاعل وكذلك المفعول به ثم يقول للتلاميذ من يعطيني جملة أخرى؟

التلميذ: خرج المعلم مسرعا.

تلميذ آخر: رجع الفارس منتصرا.

المعلم: كل هذه الجمل بينت لنا هيأة الفاعل.

المعلم: الآن أعطوني جملا تبين هيأة المفعول به.

التلميذ: قطف الفلاح التفاح ناضجا.

تلميذ آخر: باع التاجر المنتوج فاسدا.

المعلم: إذن كل هذه الجمل بينت لنا هيأة المفعول به، ثم يطرح المعلم على التلاميذ سؤالا آخر هو: ما هو السؤال الذي نطرحه لكن نعرف الحال؟

التلميذ يجيب: نعرف الحال بطرح السؤال كيف.

الخطوة الرابعة:

يطلب المعلم من التلاميذ استنتاج القاعدة من خلال ما سبق فيجيب التلميذ الأول: الحال هو اسم نكرة منصوب يبين هيأة الفاعل وكذلك المفعول به.

تلميذ آخر يكمل الإجابة فيقول: نعرف الحال بطرح السؤال كيف.

الخطوة الأخيرة:

وهي الاستثمار، من خلاله ينجز التلاميذ تمارين الدرس، بعضها تنجز في القسم وبعضها يطلب المعلم من التلاميذ إنجازها في المنزل.

إذن المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا استعمال قدراته في وضعيات مختلفة فقد لاحظنا خلال حضورنا لدرس الحال للسنة الخامسة ابتدائي وفق طريقة المقاربة بالكفاءات أن التلميذ له دور فعال في القسم حيث يجيب على الأسئلة التي يطرحها المعلم هذا الأخير الذي يقوم بتوجيه التلاميذ وتلقينهم الدرس، وقد مر درس الحال بمراحل للوصول إلى استنتاج القاعدة، فالخطوة الأولى يستعمل فيها التلاميذ قدراتهم وذلك بطرح المعلم أسئلة عن نص القراءة لمعرفة مدى قابليتهم لفهم النص واستيعابه، بعدها تأتي الخطوة الثانية التي يطلب فيها المعلم من التلاميذ استخراج الجمل المطلوبة ومن ثم قراءتها واستعمالها لتقديم الدرس من خلال أسئلة المعلم وإجابة التلاميذ ثم تليها الخطوة الثالثة يشرح فيها المعلم درس الحال مفصلا من خلال إجابات التلاميذ عن أسئلة المعلم لاكتشاف مهاراتهم ومكتسباتهم ومساهمتهم في

بناء الدرس وتأتي الخطوة ما قبل الأخيرة يطلب فيها المعلم من التلاميذ استنباط القاعدة من خلال ما سبق، وبالتالي التلميذ هو الذي يستنتج القاعدة وفي الأخير تأتي خطوة الاستثمار من خلالها ينجز التلاميذ تمارين الدرس التي تحدد مدى استيعابهم لهذا الدرس، ومنه فطريقة المقاربة بالكفاءات أتاحت للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة، إذ أن التلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات، هذا من جهة التلميذ، أما من جهة المعلم فإنه يلعب دور الباحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات تلاميذه ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم، فالمعلم إذن موجه ومسير لسيرورة التعلم وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة، وحسب رأينا وبعد التحليل السابق نصل إلى أن طريقة المقاربة بالكفاءات ناجحة إلى حد ما وهي الطريقة المتداولة حاليا في التعليم الجزائري.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس–مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

مشروع البحث

التدريبات اللغوية في تعلم القواعد النحوية السنة الخامسة ابتدائي نموذجا

استبيان موجه:

لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

ملاحظة:

إن البحث عبارة عن مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية لذلك نرجو منكم أن تتحروا الدقة والموضوعية في الاستجابة عن الاستبيان، وأن تضعوا علامة (*) أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال، ولكم منّا جزيل الشكر.

البيانات الواردة في الاستبيان سرية ولا تستخدم إلا لأغراض عملية.

أتعرف على المستجوب:

المدرسة:

السنة: الخامسة ابتدائي.

س1: العمر:

9 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ 11 سنة ☐

س2: الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

س3: هل أنت معيد السنة؟

نعم ☐ لا ☐

س4: هل درست التحضيري؟

نعم ☐ لا ☐

حول المقرر:

س1: ما هي الدروس الصعبة لديك؟

-

-

-

س2: ما هي الدروس التي تفضلها في النحو؟

-

-

-

س3: هل تقوم بتلقي دروس خاصة للتقوية؟

نعم ☐ لا ☐

س5: هل تساعدك حصة الاستدراك على استيعاب الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

حول المعلم:

س1: هل تستوعب دروس النحو من المعلم؟

نعم ☐ لا ☐

س2: هل تشارك وتتفاعل مع المعلم أثناء شرحه للقواعد؟

نعم ☐ لا ☐

س3: ما هي الأسباب التي تعيق فهمك لدروس القواعد؟

أهي صعوبته؟

نعم ☐ لا ☐

أم طريقة المعلم في تقديمه؟

نعم ☐ لا ☐

أم هناك أسباب أخرى أذكرها؟

-

-

-

س4: هل الأمثلة المقدمة في شرح الدرس مفهومة؟

نعم ☐ لا ☐

شكرا على إجابتكم وبالتوفيق لكم في امتحان الانتقال إلى الطور المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس–مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

مشروع البحث

التدريبات اللغوية في تعلم القواعد النحوية السنة الخامسة ابتدائي نموذجا

استبيان موجه:

لمعلمي السنة الخامسة

ملاحظة:

إن البحث عبارة عن مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية لذلك نرجو منكم أن تتحروا الدقة والموضوعية في الاستجابة عن الاستبيان، وأن تضعوا علامة (*) أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال، ولكم منّا جزيل الشكر.

البيانات الواردة في الاستبيان سرية ولا تستخدم إلا لأغراض عملية.

التعرف على المستجوب:

المدرسة:

س1: سنوات الخبرة مع ذكر الجنس.

س1 سنوات تدريس السنة الخامسة.

أهداف البرنامج:

س1: ما هو رأيك في محتوى البرنامج؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ لا بأس ☐

س2: هل الوقت المخصص لحصة التدريبات النحوية كافية أم لا؟

كافية ☐ غير كافية ☐

ماذا تقترح في حالة الجواب بلا؟

-

-

-

س3: هل تتوافق هذه الدروس مع عمرهم وقدراتهم الفكرية واللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

الموضوع المقررة:

س1: ما هي الدروس التي يجب أن تكون في المقرر الدراسي لكنها غائبة؟

-

-

-

س2: ما مدى استجابة التلاميذ لما يقدم في مادة النحو؟

جيدة ☐ حسنة ☐ متوسطة ☐

س3: ما هي الدروس الصعبة عند التلاميذ السن الخامسة؟

-

-

-

طريقة تعليم مادة النحو:

س1: هل تعتمد طريقة واحدة في تدريس النحو أو عدة طرق؟

طريقة واحدة ☐ عدة طرق ☐

إذا كان الجواب عدة طرق ما هي الطريقة المستعملة بكثرة؟

-

-

-

وإن كانت طريقة واحدة ما هي:

-

-

-

س2: ما مدى ملائمة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديم الدروس النحوية بالنسبة للتلاميذ؟

ملائمة ☐ غير ملائمة ☐

س3: هل كثرة التلاميذ في القسم يؤثر على استيعابهم للنحو؟

نعم ☐ لا ☐

س4: ما هي اللغة المستعملة في تقديم الدرس؟

الفصحى ☐ العامية ☐ كليهما ☐

س5: في رأيك هل يؤثر عدم تفاعل التلاميذ على سير الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

س6- من خلال تجربتك وخبرتك كيف ترى تدريس القواعد؟

-

-

-

شكرا على تعاونكم وإجاباتكم.

المبحث الثالث:

الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير بيانات الاستمارة

أ- تفريغ وتحليل الاستمارة:

1- الاستبيان الموجه للتلاميذ:

إن الهدف من إعداد هذا الاستبيان هو معرفة آراء التلاميذ حول نشاط مادة النحو وقدراتهم المعرفية وكذلك اكتشاف مدى استيعابهم وفهمهم للدروس المقدمة أو المقررة في الكتاب المدرسي لذلك قمنا بطرح إحدى عشر سؤالا ل 30 تلميذا بمدرسة شمومة عبو وأستاذة القسم بن نعمة فاطمة.

تشتمل الأسئلة الموجهة للتلاميذ على ما يلي: السنة الخامسة هي:

أ- التعرف على المستوجب: الغرض من الأسئلة هذا المحور هو التعرف على التلاميذ من حيث العمر، الجنس، هل من معيد السنة، هل درس التحضيري أم لا، وهل لديه الرغبة في تعلم مادة النحو.

ب- حول المقرر: وتطرقنا في هذا المحور إلى أسئلة تبين لنا آراء التلاميذ في المواضيع المقررة وهل يفهم دروس النحو، وما هي الدروس التي يفضلها، وفي المقابل يجدها صعبة وغيرها من الأسئلة.

ج- حول الأستاذ: أما في هذا المحور فطرحنا ثلاثة أسئلة:

الأول حول مدى استعابة التلاميذ دروس النحو من المعلم، أما الثاني فيتعلق بمشاركة التلميذ وفعاليته مع المعلم أثناء شرح الدرس والسؤال الثالث فكان حول الأسباب التي تعيق فهم التلميذ لدرس النحو، وهل يتعلق ذلك بطريقة المعلم في تقديمه؟

تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ:

- التعرف على المستجوب:

س1: العمر: 9 سنوات ⟵ 0

10 ⟵ 10 تلاميذ

11 ⟵ 16 تلاميذ

12 فما فوق ⟵ 4 تلاميذ

أغلب المستجوبين كان عمرهم 11 سنة.

س2: الجنس: عدد الاستبيانات (30) من خلال الفرز وجدنا أن هناك نسبة الإناث أكثر من الذكور حيث نسبة الإناث 20 بنت أما الذكور 10، والسبب حسب رأينا هو تكاثر الجنس الأنثوي على حسب الجنس الذكري وهذا راجع للقدرة الإلهية في تحديد نوع الجنس.

س3: هل أنت معيد السنة؟

وجدت أن شخص واحد معيد فقط.

نستنتج أن أغلبية التلاميذ غير معيدين للسنة الخامسة ما عدا تلميذ واحد، وربما يرجع سبب الإعادة إلى الضعف أو التأخر المدرسي.

س4: هل درست التحضيري؟

نعم=23.

لا=7.

نستنتج من خلال إجابات التلاميذ أن أغلبهم درسوا التحضيري. وللإشارة فإن التلاميذ الذين درسوا التحضيري تكون لديهم مكتسبات قبلية فقد تطرقوا في برنامج التحضيري إلى المواد التالية: اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، الرسم والموسيقى والإنشاد، الأشغال التربية البدنية وبالتالي هنا يمكن الفرق بين الذي درس التحضيري، حيث يكون مستعدا نفسيا وفكريا للدخول المدرسي، فلا يجد صعوبة أو عائقا أمامه للتعلم والاكتساب أكثر على عكس التلميذ الذي لم يدرس التحضيري إذ يجد صعوبة في التأقلم مع المحيط المدرسي فقد يشعر بالخوف والارتباك.

س5: هل لديك ميول أو رغبة لدراسة وتعلم النحو؟

نعم= 26.

لا=4.

من خلال الجدول نلاحظ أن معظم التلاميذ كان لهم ميول ورغبة في تعلم النحو أما النسبة القليلة المتبقية من التلاميذ الذين ليس لهم رغبة في تعلم النحو

لديهم أسباب مختلفة ربما تتعلق بصعوبة النحو ومواضيعه أو طريقة المعلم وأسلوبه يؤدي دورا هاما وأساسيا في فهم واستيعاب التلميذ للدرس كما أن مشاركة التلاميذ وتفاعلهم أثناء الشرح يساعدهم على الاستيعاب والفهم.

مختصر نتائج الاستبيان:

حول المقرر:

ما هي الدروس الصعبة لديك؟

الدروس الصعبة	العدد
الأسماء الخمسة	15
كان وأخواتها	1
الإعراب والتصرف	2
الصفة	2
إعراب الفعل المعتل	10
الحال	3
المضاف إليه	1
جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم	1
الإسم المقصور	1
الفعل المشتق والفعل الجامد	1
المفعول به	1
الأفعال الخمسة	3
لا يوجد	14

نستخلص من خلال إجابة الدروس الصعبة التي لا يستوعبها التلاميذ بشكل جيد أن درس الأسماء الخمسة قد وصل إلى نسبة كبيرة تعادل نصف القسم وذلك يرجع إلى صعوبة هذا الدرس وقد عدنا إلى هذا الدرس لنكتشف أين تكمن صعوبته فوجدنا الاستنتاج التالي: الأسماء الخمسة هي: أب، أخ، حم، فو، ذو، ترفع الأسماء الخمسة بالواو مثل جاء أبوك، وتنصب بالألف مثل: رأيت أباك، وتجر بالياء مثل: مررت بأبيك.

وقد رأينا أن صعوبة الدرس كانت في إعراب الأسماء الخمسة ثم تأتي نسبة إعراب الفعل المعتل ب 25%، وباقي الدروس تتراوح نسبة الصعوبة فيها بين 2.5% إلى 7.5%، إلا أن هناك من التلاميذ الذين لم تكن لهم صعوبة في فهم

الدروس بنسبة تقدر ب 45% لعلها تكون نسبة التلاميذ النجباء والمتفوقين في الدروس من أجل تخطيها واستيعابها بشكل جيد، وذلك باستعمال تقنيات وأساليب للتوضيح والدعم من خلال تكثيف أنجاز التمارين في حصة مستقلة وهي حصة النشاطات الإدماجية، وكذلك تخصيص حصص الاستدراك من أجل إعادة شرح الدروس الصعبة بالإضافة إلى استغلال حصص القراءة من طرف المعلم لإعراب الكلمات التي تتعلق بالدروس الصعبة عند التلاميذ لأجل ترسيخها في أذهانهم كإعراب الأسماء الخمسة.

س2: ما هي الدروس التي تفضلها في النحو:

الدروس المفضلة	العدد
الصفة	13
الحال	16
الأفعال الخمسة	17
كان وأخواتها	19
إن وأخواتها	12
الإعراب والتحويل	1
الأسماء الخمسة	6
الجملة الفعلية	1
الأسماء الممدودة	2
الأفعال المعتلة	5

من خلال تحليلنا للجدول نستنتج أن هناك اختلاف في الدروس التي يفضلها التلاميذ في النحو، فنجد نسبة كان وأخواتها من الدروس المفضلة لديهم وتليها درس الأفعال الخمسة، كذلك من الدروس المفضلة نجد الحال وبعدها الصفة...

أما الدروس المتبقية كانت لها نسب ضئيلة ومتقاربة فيما بينها وهذا يرجع إلى مدى استيعاب التلاميذ وفهمهم لهذه الدروس وكذلك رغبتهم وميولهم إليها.

س3: هل تقوم بتلقي دروس خاصة للتقوية؟

نعم= 7.

لا=23.

من خلال الجدول نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بلا كانت النسبة الأكبر ولعل ذلك راجع إلى عدم استيعاب بعض الدروس ولتجاوز الصعوبات والتعثرات التي تعيق فهمهم، وقد يعود الأمر أيضا إلى عدم فهم التلميذ الطريقة التي يشرح بها المعلم، أو ربما للاستزادة والدعم.

س4: هل تساعدك حصة الاستدراك على استيعاب الدروس؟

نعم=27.

لا=3.

نستخلص أن الإجابة بنعم هي النسبة الأكبر إذ تقدر ب 92.5% إذن فحصة الاستدراك تؤدي دورا هاما في فهم الدروس والاستزادة أكثر وذلك للرفع من مستواهم، في حين نسبة الإجابة ب "لا" كانت نسبة ضئيلة تقدر ب 7.5% ويرجع ذلك إلى ضعف القدرات العقلية لهؤلاء التلاميذ وهي التي تجعلهم لا يستفيدون من الدعم وعليه يجب على المعلم متابعتهم بشكل فردي وتبليغ أوليائهم بضعف أولادهم لتحفيزهم ومساعدتهم على الدراسة.

س5: هل يساعدك الأب والأم في حل تمارين النحو في البيت؟

نعم=20.

لا=10.

نلاحظ من خلال إجابة التلاميذ الذين أجابوا بنعم قدرت ب 60% أما النسبة المتبقية فهي 40% للذين أجابوا بلا، وهذا يدل على أن معظم الأولياء لهم دور في مساعدة أبنائهم لحل واجباتهم المنزلية، إلا أن هناك من الأولياء الذين لا يحرصون على متابعة أولادهم وهذا راجع ربما لعدم مبالاتهم لدروس أبنائهم، أو انشغالاتهم، أو تهرب وغروق التلاميذ من حل الواجبات ومراجعتها ويرجع الأمر أيضا إلى المستوى العلمي والثقافي للأولياء.

2- الاستبيان الموجه للمعلمين:

س1: هل تستوعب دروس النحو من المعلم؟

نعم=27.

لا=3.

نستخلص أن نسبة الإجابة بنعم كانت 92.5 وهي نسبة كبيرة وهذا يدل على أن التلاميذ يفهمون الدروس المقدمة من طرف المعلم أما النسبة المتبقية فهي ضعيفة جدا مقارنة بنسبة التلاميذ الذين أجابوا بنعم والتي بلغت نسبتها 75%.

س2: هل تشارك وتتفاعل مع المعلم أثناء شرحه للدرس؟

نعم=30.

لا=0.

نلاحظ أن كل التلاميذ أجابو بنعم إذ تقدر النسبة ب100% وهذا يدل على أن هناك تفاعل كبير مع المعلم أثناء شرحه للدرس إلا أن هناك مفارقة بين هذا والإجابة السابقة فالمشاركة كانت نسبتها 100% والاستيعاب 92.5% ولعل هذا راجع إلى الفروقات الفردية مثل الذكاء والفهم وقد يعود هذا إلى النسيان وعدم الانتباه والارتباك.

س3: ما هي الأسباب التي تعيق فهمك لدرس القواعد؟

الصفة	نعم	لا
أهي صعوبته	17	6
أم طريقة المعلم في تقديمه	4	23
هل توجد أسباب أخرى	2	0

من خلال الجدول نستنتج أن النسبة الأكبر للتلاميذ الذين أجابوا بنعم لصعوبة فهم درس القواعد هي النسبة الكبيرة، أما طريقة المعلم في تقديمه للدرس تصل نسبتها إلى 10% بالنسبة الذين أجابوا بنعم أما الذين أجابوا ب "لا" فكانت نسبتها تقدر ب 80% والاحتمال الأخير بوجود أسباب أخرى قدرت نسبته ب 5% وهي

ضئيلة جدا، تكمن في صعوبة الدروس في حد ذاتها وليس لطريقة المعلم في تقديمه الدرس سببا في إعاقة سير الدروس واستيعابها.

س4: هل الأمثلة المقدمة في شرح الدرس مفهومة؟

نعم=29.

لا=1.

نلاحظ أن الأمثلة المقدمة في شرح الدرس مفهومة من طرف أغلبية التلاميذ، وذلك أن نسبتها كانت 97.5% وهي كبيرة مقارنة مع نسبة التلاميذ الذين أجابوا ب "لا" والتي تقدر ب 2.5%.

بعد اطلاعنا على إجابات التلاميذ خلصنا إلى مجموعة من النتائج واعتمدنا في ذلك النسبة الأكبر وهي كالآتي:

مختصر نتائج الاستبيان:

أ- حول المقرر:

- المواضيع المقررة لمادة النحو كانت متفاوتة فيما بينها.

- هناك دروس صعبة أجمع عليها التلاميذ: وهي الأسماء الخمسة، إعراب الفعل المعتل لكن أغلب الدروس كانت في متناول التلاميذ.

- يمكن استيعاب القواعد اللغوية عن طريق الاجتهاد والمواظبة بحل التطبيقات داخل القسم وخارجه.

ب- حول الأستاذ:

- المعلم الفعال في القسم هو الذي يستوعب منه التلاميذ الدروس.

- الإشكال المطروح في عدم فهم التلاميذ دروس القواعد ليس في المعلم بل في طبيعة بعض الدروس الصعبة بحد ذاتها.

ج- أهداف البرنامج:

- تضارب آراء المعلمين حول محتوى البرنامج بين الحسنة والمتوسطة.

- توافق محتوى البرنامج مع عمر وقدرات التلاميذ الفكرية واللغوية.

د- الموضوعات المقررة:

- غياب الكثير من الدروس من المقرر الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي.

- استجابة التلاميذ لما يقدم في مادة النحو حسنة عموما.

- هناك من الدروس الصعبة والتي تفوق قدرات التلاميذ الفكرية.

هـ- حول طريقة تعليم مادة النحو:

- هناك طريقتان يعتمدهما المعلم في تدريس القواعد وهما الطريقة الإستقرائية وطريقة المقاربة بالكفاءات.
- الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في استيعاب القواعد النحوية تراجع إلى طبيعة الموضوعات المقررة.
- عدم ملائمة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديم الدروس النحوية بالنسبة لمستوى التلاميذ الدراسي.
- اللغة المستعملة في تقديم الدرس هي الفصحى.
- فاعلية التلاميذ في القسم تؤثر وتساعد على سير العملية التعليمية التعلمية...

خاتمة

يعد النحو فرعا من فروع اللغة في (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بل يتعداها إلى التعليم الجامعي في أقسام اللغة والأدب العربي إلا أن اكتساب لمهارة القواعد النحوية لا تزال هاجسا عند معظم التلاميذ ومن أعقد المشكلات التي يواجهونها، ومن خلال دراستنا لواقع تدريس النحو في الطور الابتدائي توصلنا إلى جملة من النتائج وهي:

- اكتساب لقواعد النحوية يساعد المتعلمين على تدعيم مستواهم، وتطوير لغتهم وترقية أسلوبهم اللغوي، وتقويم لسانهم.

- لا تتم هذه العملية إلا بوجود عناصر أساسية تتمركز حولها العملية البيداغوجية وهي: المعلّم، المتعلّم والمادة التعليمية وبيئة التعليم.

- يواجه المعلم مشاكل لتعليم قواعد اللغة العربية تعد هذه المشاكل قديمة لم تعالج معالجة جذرية.

- عناك عدة طرق لتعليم النحو، الطريقة القياسية، الاستقرائية، النصوص المتكاملة، النشاط، المشكلات، المقاربة بالكفاءات، إلا أن الطريقة الأكثر استعمالا عند المعلمين هي: طريقة المقاربة بالكفاءات وكذا الطريقة الاستقرائية.

- تعد طريقة المقاربة بالكفاءات طريقة جديدة في العملية التعلمية حيث أعطت معنى للمتعلم من خلال جعل التعليم أكثر نجاعة، وتنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة.

- صعوبة تعلم النحو في المرحلة الابتدائية "السنة الخامسة" يرجع إلى وجود دروس تفوق قدرات التلميذ العقلية، بالإضافة إلى عدم تخصص وقت كافي لحصة التدريبات النحوية (اللغوية) وهذا ما أكده الاستبيان الموجه للمعلمة لضيق الوقت.

- لقد كانت هناك عدة محاولات من أجل تيسير مادة النحو على المتعلمين حتى تصبح مادة سهلة يتقبلها المتعلمين كأي مادة دراسية محببة إلى النفس وقريبة منهم.

- إن الهدف الرئيسي الذي وضع من أجله النحو العربي هو حفظ اللغة من اللحن والفساد وخاصة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أما حديثا فكان هدفه هو الإلمام بالقواعد الأساسية للنحو.

- ضف إلى هذا كله ومن خلال الدراسة الميدانية المستندة إلى الواقع التعليمي لقواعد اللغة العربية والاستعانة بالمعلمين المستجوبين عن طريق إبداء رأيهم وتقديم اقتراحاته تبين أن استجابة التلاميذ لمدى ما يقدم في مادة النحو يكون مداها بحسب مدى ملائمة الموضوعات المقترحة لمستوى التلاميذ، بالإضافة إلى تخصيص وقت كاف لحصة التدريبات اللغوية (النحوية). أما من خلال آراء التلاميذ الذين استجوبتهم فإن العائق في عدم استيعاب هذه المادة العلمية يرجع لكونها مادة صعبة.

ومنه يمكن القول أن تدريس القواعد في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يتطلب معلم كفئ، باحث ممكن ومتحكم في استراتيجيات التدريس المعتمدة في المناهج والتي تمكن التلاميذ في الأخير من اكتساب المهارات النحوية وتوظيفها في وضعيات مختلفة.

وفي الأخير نتمنى أن أكون قد أعطيت صورة بسيطة وموجزة عن واقع تعليم واكتساب النحو في الطور الابتدائي، وأن أكون قد مهدت الطريق لمن يرغب في دراسة على الموضوع، وبهذا يتحقق الهدف الذي أسعى لأجله.

ومسك الختام الحمد لله الذي أعانني على إكمال هذا العمل المتواضع ونسأل الله عز وجل التوفيق ونتضرع إليه أن يسدد خطانا في خدمة أمتنا أنه سميع مجيب.

قائمة المصادر والمراجع

أ- الكتب باللغة العربية:

إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 2004.

أحمد حساني، دارسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط 1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعلمة اللغات دون المتطوعات الجامعية، ط2، 2009.

توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حلمي خليل "مقدمة لدراسة علم اللغة"، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م.

خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2002م.

الدكتور عبدوه الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 1995، دار المعرفة الإسكندرية.

شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، السنة 1990.

عبد الحميد عبد المجيد عبد الحميد حكيم، نظريات التعلم، العدد 5، 2003.

عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973.

عبد اللطيف الفارابي، محمد بيت يحيى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية.

عبد المجيد تواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003.

علم النفس التربوي، عبد الله رويدا زهير، ط 1، 2013م، 1434هـ، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان.

علي أحمد مدكور، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (دار الفكر العربي، القاهرة).

علي الحاج عطية محمود هناء، نظريات التعلم، دراسات مقارنة، عالم المعرفة، أكتوبر، 1983.

عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار المشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

فؤاد البهى اليسد، الأسس النفسية للنمو العقلي، ط 1، 1956، دار الفكر العربي.

كفاح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنسر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2022.

كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر جمال صبري، مجلة اللسان العربي، م14،ج1، ارّباط، 1976.

لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر.

محمد باسم، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2004.

محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان =، الأردن، ط1، 2007.

محمد محمد يونس، "مدخل إلى اللسانيات"، ط 11ن دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، 2004.

محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق ببيروت، ط2، 2007.

محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987.

محمود عبد المنعم الكيلاني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم أنماط التعلم، مكتبة الفلاح، النشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1992.

مختار الطاهر حسين، تعلم العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2018.

مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة ترجمة علي حسين الحاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب والمعرفة، الكويت، أكتوبر، 1983.

نايف خرما علي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، سلسلة علم المعرفة، الكويت، العدد 26، 1978.

نورمان ماكنري، "فن التعلين وفن التعلم" ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973.

ينظر ممدوح عبد المنعم الكناني، أحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم.

يوسف قطاني، النظرية المعرفية في التعلم، ط 1، 2013م، 1434هـ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يوسف محمود القطامي، نظريات التعلم، ط1، 2005.

ب- باللغة الفرنسية:

1- من الكتب:

Daniel Bailly, Didactique le l'anglais, p.13.

Colin, p09 Denis Genis Gérard, linguistique appliquée et didactique des langues, Pars, Armand.

2- من الموقع:

http://www.scholararaia.net/totorq-tadrees-arabitadreebat-kawa3ed1hym:DiaksesPatatanggal 27 juli2016.

كلمة شكر وعرفان

إهداء

مقدمة.....أ-ج

مدخل: اللسانيات مفاهيمها ومجالاتها.....1

1- تعريف اللسانيات التطبيقية.....2

2- مجالاتها.....4

3- خصائصها.....4

4- اهتماماتها.....5

5- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات.....5

أ - الديداكتيك (تعليمية).....6

ب - تعليمية اللغات.....6

6- المبادئ.....8

الفصل الأول: نظرية التعلم والتدريبات اللغوية.....15

المبحث الأول: نظريات التعلم.....16

1- تعريف النظرية.....19

1 1- النظرية السلوكية.....19

أ - نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي.....20

ب - تفسير الاشتراط الكلاسيكي عند (بافلوف).....20

ج - قوانين التعلم عند (بافلوف).....21

ج1- قانون التنبيه أو الاستثارة.....21

ج2- قانون التعميم.....21

ج3- قانون التمييز.....21

ج4- قانون الانطفاء.....22

ج5- الاسترجاع الثقافي.....22

ج6- التعزيز.....22

د- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورندايك).....23

هـ- مفاهيم التعلم في نظرية ('ثورندايك).....23

هـ1- المثير.....23

هـ2-
الاستجابة.....23

هـ3- الارتباط.....24

هـ4- الاستعداد.....24

هـ5- الإثارة.....24

و- قوانين التعلم في نظرية (ثورندايك).....24

و1- قانون الأثر.....24

و2- قانون الاستعداد فسرها بثلاث حالات.....24

و3- قانون التكرار والترتيب.....24

1 2 -النظرية الإجرائية.....25
أ- أساسيات نظرية (سكنر).....26
1 3 -مفهوم النظرية الجشطالتية.....27

أ- القواعد التي قامت عليها نظرية الجشطالت.....28

أ-1- علاقة الكل بالجزء.....28

أ-2- ماهية الإدراك في النظرية الجشطالتية.....28

1 4 -النظرية المعرفية.....28

أ- أسس النظرية المعرفية.....29

النظرية البنائية أو البنائة لـ (بياجيه).....29

أ- مفهوم نظرية بياجيه.....29

ب- المفاهيم العلمية الأساسية التي تقوم عليها النظرية.....29

المبحث الثاني: التدريبات اللغوية.....34

أ- تعريف التدريبات اللغوية وأنواعها.....35

- التدريبات الآلية.....35
- التدريبات المعنى.....36
- التدريبات الاتصالية.....37

ب- أهداف التدريبات اللغوية.....37

ج- طريقة التدريبات اللغوية.....38

د- الدراسة السابقة.....39

هـ- علاقة التدريبات اللغوية بتعليمية اللغات.....42

المجال التطبيقي: دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحو في الطور الابتدائي..43

المبحث الأول: وصف كتاب السنة الخامسة.....44

أ- خصائص كتاب السنة الخامسة.....45

ب- التوزيع الزمني لتدريس السنة الخامسة.....45

ج- ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.....48

د- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.....49

المبحث الثاني: دراسة نموذجية لتدريس القواعد.....50

أ- الطريقة القياسية.....51

- درس نموذجي.....54
ب- الطريقة الاستقرائية.....54
- درس نموذجي.....54
ج- طريقة المقاربة بالكفاءات.....59
- درس نموذجي.....59
المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير بيانات الاستمارة.....71
أ- تفريغ وتحليل الاستمارة.....72
1- الاستبيان الموجه للتلاميذ.....72
- مختصر نتائج الاستبيان.....74
2- الاستبيان الموجه للمعلمين.....77
- مختصر نتائج الاستبيان.....78
الخاتمة.....80
قائمة المصادر والمراجع.....83
فهرس موضوعات البحث.....87
الملخص.....91

الملخص:

إن الموضوع لهذه الرسالة استخدام التدريبات اللغوية لترقية قدرة التلميذ على تعلم النحو (المرحلة الابتدائية نموذجا "السنة الخامسة ابتدائي") وأما الأهداف من هذه الرسالة لمعرفة قدرة التلاميذ على تعلم النحو بعد استخدام التدريبات اللغوية ولمعرفة مؤشر التدريبات اللغوية لترقية قدرة التلميذ على النحو، وأما منهج البحث في هذه الرسالة هو منهج تجريبي ومقارن وإحصائي ولجمع البيانات اعتمدت الباحثة على السؤال المباشر مع الملاحظة إضافة إلى الاستمارة الخاصة بالتلاميذ والأساتذة، والعينة في هذا البحث هو قسم السنة الخامسة حيث عدده 30 تلميذ، ومن النتائج المحصولة في هذا البحث:

إن استخدام التدريبات اللغوية لترقية قدرة التلميذ على تعلم النحو فعالة على تدريس وتعلم النحو لأن نتيجة الاختبارات والاستمارة أعلى من جدول الإحصاء، فيكون الفرض الأول والفصول مقبولا فاستخدام التدريبات اللغوية لترقية قدرة التلميذ على تعلم النحو فعالة على تدريس النحو.

الكلمات المفتاحية:

التدريبات اللغوية، تعلم النحو.

The topic of this thesis is the use of language exercises to improve the student's ability to learn grammar (typically the primary stage. The fifth year of primary school). The objectives of this thesis are to know the students' ability to learn grammar after using language exercises and to know the effect of language exercises to improve the students' ability to grammar. As for the research method in this thesis, it is an empirical, comparative and statistical method, and for collecting data, the researcher relied on the direct question with observation in addition to the special form of students and teachers. The sample in this research is the fifth year department, where it numbered thirty (30) students. The use of language exercises to upgrade the student's ability to learn grammar is effective in teaching and learning grammar, because the results of the tests and the questionnaire are higher than the statistics table. So the first hypothesis and chapters are acceptable. Using language exercises to upgrade the student's ability to learn grammar is effective in teaching grammar.

Keywords:

Language exercises, learn grammar.