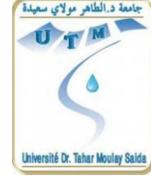
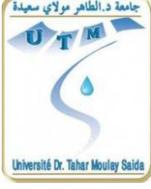


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة-



كلية الأدب واللغات والفنون
قسم اللغة العربية
تخصص لسانيات عامة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في لسانيات عامة الموسومة ب:

تعليمية اللغة العربية عند السنة الرابعة متوسط أنموذجا

تحت اشراف الاستاذ:

د. بن سعيد كريم

إعداد الطالبتان:

بوسيف نورة

داهنين نجاة

1437-1438 هـ / 2016 - 2017 م

شكر و عرفان

قال الله تعالى : ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

﴿سورة التوبة، آية ١٠٥﴾ صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك و لا يطيب النهار إلا بطاعتك،

و لا تطيب اللحظات إلا بذكرك و لا تطيب الآخرة إلا بعفوك،

و لا تطيب الجنة إلا لرؤيتك الله جل جلاله،

إلى من بلغ الرسالة و أدى الأمانة و نصح الأمة.

إلى نبي الرحمة و نور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم.

و قبل أن نمضي نتقدم بأسمى آيات الشكر و الامتنان والتقدير

و الاحترام و الشكر الكبير إلى الأستاذ المؤطر

"بن سعيد كريم"

الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته و سعت صدره في تذليل الصعوبات

و أجمل ما يمكن أن نقول له

بشراك قول رسول الله صلى الله عليه و سلم

" إن الحوت في البحر و الطير في السماء ليصلون على معلم الناس خير".

كما لا ننسى بتوجيه خالص الشكر إلى كل أساتذة اللغة العربية

الذين كانوا خير عون و سند لنا.

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلى بطاعتك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلى بروئيتك، الله جل جلالك.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين محمد صلى الله عليه وسلم .

إلى من أروضتني الحب والحنان إلى رمز الحب وبلسم الشفاء إلى قلب ناصع البياض إلى ملاك روعي إلى من لها سر في وجودي إلى نبض حياتي إلى من حملتني شهورا وساندتني أهدي ثمار جهدي إلى امي فاطمة أطل الله في عمرها.

إلى تاج رأسي المقدس أبي الغالي أطل الله في عمره.
إلى ملاكي وسندي في الحياة التي زينت أجمل اللحظات إخوتي: سماح، زهرة، إكرام، هوارية، محمد، ياسين، أحمد زين الدين.

إلى أعمامي وأخوالي وعماتي وخالاتي وإلى كل عائلة بوسيف.
إلى اللذين أحبوني وأحببتهم صديقاتي: مريم، نجاة، منى، نصيرة، هاجر، عائشة، سهام، خديجة، أمينة وإيمان.

إلى رفيقة دربي وتوأم روعي بن دلاح أم كلثوم.
إلى من سرت معها الدرب خطوة بخطوة إلى من شاركتني هذا العمل نجاة وكل عائلتها.

نورة

إهداء

إننا في هذه الحياة على الأغلب ندين لكثير من الناس أقرباء أو أصدقاء
بكثير من الخدمات ولعل أصغر شيء يمكننا فعله من أجلهم هو شكرهم.
أولاً، أشكر المولى عز وجل الذي رزقني وحسن التوكل عليه سبحانه وتعالى،
وعلى نعمه الكثيرة التي رزقني إياها فالحمد لله والشكر لله على كل حال.
إلى من أنار لي درب العلم والمعرفة، وحرص علي منذ الصغر واجتهد في
تربيتي والدي رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه، وإلى والدتي أطال الله في عمرها
أرجو لها دوام الصحة والعافية.
وإلى كل أفراد عائلتي، إخوتي: أحمد، حنان، مخاطرية، مسعودة، سارة، عبد
المغيث.
وإلى من شاركتني هذا العمل المتواضع صديقتي بوسيف نورة، إلى صديقاتي
الغاليات: زهرة، أحلام، مباركة، تالية، دليلة وأمينة أرجو لهن التوفيق.
تحية خالصة من القلب إلى الذي أشرف على هذا العمل الدكتور "بن سعيد
كريم" وإلى الأستاذ الذي ساعدني في هذا العمل الدكتور "بن ديدن لعربي".
وإلى كل من نسيهم قلبي وتذكرهم قلبي.

نجاة

مَقَامَةٌ



اللغة نظام إصطلاحي يتألف من رموز وعلامات، يوظفها الناس للتواصل فيما بينهم، أو التعبير عن أفكارهم كما يمكننا أيضا تعريف اللغة بوصفها مجموعة من الأصوات التي ينتجها الجهاز الصوتي البشري وتستشعرها الأذان، متضمنة دلالات إصطلاحية معترف بها في مجتمع معين.

فاللغة بوصفها مجموعة من الأصوات - النطق - كانت موجودة فترة طويلة قبل ظهور اللغة كنظام إملائي-الكتابة- ففي الواقع، لم تظهر الكتابة إلا من 60 سنة منطقتين متقاربتين، "بلاد الرافدين" و"مصر" في وقت واحد تقريبا ولكن بطريقة متعينة، ففي الصور التوضيحية السومرية، وكلاهما كانتا تتألفان من رموز صغيرة ولكنهما مختلفتان عن بعضهما البعض وتواصل الكتابة انتشارها في جميع أنحاء العالم، إلى أن حصلت طفرة كبيرة في الكتابة باختراع قواعد جديدة "الأبجدية" تتألف الأبجدية من مجموعة إصطلاحية من العلامات المخطوطة، لتمثيل الأصوات اللغوية المنطوقة، وكل هذه العلامات وعددها محدودة، قد تتألف فيما بينها بترتيب معين لكن قابل للتبادل لتشكيل مقاطع مختلفة وكلمات مختلفة، يبدو أن الكتابة بأبجديتها قد اخترعت نحو 3400 سنة قبل العصر الحالي في أوفاريت...، ذلك الميناء التجاري النشط جدا، حيث تم سنة 1928 إكتشاف سلسلة من ألواح مكتوبة باستخدام 30 علامة فقط بالخط المسماري وبالتالي استخدمت رموز لأول مرة في تمثيل الأصوات بدلا من الأفكار لكن ما مدى مصداقية النظم الإملائية في التمثيل الخطي اللغات البشرية المنطوقة، هل كل ما يكتب ينطق أو كل ما ينطق يكتب.

ولا نفكر أن العربية لها من الماضي المشرف ما لها، فقد كانت لغة عالمية بامتياز، لغة العلوم والفنون، لغة ينشد ودها من كل الأجناس، لغة كتبت بها وفيها الكتب المقدسة ومختلف العلوم، لغة تبنت أكثر اللغات حروفها، لغة المسلمين باختيار لغة العرب في دلالاتها الثلاث: الدين، الدولة والدنيا، فالعربية لغة هامة وعظيمة، ولكنها مختلفة، وغير مؤهلة لتحتوي العلوم والثقافات المعاصرة، العربية لغة علمية، ولكنها تحتاج إلى فعل ثقافي جديد غير ما

تمتلكه الآن، العربية تعيش المضايقات التقنية، بسبب بعض حياتها الذاتية العربية لم تخدمها، أصلها في المجال التربوي والثقافي والعلمي العربية لم تنزل إلى سوق الإستعمال، فهي لغة متخفية.

ومن هنا نطرح الإشكالية التالية:

ما هي مكونات التعليم وما نظريتها؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل إختارنا خطة بحث كالتالي: فصلين نظريين وفصل ثالث تطبيقي فحتوى كل فصل على ثلاثة مباحث.

ولقد اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي لإعداد هذا البحث ومن بين الصعوبات التي واجهتنا قلة المادة العلمية وكان الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

ولقد استعنا بمجموعة المصادر والمراجع لإعداد هذا البحث كان أهمها: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية. تطبيق نظرية جان بياجيه، منى عز الدين الشوا: تطور الطفل عند بياجيه، عسان يعقوب.

مخل



اللغة وسيلة اتصال بين البشر هي أهم وسيلة للاتصال فيما بينهم، وهي وسيلة تفكيراً أيضاً، وهي أهم وسائل لاكتساب المعلومات من الآخرين أو نقلها إليهم، والتواصل بين البشر يتم بالإستماع إليهم أو قراءة ما كتبوه، ونقل الأفكار والأحاسيس إليهم يتم بالتحدث إليهم أو الكتابة لهم.

"اللغة وسيلة من الوسائل التي يستخدمها الإنسان للوصول إلى أهدافه، وليست هدفاً تسعى إليه، وهذه وسيلة مكتسبة، ولا يمكنها أن تؤدي وظيفتها إلا إذا تحولت إلى مهارة، ولما كان الأفراد يختلفون في درجة إتقان المهارات تبعا لإختلاف قدراتهم، والمواقف الجبائية تتطلب مستويات مختلفة من إتقان المهارات، فإنه يجب تحديد المهارات والمستوى إتقانها المطلوبين للنجاح في أداء عمل ما".¹

فاللغة ظاهرة فكرية وعضوية خاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية وهي صفة مميزة للنوع البشري ومن نعم الخالق على عباده، فقال سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: "الرحمن علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان"²، ولقد اختلف العلماء القدامى منهم المحدثون في تعريف اللغة "فهي أقدم المصطلحات قيل عن زيد الأنصاري (ت 215 هـ) كان أبو زيد أحفظ الناس للغة والمقصود هنا بكلمة اللغة مجموع المفردات ومعرفة دلالتها

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2002م، ص: 35.

² سورة الرحمن، الآية رقم: 1-4.

وبهذا المعنى كانت كتب الطبقات تتميز بين المشتغلين بالنحو أو العربية من جانب ومشتغلين باللغة من جانب الآخر".¹

لذا عد "سبويه" ت 180 هـ والمبرد ت (285 هـ) من النجاة، بينما عد الأصمعي ت 216 هـ، من اللغويين وقد ظل استخدام كلمة اللغة بهذا المعنى عدة قرون وأصبح اللغوي هو الباحث في المفردات جمعا وتصنيفا وتأليفا، فالأصمعي لغوي لأنه جمع البدو وسجلها في رسائل لغوية مصنفة موضوعات دلالية.

وإبن درير (ت 321هـ) لغوي لأنه ألف معجمه "جمهرة اللغة" وقد عرف إبن جني (ت 392هـ) "اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"² وهذا التعريف يتضمن معظم الجوانب التي اتفق عليها المحدثون فهو يشير إلى الوظيفة التعبيرية للغة، ويفصح أيضا عن كون اللغة اجتماعية أي أنها لا توجد إلا في أحضان جامعة لغوية معينة يتعاملون بها تعبيرا عن أغراضهم وأهم شيء في هذا التعريف هو ما قرره بأن اللغة أصوات، دسيوسير الذي يرى أن اللغة في جوهرها نظام من رموز الصوتية أو مجموعة من الصور اللفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللغوية تستخدم لتفاهم بين أبناء مجتمع معين، ويتلقاها الفرد عن الجماعة التي تعيش معها عن طريق السماع.

"إن الدراسات والبحوث التي أجريت على اللغة لم تكتمل آخر معالمها، مع مطلع القرن العشرين حيث شهدت تقدما وتطورا في الجوهر فظهر ما يسمى بعلم اللغة وهذا الأخير

¹ حاتم صالح الضامن، علم اللغة، بين الحكمة، بغداد، د ط، 1989م، ص: 31.

² فؤاد حسن أبة الهيحاد، أساليب تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 3، 1422هـ-2007م، ص: 30.

في أبسط تعريفاته هو دراسة اللغة على النحو العلمي، ويعني هذا التعريف أن الدراسات اللغوية موضوعية وليست انطباعية ذاتية وقد أدت هذه الموضوعية المنشورة إلى استقرار كثير من الحقائق وتكون كثير من المناهج وخلق مناخ علمي يتيح لدى اللغويين في كل أنحاء العالم المتخصصين في مختلف اللغات درجة عالية في التعاون وتبادل الخبرة"¹ ويضم هذا العلم شبكة من العلوم تتحرك في دوائر متقاربة النية تتجاذب إيجابيا نحو محور عام، وتنتهي إلى فرعين أساسيين هما:

1/ اللسانيات النظرية: فقد يعني بهذا الفرع بتوصيف الظواهر كالأصوات، والفونيمات، والدلالة، والصرف والنحو والعروض والبلاغة وأحكامها نظريا.

2/ اللسانيات التطبيقية: فرع من فروع اللسانيات وتعني بتطبيق النظريات اللغوية ومعالجة المشكلات ومن هنا وجود البحث العلمي النظري يقتضي بضرورة وجود الجانب التطبيقي، والذي هو تزكيه منهجية للنتائج الحاصلة، وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختيارها.

وإذا ظهرت اللسانيات التطبيقية كعلم قائم بذاته في سنة 1946، عندما نشأ مشكل تعليم اللغة لغير الناطقين بها وهو حقل من اللسانيات التطبيقية العامة تهدف إلى دراسة الجوانب التطبيقية للغة في مساراتها التقابلية والمقارنة والتعليمية والترجمة وصناعة المعاجم وتنمية المهارات وتعلم اللغة الثانية للصغار والكبار، وتدرس الوحدات اللغوية مثل المفردات الأكثر

¹ محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، طبعة جديدة مزيّدة ومنقحة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د، ث، ص: 17.

تداولاً ومع الإهتمام بتجديد المستويات اللغوية مثل: مستوى التعاملات اليومية ومستوى التعاملات العلمية".¹

من أهم خصائص اللسانيات التطبيقية

- 1- البرغماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام فهي نفعية، إذ نجدها تأخذ من كل علم حتى تساعد المتعلم في التعلم.
- 2- الانتقائية: فالباحث هذا يختار ما يراه ملائماً للتعليم والتعلم.
- 3- الفاعلية: لأنها بحث في الوسائل الفاعلة لتعلم اللغات الأم والأجنبية.

4/ دراسة التدخلات بين الأمة واللغات الأجنبية

"دراسة الإحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا ودراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحياة الخاصة التي يقع فيها التعدد الغوي".²

والملاحظة أن اللسانيات التطبيقية لم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من الجهود التي بذلت في سبيل ذلك، كونها استفادت إستفادة كبيرة من اللسانيات العامة من جهة، ومع تطبيق العلوم من جهة أخرى، بحيث تستمد منها مادتها لحل المشكلة التي تعرقها وتحاول تقديم الإقتراحات والحلول.

¹ ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصنعاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 1422هـ - 2002م، ص: 162، 163.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، الجزائر، 2009، ص: 2.

"فالسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسرارهِ، أما علم اللغة التطبيقي تهدف إلى تعليم اللغات. إذا تأملنا الحقلين تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان لبعضهما البعض باستمرار فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختيار نظرياته العلمية وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتتها علم اللسانيات الحديث".¹

"إن اللسانيات التطبيقية استطاعت أن ترسم لنفسها مساراً معرفياً عندما بدأت مع علوم أخرى فاعتبره الباحثون على أنه: علم وسيط يمثل جسراً يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كالعلوم اللغة، والنفوس والإجتماع والتربية".²

¹ أنظر: لطفى بوقرية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، د ط، ت ر، ص: 9.
² عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 1995، ص: 12.

الفصل الأول

المبحث الأول: مفهوم التعليمية لغة واصطلاحاً

أ/ لغة¹

علم: من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام قال الله تعالى: "عالم الغيب والشهادة" وقال علام الغيوب، فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه وبما يكون ولم يكن بعد قبل أن يكون، لم يزل عالماً ولا يزال عالماً بما كان وما يكون ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء.

العلم: نقيض الجهل، علم- علماً، وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعلیم من قوم علماء، فيهما جميعاً قال يسويه "يقول علماء من لا يقول إلا عالماً"، قال ابن جني: "لما كان العلم، قد يكون الوصف به بعد المزاوله له، طول الملابسه صار كأنه غريزة ولم يكن على أول دخوله فيه".

علمت الشيء: أعلمه علماً: عرفته قال لابن جري: "وتقول علم وفقه أي تعلم وتفقه أي ساد العلماء والفقهاء.

علم الرجل: خيبه وأحب ان يعلمه أي يخبره.

إصطلاحاً

"يعود المصطلح المتداول في الدرس التعليمي عند الغرب إلى الإشتقاق الإغريقي وهو يدل على مجرد التعلم (Didaskein) الذي جاء من أجل (Didactikos) والتكوين، وإذا نصرنا

¹ معجم لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت، مجلد الرابع.

إلى معجم يعبر الإعتبار لتلخيص مفاهيم العلوم الإجتماعية بتداخلها تداخلا يسيرا أو كثيرا،
نجده يشند إلى مصطلح التعليمية مفهومها يجمع بين الفن والعلم يعني بالتعليم"¹

إذن الديدانكتيك أو فن التعليم هو مجموعة الوسائل والطرق التي تستخدم في ملية التعليم
والتعلم والمؤدية إلى إتصال المعرفة، أكانت هذه المعرفة فنا أم علما من العلوم"

"إن الأساليب المحاضرات، أو الحوارات أو التمثيل، والنشاطات الصيفية واللاصيفية
والأعمال اليدوية والحركية كلها تشكل مجالا لمفهوم البناء التربوي، ملاحقة النتائج المعرفية
التي يكتسبها المتعلم، على اعتبار أن المعارف المدرسية في أشكالها، هي جزء أساسي في
البنيان الإجتماعي"².

وعليه فاللسانيات التعليمية مصطلح وضع في اللغة العربية ليقابل به المصطلح الغربي لهذا
تجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة (Didactique langue) حرفية
فيستعمل معها مصطلح (تعليمات اللغات) وآخرون يستعملون مصطلح المركب الثلاثي (علم
تعليم اللغة) في حين آخريين يستعملون مصطلح تعليم اللغة نظر خاصة به ومن بينها:

تعريف لالاند التعليمية يقول هي: جزء من البيداغوجيا، حيث يتخذ هذا الجزء التدريس
موضوعا له، وهو بهذا التصور لم يحدد ملامح التعليمية بدقة ووضوح، لأنه اكتفى في
تصوره لمفهومها بمعلمي الإنتساب والموضع يظهر من خلال هذا التعريف أن التعليمية ما

¹ مقران يوسف، وحدة اللسانيات التعليمية، المحاضرة 1 اللغة العربية أديها، ج3، منشورات جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة بورية،
ص: 164.

² جرجس ميشال جرجس، معجم المصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط1، 1426هـ - 2005م، ص: 303.

هو إلا جزء لا يتجزأ من البيداغوجية وموضعها الأساسي يتمثل في تدريس، لكن هذا التعريف ليس شاملاً وكافياً فهو يبين لنا فقط إلى ما تنتمي وما هو موضوعها.

كما يقول بعض الدارسين عن التعليمية هي "دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، ودراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الإنفعالي أو حسي حركي"¹، تبين من هذا التعريف أن التعليمية دراسة علمية كونها تدرس محتوى التدريس وكل ما يتعلق به طرق وتقنيات كما أنها هي دراسة تنظم وتصوغ المواقف التي يخضع لها المتعلم أثناء عملية التعلم، وتكون هذه الدراسة وفق نماذج أو نظريات تطبيقية بغية الوصول إلى الأهداف المرجوة.

وحتى يكون للعملية التعليمية دور فعالاً وإيجابياً في اكتساب المتعلم مهارات وقيم ولتحقيق نجاح وفي وقت وجيز نجدها تعتمد على مجموعة من الوسائل التعليمية لإيصال المعارف الحقيقية الصحيحة للمتعلم وقد عرفها بعض الباحثين التربويين أمثال كارثر الذي قال عنها: "أنها ذلك النوع من التعلم الذي يتعلق بإنتاج المواد التعليمية واختيارها واستعمالها والتي تعتمد على الكلمة المكتوبة"² ويعرفها بعضهم الآخر بقولهم أن الوسائل التعليمية هي طريقة نقل المعلومات وتوصيلها التي تعتمد على المبدأ السيكولوجي الذي ينص على أن الفرد

¹ مجاهد ميمون، تعليمية اللغات من التأسيس إلى الإهتمامات، مجلة متون، العدد 4، 2010، ص: 215.

² عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، 2000، ص: 215.

يدرك الأشياء التي يراها إدراكاً أفضل وأوضح مما لو قرأ عنها، أو سمع شخصاً يتحدث عنها.

ويعرفها الدكتور محمد الحيلة يقول أنها "أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم، والتعليم، وتقتصر مدتها، توضيح المعاني، وشرح الأفكار، وتدريب التلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الإتجاهات وعرض القيم، دون أن يستخدم المعلم ألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة والتربية القومية، بسرعة وقوة وبتكلفة أقل فالوسائل التعليمية قد تكون أدوات وأجهزة"¹.

مثل التلفاز والمذياع واللوح وآلات العرض المتنوعة وقد تكون مادة تعليمية، كالمجسمات والصور فمثلاً إذا عرضت صورة على التلفاز فالشاشة أداة والصورة مادة تعليمية.

هذه الوسائل التعليمية كلها تساعد على توضيح المادة التعليمية من معاني وأفكار، كما تساعد على اكتساب المتعلم جملة من المهارات والقيم، بحيث لا تستخدم فيها الألفاظ والرموز والكلمة المكتوبة والأرقام بغية الوصول للمعرفة الحقيقية كما تساهم هذه الوسائل في تفاعل المتعلم معها أكثر مما يقرأه، أو يسمعه، كونها ترتبط بجملة من الحواس خاصة البصر والسمع، والسان.

فمن المستحيل أن يعتمد على اللساني وحده، أو عالم النفس في حل المشكلات الخاصة في تعليم اللغات، فهو حقل جماعي يبحث في ظواهر النمو اللغوي عند الطفل الراشد، مبني

¹ عبد الفتاح حسن البجة، المرجع السابق، ص: 592.

على حقائق علم النفس وعلم التربية في نظريات الإكتساب، وهذا الذي أدى إلى تأثر المتزايد إلى ظهور مناهج جديدة لتعلم اللغات "تعتبر اللسانيات التطبيقية مجالاً مرتبطاً بتدريس اللغات، حيث أن مطلقاتها هي اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات مثل الطريقة السمعية النطقية والسمعية البصرية والتمارين اللغوية".¹

"وأهم ميدان تجسدت فيه اللسانيات التطبيقية هو تعليم اللغات وهو الميدان الذي نال ولا يزال موضع اهتمام اللسانيين التطبيقيين على مستوى دراستهم حيث أن مفاهيم اللسانيات التطبيقية ارتبطت دوماً بالفعل التعليمي، وتطوير طرائق تعلم اللغة للناطقين بها وغير الناطقين بها، فميدان علم اللغة التطبيقي الأساسي هو تعليم اللغات وهو ميدان فسيح أنجزت فيه بحوث متعددة، تتميز عما أنجز من بحوث في مجال علم اللغة العام بطبعها الوظيفي التطبيقي".²

¹ المرجع السابق، ص : 12.

² ينظر إلى مصطفى ابن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، د ط، دت، ص: 36.

المبحث الثاني: النظريات التعليمية

مفهوم النظرية

إن فهم النظريات عن كيف يتعلم الناس، والقدرة على تطبيق هذه النظريات في تدريس الرياضيات، هي من المتطلبات الأولية لتدريس فعال للرياضيات، وقد قام عدد كبير من العلماء بدراسة النمو العقلي وطبيعة التعلم بطرق مختلفة، ونتج عن ذلك نظريات متنوعة للتعلم.¹

ويمكن اعتبار نظريات التعلم (Learning Theory) كطريقة وأسلوب لتنظيم دراسة بعض المتغيرات في التعلم والنمو العقلي، والمعلم الجيد هو الذي يختار ما يناسب طلابه وطبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لنظريات التعلم هو الذي يمكن المعلم من اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة والأكثر فعالية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي على حدة.

وتصنف نظريات التعلم حسب الجانب الذي تركز النظرية عليه، فإذا ركزت على الجانب المعرفي والبنية المعرفية أو تركز على السياق الإجتماعي (Social Content) وبذلك تصنف إلى نمطين:

- 1/ نظريات التعليم المعرفية (Cognitive Learning Theory).
- 2/ نظريات التعليم الإجتماعي (Social Learning Theory).

¹ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 64.

والنمط الأول من النظريات والتعلم يركز على البنية المعرفية للمتعلم وكيفية بناءها وإدخال المعارف الجديدة إليها عن طريق العديد من الإستراتيجيات المعرفية، مثل نظريات: برونر، أوزوبل، جانييه، بوجالسكي، دينز، سكر... وغيرهم من أصحاب الإتجاه المعرفي.

والنمط الثاني من نظريات التعلم يركز على السياق الإجتماعي الذي يحدث فيه التعلم من البيئة المحيطة والسلوك والدافعية والحاجات، وتعد حاجات التعلم هي أساس بناء المنهج وفق هذه النظريات، مثل نظريات: ألبرت باندورا، جوليان رونر، فيجوستكس، دافيدوف وغيرهم من أصحاب المنحى الإجتماعي.

وفيما يلي سيتم التعرض لبعض نظريات التعلم من حيث:

- الملامح الأساسية للنظرية.
 - تنظيم المحتوى في ضوء النظرية.
 - عملية التدريس في ضوء النظرية.
- يفترض برونر أن كل فرد يمكن تعليمه أي موضوع في أي عمر وأنه ينبغي إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقة الفرد إلى أقصى مدى ممكن حيث ينمو تفكير الفرد من خلال تفاعله مع بيئته.

وإن كل إنسان له تصور خاص لرؤية العالم من حوله وتفسير هذه الرؤية لنفسه، والمعلم إذا فهم طريقة المتعلم في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أي موضوع.¹

¹ المرجع السابق، ص: 115.

ويعطي برونر للمتعلم دورا نشطا في تطوير المعلومات ويرى أن المتعلم ينبغي أن يكون قادرا على صياغة مشكلاته والبحث عن حلول بديلة بدلا من البحث عن إجابة واحدة فقط، فهو يهتم بالطريقة الشخصية التي ينمي كل فرد من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه.¹ ولذلك فهو يهتم بالتعلم بالإكتشاف ويعرفه بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة ليصل إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات جديدة بالنسبة للمتعلم.

فالهدف من التعليم عند برونر هو نقل المعرفة إلى المتعلم وأيضا تنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم لديه، وتنمية مهارات الإستقصاء والإكتشاف لدى المتعلم بما يتيح له التفاعل بايجابية مع بيئته الإجتماعية والفيزيقية يهيئه للنمو العقلي.²

تعريف كيرلنجر (Kerlinger): النظرية هي عبارة عن مجموعة من البناءات والإفتراضات المترابطة التي توضح العلاقات القائمة بين عدد من المتغيرات وتهدف إلى تفسير ظاهرة والتنبؤ بها.

¹ أنور محمد الشرقاوي، التعلم والشخصية، مجلة عالم الفكر، المجلد 13، 1982، ص: 22.

² المرجع السابق، ص: 105.

نظريات التعلم

نظريات التعلم والتعليم هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين ميلادي وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم كانت المدرسة السلوكية رغم أن بوارد نظريات مشابهة بدأ العمل بها في المرحلة ما قبل السلوكية.¹

هي النظريات التي تفسر لنا الطريقة التي يتعلم بها الإنسان الطفل، الشاب، الكهل.
/ الطريقة التي يستدخل بها المعرفة ويستدمجها ضمن بنيته الذهنية الوجدانية، أي نعم إن للوجدان مدخلا في التعليم والتعلم.

/ الطريقة التي تعالج بها ما استخدمه الطفل مثلا من معلومات ومهارات.

/ الطريقة والأسلوب الذي يفسر به تعلم الناس.

/ هل نتعلم من خلال المثير والإستجابة؟ أو نتعلم بالمنطق الكلي (من الكل إلى مجموعة الأجزاء)؟.

أو نتعلم من خلال بناء المعرفة والتكيف معها (التوازن) وفقا للمرحلة العمرية والخصائص النمائية؟ أو نتعلم من خلال الإندماج الإجتماعي والعلاقات التي تربط المعلم بالمتعلم؟

¹ محمد مرسي محمد مرسي، بعض صعوبات التعلم عند الطفل، مجلة الطفولة العربية، العدد 9.

يعني هناك تفسيرات متعددة للطريقة التي يتلقى ويستوعب ويفهم ويتعلم بها الإنسان (الطفل)، وهي طرائق ونظريات متكاملة إجمالاً، وقد تناقض في بعض التفاصيل ولكنها مقاربات تفسيرية.

وقد لا يقدر في هذا المجال مجرد الإطلاع العرضي الشكلي، بل لابد من محاولة الإستفادة العميقة والدقيقة بمجمل المعطيات العلمية التي توافرت إلى الآن.

المعلم في حاجة إلى فهم طرق ونظريات التعلم التي تقارب المنهج والأسلوب الذي يتعلم به الإنسان (الطفل/الشاب) يلم بها نظرياً ويمارسها عملياً في الفصل الدراسي.

إذا تعلم الأمر بمنهج تعليم الأطفال الصغار فهي البيداغوجيا أما إن تعلق الأمر بالكبار فهي طريقة وأسلوب تلقي الطفل تختلف عن طريقة وأسلوب تلقي الكبير والكهل أو الشيخ...الميكانيزم مختلف بالنظر للسن والتجربة وعوامل أخرى.

إن نظريات التعلم هي مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث السيكولوجية، على الخصوص، والتي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل بهذا القدر أو ذلك في حدود التعلم.

سنتطرق بنوع من التركيز إلى أهم النظريات التعلم، وخصوصاً منها المدرسة السلوكية والمدرسة الجشطالتيية، والمدرسة البنائية، والمدرسة السوسيوبنائية.

1- نظرية السلوكية

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة الأمريكية من أشهر مؤسسيها جون واسطون تأثرت المدرسة السلوكية وخصوصا مع واسطن، بأفكار تور ندياك الذي يرى بأن التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه المثير، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة.¹

واعتقد أن قوانين آلية التعلم يمكن أن ترد إلى قانونين أساسيين:

/ قانون المران (التدريب)، أي أن الروابط تقوي بالإستعمال وتضعف بالإغفال المتواصل.

/ ثم قانون الأثر، الذي يعني بأن هذه الروابط تقوي وتكتسب ميزة على غيرها وتؤدي إلى

صدور رضى عن الموقف إذ كانت نتائجه إيجابية.

كما أنه من بين ملهمي المدرسة السلوكية (بافلوف)، الذي لاحظ أنه كلما اقترن المثير

الشرطي بالدافع السيكولوجي إلا وتكونت الإستجابة الشرطية الإنفعالية، ورأى بأن المثيرات

الشرطية المنفردة تشكل عوائق حاسمة للتعلم وإنبناءات الإستجابة النمطية، وأهم المفاهيم التي

يمكننا أن نجدها في النظرية الإجرائية في التعلم، وخصوصا مع (سكينر) هي:

➤ **السلوك:** يعرفه بورهوس فريدريك سكينر "بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن المثيرات

المحيط الخارجي القريب".²

¹ جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم، نظريات وتطبيقات، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1989، ص : 10.

² أ. د أمان محمود ود. سامية صابر، مجلة الطفولة الحركية، بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، العدد 19.

➤ **المثير والإستجابة:** بحيث إن هناك علاقة شبه ميكانيكية بين المثيرات والإستجابات التي

تصدر عن الكائن الإنساني أو هو تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.

➤ **الإشترط الإجرائي:** الإشترط الإجرائي يبني على أساس إفراز الإستجابة لمثير آخر.

➤ **التعزيز والعقاب:** من خلال تجارب إدوارد لي تور ندايك يبدو أن تلقي التحسينات

والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب ينتقص من الإستجابة

وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك، أي استعمال التعزيز الإيجابي لبناء السلوكات المرغوب

فيها واستعمال العقاب لدرء السلوكات غير المرغوب فيها.

التعلم

وهو حسب هذه المدرسة عملية تغير شبه دائمة في سلوك الفرد ينشأ نتيجة في الممارسة

ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي.

والتعلم حسب "سكنير" هو انبناء الإستجابات السلوكية كأنماط تغير طارئة على سلوك الفرد

والتي يمكن أن تدوم بفعل الإشترط الإجرائي.¹

ويمكننا أن نحصر مبادئ التعلم حسب النظرية الإجزائية السلوكية (السلوكية) في:

• التعلم هو نتاج للعلاقة بين تجارب المتعلم والتغير في استجابة.

• التعلم يقترن بالنتائج ومفهوم التعزيز.

• التعلم يقترن بالسلوك الإجرائي المراد بناؤه.

¹ فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1996، ص: 195.

- التعلم يبني بتعزيز الأداءات القريبة من السلوك النمطي.
 - التعلم المقترن بالعقاب تعلم سلبي.
 - التعلم مرتبط بالنتائج.
- وأفكار سكينر وأطروحاته، قد أحدثت عدة تغيرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة فسكينر يعتبر مثلا أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب مع غياب كل أشكال الدعم.
- / بناء المواقف التعليمية.
- /التعليمية هو أولا تحديد مقاطع الإستجابات الإجرائية وضبط صيغ الدعم المباشر حين نجد بعده المضمون المعرفي الذي يخضع لمددات.
- محدد الإثارة:** كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لابد أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الإهتمام والميول والحوافز.
- محدد العرض النسقي للمادة:** ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل.
- محدد التناسب والتكيف:** إن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب ومستوى نموه من جميع النواحي.
- محدد التقرير الفوري:** كلما تم سقيان الإستجابات الإجزائية الإيجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر.

ثم بعد انبناء السلوكات الإجزائية كهدف للتعلم، حيث تكون هذه السلوكات قابلة للملاحظة والضبط والقياس إن هذه المبادئ والمفاهيم حول التعلم، كما صاغتها المدرسة السلوكية سنجد صداها التطبيقي في بيداغوجيا الأهداف.

تعتبر بيداغوجيا الأهداف بيداغوجيا متجاوزة في المقرب حيث استيعض عنها بالتدريس بالكفايات والوضعيات، ويشار إلى أن الكفايات امتداد للأهداف، لذلك نتحدث عن الأهداف الكفائية التي تخدم الكفاية المرجو تحقيقها في وحدة أو مجزوءة.

مدلول التعلم في نظريات الإشتراط (السلوكية)

فلا يمكن الحديث، لديها عن التعلم إلا عن السلوكات الملموسة والقابلة للملاحظة ولا مجال للحديث عن المشاعر والأحاسيس لأنها غير قابلة للقياس. ولا مكان لما يسمى بالسيروات أو العمليات الذهنية.

بالنسبة لـ (تور ندايك) يتمثل في حدوث علاقة رابطة بين مثير واستجابة مرغوب فيها (سلوك منتظر).

وتعتمد قوة التعلم على قوة الارتباط القائم بين المثير والاستجابة.

تثبت الإستجابة أو تضعف تبعا لطبيعة الجزء الإيجابي والسلبي الناجم عنها أو عن أدائها (التعزيز الإيجابي والسلبي) رائع، ممتاز، حسن جدا.

التقرير السلبي: كقولنا كنت مجانبا للصواب لم تتوقف أخطأت أعد المحاولة مرة ثانية لأنها غير سليمة.

نظرية التعلم الجشطالتية (نظرية التعلم الكلي)

ظهرت المدرسة الجشطالتية على يد ماكس فرييتمر، كورت كوفكا وبافلوف جالغ كولهر هؤلاء العلماء المؤسسون رفضوا ما جاءت به المدرسة الميكانيكية الترابطية من أفكار حول النفس الإنسانية، فقاموا بإحلال المدرسة الجشطالتية محل المدرسة الميكانيكية الترابطية، وجعلوا من مواضيع دراستهم سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة.

مع الحرب العالمية الثانية، كانت الجشطالت (Gestalt) قد تبلورت بصورة كاملة على يد كل من فرييتمر (Wertheimer) وكوفكا (Kofka) وكولهر (Kohler) المنتمين جميعهم إلى ما يسمى بمدرسة برلين.

يمكن تحد أهم مفاهيم الجشطالتية في:

مفهوم الجشطالت: دلاليا يعني الشكل أو الصيغة أو الهيئة أو المجال الكلي.

والجشطالت حسب فرييتمر هو كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، حيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط وينتهي فيما بينهما من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى فكل

عنصر أو جزء في الجشطالت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.¹

¹ كورت كوفكا، نمو العقل، 1965، ص: 155.

مفهوم البنية: تتشكل البنية من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفيا، بحيث إن كل تغيير في عنصر يؤدي إلى تغيير البنية ككل وعلى أشكال اشتغالها وتمظهراتها.

مفهوم الإستبصار: الإستبصار هو لحظة الإدراك المتدبرة التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم، أي الفهم مختلف أبعاد الجشطلت.

مفهوم التنظيم: التعلم هو عملية الكشف عن الصيغ التنظيمية التي تحكم بنية الجشطلت.

مفهوم الانتقال: لا يمكن التحقق من التعلم إلا عند ما يتم تعميمه على مواقف مشابهة في البنية الأصلية، ومختلفة في أشكال التمظهر حيث إن الإستبصار الحقيقي هو الذي ينتقل إلى المجالات المرتبطة والملائمة.

مفهوم الدافعية الأصلية: تعزيز التعلم يبغى أن يكون دافعا داخليا نابعا من الذات نفسها.

الفهم والمعنى: تحقيق التعلم يقتضي الفهم العميق للعناصر والخصائص المشكلة لموضوع التعلم، وبالتالي الكشف عن المعنى الذي تنظم فيه هذه المحددات، حيث الفهم هو كشف لمعنى الجشطلت.

والتعلم في المنظور الجشطلتي

يرتبط بإدراك لذاته ولموقف التعلم، حيث إن إدراك حقيقة المجال وعناصر المكونة له، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم ولحصول على الوضوح والمعنى ويعتبر النمط النموذجي للتعلم.

ولعل المثال الأبرز على مدى استفادة البيداغوجيا من النظرية الجشطالتية يتجسد فيما يدعى بالطريقة الكلية في تدريس اللغة (Methode Global) وهي الطريقة التي ابتدعها البيداغوجي البلجيكي أوفيد ديكرولي (O. Decroly).

كافيا لاعتماد على قوانين الإدراك كما وردت في النظرية الجشطالتية تمكن هذا الباحث من تصميم طريقة في التدريس جعل منها بديلا تعليميا للطريقة التجزئية التي اعتادت المدرسة أن تقدم بواسطتها دروس القراءة والكتاب، ونعت التجزئية يعني مهنا أن التدريس اللغة ينطلق من البسيط إلى المركب، ومن الجزئي إلى العام.¹

وبعبارة أكثر وضوحا ينتقل من الحرف ثم الكلمة، ثم الكلمة فالنص والواقع أن هذه الطريقة التجزئية تنطوي على كثير من العيوب وفق ما يلاحظه ديكرولي، فهي تمكن المتعلم فعلا من معرفة الحرف أو الكلمة، ولكنه لا يعرف كيف تركيب في السياق، بل وأحيانا لا يدرك العلاقات متعددة الأوجه التي يمكن أن توظف بها كلمة أو جملة ما. ويمكننا تلخيص أهم مبادئ التعلم في النظرية الجشطالتية في:

اعتبار الإستبصار شرط التعلم الحقيقي، حيث أن بناء المعرفة واكتساب المهارة ليس إلا النتيجة المباشرة لإدراك الموقف واستبصاره، الفهم وتحقيق الإستبصار يفترض إعادة البنينة، وذلك بالفعل في موضوع التعلم من خلال تفكيكه وتحليله وإعادة بنائه والتعلم وفق الجشطالتيين بقترن بالنتائج، إذ حسب كوهلر النتائج ما هي سوى ضيع وضبط والتعديل

¹ المرجع السابق، ص: 156.

والتقويم واللازمة للتعلم، الإنتقال شرط التعلم الحقيقي، عامل سلبي، الإستبصار تفاعل إيجابي مع موضوع التعلم.¹

الطريقة الكلية (Globale) التي يقترحها ديكرولي فهي تمكن المتعلم من الإنطلاق من العام إلى الجزئي، من سياق إلى العناصر إلى الأجزاء، فالحرف يقدم في سياق الكلمة والكلمة في سياق الجملة حيث يتحد معناها ألونا متعددة.

والجملة في سياق النص لأن هذا الأخير هو الذي يعطيها مكانا أو وظيفة خاصة وبذلك يتمكن المتعلم من اللغة تمكنا يمكنه من إدراك بنيتها ووظائفها المتنوعة.

نظرية التعلم البنائية

نظرية التعلم البنائية (Le Structuralisme) والتي رائدها جان بياجى نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى، فبياجى يرى أن التعلم يكتسب عن طريق المنبع الخارجي، وتعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة وخصوصا مع جان بياجى، والذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النهائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية إن النظرية التكوينية تخضع لنمو كمحدد للتعلم وشرط لحدوثه، طبعا إذا توفرت الشروط البشرية والمادية المناسبة.²

¹ نمو العقل، المرج السابق، ص: 175.

² د. عسان يعقوب، تطور الطفل عند بياجيه، 1999، ص: 05.

كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على شروعه الأسبتي (الإسبتمولوجيا التكوينية) ولمقارنة على شروعه البنائية في التعلم سنحاول أولاً التعرف على أهم المفاهيم المركزية المؤثرة له، ثم أهم مبادئها ثاني، وبعد ذلك سنتعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية

التكيف: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والإجتماعي عن طريق استماجها في مقولات وتحويلات وظيفية والتكيف هو غاية علمية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الإضطراب والانتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي الإستيعاب والتلاؤم.

التلاؤم: هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن، وحيث أن الإستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، الملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

مفهوم الموازنة وضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات كاتجاه تجاوزا الإضطراب والتوازن هو غاية اتساقه.

السيرورات الإجرائية: إن كل درجات التطور والتجزئة في المعرفة وكل أشكال التكيف تنمو في تلامز جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي أنشطة العملية الملموسة.

مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية: التمثل عند بياجى، ما هو سوى الخريطة الموفية التي يبينها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد والعب الرمزي...

والرمز يتحدد برابطة التشابه بين الدال والمدلول والتمثل هو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.

مفهوم خطاطات الفعل: الخطاطة هي نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء أخرى للفعل، ثم أنساق جزئية لسلوك معقد يسمى خطاطه كلية وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، نكاه عمليا هاما، وهو منطلق الفعل العلمي الذي يحكم الطور الحسي، الحركي من النمو الذهني.

مبادئ التعلم في النظرية البنائية

التعلم لا ينفصل في التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع لكل مرحلة خصائص وموارد وأدوات وأساليب.

التعلم يقتزن بالاشتغال الذات على الموضوع، وليس اقتناء معارف عنه.

الإستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها بعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة".¹

¹ أنور محمد الشرقاوي، التعلم والشخصية، مجلة عالم الفكر المجلد 13، 1982، ص: 22.

وعليه فإن مفهوم لا يبني على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل والخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي تعتبرها صحيحة.

الفهم شرط ضروري للتعلم، والتعلم يقتزن بالتجربة وليس بالتلقين، التعلم هو تجاوز نفي للإضطراب.

النظرية البنائية في حقل التربية: حسب بياجي

التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الإستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار فالتعلم هو سيرورة استيعاب لوقائع ذهنية والتلاؤم معها في نفس الوقت.

كما أنه حسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري النظري، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطلق القضايا إلا بعد تفعيل هذه البناءات على أساس الذكاء الإجرائي.

وعليه وحسب بياجي، يجب تبني الضوابط التالية في عملنا التربوي والتعليمي:

- جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طرائق

التكيف.¹

- جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بناءها رمزيا.

¹ منى عز الدين الشرا، تطبيق نظرية جان بياجي، 2000، ص: 19.

- جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الاجسام، والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريبها عن طريق الإستدلال الإستنباطي.
- يجب تنمية السيروات الإستدلالية الفرضية الإستنباطية الرياضية بشكل يوازي المتعلم مناهج وطرائق التفاعل مع المشكلات واتجاه المعرفة الإستكشافية عوض الإستظهار.¹
- تدريب المتعلم على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة، واكتساب المتعلم الإقتناع بأهمية التكوين الذاتي (سلسلة التكوين التربوي، ع 2 (1995)). يمر منها النمو العقلي للفرد (نمو الذكاء بعبارة أخرى).
- في المرحلة الممتدة من الولادة إلى السنة الثانية: سنستطيع الحديث عن إمكانية "دعم" التعلم الحسي والحركي للرضيع وذلك بوضعه في سياقات أو وضعيات "تعليمية" تتضمن وسائل وأدوات يتوخى منها أن تعزز مختلف الأنشطة التنسيقية بين الحواس والحركات، أو بين الحركات نفسها، لما في ذلك من تأثير إيجابي على مستوى تكوين الشيمات الحركية لديه² (Schéma d'action) وهي حسب تعريف بياجي، نوع من الحركات المنسقة التي تختزن على مستوى الذاكرة الحسية الحركية، وتكون قابلة لأن يكررها الرضيع لمواجهة وضعيات متنوعة ومتشابهة في بعض العناصر.
- كل الأنشطة التعليمية الخاصة بهذه المرحلة يجب أن تستهدف تعزيز ما يدعوه بياجي بالذكاء الحسي الحركي أو الذكاء العملي المعيش.

¹ المرجع نفسه، ص: 20.

² المرجع نفسه، ص: 21.

• أما المرحلة الممتدة في السنة الثانية إلى السنة السابعة أو الثمانية: وهي التي تصادف مرحلة الذكاء ما قبل العملياتي (Préopératoire) أو ما قبل المفاهيمي (Préconceptuelle) فإنها تستدعي كافة التعليمات المبتعدة عن التجريد ليس (التخيل)، والمقتصرة على وفرة الأنشطة الحركية القابلة للتحويل إلى تمثيلات لفظية وصور ذهنية (بداية اللغة والتفكير لدى الطفل).¹

لا ننسى هنا، كما ينيه إلى ذلك بياجى، أن الطفل لا يقوى في هذه المرحلة على تكوين ما يدعى بالمفاهيم (Concepts) (وهي عبارة عن فئات (Classes) مجردة تتكون من عناصر متشابهة على الأقل في خاصية واحدة، ويمكن ان يتعلق الأمر بأكثر من خاصية). ولذلك فنجد المربين، مدعوون إلى وضعه في إطار تعليمي من الأنشطة الحسية الحركية المصحوبة بالتعبير اللغوي المشرع، وبالزيادة في حجم التبادل أو التداول التواصلي بين الأطفال، وفق أهداف تربوية مقصودة ومحددة من السنة الثامنة إلى حوالي السنة الثانية عشر من عمره.

يدخل ذكاء الطفل مرحلة مفاهيمية وعملياتية، ولكن مع الإرتباط الدائم بالموضوعات الملموسة، أو المحسوسة (Concrets). آنذاك يصبح الطفل قادرا على تكوين وفهم أو بناء العديد من المفاهيم الرياضية (العدد مثلا) والمنطقية (علاقات، فئات) والفيزيائية (الحجم، الوزن، الكتلة)، والهندسية (الطول، العرض) وهذه القدرة الذهنية تحتاج مدرسيا إلى برامج

¹ تواني حسين، أثر الممارسات اللغوية بين البيت والمدرسة في النمو المعرفي واللساني عند الطفل، حويلات جامعة الجزائر، عدد خاص بالنسق التربوي، سنة 1995/1996، ص: 94.

وتقنيات وأساليب خاصة لتفسيح المجال للمتعلم، للتعامل المباشر مع الأشياء والموضوعات وتنظيم تأثيراته وحركاته المختلفة على هذه الأشياء، وفق إستراتيجيات مخططة وهادفة، بحيث تسهل بناء المفاهيم العلمية المنشودة، وتجعل أمر ممارسة الأنشطة أو العمليات الذهنية الناشئة أمرا ميسورا ومطابقا للطبيعة البناءات المعرفية المطروحة للتعلم.

والتي لا تتأثر إلى في حدود نسبية جدا بالعوامل الخارجية، ويتحقق النمو عبر مراحل تدريجية متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بدايات معرفية أكثر فأكثر تجريدا والتعلم يكون دائما تابعا للنمو.

فإن المدرسة المعرفية حاولت تجاوز كل:

من التكوينية البنائية والسلوكية في إشكالية أسبقية الذات (النضج) أو الموضوع في عملية التعلم وبناء المعارف.

ومن أهم المبادئ المؤطرة لنظرية هذه المدرسة في التعلم والنمو نجد تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع علم النفس، إذ تم تجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلم للسلوك يركز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية والتي يمكن ملاحظتها موضوعيا وقياسها في إطار نظرية المثير والإستجابة وإقصاء الحالات الذهنية الداخلية، حيث أخذت الدراسات السيكلوجية الحديثة على عاتقها دراسة الحالات الذهنية للفرد. فأصبحت المعرفة من الظاهرة السيكلوجية بامتياز، لأنها خاصة بالذهن إما كنشاط (إنتاج المعرفة واستعمالها) وإما كحالة (بنينة المعرفة) فأصبح موضوع علم النفس هو المعرفة عوض السلوك، وحيث

إن المعرفة هي تمثل ذهني ذات طبيعة رمزية، أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة بل

يمكن الإستدلال واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحسي - حركي.¹

كما أنه من الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كون التفاعل بين الفرد والمحيط خصوصاً أثناء

التعلم هو التفاعل المتبادل، إذ أن السيكولوجيا المعرفية هي سيكولوجيا تفاعلية بالأساس،

لأنها تجمع بين بنية الذات وبنية الواقع في عملية معالجة المعلومات يحول بموجبها الإنسان

الفرد المعطيات الخارجية إلى رموز وتمثيلات ذهنية، حيث أن الذهن أو المعرفة تتغير

بالمحيط والمحيط يتغير بالمعرفة، حيث ليس هناك معارف بدون سياق واقعي تنتج وتستعمل

فيه، وليس هناك محيط بدون معارف تنظمه وتعطيه معنى تدخل الذات.

وعليه، فإن التعلم والنمو، حسب الإصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس، أصبح مع المدرسة

المعرفية يسمى باكتساب المعارف، ويتلخص مفهوماً للتعلم في:

/ المرحلة الرابعة هي المرحلة التي كتمل فيها نمو العقل للفرد، وتنطلق من السنة الثانية

عشرة إلى مرحلة الرشد، ويقصد بالإكتمال هنا، بلوغ ذكاء الفرد إلى تنظيم مجموع العمليات

الرياضية والمنطقية في سياق بنية كلية أو شاملة حيث تتفاعل وتتناسق ويعتمد بعضها على

بعض، وهذه البنية هي ما يطلق عليها بياجى اسم (I.N.C.R) التي تعني الهوية

(Identité) والنفي (Négation) والإرتباطية (Corrélative) والتبادلية (Réciprocité).

¹ أ.د. أمان محمود ود. سامية صابر، بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد 19.

نحن إذاً، أمام فرد مراهق انفتحت أمامه آفاق ذهنية وعقلية هائلة، له استعداد، يتجاوز مجرد التعامل مع الملموس، بل يتعداه إلى معالجة الموضوعات المجردة، يمكنه الآن، مثلاً أن يضع مقدمات نظرية.

ويستخلص منها نتائج ضرورية ومنطقية، كما يمكن أن يفترض عبارات معينة ويشير عليها ببناءات فكرية أو معرفية ما...

باختصار يصبح الشخص متكاملاً من ممارسة التفكير على التفكير ذاته، أي تفكير الفوضى الإستنتاجي.

هذه القدرات الفكرية تحتاج، تعليماً، إلى مجال أرحب لكي يتم تحيينها ومن ذلك استخدام أساليب تعليمية مفتوحة، ووضعية تعليمية دالة ومثيرة للتساؤل والبحث، إضافة إلى وسائل تعليمية متنوعة ومتصلة بالموضوعات التعليمية المختلفة.

التصور المعرفي للتعلم

تعتبر المدرسة المعرفية في علم النفس من بين أحدث المدارس المعرفية التي حاولت أن تتجاوز بالخصوص بعض مواطن الضغط في المدرسة البنائية والسلوكية على سواء. فإذا كانت السلوكية في نظرياته حول التعلم ترى بأن التعلم هو تحويل سجل الإستجابات أو تغيير احتمالات إصدار استجابات هذا السجل تبعاً لشروط معينة، حيث تحويل السلوك، المتمثل في تحسين الأداة واستقراره، لا يرجع إلى النضج النمائي، بل إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره، والنمو ما هو إلا نتيجة آلية.

إذا كانت كذلك النظرية البنائية التكوينية، مع بياجي ترى بأن النمو المعرفي هو عملية لبناء المعرفية يقوم فيها الطفل دور تبسيط من خلال تفاعله مع المحيط، لكن ما يحكم هذا النمو في الميكانيزمات الداخلية للفرد.¹

❖ التعلم هو تغيير للمعارف عوض تغيير السلوك، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد.

❖ التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والإستنباط.

❖ التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تشكيلها وتنظيمها

وتشكيلها في تنيات (الكيف) من قبيل الفئة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية.

❖ التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة، لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لاحقا، التعلم

هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد والمحيط حيث المعرفة تتكون وتبنى بفضل

نشاط الذات ونتيجة لهذا النشاط. (أحرشا والزاهر 2000).

النظرية السوسيوينائي (Socio-constructif)

تبنى المعارف اجتماعيا (Socialement Construite) من طرف الإنسان ولفائدته.

فالمراد يبني (Structure) ويكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض

(Négociation) وإعطاء المعنى (Signification) كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن

¹ أ.د. أمان محمود ود. سامية صابر، بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد 19.

المتعلم لا يبيلور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران (Les Pairs).

تعتبر سوسيوبنائية فيكوشسي من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات، التي اعتمدها المقرب في بناء المناهج والبرامج التعليمية الحالية.

وتصنف النظرية السوسيوبنائية ضمن النظريات التعلم المعرفية التي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير واتخاذ القرار وحل المشاكل إلى جانب كل من النظرية الجشطالتيّة والنظرية البنائية.¹

التعلم في هذه النظرية لا تحققه الذات بمفردها ولا يوجد داخلها، بل إن المعارف والمهارات والقدرات والخبرات موجودة في المحيط الخارجي وعلى الطفل أن يتفاعل مع المحيط في إطار الأنشطة الفصلية.

الفرد المنعزل لا يمكنه الحصول على المعرفة مادامت البنيات المعرفية في الأصل عمليات اجتماعية والتي تتحول إلى عمليات سيكولوجية ذاتية وشخصية من خلال الفعل والمشاركة في نشاط الجماعة.²

¹ تواني حسين، أثر الممارسات اللغوية بين البيت والمدرسة في النمو المعرفي واللساني عند الطفل، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص بالنسق التربوي، سنة 1995/1996، ص: 101.

² المرجع السابق.

كما أنها تعتبر فرعا من البنائية (بياجي)، اتفق معها في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة وباني التعلم، وتختلف معها في كونها تولي أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي.

يعني أن للتفاعلات الإجتماعية والأقران والإحتكاك والسياق الإجتماعي أهمية بالغة في الموضوع وهي بحديثها مع دور المجتمع والراشد في عملية التعلم تكون قد شكلت تجاوزا وتطويرا للنظرية البنائية البياجوية يمكن اعتبار التيار السوسيوبنائي تيارا متمما أو شبه معارض لأعمال بياجي حول التعلم والنمو، فقد اتخذ هذا التيار من خلال بعض النظريات صيغة تنميمة واستكمال للنظرية التكوينية مثل ما حدث مع بعض تلامذته وخاصة مع موني ودويز.¹

كما اكتسى مع بعض التصورات الأخرى طابعا شبه معارض لبياجي عن طريق تحويل اشكالية العلاقة بين النمو (Développement) والتعلم في سياقه المنطقي البياجوي إلى سياق اجتماعي أرحب وأكثر قربا من الإنتظارات المدرسية التربوية.

والأمر يتعلق هنا، بالأعمال التي اكتشفت مؤخرا للباحث البيلاوسي فيحوشكي. فالمعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة ومبتوثة في سياق اجتماعي وهو الضامن للتعلم والفهم والربط والمقارنة (...). والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات والوضعيات ذات سياق

¹ فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1996، ص: 15.

اجتماعي بالضرورة وبناءا على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنه، وفيها يغيرها أو تدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنه. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم لها دور حاسم في المنظور البنائي نفي بذلك:

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة مبتورة عن أي ساق (مثل مساحة منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ).

وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحل نفس مرتبة الموارد الأخرى.

المقارنة السوسيوبنائية، تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:¹

- أ- البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.
- ب- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها والمراد تعلمها.

¹ جابر الحميد جابر، سيكولوجية التعلم نظريات وتطبيقات، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1989، ص: 100.

ت- البعد الإجتماعي (السوسيولوجي) للمعارف والتعلم حيث تتم في السياق المدرسي (وضعية) وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.

وعليه فإن المقاربة السوسيوبنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية فليب جونير.

المعارف من منظور سوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي، والكفايات لا تحدد إلا تبعا لوضعية معينة ومن ثم فهي كذلك توجد ضمن سياق اجتماعي، وفيزيائي وعليه يصبح مفهوم الوضعية مركزيا في التعلم، ومهمة المدارس هي أساسا خلق وضعية لتمكين المتعلم من بناء المعارف وتنمية الكفايات.

ونستنتج مما سبق إن الكفايات لا يمكن أن تبنى من منظور سوسيوبنائي إلا داخل وضعية معينة، وهذه الوضعية هي تسوغ صلاحية الكفاية، وتكون معيارا لها، وإذا كانت الوضعية هي مصدر الكفايات ومعيارها فهي أيضا المعارف ومعيارها إن التعلم عند (فيكوتسكي) يتحقق من خلال لحظتين حاسمتين.

/ **اللحظة الأولى:** وتمثل زمن تدخل الراشد لإطلاق شرارة التعلم الذي يعجز التلميذ عن تدشينه بمفرده، اختار الراشد الوقت المناسب وكان فعله مناسباً، فإن الطفل يتمكن من الإشتغال منفرداً بتوظيف مكتسباته.

اللحظة الثانية: المتمثلة في تدخل السيرورات الفردية الداخلية في عملية الشيطان المقولات الاجتماعية، الثقافية والمعارف لتستوعبها داخليا.

يميز "فيكوتسكي" بين مستويين من الذاكرة عند الأطفال:

/ **الذاكرة الطبيعية:** وهي المشترك بين جميع الأطفال والأفراد قبل انخراطهم في النشاط الاجتماعي، والثقافي سواء داخل المدرسة أو خارجها، لا تعتمد الوسائط الثقافية، ما دامت لم تستظهر بعد مقولات الخارج ولم تستدخل أية قيم أو معارف.

/ **الذاكرة ذات الوسائط العليا:** أكثر تطورا من الأولى باعتبارها تتخرط ضمن الوظائف العقلية المتقدمة والمعتمدة على مقولات الثقافة المخزنة.

وتظهر عند الأطفال الذين تتاح لهم فرصة التفاعل مع الراشدين المتمرسين، وخلال الأنشطة يكتشفون الوسائل التي تساعدهم على التذكر فتتحقق الظفرة في النمو، وينتقل الطفل من الذاكرة الطبيعية إلى الذاكرة ذات الوسائط والمدعمة بالعناصر الثقافية المكتسبة.

ومن ثمة فإن القدرة على التذكر تظل محدودة في غياب التفاعل مع ذوي الخبرة والكفاءات المتقدمة والقدرة العالية، وهنا يبرز الدور المركزي للراشد أكد "فيكوتسكي" على التطور المعرفي للأطفال يعتمد على الوسط الاجتماعي وليس مستقلا عنه وهذا الرأي يناقض رأي بياجيه (البنائية) الذي يركز على الطفل يصبح بالتدرج أقل تركيزا على الذات وأكثر اجتماعية.¹

النظرية العقلية

يرى زعماء هذه النظرية وفي مقدمتهم "تشومسكي" "أن المبادئ العقلية وحدها كفيلا بتفسير عملية إكتساب اللغة فالطفل في نظره يولد وهو مزود بقدرات تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية

¹ د. فتحي السيد عبد الرحيم، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، 1992، ص: 25.

ولتكوين بنى اللغة، فهو يمتلك بطريقة لاشعورية بالملكة اللغوية (Compétence Linguistique) ومن هنا تفهم اللغة على أنها آلية تنظم لدينا ملكية التكلم، وفهم القواعد على أنها التنظيم المحرك لهذه الآلية".¹

إذا كانت الملكة اللغوية التي توجه وتقود الأداء الكلامي المكتسب الذي يسمعه الطفل في بيئته، وتجعله يستعمل معطياته اللغوية في إنتاج جمل جديد عبر تنظيمه اللغوي البسيط، فإن تنفيذ مناهج تعليمية اللغات وبخاصة اللغة الأم، بحسب النظرية العقلية يؤسس على تنظيم وتعقيد ذلك الإنتاج حتى لا ينحرف عن معيارية اللغة الأم حتى لا يتطور بالصورة التي تؤدي لها اللغة العربية في البيئة الجزائرية (لسان دارج).

وعليه تخلص إلى تعليم اللغة الأم يرتكز عند العقليين على اكتسابات اللغوية الأولية التي تطور قدرات الطفل الفطرية (ملكته) في تعلم اللغة الأم.

إن مثيرات المهمة التعليمية السابقة تحدد بدرجة كبيرة المهمة التعليمية الجديدة، فالدراسات النفسية الحديثة، أثبتت أنهم مبادئ التعلم تمكن من مسايرة الإرتفاع التدريجي حسب مراحل النمو العقلي والزمني.

¹ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 62.

المبحث الثالث: مكونات التعليمية

نظرية الإتصال (Theory Communication)

هي عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه مستخدماً كل الوسائل المتاحة لتعنيه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين لما يدور حولهم في غرفة الصف، ولكي تبسط هذا المفهوم نقول بأن العملية تقوم على اتصال (Communication) المعلم "المرسل" بطلابه "المستقبل" ليوصل إليهم المادة العلمية "الرسالة" مستخدماً وسائل تعليمية لتوضيح مادته "الوسيلة".¹

أ/ المرسل (Source, Encoder)

في غرفة الصف هو المعلم أو المحاضر أو الطلاب أحياناً، أي أنه المصدر الذي يقوم بشرح الدرس (الرسالة)، وحتى يقوم المرسل بعمله على خير وجه، ويتمكن من إيصال رسالته بأيسر الطرق لابد أن تتوفر فيه شروط معينة منها:

- إيمانه بالعمل الذي يؤديه، محبا له ويدوره في خدمة أبناء وطنه وشعبه متمكناً من مادته.

- إلمامه بجميع عناصر المناهج الدراسية لمادته وغيرها من المواد لمختلف المراحل الدراسية.

¹ محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، الطبعة الأولى، 1999، ص: 37.

- إمامه بمصادر الوسائل التعليمية، ومعرفته لجميع الوسائل التعليمية المتوفرة في البيئة، مؤمنا بفوائد استخدام الوسائل العلمية التربوية ليستطيع أن ينجح في اختيار الوسيلة الأكثر مناسبة لدرسه، وأن يحسن استخدامها وتقويمها.
- أن يعرف الطلاب ومستواهم العلمي وأعمارهم لاختيار المناسب لهم.
- أن يكون بشوشا محبا لطلابيه حليما متسامحا.
- أن يختار الكلمات الأكثر مناسبة لزيادة استيعاب المستقبل.
- أن يستخدم عدة طرق لتبسيط رسالته للمستقبلين لضمان حسن استقبالها.
- أن يكون معدا تربويا وعلميا.

ب/ المستقبل (Destination, Decoder)

- وهم الطلاب الذين يوصل المعلم "المرسل" لهم الرسالة معارف ومفاهيم واتجاهات ومهارات جديدة¹ وحتى يتضمن حسن استقبال المستقبل للرسالة لابد من أن تتوفر له:
- 1- الراحة النفسية والبدنية.
 - 2- المكان المناسب والجو المناسب، كان يكون المكان جيدا التهوية والمقاعد مريحة والإضاءة الكافية.
 - 3- أن يشعر الطلاب بأهمية الخبرات والمهارات (الرسالة) التي تقدم لهم وفائدتها لهم.
 - 4- أن يجعل المعلم من طلابه عنصرا مشاركا في المناقشة لا سبيلين مستعملين.

¹ المرجع السابق، ص: 38.

الرسالة (Signe, Message, Signal)

وهي مجموعة المهارات والعادات والقيم والحقائق العلمية التي ينوي المرسل (المعلم) إيصالها للمستقبلين (الطلاب) لإكتسابها ولضمان نجاح وصول الرسالة للطلاب وتأثيرها في تغيير سلوكهم لابد من توفر ما يلي:

1/ أن تكون نابعة من المناهج، ومناسبة لمستوى الطلاب "المستقبلين"، وعمرهم العقلي والزمني.

2/ أن تلبي حاجات الطلاب ورغباتهم.

3/ أن تعرض عليهم بأسلوب شيق متسلسل المعلومات.

4/ أن تكون كميتها مناسبة للوقت الذي ستعرض به.

5/ أن يستخدم المعلم وسائل مناسبة لتوضيح جوانبها.

الوسيلة (Technique, Materail, Methode)

المقصود بالوسيلة كل ما يساعد المعلم على تبسيط الرسالة لطلابهم وتشويقهم لتقبلها فقد تكون الكلمات من خلال أسلوب سهل وبسيط، وقد تكون بسمة المدرس وحركات يديه وتعابير وجهه، وقد تكون كلمة مكتوبة على بطاقة وقد تكون صورة أو فلما أو نموذجاً...

ولكي يضمن المعلم جودة وسائله ولبينال راحة الضمير باستفادة الطلاب، يجب أن تتوفر الصفات الواردة تحت عنوان صفات الوسيلة التعليمية التي ستمر معك في الوحدات التالية.¹

مما سبق نخلص إلى القول بأن عملية التعليم هي عبارة عن تفاعل فعال بين المرسل والمستقبل بوجود الوسيلة الأكثر مناسبة، وقد يكون المرسل هو المعلم تارة أو احد الطلاب أو مجموعهم تارة أخرى، والمستقبل طلاب الصف أو بعضهم حيناً والمعلم حيناً آخر.

وهناك عامل يعتبر من أهم العوامل التي تجد من فاعلية الإتصال هذا ألا وهو التشويش سواء على المستقبل فلا يستقبل استقبالا جيدا، أو على المرسل فلا يرسل إرسال جيدا، وبالتالي يعيق عملية اتصال المرسل بالمستقبل أي لا تصل الرسالة إليه فالموضوع المطلوب، وبالتالي يكون أثرها أقل تغيير سلوك الدراسي ومن هذه العوامل ظروف المرسل والمستقبل النفسية، والإجتماعية والمالية، والعاطفية الصحية وغيرها من مشاكل الحياة، والجو المحيط بمكان الإرسال "المدرسة".

وكذلك الوسائل التعليمية التي تبقى معلقة على جدران الصف بعد الإنتهاء من شرح الدرس. وهما أتوجه برجاء إلى المعلم والطالب على حد سواء لضرورة الفصل أو محاولة الفعل بين ما تخصه من جميع النواحي خارج المدرسة وما يعلمه داخل أسرارها لتتم الفائدة، إذ ما فائدة المعلم أو الطالب في غرفة الدراسة موزعي الجنان شاردي الذهني.

¹ الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، المرجع السابق، ص: 38.

ورجاء المسؤولين عن تحديد أماكن المدارس التي تكون بعيدة عن أماكن الضوضاء، والشوارع الرئيسية والأسواق العامة، العمل على راحة المدرس والطالب على حد سواء.

ورجاء إلى المواطنين أن لا يزعجوا فلذات أكبادنا في غرف تدريسهم ولاسيما السواقين والجامعة، وجيران المدارس وإلى المدرسين بضرورة عدم تعليق أي شيء على جدران غرفة الصف قد يشغل ذهن الطلاب خلال الحصص المختلفة.

الفصل الثاني



المبحث الأول: تدريس أنشطة اللغة العربية "قواعد اللغة"

ليست القواعد غاية تقصد لذاتها ولكنها وسيلة على ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان، ولذلك ينبغي ألا تدرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية، وتساعد القواعد في تعويد التلاميذ دقة الملاحظة فالموازنة والحكم وتكوين في نفوسهم الذوق الأدبي، لأن وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب والتمييز بين صوابها وخطأها ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها.¹

1. صعوبة درس القواعد

لعله من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس أنها كدست أبواب النحو في مناهجها، وأرهق بها التلاميذ وأن عناية المعلمين متجهة على جانب النظري منها، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها، للمرور في إمتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك، ومعلم اللغة العربية ليس في حاجة إلى أن يقنع بأنه لا خير في قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها، دون أن تتبع تطبيق عملي يجعل اللغة العربية مهارة من شأنها سرعة الأداء مع صحة التعبير ولكنه لا يحد من الوقت متسعا للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة من النحو، التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري.

¹ طرق تدريس مواد اللغة العربية (EPED)، جامعة المدية العالمية.

فقد أصبح الوقت المخصص لها في الجدول المدرسي لا يكاد يكفي لدراستها واضطر المعلمون مسايرة للإمتحانات العامة ونتائجها، أن يطغى بالقواعد والتطبيق على حصص القراءة وغيرها من حصص اللغة.

وسيظل النحو يشغلنا ويصرفنا عن الأدب الممتع ما لم نضعه من اللغة في المكانة التي يجب أن تكون لعل لا يتعدها، بل إن النحو نفسه بهذا لا يستطيع الطلبة الإنتفاع به، وحسبنا أن أخفقنا تعويد الطلبة صحة استخدام النحو في تعبيرهم فالقراءة الصحيحة الخالية من اللحن.

ويبالغ النحاة في أهمية النحو فيقولون: "إنه يشحن العقل ويصقل الذوق الأدبي ويقوم اللسان وييسر المعنى، والحق أنه ليس للقواعد النحوية في حد ذاتها من فائدة إلا أن تعصمنا من اللحن، وتعيننا على فهم الكلام على وجهه الصحيح، ولا أقصد إلى أن أصغر من شأن النحو وإنما أقصد إلى أنه يجب ألا تشغل الطلبة من مسائله إلى بالقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير، لنفسح أمامهم المجال للقراءة الأدبية".

والجاحظ يقول في إحدى رسائله: وأما النحو فلا تشغل قلبه - أي الصبي - إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة، من فاحش اللحن، ومن مقدار الجهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إذ وصفه وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل

الشاهد والخبر الصادق، والتعبير البارح، وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاز الإقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور".¹

وعلى هذا المبدأ يمكن القول بإلغاء الإعراب التقليدي، والإعراب المحلي في المفردات والجمل والإستغناء عن كثرة المسائل الصرف، وكثير من أبواب المشتقات والتصغير والنسب، ثم تدرس أبواب النحو على أنها أساليب من معناها واستعمالها صلة ويقاس عليها ولا تكلف طلبة عناء إعرابها وتخريجها على قواعد النحو، بل إنه يمكن تثبيت كثرة أبواب النحو والصرف بسهولة على السنة الطلاب وأقلامهم، بطريق التطبيق العلمي دون الحاجة إلى دراسة نظرية تشرح فيها القواعد أو تحدد فيها التعاريف والمصطلحات مثل أبواب التظابق في الأفراد والتنثنية والجمع أو التذكير والتأنيت، وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر وإسناد الأفعال... إلخ.

2. أساسيات تدريس القواعد

يمكن أن نبدأ بتدريس النحو في المرحلة الأولى، ولكن على أن نعلم قواعده عرضاً، فلا يجعل لها حصص خاصة في جدول الدراسة، بل تعتمد في دراستها على ما يعرض من خلال دروس القراءة والتعبير من مسائل ونحن نوافق على البدء بالنحو في هذه المرحلة، ولكن نعتقد أن مسائل النحو في اللغة العربية أكثر من أن يتسع لها هذا المدخل العرضي،

¹ المرجع السابق.

ولابد لها من دراسة منضبطة وتطبيق واسع النطاق، وهذا غير ممكن إلا في حصص تخصص لها، وإلا أفسدنا حصص القراءة وخرجنا بها عن الغاية المقصود بها.

إن من واجب أئدرس قواعد النحو في ظلال اللغة، ولكن على أن يكون ذلك في حصص خاصة بها، على أنه من المستحسن أن نستمد من دروس القراءة والتعبير الحافز يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن تنتهز فرصة خطأ نحوي شائع بينهم في القراءة أو التعبير فنعمل بشرح قاعدة تلك التطبيق عليها في الحصة الخاصة بالنحو، ولا نقتيد بترتيب أبواب المنهج الدراسي وهناك من يرون أن تخلق المرحلة الأولى من دراسة القواعد فلا تدرس لا أصالة ولا عرضاً، وأن تستبدل بها القراءة الكثيرة والحفظ الكثير والمحادثة والمحاورة، وكأنهم رأوا أن يكتفوا في هذه المرحلة بالمرانة غير المقصودة التي يكتسبها التلميذ من اتصاله باللغة، عن طريق القراءة والأساليب الصحيحة التي تغمر سمعه.

إلا أننا نرى في البدء بدراسة النحو من السنة الثالثة ابتدائي فإن التلميذ في هذه الفترة يكون قد وصل على درجة يشعر معها بأنه في حاجة إلى ضوابط يتجنب بها الخطأ في تعبيره، وإن يكن في ذلك البدء منشغلاً عن القراءة والحفظ، بعد أن تخفف مناهج النحو وتدرس في ظل اللغة عن طريق القراءة والتعبير.

إن دراسة النحو يجب أن تعالج عن طريق التدريس العملي، دون حاجة إلى شرح قواعدها كما يجب أن تدرس على الطريقة الإستنباطية، ولكن ليس في ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة التي تنتزع من أودية مختلفة، لا يجمع شتاتها جامع، ولا تمثل معنى يشعر الطالب

بأنه في حاجة إليه، بل يجب أن تدرس في ظلال اللغة والأدب، من خلال عبارات قيمة كتبت في موضوع حيوي يهم الطلبة، تختار من كتبهم في القراءة أو من دروسهم في التاريخ، وغيره من مواد الدراسة أو من صحف اليوم أو مجلات أسبوع، أو ما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم.

إن تعليم اللغة يجيء عن طريق المعالجة أي معالجة اللغة نفسها ومزاولتها فليكن تعلم القواعد إذن على هذا المنهج الذي ترتكز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها، وعرضها على الأسماع والأنظار، وتمر بين الألسنة والأقلام على استخدامها، فالطفل إذا ترك وشأنه للتركيب الصحيحة التي تغمر بها سمعه، وتتخذها وسيلة للتعبير عما يصل إليه من تجارب وحقائق، فإنه يستطيع أن يدرك بنفسه خصائص اللغة أو القسط الأكبر منها أي أنه يستطيع أن يدرك القواعد النحوية إدراكاً مقروناً بالتطبيق العملي ولا يكون الفرق بين ما يصل إليه من هذا وبين الذي نتعمد تعليمه إياه من القواعد في دروسها الخاصة سوى الإصطلاحات والتعاريف، وليست هذه بالكثيرة الأثر في الغرض الذي من أجله تدرس القواعد، بل إنها من الأعباء الثقالة التي لا داعي إلى انقال كاهل التلاميذ بها، ما داموا يستطيعون الوصول بدونها إلى الغاية المقصودة، والجدير بالذكر أننا لسنا من أنصار الطريقة الواحدة أي فرع من فروع اللغة، بل في تعليم أي شيء ونجاح الطريقة يتوقف دائماً على الموضوع الذي يتعلمه التلميذ، وعلى التلميذ نفسه، وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لغرضه، ولذا نرى أن

تقتصر مهمتنا هنا على ذكر بعض الإقتراحات أو المبادئ العامة التي يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته.

لابد من دروس للقواعد، حيث يرى بعض المربي أن أحسن طريقة لتعليم القواعد هي الطريقة العرضية، ولا خلاف في أن القدرة على الكلام والكتابة وإنما تتكون عن طريق خلق فرص وافرة للتدريب على الخطأ يثبت الخطأ، ثم إن فهم الأصول التي يقوم عليها أسلوب من الأساليب حينما يحاول التلميذ ان يستعمل هذا الأسلوب، في محاولاته العشوائية، ودروس القواعد تتيح للتلاميذ فرصة يحللون فيها الأساليب التي يستعملونها ليروا الطريقة التي تتكون بها، او أثرها في المعاني التي يعبرون عنها.

لابد أن يشعر المتعلم بحاجته إلى القواعد ويحس بجدواها، فينبغي أن تتاح للتلاميذ فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستعملون القاعدة وعندئذ يشعرون بالحاجة إلى معرفتها، ويبذلون الجهد في تعلمها ويحسون بقيمتها في حياتهم وتعبيرهم وهذا ما نعرفه في علم النفس بقانون الأثر والنتيجة إلا أنه يقوم علة وجود دافع أو رغبة في التعلم، ثم اشباع لهذا الدافع يترك أثرا سارا في نفس المتعلم ويتوالى الآثار السارة يقوي ما تعلمه الإنسان.

لابد من التركيز على ناحية معينة بعد أن تنشأ الحاجة ينبغي أن ينتهز المعلم هذه الفرصة، ويخصص حصة أو عددا من الحصص للتركيز على صعوبة معينة ليفهم التلاميذ المصطلحات المتعلقة بهذه الناحية، ويدركوا القاعدة ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها،

لابد من دراسة أثر البيئة، المنزل، الشارع، الحي، المدرسة، الجرائد، الكتب، والمؤسسات المختلفة ذات أثر كبير في ثقافة التلاميذ، وما يكتسبونه من قيم وعادات ومعلومات.

3. طرق تدريس القواعد

ينطبق هنا ما سبق أن قلناه من حيث عدم وجود طريقة معينة للسير في درس القواعد، ولذا نقتصر هنا على بعض الطرق الثلاث المتبعة في التدريس القواعد، إذا بحثنا في الطرق التي اتبعت في النصف الأخير من القرن الأخير ألفينا أنها انتقلت انتقالات مهمة، ففي بداية القرن كانت الطريقة القياسية والإستقرائية أي الإستنباطية، ثم ظهرت أخيرا الطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة...

4. الطريقة القياسية

وهي أقدم الطرق الثلاث، فقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديما، وتسير في خطوات ثلاث: يستهل المعلمون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضحون هذه القاعدة بذكر الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك تطبيق على القاعدة.

أما الأساس الذي يقوم عليه فهو عملية القياس، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، ولقد كانت سائدة في تدريس القواعد النحوية.

في مطلع هذا القرن - أي القرن العشرين - فيعمد المعلم إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحا إياها ببعض الأمثلة، ثم يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها، وقد ألفت بعض الكتب النحو على هذا الأساس ككتاب (قواعد اللغة العربية) لحنفي ناصف وآخرين.

وهذه الطريقة لا تسلك طريقا طبيعيا لكسب المعلومات، إذا لأن المتعارف أن الأحكام العامة في هذه الطريقة تعطي أولاً، ثم تبع بالأمثلة والجزئيات خلافا لطريق العقل في الوصول إلى إدراك الأمور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها.

كما أن تقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة والتطبيقات بمثابة تقديم الصعب على السهل، واليسر من الصعب إلى السهل مما ينافي قواعد التدريس كل المناقاة، وهي عندما تنقل الحقائق من تفكير خارجي وعن طريق التلقين تجعل هذه الحقائق مزعجة في ذهنه، معرفة للزوال والنسيان، لأن أضعف الحقائق في الذهن هي ما ترد إليه عن هذه الطريقة الإستقرائية أي الإستنباطية أنشأت هذه الطريقة مع مقدم أعضاء البعثات التعليمية من أوروبا. فقد نشأ هؤلاء في ظل الطريقة القياسية إلا أنهم تأثروا لدى وجودهم في أوروبا بالثمرة التي قام بها "فردريك هيربرت" في نهاية القرن التاسع عشر، ومستهل القرن العشرين، فإذا بهم ينقلون مبادئ "هيربرت" إلى طرق تدريسهم بالمواد، ومنها القواعد النحوية حيث يرتب الدرس إلى عدة نقاط هي:

خطوات الدرس: وتشمل على: المقدمة والعرض والربط والقاعدة أو الإستنباط ثم التطبيق.

ففي المقدمة يهياً المعلم للدلالة لتقبل المادة العلمية الجديدة، فذلك عن طريق القيمة والحوار أو يبسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدرس وهي أساسية: لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه. ثم ينقل بعد ذلك إلى الربط هو الموازنة بين ما تعلمه الطالب اليوم، وبين ما تعلمه بالأمس القريب والبعيد، فالهدف منه أن تربط المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب، ثم يصل بطلاقة إلى الإستنتاج وهنا يقف المعلم ليستنتج من عرضه للموضع مادة يسجلها التلاميذ قاعدة على أن يفسح المجال أمام الطلاب لاستنتاج هذه القاعدة بأنفسهم، لا أن يلقنهم إياها تلقينا والإستنتاج زبدة وخلاصة ما بلغ إليه السعي من الدرس، ثم تأتي الخطوة الأخيرة وهي التطبيق لأن دراسة القواعد لا تأتي تمارها إلى بكثرة التطبيقات.

5. الطريقة الإستنباطية

تقوم الطريقة الإستنباطية على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة، وهذا هو المتبع في مناهج النحو، في معظم الأقطار العربية، ففي المرحلة المتوسطة فدروس النحو غالباً ما تبدأ بنص كامل يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد ثم تبسيط منه القاعدة ولقد أريد بهذا التعديل التخلص من الأمثلة المبتورة المعاني، التي لا يجمع شتاتها جامع، ومع ذلك فقد وقع هذا التعديل في مشكلة التكلف في صياغة النصوص، حتى تتضمن القواعد المقصورة فكانت النتيجة هي الإساءة إلى أذواق التلاميذ عن طريق النصوص المصطنعة لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النحوي، ولقد أطلق بعض الباحثين على

هذه الطريقة اسم "الطريقة الإستقرائية" وهي تسمية غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كل الإستعمالات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي تحكمها ولو كان الأمر كذلك لما اختلفت الآراء في مسألة الواحدة فمعظم القواعد النحوية كل منها فيه أكثر من رأي واحد على الأقل، وقد تبنت هذه الطريقة (الإستنباطية) إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فريدريك هيرت" فطريقته تعرف بالخطوات الخمس: المقدمة، العرض والربط واستنباط القاعدة ومن أشهر الكتب التي ألفت وفقا للطريقة الإستنباطية كتاب "النحو الواضح" على الجازم والجدير بالذكر أن معلمي مناهج تدريس اللغات في أمريكا هجروا طريقة "هيرت" من زمن بعيد واستفادوا في وضع مناهج اللغات عندهم وتدريسها بفكرة ابن خلدون.¹

6. تحضير درس القواعد حسب الطريقة الإستنباطية²

يحضر الدرس القواعد وفقا للطريقة الإستنباطية على النحو التالي:

التاريخ هـ	الموضوع	الصف الدراسي.....
م	الفاعل	العمل

أولاً: الأهداف

- أن يفهم التلاميذ الأفكار الموجودة بالنص أو الأمثلة.
- أن يدركوا موقع الفاعل من الجملة الفعلية موقعا مكملا.
- أن يفهموا أنواع الفاعل وإعراب كل نوع.

¹ حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف، مصر 1986، ص 301.

² ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط 1، 1981 ص 54

- أن يستطيعوا ممارسة الفاعل في لغتهم بطريقة صحيحة.

ثانيا: المحتوى

- أفكار النص الكامل أو الأمثلة المتنوعة.

- معنى الفاعل وموقعه من الجملة.

- أنواع الفاعل.

- التدريب على استعمال الفاعل.

ثالثا: طريقة السير في الدرس

- التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه السابقة.

- قراءة التلاميذ للنص ذ كان نسا متكاملأ، قراءة هامة ثم مناقشتهم فيما يحتويه من

أفكار ومعان وقيم...إلخ.

من حيث معناه وإعرابه والإيتان بالأمثلة مشابهة لإستنباط القاعدة في النهاية وهكذا إلى أن

ينتهي النص وعندئذ يتم استنباط القواعد الكلية للموضوع (الفاعل).

رابعا: التقويم

يتم التقويم في ضوء أهداف الدرس وذلك على النحو التالي:

- تقويم بنائي يتمثل في المناقشة والحوار الذي يدور بين المعلم والتلاميذ من بداية

الدرس إلى نهايته.

- كما يتمثل في حل بعض تدريبات الدرس مع التلاميذ أثناء الحصة ليحلوها في كراسة الواجب، ثم يصوبها المدرس بعد ذلك، ويضع لكل تلميذ الدرجة التي يستحقها.
- يعالج المدرس الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في لقاءات لاحقة.¹
- خطوات السير في درس القواعد وأنشطة للممارسة النحوية والتطبيق وأنواع المقترحات التي يمكن أن نهدي بها في درس القواعد وهي يمكن أن تشمل على:
- يجب البدء بمشكلة أي أشياء مهمة بالنسبة لأولاده، أو من خلال دروس التعبير، نتطلق لنفت أنظارهم إلى ما يعقلون فيه من أخطاء وضرورة العناية بتصحيحها، معاونة التلميذ على حل المشكلة بعد أن يدرك التلاميذ المشكلة ويأخذوا في السعي لحلها، ينبغي على المعلم أن يساعدهم في إدراك العلاقة بين حل المشكلة، وقاعدة معينة من قواعد النحو، وفي هذه الحالة ينبغي أن يعني أولاً بالناحية التعبيرية أي بالعلاقة بين المعرفة والأسلوب وبعد مناقشة هذه الأساليب بحيث يفهم التلاميذ القاعدة دون تعرض للمصطلحات ثم يأتي دور المصطلحات سواء في التحليل أو ذكر القاعدة.

كثرة التمارين

- على المعلم في هذه الخطوة أن يعني عناية فائقة بقطع التمرينات العملية على القاعدة بجمع نقاطها، حيث تجذب انتباه التلاميذ، وهي من العناصر الفعالة خاصة في مواقف التعبير.

¹ ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط 1، 1938، ص: 71.

العلاج الفردي

يجب أن يركز المعلم على الصعوبات الفردية، ويمكن أن يقوم بوضع اختبارات في نواحي القاعدة المختلفة يجربها على التلاميذ وتحليل نتائج هذه الاختبارات يستطيع أن يكشف أهم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، فيجعلها موضوعا لدراسة أصلا.¹

7. عرض المصطلحات

تحدثنا عن الموقف الذي ينبغي أن نعرض فيه المعطيات، وضرورة مجيئها بعد أن يفهم التلاميذ التركيب وعلاقة بالمعنى، وهنا يجب أن نشير إلى شيئين:

الأول: أن هذه المصطلحات ليست إلا طريقة أصحاب الفن في فهم الظاهرة التي يقوم فهم بدراستها، إنها فهم معين للظاهرة، وعلى هذا ينبغي أن نتخلص من القداسة التي نخلعها على هذه المصطلحات، وميزة المصطلحات دائما بهذه الروح، فنعرفها بعد أن يكون التلاميذ قد تكون لديهم الأساس الصالح لها.

الثاني: أن قدرة التلاميذ على استيعاب المصطلحات محدود لذا ينبغي الإقتصار على أهمها، وبخاصة إذ أدركنا أن التلميذ مطالب بمعرفة مصطلحات أخرى في الأدب البلاغة وفي الجغرافيا.²

¹ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1938، ص21

² مرجع نفسه.

ب/ أنشطة للممارسات النحوية

هناك مجموعة أنشطة يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف منها: الألعاب اللغوية، والتدريب الشفهي الجمعي بالبطاقات أو بغير البطاقات ثم المساءلات الشفوية عقب سرد القصص أو دروس القراءة، وسرد أنواع التطبيقات.

الألعاب اللغوية ومنها بعض الألعاب مثل: لعبة التغمية، والغاية منها تمرين الأطفال على الإستفهام بمن، وأن الجواب عنها يكون بتعيين مسؤول عنها، وعلى استعمال بعض الأفعال مع الفاعل والمفعول به، هذه الطريقة بأن يتم تغمية أحد التلاميذ بوضع مثلا عصا على عينيه، ويقف حول الباقيون من زملائه، ثم يكلف المدرس أحد التلاميذ لمس أذن التلميذ المغمى أو أنفه أو يده، ثم يوجه التلميذ سؤالاً لهذا التلميذ الذي عصبت عينه مثل من لمس أذنك؟ أو من لمس يدك؟... إلخ

لعبة أنا وأنت: وهذه ترمي إلى تمرين التلاميذ على طريقة الإستفهام بماذا، وعلى استعمال الأفعال وبعض الضمائر والمفعول في جمل قصيرة وطريقتها أن يقف التلاميذ صفين متقابلين، ثم تبدأ اللعبة بأن يسأل التلميذ الأول من الصف الأول مثلا التلميذ الذي أمامه بالصف الثاني بقوله: أنا اشتريت قلما وأنت ماذا اشتريت؟ فيجب المسؤول أنا اشتريت كراسة، ثم يسأل غيره على هذا النحو والمخطئ يخرج من الصف وهكذا.

دور المدرس في توجيه هذه الألعاب

يشرح المعلم اللعبة، ويبين كيف يتم إجراؤها وما الذي يفعله كل تلميذ في أثناء ذلك ويدون على السبورة بعض الأسئلة والأجوبة الصحيحة التي ينطق بها الأطفال وهو يقومون باللعبة، فإذا كانت اللعبة تجري لعبة أنا وأنت مثلا كتب على السبورة ماذا اشتريت؟ اشتريت قلما، وأنت ماذا اشتريت؟ اشتريت كراسة، على أن تكون الكتابة بالخط الواضح مع الضبط بالشكل.

المبحث الثاني: إنشاء تعبير شفوي

أ/ طبيعة المصطلحين

التعبير أن يتحدث الإنسان أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عما يحس هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة.

فالناس كلهم يستطيعون أن يفعلوا ذلك بل أن يفعلوه كل يوم، ولكنهم لا يكونون فيه على المستوى واحد من الإيصال إلى الآخرين ولا على مستوى واحد من التجويد في الإعراب والإيصال، ويتميز بين الموجودين عدد نادر يكون لكلامه وقع تأثير كبيران في السامعين أو القارئين وهذا العدد النادر هو ما تسميه بالأدباء والمنشئين وهم يملكون موهبة خاصة.

وقولنا كل الناس يستطيعون الحديث، يعني أن كل الطلاب يستطيعونه كذلك وهذا واقع، فهم يتكلمون كثيرا وفي موضوعات كثيرة، وإذا اتخذنا هذه الظاهرة الإنسانية منطلقا لم نجد درس التعبير بدعا في الأشياء، لأنه درس نقوم مادته الأساسية في الطلبة، ولا نحتاج فيه إلى الجهد الذي نحتاج إليه لدى إيصال معلومات جديدة أو إضافة قواعد إلى قواعد سابقة.

أنك لا تجد طالبا - في الحالات الطبيعية - يستطيع التعبير وآخر لا يستطيعه، أي أن المشكلة لا تقوم، أن تقوم في الطالب وإنما نقوك في المدرس، في مقدار ما يستطيع المدرس من إثارة الطلبة إلى الكلام وإثارة الموضوعات التي يعرفونها ويدركون أهميتها في حياتهم

وفي أفكارهم، ومن ثم ينساقون إلى الكلام والكتابة في شوق ورغبة وحماسة كمن يزاول أمرا مرتبطا تمام الارتباط بكيانه و برفعة كيانه.¹

ولعلنا لاحظنا أن كلمة "تعبير" قد سهلت المهمة ويسرت الأمر ولا بد من أن تكون هذه الغاية في أسباب اللجوء إلى اللفظة، أولا فقد كان هذا الدرس يسمى الإنشاء، ولاشك في أن كلمة الإنشاء تعني التعبير، ولكنها يمكن أن تعني - زيادة عليه - أشياء أكثر مما في مدلوله الحرفي، أي أن يبدع الطالب صفحات فيها خيال وصور فيها عاطفة وفكر كما يفعل الشعراء والكتاب، وهذا لا يتهيا لجميع التلاميذ لأنه يقتضي موهبة خاصة، ولا يمكن أن تتحقق هذه الموهبة لدى التلاميذ كلهم، فإذا طلبناهم بالإنشاء بمعنى الإبداع نكون قد كلفناهم شططا وضيعنا عليهم أيسر ما يمكن أنطلبه من التعبير.

على أن التحول بالكلمة من الإنشاء إلى التعبير يجب لا يصبح حرفيا جامدا فتقف من الدرس عند اللفظ والتركيب فيصبح ميتا كأنه درس تكوين جمل موسع، وإنما يجب أن يشجع الطلاب، قدر الإمكان، على الابتكار في حدود مستطاعهم أي أنه أن نضمن كلمة التعبير دون أن ينشئ من يستطيع أن ينشئ من الطلاب وليس من المناسب أن يحول التعبير دون نمو القابليات الخاصة إننا يجب أن نشجع الطالب المجيد في التعبير بأن ننثي عليه منفردا أو ننثي عليه أمام زملائه.²

التعبير

¹ د. علي جواد الطاهر، كتاب أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ص. ب: 6585.

² المرجع السابق، ص: 41.

أنواع التعبير

ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضا وهما التعبير التحريري والتعبير الشفوي.

فإذا كان الغرض من التعبير هو إتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم هذا ما يسمى بالتعبير الوظيفي مثل المحادثة والمناقشة، وقص القصص والأخبار وإلقاء التعليمات والإرشادات، وعمل الإعلانات وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات وما إلى ذلك.

أما إذا كان الغرض هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنشائي مثل كتابة المقالات وتأليف القصص التمثيلية والتراجم ونظم الشعر...إلخ، وهذا النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه في أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته، وإذا كان التعلم باهتمام الأول فيما قبل ذلك من مراحل¹.

فن الكلام أو التحدث

لاشك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون،

¹ محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص: 188

ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي لأتعال اللغوي بالنسبة للإنسان وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها.

التعبير الشفوي

أن يتكلم الطالب إلى طلبة صفة في موضوع يقترح عليه أو يقترحه هو مبنيا عن آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء إلى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل وأهم الصعوبات التي يلاقيها التلميذ في ذلك: الخجل ما يولد من ارتباك يضعف من السيطرة على الموقف، وشك في أن المرانة تخفف من شدة الإرتباك وتشجيع التلاميذ على الإستمرار أن نجاحا في التعبير الشفهي يشعر التلميذ بنشوة النصر ويدفعه لأن يكرر المحاولة ويكررها.

محتوى التعبير الشفوي وأساليب تدريسه

أهداف تعليم التعبير الشفوي

تأتي التقائية والطلاقة والتعبير ومن غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعلم اللغة وذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويجب أن يمارسه.¹ ويجب على المدرس أن يشجع هذه الرغبة لدى الطفل وأن يساعده على الإنطلاق في كلامه، فإن منهج اللغة يجب أن يعطى التلاميذ فرصة كاملة لتنمية المهارات الآتية:

1/ أداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيها.

¹ فتحي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص: 156.

2/ التحضير لعقد ندوة وإدارتها.

3/ القدرة على أن يخطب أو يتحدث في موضوع أمام زملائه.

4/ القدرة على قص القصص والحكايات.

5/ القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة.

وفي كلا الأحوال ينبغي تعلم وتدريب التلاميذ على الإسترخاء أثناء الكلام.

وتجنب الأنفية والخشونة والصوت الحاد والصراخ، كما نعلمهم الإعتدال في الوقوف والجلوس وأثناء الكلام، والتحكم في الصوت وتدريب جهاو النطق على الإلقاء السليم القوي الجذاب.

محتوى برنامج الكلام (التعبير الشفوي) وطريق تدريسه

لقد تعددت مجالات الحياة التي يمارس الإنسان فيها الكلام أو التعبير الشفوي فنحن نتكلم مع الأصدقاء، ونبيع ونشتري، ونشترك في الإجتماعات وهناك مواقف كثيرة للمحادثة والمناقشة والخطابة أو إعطاء المعلومات وكل هذا قد لا يتم إلا عن طريق الإتصال الشفوي. وسوف أتعرض هنا لبعض أهم المواقف التي يجب تعليمها والتدريب عليها وأساليب تدريسيها:

أولاً: المحادثة والمناقشة

لاشك في أن المحادثة من ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع وجدنا أنه ينبغي أن تحظى بمكانة كبيرة

في المدرسة وإذا نظرنا إلى المحادثة في المدرسة في مراحل التعميم نجد أن تدريسها لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل في اللغة العربية، أما المناقشة فلا تجد لها أثرا كبيرا، بينما إذا نظرنا إلى حياة التلاميذ خارج الفصل الدراسي، سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها لذلك فإن أهم شيء هنا أن يهيأ منهج اللغة العربية بالتعاون مع إدارة المدرسة الفرص والظروف الطبيعية والمواقف بالإضافة إلى أنها توجد عملية الكلام لدى التلاميذ وقدرتهم التعبيرية فهي توجد أيضا عملية استماعهم.¹

ثانيا: حكاية القصص والنوادر

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفوي ولكي تحقق القصص أهدافها يجب أن يراعي فيها ما يلي:

(1) أن تكون من اختيار التلاميذ فمن المعروف أن الطريقة التي تتبع في حصص التعبير أن يختار المدرس موضوع القصة، وينقله التلاميذ، وكثيرا ما يكون هذا الموضوع خياليا أو حكاية عن أشياء لم يسبق للتلاميذ بها معرفة أو لهم معرفة قليلة بها، ويجري هذا بالرغم مما نعرفه من أن التلاميذ لديهم قصص وخبرات ممتعة يشناقون للتحدث عنها، وعلى هذا فأول خطوة هنا هي التأكد من سلامة اختيار القصة أو النادرة التي يمكن أن يكون اختيارها من خيارات التلاميذ مباشرة، كالنوادر، والقصص التي حدثت لهم بالفعل أو غير مباشرة كان يكونوا قد اكتسبوها عن طريق القراءة أو الإستماع إلى الآخرين.

¹ أنظر: محمد رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربوية والدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص: 110، وفتحي يونس وآخرون، كتاب طرق الخاصة لتدريس اللغة العربية.

(2) حكاية الخبرات الشخصية تعتبر مدخلا مناسب لتعليم التلاميذ، وقد يعتمد بعض المدرسين إلى الحكايات والقصص الخيالية التي يحمل إليها التلاميذ في مرحلة معينة، ثم يطالبونهم بإعادتها متناسبين أن الخبرات التي صوت بالتلاميذ تعتبر مصدرا هائلا للقص ولاشك أن مثل هذه الطريقة وهي طريقة إعادة التلاميذ للقصص بعد الإستماع إليها تحد من سعة البرنامج وتحرم التلاميذ من التمرين على الإستنتاج والإبتكار وإدراك العلاقات.¹

ثالثا: الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير

في المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب وإلقاء الكلمات فإن كان موقف التعبير الشفوي أو الكلام، محادثة أو مناقشة أو كتابة رسائل أو قص أو نادرة أو خطبة، أو غير ذلك من ألوان النشاط الكلامي فإنه يجب مراعاة ما يلائي:

1/ أن يتم تعليم الكلام في مواقف طبيعية، فخاصة التي تنشأ في حياة التلاميذ المدرسية أو تلك التي يستعمل فيها التلاميذ اللغة في حياتهم العادية... ويمكن إثارة رغبة التلاميذ في الكلام عن طريق طرح الموضوعات التي تشغل أذهان الرأي العام من حولهم، وأيضا تلك التي يدركونها أو يحسونها بأي شكل من أشكال الإحساس.

2/ إن الألفاظ مهمة، ولكنها خادمة للأفكار ومعبرة عنها، ولهذا ينبغي الإهتمام والتركيز على المعنى لا على اللفظ، ويكتسب التلميذ هذا الإتجاه من المدرس نفسه، فالمدرس الذي

¹ مرجع سابق، ص: 119.

يسكت عندما لا يكون لديه شيء يعبر عنه، يجعل التلميذ يدرك أن الإهتمام بالمعنى يجب أن يكون في المقام الأول.

3/ ينبغي أن يدرك المدرس أن الغرض من التعبير هو أن يعبر التلميذ عن أفكاره هو لا عن أفكار المدرس أو غيره من الكبار الذين يتكلمون أمامه في المنزل أو في المدرسة.

4/ ينبغي عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه، فالإنطلاق في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها، ولها الأولوية في سلم المهارات الشفوية والمقاطعة المستمرة تحد من إنطلاق هذه المهارة ونموها.

على المدرس في جميع الأحوال أن يراعي أن التلاميذ يحتاجون إلى الشعور بالنجاح في خبراتهم، فيجب عليه عندما يعلق على حديث أحد التلاميذ أن يكون تعليقه بمثابة إرشاد للآخرين، ليس موجهاً إلى التلميذ المتحدث وحده، وأن يعلق على نقطة أو نقطتين من النقاط التي أجاد فيها التلميذ المتحدث، وأن يحفظ المزيد من الإقتراحات والتعليقات للتعليم الفردي.¹

المطلب الثالث: التعبير التحريري (الكتابة)

إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التنقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعتبر في الواقع مفخرة العقل الإنساني، بل أنها أعظم

¹ جابر عبد الحميد عبد الله فكري العريان، إدرس محمد زايد، كتاب طرق تدريس اللغة العربية وآداب الأطفال، ط 191، مرجع سابق، ص: 133-135.

ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الأنثروبولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي¹.

وكثيراً ما يكون الخطأ في الرسم الكتابي سبباً في قلب المعنى وعدم وضوح الأفكار ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة، وضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار والوقوف على أفكار الغير.

وتعليم الكتابة بمعنى الإهتمام بأمر ثلاثة رئيسية أو لها الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والإقتصادية والجمال ومناسبة لمقتضى الحال وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري، وثانيها الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى كالهزات وغير ذلك وثالثها الكتابة بشكل واضح وجميل، فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة أو المهارات التحرير العربي.

لتحقيق التعبير الكتابي يجب إلمام النقاط العامة للطريقة وهذه هي:

1/ طبيعة الموضوع

/ يحسن (بل يجب) أن تكون الموضوعات في متناول الطلبة وضمن ما يهتمون به، أما مدارها فواسع سعة حياة الطالب.

/ أن نجنبهم قدر الإمكان موضوعات مجردة وموضوعات لا يحسون بقرب منها ونجنبهم موضوعات تتكرر عليهم إلي الدروس الأخرى من دروس العربية أو الدين أو التاريخ مما

¹ فتحي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص 167.

يمكن أن يسبب لهم ملل ويفقد الميزة الخاصة بدرس التعبير، ويخيل إليهم أن درس التعبير
أكان كتابة معلومات سابقة.

/ أن تكون الموضوعات متنوعة، تؤخذ مرة من البيت أو الشارع ومرة من الطبيعة.

2/ اختيار الموضوع

ليس من صالح أن نجمد على طريقة واحدة في اختيار الموضوع لما يسببه ذلك من ملل
ولما يحدثه من إساءة إلى مفهوم التعبير نفسه، إذ يخيل إلى الطلبة أن التعبير ليس إلا هذا
الذي يخدمهم به مدرّسهم من طريقة اختيار الموضوع، وهذا خطأ بالطبع لأن لتعبير أكبر
وأوسع، ومن هنا وجب التصرف مع حسن هذا التصرف ويكون ذلك:¹

1* أن يختار المدرس موضوعا يطلب إلى الطلبة الكتابة فيه، وفائدة هذه الطريقة، معرفة
مستوى الصف ومدى الفروق الفردية فيه ومعرفة اقبال عدد من الطلبة على هذا النوع من
الموضوعات.

2* أن يختار المدرس أكثر من موضع (اثنين أو ثلاثة) ويطلب إلى الطلبة الكتابة فيما
يختارون منها، وهذه الطريقة إذ تتضمن كثيرا من محاسن الطريقة السابقة تزيد عليها فسخ
المجال أمام الطالب على باب أوسع.

3* أن يطلب إلى الصف أن يكتب كل طالب في موضوع يختاره هو ومن محاسن هذا
تشجيع الطالب وتقريبه من التعبير في أيسر وجوهه وتيسير ميدان الكلام في أمر جربه

¹ د. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الراشد العربي، بيروت، ص ب: 7010.

وعرفه أكثر من غيره، أما أهم عيوبها، فإنها قد تجبر الطالب فيبقى مدة مترددا فيما يختار وفيما يمكن أن يرضى مدرسه من هذا الذي يختار، فمنها أن الطالب قد يتهيا للدرس سلفا فيستعين في الخارج بمن هو أحسن منه أو أن يسرق من كتاب أو مجلة.

4* أن يمضي المدرس الدقائق لأول من الدرس في مناقشة مع الطلبة لإتفاق على اختيار موضوع من موضوعات يشترك في تقديمها هو والطلاب وكتابتها على السبورة. ومن محاسن هذه الطريقة أنها تجمع ميزات الطرق الأخرى وتلتقي بها رغبة المدرس برغبة الطلبة.

3/ الكتابة

بعد الإتفاق على العنوان، يحسن أن ينظر فيه الطلبة قليلا ويتأملوا أبعاده وما يمكن أن يحتوي من مواد تتصل بنفوسهم وآرائهم وتجاربهم، ثم يبدؤوا الكتابة ويسيروا مزودين بالنصائح السابقة من التآني وتجويد العبارة وهندسة الصفحة أي ترك هامش ثم بدأ الفقرة بعد ترك بياض مناسب إلى اليمين مع مراعاة حسن الخط وصحة الإملاء والقواعد...إلخ. ولا بأس أن يقف الطالب بين الفقرة والفقرة قليلا مفكر بعوامل الربط إذ لا بد من أن يأتي الأفكار متماسكة وأن تكون الخطة متصلة الأجزاء.

ويحسن ألا يجد الطالب بعدد معين من الكلمات والصحفات إذ ليس المهم الطول والقصر وإنما المهم التجويد في التعبير.

تسهل هذه الطريقة على الطالب العملية إذ تسهل عليه ورود الأفكار وتتيه العواطف بمعنى أنها لا تلقى عليه الأشياء من الخارج وإنما تستثير فيه تجاربه الخاصة وتشجعه على استثمار هذه التجارب.

4/ التصحيح

ليس التصحيح سفرة أو ضربية على المدرس وغنما هو جزء لا يتجزأ من واجبه، عليه أن يتصرف له ويخلص فيه ويخصص له وقتاً مناسباً يصفو فيه ذهنه وينفرد به مع دقاته دون مؤثرات خارجية.

وليس من المعقول أن يكون التصحيح "شكلياً" يقرأ فيه المدرس سطر هنا أو هناك، ويضع إشارة بالقلم الأحمر، وليس مفروضاً أن يؤدي واجب التصحيح الفرض لأن في ذلك ضياعاً للغاية التي وجدت الفرص، إذ يجب أن نراعي لدى التصحيح أمور كثيرة منها:

- الألفاظ والتراكيب.
 - تمكن الطالب من توضيح الفكرة التي يتكلم عليها، والإبانة عن العاطفة التي جاء يعرب عنها.
 - النحو.
 - الخط.
 - الإملاء.
 - هندسة الصفحة.
- وبعد أن ينتهي المدرس من التصحيح، يلقي نظرة على الأوراق ويثبت الخطأ المتكرر في كثير منها.

أهمية التعبير الكتابي

إن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويتواصل الإنسان مع أفراد مجتمعة إما شفاهة بالتحدث، وهو الأصل والأكثر استعمالاً، إما كتابة بالتعبير الكتابي، وهو تمثيل للتحدث الذي هو وسيلة الإتصال بين الفرد وغيره ممن تفضله عنهم المسافات الزمنية والمكانية، فالتعبير الكتابي حلقة وصل بين الأفراد في مختلف العصور والأبواق ذلك أن الفرد يستطيع الإتصال بالسابقين ومعرفة أفكارهم وأرائهم بالإطلاع على مؤلفاتهم، مثلما ستستطيع مجتمعات العصور القادمة الإطلاع على ثقافتنا وعلومنا من خلال كتاباتنا، وفي ميدان التعليم يعد تعليم التعبير غاية في حد ذاته، إذ ينص المنهاج على أن الكفاءة الختامية للسنة الأخيرة من مرحلة التعليم المتوسط في إقدار المتعلم على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط، إذن فالغاية المرجوة من تعليم التلاميذ اللغة العربية بكل فروعها هو إملاكهم قدرة على التعبير الشفوي فالكتابي بلغة عربية فصحة صحيحة في كل المواقف التي يواجهونها في حياتهم، ومنه فالتعبير غاية وباقي فروع اللغة وسائل مساعدة عليه فإن كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذ كانت النصوص منبعاً للثورة الأدبية وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصوت اللسان والقلم عن الخطأ وإن كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعية وهو تحقيق هذه الوسائل، فالتعبير بحر وباقي الفروع إلا أنهار تصب فيه، ذلك أن التلميذ لكي ينشئ فقرة فهو بحاجة لتوظيف مكتسباته القبلية في كل من الخط والإملاء، والمفردات والجمل، علاوة على أنه

يجمع أفكار موضوعه من قراءاته ومطالعاته السابقة لبيدع نصا جديدا "فالتعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشر دال على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة".¹

لهذا يعد نشاط التعبير الكتابي أخصب مجال للتمرن والتدريب على تعلمات مادة اللغة العربية، فالموضوع الذي يكتب فيه التلميذ هو أفضل ما يساعد على معرفة المستوى التعليمي الحقيقي الذي وصل إليه المتعلم إذ يعتبر تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلا دقيقا ناقدا من الوسائل الرئيسية في تقييم تعلم التلاميذ مواد اللغة.²

ففي المناهج التربوية الحديثة المبنية على أسس عملية يتم تقييم كل عناصر العملية التعليمية، خاصة المنهاج وكذلك المتعلم الذي يعد اهم عنصر إذ يتم تقييم تعلماته ومعرفة مدى تحقق أهداف التعليم من خلال الإختبارات، وأيضا من خلا تحليل تعابيره، الشفوية والكتابية لكن يفضل الكتابية سهولة تحليلها ويستفاد من نتائج التحليل في تقييم المناهج التعليمية وتطويرها، وكذلك في إعداد المقررات الدراسية المناسبة لحاجات المتعلمين، ذلك أن الفقرات التعبير تظهر مكونات شخصية الكاتب ونوعية ما يكتبه والأفكار التي يكتبها.³

¹ المناهج، مصدر سابق، ص: 9.

² سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس أدب والبلاغة والتعبير من النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004، ص: 32.

³ المناهج، المصدر السابق، ص: 15.

ومدة الكتابة، واللغة التي يستخدمها والمراجع والملخصات والكتب التي يعود إليها، كل كذلك يعد وسيلة لتقييم الكاتب سواء كان في المدرسة أو الجامعة أو الحياة العملية،¹ فالتعبير مرآة لكاتبه بل أكثر من ذلك قد يكون منفذ صاحبه أو مهلكا له، ذلك أن التعبير وسيلة الإجابة في الإختبارات الكتابية، وهي الغالبة وفي كل المواد باستثناء اللغات الأجنبية، فالتعبير السليم والواضح يحي الإجابة الصحيحة بينما التعبير الضعيف السقيم بالأخطاء قد يؤدي بصاحبه إلى الفشل والرسوب.

2/ أنواع التعبير الكتابي

إن التعبير الكتابي وسيلة أساسية للتواصل، ويمكن تمييز نوعين منه الأول التعبير الكتابي الوظيفي الذي مهارة مطلوبة وضرورية للإنسان العادي ولإداري وهي رابطة الفرد بمجتمعه، وبمتطلبات مهنته وبقضاء حوائجه اليومية²، فهو مهم لكل الناس فيه يتم قضاء العديد من المصالح العامة والخاصة ويتميز:³

- أن كتابته مباشرة وصريحة.
- يخلو أسلوبه من الإيحاء.
- ألفاظه محددة وقاطعة.
- عباراته لا تحتمل التأويل.

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، مصدر سابق، ص : 174.

² محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة فالوظيفة وتطبيقاتها تعليميا وتقومها، عالم الكتب، نشر توزيع، طباعة، القاهرة، ط 1، 2003، ص: 21.

³ مصدر نفسه.

ويظهر هذا التعبير في أشكال عديدة منها الرسائل الإدارية والتقارير ومحاضر الاجتماعات وحسب محمد رجب يمر إعداد التعبير الوظيفي بثلاث مراحل هي:

1/ **مرحلة التخطيط:** فيها يتم تحديد الموضوع ذهنياً.

2/ **مرحلة التنفيذ:** حيث يتم كتابة العمل كاملاً.

3/ **مرحلة المراجعة:** إذ يتم تصويت الأخطاء اللغوية، وحذف إضافة ما يلزم في الشكل فالمضمون.

ونظراً لأهمية هذا التعبير فإنه يحظى بحصة الأسد في مفردات التعبير الكتابي في كل سنوات مرحلة التعليم المتوسط، وخاصة في السنة الأخيرة.¹

أما النوع الثاني فهو التعبير الكتابي الإبداعي (الفني) الذي يتم فيه التعبير عن العواطف والحاجات النفسية والإحساسات المختلفة بأسلوب بليغ ونسق جميل، ففي هذا التعبير يتحرر الخيال من قيود الحقيقة، وتكثر التشبهات والإستعارات حتى تغدو المجردات محسوسات تراها الأعين وتسمعها الأذان ونلمس العواطف ونتذوق الأحاسيس بالمحسنات البديعية وبكل الأساليب الأدبية وللتعبير الإبداعي مجالات: هما الشعر بأنواعه، والنثر الذي تتعدد أشكاله فمنها: القصة، الخاطرة... ويعمل التعبير الإبداعي "على تغذية الخيال وصقل الذوق واستثمار المشاعر كما يبعث البهجة والسرور في النفس أليس عندما سماعنا قصيدة رائعة أو قصة مؤثرة نشعر بحالة نفسية غريبة فقد نحس بألم وتعاطف مع بطل القصة أو القصة

¹ المصدر نفسه، ص: 80.

إن كانت الأحداث المعبر عنها حزينه وقد يحدث العكس أو تغمرنا الفرحة إذا كانت الأحداث المعبر عنها سعيدة¹ تنسينا هموم الحياة التي نعانيها للحظات أو ساعات وما هذه الحالة إلا من تأثير التعبير الإبداعي الذي لا يكون إبداعيا حتى يشتمل على عنصرين أساسيين هما: الأصالة الفنية والتعبير الذاتي عن المشاعر² فالأصالة تعني أن لا يكون تقليدا أو محاكاة بل انتاجا جديدا نابعا من أعماق كاتبه، لذلك فهو تعبير ذاتي لأنه يعبر عن تجربة الشعورية التي عاشها كاتبه في الواقع أو خياله إن التعبير الكتابي بنوعه مهم في حياة كل البشر لذلك يجب الإهتمام بتعلمه.

أهداف تعليم مهارة التعبير الكتابي

يعد التعبير الكتابي مهارة لغوية أساسية لذلك يحظى بالعناية في كل مناهج تعليم اللغات، كما هو الحال في مناهج اللغة العربية في الجزائر فلا يخلو ملامح دخول ولا ملامح خروج ولا كفاءة ختامية من ذكر التعبير الكتابي، بل خصصت له كفاءة قاعدية حيث يسعى من تعليمه التلاميذ إلى تحقيق هدفين عامين يحتوي كل منها أهدافا فرعية منها:

1/ تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي.

2/ تنمية قدرة المتعلم على التعبير الإبداعي.

والحقيقة أن التعبير في الحياة لا يخرج عن هذين النوعين، وقد حوى مناهج اللغة للسنة الرابعة المتوسط ستة عشر هدفا تعليميا أدرجت تحت الكفاءة القاعدية لنشاط التعبير الكتابي

¹ المنهاج، مصدر سابق، ص: 12 يتصرف.

² المصدر نفسه، ص: 11.

التي هذا نصها "إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع استخدام قواعد اللغة ويلاحظ أن أغلب الأهداف متعلقة بالتعبير الوظيفي، وعموماً يمكن تصنيفها إلى مجالات كالآتي:¹

1/ مجال أنماط النصوص وفيه هدفان:

- يحرر نصوصاً تشمل على الحجاج.

- يكتب نصوصاً سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.

ولابد الإشارة إلى أنه يتم التركيز على نمط الحجاج وهذا مناسب لخصائص نمو تلاميذ هذا المستوى.

2/ مجال استثمار وتوظيف المكتسبات اللغوية، وفيه ثلاثة أهداف:

- يستثمر رصيد اللغوي المكتسب.

- يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير.

- يستعمل مستويات لغوية مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل.

3/ مجال تنظيم مضمون التعبير وقد حددت ثلاثة أهداف.

4/ مجال سندات وظيفة:²

- يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.

- يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية.

¹ المصدر نفسه، ص نفسها.

² المصدر نفسه، ص نفسها.

5/ مجال مهارات كتابية وظيفية منها: التلخيص، وتسجيل رؤوس الأقلام...

6/ مجال التعبير الإبداعي: حيث وضع هدف واحد يهتم بإنجاز محاولات في الكتابة الفنية في النثر، والشعر.

إن أغلب الأهداف مرتبطة بالتعبير الكتابي الوظيفي ذلك لأن التلميذ في حاجة ماسة له في حياته الإجتماعية، فالأولوية والأهمية يجب أن تكون له.

طرق تدريس مهارة التعبير الكتابي

تعدد طرق تدريس التعبير الكتابي، فهناك الطرق التقليدية منها طريقة القصة وطريقة التعبير الحر¹، وقد ظهرت عدة طرق حديثة تبنت الجزائر طريقتين منها إن تعتمد بيداغوجيا المشروع وحل المشروع وحل المشكلات لكونها عملية وواقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة، ففي الطريقتين يكون المتعلم عنصرا نشطا في عملية التعليم والتعلم في طريقة حل المشكلات يوضع المتعلم، أمام مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات، وقد يلجأ إلى البحث والإستقصاء ويفض أن تكون المشكلة مستوحاة من محيط التلميذ وبيئته الإجتماعية ومناسبة لخصائص نموه وميولاته وحاجاته ورغباته، ويجري التدريس بهذه الطريقة أسبوعيا في حصة التعبير الكتابي، حيث يتم تعليم تقنية من التقنيات في أول الحصة، بعدئذ تجري تدريبات عليها لتثبيتها لدى التلاميذ، ويختم الحصة بواجب منزلي إذ يطلب الأستاذ من التلاميذ تحرير تعبير حول التقنية المدروسة، كما يطلب توظيف

¹ ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مصدر سابق، ص: 94، 95، أحسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصدر سابق، ص: 23-66، و ص: 237-250.

مكتسباتهم من ظواهر لغوية، وجوانب فنية ويخصص الأستاذ قسطاً من حصة التعبير الكتابي للتصحيح الوظيفي مركزاً في كل مرة على جانب إجرائي لهيكلية إدارية، بناءً، مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...، مراعي حاجات التلميذ وأخطائه ويقع التصحيح إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة المشروع وحل الوضعية المشكلة، وإذا كان العمل فردياً في طريقة حل المشكلات فإن طريقة المشروع أساسها العمل الجماعي الذي يساعد على تنمية روح التعاون والانتماء للجماعة، حيث يقوم الأستاذ بتقسيم تلاميذ القسم إلى مجموعات، ثم يتم اختيار موضوع واحد ليكون مشروعاً للفصل الدراسي، وتقوم كل مجموعة تلاميذ بإنجاز مشروعها بمساعدة إرشادات الأستاذ وتوجيهاته، في الأخير وبعد الإنتهاء من المشاريع يصححها الأستاذ ويختار أفضلها، قد يكون واحد أو أكثر، ويعرض في المدرسة، ومن مزايا طريقة المشروع يصححها الأستاذ ويختار أفضلها، ومن مزايا طريقة المشروع أنه تؤدي إلى:

- تحفيز المتعلمين بإثارة اهتماماتهم العقوبة واستثمار جهودهم.
- إتاحة حرية المبادرة والإبداع.
- التوجيه نحو النمو الوجداني والاجتماعي.
- الممارسة الفعلية وإتقان الإنجاز.

إن ساعة واحدة لتعليم التعبير الكتابي في كل أسبوع تبدو في رأيي غير كافية لتقديم كل تلك الأنشطة المبرمجة في الحصة، فالأفضل في اعتقادي تخصيص حصة أخرى أو حصتين

على أن يتم في أحدهما التركيز على تصحيح التعبير الكتابي سواء أكانت تعابير حل المشكلات أو تعابير المشاريع.

مشكلات تعليم التعبير الكتابي

تؤكد مناهج اللغة العربية في كل الوطن العربي على أن الهدف الأساسي المرجو تحقيقه في نهاية التعليم العام هو "إقدار التلاميذ على التعبير بنوعية بلغة عربية صحيحة سليمة، لكن في الواقع يحدث العكس" فالتلاميذ عندنا يتعلمون اللغة العربية في الأطوار الثلاثة الإعدادية والإكمالية والثانوية، القليلون منهم بشكل عام، خصوصا عندنا في الجزائر من يستطيع إتقان الفصحى كتابة وشفاهة دون خوف وارتباك¹، ويستمر معهم هذا الحال حتى بعد تخرجهم من الجامعات فهل يرجى صلاح البنیان والقواعد هشة، أمست الفصحى غريبة في وطنها، كيف لا ونشئنا تشكو ضعفا لغويا مشينا يتجلى في خطابات التلاميذ، وأيضا في كتاباتهم المكتوبة بالأخطاء، التي تكون غالبا صرفية ونحوية وإملائية وخطية وأسلوبية، يضاف إلى ذلك شح المعجم اللغوي للتلاميذ وعدم ترابط أفكار الموضوع، وغياب علامات الترقيم...، بإختصار أقول:

إن التعبير الكتابي مريض شكلا ومضمونا، وتتعدد أسباب مرضه ترجع إلى عوامل كثيرة ومعقدة ومتشابكة، فهناك الجو اللغوي العام السائد استنشاقه دون وتنقية إذ أن الجو اللغوي العربي ملوث بالثنائية والإزدواجية، ففي الجزائر ينشأ الطفل ويعيش في مجتمع تغلو فيه

¹ المصدر نفسه، ص: 19.

العامة، فهي المسيطرة في البيت، والشارع ووسائل الإعلام والإعلان وفي المدرسة كذلك، واني أرى تأثير عاملي الإعلام والمدرسة هو الأكبر ذلك أن الأول عظيم الإنتشار فهي كما قال كمال بشير "مدارس جماهيرية عامة، لكن للأسف تقوم بدور سلبي تجاه الفصحى، أما المدرسة التي يفترض بها أن تكون الحصن الحصين للفصحى فإذا بها تصبح أحد معاول هدمها ذلك أن التلميذ في حصة مادة اللغة العربية يتعلم القراءة والكتابة بالفصحى لكن معظم معلميه يستخدمون العامية...أي أن الطرق الطبيعية لتعلم، اللغة لا تمارس في مدارسنا".

فالتلميذ أيضا يتعلم بالتلقين وبالقدرة وبالمحاكاة أيضا، وإذا حللنا وضع التعبير الكتابي لوجدناه يواجه صعوبات في كل ما يتصل بتدريسه من إختيار وإعداد وعرض وتحرير وتصحيح وتصويب وإرشاد وتوجيه.

فالصعوبات تمس جميع الجوانب عملية تدريس المادة وخطواتها، فبالنسبة للإختيار فالغالب أن تكون الموضوعات المقترحة على التلاميذ ليست من محيطهم ولا من اهتمامتهم، والتلميذ لا يمكنه التعبير عن موضوع يجهره ولا يميل إليه.

وقد نبه أحدهم إلى سببين مهمين هما: قلة القراءة وقلة الكتابة، وفي رأيه الأخير، من أقوى أسباب الضعف، أما المعلم فإنه مساهم في هذا الوضع نظرا لضعفه العلمي والتربوي، فتصرفاته تؤثر تأثيرا بالغا في تطوير القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، فإذا سيطر النقد السلبي مثلا والخوف على مشاعر التلاميذ فسوف يؤدي ذلك بهم إلى كبت مشاعرهم وعدم

قدرتهم على التعبير عنها بشكل إبداعي، فلا إبداع في ظل الخوف والقمع وفي غياب الحوار والنقاش.

وهناك العديد من الأسباب التي لا يتسع المجال لذكرها كلها، أما علاج المشكل فيمكن في حماية الفصحى من الثنائية والإزدواجية باتخاذ الإجراءات الكفيلة بدعمها والإهتمام بها، والعمل على تحبيب الأجيال الناشئة لها والإهتمام بها داخل المؤسسات التعليمية والتربوية والإفادة من وسائل الإعلام كافة والعمل على الإفادة من كل النظريات التربوية الحديثة إلى جانب الإهتمام بمدرسي اللغة العربية وتأهيلهم بطريقة تربوية مناسبة تخدم العملية التعليمية وغيرها من الإقتراحات.

الفصل الثالث

مكان إجرائه: متوسطة رفاس إبراهيم، حي النصر، سعيدة

بطاقة التقنية للمؤسسة

تم إنشاء المؤسسة يوم 12 سبتمبر 1994، وسميت بمؤسسة رفاس إبراهيم بتاريخ 1 نوفمبر 1994، تبلغ مساحة الإجمالية لها 5400م²، عدد هياكلها القاعات 20، المخابر 02، تحتوي على قاعة واحدة للإعلام الآلي وعلى مكتبة واحدة، وكذا قاعة واحدة للأساتذة، عدد تلاميذها 611 تلميذ تتوزع بين 304 عدد الذكور وعدد الإناث 308، القسم الذي تم فيه هذا الجانب قسم السنة الرابعة متوسط تحت إشراف الأستاذ "قداري".

الوحدة: الأحداث الكبرى في القرن العشرين

النشاط: قراءة ودراسة نص

الموضوع: انتصار الثورة الجزائرية ص: 206

الأهداف التعليمية المستهدفة: القدرة على القراءة العربية مع مراعاة تقنيات القراءة

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم البنائي
وضعية الإنطلاق	تقدم الوحدة: ما هي أهم أحداث قدمه؟ أيها أعجبك؟ لماذا؟ يقدم الدرس: تعتبر ثورة نوفمبر حدثا بارزا من ذلك القرن، لماذا؟	إلا ما يدعو الشاعر في هذا النص؟
	- قراءة صامتة للنص. - أسئلة لمراقبة الفهم	

<p>- القراءة السليمة</p> <p>- يوظف المفردات المشروحة في جمل مفيدة</p>	<p>العام.</p> <p>- استخراج الفكرة العامة.</p> <p>- شرح المفردات.</p> <p>- استخراج الأفكار الأساسية لكل فقرة.</p> <p>- البناء الفني للنص.</p> <p>- المغزى من النص.</p>	<p>بناء التعليمات</p>
<p>يدرك التلميذ عظمة ثورة نوفمبر ويعتز بها ويحافظ على مكتسباتها</p>	<p>يثبت التلميذ مكتسباته ويدعمها.</p>	<p>الهدف الوسيطي</p>

يحتفل الشعب الجزائري بذكرى انتصار ثورته المباركة على الإستعمار الفرنسي في الخامس جويلية من كل عام منذ 1962، وتكون المناسبة فرصة ثمينة تعود فيها الجزائر إلى أمسها ونصرها لتتذكر شهداءها ومجاهديها الذين صنعوا النصر، وتجدد لهم العهد على حمل الأمانة وصيانة الاستقلال واستمرار العمل من أجل الجزائر.

وأمام مشهد الجزائر تحت الاستعمار، والجزائر في الثامن من ماي 1945 والجزائر أيام الثورة، وأمام مشهد الجزائر اليوم.. أمام هذا المشهد الذي يختصر تاريخ الشعوب في نضالها من أجل الحرية والتقدم وتصديها للاستعمار والاستلاب ومحاولات تزييف الهوية والتاريخ في ذهن الأجيال، أمام كله أجدني وقلمي وكلماتي محاصرين بنوع من الذهول ونوع من العجز.

أما الدهول: فلهول ما لقيه شعب الجزائر وعمرانها واللغة العربية والإسلام فيها، من تعسف وبطش وتدمير، بكل الوسائل الممكنة لقتل روح الشعب بقتل وعيه ولغته وعقيدته وحبه للحرية والكرامة وانتمائه التاريخي.

وأما العجز: فلقصور الكلام وملكة التخيل والذاكرة عن استعادة ما كان من ألم وظلم ومعاناة وتضحيات مئات الآلاف من الجزائريين والجزائريات.. ورغم ذلك يبقى للكلمة ما يبرز صوغها ويبقى لها في العالمين دورها البناء، فالكلمة حياة والكلمة موقف والكلمة مسؤولية.

ولقد كتب الأدباء والكتاب والمفكرون والمتفقون عموماً، والعرب منهم على الخصوص، كتبوا عن الثورة الجزائرية، وكان إبداعهم سلاحاً يضاف إلى السلاح، ولا بد من استعادة ذلك الأداء الذي ساهم في تخليد ثورة شعب وقضيته ورموز تلك الثورة وشهادتها وأهدافها، ليكون ذلك في متناول الأجيال التي يدور الجدل حول ذاكرتها وتوجهاتها ومواقفها وخياراتها المستقبلية، فلينعش الذاهب ذاكرة القادم ويغرس فيها خلاصة التجربة والتاريخ، لكي تعيش الأمة حاضرها، وتبني مستقبلها في ضوء معرفة وتجربة ووعي، فشعب بلا تاريخ هو شعب بلا ذاكرة، وشعب بلا ذاكرة هو كتلة، تشكلها الأمم على هواها، وتدريجها في الإتجاه الذي تريدهن خدمة لمصالحها أو تدميراً لقيم الشعب ومصالحه... فاليقظة! اليقظة!

علي عقلة عرسان (بتصرف)

وقد تم تمرير الاستبيان على عدد من أساتذة اللغة العربية "طور متوسط"/4، وتم ترميز المتغيرات و إدخالها إلى برنامج SPSS وكانت التحاليل الاحصائية كالتالي:

نتائج تحليل الاستبيان تقويم المقرر عن طريق SPSS

اشتمل الاستبيان في استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبيان 8 عبارة.

المعالجة الاحصائية المستخدمة

1. التكرارات و النسب المئوية.
2. المتوسط الحسابي.
3. الانحراف المعياري.

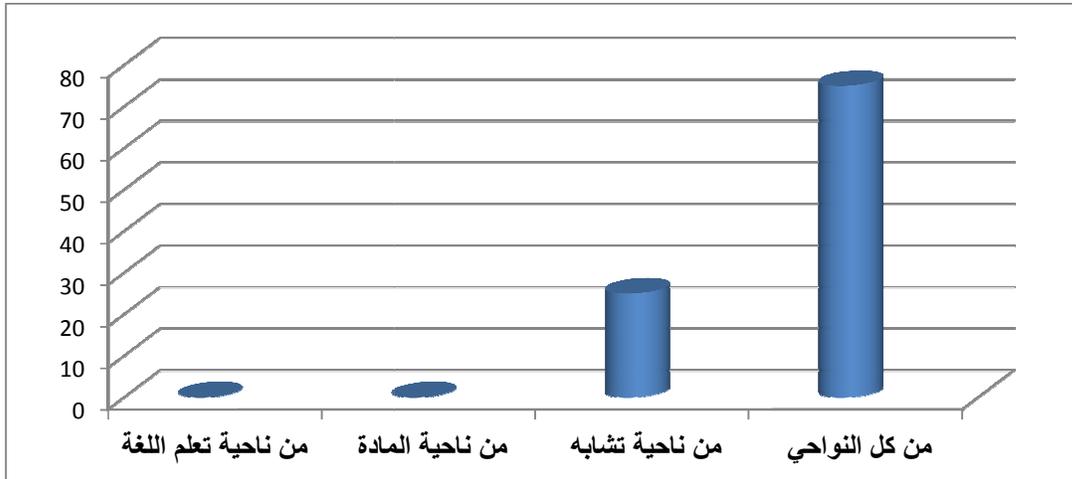
عرض النتائج ومناقشتها1. كيف يساهم نشاط القراءة في فهم بقية الأنشطة:

جدول رقم (1)

الترتيب	التكرارات و النسب المئوية		س1	م
	%	ت		
4	%0	0	من ناحية تعلم اللغة	1
3	%0	0	من ناحية المادة التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي	2
2	%25	1	من ناحية تشابه المواضيع لنشاط القراءة مع بعض المواضيع الأخرى	
1	%75	3	من كل النواحي المذكورة سابقا	
	100	4	المجموع	

باستقراء الجدول السابق رقم (1) يتضح ما يلي:

أن 75 % من المعلمين كانت اجابتهم بأن نشاط القراءة يساهم في فهم الأنشطة الأخرى من كل النواحي (تعلم اللغة، المادة التعليمية تشابه المواضيع) وهذا يدل على أن نشاط القراءة له أثر كبير على بقية الأنشطة.



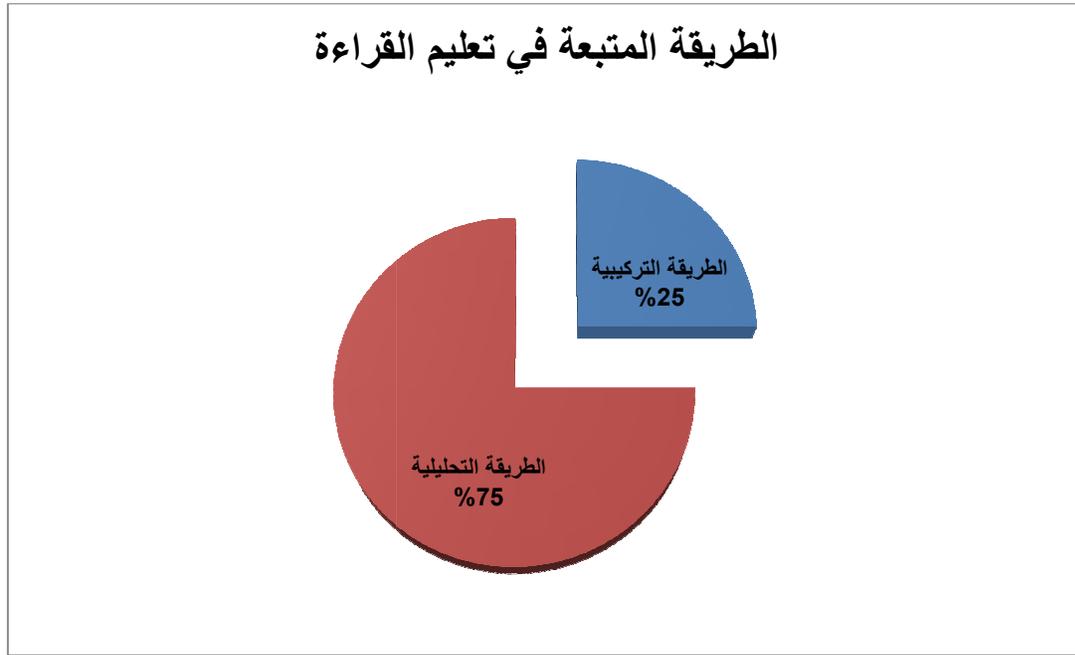
2. ما هي الطريقة التي تتبعها في تعليم القراءة:

جدول رقم (2)

الترتيب	التكرارات و النسب المئوية		العمر	م
	%	ت		
2	%25	1	الطريقة التركيبية	1
1	%75	3	الطريقة التحليلية	2
	100	4	المجموع	

باستقراء الجدول السابق رقم (2) يتضح ما يلي:

أن نسبة 75% من المعلمين يعتمدون على الطريقة التحليلية في تعليم القراءة، بعكس الطريقة التركيبية التي كانت بنسبة 25%.



جدول رقم (3)

الاتجاه العام	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	الأسئلة المطروحة على الموظفين		
				لا	نعم	
				العدد	العدد	
				%	%	
نعم	4	0.000	1.00	0	4	1. هل لنشاط القراءة علاقة وطيدة مع بقية أنشطة اللغة الأخرى.
				%0	%100	
نعم	1	0.577	1.50	2	2	2. هل تؤثر اللهجة العامية بالسلب أو الإيجاب في اكتساب المتعلم للغة الفصحى.
				%50	%50	
نعم	2	0.577	1.50	2	2	3. هل تستخدم وسائل توضيحية أخرى في تعليم القراءة غير الكتاب المدرسي.
				%50	%50	
نعم	3	0.500	1.25	1	3	4. هل تحاول دعم المتعلم نفسياً للإقبال على درس القراءة.
				%25	%75	
نعم	5	0.000	1.00	0	4	5. هل يصل المتعلم في الأخير إلى امتلاك كفاءة لغوية تواصلية.
				%0	%100	
نعم	6	0.000	1.00	0	4	6. هل لديك اقتراحات من أجل تحسين الأداء.
				%0	%100	

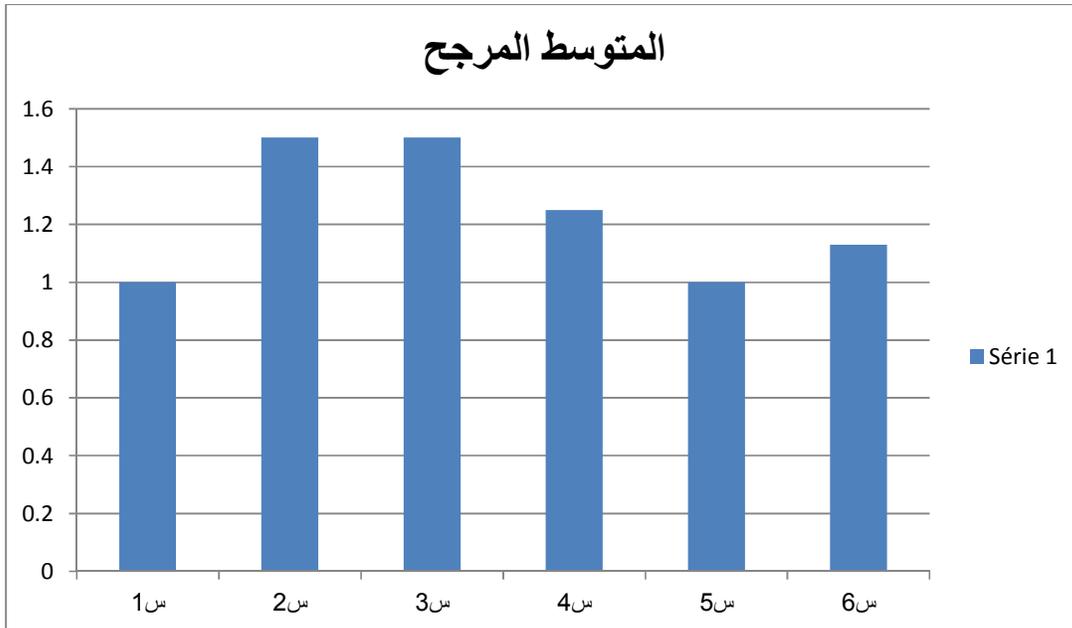
و باستقراء الجدول السابق رقم (3) يتضح ما يلي:

أن العبارة رقم (2 و 3) والتي تنص على "هل تؤثر اللهجة العامية بالسلب أو الإيجاب في اكتساب المتعلم للغة الفصحى" و "هل تستخدم وسائل توضيحية أخرى في تعليم القراءة غير الكتاب المدرسي" جاءت في الترتيب الأول بين العبارات الستة بأعلى متوسط بلغ قيمته 1.5 الذي يقابل الاتجاه "نعم" في سلم ديكرت القياس، وجاءت الاستجابة على

بقية العبارات الأربعة بالموافقة "نعم"، في حين كانت العبارات (1) و (5) و (6) هي الأقل ترتيب والتي تنص على:

1. هل لنشاط القراءة علاقة وطيدة مع بقية أنشطة اللغة الأخرى.
 2. هل يصل المتعلم في الأخير إلى امتلاك كفاءة لغوية تواصلية.
 3. هل لديك اقتراحات من أجل تحسين الأداء.
- حيث جاءت بمتوسط قيمته 1 لكل منهم الذي يقابل الاتجاه "نعم".

وعليه فإن اتجاه العام لاستجابات المعلمين تجاه استبيان تقويم هذا المقرر هو الموافقة "نعم"، والأعمدة البيانية توضح ذلك.



خاتمة



بعد إنهائنا معالجة أهم الجوانب التي اقتضاها بحثنا لا يسعنا إلا أن ننهي هذا العمل المتواضع باستجماع أهم النقاط التي خلصنا إليها في سطور معدودات، وقد لا تشفي غليل المتطلع ولكنها تفي بتحديد الخطوط العريضة كالموضوع، لذا ارتأينا أن نختم بجملة من النتائج حول التعليمية وما يتعلق بها تتمثل في:

- تعد التعليمية ممارسة بيداغوجية غايتها المتعلم إذ تساعده على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف فالمكتسبات المتنوعة.
- تعد تعليمية اللغة العربية تخصصا جديدا ينص على تطبيق المناهج الجديدة للغة وتدريب المعلمين على انتاج أحسن الطرق للوصول إلى نجاح المبتغى التعليمي الهادف.
- تتشكل العملية التعليمية وفقا للمكونات هي: المعلم، المتعلم، المادة العلمية.
- تتفاوت طرق تدريس أنشطة اللغة العربية، كالنحو، بين طريقة الإستقراء والإستنباط (موضوع، أمثلة، شرح، تمارين تطبيقية).
- يعد الإنشاء(التعبير) من أهم ركائز اللغة حيث أنه يساعد المتعلم على اكتساب مهارات لغوية جيدة وقدرة تواصلية سليمة.
- تعد القراءة عملية فكرية ديناميكية تفاعلية، وهي مدخل لكل تعلم، إذ تساهم في تحديد معاني النص الخفية وتثري جميع أنشطة اللغة العربية.



قائمة المصادر و المراجع

1. ابن منظور، معجم لسان العرب، الجزء 4.
2. أحمد عبد عوض، مداخيل تعليم اللغة العربية، دراسة مسيحية نقدية، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة.
3. أحمد مذكور، كتاب طرق تدريس مواد اللغة العربية، معهد دراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 1991.
4. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم، نظريات وتطبيقات، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1989.
5. جرجس ميشا جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2005.
6. الدكتور قحطان أحمد الطاهر، كتاب صعوبات التعلم.
7. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق التدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. طرق تدريس مواد اللغة العربية، 40.13. EPED.
9. عبد الرحمن نجدي، كتاب أصول تدريس اللغة العربية، دار زائد العربي، بيروت، لبنان.
10. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14.
11. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية من النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2000.
12. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2002.
13. عبد المجيد عيساني، النحو العربي.
14. عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديدانتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم، 1996، الجزائر.

15. كتاب السنة، الرابعة متوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
16. محمد ديريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، 2000.
17. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليماتها وتقويمها، عالم الكتب لنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط 1، 2003.
18. محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وطباعتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
19. محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيات التعلم، ط 1، دار الشروق، 1999.
20. مقران يوسف، وحدة اللسانيات التعليمية، المحاضرة 1 للغة العربية وآدابها، ج 3، منشورات جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
21. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة.

الصفحة	فهرس المحتويات
/	البسمة.....
/	الشكر والعرفان.....
/	إهداء.....
أ	المقدمة.....
02	مدخل.....

الفصل الأول: التعليمية ونظرياتها

08	المبحث الأول: مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا.....
13	المبحث الثاني النظريات التعليمية.....
42	المبحث الثالث: مكونات التعليمية.....

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية

48	المبحث الأول: تدريس أنشطة اللغة العربية "قواعد اللغة".....
63	المبحث الثاني: إنشاء تعبير شفوي.....

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

87بطاقة التقنية للمؤسسة
90نتائج تحليل الاستبيان تقويم المقرر عن طريق SPSS
96الخاتمة
98قائمة المصادر والمراجع