



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة د. مولاي الطاهر - سعيدة -



كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر LMD

عنوان المذكرة:

التمرين اللغوي في ضوء اللسانيات
الحديثة (الطور الثالث نموذجاً)

تحت إشراف الأستاذة

❖ د. صبردار مسكجورج

➤ إعداد الطالبة :

بشيرى رقية

السنة الجامعية: 2017-2018 / 1438-1439 هـ

السنة الجامعية: 2018-2019 / 1438-1439 هـ



السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم:

رَبِّ أَوْزَيْدِي أَنْ أَكْفُرَ بِعَمَلِكَ الْبَرِّ أَعْزَمِهِ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّْ وَأَنْ أَعْمَلَ حَالِيًا تَرْضَاهُ
وَأَخْطِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

الحمد لله الذي أماننا على إنجاز هذا البحث وسخر لنا من عباده من كان لنا عوناً
وسنداً، نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والامتنان إلى كل من تفضل ومدّ لنا يد العون
لإخراج هذا البحث إلى النور

والشكر لله على تفضله عليّ بوالدين كريمين، هتفا لي طريق العلم، وكانا خير سند لي
طيلة حياتي الدراسية من تشجيع ودعماء وصبر وعطاء، أطال الله في عمرهما.

كما يسعدني أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة " حميداء
مسكويج " على إشرافها على هذه المذكرة وعلى ما منحتها لها من وقتها وتوجيه مددك،

فأشكر لها حسن الإشراف ونبل الأطلاق وطيبة المعاملة.

وشكر موصول إلى كل من قدم لي العون سواء من قريب أو من

بعهد من أجل إنجاز هذا العمل المتواضع، أقدم لكم شكري وعرفاني بالصنيع الجميل إلى

كل هؤلاء أقول جزاكم الله خيرا

وفي الأخير الشكر الخاص إلى الذين ساهموا في كتابة هذه المذكرة وطابعها.

الإهداء

حزن يشوبه الفراق بعد التجمع... وفرح ليزوغ فجر جديد من حياتي هو يوم تخرجي

إهدائي هنا ليس لتخرجي فقط... بل للتطبيق نحن والرفقة في سماء مملوءة بغمام يصبغ

المرن هي قرص تفتنص وثمرات تقطف عندما تكون يابسة.

أهدي ثمرة عملي هذا إلى كل من كلفه الله بالصيبة والوقار... إلى من علمني العطاء

بدون انتظار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... أرجو من الله أن يثد في عمرك لتري

ثمار قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوم أهدتي بها اليوم وفي الغد

والى الأبد... والدي العزيز

إلى ملاكي في الحياة... إلى معني الحب وإلى معني العنان... إلى بسمه الحياة

وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وعنايتها سلم جراحي إلى أغلى الحبايب أهدتي

الحبيبة.

إلى من رافقتني منذ أن حملنا حقايب صغيرة ومعك سررت الدرب خطوة بخطوة وما

تزال ترافقتني حتى الآن أهدتي : أعلام .

إلى أخي ورفيقي درربي في هذه الحياة، إلى من أرى التفاؤل بعينه والسعادة في

ضحكته في نهاية مشواري، أريد أن أشكرك على موافقتك النبيلة إلى من تطلعن لنجاحي

بنظرات الأمل : أخي جمال الدين.

إلى صديقاتي: كريمة، أحلام ، نوال ، عائشة إلى كل من تذكرتم ولم يخطموا الحبر

على الورق

إلى زملائي وزميلاتي في قسم اللغة العربية.

مقدمة:

بسم الله الذي خلق الإنسان علمه البيان ووهبه التمييز والحكمة وكرمه على سائر مخلوقاته بالعقل ، وأصلي وأسلم وأبارك على خير البرية محمد بن عبد الله.

تعدّ اللغة أهم أدوات الاتصال بين الأفراد المجتمع في ميادين الحياة الإنسانيّة كافة ، لما لها من قيمة جوهرية كبيرة في حمل الأفكار ، ونقل المفاهيم والمعاني وتداولها، فاللغة جزء لا يتجزأ من شخصيّة الأمة، وحضاراتها، ومورثها التاريخي والثقافي، فهي التي تمثل كيانها الموحد وهويتها المستقلة، فاللغة وعاء الفكر والمعرفة . وحتى تؤدي اللّغة غايتها في الاتصال الإنساني، وتفاعل الأفراد بعضهم مع بعض لابد من إتقان مهاراتها (القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع).

فإن المتأمل في المسار التحويلي لما تقدمه العطاءات الفكرية الإنسانيّة المعاصرة، يهتدي إلى أن التناول العلمي والموضوعي للظاهرة اللغوية قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في رحاب التحول العميق للنظرية اللسانية بكل خصوصيتها العلميّة، الأمر الذي اللسانيات تقتحم جميع الحقول المعرفية بكل تنوعاتها الثقافيّة والحضاريّة، مما كان له الأثر المباشر في دفع حركة العلوم بعامة وبالأخص تعليميّة اللغات.

فالتعليميّة هي علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه وإجراءاته التطبيقية، فهي مجال بحث ودراسة ليست مقصورة على تعليمية اللغات وحسب، بل هي مفهومها العام علم يهتم بالمتعلمين وبقضاياهم النفسيّة والاجتماعيّة، وهي ما جعلها تتقاطع مع علم التربية، وهي الدراسة العلميّة لمحتويات التعليم.

وطرائقه وتقنياته، و لأشكال تنظيم حالات التّعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس الحركي، فإن تعليميّة اللغات وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية التي ستعزز منهجيا وعلميا من خلال استثمار النتائج المحققة في ميدان البحث اللساني ، والذي يعد أقرب العلوم الإنسانيّة إلى تعليميّة اللغات، من حيث كونها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية فيتحدها موضوعا للدرس ووسيلة إجرائية في الوقت ذاته.

فتعليم اللّغة ومن ذلك اللّغة العربيّة، أساس من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانيّة بدءا من المفاتيح كالقراءات والنحو، وعلم الأصوات ثم علم النفس وغيرها من العلوم التي ترتبط ارتباطا وثيقا باللّغة.

مقدمة

وبما أن التمرين اللغوي، يعد مرتكزا بيداغوجيا في مجال تعليمية اللغات، من حيث يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي وتقوية ملكية اللغوية، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، فقد حظي بالاهتمام في مناهج التعليم في مؤسساتنا التربوية، وتتجلى هذه العناية في الوقت المخصص لها، من الطور الأول إلى التعليم الثانوي، من خلال دروس القراءة والمحاضرة والمحفوظات. ويجاول هذا البحث أن يسلط الضوء على التمرين اللغوي بالدراسة نظرا للمكانة التي احتلها موضوع التمارين اللغوية في حقل تعليمية اللغات والدور الذي تلعبه هذه الأخيرة في ترسيخ المكتسبات التعليمية، ارتأيت أن يكون موضوع الدراسة " التمرين اللغوي في اللسانيات الحديثة الطور الثالث نموذجا". وقد دفعني إلى اختيار هذا الموضوع أسباب عدة أهمها:

- 1- ضعف أغلبية تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في اللغة العربية، بالرغم من أنهم قضوا سنوات عديدة في تلقي القواعد النحوية التي تسمح لهم بتحسين لغتهم شفويا وكتابيا، وما نلاحظه اليوم أنهم يعجزون عن تطبيق هذه القواعد ويظهر ذلك جليا، من خلال أجوبتهم الشفاهية والكتابية.
- 2- الدور الفعال الذي يلعبه التمرين اللغوي في العملية التعليمية نظرا لوظائفه وأهدافه المتعددة فهو يهدف إلى:
 - أ- الإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا.
 - ب- التركيز على اكتساب بيئة لغوية معينة.
 - ت- ترقية التعبير اللغوي.

وعليه ارتكزت اهتماماتنا في هذا البحث على النظر في نوع في أنواع التمارين اللغوية فيه واهم المهارات التي تحققها لدى المتعلم، ولعل اختياري لهذا النشاط كمدونة للدراسة مرده حادثة هذا الأخير من ناحية التعبير الذي طرأ على المناهج التعليمية حيث اعتمد على مبدأ الكفاءة بدبلا على مبدأ الأهداف التعليمية، ضعف التلاميذ من ناحية اللغة شفاهيا وكتابيا.

و في هذا السياق تبادرت إلى أذهاننا مجموعة من التساؤلات:

- إلى أي مدى استطاعت النظريات اللسانية ومن ورائها نظريات التعلم التأثير في العملية التعليمية؟
- كيف يمكن تطبيق الأساليب المتبعة في تعليم اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة لتحقيق مهارات لغوية مختلفة كالقراءة مثلا؟

مقدمة

وللوصول إلى إجابة عن التساؤلات المطروح اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي وعلى خطة بحثية مكونة من ثلاثة فصول تسبقها مقدمة وتليها خاتمة تحتوي النتائج العامة للبحث على النحو الآتي:

تطرقنا في الفصل الأول إلى نظريات الاكتساب اللغوي وتطبيقاتها التربوية بالدراسة مع تقسيمه إلى ثلاثة مباحث: خصصنا المبحث الأول: النظرية السلوكية أما المبحث الثاني: النظرية المعرفية، أما المبحث الثالث: النظرية العقلية.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه لتعليمية التمرين اللغوي، وينقسم هذا الفصل بدوره إلى مبحثين: قدمنا في المبحث الأول: ماهية التمرين اللغوي مكانته، واستراتيجيات وضعه، والمبحث الثاني: تطرقنا فيه إلى التعليمية: مفهومها، ظروف نشأتها وتطورها.

أما الفصل الثالث: فقد خصصناه لتعليمية التمرين اللغوي، في ضوء المقاربة بالكفاءات، وينقسم هذا الفصل إلى مبحثين: قدمنا في المبحث الأول المقاربة بالكفاءات مفهومها وخصائصها. والمبحث الثاني والأخير فقد خصص لتحليل المدونات المقدمة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وأتبنا هذا الأخير بخلاصة للبحث عرضنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها في البحث.

وقد تم الاعتماد في إنجاز هذا البحث على جملة من المصادر والمراجع التي تخدم ميدان الدراسة، وطبعاً ككل باحث واجهتني صعوبات عدّة منها قلة البحوث والمراجع التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة، باعتباره أحد المواضيع الجديدة.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المبحث الاول : النظرية السلوكية

الحاجة إلى نظريات التعلم :

لقد بدأ بعض المختصين يضعون بعض الأفكار والآراء عن طبيعة عملية التعلم و منذ القرن السابع على وجه الدقة ،بدأت تظهر تدريجيا مجموعة آراء عن نظريات التعلم ، حيث بدأت هذه النظريات تأخذ مكانها في المجال التربوي بدلا من الطرق القديمة التي كانت قبل ظهور النظريات وبعد إن ظهرت الدراسات والأبحاث المتخصصة في التربية وعلم النفس ،ظهرت تساؤلات عديدة عن أمور خاصة بعملية التعلم في المدرسة ،مثل ماذا يحدث للكائن الحي أثناء عملية التعلم ؟

حيث كانت كل مدرسة تتضمن بوضوح أو بشكل غير واضح نظرية التعلم و هذه الأخيرة قد تتضمن مجموعة من التطبيقات التربوية في الفصل الدراسي ، وبالتالي أصبحت نظرية التعلم تقوم بدور الأداة أو الوسيلة في عملية التعلم¹.

وفي نظر " عماد عبد الرحيم أزغلول " إن النظرية (بمفهومها العام) مجموعة من القواعد والقوانين ،التي ترتبط نظارة ما بحيث ينتج عن هذه القوانين مجموعة من الافتراضات و العمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة و متكاملة حول تلك الظاهرة ، و يمكن أن تستخدم .

في تفسيرها و التنبؤ بها في المواقف المختلفة ،فهي تشكل مجموعة من الافتراضات التي تتألف من البناءات المحددة لتوضح العلاقات المتداخلة بين العديد من المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة معينة سعيا وراء تفسيرها .

أما في رأي ورز (ROSE) أن النظرية كل متكامل من المصطلحات والافتراضات تتصل بموضوع معني يشتمل منها عدد من الفروض المحددة و القابلة للاختيار الإمبريقي².

1 ينظر ،د. أنور محمد الشرفاوي ،التعلم - نظريات وتطبيقات ،مكتبة الأنجلو المصرية ،2012 ص 30-31

2 د عماد عبد الرحيم الزغلول ،نظريات التعلم ،دار الشروق ،عمان ،الأردن ، 2010 ص26 .

- أما فيما يخص مصطلح التعلم ، حسب أنور محمد الشرقاوي " التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر و لكن يستدل عليه من السلوك و يتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي " ¹.

- أما عماد عبد الرحيم الزغلول يرى التعلم بأنه ، " مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات و يستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة و القياس " ².

وينتج مما يتقدم بان التعلم لا يرجع إلى النضج النمائي بل إلى فعل المحيط الخارجي و أثاره ، والنمو ما هو إلى النتيجة آلية .

حيث عرف نظريات التعلم " على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في اطر من الحقائق و المبادئ و القوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية و التنبؤ بها و وضعها ، و الهدف الأساسي النظريات التعلم في فهم السلوك من حيث كيفية تشكله و تحديد متغيراته و أسبابه ، ومحاولة تفسير عمليات التغير و التعديل التي تطرأ على هذا السلوك بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه " ³.

- تصنف نظريات التعلم في مجموعتين أحدهما تسمى بمجموعة نظريات التعلم السلوكية ، و الأخرى تعرف بنظريات التعلم المعرفية ، وتنطلق كل مجموعة منها في تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة جاءت من الأصول الفلسفية القديمة حول ،الفعل و المعرفة وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات :

❖ النظريات السلوكية : Béhavinal théories

تشمل فئتين :

1 د- أنور محمد الشرقاوي ،المرجع السابق ص 12.
2 عماد عبد الرحيم الزغلول ،نظريات التعلم ،ص 35- 36 .
3 عماد عبد الرحيم الزغلول مرج سابق ، ص : 43

الفئة الأولى : النظريات الارتباطية, وتضم نظرية إيفان بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي و آراء جون و واطسون في الارتباط . حيث تؤكد هذه النظريات على ان التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتزان بين مثيرات بيئية واستجابات معنية وتختلف فيها بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها .

الفئة الثانية : النظريات الوظيفية وتضم نظرية ادوارد تور نديك (النموذج المحاولة والخطأ) ونظرية سكنر التعلم الإجرائي إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك .

❖ النظريات المعرفية : Cognitive theories

وهي الفئة الثالثة من نظريات التعلم، وتضم نظرية النمو المعرفي لبياجيه ونموذج معالجة المعلومات.....، حيث تهم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير واتخاذ القرارات ، أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك¹ .

أولاً:

❖ النظرية السلوكية :

يرى الدارسون أن السلوكية نظرية تمثل الفكر الأمريكي والسياسة الأمريكية ، وتشدد كسياسة أن الفرد الأمريكي يؤمن بأنه يستطيع أن يسيطر على ما هو على سطح الأرض لأن مالا يستطيع شراءه يستطيع السيطرة عليه بالقوة . وبدلاً من فكرة أن معظم السلوك الإنساني متعلم بدا يطور فكرة أن كل ما على الأرض متعلم، وطالما انه متعلم أذن يمكن تعلمه، فلا شيء سيتعصى على التعلم² .

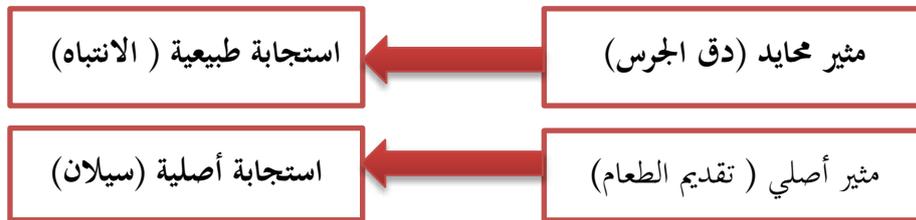
ومع إن نظرية السلوك المعاصرة تعتبر أمريكية الاتجاه، ألا أن خلفيتها التاريخية بدأت في روسيا على يدي العالم ، "إيفان بافلوف" الذي اوجد مفهوم الاشتراط البسيط (الكلاسيكي) (chassical conditioning)

1- ينظر . عماد عبد الرحيم الزغلول ، نظريات التعلم ، دار الشروق ، عمان الأردن ، 2010 ص 44 .

2 ينظر د. يوسف محمود قطامي ، نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر ، الأردن ، 2005 ص 166

حيث يعتبره طريقة هامة للتدريب على تعلم الاستجابات. وقد تمت دراسات و تجارب عديدة على الاشتراط البسيط على عدد كبير من الكائنات الحية من مستوى الإنسان إلى مستوى الحشرات ، فقد كان (بافلوف) مهتما بدراسة فسيولوجية الهضم لدى الكلاب عندما (اكتشف بالصدفة الاشتراط البسيط) حيث أخرى بحثا حول تأثير اللعاب على عملية الهضم فأحضر كلبا واجري له عملية جراحية لتركيب أنبوبة اختبار لقياس مقدار اللعاب المفرز عند الكلبفكان يقوم بدق الجرس فيستجيب الكلب بالانتباه ، ثم مباشرة يقدم الطعام للكلب فيستجيب بسيلان اللعاب وبدا يكرر العملية من اجل قياس كمية اللعاب في كل مرة¹.

لقد سمى بافلوف الجرس في هذه الحالة بالتميز الشرطي ،والطعام بالمثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي ،وسمى اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي (الاستجابة) . وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات ،فيكتسب المثير الجديد صيغة المثير الأصلي و يتوب عنه في أحداث الاستجابة ،و هذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلم عند الكائن الحي².



عندما فوجئ بعد عدد من التكرارات انه عند دق الجرس سال اللعاب قبل تقديم الطعام.....



1 ينظر ،د أنور محمد الشرقاوي ،التعلم . نظريات وتطبيقات ،مكتبة الأنجلو المصرية ،2012 ص 33

2 - احمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ،ديوان المطبوعات الجامعية ،ط3 ،2009 ص 56

متغيرات السلوك الشرطي:

• المثير غير الشرطي : **unconditioned stimulus** :

وهو أي مثير قوي أو فعال يعمل على إظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا ، و يمكن قياسها في تجارب " بافلوف " كان المثير غير الشرطي هو مسحوق الطعام.

كما يحدث في السلوك الإنساني مثلا حين يضع الفرد بعض نقط عصير الليمون على لسانه ، فنجد أنه يشعر بزيادة كمية اللعاب ، فيبدأ بسرعة في تجنب المثير .

• الاستجابة غير الشرطية : **unconditioned Réponse** :

وهي الاستجابة غير المتعلمة المنتظمة سيتباو التي يمكن قياسها ، وتتكون عن طريق مثير غير شرطي وكانت في تجارب " بافلوف " إفراز اللعاب عند الكلب .

• المثير الشرطي : **conditioned stimulus** :

هو المثير المحايد أصلا الذي يسبق تقديم المثير غير الشرطي وفي تجارب " بافلوف " كان المثير الشرطي هو ذبذبات صوت الشوكة الرنانة .

• الاستجابة الشرطية **conditioned Réponse** :

وهي الاستجابة المتعلمة التي تشبه الاستجابة غير الشرطية وكانت في تجارب " بافلوف " إفرازات اللعاب لمثير الصوت فقط¹

النظرية الإجرائية والتعلم بالتعزيز ، لـ " سنكر " (skinner)

- يرجع إلى بروس فردريك سنكر " الفصل في الاشتراط الإجرائي ، وهو من علمان النفس الارتباطيين ،

1 أنور الشرقاوي ، التعلم . نظريات وتطبيقات مكتبة الأنجلو المصرية ، 2012 ص 35

ينتمي إلى مدرسة " ثورندايك " رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين، وهو يختلف في كثير من الجوانب عن " ثورندايك " ومع ذلك فهما يعتبران من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدي إلى حل مشكلات التربية¹ .

- النظرية الإجرائية كما تتمثل في أعمال " سنكر " هي شكل آخر من أشكال نظرية التعلم ، ولما كانت هذه النظرية نسقا منتظما لأبحاث علم النفس فانه يشار إليها باسم التحليل التجريبي للسلوك ، ويطلق على الذين يقومون بهذا التحليل " اسم محلي السلوك " كما يطلق عليهما مسميات أخرى مثل الشرطيين الإجرائيين² . وتعتبر النظرية الإجرائية السلوك موضوعها الأساسي، ف " سنكر " هو احد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوك آية من خلال دراسة السلوك نفسه .

- وقد بني المفهوم الإجرائي على أساس النتيجة التي توصل إليها الباحثون ، و التي مفادها " إن الآثار السابقة المترتبة على الاستجابات هي محددات هامة للسلوك " ³ .

1- تجربة صندوق سنكر :

- لقد تعددت تجارب " سنكر " من أجل الاشتراط الإجرائي ، إذا استخدم " سنكر " في تجاربه جهاز أطلق عليه الباحثون فيها بعد صندوق سنكر ، حيث يتألف هذا الجهاز من صندوق زجاجي يوجد بيه رافعة . عندما يستخدم الفئران في التجربة . وصندوق زجاجي آخر يوجد فيه قرص في الجزء العلوي منه . عندما يستخدم الحمام في التجربة . وعلى جانب كل صندوق يوجد مخزن للطعام ، وفي أسفل الصندوق يوجد أسلاك معدنية تستخدم لوصل صدمة كهربائية عندما يكون يصدد دراسة اثر العقاب على السلوك⁴ .

1 أنور محمد الشقراوي ، التعلم نظريات وتطبيقات ، المرجع سابق ، ص 86 .

2 مصطفى ناصف ، نظريات التعلم ، دراسة مقارنة ، مرجع سابق ، ص 127 .

3- المرجع نفسه ، ص 133 .

4 ينظر : احمد عزت راجح أصول علم النفس دار الكتاب العربي للطباعة والنشر القاهرة ، ط7 ، 1968 ، ص 208 .

2-الوقائع التجريبية :

أولا تجربة الفأر الضغط على الرافعة :

- وضع سكنر فأرا جائعا في الصندوق ،فاخذ الفأر يستطلع الصندوق وقام ببعض الحركات العشوائية كانت إحداها الضغط على الرافعة

التي تلعب فهاد ور المثير الحيادي ،والذي يضغط عليه الحيوان مصادفة أثناء سلوكه الاستكشافي وتكون هذه الاستجابة أداة لظهور الطعام (المعزز) الذي يقوم بدور مثير جديد يؤدي إلى صدور الاستجابات الطبيعية ¹ .

ثانيا تجربة الحمامة :

وضع سنكر حمامة جائعة في صندوق خاص وثبتت في إحدى جوانبه مسطرة مدرجة لقياس ارتفاع رأس الحمامة ،فأخذت الحمامة تتجول للبحث عن الطعام ،وفي أثناء ذلك ترفع رأسها لمستوي العلامة التي وضعت ،عندها يقوم " سنكر " بتعزيز السلوك بإسقاط القمح للحمامة . في المرة الأولى يكون الرأس عفويا ، وبالتعزيز يحدث التعلم ² .

- المثير الشرطي : الرافعة

- الاستجابة الشرطية :الضغط على الرافعة (الفأر) ،رفع الرأس (الحمامة)

- المثير الطبيعي : الظفر بالطعام .

- الاستجابة الطبيعية :الأكل .

3-بعض المفاهيم الأساسية :

- مفهوم المثير :

لقد تعددت تعاريف المثير بين علماء النفس ،كل وجهة نظر كما إن سكنر له مفهومه الخاص .

1 ينظر محمد مصطفى زيدان . نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، ديوان المطبوعات الجامعية ،دار الشروق ، الجزائر دون طبعة ، 1983 ، ص : 96

2 ينظر :المرجع نفسه ،ص 97.

- المثير عند سكنر:

هو نوع من الإحداث البيئية التي لا يكمن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب النشاط للكائن الحي .

- الاستجابة :

يعرف وازن الاستجابة بأنها " تقلص عضلي أو إفراز غدي أو غدي أو أي نشاط آخر ينتج عن استثاره" أما سكنر فيري أن هناك نوعا آخر من سلوك الكائن الحي لا يعتمد على مثير معني بالذات في البيئة ،الخارجية .ولهذا نري سكنر يعرف بين نوعين من ردود الأفعال وهما : السلوك الإجرائي والسلوك الإستجابي ¹ .

• الإستجابي Respondant:

يتكون من ارتباطات محددة بين المثيرات والاستجابات نستخرها مثيرات محددة ومعروفة ،كاستجابة التي يستخرها الضرب على الركبة (اهتزاز الركبة) ،لذلك يمكن القول بأنه سلوك يتركز على مفهوم (مثير استجابة) .

• الإجرائي OPERANT :

يمكن القول أن السلوك الإجرائي عبارة عن استجابات لا تعتمد على مثير ، أي الاستجابة تظهر تلقائيا دون حاجة لمثير فقيادة السيارة بهدف الوصول إلى مكان ما ، سلوكات إجرائية تصدر دون مثير ² . إن الصفة المميزة للسلوك الإستجابي هي كونه استجابة لمثير في حين أنّ ،الصفة المميزة للسلوك الإجرائي هي أنّه يقوم بإجراءات في المحيط ،هذا وليس ثمة مثير معني يستجاب بصورة ثابتة استجابة اجرائية .ويتحدث سكنر عن السلوك الإجرائي بوصفه مبتديا .

1 - نظر :محمد مصطفى زيدان ،نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ص 95 .

2- ينظر ،د فاخر عاقل ،التعلم ونظرياته ،دار العلم للملايين ،بيروت دمشق، ط1، 1967، ص 265.

(منطلقا) عن العضوية أكثر من كونه مستجيرا بمثير. وجل السلوك هو من هذا النوع، فالمشي والكلام والعمل واللعب مكنونه جميعا من استجابات إجرائية¹.

- كما يرى أصحاب النظرية السلوكية بان السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، وتفترض هذه النظرية انه ينبغي تولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، " حيث يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وبين أي سلوك، لان اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك. ويدور محتوى هذه النظرية حول أن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات، الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي"².

ويمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيمها خارجيا، فالمحيط يمثل في نظرية سكنر مكانة بارزة، وفي الوقت نفسه يؤكد على أهمية العوامل الوراثية التي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته. فالعملية التواصلية من وجهة نظر النظرية السلوكية، لا تعدو أن تكون آلية تقوم على مفهوم المثير والاستجابة³. حيث " يعرف واطسون السلوكية بأنها العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري وذلك بطرائق تجريبية بقصد سلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم"⁴.

ويعتبر سكنر (1904 - 1974) أحد رواد هذه المدرسة حيث " تعرف نظرية سكنر في هذه المجال بالتعلم بالاشتراط الإجرائي وقد سكنر رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، تتمركز حول نقطتين هما:

أن اللغة مهارة تغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.

1 فاخر عاقل التعلم ونظرياته، المرجع سابق، ص 265، 266

2 عبد المجيد عيسا ني، نظريات التعلم وتطبيقات في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص67

3 احمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون الجزائر، ط1، 1999، ص 151

4 محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، دار الشروق، الجزائر، د ط، 1983، ص 93.

- و أنّ هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول¹.

• **التعلم عند سكينر : SKINNER**

التعلم في نظرة تغير في احتمال حدوث الاستجابة ويتم هذا التعبير بواسطة الاشتراط الإجرائي ،ويقصد بالاشتراط الإجرائي عملية ،التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث ،في حين يستخدم سكينر مصطلح " إجرائي " لوصف مجموعة من الاستجابات التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي ،مثل الكتابة .

ويحدد سكينر بعض المبادئ الأساسية التي بني نظريته عليها :².

1-الموضوعية: بمعنى أن تكون النظرية تابعة من السلوكية .

2-الموضوعية: فهي وصفية قائمة على التجريب البحث .

3-تحليلية: أي تهدف إلى عزل العلاقات الدالة بين مجموعة من الاستجابات والمثيرات .

4-تتحرر من المفاهيم المستمدة من المجالات التي لا ترتبط بها.

5- أن تكون قابلة للصياغة الكمية عن طريق مجموعة من القوانين الرياضية .

• **مبادئ التعلم :**

- ينظر السلوكيون إلى اللغة والى تعلمها وعلى رأسهم سكينر بان عملية واكتساب اللغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلم .

وتشير هذه النظرية إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم ومنها :

النمذجة ، والتقليد والمحاكاة ،حيث أكد باندورا Bandura A (1977)

على دور التعلم من خلال الملاحظة bsr vati – mal learning

1 عبد المجيد عيساني ،نظريات التعلم وتطبيقاتها في اللغة ،ص 71.

2 ينظر ،محمد مصطفى زيدان ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ،ص 93-94 .

فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء و الآخرون في الحياة اليومية .

ولقد تم التيقن إلى نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة ، من خلال الجمل التي يستخدم الأطفال أعمارهم المبكرة ، كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم و أيضا التدعيم التعزيز ، حيث يشير سكرنر إلى اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الايجابي للكلام ، وذلك عن طريق المكافأة ،فالتقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معنية ¹ .

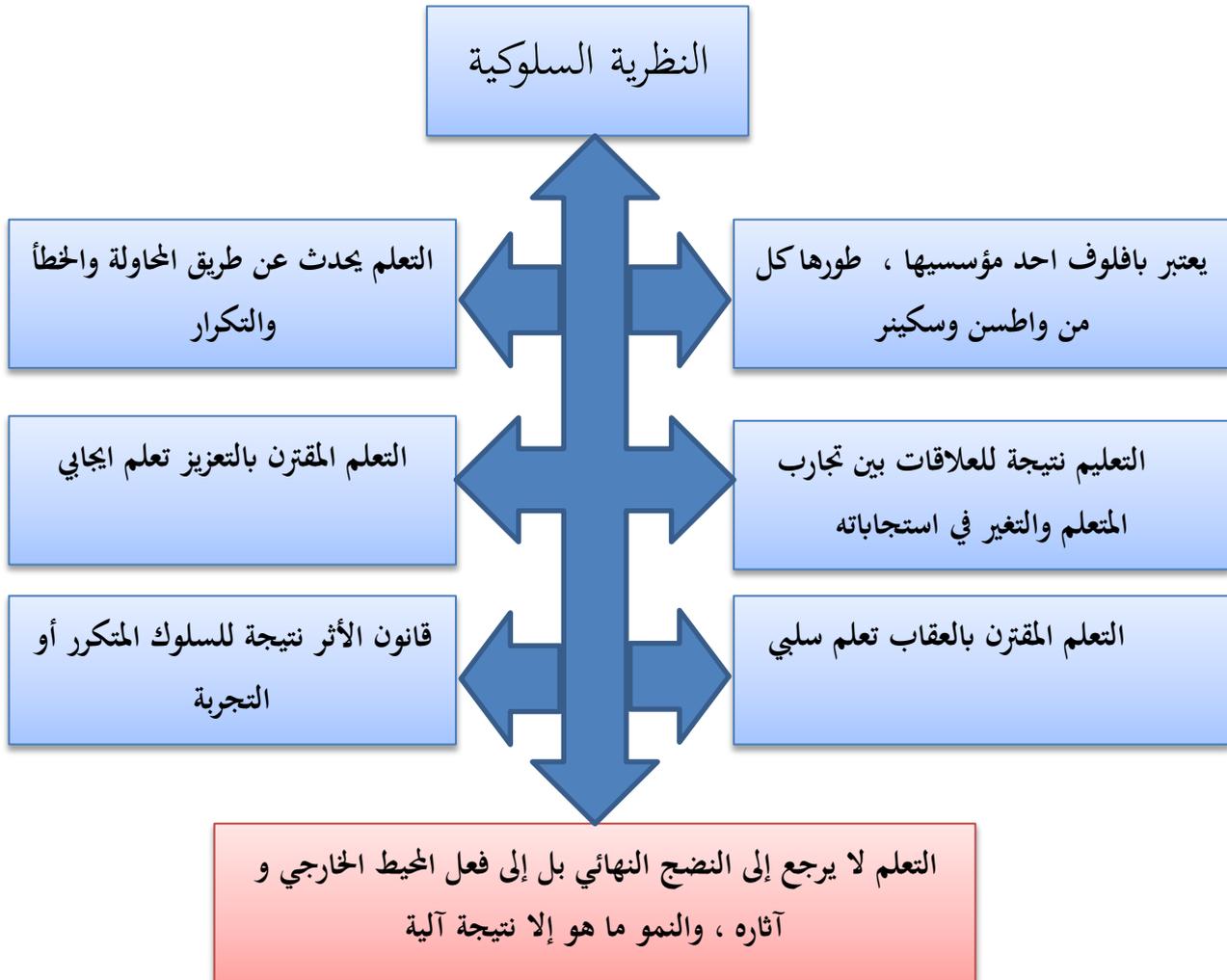
- كما أشار إلى نقطة هامة عن المعززات ،الايجابي منها والسليبي ،إلا وهي أماكن اشتراطها . فإذا كان مثير يحدث بصورة متكررة صحية معزز ايجابي فانه يميل هو نفسه إلى الحصول على قدرة تعزيز السلوك وهو يسمى آنئذ معززا ايجابيا مشرطا ، و هكذا فان لافتة مكتوب عليها (مطعم) تكون معززا ايجابيا مشرطا من اجل رجل جائع في مدينة جديدة عليه لان مثل هذه اللافتة كانت قد ارتبطت بذهنه بالطعام ،ومثل ذلك فان مثيرا يحدث مع معزز سليبي يميل إلى أن يصبح معززا سلبيا مشرطا كما هو الحال بالنسبة للولد الذي احترقت أصبعه مرة من موقد حار فيتعلم تجنب المواقف حتى لو كانت باردة² .

أما التعميم : و الذي يشير لاكتساب اللغة بمحاكاة المحيطين بالطفل :فالأم مثلا تحفز الطفل على تكرار الألفاظ وتدعم هذا التكرار بواسطة استجابة الأم ، التي تجعل الطفل يستمر في سلوكه ، وكذلك التشكيل والذي يطلق عليه التعريب المتتابع ،وهو أسلوب التوليد لسلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولي لسلوكيات موجودة لدى

1 د .علي محمد النوي محمد ،صعوبات التعلم بين المهارات ولاضطرابات ،دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان ،ط1، 2011م . 1432 هـ ، ص 69.

2 د .فاخر عاقل ،التعلم ونظرياته ،دار العلم للملايين ،بيروت ،دمشق ،ط1، 1967 ص 268.

الفرد، بالتدرج يتم سحب التدعيم من السلوكيات الأقل مماثلة، ويركز على السلوكيات الأكثر تشابها والتي تصبح شيئا فشيئا مشابهة للسلوك النهائي المرغوب¹.



• التطبيقات التربوية النظرية " سكنر " :

من الإسهامات الكبيرة لنظرية " سكنر " في الحقل التعليمي ، ما قدمه من مقترحات .

1- استخدام التعزيز الايجابي بقدر الإمكان .

1 نظر ،د علي النوي محمد ،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ص 69

2- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب

3- ضرورة تقديم التغذية الراجعة ، سواء كانت في صورة تعزيز موجب ، أو سالب أو عقاب فور صدور سلوك المتعلم .

4- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجربها المتعلم وتتابعها وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه التلميذ ، تتعلق بنتائج تعلمه في كل موقف ، وهي حافز ودافع تصحيح الأداء ، وهذا ما يسمى بأسلوب التعلم المبرمج¹ .

❖ إن مفهوم التعلم المبرمج من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الاشتراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي ، ومن مزايا التعلم المبرمج ما يلي² .

- 1- يجعل التعلم المبرمج التلميذ نشطا طول الوقت حيث يستجيب التلميذ أثناء تعلمه.
- 2- التعزيز المستمر لمجهودات المتعلمين .
- 3- التعلم المبرمج يقدم المادة الدراسية للتلاميذ بطريقة مبسطة وفي خطوات متتابعة ، وترتب الخطوات أو الأطر في التعليم المبرمج بطريقة تساعد التلميذ على الانتقال من السهل إلى الصعب .
- 4- ينتج للتلميذ أن يتعلم وفقا لسرعته الخاصة دون أن يؤثر على معدل سرعة تعلم الآخرين .

1 طومح : Ambition المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف . ميلة . قسم اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعلم الجامعي تخصص اللغة - علوم التربية .

Salim-mezhoudhoos . com / T833 – topic

التغذية الراجعة هي إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر ، بهدف مساعدته في تثبيت ذلك الأداء ، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح ، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل ، وكان أول من وضع هذا المصطلح "نوبرت واينر" عام 1948 م

2 ينظر :أنور محمد الشرقاوي ، التعلم . نظريات وتطبيقات مرجع سابق ،ص 83 .

يعتبر " سكرن " أول مبتكر للتعليم المبرمج ، ففي عام (1954) حيث شهدت و . م . أ . نقصا في عدد المعلمين ، اقترح سكرن التعلم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإجرائي ويعتبر التعليم المبرمج أسلوب التعليم الذاتي ، إذا يعطي المتعلم فرص تعليم نفسه ، حيث تقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة لقد تعددت تعريفات التعليم المبرمج ، ولكنها تتفق في الأهداف ، ويجمعها التعريف التالي ، " طريقة من طريق التعليم الذاتي الذي يقوم بتقسيم المادة إلى خطوات صغيرة يدرسها المتعلم دراسة ذاتية يحصل على تعزيز بعد كل خطوة لضمان تقدمه بنجاح .

5-التعليم المبرمج يعوض النقص في عدد الدارسين ويساعد على حل مشكلة الفصول بالتلاميذ .

المبحث الثاني: النظرية البنائية أو النمائية

النظرية البنائية التكوينية: لـ " بياجيه "

مفهوم نظرية " بياجيه "

* حسب الدراسات ونتيجة للبحوث التي اهتمت بالبحث في مجال التعلم وعلم النفس، توصل العلماء إلى إجابة، أن السلوكية لم تعد النظرية الكافية والمناسبة لتفسير السلوك، حيث سادت هذه النظرية في الأربعينات وليسيطر الاتجاه المعرفي في الثمانينات، وأول من ساهم في تطويره جان بياجيه.¹

- وقد ظهرت النظرية المعرفية في النصف الأول من القرن الماضي، كرد على الأوضاع، السائدة آنذاك، والمتمثلة في مفاهيم السلوكية (المثير، الاستجابة، التعزيز) فمفاهيمها تغيرت كل ما جاءت به المدارس السلوكية من نظريات، خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة².

- و هي المجموعة الثانية من نظريات التعلم، وتضم عدة نظريات، منها النظرية الجشطالتيية، ونظرية النمو المعرفي لـ " بياجيه " حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات، أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.

وهي نظريات تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة وتتعلم هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها " بياجيه " في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل - ومن منطلقات هذه النظرية أن المصدر

1 ينظر، د عمان عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، د ط، 2012، ص 179.

2 د عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط 1، 2012، ص 83.

الأساسي لهذه المعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد ، وهذه الخبرة وهذا النشاط ينشا عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى من حياته¹ .

• التعريف بصاحب النظرية :

جان بياجيه (jean piaget) عالم نفس سويسري ،سأهم في تطور علم النفس المعرفي ولد سنة 1896م بمدينة نيوشاتل السويسرية ،توفي 16 سبتمبر 1980م زعيم مدرسة جنيف لعلم النفس الوراثي ،اهتم بالبيولوجيا و بالأسس لبيولوجية للمعرفة ،حيث تمثلت اهتماماته الأولى في دراسة العمليات الحيوية لدى الكائنات الحية ، إذ كان مختصا بعلم الأحياء ،وكان من اهتمامه الأخرى أيضا دراسة نظريات المعرفة (E pistemology) وعلاقتها بالعلوم الأخرى بالفيزياء والإحياء الأمر الذي حدا به إلى دراسة عملية التفكير والذكاء ،لدى الأفراد ،ثم توالى دراسته عن الطفولة والنمو المعرفي ، ألف حوالي عشرين مؤلفا في البيولوجيا ، حصل على الدكتوراه في العلوم البيولوجية وهو في الحادي والعشرين من عمره ، تأثر بياجيه بكثير من الفلاسفة في بناء نظريته ،وكرس حياته لدراسة عمليات النمو المعرفي عند الأفراد² .

فعلى الرغم من ازدهار علم النفس الأمريكي إلا أن " بياجيه " خرج بنظرية ورؤية تختلف تماما عن النظريات التي تبناها الأمريكيون ،حيث استخدم " بياجيه " مفاهيم مختلفة .

• مفهوم النمو :

تعريف النمو على انه جميع التغيرات النوعية والكمية التي تطرأ على الإنسان منذ لحظة تكوين الزايجوت (البويضة الملقحة) و حتى الموت ،والناجئة من تفاعل عاملي النضج والتعلم ويشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات التي تحدث بشكل متزامن في الأجهزة الجسمية والحسية والعصبية وفقا للمخطط وراثي بيولوجي دون أن يكون للعوامل

1 احمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمات اللغات ، ديوان المطبوعات الجمعية ، الجزائر ، الطبعة الثانية ، 2009 ، ص : 1

2 ينظر ، د عماد عبد الرحيم الزغلول ،مبادئ علم النفس التربوي ،مرجع سابق ص 179 .

البيئية اثر فيها أما التعلم فيشير إلى جميع التغيرات التي نظرا على سلوكيات الأفراد بفعل التفاعل مع البيئة وتشمل الجوانب المعرفية والمعارات الحركية والاجتماعية والأخلاقية . وبهذا فانه يمكن إلى النمو على انه حصيلة تفاعل عامل النضج مع الخبرة أو التعلم ¹ .

نظريته :

تؤكد نظرية بياجيه على أن التطور المعرفي لدى الفرد يحصل من خلال التفاعل ،لنشط بينه عما البيئة ، إذ يعترف بياجيه بان ما يعرفه إنسان ما إنما ينجم ،جزئيا عما يتعلمه الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء ² .

- كما تشير النظرية المعرفية " إلى تصور نظري لتعليم اللغاتيستند إلى الفهم الواعي النظام اللغة كشرط لإتقانها . وان الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه" ³ .

وهذا يعني أن يتوافر لدى المتعلم درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة ،حتى تنمو لديه إمكانات .

استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية ،فتعلم اللغة وفقا لهذه النظرية هو عملية ذهنية ،واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة ،وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفيا فالتعلم إذن نشاط ذهني ،يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة ⁴ .

1 المرجع نفسه ص 170 .

2 محمد ناصف ،نظريات التعلم ،دراسة مقارنة ،عالم المعرفة ،الكويت ،أكتوبر ،1983 ص 328 .

3 د علي احمد مذكور ،تدريس فنون اللغة العربية ،دار الفكر العربي القاهرة ،2006 ،دط ص 70 .

4 إعداد جامعة المدينة العالمية 2011 التدريس وماهيته وجوانبه ،طرق تدريس مواد اللغة العربية ،دط ،دث ،ص 172 .

وترتبط النظرية المعرفية لبياجيه بالأسس التي جاء بها في علم النفس، و البيولوجيا وبنيت على آرائه وأبحاثه، لذا

بسبب له وتحددت معالم اتجاهها في حقل تعليم اللغة في القضايا، التالية :

أولا : تنطلق من علم النفس الوراثي والبيولوجي للمعرفة .

ثانيا : الإجابة على سؤال كيف تنمو المعارف لدى الأفراد ؟ " لأن بياجيه نفسه لم يقصد الخروج بنظرية تعليمية

، بل أن الأمر لذي شغله طول حياته، هو الإجابة على السؤال القديم، كيف تنمو المعارف لدى الأفراد "

وبناء على ذلك تتحدد معالمها في المسائل التالية :

1- تنظر هذه النظرية إلى الإنسان على انه بناء ذاتي التنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، وترفض

أن يكون اكتساب اللغة عند الإنسان خاضعا للتقليد والتعزيز كما ترى النظرية السلوكية، أذن فهي ترفض كون

العملية التعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معنية كما في السلوكية، بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية لمعرفة التي

شكلها الفرد¹ .

2- يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعد بن رئيسين هما :العلاقات المتبادلة بين مكوناته و خصائصه

،وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة .

3- ترى أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية ، فالطفل

يولد وله استعداد فطري،على مستوى الذات يمكنه من تعلم اللغة

• منطلقات هذه النظرية :

تعتمد هذه النظرية كما يذكر رشدي طعمية على عدة منطلقات ، من أهمها ما يلي :

1- اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها واستخدام اللغة يعتمد

على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها .

1 ينظر د على المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 84 .

- 2- إن قواعد اللغة ثابتة في نفوسنا فقدرتنا على استعمال اللغة ليس سببه هو إننا نكرر ما سمعناه بشكل إلى بحث، ولكن في قدرتنا الذهنية على تطبيقا قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة ، فقواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج ، يتقنها الفرد أن تعلمها في موقف طبيعي يمارس فيه بالفعل هذه القواعد .
- 3- الإنسان خاصة مزود بالقدرة على تعلم اللغات ، إن تعلم اللغة صفة إنسانية فهو موجود في الأنساق البيولوجية للإنسان.
- 4- إن تعلم اللغة يتضمن التفكير بها ، وان الممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من لمعن وليس في مجرد التدريب الآلي عليها .
- 5- تولي هذه النظرية المعرفية اهتماما خاصا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد .
- 6- تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطا لممارستها. وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والمعجمية بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية .
- 7- تعتمد هذه النظرية على عنصر الفهم ، الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية ، وليست تكرار أليا لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة للأسباب الحقيقية وراءها .
- 8- الممارسة للغة من خلال هذه النظرية لدية مصفاة ، تمر من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها¹ .

● القضايا الأساسية في نظرية " بياجيه " :

- **التعليم** : حيث يرى بياجيه أن التعلم الحقيقي : هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي " فالتعزيز " عند بياجيه لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال ، بل أن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته² .
- **المعرفة** : لقد اهتم بياجيه منذ البداية بأصل المعرفة والكيفية التي من خلالها تتطور هذه المعرفة ، ونظرا

1 طرق تدريس مواد اللغة العربية ، إعداد جامعة المدينة العالمية 2011 التدريس وماهيته وجوانبه ، ص 172

2 جورج إم غازداوريمو ندجي كوريسيبي ومشاركة مجموعة من الكتاب الآخرين ، تر :علي حسين حجاج ، نظريات التعلم دراسة مقارنة ، عالم المعرفة ، الكويت ، أكتوبر ، 1983 ، ص 325.

لتخصصه في مجال البيولوجيا فقد أدرك بإمكانية توظيف مفاهيم ومبادئ علوم الأحياء لدراسة النمو المعرفي لدى الأفراد، ولذلك نرى اهتمام " بياجيه " انصب على مسألتين رئيسيتين :

أ - كيف يدرك الطفل هذا العالم والطريقة التي يفكر من خلالها بهذا العالم ؟

ب - كيف يتغير إدراك وتفكير الطفل بهذا العالم من مرحلة عمرية إلى أخرى؟¹ .

و النمو العقلي عند "بياجيه " لا ينفصل عن النمو الجسمي ، فهو يرى بان عوامل النمو لا تقتصر على دراسة النضج البيولوجي ، بل هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية وهي التدريب واكتساب الخبرة والتفاعل الاجتماعي، ولذا نرى "بياجيه " يميز بين نوعين من المعرفة :

➤ المعرفة الشكلية :

وهي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، فهي معرفة تقوم على الشكل لأعلى الفعل ،نحو إطلاق لفظ قط على كل حيوان ذي أربع أرجل من لدن الطفل . فالطفل الرضيع يرى مثيرا ما ،متمثلا في حلمة زجاجة الإرضاع فيبدأ في مص الزجاجة² .

➤ المعرفة الإجرائية :

هي المعرفة التي تتبع من المحاكمة العقلية، فهي معرفة تعتمد على العمليات العقلية ،حيث يكون الطفل فيها قادرا على القيام بعمليات مجردة ،بواسطة العقل ،نحو قولك له افرض كذا وكذا ،حتى لو كانت عكس الواقع ،فيستسيغ الطفل ذلك³ .

● مراحل النمو المعرفي عند بياجيه :

يرى بياجيه أن النمو المعرفي لدى الأفراد يسير وفق أربع مراحل متسلسلة ومترابطة .

1 ينظر . عماد الزغلول ،نظريات التعلم ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ،ط1 ،2003 م ،ص 213 .

2 مصطفى ناصيف ،نظريات التعلم ،مرجع سابق ص 285 .

3 عبد المجيد عيساني ،نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ،مرجع سابق ص 86 .

أولاً: المرحلة الحس الحركية **psychomoteur stage** :

تبدأ هذه المرحلة من الولادة وحتى عمر السنتين و يعتمد الطفل فيها على استخدام الحواس المتعددة والأفعال الحركية لفهم العالم المحيط به ولتعرف على الأشياء .وتتصف هذه المرحلة بعدد من الخصائص المعرفية التي تتمثل بما يلي :

1- يمارس الطفل الأفعال الانعكاسية مثل المص وتحريك البدن والرجلين لأنه غير قادر الكلام .

2- ينسق الطفل بين حواسه واستجاباته ،مثل تحريك العين ومتابعة الأجسام حوله ،ويكون ذلك خلال

الفترة العمرية الواقعية بين الشهر الثاني والرابع .

3- يكرر الطفل استجاباته للتأكيد من نتائج معينة ويظهر اهتماما بالأشياء والموضوعات الخارجية فالطفل في

هذه المرحلة يتفاعل مع بيئته بحواسه وأعضائه أكثر من تفاعله معها بتفكيره ،ويكون ذلك خلال الفترة العمرية

الواقعة بين الشهر الخامس و الثامن ¹ .

4- يدرك الطفل ظاهرة بقاء الأشياء ،أي أن الأشياء تبقى موجودة في البيئة بالرغم من اختفائها من مجاله

الحسي ،وتظهر مثل هذه الأنماط السلوكية في الفترة الواقعة بين الشهر التاسع والثاني عشر ،من " السمات الهامة

في هذه أن اللعب يصبح له أهمية واضحة ويصف فلا فيل flavel مثل ذلك :يصبح اللعب أكثر مرحا بشكل

واضح في هذه السن ،فمثلا بعد أن يكون قد ظل لفترة يمارس بجدية ،يصبح هناك نداخل بين الوسيلة والغابة

الجديدة .

فأحد أطفال بياجيه بدا يحاول مهمة دفع عائق جانبا ليحصل على لعبة ، وانتهي به بان تجاهل اللعبة واخذ يدفع

بالعائق جانبا المرة بعد الأخرى يقصد اللهو أن كالتقليد ،يبدأ في التفاضل عن الذكاء المتكيف ليصبح " أداة

متميزة للنمو المعرفي " .

1 ينظر : مصطفى ناصيف ، نظرية التعلم ، مرجع سابق ، ص : 354

- 5- يطور الطفل وسائل معرفية جديدة لاكتشاف العالم، ويتمثل ذلك في استخدام أساليب المحاولة والخطأ والتجريب والعبث بالأشياء، ويظهر ذلك في الفترة الواقعة بين الشهر الثالث عشر والشهر الثامن عشر .
- 6- يظهر الطفل في نهاية هذه المرحلة بعض الأنماط السلوكية التي تعتمد بدرجة بسيطة على التخطيط والتخيل، كما تصبح أفعاله أكثر هدفية بسبب سيطرته على المشي والتحرك¹ .

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات المعرفية : preoperational stage

- تمتد هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية وحتى السنة السابعة وتسمى بهذا الاسم الآن الطفل لا يكون قادرا على استخدام العمليات المعرفية بشكل منظم حيث تمتاز هذه المرحلة بعدد من الخصائص المعرفية تتمثل فيها يلي:
- 1- يبدأ الطفل في هذه المرحلة باستخدام الرموز للدلالة على الخبرات والمثيرات البيئية المتعددة " فالطفل يقوم منذ ما قبل ظهور اللغة بأشكال متنوعة من المحاكاة ويغضبي على الأشياء في أعباه معان متنوعة وتشهد كل هذه التصرفات على بزوغ الوظيفة الرمزية أو التصورية " ² .
- 2- تزداد قدرة الطفل على المحاكاة والتقليد ، كما ويميز الطفل جنسه في هذه المرحلة .
- 3- لا يستطيع الطفل التفكير في الأشياء في ضوء أكثر من بعد واحد، فعلى سبيل المثال لا يدرك الطفل ان الكلمة الواحدة يمكن أن يكون لها أكثر من معنى .
- 4- لا يدرك الطفل مبدأ الاحتفاظ: أي أن كتلة الأشياء لا تتغير بتغير شكلها بسبب اعتماده على الإدراك البصري فقط .
- 5- يمارس الطفل في هذه المرحلة مفهوم الإحيائية وهي إسقاط صفه الحياة على الجمادات . كان يستخدم العصا على أنها بارودة أو حصان مما يسهم في تنمية الخيال والتفكير الابتكاري لديه.

1 ينظر :عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 185 .

2 مارك ريشل، ت، د، كمال بكداش، اكتساب اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، دت، ص 146.

- 6- سيادة حالة التمرکز حول الذات ، إذ يعتمد الفرد في هذه المرحلة انه مركز هذا الكون ، وبشكل عام ، فان الأطفال في هذه المرحلة لا يكونوا على وعي تام بمحاجات و إدراكات وآراء الآخرين .
- 7- نمو ظاهرة حب الاستطلاع لدى الأفراد في هذه المرحلة والتي تأخذ شكل طرح الأسئلة المتكرر في محاولة لفهم طبيعة الأشياء وخصائصها ¹ .

ثالثا: مرحلة العمليات المادية : concrète opération stage

- تمتد هذه المرحلة من بداية السنة الثامنة إلى نهاية السنة الحادية عشرة حيث يستطيع الفرد في هذه المرحلة إجراء العمليات المعرفية الحقيقية المرتبطة فقط بالأشياء والموضوعات المادية وتمتاز هذه المرحلة بالخصائص التالية:

- 1) يستطيع الفرد تصنيف الأشياء وفقا لبعدين أو أكثر وذلك حسب الشكل والحجم واللون .
- 2) يستطيع الفرد عمل الاستنتاجات المنطقية المرتبطة بالأشياء المادية .
- 3) إدراك الطفل مفهوم التعويض أي أن النقص في بعد يتم تعويضه في البعد الآخر بحيث يستطيع التفكير في الأشياء بأكثر من طريقة .
- 4) يدرك مفهوم الزمن وينجح في التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل .
- 5) كما يدرك مفهوم الاحتفاظ أي أن المادة تبقى كما هي بالرغم من تغير منظورها الخارجي .
- 6) يبدأ في تكوين المفاهيم المادية ، حيث ينجح في تصنيف الأشياء المادية في فئات وفقا للخصائص مشتركة بينها .
- 7) تلاشي حالة التمرکز حول الذات ، فالفرد يصبح اقل ذاتية وأكثر اجتماعية ، كما يقل استخدام اللغة المؤكدة على الذات لتأخذ الطابع الاجتماعي .

1 ينظر ،د عماد عبد الرحيم الزغلول ،مبادئ علم النفس التربوي ص 187.

(8) يستطيع حل المشكلات ذات الارتباط المادي مستخدماً العمليات المعرفية التي طورها كاحتفاظ ، و المعكوسية ، والتعويض وغيرها ¹ .

رابعا: مرحلة العمليات المجردة: formal opérationnel stage

تمتد هذه المرحلة من سن الثانية عشر وتمتد إلى السنوات اللاحقة ،الفرد في هذه المرحلة لا يعتمد في عملياته المعرفية على الأشياء والموضوعات المادية الملموسة ،،بل يستخدم الرموز المجردة في مثل هذه العمليات . وتمتاز هذه المرحلة بالخصائص المعرفية التالية :

1. نمو القدرة على وضع الفروض وإجراء المحاكمات والاختبار لهذه الفروض للتأكد من صدقها أو عدمه .
2. نمو القدرة المفاضلة بين البدائل المختلفة واختيار البديل الأمثل من بينها (التفكير الافتراض).
3. نمو القدرة على عمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية بعيدا عن الأشياء المادية ،وإنما على أساس رمزي تجريدي .
4. نمو القدرة على التفكير المنظم والبحث في جميع الأسباب المختلفة لحدوث ظاهرة ما ² .

❖ عوامل النمو المعرفي :

يفترض بياجيه أن عملية النمو لا يتم بشكل مفاجئ ،وإنما على نحو تدريجي عبر مراحل زمنية مترابطة ،حيث أن هناك أربعة عوامل تؤثر في هذه العملية وهي :

1. **النضج** : يشير إلى مجموعة التغيرات التي تطرأ على المظاهر الجسمية والحسية والعصبية لدى الأفراد والمحكومة

1 عماد عبد الرحيم الزغلول ،مبادئ علم النفس التربوي ،المرجع سابق ص 188.

2 عماد عبد الرحيم الزغلول ، مبادئ علم النفس التربوي ،مرجع سابق ص 189 .

بالمخطط الجيني الوراثي، والتي ليس للعوامل البيئية أي اثر فيها فالنضج مؤثر على اكتمال نمو الأجزاء والأعضاء المختلفة بحيث تمكن الفرد من تعلم خبرة ما، فعلي سبيل المثال، نضج حاسة البصر تمكن الفرد من التركيز على المهمات الأكاديمية كالقراءة والكتابة .

2. **التفاعل مع البيئة المادية:** تشتمل على جميع الموجودات المحسوسة التي يتفاعل معها الأفراد . فمن خلال

التفاعل مع البيئة يكتسب الأفراد الخبرات المتعلقة بالأشياء والموضوعات المادية كعرفة أسمائها واستخداماتها و فوائدها. وبالتالي يسهم في تطوير خبراتهم وأساليبهم المعرفية وطرائق تفكيرهم حيال ذلك.

3. **التفاعل مع البيئة الاجتماعية:** فهي تمثل الإنسان بمنظومه الفكرية والمؤسسات المختلفة التي يتفاعل

معها الأفراد . فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الأفراد الخبرات والعادات وطرائق التفكير المختلفة.

4. **التوازن:** هو نزعة فطرية تولد مع الأفراد بحيث تمكنهم من تحقيق التغيرات في البني المعرفية لديهم . ومن

خلال هذه العملية يسعى الأفراد إلى تحقيق نوع من الموازنة بين حصيلة خبراتهم المعرفية والخبرات الجديدة التي يوجهونها ، وبالتالي يحدث تغيراً في البناء المعرفي لديهم¹ .

ويشرح بياجيه عملية تكوين البنيات المعرفية عند الطفل ، انطلاقاً من قدرتين فطريتين قدرة التنظيم وقدرة التوافق، اللتان تندمجان معاً لبناء المعرفة ومساعدة الطفل على التوازن مع البيئة .

■ **التنظيم :** يعني العلاقة الجديدة ،الناجئة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البيئة الذهنية للتعلم ،حيث

يستطيع الطفل إدماج معارف جديدة ،وفق البني المعرفية الموجودة لديه ، " فعلي سبيل المثال ، يولد الأفراد

والديهم أبنية سلوكية منفصلة كالتركيز البصري أو الإمساك بالأشياء ،فمن خلال النمو تصبح هذه البني أكثر

1 ينظر :الأستاذ موريس شربل ،التطور المعرفي عند بياجيه ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ، ط1 ،1986م ،ص 104 .

تكاملًا ويصبح الفرد قادرًا على تنظيم هذين البنائين في بنية معرفية، تتمثل في إمساك الأشياء بينما هو ينظر إليها"¹.

■ **التوافق** : يتضمن التغيرات التي نظرًا على الكائن الحي استجابة المطالب البيئة وهو الهدف النهائي العملية التوازن ، ويشرح بياجيه ذلك باليتي (التمثل + التكيف) .

1- التمثل : تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد ، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة² فهو آلية تقضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخل بني معرفية متوفرة سابقا ، عند الطفل .

2- التلائم : تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد ، في عملية التمثل التي أثارها المتعلم ، نتيجة جمعه المعلومات الجديدة ، حيث يلجأ الأفراد إلى هذه العملية عندما تفشل عملية التمثل: أي عندما يكشف الأفراد البني المعرفية الموجودة لديهم لا تنسجم مع المثير الجديد . فمثلا الطفل الذي يضع شيئًا فمه معتقدا انه طعام ، يلجأ إلى تغيير طريقة تفكيره حيال هذا الشيء عندما يجد أن مذاقه غير مستساغ³.

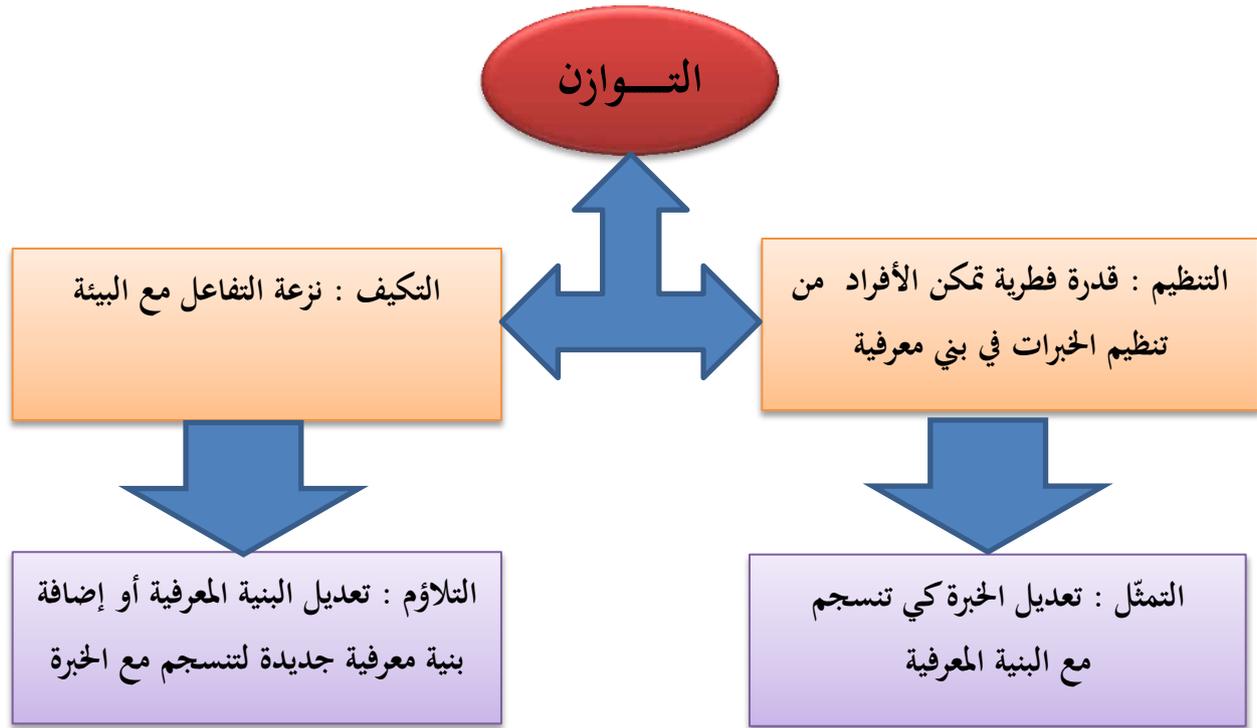
- وينتج مما يتقدم ، بان الفرد يحاول التكيف مع البيئة من خلال عمليتي التمثل والتلاؤم ، فقد يلجأ الفرد إلى تطبيق البني المعرفية الموجود لديه على الخبرات الجديدة ، وبهذا فان الأفراد يسعون إلى تحقيق حالة التوازن العقلي ، الأمر الذي يسهم في نموهم المعرفي ، وفيما يلي مخطط لعملية التوازن المعرفي التي تحدث لدى الفرد⁴ .

1 عماد عبد الرحيم الزغلول ، مبادئ علم النفس التربوي ، ص 181 .

2 عماد عبد الرحيم الزغلول ، نظريات التعلم ، مرجع سابق ص 219 .

3 ينظر : عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، مرجع سابق ص 85 .

4 ينظر عماد عبد الرحيم الزغلول ، مبادئ علم النفس التربوي ، مرجع سابق ص 183 .



❖ النظرية المعرفية وتعلم اللغة :

- 1) كل إنسان يتعلم اللغة لا لان الجميع يخضعون لعمليات اشتراط مشاهدة ، بل لان كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له التعلم اللغة ، إذ يرى بياجيه ، أن الطفل يولد وله استعداد فطري ، ليتمكن من استخدام العلامات اللغوية ، التي ترتبط لمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعله مع بيئته¹ .
- فالتعلم حاله خاصة من حالات التطور الذي هو عملية تقود إلى زيادة وعي المتعلم ، لذا هو عملية خلف وإبداع ، وليس مجرد تراكما استجابات تصل بصورة متدرجة إلى الانجاز لكامل كما يري سكينر .
- 2) يرى بياجيه أن التعلم الحقيقي ينشأ عن عمليات التأمل المعرفي وان التعزيز ذاتي وليس خارجي ، وبالتالي

1 ينظر عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، مرجع سابق ص 86 .

فالمتعلم يحتل المركز الأساسي في العملية التعليمية ، حيث يقوم ببناء معارفه بنفسه مستخدماً منطقة الخاص فهو يكتسب المعرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلقى للمعلومات ، وتنسيقها وتنظيمها ، وترميزها واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة .

3 ترى النظرية أن التعلم الحقيقي يكون بإتاحة الفرصة للمتعلمين لاستغلال قدراتهم الذهنية ، وبناء معارفهم فالمعلم يعمل على تهيئة العملية التعليمية التي تجعل الطالب باحثاً محصلاً لأكبر المعلومات ، ويعمل على مناقشة الدروس فالمعلم هنا ليس ملقناً للمعرفة ، بل يساعد على اكتشافها من خلال نشاط الطفل الخاص ¹ .

4 **طريقة التعليم** : المفاهيم تبنى بالفعل والعمل فالتدريس للأمثل الذي يظهر فيه نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء ، فكلما كان تفاعل الطفل ونشاطه الشخصي ، كلما كان الاكتساب أفضل .

5 لا يكتسب الطفل اللغة إلا بعد قدرته على الترميز ، التي تظهر في نهاية المرحلة الأولى ، وبداية المرحلة الثاني ، حسب تقسيم بياجيه ، حيث يمتاز طفل هذه المرحلة بقدرته على التمثيل الرمزي للأشياء ، والذي يتضح من خلال اللعب الخيالي ، أو الرمزي فيصبح قادراً على استحضار الأشياء حتى ولو كانت غائبة ، لذا يستعمل العصا كما لو كانت بندقية ، وفي هذه المرحلة ميز بياجيه بين ثلاثة أنماط من اللغة عند الطفل .

1. ألفاظ معبرة عن خيال الطفل .

2. ألفاظ يعبر بها عن حاجاته .

3. ألفاظ ذات مدلول اجتماعي .

لذلك تعلم اللغة له نفس جذور اللعب الرمزي عند الطفل ، الذي يلجأ إلى التمثيل الرمزي ، كذلك اللغة عنده يشبهها بالرموز ويقرنها بالأشياء فالاسم يرتبط بالشيء في ضوء خصائص معينة ، بحيث يفقد هذا الشيء الاسم

1 ينظر ، مرجع نفسه ، ص 87 .

عندما تتغير خصائصه الظاهرية ، فعلى سبيل المثال ، التراب لم يعد ترابا عندما يصب عليه الماء ، بحيث يرى الطفل بأنه طيبا ولم يعد ترابا¹ .

■ تعلم اللغة لا يرتبط بالتعزيزات ، حيث يرفض بياجيه اعتبار التعزيز محدد للسلوك ، بل يعتبر عامل التوازن هو العامل الخاص المحدد للتعليم والسلوك فالطفل قد يسمع كلمة مرة واحدة أو أكثر ، دون أن يستعملها لمدة من الوقت ، في حين يحسن استخدامها في موقف جديد ، وهذا ما ينفي فكرة التعزيز والتكرار .

■ فهم الأشياء أمر ضروري تعلم اللغة ، فمعرفة معاني الكلمات أو الجمل أمر ضروري ، وعنصر رئيسي في تسيير عملية تعليم اللغة .

■ التقويم هو قياس كمية المعارف التي تحصل عليها الطفل ، وبالتالي معرفة ما إذا كان الطفل قد انتقل من مرحلة إلى آخري أم لا² .

❖ التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه :

من أهم التطبيقات التربوية لهذه النظرية ما يلي³ :

1. أن يتناسب المنهج الدراسي (المعرفي) مع المرحلة الدراسية فلا يمكن أن ندرس الطلاب في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف هي فوق طاقتهم العقلية حيث يستحيل عليهم تصويرها أو فهمها بل يجب أن تكون هذه المناهج متناسبة مع هذه المرحلة .

2. أن يكون المعلم – الأب و الأم – على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة ، ذلك أن إعداد المعلم تربويا

1 ينظر : عماد عبد الرحيم الزغلول ، نظرية التعليم ، مرجع سابق ، ص 233 .

2 عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، مرجع سابق ، ص 89 .

3 ينظر : حيدر حاتم فالح العجرش ، النظرية البنائية – بياجيه ، قسم التربية الخاصة كلية التربية الاساسية ، بابل ، العراق ، مقال إلكتروني ، على موقع الكلية : ص 20

يساعده على تقديم المادة العلمية الصحية ، وان يتعرف على المراحل العمرية لتلاميذه ، و أن يتعرف على القدرات العقلية والمعرفية للمتعلم من أهم الأعمال التي يجب أن يلم بها المعلم .

3. الاختلاف في طرق التدريس حسب مراحل العمر ، ففي بعضها يلزم استخدام المحسوسات وتجنب المجردات وخاصة في المرحلة الابتدائية ، نظرا لما يناسب عمر الطفل ، وما يتناسب مع عقله ومعرفته ، وفي المراحل المتقدمة نستعمل المجردات ونناقش القضايا الغيبية ونسلك مع كل مرحلة ما يناسبها مع المعرفة .

4. أن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة ، بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه ، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أدائه في هذه المرحلة .

5. تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه ومصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال في المراحل التعليمية المختلفة .

6. توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات نقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين .

المبحث الثالث : النظرية العقلية

ثالثا : النظرية الفطرية (العقلية) :

هناك عدة نظريات تبين هذا الاتجاه ، من بينها النظرية اللغوية التي تتعلق بالزعة العقلية ، وتعرف هذه النظرية بعدة أسماء كلها تدل على ما تنص عليه قضايا هذه النظرية ، فتعرف بالنظرية العقلية وبالنظرية اللغوية وبالنظرية الفطرية وبعضهم يدرجها في النظرية المعرفية كإطار عام للمفاهيم غير السلوكية . ولكل اسم من هذه الأسماء دلالة تعكس جانبا من جوانب النظرية التشومسكية¹ .

ففي بحثي هذا اقتصرنا على النظرية التوليدية والتحويلية للعالم اللغوي " افرام ناعوم تشومسكي " لما لها من أهمية وتأثير كبير في الحقل التعليمي ، وقبل الحديث عن هذه النظرية لا بد من التعريف بصاحبها ، والوقوف على محطاته العلمية ، وبعض من أعماله ، خاصة المتعلقة بالجانب المعرفي .

❖ التعريف بصاحب النظرية :

من هو ناعوم تشومسكي ؟

■ ولد افرام ناعوم تشومسكي (Avram Noam Chomsky) في 7 ديسمبر 1928 فيلا دلفيا بنسلفانيا ، والده ، عالم الدراسات العبرية في كلية جراتس هناك أشركه منذ وقت مبكر جدا في تصحيح تجارب طبع أعماله النحوية ، ودرس ناعوم تشومسكي في جامعة بنسلفانيا في فيلا دلفيا لدى زليج سايتي هاريس . هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي ، إضافة إلى انه عالم بالمنطق ، ومؤرخ وناقده ناشط سياسي ، وهو أستاذ اللسانيات والفلسفة ، إضافة إلى عمله في مجال اللسانيات فقد كتب تشومسكي عن الحروب والسياسة ، وهو

1 ينظر : عبد المجيد عيساوي ، نظريات التعليم ، مرجع سابق ، ص 78 .

مؤلف لأكثر منه كتاب ، ووفقا لقائمة الإحالات في الفن والعلوم الإنسانية عام 1992 فإنه قد تم الاستشهاد بـ " تشومسكي " كمرجع أكثر¹ .

من أي عالم حي خلال الفترة من 1980 حتى 1992 ، وقد وصف تشومسكي بالشخصية الثقافية البارزة ، حيث صوت له كـ " ابرز مثقفي العالم " في استطلاع للرأي عام 2005 م ويوصف تشومسكي أيضا بأنه " أب علم اللسانيات الحديث " كما يعد شخصية رئيسية في الفلسفة التحليلية .

اثر عمله على مجالات عديدة كعلوم الحاسوب والرياضيات وعلم النفس ، كما يعود إليه تأسيس نظرية النحو التوليدي ، والتي كثيرا ما تعتبر أهم إسهام في مجال اللسانيات النظرية في القرن العشرين .

❖ نشأة النظرية التوليدية والتحويلية :

إن التحول النظري للسانيات ، قد احدث ثورة داخل الدراسة التركيبية البنيوية ، فكانت الإرهاصات الأولى لإعادة صياغتها وإخراجها في شكلها الجديد بدأت تتجلى في مرحلتها الجنينية مع فكرة التحويل التي تبناها اللساني الأمريكي " زيلغ هاريس " مبكرا ، فعمل " تشومسكي " على تطوير هذه الآراء التي جاء بها أستاذه ، فاهتدى إلى نظريته الجديدة ، فكان له الفصل الكبير في أحداث القطيعة مع الدراسات القديمة ، وذلك أمر واضح ، إذ كان للمفاهيم اللسانية التي بها دور بارز في منهجية خاصة لتحليل البني اللغوية² .

أما فيما يخص السلوكية في اللسانيات ، فان تشومسكي لم يرفضها فحسب بل حاربها في عقر دارها وقوض الدعائم التي يقوم عليها علم النفس السلوكي بشكل عام³ .

كما انتقد تشومسكي كتاب سكنر " السلوك الكلامي " في مقال له بعنوان مراجعة كتاب سكنر السلوك الكلامي ، حيث بين تشومسكي في هذا المقال قدرته.

1 بريجته بارتشت ، ثر : سعيد حسن بحيري ، مناهج علم اللغة من هرمان بأول حتى ناعوم تشومسكي مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 2004 ص 265 .

2 ينظر : أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق ، ص 24 .

3 أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور / ديوان المطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية بن عكنون الجزائر ، ط1 ، 2005 ص 203 .

العلمية الفائقة، وهاجم المبادئ التي انبث عنها المذهب السلوكي، كالمثير والاستجابة والتقوية والتقليد والقياس، وذهب إلى أن الإنسان لا يختلف عن الآلة.

أو الحيوان بالفكر والذكاء فحسب. بل بقدرته اللغوية، والتي أطلق عليها تشومسكي مصطلح " إجراءات الاستكشاف " ¹.

■ كما يبرهن تشومسكي في مراجعته هذه أن المبادئ التي أنبث عليها المذهب السلوكي لا فائدة لها، في

الواقع، حتى من حيث المستوى الوصفي، وأيضاً ليس بمقدور هذه المفاهيم أن تحلل قسماً كبيراً من القدرات الإنسانية وبالذات، ليس بمقدورها تحليل قدرة الإنسان اللغوية ²

بينما يتزامن ظهور النظرية التوليدية التحويلية مع الكتاب الذي نشره العالم اللغوي نعوم تشومسكي سنة 1957

الموسوم بـ البنى النحوية Syntactiques structures

الذي يعتبر الدستور الأول للنظرية التي جاء بها تشومسكي، إذ أحدثت هذه النظرية ثورة عالمية كبرى كونها أتت بمفاهيم جديدة لم تكن مستعملة عند العلماء في الدراسات اللغوية من قبل، فهي مدرسة تؤمن بنظرية لغوية عامة، كما أنها تحتم بالقدرة العقلية المضمرة وراء الكلام والتي تسمى القدرة بينما الكلام يعتبر الجانب الانجازي الذي يمثل المظهر الخارجي للغة. ³

➤ المسائل اللغوية للنظرية التوليدية والتحويلية :

الكفاية اللغوية والأداء :

1 ينظر احمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، المرجع السابق ص 204 .

2 ميشال زكريا الأسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الأسنية) . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1986، ص 15 .

3 ينظر نعوم تشومسكي، لبني التركيبية، ثر يوئيل يوسف عزيز ومراجعة مجيد السماشطة، منشورات عيون، الدار البيضاء، ط2، 1987، ص 5 .

يرى تشومسكي أن اللغة لها وجهان احدهما ذهني خالص ،سماه الكفاية ،والآخر عملي منطوق مسموع ،سماه الأداء .

أ- الكفاية اللغوية : عرف تشومسكي الكفاية بأنها القدرة على بناء النموذج لغوي ذهني مشترك بين المرسل والمستقبل ،وعلى أساسه تتمثل القواعد اللغوية ¹ .

ومن هذا التعريف نخلص بان الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الكامنة في ذهن الإنسان والتي تمكنه من بناء الجمل ،فهي تعني أمثلاك الآلية اللغوية .

حيث يقول ميشال زكريا " هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة " ² .

وحسب خوله طالب الإبراهيمي " أن الملكة هي القدرة الراسخة لدى المتكلم على أن يحدث ويشخص ويحدد ويعرف ويحقق سلسلة صوتية لها بنية تركيبية و معنى ³ .

ب- الأداء : أما الأداء فان أدق وصف له هو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعا حيا في المنطوق والمسموع ، بحيث يتحد الأداء الصوتي مع المضمون الدلالي وبذلك يكون " الأداء هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة ⁴ .

ويشير ميشال زكريا بان " الأداء هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم ⁵ .

وتتمثل التأدية في تحقيق هذه الملكة وانجازها أي هي ما يقوم به المتكلم عندا إحداث الكلام .

وعليه فمهمة النظرية اللغوية تتمثل في وضع النموذج المثالي للملكة اللغوية ولا يمكن أن نضع نموذج التأدية الإبعد أثبات نموذج الملكة .

1 سمير شريف استيتية ،اللسانيات (المجال ،الوظيفة ،المنهج) ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،ابرذ ،الأردن ،ط2،2008، ص 177 .

2 ميشال زكريا ،قضايا السنية تطبيقية (دراسات اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية) ،دار العلم للملايين ،بيروت لبنان ،ط1، 1993، ص 61.

3 حولة طالب الإبراهيمي ،مبادئ في اللسانيات ،دار القصة للنشر ،الجزائر ،ط2، 2006، ص 104 .

4 سمير شريف استيتية ،اللسانيات (المجال الوظيفة ،المنهج) مرجع سابق ص 178 .

5 ميشال زكريا ،قضايا السنية تطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية) ، ص 61.

❖ التفرقة بين الكفاية *compétence* و الأداء *performance* :

ويعني بالكفاية قدرة ابن اللغة على فهم تراكيب لغته وقواعدها، وقدرته من الناحية النظرية والمثالية . على أن يركب ويفهم عددا غير محدود من الجمل، و أن يدرك صوابية التركيب أو عدم صوابيتها ويعني بالأداء الانجاز أو الأداء اللغوي الفعلي الفضا أو كتابة الذي يظهر عند أبناء اللغة، والذي يعتمد عنصر الكفاية أو المعرفة، لكن ممكن أن يكون ذا عيوب أو نقائص¹ .

يقول "تشومسكي" في هذا المضمار: " فمن الواضح جد أن للجمل معني خاصا تحدده القاعدة اللغوية وان كل من يمتلك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما ، تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص فهذا الإنسان قد طور في ذاته ما تسميه بالكفاية اللغوية "²

✓ الجمل الأصولية :

اللغة مجموعة جمل لا متناهية، وان القواعد التوليدية تعدد جمل اللغة وفق هذه الجمل و بان متكلم اللغة باستطاعته أن يدلي بإحكام حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث أنها تؤلف جملة صحيحة أو جملة غير صحيحة في لغته تسمى الجملة الصحيحة بالجملة الأصولية (أي الجملة الموافقة الأصول اللغوية) والجملة غير الصحيحة بالجملة غير الأصولية³ .

فالجملة الأصولية هي الجملة المبينة على نحو جيد موافق لقواعد اللغة القائمة ضمن الكفاءة اللغوية لمتكلم اللغة، أي القواعد الضمنية التي تقود عملية التكلم، والتي يطبقها متكلم اللغة بصورة لاشعورية حين ينتج جملة، فإعني قواعد اللغة التي ينتمي إليها، في بناء جملته وترتيبها وموافقته لكل المستويات

1 د ، احمد مختار عمر ، محاضرات في علم اللغة الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة ط1 ، 1995، ص 162 .

2 ميشال زكريا ، قضايا السنوية تطبيقية لدراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارئة تراثية، مرجع سابق، ص 63

3 ينظر : ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة (مرجع سابق ، ص 9 .

أما الجملة غير الأصولية، فهي الجملة التي تنحرف عن هذه القواعد التي تحدد أصولية الجملة ونحويتها، والمرفوضة في عرف لغتها¹.

إن القواعد التوليدية والتحويلية هي القواعد التي ينجم عنها، عند إتباعها، جمل أصولية أو بكلام آخر، تنتج القواعد هذه إنتاج كل الجمل الأصولية العائدة للغة، والجمل الأصولية لا غير. كما تحدد كل الجمل المحتملة في اللغة وتمنع، في الوقت نفسه، الجمل الأصولية من أن تتكون.

إن الحكم بأصولية الجمل في إطار النظرية التوليدية والتحويلية لا يقتصر على قبول جملة معينة أو رفضها، وإنما ينص على وجود درجات متباينة من حيث النظرة إلى الجمل وذلك الآن الجمل غير الأصولية تتباين بالنسبة إلى درجة انحرافها عن قواعد اللغة فترتبط درجة غير أصولية الجملة بالمستوى الذي تنتمي إليه القاعدة التي تنحرف الجملة عنها².

و لتوضيح ذلك نتناول الجملة التالية أبحر الإسكندرية من سعد اليوم إلى باريس " نلاحظ أن هذه الجملة لا يمكن اعتبارها جملة مفيدة، وذلك لان كلمة " لإسكندرية " تقع فاعلا لفعل " أبحر " الذي يحتوي على سمة (+ حركة) كما أن كلمة " سعد " ترد في موقع " أبحر من - " وعلى الرغم أن هذه الجملة تخضع للترتيب الأصولي للمؤلفات الكلامية في اللغة العربية (فعل، اسم، حرف جر + اسم، ظرف زمان، ظرف مكان....) إلا أنها جملة غير مقبولة، وذلك لأنها لا تخضع لقاعدة الملائمة بين سمات لاسم الفاعل والفعل ففعل أبحر يقتضي اسما فاعلا يحتوي على سمة (+ متحرك) والقاعدة هذه موجودة في المستوى المعجمي يقتضي تصحيح الجملة، إدخال كلمة " سعد " بعد كلمة " أبحر " وفي موقع كلمة " الإسكندرية "، وإدخال كلمة " الإسكندرية " في موقع كلمة " سعد " .

1 د نعيمة السعدية، الجملة في الدراسات اللسانية جامعة محمد خيضر، بسكرة مجلة كلية الآداب واللغات العدد التاسع، جوان 2011، ص 17 .

2 ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) مرجع سابق، ص 9.

فحصل على الجملة الأصولية التالية " أبحر سعد من الإسكندرية اليوم إلى باريس "

- نستنتج مما تقدم أن الجملة ، لكن تعتبرها أصولية ، يجب إلا تنحرف بالنسبة لأية قاعدة من القواعد التي تعين توافق العناصر اللغوي في مستويات اللغة الثلاثة : المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي ¹ .

❖ القواعد التوليدية والتحويلية :

- يرى تشو مسكي بان اللغة " مجموعة غير محددة من الجمل اللغوية ، هذه الجمل اللغوية ، هذه الجمل اللغوية لها عناصر لغوية وإبعاد طويلة محددة " التي تنتجها طاقة داخلية على مستوى الدماغ البشري دعاها تشومسكي بالقواعد التوليدية - المركبية ² .

تم ينتقل الباحث بعدها ليعرف القواعد بأنها مكنة ، أو آلة مولدة تستطيع أن تولد كل الجمل النحوية ليس إلا ، هذه القواعد ينبغي أن تعطى وصفا تركيبيا صحيحا لكل جملة .

تلتزم الألسنية التوليدية والتحويلية بوضع وصف بنياني يعطى جميع المعلومات عن الجمل ، عبر القواعد ذاتها التي تولدها ، فيكون هذا الوصف البنياني بمثابة تحليل لهذه الجمل فيميز ، في آن واحد ، الجمل الأصولية من الجمل غير الأصولية ، بمعنى آخر يتضمن لائحة غير متناهية من التراكيب الشكلية التي تكوّن جمل اللغة . وقبل الحديث عن الشكل الذي تتخذه هذه القواعد ، لا بد أن نتطرق للتعريف بالقاعدة التوليدية وبالقاعدة التحويلية ³ .

أ- القاعدة التوليدية : يقصد بالنحو حسب تعريف تشومسكي : مجموع القواعد التي يمكن

بمقتضاها استحداث كل الجمل الصحيحة وحدها في لسان واحد .

1 ينظر : د - ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1986 ، ص: 109 .

2 عامر بن شتوح ، الجهود اللسانية عند مازن الوعر ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2014/2013 ، ص: 37 .

3 د ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة المرجع السابق ص: 12

وقد سمي النحو، نحو توليديا، لأنه " يحاول الوصول إلى القواعد البديهية التي يستعمل بمقتضاها صاحب اللسان لسانه الذي ولد فيه، وهو بهذا يرى أن كل صاحب ولد فيه، يجيد الحديث به واستظهار قواعده دون تلقين من مدرسة أو معلم" ¹ .

كما يذهب تشو مسكي إلى أن العوامل الاجتماعية و الأسرية كلها لا تستطيع أن يكون الملقن الوحيد للسان المولد، فيرى أذن، أن هناك قواعد لسانية ستظهرها الطفل قبل ولادته بداهة ويراد به عنده من جهة أخرى " الجانب الإبداعي في اللغة، أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان التكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل، وكل هذا يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعية دون شعور، منه بتطبيق قواعد نحوية معينة "، كما أكد تشومسكي على أن النظرية النحوية لابد أن تعكس قدرة جميع المتكلمين باللغة، والنحو التوليدي في نظرة لا تبء أن يولد كل الجمل النحوية في اللغة أي أننا بإتباع قواعد نحوية يمكننا تكوين كل الجمل الممكنة في اللغة ² .

*تعتبر القاعدة التوليديّة، إذا جزءا من جهاز توليد الجمل وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجمل التي يحتمل وجودها في اللغة وتثبيتها حيث تتخذ القاعدة التوليديّة شكل قاعدة إعادة الكتابة أي أنّها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدة رموز أخرى ومن السهل فهم هذا النوع من القواعد فجاوز اشتمال الجملة، مثلا على ركن فعلي مؤلف من فعل وفاعل ومفعول به يتمثل بالقاعدة التالية .

ركن فعلي ← فعل + ركن اسمي (فاعل) + ركن اسمي (مفعول به)

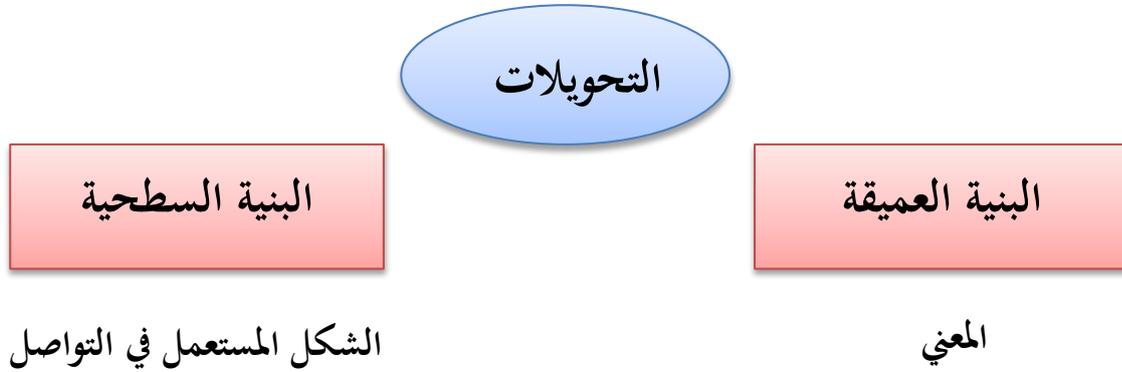
يقرأ السهم بوصفه تعليمة تقضي بإعادة كتابة الرمز الواقع إلى اليمين بواسطة الرموز المتتابعة الواقعة إلى اليسار، ويمكننا على النسق نفسه، استبدال ركن اسمي مثلا، بتتابع رموز وبواسطة القاعدة التالية :

1 محمد محمود غالي أئمة النحاة في التاريخ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة المملكة العربية السعودية، ط1، 1976، ص 9 .
2 ينظر أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق ص 206 .

ركن اسمي ← تعريف + اسم¹ .

ويتم، عادة استبدال كل رمز بالعناصر الواقعة إلى اليسار بالتدرج، إلى أن يتم اشتقاق الجملة .

ب - القاعدة التحويلية : لقد أشار أحمد مومن إلى أنّ التحويلات تحتل المكانة الرئيسية والثورية في القواعد التشومسكية، وتكمن مهمتها في تحويل البني العميقة إلى بني متوسطة وسطحية، وبعبارة أخرى، فأنها تربط البني العميقة بالبني السطحية، ولكن إذا ما اقتضى الأمر تطبيق أكثر من عملية تحويلية، فإن البني المتوسطة يقوم بتوليدها عدد من التحويلات حتى يتم تكوين البنية السطحية² .



حيث يقوم مبدأ التحويل على " تحويل جملة إلى أخرى متى تقاربت معانيها، وإن اختلفت مبانيها فعبارة "كُنْتُبَ الدَّرْسُ" مثلا تعتبر تحويلا للعبارة المشابهة معني المخالفة مبني، وهي " كُنْتُبَ الولدُ الدَّرْسَ " وهناك قواعد متكاملة وضعها تشومسكي وإتباعه التحويل الجملة، من معلوم إلى مجهول ومن تقرير إلى استفهام أو نفي، وما شابه ذلك³ .

- يقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية: توجد في اللّغة جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة ولا

يمكننا، من خلال دراسة عناصرها فقط، أن نلاحظ الصلة القائمة بينها لنأخذ الجمل التالية:

1 د ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، مرجع سابق ص 13 .

2 ينظر: احمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق ص 207 .

3 محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ، مرجع سابق، ص 9

1- أكل الرجل التفاحة .

2- الرجل أكل التفاحة .

3- التفاحة أكلها الرجل .

ولكي نفسر العلاقة القائمة بين هذه الجمل ،لابد لنا من مفهوم ،يتيح لنا أن نبحت في علاقة الجمل

بعضها ببعض ،ويسمح بأن نعيد تركيب عناصرها

يصلح مفهوم التحويل في هذه المجال إذ يُنص على إمكانية تحويل جملة معنيّة إلى جملة أخرى واعتماد

مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام وبإمكان مفهوم التحويل أن يكشف ،أيضا ،المعاني الضمنيّة

العائدة للجمل نقول ،مثلا فيما يختص بالجمل التي ذكرناها مُسبقا ،أن الجملتين " 02 و 03 " جملتان متحولتان

من الجملة " 01 " بواسطة إجراء تحويل ،ينقل الاسم " الرجل " في " 02 " و التفاحة في " 03 " فيضعه في موقع

ابتداء الكلام ،ويجري بعض التعديلات في " 01 " إذ يترك ضميرا في المكان الذي كان يحتله الاسم الخاضع لهذا

التحويل ،كما نلاحظ في " 02 " و " 03 " .

إذًا ، يُعتمد مفهوم التحويل عندما تُفيد أكثر من جملة واحدة المعني ذاته ، بالرغم من تباين تراكيبيها فنقول إنّ

الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة¹ .

❖ البنية السطحية والبنية العميقة :

1 ينظر ،د ميشال زكريا الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) مرجع سابق ،ص 14 .

إنّ اعتبار اللّغة " عملاً للعقل " أو آله للفكر والتعبير الدّاتي " يعني أنّ للغة جانبين ، جانباً داخلياً وآخر خارجياً . وكل جملة يجب أن تدرس من الجانبين ، أمّا الأول فيعبر عن الفكر ، وأمّا الثاني فيعبر عن شكلها الفيزيقي باعتبارها أصواتاً ملفوظة .

وهذا ما عُرف عند تشومسكي تحت اسم البنية العميقة والبنية السطحية ، والبنية العميقة في نظره تُعبر عن المعنى في كل اللّغات فإنها تعكس أشكال الفكر الإنساني ، وعلمنا أن نعرف كيف " تتحول " هذه البنية إلى كلام على "السطح " وهذا هو الأصل في " النحو التحويلي " الذي يهتم بالقوانين التي تحدد البنية التحتيّة وتربطها ببنية السطح ¹ .

وقد بيّن " تشومسكي " أنّ البنية العميقة " أساسية لفهم الكلام وإعطاءه التفسير الدلالي ، وهي ضمنيّة " تتمثل في ذهن المتكلم المستمع يعكسها التابع الكلامي المنطوق الذي يكون البنية السطحية ² .

1- البنية العميقة :

عرّف تشومسكي البنية العميقة " بمعني القواعد التي أوجدت هذا التابع ، وهي التي تتمثل في ذهن المتكلم المستمع المثالي ، أي: هي عبارة عن حقيقة عقلية يعكسها التابع اللفظي للجملة ، أي البنية السطحية ³ . ويمضي "تشومسكي " ليؤكد أنّ البنية العميقة تربط بالدلالات أي أنها تحدد التفسير الدلالي للجمل والمقصود بالجمل هنا الجمل الصحيحة نحويًا أن المكون الدلالي هو الذي يميز بين الجمل الصحيحة نحويًا والجمل غير الصحيحة أو التي يبدو لنا تركيبها السطحي صحيحًا ⁴ .

وتتميز البنية العميقة بجملة خصائص هي كالتالي :

- 1 د عبده الراجحي ، النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج) ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت ، دط ، 1979 ص 124 .
- 2 نعمان بوقرة ، المدارس اللسانية المعاصرة ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، مصر ط 1 2003 ، ص 157 .
- 3 ينظر المرجع نفسه ، 157 .
- 4 ينظر : جون ليونز ، تر : د حلمي خليل ، نظرية تشومسكي اللغوية ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر ، ط 1 ، 1985 ، ص 159 .

أ- إنها البنى الأولى المولدة في قاعدة النحو (عن طريق القواعد المركبة والقواعد المعجمية).

ب- إنها المجال للملء المعجمي .

ج- هي كل البنى الخاضعة للتأويل الدلالي .

د- هي البنى القابلة للتحويل إلى بنى سطحية البناء ¹ .

❖ البنية السطحية :

* لقد ميّز تشومسكي البنية السطحية، ورأى أنها البنية الظاهرة عبر تتابع الكلمات التي تصدر عن المتكلم، وهي البنية النهائية الظاهرية المستخدمة في سياق ما في سلسلة أفقية من الكلمات، ذات صمات صوتية أو كتابية، وهي لذلك تحتوي على كل المكونات الفونولوجية اللازمة للتفسير الصوتي ² .

ويتضح الفرق بين البنية السطحية والبنية العميقة، من حيث أنّ " البنية العميقة تمثل التفسير الدلالي للجملة، كما أنها يمكن أن تحوّل بواسطة قواعد تحويلية إلى بنية سطحية، وأما البنية السطحية فإنها تتابع العملية التوليدية التي يقوم عليها المكوّن التركيبي، وتمثل الشكل الصوتي النهائي للتتابع الكلامي المنطوق فعلا و ترتبط بالأصوات اللغوية المتتابة ويتم تحديد التفسير الصوتي للجملة عبرها ³ .

والبنية السطحية ما يكون ملموساً على السطح من جمل منطوقة أو مكتوبة، بحيث تحول العمليات العقلية في البنية العميقة إلى البنية سطحية ملموسة، "والبنية السطحية" عند التحويلين تصدر عن " البنية العميقة " ⁴ .

- مما سبق يتضح أنّ الوصف النحوي للجملة كما قدّمه تشومسكي له جهتان :

1 عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، دار تويقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2000 ج1، ص68.

2 ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص 157. 158

3 المرجع نفسه، ص 158.

4 إبراهيم السامرائي، النحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1995. ص 106.

بنية سطحية وبنية عميقة أكثر تجريدًا " والبنية السطحية " هي جهة الوصف التي تحدد الصيغة الصوتية للجمل ،على حين أن البنية العميقة " تحدد التفسير الدلالي لها وفي بعض الحالات تسهم البنية السطحية في التفسير الدلالي ،والقواعد التي تعبر عن العلاقة بين البنية العميقة والبنية السطحية في الجمل تسمى التحويلات النحوية ¹ حيث ميّز أحمد مختار عمر بين البنية العميقة أو التحتية والبنية السطحية ويعني بالأولى بنية التركيب المجردة وغير الظاهرة ،وهي البنية التي تسمح بالفرقة بين الجمل ذات اللبس النحوي (قابلت عشرين طالبا وطالبة) ،كما تسمح بتوحيد لجملتين مختلفتين في تركيبهما السطحي (عاد خالد من الجامعة قبل ساعتين - عاد خالد قبل ساعتين من الجامعة) ويعني بالثانية بنية التركيب الأقرب إلى الكلام المنطوق أو المسموع ،والتي لا تسمح بالفرقة بين الجمل ذات اللبس النحوي كما لا تسمح بتوحيد المعنى لجملتين مختلفتين في تركيبها السطحي ² .

❖ مكونات القواعد التوليدية والتحويلية :

- تتكوّن القواعد التوليدية والتحويلية " من تنظيم قواعد بمقدوره توليد أو تعداد جمل اللّغة. يتم تحليل هذا التنظيم من خلال مكونات ثلاثة ،هي المكوّن الفونولوجي ،والمكوّن التركيبي ،والمكوّن الدلالي فإقامة المستويات اللّغوية تتيح تحليل اللّغة من خلالها ،وتساعد على تحقيق الوصف الدقيق والواضح ،والذي ما كان ليتوفر على نحو عملي من دون اعتماد هذه المستويات " ³ .

❖ المكوّن التركيبي :

يُعد المكوّن التركيبي المكوّن التوليدي الوحيد الذي يفرد لكل جملة بنية عميقة ،التي تمثل التفسير الدلالي للجملة ،وبنية سطحية التي تمثل التفسير الفونولوجي للجملة ⁴ .

ويكون المكوّن التركيبي من مكونين :

1 ينظر :محمد حماسة عبد اللطيف ،من الأنماط التحويلية في النحو العربي ،مكتبة الخانجي للنشر ،القاهرة،ط1995،1، ص 14
2 ينظر :احمد مختار عمر ،محاضرات في علم اللغة الحديث ، مرجع سابق ،ص 162.
3 د ميشال زكريا ،الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ،مرجع سابق ، ص 137.
4 احمد مومن ، اللسنايات النشئة والتطور ، مرجع سابق ، ص : 232 .

أ - المكوّن الأساسي: ويشبه المكوّن المركبي لقواعد 1957 م ويحتوي على مجموعة قواعد إعادة الكتابة التي تولد عددا غير محدود من البنى المركبية التحتية، كما يحتوي على مداخل معجمية مزودة بسلسلة من السمات المميزة مثل:

حي، إنسان، محسوس، مجرد، معدود..... الخ .

وبعد إدراج كل الوحدات المعجمية نحصل على البنية العميقة للجملة¹.

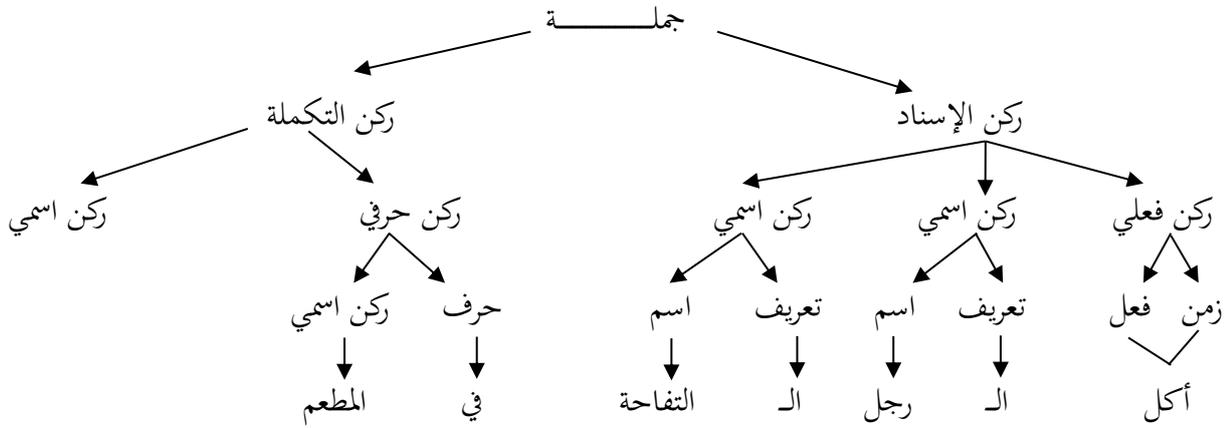
ونمثل لعمل قواعد الكتابة بالمشير الركني التالي²:

جملة	_____	ركن الإسناد + ركن التكملة .
ركن الإسناد	_____	ركن فعلي + ركن اسمي
ركن فعلي	_____	زمن + حدث .
ركن اسمي	_____	تعريف + اسم .
ركن التكملة	_____	ركن حرفي + حرف + ركن اسمي .
ركن اسمي	_____	تعريف + اسم

1 احمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص 232.

2 ينظر: احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات مرجع سابق، ص 27.

و مثاله : أكل الرجل التفاحة في المطعم .



❖ المكوّن التحويلي :

يرتبط هذا المكوّن بالبنية السطحية ، وبعد المكوّن التحويلي نظام من القواعد التي تساعد على تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية عن طريق الحذف والزيادة والتقديم والتأخير ، حتى تفضي بها إلى شكلها النهائي ، وتعتمد القواعد التحويلية لإخراج الجملة في شكلها النهائي على :

قواعد مورفو - فونولوجية : تحول الجملة الأصولية المقبولة مبني ومعني إلى شكل منطوق .

قواعد مورفو - غرافية : تحول الجملة الأصولية إلى شكل مكتوب ¹ .

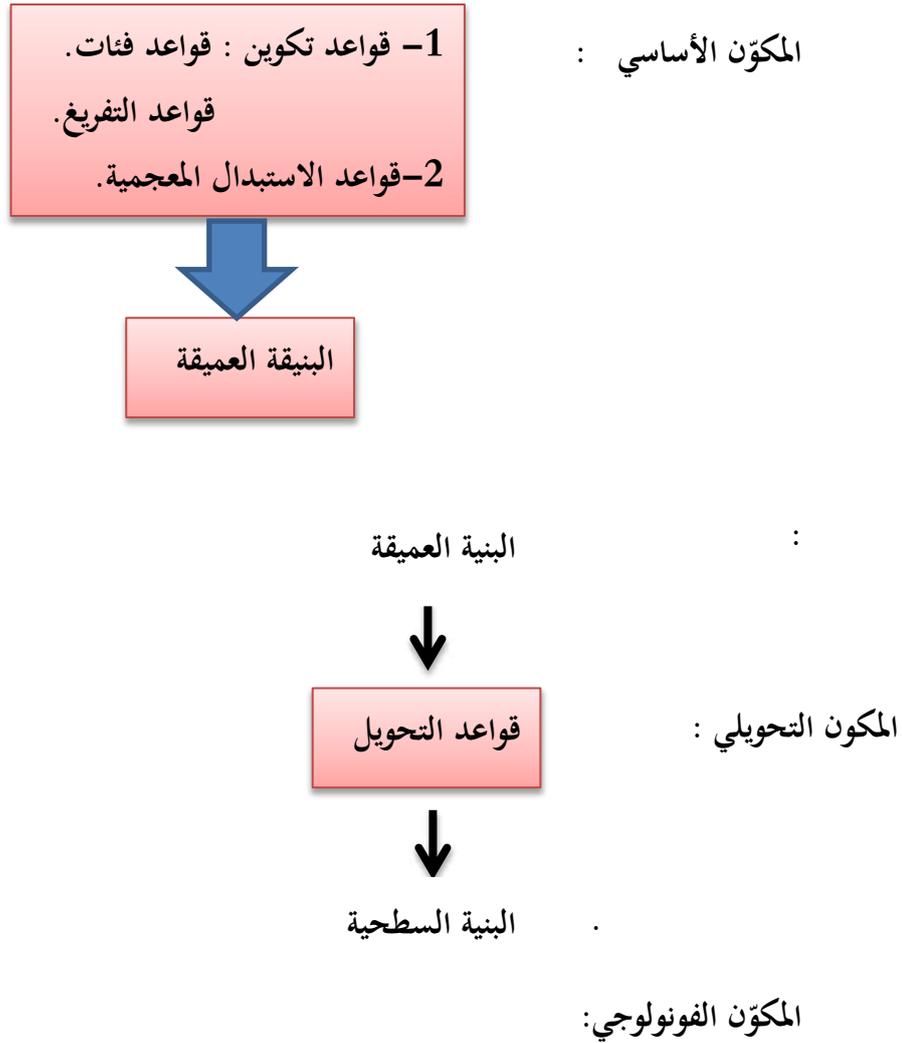
- حيث يشمل المكوّن التحويلي : القواعد التحويلية الوجودية ، والقواعد التحويلية الجوازية ² .

- ويسير عمل المكوّن التركيبي على النحو الآتي ³ .

1 ينظر : احمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات مرجع سابق ، ص 27.

2 ينظر : سمير شريف استيثية ، اللسانيات (المجال والوظيفية ، والمنهج) مرجع سابق ، ص 182.

3 ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) مرجع سابق ، ص 159.



" ويشتمل على مجموعة من القواعد الفونولوجية التي تقوم على اشتقاق الصوتي لكل جملة ، انطلاقاً من بنيتها السطحية ، ثمّ كتّابتها برموز صوتية عالمية " ¹ .

ويقتصر دور هذا المكوّن في النظرية التوليدية والتحويلية على تحديد الشكل الصوتي للجملة التي يولدها المكوّن التركيبي ، ويوفر لها تفسيراً قائماً على أساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة " ² ، حيث تتناول هذه القواعد

التغيرات التي تطرأ على المقطع الصوتي وتُحدد القضايا التالية : ³

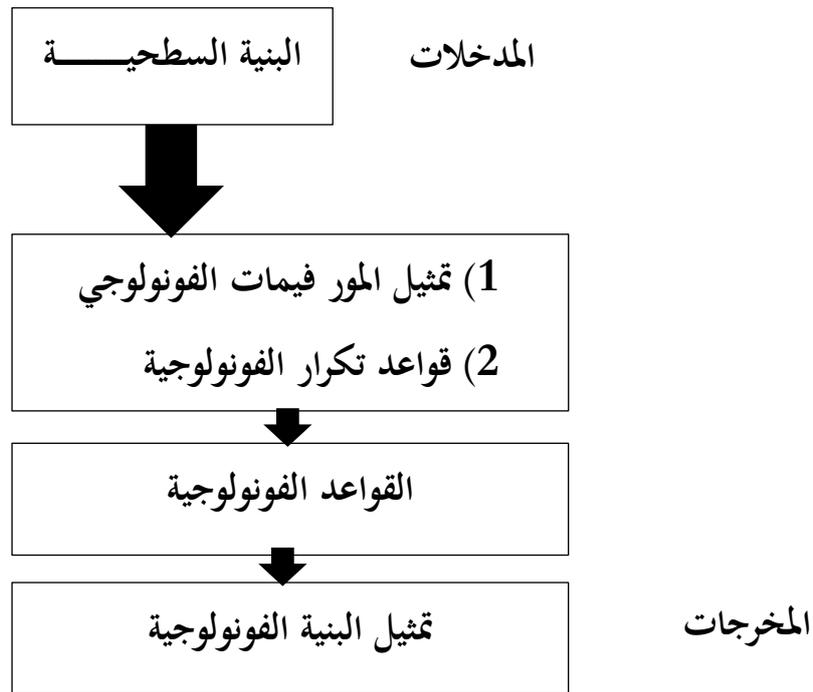
- أي مقطع يتغير من الناحية الفونولوجية .

1 أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور ، مرجع سابق ، ص 232 .

2 أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات . مرجع سابق . ص 28 .

3 ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، مرجع سابق ، ص 138 .

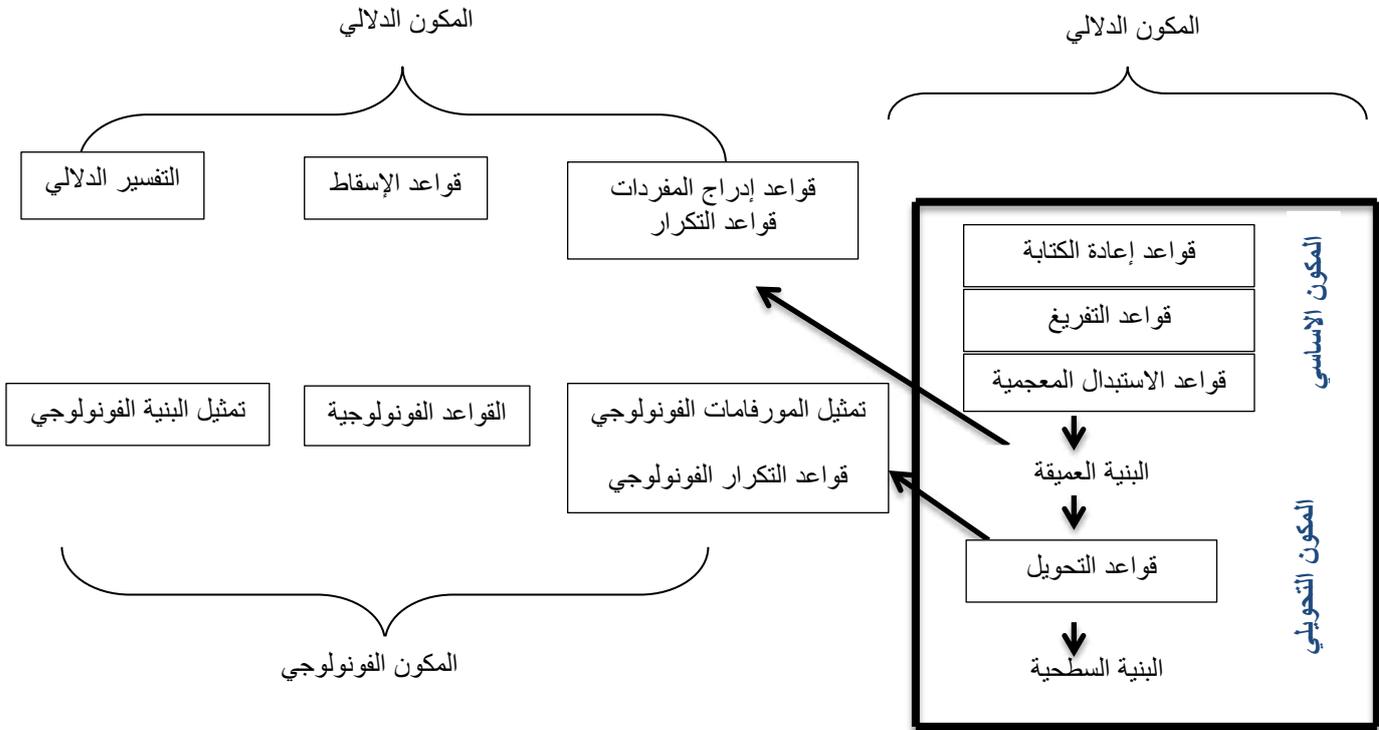
- كيف يتغير المقطع؟
- في ظل أية شروط يتم هذا التغير؟
- يقوم المكوّن الفونولوجي إذاً بتخصيص كل تركيب لغوي بتمثيل فونولوجي خاص انطلاقاً من لفظ كل مورفام على حدة ومن خلال تألف هذه المور فيمات .
يُظهر المخطط التالي عمل المكوّن الفونولوجي ¹ .



1- ميشال زكريا، المرجع نفيه ، ص 160.

يُظهر المخطط التالي الشكل الذي تتخذه القواعد التوليدية والتحويلية وتداخل المستويات فيها¹ :

- شكل القواعد التوليدية التحويلية .



1 ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، مرجع سابق ، ص 161 .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المبحث الاول : التعليمية ، ظروف نشأتها و تطورها.

اللسانيات التطبيقية وصلتها بتعليم اللغات :

تعليم اللغة هو "علم" له اصوله وله مناهجه ، أفضت اليه جهود متتابة من البحث الدائم عند الامم المتقدمة ، فهو يخضع الى عوامل كثيرة لغوية ، ونفسية ، واجتماعية ، تربوية ، ولا شك ان حقل تعليم اللغات استفاد من التطور الذي حققه علم اللغة الحدث ، وتشمل معالجة هذا الموضوع العناصر التالية :

1/ ظهور المصطلح : ظهر مصطلح (علم اللغة التطبيقي) حوالي 1946م حيث صار موضوعا مستقلا بمعهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان ، في سنة 1958 أسست مدرسة : علم اللغة التطبيقي في جامعة (إدنبرة) ، وفي سنة 1964 تأسس : (الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي¹ Association)

(Internationale de L'linguistique Appliquée)

- مفهوم علم اللغة التطبيقية :

علم اللغة التطبيقي علم وسط ، يتمثل جسر يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الانساني للعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية ، ويعرفه (كوردن Corder) بانه استعمال ما توفر لدينا من (طبيعة) اللغة من اجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الاساسي فيه وعلم اللغة التطبيقي ليس تطبيقيا (العلم اللغة) وليس له (نظرية) في ذاته وانما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حيث تتصدى لمعالجة اللغة الانسانية ، وهو علم ذو انظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية ، وفي وضع حلولها².

1 د.عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي والتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، b ، 1995 ، ص : 8

2 المرجع نفسه ، ص : 12

- مجالات التطبيق اللساني :

يمكننا ان نجد اهم مجالات هذا العلم فيها يأتي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية ، الترجمة ، صناعة المعاجم بأنواعها المختلفة ، علم اللغة التقابلي ، وتحليل اخطأ تعليم اللغة وتعليمها ، تصميم الاختبارات اللغوية ، تحليل الخطاب ، اللغة في اجهزة الاعلام ، المصطلحية والمصطلح ، نحو الامية وتعليم الكبار ، جغرافية اللهجات ، مهارات الاتصال وغيرها¹ .

وضمن كل هذه الانشطة المعرفية تقدم اللسانيات فرضيات حول السان والتقنيات مخصصة لدراسة السلوك الكلامي وكيفية التعامل الفرد والمجموعة المجتمعية وهنا تحديدا يمكن الحديث عن لسانيات التطبيقية . وانطلاقا من قابلية انفصال كل مجال من هذه المجالات عن غيره ارجائيا فقد استقلت هذه المجالات المعرفية واصبحت بدورها تخصصات معرفية تدرس في المعاهد والمؤسسات العلمية من مثل اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية واللسانيات الحاسوبية وامراض الكلام² ونظرا الى الاهتمام الكبير الى هذا العلم بقضايا تعليم اللغة ، اقترح بعض الباحثين استقلالية الفرع المعرفي الذي يهتم بتعليم اللغة اللسانيات التطبيقية ، اقترح له " مكاي " تسمية :

(langage Didactique) التعليمية اللغة ، فقد كان هذا المفهوم اكثر انتشارا من بين الفروع المعرفية التي تهتم بها التعليمية فاختصرت العبارة الاصطلاحية تعليمية اللغات عند المختصين الى التعليمية .

1 د. أحمد مختار عمر ، العربية الصحيحة ، عالم الكتب مكتبة لسان العرب ، القاهرة ، 2b ، 1988 ، ص : 56.

2 ينظر . مسعودة خلاف ، دروس في اللسانيات التطبيقية " بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات ، قسم والادب ، جامعة جيجل ، ص : 5

- صلة علم اللغة التطبيقي في العلوم الاخرى :

وهي علوم التي لها ارتباط بلغة الانسان ، فعلم اللغة التطبيقي ذو طابعة انتقائية يختار من العلوم ما يحقق أهدافه ، لأنه علم يحدد ذاته بنفسه ، ويشكل منهجه ووظيفته ، لان (اللغة) الانسانية لها اتصال وثيق بالنشاط المعرفي للإنسان ، فان تم اتفاقا على ان علوما اربعة تمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي ، هي ¹ :

1- علم اللغة

2- علم اللغة النفسي

3- علم اللغة الاجتماعي

4- علم التربية

وبناء على ما سبق فان اللسانيات (التطبيقية تشمل ما يدين عدة باعتبارها علم يعني بالنمو اللغوي ، والقضايا المرتبطة بالتعلم والتعليم اللغة الأجنبية ، والامراض اللغوية ، والوسائل الناجحة للعلاج شتى لاضطرابات التطبيقية (اللغوية) ، التخاطب او التواصل عند صم البكم ، ترجمات ، سواء كانت ترجمة الية او ترجمة فردية فهي : استثمار للمعطيات العلمية النظرية اللسانية ، استخدامها استخداما واعيا في حقول معرفة مختلفة اهمها حقل التعليمية ، اللغات ، وذلك لترقية العملية والبيداغوجية وتطوير طرائف التعليم اللغة للنطاقين بها ولغير النطقين بها ،² فالتعليمية هي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية .

1 عبد الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، مرجع سابق ، ص 18.

2 عبد الحفيظ تحريشي ، " الاسس المنهجية للنظرية اللسانية " ، مجلة اللغة العربية ، دار الخلدونية ، الجزائر ، 2012 ، العدد 25 ، ص : 47

- التعليمية التسمية والمفهوم:

تشير الكتب التي تؤرخ التعليم ان استعمال مصطلح تعليمية مستقلا بنفسية لم يكن وليد البحث اللساني ، في التعليمية في مجال بحث ودراسة ليست مقهورة تعليمية للغات وحسب ، بل هي في مفهومها العام علم يهتم بالمعلمين وقضاياهم النفسية والاجتماعية وهو ما جعلها تتقاطع مع علم التربية ، وفن التدريس الى غاية الثمانينات من القرن الماضي كانت التسمية (بيداغوجية الفرنسية) ماتزال قائمة ، وهي الفطرة التي ظهرت فيها التسمية (التعليمية) بديلة عن تسمية بيداغوجية ومقابلة في لان نفسه تسمية (اللسانيات التطبيقية) حيث الحديث عن تعليمية اللغات¹ . ويعود ظهور مصطلح التعليمية (Didactique) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر (M.f.M.A . Key) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي ، وهناك يتساءل أحد الدارسين قائلا : " قائلا لماذا لا نتحدث نحن ايضا عن التعليمية اللغات (Linguistique Applique) فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض ولبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها² .

ومن خلال المحة السابقة لموضوع التعليمية ، وكذا جدل القائم حولها انما بلى شك قد عرفت تعاريف كثيرة منها:

1/ تعريف سميت 1962 :

يعرف سميت التعليمية انما فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط الوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة .

2/ تعريف مالاري 1979 :

يعرفها مالاري بانها مجموعة طرق واساليب وتقنيات التعليم .

1 مسعودة خلاف ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق ، ص 6

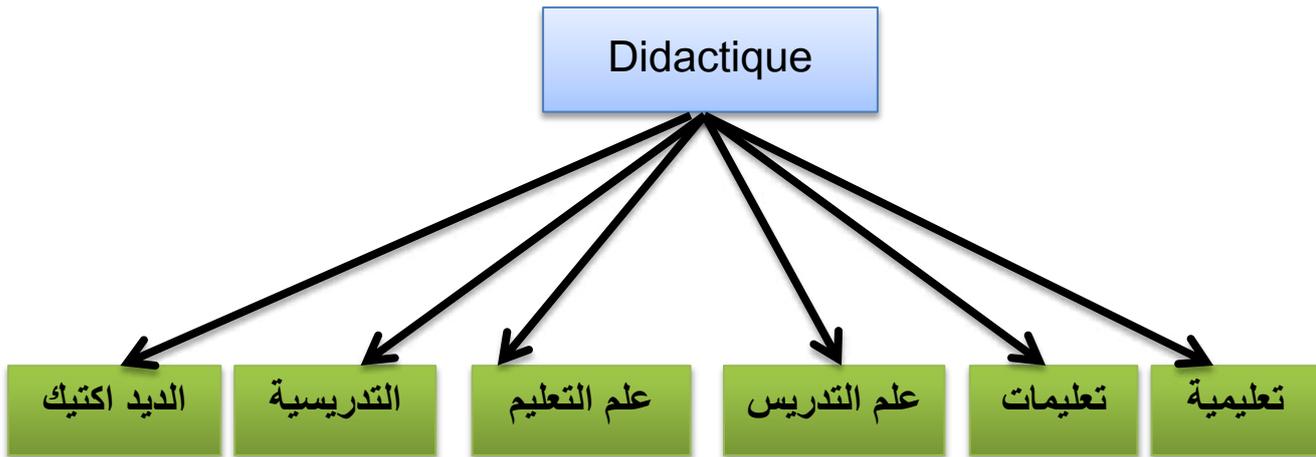
2 ينظر : أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، مرجع السابق ، ص : 130

3/ تعريف بروسو 1983:

يعرفها بروسو بأنها تنظيم تعليم الآخرين ، وان الموضوع الاساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في
الوضعيات التعليمية المقترحة على التلاميذ .

وفي سنة 1988 يعود بروسو ليقول ان التعليمية هي دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من
خلالها اهداف معرفية عقلية او وجدانية او نفسية حركية¹ ، ومن التعريف السابقة يمكن التخرج بالتعريف التالي
للتعليمية :

التعليمية : يعني بالعلمية المتعلمية والتعلمية ، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية لتخطيط يرتبط اساسا
بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والاهداف والقوانين العامة للتعليم كما يشير الى
اننا نجد اللغة العربية عدة مصطلحات مقابل للمصطلح الاجنبي ، الواحد ولعلى ذلك يرجع الى تعدد مناهل
الترجمة ، وكذلك الى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الاصلية ، فاذا ترج اللغة اخرى نقل
الترادف اليها ، وفي ما يلي أشهر المصطلحات ، التي عرف بها هذا العلم كما يوضعه المخطط التالي² :



1 ينظر : د. محمد مصباح ، تعليمية اللغة العربية وقف المقاربات النشطة من الاهداف الى الكفاءات ، طاكسيد ، كوم ، TAKSIOJ.COM
للدراستات والنشر ، الجزائر العاصمة ، د ط ، 2014 ، ص:101

2 زوليخة علال ، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في الضوء المقاربة بالكفاءات ، السنة الثالثة متوسط ، نموذج ، قسم اللغة العربية وآدابها لنيل شهادة
الماجستير ، جامعة فرحات عباس ، سطيف (الجزائر) ، 2009 ، 2010 ، ص : 12 .

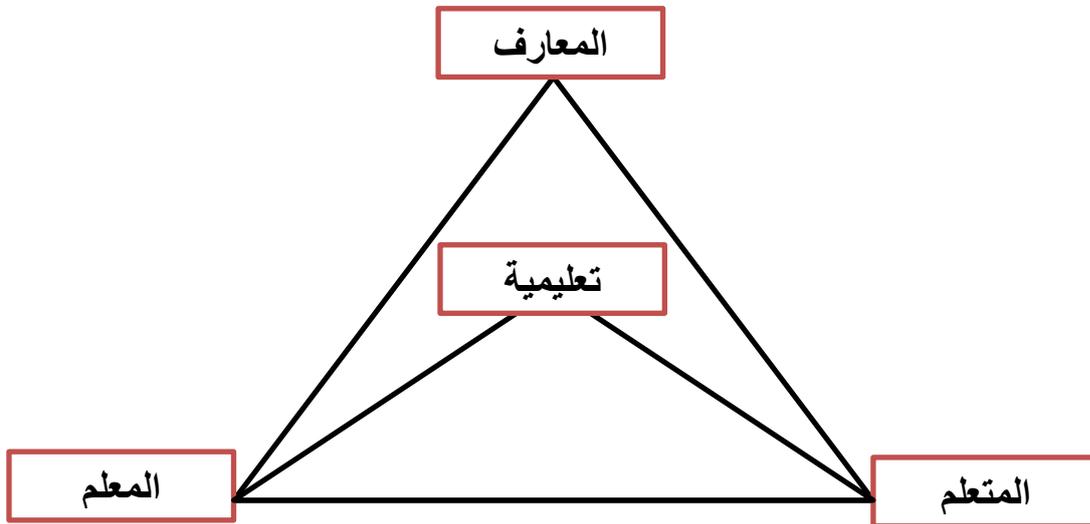
فكل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال ، ان المصطلح الطاغي بالاستعمال هو علم التدريس ، في الآونة الاخيرة يشجع استعمال كلمة التعليمية ، وبعض يفضل الترجمة الحرفية اي ديد أكتيك تجنباً لأي غموض .

ويذهب " ميشال دوفالي " (Michel Devaly) الى ان المقصود بديد اكتيك بانه " مبحث يهتم بمجمل الشروط الخاصة بتبليغ المعرفة واكتسابها المتعلقة بمجال معرفي معطي ومحدد"¹.

من خلال المفاهيم السابقة تستنتج ان التعليمية هي دراسة فنية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم ، لبلوغ هدف عطلي او وجداني ، او حسي ، او حركي ، تتطلب الدراسة الفنية شروط دقيقة ومعارف مستفيضة في المجال².

- وفي الاخير يمكننا القول ان تعليمية هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة ، وبرامج والطرق الهادفة الى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية .

- أقطابها :



1 ينظر : محمد مصاييح ، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الاهداف الى الكفاءات ، مرجع سابق ، ص : 100

2 بنظر : د ، محمد مصاييح ، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الاهداف الى الكفاءات ، مرجع السابق ، ص 102

فالتعليمية تهتم بالبحث في هذه الاقطاب الاعطاء تعلم الجيد ولكل عنصر من هذه العناصر الخصائصية¹ .

1/ المتعلم:

يعتبر المتعلم ركن الاساسي في عملية التعليمية بل هو سبب وجودها ، في المتعلم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيب سلفا للاتجاه والاستيعاب ، ودور الاستاذ بالدرجة الاولى هو حرص على تدعيم المستمر للاهتمامته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده لتعلم.

2/ المعلم :

ينبغي للمعلم ان يتصف بموصفات تناسب والمهمة المسندة اليه ان تكون له قدرة على التخطيط وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار والاستفادة من العلوم اللغة المختلفة كاللسانيات والنظريات والتعلم وغيرها .

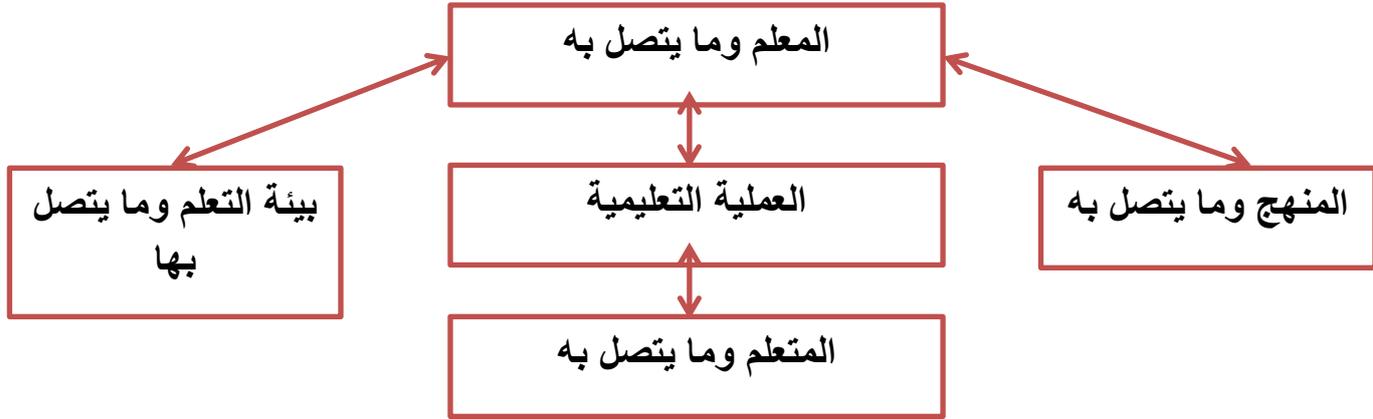
المعرفة :

او المادة التعليمية المقررة في ضل المنهاج التربوي المختار للتطبيق :

ينبغي للمعرفة ان تتميز بالتدرج في مفاهيمها ، تنفرع الى انواع² ، ويطلق على هذه العناصر مجتمعة المثلث الديد اكنيك (البيداغوجي) تم العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها اطراف متعددة ، والمطلوب ان تتفاعل هذه الاطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تتحقق اهداف التعليم ، لان حصول اي خلال في اي طرف او ركن من اركان هذه العملية سيؤدي الى خلل في نتائج العملية المتعلمية وشكل الاتي يمثل الاركان :

1 أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، مرجع سابق ، ص : 142.

2 عابد بوهادي ، تحليل الفعل الديد اكنيكي (مقارنة لسانية بيداغوجية) دراسات ، العلوم الانسانية والاجتماعية ، 2012 م ، المجلد 39 ، العدد 2 ، ص 370.



ويلاحظ من خلال الشكل أن اركان العملية التعليمية تتدخل ويؤثر احدهما في الاخر والحصيلة النهائية ان كل تأثير ايجابيا كان ام سلبيا يقع في العملية التعليمية².

- العلاقات الديد اكنيكية التفاعلية :

يعد الثالث الديد اكنيكي هيكلًا عامًا لوضعية جد معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة ، لكونها تشتغل كليًا ، وبشكل مترابط ومنسجم ، فلا يمكن الفصل بينهما مهم كانت الوضعية الديد اكنيكية موضوع التحليل اذا تتبادل التفاعلات بين قطبين وفي كل الان ذاته بين الاقطاب الثلاثة بشكل كلي متعدد الاتجاهات³.

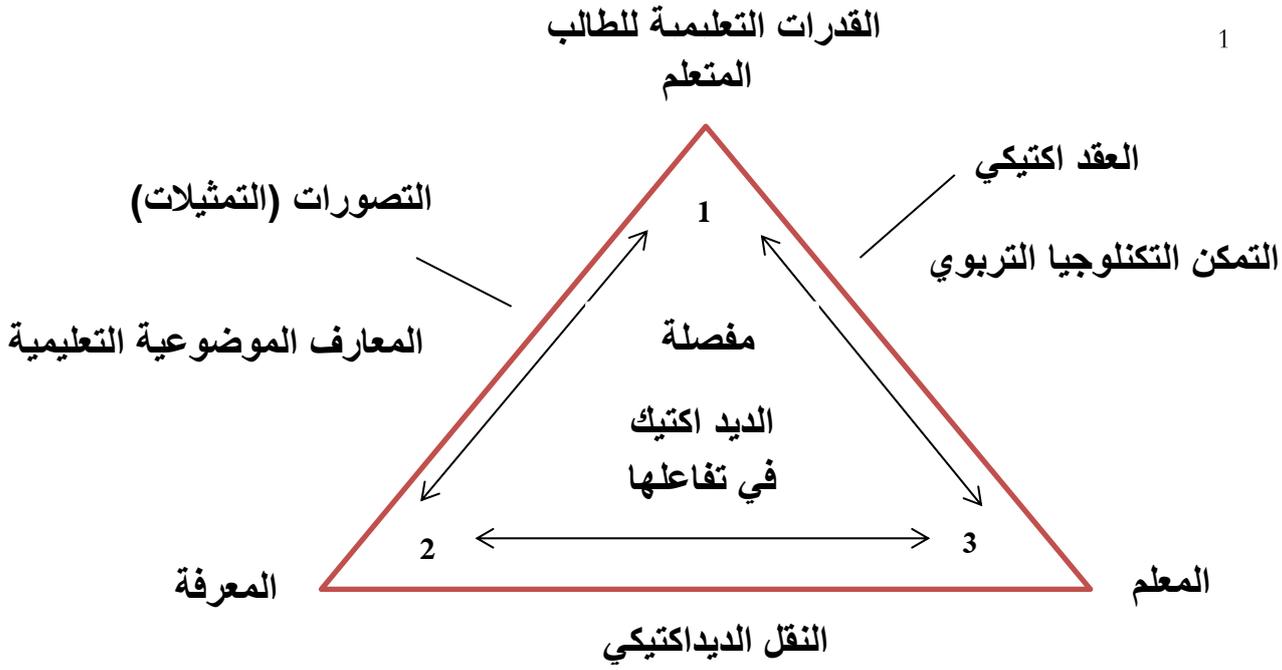
- فالبنية الديد اكنيكية الحديثة تتكون من ثلاثة أطراف أساسية فاعلة في العملية التعليمية

والتعلمية ، والمشكلة للمثلث الديد اكنيكية على الشكل الآتي :

1 د . محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، شارع الملك حسين ، ط 1 ، 2007 م ، ص : 21

2 د. محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية ، مرجع سابق ، ص : 22 .

3 بنظر : عابد بوهادي ، تحليل الفعل الديد اكنيكي ، المرجع السابق ، ص 371 ،



1 / علاقة المتعلم بالمعرفة :

تقوم العلاقة على تحليل الممثلات عن المتعلمين بمعنى المتعلم في علاقته مع بالمعرفة يحمل افكار قبلية والتصورات مسبقة تتأسس من خلالها معرفة ، بالفعل الديد اكتيك بهذه العلاقة ينطلق من دراسة هذه التمثيلات والتصورات القبلية باستعمال ادوات متعددة كالمقابلات ، بهدف تعيينها وجمعها وتصنيفها حسب مصدرها وطبيعتها وقوة اثارها في عملية اكتساب مفهوم معين وتحصيله.

2 / علاقة الاستاذ بالمعرفة :

ان المعرفة تتضمنها الدروس المنجزة ، ليست مماثلة للمعرفة العلمية لكونها خضعة بالضرورة العلمية لتعديل وتغيير ، بارتباطها ، اسياسي للمادة المدرسة او المادة المواد تدريسها ، فمثلا هناك فرق بين المعرفة الرياضية كما تمارس المعرفة الرياضية كما تدرس ذلك في عملية النقل الديد اكتيكي (transposition Didactique) يصطدم المدرس² الجملة من العوائق نظرا الى التعاون الحاصل بين الخطاب المعرفي الاصلي والخطاب الديد اكتيكي

1 محمد مصاييح ، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الاهداف الى الكفاءات ، مرجع سابق ، ص : 103 .

2 بنظر : محمد مصاييح ، مرجع سابق ، ص : 103 .

للمادة المدرسة ، مما يضطر المدرس الى خلف اوضاع تعليمية اصطناعية من اجل تبليغ ، مما يعكس في الوقت ذاته الفرق بين المدرس الناجح والكفؤ والفاشل .

3 / علاقة المعلم والمتعلم :

تتم هذه العلاقة عن جملة نتائج اهمها:

- مدى تصور الاستاذ لحاجيات الطلبة ومتطلباتهم .
- مدى توافق الطريقة او طرائق التي يتعين توظيفها لتلبية حاجيات والاستجابة لتلك

المتطلبات

- مدى طاقات المتعلمين الاستيعابية للمعارف ومدى الاستجابة لها .
- مدى توفر الوسائل التعليمية وانسجامها مع المعارف المراد توصيلها¹.
- مدى انسجام وتكيف الثقافات المتعلمين وثقافة المعلم .

فروعها :

- ان عناية التعليمية بالمحتوى التعليمي هو ما جعلها تنفرع الى تعليمات ، وتعليمية اللغات

ليست سوى فرع من فروعها . وقد ادى اهتمامها بنقل العلوم Transmission D'un savoir الى

تعدد فروعها ، فالتعليمية تنقسم الى فرعين اساسين ، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما² :

1 نفس المرجع السابق ، ص : 104

2 بنظر : مسعودة خلاف ، دورس في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق ، ص : 10

1/ التعليم العام : Didactique générale :

حيث تركز التعليمية العامة على دراسة التوظيف المعرفي للمتعلمين من طريقة التفكير ، الاساليب المعرفية الابدستوجيا الوراثةية . وتحليل المواقف المؤسساتية من دراسة من تدخلات ، واساليب التدريس ، وطرق التقييم . وذلك بدراسة لما هو مشترك بين التعليمات ككل .

2 / التعليم الخاصة : Didactique Spéciale :

ومنها التعليمية اللغات ، مرتبطة اكثر بدراسة المفاهيم الأساسية الخاصة بفرع معرفي يعنيه ويتطور هذه المفاهيم ونشرها وبطرق اكتساب المعارف.

خصائص التعليمية :

التعليمية كمجال تختص بمجموعة من العناصر والصفات التي تميزها عن عدة مفاهيم اخرى ، وتمثل فيما يلي :

- 1 - تعتبر التلميذ محور العملية التربوية ، منه تنطلق عملية التدريس ، واليه تعود كل العناصر المكونة للعملية التعليمية التربوية ، المعلمة والاسرة والمنهج ، وبيئته المدرسية ، ووسائل التكنولوجيا كلها في خدمته .
- 2 - تنطلق من المكتسبات القبلية للتلاميذ ، اي بما يملكون من كفاية وخصائص تم ثم تتولى صقلها وتعديلها ، او تطويرها مراعية ف ي ذلك قدرات كل تلميذ على تعلم وسرعته الذاتية في التحصيل الدراسي .
- 3- تحفز التلاميذ للإقبال على المعلومات الجديدة خاصة الاكاديمية منها ، وتطورات رغبتهم في التخصيص فيها مستقبلا .
- 4 - تطور قدرات التلاميذ على التحليل والتفكير المنطقي والمبدع وتساعد على البحث عن الحلول والمشكلات التي تعترض سبيلهم شخصية والتربوية.

5 - تجيع تلميذ على الابتكار والتجديد فكرا او اسلوبا ، وذلك لتوفير الوقت الكافي لتفكير والانتاج الحلول الفردية واستخدام عدد وافر ومتنوع من المواد والوسائل التعليمية شريطة ان تكون البيئة التعليمية البيئة محفزة ومشجعة على البحث والتجريب ، وتحقيق العلمي ، واتخاذ المبادرات الفردية والتنبؤ دون الشعور بالارتباك او الخوف او العقاب¹.

6 - تشخيص مشاكل وصعوبات التعلم لدى التلاميذ من اجل إيجاد حلول مناسبة لها .

7 - تخلف تفاعل الايجابي الجيد بين التلاميذ من جهة وبين معلمهم منهجية ثانية على اساس الاحترام المتبادل والتعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ والتقييم .

1 سعديّة سي محمد ، مطبوعة دوروس " في مقياس التعليمية " الديد اكنيك " جامعة اكلي محند ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية قسم العلوم الاجتماعية ، 2017/2016، ص: 14

المبحث الثاني ماهية التمرين اللغوي مكانته واستراتيجيات ووضعه ، انواعه:

التمرين اللغوي:

يعد التمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات متركزا بيداغوجيا ، من حيث انه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرات الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي ، وتقوية ملكته اللغوية ، وذلك بادراك النماذج الاساسية التي تكون الالية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه .

وقد اهتم الباحثون في الميدان اللساني والتربوي وبضرورة ترقية وتحديد اهدافه التعليمية والبيداغوجية ، وضبط اجراءاته المختلفة قصد تذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم ، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا امام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة بعامة واللغة الاجنبية بخاصة¹ .

- ماهية التمرين اللغوي :

1- مفهوم التمرين :

تعد مصطلحات مفاتيح العلوم التي يمكن للباحث في ضوءها التعرف على ما يندرج تحت العلم من معاريف مختلفة فحاولنا التعريف بمصطلح التمرين ومفهومه المعجمي والدلالي واستعماله في الاصطلاح التربوي.

لغة:

عرف التمرين في القاموس المحيط " من مرن، مرانة ومرونته ومرونا " ، لان في صلابته ومرنته تمرينا : لينته ، ورمح مارن : صلب لدن.

1 بنظر : أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، مرجع سابق ، ص : 147

ومرن على الشيء مرونا ومرانة : تعودده والمارن ، الانف او طرفه او ما لان منه ، ومرنه تمرينا فتمرن : دربه فتدرب¹.

وقد عرفه الزمخشري في مادة (م ر ن) بقوله: "ورمح مارن وما احسن مرانته ومرونته وتطاعنوا بالمران ، وثوب مارن وقد مر نوبه : لان واملس ،ومن المجاز: ومرن عللا الامر مرونا ومرانته وعلى كذا مرنت يده على العمل ، ومرن وجهه على الخصام والسؤال وانه لممرن الوجه².

وقد ذكره ابن جني في الخصائص في باب (تلاقي المعاني على الاختلاف الحروف) قال الاصمعي "اذا استوت أخلاق القوم قيل : هم على سرجوجة واحدة، ومرن واحد...."

فالمرن : كالحلف والكذب والفعل منه مرن على الشيء اذا فقه ، وهو ايضا عائد الى اصل الباب ، الا ترى ان الخليفة ، والنحية ، والطبيعة ، والسجية ، وجميع هذه المعاني التي تقدمت ، تؤذن بالإلف والملاينة ، والاصحاب والمتابعة³.

والتمرين عند الغزالي : وهو المواظبة على نمط واحد (من الافعال) على الدوام مدة مديدة⁴.

اصطلاحا :

يعرف التمرين اللغوي بكيفيات تكاد تكون متشابهة بكتب المخصصين فقد ورد في معجم مصطلحات التربية بانها : "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في جملة تهدف الى احداث تغيرات محددة حاليا او مستقبليا يتطلبها الفرد

1 محمد بن يعقوب الفيروز ابادي مجد الدين ، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي ، القاموس ، المحيط (فصل الميم باب النون)، الناشر : مؤسسة الرسالة ، ط8 ، 2005 ، ص : 1235 .

2 محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم ، تحقيق محمد باسل عيون السود ، اساسي البلاغة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008 ، ص : 916.

3 أبي الفتح بن جني التحقيق محمد النجار ، الخصائص ، دار الكتاب المصرية ، ج1 ، ص : 474.

4 سعاد حخراب ، عبد المجيد عيساني " التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي " ، مجلة الذاكرة ، تصدر عن المخبر التراث اللغوي والادبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، الجزائر ، 2017 ، العدد التاسع ، ص : 2.

والعمل الذي يؤديه المؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله >>¹ .

كما يعرف على انه : >>فعل لممارسة التحدث عبر التكرار والتجربة والخطأ.<< من هنا تتبدى اهميته في

التعليم اي لغة من اللغات وفي جعل المتعلم قادرا على توظيف القواعد المدروسة توظيفا سليما >>².

نخلص الى ان المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتمرين اللغوي يجمع على انه عملية منظمة وتدرجات مستمرة تسعى

لحفر مهارة التي تعلمها المتعلم حتى تصبح عادة مكتسبة.

- مصادر التمرين اللغوي :

يقتضي بالاهتمام بالتمرين اللغوي بمصادره التي يمكن ان تتنوع الى المرجعيات مختلفة

منها³ :

1- تمارين موجودة في كتاب التلميذ ، وهي تمارين عملية انية ملازمة لمراحل الدرس المعين .

2- تمارين موجودة في كتاب المعلم ، وهو الكتاب يعد المدونة المعرفية التي تقدم المادة وطرائف تعليمها ، ولذا

فأن التمرين يعد جزءا من هذه المادة.

3- تمارين من اعداد الاستاذ نفسه ، ويجب ان تخضع هذه التمارين لمعايير عملية وبيداغوجية .

4- تمارين من اعداد مجموعة من الاساتذة تعمل في مؤسسة تربوية واحدة .

5- تمارين تعد في السم مباشرة المتعلمين انفسهم لاعتماد على الكتاب المدرسي وإرشادات الاستاذ

وتوجيهاته .

1 فاروق عبده فلية واحمد عبد الفتاح الزكي ، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا ، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، د ط ، ص- ص : 84 - 85 .

2 سعد الدين ، " تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة " مجلة فصيحة محكمة ، دار أم الكتب ، الجزائر ، 2017 ، المجلد الثالث ، العدد الاول ، ص : 125.

3 احمد حساني ، دراسة في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، مرجع السابق ، ص : 150

* اداء التمرين اللغوي :

- يمكن اداء تمارين اللغة على النحو الاتي¹ :

- يقوم بها تلميذ واحد.

- تقوم بها مجموعة من التلاميذ.

- يقوم بها التلاميذ اما في الصف واما في المنزل.

- مواضيع التمارين:

-تناول التمارين مواضيع عديدة ، نذكر منها على سبيل المثال :

1- تمارين في الصرف.

2- تمارين في الاملاء .

3- تمارين تتصدى للبنى اللغوي.

4- تمارين تتناول التحويلات في الجمل.

5- تمارين مختصة في التمرين الشفهي .

6- تمارين المحادثة.

7- تمارين مختصة في التعبير الكتابي.

* انواع التمرينات اللغوية :

تنوع التمرينات اللغوية وتنقسم حسب نوع الاداء او الوظيفة الى الانواع واهم هذه الانواع حسب تصنيفاتها المعرفية.

1 زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، الجزائر ، 2010 - 2011 ، ص : 27 .

- التمرينات الكتابية ، التمرينات الشفوية.

* التمرينات الكتابية:

هي تمرينات التي يطالب المعلم تلاميذه بابتعاد النظام ومراعاة النظافة وجودة الخط وصحة الرسم ، الاملائي فيما يكتبون ومن الجدير ان يكون لهذا كله حساب خاص في تقدير الدرجة الكلية¹ ، لذا نجد بعد اكمالهم من التطبيق التحريري يقوم المعلم بجمع كراسات التلاميذ ويقوم بتصحيحها خارج الفصل ثم يوزعها ومناقشة اخطائهم ، ويطلب من المخطئ بإعادة الجواب وتدوين الصحيح لما أخطأ فيه² .

* التمرينات الشفوية:

أو ما يسمى بالتطبيق الشفوي ، وما يقوم به المدرس عقب كل قاعدة جزئية ، أو كلية في درس بعينه ، قصد تثبيت القاعدة في أذهان التلاميذ ، وجريانها على اللسان مهارة لغوية في الاساليب³ ، فالتمرينات الشفوية تكون أعظم نفعا للتلاميذ ، وذلك باتصال المباشر بين المعلم والتلميذ ، الامر الذي يمكن من الارشاد والتوجيه والتقويم بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه ، مما يتيح للتلاميذ تنمية مهاراتهم التواصلية.

مكانة التمرين اللغوي في تعليم اللغويات :

اننا لا نتعد عن الحقيقة اذا قلنا ان التمرين هو جوهر العملية التعليمية ذلك انه يمثل التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة ، وفي هذا الصدد يقول " برنر " " orner " كما ينقل عنه دار شدي احمد طعمية⁴ : " لتعلم انسانا في مادة او علم معين ، فان المسألة لا تكون في ان نجعله يملا عقله بالنتائج ، بل ان نعلمه ان يشارك في العملية التي تجعل في الامكان ترسيخ المعرفة او بنائها. اننا ندرس مادة لا لكي تنتج مكنتات صغيرة حية عن الموضوع ، بل

1 بنظر : محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 1998 م ، ص : 545 .

2 المرجع نفسه ، ص : 545 .

3 فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 2 ، 2000 م ، ص : 134 .

4 زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، مرجع سابق ، ص : 31 .

لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه ، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة ، ان المعرفة عملية وليست ناتجا " .

وبذلك يعد التمرين وسيلة مشاركة فعالة باعتباره افضل الوسائل التي شأنها ان تعمل بشكل فعال وجاد عن البناء المعرفة لدى المتعلم ، بل وتنمية استراتيجيات التعلم والياته لديه بكيفية ناجعة ، نظرا لوظائفه المتعددة.

* وظائف التمرين اللغوي:

سواء اعتبر التمرين ، جوهر العملية التعليمية ، او اعتبره البعض الاخر عنصرا يندرج ضمن مجموعة عناصر اساسية ومترابطة فان الوظائف المتعددة التي يملها التمرين اللغوي الشيء يلفت الانتباه ويستدعي من القائمين على اعداده . وهم اللسانيون والمربون والنفسانيون . النظر اليه لاهتمام شديد وهذا لأنه وسيلة تدريبية وتقييمية في ان واحد . فمن وظائفه انه¹ :

أ- يشكل التطبيق العلمي للدراسة اللغوية :

لعل الحاجة التربوية الى رفع نسبة الحركة والنشاط لدى المتعلمين داخل القسم هو السبب الذي ادى الى نشأة التدريبات اللغوية . وفعلا فان ادراج التدريبات اللغوية في الدرس يساهم تنشيط عدد كبير من المتعلمين كما يعين على تمديد فترة الممارسة والتعليم .

ب- التمرين اللغوي وسيلة تقييمه:

من وظائف التدريبات المراقبة والاختيار . حيث يستعمل التمرين لمراقبة المعلومات الفردية قبل الدخول في الدرس الجديد وهو ما يسمى بالتقييم الشخصي وكذلك يستعمل لمراقبة المعلومات بعد انهاء الدرس ، وتسمى هذه المراقبة بالتقييم الاجمالي .

1 محمد صاري ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية ، التمارين اللغوية " دراسة تحليلية نقدية ، 1990 ، ص : 46 .

ج- التمرين اللغوي وسيلة للعرض والترسيخ :

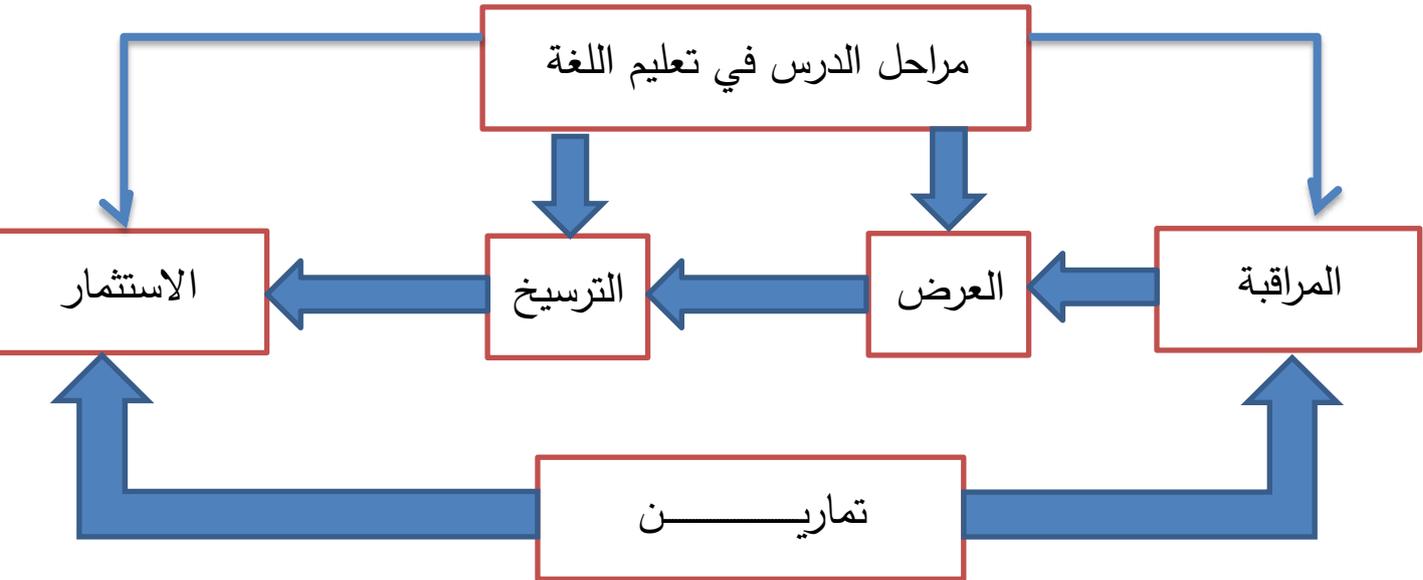
يستعمل التمرين اللغوي كأسلوب فعال لتقديم العناصر والمهارات اللغوية الجديدة ، اما مهمة الترسـيخ فهي وظيفته الاساسية¹.

د - التصحيح والتصويب :

من وظائف التمرين اللغوي . أيضا أنه وسيلة فعالة لتصحيح الـاخطاء الصوتية والتركيبية والمعجمية التي تتوافر بكثرة لدى جمهور المتعلمين².

وفي ما يلي رسم بياني بوضع العلاقة بين التمرين اللغوي ومراحل الدرس .

3



1 المرجع نفسه ، ص : 47 .

2 محمد صاري ، مرجع سابق ، ص : 47

3 سعد حـخـراب ، عبد المجيد عيساني ، " التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي " ، مجلة الذاكرة ، مرجع سابق ، ص : 237

يتبين من خلال الرسم البياني ، أن الدرس عبارة تمرين ورياضة متواصلة فجميع مراحل الدرس تقتضي تدريبات ، وانواعها وأساليب اجرائها ، ومدتها ، تختلف من مرحلة الى اخرى . فالمراقبة والعرض والترسيخ والاستثمار هي اهم الخطوات المتبعة في اكتساب المتعلمين العناصر اللغوية .

❖ استراتيجية وضع التمارين اللغوية:

تعتبر التمارين عنصر فعالا وحيويا في عملية تعلم اللغة، ولتوازن منهجية التعليم والتعلم ونجعتها، لابد من دعم الاقتصار على أنواع التمارين المعدة كوسائل للاختبار والتقييم فقط ، بل لابد من الاهتمام بتلك التي تعتبر وسائل تبليغ تعليمي ، وترسيخ للعادات اللغوية ، كما يقتضي الامر كذلك ان تقوم عملية التعلم والتعليم على التمارين الخاصة بادراك العناصر اللغوية وفهم مداولاتها او ما يعرف بالجانب التحليلي للغة¹ .

كما يعتبر ضبط اجراءات التمرين اللغوي حتمية مهمة في العملية التعليمية ، وذلك من أجل تذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم اثناء العملية المعرفية وايضا تفادي الاخطاء اللغوية في المجال التعليم اللغة العربية الفصحى أو اللغات الاجنبية ، لان الخطأ اللغوي يؤدي بالتعلم الى الضعف وعدم قدرته على الاستيعاب وامتلاك القواعد الاساسية للغة ، وانحراف عن النظام اللساني بكل نواحيه الصوتية والتركيبية والدلالية وعلى المتهمين بالعملية التعليمية الاهتمام بظاهرة اللغوي سواء اكان ذلك منطوقا ام مكتوبا ولنجاح الية التمرين اللغوي في العملية التعليمية ، يجب ان يخضع الى مقاييس معينة² .

1 نقلا عن : الطاهر لوصيف ، منهجية تعليم اللغة وتعلمها ، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية وقواعدها ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر ، 1996 م ، ص : 435 .

2 أ . هامل الشيخ ، " التمرين اللغوي واثره في التحصيل " ، مجلة التعليمية ، بالمركز الجامعي تيسمسيلت ، الجزائر ، 2011 ، العدد الاول ، ص : 98 .

❖ مقاييس بناء التمارين اللغوية :

التنوع: لا بد ان تكون التمارين متنوعة بحسب العمليات العقلية (تمارين الفهم ، تمارين التحليل ، تمارين التركيب (...). وأن لا تستهدف فقط عمليتي الحفظ والتذكر ، ويمكن التعبير عن هذا بما يناسبه علماء النفس بالخرائط المعرفية.

التكامل والترابط: على التمارين اللغوية ان تتكامل في تقديم العناصر اللغوية وتحقيق الاهداف والكفاءات فالتدريبات يجب ان تتنوع وتختلف بالشكل الذي يجعلها تستهدف اكثر من مهارة في وقت واحد¹
الانطلاق من مبدا الاكتساب المتعلم الملكتين اللغوية والتواصلية : وينبغي ان لا يكون الهدف من التمارين تعليم القواعد فقط .

اثارة دافعية المتعلم : وهي اجرائيا <<اهتمام المراهق المت مدرس بما يتلقاه من معارف ومعلومات >> .
هذه من اهم المقاييس التي يجب مراعاتها عند اعداد التمارين اللغوية في الكتب المدرسية تحقيقا للأهداف المنشورة من تعليم اللغة².

➤ خصائص التمارين اللغوية:

نستنتج من خلال التعريفات السابقة عدة خصائص وهي كالآتي³ :

أ. التمرين اللغوي نشاط :

النشاطات اللغوية كثيرة وواسعة ، فتارة تكون مرئية وتارة تكون مسموعة ، ومرة ان تكون منطوقة وأخرى تكون محتوية ، حسب طبيعة المتعلمين وأهدافهم ، وكذلك طبيعة المادة اللغوية المراد تعليمها ومن خصائص هذا النشاط

1 سعد الدين امينة ، " تدريس اللغة العربية في ضوء نظريات اللسانية الحديثة " ، مجلة فصيحة محكمة ، دار أم الكتاب ، الجزائر ، 2017 ، المجلد الثالث ، العدد الاول ، ص : 126 .

2 للنظر : المرجع نفسه ، ص : 126 .

3 محمد صاري ، التمارين اللغوية " دراسة تحليلية " ، رسالة لنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية ، 1990 م ، ص : 41 .

ايضا أن يبعث الحركة والديناميكية داخل القسم فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلمي ، بل يدفعه من خلال عناصر اللغة ومهاراتها - كي يكون ايجابيا ، اي متقبلا ومنتجا في ان واحد .

ب- ان هذا النشاط منظم :

لعل الخاصية النظامية هي اهم الخصائص التي اهتمتها التعاريف السابقة ، فالتدريبات اللغوية ، قد تكون عشوائية في تشكيلها ، وفي محتواها ، في اعدادها وفي اجرائها ، وبالتالي قد تكون نتائجها هزيلة وغير مرضية . ونعني بالخاصية التنظيمية اعداد التدريبات اللغوية واجرائها بناء على مجموعة من المقاييس العلمية ، التي تتمثل في الدراسة والانتقاء والتخطيط والتدرج ، وهي عمليات ضرورية لرفع نسبة النجاح في التمارين .

ج- التمرين اللغوي هدف محدد:

التمرين اللغوي هو وسيلة تختار وتجري بكفوية منطقية ومضبوطة ، ضمن هدف تربوي محدد ، كأن يكون تذليل صعوبة ، أو اكتساب عنصر لغوي جديد ، وما معنى ذلك ان هدف التمرين اللغوي هو نقل ما عرض على المتعلم في مرحلة العرض من العقل الشعوري الى العقل اللاشعوري¹ .

اهمية التمارين اللغوية في اكتساب ملكة اللغات :

ان الذين يقبلون اليوم على تعلم اللغات ، لاسيما الاجنبية منها ، لا يهدفون الى قراءتها وكتابتها بقدر ما يطمحون الى فهمها والتكلم بها يسير وطلاقة ، غير أن بلوغ هذا الهدف ليس بالمطلب اليسير ، لان مهارتي الفهم والكلام من أصعب وأعقد المهارات اللغوية : فهما تقضيان الاستنجاد بحشد هائل من التدريبات لان العمل الاكتسابي للغة ، كله تمرس ورياضة متواصلة ، كلما توقفت توقف معها النمو اللغوي وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا الى الزوال ، فالمسألة منها تتعلق بممارسة واستعمال المتواصلين لا بالحفظ والاستظهار ، وهذا ما دعى اليه

1 بنظر : سعاد حخراب ، عبد المجيد عيساني " التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة التطبيقية للصف الخامس ابتدائي ، مجلة الذاكرة ، تصدر عن مخبر التراث اللغوي ، والادبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، الجزائر ، 2017 ، العدد التاسع ، ص : 236 .

المتحدثون في العصر الحاضر " فالجاحظ " يرى ان الممارسة هي الاساس في تعلم أي شيء مهما كان : " وأي جارحة منعته عن الحركة ولم تمرنها على الاعمال ، أصابها من التعقيد على حسب ذلك المنع " ¹ وحسب << داود عبده >> تتمثل أهمية التطبيقات اللغوية في تحقيق الوظائف الاساسية للغة (الفكرية ، الاجتماعية ، الثقافية) ومن خلاله : فهم اللغة عند سماعها ، فهم اللغة المكتوبة ، التكلم بطلاقة ودقة التعبير عن الافكار ، أي تحقيق المهارات اللغوية المعروفة ، الاستماع -القراءة الكتابة -التعبير . واذا وجهت تلك التطبيقات لدى المعلم وجهة سليمة فستساعد التلاميذ على تحقيق المهارات اللغوية وتعلمهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية ².

ان نظرة الى البحوث اللغوية الكثيرة التي ظهرت في الاوان الاخيرة في الولايات المتحد و أوروبا والوطن العربي لتدل بوضوح على ما أصبح للتمرين اللغوي الشفوي والكتابي من مكانة هامة في تعليم اللغات . فالتمرين اللغوي له أهمية ودور كبير في تجسيد القواعد النظرية وترسيخ القواعد النحوية ، ويؤكد معظم الباحثين على ضرورة اجراء التمارين مع تنوعها للمتعلم ³ ، حيث يقول أحمد مختار عمر : " وفي تصويري أن الطريق الامثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات ، ومع تنوعها لتغطي المهارات اللغوية المختلفة." كما أشار أيضا الى تخصيص الوقت الكافي والمناسب للتمارين اللغوية مع تنوعها والتركيز على التدريبات الضبط والاستخدام والتحويل ، الى جانب أسئلة الاعراب ⁴.

يمكن لنا في نهاية المطاف ان نذكر بعض الاهداف التعليمية والبيداغوجية للتمرين اللغوي وذلك لأهميتها ⁵:

أ- الامام بالنظام اللغوي الماما شاملا.

1 بتصرف : المرجع نفسه ، ص : 236 .

2 بنظر : داود عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا ، دار العلوم ، الكويت ، ط 1 ، 1979 ، ص - ص : 8 - 9

3 سعد حخراب ، عبد المجيد عيساني " التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية ، مجلة الذاكرة ، مرجع سابق ، ص : 237

4 ينظر : أحمد مختار عمر ، العربية الصحيحة ، مرجع السابق ، ص : 51 .

5 أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، مرجع سابق ، ص : 151 .

ب- التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة.

ج- ترقية التعبير اللغوي.

د- تنمية القدرة الابداعية اللغوية عند المتعلم.

وما يمكن قوله في الأخير ان التمرين اللغوي ما هو الا فرع بسيط من فروع العملية التعليمية التي تتطلب استثمار الوسائل والكفاءات والمعارف للارتقاء بتعليمية اللغة وفق اسس حديثة ، وملامسة المناهج المعاصرة في تعليم اللغات الاجنبية ، التي تعد اهم موضوع لعلم اللغة التطبيقي¹.

1 هامل الشيخ ، " التمرين اللغوي واثره في التحصيل ، مجلة تعليمية ، مرجع سابق ،

الحمد لله رب العالمين

المبحث الاول : المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة:

أ- لغة: جذر "قرب" و القرب نقيض البعد، يقرب قربانا أي دنا¹.

-القرب أن يعى القوم بينهم و بين المورد و هم يسيرون بعض السير حتى إذا كان بينهم و بين الماء عشية أو ليلة عجلوا فقربوا، و هم يقربون قربا، و اقربوا إبلهم وقربت الإبل [...] .

و العائلة القوارب : هي التي تقرب القرب أي تعجل الرود و يقال لطالب الماء ليلا : قارب .

[...] و القراب : مقارنة الشيء، تقول معه ألف درهم أو قراب ذلك ، و معه ملء قدح ماء أو قرابه².

ب- اصطلاحا:

المقاربة هي: تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال ، و المردود المناسب من طريقة، و وسائل، و مكان، و زمان، و خصائص المتعلم، و الوسط، و النظريات البيداغوجية، و هي أيضا استراتيجية عمل لحل مشكل ما أو بلوغ غاية ، وفقا للوجهة الفكرية التي يراها الباحث. و يقصد بها: "الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) و التي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما"³.

1 لسان العرب، ابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مادة (قرب)، ص : 777.

2 العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مؤسسة الأهلبي للمطبوعات، بيروت، لبنان، (دط)، ص - ص : 152 - 153.

3 محمد نمر، المقاربة بالكفايات في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر، كلية الأدب و الفنون، قسم اللغة العربية، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف (الجزائر)، دراسات لسانية، مارس 2018، المجلد 5، العدد 13 ، ص : 268.

2 - مفهوم الكفاءة:

أ- لغة: كفاءه مكافأة و كفاء: جازاه، و فلانا: مائله، و راقبه، و الحمد لله كفاء الواجب أي: ما يكون مكافئا له، و الاسم: الكفاءة و الكفاء بفتحهما و مدهما.

و هذا كفاؤه و كفاءته و كفيئة و كفوؤه و كفوؤه: مثله، جمع: أكفاء و كفاء، وكفاءه، كمنعه: صرفه و كبه و قلبه [...] و أكفاء: رجع، ولونه: تغيرن و الكفيء و الكفاء بالكسر: بطن الوادي، و التكافؤ: الاستواء¹.

ب- اصطلاحا:

الكفاءة المكتسبة في المدرسة تمكن الطفل أو المتعلم من حل وضعيات إشكالية تعترضه في الحياة اليومية². الكفاءة عبارة عن نسق منظم و شامل لمعارف تصويرية و إجرائية تستخدم من خلالها قدرات في حقل معرفي معين، تسمح نواتج التعلم هذه بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات و التمكن من حلها³.

3 - مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تامين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة⁴.

أنواع الكفاءات: نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواع و أشكالها وفق توجيهها، فقد صنفها بعض الباحثين بأنها ثلاثة أنواع وهي⁵:

1 الفيروز آبادي، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط8. 2005، ص - ص : 51-50.

2 محمد مصاييح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، مرجع سابق، ص : 243.

3 المرجع السابق نفسه ، ص : 243.

4 أ. نصيرة رداق، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص : 468.

5 محمد مصاييح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، مرجع سابق، ص : 249.

أ- كفاءة المعرفة: (compétence de connaissance)

لا تقتصر الكفاءات على المعلولات و الحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

ب- كفاءات الأداء: (compétence de performance)

-و تشتمل على قدرة المتعلم على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ما، إذ إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، و معيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالأداء المطلوب.

ج- كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج: (compétence de des résultats)

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، و أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني التمكن من اظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلم، و لذلك يفترض مثلا أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات و نمو في سلوك المتعلم.

➤ خصائص الكفاءة:

- إنَّ أهم ما يميّز الكفاءة المكتسبة هو جملة من الخصائص أهمها:

أ- توظيف الموارد: إنَّ الكفاءة عموما تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات و الموارد المختلفة كالمعارف العلمية و التجارب و الدّاتية و القدرات و المهارات السلوكية.

ب- الغاية و النهائية: تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية و نفعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما، أو حلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو الحياة اليومية.

ج- خاصية الارتباط: حيث يتم ذلك بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، إذ إن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يتم خلالها تفعيل الكفاءة المقصودة¹.

د- تعلق الكفاءات بالمادة: في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف و مهارات معظمها من المادة الواحدة، و قد تتعلق بعدة مواد، أي أنّ تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكّم في عدة موادّ لاكتسابها، مثل: كفاءة التعبير الشفوي، تقتضي مهارات لغوية عديدة غير التعبير في حد ذاته، كالتحكّم في النحو، و الصرف، و الكتابة و المطالعة.

هـ- القابلية للتقويم: تتميز الكفاءة بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتواصل إليها، لأنّ صوغها يتطلب أفعالاً قابلة للملاحظة و القياس عكس القدرات².

➤ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

- مما لا شك فيه أنّ أي مقارنة تعليمية تستند إلى إطار نظري مرجعي تستمد منه الأسس و المبادئ التي تقوم عليها، هذه الخلفية العلمية و تتمثل عموماً في النظريات و النتائج التي توصلت إليها البحوث في مجال التعلم، مهما اختلفت اتجاهاتها و أسسها، فالمقاربة بالكفاءات هي الأخرى تستمد مرجعيتها النظرية من علوم و نظريات مختلفة نذكر منها:

أولاً: علم النفس الفارقي:

يهتم علم النفس الفارقي: بوصف و شرح الفروق بين الأفراد باستخدام وسائل علمية و موضوعية و قدم هذا العلم خدمات جديدة لميدان التربية و التعليم بحيث أنّ "المقاربة بالكفاءات تستند إلى نتائج هذا العلم و التي

1 محمد مصاييح، تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، مرجع سابق، ص : 244.

2 المرجع نفسه، ص : 245.

مؤداها أنّ الأفراد لا يتشابهون أبداً، حتى و لو توفرنا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم، إنّ مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد، فما بالنسبة إذا علمنا أنّ الأفراد يمرون بتجارب و خبرات لا حصر لها لا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم¹.

ومعنى هذا أنّ لكل متعلم خبرته و تجربته الخاصة و استراتيجيته الخاص بالتعلم، و هذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعليمات تبع لطلبات و استراتيجيات كل فرد.

ثانيا: نظرية الذكاءات المتعددة:

توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاءات متعددة منها: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي... الخ

و هذه الذكاءات كلها أثبتتها الدراسات العصبية و العقلية و البيولوجية و التشريحية للدماغ. إلا إننا نجد أن مختلف النظم التربوية تسعى إلى إيلاء الذكاء اللغوي، و للذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى، وهذا راجع لحاجة المجتمعات إليها جميعا، ونظرا لأنّ بغض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، فينبغي احترامها، دون الإضرار بالتنوع و التكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة و متكاملة².

ثالثا: النظرية البنائية:

تسمى أيضا بالنظرية التكوينية، لأن موضوعها هو تتبع تكوين البنية العقلية كما تسمى أيضا بالبنائية، لأنها تؤمن بأن المعرفة الإنسانية تبني ولا تتلقى، فهي تهتم اهتماما كبيرا بدراسة النمو المعرفي لدى الأطفال.

1 محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية، و المناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر ج1-2012- ص : 33.

2 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية، المرجع السابق، ص 34.

"فقد تم تبني هذه النظرية خاصة بعدما تبين للباحثين في مجال علوم التربية محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي الذي يجزي فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى، و لا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين العناصر و التنمية الشاملة لشخصية المتعلم".

"إذن تقوم هذه النظرية على مبدأ أن التعلم فعل نشيط، و أن بناء المعارف يتم إسنادا إلى المعارف السابقة، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية-التعلمية يبني المعرفة اعتمادا على ذاته، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، يحلل يتخذ قرارات، ينظم و يستنتج و يدمج تعليماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية. كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة و التعليمات اللاحقة"¹.

دور المعلم في المقاربة بالكفاءات:

-تعطي المقاربة بالكفاءات، أهمية للمتعلم يجعله محور العملية التعليمية. ما يجعل دور المعلم يختلف كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي الذي تعطي أهمية للمعلم و مادة التعليم. أما دور المعلم في المقاربة بالكفاءات، تلخصه فيما يلي:

1/ يحدد البيداغوجيا: التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، ذلك يجعله يقوم بأنشطة ذات معنى بالنسبة له، و بإنجاز المشاريع و حل المشكلات، ويتم ذلك إما فرديا أو جماعيا.

2/ يقوم بتحفيز المتعلمين: على العمل وفق طريقة التعليم النشط، قصد توليد الدافع للتعلم و الانجاز، ذلك بتكليفه بمهمة تناسب وتيرة عمله، و تتماشى و ميوله و اهتمامه².

1 ينظر: المرجع نفسه، ص 34.

2 فاطمة الزهراء بوكرم، أ.دحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية التقويم)، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة تيزي وزو (الجزائر)، عدد خاض: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، ص : 486.

3/ يقوم بتنمية المهارات: و إكساب الاتجاهات، الميول و السلوكيات الجديدة، ما يستلزم منه العمل على تنمية قدرات المتعلم المختلفة، العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) و النفسية-الحركية، و قد تتحقق هذه العملية إما منفردة أو مجتمعة.

4/ يعطي أهمية للمضامين العلمية، أو ما يسمى بمجال تعلم الكفاءة بإدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته في المجالات الثلاث، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع.

5/ يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية: ويركز على نشاط المتعلم في العملية التعليمية- التعليمية¹ و عليه أن يربط التعليم بحياة المتعلم، من خلال تثمين المعارف المدرسية يجعلها قابلة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة من خلال تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة نفعية أدائية.

6/ يعمل على جعل المتعلم يتعلم عن طريق الممارسة الذاتية : بتوجيهه إلى اكتشاف أحكام المادة التعليمية، و اشتراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم .

7/ يخطط لوضعيات ونشاطات التعلم: يصمم مخططات إنجاز المشاريع لتحقيق الكفاءات المستهدفة . يعمل على أن تكون وضعيات التعلم مستقاه من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بتوظيف القدرات العقلية .

8/ يساعد المتعلم في عملية التقويم الذاتي ، حتى يتمكن هذا الأخير من تعديل مفاهيمه السابقة واكتساب طريقة عملية لحل المشاكل التي يمكنها أن تصادفه في حياته اليومية .

1 المرجع نفسه، ص : 487.

المبحث الثاني: تعليمية التمرين اللغوي (مهارة القراءة)

الإطار النظري:

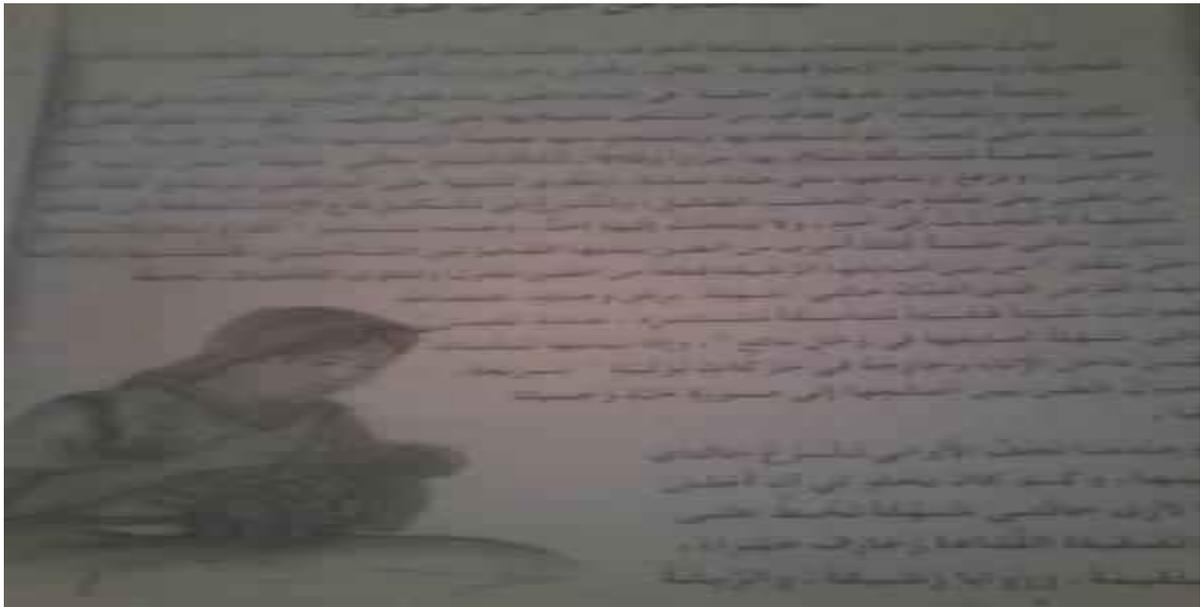
القراءة مفهومها وأهميتها ومهاراتها:

يُعتبر تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي تعزيزاً لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخاً للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

يُعد نشاط القراءة منطلقاً لباقي الأنشطة المختلفة (فهم ، استماع، قراءة).

والملاحظ في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي أنّ كل نصوص القراءة جاءت متبوعة بأسئلة ، وقد صيغت بشكل مباشر يتسم بالسهولة والوضوح حيث تستلزم الإجابة عنها قراءة النص فقط، وهي بالتالي تكشف عن مهارة التلاميذ في فهم و استيعاب النصوص لا غير، ومن الملاحظ أنّ الفهم العام للنص يتجلى من خلال الإجابة على الأسئلة للتأكد من الفهم الصحيح له.

مثال : الكتاب المدرسي، ص (162).



تبتدعان من التراب صوراً

النشاط: قراءة (أداء، فهم، هيكلية) + تعبير شفوي وتواصل

المحور: الصناعات التقليدية والحرف

الموضوع: تصنعان من الطين تحفاً

الوسيلة: كتاب اللغة العربية، السبورة ، اللوحة..

الكفاءة المستهدفة: التعرف على المواد الخام وطريقة تحويلها إلى تحف وأشياء وظيفية.

وضعية الانطلاق: مهد الأستاذ للدرس بذكره مجموعة من الصناعات التقليدية والحرف وطلب الأستاذ من

التلاميذ فتح الكتب وتأمل الصورة المصاحبة للنص ص 162 لمدة زمنية قصيرة، وبعدها حاول إثارة نقاش قصير

حول الموضوع، لتتضح لهم بعض أفكار النص، قبل الولوج في القراءة، وهنا تبرز مهارة الفهم.

❖ تعريف المهارة:

لغة: المهارة: " إحكام الشيء وإجادته والحدق فيه، يقال: مَهَرَ ، يَمْهَرُ، مَهَارَةٌ فهي تعني الإجادة والحدق، وأنّ

الماهر هو: هذا الحدق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنّه أجاد فيه

وأحكم"¹.

اصطلاحاً: " وهي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي كذلك نشاط عضوي

إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن، وإذا ما ربطت المهارة باللّغة فيمكن القول: " إنّ المهارة ، اللّغوية

هي أداء لغوي يتّسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم"².

1 ابن منظور، لسان العرب، مادة (مهر)، دار صادر، ط1، بيروت لبنان، 1997، ص184، 185

2 د. سهلي ليلي، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة (الجزائر)، العدد التاسع والعشرون، 2013، ص240.

الفهم: فالهدف من القراءة فهم المعنى أساساً، والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وتنظيم الأفكار المقروءة فمن حيث الشكل ، نجد أنه اشتق من جذر (فهم) ، إذ وردَ في الصحاح: " الفهم، فهمت الشيء فهماً وفهامية: علمته ، وفلانٌ فهمٌ وقد استفهمني الشيء فأفهمته، وفهمته تفهيماً ، وتفهم الكلام إذا فهمه شيئاً بعد شيء¹.

وبعد تمهيد الأستاذ للدرس، ومحاولة التلاميذ الفهم، شرع الأستاذ في قراءة النص قراءة جهورية على مسامع التلاميذ والكتب مغلقة وذلك بهدف تنمية مهارة الاستماع لديهم، وطرح بعض الأسئلة الشفوية لاختبار مدى تمكينهم من استخلاص بعض الأفكار عن طريق الاستماع.

الاستماع: هو عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين، يسعى إليه السامع تشترك فيها الأذن والدماغ ، إذ تستقبل الأذن الأصوات وتنقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية.²

والقراءة: هي عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وتشتمل على المعنى واللفظ الذي يحمل المعنى والرمز الدال على اللفظ، وتتم آلياً من خلال عمليتين :

الأولى: إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر ونقل صور تلك الرموز إلى الدماغ الذي يتولى تحليلها وإدراك محتواها.

الثانية: الترجمة اللفظية لتلك الرموز إيعازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق فتحوّلها إلى ألفاظ³.

1 د.أحمد حسين حيال، الإفهام في النحو العربي مقارنة تداولية، مجلة كلية الشيخ الطوسي الجامعة، النجف الأشرف، العراق، المعداد 4، 2017، ص197

2 د.سهلي ليلي، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مرجع سابق، ص242

3 محمد مصطفى زيدان، وأحمد محمد عمر، معجم مصطلحات علم النفس القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979، ص91

❖ أهمية القراءة¹:

للقراءة أهمية على المستوى الفردي والمجتمعي إذ تستخدم كوسيلة علاج فعال تحت إشراف الطبيب النفسي أو الاختصاصي الاجتماعي، لذلك تعد من أهم المعايير التي تقاس بها المجتمعات تقدماً وتخلفاً، فالمجتمع القارئ هو المجتمع المتقدم الذي ينتج الثقافة والمعرفة، ويطورها بما يخدم تقدمه وتقديم الإنسانية جميعاً، إنه المجتمع الذي ينتج الكتاب ويستهلكه قراءة ودرساً كما أنّها تروض الفكر على سلامة الفهم.

❖ مهارات القراءة²:

إنّ القراءة عملية معقدة تتطلب عدداً كبيراً من المهارات يمكن إجمالها في الآتي:

- مهارات إدراك رموز الحروف والكلمات.
- مهارات نطق الحروف بأصواتها (إخراج الحروف من مخارجها) ونطق الكلمات بصورة صحيحة
- مهارة الاسترسال في القراءة.
- مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة بالشكل المختلفة بالصوت.
- مهارة التمييز بين الحروف المختلفة بالشكل المتشابهة بالصوت
- مهارة التمييز بين حروف المد والحركات
- مهارة إدراك المعاني من خلال السياق

❖ الدّراسة التطبيقية (الميدانية):

أجريت الدراسة الميدانية في المدرستين الابتدائيتين (خداوي محمد) و(خالفي قويدر)، ولاية البيض، ولقد قمنا بإجراء هذه الدّراسة بُغية تدعيم بحثنا من الواقع المعيش في مدارسنا الابتدائية، ولما كانت القراءة الأساس

1 جني سامي، راجح ميسلط، أثر إستراتيجية K.W.L في تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة وإتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية، نابلس، فلسطين، 2016، ص 12

2 محمد مصطفى زيدان، وأحمد محمد عمر، معجم مصطلحات علم النفس، مرجع سابق، ص94

الذي تُبنى عليه جميع النشاطات اللغوية الأخرى ، كان هذا دافعاً لنا من أجل تخصيص دراستنا الميدانية لنشاط القراءة.

عينة الدراسة:

قمنا باختيار عينة من تلاميذ المدرستين الابتدائيتين المذكورتين آنفاً، وبالتحديد تلاميذ السنة الخامسة لأنها آخر سنة من التعليم الابتدائي، حيث يكون المتعلم في نهاية هذه السنة قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : الحوارية والإخباري والوصفي .

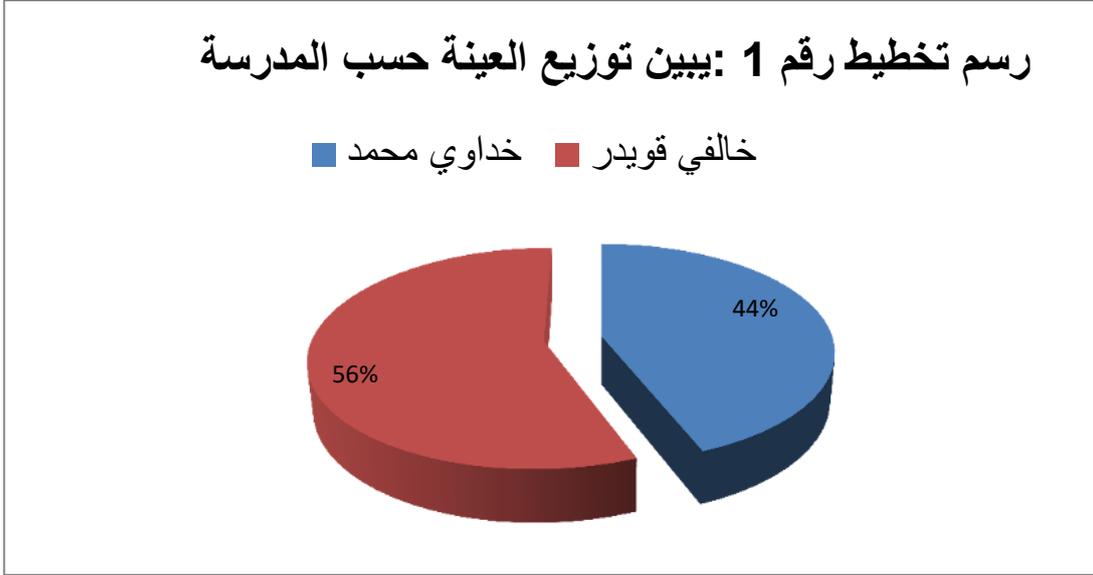
وكان توزع العينة حسب المدرسة التي يدرسون فيها كالتالي:

النسبة	عدد التلاميذ	المدرسة
43.86%	25	خداوي محمد
56.14%	32	خالفي قويدر
100%	57	المجموع

- كما هو موضح في الجدول أعلاه أنّ غالبية أفراد عينة الدراسة يدرسون بالمدرسة الابتدائية (خالفي

قويدر) بنسبة 56.14% بينما قدرّت نسبة المتدرسين بابتدائية (خداوي محمد) ب 43.86% ، فيما

تكونت عينة الدراسة من مجموع 57 تلميذ بنسبة 100% وهو ما يوضّحه الرسم التخطيطي رقم (01)



❖ طبيعة الدراسة:

لقد اعتمدنا في هذا العمل على حضورنا لحصة قراءة وعلى مجموعة من المدونات موزعة على التلاميذ في هذا الطور، والتي ساعدتنا للوصول إلى هدفنا، حيث احتوت هذه المدونات أسئلة نشاط القراءة (من أداء وفهم) والتي تستهدف إجابات التلاميذ عنها، ونحن بدورنا فقمنا بتصحيح هذه المدونات طبعاً وفقاً لنموذج الأجوبة الصحيحة المرافقة لنص (تبتدعان من الطين تحفاً)

❖ أداة الدراسة:

تمثلت أداة البحث: من مدونات لغوية قمنا بجمعها من المدرستين الابتدائيتين كما أشرنا سابقاً، حيث تعذر علينا جمع هذه المدونات في بداية الأمر، لأن أجوبة التلاميذ كانت شفوية أولاً ومنع التسجيل وعدم توفر الأدوات ثانياً، فاقترحنا أن تكون هذه الأخيرة على أوراق ليسهل جمعها وتصحيحها.

❖ الهدف من الدراسة:

لقد قمنا بهذه الدراسة بغية استكمال بحثنا ، وتدعيمه بأمثلة من المدارس الجزائرية، حيث تضمنت هذه الأمثلة عدّة جوانب تركز في مجملها على إبراز واقع تدريس اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي من ناحية نشاط القراءة في محاولة لإبراز أهم الصعوبات والمعيقات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل من ناحية مهارات الفهم والاستماع والقراءة لدى التلاميذ ، وتوظيف الظواهر اللّغوية المدروسة ، خلال الحديث والكتابة.

❖ الدراسة اللّغوية للأخطاء:

بطبيعة الحال لا يمكن للّدرس أن يتناول كلّ الأخطاء اللّغوية بالدراسة، وإّما يكتفي بنماذج تمثل ما يقع فيه من أخطاء على وجه العموم، ومن أبرز هذه الأخطاء (أخطاء نحوية، أخطاء صوتية، أخطاء تغيير بنية الكلمة....).

بعد الحصول على المدوّنات اللّغوية التي قمنا بجمعها من المدرستين الابتدائيتين (خداوي محمد) و خالفي قويدر) بولاية البيض، حيث كانت المدوّنات عبارة عن أجوبة تلاميذ عن أسئلة نشاط القراءة ، حيث قمنا بقراءة أجوبة التلاميذ عن أسئلة نشاط القراءة، حيث قمنا بقراءة هذه الأجوبة عدّة مرّات لمحاولة الوقوف على الأخطاء التي ارتكبت من طرف كل تلميذ. وهناك عدّة مدوّنات أُلغيت من الدراسة، لركاكة التعبير وغياب عناصر الانسياق والانسجام بين الحروف والكلمات وحتى لجملة، بحيث لا تؤدي المعنى المقصود.

❖ حصر الأخطاء:

من خلال المدوّنات حصرنا الأخطاء فيما يلي:

- أخطاء نحوية.
- أخطاء في كتابة الناء المربوطة والمفتوحة والخلط بينهما
- أخطاء معجمية كاستعمال مفردات من العامية.

- التذكير والتأنيث.

- أخطاء تغيير بنية الكلمة وتتمثل في تغيير حرف مكان آخر.

❖ تصنيف الأخطاء:

سنكتفي بتصنيف بعض الأخطاء على سبيل المثال لا الحصر، وفي مايلي الجداول التالية ستوضح ذلك،

حيث رقمنا الصفحات التي تحتوي على الأخطاء وعدم ذكر أسماء التلاميذ مرتكبين الأخطاء.

1- أخطاء إملائية:

رقم الورقة	الجملة التي تحتوي على الخطأ	وصف الخطأ
01	كانت ساحة الدار <u>مكتضتاً</u>	إسقاط التاء المربوطة وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة.
02	وعندما تصير العجينة <u>متماسكتُ</u>	التاء في آخر الاسم تكون مربوطة إسقاط التاء المربوطة وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة.
03	كانت ساحة <u>الدرا</u> الصغيرة	تغيير بنية الكلمة وتتمثل في تغيير حرف مكان حرف آخر ، فيقدم ما تأخر ويؤخر ما تقدم
03	<u>تظفرحان</u> قطع الطين في الساحة حتى تجف	زيادة حرف لعدم تناسق عملية الفكر والكتابة

حذف حرف لعدم تناسق عملية الفكر والكتابة	متى تزين الخالتان الأواني	04
كتابة الاسم المؤنث بدون تاء مربوطة	كانت ساحة الدار الصغيرة مكتظة دوماً بالأواني الفخار	03

❖ أخطاء صوتية:

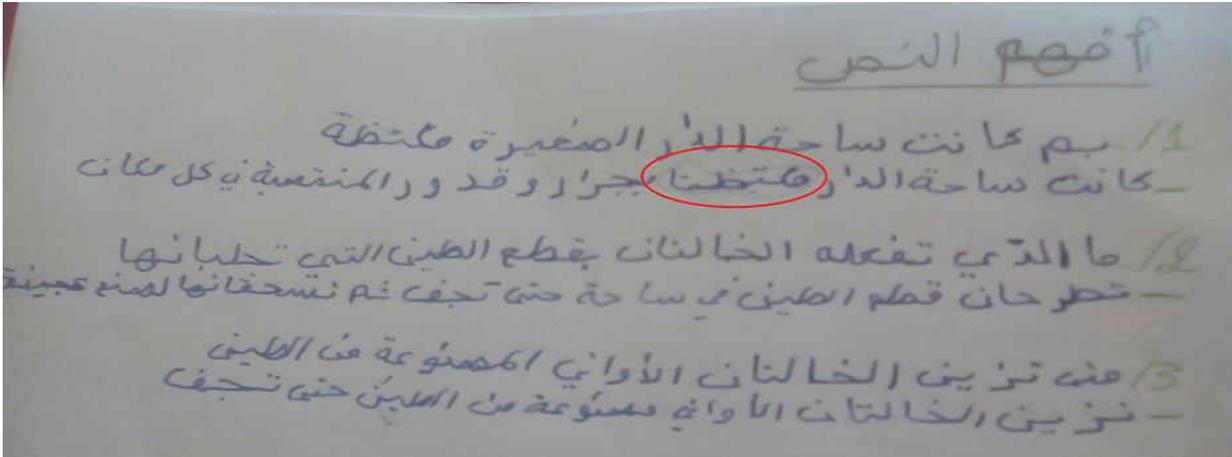
وصف الخطأ	الجملة التي تحتوي على الخطأ	رقم الورقة
كتابة الصاد سيناً	تزين الخالتان أواني المسنوعة	05
كتابة الضاد دالاً وحذف الألف	مكتظة بأواني فخارية وبشداي أوعية	05
كتابة الطاء صاداً	ما الذي تفعله الخالتان بقطع الصين	06
كتابة الحاء هاءً	ثم تسهقأها وتصنعان منها عجينة	01

❖ أخطاء نحوية:

وصف الخطأ	الجملة التي تحتوي على الخطأ	رقم الورقة
خير كان يأتي منصوب وهنا جاء مرفوع، وهذا لعدم امتلاك القواعد النحوية	كانت ساحة الدار الصغيرة	03
الصفة تتبع الموصوف	الأواني الفخار	03

❖ تحليل الأخطاء:

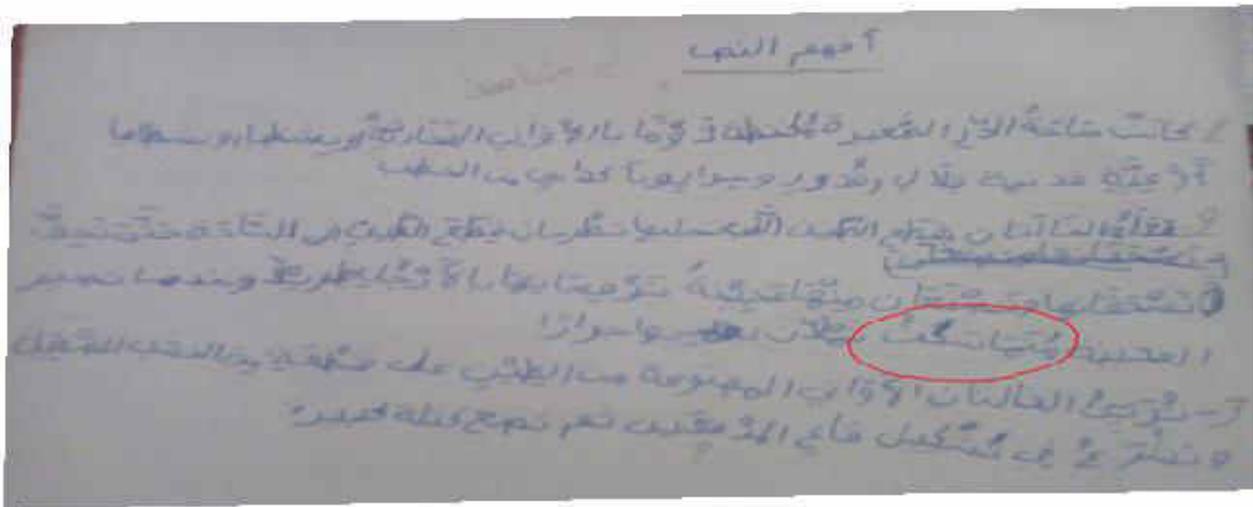
النموذج 01:



في هذا الخطأ (الدار مكتظتا) حاول التلميذ كتابتها كما نطقها ظناً منه أنه على صواب، مما نتج عن ذلك

إسقاط التاء المربوطة وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، وهذا لعدم امتلاك التلميذ للقواعد.

النموذج 02:

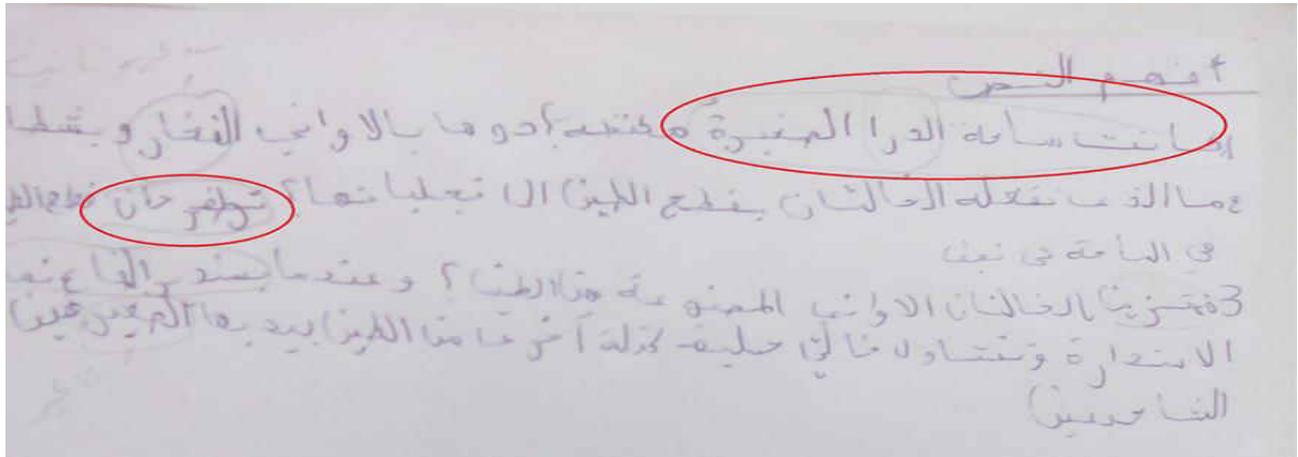


نفس الخطأ وقع فيه تلميذ آخر في الجملة (عندما تصير العجينة متماسكت) وهنا أيضا إسقاط التاء

المربوطة وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، (التنوين بالضم)، وهذا إن دلّ يدل على أنّ بعض التلاميذ من نفس

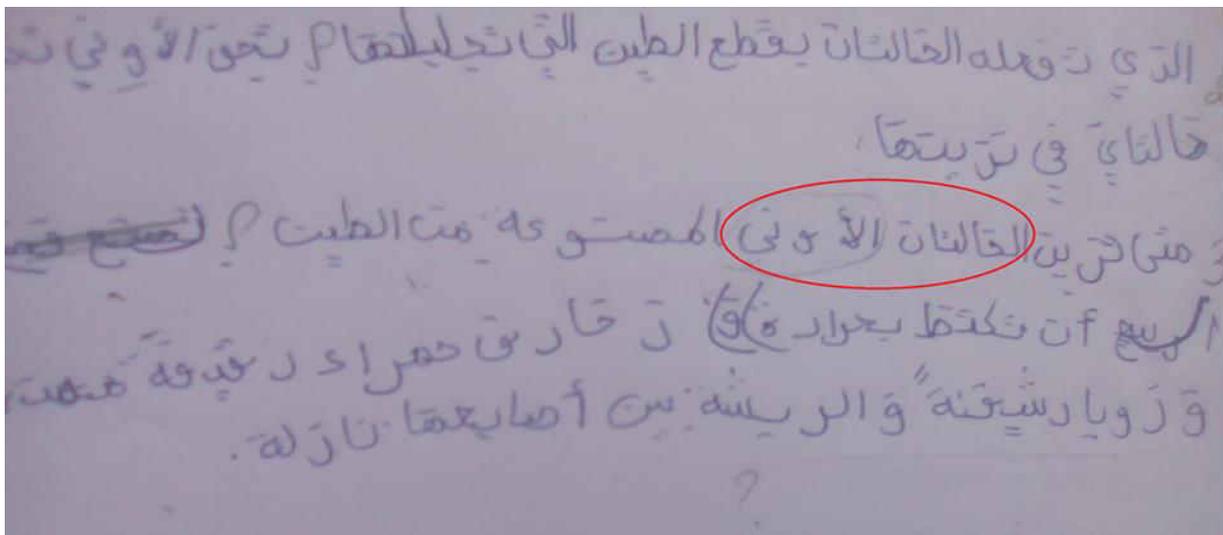
القسم لا يمتلكون القواعد.

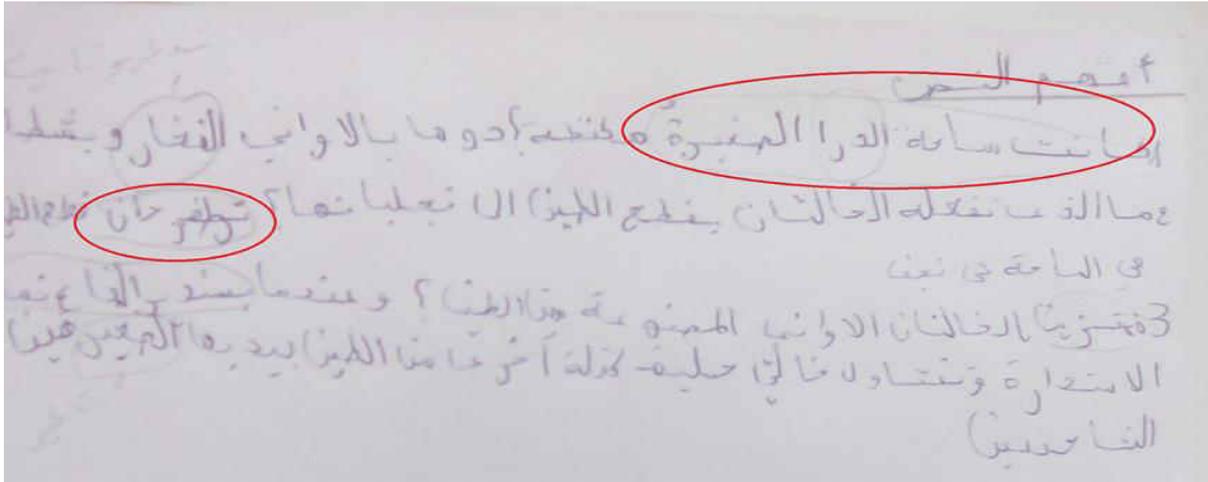
النموذج 03:



في الجملة (كانت ساحة الدرا الصغيرة) نجد أن التلميذ غيّر حرف مكان حرف آخر، فيُقدم ما تأخر ويؤخر ما تقدم، وهنا تغيير في بنية الكلمة، مما غيّر مفهوم الجملة فكان تعبير العبارة على هذا الشكل.

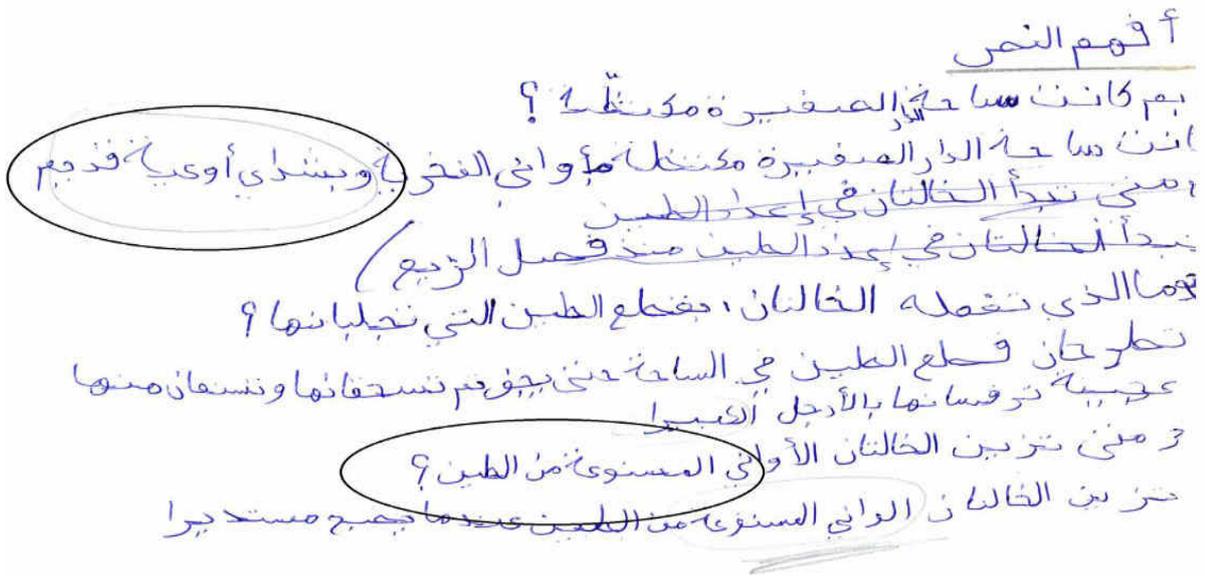
النموذج 03 و 04:





في هذين المثالين (03) و (04) نلاحظ في الجملة (تطفرحان قطع الطين) زيادة حرف الفاء في كلمة (تطرحان) وفي النموذج (04) نلاحظ في الجملة (متى تزين الخالتان الأواني) حذف حرف (الألف) في كلمة (الأواني)، فزيادة الحروف وحذف الحروف لعدم تناسق عملية الفكر والكتابة لدى التلاميذ.

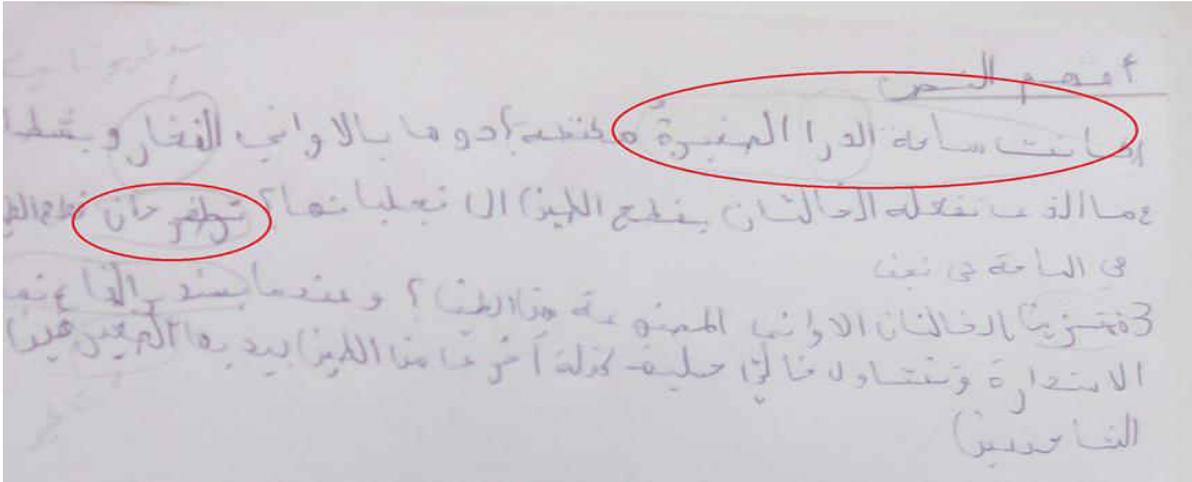
النموذج 05:



في هذين المثالين: (تزين الخالتان أواني الممنوعة) و(مكتظة بأواني فخارية وبشداي أوعية)

نرى أنّ التلميذ كتب كلمة المسنوعة (بالسين) بدلاً من الصاد وكلمة بشداي (بالبدال) بدلاً من (الضّاد)، ولم نستطع أن نرجع هذا الخطأ لأي سبب من الأسباب، إلاّ لسبب واحد وهو عدم التمييز البصري للحروف ، عدم الربط بين الصوت والحرف وعدم إدراك التلميذ للحروف.

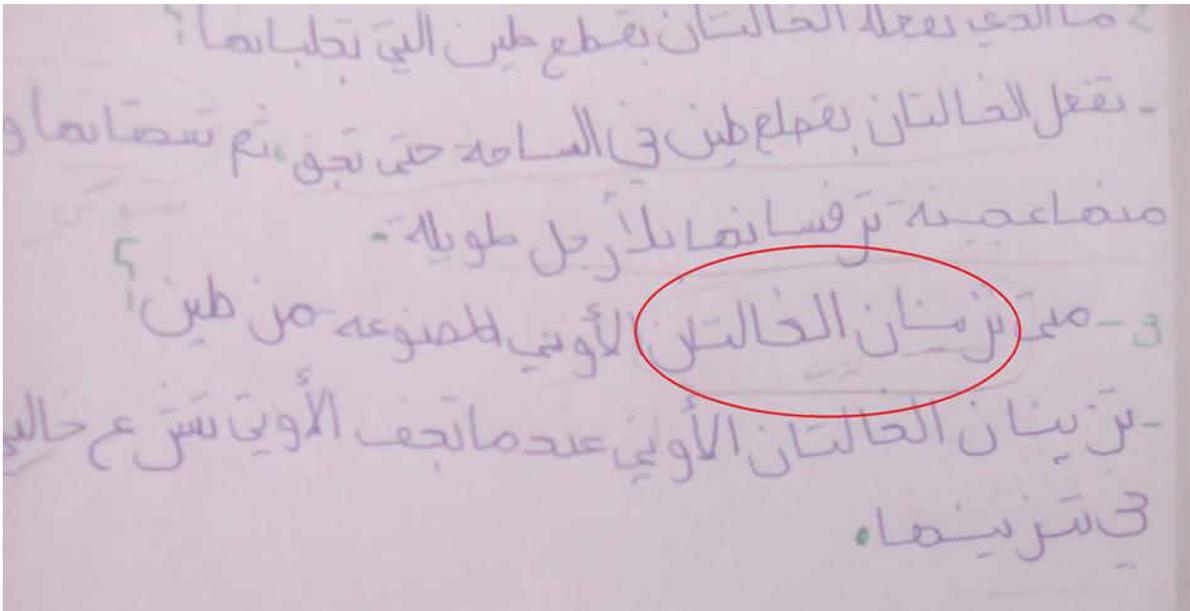
النموذج 03:



في الجملة (كانت ساحة الدرا الصغيرة) نلاحظ أنّ هناك إثبات لعلامة الرفع مع العلم أنّ خبر (كان) يأتي

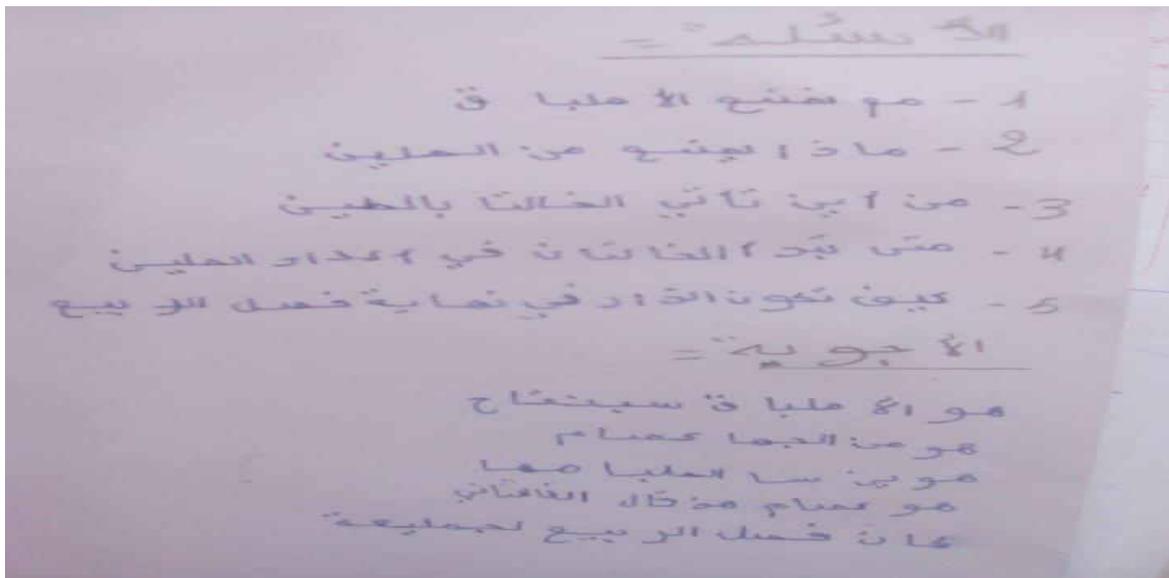
منصوباً (الصغيرة) وهنا التلميذ نصب الخبر ، وهذا لعدم امتلاكه للقواعد النحوية.

النموذج 01:



في الجملة (متى ترينان الخالستان) نرى أنّ التلميذ حاول أن يعبر تعبيراً فصيحاً لكن سرعان ما رجع إلى قاموسه في العامية فاستعمل تعبيراً دارجاً خلال تحريره لإجابته باللغة العربية الفصحى.

النموذج 07:



هو نموذج قد استوقفني كثيراً، وذلك لعدم فهم ما كتب حيث أُلغي هذا النموذج لركاكة التعبير، غياب عناصر الاتساق والانسجام بين الحروف أولاً ثم الكلمات والجمل ثانياً واستعمال حروف متداخلة وغير مفهومة في غير محلها، بحيث تصبح غير مؤدية لفكرة المناسبة، مما يجعل المعنى غير واضح لدى المتلقي.

خلاصة:

من خلال تحليلنا لبعض الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ من خلال النماذج المذكورة سابقاً: وهي أخطاء لم تتباين بين التلاميذ فكانت لهم تقريبا نفس الأخطاء، فحاولنا تحليلها وإن كان التحليل ناقصاً وهذا راجع لقلّة الخبرة لدينا، للوصول إلى الأسباب التي أدت إلى وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء.

وفي تحليلنا لهذه الأخطاء اقتصرنا على الأخطاء المرتكبة في نشاط القراءة، من خلال الأخطاء النحوية، والتي تتمثل في عدم احترام الشكل الصحيح لأواخر الكلمات من الناحية الإعرابية، على الرغم من أنّها مشكّلة، وأخطاء تعيّر الحركات وتتمثل في استبدال حركة مكان أخرى، وأخطاء أخرى كأخطاء الإعادة ، حذف الحروف، وتغيير بنية الكلمة.

وبناءً على حضورنا للحصة الأولى من الحصص الثلاثة المبرمجة للقراءة، وبناءً على ما حللناه من

الأخطاء التي حوتها المدونات توصلنا إلى بعض النتائج:

- يعجز التلميذ عن الإجابة على أسئلة البناء الفكري وذلك لعدّة أسباب منها: عدم قراءة النص كاملاً.
- تعود أن يُقرأ له النص.
- لا يفهم المعاني فأحياناً يجد فقط الكلمة المطروحة كمفتاح ويكتب ما بعدها.
- قلّة الممارسة حتى يكتسب ملكة الإجابة (لا تقدم له نصوص كثيرة يتعود من خلالها على طرائق الإجابة).

- ففي اعتقادي يومياً لا بد أن يحلّ نصاً في البيت وبالتالي يتعود.
- ممكن تكون النصوص معقدة أو مقفلة فلا يقدر على فهمها.

لماذا تكثر الأخطاء عند التلاميذ؟

- الشيء المنطقي أننا نجد أخطاء لدى التلميذ ولكن اليوم أصبحت عند جلّ التلاميذ وإن لم أجزم وأقول التلاميذ كلهم فأصبحت ظاهرة للدراسة.

- نقص الحجم الساعي للكتابة فعلى التلاميذ أن يكتبوا باستمرار وبدون انقطاع حتى ترسخ لديهم الكلمات.

- قلة المطالعة فأعين التلاميذ أصبحت لا ترى الحروف والكلمات إلا أثناء تقديم الدرس.

أصبح الحفظ الشفهي يسدُّ مسدّاً ما تكتب الأنامل فغابت الكلمات والحروف من يد التلميذ.

- ومن خلال حضوري لحصة القراءة لاحظت أن المعلمة اكتفت بشرح الكتاب ولم تقم بشرح مفردات أخرى صعبة بالنسبة للتلاميذ.

- كان عليها أن توقف التلميذ عن القراءة من حين لآخر والشرح وأن لا تقتصر على الكلمات المشروحة في الكتاب المدرسي.

- كان عليها أن تقدم سؤال اختياري للتلاميذ لترى مدى مهارة الفهم والاستيعاب والاستماع للدرس.

- أحيانا يكتفي المعلم بتصحيح الأخطاء دون إعطاء البدائل والحلول فهناك طرائق كثيرة لتخفيف من حدة هذه الأخطاء فمثلاً أغلب الأسماء عندما تكون مفردة وبها الألف واللام فختامها تاء مغلقة.

ومن خلال هذه المدونات صادفتنا نماذج لتلاميذ في عدّة مستويات:

01- مستوى جيّد: حيث كانت إجابات التلميذ متناسقة ومترابطة دون أخطاء، مع تشكيكه لنص الأسئلة

والأجوبة واحترامه لعلامات الوقف، وهذا ما جعله يتمتع بأداء جيّد وقدرات تفوق زملائه، مما يميّزه بالتفوق

العقلي .

02- مستوى متوسط: كانت إجابات التلميذ إجابات صحيحة لكن تتخللها بعض الأخطاء، كغياب علامات الاستفهام مثلاً.

03- مستوى غير كافي: حيث كانت إجابات التلميذ غير متناسقة تماماً ، حذف بعض الحروف وعدم التمييز البصري للحروف وعدم الربط بين الصوت والحرف.
إن التلميذ له نقص في عملية الإدراك والفهم.

في أفهم النص =

١) بها كانت مساحة الدار الصغيرة منسقة

كانت مساحة الدار الصغيرة منسقة وما بالاً واتى الفخارية
ويقتطبا أو عبة فدييه

٢) ما الذي تفعله الغالبان بقطع الطين التي

تعلباتها

تقوم الغالبان بطرح قطع الطين حتى تعرفانم تعفانها
وتصنعان منها عبيته ثم فعاتها بالارجل طويلا

٣) منى ترفنا الغالبان الأواتي المستوعدة من الطين

ترفنا الغالبان الأواتي المستوعدة من الطين عند ما تعفنا

التحريك النضري

بم كائنات مما أدى للتفسيرية عند سطره ؟

التي ساعدت على التفسيرية مفسرًا لها وانما هي التحريك يا وبتدويرها في القدم

بعد التحريك الثاني في الجزء الثاني من التحريك

وهي التي تتعدى الثالثان ، مفسرًا لخصائصها ؟

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

أقسام التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

الطولية -

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

بم كائنات سطره التحريك في السطر الثاني من التحريك

خاتمة:

- تتضمن هذه الخاتمة خلاصة لما جاء في البحث وأهم النتائج التي تم التوصل إليها:
- 1- كان لنظريات التعلم دور بارز في حل أكثر مشكلات التعلم، من خلال ما قدمته من رؤى، وما خلصت إليه من نتائج، مثل أهم المنطلقات والركائز التي بنيت وتبنى عليها العملية التعليمية في العصر الحديث.
 - 2- إن التعليمية هي استعمال فعلي لمعطيات النظرية اللسانية للبحث في التطبيقات الوظيفية لتعليمية اللغة من أجل تطوير طرائف تعليمها.
 - 3- التعليمية العامة والتعليمية الخاصة هي تطبيق للحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية في المجال التعليمي.
 - 4- آلية المقاربة بالكفاءات التي يوظفها المتعلم تهدف إلى اكتساب الفرد مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أداءية.
 - 5- يعد التمرين اللغوي: عملية منظمة وتدرجات مستمرة تسعى لحفر مهارة التي تعلمها المتعلم حتى تصبح عادة مكتسبة.
 - 6- التمرين اللغوي أداة لترسيخ المعلومات المعروضة من ذي قبل، وهو فرصة لتوظيفها بكيفية ناجعة، وهو وسيلة لتحقيق هدف تربوي محدد كتنمية التعبير اللغوي...
 - 7- أصبح التمرين باعتباره أهم وسيلة للتعلم فنا منظما ومخططا يبنى على مجموعة من المنهجيات والمقاييس والأبعاد والاستراتيجيات هذا ما أكسبه دور هام في اكتساب الملكة اللغوية التي تتجسد من خلال مهارات اللغة (الاستماع، الكلام، الكتابة والقراءة)
 - 8- القراءة هي وسيلة الطالب في دراسته، وسيلة الذي لا يغني عنه سبيل غيره، مهما تطورت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة لذلك وجب على المعلم أن يرغب التلاميذ وينمي ميولهم إليها.
 - 9- إن نشاط القراءة لا يقل أهمية عن باقي المواد التدريسية إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لما تفتحه هذه المادة من آفاق معرفية أمام المتعلم من جهة، وما تزيده من ثقة بنفسه من جهة أخرى.
 - 10- القراءة عملية مركبة تشترك فيها حاسة البصر والدماع وأعضاء النطق وحصول أي قصور في هذه العناصر يؤدي إلى خلل في القراءة.

السلامة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة د. مولاي الطاهر - سعيدة
Université D. Moulay Tahar SAIDA
كلية الآداب واللغات والفنون
Faculté des Lettres, Langues et Arts.

سعيدة: 15/03/2018

الموضوع: ب/خ طلب ترخيص

نحن رئيس قسم اللغة والأدب العربي بكلية الآداب واللغات والفنون جامعة
الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة نلتمس منكم الترخيص الطالب(ة):

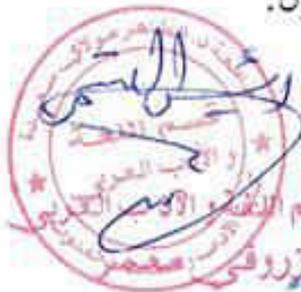
الإسم: رقية / اللقب: لبتيري
تاريخ ومكان الميلاد: 1992 / 02 / 04 . (البيض)
المستوى: سنة ثالثة ما سب (لسانيات عامة)

الإسم: / اللقب: /
تاريخ ومكان الميلاد: /
المستوى: /

السنة الجامعية: 2017 / 2018

بالدخول إلى مؤسستكم وإعداد دراسة ميدانية لاستكمال البحث وإنجاز مذكرة
التخرج وذلك وفق النظام المعمول به عندهم.

سلمت هذه الشهادة لاستعمالها في حدود ما يسمح به القانون.



إتضاء: مدير المؤسسة
مدان: عز الدين

مصطفى عبد الله

النشاط : قراءة (أداء - فهم - هيكلة) + تعبير شفوي و تواصل

المحور : الصناعات التقليدية و الحرف.

الموضوع : تصنعان من الطين تحفا .

الوسيلة : كتاب اللغة العربية ، السبورة ، اللوحة ،

الكفاءة المستهدفة : - التعرف على المواد الخام و طريقة تحويلها الى تحف و أشياء وظيفية .

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	<p>مم نصنع الأطباق ؟ وماذا يصنع من الطين ؟ - فتح الكتب وتامل الصورة المصاحبة للنص (ص 162) إثارة نقاش قصير حول الموضوع</p>	- يجيب و يتأمل الصورة
فهم المسموع	- قراءة نموذجية بالتنغيم المطلوب من طرف المعلم (الكتب مغلقة) . طرح أسئلة من أين تأتي الخالتان بالطين؟	- يجيب عن الأسئلة حسب ما فهمه من النص .
بناء التعلمات	<p>- يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة . طرح أسئلة كيف وصف الكاتب الأواني التي صنعتها الخالتان ؟ - يتداول جميع المتعلمين على قراءة فقرات النص قراءة مسترسلة سليمة باحترام علامات الوصل و علامات الوقف . - يتدخل المعلم من حين إلى آخر لتذليل بعض الصعوبات القرآنية التي قد تعيق المتعلم في أدائه . - كما يشرح أنيا بعض المفردات الصعبة (شظايا - الوحل - لولبية - مائع) . - مناقشة محتوى النص عبر أسئلة موجهة : - بم كانت ساحة الدار الصغيرة معتلة ؟ - إلام يتحول الطين في يدي الخالة شهلة ؟ - متى تبدأ الخالتان في إعداد الطين ؟ - ما الذي فعله الخالتان بقطع الطين التي تجلباتها ؟ - ما أول شيء تصنعه الخالة شهلة من الطين ؟ - متى تزين الخالتان الأواني المصنوعة من الطين ؟ - كيف تكون الدار في نهاية فصل الربيع ؟ - هيكلة النص : - ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة 1 و 2 ؟ - ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة 3 و 4 ؟ - ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة الأخيرة ؟ - ما الفكرة أو العبرة المستخلصة من النص ؟</p>	<p>- القراءة السليمة للنص - توظيف المفردات الصعبة في جمل مفيدة . - يستخرج الأفكار الجزئية للنص - يستخرج الفكرة العامة للنص</p>
الاستثمار	- إنجاز التمرينين 1 و 2 صفحة 165 من كتاب القراءة . (أنري لغتي)	

كتاب الصلاة

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. إبراهيم السامرائي، النحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1995
2. أبي الفتح بن جني، تحقيق محمد علي النجار، الخصائص، دار الكتب المصرية، ج1
3. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، بن
عكنون، الجزائر، ط1، 1999
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات
الجامعية، ط3، 2009.
5. أحمد حسين حيال، الإفهام في النحو العربي مقارنة تداولية، مجلة كلية الشيخ الطوسي
الجامعة-النجف الأشرف-العراق العدد4، 2017
6. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للطباعة و
النشر، القاهرة، ط1968، 7
7. أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995
8. أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب مكتبة لسان العرب، القاهرة، ط2، 1998
9. أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن
عكنون، الجزائر، ط1، 2005
10. إعداد جامعة المدينة العالمية، التدريس و ماهيته و جوانبه، طرق تدريس مواد اللغة
العربية، دط، دت، 2011
11. الأستاذ موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات و
النشر و التوزيع، بيروت، ط1، 1986

12. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها، مقارنة نظريّة تأسيسية لتعليميّة اللغة العربيّة و قواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996
13. العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق/مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مؤسسة الأهلّي للمطبوعات، بيروت، لبنان، دط
14. أنور محمد الشرقاوي ، التّعلم ، نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية ، 2012
15. بريجه بارتشت، تر/سعيد حسين بجري، مناهج علم اللّغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2004
16. جورج إم غازداوريموندجي كويسيني و مشاركة من الكتاب الآخرين، تر/علي حسين حجاج، نظريّات التّعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر، 1983
17. جون ليونز، تر/حلمي خليل، نظريّة تشومسكي اللّغويّة، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندرية، مصر، ط1، 1985
18. حيدر حاتم فالح العجرش، النظرية البنائية بياجيه، قسم التربية الخاصة كلية التربية الأساسية، بابل، العراق، مقال إلكتروني على موقع الكلية/
19. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، 2006
20. داؤد عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة و وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979
21. زهور شتوح، تعليميّة التمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة متوسط "دراسة تحليليّة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيّات التطبيقية "مخطوط"، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010/2011
22. زوليخة علال، تعليميّة نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة متوسط. أنموذجا، قسم اللّغة العربيّة وآدابها لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس. سطيف (الجزائر)، 2009/ 2010

23. سعاد حخراب، عبد المجيد عيساني، "التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي" مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث، اللغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، 2017، العدد التاسع
24. سعد الدين أمينة، "تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة" مجلة فصيلة محكمة، دار أم الكتب، الجزائر، 2017، المجلد الثالث، العدد الأول
25. سعديّة سي محمد، مطبوعة دروس "في مقياس التعليميّة (الديداكتيك)"، جامعة أكلي محند أولحاج، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية قسم العلوم الاجتماعيّة، 2017/2016
26. سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، الوظيفة، المنهج)، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، إبرد، الأردن، ط2، 2008
27. طموح، المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميله - قسم اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الجامعي تخصص اللغة - علوم التربية
28. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية) دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعيّة، 2012 المجلد 39، العدد 2
29. عامر بن شتوح، الجهود اللسانية عند مازن الوعر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة و الأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014/2013
30. عبد الحفيظ تحريشي، الأسس المنهجية للنظرية اللسانية، مجلة اللغة العربية، دار الخلدونية، الجزائر، 2012، العدد 25
31. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية، (نماذج تركيبية ودلالية)، دار توبقال للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2000
32. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012

33. عبده الراجحي، النحو العربي و الدرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، دط، 1979
34. عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندرية، دط، 1995
35. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006
36. علي محمد النوبي، صعوبات التّعلم بين مهارات و الاضطرابات، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2011، 1432
37. عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي العين، دولة الإمارات العربيّة المتحدة، د ط، 2012
38. عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التّعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، 2010
39. فاخر عاقل، التّعلّم و نظريّاته، دار العلم للملايين، بيروت، دمشق، ط1، 1967
40. فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربيّة لفظاً و اصطلاحاً، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية، دط
41. فاطمة الزهراء بوكرمة، أ.د حدي إسماعيل، "تنمية الكفاءات وفق وضعيات التّعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو (الجزائر)، عدد خاص/ملتقى التكوين بالكفايات في التربية
42. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللّغة العربيّة و التربيّة الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000
43. لسان العرب، ابن منظور، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003
44. مارك ريشل، د/كمال بكداش، اكتساب اللّغة المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، دت

45. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، شارع الملك حسين، ط 1، 2007
46. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية، والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ج 1، 2012
47. محمد بن يعقوب، الفيروز آبادي مجد الدين، تحقيق محمد نعيم، العرقسوسي، القاموس المحيط (فصل الميم باب النون)، الناشر/مؤسسة الرسالة، ط 8، 2005
48. محمد حماسة، عبد اللطيف، من الأنماط التحويلية، في النحو العربي، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة، ط 1، 1995
49. محمد صاري، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، التمارين اللغوية "دراسة تحليلية نقدية"، 1990
50. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1998
51. محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ، دار الشروق للنشر و التوزيع و الطباعة، جدة المملكة العربية السعودية، ط 1، 1976
52. محمد مصاييح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسجيد. كوم، للدراسات و النشر، الجزائر العاصمة، د ط، 2014
53. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم و تطبيقاته التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، دار الشروق، الجزائر، د ط، 1983
54. محمد مصطفى زيدان، و أحمد محمد عمر، معجم مصطلحات علم النفس القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979

55. محمد نمر، المقاربة بالكفاءات في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر، كلية الآداب و الفنون. قسم اللغة العربية - جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف (الجزائر)، دراسات لسانية، مارس 2018، المجلد 5، العدد 13
56. محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم، تحقيق محمد باسل عيون السود، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008
57. مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية، بين اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، قسم اللغة و الأدب ، جامعة جيجل
58. مصطفى ناصف ، نظريات التعلم - دراسة مقارنة - عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983،
59. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، ط2، 1986
60. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية (دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993
61. نصيرة رداڤ، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر
62. نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة ، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2003
63. نعوم تشومسكي، البنى التركيبية، تر/يوئيل يوسف عزيز و مراجعة مجيد السماشطة، منشورات عيون، الدار البيضاء، ط2، 1987
64. نعيمة السعدية، الجملة في الدراسات اللسانية ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مجلة كلية الآداب واللغات، العدد التاسع، جوان، 2011
65. هامل الشيخ، "التمرين اللغوي و أثره في التحصيل"، مجلة التعليمية، بالمركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، 2011، العدد الأول

66. يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلّم و التّعليم، دار الفكر، الأردن، 2005.
67. سهل ليلي، المهارات اللّغوية و دورها في التّعليميّة، مجلة العلوم الانسانيّة-جامعة محمد خيضر-بسكرة(الجزائر)، العدد التاسع والعشرون، 2013
68. Salim-mezhooxs.com/t833.topic.
69. www.uobaby/on.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=1
[1&lcid=14390](http://www.uobaby/on.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=1)
- . المدرس بوك موقع إلكتروني. <https://www.modrsbook.com>.

الفهرس

شكر و تقدير .

مقدمة: أ

الفصل الأول نظريات الاكتساب اللغوي و تطبيقاتها التربوية:

المبحث الأول النظرية السلوكية: 3

1 التعلم عند سكنر: 10

2 مبادئ التعلم: 10

3 التطبيقات التربوية لنظرية سكنر: 12

المبحث الثاني النظرية البنائية لبياجيه: 15

1 القضايا الأساسية في نظرية بياجيه (التعلم، المعرفة الشكلية، المعرفة الاجرائية): 19

2 عوامل النمو المعرفي: 24

3 النظرية المعرفية و تعلم اللغة: 27

4 التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه: 29

المبحث الثالث النظرية العقلية: 31

نشأة النظرية التوليدية التحويلية: 32

2 المسائل اللغوية للنظرية التوليدية و التحويلية: 33

3 القواعد التوليدية و التحويلية: 37

4 البنية السطحية و البنية العميقة: 41

5 مكوّنات القواعد التوليدية و التحويلية:.....43

الفصل الثاني تعليمية التمرين اللغوي:

المبحث الأول التعليمية، ظروف نشأتها و تطورها:.....48

1 اللسانيات التطبيقية و صلتها بتعليم اللغات:.....49

2 التعليمية التسمية و المفهوم:.....51

3 أقطاب التعليمية:.....53

4 خصائص التعليمية:.....58

المبحث الثاني ماهية التمرين اللغوي -مكانته استراتيجيات وضعه، و أنواعه.....60

1 ماهية التمرين اللغوي.....60-61

2 مصادر التمرين اللغوي.....62

3 وظائف التمرين اللغوي:.....65

4 خصائص التمارين اللغوية.....68

الفصل الثالث تعليمية التمرين اللغوي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

المبحث الأول المقاربة.....72

بالكفاءات:.....72

1 مفهوم المقاربة:.....72

2 مفهوم الكفاءة:.....73

3 خصائص الكفاءة:.....74

4 المرجعيات النظرية لنظرية المقاربة بالكفاءات:.....75

المبحث الثاني تعليمية التمرين اللغوي (الطور الثالث):.....79

1 تعريف الفهم:.....80

2 مفهوم الاستماع:.....82

4 الدراسة الميدانيّة مهارة القراءة (الطور الثالث أنموذجا):.....83

ملاحق

قائمة المصادر و المراجع :.....د- ص

الفهرس: