الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية

القراءة في المرحلة الابتدائية- أنموذجا -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية

من إعداد الطالب:
عبد القادر زيدان

تحت إشراف:
أ. د سيدي محمد غيثري

لجنة المناقشة:

أ.د/ عبد القادر سلامي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د/ سيدي محمد غيثري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
أ.د/ لحسن بلبشير	أستاذ التعليم العالي	جامعة س/بلعباس	عضوا
د/ عز الدين حفار	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	عضوا
د/ حبيب دحماني	أستاذ محاضر أ	جامعة تيارت	عضوا

السنة الجامعية: 2013/2012

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

أهدي هذا العمل إلى:

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما

أغلى إنسان في هذا الوجود أمي الحبيبة التي ربتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات

أبي الكريم الذي عمل بكد في سبيلي وعلمني وأوصلني إلى ما أنا عليه

أدامهما الله لي

إلى إخوتي وأخواتي . . إلى كل أفراد أسرتي . . إلى كل أقاربي

إلى كل الأصدقاء والأحباب من دون استثناء

إلى أساتذتي الكرام وكل رفقاء الدراسة

إلى كل من قدم لي يد العون، وساعدني على إنجاز هذا العمل وإخراجه على النحو الذي هو عليه

شكـــــر وتقديـــــر

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة، وأعانني على أداء هذا الواجب، ووفقني إلى إنجاز هذا العمل .

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل، وفي تذليل ما واجهته من صعوبات، وأخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور "سيدي محمد غيثري" الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة، التي كانت عونا لي في إتمام هذا البحث .

حريٌ بنا في هذه الوقفة أن نمد يد الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور "سيدي محمد غيثري"

فدائماً هي سطور الشكر والثناء تكون في غاية الصعوبة عند الصياغة، ربما لأنها تشعرنا دوماً، بقصورها وعدم إيفائها حق من نهديه هذه الأسطر . . أقول وبالنيابة عن كل زملائي:

أنت ملكتنا بقلب رقيق كالورد، وإرادة صلبة كالفولاذ، ويّد مفتوحة كالبحر، وعقل كبير كالسماء . . إن كان للنجوم أفلاكها، وللعبير شذاه، وللبحر درره وأصدافه . . فإن للتميّز أهله ورواده . . فأنت أهله .

أستاذنا الفاضل

أنت أهل للشكر والتقدير، فوجب علينا تقديرك، فلك منا كل الثناء والتقدير بعدد قطرات المطر، وألوان الزهر، وشذى العطر، على جهودك الثمينة والقيمة التي قدمتها لنا .

مقدمة

بسم الله الذي خلق الإنسان علّمه البيان، ووهبه التّمييز والحكمة وكرّمه على سائر مخلوقاته بالعقل، وأصلي وأسلم وأبارك على خير البرية محمد بن عبد الله أما بعد:

إن أدنى تأمل في المسار التحولي للعطاءات الفكرية الإنسانية المعاصرة، يهتدي إلى أن التناول العلمي والموضوعي للظاهرة اللغوية قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في رحاب التحول العميق للنظرية اللسانية بكل خصوصياتها العلمية، الأمر الذي جعل اللسانيات تقتحم جميع الحقول المعرفية بكل تنوعاتها الثقافية والحضارية، مما كان له الأثر المباشر في دفع حركية العلوم بعامة، والعلوم الإنسانية بخاصة، وبالأخص تعليمية اللغات.

فالتعليمية اليوم توسم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظِمة تربوية تُحيي اللغة، وهي علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، وهي تحتل مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية، كما استخدم هذا المصطلح في الحقل التعليمي للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم، بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة ومشافهة، وتنوع فروعها لا يجعلها تبتعد عن كونها تهتم بالمواد الدراسية وبالبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله.

فتعليم اللغة ومن ذلك اللغة العربية (بوصفها موضوع دراستنا) أساس من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانية بدءا من المفاتيح كالمعجمية، وعلم الأصوات والقراءات وفقه اللغة والنحو والصرف، ثم التاريخ وعلوم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم التي لها ارتباط وثيق باللغة.

وفي ضوء هذه الرؤية، فإنّ اللغة العربية في عصرنا أحوج إلى تفعيلها تربويا كما ينبغي التفعيل، ذلك لأنها بهذه الحال الفاترة تعطل المفاهيم الصحيحة لكل العلوم وبخاصة العلوم الإنسانية، وفقه اللغة العربية وعلومها مشروطة بإتقان الدرس الألسني وفروعه.

ومن أجل ذلك خصصت موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية، واخترت له عنوانا أعتقد أنه مظلة تنضوي تحتها جميع عناصر ومكونات هذا البحث، فكان:

«النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية-القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا-»

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على ما قدمته الدراسات اللسانية من إسهامات جليلة وعظيمة في خدمة العملية التعليمية، وقبل الولوج في هذا البحث لابد أن أشير الى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره، والإشكالية المراد معالجتها، ثم الفرضيات التي يسعى هذا البحث إلى معالجتها، إلى جانب الحديث عن المنهج المتبع، وصولا إلى بنية البحث التي تمثل مكونات هذه الدراسة.

***الأسباب:**

إن الناظر في حال اللغة العربية اليوم في مجتمعنا وفي بلادنا الجزائر يشعر بألم عميق، وحسرة شديدة، لكونها لا تحظى بما تستحقه من احترام من أهل هذه البلاد، وليست عندهم في المكان اللائق والموضع المناسب، ومؤلم جداً أن تكون هذه النظرة وذلك الموقف من أبناءها وأحبائها لا من أعدائها الذين يكيدون لها ليلا ونهارا، مستخدمين في ذلك جميع وسائل مكرهم وسبل كيدهم لها، وصدق من قال: "وظلم ذوي القربى أشد مضاضة على النفس من وقع الحسام المهند"، وقد ضيعها أهلها ومستعملوها فترة من الزمن، واليوم أخطر من البارحة، وما كان لهذا أن يكون لولا التقاعس عن خدمة هذه اللغة المعطاءة.

وبالرغم من إعطاء الأولوية في تدريس هذه اللغة للناشئة في مراحلهم الدراسية وخاصة المراحل الأولى منها، نرى مستوى اللغة العربية يتدنى شيئا فشيئا في مدارسنا وفي جامعاتنا، ومن أجل ذلك لابد من البحث والتمحيص في جذور هذه المشكلة، وإرشاد المختصين إلى الوصفة الطبية التي قد نراها تساعد في إيجاد حل ولو نسبي لهذه المعضلة التي استفحل أمرها.

*** الإشكالية:**

شهد حقل الدراسات اللغوية تطورا ملحوظا خاصة في مجال اللسانيات والتعليميات، من حيث الاهتمام باكتساب اللغة وتعلمها والبحث في العلاقة القائمة بين اللسانيات وتعليمية اللغات، إلى درجة شُغل بها معظم الباحثين والمهتمين بهذا الميدان.

ولما كانت اللسانيات لها صلة مباشرة بالعملية التعليمية، ولأن غايتها معالجة اللغة من زوايا عدة وإيجاد الحلول للعقبات التي تعترض تعلم هذه اللغة وتعليمها، ارتأيت أن يكون موضوع دراستي هذه مرتكزا حول المجال الذي ترتبط فيه اللسانيات بتعليمية اللغة، ومحاولة الوقوف على مدى استفادة هذه الأخيرة من النظريات التي أنتجتها الدراسات اللسانية وما تمثله من اتجاهات مختلفة، ولما كان من الصعب الحكم على هذه الاستنتاجات نظريا، حاولت الوقوف على مدى تطبيقها ميدانيا، ولذا كان تركيزي في الدراسة الميدانية على المرحلة الابتدائية، كونها اللبنة الأولى والأساس والركيزة التي تبنى عليها جميع مراحل التعليم الأخرى في المدرسة الجزائرية.

وأما الإشكالية التي يسعى هذا البحث للإجابة عنها هي: ما مدى التطور الذي حققته تعليمية اللغة العربية في ظل النظرية اللسانية الحديثة؟

***الفرضيات:**

وتتمّثل فرضيات البحث فيما يلي:

- إلى أي مدى استطاعت النظريات اللسانية ومن وراءها نظريات التعلم التأثير في العملية التعليمية؟
- وإلى أي درجة استفادت العملية التعليمية مما قدمته لها هذه النظريات؟
- وهل استفادت اللغة العربية في تعلمها من هذه الرؤى الجديدة التي جاءت بها الدراسات اللغوية الحديثة؟
- ما هي الأساليب البيداغوجية المتبعة في تعليم اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة؟ وكيف يمكن تطبيق هذه الأساليب لتحقيق مهارات لغوية مختلفة كالقراءة مثلا؟

- هل نستطيع أن نقول إن المناهج والطرائق التي وضعتها الجهات الوصية، وطبقت في المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية حققت الغاية المرجوة منها؟ وإذا كان الجواب بنعم، فهل لنا أن نقول إن تعليم لغتنا العربية قد وجد طريقه الصحيح، ومنه نقول إن لغتنا قد تعافت أو على الأقل هي في طريقها إلى ذلك؟

*** المنهج المتبع:**

لقد تطلب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي، سعيا من خلاله الوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة والمنبثقة من اشكالية وفرضيات هذا البحث، وهو المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات، والذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، وذلك لأن الوصف هو عماد الدراسات اللغوية الحديثة والذي يعنى بوصف البنية اللغوية وبيان وظيفتها الإبلاغية في الوقت نفسه.

*** بنية البحث:**

قسمت بحثي هذا إلى:

- **مقدمة:** وفيها: تطرقت إلى أسباب اختيار الموضوع، والإشكالية المطروحة، والفرضيات التي يسعى البحث للإجابة عنها، وبينت طبيعة المنهج المتبع في هذا البحث.
- ثم أتبعتها **بمدخل:** استعرضت فيه الإرهاصات الأولى التي أدت إلى ظهور علم اللسان أو اللسانيات، ثم تطرقت إلى مفهوم اللسانيات، ثم انتقلت إلى الحديث عن علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية، مستعرضا مفهومها، وأهم خصائصها، ومجالاتها، وعلاقتها باللسانيات العامة أو النظرية، ثم خلصت إلى أهم فرع من فروعها وهو علم النفس التعليمي أو ما يطلق عليه مصطلح " التعليمية "، باعتبارها موضوع دراستنا.
- وأردفت ذلك بثلاثة فصول وهي كالآتي:

- الفصل الأول: عنونته بـ: نظريات الاكتساب اللغوي وتطبيقاتها التربوية.

ومن خلاله تناولت مجموعة من النظريات اللسانية، تمثل اتجاهات مختلفة، والتي كان لها تأثير مباشر وغير مباشر في العملية التعلمية، إذ أن اهتمام علماء النفس واللسانيين

باكتساب اللغة دفعهم إلى وضع نظريات متعددة لتفسر حدوث عملية اكتساب التعلم.

والنظريات موضوع الدراسة هي:

أولاً: النظرية السلوكية: وفي هذا المجال تناولت:

1-نظرية الاشراط الكلاسيكي لـ " بافلوف".

2-النظرية الارتباطية لـ " ثورندايك " أو التعلم بالمحاولة والخطأ.

3-نظرية الاشتراط الإجرائي لـ " سكنر ".

ثانيا: النظرية المعرفية: وفيها تناولت:

1-النظرية الإدراكية(الجشطالتية).

2-النظرية البنائية التكوينية لـ " بياجيه".

ثالثا: النظرية الفطرية(العقلية): واقتصرت في ذلك على:

نظرية "تشومسكي" كونها النظرية الأحدث في الحقل التعليمي.

- الفصـــل الثـــاني: المعنـون بـــ: تعليميـة اللغـة العربيـة فـي ظـل الأسـاليب والطرائـق البيداغوجية الحديثة.

وخصصته للحديث عن التعليمية متناولا في ذلك مفهومها، كما رسمت حدود العناصر المكونة لها وخصائصها، ثم تدرجت إلى الحديث عن المناهج الحديثة ومكوناتها، ومن ذلك طرائق التدريس القديمة والحديثة، انتهاء بالحديث عن استراتيجية التدريس بالكفاءات، لما لها من دور فعال في العملية التعليمية، والتي من خلالها يتم استخدام كافة الإمكانات المتاحة والوسائل التعليمية لتحقيق الكفاءة الختامية، والتي تتضمن مجموعة من الأشكال التفاعلية بين التلميذ والمعلم وموضوع المعرفة.

- الفصـل الثالث: وعنوته بـ: تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية.

وقد جعلت مدار الحديث فيه عن تعليمية القراءة، وتناولت هذه المادة من زاويتين أو من جانبين:

1-نظـري: تطرقـت فيـه إلـى مـادة القـراءة مـن خـلال استعراضـنا لمفهومهـا، وأهميتهـا، أهدافها، أنواعها، مهاراتها، طرائق تدريسها.

2-تطبيقي: وبغية توضيح وإلمام ما سبق ذكره أتممت بحثي بدراسة ميدانية، خصصتها لمادة القراءة في المرحلة الابتدائية، وهي دراسة تقف على مدى تطبيق ما أوردناه في القسم النظري في تعليم هذه المادة(القراءة) وفق الأساليب البيداغوجية الحديثة، وقد تم ذلك بحضورنا لبعض حصص القراءة، مع تقديم مجموعة من الاستبيانات تثمن العمل، وتقف عند النتائج المستخلصة.

- ثم أنهيت هذا البحث **بخاتمة** ذكرت فيها مجموعة من العناصر والنتائج التي توصلت إليها بعون الله وتوفيقه، إلى جانب الإشارة إلى مجموعة من النقاط وتقديم بعض المقترحات، رأيت من الضروري العمل بها، لمعالجة الكثير من النقائص التي تعيق العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية.
- وقد كان زادي في كل هذا مجموعة هامة من المصادر والمراجع أثبتها في قائمة المصادر والمراجع.
- من طبيعة الأمور، أن كل بحث لا يخلو من صعوبات، وهذه الصعوبات لا تخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يتلقاها أي باحث، وخاصة الصعوبات التي تعترض الطالب الباحث المبتدئ، وبخاصة تلك المتعلقة بالمراجع والاتصال بالمعلمين، والمفتشين التربويين، وأهل الاختصاص، بالإضافة إلى تشتت وكثرة الآراء حول هذا الموضوع، حيث تعذر الإلمام بها كلها، إضافة إلى صعوبة مواكبة مختلف الأبحاث التي تندرج ضمن أو حول هذا الموضوع، بغية الوقوف على نتائجها والاستفادة من آراء أصحابها.

وفي الأخير، أشير إلى أن بحثنا هذا ما هو إلا جمع لمختلف الجهود والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، أما دورنا فأقتصر على ترتيب تلك الأفكار والربط بينها مع بعض التحليلات.

وأخيرا، لا أزعم بأني قد بلغت الكمال في هذه الدراسة، وأني أتيت بما لم يأت به الأوائل، وإن كان لي فضل في ذلك، يعود إلى المنهج الذي اعتمدته في طريقة تناول هذا الموضوع، والفضل كل الفضل بعد الله عز وجل ومنته علي، يرجع إلى الأستاذ المشرف الذي رسم لي هذا المنهج.

وفي الختام، ودون أن أنسى وقفة شكر وعرفان إلى أساتذتي الكرام، في توجيهاتهم وإرشاداتهم المتواصلة، وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل الدكتور "سيدي محمد غيثري" الذي شرفني بإشرافه على هذه المذكرة، والذي أمدني بيد العون، ولم يبخل علي بتوجيهاته السديدة وأفكاره الصائبة، والتي أسهمت بشكل كبير في إنجاز هذا البحث.

تلمسان بتاريخ:

25 ذي الحجة 1434 الموافق لـ: 30 أكتوبر 2013

الطالب: عبد القادر زيدان

مدخل

مـــدخـــــل:

ترتبط اللغة ارتباطا قويا بهوية الإنسان، فهي مكوّن أساس، من مكوّنات تميّزه عن غيره، وتماثله مع من يشاركونه فيها، وهي الوعاء الحافظ لتاريخه وتراثه، وهي الرابط المتين الذي يربط الفرد بوسطه وأمته وأرضه، فقد رافقت الإنسان منذ فجر التاريخ وتطورت بتطوره، فطبعت مختلف الحضارات التي شيدها بطابعه الخاص، ومن خلالها توارث الإنسان تراث الحضارات البشرية أمّة بعد أمّة وجيلا بعد جيل، فكانت قلب الأمة النابض في نقل حضارتها وتراثها وثقافتها، وما تعدد الثقافات واختلافها قديما وحديثا إلا بسبب تعدد اللغات نفسها وتمايزها فيما بينها.

ولعل من أهم ما يميز اللغة كونها ظاهرة إنسانية، هو سعة صلتها بحياة الإنسان من جوانبها المتعددة المختلفة، والتي تمثل تراثا فكريا لغويا ثريا، يمتد ليشمل زوايا عديدة للنظر إلى هذه الظاهرة، من ذلك النظر إلى علاقة اللغة بالتفكير وكيف نعبر عن أفكارنا باللغة، والنظر إلى علاقة اللغة بالإنسان من حيث تطوره العقلي الحضاري، والنظر إلى القيم الجمالية، أو حتى الإعجازية في التعبير اللغوي، وغير ذلك مما له ارتباط مباشر باللغة، ولأهمية هذه الظاهرة الإنسانية نشأت حولها الدراسات، واهتم بملاحظتها كبار العلماء والفلاسفة منذ أقدم العصور.

أما في العصر الحديث، فقد اتسعت النهضة العلمية في مطلع القرن التاسع عشر لنهضة لغوية واسعة، فأثرت ميدان البحث اللغوي، وهيأت له طرقا ومناهج جديدة، الأمر الذي حدا بعلماء اللغة إلى الكشف عن كثير من أسرار هذه النعمة الإلهية التي منحها الله عز وجل الإنسان - وهي اللغة - وتوصل هؤلاء العلماء إلى كثير من خصائصها ونظمها وقوانينها، كما مكنهم ذلك من امتلاك مناهج جديدة ومتعددة للبحث والدراسة، فتطور الدرس اللغوي تطورا واسعا بعد أن وضع العلماء أيديهم على المنهج التجريبي التطبيقي الذي يستمد نتائجه من خلال الواقع العملي، وليس من خلال التخيل والتخمين والتأمل والحدس، كما يفعل أصحاب المنهج الفلسفي.

وكان من نتائج هذا التطور العلمي والمعرفي الذي حظي به الدرس اللغوي ظهور مصطلح علم اللغة وقد أخذ هذا المصطلح في بيئتنا العربية عدة أسماء، منها علم اللغة وهو أكثرها شهرة وانتشارا ودورانا على الألسنة في مجال الدراسات اللغوية، ومن هذه المصطلحات كذلك علم اللسان واللسانيات والألسنية واللغويات.

❖ **مفهوم اللسانيات:**

تُعرف اللسانيات بأنّها «الدراسة العلمية للغة، وقد استعمل هذا المصطلح في مطلع القرن(20) للتفريق بين المنهج الحديث (دراسة اللغة لذاتها) والمنهج السابق لدراسة اللغة الذي كان يُعرف باسم فقه اللغة ويعني دراسة النصوص القديمة للغات وتحقيقها، ولم تكن دراسة هذه النصوص لذاتها من الناحية اللسانية، وإنما كانت وسيلة لدراسة أدب اللغات المدونة وثقافتها» [1].

وهذا ما يلاحظ عند اللسانيين المحدثين الذين كتبوا في اللسانيات وطوروا مناهجها وتطرقوا إلى النظريات اللغوية القديمة، وحاولوا إحياءها وصياغة بعض جوانبها، ومن المعلوم أن اللسانيات قد أصبحت في حقل البحوث الإنسانية «مركز الاستقطاب بلا منازع، فصارت العلوم تلتجئ (سواء في مناهج بحثها أو تقدير حصيلتها العلمية) إلى اللسانيات، وإلى ما تفرزه من تقارير علمية، وطرائق في البحث والاستخلاص»[2]، وبهذا المفهوم فاللسانيات هي علم استقرائي موضوعي تجريبي ومنهجي، أي يقوم على الملاحظات، والفرضيات، والتجارب والمسلمات، ويعنى بالحقائق اللغوية القابلة للاختيار والمبادئ الثابتة، ويقنن نتائجه في صيغ مجردة، أو رموز جبرية رياضية.

والسياق يفرض علينا أن نشير هنا وبشكل مختصر وإزالة للبس، وحتى لا يكون هناك خلط في بعض المفاهيم، إلى وجوب التمييز بين بعض المصطلحات من ذلك: التمييز بين اللغة وعلم اللغة، وبين اللسان وعلم اللسان.

1- كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط3، 2001، ص35

2- رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، عنابة، الجزائر، ط 1 ، 2006، ص 14

- علم اللغة:

في أبسط تعريفاته «هو دراسة اللغة على نحو علمي، إذ يعرفه "أندري مارتيني" في كتابه "عناصر اللسانيات العامة" بقوله:(إن علم اللغة هو الدراسة العلمية للغة الإنسانية)» [1].

- اللغة:

لها عدة تعاريف، ومنها هذا التعريف: «هي المَلَكة الإنسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحية الأخرى، والتي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات» [2].

وهناك فرق بين اللغة والكلام، ولتوضيح ذلك نورد ما ذكره الدكتور "محمود فهمي حجازي" في كتابه "علم اللغة العربية" بقوله: «اللغة نظام من الرموز الصوتية المتفق عليه في البيئة اللغوية الواحدة، وهي حصيلة الاستخدام المتكرر لهذه الرموز الصوتية التي تؤدي المعاني المختلفة، أما الكلام فهو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي»[3]، والمعنى الاصطلاحي لكلمة لغة «يجعلها عبارة عن مجموعة الإمكانيات التعبيرية الموجودة في بيئة واحدة، أما الكلام فهو كيفية اختيار الفرد لعناصر بعينها، وبهذا المفهوم فاللغة هي شكل، أما الكلام هو الإنجاز الفعلي في الواقع»[4].

- اللسان:

«هو النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم -مستمع-ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس» [5].

1- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، دار الفتح، الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 2008، ص37.

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص 06

3- محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (د. ط) ، 2003، ص 26.

4- أحمد حساني، المرجع السابق، ص 06

5- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- علم اللسان:

يعرف بأنه: «الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري» [1]، أي دراسة تلك الظاهرة العامـة والمشتركة بين بني البشر والجديرة بالاهتمام، وعلم اللسان أو اللسانيات بالمفهوم المتداول في عصرنا هو علم حديث العهد ظهر في بداية القرن العشرين على يد العالم السويسري "دي سوسير"*، والذي استطاع بفكره البارع أن يوجه الدراسات اللسانية وجهة مكنت العلماء والباحثين بعده من اعتبار أفكاره اللسانية نقطة تحول عميقة في مسار اللسانيات الحديثة.

❖ **من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية:**

تجمع الدراسات الحديثـة على أنّ اللسانيات أو " علم اللغـة" (Linguistique) ينقسم إلى قسمين هما:

1-اللسانيات النظرية (Linguistique Théorique).

2-اللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée).

فإذا كانت اللسانيات النظرية تعنى بتوصيف الظواهر اللغوية، كالأصوات والفونيمات، والدلالة، والصرف، والنحو، والعروض والبلاغة، وأحكامها، نظريا، فإن اللسانيات التطبيقية، تعنى بجوانبها التطبيقية، بما يخدم العملية التعليمية، وتوظيف جوانبها الأساسية، والإنتاجية لمستعملي اللغة [2].

1- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، 2006م ، ص 09

* فرديناند دي سوسير (Ferdinand de Saussure) " (1857-1913)، عالم لغويات سويسري يعتبر الأب والمؤسس للمدرسة البنيوية في اللسانيات، وهو من أشهر علماء اللغة في العصر الحديث حيث اتجه بتفكيره نحو دراسة اللغات دراسة وصفية باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، مما اعتبره العالم مركز الانطلاق لكثير من الاتجاهات اللسانية المعاصرة من خلال رؤيته الجديدة للّغة، وقد مثّل كتابه (محاضرات في اللسانيات العامة) المصدر الأساسي لكثير من الباحثين في الميدان اللغوي.

2- ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للطباعة، عمان، الأردن، ط1 ، 2002، ص 163

❖ **اللسانيات التطبيقية**:

ظهر هذا المصطلح سنة 1946، وهو علم «يهدف إلى دراسة الجوانب التطبيقية للغة في مساراتها التقابلية، والمقارنة، والتعليمية، والترجمة، وصناعة المعاجم، وتنمية المهارات، وتعلم اللغة الثانية للصغار والكبار، وتعلم النطق قبل التدوين» [1].

ولعل الهدف الرئيسي الذي تسعى اللسانيات التطبيقية إلى تحقيقه، هو توظيف نتائج اللسانيات النظرية، من خلال تطبيق أسسها المعرفية في الجانب الميداني، ومرده إلى أنّ الاستعمال السائد لمصطلح "اللسانيات التطبيقية" يرادف " تعليم اللغات"، فعالم اللسانيات التطبيقية لا يضع النظريات بل يستهلكها ويستخدمها [2]، لهذا فإن الجانب التطبيقي لهذا العلم يبتدئ في حالتين هما:[3]

أ-وضع القوانين العلمية موضع الاختبار والتجريب.

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

وتمتاز اللسانيات التطبيقية، ببعض الخصائص من أهمها ما يلي:[4]

1-البرجماتية: وذلك لأنها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، وثانيا لأنها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ماله علاقة بتدريس اللغة، وتوظيفها في الحياة العملية.

2-الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم.

3-الفعالية: وذلك لأن هذا العلم يبحث عن الوسائل الفعالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أو لغة أجنبية.

4-دراسة التداخلات بين اللّغة الأم واللغات الأجنبية: وهذا ما يدعى بالاحتكاكات اللغوية، التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا، ودراسة ذلك في الجذور اللغوية،

1- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، مرجع سابق، ص 191

2- ينظر: هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1994م، ص 173

3- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. ط)،1999م، ص 17

4- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط 7، 2012م، ص 12- 13

أو الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي، أي دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

5-علاج العيوب النطقية: ويدخل هذا في التعليم المكيف، حيث تراعى خصوصيات المتعلمين مثل الإعاقة وعيوب النطق.

ونتيجة للصلة الوطيدة التي تجمع علم اللغة (اللسانيات) بعلوم أخرى، أصبح علماء اللغة ينظرون إلى اللغة على أنها سلوك اجتماعي، فظهر علم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistique)، ثم كان احتكاك علم اللغة بعلم النفس، حيث أثمر هذا الاحتكاك نشوء علم اللغة النفسي (Psycholinguistique)، ثم بدأ التعاون بين علماء اللغة والباحثين في التربية بهدف تطوير أدق المناهج وأنجعها لتعليم اللغات الأجنبية واللغة القومية للمتحدثين باللهجات المختلفة. وهناك فروع أخرى ظهرت إثر احتكاك علم اللغة بالعلوم الأخرى، كاللسانيات الرياضية، والحاسوبية، والبيولوجية، والأسلوبية...إلخ. كما أن اللسانيات التطبيقية لم تقتصر في دراستها على الاحتكاك بالفروع السابقة الذكر، وإنما تعدت ذلك إلى علاج عاهات الكلام، وكذا فحص النص الأدبي، وميادين أخرى عديدة.

وعليه فاللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني، مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم.

ومن هنا تظهر أهمية اللسانيات التطبيقية، التي تعد مجالا واسعا للبحث والمعرفة، فهي تعمل على إيجاد حلول لمشكلة معينة تخص ممارسة اللغة، وتتغير حسب الظروف، وتحاول أن تجعل مجال التعليم مسايرا للتغيرات الزمانية، وتتطور بتطور العلوم التي تغذيها بالمفاهيم والمعارف المتنوعة [1].

1- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 20

❖ **علاقة اللسانيات العامّة باللسانيات التطبيقية:**

إن اعتماد اللسانيات التطبيقية على علم اللغة العام -في تطبيق النظريات، وتجسيد نصوصها، وإجراء الدراسات التطبيقية عليها، ودراسة النتائج المتوصل إليها، والتحقق منها، بالإضافة إلى إجراء البديل النوعي عليها -، جعل الكثيرين يتصورون أن اللسانيات التطبيقية هي تطبيق لعلم اللغة العام، وهو تصور غير صحيح [1]، ذلك أن «هذا العلم (اللسانيات التطبيقية) ليس تطبيقا لعلم اللغة العام، وليست له نظرية في ذاته، وإنّما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة، يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها» [2].

وبناءً عليه يمكن القول إن اللسانيات التطبيقية تستمد من اللسانيات العامة المفاهيم والأدوات والمصطلحات، وأما اللسانيات العامة فهي إطار نظري عام يشتمل على المادة النظرية والمنهجية والاصطلاحية، وتفيد اللسانيات التطبيقية من اللسانيات العامة، فتستعين بهذه المادة من أجل التطبيق اللساني في ميادين معينة، كتعليم اللغة الأولى والثانية، ووضع برامج دراسية لبعض المستويات الدراسية.

ونحن في بحثنا هذا سنركز على فرع من فروع هذا العلم (اللسانيات التطبيقية)، وهو علم النفس التعليمي أو علم اللغة التربوي، أو هو ما اصطلح عليه في الأوساط التربوية بـ "التعليمية"، ويهتم هذا الفرع بالطرق والوسائل التي تمكن الطالب أو المتعلم، والمعلم أو الأستاذ، من اكتساب اللغة وتعليمها، فهو يضع البرامج والخطط التي تساعد المعلم على القيام بواجبه على أحسن وجه في تعليم المهارات اللغوية مثل النطق، والقراءة والاستماع، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية كالتوزيعية، والتوليدية التحويلية، والنظرية السلوكية وغيرها .

1- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د، ط)، 1995، ص 10

2- المرجع نفسه، ص 12

ولأن مجال التعليمية مجال خصب تراه اللسانيات التطبيقية مناسبا من أجل التطبيق والتمحيص والاستنتاج، وبالتالي اقتراح التغيير والبديل من أجل الحصول على نتائج أحسن، ارتأينا أن نتناول هذا الموضوع - تعليمية اللغات -، وبخاصة تعليمية اللغة العربية في الفصل الثاني من هذا البحث بعد أن نكون قد استعرضنا في فصله الأول أهم نظريات التعلم اللسانية باتجاهاتها المختلفة، والتي كان لها دور كبير وفعال في مجال تعليم اللغات، وما قدمته من إسهامات جليلة من أجل تطوير العملية التعليمية، والتي كان لها ولازال الأثر البارز في النهوض بهذه العملية.

الفصل الأول

نظريات الاكتساب اللغوي وتطبيقاتها االتربوية

- النظرية السلوكية
- النظرية المعرفية
- النظرية الفطرية العقلية

نظريات الاكتساب اللغوي وتطبيقاتها التربوية

توطئة:

لعبت اللسانيات بتخصصاتها المختلفة، ومنها اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية بخاصة، أدوارا أساسية في نشأة التعليمية، حيث استفاد هذا التخصص استفادة جمة من التراث النظري المعرفي اللغوي، والذي جاء به على الخصوص "فرديناند دي سوسير" (1913/1857) (المدرسة البنيوية)، والمدرسة النسقية مع "لويس هلمسليف" (1965/1899)، والمدرسة الوظيفية مع "رومان جاكسبون" (1982/1896) و"أندري مارتيني"(1999/1908)، والمدرسة التوزيعية مع " ليونارد بلومفيلد" (1949/1887)، والمدرسة التوليدية التحويلية مع " نوام تشومسكي" وما أحدثه من ثورة في هذا المجال.

حيث تبنت هذه المدارس اللغوية نظرة جديدة في وصف نظام اللغة في مستوياته الصوتية، والمعجمية، والدلالية، فنتج عنه بروز نظريات لغوية حديثة مفسرة لطبيعة النظام اللغوي، وكيفية اكتسابه من قبل الطفل منذ ولادته إلى بلوغه مرحلة الرشد.

مما سمح بميلاد وظهور مجموعة من النظريات التطبيقية المعيارية حول التعليم، مهمتها البحث والتفسير في التفاعل القائم بين توجيه المدرس وعمل التلميذ، وكيفية تطبيقها في الحقل التعليمي.

قد حاولت العديد من النظريات تفسير كيفية تعلم فنون اللغة بصفة عامة، واللغة الأم بصفة خاصة، حيث تقدم هذه النظريات تصورات مختلفة حول اللغة واكتسابها، ومعرفة هذه النظريات يساعد على اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين على مختلف أعمارهم، وهذا ما سنستكشفه من خلال دراستنا لتلك النظريات، والدور الكبير الذي لعبتـه في هذا المجال، ومن ذلـك الإفـادة العظيمـة التي خص بها الحقل التعليمي من

تطبيقه لما جاءت به تلك النظريات.

يقصد بنظريات التعلم، «تلك الأسس الموضوعة من طرف علماء النفس التربويين، من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعددة، حتى يتمكنوا من معرفة سر النفس الإنسانية وما تنطوي عليها من ميول وغرائز واستعدادات، ومواهب حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة، والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات» [1]، وقبل الخوض في هذه نظريات لا بد من الوقوف على مفهوم النظرية، وأهميتها.

- **مفهوم النظرية:**

تتضمن فروع العلوم المختلفة عدداً غير محدود من النظريات التي تقدم تفسيرات وتوضيحات للظواهر والأحداث التي تتناولها، وتتباين النظريات باختلاف الهدف منها، وفيما يلي بعض تعريفات النظرية:

- «النظرية بناء ذهني تأملي يربط النتائج بمبادئ معينة، وهي معارف للتطبيق باعتبارها موضوع المعرفة المستقلة، وما يتم بناؤه من تصورات منهجية...» [2].

- ويعرفها "محمد الدريج" في كتابه " مدخل الي علم التدريس ": «إن النظرية تعني نسقا من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات منسجمة منطقيا (أي غير متناقضة)، ترتبط بمجال من مجالات الواقع سواء الطبيعية أو المجتمع، وهذه الأطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات عملية قابلة للتمحيص» [3].

- **فوائد النظرية:**

ترى الدكتورة "حنان الدسوقي" أن أهمية كل نظرية تكمن في الوظائف التي تضطلع

1- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية -في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة -، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988م، ص33.

2- عبد اللطيف الفاربي، وآخرون، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك -، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1994م، ص346.

3- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 1990م، ص 22.

بها في حقل المعرفة الإنسانية، وتتمثل في الآتي: [1]

1.تعمل على تجميع الحقائق والمفاهيم والمبادئ وترتيبها في بناء منظم منسق، مما يجعل منها ذات معنى وقيمة.

2.تقدم توضيحاً وتفسيراً لعدد من الظواهر والأحداث الطبيعية والإنسانية والكونية.

3.تساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر وتوقع حدوثها أو عدمه في ظل معطيات ومؤشرات معينة.

4.توجه الفكر العلمي، فهي بمثابة الموجه لإجراءات وعمليات البحث العلمي والاستدلال العقلي.

هذا وتحدد قيمة النظرية بمدى الاختبار التجريبي وليس من خلال البرهان الجدلي، فهناك عدة معايير تستخدم للحكم على القيمة العلمية للنظرية، منها: الأهمية، الدقة والوضوح، الاقتصادية والبساطة، الشمولية، الإجرائية، النفعية.

وقبل أن نبحث في نظريات اكتساب اللغة وتعلمها، لا بد من الإشارة إلى أنه لا يمكن الفصل بين النظرية والبحث التجريبي والنظري، حيث يؤَسس البحث ابتداء على قواعد نظرية قد تكون بشكل فرضيات، كما أنه لا يوجد نظرية واحدة بعينها تفسر ظاهرة اكتساب اللغة وتعلمها بشكل كامل، لأن نظرية ما قد تفسر بعض جوانب هذه اللغة وتُغفِل الجوانب الأخرى، ومن هنا لا بد من استعراض أهم النظريات السائدة في هذا الميدان، دون الاهتمام بتقييمها لأن الهدف هو استخلاص تضمينات وتطبيقات يستفاد منها في ميدان تعلم اللغة العربية وتعليمها.

نستعرض في بحثنا هذا مجموعة من هذه النظريات، والتي تمثل اتجاهات مختلفة، لكل منها رؤية خاصة في تعلم اللغة، وقد كان لها الدور البارز في حل مشكلات التعلم من بناء على ما قدمته من رؤى، وما خلصت إليه من نتائج، تمثل أهم المنطلقات

1- حنان الدسوقي، نظريات التعلم الحديثة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، مقال إلكتروني، الموقع:
http://dr-hanan-eldesouky.blogspot.com/2012/06/blog-post_25.html

والركائز التي بنيت وتبنى عليها العملية التعليمية في العصر الحديث، وتصنف نظريات التعلم في ثلاث مجموعات: نظريات التعلم السلوكية، ونظريات التعلم المعرفية، ونظريات التعلم الفطرية أو العقلية، وتنطلق كل مجموعة منها في تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة.

أولاً: نظريات التعلم السلوكية:

إن من جملة ما ذهبت إليه نظريات التعلم السلوكية أن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق من خلال دراسة سلوك الكائن بعناية في مختبر محكم، ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة، وتسلم بأنه لا استجابة من دون مثير، وبأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين المثير والاستجابة، بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى، فمثلاً يتعلم الطفل اللغة عن طريق حدوث ارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ، فالتعلم هو عملية تكوين عادات، إذ يحتوي الموقف التعليمي على سلسلة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وهذا الأخير «يعرفه "ثورندايك " بأنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان»[1]، وعليه فإن التعلم عملية تغير سلوك الإنسان، وتشمل النظريات السلوكية فئتين:

أ/ الفئة الأولى: النظريات الارتباطية وتضم عدة نظريات من بينها نظرية "ايفان بافلوف" (الإشراط الكلاسيكي)، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها.

ب/ الفئة الثانية: النظريات الوظيفية وتضم عدة نظريات منها نظرية "ادوارد ثورنديك" (نموذج المحاولة والخطأ)، ونظرية بورس فردريك سكنر (التعلم الإجرائي)، إذ تؤكد

1- مصطفى ناصف، نظريات التعلم -دراسة مقارنة-، ترجمة علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م، ص 16.

على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك وفيما يلي استعراض لهذه النظريات بالتفصيل:

1-نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي:

هي «أول النظريات الاختزالية ظهوراً وأكثرها شيوعاً» [1]، وهي تدور حول معرفة كيف أن سلوكا معينا يحدث عادة في أعقاب حادثة معينة يمكنه أن يحدث في أعقاب حادثة أخرى لا صلة لها به ومن أهم مفاهيمها المثير والاستجابة، ومؤسسها عالم الفسيولوجيا الروسي "ايفان بافلوف Pavlov"(1936/1849)♣.

1-1-تجربة "بافلوف":

«قام "بافلوف" بإجراء تجربة على أحد الكلاب، الذي ثبّت فيه وعاء ليقيس كمية اللعاب التي تسيل منه عند تقديم الطعام، وكان يقرع جرسا معينا ثم يقدم له مسحوق اللحم، وبعد تكرار هذا الفعل أصبح يدق الجرس دون أن يقدم له مسحوق اللحم، فوجد أن اللعاب يسيل وإن لم يقدم مسحوق اللحم بعده» [2].

في هذه التجربة:

- المثير الطبيعي: مسحوق اللحم.
- المثير الشرطي: صوت الجرس.
- الاستجابة الطبيعية: هي سيلان اللعاب عند تقديم الطعام.

1- عبد الحميد عبد المجيد عبد الحميد حكيم، نظريات التعلم (رؤية إسلامية) ، مجلة جامعة أم درمان، السودان، العدد الخامس، سنة 1424هـ/2003م، ص 10.

♣ إيفان بتروفتش بافلوف (Ivan Petrovith Pavlov): عالم روسي فيزيولوجي (1849-1936)، توجت أبحاثه العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1904، كان مشتغلا بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي محض، عرف بافلوف بعطائه في هذا المجال منذ سنة 1890م، رغم أن العالم إيفان بافلوف كان مجال دراسته أساسا هو فسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلب، إلا أن شهرته ترجع لاكتشافه للفعل المنعكس الشرطي الذي يتصل بالسلوك أكثر مما يتصل بعلم الفسيولوجيا.

2- محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق ، بيروت، ط 2، 2007م، ص202- 205.

- الاستجابة الشرطية: سيلان اللعاب عند سماع صوت الجرس.

- **تفسير الإشراط الكلاسيكي:**

هو تكوين ارتباط بين مثير شرطي واستجابة طبيعية عن طريق تكرار الاقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي الذي يثير الاستجابة الطبيعية أساسا، بحيث يصبح المثير الشرطي قادرا على إثارة الاستجابة وحده.

فسّر بافلوف ظاهرة سيلان اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس، بأن «صوت الجرس أكسب الحيوان القدرة على إفراز اللعاب، وقد أطلق على هذه الظاهرة "الفعل المنعكس الشرطي"» [1].

فقد أطلق بافلوف على المثير الطبيعي للطعام "المثير غير الشرطي"، وعلى الاستجابة الطبيعية "الاستجابة غير الشرطية"، ثم أطلق على المثير الخارجي (صوت الجرس) "المثير الشرطي"، وعلى الاستجابة غير الطبيعية (سيلان اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس) "الاستجابة الشرطية"، ويمكن تمثيل الاشراط كما يلي:

- كلب يقدم له الطعام (قطعة اللحم) [مثير طبيعي] ⟵ إفراز اللعاب [استجابة طبيعية]
- صوت الجرس [مثير شرطي]+ الطعام ⟵ إفراز اللعاب [استجابة طبيعية]
- صوت الجرس (مثير محايد) بعد تكراره ⟵ إفراز اللعاب [استجابة شرطية]

ويمكن توضيح جوانب المسألة بالمثال التالي:

م1-مثير طبيعي (قطعة اللحم) ------ استجابة طبيعية (إفراز اللعاب) س1

م2-مثير شرطي (صوت الجرس) ------- استجابة طبيعية (السماع) س2

مثير طبيعي (قطعة اللحم) + مثير شرطي (صوت الجرس) + تكرار الارتباط يؤدي إلى استجابة شرطية هي إفراز اللعاب [2].

1- محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي -النظرية والتطبيق-، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 100

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 101.

وبطريقة أخرى يمكن صياغة المعادلة التالية:

م1 + م2 ، مع التكرار ←س1 + س2. وبالتالي نتحصل على: م2 ←س1.

1-3-قوانين التعلم عند "بافلوف":

تعتمد قوة الرابطة بين المثير والاستجابة على طريقة المزاوجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي، وعلى درجة التقارب الزمني في تقديمها وهناك بعض القوانين يجب عرضها والتي تتعلق بالاشراط الكلاسيكي:

1.قانون التنبيه أو (الاستثارة): ويتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الإشراط في حال تمت المزاوجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي، مما يؤدي إلى أن يكتسب المثير الشرطي خواص المثير غير شرطي ويقوم مقامه، فيقال عنه «أنه قد اكتسب خاصية التنبيه طالما أنه قد أصبح قادرا عل استدعاء الاستجابة الشرطية» [1].

2.التعميم: هو انتقال أثر المثير الشرطي إلى مثيرات أخرى تشبهه أو ترمز له، وكلما زاد التشابه كان احتمال انتقال التعميم كبيرا، أي أن التعميم هو استجابة شرطية متعلمة تتضمن أن أي مثير مشابه للمثير الشرطي تصبح له نفس القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية المتعلمة، وكمثال على ذلك فإن الإنسان الذي تلسعه نحلة ينظر إلى جميع الحشرات وكأنها قادرة على احداث الألم الذي تسببه النحلة. [2]

3.التمييز: وهو قانون مكمل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فإن التمييز استجابة للمختلفات، ونعني به التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الشبيهة به، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف التعليمي، ولذلك لا تحدث الاستجابة إلا للمثير المعزز، وبالتالي لا يتبقى إلا الاستجابة المعززة، بينما الاستجابات الأخرى يحدث لها انطفاء [3]

1- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 70

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 71

3- ينظر: نفس المرجع، ص 72.

4.الانطفاء: الارتباط الشرطي يضعف بمضي الزمن وبكثرة تكرار التجربة، فالارتباط قد يضعف بسبب كثرة غياب المنبه الحقيقي وهو الطعام، «فالانطفاء يعني ببساطة أنه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة ولا يعقبه المثير غير الشرطي فإن الاستجابة لهذا المثير (أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر» [1].

5.الاسترجاع التلقائي: اكتشف "بافلوف" أنه حتى بعد الانطفاء فإن الانعكاس الشرطي يميل إلى العمل مرة أخرى بعد فترة راحة وتسمى هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي، ذلك أن الانطفاء لا يؤدي لزوال الاستجابة الشرطية نهائيا، فعقب فترة من الزمن لا يحدث فيها أي تدعيم للاستجابة الشرطية تعود الاستجابة بمجرد ظهور المثير الشرطي.

6.التعزيز: إن التعزيز أو التدعيم شرط لابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي، ذلك أن العامل الحاسم في التعلم الشرطي هو التعزيز، فلكي يصبح الجرس قادرا على استدعاء إفراز اللعاب لابد من أن يقدم الطعام للكلب إثر سماعه لصوت الجرس، ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يوحد عناصر الموقف، ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية.

1-4-التطبيقات التربوية لنظرية "بافلوف":

يمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بهذه النظرية في الآتي:[2]

1.الاعتماد على نتائج النظرية في تفسير كيف يمكن تعلم ردود الأفعال الانفعالية مثل الخوف المرتبط بمثيرات معينة كخوف الأطفال من الذهاب لطبيب الأسنان بسبب خبرات الألم المرتبطة بالذهاب إليه.

2.يمكن أن يعتمد على الاشراط في تعديل الدوافع الفطرية وفي تعلم الكلام وفي أي موضع يكون فيه التعلم غير مقصود لذا فقد اعتمدت هذه الطريقة في كثير من عمليات

1- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص72.

2- ينظر: ممدوح عبدالمنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1992م، ص (116- 120).

المعالجة السلوكية للانحرافات عند الأطفال.

3.يمكن الاعتماد على الفعل المنعكس الشرطي في تكوين ما يسمى بالاشتراط العكسي أو المضاد والذي يأخذ صيغتين هما:

- تحويل أو تغيير الاستجابات غير المرغوبة إلى مرغوبة عن طريق ربطها بمثير طبيعي مرغوب فيه.

- تحويل أو تغيير الاستجابات المرغوبة إلى غير مرغوبة عن طريق ربطها بمثير طبيعي غير مرغوب فيه.

4.تعتبر عمليات التعميم والتمييز من العمليات المهمة التي يمكن الاستفادة منها في تعلم الحقائق والمعارف والمفاهيم والمبادئ في أي مناهج دراسية.

5.يمكن الاستفادة من قانون الانطفاء في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب.

6.كلما استبعدت العوامل المشتتة لانتباه التلميذ أثناء الدرس، كلما ساهم ذلك في تسهيل عملية التعلم، ونوضح ذلك بمثال: فالتشويش الذي يعيق تلقي الخبرة ويُصعب من عملية التعلم يعتبر عاملاً مشتت لانتباه التلميذ، فكلما ساد الهدوء في القسم يزيد من تركيز التلميذ للدرس، وبذلك يسهل عليه الفهم واكتساب الخبرة وتعلمها.

7.للتعزيز دور كبير في تعلم الاستجابة الشرطية في التعلم غير المقصود، لكن في التعلم المقصود يقوم المعلم بعملية التعزيز، من ذلك تدعيم إجابات التلاميذ الصحيحة بالتشجيع الأدبي " أحسنت"، أو إعطاء شيء ملموس والتصفيق له من طرف زملائه أو غير هذا، فعادة التعزيز يكون دائما مصاحبا للإجابات الصحيحة، لكي يزيد ذلك من سرعة التعلم وسيرورته، فغيابه يعيق عملية التعلم أو يزيد من صعوباتها.

8.كره التلاميذ لمادة معينة قد يكون ناتج عن صعوبة المادة، لكن يحدث ذلك كاستجابة شرطية لكره المدرس وهذا هو قانون التعميم، أي استجابة تحدث لكل المثيرات المشابهة التي تتكرر بين المدرس والتلميذ، فهنا يحدث للتلميذ أنه يعمم كره المادة إلى كره المعلم

والمدرسة، والعكس صحيح أن كره المدرس يؤدي به إلى كره المادة وكره المدرسة، فيصبح الشيء (المادة، المدرس، المدرسة) مثير شرطي والاستجابة الشرطية هي الكره (للمادة، المدرس، المدرسة)، لذلك وجب على المعلم احترام قدرات التلميذ، وأن تسود علاقات الودّ والمحبة بين المعلم والتلميذ، ليكون التعميم بالإيجاب لا السلب، فيُحب التلميذ المدرس، ومن ثمّ يحب المادة ويحب المدرسة، وليطبق قانون التعميم في إطاره الإيجابي.

9. وجب على المعلم أيضا ألا يقدم الخبرة الجديدة (أي الدرس الجديد أو الكفاءة المستهدفة التي يصطلح عليها في حقل التدريس) للتلاميذ قبل أن يتأكد من استيعابهم للدرس السابق، والتأكد يكون بتكرار الخبرة وإعطاء تمارين حولها، وإعطاء وقت وفرصة للتلميذ للتفكير والمحاولة، أو عندما تكون المادة للحفظ يُكلف تلامذته بالحفظ وعرضهم لذلك النص قبل البدء في الدرس الجديد.

10. أما عن قانون الاقتران الزمني واستعمالاته في مواقف التعلم، «يستطيع المعلم أن يستفيد من هذا القانون، على أن الخبرة تُدعم بالتعزيز بفاصل زمني قصير لتحدث استجابة، وهي تعلم الخبرة» [1]، وذلك بأن يتدرج المعلم في تلقين الخبرة من البسيط إلى المركب لكي يسهل على التلميذ الاستيعاب.

ومثال ذلك هو: عند تعلم جدول الضرب، يبدأ المعلم بالأرقام السهلة البسيطة الحفظ، مثل جدول(2)، ثم تدريجيا يصل إلى جدول(8) و(9)، وهكذا يكون المعلم قد استفاد من الوقت وسهل على التلميذ الحفظ والتعلم.

1-5-خلاصة:

وضع "بافلوف" العالم الفسيولوجي الروسي القواعد الأساسية للإشراط الكلاسيكي وبالإضافة إلى ذلك قدم إسهامًا هامًا إلى علم وظائف الأعضاء في فهم الأسباب التي تكمن وراء السلوك الشاذ وطرق علاجه، وقد أحدثت أعماله آثار عالمية، وكان لأبحاثه

1- ينظر: محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، مرجع سابق، ص273

في علم النفس أبعد الأثر على أصحاب نظريات التعلم الرئيسية في الماضي والحاضر.
ومن هنا يمكن أن نصل إلى أن أهمية هذه النظرية لا تكمن في استخدامها إنما في مجموعة القواعد المستمدة منها، والتي أعطت أبعادًا كثيرة لتفسير سلوك الكائن الحي والتي كان من الصعب الوصول إليها لولا نظرية " بافلوف"، فهي تعتبر نقطة انطلاق لكثير من البحوث والتجارب والتي مهدت لنظريات ارتباطيه أخرى.

أما في حقل التدريس فكان قانون التكرار والتعزيز من أهم وأبرز القوانين استخداما ونجاعة، وذلك لأن تلقين الخبرة أو الكفاءة المستهدفة لا تستوعب من أول مرة إلا بتكرارها عدة مرات، ويتبع هذا التكرار تدعيم وتحفيز من طرف المعلم لتلامذته، إما ماديًا بإعطاء طباشير، أو كلمة تشجيعية تثير إعجاب التلميذ "أنت رائع"، وبهذا تكون قوانين "بافلوف" قد طُبقت إلى حدٍّ ما.
وهنا نشير إلى أن تعلم الاستجابة الشرطية ليس بالأمر السهل، إنما يتطلب توافر عددا من الشروط ومن ذلك ضرورة الإكثار من محاولات التدريب، والتحكم في الموقف، والتأكد من المثيرات التي يتعرض لها المتعلم وتحديدها بدقة.

وإذا كانت الظروف التي يتم فيها التعلم الشرطي صعبة في مواقف التجارب العلمية، فإنها تصبح أصعب في حالة استخدامها في التعلم المدرسي، فضلاً عن أنها لن تحقق الهدف منها، لأن التعلم المدرسي يحدث في ظروف تتغير باستمرار لذلك يصبح من الصعب التحكم في المثير والاستجابة [1]، فـ"بافلوف" يبقى هو «أول من وضع نظرية التعلم على الطريق الصحيح» [2].

1- محمود ابراهيم وجيه، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط 1، 2002م، ص144-145.

2- مريم سليم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص105.

2-نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لـ "ثورندايك":

كان "ثورندايك Thorndike"♣ من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعليم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزًا عند الإنسان والحيوان على حدّ سواء هو " التعلم بالمحاولة والخطأ "[1]، ولهذا سميت هذه النظرية بهذا الاسم.

إن أغلب تجارب هذا العالم تقوم على أسلوب حل المشكلات، وهو التدرج في حل المشكلات من السهل الى الصعب، وقد ظهرت أبحاثه في نظرية التعلم في عامي 1913-1914م، عندما نشر كتابه " علم النفس التربوي" الذي يتألف من ثلاث أجزاء وحدد فيه قانون التدريب وقانون الأثر، وهي المبادئ التي وضعها على ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية [2].

أما طريقته في البحث فقد كانت تقوم في الأساس على المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو الآتي:[3]

1.وضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة ما، كمحاولة الهرب من مكان يحبس فيه (وهذا ينطبق بصورة خاصة على تجاربه على الحيوانات).

2.ترتيب توجهات الإنسان أو الحيوان.

3.اختيار الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة، مثل تجنب وإحداث صدمة خفيفة للحيوان.

♣ ثورندايك Thorendike Edward Iee (1874-1949): هو عالم نفس أمريكي، صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، عمل على إرساء الأسس العلمية لعلم النفس التربوي الحديث، ويعتبر ثورندايك الأب الروحي لعلم النفس التربوي رغم ما تعرضت له نظريته من انتقادات. إذ أنه كان بمثابة القوة الدافعة لمن جاء بعده من أصحاب النظريات.

1- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003م، ص319

2- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم- دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 22

3- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4.مراقبة سلوك الحيوان أو الإنسان، وتسجيل هذا السلوك في صورة كمية (رقمية).

2-1-تجربة "ثورندايك":

له عدة تجارب، ومنها تجربته على القطط:

صمم "ثورندايك" نوعاً من الأقفاص الميكانيكية بطريقة جديدة تماماً، وهذه الأقفاص يمكن للقط أن يفتحها بأكثر من طريقة، مثل شدّ حبل معين، أو إدارة زر من الأزرار، أو الضغط على لوح من الألواح، أو تحريك رافعة [1].

وللقيام بهذه التجربة وضع "ثروندیك" قطة جائعه في قفص مغلق ووضع خارج القفص وعاء به طعام، بحيث ترى القطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه، إلا إذا خرجت من القفص، ولا يمكن أن تخرج من القفص إلا إذا جذبت رافعة موجودة بداخل القفص.

راقب "ثورندايك" القطة وهي تحاول الوصول إلى الهدف وهو (الطعام)، ووجد أن القطة تقوم ببعض المحاولات الخاطئة والعشوائية، مثل: (تدور بداخل القفص -تعض القفص - تمد يديها من القفص)، واستمرت محاولات القطة إلى أن قامت بجذب الرافعة، فأنفتح الباب وخرجت من القفص، ووصلت الى الهدف وتناولت الطعام.

وصف "ثورندايك" سلوك القطة وهي تحاول الوصول إلى الطعام بأنها تقوم بمحاولة لحل المشكلة، والوصول إلى الهدف المتمثل في (الطعام).

وبتكرار التجربة وجد أن الحركات الخاطئة التي تقوم بها القطة أخذت تقل بالتدريج، وأمكن للقطة في النهاية إصدار الاستجابة الصحيحة بعد وضعها في القفص مباشره.

وموضوع التعلم في تجارب "ثورندايك" كان طريقة القط في التغلب على العائق وهو فتح باب القفص، ويلاحظ أن الحيوان لم يسبق له أن قابل هذا النوع من المشكلات في خبرته السابقة [2]، فكان أداءه يتغير مع كل محاولة.

اعتبر "ثورندايك" أن هذا التغير في أداء الحيوان (أي تعلم طريقة الخروج من القفص)

1- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص319

2- ينظر: أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1983م، ص 179

نوع من أنواع التعلم، فاكتشف أن ما يحدث أثناء هذا النوع من التعلم مرده إلى الآتي:[1]

1.لابد من وجود دافع عند الحيوان يوجه سلوكه نحو الهدف، هذا الدافع ينبني على حاجة عند الحيوان يريد إشباعها، والدافع الذي اعتمد عليه "ثورندايك" في التجربة هو دافع الجوع.

2.وجود عقبة تقف في سبيل الحيوان وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف فتصور "ثورندايك" لموقف التعلم هو أنه موقف يتضمن مشكلة، ولكي يسيطر الحيوان على هذا الموقف لابد أن يتخلص من العقبات الموجودة التي تنهي الموقف(المشكل).

3.في سبيل الوصول إلى الهدف والتخلص من العقبات التي تحول بين الحيوان وبين بلوغ هدفه، يقوم بمجموعة من الحركات والاستجابات العشوائية قبل أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة.

كانت فكرة "ثورندايك" قائمة على مبدأ: أن الحيوان لا يدرك الخطوات التي يجب أن يقوم بها لكي يصل إلى هدفه، أو بمعنى آخر لو أدرك طريقه لما كان هناك دافع للحركات العشوائية التي يقوم بها حتى يصل في النهاية للاستجابة الصحيحة التي تنهي الموقف (المشكل).

ومن هنا نستنتج أن "ثورندايك" لم يركز على المنبه أو الاستجابة بذاتها، بل على نوع ودرجة الصلة أو الرابطة التي تحفظهما معًا، وهو بذلك يؤكد على أهمية الربط المناسب بين المنبهات والاستجابات في حدوث التعلم على شكل جرعات تدريجية متتابعة مترابطة من المنبهات والاستجابات، وقوانين نظرية "ثورندايك" ومبادئه تشرح بشكل تام هذا الارتباط.

2-2-مفاهيم التعلم في نظرية "ثورندايك":

- **المثير:** هو أي شيء يتعرض له الكائن الحي، سواء أكان مصدره داخليًا أو خارجيًا،

1- ينظر: محمود ابراهيم وجيه، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص: (153-156).

أو هو أي مثير (حدث أو موضوع) يعمل على إحداث السلوك.

- **الاستجابة:** هي السلوك العضلي أو الغدي أو الكلامي أو الانفعالي، أو الاجتماعي أو العقلي، يرد به الكائن الحي على المثيرات [1].
- **الارتباط:** وقصد به ارتباط المثير بالاستجابة، وفي تجارب "ثورندايك" الارتباط بين المثير والاستجابة يقوى بالتمرين، وليس في ضوء التكرار [2].
- **الاستعداد:** ويقصد به القدرة على اكتساب أنماط من المعرفة أو المهارة.
- **الإثارة:** لهذا التعبير معنيان:

-أي عامل خارجي (مثير ما) يتعرض له الحي.

-أي تغير داخلي في الكائن الحي نفسه عن طريق أي عامل خارجي. [3].

2-3-قوانين التعلم في نظرية "ثورندايك":

هذه أهم قوانين التعلم عند "ثورندايك":

1.قانون الأثر:

يشير قانون الأثر إلى تقوية الارتباطات أو إضعافها، نتيجة لما يترتب على حدوثها من نتائج. وقد صاغ "ثورندايك" قانون الأثر على النحو التالي: تتقوى الارتباطات بين أوضاع مثيريه معينة، واستجابات معينة، إذا كانت هذه الاستجابات متبوعة بحالة من السرور أو الرضى أو الاشباع، وتضعف هذه الارتباطات إذا كانت متبوعة بحالة من الضيق أو الألم أو الازعاج [4].

2.قانون الاستعداد:

يحدد هذا القانون الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر، ويوضح الظروف التي يكون

1- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 19.

2- ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم- نظريات وتطبيقات-، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط 1، 1983 م، ص77

3- ينظر: مصطفى ناصف، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

4- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص321

فيها الكائن الحي في حالة ارتياح أو ضيق، ويصوغ "ثورندايك" ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي:

أ. إذا كان الكائن الحي مستعدا ومهيأ عصبيا وفسيولوجيا "نتيجة حافز قوي لأداء فعل ما، وأتيح له الفرصة لأدائه، فإن ذلك يؤدي إلى أداءه بارتياح، ويسير التعلم أكثر تقدما وأكثر ميلا للتعلم، ونجدها في الفاعلية واختصار الأخطاء.

ب. إذا كان الكائن الحي مستعدا فسيولوجيا وعصبيا ومهيأ لأداء فعل ما ولم يؤده أو لم تتح له الفرصة لأدائه، فهذا يبعث على الضيق وعدم الارتياح ويصعب تحقيق التعلم.

ج. إذا لم كان الكائن الحي مستعدا فسيولوجيا وعصبيا ومهيأ لأداء أفعال ما وأجبر على أداءها يبعث على الضيق ويصعب على الكائن التعلم. [1]

من الواضح أن وجهة نظر "ثورندايك" هذه يمكن فهمها على ضوء ما يمكن أن يؤدي إليه الاستعداد أو التهيؤ للعمل من نتائج عند المتعلم، لو أتيحت له فرصة العمل أو عدمه في مواقف التعلم المختلفة [2].

3.قانون المران (التكرار أو التدريب):

يشير هذا القانون إلى أثر الاستعمال والممارسة في تقوية الارتباطات أو إضعافها، بمعنى أن الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال أو الإهمال المتواصل، وينقسم قانون التكرار إلى فرعيين هما:

- **قانون الممارسة(الاستعمال):** " يشير إلى تقوية الارتباطات بين المثير والاستجابة نتيجة الاستعمال والممارسة، وذلك حين تكون نتائجها مُرضية.
- **قانون الإهمال:** يشير إلى ضعف الارتباطات بين المثير والاستجابة نتيجة إهمالها وعدم ممارستها، وذلك لعدم تحقيقها للرضا.

1- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص323

2- ينظر: المرجع نفسه، ص324

قبل ثورندايك في المرحلة الأولى من أعماله بقانون التدريب، وأيّد مبدأ التعلم من خلال العمل، بيد أنه غير موقفه بعد ذلك نتيجة لعدد من التجارب قام بها، وقال بأن التدريب في ذاته لا يحسّن الأداء، بل يجب اقترانه بقانون الأثر. [1]

2-4-التطبيقات التربوية لنظرية "ثورندايك":

أكدت بحوث هذه النظرية أن التعلم هو جوهر الظواهر النفسية جميعا وعلى ضوئه يمكن تفسير العديد من ظواهر السلوك الحيواني والبشري، فقد اهتم "ثورندايك" كثيرا بسيكولوجية التعلم والتعرف على العوامل والمتغيرات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم، نوجز ذلك في النقاط التالية:

1.من خلال الدراسات والأبحاث التي قام بها "ثورندايك" نجده كان يهتم بثلاث مسائل أساسية تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف، وهذه الأمور هي:

- تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين، أو التقوية أو الإضعاف.
- تحديد الظروف التي تؤدي بالرضا أو الضيق عند التلاميذ.
- استخدام الرضا أو الضيق في التحكم في سلوك التلاميذ.

2.يرى "ثورندايك" أن على المتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكنه تنظيم الممارسة للتمكن من تشخيص الأخطاء كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد، لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة [2].

3.كما يرى أن قانون الأثر هو القانون الأهم في العملية التعليمية، وكان ناقدًا عنيفًا للكثير من الممارسات التربوية السائدة ولا سيما العقاب، وطالب أن تكون الغُرف الصفية مصدر سعادة، وتهيئة للبواعث المدرسية.

4.الثواب يقوي الروابط دائما، بينما العقاب إما يؤثر فيها تأثيرًا أقل أو لا يؤثر فيها

1- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص324.

2- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 62

بالمرة، فالتلميذ الذي يخطئ في أداء واجباته، والذي يعاقبه مدرسه على الخطأ، من المحتمل أن يؤدي عقابه ليس إلى إضعاف الرباط فيقل إهماله، وليس إلى تكوين رباط جديد يؤدي إلى الاهتمام بعمل الواجبات، بل قد تتكون روابط جديدة مثل: الهرب من الحصص، أو انتحال الأعذار، أو نحو ذلك، ولذا رفض "ثورندايك" أثر العقاب وقلل من شأنه [1].

5.كما يشير أيضا من خلال قانون الاستعداد، أن حالتي الرضا والإحباط تتوقفان على الحالة الاستعدادية للعضوية ذاتها في حالة تسهيل أداء استجابة معينة أو إعاقتها [2]،

فمثلاً:

- عندما يكون التلميذ راغبًا ومستعدًا منذ خروجه من المنزل للتعلم، فإن الهدوء داخل القسم وثواب المعلم له يسهل عليه تحقيق رغبته في التعلم فيشعر بالرضا والارتياح.
- وإذا كان راغبًا ومستعدًا من المنزل للتعلم، ثم تفاجأ بالمعاملة السيئة داخل القسم، وعقاب المعلم له، فذلك يسبب له الضيق وعدم الرضا، بسبب عدم تحقيق الرغبة في التعلم.
- أما في حالة إن لم يكن التلميذ مستعدًا للتعلم بسبب إرهاق أو مرض، وأجبر على التعلم مع البقية، فإنّه وإن أحسن التعلم لم يشعر بالراحة والرضا بسبب عدم استعداده وتهيئه.

وبناء عليه فمهمّة المعلم هي استشارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ، فيأخذ في عين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ، كما يعطي لهذا الأخير فرصة بذل الجهد في التعلم بالمحاولة فلا يقمع إجاباته، وألا يغفل على أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم والفعالية والمحافظة على الدافعية، كما يقوم المعلم بربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية، وهذا ليسهل عليه عملية الاستيعاب،

1-- ينظر: جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، (د.ط) ، 1982م، ص164

2- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 63

ويجب على المدرس الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب، ومن الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة وهذا حتى يسهل الفهم على التلميذ.

2-6-خلاصة:

ما يمكن استخلاصه من دراستنا لهذه النظرية، نوجزه في الآتي:

- ينتمي "ثورندايك" أصلا إلى المدرسة السلوكية، ولذلك فهو يسلم بأن العلاقة بين المثير والاستجابة هي الأساس في تفسير السلوك، بمعنى أن حدوث الاستجابة يتوقف على المثير الذي يستدعيها فلكل مثير استجابة تحدث عندما يظهر المثير المعين.

- يرى "ثورندايك" أن الكائن الحي يولد وهو مزود بعدد غير محدود من هذه الروابط التي تربط بين مثيرات معينة في البيئة وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي، وهذه الاستجابات تظهر أكثر من غيرها بالنسبة لهذه المتغيرات الخاصة المرتبطة بها، وأن وظيفة التعلم هي جعل هذه الارتباطات تقوى أو تضعف بالنسبة لمواقف معينة، فمثلا: القط عندما يوضع في القفص ويستثيره الموقف الجديد، يستجيب أولا للاستجابات الموجودة عن طريق عضّ القضبان ونحو ذلك.

- وفي سبيل تحديد ما يقصده، وضع "ثورندايك" عددًا من القوانين الأساسية لتفسير عملية التعلم وهي: قانون الاستعداد، وقانون الأثر، وقانون المران (التكرار أو التمرين) وعدداً آخر من القوانين الثانوية والتي ترتبط بها، ومنها: قانون الاستجابات المتعددة، وقانون الاتجاه، والاستجابات بالمماثلة، وقانون العناصر السائدة، وقانون نقل الارتباط.

- مرّت هذه القوانين بعدد من التطورات، فقد عمل "ثورندايك" على اختيارها بإجراء المزيد من التجارب، وكانت النتيجة أن أعاد صياغة قوانينه وحذف غير المناسب منها أكثر من مرة، وكانت على النحو التالي: قانون الانتماء، قانون التجميع، قانون التوافرية، قانون التعرف، قانون شدة التأثير، وأخيرًا قانون اليسر، وطُبقت هذه القوانين إلى حدٍّ ما في الحقل الدراسي التعليمي.

- لقد ارتبط مبدأ التعلم بالمحاولة والخطأ بشخص "ثورندايك"، الذي يعود له الفضل في إرساء دعائم هذا الإجراء في الدراسات النفسية المعاصرة، ولذا فهو يرى «أن التعلم بالمحاولة والخطأ (الاختيار والربط) هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه، واكتساب المهارات الجديدة» [1]، عند الإنسان والحيوان على حد سواء.

وبناء على ذلك يمكن القول «أن اسهامات "ثورندايك" في نظريات التعلم الحديثة واضحة، فلا تجد في صفوف المعلمين إلا القليل منهم الذي لا يستخدم في ممارسته لفن التعليم قوانين "ثورندايك"، فقد اتبعت مناهج التعليم اللغوي الطريق السلوكي لسنوات كثيرة» [2].

فقد «كان "ثورندايك" يؤمن بأن التربية علما من العلوم فقد كتب يقول: "نحن نقهر حقائق الطبيعة عندما نلاحظ هذه الحقائق ونجري التجارب العلمية عليها، وعندما نتمكن من قياس هذه الحقائق فإننا نجعل منها خدماً لنا"» [3].

3-النظرية الإجرائية (التعلم بالتعزيز) لـ " سكنر" (Skinner)♣

يرجع إلى " بورس فردريك سكنر" «الفضل في الإشراط الإجرائي، وهو من علماء النفس الارتباطيين، 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 عمليـة التعلم

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 61

2- هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 85

3- مصطفى ناصف، نظريات التعلم- دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 23

♣ بورس فردريك سكنر Burrhus Frederic " B.F" Skinner (1990/1904): عالم نفس أمريكي أجرى العديد من التجارب على الفئران في مختبرات جامعة هارفارد أولا، ثم انتقل فيما بعد إلى جامعة "مينوسيتا" حيث استمر في إجراء تجاربه على الحيوانات وعلى الحمام بشكل خاص، وأخيرا عاد ليعمل بصورة دائمة في قسم علم النفس بجامعة هارفارد، ومن أشهر كتبه "كتاب السلوك اللفظي"

الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية» [1]

النظرية الإجرائية كما تتمثل في أعمال " سكنر" هي «شكل آخر من أشكال نظرية التعلم، ولما كانت هذه النظرية نسقا منتظما لأبحاث علم النفس فإنه يشار إليها باسم التحليل التجريبي للسلوك، ويطلق على الذين يقومون بهذا التحليل اسم "محللي السلوك" كما يطلق عليهما مسميات أخرى مثل الشرطيين الإجرائيين» [2]، وتعتبر النظرية الإجرائية السلوك موضوعها الأساسي، فـ"سكنر" هو أحد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه.

وقد بني المفهوم الإجرائي على أساس النتيجة التي توصل إليها الباحثون، والتي مفادها «أن الآثار السابقة المترتبة على الاستجابات هي محددات هامة للسلوك» [3].

3-1-1-تجربة صندوق سكنر:

لقد تعددت تجارب "سكنر" من أجل بيان الإشراط الإجرائي، إذ استخدم "سكنر" في تجاربه جهاز أطلق عليه الباحثون فيما بعد صندوق سكنر، حيث يتألف هذا الجهاز من صندوق زجاجي يوجد به 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 بصدد دراسة أثر العقاب على السلوك [4].

3-1-2-الوقائع التجريبية:

* **تجربة الحمامة:** وضُعت حمامة داخل الصندوق في حالة جوع شديد، فأخذت تتجول للبحث عن الطعام، وفي أثناء ذلك ترفع رأسها لمستوى العلامة التي وضعت، عندها

1- أنور محمد الشرقاوي، التعلم- نظريات وتطبيقات -، مرجع سابق ، ص 86

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

3- المرجع نفسه، ص 133

4- ينظر: أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط 7، 1968م، ص 208

يقوم "سكنر" بتعزيز السلوك بإسقاط القمح للحمامة. في المرة الأولى يكون رفع الرأس عفويا، وبالتعزيز يحدث التعلم.

* **تجربة الفأر:**

وضع حيوان(فأر) جائع في الصندوق، فإن ضغط الحيوان على الرافعة يظهر له كمية من الطعام، وتلعب الرافعة هنا دور المثير الحيادي، والذي يضغط عليه الحيوان مصادفة أثناء سلوكه الاستكشافي وتكون هذه الاستجابة أداة لظهور الطعام(المعزز) الذي يقوم بدور مثير جديد يودي إلى صدور الاستجابات الطبيعية، وتكون كمية الطعام التي تعطى لا تكفي لإشباع دافع الجوع، وعلى ذلك يبقى الحيوان في سلوكه الاستكشافي إلى أن يتعلم استجابة معينة، ويشبع الدافع وتقل حركاته العشوائية. [1].

- المثير الشرطي: الرافعة.
- الاستجابة الشرطية: الضغط على الرافعة (الفأر)، رفع الرأس (الحمامة).
- المثير الطبيعي: الظفر بالطعام.
- الاستجابة الطبيعية: الأكل.

3-4-أساسيات نظرية "سكنر":

لقد بنى "سكنر" نظريته على مجموعة من المنطلقات والأسس، والتي تعتبر الركائز التي قامت عليها هذه النظرية، نوضحها كالآتي:[2]

1. إن أبحاث "سكنر" تندرج ضمن ما يسمى بالمثير والاستجابة، ويميز سكنر بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات:

أ. الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد (على سبيل المثال: البكاء الناجم عن

1- ينظر: محمد إبراهيم عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2003م، ص212.

2- ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية - تعليمها وتعلمها -، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 126، 1978م، ص55.

تقطيع شرائح البصل الطازج)، فالبكاء استجابة لمثير محدد (أي معروف)، والحقيقة أنها استجابة مباشرة(عادية) كون كل البشر يبكون عند تقطيع شرائح البصل. فقد تكون الاستجابات المتعاقبة متشابهة ولكنها لا تكون أبدا مماثلة، ومن ثم فمن الضروري ألا ندرس الاستجابات الفردية فحسب بل فئات الاستجابات، وبعض فئات الاستجابات يطلق عليها اسم ردود الفعل الاستجابية، وهي الاستجابات التي تحددها المثيرات المنبهة لها، وهذه الأنواع من الاستجابات هي التي تتمثل في العلاقة بين المثيرات والاستجابات المسماة بالانعكاسات.

ب. الاستجابات التي تحدث دون وجود مثير محدد يرتبط باستجابة معينة، وهي التي يطلق عليها اسم الإجراءات، والتي تعرف بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها، وعلى سبيل المثال: فإن قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما كلها استجابات أو إجراءات متشابهة، وليس هناك داع لافتراض وجود مثير محدد يحدثها. فالنوع الأول من الاستجابة ينجم عنه "سلوك استجابي" والنوع الثاني ينجم عنه "سلوك إجرائي.

2. يرى "سكنر" أن العوامل التي تساهم في اكتمال نظام الإشراط الإجرائي متعددة ولكن أكثرها فاعلية هو المكافأة أو التعزيز، فالاستجابات تؤدي إلى نتائج، والنتائج هي الأخرى تؤدي بدورها إلى زيادة الاستجابات (أي أنها تعزز الاستجابات الأولى)، وهذا ما يصطلح عليه بالتعزيز الإيجابي، أو قد تؤدي إلى تناقص الاستجابات(التعزيز السلبي)، وعلى سبيل المثال فإن الفأر الجائع سيزيد من عدد مرات الضغط على الرافعة إذا كان ينجم عن ذلك زيادة في كرات الطعام، والفأر نفسه سوف يقلل، بل سيوقف الضغط على الرافعة إذا كان ينجم عنها صدمات كهربائية (وليس الطعام)[1]، فهناك تعزيز في الحالة الأولى، وعقاب في الحالة الثانية، وهكذا فإن التعزيز هو تعبير عن

1- ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية - تعليمها وتعلمها -، مرجع سابق، ص 55

زيادة السلوك عندما تكون هذه الزيادة ناجمة عن نتائج الاستجابة.

ومن هنا فإن التعزيز هو «حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة ويميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة، أو زيادة هذه القوة، أو قوة العلاقة بين المثير والاستجابة، أو العلاقة بين مثير ومثير» [1].

3.أما المفهوم الثالث عند "سكنر" فهو ما يعرف باسم "تمايز الاستجابات"، فالاستجابات لا تحدث إلا مرة واحدة، ذلك لأن الاستجابات المتشابهة ليست متماثلة أو متشابهة تماما، ولكنها تشترك في مظاهر عامة هي التي تجعلنا نقول عنها إنها متشابهة.

وهكذا فإن تعزيز (كما ذكرنا سابقا) استجابة ما يؤدي إلى استجابات تالية تماثل الاستجابة الأولى المعززة إلى حد ما، ولذلك «فالاستجابات المختلفة لا يمكن وضعها في مجموعة واحدة دون تمييز، لأنه لن يكون عندنا في هذه الحالة سوى صورة عامة للسلوك» [2]، ولذا يرى "سكنر" أن أهمية التعزيز في السلوك التلقائي إنما تتوقف على ارتباطه بالاستجابة لا بالمثير.

ومن هنا نستنتج أن "سكنر" ركز على التعزيز كونه المساعد الكبير لنجاح عملية التعلم.

وبناء عليه، فالنتائج التي توصلت إليها أبحاث "سكنر" «تعتبر أن التعلم هو عملية ربط بين المثيرات والاستجابات عن طريق التعزيز» [3].

3-5-التطبيقات التربوية لنظرية "سكنر":

من الإسهامات الكبيرة لنظرية "سكنر" في الحقل التعليمي، ما قدمته من مقترحات:[4]

1.استخدام التعزيز الايجابي بقدر الإمكان.

2.ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص60

2- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية - تعليمها وتعلمها -، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

3- أمل الأحمد، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ط 1، 2002م، ص48

4- ينظر: محمد إبراهيم محمد، سيكولوجيا التعلم، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، "كتاب إلكتروني (منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث)".

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 يجريها المتعلم وتتابعها، وذلك بأن تقدم المعلومات المراد تعلمها في شكل خطوات صغيرة، وأن تعطى للمتعلم تغذية راجعة سريعة تتعلق بنتائج تعلمه في كل موقف، وهي حافز ودافع تصحيح الأداء، وهذا ما يسمى بأسلوب التعليم المبرمج.

إن مفهوم التعليم المبرمج* من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الإشراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي، ومن مزايا التعليم المبرمج ما يلي:[1]

- يسهم في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد عدد التلاميذ، ومشكلة الفروق الفردية، ونقص عدد المعلمين.
- يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التربوية مع تنبيه الدافعية.
- يضمن تغذية راجعة فورية.
- التعزيز المستمر لمجهودات المتعلمين.
- ليس هناك وجود لمثيرات منفرة، التي قد يحدثها بعض المعلمين.

---

* 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 هو: " نوبرت واينر " عام 1948 م.

* يعتبر سكنر أول مبتكر للتعليم المبرمج، ففي عام (1954) حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصا في عدد المعلمين، اقترح سكنر التعلم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإجرائي ويعتبر التعليم المبرمج أسلوب التعليم الذاتي، إذ يعطي المتعلم فرص تعليم نفسه، حيث يقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

لقد تعددت تعريفات التعليم المبرمج، ولكنها تتفق في الأهداف، ويجمعها التعريف التالي: "طريقة من طرق التعليم الذاتي الذي يقوم بتقسيم المادة إلى خطوات صغيرة يدرسها المتعلم دراسة ذاتية يحصل على تعزيز بعد كل خطوة لضمان تقدمه بنجاح".

1- ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم-نظريات وتطبيقات-، مرجع سابق، ص 113.

5. أن يعطى المتعلم الحرية لكي يمارس عملية التعلم في السرعة والكيفية التي تتناسب مع إمكانياته، حيث رأى "سكنر" أن الأفعال الإجرائية ليس عليها قيود، بل تعطي للمتعلم حرية مسؤولة بطريقة تتناسب مع إمكانياته، كما نبّه "سكنر" إلى الابتعاد عن بعض التصرفات السلبية، والتي من شأنها أن تترك آثارا سلبية عميقة على نفسية المتعلمين، خاصة بالممارسة الصفية، والتي قد تقترن بسلوكياتهم أو بالمادة الدراسية، ومنها:

- السخرية من استجابات المتعلمين وتقديم التعليقات المؤلمة لذاتهم.
- استخدام الأساليب العقابية المختلفة.
- الوظائف البيتية الإضافية (تمارين كثيرة تنهك التلميذ، وتضعف من قدراته) الكثيرة والصعبة.
- إرهاق نفسية التلاميذ بالأعمال الإجبارية.
- إلزام التلميذ بنشاط لا يرغب فيه.
- إلزام التلميذ بالجلوس بصمت طوال مدة الدرس.

3-6-خلاصة:

لقد كان للنتائج التي توصل إليها "سكنر" بفضل تجاربه أثار إيجابية، نذكر منها:

1. أنه أظهر أهمية التعزيز في التعلم، وهي إضافات ركز عليها "سكنر"، ومعظم اهتماماته في التعزيز كانت تطبيقات تربوية في مجال التربية.

2. يلاحظ أن استخدام المنهج العلمي في تجاربه كانت خالية من التناقضات نظرا لتركيزه على الوقائع الموضوعية، حيث التزم "سكنر" في أغلب أبحاثه بالمنهج العلمي الذي يسير وفقا لأنظمة معينة، ولذلك جاءت نظريته خالية من التناقضات، واهتم بالوقائع الموضوعية وقام بضبطها، كما اهتم في المنهج العلمي على تنظيم عناصر الموقف.

3.وجه معظم اهتماماته إلى التعزيز وتأثيراته على التعلم، وكانت نتائجه في هذا المجال تطبيقات تربوية متعددة ومازالت تستخدم في مجال العلاج السلوكي.

وفي الأخير وبعد استعراضنا لأهم نظريات المدرسة السلوكية واتجاهاتها المختلفة، ارتأينا أن نجري هذه المقارنة بين التعلم الإجرائي والتعلم الكلاسيكي بهدف الوقوف على أوجه الاختلاف والتشابه بينهما:

	التعلم الكلاسيكي	**التعلم الإجرائي**
أوجه الشبه	▪ كلاهما يؤدي إلى اكتساب استجابة شرطية. ▪ كلاهما يتضمن التدعيم.	
أوجه الاختلاف	1 – يؤدي إلى تغيير المثير الذي يثير استجابة معينة. 2 -التدعيم يحدث قبل الاستجابة الشرطية. 3 -الاستجابة الشرطية المكتسبة ليست إجرائية، أي ليس لها دور في الوصول إلى الهدف، وهي نفس الاستجابة الأصلية. 4 – غالبا ما تكون الاستجابة الشرطية استجابة لا إرادية.	1 – يؤدي إلى اختيار استجابة لحل مشكلة من بين الاستجابات الممكنة وغير المناسبة للحل. 2 – التدعيم يحدث بعد الاستجابة الشرطية. 3 – الاستجابة الشرطية المكتسبة إجرائية تختلف عن الاستجابة الأصلية وتؤدي إلى الهدف. 4 – الاستجابة الشرطية المكتسبة تكون إرادية.

ثانيا: نظريات التعلم المعرفية:

وهي المجموعة الثانية من نظريات التعلم، وتضم عدة نظريات، منها النظرية الجشطالتية، 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 وتتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها "بياجيه" في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل.

ومن منطلقات هذه النظرية أن المصدر الأساسي لهذه المعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، وهذه الخبرة وهذا النشاط ينشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى من حياته [1].

فأي معرفة يكتسبها الفرد إنّما هي ناشئة عن خبرته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به، ومن الأمثلة التي يمكن أن تضرب لتوضيح هذا المعتقد، هو الطفل الذي يمد يده إلى النار فتحرقه، فلا يمد يده إليها ثانية لأنه عرف أنها محرقة، وواضح من هذا المثال أن نشاط الطفل ومده ليده نحو النار هو الذي سبب له خبرة الألم والاحتراق، وهذه الخبرة المؤلمة هي التي أكسبته معرفة أنّ النار محرقة، ولولا هذه الخبرة أو التجربة ما كان ليكتسب هذه المعرفة [2].

وقد اختلف في تفسير التعلم بالنسبة إلى النظريتين (السلوكية والمعرفية):

- حيث يرى بعض السلوكيين أن التعلم تغير يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك، وهو تغير ناتج عن الممارسة المعززة.

- أما التعلم من وجهة نظر المعرفيين فيحدث بطرق متعددة بالتفكير الاستقرائي من

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص96

2- ينظر: عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1971م، ص 341- 342

المعلومات إلى المفاهيم والمبادئ والتعميمات، ويركز المعرفيون على العمليات العقلية العليا وعلى تكوين المفاهيم واكتسابها، ويرون أن البنى العقلية ما هي إلا مقدرات عقلية وليست مجموعة من المعلومات، وعليه فإن هذه النظرية «ترفض الرأي الذي يقول بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد الذي يصاحب ما يلتقطه الطفل اتجاه المواقف المختلفة»[1].

وفيما يلي استعراض لأشهر نظريات التعلم المعرفية: النظرية الجشطالتية الإدراكية والنظرية البنائية لـ "بياجيه"، فلكل منهما رؤية خاصة في تفسير ظاهرة التعلم.

1-النظرية الادراكية(الجشطالتية):

1-1-مفهوم النظرية الجشطالتية:

"الجشطالت" (من الكلمة الألمانية GESTALT) وتعني الشكل أو الصيغة، والتي تقدم «تفسيرا خاصا لطبيعة التعلم هو التفسير الإدراكي، فبدلا من التساؤل حسب "فرتيمر" و"كوهلر" وغيرهما من رواد هذه المدرسة" ماذا تعلم الفرد أن يعمل؟ يميل عالم النفس الجشطالتي لأن يسأل: كيف تعلم الفرد أن يدرك الموقف؟» [2].

وترجع هذه التسمية إلى دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية، والتي بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي تكمن في شكله وبنائه العام، وليس في أجزائه التي يتكون منها، وخلافا لنظريات التعلم الأخرى فنظرية "الجشطالت" هي نظرية تعتمد أساسا على الذكاء، وعلى الاستبصار والعقل.

ويعتبر "ماكس فرتيمر Max Wertheimer "(1880 -1943) بصورة عامة مؤسس النظرية الجشطالتية، وقد انضم إليه فيما بعد "ولفجانج كوهلرWolfgang Kohler " (1887-1967) و"كيرت كوفكا Kurt Koffka "(1886 -1941)، وقد قام هؤلاء «بنشر عدة أبحاث، وبالأخص " كيرت كوفكا"، فقد كان له الدور البارز في نشر أفكار

1- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص 20

2- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص103

هذه المدرسة، خاصة بعد نشر كتابه (الإدراك -مقدمة لنظرية الجشطالت -) حيث قدم فيه المفاهيم الأساسية للجشطالت» [1].

1-2-أسس نظرية الجشطالت:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل، وأن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه هذا الفرد.

من هنا جاء اعتراض الجشطالت على أصحاب النظريات السلوكية الشرطية، الذين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات بسيطة تسمى الاستجابات الأولية، وأن هذه الاستجابات ترتبط بمثيرات محددة[2].

فمثلا: حينما ينظر الفرد الى صورة، فإنّه يدركها ككل أو كوحدة ذات معنى، أي أن الفرد لا يدرك الجزئيات المنفصلة المكونة للصورة، ولكنه يدرك الصورة في إطار كلى متكامل، ثم بعد ذلك يدرك الجزئيات المفردة المكونة للصورة كاللون والشكل والحجم.

وانطلاقا من هذه الرؤية «يكون التعلم في اعتقاد أصحاب هذه النظرية قائم على "الاستبصار" من خلال الفهم والإدراك الكلى للعلاقات العامة في كل موقف، والسلوك الذي يعنيهم هنا هو السلوك الكلي، إذ يرى أصحابها أن الإنسان لا يدرك عناصر الموقف إلا بطريقة كلية، دون أن يميز في بادئ الأمر العلاقات الموجـــودة بين عناصر المدركات، وبين أبعادها المتعددة، ومن ثم تقوم هذه النظرية على أن إدراك الكل سابق على إدراك الجزء» [3].

والجشطالتيون ينظرون إلى العقل على أنه يتكون من مجموعة من البنى العقلية، وينزعون إلى افتراض وجود عدد من الحقائق المجردة التي تبرهن على ذاتها بذاتها، وأنّ لكل شيء جوهر.

1- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية، مرجع سابق،ص34-35

2- ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية -تعليمها وتعلمها -، مرجع سابق، ص 59

3- محمد وطاس، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ويحدث التعلم من وجهة نظرهم بالاستبصار وفجأة، وطبقا للقوانين التعليمية، مثل: "قانون التقارب" الذي يشير إلى أن عناصر المجال الادراكي المعين تنزع إلى التجمع مع بعضها طبقا لاقترابها وتجاوزها، و" قانون التشابه " من حيث بعض المظاهر كالشكل واللون والحجم تنزع إلى التجمع، أي كلما ازداد التشابه بين عنصرين في مجال إدراكي معين، ازداد احتمال إدراكهما ككل موحد، وبين الثلاثة، وهكذا.

1-3-مفهوم الإدراك في نظرية الجشطالت:

«يعرفه "جون أندرسون (John Anderson)" في كتابه (علم النفس المعرفي وتطبيقاته) على أنه" محاولة تفسير المعلومات التي تصل إلى الدماغ "، وعرفه " روبرت سولسو (robert solso) " في كتابه (علم النفس المعرفي) على أنه " فرع من فروع علم النفس يرتبط بفهم المثيرات الحسية والتنبؤ بها"» [1].

وبهذا المفهوم فالإدراك هو التعرف إلى العالم الخارجي عن طريق المثيرات الحسية المختلفة، وهو استجابة لمثيرات حسية معينة عندما تمر بإحدى حواسنا في لحظة إحساس معينة، فإنها تقودنا إلى إدراك ما نحسه ونفسره ونفهم مصدره، وهنا أشياء تفرض وجودها علينا فرضا، فتجذب انتباهنا دون غيرها، فمثلا: عندما نبحث عن صورة شخص معين بين مجموعة صور من الأرشيف، فإننا نهمل بقية الوجوه.

كما أن موضوع الإدراك يحتل مكانا مركزيا في نظرية الجشطالت، ففي مجال الإدراك استطاعت هذه النظرية أن تقدم تفسيرا للكثير من الوقائع النفسية كالذاكرة، والابتكار، والاستدلال، فهم يرون أن مبادئ الإدراك تنطبق تماما على التعلم.

1- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي-النظرية والتطبيق-، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2004م، ص5.

1-4-مستويات الإدراك:

هناك ثلاث مستويات للإدراك تتمثل في الآتي:[1]

1.الإدراك الحسي: الإحساس يسبق الإدراك في تلقي المؤثرات الخارجية بالحواس المختلفة مما يؤدي إلى إدراكها، والتي قد تكون بصرية أو سمعية حسب نوعها.

2.التذكر والتصور: هو عملية عقلية ترتبط بوظائف معرفية وتندرج ضمن ما يطلق عليه بالقدرات العقلية الخاصة، والتذكر كعملية عقلية معناه استرجاع الخبرات الماضية إلى الذهن واستعادة ذكرها بالصورة التي سبق بها إدراكها.

3.التخيل: يمثل حالة من إعمال الفكر والقوى العقلية التي تأخذ شكل التخيل، وهي مرحلة أعلى من الصور، لأنه يتناول الصور الذهنية بالمقارنة وإدراك العلاقات بينها وعمل تركيبات جديدة مبتكرة تختلف عن الصور السابقة.

1-5-قواعد التنظيم الإدراكي المساهمة في التعلم بالاستبصار:

✓ **الاستبصار:** «إن تحقيق الانطباع الصادق عن حالة إشكال ما، أمر حقيقي من وجهة نظر الجشطالت في التعلم، ويتمثل ذلك في اكتساب الاستبصار في البنية التي يكون عليها موقف مشكل وفهم ترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له ولن يكون التعلم في صورته النمطية قد تمّ إذا لم يتحقق مثل هذا الاستبصار»[2]، وقد اختلف علماء النفس في بيان معنى الاستبصار، فمنهم من يذكر أنها الطريقة التي يتم بها تكوين كل منظم جديد من مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف، أو أنه الاستجابة لظروف الموقف ككل، أو الاستجابة للعلاقات ذات المعنى في الموقف، أو أنه يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل(هدف، ووسيلة، وعقبات)، وإدراك الكائن للعلاقة بين هذه العوامل.

1- ينظر: جمال محمد أبو شنب، نظريات الاتصال والإعلام - المفاهيم، المداخل النظرية، القضايا -، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، سنة 2004، ص107-108.

2- المرجع نفسه، ص 204

أما عن القوانين الخاصة بهذا النوع من التعلم، نوجزها في الآتي:

1.قانون التقارب: «المفردات القريبة أو المتجاورة يمكن فهمها إذا ما نظر إليها كمجموعة»[1] فالمنبهات الحسية المتقاربة في المكان أو الزمان تبدو في مجال إدراكنا وحدة مستقلة، وصيغة بارزة قبل إدراك العناصر أو الأجزاء المكونة لها، فإدراك الكليات يسبق إدراك الجزئيات المكونة لها، بمعنى إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء، فأصحاب هذه النظرية رفضوا تفتيت الإدراك إلى جزئيات صغيرة، فالفرد يدرك الموقف كوحدة واحدة وليس كجزئيات، مثل النظر إلى لوحة فنية حيث يدركها الناظر كلوحة واحدة وليس الألوان وحدها والأرضية وحدها، لأن الكل في نظرهم هو أكثر تنظيما وجدوى إدراكية من مجموع الأجزاء الفرعية المكونة له، لذا تفسيرهم للتعلم تفسير كلي(نتعلم الجملة، ثم الكلمة، ثم الحروف)، عكس النظرة الجزئية (نتعلم الحروف، ثم الكلمة، فالجملة)[2].

2.قانون التشابه: أي «أن المفردات المتشابهة تنتمي إلى مجموعة واحدة»[3]، نميل إلى إدراك العناصر المتشابهة في وحدات كلية قبل إدراكنا لخصوصية كل عنصر فيها، فالأشياء المتشابهة في الشكل أو الحجم أو اللون أو السرعة أو الاتجاه تدرك كصيغ، فمثلا الكلب والدب والثعلب والضبع هي فئات متشابهة في الشكل، والبقوليات كالحمص والفول والفاصوليا هي فئات متشابهة في الدور الغذائي الذي تؤديه للإنسان من خلال العنصر المشترك وهو البروتين النباتي، ويستخدم قانون التشابه بدرجة كبيرة في التدريس والتعليم، لتقريب استيعاب التلاميذ للمفاهيم والحقائق الدراسية في المواد المختلفة من خلال ضرب أمثلة متنوعة التشابه[4].

1- جمال محمد أبو شنب، نظريات الاتصال والإعلام، مرجع سابق، ص210

2- ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلم-تطبيقات علم نفس التعلم في التربية-، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997، ص91-92

3- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 210

4- ينظر: محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص 98

3.قانون الاستمرار والاتصال: ويميل الفرد لإدراك الأشكال، أي العناصر التي تتصل ببعضها، وتتجه وجهة معينة على أنها لا تخرج عن هذا الاتجاه وتستمر فيه، فالأشياء المتصلة كالنقط التي تصل بينها خطوط تدرك كصيغ بعكس الأشياء المنفردة التي لا علاقة تربطها بغيرها، ومثاله: رؤية مجموعة أسهم متصلة بعضها البعض نميل لإدراكها أنها وحدة كلية لا تخرج عن هذا الاتجاه.

4.قانون الشمول: يغلب على الفرد إدراك الشكل الكلي الذي يحتوي على أكبر عدد من المثيرات "المنبهات" المتشابهة في الوقت الذي يصعب علينا إدراك الأشكال الأصغر محتوى داخل هذا الشكل الكبير، فالأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها، مثاله: يميل الفرد إلى إدراك الصحراء على أن لونها أصفر إذا نظرنا إلى مساحة كبيرة، ويختفي عن النظر الواحة الخضراء إذا كانت مساحتها قليلة.

5.قانون المصير المشترك: «الأشياء التي تمر بنفس التغير على سبيل المثال الفرقة الموسيقية التي تمر أمام منصة هامة ينظر لها أو تدرك كما لو كانت تشكل كلا واحد»[1]، أي أن العناصر التي تتحرك معا في نفس الوقت أو بطريقة واحدة فإنها تميل لأن تتجمع معاً في مجالنا الإدراكي، مثلا: ندرك مجموعة خيول في سباق على أنها وحدة متحركة على الرغم من اختلاف شكل ولون كل حصان منها.

6.قانون الاكتمال أو الإغلاق: يميل الفرد لإدراك الأشياء الناقصة باعتبارها أشكال مكتملة إذا كانت غالبية صفاتها موجودة والنقص في حدود بسيطة، مثلا: عندما نرى دائرة مفتوحة نقول إنها دائرة، وذلك لتوفر خصائص الدائرة في غالبية عناصرها والنقص في حدود بسيطة من العناصر.

7.قانون الشكل والأرضية: هي المثيرات التي تصل لنفس الحاسة في نفس اللحظة، فمثلا: السبورة شكل وخلفية السبورة أرضية، لوحة بها رسمة زهور، فالشكل هو الزهور والأرضية هي خلفية اللوحة، فكلما زاد التباين بين الشكل والأرضية يكون

1- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 211

الانتباه أيسر وأدق، وكلما زاد التشابه بين الشكل والأرضية يصعب على الإدراك.
وليس هناك في الموقف الواحد ما هو شكل وما هو أرضية بل هي مسألة إدراك ذاتي، مثلا: إدراك لوحة الإعلانات تكون أسهل عندما تكون مضيئة أكثر من إدراكها لو كان لونها باهت وقريب من لون اللوح [1].

1-6-التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:

يمكن أن نستفيد من فكرة التعلم بالاستبصار في عدة نواحي، نذكر منها:

1. مبدأ التعلم عن طريق الفهم وإدراك المعنى وليس الحفظ والاستظهار.

2. توجيه المتعلم نحو تحقيق الاستفادة من المعرفة وتطبيقها في المواقف الجديدة، وتوضيح أوجه الشبه بين المادة التعليمية الجديدة وما سبق للمتعلم أن تعلمه من خبرات.

3. تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات ثم الحروف.

4. تستخدم النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما، لتسهيل فهم الوحدة الكلية للموضوع.

5. تستخدم الطريقة الكلية في التعبير الفني، إذ نجد الكل يسبق الجزء، والإدراك الكلي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء، فالرسم يعتمد على رسم الهيكل ثم توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج.

6. يعتمد التفكير في حل المشكلات* باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة، ويساعد هذا في فهم العلاقات التي توصل إلى الحل.

1-7-خلاصة:

كان ثورندايك يضع القطط في أقفاص كان يستخدمها في تجاربه، والتي لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التعلم كون أن مفاتيح ومزاليج هذه الأقفاص وغيرها تكون

1- ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلم-تطبيقات علم نفس التعلم في التربية-، مرجع سابق، ص 98

* تعد من أحدث الطرق التعليمية التي تعتمد عليها المناهج الحديثة في العملية التعليمية.

مخبأة خافية بحيث لا يستطيع الحيوان معالجتها إلا عن طريق المصادفة وهو يتلمس الخروج من مأزقه، في حين أن الاختبار الصالح لقياس القدرة على التعلم برأي الجشطالت يجب أن تكون جميع عناصره واضحة أمام عيني الحيوان [1]، أو ما يسمى بالاستبصار يجب إدراك العلاقات المختلفة في مجال البيئة، ومن الإيجابيات التي قدمتها هذه النظرية:

1. يمكن الإفادة من النظرية الكلية بمراعاة الفكرة القائلة بأن الكل يجب أن يسبق الأجزاء، وذلك بأن تطبق هذه الفكرة في خطوات عرض موضوع معين، إذ يحسن البدء بتوضيح النظرة العامة إلى الموضوع في جملته، وبعد ذلك ننتقل إلى عرض أجزائه واحدا بعد الآخر، إذ أن ذلك يساعد على فهم المدلول العام أو الوحدة الكلية للموضوع [2]

2. في التفكير في حل المشكلات يمكن الإفادة من النظرية الإدراكية بالاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة، بحيث ينظر إليها مرة واحدة فهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل أما إذا غفلنا بعض أجزاء المشكلة، أو نظرنا إليها من زاوية واحدة من غير أن نستوعب كل جزء فيها فإن هذا يعوق إلى الوصول إلى الحل السليم.

3. في أي إنتاج فني سواء من حيث التعبير الفني أو التقدير الفني نجد أن الكل يسبق الجزء بمعنى أننا عندما ندرك صورة فنية معينة فإن جمالها يتضح لنا لو نظرنا إليها في مجموعها العام كوحدة، بينما لو نظرنا إلى أجزائها أولا فقد لا نلمس ما بينها من علاقات تؤثر في التكوين الجمالي للصورة، وكذلك الحال في الإنتاج الفني، إذ يبدأ الفنان برسم تخطيطي عام ثم يأخذ في توضيح التفاصيل بالتدريج بما يضمن تناسبها وجمالها.

وعلى العموم فان نظرية الاستبصار كان لها أثر عظيم على التربية، فلم يعد المربون يهتمون كثيرا بالتكرار والتدريب البسيط، مما أدى بالمعلمين إلى تكثيف

1- ينظر: جنان سعيد الرحو، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص101

2- ينظر: رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص46

جهودهم في الوصول إلى انتقال أثر التعلم إلى المواقف الجديدة المتنوعة، ثم إنّ «مبادئ التربية الجشطالتية لعبت دورا رئيسيا في السياسات التربوية، وممارساتها في السنوات الأخيرة» [1].

2-النظرية البنائية التكوينية أو النمائية لـ "بياجيه":♣

2-1-مفهوم نظرية "بياجيه":

نظرية "بياجيه" «من النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية وتثير هذه المدارس التساؤلات التالية وهي: كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وعما يختلف فرد عن فرد آخر من معارفه بالرغم أنهما خضعا لنفس الظروف التعليمية؟ وتضم المدرسة المعرفية نظريات عديدة ولعل أبرزها نظرية بياجيه التي تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية» [2].

لقد أثرى "بياجيه" دراسات الطفولة بحقائق علمية موضعية حية «هي نتاج بحوث بدأت من العشرينات من القرن الحالي حتى وقتنا الراهن» [3].

2-2-المفاهيم والعمليات المعرفية الأساسية التي تقوم عليها نظرية بياجيه:

على الرغم من ازدهار علم النفس الأمريكي إلا أن "بياجيه" خرج بنظرية ورؤية تختلف تماما عن تلك النظريات التي تبناها الأمريكيون حيث استخدم "بياجيه" مفاهيم مختلفة غير التي كانت مألوفة في ذلك الوقت، ونادى بآراء مختلفة واستخدم منهجا

1- مصطفى ناصف، نظريات التعلم- دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 214

♣ جان بياجيه (Jean Piaget) (1896 -1980)، عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية. أنشأ بياجيه في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته، يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس، لقد أثرى دراساتِ الطفولة بحقائقَ علمية موضعية حية، هي نتاج بحوث بدأتْ من العشرينيات من القرن الماضي حتى وقتنا الراهن، من أشهر كتبه "اللغة والفكر عند الطفل " و " الحكم والاستدلال عند الطفل"، اشتهر بياجيه بنظريته في النمو المعرفي والتي جعلت منه واحدا من أهم المؤثرين في علم النفس المعاصر.

2- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004، ص 167.

3- ممدوح عبد المنعم الكناني، أحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مرجع سابق، ص 608

مختلفا (ويعتمد هذا النمط بخاصة على ما يتعلق بتربية صغار الأطفال ورعايتهم وتطورهم المعرفي) [1].

***مفهوم النمو عند بياجيه:**

هناك اتجاهان في التفسير النظري لعلمية النمو:[2]

1. الاتجاه الميكانيكي: وهذا الاتجاه يمثل عملية التعلم التي تفسر التغير في أطار المدخلات والمخرجات، بمعنى أن ما يتعرض له الإنسان من مؤثرات خارجية يحدث قدرا من التغير يتناسب مع هذه المدخلات.

2. الاتجاه البنيوي: يرى "بياجيه" أن النمو يتميز بظهور أبنية جديدة، وهذه الأبنية ليست إضافات كمية فحسب بل تعتبر تغير في التنظيم، فإذا نظرنا مثلا إلى كيفية اكتساب الطفل للغة نجد أن الاتجاه الميكانيكي يرى بأن النمو يحدث كميا، فمن استخدام كلمة إلى كلمتين إلى ثلاث كلمات وصولا إلى الجملة، أما من الناحية البنيوية فان الانتقال هذا يعتبر عملية إعادة تنظيم أساسية في الأنظمة المعرفية والسمعية، التي تؤدي إلى تكون البناء التالي (بعد الذي قبله).

2-3-القضايا الأساسية في نظرية "بياجيه":

1.التعلم: حيث يرى "بياجيه" أن التعلم الحقيقي والذي له معنى، «هو التعلم الذي ينشئ التأمل أو التروي، فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافئة، بل ينبع التعزيز بالضبط من أفكار المتعلم ذاته، فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا قديما يخفيه حديثا تحت صندوق ما، قد تعلم من وجهة نظر "بياجيه" الخريطة المعرفية الموجودة في المجال، فهو قد تعلم في الواقع ما هو أكثر من مجرد الاستجابة للمثير» [3].

1- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2002، ص 166

2- ينظر: ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مرجع سابق، ص609.

3- عبد الله الأنسي وصالح سالم باقارش، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ط 3، 1999 ص272.

2.المعرفة: اهتم "بياجيه" منذ البداية بأصل المعرفة والكيفية التي من خلالها تتطور مثل هذه المعرفة، ونظرا 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]

والنمو العقلي عند جان "بياجيه" لا ينفصل عن النمو الجسمي، فهو يرى بأن 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 الصورية(الشكلية): «التي تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات، وبذلك فهي لا تنبع من المحاكمة العقلية»[2]، أي تنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامة ولا تنبع من التحليل العقلي لها، فالطفل الرضيع (مثلا) يميز زجاجة الرضاع فيمصها، والولد يتعرف على سيارة أبيه حين يشاهدها قادمة فيقوم بفتح باب المنزل، بمعنى أن المعرفة هنا تنشأ من الصورة العامة للمثيرات، وليس من التحليل العقلي لها، وهنا يشير "بياجيه" إلى أن" المعرفة الصورية " تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة، وفي لحظة زمنية معينة.

- المعرفة الإجرائية: وهذه المعرفة «تنبع من المحاكمة العقلية، فهي ما يطلق عليها "بياجيه" اسم معرفة الإجراء، وهي التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال على أي مستوى من المستويات» [3]، فالطفل (على سبيل المثال) بمقدوره أن يعي أن الكرة لا

1- ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص213.

2- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية - تعليمها وتعلمها -، مرجع سابق ، ص61.

3- نايف خرما، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتغير حجمها حين توضع مع كرات أكبر، وتبقى كما هي عليه حين توضع مع كرات أصغر، ويشير "بياجيه" إلى أن " المعرفة الإجرائية "«تقوم على الاستدلال، فهي تهتم بالأشياء ليس في حالة السكون، وإنما في حالة التغير» [1].

وبصورة عامة فالمعرفة الإجرائية «تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية...، أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة» [2].

2-4-عوامل النمو العقلي والمعرفي عند "بياجيه":

من العوامل المساعدة على النمو العقلي والمعرفي، التي بنى عليها "بياجيه" نظريته:

1.النضج: يرى "بياجيه" أن «النضج عامل من عوامل الارتقاء المعرفي، «ويظهر دوره البارز في تهيئة الفرد من متابعة عمليات النمو والدخول في المراحل على نحو متسلسل ومنتظم» [3]، وهو يعد من أهم العوامل التي تؤثر في طريقة فهمنا للعالم من حولنا، «ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد» [4].

2.الخبرات الاجتماعية: يؤدي النضج إلى زيادة القدرة على التفاعل الاجتماعي مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين، والاستفادة من سلوكياتهم، «ويشمل التفاعل الاجتماعي التفاعل الفكري والعقائدي والثقافي والإبداعي، فكل هذه التفاعلات التي تحدث تساهم في حدوث النمو المعرفي لدى الأفراد، إذ من خلال التفاعل يتعلم الفرد اللغة والثقافة وأنماط السلوك الاجتماعي والعادات والتقاليد والأخلاق والعديد من المهارات»[5]

1- عبد الله الأنسي وصالح سالم باقارش، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سابق، ص273

2- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 285

3- عماد الزغلول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص214

4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص52

5- عماد الزغلول، المرجع السابق، ص215.

3.الخبرات الفيزيائية: الطفل الذي يتعرض للخبرات الفيزيائية أكثر من أقرانه يكون أسبق منهم في الانتقال من مرحلة إلى أخرى، «لأن الأعمال الفيزيائية طبقاً لـ "بياجيه" نوعان من الخبرة هما: الخبرة الفيزيائية وهي الخبرة التي تتطلب العمل العضلي، والخبرة المنطقية الرياضية والتي تظهر في التعامل مع الأشياء بقصد معرفة نتائج النشاط» [1]، حيث أن هذا التفاعل بين الخبرة والنشاط وما يترتب على ذلك من معلومات يكتسبها الطفل تؤثر تأثيرا حاسما على مراحل النمو المعرفي التي يمر بها.

4. عملية التوازن: «التوازن هو نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله» [2]، وفي هذا يرى "بياجيه" مبدأ التوازن هو الآلية التي توازن بين العوامل الثلاثة السابقة، وهو المسؤول عن نمو التفكير وتطور الحصيلة المعرفية لدى الفرد، «هناك أشياء لا يمكن لنا أن نفسرها عند الطفل، هذه الأشياء لا يمكن تفسيرها عن طريق محددات مادية أو اجتماعية، بل من خلال ردها إلى عامل أساسي يسميه "بياجيه" الموازنة» [3]، والتي من خلالها «يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتنافرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم مما يراه، بل إنها تساعده على فهم ما يراه» [4].

ويرى "بياجيه" أن عملية التوازن أو الموازنة هي العامل الأساسي والحاسم في النمو العقلي، ومن خلالها يسعى الفرد إلى التخلص من حالات الاضطراب والاختلال التي تحدث بفعل التفاعلات المستمرة والوصول إلى حالة من الاتزان بين بناءه المعرفي والمحيط الخارجي.

2-5-مراحل النمو المعرفي عند "بياجيه":

يعنى "بياجيه" من المرحلة المعرفية نمطا من التراكيب المعرفية، والعمليات العقلية،

1- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 181

2- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص338

3- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د. ط) ، 2003 ، ص56.

4- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 284

والمفاهيم التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة عمرية، والتي تختلف عنها لدى الأطفال في مرحلة عمرية أخرى، ولابد من التتابع إذ لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالمرحلة السابقة لها، والتقدم الذي يحرزه عبر هذه المراحل يقرر قدرته على التكيّف مع البيئة.

ويرى "بياجيه" في هذا الإطار، أن الطفل يمر بأربع مراحل خلال نموه المعرفي، هي على النحو التالي:[1]

- المرحلة الأولى: مرحلة النمو العقلي الحسي الحركي، وتبدأ من الولادة حتى سن 2.
- المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات، وهي من سن 2 إلى 6 أو7سنوات.
- المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات العينة أو الملموسة، وهي من سن 6 أو 7 سنوات إلى 11 أو 12 سنة.
- المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات المجردة وهي من سن 12 إلى 15، حيث يتم اكتمالها.

1.المرحلة الحسية الحركية:

وهي «المرحلة التي يستخدم الطفل فيها الأشياء المحسوسة التي يتلقاها من العالم الخارجي ويتعامل معها حركيا عن طريق يديه وعضلاته»[2]، وهي تبدأ من الولادة إلى سن الثانية، وفي هذه المرحلة تظهر الصورة المبكرة للنشاط العقلي للطفل الرضيع، فيغدو الطفل قادرا على التحرك نحو هدف معين، «فمن خلال المسك والمص(الرضاعة) والنظر إلى الأشياء ورميها بعيدا، ومن خلال تحريك الأشياء هنا وهناك، يتعلم الأطفال بناء فهم جيد نوعا ما لحدود الأشياء الصغيرة وإمكاناتها...، ومن خلال التنظيم الحسي الحركي يعرف الأطفال أن بعض التغيرات تؤدي إلى بعض الاختلافات بينما التغيرات

1- ينظر: ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مرجع سابق، ص627.

2-غالب محمد رشيد الأسدي، نظرية النمو العقلي لجان بياجيه وتطبيقاتها التربوية، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق، مقال إلكتروني (2005).

على الرابط: http://www.annabaa.org/nbanews/49/104.htm

الأخرى تؤدي إلى ذلك، فإدارة لعبة ما لا تجعل من هذه اللعبة لعبة جديدة حتى ولو بدت مختلفة عن ذي قبل»[1].

ويغدو الطفل في نهاية هذه المرحلة قادرا على انجاز التناسق الحسي الحركي على نحو جيد، الأمر الذي يمكنه من أداء الحركات الجسمية بسهولة ودقة نسبيتين.

2.المرحلة ما قبل الإجرائية أو مرحلة ما قبل العمليات:

وتمتد من السنة الثانية وحتى السابعة، ولها مسميات مختلفة (مرحلة ما قبل المفاهيم/ مرحلة التفكير التصوري)، وفيها لا يزال الطفل غير قادر على التحكم في العمليات العقلية واستعمالها بطريقة منظمة وكلية، ولكنه في طريقه إليها، ويلاحظ أن مفاهيم الطفل تختلف عن مفاهيم الراشد، ففي هذه المرحلة قد يطلق الطفل كلمة خروف على كل ما يمشي على أربع، ويسمي "بياجيه" ذلك (مرحلة ما قبل المفاهيم).

وفي هذه المرحلة يزداد النمو اللغوي ويتسع استخدام الرموز اللغوية، ويتمكن الطفل من أن يتمثل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات، و«يبدأ الأطفال في معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وليس مجرد المعرفة القائمة على الأفعال الواقعية، ويصبحون على وعي أكثر بتلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة الحسية الحركية السابقة»[2]، ولكن مع ذلك يبقى الطفل متمركزا حول ذاته فيرى العالم من وجهة نظره، ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين، ويصنف الموضوعات بناء على بعد واحد، وفي نهاية المرحلة يبدأ باستخدام العدد، وينمي مفاهيم الحفظ، وتقسم هذه المرحلة إلى فترتين:

أ- الفترة الأولى: فترة نمو اللغة ذات الوظيفة الرمزية أو مرحلة اللعب الخيالي والرمزي، وهذه الفترة تبدأ من سن 2 إلى 4 سنوات، ينمو فيها الجانب اللغوي مما يساعد على نمو التفكير.

ب- الفترة الثانية: فترة التفكير الحدسي أو الذاتي، وهذه الفترة تبدأ من السن الرابعة إلى

1- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 286

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

السابعة (4 إلى 7)، تفكير الطفل في هذه المرحلة مرتبط بالمظهر الخارجي للشيء، فإذا تغير الشكل فإن ذلك يعني تغيرا في الحجم والوزن، وما شابه ذلك، وبذلك يكون حكمه على الأشياء بما يظهر منها، لذا التفكير لدى الطفل في هذه الفترة محدود على قضيتين.

- **الانتباه:** وهو انتباه الطفل إلى شيء يهتم به ويميل إليه.

- **الذاكرة:** هي عملية تعمل على إعادة تذكر المعلومات لدى الطفل، وهي ما تسمى بالقدرة على الاسترجاع [1].

3.المرحلة الإجرائية أو العمليات العينة الملموسة(المحسوسة):

وتسمى بمرحلة التفكير المنطقي المحسوس أو بمرحلة المفاهيم الحسية، وتمتد من 6 أو 7 سنوات إلى 12 سنة، «فالأطفال يطورون قدراتهم على التفكير الاستدلالي، وهذا الاستدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل، ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة الإجرائية "بالمرحلة الإجرائية المحسوسة"» (2)، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، أي القدرة على التفكير المنظم، إلا أنه مرتبط على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية والمحسوسة والملموسة، وأهم ما يميّز هذه المرحلة:

- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى لغة ذات الطابع الاجتماعي.
- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.
- القدرة على القيام بالعمليات الاستنباطية والاستنتاجية.
- يتطور مفهوم الاحتفاظ لدى الطفل، فالعناصر تحتفظ بخصائصها بالرغم من تغير شكلها(كالماء).
- يفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب)، (س أكبر من ع).
- نمو مفهوم التصنيف لدى الطفل، وما يتطلبه من عمليات التسلسل، أو تدرج الأشياء

1- ينظر: ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مرجع سابق، ص630

2- مصطفى ناصف، نظريات التعلم-دراسة مقارنة -، مرجع سابق، ص 287

المتشابهة تبعا لبعد معين كالحجم أو اللون أو الطول [1].

4.المرحلة الإجرائية الصورية(المجردة):

تبدأ في سن الثالثة عشرة تقريباً وحتى سن الرشد، «ويبدأ الأطفال خلالها في التوصل إلى الاستدلال عن طريق الاستدلالات الأخرى، وعلى سبيل المثال فإن الأطفال يستطيعون القيام بعملية ما (كعملية القسمة في الحساب، مثلا) بناء على ما يتوصلون إليه من ناتج عملية أخرى (هي عملية الضرب)» [2].

ويقرر "بياجيه" أن في هذه المرحلة يتم إدراك المفاهيم السابقة في مرحلة التفكير العيني بصورة مجردة، وهذا هو الفرق بين هذه المرحلة والتي قبلها، فالمفاهيم في هذه المرحلة موجودة، لكن الصورة التي يتم التفكير بها في هذه المفاهيم تكون مختلفة [3].

ويرى "بياجيه" كذلك أن الطفل في عمر 12 سنة يكون قادرا على التفكير الاستدلالي، فهو في هذه المرحلة يكون بمقدوره تكوين المفاهيم والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة، ومعالجة عدة أشياء في وقت واحد، فهو يستطيع أن يرى المشكلة بأن يأخذ وبشكل منظم كل الحلول الممكنة لها، بعد أن تطرح جميع الحلول أمامه فيقوم باختيار أحد الحلول بشكل معقول [4].

2-7-التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه:

من أهم التطبيقات التربوية لهذه النظرية ما يلي:[5]

1.أن يتناسب المنهج الدراسي(المعرفي) مع المرحلة الدراسية له، فلا يمكن أن ندرّس التلاميذ في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف هي فوق طاقاتهم العقلية حيث يستحيل

1- ينظر: ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مرجع سابق، ص633

2- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية - تعليمها وتعلمها -، مرجع سابق، ص 61

3- ينظر: ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، المرجع السابق، ص 634

4- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 189.

5- ينظر: فاطمة بنت رمزي أحمد المدني، النظرية البنائية – بياجيه -، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للأقسام الأدبية، المدينة المنورة، مقال إلكتروني، على موقعها الخاص: http://www.fralmadani.com

عليهم تصورها أو فهمها، بل يجب أن تكون هذه المناهج متناسبة مع هذه المرحلة.

2.أن يكون المعلم على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة، ذلك أن إعداد المعلم تربويا يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة، وأن يتعرف على المراحل العمرية لتلامذته، وأن يتعرف على القدرات العقلية والفروق الفردية، وأن يعطي كل فرد على قدر حاجته وقدرته، فمراعاة 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 من المعرفة.

4.إن 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 أداؤه 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 تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين.

2-8-خلاصة:

لقد شهدت الحركة التربوية في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا بنظريات التعلم مثل نظرية بياجيه، نظرا لأهمية هذه النظريات وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

إن تلك المراحل التي تطرق لها بياجيه في نظريته، ومن خلال التجارب والدراسات التي أجراها هو وتلامذته، كان يستهدف من وراءها استخدام أفضل الوسائل التربوية التي يمكن التعامل بها مع الأطفال، وتمثل ذلك عن طريق فهم المرحلة العمرية التي يكون

الطفل فيها، والمعلومات التربوية التي تناسبها، فمثلا لا يمكن لنا أن نعلم الأطفال في عمر من 3 إلى10 سنوات المفاهيم المجردة، مثل الصدق او الأمانة أو الحرية، وغيرها من المفاهيم المجردة إلا من خلال استخدام أساليب تربوية تتضمن فيها هذه المفاهيم، وتحاكي عمر الطفل، مثل استخدام القصص أو الحكايات المصورة أو التوجيهات التربوية المباشرة لأمثلة محسوسة في حياة الطفل، وبالتالي فإن الأمر يتطلب من التربويين والقائمين على العملية التربوية فيما إذا أرادوا النجاح في تحقيق الأهداف التربوية المبتغاة بتطبيق مبادئ هذه النظرية، أن يولوا أمرين جل اهتمامهم هما: عمر الطفل، وطبيعة المادة التربوية التي يريدون نقلها له، فإذا كان هناك تناسب طردي بينهما، يكون الهدف التربوي واضحا وقابلا للتطبيق، بما يعطي نتيجة تربوية ملموسة، وهو بالتأكيد يصب في خدمة الهدف العام من العملية التربوية التي يسعى جميع التربويون ويحرصون أشد الحرص على نقلها بأساليب علمية حديثة، ومناسبة للأجيال اللاحقة، مواكبة لطبيعة العصر والمرحلة الحضارية والعلمية التي تتقدم بشكل متواصل ومطرد في عالم دائم التغيير والتجديد، هذا التوافق التربوي هو أنبل غاية للتربويين على مدى العصور.

فقد أثرت نظرية بياجيه للنمو العقلي على التعليم، وفرضت تلك النظرية نفسها على طرق التدريس في مراحل التعليم المختلفة، كما ناقش التربويون هذه النظرية من وجهات نظر متعددة، وأسفر ذلك عن تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد، وتنظيم المناهج بما يتماشى مع تفسيراته وتوضيحاته.

وقد أخذت بعض طرق التدريس خاصة الحديثة منها بنظرية "بياجيه"، مثل طريقة دائرة التعلم، وهي طريقة فعالة لتدريس المفاهيم العلمية حيث تستمد إطارها النظري من نظرية "بياجيه" في النمو العقلي، ويرجع الفضل في تعميمها إليه.

ثالثا: النظرية الفطرية(العقلية):

هناك عدة نظريات تبنت هذا الاتجاه، ولكننا في بحثنا هذا سنقتصر على النظرية التوليدية والتحويلية للعالم اللغوي الأمريكي "نوام تشومسكي"، لما لها من أهمية وتأثير كبير في الحقل التعليمي، وقبل الحديث عن هذه النظرية والآليات الإجرائية التي اتبعتها في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة لا بد من التعريف بصاحب هذه النظرية، والوقوف على محطاته العلمية، وما قدمه من أعمال، خاصة تلك المتعلقة بالجانب المعرفي.

1-التعريف بصاحب النظرية:

من هو "نوام تشومسكي"؟ جاء في موقع ويكيبيديا، الموسوعة الحرة:[1]

هو أفرام نوام تشومسكي (Avram Noam Chomsky) (مولود في 7 ديسمبر 1928 فيلادلفيا، بنسلفانيا)، هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي، إضافة إلى أنه عالم إدراكي وعالم بالمنطق، ومؤرخ وناقد وناشط سياسي، وهو أستاذ لسانيات فخري في قسم اللسانيات والفلسفة في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا والتي عمل فيها لأكثر من 50 عاما، إضافة إلى عمله في مجال اللسانيات فقد كتب "تشومسكي" عن الحروب والسياسة ووسائل الإعلام، وهو مؤلف لأكثر من 100 كتاب، ووفقاً لقائمة الإحالات في الفن والعلوم الإنسانية عام 1992 فإنه قد تم الاستشهاد بـ "تشومسكي" كمرجع أكثر من أي عالم حي خلال الفترة من 1980 حتى 1992، كما صُنف بالمرتبة الثامنة لأكثر المراجع التي يتم الاستشهاد بها على الإطلاق في قائمة تضم الإنجيل وكارل ماركس وغيرهم، وقد وُصف تشومسكي بالشخصية الثقافية البارزة، حيث صُوت له كـ "أبرز مثقفي العالم" في استطلاع للرأي عام 2005، ويوصف تشومسكي أيضاً بأنه "أب علم اللسانيات الحديث"، كما يُعد شخصية رئيسية في الفلسفة التحليلية.

أثر عمله على مجالات عديدة كعلوم الحاسوب والرياضيات وعلم النفس، كما يعود

1- http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%86%D8%B9%D9%88%D9%85_%D8%AA%D8%B4%D9%88%D9%85%D8%B3%D9%83%D9%8A

إليه تأسيس نظرية النحو التوليدي، والتي كثيراً ما تعتبر أهم إسهام في مجال اللسانيات النظرية في القرن العشرين، ويعود إليه كذلك فضل تأسيس ما أصبح يُعرف بـ "تراتب تشومسكي" ونظرية النحو الكلي.

2-نشأة النظرية التوليدية والتحويلية:

إن التحول النظري للسانيات، قد أحدث ثورة داخل الدراسة التركيبية البنيوية (التوزيعية)، 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 الفضل الكبير في إحداث القطيعة مع الدراسات القديمة، وذلك أمر واضح لا يمارى فيه ولا يرد، إذ كان للمفاهيم اللسانية التي جاء بها دور بارز في منهجية خاصة لتحليل البنى اللغوية [1].

يعد كتاب "أوجه النظرية التركيبية (Aspects de la théorie syntaxique)" لتشومسكي الذي صدر عام (1965م)، والذي وضع فيه بصورة نهائية المبادئ التي تقوم عليها نظريته، فكان كتابه هذا «يمثل مرجعية نظرية في مجال التطور الذاتي للسانيات التوليدية التحويلية» [2].

هاجم "تشومسكي" «المبادئ التي انبنى عليها المذهب السلوكي، كالمثير والاستجابة والتقوية والتقليد والقياس، وذهب إلى أن الإنسان لا يختلف عن الآلة أو الحيوان بالفكر والذكاء فحسب، بل بقدرته اللغوية، وأن سلوكه لا يمكن رصده واكتشافه من خلال

♣ زيلغ سابيتي هاريس (1909-1992)، أشهر مؤلفاته في علم اللغة التوزيعي، (مناهج في اللسانيات البنيوية)، بهذا الكتاب ظهر هاريس كصاحب مدرسة جديدة، طوَّرَ فكرة أستاذهِ بلومفيلد عن المنهج الوصفي، وسنة 1952 نشر مقالة (transformar grammar) عن استخدام الرمز لتحليل الجملة، وتطرَّق إلى الجملة التوليدية، وعن شروط توليدها، من هذا المقال انطلقَت نظرية تشومسكي "التوليدية التحويلية".

1- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص24

2- المرجع نفسه، ص26

العمليات الشكلية التي اعتمدها الوصفيون» [1].

فقد «كان لنقد "تشومسكي" للمدرسة السلوكية أثره في تطور الدراسات اللسانية النفسية وأدى قصور نظرية (التقليد – التدعيم) عن تفسيرها لمسألة اكتساب اللغة، إلى ظهور فرضيات قدمها المنهج التوليدي» [2]، وفي هذا «يقول محمود فهمي حجازي " إن الفكرة الأساسية في النحو التوليدي تتجاوز مجرد الوصف إلى محاولة تحديد "مجموع الإمكانيات التعبيرية" في اللغة قيد الدراسة، وهذه الإمكانيات كامنة عند مستخدم اللغة حتى يستطيع بالمختزن لديه منها أن يفهم جملا وتعبيرات لم يسبق له أن سمعها أو قرأها"» [3].

3-المسائل اللغوية للنظرية التوليدية والتحويلية:

3-1-الكفاية اللغوية والأداء الكلامي:

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

أ. الكفاية اللغوية: «عرف تشومسكي الكفاية بأنها القدرة على بناء أنموذج لغوي ذهني، مشترك بين المرسل والمستقبل، وعلى أساسه تتمثل القواعد اللغوية» [4].

ومن هذا التعريف نخلص بأن الكفاية اللغوية هي معرفة الإنسان الضمنية باللغة، أو بالأحرى هي معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم بها [5].

1- أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط02، 2005، ص204

2- هيام كريدية، أضواء على الألسنية، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008، ص102.

3- ينظر: التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، (د. ط) ، 2008، ص52.

4- سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال-الوظيفة-المنهج)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ط2، 2008، ص177.

5- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص32-33.

وبهذا المفهوم فالكفاية اللغوية هي قدرة المتكلم المستمع المثالي التي انطبع عليها الإنسان منذ طفولته.

ب. الأداء الكلامي: «إن 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» [1]، فهو تحقيق لهذه الكفاية اللغوية وإنجازها، «أي هي ما يقوم به المتكلم عند إحداث الكلام» [2].

وعليه «فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين» [3].

وبناء عليه، فالتفريق بين الكفاية والأداء في نظرية "تشومسكي" ضرورة، لأن هناك حقيقة هي أننا عندما نتكلم، ولا نتكلم بطريقة نحوية، فربما لا نكمل الجملة، أو ننطقها ناقصة، أو ربما نضيف أشياء غير صالحة للوصف النحوي، ومن هنا، فإن جملا كثيرة لا تعد صالحة مما ينطق، ولكن اللغوي لا يتخذها دليلا في عمله الوصفي، وهو يتعامل فقط مع الصيغ المرشدة التي يعرفها المتكلم الفطري بلغته، كما أن التفريق بين الكفاية والأداء واجب أيضا، لفهم تلك النقطة الخاصة بالعدد غير المحدود من الجمل الموجودة في اللغة[4].

3-2-الجمل الأصولية:

اللغة مجموعة جمل لا متناهية، وأن القواعد التوليدية تعدد جمل اللغة وفق هذه الجمل وبأن متكلم اللغة باستطاعته أن يدلي بأحكام حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة

1- سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال-الوظيفة-المنهج)، مرجع سابق، ص178.

2- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص104

3- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص7.

4- ينظر: محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، 1985، ص179.

من حيث إنها تؤلف جملة صحيحة أو جملة غير صحيحة في لغته، نسمي الجملة الصحيحة بالجملة الأصولية (أي الجملة الموافقة للأصول اللغوية)، الجملة غير الصحيحة بالجملة غير الأصولية ، إن القواعد التوليدية والتحويلية هي القواعد التي ينجم عنها عند اتباعها، جمل أصولية، أو بكلام آخر تتيح القواعد هذه انتاج كل الجمل الأصولية العائدة للغة لا غير، كما تحدد كل الجمل المحتملة في اللغة، وتمنع في الوقت نفسه الجمل غير الأصولية من أن تتكون.

إن الحكم بأصولية الجمل في إطار النظرية التوليدية والتحويلية لا يقتصر على قبول جملة معينة أو رفضها، إنما ينص على وجود درجات متفاوتة من حيث الحكم على الجمل، إذ تتباين الجمل غير الأصولية نسبة إلى درجة انحرافها عن قواعد اللغة، فترتبط درجة غير أصولية الجملة بالمستوى اللغوي الذي تنتمي إليه القاعدة التي تنحرف عنها الجملة [1]، ويتدخل الحدس اللغوي «الموجود عند كل متكلم بلغته الأم فيكشف عن تلك الجمل الاصطناعية أو الخاطئة» [2].

ولتوضيح ذلك نتناول الجملة التالية: " أبحر الاسكندرية من سعد اليوم إلى باريس" نلاحظ أن هذه الجملة لا يمكن اعتبارها جملة مفيدة، و ذلك لأن كلمة " الاسكندرية" تقع فاعل 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 الملاءمة بين سمات الاسم الفاعل والفعل، ففعل "أبحر" يقتضي فاعلا يحتوي على سمة [+ متحرك] وهذه القاعدة موجودة في المستوى المعجمي.

إن تصحيح الجملة يقتضي ادخال كلمة "سعد" بعد كلمة "أبحر" في موقع كلمة

1- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، مرجع سابق، ص9.

2- صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2001م، ص81

"الإسكندرية"، وادخال كلمة "الإسكندرية"، في موقع كلمة "سعد".

فنحصل على الجملة الأصولية التالية: "أبحر سعد من الاسكندرية اليوم إلى باريس"[1]

3-4-القواعد التوليدية والتحويلية:

إن تنظيم القواعد الذي يقرن الأصوات اللغوية بالدلالات الفكرية والكامن ضمن الكفاية اللغوية هو إذا ما اصطلح عليه بالقواعد التوليدية والتحويلية.

يعني تشومسكي بالقواعد أنها مكنة، أو آلة مولدة تستطيع أن تولد كل الجمل النحوية ليس إلا، هذه القواعد ينبغي أن تعطي وصفاً تركيبياً صحيحاً لكل جملة [2]. وقواعد أي لغة تكون وصفاً لقابلية المتكلم – السامع المثالي-، بل إنها تقدم تحليلا تفصيليا لما يسهم به هذا القارئ، فإنها تسمى حين إذن بالقواعد التوليدية. [3]

فالقواعد التوليدية تحاول أن تصف بأكثر الطرق حيادية، المعرفة اللغوية التي تكون الأساس للاستخدام الفعلي للغة من قبل المتكلم – السامع -. [4]

تلتزم الألسنة التوليدية والتحويلية بوضع وصف بنياني، يعطي 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 [5]، بمعنى آخر يتضمن لائحة غير متناهية من التراكيب الشكلية التي تكون جمل اللغة.

وقبل الحديث عن الشكل الذي تتخذه هذه القواعد، لا بد أن نعرف بالقاعدة التوليدية وبالقاعدة التحويلية.

1- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، مرجع سابق، ص10.

2- ينظر: مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل)، دار طلاس للدراسات والترجمة، دمشق، سوريا، ط1، 1988، ص118

3- ينظر: نعوم تشومسكي، ترجمة مرتضى جواد باقر، جوانب من نظرية النحو، مديرية مطبعة الجامعة، الموصل، العراق، (د. ط)، 1985، ص28

4- ينظر: نعوم تشومسكي، ترجمة مرتضى جواد باقر، المرجع نفسه، ص31-32

5- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، مرجع سابق، ص12.

أ- القاعدة التوليدية: يحاول تشومسكي من خلال مبدأ التوليد كما يقول الدكتور "محمد محمود غالي" «الوصول إلى القواعد البديهية التي يستعمل بمقتضاها صاحب اللسان لسانه الذي ولد فيه ، وهو بهذا يرى أن كل صاحب لسان ولد فيه، يجيد الحديث به، واستظهار قواعده دون تلقين مـــن مدرسة أو معلم»[1] ، ويراد به عنده من جهة أخرى «الجانب الإبداعي في اللغة، أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين 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»[2]، بمعنى أن الإنسان يمتلك قدرة إبداعية تمكنه من خلال اتباع قواعد نحوية تكوين كل الجمل الممكنة في اللغة.

تعتبر القاعدة التوليدية جزءا من جهاز توليد الجمل، وهي تتخذ شكل قاعدة إعادة الكتابة، أي أنها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدة رموز أخرى، ومن السهل فهم هذا النوع من القواعد، فجواز 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: ركن اسمي ←——— تعريف + اسم

يتم اعادة استبدال كل رمز بالعناصر الواقعة إلى اليسار بالتدريج الى أن يتم اشتقاق الجملة. [3]

1- محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1976، ص9.

2- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص206

3- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، مرجع سابق، ص13.

ب- القاعدة التحويلية: يقوم المبدأ التحويل على «تحويل جملة إلى أخرى متى تقاربت معانيها، وإن اختلفت مبانيها، فعبارة " كَتِبَ الدرسُ " مثلا تعتبر تحويلا للعبارة المشابهة معنى المخالفة مبنى، وهي " كتبَ الولدُ الدرسَ "، وهناك قواعد متكاملة وضعها تشومسكي وأتباعه لتحويل الجمل، من معلوم إلى مجهول ومن تقرير إلى استفهام أو نفي، وما شابه ذلك» [1]

يقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية: توجد في اللغة جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط: أن نلحظ الصلة القائمة بينها لنأخذ الجمل التالية:

(01) أكل الرجل التفاحة / (02) الرجل أكل التفاحة / (03) التفاحة أكلها الرجل

ولكي نفسر العلاقة القائمة بين هذه الجمل، لابد لنا من مفهوم، يتيح لنا أن نبحث في علاقة الجمل بعضها ببعض، ويسمح بأن نعيد تركيب عناصرها.

يصلح مفهوم التحويل في هذا المجال، إذ ينص على امكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام، وبإمكان مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية العائدة للجمل.

نقول، مثلا فيما يختص بالجمل المذكورة آنفا، إن 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". [2]

وعليه، يعتمد مفهوم التحويل عندما تفيد أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته، بالرغم من تباين تراكيبها، فنقول إن الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى العميقة.

1- محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ، مرجع سابق، ص9.

2- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ، مرجع سابق، ص14.

3-5-البنية العميقة والبنية السطحية:

يرتبط مصطلح البنية العميقة والبنية السطحية عند " تشومسكي" «بالقواعد التوليدية والتحويلية التي تؤكد على أن المنظومة اللغوية تقوم على بنيتين تركيبيتين (السطحية، والعميقة)» [1].

قد بيّن "تشومسكي" أن البنية العميقة «أساسية لفهم الكلام وإعطائه التفسير الدلالي، وهي ضمنية تتمثل في ذهن المتكلم المستمع، يعكسها التتابع الكلامي المنطوق، الذي يُكون البنية السطحية» [2]، كما أن البنية السطحية هي عبارة عن تأويل صوتي ونحوي للجملة الظاهرة، والقوانين التي توضح العلاقة بين بنيتي السطح والعمق في الجمل تسمى التحويلات النحوية.

1.البنية العميقة:

تتحدد البنية العميقة بأنها التفسير الدلالي للجملة، أي القواعد والبنى الأساسية التي يمكن تحويلها لتكون جملة اللغة، إذن فهي مجموع القواعد المخزنة في ذهن المتكلم / السامع المثالي، والمتجسدة في شكل بنى سطحية متعددة، أي أنها إفراز للمعنى، ما دام دور النحو التوليدي، التحرك داخليا من العمق إلى السطح، اعتمادا على القوانين المحققة لهذا التحول، وتتميز البنية العميقة بجملة خصائص هي كالتالي: [3]

أ- تمثل البنى الأولية المولدة في قواعد النحو عن طريق المستوى التركيبي والمستوى المعجمي.

ب- إنها المجال الوحيد لإفراغ الملء المعجمي.

ج- هي كل البنى الخاضعة للتأويل الدلالي.

1- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، مرجع سابق ، ص271

2- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2003 ، ص157

3- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية) ، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط 4، 2000، ج1، ص68.

د- هي البنى القابلة للتحويل إلى بنى سطحية سليمة.

2.البنية السطحية:

ميز تشومسكي البنية السطحية، ورأى أنها البنية الظاهرة عبر تتابع الكلمات التي تصدر عن المتكلم، فهي البنية النهائية الظاهرية، المستخدمة في سياق ما، في سلسلة أفقية من الكلمات، ذات سمات صوتية أو كتابية، ولذلك هي تحتوي على كل المكونات الفونولوجية اللازمة للتفسير الصوتي، والعلاقة بين البنية السطحية والبنية العميقة تعد محورا مهما لتحليل بناء الجملة. (1)

ويتضح الفرق بين البنية السطحية والبنية العميقة، من حيث أن «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، وترتبط بالأصوات اللغوية المتتابعة ويتم تحديد التفسير الصوتي للجمل عبرها» (2).

وللتوضيح أكثر نسوق هذه الجمل:

- اكتناز الأموال (بنية عميقة) / اكتناز الأموال مضر (بنية سطحية).
- صيد الغزال (بنية عميقة) / صيد الغزال مبيد له (بنية سطحية).

وتجرى على أمثال هذه الجمل التحويلات الممكنة لإيراد جمل أخرى أصلية موجودة في الذهن، وحسب " تشومسكي" «تتركب هذه الجمل من مكوّن معجمي، وعن طريق تطبيق قواعد التحويل يتوصل إلى عدد كبير من البنيات السطحية» (3).

تحتل التحويلات المكانة الرئيسية في القواعد التشومسكية، وتكمن مهمتها في تحويل البنى العميقة إلى بنى متوسطة وسطحية، فهي تربط البنى العميقة بالبنى السطحية.

1- ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص157-158.

2- نعمان بوقرة، المرجع نفسه، ص158

3- صالح بلعيد، نظرية النظم، مرجع سابق، ص84

البنية العميقة	التحويلات ⟸	البنية السطحية

المعنى الشكل المستعمل في التواصل

3-6-مكونات القواعد التوليدية والتحويلية:

تتكون القواعد التوليدية والتحويلية «من تنظيم قواعدي بمقدوره توليد أو تعداد جمل اللغة. يتم تحليل هذا التنظيم من خلال مكونات ثلاثة، هي المكون الفونولوجي، والكون التركيبي، والمكون الدلالي، فإقامة المستويات اللغوية تتيح تحليل اللغة من خلالها، وتساعد على تحقيق الوصف الدقيق والواضح، والذي ما كان ليتوفر على نحو علمي من دون اعتماد هذه المستويات» [1].

1.المكون التركيبي:

يعد «المكون التركيبي المكون التوليدي الوحيد الذي يجعل لكل جملة بنية عميقة التي تمثل التفسير الدلالي للجملة، وبنية سطحية التي تمثل التفسير الفونولوجي للجملة» [2]، فهذا المكون يقوم «بتوليد مجموعة من الجمل غير متناهية بواسطة المثيرات الركنية التي يتم بواسطتها تفكيك التركيب» [3]، كما نجده يتسم بخاصية تنظيمية لأنه «يمنح البنى المختلفة معاني نحوية منظمة منسقة» [4]. ويتكون المكون التركيبي من مكونين:

أ- المكون الأساس: يرتبط هذا المكون بالبنية العميقة. يحتوي على قواعد إعادة الكتابة التي يتم بواسطتها توالي المشير الركني الذي يعد البنية العميقة للجملة المولدة.

1- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، مرجع سابق، ص137

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص27

3- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، مرجع سابق، ص284

4- التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، مرجع سابق، ص73.

ونمثل لعمل قواعد الكتابة بالمشير الركني التالي:[1]

جملة ـــــــــــ ركن الاسناد + ركن التكملة

ركن الاسناد ـــــ ركن فعلي + ركن اسمي

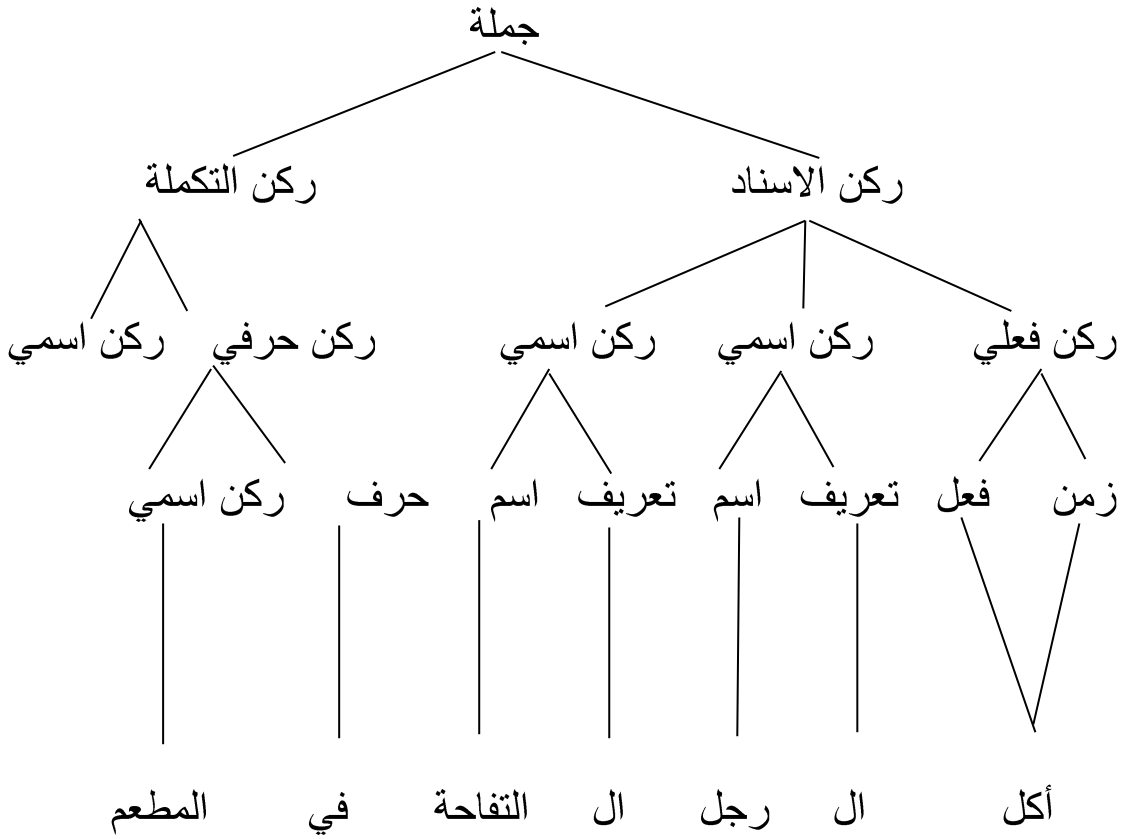
ركن فعلي ـــــ زمن + حدث

ركن اسمي ـــــ تعريف + اسم

ركن التكملة ـــــ ركن حرفي ـــ حرف + ركن اسمي

ركن اسمي ـــــ تعريف + اسم

ومثاله: أكل الرجل التفاحة في المطعم



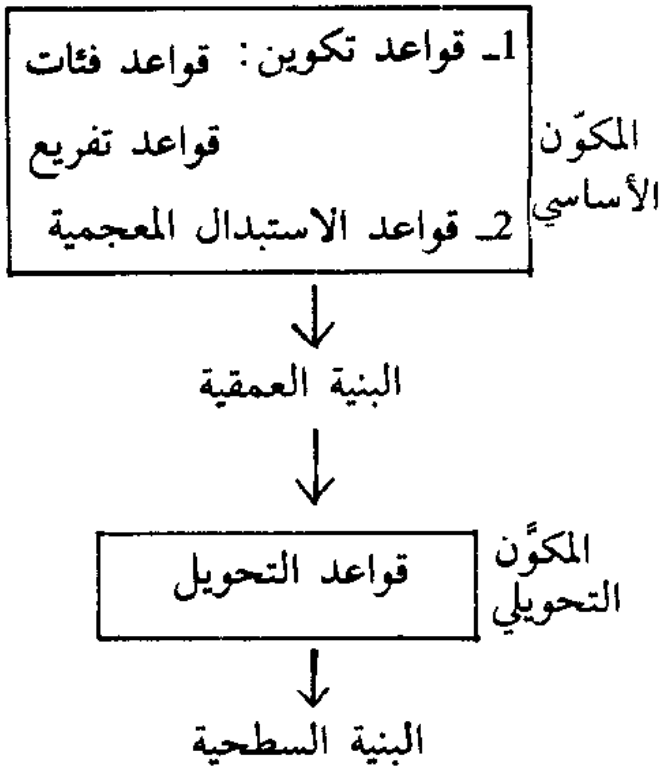
ب- المكون التحويلي: يرتبط هذا المكون بالبنية السطحية، ويعد المكون التحويلي نظام من القواعد التي تساعد على تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية عن طريق الحذف

1- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص27

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 مبنى ومعنى إلى شكل منطوق.
- قواعد مورفو– غرافية: تحول الجملة الأصولية إلى شكل مكتوب [1].

ويسير عمل الكون التركيبي على النحو الآتي:[2]



2. المكون الدلالي:

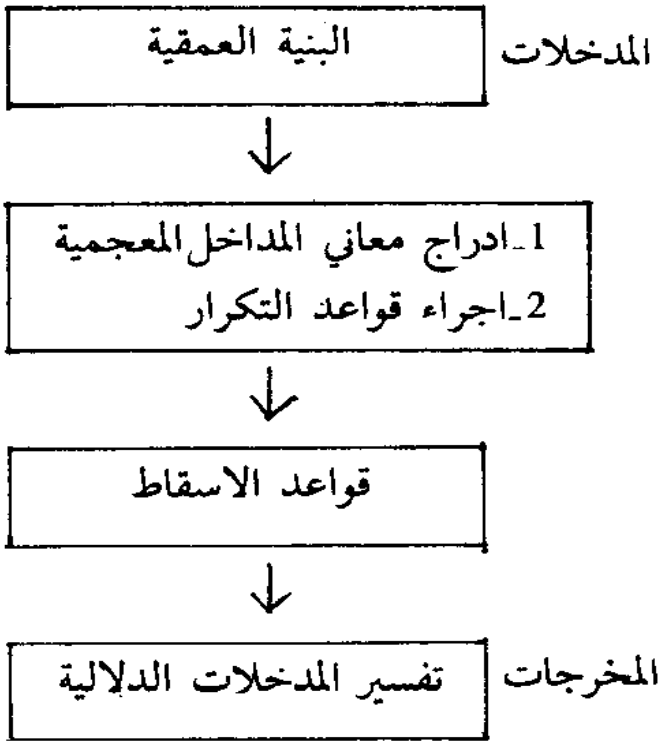
«يعد المكون الدلالي، من وجهة نظر المدرسة التوليدية والتحويلية مكونا ثانويا، وذلك لأن دوره ينحصر في التفسير الدلالي للبنى التي يولدها المكون الأساس بوصفه المكون التوليدي الوحيد، ومن ههنا كانت البنية العميقة الإطار المناسب لعمل المكون الدلالي،

1- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص27

2- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، مرجع سابق، ص158.

إذ من خلالها يقدم التفسير الدلالي للجملة» [1]، فبواسطة قواعد التفسير الدلالي يتم اشتقاق معنى كل جملة من بنيتها العميقة [2]

ويسير عمل المكون الدلالي على النحو الآتي:[3]



3. المكون الفونولوجي:

«ويشتمل على مجموعة من القواعد الفونولوجية التي تقوم باشتقاق التفسير الصوتي لكل جملة، انطلاقا من بنيتها السطحية، ثم كتابتها برموز صوتية عالمية» [4].

و«يقتصر دور هذا المكون في النظرية التوليدية والتحويلية على تحديد الشكل الصوتي للجملة التي يولدها المكون التركيبي، ويوفر لها تفسيرا قائما على أساس قواعد

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص28

2- ينظر: أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق، ص232.

3- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، مرجع سابق، ص159.

4- أحمد مومن، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

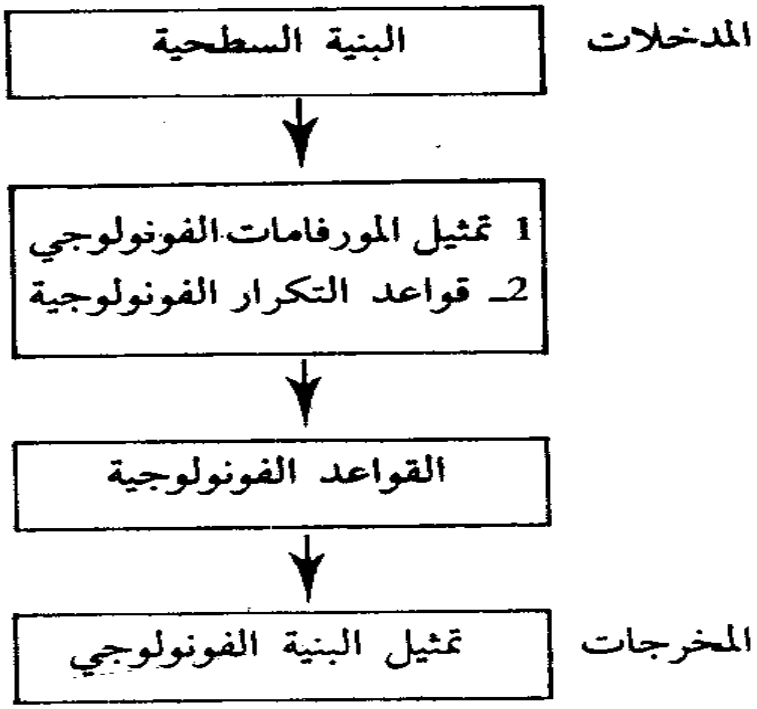
فونولوجية خاصة بكل لغة» [1]، وهذه القواعد تتناول التغيرات التي تطرأ على المقطع الصوتي، وتحدد القضايا التالية:[2]

أ- أي مقطع يتغير من الناحية الفونولوجية؟

ب- كيف يتغير المقطع؟

ج- في ظل أية شروط يتم هذا التغير؟

ويظهر المخطط التالي عمل المكون الفونولوجي:[3]



وعمل هذا المكون «يحدده الشكل الصوتي لأي جمل يتم توليدها بفعل العنصر التركيبي» [4].

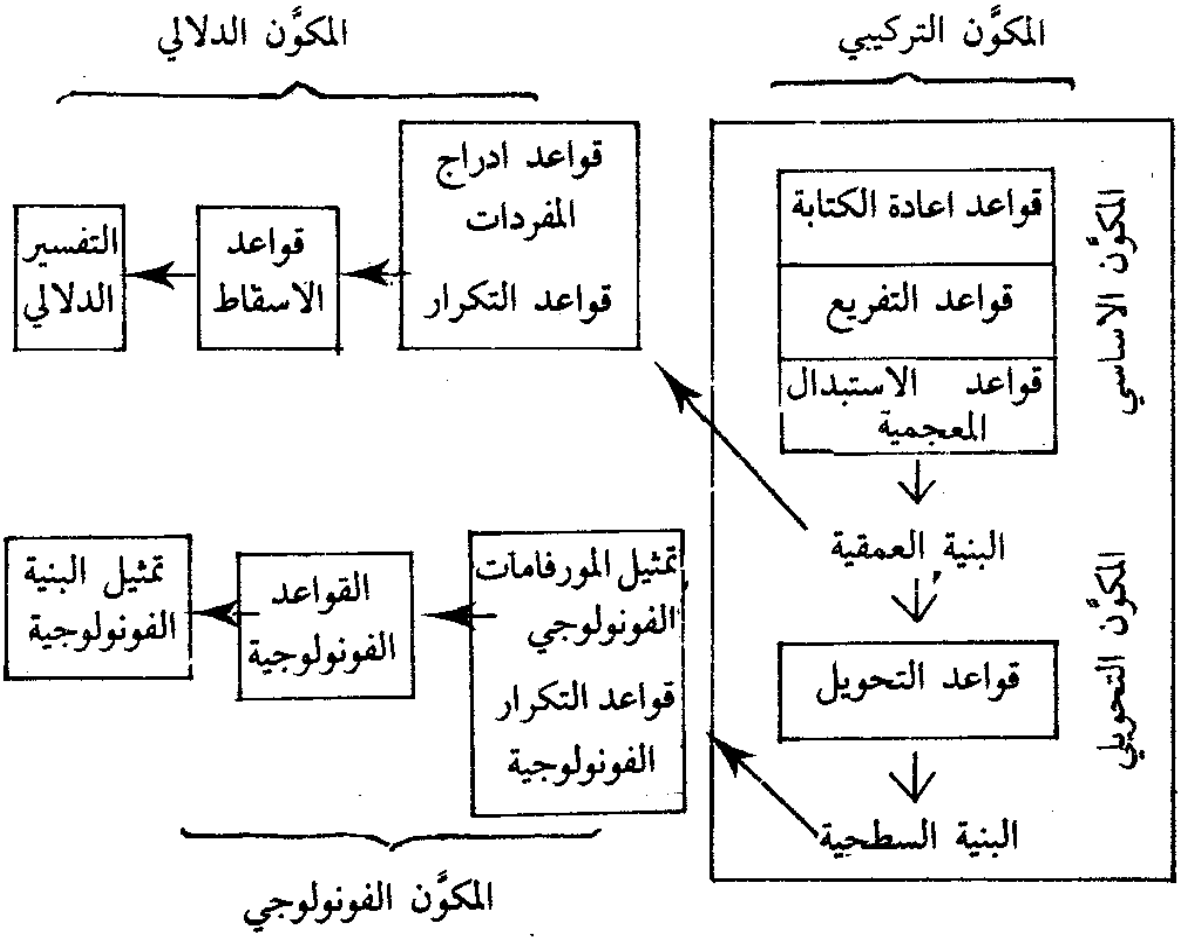
1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص28

2- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، مرجع سابق، ص138

3- ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص160.

4- كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، مرجع سابق، ص58

ويظهر المخطط التالي الشكل الذي تتخذه القواعد التوليدية والتحويلية وتداخل المستويات فيها:



شكل القواعد التوليدية التحويلية (1)

4-خلاصة:

يقول عبد القادر الفاسي الفهري: «قاد تشومسكي ثورة علمية فعلية نجم عنها بروز أنموذج جديد للتفكير في اللغة، أفرز مجموعة من الإشكالات يجب أن يعتني بها اللغوي، وضمنها الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين، عوض الاهتمام بسلوكهم

1- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، مرجع سابق، ص161.

الفعلي، ومع هذا الأنموذج بزغ زمن التركيب، حين اتجه اللساني ليس فقط إلى ما هو موجود من السلاسل اللغوية السليمة، ولكن أيضا إلى ما يمكن أن يوجد، واتضح حينه أن إجراءات التقطيع (البنيوية) المستعملة في الأصوات وفي الصرف لم تعد ناجعة بما يكفي حتى تمتد إلى التركيب» [1].

فقدأعاد "تشومسكي" الاعتبار لبعض وسائل البحث التي استبعدها السلوكيون كالاستبطان، والحدس، إذ بهاتين الوسيلتين يمكن للباحث أو المتكلم السليقي أن يقدر ما حذف من الجملة المنطوقة بالفعل، وأن يكتشف الفرق بين ما يقال بالفعل، وما يجوز قوله لغة، وبهذا يكون الحدس وسيلة ناجعة يمكن للغوي الاعتماد عليها في الحكم على المادة اللغوية، وتفسيرها.

وبذلك استطاعت النظرية اللسانية التوليدية التحويلية أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي همه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، والسعي وراء تعليله وتفسيره، بدلا من وصفه وصفا شكليا، وقدمت هدفا جديدا للبحث اللغوي يتجاوز مجرد الوصف للمادة المدروسة إلى تفسيرها، إضافة إلى كونها لفتت الانتباه إلى أهمية المعرفة اللغوية للمتكلمين السليقيين كما هي موجودة في أذهانهم، وليس كما ينطقونها بالفعل.

ومما يحسب لهذه النظرية أنه كان لها أثر حاسم في تقدّم تعليم اللغات، فإن ما قدمته نظرية "تشومسكي" يقع خصوصاً على مستوى التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها واللغات بصفة عامة.

❖ خلاصة الفصل:

إنّ استعراضنا لنظريات اكتساب اللغة نابع من شعورنا بأهمية اللغة في عالم اليوم، وهي ضرورة يفرضها الأمر الواقع، وذلك لمواكبة التطوّر، وتوسيع المدارك، لذا

1- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية) ، مرجع سابق، ص65.

أصبحت الحاجة ماسّة للاستفادة من تجارب الآخرين، الذين سهلوا استيعاب وانتشار لغتهم حتى أصبحت اللغة الأولى في العالم، وتكمن أهمية دراسة هذه النظريات في مجموعة من النقاط، نذكر منها:

- إنّ الاطلاع على نظريات اكتساب اللغة يساعدنا في إعادة النظر في لغتنا، مفهومها، ووظيفتها، حيث طرأت ظروف وأهداف جديدة، وكذلك طرق حديثة لتعلمها وتعليمها.

- إنّ دراسة نظريات اكتساب اللغة، ستجعل المدرّسين قادرين على أن يحدّدوا فرضياتهم حول تعليم جيد، ويتمكنوا من تطوير أفكارهم الخاصة فيما يتعلّق بالمتعلّمين الذين يدرسونها، وكيف يكتسبون هذه اللغة.

- تزوّد المسؤولين والقائمين على إعداد المناهج وتطويرها بالمعلومات، ووجهات النظر المختلفة التي تمكنهم من استخدامها، عند اتخاذ قراراتهم التربوية.

- تلفت انتباه المشرفين التربويين إلى وجود عدة عوامل تلعب دوراً كبيراً، ومؤثراً في اكتساب اللغة، مثل العوامل الاجتماعية والعمر والجنس، والعوامل الشخصية الأخرى، كالذكاء والدوافع والاتجاهات، لذلك وجب على التربويين، وأصحاب القرار التربوي والمدرسين مراعاة ذلك، عند وضع المناهج والخطط، وتطبيقها في حجر الدراسة.

- لقد اتضح من الأبحاث المتعلقة باكتساب اللغة عامة، وعلم النفس المعرفي بخاصة، أنّ اللغة ليست وسيلة للتخاطب الخارجي فقط، بل هي النظام الأساسي الذي يستخدمه الإنسان في تفكيره، حيث إن للغة دوراً في صياغة التفكير، والمساهمة في التشكيل الثقافي والارتباط بالجذور، وتحقيق النقلة الثقافية المناسبة.

- الاستفادة من خبرات وتجارب المعلمين في الدول المتقدمة، وذلك لاستعمالهم الكثير من المهارات الفعالة في تدريس اللغة، نظراً لتطور الوسائل المصاحبة لتدريس هذه اللغة في تلك البلاد، والتي خضعت لملايين البحوث من قبل أصحابها، وهذا عكس واقع اللغة العربية حيث أهملها أبناؤها.

- لا توجد نظرية واحدة يمكن الاعتماد عليها في مجال اكتساب اللغة، ويمكن الإفادة من مبادئ وفعاليات المنهاج التكاملي، ويمكن الاستفادة أيضاً من توليف جوانب متعددة ظهرت إثر عرضنا لهذه النظريات في ثنايا هذا البحث المتواضع.

- ما يستخلص من دراسة هذه النظريات لا يشكل في الواقع طريقة مفصلة لتعليم لغتنا العربية، ولكن بحذاقة المختصين بالتعليم وإخلاصهم يمكن أن ينجحوا في اختيار الطرق المناسبة لنجاحهم في مهمتهم.

وبناء عليه يمكن القول إن اللسانيات بشقيها (النظري والتطبيقي) قد مهدت للتعليمية (تعليمية اللغات) أرضية خصبة لتطوير مناهجها، كما فتحت لها أفاقا جديدة للنظر إلى مشكلات التعليم والتعلم من زوايا متعددة.

ولأن التعليمية من حيث أنها وسيلة إجرائية تهدف إلى ترقية طاقات وقدرات المتعلم قصد إكسابه المهارات اللغوية، فلا شك أنها ستعزز منهجيا وعلميا باستثمارها النتائج العلمية المحققة في مجال البحث اللساني والنفسي استثمارا فعالا، مما يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات وعلم النفس في موضوع تعلم اللغات وتعليمها.

ومن ثمة فإن تعليمية اللغة العربية بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، لن تتأطر ما لم تتطلع على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية، وقد يجد ذلك مبررا في كون هذه النظرية تسعى -في جوهرها -إلى إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعوق الحدث اللغوي لدى المتعلم.

وحتى نقف أكثر على ما قدمته هذه النظريات لتعليمية اللغة بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، نغوص في أغوار العملية التعليمية، وذلك باستكناه ماهيتها، بالتطرق إلى مفهومها، والعناصر الأساسية المكونة لها، وطرق التدريس القديمة والحديثة منها، والتي اتخذت نظريات الاكتساب اللغوي التي سقناها وغيرها مرجعا لها، إلى جانب التعرض للمفاهيم التعليمية الجديدة وفق المناهج الحديثة.

الفصل الثاني

تعليمية اللغة العربية
في ظل الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة

- مفهوم التعليمية
- عناصر العملية التعليمية
- الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة

تعليمية اللغة العربية في ظل الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة

توطئة:

تعد تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، من صميم اهتمامات اللسانيات التطبيقية، فهي اليوم «مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري، وفي ترقية طرائق تعليم اللغات» [1].

ذلك أن التعليمية تركز على الجانب المنهجي لتوصيل المعرفة، فهي بذلك لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية، فهي تركز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة، والعلاقة التربوية التي تربط المعلم بالمتعلم من منظور التفاعل داخل القسم.

- **مفهوم التعليمية:**

* جاء في موقع ويكيبيديا (الموسوعة الحرة)، أنها:[2]

- أسلوب تدريسي (بالإنجليزية: Didactic Method) هي طريقة تدريس تتبع نهج متسق علمي، أو نمط تعليمي يشرك فهم الطالب وعقله.

- كلمة ديداكتيك تعني تعليم، أو ما نتج عن التعلم، وبكلمة أخرى علم التدريس (بالإنجليزية: science of teaching).

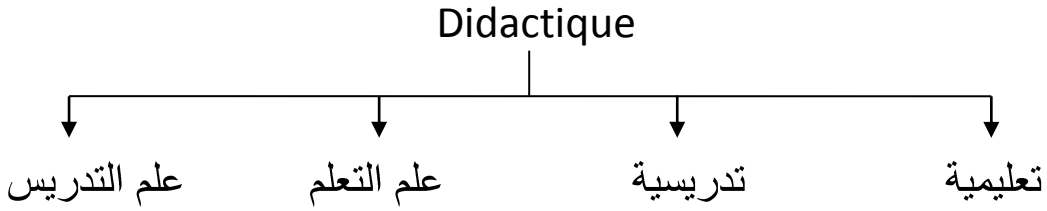
- الديداكتيك بمفهومها الضيق هي نظرية التعليم أو التدريس، وبمعنى أوسع هي نظرية وتطبيق عملي للتعليم والتعلم، ويقابله أسلوب ماثيتي (بالإنجليزية: Mathetics)، أو علم التعلم (بالإنجليزية: science of learning).

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص130

2- موقع ويكيبيديا: http://ar.wikipedia.org/wiki/

* ويعرفها "محمد الدريج" بقوله: «هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته. ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-الحركي» [1].

بناء على هذه التعاريف فإن كلمة " Didactique " في مدلول في الفكر اللساني التعليمي تقابلها في اللغة العربية عدة مصطلحات، وتعني:



وعلى هذا النحو نجد أغلب تعاريف التعليمية.

وفي سياق حديثنا عن التعليمية، لا بد أن نشير إلى أن مفهوم التعليم يختلف عن مفهوم التعلم، وأن هناك فرقا بين هذين المصطلحين.

- التعليم: نعني به التدريس، فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، وهو جهد يبذله المعلم لكي يعين المتعلم على إكسابه المعرفة والخبرة والقيم الإنسانية والوجدانية، ومن هنا عرّف التعليم على أنه «عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها» [2].

- التعلم: ونعني به التحصيل أو الاكتساب، أي اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعده على فهم الموجودات والأشياء في محيطه، فالتعلم هو «إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة» [3]، ومن هنا فالإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص15

2- أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2001م، ص17

3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص46

وإدراك الأشياء.

لذا يعتبر التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار [1].

وعليه فالتعليم «هو اكتساب معلومات ومهارات بشكل قصدي منظم، ذلك أن الاكتساب هو عملية غير واعية، تتم دون تخطيط مسبق، وهي مرتبطة بالنمو المعرفي والإدراكي لدى الإنسان، في حين أن التعلم عملية واعية منظمة تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارات وخبرات لغوية جديدة» [2].

ولما كانت الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاط المعلم في الصف من جهة وتطوير أساليب تعلم المتعلمين من جهة أخرى، انصب اهتمام الديداكتيكيين على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، ويكون دور المعلم دورا مسهلا للتعلم، وموجها له. ومجال دراستنا يقودنا إلى الحديث عن:

1-العناصر الأساسية المكونة للعملية التعليمية.

2-الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة.

1) - عناصر العملية التعليمية:

العملية التعليمية هي «عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي» [3].

وتتضمن العملية التعليمية مجموعة من العناصر التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية

1- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص139.

2- وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ط 1، 2003م، ص24.

3- أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر ، عمان، الأردن، ط 2، 2000م، ص44.

بحيث تشكل في النهاية نظاما تربويا متكامل اللبنات، للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وكذلك لتهيئة جيل متعلم يساير ركب التطور العلمي والثقافي، قادرا على خدمة مجتمعه، وطامحا إلى مستقبل زاهر مملوء بالإنجازات والنجاحات، ومن أهم العناصر التي تقوم عليها العملية التعليمية:

أولا: المعلم:

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم، ونقل الخبرات، والمعارف، وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور أخر مهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم.

للمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفائته أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم، ودور المعلم ليس مقتصرا على حشو المتعلم بالمعلومات ولكن العبرة هي إعداده للمستقبل إعدادا سليما، ذلك أن «تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن يكون هدفنا أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية وإكسابه المهارات المناسبة ليسهم في ترقية العملية التعليمية وتحسينها، فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه»[1]، وهذا يقودنا إلى الحديث عن:

1-الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة:

لابد أن تتوافر في معلم اللغة ثلاثة شروط أساسية:[2]

1-1-الكفاية اللغوية: التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

1-2-الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

1- نورمان ماكنزي، وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، ترجمة: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973م، ص67

2- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص141.

1-3-مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

وهذه الشروط ضرورية لنجاح العملية التعليمية.

2-صفات المعلم الناجح:

هناك ثلاث صفات أو خصائص تساعد المعلم أن يكون ناجحا في مهمته:

2-1-الخصائص المعرفية:

أكدت معظم الدراسات والأبحاث أنه لابد أن يتوفر حدّ معين من الذكاء لدى المعلم، وأن يتمتع بالصفات التالية:

1.معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، بحيث يكون لديه إلمام تام للمادة التي يعلمها، وأن يكون متمكنا منها.

2.القدرة التعبيرية بالكلام، بحيث يكون الفرد «قادرا أن يوصل ما لديه من أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلعثم أو تردد» [1].

3.أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين، وأن يقدم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمرية لهؤلاء المتعلمين.

4.أن يكون قادرا على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها، بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

5.أن تكون له دراية تامة بتلامذته، من ذلك معرفة أسمائهم ومستوياتهم، ومطلعا على الظروف المختلفة المحيط بهم.

6.«القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ، وتقدير سلوكياتهم» [2].

1- محمد الطيطي، وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن ط 1، 2002م، ص246.

2- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط 4، 1995م، ص233.

2-2-الخصائص الشخصية:

لما كانت العملية التعليمية مرتبطة ارتباطا مباشرا بالمعلم ولا تقوم إلا بوجوده، فإن فاعلية التعليم هي من الآثار المباشرة لشخصية المعلم وخصائصه الجسمية والنفسية، ومن هذا المنظور تعتبر الخصائص الشخصية عاملا مهما في آلية عمل المعلم، فهي كفيلة بإنجاح عمله أو إفشاله، وهذه الخصائص هي:[1]

1/ المراقبة الذاتية (ضبط النفس)، **2/** الحماس، **3/** التكيّف والمرونة، **4/** الجاذبية (قدرة المعلم على جذب التلاميذ نحوه)، **5/** التعقل في الحكم (عدم التسرع)، **6/** بعد النظر.

كما أن هناك صفات خلقية لابد من كل مربي أو معلم أن يتحلى بها:

- الصبر- ضبط النفس - الصدق - الأمانة - العفة - الإخلاص - المظهر الحسن - التقوى - الاتزان - المودة والحب - الحكمة - العدالة (الانصاف في المعاملة) - التسامح - التواضع - عدم التعصب - احترام التلاميذ.

2-3-الخصائص المهنية والفنية:

1. أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التعلمية.

2. أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط [2].

ثانيا: المتعلم(التلميذ):

يعد المتعلم محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم، لذلك فإن «التعليمية تولي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم» [3].

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص84.

2- محمد الطيطي، وآخرون، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص247.

3- سيد ابراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط 2، 1998م، ص288.

- **الخصائص الواجب توفرها في المتعلم:**

من بين الخصائص الواجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على مسايرة التعلم:

1-النضج: هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو «حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، والنمو الاجتماعي» [1].

2-الاستعداد: يعرف بأنه «مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذ ما تهيأت له الظروف المناسبة» [2]، وذلك كون المتعلم «يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب» [3]. ويعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم، لأنه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا.

3-الدافع: والدافع في أبسط تعريفاته هو «حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده» [4].

فالدافع إذن، عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه.

ثالثا: المنهاج:

يعكس النظام التربوي طموح الأمة ويكرس اعتباراتها الثقافية والاجتماعية، و«يسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل.

1- خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط 1، 1999م، ص60.

2- المرجع نفسه، ص61.

3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص142.

4- رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط 1، 1978م، ص168.

ولذا تعد «مشكلة المنهاج والخطط الدراسية من أهم ما يعنى به المهتمون بشؤون التربية والتعليم في مختلف مقاصدهم ومستوياتهم، والعمل على إيجاد أفضل الحلول، وأكثرها ملائمة للنظام التعليمي» [1].

- **مفهوم المنهاج:**

- لغة: يعرفه ابن كثير بأنه: «الطريق الواضح السهل» [2]، قال تعالى: «لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا» [3]، كما «تعني كلمة المنهاج: الأنشطة التعليمية التي توصل المحتوى إلى المتعلم» [4].

- اصطلاحا: «هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية الثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا بتعلمها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى» [5].

أو هو «كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها، أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيهها، سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه» [6].

بينما يعرفه الدكتور جودت أحمد سعادة في كتابة (المنهج المدرسي المعاصر) بأنه: مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة، ومطبقة في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم، بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية

1- غي بالماد، مناهج التربية، ترجمة: جوزيف عبود كبة، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1985م، ص40.

2- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة للنشر، المملكة العربية السعودية، ط 2، 1999م، ج3، ص129.

3- سورة المائدة، الآية 48

4- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2001م ص25-26

5- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المرجع نفسه، ص20

6- مروان أبو جريح، المناهج التربوية المعاصرة – الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث -، الدار العلمية الدولية للنشر، الأردن، ط1، سنة 2000م، ص85

وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم [1].

وبهذا المفهوم فالمنهاج يشمل الأهداف والوسائل التعليمية مجتمعة، فهو نتاج التعلم، وتكون المدرسة مسؤولة على تحقيق هذه النتاجات التعليمية، فهو بمثابة الدستور الذي تسير عليه الخطة التعليمية.

✓ **الفرق بين البرنامج والمنهاج:**

لا شك أن الكثير يخلط بين مفهومي ومصطلحي "برنامج" و"منهاج"، ويستعمل كلا منهما كمرادف للأخر، وذلك لجهل الفرق والعلاقة التكاملية بينهما.

فإذا كان "البرنامج" هو مجموع المقررات الدراسية، والمعلومات العلمية، المرتبة في شكل محاور هادفة لمادة ما، ولمستوى ما، ولمرحلة من المراحل التعليمية، فإنّ "المنهاج" أوسع وأشمل من ذلك، حيث يتضمن إضافة إلى المقررات والمعلومات العلمية، مجموعة من الخبرات التي يمارسها المتعلم بنفسه، تحت إشراف هيئة التعليم والتكوين، ويعتبر بذلك الوسيلة الفعالة التي تحقق أهداف التربية عن طريق الاعتبار الدقيق لفلسفتها [2]، والجدول التالي يوضح الفرق بينهما، من خلال محتوياتهما:

محتويات البرنامج	محتويات المنهاج
الأهداف+ المضامين + الزمن.	الأهداف التربوية + المقررات الدراسية + الكتب والمراجع + طرق التدريس + الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة + الوسائل التعليمية + الأنشطة الصفية واللاصفية + أساليب التقويم من اختبارات وامتحانات...

1- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، سنة 2004م، ص64.

2- خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا، خاص بوزارة التربية الوطنية، الجزائر، مقالة حررت بتاريخ 2012/08/13. http://www.igp.edu.dz/forum.php?action=view&id=840

- **أنواع المناهج:**

تنقسم المناهج إلى قسمين:

1.مناهج المواد: «تهتم بربط المادة الدراسية أو المنهج ببعضه البعض والعناية القصوى بالمواد الدراسية» [1]، فهي تهتم بالخبرة والمعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلم.

2.مناهج النشاط: وهي المناهج الحديثة التي تولي عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم، ومنها المنهاج القائم على حل المشكلات، أو المشروعات، أو مواقف الحياة، ومن ذلك اختيار بعض الميادين من الحياة مثل العناية بالصحة والمسؤوليات، وتحدد هذه المناهج ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطي تلك الميادين من جهة، وتناسب مستوى التلميذ واستيعابه من جهة أخرى [2].

- **مكونات المنهاج:**

يجمع الكثير من المربين اليوم على أن بُنية المنهاج تشتمل مكونات أساسية، يرتبط كل منها بالأخر ارتباطا عضويا [3]، نستعرضها كالآتي:

1-الأهداف التعليمية:

قبل الحديث عن أهداف العملية التعليمية لا بد من الوقوف على مفهوم الهدف.

-تعريف الهدف لغة: «(كل شيء عظيم مرتفع)، (كل بناء مرتفع مشرف)، (كل شيء مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل)» [4]

-اصطلاحا: يعرف بأنّه: «استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة» [5]. الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى

1- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2003م، ص55

2- ينظر: فايز مراد دندش، المرجع نفسه، ص62

3- ينظر: خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، مرجع سابق.

4- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 1، ج 9، حرف الهاء، مادة (هدف)، 2004م. ص346.

5- داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، العراق، (د. ط)،1991م، ص63

الوعي، وبعبارة أخرى، أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما، في موقف معين، بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع، لتوجيه الملاحظة والتجربة، والهدف على العموم هو «انطلاق ووصول أي بداية تعقبها نهاية، إلا أن ذلك لن يتحقق إلا بوضع خطة محكمة، والالتزام بتنفيذها» [1].

أمّا الهدف بالمفهوم التربوي هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم، أو بمعنى أخر هو الغاية التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

وأما الأهداف التعليمية فتعرف على أنها:

- «التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربوية، والتي تدل على أنماط الأداء السلوكي الذي يكتسبه المتعلم من خلال أنماط التعليم وطرقه المختلفة» [2].

- أو هي: «توضيح رغبة في إحداث تغيير متوقع في سلوك المتعلم» [3].

نستنتج من هذين المفهومين أمورا رئيسية تتعلق بالأهداف التربوية:

1. توافر الرغبة في إحداث التغيير.

2. أن يحدث التغيير المتوقع في سلوك المتعلم.

3. أن يحدث هذا التغيير في نهاية المقرر الدراسي.

4. أن يكون من السهل ملاحظة التحسن أو التغيير الحاصل وقياسه.

فالأهداف تمثل المقاصد والأغراض التي يسعى إليها واضعوا المنهاج، ويتبنى المدرس اتخاذ الوسائل الكفيلة بتحقيقها.

ويرى "خالد العقون" أن الأهداف التعليمية تبنى أساسا على: [4]

1. انسجام الأهداف التعليمية مع فلسفة المجتمع واختياراته وحاجاته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

1- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط 2، 1995م، ص11

2- نادر فهمي الزيود، وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر ، عمان، الأردن، ط 4، 1999م، ص307

3- عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص88

4- ينظر: خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، مرجع سابق.

2.تطبيق مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف التربوية التي تحقق من خلالها غايات المجتمع، أي بعبارة أخرى ملمح جيل المستقبل.

3.مراعاة الانسجام والتكامل بين الأهداف المقررة لكل المستويات عبر مراحل التعليم.

4.شمولية الأهداف التعليمية لكل أنواع السلوك المراد تحقيقها في التلميذ في المجال (المعرفي-الوجداني-النفسي الحركي) مع مراعاة التفاعل المستمر بين هذه المجالات.

5.صياغة الأهداف التربوية صياغة سلوكية دقيقة، توضح نوع السلوك، والعمل الذي يراد أن يقوم به المتعلم بعد ممارسته للخبرة التعليمية، ومنه تحقيق القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسها، والمهارات والعادات التي ينبغي تكوينها.

6.صياغة الأهداف التربوية صياغة تجعلها واقعية قابلة للتحقيق، وقابلة للملاحظة والقياس والتقدير، ومنه يمكن تحقيقها، وتقويمها.

2-المحتوى: يعتبر المحتوى من أهم مكونات المنهج الدراسي حيث تنظم فيه:" المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات" لتحقيق أهداف تربوية مخطط لها، فهو بهذا المفهوم لا يمثل مجموعة مواد تعليمية، وإنما هو مجموعة أهداف تعبر عن قدرات ومهارات وكفاءات، وكذلك قيم وآداب السلوك العامة التي يجب أن يكتسبها المتعلم، ويفيد تحديد المحتوى في معرفة الخبرات التي يريد أن يلم بها المتعلم، وطرائق تعلم المتعلمين لهذه الخبرات.

فهو بذلك «يمثل كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها، مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا... بناء الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهون بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها بأشكال العمل التعليمي» [1].

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص88.

ونستنتج من ذلك، أن المحتوى التعليمي مجموعة من المكتسبات والأفكار والمصطلحات والقواعد التي تعكس فلسفة مجتمع معين في حقبة ومكان معينين، ويخضع المحتوى لمتطلبات الموقف التعليمي وطبيعة المادة، وما تقتضيه من طرائق تعليمية مناسبة.

إن اختيار محتوى المناهج الدراسية وتنظيمه يستوجب مراعاة ما يلي:[1]

1. النظر إلى محتوى الدراسة على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة وليس غاية بذاته، وعليه فإنّ أي تغيير أو تعديل أو إضافة أو حذف فيه، يتم في ضوء الأهداف التربوية المرسومة.

2. ملائمة محتوى الدراسة لواقع الحياة ومشكلاتها، واستجابة لأهداف المجتمع والتغيرات الحاصلة فيه، وكذا التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي الذي يعيشه المجتمع.

3. الانسجام والتكامل بين موضوعات ومواد الخبرات التعليمية التي ينظمها المنهاج، مع مراعاة استمرارية انتظامها.

4. الموازنة بين الناحية النظرية والناحية التطبيقية أي العلم والعمل.

3-الخبرات التعليمية: وهي جملة النشاطات أو الطرائق التعليمية التي تعتمد قصد تحقيق نتاجات تعليمية معينة ترتبط بالأهداف العامة للمنهاج، وتستوجب مراعاة ما يلي:

أ- المتعلم من حيث خلفيته، وتحصيله السابق، واستعداداته العقلية.

ب- أن تكون الخبرات مباشرة ومتكاملة، ومن واقع حياة تلميذ.

4-البيئة الدراسية:

المقصود ببيئة التعلم كل العوامل المؤثرة في عملية التدريس، و«التي تسهم في تحقيق المناخ الجيد للتعلم الذي يجري فيه التفاعل بين كل من المعلم والمتعلم، كما يتوقف عليها أداء المعلم لرسالته، وبلوغ المتعلم غايته» [2].

1- ينظر: خالد العقون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، مرجع سابق.

2- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2003م، ص85

5-الوسائل التعليمية:

إن التربية الحديثة تنظر للوسائل التعليمية على أنها عنصر أساسي في الموقف التعليمي الذي يعد نظاما يحتوي على مجموعة من العناصر، فهي لم تعد ثانوية بحيث يمكن الاستغناء عنها، أو أنها مرتبطة بالمعلم لتوضيح ما يصعب شرحه، بل أصبحت عنصرا مهما أساسيا تؤثر في خطوات واستراتيجيات الدرس، وترتبط بالمتعلم الذي يقوم بتنفيذ الأنشطة التعليمية من خلالها.

5-1-تعريف الوسائل التعليمية:

تعددت تعريفات الوسائل التعليمية بتعدد آراء العلماء والمدرسين التربويين، ومن هذه التعريفات نجد أن الوسائل التعليمية هي:

1. جميع أنواع الوسائط التي يستخدمها المدرس في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق والأفكار والمعاني للتلاميذ، وفق استراتيجية التعليم والتعلم، لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

2. «كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية وغيرها داخل غرفة الدرس أو خارجها، لنقل خبرات محددة بشكل يزيد من فاعلية وتحسين عمليتي التعليم والتعلم» [1].

3. «ما يلجأ إليه المدرس من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعلم والتعليم وتحسينها وتعزيزها، وهي تعليمية لأن المعلم يستخدمها في عمله، وأيضا لأن التلميذ يتعلم بواسطتها» [2].

4. «كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني، أو شرح الأفكار، أو تدريب التلاميذ على المهارات، أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات، أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس

1- محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2، 2002م، ص31.

2- نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للنشر ، بيروت، لبنان، ط 5، 1998م، ص 235

أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام» [1].

ونخلص من خلال هذه التعريفات إلى أن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم ويستعين بها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لتوضيح ما يصعب فهمه أو إدراكه على التلاميذ، وإكسابهم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات والاتجاهات، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

5-2-أنواع الوسائل التعليمية:

إن الوسائل التعليمية متعددة وأكثر من أن تحصى، فهناك وسائل ضرورية لابد منها، ولا يسير الدرس بدونها، خاصة في المرحلة الابتدائية، وهناك وسائل أخرى تعتبر وسائل مساعدة قد لا تتوفر في كثير من المدارس إن لم نقل جلها.

أ- الوسائل الضرورية:

1.السبورة: «تستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية، وهي منتشرة الاستخدام» [2]، فمن خلالها ترى أعين التلاميذ نقاط الدرس وعناصره الأساسية بعد أن تسمعها آذانهم، فتتعاون حاسة السمع والبصر على فهمهم للدرس، فهي بذلك خير معين على تطبيق طريقة التعليم الجماعي، لأنها تلفت أنظار التلاميذ وتشد انتباههم.

2.الكتاب المدرسي: يعد «الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين واكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم» [3].

إذ تعتبر الكتب على نحو خاص من الوسائل التي لابد منها ومن وجودها، وقراءتها تمثل إمداد للفكر الإنساني وارتباطه بأسس الإبداع، كما يستمد منها المتعلم عناصر اللغة

1- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف -أسسه وتطبيقاته-، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999م، ص62

2- عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2010م، ص27

3- محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص80

على اختلاف مستوياتها وأنواعها ومراحلها، وأبعادها [1].

فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي تمثل للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم.

3.الرسومات والصور: تعتبر من أهم العناصر في برامج الوسائط المتعددة، ونقصد بذلك الرسوم التي توضح العلاقات المنطقية مثل(الكائنات الحية التي تعيش في البيئة البحرية، والرموز المجردة كإشارات المرور)، كما تستخدم الألوان في الرسوم لجذب انتباه الطفل وزيادة دافعيته للتعلم، ويجب أن تحافظ(الصور أو الرسوم) على وحدة الشكل وذلك بارتباط الكل بالأجزاء، كما «تعتبر الصور الفوتوغرافية هامة في إكساب البرنامج المزيد من الواقعية، وخاصة في عرض خبرات من بيئات الطفل» [2]، و الصور المفيدة هي التي تحتوي على تفاصيل قليلة حتى لا تشتت ذهن الطفل.

ب- الوسائل المساعدة:

1.القواميس اللغوية(المعاجم): تشير معظم الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغوية (التحصيل اللغوي) لدى متعلمي اللغة، كما أن استعمال المعجم يساهم مساهمة ايجابية في ثراء حصيلة المتعلم اللغوية، خاصة إذا كان هذا المعجم زاخرًا بالمفردات والتراكيب اللغوية المختلفة، والمعجم اللغوي الذي يتخذ مرجعا يستعمله المتعلم ينبغي أن يكون ملمًا بالمواد التي يشتمل عليها ضبطا للصيغة أو الصيغ، وتحديدا للمعنى أو المعاني. إن المعجم ينبغي أن يحشد أمام المتعلم مادة علمية ولغوية وفيرة، حددها بعض الدارسين في نقاط أساسية هي: [3]

- المعجم هجاء الكلمة على النحو المقبول عند المثقفين.

1- ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996م، ص122

2- عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، مرجع سابق، ص271

3- أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج18،ع38، 1427هـ/2006م، ص517

- المعجم نطق الكلمة برموز صوتية مبسطة وواضحة.
- المعجم تأصيلا للكلمة ببيان اللغة الأصل والصيغة التي اشتقت منها.
- المعجم معلومات صرفية أساسية عن الكلمة (نوعها، تصريفاتها).
- المعجم معلومات نحوية أساسية (التعدي واللزوم والمطابقة).

2.الحاسوب: هو آلة إلكترونية مصممة بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعاملتها، بحيث يمكننا من «إجراء العمليات البسيطة والمعقدة بسرعة والحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية» [1].

والحاسوب كما هو معلوم جهاز إلكتروني يتسم بمواصفات عديدة، منها:[2]

- الدقة والإتقان - سرعة الانجاز وتخزين ما أنجز- تعدد الإمكانيات، وسهولة الاستعمال
- ربح الوقت - يمكن الاستغناء عن المعلم في حالة عدم حضوره.

ويتمثل دوره الأساسي في «تخزين ونشر المعلومات وإيصال المعارف والخبرات، إلى درجة جعلت البعض يعتقد بأنه أصبح منافسا قويا للكتاب، وخاصة بعد تطور مراصد المعلومات وظهور الدوريات العلمية الإلكترونية» [3].

كما أن أثر الحاسوب الفعال «في تعليم اللغة وتلقين الكلمات، يكمن في الطريقة المنهجية التي تعد وتعرض وتستخدم بها البرامج، وفي الشكل الحركي الذي تتخذه اللغة» [4]، ولقد أثبتت التجارب العملية فاعلية الحاسوب في «تعليم اللغة وتلقين مفرداتها وتفوقه في هذا المجال على الوسائل الأخرى التقليدية» [5].

1- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م ص 246-247

2- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص177- 178

3- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص108

4- أحمد محمد المعتوق، المرجع نفسه، ص 109

5- المرجع نفسه، ص 110

5-3-أهميـة الوسائـل التعليميـة التربويـة:

لها أهمية عظيمة في العملية التربوية، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لجميع المراحل التعليمية، والمستويات العمرية المختلفة للمتعلمين، وتكمن فائدتها من خلال تأثيرها على العنصرين الرئيسيين في العملية التعليمية (المعلم والمتعلم)، ونوضح ذلك من خلال الآتي:

أ- أهميتها للمعلم:

إن استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعلم تفيد المعلم وتساعده، في الموقف التعليمي وذلك على النحو الآتي:

1.تساعد المدرس على القيام بمهمته التعليمية خير قيام.

2.توفر الوقت والجهد المبذولين من طرف المعلم، فمثلا عند تحفيظ المتعلم أنشودة مدرسية تنوب الوسائل التعليمية مقامه وذلك بالاستعانة بالتسجيلات الصوتية، ويُسمعها للتلاميذ مرات عديدة حتى يتيقن أن الجميع استوعبوا الأنشودة، وبهذا قد وفرت له الراحة والنشاط.

3.تساعد المعلم في «إثارة الدافعية لدى المتعلمين ومشاركتهم في الموقف التعليمي مشاركة فعالة» [1]، وذلك من خلال القيام بالنشاطات المختلفة أو قيام المعلم مع تلاميذه بزيارات ميدانية تعليمية.

4.تساعد المعلم في «التغلب على حدود الزمان والمكان في حجرة الدرس» [2]، وذلك كأن يعرض على تلامذته صورا لطبيب مختص في مجال ما (له علاقة بموضوع الدرس)، إذ يستحيل على المعلم إحضاره والتعرف عليه مباشرة، فعن طريق الصورة يكتسب المتعلم لمحة عنه.

5.اتخاذها من طرف المعلم «وسيلة فعالة لتدريب التلاميذ على التركيز والملاحظة،

1- محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، مرجع سابق، ص56

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتعويدهم على الدقة في التأمل، والسرعة في الاكتساب والفهم» [1]، فمثلا يستعين المعلم بالألعاب التعليمية في تعليم القواعد من أجل شد انتباه المتعلم.

ومهما يكن من أمر دور هذه الوسائل التربوية، فإنّ بعضها قد يحل محل الآخر، إلا أنّ المعلم الإنسان يبقى الوسيلة الأجدر لنجاح العملية التعليمية التعلمية.

ب- أهميتها للمتعلم:

للوسائل التعليمية أهمية كبيرة وفوائد جمة، إن هي استخدمت بصورة دقيقة وهادفة على النحو الآتي:

1. تعمل على إكساب المتعلم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات.

2. تمكن الفرد من القدرة على الإدراك والتصور.

3. تنقل المتعلم من المجال الحسي إلى المجال المجرد.

4. تعمل على «إثارة الاهتمام لدى المتعلمين واستمالتهم إلى مواقف معينة» [2].

5. تمدهم بثروة لغوية ولفظية، وتساعدهم على إنماء المعاني وتوسيعها.

6. تؤدي إلى زيادة مشاركة التلاميذ الايجابية في اكتساب الخبرة، ويمكن عن طريقها «تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتأكيد التحصيل، وترسيخ المكتسبات» [3].

7. «تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم» [4].

8. تساعد الوسائل التعليمية على «تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ» [5]، فمن المعروف أن هؤلاء يختلفون في قدراتهم، فمنهم من يتم لديه التحصيل

1- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار الغريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007م، ص42

2- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف- أسسه وتطبيقاته -، مرجع سابق، ص64

3- محمد الصالح حثروبي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4- حسن علي بني دومي، عمر حسين العمري، أساسيات في تصميم وإنتاج الوسائل التعلمية، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص39

5- محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص64 - 65

بمجرد الاستماع للشرح النظري، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية مثل مشاهدة النماذج والمجسمات، أو الأفلام وغيرها.

وبناء عليه فإن نجاح العملية التربوية مرتبط بتوافر الوسائل والأساليب اللازمة، ويمكن اعتبار «كل مقومات العملية التربوية وسائل في خدمة أغراض تلك العملية» [1].

6-طرائق التدريس:

6-1-تعريف الطريقة:

أ. التعريف اللغوي للطريقة:

الطريقة أو السبيل، تُذكر وتؤَنث، تقول: الطريقُ الأعظم، والطريقُ العُظمَى، وكذلك السبيل، والجمع طرائق وأطرقة وطرُقٌ [2].

وهي المذهب والسيرة والمسلك والنهج، وجمعها طرائق، ومنه في القران الكريم من قصة فرعون (ويذهب بطريقتكم المثلى) [3]، أي بمذهبكم وبسنتكم، وفي سورة الجن:(...كنا طرائق قددا) [4]، أي كنا ذوي مذاهب وفرقا مختلفة، وورد في سورة الجن أيضا (وأن لو استقاموا على الطريقة) [5]، أي لو استقاموا على النهج السوي.

ب. التعريف الاصطلاحي للطريقة:

لها عدة تعاريف، نذكر منها:

- الطريقة هي أقوم السبل وأضمنها للوصول إلى اكتشاف الحقائق أو لتبليغها بعد اكتشافها، يشيد هذا المفهوم بازدواجية معنى الطريقة، إذ تعني من جهة السبيل الذي يهتدي الباحث من خلاله إلى الحقائق العامة ومن جهة أخرى الكيفية التي ينتهجها المعلم لإبلاغ رسالته للمتعلم، أما استعمالاتها في الحقل التعليمي، أو في الوسط التربوي

1- صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، 2004م، ص21.

2- ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 4، 2004م، المجلد العاشر، مادة (ط. ر. ق)، ص264

3- سورة طه، الآية 102

4- سورة الجن، الآية 11

5- سورة الجن، الآية 16

فتعرف على أنها:

- الوسيلة العلمية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته [1].

- أو هي مجموعة الأفعال أو الإجراءات التي يجب القيام بها من قبل المعلم لتقديم محتوى معين بغية تحقيق أهداف معينة، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيطا لمشروع، أو إثارة لمشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف، أو افتراض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات [2].

- أو هي «الوسيلة التواصلية والتبليغية لأي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم...، ويهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة» [3].

- ويعرفها "أحمد حساني" بأنّها: «الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم» [4].

واستنادا إلى هذه التعاريف وغيرها، يمكن استخلاص الآتي:

- إنّ الطريقة في مفهومها التقليدي تعني الأسلوب الذي يعرض به المدرس معلوماته، وينقلها إلى التلاميذ الذين تنحصر مهمتهم في تلقي المعلومات وحفظها، سواء من الكتاب أو من ملخصات المعلم.

- أما الطريقة في مفهومها الحديث فإنها تعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التلاميذ توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم فيستعملوا قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم.

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف-أسسه وتطبيقاته -، مرجع سابق، ص44

2- ينظر: أحمد حسين اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 3، 2003م، ص10

3- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص209

4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، مرجع سابق، ص142

6-2-مفهوم التدريس:

هو إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم.

ويُعرف التدريس بأنّه: «مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة» [1].

6-3-أهمية الطريقة في التدريس:

تتجلى أهمية الطريقة فيما يلي:[2]

1.تعين المدرس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي، ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك، مما تجعله أكثر قدرة على الأنشطة الحيوية والفاعلية في الأداء.

2.تتيح للتلاميذ إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج، وتوفر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر بوضوح، محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرس.

3.إذا كان من أهداف التدريس تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات بهدف تنمية شخصيته تنمية شاملة، فإن ذلك يتطلب اكتساب معارف جديدة وتطوير مهارات معيّنة، وهذا يتوقف على مدى ملائمة الطريقة، فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين، كانت كمية المعارف والمهارات المستوعبة ونوعيتها وكفايتها أوسع وأدق وأكثر ثباتا في الذهن.

4.إن نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة، لأن الطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج، ونقاط ضعف المتعلم، وصعوبة المقرر الدراسي، زيادة على أنها يمكن أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة، وتحبيبها إليهم.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2006م، ص55.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 63

6-4-أنواع الطرائق:

إن تطور المناهج التعليمية أدى إلى اعتماد طرق متعددة ومختلفة في عملية التعليم، ولعل من أبرزها، وخاصة القريبة منّا زمنًا وممارسة:

6-4-1-طريقة الإلقاء:*

هي إحدى أبسط الطرق التدريسية وأكثرها شيوعا واستخداما بين المعلمين، وهي من أقدم الطرق، ولعلها أول طريقة بدأ بها التعليم، وتعتمد هذه الطريقة التقليدية في التدريس على جهد المعلم وعلى ذاكرته وغزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات، «يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرسين إلى عقول الدارسين» [1].

فهي طريقة يتولى فيها المدرس القيام بالنشاط الأكثر في عملية التدريس والشرح، ويؤدي استخدام هذه الطريقة إلى تزويد المتعلمين بقدر كبير من المعلومات التي لا يمكنهم الوصول إليها بمفردهم، وشرح الموضوعات الغامضة والمصطلحات والمفاهيم الجديدة، وهذه الطريقة تعتبر من أقدم الطرق التعليمية والمعلم هو محورها.

وتقوم طريقة الإلقاء على خطوتين هما (المقدمة، والعرض):

أ. المقدمة: وهي عبارة عن تمهيد للدرس، الغرض منها إعداد عقول التلاميذ للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.

ب. العرض: فهو أساس الدرس لأنه ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب، وصولا إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، فهو بذلك يستهلك الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

---

* معنى الإلقاء: "طريقة يتولى فيها المعلم عرض موضوع معيّن، وتقديم المعلومات بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق هدف أو أهداف الدرس".

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص58

- **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

1.تمتاز طريقة الإلقاء بأنّها «تناسب الأطفال الصغار الذين لا يمكنهم الكتابة أو المطالعة» [1].

2.تدرب التلميذ على الإصغاء والاستماع الجيّدين.

3.اقتصادية في وقت التدريس، أي تعلم عدد كبير من التلاميذ في زمن محدد.

4.مثيرة للتشويق ومثيرة للانتباه، «إذا توفرت في المعلم صفات خاصة تجعله قادرا على إثارة عواطف تلاميذه والتأثير عليهم وجلبهم إليه» [2].

5.تساعد المعلم في توصيل كثير من حقائق الحياة عن طريق الإخبار أو العرض أو القص، وبالتالي تنمي مهارة الاستماع لدى الطفل بطريقة غير مباشرة.

- **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

1.تجبر المتعلم(التلميذ)على الحفظ، وتحد من نشاطه الذاتي.

2.تركز على العرض اللفظي المجرد، وتغفل الجانب المهارى.

3.تجعل التلميذ في موقف سلبي، إذ تركز على التعليم المعرفي في أدني مستوياته هو التذكر، وتهمل الفهم والتطبيق والتعليم الوجداني.

4.تؤدي هذه الطريقة إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ، حيث أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة وتحْرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.

لهذه الأسباب وغيرها أصبح الكثير من الدارسين والباحثين في مجال التعليمية ينتقدون طريقة الإلقاء، فهم يرون أنها لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلم والمتعلم، حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد، ومن هنا عدّت من الطرائق التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية، كونها لا تربي في المتعلم روح الإبداع والتحليل والمنطق

1-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص31

2- محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2008م، ص86

الرياضي. والنقطة الأبرز في هذه الانتقادات كون هذه الطريقة تجعل المتلقي سلبيا من عملية التعلم، وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، كذلك تجعله لا يستطيع التركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد، مع ما يصاحب ذلك من المادة الدراسية التي غايتها في ذاتها، لأن اهتمام المعلم ينصّب على تقديم المعلومات ضمن فترة محددة، وبذلك يهمل الأهداف التربوية، مما لا يجعل المتلقي(المتعلم) يستفيد كثيرا لعدم قدرته على استيعاب المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار الأساسية والربط بينها [1].

6-4-2-طريقة التلقين:

فقد وضح معالمها وبينها العالم اللغوي "هربارت (Herbart)"♣، وقد اعتمدت هذه الطريقة في التدريس على خمس خطوات أساسية وهي كالآتي:[2]

1.التمهيد: على المعلم تخصيص فترة لتوجيه عقول التلاميذ للدرس، ويمكن أن يكون

2.التمهيد بذكر قصة يستوعبها التلاميذ، أو بربط الدرس الحالي بالماضي أو بأسئلة عامة لها علاقة بالدرس.

3.العرض: طريقة العرض تختلف باختلاف الدروس، كأن يستخدم المعلم في عرضه طريقة الكشف، أي يشير إلى المعلومات الأساسية والتلاميذ يقومون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقة الإلقاء، أو طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها.

4.الربط: وهي خطوة الموازنة والمقارنة بين ما سبق للتلاميذ معرفته وما هو جديد، ففيها يقوم المعلم بعمل مقارنة وموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة وذلك من خلال أوجه الشبه والاختلاف بين ما يتلقاه التلاميذ في لحظتهم تلك، وبين ما سبق أن تعرفوا

1- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص59

♣هو يوهان فريدريش هربارت Johann Friedrich Herbart (1776 –1841)، فيلسوف وتربوي ألماني، أثر كثيرًا في نظرية التربية في نهاية القرن التاسع عشر، اعتقد هربارت أن التربية مرتبطة كثيرًا بالأخلاق (دراسة أنماط الصواب والخطأ) وعلم النفس، حيث توفر الأخلاق الهدف الشامل للتربية لبناء صفات أخلاقية قوية، ويزوّد علم النفس وسائل تحقيق هذا الهدف، ركز هربارت على أهمية تطوير ورعاية اهتمام الطلاب بالتعليم.

2- ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 155

عليه، وهذه الخطوة تعتبر ضرورية عند "هربارت".

5.الاستنتاج أو الاستنباط: في هذه المرحلة يتم استنتاج واستنباط القواعد العامة والأفكار الرئيسة للدرس، حيث يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ بصياغة هذه القواعد والأفكار الرئيسة بأسلوب مبسط، يساعدهم في فهم ما يعرض عليهم.

6.التطبيق: وذلك بطرح عدد من الأسئلة على التلاميذ، الهدف منها الوقوف على مدى فهمهم للدرس من جهة، وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى.

هذه الطريقة تشبه إلى حد كبير طريقة الإلقاء، يتقمص فيها المعلم دور البطولة، فيكون مصدر المعلومات الموجه والعامل في حل المشكلات، بينما يقتصر دور المتعلم على الاستهلاك فقط فيكون عقله بمثابة خزان لملء المعلومات والحفظ ثم استظهارها أثناء الاختبارات، فالمتعلم «لا يشترك سوى بناحية واحدة من عقله، وهي القدرة على التذكر والحفظ» [1].

ففي ضوء هذه الطريقة ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق تلقن للناشئين فيحفظونها، وبقدر ما يكون الناشئ (التلميذ) حافظا لهذه الحقائق يعد مُتقنا لها.

ذلك أن «القواعد النحوية تحفظ تعريفاتها ومصطلحاتها، وكذلك القصائد والنظريات الهندسية والقوانين الفيزيائية، ولكن إذا جاء الناشئ ليمارس اللغة في حياته أحس بالصعوبة، ولم تفده تلك الأشعار التي حفظها ولا المصطلحات التي تلقاها» [2].

- **مزايا طريقة التلقين:**

لهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، ومن هنا لقيت كثيرا من النقد، إلا أنّها ما زالت تستعمل في مدارسنا حاليا وبشكل مكثف، ونجد المتعلم يعتمد على أستاذه، ومن هنا يتخرج التلميذ وهو لا يستطيع

1- بشير عبد الرحمن الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية -إعدادها وطرق استخدامها-، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط6، سنة 1996م، ص10

2- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م، ص21

إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تطرح أمامه.

«إنّ علماء التربية يعزون نقائص هذه الطريقة إلى كونها لا تعتمد المنطق الرياضي، ولا تعتمد البدائل الإبداعية، ولذا غاب فيها استعمال الفكر في كثير من المناحي» [1]

- **مساوئ هذه الطريقة:** مما يعاب عليها:

1. تأخذ الطريقة التلقينية الشكل اللفظي الذي يقدم معلومة سهلة التناول دون عناء الاستكشاف، فتظهر صعوبات كثيرة على شكل الإرهاق والثقل والملل، الذي يبدو كضغط خارجي يقع على فكر التلميذ دون تعويده على الحكم والتفكير الشخصي، فينتفي مفهوم المشاركة في العملية التعليمية.

2. ضآلة الوظيفة المعرفية، ومعنى ذلك أن المعارف التي حصل عليها التلميذ عن طريق التلقين ستكون معارف جامدة وربما ميتة في ذهنه، حين يفاجأ بمواقف جديدة في حياته ويكون عاجزاً عن اتخاذ موقف منها، لأن طريقة الممارسة العقلية التي اعتاد عليها في تلقينه الدروس جرت بعيدة عن الواقعية والممارسة العقلية الناقدة والمفكرة بذاتها وبالمحيط.

3. الطريقة التلقينية «تؤدى من المعلم إلى المتعلمين بنفس الأسلوب وبذات الخطاب الموجه، دون مراعاة أدنى حدود للفروقات الفردية المفترضة عند التلاميذ، ما قد يؤدي إلى عدم الاستيعاب، وبالتالي رسوب وفشل في العملية التعليمية» [2].

لهذه الأسباب «لقيت طريقة "هربارت" انتقادات كثيرة، باعتبارها طريقة تقليدية تركز على المعلم، وتطلب منه كثيرا من الجهد، فهو الذي يحضر الدرس (المقدمة وعرض المادة)، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل ويطالب بالمقارنة وذكر الحقائق التي تكتشف من الأمثلة» [3].

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص61

2- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص158

3- محمد الدريج، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*** ملاحظة:**

هناك من يعتقد أن هاتين الكلمتين:" إلقاء" و"تلقين"، مصطلحان يدلان على معنى واحد، ولكن أهل اللغة يفرقون بين المصطلحين، وحددوا دلالة كل منهما، ولتوضيح ذلك نسوق ما ذُكر في معجم الغني: *

- تَلْقينٌ: [ل ق ن]. (مصدر: لَقّنَ).

يَسْعَى إلى تَلْقينِ مَوادَّ جَديدَةٍ لِتَلامِيذِهِ: أيْ إفْهامِهِمْ وَتَعْليمِهِمْ إيَّاها لِتَحْصيلِها.

- إلْقَاءٌ: [ل ق ي]. (مصدر: ألقى)

إلْقاءُ الشَّبَكَةِ فِي البَحْرِ: رَمْيُها.

إلْقاءُ مُحَاضَرَةٍ: إعْطاؤُها، أي الحَدِيثُ فِي مَوْضُوعٍ أمَامَ جَمْهُورٍ. (1)

6-4-3-الطريقة الحوارية:

يتجلى مضمونها من خلال اسمها، حيث تقوم على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، فهي تقوم على أساس الحوار المتكامل، فالمعلم لا يتكلم وحده، بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار البنّاء، وتتفرع إلى نمطين: حوار حر (مناقشة) وحوار ديداكتيكي (الطريقة السقراطية). وعليه فهذه الطريقة تجسد نوعين من الحوار:

أ. الحوار الحر: أي المناقشة الحرة، حيث يشترك الأستاذ أو المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ، ويتمثل دوره في السير الحسن للحوار، وذلك بتقسيم فرص المشاركة في الحوار، حتى لا يكون الكلام جماعيا وفوضويا، وحينها لا تحصل الفائدة.

ب. الحوار السقراطي: ويكون المدرس أكثر فاعلية، فهو الذي يحدد ويقرر نوع الأسئلة،

---

* معجم الغني: قاموس إلكتروني (عربي عربي) يحتوي على تعريف لـ 30000 مادة ومصطلح، من صفات هذا القاموس أنه مرتب ألفبائيا، بالإضافة إلى أنه يحدد الكلمات العربية الأصل من الكلمات الدخيلة والمعربة، تأليف الدكتور عبد الغني أبو العزم، أستاذ التعليم العالي بجامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشف الدار البيضاء، المغرب.

1- http://www.arabdict.com/ar/ (موقع خاص بالبحث في مجموعة من المعاجم العربية والأجنبية)

ونوع الأجوبة، بحيث يريدها صحيحة ومنظمة في مجملها.

وهذه الطريقة تعد من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ على أدبيات التحاور مع الغير، وعلى التخمين والحدس الذهني، لتنمية الجوانب العقلية للمتعلمين، كما أنها تساعد في الكثير من الأحيان والمواقف، على إقامة علاقة مشتركة، وتوافق بين عقل المدرس وعقل المتعلم، لما فيها من حرية وتبسيط، وعدم التكلف والشرود [1]، وهي تستخدم بنجاح في دراسة الأشياء، و«تثبت المعلومات في ذهن الطالب، وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه» [2].

- **شروطها:**

يتوقف نجاح هذه الطريقة على مضمون وصياغة الأسئلة، لذلك استلزمت هذه الأخيرة شروطا منها:

1. أن يكون السؤال منطقيا واضحا، بسيطا ومحددا موجز الصياغة.

2. أن يتلازم السؤال المطروح بعلاقة منطقية مع ما سبقه من أسئلة الموضوع.

3. يجب أن يمس السؤال فكرة واحدة، أي يحدد من حيث المضمون والشكل.

4. يجب أن يكون السؤال موجها إلى جميع التلاميذ، لا إلى تلميذ واحد.

- **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

1. التفاعل التام بين المعلم وتلامذته.

2. تساعد هذه الطريقة على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين.

3. تعوّد التلاميذ على إعمال الفكر بفاعلية، والاعتماد على النفس في كشف الحقائق.

4. سلب أذهان التلاميذ وإيقاظ انتباههم داخل الفصل، حيث تبعد التلميذ عن الملل والسأم، وتسهم في تنمية روح العمل الجماعي لدى التلاميذ.

5. تساعد هذه الطريقة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

1- ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص34

2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص62

▪ **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

1.بطء عملية التدريس من خلال هذه الطريقة، فربما أخذ المعلم وقتا طويلا في شرح فكرة بسيطة.

2.تساعد هذه الطريقة على ترسيخ بعض الأخطاء التي قد لا يتنبه لها المعلم أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة.

3.لا تصلح مع التلاميذ الذين راجعوا الدرس، ولديهم إلمام كامل بإجابات الدرس.

4.تساعد على إشاعة الفوضى داخل الفصل.

5.ربما تؤدى هذه الطريقة إلى تشتيت أفكار الدرس، وقطع أوصاله من خلال الأسئلة الكثيرة.

6.عدم مشاركة جميع التلاميذ، بسبب الخجل أو انتقاد الزملاء، فقد يمتلك التلميذ قدرات إبداعية لا يطلع عليها الأستاذ، وتبقى مكبوتة في نفسه.

6-4-4-الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

الاستقراء هو «الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم» [1]، فهذه الطريقة تعتمد على النمط العقلي، حيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، وتبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينها، وأن «أساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المُدْركات الفكرية وهذه المدركات يرتبط بعضها بالبعض الأخر، وأن هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض، فتنتج أفكارا جديدة»[2].

1- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط 1، 1998م، ص324

2- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1998م، ص26

ومعنى هذا أن هذه الطريقة «تعتمد في جوهرها على تتبع أحوال الشيء من الجزء إلى الكل، لأن المعلم ينتقل فيها مع متعلميه من الأمثلة إلى القاعدة، ومن الجزئيات إلى الكليات، ومن الخاص إلى العام، بغية الوصول إلى قاعدة أو حكم من الأحكام» [1].

- **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

1. تهيئ للمتعلم إعمال فكره، وتدفعه لاستنباط الحقائق والقواعد العلمية.

2. المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة.

3. يستطيع التلميذ استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها.

4. تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد على الذات.

5. تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

6. تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه التلاميذ، والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني.

7. تساعد على تنمية التفكير المنطقي لدى المتعلم [2].

- **مساوئ هذه الطريقة:** من مآخذها:

1. اقتصار استخدامها على مواد دراسية معينة، فهي لا تصلح لتدريس المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب.

2. تحتاج إلى وقت أطول، قد يستغرق المتعلم وقتا طويلا في الوصول إلى الحقائق والمفاهيم المطلوبة.

3. استنباط الأحكام انطلاقا من الجزئيات، فإذا التلميذ لم يستقرئ الجزئيات لسبب من الأسباب (كالغياب مثلا) فاته كل شيء.

6-4-5-الطريقة القياسية:

الأساس الذي تُبنى عليه هذه الطريقة هو «القياس، والذي يعد بمثابة أسلوب عقلي

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص155

2- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف-أسسه وتطبيقاته -، مرجع سابق، ص53

يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج» [1].
وهي «إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول» [2]، وتستخدم بكثرة في قواعد اللغة العربية.
وهي عكس الطريقة الاستقرائية إذ «ينتقل فيها المعلم من القاعدة إلى الأمثلة، ومن الكليات إلى الجزئيات، ومن العام إلى الخاص» [3]، ولا يعتمد فيها المعلم على مجهودات التلميذ لبلوغ القاعدة، بل هو من يسوغها.
وقد أكد بعض الدارسين، ومنهم " أحمد السيد" على أن الجمع بين الطريقتين (الاستقرائية والقياسية) هو من أساسيات التدريس، حيث يقول: «ولو رحنا نستعرض الطرائق المستخدمة في تدريس الأدب لألفينا أن ثمة طريقتين أساسيتين، تعتمد الأولى على الحقائق والأحكام العامة (القياسية)، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص أساسا للوصول إلى الأحكام وتقرير الحقائق (الاستقرائية)» [4].

- **محاسن هذه الطريقة:** من محاسنها:

1. سهولة استخدامها، فهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير.

2. لا تحتاج إلى وقت طويل.

3. أنّها أفضل من الطريقة الاستقرائية التي تتلخص في تزويد التلاميذ بالمعلومات، ثم تتركهم يستنتجون القوانين بأنفسهم [5].

- **مساوئ هذه الطريقة:** مما يؤخذ عليها:

1. تبدأ من الصعب إلى السهل، مخالفة بذلك قوانين التعلم التي تنادي بالتدرج من السهل إلى الصعب.

1- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، ، ص323
2- حسن أحمد شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 4، 2000م، ص62
3- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص155
4- محمد الدريج، المرجع نفسه، ص128
5- ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص33

2.تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، لأنها تركز على الحفظ للقاعدة، ولا تضمن فهمها بعد حفظها.

3.غير مناسبة لتعليم تلامذة المرحلة الابتدائية، لقصور تفكيرهم من الناحية القياسية.

4.مشاركة المتعلم من خلال هذه الطريقة سلبية.

5.سرعة نسيان القاعدة، لأن التلاميذ لم يبذلوا جهدا في استنباطها، لأنها حفظت دون وعي بطرق تكونها وأساليب تجمعها.

6-4-6-طريقة حلّ المشكلات♣:

والتي تعد من أهم طرق النشاط في التعليم، فهي تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة استصعب عليهم حلها.

يعتبر أسلوب حل المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلم، ثم إن «عملية حل المشكلات، من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين، وتنمية قدراته العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة» [1].

يرى "عبد الرحمن جروان" في كتابه (تعليم التفكير) أن حل المشكلات: «عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما، يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف» [2].

♣ صاحب هذه الطريقة هو "جون ديوي John Dewey" (1859-1952): مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. ويعرف "جون ديوي" المشكلة على أنها حالة شك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل.

1- محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص10

2- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات-، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط 1، سنة 1999م، ص95

ويرى "عمر غباين" أنها: «عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له» [1].

وبناء على هذه التعاريف فإن هذا التعبير (حل المشكلات) يتضمن توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق الأهداف التعليمية، ذلك أن أسلوب حل المشكلات يعتمد على طرح بعض المشكلات أمام التلاميذ، مع زيادة دافعيتهم لحل هذه المشكلات من خلال استخدام خطوات المنهج العلمي مما يساعد على تنمية تفكير التلاميذ وزيادة خبراتهم والتوصل إلى المعرفة.

«ويجمع معظم المربيين على أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العمية التعليمية/التعلمية، سواء ما تعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، إذ تبين أن الخطوات هي نفسها في النشاطين، حيث تبدو وكأنها الطريقة الطبيعية للتعلم» [2]، والدارس لهذه الطريقة يرى أنها جمعت بين أسلوبين في التدريس:

أ. الأسلوب الاستقرائي: الذي ينقل العقل من الخاص إلى العام، أي من الجزئية إلى القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون، أو من المشكلة إلى الحل.

ب. الأسلوب القياسي: الذي ينقل العقل من العام إلى الخاص، أي من القاعدة إلى الجزئية.

- **معايير اختيار وضعية مشكلة:**

لبناء وضعية مشكلة لا بد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي:[3]

1- عمر غباين، تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004م، ص127

2- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006م، ص109

3- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، المرجع السابق، ص 105

1.أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.

2.أن تشكل عائقا قابلا للتجاوز.

3.أن تكون في مستوى التلاميذ.

4.أن تثير التساؤلات.

5.أن تحدث قطيعة مع التصورات السابقة.

6.أن تكون مرتبطة بالواقع (واقع التلميذ).

7.أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام (مفاهيم، قواعد، نظريات...).

- **خطوات طريقة حل المشكلات:**

يتوقف الوصول إلى حل مناسب للوضعية المشكلة في اتباع خطوات معينة، يمكن حصرها في الخطوات التالية، المدرجة في هذا الجدول:[1]

1/ اختيـــــار الوضـــــعية المشكلة	- أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التحدي. - أن ترتبط بالكفايات المحددة المراد تحقيقها. - أن تكون المشكلة ذات دلالة ومعنى بالنسبة للتلميذ.
2/ تحديد المشكلة:	- تحليلها، أي عناصرها المكونة لها. - تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.
3/ جمع المعلومات:	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات. - التمييز بين المعلومات والبيانات. - مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.

1- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، مرجع سابق، ص 106

4/ اختيار الحلول الممكنة:	- اقتراح الحلول والبدائل الممكنة. - اختيار أكثرها احتمالا لحل الوضعية الإشكالية. - اختيار صحة الحلول المحتملة.
5/ الوصـــول إلـــى حـــل المشكلة:	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج. - عرضها بشكل واضح. - التأكد من صحتها باختبارها في وضعيات مشابهة.

- **شروط نجاح أسلوب حل المشكلات:**

يجب أثناء اختيار المشكلة العلمية المراد حلها مراعاة الشروط التالية:

1.أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم.

2.أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.

3.أن تعبر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم.

4.أن يكون التوجيه والتقويم جزءً لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.

5.الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود.

6.أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة.

- **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها أنها:

1.تعمل على إثارة تفكير المتعلمين ودفعهم إلى الاستطلاع، فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي، أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.

2.تحقق مبدأ التعلم الذاتي، وتهيئ المتعلم لأن يواجه مشكلات الحياة ويتدرب على طريقة حلها.

3.تنمي اتجاه التفكير العلمي لدى المتعلمين، حيث يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة.

4.تنمي روح العمل الجماعي لدى التلاميذ، وتجعلهم نشطون ويعملون بشكل إيجابي.

- **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

1.الوقت الطويل الذي تستغرقه دراسة المشكلة، مقارنة بحجم المادة العلمية التي يحصل عليها التلاميذ، والتي تعتبر قليلة جدا.

2.طريقة معقدة، لأنها تدفع المتعلم إلى المحاولة والخطأ إلى أن يتعلم.

3.قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختياراً حسنا، من ذلك إذا أسند تحديد المشكلة للتلاميذ ربّما يحددون مشكلة تافهة لا ترقى إلى درجة البحث والتحليل، وإذا قام المعلم بتحديدها ربّما تصعب على التلاميذ ولا تتناسب مع سنهم.

4.صعوبة تحقيقها في كل المواقف التعليمية، فقد لا تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية لاعتمادها على التفكير العلمي المجرد.

6-4-7-طريقة المشروع:

تعد امتدادا لطريقة حل المشكلات، وتعتبر طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تنفرد بها الفلسفة " البراغماتية " التي تزعمها المربي الأمريكي "جون ديوي".

«كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هناك انتقل المشروع إلى الميدان التربوي، وذلك بفضل الأمريكي "كلباتريك" الذي بناه على أساس فلسفة "جون ديوي"، وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماما لميول المتعلم وحاجاته» [1]، فهي تجعل أساس التعلم مشروعا يختاره المتعلمون بحسب ميولهم واحتياجاتهم، حيث يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ وتكييفه مع المجتمع.

1- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط 1، 2003م، ص 90

ومحور هذه الطريقة، نشاط مبني على مشكلة نابعة من محيط المتعلم، ويهدف إلى غرض واضح مرغوب فيه، يندفع المتعلم لتحقيقه تلقائيا وفي ظروف طبيعية، يؤدي في النهاية إلى نموه نموا كاملا، ويتم ذلك عن طريق إنجاز مشاريع تخلق في الطفل غاية وهدفا يعمل للوصول إليهما، «فالمشروع البيداغوجي الذي مبدؤه الأساسي هو جعل المتعلم محور العمل التربوي، يشكل الإطار المناسب الذي تندمج فيه التعلمات الموجهة لتنمية كفاءة واحدة أو أكثر، فهو إذ يقوم التلاميذ بإنجازه تحت إشراف المعلم، يستلزم الجمع بين مختلف الأنشطة اللغوية، وربما حتى أنشطة المواد التعليمية الأخرى، لأن كل المواد والأنشطة تندمج مع بعضها لتحقيق هدف مشترك، وهو الوصول إلى إنجاز منتوج ذي طابع شفوي هو المشروع»[1].

- **أنواع المشاريع:**

المشروعات إما أن تكون فردية أو جماعية، ففي المشروع الفردي يقوم تلميذ واحد بعمل ما يسير فيه حتى نهايته، فيكون بهذا قد اكتسب قدرة وجرأة تيسرَان عليه القيام بأعمال أخرى، أما المشروعات الجمعية فهي تسمى أحيانا "نشاطا اجتماعيا"، لأنها تقوي الروابط الاجتماعية بين التلاميذ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم، وتشجعهم على تحمل المسؤولية[2]، وبناء عليه يمكن تقسيم المشاريع إلى قسمين:

أ. مشاريع فردية: هي التي يقوم فيها كل تلميذ بتنفيذ مشروع لوحده، كأن يطلب المعلم من كل تلميذ إنجاز دارة كهربائية، أو إنجاز مكعبات في حصة التربية التشكيلية، لاستغلالها في حصة الرياضيات.

ب. مشاريع جماعية: فهي الأعمال التي تسند إلى مجموعة من تلاميذ الفصل الواحد، ويتم فيها تفويج التلاميذ، بحيث يختار كل فوج، المشروع الذي يرغب في إنجازه، وتتم

1- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011م، ص7

2- ينظر: بن دريدي فوزي، بن الزين رشيد، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص09

تحت إشراف المعلم.

- **خطوات بناء المشروع:**

إنّ إنجاز أي مشروع تربوي فرديا كان أم جماعيا يشترط فيه احترام الخطوات التالية:[1]

1.اختيار المشروع: تعد عملية اختيار المشروع من أهم مراحل إنجاز المشروع، ذلك لأن الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الاختيار السيئ يعرض المشروع للفشل الحتمي، ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى، وتتسبب في إهدار الوقت على المعلم.

في هذه الخطوة يقترح المدرس على كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ عددا من المشاريع ويناقشها معهم، قصد إثراءها والتفضيل بينها، لتنتهي المناقشة بالاتفاق على مشروع ما، ثم تحدد صياغة الموضوع بشكل يثير الرغبة في البحث وحب الاستطلاع لدى التلاميذ، مع التركيز على الأهمية التربوية من حيث اكتساب معارف جديدة وخبرات تفيد التلميذ في حياته التعليمية.

2.رسم خطة المشروع: يقوم التلاميذ بالتعاون مع المعلم (بعد تبادل الأفكار في اختيار الوسائل الكفيلة والضرورية لإنجاز المشروع) بوضع خطة مفصلة واضحة للمشروع، ويلتزمون بها عند تنفيذ مشروعهم، ويتم ذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

3.تنفيذ المشروع: يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، ذلك أن الهدف التربوي الأساسي لطريقة المشروع هو تعويد التلميذ على العمل والتنفيذ وتجاوز العقبات، إذ أن هذه المرحلة يتعاون فيها الجميع على التوصل إلى تحقيق الهدف المنشود بتوجيه وإرشادات المعلم، هذا الأسلوب تتحقق من خلاله أسمى الأهداف التربوية كالتعاون والتآزر والتضامن والشعور بالنجاح الجماعي.

1- ينظر: إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج (المكونات-الأسس-التنظيمات-التطوير)، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر، ط 1، 2007م، ص99.

4.تقويم المشروع: تعد المرحلة الأخيرة من خطوات إعداد المشروع، وهي تقويم المشروع والحكم عليه، وهذه المرحلة تعتبر من أهم الخطوات، حيث يقف كل من شارك في إعداد وإنجاز المشروع عند نقاط القوة ومواطن الضعف، وتقويم المشروع معناه الحكم على النتائج، ومدى تحقيق الهدف الذي رسم مسبقا، والوقوف عند ثمرة جهود التلاميذ ومنه تحقيق رضاء النفس، وشعورهم بالرضى والارتياح لما حققوه من نتائج [1].

- **أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية:**

تكمن أهمية المشروعات البيداغوجية في مجموعة من النقاط الأساسية، منها:[2]

1.جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر.

2.مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل، واستعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة وتطويرها.

3.إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة، أي أنهم سيدركون لماذا يتعلمون ما يتعلمون.

4.تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، لأن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها، والتعاون فيما بينهم، والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة، وتطوير التفكير النقدي.

إن طرائق التدريس التي استعرضناها تندرج ضمن إطار ما يصطلح عليه اليوم" بيداغوجيا التعليم"، فطريقتا "الإلقاء والتلقين" تدرج ضمن المصطلح التعليمي" بيداغوجيا المضامين"، أما الطرائق الأخرى فتدرج ضمن مصطلح "التعليم بواسطة الأهداف" أو "بيداغوجيا الأهداف"، باستثناء طريقتا "المشروع، وحل المشكلات" والتي تدرج ضمن المقاربات الحديثة (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات).

1- ينظر: إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج (المكونات-الأسس-التنظيمات-التطوير)، مرجع سابق، ص100

2- ينظر: بدر الدين بن تريدي، رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللّغة العربية) ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005م، ص25.

7-التقويم:

يشكل التقويم جزءا لا يتجزأ من الفعل التعليمي، وهو يساير جميع خطواته، باعتباره عنصرا أساسيا في المنهاج، ويعتمد التقويم كمقوم أساسي لتحديد أهداف المنهاج، فإذا لم تحدد تحديدا دقيقا، يتعذر القيام بأي تقويم نهدف من خلاله إصدار أحكام تتعلق بمدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، والعمل على اقتراح تحسينات وتعديلات من شأنها تجاوز كل الصعوبات التي تواجه الفعل التعليمي

7-1-مفهوم التقويم:

التقويم هو «تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ وتحديد نقاط الضعف والقوة، ثم العمل على تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها» [1]، كما يقصد به «الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس والوسائل المعينة والمناهج الدراسية» [2]

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، يصاحبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونتائج التعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح التقويم معنيا – أكثر من أي وقت مضى-بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

7-2-أنواع التقويم:

أ. التقويم التشخيصي: ويسمى أيضا أوليا، يتم في بداية مرحلة التعلم، ولا سيما في أوائل السنة الدراسية، وهو يؤدي وظيفتين اثنتين:

1.الوظيفة التمهيدية: يقوم بها المعلم قبل قراءة المنهاج، وذلك ليطلع على المعطيات المتعلقة بالمكتسبات القبلية واهتمامات المتعلمين ورغبتهم في التعلم وحاجاتهم إليه، هذه المعلومات يعالجها المعلم على أساس ما يكتشفه لدى التلاميذ من النقائص.

1- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 1، 1998م، ص21

2- مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، دار الضياء للطباعة والنشر، الجزائر، 2009م، ص38

2.الوظيفة التنبئية: التي تهدف إلى التفكير في بعض فرضيات العمل من أجل معالجة المشاكل الناجمة عن الفوارق بين التلاميذ، فالمعلم حين يقوم بتشخيص الوضع يتأكد من درجة استعداد التلاميذ، ومن حدود إمكاناتهم [1].

ب. التقويم التكويني(البنائي): و«يكون أثناء العملية التعليمية التعلمية بصفة دائمة ومستمرة، الغرض منه تحسين التعلمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجحا، إلى جانب كون تحليل نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم)» [2].

يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة، وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، وتقديم المدرس تغذية راجعة، ليسهل على المتعلم التكيف مع الوسائل التعليمية.

ج. التقويم التحصيلي(النهائي): «يكون في نهاية مرحلة، أو فصل دراسي، أو درس، أو مسار بكامله، ويقدم حصيلة ما تعلمه التلميذ واكتسبه من معارف، ومهارات، وكفاءات، ويمكن من اتخاذ قرارات توجيه التلاميذ إلى المسارات المختلفة، وتحديد موقع كل تلميذ بالنسبة للآخرين، فهو بذلك تقويم نموذجي ومعياري أيضا» [3]. وعليه فالتقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها أيضا.

اختصرنا على ذكر هذه الأنواع الثلاث، نظرا لما لها من علاقة مباشرة بالمرحلة الابتدائية من مراحل العملية التعليمية، فهناك أنواع أخرى مثل التقويم الذاتي، الذي يراه البعض اليوم، أهم تقويم ينبغي الاعتماد عليه في التعلم الذاتي على وجه الخصوص [4].

1- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص13.

2- إسماعيل إلمان، طبيعة التقييم، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية) ، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 2، جويلية / أوت، 2004م، ص06.

3- إسماعيل إلمان، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

***وهذا الجدول يبين ويوضح أنماط التقويم:** [1]

نوع التقويم	التقويم التشخيصي	التقويم البنائي	التقويم النهائي
الأهداف	-الكشف عن الثغرات والنقائص. - الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. -تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.	-توفير تغذية راجحة. -دعم وتحسين عملية التعليم والتعلم (تصحيح أو تعديل). -التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	انجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات.
مباشرة التقويم	في بداية كل عملية تعليمية تعلمية (درس، فصل، طور، سنة دراسية).	أثناء ممارسة الفعل التعلمي.	عند نهاية عملية التعلم.
القرارات المتخذة	وضع استراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم.	-تكييف الأنشطة التعلمية حسب المعطيات المتجمعة -تصحيح مسار التعلم. -تغيير الوسائل والأساليب	- الانتقال من مستوى إلى أخر. -إعطاء شهادة أو حجبها. -وضع خطة للدعم والتقوية.
الوسائل المستعملة	- الواجبات المنزلية. - الأسئلة والمهام. - الملاحظة التكوينية.	- الملاحظة التكوينية - المقابلة -الأسئلة -إيجاد وضعيات إشكالية.	- الاختبارات لموضوعية -الأسئلة الدقيقة. - المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

1- ينظر: إسماعيل إلمان، طبيعة التقييم، مرجع سابق، ص07

1) - الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة:

قبل الحديث عن البيداغوجية الحديثة والتي اصطلح على تسميتها "المقاربة بالكفاءات"، نجري هذه المقارنة بين مقاربتين، المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف:

المقاربة بالمضامين	المقاربة بالأهداف
▪ اكتشاف معارف مع الاقتران بالتعليم الموسوعي (الحشو). ▪ الاقتصار على الجانب المعرفي للمادة. ▪ الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف). ▪ نقص في الاهتمام بالمواقف والقدرات والأغراض. ▪ نقص في دقة تحديد ما يجب أن يعلمه التلميذ بهذه المعارف. ▪ عدم مساعدة المعلم في اختيار استراتيجية للفعل (تعليم-تعلم). ▪ ترك المعلم يصنف بمفرده المعارف حسب أهميتها. ▪ الصعوبة في اختيار وسائل التقويم (استرجاع معلومات).	* وضع المتعلم في مركز فعل (تعليم – تعلم). * تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. *الاهتمام بإكساب المتعلم سلوكات جديدة. * ضمان احترام الاختيارات الأساسية (غايات – أغراض). * تمكين المتعلم من حصر الغايات والأغراض بكيفية أفضل. * تسهيل اختيار أنشطة التعلم التي يجب استغلالها. * التخطيط الأحسن لعملية التدريس. * تمكين المتعلم من معرفة وجهته وماذا ينتظر منه. * الاهتمام الأكثر بالجانب المعرفي. * التقويم الأحسن لعقل التلميذ: معايير واضحة (سهولة التقويم-صلاحية وثبات التقويم).

- **من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات:♣**

بالرغم من المكاسب التي حققتها العملية التعليمية في انتهاجها طريقة بيداغوجيا الأهداف في التدريس، مرتكزة في ذلك على أسس المدرسة السلوكية، التي تعتبر السلوك النهائي للمتعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية انطلاقا من مبدأ المثير والاستجابة، ومع ذلك فهي لا تراعي سيرورة التعلم بقدر ما تراعي نتائجه.

وهذا ما دفع ببعض التربويين إلى تقديم جملة من الانتقادات لهذه المقاربة، نورد بعضا منها لا انتقاصا من أهمية الهدف في العملية التعليمية التعلمية، لأن الأهداف تمثل المدخلات في كل المقاربات، بنفس ما يمثل التقويم مخرجاتها، ونبرز تلك الانتقادات في مجموعة من النقاط:

1. اعتمادها على قانون (مثير/ استجابة) الذي يجعل من المتعلم مجرد آلة، يكتفي برد الفعل ولا يعطي الأهمية للإبداع، وللمكتسبات العقلية.

2. كثرة الأهداف الإجرائية، والتي تفقد العمل التربوي معناه وتؤدي إلى التشتت والانحلال بدل الاندماج.

3. التركيز أكثر على المعارف والمحتوى، وإهمال الجانب الوجداني والنفسي والمهاراتي.

4. المبالغة في التقويم، مما يقلل من فاعلية التقويم الحقيقي للتلميذ واكتسابه قدرات عقلية لتركيزه على تعلمات جزئية محدودة.

5. إهمالها لروح النقد عند التلميذ ولمكتسباته الداخلية، مما يجعله مستقبلا سلبيا ينحصر فكره في حدود ما يقدم له.

♣ مدلول هذا التعبير (بيداغوجيا) لا يشكل في حد ذاته نظرية قائمة بذاتها في اعتبار جل الباحثين، بل هو توجه فقط، أي تكنولوجيا تربوية تقترح نموذجا يرمي إلى جعل الفعل التربوي مهما كانت غاياته أكثر فعالية، أي أنه طريقة يتم بفضلها تنظيم التعليم وجعله ملائما لمميزات وحاجات كل متعلم.

6. الجمود والشكلية في العملية التعليمية التعلمية نتيجة لتركيز بيداغوجيا الأهداف على المقاربة السلوكية، مما يجعل هذه البيداغوجيا مجرد فعل اصطناعي.

7. ضعف الارتباط بين الأهداف الإجرائية والمرامي والغايات.

ثم إن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية في -كثير من الحالات-أدى إلى انحرافات خطيرة منها:

1. تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم.

2. فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.

3. التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات، وبداية ظهور هذا المفهوم، تحديدا، كان سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم. وقد عرف هذا المفهوم نموا هاما خلال الثمانينات، وذلك بالتأكيد على الكفاية بالمعنى الذي يتحقق في النهاية، النهاية العظمى للتربية (المحددة في النصوص الرسمية)، والمبنية على الموقف المشكل الدال بالنسبة للمادة، أو المشترك في مجموعة من المواد الذي تم اختياره على أساس كونه علميا، اجتماعيا وأخلاقيا في نفس الوقت[1]

1-الخلفية النظرية والفلسفية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

تجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفايات مستمدة من جذور نظرية المعرفة، ومتأثرة وبقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع. ونلمس أسسها النظرية في أعمال "جون ديوي"، و"بياجيه"، و"تشومسكي"[2].

1- محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات) ، مرجع سابق، ص66.

2- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وبناء عليه تستمد المقاربة بالكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي، ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي، كما أنها تستند بصفة خاصة للنظرية البنائية (بياجيه)، التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم، وأساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي، إذ ترى أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ، بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها، حيث يتعلم من الخبرات التي يعيشها، ويفسر هذه الخبرات بناء على ما يعرفه، وإعطاء الأسباب المنطقية حولها.

لذلك فهي تنظر إلى الحياة من منظور علمي وتسعى إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية علمية، وذلك بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، وجعل المتعلمين يعتمدون على أنفسهم باعتبارهم محور العملية التعلمية من منطلق أن المتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة [1].

ولذا تركز المناهج الحديثة على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي من خلال نظام الوحدات الذي يمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التماسك والتكامل، فالمقاربة بالكفاءات لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية، وإنما تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة والحياة [2]، إذ أن الغايات التي تصبو إليها المقاربة بالكفاءات من خلال المدرسة تتمثل في اكساب المتعلم مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية بغية تكوين مواطن

قادر على التكيف، والاندماج في المجتمع، وحل مشاكله بنفسه [3].

1- ينظر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003م، ص07

2- ينظر: المرجع نفسه، ص13

3- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص7.

2-مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

- مفهوم بيداغوجيا:

ورد في موقع ويكاموس (القاموس الحر): [1]

مفهوم البيداغوجيا لا يوجد له مقابل في اللغة العربية، ولا يوجد له تعريب واضح عند المفكرين التربويين العرب، لذلك حصل حوله جدل واسع.

تتكون كلمة " بيداغوجيا " في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين، هما: " Péda "وتعني الطفل، و " Agôgé "وتعني القيادة والسياقة، وكذا التوجيه.

فكان هذا المصطلح يخص الشخص المكلف بمراقبة الأطفال، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم. كان المربي «البيداغوجي «Le pédagogue في عهد الإغريق هو الشخص – وفي أغلب الأحيان – هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين ومرافقتهم في خروجهم للتدريب أو النزهة، فلم يكن البيداغوجي معلما، إنما كان مربيا فهو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده، وهو الذي يختار له المعلم، ونوع التعليم الذي يراه ملائما، حسب تصوره في العهد اليوناني القديم.

- مفهوم مقاربة:

«لفظ يقابله المصطلح اللاتيني" Approche "، فإن معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط مع بعضها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة» [2].

1- عن موقع: http://ar.wiktionary.org/wiki/pedagogy

2- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط1، الجزائر، 2005م، ص101.

وعليه يمكن القول إن المقاربة في العملية التعليمية التعلمية هي مجموع الآليات والوضعيات التي يبنيها المعلم قصد تقريب المفاهيم والمعارف من ذهن المتعلم، ويجعلها قابلة للفهم والاستيعاب والاكتساب والممارسة، في ظل الإمكانات المتاحة وخصوصية المتعلم.

- مفهوم الكفاءة:*

تعرف بأنها: «مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة» [1]، فهي نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم، وعمليات تسمح داخل وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحلها بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء).

و«الكفاءة في المجال التعليمي هي: "مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"، وأما في مجال التدريس فهي: "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية"» [2].

- معنى المقاربة بالكفاءات:

من المعروف أن أهمية التعليم في المؤسسات التربوية تمنح المتعلم(التلميذ/الطالب) القدرات والمهارات التي تسمح له فعلا أن يكون كفءً للقيام بأشياء تنفعه وتنفع المجتمع، وهذا ما نعني به المقاربة بالكفاءات، وقد يتساءل أحدنا: لماذا استعمل مصطلح "المقاربة بالكفاءات" بدل مصطلح "الكفاءات"؟، ذلك أن:

- الكفاءات تجعل المعارف قابلة للتحويل والتجنيد في الوضعيات التي تمكننا من

---

* الكفاءة والكفاية ليس لهما معنى واحد، فالكفاية أشمل وأعم من الكفاءة، كونها تعتمد على الجانب الكمي والكيفي في العملية التعليمية والتربوية، فهي قدرات يعبر عنها بسلوكات تشمل مجموعة مهام معرفية ومهارتيه وجدانية، تُكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين ومرضي، أما الكفاءة فهي تعنى بالجانب الكمي فقط.

1- خير الدين هني، مرجع سابق، ص 55

2- محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، ص69

التصرف خارج المدرسة ومواجهة وضعيات معقدة، أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقع، واتخاذ القرارات المناسبة في الحياة العملية، أو في الوسط الاجتماعي بصفة عامة.

- في حين أن اكتساب المعارف أو القدرات (في إطار المقاربة بالكفاءات) لا يعني أننا صرنا أكفاء وقد نستطيع الإلمام بالقواعد والتقنيات مثل المحاسبة دون تطبيقها في الوقت المناسب، وقد نستطيع الإلمام بالقانون التجاري كله ومع ذلك لا نعرف كيف نحرر عقد من العقود، ولذا نقول إن الكفاءة لا توجد إلا ما تأكد منها وتجلى في الأداء.

فالمقاربة بالكفاءة في الوسط التربوي جاءت بعد تطبيقها في الميدان المهني، ولذا ارتبط مفهوم الكفاءة بالميدان المهني، وهي معيار بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير المهارات المكتسبة للمتعلمين.

3-مبادئ المقاربة بالكفاءات:

هذه المقاربة تبنى على مجموعة من المبادئ، نذكر منها:[1]

1. مبدأ بناء المعرفة: يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم بالعودة إلى معلومات سابقة، لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة، ويعني كذلك تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة.

2. مبدأ التعلم الذاتي: هذا المبدأ يجعل المتعلم محور العملية التعلمية، أي يساهم المتعلم في بناء المعرفة بشكل ذاتي لا التعليم، وهذا ما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءة، والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

3. مبدأ الإدماج: ويعني ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لا تشتيتها، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويتيح للتلاميذ فرص التدريب على

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، مدخل إلي التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002م، ص44- 45

استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات، قدرات، سلوكات) ضمن وضعيات جديدة.

4. مبدأ المشروع: ويعرف بالتعاون، وهو يرتكز على الإدماج، لذا فالمشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ويكون عنصرا فاعلا ضمن المجموعة الفصلية، ويتيح له فرص التخطيط والتفكير في الفعل التعليمي عند إنجازه، وقبله، وبعده.

4-المفاهيم المتعلقة بالكفاءة:

في الحديث عن المقاربة بالكفاءات تواجهنا مجموعة من المفاهيم والمصطلحات باعتبارها المركبات الأساسية لهذه المقاربة، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

1.الاستعداد Aptitude:

هو «القدرة الكامنة في الفرد، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة» [1]، ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا، ويتحول إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.

استعداد + تدريب = قدرة

2. القدرة capacité:

وتعرف القدرة بأنها: «جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة» [2].

1- محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، ص 88

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أي أن القـدرة هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشي، الكلام، الكتابة، القراءة...).

استعداد + قدرة = مهارة

المهارة performance:

تعرف بأنّها: «السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمـال مع القدرة علـى التكيّف مـع المواقـف المتغيـرة» [1]. فالمهـارة قـدرة موصـلة إلـى درجـة الإتقـان والـتحكم فـي إنجـاز مهمة.

***العلاقة بين القدرة والاستعداد والمهارة:**

بما أن الاستعداد عامل تقني والقدرة عامل حركي، فإن المهارة من خلالها تظهر هذه النشاطـات بذكاء وإتقان، حيث يمارسـها المتعلم في حل مشكلاته التعليميـة، أي في حالة اكتساب العوامل الثلاثة (القـدرة-الاستعـداد-المهـارة) تنتج لنا كفاءة.

استعداد + قدرة + مهارة = كفاءة

5-خصائص الكفاءة:

إنّ الدارسـين والبـاحثين المتخصصـين فـي هـذا المجـال حـددوا عـدة خصـائص ومميزات للكفاءة، نذكر منها:

1. الكفاءة «توظف جملة من الإمكانات والقدرات والمهارات وتدمجها، ولا تبرز الكفاءة إلا بالفعل والإنجاز، في وضعية معينة يقوم بها المتعلم» [2].

1- محمـد بن يحي زكـريا، عبّـاد مسعود، التـدريس عن طريـق: (المقاربـة بالأهـداف والمقاربـة بالكفـاءات)، ص82

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 5

2. الكفاءة يجب أن تكون متجانسة في مادتها، مما يستدعي حصر الوضعيات، لأن التنوع لا ينمي الكفاءة.

3. الكفاءة «ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة غالبا، فالكفاءة متناسبة مع مشكلات المادة المدروسة فالمتعلم يجند الخبرات المكتسبة لأجل التغلب على العوائق التي تصادفه أثناء الحل» [1].

4. الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية، فهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، إذ أنها تسعى إلى جعل المتعلم يوظف جملة من التعلمات بغرض إنتاج شيء، أو القيام بعمل، أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية.

5. الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة، أي أنّها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد، أي أنّ «تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، وهناك كفاءات مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة ككفاءة قيادة السيارة، أو كفاءة قيادة اجتماع» [2].

6. الكفاءة قابلة للتقويم، «بقدر ما نجد القدرة غير قابلة للتقويم، نجد الكفاءة تخضع لمعيار التقويم، فيمكن أن نقوم أعمال المتعلم، من حيث الجودة ومطابقتها للمعايير الموضوعة ومدى الالتزام بها» [3]، حيث يرتكز التقويم على أساسين هما:

- نوعية الإنجاز في العمل.
- نوعية النتيجة المحصل عليها.

وفي هذا الإطار يُقيّم المتعلم بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس وفي مقدمتها جودة الإنتاج ومطابقته للمطلوب، وباختصار لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة

1- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 60

2- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص45

3- المرجع نفسه، ص48

حول المعارف فحسب، بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى علاج السؤال انطلاقا من توظيف معارفه ومهارته ومختلف إمكاناته للوصول إلى الحل المناسب.

6-مكونات الكفاءة:

تتكون كل كفاءة من: [1]

1.معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.

2.سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات.

3.إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني والمهاري.

4.مستوى معين لنتاج الأداء.

يلاحظ من مكونات الكفاءة، أنها لا تحدث عن طريق الصدفة، أو الاعتباطية، ولا تنفصل عن إمكانية الفعل، إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم فيها تعلمها أو في وضعيات جديدة، وتترجم الكفاءة بتحقق نشاط قابل للملاحظة والقياس، بعد تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءة في إطار من المعايير الدالة على جودة المنتج المستهدفة.

7-أنواع الكفاءات:

تشعبت تصنيفات الكفاءات، وسنكتفي بذكر الشائعة منها، وبالأخص تلك الواردة في مناهجنا التربوية:

1. الكفاءة القاعدية:

إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة، وتتصل مباشرة بالوحدة التعلمية، وعليه «هي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات

1- ينظر: محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، ص90.

وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية» [1].

2. الكفاءة المرحلية أو المجالية:

هي مجموعة مشاريع أو مجموعة من الكفاءات القاعدية الأساسية لا تكتفي بحصة واحدة، بل تستغرق مراحل ينتهي فيها المشروع بوحدة إدماجيه، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو مجالا معينا، ويتم بناؤها على هذا الشكل:

[(كفاءة قاعدية 1) + (كفاءة قاعدية 2) + (كفاءة قاعدية 3) = كفاءة مرحلية] [2]

3. الكفاءة الختامية:

هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تبنى وتنمى خلال السنة الدراسية، ويحدد المعلم الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية، وعليه «لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات المرحلية المرافقة لها» [3].

4. كفاءة مادة:

وترتبط بالقدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات الخاصة بمادة معيّنة، لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة والتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز المشاريع، ذلك أن هذه المعارف والمهارات والسلوكات «تعتبر كفاءات قاعدية تشكل العناصر الأساسية للمادة، ويتعين على المتعلم أن يتحكم فيها حتى يكتسب الكفاءات المرصودة» [4].

1- خير الدين هني، تقنيات التّدريس، مرجع سابق، ص184

2- ينظر: عائشة بلعنتر، المقاربة بالكفاءات، مجلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001م، ص62.

3- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011م، ص50

4- المرجع نفسه، ص54

5. الكفاءة المستعرضة أو الممتدة:

هي كفاءة متقاطعة يشترك فيها بعض أو أكثر من المواد، ويمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعلمات لبعض المواد، أو لبعض المجالات كاللغة أو القراءة، التي هي بمثابة القاسم المشترك في تعلم كثير من المعارف، وبذلك فهي «لا ترتبط بمعارف مادة معينة، بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية، وفي سياقات متنوعة»[1]، وبهذا المفهوم فهي تمثل خطوات عقلية ومنهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المرغوب فيها، حيث يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات التعلم ومجالات الخبرة الحياتية، ومعيار تحقيقها هنا هو «القدرة على القيام بالسلوك المطلوب»[2]. ولتوضيح هذه الكفاءة أكثر نضرب مثالا على ذلك:

القراءة في الطور الثاني تتم عبر معالجة أربع كفاءات مختلفة:[3]

1/ كفاءة التحليل (الحصة الأولى).

2/ كفاءة التفسير (الحصة الثانية).

3/ كفاءة القراءة الصامتة (الحصة الثالثة).

4/ كفاءة الجهر بالقراءة، وهي حصة تطبيقية للحصص السابقة (الحصة الرابعة).

وهنا يصبح المجال صالحا لبناء الكفاءة المستعرضة، ضمن تقاطع الكفاءات المختلفة عبر عدة مستويات، انطلاقا من الكفاءة القاعدية، فالكفاءة المرحلية، ثم الكفاءة الختامية.

8-صياغة الكفاءة:

تقتضي صياغة الكفاءة فعلا أو أفعالا سلوكية ملاحظة، تدمج مهاما خاصة (أداءات)، قد تعالج أو تحل إشكالية علمية، وهي مؤشر ضابط لنوع ومستوى الأداء،

1- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص54

2- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للطباعة والنشر، الجزائر، (د، ط)، 2005م، ص20

3- المرجع نفسه، ص191

وتتطلب صياغة الكفاءة مراعاة مجموعة من العناصر، من أهمها:

8-1-تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم:

أ. نوع المهمة المنتظر تأديتها: يعني ذلك تحديد المهمة المطلوبة من قبل التلميذ أو إجراء ينبغي تطبيقه أو إنتاج ينبغي التوصل إليه، وبناء عليه فإن المهمة تعتبر توقعا واستباقا للمنتوج الذي نطمح إليه.

ويمكن التعبير عن المهمة حسب الحالات وفق الصيغ التالية:

1.حل مشكلة: وهي الحالة التي يطلب فيها من التلميذ إيجاد حل لمشكلة من هذا الصنف أو ذاك.

2.ابتكار شيء ما: وهي الحالة التي يطلب فيها المعلم من التلميذ إنتاج قول أو نص أو فقرة...إلخ.

3.انجاز عمل ما: ويتعلق الأمر باقتراح القيام بعمل مرتبط بالبيئة، أو الصحة أو الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

ب. نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمة: ذلك أن شروط تنفيذ المهمة تتعلق بالصعوبات والعوائق التي توضع أمام المتعلم، والتي إذا تخطاها دلّ ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده [1].

8-2-الصياغة الاجرائية للكفاءة:

ينبغي للصياغة أن تكون واضحة لا لبس فيها ولا اختلاف، وذلك: [2]

1.أن تحمل الكفاية المتعلم على تعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة، وليست المتراكمة أو المتجمعة.

2.أن يميل المتعلم إلى صنف من الوضعيات التي يمكن وصفها بشكل دقيق من خلال مجموعة من الثوابت.

1- ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص43- 44

2- محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات) ، ص93.

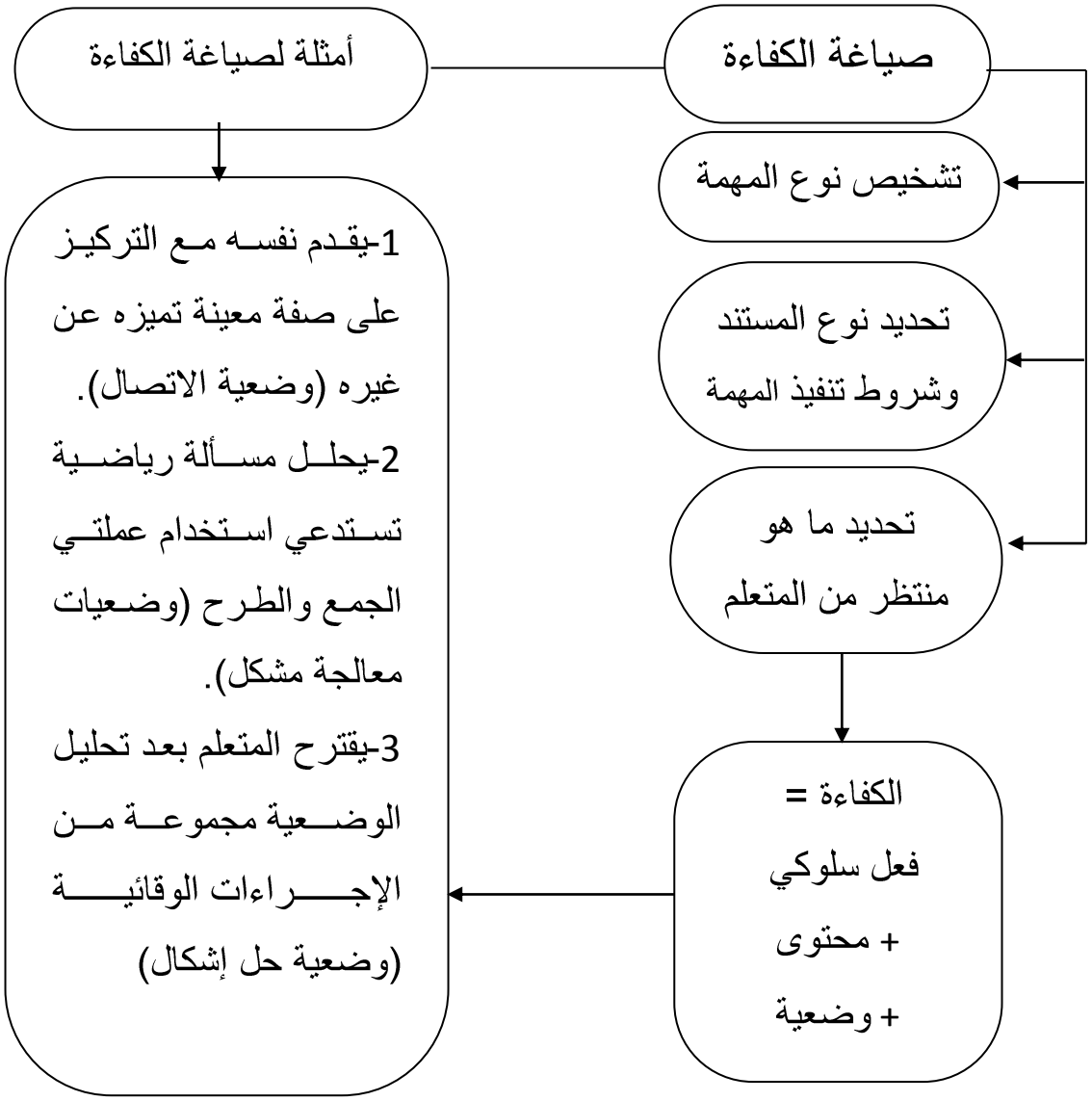
3. أن تتجسد الكفاية في مجموعة من الوضعيات الدالة بالنسبة للمتعلم.

4. أن تتجسد فيها كل الضمانات الدالة على وضعية التقويم الجيد بالنسبة للمتعلم.

5. أن تصاغ الكفاية بطريقة قابلة للتقويم.

6. أن ترتكز الكفاية على المهمة المنتظرة من المتعلم وليس على القدرات التي تستند إليها.

*** مخطط توضيحي لمحددات الكفاءة:**[1]



1- طيب نايت سليمان، وآخرون، المقاربة بالكفاءات - مفاهيم بيداغوجية في التعليم -، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2004م ، ص37

9-التقويم في التدريس بالكفاءات:

باختصار التقويم بالكفاءات «هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار، وبعبارة أوضح هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم، التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة» [1].

وبناء على هذا المفهوم، يمكن القول إن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء، تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

ملاحظة: سبق التطرق إلى أنواع التقويم، حين تناولناه كعنصر من مكونات المنهاج.

10-استراتيجية التدريس بالكفاءات:

تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات على استراتيجية تؤدي في النهاية لبلوغ هدف، وهو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة، وتوظيفها في وضعيات إشكالية مشابهة، ولتحقيق نجاح هذه العملية لابد من مراعاة أمور أساسية، منها:

1.التركيز على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعلم إلى منطق التعليم، انطلاقا من التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها.

2.مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3.إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تبنيها، وذلك بتفعيل الموارد التعليمية في المدرسة وخارجها.

4.عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم ونشاطاته (المواد الدراسية)، قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة، ويكون ذلك بإعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المختلفة بدلا من فصلها عن البناء المعرفي للمتعلم [2].

1- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص65

2- ينظر: المرجع نفسه، ص24

5. تتطلب تنظيما جديداً لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، يكون المحور فيها المتعلم وليس المعلم.

6.انتقاء وسائل وطرائق التدريس المناسبة التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.

7.توجيه الاهتمام نحو التقويم، وخاصة التقويم التكويني، وذلك بالتركيز على أداء المتعلم في سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها، غايتها في ذلك تحويل المعرفة النظرية إلى عملية.

8.استقلالية المعلم في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية، التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرجوة في حدود التوجيهات التربوية، ودوره في هذه العملية يتمثل في «تحويل المعلومات إلى معارف عن طريق الاتصال، وبعملية التفاعل الداخلي في وضعية تربوية معينة» [1].

11-مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات:

أ-المعلم:

وظيفة المعلم في هذه المقاربة وظيفة المنظم والموجه وليس الملقن، ودوره يتمثل في كونه: [2]

1.يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

2.يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

3.يركز أكثر على حاجيات المتعلمين وتوقعاتهم، ويشجع تفكيرهم، ويقوي ثقتهم في أنفسهم.

4.يقدم دروس واقعية وفعالة، وينظم عملية التكوين في ظل العمل الجماعي.

5.يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

1- مرغريت آلتيت، بيداغوجيات التعلم، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 4 سبتمبر/ أكتوبر، 2005م، ص16

2- ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص25

ب-المتعلم:

ينتظر منه القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة، من ذلك: [1]

1.مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

2.يبادر ويساهم في تجديد المسار التعليمي.

3.يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها زملائه ويدافع عنها في جو تعاوني.

4.يثمن تجربته السابقة، ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها.

5.يقوم بإنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

6.يقوم باتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة، أو النشاط، أو المشروع، وحل المشكلات التي تتضمنها.

7.معالجة عدد كبير من المعلومات.

8.يعمل على تبليغ المعارف وتقاسمها مع متعلمين آخرين، بغرض التفاعل معهم.

9.المشاركة في تقويم إنتاجاته(كفاءاته).

❖ **التعلم وفق المقاربة التقليدية والمقاربة الحديثة:**

أ-التعلم في المقاربة التقليدية:

- المتعلم مرآة عاكسة لقدرة المعلم في التلقين، لا تهتم بالكيفية التي تكتسب بها المعارف في كون المعلم مهديا والمتعلم مهدى له.

- تركز على المعلم وتهمل دور المتعلم، لأنه في نظرها يبقى هو صاحب المعرفة الكلية والمنطق فيها هو ما يقوله المعلم وليس ما يفعله المتعلم.

وعليه فالعلاقة بين المعلم والمتعلم في ظل هذا التصور، هي علاقة عمودية يسودها التردد والخوف والضجر والسأم، وهذا شبيه بشجرة تغطي وراءها غابة.

ذلك أنّ البيداغوجيا التقليدية تقوم على منطق واحد هو التعليم لا التعلم، فتجتهد في حشو ذهن المتعلم بكميات كبيرة من المعارف وفي كثير من الحالات تكون لا معنى لها، وهذا

1- ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص24-25

ما يحول دون اكتساب الكفاءات نظرا لعجز المتعلم عن تحويل المعارف وتوظيفها خارج سياقها الأصلي في وضعية ما من وضعيات الحياة [1].

ب- التعلم في المقاربات الحديثة:

إذا كانت المقاربات السابقة تركز على المعلم، وجعله محور العملية التعليمية من منطق تعليمي محض وتهمل المتعلم وتغيب دوره في هذه العملية، فإنّ «المقاربات الجديدة في منطقها التعليمي تستند إلى بيداغوجية معرفية متفاعلة، فهي تعتبر التلميذ كلا متجانسا داخل فصله، محوريا في علاقاته، في حين أن المعلم موجه ومرشد ومتعامل بصفة المتعاقد مع شريكه، فيشجعه ويخلق الوضعيات ويجعل المتعلم يستثمر مكتسباته السابقة من معارف بصيغة تناسب المضامين» [2].

1- ينظر: مستوي صافية، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، مرجع سابق، ص 68

2- المرجع نفسه، ص73

❖ **مقارنة بين المقاربتين:**

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
▪ تركز على نشاط المعلم. ▪ لا تعير اهتمام للفروق الفردية بين المتعلمين. ▪ تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. ▪ تضع حواجز بين الأنشطة والمواد التعليمية. ▪ التقويم يهتم بالتركيز على أداء المعلم. ▪ تضع تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم بإسناد دور التوجيه والتنشيط والتنظيم وتيسير التعلم إلى المعلم. ▪ إدماج المعارف والقدرات. ▪ استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة. ▪ التخطيط الأحسن لعملية التدريس. ▪ تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وماذا ينتظر منه.	* تركز على نشاط المتعلم. * تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين. * استهداف كفاءات عن طريق معارف قاعدية. * ألغت جميع الحواجز بين الأنشطة. * التقويم يهتم بالتركيز على أداء المتعلم في سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها. * تضع تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم بإسناد دور التوجيه والتنشيط والتنظيم وتيسير التعلم إلى المعلم. * إدماج المعارف والقدرات. * استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة. * التخطيط الأحسن لعملية التدريس. * تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وماذا ينتظر منه.

من خلال المقارنة بين الطريقتين يتضح لنا أنّ المقاربة بالكفاءات مكملة لبيداغوجيا الأهداف.

وفيما يلي النموذج المقترح لبناء حصة تدريبية على أساس الكفاية، وهو خلاصة ما مر من الموضوعات.

نموذج مقترح لبناء درس على أساس تنمية الكفاءة [1]

الخطوات	العناصر
تحديد الكفاية	-ما الذي يتوقع من التلميذ أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدورة؟ -عناصرها: 1-السياق أو المحيط / 2-الوضعية التي سيبرز التلميذ فيها هذه الكفاية. 3-الوضعية أو الوضعيات التي يتم فيها تطبيقها.
تحديد العناصر المفاهيمية	الكفايات النوعية الخاصة بتدريس موضوع معين.
التخطيط	ويشمل التخطيط ما يلي: 1-الاختبار القبلي / 2-تحديد المحتوى الذي سيحقق الكفاية. 3-تحديد مجموعة الأنشطة المصاحبة / 4-إعداد أدوات ووسائل التنفيذ. 5-حصر المصادر الخارجية / 6-الاختبار النهائي.
التنفيذ	ويمر التنفيذ عبر المراحل التالية: 1-إجراء الاختبار القبلي / 2-عرض الموقف المشكل.
التلخيص أو حل المشكل	ويكون عن طريق تصور المشكل والحلول المقترحة.

1- ينظر: محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، مرجع سابق، ص114.

التقويم	ويكون بتحقيق ما يلي: 1-إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستخدام الكفاية المكتسبة على نحو مستقل في موقف جديدة /2-تقويم النجاح في تعيينات الممارسة / 3-تقويم الكفاية لا يعني إعطاء الدرجات للتلاميذ بل هي عملية تهدف إلى تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مستمرة. 4-يكون معيار الانتقال من دورة لأخرى مبنيا على أساس تحقيق مستوى الأداء المطلوب/ 5-تنويع أساليب التقويم.

❖ **خلاصة:**

بناءً على ما سبق يمكن القول أنّ الإصلاحات الجديدة (خاصة تلك المطبقة في المنظومة التربوية الجزائرية) في مضمون هذه المقاربات، تفعّل من حركية المتعلم، ليضمن نجاعة الاعتماد على النفس لمختلف الصعاب، و«بناء كفاءات عملية يجسدها في حياته، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة» [1]، كما تتوخى من وراء ذلك الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا دائما متمكنا من التكيّف مع مختلف إشكاليات الحياة.

وبغية الوقوف على مدى استفادة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ممّا استعرضناه في هذا البحث، ارتأينا أن نخصص الفصل الثالث من هذه الدراسة لتعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية.

1- مصطفى هجرسي، عبد الرزاق أودير، لماذا بيداغوجيا الإدماج، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، العدد 5، يناير/فبراير، 2006م ،ص06.

الفصل الثالث

تعليمية القراءة في المرحلة الإبتدائية

- مفهوم القراءة
- أهميتها -أهدافها -أنواعها
- مهارات القراءة
- طرق تعليم القراءة
- دراسة ميدانية

تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

توطئة:

تعدّ المرحلة الابتدائية المرحلة الأكثر حساسية من مراحل التعليم المختلفة، كونها الأساس أو الركيزة أو اللبنة الأولى التي تبنى عليها جميع المراحل التعليمية اللاحقة، ويهدف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة إلى تمكين المتعلمين من السيطرة على المواد الدراسية المختلفة، وإكسابهم بعض المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني للانتفاع بها في مراحلهم الدراسية اللاحقة، وفي حياتهم اليومية، «وعلى مقدار نموهم وتدريبهم في النواحي اللغوية يتوقف اكتسابهم، لمّا تشتمل عليه هذه المواد من معلومات واتجاهات ومهارات» [1].

ولمّا كانت القراءة مفتاحا للتعلم والتعليم، والسبيل إلى النمو العقلي والمعرفي، وهي لازمة للمرء في جميع ميادين الحياة، سواء للإنسان العادي، أو المثقف، أو للعامل اليدوي، كان «النمو الذي يحصل بفضل القراءة ضروري جدا لمن يريد أن يساير تطور الزمن» [2]، فالقراءة كما يقول الفيلسوف الانجليزي" فرانسيس بيكون♣": «تصنع إنسانا كاملا» [3].

1- يونس فتحي على، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1984م، ص24

2- محمد صالح جمال، وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، منشورات مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، ط3، سنة1962م، ص185

♣ فرانسيس بيكون (1561-1626)، له عدة مؤلفات وكتب، منها كتاب بعنوان "قارة أطلانطس الجديدة"، ومن أعظم آثاره كتاب بعنوان التجديد العظيم)، يتكون من ستة أجزاء، تحدث فيه عن فلسفة العلم (نقلا عن كتاب: الخالدون المائة، لمؤلفه مايكل هارت، ترجمة أنيس منصور).

للتنبيه نقول: لا يوجد إنسان كامل، فالكمال لله وحده جل وعلا، ولكن ربما يكون المقصود كاملا من حيث الثقافة والوعي على البقية من الناس.

3- عن موقع عربيديا موسوعة العرب الشاملة: http://3rbedia.com/?s=

ولذلك أصبح الاهتمام بتدريس القراءة من أولى أساسيات أهداف التربية والتعليم، وإن اختلف المربون في أهمية الأهداف الأخرى فلن يختلفوا في أهمية القراءة كهدف من أهداف هذه المرحلة، فبفضل القراءة يتم تنمية خبرات التلاميذ، وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية، وصقل أذواقهم، وتكوين شخصياتهم كي تكون متوازنة متكاملة[1]. ونظرا لهذه الأهمية التي تحظى بها القراءة في المرحلة الابتدائية، باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه العمليات اللغوية الأخرى كالتعبير والكتابة، ارتأينا أن تكون موضوع دراستنا هذه، ومرآة عاكسة تتجلى فيها حيثيات مراحل وفصول هذا البحث.

أولا: مفهوم القراءة:

- تعريف القراءة لغة: «[قرأ] قرأت الكتاب وأقرأته غيري، وهو من قرأت الكتاب»[2]، «قرَأ يقرأ وقِرْآنا: تل المكتوب أمام عينيه، أو طالعه، والقراءة تلاوة المكتوب ومطالعته»[3].

- اصطلاحا: لها عدة تعاريف نذكر منها هذا التعريف الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية "NSSE" في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة إذ جاء فيه: " القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تؤخذ كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات" [4].

1- محمود رشدي خاطر، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1981م، ص6

2- الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998م، ص434

3- يوسف شكري فرحات، معجم الطلاب (عربي-عربي)، ترجمة وتحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2001م، ص475

4- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص187

وعليه فالقراءة نشاط ذهني تأملي بصري، ومنه يمكن القول إن القراءة نشاط يتكون من أربعة عناصر:

[استقبال بصري للرموز]، و[تفكيك الرموز] ، هذا ما نسميه النقد.

[دمج الأفكار المقروءة مع أفكار القارئ]، و[تصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته]، وهذا ما نسميه بالتفاعل [1].

ثانيا: أهمية القراءة:

مما يؤكد أهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع أن الله سبحانه وتعالى جعلها فاتحة الرسالة المحمدية، إذ أنه خاطب نبيه المصطفى صلى الله عليه وسلم قائلا: «اقرأ باسم ربك الذي خلق» [2]، فالقراءة هي سبيل الإنسان للحصول على المعرفة الخالصة، وقد أكد الله سبحانه هذا المفهوم في قولـــه: «اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم» [3].

وقد حظيت القراءة في هذا العصر بمباحث ودراسات كثيرة، لعظيم أثرها في حياة الناشئة حاضرا ومستقبلا، وتتجلى أهمية القراءة بصفة عامة فيما يلي: [4]

1. القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، فهي تعد أهم وسيلة للاستفادة من تجارب الآخرين، والاطلاع على ثقافاتهم.

2. القراءة أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية.

3. القراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، فهي تعد وسيلة مهمة لتحصيل العلوم وإدراكها.

1- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام -نظريات وتجارب-، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص121.

2- سورة العلق، الآية: 1

3- سورة العلق، الآيات: 5/4/3

4- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط4، 1968م، ص58-59.

4.تمكن المتعلم الرسوخ في فهم الكلمة، وصياغة المادة، ومقصود العبارة، ومدلول الجملة ومعرفة أسرار الحكمة .

5.تعد وسيلة لتنمية العقل، وكسب المعلومات، وزيادة الخبرات.

6.وسيلة تمكن المتعلم من الحفظ والفهم، والتدرب على الكلام، والبعد عن اللحن، والتحلي بالبلاغة والفصاحة .

7.القراءة وسيلة تعود المتعلم على البحث.

8.القراءة «مصدر من مصادر تجديد المعاني والأفكار لدى الأطفال، وبذلك تعينهم على الحوار المتجدد الثري العميق، وعلى كتابة الخطابات والتقارير» [1].

ثالثا: الغرض من درس القراءة:

يمكن أن ترد أغراض القراءة –على تنوعها-إلى الأغراض الأساسية الآتية: [2]

1.جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.

2.كسب المهارات القرائية المختلفة، كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، واحسان الوقف عند اكتمال المعنى.

3.تنمية الميل إلى القراءة.

4.الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.

5.تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

رابعا: أنـــواع القـــراءة:

يلتحق الطفل بالمدرسة، وعنده قدرة من الخبرات الخاصة، والقدرات الحسية اللازمة لعملية القراءة من نطق وإبصار واستماع، بالإضافة إلى طائفة من الألفاظ

1- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية -تعليمها وتقويم تعلمها-، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د.ط)، 2000م، ص65

2- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 59-60.

والتراكيب، ومن ثمة قسمت القراءة (لاعتبارات مختلفة) إلى عدة أنواع نذكر منها:

- القراءة الصامتة.
- القراءة الجهرية.
- قراءة الاستماع(السماعية).
- القراءة المسترسلة.

1-القراءة الصامتة أو السرية:

يعتبر هذا النوع من القراءة «عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لأنها حل للرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملاً إضافيًا»[1]، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت "(أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام ، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.

والقراءة الصامتة «تكون لدرس معين وتكون خاصة ومستقلة، كما تكون لتدريس التلاميذ على السرعة في القراءة والفهم، والجمع بينهما هو المطلب الأسمى» [2].

1-2-خطوات تدريس القراءة الصامتة:

يتلخص أسلوب تعليم القراءة الصامتة للمبتدئين فيما يلي: [3]

1. يمهد المعلم للدرس بمناقشة شفهية تتناول الكلمات التي يراد قراءتها، بحيث لا يرى التلاميذ هذه الكلمات في أثناء المناقشة الشفوية.

2. تعرض على التلاميذ الأشياء والصور مع مراعاة ألا يلفظوا بأي صوت، وإنما

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص61

2- عبد الله تاج الدين وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص193.

3- انظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1991م ص141-142

ينظرون إلى الشيء أو الصورة ثم إلى الكلمات المكتوبة أسفلها، ويفكرون في المعنى حتى يتم الربط بين الرمز ومعناه على نحو مباشر.

3. يلجأ بعض المعلمين إلى استخدام نظام البطاقات، والتي تعد «من خير الطرق لتدريب التلاميذ على القراءة الصامتة» [1]، حيث يكتب المعلم على كل منها جملة مثل: (افتح النافذة، اغلق الباب، اكتب اسمك على السبورة)، فيعرض المعلم البطاقة على التلميذ دون قراءتها، ثم يقوم التلميذ بتنفيذ ما ورد فيها من تعليمات.

يستطيع المدرس أن يدرب تلاميذه على التمييز بين البطاقات، كأن يعرض عليهم بطاقتين، في الأولى: افتح الباب، والثانية: افتح النافذة، ليختار واحدة وينفذ ما ورد بها من تعليمات، وفي ضوء سلوكه يستوثق المعلم من قدرته على تمييز ما يقرأ.

1-3-مزايا القراءة الصامتة:

لهذا النوع من القراءة مزايا كثيرة، ولذلك كانت موضع اهتمام كبير في التربية الحديثة، نذكر منها: [2]

1.تستعمل القراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية، إذ أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا.

2.القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية، وذلك لأن القراءة الصامتة محررة من أعباء النطق، وقائمة على الالتقاط البصري السريع للكلمات والجمل دون الحاجة إلى إظهار كل الحروف.

3.القراءة الصامتة أعون على الفهم وزيادة التحصيل، إذ أنها تزيد من قدرة التلميذ على فهم ما يقرأ سواء في دروس القراءة أو غيرها من المواد، كما أنها تساعده على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات.

4.القراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية، لأنها محررة من النطق وأثقاله، ومن

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص65

2- ينظر: المرجع نفسه، ص62-63-64.

مراعاة الشكل والإعراب.

5.أنها أوضح أثرا في تعويد التلميذ الاطلاع والاعتماد على نفسه في الفهم.

6.«تجنب القراء(الأطفال) مواقف الخجل والحرج، وبخاصة الذين يعانون عيوبًا في النطق» [1].

1-4-مآخذ القراءة الصامتة:

على الرغم من المزايا العديدة التي تتميز بها القراءة الصامتة إلا أن ذلك لا يمنع من أن يكون لها بعض السلبيات منها:

1.لا تمكن المعلم من تشخيص عيوب النطق لدى المتعلم.

2.لا تدرب المتعلم على صحة النطق والاسترسال وحسن الإلقاء.

3.قد لا يحسن البعض استخدامها فيمارسونها بأسلوب الجهرية مع خفض الصوت.

4.«لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدرب على صحة القراءة، وتمثيل المعنى، وجودة الإلقاء»[2].

5.تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه مع المعلم، ذلك أن «استغراق القارئ في الموضوع، وانهماكه الشديد يدفعه بين الحين والآخر على الشرود الذهني والخيال في أمور غير واقعية» [3].

6.أنها قراءة فردية لا تشجع القرّاء على الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة مواقف.

2-القراءة الجهرية:

تعرف القراءة الجهرية بأنها:

-عملية حركية عضلية يشترك فيها اللسان والشفة والحنجرة.

1- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم-الأهمية-المقدمات-البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، سنة 2008م، ص09

2- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص36.

3- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 1995م ، ص116

-القراءة الواعية التي نجهر بها، بواسطة الجهاز الصوتي عند الإنسان، فنسمعها ونُسمعها للآخرين [1].

-أو هي «قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة» [2].

2-1-شروط القراءة الجهرية الجيدة:

كي تتحقق القراءة الجهرية السليمة الجيدة، ينبغي أن تتوافر لها الشروط التالية: [3]

1.رؤية المادة المكتوبة – بكلياتها وجزئياتها – بشكل واضح.

2.إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الأصلية الصحيحة.

3.ضبط حركات القراءة وسكناتها وضوابطها الأخرى حسب قواعد الإعراب والأحكام اللغوية.

4.مراعاة علامات الوقف والالتزام بها، نظراً لما تتركه من تأثير على جودة القراءة ومعناها.

5.تسكين أواخر الكلمات عند الوقف في آخر الجملة -العرب لا تقف على متحرك-.

6.التعبير عن المعاني المتكافئة وأثرها في نفس القارئ باللهجة المناسبة، صعوداً وهبوطاً، وانفعالاً وتمثيلاً.

7.مراعاة السرعة المناسبة لواقع الحال، طبيعة مادة القراءة وأهدافها ومستوى طلاب الصف.

1- ينظر: نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص92

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص69

3- ينظر: نايف معروف، المرجع السابق، ص92 -93.

2-2-أهداف القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية تحقق ثلاثة أهداف رئيسية: تشخيصية، ونفسية، واجتماعية:[1]

1.الهدف الشخصي: ويظهر هذا الهدف في أن المعلم يستطيع أن يضع يده على مواطن الضعف والقوة لدى التلميذ القارئ.

2.الهدف النفسي: ويظهر الهدف النفسي في أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة في نفسه حينما يقرأ جهرا مخاطب زملاءه ومتخطيا – في الوقت نفسه – حاجز التردد والخجل والخوف.

3.الهدف الاجتماعي: يظهر هذا الهدف في أن التلميذ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور، وعلى التحدث والتفاعل معه.

وهي بهذا الاعتبار تعد التلميذ أو الطالب لممارسة الحياة بفاعلية ونجاح.

2-3-خطوات تدريس القراءة الجهرية:

تكون على النحو الآتي:[2]

1.تهيئة التلاميذ ذهنيا ونفسيا بإثارة مشكلة يمكن حلها بقراءة الموضوع الذي تم اختياره أو بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهداف الدرس.

2.يقرأ المعلم الدرس كله قراءة سليمة، مع مراعاة أن يكون معدل السرعة في القراءة مناسبا للتلاميذ.

3.تقسيم الموضوع إلى جمل أو فقرات وفق محتواها، ولا يطلب المعلم من التلاميذ أن يقرأ كل منهم جملة أو فقرة.. وهكذا، إلى أن ينتهي الموضوع.

4.تصحيح أخطاء التلاميذ أولا بأول، بعد الانتهاء من قراءة كل جملة أو فقرة وذلك عن طريق التلاميذ أنفسهم أو بواسطة المعلم على أن يكون التصحيح منصبا على الأخطاء الصارخة.

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمه، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، مرجع سابق، ص124- 125

2- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص144-145.

5.يستعين المدرس بما شاء من الوسائل أو السبورة على الأقل.

6.بعد هذه القراءة يناقش المدرس التلاميذ في الفكرة العامة للدرس، ثم الأفكار الرئيسة، ثم الأفكار الجزئية والعلاقات بينها، ومدى توافقها، ثم يتبع ذلك بنقد الموضوع وتقويمه.

7.يقوم التلميذ (بمساعدة الأستاذ كلما كان ذلك ضروريا) بوضع أسئلة على الموضوع، والإجابة عليها لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الدرس.

2-4-مزايا القراءة الجهرية:

لها مزايا عدة، نذكر منها: [1]

1.أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصًا في الصفوف الأولى.

2.وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها.

3.وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء، وذوي الخوف والتهيب، وعلاج هذا الداء فيهم.

4.لا غنى على القراءة الجهرية في المواقف التي تستدعي رفع الصوت.

5.تعد التلاميذ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة.

6.إثارة حب المنافسة بين التلاميذ داخل الفصل، من خلال المدح والثناء على التلميذ المتميز في قراءته من قبل المعلم.

2-5-مآخذ القراءة الجهرية:

كما لهذه القراءة إيجابيات، لها سلبيات، نذكر منها:

1.قد لا يتسع وقت الحصة لكي يقرأ جميع التلاميذ، مما يؤدي إلى حالة من الإحباط لدى بعض التلاميذ.

2.انشغال بعض التلاميذ أثناء قراءة الآخرين بأمور خارج موضوع الدرس.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص69.

3.السأم والملل لدى بعض التلاميذ نتيجة كون الموضوع واحداً وتعدد قراءاته التي تُشعر الطلبة بعدم وجود جديد فيه.

4.الذهن فيها لا ينصرف إلى المعنى إذ ينشغل بصحة النطق ومراعاة الحركات الإعرابية.

5.يبذل التلميذ فيها جهداً أكبر من مثيلتها القراءة الصامتة. [1]

3-القراءة السماعية:

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه-في ذلك-شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم، وهذا الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين، الصامتة والجهرية. [2]

3-1-شروط القراءة السماعية:

يرى "محمد صالح سمك" أن القراءة السماعية تحتاج في تحقيق أهدافها إلى:[3]

1.حسن الإنصات.

2.مراعاة آداب الاستماع.

3.الاهتمام بإدراك محتوى المقروء.

4.الإلمام بمجالاتها المختلفة ومواقفها المتعددة.

كما ينبغي على المدرس أن يبصر تلامذته، ويرشدهم إلى أن مجال التحدث في الحياة واسع المدى، بل أن الحياة العادية تكاد أن تقوم عليه، ومن الحكمة أن يستمع المرء أكثر

1- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص198.

2- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص70.

3- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1998م،ص 202

مما يتكلم، ومن ثم كان جدير به أن يعمل على تكوين مهارات الاتصال والاستماع المفيد.

3-2-طريقة تدريس القراءة السماعية:

هناك طرق عديدة لتدريسها، من ذلك:

1.مرحلة التحضير: وفيها يختار المعلم المادة التي سيقدمها لتلاميذه، ويشترط أن تكون هذه المادة مناسبة للمستوى العقلي للتلاميذ، تحمل قيما أخلاقية أو حقائق علمية أو طرفا أدبية، وقد تكون المادة مأخوذة من كتاب مدرسي، أو كتاب من المكتبة، أو يكون مقالا في صحيفة أو مجلة، أو قصة أو بحثا، دون أن يكون بأيدي التلاميذ نسخة مما يقرأه المدرس [1]، وعلى المعلم أن يكون ملما إلماما تاما بمحتوى مادته فيعرف المفردات الصعبة والمواقف الغامضة، أي أن يهيئ نفسه للإجابة عن أي تساؤل حول هذه المادة.

2.مرحلة التنفيذ: تبدأ بتهيئة أذهان التلاميذ لدرس الاستماع، بمعنى آخر جلب انتباه التلاميذ للاستماع، والكشف عن طبيعة المادة موضوع الدرس، وتحديد أبرز أهدافها، والاستمتاع بأحداثها ومواقفها، والتهيؤ للإجابة عن الأسئلة حولها، والقدرة على استنباط الدروس والعبر المستقاة منها، بعد ذلك كله يبدأ المعلم بقراءة المادة بصورة متأنية، وبعد الانتهاء من القراءة يدون الكلمات الصعبة على السبورة. [2]

3-3-مزايا القراءة السماعية:

من مزاياها: [3]

1.يمكن الاعتماد على الاستماع في كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات.

1- ينظر: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000م، ص48

2- ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية (مناهجها وطرائق تدريسها)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2005م، ص114-115.

3- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص71.

2.تدريب التلميذ على الانتباه وحصر الذهن وحسن الإصغاء وسرعة الفهم، مع الإحاطة بمعنى ما يسمع.

3.تساعد على ملء وقت الفراغ بما هو مفيد وهادف.

3-4-مآخذ القراءة السماعية:

مما يؤخذ على هذه القراءة: [1]

1.أنّها لا تتوافر فيها فرص تدريب التلاميذ على جودة النطق وحسن الإلقاء.

2.أنّ بعض التلاميذ قد يعجزون عن مسايرة القارئ (المعلم أو أحد زملائهم).

3.أنّها قد تكون مدعاة على عبث بعض التلاميذ وانصرافهم عن الدرس.

4-القراءة المسترسلة:

هي «تصحيح لأخطاء التلاميذ، وتصويب لأدائهم، واحترام لعلامات الوقف» [2]

والهدف من القراءة المسترسلة♣ هو التعرف على الأخطاء التي يقع فيها القارئ أثناء القراءات الفردية وحصرها، لينتبه إليها المعلم أثناء الحصة ويصححها، وهي الأخطاء المتعلقة بحركات أواخر الكلمات، أو بنية الكلمة كالقلب المكاني أو التصفيح، أي بتقديم حرف عن آخر أو حذفه أو تغيير حركته، أو مخارج الحروف، أو علامات الوقف.

ولذلك «ينبغي التركيز على الأداء السليم وتصحيح الأخطاء، وباختفائها (أي الأخطاء) يصل المعلم بتلامذته إلى تحقيق الهدف من وراء القراءة المسترسلة والمتمثل في القراءة الجيدة» [3].

1- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مرجع سابق، ص202-203.

2- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007م، ص93.

♣ سميت مسترسلة، لكون نصوصها لا تنجز في حصة واحدة، بل تتطلب الاسترسال في القراءة لفترات متقطعة متتابعة وفق خطة تناسب أوقات وظروف المتعلمين، وتتكون من مشاهد وحلقات متسلسلة، وقد تشمل على مغامرات خيالية أو مستمدة من الواقع أو من التراث الوطني أو القومي أو الإنساني.

3- علي أوحيدة، المرجع نفسه، ص94

❖ **خلاصة:**

إنّ القراءة عملية عقلية راقية، وهي المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا، والقراءة بجميع أنواعها تعتبر ركائز لا يمكن للإنسان الاستغناء عنها، فالقراءة الصامتة هي الأكثر استعمالاً في حياة الناس وتكون بهدوء وانسجام، والجهرية تتجلى أكثر في المواقف التي تستلزم رفع الصوت، والقراءة السماعية تساعد على قضاء وقت الفراغ وتهدف إلى الإصغاء والانتباه المفيد، أما القراءة المسترسلة فلها دور كبير في تصحيح أخطاء التلاميذ وتعويدهم النطق الصحيح.

خامسا: مهارات القراءة:

1-تعريف المهارة:

- لغة: هي الحذق في الشيء ومنها «الماهر الحاذق بكل عمل» [1]، ويقال مَهرّتُ بهذا الأمر، أمهر به مهارةً، أي صرت به حاذقاً.

- اصطلاحا: تعني «ضرب من الأداء، يتعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة، مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواءً كان هذا الأداء عقليًا أم اجتماعيًا أم حركيا» [2]

2-أنواع المهارات:

إنّ القراءة الجيدة تستند أو ترتكز على عدة مهارات، منها:

1.مهارة التعرف:

هي: «الإدراك البصري للحروف، والقدرة على تحديد المكتوب ونطقه» [3]، أي هي القدرة على التعرف والرموز الكتابية، وعلامات الترقيم ومراعاتها في النطق.

وبالمجمل هي الإدراك السمعي للحروف، والربط بين صوت الحرف وشكله، والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، والتعرف على الحروف التي تنطق ولا تكتب.

1- ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ج5، ص184

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم- التدريب- الأداء) ، دار الشروق، عمان، ط 1، 2003م، ص25

3- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص98

2.مهارة الفهم:

تعد مهارة الفهم من أهم مهارات القراءة، بل يمكن القول إن الفهم أساس عمليات القراءة جميعها، فالتلميذ يسرع في القراءة وينطلق فيها، إذا كان يفهم معنى ما يقرا، ويتعثر ويتوقف إذا كان يجهل معنى ما يقرا، فالقدرة على الفهم من أسمى أهداف تعليم القراءة، بل «إن الفهم يعد عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة، لأنه ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية» [1].

3.مهارة السرعة في القراءة:

تعد السرعة في القراءة من المهارات المهمة التي ينبغي أن تعمل المؤسسات التعليمية منذ المرحلة الابتدائية على العناية بها، وتنميتها لدى التلاميذ، لأنها مهارة تفيد الإنسان في حياته العلمية والعملية، لها فائدة كبيرة، ففيها يختصر الوقت اللازم للتعلم، وتعطيه القدرة على الاستفادة من الكتب، والصحف، والمجلات، في أقل وقت ممكن. إن الوصول إلى اتقان هذه المهارة لا يتم الا بالتمرين والتكرار.

4.مهارة الطلاقة أو جودة الأداء:

تعد الطلاقة والانسياب في القراءة من المهارات ذات الصلة بالقراءة الجهرية، فهي صفة يتصف بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ويحسن نطق الحروف، وإخراجها من مخارجها، ونطق الكلمات نطقا صحيحا واضحا، وتتمثل في:[2]

أ- القدرة على التنغيم والتنويع في نبرات الصوت، على ما يؤديه اختلاف الجمل والأساليب اللغوية من تعجب واستفهام وغيرها.

ب- الوقف السليم مع مراعاة التسكين وإتمام المعنى، وإدراك وظيفة علامات الترقيم واستخدامها بشكل مناسب، وضبط حركات المادة المقروءة وفق الجانب النحوي.

ج- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة، كصوت السين والصاد والذال

1- سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر، كيف أعلم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنشر، البحرين، ط1، 1993م، ص174

2- ينظر: فراس السليتي، فنون اللغة - المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص08

والضاد، والتاء والطاء.

إن الهدف من وراء تطبيق هذه المهارات هو «جعل التلميذ يستوعب المادة المقروءة استيعابا كاملا دون غموض، وأن يكون قادرا على أن ينمي أفكاره في تتابع ويسر»[1].

ولما كان تعلم القراءة عملية نمو متدرجة، تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية، فمن الضروري «أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وهذا يعني بالدرجة الأولى أنه لا بد من التدريب المقصود المنظم لمهارات القراءة» [2]، وإن القراءة مهما تعددت مهاراتها فإنها في حد ذاتها مهارة يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها.

سادسا: علاقة القراءة بالمهارات الأخرى:

المهارات اللغوية تتكامل فيما بينها، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، فبعض المواقف غالبا ما تحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في وقت واحد [3].

وإذا كان تعليم اللغة يرمي إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية المتمثلة في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، فإن «لكل لون من هذه الألوان مهاراته والتي لابد من المران المستمر عليها ليتحقق للمتعلمين اكتسابها» [4].

1-علاقة القراءة بالاستماع:

«أثبتت الدراسات المتعلقة بتعلم القراءة، أن القدرة على الاستماع بفاعلية ترتبط ارتباطا مباشرًا بالنجاح في القراءة، فالنمو في مجال القراءة يعتمد على قدرة الطفل على الاستماع الدقيق وربط الأصوات بالكلمات» [5].

1- فهيم مصطفى، القراءة -مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية-، مكتبة الدار العربية، القاهرة، ط2، 1998م، ص91

2- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب-، ، ص125-126.

3- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها)، مرجع سابق، ص182

4- فراس السليتي، فنون اللغة - المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص33

5- فراس السليتي، المرجع نفسه، ص31

وفي أثناء دروس القراءة يمكن للمدرس أن يدرب التلاميذ على قراءة الاستماع، وذلك بأن يتابع التلاميذ النص، وتركيز انتباههم على الكلمات المنطوقة وما تحمله من معان وأفكار، ثم يقوم بعد الانتهاء من القراءة بمناقشة التلاميذ في الأفكار الأساسية والمعاني الفرعية التي تضمنها النص المقروء.

كما «يمكن للمدرس أن يصطحب معه أشرطة سُجلت عليها بعض الأحاديث الملائمة لقدرات التلاميذ، وإدارة المناقشة بعد ذلك» [1].

هذا بالإضافة إلى جملة من العلاقات توضح الترابط بين الاستماع والقراءة نذكر منها:

1. الاستماع والقراءة متشابهان أساسًا فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين، وإذا كانت القراءة تتطلب النظر والفهم، فإن الاستماع يتطلب الإنصات والفهم.

2. عملية الاتصال التي تتم بين الناس عادة ما تتم من خلال الرموز المنطوقة، وهذا يعني أن عملية الاتصال تشتمل على التعبير كما في الكلام والكتابة، أو الاستقبال والفهم كما في الاستماع والقراءة.

3. إن الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي تلك التي يسمعها الطفل ويتكلم بها، وهو أسرع من التلميذ الذي لم تتح له الفرصة نفسها.

«وبدون هذه الخبرات لن يتعلم التلميذ القراءة، أو على الأقل يتأخر في تعلمها، أو يكون تعلمه بطيئًا» [2].

2-علاقة القراءة بالكتابة:

العلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد، فكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها، وعلامات الترقيم، والهجاء، كل هذه مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته. [3]

1- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص54- 55

2- فراس السليتي، فنون اللغة - المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص31

3- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص126.

ومن مظاهر هذه العلاقة:[1]

1.تعلم القراءة يهتم بمهارات تمكن القارئ من حل الرموز الكتابية، وتتوقف القراءة على وضوح الخط ومراعاة قواعد الإملاء.

2. الرسالة اللغوية المكتوبة هي مجال القراءة والكتابة، وهما فن الأداء اللغوي تلقيًا وإنتاجًا، حيث يرتبط بها القارئ تفسيرًا وفهمًا، ويرتبط بها الكاتب إنشاءً وصياغة.

3-علاقة القراءة بالتعبير:

القراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف، وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية (المعبرة)، فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره، فيما يستمعون ويقرأون ويكتبون [2]. فهناك علاقة وطيدة بين القراءة والتعبير، ذلك أن التعبير «يعنى بالبعد المعرفي، وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، ولا يتم ذلك إلا بالقراءة المستمرة المتنوعة الواعية، أي أنه يجب أن تسبق عملية القراءة كل عملية تعبير» [3]، ومن العوامل المساعدة على ذلك:

1.ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى.

2.تعويد التلاميذ على القراءة والاطلاع، حتى تتسع دائرة ثقافتهم، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث.

3.المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة.

1- ينظر: سمير عبد الوهاب، وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية -رؤية تربوية -، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط2، 2004م، ص129-130.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص126.

3- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص78

سابعا: طـــرق تعليـــــم القـــــــراءة:*

تمثل طرق تعليم القراءة التي يعتمدها المعلم في حجرة الدرس أساسا هاما ولازما، لتعليم المبتدئين مبادئ القراءة ومهارتها، وقد تنوعت هذه الطرق بتنوع أهدافها، وبحسب العنصر اللغوي الذي تنطلق منه الدراسة سواءً كان الحرف أو الكلمة أو الجملة.

ومن أشهر هذه الطرق، الطريقة التركيبية بشقيها الهجائية والصوتية، والطريقة التحليلية بشقيها الكلمة والجملة، ولكل طريقة محاسنها وعيوبها، إضافة إلى الطريقة المزدوجة والتي حاولت أن تجمع بين محاسن الطريقتين وتجنب عيوبهما، وسنستعرض هذه الطرائق بشيء من التفصيل.

1-الطريقة التركيبية(الجزئية):

وعمادها، البدء بتعليم الحروف ثم التدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل، أي أن «هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر» [1].

ولهذا «سميت بالطريقة التركيبية، لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل» [2].

وتسمى أيضا «الطريقة الجزئية، وفيها يقدم المدرس الحرف وصوته أولا، ثم استعمال هذا الحرف في الكلمة، ثم الكلمة ككل في جملة مفيدة وتامة» [3]، ويندرج تحت هذه الطريقة «طريقتان فرعيتان: الطريقة الهجائية، والطريقة الصوتية» [4].

---

* سبق الإشارة لمفهوم الطريقة في باب طرائق التدريس في الفصل الثاني من هذا البحث (الطريقة هي سلسلة من الأنماط المنظمة، يديرها في الصف معلم يوجه انتباه تلامذته من أجل تحقيق هدف معين في عملية التعليم).

1- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص150

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص78

3- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية (في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة)، مرجع سابق، ص217

4- عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

1-1-الطريقة الهجائية أو الأبجدية:

وهي أقدم الطرق المستعملة في تعليم القراءة، و«تقوم على تعليم الطفل حروف الهجاء بأسمائها بالترتيب (ألف-باء-تاء-ثاء-... إلى ياء)، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة، ثم مكسورة، ومشددة، قراءة وكتابة» [1]، والمدرسون يسلكون في ذلك طرقا شتى. وهذه الطريقة تقوم على مجموعة من الخطوات، كل خطوة مكملة للتي قبلها.

وبحسب ما ذهب إليه "نايف معروف" أنّ هذه الطريقة تقوم على: [2]

1.تعلم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها وفقا لترتيبها الألفبائي: ألف (أ)، باء (ب)، تاء (ت)...الخ، وبعد الانتهاء من تعلم جميع الحروف يبدأ بتوظيفها في مقاطع وكلمات، حيث يتعرف التلاميذ على جميع الحروف بأشكالها المختلفة في أول الكلمات ووسطها وآخرها.

2.تعلم الحروف مرتبطة بالحركات الثلاث: الفتحة (َ)، الضمة (ُ)، الكسرة (ِ)، (بَ، بُ، بِ)، وهكذا حتى الانتهاء من جميع الحروف الأبجدية، ثم يجري استخدامها في بناء المقاطع والألفاظ.

3.تعلم الحروف الهجائية من خلال الكلمات، فتهجى كل كلمة بذكر اسم الحرف الأول منها مع حركته، وهكذا مع جميع بقية الحروف في الكلمة الواحدة، وفي هذه الحال لا يشترط الترتيب الأبجدي الألفبائي، إذ يمكن البدء بالحروف الأكثر سهولة ويسرا (لفظا وكتابة)، ومثاله: بَرَدَ] باء فتحة (بَ)، راء فتحة (رَ)، (بَرَ)، دال فتحة (دَ)، بَرَد] .

1- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية -مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية-، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص11

2- ينظر: نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص97-98

- **مزايا الطريقة الهجائية:**

من محاسنها: [1]

1.لوحظ أن هذه الطريقة سهلة على المعلمين، والتدرج في خطواتها يبدو أمام كثير منهم أمرا طبيعيا.

2.كما أنّها حازت القبول لدى أولياء الأمور، لأنها تعطي نتائج سريعة، إذ يعود الطفل إلى البيت في أول يوم من حياته المدرسية، وقد عرف شيئا (حرفا أو أكثر)، وهذا ممّا يستبشر به كثير من الآباء.

3.أنّها تزود الأطفال بمفاتيح القراءة وهي الحروف، فيسهل عليهم النطق بأي كلمة جديدة، ما دامت حروفها لا تخرج عن الحروف التي عرفوها قبل ذلك.

مآخذ الطريقة الهجائية:

مما يعاب على هذه الطريقة: [2]

1.أنها تقضي على نشاط الأطفال وشوقهم، وتبعث فيهم الملل والسآمة، وكراهية المدرسة في أول عهدهم بها، لأنهم يرددون أشياء لا معنى لها في أذهانهم.

2.هذه الطريقة تحمل المبتدأ على توجيه همه إلى عملية النطق، وعملية التهجي، دون أن يفهم معنى ما يقرأ، وبذلك تفقد القراءة أهم أركانها وهو الفهم.

3.أنّها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير، لأن الطفل حين يعبر، إنّما يعبر عن معان، لا عن حروف، أو كلمات مجزأة.

4.أنها تخالف منطق التعلم، من حيث أن التلميذ يدرك الكل قبل الجزء فيتعلم الحرف، وهو جزء قبل الجملة التي هي الكل، فتقلب هذه الحقيقة.

5. أنّها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة، لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات وتجزئة الجملة، وقراءتها كلمة كلمة.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص78.

2- المرجع نفسه، ص79.

6. أنّ فيها شيئا من التضليل للأطفال، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت الرمز (د)، وبين النطق باسم الحرف (دال).

1-2-الطريقة الصوتية:

هذه الطريقة «تتفق مع الطريقة الأبجدية في أنّها تبدأ بالحروف، ولكنها تختلف عنها، في أن الحروف تقدم إلى الأطفال بأصواتها لا بأسمائها، فالميم –مثلا-لا تعلم على أنها " ميم " بل تعلم على أنها " م "» [1]، فهي ترى أن تعليم أسماء الحروف يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها.

وهذه الطريقة تقتضي أن يعرف الأطفال رموز الحروف وأصوتها المختلفة باختلاف الشكل، وطريقة النطق بها، والملاحظ أن كثير من المعلمين يجمعون بين الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية.

ويستطيع المدرس أن يتدرج في هذه الطريقة، فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها، ويمرن الأطفال على النطق بها منفردة، ثم مجتمعة، لتكوين كلمة مثل (زَ-رَ-عَ) و (دَ-رَ-سَ) و (رَ-دَ-م)، ثم ينتقل بهم إلى كلمات تتصل بعض أحرفها، وينفصل بعضها، مثل (قرَأ-عَرَفَ-رَقدَ)، ثم ينتقل إلى كلمات تتصل جميع حروفها، مثل (كَتَبَ-جَلَسَ-شَكَرَ). [2]

- **مزايا الطريقة الصوتية للحرف:**

من مزاياها: [3]

1.كما أنها تحقق مزايا الطريقة الأبجدية، من حيث سهولتها على المعلمين، وإرضاء أولياء الأمور، وتسهل على الطفل أن ينطق بما يعرض عليه من الكلمات الجديدة، لأنه عرف الأصوات التي تدل عليها حروف هذه الكلمات، وبهذا كانت تلك الطريقة مشجعة

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص79.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص80.

3- ينظر: نفس المرجع، ص80-81

للأطفال.

2.في هذه الطريقة ربط مباشر بين الصوت والرمز المكتوب، فكل حرف يتعلم الأطفال صوته يفرغ في رمزه المكتوب، فيتدربون على كتابته.

3.هذه الطريقة تساير اللغة العربية إلى حد كبير، لأنها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية، ولأن هجاءها موافق لنطقها بوجه عام، وكل صوت له حرف خاص به.

4.في هذه الطريقة تربية للعين والأذن واليد معا، وهي تتفق مع ميول الأطفال وحبهم الحركة واللعب والعمل والألوان.

5.وهي على العموم أفضل من الطريقة الأبجدية، ولكنها لا تعالج كل عيوبها.

- **مآخذ الطريقة الصوتية:**

تشوب الطريقة الصوتية جملة من العيوب منها: [1]

1.فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية، من حيث البدء بالأجزاء، وتعويد الطفل البطء في القراءة، وعدم الاهتمام بالمعنى.

2. أنّها تترك في الأطفال عادات قبيحة في النطق، ومن ذلك مدّ الحروف دائما، وهذه العادة تلاحق كثيرا من التلاميذ حتى المرحلة اللاحقة، كما أن البدء بالحرف الساكن متعذر، وقد تكون بعض الحروف مما لا ينطق به، مثل اللام الشمسية، كما يتعذر النطق بحرف المدّ منفردة.

3. أنّها قد تهدم وحدة الكلمة، لأنها تعتمد على المقاطع، حتى إن الكلمات تكتب أحيانا مقسمة مقاطع، بينها مسافات.

2-الطريقة التحليلية:

وعماد هذه الطريقة، «البدء بالكلمات والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرًا من الأشياء وأسمائها، من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص81

كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل تدريجيا -بإرشاد المعلم-إلى النظر في أجزائها، كي يمكنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها، ولهذا سميت "الطريقة التحليلية" لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها، وهي الحروف» [1].

إنّ الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة مستمد من نظرية "الجشطالت" في علم النفس، وهو أن الإنسان يدرك الأمور الكلية أولا ثم ينتقل إلى إدراك جزئياتها، وهذه الأمور الكلية تشتمل على جملة من المعاني.

وتسمى هذه الطريقة أيضا الطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل، وهو الجملة، أو الكلمة، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف، وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة، طريقة "أنظر وقل".

وعمادها النظر إلى الكلمات، ثم النطق بها، وهي نوعان: طريقة الكلمة، وطريقة الجملة.

2-1-طريقة الكلمة:

وتبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنّها على عكس الطريقة التركيبية، فهي تبدأ بالكلمة، ثم تجريد الكلمة إلى حروف، ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة، ومن الكلمات الجديدة تتكون الجمل القصيرة المناسبة.. وهكذا، وطريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة، وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى في تعليم التلميذ عملية القراءة [2].

قد تقترن الكلمة بصورة الشيء، وفي هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة، ثم ينطق بها. ومثاله: ينظر الطفل إلى صورة (كلب)، ثم ينظر إلى كلمة (كلب) مكتوبة، ثم ينطقها.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص81.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 155.

وهذه العملية تتطلب أمورا منها: [1]

1.وضوح الصورة المعروضة.

2.تكرار الألفاظ تكرارا كافيا لتثبيت صورتها في الذهن، والقدرة على النطق بها بمجرد النظر إليها.

3.تكرار بعض الحروف في الكلمات، ليسهل بعد ذلك تحليل الكلمة إلى حروفها.

4.التدرج في الاستغناء عن الصور، حتى ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة، إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها، وتكون الخطوة التالية هي تمييز الحروف، أي ربط شكل الحرف بصوته الخاص به، وهي الخطوة اللازمة لقراءة أية كلمة جديدة.

- **مزايا طريقة الكلمة:**

من محاسنها:[2]

1.أنّها طريقة كلية إلى حد ما، لأنّ الكلمة في ذاتها كلّ ولها مدلول.

2.أنّها تُمكن الطفل من كسب ثروة لغوية في أثناء تعلمه القراءة.

3.من الممكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير.

4.بهذه الطريقة يتعلم الطفل الرمز واللفظ والمعنى معا.

5.في هذه الطريقة تشويق للطفل، وتشجيع له على المضي في القراءة، لأن للكلمات التي ينطق بها معاني واضحة في ذهنه.

6.هذه الطريقة تساعد الطفل على سرعة القراءة، لأن الوحدة فيها الكلمة أو أكثر، وليست حرفا واحدا، أو مقطعا واحدا.

7.تُعوّد التلميذ متابعة المعنى أثناء القراءة.

8.في هذه الطريقة تخلص من أكثر عيوب الطريقة التركيبية.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 82

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **مآخذ طريقة الكلمة:**

مما يؤخذ عليها:[1]

1. أنّها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعرض عليه، بل تحصر خبرته في دائرة محدودة من الكلمات.

2. كثير من الكلمات تتشابه في رسمها، ولكنها مختلفة المعنى، وقد يؤدي هذا إلى خطأ الأطفال في نطق بعض الكلمات، فيختلف المعنى.

3. قد يؤخر بعض المدرسين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيضيّع ركن هام من أركان القراءة.

2-2-طريقة الجملة:

هي تطور لطريقة الكلمة، ودفع لها خطوة إلى الأمام، وأساسها أن الجملة هي وحدة المعنى، وليست الكلمة، ولا الحرف.

وطريقتها، أن يعد المعلم جملاً قصيرة، مما يألفه الأطفال، أو طائفة من هذه الجمل بينها ارتباط في المعنى، ويكتبها على السبورة، ثم ينطق بالجملة، ويرددها الأطفال أفرادًا وجماعات مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات...وهكذا [2]. فمثلاً، في تعليم حرف الباء تقدم الجمل التالية: (الكلب خلف الباب)، (البطة تسبح في الماء)، (بلال يلعب بالكرة). توضع صورة لكل جملة، وتحت كل صورة تثبت الجملة الدالة عليها، ويكتب حرف الباء بلون مغاير [3].

شروطها:

يُشترط في هذه الطريقة:

1. الترابط بين الجمل، كأن تؤلف قصة قصيرة.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص83

2- ينظر: المرجع نفسه، ص83-84

3- ينظر: محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص67

2.ألا تزيد الجملة على ثلاث كلمات أو أربع.

3.تكرار بعض الكلمات في الجمل مختلفة. [1]

- **طريقة تدريسها:**

الخطوات الواجب اتباعها لنجاح هذه الطريقة:[2]

1.يبدأ المعلم المناقشة مع الأطفال حول صورة معينة، ثم يؤلف الأطفال الجمل التي تناسب هذه الصورة، ويختارون من هذه الجمل ما يكتب تحت هذه الصورة.

2.ثم يبدؤون بعد ذلك في التدرب على المزاوجة بين عدة جمل والصور التي تلائمها للتعرف عليها، وفي هذه المرحلة يُدرب المعلم التلاميذ على قراءة الجملة، وفهم معناها، دون ارتباطها بصورتها.

3.وبعد أن يتعلم التلميذ عددا من الجمل، يطلب منه المعلم التعرف على كلمات مفردة واردة في هذه الجمل.

4.ثم يقوم المعلم بتجريد هذه الكلمات إلى حروفها وأصواتها، ويُدرب تلاميذه على نطقها وكتابتها.

5.ثمّ يدربهم بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف، ومن الكلمات الجديدة جملا جديدة...، وهكذا.

6.وبعد ذلك يمكن أن تُقدم للتلميذ كتيبات يستطيع أن يقرأ فيها جملا مشابهة، وأن يتعرف على الكلمات الجديدة، ويفهم معناها من خلال استخدام السياق.

- **مزايا طريقة الجملة:**

من محاسنها: [3]

1.تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي سليم، وهو البدء بالوحدات المعنوية، وهي بهذا

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص84

2- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص156

3- عبد العليم إبراهيم، المرجع سابق، الصفحة نفسها.

تمد الطفل بثروة فكرية، بجانب الكسب اللغوي.

2. أنّ الطفل يفهم معنى الكلمة دون حدس أو تخمين، لأن الكلمات وردت في سياق الجملة.

3. هذه الطريقة تشوق الأطفال إلى القراءة، وتعودهم تفهم المعنى ومتابعته في كل ما يقرؤون، لأنها لا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصوات وعملية فهم المعنى، كما هي الحال في الطريقة التركيبية.

مآخذ طريقة الجملة:

مما يؤخذ على هذه الطريقة: [1]

1.قد يسترسل المعلم في عرض الجمل وتدريب الأطفال على قراءتها وكتابتها، ويؤخر عملية تحليل الجملة إلى كلمات، وتحليل الكلمة إلى حروف وأصوات منوّعة بتنوع الضبط، وفي هذا تعطيل لوسيلة هامة من الوسائل المعينة على قراءة الكلمات الجديدة.

2.استيعاب الجملة دفعة واحدة في أوائل مرحلة التعليم، أمر يصعب على بعض الأطفال محدودي الذكاء والاستعداد.

3. تحتاج هذه الطريقة إلى كثير من الوسائل المعينة، التي ربما لا تتهيأ للمعلم أو المدرسة، وبهذا يقل أثرها وتنعدم الثقة بها.

مزايا الطريقة التحليلية:

من أهم مزاياها: [2]

1.أنّها تسهل عملية تعلم القراءة، لأنها تتماشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها.

2.أنها تستغل دوافع المتعلم وطاقاته بما تقدمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته، وأغراضه، وتتلاءم مع قدراته واستعداداته.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص84

2- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص156-157

3.أن اهتمامها بالمعنى منذ البداية في تعلم القراءة يُكون عند المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى، والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة.

4.أنّها تُعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ، وتُعوده التعرف على الكلمات من النظرة الأولى.

- **مآخذ الطريقة التحليلية:**

مما يعاب عليها: [1]

1. أنّها تتطلب في المعلم إعدادا خاصا، وقدرة خاصة على استخدام الكتاب المدرسي وتطويعه، كما أن المعلم لابد أن يكون عارفا بالأسس التي تقوم عليها هذه الطرائق، ومُدربًا على تطبيقها.

2. إنّها لا تعنى عناية خاصة بالمهارات الملازمة للتعرف على الحروف، وهذا يؤدي إلى عدم التعرف الكافي على الكلمات.

✓ يقول "عبد العليم إبراهيم": «تبين لنا من العرض السابق أنه ليس هناك طريقة بذاتها تحتكر كل المزايا، ولكن لكل طريقة محاسنها وعيوبها، وإذن فالطريقة المفضلة ينبغي أن نشتقها من الطرق جميعها، على أن يكون أساسها أن نجمع بين مزايا الطرق السابقة، ونتجنب عيوبها، ولنا -بعد هذا-أن نسميها "الطريقة المزدوجة" أو "الطريقة التركيبية التحليلية"، أي التي تجمع بين التركيب والتحليل» [2]، وهي تعد الطريقة المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين، وهذا ما سيقودنا إلى استعراض مفصل لهذه الطريقة.

3-الطريقة المزدوجة:

يطلق عليها البعض اسم "الطريقة التوليفية"، وتسمى أيضا الطريقة التوفيقية، وهي « تبدأ بالجمل حيث تحلل كلماتها، ومن ثم تحلل الكلمات إلى المقاطع وصولا إلى الحروف، ولكنها لا تتوقف عند الحروف كما هو الحال في الطريقة التحليلية، وإنّما

1- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص157

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص85

تركب من الحروف كلمات جديدة كما هو الحال في الطريقة التركيبية، وهذه الطريقة متبعة حاليًا في أغلب مناهج التعليم» [1].

3-1-الأسس النفسية اللغوية لهذه الطريقة:

هناك مجموعة من الأسس تبنى عليها هذه الطريقة، نذكر منها:[2]

1. أنّ إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء، لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.

2. أنّ وحدة المعنى هي الجملة، وأن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.

3. أنّ القراءة ليست إلا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ومعان، وليست قائمة على التخمين، أو استيحاء الذاكرة، وعليه فمعرفة الحروف أساس هام في هذه العملية.

4. ثبت بالتجارب أن الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة.

3-2-مراحل الطريقة المزدوجة في تعليم القراءة:

تقتضي هذه الطريقة أن يسلك المدرس بتلامذته فيها مراحل أربع، وهذه المراحل مترابطة متعاونة، لا يغني أحدها عن الآخر، بل يؤدي كل منها وظيفة ضرورية، وكل مرحلة من هذه المراحل تمهد للتي بعدها، وتتداخل فيها، ولن يصل المعلم إلى الغاية التي ينشدها من تنمية قدرة الأطفال على القراءة، إلا إذا قام بتنفيذ هذه المراحل، تنفيذا كاملا صحيحا، وهذه المراحل هي: مرحلة التهيئة والإعداد، فمرحلة التعريف بالكلمات والجمل، ثم مرحلة التحليل والتجريد، وأخيرا مرحلة التركيب.

3-2-1-مرحلة التهيئة والإعداد:

هذه المرحلة «يتجه العمل فيها– بوجه عام– إلى تعهد الأطفال، وتنمية استعدادهم

1- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص68

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص86

لهذه المواقف الجديدة في حياتهم، وهي المواقف التعليمية التي يمارسون فيها أعمالا جديدة في بيئة اجتماعية لم يألفوها، ومع وجوه جديدة، لم يسبق لهم عهد بها،» [1]، وهذه التهيئة نوعان: تهيئة عامة، وتهيئة للقراءة والكتابة.

أ- التهيئة العامة:

الغرض منها عقد الصلة بين المدرسة والبيت، حتى لا يصدم الطفل بمواجهة هذا التغير الفجائي في حياته، وحتى يشعر بالأمن والاستقرار النفسي، ومن أغراض هذه المرحلة أيضا تمكين المعلم من الكشف عن مستوى الأطفال العقلي وقدرتهم اللغوية، والتعرف إلى صفاتهم وطبائعهم [2].

ب- التهيئة للقراءة والكتابة:

أغراض هذه التهيئة كثيرة منوعة، منها: [3]

1. تعهد قدرات الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفوارق بينها.

2. إتقان الأطفال اللغة الشفوية استماعا وأداءً، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل: قريب وبعيد، قصير وطويل، خفيف وثقيل، وعلى سماع القصص وفهمها، وحكايتها وتمثيلها، وإدراك ما ينتظمها من اتساق الفكرة، وترتيب الأجزاء.

3. تدريب الأطفال على معرفة الأشياء، وتسميتها من صورها أو نماذجها.

4. تعويد الأطفال دقة الملاحظة، وإدراك العلاقات بين الأشياء وأوجه الاختلاف أو الاتفاق فيما بينها.

5. تدريب حواس الأطفال، وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة.

6. تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الأطفال من الألفاظ، وما يعالجونه

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص87

2- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- ينظر: نفس المرجع، ص89

من الأفكار والمعاني، لينتفع بهذا في اختيار المفردات التي يعرضها عليهم بعد مرحلة التهيئة.

3-2-2-مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

هذه هي المرحلة الثانية من مراحل الطريقة المزدوجة، وهي تعد أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة، وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بطائفة من الأعمال المنوعة، نجملها فيما يلي: [1]

1. عرض كلمات سهلة على الأطفال، وتدريبهم على النطق بها.

2. إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد.

3. تكوين جمل من الكلمات السابقة، مع التدريب على النطق بها.

4. استخدام البطاقات واللوحات، ونحوها من الوسائل الحسية المعينة.

5. تدريب الأطفال تدريبا كافيا حتى يثبت لديهم ما تعلموه.

وفي هذه المرحلة يتعلم التلاميذ: أولا قراءة الكلمة أو الجملة، ثم ينتقلوا إلى الأصوات والحروف، ثم يتعلمون كتابة الكلمة والجملة، ومن ثم ينتقل المعلم بهم إلى إتقان كتابة الأجزاء والحروف.

3-2-3-مرحلة التحليل والتجريد:

المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمات إلى أصوات، والمقصود بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات، والنطق به منفردا، وتختار جمل التحليل، وكلمات التحليل والتجريد مما سبق أن عرض على الأطفال وعرفوه، وثبت في أذهانهم، وتُعد مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين، لأنها هي التي تتوقف عليها قدرة التلميذ على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها [2].

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص99

2- ينظر: المرجع نفسه، ص111.

فإذا كانت مرحلة التعريف بالكلمات والجمل تهدف إلى تثبيت الكلمة أو الجملة تثبيتا تاما في أذهان التلاميذ عن طريق التكرار والمعاودة، حتى يتمكنوا من قراءتها بسرعة وبسهولة حينما تقع عليها أبصارهم، دون أن تقدم أي مساعدة لهم، فإن مرحلة التحليل والتجريد تهدف إلى إدراك التلميذ أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة تختلف في النطق اللفظي والرسم الكتابي، وذلك بتحليل الكلمة أو الجملة، وتجزئتها إلى عناصر وحروف ليس لهم بها عهد من قبل، ويحللها معهم المعلم بنفس الطريقة السابقة.

- **خطوات هذه المرحلة:**

تبدأ بتحليل الجملة إلى كلمات، ثم تجريد أصوات الحروف التي عرفها التلاميذ، ومن ثم تحليل الكلمة إلى أصوات، وفيما يلي ندرج مثالا من أجل شرح وإيضاح لهذه العملية: نأخذ جملة " سمير جلس على كرسي "

أ- تحليل الجملة إلى كلمات:

تتم عملية التحليل على النحو الآتي: [1]

1. يكتب المعلم على السبورة إحدى الجمل التي عرفها التلاميذ، ولتكن مثلا جملة (سمير جلس على كرسي)، ويطالب تلميذا أو أكثر بقراءتها.

2. ثم يعيد المدرس بعد ذلك كتابتها مع التغيير في ترتيب كلماتها (جلس سمير على كرسي)، و(على كرسي جلس سمير)، ويطالب بعضا من التلاميذ بقراءة هذه الجملة عند كل تبديل أو تغيير.

3. ثمّ يوجه أنظارهم إلى وضع كلمة "سمير" في الجمل الثلاث، وأن تغير وضعها فيها لم يغير من معناها.

ويمكن أن يكتب المدرس كل كلمة من هذه الجمل في بطاقة، ويعطي كل واحد منهم البطاقات الأربع، ويكلفه أن يقرأ ما في كل بطاقة، ثم يطلب إليه أن يضع هذه البطاقات واحدة بجانب أخرى لتكوين جملة، وأمام المدرس طرق كثيرة لتحليل الجمل إلى كلمات.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص112-113

ب-تجريد أصوات الحروف:

وتتم هذه العملية على النحو الآتي: [1]

1.يختار المدرس كلمة تشتمل على الحرف المطلوب تجريده، وليكن مثلا حرف "السين" في نحو كلمة "سمير"، فيكتبها على السبورة، ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها ببطء وتمهل، ويلفتهم إلى الأداء الصوتي للحرف(سين) عندما يُنطق به، ثم يطلب من بعضهم تكرار الصوت "س".

2.ثمّ يكتب المدرس اسم "سمير" منفردا على السبورة ويشير إلى رسمه، ويطالب التلاميذ أن يذكروا له كلمات ورد فيها هذا الحرف(س)، ويكتبها على السبورة في وضع رأسي تحت كلمة سمير (مثل: سعاد، أسعد، كرسي، جلس..)

3.ثمّ يسألهم عن الجزء الذي تكرر وروده في تلك الكلمات، ويعيد المدرس كتابتها مع مراعاة كتابة الحرف(س) بطباشير ملون، ويطلب من التلاميذ النطق بهذا الحرف في كل صورة صوتية من صوره، وهنا يعرفهم ويستوقفهم على الحرف(سين).

4.ثم يطلب منهم أن يأتوا بكلمات أخرى تشتمل على هذا الحرف، في أولها، أو وسطها، أو آخرها.

5.ثمّ ينقل المدرس ما على السبورة في بطاقة كبيرة، أو يعدها من قبل، تسمى (بطاقة التجريد)، أو (لوحة التجريد)، ويعلقها في الفصل حتى تكون تحت أنظار التلاميذ دائما، فلا ينسوا هذا الحرف المجرد، وكذلك يكون الشأن في سواه من الحروف الأخرى.

6.ثمّ يكتب المدرس مرة أخرى على السبورة تلك الكلمات (مثل: سمير، سعاد، كرسي، أسعد، جلس) في وضع رأسي مع ضبط حرف السين بالشكل، وبذلك يتدرب التلاميذ على نطق الكلمات ونطق حرف السين مضبوطة بالشكل.

ثمّ يكون التطبيق، وذلك بأن يكلف المدرس تلامذته أن يكوّنوا هذه الحروف باستخدام قصاصات ورقية، أو غير ذلك.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص113- 114

ج-تحليل الكلمة إلى أصوات:

ليس بالإمكان القيام بهذا التحليل إلا بعد الانتهاء من تجريد مجموعة من الحروف تكون صالحة لتكوين بضع الكلمات، فمثلا إذا انتهى المدرس بالتلاميذ عند تجريد أصوات هذه الحروف (س، ع، د، أ، ر، م، ي، ك، ج، ل)، أمكن الاستعانة بذلك في تحليل كلمات سبق للتلاميذ معرفتها من قبل مثل:(سمير-أسعد-كرسي-جلس-سعاد).

وطريقة هذا التحليل تتم على النحو الآتي: [1]

1. يكتب المدرس في أعلى السبورة الحروف التي جردت لهم من قبل، ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها.

2. ثمّ يختار المدرس إحدى الكلمات السابقة، ولتكن كلمة "أسعد"، ويطلب من بعضهم قراءتها ببطء، مع الإشارة إلى أجزائها عند القراءة، ويشير المدرس إلى الكلمة ويوجه نظر تلامذته إلى أن هذه الكلمة مكوّنة من بعض الحروف التي كتبت في أعلى السبورة، ثمّ يشير إلى الحرف الأول (أ) مرة، ويطلب إليهم أن يشيروا إلى ما يشبهه في أعلى السبورة، ثم يكتب هذا الحرف(أ) مرة أخرى، وهكذا مع بقية الحروف، وكلما أشاروا إلى حرف كتبه، مع مراعاة ترك فاصل قصير بين كل حرفين متتاليين حتى تتكون الكلمة، فيدرب التلاميذ على أصوات حروفها مرتبة.

3. ثمّ يُدربون على نطق أصوات تلك الحروف منفردة وغير مرتبة، ثمّ يُطالبون بكتابة الكلمة والحروف المكونة لها.

وإذا فرغ المدرس من هذه الكلمة وحروفها، انتقل إلى سواها ثمّ إلى غيرها، وهكذا، حتى يدرك التلاميذ أن كل كلمة يمكن تحليلها إلى الأصوات التي تتكون منها حروفها، وبمقدور المدرس أن يكون من هذه الحروف كلمات جديدة، ليس للأطفال بها عهد.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 115.

3-2-4-مرحلة التركيب:

هذه المرحلة آخر مراحل الطريقة المزدوجة، وهي ترتبط بمرحلة التحليل، وتسير معها، والغاية من هذه المرحلة هي تدريب التلاميذ على استعمال ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف في بناء الجمل، وهذا البناء نوعان: بناء جملة، وبناء كلمة.

أ- بناء الجملة:

ويأتي عقب تحليل الجملة إلى كلمات، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها، أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سبق للتلاميذ معرفتها، والتي قد وردت عليهم في جمل أخرى ألموا بها وتعلموها.

ب- بناء الكلمة:

ويأتي بناء الكلمة وتأليفها على أثر تجريد مجموعة من أصوات الحروف، فيعهد المدرس إلى تلامذته بعض الحروف المجردة لتكوين إحدى الكلمات التي سبق تعلمها، أو تكوين كلمات جديدة لم يسبق إلمامهم بها، على أن يكون لها مدلول واضح في أذهانهم، وفي هذه المرحلة يمارس التلاميذ الكتابة بعد سلسلة من محاولاتهم السابقة، وينتظر منهم حينئذ القدرة على ضبط أيديهم، وتحسين كتابتهم، وتجنب الأخطاء [1].

وبالتالي يلاحظ عليهم أنهم قد اكتسبوا الكثير من المهارات الكتابية، كالعناية بالنقط، واستقامة الأسطر، ووضوح الأجزاء الدقيقة...، الخ، ويتبين من ذلك أن تدريب التلاميذ على الكتابة ليس عملا مستقلا، بل هو أمر متصل بالقراءة ومرتبط بها شديد الارتباط، فتعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية يسير جنبا إلى جنب مع تعليمهم الكتابة، وأن التقدم في إحداهما يساعد على التقدم في الأخرى [2].

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص116

2- ينظر: المرجع نفسه، ص117

- **مزايا الطريقة المزدوجة:**

يرى "عبد العليم ابراهيم" أن محاسن هذه الطريقة تكمن في:

1.أنّها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

2.وتقدم لهم -كذلك -جملا سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

3.كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا، لتمييز أصوات الحروف، وربطها برموزها، وفي هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية.

4.وفي إحدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية، اسما ورسما، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية.

5.وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب التي تشوه الطرق السابقة وتضعف من نتائجها وآثارها [1].

- **مساوئ هذه الطريقة:**

إذا كان البعض له مآخذ على هذه الطريقة فهذا «لا يرجع إلى عيب في جوهرها، أو نقص في أصولها الفنية والنفسية، وإنما هي سيارة فقدت السائق المدرب الخبير، أو احتاجت أجهزتها-في بعض مراحل الطريق -إلى شيء من الإصلاح، أو استكمال بعض الأجزاء، ولو تهيأت لها كل المقومات لوصلت بأربابها إلى الغاية المنشودة، في يسر وسرعة» [2].

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص85

2- المرجع نفسه، ص118

❖ **خلاصة:**

إنّ القراءة تعد أهم مهارة يكتسبها الطفل ويتعلمها، إذ هي من الوسائل التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرف الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة للتعلم والتحصيل.

إذن تعد القراءة ميدان رحب تتجلى فيه اللغة بكل ما تحمله من عناصر وأساليب، وما تقدمه للمتعلمين من زاد ثقافي وتنوع معرفي في مختلف المجالات الثقافية والتخصصات العلمية، إلا أن درجة الاستفادة من القراءة يبقى متوقف على الطرق التي تدرّس بها هذه المادة، وعلى مدى ودرجة إتقان التلاميذ لمهارات القراءة والاستفادة منها، وخاصة في المراحل الأولى من تعلمها (المرحلة الابتدائية)، باعتبارها اللبنة الأولى الذي تبنى عليه المراحل الموالية.

وهذا ما سنحاول استضاحه، والوقوف على أبعاده، وعلى مدى درجة تطبيقه، من خلال دراستنا الميدانية، والتي تُعد خاتمة وتتويجا لهذا البحث.

الدراسة الميدانية:

من أجل الوقوف على مدى استفادة اللغة العربية من تطبيقها لمناهج التعليم الحديثة، ولما كانت القراءة الأساس الذي تبنى عليه جميع النشاطات اللغوية الأخرى (أشرنا إلى ذلك سابقا)، كان هذا دافعا لنا من أجل تخصيص دراستنا الميدانية لمادة القراءة.

جاء القيام بالدراسة الميدانية من أجل معرفة ما مدى تجسيد ما استعرضناه (في ثنايا هذا البحث)، وخصصنا الجزء الأكبر من هذه الدراسة لتعليم مادة القراءة في المرحلة الابتدائية، والعلاقة التي تربط النشاط القرائي بنشاطات اللغة العربية الأخرى.

وفي ذلك اعتمدنا في هذا العمل على حضورنا لبعض الحصص، وعلى مجموعة من الاستمارات موزعة على عدد من المعلمين في هذا الطور، والتي ساعدتنا للوصول إلى هدفنا، وقد احتوت هذه الاستمارات على مجموعة من الأسئلة، والتي يستهدف كل منها الإجابة عن إشكالية معينة.

ونحن بدورنا قمنا بتحليل الأسئلة كلها على شكل أرقام إحصائية، ثم حولناها إلى نسب مئوية، في شكل جداول، شارحين ومبينين بعد ذلك أسباب تلك النتائج المتوصل إليها من وجهة نظر المعلمين والمربين التربويين.

وتجدر الإشارة إلى أننا اتبعنا خلال عملية الإحصاء القاعدة الثلاثية التالية:

العدد الكلي للأجوبة ⟵ 100% س = عدد التكرارات × 100

عدد التكرارات ⟵ س العدد الكلي للأجوبة

✓ **المجال الزمني:**

يمثل الجانب الزمني المدة التي استغرقتها هذه دراسة بشقيها (النظري والتطبيقي)، فقد استغرق إنجاز هذا البحث سنة كاملة.

وفيما يخص الجانب التطبيقي منه، قمنا بزيارة بعض المدارس ميدانيًا، والتي سجلنا من خلالها، بعض الملاحظات عن مناهج التدريس، وما مدى الاستفادة من نظريات التعلم ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، وفي مقدمتها مهارة القراءة وطرق اكتسابها لدى الطفل، وكان هذا من خلال ما سجلناه من ملاحظات واستنتاجات بناءً على استمارة الأسئلة التي انطلقنا في توزيعها بتاريخ 2013/03/25م.

✓ **مجال الدراسة:**

من أجل إنجاز العمل، وجب علينا أن نختار مجموعة من الابتدائيات، حتى يكون بمقدورنا إجراء هذه الدراسة، وبحكم إقامتنا بدائرة يوب، ولاية سعيدة، اخترنا مجموعة من الابتدائيات منتشرة على مستوى الدائرة، وهذه الابتدائيات هي:

1- ابتدائية الأمير عبد القادر.

2- ابتدائية عاشر لخضر.

3- ابتدائية مقدم العربي.

4- ابتدائية ناصري بلعباس.

5- ابتدائية مولاي محمد.

6- ابتدائية بوزيان الحاح.

7- ابتدائية بومدين بومدين.

8- ابتدائية قويدري مصطفى.

✓ **العينة:**

وهي شرط أساسي من شروط البحث العلمي، لإثبات مجال العمل الميداني للبحث، وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي أوصلتنا إلى ملاحظات ونتائج مختلفة، واختيار عينات الدراسة يتماشى مع طبيعة هذا العمل.

فجاء اختيارنا لمجموعة من المعلمين موزعين على الابتدائيات المذكورة آنفا، وهم يمثلون العينة التي شملتها هذه الدراسة، وهذا بغية الإجابة عن تلك التساؤلات والفرضيات المقدمة في بداية هذا البحث، فالمربين والمعلمين هم المعنيين باستثمار وتوظيف ما جاءت به تلك النظريات، وقد قمنا بحضور بعض الحصص في مادة القراءة، وسجلنا بعض الملاحظات، وبناء على ذلك تقدمنا بمجموعة من الأسئلة لفئة المعلمين أفراد العينة التي شملتها الدراسة.

✓ **الأدوات المستخدمة:**

من خلال تتبعنا للمنهج الوصفي اخترنا أدوات ووسائل جمعت لنا البيانات، وهي كالآتي:

1-الملاحظة: وهي عملية حرفية تعتمد على المهارة وتتطلب درجة كبيرة من فنيات الباحث، وتقنياته، وخبرته، وقدرته الفائقة على الملاحظة.

وهي من أهم الأدوات التي تستخدم في البحث العلمي، بحيث تستخدم كمصدر أساسي للحصول على البيانات، والمعلومات المهمة لموضوع الدراسة، معتمدة على حواس الباحث، وترجمة ملاحظاته إلى عبارات ذات معان ودلالات.

2-المقابلة: وتعد عملا إلزاميا لإنجاز العمل الميداني، بحيث تعد أداة رئيسية في جمع البيانات، والمقابلة هي وسيلة تقوم على الحوار بين الباحث ومبحوثيه.

3– الاستمارة: والتي تعد من أهم الأدوات في جمع البيانات اللازمة، والتي تعرف بأنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة يطرحها الباحث لاستيفاء بيانات البحث من خلال مقابلة بينه وبين مبحوثيه.

وقد احتوت الاستمارة على جملة من الأسئلة، موجهة إلى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث قمت بتوزيع ست وخمسون (56) استمارة، تم استرجاع خمسون (50) منها.

وهذه الدراسة أنجزت على الشكل التالي:

- السؤال.
- الجواب.
- التعليق على النتائج.

****

الأسئلة التي احتوتها الاستمارة:

1. هل استفدت من الدراسات المقدمة في مجال علم اللسانيات النفسي أو علم اللغة النفسي؟
2. هل تستعين كمعلم بنظريات التعلم التي جاءت بها تلك الدراسات؟
3. إذا كان الجواب بنعم، فماهي أكثر النظريات التي تستعين بها: السلوكية/ الإدراكية/ البنائية؟
4. هل ترى أن توظيف المعلم لما جاءت به تلك النظريات ضروري لسير الدرس؟
5. ماهي أكثر طرائق التدريس التي توظفها في غرفة الدرس: القديمة (مثل طريقة الالقاء/طريقة التلقين)، أم الحديثة (مثل طريقة المشروع/طريقة حل المشكلات؟
6. هل فهم وإدراك واستيعاب كل المواد التي تدرس باللغة العربية مرتبط بمدى درجة التمكن من هذه الأخيرة؟
7. هل ترى أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كافٍ؟
8. هل الحصص المخصصة للقراءة كافية؟
9. هل النصوص المبرمجة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ؟
10. هل النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم؟
11. هل النص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد؟
12. هل القراءة عامل أساسي في تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ؟
13. هل تعد القراءة نشاطا لغويا غاية أم نشاطا لغويا وسيلة؟

14. إذا كانت نشاطا لغويا وسيلة، لأي نشاط آخر ترمي: التعبير (شفوي وكتابي)/ القواعد/ المطالعة؟

15. أي الطرائق تعد أفضل من أجل تنمية مهارة القراءة: الطريقة التركيبية/الطريقة التحليلية/الطريقة المزدوجة؟

16. أي العوامل الآتية تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة: الكتاب أم الطريقة؟

17. ما الذي يحرص المعلم على رعايته من أجل تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ: الأداء السليم/ قدرته على تحليل النص ودراسته / فهمه للنص؟

18. هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على التلاميذ في تنمية القراءة؟

19. هل تقوم كمعلم بتقويم قدرات التلاميذ القرائية؟

20. هل ضعف التلاميذ في القراءة يمكن أن نرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية؟

21. هل كثرة أخطاء التلاميذ النحوية والصرفية والإملائية ناجمة عن ضعفهم في القراءة؟

22. هل مشكلة ضعف القراءة مسؤولية المتعلم لوحده، أم يمكن أن نرجع سببها للمعلم، أم كلاهما مسؤول عن ذلك؟

***سؤال عام:**

إلى ما ترجعون أسباب تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية عامة والقراءة خاصة؟ وماهي أكثر الصعوبات التي تواجه المعلم، وتقف عائقا أمام أداء مهامه؟

✓ **الدراسة:**

ملاحظة: الأفراد الذين امتنعوا عن الإجابة عن بعض الأسئلة، أشرنا إليهم بعلامة **(x)**

1. هل استفدت من الدراسات المقدمة في مجال علم اللسانيات النفسي أو علم اللغة النفسي؟

الاختيارات	نعم	لا	x
الإجابات	30	18	2
النسب المئوية	% 60	% 36	% 4

تعليق (ج1): يظهر من الجدول أن النسبة الأكبر استفادت من الدراسات العلمية اللسانية، وذلك لأن هذه الفئة لها مستوى جامعي، وتخصصت في الدراسات اللغوية، أما الفئة التي لم تستفد من هذه الدراسات، فمرد ذلك حسب رؤيتنا لسببين اثنين:

-البعض له مستوى دون الجامعي، وهذه العلوم تدرس بالجامعة.

-البعض الآخر مجال تخصصه غير لغوي.

2. هل تستعين كمعلم بنظريات التعلم التي جاءت بها تلك الدراسات؟

الاختيارات	نعم	لا	x
الإجابات	45	4	1
النسب	% 90	% 8	% 2

تعليق (ج2): الملاحظ أن جل المعلمين أجابوا بـ "نعم"، وهذا جواب منطقي، لأن هذه النظريات تقدم خدمة كبيرة للمعلم، فهي تقدم له نظرة شاملة عن كيفية التحكم في سير الدرس، ومعرفة نفسية التلاميذ، ومستوياتهم، والفوارق بينهم، والمواطن التي يلجأ إلى الثواب والعقاب، ...، وغير ذلك مما يدور في حجرة الدرس.

3. إذا كان الجواب بنعم، فماهي أكثر النظريات التي تستعين بها؟

الاختيارات	السلوكية	الإدراكية	البنائية	x
الإجابات	27	2	19	1
النسب	% 54	% 4	% 38	% 2

تعليق (ج3): حسب ما هو ملاحظ في الجدول أن النظريات السلوكية في مقدمة النظريات التي يستعين بها المعلم في حجرة الدرس، ثم تليها النظرية البنائية، وتأتي بعدها النظرية الإدراكية، وهذا التباين في الإجابة يرجع إلى عدم تمكن المعلم وإلمامه بكل النظريات، وما جاءت به من رؤى وأفكار، وهذا ما يجعله يستعين بما اطلع عليه فقط.

4. هل ترى أن توظيف المعلم لما جاءت به تلك النظريات ضروري لسير الدرس؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا	x
الإجابات	18	0	20	2
النسب	% 36	% .	% 40	% 4

تعليق (ج4): تقريبا تتساوى النسبة بين الذين أجابوا بـ "نعم"، والذين أجابوا بـ "أحيانا"، فالفئة الأولى ترى أنه من الضروري لجوء المعلم لتلك النظريات، حتى يسير الدرس على النحو الذي يحقق الأهداف المرجوة منه، وأما الفئة الثانية فإجابتها تنم عن كونها غير مطلعة على هذه النظريات، أو لأن لديها رؤية محدودة في هذا المجال.

5. ماهي أكثر طرائق التدريس التي توظفها في غرفة الدرس: القديمة (مثل طريقة الالقاء/طريقة التلقين)، أم الحديثة (مثل طريقة المشروع/طريقة حل المشكلات؟

الاختيارات	القديمة	الحديثة
الإجابات	4	46
النسب	% 8	% 92

تعليق (ج5): الملاحظ أن جل المعلمين يتبعون الطرق الحديثة، فهم يرون أنها من أنجع الطرق، كونها تدفع بالمتعلم للعمل والبحث، والاعتماد على نفسه في القيام بمشاريع، وحل المشكلات، والعودة إلى الواقع دائما، ومن هؤلاء المعلمين من يلجأ في بعض الأحيان إلى الطرق القديمة من أجل توسيع الفهم. أما أصحاب الفئة الثانية، فما توظيفهم للطرق القديمة إلا لضرورة فرضتها عليهم وضعيات معينة، غالبا ما تكون راجعة إلى طبيعة التلاميذ ومستواهم في الفصول التي يدرس بها هؤلاء المعلمين.

6. هل فهم وإدراك واستيعاب كل المواد التي تدرس باللغة العربية مرتبط بمدى درجة التمكن من هذه الأخيرة؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	40	10
النسب	% 80	% 20

تعليق (ج6): نلاحظ أن الغالبية العظمى أجابت بـ "نعم"، وهذا يعني أن فهم وإدراك المواد التي تدرس باللغة العربية مرتبط بمدى درجة التمكن من هذه اللغة، وهذه الأخيرة لها دور كبير في تمكين التلميذ من معرفة ما يدرس، وتحفزه على استيعاب ما يفهم، وحفظ ما يحفظ، وتجعله يقبل على العملية التعليمية وهو أكثر نشاطا وحماسا. وحتى الذين أجابوا بـ "لا" فهم لا ينكرون ما ذهب إليه زملائهم، وإنما جاءت إجابتهم تلك، من منطلق أن بعض المواد مثل مادة الرياضيات، لا نحتاج فيها إلى إتقان اللغة العربية.

7. هل ترى أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كافٍ؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	27	23
النسب	% 54	% 46

تعليق (ج7): من الواضح أن هناك رؤى متباينة بين فريقين، الأول (نسبته أعلى قليلا) يرى أن المناهج الجديدة اهتمت باللغة العربية، وأولت لها اهتماما كبيرا، وهذا واضح من

خلال مقارنة الحصص المخصصة للغة العربية، مع باقي المواد الأخرى. والفريق الثاني يرى أن الحصص المخصصة للغة العربية غير كافية، وهذا بالرغم من الحرص الشديد، وإعطاء الأولوية لتدريس هذه اللغة، ومن جملة ما احتجوا به، أن الدروس أكبر من الحجم الساعي، ووجود نقص في قواعد اللغة والتعبير.

8. هل الحصص المخصصة للقراءة كافية؟

الاختيارات	نعم	لا	x
الإجابات	38	11	1
النسب	% 76	% 22	% 2

تعليق (ج8): من الملاحظ أنه كما أعطيت الأولوية للغة العربية، وحظيت بحصة السد، مقارنة مع باقي المواد، فالقراءة أيضا بحسب ما هو مدون في الجدول قد خصصت لها أعلى نسبة من الحصص، مقارنة مع الأنشطة الأخرى (التعبير، القواعد، المطالعة، الكتابة)، وذلك لما لها من أهمية كبيرة، وتأثير مباشر على باقي النشاطات. أما الفريق الثاني الذي يرى أن الحصص للقراءة غير كافية، لا ينفون ما ذهب إليه الفريق الأول، وإنما يرجعون ذلك إلى كون دروس القراءة أكبر من الحصص المخصصة لها، فتعدد المواضيع في الأسبوع الواحد يصعب على المتعلم استيعابها كلها.

9. هل النصوص المبرمجة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	9	10	31
النسب المئوية	%18	% 20	%62

تعليق (ج9): من خلال الجدول يتبين لنا أن أفراد العينة، الذين أجابوا بـ "أحيانا" كانت نسبتهم أكبر من غيرهم، وأما الباقون فتساوت نسبتهم بين الإثبات والنفي، وإن دل هذا التخبط في الإجابة على شيء فإنما يدل على أن النصوص المقروءة في أغلبها لا تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ. فالتلميذ يجد صعوبة في محاكاة النص ويعتبره بعيدا عن واقعه، فعقله لا يستطيع استيعاب مثل هذه النصوص المناقضة للواقع المعيشي، فالمتعلم رغم صغر سنه إلا أنه يفرق بين ما هو موجود، وما هو غير موجود.

10. هل النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	26	7	17
النسب المئوية	%52	% 14	%34

تعليق (10): من الملاحظ أن أفراد العينة قد أجاب أغلبهم ب(نعم)، ثم يليهم الذين أجابوا بـ"أحيانا"، والباقون أجابوا بـ"لا" وهي النسبة الأقل، وهذا يعني أن النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم، حيث يظهر على التلميذ اكتساب السلوك جديد من خلال

النص، والذي يظهر من خلال تفاعله الصفي مع زملائه، وذلك من خلال المشاركة وتبادل الآراء فيما بينهم كما يستجيب إلى أسئلة المعلم، ومناقشتها دون تقبل النص كما هو، وأيضا يظهر لدى التلميذ أخلاقيات جديدة مع المجتمع المحيط به، مثل غرس روح التعاون بين أفراد المجتمع وحب الوالدين.

فلذلك يجب على المعلم أن يوجه التلاميذ الوجهة الصحيحة حين يلقي النص أمامهم، ويثبت فيهم الأخلاق الحميدة التي يحملها ذلك النص.

11. هل النص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	32	5	13
النسب المئوية	%64	% 10	%26

تعليق (ج11): من خلال الجدول يلاحظ بأن أغلب أفراد العينة قد أجابوا بـ "نعم"، وهذا يعني أن النص القرائي هو المرجع الأساسي للمتعلم، كي ينطلق منه في تناول جميع الأنشطة (كالتعبير والقواعد)، وهذا ما يجعل التلميذ يوظف مكتسباته بشكل جيد، ويكشف عن الأمور الجديدة التي يرمي إليها النص. وأما الذين أجابوا بـ "أحيانا" فنسبتهم أقل من الفئة الأولى، وهم يسلكون في ذلك وجهتين، الأولى تتقاطع مع أصحاب الرأي الأول، والثانية (في بعض النصوص) تتقاطع مع الفئة الثالثة والتي أجابت بالنفي (أقل نسبة بكثير)، ومرتكزها في ذلك، أن النصوص المبرمجة لا تتوافق مع قدرات التلميذ، والذي لا يفهمها ولا يستوعبها، ناهيك عن توظيفها.

12. هل القراءة عامل أساسي في تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ؟

الاختيارات	نعم	لا	x
الإجابات	94	0	1
النسب المئوية	%98	% .	%2

تعليق (ج12): كل أفراد العينة (واحد فقط امتنع عن الإجابة) كانت إجابتهم بـ "نعم"، وهي نسبة منطقية، فمن الطبيعي جدا أن تكون القراءة من أهم العوامل المؤثرة في زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ، فبالقراءة يستطيع الاطلاع على نتاج أبناء أمته وما كتبوه، ويتعرف على أساليبهم المختلفة في التعبير، وعلى ما استخدموه من ألفاظ وتراكيب ومصطلحات بمدلولاتها المختلفة، ويطلع على اللغة بكل ما طرأ عليها من تغيرات وخضعت له من تطورات، فيضم إلى حصيلة مفرداتها وصيغها حصيلة أخرى واسعة.
وبالتالي يبقى ثراء الحصيلة اللغوية لدى التلميذ مرهونا بالتوسع في القراءة، ومعناه أنّ مع كل قراءة جديدة يتكون لديه مخزون لغوي يستخدمه في حينه.

13. هل تعد القراءة نشاطا لغويا غاية أم نشاطا لغويا وسيلة؟

الاختيارات	وسيلة	غاية	وسيلة وغاية	x
الإجابات	34	5	10	1
النسب	%68	% 10	%20	%2

تعليق (ج13): يتضح من خلال الإجابة أن النسبة الأكبر أفراد العينة يرون أن القراءة تعد نشاط لغويا وسيلة، وذلك لأن الوسيلة يتعلم بها التلميذ الأنشطة الأخرى، ولذلك نجد التلميذ الضعيف في القراءة ضعيفا في الأنشطة الأخرى، والوسيلة تستغل لتحقيق كفاءة الحصة، ولذلك لا يمكن تغييرها واستبدالها بوسيلة أخرى، وعلى سبيل المثال يستطيع المعلم أن يطبق أمثلة في حصص القواعد والصرف مثلا: أنواع المبتدأ، أنواع الخبر، التوكيد اللفظي، والمعنوي، الأفعال الخمسة،...الخ، لأن النص لا يحقق الهدف المقصود، ولا يتتبع جميع الظواهر النحوية والصرفية. أما في المرتبة الثانية، فتأتي بنسبة أقل الفئة التي ترى بأن القراءة وسيلة وغاية في آن واحد، فهي تنحى منحى أصحاب الفئة الأولى في كونها وسيلة، وتوافق أصحاب الفئة الثالثة وهي نسبة قليلة، والتي ذهبت إلى أن القراءة في حد ذاتها غاية، فهي ترى في وصول التلميذ إلى الهدف المنشود من حيث قراءاته الابتدائية التي من شأنها أن تصوله إلى مرغوبه وغاياته التي تتحقق بفهمه مفردات النص ومعانيه.

14. إذا كانت نشاطا لغويا وسيلة، لأي نشاط آخر ترمي: التعبير (شفوي وكتابي)/ القواعد/ المطالعة؟

الاختيارات	التعبير بنوعيه	القواعد	المطالعة	x
الإجابات	35	4	5	6
النسب المئوية	%70	% 8	%10	%12

تعليق (ج14): من خلال النتيجة المتحصل عليها، لاحظنا أن نسبة عالية من المعلمين أجابت بأن القراءة وسيلة للتعبير، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها أن التعبير بنوعيه هو الهدف النهائي للغة حسب الدراسات التربوية والتعليمية، وأن المهارات اللغوية الأخرى (بما في ذلك القراءة) وهي الكتابة والنحو والصرف والمطالعة، كلها تعد وسائل للتعبير بنوعيه، ونستطيع بعد ذلك أن نقرر أن اللغة مرادفة للتعبير، وأن هذا الأخير هو لغة منطوقة أو مكتوبة. وأما إجابة الأخرين فهي تنم عن قصور واضح في الرؤية، لأن كل الأنشطة التي ذكرناها آنفا تُجسد في التعبير، فالذي يتمكن من التعبير من البديهي أن يكون متمكنا من اللغة، والعكس صحيح، ولا يمكننا إقصاء هذه المعادلة بأي حال من الأحوال.

15. أي الطرائق تعد أفضل من أجل تنمية مهارة القراءة: الطريقة التركيبية/الطريقة التحليلية/الطريقة المزدوجة؟

الاختيارات	التركيبية	التحليلية	المزدوجة	x
الإجابات	3	13	33	1
النسب	%6	% 26	%66	%2

تعليق (15): يتضح من خلال الجدول وما تضمنه من النتائج، أن هناك تباين وتمايز في إجابات المعلمين، فعلى الرغم من أن أغلب المعلمين كانت إجابتهم موفقة حيث رأوا أن أفضل الطرائق من أجل تنمية مهارة القراءة، هي "الطريقة المزدوجة"، وهذه الطريقة تجتمع فيها مزايا الطرق الأخرى، حتى أن منهم من أطلق عليها اسم «"الطريقة

التركيبيـة التحليليـة"، أي التـي تجمـع بـين التركيـب والتحليـل» [1]، وهـي تعـد الطريقـة المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين، «وهذه الطريقة متبعة حاليًا في أغلب مناهج التعليم» [2] (قد سبق الإشارة على ذلك أثناء حديثنا عن طرائق تدريس القراءة).

أما الذين رأوا أن الطريقة التحليلية أفضل، أو الطريقة التركيبية أفضل، فيمكن أن نرجع ذلك إلى كون بعض المعلمين يخلطون في طرائق تدريسهم، في إطار نهج يوافق سير حصص القراءة، وهنا نطرح الإشكال الآتي: ما مدى استيعاب وفهم طرق تدريس القراءة لدى معلمي الطور الابتدائي؟ وهل حقا كل معلم من أولئك ملم بطرائق التدريس المعروفة في القراءة؟

16. أي العوامل الآتية تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة: الكتاب أم الطريقة؟

الاختيارات	الكتاب	الطريقة	x
الإجابات	23	26	1
النسب	%46	% 52	%2

تعليق (ج16): يلاحظ من الجدول أن إجابات المعلمين تكاد تكون نسبها متقاربة، وهذا دليل واضح على ما لهاتين الوسيلتين من أهمية، وعليه يمكن القول أنّ في هذه المرحلة الابتدائية تعتبر الطريقة عامل أساسي في تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ، فهي تساعد المعلم على معرفة مستوياتهم القرائية، وتمكنه من الوقوف على مواطن الخلل لديهم عند قراءتهم للنصوص، والتغلب عليها. ومن جهة أخرى يعد الكتاب المدرسي أحد الدعائم

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 85

2- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 68

الأساسية في العملية التعليمية، وعنصر أساسي مساعد للمعلم ولا يمكن الاستغناء عنه، وذلك لتوفره على النصوص المتناولة في القراءة، فالتلميذ يكتسب من خلال قراءته في الموضوعات المختلفة (الأدبية والعلمية) العديد من المفردات، والتراكيب والصيغ اللغوية، التي تساعده على تنمية ملكة القراءة لديه، وتؤهله مستقبلا إلى أن يكون كاتبا أديبا أو باحثا وخطيبا.

17. ما الذي يحرص المعلم على رعايته من أجل تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ: الأداء السليم/ قدرته على تحليل النص ودراسته / فهمه للنص؟

الاختيارات	الأداء السليم	قدرته على تحليل النص ودراسته	فهمه للنص
الإجابات	15	26	9
النسب	%30	%52	% 18

تعليق (ج17): من خلال النسب المتحصل عليها، يلاحظ أنه أكثر من نصف أفراد العينة (جل هؤلاء من معلمي الطور الثالث) أجابوا بأن ما يحرص المعلم عليه، ويسعى إلى تحقيقه، هو إكساب التلاميذ القدرة على تحليل النصوص ودراستها، ومرتكزهم في ذلك أن التلميذ الذي يتمكن من تحليل النص ودراسته يكون قد استوعب هذا النص وفهمه، وإلا ما كان بمقدوره ذلك، والتلميذ الذي يبلغ هذا المستوى لا بد أن يكون لديه أداء سليما. ويأتي في الدرجة الثانية الذين اختاروا "الأداء السليم"، فهم معلمي الطور الأول، وهذا منطقي، لأن هذه المرحلة تفرض عليهم ذلك، فحرص المعلم على تنمية مهارة القراءة لدى هذه الفئة من التلاميذ تتجلى في الأداء السليم، وذلك من خلال قدرة التلميذ على

ضبط حركات المادة المقروءة، وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، وهذه المهارات يعمل المعلم على صقلها وتوجيهها التوجيه الصحيح. ثم يأتي في المرحلة الثالثة أصحاب الخيار الثالث، وهم معلمي الطور الثاني، فحرصهم يكون مركزا على اكساب التلميذ القدرة على فهم النصوص واستيعابها، بعد أن يكون قد اجتاز المرحلة الأولى والمتمثلة في قراءة النص قراءة سليمة من دون أخطاء.
وبناء على هذا يمكن القول إن الإجابات كلها كانت منطقية، بالنظر إلى الخلفية التي ارتكزت عليها.

18. هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على التلاميذ في تنمية القراءة؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	38	0	12
النسب	%76	% .	%24

تعليق (ج18): يتبين من الجدول أن نسبة الإجابات بـ "نعم" تمثل أعلى نسبة، ثم تليها الإجابة بـ "أحيانا" بنسبة أقل، أما الإجابة بـ "لا" فكانت منعدمة، ويعني هذا أن فقدان أي مهارة من مهارات القراءة الخمسة يؤثر على تنمية القراءة عند التلاميذ، فمثلا: إذا فقد التلميذ مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة فإنه لا يستطيع فهم معانيها، وبالتالي فقدان مهارة التعرف. ومن هنا فربط تلك المهارات ببعضها البعض أمر ضروري، وهذا بالنظر إلى ما ينجر عنها من استيعاب فكرة الدرس والإثراء اللغوي المتمثل في فهم الكلمات الجديدة، وقدرة التلميذ على التعبير عن مضمون الدرس.

19. هل تقوم كمعلم بتقويم قدرات التلاميذ القرائية؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	50	0
النسب	%100	% .

تعليق (ج19): كل أفراد العينة كانت إجابتهم بـ "نعم"، وهي نسبة منطقية، فمن الطبيعي جدا أن تكون الإجابة على هذا النحو، إذ يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، يصاحبها في جميع مراحلها، وهو يعتمد كمقوم أساسي لتحديد أهداف المنهاج. فواجب كل معلم القيام بعملية التقويم، كونها عملية أساسية لنجاح السيرورة التعليمية، وعليه فعملية التقويم تكون بعد حصة كل قراءة، من خلالها يستطيع المعلم أن يتعرف على مواطن الخلل، وسد الثغرات، وتصويب الأخطاء، وتوجيه التلاميذ، كما يدرك من خلالها المعلم مدى ما أحرزه التلاميذ من نجاح، وهي تقلل الصعوبات التي تصادفهم في تعلمهم، كعدم فهم أمور غامضة لم تتضح لهم بسهولة، كما تجعلهم يتدربون على استنتاج الأفكار، ومعطيات الفقرات المكتوبة،، فيكون بذلك التلميذ منتجا هو أيضا، وليس مجرد مستقبل رسالة مكتوبة يحولها إلى صورة منطوقة مفهومة.

20. هل ضعف التلاميذ في القراءة يمكن أن نرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا	x
الإجابات	32	7	10	1
النسب	%64	% 14	%20	%2

تعليق (ج20): من خلال الجدول لاحظنا أن النسب كانت متباعدة، فكانت نسبة الإجابة " بنعم" تمثل أعلى نسبة، وتليها نسبة أقل بكثير درجة "أحيانا"، بينما نسبة درجة " لا" جاءت في المرتبة الأخيرة، ويرجع سبب ذلك إلى قدرة التلاميذ وحاجتهم إلى الثروة اللغوية، بمعنى أن الموضوعات القرائية غالبا ما يتم اختيارها بمعزل عن مستوى صعوبة مفرداتها، وحاجة التلاميذ إليها، ومستوى استعدادهم اللغوي للتعامل معها.

و«لعلاج هذه المشكلة يجب إجراء دراسة مسحية لمفردات اللغة التي يكون المتعلم بحاجة إليها في كل مرحلة من مراحل الدراسة، وتضمينها في موضوعات قرائية ملائمة، لذلك يجب مسح جميع مفردات اللغة، وترتيبها حسب أهميتها والحاجة إليها، فالقراءة مفتاح العلوم، والذي لا يمارس القراءة بشكل جيد يصعب عليه استخدام جميع العلوم وتعلمها وليس اللغة العربية فقط» [1]، والنسبة المقدمة تعبر عن ذلك.

ونستخلص من كل هذا أن نشاط اللغة العربية لا يكون ناجحا إلا إذا وجد تكامل بين كل عناصره (قراءة، تعبير، نحو، صرف، كتابة،...).

21. هل كثرة أخطاء التلاميذ النحوية والصرفية والإملائية ناجمة عن ضعفهم في القراءة؟

الاختيارات	نعم	لا	x
الإجابات	36	13	1
النسب	%72	% 26	%2

1- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص145

تعليق (ج21): من خلال النتائج المبينة في الجدول نلاحظ أن النسبة الأعلى كانت لأفراد العينة الذين أجابوا بـ "نعم"، وإجابتهم هذه قائمة على كون إدراك الأنشطة اللغوية ينتج عن ممارسة القراءة والتعبير، فإذا اكتسب التلميذ القراءة الجيدة، فإنّه يتخلص من الأخطاء النحوية والصرفية، ولا يمكن استيعاب النحو والصرف ما لم يتمكن التلميذ من القراءة. وأما نسبة الذين أجابوا بـ "لا" فكانت ضعيفة، ومع ذلك فإن إجابتهم مردها إلى أن هذه الأخطاء يرجع سببها إلى النقص في تعلم قواعد النحو والصرف، وهم يرون أن جل الأخطاء النحوية، والصرفية، والإملائية، سبب في ضعف القراءة، وليس كما يرى الفريق الآخر أن القراءة تعد الوسيلة المثلى لممارسة القواعد اللغوية.

22. هل مشكلة ضعف القراءة مسؤولية المتعلم لوحده، أم يمكن أن نرجع سببها للمعلم، أم كلاهما مسؤول عن ذلك؟

الاختيارات	المعلم	المتعلم	المعلم والمتعلم معا	x
الإجابات	2	8	39	1
النسب	%4	% 16	%78	%2

تعليق (ج22): من خلال النتائج الظاهرة في الجدول نلاحظ أن من بين المعلمين المكونين لأفراد العينة من أرجع سبب ذلك إلى **المعلم والمتعلم معا**، وهي تمثل النسبة الأعلى، وحجتهم في ذلك أن كل من المعلم والمتعلم يتقاسمان المسؤولية والأدوار، فعمل المعلم هو التوجيه والإرشاد، بينما دور المتعلم هو البحث والتعلم، ويجب أن يعمل كلا الطرفين للوصول إلى أحسن نتيجة. أما الفئة الثانية والتي جاء ترتيب نسبها (نسب

ضعيفة) في المرتبة الثانية، ترى أن سبب هذه المشكلة يرجع إلى **المتعلم وحده**، واحتجوا على ذلك بأن المعلم مقيد بالبرنامج، وهذا ما يحول بينه وبين التلميذ الضعيف في القراءة. ومنهم من أرجعها إلى **المعلم** في حد ذاته، وهي المجموعة الثالثة والتي جاءت نسبها أقل وأضعف بكثير من سابقاتها، وذلك باعتبار المعلم هو المحفز، والذي بإمكانه حث المتعلم، ودفعه وترغيبه في هذه المادة، باعتباره القدوة والأسوة. ومع هذا الاختلاف في تحديد المسؤوليات، فقد رأى الجميع أن كثافة المنهاج الدراسي غير متكيف مع إمكانيات التلاميذ، وهذا في حد ذاته يشكل عائقا كبيرا يحول دون الرفع من قدرات التلميذ القرائية.

***سؤال عام:**

إلى ما ترجعون أسباب تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية عامة والقراءة خاصة؟ وماهي أكثر الصعوبات التي تواجه المعلم، وتقف عائقا أمام أداء مهامه؟

الإجابة: كانت الإجابة عن هذا السؤال في مجملها تحوي نفس الملاحظات، وتكاد تكون لها رؤية واحدة، فجاءت تلك الإجابات متشابهة إلى حد بعيد، وبناء على ما قدم لنا، نجمل تلك الملاحظات في الآتي:

❖ الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية عامة والقراءة خاصة عديدة وكثيرة، نذكر منها:

1. عدم الاهتمام الجيد بالأداء القرائي في الطور الأول، فالتلميذ لا يتحصل على الرصيد اللغوي الكافي.

2. ضيق وقت الحصص، وتعدد المواضيع في الأسبوع الواحد يصعب على المتعلم استيعابها كلها.

3. عدم انسجام الدروس مع المستوى العقلي للمتعلم، فهي تفوق القدرات الفكرية والعقلية لديه.

4. النصوص المقترحة لا تشبع رغبات المتعلم، وخارجة عن بيئته، ولا تتوافق مع سنه.

5.الكتاب المدرسي تشوبه النقائص شكلا ومضمونا، وأن بعض النصوص لا تحتوي على عنصر التشويق والتحفيز.

6.بعض النصوص تناسب بعض المناطق، وأخرى لا تتماشى معها أبدا، ومن ذلك عدم مراعاة النصوص للمشاهد المعبر عنها (حضري، ريفي).

ومن هنا صار واجبا على واضعي هذه النصوص أن يتفطنوا إلى هذه الهفوات التي شكلت صعوبة للمتعلم في إدراك وفهم معاني تلك النصوص، وربطها بالواقع اليومي للتلاميذ، ومستواهم العقلي الذي يناسب سنهم.

❖ أما عن الصعوبات التي تواجه المعلم، وتقف عائقا أمام أداء مهامه، نذكر منها:

1.كثرة المواد في المرحلة الابتدائية جعلت من المعلم مجرد آلة.

2.اكتظاظ التلاميذ داخل القسم.

3.البرامج تفوق مستوى التلميذ، مما يصعب عليه استيعابها.

4.كثرة الدروس وكثافتها، وكبر الحجم الساعي طيلة الأسبوع، أرهق المعلم والتلميذ، ولم يعد لهما متنفسا، لا في المدرسة ولا في البيت.

5.الحجم الساعي غير كاف (إذا قارناه بكثافة الدروس) لإثراء النقاش مع التلاميذ، وحتى حل تمارين الكتاب.

6.حصر دور المعلم، وجعله مقتصرا في التوجيه فقط غير كاف، مما يجعله مشلول الحركة في قسمه، في حين أن العملية التعليمية التعلمية تحتاج إلى جهد من المعلم والمتعلم معا.

7.نقص المتابعة المستمرة من المحيط العائلي، المتمثلة في غياب دور الأولياء (ومنهم من استعمل مصطلح استقالة الأولياء)، وعدم مراقبتهم المستمرة لأبنائهم.

❖ **خلاصة:**

من خلال متابعتنا للدرس القرائي، توصلنا إلى أن القراءة عنصر هام في مناهج اللغة العربية، إلى جانب المهارات الأخرى كالاستماع، والتعبير، والتي تربطها علاقة متكاملة فيما بينها، إذ لا تقوم إحداها دون الأخرى، فالقراءة تمكن التلميذ من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، وقد مورست كنشاط يستدعي الفعالية، وبذلك فهي تسهم في اكتساب المتعلم مجموعة من المهارات المساعدة على ذلك، كالسرعة والقدرة على تحصيل المعاني واستيعابها، وتعتبر القراءة وسيلة لتقويم لسان التلميذ، وحسن أداءه، وإجادة نطقه.

خاتمة

خاتمة:

بعد انتهائنا من معالجة أهم الجوانب التي تناولها هذا البحث المتواضع، والذي من خلاله حاولت التطرق إلى ما قدمته الدراسات اللسانية الحديثة بشقيها النظري والتطبيقي من رؤى وأفكار جديدة في معالجتها للغة، وما أفرزته من نظريات كان لها اسهامات كبيرة في الدفع بالعملية التعليمية (تعليمية اللغات)، فكان لها تأثير قوي على الحقل التعليمي، وعلى جميع المختصين والعاملين في الميدان التربوي، وقد اعتبر ذلك نقطة تحوّل هامة جدًا في المسار التعليمي.

واللغة العربية واحدة من هذه اللغات، والتي تأثرت بهذا التحوّل الجذري والشامل في الممارسة التعليمية، وذلك من خلال مناهج تعليم اللغة العربية المطبقة في المدرسة الجزائرية وفق الرؤية الجديدة التي تبنتها البيداغوجيا الحديثة.

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بفنونها المختلفة، باستخدام طرق تدريسية فعالة وناجعة، وفي الوقت ذاته تحقق الأهداف المنشودة من أجل الرفع من مستوى تعليم اللغة العربية، من خلال الاعتناء بتدريسها في مراحل التعليم الأولى.

وبعد دراستنا النظرية والميدانية توصلت إلى النتائج الآتية:

1. للسانيات وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، فبدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها.

2. كان لنظريات التعلم دورا بارزا 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.

3.إن تعدد النظريات اللسانية وتنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجعة وتحسينها باستمرار، لذا وجب على معلم اللغة ألا يتعلق مباشرة بنظرية لسانية دون غيرها، وعليه أن يفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه دون استثناء، بغية الوصول إلى الأهداف البيداغوجية والتعليمية التي يسعى إلى تحقيقها.

4.إن التعليمة لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يؤلف اللساني والنفساني والتربوي، وعليه وجب على المعلم أن يكون متفتحا على العلوم ذات الصلة بمجال عمله.

5.طريقة التدريس لا ينبغي النظر إليها منفصلة عن المادة التعليمية أو المتعلم، بل غايتها ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلم، وعلى المعلم أن يختار من الطرق ما يتناسب مع طبيعة المادة المدروسة وطبيعة المتعلم وحاجياته، وكذا ما توفر لديه من وسائل تسهل عملية التواصل.

6.وفيما يتعلق بالوسيلة التعليمية فليس العبرة من توفرها، بل في كيفية استعمالها ومدى قدرتها على تحقيق هدفها، وهو إيصال المعرفة إلى المتعلم بأيسر وأقصر السبل، فهي وسيلة مساعدة، ولا ينبغي أن تكون معيقة للفهم.

7.إن آلية المقاربة بالكفاءات التي يوظفها المتعلم، تصبو إلى إكساب الفرد مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية، بغية تكوين مواطن قادر على التكيف والاندماج في المجتمع، وحل مشاكله بنفسه، فنجاحها مرتبط بفهم المعلم لمكوناتها وأسسها وخصائصها.

8.إن تدريس اللغة العربية في ظل آلية المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم هو المحور الأساسي في الدراسة الحديثة، وأعطت له الحرية في اختيار ما يدرس، فإنّها في المقابل لم تهمل العناصر الأساسية التي تمكنه من استخدامها عند الحاجة، ولاحظنا أن المنهاج والأهداف التي جاء بها، كلها ترمي إلى تنمية روح التحضير والتدريب والتطبيق

والإثراء والتقييم، وتقابلها من جانب آخر تنمية القدرات العقلية والمهارية والوجدانية، وكلها تصب في صالح المتعلم.

9. يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، يصاحبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ونتائج التعلم المنبثقة عنها، لذا وجب على المعلم أن يغير من نظرته وممارسته للتقويم، الذي صار بمفهومه الحديث لا يقتصر على إجراء امتحان للمتعلمين ومنح النقطة كما كان معمولا به سابقا، بل التقويم الحديث هو سيرورة نسقية تبدأ مما قبل الفعل التعليمي التعلمي وتستمر إلى ما بعده، كما أن التقويم الحديث يتجاوز المتعلم إلى الوسائل والأهداف.

10. القراءة هي وسيلة الطالب في دراسته، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره، مهما تطورت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة، فهي الأساس الذي تنبني عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد، لذلك وجب على المعلم ألا يكتفي بالمفهوم القديم للقراءة، بل عليه أن يرغب التلاميذ وينمي ميولهم إليها.

11. إن درجة الاستفادة من القراءة يبقى متوقف على الطرق التي تدرس بها هذه المادة، وعلى مدى ودرجة إتقان التلاميذ لمهارات القراءة والاستفادة منها، وخاصة في المرحلة الابتدائية.

ولكن على الرغم من النتائج المحصّل عليها، المُرضية (من الناحية النظرية)، وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة التي تحظى بها تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، إلا أنّي أجد مستوى التلاميذ في اللغة العربية ضعيف جدا، ومتدني إلى درجة كبيرة وعلى كل المستويات، ويمكن لنا أن نوجز مرد ذلك في الآتي:

1. استخدام أفراد الأسرة اللهجات العامية في الحياة اليومية، وعدم تشجيعها للأبناء على استخدام الفصحى.

2. عدم تشجيع المدارس أو المدرسين للتلاميذ على التحدث بالفصحى.

3. قلة اهتمام المدارس، والمعلمين بالأنشطة اللغوية غير الصفية.

4.إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى معلمين غير مؤهلين لتدريسها.

5.قلة اهتمام معلمي المواد الدراسية غير اللغة العربية باستخدام الفصحى في التعليم.

كما أنّ هناك أسباب تعود بصورة مباشرة إلى مناهج اللغة العربية بالمفهوم الواسع للمنهج المدرسي الذي يشمل الأهداف، ومحتوى الكتب المقررة، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وطرق التقويم المتبعة، والأنشطة غير الصفية.

ومما يؤخذ على مناهج تعليم اللغة العربية عموماً:

1.ضعف ارتباط محتويات مقررات اللغة العربية التي يدرسها الطلاب بحياتهم وحاجاتهم وميولهم.

2.عجزها عن بث الاعتزاز في نفوس التلاميذ بلغتهم العربية، والشعور بقوتها ومرونتها وجمالها وحيويتها، وقدرتها على استيعاب التطورات العلمية والتقنية الحديثة.

3.كما يؤخذ عليها أنها لا تولي اهتماماً كافياً بتنمية مهارات التلاميذ اللغوية، وتعويدهم على ممارسة اللغة واستخدام مفرداتها وصيغها المكتسبة بشكل فعلي مباشر.

ولكن ما المقترحات اللازمة للتغلب على أسباب هذا الضعف الشائع؟ فبعد النتائج التي خلصت إليها، أتقدم ببعض التوصيات والمقترحات، والتي أرى أنّها ستسهم ولو بقدر قليل في معالجة هذا الضعف، إذا أخذت بعين الاعتبار:

أولا: تفعيل الدور المهم للأسرة في رعاية وتنمية ميول واستعدادات أبنائها، وإكسابهم مهارات اللغة، وتشجيعهم بقوة في هذا المجال.

ثانيا: وجوب جعل اللغة العربية الفصحى اللغة الوحيدة المستعملة داخل الصفوف الدراسية، مهما كانت نوعية المادة التي تدرس، ونشر المكتبات العامة في كل الأحياء والأنحاء، وتشجيع القراءة بالجوائز والمكافآت، وتشجيع الكتابات الأدبية الفصيحة بكافة أنواعها.

ثالثا: الإعداد التربوي والأكاديمي السليم والكافي لمعلمي اللغة العربية.

رابعا: الاهتمام الشديد بالمرحلة الابتدائية في إعداد الناشئة، وتهيئتهم لتعلم وممارسة مهارات اللغة العربية الأربع، والتنويع في طرق التدريس لمقابلة الفروق الفردية، والاهتمام باستخدام مصادر التعلم المنوعة، ودمج التلاميذ في أنشطة لغوية غير صفية.

خامسا: على مناهج اللغة العربية التركيز على تقديم المحتوى المناسب لكل فئة عمرية معينة، ومراعاة اهتمامات وميول وحاجات الناشئة عند بناء مقررات اللغة العربية.

سادسا: لابد أن تولي هذه المناهج اهتماماً كافياً بتنمية مهارات التلاميذ، مما يساعد على تقويم ألسنتهم، وتصحيح أقلامهم، وتنمية قدراتهم ومواهبهم الكتابية والخطابية، وإثارة الحماسة فيهم لتعلم اللغة والبراعة فيها.

سابعا: ينبغي على واضعي مناهج اللغة العربية اختيار المواد وتنظيمها قبل تقديمها للمتعلم، من أجل تجاوز كل الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها التلاميذ في تعلمهم.

ثامنا: لابد أن يراعي المنهاج ضرورة التكامل بين مضامين الأنشطة اللغوية والربط بينها، لأنها ذات صلة وثيقة ببعضها البعض، ذلك أن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يكون على أساس وضع المتعلم مركز الاهتمامات التربوية، تماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات.

إلا أنني في ختام هذا البحث أسجل بعد كل ما حاولت مقاربته في هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني، جملة من قضايا قابلة للطرح والدراسة نذكر منها:

هل هذه النُظم البيداغوجية المطبقة في المدرسة الجزائرية حققت أهدافها؟ وإذا لم يتحقق ذلك، فهل لنا نبحث عن مواطن الخلل في هذه النظم؟ أم نبحث عن نُظم بيداغوجية جديدة بديلة؟

وختامًا ليس لي، ولا لغيري ادّعاء الإحاطة والإلمام، ولكني اجتهدت قدر ما استطعت، فبرّأت نفسي من تبعات التقصير فيما تيسّر لي، فإن قصّرت فضعف ساقه العجز إلي، وإن قاربت المبتغى ففضل من الله علي، ولي أن أطمئن أني طرقت بابًا

للبحث في تعليمية اللغة العربية قد يطرقه غيري، فيتيسر له أن يستجلي بقية عناصره، فتكون دراستي مبعثا لتطلعات آفاق جديدة ومستقبلية، وما قدمته هو إشارات حاولت أن أطعم بها أفكار الموضوع، ولعل الاهتمام بهذا النوع من الموضوعات سيضيف أراء تنير طريق البحث العلمي، والذي به تتحقق مشاريع التعليم في بلادنا.

وأخيرا، أشير إلى أن كل بحث لا يخلو من هفوات وأخطاء، فكل من يعمل يخطئ، وهذا من طبيعة البشر، وبعد هذا كله، أقول إن كنت قد وفقت ولو بفكرة موجزة حول البحث، فذلك من الله العزيز الحكيم-وهذا مرادنا-أما إن كنت قد أخفقت فذلك من نفسي، وأسأل الله السداد فيما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى، وأصلي وأسلم وأبارك على سيدنا محمد أعلم الناس أجمعين، وعلى آله وصحبه، وقد فاز من سلك مسلكهم وانتهج نهجهم واستنار بعلمهم، والحمد لله رب العالمين.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد -تلمسان-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

في إطار إعداد رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير من تقديم الطالب: "عبد القادر زيدان"

الموسومة بـ: " النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية

(القراءة في المرحلة الابتدائية -أنموذجا-)"

أتقدم إلى أساتذتي المحترمين (معلمين ومعلمات) بهذه الاستمارة من أجل معرفة آرائكم، واكتشاف خبراتكم فيما يتعلق بهذا الموضوع، راجيا منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه الاستمارة.

****

01-هل استفدت من الدراسات المقدمة في مجال علم اللسانيات النفسي أو علم اللغة النفسي؟

نعم ☐ لا ☐

02-هل تستعين كمعلم بنظريات التعلم التي جاءت بها تلك الدراسات؟

نعم ☐ لا ☐

03-إذا كان الجواب بنعم، فماهي أكثر النظريات التي تستعين بها؟

السلوكية ☐ الادراكية/المجالية ☐ البنائية/التكوينية ☐

04-هل ترى أن توظيف المعلم لما جاءت به تلك النظريات ضروري لسير الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

05-ماهي أكثر طرائق التدريس التي توظفها في غرفة الدرس: القديمة (مثل طريقة الالقاء/ طريقة التلقين)، أم الحديثة (مثل طريقة المشروع/طريقة حل المشكلات؟

القديمة ☐ الحديثة ☐

06-هل فهم وإدراك واستيعاب كل المواد التي تدرس باللغة العربية مرتبط بمدى درجة التمكن هذه الأخيرة؟

نعم ☐ لا ☐

07-هل ترى أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كافٍ؟

نعم ☐ لا ☐

08-هل الحصص المخصصة للقراءة كافية؟

نعم ☐ لا ☐

09-هل النصوص المبرمجة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10-هل النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11-هل النص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12-هل القراءة عامل أساسي في تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

13-هل تعد القراءة نشاطا لغويا غاية أم نشاطا لغويا وسيلة؟

غاية ☐ وسيلة ☐ وسيلة وغاية ☐

14-إذا كانت نشاطا لغويا وسيلة، لأي نشاط آخر ترمي: التعبير/ القواعد/ المطالعة؟

التعبير ☐ القواعد ☐ المطالعة ☐

15-أي الطرائق تعد أفضل من أجل تنمية مهارة القراءة؟

الطريقة التركيبية ☐ الطريقة التحليلية ☐ الطريقة المزدوجة ☐

16-أي العوامل الآتية تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة: الكتاب أم الطريقة؟

الكتاب ☐ الطريقة ☐

17-ما الذي يحرص المعلم على رعايته من أجل تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ؟

الأداء السليم ☐ قدرته على تحليل النص ودراسته ☐ فهمه للنص ☐

18-هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على التلاميذ في تنمية القراءة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19-هل تقوم كمعلم بتقويم قدرات التلاميذ القرائية؟

نعم ☐ لا ☐

20-هل ضعف التلاميذ في القراءة يمكن أن نرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21-هل كثرة أخطاء التلاميذ النحوية والصرفية والإملائية ناجمة عن ضعفهم في القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

22-هل مشكلة ضعف القراءة مسؤولية المتعلم لوحده، أم يمكن أن نرجع سببها للمعلم؟

المعلم ☐ المتعلم ☐ المعلم والمتعلم معا ☐

سؤال عام:

الإجابة عنه تساعدنا على بلورة بعض النتائج وتقديم بعض المقترحات. بحكم تجربتكم الميدانية، إلى ما ترجعون أسباب تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية عامة والقراءة خاصة؟ وماهي أكثر الصعوبات التي تواجه المعلم، وتقف عائقا أمام أداء مهامه؟

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1. إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، *المناهج (المكونات-الأسس-التنظيمات-التطوير)*، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر، الطبعة الأولى، 2007م.
2. ابن كثير (أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي)، *تفسير القرآن العظيم*، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، 1999م.
3. أحمد حساني، *دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009م.
4. أحمد حساني، *مباحث في اللسانيات*، د.م.ج، الجزائر، (د. ط)، 1999م.
5. أحمد حسين اللقاني، *المناهج بين النظرية والتطبيق*، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط4، 1995م.
6. أحمد حسين اللقاني، *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2003م.
7. أحمد زكي صالح، *نظريات التعلم*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1983م.
8. أحمد عزت راجح، *أصول علم النفس*، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط7، 1968م
9. أحمد محمد المعتوق، *الحصيلة اللغوية (أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها)*، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996م.
10. أحمد محمد عبد الخالق، *مبادئ التعلم*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2001م.
11. أحمد مومن، *اللسانيات النشأة والتطور*، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م.
12. أفنان نظير دروزة، *النظرية في التدريس وترجمتها عمليا*، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط2، 2000م.

13. التواتي بن التواتي، *المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث*، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2008م.
14. أمل الأحمد، *التعلم الذاتي في عصر المعلومات*، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.
15. أنور محمد الشرقاوي، التعلم *-نظريات وتطبيقات-*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1983م.
16. بدر الدين بن تريدي، رشيد آيت عبد السلام، *دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية)*، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005م.
17. بشير عبد الرحمن الكلوب، *الوسائل التعليمية التعلمية-إعدادها وطرق استخدامها-*، دار إحياء العلوم للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط6، 1996م.
18. بن دريدي فوزي، بن الزين رشيد، *المعين في تكوين المكونين*، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م.
19. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، *المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)*، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2001م.
20. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، *طرائق التدريس العامة*، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م.
21. جابر عبد الحميد جابر، *سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم*، دار الكتاب الحديث للنشر، الكويت، (د. ط)، 1982م.
22. جمال محمد أبو شنب، *نظريات الاتصال والإعلام -المفاهيم، المداخل النظرية، القضايا-*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، سنة 2004.
23. جنان سعيد الرحو، *أساسيات في علم النفس*، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.

24. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، *المنهج المدرسي المعاصر*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004م.
25. حاجي فريد، *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات*، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، سنة 2005.
26. حسن أحمد شحاتة، *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط4، 2000م.
27. حسن شحاتة، زينب النجار، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.
28. حسن علي بني دومي، عمر حسين العمري، *أساسيات في تصميم وإنتاج الوسائل التعلمية*، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
29. حسني عبد الباري عصر، *الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية*، المكتب العربي الحديث للنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998م.
30. حسني عبد الباري عصر، *فنون اللغة العربية -تعليمها وتقويم تعلمها-*، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م.
31. حفيظة تازروتي، *اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري*، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د. ط)، 2003م.
32. خولة طالب الإبراهيمي، *مبادئ في اللسانيات*، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006
33. خير الدّين هني، *تقنيات التّدريس*، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط1، 1999م.
34. خير الدين هني، *مقاربة التدريس بالكفاءات*، مطبعة عين البنيان، ط1، الجزائر، 2005م.
35. داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، *أساسيات في طرائق التدريس العامة*، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، العراق، (د. ط)،1991م.
36. رابح بوحوش، *اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري*، دار العلوم، عنابة، الجزائر، ط1، 2006م.

37. رجاء محمود أبو علام، *التعلم أسسه وتطبيقاته*، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2004م.
38. رجاء محمود أبو علام، *علم النفس التربوي*، دار القلم للنشر، الكويت، ط1، 1978م.
39. رشدي أحمد طعيمة، *المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها)*، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2004م
40. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، *تدريس العربية في التعليم العام -نظريات وتجارب-*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.
41. زكريا إسماعيل، *طرق تدريس اللغة العربية*، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 1995م.
42. سامي عياد حنا، حسن جعفر الناصر، كيف أعلم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنشر، البحرين، ط1، 1993م.
43. سعاد عبد الكريم الوائلي، *طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق*، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
44. سميح أبو مغلي، *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*، دار البداية للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
45. سمير شريف استيتية، *اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)*، دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط2، 2008م.
46. سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال الدين سليمان، *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية -رؤية تربوية-*، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط2، 2004م.
47. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، *كفايات التدريس (المفهوم-التدريب-الأداء)*، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
48. سيد ابراهيم الجيار، *دراسات في تاريخ الفكر التربوي*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 1998م.

49. صالح بلعيد، *دروس في اللسانيات التطبيقية*، دار هومة للطباعة، الجزائر، ط7، 2012م.
50. صالح بلعيد، *نظرية النظم*، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2001م.
51. صالح محمد علي أبو جادو، *علم النفس التربوي*، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1998م.
52. صلاح الدين شروخ، *علم الاجتماع التربوي*، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، 2004.
53. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، *الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية*، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
54. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005م.
55. طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمان، قوال فاطمة، *المقاربة بالكفاءات -مفاهيم بيداغوجية في التعليم-*، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004م.
56. عاطف عدلي فهمي، *المواد التعليمية للأطفال*، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010
57. عبد الحافظ محمد سلامة، *الوسائل التعليمية والمنهج*، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005م.
58. عبد العليم إبراهيم، *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، دار المعارف للطباعة، القاهرة، مصر، ط4، 1968م.
59. عبد القادر الفاسي الفهري، *اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)*، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط 4، 2000م.
60. عبد القادر عبد الجليل، *علم اللسانيات الحديثة*، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2002
61. عبد اللطيف الفاربي، محمد أيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، *معجم علوم التربية -مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-*، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994م.
62. عبد الله الأنسي، صالح سالم باقارش، *تطور النظريات والأفكار التربوية*، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ط3، 1999م.
63. عبد الله علي مصطفى، *مهارات اللغة العربية*، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007م.

64. عبد المجيد نشواتي، *علم النفس التربوي*، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4، 2003م.
65. عبد المنعم سيد عبد العال، *طرق تدريس اللغة العربية*، دار الغريب، القاهرة، 2007م.
66. عبده الراجحي، *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 1995م.
67. عدنان يوسف العتوم، *علم النفس المعرفي -النظرية والتطبيق-*، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
68. علي أحمد مدكور، *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 1991م.
69. علي أوحيدة، *التدريس الفعال بواسطة الكفاءات*، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007
70. عماد الزغلول، *نظريات التعلم*، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
71. عمر غباين، *تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير*، دار جهينة للنشر، الأردن، ط1، 2004م.
72. عمر محمد التومي الشيباني، *تطور النظريات والأفكار التربوية*، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1971م.
73. غي بالماد، *مناهج التربية*، ترجمة: جوزيف عبود كبة، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1985م.
74. فايز مراد دندش، *اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس*، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م.
75. فتحي عبد الرحمن جروان، *تعليم التفكير-مفاهيم وتطبيقات-*، دار الكتاب الجامعي للنشر، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1999م.
76. فتحي علي يونس، *اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، مصر، ط2، 1984م.
77. فخر الدين عامر، *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2000م.

78. فراس السليتي، *فنون اللغة (المفهوم-الأهمية -المقدمات-البرامج التعليمية)*، دار عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2008م.

79. فهيم مصطفى، *القراءة -مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية-*، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 1998م.

80. كريم زكي حسام الدين، *أصول تراثية في اللسانيات الحديثة*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3 ،2001م.

81. كمال عبد الحميد زيتون، *التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة*، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

82. مازن الوعر، *قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل)*، دار طلاس للدراسات والترجمة، دمشق، سوريا، ط1، 1988م.

83. محسن علي عطية، *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

84. محسن علي عطية، *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

85. محمد إبراهيم عبد الحميد، *علم النفس التربوي*، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2003م.

86. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، سنة 1990م.

87. محمد الصالح حثروبي، *مدخل إلى التدريس بالكفاءات*، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002م.

88. محمد الصالح حثروبي، *نموذج التدريس الهادف -أسسه وتطبيقاته-*، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999م.

89. محمد الطاهر وعلي، *بيداغوجيا الكفاءات*، دار الورسم للنشر، الجزائر، ط2، 2011م.

90. محمد الطيطي، عون خصاونة، منير عريفج، صالحة خطاب، سمر الأغبر، فدوى موسى، عدنان الحسون، لطيفة عايش، *مدخل إلى التربية*، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

91. محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، *التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)*، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006م.

92. محمد جاسم محمد، *نظريات التعلم*، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2004م.

93. محمد رجب فضل الله، *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1998م.

94. محمد زياد حمدان، *نظريات التعلم -تطبيقات علم نفس التعلم في التربية-*، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، (د. ط)، 1997م.

95. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، *التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم*، الجزائر، ط2، 1995م.

96. محمد صالح جمال، بلقيس عوض، عبد الله تاج الدين، أديب يوسف، *كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية*، منشورات مكتبة الأطلس، دمشق، سوريا، ط3، 1962م.

97. محمد صالح سمك، *فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.

98. محمد عصام طربيه، *طرق وأساليب التدريس الحديثة*، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

99. محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، *أساسيات علم النفس التربوي -النظرية والتطبيق-*، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

100. محمد محمود الحيلة، *تصميم وانتاج الوسائل التعليمية التعلمية*، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2002م.

101. محمد محمود غالي، *أئمة النحاة في التاريخ*، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1976م.

102. محمد محمود محمد، *علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام*، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2007م.

103. محمد وطاس، *أهمية الوسائل التعليمية -في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة-*، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988م.

104. محمود إبراهيم وجيه، *التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته*، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2002م.

105. محمود أحمد السيد، *الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها*، دار العودة للطباعة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م.

106. محمود رشدي خاطر، محمد عزت عبد الموجود، رشدي أحمد طعيمة، حسن شحاتة، يوسف الحمادي، *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1981م.

107. محمود سليمان ياقوت، *قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين*، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، 1985م.

108. محمود عبد الحليم منسي، *التقويم التربوي*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998م.

109. محمود فهمي حجازي، *أسس علم اللغة العربية*، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 2003م.

110. مروان أبو جريح، *المناهج التربوية المعاصرة (الأساسيات - مشكلات المناهج - تطوير وتحديث)*، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000م.

111. مريم سليم، *علم نفس التعلم*، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

112. مستوي صافية، *المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي*، دار الضياء للطباعة والنشر، الجزائر، (د. ط)، 2009م.

113. مصطفى ناصف، *نظريات التعلم-دراسة مقارنة-*، ترجمة علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م.

114. ممدوح عبد المنعم الكناني، أحمد محمد مبارك الكندري، *سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم*، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت، ط1، 1992م.

115. ميشال زكريا، *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.

116. ميشال زكريا، *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.

117. نادر فهمي الزيود، صالح الهندي، هشام عامر عليان، تيسير كوافحة، *التعلم والتعليم الصفي*، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن، ط4، 1999م.

118. نايف خرما، علي حجاج، *اللغات الأجنبية -تعليمها وتعلمها-*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 126، 1978م.

119. نايف معروف، *خصائص العربية وطرائق تدريسها*، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط5، 1998م.

120. نعمان بوقرة، *المدارس اللسانية المعاصرة*، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2003م.

121. نور الهدى لوشن، *مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي*، دار الفتح للتجليد الفني، الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 2008م.

122. نورمان ماكنزي، مايكل إروت، هيويل جونس، *فن التعليم وفن التعلم*، ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، (د. ط)، 1973م.

123. هـ. دوجلاس براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1994م.

124. هيام كريدية، *أضواء على الألسنية*، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت، لبنان، 2008م.

125. وليد أحمد جابر، *تدريس اللغة العربية -مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية-*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

126. وليد العناتي، *اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها*، دار الجوهرة للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

المنشورات والمجلات والدوريات والرسائل الجامعية:

1. أحمد بن محمد النشوان، *اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم*، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج18، ع38، رمضان سنة 1427هـ/2006م.

2. إسماعيل إلمان، *طبيعة التقييم*، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية)، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الثاني، جويلية / أوت، 2004.

3. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط*، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003م.

4. اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي*، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011.

5. عائشة بلعنتر، *المقاربة بالكفاءات*، مجلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001م.

6. عبد الحميد عبد المجيد عبد الحميد حكيم، *نظريات التعلم (رؤية إسلامية)*، مجلة جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، العدد الخامس، 1424هـ/2003م.

7. محمد إبراهيم محمد، *سيكولوجيا التعلم*، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، "كتاب إلكتروني (منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث)"

8. مرغريت آلتيت، *بيداغوجيات التعلم*، مجلة المربي، دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الرابع، سبتمبر/ أكتوبر، 2005م.

9. مصطفى هجرسي، عبد الرزاق أوديز، *لماذا بيداغوجيا الإدماج*، مجلة المربي، العدد الخامس، يناير / فبراير، 2006م.

المعاجم:

1. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.
2. الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله)، *أساس البلاغة*، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998م.
3. مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط*، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.
4. يوسف شكري فرحات، *معجم الطلاب (عربي-عربي)* ترجمة وتحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2001م.

المواقع الإلكترونية:

1. http://3rbedia.com/
2. http://www.annabaa.org/nbanews/49/104.htm
3. http://www.arabdict.com/ar/
4. http://ar.wikipedia.org/wiki
5. http://ar.wiktionary.org/wiki/
6. http://dr-hanan-eldesouky.blogspot.com/2012/06/blog-post_25.html

7. http://www.fralmadani.com

8. http://www.igp.edu.dz/forum.php?action=view&id=840

9. http://www.minshawi.com/vb/showthread.php?t=5982

فهرس الموضوعات

الفهرس

مقدمة .....أ-ز

مدخل 01

الفصل الأول: *نظريات الاكتساب اللغوي وتطبيقاتها التربوية* 09

1-نظريات التعلم السلوكية.....12

1-1-نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي لـ "بافلوف".....13

1-1-1-تجربة "بافلوف".....13

1-1-2-قوانين التعلم عند "بافلوف" 15

1-1-3-التطبيقات التربوية لهذه النظرية 16

1-2-نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لـ "ثورندايك".....20

1-2-1-تجربة "ثورندايك".....21

1-2-2-قوانين التعلم في نظرية "ثورندايك".....23

1-2-3-التطبيقات التربوية لهذه النظرية.....25

1-3-النظرية الإجرائية (التعلم بالتعزيز) لـ " سكنر".....28

1-3-1-تجربة صندوق "سكنر".....29

1-3-2-أساسيات نظرية "سكنر".....30

1-3-3-التطبيقات التربوية لهذه النظرية.....32

2-نظريات التعلم المعرفية 36

2-1-النظرية الإدراكية (الجشطالتية).....37

2-1-1-أسس نظرية الجشطالت.....38

2-1-2-قواعد التنظيم الإدراكي المساهمة في التعلم بالاستبصار.....40

2-1-3-التطبيقات التربوية للنظرية الإدراكية.....43

2-2-النظرية البنائية لـ "بياجيه".....45
2-2-1-المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها نظرية "بياجيه".....45
2-2-2-مراحل النمو المعرفي عند "بياجيه".....49
2-2-3-التطبيقات التربوية للنظرية البنائية.....53
3-النظرية الفطرية (العقلية) 56
النظرية التوليدية والتحويلية لـ "تشومسكي" 56
3-1-نشأة النظرية التوليدية والتحويلية 57
3-2-المسائل اللغوية للنظرية التوليدية والتحويلية 58
3-3-الكفاية اللغوية والأداء الكلامي 58
3-4-الجمل الأصولية 59
3-5-القواعد التوليدية والتحويلية 61
3-6-البنية العميقة والبنية السطحية 64
3-7-مكونات القواعد التوليدية والتحويلية 66
الفصل الثاني:*تعليمية اللغة العربية في ظل الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة*.....75
مفهوم التعليمية.....75
1)-عناصر العملية التعليمية 77
1-المعلم 78
1-1-الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة 78
1-2-صفات المعلم الناجح 79
2-المتعلم 80
- الخصائص الواجب توفرها في المتعلم 81
3-المنهاج 81
3-1-مفهوم المنهاج 82
3-2-أنواع المناهج 84
3-3-مكونـــات المنهـــاج 84
3-3-1-الأهداف التعليمية 84
3-3-2-المحتوى 86
3-3-3-الخبرات التعليمية 87
3-3-4-البيئة الدراسية 87

3-3-5-الوسائل التعليمية 88
1.تعريفها 88
2.أنواعها 89
3.أهميـتها التربويـة 92
3-3-6-طرائق التدريس 94
1.تعريف الطريقة 94
2.أهمية الطريقة في التدريس 96
3.أنواع الطرائق 97
1. طريقة الإلقاء 97
2. طريقة التلقين 99
3. الطريقـــة الحواريـــة 102
4. الطريقة الاستقرائية 104
5. الطريقة القياسية 105
6. طريقة حلّ المشكلات 107
7. طريقة المشروع 111
3-3-7-التقويم 115
1.مفهوم التقويم 115
2.أنواع التقويم 115
2) -الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة 118
1-الخلفية النظرية والفلسفية لمقاربة التدريس بالكفاءات 120
2-مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات 122
3-مبادئ المقاربة بالكفاءات 124
4-خصائص الكفاءة 126
5-أنواع الكفاءات 128
6-صياغة الكفاءة 130
7-استراتيجية التدريس بالكفاءات 133
8-مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات 134
الفصل الثالث: تعليمية *القراءة في المرحلة الابتدائية* 140
1- مفهوم القراءة 141
2- أهمية القراءة 142
3- الغرض من درس القراءة 143
4- أنواع القراءة 143
4-1-القراءة الصامتة أو السرية 144

2-4-القراءة الجهرية 146
3-4-القراءة السماعية 150
4-4-القراءة المسترسلة 152
5- مهارات القراءة 153
1-5-تعريف المهارة 153
2-5-أنواع المهارات 153
6- علاقة القراءة بالمهارات الأخرى 155
1-6-علاقة القراءة بالاستماع 155
2-6-علاقة القراءة بالكتابة 156
3-6-علاقة القراءة بالتعبير 157
7- طرق تعليم القراءة 158
1-7-الطريقة التركيبية(الجزئية) 158
2-7-الطريقة التحليلية 162
3-7-الطريقة المزدوجة 168
✓الدراسة الميدانية 178
خاتمة 202
ملحق 208
المصادر والمراجع 211
فهرس الموضوعات 224

ملخص:

لعبت اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي وبتخصصاتها المختلفة، أدوارا أساسية في نشأة التعليمية، حيث استفاد هذا التخصص استفادة جمة من التراث النظري المعرفي اللغوي، وذلك باستثمار النتائج العلمية والنظرية المحققة في مجال البحث اللساني النظري، وفي ترقية طرائق تعليم اللغات، وفي تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، مما نتج عنه تحولا عميقا في العملية التعليمية، واللغة العربية إحدى هاته اللغات التي تأثرت بهذا التحول، فجاء هذا البحث متناولا دراسة نظرية وميدانية بغية الوقوف على مدى استفادة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من هذه القوانين والنظريات والإجراءات التي جاء بها الدرس اللغوي الحديث.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات-التعليمية-اللغة العربية.

Summary:

Practical or theoretical linguistics has played an important role in the birth of didactics. This specialty has taken advantage of the theoretical achievements and scientific knowledge in the field of research in theoretical linguistics and language learning methods. It also developed educational concept to improve practices in the field of didactics, which provoked a profound change in education. The Arabic language is one of the languages to be affected by this change. For this purpose, we conducted this study theoretical and practical, in order to see how the teaching of the Arabic language shot advantage, the Algerian school, these theories and studies required by a modern language lesson.

Key words: Linguistics, teaching, Arabic language.

Résumé :

La linguistique pratique ou théorique a joué un rôle important dans la naissance de la didactique. Cette spécialité a tiré profit des réalisations théoriques et des connaissances scientifiques dans le domaine de la recherche en linguistique théorique et dans les méthodes de l'apprentissage des langues. Elle a aussi développé le concept pédagogique servant à améliorer les pratiques dans le domaine de la didactique, ce qui a suscité un changement profond dans l'enseignement. La langue arabe est l'une des langues à être touchée par ce changement. À cet effet, l'on a réalisé cette étude théorique et pratique, afin de voir comment la didactique de la langue arabe a tiré avantage, dans l'école algérienne, de ces théories et études qu'exige une leçon de langue moderne.

Mots clés : linguistique, didactique, langue arabe.

ملخص المذكرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

ملخص مذكرة

مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية

والموسومة بـ:

النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية

القراءة في المرحلة الابتدائية- أنموذجا -

من إعداد الطالب:
عبد القادر زيدان

تحت إشراف:
أ. د سيدي محمد غيثري

السنة الجامعية: 2013/2012

ملخّص المذكرة:

لا شك أن الدرس اللغوي الحديث أو ما اصطلح عليه بعلم اللسان أو اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي وبتخصصاتها المختلفة، قد لعبت أدوارا أساسية في نشأة التعليمية، حيث استفاد هذا التخصص استفادة جمة من التراث النظري المعرفي اللغوي، وذلك باستثمار النتائج العلمية والنظرية المحققة في مجال البحث اللساني النظري، وفي ترقية طرائق تعليم اللغات، وفي تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، مما نتج عنه تحول عميق في العملية التعليمية، واللغة العربية إحدى هاته اللغات التي تأثرت بهذا التحول، فجاء هذا البحث متناولا دراسة نظرية وميدانية بغية الوقوف على مدى استفادة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من هذه القوانين والنظريات والإجراءات التي جاء بها الدرس اللغوي الحديث.

ومن أجل ذلك خصصت موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية، واخترت له عنوانا، أعتقد أنه مظلة تنضوي تحتها جميع عناصر ومكونات هذا البحث، فكان كالآتي:

«النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية-القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا-»

وقبل الحديث عن بنية البحث ومكوناته، لابد أن نشير إلى الإشكالية التي استهدف هذا البحث معالجتها، والفرضيات التي سعى البحث للإجابة عنها، والمنهج الذي اعتمدناه في هذه الدراسة.

الإشكالية:

الإشكالية التي استهدف هذا البحث معالجتها، وقد مثلت المحور أو النقطة التي دارت حولها كل حيثيات وعناصر هذا البحث وهي: ما مدى التطور الذي حققته تعليمية اللغة العربية في ظل النظرية اللسانية الحديثة؟

الفرضيات:

لقد سعى هذا البحث للإجابة عن جملة من الفرضيات أو التساؤلات، وهي كالآتي:

1-إلى أي مدى استطاعت النظريات اللسانية ومن وراءها نظريات التعلم التأثير في العملية التعليمية؟

2-وإلى أي درجة استفادت العملية التعليمية مما قدمته لها هذه النظريات؟

3-وهل استفادت اللغة العربية في تعلمها من هذه الرؤى الجديدة التي جاءت بها الدراسات اللغوية الحديثة؟

4-ما هي الأساليب البيداغوجية المتبعة في تعليم اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة؟ وكيف يمكن تطبيق هذه الأساليب لتحقيق مهارات لغوية مختلفة كالقراءة مثلا؟

5- هل نستطيع أن نقول أنّ المناهج والطرائق التي وضعتها الجهات الوصية، وطبقت في المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية حققت الغاية المرجوة منها؟ وإذا كان الجواب بنعم، فهل لنا أن نقول أنّ تعليم لغتنا العربية قد وجد طريقه الصحيح، ومنه نقول أنّ لغتنا قد تعافت أو على الأقل هي في طريقها إلى ذلك؟

وهذا ما حاولنا إبرازه وتوضيحه واستعراضه من خلال ما تناولناه في كل مراحل هذا البحث.

المنهج:

لقد تطلب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي، ومن خلاله سعينا للوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة والمنبثقة عن إشكالية وفرضيات هذا البحث، وهو المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات.

بنية هذا البحث:

قسمت بحثي هذا إلى:

- **مقدمة:**

وفيها: تطرقت إلى أسباب اختيار الموضوع، والإشكالية المطروحة، والفرضيات التي يسعى البحث للإجابة عنها، وبينت طبيعة المنهج المتبع في هذا البحث.

- ثم أتبعتها **بمدخل:**

استعرضت فيه الإرهاصات الأولى التي أدت إلى ظهور علم اللسان أو اللسانيات، ثم

تطرقت إلى مفهوم اللسانيات، ثم انتقلت إلى الحديث عن علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية، مستعرضا مفهومها، وأهم خصائصها، ومجالاتها، وعلاقتها باللسانيات العامة أو النظرية، ثم خلصت إلى أهم فرع من فروعها، وهو علم النفس التعليمي، أو ما يطلق عليه مصطلح " التعليمية "، باعتبارها موضوع دراستنا.

- وأردفت ذلك بثلاثة فصول وهي كالآتي:

- الفصل الأول: عنونته بـ: نظريات الاكتساب اللغوي وتطبيقاتها التربوية.

ومن خلاله تناولت مجموعة من النظريات اللسانية، تمثل اتجاهات مختلفة، والتي كان لها تأثير مباشر وغير مباشر في العملية التعلمية، إذ أن اهتمام علماء النفس واللسانيين باكتساب اللغة دفعهم إلى وضع نظريات متعددة لتفسر حدوث عملية اكتساب التعلم.

والنظريات موضوع الدراسة هي:

أولاً: نظريات التعلم السلوكية:

إن من جملة ما ذهبت إليه نظريات التعلم السلوكية أن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق من خلال دراسة سلوك الكائن بعناية في مختبر محكم، ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة، وتسلم بأنه لا استجابة من دون مثير، وبأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين المثير والاستجابة، وتشتمل على فئتين:

أ/ الفئة الأولى:

النظريات الارتباطية، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها، ومن بين هذه النظريات اقتصرنا على أكثرها شيوعا.

نظرية "ايفان بافلوف" (الإشراط الكلاسيكي):

ومن أهم ما قدمته هذه النظرية للحقل التعليمي، قانون التكرار والتعزيز، وهما من أهم وأبرز القوانين استخداما ونجاعة، وذلك لأن تلقين الخبرة أو الكفاءة المستهدفة لا تستوعب من أول مرة، إلا بتكرارها عدة مرات، ويتبع هذا التكرار تدعيم وتحفيز من طرف المعلم لتلامذته.

ب/ الفئة الثانية:

النظريات الوظيفية، فهي تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك، وتضم عدة نظريـات، ومنها نظرية "ادوارد ثورنديك" (نموذج المحاولة والخطأ)، ونظرية "بورس فردريك سكنر" (التعلم الإجرائي).

- نظرية "ثورندايك":

ارتبط مبدأ التعلم بالمحاولة والخطأ بشخص "ثورندايك"، الذي يعود له الفضل في إرساء دعائم هذا الإجراء في الدراسات النفسية المعاصرة، وكان يرى أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه، واكتساب المهارات الجديدة، وكان لقوانين "ثورندايك" وآراءه في التعلم، تأثيرات بعيدة المدى وخاصة "قانون الأثر" الذي اعتمدت عليه نظريات أخرى.

- نظرية "سكنر":

نجد هذا الأخير قد ركز على مبدأ التعزيز، وكان "سكنر" يعتقد أنّ التعزيز عامل أساسي في إنجاح عملية التعلم، ووجه معظم اهتماماته إلى التعزيز وتأثيراته على التعلم، وكانت نتائجه في هذا المجال تطبيقات تربوية متعددة، ومازالت تستخدم في مجال العلاج السلوكي.

ثانيا: النظرية المعرفية:

وهي المجموعة الثانية من نظريات التعلم، حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد، مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات، أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك، وتضم عدة نظريات، منها النظرية الجشطالتية، ونظرية النمو المعرفي لـ "بياجيه"، وهي نظريات تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة.

ومن منطلقات هذه النظرية أن المصدر الأساسي للمعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، وهذه الخبرة وهذا النشاط ينشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى من حياته.

- النظرية الجشطالتية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل، وأن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه هذا الفرد.

من هنا جاء اعتراض الجشطالت على أصحاب النظريات السلوكية الشرطية، فالتعلم في اعتقاد أصحاب هذه النظرية قائم على "الاستبصار" من خلال الفهم والإدراك الكلى للعلاقات العامة في كل موقف، والسلوك الذي يعنيهم هنا هو السلوك الكلي، إذ يرى أصحابها أن الإنسان لا يدرك عناصر الموقف إلا بطريقة كلية، دون أن يميز في بادئ الأمر العلاقات الموجـــودة بين عناصر المدركات، وبين أبعادها المتعددة، ومن ثم تقوم هذه النظرية على أن إدراك الكل سابق على إدراك الجزء.

- نظرية "بياجيه":

خلص "بياجيه" في أبحاثه إلى مجموعة هامة من النتائج، وهي أننا يجب ألا نهتم بالكم، أي بعدد ما يعرف الطفل أو كم مشكلة استطاع حلها، بل يجب أن نهتم بكيفية تفكير الطفل، وطريقتـه لحل المشكـلات، وكذلك نـوع المنطق الذي استخدمه للمعلـومات المماثلة، يرى "بياجيه" أن التعلم الحقيقي والذي له معنى، هو التعلم الذي ينشئ التأمل أو التروي، وفي هذا الإطار، يرى "بياجيه" أن الطفل يمر بأربع مراحل خلال نموه المعرفي، ولابد من التتابع، إذ لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالمرحلة السابقة لها، والتقدم الذي يحرزه عبر هذه المراحل يقرر قدرته على التكيّف مع البيئة.

ثالثا: النظرية الفطرية(العقلية):

هناك عدة نظريات تبنت هذا الاتجاه، ولكننا في بحثنا هذا اقتصرت على النظرية التوليدية التحويلية للعالم اللغوي الأمريكي "نوام تشومسكي"، لما لها من أهمية وتأثير كبير في الحقل التعليمي، وقد كان لهذه النظرية اللسانية التي جاء بها "تشومسكي" أثر بالغ في إنهاء الدراسة التركيبية التي ظهرت في القرن العشرين، وبذلك استطاعت النظرية اللسانية التوليدية التحويلية أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج

عقلي همه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، والسعي وراء تعليله وتفسيره، بدلا من وصفه وصفا شكليا.

والملاحظ أنه لمّا استعرضنا هذه النظريات، حاولنا التعرض لجميع مكوناتها (منطلقاتها، مفاهيمها الأساسية، القوانين أو الأسس التي بنيت عليها)، كما حاولنا إبراز علاقتها بالتعلم من خلال تطبيقاتها في الميدان التربوي.

جاء استعراضنا لنظريات اكتساب اللغة نابع من شعورنا بأهمية اللغة في عالم اليوم، وهي ضرورة يفرضها الأمر الواقع، وذلك لمواكبة التطوّر وتوسيع المدارك، لذلك أصبحت الحاجة ماسّة للاستفادة من تجارب الآخرين، الذين سهلوا استيعاب وانتشار لغتهم حتى أصبحت اللغة الأولى في العالم.

- **الفصـل الثاني:** المعنون بـ: تعليمية اللغة العربية في ظل الأساليب والطرائق البيداغوجية الحديثة.

تعد اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية المفتاح الأول الذي ترمي المناهج التربوية إلى إكسابه للمتعلمين، وامتلاك زمامها وإتقانها يساهم دون شك في تحقيق الكفاءات المستهدفة في بقية الأنشطة التعليمية المقررة والعكس صحيح، ولا يتسنى لنا هذا إلا إذا استفدنا من الإجراءات العملية التي تقوم عليها العملية التعليمية.

وخصصت هذا الفصل للحديث عن التعليمية متناولا في ذلك مفهومها، كما رسمت حدود العناصر المكونة لها وخصائصها، وأهم الوسائل المساعدة على الاكتساب اللغوي، ثم تدرجت إلى الحديث عن طرائق التدريس القديمة والحديثة، انتهاء بالحديث عن استراتيجية التدريس بالكفاءات، لما لها من أهمية في نجاح العملية التعليميـة، فهي تعد خطة محكمـة البنـاء ومرنة التطبيـق، ويتم من خلالـها استخدام كافة الإمكانات المتاحة والوسائل التعليمية لتحقيق الكفاءة الختامية، والتي تتضمن مجموعة من الأشكال التفاعلية بين التلميذ والمعلم وموضوع المعرفة، وهي الاستراتيجية الجديدة التي تبنتها واعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية في العملية التعليمة، على إثر النهج الإصلاحي الجديد الذي انتهجته في السنوات الأخيرة.

- **الفصـل الثالث:** وعنوته بـ: تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية.

تعد القراءة ميدان رحب تتجلى فيه اللغة بكل ما تحمله من عناصر وأساليب، وما تقدمه للمتعلمين من زاد ثقافي وتنوع معرفي في مختلف المجالات الثقافية والتخصصات العلمية، إلا أن درجة الاستفادة من القراءة يبقى متوقف على الطرق التي تدرّس بها هذه المادة، وعلى مدى ودرجة إتقان التلاميذ لمهارات القراءة والاستفادة منها، وخاصة في المراحل الأولى من تعلمها (المرحلة الابتدائية)، باعتبارها اللبنة الأولى التي تبنى عليها المراحل الموالية.

وهذا الفصل جعلت مدار الحديث فيه عن تعليمية القراءة، وتناولت هذه المادة من زاويتين أو من جانبين:

1-نظري:

تطرقت فيه إلى مادة القراءة من خلال استعراضنا لمفهومها، وأهميتها، أهدافها، أنواعها، مهاراتها، طرائق تدريسها.

2-تطبيقي:

وبغية توضيح وإلمام ما تم استعراضه في الشق النظري من هذا البحث، أتممت بحثي بدراسة ميدانية، حاولت من خلالها أن أقف على مدى تطبيق ما استعرضناه نظريا، وبالأخص تعليم مادة القراءة في المرحلة الابتدائية وفق المناهج والأساليب البيداغوجية الحديثـة، وفي هذا الشأن تم تقديم مجموعة من الاستبيانات تثمن العمل، وتقف عند النتائج المستخلصة.

- **بخاتمة**:

أنهيت هذا البحث بخاتمة قدمت فيها مجموعة من العناصر والنتائج التي توصلت إليها، وكانت كالآتي:

1-للسانيات وظيفة أساسية في تحليل العمليـة التعليميـة وترقيتهـا، فبدون لجوء معلم اللغـة إلـى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظيـة للغة عند المتعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تُكون نظام اللغة المراد تعلمها.

2-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.

3-إن تعدد النظريات اللسانية وتنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجعة وتحسينها باستمرار، لذا وجب على معلم اللغة ألا يتعلق مباشرة بنظرية لسانية دون غيرها، وعليه أن يفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه دون استثناء، بغية الوصول إلى الأهداف البيداغوجية والتعليمية التي يسعى إلى تحقيقها.

4-إن التعليمية لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يؤلف اللساني والنفساني والتربوي، وعليه وجب على المعلم أن يكون متفتحا على العلوم ذات الصلة بمجال عمله.

5-طريقة التدريس لا ينبغي النظر إليها منفصلة عن المادة التعليمية أو المتعلم، بل غايتها ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلم، وعلى المعلم أن يختار من الطرق ما يتناسب مع طبيعة المادة المدروسة، وطبيعة المتعلم وحاجياته، وكذا ما توفر لديه من وسائل تسهل عملية التواصل.

6-وفيما يتعلق بالوسيلة التعليمية، فليس العبرة من توفرها، بل في كيفية استعمالها ومدى قدرتها على تحقيق هدفها، وهو إيصال المعرفة إلى المتعلم بأيسر وأقصر السبل، فهي وسيلة مساعدة، ولا ينبغي أن تكون معيقة للفهم.

7-إن آلية المقاربة بالكفاءات التي يوظفها المتعلم تصبو إلى اكساب الفرد مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية، بغية تكوين مواطن قادر على التكيف والاندماج في المجتمع، وحل مشاكله بنفسه، فنجاحها مرتبط بفهم المعلم لمكوناتها وأسسها وخصائصها.

8-إن تدريس اللغة العربية في ظل آلية المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم هو المحور الأساسي في الدراسة الحديثة، وأعطت له الحرية في اختيار ما يدرس، فإنها في المقابل لم تهمل العناصر الأساسية التي تمكنه من استخدامها عند الحاجة، ولاحظنا أن المنهاج والأهداف التي

جاء بها، كلها ترمي إلى تنمية روح التحضير والتدريب والتطبيق والإثراء والتقييم، وتقابلها من جانب آخر تنمية القدرات العقلية والمهارية والوجدانية، وكلها تصب في صالح المتعلم.

9-يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، يصاحبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونتائج التعلم المنبثقة عنها، لذا وجب على المعلم أن يغير من نظرته وممارسته للتقويم الذي صار بمفهومه الحديث لا يقتصر على إجراء امتحان للمتعلمين ومنح النقطة كما كان معمولا به سابقا، بل التقويم الحديث هو سيرورة نسقية تبدأ مما قبل الفعل التعليمي التعلمي، وتستمر إلى ما بعده، كما أن التقويم الحديث يتجاوز المتعلم إلى الوسائل والأهداف.

10-القراءة هي وسيلة الطالب في دراسته، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره، مهما تطورت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة، فهي الأساس الذي تنبني عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد، لذلك وجب على المعلم ألا يكتفي بالمفهوم القديم للقراءة، بل عليه أن يرغب التلاميذ وينمي ميولهم إليها.

11-إن درجة الاستفادة من القراءة تبقى متوقفة على الطرق التي تدرس بها هذه المادة، وعلى مدى ودرجة إتقان التلاميذ لمهارات القراءة والاستفادة منها، وخاصة في المرحلة الابتدائية.

وبناء على ما قدمته من نتائج، تقدمت بمجموعة من المقترحات والتوصيات، رأيت من الضروري العمل بها، بغية معالجة الكثير من النقائص التي تعيق تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، أوجزها في الآتي:

1-تفعيل دور الأسرة في رعاية وتنمية ميول واستعدادات أبنائها، وإكسابهم مهارات اللغة، وتشجيعهم بقوة في هذا المجال.

2-وجوب جعل اللغة العربية الفصحى اللغة الوحيدة المستعملة داخل الصفوف الدراسية، مهما كانت نوعية المادة التي تدرس، ونشر المكتبات العامة في كل الأحياء والأنحاء، وتشجيع القراءة بالجوائز والمكافآت، وتشجيع الكتابات الأدبية الفصيحة بكافة أنواعها.

3-الإعداد التربوي والأكاديمي السليم والكافي لمعلمي اللغة العربية.

4-الاهتمام الشديد بالمرحلة الابتدائية في إعداد الناشئة، وتهيئتهم لتعلم وممارسة مهارات اللغة العربية الأربع، والتنويع في طرق التدريس لمقابلة الفروق الفردية، والاهتمام باستخدام مصادر التعلم المنوعة، ودمج التلاميذ في أنشطة لغوية غير صفية.

5-على مناهج اللغة العربية التركيز على تقديم المحتوى المناسب لكل فئة عمرية معينة، ومراعاة اهتمامات وميول وحاجات الناشئة عند بناء مقررات اللغة العربية.

6-لابد أن تولي هذه المناهج اهتماماً كافياً بتنمية مهارات التلاميذ، مما يساعد على تقويم ألسنتهم، وتصحيح أقلامهم، وتنمية قدراتهم ومواهبهم الكتابية والخطابية، وإثارة الحماسة فيهم لتعلم اللغة والبراعة فيها.

7-ينبغي على واضعي مناهج اللغة العربية اختيار المواد وتنظيمها قبل تقديمها للمتعلم، من أجل تجاوز كل الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها التلاميذ في تعلمهم.

8-لابد أن يراعي المنهاج ضرورة التكامل بين مضامين الأنشطة اللغوية والربط بينها، لأنها ذات صلة وثيقة ببعضها البعض، ذلك أن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يكون على أساس وضع المتعلم مركز الاهتمامات التربوية، تماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات.

وختاما أقول إن البحث في حقل خصب متجدد ومتطور كتعليمية اللغات، وكذا علاقتها بعلم اللغة التطبيقي أوسع من أن نبحث فيه، وحسبي أنّي طرقت بابًا للبحث في تعليمية اللغة العربية قد يطرقه غيري، فيتيسر له أن يستجلي بقية عناصره، وما قدمته هو إشارات حاولت أن أطعم بها أفكار الموضوع، ولعل الاهتمام بهذا النوع من الموضوعات سيضيف أراء تنير طريق البحث العلمي، والذي به تتحقق مشاريع التعليم في بلادنا.

وفي الأخير أرجو أن أكون قد وفقت في إعطاء هذا الموضوع ولو قليلا مما يستحق، والله من وراء القصد، والحمد لله رب العالمين.