



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي



كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
مقياس: اللسانيات التعليمية
مطبوعة بيداغوجية بعنوان:

محاضرات في اللسانيات التعليمية

دروس أُلقيت على طلبة السنة الأولى ماستر

فرع الدراسات اللغوية

تخصص: لسانيات عامة

السداسي الأول

من إعداد الدكتورة: سلوى تواتي طليبة

أستاذ محاضر قسم " أ "

السنة الجامعية: 2024/2023

مفردات مواد ماستر سنة أولى - مقياس اللسانيات التعليمية

اسم الوحدة: وحدة التعليم الأساسية

اسم المادة: لسانيات تعليمية

الرصيد: 5

المعامل: 3

أهداف التعليم: التعرف على مفاهيم أعمق في اللسانيات التعليمية، والتطبيق على الواقع التعليمي في الجزائر.

المعارف المسبقة المطلوبة: المعارف التي تلقاها الطالب في مرحلة اليسانس حول التعليمية.

محتوى المادة:

(المحاضرات)	(الأعمال الموجهة)
1-مدخل إلى علم اللسانيات التعليمية: مفهوم علم اللسانيات التعليمية - ميدانه وأهدافه - علاقته بالعلوم الأخرى.	1-علاقة اللسانيات التعليمية بالعلوم الأخرى كعلم اللغة العام وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي وغيرها.
2-التعليمية عند القدماء (الجاحظ، ابن خلدون) والمحدثين (John - Herbert Dewey) المصطلح والمفهوم.	2-تعليم اللغة عند الجاحظ (كتابا "البيان والتبيين"، و"الحيوان").
3-المعلم ودوره في العملية التعليمية: خصائصه، وظيفته، متطلبات نجاحه، أسس إعداد المعلم (ثقافي عام، أكاديمي خاص، مهني)، مكانة المعلم ومنزلته الرسمية والاجتماعية، المعلم الجيد وإدارة الصف، عوامل تطوير المعلم وتكوينه.	3-مفهوم التعليم والتعلم عند ابن خلدون (كتاب "المقدمة").
4-المتعلم ودوره في العملية التعليمية: خصائصه الشخصية والمعرفية والفيزيولوجية، المتعلم الفعّال وأساليب تعليمه.	4-المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية (وصف وتحليل وتقييم وتقويم).
	5-مراعاة المعلمين للفروق الفردية عند متعلمي المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية للأنشطة الصفية).
	6-المدارس الخاصة وعنايتها بتنمية المهارات اللغوية عند ذوي العاهات الخاصة (دراسة ميدانية).

7- كتاب اللغة العربية لجميع سنوات التعليم المتوسط في الجزائر (دراسة وتحليل وتقييم). 8- تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية. 9- تعليمية التعبير الشفهي والكتابي في مراحل التعليم العام. 10- تعليمية النحو وأثره في لغة طلاب المتوسط والثانوي. 11- تعليمية البلاغة في التعليم الثانوي انطلاقا من (كتاب التلميذ والمنهاج والوثائق التربوية). 12- تعليمية النصوص الأدبية والتواصلية، ودورها في البناء الفكري والأدبي واللغوي عند طلاب التعليم الثانوي. 13- واقع محو الأمية في الجزائر ودورها في التنمية الروحية والاجتماعية واللغوية عند الكبار (دراسة ميدانية). 14- الأشغال اليدوية والألعاب التعليمية والجولات السياحية ودورها في التدريس الصفّي وغير الصفّي في المرحلة الابتدائية.	5-الفروق الفردية عند المتعلمين: تعريفها، أنواعها، خصائصها، العوامل المؤثرة فيها وكيفية التعامل تربويا معها. 6- لغة الأطفال وخصائصها: مفهوم اللغة، اللغة بين الاكتساب والتعلم، مراحل النمو اللغوي عند الطفل، القاموس اللغوي، دور التقليد والتلقين في اكتساب اللغة وتعلمها. 7-اضطرابات الكلام: تعريفها، مظاهرها، أنواعها، أسبابها، علاجها. 8-تعليم اللغة: مناهجها (المنهج التقليدي، المنهج البنوي) — العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعليم اللغات، اللغة الأم، تعليمية اللغة الأجنبية، اللغة والمجتمع. 9-نظريات التعلم السيكلوجية وتعلم اللغات: السلوكية والتعلم اللغوي، المقاربة المعرفية وتعليم اللغات وتعلمها. 10-بيداغوجيا الكتاب المدرسي: أهمية الكتاب المدرسي وقيّمته البيداغوجية، أنماط الكتاب المدرسي، أسس تأليفه وخصائصه، الكتاب المدرسي في المدرسة الجزائرية (المضمون، المنهج، الأهداف). 11-المقاربة بالكفاءات: تعريف الكفاءة، أهمية المقاربة بالكفاءات،
--	--

	مزاياها، مبادئها وضوابطها، دور المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات، تقويمها. 12-تعليمية اللغة العربية وآدابها في التعليم العام: -تعليمية القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية - تعليمية التعبير الشفهي والكتابي في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي- تعليمية النحو وأثره في الأداء اللغوي - تعليمية البلاغة العربية في التعليم المتوسط والثانوي. 13-تعليم الكبار: الأصول التاريخية لتعليم الكبار - البلاد العربية وتعليم الكبار- خصائص تعليم الكبار وأهميته - خصائص المتعلمين الكبار -صعوبات تدريس الكبار وسبل علاجها -الأنشطة اللغوية وأهداف تدريس الكبار -العلاقة بين محو الأمية وتعليم الكبار - تعليم الكبار في الجزائر (البرامج، الأهداف، الصعوبات، الحلول). 14-الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليم الصغار والكبار: مفهوما، أنواعها، أهميتها في تعليم الصغار والكبار.
--	--

المحاضرة 1: مدخل إلى اللسانيات التعليمية

1- مفهوم علم اللسانيات التعليمية:

بما أنّ اللسانيات عموما والتعليمية خصوصا، ترتبط بالعملية التعليمية بشكل مباشر، لأنها تعالج مختلف زوايا اللغة لإيجاد الطرق الناجعة لتعلم اللغة وكيفية اكتسابها بتذليل العقبات التي تعرقل المتعلم في الوصول إلى امتلاكها، وجب أن نركز على المجال الذي ترتبط فيه اللسانيات بتعليمية اللغة من خلال نشأتها ومصطلحها ومفهومها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، وأهميتها ودورها في نجاح العملية التعليمية.

أ- النشأة:

تشير الكتب المؤرخة للتعليمية إلى نشأتها بوصفها حقلا معرفيا بعيدا عن أحضان الدراسة والبحث اللساني، فالتعليمية مجال لساني بحث ودراسة ليست مقصورة على تعليمية اللغات وحسب، بل في مفهومها العام علم يهتم بالمتعلمين بقضاياهم النفسية والاجتماعية، وهو ما جعلها تتقاطع مع علم التربية، أو فن التدريس¹.

إنّ نشأة التعليمية بعيدا عن الأبحاث اللسانية هو ما حدد الفرق بين تعليم اللغات اليوم وتعليم اللغات في القديم وقد تغلغل هذا العلم الناشئ - التعليمية - أكثر من فن التربية لاهتمامه بقضايا اللغة وتعلمها². كما تشير بعض القواميس والمراجع المختصة إلى أنّ مصطلح - التعليمية - ظهر في منتصف القرن السادس عشر ليشير إلى أسلوب شعري معروف كانت من خلاله تطرح النظريات والقوانين العلمية وظل هذا اللفظ متداولاً في قواميس اللغة اللاتينية والفرنسية، ليشير إلى كل ما له علاقة بالتعليم (وسائل تعليمية، طرق تعليمية)³. وعليه فالتعليمية هي علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يُعنى بالعملية التعليمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساسا بالمواد الدراسية، من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم⁴.

¹ مسعودة خلاف، التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، أطروحة دكتوراه علوم في اللسانيات، تخصص تعليمية اللغة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2011، ص102.

² المرجع نفسه، ص103.

³ سيد خير الله، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، 1981، ص38.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب-المصطلح والمفهوم:

اللسانيات التعليمية مصطلح وُضع في اللغة العربية ليقابل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي (la didactique des langues)، لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة حرفية فيستعمل معها مصطلح (تعليمية اللغات)، ونجد آخرون يستعملون المركب الثلاثي (علم تعليم اللغات)، وهناك من يكتفي بتسمية (تعليم اللغة)، ثمّة من يفرد مستعملا (تعليميات) أو (تعليمية) بكل اختصار حتى حين يتعلق الأمر باللغات؛ وهناك من يلجأ مرة أخرى إلى التركيب الثلاثي (علم تعليم العربية).

ولما كانت اللسانيات هي المجال الأهم الذي يتناول موضوع اللغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته وطرائقه أضحي من المناسب جدا أن تقرضه اللسانيات حتى التسمية، فنحصل بذلك على مصطلح مركب تركيبا نعتيا إذ قُيد بنعت (تعليمية)، أي اللسانيات التعليمية¹.

ولا حاجة لنا إلى التدقيق باصطناع تسمية شاملة بالقول مثلا: (لسانيات تعليمية اللغات)، فهو من الناحية التركيبية سليم، لكن ما يطاق من الإطناب في جمل ومركبات اللغة العادية قد لا يسلم القياس عليه في مقامات المصطلح من ثمّ حسبنا مفردة لسانيات التي كما أفدنا أعلاه متضمنة لدلالات العلم والموضوع.

كما مال البعض الآخر إلى إحياء القاعدة القياسية بتفضيلهم تسمية (التعليميات)، وهو مصطلح مبني قياسا على اللسانيات والرياضيات والصوتيات².

لا يجاب الصواب من يرتاب في إمكانية الجمع بين مصطلحي (تعليمية اللغات) واللسانيات التعليمية) في ذات السياق. أو في سياقات متباعدة في طيات نصّ واحد وكذا في نصوص مختلفة أنتجها مؤلف واحد، بل وحتى في حالة إنتاجها من قبل مؤلفين متميزين. من غير الوقوع في اضطراب على مستوى الدلالات المحتملة؛ لهذا نجدنا القارئ تتفاعل مع هذه الإشكالية، إذا صادف وأن جمعنا بين المصطلحات الثلاثة أو على الأقل بين مصطلحين، بطريقة نحسبها راشدة، إذ نميز بينها أنيا معتبرين المحور الاستبدالي والمحور التركيبي بهذه الصيغة المختصرة:

¹ يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 11-12.

² المرجع نفسه، ص 12.

- تعليميات (تتعلق بكل مواد التعليم دون استثناء).
- تعليمية اللغات (فعل تعليم اللغات والنظر فيه على ضوء كل الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم).
- لسانيات تعليمية (لسانيات تطبق وتمارس درسها. بكل طاقاتها من قريب ومن بعيد. على ذلك النظر، أي "النظر على ضوء كل الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم" واللسانيات في المقام الأول)¹. لكن في الآونة الأخيرة شاع استعمال كلمة تعليمية.
- ج- ماهية التعليمية: تحظى التعليمية اليوم باهتمام بالغ من قبل الدارسين والقائمين على شؤونها خاصة في قطاع التعليم، باعتبارها القاعدة الأولى التي ينطلق منها الحفاظ على اللغة العربية وصونها من كل عجمة أو تحريف، بل هي السبيل الأمثل لاكتساب لغة فصيحة صحيحة وتعلمها، فهي نشاط تعليمي مهم له قواعده ونظرياته.

● لغة:

مصدر صناعي لكلمة "تعليم" المشتقة من "علم" أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء، وعلم يعلم تعليما بمعنى درس، يدرس، تدريساً². هي ترجمة للكلمة didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية didaktilos والتي كانت تطلق على نوع من الشعر، يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي)³.

● اصطلاحاً:

لقد أخذ مصطلح ديداكتيك عدة تعريفات في اللغة العربية: ويعرفها سميت (1936) على أنها فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة⁴.

¹ يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص14.

² ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص9.

³ خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص131.

⁴ وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص2.

• **موضوعها** " تطرح موضوعات عديدة، على بساط البحث في التعليمية، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات، لا تنحصر في المادة وحدها، وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها، في ترابط وتناسق وانسجام، بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم والتعليم¹.

بناء على ما سبق يتبين أن مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة، ومن ثمة فهناك العديد من المواضيع، التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته، وهي تشمل عناصر مختلفة منها: الأهداف - المتعلم - المحتويات - الطرق.

• عناصر التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية على ثلاث عناصر ضرورية منها المعلم والمتعلم والطريقة التعليمية (المنهج).
أ-المعلم: " هو الركن الأساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم، ولهذه المكانة في عملية التعليم والتعلم، وجب عليه أن يكون مهياً للقيام بهذه المهمة الشاقة والنبيلة، حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه"².

إذ يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في نجاح العملية التعليمية باعتباره موجهها ومرشدا ومالكا للقدرات والكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته. " وعندما نتحدث عن المعلم نشير إلى شخصيته ومؤهلاته وتكوينه وسلوكه وقدرته على التكيف مع المستجدات، وقدرته على التبليغ والتنشيط الجماعي وقدرته على استثمار علاقاته التربوية في بناء الدرس"³. وفي هذا السياق يذكر احمد حساني في كتابه دراسات في اللسانيات التطبيقية " أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن له أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص"⁴. إضافة إلى ذلك يقول عبد الرحمان الحاج صالح " يجب أن يكون معلم اللغة قد تمّ اكتسابه للملكة اللغوية

¹ بشير ابرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008، ص10.

² سامية جبّاري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد21، 2014، ص105.

³ أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، 2008، ج2، ص20.

⁴ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000، ص190.

الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه، والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص¹.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أنّ المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والطريقة التعليمية.

ب- المتعلم: " وهو كائن حيّ متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقف من المعلم وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته وله تصورات لما يتعلمه، وله ما يحفزّه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم"².

فإذا كان المتعلم في التعليم التقليدي لا يملك أيّ دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه المعلومات التي تملّى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإنّ المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية تنفيذ عملية التعلم من خلال تحضير بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها، كما تتيح له الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة³.

ج- الطريقة التعليمية (المنهج): " هي مجموعة من الإجراءات والخطوات العملية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم والتعليم، وهي وسيلة تواصلية تبليغية هامة فكلما أحسن الأستاذ اختيار الطريقة التعليمية كانت النتيجة جيدة إن لم نقل باهرة"⁴.

كما نشير أيضا إلى أنّ " المحتوى يكون صادقا كلما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي تثبت صحتها"⁵. إذن فالمحتوى هو الغاية التي يسعى المعلم غلى إيصالها للمتعلم.

وتجمع كل تلك العناصر في المثلث الـ **الديداكتيكي** وهو " ذلك المثلث المعبر عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي: تلميذ- مدرس- معرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته بالقطبين الآخرين..."⁶. أما المادة التعليمية الحديثة فتتجاوز هذا الحد الضيق لما هو أوسع وأدق.

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد 4، 1973، ص 41.

² أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، ص 20.

³ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 4.

⁴ سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ص 142.

⁵ لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص 128.

⁶ أحمد الفا سي، الـ **ديداكتيك** مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص 6.

د-فروعها تنقسم التعليمية إلى فرعين أساسين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

التعليمية العامة (didactique générale): تسمى أيضا التعليمية الأفقية، وهي التي تكون مبادئها وممارستها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات، وفي كل مستويات التعليم، تقدم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم، لمجموع عناصر الوضعية البيداغوجية¹.

" إنَّ الديداكتيك العام، يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، فهو يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة، التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار"².

إذن فالتعليمية العامة، تهتم بتقديم المبادئ الأساسية، القوانين العامة والمعطيات النظرية، التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط، لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية وطبيعة المادة المدروسة.

ويتلخص موضوعها حاليا، في تفاعل نشاطي التعليم والتعلم في إطار قواعد العملية التعليمية، وكانت في السبعينات والثمانينات، تركز على النشاط التعليمي، أما في الستينات فكان الاهتمام منصبا إلى النشاط التعليمي (التلقين)، وهذا ما يدل على التطور الذي أصابها.

التعليمية الخاصة (didactique spéciale): أو ما يسمى " بديداكتيك المادة، فيهتم بتدريس مادة من مواد التكوين، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها وبالتالي يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة، ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مهارات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة، وفي هذا الصدد؛ يرى P.Jounaeri أنَّ هناك قواسم مشتركة بين ديداكتيك المواد"³.

إنَّ التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها، كما تهتم بتخطيط العملية التعليمية- التعليمية لمادة خاصة، ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة، ولمجموعة

¹ وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 9.

² ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1، 2005، ص 21.

³ ينظر: philipe jounaeri. Conflits de savoirs et didactique. De docc 5. Bruscelles. 1988. P12.30

خاصة من التلاميذ"¹، وبالتالي فهي على نطاق أضيق من التعليمية العامة، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة.

هـ- أهدافها:

تهدف التعليمية didactique إلى ما يأتي:

- إكساب المتعلم مختلف المعارف والمهارات والخبرات.
- تحقيق الكفاءة المسطرة عند المتعلمين والعمل على تطويرها.
- تمكين المتعلمين من توظيف الموارد المعرفية والمكتسبات المختلفة في حل المشكلات التي تواجههم خارج الموقف التعليمي العلمي.
- انتقاء الطرائق الفعالة والوسائل الناجعة وكذا الوضعيات التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- تذليل الصعوبات وإزالة العراقيل التي تمنع المتعلمين من عملية التعلم.

2-علاقتها بالعلوم الأخرى:

"تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية أخرى، إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي ويتداخل مفهومها إلى حدّ الالتباس في بلجيكا مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام وخصوصا ما تعلق منه بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي الثقافي"².

1- اللسانيات التطبيقية:

لقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات، استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، فقد قدمت المدارس اللسانية ونظرياتها، التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها، وذلك انطلاقا مما قدمه سوسير في المدرسة البنيوية، وبلومفيلد في المدرسة التوزيعية، ومدرسة تشومسكي التوليدية التحويلية، وما قدمته المدرسة الانجليزية مع فيرث، وقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم، كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات، أهمها مفهوم النظام عند سوسير، ففي رأيه أنّ

¹ وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 9.

² بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 16.

اللغة نظام محكم، يتكون من مستويات للتحليل هي: المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، المعجمي والدلالي¹.

ومن ثمة فإنّ تحديد تلك الأبنية ووحداتها، وما يربط بينهما من علائق متنوعة من شأنه، أن يعين على معالجة المواد اللغوية، المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة، يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبيه على الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين، وتسيير عملية استحضارها من قبلهم، كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك².

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية، التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة، مفهوم الكفاءة اللغوية، ويقابلها مفهوم الانجاز، وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية، فالكفاءة اللغوية تمثل جملة الاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة بعد ذلك، بمعنى أن الإنجاز هو استثمار للكفاءة³.

هذا فيما يخص اللسانيات العامة، وما قدمته للتعليمية، أما اللسانيات التطبيقية، فقدمت الكثير للتعليمية، لدرجة أنّه يصعب الفصل بينهما، فعلم اللغة التطبيقي يبحث في تقنيات تعلم اللغات البشرية وتعليمها، سعيا وراء إيجاد أفضل التقنيات والمناهج اللسانية لتطوير العملية التعليمية للغات، المنطوق بها، ومن هنا يعمل علم اللغة التطبيقي على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لتدريس اللغات، فبعد تحليل الصعوبات نجده يعتمد الوسائط الفعالة التي لا تجعل المادة اللغوية رهن نظرية لا ينزاح عنها، فهو يعمل بنفعية وانتقائية وحسب المواقف، ويركز على الكفاءة اللغوية للمعلم، الذي عليه أن يتصرف في طبيعة المادة باستعمال الآليات الأساسية التي يراها قابلة لتبليغ الدروس، وكل درس يستدعي آليات تختلف عن الدرس الآخر، وهكذا فإنّ علم اللغة التطبيقي ميدانه الاستعمال⁴.

إن كان اللساني يهتم بدراسة اللغة كنظام بغض النظر عن المنهج الذي تتبعه والاتجاه اللساني الذي يتبناه، فإنّ الباحث في اللسانيات التطبيقية المرتبطة بالمجال البيداغوجي، يحصر عمله في الإجابة على سؤالين أساسيين: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟⁵؛ وهكذا تبين لنا العلاقة الوطيدة التي تربط تعليمية اللغة باللسانيات التطبيقية، حيث تعد فرعاً من فروعها، والسؤالين السابقين هما صلب موضوع

¹ محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، 1998، ص16.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، 2008، ص143.

⁴ الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، الدار البيضاء، 1985، ص32.

⁵ ينظر: Galisson.R/D. Coste . Dictionnaire de didactique des langues hachette. 1972.p35.

البحث في ديداكتيك اللغات ويسعى دوما للإجابة عنهما، وهيئة الأرضية الخصبة للاهتمام بالمدرسة وأقطاب العملية التعليمية.

2- اللسانيات النفسية:

من ناقلة لقول إنّ بين اللسانيات التعليمية وعلم النفس علاقة وطيدة، إذا أردنا التدقيق أكثر فعلم النفس المعني هنا هو علم النفس التربوي الذي يطبق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم لحل ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات وصعوبات كضعف التلاميذ في تعلم اللغات. كما يطبق مبادئ عملية التعلم وقوانينها على تدريس المواد المختلفة كالحساب والرسم والقراءة واللغة... وعلم النفس التربوي بمفهومه الحديث. لا يقتصر على أن يستعير من علم النفس النظري ما يصل إليه من نتائج ومبادئ تفيد في حل مشكلات التربية والتعليم، بل يصوغ بنفسه ولنفسه مبادئ سيكولوجية يحتاج إليها في هذه المشكلات. كما يعتني هذا النوع بتزويد المعلم بما يحتاج إليه من المبادئ والأسس والنظريات لتفسير عملية التعلم والتحكم فيها¹.

أما الاختصاص (اللسانيات النفسية) فيتطرق إلى مباحث شتى قد لا تدخل مباشرة في تحديد ماهية اللغة ووصفها، بل ما يدعو إلى الاهتمام بها. لكن في مقام ثانٍ بالتطرق إلى شيء من خصائصها كالعوامل النفسية التي لها دخل في تشخيص الأخطاء وتحليلها مثلاً. وكذلك العوامل النفسية التي لها دخل في أمراض الكلام وكيفية علاجها كالحبسة وأنواعها ومراعاة المعلم إلى الحاجات تلاميذه في تسطيره لأهداف درسه وقضايا تخص شخصية المتعلم لغة وخصائصها، وما يتدخل في تلك العملية كالذكاء والذاكرة والترسيخ والنسيان والتوازن النفسي... إلخ².

والمنهاج هو أحد الوسائل التربوية التي تعين على نمو التلاميذ نمواً يؤهلهم للأعباء التي تتطلبها الحياة والتفاعل معها، وكيفما كانت الأهداف وكيفما كان المحتوى والطريقة، فإنّ هذا لا يؤدي إلى شيء ما لم يعتمد على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجاته وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه، فتقديم أي قدر من الخبرات التعليمية للتلميذ دون دراية بخصائصه وحاجاته إنما يؤدي بصورة أو بآخرى إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يسعى إليها المنهاج، ومن ثمة فإن دراسة طبيعة التلميذ تعد

¹ يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص 42-43.

² المرجع نفسه، ص 43.

أساسا هاما وضروريا يفيد المنهاج¹. فاللسانيات النفسية مجال من المجالات التي أثبتت ارتباطها الوثيق بتعليم وتعلم اللغات.

وأحيانا يتخذ علم النفس مواقف وقائية وتقوم الجهات الرسمية بوضع برامج تربوية ومناهج تعليمية تراعي فيها التوجيهات التي يوصي بها علم النفس بالتنسيق مع تعليمية اللغات، وتتصدى اللسانيات النفسية في رحاب هذا التوجه لأساسيات اللغة وأهمية تعليمها، كما تتعرض لمكانة اللسان كظاهرة طبيعية بالنسبة للمعوقين ذهنيا، وتسهم في تخفيض نسب المصابين بالعاهات العقلية كالتخلف الذهني وتشريح دورها في إزالة العقبات التي تحول دون النمو الذهني².

3- اللسانيات الاجتماعية:

إن اللسانيات التعليمية تعنى بالمتعلم أولا، فمن المنتظر أن تحث خطاها نحو اللسانيات الاجتماعية المعتبرة لتلك الحثيات والظروف الاجتماعية، ومواقف الأفراد من الملفوظات المتبادلة، وتفطنهم لظاهرة تناقلها عبر التداخلات اللغوية؛ ففكرة التعليم الاختلافي الذي تراعى فيه الفروق الاجتماعية ليست من اختراع اللسانيات المجردة لكنها ناجمة عن تلاقي الميدانين (اللسانيات الاجتماعية واللسانيات التعليمية) بل وحتى المنهج التقابلي الذي طالما علّق الآمال عليها معلمو اللغات الحية لا سيما اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وذلك منذ الخمسينيات وفي ظل الازدواج والتعدد اللغويين. فاللسانيات التعليمية لا تملك إلا أن تلتفت إلى قربيتها لتمييز من ثمارها ما تحسبه مناسبا لهداية عملية تعليم اللغات؛ وثمة لسانيات اجتماعية تطبيقية تلك التي تستوعب قضايا التخطيط اللغوي وسياسات التعليم المختلفة التي تتبناها الحكومات، فتلك اللسانيات تقف لها بالمرصاد لترشدها. هذا ما تنظر فيه اللسانيات التعليمية من جانبها أو تنظر إلى وجه آخر من نفس القضية كمستوى تعليم اللغات الذي يتمتع به المتعلمون بينما يخضعون لبرامج تعليمية وتحلل هذه الأخيرة وتبدلي برأيها حول عواقب الاستمرار في تطبيقه وتفكر في البدائل إذا اقتضى الأمر ذلك³.

ونظرا لارتباط اللسانيات التعليمية هذا الارتباط الوثيق باللسانيات الاجتماعية فهي لم تقو على أن تبقى في منأى عن القضايا اللغوية الحساسة والمسائل القطرية المميزة للوطن ولشعبه، ولم تفر في وجه الاختيارات السياسية التي يثار حولها الجدل من حين لآخر، ومنذ أن تسلمت مهام النظر في

¹ المرجع السابق، ص44.

² المرجع نفسه، ص45.

³ المرجع نفسه، ص51-52.

البرامج التعليمية مثلاً كانت تستبق كل حوار مع الهيآت المعنية بتنفيذ تلك البرامج، وما توانت عن طرح تساؤلاتها اللسانية المرتبطة بتاريخ الأمة وبالصرعات المتعاقبة حول التعريب والفرنسية في الجزائر مثلاً؛ نعرف أنّ وجهاً آخر من هذه التساؤلات سبق وأن طُرحت على اللسانيات الاجتماعية بمصرعها المهم بعلاقات اللغة وعلمها (اللسانيات) بالتحوّلات التي تُثني بها إثر تدخّل الإنسان ويده المؤثرة بإرادته التي تظل تراوح مكانها وهي تتحلّى بأزياء مختلفة كالاستعمار مثلاً والاقتصاد والثقافة¹.

وفي ظل ما تتحسسه اللسانيات التعليمية من ضرورة إنجاز دراسات استشرافية تجدد نفسها- مثلها في ذلك مثل اللسانيات الاجتماعية- وجهاً لوجه أمام أسئلة من هذا النوع: ما هي اللغة التي يتحتم على المنظومة التربوية أن تتبناها في تعليم المواد العلمية؟ بأيّة لغة يستقيم وضع تعليم هذه المادة أو تلك؟ بل تتدخل تحت رحمة اللسانيات الجغرافية التي يضمها غلاف اللسانيات الاجتماعية حسب تقسيم (جان ديواه) لمجال هذه الأخيرة. وقرينة من هذا النوع من الدراسات تلك التي تُنجز في إطار ما يدعي الأمن اللغوي والتخطيط اللساني، وهو قسم بالنظر إلى فصوله التي تتصدى لها اللسانيات الاجتماعية لا يختلف كثيراً عن جدول أعمال اللسانيات التعليمية، هذا ما يشهده ما صار مؤخراً كوجهة يقصدها كثير من الباحثين بترفق أحياناً إذ يقرون بحدود معالجاتهم أو بدون ذلك، على غرار ما صنعه الباحث زهير غازي زاهد، لكي نكتفي بإيراد مثال واحد، إذ فسح المجال لمباحث تعليمية بالدرجة الأولى وضمنها كتابه الذي وسمه العربية والأمن اللغوي²، وهذا نجده فيما خصصه للغة ومناهج الدراسة حيث قارب وإن كان بشكل غاية في التشخيص السطحي. ظاهرة إيكال مهمة تدريس العربية لمدرسين غير أكفاء في غالب الأحيان. وسبقه إبراهيم السامرائي إلى ذلك بعنونة أحد محاور كتابه بـ اللغة في برامج التنمية³.

أما عند الغربيين فمن بين الأعمال التي تصدر قائمة اهتمامات هذا النوع من الدراسات، نجد جميع ما يتمحور حول تعقّب كفاءات تدخّل الإنسان في لغته بفعل إرادته، كحملات التوعية المنصبة على مكافحة الأمية، وكتنظيم ألعاب ثقافية وتربوية وتثقيفية تأتي فيها أسئلة اختبارية تتصل باللغة مباشرة وبإملائها، وكذلك نشر القواميس اللغوية الساعية إلى تعميم الفائدة؛ كما لا يمكن إقصاء

¹ المرجع السابق، ص 52.

² ينظر: زهير غازي زاهد، العربية والأمن اللغوي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000، ص 93-96.

³ ينظر: إبراهيم السامرائي، في شعاب العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق، ط 1، 1990، ص 326-335.

تعليم اللغة من دائرة هذا الفعل اللساني الإرادي، فتعليم اللغة بجميع أشكاله يعد فعلا إراديا بامتياز ومن أهم الأفعال اللسانية تأثيرا في اللغة: فهنا مجال تلاقي الدراسات باللسانيات التعليمية¹.

¹ يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص 53-54.

المحاضرة 2: التعليم عند القدماء والمحدثين

أولاً: التعليمية عند القدماء (المصطلح والمفهوم):

1- العملية التعليمية في مقدمة ابن خلدون¹: تعدّ العملية التعليمية من بين القضايا الواردة في مقدمة ابن خلدون، إذ تحدث في الباب السادس (في العلوم واكتسابها وتعلمها) عن المعلم والمتعلم وصعوبات التعلم ونظرياته وبيئة التعلم، كما تحدث عن المنهج بعناصره الخمس. ونلمح هذا في سياق حديثه عن التعليم وطرقه وأساليبه. وقبل الخوض في هذه المصطلحات نحدد ما يلي:

للعملية التعليمية أبعاد ثلاثة هي:

- البعد البيداغوجي (المعلم).
- البعد السيكلولوجي (المتعلم).
- البعد المعرفي (المادة الدراسية)². إذن فالعملية التعليمية تستدعي وجود معلم ومتعلم ومادة تعليمية.

المعلم: وهو الموجه في العملية التعليمية والمؤثر في التعلم، يقول ابن خلدون: "نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيتها مشتركا بين من ضدا في ذلك الفن وبين من هو مبتدئ فيه وبين العامي الذي لم يعرف علما وبين العالم النحرير. والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما فدل على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي... ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين... وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمن التجربة، إذ قلد فيها الآباء والمشيخة والأكابر. ولقن عنهم ووعى تعليمهم؛ فيستغني عن طول المعائنات... ومن فقد العلم في ذلك والتقليد فيه... طال عناؤه في التأديب بذلك"³. ويتضح من هذا أن ابن خلدون يجعل شروطا وصفات للمعلم الجيد والكفاء، وهي:

- أن يقيم مع متعلمه الجدل والحوار.

¹ عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن خلدون الحضرمي الإشبيلي، ولد سنة 732هـ بتونس، وتوفي سنة 808هـ بمصر، من مؤلفاته المقدمة، ينظر: ابن خلدون، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، الموقع الإلكتروني: <https://ar.wikipedia.org/wiki> تاريخ الزيارة: 01/02/2024، الساعة: 10:07.

² نور الدين أحمد قايد، حكمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خير بسكرة، ع8، 2010، ص37.

³ عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مراجعة: سهيل زكار، ضبط: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 2001، ص543، 595.

- اختيار الأنسب للمتعلم من الفن الواحد.
- محاولة تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها.
- مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم¹.
- أن يكون قدوة لمتعلمه.
- أن يكون عارف بمستوى متعلمه العقلي واستعداداته.
- أن يراعي الفروق الفردية بين متعلميه.
- ألا يخلط على متعلميه مسائل كتاب بغيره، فلا يخلط عليه علمين معا.
- ألا يلقي عليه الغايات في البداية.
- ألا يطول على المتعلم بتفريق المجالس.
- أن يتدرج في تلقينه العلوم.

المتعلم: وهو الذي لأجله تكون العملية التعليمية، فنجد ابن خلدون يتحدث عن هذا المتعلم (طالب العلم) ويشترط له صفات، وهي:

- الاستعداد: على المتعلم الاستعداد للتعلم، " فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً...² ولن يتأتى ذلك إلا بإقامة علاقة عاطفية بين المعلم والمتعلم.

- أن يناقش ويحاور وينظر: " وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاور والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها. فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة"³.

- الاستماع: " السمع أبو الملكات اللغوية"⁴.

¹ ينظر: عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي، دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص 80، 81.

² عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة بن خلدون، ص735.

³ المصدر نفسه، ص545.

⁴ المصدر نفسه، ص754.

- أن يقلد معلمه، " وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب ومن التجربة إذ قلد... المشيخة.."¹.
 - ألا يقتصر على الحفظ، فينبغي الفهم أولاً ثم الحفظ، " لا تحصل الملكة من حفظه إلا بعد فهمه"².
 - ممارسة ما تعلمه وتكراره، "... وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول"³، " وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتیاد والتكرار..."⁴.
 - " تلقي العلم مباشرة من أصحابه...
 - عدم الغوص بعيداً أو الإمعان في التجريد والتعميم..."⁵.
- المادة الدراسية أو التعليمية (المنهاج):** يتكون المنهاج من خمسة عناصر هي:
- 1- المحتوى التعليمي:** وتتمثل معايير اختياره عند ابن خلدون كما جاء في ملامح أقواله في:
- ارتباط محتوى المنهج بأهدافه.
 - صدق المحتوى وحداثته ودلالته.
 - مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم.
 - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين المستهدفين.
 - ارتباط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم.
 - التوازن بين الشمول والعمق في المحتوى.
 - التواءم بين المحتوى وظروف تطبيقه.
 - مراعاة المحتوى للتعليم السابق والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.
 - استجابة المحتوى لمعايير الجودة الشاملة.
 - إسهامه في تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم⁶.

¹ المصدر السابق، ص 595.

² المصدر نفسه، ص 763.

³ المصدر نفسه، ص 772.

⁴ المصدر نفسه، ص 777.

⁵ عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي، ص 77، 78.

⁶ ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية، دار صفاء، عمان الأردن، ط 1، 2009، ص 40، 41.

أما معايير تنظيم المحتوى فأشهرها وأكثرها تداولاً، كما في معاني ومدلولات أقوال ابن خلدون، هي: الاستمرارية: أي الاستمرارية في اكتساب اللغة وكيفية امتلاكها وحدوثها على مراحل، فتبدأ بالمفردات ثم تنتقل إلى التراكيب.

التتابع: ويقصد به أن تأسس كل خبرة على ما سبقها، كأن تدرس الجملة الاسمية التركيب (مبتدأ ثم خبر) ثم دخول النواسخ عليها ثم تغير ترتيب أركانها.

التكامل: كأن تدرس علاقة الأسماء بالأفعال بالأحرف.

2- الأهداف التعليمية: إن الهدف الأساسي من تعلم نحو اللغة هو تطبيق القواعد وليس حفظ القاعدة مجردة من التطبيق الفعلي، فبدون تطبيق قواعد النحو لا يحصل أصل الفائدة ولا يكون التواصل سليماً. يقول ابن خلدون: "...وضع القواعد النحوية موضع التطبيق العملي"¹.

3- طرائق التدريس: وتتمثل في:

الطريقة القياسية: تحدث عنها ابن خلدون بصورة غير مباشرة، وتعد من أقدم الطرائق وتقوم على الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الحقائق الكلية إلى الحقائق الجزئية، أما الأساس الذي تقوم عليه فهو عملية القياس². إذن فالقاعدة هي الأصل والأمثلة التي تطبق عليها هي الفرع. وهذه الطريقة تناسب الذي يصبو إلى الحذق (كما قال ابن خلدون) في العلم بقواعد لغته والتخصص فيها.

الطريقة الاستقرائية: تنتقل من الحقائق الجزئية إلى الحقائق العامة، ومن الخاص إلى العام، ومن الأمثلة إلى القاعدة³. وهي طريقة تناسب المتعلم المبتدئ في تعلم قواعد لغته، حيث يكون قد اكتسب القوالب اللغوية وأصبح قادراً على النظم عليها.

الطريقة التكاملية: وتتكامل فيها جميع فروع اللغة، وتسمى الطريقة النصية لكونها تنطلق من النص، والطريقة المعدلة لأنها جاءت لتعديل الطريقة الاستقرائية⁴. وقد دعا ابن خلدون إلى تطبيق هذه الطريقة. لأنها تناسب المتعلم في بداية اكتسابه اللغة، ذلك أنها أقرب إلى الاكتساب منه إلى التعلم إذا طبقت كما يجب، لأنها تعتمد على السماع والمحاكاة.

¹ زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الشاطبي، دط، 2005، ص192.

² ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004، ص208.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص209.

⁴ ينظر: طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن، ط1، 2009، ص225.

4- الوسائل التعليمية: وقد ذكر ابن خلدون ثلاث وسائل للتعليم عموماً، وهي:

الكتاب: وقد أشار ابن خلدون على استعماله في التعليم ولكن بشرط أن يراعي مستوى المتعلم وميوله وأن ينعكس على سلوكه بإكسابه ملكة، ومنه يقول ابن خلدون: "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم... حتى يعيه... ويستولي منه على ملكة"¹.

الأمثلة والشواهد: وتكون للشرح والاستيعاب والفهم، يقول ابن خلدون في هذا: "على سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية"².

الرحلة إلى طلب العلم: وقد جعلها في باب سماه (الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم) فليس من رأى كمن سمع.

5- التقويم: للتقويم ثلاثة أنواع أشار إليها ابن خلدون ولم يتحدث عنها بشكل واضح، وإنما من خلال الآليات، والأدوات، والوقت.

التقويم القبلي: ويكون قبل العملية التعليمية، إذ المعلم من خلال هذا التقويم يكون على دراية بمعرفة مستوى متعلمه واستعداده ومنه تتضح له النقطة التي ينطلق منها في درسه.

التقويم البنائي (التكويني): يطبق هذا النوع أثناء سير الدرس وبه يتمكن المعلم من معرفة مستوى تقدم متعلميه في تحقيق الأهداف المسطرة. ومن أدواته (الأسئلة، الامتحانات القصيرة والتمارين التي تقدم أثناء الحصة). ومنه هذا النوع من التقويم لا يكون إلا بالمحاورة والمناقشة.

التقويم الختامي: ويكون في نهاية درس أو وحدة تعليمية أو فصل دراسي أو نهاية السنة الدراسية، وهذا لمعرفة مدى تحقق الأهداف الختامية، ويتجلى في نهاية الامتحانات التي تبين مستوى المتعلمين.

2- تعليم اللغة عند الجاحظ³:

تناول الجاحظ موضوعات عديدة في مجال تعليمية اللغة من خلال كتابيه (البيان والتبيين، الحيوان)، نذكر منها:

¹ عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص735.

² المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

³ هو أبو عثمان عمرو بن بحر الكندي البصري، نسب إليه لقب الجاحظ، لبروز ظاهر في عينيه، وكان دميم الخلقة أسود البشرة، ولد في البصرة عام 159هـ، توفي عام 255هـ من مؤلفاته الحيوان - البيان والتبيين، ينظر: النظريات اللسانية البلاغية عبد العرب، محمد الصغير بناني، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ص25-43.

● **اكتساب اللغة:** تحدث الجاحظ عن ظاهرة اكتساب اللغة (الأم والثانية) عند الأطفال حيث يقول: "والميم والباء أول ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"¹. كما عالج أيضا ظاهرة اكتساب اللغة الثانية في وقت متأخر من العمر. وتدعى هذه الظاهرة - في اللغة المرحلية أو الوسطى - باسم التحجر: وهو أن الكبير لا يستطيع أن يكتسب اللغة الثانية بشكل صحيح مهما حاول ذلك².

● **عيوب الكلام:** وسماها الجاحظ آفات اللسان، ونجده يقول: "ثم رجع بنا القول إلى الكلام الأول فيما يعترى اللسان من ضروب الآفات"³.

● **تعليم اللغة:** اهتم الجاحظ بمسألة تعليم اللغة وتعلمها لأهلها ولغيرهم. فهو يؤكد على تعلم اللغة ونطقها نطقا صحيحا وسليما، لأنها تبين حاجة الفرد إلى غيره في المجتمع الذي يعيش فيه، وبدون اللغة لا يستطيع أن يتعامل مع من حوله.

● **النحو التعليمي:** كما تطرق الجاحظ لقضية من قضايا التعليمية اللغوية وهي قضية النحو التعليمي، وقد عبر عن تيسير النحو قائلا: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه وما زاد عن ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومذهل عما هو أرْدُ (أنفع) عليه منه من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع... وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء"⁴.

ثانيا: التعليمية عند المحدثين (المصطلح والمفهوم):

1- جون ديوي (John Dewey):

أراء جون ديوي التعليمية: ربما يكون جون ديوي هو الأكثر شهرة لدوره فيما يسمى التعليم التقدمي، إن التعليم التدريجي هو في الأساس وجهة نظر للتعليم، والتي تؤكد على الحاجة إلى التعلم عن طريق العمل، ويعتقد ديوي أن البشر يتعلمون من خلال نهج التدريب العملي، مما يُدخل ديوي في الفلسفة التربوية.

¹ الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، ج1، ص62.

² المصدر نفسه، ص70.

³ المصدر نفسه، ص71.

⁴ الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، مصر، ط2، 1965، ج3، ص31.

من وجهة نظر ديوي التعليمية، أنه يجب على الطلاب التفاعل مع بيئتهم من أجل التكيف والتعلم، حيث شعر ديوي أن الفكرة نفسها كانت حقيقية بالنسبة للمعلمين وأنه يجب على المعلمين والطلاب أن يتعلموا معا، وكانت وجهة نظره في الفصل الدراسي متجذرة بعمق في المثل الديمقراطية التي عززت صوت المساواة بين جميع المشاركين في تجربة التعلم¹.

نظرية جون ديوي في إصلاح التعليم: قد لا يظهر منهج ديوي العملي والديمقراطي في التعليم اليوم، ولكن في أوائل ومنتصف القرن العشرين، كانت نظريته إلى التعليم تتناقض مع الكثير من نظام التعليم في ذلك الوقت، ولقد كان نهج ديوي متحورا حول الطفل حقا، حيث كان يضع النهج الذي يركز في التعلم على احتياجات الطفل واهتماماته، ومن وجهة نظر ديوي، أنه يجب السماح للأطفال باستكشاف بيئاتهم. والتعليم أحد حقوق الطفل الرئيسية.

لقد آمن ديوي بمنهج متعدد التخصصات، أو المنهج الذي يركز على توصيل المواد المتعددة، حيث يُسمح للطلاب بالتنقل بحرية داخل وخارج الفصول الدراسية أثناء متابعة اهتماماتهم وبناء مساراتهم الخاصة لاكتساب المعرفة وتطبيقها، ويتمثل دور المعلم في هذا الإعداد في العمل كمسهل أكثر من دور المدرب، وفي رأي ديوي يجب على المعلم مراعاة مصلحة الطلاب، ومراقبة سلوكهم الذي يسلكونه، كما يساعدهم في تطويرهم لحل مشاكلهم التربوية².

الأفكار التربوية التربوية كما يتصورها ديوي: " تعني مجموعة العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو زمرة اجتماعية كبرت أو صغرت أن تنقل سلطاتها أو أهدافها المكتسبة، بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، إن التربية هي الحياة"³.

يرى ديوي أن أسلوب المحاضرة من الطرائق القاصرة في التعليم ومنافعها محدودة لأنها لا تتيح الفرصة للمتعلم كي يستكشف الواقع، ويجمع المعلومات، وقيس الأمور، ويبحث عن الحلول، لهذا فإن أسلوب السعي في حل المشكلات القائم على حرية المتعلم أكثر إيجابية وخير من الدروس التقليدية القائمة على محاضرات المعلم التقليدية. وهكذا فإن ديوي لا يتفق مع طريقة جون فريدريك

¹ طريقة جون ديوي في التعليم، الموقع الإلكتروني: www.almsal.com تاريخ الزيارة: 2021/01/10. الساعة: 14:45.

² طريقة جون ديوي في التعليم، الموقع الإلكتروني: www.almsal.com تاريخ الزيارة: 2021/01/10. الساعة: 14:45.

³ جون ديوي، الموقع الإلكتروني: www.marefa.org تاريخ الزيارة: 2021/01/10. الساعة: 15:30.

هبرت في توصيل المعلومات عبر خطوات منهجية في عرض الدرس لأن الطالب سيكون سلبيا فالمعلومات تأتي إليه في الفصل ولا ينجذب إليها¹.

من أفكار ديوي التربوية طريقة المشروع "project method" ويقصد بها أن يقوم المتعلمون باختيار موضوع واحد ودراسته من عدة جوانب كأن يذهب المتعلمون إلى مزرعة وفيها يتعلمون كيفية الزراعة ويستمعون إلى تاريخ الزراعة في تلك المنطقة ويتعاون كل فرد من المجموعة بعمل جزء من المشروع، في عملية تنفيذ المشروع يقوم الطالب بجمع البيانات المطلوبة من المكتبة أو مقابلة الأساتذة².

من أهم سمات طريقة المشروع كنشاط شامل:

- أن المتعلم عادة سيتفاعل معه لأنه قد يكون شارك في اختيار الموضوع.
- طريقة المشروع تشبع حاجة المتعلم النفسية لأنها تراعي الفروق الفردية، وتدفعه إلى التعلم الجماعي، وتحرره من قيود الكتاب المدرسي.
- لم يوضح ديوي تفاصيل طريقة المشروع في التدريس ولكن تلميذه "كلباترك" قام بوضع التفاصيل.
- من أهم خطوات طريقة المشروع للفرد أو للمجموعة:

1- وجود الغرض.

2- رسم الخطة.

3 - تنفيذ الخطة.

4- تقويم الخطة³.

2- فريدريك هاربرت (Herbert):

ركز هاربرت على أهمية تطوير ورعاية اهتمام الطلاب بالتعليم. ونادى بإتباع أربع خطوات في التعليم:

- أن يقدم المعلم معلومات للطلاب.

¹ جون ديوي، الموقع الإلكتروني: www.marefa.org تاريخ الزيارة: 2021/01/10. الساعة: 15:30.

² ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط8، 2016، ص 315.

³ ينظر: المرجع نفسه، 316.

- يساعد المعلم الطلاب على تحليل المادة الجديدة ويقارنها أو يضاهيها مع الأفكار التي تعلموها بالفعل.
- يستخدم المعلم والطلاب المعلومات الجديدة في تطوير قاعدة عامة لحل مشكلاتهم.
- يساعد المعلم الطلاب على تطبيق المعلومات الجديدة في مواقفهم الأخرى أو استخدام القاعدة في حل مشكلات أخرى¹.

عني هاربرت في الإجابة عن سؤال "كيف ينبغي أن نتعلم؟"، وكان الجواب هو التعلم بالترابط. والترابط لديه هو التمثل وتعرف فكرة جديدة بوساطة الأفكار الموجودة في العقل. ويرى أن المتعلم يتعلم الأمور الجديدة إذا ما تمكن من ربطها وإيجاد شبه بينها وبين معارفه وأفكاره السابقة. وإيجاد هذه الرابطة يساعده على سرعة التعلم وعلى تثبيت الأفكار الجديدة في ذهنه. ولا بد من إثارة الأفكار القديمة كي يبنى عليها الجديدة مع توافر عنصر جديد هو الاهتمام. والمتعلم يتعلم ما دام مهتماً، وإن فقدان الاهتمام يبطل التعلم. ويرى أيضاً أنه حتى تتحقق الشخصية الخلقية ذات النمو الكامل والاهتمام المتعدد الجوانب لدى المتعلم فإنه لا بد من وجود المنهج الدراسي المرتبط بالمواد الدراسية العلمية والتاريخية، ويرافق ذلك الأنشطة المتصلة بها، والمتكيفة مع أعمار المتعلمين، والمتصلة بالميل والاهتمامات المراد تنميتها. ولنجاح ذلك لا بد من التركيز باهتمام كامل على عمل عقلي واحد، وعلى فكرة واحدة في المرة الواحدة².

طريقة المراحل المنطقية (هاربرت): تعتمد على أن المدركات الحسية والحقائق التي يكتسبها عقل

الطالب تساعده على فهم حقائق ومدركات جديدة.

خطواتها³:

- 1- التهيئة: باستشارة معلومات قديمة لإعداد العقول لتلقي معلومات جديدة.
- 2- العرض: ويستغرق أكثر زمن الدرس حيث يشير المعلم إلى معلومات يكتشفها الطلاب، وبالإلقاء تقدم معلومات كثيرة، وبالإيجاء بالمعلومات مباشرة بكلام المعلم أو بالقراءة أو المشاهدة. ويقسم الدرس إلى مراحل تدريجية وتنوع الأمثلة، وتراعى الفروق الفردية.

¹ يوهان فريدريك هربارت، الموقع الإلكتروني: <https://ar.wikipedia.org> تاريخ الزيارة: 2021/01/11. الساعة: 14:25.

² يوهان فريدريك هربارت، الموقع الإلكتروني: <https://ar.wikipedia.org> تاريخ الزيارة: 2021/01/11. الساعة: 14:25.

³ ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص 278.

- 3- الربط: يربط المعلم حقائق الدرس الجديد بالسابق لتصبح جزءا منها.
- 4- الاستخلاص: يستخلص الطلاب التعريفات والقواعد والحقائق بعد مناقشة الأمثلة ومعالجتها.
- 5- التطبيق: يتأكد المعلم من فهم الطلاب بالأسئلة والتمارين.
- مزاياها وعيوبها¹:

مزايا الطريقة المنطقية	عيوبها
1-الاهتمام بالتسلسل المنطقي في العرض.	- لا تمثل طريقة تفكير المتعلم.
2-التشويق قبل العرض، والربط أثناءه وبعده.	- تجعل النشاط على المعلم.
3-استثارة ملكة البحث والتفكير والاعتماد على النفس.	- لم تبني على أساس تجريبي، وتتعارض مع علم النفس لإهمال الدوافع الحقيقية واعتمادها على المعلومات.
	إهمالها الحياة ومشكلاتها إلا بعدها أمثلة فقط.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 279.

المحاضرة 3: المعلم ودوره في العملية التعليمية

تمهيد: بما أن التعليمية تهتم بالمعلم والمتعلم على السواء، وذلك من خلال اعتمادها على سؤالين بارزين: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ فهي بذلك علم يهتم بكيفية تعليم اللغات للمعلمين، وتيسير الطرق، والمناهج التربوية.

سوف نتناول هذا الموضوع من خلال دراسة المعلم ودوره في العملية التعليمية.

أولاً: تعريف المعلم: المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدًا بكل قدراته الذهنية والجسدية معًا، لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما فيعملان سوياً وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح¹.

وهو أيضاً حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو يؤثر في التلاميذ بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه، ويستطيع المعلم الكفاء أن يوظف الإمكانيات التي في متناوله ويبتكر فيها لينجح في أداء رسالته². "ومن مهنته التعليم دون المرحلة الجامعية"، أي هو القائم على مهنة التعليم علماً وارشاداً وتوجيهاً.

ثانياً: خصائص المعلم: إن للمعلم دوراً هاماً في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى دراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها التلاميذ، والمعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين، والآباء... الخ، وذلك للوقوف على أهم الخصائص ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية. ويمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين، فئة الخصائص المعرفية، وفئة الخصائص الشخصية.

الخصائص المعرفية: إن حصيلة المعلم المعرفية، وقدراته العقلية، والأساليب التي يتبعها في استشارة تلاميذ، هي من العوامل التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للمعلم الفعال. بيد أنه يصعب قياس أو تقدير الدور الذي تلعبه مثل هذه الخصائص في فعالية التعليم، لأن هذه الفعالية لا تعتمد على معارف المعلم وقدراته العقلية فقط، بل تعتمد على أيضاً على

¹ مجدي عزيز إبراهيم، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2006، ص223.

² زيدان محمد مصطفى، الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، جدة، ط1، 1981، ص46.

الاستراتيجيات التي يتبعها في عملية التواصل مع تلاميذه وإيصال ما يعرف إليهم. ويمكن تصنيف الخصائص المعرفية للمعلم الفعال في عدة عوامل أهمها¹:

1_ الإعداد الأكاديمي والمهني: يرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو إيجابي بفعالية التعليم. فقد أشارت بعض البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية كما يقدرها الإداريون والمشرفون والتربويون في ضوء إعداد الخطط الدراسية والتعامل مع التلاميذ. فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه، والمؤهل مهنيا على نحو جيد، يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تلاميذ وقد يعود سبب ذلك إلى كون العوامل التي تجعل التلميذ متفوقا، هي ذاتها التي تجعل المعلم فعالا، كالقدرة العقلية، والجد، والمثابرة، والميل إلى القراءة وسعة الاطلاع ... الخ .

2_ اتساع المعرفة والاهتمامات: إن التعليم الناجح والفعال، لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط، بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها. إن معرفة المعلم بالمسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص، وسعة اطلاعه على هذه المسائل، تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا .

3_ المعلومات المتوفرة للمعلم عن تلاميذه : تشكل كمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم عن خصائص تلاميذه المختلفة، متغيرا هاما من متغيرات الخصائص المعرفية للمعلم الفعال ، فقد تبين أن هذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم واتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والمعلمين .

إن التلاميذ الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عن تلاميذهم، يمتازون بتحصيل علمي أعلى من المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن تلاميذهم إلا اليسير من المعلومات.

إن معرفة المعلم أسماء تلاميذه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم.

¹ خصائص المعلم الفعال، واحة الرياضيات 2002-2003، الموقع الالكتروني: www.mo.itgo.com، تاريخ الزيارة: 2021/01/13، الساعة: 14:47.

4_ استخدام المنظمات التقديمية: إن المعلم الأكثر فعالية، يلجأ إلى استخدام استراتيجيات تجعل تعلم تلاميذه ذا معنى، وذلك من خلال إعداد هؤلاء التلاميذ معرفياً لدى تقديم المواد أو المعلومات الجديدة. ويبدو أن المعلم الفعال أكثر ميلاً إلى تزويد تلاميذه بما يسمى بالمنظمات المتقدمة، وهي عبارة عن معلومات أو مراجعات أو قراءات قصيرة عامة، يكون التلاميذ على ألفة بها أكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الأكثر تعقيداً وتحديداً. وتقوم هذه المقدمات بحسر الفجوة بين معلومات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة التي تنطوي عليها المادة الدراسية موضوع الاهتمام، وبذلك يسهل عليهم تمييز المادة الجديدة وفهمها ودمجها في بنيتهم المعرفية السابقة.

الخصائص الشخصية: _ إن التباين بين المعلمين من حيث الاتجاهات والقيم وسمات الشخصية ، أكبر مدى من تباينهم في القدرة العقلية العامة والمتغيرات المعرفية الأخرى ، لذلك فقد تكون المتغيرات الانفعالية والشخصية ، أكثر أهمية في تحديد تباين فعالية المعلمين التعليمية من المتغيرات المعرفية ، ومن أهم الخصائص الشخصية التي بينت الدراسات علاقتها بالتعليم الناجح أو أثرها فيه ¹:

1_ الاتزان والدفء والمودة : إن شخصية المعلم تؤثر في سلوك التلاميذ التحصيلي وغير التحصيلي، كما إن ارتباط فعالية التعليم بخصائص المعلمين الانفعالية، أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفية، حيث تبين أن المعلمين الأكثر فعالية، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم ودوافعهم، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ، ويفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة (كالمناقشة والاستنتاج والاستقراء) على الإجراءات الموجهة (كالمحاضرة والتلقين) في تفاعلهم الصفّي، كما ينصتون لتلاميذهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المشاركة في النشاطات الصفية المختلفة .

إن تفضيل المعلمين لسمات الدفء والتعاطف والاهتمام والتعاون غير مقصور على المدارس الابتدائية فقط، بل هناك ما يوحي بأن طلاب الجامعات يفضلون الأساتذة الذين يوجهون انتباههم إلى طلابهم ويهتمون بمشكلاتهم الشخصية والأكاديمية على حد سواء، ويعتبرونهم أفضل الأساتذة وأكثرهم فعالية.

¹ خصائص المعلم الفعال، واحة الرياضيات 2002-2003، الموقع الإلكتروني: www.mo.itgo.com، تاريخ الزيارة: 2021/01/13،

الساعة: 14:47.

2_ الحماس: إن مستوى حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم على نحو كبير، ويساهم في تباين التلاميذ من حيث مستوى التحصيل ومن حيث اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ومدرسها.

3_ الإنسانية: إن المعلم الإنسان، هو المعلم القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح والديمقراطي والمنفتح والمبادر والقابل للنقد والمتقبل للآخرين. وقد يبدو صحيحاً أن بعض السمات الشخصية المناقضة، كالتزمت والدكتاتورية والعصبية والانغلاق وعدم تقبل الآخرين والحساسية تجاه النقد، تجعل من المعلم أقل فاعلية، إلا أنه يجب الاعتراف بأنه ما من معلم يمتلك تلك الخصائص الحميدة جميعها، فقد يتصف بعض المعلمين ببعض الخصائص الشخصية غير المرتبطة بفعالية التعليم، ومع ذلك يتقبل التلاميذ مثل هذه الخصائص، لأنهم لا ينشدون الكمال من المعلم وينزعون إلى التسامح في اتجاهاتهم نحوه، فقد يقرون بفاعلية المعلم ومهارته على الرغم من "تزمته وقسوته".

إن المتعلم لا يتوقع من المعلم أكثر من المساعدة والتفهم والتعاطف على المستوى السلوكي، فما لم تتجسد مثل هذه الخصائص في سلوك تعليمي فلن تكون مفيدة ولن تؤدي إلى إحداث تغيير في العلاقات الصفية والتفاعل الصففي.

ثالثاً: مهام وأدوار المعلم في العملية التعليمية (وظائفه ومتطلبات نجاحه)¹:

دور المعلم كناقل معرفة: في هذا الدور لم يعد المعلم موصلاً للمعلومات والمعارف للتلاميذ ولا ملقناً لهم، لقد أصبح دور المعلم في هذا المجال مساعداً للتلاميذ في عملية التعلم والتعليم، حيث يساهم الطلاب في الاستعداد للدروس والبحث والدراسة مستنيرين بإرشادات وتوجيه معلمهم الكفء الذي يعي الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم ولديه القدرة والمهارات الهادفة في معاونته التلاميذ على توظيف المعرفة في المجالات الحياتية المتنوعة هذا إضافة إلى قدرة المعلم على صياغة الأهداف الدراسية والتربوية والعمل على تحقيقها من خلال الدرس والحصة والنشاطات الصفية واللاصفية، لذا فإن المعلم في هذا المجال يحتاج إلى التطور والتجديد باستمرار ليحقق الأهداف التعليمية.

¹ مهام وأدوار المعلم في العملية التربوية، الموقع الإلكتروني: <https://quizenglish1975.com> تاريخ الزيارة: 2021/1/13، الساعة:

دور المعلم في رعاية النمو الشامل للتلاميذ:

من المعروف في العصر التربوي الحديث أن التلميذ محور العملية التربوية بأبعادها المتنوعة وتهدف هذه العملية أولاً وأخيراً النمو الشامل للتلميذ روحياً وعقلياً ومعرفياً ووجدانياً، وبما أن المعلم فارس الميدان التربوي والعملية التربوية فهو مسؤول عن تحقيق هذه الأهداف السلوكية من خلال أدائه التربوي الإيجابي سواء أكان خلال الموقف التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في المجتمع المدرسي والمحلي كل ذلك يتطلب من المعلم أن يضمن خطته سواء أكانت يومية أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية .

ولتحقيق الأهداف السلوكية التي تساعد في النمو المتكامل للتلميذ وتنشئته وتنشئة سليمة وفي هذا المجال أيضاً يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على تحليل المناهج والمقررات التي يدرسها عاملاً على إثرائها وتوظيفها لخدمة التلاميذ، كما ويترب عليه وضع الخطط الهادفة للأنشطة الصفية واللاصفية التي تساعد في توظيف المعرفة وربطها بالواقع الحياتي الذي سيساهم به التلميذ عندما يصبح أهلاً لذلك ويطلب من المعلم في هذا الدور أن يكون ذا علاقات إنسانية طيبة مع التلاميذ والمجتمع المدرسي بأكمله ليتمكن من تحقيق إيجابيات هذا الدور.

دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم: يجب أن يسعى المعلم دائماً للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة كما يتطلب منه أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى تلاميذه بشكل فعال وإيجابي، كما يتطلب منه أن يكون عصرياً في توظيف تكنولوجيا التعلم والتعليم المبرمج والأجهزة الإلكترونية الأخرى، ومتجديداً ومسايراً لروح العصر في أساليبه ومهاراته التعليمية ليستطيع بالتالي من المساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف السلوكية التربوية المرجوة

دور المعلم كمسؤول عن مستوى تحصيل التلاميذ وتقويمه: إن مستوى التحصيل الجيد في المجالات التربوية المتنوعة معرفية ووجدانية ومهارية يعتبر هدفاً مرموقاً يسعى المعلم الناجح لمتابعته وتحقيقه مستخدماً كل أساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى تلاميذه التحصيلي على مدار العام الدراسي بل والأعوام الدراسية وذلك في مجال ما يدرسه من مناهج ومقررات.

فالمعلم الناجح هو الذي يوظف اللوائح المتعلقة بتقويم التلاميذ في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل موجه وفعال ويلزمه في هذا المجال فتح السجلات اللازمة لتوثيق درجات التلاميذ حسب

التعليمات هذا إضافة إلى فتح السجلات التراكمية لمتابعة سلوك التلميذ وتقويمه كما ويتطلب منه أيضاً وضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف وحفز حالات التفوق.

كما أن على المعلم في هذا المجال، القيام بأبحاث ودراسات إجرائية لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي أو المجالات السلوكية الأخرى متعاوناً بذلك مع زملائه وإدارة المدرسة ومع الأسرة. وتجدر الإشارة في هذا المجال أن يتبع المعلم الأساليب المتطورة والحديثة في مجالات القياس والتقويم ويجب أن يكون المعلم حاكماً نزيهاً وقاضياً عادلاً في تقويمه لتلاميذه .

دور المعلم كنموذج: بغض النظر عما يفعله المعلم داخل أو خارج الصف فإنه يعتبر نموذجاً للتلاميذ. ويستخدم المعلمون النمذجة بشكل مقصود، فمثلاً العروض التي يقدمها المعلم في مادة التربية البدنية مثلاً تعتبر أمثلة مباشرة للنمذجة. وفي مرات عديدة يكون المعلم غير مدرك لدوره كنموذج سلوكي يحتذى به من قبل تلامذته، فعندما يدخن المعلم أمام تلامذته أو يستخدم ألفاظاً نابية معهم، فإنه لا يدرك تأثير ذلك على سلوكهم المستقبلي.

دور المعلم كعضو في المجتمع: يطالب المعلم في هذا الدور أن يكون عضواً فعالاً في المجتمع المحلي، بحيث يتفاعل معه فيأخذ منه ويعطيه، فالمعلم في المفهوم التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع، فكيف يكون ذلك إذا لم يساهم المعلم في خدمة هذا المجتمع في مناسباته الدينية والوطنية والقومية هذا إضافة إلى فعالياته الاجتماعية الأخرى عن طريق مجالس الآباء والمدرسين والانضمام إلى الجمعيات الخيرية الموجهة لخدمة المجتمع والتعاون مع المؤسسات التربوية والمتخصصين الآخرين في المجتمع.

رابعاً: إعداد المعلم: يقصد به صناعة أولية للمعلم ليكون قادراً على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة ... وبهذا المعنى يتم إعداد الطالب المعلم وتكوينه ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

نظراً لعدم وجود اتفاق بين المهتمين بإعداد المعلم حول البرنامج الأمثل لتكوين المعلم، ظهر اتجاهان اثنان أساسيان، يؤكد الأول أن يعد المعلم إعداداً أكاديمياً، ويؤكد الثاني على أن المعلم يجب أن يعد مهنيًا .

اتجاه الإعداد الأكاديمي:

- يكفي أن يعرف الفرد التخصص الذي سيقوم بتدريسه ويتقنه حتى ينجح في عمله كمعلم
- هو أساس وحيد مطلوب إتقانه لمن يريد أن يكون معلماً
- الواجب الأساسي لمعاهد إعداد المعلمين يجب أن يكون إعداد المعلم تخصصياً¹.

اتجاه الإعداد المهني:

- أن مجرد تمكن فرد ما من تخصص بعينه ليس كافياً لكي يؤهله لتعليم هذا التخصص.
 - ليس كل فرد متمكن من مادة معينة بقادر على نقل هذه المادة إلى عقل الطفل إذ أن اللاعب الذي لا يتقن لعبة معينة لا يستطيع أن يدرب آخرين على ممارسة هذه اللعبة.
 - الإعداد المهني أمر أساسي بل إنه أمر لا غني عنه للمعلم الناجح².
- وتتجه معاهد إعداد المعلمين إلى إعداد المعلم إعداداً يجمع بين هذين الاتجاهين، إعداداً يجعل المعلم متفاعلاً مع ثقافة مجتمعه والفكر الإنساني.

أسس إعداد المعلم:

1. الإعداد الثقافي العام:

يقصد به تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلي والعالمي³. فعلى المعلم أن يتزود برصيد معرفي ثقافي في جميع المجالات.

2. الإعداد الأكاديمي التخصصي:

ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها التي يجب أن يكون متمكناً منها، كما يجب على المعلم أن يكون مؤمناً بقيمة وأهمية مادته كأحد فروع المعرفة حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه (فاقد الشيء لا يعطيه) كما يجب على المعلم أن يكون متجدداً في معلوماته عن مادته محدثاً معرفه باستمرار⁴.

3. الإعداد المهني:

وهو الذي يتعلق بالجانب المهني، وما يميز المعلم كمهني في تخصصه، ويشمل الإعداد المهني جانبين:

¹ عماد أمين الحديدي، المعلم ودوره في التربية المعاصرة (إعداده وخصائصه)، فلسطين، جامعة الأقصى، 2011، ص21.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ مصطفى عبد السمیع، سہیر محمد حوالہ، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2005، ص23.

⁴ ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد معلم المستقبل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص124.

الأول: إكساب المعلم أسرار (فنيات) ومهارات المهنة وأصولها.

الثاني: ما يتعلق بالحقائق وطرائق التدريس والأهداف التربوية والتعليمية وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع. ويشمل هذا الجزء من الإعداد المهني المواد التربوية المقدمة من أقسام كليات التربية، مثل مواد علم النفس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، والإدارة المدرسية، والمناهج، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتربية العملية¹.

4. الإعداد التدريبي:

" يعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظريا وعمليا، ويكون قادرا على تأدية مهنته بجدارة"².

5. الإعداد الشخصي:

وعني تهيئة المعلم لاكتساب السمات الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب فيها³.

خامسا: مكانة المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية: للمعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمعات على اختلاف طبقاتهم الثقافية والاجتماعية. وكمنطلق للنظر إلى معلم المدرسة الجزائرية بأهمية، سوف نستعرض أهم الوضعيات الحالية للمعلم، ومن بينها:

1- الوضعية القانونية (الإدارية) للمعلم: المعلم موظف في سلك التعليم تحدد وضعيته وفق جملة من المعطيات الإدارية- وهي بمثابة بطاقة تعريف مهنية- التي تتلخص عموما فيما يلي:

السلك: معلم.

الوظيفة/ الرتبة: معلم المدرسة الابتدائية.

الصفة: متدرب- مرسوم- متعاقد- مستخلف.

الصف: 10.

القسم: 2.

الدرجة: رقم (حسب الأقدمية العامة).

¹ ينظر: مهارات التدريس الصفّي، محمد محمود الخيلة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص32.

² محمد عوض الترتوري، محمد فرحات القضاة، المعلم الجديد، الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص58.

³ ينظر: مهارات التدريس الصفّي، محمد محمود الخيلة، ص32.

الأقدمية في الدرجة: رقم (حسب آخر تاريخ ترقية).

الأقدمية العامة: (في التعليم).

نقطة المفتش: (يمنحها مفتش المقاطعة).

نقطة إدارية: (يمنحها مدير المدرسة)¹.

2- الوضعية الاجتماعية: إذا سلمنا أن المعلم ليس مزيلا للأمية أو مدرسا للعلوم والمعارف فحسب، وإنما هو مكون للشخصية البشرية وصانع الشعوب والأمم، فمن حقه أن يحتل المركز الاجتماعي اللائق به وبأمثاله من أصحاب المهن الراقية أو الحرة، لكن الواقع ليس كذلك. قد بينت الكثير من الدراسات أن معلم المرحلة الابتدائية يوضع في مرتبة أقل من معلمي المراحل الأخرى، لأن هذا إلى جانب الفكرة التقليدية التي تضع المدرسة الابتدائية في مكانة أقل من المراحل الأخرى.

أما في عصر المادة فقد أصبح العائد المادي لمهنة ما هو المقياس الوحيد لمدى أهمية ومكانة هذه المهنة في نظر المجتمع، وأن المكانة الاجتماعية لشخص ما تعتمد على مجموعة من العوامل إحداها المالية، فأصبحت نظرة المجتمع للمعلم تختلف عما يجب أن يكون عليه².

سادسا: المعلم الجيد وإدارة الصف:

مفهوم إدارة الصف: كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية حركية من شأنها أن تحدث تغيرا في سلوك الطلاب عن طريق ما يكتسبونه من معارف ومفاهيم ومهارات جديدة.

مجموعة عمليات وإجراءات تربوية منظمة وهادفة يكون قد خطط لها المعلم لينفذها داخل غرفة الصف لتشمل كل ما يتعلق باستغلال الموارد والإمكانيات البشرية والمادية وما يتبع ذلك من تنسيق وتوفير للمناخ الصفّي الإيجابي وقيادة وتنظيم للأنشطة التعليمية والتعلمية التي يقوم بها كل من المعلم والطلبة، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة³.

عناصر إدارة الصف⁴:

¹ حسن بوساحة، التشريع المدرسي، دار الحضارة، الجزائر، 2000، ص32.

² عبد الرحمان عدس، واقعنا التربوي إلى أين، دار الفكر، عمان الأردن، 1995، ص10.

³ العبادي حيدان محمد، استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه، مكتبة الضامري، سلطنة عمان، ط1، 2005، ص57.

⁴ مرعي توفيق والعلي نصر، إدارة الصف وتنظيمه، دائرة إعداد المعلمين، سلطنة عمان، ط1، 1986، ص164-165.

العناصر البشرية: وتشمل المعلم الذي يعد كمنظم لإدارة الصف وميسر لها ويعتبر من أهم عناصر إدارة الصف بسبب الدور الذي يقوم به في إنجاح إدارة الصف. وكذلك المتعلمون وهم الطلبة الذين يكون لهم دور مباشر في إدارة الصف من حيث تأثيرهم وتأثرهم بالعناصر الأخرى كالتفاعل الصفّي والقيام بعملية التعلم نفسها.

العناصر المادية: وهي تشمل البيئة المادية لغرفة الصف وللمدرسة بشكل عام بما تحويه من مواد تعلم وأجهزة وأثاث ومرافق وغيرها.

المناخ النفسي والاجتماعي: الذي يسود غرفة الصف وبما يتضمنه من علاقات اجتماعية وإنسانية وأنماط التواصل والتفاعل الصفية.

المنهاج المقرر: وما يتضمنه من أهداف تربوية ومحتوى معرفي ووسائل وأنشطة وتقييم. كما يمكن أن يشمل المنهاج ما لدى الطلبة من اتجاهات ومعتقدات وقيم حيث يؤثر هذه بشكل أو بآخر في تحقيق الأهداف التربوية.

إدارة المدرسة والنمط الإداري الذي تتبعه فيما إذا كانت إدارة دكتاتورية تسلطية أو إدارة ديمقراطية أو إدارة فوضوية حيث يكون لذلك الأثر الواضح والمباشر على إدارة الصف وبخاصة فيما يتعلق بموضوع التشريعات والقواعد والأنظمة السائدة في المدرسة.

عملية التدريس: وهي تعني جميع الإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم مع طلاب الصف لإنجاز أو لتحقيق مهام وأهداف تعليمية سبق تحديدها.

محاور إدارة الصف¹:

الإدارة: ويقصد بها المهارة في تنظيم وتقديم الدرس بطريقة تساهم في تحقيق فعالية عالية في عملية التعليم، ولتحقيق هذا يحتاج المعلم إلى القدرة على تحليل عناصر ومراحل الحصّة المختلفة وإلى القدرة على الاختيار المناسب للمواد التعليمية والقدرة على تقليل أثر عوامل التشتت. الوساطة: وتشمل المعرفة بكيفية تقديم الإرشاد والتوجيه الذي يحتاجه الطلبة وكيفية تعزيز تقدير الطلبة لذواتهم، ومهارة تجنب المواجهة في غرفة الصف. التعديل: ويشتمل على فهم المعلم للاستراتيجيات المختلفة، واستخدام هذه الاستراتيجيات في تشكيل وتعديل سلوك الطلبة.

¹ هارون فتحي رمزي، الإدارة الصفية، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2003، ص36.

المراقبة: ويقصد بها فحص فاعلية سياسة المدرسة في الانضباط ومقدار المساعدة التي تقدمها في خفض توتر المعلمين والطلبة وفي توفير بيئة ومناخ إيجابيين.

خصائص إدارة الصف الناجحة¹:

- 1 تقوم إدارة الصف الناجحة على التخطيط والإعداد المسبق الذي يتضمن أو يهدف إلى توجيه الجهود والطاقات المتوفرة في البيئة الصفية وربما في البيئة المدرسية وبشكل عام من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية.
- 2 تقوم إدارة الصف الناجحة على تحقيق أهداف مخطط لها ومنظمة ، فهي عملية هادفة في نظامها الكلي وفي العمليات أو الإجراءات الرئيسية والفرعية التي تحدث خلال الممارسة.
- 3 إدارة الصف الناجحة تحرص على توفير الجو النفسي والاجتماعي الذي يشجع على التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم.
- 4 تقوم إدارة الصف الناجحة على توظيف واستخدام جميع الإمكانيات البشرية والمادية التي توجد في البيئة التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.
- 5 تعتمد إدارة الصف على التأهيل العلمي و المسلكي الذي يتسلح به المعلم.

عوامل نجاح إدارة الصف²:

- 1 شخصية المعلم وأسلوبه : - المعلم الحازم والمرن والمشجع على المشاركة وإثارة الدافعية يحظى باحترام الطلاب.
- 2 الإعداد والتحضير الجيدين للحصة الصفية : - التحضير والإعداد الجيد للدرس وتحديد الأهداف والأساليب والأنشطة والتقويم يساعد الطلاب على إدراك كل ما تعلموه وما تحقق لهم من فوائد نتيجة الحصة المتميزة، فيكون ذلك حافزا لهم للإقبال والاندفاع نحو التعلم.
- 3 توفير المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لعملية التعلم : - إذا توفر المناخ المناسب في البيئة الصفية شجع ذلك على التفاعل الصفّي ، لأن البيئة لها تأثير كبير في فعالية عملية التعلم.
- 4 الديمقراطية : - البيئة الصفية مجموعة من العلاقات والاتصالات والتفاعلات بين مجموعة من الأفراد (المعلم والطلاب).

¹ منسي عمر حسن، إدارة الصفوف، دار الكندي، إربد الأردن، ط2، 2000، ص14.

² العبادي حيدان محمد، استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه، ص66.

5 الاهتمام الزائد بتعلم الطلبة : - اهتمام المعلم وإدارة المدرسة بالطلاب ومتابعة سلوكهم ومدى تقدمهم أو تأخرهم في التحصيل الدراسي وحل مشكلاتهم يساعد على تقدم الطلاب ونجاح إدارة الصف.

6 علاقة إدارة الصف بالإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية : - إدارة الصف هي محور كل من الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية والإدارة التربوية، وهي تؤثر وتتأثر بكل من هذه الإدارات، بل وبالنظام العام للمجتمع بكافة أنظمتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، فإدارة الصف تهتم بتوفير جميع الظروف والإمكانات البشرية والمادية والنفسية التي تساعد في تحقيق النمو الشامل للتعلم.

تدريب المعلم أثناء الخدمة :

التدريب أثناء الخدمة " يستهدف الارتقاء بالمعلمين علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقيق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم"¹.

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

- يساعد المعلم علي تغيير اتجاهاته واكتساب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس.
- يكسب المعلم مهارات تدريسية متطورة ومستحدثة تتطلبها كفاءة وكفاية العملية التعليمية.
- يكسب المعلم خبرة متميزة في معالجة مشكلات مهنته وتحدياتها ومسبباتها بشكل علمي.
- يساعد المعلم عن الانفتاح علي الآخرين بتبادل الخبرات التدريسية من خلال الأنشطة الجماعية².

أنواع التدريب أثناء الخدمة:

1. **التدريب التكميلي:** وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي.
2. **التدريب العلاجي:** وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم أو العامل التربوي.

¹ عماد أمين الحديدي، المعلم ودوره في التربية المعاصرة (إعدادة وخصائصه)، فلسطين، جامعة الأقصى، 2011، ص23.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. التدريب التجديدي: وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.
4. التدريب التحويلي: وذلك لاكتساب مهارات ومعارف وقدرات وسلوكيات تمكن المعلم من الانتقال (التحول) إلى مجال عمل آخر، عمل جديد أو تخصص جديد¹.

¹ المرجع السابق، ص 23.

المحاضرة 4: المتعلم ودوره في العملية التعليمية التعلمية

أولاً: خصائص المتعلم وأثرها في التعليم:

يمثل المتعلم الطرف الثاني بعد المعلم في تشكيل ثلاثي التعليمية، والحديث عن المتعلم يقودنا إلى تحديد وضعه إزاء العملية التعليمية، فهو المستهدف بالدرجة الأولى في هذه العملية المتشابكة، فإعداد المعلم إعداداً جيداً في كفاياته العلمية والتربوية، وبناء المناهج وإعداد المقررات وحسن صياغتها وترتيبها وما إليها من عمليات سابقة ولا حقة كلها من أجل هذا المتعلم الذي نريد بناءه جيداً. يقع هذا المتعلم بين حاضنتين أساسيتين هما: أبواه من ناحية والمعلمون من ناحية أخرى، وبين هذين الحاضنين الأساسيين هناك محيط كبير، يبدأ بالأسرة الكبيرة وما يعج به البيت من مؤثرات وينتهي بالشارع الذي لا يتحكم أحد في تنوعاته التي لا تحصى. في هذا الوسط الكبير يقع الطفل البريء وهو ينمو باطراد عقلياً ولغوياً وثقافياً وتبنى شخصيته الأولية. إن الجانب اللغوي عند الطفل ليس معزولاً عن مختلف مؤثرات المجتمع، فاللغة هي مرآة المجتمع، والطفل ابن بيئته ويئته تبدأ بأبويه وبمعلمه، وغيرها من مختلف المؤثرات الاجتماعية المختلفة. وكلما كانت بيئته سليمة كانت لغته كذلك، وكلما كانت غير سليمة كان نتاجه كبيئته غير سليم.

إن التطرق إلى خصائص المتعلم يتشعب بنا إلى جملة من القضايا التي لها علاقة وطيدة بالبشرية عموماً وبالذات الشخصية خصوصاً، فالناس كيفما كانوا يتفقون على خصائص بشرية معينة، إلا أنهم يختلفون في خصائص أخرى تميز كل ذات عن غيرها من الذوات الأخرى، وإلا كان الناس جميعاً كالشخص الواحد. وعليه يقسم الباحثون هذا الموضوع إلى ثلاث قضايا متميزة هي:

أولاً: سمات الشخصية:

تمثل الشخصية الجانب الداخلي في الإنسان المعروف بالجوهر، ونسميها عوامل الشخصية، ويقصد بالشخصية مجموعة من الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة ثباتاً نسبياً، حيث تميز الفرد عن غيره من الناس، وتحدد أساليب تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها. وبهذا نجد الفروق القائمة بين الأفراد في الصفات المختلفة أي الفروق في نوع الصفة وليس في الصفة ذاتها، فاختلاف القدرة اللغوية عن القدرة العددية مثلاً هو اختلاف في نوع الصفة وليس في الصفة ذاتها. وتضم جملة من القضايا الأساسية متمثلة في: التقدير الإيجابي للذات وبصفة صادقة، المخاطرة، الانبساط، القلق والدافعية. وتعرف هذه القضايا بسمات الشخصية أو المجال الوجداني الذي يحدده بجملة من الصفات

متمثلة في تحقيق القدرة على الاستقبال، وتحقيق رغبة كاملة في معرفة المحيط وتقبل الأشياء المحيطة به، وأن تكون لديه القدرة على الاستجابة دون إجبار.

ومما ينبغي الإشارة إليه هو أن عامل التقدير الذاتي الذي أشرنا إليه في مستهل حديثنا عن هذه الصفات، والمتمثل في تقويم الشخص الايجابي لمجموع خصائصه الذهنية وكذا الجسمية لها علاقة وطيدة بالتحصيل المدرسي. وما يمكن استخلاصه هو أن الشخصية المتزنة وما تتسم به من مواصفات ايجابية تلعب دورا هاما وإيجابيا في مجال التعلم والإنجاز¹.

أما المخاطرة فهي أن يغامر المتعلمون في التحدث والممارسة الفعلية للغة والمساهمة في الإجابة بالحدود المعقولة، رغبة في الوصول إلى تحقيق الشجاعة الأدبية، ومن ثم الوصول إلى الحقيقة. فالمخاطرة صفة ضرورية للتعلم بالرغم من عواقبها غير المحمودة على النفس، ومع ذلك تظل المخاطرة بكل عواقبها طريقا للتعلم. فالمتعلم المغامر قد يتعرض لعدد من الصدمات ومن ردود الأفعال غير المحمودة، فيسخر الآخرون منه، وقد يفشل في الدراسة، وقد يصاب بالإحباط، - لأن طريق النجاح والتمكن محفوف بالمخاطر - ومع ذلك تظل ضرورية لتحقيق النجاح. إن الذين لا يتمتعون بقدر من المغامرات النفسية المعتدلة ودون إصراف هم الذين يستطيعون تحقيق أهدافهم من التعلم، لأنهم يتفادون الإبقاء على الأخطاء وتراكمها في الذهن ما ظلوا يخشون عواقب المغامرات المطلوبة².

أما الانبساط الذي يقابله الانطواء، وليس من الصواب الظن بأن المنبسط اجتماعي والمنطوي غير ذلك. لأن المنبسط يكون في حاجة إلى الآخرين كي يشعر بأنه بخير، أما المنطوي فيشعر بالكلية وبالإنجاز دون حاجة إلى الآخرين. وعكس هذا التصور يقود المعلمين إلى الخطأ فيتصورون أن المنبسط المشترك في كل نشاط هو الممتاز وغيره خلاف ذلك³. وهذا التصور ليس على إطلاقه، فقد يكون المنبسط متفوقا وقد لا يكون كذلك، ومثله المنطوي.

وقد أكد كثير من الباحثين على أنه لا يمكن المقارنة بين الصفات المختلفة لدى الأفراد نظرا لعدم وجود وحدة قياس مشتركة. كما نجد الفروق القائمة بين الأفراد في أي صفة واحدة أو في أي خاصية محددة وهذه الفروق يمكن تقديرها بالنسبة للأفراد المختلفين نظرا لأن وحدة القياس واحدة لكل

¹ ينظر: دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبدو الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1993، ص344-345.

² ينظر: المرجع نفسه، ص134.

³ المرجع نفسه، ص138.

خاصية، وبهذا نقول إن الخصائص المختلفة للإنسان قابلة للقياس وذلك يجعل الفروق الفردية في كل خاصية في الدرجة وليست في النوع¹.

أما القلق المتمثل في ورود نوع من الارتباك والخوف والاضطراب في النفس، شريطة ألا يكون قلقاً موهناً متأصلاً في نفس المتعلم. أما نوع القلق فهو ضروري لتحقيق النجاح، لأنه يدل على الاهتمام الذي يصاحب نفس المتعلم الذي يبتغي الوصول إلى أهدافه المنشودة. وعلى المعلم أن يتبين في المتعلمين نوع القلق الذي يساورهم عملاً على توجيههم إن كان قلقهم مضراً.

أما ما يبدو واضحاً منذ البداية هو أن القلق ذو علاقة أكيدة وقوية بالتحصيل المدرسي المنخفض، لاسيما في المرحلتين الابتدائية والثانوية، والتأكيد على علاقة انخفاض المردود التربوي، في هاتين المرحلتين دون ما سواهما، بالبعد العصبي يجد تبريره في تغير نوعية هذه العلاقة فور الانتقال من المرحلتين المذكورتين إلى المراحل العليا من الدراسة².

أما **صفة الدافعية** فهي باتفاق الدراسات صفة تعد مفتاحاً للتعلم الناجح. فالدافعية التي نعرفها بالقوة الداخلية التي تدفع الإنسان إلى التعلم أو المثير الداخلي الحقيقي الذي يحث المتعلم على إنجاز فعل ما، لا شك تعد المحرك الحقيقي الذي لا يعادله شيء آخر من الصفات المذكورة آنفاً. فالدافع الذي يمنح السلوك قوة وبما يحتاج إليه من وقود وطاقة، وهو العامل الذي يخرج من العدم حيث لم يكن حاصلاً إلى الوجود ليسبغ عليه بعد ذلك من القوة بقدر ما يتصف به هو أو من الضعف بالقدر الذي يتسم به هو³. والمحفز من الناس هو الذي تحركه حاجاته وأهدافه في اتجاه القيام بسلوك معين إذن فالقوة الموجهة للسلوك التحصيلي للتلميذ، أو لغيره من طالبي المعرفة، وهو دافع الإنجاز الذي يقف وراء بذل المرء لكل ما يحتاج إليه من تحصيل وهي رغبة في إشباع حاجاته إلى الكفاءة أو السيطرة أو التفوق.

وتبدو الدراسة التي قام بها عالم النفس "بيلا كوزيكي" في هذا المجال⁴، أكثر من مفيدة بالنسبة لموضوعنا لأنها لم تستطع تبيان العلاقة القوية التي تربط ما بين التحفيز والإنجاز المدرسي فقط وإنما

¹ محمد منسى، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، ص 137-138.

² مولاوي بودخيلي محمد، نطاق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2004-2002، ص 336 إلى 340.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 317.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 346.

لأنها استطاعت أيضا أن تشيد القاعدة التي تقوم عليها إحدى أهم النظريات الحديثة المتعلقة بالتحفيز المدرسي. وترى هذه النظرية أن تحصيل التلميذ يجب أن يعتمد في تفسيره على التفاعل القائم ما بين تسع حوافز أساسية تنتظم وفق ثلاثة نطق أو نطاقات متميزة هي النطاق العاطفي والنطاق الفكري والنطاق الأخلاقي. ويتعلق النطاق الأول بالآباء والمعلمين والأقران، ويحتوي على ثلاثة حوافز هي الحنان والتقصص والميل الاجتماعي. أما النطاق الثاني فيشتمل على الحوافز المتعلقة بالبحث عن الاستقلالية والكفاءة والاهتمام. وأما النطاق الثالث فيحتوي على حوافز الثقة والامتنان والمسؤولية وقد لا يكون هذا النطاق أكثر من حاصل للتفاعل ما بين النطاقين الأولين، وذلك وفقا لما يراه "كوزيكي"¹.

ويؤكد كورنو على " أنه من أحسن ما يمكن فعله من أجل المساعدة على تحفيز المتعلم على التحصيل المدرسي هو تعليمه أو إكسابه القدرة على التحفيز الذاتي، والحرص بعد ذلك على توظيفها في المهام الدراسية "². كتشجيع المعلم تلاميذه على الاستعداد لعملية التعلم وذلك عن طريق إخبارهم بما هو مطلوب منهم وبالكيفية التي تساعد على تنفيذ ذلك وله كذلك أن يمكنهم من تدريس أنفسهم بأنفسهم عن طريق ما يعرف بالتعلم التعاوني الذي يمكن التلاميذ من التعرف على قدراتهم التعليمية الحقيقية، وعلى العمليات التي تسهم في عمليتي التعلم والتعليم في نفس الوقت.

الاستعداد: وهو من أهم العوامل النفسية كذلك التي تجعل عملية التعلم تحقق أهدافها، إذ كيف نتصور أننا أوصلنا بعض المعلومات التي يشتمل عليها الدرس المقدم للمتعلم دون أن يكون هذا الأخير على استعداد تام لتقبل هذه المعلومات. ولا بدّ إذن من أن تعمل على أن تهيئ المتعلم نفسيا، وتحاول جلب انتباهه وتركيزه على المادة المقدمة وجعله يستعد لها استعداد يساعد على الاستفادة بالإضافة إلى مراعاة اختلاف المواقف التعليمية ومدى استعداد المتعلم، إلى جانب العوامل النفسية الأخرى التي تقدم الحديث عنها، ومن هنا جاءت الحاجة إلى التأكيد على أهمية الاستعداد كعامل نفسي³.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص348.

² ينظر: المرجع نفسه، ص351.

³ محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، دط، 1988،

ص32.

الاستعداد قد يكون موجودا ولكن صاحبة يجهل كيف ينميه، أو أنه لا يريد أن ينميه أوانه لا يجد الفرصة لتنميته، ولعل الاستعداد يكون محدودا، وربما يكون عند فرد أقل مما هو عليه عند فرد آخر. وهذه كلها عوامل تجعل التفاوت ظاهرا والفروق بين الأفراد واضحة¹.

ثانيا: الخصائص المعرفية:

الذكاء: هو القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلم كما كان يعرف على أنه قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة هذا وقد تم تحديد مفهوم الذكاء على أنه قدرة عامة عند الفرد تساعد على التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها. والذكاء كما يستخدمه المتخصصون في علم النفس هو ما يصف الفروق الفردية في السلوك المعرفي عند الأفراد وهو مفهوم فرضي. ويرى بعض العلماء أن الذكاء هو مجموعة من القدرات العقلية المنفصلة في حين يرى البعض الآخر أنه عبارة عن قدرة عقلية عامة واحدة. وقد ظهر كتاب عالم النفس الأمريكي هاوارد غاردنر (1983) حول نظرية الذكاءات المتعددة².

الأوضاع الاجتماعية الصعبة:

يسمي كثير من الباحثين هذا العنصر بالمكانة الاجتماعية، ونفضل تسميته مباشرة بالأوضاع الاجتماعية الصعبة التي دلت التجارب على أن المستوى التحصيلي للتلاميذ يتغير وفقا لطبيعة الظروف الاجتماعية التي يحتلوها. والمراد بالبيئة الاجتماعية عدد من المتغيرات لعل من أبرزها الطبقة الاجتماعية والظروف العائلية وذلك قصد إعطاء صورة واضحة عن نوعية الدور الذي تقوم به في هذا المجال. ومن الاعتقادات التي تحظى بالقبول لدى عدد غير قليل من العلماء ذلك الاعتقاد الذي يذهب فيه أصحابه إلى أن إنجاز الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة غالبا ما يكون أقل مستوى من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ذات خلفية اجتماعية واقتصادية راقية.

ومن البحوث التي أجريت في هذا الميدان دراسة تبين أن أبناء الطبقة الشغيلة وأبناء العمال اليدويين على وجه الخصوص كانت نتائجهم المدرسية أضعف من نتائج أقرانهم ممن يشتغل آباءهم في وظائف غير يدوية أي التأكيد على أن العامل الأكثر ارتباطا بالإنجاز العالي هو المكانة الاجتماعية.

¹ عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، دار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 1994، ص89.

² ينظر: هاوارد غاردنر، طبيعة الفكر واللغة، مواجهة بين تشومسكي وبياجيه، ترجمة: أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، عدد 14، فبراير 1998، ص103-109.

إن التلاميذ المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الفقيرة محكوم عليهم أو على الغالبية بالإعجاز الضعيف وليس في المدارس الابتدائية فقط وإنما في المدارس الثانوية أيضا¹.

ثالثا: الخصائص الفيزيولوجية :

الجنس: إن قضية الفروق بين الجنسين بين الذكور والإناث، بين الرجل والمرأة قديمة قدم الفكر الإنساني، وقد كانت هذه الفروق تقوم على ما يمكن تسميته بالاحتمية البيولوجية على حد تعبير "ستيفين روز"، فالفروق بين الذكور والإناث مردها في المقام الأول لفروق بيولوجية بينهما، تلك الفروق التي تتضح بجلاء عند الوصول إلى مرحلة البلوغ وما يصحبها من تغيرات جسمية تعمل على إبراز وتعميق هذه الفروق².

إن الذي يدعو إلى الاهتمام بهذه النقطة بالذات هو البحث في علاقة عامل الجنس بالتحصيل المدرسي، كذلك هو التساؤل عما إذا كانت الأنثى تختلف عن الذكر من حيث القدرة على الاستفادة من المناهج الدراسية المختلفة. ومجمل ما قام به العلماء من دراسات في هذا المجال يبين أن التساؤل مشروع ووجيه كذلك، فهناك من الدلائل ما يشير إلى أن الإناث أضعف إنجازا من الذكور خاصة حينما يتعلق الأمر ببعض المواد الدراسية، وهناك بالمقابل أدلة تبرز تفوق التلميذات على نظرائهن من التلاميذ، حتى إن كان هذا التفوق خاصا بعدد محدود من المواد.

ومن الدراسات الجديدة بالاهتمام هنا تلك التي قام بها "كيللي" (1978) والتي تمخضت عن تبيان وجود تفوق أكيد للذكور على الإناث في مجال العلوم، وأجريت هذه الدراسة على أربع عشرة (14) دولة والنتيجة أظهرت أن هناك نقصا ما تعاني منه الإناث في مجال تحصيل العلوم؛ ويلاحظ ذلك حين الرجوع إلى المدارس أو المؤسسات التعليمية فنجد أن إقبال التلميذات على المواد العلمية قليل بالمقارنة مع التلاميذ. كذلك الدراسة التي قام بها "هاجارتى"³ والتي أكد من خلالها في مقال نشر سنة 1987 أنه استطاع أن يلاحظ أن الذكور كانوا أفضل إنجازا من البنات في المواد العلمية، وخاصة في المهام التي تتطلب مستوى عاليا من المهارة، ومن بين أهم المؤلفات التي كتبت في هذا المجال نجد كتاب خاص من تأليف جاكوبي وجاكلين تم نشره 1974 وفيه تم التعرض لأكثر من ألفي دراسة (2000). وقد ذهبت عدة دراسات إلى أن الفوارق الجنسية المتعلقة بالقدرات اللفظية تعود إلى ميل

¹ مولاي بودخيلي محمد، نطاق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص 368.

² أنسى محمد أحمد قاسم، مقدمة في الفروق الفردية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، دط، 2004، ص 149.

³ ينظر: مولاي بودخيلي محمد، نطاق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ص 367 إلى 372.

الذكور التخلف عن الإناث في مادة القراءة، ولكن هذا التخلف غالبا ما يتلاشى بعد بلوغ سن العاشرة¹. إنّه من الضروري مراعاة الخصائص النفسية والقدرات العقلية والمعوقات الطارئة للمتعلم وذلك من خلال مجموعة من الفروق في الإعداد والتكوين ومن أهم ما ينبغي مراعاته:

- إعداد خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل متعلم استيعابها حسب السرعة التي تناسبه والذكاء الذي يملكه.

- استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة التي تناسب مختلف المتعلمين وما يتميزون به من فروق في أسلوب التعلم.

- التوسط في شرح الأفكار بغية أن يفهمها جميع المتعلمين.

- إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية، بحيث يناسب كل منها فريقا من المتعلمين وتنوع الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من المتعلمين ما يناسبها.

- إعطاء فرصة للمتعلمين للاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كل منهم المهارة نفسها².

- تقدير الحالات الخاصة بالأفراد ومراعاتها دفعا للإحراج ولما من شأنه يثبط عزيمة المتعلم وينفره من التعليم كوجود الحبسة أو السرعة المفرطة في الكلام أو تأتأة معينة أو غير ذلك مما له علاقة بالنطق على وجه الخصوص نظرا لخصوصيات المناطق الجغرافية في المجال الصوتي.

ثانيا: المتعلم الفعّال وأساليب تعليمه:

1- المتعلم الفعّال:

هو ذلك المتعلم الإيجابي درجة أولى فهو عنصر نشط وفعال يفكر ويحلل ويبرهن يتميز بمجموعة من المقومات والكفاءات التي تسهم في تعلمه فهو المحور الرئيسي الذي تدور حوله العملية التعليمية كما يحمل مسؤولية لتعليم نفسه بنفسه تحت إشراف معلمه، ونذكر بعض أدوار المتعلم في هذه العملية على سبيل الذكر لا الحصر:

- تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.

- الالتزام ببذل الجهد المطلوب.

¹ المرجع السابق، ص 355.

² ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2000، ص 71.

-تخصيص الوقت واستثماره.

-تقبل النصائح والارشادات

-ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التربوية.

-توظيف الطالب "المتعلم" للمعارف والمهارات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة¹.

2- أساليب تعليم المتعلم الفعال "النشط":

حتى يحقق التعلم النشط "الفعال" الأهداف التربوية التعليمية التعلمية الكثيرة والمرغوب فيها، فانه لابد من استخدام مجموعة من الأساليب التي يتعاون فيها المعلمون مع الطلبة بشكل مستمر ونظرا لأنه لا يوجد أسلوب واحد يمكن من خلاله تحقيق جميع هذه الأهداف المنشودة فانه لابد من التنوع في هذه الأساليب كي يتناسب مع فروق الطلبة الفردية من ناحية وحتى تلائم وطبيعة الموضوع المطروح او القضية ... الخ

وقد اقترح المهتمون بالتعلم الفعال العديد من الأساليب. من اهم هذه الأساليب²:

-**استراتيجية الحوار والنقاش:** تعتبر واحدة من اهم الأساليب الحديثة في التعليم الفعال حيث تقوم على التفاعل الصفي بين المتعلم والمعلم والمتعلمين فيما بينهم.

-**استراتيجية العصف الذهني:** حيث يقوم المعلم بطرح المشكلة على الطلاب ليتيح لهم محاولة الابداع والتفكير فهي تنمي ملكة التفكير.

استراتيجية مسرح المناهج "لعب الادوار":

تعتمد على ربط المواقف الحياتية التي يعيشها الطلاب بالمناهج المدرسية من خلال الأنشطة المختلفة.

استراتيجية التعلم بالاكشاف: فهي واحدة من اهم وأكثر الأساليب فاعلية حيث يقوم الطالب بالملاحظة والتجربة واستنتاج احكام عامة ثم يسعى للتطبيق.

استراتيجية التعليم الجماعي "التعاوني": حيث ينقسم الطلاب الى مجموعات صغيرة من خمسة طلاب أو ستة ليتعاونوا في الأنشطة المختلفة لتحقيق اهداف مشتركة.

استراتيجية التعلم بالأقران:

تساعد الطلبة في فهم بعضهم وفيها يندمج الطلاب ويقومون بتعليم بعضهم البعض.

¹ ينظر: جودة أحمد سعاد، التعليم النشط بين النظرية والتطبيق، ص 122-123-124.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 133-134.

-استراتيجية التعليم الذاتي: هو نشاط تعليمي يقوم به الطالب برغبته بتنمية قدرته وامكانياته ليحقق تنمية شخصية ويعتمد على نفسه ويعزز الثقة بذاته.

المحاضرة 5: الفروق الفردية عند المتعلمين

1- تعريف الفروق الفردية:

هي " الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة " ¹. هي " تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصفة جسمية أم في سلوكه الاجتماعي " ².

ولعل أشهر هذه الفروق تبدو في الصفات الجسمية كالطول والوزن ونغمة الصوت وهيئة الجسم وهذه الفروق الجسمية تطفو على السطح فنشاهدها وهناك أيضا فروق كثيرة في الإدراكية والانفعالية.

الفروق الفردية تبعا للخصائص العامة:

-**الفروق في النوع:** ويقصد بها الخصائص والسمات ذات النوع الواحد التي يمكن قياسها بمقياس منضبط، فمثلا الطول والوزن كل منهما سمة له مقياسه الذي يناسبه وكذلك لون البشرة والمزاج ... كما أن السمة تعرف بالصفات التي يفرق على أساسها بين الأفراد بعضهم عن بعض ويبنى هذا الوصف على أساس ثبات سلوك الأفراد في معظم المواقف، فالسلوك في موقف معين لا يختلف كثيرا في الحاضر عما سيكون عليه في المستقبل ³.

-**الفروق في الدرجة:** ويقصد بها مقدار كل سمة نوعية من السمات وهو ما يعرف باسم شدة الخاصية، فالفرق بين الأفراد في أية صفة واحدة هي فروق في الدرجة وليس في النوع، فالفرق بين الطويل والقصير هو فرق في الدرجة ذلك لأنه توجد درجات متفاوتة بين الطويل والمتوسط والقصير، كذلك الحال في السمة العقلية مثل الذكاء، الفرق بين العبقري والذكي والعادي والغبي فرق في الدرجة وليس فرق في النوع لأنه توجد درجات متفاوتة بينهما ⁴.

هل تعتبر الفروق فروقا كمية أو نوعية ؟.

بمعنى ان الفرق بين شخص وآخر ينحصر في أن أحدهما يملك قدرات أو سمات لا تتوفر بالمرّة في الشخص الآخر، أم أن جميع هذه السمات وتلك القدرات متوفرة في كل فرد وان الفرق ينحصر في مقدار توفر السمة أو القدرة في كل فرد ؟.

¹ أنسى محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقييم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003، ص18.

² محمد عودة الرباوي، سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة، دار الشرق، الأردن، 1414، ص46.

³ ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص25.

⁴ ينظر: أسعد شريف الإمارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص22.

فالفروق الفردية فروق كمية وينطبق على العوامل النفسية كما هو الحال أيضا بالنسبة للفروق الفردية على المستوى العضوي فالقدرات الجسمية تختلف من شخص لآخر اختلافا كميًا، وتتفاوت تفاوتًا موزعًا على مقياس كمي منفصل، وينطبق ذلك أيضًا على أبعاد أعضاء الجسم وطول القامة والوزن. الفروق بين الأفراد ليست فروقًا في النوع وإنما هي فروق في الدرجة ولا تكون الفروق الفردية فرقًا في النوع إلا بمعنى واحد (وهي أن المقارنة تكون بين الصفتين ولا تكون المقارنة في ضوء صفة أو سمة واحدة) فاختلاف الطول عن الوزن هو اختلافًا من نوع الصفة وإذا لا يوضع مثل هذا الاختلاف إلى القياس لعدم وجود مقياس مشترك بينهما:

فالطول يقاس: بالأمتار أو بالكيلومترات، الوزن يقاس: بالგრامات أو كيلوغرامات.

والفرق بين الطول والوزن لا يقاس بالأمتار ولا بالكيلومترات إذن الفرق إما أن يكون في نوع الصفة وإما أن يكون في درجة وجود الصفة، فالفرق بين الأفراد في أية صفة واحدة هي فروق في الدرجة وليست في النوع.

فالفرق بين الطول والقصر هو فرق في الدرجة، ذلك لأنه توجد درجات متفاوتة في الطول والقصر، ويمكن المقارنة بينهما باستخدام مقياس واحد كذلك في قدرات عقلية مثل الذكاء: الفرق بين العبقري وضعيف العقل فرق في الدرجة وليست فرقًا في النوع، لأنه توجد درجات متفاوتة بينهما ولأنهما يقاسان بمقياس واحد¹.

2- أنواع الفروق الفردية:

يميز العلماء أنواع مختلفة من الفروق الفردية:

الفروق الفردية بين الأفراد: ما نلاحظه من اختلاف في صفة ما جسمية كانت أو نفسية، كذلك قدراتهم من النواحي التربوية أو المهنية ومقارنتهم، ويتم تصنيفهم على مستويات أو جماعات متجانسة².

الفروق في ذات الفرد: وتعني اختلاف قدرات وسمات الفرد الواحد من حيث القوة والضعف، فربما يكون الفرد متفوقًا في القدرة الرياضية ومتوسطًا في القدرة الابتكارية وضعيفًا في القدرة اللغوية، كما

¹ ينظر: سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر، دط، 1979-1980، ص19.

² ينظر: ناجي محمد قاسم، الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، دط، 2008، ص18.

نلاحظها عند الكبار الذين يمارسون العمل الواحد كما وكيفاً، فهنا يتضح الفرق بينهم فهم يؤدون بنفس الدقة ويختلفون في الأداء¹.

الفروق بين الجماعات: ربما تختلف جماعة عن جماعة أخرى بخاصية معينة لذا تختلف الجماعات في خصائصها ومميزاتها وتشمل الحالة المزاجية أو السلوكية أو العقلية².

الفروق بين الجنسين: وتشمل كثير من جوانب السلوك وتعكس تبايناً واضحاً في صفات الشخصين الذكورية والأنثوية، ولا شك أنّ هذا التباين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة الاجتماعية وتظهر في الإدراك واللعب والعدوانية³.

3- خصائص الفروق الفردية⁴:

-مدى الفروق الفردية: وهو الفارق بين أعلى درجة وأقل درجة في صفة من الصفات.

-معدل ثبات الفروق الفردية: لا تثبت الفروق الفردية في جميع الصفات بنفس الدرجة حيث تخضع هذه الفروق للتغيير على مرور الزمن خاصة أثناء مراحل النمو.

-التنظيم الهرمي: وهو تصنيف الفروق على شكل هرم يأتي في قمة الهرم الفروق التي تتضمن أعم صفة في الذكاء وتليه صفة أقل.

4- أسباب الفروق الفردية وتفاعلها يرجع إلى عاملين أساسيين:

- عامل الوراثة والاستعداد الفطري: ويشمل الجسم وأجهزته وحواسه وأعصابه وغدده وهذا عموماً ينقل صفاته الأساسية من الأصل إلى النسل ومن الآباء إلى الأبناء حسب قوانين علم الوراثة في أعضاء الجسم ووظائفها⁵.

- عامل البيئة الاجتماعية: يتم تحديد البيئة من خلال جميع العناصر الخارجية التي تؤثر مباشرة في حياة الفرد منذ ولادته، حيث تساهم تلك البيئة في تكوين الخصائص النفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية.

¹ ينظر: أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968، ص318.

² ينظر: يحيى محمد نيهان، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص114.

³ ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ ينظر: أحمد محمد الزغي، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد ناشرون، ط2، 2015، ص30-38.

⁵ ينظر: سليمان الخضيري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، ص33.

كذلك عامل البيئة الاجتماعية يشمل المنزل والأسرة والمدرسة والأصدقاء والمؤسسات التربوية والاجتماعية والإعلامية والمهنية والعملية. فهذه العوامل تتفاعل. بمعنى آخر أن أحدهما يؤثر في الآخر ويتأثر فمثلا الاستعداد للكلام هو وراثي فطري ولكن لا بد من تكلم الإنسان من بيئة إنسانية للتكلم، فلو نشأ طفل بين حيوانات لشب عاجزا عن الكلام الإنساني بل هي أصوات حيوانية بدائية وإذا عاش الإنسان في بيئة إنسانية يتكلم نوعية اللغة الخاصة¹.

5- فوائد معرفة الفروق الفردية في المجال التربوي والتعليمي:

- إعداد المناهج بما يتناسب مع قدرات و استعدادات المتعلمين المتباينة.
- إدراج العديد من الأنشطة والبرامج الإضافية التي تتناسب مع تباين مستويات المتعلمين مثل رعاية الموهوبين، النوادي العلمية والثقافية، المسابقات العلمية، دروس التقوية، التي لتلي احتياجات المتعلمين المختلفة.
- المعرفة بتلك الفروق تساعد على توجيه المتعلمين لاختيار التخصصات المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

- اختيار أنسب طرق التدريس والأنشطة والبرامج الإضافية.

- تساعد المعلم أن يقوم بدوره في قيادة العملية التعليمية.

6- خطوات تفيد المعلم في تطبيق الفروق الفردية داخل الحجرة الدراسية:

- 1 عمل مراجعة سريعة قبل تقديم المادة الدراسية لربط الدروس السابقة بالدرس الجديد.
- 2 تقديم أمثلة متنوعة لكل مفهوم من المفاهيم المتضمنة للدرس.
- 3 الاهتمام بالتحليل والمقارنات التي تتعلق بالمبادئ النظرية.
- 4 التنوع في استخدام الوسائل التعليمية " الخرائط، الصور ، الرسوم البيانية فالتعلم قد تشوقه وسيلة دون أخرى.
- 5 تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ليساعدوا بعضهم بعضا على تبادل وتطبيق الخبرات وتوفير التغذية الراجعة.
- 6 تطبيق الاختبارات القبليّة أو التجريبية للمراجعة لمعرفة مدى استعداد المتعلمين لتعلم مهارة أو معلومة جديدة.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص34.

- 7 ترك المجال للمتعلم لاختيار النشاط الذي يناسبه تحت إشراف المعلم ليتمكن التعبير عن أفكاره وميوله من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة " لوحة، مجلة، نشاط علمي، إبداع، ... الخ".
- 8 تقديم أنشطة تدريبية تناسب المتعلمين الذين يحتاجون مزيد من الوقت والتدريب، المسائل الرياضية الأمثلة التوضيحية للتعرف على المعلومة الأساسية.
- 9 تقديم أنشطة للفهم والتفسير والتي تناسب المتعلمين الذين يحتاجون إلى مزيد من الشرح والتفسير لفهم المعلومة الجديدة
- 10 تقديم أنشطة اثرائية والتي تناسب المتعلمين الذين يحتاجون إلى التعمق في فهم المادة من خلال التطبيق.

7- كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل حجرة الدرس:

يختلف المتعلمون داخل حجرة الدرس في قدراتهم ومواهبهم، ومن هنا يأتي دور المعلم في التعامل مع كل متعلم بناءً على قدراته وسماته الشخصية، وفيما يأتي نذكر كيفية التعامل مع الفئات المختلفة للمتعلمين داخل حجرة الدرس¹:

-**المتعلم الموهوب** تُعتبر فئة المتعلمين الموهوبين ذات أهمية كبيرة في المجتمع؛ فهي التي ستساهم في ازدهار الحضاري، والتقدم في مجالات الحياة جميعها؛ لذلك يجب على المعلم مراعاة الإمكانيات العلمية، والعملية لهذه الفئة، وعدم إهمال القدرات العقلية لديهم، وفيما يأتي نذكر أهم النصائح التي يمكن أن يتبعها المعلم للتعامل مع المتعلم الموهوب:

-الاهتمام بالمتعلم، والتواصل مع ذويه؛ لشرح حالته، وتقديم النصائح لهم حول كيفية التعامل معه.

-وضع المتعلم في بيئة تُمكنه من ممارسة أفعال تُنمي قدراته العقلية: كألعاب الذكاء، وتمارين حل الألغاز.

-توجيه المتعلم لاتباع أساليب القراءة الفعالة، واختيار الكتب ذات المحتوى العلمي، والفكري، والتي من شأنها أن تُنمي قدراته العقلية، والفكرية.

-تعويد المتعلم على توقُّع حدوث الأشياء، بالاعتماد على المعطيات، والتحليل المنطقي، والاستنتاج.

-مساعدة المتعلم على اكتشاف قدراته، وهويته، وتعليمه على استخدام أساليب التفكير الموضوعي.

¹ ينظر: حسن ظاهر خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت، ص74-75-

-التفاعل العلمي مع المتعلم، من خلال التحدث معه في مواضيع علمية، سواء في المنهج الدراسي، أو في واقع حياته.

-مساعدة المتعلم على إبداء رأيه، والتعبير عن مشاعره، وإظهار الاهتمام والتقدير لها.

-الإجابة عن أسئلة المتعلم جميعها، سواء كانت من داخل المادة، أو من خارجها، وإشباع فضوله ورغبته في التعلم.

-الاستمرارية في متابعة المتعلم، ووضع برامج خاصة له.

-**المتعلمون ذوو الإشكالات:** تحتوي الصفوف في العادة على ثلاثة أنواع من المتعلمين، وهي:

-المتعلم: وهو المتعلم الذي يذهب إلى المدرسة؛ بهدف التعلم.

-المتعلم المحب للمرح: وهو المتعلم الذي يتخذ المدرسة مكاناً لإضاعة الوقت واللعب.

-المتعلم المكره: وهو المتعلم الذي أحضر إلى المدرسة بالغضب، مما يدفعه ذلك إلى إثارة المشاكل، والمتاعب في المدرسة.

ويتم التعامل مع الإشكالات المختلفة للمتعلمين، والتي تؤثر على المعلمين، من خلال استخدام ما يُسمى بتطبيق الذكاءات المتعددة، بحيث يتم توجيه المتعلم للتعلم باستخدام إحدى قدراته، أو مهاراته.

-**المتعلم السلبي:** وهو المتعلم الذي يشعر بنوع من الإحباط لدى قدومه إلى المدرسة، ويتم التعامل مع هذه الفئة من خلال ما يأتي:

-تحديد سبب إحباط المتعلم.

-اختبار كل متعلم قبل بداية الدرس، وذلك عن طريق وصف ما يرغب بتحقيقه، وتطبيقه من الدرس.

-محاولة إشراك المتعلم السلبي مع باقي متعلمي الصف، ضمن مبدأ التعلم التعاوني؛ بهدف القضاء على مواقفه السلبية.

-تحديد المجالات التي يُفضّلها المتعلم، ومنحه أنشطة تتضمن هذه المجالات.

-**المتعلم المشاكس:** ويتم التعامل مع هذه الفئة من قبل المعلم أو المربي من خلال ما يأتي:

-ضبط الأعصاب، والتعامل مع المتعلم على أن تصرفاته لا تستهدف شخص المعلم.

- محاولة ضبط النفس، وعدم الانفعال من قبل المعلم، وترك المتعلم يُعبر عن مشاعره تجاه البيئة الدراسية.
- التعاطف معه، ومنحه الاهتمام.
- التفاعل مع المتعلم، وإشراكه باقتراح بعض الأساليب، والأفكار في كيفية التعامل مع المواقف الصعبة.
- الاستعانة زملائه في الصف؛ لمعرفة المشاعر السلبية لديه.
- **المتعلم الخجول:** وهو المتعلم الذي يعاني من قلة الثقة بالنفس، أو الشعور بالخوف من الإخفاق، أو من تعرضه للسخرية من باقي زملائه، مما يؤثر على مشاركته الاجتماعية، ويمكن للمعلم التعامل مع هذا النوع من المتعلمين من خلال اتباع ما يأتي:
- الحذر من إشهار أخطائهم، أو تعريضهم للسخرية.
- إشراك المتعلم بالدرس، ومحاولة التركيز على جانب الكتابة بشكل أكبر.
- وضع المتعلم ضمن مجموعة للتفاعل معهم؛ وذلك بهدف كسر حاجز الخجل لديه.
- ترك التركيز عليه بالنظر.
- إعطاؤه الحرية الكاملة للتعبير عن رأيه، وعدم التعليق عليه.
- الاهتمام بلغة الجسد، ومحاولة الاستجابة إليها؛ وذلك لمعرفة ما يرغب بمشاركته.
- وضع مسافة كافية بين المعلم وبين المتعلم أثناء إجابته عن سؤال مُعين؛ لأن صوت المتعلم غالباً ما يكون مُنخفضاً.
- **المتعلم الانطوائي:** وهو المتعلم الذي يشعر بنوع من التفكير العميق قبل التحدث، أو يشعر بأنه لا يريد التحدث؛ لرضاه عما شُرح في الدرس، أو قد يكون ذا رغبة ضعيفة في إثراء الدرس، ويتم التعامل مع هذا النوع من المتعلمين من خلال اتباع ما يأتي:
- إعطاء الطالب الفرصة للإجابة عن سؤال مطروح، وعدم إجباره على الإجابة عنه من المرة الأولى؛ لأن هذه النوع من الطلبة يحتاج إلى المزيد من الوقت؛ للتعمق في التفكير.
- تطبيق أسلوب تبادل الأدوار، أو التدريس.
- منح المتعلم فكرة عامة عن الدرس، ومن ثم القيام بطرح بعض الأسئلة عليه.
- إشراك المتعلم في العملية التعليمية، ضمن مجموعة من زملائه.

8- أهمية معرفة الفروق الفردية للمتعلمين:

إنّ تحديد المعلّم للفروق الفردية للمتعلمين داخل حجرة الدرس، يُساعده على وَضْع أساليب وطرق تعليمية تُناسب القُدّرات والسمات الخاصّة بالمتعلم؛ ممّا يُساهم في رَفْع مُستواه؛ حيث أشارت بعض الدراسات والأبحاث إلى أنّ وضع المعلّم للطرق العلمية التي تتناسب مع إمكانيّات المتعلم، نتيجة تحديد ومعرفة الفروق الفردية، أدّى بشكل كبير إلى رَفْع المستوى العامّ للمتعلمين، وزيادة تحصيلهم العلمي¹.

¹ زاهر أحمد، التعليم كفلسفة ونظام، المكتبة الاكاديمية، القاهرة، مصر، دط، دت، ج1، ص148-149.

المحاضرة 6: لغة الأطفال وخصائصها

مفهوم اللغة:

يقول دي سوسير معرّفًا اللغة بأنها: "نتاج اجتماعي لملكة اللسان، ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبنّاها مجتمع ما، ليساعد أفرادها على ممارسة هذه الملكة"¹.

من خلال تعريف دي سوسير للغة نستنتج بأنها ظاهرة اجتماعية مكتسبة نتيجة التقاليد التي يتبنّاها مجتمع ما، وهي تعد أفضل وسيلة للتعليم ولتحقيق الاتصال والتواصل.

عرّف نعوم تشومسكي اللغة بأنها: "ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما، لتكوين وفهم جمل نحوية"². فاللغة عنده ملكة فطرية زوّد بها كل إنسان عند ولادته، ويمكنه من خلالها التواصل مع غيره من المتكلمين.

عرفها ابن جني بقوله: "أما حدّها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"³.

أكّد ابن الجنيّ على الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، وذكر أيضا أنها تستخدم في مجتمع، فكل قوم لغتهم.

عرّفها ابن خلدون بقوله: "اللغة في المعارف عبارة المتكلم عن المقصود وتلك العبارة فعل لساني (ناشئة عن قصد لإفادة الكلام) فلا بدّ أن تصير ملكة مقتدرة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"⁴.

إن اللغة عند ابن خلدون أداة تعبير التكلم عن مقاصده، وتكون هذه الأداة ملكة فطرية عنده.

اللغة بين الاكتساب والتعلم:

يعرف سامي عياد حنا وآخرون الاكتساب اللغوي بـ: "تعرض عشوائي للغة دون تخطيط، أو إتباع طريقة منظمة لتعلم اللغة. وهذا راجع لكونه يحدث في الطفولة، حيث يبدأ كل طفل في عامه الثاني - تقريباً - باكتساب نظم لغته الأم، ويستطيع خلال سنوات عمره الأولى أن يتقن نظام اللغة"⁽⁵⁾. فالطفل يكتسب التنظيم الفونوتيكي والفونولوجي والصرفي والتركيبى والدلالي كما هو في لغته الأم.

¹ - دي سوسير، علم اللغة، ترجمة المالك المطلب، بيت الموصل للطباعة والنشر، دط، 1998، ص:28.

² - تشومسكي، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، دط، 1985، ص:24.

³ - أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ت: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1913، ج1، ص:33.

⁴ - عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ت: رويشد جويدي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، ط2، 2000، ص:1964.

⁵ - معجم اللسانيات الحديثة (الجليزي-عربي)، سامي عياد حنا وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، د ط، د ت، ص:74.

والشيء المؤكد اليوم أن نمو اللغة عند الطفل مشروط بـ "اكتمال بعض الأجهزة العضوية، ونضج بعض الأنسجة العصبية والعضلية، وتدريب جوارح النطق لدى اكتمال نضجها، عن طريق التعلم"⁽¹⁾. وفي مايلي نستعرض المراحل اللغوية لنمو لغة الطفل

مرحلة التقليد اللغوي:

يحدد خلف الله الفترة التي تتضح فيها معالم التقليد بقوله: "ويظهر أثر التقليد جليا في الشهر التاسع من العمر"⁽²⁾. غير أنه يرى أن هذا التقليد يمر بفترتين "الأولى محاولة الطفل إحداث أصوات شبيهة تماما بما يسمع، والثانية فهي التي يحاول فيها الطفل تقليد الأصوات بصرف النظر عن الثقة والنجاح في ذلك"⁽³⁾. بمعنى أن النوع الثاني أكثر ظهورا في مراحل نمو لغة الطفل الأولى.

ونظرا لعدم وضوح بداية ونهاية هذه المرحلة - مرحلة التقليد اللغوي - نجد علي عبد الواحد وافي يقول فيها: "تبدأ عند الأطفال العاديين من أواخر السنة الأولى أو أوائل الثانية، وتنتهي في الخامسة أو السادسة، وقد تتأخر لمدة سنة كاملة أو أزيد بقليل لدى غير العاديين"⁽⁴⁾.

ومهما يكن من اختلاف حول بداية ونهاية هذه المرحلة فإن تقليد الطفل لما يسمع يظهر فيها بشكل واضح وبيّن بحيث "يحاكي ما يسمع (الأصوات اللغوية وغير اللغوية) إذ نجده يعبر عن المعاني عن طريق محاكاته أصواتا حيوانية، أو محاكاته لأصوات الأشياء، أو يعبر عن المعاني عن طريق محاكاته لبعض الكلمات والمفردات"⁽⁵⁾.

ويمكن القول بأن الطفل لا يكاد يبلغ سنه حتى تظهر على سلوكه بوادر التقليد، فنجده يعيد بعض الكلمات التي يسمعها، وبدخوله في السنة الثانية يصبح يردد المفردات وكأنه يحاول ترسيخها. وما يقال حول التقليد في هذه المرحلة إن: "الأطفال لهم ميل للاستجابة لصوتهم على شكل أشبه ما يكون بالصدى؛ أي إن الطفل عند التللف بكلمة ما، يسمعها، فتصبح هذه الأخيرة عبارة على مثير تتبعها استجابة متمثلة في إعادة تكرار تلك الكلمة، ويستمر ذلك على هذا المنوال إلى أن

1 - محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2003، ص: 128.

2 - دراسات في اللسانيات التطبيقية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2005، ص: 136.

3 - اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، حلمي خليل، دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)، 1986، ص: 81.

4 - نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي، نضضة مصر، (د ط)، (د ت)، ص: 169.

5 - المرجع نفسه، ص: 169.

يحدث شيء ما في محيط الطفل يخرج من هذه الاستجابة الدائرية، كرؤية شخص أو ملامسته له"⁽¹⁾. وهذه المرحلة تسير وفق أساليب خاصة:

الأساليب المتعلقة بالأصوات: ومن بين هذه الأساليب ما حصره بعض الدارسين المحدثين في الآتي:

1- أسلوب المحاكاة: في هذا "يلاحظ محاكاة الطفل لبعض الكلمات التي يسمعها محاكاة خاطئة، ثم يحاول تصحيحها شيئاً فشيئاً، مستعيناً بالتكرار ومعتمداً على مجهوده الإرادي إلى أن تستقيم له اللغة"⁽²⁾. ومما يمكن ملاحظته حول الأخطاء التي يرتكبها الطفل في هذه المحاكاة ما يلي:

نطق صوت بدل آخر: ويكون عادة في الأصوات قريبة المخرج في مثل نطق الكاف مكان التاء، ففي كلمة (كتاب) ينطقها الطفل بهذه الشاكلة (تتاب). وقد يتعدى هذا التغيير إلى أن يشمل معظم حروف الكلمة الواحدة، في مثل نطق الطفل لكلمة (شكولاتة) ب (ساساته).

قلب حروف الكلمة: ويراد به أن يقلب أو أن يقدم أو يؤخر الطفل حرفاً في الترتيب الأصلي للكلمة، في مثل كلمة (أسد) ينطقها (أدس).

إهمال بعض حروف الكلمة: إذ يعتمد الطفل إلى ترك نطق بعض الأصوات والاكتفاء ببعضها الآخر، في مثل كلمة (ياسين) إذ ينطقها (سين).

2- أسلوب تكرار المقاطع والكلمات: "يولع الطفل في مبدأ هذه المرحلة لما كان مولعاً به في المرحلة السابقة من تكرار المقاطع والكلمات عدة مرات"⁽³⁾، "وهذا راجع لقدرة الطفل على حفظ الأصوات المسموعة وعلى تذكرها واستعادتها عند الحاجة"⁽⁴⁾.

3- أسلوب التعميم الصوتي: إذ يعتمد فيه الطفل إلى تكرار الأصوات التي ألفها مع جل ما ينطقه من كلمات جديدة.

¹ - المرجع السابق، ص: 137.

² - المرجع نفسه، ص: 170.

³ - المرجع نفسه، ص: 173.

⁴ - تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، ثناء يوسف الضبيع، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2007، ص: 59.

4- أسلوب المحاكاة الموسيقية للعبارة: "في بدايات هذه المرحلة يحاكي الطفل بعض العبارات التي يسمعها مجرد محاكاة موسيقية، بأن يلفظ أصواتا مبهمه تمثل في توقعها الموسيقى أصوات العبارة المسموعة دون الكلمات المتلفظ بها"⁽¹⁾.

5- أسلوب حركة محاكاة الطفل: في البداية تكون هذه المرحلة بطيئة، حيث "تسير ببطء شديد في أوائل السنة الثانية ثم تتسارع بشكل يصعب تحديده مع بداية السنة الثالثة، حيث تتنامى قوة التقليد اللغوي وتبلغ ذروتها في مهارتها ونشاطها وغزارة محصولها، فيقوم الطفل بتقليد كل كلمة يسمعها سواء طلب منه ذلك أم قام بها من تلقاء نفسه، ويؤدي به حرصه على التقاط المفردات والعبارات إلى تجميعها وتشكيلها في جمل وأغاني خالية من الدلالة، ولها الأثر الكبير في تثبيتها في ذهنه، كما تتعدى محاكاته للجمل والكلمات إلى تقليد الأساليب الصوتية التي يسمعها من الآخرين، كالأساليب الإخبارية والاستفهامية"⁽²⁾.

الظواهر المتعلقة بالدلالة: على الرغم من أن الفهم والإدراك سابق للتقليد والتعبير، إلا أن هذا الفهم يظل مدة طويلة ضعيفا وغير دقيق نوعا ما، ويتمظهر هذا في الآتي:

1- في أوائل هذه المرحلة يلاحظ هناك توسع كبير في استخدام الكلمات، وهذا يدل على عدم دقته في فهم مدلولاتها، فيحمل كلا منها من المعاني أكثر مما تحتمله، مثال: يطلق كلمة (بَعُو) على جميع الحيوانات، ويتخلص الطفل من هذا التوسيع تدريجيا مع تقدم العمر وزيادة محصوله اللغوي⁽³⁾.

2- كما تكون لغة الطفل خالية من الصّرف والاشتقاق، وغير مراعية لقواعد اللغة أو حروف الجر والوصل...، وقد شبهها البعض بلغة البرقيات، مثال: (طارت طيارة، راح كلب)⁽⁴⁾.

¹ - نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي، ص: 174.

² - المرجع نفسه، ص: 175.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص: 185.

⁴ - ينظر: النمو اللغوي عند طفل الروضة، محمد عوض الترتوري، الموقع الإلكتروني:

3- وفي البداية أيضا، يميل الطفل إلى القياس والسير على وتيرة واحدة حيال جميع الكلمات، فنجد أنه يتخذ نفس الطريقة في الجمع، فيجمع مثلا: (قلم على قلمات) قياسا على (كراس - كراسات)⁽¹⁾.

4- يفتح الطفل هذه المرحلة بالنطق بكلمات مفردة قاصدا بها التعبير عما نعبر عنه بالجملة، فيقول: باب قاصدا (افتح الباب)، ويتحدد القصد من السياق، وما على الآخرين إلا الاستنتاج حسب الموقف⁽²⁾. "ثم ترتقي لغته فتصبح ثنائية الكلمات، وبعد ذلك تصبح لغته ثلاثية الكلمات، أما تركيب الجمل تركيبا كاملا فلا يصل إليه إلا في أواخر هذه المرحلة"⁽³⁾.

5- يتصرف الطفل في ترتيب عناصر التركيب تبعا لدرجة أهميتها لديه، فمثلا يقول: (الماء أعطيني ماما) قدم كلمة الماء لأنها أكبر العناصر أهمية لديه⁽⁴⁾.

6- وفي قسم كبير من هذه المرحلة يتأثر الطفل في مفردات لغته وتراكيبها وقواعدها بأكثر الأفراد مخالطة له، وأحبهم إليه، كأمه - أخيه...⁽⁵⁾.

7- نمو الطفل اللغوي يكون تبعا لنمو فهمه، وذلك "عبر أطوار ثلاثة؛ (مرحلة المادة) التي تظهر فيها أسماء الذوات، وذلك لاقتصاره على إدراك المحسوسات فقط، و(مرحلة العمل) التي تظهر فيها الأفعال، حيث تمكنه من إدراك الكلمات المعبرة عن المعنويات، (مرحلة العلاقات) التي تظهر فيها الحروف والروابط التي تعد أدق أنواع الكلمات مدلولاً، لذلك كانت آخر ما يظهر في لغة الطفل"⁽⁶⁾.

مرحلة الاستقرار اللغوي:

¹ - ينظر: المرجع السابق، ص: 187.

² - ينظر: محاضرات في علم النفس اللغوي، حنفي بن عيسى، ص: 137.

³ - نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي، ص: 188.

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص: 189.

⁵ - ينظر: المرجع نفسه، ص: 189.

⁶ - المرجع نفسه، ص: 192.

وتعد آخر مرحلة من مراحل الاكتساب اللغوي عند الطفل، وتحقق في السن السادسة، حيث تستقر لغة الطفل، ويتمكن لسانه من أساليبها الصوتية، ويرسخ لديه قسم كبير من العادات الكلامية المنسجمة مع طبيعة لغته⁽¹⁾.

وفي هذه المرحلة يجد الطفل صعوبة في تعلم اللغات الأجنبية كما أن اللغة عند استقرارها لديه، لا تكون مطابقة تماما للغة التي أخذ عنها، فتظهر في صورة مغايرة للغة آبائه، ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها:

النظم والتقاليد التي يسير عليها المجتمع في تلقين الأطفال اللغة في الأسرة وتعليمهم إياها في المدارس، وهذا يدل على الأثر البالغ الذي تخلفه هذه النظم في تطور اللغة في أثناء انتقالها ومبلغ اختلافها. إضافة إلى التغيير الدلالي الذي يطرأ على الكلمات في مجتمع ما⁽²⁾.

وكما أن للتطور الطبيعي المطرد الذي يطرأ على أعضاء النطق أثرا في انحراف الأصوات إلى صورة أكثر انسجاما مع الوضعية التي انتهى إليها جهاز النطق، وما ينجم عن ذلك من اختلاف اللغة من جيل إلى جيل. هذا ولا يقتصر أثر العامل الذي نحن بصددده على تحريف بعض أصوات الكلمة عن مخارجها الأولى، بل قد يؤدي إلى انقراض الكلمة برمتها انقراضا تاما من لغة المحادثة. وذلك أن ثقل الكلمة على اللسان، أو عدم تلاؤم أصواتها مع الحالة التي انتهى إليها تطور أعضاء النطق في جيل ما، كثيرا ما يعرضها هي نفسها للزوال⁽³⁾.

وللأخطاء السمعية دور في سقوط بعض الأصوات الضعيفة أثناء انتقال اللغة من السلف إلى الخلف، ويعتبر هذا العامل سببا في سقوط كثير من الأصوات الواقعة في أواخر الكلمات كسقوط علامات الإعراب من اللهجات العربية الحاضرة⁽⁴⁾.

وتتسم لغة الطفل بجملة من الخصائص والسمات، نذكرها في الآتي:

1 - ينظر: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي، ص: 195.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 195-196.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 196-197-198.

4 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 198-199.

يغلب على لغة الطفل المحسوسات؛ لأنه أول ما يتعلم الكلام يبدأ بما تقع عليه حواسه، وبما يسمى في المصطلحات اللغوية أسماء الذوات، فالطفل أول ما يتعرف في كلامه على كلمات (بابا، ماما، حليب، أسماء اللُّعب)، ثم يتدرج في التعرف على الأسماء المحسوسة، في حين أن الأسماء المعنوية مثل كلمات (فرح، حنان، غضب) تختلف كثيرا في ظهورها لأنها تقتضي خبرات معينة لتهيئ الطفل للتعميم، وهذه القدرة لا تأتية إلا متأخرة⁽¹⁾.

تتمركز أغلب ألفاظ الطفل في مراحله الأولى حول الذات، وهذا يعني أنه دائم الحديث عن نفسه، بحيث يشعر أن لديه تضخما في النزعة الذاتية⁽²⁾.

يغلب على لغة الطفل "طابع الأسئلة في جميع المجالات، بما فيها الأسئلة عن معاني بعض الكلمات أو عن أسماء الأشياء، فقد أشار بعض الدارسين إلى أن حوالي 10 إلى 15% من حديث الأطفال في هذه المرحلة يكون عبارة عن أسئلة الشيء الذي يساعدهم على اتساع الحصيلة اللغوية لديهم"⁽³⁾.

تكون اللغة المكتسبة عند الطفل "على نسق واحد خاصة بالنسبة لجميع أطفال البيئة الواحدة (غير مصابين بأي عارض يعيق نموهم اللغوي الطبيعي)، واللغة التي يكتسبها من المحيط الذي يترعرع فيه تكون بسرعة مذهشة، ففي مدة ثلاث سنوات يتوصل إلى إحراز القدرة التامة على إنتاج جمل لغته وتفهمها"⁽⁴⁾.

يكتسب الطفل لغته "عن طريق سماعه لجملة، ومحاولاته تكلمها، ولا يحتاج في الحقيقة إلى من يمدّه بصورة منظمة بالمادة اللغوية. في حين أن لا أحد يعرف كيف يعلّمه اللغة. فالأم بالذات ليست ملزمة

¹ - ينظر: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في (الأسرة والروضة والمدرسة)، عبد الفتاح أبو معال، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص:88.

² - ينظر: تنمية المهارات اللغوية للطفل، كريماني بدير، إيميلي صادق، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص:37.

³ - خصائص نمو الطفل مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بتساؤلاته، عبد الرزاق مختار محمود، مجلة المعلم، الموقع الإلكتروني: www.Almuallem.com

⁴ - مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص: 26.

بأن تخصص في مجال تعليم الطفل اللغة، كما أن تلك اللغة تنحرف بطبيعة الحال عن الأصول اللغوية التي نجدتها مثلا في كتب اللغة. كما أن لغته لا تتعدى قدراته الطبيعية"⁽¹⁾.

اللغة التي يكتسبها الطفل "تساعده على أن يكتشف في الوقت ذاته محتوى الكلام كحقيقة قائمة بحد ذاتها، وتؤهله لتقنية التواصل اللغوي -نوعا ما- وبالتالي يكتشف ماهية اللغة وعملها ودورها في المجتمع الذي يحيط به"⁽²⁾.

إن الطفل لا يكتسب مدلول العلامة اللسانية المنطوقة إلا بعد أن تكتمل لديه القدرة على تكوين صور ذهنية قارة، أو مفاهيم عن الأشياء التي تحيل إليها هذه العلامات في الواقع، وهو الأمر الذي يجعله يتحدث عن الأشياء التي يعرفها حتى وإن كانت غائبة عنه"⁽³⁾.

البساطة وعدم الدقة والتحديد في المطلوب "فقاموس الطفل ينمو تدريجيا في خلال السنوات الأولى من عمره حتى يبلغ حوالي (ألفي) كلمة عندما يصل سن ست سنوات. وتجدد المعرفة بأن نصيب كل كلمة من التكرار والاستعمال والخبرات التي ترد فيها تختلف عن غيرها من الكلمات وكذلك فإن قدرة الطفل في هذه الفترة على التعميم غير كافية، وخبراته قليلة، مما يؤدي إلى الغموض الذي ينتاب كثيرا من كلمات قاموسه اللغوي، ولما كانت الكلمات التي ينطقها لا تكون منفصلة عن غيرها، إنما ترد في عبارات أو جمل، قد تختلف معانيها باختلاف التركيب الذي تقع فيه. مما يسبب في أن يختلط الأمر على الطفل حين يستمع إلى كلمة جديدة ويعطيها معنى، ليحاول أن يستخدمها في صيغة جديدة. وذلك لأن الطفل في السنوات الأولى يتوقف عند حد معرفة الكلمة الجديدة، فيدرك معناها ثم يكتفي بذلك. ولهذا فإننا نلاحظ أن تفسير الأطفال لكثير من الكلمات والعبارات عندما يسألون عنها يثير في نفوس الكبار الضحك"⁽⁴⁾.

¹ - الألسنية ومنهجية تعليم اللغة، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، د ط، 1983، ص:26.

² - المرجع نفسه، ص:26.

³ - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000، ص:114.

⁴ - تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في (الأسرة والروضة والمدرسة)، عبد الفتاح أبو معال، ص:89-90.

تكرار الكلمات والعبارات "فتكرار الشيء المؤلف يعتبر نزعة طبيعية عند الطفل، تظهر بوضوح في سلوكياته منذ طفولته الأولى، فهو يكرر ما اعتاد عليه من حركات وأصوات، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الطفل البيولوجية التي تجعل منه راغبا في استخدام طاقاته المتناهية جسميا أو عقليا، ولكن مجال استخدامه لهذه الطاقات محدودا لقلة خبراته وتجاربه، فهو يعيد ويكرر ما اعتاده، وفي ذلك تأكيد لذاته، وتظهر عادة حب الطفل للتكرار بوضوح في التعبير اللفظي اللغوي. لأن اللغة هي من أيسر الأمور التي تظهر قدرة الطفل على تقليد الكبار ومحاكاتهم"⁽¹⁾.

ومن التكرار ما يكون مقصودا لذاته، دون أن يكون له أثر لغوي أو اجتماعي، فقد يستمع الطفل إلى صوت البائع فينادي بمثل ما سمع ويكرر المناداة، ولكن هناك ألوانا من التكرار في أحاديث الأطفال قد يكون له وظيفة لغوية، أي أن الكلمة أو العبارة وحدها لا تحمل نفس المعنى الذي تؤديه لو جاءت مكررة، فالطفل يستعمل كلمة (هنا) لتحمل معنى معيناً، ولكنه يكررها لتعني الادعاء والتظاهر، وقد يجيء التكرار في كلام الطفل بقصد تأكيد المعنى وإظهاره مثل: تكرار كلمة واحدة عدة مرات⁽²⁾.

تقديم المتحدث عنه في الجمل الخبرية وقد أثبتت هذا بعض الدراسات بأن الطفل يبدأ عباراته الخبرية عادة باسم المتحدث عنه؛ أي المسند إليه ثم يذكر المسند بعد ذلك مثل: الحليب أعطيني ماما⁽³⁾.

والملاحظ أن "هناك اختلاف وتصور لمفاهيم الأطفال وكلماتهم عما هي عليه عند الكبار، حيث يتدع الطفل صيغا لغوية خاصة به للتعبير عن أفكاره، بما لم يسمعها من المحيطين به، فهو يعاني من مشكلة اكتساب قواعد التراكيب اللغوية، فنجد أنه يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي

¹ - المرجع السابق، ص: 91.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص: 92.

³ - ينظر: تنمية المهارات اللغوية للطفل، كريم بدير، أميلي صادق، ص: 38.

يسمعه، ثم يطبق هذه القاعدة، وبعد ذلك يبدأ بتعديلها تدريجياً إلى أن تتطابق مع القاعدة التي يستخدمها الكبار"⁽¹⁾.

¹ - خصائص نمو الطفل مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بتساؤلاته، عبد الرزاق مختار محمود، مجلة المعلم، الموقع الإلكتروني: www.Almuallem.com

المحاضرة 7: اضطرابات الكلام

1- مفهوم الكلام: هو وسيلة التواصل عبر الرموز الصوتية، ومن خلاله يستطيع الفرد أن يعبر عن أفكاره ومشاعره وأن يفهم مشاعر الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية، وهو نشاط حركي للتنفس والتصويت والنطق أو الرنين الصوتي¹.

2- مفهوم اضطرابات الكلام: يشير اضطراب الكلام إلى انحراف الكلام عن المدى المقبول في بيئة الفرد واتصافه بإحدى هذه الخصائص:

- صعوبة سماعه.

- عدم وضوحه.

- اقترانه بخصائص صوتية وبصرية غير مناسبة.

- اجهاد في انتاج الأصوات.

- عيوب في الإيقاع والنبر الكلامية².

3- أسباب اضطرابات الكلام: قد تنتج اضطرابات الكلام عن عدة ظروف متنوعة نذكر منها على سبيل المثال:

- إصابة الدماغ الاختلال الوظيفي لميكانيزم الكلام أو التنفس أو تشوهات أعضاء النطق. فبعض الأطفال يخطئون في النطق بسبب عدم القيام بالاستجابة الحركية الصحيحة لتكوين الأصوات بشكل صحيح. وكذلك استعمالهم الخاطئ لميكانيزم الكلام المشتمل على اللسان والشفاه والأسنان وسقف الحلق، مما يجعل تكوين الأصوات صعبا³.

- قد تكون المشكلة عضوية كما هو الحال في الشفة المشقوقة وقد تنتج التأثأة عن الضغط النفسي والارتباك، أما مشكلات الصوت فقد ترجع لظروف طبية تتداخل مع عمل النشاط العضلي وقد ترجع للصراخ وتلف الأوتار الصوتية⁴.

4- أنواع اضطرابات الكلام: وتضم ما يلي:

¹ إبراهيم عبد الله فرح الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر، ط1، 2005، ص22.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، ص27.

⁴ المرجع نفسه، ص27.

أ- **اضطرابات الصوت**¹: يحدث اضطراب الصوت عندما تختلف نوعية أو طبقة أو علو أو مرونة الصوت عن الآخرين ضمن نفس العمر والجنس والمجموعة الثقافية. والصوت يعطينا معلومات حول الصحة الجسمية والصحة النفسية والشخصية والهوية والجانب الحسي الجمالي، ويساعد في فهم الفرد، وتنقسم اضطرابات الصوت إلى:

- اضطرابات الصوت العضوية: يعتبر اضطراب الصوت عضوياً إذا كان ناتجاً عن أمراض فيزيولوجية أو تشريحية، سواء على مستوى الحنجرة بذاتها أو بسبب أمراض أخرى أثرت على بنية الحنجرة ووظيفتها.

- اضطرابات الصوت النفسية: تسمى باضطرابات الصوت الوظيفية، وتشمل اضطرابات نوعية وطبقة وعلو ومرونة الصوت الناتجة عن الاضطرابات النفسية أو عن عادات خاطئة لاستعمال الصوت، فالصوت يكون غير طبيعي رغم كون البنية التشريحية والفيزيولوجية للحنجرة طبيعية.

ب- **اضطرابات النطق**: يعرف النطق بأنه العمليات الحركية الكلية المستخدمة في تخطيط وإنتاج الكلام، أما اضطرابات النطق فتشير إلى صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام². وتتخذ الأخطاء في النطق عدة أشكال نذكر منها³:

- الحذف: حذف حرف أو أكثر من الكلمة كنطق خوف بدلا من خروف، مَوّة بدلا من مروة.
 - الإبدال: ابدال حرف بحرف آخر مثلا نطق ستين بدلا من سكين.
 - الإضافة: إضافة حرف إلى الكلمة مثلا (نطق لعبات بدلا من لعبة، اسسسلام بدلا من اسلام).
 - التشويه: إنتاج الحرف أو الكلمة بطريقة غير معيارية أو غير مألوفة.
- وترجع اضطرابات النطق إلى سبب عضوي كحالة الإعاقة الحركية الدماغية وذوي النقص السمعي، وذوي سوء التكوين على مستوى الأسنان، كما قد تكون وظيفية بدون إصابة عضوية، فقد تعود إلى مشكل في تمييز الكلام⁴.

ج- **اضطرابات الطلاقة**: يستخدم مصطلح الطلاقة لوصف أي تداخل في تدفق اللغة الشفوية، ويترجم عدم سلاسة الأصوات والمقاطع اللفظية والكلمات مع وجود التكرار، التردد أو الإطالة في

¹ المرجع السابق، ص 190-191.

² المرجع نفسه، ص 153.

³ مصطفى نوري القمش، الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص 109.

⁴ Agnès FLORIN, le développement du langage, Dunod, Paris, 1990.P109.

الكلام¹. فالكلام العادي يتميز بسلاسة فعندما نتحدث نتطور ببطء من كلمة إلى أخرى دون توقف واضح أو اضطراب في تدفق الكلمات، ولكن بعض الأفراد يعجزون عن إصدار حديث سلس ويعجزون عن التحكم في وقفاتهم المتكررة². وتعتبر التأناة من أكثر اضطرابات الطلاقة انتشارا، وهي ظاهرة متعددة الأبعاد تؤثر على طلاقة وسلاسة وجهود تدفق الكلمات، بحسبات متقطعة وتكرارات تشنجية³. كما أنها تتميز بأحد المظاهر الأتية⁴:

- التكرارات: تكرار مقاطع صوتية تظهر عادة في أول الكلام وقد تقترن بضغط في بعض الحالات، ويختلف عدد التكرارات من فرد لآخر ولكنه لا يتجاوز 5 مرات.
- التوقف: تقلص عضلي تشنجي عند محاولة النطق مما يؤدي إلى إيقاف الكلام، ويظهر أيضا في بداية الكلمات، ومدة التوقف تختلف من فرد لآخر ولكنها لا تتجاوز 5 ثوان، وقد يقترن التوقف مع التكرار في تأناة مختلطة.
- الاطالات: تتمثل في المحافظة على وضعية النطق مما يجعل الصوت أو الحرف متواصلًا، وقد يستمر لمدة 5 ثوان، وهي لا تظهر أبدا في آخر الكلمات.
- السرعة الزائدة في الكلام: وفي هذه الحالة يزيد المتحدث من سرعته في نطق الكلمات، ويصاحب تلك الحالة مظاهر جسمية وانفعالية غير عادية أيضا مما يؤدي إلى صعوبة فهم المتحدث ومشكلات في الاتصال الاجتماعي⁵.

5- طرق علاج اضطرابات الكلام:

أ- عن طريق الطبيب المختص (الأرطوفوني):

- مرحلة تدريب جهاز النطق: إعطاء العينة التجريبية مجموعة من التمرينات لتقوية الجهاز التنفسي وأعضاء النطق والسمع، وذلك بصورة جماعية، وفي وجود أمهاتهم حيث تستمر بالتدريب بالمنزل⁶.

¹ إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، ص 223.

² Jean a RONDAL , Xavier SERON, troubles du langage, Mardaga, Liège, Belgique, 2003 .P507.

³ مصطفى نوري القمش، الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة، ص 143.

⁴ Jean a RONDAL , Xavier SERON, troubles du langage, P508.

⁵ إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، ص 223-224.

⁶ نادية بوقرة، اضطرابات النطق والكلام، عند الطفل السنة التحضيرية، جامعة تلمسان، ص 166.

- تمارين لتقوية عضلات اللسان:
- التحكم بحركات اللسان أمام المرأة.
- حركة الثعبان، حيث يمد اللسان خارج الفم وإدخاله بسرعة.
- لف اللسان حركة دائرية حول الفم بأقصى ما يستطيع.
- لعبة لحس طبق به قليل من السكر أو العسل.
- تمارين لتقوية الشفتين:
- فتح الشفتين وغلقها بطريقة تكرارية.
- إدخال الشفة العليا والسفلى بين الأسنان.
- مسك الأقلام لبرهة من الوقت بالضغط على الشفتين¹.
- تمارين لتقوية الجهاز الصوتي (الحنجرة والأحبال الصوتية):
- تقليد أصوات الحيوانات والطيور والآلات.
- نطق الأصوات المهموسة والمجهورة بالتبادل ببطء.
- تمارين لتهيئة الجهاز التنفسي:
- نفخ شمعة أو فقاعات صابون أو ريشة، نفخ البالونات بقوة.
- ممارسة التمارين لتقوية الحجاب الحاجز لزيادة سعة الرئتين.
- تدريب الطفل على التنفس السليم لإخراج الصوت (شم الورد من الأنف ثم النفخ من الفم)².
- مرحلة تهيئة الجهاز السمعي:
- التدريب على التمييز السمعي لأصوات الكلمات: تدريب الطفل على التفرقة بين الكلمات المتشابهة في الصوت مثل (سليم - عليم) (جبل - حبل).
- التدريب على التمييز السمعي للأصوات المحيطة بالطفل مثل:
- أصوات طبيعية مثل: خرير المياه، صوت المطر.
- أصوات الانسان مثل: السعال، الضحك.
- أصوات الحيوانات: الحصان، القط، الحمام...

¹ نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب الطفل وعلاجها، دار الفكر، عمان، ط1، 2000، ص190.

² أحمد نايل وآخرون، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، علم الكتاب الحديث، ط1، 2009، ص138.

- الأصوات الموجودة في المنزل: غلق الباب، الهاتف...
- مرحلة التدريب على نطق الحروف:
- تدريبات إخراج الصوت في المقطع.
- تدريبات لنطق الصوت في بداية الكلمة.
- تدريبات لنطق الصوت في وسط الكلمة.
- تدريبات لنطق الصوت مكررا في الكلمة.
- تدريبات لنطق الصوت في جملة¹.
- مرحلة التدريب على التقليد: مثل تبادل الأدوار في الحديث بين الطفل ومدرسه (يفعل المعلم أو المربي شيئا ثم يطلب من الطفل فعل نفس الشيء أو التكرار حتى يقلده الطفل أو يتحدث للطفل، يقول للطفل هذا دورك الآن في التحدث².
- ب- دور الأسرة في علاج الطفل المصاب باضطرابات النطق:
- غناء للطفل أناشيد جميلة.
- قراءة القرآن يوميا عليه.
- إغلاق التلفاز أو الراديو أو الهاتف عند تناول الطعام.
- اختيار كلمات التدريب من البيئة المحلية (كرسي - شجرة...).
- تكرار الكلمات التي يقولها الطفل بشكل صحيح³.
- ج- دور المعلم في علاج الطفل المصاب: للمعلم دور مهم في علاج التلاميذ المصابين باضطرابات النطق، وذلك من خلال:
- تدريب الطفل على الاسترخاء والتحدث ببطء.
- حث التلاميذ بصفة عامة والفئة المرضية بصفة خاصة على قراءة القصص المناسبة لمستواهم اللغوي.
- الابتعاد عن الانتقادات الموجهة للتلاميذ المرضى.

¹ نادية بوقرة، اضطرابات النطق والكلام، عند الطفل السنة التحضيرية، ص 179-180.

² أحمد نايل وآخرون، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، ص 142.

³ نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب الطفل وعلاجها، ص 191.

- استعمال مفردات سهلة وبسيطة.
- ربط المعلومة بصورة.
- الاستماع للطفل باهتمام.
- عدم التفرقة بينه وبين التلاميذ العاديين¹.

¹ نادية بوقرة، اضطرابات النطق والكلام، عند الطفل السنة التحضيرية، ص162-163.

المحاضرة 8: تعليم اللغة

1. مفهوم المنهج التعليمي:

أ. **المنهج لغة:** جاء في معجم لسان العرب في مادة (نَهَج): نَهَج: طريق نَهَج بَيْنَ واضح، ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج: كالمَنْهَج، وفي التنزيل: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شَرْعَةً وَمَنْهَاجًا﴾ (الاية: 20 يوسف).

والمنهاج الطريق الواضح، واستنهج الطريق: صار نَهْجًا، ونَهَجَت الطريق: سلكته، والنهج: الطريق المستقيم¹.

وجاء في المعجم الوسيط: نَهَج الطريق نَهْجًا، ونَهَجًا: وَضَح واستبان ... والمنهاج: الطريق الواضح، ومنه منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم².

ب. **المنهج اصطلاحاً:** للمنهج تعريفات كثيرة ومتعددة، وذلك وفق رؤية الفلاسفة التربوية التي اختلفت وتباينت في موقفها عند بناء المنهج، ومن تعريفات المنهج:

" خطة تنتظم مسبق سلسلة عمليات ينبغي إكمالها، وتدُل على بعض الأخطاء الواجب تجنبها، بغية نتيجة معينة"³.

- " المنهج هو ذلك الشيء الذي يتعلم في المدرسة.

- المنهج هو المحتوى.

- المنهج هو برنامج للدراسات.

- المنهج هو مجموعة مواد.

- المنهج هو سلسلة من المقررات الدراسية.

- المنهج هو مجموعة أهداف مؤداة"⁴.

¹ ابن منظور، لسان العرب، الدار المتوسطة، تونس، ط1، 2005، ج4، ص4031.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005، ص957.

³ المجلس الأعلى للتعليم، دفاتر التربية والتكوين، المملكة المغربية، عدد مزدوج: 7/6 ماي 2012، ص120.

⁴ ماهر إسماعيل الجعفري، المناهج الدراسية فلسفتها بناؤها تطورها، دار البازوري، الأردن، ط1، 2010، ص177.

فهو بوجه عام، "وسيلة محددة توصل الى غاية معينة... المنهج العلمي خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها"¹.

ج. **المنهج التعليمي:** "عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكتسابها للتلاميذ، بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة، أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية وغير ذلك"².

2. أنواع المناهج التعليمية:

أ. **المنهج التقليدي:** منهج عتيق يعتمد فيه على المعلم باعتباره أساس عملية التعلم، والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير، حيث تركز هذه الطريقة على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المدرس، في حين أن المتعلم وعاء فارغ يحتاج إلى ملئه بالمعلومات، ويمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

- المعلم مالك المعرفة.
- المتعلم مستقبل.
- المعلم مرسل على الدوام.
- المتعلم مستقبل على الدوام.
- مهذب ومرشد.
- وعاء شرير ينبغي ملؤه وردعه.
- علاقة إعطاء الأوامر.
- لا يسمح للمتعلم أن يعبر عن رغبته وميوله.
- لا يسمح للمتعلم مناقشة المعلم في طريقة التعليم أو عنصر منها، وعليه أن يكون إيجابيا لاستيعاب الدرس³.

ويطلق على هذا المنهج من التعليم (بيداغوجيا المعارف أو المضامين)، حيث يوظف المعلم كما هائلا من رصيده المعرفي في العملية التعليمية التعلمية، قصد تبليغه الى المتعلمين على أن يطالبهم

¹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2005، ص

² حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان الأردن، 2017، ص16.

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009، ص29-30.

لاحقا بحفظه واستظهاره، والمتعلم في هذا النوع التعليمي غير مطالب بالمساهمة في سير الدرس في جميع أنشطته، لأن المعلم هو المطالب هو من يعرض المعارف ويلقيها، وما يعاب على هذه الطريقة التقليدية افتقارها للأهداف التربوية. أي لا تهتم بالارتقاء بالعملية التعليمية¹.

ب. المنهج النبوي:

ظهر هذا المنهج عند الانتقال من الطريقة التقليدية التي تحمل الاستعمال الفعلي للغة، وظهوره يرتبط بالمنهج الوصفي في الدراسات اللسانية الذي يحلل اللغة على أساس بنيات جزئية تجتمع لتكون لنا البنية الكلية للغة، ويأتي على رأس هذا الاتجاه الوصفي (سوسير)، والبنوية مدرسة كان لها أثر كبير في الدراسات اللسانية الحديثة على المستويين النظري والتطبيقي، فقد أسهمت في تقديم الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغات الأجنبية وقدمت جملة طرائق لتعليم اللغة الأم².

وقد أفادت بنوية اللغة بوضعها التمارين البنوية التي أدت دورا مهما في استثمار المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تبدأ من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية، بخلق آليات الاستعمال المألوف حيث تم تجاوز المرحلة التقليدية³.

وفي منظورها تنظر إلى عملية التعليم على أنه ليكون سهلا ومنظما يجب أن نقدم للمتعلم البني الأساسية الأكثر استعمالاً والأقل صعوبة، وهكذا تعتمد هذه التمارين بغض النظر عن الطريقة أو المنهجية المتبعة في التعليم، فهي تنجز أحيانا باستعمال بعض الوسائل السمعية البصرية، كأن يكون الانطلاق من درس مسموع، وعلى شكل عرض أو حوار، وتعتمد صيغا متنوعة ومتعددة مثل: التكرار، التبديل، الإعادة، الربط⁴.

ويعتمد المنهج النبوي على:

¹ عبد الله بوقصبة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقارنة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الشلف، الجزائر، العدد 12، ص 04.

² ينظر: وليد العناني، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، 2003، ص 76.

³ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 34.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 35.

- اختيار البنية التي نريد تثبيتها، ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار اطلع عليه المتعلم في الحصة، واستخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه.
 - الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطالب عن طريق المنبه والاستجابة مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.
 - التدرج في التمارين النبوية فهي كثيرة¹.
 - الاعتماد على الكلام المنطوق والممارسة في الحياة اليومية.
 - الاعتماد على التوجيه اللساني المعياري في وضع المادة وتجهيزها².
- 3. العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعليم اللغات:**

- ونعني بالعوامل اللغوية في تدريس اللغات الأجنبية كل ما يتصل بالنظرية اللغوية والمحتوى اللغوي، أما العوامل فهي الشروط الأخرى المتصلة بالمدرس وكفاءته وبطرائق التعليم والبرامج فتجمع الدراسات أن أية طريقة تعليمية ناجحة في تدريس اللغات الأجنبية لابد أن تتوفر فيها ستة شروط وهي:
- الاختيار والانتقاء الممغن للعناصر التي تتكون منها المادة اللغوية، ونعني بها الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليه في الوضع والاستعمال.
 - التخطيط لهذه العناصر وتوزيعها المنتظم حسب المدة الزمانية المقررة، وبحسب عدد الدروس.
 - الترتيب ووضع كل عنصر من العناصر المختارة في الدرس المناسب مع مراعات الانسجام والتدرج من درس إلى آخر.
 - عرض المادة على المتعلمين بطريقة ناجعة وفعالة، بحيث يتقبلونها بأقل جهد ممكن، وعلى نحو جيد.

- الترسيخ أي تعزيز المادة في أذهان المتعلمين حتى يتمكنوا من استعمالها بطريقة عفوية.
- التمرين واختبارات التقييم³.

¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 35.

² ينظر: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 77.

³ ينظر: الحاج صالح، مدخل إلى على اللسانيات الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، - العدد 04، 1973-1974، ص 42.

- لان بلوغ درجة عالية من التعليم هو الهدف الأساسي لأي نظام تربوي ولا يتحقق هذا الهدف إلا إذا وجدت أهداف مريحة محددة وواضحة.

4. اللغة الأم: وفي معناها اللغوي هي تلك اللغة التي تتلاخى بها أم الطفل، أو تلك اللغة التي يلتقطها من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللغة، أو الكلام البلدي للطفل والذي يوظفه بصورة عادية في وسطه المنزلي، وهي اللغة الطبيعية التي يتلقاها دون تدريس¹. لهذا بالنسبة للمفهوم التقليدي أم المفهوم اللساني، "هي تلك اللغة التي يتلقاها في المحيط المدرسي مهما تكن الوضعية الشرعية لتلك اللغة، والتي يعيش فيها التلميذ"².

5. تعليمية اللغة الأجنبية:

بات تعلم اللغات الأجنبية حاجة ملحة ومطلبا أساسيا في الحياة المعاصرة التي تشهد ثورة معلوماتية كبرى نتيجة التقدم في تقنية الاتصالات التي ساهمت في إذابة الحواجز بين الشعوب والثقافات وجعلت من العالم قرية كونية صغيرة يجاور بعضها البعض ويستفيد كل منهما من الآخر. تعلم اللغة الأجنبية - أيا كانت - يساعد على فهم الآخر واستيعاب أفكاره وانتشار الودّ الثقافي بين الامم، كما يساهم مساهمة فاعلة في نقل العلوم والمعارف والتجارب وترجمتها. والارتقاء بمستوى الطالب في اللغات الأجنبية يرفع من قدرة المجتمع باعتباره البنية الأساسية المستهدفة في الاستثمار التعليمي الحقيقي. والدفع بقوة بشرية قادرة على تقديم المفيد للدولة، والمجتمع يبدأ من التعليم الصحيح والمفيد لضروب الحياة المختلفة³.

تعتبر اللغة الإنجليزية هي أساس التقدم والتطور، فهي الأكثر شيوعا فلا بد من تعلمها وتعليمها لتسهيل التواصل بين المجتمعات والثقافات المختلفة في عصر أصبح فيه العالم قرية صغيرة، وأصبحت الإنجليزية وهي اللغة المهيمنة وصارت معرفتها من متطلبات النجاح في الحياة الأكاديمية أو العملية، وعليه أصبح تعلم الإنجليزية ضروريا، ونظرا لهيمنتها في جميع المجالات يزداد عدد الراغبين في تعلمها

¹ صالح بلعيد، اللغة الام والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 9، 2003، ص129.

² المرجع نفسه، ص133.

³ بشير محمد آدم، تعلم اللغات الأجنبية في السودان (الإنجليزية والفرنسية)، مجلة كلية التربية، 2014، ص16.

ولا توجد دولة في العالم لا تدرسها في مدارسها وجامعاتها وتستخدمها مع الآخرين في بعض معاملاتها¹.

إضافة إلى "أن الفرنسية هي لغة التواصل بين شعوب الاتحاد الأوروبي، وتعتبر لغة ذات قيمة لارتباطها بالدفاع عن حقوق الإنسان والتسامح والإنسانية...².

6- اللغة والمجتمع:

أ- مفهوم اللغة: يعرف ابن جني اللغة على أنها " الأصوات التي يعبر بها كل قوم عن اغراضهم"³، ويشير من خلال تعريفه هذا الى جانبين اساسيين في اللغة: جانب اجتماعي مرتبط بلغة افراد مجتمع واحد، وجانب آخر متعلق بصلة اللغة بالتفكير.

أما فرديناند دي سوسير: فيعرف اللغة في إطار مقارنتها بالكلام فيعتبر اللغة *la langue* مرتبط بالمجتمع والعرف الاجتماعي، بينما الكلام *la parole* فهو يرتبط بالأفراد والحدث الكلامي، فبالنسبة له اللغة هي "ظاهرة اجتماعية كونها نظام من الاشارات والرموز التي يستخدمها الانسان للتعبير عن مجمل أفكاره"⁴.

من بين ما يستدعيه الحديث عن مفهوم اللغة وأهميته في تحليل العلاقة بينها وبين المجتمع، هو ضرورة تحديد بعض المصطلحات المرتبطة بها، والتي تتداخل معها والتي يجب التوقف عندها والتعرف عليها، وهي كالتالي:

الثنائية اللغوية: ونعني بها ان يتكلم الناس داخل مجتمع واحد لغتين، الاولى تستخدم في المجالات الرسمية كالتعليم وكتابة القوانين وفي الاعلام، والثانية هي عبارة عن لغة محلية تستخدم من قبل مجموعة من الافراد في إطار التواصل فيما بينهم، بمعنى اخر الثنائية اللغوية تعني استخدام لغتين مختلفتين في انماط الحياة المختلفة، مثل: استخدام اللغة الفرنسية والانجليزية في كندا⁵.

الازدواجية اللغوية: ان الازدواجية اللغوية قائمة على اساس وجود اختلاف وظيفي بين اللغتين، وهناك من ينظر اليه على اساس انه يعني وجود مستويين لغويين في بيئة واحدة، اما البعض الاخر

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 16-18.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

³ - أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ت: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1913، ج1، ص:33.

4

⁵ ينظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988، ص 17-18.

فيرى ان هذا المفهوم يعني وجود لغتين مختلفتين قومية واجنبية. ولفك هذا الالتباس يمكن القول بان المقصود بالازدواجية اللغوية هو وجود لغتين مختلفتين، عند الفرد او جماعة ما في ان واحد¹.

التعددية اللغوية: يقصد بها استخدام عدة لغات مختلفة استخداما رسميا في انماط حياة مختلفة.

ب- مفهوم المجتمع: ان المجتمع هو عبارة عن مجموعة من الناس التي تترابط فيما بينها من اجل تحقيق اغراض معينة.

ج- علاقة اللغة بالمجتمع: سنقوم بتحليل علاقة اللغة بالمجتمع من خلال التطرق الى مجموعة من

النقاط الجوهرية التي تمس كل من اللغة والمجتمع في علاقتهما، وتتمثل هذه النقاط فيما يلي:

***وظائف اللغة في المجتمع:** وفيما يلي نوضح اهم الوظائف التي تقوم بها اللغة، وهي²:

-الوظيفية التعبيرية: تشمل هذه الوظيفة التعبير عن افكار سائر العمليات العقلية البسيطة، والمركبة التي يريد الانسان التعبير عنها.

-الوظيفة التواصلية والاتصالية: وتتمثل هذه الوظيفة في دور اللغة في التبليغ عن المعلومات وتعبير عنها وتبادلها بين الافراد.

***علاقة اللغة بالهوية والثقافة:**

علاقة اللغة بالهوية: ان اللغة هي اول ثابت من ثوابت الهوية المجتمعية، فهي العنصر المركزي الذي يجعل من جماعة معينة تمتلك خصائص ومميزات تختلف عن باقي الجماعات، هذا لان اللغة ترتبط بشكل قوي بهوية الانسان فهي الوعاء الحافظ لتاريخه وتراثه.

بالإضافة الى هذا تعتبر اللغة هي من ولدت الهوية، هذا في إطار اعتبار الهوية مسألة لغوية في جذورها، وعلى هذا الاساس تفهم ظاهرة الهوية بوصفها ظاهرة لغوية، وفقا لهذا يتم النظر الى اللغة بوصفها وسيلة للمحافظة على الهوية المكون الاساسي لها مأكدة على الصلة الوثيقة بين الهوية واللغة فهي المنظم لطريقة حياة الافراد والجماعات³.

¹ ينظر: أندري مارتيني، ترجمة: سعدي الزبير، دار الآفاق، الجزائر، ص99.

² ينظر: عبد القادر شرشال، اهمية اللغة ووظائفها في عمليات التواصل قراءة في كتاب مدخل الى التحليل اللساني اللفظ الدلالة السياق، مجلة انسانيات، 2002، ع17-18، ص59-68.

³ لياس بلكا، محمد حراز، اشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي -المغرب نموذجاً-، الامارات مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، 2014، ص23.

ان العلاقة بين اللغة والهوية احدى اهم ركائز المجتمع تتجلى بشكل واضح في الوظائف التي تقوم بها اللغة في إطار التعبير عن الهوية.

***علاقة اللغة بالثقافة:** تعتبر الثقافة المعرفة التي نتعلمها من خلال الآخرين سواء كان تعلمنا لها بطريقة مباشرة، وهنا تدخل اللغة باعتبارها الاداة الاساسية التي نستطيع من خلالها تعلم المعرفة لأنها هي من تنقل الثقافة عبر الاجيال، او بطريقة غير مباشرة من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين، كما ان الثقافة تعني عندما تؤسس جماعة بشرية معينة طريقة لحياتها، وتكون هذه الطريقة مقبولة ومعتترف بها بصورة عامة من ملبس وأدب السلوك والمعتقدات، توصف هذه بأنها ثقافتهم¹.

تختلف الثقافة مثلها مثل اللغة من مجتمع الى اخر، فلكل مجتمع ثقافة خاصة به، حمل صفات ومميزات ليست موجودة في مجتمع اخر²، هذا ما يجعل الثقافة اساس بناء المجتمعات، وبالتالي فهناك علاقة وثيقة بين اللغة والثقافة.

¹ عادل شبيب، "الثقافة والهوية اشكالية العلاقة والمفاهيم"، الموقع الإلكتروني: <https://www.aranthropos.com>، تاريخ الزيارة 6-3-2024.

² عبد العزيز بن عثمان التويجري، الثقافة العربية والثقافات الاخرى، (المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة- ايسيسكو-)، ط2، 2015، ص11.

المحاضرة 9: نظريات التعلم السيكلوجية وتعلم اللغات

تمهيد:

تتعدد نظريات التعلم بين الكلاسيكية والحديثة والمعاصرة، حسب مقتضيات الفترة الزمنية والبيئة الجغرافية والبيئة التعليمية. ولقد قدمت نظريات التعلم كثيرا من الأفكار والتجارب الملائمة للعملية التعليمية، وهذه الأفكار والتجارب عبارة عن مساهمات فعالة لعلماء النفس التربوي في عملية التعلم الناجح، والنظرية هي "مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعارف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بينها بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها"¹.

لقد اختلفت وجهات نظر الباحثين المحدثين على الأقل منذ أن برزت نظريات التعلم الى الساحة العلمية وازداد التباين بينها أكثر منذ أن ظهرت التعليمية الى سطح الدراسات الحديثة، وحينما ظهرت عدد من النظريات تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك، ظهرت النظرية السلوكية، المعرفية فضلا على أفكار أخرى ظهرت على ساحة البحث اللغوي والتعليمي خصوصا.

أولا: السلوكية والتعلم اللغوي

1. تعريفها: يطلق على هذه النظرية عدة مسميات منها: اسم نظرية المثير والاستجابة ونظرية التعلم، ويقوم مبدأ هذه النظرية على أساس المثير والاستجابة أي لا استجابة بدون مثير، بل أن عملية التعلم تحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة. والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك: كيف يتعلم وكيف يتغير، وتتضمن عملية الإرشاد محو تعلم وإعادة تعلم، ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل النمو المختلفة، ويرجعون ذلك الى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، فسلوك الفرد خاضع

¹ كفاح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة، والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012، ص7.

لظروف البيئة، فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أم شاذة فهي من وجهة نظرهم سلوكيات متعلمة¹. والسلوكية نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة². حيث أن هناك سلوكا يبنى على التعزيزات أي هناك ما يسمى الاجراء والاشترط الإجرائي والتعزيز والعقاب، علما أن المثير والاستجابة مستقيان من الفيزيولوجية (علم وظائف الأعضاء) حيث ان التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق انشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي والأعصاب الحركية³.

2. نشأتها: شاعت النظرية السلوكية في النصف الأول من القرن العشرين وتوغلت في كل الميادين العلمية، حيث تطورت على يد اللساني الأمريكي بلوم فيلد⁴. كما أنها اتكأت على التجربة البافلوفية في الاشتراط السيكولوجي⁵.

أ. نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي لبافلوف:

كان مجال العالم ايفان بافلوف أساسا هو دراسة فسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب، وفي أثناء اجرائه لبعض التجارب على الغدد اللعابية للكلب لاحظ بعض التغيرات في كمية اللعاب المسال نتيجة دخول العامل الذي يقدم الطعام للكلب. وبهذا يكون بافلوف قد استطاع أن يثبت تجريبيا تعلم الحيوان (الكلب) تعلميا شرطيا، وذلك بإفرازه اللعاب عن طريق تقديم بعض المثيرات الجديدة الصناعية التي رافقت المثير الطبيعي وهو تقديم الطعام له في حالة الجوع. وأطلق على هذه المرحلة اسم التعلم الشرطي. وعليه يمكن استنتاج ان دخول العامل عند تقديم الأكل له ليست مثيرات فطرية طبيعية لإفراز الكلب، ولكنه اكتسب هذه الخاصية لاقتربها المباشر بالمثير الطبيعي وهو وجود الطعام في فم الكلب⁶.

¹ حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2005، ص 102.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص22.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص22.

⁴ ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، كلية التربية الإسلامية والعربية، الإمارات، ط 2، 2013، ص 152.

⁵ ينظر: الطيب المرغيثي، مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، مجلة آفاق تربوية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، العدد22، 1998، ص 19.

⁶ ينظر: محمد جعفر جمل الليل، المساعدة الإرشادية النفسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، د ط، 2002، ص 253-254.

ب. النظرية الارتباطية لثورندايك أو التعلم بالمحاولة والخطأ:

لقد كان ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزاً عند الإنسان والحيوان على حد سواء، هو التعلم بالمحاولة والخطأ. وقد عرفت نظرية ثورندايك التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية باسم (الترباطي)، لأنه اعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها، وقد طور ثورندايك نظريته من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة، وإحدى تجاربه كانت القطعة.

ج. نظرية التعلم الشرطي الإجرائي لسكينر:

يرى سكينر رائد نظرية الاشراف الإجرائي أو كما تسمى بنظرية الاشراف الفعال والتي تصنف ضمن الفئة الثانية من النظريات السلوكية هي النظريات الوظيفية فتسهم في فهم العلاقة القائمة بين السلوك والنتيجة الداعمة له. وترى هذه النظرية أن الاستجابة عند تعزيزها الإيجابي يميل الفرد إلى تكرارها. أما عند تعزيزها السلبي فإنه يميل إلى التوقف عنها ويتركز سكينر على دور الاستجابة في احداث الاستجابة بحيث يتعامل معها في مرحله كاستجابة وفي مرحله أخرى مع التعزيز منه للاستجابة التالية¹.

وقد اختار سكينر مصطلح (الاجراء) ويعنى به الاستجابة تحدث تلقائياً دون ما حاجة إلى مثير غير شرطياً².

بين السلوك الإجرائي والسلوك الاستجابي: ويظهر ذلك في هذه النقاط³:

¹ محمد زياد حمدان، نظريات التعلم وتطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، د ط، 1997، ص 60.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 61-60.

³ تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص 178-179.

*يقوم الاشرط الكلاسيكي على عملية الاقتران بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي، بينما يقوم الاشرط الإجرائي على وضع مثيري واستجابة تصدر في هذا الوضع أما تعزيزه فإنه يتلو هذه الاستجابة.

* يقوم المثير غير الشرطي في الاشرط الكلاسيكي باستجارات الاستجابة وإنتاجها، بينما يتلو التعزيز في الاشرط الإجرائي الاستجابة ولا يسبقها مما يوجب على الحيوان أن يؤدي الاستجابة قبل التعزيز. إن المثير الذي يستجر الاستجابة في الاشرط الكلاسيكي محدد على نحو تام أما الوضع المثيري في الاشرط الاجرائي، فإنه لا يستجر الاستجابة وانما نبعث هذه الاستجابة تلقائيا من العضوية مما يشير إلى أن المثيرات في الاشرط الاجرائي غير محددة أو معزولة على نحو واضح.

* إن استجابات الاشرط الإجرائي أكثر تنوعا وتباينا من استجابات الاشرط الكلاسيكي، فالمثير الشرطي في الاشرط الكلاسيكي، يستجر الاستجابة ذاتها التي يستجها المثير غير الشرطي، أما التعزيز في الاشرط الإجرائي فقادر على اشتراط أي استجابة يمكن أن تصدر عن العضوية.

أهمية التعليم بالاشراط الاجرائي: يمكن إدراج أهميته فيما يلي¹:

* إن للاشرط الإجرائي إسهام موضوعي في أبحاث التعلم.

* يعد اسهاما منهجيا علميا لدراسة الاشرط في صورة أرقى من صورة (بافلوف) الجزئية الألية، فأتاحت فرصة لدراسة التغير في الأداء عن طريق التسجيل الدقيق.

* أعطي أهمية للتعزيز، فالإنسان دائما يكرر الاستجابات التي يتبعها التعزيز.

قوانين النظرية: وتتمثل هذه القوانين فيما يلي²:

¹ ينظر: عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2015، ص 185.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 187-189.

التعزيز: إنه حالة سارة أو سلوك مرغوب فيه، يرتبط بعلاقة زمنية معينة مع السلوك، بحيث يعمل على المحافظة على قوة هذه السلوك وزيادة احتمالية ظهوره لاحقاً، وتقع المعززات الخارجية في عدة أنواع:

- المعززات المادية: وتتمثل في الطعام، الألعاب، الحلوى، المكافآت.
- المعززات الاجتماعية: تتمثل في المدح، الابتسامة، الاحتضان، التصفيق، الثناء.
- المعززات الرمزية: وتتمثل في العلامات، الصور، القصص، شهادات التقدير.
- وتتمثل المعززات الداخلية: في حالة الإشباع الرضا، السرور، والارتياح.
- وينقسم التعزيز إلى نوعين:

*التعزيز الإيجابي: من خلال إضافتها إلى بيئة الكائن الحي، مثل (أحسن، شكر، أجر، التكريم).

*التعزيز السلبي: من خلال إزالتها من بيئة الكائن الحي، أي استبعاد المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها، مثل: نتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، مثل: إزالة عقوبة الإنذار عن موظف لقيامه بأعمال جيدة.

د. ثنائية المثير والاستجابة عند واطسون:

أسس هذه المدرسة واطسون الذي وصف السلوكية بأنها علم موضوعي تجريبي هدفها التنبؤ بالسلوك والسيطرة عليه، ومن أفكار واطسون:

-إمكانية تجزئة السلوك إلى وحدات بسيطة من المثيرات والاستجابات.

-التأكيد على أن السلوك هو وظيفة الكائن الحي.

-التأكيد على استخدام الملاحظة المقصودة ورفض الاستبطان على المنهج العلمي.

-قانون التكرار وقانون الحداثة بدلا من قانون الأثر عند ثورنडाيك فالتكرار هو المسؤول عن تدعيم الرابطة بين المثير والاستجابة.

- اعتبر الفعل المنعكس الشرطي هو وحدة السلوك وهو الأساس الذي يفسر في ضوءه اكتساب العادات¹.

وبالرغم من الجدل والمناقشات التي أثارها أفكار واطسون إلا أن المدرسة أثبتت أفعالها وازدهرت بأعمال العالم الفسيولوجية الروسي ايفيان بافلوف².

3. مبادئ النظرية السلوكية: تعتبر أبحاث واطسون الأولية بمثابة الأرضية لميلاد النظرية السلوكية التي تنبني على مبادئ وأسس تتمثل فيما يلي:

- ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك المباشر الملاحظ، وذلك بإقصاء الآراء العقلية والأساليب الاستنباطية والنظريات المعرفية³.

- تنظر السلوكية الى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة وكل تصرف يعد نتاج منعكس شرطي، وأن العملية التعليمية في عمليه آلية. فالتعلم عند أصحاب المدرسة السلوكية عبارة عن أعمال منعكسة لما يواجه المتعلم.

- العمليات الشعورية الداخلية لا يمكن دراستها علميا لأنها غير قابلة للملاحظة.

- يتلخص مبدأ النظرية السلوكية، في أن السلوك يكون استجابة لمثير ينتهي باستجابة ما فالسلوك مكون من إفرازات عديدة وحركات عضلية وهو على هذا خاضع للعمليات الفسيوكيميائية⁴.

4. نقد النظرية السلوكية⁵:

- إن النظرية التي تنهض على الاشراف والتعزيز تقتصر على تفسير حقيقة جوهرية وهي أن كل جملة تنطق إنما هي جملة لم تنطقها أنت ولا غيرك من قبل، فالإنسان يملك الفطرية اللغوية بحيث يمكنه نطق عمل جديدة بالإضافة إلى تمكنه من تكوين عدد لا نهائي من الجمل.

¹ صالح حسن الداهري ووهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، د ط، العراق، 1999، ص 79.

² أبو أسعد - أحمد عربيات نظريات الارشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 114.

³ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات كلية الدراسات العربية والاسلامية، الامارات العربية المتحدة، ط 2، 2013، ص 90-91.

⁴ جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية الاسكندرية، مصر، 2003، ص 56.

⁵ أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 4، 2008، ص 202.

- لقد انتقد تشومسكي العلوم السلوكية في أنها لا تفعل شيئاً سوى محاكاة الخصائص السطحية للعلوم الطبيعية.

- نشر تشومسكي كتاب البنى التركيبية الذي يمثل النواة الأولى الذي حبس فيه أفكاره الثائرة على المذهب السلوكي على العموم، فانتقد هؤلاء العلماء النفسيين، في عدم استطاعتهم الوصول الى نقطة مركزية هي فطرية اللغة عند الكائن الانساني الذي يختلف على الحيوان المالك للغريزة فقط، فغياب فكرة الابداعية لدى الحيوان جعل سلوكه لا يتغير عبر الزمن.

ثانيا: المقاربة المعرفية وتعليم اللغات وتعلمها

ظهرت النظرية المعرفية في النصف الثاني من القرن العشرين، وجاءت كثورة على النظرية السلوكية، حيث أنها ركزت على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة ونادت بضرورة عرض الموضوع أو المشكلة بطريقة مناسبة تتيح للفرد بناء إدراكها إلى الاستبصار أي فهم العلاقات الأساسية التي تتضمنها المشكلة¹. وهناك العديد من نظريات التعلم المعرفية، ومن بينها:

1. نظرية الجشطالت:

نشأت النظرية الجشطالتية في ألمانيا حوالي 1912. ممثلة في مذهب الفكر السيكولوجي على يد رائدها (ماكس فرتهايمر) الذي كان له دراسات كثيرة في الإدراك، واهتم بدراسة التعلم عند الإنسان وتطبيقاته في مجال التربية، بينما يرجع الفضل في انتشار أفكار هذه المدرسة الى كل من (كوهلر وكوفكا) أشهر رواد هذه المدرسة²، والجشطالت مفردة ألمانية (Gestalt) تعني الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو الكل منظم، والجشطالت كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، أو نظام تكون فيه الاجزاء المكون له مترابطة فيما بينها، وبين الكل ذاته³.

ومن أهم المصطلحات في هذه النظرية:

- الجشطالتية: مصطلح باللغة الألمانية معانيه مختلفة مثل: الصيغة والشكل والنمط والبنية.

¹ جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، د ط، 1978، ص244.

² ينظر: سيد أحمد سعيد، سيكولوجيا التعلم والتعليم الإسكندرية، دار الجامعة للطباعة والنشر، 1979، ص 42.

³ ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، العدد 70، 1983، ص241.

- البنية (التنظيم): تحدد البنية وفقاً للعلاقات القائمة بينها وبين الاجزاء المترابطة للجشطات، وعليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.
- إعادة التنظيم: استبعاد التفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.
- المعنى: ما يترتب على إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.
- الاستبصار: الفهم الكامل لبنية الجشطات (الكل) من خلال إدراك القائمة بين أجزاء الشكل الكلي. وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطي المعنى الكامن فيه، ويتم فجأة بشكل حاسم في لحظة واحدة، وليس بصورة متدرجة، أو من خلال تقاربات الاداء المطلوب.
- قوانين التنظيم المعرفي الإدراكي: الإدراك عملية تنظيم الافكار التي تستقبلها الحواس على صورة إدخالات، فيقوم الذهن بمعالجتها ويفترض علماء الصيغة والشكل المعرفي هناك عدد من القوانين المنظمة تبعاً للعالم الخارجي¹.

2. النظرية البنائية لجان بياجيه:

- يطلق عليها نظرية النمو المعرفي، وتعتبر أحد أشهر نظريات التعلم، والتي تتبنى المفهوم القائل بأن الفرد يعتمد في بناء هيكله الداخلي على البيئة والمحيط به ومجتمعه وضرورة تطوير الأداء العقلي وبناء أنماط فكرية خاصة²، وتعود جذور هذه النظرية إلى قرون ماضية في عهد أفلاطون وأرسطو إلا أن جان بياجيه هو من صاغ هذه النظرية وبالتالي تنسب إليه.
- تعتبر نظرية بياجيه للنمو المعرفي هي أحد أهم النظريات التي تناولت وفسرت مراحل تطور الذكاء البشري في الطفولة، ولعل أبرز مساهمات النظرية هو اشارة بياجيه إلى وجود أربعة مراحل أساسية للنمو المعرفي لدى الأطفال، وهي³:

¹ ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية للتعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص32.

² الموقع الالكتروني: www.maktabtk.com ، تاريخ الزيارة: 17|03|2024، الساعة : 22:00.

³ سلامة عادل أبو العز أحمد، نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي، رسالة التربية، سلطنة عمان، ط1، 1996، ص178-164.

-المرحلة الحسية الحركية: وهي المرحلة التي يمر بها الطفل منذ الولادة وحتى سنة السنتين، حيث يطور الطفل في هذه المرحلة بعض السلوكيات الحسية الفطرية مثل عملية مص أصابعه فضلاً عن تطوير بعض المهارات اليدوية مثل اللمس ومسك الأشياء.

-مرحلة ما قبل العمليات: وهي المرحلة التي يمر بها الطفل من عمر سنتين وحتى سبعة سنوات. حيث يطور الطفل بعض قدرات التفكير المنظم وتبني بعض السلوكيات الاجتماعية التفاعلية فضلاً عن تطوير قدرات كبيرة من اللغة ومهارات التواصل.

-مرحلة العمليات المادية: وهي المرحلة التي يمر بها الطفل من عمر سبع سنوات وحتى عمر إحدى عشر سنة، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة القيام ببعض العمليات الأكثر تعقيداً للتفكير المنظم مثل العمليات الحسابية البسيطة فضلاً عن فهم بعض الحقائق المبسطة مثل أن الخط (ج) أطول من الخط (د).

-المرحلة المجردة: وهي المرحلة التي يمر بها الطفل بداية من سنة الثالثة عشر وحتى مرحلة البلوغ، حيث يبدأ الطفل في تلك المرحلة بتطوير بعض مهارات حل المشكلات والاهتمام بالأمور المستقبلية وتطوير بعض المهارات التعليمية.

وجهت العديد من الانتقادات إلى نظرية النمو المعرفي وكان منها¹:

-اعتماد جان بياجيه بشكل كبير على المقابلات التحليلية، مما قد يؤدي إلى استنتاج نتائج غير حقيقية.

-يفسر برنامج بياجيه نظريته أكثر من تدعيمها.

-تجاهل بياجيه شعور الاطفال، والأدوار التي يلعبها الشعور في تطوير فكر الأطفال.

التعلم في النظرية البنائية: يتبنى التعلم من خلال تكيف الذات مع موضوع التعلم وذلك عبر الاستيعاب والتلاؤم المؤديين الى التوازن الحاصل في الدماغ بين المعطيات السابقة والمعطيات الجديدة²، فالإنسان لديه قدرات معينة تعطي معنى ونظاماً لما يستقبله من مثيرات، فالعقل البشري لا يقبل مجرد

¹ المرجع السابق، ص 164-178.

² الموقع الإلكتروني: www.Modrsbook.com، تاريخ الزيارة: 17 | 03 | 2024، الساعة: 12:30

تسجيل معلومات بعيدة عن الترابط، فعقل الإنسان لا يمكن أن يكون صفحة بيضاء، وانما قدرة نشطة يخضع ما تستقبله إلى التنظيم¹.

ثالثا: التطبيقات التربوية للنظريات

وضعت نظريات عديدة مؤسسة على تجارب عملية تسعى إلى الاجابة عن كيفية تعلم الانسان وفيما يلي سأحاول إلقاء النظر على كيفية تطبيق هذه النظريات على المستوى التعليمي²:

-استنتجت المدرسة السلوكية أن التعلم يتم بواسطة تقديم مثير، واعتمدت هذه النظرية في تعليمية اللغات من خلال الطريقة البنيوية السمعية الشفهية حيث ترى أن تعلم اللغة هو اكتساب عادات سلوكية تبنى بالتكرار والمحاكاة والتعزيز والمتعلم يقوم بتكرارها عبر تقنيتي الاستبدال والتغيير.

-النظرية المعرفية: يولد الطفل مع استعداد لاستخدام الوظيفة الرمزية للغة. فعندما يسمع مثلا (ماما جات) بعد أيام يقول تلقائيا (بابا جات)، ثم بعد مدة يصبح يميز بين المذكر والمؤنث، كذلك بالنسبة للذي يتعلم لغة اجنبية فيقول مثلا (قرأت كتابا قياسا على أشجار)، ثم يصحح الخطأ ويدرك أن في اللغة العربية مثلا جموعا مختلفة الصيغ.

-فالنظرية الأولى ترى أن القواعد اللغوية موجودة بقوة في ذهن الطفل والثانية ترى أن هناك استعداد فطري للطفل.

-كما استثمرت النظرية الارتباطية في تعليمية اللغات حيث ينجز الطلبة الأنشطة ويقومون أثناء ذلك بخلق علاقات بين مجموعة مفردات، وتشكل عملية الربط إستراتيجية فيقوم المتعلم بربط كلمة جديدة يخشى نسيانها بكلمة أو حادثة أو فكرة تمكنه من تذكرها بسهولة.

¹ ينظر: كفاح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص131.

² ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، ص96.

محاضرة 10: بيداغوجيا الكتاب المدرسي

يعد الكتاب المدرسي من بين أهم مصادر المعرفة التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم، كونه معدّ من طرف متخصصين في إعداد الكتب والمناهج، فهو موجه لفئة معينة من المتعلمين، ويحوي معلومات ومعارف تفيد المتعلم من جميع نواحيه.

1- تعريف الكتاب المدرسي:

لغة: ورد تعريف الكتاب في لسان العرب، كما يلي: "الكِتَابُ: معروف والجمع كُتُبٌ وكُتُبٌ. كُتِبَ الشيءُ يَكْتُبُهُ كُتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً وكُتِبَ: حُطَّه... والكِتَابُ أيضا: الإِسْمُ لِمَا كُتِبَ مَجْمُوعًا والكِتَابُ مصدر... والكِتَابُ ما كُتِبَ فيه... والكتاب الصحيفة...، فالكتاب ما يكتب فيه،" وقيل الصحيفة...¹.

أما في معجم الوسيط فعرف بـ "كتب الكُتُبُ كُتْبًا وكتابةً: حُطَّه...الكِتَابُ الصُّحُفُ المجموعة والرسالة، وج، كُتِبَ"².

وفي المعجم التربوي "مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة، التي يمكن تدريسها، من حيث عرضها، يتمكن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة"³.

اصطلاحا: يمثل الكتاب المدرسي حلقة وصل بين المعلم والمتعلم، فهو بذلك أداة رسمية ومقررة من طرف وزارة التربية وموجهة إلى المعلم والمتعلم لسير عملية التعلم. ونظرا لأهميته في الموقف التعليمي تعددت التعريفات حوله فكانت كالآتي:

"مصدر من مصادر التعلم المقروءة وهو وثيقة تربوية في شكل وعاء يحتوي على مادة تعليمية تعتبر مرجعا أساسيا يستقي منه المتعلمون معلوماتهم ويحقق بذلك الأهداف التربوية المنشودة"⁴.

¹ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، مادة (كتب)، ص 3816.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2003، ص 804.

³ فريدة شنان ومصطفى مدرسي، المعلم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدى، ملحق سعيدة، 2009، ص 815.

⁴ إسحاق الفرحان وتوثيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات: فلسطين، ط1، 2008، ص 316.

ويصفه سلامة عبد الحافظ بـ "الأداة المعبرة عن البرامج التعليمية والمترجمة لها، والدافعة لتحقيق الأهداف الموضوعية"¹.

كما يعرف بأنه "وثيقة تعليمية رسمية، تعدها جهة مختصة تعتمد الدولة، لذلك يحمل بين ضفتيه المادة العلمية، لأحد المواد الدراسية المقررة في شكل وحدات تعليمية متنوعة، بأنشطة تعليمية، يراعي فيها التكامل والتوازن بالرجوع إلى المصادر المناسبة"².

ومنه والكتاب المدرسي يعد من طرف المختصين، إذ يراعون فيه الاتساق والترابط والتوازن. ويعد وفقا للمادة المقرر دراستها، بالاعتماد على طريقة الوحدات والأنشطة التعليمية، كما أن من أهم ميزات الكتاب المدرسي أنه يراعي ارتباطه بالمواقع المحيط بالمتعلم ويواكب التطورات الحاصلة في المجال العلمي، وأن محتواه ومضمونه لا بد أن يراعي سن المتعلم ومستواه الفكري، حتى يساهم في تكوين المهارات لديهم.

2- أهمية الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية:

إن أهمية الكتاب المدرسي تنبثق في العملية التعليمية كونه "بعد الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، التي تعد من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي، ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق من المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم"³.

والكتاب المدرسي ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية، فهو من أهم مصادر المعرفة والتعلم بالنسبة للتلميذ، ويعد دعامة تعليمية وحلقة ربط بين المتعلم والمعلم، حيث يوفر للمعلم العديد من المساعدات

¹ سلامة عبد الحافظ، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص190.

² هندي صالح ذياب وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص248.

³ الهاشمي وعطية، عبد الرحمن وتحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء، عمان، الأردن، 2011، ص79.

للقيام بدوري على أكمل وجه ويساهم في تعديل سلوك المتعلمين من خلال تفاعلهم مع مضمونه. ويمكن دوره فيما يلي¹:

- يوفر الدافعية للمتعلم على التعلم.

- يشري تعلم المتعلم ويعززه.

- ينمي قدرة المتعلم على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.

- يعزز اعمال المتعلم في الأنشطة والواجبات المنزلية والتمارين التطبيقية.

- يحدد للمعلم ما الذي ينبغي عليه تدريسه للمتعلم.

- فالكتاب المدرسي مرجع المتعلم الأساسي، يشري معارفه وخبراته، وهو مصدر للمعرفة يزوده بالمعلومات الأساسية.

3 - وظائف الكتاب المدرسي: للكتاب المدرسي وظائف متنوعة:

أ- ما يتعلق بالمعلم:

- وظيفة تبليغية: تتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة، وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غرلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ مستوى دراسي معين، كما أنه يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد ومقاييس لغوية معينة، وهذا ما يجعله صالحا لفترة معينة دون غيرها، نظرا للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية².

- وظيفة التكوين البيداغوجي المرتبطة بالمادة: وهذا من خلال أنشطة محضرة مسبقا تسمح بنمذجة كفايات التعلم.

¹ ينظر: أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2002، ص 271، وينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005، ص125.

² ينظر: حسان الجبلالي وفوزي لوحيدي، أهمية الكتاب المدرسي في العلمية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ديسمبر، 2014، ص 199.

- وظيفة دعم التعلّيمات وتسيير الدروس: يمكن أن يمنح الكتاب المدرسي عدة أدوات لوضع التعلّيمات في حيز العمل.

- وظيفة مساعدة لتقديم المكتسبات: تندرج الأدوات من زاوية تقديم المكتسبات القبلية والتقييم التكويني والتقويمات الحوصلية¹.

ب- ما يتعلق بالمُتعلم:

- وظائف خاصة بالتعلم: وتتمثل في نقل المعارف وتنمية القدرات والمهارات، فكتاب التلميذ لا يسمح باستيعاب سلسلة من المعارف فقط بل يستهدف أيضا اكتساب المتعلم طرائق وسلوكات، وحتى عادات تحسيس المتعلم بالعمل والحياة مثل الكتب التي تسعى إلى تنمية تعلم لغة أو تعلم التلخيص أو تنظيم التعلم، بينما اكتساب القدرات والمهارات يركز على نشاط يمارسه المتعلم في عدة مواضيع تعليمية، إضافة إلى تعزيز المكتسبات وتحقيق بالتطبيقات المستمرة إلى جانب تقديم هاته المكتسبات².

- وظائف خاصة لمواجهة الحياة اليومية والمهنية: ويسمى البعض بوظيفة دعم ودمج المكتسبات، وهي وظيفة تطبيق التمارين والأنشطة التي تمكن من ترابط القدرات والكفاءات من خلال عدة مواد ونشاطات. كما أن الكتاب المدرسي يسمح للتلميذ بتعويض النقائص المتعلقة باستيعاب مفاهيم الدروس والتسجيلات وأخذ رؤوس الأقلام³.

4- أنواع الكتاب المدرسي: ينقسم الكتاب المدرسي من حيث متطلبات وحاجيات المتعلم الى نوعين هما:

أ- الكتاب المفتوح: وهو الذي يحرر المبادئ الذاتية لكل من المتعلم والمعلم اللذان يستعملانه حسب الأوضاع التعليمية المختلفة، ويتيح لكل منهما فرصة إدماج أو إنجاز مشاريعه الشخصية للبحث

¹ ينظر: محمد عبد العزيز، الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتعلمية أعمال الملتقى الوطني: الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق يومي 24 25 نوفمبر 2007، جوان 2008، ص 269

² ينظر: قريشي طريقة، اللغة العربية وتكوين المعلمين، مستوى السنة الثانية الارسال 2 + 3 مفتشية التربية والتكوين، 2007، ص 104.

³ ينظر: محمد عبد العزيز، الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتعلمية، ص 270 271.

ويشجع على اكتشاف الحقائق وبناء المعرفة واختيار النشاط المناسب لذلك¹. فكتب النشاط المفتوح تمنح مسالك توفر للمعلم إمكانيات التكيف وتمنحه استقلالية أكبر².

ب- الكتاب المغلق: هو منوال مبرمج أي يتضمن المعلومات والطريقة والتمارين والتقييم، ويقدم للمتعليم معارف متينة، طبق تدرج منتظم (من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد) ولكنه يقيد حريته في ممارسة نشاطات فردية أو جماعية، لكونه يقدم كل المعلومات الجاهزة والكافية التي قد تكون اصطناعية ولا صلة لها بخبرته ولا بواقعه، فهو بذلك يحد من تطلعات المتعلم إلى التجربة الشخصية واكتشاف المعلومات ثم محاولة بناء المعرفة، وعموما فهو يتضمن مجموعة كاملة من النشاطات التعليمية إلا أنها لا تسمح للمعلم بتحقيق الذات³. فالنمط المغلق هو الذي يوفر للمعلم كل التعليمات والوسائل الضرورية لإنجاز أي نشاط⁴.

5- أسس تأليف الكتاب المدرسي (شروط إنتاجه):

عند انتاج الكتاب المدرسي لا بد أن يُصمَّم بعناية من حيث اختيار مكوناته وتنظيم خبراته التعليمية وإنتاجه شكلا ومضمونا لما يتلاءم مع الأسس المعرفية والنفسية والتربوية المسطرة:

أ- لغة الكتاب وأسلوب عرضها: يعد هذا الجانب من بين أهم الجوانب التي لا بد الانتباه لها، ذلك أنها المسؤولة وبشكل كبير على تنمية لغة المتعلم: لذلك⁵:

- يجب العناية بسلامة اللغة وجماها والتوازن في تقديم الألفاظ والمصطلحات الجديدة.

- يجب أن تتماشى لغة الكتاب مع نضج المتعلمين.

- لا بد من صياغة المادة العلمية بأسلوب واضح، ومرتبطة ترتيبا جيدا.

¹ ينظر: قريشي ظريفة، اللغة العربية، تكوين المعلمين، ص114.

² ينظر: محمد عبد العزيز، الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتعلمية، ص270.

³ ينظر: قريشي ظريفة، اللغة العربية تكوين المعلمين، ص114.

⁴ ينظر: محمد عبد العزيز، الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتعلمية، ص270.

⁵ ينظر: العزاوي رحيم يونس، المناهج وطرق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، 2009، ص288.

- لا بد من العناية بالقاموس اللغوي بشكل دقيق.

فالكاتب المدرسية في ترجمة للمقررات وتؤثر في عمل المعلم والمتعلم لذلك " ينبغي أن يُعنى بتأليف هذه الكتب، بحيث يتوفر فيها التتابع والاستمرار والتكامل، وكذلك يجب أن تكون ملائمة لمستويات التلاميذ كافة، ومحققة للربط الوثيق بين المدرسة والمجتمع"¹.

ب - محتوى الكتاب²:

- أن تتفق مادة الكتاب مع الأهداف التربوية بجميع مستوياتها.
- أن يكون الكتاب مشوقا وجذابا بمادة العلمية وطريقة عرضها.
- أن تكون فصول الكتاب متدرجة بحيث يكون كل جزء مبني على الجزء السابق له، وممهدا للجزء اللاحق، وأن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وعمقه.
- أن يكون مرتبطا بقدرات التلاميذ وميولاتهم.
- أن يكون مراعيًا للفروق الفردية.
- أن تكون مادة الكتاب منسجمة مع بيئة المتعلم.
- أن يحسن انتقاء مادة الكتاب بما هو أساسي وضروري.
- أن يفرد بعد كل موضوع جزء للتمارين والتدريبات والنشاطات.
- أن يكون المحتوى نظريا وتطبيقيا.
- توافر الوحدة والانسجام والتكامل بين الموضوعات.

ج- إخراج الكتاب: ولتحقيق ذلك لابد¹:

¹ سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص125.

² ينظر: حلمي أحمد المتوكل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، مرحلة التعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005، ص77. وينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص68.

- أن يكون غلاف الكتاب مشوقا وجذابا ومتينا.

- أن يكون حجم الكتاب مناسباً للتلاميذ.

- أن تكون عناوين الفصول والفقرات ملونة بلون مختلف عن لون النص.

- أن تكون فصول الكتاب في صورة أجزاء مترابطة مع بعضها البعض.

- استخدام الصور والأشكال التوضيحية.

6- خصائص الكتاب المدرسي: وتتمثل فيما يلي²:

- تقديم جيد للمعلومات والمعرفة والثقافة، ومجالات النشاط اللازمة لبناء شخصية المتعلم.

- إكساب المتعلمين بعض القيم والاتجاهات الإيجابية وتعديل بعض القيم والاتجاهات غير المرغوب فيها.

- اكتساب المتعلمين بعض المهارات في مجالات المعرفة المختلفة.

- مساعدة المتعلم على التعلم وزيادة نموه اللغوي والفكري.

- مساعدة المعلم في التخطيط لدرسه وتنفيذه وتقويمه.

- تنمية جوانب التفكير السليم لدى التلاميذ والكشف عن ميولهم وحاجاتهم.

إن الكتاب المدرسي يحوي معارف ومعلومات تفيد المتعلم نظريا وتطبيقيا، ويعمل المساهمون في إخراجه أن يكون مفيداً من الناحيتين الداخلية والخارجية حتى ينمي مهارات المتعلم من كافة الجوانب.

¹ ينظر: حلمي أحمد المتوكل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج المرحلة الأولى، مرحلة التعليم المتوسط، ص 79. وينظر: عادل أبو العز سلامة وسمير عبد سالم الخريسات وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص339.

² ينظر: عبد اللطيف فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار وائل، عمان، لأردن، 2007، ص112.

المحاضرة 11: المقاربة بالكفاءات

تمهيد: إن التعليم نشاط بشري تفاعلي، يتأثر بعدد من المتغيرات والظروف، وذلك ما يجعله في وضعية التطور والتجدد الدائم، الذي يسير مختلف الأوضاع، فالتربية من حيث هي فعل يمارس على الإنسان، لا يمكن أن تكون متجمدة وثابتة، لا في أهدافها ولا في قيمها وطرائقها ولا في إدارتها وتنظيمها، ولا في تقويمها وتجاربها، لأن قطبي نشاطها (المتعلم والمجتمع) هما في تطور مستمر¹.

1. مفهوم المقاربة بالكفايات:

عرف مجال التعليم ظهور الكثير من المقاربات، كما أن المنظومة التربوية الجزائرية، اعتمدت هي أيضا على عدد من المقاربات استمدت مبادئها وأصولها من التوجهات الفلسفية والنظريات النفسية، فاختلقت في مقاربتها لعناصر العملية التعليمية، فمنها من ركز على المرجعية السلوكية ومنها من استمد مشروعيتها من المدرسة النفسية المعرفية، ومنها من اعتمد في وضع أساليبه على البنائية الاجتماعية. وهذه المقاربات تتمثل في: المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالمضامين، والمقاربة بالكفايات، لكن نحن سوف نسلط الضوء بالشرح على المقاربة بالكفاءات.

أ. المقاربة:

يعرفها عبد الكريم غريب بقوله: "مجموعة التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور وتخطيط منهاج دراسي أو تطويره أو تقييمه... والتي تكون أساس ومنطق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقييمه..."².

ب. الكفاءة:

تعرف بأنها "نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو انجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل، وعلى

¹ ميلود توري، من بيداغوجيا المحتوى إلى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة أنفو. برانت، المغرب، 2003، ص20.

² عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006، ص84.

هذا النحو، فالكفاية تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات، وأنماطاً من البرهنة العقلية، وإطار تنظيمياً لمكتسبات المتعلم السابقة¹.

ج. المقاربة بالكفاءات:

تعرف المقاربة بالكفاءات بأنها تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في أي نشاطا تعليمي، أو أي مرحلة تعليمية - تعلمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات.

والمقاربة بالكفاءات هو مشروع جديد جاء مع المناهج الجديدة والتوصيات التربوية الجديدة بحيث يعتبر التلميذ هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، وتقوم على مختلف النشاطات الصفية واللاصفية الأساسية والضرورية، ليس من أجل اكتساب معارف جديدة فحسب بل من أجل اكتساب طرائق علمية يستعملها المتعلم داخل المدرسة وخارجها².

وتعد المقاربة بالكفاءات تعلماً اندماجياً غير مجزأ يساعد على إعطاء معنى للمعارف المدرسية المكتسبة بشكل بنائي، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع وضعيات معاشية، تعاوناً سليماً وسديداً³.

د. خصائص الكفاءة: وتتمثل فيما يلي:

- الكفاءة ذات طابع نهائي، وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية. معنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للتعلم، والذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة.

¹ المرجع السابق، ص168.

² عطا الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص62.

³ نايت سليمان طيب وآخرون، المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2004، ص25.

- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، وتحقيقها لا يحصل الا ضمن وضعيات تمارس في ظلها هذه الكفاءة، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها تفصيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلا بد أن يكون هذا التنوع محدودا ومحصورا في مجال مشترك¹.

- الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة: أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبها من المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد. أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب الى مادة معينة.

- الكفاءة قابلة للتقويم: الكفاءة تقيم - أساسا - على مقياسين اثنين على الأقل وهما: نوعية الانجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها. وفي المجال المدرسة يقيم المتعلم بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس وفي مقدمتها جودة الإنتاج ومطابقتها للمطلوب. وباختصار لا ينبغي أن نكتفي بصياغة أسئلة حول المعارف فحسب، بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعو الى علاج السؤال بتوظيف معارفه ومهارته ومختلف إمكانياته للوصول إلى الحل المناسب².

هـ. أنواع الكفاءات: تشعبت الكفاءات وتنوعت على اختلاف مستوياتها ونذكر منها³:

*الكفاءة القاعدية: هي المستوى الأول والأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وهي الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة مثل كفاءة تنشيط ندوة تربوية حول موضوع معين مع الفوج من المعلمين المبتدئين، وهي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحدودة ستواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

¹ حشروي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص44.

² تويي لحسن، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص65.

³ الموقع الإلكتروني: www.education39.net، تاريخ الزيارة: 29\02\2024، الساعة: 8:30.

*الكفاءة المرحلية أو المجالية: تتشكل هذه الكفاءة من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهر أو ثلاثيا أو سداسيا.

*الكفاءة الختامية: وهي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي، فالمتعلم في آخر السنة الثالثة ثانوي مثلا: شعبة الآداب والفلسفة، يكون قد أحرز كفاءات أساسية ختامية فيها يتوصل إلى ممارسة التأمل الفلسفي في القضايا المتعلقة بالإنسان ومحيطه.

*الكفاءة المستعرضة: وتظهر على مستوى مجموعة من المناهج والمواد، حيث تبنى من تقاطع معارف مختلفة من المواد والأنشطة وتنطلق من الكفاءات السابقة عبر مستوياتها الثلاثية: القاعدية، المرحلية، الختامية من خلال الدمج بينها، وتتفرع هذه الكفاءة المستعرضة إلى:

- كفاءة ذات طابع اتصالي، مثل: أن يحرز المتعلم نصوصا مختلفة الأنماط.

- كفاءة ذات طابع منهجي، مثل: تطبيق طرق فعالة.

- كفاءة ذات طابع فكري، مثل: استغلال المعلومة.

- كفاءة ذات طابع اجتماعي وشخصي، مثل: ربط علاقة حسنة مع الآخرين.

2. أهمية المقاربة بالكفاءات: جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس

للتنكر أو محو فن تربوي عمره سنوات طويلة. إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة للمعلمين والأساتذة وهي تتطلب بالفعل:

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد.

- تبني تخطيط مرن وذو دلالة.

- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.

- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.

- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة.

- مناقشة وقيادة مشاريع التلاميذ.

- ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل¹.

3. مزايا المقاربة بالكفاءات: تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية²:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية، هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية - التعليمية. والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك؛ إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطته ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال: إنجاز مشاريع وحل مشكلات إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

- تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى لربطها بواقعه المعيش، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، حل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول أحيانا، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتماماته.

- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: فالمقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية، والعاطفية الانفعالية، والنفسية الحركية، اعتمادا على الوضعيات المشكلات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به.

- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك يجعلها قابلة للاستعمال. الأمر الذي يسمح برفع مدلولها، لأنها ترتبط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية والاجتماعية والثقافية،

¹ فاطمة الزهراء بوكرم، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار نخومة للنشر، الجزائر، 2008، ص45.

² وأعلى محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006، ص12-13.

فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات، وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة، مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة. إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ، وإنما يمحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار، واعتمادها على بيداغوجيا التحكم.

4. مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي¹:

● **الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقارنة شاملة).

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة، التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية.

● **البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية، وبناء مكتسبات جديدة، وتنظيم المعارف.

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في ذاكرته الطويلة.

● **التناوب:** الشامل (الكفاءة) - الأجزاء (المكونات) - الشامل (الكفاءة).

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

● **التطبيق:** بمعنى التعلم بالتصرف.

¹ وأعلى محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص 10-12.

يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف، يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

● **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون في علاقة مع الكفاءة، وأمام نفس المحتويات.

● **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي.

يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات، وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرر بأخرى

● **التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة، من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية. يتيح هذا المبدأ للمتعلم، التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

● **الملاءمة:** أي ابتكار وضعيات ذات معنى، ومحفزة للمتعلم.

يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

● **الترابط:** يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم.

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

● **التحويل:** أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة، باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.

5. الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءات:

إن التفوق والسبق الدولي يبدأ من الأسرة والقسم والمعلم والمناهج المقررة، التفوق يجب أن يعتمد على الوصول إلى الإبداع وليس الإبداع وأن تتجاوز التعليم بالامتحانات إلى التعلم في الحياة فالمدرسة الحديثة تعتمد تعليم أسس الاتصال ومهارات حل المشكلات وتجاوز العقبات، وتركز على التلميذ ونشاطه وردود أفعاله اتجاه وضعيات مشكلات، وتدريبه على المنهجية والطريقة لحلها مع الاستناد على المعارف ليستثمرها في إصدار الأفكار المساعدة لتجاوز العقبات.

كما يهدف الاعتماد على المقاربة بالكفاءات على دمج المعارف والطرق والمواد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة. وهذه المقاربة تحدد استراتيجية العمل داخل المدرسة، وتحدد علاقة المعلم بالمعرفة والمتعلم، وتجعل المعلم هو المسؤول عن تنفيذ المناهج.

والمناهج في ظل الإصلاحات في الجزائر نوعي يراعي الهوية في ظل العولمة، واعتماد المقاربة بالكفاءة في الجزائر هو تأسيس لاستراتيجية شاملة التصور والتخطيط ورسم الأهداف والأداء والتأطير والتسيير في مختلف المستويات والمجالات، فالمعلم موجه ومحفز ووسيط، والمتعلم فاعل¹.

6. أسس المقاربة بالكفاءات: إن مقارنة التدريس بالكفاءات تناسبها أنواع بيداغوجية من التعلم، والتي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة، فبيداغوجيا الكفاءات تستهدف تشخيص تصورات المعلمين ضمن علاقة ترتبط بأنواع التعلم، حتى تمكن له إدراك الخلفية النظرية التي يمكن اعتمادها في تطبيق المقاربة بالكفاءات

أ. التعلم بواسطة المشروع: إن مقارنة التدريس بالكفاءات ضمن لهذا التوجه تركز على التعلم الإدماجي الذي يتيح فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية ضمن وضعيات جديدة، لذلك كان المشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية. إذ بفضل يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ويكون عنصرا فاعلا ضمن المجموعة الأصلية، ويعد التعلم

¹ أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق، الجزائر، 2014، ص 13-14.

بواسطة المشروع عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلّيمات انطلاقاً من
وضعيّات مشكلة يعيشها المتعلّمون¹.

وتجسّد طريقة المشروع مبدأ الممارسة داخل الفصل الدراسي وخارجه، وترفض مبدأ صبّ المعارف في
ذهن المتعلم وتكديسها بشكل تراكمي، ويهتم على المتعلم بناء مشروعه بنفسه بهدف ربط الجانب
النظري للمعرفة بالجانب العملي التطبيقي، فضلاً عن تنمية قدرات المتعلمين العقلية والشخصية
والاجتماعية. وتستند هذه الطريقة على خطوات عدة تتمثل فيما يلي:

- تحفيز المتعلمين للعمل وتحديد الوضعيات التي يتركز عليها الفعل التعليمي.

- تحديد الأهداف وجذب اهتمام المتعلمين لأهمية إنجاز المشروع.

- وضع الخطة وتنفيذها أو ما يسمى بهيكلّة التعليمات من أجل الإحاطة بالإشكالية الجديدة

- التقويم وتقييم فيه مناقشة النتائج والحكم عليها في ضوء الأهداف المرجوة².

ب. التعلم التعاوني: هو أحد طرق التعليم، فيه تيم تشكيل مجموعات صغيرة من المتعلمين، ويكلفون
بمهمة تعليمية معينة، بحيث يتعاونون معاً لإنجازها ففي هذا النوع من التعلم، يعمل المتعلمون مع
بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة، ويساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك،
بحيث يسعى جميع أفراد المجموعة الواحدة إلى تحقيق مستوى الاتقان المطلوب وفق حركات تقويم
موضوعية تكون معدة مسبقاً. يقوم هذا التعلم على مبادئ أساسية هي³:

- اختيار وحدة أو موضوع دراسي يمكن تعليمه للمتعلمين وفق هذه الطريقة.

- تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات توزع على مجموعات العمل التعاوني.

- تنظيم المتعلمين على شكل مجموعات تعاونية يحدد فيها دور كل فرد على حدة.

- جعل المتعلم يشعر بالمسؤولية نحو نفسه والآخرين.

¹ هي خير الدين، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع ابن، ط1، 2005، ص158.

² الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص398.

³ المرجع نفسه، ص405.

- اكتساب الكفاءة التعاونية لضمان التواصل مع الغير.

- يهتم بإعداد وضعيات تعليمية تعليمية قبل إنجاز الدرس.

ج. **التعلم بواسطة حل المشكلات:** ينطلق هذا النموذج من أسس نظرية، تنظر الى عملية التعلم على أنها إنتاج المجهود الخاص لجماعة المتعلمين، كما أنها تؤسس ممارستها على استراتيجية تعليمية تعليمية تركز على سيرورة من العمليات نتجه نحو حل مشكلة مطروحة على جماعة من المتعلمين، وتعد من الطرق الفعالة في عملية التدريس، كونها تنمي لدى المتعلم قيمة الاعتماد على الذات، وتطوير قدراته على التفكير وإيجاد الحلول للمسائل والقضايا التي يواجهها.

وتنطوي مهام حل المشكلة عموما على وضع تعليمي يقوم فيه المتعلم باكتشاف حل لمشكلة معينة، ويسمح هذا الوضع إعادة بتوافر استجابات أو حلول بديلة عديدة يمكن القيام بها، وقد تؤدي واحدة من هذه الاستجابات أو أكثر الى الحل المقبول.

7. دور المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات:

أ. **المعلم:** يشترط في المعلم ضمن هذه البيداغوجيا (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات) جملة من الكفاءات المهنية، وهي:

* " الوعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي، وهذا يحتم عليه أن يكون على وعي بالأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها، والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع، وأن يكون قادرا على استشارة الحماس ورفع روحه المعنوية.

- أن يكون على وعي بمفاهيم التربية الحديثة خاصة فيما يتعلق بالمجتمع والثقافة والطبيعة البشرية والأهداف التربوية التي تساعد على أداء تربوي فعال.

* الوعي بأهداف المدرسة وذلك من خلال اهتمامه بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية ومراعاة أهمية هذا النشاط في تشكيل شخصيات التلاميذ.

- يعتبر المعلم نفسه قائد اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة، لتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي، كما يعتبر نفسه قدوة للتلاميذ في سلوكه وقيمه.

- يشارك في إدارة المدرسة وتنظيم اجتماعاتها وبرامجها التربوية.

*وعي المعلم بدوره كإداري وقائد تربوي من خلال فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته. كذلك قدرته على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.

*وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ: وتتم عملية الإرشاد والتوجيه من خلال التفاعل بين المعلم وتلاميذه، ما يساعده على معرفة اهتماماتهم وقدرتهم واستعداداتهم، مما يسهل عليه توجيههم أثناء مرورهم بالخبرات، واثناء تقسيم العمل في الأنشطة التعليمية حتى يساعدهم على التعلم بطريقة أفضل ترسم لديهم معالم النجاح¹.

*وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهاج: ويعد هذا ركنا أساسيا من برامج اعدادة إذ يعتبر هو المنفذ لاجراءاته من حيث مفهومه وطرائقه ونشاطاته، ويشمل وعيه الإلمام بطبيعة العملية التربوية وتنظيم الخبرات المنهجية واختيارها².

*وعي المعلم بثقافة المجتمع: إذ يمكنه ذلك من فهم عملية التربية وبنية التعليم. فالتربية ليست قائمة بذاتها، بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها، وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته³.

ب. المتعلم: ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات، القيام بجميلة من المهام لإنماء الكفاءة المرصودة، ومن هذه المهام ما يلي:

-انجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

¹ عدس محمد عبد الرحيم، المعلم الفاعل والتعلم الفعال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1996، ص46.

² المرجع نفسه، ص47.

³ المرجع نفسه، ص48.

- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها.

- التفاعل مع متعلمين آخرين.

- المشاركة في تقويم انتاجاته (كفاءاته).

8. التقويم في المقاربة بالكفاءات:

التقويم بالكفاءات هو "عبارة عن مسعى، يرمي الى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّيمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة. وبعبارة أخرى، هو عملية اصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء، من خلال أنشطة التعلم المختلفة"¹ وهناك من الباحثين التربويين من يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التعليمي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي². كما يعني تامين وإعطاء قيمة لكفاءات المتعلمين، للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في المنهاج³. ويتمثل التقويم بالكفاءات، في ثلاثة أشكال:

التقويم التشخيصي: هو تقويم أولي لتحديد المكتسبات القبلية، ويكون في بداية كل عملية تعليم، وهو ضروري لأنه يحدد المعالم التي تشكل المنطلقات الأساسية للمتعلم. فمثلا الطبيب لا يمكن أن يشرع في العلاج إلا إذا شخص واكتشف الحالة التي سيقدم على علاجها؛ فإن المعلم أيضا لا يمكن أن ينطلق في عملية التعليم والتمهيد إلا إذا قيم المتعلم تقييما تشخيصيا لتتضح أمامه الرؤية⁴. فالمعلم يحقق من خلال التقويم هدفين رئيسيين هما⁵:

. ضبط المعارف السابقة، أي الحصيلة الضرورية (التحكم في المكتسبات القبلية) قبل الشروع في النشاط الجديد.

. تشخيص المشاكل والصعوبات التي حالت دون تمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات السابقة، وعلى ضوءه يبني المعلم وضعية علاجية في نشاط الاستدراك.

¹ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 19.

² عواريب الأخضر، أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، 2008-2009، رسالة دكتورا غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، ص 5.

³ ينظر: حثروني محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 131.

⁴ عقون العربي، مدخل الى التقييم التربوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2006، ص 10.

⁵ ينظر: كافي محمد، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2004، ص 62، 66.

التقويم التكويني: هو تقويم متواصل، يستعمل في بداية وخلال وفي نهاية الدرس أو البرنامج، ويعتبر العملية التي تحرك عملية التعلم، بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له. فهو إذ تقويم يهدف الى اعلام التلميذ والمعلم بدرجة التحكم¹. وتحقق هذه المحة من محطات التقويم أهدافا، للمعلم والمتعلم على السواء.

التقويم التحصيلي النهائي: يتم في نهاية تعلم، أو برنامج دراسة، أو طور، أو مرحلة تعليمية. والغرض منه هو وضع علامات تعبر عن درجة اكتساب المعارف والمهارات، لترتيب المتعلمين ونقل الجديرين منهم الى المستوى الأعلى.

ومن الأدوات المستعملة في تقويم الكفاءات لدى التلاميذ نجد:

أ / الملاحظة تعد الملاحظة من أهم تقنيات التقويم الحاضرة التي تحقق أحد المبادئ المهمة للتقويم، لتسجيل كفاءات وسلوكيات التلاميذ أثناء وضعية تعليمية.

ب/ الاختبارات: هي اجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، يراعى فيه قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق².

¹ ينظر: عقون العربي، مدخل إلى التقييم التربوي، ص10.

² علي أحمد السيد وأحمد محمد، سالم التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2004، ص139.

المحاضرة 12: تعليمية اللغة العربية وآدابها في التعليم العام

أولاً: تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

تعد القراءة نشاطاً تربوياً يكسب المتعلم حساً لغوياً ويمنحه القدرة على التفكير السليم ويمكنه من إثراء معارفه وتوسيع آفاقه العلمية.

1- مفهوم القراءة:

لغة: "قرأ الكتاب قراءة وقرأنا، وقرأ الشيء قرأنا بالضم أيضاً جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن لأنه يجمع بين السور ويضمها"¹، وقوله تعالى: ﴿إِن عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾ القيامة 17.

وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس مادة (قرئ) جاء قوله (وإذا همز هذا الباب يقولون قرأت هذه الناقة... كأنه يراد أنها ما حملت قط)².

اصطلاحاً: "هي عملية فك الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكيل اللغة المنطوقة المسموعة"³.

أما الدليمي فيرى بأنها عملية للتعرف على الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً بمعنى الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق وذلك بتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهمها أي ترجمة الرموز ومنها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليس في الرمز ذاته⁴.

2- أنواع القراءة:

للقراءة ثلاثة أنواع هي: قراءة صامتة وأخرى جهرية وقراءة الاستماع وقد اتفق التربويون والعلماء على النوع الأول والثاني واختلفوا حول الثالث فمنهم من عده نوع من أنواع القراءة ومنهم من جعله نوع من أنواع القراءة من باب الاتساع على أساس أنها تكتسب عن طريق السمع والأذن.

أ- القراءة الصامتة: هي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة وتتسم بالسهولة والدقة ويطلق عليها البعض القراءة. السرية أو المطالعة فهي تملك الطريقة السهلة في الحصول على المعارف والمعلومات وهي الأرضية الأولى للقراءة الجهرية والو تتم في ذهن القارئ دون

¹ الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، مادة قرأ، ص 220.

² عبد الفتاح البجة، تعليم الطفل المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 62.

³ كريم بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2006، ص 106.

⁴ طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2003، ص 200.

أن يهمس، فتساعد التلاميذ على سرعة المطالعة وزيادة نسبة الفهم والاستيعاب كما أنها تعطي الراحة لجهاز النطق وتوفر قدر من احترام الآخرين وذلك بعدم إزعاجهم وتخفي عيوب النطق عند القارئ كما أنها تنمي الخجل عند الفرد وذلك لعدم مواجهة الجمهور¹.

ب- القراءة الجهرية: تعتمد القراءة على فك الرموز المكتوبة وتوفر لهذه المهمة حاسة النظر ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني².

ويرى عبد الفتاح حسن البجة: "أن القراءة الجهرية هي تلك العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى"³.

ج- قراءة الاستماع: وتعني تلقي المادة المقروءة عن طريق السمع أو الأذن⁴. ويتبع المعلم في تدريس قراءة الاستماع الخطوات الآتية⁵:

- يختار المعلم النص أو يوافق على النص الذي اختاره الطالب بنفسه.
- يعطي المعلم الطالب الذي سيقراً النص وقتاً كافياً للتدرب عليه.
- على المعلم أو الطالب الذي سيقراً أن يعطي الطلاب فكرة موجزة عن النص، قبل أن يبدأ القراءة لتهيئة أذهانهم وتشويقهم لسماعه.
- يقرأ المعلم أو المتعلم النص قراءة توافر فيها شروط القراءة الجهرية النموذجية.
- بعد الانتهاء من القراءة يناقش المعلم تلاميذه فيما سمعوا للتأكد من إدراكهم ونقدهم كما سمعوا، وتشجيعهم على ذلك.

3-مراحل تعليم القراءة: يمر تعليم القراءة بمراحل ذكرها الباحثون وهي⁶:

¹ ينظر: محمد جاهد جمل، سمرأوي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية - دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004، ص 101.

² المرجع نفسه، ص101.

³ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003، ص217.

⁴ ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، 2000، ص113.

⁵ سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص155.

⁶ فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1995، ص58.

-مرحلة الاستعداد لتعليم القراءة: وهي مرحلة الرياض (4 - 6 سنوات) وفيها يتم تهيئة الطفل لتعلم القراءة.

-مرحلة البدء في تعلم القراءة: وتستغرق هذه المرحلة الصف الأول الابتدائي، وفيها يتم أساسا التدريب على مهارات النطق والتعرف.

-مرحلة تنمية المهارات الأساسية في تعلم القراءة: وتستغرق هذه المرحلة الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، وفيها يتم التدريب على مهارات التعرف والفهم والنطق والسرعة وما يرتبط بها من مهارات فرعية.

-مرحلة القراءة في المجالات العلمية: أو مرحلة القراءة الواسعة كما يسميها "وليم جراي"، وفيها يتم تدريب التلاميذ على القراءة في مجالات العلوم المختلفة، مثل: الرياضيات، والمواد الاجتماعية، والصحة وعلوم البيئة، وتستغرق هذه المرحلة الصفوف الرابع والخامس.

4-طرائق تعليم القراءة للمبتدئين:

أ-الطريقة التركيبية: "تعتمد هذه الطريقة على أسلوب تعليم الحروف، والمقاطع والكلمات، والانتقال إلى الجمل، قراءتها بشكل سليم مثل: (سا)، (سو)، (سعيد)، (ذهب سعيد إلى بيت سامي) حيث يدرب الطفل على الأسلوب التركيبي، باعتبار الحروف وحدة التمييز اللفظي، فيتعلم الحروف منفردة، ثم يركب منها المقاطع، ومن المقاطع تتألف الكلمات ومن الكلمات تتألف الجمل"¹.

حيث يبدأ المتعلم في هذه الطريقة بتعلم الجزئيات، إذ يبدأ بتعلم الحروف، بعد أن يحفظ تلك الحروف، ويحفظ حركاتها، ثم يتدرج إلى تركيب هذه الجزئيات لتكوين المقاطع الخفيفة، ثم تعليمه الكلمات ثم الجمل التي تتألف من كلمتين أو أكثر، ثم تعليمه العبارات والفقرات.

ويندرج تحت هذه الطريقة أسلوب الطريقة الصوتية وأسلوب الطريقة الهجائية "حيث يتميز الأسلوب لسيطرة الهجائي بالسهولة على المعلم كما أن بعض نتائجه تظهر بسرعة، فضلا على أنه يمكن المتعلم من السيطرة على الوحدات الصوتية للغة العربية، ويساعده على إخراج الحروف من خارجها، أما ما يأخذ تركيزها على الكلمات أكثر من التركيز على الفهم، والتلاميذ يتعلمون

¹ يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظري والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّيس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008، ص251-252..

فيهما ما لا يفهمون ولا يدركون، كما أنه أسلوب آلي في اكتساب المهارات وبخاصة مهارة السرعة بالقراءة"¹.

أما الأسلوب الصوتي يقوم على البدء بتعليم الحروف بأصواتها، وهو الأسلوب الذي يوجه فيه المعلم اهتمامه إلى تعليم المتعلم شكل الحروف وهيئتهم وصورته.

"يتميز هذا الأسلوب باتفاقه مع طبيعة الحرف في نطقه منفرداً، أو في نطقه ضمن كلمة من الكلمات، وباتفاقه مع طبيعة اللغة العربية، يزداد على ذلك أن هذه الطريقة تنمي القدرات البصرية والسمعية لدى التلميذ، وتبعث فيه الحركة والنشاط وتتفق مع ميول الصغار بأسلوب النطق وطريقته، كما يؤخذ عنها أنه قد يهدم وحدة الكلمة لأنه يعتمد على المقاطع، مما يؤدي إلى تعثر التلميذ في قراءته للكلمات والجمل فضلاً على أن هناك حروف تنطق ولا تكتب"².

ب- الطريقة التحليلية الكلية: "هذه الطريقة مستمدة من النظرية الجشطالتيّة في علم النفس، ومفادها أن الإنسان يدرك الأمور الكلية أولاً، ثم ينتقل إلى إدراك جزئياتها. تعتمد هذه الطريقة على تعليم الطفل اللفظة، من خلال الجملة، ثم تحليل اللفظة إلى الأحرف التي تتركب منها، وفي هذه الطريقة وحدة كلية ذات معنى متمثلة في الكلمة، ووحدة كلية ذات معنى متمثلة في الجملة، نضع أمام المتعلم كلمة مألوفة لديه، يعرف معناها، ولكنه لا يعرف شكلها، ونضع أمامه عدة كلمات ويبدأ بتحليلها إلى العناصر التي تتكون منها، وهي الحروف (ذهب سعيد إلى بيت سامي)"³.

"فأسلوب الكلمة يعطي للمتعم فرصة الفهم لما هو مقروء ومكتوب، كما يساعده على سرعة الثروة اللغوية وتمكينه من سرعة تكوين الجمل البسيطة ويعاني التلميذ من التعثر والبطء في القراءة ويهتم بمعاني لولا الكلمات المقروءة ويربط المعاني بينها وبين مدتها في حياته، أما ما يؤخذ عنه أنه يضيق دائرة التعرف إلى كلمات جديدة، ويوقع التلميذ في الخطأ في النطق نتيجة تشابه بعض الكلمات في الرسم (الكتابة) ولكنها تختلف في المعنى"⁴.

¹ ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص107.

² ينظر: المرجع نفسه، ص108.

³ يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظري والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص252-253.

⁴ ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص110.

أما أسلوب الجملة فقد وجد من باب أولى أن تكون الجملة في الوحدة الكلية بدلا من الكلمة، وعليه يفترض أن يبدأ بتعلم الهجاء بالجملة، وبذلك جاء هذا الأسلوب بوصفه أحد جوانب الطريقة الكلية.

"من أهم ميزات هذا الأسلوب أنه يساعد التلاميذ على الفهم الجيد لمعاني الكلمات من خلال السياق متخلصين في ذلك من التخمين أو العشوائية، ويكسب التلاميذ ثروة لغوية وفكرية ومعنوية، ويعالج العيوب البارزة في أسلوب الكلمة فضلا على أن هذا الأسلوب يجري طبيعة اللغة، لأن الكلمات مرتبطة بألفاظها ومدلولاتها، وما يؤخذ عنها أنها في حاجة إلى الكثير من الوسائل التعليمية، تتطلب الكثير من الوقت والجهد"¹.

ج- الطريقة التحليلية التركيبية: وتسمى الطريقة التوفيقية "وهي تقوم على أساس نفسي سليم، إذ تقدم للمتعلم جملا أو كلمات لها معنى وتتناسب مع طبيعة الإنسان في اكتساب المعرفة، إذ يبدأ بإدراك الكل ثم ينتقل إلى إدراك أجزائه وأنواعه، كما تعتمد على استخدام الوسائل التقليدية المتنوعة مثل الصور الملونة، والنماذج والحروف الخشبية وغير ذلك مما يجعل ربطها أسلوب تعليم القراءة أسلوبا شائعا، ويعني بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وبرموزها"².

ثانيا: تعليمية الكتابة في المرحلة الابتدائية

1- مفهوم الكتابة:

لغة: الكتابة من الفعل كتب "كتب الشيء يكتبه كتبًا وكتأبا وكتابةً، وكتبه: خطّه"³. وقد تطلق الكتابة على العلم، ومنه قوله: ﴿أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ﴾⁴ الطور 41. ويكتبون في الآية يعني يعلمون⁴؛ لأن الكتابة قرينة العلم، فلا يحفظ التراث والعلم إلا بالكتابة والتدوين. **اصطلاحا:** "صناعة تتم بالألفاظ التي يتخيلها الكاتب في ذهنه، ويصور معاني قائمة في نفسه بواسطة قلم يخط الصورة الباطنة، ويحوّلها محسوسة وظاهرة"⁵.

¹ ينظر: المرجع السابق، 111.

² سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص 161-162.

³ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت، المجلد الأول، مادة كتب، ص 698.

⁴ ينظر: الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الفكر، بيروت - لبنان، ط 1، 2014، ص 233.

⁵ - عاطف فضل محمد وآخرون، فن الكتابة والتعبير، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط 1، 2013، ص 18.

وذكر ابن خلدون أن الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية، وهو "رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس"¹.

2-أنواع الكتابة:

أ- الكتابة الوظيفية: هي التي تهدف إلى وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة كوسيلة الفهم والإفهام والتواصل الاجتماعي، وتهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي ولذلك فهي كتابة عملية نفعية ومعتمدة على الأسلوب العلمي²، بمعنى أن الكتابة الوظيفية هي كتابة تعتمد الحقائق العلمية بعيدا عن الصورة الخيالية الجمالية فهذا النوع من الكتابة يعتمد على بث الحقائق العلمية بدقة مجردة من الإيجاء بعيدة عن التنسيق والزخرفة اللفظية والتصوير الإبداعي³.

ب- الكتابة الإبداعية: هذا النوع من الكتابة هو نقيض سابقه، فهي تهدف بالدرجة الأولى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل⁴.

إن الكتابة مهارة ذات شقين: أولهما مهاري يدوي، وثانيهما معرفي عقلي، فالجانب المهاري للكتابة يهتم بكيفية رسم الحروف وإتقانها، واتباع مراتبها من السطر من حيث الدرجات ومراحل رسم الحروف. أما الجانب المعرفي العقلي، فيركز على قواعد وقوانين ضبط اللغة من حيث النحو والإملاء.

3-علاقة الكتابة بالقراءة:

تعتبر القراءة الوجه المقارب لمهارة الكتابة، فإذا كانت القراءة فن استقبالي، فإن الكتابة فن إنتاجي. فالقراءة سابقة للكتابة، لكنها تستدعي مكتوبا كي تجري عمليتها، كما تكون القراءة عملية معاكسة للكتابة. فالقراءة تنطلق من نص مركب يتم تحليل عناصره، بينما الكتابة تنطلق من أفكار يتم تركيبها، وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة، فالكتابة تكمل القراءة وتتخذها موضوعا لها، إذ لا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النصوص، ولا يمكن حينها لقارئ أن يقرأ نصا، ما لم يكن عارفا برموز اللغة وأعراف كتابتها.

¹ ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، دط، 2004، ص 397.

² حاتم الحسين لبصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د ط، 2011، ص 87.

³ ينظر: إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، الورق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط 1، 2011، ص 34.

⁴ المرجع السابق، ص 87.

تؤكد الوثيقة المرافقة، أنه لا يمكن الفصل بين نشاطي القراءة والكتابة، فالتدريب عليها يتم مباشرة بعد القراءة"، أما مصطلح الكتابة فيعني في مرحلة التعليمات الأساسية تعلم رسم الحروف وضوابطها، كما يعني كذلك تركيب الكلمات والجمل بواسطة التمارين الكتابية المختلفة مثل: نقل نماذج من الحروف والكلمات، والكتابة عن طريق الإملاء، وإنتاج جمل أو تحويلها أو ربط الكلمات فيما بينها¹، هذا بالنسبة لمتعلم السنة الأولى الابتدائي.

كذلك نجد الوثيقة المرافقة تحيلنا إلى نشاط التعبير الكتابي في السنة الأولى ابتدائي، شريطة ألا يفهم منه الوصول بالمتعلم إلى إنتاج نصوص مطولة، بل تهيئة وضعيات تدفعه إلى الكتابة، إذ " التعبير الكتابي تابع لنص القراءة وأهدافه، فالمتعلم يدعى في هذا النشاط إلى توظيف معارفه ومكتسباته القبلية بواسطة تمارين متعددة الأنواع، فالتمارين الكتابية في هذا المستوى يجب أن تشكل وضعيات لتقييم الكفاءات... فالمهم هو أن تكون هناك وضعيات تدفع المتعلم إلى الحاجة إلى الكتابة"².

4-مراحل التدريب على الكتابة: وتتمثل فيما يلي³:

مرحلة الرسم: تكون في المدرسة الابتدائية وفيها محاولة رسم الحروف عن طريق الاقتفاء.
مرحلة الاقتفاء: وهي أن يُرسم للتلميذ الحروف بنقاط صغيرة ويكلف أن يمرّ عليها بقلمه حتى تتعود يده على الوضع الصحيح فيستطيع الكتابة بعد ذلك بسهولة ودقة.
مرحلة استعمال النماذج: وهي المرحلة الأخيرة لتعليم الخط العربي، وفيها يستخدم المدرّس في تدريس النماذج الخطية المتعددة. وعليه ينبغي مراعاة التدرّج في دروس الخط والكتابة.

5-الوسائل المعينة على تعلم الكتابة: ومن بينها⁴:

-كراسات تطبع فيها النماذج المطلوب محاكاتها، ومن هذه الكراسات ما يقتصر استخدامها على تأملها ومحاكاتها في كراسات أخرى. ومنها ما هو معد للكتابة فيه على أسطر متتالية تحت النموذج المطبوع في الأعلى، وهو نوع شائع لسهولة استعماله.
-نماذج مطبوعة على ورق مقوى، مع الاختلاف عن بعضها البعض.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج التربوية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2011، ص11.

² المرجع نفسه، ص12.

³ ينظر: محمد صالح سملك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1998، ص376-378.

⁴ ينظر: عبد العليم إبراهيم المؤجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط11، دت، ص366-367.

-نموذج يكتبه المدرس لكل تلميذ في الفصل.

-نموذج يكتبه المعلم على السبورة للفصل جميعه.

ثالثا: تعليمية التعبير الشفهي في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي

1- مفهوم التعبير الشفهي:

لغة: التعبير لفظا هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون¹، كلمة شفهي مشتقة من الفعل شافه مشافهة شفاها، أي خاطبه متكلما معه، والنسب إليها هو شفهي وشفوي، وبنت الشفة هي الكلمة، ويقال: لم ينسب شفاه، أشفاه، والحروف الشفوية الفاء والباء والميم والواو². من خلال هذين التعريفين نستنتج أن التعبير لغة هو مزيج من العناصر التالية: التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر، والصوت لحمل الكلمات والأفكار والتعبير.

اصطلاحا: قدم الباحثون تعريفات عديدة عن التعبير الشفهي قد تختلف لفظا لكنها تتفق معنا من بينها:

- يعتمد التعبير الشفهي على المحادثة ولا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهو تعليم خاص وأساسي لتدريهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهد لهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح³.

- التعبير الشفهي هو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة، تساعد على الإيماءات والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت⁴. إن التعبير الشفهي ضروري لكل شخص يريد الارتقاء والسمو في مجال العلم والمعرفة، ليعبر عن أفكاره وعواطفه، وطموحاته بصدق وإخلاص في مجالات الحياة المختلفة.

2- أنماط التعبير الشفهي: التعبير الشفوي من حيث الموضوع نوعان: وظيفي وإبداعي، فأما التعبير

الوظيفي في الغالب يختصر في توصيل الأفكار والمعلومات، يلجأ الى أساليب التحميل اللغوي

¹ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص213.

² إبراهيم مصطفى حامد وآخرون، الوسيط، دار الدعوة، تركيا، إسطنبول، دط، دت، مادة شفاه، ج1، ص488.

³ خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، دار النشر شبكة الألوكة، ص13.

⁴ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري، الأردن، عمان، دط، دت، ص141.

واللفظي على أن يكون مفهوماً، لأنه يستخدم كلمات. محدودة وأساليب معينة. ويعرف أيضاً بأنه التعبير الذي يستعمل للأغراض الوظيفية والحاجات اليومية، كالتعبير عن الإرشادات والتعليمات والنشرات وكذلك في كتابة الاستمارات والرسائل الرسمية¹.

ويعرف أيضاً بأنه الذي يعبر فيه الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فيه من مشكلات وقضايا، فهو يخدم وظيفة خاصة في الحياة، ويحتاجه الإنسان في حياته العامة، وهو كذلك التعبير الذي يوظفه الإنسان لخدمته الحياتية المختلف مثل: الرسالة، الدعوة، البرقية والشكوى².

وأما التعبير الابداعي فهو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها للآخرين بطريقة مشوقة ومبررة، وبأسلوب أدبي جميل، فهو يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وآثاره وبصورة الآلام والآمال، مثل كتابة المقالات وتأليف القصص.

ويعرف أيضاً بذلك النوع من التعبير الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس، والعواطف الجياشة، والخيال المنح، بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال، والسلاسة والقدرة على إحداث الأثر في القارئ أو السامع أو إثارة الرغبة لديه للتعامل مع موضوعها، ويرى الباحثون أن الإبداعية عمل تتدخل فيه الإرادة، فالألفاظ تترتب حسب حاجة الموقف إليها والإحساس الذي يلد الألفاظ المناسبة للتعبير عنه، وينتج الإلهام بالإرادة، والفكر بالشعور، والعاطفة بالخيال³.

3-مراحل تدريس التعبير الشفهي:

أ- المقدمة: ويقصد بها تهيئة الأطفال لموضوع الدرس عن طريق تذكيرهم ببعض خبراتهم السابقة التي تتصل بالموضوع المراد التعبير عنه⁴، ويتم ذلك بطرح أسئلة تتعلق بالموضوع المراد مناقشته كأن يطرح المعلم سؤالاً حول البيئة والتلوث أي اختيار الموضوع المناسب لمستوى التلاميذ ولقد أسماه (طه علي

¹ ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، د ط، 2005، ص170.

² ينظر: الصويكري محمد علي، التعبير الشفوي، دار الكندي للنشر، عمان، الأردن، 2014، ص16.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص17.

⁴ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 142.

حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي) بالتمهيد، فقالوا عنه: ويكون بحديث قصير أو بأسئلة توحى بها القصة، وتتضمن حلاً للأسئلة المطروحة¹.

ب- اختيار الموضوع: نجد أن هذه الخطوة يقوم فيها المعلم بتعريف الموضوع للتلاميذ الذي تم اختياره، بحيث يكون المعلم قد أعد الموضوع مسبقاً إما من اختياره هو للموضوع، أو اختيار التلاميذ له، أو قد يكون عن طريق قصة قصيرة. وبعد اختيار الموضوع من بين أهم عناصر نجاح التعبير، لذا يجب أن يكون الموضوع المختار يوفر فسحة للطالب في التعبير وإطلاق خياله، وإثارة أحاسيسه وأن يكون من الموضوعات التي تمس مشاعره، وتثير في نفسه حاجة إلى التعبير عنها².

ج- عرض الموضوع: في هذه الخطوة يقوم المعلم بعرض الموضوع على السبورة باستخدام صور أو أي نوع من الوسائل التعليمية، ثم يوجه أسئلة للتلاميذ بشرط أن تكون طريقة العرض ملائمة لمستوى التلاميذ³.

د- الحديث عن الموضوع: يتحدث المعلم بإيجاز عن الأفكار الواردة في الموضوع مع ذكر الشواهد وكتابتها على السبورة وإعطاء المتعلمين الفرصة للحديث والتعبير عن الموضوع من أجل الإلمام بالموضوع وتناوله من جميع زواياه، وهذه المرحلة هي المرحلة الأساسية في التعبير الشفهي بحيث تعطى الحرية للتلميذ لكي يتحدث عن الموضوع، وكذلك تبين مستواه، فيقوم المعلم بتوجيه بعض الأسئلة لكي يوضح له الطريقة الصحيحة في التعبير⁴.

ح - تصحيح الأخطاء: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء بعد الانتهاء من أحاديث التلاميذ وقد تكون هذه الأخطاء لغوية أو نحوية أو صرفية أو أخطاء في الفكرة في حد ذاتها، أو في صياغة الجمل⁵.

4-طرائق تدريس التعبير الشفهي:

أ. طريقة القصة¹: القصة هي وسيلة التعبير عن الحياة أو قطاع معين من الحياة، يتناول حادثة أو عدداً من الحوادث مترابطة سردي لها بداية ونهاية. ولاستخدام الطريقة القصصية في التدريس شروط:

¹ طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص138.

² محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص219-220.

³ زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارة اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص141.

⁴ علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص151.

⁵ المرجع السابق، ص141.

- أن يكون هناك ارتباط بين القصة وبين موضوع الدرس.
 - أن تكون القصة مناسبة لعمر التلاميذ ومستوى نضجهم العقابي.
 - أن تدور القصة حول أفكار ومعلومات وحقائق يتم تحقيق أهداف خلالها.
 - أن تقدم القصة بأسلوب سهل وثيق يجذب انتباه التلاميذ.
- ب. طريقة التعبير الحر²:** هو حديث التلاميذ بمحض حريتهم واختياراتهم عن شي يدركونه بحواسهم في المنزل، المدرسة، الشارع، حديثهم عن الأخبار التي يلقونها التلاميذ في الفصل كحادثة أو حكاية يشترك فيها الجميع. وبنية التعبير المحد كالتالي:
- أن يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس.
 - اشارة المعلم للتلاميذ بأسئلة مختلفة حول موضوع التعبير.
 - تمثيل التلاميذ دور المعلم بطرح أسئلة على زملائهم.
 - تدريب التلاميذ على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه.
- رابعا: تعليمية التعبير الكتابي في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي**
- 1- مفهوم التعبير الكتابي:**
- لغة: "عبر الرؤيا يعبرها عبراً وعبرة وعبرها فترها وأخبر بما يؤول إليه أمرها"³.
- اصطلاحاً: هو قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح وحسن عرض ودقة عما يجول في فكره وخاطره وعما يدور في مشاعره وأحاسيسه بتسلسل وترابط في الفكرة والأسلوب"⁴.

¹ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، ط1، 2006، ص206-207.

² سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص102.

³ ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تح، ياسر سليمان أبو شادي، مجرى فتحي السيد، دار المكتبة التوفيقية، القاهرة، د ط، د ت، ج9، مادة (ع ب، ر)، ص16.

⁴ ينظر: علي سامي الخلاق، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجية تدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010، ص70.

إنّ ميدان التعبير الكتابي هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج. ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين¹.

2-أنواع التعبير الكتابي: التعبير الكتابي هو العنصر الأساس الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعليمية، فهو يرفع الطالب إلى الانتقال من مجال الاستهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفعالية ونجاعة نشاطاته اللغوية مشافهة وكتابة وينقسم التعبير الكتابي إلى ثلاث أنواع هي: التعبير الوظيفي، التعبير الإبداعي التعبير الابتكاري.

أ. التعبير الوظيفي: ويقصد به: "التعبير عن المواقف الاجتماعية تمر بالإنسان في حياته وتكون هذه المواقف ذات قيمة اجتماعية بالنسبة للتلاميذ"².

ب. التعبير الإبداعي: يعرف بأنه: "يهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس بطريقة شائعة وتتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقتها، ومن ذلك الكتابة الفنية بأنواعها المختلفة من قصيدة ورواية وقوافي الشعر المختلفة"³.

ج. التعبير الابتكاري: يعرف بأنه "درب من التعبير يتميز بالجدّة في الفكرة والعمق فيها والتجديد في إبراز الصورة التخيلية وهو في الحقيقة يتجه ناحية الإبداع والابتكار والخلق فيما يعرض من أفكار"⁴.

3-مهارات التعبير الكتابي:

- القدرة على الكتابة الصحيحة إملائيًا.
- الكتابة بأحد الخطوط المشهورة كالرقعة والنسخ.

¹ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص4.

² ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص148.

³ ينظر: محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوية وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص162.

⁴ ينظر: المرجع السابق، ص 149.

- اختيار الأسلوب المبدئي لتنظيم المادة.
- القدرة على التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي.
- استخدام علامات الترقيم في الكتابة.
- حسن الاقتباس واستخدامه في موضوعه المناسب¹.
- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيه هدفه وأسلوبه.
- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستسقاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره أي مناسبة.
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكر أو لغة وأسلوباً².

4-طرائق تدريس التعبير الكتابي: يمر درس التعبير الكتابي بعد الإعداد له وتخطيطه بالخطوات التالية:

- أ. اختيار الموضوع: وأساليبه هي:
 - أن يطرح المدرس موضوعا واحدا.
 - أن يطرح الطلبة موضوعات عدة ويكتبها المدرس على السبورة.
 - اعطاء الحرية لكل لأن يختار الموضوع الذي يريده ويكتب فيه³.
- ب. التمهيد: يذكر المعلم عنوان الموضوع ويدونه على السبورة، ثم يوجه حول بعض الأسئلة⁴.

¹ ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (تعبير - الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، دط، 2009، ص48.

² ينظر: طه على حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص 453.

³ ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص219-220.

⁴ ينظر: مشهور سبيتان، تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26 (9)، 2012، ص2114.

ج. تحديد عناصر الموضوع: إذا كان الموضوع واحد فإن الحمد المدرس يتولى عن طريق المناقشة مع الطلبة تحديد عناصره، أي يحدد لهم الأفكار التي ينبغي تناولها عند كتابة هذه العناصر على السبورة.

د. الحديث في عناصر الموضوع: يطلب من الطلبة التحدث عن عناصر الموضوع بلغة سليمة لكي يتم تناول الموضوع من أكثر من زاوية.

هـ. التوجيهات: وهنا يعطي المدرس توجيهاته حول الكتابة في الموضوع.

و. الكتابة في الموضوع: وهنا تأتي خطوة الكتابة في الموضوع بعد اختياره والتحدث في عناصره وسماع توجيهات المدرس حول الكتابة، وتكون الكتابة داخل الصف إذا كان الموضوع قصيرا وهناك وقت كاف للكتابة فيه¹.

ي. تصحيح التعبير الكتابي: ويتم بتركيز المدرس على²:

- اللغة (المفردات والتراكيب، الأغلط النحوية، الإملائية).
- المعاني (فهم الموضوع بشكل عام، تنظيم عناصر الموضوع، دقة المعاني).
- الأفكار (سلامتها وضوحها، تسلسلها المنطقي).
- الألفاظ والتراكيب (واضحة مناسبة ودقيقة، منسجمة مع بعضها البعض، صورة الألفاظ والمعاني).

- المقدمة (أن تكون موجزة، ذات صلة بالموضوع، شائقة تثير انتباه القارئ أو السامع).
- صلب الموضوع (عناصره مرتبة ومتميزة، عبارات الجمل متماسكة، أفكار متسلسلة تسلسلا منطقيا).
- الخاتمة (أن يظهر رأي المتعلم في الموضوع، ويبين خلاصة الموضوع بعبارات موجزة).

ء- قراءة الموضوع أمام الطلبة: أي قراءة الطالب ما كتبه أمام زملائه، وعلى الآخرين الإصغاء وتسجيل الملاحظات³.

خامسا: تعليمية النحو وأثره في الأداء اللغوي

1- مفهوم النحو:

¹ ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 220. 221.

² ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 155.

³ المرجع السابق، ص 222.

-**لغة:** النحو في اللغة "القصْد يُقال: نحوت نحوه، قصدت قصده، والطريق - والوجهة - والمثل والمقدار والنوع ج أنحاء ونحو، وهو علم يعرف به أواخر الكلام إعراباً وبناءً"¹.

وهو القصْد والوجهة. "نحو: نحاً: ينحو: نحوا الشيء قصد. ونحاً فلان: قصد قصده واقتفى أثره. ونحاً الرجل مال على أحد شقيه ونحاً بصره إليه -ردّه- ونحاً فلاناً عنه: صرفه والشيء حرفه"². وهو القصْد والناحية.

"والنحو _القصْد وفي تعريف النحاة: معرفة أواخر الكلمة من جهة الإعراب"³.

-**إِصْطِلَاحاً:** قال صاحب المستوفى: " النحو صناعة علمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ العرب، من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيتوصل بإحدهما إلى الأخرى"⁴؛ فهو علم ينظر به إلى استعمال اللغة بين العرب من حيث الصوت والمعنى.

وقال ابن جني في كتابه الخصائص: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالثنائية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك: قصدت قصداً، ثم اختص به انتحاء هذا القبيل من أعلم"⁵.

يقول النحاة في تحديد علم النحو: "إنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً فيصرون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة، بل على خاصة من خواصه وهي الإعراب والبناء، ثم هم لا يعنون كثيراً بالبناء ولا يطلبون البحث في أحكامه وإنما يجعلون همهم منه بيان أسبابه وعمله"⁶. ويعرف به أواخر الكلمة من حيث الإعراب والثنائية والجمع.

2-أنواع النحو: انتبه القدماء فيما يرتبط بمسألة صعوبة النحو فميزوا منهجياً بين مستويين، مستوى

¹ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2005، ص908.

² لويس معلوف، المنجد في اللغة والاعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، دت، ص795.

³ شمس الدين أحمد بن سليمان، أسرار النحو، دار الفكر، د.ب، ط2، 2002، ص75.

⁴ سعيد كريم الفقي، النحو لقواعد اللغة العربية، دار البقین، ط1، 2002، ص7.

⁵ ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مج1، ص88.

⁶ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الأفاق العربية، القاهرة، مصر، دط، 2003، ص1.

النحو العملي والنحو التعليمي. فالنحو العلمي التحليلي هو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته وتلك طبيعته، ويسمى النحو التخصصي¹. أما النحو التربوي التعليمي فيقوم على أسس لغوية ونفسية تربوية يركز على ما يحتاج اليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو مصطلحات النحوية لهذه النظرية (النظرية النحوية) أو تلك ليتخذ منها أصولا، يبنى إليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس البيداغوجي واللسانيات التطبيقية ويسمى أيضا النحو الوظيفي². والفرق بينهما هو: النحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، أما النحو التعليمي فهو النحو الوظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللغة عند الفرد حيث يستعمل مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته.

3- طرائق تدريس النحو العربي:

أ- الطريقة القياسية (الاستنتاجية):

وفيها يقوم المدرس بعرض القاعدة أو القانون أو الحقائق العامة على التلاميذ ثم يأتي بالأمثلة بحيث يستطيع التلميذ أن يقيس عليها ويطبق عليها القاعدة أو القانون، وهذه الطريقة يمكن استعمالها مع الطلبة الكبار والصغار³.

وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب، كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة. وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد وتكوين السلوك اللغوي السليم، فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي لا يماثل ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد⁴. إن هذه الطريقة تستخدم في تدريس القواعد العامة مثل: النظريات والقوانين، وعندما نريد تدريب المتعلمين على أسلوب حل المشكلات بمختلف صورها.

¹ خالد بن عيسى عبد الكري، محاولات التجديد وتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج - نقد ورؤية) جامعة الملك عود، قسم اللغة العربية، الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، ع3، 2008، ص13.

² المرجع نفسه، ص13.

³ سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص28-29.

⁴ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، ط1، 1991، ص337-338.

-خطوات تدريسها: تمر بأربع خطوات هي¹:

أ- التمهيد أو المقدمة: وهي الخطوة التي يهيا فيها الطلبة الدرس وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق مثلا، وبهذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد والانتباه له.

ب- عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها بحيث يشعر الطالب بأن هناك مشكلة تتحدها وأنه يجب أن يبحث عن الحل. ويؤدي المدرس هنا دورا بارزا ومهّما في التوصل إلى الحل وهو وضع الجمل بلا شك.

ج- تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الطلبة بوجود مشكلة يطلب المدرس في هذه الخطوة أن يأتي الطلبة بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما لأن ذلك لازما لتثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

د- التطبيق: بعد أن يعطي المدرس أمثلة كثيرة ووافية بمشاركة الطلبة يكون الطالب قد توصل إلى شعور بصحة القاعدة وجدواها وإذّاك يمكن أن يطلب المدرس من طلبته التطبيق على هذه القاعدة قياسا على الأمثلة التي تناولوها خلال تفصيل القاعدة.

ب- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

"الاستقراء هو طريق للوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة وبه نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية. وبه أيضا نصل إلى بعض القضايا الكلية الرياضية وقوانين العلوم الاجتماعية والاقتصادية.

ولدت هذه الطريقة التي تسمى أيضا بالاستنباطية في ألمانيا في أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر، وقد اقترنت هذه الطريقة بالفيلسوف الألماني (فردريك هربارت)، وهو من علماء القرن التاسع عشر، ثم انتشرت في أوروبا وأمريكا وظلت مهيمنة على التربية الفكرية وعمليا حتى مستهل القرن العشرين إذ ظهرت طرائق أخرى تمكنت من تقويض دعائمها وإدراجها في زوايا النسيان وقد استمرت في تدريس اللغة والمواد الاجتماعية والعلوم الطبيعية والبيولوجية في أول الأمر ثم ما لبثت موجتها أن انحسرت عن معظم المواد مخلفة لها بقايا في تدريس القواعد.

تقوم هذه الطريقة على نظرية في علم النفس الترابطي، وهذه النظرية تسمى بنظرية الكتل المتآلفة، والتفسير التطبيقي لها أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بثروة فكرية ولفظية فعن طريقها يتعلم

¹ كامل محمود نجم الدليمي أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 1، 2013، ص 80.

الحقائق الجديدة؛ أي أن خبراته السابقة تساعده في فهم المشكلات والحقائق الجديدة"¹. يقول علي أحمد مذكور: تقوم الطريقة الاستنتاجية على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة، وهذا هو المتبع غالباً في مناهج النحو في المرحلة الثانوية، في معظم الأقطار العربية، أما في المرحلة المتوسطة أو الإعدادية فدروس النحو غالباً ما تبدأ أيضاً بنص كامل، يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد ثم تستنبط 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 المقصودة 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 الاستقرائية) وهي تسمية غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كل الاستعمالات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي يحكمها. ولو كان الأمر كذلك لما اختلفت الآراء في المسألة الواحدة، فمعظم القواعد النحوية كل منها فيه أكثر من رأي واحد على الأقل².

-خطوات تدريسها: لقد حدد هاربرت للطريقة الاستقرائية خمس خطوات هي كالآتي³:

أ- التمهيد: ويكون التمهيد بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس السابق، وذلك لمعرفة الخبرات السابقة.

ب- عرض الأمثلة: تعرض الأمثلة على الجانب الأيسر من السبورة في وضع رأسي، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة وتضبط أواخرها وتشرح معانيها بشكل مختصر.

ج- الموازنة: وتسمى المناقشة أو الربط، ويتم مناقشة الأمثلة التي تتناول الصفات المشتركة والمختلفة، وتضم الموازنة نوع الكلمة، وإعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة لغيرها في الجملة.

د- الاستنباط: يتم فيه بيان الأمثلة من الظواهر اللغوية وما تختلف عليه من قواعد.

هـ- التطبيق: وهو نوعان: جزئي، وكلي، والتطبيق الجزئي كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها ويتم التطبيق الكلي بعد أن تستنبط جميع القواعد التي يطبق عليها؛ أي تدريب التلاميذ على القاعدة التي توصلوا إليها بواسطة الأسئلة الشفوية، أو الكتابية، وهذا حتى ترسخ القاعدة في الأذهان.

¹ المرجع السابق، ص 82-83.

² علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 338-339.

³ عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص 42..

إنَّ الطريقة الاستقرائية هي إحدى الطرق الاستدلالية التي ينتقل فيها الدارس من الجزئيات إلى الكليات، ويتم اللجوء إلى هذه الطريقة عند الرغبة بالخروج بقوانين أو نظريات، ويتم من خلال هذه الطريقة الخروج بالتعميمات بعد عمل دراسات فردية ومن ثم استنباط العوامل المشتركة.

ج- الطريقة المعدلة من الاستقرائية (طريقة النص):

تعتمد هذه الطريقة على عرض نص مختار متصل المعنى متكامل الموضوع يؤخذ من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية أو الكتب القديمة، أو من دروس التاريخ، أو من الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية وحذا لو كان يعالج حدثاً من الأحداث الجارية التي تقع تحت بصر التلاميذ وبين أسماعهم وقد سميت عدة تسميات منها: طريقة الأساليب المتصلة أو القطعة المساعدة أو النصوص المتكاملة أو الطريقة المعدلة لأنها نشأت نتيجة تعديل الطريقة الاستقرائية وفي الحقيقة لا فرق بينها وبين الاستقرائية من حيث الأهداف العامة، لكن الفرق هو في النص الذي تعتمد عليه، فنراه نصاً متكاملًا يعبر عن فكرة متكاملة بينما تعتمد الاستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينها، أما الخطوات الرئيسية في الطريقتين فهي واحدة لذا لا نعتقد أنه لا داعي للفصل بينهما والغاية منها أي طريقة النص هو التمهيد للاتجاه الحديث في تدريس القواعد الذي يحقق للطالب ثقافة ولغة وأدبا ونحواً من خلال النص، وهذا ما يتفق والأنماط الحديثة في تدريس اللغات وفي الحقيقة أن ما تحققه طريقة النص لم يكن حديثاً فقد كان متبعاً في العصر الإسلامي إلا أن تركيزنا على القواعد فقط في الوقت الحاضر وترك الفوائد الأخرى جعلنا نحس بأنها نمط حديث في تدريس لغتنا¹.

كما تسمى هذه الطريقة بـ "أسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة من الاستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد من خلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من طبيعته في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها، وتعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يدرس هذا النص درساً لغوياً من جوانبه المختلفة وما يميز طبيعة اللغة صوتاً ومبنى ومعنى وذوقاً وبلاغة ونحواً"². فهذه الطريقة تعتمد على تدريس القواعد اعتماداً على نصوص اللغة فيدرس من جميع جوانبه المختلفة.

¹ كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 87.

² طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 223.

إنّ هذه الطريقة تبدأ بتقديم نص للمتعلمين قد يكون نصا من القرآن الكريم أو حديثا نبويا شريفا أو مقالا قصيرا أو قصة بسيطة، المهم أن يتعامل التلاميذ مع قاعدة النحو الجديدة وهي موجودة ومستخدمة في نسيج نصي لغوي متكامل يحمل فكرة شاملة وقيمة خلقية ويحمل موقفا سلوكيا موجها ومرشدا للمتعلمين.

-خطوات تدريسها: وتتمثل في¹:

أ- التمهيد: يمهّد المدرس بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ التلاميذ إلى الدرس الجديد.
ب- كتابة النص: يكتب النص على السبورة ثم يقرأ المدرس بتركيز ووضوح وبطريقة يؤكد من خلالها المفردات التي يدور حولها الدرس. ويفضل استخدام الطباشير الملون لكتابة تلك المفردات أو الجمل التي هي موضوع الدرس.

ج- تحليل النص: يقوم المدرس بتوضيح ما يتضمنه النص من القيم والتوجيهات وينفذ من خلال ذلك إلى القاعدة بعد أن يصبح الطلاب على إلمام كبير بالمفردات التي تم استنتاج القاعدة من خلالها.

د- القاعدة أو التعميم: يقوم المدرس بكتابة القاعدة بخط واضح وبالطباشير الملون وفي مكان بارز على السبورة.

هـ- التطبيق: ويعني أن يطبق الطلاب على القاعدة أمثلة إضافية، وتكون من خلال الإجابة عن أسئلة المدرس، أو تكليف الطلاب بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

4-أهداف تدريس النحو: فالأهداف العامة لتدريس القواعد في المدارس المتوسطة والثانوية تتمثل في:

-توسيع ثقافة المتعلمين العامة من خلال ما تتضمنه النصوص والشواهد من معلومات وموضوعات قد تكون جديدة لديهم².

-تمكين المتعلم من ضبط ما يلفظ وما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النحو واللغة.

-تمكين المتعلم من الاستعانة بقواعد اللغة في فهم معاني التركيب والجمل.

-تمكين المتعلم من إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والجمل والألفاظ.

¹ كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 87-88.

² محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 271-272.

- تمكين المتعلم من تذوق ما يسمع أو يقرأ من خلال معرفة الضبط الصحيح للكلمات والتركيب.
- زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم من خلال ما يقرأ من نصوص وشواهد.
- بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم، ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم، ذلك أن التدريب، والمران لا تجديان نفعا إلا إذا كانت المحاكاة مستندة وفق أساليب مبنية على أصول، وأحكام، تضبط الكلام وتقيدده.
- تربية قوة الملاحظة لدى التلاميذ، وتعويدهم على التفكير المنطقي المنظم، وإنماء ملكة الاستنباط، والحكم، والتعليل، وما أشبه من العمليات العقلية التي يكسبهم مهارة الاستقصاء، والاستقراء في دراسة القواعد¹.
- تدرب الطلبة على التفكير المتواصل المنظم.
- صون اللسان من الوقوع في الخطأ وتقومها على الاعوجاج أو تجعلها طليقة سليمة.
- تطلعهم على أوضاع اللغة وصيغتها.
- ومن خلال دراستهم لأساليب اللغة الأجنبية تمكنهم من عقد المقارنة بين الصيغ هذه القواعد، وصيغ قواعد أجنبية².

سادسا: تعليمية البلاغة العربية في التعليم المتوسط والثانوي

1- مفهوم البلاغة:

لغة: يحدد ابن منظور معنى البلاغة في الانتهاء والوصول، فبلغ الشيء يبلغ بلوغا وبلاغا وصل وانتهى، تبلغ بالشيء وصل إلى مراده، البلاغ ما يتبلغ به، ويتوصل إلى الشيء المطلوب، الإبلاغ الإيصال، بلغت المكان بلوغا وصلت إليه وكذلك إذا شارفت عليه، والبليغ من الرجال، ورجل يبلغ وبلغ: حسن الكلام فصيح، يبلغ بلسانه كنه ما في قلبه، والجمع بلغاء، وبلغ بلاغة صار بليغا³.

¹ عبد الفتاح حسن الباجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، د.ط، 2005، ص244.

² كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس القواعد اللغة العربية، ص46.

³ ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد8، ج1، مادة (بلغ)، ص419.

اصطلاحاً: من التعريفات الاصطلاحية تعريف أبي هلال العسكري في كتابه الصناعتين بقوله: "هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه، مع صورة مقبولة ومعرض حسن"¹. بمعنى أنها التبليغ من غير تكلف ولا تصنع، وفي صورة واضحة وجميلة.

أما الجرجاني فقد عرفها بأنها "وصف الكلام بحسن الدلالة وقامها، فيما له كانت دلالة، ثم تبرجها في صورة هي أبهى وأزین وأتق وأعجب، وأحقُّ بأن تستولي على هوى النفس، وتنال الحظ الأوفر من ميل القلوب، وأولى بأن تطلق لسان الحامد، وتطيل رُغم الحاسد"². فالبلاغة عنده هي أن يكون الكلام دالاً، وتام الدلالة وفي صورة جميلة ومنظمة، بحيث تؤثر في النفس المتلقية.

إن للبلاغة العربية أهدافاً تسعى لأجلها، وقد حصرتها أهل الاختصاص في: وجوب معرفة المتعلم بشكل موجز للبلاغة العربية، من الناحية التاريخية، ومصنفات البلاغيين، ودارس البلاغة لا بد له من معرفة علم البيان، وأن يكشف مواطنه في النصوص الأدبية، والإلمام بمعاني الجمل الخبرية والإنشائية، مع قدرة المتعلم على بنية العلاقة بين التركيب اللغوي والمعنى، مع إلمامه ببعض ما يُحسن الكلام العربي معنا ولفظاً³، معنى ذلك أن دارس البلاغة مهما كان مستواه، لا بد لو من إلمام فكري وذوقي ولغوي، ليسهل عليه دراسة البلاغة، والتعامل مع علومها يُيسر، وهكذا يتشكل عنده الحس الذوقي. بالإضافة إلى هدفها التعليمي والمتمثل في: "تعليم الناشئة اللغة العربية، ومعرفة أساليبها، والبعدُ بهم عن فساد اللغة واللعن، وبهذا يُصبح قادراً على التعبير الحسن والنظم الرائق وإنشاء الرسائل"⁴، فالبلاغة إحدى السبل التي تُوصل إلى هذه الغاية التي تخدمها، خاصة في زمن اختلاط الألسنة، وكثرة اللغات.

أما الأهداف التي حددها منهاج السنة الأولى الثانوية الجزائري والتي يسعى المدرس إلى تحقيقها أثناء التدريس تتمثل في⁵:

¹ أبو هلال العسكري، الصناعتين الكتابة والشعر، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، ط2، دت، ص16.

² عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص43.

³ ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2000، ص187.

⁴ أحمد مطلوب، كامل حسن البصير، البلاغة والتطبيق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، ط2، 1999، ص16.

⁵ وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، 2005، ص15.

- تبصير المتعلمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوة والوضوح وروعة التصوير ودقة التفكير.
 - تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.
 - السمو بالإحساس والوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام.
 - تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف أحاسيسهم، وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ومن معرفة سماته ومزاياه.
 - إدراك قيمة الأثر الأدبي في النفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنية للأدباء وما يصوره أدهم من حالات نفسية وانفعالات.
 - تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء ومن الموازنة بين الآثار الأدبية بعد التوضيح لهم أن الفكرة يمكن أن تؤدي بأساليب مختلفة، وأن اللاحق يمكن أن يأخذ عن السابق، فيسمو عليه أو يدانيه.
- 2-تدريس البلاغة العربية لطلبة الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات:**

تدرس البلاغة العربية -في ظل المنهاج الجديد- من خلال النص الأدبي الذي تنطلق الوحدة التعليمية لأنشطة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، لأن الذي يعاب على تدريس البلاغة العربية بالطريقتين القياسية والاستقرائية هو أن الأمثلة المستخرجة من النص لا تستوفي جميع أحكام القاعدة، ففي الغالب فيلجأ المعلم إلى الاستعانة بأمثلة خارجية لدعم الفهم أكثر، فالدرس البلاغي لا يمكن أن نندوق جماله إذا عزل عن مصدره الأصلي، فلا يجب أن تدرس الظاهرة البلاغية دراسة وافية بمعزل عن النص الأدبي، وهذه الأسباب وأخرى ظهرت طريقة جديدة في تدريس البلاغة، تعتمد أساسا على النص الأدبي، وهي محاولة لسد النقائص والثغرات التي كانت عالقة في الطريقتين السابقتين، وهي المنتجة حاليا في تدريس البلاغة العربية في جميع المراحل الثانوية وفقا لمناهج المقاربة بالكفاءات، و التدريس فيها ليس مخالفا ولا معارضا للطريقة الاستقرائية، بل يمكن اعتبارها مكملة ومعادلة لها¹. ووجه التعديل فيها هو أن الأمثلة أصبحت تستنبط من النص الأدبي أو التواصل المدروس في الوحدة التعليمية، وليس من أمثلة مستقاة من نصوص مختلفة ومتنوعة، فأصبح من غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي وتخصيص كتاب لتعليم قواعدها، وبالتالي يكون درسها خير

¹ ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص241.

مساعدة على فهم الأدب، وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله¹. ويعني هذا أن الظاهرة البلاغية تسهم بشكل كبير على فهم النص الأدبي، لهذا يرى الدارسين "أن الأدب لا يسمى أدبا إلا إذا اتسم بالبلاغة"². وهو ما يوحي بوجود ترابط وتواشج بينهما، فيعسر الفهم إن قدمت دروس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي والعكس صحيح.

3-مراحل تدريس البلاغة العربية بالطور الثانوي:

توجد ثلاث مراحل لتدريس مقرر البلاغة العربية في التعليم الثانوي هي: مرحلة تخطيط الدرس، ومرحلة تنفيذ الدرس، ومرحلة تقويم الدرس، أي أنّ تدريس نشاط البلاغة العربية يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية³:

- عملية التصميم (التخطيط) ويتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

- عملية التنفيذ: ويتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعياً في الفصول الدراسية.

- عملية التقويم: ويتم فيها الحكم على مدى تحقيق نظام التدريس لأهدافه.

*مرحلة التخطيط(الإعداد) للتدريس: يجب على المدرس أن يضع خطة شاملة للصورة التنفيذية لدرس البلاغة العربية، والتخطيط له ثلاثة مستويات وهي:

- التخطيط للعمل في مقرر دراسي للبلاغة العربية خلال العام الدراسي كله.

- تخطيط تدريس وحدات المنهاج الاثني عشرة؛ كل على حدة.

- التخطيط لدروس البلاغة اليومية⁴.

ويختلف التخطيط للتدريس باختلاف الفترة الزمنية التي يتم فيها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط على مستوى حصة دراسية، وتخطيط لشهر دراسي أو سنة دراسية، وهناك مستويين من التخطيط هما⁵:

- التخطيط بعيد المدى: مثل الخطط السنوية والفصلية.

- التخطيط قصير المدى: مثل التخطيط لحصة دراسية، أو لأسبوع دراسي أو لوحدة دراسية.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، 2005، ص 27.

² طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 240.

³ عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006، ص 47.

⁴ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 37.

⁵ كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2003، ص 375.

وعملية التخطيط لدرس البلاغة العربية لا تشمل فقط كتابة العنوان متبوعا بالمادة العلمية، بل هي عملية أشمل وتحتوي على موضوع الدرس، وأهداف الدرس، ومادة الدرس، التقويم المبدئي، وخطة السير في الدرس، والأدوات والأجهزة ووسائل الإيضاح، والتقويم الختامي، والواجب المنزلي، وتتم عملية التخطيط هذه على كراسة تسمى دفتر التحضير، ويقوم فيهما المدرس يوميا بتسجيل دروسه، ويتابع المدير والمفتش هذه الكراسة والأوراق لمعرفة ما أنجزه المعلم من دروس.

*مرحلة تنفيذ التدريس: التنفيذ هو الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس؛ ويعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المدرس أثناء الأداء الفعلي لمقرر البلاغة العربية داخل حجرة الدرس¹.

ويتم في هذه المرحلة تنفيذ ما خطط له من أجل تحقيق الأهداف التدريسية ونقل المعارف إلى المتعلم، فيستخدم المدرس إستراتيجيات تدريسية متنوعة، ومواد تعليمية، ويقف على المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد، ويوجه أذهان التلاميذ إلى الدرس الجديد، من خلال تحسيس التلاميذ بأهمية الدرس وتحفيزهم على متابعته وبذل الجهد في التعلم، ويعرض المادة بتتابع ويشرح ويحلل انطلاقا من المفاهيم الأساسية وفق ترتيب منهجي منطقي، فلا ينتقل من عنصر إلى ما يليه إلا بعد التأكد من استيعاب التلاميذ له بطرح أسئلة تشخيصية متعددة، ويتحقق من ذلك عن طريق الاستظهار أو الجواب الصحيح عن السؤال المطروح وهكذا يتأكد من بلوغ الأهداف المحددة، وينتهي عمله بتقويم نهائي لجميع عناصر الدرس على شكل خلاصة أو تمرينات تطبيقية أو أسئلة تقييمية بما يمكنه من الوقوف على مدى تحقق الأهداف ومعرفة ما يؤكده أو يعدله في الأساليب والطرائق المتبعة، وفي مرحلة التنفيذ يتم تنظيم وإدارة الدرس لتحقيق التعلم المنشود².

وهذه هي المرحلة العملية التي يترجم فيها المدرس خطته إلى واقع عملي؛ حيث يقوم بإلقاء درسه حسب الخطة التي رسمها، والزمن الذي حدده لتنفيذها، وهذه المرحلة تشمل كل ما وضع في خطة الدرس، من مهارات وأنشطة، وعلى المدرس أن يتنبه للوقت الذي حدده لنفسه؛ بحيث لا يطغى عنصر على آخر، ولا يخرج عن الموضوع الأساس إلى موضوعات أو قضايا جانبية؛ فينتهي الوقت قبل

¹ عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص30.

² محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، دت، ص16-17.

اكتمال النشاط المرسوم؛ ويحرص المربون وأهل البيداغوجيا على أن يحقق المدرس- في مرحلة تنفيذ الدرس - مجموعة من المهارات.

*مرحلة التقويم التربوي في تدريس البلاغة العربية: يقوم المدرسون بتقييم مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه، وإن هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة التالية¹. وتأتي هذه المرحلة لتقييم وتحديد ما وصل إليه الطلبة في مستوى الأداء المخطط له، وهل حقق الطلبة الأهداف المرسومة، ويتأكد المدرس من ذلك من خلال قيامه بتقويم وحدة دراسة أو حصة صفية أو تقويم فصل دراسي، وفيها يحاول جمع البيانات التي تبين مدى تحقيق نجاح الدرس بعدة طرق منها الاختبارات القصيرة، أو جعل التلاميذ يدونون انطباعاتهم نحو الأسئلة والتعليقات، فإذا أسفر التقويم عن قصور الهدف؛ فإن لدى المدرس عددا من الاختيارات يرتبها؛ مثل إعادة تدريس المادة البلاغية إلى أن يتم تحقيق الأهداف.

4-خطوات تدريس البلاغة وفقا لأسلوب المقاربة النصية: هناك مجموعة من الخطوات يتبعها المدرس لتنفيذ درس البلاغة العربية ومثال على ذلك لتلميذ مستوى السنة الأولى ثانوي، فمدرس البلاغة مطالب برسم خطة قبلية لتنفيذ درسه مراعيًا في ذلك بعض الجوانب منها²:

- تحديد النصوص التي يختارها لأغراض التحليل والذوق الأدبي.
- تحليل النصوص المختارة، وفهم معانيها وتحديد ما فيها من مواطن الجمال والأسلوب البلاغي.
- الربط بين الخصائص الموجودة في الأمثلة المستنبطة من النصوص.
- إجراء موازنة بين النصوص من أجل إظهار ميزاتهما.
- تهيئة مقدمة ملائمة للدرس.

وفيما يلي رصد لهذه الخطوات وذلك وفقا لهذه الطريقة:

أ-التخطيط لدرس البلاغة: "وهي أول خطوة يقوم بها المدرس، حيث يخطط لتنفيذ درسه، فيفكر ويدبر ويقرر سلفا بما يجب عمله لتحقيق أهداف درسه، وهو عملية تسبق التنفيذ"³، ويقوم الأستاذ بهذه الخطوات خارج قاعة الدرس البلاغي، وهي بمثابة تحضير للدرس، وتدون عادة في شكل مذكرة

¹ جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص338.

² محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، 2007، ص317.

³ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012، ص56.

تربوية يستعان بها عند التنفيذ، وهذه الطريقة أقرها منهاج تدريس أنشطة اللغة العربية الجديد، وتجري كالاتي:

ب-التمهيد: "بعد رسم الكيفية التي يتبعها المدرس أثناء عملية التدريس تأتي مرحلة التمهيد التي ينطلق منها الدرس بسهولة، وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة، فيكون بأسئلة في المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة، تعرض القطعة على السبورة ويطلب التلاميذ بقراءتها ومناقشتها"¹.

ج-عرض النص الأدبي: "حيث يتم الرجوع إلى النص الأدبي والتواصلي الذي يتضمن الظاهرة البلاغية فيطلب المدرس من طلبته فتح كتبهم على صفحة النص، أو الانتباه إلى ما دون على السبورة، ويبدأ المدرس، فيقرأ أمام التلاميذ، ويطلب إليهم حسن الإنصات، ثم يطلب من أقدر التلاميذ القراءة مع لفت انتباه التلاميذ إلى التعبير البلاغي المعروض، ويوجه إليهم طائفة من الأسئلة اختبارا لإدراكهم وفهمهم للون البلاغي"².

د-قراءة النص الأدبي وشرح معناه: "يبدأ المدرس فيقرأ قراءة جهرية معبرة أمام التلاميذ، ويطلب إليهم حسن الإنصات، ثم يطلب من أقدر التلاميذ القراءة مع لفت انتباه التلاميذ إلى التعبير البلاغي المعروض، ويوجه إليهم طائفة من الأسئلة اختبارا لإدراكهم وفهمهم للون البلاغي، ويشرح لهم الكلمات والتراكيب الصعبة الغامضة فيه شرحا أدبيا؛ ليتعرف التلاميذ على معنى العبارة العام"³.

هـ-التذوق الأدبي: "وهو ملكة أو حاسة فنية تفهم النصوص الأدبية فهما دقيقا وتقديرها، فهو خبرة تأملية جمالية واستجابة وجدانية"⁴.

و-استنتاج القاعدة: "بعد الإفرار من العمليات السابقة، تعلق في أذهان التلاميذ أفكار، فيستخلصون حقائق بلاغية معينة من مقدمات متوافرة، وتحددون الأفكار الفرعية المكونة للمفهوم العام، ويعملون على صياغتها في قالب معين بمساعدة المدرس الذي يطلب من طلبته تحديد المفهوم البلاغي الذي يتبلور في أذهانهم من خلال فهم العبارة وتذوقها، ثم كتابة القاعدة"⁵.

¹ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص220.

² المرجع نفسه، ص125-126.

³ طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص242.

⁴ ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2011، ص84.

⁵ جمال سليمان، درجة ممارسة مدرسي الثانوية لمهارة التفكير الناقد، مجلة جامعة دمشق، مج28، العدد2، 2012، ص109.

ي-التطبيق: إن التطبيق نشاط ملازم في تدريس جميع الفروع اللغوية، حيث تكمن أهميته في ترسيخ القاعدة المتوصل إليها، والكشف عن مدى استيعابها وفهمها من طرف التلاميذ، ويأخذ التطبيق في درس البلاغة أشكال متنوعة منها:

- يطلب المدرس من التلاميذ استخراج الأسلوب البلاغي الذي تم دراسته.
- يطلب من التلاميذ تركيب كلمات في جمل الأسلوب البلاغي الذي تم دراسته.
- يطلب من التلاميذ كتابة تعبير موظفين الأسلوب البلاغي الذي تم دراسته.
- يطلب من التلاميذ التمييز بين الأسلوب أو المفهوم الجديد والمفاهيم التي درسوها في نصوص يقدمه لهم¹.

وفي الأخير يمكن القول أنّ العلاقة بين مراحل تدريس البلاغة العربية علاقة متداخلة متبادلة، إذ يتم التخطيط للتدريس، ثم تنفيذه وأثناء عملية التنفيذ يعاد التخطيط أو يتم التعديل في التخطيط، وكذلك العلاقة بين تنفيذ التدريس والتقييم فأثناء التقييم ربما يحتاج المدرس إلى إعادة تدريس مهمة معينة في مقرر البلاغة العربية، أو تقديم أنشطة إضافية إثرائية، ومنه إعادة التقييم، ومن تقويم المدرس للمخرجات التعليمية قد يعيد النظر في خطة تدريس نشاط البلاغة العربية.

¹ ينظر: حسين شلوف وأحسن تليلاني ومحمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص35-36.

المحاضرة 13: تعليم الكبار

تمهيد:

إنّ تعليم الكبار هو عملية متعددة التخصصات تستهدف البالغين على وجه التحديد لتحسين مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، وتطوير قدراتهم وإثراء معرفتهم بهدف استكمال مستوى التعليم الرسمي أو تحديد مهاراتهم في مجال معين، كتحسين المهارات الثقافية للتقدم في جميع مجالات الحياة.

1- مفهوم تعليم الكبار:

أ. التعليم: يعرفه محمد الدريج بـ " نشاط تواصل يهدف الى اثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية و القرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها من طرف شخص أو مجموعة الأشخاص الذين يتدخلون كوسيط في اطار موقف تربوي تعليمي"¹.

ب. من هم الكبار؟

الكبار هم الأشخاص الذين تجاوزوا سن الخامسة عشر (15)، أولئك الذين يعتبرهم المجتمع الذين ينتمون إليه كباراً²، ومنهم من يراهم الأشخاص الذين تجاوزوا مرحلة المراهقة المبكرة وبدؤوا مرحلة الرشد المتأخرة، أي الذين تمتد أعمارهم بين تسع عشرة سنة (19) وخمس وستون (65) سنة فما فوق³، أو هم من تجاوزوا سن الدراسة الابتدائية، ولم يكونوا منتظمين في المدرسة، وهي الفئة التي تشارك في عملية الإنتاج⁴.

¹ الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 2000، ص13.

² مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم للجميع، دليل التخطيط لإعداد الخط الوطنية، متابعة المنتدى العالمي للتربية، المملكة العربية السعودية، 2002، ص154.

³ مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل، دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، العراق، 1979، ص189.

⁴ نور الدين الحكيم، الثقافة العمالية والتنمية، سلسلة المكتبة العمالية، مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دار ألف باء، بيروت، لبنان، 1980، ص13.

ج. مفهوم تعليم الكبار: من أهم المصطلحات المستخدمة في هذا المجال ما يلي: تعليم الكبار، التعليم المستمر، التعليم مدى الحياة، التربية المستمرة، التربية مدى الحياة، التربية المستدامة، التعليم المتواصل مدى الحياة، التربية الدائمة، التربية الشعبية، محور الأمية الوظيفي... وغيرها من المصطلحات التي أصبحت شائعة في المجال التربوي.

ويختلف مفهوم تعليم الكبار من دولة لأخرى ويختلف في بلد متقدم عن بلد نام وقد يختلف حتى داخل الدولة الواحدة من فترة زمنية لأخرى¹.

عرفه بدوي بأنه " التعليم الذي يوفر لمن فاتهم التعليم المدرسي أو انقطعوا عنه"².

هو تعليم مُوازٍ للتعليم الفني، والتعليم العام، وتستهدف برامج الأفراد الباحثين عن فرصة التحاق بالتعليم الرسمي، وتعزيز القدرات والمهارات؛ لتناسب مع مهنة، أو حرفة ما³.

هو نوعٌ من أنواع الوسائل التعليمية المرتبطة بالأفراد ذوي المراحل العمرية المتقدمة، والتي تتراوح أعمارهم غالباً ما بين 40 - 70 عاماً، وقد تتجاوز مراحل عمرية أكبر من ذلك، والهدف من هذا النوع من التعليم هو تزويد الكبار بمجموعة من المعارف سواء في مجال منهجي مُحدد، أو في نوع من أنواع التعليم المهني⁴.

ويمكن تعريف تعليم الكبار أيضاً بأنه: مجموعة من المجهودات التربوية التي تهتم بالشباب والكبار خارج منظومة بيئة التعليم التقليدية، كالمدارس، والجامعات، كما أنه يُعتبر نشاطاً علمياً ثقافياً فنياً يُمارس ضمن مؤسسات خاصة، ويقصده الكبار، والجماعات، برغبة شخصية، وهو يركز على مجموعة من الأفكار، والقيم، والممارسات التي تتناسب مع متغيرات العصر وتطورات⁵.

¹ نور الدين عبد الجواد، الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، المجلد الرابع، ص 517.

² بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر، بيروت، 1980، ص 28.

³ ينظر: وسيم حسام الدين الأحمد، حماية حقوق كبار السن في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والقانون الدولي، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، ط 1، دت، ص 298.

⁴ محمد خضر، مفهوم تعليم الكبار، الموقع الإلكتروني: <https://mawdoo3.com> تاريخ الزيارة: 2024/02/24، الساعة: 8:15.

⁵ ينظر: دينا حسن عبد الشافي، إشارات تعليم الكبار رؤية مستقبلية، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط 1، دت، ص 44.

وقد عرّفت المنظّمة العربيّة للتربية، والثقافة، والعلوم، ضمن برنامجها استراتيجيّة تعليم الكبار في الوطن العربيّ تعليم الكبار بأنّه: "مجمّل العمليّات التعليميّة التي تجري بطريقة نظاميّة، أو غير نظاميّة، والتي يُنمّي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم، ويثرون معارفهم، ويُحسّنون مؤهّلاتهم التقنيّة، والمهنيّة، أو يسلكون بها سبيلاً جديداً، لكي يُلبّوا حاجاتهم، وحاجات مجتمعهم. ويشمل تعليم الكبار التعليم النظاميّ، والتعليم المستمرّ، كما يشمل التعليم غير النظاميّ، وكافة أشكال التعليم غير الرسميّ، والعفويّ المتاحة في مجتمع يتعلّم ويتّسم بتعدّد الثقافات"¹.

د. معايير تحديد الشخص الكبير²:

- **العمر:** ويعد من أهم المعايير في تحديد من هو الكبير إلا أن هذا المعيار في الحقيقة لا يعبر عن مدى قدرة الشخص على القيام بمهام الكبار.

- **النضج النفسي:** يعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير دقة في تحديد من هو الشخص الكبير.

- **الدور الاجتماعي:** وهو يعني أن ننطلق في تحديد من هو الكبير، من المهام والمسؤوليات التي يتحملها الفرد في كل مرحلة من مراحل التطور.

2-الأصول التاريخية لتعليم الكبار:

أ. **تعليم الكبار بدأ بآدم:** إن تعليم الكبار هو الأصل الذي خرجت من تحت عباءته عملية التعليم والتعلم المدرسية المعروفة الآن. ونضع هذا في سياقه التاريخي³.

لقد بدأ الحق سبحانه تعليم البشرية بتعليم آدم عليه السلام، وتجهيزه لحمل أمانة التكليف، وتنفيذ منهج الله باختياره في قوله عز وجل: { وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِ بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ(30) } قَالُوا سُبْحَنَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ

¹ المرجع السابق، ص45.

² المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2000، ص27 28.

³ ينظر: علي أحمد مذكور، منهج تعليم الكبار النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1996، ص21.

الحكيم(31) قَالَ يَادُمْ أَنبِيَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَّكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ
وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ { (سورة البقرة: 31- 32)

وإذا كانت رسالة السماء إلى البشر بدأت بتعليم آدم الأسماء كلها فإنها ختمت بالرسالة الخاتمة التي
بدأت - أيضا - بأمر الله محمد صلى الله عليه وسلم بأن يقرأ في قوله تعالى: { أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي
خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا
لَمْ يَعْلَمْ } (سورة العلق : 1- 5)

ب . تعليم الكبار هو بداية عملية التعليم والتعلم: هنا نبرز عدة حقائق في سياق نشأة علم تعليم
الكبار¹:

1. أن مصدر التعلم هو الله، منه يستمد الانسان كل ما يعلم، وكل ما يعلم، وكل ما يفتح الله له من
أسرار الوجود، ومن أسرار الحياة، ومن أسرار نفسه.
2. أنه على الكبار أن يتعلموا أن كتاب الله (واحد) أنزله على رسله، وقرر فيه وحدة الوهيته، ووحدة
قوامته، فهو كتاب واحد في حقيقته.
3. علينا أن نعلم الكبار أن الله خلقهم واستعمرهم في الأرض لبنائها وترقية الحياة على ظهرها.
4. أن محور الأمية الهجائي والوظيفي والحضاري جزء من تعليم الكبار. وأن الله علم الإنسان (بالقلم).
والإشارة إلى (القلم) وإلى التسطير بالقلم.
5. أن ظهور الإسلام في جزيرة العرب كان يعني حدوث حركة شاملة للإنسان المجتمع المتحضر
الإسلامي... المجتمع المدني.

ج. تعليم الكبار في العصور الوسطى: منذ ظهور تعليم الكبار في العصور القديمة منها : الهندية
واليونانية والرومانية، فإننا نلتمس له بعض الجذور أيضا في العصور الوسطى منذ بداية القرن السادس

¹ المرجع السابق، ص 23 24.

الميلادي إلى القرن الرابع عشر ميلادي، ومنه يمكن القول: "إن تعليم الكبار في بداية العصور الوسطى الأوروبية اختلف عنه بعد أن اتصلت أوروبا بالمسلمين، فالتعلم كان من بداية العصور الوسطى تعليماً دينياً ذا بعد فلسفي يوناني، أما بعد ذلك فصار ذا بعد جديد... بعد إسلامي، جاء عن طريق اتصال أوروبا بالحضارة الإسلامية التي استوعبت الكثير من الحضارات الأخرى"¹.

د. تطور تعليم الكبار في العصر الحديث: "إن التطور الذي حدث في أدبيات علم الاجتماع والتغير الاجتماعي وعلم النفس، وفي تطوير المناهج وتقنيات النظم التعليمية، ووسائل الاتصال، وتصميم برامج التدريب وإعداد المواد التعليمية، كل هذا جعل علم تعليم الكبار يدخل في مجالات كثيرة ومتنوعة، ويقدم للناس رؤى وتصورات جديدة، ويسهم في عملية التحول الاجتماعي، ويرتبط بالتحديث وإشاعة روح الحرية والديمقراطية في كل مكان. ولقد أصبح تعليم الكبار اليوم ناضجاً بما يكفي لتحويله علم قائم بذاته، على المستويين النظري والتطبيقي"².

إن التعليم بأشكاله المتعددة أصبح عاملاً أساسياً في عملية التنمية والتغيرات التاريخية. وذلك لما جاء به تعليم الكبار من تطورات.

3- خصائص تعليم الكبار: يتميز تعليم الكبار عن غيره من أنواع التعليم بأربع خصائص، هي³:

- أنه نشاط طوعي، وغير إلزامي، حيث ينتظم الفرد في هذا النشاط بمحض اختياره.
- أنه نشاط لا يتطلب تفرغاً كاملاً من المتطوعين، والمتنظمين، حيث يتم تخصيص بعض الوقت له.
- أنه نشاط لا يتم تمويله من جهة واحدة فقط، حيث تُعنى العديد من المؤسسات بتمويله، وتنظيمه، وقد تكون هذه المؤسسات حكومية، أو غير حكومية.
- أنه نشاط يشمل تعليم الأفراد الكبار الذين تجاوزوا سنّ التعليم الإلزامي الأساسي، بالإضافة إلى تعليم الأفراد الأميين الكتابة، والقراءة، والعمليات الحسابية البسيطة.

¹ المرجع السابق، ص32.

² المرجع نفسه، ص33.

³ ينظر: دائرة المعارف العالمية، باحثون عرب، الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال المؤسسة للنشر والتوزيع، السعودية، ط2، ج7، ص30-31.

4-أهمية تعليم الكبار:

- "يُعتبر برنامج تعليم الكبار ذا أهمية كبيرة للأفراد، والمجتمعات، وتكمن أهميته في النقاط الآتية:
- مساعدة الأفراد المنتظمين فيه على معرفة نقاط ضعفهم، ونقاط قوتهم في كيفية التعامل مع البيئة المحيطة بهم، سواء كان التعامل مع الأسرة، أو بيئة العمل، أو المجتمع بكافة مكوناته.
 - تزويد الأفراد المنتظمين في برنامج تعليم الكبار بمجموعة كبيرة من المعارف، والمهارات، والنمط الذي يُمكن الفرد من التعامل مع نفسه، ومع الآخرين بطريقة مثالية، وتحقيق نمط فعال لعلاقة الأفراد مع الأدوات، والأجهزة التي تمكنهم من أداء أدوارهم المنوطة بهم؛ بهدف تحقيق ما لم يتمكنوا من تحقيقه قبل الانتظام في برنامج تعليم الكبار، بالإضافة إلى تشجيع الأفراد على أداء أدوارهم بدافع ذاتي، ودون إكراه، أو إجبار، وفهم ما يؤدونه، ومساعدتهم على تطوير الذات.
 - تعريف الأفراد المنتظمين في البرنامج على واجباتهم؛ بهدف أدائها، وتعريفهم على حقوقهم، وحقوق الآخرين؛ بهدف المطالبة بها بوسائل قانونية، وديمقراطية مشروعة، حيث تساعدهم هذه الوسائل على صيانة ذواتهم الفردية، والاجتماعية"¹.
 - "مواكبة التقدم الكبير في مجال العلوم، والتكنولوجيا؛ فتعليم الناس بمختلف الفئات العمرية باعتبارها القوى العاملة في المجتمع، يساهم في تنمية القدرات والمهارات؛ لمواكبة عصر التكنولوجيا.
 - تعزيز وتطوير معارف المنتظمين في برنامج التعليم؛ لمواكبة كم المعرفة الهائل في الساحة الدولية.
 - التصدي لظاهرة الأمية؛ حيث أدت الزيادة الكبيرة في أعداد السكان إلى تفشي ظاهرة الأمية؛ ولذا ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بالنظم التعليمية القائمة، ومحاولة تطويرها.
 - تحقيق تفاهم أفضل بين الأفراد المنتظمين في برنامج التعليم، ومختلف فئات المجتمع.
 - مساعدة الأفراد على رفع قدراتهم؛ لحل المشاكل، والعقبات الفكرية، والاجتماعية، والمهنية، التي قد تواجههم في حياتهم، وينعكس ذلك على تنمية مجالات الإنتاج بكافة أشكالها"².
 - "تعزيز كفاءة الفرد، وتنمية قدراته الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية.
 - تعديل وتصحيح أوجه القصور لدى الفرد (إن وجدت)، والتي قد تسببها أساليب التعليم النظامي.

¹ ينظر: دائرة المعارف العالمية، باحثون عرب، الموسوعة العربية العالمية، ص 30-31-32.

² ينظر: أيوب دخل الله، التربية المستمرة وتعليم الكبار، دار المعرفة للطباعة والنشر، لبنان، ط2، دت، ص 7-8.

-مساعدة الفرد على تحقيق طموحاته الشخصية التي يريد تحقيقها في الوقت الحاضر، والمستقبل¹.

5-معوّقات تعليم الكبار: من أهم المعوقات التي تقف بوجه تعلم الكبار²:

-الاختلاف في تحديد من هم الكبار، هل هم من بلغوا سن الرشد وتجاوزت أعمارهم الخمسين والستين عاماً، أم من تجاوزوا السادسة عشر من أعمارهم. ثقافة المجتمع عن فكرة التعلّم لدى الكبار، فهذه الثقافة تختلف من مجتمع لآخر، وتراوح النظرة إليها بين الإيجابية والسلبية.

-طرائق التدريس، هناك معوّقات في طرائق التدريس، فطرق التدريس التي تناسب الصغار قد لا تناسب الكبار.

-صعوبات تتعلق بالمحتوى التعليمي، فالمحتوى التعليمي في تعليم الكبار أشبه ما يكون بمحو الأميّة، وهي مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

-عدم توفّر التفرّغ الكافي للتعلّم، حيث يتسم الكبار بكثرة مشاغلهم وتنوّعها.

-الحاجة لفكرة التعلّم الدائم مدى الحياة، نظراً لتعدد رغباتهم التعليمية. عدم وجود خطة محددة ملزمة زمنياً لهم.

-اختلاف الطاقة الاستيعابية لهم وتذبذبها؛ نتيجة تعدد مشاغلهم وتنوّعها.

-استقلالية النظر للمهارات التعليمية عند الكبار، فلا يوجد معيار ملزم للتعلّم.

-عدم توفر مناهج تعليمية مدعومة حكومياً، متخصصة ومناسبة لتعليم الكبار.

-عدم توفّر مشاريع ثابتة في تعليم الكبار.

-اختلاف العادات والتقاليد حول هذه المسألة.

6-علاجها³:

-تعديل وتصحيح النظرة المتوارثة عن تعليم الكبار، قيمياً.

-توفير دعم حكومي لفكرة تعليم الكبار، بإصدار أنظمة وقوانين تخص وضعهم التعليمي، وإيجاد مناهج تعليمية تناسبهم، وتوفير الكادر التعليمي المؤهل للتعامل معهم، فهناك فئة لا بأس بها في المجتمع، قد حرمت من التعليم في صغرها، وهي بحاجة إليه الآن.

-إيجاد شاغل وظيفي يستوعب الكبار بعد تعلّمهم بما يتناسب ومؤهلاتهم وخبراتهم التي اكتسبوها.

¹ ينظر: دينا حسن عبد الشافي، إشارات تعليم الكبار رؤية مستقبلية، ص 44-45.

² إبراهيم العبيدي، معوقات تعليم الكبار، الموقع الإلكتروني: <https://mawdoo3.com> تاريخ الزيارة: 2024/02/25، الساعة: 7:00.

³ الموقع الإلكتروني نفسه.

-الدعم الإعلامي: حيث يتم التركيز إعلامياً على فكرة تعليم الكبار، بما يساهم في إزالة الحواجز الاجتماعية التي تعترض تعلمهم.

-الدعم المعنوي لهم.

7-تعليم القراءة والكتابة للكبار¹:

الطريقة الأولى: تعتمد على التعليم بدءاً من السهل إلى الصعب وذلك إما بتعريف المتعلم بالحروف العربية بأسمائها أو أصواتها ومن ثمّ مرحلة تكوين الكلمات ويمكن أن يقوم المعلم بتدريس الحروف أولاً بأسمائها ومن ثمّ تعليمهم بروتها.

بعد ذلك يعطي المعلم عدداً من الحروف للمتعلمين ويطلب منهم تكوين كلمات من تلك الحروف.

يمكن تطبيق تلك الطريقة أيضاً بواسطة التركيز على التعليم من خلال الأصوات حيث يقوم المعلم بتدريس الحروف بأصواتها بدءاً بالحروف المنفصلة وتكوين كلمات بسيطة منها.

الطريقة الثانية: وهي عكس السابقة في كونها تبدأ من الكلمات وتنتقل منها إلى الأحرف، أو تبدأ بالجملة إلى الكلمات ثمّ الأحرف اعتماداً على أن المتعلمين هم من كبار السن وقدراتهم أكبر في استيعاب الأمور الكلية أو الأكثر شمولاً. عند الاعتماد على البدء بالكلمة تتم كتابة الكلمة للمتعلمين لمعرفة رسمها.

8-أهداف تعليم الكبار²:

- تعليم الفرد مهارات القراءة والكتابة والحساب.
- اعداد مناهج خاصة بتعليم الكبار.
- مواجهة الغزو الثقافي والتحديات التي تهدد المجتمعات.
- مراعاة الاحتياجات الخاصة التعليمية للمتعلمين الكبار.
- ابراز الخصائص الذاتية للثقافة الإسلامية والحفاظ على الهوية دينياً، وراثياً، لغوياً.

¹ قاسم محمد الصالح البليهشي، تعليم الكبار في عصر تكنولوجيا المعرفة، دار لوتس، مصر، ط1، 2018، ص18.

² المرجع نفسه، ص45.

- الإسهام في بناء مجتمع متحضر والعمل على استعادة تميز الأمة.

- أن تكون هذه المهارات وسيلة لتطوير حياته الاجتماعية والثقافية.

9- صفات معلم الكبار¹:

- اتباع وسائل وطرائق التقويم التي يمكن من خلالها تشخيص استعدادات الكبار وتقييم ما تعلموه.

- يشرح بوضوح ويتسم بالصبر ويشجع الكبار.

- خلق جو يمكّن من المناقشة والحوار، وتحسين علاقاتهم مع المعلم. والسعي الحثيث لتحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والبيئة المحيطة.

- التمكن من محور أمية الكبار، ومسايرة ما يستجد من تطورات في مجال تعليم الكبار.

10- العلاقة بين تعليم الكبار ومحور الأمية²:

يعتبر محور الأمية ركناً مهماً وأحد المشتملات الأساسية لبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي خاصة، وفي الدول النامية بوجه عام، حيث تمثل الأمية تحدياً خطيراً يواجه هذه الأمم في مسيرتها نحو التنمية والتقدم. لذلك وضعت البرامج الوطنية والدولية في مقدمة خططها وأهدافها- منذ النصف الثاني من القرن العشرين- ضرورة مواجهة مشكلة الأمية باعتبارها من أصعب العوائق التي تعترض طريق التنمية.

ولقد أدرك العالم هذا الأمر بجلاء منذ أن قررت اليونسكو في المؤتمر العالمي لمحو الأمية المنعقد بطهران عام 1965م أن الأمية تشكل عائقاً في طريق التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي لا يمكن أن تتحقق إلا بمكافحتها والقضاء عليها قضاء تاماً، ومنذ ذلك الحين احتلت مشكلة الأمية مركز الاهتمام الأول على جميع المستويات المجتمعية، لدى المجتمعات المتقدمة.

اهتمت الدول النامية بمواجهة مشكلة الأمية من خلال برامج تعليم الكبار انطلاقاً من وعيها بخطورة الأمية باعتبارها مشكلة معقدة ترتبط بمعظم المشكلات الاقتصادية والسكانية والصحية، مما يشكل عائقاً معطلاً لجهود التنمية الشاملة والتي لم تعد قاصرة على تنمية رأس المال البشري، ولعل أحد العوامل التي يرجع إليها بطء النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي في بعض البلاد العربية هو عدم استغلالها لمواردها البشرية رغم كثرتها- بل تزايدها زيادة سريعة- الاستغلال المناسب، إن هذه

¹ أسامة محمود فراج عبد وسامي محمد نصار، تعليم الكبار دراسات وبحوث، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2009، ص131.

² فائزة محمد علي مسعود، العلاقة بين تعليم الكبار ومحور الأمية، الموقع الإلكتروني: <https://www.education-ksa.com> ، تاريخ

الزيارة: 2024/02/28، الساعة: 7:00.

الموارد مازالت تعاني من الأمية، ومن نقص في المهارات الفنية الحديثة ومن التكيف مع الاتجاهات الجديدة التي يعيشها المجتمع.

ومع مطلع القرن الحادي والعشرين أصبح تعليم الكبار يهتم بالفرد وتنمية جوانب شخصيته ويغطي كل فئات المجتمع على اتساعه، كما أصبح يشمل كل ما يستحق التعليم كمحو الأمية والتربية الأساسية والتعليم المهني والتدريب أثناء العمل لرفع الكفاية المهنية للفرد، وبذلك يكون لتعليم الكبار دور فعال في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

11-واقع تعليم الكبار في الجزائر: مشكلة الأمية في الجزائر مشكلة تاريخية بالدرجة الأولى، والدولة الجزائرية أرادت أن تعالج آثار هذه المشكلة بإمكانات متواضعة متمثلة في بعض المجهودات في إطار مشروع محو الأمية الجماهيري أو برنامج محو الأمية الوظيفي، لعدة أسباب منها¹:

1. نقص المعلمين المؤهلين تأهيلا علميا للإشراف على العملية، ذلك لأن الجزائر حينها كانت تعاني نقصا كبيرا (فادحا وواضحا) في المعلمين للتعليم خصوصا المراحل الأولى في الأطوار التعليمية خصوصا في السنوات الأولى للاستقلال.

2. ضعف الميزانية المخصصة لهذه العملية رغم أهميتها وضخامتها.

3. الاضطراب في تنفيذ البرامج التعليمية للكبار بين برامج محو الأمية الوظيفي وبرامج محو الأمية الجماهيري.

4. المشاركة السلبية لوسائل الإعلام الجماهيرية في إطار الحملة ضد الأمية.

5. نظرة مديريات التربية والثقافة في مختلف الولايات إلى قضية محو الأمية على أنها قضية ثانوية، فلم تعط لها الأهمية البالغة الكافية مما جعلها تكتسي في بعض الأحيان مظهر شكليا.

¹ تركي رابح عمارة، مشكلة الأمية في الجزائر، مكتب الشعب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1981، ص43.

محاضرة 14: الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليم الصغار والكبار

أولاً: تعريف الوسيلة التعليمية

1- الوسيلة:

- لغة: ورد في القاموس المحيط: "الوسيلة والواسطة: المنزلة عند الملك والدرجة والقربة. ووصل الى الله تعالى توسيلاً عمل عملاً تقرب به اليه، كتوسل، والواصل = الواجب والراغب الى الله تعالى ..."¹.
اما في المعاجم الحديثة فنجد ان الوسيلة تعني: "ما يلجأ اليه المعلم لرفع مستوى التعليم كالوسائل السمعية البصرية والنماذج ..."².

- اصطلاحاً: "هي تلك الأداة التي يستخدمها المعلم لتحسين من تدريسه وترفع من فاعليته وتعمق درجة استفادة المتعلمين منها، وغالباً ما يطلق هذا المصطلح "وسيلة" على كل من المواد التعليمية والأجهزة التعليمية، وتشمل المواد التعليمية جميع المواد المعينة في التدريس كالأفلام والأشياء والنماذج والعينات والصور وغيرها، بينما تشمل الأجهزة التعليمية جميع الأجهزة المستخدمة في عرض هذه المواد"³.

2- التعليمية:

- لغة: جاء في لسان العرب في مادة علم: "من صفات الله عزوجل العليم والعالم والعلام، قال الله تعالى "عالم الغيب والشهادة" والعلم نقيض الجهل"⁴.
أما في المعاجم الحديثة فالتعليمية "هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها"⁵.
- اصطلاحاً: وللتعليمية مصطلح اخر وهو الديدكتيك حيث يعرفه (كورنو وفرينو) بأنه: "فن أو طريقة تدريس المفاهيم الخاصة بكل مادة تعليمية مع إدارة الصعوبات الخاصة بمجال معين في تلك المادة"⁶.

*تعريف الوسيلة التعليمية:

¹ الفيروز ابادي، قاموس المحيط، تح: انس محمد الشامي، زكريا جابر احمد، دار الحديث، القاهرة، مج1، ص1453.

² محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص70.

³ ينظر: عفت محمد الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009، ص81.

⁴ ينظر: أبو الفضل جمال الدين محمد بن كرم بن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، مج12، ص416، 419.

⁵ فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009، ص44.

⁶ رياض بن علي الجوادي، مدخل الى علم تدريس المواد الديدكتيك، دار التجديد، تونس، ط2، 2020، ص19.

-لغة: جاء في معجم مختار الصحاح: الوسيلة ما يتقرب به إلى الغير والجمع (الوسيل). و (الوسائل) و (التوسيل) واحد يقال: (وسل) فلان الى ربه وسيلة بالتشديد و(توسل) اليه بوسيلة إذا تقرب اليه¹.
-اصطلاحاً: تعرف الوسيلة التعليمية بأنها: "كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات أو تعويد التلاميذ على العادات الصالحة، أو تنمية الاتجاهات وغرس القيم المرغوب فيها، دون ان يعتمد المعلم أساساً على الألفاظ والرموز والأرقام"².

وتعرف أيضاً: "انها كافة الأدوات او المواد او الأجهزة التي يستعين فيها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة في عملية التعلم والتعليم"³.

كما عرفت الوسيلة التعليمية بأنها: "وسائط تربوية يستعان بها عادة لإحداث عملية التعليم، فالمدرسة والمعلم والكلمة المفوضة والكتاب والصورة والشريحة وغيرها، تعتبر كلها على هذه الأسس وسائل تعليمية مهمة لتوجيه وإنتاج التربية الرسمية للتلاميذ، وان هذه الوسائل هي مواد يمكن بواسطتها زيادة جودة التدريس وتزويد التلاميذ بخبرات بالغة الأثر"⁴.

ومن خلال هذه التعريفات السابقة نستنتج ان للوسيلة التعليمية تسميات عديدة منها:

الوسائل التربوية- وسائل الايضاح- تقنيات التعليم. وهي كل أداة يستخدمها المعلم من اجل تحسين عملية التعليم والتعلم وتنمية الأفكار والمهارات وغرس القيم المرغوب فيها. وهذه الوسائل سواء كانت بصرية ام سمعية ام بصرية وسمعية معا قادرة على نقل المعلومة بصورة أكثر وضوحاً ودقة وأكثر جذبا وتسوقاً للمتعلم مما يؤدي ثبات ورسوخ هذه المعلومة ونجاح عملية التعليم والتعلم⁵.

ثانياً: أنواع الوسائل التعليمية:

وتعد عملية تحديد أنواع الوسائل التعليمية مدخلا اخر من اهم مدخلاتها. فبدون معرفة أنواع هذه الوسائل يستحيل توظيفها في الموقف التعليمية بطريقة جيدة في ضوء اهداف تعليمية واضحة ومحددة.

¹ محمد بن ابي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دائرة المعاجم، لبنان، بيروت، ص 300.

² عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نهي، الوسائل التعليمية مفهومها واسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414هـ، ص45.

³ زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة، ط1، 2002، ص129.

⁴ عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة، الأردن-عمان، ط1، 2009، ص18.

⁵ ينظر: سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، دار المحيط الى الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2017، ص5-6.

وتنقسم الوسائل التعليمية إلى 3 أقسام رئيسية. وقد وضع المختصون في علم الوسائل هذا التقسيم على أساس حواس الفرد التي تتصل هذه الوسائل تسهيلا لدراستها وهذه الأنواع هي¹:

أ-الوسائل البصرية:

وهي الوسائل التي تستخدم فيها حاسبة البصر. كما هو واضح في التسمية، أي انه يمكن رؤيتها لا سماعها، وحيث اشارت الدراسات في مجال الوسائل التعليمية الى ان ما يقارب 83% من المعلومات والحقائق التي يتعلمها الفرد تأتي عن طرق البصر ومن امثلة الوسائل البصرية: السبورة- اللوحة- الخرائط - الصور المعتمدة- الرسوم البيانية- الكرة الأرضية - المتاحف والرحلات - الكتب المدرسية- استراتيجيات التعلم النشط...

ب- الوسائل السمعية:

هي الوسائل التي تستخدم فيها حاسبة السمع، كما يتبين من تسميتها. ولحاسة السمع أهمية كبيرة تتجلى في تمييز الأصوات على اختلاف أنواعها، وتأتي حاسة السمع هذه في المرتبة الثانية من حيث الأهمية في عملية التعلم، الا ان هناك علاقة وطيدة بين الحاستين فأحدهما مكمل للآخرى. وهذا التكامل يؤدي الى نتائج إيجابية في عملية التعلم، ومن أمثلة الوسائل السمعية: الإذاعة المدرسية الداخلية - التسجيلات الصوتية....

ج- الوسائل السمعية البصرية:

تشمل الوسائل السمعية البصرية جميع المواد والأدوات والأجهزة والطرق التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا، بحيث يمكن سماعها ورؤيتها في ان واحد ومن اهم هذه الوسائل: الصور المتحركة الناطقة- التلفاز التعليمي- الأفلام التعليمية.

ثالثا: أهمية الوسائل التعليمية²:

إن للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلم بسبب ما تلعبه من دور إيجابي في استخدام الحواس في العملية التعليمية وكذلك أهميتها لعناصر الموقف التعليمي.

¹ ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية مفهومها واسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، ص70 إلى 74.

² ينظر: سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، ص17-18.

-أهميتها للمعلم: يعتبر المعلم هو المحور الأساسي في عملية، التعليم والتعلم، فهو الذي يقدم الدرس داخل حجرة الدراسة، وهو الذي يأتي بالوسيلة، وهو من يفعلها. وهذه بعض الجوانب التي تبين أهمية الوسائل التعليمية للمعلم:

أ- تمكن المعلم من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل وأكثر فعالية.

ب- تساعد على نجاحه في مهنته وتعزز خبرته وتطور مهاراته.

ج- الامام بمواضيع العلوم الموجودة في الصفحة من الكتاب المدرسي

-أهميتها للمتعلم: أما أهمية استخدام الوسائل التعليمية للمتعلم انها تعود بالفائدة وتثري تعلمه وذلك من خلال:

أ- تنمي في المتعلم حب الاستطلاع وترغبه في التعلم.

ب- تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم.

ج- إعطاء الفرد الحرية ليتعلم وفق ما يناسبه.

د- تشويق التلاميذ الى الدرس.

هـ- تجذب انتباه التلاميذ.

و- تعالج مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ.

ي- تشجع المتعلم على المشاركة والتفاعل مع الدرس.

-أهميتها للمادة التعليمية: تكمن أهمية استخدام الوسيلة التعليمية للمادة في:

أ- نقل المعلومات والقيم والمهارات من المعلم الى المتعلم في أقصر وقت.

ب- إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.

ج- تجعل المادة التعليمية لها أثر عند الطالب.

د- زيادة فاعلية الوحدة التعليمية.

هـ- تقليل الجهد واختصار الوقت من قبل المعلم والمتعلم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

أولاً: المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم السامرائي، في شعاب العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق، ط1، 1990.
2. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر، ط1، 2005.
3. إبراهيم مصطفى حامد وآخرون، الوسيط، دار الدعوة، تركيا، إسطنبول، دط، دت، ج1.
4. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الأفاق العربية، القاهرة، مصر، دط، 2003.
5. ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مج1.
6. ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، دط، 2004.
7. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن كرم، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، مج12.
8. ابن منظور، لسان العرب، الدار المتوسطة، تونس، ط1، 2005، ج4.
9. ابن منظور، لسان العرب، تح، ياسر سليمان أبو شادي، مجرى فتحي السيد، دار المكتبة التوفيقية، القاهرة، دط، دت، ج9.
10. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997.
11. أبو أسعد أحمد عريبات، نظريات الارشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، دط، 2009.
12. أبو هلال العسكري، الصناعتين الكتابة والشعر، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، ط2، دت.
13. أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ت: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1913، ج1.

14. أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
15. أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق، الجزائر، 2014.
16. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000.
17. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، سلسلة الكتاب الجامعي، منشورات كلية الدراسات العربية والإسلامية، الامارات العربية المتحدة، ط2، 2013.
18. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، كلية التربية الإسلامية والعربية، الإمارات، ط 2، 2013.
19. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968.
20. أحمد محمد الزغبى، سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد ناشرون، ط2، 2015.
21. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2005.
22. أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2002.
23. أحمد مطلوب، كامل حسن البصير، البلاغة والتطبيق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، ط2، 1999.
24. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4، 2008.
25. أحمد نايل وآخرون، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، علم الكتاب الحديث، ط1، 2009.
26. أسامة محمود فراج عبد وسامي محمد نصار، تعليم الكبار دراسات وبحوث، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2009.

27. إسحاق الفرحان وتوثيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات: فلسطين، ط1، 2008.
28. أسعد شريف الإمارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
29. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، ج1.
30. الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، مصر، ط2، 1965، ج3.
31. الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 2000.
32. الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الفكر، بيروت - لبنان، ط1، 2014.
33. الصويكري محمد علي، التعبير الشفوي، دار الكندي للنشر، عمان، الأردن، 2014.
34. الطيب المرغيثي، مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، مجلة آفاق تربوية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، العدد22، 1998.
35. العبادي حميدان محمد، استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه، مكتبة الضامري، سلطنة عمان، ط1، 2005.
36. الغزاوي رحيم يونس، المناهج وطرق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، 2009.
37. الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، الدار البيضاء، 1985.
38. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006.
39. الفيروز ابادي، قاموس المحيط، تح: انس محمد الشامي، زكريا جابر احمد، دار الحديث، القاهرة، مج1.
40. اللجنة الوطنية للمناهج التربوية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2011.

41. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
42. المجلس الأعلى للتعليم، دفا تر التربية والتكوين، المملكة المغربية، عدد مزدوج: 7/6 ماي 2012.
43. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
44. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2000.
45. النظريات اللسانية البلاغية عبد العرب، محمد الصغير بناني، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1987.
46. الهاشمي وعطية، عبد الرحمن وتحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء، عمان، الأردن، 2011.
47. أندري مارتيني، ترجمة: سعدي الزبير، دار الآفاق، الجزائر.
48. أنسى محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003.
49. أنسى محمد أحمد قاسم، مقدمة في الفروق الفردية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، دط، 2004.
50. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، 2008، ج2.
51. إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، الورق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2011.
52. أيوب دخل الله، التربية المستمرة وتعليم الكبار، دار المعرفة للطباعة والنشر، لبنان، ط2، دت.
53. باحثون عرب، دائرة المعارف العالمية، الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال المؤسسة للنشر والتوزيع، السعودية، ط2، ج7.
54. بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر، بيروت، 1980.
55. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.

56. بشير محمد آدم، تعلم اللغات الأجنبية في السودان (الإنجليزية والفرنسية)، مجلة كلية التربية، 2014.
57. تركي رابح عمارة، مشكلة الأمية في الجزائر، مكتب الشعب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1981.
58. تشومسكي، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، دط، 1985.
59. توبي لحسن، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين، مكتبة المدراس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
60. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط8، 2016.
61. تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.
62. ثناء يوسف الضبع، تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2007.
63. جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000.
64. جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، د ط، 1978.
65. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية الاسكندرية، مصر، 2003.
66. جمال سليمان، درجة ممارسة مدرسي الثانوية لمهارة التفكير الناقد، مجلة جامعة دمشق، مج28، العدد2، 2012.
67. جودة أحمد سعاد، التعليم النشط بين النظرية والتطبيق، دون دار نشر، دط، دت.
68. حاتم الحسين لبصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د ط، 2011.

69. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
70. حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2005.
71. حثروبي محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012.
72. حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.
73. حثروبي محمد الصالح، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، دت.
74. حسان الجبلالي وفوزي لوحيدي، أهمية الكتاب المدرسي في العلمية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ديسمبر، 2014.
75. حسن بوساحة، التشريع المدرسي، دار الحضارة، الجزائر، 2000.
76. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004.
77. حسن ظاهر خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.
78. حسين شلوف وأحسن تليلاي ومحمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
79. حلمي أحمد المتوكل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، مرحلة التعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005.
80. حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان الأردن، 2017.
81. حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)، 1986.
82. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2005.

83. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2003.
84. خالد بن عيسى عبد الكري، محاولات التجديد وتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج- نقد ورؤية) جامعة الملك عود، قسم اللغة العربية، الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، ع3، 2008.
85. خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، دار النشر شبكة الألوكة.
86. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.
87. دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبدو الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1993.
88. دي سوسير، علم اللغة، ترجمة المالك المطلب، بيت الموصل للطباعة والنشر، دط، 1998، ص:28.
89. دينا حسن عبد الشافعي، إطارات تعليم الكبار رؤية مستقبلية، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، دت.
90. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.
91. رياض بن علي الجوادي، مدخل الى علم تدريس المواد الديداكتيك، دار التجديد، تونس، ط2، 2020.
92. زاهر أحمد، التعليم كفلسفة ونظام، المكتبة الاكاديمية، القاهرة، مصر، دط، دت، ج1.
93. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، د ط، 2005.
94. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارة اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011.
95. زهير غازي زاهد، العربية والأمن اللغوي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000.

96. زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة، ط1، 2002.
97. زيدان محمد مصطفى، الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، جدة، ط1، 1981.
98. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (تعبير - الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، دط، 2009.
99. سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان، الأردن، ط1، 2013.
100. سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة (انجليزي-عربي)، مكتبة لبنان ناشرون، د ط، د ت.
101. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد 21، 2014.
102. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.
103. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.
104. سعيد كريم الفقي، النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين، ط1، 2002.
105. سلامة عادل أبو العز أحمد، نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي، رسالة التربية، سلطنة عمان، ط1، 1996.
106. سلامة عبد الحافظ، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001.
107. سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003.
108. سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر، دط، 1979-1980.
109. سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، دار المحيط الى الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2017.
110. سيد أحمد سعيد، سيكولوجيا التعلم والتعليم الإسكندرية، دار الجامعة للطباعة والنشر، 1979.

111. سيد خير الله، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، 1981.
112. شمس الدين أحمد بن سليمان، أسرار النحو، دار الفكر، د.ب، ط2، 2002.
113. صالح بلعيد، اللغة الام والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد9، 2003.
114. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009.
115. صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، 2008.
116. صالح حسن الداهري ووهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، د ط، العراق، 1999.
117. طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد معلم المستقبل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2008.
118. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2000.
119. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.
120. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003.
121. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005.
122. عادل أبو العز سلامة وسمير عبد سالم الخريسات وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009.
123. عاطف فضل محمد وآخرون، فن الكتابة والتعبير، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2013.
124. عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2015.
125. عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط1، 1984.

126. عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى على اللسانيات الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، - العدد 04، 1973-1974.
127. عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2008.
128. عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ت: رويشد جويدي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، ط2، 2000.
129. عبد الرحمان عدس، واقعنا التربوي إلى أين، دار الفكر، عمان الأردن، 1995.
130. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 2009.
131. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مراجعة: سهيل زكار، ضبط: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 2001.
132. عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
133. عبد العزيز بن عثمان التويجري، الثقافة العربية والثقافات الاخرى، (المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة - ايسيسكو-)، ط2، 2015.
134. عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، دار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 1994.
135. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1991.
136. عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في (الأسرة والروضة والمدرسة)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.
137. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، د.ط، 2005.
138. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003.

139. عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الطفل المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
140. عبد القادر شرشال، أهمية اللغة ووظائفها في عمليات التواصل قراءة في كتاب مدخل الى التحليل اللساني اللفظ الدلالة السياق، مجلة انسانيات، 2002، ع17-18.
141. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2000.
142. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006.
143. عبد اللطيف فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار وائل، عمان، الأردن، 2007.
144. عبد الله بوقصبة، تعلمية اللغة العربية في الجزائر مقارنة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الشلف، الجزائر، العدد12.
145. عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414هـ.
146. عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة، الأردن-عمان، ط1، 2009.
147. عدس محمد عبد الرحيم، المعلم الفاعل والتعليم الفعال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1996.
148. عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006.
149. عطا الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.
150. عفت محمد الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.
151. عقون العربي، مدخل الى التقييم التربوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2006.
152. علي أحمد السيد وأحمد محمد، سالم التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2004.
153. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، ط1، 1991.

154. علي أحمد مذكور، منهج تعليم الكبار النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1996.
155. علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2004.
156. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005.
157. علي سامي الخلاق، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجية تدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010.
158. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، (د ط)، (د ت).
159. عماد أمين الحديدي، المعلم ودوره في التربية المعاصرة (إعدادة وخصائصه)، فلسطين، جامعة الأقصى، 2011.
160. عواريب الأخضر، أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، 2008-2009، رسالة دكتورا غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
161. فاطمة الزهراء بوكرم، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار نهضة للنشر، الجزائر، 2008.
162. فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1995.
163. فريدة شنان ومصطفى مدرسي، المعلم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة، 2009.
164. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، الأردن، عمان، دط، دت.
165. قاسم محمد الصالح البليهشي، تعليم الكبار في عصر تكنولوجيا المعرفة، دار لوتس، مصر، ط1، 2018.
166. قريشي طريقة، اللغة العربية وتكوين المعلمين، مستوى السنة الثانية الارسال 2 + 3 مفتشية التربية والتكوين، 2007.
167. كافي محمد، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2004.

168. كامل محمود نجم الدليمي أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013.
169. كريمان بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2006.
170. كريمان بدير، إيميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003.
171. كفاح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة، دمشق، سوريا، ط1، 2012.
172. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.
173. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.
174. لويس معلوف، المنجد في اللغة والاعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، دت.
175. لياس بلكا، محمد حراز، اشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي -المغرب نموذجاً-، الامارات مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، 2014.
176. ماهر إسماعيل الجعفري، المناهج الدراسية فلسفتها بناؤها تطورها، دار اليازوري، الأردن، ط1، 2010.
177. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2011.
178. ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.
179. مجدي عزيز إبراهيم، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2006.
180. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005.
181. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوية وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008.

182. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.
183. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، 2007.
184. محمد جاهد جمل، سمرأوي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية - دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.
185. محمد جعفر جمل الليل، المساعدة الإرشادية النفسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، د ط، 2002.
186. محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2007.
187. محمد زياد حمدان، نظريات التعلم وتطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، د ط، 1997.
188. محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، 1998.
189. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1998.
190. محمد عبد العزيز، الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتعلمية أعمال الملتقى الوطني: الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق يومي 24- 25 نوفمبر 2007، جوان 2008.
191. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988.
192. محمد عودة الريمأوي، سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة، دار الشرق، الأردن، 1414.
193. محمد عوض الترتوري، النمو اللغوي عند طفل الروضة، الموقع الإلكتروني:
194. محمد عوض الترتوري، محمد فرحات القضاة، المعلم الجديد، الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

195. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.
196. محمد منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، دط، دت.
197. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، دط، 1988.
198. مرعي توفيق والعلي نصر، إدارة الصف وتنظيمه، دائرة إعداد المعلمين، سلطنة عمان، ط1، 1986.
199. مسعودة خلاف، التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، أطروحة دكتوراه علوم في اللسانيات، تخصص تعليمية اللغة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011/2010.
200. مشهور سبيتان، تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26 (9)، 2012.
201. مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2005.
202. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 70، 1983.
203. مصطفى نوري القمش، الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000.
204. مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم للجميع، دليل التخطيط لإعداد الخط الوطنية، متابعة المنتدى العالمي للتربية، المملكة العربية السعودية، 2002.
205. مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العالمية وبحوث العمل، دورة المشرفين على مراكز وبرامج الثقافة العمالية في الوطن العربي، الكتاب الثاني، بغداد، العراق، 1979.
206. منسي عمر حسن، إدارة الصفوف، دار الكندي، إربد الأردن، ط2، 2000.
207. مولاي بودخيلي محمد، نطاق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2002-2004.

208. ميشال زكريا، الألسنية ومنهجية تعليم اللغة، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، د ط، 1983.
209. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط2، 1985.
210. ميلود توري، من بيداغوجيا المحتوى إلى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة أنفو. برانت، المغرب، 2003.
211. ناجي محمد قاسم، الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، دط، 2008.
212. نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب الطفل وعلاجها، دار الفكر، عمان، ط1، 2000.
213. نادية بوقرة، اضطرابات النطق والكلام، عند الطفل السنة التحضيرية، جامعة تلمسان.
214. ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.
215. نايت سليمان طيب وآخرون، المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2004.
216. نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع8، 2010.
217. نور الدين الحكيم، الثقافة العمالية والتنمية، سلسلة المكتبة العمالية، مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دار ألف باء، بيروت، لبنان، 1980.
218. نور الدين عبد الجواد، الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، المجلد الرابع.
219. هارون فتحي رمزي، الإدارة الصفية، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2003.
220. هاوارد غاردنر، طبيعة الفكر واللغة، مواجهة بين تشومسكي وبياجيه، ترجمة: أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، عدد 14، فبراير 1998.

221. هندي صالح ذياب وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006.
222. هني خير الدين، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع ابن، ط1، 2005.
223. واعلى محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006.
224. وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999.
225. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، 2005.
226. وسيم حسام الدين الأحمد، حماية حقوق كبار السن في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والقانون الدولي، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، ط1، دت.
227. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، 2003.
228. يحي محمد نبهان، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008.
229. يوسف قطامي، النظرية المعرفية للتعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013.
230. يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظري والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008.
231. يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

- a. Agnès FLORIN, le développement du langage, Dunod, Paris, 1990.P109.
- b. Galisson.R/D. Coste. Dictionnaire de didactique des langues hachette. 1972.p35.

- c. Jean a RONDAL , Xavier SERON, troubles du langage, Mardaga, Liège, Belgique, 2003 .P507.
- d. philipe jounaeri. Conflits de savoirs et didactique De docc 5. Bruscelles. 1988. P12.30

ثالثا: المواقع الالكترونية

1. www. Horoof. Com. dirasat child long html.
2. إبراهيم العبيدي، معوقات تعليم الكبار، الموقع الإلكتروني: [/https://mawdoo3.com](https://mawdoo3.com) تاريخ الزيارة: 2024/02/25، الساعة: 7:00.
3. ابن خلدون، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، الموقع الإلكتروني: <https://ar.wikipedia.org/wiki> تاريخ الزيارة: 01/02/2024، الساعة: 10:07.
4. -الموقع الإلكتروني: www.maktabtk.com، تاريخ الزيارة: 17 | 03 | 2024، الساعة: 22:00.
5. -الموقع الإلكتروني: www.Modrsbook.com، تاريخ الزيارة: 17 | 03 | 2024، الساعة: 12:30.
6. -الموقع الإلكتروني: www.education39.net، تاريخ الزيارة: 29\02\2024، الساعة: 8:30.
7. -جون ديوي، الموقع الإلكتروني: www.marefa.org تاريخ الزيارة: 2021/01/10، الساعة: 15:30.
8. -خصائص المعلم الفعال، واحة الرياضيات 2002-2003، الموقع الإلكتروني: www.mo.itgo.com، تاريخ الزيارة: 2021/01/13، الساعة: 14:47.
9. -طريقة جون ديوي في التعليم، الموقع الإلكتروني: www.almrsal.com تاريخ الزيارة: 2021/01/10، الساعة: 14:45.
10. -عادل شهيب، "الثقافة والهوية اشكالية العلاقة والمفاهيم"، الموقع الإلكتروني: <https://www.aranthropos.com>، تاريخ الزيارة 6-3-2024.

11. عبد الرزاق مختار محمود، خصائص نمو الطفل مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بتساؤلاته، مجلة المعلم، الموقع الإلكتروني: [www. Almualem. com](http://www.Almualem.com)
12. -فائزة محمد علي مسعود، العلاقة بين تعليم الكبار ومحو الأمية، الموقع الإلكتروني: [/https://www.education-ksa.com](https://www.education-ksa.com) ، تاريخ الزيارة: 2024/02/28، الساعة: 7:00.
13. -مجد خضر، مفهوم تعليم الكبار، الموقع الإلكتروني: [/https://mawdoo3.com](https://mawdoo3.com) تاريخ الزيارة: 2024/02/24، الساعة: 8:15.
14. -مهام وأدوار المعلم في العملية التربوية، الموقع الإلكتروني: [/https://quizenglish1975.com](https://quizenglish1975.com) تاريخ الزيارة: 2021/1/13، الساعة: 8.30.
15. -يوهان فريدريك هربارت، الموقع الإلكتروني: <https://ar.wikipedia.org> تاريخ الزيارة: 2021/01/11. الساعة: 14:25.

فهرس الموضوعات

الصفحة	عناصر المطبوعة
4-3-2	مفردات المقياس
5	المحاضرة 1 مدخل إلى اللسانيات التعليمية
17	المحاضرة 2 التعليمية عند القدماء والمحدثين
27	المحاضرة 3 المعلم ودوره في العملية التعليمية
40	المحاضرة 4 المتعلم ودوره في العملية التعليمية التعليمية
49	المحاضرة 5 الفروق الفردية عند المتعلمين
57	المحاضرة 6 لغة الأطفال وخصائصها
67	المحاضرة 7 اضطرابات الكلام
73	المحاضرة 8 تعليم اللغة
81	المحاضرة 9 نظريات التعلم السيكلوجية وتعلم اللغات
91	المحاضرة 10 بييداغوجيا الكتاب المدرسي
98	المحاضرة 11 المقاربة بالكفاءات
111	المحاضرة 12 تعليمية اللغة العربية وآدابها في التعليم العام
139	المحاضرة 13 تعليم الكبار
149	المحاضرة 14 الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليم الصغار والكبار
153	قائمة المصادر والمراجع
173	فهرس الموضوعات