الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2 – أبو القاسم سعد الله–
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها

دروس في مقياس:

"اللسانيات التطبيقية"

مطبوعة مقدّمة لطلبة السنة الثانية ليسانس

إعداد الدكتورة: سهام لعوبي

2025-2024

فهرس الموضوعات

رقم الدرس	الموضوع	الصفحة
	مقدّمـة	1
الدرس 1	**مدخل إلى اللسانيات التطبيقية1: المفهوم/ النشأة والتطور**	4
الدرس 2	**مدخل إلى اللسانيات التطبيقية2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية.**	14
الدرس 3	**التعلم: مفاهيم وإجراءات/عوامل التعلم**	26
الدرس 4	**مناهج تعلم اللغات**	40
الدرس 5	**نظريات التعلم1: النظريات السلوكية**	55
الدرس 6	**نظريات التعلم2: النظريات المعرفية**	67
الدرس 7	**نظريات التعلم وتعلم اللغات**	79
الدرس 8	**المهارات الكبرى لتعليم اللغات وتعلمها**	89
الدرس 9	**التخطيط التربوي**	110
الدرس10	**المقاربات البيداغوجية في تعليم اللغات وتعلمها**	119
الدرس 11	**الازدواجية، والثنائية ، والتعدد اللغوي**	141
الدرس 12	**التقويم التربوي**	157
الدرس 13	**التعليم الإلكتروني**	168
الدرس 14	**اللغة والتواصل التربوي**	182
الدرس 15	**أمراض الكلام وعيوبه**	194

مقدمة:

اللسانيات التطبيقية، حقل من الحقول المعرفية التي ساهمت في ترقية الحصيلة العلمية والمعرفية باستخدام الوسائل البيداغوجية على بناء تقنيات لتعليم اللغات وتعلمها سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية، وذلك قصد تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبل تعلم اللغة واستعمالها، وبهذا فهي تسهم بشكل فعال في حل العديد من المشكلات المرتبطة بتعليم اللغة، والإجابة عن مختلف التساؤلات العلمية والبيداغوجية التي تواجه معلم اللغة، أو مسائل مرتبطة بعلوم أخرى كاللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية والتخطيط اللغوي وصناعة المعاجم واللسانيات التقابلية والترجمة و....إلخ.

وتعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس اللغات حيث إنّ مطلقاتها هي اللسانيات العامة وبالأخصّ الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثّرت على طرائق تعليم اللغات مثل الطريقة السمعية النطقية والسمعية البصرية والتمارين اللغوية.ومن اهتماماتها، تدريس اللغات والتوثيق والترجمة ومعالجة الأمراض اللغوية وتقنيات التعبيروغيرها.

إذا تعد اللسانيات مجالا معرفيا وميدانا علميا تلتقي فيه جميع العلوم التي تعالج اللغة بما فيها اللسانيات العامة وعلم النفس، وعلم الاجتماع وتعليمية اللغة، وأصبحت علما مستقلا بذاته، وقد تميزت بخصائص وأهداف رسمت ملامحها في الدرس اللساني الحديث بأساليبها وإجراءاتها التعليمية والعلمية التي تعمل على استثمار الأفكار والمبادء والحقائق اللغوية وذلك للتعرف على مشكلة معينة تختص باستعمال اللغة ومحاولة حلها، لأن هذا العلم ليس إلا وسيلة لغاية معينة، ومنه اللسانيات التطبيقية علم عملي في حقل الاستعمال اللغوي يستغل العلوم اللغوية في تذليل صعوبالت ذات صلة باللغة كتعليم اللغة واكتسابها سواء كانت اللغة الأم أم اللغات الأجنبية وبهذا تحاول اللسانيات التطبيقية أن تجعل مجال التعليم مسايرا للتغييرات الزمنية وتتطور بتطور العلوم التي تغذيها بالمفاهيم والأدوات لأن معلم أي لغة لا

يستطيع أن يعلم هذه اللغة دون أن يعرف العديد من الحقائق العلمية حول اللغات الإنسانية بشكل عام واللغة التي يعلمها بشكل خاص وذلك ضمن مفاهيم ونظريات لغوية معينة.

ظهر هذا العلم إلى الوجود سنة 1946م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية أو بالأحرى نظرية علمية يتمّ تمثلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج والنظرية إلى مستوى تطبيقي–علم يدرس اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها.

ومنه يمكن الاستنتاج أنّ اللّسانيات التطبيقية علم حديث تهتمّ بترجمة المفاهيم اللّسانية بغية إيجاد الحلول الممكنة لمختلف المشاكل اللّغوية، خاصّة ما تعلّق منها بمجال تعليم اللّغات وعليه، فإنّ اللّسانيات العامّة هي النظرية أمّا اللّسانيات التطبيقية هي تطبيق لهذه النظرية و بالتالي كلاهما يكمّل الآخر.

ويسعى دائما إلى عمل علمي هادف وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها للتمكن من الأداء اللغوي الجيد ويفيد علم اللغة التطبيقي في مواقف التعلّم اللغوي المختلفة لأنّ موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن ثمّ تطبيق ذلك في مواقف التعلّم اللغوي.

وبناء على ما سبق نضع بين يدي طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها، مجموعة من الدروس التي تمثّل حصيلة رصيد نظري وتطبيقي للمقياس الموسوم بـ " اللسانيات التطبيقية". فيجد الطالب فيها تفصيلا أحيانا وإشارات وتلميحات أحيانا أخرى لأهمّ القضايا التي تهمّ كلّا من المشتغل على اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية على حدّ سواء. وهذا السند البيداغوجي يحوي الكثير من التعريفات، ويحدّد مجموعة من القضايا والمباحث التي

تتراوح بين التنظير والتطبيق، ويكشف عن العديد من المفاهيم والقضايا المتعلقة بمجالات اللسانيات التطبيقية والتعليمية وغيرها.

المحاضرة الأولى:

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية :المفهوم، النشأة والتطور

تمهيد:

اختلف الدارسون في النظر إلى هذا العلم – اللسانيات التطبيقية– الحديث النّشأة أهو علم مستقل له موضوعه الذي يقوم عليه من حيث أصوله الابستيمولوجية، ومنهجه وكذا طرقه الإجرائية، أم هو مجرّد علم تطبيقي لما أنتجه الدرس اللساني "اللسانيات النظرية"، أم هو علم وسيط بين هذين الرأيين، كونه يطبق ما أنتجته اللسانيات من قضايا تخص التعليم وغيره من الموضوعات المختلفة المتعددة، إلى جانب ما رصده من مبادئ وأصول اختص بها؟

1. اللسانيات التطبيقية مدخل عام :

اللسانيات التطبيقية من الحقول المعرفية الحديثة حيث" ظهر مصطلح اللسانيات التطبيقية أول مرة سنة 1946 في جامعة ميشيغان الأمريكية، وكان لمجلتها (مجلة اللغة)، مجلة في اللسانيات التطبيقية الدور البارز في إرساء دعائم هذا العلم في النصف الثاني من القرن العشرين"[1] وتعتبر الجانب التطبيقي للنظرية اللسانية العامة التي أرسى دعائمها العالم اللغوي دي سوسير، كما أنها تتخذ معطياتها وآليات بحثها من علوم كثيرة منها: علم النفس، علم الاجتماع، علم التربية، الطب وجراحة الأعصاب ...

وبالنظر إلى مصادر هذا العلم يتبين لنا أنّه من الصعب تحديد مفهوم شامل له فهو حقل معرفي غير تحصصي يأخذ من مجالات عدة مادته، يأخذ من مجالات عدة مادته، يأخذ من مجالات عدة مادته، فهي ملتقى للعلوم التي تبحث عن حلول لمشكلة تعليم اللغة وتحسين أدائها بغية نقل المقاصد على أحسن وجه.

[1] ـ صالح ناصر الشويرع، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الرياض،ط1، 2017، ص9.

يعرفه مازن الوعر بأنه: " ميدان بحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين ولغير الناطقين بها، كما تبحث في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها..."[2]

ويعرفها عبده الراجحي : " هو ليس تطبيقا لعلم اللغة وليست له نظرية في ذاته وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية أو هو علم ذو أنظمة علمية متحددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها ." [3]

ولقد ظهر هذا العلم في بادئ الأمر مختصا في مجال الترجمة وتعليم اللغات ثم ظهرت بعد ذلك مجالات أخرى منها اللسانيات الحاسوبية والاجتماعية والعصبية وصناعة المعاجم واللسانيات الحاسوبية وأمراض الكلام .

إن مولد اللسانيات التطبيقية كان عام 1946م كعلم قائم بذاته بمعهد لتعليم اللغة الانجليزية بجامعة " ميتشجان تحت إشراف العالمين (تشارل إفريز)Charles frise و(روبرتو لادو)Robertol'ado ، وقد شرع هذا المعهد في إصدار مجلته المشهورة مجلة اللسانيات التطبيقية Learning journal of a Appeliez linguistiques langage، ثم أُسست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة أدنبرة عام1958، وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال"[4].

وكانت من بين الأسباب التي ساعدت على تأسيس اللسانيات التطبيقية هي بلوغ اللسانيات العامة أوجّ قوتها في النضج، والدراسة وفق مستوياتها الصوتية والنحوية والدلالية ووفق مناهج علمية متطورة ولاسيما المنهج الوصفي التحليل يأي خضوع اللسانيات التطبيقية للمنهج العلمي الحديث.

---

[2] ـ مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989،ص74.
[3] ـ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 1995، ص13/12.
[4] ـ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي ، ص:08.

ثم تتوالى إنشاء جمعيات اللسانيات التطبيقية لكل من بريطانيا وأستراليا سنة1976م،وبأمريكا سنة 1977م، ومنذ لحظات التأسيس هذه بذلت جهود لتعريف هذا الضرب من المعرفة الإنسانية، وتحديد موضوعاته ومناهجه، وضبط علاقته بالعلوم الإنسانية الأخرى وفي طليعتها اللسانيات النظرية، ومن أوائل تلك الجهود المائدة المستديرة التي عُقدت بيمامي سنة 1977، والتي أعقبتها إسهامات الباحث ونفي اللسانيات التطبيقية والمهتمين بتعليم اللغة الثانية[5].

2- تعريف اللسانيات التطبيقية:

من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق وموحد للسانيات التطبيقية وذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية من جهة وإلى حداثة اللسانيات العامة من جهة أخرى، " فمصطلح اللسانيات التطبيقية هو علم حديث العهد والنشأة، ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري "فرديناندي سوسير" مؤسس اللسانيات الحديثة"[6].

وردت تعاريف كثيرة تخص اللسانيات التطبيقية أو ما يسمى علم اللغة التطبيقي نذكر منها ما يقول "صالح بالعيد" "هو حقل من حقول اللسانيات، ظهر سنة 1946م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، وإلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية، أو نظرية علمية يتم تمثلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج والنظرية إلى مستوى تطبيقي، يدرس اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويسعى دائما إلى عمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها، للتمكن من الأداء اللغوي الجيد"[7].

---

[5] ـ ينظر: محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1989، ص:32،33

[6] ـ خولة الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات التطبيقية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ط2، ص:09.

[7] ـ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة،الجزائر،ط7،2012،ص:11.

حيث نلاحظ أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدّة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها،حيث لم تتبلور معالمها بعد ،ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك.

ويعرّفه عبده الراجحي بأنه "علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج علوم أخرى كثيرة تتصل باللغة من جهة ما لأنه يدرك أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة لغوية ونفسية واجتماعية وتربوية"[8].

حيث يتبدى لنا الجانب التطبيقي للعلم في حالتين :

أ–"وضع القوانين العلمية موضوع الاختبار والتجريب.

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

بناءا على هذا التصور للتطبيق العلمي، كانت اللسانيات التطبيقية في بداية نشأتها استعمالها فعليّا لمعطيات النظرية اللسانية، لتفعيل الإجراءات اللسانية التطبيقية الممكنة في الحقل التعليمي،من أجل ترقية تعليم اللغات للناطقين بها(اللغة الأم) أو تعليم اللغات لغير الناطقين بها (اللغات الأجنبية)"[9].

وفي هذا السياق ما فتئت اللسانيات النظرية تقدم الأدوات المعرفية، والمنهجية لنظرية تعليم اللغات.

يقول "كورد ير": "إنّ بين أيدينا اليوم زاداً ضَخمًا من المعارف المتعلّقة بطبيعة الظاهرة اللغوية،وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"[10].

---

[8] ـ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:02.

[9] ـ احمد حساني، مباحث في اللسانيات، كلية التربية الإسلامية والعربية، الإمارات، ط2، 2013، ص:101،100.

[10] ـ كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ترجمة :جمال الدين صبري، مجلة اللسان العربي، مجلد 14، الجزء 01، ص:14.

وقد عرّفت كثير من معاجم المصطلحات اللغوية هذا التخصص بأنه عبارة عن استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللغة،"ولذلك فإنّ الإفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة، وعلم النفس التربوي من جهة وطرائق الأداء التعليمي من جهة أخرى"[11].

لم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحا ته ومنهجه في الدراسة إلا في حوالي 1947م وذلك في معهد اللغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي.

"ثم بعد ذلك أُسست لهذا الغرض مدرسة عُرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة أدنبره عام 1954م"[12].

إلا أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها لكنها 'استطاعت أن تتجاوز معوقات التأطير النظري بكل ثقله التاريخي والعلمي، وتنتقل الآن إلى فضاء أكثر فاعلية، وهو مجال التطبيقي الذي يعتمد على المرجعية النظرية للسانيات العامة، ويتجاوزها في الوقت نفسه ،يعتمدها؛لأنها المرتكز الأساس الذي يقدم الأدوات العلمية الكافية ويتجاوزها لأن للتطبيق نمطا خاصا من المفاهيم وآليات التحليل، فالتطبيق في حقيقة أمره تفعيلٌ للبعد العلمي للسانيات في الواقع الفعلي للخبرة الإنسانية"[13].

وبدأ هذا العلم ينتشر رويدا في كثير من الجامعات العالمية وذلك لأهميته وشدة الحاجة إليه.

"إنّ الهدف من هذا العلم هو إيجاد أفضل التقنيات والمناهج اللسانية لتطوير العملية التعليمية للغات المنطوق بها في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية"[14].

---

[11] ـ احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دبيـ الكرامة- الإمارات العربية المتحدة،ط2، 2013، ص:101.

[12] ـ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص:08.

[13] ـ احمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية،ص:103.

[14] ـ حافظ إسماعيل علوي، وليد احمد ألعناتي، أسئلة اللغة –أسئلة اللسانيات –حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط، ط1، 1430-2009، ص:111.

أي أنه يبحث في تقنيات تعلم اللغات البشرية وتعليمها سواء أكانت هذه اللغات هي اللغة المنطوق بها أم إنها لغات أجنبية.

"ومن هنا فإن اللسانيات التطبيقية أضحت ممارسة عملية إجرائية للنتائج النظرية المحققة في اللسانيات العامة أثناء وصفها للظاهرة اللغوية، فهي حينئذ انتقال من الخطاب النظري إلى الإجراء التطبيقي الوظيفي العملي من أجل إيجاد حلول لكثير من المشاكل التي تصادف الإنسان عندما يتعامل مع اللغة في أي ميدان من الميادين المعرفية والثقافية والحضارية بشكل عام، لأن اللسانيات التطبيقية تبرر وجودها بالخدمات التي تقدمها"[15].

ومما سبق يتضح أنه ليس في الإمكان إعطاء تعريف موحد للسانيات التطبيقية ويمكن القول أنها فرع من فروع اللسانيات له إطاره المعرفي الخاص يقوم بدراسة اللغة في المجتمع لخدمة أهداف لغوية

2_ خصائص اللسانيات التطبيقية :

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

- **البرجماتية(النفعية): ويطلق عليها أيضا بالنفعية** وذلك لأنها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، وثانيا لأنها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ما له علاقة بتدريس اللغة وتوظيفها في الحياة العملية[16] حيث تساعد على إثراء مجال اللسانيات التطبيقية فتعمل على تقديم كل ما ينفع هذا المجال[17]، لأنّ اللسانيات التطبيقية بحكم طبيعتها المتميزة، تقدم حلولا عاجلة لكثير من المعضلات التي تشغل ذهن الإنسان

[15] ـ احمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص:101.
[16] ـ ينظر سامية جباري اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات ، مجلة الممارسات اللغوية ، ع3، 2012، ص94 بتصرف
[17] ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص8.

في حياته العامة والخاصة ،فالنتائج العلمية التي تحققها اللسانيات التطبيقية تعود على الإنسان بالنفع والفائدة لتعزيز علاقته باللغة من حيث هي وسيلة للتواصل على مستوى الاجتماعي والثقافي، والإعلامي، والاقتصادي والعلمي والتكنولوجي .

- **الانتقائية:** تظهر الانتقائية في اختيارها لمظهر لغوي معين أي تعليم وتعلم اللغات حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم، " فاللسانيات التطبيقية لا تعد تطبيقا لكل النتائج التي تم التوصل إليها ، وإنما تنتقي النتائج وفق القضية المعالجة ليتم تحليلها وتفسيرها ، ومن تم اقتراح الحلول المناسبة لها"[18].
- **الفاعلية** : وذلك لأن هذا العلم "يبحث عن الوسائل الفعّالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أو لغة أجنبية"[19]،لأن اللسانيات التطبيقية علم حضوري تقتضي الواقعية والتأثير المباشر في الموضوع الذي نتعامل معه بطريقة ايجابية فتنحوا به نحو التطور والتميز.

ومعنى ذلك أن نتائج اللسانيات التطبيقية هي نتائج علمية دقيقة من جهة، وعملية من جهة أخرى، وما كان ذلك إلا أن اللسانيات التطبيقية تمتلك آليات التفعيل والإجراء التي تسمح لها بترقية طرائق التعامل مع اللغات انطلاقا من اهتمامات الإنسان الراهنة ودراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية، أي دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا، ودراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي." حيث تعمل على الاستفادة من المجالات الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية بين اللغات أي أن هناك دور اللغة الأم في اكتساب اللغات الأجنبية.

لماذا؟

[18] ـ عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، محاضرات عبر الخط لطلبة الماستر تخصص لسانيات الخطاب، جامعة وهران ،ص3 بتصرف.

[19] ـ عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص14 بتصرف.

. لإيجاد إجابات علمية كافية من التساؤلات المثارة في سياق علاقة اللغات بالمعارف الإنسانية والعلوم الدقيقة والتكنولوجية.

. لإيجاد حلول لكثيرة من المشاكل المعقدة التي تطرأ فجأة في الميادين التطبيقية للغات الإنسانية عندما تخترق مجالات علمية مختلفة لضرورة علمية أو ثقافية أو حضارية، يرى بعضهم أن اللسانيات التطبيقية علم تقود المشكلة أكثر من كونه علما تقوده النظري

. لتجاوز المعوقات التي تعترض سبيل الإنسان في تعامله مع اللغة في أي مستوى من مستويات متطلبات الحياة العلمية، والفكرية لتذليل الصعوبات التي تصادف الباحثين في ميادين علمية دقيقة كميدان البرمجة الآلية للغات والحوسبة بوجه عام ويعمل على تطبيق النظريات اللغوية ومعالجتها.

قائمة المصادر والمراجع:

احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دبي الكرامة. الإمارات العربية المتحدة،ط2، 2013.

ـ احمد حساني، مباحث في اللسانيات، كلية التربية الإسلامية والعربية، الإمارات، ط2، 2013.

ـ حافظ إسماعيل علوي، وليد احمد ألعناتي، أسئلة اللغة –أسئلة اللسانيات –حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2009.

_ خولة الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات التطبيقية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ط2.

_ سامية جباري اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات ، مجلة الممارسات اللغوية ، ع3، 2012.

_ عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، محاضرات عبر الخط لطلبة الماستر تخصص لسانيات الخطاب، جامعة وهران.

_ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 1995.

_ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط7،

2012 .

_ صالح ناصر الشويرع، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض،ط1، 2017.

_ كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ترجمة :جمال الدين صبري، مجلة اللسان العربي، مجلد 14، الجزء 01.

_ مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989.

_ محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، د.ط

1989.

المحاضرة 2: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية

تمهيد:

اللسانيات التطبيقية علم جامع يدلّ على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين متعددة لحلّ مشكلات ذات صلة باللغة.

ففي مؤتمر لعلم اللغة التطبيقي عقد آنذاك اتفق فيه خبراء هذا العلم على أن المجالات التالية تشكل فروع علم اللغة التطبيقي: تعليم وتعلّم اللغة الأم، واللغات الأجنبية، والاختبارات اللغوية والتخطيط اللغوي وعلم اللغة التقابلي وصناعة المعاجم والتحليل الأسلوبي والترجمة والإلقاء وعيوب النطق والكلام وأنظمة الكتابة وعلم اللغة الإحصائي وعلم اللغة النفسي ووسائل الاتصال غير اللفظية...وغيرها من قضايا أخرى، والكثير من هذه المجالات أصبح اليوم علما متخصصا مستقلا بذاته، سنكتفي بالحديث عن أهمها، وهي علم التربية، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي.

1-علم التربية:

إن تعليم اللغة يتحرّك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر هما: ماذا تعلّم من اللغة؟ وكيف تعلّمه؟ السؤال الأول الخاص بالمحتوى يتكلف بالإجابة عنه، علم اللغة وعلم اللغة الاجتماعي وفي بعض جوانبه علم اللغة النفسي. وأما سؤال الكيفية فتجيب عنه في المقام الأول البيداغوجيا"علم التربية" كما يسهم في تناوله بقوة علم اللغة النفسي.

علم التربية أو" اللسانيات التربوية"، في البداية ظل هذا الميدان يشكو نقصا مكشوفا وذلك لغياب رؤية شاملة، وأن كلّ ما أنجز هو حصيلة مبادرات فردية محدودة المدى"[20].

[20] ـ عبد السلام المسدي، المعرفة اللغوية وأثرها في مقاييس الاختيار اللغوي، منشورات كلية الآداب بالرباط ، سلسلة ندوات،ص:.47

وهذه الدراسات مهمة لأنها تستجيب لانشغالات المدرسين وحاجيات التلاميذ، وتساهم في تطوير تعليم وتعلّم اللغة العربية، مستجيبة في ذلك إلى ما أنجز في اللسانيات العامة، والسيكولسانيات، والسوسيو لسانيات واللسانيات العصبية" نورو لنجويستيك، وبانولوجيا اللغات، واللسانيات الجغرافية، واللسانيات التطبيقية، وديداكتيكا اللغات.

ملاحظة: بالرغم من أن الوضع الابستمولوجي لمختلف هذه النظريات اللسانية غير موجّه نحو المتعلّم، وقد صرح بذلك شومسكي "1966" متحفظا من الخدمة التي يمكن أن تقدمها اللسانيات وعلم النفس لتعليم اللغات[21].

ولما كانت مهمة المدرسين تعليمية محضة، فهم في حاجة إلى علم يمدهم بكل ما بوسعه أن يحل مشكلاتهم اللغوية غيرها مما يصادفهم كالحلول للفروق بين التلاميذ وغير ذلك من المظاهر التي هي من اختصاص علم النفس اللغوي والبيداغوجيا.لأجل تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة بالغة وبطرق استعمالها.

وبالرغم من أن مجال اللسانيات نظري محض إلاّ أن بعض اللسانيين من طلبة شومسكي فاعلوا بين اللسانيات والمجال التربوي، فمثلا "بول روبير" حاول تطبيق نظرية النحو التوليدي في تعليم اللغة، وقد ساعد عموما تطور اللسانيات واستواؤها على استفادة تعلم وتعليم اللغات منها "طرقا ومناهج وأدوات وأطرا نظرية، وأثيرت مشكلات جديدة في حقل تعليم اللغات من خلال ثلاثة مجالات تعتبر فروعا للسانيات كاللسانيات العامة التي يتم فيها تدريس التلميذ قواعد تركيب الجمل ومفردات المعجم وأصوات اللغة، وغير ذلك من مستويات اللغة وعلم النفس الذي يدرس مسألة اكتساب اللغة وتعلمها وآليات التحصيل اللغوي الذي يدرس قضية استعمال اللغة"[22]وقواعد التواصل اللغوي.

---

[21] ـ انظر علي آيت وشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة،2011، ص:20.

[22]ـ انظر عبد الرحمان بودرع، اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي، مجلة الموقف العدد 8 1988، ص:93.

إن استفادة تعليم اللغة من اللسانيات ظهر في الإجابة عن التساؤلات التالية:

– كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟

– وكيف نكيّف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرق التربوية وحاجيات المتعلم اللغوية؟

– وكيف يمكن استفادة الديداكتيكا من مختلف النماذج اللسانية؟

لا شك أن العملية التعليمية لا تقوم على المادة المعرفية بل هناك شروط أخرى تتخل في العملية التعليمية التعلمية منها ما يرتبط بالمدرس والتلميذ والطريقة والأهداف المتوخاة والمحيط الذي تجري فيه العملية بكافة مكوناتها الاجتماعية والسياسية والثقافية، إذن هي عملية معقدة باعتبارها منظومة واسعة الدوائر.

إذن الاستفادة من اللسانيات في المجال التربوي والارتقاء بها إلى ما يطلق باللسانيات التربوية ليس بالأمر الهين رغم أن العلاقة بينهما لا يمكن إنكارها لاعتبارات عديدة منها:

–الحاجة إلىتكوين المدرسين تكوينا لسانيا نتيجة افتقارهم لهذا التكوين.

– تعدد النظريات اللسانية واختلافها.

– التطور المستمر للنماذج اللسانية نتيجة انفتاح اللسانيات باستمرار على مختلف العلوم.

لكل ما مر بنا يجب أن يحضر المعلم اهتمامه بكل دقة ووضوح للإجابة على سؤالين مركزيين هما: ما نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ ويرى جيرار دينيس أنه على المدرس للغة أن يستحضر دائما ثلاثة أفكار أساسية هي:

– ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما.

– ليس مرتبطا بأية نظرية خاصة، فهو معني بالاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي.

– المشاكل المترتبة على مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط،بل هناك مشاكل نفسية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري.

إذن تطور العمل في هذا الشأن مع ديداكتيكا اللغات والتي نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا والتواصل فطورت مجال اشتغالها.

2- علم النفس اللغوي:

يمثل هذا العلم الميدان الذي ارتبطت فكرة ظهوره كفرع سيكولوجي قائم بذاته " بطبيعة الأسئلة التي واجهها كل من علماء النفس وعلماء اللسانيات في مجال دراسة لغة الطفل ومظاهرها التركيبية والدلالية، ورغم حداثة هذا الفرع من المعرفة حيث ظهر في الخمسينيات من القرن الماضي، فقد أفاد من علم النفس العام الذي تطور في أواخر القرن الماضي كعلم مستقل عن الفلسفة، فقد اهتدى إلى توضيح الكثير من الأساليب التي يستعملها المتكلم في فهم الملفوظات وإنتاجها. غير أن الذي يهمنا هو تلك الدراسات التي بلغة الطفل بدءا من أواخر الستينيات التي خصص فيها جزء كبير لظاهرة اكتساب التمثلات الدلالية لدى الطفل، وحاول العلماء الإجابة عن العديد من الأسئلة، مثل: كيف تتكون دلالات الملفوظات عند الطفل؟ وما هي مظاهرها البنوية والوظيفية؟ وما هي عوامل اكتسابها ومراحل ارتقائها؟ وغير ذلك من الأسئلة.

والحقيقة أن النتائج المنجرة عن ذلك كانت متباينة بسبب الانفتاح والتعامل مع المضامين الايجابية لأهم النماذج النظرية، سيكولوجية كانت أو لسانية.

والإجابة عن هذه الأسئلة ومثيلاتها تستلزم الاعتماد على مصادر عديدة من أهمها[23]:

– الاتجاه السيكولوجي في بعده التكويني الذي يتخذ اللغة كأحد مظاهر النشاط التمثّلي عند الطفل.

– الاتجاه اللساني في بعده الصوري الذي يعتبر اللغة كقدرة فطرية مبرمجة من الناحية التكوينية.

– الاتجاه السيكولساني الذي يتفرع إلى اتجاهين فرعيين اثنين، هما: الاتجاه المعرفي الذي تشكل اللغة في نظر أصحابه النتيجة المباشرة للنمو العقلي عند الطفل، وثانيهما يتمثل في الرؤية التي ترى أن اللغة هي حصيلة ناجمة عنى تجارب الطفل وخبراته الواقعية.

3. علم الاجتماع اللغوي:

ظهر هذا العلم كنتيجة لتفاعل علم الاجتماع باللسانيات، وهو يسمى أيضا بالسوسيو– ألسنية، فهو بحث ميداني" موسّع يتطرق لقضايا اللغة في إطار المجتمع، ويدرس خصائص اللغات واللهجات، وخصائص استعمالها، وخصائص متكلميها داخل المجتمع اللغوي الواحد وفي ما بين المجتمعات اللغوية المختلفة،....وتعالج أيضا العلاقات القائمة بين البنى اللغوية والاجتماعية وتفاعلاتها، والأوضاع الاجتماعية العائدة إلى المتكلم والمستمع، ووقائع التواصل، وأنماط الكلام المستعمل نسبة للطبقات الاجتماعية، فاستعمال اللغة في المجتمع يرتبط بنظام السلوك الاجتماعي ويتنوع تبعا لمن يتكلّم باللغة..."[24]

وقد تولد عن هذا التلاقح بين اللسانيات وعلم الاجتماع علم جديد يسمى السوسيو – ألسنية التطبيقية يعمل على إيجاد حلول للمشكلات اللغوية في المجتمع، ويشير "ج. فيشمان" إلى أهمية هذا الحقل في الحالتين التاليتين[25]:

---

[23] ـ انظر الغالي أحرشاو، الطفل واللغة – تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل، المركز الثقافي االعربي،ط:1، ، 1993، ص78..

[24] ـ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين،ط:1 1993.،ص:9.

[25] ـ المرجع نفسه، ص10

– عندما يتوجب تطوير لهجات معيّنة بهدف جعلها عاملة وسط محيطات جديدة.

– عندما يتوجب تدريس العدد الكبير من الجماعات البشرية لغات لا يعرفونها لكي يكون بمقدورهم التعامل بواسطتها مع محيطهم الجديد.

ومن أهم القضايا التي يدرسها هذا العلم الجديد:

– يختص بسياسة الدولة، فهو الذي يقدم المعلومات التي بالإمكان على ضوئها وضع سياسة ألسنية بشكل علمي.

– كما يعمل على اختيار مختلف طرق تحقيق هذه السياسة على نطاق مصغّر وذلك لإمداد الدولة بالمعلومات لاتخاذ القرارات السياسية في المجال الألسني.

– كما يسهر على دراسة النتائج المترتبة على تنفيذ السياسة الألسنية.

– وكذا دراسة ردات فعل السكان تجاه السياسة، وعلى استخلاص كلفة هذه السياسة.

– وتهتم أيضا بالتغيرات الحاصلة في النظرة إلى اللغة واللهجات ضمن نصوص السياسة الألسنية.

– ولعل من أهم ما تشتغل عليه هو تناول القضايا التربوية المتعلقة بالسياسة الألسنية وبتقييمها، وبالخصوص القضايا الثنائية اللغوية في البرامج المدرسي.

4. مجالات اللسانيات التطبيقية:

إن ميدان تعليم اللسانيات التطبيقية ميدان واسع ورحب لأن مادته ستبقى من معارف وعلوم متعددة لها صلة بعلم اللغة، وقد يصعب علينا تحديدها، ويعود ذلك إلى طبيعة اللغة الإنسانية التي لها حضور كثيف ومتسارع في شتى العلوم والمعارف، ولكن على الرغم من

ذلك فإن بعض الميادين قد تحددت معالمها وأصبحت قارة و ثابتة في عُرف الثقافة اللسانية المعاصرة، وحدد الباحثون مجال بحث أو اختصاص علم اللغة التطبيقي في الميادين التالية:

4_1 التخطيط اللغوي:(من عمل المجامع وتخطيط السياسة التعليمية):والتخطيط يُعنى به أن تكون هناك سياسة مبنية على مجموعة من التدابير التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين، وهذا يعني أن مفهوم الخطة يحددها عنصران :أولهما وجود هدف أو غاية نريد الوصول إليها، وثانيهما وضع تدابير محدّدة ووسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف.

4_2 لغة الإعلام:دراسة لغة الإعلام، والمقصود بها هنا دراسة لكل الوسائط العاملة على الاتصال.

4_3 صناعة المعاجم : تأتي عن طريق وضع ميكانيزمات آلية معالجة من قبل البرمجيات وفيها تُخزّن المعلومات ويعمل الكمبيوتر على إحصائها وتصنيفها.

4_4 الإعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة: وهو "وجه من أوجه الوسائط إلا أنها تعتمد طريقة خاصة في كيفية التأثير في المستقبل"[26]

4_5هندسة الاتصال: فن راق في وسائط الاتصال تعتمد فيه الطرائق الحديثة بغية تمثل الهدف بأسهل وسيلة ممكنة.

4_6 تعليم اللغات:لأن علم اللغة التطبيقي كان يستعمل كما لو أنه مرادف لعبارة تدريس اللغات الأجنبية، بالاهتمام بأهم انشغالات الفعل التربوي بالإجابة عن:ماذا نُعلم ؟كيف نَتعلّم ؟.

4_7 تصميم النظم الكتابية: هي "عملية فنية تعتمد تقنيات الاتصال، حيث تدخل في صناعة توصيل الخطاب دون تشويش"[27].

---

[26] ـ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة،الجزائر،ط،2012 ، ص13.
[27] ـ المرجع نفسه ص13.

4_8 محاربة الأمية: طريقة تقليدية في محتواها، تدخل ضمن العمليات التعليمية التي توجّه لمن فاتهم وقت التدريس لاعتبارات كثيرة.

4_9 النقد الأدبي والتذوق : ويدخل هذا "في الجانب الأدبي الفني،حيث إنّ التقنيات العصرية تشترط هدم المعوّج من أجل البناء الصحيح"[28].

4_10 اللسانيات النفسية:psycholinguistiques: يتركب المصطلح الأجنبي من كلمتين هما الكلمة الإغريقية psyché بمعنى العقل، أو الذهن، والكلمة اللاتينية linguaالتي تعني اللغة، ويُعرف اصطلاحا بأنه "دراسة اللغة والعقل، وكما لا يخفى فان العلاقة بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي وثيقة جدا، ومن الموضوعات التي يدرسها هذا العلم كيفية اكتساب اللغة، وإحداثها وفهمها"[29].

ويسعى اللّسانيون النفسيون إلى"التعرف على طبيعة محتوى المكونات الشخصية للقدرة اللغوية البشرية، واكتشاف الطرائق التي تربط بها المعرفة اللغوية بالاستخدام الفعلي للغة، ومن القضايا التي تبحثها اللسانيات النفسية وتشكل تحديا للمهتمين به التحديد الدقيق للجوانب الوراثية في البنى النحوية واللغة"[30]، وهي من المسلمات التي تعتمد في علوم الاتصال، وهي مراعاة الجوانب النفسية للمرسل والمستقبل، ومراعاة الخصوصيات والظروف الخاصة لكل منهما.

11_عيوب وأمراض الكلام: يدخل هذا في التعليم المكيف، حيث تراعى خصوصيات المتعلمين، مثل الإعاقة وعيوب النطق، وأمراض الكلام وأمراض اللغة، فتنظر في أسبابها وانعكاساتها على المتعلم، وتبحث في سبل علاج هذه الأمراض.

---

[28] ـ المرجع نفسه ص13.

[29] ـ محمد يونس علي،مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحد، طرابلس ليبيا ، 2004،ص:22،21.

[30] ـ محمد يونس علي،مدخل إلى اللسانيات، ص22/21.

4_12 جغرافية اللهجات: انجاز يعمل على تحديد الظواهر الأساسية في الاختلاف اللهجي، والتنوع اللغوي، وتسجيل النماذج الأدبية والفلكلورية وقياس مدى انتشار الظواهر المختلفة، ودرجة أصحابها من الحضارة والبداوة والثقافة، وهذا الجانب يهتم خاصة بالمناطق ذات التعدد اللغوي، أو المناطق التي لها خصوصيات اللغوية.

4_13 برامج الحاسب الالكتروني:وهي البرامج التي تَدُرُّهاَ الآلة العصرية "حيث تنتج البرمجيات وكل ما يتعلق بأيقونات العمل تحت نظام النوافذ في لغة الآلة"[31]. **4_14 الترجمة الآلية:** كما تتوسع دائرة ميدان هذا العلم لتشمل الترجمة الآلية والمصطلحية وعلم اللغة التقابلي وهي الترجمة الحرفية تقريبا تقوم بها الآلة بناء على الرصيد المخزّن فيها من خصائص الصرف وقواعد اللغة، لقد كان الباحثون الأوائل الذين انصرف وإلى إنشاء آلات للترجمة كانوا من مهندسي الالكترونيات وهم أباء الجيل الأول للحاسوب.

و"في البداية يسهم اللسانيون علميا في مثل هذه المشروعات فقد كان علماء الرياضيات وعلماء التوجيه يعتبرون أن وقائع اللسان إنما هي أمر بديهي"[32].

وتعرف بأنها تقوم بتحويل نص أو جملة أو كلمة ما إلى لغة أخرى "ترتبط بحقل يدعى باللسانيات الحاسوبية وميدان المعلوماتية والمعالجة الآلية للغة الطبيعية والذي يرتبط بالذكاء الاصطناعي "[33].

ومنه فالترجمة الآلية لها شأن آخر، فهي من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بآخر بنظرية الترجمة، غير أنها ترتبط من زاوية أخرى بحقل اللساني يدعى اللسانيات الحاسوبية، وميدان جديد أخر في مجال المعلوماتية، ألا وهو المعالجة الآلية للغات الطبيعية، والذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي.

---

[31] ـ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص14.

[32] ـ شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية ،ترجمة:قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية ،دمشق،د.ط، د.ت، ص:76.

[33] ـ شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، د.ط، 1990م، ص:185.

وقد تتداخل عدة علوم لسانية مع بعضها البعض فتكون حقلا واسعا للدراسات حيث أثيرت عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية واللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية،ومن هذه الفروع أو الدراسات:المصطلحية، علم اللغة التقابلي، وهي الحقول المعرفية التي تميل إلى التطبيق أكثر من منه إلى النظرية.

4_15 المصطلحية: بفرعيها النظري والتطبيقي، أي ما يعرف بنظرية وعلم المصطلح ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها .

4_16 علم اللغة التقابلي: يلعب دورا مهما، وهذا "في تسجيل عملية تعليم اللغة بين لغتين أو لهجتين ويجري التقابل على مستوى لغوي واحد كالمستوى الصوتي والصرفي والتركيبي"[34].

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

[34] ـ المرجع نفسه، ص 185.

قائمة المصادر والمراجع:

_ شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية ،ترجمة:قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية ،دمشق،د.ط، د.ت.

_ شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، د.ط، 1990م.

_ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة،الجزائر،ط،2012.

_ عبد الرحمان بودرع، اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي، مجلة الموقف العدد 8، 1988.

_ عبد السلام المسدي، المعرفة اللغوية وأثرها في مقاييس الاختيار اللغوي، منشورات كلية الآداب بالرباط ، سلسلة ندوات.

_ علي آيت وشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، 2011.

_ الغالي أحرشاو، الطفل واللغة – تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل، المركز الثقافي االعربي،ط:1، 1993.

_ محمد يونس علي،مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحد، طرابلس ليبيا 2004.

_ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين،ط:1، 1993.

المحاضرة الثالثة:

التعلم(مفاهيم وإجراءات/ الاكتساب/ التعلم/ التعليم) عوامل التعلم

تمهيد:

تشهد المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم تحولا متسارعا ولافتا نحو التطور والتغييرفي أساليب وثقافة التعليم والتعلم. وهناك عوامل كثيرة لهذه التحولات والإتجاهات التعليمية. حيث ظهرت العديد من التحديات، الرئيسة، لتُشكِّلُ عائقًا لاستمرار أنظمة التعليم الحالية، وتُحتِّمُ على الأمم أن تراجع فاعلية أنظمتها التعليمة وقدرتها على الاستمرار في تحقيق غايتها الوطنية. وتلعب الثورة الرقمية وما رافقتها من ثورة معلوماتية دورا بارزا أيضا في معظم التحولات الاجتماعية والقيمية والسياسية، التي شكَّلت ضغطًا على المؤسسة التعليمية لتراجع مناهجها التعليمية وأساليب التعليم والتعلم وإعداد المدربين والمناهج وطرق التدريس. وأضافت ظواهر العولمة دوافع وتحديات أخرى اقتصادية وسياسية وثقافية، حيث أنكماش العالم الكبير والمعقد في قرى صغيرة مكتظة بالتنوع والأختلاف وأصبحت مهمة المؤسسات التعليمية أكثر تعقيدا في مواجهة هذه التحولات.

ضبط المفاهيم :التعليمية والتعليم والتعلم

1. تعريف التعليمية :

نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد منها :

تعليمية، تعليميات،علم التدريس، علم التعليمية، التدريسية، والديداكتيك، هذا ان دل على شيء إنما يدل على تعدد مناهل الترجمة ،كما نجد للتعليمية عدة تعاريف نبدأ بالتعاريف اللغوية.

التعليمية لغة:

لقد تم تداول مصطلح التعليمية في المعاجم الحديثة لكن في المعاجم القديمة لا نجد التعليمية بل اصلها وهو الفعل علم، يعلم، تعليما وهذا ما نجده في لسان العرب " علمه العلم واعلمه إياه فتعلمه"[35] اما في القاموس المحيط فنجد: " رجل عالم وعليم علمه، وعلام كجهال، وعلمه العلم تعليما، وعلام ككذاب، واعلمه إياه فتعلمه"[36] ومنه تعليم، والتعليمية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون احضاره وعلمه تعليما ومنه قوله عز وجل :' وعلّم ادم الأسماء كلّها'[37] و قوله ' الرّحمان علّم القران'[38].

أما في المعاجم الحديثة نجد التعليمية على انها "مصطلح يطلق على كل موضوع يصاغ بهدف التعليم ويعد لمستوى معين "[39]

التعليمية اصطلاحا :

اشتق مفهوم التعليمية من الكلمة ديداكتيك التي "تعني تعلم اوعلم، والتي اشتقت بدورها من المصطلح اليوناني ديداكتيكوس، والتي كانت تطلق على نوع من الشعر الذي يتناول مع الشرح معارف تقنية اوعلمية، وهويشابه الى حد ما الشعر التعليمي الذي تم تنظيمه بهدف تيسير العلوم في بلادنا، ليسهل على الطلاب استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها لاحقا عندما تقتضي الضرورة لذلك "[40]

كما تعني فلنتعلم، أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك.

---

[35] ـ ابن منظور،لسان العرب ، بيروت– الطبعة الثالثة 1994- مادة ع،ل،م

[36] ـ الفيروزأبادي، المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط8، 2005، الجزء الرابع – فصل العين – باب الميم

[37] ـ سورة البقرة، الآية 31.

[38] ـ سورة الرحمان، الآية1.

[39] ـ محمد توينجي، المفصل في الأدب ، الدار العلمية ، بيروت ،ط2 ، الجزء الأول، ص 268.

[40] The editors of Encyclopedia Britannica – Didactic – www.britannica .com - 30/6/2018

فالتعليمية " فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[41]

وهي " الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفسية أو حركية"[42] فهي " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التعليم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الجسدي، أوالوجداني أوالحسي الحركي "[43] وهناك تعريف أخر مفاده أن " الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية، حيث يقرر بان التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين "[44]

2. الفرق بيت التعليم والتعلم والتعليمية :

نميز في هذا العنصر بين ثلاثة مصطلحات، رغم انها تبدو متشابهة ورغم انها مشتقة من نفس المصدر وهو الفعل علم الا انها مختلفة من حيث المعنى

أ-التعليم :

هو عملية "يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع طلابه ويقدم علما مثمرا وفعالا من خلال تفاعل مباشر بينهو بين الطلاب، وقد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية او خارجها، وهو عملية شاملة، فيشتمل على المهارات، والمعارف والخبرات : كالسباحة وقيادة السيارات، والحساب، والكيمياء، والشجاعة، والاخلاق وما الى ذلك، كما يطلق مصطلح التعليم على كل عملية تتضمن تعليم الافراد "[45] وتلقينهم ويعتبر

[41] ـ عبد الحق منصوري،التعليمية العامة و علم النفس، وحدة اللغة العربية ، وزارة التربية ،الجزائر ، ط1، 1999 ، ص 2.
[42] ـ محمد الدريج، مدخل الى علم التدريس ،تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب ،البليدة الجزائر ، ط1 ،1999، ص 3.
[43] ـ المرجع نفسه ص3.
[44] ـ محمد الدريج، مدخل الى علم التدريس، ص3.
[45] ـ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، ط1، 2013، ص.260

المعلم في هذا السياق حلقة وصل بين المتعلم والمعرفة وهو المحور الرئيسي في عملية التعليم اذ تسند اليه هذه الوظيفة ويجب ان تتوافر فيه مجموعة من الصفات لكي ينجح في عملية التعليم وسوف نتطرق لها في اركان العملية التعليمية. فالتعليم بهذا المفهوم هو العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما له من معارف ومعلومات الى المتعلم.

ب-التعلم :

تعددت تعاريف التعلم وأبسطها هو " ان تحصل وتكتسب معرفة عن موضوع او مهارة عن طريق الدراسة اوالخبرة والتعليم"[46] كمايعرف التعلم على " انه تغير دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر للخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة الى ادراك جديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة "[47] وهو مرتبط بالمتعلم الذي يجب ان تتوافر فيه مجموعة من الصفات والتي تعتير الى حد بعيد شروط لانجاح التعلم:

النضج – الاستعداد –الفهم – التكرار

تتحد هذه العوامل من اجل تحقيق تعلم فاعل وفعال فمثلا النضج يربط بقدرات المتعلم العقلية والنفسية والجسدية لذلك نركز على السن المتعلم اثناء التعلم، اما فما يخص الاستعداد فتساهم فيه البيئة المحيطة بالتلميذ كالأسرة التي تغرس في الطفل حب الدراسة والتعلم أما الفهم فيرتبط بالمعلم وحنكته في توصيل المعرفة للمتعلم والشرط الأخير تتشارك فيه ثلاثة اقطاب وهي: المعلم- المتعلم – الاسرة وذلك من خلال ترديد المعرفة للتأكد من اكتسابها. فالتعلم اذن هو" عملية واعية موجهة توجيها عقلانيا منظما داخل برنامج دراسي ترعاه مؤسسات تعليمية رسمية"[48]

---

[46] ـ دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة العربية و تعليمها، ترجمة عبده الراجحي واحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان 1994 ، ص 25.

[47] ـ أخمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2000،ص 91.

[48] ـ حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم و تعلم اللغات، نشر مقاربات، فاس المغرب، 2013 ، ص 75

ج-التعليمية:

إذن نلاحظ أن التعليمية تجمع بين التعلم والتعليم ودراسة تجسيدهما الواقعي والتطبيقي في الميدان هذا فيما يخص التعليمية بصفة عامة أما تعليمية اللغات فهي تبحث عدد من المجالات والتخصصات أهمها:

- وضع الأسس العلمية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي مطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرك كلي .

- تطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليمية / تعليمية تسعى إلى ضمان تعلم فعال يحقق الأهداف المسطرة.

- توضيحا لرؤية المدرس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية .

- توجيه المعلم إلى اكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية.

- مواكبة المستجدات في عالما لتربية مما يجعل العملية التعليمية فيتطور مستمر.

- تهتم بالبحث في طرق اكتساب اللغة وتعلمها.

- تدرس الطرائق المستعملة في تدريس اللغة وتعليمها والتخطيط لها.

- السعي لإعداد مواد والبرامج الخاصة لتعليم اللغة.

- العمل على تصميم اختبارات الخاصة اللغة.

- البحث عن الوسائل التعليمية الأزمة لتعلم اللغات.

- العمل على تحليل الأخطاء اللغوية وطرق معالجتها.

3. الاكتساب اللغوي:

يعد اكتساب اللغة من أهم مجالات الدراسة والبحث في علم اللغة النفسي، سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الثانية (الأجنبية)، ولهذا فالاكتساب اللغوي هو الميدان الذي تتضح فيه العلاقة الحقيقية بين علم اللغة وعلم النفس.

ومن البديهي أن الطفل الذي يعيش مرحلة طفولته في بيئة معينة، يكتسب اللغة التي تميزها بشكل طبيعي، فيتلقاها من الوالدين أو من مربيه أو أقرانه، وهذا يعني أن اللغة لا تورث ولا علاقة لها بالأصل أو العرق أو الجنس.[49]

واللغة التي ينطق بها تسمى (اللغة الأم)، أو (اللغة الأولى)، وإن اكتسبها قبل غيرها في مرحلة طفولته بشكل طبيعي، وإن لم تكن لغة والديه أو أجداده، ولهذا فيمكن القول إن العربي نسبا لا يعد عربيا لغة إذا لم يكتسب هذه اللغة في طفولته، ومن يكتسب اللغة العربية من بيئتها في طفولته يعد عربيا وإن لم يكن عربي الأصل أوالعرق.

4. الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها لدى الطفل:

يستخدم بعض الأشخاص مصطلح اكتساب اللغة لجميع المراحل التي تؤدي إلى إتقان اللغة، بما في ذلك تعلم القراءة والكتابة. ويستخدم البعض الآخر مصطلح تعلم اللغة حتى للأطفال الرضع والأطفال في سن ما قبل المدرسة، ولكن هناك اختلاف جوهري بين هذين المصطلحين.

حيث أن اكتساب اللغة: الطريقة التي يتكلم بها الأطفال لغتهم الأولى نظراً لعدم وجود لغة تسبقها لاستخدامها كأداة تحليل، الأمر الذي يلزمهم تعلمها بديهياً وليس تحليلياً ومن ثم عندما يكبر الأطفال يتعامل الدماغ بشكل مختلف مع تعلم اللغة واكتسابها.

[49] عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي: النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، نشر مجلة جامعة الإمام، السعودية، 1998، ،، ص218.

يكتسب الأطفال اللغة من خلال عملية طبيعية غير واعية يكونون خلالها غير مدركين للقواعد النحوية. يحدث هذا بشكل خاص عندما يكتسبون لغتهم الأولى. يكررون ما قيل لهم ويتعلمون ما هو صحيح وغير صحيح.

من أجل اكتساب لغة سليمة، يحتاج الأطفال إلى مصدر للتواصل الجيد، والذي يكون عادةً الأم أو الأب أو مقدم الرعاية. الأطفال الذين يكبرون مع لغات متعددة، سيكتسبون هذه اللغات بطريقة طبيعية. سوف يكررون ما يسمعونه، ويجربون المقاطع الصوتية المتنوعة إلى أن يكوّنوا كلمات واضحة يستطيع الآخرون فهمها، وسوف يستخدمونها بشكل هادف ووظيفي في عملية التواصل مع مرور الوقت.

يكتسب الأطفال لغتهم الأم من خلال التفاعل مع والديهم والبيئة المحيطة بهم. تساعد حاجات الأطفال المختلفة كالإحساس بالجوع والنوم أو حتى الألم في اكتساب اللغة حيث يبدأ الأطفال منذ الولادة بربط الأحداث اليومية. على سبيل المثال كلما بكى الطفل يتم تقديم الحليب أو يتم تغيير ملابسه فيصبح للطفل وسيلة تواصل وهي البكاء للتعبير عن الجوع أو شعور عدم الارتياح أو الحاجة للنوم وبعدها يبدأ الأطفال بإصدار الأصوات المتنوعة كأصوات الهديل والمناغاة والتي تتطور إلى مقاطع صوتية وشبه كلمة لتصبح كلمات مرتبطة بمفاهيم موجودة في بيئة الطفل.

ويشير الخبراء إلى وجود قدرة فطرية لدى كل إنسان لاكتساب اللغة. فمع مرور الوقت الذي يبلغ فيه الطفل سن الخامسة، يمكنه التعبير عن أفكاره بوضوح وبشكل شبه كامل من وجهة نظر اللغة والقواعد. على الرغم من أن الآباء لا يجلسون أبدًا مع الأطفال لشرح كيفية عمل اللغة، إلا أن أقوالهم تظهر مجموعة رائعة من القواعد والأنماط المعقدة التي يمكن أن تدفع البالغين إلى الانبهار بمستوى حفظها واستخدامها بدقة.

يشير هذا إلى أنه من خلال التعرض للغة والتواصل الهادف يتم اكتساب اللغة الأولى، دون الحاجة إلى دراسات منهجية من أي نوع. عندما يتعلق الأمر بتعلم اللغة الثانية عند الأطفال، ستلاحظ أن هذا يحدث بشكل مشابه تقريباً لاكتسابهم للغة الأولى. حتى أن المعلمين يركزون أكثر على الجانب التواصلي للغة وليس على مجرد قواعد وأنماط لتكرارها وحفظها. من أجل اكتساب اللغة، يحتاج المتعلم إلى مصدر تواصل طبيعي وسليم.

تعلم اللغة واكتسابها ليس مجرد نظرية، ولكنه شي يمكن رؤيته بوضوح في الدماغ عندما ينظر إليه أطباء الأعصاب من خلال تقنيات تصوير الدماغ المختلفة فعندما يتم مسح دماغ الفرد بالأشعة المقطعية يظهر لنا وجود منطقتين مختلفتين تقومان بتأدية مهام التعلم أو الاكتساب.

إحداهما هي منطقة Broca، والتي تنشط أثناء أداء الفرد لمهام اكتساب اللغة، والأخرى هي منطقة Wernicke، والتي تنشط للمهام التحليلية بشكل أكبر في خطوط تعلم اللغة.

يتمثل الاختلاف الرئيسي بين التعلم والاكتساب في أن التعلم عملية أكثر وعياً وتعمداً بينما الاكتساب عملية تلقائية مرتبطة بالعقل الباطن أكثر. ومع ذلك، فإن التعلم والاكتساب لهما نفس القدر من الأهمية لأي شخص يرغب في تحقيق الطلاقة في لغة جديدة.

5. عوامل التعلم:

- الدافعية:

الدافعية هي القوة التي تدفع الفرد نحو التعلم، وهي عامل مؤثر بشكل كبير في تحقيق نتائج إيجابية في العملية التعليمية. فالدافعية العالية تجعل الفرد يتحمل الصعوبات ويستمر في العملية التعليمية حتى يصل إلى الهدف المنشود، حيث "تلعب الدافعية دورا كبيرا في حدوث عملية التعلم من خلال قيامها بثلاث وظائف رئيسية:

. توليد السلوك وتحريكه.

. توجيهه نحو الهدف.

. الحفاظ على ديمومة السلوك"[50] .

- البيئة التعليمية:

البيئة المدرسية هي المناخ المحيط بعملية التعلم، وتعد عنصرا ضروريا في بناء عملية التعلم وتعزيزها وإثرائها ونجاحها في تحقيق تعلم فعال، وهي " جملة من الظروف المادية والتدريسية والتسييرية"[51]، وتعتبر البيئة التعليمية عاملاً مؤثرًا في العملية التعليمية، حيث أنها تؤثر في الطريقة التي يتعلم بها الفرد، وتحدد نوع الخبرات التي يتم الحص وليس هذا فحسب، فالبيئة التعليمية تؤثر أيضًا في تفكير الفرد واستجابته للمادة التعليمية والمعلم أو المدرب المشرف على العملية التعليمية.

- طريقة التعليم:

تعتبر طريقة التعليم عاملاً مؤثرًا في العملية التعليمية، فالطريقة التي يتم بها تقديم المادة التعليمية وشرحها للطلاب أو المتدربين يؤثر بشكل كبير في تفهمهم واستيعابهم للمواد التعليمية، وبالتالي يحققون النتائج المطلوبة.

- المهارات السابقة:

يعتبر الحصول على المهارات السابقة عاملاً مؤثرًا في العملية التعليمية، حيث إن الفرد الذي يمتلك مهارات سابقة في الموضوع المطروح سيكون أكثر استعدادًا لفهم المادة التعليمية

---

[50] ـ الزغلولرافع النصير الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003،ط1، ص45.

[51] ـ الموسى عبد الله بن عبد العزيز بن محمد، متطلبات التعليم الالكتروني، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني ، آفاق وتحديات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الكويت، ص24.

والتعامل معها بشكل أفضل، وبالتالي "يشارك التلميذ في البحث والدرس واستخلاص النتائج ، والتفكير في تذيل الصعوبات وحل المشكلات"[52].

- التفاعل الاجتماعي:

تعتبر العلاقات الاجتماعية عاملاً مؤثرًا في عملية التعلم، حيث يساعد التفاعل الاجتماعي على تعزيز الثقة بالنفس والتواصل الإيجابي وتحقيق التفاعل الإيجابي بين المتعلمين والمدربين أو المعلمين، فالمدرسة الحديثة " لم تعد مكانا يتلقى فيه المتعلم كميات من المعلومات والمعارف فقط، ولإنما أصبحت مكانا يهدف إلى مساعدته على اكتساب أساليب ومهارات التكيف الإجابي مع نفسه وبيئته ومجتمعه وحياته"[53] .

- الخبرات السابقة:

تعتبر الخبرات السابقة عاملاً مؤثرًا في العملية التعليمية، حيث " يأتي المتعلمون إلى المدرسة وهم يحملون معهم قدرات معينة، ونمطا للشخصية ومستوى نمو يميز الواحد منهم عن الآخر"[54] ، حيث يعتمد التعلم بشكل كبير على الخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد في الموضوع المطروح، وتساعده على توسيع مدى الفهم والتفكير والاستيعاب.

- التكنولوجيا:

تعتبر التكنولوجيا عاملاً مؤثرًا في العملية التعليمية، حيث أن استخدام التقنيات الحديثة والتعلم الإلكتروني يعزز الفاعلية ويساهم في توفير الوقت والجهد، ويجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وتشويقًا للمتعلمين.

- الصحة العقلية والجسدية:

---

[52]- عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1999،ط4، ص30.

[53] - عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار الصفاء للنشر، عمان ، ط1، 2006،ص144.

[54] - محي الدين توق و توق قطامي و عبد الرحمان عدس، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع، ط3 20032003، ص78.

تعتبر الصحة العقلية والجسدية عاملاً مؤثرًا في العملية التعليمية، حيث إن الفرد الذي يعاني من صحة عقلية أو جسدية سيكون أقل قدرة على التركيز والاستيعاب وتحقيق النتائج المطلوبة.

- الأهداف:

تعتبر الأهداف عاملاً مؤثرًا في عملية التعلم، حيث إن وجود أهداف واضحة ومحددة يساعد على تحفيز المتعلمين وتحقيق النتائج المطلوبة، و" نجاح أي عملية تعليمية مرتبط بفاعليتها في تحقيق الأهداف والغايات المحددة لها " [55].

- الاختلافات الفردية:

تعتبر الاختلافات الفردية عاملاً مؤثرًا في العملية التعليمية" فالمتعلمون ليسوا على سوية واحدة من التفكير ولا يمتلكون القدرات ذاتها"[56] حيث إن الفرد يختلف عن الآخرين في الأساليب التي يستخدمها في التعلم وفهم المواد التعليمية، ومن ثم يحتاج إلى طرق مختلفة لتحقيق النتائج المطلوبة.

إذا يمكن القول أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في التعلم، والتي تؤثر بشكل كبير في تحقيق النتائج المطلوبة في العملية التعليمية، ولذلك فإن تحديد هذه العوامل وتحديد مدى أهميتها يساعد في تحسين عملية التعلم وتحقيق النجاح فيها.

[55] ـ حجاج أم الخير، مهام الدور التعليمي للمعلم والمتعلم في المدرسة الحديثة، مجلة تاريخ العلوم، ع9، سبتمبر 2017،ض76.
[56] ـ حاتم حسين البصيص تنمية مهارات القراءة والكتابة ، منشورات الهيئة العامة السورية، وزارة الثقافة سوريا، 2012،ص7.

المصادر والمراجع:

_ ابن منظور، لسان العرب، بيروت– الطبعة الثالثة 1994– مادة ع،ل،م.

_ الفيروزأبادي، المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان ط8، 2005، الجزء الرابع – فصل العين – باب الميم.

_ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2000 .

_ حاتم حسين البصيص تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية، وزارة الثقافة سوريا، 2012.

_ حجاج أم الخير، مهام الدور التعليمي للمعلم والمتعلم في المدرسة الحديثة، مجلة تاريخ العلوم، ع9، سبتمبر 2017.

_ حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، نشر مقاربات، فاس المغرب، ط1.2013.

_ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي واحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان، 1994.

_ الزغلول رافع النصير الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003،ط1.

_ عبد الحق منصوري، التعليمية العامة وعلم النفس، وحدة اللغة العربية، وزارة التربية، الجزائر، ط1، 1999.

_ عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، نشر مجلة جامعة الإمام، السعودية، 1998.

_ عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1999،ط4.

_ عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار الصفاء للنشر، عمان، ط1، 2006.

_ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2013.

_ محمد تونجي، المفصل في الأدب ، الدار العلمية – بيروت – الطبعة الثانية – الجزء الأول.

_ محمد الدريج، مدخل الى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب البليدة ، الجزائر، ط1 ، 1999.

_ الموسى عبد الله بن عبد العزيز بن محمد، متطلبات التعليم الالكتروني، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني، آفاق وتحديات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الكويت.

_ محي الدين توق و توق قطامي وعبد الرحمان عدس، أسس علم النفس التربوي دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 2003.

المحاضرة الرابعة:

مناهج تعلم اللغات: التقليدي/ البنوي/ التواصلي/ التقابلي

تمهيد:

من أهم موضوعات اللسانيات التطبيقية مناهج تعليم اللغات التي عرفت تطورا كبيرا في السنوات التي عقبت نشأة اللسانيات، خاصة بعدما تعرضت المناهج التقليدية إلى النقد والتوجيه، ممّا جعل العلماء يفكرون في البحث عن المناهج الكفيلة بإخراج العملية التعليمية/التعلمية من دائرة الجمود والدفع بمجال تعليم اللغات خاصة لغير ناطقيها، وسنحاول الحديث عن المنهج التقليدي والمنهج البنوي وتبيين الفرق بينهما، ولماذا تجاوز المنهج البنوي المنهج الكلاسيكي الذي عمّر كثيرا عند مختلف الأمم.

اللغة طريقة لا غنى عنها للتواصل والتفاعل بين الناس في مختلف الدول، وهي الحاملة لتراث وثقافة وحصارة المجتمعات، وهذا ينطبق على اللغات جميعا، ودروس تعليم اللغات يختلف عن تعليم غيرها من الدروس؛ فاللغة ليست معلومات يتم حفظها، بل اللغة أكبر من ذلك حيث تشمل العادات والثقافة؛ ثقافة استخدام المجازات، ثقافة إرتداء الملابس، ثقافة تناول الأطعمة وأسماء هذه الأفعال والاستخدامات، لتصل بالدارس إلى الكفاية اللغوية والثقافية الكافية للاستخدام الصحيح للغة في مختلف المواقف التعبير، فعملية تعليم اللغة هي عملية متراكمة تتم بتضافر عدة جهودضمنها جهود المعلمين أنفسهم، وعبر مجموعة من المراحل من ضمنها مرحلة تعليم الكلمات العربية واستخدامها في جمل صحيحة ومفيدة من خلال سياق لغوي تواصلي صحيح.

وقد أظهرت من الدراسات الحديثة أن لغة البشر ربما كانت اعقد شيئ في هذا الوجود،حتى أن عشرات النظرات المختلفة قد برزت في القرن الحالي لمحاولة سبر أغوارها، فإن كل طفل في أي مكان وفي أي مجتمع قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بيسر وسهولة وفي فترة زمنية قياسية.بل إنه ليس هناك طفل لا يكتسب لغة مجتمعه، حتى لو كان هذا الطفل متخلفا عقليا. رد على ذلك أنه قادر على اكتساب لغتين أو أكثر في وقت واحد إذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي. ولعل هذه الظاهرة هي التي جعلت الناس ينظرون إلى اللغة كشيء مسلم به لا يحتاج إلى كثير والتأمل والدراسة والتحليل.

وكذلك بدأت الدراسات للغات الأجنبية في الغرب على يد الإغريق القدماء ، ثم الرومان فيما بعد، وإن كان بعضها ربما كان قد بدأ في الهند أو غيرها في أوقات سابقة، اتخذت منحى معينا اختلط بالمنطق والفلسفة، وابتعد في كثير من الأحيان عن الموضوعية والمنهجية العلمية التي ينبعي أن يتحلى بها موضوع كهذا.

لقد مرت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة. فقد ظلت قرونا طريلة تتمثل في طريقة عامة واحدة تقوم على ما يعرف باسم الطريقة التقليدية أو طريقة القواعد والترجمة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، بالإضافة إلى تحليل اللغة الأجنبية إلى عناصرها النحوية المختلفة. وكانت هذه الطريقة قد نشأت نظرا لارتباط تعليم اللغات الأجنبية بتعلم اللغة اللاتينية في الأساس. إلا أن طرائق التدريس أخذت بالتعدد والتنوع منذ بداية القرن الحالي نتيجة أسباب كثيرة، منها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ، نظرا لازدياد الاتصال بين شعوب الأرض، ومنها أيضا الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقا.

المنهج (CURRICULUM) وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها، ومتابعة تطويرها. والمنهج غير البرنامج التعليمي، فالبرنامج التعليمي (Syllabus) هو مجموعة من النقاط اللغوية "سواء أكانت مفردات لغوية، أم قواعد نحوية، أم وظائف معينة، أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث، الخ، أم كل هذه النقاط معا" التي يراد للمدرس أن يقوم بتدريسها، وللمتعلم أن يعمل على تعلمها. والبرنامج التعليمي جزء من المنهج، أما المنهج فيشمل المقرر لكنه أعم منه، لأنه معنى بكل مقومات البرنامج التعليمي بصورة شاملة، وبصورة تفصيلية.

وتعد المناهج الدراسية مهمة في حياة الشعوب في نقل المعرفة والثقافة، فالمنهج الدراسي نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية والدينية المنشودتين، ولأن مناهج تعليم اللغات للناطقين بها أو بغيرها متعددة فلكل منها طريقتها الخاصة في التبليغ، وهذا بسبب المنطلقات الكبرى التي تحددها السياسات اللغوية المعتمدة في كل بلد، تكون بذلك علاقة تكامل مع الأنظمة الثقافية والسياسية والإجتماعية.

1_ مفهوم المنهج:

المنهج أو المنهاج في لسان العرب لابن منظور يعرفه بقوله: "هو الطريق البينة الواضحة وفي التنزيل يقول الله تعالى: {لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا} (سورة المائدة 48)، أي طريقا واضحة في الدين وفي علوم التربية طريقا واضحة لتوصيل المعلومة للمتعلم دون عناء، وجاء في حديث العباس رضي الله عنه:- "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركككم على طريق ناهجة؛ أي واضحة بينة"[57]. كما عرفه ابن كثير بقوله: "هو الطريق الواضح والسبيل والسنة"[58].

[57] - ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ، الطبعة الأولى ،سنة 2000م، مادة(ن.ه.ج)، 365/14.
[58] - ابن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، دار الأندلس للطباعة والنشر والنوزيع ، ط 8، سنة 1986م ، 587/2.

وهو "مجموعة المعارف والخبرات الموجّهة التي يتبناها قادة المجتمع للنشء ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموّهم واتجاهاتهم الاجتماعية من خلال تعليم هادف ومنظم بتخطيط المؤسسة التعليمية"[59]. وقد عرّف بتعريفات مختلفة منها أنه" الوسيلة الفعالة في العملية التعليمية التعلّمية التي تترجم الفلسفات والسياسات التعليمية إلى عملية وفعلية"[60]

وكل هؤلاء متفقون على أن المهج تنظيم وتخطيط وقواعد تهدف إلى تحقيق غاية محددة تبرز من خلال أنشطة المعلمين بطريقة مقصودة سواء أكانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أم خارجها، وسواء أكانت مرتبطة بجوانب تعليمية أم تدريسية.

رغم تعدد مناهج / طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتنوعها إلا أنها تلتقي جميعا في أساسيات مشتركة سنعرض لها في حينه في هذا المقال.كما أن كل مجموعة من مناهج التدريس اللغات تتشابه فيما بينها بحيث يمكن تصنيف المجموعة الواحدة تحت طريقة واحدة، وكمثال على كيفية التقاء جميع طرائق التدريس في أساسيات مشتركة نقول إنها تتفق جميعا على التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، وتتفق جميعا في أن أيا منها لا تقوم على تدريس اللغة الأجنبية بأكملها بل عن طريق اختيار ما يتناسب مع سن المتعلم ومستواه.

وهناك مناهج مختلفة تغيرت بمرور الزمان ويتم التدرج والاختيار فهذا ما يختلف فيه كل طريقة عن أخرى، وكمثال على تشابه بعض مناهج التدريس، وبالتالي ضرورة تصنيف كل مجموعة منها تحت منهج واحد، فإن المنهج التي سنطلق عليها فيما يلي المنهج التركيبي (أو البنيوي) تجمع مناهج عديدة كالمنهج السمعي الشفوي، والمنهج التركيبي / البنيوي، والمنهج القائم على المواقف. أما المنهج التوصلي فإنها تجمع عدة مناهج كالمنهج الوظيفي، والمنهج القائم على الموضوعات وغيرها.

---

[59] ـ وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية ، تصميمها ، تنفيذها، تقويمها، تظويرها، عالم الكتب الحديث،ط1، 2010، ص16

[60] ـ ـ فايز مراد دنش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس،دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية،2003 ،ص15

ولذلك فإننا هنا سنجمل مناهج التدريس اللغات الأجنبية المعروفة حتى الآن تحت ثلاث اتجاهات رئيسية هي:

1- المنهج التقليدي (منهج القواعد والترجمة)

2- المنهج التركيبي ،/ البنيوي

3- المنهج التواصلي

قبل البدء مناقشة في مختلف مناهج تعليم اللغات الأجنبية التي ظهرت في مختلف أدوار الزمن، لا بد أن أناقش هنا بعض القضاء العامة التي تأمل أن تساعد على التعرف على هذه المناهج المختلفة، وتقويم أهميتها، ومدى جدواها في تعليم اللغات الأجنبية. وأولى هذه القضايا التمييز بين تعلم اللغة (أو اكتسابها) من جهة، ودراسة اللغة وتحليلها (كعلم من العلوم) من جهة أخرى. ورغم هذا التمييز لقد أدى الخلط بين التعلم والدراسة في كثير من الأحيان إلى إغريق المتعلمين في بحر لا قرار له من التحليل اللغوي العقيم للجمل والعبارات وقواعد النحو، وإلى التركيز على تعريف الأفعال والأسماء الخ.

أما القضية الثانية فهي التمييز بين أساليب التدرس من جهة وطرائقه من جهة أخرى. ورغم تمييزا في الدراسات العالمية بين الأساليب، والمناهج/الطرائق والاتجاهات.

الطريقة أو المنهج تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة، ومن الناحية العملية تعنى طرائق اختيار المادة العملية التي يراد تدريسها لطلبة اللغة الأجنبية، كما تعني تدرج هذه المادة وفق ما أشرنا إليه آنفا. أما الأسلوب فيشمل النشاطات التي تستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة اللغوية.

أما القضية الثالثة التي سنشير إليها قبل البحث في مناهج تدريس اللغات الأجنبية الرئيسة، فهي أن لكل منهج من هذه المناهج أسسا لغوية، وسيكولوجية ، وإجتماعية مختلفة

عن الأخرى. فالأسس اللغوية تتعلق بنظرية اللغة التي قامت عليها، والأسس السيكولوجية تتعلق بنظرية التعلم التي بنيت عليها. أما الأسس الاجتماعية فإنها مرتبطة بنظرية ملكة التواصل من جهة، وبأهداف تعليم اللغة الأجنبية من جهة أخرى.

والقضية الرابعة والآخيرة، تتعلق بالمهارات اللغوية الأساسية التي لا يكون تعليم لغة أجنبية، بل حتى إلى اللغة الأم، تاما دون إتقانها جميعا. وهذه المهارات هي الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة. ذلك أن نجاح أي منهج من المناهج تتوقف على قدرة أساليب هذه المنهج على تمكين الدارسين من المهارات الأربع الأساسية من حيث فهم ما يسمعونه أو يقرأونه عندما يصل إليهم عن طريق مستخدمي اللغة الآخرين، وخصوصا الناطقين الأصليين بها.

لأبدأ الآن البحث التفصيلي للمناهج الرئيسية المستخدمة حتى الآن في تعلم اللغات الأجنبية وهي:

أولا: المنهج التقليدي:

المنهج التقليدي، أو طريقة القواعد والترجمة، كما تسمى في الغالب، من أقدم المناهج التي استخدمت في تعلم اللغات الأجنبية. ويعزز معظم الباحثين انتشار هذا المنهج في الماضي (وفي كثير من الأحيان في الوقت الحاضر أيضا) إلى أن اللغات الأجنبية التي ساد تعلمها في أوربا منذ العصور الوسطى وحتى بداية القرن الحالي، كانت اللاتينية واليونانية، الأولى على نطاق أوسع من الثانية. وهنا أضيف أن شيوع استخدام هذه الطريقة في شتى أنحاء العالم، وخصوصا في عالمنا العربي، ربما يرجع أيضا إلى أنها تستخدم أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللغة الأم. ففي غياب منهج واضح المعالم لتدريس اللغة الأجنبية تكون قائمة على أسس علمية، وتأخذ بالاعتبار النظريات السيكولوجيا الخاصة بالتعلم، وتعلم اللغة

بشكل خاص، وفي غياب نظريات علم اللغة الاجتماعي التي تهتم بالدور الذي تلعبه اللغة في الحياة.

ولهذا المنهج فإن على الطالب أن يتعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها، ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصا في القراءة والكتابة. وفي هذا المنهج أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية. وهنا يتركز على الصيغ الصرفية والنحوية، بل إن ترتيب التمارين اللغوية كان يعكس، وفي معظم الأحوال يقسم الكلام إلى اسم وفعل وحرف وصفة وظرف وغير ذلك. وعلى الدارس أن يحفظ هذه القواعد كلها عن ظهر قلب. ولكن استخدام اللغة الشفوي في التحدث في هذا المنهج ظل مهملا في أغلب الأحيان.

ومن الواضح أنه ليس للمنهج التقليدي أي أسس سيكولوجية، أو لغوية أو اجتماعية واضحة تستند إليه، كما هو الحال في المناهج الأخرى التي تلته. ومن هنا فإن هذه الطريقة/المنهج أقل وضوحا وتحديدا من الطرائق/ المناهج الأخرى. وأهم نقد أن يوجه له هو أنه لا يركز بشكل كاف على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنه وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة، وأنه يقتصر على لغة الكتب، ويعتمد على المعلم "باعتباره أساس عملية التعلم ، والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير" [61] ، كما أنه لا يتقق مع أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية في شكله الحديث بعد ثورة المعلومات والاتصالات التي ظهرت بداياته في العقود الأولى من هذا القرن. والمنهج التقليدي له المزايا الكثيرة منها التشابه بينه وبين المناهج تعليم اللغة الأم.

ويقول آلن وويدوسون عن المنهج التقليدي: " لقد وجه الكثير من النقد في السنوات الآخيرة إلى أهداف وأساليب المنهج التقليدي/الطريقة التقليدية في تدريس القواعد، وخصوصا من علماء اللغة الذين يرغبون في إعلاء شأن منهج/طريقة أو أخرى من المناهج/الطرائق

[61] ـ ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ،ص29.

التي شاعت حديثا. إلا أن من الممكن أن يكون هذا النقد ميالغا فيه. فعلي المعلمين الذين يرغبون في تكوين رأي سليم عن علم اللغة ألا يتجاهلوا الحقيقة القائمة إن المنهج التقليدي في تدريس القواعد له فوائد جمة. والكتب التي تتناول وصف اللغة بالمنهج التقليدي تقدم لنا عدا كبيرا جدا من المفاهيم والمصطلحات التي نستخدمها في الحديث عن اللغة، والتي وجدها الكثيرون من المتعلمين ذات فائدة عملية طوال حياتهم"[62] .

ثانيا:المنهج التركيبي / البنيوي:

يطلق اسم المنهج التركيبي أو البنيوي على مجموعة من مناهج تعليم اللغات الأجنبية ظهرت واستخدمت، بشكل رئيس في الفترة منذ العقد الثالث من القرن العشرين على وجه التقريب، وحتى ظهور ما سمي بالطريقة التواصلية في آواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. وهنا نجمع جميع المناهج تحت المنهج التركيبي التي ظهرت في القرن العشرين نتيجة خمسة عوامل رئيسية هي:

– رد الفعل على شيوع تعليم النحو والصرف وتحليلها على حساب الاستخدام الحياتي في اللغة، وعلى شيوع الترجمة من وإلى اللغة الأجنبية أو المنهج التقليدي الذي أشرنا إليه.

– العامل الثاني هو ظهور علم اللغة الوصفي الحديث في أعقاب الدراسات اليي قام بها المهتمون بعلم الأجناس (الانثروبولوجيا) ،والقائمة على الابتعاد عن النظر في اللغات من وجهة النظر التاريخية أو المقارنة، ودراسة اللغة ووصفها كما هي في فترة زمنية محددة[63].

– والعامل الثالث هو الظهور علم النفس السلوكي، ونظريات التعلم المنبثقة منه، والقائلة إن تعلم اللغة لا يختلف في شيء عن تعلم أي سلوك آخر، وإن التعلم خاضع للظروف التي يتم فيها هذا التعلم، وإن جميع الأفراد، كما أن التعلم يقوم على المثيروالاستجابة والتعزيز.

---

[62] ـ أنظر آلن وويدوسون (1975 Allen, J.P.B & Widdowson, H.G، ص51.

[63] ـ نايف خرما وعلي حجاج ،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب- الكويت، 1988م، ص106.

كما هناك تطابق في المنهج المتبع في البحث بين عالم اللغة الوصفي وعالم النفس المهتم بعملية التعلم، من حيث إن عمل كل منهما إنما يقوم على الملاحظة والاستنتاج. فعالم اللغة يلاحظ اللغة كما يستخدمها الناطقون الأصليون بها، ومن ذلك يقوم باستنتاج النظام اللغوي أو البنى اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية.

– والرابع هو تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية (وبصورة خاصة اللغة الإنجليزية في الوقت الحاضر) بشكل لم يسبق له مثيل من قبل.

– والآخر هو التطور الهائل في العلم والتكنولوجيا الذي لم يجعل الاتصال بين شعوب الأرض أكثر يسرا فحسب، بل أتاح استخدام أساليب في التعلم لم يكن بالإمكان استخدامها من قبل، كظهور الطباعة الحديثة ، والمسجلات الصوتية ، والإذاعة، والمختبر اللغوي ، والتلفاز ،والفيديو فيما بعد.

نتبجة هذه العوامل ظهرت مناهج جديدة لتعلم اللغات الأجنبية التي تجمع تحت اسم واحد هو المنهج التركيبي أو البنيوي وهي كما يلي:

أ – المنهج المباشر:

ظهر هذا المنهج في شكل أول رد فعل حقيقي على المنهج التقليدي، وبموجب هذا المنمهج تغير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية،وفي أساليب تدريسها. ولم يقتصر الأمر على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب، بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية. ولم يعد الهدف في هذا المنهج فهم تلك النصوص، وترجمتها إلى اللغة الإم فقط، بل يتركز في الغالب على إتقان المهارات الشفوية. وأصبح تعلم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية، كما أصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها

أهلها، ويتم اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلمها بطريقة استنتاجيه من خلال التدرب على الجمل والعبارات المفيدة[64].

وقد سميت هذا المنهج المباشر في بعض الأحيان المنهج الطبيعي، لأنه اعتمد في تدريس اللغة الأجنبية على اللغة الشفوية،ويبتعد عن اللغة الأم، واختار الجمل والعبارات المفيدة من بين تلك التي يستخدمها المتحدثون الأصليون باللغة الأجنبية.

ب – المنهج الإصلاحي:

المنهج الإصلاحي هو محصل جهود عدد من المهتمين بتعليم اللغات الأجنبية في مطلع القرن العشرين. وقد قام هو الآخر فعل رد على المنهج التقليدي،وهناك تفضيل للغة الشفوية على اللغة المكتوبة،فاللغة المكتوبة هامة أيضا، إلا أن هذه الطريقة الإصلاحية لم تقل بالاقتصار على قراءة ومحاكاة النصوص الأدبية، بل دعت إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتصل بالواقع أيضا.

ج – المنهج القراءة :

ظهر هذا المنهج في الثلاثينات والأربعينات من هذا القرن في الولايات المتحدة في بادئ الأمر، وانتشر بعد ذلك انتشارا واسعا في أنحاء العالم، لأغراض مختلفة كالاستمتاع بقراءة ما يكتب باللغات الأجنبية، وخاصة للإطلاع على المصادر الأجنبية. وساعد هذا المنهج على تبنى قصر الوقت الذي كان يتاح عادة لتعليم اللغة الأجنبية في المدارس من جهة،ولأن الطالب يجد في هذا المنهج تشابه بين طريقة تعليم اللغة الأم في المدرسة وطريقة تعليم اللغة الأجنبية. وكذلك يطلب من الدارس في هذا المنهج قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها.

د – المنهج السمعي الشفوي البصري:

---

[64] - انظر قان إلس وآخرين Van Els, Theo et al, وريفرز Rivers, w(1981) , ورولیت .Roulet, E (1975)، ص19/18.

لعل أهم منهج ضمن مجموعة المناهج التي تأتي تحت إسم المنهج التركيبي أو البنيوي هي المنهج / الطريقة السمعية / البصرية، وكان له "الأثر الكبير في الدراسات اللسانية الحديثة على المستويين النظري والتطبيقي، فقد أسهم في تقديم الظريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغات الأجنبية، وقدمت جملة طرائق لتعليم اللغة الأم"[65]. وقد سمي بهذا الاسم لأنه يجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا ثم إعطاء الرد الشفوي.وقد أدخل العنصر البصري على التسمية نظرا للاعتماد عادة على مرئي مثل الصورة أو الرسم التي تساعد المتعلم على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها.

ثالثا: المنهج التواصلي:

ظهر منهج التوصلي/ طريقة التوصلية في السبعينات وأوائل الثمانيات كنتيجة للعديد من التطورات المتفاوتة في كل من أوروبا والولايات المتحدة .وهناك عدد كبير من الناس الذين في حاجة إلى تعلم لغة أجنبية للعمل أو لأسباب شخصية. وفي الوقت تفسه كان الأطفال قادرين على نحو متزايد على تعلم اللغات الأجنبية في المدرسة. وكذلك ارتفع عدد المدارس الثانوية التي تقدم اللغات في جميع أنحاء العالم في 1960 و1970 كجزء من الاتجاه العام لمناهج التوسيع والتحديث وتوقفت الدراسة باللغة الأجنبية على أن تكون محصورة على أكاديميات النخبة[66].

هدف هذه الطريقة أو المنهج النهائي اكتساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة. ولا ينظر هذا المنهج إلى اللغة على أنها مجموعة من التركيب والقوالب،مقصودة لذاتها، وإنما يعدها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير...إلخ.

---

[65] ـ وليد العنابي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، 2003، ص76.

[66] - Mitchell, Rosamond (1988), Communicative Language Teaching in Practice, Greate Britain ; Centre for Information on Language Teaching and Research ، ص 23 .

وتعرض المادة في هذا المنهج، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي. ويعتمد منهج التواصلي على خلق مواقف واقعية حقيقية،لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة،وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة وغيرها. وهذا المنهج / الطريقة يركز على استخدام اللغة في مواقف يومية، أو ما يسمى المظاهر الوظيفية للغة ، وتقلل من التركيز على التراكيب اللغوية.

أما التغيير الذي حدث بهذا المنهج، هو تغير استراتيجي، إذا جاز التعبير، في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولا، وفي النظرة إلى أساليب التعلم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلم والتعليم ثالثا.

وهذا المنهج أحدث طريقة لتدريس اللغات الأجنبية،ولها أهمية كبيرة لقدرة الدارس على إستخدام اللغة والتواصل بها في الحالات المختلفة، ومع ذلك تغيرت إجراءات تعليمها ودور المعلم فيها. وهو يساعد الطلبة والمهتمين بالشأن التعليمي من استخدام لغة الصرف كوسيلة طبيعية لإدارة وتوجيه الصف وهذا بدوره يعكس لنا اكتساب اللغة الطبيعي.

يعطي المنهج التواصلي أولوية لتطوير المهارة الاصغائية الشفوية داخل الصف مع اهمال الأخطاء البسيطة فارتكاب الأخطاء هو جزء من تعلم اللغة بشكل عفوي. ونحن نرى اليوم كأساتذة لغة أن المنهج التواصلي لا يقتصر على استخدام المهارات الشفوية فحسب وإنما على مهارات القراءة والكتابة لرفع ثقة الطالب بنفسه وذلك باستخدام مصطلحات ومفردات شعبية ولغة دارجة، أو يلجأ لاستخدام مصادر موثوق بها مثل الجرائد والصحف والمجلات والنشرات والدوريات والبرامج التلفزيونية كنوع من التحفيز على التواصل وتنمية المهارات التواصلية.

إن تعلم اللغات الأجنبية له علاقة بالمحيط العائلي وذلك لما له من علاقة بالظرو ف التي المعاشة في الوسط الأسري والاجتماعي إضافة للعوامل المادية والإقتصادية التي تحيط بالتلميذ، أما مجال تعلم اللغات الأجنبية له علاقتها بالمحيط المدرسي حيث تتمثل الظروف المحيطة بالوسط المدرسي في المعلم والوسائل والإمكانيات التي توفرها المدرسة وكذلك تفاعلات التلميذ بين بعضهم البعض فلمعلم يلعب دور رئيسي في العملية التعليمية، فالطريقة أو المنهج التعليمية الذي يتبعها في التدريس ستجعل التلميذ يهتم بمتابعة الدرس وما يقدمه له.

كذلك الوسائل والمناهج التي توفرها المدرسة من كتب ومراجع باللغات الأجنبية تغيرت بمرور الزمان وكذلك توفر كلها الدعم لتعلم اللغة الأجنبية في وقت قليل. ولقد استعرضنا في هذا المقال مناهج التدريس المختلفة من جيث نشأتها، وممارساتها،وتطورها،وتقويمها، ونقاط القوة والضعف فيها.

قائمة المصادر والمراجع:

_ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار الأ،دلس للطباعة والنشر والنوزيع، ط 8 سنة 1986م ، 587/2.

_ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1، سنة 2000م مادة(ن.ه.ج)، 365/14.

_ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، 2000.

_ فايز مراد دنش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس،دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية،2003.

– نايف خرما ود. علي حجاج ،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب– الكويت، 1988م.

_ وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها تظويرها، عالم الكتب الحديث،ط1، 2010.

_ وليد العنابي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، 2003.

_ Mitchell, Rosamond (1988), Communicative Language Teaching in Practice, Greate Britain ; Centre for Information on Language Teaching and Research.

المحاضرة5:

نظريات التعلم1: النظريات السلوكية

تمهيد:

ظهرت نظريات التعلم في بداية القرن العشربن بهدف معرفة الطرق التي يمكن أن يتعلم من خلالها الإنسان، وقد بنيت نتائجها على تجارب ميدانية ومخبرية.

وأول هذه النظريات ظهور ما يعرف "بالنظرية السلوكية" حيث بدأت الظهور في عام 1912م في الولايات المتحدة الأمريكية، واهتمت بمعرفة وفهم السلوك الإنساني وعلاقته بعلم النفس.

تعتبر النظرية السلوكية من أهم الأسس التي تقوم عليها قواعد التعلم، فهي تعتمد على أساليب تستطيع من خلالها إحداث تعديل أو تغير في السلوك الإنساني، لذا شغلت النظرية السلوكية مكانة هامة في مطلع الستينات، وترى النظرية السلوكية أن الإنسان لا يتصف بالخير أو الشر إنما يولد بفطرته الطبيعية ومن ثم يبدأ في احتكاكه بالبيئة المحيطة به فيتعلم السلوكيات من خلالها.

وساهمت المدرسة السلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلم ركز على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم، حيث تغير ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزز، فهذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المعلم غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده، وتساعده تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربويا.

1. مفهوم النظرية في إطار مفهوم نظرية المعرفة أو العلم:

النظرية في العلم "هي تفسير رياضي أو منطقي، أو هي نموذج لطريقة التفاعل بين مجموعة من الظواهر الطبيعية قادرة على التنبّؤ بالأحداث المستقبلية وبملاحظات من نفس هذا النوع، وقابلة للتثبّت، إذ يجري اختبارها من خلال التجربة، أو على الأقل يمكن دحضها عبر الملاحظات التجريبية" [67]، وينتج عن هذا التحديد أن النظرية العلمية والواقع ليسا متعارضين بالضرورة، فعلى سبيل المثال سقوط التفاحة هو واقع، ونظرية نيوتن في الجاذبية تفسير لسقوط التفاحة.

وهكذا فالنظرية في العلم هي ذلك" الإطار التصوري الملائم لتفسير الظواهر والمواضيع لتصبح مفهومة من خلال هذا الإطار والتوجيه النظري"[68]"

وعرفت النظرية، والنظرية اللسانية بأنها" بناء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكوّن مجموعة متّسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير"[69]، ويمكن تمثّلها كمجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلمات تستنتج منها النتائج التفسيرية للنظرية. "عن طريق تحديد علاقات بين المتغيرات بهدف التوضيح" الفهم" والتنبؤ بتلك الظواهر"[70]

إذا هي مجموعة من المفاهيم المترابطة ببعضها البعض والتعاريف والفرضيات التي تقّدم وجهات النظر المنظّمة.

2. وظائف النظرية:

[67] - عبد الرحمان محمد طعمة، مقال الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، مجلة اللغة العربية، العدد: 38ن الثلاثي الرابع 2017،ص:33 وما بعدها.
[68] - خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الإجتماعية والأنسانية، ط1، 2007، جسور للنشر والتوزيع الجزائو،ص80.
[69] - فؤاد طه الطلافحة،ظريات التعليم والتعلّم وتطبيقاتها في غرفة الصف ، دار الاعصار العلمي، ط1 2014 الأردن، ص:19.
[70] - المرجع نفسه ،ص19.

للنظرية وظائف عديدة منها[71]:

– السماح بتنظيم ملاحظاتنا، والتعامل ذي المعنى والهادف مع المعلومات المتناثرة والمبعثرة وعديمة الفائدة.

– تمكننا النظرية من ملاحظة العلاقات بين الحقائق، والتضمينات غير الواضحة التي لا يمكن ملاحظتها مبعثرة.

– تثير النظرية التحقق العلمي حول العديد من مظاهر السلوك الأخرى، والتي هي في الغالب مظاهر محيّرة ومعقدة، ولذلك فهي تثير العلماء للتحقق أو اكتشاف او تعليل هذه المظاهر.

3– مفهوما التعلّم والتعليم:

أ–التعلّم:

هو" عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر، لكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير الآداءلدى الكائن الحي"[72] وهو تغيّر في سلوك تعامل الفرد مع موقف محدّد باعتبار خبراته المتكرّرة السابقة في هذا الموقف، وعرّف أيضا بأنه مفهوم وعملية نفس تربوية تتم بتفاعل الفرد مع خبرات البيئة وينتج عنه زيادة في المعارف، أو الميول أو القيم أو المهارات السلوكية التي يمتلكها، وقد تكون الزيادة ايجابية كما يتوقعها الفرد أو قد تكون سلبية...

التعلم هو عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات، مما قد يؤدي إلى تغيير دائم في السلوك، والتعلّم نفسيا واجتماعيا ومعرفيا هو راحة واطمئنان واثبات الذات واحترامها.

---

[71] ـ إيمان عباس الخفاف، نظريات التعلّم والتعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2016،ص:18.
[72] ـ أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، ط1، 2012 ، ص11.

ب- التعليم:

يعرف التعليم بأنه" عملية منظمة تهدف إلى إكساب الشخصالمتعلم الأسس العامة البانية للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة، وبأهداف محددة ومعروفة"[73] ويمكن القول أن التعليم عبارة عن نقل المعلومات بشكل منسق للطالب، وهو" العملية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توجيه الطلاب لتحقيق أهدافه التي يسعى إليها وينجز أعماله ومسؤولياته"[74]

إذا هو عبارة عن أفعال الاتصال والقرارات المصنوعة بشكل مقصود أو منظّم، ليتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص يدخلون وسيطا في إطار موقف تربوي تعليمي.

4-نظريات التعلّم والتعليم:

تصنّف نظريات التعلّم في ثلاث مجموعات كبرى،هي: نظريات التعلّم السلوكية، ونظريات التعلّم المعرفية، ونظريات التعلّم العقلية أو الفطرية.، ولكل نظرية من هذه النظريات منطلقاتها الخاصة بها لتفسير عملية التعلّم والتعليم.

5: نظريات التعلّم السلوكية:

تعدّ النظرية السلوكية أقدم النظريات تذهب إلى أن المعرفة تنبع من التجربة والتطبيق من خلال دراسة سلوك الكائن بعناية في مختبر محكم، ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة، وتسلّم بأنه لا استجابة من دون مثير، وبأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين المثير والاستجابة، فمثلا يتعلم الطفل اللغة عن طريق حدوث ارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ، فالتعلّم هو عملية تكوين عادات، فهذا ثورندايك يعرّف الموقف التعليمي على سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان..

---

[73] - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1، 2013،ص260.
[74] - المرجع نفسه، ص260.

– النظريات السلوكية فئتان، هما النظريات الارتباطية وتضم عدّة نظريات من بينها نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف، ونظرية الاقتران لجاثري، ونظرية الحافز لـ"هل".

والفئة الثانية تتمثل في النظريات الوظيفية، وتضم ونظرية المحاولة والخطأ لثورندايك ونظرية الاشراط الإجرائي لسكنر" التعلّم الإجرائي"، وتركز على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

أ . نظرية بافلوف الاشراط الكلاسيكي:

من أهم روادها "بافلوف" الذي ولد عام 1849م، في روسيا، وتعرف نظريته باسم (الاشتراط البسيط) حيث اكتشف بافلوف المنعكسات الشرطية وأهميتها في سلوك كل من الحيوانات والإنسان، وقد أجرى تجاربه على الكلاب، حيث لاحظ أنّ الكلب يفرز اللعاب (استجابة طبيعية) عندما يقدم له الطعام (مثير طبيعي)، ثمَّ أضاف له صوت جرس (مثير محايد) قبل تقديم الطعام (مثير طبيعي)، بعد تكرار هذا الموقف، وجد أنّ الكلب يفرز اللعاب فور سماع صوت الجرس، دون أن يقدم الطعام[75].

ويرى بافلوف أن عملية التعلم تردّ إلى القوانين الآتية[76]:

ـ **الاقتران الزمني:** يقصد به الاستجابة الشرطية لا تتكون الإ إذا اقترن تقديم المثير الشرطي بالمثير الطبيعي عدة المرات في نفس الشروط التجريبية، بعد ذلك يؤدي تقديم المثير الشرطي فقط إلى استثارة الاستجابة الشرطية (سيلان اللعاب).

ـ **الانطفاء:** أي أن الاستجابة الشرطية تبدأ بالتناقص بعد إزالة المثير غير الشرطي (الطعام)، أي يبدأ الكلب بشكل تدريجي بعدم الاستجابة بحيث لا يفرز اللعاب عند سماع صوت الجرس وذلك على أثر عدم تقديم الطعام.

---

[75] ـ أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص33.

[76] ـ ناصف، مصطفى، نظريات التعلم، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1983، ص.70/69.

ـ **التعميم:** ويقصد بها تكرار الاستجابة الشرطية عند تكرار مثير مشابه للمثير الأصلي (صوت الجرس).

ـ **التمييز:** يمكن التفريق بين المثير الأصلي عن المثيرات المختلفة الأخرى ويستجيب له فقط دون غيره.

ـ **الاسترجاع التلقائي:** إن انطفاء الاستجابة الشرطية نتيجة تقديم المثير الشرطي لفترة طويلة دون تعزيز بالمثير الطبيعي لا يكون نهائياً، فالاستجابة الشرطية تعود للظهور مرة ثانية إذا قدم المثير الشرطي مرة أخرى.

ب- نظرية الاقتران لأدون راي جثري"ت: 1959".

عملية التعلم عند جثري تتمثل في تقديم منبهات" مهمات تعلّم" المتلازمة ذات استجابات محددة متلازمة بوجه عام، فيعمد المتعلّم بنفسه أو بمساعدة وتوجيه المعلّم إلى تعلمها وتحصيلها على شكل مجموعات متجانسة من المنبهات والاستجابات المتلازمة.

وكان لهذا العالم مواقف واضحة من بعض مشاكل التعلم من أهم مفاهيمها: الكفاءة والتدريب والإثارة" التشويق"، والفهم والانتقال والنسيان[77].

ج ـ النظريات السلوكية الوظيفية:

-نظرية الاشراط الإجرائي لسكينر:

تعتبر من أهم النظريات السلوكية ومن أهم مفاهيمها التّعلم الإجرائي " وهو يشير إلى جميع الاستجابات الإرادية المتعلمة التي تصدر عن الفرد على نحو إرادي في المواقف الحياتية المتعددة، فهو يشمل كافة الأنماط السلوكية التي تؤثر في البيئة وتحدث تغيّرا فيها، حيث أن أغلب أنماط السلوك تختلف عن نمط التعلم الإستجابي، فهي من الاشراط الإجرائي حيث

[77] ـ ينظر: ايمان عباس الخفاف، نظريات التعلم والتعليم، ص:57-58

تكون الاستجابة غير محددة، وإنما هي إجرائية، لأنه لا يوجد مثير معيّن استدعى الاستجابة الإجرائية"[78]

. مبدأ التعزيز: هو العملية السلوكية التي تعمل على تقوية السلوك، وفي هذه العملية يتبع مثير بيئي ما" حدث شيء خبرة" السلوك مباشرة بعد حدوثه، فيؤدي ذلك إلى زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة، ويسمى المثير البيئي الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي إلى زيادة احتمالات حدوثه ثانية بالمعزّز والمعززات نوعان أولية أو غير اشراطية، وهي غير متعلمة كالطعام، الدفء والهواء والمعززات الثانوية أو الإشراطية وهي متعلّمة، بمعنى أنها تكون في البداية مثيرات حيادية لا أثر لها على السلوك، ولكنها من خلال عمليات الإشراط تكتسب خاصية التعزيز ومن أنواعها: المعززات المادية الطعام الألعاب، الملابس المكافآت النقدية والمعززات الاجتماعية، قد تكون لفظية كالثناء والمدح، وقد تكون غير لفظية كالابتسام والتصفيق والاهتمام والحب والرعاية، وهناك المعززات الرمزية مثل العلامات الرموز الصور، والمعززات النشاطية كقراءة القصص الممتعة والترفيه، والنشاطات الرياضية، والزيارات...

– التعليم المبرمج:

هو ذلك النوع من الخبرة التعليمية التي يحل فيها برنامج محل المعلم فيقود الطالب إلى مجموعة من السلوكات المقصودة والمتتابعة.وبطريقة أخرى هو أن يتعلم الطالب ما قصد البرنامج تعليمه عند وضعه.

التطبيقات التربوية لنظرية الاشراط الاجرائي:

[78] ـ الفرق بين الإشراط الكلاسيكي والإجرائي الوسيلي، أن الأول يقوم على عملية الإقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي، ويقدم المثير الطبيعي هنا معززا، أما الإجرائي فهو يقوم على تهيئة ظروف معيّنة تصدر خلالها استجابة يقدم التعزيز بعدها، أي أن الإقتران قائم بين الإستجابات والتعزيز اقتران بين الأفعال والتعزيز.، والاستجابات في الأول" التقليدي" فسيولوجية تلقائية لا إرادية، مثل إسالة اللعاب، أما استجابات الوسيلي فهي إرادية في الكائن الحي وعن قصد منه.

– من أهم تطبيقاتها استخدام التعليم المبرمج، حيث يعد أهم الأساليب الهامة في التعلم الذاتي الذي يعتمد على التعزيز الفوري للاستجابات، وقد يتم بواسطة كتاب مبرمج أو حاسوب.

– يعمل على تشكيل الاستجابات الملائمة لجعل الأطفال ينطقون ويكتبون على نحو سليم.

– التركيز على استخدام التعزيز الايجابي وهو يفوق أثرا التعزيز السلبي أو العقابي.

– ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها حتى لا يلجأ المعلم إلى استخدام العقاب.

6_ أسس النظرية السلوكية:

تقوم النظرية السلوكية على عدة أسس لعل من أهمها:[79]

– السلوك هو وحدة الدراسة في الأبحاث النفسية.

– جميع أنواع السلوك هي نتاج التعلم، والسلوك المضطرب يكون نتيجة تعلم خاطئ من البيئة.

– دور البيئة في تعلم السلوك أكبر من دور الوراثة.

– الاعتماد على أسلوب الملاحظة المباشرة في قياس السلوك.

[79] ـ طية، محسن علي، المناهج الحديثة وطرق التدريس، الطبعة الأولى، دار المناهج، عمان، 2013، ص132/131.

-الاهتمام بنواتج السلوك الظاهر أكثر من العمليات العقلية الداخلية.

- السلوك يتشكل من ارتباطات بين المثيرات والاستجابات.

7. انعكاس النظرية السلوكية على المنهج:

لقد أثرت النظرية السلوكية بمبادئها وتجاربها على عملية التعلم والتعليم، فقد صيغت الأهداف بشكل سلوكي يسمح بقياسها ووصف الأداء المتوقع أن يقوم به الطالب بعد الانتهاء من درس أو وحدة تعليمية معينة، أما المحتوى فترى النظرية السلوكية أهمية التدرج فيه من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد مع استخدام التعزيز والمتابعة لسلوك المتعلم.

كما ترى النظرية السلوكية أنّ أكثر الطرق فاعلية في التعلم الطريقة المباشرة والتعلم المبرمج، وأن يكون تقويم التعلم على أساس أداء السلوك.

8_ المضامين التربوية للنظرية السلوكية:

هناك الكثير من أشكال التعلم المعروفة تم تعلمها عن طريقة النظرية السلوكية ومن الأمثلة على ذلك:[80]

أولاً: تعلم معنى الوقت وارتباطه بمعاني ودلالات جديدة.

ثانياً: تعلم الرموز الكتابية والأرقام.

ثالثاً: تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال باستخدام قانون الانطفاء مثل: سلوك قضم الأظافر.

[80] - ينظر هناء حسين الفلفي ، علم النفس التربوي، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2012، ص88-101.

رابعاً: مساعدة الطلاب في التخلص من القلق خلال القيام برحلات خارج المدرسة، والمشاركة في المسابقات والأنشطة المدرسية.

خامساً: مساعدة الطلاب في تكوين ارتباطات جديدة وتدعيم وتكرار ممارسة الارتباطات المرغوبة وتقويتها، وإهمال الارتباطات غير المرغوبة وإضعافها.

سادساً: استفادة المعلم من أساليب التعلم المبرمج في تعليم الطلاب؛ لأنه يسمح للطلاب بالعمل بالسرعة التي تناسبهم ويزودهم بالتغذية الراجعة الفورية.

سابعاً: تدريب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على بعض المهارات الجسدية والحركية عن طريق تجزئة السلوك إلى وحدات صغيرة يسهل تعلمها والتعامل معها.

9_ النقد الموجه للنظرية السلوكية:

من النقد الذي وجه للنظرية السلوكية الآتي:

-تبسيط السلوك الإنساني بما لا يتناسب مع طبيعة الانسان.

-المبالغة في أثر البيئة وتجريد الإنسان من قدرته على التعامل مع البيئة والظروف المحيطة به.

-إهمال القيم والمعتقدات لدى الإنسان.

-إهمال الجانب الوجداني لدى الإنسان.

المصادر والمراجع:

_ أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ط1، 2012.

_ إيمان عباس الخفاف، نظريات التعلّم والتعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2016.

_ خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الإجتماعية والأنسانية، ط1، 2007، جسور للنشر والتوزيع الجزائر.

_ عبد الرحمان محمد طعمة، مقال الابستيمولوجيا التكوينية للعلوم، مجلة اللغة العربية، العدد: 38ن الثلاثي الرابع 2017.

_ عطية، محسن علي، المناهج الحديثة وطرق التدريس، الطبعة الأولى، دار المناهج، عمان، 2013.

_ فؤاد طه الطلافحة،ظريات التعليم والتعلّم وتطبيقاتها في غرفة الصف ، دار الاعصار العلمي، ط1 2014 الأردن.

_ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1، 2013.

_ ناصف، مصطفى، نظريات التعلم، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1983.

نظريات التعلّم2: النظرية المعرفية:

تمهيد:

عندما نذكر النظرية المعرفية فإننا نستحضر مؤسسها العالم النمساوي جان بياجيه الذي يعتبر منظرها. وتعتبر النظرية بصفة عامة، وعاء مبنيا على العلم والتجربة، يمكن التربويين من فهم العديد من الظواهر التعليمية والنفسية. وهو ما يمكنهم أيضا من اختيار المسار الصحيح لتقديم المعرفة.

تعطي النظريات المعرفية أهمية كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات)، فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه الميتامعرفي. هذا النشاط أو الخبرة أو التدريب الحاصل لدى الفرد، يُحدث تغييرا في سلوكه. وتهتم النظريات المعرفية بالبنية المعرفية من خلال الخصائص التالية: التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبية.

وتعدّ المدرسة المعرفية في علم النفس واحدة من التيارات الرئيسية التي تسعى إلى فهم العمليات العقلية التي تؤثر على السلوك البشري، وتركز هذه المدرسة على دراسة كيفية إدراك الأفراد للمعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، واسترجاعها، إذ انبثقت المدرسة المعرفية كرد فعل على القيود التي فرضتها المدرسة السلوكية، حيث تهتم بالجوانب الداخلية للفكر والذاكرة بدلاً من السلوك الظاهر فقط؛ فمن خلال استخدام الأساليب التجريبية والعلوم العصبية، تسعى المدرسة المعرفية إلى الكشف عن الآليات العقلية التي تؤثر على التعلم، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

1. مفهوم نظرية التعلم المعرفية: (ما هي المُرتكزات التي تقوم عليها النظرية المعرفية في التعلّم؟)

تُعدّ نظرية التعلم المعرفية وما يتفرّع عنها من أنواع الاتجاه المُقابل لنظرية التعلم السلوكية، إذ تعتمد النظرية المعرفية على الانسجام مع تساؤلات الفلاسفة العقلانية وما نتج عنها من أفكار ونظريات، كما تتفقُ في قواعدها من حيث نظريات التعلم على المعتقدات البنائية، حيث تُعطي أهمية لما يعمل عليه العقل الإنساني من تفكير وتذكُّر وتأمل وتفسير للظواهر[81]، تتطلعُ هذه النظرية إلى بناء ما يرتكز على التخطيط والتفكير والتوقُّع واتّخاذ القرار؛ أي أنّها لا تسير على منهاج السلوكيين باعتبار الإنسان مُستجيبًا للمثيرات المُحيطة به ليقوم بالفعل، بل تعتمد على كل ما يدور داخل الفرد من آليات معرفية يُمكن تنميتها من خلال التعليم[82]، يقوم مفهوم نظرية التعلم المعرفية على أساس جمع وتنظيم واستخدام المعلومات المعرفية والخبرات العلمية التي يستطيع الفرد تحصيلها عن طريق التعليم، وبالتالي فإنّ تلك المعلومات والخبرات تُصبح جزءًا من المخزون المعرفي الذي يعتمد عليه في حل المشكلات والتعامل مع المعلومات والأشياء والأشخاص من حوله، وهو بذلك يستفيد بالدرجة الأولى من قدرة ذاكرته على الاحتفاظ بالمعلومات من خلال استراتيجية معينة تقوم الذاكرة بالعمل وفقها، ويوظّفها توظيفًا مناسبًا؛ "إذ يستعيد القدر الذي يريده من تلك المعلومات أو الخبرات عند الحاجة إليها"[83]

2. الجذور التاريخية لنظرية التعلم المعرفية:

بدأت جذور الاهتمام بالنموذج المعرفي مع ظهور العالم الألماني "فونت" الذي استخدم المنهج الترابطي في الوصول إلى دراسة متكاملة عن الوعي الإنساني، إذ بحثَ عن الروابط التي يُمكن أن تتكامل فيما بينها من خلال الخبرة لتقدم منظومة تؤدي إلى تكوين المعرفة، كما أن إسهام "ابنجهاوس" في النظر إلى هذا العلم من منظور الفلسفة وتطويره لافتراضات العمليات الذهنية العُليا مثل: التذكر والتفكير والتخيل أدّى إلى نتائج مهمة في هذا المجال، ثم ظهر الاتجاه الجشتالتي في ألمانيا مُبرزًا النظرية الجشتالتية على يد "ماكس

---

[81] ـ باتريشال سميث/ تيلمين راغن، التصميم التعليمي، ت/ مجاب محمد الإمام، مكتبة العبيكان، الرياض السعودية، ط1، 2012،ص 82، بتصرف.

[82] ـ نيفين أبو زيد، أسماء صلاح، التفكير السابر: النظرية والتطبيق، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط1/ 2022، ص 33.

[83] ـ يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع،ط1/ 2013، ص 28.

فريتمر"، و"كورت كوفكا"، و"بافولف جالج"، والذي تبنى فكرة الكُلّيّة الكتلية سعيًا نحو تفسير ظواهر السلوك الإنساني، فيما بعد أسهمت نظرية المعلومات التي تُعدّ نوعًا من أنواع النظرية المعرفية. في دفع النظرية المعرفية ككلّ نحو الأمام، حيث تبلورَ معنى الترميز في التعامل مع الأحداث الماضية والمستقبلية المُتوقَّعة في ذهن الفرد عند التذكر أو التخيل وفقًا للعمليات الذهنية التي يقوم بها العقل، وأولت اهتمامًا واضحًا بتلك القُدرة الإنسان الذهنية التي تساعده على التصوّر والتخيل والتذكر وتُمكّنه من القيام بالعديد من المهارات والقدرات العقلية المؤدية إلى اكتساب المعلومات وتكوين الخبرات، وبحثتْ في مدى محدودية تلك القدرة أو اتّساعها[84]، يمكنُ القول إنّ التطور الأهم لعلمِ النفس المعرفي كان على يد تشومسكي، إذ انطلق من نظرته للكُلّ من منطلق الجُملة التي تتكون من عدة كلمات، وهي بذلك تؤثر في المتلقي وتُعبّر عن معنى يؤدّي إلى تصوّر في الذهن، ولكنّه أثار ضجةً في بنية علم النفس المعرفي حين ارتأى أنّ ما يُمكن أن يُواجه الفرد يعنيهِ بدرجة أكبر مما تحتويه الجملة[85]. وبذلك استطاع "تشومسكي" أن يقف على الطرف المقابل والمُناقِض بالنسبة للمدرسة السلوكية وأفكارها، وكانت تلك البذور الأساسية لنشوء النظرية المعرفية التي تُعنى بالعمليات والمُعالجات الذهنية، والتدخلات المتواترة في موضوع التعلم من خلال التفكير، بهدف تنظيم ذلك التعليم وانسجامه مع البيئة المعرفية التي ينمو فيها[86].

استراتيجيات نظرية التعلم المعرفية ما هي الآليات التي تعمل نظرية التعلم المعرفية وفقها لتصبح ضمن التطبيق؟ لا بُدّ من العناية بالطرق التي تمكّن النظرية المعرفية من التمثُّل على أرض الواقع، وهذه الطرق تتعدد وتتنوع حسب قدرة المعلم وحسب مرتكزات النظرية وتطبيقاتها التربوية، ومن الاستراتيجيات التي تُمكّن من ذلك هي النقاط التالية[87]: طرح الأسئلة: وهذه الاستراتيجية تُعطي للمتعلم فرصة لفهم المعنى المراد والتعمق في استيعاب

---

[84] ـ أحمد محمد عبد الخالق، علم نفس الشخصية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 2016، ص 285.

[85] ـ عواطف محمد حسانين، سيكولوجية التعلم ظريات/ عمليات معرفية/ قدرات عقلية ، المكتبة الأكاديمية ، 2013، ص 127

[86] ـ عماد عبد الرحيم الزغلول ، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، 2010 ،ص 228. بتصرّف.

[87] ـ عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، صفحة 191. بتصرّف

المدى البعيد له، كما تعمل على تحفيز العمليات العقلية وعلى وجه الخصوص عملية التفكير. إتاحة فُرص لارتكاب الخطأ: تمنح المشكلات التي يطرحها المعلم على المتعلمين إمكانية إيجاد حلول متنوعة تتناسب مع طريقة تفكير كل منهم، وتعطي تلك الحلول فرصة الخطأ في إيجاد الحل المناسب، فيُقدّم الحل الأمثل من قبل المعلم فيما بعد مساعدةً لفهم المكان الذي توقف فيه تفكيرهم عن إيجاد تتمة السلسلة المناسبة للوصول للحل الأمثل، ويعيد توجيه تفكيرهم للإجابة الصحيحة والمناسبة. تعزيز أسلوب تأمل الذات: إنّ هذا الأسلوب من الأساليب التي تمنح المتعلمين فرص كبيرة لفهم عملياتهم العقلية، فالأسئلة المطروحة بعد فقرة معينة والوقت الهادئ المُتاح للمناقشة والتحليل والتفسير هي من الوسائل الجيدة لتفكير المتعلم في ذاته وتطوير مهاراته الفكرية الخاصة. التفكير بصوت عالٍ: إنّ التفكير الذي يمكن أن يكون مسموعًا ومُشابهًا للحوار يستطيع المعلم أن يجعله تفكيرًا مُلهِمًا ومعالِجًا لمُشكلات يفتعلها المعلم ليقدم لها نماذج من الحلول، وهو بذلك يُعطي فرصة مناسبة للمتعلم حتى يُكوِّن جُملة من المفاهيم وآليات التحليل والتركيب الذهنية، ليكون قادرًا بشكل أفضل على حل المشكلات التي تُواجهه في الحياة اليومية أو في المجالات المعرفية.

مفاهيم نظرية التعلم المعرفية ما هي الأسس النظرية التي تعتمد عليها النظرية المعرفية؟

للنظرية المعرفية عدد من المفاهيم التي تبلورت وفقها وأرستْ قواعدها على أساسها، ومن تلك التصوّرات التي اعتمدتْ عليها: مفهوم ما وراء المعرفة: إنّ مصطلح ما وراء المعرفة نشأ مع إدراك أهمية الأفكار التي يعمل على إنتاجها العقل، وبذلك فإنّ الأولوية لعمليات التفكير في منظومة التعلم، وقد قامت نظرية التعلم المعرفي على هذا الأساس، واعتنت بهذا الجانب الذي يُمكّن الفرد من القيام بكل وظائفه التي تُتيح له عملية التعلُّم من خلال الاستناد على نقطة الأساس وهي: الإدراك والفهم[88]. مفهوم التأثر في الفكر المعرفي: وهو مفهوم يدرس طريقة تأثر الفكر المعرفي بالعوامل الداخلية والخارجية المُحيطة به، فإن أيّ توقّف أو عرقلة في أدوات العمليات العقلية التي يعمل عليها الذهن في الاستيعاب والفهم والإدراك

[88] ـ عماد عبد الرحيم زغلول ، نظريات التعليم، صفحة 195. بتصرّف.

سيؤدي إلى صعوبات في التعلم، وهذا بدوره يحتاج إلى طريقة أخرى ملائمة في التعلّم.[89]
أقسام نظرية التعلم المعرفية تعدّدت الأفكار والوسائل التي عبّر بها الكثير من المفكرين التربويين عن نظرية التعلم المعرفية، وبذلك تعدّدت النظريات التابعة لهذه النظرية والتي تنطوي تحت عنوانها، ومن أشهر تلك النظريات: النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا إنّ المؤسّس الأول للنظرية المعرفية الاجتماعية هو "ألبرت باندورا"، وهي نظرية تعود جذورها إلى نشوء نظريات التعلم التقليدية، إذ كانت في بادئ الأمر تتركز حول التعلم الاجتماعي، ثم تطورت عبر الزمن لتضم المعرفة وتجعل التفكير جزءًا من أساسيات مرتكزاتها، حيث يقوم التفكير بالعمليات المعقدة المؤثرة في قيام الإنسان بوظائفه، وترتكز أيضًا على الجذور الاجتماعية لسلوك الإنسان، وعلى أهمية الانفعال والدافعية في العمليات الفكرية والسلوكية للفرد نفسه. نظرية التعلم بالاكتشاف لجيروم س. برونر جاءت بذور نظرية "برونر" من اعتقادهِ أنّ الفرد يستطيع أن يتعلم أي معلومة في أي عمر من خلال إحاطة البيئة المناسبة وتوفيرها لمقوّمات التعلم، فإن تلك البيئة هي التي تسهم في تمكين الفرد من استثمار قدراته الذهنية وطاقاته المتناسبة مع الفهم والإدراك اللازم لتحصيل المعلومات والخبرات، كما أن لكلّ فرد تصوّرًا خاصًّا نحو العالم وتفسيرًا خاصًّا لذلك التصوّر، فإذا استطاعَ المُعلِّم فهم هذا التصور فإنه سيتمكن من تعليم المتعلم أيّ موضوع يريده[90]. نظرية النمو المعرفي لبياجيه تُعد نظرية "بياجيه" من النظريات المعرفية النمائية المهمة في تاريخ نظريات التعلم، وذلك لأنها تتوجه بالبحث نحو الكيفية التي تنمو وتتطور من خلالها المعرفة لدى الفرد انطلاقًا من تطور مراحله العُمرية حسب نموّه، فالإدراك القائم على ذلك التغيُّر الفيزيولوجي يتطور من حالة إلى حالة أخرى في كل مرحلة، إذ تحكم الفرد في كل مرحلة عمرية مجموعة من الإدراكات والاستراتيجيات الفكرية التي تؤدي إلى تغيير في أنماط سلوكه، ولذلك حاول بياجيه الاعتماد على تلك التغييرات في فهم العوامل المعرفية المؤدية إلى ذلك، نموذج

---

[89] ـ ا يوسف قطامي ، النظرية المعرفية في التعلم، صفحة 5 -6-7-8

[90] ـ يوسف قطامي ، النظرية المعرفية في التعلم، صفحة 5 -6-7-8

معالجة المعلومات لا شك أن هذه النظرية تُشكّل ثورة في بُنية علم النفس المعرفي، فهي إحدى النظريات التي تُعنى بشكل أساسي بمجال دراسة الذاكرة والتفكير واللغة وعمليات التعلم الإنساني كافةً. وقد كان من أوائل علماء النفس الذين أطلقوا هذه النظرية "أتكنسون وشيفرن"[91] وهذا النموذج من الدراسات هو النموذج الذي لا يُعنى فقط بدراسة العمليات المعرفية التي تقوم داخل الفرد وحسب، بل كانت مُتجهةً نحو تفسير الآلية التي تقوم وفقها تلك العمليات ودورها في معالجة المعلومات عند الفرد، ودورها أيضًا في إنتاج سلوك معين. التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المعرفية كيف يُمكن للنظرية المعرفية أن تكون ضمن الحيّز التطبيقي؟ يُمكن القول إنّ الاستراتيجيات التي تُكوِّن الوسائل القابلة للتطبيق يجب أن تعتمد على هدف ترتكز عليه التطبيقات التربوية الخاصة بالنظرية المعرفية، ومن تلك الأهداف: التركيز على الفهم يُعدّ الاهتمام بالعمليات الإدراكية والاستيعابية أهمّ ركيزة من ركائز نظرية التعلم المعرفية، وبناءً على ذلك فإنّ التركيز على فهم المتعلم أولى من الاهتمام بالإجابة التي يُقدمها على سؤال ما، أي أنّ الإدراك الجيد الذي يقدمه للمعلومات أكثر أهمية من صحة أو خطأ الحل الذي يقدمه للمشكلات، وهنا يجب الابتعاد عن الأسئلة المتمثلة في الاختيار من متعدد، لأنّه لا يسمح إلا باختيار الصواب أو الخطأ، بل يجب طرح الأسئلة القابلة للحوار والمناقشة وتقديم الاستنتاجات، إضافة إلى محاولة مساعدتهم على شرح الطريقة التي وصلوا بها إلى تلك النتائج[92]. اعتماد تصنيف بلوم إنّ تصنيف "بلوم" يُساعد المعلم على القيام بالتقييم المناسب لتلقي المتعلمين، وهو تصنيف يُقدّم معايير هامة لقياس قدرات المتعلمين، لا سيما الطلبة الذين يعانون من مشاكل ذهنية أو إدراكية، فإذا كان المتعلمون يبذلون جهدًا كبيرًا لمواكبة نمو المعلومات المقدّمة إليهم أو التعامل معها فلا بد للمعلم من إطالة المدة التي يقدّم فيها تطبيقًا أو نشاطًا معرفيًّا، أما إذا لم يستطع المتعلم

[91] ـ نادية حسين العفون، وَسَن ماهر جليل، التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013،، صفحة 5- 6- 7. بتصرّف.

[92] ـ عماد زغلول، نظريات التعلم، صفحة 7 - 14 . بتصرّف.

تجاوز ذلك النشاط أو التطبيق بنجاح فلا طائلَ من طرح الأسئلة التي تتطلب منه التقويم، بل لا بد من تغيير النشاط أو العملية حسب متطلباته الإدراكية. أبرز منظري نظرية التعلم المعرفية من هو واضع حجر الأساس في إرساء قواعد هذه النظرية؟ يعود الفضل في تأسيس نظرية التعلم المعرفية إلى العديد من علماء النفس، وبما أن النظرية المعرفية تشعّبتْ ودخلت في العديد من النظريات فإن كل نظرية تعتمد على العمليات العقلية يُمكن أن تنتمي إلى النظرية المعرفية بطريقة أو بأخرى، ومن أهم المؤسسين لأفكار النظرية المعرفية: جان بياجيه إنّ أهمّ مُساهم في تكوين نظرية التعلم المعرفي هو عالم النفس والفيلسوف السويسري "جان بياجيه"، إذ كانت بداية اهتماماته في تنظير هذا العلم من خلال ملاحظة حركة الأطفال ضمن سياق معين، واستخدام تلك الحركة لفهم ما يفكر فيه الطفل، ثم أصبح رائدًا في دراساته لفكرة التطور المرحلي، وانتماء هذا التطور للسلوك الذي يقدّمه الطفل خلال مراحل نموّه المختلفة، ومن هنا كان انطلاق بياجيه نحو فهم آليات التفكير التي يعمل عليه العقل الإنساني وما يؤثر بتلك الآليات وما يتأثر بها، وما يترتب على ذلك من قدرة على التعلم والتلقي واكتساب المهارات والخبرات المتعددة[93]. جون ديوي قدّم "جون ديوي" جوانب نوعية مميزة من الخبرات في مجال النقاش المعرفي، وأكّد على الوظائف الحيوية للإدراك، وتأثير الخبرات المعرفية على تكوينه، وقدّمَ نقطة انطلاق غير مسبوقة فلسفيًّا للتفكير المعرفي، وهي أنّ العلاقة بين التفكير والتحدث تبدأ من الموقف الذي يتعرّض له الفرد لا من الإدراك الفردي للأشياء، ومن هنا بدأ مستوى التجريد يتّضح في نظرة ديوي للبناء المعرفي، والذي قدّم نفسه لعلم النفس التربوي ليكوّن نظرية التعلم المعرفية. مميزات نظرية التعلم المعرفية ما المكونات التي تمنح الأهمية لنظرية التعلم المعرفية؟ إنّ مِن أهمّ المميزات التي استطاعت نظرية التعلم المعرفية أن تتمتع بها وتطوِّر بها طرق التعّلم هي النقاط التالية[94]: تعزيز عملية التعلم تعمل نظرية التعلم المعرفي على منح المتعلم القدرة على

---

[93] ـ أحمد عبد الخالق، علم نفس الشخصية، صفحة 285.

[94] ـ ـ نادية حسين العفون، وَسَن ماهر جليل، التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، صفحة 5- 6- 7. بتصرّف.

تحصيل المعلومات وتكوين الآلية التي يستطيع من خلالها التعامل مع المعارف واستجلابها، وبذلك تكون قد منحته الأداة الأساسية لتعلم أي علم، كما تمكّنه من بناء معارف تراكمية، إضافة إلى معارفه السابقة باستمرار، ممّا يمنح المرونة والتطوير المستمر للفرد من حيث إدراكه المعرفيّ وخبراته التربوية. إثبات الذات وتعزيز الثقة غالبًا ما يستطيع المتعلم المناقشة والحوار والإقدام على أعمال جديدة وابتكارات أفضل حين يكون على قدر من المعرفة الجيدة والفهم العميق في ميدان المجال الذي يتعلمه أو يعمل به، وذلك يجعل النظرية المعرفية وسيلة من وسائل ثقة المتعلم بنفسه وقدرته على التعبير عن ذاته. تعزيز عملية الفهم لا شك أن النظرية المعرفية أولت الاهتمام البالغ لعمليات الإنسان العقلية، وعملية الفهم هي التي تؤدي لتطوير المعلومات السابقة واكتساب معلومات ومهارات وخبرات جيدة، وذلك ما يجعل المتعلم قادرًا على التطوير الأفضل والأكثر جودة للمواد التعليمية التي يتلقّاها. تحسين مهارات حل المشكلات بما أن تطوير المهارات العقلية من المرتكزات الخاصة بنظرية التعلم المعرفية، فإنّ تلك المهارات هي أول ما يمكن الاعتماد عليه من قبل المتعلمين في حل المشكلات التي تعترضهم، وهذا ما يجعلهم أكثر استعدادًا وجاهزية فكرية للأوقات الصعبة. ساعدة الفرد على التعلم السريع يمنح تطبيق نظرية التعلم المعرفي من خلال تجربة تعلُّم العديد من الفرص لتسريع عملية الاستيعاب والفهم والتلقي، ممّا يجعل المتعلم أكثر استجابة وقابلية لتجميع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وذلك من خلال استخدام الأساليب الناجحة ذاتها التي قام عقل الفرد بتجربتها سابقًا، والاحتفاظ بمعلومات جديدة بالطريقة التي احتفظت بها الذاكرة سابقًا أيضًا. تمكين المتعلم من تكوين المفاهيم قد يكون أهم عنصر من مميزات نظرية التعلم المعرفية هو تمكين المتعلم من التصوّر، وعلى وجه الخصوص تلك المفاهيم التي لها صورة خاصة في الذهن، والتي تتطلب استعمال الخيال مع الإدراك والاستيعاب والتحليل والتفسير. الفرق بين النظرية المعرفية والسلوكية من أين تنطلق نقطة الخلاف بين النظرية الكلاسيكية والمعرفية؟ إنّ كُلًّا من المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية ينتمي إلى

علم النفس ويُعدّ فرعًا من فروعه، وكلاهما يتعامل مع دراسة السلوك البشري، وتُحاول كل منهما الوصول إلى الأبعاد الخفية التي تُكوّن ذلك السلوك وتتحكم به، واكتشاف ذلك السبب الذي يدفع الفرد للقيام بسلوك معين هو الذي جعل كل من المدرستين منفصل عن الأخرى.[95] تختلف المدرسة السلوكية في نظرتها للسبب الكامن وراء السلوك عن النظرية المعرفية، فالسلوكية تتعامل مع الأفراد وتصرّفاتهم بناءً على أنّ تلك التصرّفات ناتجة عن مؤثرات خارجية أدّت إلى القيام بعمل ما أو قول ما، وبما أن علماء النفس السلوكيّين يعتقدون بأهمية المؤثر الخارجي وتأثيره، فإنّ بافلوف يُضيف طريقتين لبناء سلوك التكيُّف، أولها هو التكيُّف الكلاسيكي، الذي يقوم على الممارسة المتكررة، وثانيها هو التكيُّف الفعّال، والذي يقوم على الثواب والعقاب[96] بينما يعتقد علم النفس المعرفي أنّ السبب الكامن وراء السلوك بالدرجة الأولى هو العمليات العقلية التي يقوم بها الذهن في التفسير والتحليل وحل المشكلات وفهم المواقف المختلفة، فإذا أراد المعلم تغيير سلوك فرد من الأفراد لا بُدّ أن يعمل على تغيير إدراكاته تجاه هذا الموضوع، ويتبنّى أصحاب النظرية المعرفية فكرة أن المفاهيم والإدراكات هي ما يُميّز الإنسان عن غيره من الكائنات، فالأفعال التي يقوم بها تستند إلى عمليات عقلية معينة تتبع للتفكير المنطقي، ومعالجات الذاكرة، والأفكار التي تعمل على تحفيزه إيجابًا أو سلبًا. كتب عن النظرية المعرفية ما هي أهم الدراسات التي جعلت من نظرية المعرفة محورًا لها؟ من الكتب التي تناولت نظرية التعلم المعرفية واعتنت بجمع تفصيلها وأبحاثها هي الكتب التالية: النظرية المعرفية يحوي كتاب النظرية المعرفية للدكتور يوسف قطامي جوانب عديدة لنظرية التعلم المعرفية؛ إذ يتناول في المبحث الأول تعريفًا بها وتفصيلًا لتطوّراتها ونماذجها واستراتيجياتها، ثم يتحدث في الفصول الأخرى عن نظرية التنظيم الإدراكي، والتي تشمل الجشتالت والاستبصار والمجال، ثم ينتقل إلى نظرية

[95] ـ نادية حسين العفون، وَسَن ماهر جليل، التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، صفحة 5- 6- 7. بتصرّف.

[96] ـ ـ نادية حسين العفون، وَسَن ماهر جليل، التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، صفحة 5- 6- 7. بتصرّف.

التطور المعرفي، والنظرية المعرفية الأمريكية، ونظرية بناء المعنى المعرفي، ونظرية التعلم الهرمي المعرفي، ونظرية معالجة المعلومات المعرفية، والنظرية المعرفية البنائية في التدريس، ونظرية التعلم فوق المعرفية. نظريات التعلم يفصّل كتاب نظريات التعلم للأستاذ عماد زغلول في نظرية التعلم المعرفية في قسم من أقسامه؛ إذ يُفرّق الباحث في المبحث الأول بين العلم والمعرفة والنظرية، ثم يتحدث عن نظرية الإشراط الكلاسيكي، ونموذج التعلم بالمحاولة والخطأ، ونظرية التعلم الإجرائي، ونظرية التعلم الاقتراني، ونظرية الحافز، ونظرية التعلم القصدي، ونظرية التعلم الاجتماعي، ثم نظرية الجشتالت ونظرية معالجة المعلومات ونظرية النمو المعرفي عند بياجيه، إلى أن يصل في الختام إلى التعلم الدماغي وإسهامات أخرى في إغناء علم النفس التربوي. التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات وهو كتاب من تأليف الدكتورتين نادية حسين العفون ووَسَن ماهر الجليل، ويحوي في المبحث الأول له تفصيلًا عن التعلم المعرفي ونظرية معالجة المعلومات، أمّا في المباحث الأخرى فيتحدث عن الاستذكار والاستراتيجيات اللازمة لتطويره، والتفكير العلمي، وأبحاث تجريبية.

قائمة المصادر والمراجع:

_ أحمد محمد عبد الخالق، علم نفس الشخصية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 2016.

_ باتريشال سميث، تيلمين راغن، التصميم التعليمي، ت/ مجاب محمد الإمام، مكتبة العبيكان، الرياض السعودية، ط1، 2012.

_ عماد عبد الرحيم الزغلول ، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، 2010.

_ عواطف محمد حسانين، سيكولوجية التعلم، نظريات/ عمليات معرفية/ قدرات عقلية

المكتبة الأكاديمية ، 2013

_ نادية حسين العفون، وَسَن ماهر جليل، التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات.دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013.

_ نيفين أبو زيد، أسماء صلاح، التفكير السابر: النظرية والتطبيق، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط1/ 2022.

_ يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع،ط1، 2013.

المحاضرة السابعة:

نظريات التعلم وتعلم اللغات (التطبيقات التربوية) :

تمهيد:

تعد نظريات التعلم الحديثة من أهم التطوّرات التي شهدها مجال التعليم في السنوات الأخيرة. يعود السبب في ذلك إلى التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية التي أثرت على أساليب التعليم وطرق التدريس، مما استدعى الحاجة إلى مفاهيم جديدة تتماشى مع هذه التغييرات وتجعل عملية التعلم أكثر فعالية ومستدامة.

نشأت نظريات التعلم الحديثة في سياق التحولات الكبرى التي شهدها العالم في مطلع القرن الواحد والعشرين. ومع التقدم التكنولوجي السريع والانفتاح المعلوماتي غير المسبوق، بات من الضروري إعادة النظر في المفاهيم التقليدية للتعلم وتطوير استراتيجيات تتماشى مع متطلبات العصر الحديث. من هنا، تبلورت نظريات التعلم الحديثة لتحل محل النظريات القديمة التي كانت تركز على التعليم التفاعلي والاعتمادي.

تتسم نظريات التعلم الحديثة بمرونتها وقدرتها على التكيف مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين، إذ تركز هذه النظريات على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، بدلا من أن يكون مجرد متلقٍ للمعلومات، وتأكيدها على المهارات النقدية والتحليلية والتفاعلية كجزء أساسي من عملية التعلم، هو ما يجعلها أدوات ثمينة في يد المعلمين والمربين في العصر الرقمي، ولا ريب أن أهمية نظريات التعلم الحديثة تكمن في قدرتها على تعزيز التجربة التعليمية وتحفيز الإبداع والانخراط الفعال لدى الطلاب. تتيح هذه النظريات للمتعلمين فرصا متجددة للاستفادة من الموارد المتاحة، والابتكار في أساليب التعلم، بالإضافة إلى تعزيز التعاون والتفاعل بين المتعلمين. تعتبر هذه الجوانب أساسية في بناء مجتمع تعليمي شامل ومستدام يتواكب مع تحولات العصر.

وعليه، تستمر نظريات التعلم الحديثة في تطورها وتحديثها لتلبي متطلبات الوقت الحاضر والمستقبل. من خلال فهم هذه النماذج وتطبيقها بشكل فعّال، يمكن للمؤسسات التعليمية تعزيز الكفاءة والجودة في بيئتها التعليمية وتقديم تجربة تعليمية متميزة.

نظريات تعلم اللغات وتعليمها:

يُعد موضوع تعلُّم اللغات وتعليمها من القضايا المهمة التي شغلت بالَ وتفكير الباحثين من مختلف التخصصات العلمية؛ لسانية وتربوية وسيكولوجية، ويستدعي هذا البحث رصدَ أهم التطورات النظرية والفكرية التي عرَفها ميدان تعليم اللغات وتعلُّمها عامةً، لذلك سنتحدث في هذا المقال عن النظرية السلوكية والجشطلتية والبنائية والمعرفية، نظرًا لأهمية هذه النظريات في الحقل التربوي، خصوصًا أن كل واحدة منهما ركَّزت على أشكال معينة من التعلم.

1 – نظريات التعلم التربوية:

سنحاول في هذه المحاضرة أن نُسلط الضوء على نظريات التعلم التي ظهرت في بداية القرن العشرين، والتي ما زال العمل على تطويرها إلى يومنا هذا، وعلى التنبؤات والتفسيرات التي قدَّمتها للعملية التعليمية التعليمية، وسنجيب عن سؤال مركزي هو: ماذا قدَّمت نظريات التعلم من أطروحات بخصوص تعليم اللغات وتعلمها؟

أ_المدرسة السلوكية:

ظهرت المدرسة السلوكية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين – على يد العالم الروسي إيفان بافلوف (Ivan Pavlov 1849–1936)"[97] ، وبعد ذلك تطورت هذه المدرسة مع علماء آخرين؛ مثل: إدوارد ثورندايك (Edward Lee Thorndike 1949–1874) وكلارك إل هال (E, Hull 19521884)، وجون واطسون (J, Watson 1878–1958) الذي يعد المؤسس الحقيقي لهذه النظرية.

تعد المدرسة السلوكية من أهم مدارس علم النفس، حيث اهتمَّت بعمليات التعلم عن طريق السلوك، ودراسته دراسةً موضوعية قابلة للملاحظة والتجريب، وأبعدت كلَّ ما هو تجريدي في دراستها؛ أي: ما هو غير قابل للملاحظة والقياس" كالوعي أو الحالات الذهنية الداخلية، ولم يتبقَّ كموضوع دراسة يتسم بصلاحيته، سوى العلاقات بين المثير والاستجابة؛ أي: العناصر القابلة للملاحظة"[98].

نفَت المدرسة السلوكية كل التصورات المرتبطة بالوعي وبالقدرات والاستعدادات الفطرية أو الوراثية المتأصلة في الإنسان، وأقصت المنهج الاستنباطي الذي يعتمد بالأساس على تأمل الفرد ما يجري في شعوره وما يدور في باطنه، فهم يُشبهون البنيات العقلية بعلبة سوداء لا يمكن النفاذُ إليها، واعتبروا أن التعليم يكون عن طريق الارتباطات بين المثير والاستجابة، وآثارهما الإيجابية على ظهور السلوك الفعال، واستقراره من خلال ميكانيزم التعزيز والتَّكرار، ودور المحيط والبيئة في تشكيل السياق الموضوعي المؤثر في سيرورات النمو والتعلُّم عند الطفل، فالتعلم مهما كانت درجة تعقيده، وسواء أكان تعلمًا معرفيًّا، أم تعلُّم عادات سلوكية، لا يخرج عن كونه عادةً تتكون عن طريق ترابطات بين مثيرات واستجابات تتم في ضوء شروط ونظريات؛ أهمها:

---

[97] ـ حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليمية اللغات، دار مقاربات للنشر والتوزيع، فاس المغرب،ط1 2003 ص 8.

[9898] ـ باثريك لوميز، علم النفس التربوي، المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ت/ عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية الجديدة، 2011، ص 21.

_ نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف وواطسون، والنظرية الترابطية أو المحاولة والخطأ لثورندايك، والنظرية الإجرائية لسكينر، وسنقف عند هذه الأخيرة نظرًا لأهميتها في الحقل التعليمي وخاصة تعليم اللغات وتعلمها.

ب_ تصور سكينر (نظرية الاشتراط الإجرائي) للتعلم اللغوي:

يُعد بورس فريدريك سكينر (f,Skiner) (1904- 1990)، مؤسس هذه النظرية وصاحب كتاب "السلوك اللفظي"، والذي يعتبر من "الإنجازات المرموقة للمدرسة السلوكية، وأول عمل يجمع على نحو مستفيض قضايا علم النفس واكتساب اللغة"[99].

ويؤكد أن حدوث التعلم يكون من خلال ملاحظة السلوك ملاحظةً واقعية ومباشرة أي: العمل على وضع نظريات شاملة لوصف سلوك الإنسان بعد ملاحظة هذا السلوك في المواقف المختلفة دون اللجوء إلى فسيولوجيا الجهاز العصبي، معتمدًا بذلك على العوامل الخارجية (البيئة) في عملية التعلم، لأن عقل المتعلم عبارة عن صفحة بيضاء يتلقَّى مثيرات البيئة، وبالتالي تتقدَّم عملية اكتساب اللغة بفعل عامل التعزيز،أي: ما يحدث بعد الاستجابة وليس قبلها، كالتعزيز الإيجابي لدوره المهم في عملية التعلم ويزيد من تفاعل الوقوع في الاستجابة، كموافقة الوالدين أو المدرسين على الاستجابة وتشجيع الأطفال على التعود عليها، وتكرارها، وعكسه التعزيز السلبي الذي يقلل من الوقوع في الاستجابة؛ كالوجه العابس مثلًا للمعلم عند إلقائه الدرس.

ونشير أنه "لا توجد عند أصحاب نظرية التعلم السلوكيين أية نظرية خاصة بتعلم اللغة، بل إن ما لديهم لا يتعدى بعض تطبيقات للنظريات في ميدان تعلم اللغة"[100]، إذ لم يكن لدى

---

[99] ـ إسحاق الأمين، الأساس البنوي الوظيفي لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته، نشر معهد اللغة العربي لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، السعودية، 2012، ص 109.

[100] ـ نايف خارما وعلي حجاج،اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، عالم المعرفة ، الكويت،1988، ص 69.

سكينر أو غيره من علماء هذه المدرسة أية نظرية خاصة بالتعلم اللغوي، وأيضًا لا يفرّقون بين تعلُّم اللغة وتعلُّم أي شيء آخر، ولكن يُطبقون مبادئ وتصورات هذه المدرسة على تعلُّم اللغة وبصفة عامة "اللغة عندهم هي الكلام في المقام الأول، وهناك قضية أخرى اعتبرها العلماء السلوكيون غير مهمة في تعليم اللغة، وهي المعنى"[101] أي: إن اللغة باعتبارها شكلًا من أشكال السلوك، ومجموعة عادات صوتية يكيفها المحيط في تعلُّمها – أنهم لا يركزون على الجانب المكتوب (اللغة المكتوبة)، بل على الجانب المنطوق، كالحوارات الشفوية، وحفظ العبارات والمفردات عن ظهر قلبٍ، ولو بدون معنى أو مضمون، لأن هذا لا يتطلب تدخل الأفكار أو القواعد النحوية.

وقد انتقد نوام تشومسكي علماء المدرسة السلوكية، وعلى رأسهم سكينر في كتابه (السلوك اللفظي)"[102] ، واعتبر مبادئ هذه النظرية ساذجة تجعل الإنسان كالآلة، وأن اللغة في تصورهم ليست خاضعة لأي شكل من أشكال التفكير، لذلك رفض تشومسكي تصوُّرات هذه المدرسة التي "لا تفرّق في الحقيقة بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني، بل يذهب إلى أبعد من ذلك، إذ يؤكد أن اللغة هي التي تُميز الإنسان عن الآلة وعن الحيوان، ويؤكد أيضًا أن اللغة هي في الواقع غير خاضعة لأي حافز"[103].

ج ـ النظرية الجشطلتية:

ظهرت النظرية الجشطلتية في العقد الأول من القرن العشرين في ألمانيا، وهي نظرية فلسفية وتيار في علم النفس، تعتمد في دراستها على المنهج التجريبي، ومن علمائها لفجانج

---

[101] ـ المرجع نفسه،ص71.

[102] ـ المرجع نفسه،ص71.

[103] ـ ميشال زكرياء، الألسنية علم اللغة الحديث،المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، بيروت لبنان، 1983، ص 265.

كوهلر (w, kohler) (1887– 1967)، وكيرت كوفكا (k, kofka) (1886– 1941)، وماكس فيرتمر (M, wertheiner) (1880– 1943) الذي يعتبر المؤسس لهذه النظرية، "فهي بالأساس نظرية في التفكير وحل المشكلات، مع أن من بين اهتماماتها الرئيسية: العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والتعلم القائم على الفَهْم والاستبصار"[104]، بمعنى أن التعلم اللغوي من خلال هذه النظرية يقوم على الفهم والاستبصار، بحيث إن للفهم دورًا أساسًا في سلوك الإنسان، وحلِّه للمشكلات المعرفية، بالإضافة إلى عنصر الإدراك الذي يتحكَّم فيه المحيط الخارجي والبنية الخاصة بالموضوع، وتقترح النظرية الجشطلتية النظر إلى الظواهر اللغوية في كليَّتها، ثم تتجزَّأ.

مثلًا: تعليم قراءة اللغة العربية للمبتدئين وللناطقين بغيرها، فبعد تعليمهم نطقَ الحروف، ننطلق معهم من الكل؛ أي: قراءة الجملة ثم الكلمة ثم الحرف، كما أن بيداغوجيا الصورة أيضًا ندرسها دراسة عامة، ثم نتخصص في دراسة عُمقها، وبهذا تتحسن العملية التعليمية التعلمية تبعًا للمجهودات الذاتية للمتعلم بإبدال جهدٍ، من حيث الفهم والإدراك للمعلومات، وليس الاعتماد على الحفظ والاكتساب الآلي الذي يقوم على الشحن والاسترجاع، وكذلك دور المعلم المهم في هذه العملية بكونه ناصحًا وموجهًا ومساعدًا.

ح ـ النظرية البنائية:

النظرية البنائية أو نظرية بياجي؛ نسبةً إلى العالم جون بياجي (jean Piaget) (1896– 1980)، وهو الذي يؤكد أن محتوى التعلم اللغوي يجب أن يلائم المستوى الذهني للطفل، أي: التركيز على الذات المتعلمة، وعلى مستوى المعرفة المقدَّمة إليه لإحداث نوع من التكيف بين الذات والموضوع، "فالأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ليست دائمًا ناجمة عن

[104] ـ حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليمية اللغات، ص17.

عدم الاهتمام الكافي، أو الفشل في أداء الواجبات المنزلية، ففي بعض الأحيان يعجِز الأطفال عن فَهم دروسهم؛ لأن المفاهيم التي تتضمَّنها تلك الدروس تتطلب معرفة تفوق مرحلة نمو الأطفال وتطورهم الحالية"[105].

فمثلًا لا يجب علينا أن نعلمَ الطفل الصغير في مرحلة التعليم الأولى قواعد اللغة العربية؛ لأنه حتمًا سيؤدي إلى عدم استيعابها، لذلك وجَب على مؤلفي البرامج الدراسية احترام الخصوصيات السيكولوجية والسيرورات المعرفية للمتعلمين، إذًا فالتعلم اللغوي حسب جون بياجي يتطلب مراعاة المستوى العمري والذهني للطفل المتعلم؛ لأن التعلم بمثابة نشاط ذهني وحركي ووظيفي بالأساس.

خ – النظرية المعرفية:

يعتبر برونير جيروم سايمور (B , J , Seymour) بالإضافة إلى ميلر (Miller) – من أهم مؤسسي هذه النظرية، "فعلم النفس المعرفي هو أحد فروع علم النفس العام الذي يركِّز على محاولة فَهْم السلوك الإنساني، من خلال محاولة فَهْم ما يجري داخل عقل الإنسان من عمليات مختلفة قبل حدوث الاستجابة، ومحاولة فَهم أسلوب تناول الإنسان للمعلومات وتكوين المعرفة"[106].

وبهذا يكون علم النفس المعرفي يهتم بالأنشطة الذهنية للمتعلم؛ كالذكاءات المتعددة والبنيات المعرفية المتطورة المختلفة في الإنسان، وحل المشكلات والمفاهيم؛ أي: يهتم بالأنشطة المعقدة التي تعالج وتحلل وتُخزن المعلومات، "وإذا جاز التعبير: يُعنى بالدرجة الأولى في دراسة مختلف العمليات العقلية التي تحدث داخل العقل أو الدماغ في محاولة منه لفَهم

[105] ـ علي حسين حجاج، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، 1983، ص 341.
[106] ـ عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 2012، ص 23.

السلوك الإنساني"[107]، أي: من خلال تحليل وتحديد العمليات المعرفية المختلفة التي تنتج المثير، حتى نصل إلى مستوى الاستجابة.

"إذًا فالتعلم حسب هذه النظرية عملية تفكير يمارسها المتعلم في وضعية معينة، والتغيرات التي تحدُث على إثره هي تغيُّرات في البنيات المعرفية ومستواها"[108]، فالتعلم اللغوي أصبح يقترن بتغيُّر المعارف التي تحدث في ذهن المتعلم؛ أي: إنه عبارة عن نشاط ذهني وسيرورة داخلية يفترض عمليات مختلفة؛ كالإدراك والتحليل والترميز والتخزين، والاسترجاع للمعلومات في وقت الحاجة والتمثلات.

وعلى هذا فإن اكتساب اللغة في هذه النظرية، يرتبط بشكل أساس بعامل الذكاء وسرعة النمو المعرفي بشكل عام؛ "حيث أثبتت الدراسات أن الأطفال الأكثر ذكاءً أسرعُ في اكتساب اللغة وتطورها، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث أسرع من الذكور في اكتساب اللغة، إلا أن هذه الفروق محدودة، وسَرعان ما تزول خلال السنوات الأولى من عمر الطفل"[109].

ويَحظى المتعلم هنا بعناية كبيرة؛ لأنه هو الذي يُنمي قدراته العقلية من خلال بناء المعرفة، ويكون مسؤولًا عن ارتفاع ذكائه، فالمعرفة تنتج المعرفة، فإن كان المتعلم يعرف الكثير سيعرف الأكثر، فالتعلم يكون في هذا السياق مرتبطًا بالمعارف السابقة لديه، لذا يجب على المعلم مراعاة القدرات الخاصة للمتعلمين؛ لأن دور المعلم في هذه المدرسة هو تيسير العملية التعليمية التعلمية وتبسيطها.

---

[107] ـ رافع النصير الزغول، وعماد عبدالرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والمعرفة والتوزيع المركز الرئيسي عمان الأردن، ص 11.

[108] ـ عبدالرحمن التومي،الجامع في ديداكتيك اللغة العربية،الرباط، 2016، ص 45.

[109] ـ عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، ص 303.

عمومًا تُعتبر نظريات التعلم من أهم النظريات التي حاولت مقاربة مفهوم التعلم من جوانب مختلفة، وهي مدخل أساس للعملية التعليمية التعلمية، لذلك لا يمكن تجاوزها أو إغفالها، وقد عمِلت كل هذه النظريات (السلوكية والجشطلتية والبنائية والمعرفية) بخلفياتها الإبستمولوجية المتنوعة على وصف وتفسير وتبسيط صيرورة التعلم لدى الإنسان، عن طريق تجاربهم وتصوراتهم التي تَمَّ استنتاجها في إطار الأبحاث السيكولوجية التي قدَّمتها.

قائمة المصادر والمراجع:

ـ إسحاق الأمين، الأساس البنوي الوظيفي لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته، نشر معهد اللغة العربي لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، السعودية، 2012.

_ باثريك لوميز، علم النفس التربوي، المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ت/ عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية الجديدة، 2011.

_ حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليمية اللغات، دار مقاربات للنشر والتوزيع، فاس المغرب،ط1 2003.

_ رافع النصير الزغول، وعماد عبدالرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والمعرفة والتوزيع المركز الرئيسي عمان الأردن.

_ عبدالرحمن التومي،الجامع في ديداكتيك اللغة العربية،الرباط، 2016.

_ عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 2012.

_ علي حسين حجاج، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، 1983.

_ ميشال زكرياء، الألسنية علم اللغة الحديث،المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، بيروت لبنان، 1983.

_ نايف خارما وعلي حجاج،اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، عالم المعرفة ، الكويت،1988.

المحاضرة الثامنة: المهارات الكبرى لتعليم اللغات وتعلمها(التلقي/القراءة/المشافهة/ الإنتاج)

تمهيد:

عند تعلّم أي لغة يجب إدراك أن هناك أربع مهارات أساسية متداخلة فيما بينها على المتعلّم إتقانها جميعها إذا أراد أن يصبح ناطقاً ماهراً بها وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.

وتقسم هذه المهارات الأربعة إلى قسمين، إذ عندما تقرأ أو تسمع فأنت تتلقى اللغة، وعندما تكتب أو تتحدث فأنت تنتج اللغة.

وعندما تحترف جميع هذه المهارات يمكنك القول أنك أصبحت متقناً للغة معينة، ولكن العديد من الناس يتقن إحداها أو بعضها ويهمل البقية أو لم يتدرب عليها كفاية. وإن إيجاد مصادر تعلم لكل مهارة ليس كافياً وإنما يجب اتباع منهج صحيح لتفعيل هذه المصادر على النحو الأمثل، لذا سنتناول في هذه المحاضرة إلى أهم الطرائق لإتقانها جميعها.

1. أولاً : مهارة الاستماع(التلقي):

يقول الله عزوجل((وإذا قرئ القرأن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون)) "الأعراف 204"،وقال تعالى ((قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون)) "الملك 73"، فالخالق عزوجل في هاتين الآيتين الكريمتين يخاطب بني البشر, ويوجههم لأهمية الاستماع ودوره في التفاعل والتواصل في الحياة, كما يشير إلى أنه أول حاسة يستعملها الانسان, وهو من أهم وسائل الفهم والتفكير.

1- **أهمية مهارة الاستماع:** الاستماع أسبق وسائل الاتصال اللغوي، "فالانسان يبدأ مراحل تطوره اللغوي مستمعاً، ثم متحدثاً، وقد أدرك العرب أهمية دوره في اكتساب اللغة، لذا كانوا يرسلون أبناءهم الى البادية لسماع اللغة من معينها، وقد اكتسب الرسول (ص) فصيح اللغة عند قبيلة بني سعد في مضارب البدو، لذلك يعد الاستماع وسيلة رئيسة للمتعلم، ويمارس في أغلب جوانبه التعليمية في الصف، والإذاعة المدرسية والتفاعلات الاجتماعية "[110]، وللاستماع أهمية كبرى في كونه فن ترتكز عليه كل مهارات اللغة من تحدث وقراءة وكتابة، لذا كان من الضروري العناية والاهتمام بالمهارات والخبرات التي تؤدي الى تحسين القدرة على الاستماع، من خلال الاختبارات التحصيلية, ومنح علامات مناسبة لهذه المهارة أسوة بالمهارات اللغوية الاخرى, وبتوافر كل ما يساعد من وسائط واجهزة تسجيل و.الخ, وتنفيذها في الميدان التربوي، كما يحتاج المتعلم الى نصوص متنوعة ومستمدة من مواقف الاستماع ومواده, ووظائفه في المدرسة والحياة العملية وحاجاته وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، فالاستماع يمثل جانباً كبيراً من التعلم ويعد الوسيلة الأساسية في التفاعل مع الآخرين,حيث يقضي المتعلمون مابين (50%)الى(70%) من أوقاتهم داخل الصف في الاستماع إلى معلميهم والى زملائهم وإلى الوسائل التعليمية, لذلك من الضروري تدريبهم على هذه المهارة حتى يستطيعون فهم كل من حولهم[111]، والاستماع يتيح الفرصة للمتعلمين للتخيل والتفكير بصورة حرة من دون التقيد بالرسوم أوالصور وصياغة الفكر من خلال الأصوات ثم يرسمون الصور بعقلهم اعتماداً على ما سمعوه.

2- **دور مهارة الاستماع:** أكدت الدراسات التربوية دور الاستماع الكبير في بناء العلاقات الاجتماعية، إذ أثبتت ان (45%) من ساعات الناس اليومية يقضونها بالاستماع,ويزيد المتعلمون على الكبار بنسبة (5%) من وقتهم المدرسي يقضونه في الاستماع الى غيرهم بينما (30%) من تلك الساعات يقضيها الناس متحدثين والبقية

---

[110] - 19-الحوسنية, عفراء علي، الاستماع والتحدث- الواقع والمشكلات, جامعة السلطان قابوس, عُمان, سلطنة عُمان،2013م،ص18.

[111] - ينظر قورة, علي, المرسي, وجيه, سنجي, سيد، مهارات الاستماع اللازمة مفهومها, اهميتها, اهداف تدريسها, اساليب تنميتها جامعة الازهر, القاهرة, مصر،2011م، ص24.

(25%) موزعة بين القراءة والكتابة، وللاستماع دور في تنمية الملكة اللسانية واللغوية لدى المتعلمين لذا قال العالم التربوي ابن خلدون في هذا المجال، ان السمع أبو الملكات، وينمي لدى المستمع الاحساس اللغوي الذي يجعله يشعر بالنغم الموسيقي للغة، والجرس الايقاعي لها، كما انه يعين المستمع على تذوق جماليات اللغة والدقة والسلامة في ادائه[112] ، كما يعد الاتصال البوابة الكبرى لعملية الاستماع, فلا استماع من دون اتصال لغوي ولا اتصال لغوي من دون استماع.

3- **دور المعلم في تدريس الاستماع:** إذا عرف المعلم أن الغرض الأساسي من الاستماع وتدريسه هو استيعاب المستمع لما يقال معرفيا أو وجدانيا أو سلوكيا، ادرك ان عليه دوراً كبيراً في انجاح دروسه وتنمية هذه المهارة عند متعلميه[113] ، أما تنمية هذه المهارة عند المتعلمين فلا يتم إلا إذا خصص معلم اللغة العربية حصة دراسية، درب المتعلمين من خلالها على مهارات الاستماع المبنية على دقة الفهم والتذكر والاستيعاب والتفاعل وطبق عليهم مبادئ حسن الاستماع والانصات للموضوع المطروح، وبات من اهم مهامه التركيز على بناء هذه المهارة في مراحل التعليم الأساسي لدورها الكبير في بناء شخصية المتعلم.

4- **كيفية تنمية مهارة الاستماع:من مسؤولية المعلم التعرف الى كيفية تنمية هذه المهارة لدى المتعلمين وذلك من خلال :**

أ- **تنمية القدرة على التذكر:** إذ يختزن المتعلم في الذاكرة قدراً من المعلومات،وتتطلب عملية الاستماع أن ينظم ما يقوله المتحدث بطريقة تمكنه من ربط هذه المعلومات المخزونة في الذاكرة لتقييمها وبناء استجابة محددة لها، الاستفادة من طبيعة البناء المعروض على المتعلمين، ويمكن من خلالها التعرف الى الفروق الفردية بينهم وذلك بوصفه مدخلا لفهم

---

[112] ـ ينظرعبد الباري، ماهر شعبان، مهارات الاستماع النشط, ط1، دار المسيرة،عمّان, الأردن،2011م ص110.

[113] ـ ينظر طعيمة، رشدي احمد، مناع, محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب) ، دار الفكر العربي, القاهرة, مصر،2001م،ص91.

الآخرين، وتحديد طريقة التعامل معهم، ذلك لأن فهم الآخرين هو الطريق المناسب لبناء علاقات إيجابية فعالة.

ب- **الالتزام بالقواعد المرشدة للاستماع الجيد:** يعُّد الاستماع نصف عملية الاتصال، وهي مهارة يمكن تنميتها من خلال تكوين عادات اتصالية جيدة من مثل: الانتباه للمتحدث "وتلافي تأثير العوامل الطبيعية والنفسية والفسيولوجية والبيئية التي تؤثر في الانتباه ومتابعة التعبيرات اللفظية وغير اللفظية، ومتابعة المتحدث والتجاوب معه، وتجنب السرعة في الاستنتاج أو التقويم أو اطلاق الأحكام القطعية عليه أو محاولة ايجاد أخطاء في طريقة إلقاء المتحدث أو في مظهره"[114]

5- **وسائل التدريب على مهارة الاستماع لمعلم اللغة العربية:** لكي يدرب معلم اللغة العربية متعلميه على مهارة الاستماع، وينمي مهاراته فيهم، هناك وسائل وأساليب تختلف باختلاف عمر المتعلمين المستمعين ومستواهم منها: (الاستفادة من بعض موضوعات القراءة، أو الأخبار اليومية في الصحف والمجلات وقراءتها وأخبار المتعلمين بها، ثم مناقشتهم حولها بهدف تنمية مهارة الاستماع وكشف مدى استيعابهم لما استمعوا إليه- الاستفادة من النص الإملائي في حصة الإملاء، وذلك بقراءته على المتعلمين, ثم مناقشتهم فيما تضمنه من فكر، وذلك قبل أن يملى عليهم- استثمار حصص التعبير بما يفيد مهارة الاستماع، وذلك بربطها بمهارات التعبير الاخرى- استثمار حصص مادة القواعد، والنصوص وما فيها من استنتاج واستنباط القاعدة وللفكر الأساسية والصور الجمالية- استثمار الاذاعة الصباحية في خدمة مهارة الاستماع عن طريق تكليف مجموعة من المتعلمين كتابة تقرير حول ما سمعوه وابداء رأيهم فيه- "ويمكن ان يطلب المعلم من المتعلمين الانتباه في اثناء قراءة زميل لهم في اي موضوع، والاشارة الى ما قد يقع فيه من اخطاء بطريقة منظمة- وقد يقوم برواية قصة موظفا النبرات الصوتية المعبرة، ثم يطلب الى متعلميه بعد الانتهاء من الرواية اعادة اداء

[114] - عبد العزيز, سامي،مهارات الاتصال، جامعة القاهرة- كلية الاعلام, القاهرة، مصر،2011م،ص74.

بعض احداث القصة بنبرة صوتية مناسبة للاحداث"[115]، وبإمكان المعلم أن يحقق أهداف الاستماع بكيفية أحسن، "خاصة ان لاحظ الحاجة إلى حسن الاستماع وأثره في التواصل والتفاهم مع الاخرين، وفي تعلم اللغة ونطقها العفوي والطبيعي بخاصة ان استعان المعلم والمتعلم بالأجهزة السمعية والبصرية وغيرها من الوسائل المعينة على امتلاك هذه المهارة"[116]، ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن الاستماع الجيد أساس التعلم الجيد، ويمكن ان يتم في الأقسام الاولى من مرحلة التعليم الابتدائي من خلال عدد من الانشطة الموجهة: (كالقصص, والأناشيد, والألعاب اللغوية, والأنشطة السمعية واللغوية الملائمة لنموهم العقلي والمعرفي التي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم) ، كما تبين لنا مدى أهمية هذه المهارة ودورها الكبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وفي حسن تواصلهم مع معلميهم وأقرانهم والآخرين، نأمل من المعلمين– وبخاصة معلمي اللغة العربية– أن يستثمروا هذه المهارة، ويوظفوها في بناء علاقات إيجابية جيدة لأبنائنا المتعلمين، تعود بالنفع والفائدة على مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

ثانياً : مهارة التحدث ودورها في التواصل اللغوي(المشافهة):

خلق الله تعالى الإنسان تواقاً للتعامل مع من حوله، والتفاعل مع بني جنسه، وعلمه الأسماء كلها حيث قال عز من قائل:((علم آدم الأسماء كلها)) "البقرة 31"، فإذاً هو يعتمد اللغة ليتواصل مع الآخرين, بحيث يكون الحديث لغة الحوار والتفاهم والمحادثة والتفاعل مع الآخرين، لأن الحياة من دون التفاعل تبعث على الملل والضجر، وصدق ابن الرومي، إذ أنشد في مرضه الذي قضى فيه:

"ولقد سئمتُ مآربي فكانَّ أطيبها خبيثْ

[115] ـ والي, فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية الابتدائية, طرقه، اساليبه، قضاياه، ط1، دار الأندلس، جدة السعودية،1998م،ص 152.
[116] ـ السليطي, حمدة، خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكتب التربية العربي لدول الخليج, الدوحة، قطر،2006م، ص1.

إلا الحــديث فإنّــه مثلُ اسمه أبداً حديثْ"[117]

1- **أهمية مهارة التحدث:** تتجلى أهمية مهارة التحدث (الحوار) في أنها تحدد مدى قدرة الفرد على اكتساب المواقف الإيجابية عند اتصاله بالآخرين، "حيث يتكون موقف الحديث من المتحدث الذي يحاول نقل فكرة معينة، او طرح رأي محدد، أو موضوع بعينه، ويعد هو الطرف المعني بالحديث والمستمع له، والظروف المحيطة بموقف الحديث سواء أكانت هذه الظروف مادية ام معنوية"[118] ، كما يعد التحدث من أهم الوان النشاط اللغوي، واكثرها استعمالاً في الحياة اليومية، فهو وسيط التواصل اللغوي بين البشر قبل القراءة والكتابة، ويمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي.

ولا تقتصر براعة الحديث على أسلوب الكلام وجودة محتواه " بل إن حسن الاصغاء ايضاً يعد فناً من فنون الحوار، وكم تحدث أناس وهم لايريدون من يحاورهم، بل يريدون من يصغي اليهم كي يبوحوا بما في صدورهم، ونقل ابن عبد ربه في العقد الفريد عن بعض الحكماء قوله لابنه: يا بني تعلم حسن الاستماع، كما تتعلم حسن الحديث وليعلم الناس أنك أحرص على ان نسمع منك على أن نقول"[119]، كما تعد هذه المهارة من المهارات الأساسية اللازمة في القرن الحادي والعشرين، فهي ترتبط ارتباطاً دقيقاً بكيفية التعامل مع الفرد أو الجماعة، "حيث يكتسب المتعلمون من خلالها آداب المخاطبة ولياقة التصرف واحترام الاخرين، والتعاون معهم للانتقال من المدرسة الى دنيا العمل حيث سيجد نفسه في حالة حوار دائم مع الاخرين بدءا من الاسرة التي يعيش فيها وانتهاء بالعالم الذي اضحى قرية كونية صغيرة"[120] .

---

[117] ـ ابن الرومي ابي الحسن علي بن عباس بن جريح :ديوان ابن الرومي ،تحقيق د.حسين نصار ، ط3 ،ج 1 ، باب الثاء،دار الكتب والوثائق القومية ،القاهرة ،2003م، ص397.

[118] ـ حجاب محمد منير،مهارات الاتصال للاعلاميين التربويين والدعاة، جامعة جنوب الوادي, سوهاج، مصر،2000م، ص16.

[119] ـالحبيب طارق بن علي:كيف تحاور (دليل عملي للحوار)، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، مصر،2010م، ص27/26.

[120] ـ بشارة جبرائيل، ادماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم، مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر من 25-27 تشرين الاول،2009م، ص28.

فمهارة التحدث تعطي الفرصة الملائمة للمتعلم ليبين قدراته، ويعبر عما يريد، وعما يختلج في نفسه من مشاعر واحاسيس، ونظرا لأهميتها من الناحية النفسية واللغوية فهي تجعل المتعلم يكتسب منها قوة وحيوية فيناقش، ويحاور، ويشارك ويبرز بروزاً كبيراً في التحدث مع ذويه ومعلميه وزملائه في الصف ، "وقد اصبح من الضروري ان يتاح لكل متعلم حرية الحديث، من خلال السؤال والجواب، والمناقشة والمحادثة وجميع الأنشطة اللغوية الأخرى يكون الكلام محورها، وأساس العمل بها هو التحدث فالتحدث هو من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها"[121] .

2- **دور مهارة التحدث:** يظهر دور التحدث في "أنه يحقق ميزات متعددة للقائمين على العملية التعليمية- التعلمية، وبخاصة المعلم والمتعلم: فهو: وسيلة يحقق فيها المتعلم ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين- أداة من أدوات الاتصال اللغوي- فرصة لابراز مهارات المتعلم، وتوضيح فكره، واكتساب الثقة والاطمئنان- نشاط فكري اجتماعي يستعمل للتأثير في المستمعين بتقبلهم للمتحدث وما ينقله من فكر وآراء- ضرورة ملحة للمتعلمين في المراحل الدراسية كافة"[122] ، ويبقى الدور الأكبر للتحدث في المدرسة، حيث يتم تدريب المتعلمين على القاء الكلمات من دون خجل أو خوف وبلغة فصيحة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية، كما يتم تدريبهم على المواجهة والجرأة في الأداء والتعبير، وعلى استعمال اللغة العربية السليمة في مواقف الحياة كافة.

3- **دور المعلم في تدريس التحدث:** يتجلى الدور الجديد للمعلم في السعي الحثيث عن الوسائل التي يستطيع بواسطتها أن يفيد المتعلمين في تحقيق نموهم وتحصيلهم الدراسي. ويأتي حواره معهم في مقدمة هذه الوسائل، حيث يساهم هذا الحوار في تجسيد مبدأ الديمقراطية فيما بينهم، ومن خلال حرصه على علاقته الودية معهم، هذه العلاقة التي تقوم على التفاعل والحوار وتبادل الخبرات العلمية بين المعلم ومتعلمين.

---

[121] ـ الكندري عبد الله عبد الرحمن، عطار،ابراهيم محمد، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح, الكويت،1993م، ص130.
[122] ـ عبد العزيزسامي، مهارات الاتصال، جامعة القاهرة- كلية الاعلام, القاهرة، مصر،2011م، ص24.

4- **كيفية تنمية مهارة التحدث:** ان ما يحققه الحوار لدى المتعلمين الثقة بالنفس،إذ يمارسون مع زملائهم الكلام بيسر وسهولة باستعمال لغة فصيحة سليمة، ويشعرون في أثناء حوارهم ومناقشاتهم باستقلال شخصيتهم، وقدرتهم على إثبات ذاتهم، وعدم الاعتماد على غيرهم، وهذا- لاشك- سيساعدهم على بناء شخصياتهم لذلك ينبغي على المعلم أن يحسن اختيار الموضوعات التي تقدم للمتعلمين بحيث تكون ذات معنى، وذات قيمة في حياتهم، وتكون من بيئتهم التي يعيشون فيها، "ويفضل أن تعطى الفرصة لهم في اختيار الموضوع ليتكلموا عنه، ويعبروا بطريقتهم وتحت إشراف معلمهم عن محتوى هذا الموضوع مطبقين مبادئ حسن التحدث والحوار، وبات من المفيد أن يبدأ المعلم بتنمية قدرة المتعلمين على ترتيب فكرهم، وصياغتهم بلغة مناسبة قبل البدء بتعليمهم ، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي وبتوجيه أسئلة ذكية ولطيفة تشجعهم على إطالة الحوار، كيتنمو لديهم الطلاقة التبادلية الإيجابية بين اللغة والفكر" [123] ومن الأهمية أن يركز المعلم على طرائق التعلم الفعالة في تدريسه على أسلوب التعلم التعاوني (الجمعي)، الذي يجعل من المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية، يشارك ويحاور زملاءه من دون كلفة أو تقييد تحت إشراف معلمه، ويجب على المعلم أن يدرك أن استعماله هذا الأسلوب يساعده على بناء شخصية لغوية قادرة على التواصل مع الآخرين بامتياز.

5- **وسائل التدريب على مهارة التحدث لمعلم اللغة العربية:** يجب على المعلم في دروس اللغة العربية أن تستعين بوسائل التدريب على مهارات التحدث(الحوار)على وفق الآتي:

أ- يبدأ معتمداًعلى الخطة الأولية للحديث- استعمال مسجلٍ للصوت- يستستمع إلى إلقائك بصورة ناقدة- يطلب إلى أحد زملائه ان يستمع اليه ليعرف كيف كانت وقفته، لأن هذا سيؤثر في مدى نجاح الالقاء لديه، ولاشك بان حركاته تساعد على التأثير في المتعلمين- "وهناك عوامل كثيرة يجب أن يلتفت إليها عند التدريب من أهمها: جهارة

[123] ـ الكندري عبد الله عبد الرحمن عطار، ابراهيم محمد، عليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص134.

الصوت، وسرعة الأداء ونغمة الصوت، ووضوح النطق، ومخارج الحروف لديه[124] ، وإن اتبع دورة في البرمجة اللغوية العصبية، ستساهم هذه الدورة في كشف كل ما يحتاج إليه لإنجاح العملية التربوية على أختلاف أنماط المتعلمين وأعمارهم وهو يعلم تمام المعرفة ، بأن أساليبنا التي تمارسها تعلم أكثر مما تربي, وتركز على المعلومة أكثر من المهارة، وهذا الخلل تتجاوزه البرمجة اللغوية العصبية، وبإتقانه مهارات البرمجة العصبية يكون أكثر فاعلية وقدرة على اختيار الأسلوب لكل حالة، نظراً لإدراكك التقلبات والأحوال النفسية المختلفة للمتعلمين، ولاتقانه مهارات وستراتيجيات التعامل مع جميع الحالات[125].

ثالثاً : مهارة القراءة:

تمثل مهارة القراءة أحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف لدى الإنسان فهي من أهم المهارات اللغوية، ولا عجب- أن يكون الأمر الأول من الله عز وجل لرسوله الأمين، وأمته من بعده موجها نحو القراءة في قوله عز وجل: ((اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الأنسان ما لم يعلم)) "العلق 1-5" ، فالقراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي التي يمارسها المتعلمون في المدرسة، ومن أهم أدوات الاتصال بنتائج العقل البشري، والقدرة عليها هو جانب مهم من جوانب نجاح المتعلم، فهو الذي لايمكن أن يؤدي ما مطلوب منه تحقيقه بصورة جيدة إلا إذا أتقن هذه المهارة.

1- **أهمية مهارة القراءة:** لاتزال القراءة "أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطلوبة، وهي غاية في التعقيد، تقوم على أساس تفسير الرموز الكتابية، أي الربط بين اللغة والحقائق، فالقارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني على وفق خبراته، وهي عملية بين فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء هذه الرموز، ولابد لهذا البناء من أن يتصل بالخبرات لتفسير تلك

[124] ـ ينظر إسماعيل محمود عطية، نظريات فسّرت اكتساب اللغة، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر،2012م، ص12.
[125] ـ عبد العزيز سامي، مهارات الاتصال، ص24.

الرموز، ومن الخطأ أن نعد تميز الحروف ومجرد النطق بالكلمات قراءة، فتلك عملية آلية لا تتضمن صفاتها التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية كالربط والادراك والموازنة، والفهم، والاختيار، والتقويم، والتذكر، والتنظيم، والاستنباط والابتكار، ومهارات القراءة الرئيسة كثيرة منها: تعرف الكلمة، والفهم والنطق، والسرعة, وتتفرع عن هذه المهارات مجموعة من المهارات اللغوية المتضمنة التي تساعد على عملية التواصل اللغوي"[126] ، فالقراءة تساعد المتعلم على اكتساب ثروة لغوية معرفية وهي وسيلته وأداته في الدرس والتعلم الذاتي، ويمكن القول: بانه لامكان في هذا العالم لمن لايتمكن من مهارات الاتصال الأساسية وفي مقدمتها القراءة فهي نافذة الاطلاع على كل جديد، ووسيلة إتقان النطق، والكشف عن أغلاط المتعلمين، وبث روح التنافس فيما بينهم، والتفاعل مع إنتاج عقول الآخرين، لذلك نرى أن الصيحة الكبرى التي يجب أن تدوي في مدارسنا، هي تلك الصيحة التي تنادي بتوجيه القسط الأكبر من عنايتنا إلى تعليم القراءة في مراحل التعليم كافة من خلال حصص مخصصة للمطالعة، وإجراء برامج إثرائية داعمة لهذه المهارة.

2- **دور مهارة القراءة:** القراءة لها دور كبير في حياة المتعلمين، فهي توسع خبراتهم، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة وتساعدهم على حل مشكلاتهم، كما تساهم في إعدادهم العلمي، وتساعدهم على التوافق الشخصي والاجتماعي، بل هي أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وربما كان الضعف الدراسي في القراءة أساس إخفاق المتعلمين في المواد الدراسية الأخرى وفي الحياة، "فالمدرسة توسع بالقراءة دائرة خبرة المتعلم وتنميتها، وتنشط قواهم الفكرية، وتشجع لديهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين، وهي ترغب في معرفة ما يتصل بالأشياء، والحوادث المألوفة لديهم، وكلما اتبعت رغبتهم في الاطلاع ازدادت خبرتهم وصفت اذهانهم

[126] ـ مشدود علي عبد الله علي، العلاقة بين اتقان تلاوة القرآن ومستوى اول مهارات القراءة الجهرية،(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة صنعاء، صنعاء،2008م ، ص54.

واكتسبوا سعة لمعرفة العالم الذي يعيشون فيه، وانبعثت في أنفسهم ميول جديدة. لذلك لها مكانة متفردة بين باقي المهارات اللغوية، وخاصة في مرحلة التأسيس، فعن طريقها تتم عملية المذاكرة والتحصيل الدراسي"[127]، والدور الأكبر الذي تؤديه القراءة في حياة المتعلمين هي أنها تحببهم بلغتهم الأم، فمن طريقها يطلعون على تراثهم وثقافتهم والثقافات الأخرى ويغنون معارفهم، ويمتلكون ثروة لغوية كبيرة تزيد المخزون اللغوي لديهم، وتساعدهم على تمتين مبادئ الحوار مع الآخرين بثقة ودراية وجرأة.

3- **دور معلم اللغة العربية في تدريس القراءة:** المدرسة لها دور أساسي في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين، و" أثبتت البحوث العلمية أن هناك ترابطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى المتعلمين، لذلك أصبح من أهم واجبات معلم اللغة العربية تنمية عادة القراءة في نفوس المتعلمين، والإقبال عليها برغبة وشغف وهذا الواجب يتطلب أن يكون هناك معلمون يحبون القراءة، ويمارسونها ليكونوا قدوة للمتعلمين"[128]، كما ان تنمية هذه المهارة أصبح مطلباً تعليمياً ينبغي مراعاته، ووضعه في الحسبان عند بناء أو تطبيق أي برنامج تعليمي، فالتعلم الصحيح والنشط، يقتضي أن يبقى المتعلم يقظاً وايجابياً، فاعلاً وليس منفعلاً، نشيطاً يعمل ويفكر داخل الحجرة الصفية وخارجها، ومن أجل تمكينه من مهارة القراءة فهو يحتاج إلى حفز قدراته وصولاً للاستثمار الأمثل، وذلك من خلال مراعاة عوامل الدافعية والميل لديه نحو القراءة ويتحقق هذا على نحو أكثر فاعلية عندما ينوع المعلم في أساليب عرضه، ويستعمل طرائق التدريس الحديثة والفعالة " فمخاطبة قدرات المتعلم ومراعاة مستواه، وإثارته جوانب مختلفة. من شأنه أن يستحوذ على اهتمامه ويبقيه في حالة من الارتباط النفسي بمحتوى التعلم، فالدوافع والميول والاتجاهات النفسية لها أثر كبير في عملية تعلم المتعلمين"[129].

---

[127] ـخاطر محمد رشدي وآخرون:طرق تدريس اللغة العربية، التربية، الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، دار المعرفة, القاهرة مصر،1981م، ص167.

[128] ـالنصّار صالح عبد العزيز، تعليم الاطفال القراءة، دور الاسرة والمدرسة ، جامعة الملك سعود، الرياض السعودية،2003م، ص28.

[129] ـالبصيص حاتم حسين ، تنمية مهارات القراءة والكتابة، جامعة حمص, سورية ، 2007م، ص62.

4- **كيفية تنمية مهارة القراءة لدى معلم اللغة العربية:** زميلنا معلم اللغة العربية إذا أردت تحسين مهارة القراءة لديك فإن هذه العمليات ستساعدك على ذلك:

أ- **تقويم طريقة القراءة :** يجب أن تتعرف طريقة عادة القراءة لديك، وإلى أين تتجه في تحسين هذه القراءة وهل تقوم باستعمال شفتيك أو حلقك في أثناء عملية القراءة؟ وهل توقف الكلمات الجديدة تقدمك في القراءة باستمرار؟ في هذه الحالة عليك تنمية مهارتك اللغوية بكثرة قراءة المجلات التربوية والكتب المفيدة- هل تقوم بقراءة كل مفردة؟ في هذه الحالة عليك تدريب عينيك على تخطي المسافات من الجمل، ويجب أن تدرك بان القراءة الناجحة فن، وهي بحاجة إلى الممارسة الدائمة، واكتساب الخبرات، لذلك كلما قرأت أكثر ازدادت خبرتك، ونضجت لديك هذه المهارة، وازداد استمتاعك بما تقرأ.

ب- **توفير المناخ المناسب:** وللمضي قدما في تحسين هذه المهارة وتنميتها، عليك ان تختار المكان المناسب للقراءة بصورة مريحة، على أن تتوافر فيه الإضاءة المناسبة للعين، والجلسة الصحية للقراءة، لأنها ستجعلك أكثر انتباها وتيقظا، وابتعد عن أصوات الاذاعة والتلفاز، لأنها تشتت الذهن وتقلل من التركيز في القراءة.

ت- **استعمال العينين بفعالية:** عليك ان تتعلم تحريك عينيك باستمرار إلى الأمام عندما تقرأ بمسافة تسمح لعقلك فهم واستيعاب معنى الموضوع الذي تقرؤه، وعليك في فراغك التفكير فيما تراه.

ث- **الاستمرار في تنمية الثروة اللغوية:** تعد المفردات اللغوية أساس الاتصال اللغوي الانساني، وتتيح للناس التعبير عن فكرهم وعواطفهم، ومن الضروري أن تعمل على زيادة عدد المفردات اللغوية وإجادة فهم الكلمات وأصلها وتركيب الجمل واشتقاقها لتتمكن من مهارات القراءة أكثر.

ج- **تكييف سرعتك في القراءة لفهم المادة:**عليك أن تدرك بان سرعتك في القراءة يجب أن تتوافق مع نوعية المادة التي تريد تدريسها، وأن تتعود رؤية العناوين الرئيسة ومقدمات الفصول والعناوين الفرعية، والنظر إلى الفكر الرئيسة الواردة، ثم تنتقل الى معرفة أهم التفاصيل التي تعزز هذه الفكر.

ح- **ممارسة القراءة بانتظام:** تحتاج القراءة الى الممارسة وذلك من أجل تحقيق المهارة فيها، لذلك يجب أن تقوم بتدريب عينيك وعقلك على العمل سويا بهدف الارتقاء بعادات القراءة الجيدة كما ينبغي الجلوس يومياً من (15-30د) لممارسة القراءة والمهم أن تعرف تمام المعرفة بأن عملية القراءة بانتظام تساعدك على زيادة الثروة اللغوية وزيادة خبرتك، مما ينعكس على متعلميك في إتقان هذه اللغة والتحدث بها بشكل صحيح، والتواصل مع الأخرين بشكل جيد، ولا تَنسَ أنك القدوة التي يقتدى بها المتعلمون فلا تهمل التلوين الصوتي في أثناء قراءتك والتنويع في نبرة صوتك بحسب الموقف والاهتمام بمخارج الحروف لديك، لأن المتعلم يقلدك حتى في طريقة قراءتك وأداءك.

5- **وسائل التدريب على مهارة القراءة لمعلم اللغة العربية:** هناك ستراتيجيات مختلفة يمكن ان يستعملها المعلم في تنمية مهارات القراءة لديه منها:

أ-**النمذجة:** أي أن يكون المعلم الأنموذج أو القدوة أمام المتعلمين ويتلخص دوره في إبراز مهارات التفكير عن طريق إيضاح سلوكياته في أثناء قيامه بحل المشكلة، وكيفية تنفيذها.

ب-**التعليم المباشر:** أي أن يعلم المعلم بشكل مباشر، حيث يعرض خطته مبتدئا بالأهداف، ثم إجراءات التنفيذ.

ج-**المشاركة الثنائية:** بأن يقوم المعلم "بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات ويوزع الأدوار بينهم، ثم يمر بينهم للتأكد من أن كل واحد منهم قائم بدوره"[130] ، هذا يؤكد ضرورة استعمال

[130] ـ الأحمدي مريم محمد عايد، فاعلية استعمال ستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الابداعية، المجلة الدولية للابحاث التربوية،2012م، ص16.

الستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة، وضرورة توعية المعلمين بأهمية هذه الستراتيجيات وعقد دورات تدريبية يتم التأكيد فيها على أهمية تعليم مهارات القراءة وبخاصة القراءة الإبداعية، لما لها من تأثير ملموس في عمليات التفكير العليا.

رابعاً : مهارة الكتابة ودورها في التواصل اللغوي:

الكتابة مهارة متعلمة يمكن أن يتقنها المتعلم بوصفها نشاطا ذهنيا يقوم على التفكيروهي كأي عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير، وتحتاج الى جهد كبير، وتتميز هذه اللغة المكتوبة في أنها صيغت على درجة عالية من التعقيد، ذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية وهذه المحاور تتكامل مع بعضها بعضا لتشكل المهارة الكلية للكتابة[131] ولكل مهارة لغوية مكانتها الخاصة من الاهمية والاهتمام، إلا أن مهارة الكتابة تعد الغاية النهائية من تعليم اللغة، "فاللغة يتعلمها المتعلم استماعا وتحدثا وقراءة، وحين يتعلم التهجي والخط، انما يقصد من وراء ذلك كله جعله قادرا على التعبير عما يعرف، وعما يجول في خاطره وعما يعتمل في نفسه من أحاسيس ومشاعر هذا فيما يتعلق بالبعد اللغوي، أما في البعد المعرفي فيكسب المتعلم عند الكتابة الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها"[132].

1- **أهمية مهارة الكتابة:** تبرز أهمية الكتابة لدى المتعلمين في حجرة الدراسة، ذلك لأن المتعلم يحتاج إليها في توظيف كل معارفه ومهاراته التي اكتسبها ففيها يسجل معلوماته، وعما يجول في خاطره ويعبر عما في نفسه من مشاعر واحاسيس، فهي وسيلة من وسائل دراسة اللغة وترقية المهارات اللغوية الاخرى فهي تعتمد عليها وتستفيد منها، وعن طريق الاستماع والتحدث والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستعمال المناسب للغة وتركيبها،

---

[131] ـ ينظر رشيد إبراهيم، صعوبات تعلّم الكتابة، وزارة التربية والتعليم, عمّان، الأردن،2013م،ص24.

[132] ـالعبيدي خالد خاطر سعيد، فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية،2009م، ص42.

لذلك نستطيع القول بأن ممارسة الكتابة بشكل فعال، والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى، فهي وسيلة من وسائل التعلم، وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال مع الآخرين والتعبير عن النفس.

2- **دور مهارة الكتابة:** يتطلع كل متعلم لأن يكتب، كما يتحدث ويقرأ بلغة عربية فصيحة سليمة، والكتابة تساعده على استعمال المفردات والتراكيب في التعبير عما يريد، كما انها تساهم في تعميق مهارات اللغة الأربع وتجويدها، وقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أن المتعلمين الذين يقضون وقتا كافيا في تعلم الكتابة، تكون لديهم معلومات وافية عن هذه اللغة، ويتمكنون من توظيف المعلومات بها، مما يسهل عليهم استعمالها استعمالاً صحيحاً، كما ان خبراء القراءة ينظرون إلى الكتابة كنشاط مرغوب فيه من وجهة نظرهم، فعندما يركز المتعلم على شكل الكلمات والعبارات تساعده الكتابة على التمييز وبناء القدرة على تذكر الأشكال الكتابية وعلاقاتها، مما يسهل عملية القدرة على الأداء والتواصل مع الآخرين بفعالية[133] .

3- **دور المعلم في تدريس الكتابة:**المعلم شريك المتعلم في عملية الكتابة، فهو يساعدهم على ترتيب افكرهم، واختيار مفرداتهم وترتيب جملهم، كما يشجعهم على الاستفسار في كل مرحلة من مراحل الكتابة، ليصار الى كتابة الموضوع المطلوب كتابته بلغة صحيحة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية. وبإمكان معلم اللغة العربية ان يؤدي دوراً كبيراً في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلميه من خلال[134]:

أ- تنمية مهارات الربط بين الكلمات التي سبق أن درسوها والكلمات الجديدة مما يعمق بنى المتعلمين المعرفية.

---

[133] ـ ينظر زكريا ابراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية,، مصر،1999م، ص18.

[134] ـالسيد محمد فايزة،واخرون، فعالية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي جامعة عين شمس، القاهرة، مصر،2005م، ص16.

ب- تنمية مهاراتهم في التحليل والتركيب وصولاً للإبداع وبهذا تحدث جودة تعليم وتعلم مهارات الكتابة.

ت- توافر البيئة الصالحة للتعليم والتعلم داخل الحجرة الصفية، مما يؤدي الى زيادة الدافعية والاستمتاع بتعلم الكتابة.

ث- زيادة تفاعل المتعلمين معه وتوافر تعلم نشط لهم مما يزيد من كتابتهم في تعلمهم الكتابة، تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال استعمال الصور والتعبير عنها بجمل مناسبة.

ج- زيادة فرص التفاعل بينه وبين المتعلمين أنفسهم في أثناء تنفيذ التدريبات الكتابية داخل الحجرة الصفية.

4- **كيفية تنمية مهارة الكتابة:** ليرتقي معلم اللغة العربية بلغة متعلميه عليه أن: ينمي لديهم مهارات الكتابة، وذلك من خلال استعمال أساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابة. ومراعاة التنوع في هذه الأساليب والعمل على استخدام مفردات من بيئة المتعلمين وتوظيفها، بالإضافة إلى ممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر، وبخاصة في الصفوف الاولى من مرحلة التعليم الأساسية والتركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف، وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة والعلوم، وتفعيل مشروع فكرة الإملاء اليومي في علاج الضعف الإملائي، والاهتمام بالتعبير الكتابي، فضلاً عن التعاون المثمر بين المعلم وأولياء الأمر للعمل على تنمية هذه المهارة ودعمها بالتدريبات الكتابية التي تغنيها، وتساعد على اتقانها، وتؤسس للغة عربية سليمة فصيحة[135].

5- **وسائل التدريب على مهارة الكتابة لمعلم اللغة العربية:** تعد الانشطة الصفية واللاصفية امتدادا للمقررات الدراسية، وميدانا عمليا لما يقدم للمتعلمين داخل الحجرة

[135] ـ ينظر النعيمي مريم حمد، مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة(اساس تعلم اللغة العربية)، وزارة التربية والتعليم، المنامة، البحرين،2013م، ص10.

الصفية، ومصدرا غنيا للدافعية في التعلم من خلال إثارة مواقف تكون مصدراً للتعلم وتظهر آثار هذه الانشطة على المتعلمين، ويتمكنون بممارستها من الانتفاع باللغة العربية عمليا، وبخاصة في مجالات التعبير الكتابي الوظيفي، كما يتمكنون من تنمية مهاراتهم الكتابية وتطويرها، وهي تعد خبرات مرافقة ومتممة ومكملة للخبرات اللغوية في مهارة الكتابة التي تقدم إليهم داخل الحجرة الصفية، "وذلك من خلال ممارسة الانشطة الكتابية، التي على درجة من الاهمية، وتساهم مساهمة فعالة في تنمية مهارة الكتابة وتطويرها لدى المتعلمين، كما انها تحقق اهداف المقررات الكتابية الدراسية وتتيح لهم فرصة التدريب على توظيف ما اكتسبوه من مهارات كتابية توظيفا صحيحاً ناجحاً في مواقف طبيعية وعملية"[136] اما مدخل عمليات الكتابة فهو من المداخل الحديثة والمميزة التي أثبتت نجاحها في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين ويهدف الى تنمية وعيهم بكيفية استنتاج الفكر، ومراجعة بنيتها المعرفية ومعلوماته وفكره، وترجمتها إلى كلام داخلي، ثم إلى كلام مكتوب.

قائمة المصادر والمراجع:

[136] ـ القبيشي محمد عبد الرحمن،الانشطة الكتابية غير الصفية وعلاقتها بتنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، السعودية،2003م، ص14.

– ابن الرومي ابي الحسن علي بن عباس بن جريح ، ديوان ابن الرومي .تحقيق د.حسين نصار ،ط3 ،ج 1 ،باب الثاء،دار الكتب والوثائق القومية ،القاهرة ،2003م.

– الأحمدي مريم محمد عايد، فاعلية استعمال ستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الابداعية"، المجلة الدولية للابحاث التربوية،2012م.

– إسماعيل محمود عطية، نظريات فسّرت اكتساب اللغة، جامعة المنوفية، المنوفية مصر،2012م.

– بشارة جبرائيل، ادماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم، مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر من 25–27 تشرين الاول،2009م.

– البصيص حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة، جامعة حمص، سورية 2007م.

– الحبيب طارق بن علي، كيف تحاور (دليل عملي للحوار)، مؤسسة حورس الدولية الاسكندرية، مصر،2010م.

– حجاب محمد منير، مهارات الاتصال للاعلاميين التربويين والدعاة، جامعة جنوب الوادي، سوهاج، مصر،2000م.

– الحوسنية عفراء علي، الاستماع والتحدث– الواقع والمشكلات، جامعة السلطان قابوس، عُمان، سلطنة عُمان،2013م.

– خاطر محمد رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية، التربية، الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، دار المعرفة، القاهرة، مصر،1981م.

– رشيد إبراهيم، صعوبات تعلّم الكتابة، وزارة التربية والتعليم، عمّان، الأردن،2013م.

– زكريا ابراهيم:طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية مصر،1999م.

– السليطي حمدة، خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الدوحة، قطر،2006م.

– طعيمة رشدي احمد، مناع, محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب) ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2001م.

– عبد الباري ماهر شعبان، مهارات الاستماع النشط، ط1، دار المسيرة، عمّان الأردن،2011م.

– عبد العزيز سامي، مهارات الاتصال، جامعة القاهرة– كلية الاعلام، القاهرة مصر،2011م.

– العبيدي خالد خاطر سعيد، فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط، كلية التربية، جامعة ام القرى مكة المكرمة، السعودية،2009م.

– قورة علي المرسي، وجيه سنجي سيد، مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، اهميتها اهداف تدريسها، اساليب تنميتها، جامعة الازهر، القاهرة، مصر،2011م.

– الكندري عبد الله عبد الرحمن، عطار ابراهيم محمد، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح، الكويت،1993م.

– النصّار صالح عبد العزيز، تعليم الاطفال القراءة: دور الاسرة والمدرسة" ، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية،2003م.

– النعيمي مريم حمد، مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة(اساس تعلم اللغة العربية)، وزارة التربية والتعليم، المنامة، البحرين،2013م.

– والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية الابتدائية، طرقه، اساليبه، قضاياه", ط1، دار الأندلس، جدة، السعودية،1998م.

المحاضرة رقم:9

التخطيط التربوي/السياسة اللغوية (الأبعاد السياسية والاجتماعية الأهداف والقيم)

تمهيد:

الحاجة إلي التخطيط أمر ضروري ومهم ويضمن استمرارية العمل علي الوجه الصحيح . ويتضمن اتخاذ توجه نظامي لما تريد فعله . ويعتبر علم التخطيط من بين أحدث العلوم ولا يعني ذلك أنه لم تكن توجد قديماً وعلي مر العصور ممارسات تخطيطية يؤديها الإنسان حيث يستحيل أن يأتي كل ما أنجزه الإنسان علي الأرض هكذا عفوياً أو بمجرد الصدفة ، فالإنسان بعقله الذي ميزه الله به قد مارس طوال حياته علي الأرض كثيراً من عمليات التخطيط بحسب مقتضيات الواقع والظروف لمواجهة الكوارث والتحديات تحت مسميات "التدبير" و "التوقع " و" الحيطة " . كما أن كتابات أفلاطون وابن خلدون أشارت إلي التخطيط أو حامت حوله . وفي عصر النهضة دعا المفكر الإنجليزي " موريس دوب " عام 1709 م – 1751 م إلي ضرورة أن تأخذ الدولة بالتخطيط المحكم والعملي لإحداث التقدم في المجالات المختلفة . وقد كان لكتابات ماركس إنجليز الفضل للخروج بالتخطيط من دائرة التفكير إلي حيز العمل والتنفيذ . أما تخطيط التربية فقد كان أكثر سبقاً في جوانبه العملية والعلمية من التخطيط العام مرد ذلك أن التربية بطبيعتها عمل يتم دائماً للمستقبل والتخطيط التربوي بمفهومه الحديث يرجع إلي التجربة السوفيتية في التخطيط العام وانبثق عنه التخطيط لمحو الأمية وتعميم التعليم .

1. مفهوم التخطيط والتخطيط التربوي:

يقصد بالتخطيط العملية التي تحدد المهام والإجراءات الضرورية للقيام بها وكيفية القيام بهذه الإجراءات والوقت الأمثل للقيام بالإجراءات المطلوبة، "فهي عملية فكرية تحدد الأهداف وتنظمها، وعادة ما تقوم الإدارة الأساسية في الشركات والمؤسسات بعملية التخطيط بوجه

عام حيث تضمن بخطتها إنجاز المهمة أو الهدف المطلوب"[137]. بينما يقصد بالتخطيط التربوي "عملية تطبيق التخطيط على عملية التطوير التربوي بقصد جعل التعليم أكثر فعالية وكفاءة في الاستجابة لاحتياجات وأهداف الطلبة والمجتمع"[138]. تاريخ التخطيط التربوي في عام 1960 ميلادي كان يُنظر إلى التخطيط التربوي على أنه أمر أساسي للدول المستقلة حديثًا من أجل السماح لها بالمضي قدمًا بسرعة وبشكل منهجي في تنمية مواردها البشرية، "لذلك تم إنشاء وحدات التخطيط في وزارات التربية والتعليم التي اعتمدت بشكل كبير على الخبرات الأجنبية"[139]. وقد تم اعتماد التخطيط التربوي كخطة إنمائية بعد أن كتب الكاتب فيليب كومبس بعض النصوص التأسيسية مثل أزمة التعليم العالمية عام 1968.

2. أهمية التخطيط التربوي:

إن للتخطيط التربوي العديد من الأهداف التي يمكن أن يحققها، ومن أبرز هذه الأهداف[140]:

– تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية إن الخطة التربوية تسعى لتحديد الموارد البشرية والمادية على خلافها ومن ثم محاولة استعمالها بشكل مناسب يحقق الأهداف دون الإفراط أو التفريط في استعمالها محققة بذلك أفضل الأهداف المرجوة. –رفع من مستويات التعليم باختلافها تمثل الخطة التربوية الصحيحة تحقيق نوعين من المستوى التعليمي، الأفقي الذي يعنى بنشر العلم ومحو الأمية في المجتمع، وعامودي يمس بشكل مباشر جودة التعليم من خلال تطوير المناهج والأدوات المستعملة في العملية التعليمة. رفع إنتاجية التعليم لعل

---

[137] - Planning", businessjargons, Retrieved 13/4/2022. Edited. Coombs, Philip H, What is educational planning, Page 14. Edite

[138] DUCATIONAL PLANNING", learningportal.iiep.unesco, Retrieved 13/4/2022. Edited

[139] - ↑ Maren Elfert, "The History of Educational Planning in Developing Countries Through the Lens of the International Institute for Educational Planning (IIEP)", Kings collage london, Retrieved 13/4/2022. Edited.

[140]- خضر كحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، صفحة 32-35. بتصرّف.

رفع عدد الخريجين وقلة عدد الراسبين من أهم العوائد لزيادة إنتاجية التعليم، فإن رفع عدد النجاح من خلال تطوير التعليم يؤدي بشكل مباشر إلى تقليل العبء الحاصل عن رسوب بعض الطلبة.

– زيادة الوعي التخطيطي لدى المسؤولين عن قطاع التعليم وهذه الأهمية تستمد نفسها من أهمية التخطيط التعليمي، فإن الإدارة المسؤولة عن التربية والتعليم لا بد أن تكون ذات وعي وإدراك لأهمية التخطيط والتطوير للتعليم في الدولة.

– الربط بين أنواع التنمية المختلفة تتضح أهمية التخطيط التربوي بكونه طريقة لربط أنواع التنمية المختلفة من تنمية اقتصادية واجتماعية والتربية بشكل خاص، فإن استعمال قيم التنمية المختلفة في إعداد الخطط التربوية يساهم وبشكل أساسي في تحقيق الفائدة المرجوة من التخطيط التربوي.

3. خطوات التخطيط التربوي:

تشمل خطوات التخطيط التربوي ستة عناصر أساسية هي[141]:

– أول خطوة في التخطيط التربوي هي إنشاء قاعدة مناسبة للبرنامج أو الخطط المراد تطبيقها. تطوير إطار عمل مناسب لتنفيذ الأهداف والخطط. تحديد أهداف البرنامج الحديثة للتخطيط التربوي. تصميم المخطط التربوي حسب الحاجات.

– وضع إجراءات تقييم البرنامج. تنفيذ البرنامج. أهداف التخطيط التربوي تتنوع أهداف التخطيط التربوي بين أهداف اجتماعية وأهداف سياسية وأهداف ثقافية وأخرى اقتصادية، وفيما يلي تبيان لبعضها[142]:

---

[141] - - Esther Fleming (19/4/2019), "What are the steps of process of educational planning?", sidmartinbio, .Retrieved 13/4/2022. Edited

[142] لود بنت فاروق حضراوي، التخطيط التربوي في عهد الملك عبد العزيز وأثره في النهضة التعليمية الحديثة، صفحة 16-17. بتصرّف.

بعض أهداف التخطيط التربوي الاجتماعية:

تتمثل أهداف التخطيط التربوي الاجتماعية على القطاع التعليمي مثل تحقيق إعطاء الفرص العادلة لأفراد المجتمع بقصد تحصيل التعليم والعمل على تطوير المجتمع بمجالاته المختلفة والنهوض به بين الدول.

بعض أهداف التخطيط التربوي السياسية:

وتشمل تربية المواطن الصالح وإعطائه الفرصة العادلة المناسبة له من حق التعليم، فضلًا عن كون التخطيط التربوي يعمل على زيادة التفاهم بين الشعوب.

بعض أهداف التخطيط التربوي الثقافية:

يمكن استعمال التخطيط التربوي من تنقية التعليم من الشوائب باستعمال البحث العملي بالإضافة تعزيز قدرة الشعوب على نقل ثقافاتها بين الأجيال.

بعض أهداف التخطيط التربوي الاقتصادية:

من خلال التخطيط التربوي المناسب يمكن رفع الكفاية الإنتاجية للفرد من خلال تنمية مهاراته وإكسابه المزيد من الخبرات، كما يمكن أيضًا من القضاء على البطالة من خلال تمكين الأفراد وتعليمهم.

ثانيا: السياسة التعليمية:

1. مفهوم السياسة التعليمية:

إنها عبارة عن المبادئ التي يقوم عليها التعليم وتحدد إطاره العام وفلسفته وأهدافه ونُظمه، ومؤسساته المختلفة، وتوضّح العلاقة بين ما تحتاجه البلاد، وما ينبغي أن تقوم به

المؤسسات التعليمية، ومن خلاله يمكن تقويم عمل تلك المؤسسات، ويصاغ ذلك الإطار بواسطة إدارات مختصة، وبمشاركة بعض أفراد المجتمع. فهي تعبر عن الاختيارات السياسية لمجتمعٍ، وعن قيمته وعاداته وثرواته المادية والبشرية وعن تصوراته المستقبلية[143] ، وقد دعت السياسات التربوية الحديثة في التعليم إلى استبدال طرق التدريس التقليدية بطرق جديدة قائمة على تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعلّم اللغات. كما دعت هذه الاتجاهات إلى ضرورة وجود المربّي النشط القادر على العمل كموجه، ومرشد Guide ومُيسر Facilitator، للعملية التعليمية.

2. أهمية السياسة التعليمية :

تتضح أهمية السياسة التعليمية من خلال الوظائف التي تقوم بها ومن أهمها:-

1- تشكل أساساً لتقويم الخطط القائمة والمقترحة.

2- تيسير عملية صنع القرارات على المستوى الإداري.

3- تقضي على التذبذب وعدم الاتساق والازدواجية.

4- توفير نوعاً من الشعور بالأمن لدى العاملين، ودرجة من الاستقرار النسبي.

5- توفير الوقت والجهد والمال على كافة المستويات الإدارية والفنية.

6- توجيه النظام التعليمي. وهي من أخطر الوظائف في حال تعرض الدولة للاحتلال كما فعل كرومر مابين عام 1883م- 1907م عندما اعتمد سياسة من مبادئها:

- استخدام اللغة الانجليزية لغة تعليم وإحلالها محل اللغة العربية.

- تجميد النمو التعليمي.

[143] ـ حكيم عبد الحميد بن عبد المجيد، مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة، 2000، ص 65-80..

– تقييد الفرص التعليمية بفرض الرسوم المدرسية.

3. أهداف السياسة التعليمية:

تختلف أهداف السياسة التعليمية من دولة لأخرى، وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية من الخطوات المهمة لتنفيذ السياسة بطريقة فعالة، ومن الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند وضع أهداف السياسة التعليمية ما يلي:

1= أخذ السياسة العامة للدولة بعين الاعتبار، ومن ضمنها السياسة التعليمية.

2= تحقيق الانسجام والتكامل بين الأهداف الأخرى للنشاطات المختلفة والأهداف التربوية لضمان سير الجهود التعليمية وجهود الأنشطة الأخرى في اتجاه واحد.

3= ترابط الأهداف التربوية مع الأهداف الأخرى العامة في الدولة، لضمان تحقيق الهدف النهائي للسياسة العامة للدولة.

4= توفير المرونة الكافية في اختيار الأهداف وتعديلها بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة للدولة، وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية عملية علمية موضوعية .

4. مراحل السياسة التعليمية:

تنفذ السياسة التعليمية من خلال القيام بعدة مراحل، ومع أن المراحل متعددة إلا أنها متداخلة ومتكاملة ومتلائمة فيما بينها، وذلك لضمان سير النظام التربوي سيراً مطرداً نحو الأفضل والمراحل هي:

1= مرحلة الاختيارات الرئيسة للسياسة التعليمية .

وفيها يتم الاختيار بين البدائل الكثيرة المتوفرة في الدولة، بحسب أهميتها وأولويتها والوقت اللازم لتنفيذه، والجدوى المتوقعة منها.

2= **مرحلة اختيار الطرق العملية اللازمة للتنفي:**

– مرحلة الإستراتيجية أي تحويل الاختيارات السياسية إلى خطوات عملية منظمة لتبدو أكثر وضوحاً وأقرب إدراكاً.

ويشمل مفهوم الإستراتيجية ثلاثة مبادئ أساسية هي:

– تنظيم العناصر في كل متماسك.

– أخذ المخاطرة واحتمالات وقوعها بعين الاعتبار.

– العزم على معالجة المشكلات الناتجة عن تلك المصادفة للتحكم فيها.

ولابد أن تتصف الإستراتيجية بالصفات التالية :

– الشمول.

– التكامل.

– طول المدى نسبياً.

– الضبط.

– المرونة.

3= **مرحلة التخطيط:**

وتسمى بمرحلة الطرق والأساليب، وفيها يتم تسهيل العمل على المختصين الذين تناط بهم عملية اتخاذ القرارات.

قائمة المصادر والمراجع:

Planning", businessjargons, Retrieved 13/4/2022. Edited. Coombs, "

Philip H, What is educational planning, Page 14. Edited. ↑

"EDUCATIONAL PLANNING", learningportal.iiep.unesco, Retrieved

13/4/2022. Edited. ↑ Maren Elfert, "The History of Educational Planning in Developing Countries Through the Lens of the International Institute for Educational Planning (IIEP)", Kings collage london, Retrieved 13/4/2022. Edited. خضر كحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية.

Esther Fleming (19/4/2019), "What are the steps of process of educational planning?", sidmartinbio, Retrieved 13/4/2022. Edited. ↑

-خلود بنت فاروق حضراوي، التخطيط التربوي في عهد الملك عبد العزيز وأثره في النهضة التعليمية الحديثة.

- حكيم عبد الحميد بن عبد المجيد، مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة، 2000.

المحاضرة رقم : 10

المقاربات البيداغوجية في تعليم اللغات وتعلمها(بيداغوجيا الأهداف/ المقاربة بالكفاءات/ المقاربة النصية)

تمهيد:

تعتبر المقاربة البيداغوجيّة جوهر العمليّة التربويّة، ومن ثمَّ فإنَّ كل عمليّة إصلاح تربوي تتَّجه إلى تبنّي مقاربة بيداغوجيّة تتّسق وتوجّهاتها، وتخدم غاياتها، وتيسّر تحقيق أهدافها في مرحلة معيّنة آخذة بالاعتبار انتظارات المجتمع من المدرسة، وتطوّر المنظومات التربويّة في العالم، وهو تطوّر يقوم في جزء منه على نوعيّة المقاربات البيداغوجيّة المعتمدة، وكذلك على الرغبة في الاستجابة لانتظارات المتعلّمين وتطلّعاتهم إلى نظام تربوي يتيح لهم فعلا تطوير إمكانياتهم وقدراتهم المختلفة. فالبيداغوجيا بما تعنيه من قيادة الطفل مثلما حدّد معناها اليونانيون القدامى تعدّ أهمّ مكوّنات أي عمليّة إصلاح تربوي باعتبار أن هذه الأخيرة تجدّ في البحث عن الطريقة المثلى لقيادة الطفل حتى يحقّق الأهداف التي رسمت له في مختلف مراحل العمليّة التعليميّة.

1- مفهوم المقاربة البيداغوجية: تعتبر المقاربة البيدجاغوجية بمثابة " موجّه ينظّم الوضعيات التعليميّة – التعلّمية سعيا لتحقيق الأهداف المرسومة من أجل ذلك تأسّست على عمليات يتمّ بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معيّن باعتماد اجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية. وللمقاربة البيداغوجيّة تأثير مهمّ في حفز المتعلّم للقيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلّم وسياقه بشكل عام"[144] أو هي "القاعدة النّظريّة التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيّات التعليم والتقويم"[145].

ويقصد بها تلك الأنشطة والأشكال والأعمال التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المحتويات والمعارف والمهارات إلى المتعلم، بغية تحقيق مجموعة من الأهداف العامة أو الخاصة. وبتعبير آخر، إنها عبارة عن مناهج تدريسية يستعملها المدرس أو المتعلم لتحصيل

[144] ـ الصديق الصادقي العماري؛ التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجيّة ، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق 2015، ص 130.
[145] ـ سليمة بلخيري؛ المقاربة بالكفايات والمقاربة بالتمثّلات في التعليم، مجلة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة ، العدد السادس، ص375.

هدف، أو تحقيق كفاية ما. ويعني هذا أن الطرائق هي وسائط لفظية أو بصرية أو رقمية أو بحثية لنقل المعارف بغية تحقيق مجموعة من الأهداف والكفايات والغايات الأساسية.

2- الطرائق البيداغوجية المعتمدة في النظام التربوي:

أولا: بيداغوجية الأهداف:

تعرف بأنّها تكنولوجيا تربويّة طوّرها تايلور (1949)، وظهرت بالولايات المتحدة الأمريكيّة خلال سنوات 1950، في البداية في سياق سوسيو–اقتصادي، وهو صناعة السيارات، ثم انتشرت في المجال التربوي من خلال أعمال بلوم[146] عادة ما يشار مباشرة – عند التطرّق إلى بيداغوجيا الأهداف – إلى المدرسة السلوكيّة في علم النفس، حتى أنه "لا يتأتّى الحديث عن بيداغوجيا الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي مع كل من واطسونWatsonوسكينرSkinner اللّذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسيّة هي الإشراط والمثير والاستجابة والتعزيز[147] لئن بدا هذا الرأي وجيها، فإنه لا يخلو من اختزال، لأن بيداغوجيا الأهداف التي تبلورت "بشكل نهائي على الأقل في مجال التربية والتكوين مع بلوم Bloomالذي يعود إليه الفضل الكثير في إثارة الانتباه إلى أهميّة تحديد وضبط أهداف التعليم حتى تسهل عمليّة تقويمها بشكل دقيق وموضوعي ودون هدر لا لطاقات المعلّم ولا لطاقات المتعلّم[148]، تجد لها جذورا في السياق السوسيو–حضاري للمجتمع الأمريكي، فهذا المجتمع الصّناعي الطامح إلى الربح والباحث عن النفع، وجد ضالته في مقاربة تايلورTaylor للشغل، وقد أولى تايلور الدافعيّة اهتماما خاصا، واشتهرت دراسته باسم "دراسة الحركة والزمن، حيث تناول تقسيم العمل إلى أجزائه البسيطة والأوليّة وذلك للوصول إلى الطريقة المثلى لأداء العمل بسرعة ودقة وبأقل جهد.."[149]، بمعنى أن الطابع الصناعي الذي "عرفته المقاولة الأمريكيّة كان وراء التفكير في اعتماد مقاربة الأهداف، وهو ما يوحي بتحوّل كبير بالنسبة إلى المدرسة. فهذه الأخيرة

---

[146] - Ait Amar Meziane (Ouar) ; « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence », Synergies Chine n°9, 2014,p144

[147] - عزالدين الخطابي، لأطر المرجعيّة للمقاربات البيداغوجيّة، دفاتر التربية والتكوين، عدد 2 ماي 2010، ص9.

[148] - محمد شرقي؛ مقاربات بيداغوجيّة: من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير: دراسة سوسيوبيداغوجية، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق،2010 ، ص 17.

[149] - عماد لعلاوي؛ مفهوم العمل لدى العمال وعلاقته بدافعيتهم في العمل الصناعي من خلال إشباع الحوافز الماديّة، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية 2011-2012، ص 8.

صارت مدعوة إلى تبنّي مقولات ومقاربات حقول أخرى. وعلى العموم "تتمحور بيداغوجيا الأهداف حول ثلاثة مفاهيم أساسيّة وهي: سلوك ملاحظ وهدف عام وهدف خاص"[150].

وتمثل في تجزيء التعلمات إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية القابلة للتحقق من قبل التلاميذ، بحيث تتيح الإجابة عن السؤال التالي ما هي المعارف والمهارات التي يحب على التلميذ أن يتمكن منها في نهاية نشاط تعليمي تعلمي معيين؟

إذن بيداغوجية الأهداف للمدرس هي التحقق من مدى بلوغ الهدف من خلال تقويمات جزئية، يجريها أثناء القيام بالنشاط أو في نهايته.

فتعنى بيداغوجية الأهداف تحديد ما هو منتظر من التلميد، مثلا كأن يكون قادرا على التعرف على النعت في حملة، أو أن يركب جملة تحتوي على نعت.

كما يرجع الفضل إلى بيداغوجية الأهداف في جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية، فبعدما كانت البرامج المدرسية عبارة عن قائمة من المحتويات يلقنها المدرس، أصبحت عبارة عن قائمة من الأهداف يتم تحقيقها من طرف المتعلمين.

تعرّضت بيداغوجيا الأهداف إلى النقد من ذلك تلك الانتقادات التي وجّهها لها دانيال هاملين حين حدّد خمسة نذكر منها[151]:

– يمكن لمدخل ضيّق بواسطة الأهداف أن يقلّص التعلّمات لتصبح مجرّد تكيّف نفعي للمتعلّمين مع المهام الموكولة إليهم.

– يمكن لمدخل ضيّق بواسطة الأهداف أن يهمل الفعل لفائدة السلوك.

– تقليص الأفق داخل المدى القصير وإقصاء المدى البعيد.

ثانيا: **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :**

---

[150] - Ait Amar Meziane (Ouar) ; op.cit, p145

[151] ـ للتوسّع في هذه الانتقادات يُرجى الرجوع إلدانيال هاملين؛ أهمية وحدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف، ترجمة عزالدين الخطابي، رؤى تربوية العدد الرابع والثلاثون، ص ص 103- 112.

المقاربة بالكفاءات أو المدخل بالكفاءات امتدادا للمقاربة بالأهداف، وتمحيصا لإطارها المنهجي والعلمي وتعني الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد، ظهرت " المقاربة بالكفايات أول مرّة في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدّمة في السبعينات من القرن العشرين لتلج بعد ذلك تدريجيّا إلى التعليم الأساسي ثم إلى باقي الأسلاك التعليميّة لذلك يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهريّة"[152]. بمعنى أن بيداغوجيا الأهداف – وعلى أهميّة الدور الذي لعبته في تطوير أداء المنظومة التربويّة– إلا أنّها لم تقدم أجوبة مرضية للتساؤلات المطروحة على واقع المؤسّسة التربويّة. فالأبعاد التي أقرّها تقرير اليونسكو المعنون ب (التعليم ذلك الكنز المكنون) والذي تمّ اعتماده منذ العام 1995، وتمّت صياغته على الوجه التالي: (تعلّم لتعرف–تعلّم لتعمل، تعلّم لتكون، تعلّم لتشارك الآخرين)[153] تحتاج إلى مقاربة تتعالى عن التجزئة وتنتصر إلى الإدماج. فلا معنى لمعارف لا توظّف في العيش المشترك، ولا في العمل. فهذه المقاربة هدفت إلى كسب رهان كبير ألا وهو تمكين الناشئة من توظيف المعارف في تدبير الحياة اليوميّة.

أ– تعريف الكفاءة:

تعرف الكفاءة بأنها " قدرة الفرد سواء أكان تلميذا أم أستاذا أم شخصا آخر، على توظيف المعرفة المكتسبة، توظيفا ملائما في سياق ووضعيّات مختلفة، إنها قدرة لا تنفصل عن المعرفة ولكنها تحوّلها إلى أداة إجرائية"[154]. بمعنى أن الكفاءة في الاصطلاح التربوي هي "أن تعمل المؤسّسة التربويّة، ومن خلال العمليّة التعليميّة– التعلّمية على إكساب المتعلّم مجموعة من الموارد (معارف ومهارات وخبرات وقدرات ومواقف...) بحيث يكون قادرا على إدماجها وتعبئتها من أجل تفعيلها وتوظيفها في سياقات متعدّدة، متجدّدة – داخل وخارج

---

[152] ـ الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، ص149، نقلا عن:
Romainville (M), les implications didactiques de l’approche par compétences, enjeux, 2001,p51

[153] ـ عبد الغني عماد؛ علم اجتماع التربية: الاتّجاهات والمدارس والمقاربات، بيروت، منتدى المعارف، 2017، ص28.

[154] ـ العربي اسليماني؛ التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2005، ص 78.

المؤسسة– تمكّنه من التكيّف الإيجابي مع المشاكل والوضعيات التي يُواجهها– المتوقّعة منها واللامتوقعة"[155]

إن مفهوم الكفاءة يشوبه كثير من الغم وض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أن هناك عدة تعار يف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه، ولعل حداثة هذا المفهوم وراء هذا الإشكال.

ويمكن القول أن الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة من القدارت والمعارف والمها ارت الخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة وانجاز المشاريع المتنوعة.

ب– تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أو المدخل بالكفاءات امتدادا للمقاربة بالأهداف وتمحيصا لإطارها المنهجي والعلمي و تعني" الكيفية العامة لنشاط ما مرتبطة بأهداف معينة والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة ما أو حل مشكلة ،أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما"[156] وتعد " تعلما اندماجيا غير مجزأ يساعد على إعطاء معنى للمعارف المدرسية المكتسبة بشكل بنائي، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع وضعيات معايشة، تعاونا سليما وسديدا"[157] يكون فيها الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد.

وبذلك فهي تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعلم، وتقوم أهدافها على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في

---

[155] ـ عبد الله مجاهد؛ الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، ص 24.

[156] ـ أرزيل رمضان وحسونات محمد، نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، ج1،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة تيزي وزو، الجزائر، 2000، ص69.

[157] ـ نايت سليمان طيب وأخرون، المقاربة بالكفاءات (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة ، تيزي وزو الجزائر، 2004،ط1،ص25.

صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال المعارف والأدوات الفكرية، وبتسخير المهارت الحركية الضرورية، وبذلك يصبح حل المشكلات (الوضعيات / المشكلة) الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال ، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم لبناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته وتعلماته.

ج- **خصائص المقاربة بالكفاءات** : وترتكز المقاربة بالكفاءات على الخصائص أهمها :

للكفاءة علاقة بالمجال التعليمي : حيث أن وجودها لا يظهر إلا من خلال نشاط معين

- متضمن لمواقف تطرح فيها مشاكل .

- للكفاءة سياق مرتبط بوضعيات تعليمية محددة، "فالكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، وتحقيقها لا يحصل إلا ضمن وضعيات تمارس في ظلها، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها تفعيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلا بد أن يكون هذا التنوع محدودا ومحصورا في مجال مشترك"[158]

ح- **مزايا المقاربة بالكفاءات :**

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأعراض الآتية[159] :

1- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" . ويتم ذلك إما بشكل فردي أوجماعي .

2- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبنى الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أوتزول كثير من حالات عدم انضباط

[158] ـ حتروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى ، عين مليلة الجزائر،2002، ص44.
[159] ـ نايت سليمان طيب وآخرون، المقاربة بالكفاءات ، ص46/45.

التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه .

3- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) والنفسية الحركية ، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم التنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا . الإصدار.

5- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.

خ- **مبادئ المقاربة بالكفاءات:**

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المهادي تذكر منها :

- مبدا البناء : أي استرجاع العلمية المعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في الكرته الطويلة.

- مبدأ التطبيق : وعلى ممارسة الكتابة بمرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف على البعض على أنها القدرة على التصرف في وندرة ما ، حيث يكون التلميذ الشطا في

- مبدا التكرار : أي تكليف المتعلم بتمن المهام الانتاجية عدة مرات، قصد الوصول به الاكتساب النسق للكفاءات والمحتويات .

- مبدأ الانماج : يسمح الانتاج بممارسة الكفاءة عندما فين بأخرى كما يتيح للمتعلم التميز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليترات العرض من تعلمه.

- مبدأ الترابط : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين نشاط التعليم والشعلة التعلم وانشطة التقويم التي ترمي كلها إلى المية الكفاءة .

د- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات :

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة او تناقض، يجعله بعيد النظر في معارفه ومعلوماته، إنها مشكلة تدعو الميت إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين نظريات، منهجيات وغيرها من المرات، وذلك في مختلف المواد الوضعية المشكلة الا هي كل الشرائط التضامن معطيات أولية (موارد) وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل حلها وتوجيهها مثلا: إنه كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة في جهة ما دون دراية مسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة .

ذ- **ابعاد الكفاءة:**

للكفاءة أبعاد مشتملة عليها : - البعد المعرفي – البعد المهاري – البعد الوجداني (السلوكي)

- اكتساب المعارف كمفهوم اندماجي قابل للاستعمال والاستثمار في مواقف جديدة بعيدا عن منطق التحصيل التراكمي.

- اعتبار الأنشطة البدنية والرياضية قاعدة أساسية ودعامة ثقافية ومعرفية لها .

- تناول الأنشطة بطريقة بعيدة عن التناول التقليدي ، الذي يعتمد على التقنية كمردود أساسي لها .

- اعتماد مبادئ وأسس تضمن سيرورة العلم : إعداد مخطط عملي بيداغوجي تحدد فيه الأهداف العملية.

- تحديد وبناء وضعيات في صيغة إشكالية ذات مسالك تعليمية متعددة يجد كل متعلم مكانه فيها .

- ضبط وتعديل هذه الحالات والوضعيات كلما اقتضت الضرورة ذلك .

- تسير وتوجيه المشاكل العالقة بما يتماشى والفاعلات التي تفرضها الحياة الجماعية .

- توقع سبل السند والدعم للتلاميذ واستثمارها عند الضرورة.

- تبجيل ودعم العمل الجماعي.

ثالثا: المقاربة النصية:

يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو ومنه: قرب، أي: أدخل السيف في القراب[160].

وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة النصية) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائيةّ الدنو من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه.

بعودتنا إلى مدلول المصطلح ككل في عرف الاستعمال النصوصي اللغوي نجد أن المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدراسة اللغوية للنص أو " لسانيات النص "[161] وبما هي دراسة لغوية، فهذا يعني أنها لا تتخذ من الأحكام المسبقة منهجا لها.

فهل يعني أن من المناهج ما يتخذ منطلقات بعينها غير منهج اللغة في الدراسة؟

والإجابة بطبيعة الحال تكون إيجابا، لأن الكثير من الدراسات تتخذ من المعايير المسبقة ضوابط لتفصيل طبيعة النص ثم الحكم عليه، ومن أمثلة ذلك النقد الإيديولوجي والنقد الأدبي اللذان يعتبران تصورا مسبق للنص، لهذا برزت بعض النداءات للبدء في " النقد اللغوي للنص الجديد ".

كيف تكون دراسة النص مقاربة؟

تكون دراسة النص مقاربة عندما تحاول " ملامسة سطحه " و" الدنو منه بصدق " دون الحكم المسبق عليه، أي بجعل الدراسة اللغوية المنغلقة أساسا لذلك[162].

أ_ المقاربة النصية وآليات التحليل:

---

[160] ـ المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثلاثون، مادة (قرب)

[161] ـ منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1998، ص 149

[162] منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة ، ص147.

إذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات التي ترى من خلال فرضياتها أنها السبيل للإمساك ببنية الجملة والإفادة بتحليلها، فإن لسانيات النص تعتمد على المستويات نفسها، لكن مع التعالي بها إلى ما يتجاوز حدّ الجملة أي – النص – وبعيدا عن مناقشات النص والخطاب والجملة وتحديداتها الدقيقة نبت في تحديد مستويات التحليل النصي التي تم إقرارها ضمن الدليل التربوي نفسه.

تتحدد مستويات التحليل اللغوي بالنسبة للسانيات النص على أساس النقاط التالية[163]:

– المستوى الفونولوجي (الصوتي)

– المستوى النحوي (التركيبي)

– المستوى الدلالي

من خلال تفحص المستويات المذكورة سابقا، تتبين لنا آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص، وعلى هذا الأساس يمكننا تأطير عملية التحليل اللغوي باعتبار النص بنية دلالية مجردة كما يرى هالداي وروقية حسن[164]، وقولنا بالبنية الدلالية يقتضي لا محالة اعتبار كل التخصصات انجازات نصية، تكون الإحالة إلى نظمها المعرفية من خلال النظم اللغوية نفسها[165] إن فرضية كهذه تسعي لإثراء الرصيد اللغوي عند التلميذ، هذا الرصيد الذي يتم اكتسابه عن طريق تشغيل المستويات التحليلية السابقة وجعل النص حقلا خصبا لها، دون البحث عن الحقيقة خارجه، طالما أن المعرفة العلمية الدقيقة بالنسبة للتلميذ مسألة معقدة، كما أن الهدف من القراءة ذو طابع لغوي تواصلي بالدرجة الأولى.

تهدف القراءة كحصة مبرمجة في المقرر إلى تعليم التلميذ اللغة من جهة وإلى إكسابه آليات الفهم والاستيعاب وكذا اكتشاف السمة التركيبية التي ينبني عليها النص من جهة أخرى، وهذا إعدادا له لمرحلة الإنتاج والابتكار التي يحاول فيها محاكاة النماذج المثالية عبر إعادة تركيب النظم اللغوية.

---

[163] ـ المرجع نفسه، ص148.

[164] ـ المرجع نفسه ، ص 119.

[165] ـ سعيد يقطين انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2001، ص15.

يمكن اعتبار حصة القراءة الثانية التي تستهلك ثلاثين دقيقة من الوقت مرحلة إعادة استدراك لبنى النص اللغوية والتركيبية التي تم تحليلها من خلال حصة المناقشة الأولى، لذلك فإن رهان أدائها مميزة متعلق بمدى الاستفادة من السابق والقدرة على تحقيق اللاحق (كتابة، تعبير)، وحرصا على الأداء الحسن لهذه المستويات، سنحاول تناولها كل على حدة، مع تمييز خصائص كل مستوى بما يخدم الوظيفة التعليمية التي نطمح للوصول إليها.

ب_ النص ومستويات التحليل:

1 / المستوى الدلالي (أشرح):

تأسس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحولاتها عبر التاريخ ليضع أسسا لنظرية المعنى، وتفرع عنه دراسات مختلفة (تاريخية ووصفية ومقارنة) ومن ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصية الترادف اللغوي التي لم تحض بتأييد الكثير من اللغويين من منطلق أن هذه الظاهرة (الترادف) مسألة غير موضوعية[166].

ومن جهتنا نلمس تلك الميزة الواضحة، إذا لا يمكن اعتبار كلمتين مختلفتين مهما كان الأمر متساويتين في المعنى، فرغم ذلك التقارب إلا أن لكل وحدة لغوية مدلول يختلف عن الأخرى، فبشيء من التأمل نجد أن كلمة (وفد) تحمل من الطاقات الدلالية ما لا تحمله كلمة (جاء) أو (أقبل)، هذا فضلا عن تلك الطروحات التي ترى بإمكانية شحن المفردات المألوفة بدلالات غير مسبوقة كما يشيع استعماله اليوم في بعض النصوص الروائية والشعرية.

من هذا المنظور يبدأ التأسيس لمفهوم الدلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات، ومن وجهة نظر اللسانيات المعاصرة فإن الدال أو الصورة السمعية لا يشكل أكثر من رمز صوتي أو كتابي لمدلول يمثل الصورة الذهنية، وهو بذلك يختلف عنه تماما إذ لا نلاحظ أية علاقة حتمية أو طبيعية بين الصورة السمعية والصورة الذهنية، فتظل السمة التواضعية أساس العلاقة.

[166] ـ محمد الأنطاكي، الوجيز في فقه اللغة، دار الشروق بيروت، (د، ط)، ص 399.

ومن هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشرح الترادفي نقلا لرمز لغوي (سمعي أو كتابي) إلى رمز آخر، بدل استحضار الصورة الذهنية التي لا يمكن لها أن تتهيأ إلا بالتوظيف السياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثل الفكرة.

إن أول ما يثير انتباه الملاحظ لمصنف القراءة للسنة الثانية هو ذلك التوظيف المقصود لنظرية السياق، تمثلا كاملا، إذ تجري معظم المفردات على المنوال التداولي

داخل الجملة، وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية هذا العمل كونه يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم، ومن الأداء الحسن للمعلم والكامل أن يصاحب هذه النظرية في عمليته التربوية عند تعرضه للكلمات الغامضة، بأن يوظفها في جمل تعبر عن محيط التلميذ الذي يتطلع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال ومنه يتوصل إلى التركيبة المفهوماتية للدليل اللغوي (الكلمة).

2 / المستوى النحوي (التركيبي) – الصيغ –:

من المعلوم أنه يقصد بالمستوى النحوي الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقا اعتدنا على تسميته " الوظائف النحوية " ولقد استوفت الدراسات اللغوية العربية الجملة حقها من هذه الناحية وتمكنت من خلال النحو من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقة، تمكنت من خلالها من تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات.

غير أنه وعلى مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة تقف عليه مما حذا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النص، خاصة بعد ظهور جهود هاريس الذي قدم من خلال تحليل الخطاب " نماذجا تجاوزت نحو الجملة "[167]

يمكن تحديد نحو النص من وجهة نظر لسانيات النص على أساس أنه نقل لمستوى نحو الجملة إلى نحو النص[168]، وليس يعني بالضرورة قولنا " نحو النص " ظاهرة الإعراب وما يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذلك " الجانب التركيبي " الجمل في تعالقها وتشكيلها للمعنى، وهنا نذكر بفرضية البنية الكبرى Macro Structure التي ترى باحتواء كل نص

[167] ـ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، الطبعة الأولى، 2000، ص 51.
[168] ـ منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، ص 119.

جوهرا ظاهرا[169] يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحائه..

وبما أن الدراسة الحالية موجهة بإزاء نصوص تلاميذ السنة الثانية فإنه من الضروري التأكيد على حضور نحو الجملة كخطوة أولى قبل الانتقال إلى مستوى النص، إذ يعتبر الإمساك ببنية الجملة من خلال معرفة كيفية اشتغالها وطريقة تركيبها خطوة هامة نحو استيعاب بنية أكبر تتشكل من خلال النص، ويعاد تركيبها من خلال "التعبير "وتمارين الكتابة.

ضمن المصنف نعثر على آلية تربوية موظفة لخدمة هذا الغرض، تقع تحت عنوان – صيغ – وعقب كل نص قراءة نلاحظ توظيف صيغة بعينها، مستخلصة من النص نفسه، يأتي استخراجها منه تحويرها ومقتضيات الصياغة كصورة تمرينية لإكساب التلميذ مهارة اتخاذ مواقفه اللغوية عند الحاجة، وتدور مجمل هذه الصيغ حول آليات البناء النصي (تعالق البنيات) والتي تتلخص في صورة عامة في أدوات الربط والنفي والاستفهام والضمائر...

ينبغي على الممارسة التربوية قبل الشروع في انجاز تمارين الصيغ البدء في تقديم خاصية الصيغة وميزتها ثم حقل اشتغالها في عجالة، حتى تكون انطلاقة الانجاز على بينة وتقويم الخطأ لاحقا على قناعة.

وقبل إنهاء عنصر المستوى التركيبي ينبغي الإشارة إلى الدور الذي تقدمه الأسئلة المتضمنة تحت لازمة – أجيب – والتي تصب في دورها في هدف تشكيل البنية الكبرى من خلال استقصاء الوحدات الدالة في بنية النص وحتى لا يفوتنا إغفال عنصر أساسي صار من البديهيات في نظريات القراءة والتلقي، بل حجر أساس لها فإننا نشير إلى أهمية العنوان[170] ودوره، حتى أن الدراسات الأسلوبية جعلت منه أحد أهم مفاتيح النص ومداخله

ويأتي الربط بين دور الأسئلة، مجال بحث البنيات الثانوية والعنوان كدليل للنص لإثبات ذلك التعالق، أو لنقل لتحصيل حاصل.

3 / المستوى الفونولوجي – الصوتي – (الإملاء، الخط):

[169] ـ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة بين النظرية والتطبيق، 59 – 60.
[170] ـ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة بين النظرية والتطبيق، 61.

ترتكز الدراسات الصوتية في مجملها على آلية الأداء اللغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية، وهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروقات الصوتية الفردية، غير أن الدراسة العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أية مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقية بعينها (مجال علم الأرطوفونيا).

كانت للدراسات الصوتية العربية السبق في مجال هذا العلم مجسدة في " علوم القراءات والترتيل "، التي حرص المسلمون بحرصهم على القرآن الكريم على ضبطها تنظيرا

وتطبيقا، غير أن ما تقدمه الدراسات الغربية في مجال البحث الصوتي اليوم تجاوز بخطوات كبيرة ما توقفت عنده الدراسات العربية، وتعد الكتابة الصوتية[171] أبلغ معالم هذه القفزة.

بعد هذه الإشارة الخاطفة لمجال الصوتيات نعود إلى مصنف اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي لنركز على القسم الذي يستثمر من المجال الصوتي آلية التوظيف.

ـ الإملاء (أقرأ وأميز):

إذا أخذنا بمقولة إدوارد سابير التي ترى بأن الأشكال الكتابية رموز الرموز[172]، فإنه يمكن لنا تفسير الظاهرة الصوتية اللغوية على أنها رموز نطقية تواضعية (دوال) تتجسد مرة أخرى عن طريق رموز كتابية صامتة، وحين ذلك نضطر إلى تأكيد ضرورة تمييز النطق رسما كما تميز صوتا.

من خلال مقرر اللغة العربية الذي نحن بصدد دراسته نستشف هذه الخاصية التي تجعل من محور التمييز الصوتي مبدأ أساسيا في طريق التمييز الرسمي (الإملاء)، إذ ينبغي للتلميذ إدراك الخصائص الصوتية المختلفة للحروف ولظواهر المد والتنوين، وكذا تحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم في مثل أسماء الإشارة وضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت في مثل ألف الجماعة

يتهيأ للأداء اللغوي السليم للمعلم إمكانية توفيق المتعلم إلى الاسترشاد بتلك الميزات الصوتية التي سبقت له الخبرة بها عن طريق القراءة والجو التواصلي في القسم وفي مستوى أكثر

---

[171] ـ عبدالعزيز السويل، أين الألفبائية الصوتية العربية، مجلة الفيصل، العدد 110 ماي 1986.
[172] ـ حمود السعران علم اللغة، دار الفكر العربي، 1997، ص51.

استيعابا يتلقى التلميذ خصائص الأداء الصوتي من خلال الجمل، ثم لاحقا من خلال النص.

ـ الخط (أحسن خطي): تعتمد مرحلة الكتابة وتحسين الخط بشكل منطقي على الدليل الصوتي الذي تعلمه التلميذ وتلقاه قبل إدراكه لتفصيلات الحروف ورسمها، بل إن الوظيفة الاجتماعية نفسها تفرض تلقي الملفوظ خارج المدرسة، قبل الحرف المرسوم، من هذا يمكننا اعتبار وضعيات تشكيل الحروف مراحل دخيلة على ثقافة التلميذ.

يتسلسل الأداء الصوتي بالنسبة للتلميذ من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة البسيطة ويشارك في تشكيل قدرة التعاطي مع الكتابة جانبان:

– الجانب الصوتي الذي تمثله القراءات المتعددة للجملة أثناء الدرس والتي بموجبها تتميز دلالات الفونيمات.

– الجانب الخطي الذي ارتسم في ذاكرة التلميذ بعد تمرنه عدة مرات على الكتابة.

يمكن للأداء الصوتي للمعلم أن يساهم في حد كبير في تنمية القدرة على الفهم والكتابة، لكن لن يتأتى ذلك إلا بعد تمثل القراءة للضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة والجملة بل والمعنى، عبر ظواهر النبر والتنغيم[173]...، من هذا التأسيس فإنا نفترض مرحلة القراءة والتحليل تفترض مرحلة أداء صوتي لا متناه، يستقي التلميذ منها مادته الصوتية ويميز بها خصائص البنية الفوقية.

ج ـ فعالية القراءة والإنتاج

ـ محورية نص القراءة:

بعد تحريك مستويات التحليل الثلاثة السابقة التي تم شرحها يكون النص قد استوفى حقه من الدراسة اللغوية وفق آخر ما تطرحه النظريات التحليلية للسانيات النص، وليس بعد هذا إلا بالعودة إلى نقطة مهمة تتعلق بالجانب الصوتي فبما أننا قد تجاوزنا مستوى الجملة إلى النص فإن طريقة الاهتمام بالجانب الصوتي سوف تنتقل من وضعية إلى أخرى، وهنا تطفو

[173] ـ صبحي ابراهيم الفقهي، علم لغة النص بين النظرية والتطبيق، ص63

على السطح خصيصة البنية الفوقية، إلى جانب إشكالية المعنى التي ترتبط بخصائص صوتية (النبر التنغيم...).

فعلى مستوى البنية الفوقية يمكن للقراءة الأدائية أن تميز نصا حواريا من نص وصفي وهو ما يزيد من جمالية التلقي، والتنبيه إلى خصائص كل نوع بطريقة إيحائية، فوضعيات الأحداث في تسلسلها وحبكتها وأشكال حوارها ميزة تزيد القراءة التمثيلية لها فرادة وجمالا.

من منطلق أهمية نص القراءة ومحوريته بالنسبة لمختلف الفعاليات اللغوية التي تجري من حوله (كتابة، تعبير، إملاء) ثم إدراج جوانب مهمة تثري الموضوع وتفتح آفاقه، وسيأتي ذكرها في النقاط التالية:

_ التعبير وتفعيل القراءة:

تختلف وظائف نصوص القراءة في كتاب السنة الثانية بحسب مواضيعها، وتتراوح عموما بين التواصلية / العلمية والإيحائية، إضافة إلى مجموعة من المنظومات ذات الهدف التربوي، وتجمع هذه المنظومات بصورة عامة أشكالا تجديدية في منظور الحداثة العربية تمس أساسا بجانب البناء والروي، هذا عن خصائص النصوص المقررة، لكن كيف تتبلور فاعليتها مع التعبير؟

مباشرة بعد استكمال جوانب التحليل المتضمنة في الكتاب، يكون التلميذ قد استوعب مسائل (الصياغة، التركيب، الصوت، الرسم)، كما تهيؤه نصوص المحفوظات من خلال التداعي اللاشعوري للدوال (الكلمات) إلى الدخول في مرحلة الإنتاج والتوليد الدلالي أثناء التعاطي مع التعبير.

فماذا يمكن أن يكون التعبير؟

موضوع التعبير يمكن أن يكون صورة تستقبلها العين أو كلمة تلتقطها الأذن، أو فكرة تثير الفضول أو ظاهرة تسترعيها العين...، بهذه الصورة يمكننا نعدد إمكانيات وفرص لا حصر لها لإثارة موضوع ما، ومن ناحية الأداء التربوي يمكن أن يكون حادث سقوط مطر خرج

القسم أو صورة مطرية على الجدار، أو إماءة لقشعريرة بدن موضوع تعبير يستقطب فكرة واحدة ويصورها بأكثر من صورة.

إن أية عملية تأطير لمادة التعبير ينبغي أن تصاحب التفكير الحسي للتلميذ في هذه المرحلة كجعله شخصية افتراضية لموضوع ما، يتخذ من مجال إدراكه لها ومعايشته لأحداثها بنية من بنيات نصها، أو بوضعه بإزاء وقائع معلومة تتابعاتها، كما هو مبرمج في كراريس التمارين (ترتيب أحداث بالصور)، وما يبقى للتلميذ بعد ذلك إلا استحضار الرصيد اللغوي المكتسب من خلال الآليات الثلاثة المذكورة أنفا وإعادة تركيبه بصورة خاصة.

تنازعت مسألة القدرات التعبيرية لدى الأفراد مدرستان، ترى الأولى منهما اختزال هذه القدرات (المدرسة الفرنسية السويسرية)، وترى الثانية إمكانية ظهور طاقات تعبيرية بعينها خلافا للمعتاد (المدرسة التوليدية لتشومسكي)[174] ، وبمعاينة بسيطة منا للواقع الإبداعي نلمس الحضور الفعلي للفرضية الثانية على اعتبار نتائج التحويل الدلالي الباهر الذي أفرزته الثورة الحداثية، من هذا المنطلق ينبغي لنا أن نثق في مثل هده القدرات على أن نتوقعها بحسب المستويات التي تنتجها.

_ حقول النص وآليات التشفير:تتمظهر القراءة والكتابة في فعلين أساسين هما الصوت / النطق والرمز / الرسم، ويمكن من ناحية مبدئية اعتبار تداخلهما من حيث القراءة هي تأمل في الحرف المرسوم ونطق له، كما أن الحرف المرسوم هو تفعيل للصوت وتمييز له، وبعودتنا إلى مقولة إدوارد سابير السابقة التي تلخص الأشكال الكتابية على أنها " رموز الرموز " فإنه يمكن

اعتبار الحرف رمزا من الدرجة الثانية، وبالتالي الصوت رمز من الدرجة الأولى، وحين ذاك نقول:

ما وجه رمزية الحرف؟

بالعودة إلى ثنائيتي سوسير اللغة / الكلام نتفق على أن اللغة بصورة مجملة منظومة مفهوماتية وهمية لا تجد طريقها إلى التجسيد الا من خلال ظاهرة النطق (الكلام) وحينها لن

[174] ـ ميجان الرويلي، السعد النازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقفي العربي، الطبعة الثانية، 2000، ص 126.

يكون الكلام هو الصورة الذهنية بذاتها، ولكن يكون رمزا يعبر به عنها ويعبر به بعد ذلك عند حالات الضرورة برموز أخرى تتشكل كحروف مرسومة تثبت ما قد يتعرض للإهمال والنسيان، وفي كل الحالات فإن تلازم الظاهرتين (الصوت والرسم) صار ضرورة حضارية في المجتمعات المعاصرة، وعلى هذا الأساس ينبغي تمكين التلميذ من الآليتين معا، فمرحلة القراءة التي تستحوذ على قسم كبير من الجانب الصوتي فيما يبدو، هي في الواقع قراءة مستمرة للحرف في شكله وترتيبه ونطقه، أو أنها كتابة وهمية تصورية، وبعد هذه العملية الخفية مباشرة تأتي مرحلة التمرين الحقيقي لإعادة اختبار الكم الممارساتي المكتسب بحاستي – البصر والسمع – ولا يمكن ملاحظة هذه الخاصية بدقة إلا عبر ظواهر صوتية رسمية بعينها، عندما تتداخل خاصية الرسم والنطق في مثل حرفي (الدال والذال) و(الضاد والظاء) و(الراء والزاي)، إذ يشكل الصوت الدقيق فاصلا في تحديد الرمز المستدعى للتسجيل وفصله عن شبيهه النطقي والرسمي تصورا وانجازا.

ـ من التجريد إلى الحسي:

يمكن ولوج باب هذا العنوان الجزئي بنقطة استفهام نجملها في الصيغة التالية:

ما هو التعبير؟

يصر علماء المعرفة على اعتبار التعبير مظاهر فيزيقية تستقبل عن بواسطة الحواس[175]، وهو تعريف يخرج عن زاوية القصد والوعي إلى اللاوعي والسهو، كما أن في كلمة فيزيقية من التجريد واللاتحديد ما يعدد من جوانب التعبير وكيفياته، غير أن الذي يهمنا نحن في هذا الجانب هو التعبير الشفوي أو الكتابي، وما سوى ذلك من تعابير فإنها تساهم في تفعيل دور المعلم مع تصرفات التلاميذ وكيفية تفسيره لها من حيث تكون مساعدة على التعاطي مع الجوانب الفارقية.

من جملة المظاهر الفيزيقية التي هي من التعبير " الكلمة المنطوقة والمرسومة " وهي تبعا

لذالك تستقبل إما بواسطة الأذن أو بواسطة العين،وهنا لابد "للكلمة المنطوقة والمرسومة " من مثير يستفزها لتتحقق،ولن يكون هذا المثير إلا صورة أو صوتا.

[175] ـ صلاح فضل، أساليب الشعرية المعاصرة، دار الأدب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1995، ص15.

بهذا يكون ما تلتقطه الأذن وما تسترعيه العين " مثيرا " يستقطب رد فعل هو " التعبير " ويكون في صورتين:

* التعبير الشفوي.

* التعبير الكتابي.

وعلى أساس ضعف القدرات الذهنية للتلميذ في هذه المرحلة فإ ن دور المعلم في حصة التعبير الشفوي،يعتبر أساسيا،وذلك من خلال تدخله في تحديد عناصر الصورة (المشهد) التي تمثل بؤرة الحدث ومركزه.

تترامى الأطراف الدالة في المشهد وهي في تصور التلميذ أحداث عائمة ينبغي ضبطها والإمساك بها، فتكون الحاجة حينها إلى " المصطلحات والكلمات الجديدة " من جهة كما تكون الحاجة إلى ضبط سيرورة الحدث،الذي سبق تمثل له من خلال نص القراءة، الذي سيكون بدوره ركيزة أساسية في بناء نص جديد.

وتأتي مرحلة التعبير الكتابي ألتي تمثل الجانب المميز لتحضر فيها كافة الفعاليات مساهمة في هذا الإنجاز.

تستقطب حصة التعبير الكتابي من حصة التعبير الشفوي طريقة استنطاق المشهد وصناعة الحدث، ومن حصة الكتابة (صيغ، إملاء،خط.....) آلية تنسيق الكلمات ورسم الحروف، ومن نص القراءة مثل الأحداث ووقائعها، لتتفاعل جميع هذه المعطيات مشكلة قدرات إنمائية مميزة ترفع من المستوى الأدائي للتلميذ

قائمة المصادر والمراجع:

_ أرزيل رمضان وحسونات محمد، نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، ج1،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة تيزي وزو، الجزائر، 2000.

_حتروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى ، عين مليلة الجزائر،2002.

_ حمود السعران علم اللغة، دار الفكر العربي، 1997.

_ سعيد يقطين انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2001.

_ سليمة بلخيري، المقاربة بالكفايات والمقاربة بالتمثّلات في التعليم، مجلة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، العدد السادس.

_ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، الطبعة الأولى، 2000.

_ الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجيّة الدار البيضاء، أفريقيا الشرق 2015.

_ صلاح فضل، أساليب الشعرية المعاصرة، دار الأدب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1995.

_ عبدالعزيز السويل، أين الألفبائية الصوتية العربية، مجلة الفيصل، العدد 110 ماي 1986.

_ عبد الغني عماد، علم اجتماع التربية: الاتّجاهات والمدارس والمقاربات، بيروت، منتدى المعارف، 2017.

_ عبد الله مجاهد؛ الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض.

_ العربي اسليماني، التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2005.

_ عز الدين الخطابي، لأطر المرجعيّة للمقاربات البيداغوجيّة، دفاتر التربية والتكوين، عدد 2 ماي 2010.

_ عماد لعلاوي، مفهوم العمل لدى العمال وعلاقته بدافعيتهم في العمل الصناعي من خلال إشباع الحوافز الماديّة، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية 2011-2012.

_ محمد شرقي، مقاربات بيداغوجيّة: من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير: دراسة سوسيوبيداغوجية، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق،2010.

_ محمد الأنطاكي، الوجيز في فقه اللغة، دار الشروق بيروت، (د، ط).

_ منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1998.

_ ميجان الرويلي، السعد النازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقفي العربي، الطبعة الثانية، 2000.

_ نايت سليمان طيب وأخرون، المقاربة بالكفاءات(مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم) دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو الجزائر 2004،ط1.

_Ait Amar Meziane (Ouar) ; « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence », Synergies Chine n°9, 2014.

محاضرة رقم11 : الازدواجية اللغوية والثنائية والتعدد اللغوي

تمهيد:

إنّ من أهم وظائف اللغة الاتصال مع أفراد المجتمع، ولابد لأي مجتمع بشري من لغة يسلكها حتى تسير الحياة طبيعية، صوتية أو غير صوتية كالرموز والإشارات وغيرها، هذا مفهوم اللغة بشكل عام وتقوم من ذلك اللغة على الأصوات اللغوية والإنسانية. واللغات من ذلك على مرّ العصور لم تكن على وتيرة واحدة بل يعتريها ما يعتريها من تغير وتطور وبقاء واندثار لها أو لبعضها، وهذه سنة الحياة المتلازمة مع طبيعة البشر.

ولقد ظهر في التاريخ اللغوي في مختلف أنحاء العالم أن الهجرات وقلة الصلة بين أبناء الجماعة اللغوية الواحدة قد أدى باللغة الواحدة إلى الانقسام إلى لهجات، وحدث انقسام لهذه اللهجات بعد ذلك إلى لهجات أخرى وموضح في تاريخ العربية الارتباط بين العربية والإسلام، فالقرآن الكريم نزل بلسان عربي مبين عامل الوحدة اللغوية، وبذلك يستقر الازدواج اللغوي في المنطقة العربية بين لهجات عربية مختلفة ولغة فصيحة عامة.

إنّ الاعتراف بالتعدّدية اللغوية والثقافية والدينية والعرفية والإيديولوجية هو الحل الوحيد لكثير من الصراعات والنزاعات، ومن بين هذه التعدّديات يلعب التعدد اللغوي دورا رياديا في إنتاج الوعي الثقافي والتفاهم الدّولي وبالتالي تحقيق الاندماج اللغوي في المجتمعات الدولية.

أولا الازدواجية اللغوية:

إن مصطلح الازدواجية اللغوية يرادفه فى اللغة الإنجليزية مصطلح Bilingualism. وردت عدة تعريفات للازدواجية اللغوية, منها[176]:

1- أن يتكلم الناس فى مجتمع ما لغتين. قد تكون هناك ازدواجية لغوية فى فرد ما دون أن تكون هذه الازدواجية ظاهرة عامة فى مجتمع ما. وبعبارة أخرى, إن ما أشار إليه التعريف الأول هو نوع واحد من أنواع الازدواجية, وهو الازدواجية المجتمعية. وبذلك فإن التعريف الأول ناقص, حيث إنه لا يشير إلى الازدواجية الفردية, أي الازدواجية المقصورة على الفرد.

2- أن يعرف الفرد لغتين. هو يشير إلى مفهوم (يعرف). ولكن (يعرف) هذه غامضة وواسعة بحيث تعني أشياء غير محددة.

3- أن يتقن الفرد لغتين. يشترط درجة الإتقان فى مفهوم الازدواجية اللغوية.

4- أن يستعمل الفرد لغتين.

ولهذا يرى البعض أن تعريف الازدواجية اللغوية قد يكون عاجزا عن جمع كل أنواعها تحت مظلة واحدة. فالازدواجية اللغوية هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف. ولنأمل أن يكون هذا التعريف شاملا, أو على الأقل أكثر شمولا من التعريفات الأربعة السابقة.

يرى Sami A. Hanna بالازدواجية اللغوية هي ظاهرة اجتماعية تعنى استعمال الفرد أو المجتمع فى منطقد معينة للغتين مثل استعمال الفرنسية والألمانية فى أجزاء من سويسرا[177].

---

[176] ـ محمد علي الخولي, الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية), الرياض: المملكة العربية السعودية 1408 هـ- 1988 م, ص 17- 18

[177] - Sami A. Hanna & Others, Dictionary of Modern Linguistics; English-Arabic, Beirut, Libraire du Liban, 1997, P. 13

والآخر يقولالازدواجية اللغوية فتعني وجود لغتين متنافستين فى الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية والاستعمال الرسمي[178].

يرى محمد علي الخولي في كتابه "الحياة مع لغتين (الازدواجية)" أن الازدواجية اللغوية تنشأ فى ظل ظروف متعددة منها[179] :

1- الهجرة الجماعية. تحدث هذه الهجرة لأسباب سياسية أو اقتصادية أو دينية هروبا من الاضطهاد السياسي أو العرقي أو الديني أو هروبا من المرض أو الفقر بحثا عن السلامة أو الرزق. وما يحدث هنا أن الجماعة المهاجرة تتعلم لغة البلد المضيف كما فعل المهاجرون من أوربا إلى أمريكا حين تعلموا الإنجليزية. أو تتعلم الجماعة المهاجرة لغة البلد المضيف وتتعلم الجماعة المضيفة لغة الجماعة المهاجرة كما حدث مع المهاجرين الإسبان إلى براغوي. أو تتعلم الجماعة المضيفة لغة الجماعة المهاجرة كما فعل بعض الكلتيين فى بريطانيا حين تعلموا اللاتينية من غزاتهم الرومان.

2- الغزو العسكري. كثير من حالات الازدواجية اللغوية تعزى إلى الغزو العسكري المتبوع بمدة طويلة من الاحتلال. وهناك عوامل تؤدي إلى إنجاح وإدامة انتشار اللغة الغازية. من بين هذه العوامل طول مدة الاحتلال: فكلما طالت المدة, زادت فرصة دوام هذه اللغة. وهناك عامل المصلحة: فإذا وجد أهل البلاد أن معرفتهم للغة الغازية تعود عليهم بالنفع فى الوظائف أو التعليم أو سواهما, فإن ذلك يعطى اللغة الغازية دفعة للاستمرار والبقاء والانتشار. وهناك عامل درجة التفاعل بين الشعبين. ففي بعض الحالات يكون التفاعل اللغوي محدودا نظرا لكثرة شعب من جانب وقلة عدد جنود الغزو من جانب آخر. فى هذه الحالات لا يحصل تفاعل لغوي بدرجة كافية, وخاصة فى غياب وسائل الإعلام الجماهيري, كما كانت عليه الحال فى القرون الغابرة.

---

[178] ـ إبراهيم خليل, مدخل إلى علم اللغة, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع 2010 م- 1430 هـ, ص 75 .

[179] ـ محمد علي الخولي, الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية), الرياض: المملكة العربية السعودية 1408 هـ- 1988 م, ص 60-62.

3- التزاوج. إن الزواج بين الجنسيات المختلفة والأعراق المختلفة يولد جيلا من الأطفال ثنائي اللغة. ففي العادة يحمل الأطفال لغة الأم ولغة الأب معا. بل ويصر أحيانا كل من الأم والأب على أن يتعلم الطفل لغته. وهذا الإصرار مرده الاعتزاز بالأصل واللغة والعرق. وقد يحدث أن الوالدين يتفقان على لغة واحدة يتعلمها الطفل مراعاة لمصلحة الطفل وضمانا لسلامة نموه اللغوي.

4- القومية. فى عصرنا الحالي ارتفع صوت القومية. وفى مثل هذا الجو الذي يتباهى فيه المتباهون بالقومية وتتمركز المشاعر حولها, تستيقظ المشاعر النائمة لدى الأقليات ويفور الدم فى العروق. وتأخذ الأقليات تطالب بما يطالب به سواها. فيزداد عدد القوميات ويصبح تقريبا مساويا لعدد الأقليات. وترفع الأقلية شعار اللغة القومية باعتبار اللغة درعا للقومية وحاميا لها, بل راسما لحدودها. وهنا يزداد احتمال اللجوء إلى الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية كمخرج من لهيب القوميات المتأجج. فتقر الدولة بالثنائية أو التعددية سبيلا لحل الإشكال اللغوي أو تعيش لغتان أو أكثر معا حتى دون الإقرار الرسمي.

5- التعليم والثقافة. فى الماضي والحاضر تختلف الحدود الرسمية للغة عن حدودها الثقافية. ففي العادة تتطابق الحدود الرسمية للغة مع الحدود السياسية للدولة. أما الحدود الثقافية للغة فقد تتعدى حدودها الرسمية. وعلى سبيل المثال, كانت اليونانية تعتبر لغة العلم والفلسفة والأدب فى أوربا فى العصور القديمة. ثم احتلت اللاتينية محلها عندما انتشرت المسيحية فى أوربا. وأصبح المرء لا يعتبر مثقفا إلا إذا عرف اللاتينية.

6- التصنيع. حركات التصنيع فى كثير من البلدان تستدعي استخدام العديد من العمال من جنسيات مختلفة مما يؤدي إلى أوضاع مزدوجة اللغة أو متعددة اللغة.

7- انتشار الدين. فى بعض الحالات يحمل الدين معه لغته. هكذا حملت المسيحية معها اللاتينية وحمل الإسلام معه اللغة العربية.

ثانيا الثنائية اللغوية:

تتميز بعض المجتمعات بما يسمى الثنائية اللغوية (Diglossia), هو مصطلح ظهر فى علم اللغة الاجتماعى على يد فيرجوسن عام 1959 حين كان يصف الموقف اللغوي فى اليونان, والعالم العربي, وسويسرا الناطقة بألمانية, وجزيرة هاييتي. ففي كل مجتمع من هذه المجتمعات تنوعان لغويان متميزان من اللغة نفسها, ينظر إليهما الشخص العادى على أنهما لغتان منفصلتان. إحدهما هي الفصحى التى تستعمل فى المناسبات الرسمية, وتتميز بالتنظيم الدقيق والنحو المعقد والأدب المحترم المكتوب, وتستعمل فى التعليم. أما الأخرى فهي اللغة التى تستعمل فى الحياة اليومية العادية[180].

ويقول فيرجوسن عن الثنائية اللغوية بأنها وضع لغوي ثابت نسبيا يكون فيه هناك –علاوة على اللهجات الأولية للغة التى يمكن أن تحوي لهجة قياسية أو لهجات قياسية إقليمية– ضرب لغوي غاية في التشعب والتركيب والتصنيف (وعادة ما يكون أكثر تعقيدا فى قواعده), يكون هو الأداة لنقل حجم كبير ومعتبر من التراث العلمي المكتوب, إما فى فترة مبكرة أو فى مجتمع لغوي آخر, وغالبا ما يتعلمة هذا الضرب بواسطة التعليم النظامي ويستخدم فى معظم الأغراض الكتابية والخطابية الرسمية, ولكنه لا يستخدم بوساطة أي قطاع من قطاعات المجتمع فى المحادثات المعتادة.

ويعرف أ. فيشمان (Fishman) االثنائية اللغوية على أنها الأنموذج الذي تميز فيه ثقافة واحدة للغتين أو أكثر على أنهما ملك لها, وتستخدم كلا منهما لأغراض خاصة.

ويمكن القول مما تقدم ذكره إن الثنائية اللغوية هي وجود أكثر من مستويين للغة فى مجتمع واحد, مستوى رسمي أو فصيح, ومستوى غير رسمي أو عامي دارج, بحيث يستخدم كل

[180] ـ صبري إبراهيم السّند, علم اللغة الإجتماعي مفهومه وقضاياه, دار المعرفة الجامعية، 1995, ص 149- 150.

مستوى لأغراض وأهداف معينة. وخير ما يمثل هذه الظاهرة حال اللغة العربية الفصحى بجوار عدد من اللهجات العربية فى الوطن العربي فى العصر الحاضر[181].

وكذلك يرى إبراهيم خليل عن الثنائية اللغوية هي وجود لغة للكلام اليومي أو Local Dialect اللهجة المحلية, ولغة أخرى هي لغة الكتابة والمخاطبات الرسمية المدونة والمحاضرات والأحاديث والخطب الدينية, أي أن المتكلم نفسه يتكلم فى حياته اليومية بلغته, ولكنه عندما يقوم بكتابة شيئ مما يقوله يلجأ إلى اللغة الأخرى. وقد اعتاد كثيرا من الناس أن يسموا لغة الكتابة لغة فصحى بينما يطلقون على لغة الكلام وصفا يقلل من منزلتها وهو العامية, أو الدارجة[182].

ويفترض فيرجوسن فى أنموذجه: أنه فى مجموعة ما من المواقف يكون النوع الرفيع هو المناسب, على حين أنه فى مجموعة أخرى لا يكون مناسبا إلا النوع الوضيع. هناك عوامل كثيرة تؤثر فى اختيار ضرب اللغة المعينة فى الموقف الاجتماعى المعين حيث إنه رفيع أو وضيع. وهذه العوامل هي[183]:

1. عوامل العمر. يستعمل الصغار عادة النوع الرفيع أكثر من الكبار. وقد يعزى لعدة عوامل منها التعليم ووسائل الاتصال الحديثة.

2. عوامل التعليم أو الأمية. كلما مان الناس أكثر تعلما, كان استعمال النوع الوضيع أقل والدليل على صحة هذه الحقيقة هو أن الضرب الرفيع ينظر إليه فى العديد من المجتمعات على أنه أجمل نوعا ما, وأنه أكثر منطقا, وأنه أقدر فى التعبير عن الأفكار الهامة. ويميل الأميون إلى استعمال الضرب الوضيع أكثر وذلك لأن معظم المتحدثين لا يقدرون على التحدث بالضرب الرفيع.

---

[181] ـ محمد عفيف الدين دمياطي, محاضر فى علم اللغة الاجتماعي, Surabaya: مطبعة دار العلوم 2010, ص 88- 89.

[182] ـ إبراهيم خليل, مدخل إلى علم اللغة, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع 2010 م- 1430 هـ, ص 71.

[183] ـ محمد عفيف الدين دمياطي, محاضر فى علم اللغة الاجتماعي, ص 90- 92.

3. عوامل الجنس (ذكورا أو إناثا). فى العديد من المجتمعات المحافظة حيث يمنح الرجال والنساء أدوارا مختلفة جدا, غالبا ما تستعمل النساء النوع الوضيع بصورة أكبر. ولكن هذا الاستعمال قد يقتصر على المجتمعات التى يكون فيها معظم النساء غير متعلمات.

4. السياسيات. وهي تعكس الأوضاع التى يفترض فيها استعمال الرفيع وقفا السياسة الرسمية للقطر المعين أو الاقليم أو البلد, فى العمل الرسمي (المكاتب) وفى التعليم (المدارس وتعليم الكبار)

5. عوامل الهوية(identity factors) . إذا أراد الشخص التدليل على المجتمع الذي ينتمي إليه, يمكن على سبيل المثال, أن يُعَرِّف نفسه عبر استخدام الضرب الوضيع, ويمكن أن يعكس انتماءه لمجموعة ما أو تضامنا مع مجتمعه.

6. العوامل التاريخية. يتأثر استعمال شكل رفيع أو وضيع إلى درجة كبيرة بالعوامل التاريخية. وتحتاج مثل هذه العوامل إلى أن تدرس عندما نقوم بجمع البيانات أو تحليلها. فهي يمكن أن تكون نتيجة قرار سياسي أو نتيجة ظواهر معينة فى زمن محدد. المثال: قرار باستعمال الضرب الرفيع عند زيارة رئيس دولة ما أو منظمة ما.

7. عوامل الهجرة. تؤدي الهجرة دورا كبيرا فى إعادة تشكيل المجتمع اللغوي وذلك لتأثير المهاجرين فيه و تأثرهم به.

8. عوامل المكانة أو المرتبة الاجتماعية (status dimensions). يستخدم الأجداد فى الحديث مع أحفادهم, المثال: الضرب وضيع والعكس صحيح. لكن عندما يتحدث صبي مع أبيه فهو عادة ما يستخدم ضربا مهذبا من رفيع.

9. المسافة الجغرفية (geographical distance). كلما نأى الإنسان بعيدا عن مجتمعه ساد الضرب الرفيع أكثر فأكثر, وكلما كانت المناسبة قبلية (محلية) ازداد استعمال الوضيع, كما فى الرقص القبلي والتجمعات الاجتماعية الأخرى.

10. المناطق الريفية أو الحضرية (urban areas). فى المناطق الحضرية حيث تكثر وسائل الاتصال ووسائل الإعلام يتوقع سيادة الضرب الرفيع من اللغات. أما فى الريف أن الضرب الوضيع هو معيار الكلام speech norm.

_ خصائص الثنائية اللغوية:

من الخصائص والمميزات الواجب توافرها في لغة مجتمع ما كي يتم اعتبار هذا الوضع اللغوي صالحًا لوصفه بازدواجية اللغة، وقد أورد فرغيسون في بحثه الخصائص أوالصفات التالية[184]:

_ الوظيفة function:

يعتبر فرغيسون ومعظم الذين اتبعوه في دراسة ظاهرة ازدواجية اللغة أن الوظيفة التي يؤديها الشكل اللغوي من أهم خصائص هذه الظاهرة، فهناك بعض المناسبات أو الأوضاع الإجتماعية التي تحتم استخدام اللهجة العليا، كاللهجة العربية الفصحى في مثاله عن اللغة العربية، بينما هناك بعض الأوضاع التي يكون استخدام اللهجة الدنيا، كاللهجة المصرية المتحدثة في القاهرة ضرورة حتمية؛ وهذا الاختلاف في الوظيفة يحدث في كل المجتمعات وباختلاف أفراد المجتمع، فلا نستطيع استعمال لهجة متدنية في مقام رفيع، فكل مكان أو مناسبة ما علينا أن نستخدم اللهجة المناسبة لها، كالمناسبات الدينية مثلا نستعمل الشكل اللغوي الأعلى، أما التحدث مع شخص ما في الشارع نستعمل الشكل اللغوي الأدبي كالعامية.

_ المنزلة prestige:

الخاصية الثانية من خصائص ازدواجية اللغة هي المنزلة فاللهجة العليا يعتبرها جميع أفراد المجتمع لهجة عالية المستوى، ولا يقارن مستواها بمستوى اللهجة الدنيا، هذا الاحترام العميق

[184] ـ ابراهيم صالح الفلاحي، ثنائية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، (1417ه/1996م)، ص23-39.

أو المقام العالي الذي تتمتع به اللهجة العليا قد يقود بعض أفراد المجتمع إلى إنكار وجود اللهجة الدنيا؛ فتطور اللغة العربية وما بلغته من مكانة رفيعة في وسط أفراد المجتمع أمر طبيعي مثل باقي اللغات الأخرى، فمنزلة العربية الفصحى تجعلها في أعلى المراتب عكس اللهجة العامية والتي تعتبر إنحرافا لغويا عن الفصحى.

_ التراث الأدبي: literary hertage

في جميع الحالات الدراسية التي ذكرها فرجسون، دائمًا ما يتمتع الشكل الأعلى من اللغة بتراث أدبي أكبر من التراث الأدبي الذي تحظى به اللهجة الدنيا؛ إلا أن هناك من أفراد المجتمع من يرى أن التراث الأدبي للهجة الدنيا كالعامية يمثل أدبًا حقيقياً كالأدب الشعبي وما يحويه من ألغاز وأمثال وحكم ونكت...الخ، فهو جدير بالدراسة والتحليل.

_ الاكتساب Acquisition:

يقصد بالاكتساب هنا الوسيلة التي يتم عن طريقها اكتساب اللغة كلغة أم، بحيث يرى فرغسون أنه يستخدم البالغون اللهجة العامية أو المحلية (الشكل اللغوي الأدنى) عندما يتحدثون مع أطفالهم، كما أن الأطفال يستخدمون هذا الشكل اللغوي عندما يتحدثون فيما بينهم؛ فالشكل اللغوي الأدنى أو العامية تكتسب سريعًا باعتبارها لغة الحوار اليومي، في حين تصبح الفصحى ثقيلة نوعًا ما عند البعض باعتبارها لغة الحوار داخل المؤسسات التعليمية فقط.

_ الثبات stability:

تعتبر ظاهرة ازدواجية اللغة وضعًا لغويًا ثابتًا من الممكن استمراره لمئات الأعوام، وفي بعض الحالات قد يصل عمر هذا الثبات إلى ألف عام، فخاصية الثبات تصف وضع اللغة العربية وصفًا جيدًا ولكن هذه الازدواجية لا تلبث أن يستبدل بها بظهور شكل جديد أقل ثباتا ومعايرة، ويكون وسطا بين الشكلين اللغويين.

_ القواعد النحوية: Grammair

عندما نذكر كلمة (القواعد) فإن أول ما يتبادر إلى أذهاننا قواعد اللغة العربية أو النحو، والذي لا يشمل الصرف والتراكيب الصوتية وما إليه (...)، ففي مجتمع ازدواجية اللغة يكون هناك اختلاف كبير بين التراكيب النحوية في الشكلين اللغويين الأعلى والأدنى(...)، فالشكل اللغوي الأدنى يفتقر إلى نظام الموافقة بين الأسماء والأفعال التي تتبعها، وهذه الموافقة تكون معدومة تماما في الشكل اللغوي الأدنى، أو قد يكون وجودها على درجة أقل بمراحل من وجودها في الشكل اللغوي الأعلى.

مما سبق ذكره من الخصائص التي تميز الازدواجية اللغوية يبقى دائما تفاوت ولو بالقدر القليل بين اللغة العربية ذات المستوى العال، واللغة الدنيا (اللهجة) ذات المستوى المتدني، والتي تعتبر في نظر بعض الأشخاص انحطاطا عن العربية الفصحى.

ثالثا التعدّد اللغويّ:

يعدّ مفهوم التعدّد اللغوي من الأدبيات اللّسانية اللغوية التواصلية، يظهر اختلاف اللغة المستعملة حسب الوضعية والسّياق إضافة إلى الحاجة والغاية والهدف ومنها يمكن التحدث بأكثر من نظامين لغويين، ومنه يحتوي على الأحادية اللغوية والثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، فعليه نجد الأحادية اللغوية نجد حضور مستوى من الأنظمة اللغوية وغياب الأنظمة اللغوية الأخرى؛ لأن أغلبية مميزات لغات العالم تتميز بخاصية التعدد اللغوي، ورغم ذلك يبقى كل نظام لغوي يتميز بخصوصية دولة على أخرى . "فالتعدد لغوي ويعني كذلك وجود

أكثر من لغتين داخل المجتمع الواحد مثال ذلك المغرب الذي يوجد فيه تعدد لغوي متمثل في العربية والفرنسية ولغة المستعمر"[185].

والتاريخ من ذلك يظهر قدرة اللغة العربية على استيعاب الأفكار الجديدة التي جاءت بها الشريعة الإسلامية من كفاءات واسعة في الترجمة من اللغات الأعجمية في العصر العباسي الأول، ولم توجد أية شكوى من المترجمين آنذاك، قصور الفصحى عن استيعاب الأفكار الفلسفية والعلمية التي كانت لمفكري السريان والإغريق والرومان وغيرهم[186] .

فالتعدّد اللغويّ من ذلك هو وجود مجموعة من اللغات المستعملة، بدرجات متفاوتة ومن ذلك ما حصل لبلاد المغرب العربي حين تعددت العوامل كالفتح الإسلامي والغزو الإنساني والاستعمار الفرنسي، تداخلت اللغات بعضها ببعض فأدّى إلى تمازج اللغات فيما بينها وظهر التداخل اللغوي.

ومنه التعارف بين الدول يؤدي بالضرورة إلى تَفَتُّح كل لغة على غيرها، يكون الأم طواعية أو إكراها، فمعيشة العالم في ثورة تكنولوجية ومعلوماتية، هذا ما أدى إلى هيمنة ثقافية عالمية تُضَيّق الخناق على الثقافة الأصلية عند الأمم غير التابعة بالمفهوم الخلدوني، ولذلك تكرّس الجهود للانتباه على تحصين ثقافة اللغة الأم، لاستهلاكها والإنتاج بها، معرفيا وماديا، حتى لا تصاب بالضمور والانزواء والانكماش[187].

وهذا ما أعطى إلى البحث والإنتاج عن نقاط مركزية لا تستسلم للعولمة أو لحصار التعدد اللغوي الغير مدروس.

والجزائر تتميز لسّانيا بالتعدد اللغوي فهي تتضمن إلى جانب اللغة العربية والعاميّة اللغة الفرنسية والأمازيغية، وقد كان نتاج ذلك ظروف تاريخية قاهرة عاشتها الجزائر منذ معرفتها

---

185 ـ محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،1998، القاهرة، مصر، ص 140.

186186 ـ ينظر: رمضان عبد التواب بحوث ومقالات في اللغة ، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1995، ص 171.

187 ـ ينظر: ذهبية بورويس، اللغة العربية بين التعدد اللغوي والتفعيل المعرفي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية ع12، 2013، جامعة الأمير عبد القادر، ص 5.

للغة، والملاحظ أن اللغة الجزائرية يعتريها الكثير من الغموض بيم المزاوجة مع اللغات الأخرى التي تغير من طبيعة اللغة الأصلية، ومن ذلك تميّز الوضع اللغوي في بلادنا بالازدواجية اللغوية والتعدديّة والثنائيّة اللغويّة[188].

_ أسباب التعددّ اللغويّ:

تتنوع الدراسات الحديثة وتختلف مضامينها حول تعدد اللغات، أو تحوّل اللغات إلى لغات متعددة تعليلا آخر، إذ يرجع انقسام اللغة إلى لغات إلى عوامل كثيرة منها:

ـ اتساع اللغة إلى أقاليم واسعة من الأرض بحيث تتعدد وتتشتت الوحدات اللغوية فتتشّعب اللغة إلى لهجات، وتأخذ كل لهجة سمات خاصة تميزها من أخواتها ثم تنقلب اللهجة مع مرور الأيام إلى لغة مستقلة[189].

ومنه تتبع السّمات اللهجية التي تحول اللهجات إلى لغات من اتساع الأرض فقط ولا من وجود حواجز طبيعية بين الناطقين بها، بل يؤثر فيها ضعف السلطة المركزية فإذا عجزت الحكومة عن الحفاظ على الوحدة راحت الدولة الكبرى تتحول إلى دويلات ومنها اللغة الأم إلى لهجات[190].

وإضافة إلى تأثير الأرض والسياسة وتأثير الفروق الاجتماعية وتأثير العرق واللون والثقافة والدين، ومنه يتم معرفة أن الانقسام واقع مرهون بعوامل تصنعه، ومنه قوله تعالى: "ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم و ألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين"[191].

---

[188] ـ الاختلاف واضح بين الباحثين من العرب والغرب حول مصطلحي الازدواجية والثنائية، حيث هي الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن الازدواجية هي العلاقة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، والثنائية العلاقة بين اللغة العربية ولهجاتها.

[189] ـ غازي محمد طليمات، في علم اللغة، غازي محمد طليمات، دار طلاس للترجمة والنشر، ط 2، 6 200، ص 58.

[190] ـ ينظر: ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، ج 1، 1952، ص 41.

[191] ـ سورة الروم، الآية 22.

"ولو شاء ربك لجعل النّاس أمة واحدة، ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك"[192] ومنه تعدد اللغات آية من الآيات، حيث أحصى عدد اللغات في العالم إلى أكثر من 3000 لغة (ثلاث آلاف لغة) يستخدمون بعضها ويهملون البعض الآخر. وعليه يبقى تعدد اللغات سببالمن يحاولون علاجه بإنشاء لغة عالمية (اسبرانتوesperanto) يتحدث بها النّاس جميعا[193].

ومنه اللغة لا تلبث بعد تداولها على الألسنة الخضوع لجميع اللغات الطبيعية التي مسّت اللغات منذ نشأتها الأولى، فاللغة تخضع لقوانين وقواعد التي خضعت لها لغات الطبيعية منذ بدايتها ومنذ أول لغة تكلم بها الإنسان.

وما يحدث حين امتلاك اللسان البشري عدّة لغات دفعة واحدة حدوث ما يسمى الصّراع اللغوي ممّا يولّد العديد من الصراعات التي قد تشمل الصوت والنحو والصرف والدلالة وهذا ما اكتسح في الآونة الأخيرة الحيز الأكبر من اللغات التي لطالما كانت ولا زالت تصارع للبقاء، والتاريخ القديم والحديث يوضحان ذلك.

ومنه كان من الممكن أن تتحرر اللغة العربية من مهمة طمس التعدد اللغوي في الجزائر خاصة بعد الاعتراف الرسمي باللغة الأمازيغية، ولكن تجري الرياح بما لا تشتهي السفن في هذا الشتاء الذي ينذر بكثير من المفاجئات، فأمام فشل النخب المعرّبة في مهمة ترقية اللغة العربية وجعلها أداة من أدواة التقدم والتحرر، وهي تتحامل على اللغة الأمازيغية وتعمل على فرض مشروعها الفاشل على اللغة التي عملت كل ما في وسعها من أجل محوها من الوجود.

الجزائر ومن ذلك تشّكل صراع سياسي انعكس على اللغة المستعملة.

---

[192] ـ سورة هود، الآية 118،119.

[193] ـ علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، مصر، القاهرة، 1984، ص 78.

قائمة المصادر والمراجع:

_ ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، ج 1، 1952.

_ إبراهيم خليل, مدخل إلى علم اللغة, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع 2010 م- 1430.

_ ابراهيم صالح الفلاحي، ثنائية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1417ه/1996م.

_ ذهبية بورويس، اللغة العربية بين التعدد اللغوي والتفعيل المعرفي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية ع12، 2013، جامعة الأمير عبد القادر.

_ رمضان عبد التواب بحوث ومقالات في اللغة ، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1995، ص 171.

_ علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، مصر، القاهرة، 1984.

_ غازي محمد طليمات، في علم اللغة، غازي محمد طليمات، دار طلاس للترجمة والنشر، ط 2، 6 200.

_ صبري إبراهيم السّند, علم اللغة الإجتماعي مفهومه وقضاياه, دار المعرفة الجامعية، 1995.

_ محمد عفيف الدين دمياطي, محاضر فى علم اللغة الاجتماعي, Surabaya: مطبعة دار العلوم 2010.

_ محمد علي الخولي, الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية), الرياض: المملكة العربية السعودية 1408 هـ- 1988 م.

_ محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،1998، القاهرة، مصر.

_ Sami A. Hanna & Others, Dictionary of Modern Linguistics; English-Arabic, Beirut, Libraire du Liban, 1997.

المحاضرة 12: التقويم التربوي:

تمهيد:

يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، لأنه الموجه لمسار التعليم والتعلم الهادفين إلى تحقيق النتائج الإيجابية، من خلال تتبع عمل المتعلمين ومساعدتهم على التطور والارتقاء في مدارج التعلم والتحصيل، إنه إجراء تصحيحي لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية، وأداة لاختبار قيمة وفعالية ما نعلمه، وكيف نعلمه، وبأي وسيلة يتم هذا التعليم، إضافة إلى كونه وسيلة لتحسين التعليم وتوجيهه في ضوء ما قد يُلاحَظ من ثغرات، إنه إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة ومضبوطة بخصوص العمل التربوي.

1- مفهوم التقويم:

يعد مفهوم التقويم من المفاهيم التي نالت كثيرًا من الجدل في الأدبيات التربوية ويرجع ذلك إلى تعقده ومرونته وتداخله مع غيره من المفاهيم المماثلة، مثل: القياس والتقييم، ولهذا سنحاول رصد هذا المفهوم من الناحية اللغوية والاصطلاحية، وتبيان الفروق بين المفاهيم المماثلة.

جاء في لسان العرب لابن منظور: " قوم السلعة واستقامها: قدرها"، وعن عبدالله بن عباس: "إذا استقمت بنقد فبعت بنقد، فلا بأس به"؛ قال أبو عبيد: "قوله: إذا استقمت، وهذا كلام أهل مكة ... والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، يقال: كم قامت ناقتك؛ أي: كم بلغت"[194]

ويؤيد المعجم الوسيط هذا الطرح عندما يشرح الكلمة قائلًا: "قوم المعوج: عدله وأزال اعوجاجه، وقوم السلعة: سعرها وثمنها ... وتقاوموا الشيء فيما بينهم: قدروا ثمنه"[195].

---

[194] ـ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، لسان العرب، ج12، دار صادر بيروت ، ط3،،1993، ص: 125.

[195] ـ معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية القاهرة ، ط2، 1976، ج: 2، ص: 733.

وعليه، فالتقويم في اللغة يتضمن معنيين هما:

– التحسين والتعديل وجعل الشيء سويًّا.

– التقدير والتثمين وتحديد القيمة.

أما في الاصطلاح، وبشكل عام، فيشير إلى "الفعل الذي بواسطته نصدر حكمًا على حدث أو فرد، اعتمادًا على معيار أو مجموعة من المعايير"[196].

ولا يكاد يختلف هذا التحديد مع مفهوم التقويم في المجال التربوي؛ إذ يعرفه (دو كيتيل) بأنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاد قرار"[197] ونشير ها هنا إلى أنه في المقاربة بالكفايات نوعان من القرارات يمكن اتخاذهما[198]:

– إذا كنا في مرحلة بناء الكفاية، يكون القرار المتخذ قرارًا تكوينيًّا؛ بمعنى: أننا نستثمر نتائج التصحيح من أجل المعالجة.

– أما إذا كنا في مرحلة ما بعد البناء، فإن القرار يكون حول مدى تحكم المتعلم في الكفاية، ومن ثَمَّ يصبح القرار إشهاديًّا.

إن التقويم: "يعني فحص درجة المطابقة بين مجموعة من المعايير المطابقة لهدف محدد؛ وذلك قصد اتخاد قرار، إنه نشاط مقصود يتوسل بأدوات تربوية لقياس جوانب من العملية التعليمية التعلمية؛ قصد تحديد مكامن القوة فيها لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها"[199].

وعليه، يمكن القول: إن التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات في ضوء أهداف محددة؛ بغرض التوصل إلى تقديرات

---

[196] ـ لدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص: 151.

[197] ـ المرجع نفسه، ص: 151.

[198] ـ الفاسي أحمد، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبدالملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، 2014 ص: 74.

[199] ـ الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص: 151..

كمية وأدلة وصفية يُستنَد إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة ومما لا شك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة.

والتقويم وسيلة أساسية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في العملية التربوية ومساعد في تحديد مواطن الضعف والقوة، وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف، وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها المرغوبة.

لذلك فهو من أهم العمليات لتطوير التعليم؛ إذ من خلاله يتم التعرف على نتائج عمليات التعليم والتعلم، وكذا معرفة مكامن القوة ومكامن الضعف في العملية التعليمية التعلمية، مع اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها.

وتجدر الإشارة إلى وجود خلط بين التقويم والتقييم والقياس، وهي مفاهيم مختلفة فالتقييم هو "العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس؛ بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة، وتكون نتائج التقييم كيفية"[200]، أما التقويم فهو مشتق من الفعل قوم؛ أي: عدل، وبذلك يكون التقويم أعم وأشمل، ويقصد به: تقدير القيمة من حيث الكم والكيف؛ من أجل التحسين والتطوير، والاهتمام بالإجراءات والأساليب التي تؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها.

فالتقويم إذًا أشمل وأعم من التقييم الذي يتوقف عند مجرد إصدار حكم على قيمة الأشياء، بينما يتضمن مفهوم التقويم – إضافة إلى إصدار الحكم – عملية تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام؛ أي: إن التقويم يضم قرارات من شأنها أن تحسن وتطور العملية التعلمية.

[200] ـ حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004 ، ص: 22.

كما يختلف التقويم عن القياس؛ إذ إن التقويم هو بالأساس إعطاءُ حكم، بينما القياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرًا كميًّا عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة فالتقويم أعم من القياس؛ لأنه يشمل القياس بالإضافة إلى حكم معين، مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة[201]، وبذلك يمكن القول: إن القياس جزء مندمج في التقويم وسابق عليه؛ لأنه يقدم بيانات تحصيلية تبنى عليها أحكام التقويم.

وعلى هذا الأساس، يمكن أن نسجل ما يلي:

• القياس هو تقدير كمي، يتناول جانب الوصف.

• التقييم هو إصدار حكم على قيمة الشيء، ويتناول جانب التشخيص.

• التقويم هو تعديل وتصحيح ما اعوج، وتخليصه من نقاط ضعفه.

2- أنواع التقويم:

التقويم ليس عملية نهائية تتم بعد العملية التعليمية التعلمية، ولا تقتصر وظيفته على إسناد نقطة وإصدار حكم بشأن المتعلم، بل هو مكون من مكونات الفعل التعليمي وسيرورة بيداغوجية مواكبة للنشاط التعليمي – التعليمي من بدايته إلى نهايته، فهو بذلك يتم في البداية، وأثناء البناء، وكذا في النهاية، وفيما يلي نسلط الضوء على هذه الأنواع:

1.2- التقويم التشخيصي أو التنبئي:

ويقصد به الوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلمين، وتقديم العلاجات الضرورية التي ستمكنهم من متابعة التعلمات الجديدة، فوظيفة هذا النوع من التقويم وظيفة توجيهية؛ أي:

[201] ـ دعمس مصطفى، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان 2008، ص: 17.

إنها توجه عمل المدرس، وتضع المتعلمين على سكة التعلمات الجديدة قبل الشروع في تنفيد البرنامج، أو المجزوءة، أو المحور، أو الدرس[202].

وتشير التوجيهات التربوية إلى أن التقويم التشخيصي يتيح للمدرس معرفة ما إذا كان المتعلم قادرًا على تتبع ومسايرة الأنشطة المنتظرة إنجازها، كما يقوم بتشخيص منطلقات عملية التدريس، من خلال بناء وضعيات مناسبة في بداية كل درس، أو بداية كل وحدة من وحدات البرنامج الدراسي، أو في بداية السنة الدراسية؛ حيث يسمح تشخيصها وفحص معالمها بالحصول على بيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول ما يتحقق من تعلمات.

وعليه، فهو يهدف إلى:

• تمكين المدرس من تعرف مؤهلات المتعلمين ومكتسباتهم السابقة.

• مساعدته على توقع الصعوبات مسبقًا، والعمل على تفاديها.

• مساعدته على تحديد درجة التعلم، وإيقاعه بناء على مؤهلات المتعلمين.

وعلى هذا الأساس، فالتقويم التشخيصي إجراء يمكِّننا من الحصول على معلومات وبيانات، عن قدرات ومعارف ومواقف المتعلمين السابقة، والتي تعد ركيزة أساسية لبناء التعلمات الجديدة، وتحقيق أهداف الدرس، وتحديد منطلقات التدريس المناسبة لطبيعة الفئة المستهدفة، إنه تقدير للخصائص الفردية للتلميذ، التي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعلمي.

2.2- التقويم التكويني أو المرحلي:

إن هذا النوع يكون مسايرًا لمراحل بناء التعلمات، والغرض منه أن يكون المدرس والمتعلم على بيِّنة من المسافة التي تفصلهما عن تحقيق الهدف، ومن ثَمَّ الكشف عن الصعوبات

[202] ـ الفاسي أحمد، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، ص: 76.

والعوائق قصد معالجتها، فوظيفة هذا النوع من التقويم تعديلية تساعد المدرس على ضبط وتعديل إستراتيجياته؛ وحيث إنه تكويني، فيجب أن يكون خاليًا من العقوبة أو الجزاء[203]، فهو تقويم يمكِّن من التعرف على مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع محدد؛ بغرض تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها.

وتؤكد التوجيهات التربوية أن التقويم التكويني يهدف إلى فحص وتعرف مدى تمكن المتعلم من تحصيله واستيعابه لجزئيات الدرس، كما يسمح باكتشاف مواطن الصعوبات التي يصادفها التلاميذ خلال تعلمهم، مما يحتم التدخل لتصحيح الثغرات، وتأهيل التلاميذ للإقبال على تعلمات جديدة، ويواكب هذا النوع من التقويم عملية التدريس في جميع مكونات المادة.

بناء عليه؛ يمكن القول: إن التقويم التشخيصي عملية منظمة تتم أثناء بناء التعلمات، وتزود كلًّا من المدرس والمتعلم بنتائج أدائهم لتحسين العملية التعليمة، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة لتعزيزها، ونواحي الضعف لتصحيحها ومعالجتها، ويتم هذا النوع عمومًا انطلاقًا من الأسئلة التي يطرحها المدرس أثناء الدرس، والامتحانات القصيرة والتمارين التي يقدمها أثناء الحصة، ولعل القرارات المصاحبة له تصب في تحسين عملية التعليم من خلال تحسين طرقه وأساليبه وأدواته، كما تخص عملية التعلم من خلال الدعم والتوجيه والتعزيز.

ويستطيع المدرس الحكم على البرنامج ومستوى التلاميذ عن طريق ملاحظاته، وتبصره الذاتي، واختباراته، وكذا الوقوف على مدى نموهم وتقدمهم، ومن ثَمَّ يمكن تعديل طرائق تدريسه، وتوفير النشاط والمناخ المناسب لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، متوخيًا سهولة الأسلوب ويسر العبارة.

3.2- التقويم الإجمالي أو النهائي:

[203] ـ الفاسي أحمد، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، ص: 76.

يهدف إلى فحص حصيلة التعلم واختبارها في نهاية كل وحدة وكل دورة دراسية لاتخاذ قرارات؛ ولذلك فهذا النوع من التقويم يشمل اختبار وتعرف مستوى تحصيل المتعلم، وتمكُّنه من المهارات اللغوية، والمعرفية، والمنهجية، والثقافية، والتواصلية، فضلًا عن شموله لاختبار القيم والمواقف الإيجابية؛ لمعرفة مستوى تمكن المتعلم منها.

وتكمن وظيفة هذا النوع في معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، وتحديد الأهداف التي تم تحقيقها، وكذا رصد نتائج المتعلمين لاتخاذ قرارات مناسبة؛ كالانتقال أو منح الشهادة.

على العموم، فالتقويم يهدف إلى تشخيص مكتسبات التلاميذ، ومستوى تحصيلهم المعرفي والمهاري، تعرف درجة تحكمهم في المكتسبات والخبرات والتعلمات، إضافة إلى تصحيح مسار التعلم بتجاوز مظاهر التعثر والنقص الملاحظة في إنجازاتهم، وكذا تفعيل عمليات التقوية والدعم والتثبيت بإجراءات تقويمية مستمرة.

3- وظائف التقويم:

للتقويم عدة وظائف تستمد من أنواع القرار أو القرارات المتخذة، ويمكن بسط هذه الوظائف كما يلي:

3.1- وظيفة التوجيه:

وتتلاءم هذه الوظيفة مع التقويم القبلي، ويقصد بها: توجيه التلميذ نحو أنشطة تعليمية معينة، وينجز هذا النوع من التقويم في بداية التعلمات؛ للوقوف على مدى تمكن التلاميذ من المكتسبات السابقة، ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على وضعية إدراج تتعلق بالكفايات التي اكتسبها سابقًا، أو أدوات اختبارية أخرى يتم استثمارها لتحقيق هدفين أساسين:

• تحديد مؤهلات التلميذ لمواصلة تعلم جديد.

• تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ.

3.2-وظيفة التعديل:

ويقصد بها: تدارك مظاهر النقص أو التعثر التي تحول دون بلوغ الكفايات المنشود، ولتحقيق هذه الوظيفة، ينجز التقويم خلال مختلف أنشطة التعلم (التعلم العادي، وتعلم الإدماج)، وتستعمل لهذا الغرض الوسائل المعتادة في مجال التقويم التكويني، ويتمثل الهدف من هذه العملية في تشخيص أخطاء التلاميذ واستثمارها في وضع خطة للعلاج، وفي هذا الصدد يمكن اتباع المراحل الآتية لإنجاز تشخيص فعال:

• جمع المعلومات والمعطيات المرتبطة بصعوبات التعلم؛ أي: تصنيف الأخطاء وتحديدًا الشائعة منها.

• تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها.

• وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

3.3. وظيفة المصادقة:

إن وظيفة المصادقة هي وظيفة نهائية للتقويم، وتتجلى في المصادقة على امتلاك التلميذ للتعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل وضعية مشكلة، وينجز التقويم الخاص بهذه الوظيفة للمصادقة في نهاية التعلم على نجاح أو تعثر المتعلم، ويعتمد على وضعية مكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلمات، شريطة أن تكون جديدة بالنسبة للتلاميذ، وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط، دون اعتبار الأخطاء، فالمقاربة بالكفايات تندرج ضمن بيداغوجيا النجاح.

ونشير إلى أن وظيفة التقويم في المقاربة بالكفايات تتغير من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد مجموعة القسم، إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة، انطلاقًا من إمكانياته وخصوصياته.

ويمكن تحديد بعض وظائف عملية التقويم عمومًا سواء للتلميذ، أو للمدرس، أو للبيئة المحيطة كما يلي[204]:

- يساعد المدرس على تلمس نقاط القوة والضعف في تعلمه، وتحسين دافعيته للتعلم، وزيادة مستوى انتقال أثر التعلم، وزيادة التلاميذ بحقيقة أنفسهم، وكذا توفير تغذية راجعة فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية.

- يساعد المدرس على الحكم على مدى كفاية إستراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية، وميولهم واستعدادهم، ومن ثَمَّ اتخاذه للقرارات الملائمة صوب تحسين عملية التدريس.

- الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبنها المدرس في جميع أبعادها.

- يساعد على معرفة دافعية التلاميذ وحسن توجيههم.

- يساعد في تصنيف المواقف التربوية.

_ يسهم في جمع البيانات التي تبين درجة تقدم المتعلمين نحو تحقيق الأهداف التربوية.

- اتخاذ القرارات التعليمية النوعية.

- له دور في تطوير مدخلات العملية التعليمية، ومدى كفاءة البرامج المستخدمة.

---

[204] ـ انظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص: 22، وكمال عبدالحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ص: 545.

- يسهم في الكشف عن مدى صلاحية الأدوات والأساليب الموظفة لتحقيق الأهداف التربوية.

بناء على ما تقدم، نخلص إلى أن التقويم يبقى أحد أهم مكونات العملية التعليمية التعلمية، وعملية مندمجة في سيرورتها، إنها عملية تمكِّن من التعرف على مستوى تحقق الأهداف المسطرة، والغايات المحددة من قبل المنهاج الدراسي، كما تساعد في تسليط الضوء على الثغرات بغية إيجاد حلول لها، وهو الشيء الذي يعطي التقويم أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية.

قائمة المصادر والمراجع:

_ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، لسان العرب، ج: 12 ، دار صادر بيروت ، ط3، ،1993.

_ معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية القاهرة ، ط2، 1976، ج: 2.

• أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبدالملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، 2014.

• حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004.

• الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011.

• دعمس مصطفى، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان 2008.

• كمال عبدالحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، (2003).

• معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج: 2، القاهرة، الطبعة الثالثة، (1998).

المحاضرة 13: التعليم الإلكتروني

تمهيد:

نتيجة للتطورات المتسارعة في السنوات القليلة الماضية في مجالات تقنيات الحاسوب، والوسائط المتعددة والشبكة العالمية للمعلومات والتكامل فيما بينها ظهر ما يطلق عليه اليوم " تكنولوجيا المعلومات والاتصال"،والذي استفادت منه العديد من المجالات والقطاعات وأهمها التعليم الذي استثمر هذا التقدم بطريقة فعالة سواء من خلال دمج هذه التطورات في العملية التقليدية أو من خلال خلق تعليم متطور متكامل يعتمد أساسا على توفر وسائل وتكنولوجيات اتصال عالية الجودة والكفاءة والذي أطلق عليه العديد من المصطلحات والمفاهيم ومن أكثرها شيوعا: التعليم على الخط، التعليم الالكتروني، التعلم الالكتروني، التعلم عن بعد، التعلم المستمر، التعلم مدى الحياة، التعليم الرقمي، التعليم الافتراضي ومجتمعات التعلم وغيرها من المصطلحات وأدى استخدامها إلى اكتشاف إمكانيات جديدة لم تكن معروفة من قبل، ظهر أثرها بوضوح في جميع مجالات الحياة اليومية، حيث حولت العالم المترامي الأطراف إلى قرية صغيرة يمكن زيارة أي مكان فيه في ثوان معدودة .وذلك من خلال قنوات الاتصال المتعددة والعالية السرعة.هذا ما أدى بمختلف القطاعات إلى اعتماد هذه التقنيات التي تسهل من العمل وتعطي امتيازات أكثر تتمثل في الجودة والسرعة.

و بالضرورة أصبح التعليم مطالباً بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة، لمواجهة العديد من التحديات، على المستوى العالمي، وعن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. وتعتبر تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية، حيث يمكن التعلم في المكان الذي يريده، وفي الوقت الذي يفضله، دون الالتزام بالحضور إلى قاعات الدراسة في أوقات محددة، وفي التعلم من خلال محتوى علمي مختلف عما يقدم في الكتب المدرسية. حيث يعتمد المحتوى

الجديد على الوسائط المتعددة (نصوص، رسومات، صور فيديو، صوت، وغيرها)، ويقدم من خلال وسائط الكترونية حديثة مثل الكمبيوتر، الإنترنت، الأقمار الصناعية، الإذاعة، التلفزيون، الأقراص الممغنطة، البريد الإلكتروني، مؤتمرات الفيديو.

والعمل في مشاريع تعاونية بين مدارس مختلفة، ويمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات. وتقع على الطلبة مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديهم. كما أن الاتصال عبر الإنترنت ينمي مهارات الكتابة ومهارات اللغة الإنجليزية.

1- التعليم الالكتروني:

في ظل التغيرات التكنولوجية السريعة والتحولات والتطورات في جميع مناحي الحياة أصبحت الحاجة ملحة لمواكبة هذا التطور لاسيما في مجال التعليم والذي أخذ بمختلف صوره ومؤسساته وبما له من خاصية التأثير المتبادل مع المجتمع غدًا مجالا رحبًا للاستفادة من معطيات البشرية في عالم، فتبني العديد من صور التكنولوجيا إما بحسب قدرة المؤسسات التعليمية وإمكانياتها المتوفرة وإما تماشيا مع المستجدات التقنية، ومن هنا أصبح الحديث عن التعليم الالكتروني ليس فكرة وخيار بقدر ما هو مطلب أساسي للدخول لعصر المعرفة. هذا ما نتج عنه تعدد التعاريف المقدمة للتعليم الالكتروني بتعدد خلفيات القائمين به ومن بين التعاريف المقدمة:

التعليم الالكتروني هو:" التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والانترنت، تمكن من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان"[205]

[205] ـ العويد أحمد صالح و الحامد، أحمد بن عبد الله ، التعليم الالكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، دراسة حالة، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الالكتروني، مدارس الفيصل بالرياض، 2004،ص14.

والتعليم الالكتروني "طريقة إبتكارية لإيصال التعلّم المسيرة والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والمتمركزة حول التعلم لأي فرد في أي مكان وزمان عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوفرة في العديد من التقنيات الرقمية سويا مع الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمبوب"[206] .

و:" التعليم الالكتروني نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، يقدم للمتعلم وفقا للطلب ويعتمد على بيئة الكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الالكترونية، والإرشاد والتوجيه، تنظيم الاختبارات، إدارة المصادر والعمليات وتقويمها"[207]

إذن اتفقت جل التعاريف على توظيف الوسائل والتقنيات واختلفت في رؤيتها لكونه نظام متكامل له مدخلات وعمليات ومخرجات كما هو سائد في الدول الأجنبية، كذلك افتقار التعليم الالكتروني لإطار مفاهيمي عام لندرة البحث النظري الذي يوجه تطبيقاته العملية، فالبحث العلمي في مجال التعليم الالكتروني يرتبط ارتباطا بمجال المعلوماتية التربوية والذي بدا يتشكل كنسق معرفي بالغ الحداثة يجمع بين عدة انساق كعلوم الكمبيوتر وعلوم المكتبات والعلوم التربوية والنفسية ويتم تصميمه وممارسته كتطبيق لنظرية تربوية ما بمنهاجها من ناحية وكذلك كتطبيق لنظرية المعلوماتية ومناهجها من ناحية أخرى.

2- التعلم الالكتروني:

هو نظام يسمح بإمكانية نقل وتوصيل المادة العلمية عبر وسائل متعددة دون حاجة الطالب للحضور إلى قاعات التدريس بشكل منتظم، فالطالب هو المسؤول عن تعليم نفسه[208] . فهو المتعلم الذي يقدم المحتوى التعليمي بوسائط الكترونية مثل: الانترنت

---

[206] ـ الشرمان عاطف أبو حميد ، تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المناهج، الطبعة الأولى، 2013، دار وائل، الأردن،، ص3.

[207] ـ المهدي مجدي صلاح طه، التعليم الافتراضي،فلسفته، مقوماته، فرص تطبيقه، دار الجامعة الجديدة ،القاهرة،مص، 2008، ص5.

[208] ـ ينظر الموسى عبد الله بن عبد العزيز، التعليم الالكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود ، 2002،ص94.

Internet، أوالأقمار الصناعية أو الْأقراص الليزريةCD-Rom أو الأشرطة السمعية والبصرية أوالتدريس المعتمد على الحاسوب Computer-Base Training كما يعتبر أيضا بأنه نوع من التعليم الالكتروني E-Learning الذي على أساسه تطور التعليم الافتراضي Virtual Learning أو ما يسمى بالتعليم الكوني Global Learning[209] .

3 - أنماط التعلم الالكتروني:

إن التعليم الالكتروني يقدم نمطين من التعليم، هما كالتالي:

- التعليم التزامني E- Learning Synchro nous

وهو التعليم على الهواء الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أما م أجهزة الكمبيوتر لإجراء النقاش والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة (Chatting) أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية (Virtual classroom).

- التعليم غير التزامني E- Learning Asynchro nous

وهو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت، أو نفس المكان، ويتم من خلال تقنيات التعليم الالكتروني مثل: البريد الالكتروني، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم المعلم في أوقات متتالية، وينتقي فيه المتعلم الأوقات والأماكن التي تناسبه.

[209] ـ حليمة الزاحي ،التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية، مقومات التجسيد وعوائق التطبيق، دراسة ميدانية بجامعة سكيكدة، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات، سكيكدة، الجزائر، 2012/2011، ص59.

ولقد جمعت الشبكة العنكبوتية WWW بين التعليم التزامني والتعليم غير التزامني فالتعليم يتم في أي وقت، ويمكن تخزينه للرجوع إليه في أي وقت.

ويتميز التعليم الالكتروني بأن "الإنترنت هو وسيلة عرض المادة العلمية والتي يمكن الحصول عليها 07 أيام في الأسبوع وفي 24 ساعة في اليوم، وأن المتعلم هو العنصر الرئيسي في العملية التعليمية فهو الذي يستطيع تحديد طريقة تعلمه بنفسه"[210]

4- أجيال التعليم الالكتروني:

مرّ التعليم الالكتروني بثلاثة أجيال منذ أوائل الثمانينات وتتمثل هذه المراحل أو الأجيال فيما يلي:

أ- الجيل الأول: حيث كان المحتوى الالكتروني على أقراص مدمجة، ينقل بطريقة تقليدية إلى الطالب، حيث تتم إدارة الملية التعليمية عبر وسائل اتصال كالمراسلة البريدية والفاكس، وقد أقتصر هذا النوع من التعلم على الحالات الاستثنائية حيث يتعذر حضور الطالب إلى الجامعة.

ب- الجيل الثاني: بدأ مع بداية استخدام الانترنت، حيث تطورت طريقة نقل المحتوى، كما تطورت عملية التفاعل والتواصل من كونها فردية إلى كونها جماعية يشترك فيها عدد من الطلاب مع معلم محدد، غير أن إدارة العملية التعليمية بقيت تستخدم الوسائل التقليدية.

ج- الجيل الثالث: مع بروز مفاهيم التجارة الالكترونية والأمن الالكتروني في أواخر التسعينات من القرن الماضي، أصبح بالإمكان إدارة العملية التعليمية عبر الانترنت. وقد توافق ذلك مع تطور سريع في تقنيات الوسائط المتعددة، مما أتاح الفرصة لتطور الجيل الثالث من التعلم الالكتروني، حيث "تنشأ بيئة افتراضية تتشابه إلى حد كبير مع الجامعة

[210] - خان بدر، استراتيجيات التعليم الالكتروني، الطبعة الأولى، ترجمة علي بن شريف الموسوي و آخرون، شعاع للنشر والعلوم ،سوريا، 2005، ص67.

التقليدية من حيث الخدمات الطلابية والإدارية والأكاديمية التي تقدم للطالب. لقد فتح هذا النمط من التعلم المجال أمام عدد كبير من الراغبين في ذلك من خلال بيئة تعليمية تتميز بالتفاعل فيما بينهم باعتبارهم مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تثري النقاش"[211]

5- أهداف التعليم الإلكتروني:

إنّ التعليم الإلكتروني يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية[212]:

- خلق بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.

- تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية.

- دعم عمليات التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة، مثل: البريد الإلكتروني E-mail، التحدث Chatting، غرف الصف الافتراضية Virtual Classroom.

- إكساب المتعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

- إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات.

- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية. فالدروس تقدم في صورة نموذجية، والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها.ومن أمثلة ذلك بنوك الأسئلة النموذجية، خطط للدروس النموذجية، الاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة وما يتصل بها من وسائط متعددة.

---

[211] ـ عبد العاطي حسن، أبو خطوة السيد ، التعليم الالكتروني الرقمي: النظرية، التصميم، الإنتاج، دار الجامعة الجديدة، للنشر الإسكندرية، مصر، 2009، ص61/60.

[212] ـ سالم أحمد ، تكنولوجيا التعليم و التعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، 2004، ص92.

- تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.

- توسيع دائرة اتصالات الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة، مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى.

- خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.

- تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

6- التعليم الالكتروني ودوره في التعليم العالي :

يأتي التعليم العالي ليجسد نقلة نوعية في معرفة المتعلم في جوانبها الشخصية وتلبية لحاجاته العصرية، ولأن التعليم العالي يجسد قمة الهرم التعليم لكل المجتمعات، فهو يسعى لتزويده بكافة الخبرات والمكتسبات الضرورية لحياة أفضل حاضرا وتكوين مهني مستقبلا، ومن اجل الوصول لهذه الرسالة لا يتأتى ذلك بالإلقاء والتلقين و تقديم بعض الخبرات للمتعلمين، أو استدخال التكنولوجيا كتقنية والعمل على توظيفها لتطوير العملية التعليمية وتقديم التعليم الأنسب لكل طالب خصوصا وأن معيار التقدم للأمم يقاس بمستوى مواردها البشرية وعموما يمكن استخلاص العلاقة بين تكنولوجيا التعليم و مؤسسات التعليم العالي على النحو التالي:

• تجديد أهدافها التعليمية تماشيا وعصر المعرفة: من المنطلق أن الجامعة تجسد فضاء معرفيا للأفكار العلمية بمختلف اتجاهاتها، ولأن التحديات المطروحة اليوم أمام المجتمعات هي تحديات معرفية بالدرجة الأولى، فهي مطالبة أكثر بإعادة النظر في تكوينها وفلسفتها لتتمكن من المساهمة الفعالة في الإنتاج والتسيير والوصول للتنمية الشاملة للمجتمع.

• تحديث البيئة الفكرية والمعرفية في الجامعة: من خلال إدراج تخصصات جديدة تساير التطورات العلمية العالمية و التي تحدث في مجال العلم والتكنولوجيا في مختلف أوجه الحياة، وبما يتماشى مع إمكانياتها ومتطلباتها من تلك التخصصات.

• التعليم الابتكاري: من خلال أن التعليم الالكتروني هو "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة فهي بدورها تتيح فرصة للمتعلمين للتعامل بشكل مبدع وخلاق مع المواقف التعليمية من حيث تقديم حلول مبتكرة واقتراحات" [213]

• جعل التكنولوجيا جزء من منظومتها التعليمية التعلمية: ذلك من خلال الاهتمام بتوظيف كل المستحدثات التكنولوجية بالصورة الكمية والكيفية ولأن تكنولوجيا التعليم توفر أداة فعالة ومناسبة لدخول الجامعة إلى عالم المعلومات والاستفادة من نظمها المتطورة كالجامعات الالكترونية و الجامعات الافتراضية...

• مدخل للجودة التعلمية: فإدخال التكنولوجيا الحديثة في ميدان التعليم العالي "هو أحد الركائز الأساسية التي تنادي بها الجودة في التعليم والتي تتصف بها جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية" [214].

7- مزايا وسلبيات تكنولوجيا التعليم الالكتروني:

[213] ـ الشرمان عاطف أبو حميد: تكنولوجيا التعليم المعاصرة و تطوير المناهج،ص111.
[214] ـ عشيبة فتحي درويش ، دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة، الطبعة الأولى، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ،القاهرة، ،مصر، 2009، ص12.

يتسم التعليم الالكتروني بمزايا وإيجابيات عديدة تجعل منه وسيلة فاعلة لتطوير التعليم و زيادة كفاءته، وتبرر حجم الأموال والاستثمارات التي تصرف بشأنه ومن بين مزايا هذا النوع من التعليم مايلي:

- جعل التعليم أكثر تشويقا ومتعة والابتعاد عن الملل في التعليم التقليدي.
- تعليم عدد كبير من الطلاب دون قيود الزمان والمكان.
- اختصار الوقت وتقليل الجهد المبذول في التعليم.
- إمكانية استعراض كم كبير من المعلومات من خلال مواقع الانترنت أو الذاكرة الالكترونية أو قواعد البيانات.
- المواكبة الآنية للتطور العلمي المذهل الحاصل في كافة ميادين المعرفة.
- تشجيع التعليم الذاتي.
- إمكانية تبادل الحوار والنقاش.
- التقييم السريع والفوري والتعرف على نتائج الاختبارات وتصحيح الأخطاء.
- تعدد مصادر المعرفة من خلال الاتصال بالمواقع المختلفة للانترنت أو قواعد البيانات الالكترونية.
- تحسين وتطوير مهارات الإطلاع والبحث واستعمال المهارات التكنولوجية .

وفي مقابل هذه المزايا والإيجابيات للتعليم الالكتروني، فإن هناك بعض السلبيات والمعوقات التي تواجه هذا التعليم نذكر منها:

– ضعف التفاعل الإنساني بين الأستاذ والطالب، إذ يفتقر التعليم الالكتروني إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم و الطلاب، والطلاب بعضهم البعض بتواجدهم في مكان واحد.

– صعوبة التحول من طريقة التعليم التقليدية التي تقوم على أساس إلقاء المحاضرة من قبل الأستاذ، واستذكار المعلومات من قبل الطال، إلى طريقة التعليم الالكتروني التي تعتمد على الحوار والنقاش والتحليل لكم كبير من المعلومات.

– افتقار عدد كبير من الأساتذة والطلبة لخبرة التعامل مع وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات التعليمية.

– عدم توفر مستلزمات التعليم الالكتروني بشكل كافي، من أجهزة حاسوب و وسائل عرض إلكترونية، واتصال عبر شبكة الانترنت وشبكة اتصالات بين الجامعات والمراكز البحثية ومؤسسات قواعد بيانات، وقاعات وتأثيث مناسب.

– الافتقار إلى التمويل الكافي مع نقص في الكوادر الفنية المدربة على تشغيل وصيانة وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

– قد ينمي التعليم الالكتروني الانطوائية لدى الطلاب لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي، تحدث فيه المواجهة الفعلية، بل تكون من خلال أماكن متعددة حيث يوجد الطالب بمفرده في منزله أو في محل عمله.

– لا يركز التعليم الالكتروني على كل الحواس بل على حاستي السمع و البصر فقط دون بقية الحواس.

إن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه على كافة ميادين الحياة ومنها التعليم العالي الذي هو أساس هذا التقدم، لذا يجب مواكبة هذا التقدم بمنجزات العلم والتكنولوجيا

المتمثلة في تقنيات الاتصالات والمعلومات والأجهزة الالكترونية ذات التقنية العالية وعلى شبكات الانترنت، وذلك لمسايرة التطور العلمي والعالمي و الركب الحضاري، إذ لا يزال استخدام الحاسوب في مجال التربية والتعليم في بداياته التي تزداد يوماً بعد يوم، بل أخذ أشكالا عدة فمن الحاسوب في التعليم إلى استخدام الإنترنت في التعليم وأخيراً ظهر مفهوم التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم محتوى للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة.

وعليه فتعليم الفرد في القرن الواحد والعشرين تسعى بالجزم أنها عملية لا تحدها حدود المكان أو الانتماء أو الزمان، لغرض الوصول إلى مستويات راقية أو متقدمة على المستوى الفكري منه والوجداني وحتى الجسمي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال استثمار طاقات وقدرات وإمكانات الأفراد اللامحدودة في التعلم بصفة عامة وتوظيف استراتيجيات التعليم الالكتروني بصفة خاصة.

وعليه يجب:

- ضرورة اعتماد وسائل وتقنيات التعليم الالكتروني المتعددة في جامعتنا لمواكبة التقدم المعرفي والتقني.

- توفير الدعم المادي لتوفير مستلزمات وتقنيات التعليم الالكتروني من حواسيب ووسائل عرض الكتروني، وشبكات اتصالات عبر الانترنت، وقواعد بيانات ومكتبات افتراضية مع شبكاتها، وقاعات وتأثيث مناسب لهذا النوع من التعليم.

- إقامة دورات تدريبية للأساتذة والطلبة على استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات التعليمية.

نظرا لوجود بعض السلبيات في التعليم الالكتروني، فنوصي أن لا يكون التعليم الالكتروني بديلا عن التعليم التقليدي ، بل مكملا له.

قائمة المصادر والمراجع:

- حليمة الزاحي،التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية، مقومات التجسيد وعوائق التطبيق، دراسة ميدانية بجامعة سكيكدة، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات، سكيكدة، الجزائر، 2012/2011.

- خان بدر، استراتيجيات التعليم الالكتروني، الطبعة الأولى، ترجمة علي بن شريف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم ، سوريا، 2005.

– خضري عودة، الأسس التربوية للتعليم الالكتروني، الطبعة الأولى، عالم الكتب القاهرة، مصر، 2008.

– سالم أحمد، تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية 2004.

– الشرمان عاطف أبو حميد، تكنولوجيا التعليم المعاصرة و تطوير المناهج، الطبعة الأولى، دار وائل، الأردن،2013.

– عبد الحميد محمد، فلسفة التعليم عبر الشبكات، ط1، عالم الكتب القاهرة، مصر 2005.

– عبد العاطي حسن، أبو خطوة السيد، التعليم الالكتروني الرقمي: النظرية، التصميم الإنتاج، دار الجامعة الجديدة، للنشر، الإسكندرية، مصر، 2009.

– عشيبة فتحي درويش، دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة، ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2009.

– العويد أحمد صالح والحامد، أحمد بن عبد الله، التعليم الالكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، دراسة حالة، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الالكتروني، مدارس الفيصل بالرياض، 2004.

– المهدي مجدي صلاح طه : التعليم الافتراضي، فلسفته، مقوماته، فرص تطبيقه، دار الجامعة الجديدة ،القاهرة،مصر، 2008.

– الموسى عبد الله بن عبد العزيز (2002): التعليم الالكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود.

المحاضرة14: اللغة والتواصل التربوي

تمهيد:

تعتبر المدرسة في أي مجتمع من المجتمعات أساسا وركيزة للتنمية والبناء الحضاري، ولا يتأتى ذلك من دون أن تشكل حقلا للتواصل والتفاعل وبناء الشخصية المتوازنة والمتفاعلة مع ذاتها ومع محيطها، ومنخرطة في تنمية بلدها وأمتها.

كما أنها تشكل بعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تقوم ببناء جيل المستقبل ورعاية رجال الغد، لذلك تبرز عظم المسؤولية وجسامة الوظيفة المنوطة بها.

فالمدرسة هي "المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا... وفي المدرسة يتعلم الطفل المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم ويتعلم أدوارا اجتماعية جديدة، فهو يتعلم الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات، ويتعلم التعاون..."[215].

وإذا تقاعست المؤسسة التربوية عن أداء وظائفها، فالنتيجة الحتمية تخريج أجيال من الشباب غير الواعي بحقوقه ولا بواجباته، كما أنه لا يعرف معنى المسؤولية ولا قيمتها، وذلك حال المدرسة المغربية، التي فشلت في القيام بأدوارها.

ويمكن القول أن الخلل لا يكمن في السياسات أو المناهج التربوية، بقدر ما يبرز في غياب التواصل التربوي الفعال والإيجابي داخل المؤسسة التربوية بين مختلف مكوناتها، إدارة أطرا تعليمية وتلامذة.

---

[215] - حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي، دار النشر عالم الكتب، 1985، ص 257.

فما هو التواصل التربوي؟ وما هي الأنماط التواصلية الفاعلة؟ و ما هي تجليات العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذة؟

1- مفهوم التواصل التربوي:

إن التواصل التربوي أو البيداغوجي أحد أهم أشكال وصور التواصل الإنساني، إلى جانب التواصل الاجتماعي والرياضي و السلوكي.

لكنه يتميز عن غيره من الأشكال التواصلية بكونه تواصل لأجل التربية.

أما عن تعريفه الاصطلاحي :ف" يسمى تواصلا بيداغوجيا كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين مدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف.، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي."[216].

يلاحظ من خلال التعريف أن العملية التواصلية داخل حجرة الدرس تتسم بكونها مسرحا للحياة، حيث التفاعلات الإنسانية، والتنمية البشرية بمفهومها الأسمى في أجلى صورها، فالمدرسة ليست مصنعا أو إدارة حيث يتم التواصل بشكل هرمي من أعلى الهرم إلى أسفله.

والمتابعون للشأن التربوي في المدرسة يلاحظون أن العملية التواصلية لا زالت تتم بشكل تقليدي، حيث السلطوية حاضرة، مما ينعكس سلبا على الأداء التربوي. ويساهم في إفشال مخططات وبرامج التنمية، على اعتبار أن الفرد الذي سيساهم في التنمية لن يتوفر على المؤهلات والكفاءات اللازمة لانخراطه في عملية التنمية.

[216] ـ العربي اسليماني، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية والتعليم، منشورات مجلة علوم التربية، ط 1، 2005، ص 19.

إن التواصل البيداغوجي يرتكز على مفهوم العلاقة (Relation) وقد تناولت عدة علوم مفهوم العلاقة خاصة علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، لكن اهتمامنا سينصب حول الدلالة البيداغوجية لهذا اللفظ والتي عرفها معجم علوم التربية:)" بأنها تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد (مدرس، تلاميذ) يوجدون في وضعية جماعية، وهي نظام و بنية متعددة المكونات والعناصر: مدرس، تلميذ، موضوع التعلم، وضعية في المكان والزمان"[217].

تبرز العلاقة البيداغوجية إذن في وضعيات تواصلية تتكون من خلالها شخصية الطفل، حيث تنمى قدراته وطاقاته واتجاهاته... والتي ستشكل بدورها مؤهلاته التي ستتيح له خيارات أوسع لانخراط في مسلسل التنمية والبناء المجتمعي.

إن العلاقة البيداغوجية القائمة بين المدرس والتلميذ لا يمكن أن تبنى بدون تواصل "ذلك أن الفصل بين التواصل و العلاقات الإنسانية هو فصل تعسفي و اصطناعي... كما أن العلاقة البيداغوجية لا تصير علاقة تربوية إلا بجعل كل الأطراف منخرطين في لقاء واتصال يكتشف فيه المتواصلون بعضهم البعض الآخر"[218]

يتضح جليا مدى قوة الترابط بين التواصل البيداغوجي والعلاقات الإنسانية ويمكن القول أن بناء العلاقات الإنسانية السليمة بين الأستاذ وتلامذته أساسه التفاعل الإيجابي الذي يفضي إلى اكتساب المعرفة من جهة ومن جهة أخرى يكتسب الطفل القيم والمعايير الاجتماعية، كما يتم إعداده للقيام بالأدوار الاجتماعية التي تسمح له بالاندماج ضمن السيرورة التنموية والعلائقية داخل المجتمع.

[217] ـ عبد اللطيف الفارابي واخرون ،معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 9-10، ط1 1994، ص 285-286.
[218] ـ ـ العربي اسليماني، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية والتعليم، ص22.

ويعرف التفاعل بأنه:" العملية التي يتفاعل المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة، و انطلاقا من ذلك نستنتج أن الحديث عن التفاعل يفترض أولا استدعاء مفاهيم أخرى كالتبادل والمشاركة"[219].

2- الأنماط التواصلية الفاعلة:

تتعدد وتتنوع أنماط التواصل بين التواصل مع الذات والتواصل مع الآخرين والتواصل الثقافي، ولكل نمط خصوصيا ومميزات تشكل في مجموعها شخصية الفرد، وكلما كان التواصل إيجابيا كلما أمكن تحقيق تفاعل إيجابي بما يعني انخراط متميز في سيرورة الحياة ووعي بالواقع وحركية أكثر للبناء والعطاء والتنمية.

أ- التواصل مع الذات:

يقصد بالتواصل مع الذات: " وعي الفرد لذاته وعلاقاته بالعالم المحيط به وكذلك قدراته وحدوده، وجوانب قوته وضعفه، وبما قد يعيق انطلاق طاقاته"[220]

إن أهم ما ينقص تلامذتنا وطلابنا تواصلهم مع ذواتهم، ذلك التواصل الذي يجعل الفرد يقف على قدراته وطاقاته، ونقاط قوته وضعفه، ولا يمكن أن يتحقق ذلك التواصل إلا بمعية الأساتذة والمعلمين، ويشترط للكشف عن تلك القدرات والمواهب والطاقات توفير حرية أكثر واستماع وإنصات للطالب أو التلميذ، لكن الذي يتابع حال مدارسنا وحتى جامعاتنا يقف على علاقة متوترة بين المدرسين والطلاب، ما يعيق التعبير عن الذات.

---

[219] ـ محمد ايت موحى، العلاقة التربوية قضايا نظرية- مقاربة تاريخية، سلسلة علوم التربية العدد 3، ط 2، دجنبر 1990، ص 13.
[220] ـ العربي اسليماني، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية والتعليم، ص37.

" فالعلاقة بين المعلم والطالب غالبا ما تبنى على التسلط والإجبار من جانب المعلم، والخوف والإذعان والاستسلام من جانب الطالب، حتى أصبحت مهمة كثير من المعلمين إنتاج متعلمين مدجنين غير قادرين على النقدوالاعتراض والمناقشة"[221].

إن المعلم مطالب ببناء الثقة بالنفس لدى المتعلمين وبتمكينهم من إبداء أرائهم ومواقفهم، وبالتأسيس للجرأة على النقد، وبتنمية الحس الجمالي، أي إلى جانب بناء الجوانب المعرفية والسلوكية تستوجب التربية السليمة بناء الوجدان أيضا.

ب- التواصل مع الآخرين:

يعتبر التواصل مع الآخرين من مكملات التواصل مع الذات حيث تبرز طباع الشخصية الكامنة وتتبلور في شكل مواقف واتجاهات وميولات يعبر عنها الفرد في تواصله مع الأخر، و" نقصد بالفرد التلميذ أو الطالب وبالآخر جماعة القسم والأستاذ، ومن واجب المدرس أن يلم بخصوصيات طلابه النفسية حتى يعمل على تقويم الجوانب السلبية ويعزز الإيجابية منها، حتى تتكون الشخصية السوية والجماعة المنسجمة فتعمل على بناء الوطن وتنميته، ولتكوين جماعة متماسكة لا بد من توافر شرط التضامن كما يسميه دوركايم، أو شرط الاندماج كما يسميه سبنسر. كما يجب أن يكون هناك نوع من الإذعان أو نكران الذات الذي يجعل الفرد يلين مواقفه من اجل مسايرة الجماعة"[222].

ج- التواصل الثقافي: القراءة والكتاب

تتعدد أشكال التواصل بين التواصل المباشر مع الإنسان، وبين التواصل عبر القناة أو الوسيط، وإذا كان التواصل المباشر قد تقف حواجز ذاتية أو موضوعية

---

[221] - يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، مجلة عالم المعرفة، عدد362 أبريل 2009، ص 55.
[222] - العربي اسليماني، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية والتعليم، ص38.

عائقا أمام نجاحه وفعاليته، فإن التواصل عبر الوسيط يسمح بتفاعل أكثر بين المرسل والمتلقي، وأنا أقصد بالتحديد التواصل عبر الكتاب والقصة والرواية والشعر، أي التواصل عبر جسور الأدب، لقد ازدهر العلم في العالم الإسلامي بفعل تواصل المسلمين الأوائل عبر الكتاب، وكان دافعا ومحركا نحو العطاء الفكري والإبداعي والثقافي كما يعتبر أحد أهم ركائز التنمية الثقافية والتنمية بمفهومها العام إذا أخذنا بالرؤية الحديثة التي لا تفصل بين مجالات التنمية وتعتبر كل مجال مكملا للآخر.

وللأسف فإن المدرسة المغربية لا تركز في منهاجها وبرامجها على تنمية حس المطالعة والتواصل مع الكتاب والأدباء والشعراء حتى يمتلكوا ملكة القراءة والنقد، فبدون ملكة الاختيار والنقد لن يستطيع تلامذة اليوم رجال الغد إبداء الآراء والتعبير عن المواقف من القضايا التي تهم وطنهم.

و"يتميز الكتاب عن وسائل التواصل والقراءة الأحرى بجماليته وقدرته على الجذب واختراق الذاكرة والعين، فالكتاب هو خير مؤنس ومغذ للفكر ومستفز للقارئ المتلقي... ويبقى متميزا بإسطيقيته وتعدد أحجامه وأشكاله وطرائق إخراجه"[223].

إن من واجب الوزارة المعنية والجهات المسؤولة من خلال برامج الشراكة ومشاريع المؤسسة تدعيم وتشجيع المكتبات داخل المؤسسات التعليمية وتنظيم لقاءات مع كتاب وشعراء، وللتحفيز، تنظيم مسابقات ومنتديات والقصد من وراء ذلك كله ربط الصلة بالكتاب والاحتفاء بالشعر والأدب الباني.

ولسنا نقصد بربط الصلة مجرد العودة إلى القراءة، بل وكما يقول Leadbeater:" يجب ألا يكون هدف التعليم هو غرس وعاء للمعرفة وإنما تطوير ملكات أساسية كالقراءة والكتابة والعد، وكذلك ملكة التصرف بمسؤولية تجاه الآخرين،

[223] ـ العربي اسليماني، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية والتعليم، ص40.

واتخاذ المبادرة، والعمل الخلاق والجماعي. وأهم هذه الملكات، والتي أخفق التعليم التقليدي في رعايتها، هي القدرة على مواصلة التعلم والإقبال عليه، فالإسراف في التعليم يقتل الرغبة في التعلم"[224].

لقد أصبح المجتمع العربي عموما والمجتمع المغربي خصوصا يعاني من نقص الإبداع إن لم نقل غيابه في المجال الأدبي وفي الثقافة ككل، علما أن الإبداع الأدبي ممثلا في عدد الكتب المنشورة... يعتبر من المعايير البالغة الأهمية التي يعتمدها مؤشر التنمية البشرية، حتى أصبحنا نسمع عن فجوة إبداعية كما هو الحال مع الفجوة الرقمية في عالم تكنولوجيا المعلومات.

" إن حجم المجلات والكتب المطبوعة في الدول المتقدمة يفوق بكثير الدول العربية. ويظل الأداء الإبداعي العربي أكبر نقطة ضعف في المشهد المعرفي العربي الراهن، وتظل فجوة الإبداع والبحث العلمي بين المنطقة العربية وبقية مناطق العالم المتقدمة الأكثر وضوحا وعمقا وخطورة"[225].

إن الإبداع الثقافي والأدبي من شروط التنمية الثقافية أحد امتدادات التنمية الشاملة، وبالعودة إلى مؤسساتنا التعليمية فإنها ترسخ الجمود والتقليد والاتباع. وتلك الظواهر نتائج لمقدمات تتمثل أساسا في طبيعة العلاقة البيداغوجية التي تربط المدرس والمتعلمين، فما هي أشكال تلك العلاقة؟ وكيف تؤثر على التواصل الباني؟

3- نماذج العلاقة التربوية:

[224] - جون هارتلي، Living on thin air,Leadbeater، نقلا عن الصناعات الإبداعية، ترجمة بدر السيد سليمان الرفاعي، مجلة عالم المعرفة، عدد338 أبريل 2007، ص 11.

[225] - تقرير المعرفة العربي للعام 2009، مؤسسة محمد بن راشد ال مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص 187.

تعتبر أسوار حجرة الدرس حاجزا أمام الكثيرين لفهم طبيعة العلاقة البيداغوجية التي تجمع المدرس و المتعلمين، لكن الممارسين للعملية التعليمية على وعي جيد بطبيعة تلك العلاقة، كما أنهم يعرفون جيدا سلبياتها، ورغم ذلك لا يدركون آثارها المستقبلية على جيل الغد وأمل الأمة، بينما يدرك الباحث في شؤون التربية والتعليم ببصيرته أن توتر العلاقة أو طغيان السلطوية داخل أسوار المؤسسة التعليمية سيخرج أفواجا من السلبيين والاتكاليين وسنعرض لبعض تلك النماذج السائدة في مؤسساتنا التعليمية التي تفرزها العلاقة مدرس/تلميذ/معرفة.

أ- النموذج المتمركز حول المدرس:

يعتبر هذا النموذج الأكثر شيوعا في مدارسنا، حتى على المستوى الأكاديمي حيث تتمركز العملية التعليمية حول المدرس باعتباره من يمتلك المعرفة ويقوم بثلاث وظائف: الإنتاج والتسيير والضبط. أما الإنتاج فإن المدرس هو الذي ينتج المحتوى على شكل درس هيأه في وقت سابق، فهو الذي خطط لتطور الدرس زمنيا على شكل مراحل ومقاطع، وهو المسؤول على إنجاز الدرس أمام التلاميذ وليس معهم. أما مهمة التسيير فمن اختصاص المدرس حيث يعمل على تسيير جماعة القسم وتنظيمها في الزمان والمكان. وفيما يخص الضبط فإنه يقوم بمراقبة التلاميذ وقد يعاقبهم ماديا أو معنويا، إنه يريد من التلميذ أن يسمع ويكتب ما يملى عليه، وأن ينتبه إلى ما يقوم به المدرس.

إن هذا النموذج يعتمد على الطرق الإلقائية والحوارية وذات النظرة السلبية حول المتعلم.

إن هذا النموذج "قائم على تصور فلسفي سلبي للإنسان (التلميذ) فالإنسان/التلميذ داخل هذا التصور لا يمتلك قدرات على بناء المعرفة و بهذا لن يستطيع أن

يتحمل مسؤولية توجيه حياته و اتخاذ قراراته، فهذه القرارات تأتي من الآخرين... ليس ثمة إذن مبادرة الفرد لتنظيم تجاربه، بل ينبغي أن يعتقد و يعبر عن أشياء قد تكون مناقضة لهذه التجارب، فحتى ذلك الذي يكتشف حقيقة تبعث الشك في الحقائق السابقة قد يعاني من هذا التجديد، إن مصيره شبيه بالمصير المأساوي لجاليلي"[226].

إن التلميذ الذي سيتخرج من مدرسة تتخذ هذا النموذج منهجا وسيرورة لن ينتج إلا مستهلكين، فاقدين لملكة الإبداع والابتكار والعطاء، فكيف تتحقق التنمية في ظل مدرسة تنتج عقلا كسولا اعتاد على تقبل كل ما يرد عليه دون نقد أو تمحيص؟!

ب- النموذج المتمركز حول التلميذ:

رأينا نموذجا يحتكر المعرفة ويعتبر ذاته قوية لكن بضعف الآخرين، هناك نموذج آخر من المدرسين يرفض نمطية وروتين الدروس والبرنامج، لكنه وفي المقابل لا يقدم بديلا بل لا يجتهد في التغيير، لأنه لا يمتلك تصورا آخر عن التعليم والتعلم مخالفا للتصور المتمركز حول المدرس، ويعتبر هذا الوضع نتيجة طبيعية للترسبات التي ورثها المدرسون سواء خلال مراحل تمدرسهم أو خلال تكوينهم التربوي بمراكز التكوين، إن التصور الذي يخالف النموذج المتمركز حول المدرس سيكون متمركزا حول المتعلم، لأنهما يشكلان قطبي العملية التعليمية التعلمية، ومن سمات هذا النموذج اعتماده طرقا فعالة.

و"يعتبر بياجي أن النماذج المتمركزة حول المتعلم أكثر صعوبة في التطبيق من الطرق التقليدية السائدة، ذلك لأنها تتطلب من المدرس عملا أكثر تميزا وأكثر يقظة، بينما إلقاء دروس هو عمل أقل مشقة وينسجم أكثر مع ميول عادي للراشد عامة والراشد المربي خاصة. من جهة ثانية فإن البيداغوجيا الفعالة تفترض تكوينا

[226] ـ عبد العزيز الغرضاف، البعد البيداغوجي للعلاقة مدرس/تلميذ النماذج التعليمية، سلسلة علوم التربية العدد3، ط2 دجنبر 1990 ص 44.

عميقا، إذ بدون فهم فعال لسيكولوجيا الطفل... لا يفهم المدرس الخطوات التقائية للتلاميذ، فلا يستطيع إذن أن يستفيد من أشياء تصدر عن التلاميذ لأنه يعتبرها بدون جدوى ومجرد ضياع للوقت"[227].

إن البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم ليست حديثة العهد بل إن أفكارها تعود إلى روسو ثم فريني فيما بعد وديكرولي ومونتسوري ومورينو واخرون.

تعتبر هذه الأطروحة أن المتعلم هو مركز العملية التعليمية ومحورها أما دور المدرس فيتمثل في التوجيه والتحفيز والعمل على إخراج قدرات وطاقات التلاميذ إلى الوجود، فالمدرس والمتعلم يساهمان في بناء المعرفة.

وتتبني هذه البيداغوجيا على مبادئ وأسس أهمها[228]:

– أن دور المدرس هو توفير شروط سيكو–علائقية ومادية تمكن التلاميذ من التعلم الذاتي وتحفيز النشاط البيداغوجي لا المراقبة والتسيير.

– إن التعلم ذاتي وطبيعي يقوم على تفاعل التلميذ مع المحيط حيث يكون التلميذ إيجابيا يبادر ويبحث ويكتشف.

– تكون الطريقة مفتوحة وتعتمد على المناقشة الحرة وبيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات.

– إن أساس هذه الخصائص أن المعرفة يتم بناؤها من طرف الذات.

---

[227] ـ بياجيه، Psychologie et pedagogie, J.Piaget,p103-104، نقلا عن المدرس والتلاميذ، أية علاقة، سلسلة علوم التربيةالعدد 3، ص 46.

[228] ـ عبد اللطيف الفارابي واخرون ، معجم علوم التربية، ص216.

قائمة المصادر والمراجع:

ـ بياجيه، Psychologie et pedagogie, J.Piaget,p103-104، نقلا عن المدرس والتلاميذ، أية علاقة، سلسلة علوم التربيةالعدد 3.

ـ تقرير المعرفة العربي للعام 2009، مؤسسة محمد بن راشد ال مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

ـ جون هارتلي، Living on thin air,Leadbeater، ترجمة بدر السيد سليمان الرفاعي، مجلة عالم المعرفة،ع338 أفريل.

ـ حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، دار النشر عالم الكتب الرياض السعودية، 1985.

ـ عبد العزيز الغرضاف، البعد البيداغوجي للعلاقة مدرس/تلميذ النماذج التعليمية، سلسلة علوم التربية العدد3، ط2 دجنبر 1990.

ـ عبد اللطيف الفارابي واخرون ،معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية مطبعة النجاح الجديدة، 9-10، ط1، 1994.

_ العربي اسليماني، التواصل التربوي– مدخل لجودة التربية والتعليم– منشورات مجلة علوم التربية، ط 1، 2005.

_ محمد ايت موحى، العلاقة التربوية قضايا نظرية– مقاربة تاريخية، سلسلة علوم التربية العدد 3، ط 2، ديسمبر 1990.

_ يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، مجلة عالم المعرفة عدد362 أبريل 2009.

المحاضرة 15: أمراض الكلام وعيوبهماهيتها، وأسبابها، وسبل علاجها

تمهيد:

من معجزات الله سبحانه وتعالى أن الطفل في الأسابيع الأولى من حياته يستطيع أن يحدث أصواتا بشكل آلي لا إرادي، نتيجة لبعض الدوافع الحركية، وتعتبر هذه الأصوات المادة الأولية التي ينحت منها أصوات الحروف المختلفة.

وما تلبث هذه الأصوات أن تأخذ منحى نفسيًّا تصدر عنه (مناغاة Vocal play) أو بعبارة أخرى: "ترتبط حالة شعورية معينة عند الطفل ببعض الأشكال الصوتية المسببة لتلك الحالة"[229].

بعد ذلك يحاول المحيطون بالطفل أن يشجعوه على التطور بدافع سرورهم به، فينطقون أصواتا تشابه صوته، فيحاول الطفل التقليد، ثم يبدأ هؤلاء المحيطون في ربط هذه الأصوات بما يحيط بهذا الطفل، وبالتالي يبدأ في الربط الحسي بين ما ينطقه وما هو موجود في بيئته، وهكذا يتعلم الطفل معاني الأشياء والألفاظ التي تدل عليه[230].

ولقد شغل هذا الموضوع كثيرًا من الباحثين قديمًا وحديثًا: متى تبدأ عملية اكتساب الطفل للغة؟ وكيف؟ وما المؤثرات على تلك العملية؟ وكيف يكتسب الكبار اللغة الثانية؟

وما النظريات التي تفسر لنا هذه العمليات العقلية؟ وما أسباب الاضطرابات التي تحدث للناطقين باللغة؟ وما أنواعها؟ وكذلك: ما السبل إلى علاجها أو الوقاية منها؟

ثم.. ما مدى العلاقة بين علم اللغة والعلوم الإنسانية الأخرى؟ وإلى أي مدى يكون التأثر والتأثير؟

---

[229] ـ مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط5، 1975م، ص24.
[230] ـ ينظر المرجع نفسه ص25.

تعد هذه المحاضرة من موضوعات البحث في العلاقة بين علم النفس Psychology واللغويات Linguistics، كما أنها تعتبر إحدى ثمار الدرس العلمي الحديث للغة في حالة صحتها وحالة مرضها؛ فاللغة كالإنسان يكون صحيحا معافى، كما يكون مريضا سقيما.

إن أهم ما يميز الإنسان عن الكائنات الأخرى قدرته على الكلام Speech، أي: التحدث باللغة، بحيث مكنت اللغة الإنسان من بناء وتطوير حضارته التي يلزمها السلوك Behaviour والتفكير Thinking ومخاطبة من حوله من بني جنسه، وهناك لغات ولهجات Accents متعددة بين الأجناس البشرية المختلفة Human Races.

ومن المعروف علميًّا أن الصوت Voice في الإنسان يحدث نتيجة لاستخدامه الهواء الخارج من الرئتين Lungs في إحداث ذبذبة Pulse للحبلين الصوتيين Vocal Cords الموجودين في صندوق الصوت "تفاحة آدم" أو الحنجرة Throat، ويلاحظ أن كل شخص له صوته المميز عند الكلام، وذلك لأن مرور الهواء في الفم والأنف يؤثر على الصوت المنتج، وهذا هو الذي يسبب الصوت المميز للفرد، ويعد اللسان هو عضو الكلام الرئيس، إضافة إلى وظيفته في عملية التذوق، كما أن هناك أجزاء أخرى تشترك في عملية النطق.

والكلام هو وظيفة أو سلوك يهدف إلى نقل المعاني إلى الغير والتأثير عليه بواسطة الرموز التي قد تكون كلمات أو رموزًا رياضية أو إشارات أو نغمات أو إيماءات، وعلاوة على كون الكلام وسيلة اتصال بين الفرد وغيره فإن له علاقة كبيرة بالعمليات العقلية Mental Process والفكرية Intellectual Process والسلوكية Behavioural Process.

ويسمى اختلال أو اضطراب الوظيفة الكلامية "عسر الكلام" Dysathria، فإن امتنعت هذه الوظيفة تمامًا فتسمى هذه الظاهرة بالحبسة Aphasia، وليست الحبسة مجرد انعدام القدرة على النطق، أو إخراج الصوت، ولكنها تعطل الوظيفة أو العملية الكلامية من حيث هي

قدرة على الإدراك والتعبير بالرموز سمعًا وبصرًا وكتابة ونطقًا وغير ذلك، وبشرط سلامة الحواس وعضلات الفم واليد وغيرها.

1. مفهوم عملية النطق:

النطق Articulation يتمثل في "تلك العمليات التي يتم من خلالها تشكيل الأصوات، اللبنات الأولى للكلام، الصادرة عن الجهاز الصوتي كي تظهر في صورة رموز"[231]

ويعرف بأنه: "نشاط اجتماعي يصدر عن الفرد بقصد التواصل مع الغير، وهو أهم وسائل الاتصال الاجتماعي، وله دور مهم في نمو التفكير عند الفرد، وإصابة طفل ما بعيوب في النطق والكلام سيؤثر على نظرة الآخرين إليه، ويقلل من قيمته، ويؤثر في مستقبله"[232] .

وتعرف عملية الكلام بأنها "وظيفة مكتسبة لها جانب حركي، وآحر حسي، وعملية التوافق بين المظهرين لها شأن كبير في نمو اللغة لدى الطفل، وكلما كان هذا التوافق طبيعيا كان الكلام طبيعيا كذلك"[233]

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الطالب أن التعريف الأخير إلى جانب تعريف الدكتور الشخص أن النطق يعتبر الوحدة الأساسية الأولى لعملية الكلام، والكلام يشغل إحدى مهارات اللغة الإنتاجية، ولكن تعريف الأستاذ حابس إنما يكون للكلام وليس النطق.

غير أنه في بعض الحالات توجد بعض العوامل البيئية أو العضوية أو النفسية أو الوظيفية فتحدث بسببها أنواع مختلفة من الصعوبات والاضطرابات بعضها خاص بالنطق والبعض الآخر خاص بالكلام والتعبير.

2. أسباب اضطرابات النطق والكلام:

---

[231] ـ عبدالعزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، ط1، 1997م، ص31.

[232] ـ أحمد حابس، الحبسة وأنواعها، دراسة في علم أمراض الكلام وعيوب النطق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م، ص24.

[233] ـ مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص28.

هناك ثلاث حالات تجعل الإنسان يتعثر في نطقه في الأحوال العادية، وهي:

1) عندما يكون الإنسان خائفًا.

2) عندما يكون اللفظ قاصرًا عن الأداء، مما يجعل الفرد يتعثر في النطق.

3) عندما تكون حصيلته اللغوية من المفردات Vocabulary قليلة.

والتعثر في هذه الحالات شيء طبيعي، ولا يعتبر حالة مرضية، لأنه ليس صفة مستمرة، أما تعثر النطق الذي يصاحب الكلام دومًا فهو المشكلة الحقيقية، والتي غالبًا ما تكون نتيجة لأحد الأسباب التالية[234]:

1) عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب عضوية Organic، كما يلي:

أ- العيب في الجهاز الكلامي أو السمعي كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء الجهازين.

ب- النقص في القدرة الفطرية العامة (الذكاء Intellect) مما يؤدي إلى خلل في أداء هذا العضو أو تلك القدرة، فيحدث نتيجة لذلك عيب في النطق أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية.

ت- اختلال الجهاز العصبي المركزي Nervous System، واضطرابات الأعصاب المتحكمة في الكلام أوإصابة المراكز الكلامية في المخ بتلف أو نزيف أو ورم.

ث- تشوُّه الأسنان والضعف الجسمي العام، وسوء التغذية، وانشقاق الشفة العليا، ووجود زوائد أنفية، ونقص السمع الذي يجعل الطفل عاجزا عن التقاط الأصوات الصحيحة للألفاظ، وتضخم اللوزتين.

---

[234] ـ عبدالعزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام، خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، ط1، 1997م، ص33.

2) عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب وظيفية Functional، والمريض هنا لا يشكو من أي مرض عضوي في جهازيه السمعي والكلامي، ولكن المشكلة تكمن في قدرة هذه الأعضاء على العمل وأداء وظيفتها.

3) عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب نفسية، ومنها القلق والخوف والتوتر النفسي والشعور بالنقص والصراعات النفسية اللاشعورية بسبب التربية الخاطئة وفقدان الثقة بالنفس نتيجة الفشل المتكرر.

4) عيوب ترجع العلة فيها إلى عوامل أخرى، كالتحدث مع الطفل مثلاً في موضوع لا يفهمه فلا يجد ما يعبر به فتكون اللجلجة Stuttering وسيلة كلما ضاع منه اللفظ المناسب، وعدم تصويب أخطاء الطفل اللفظية بل وتشجيعه عليها، فيقول: "نحن في مَرَضَان" بدلاً من "نحن في رمضان"، ويقول أيضًا: "أنا آكل لا" بدلاً من "أنا لا آكل".

3. أهم اضطرابات النطق والكلام:

1) عيوب الإبدال الجزئي (اللثغة Lisping): "وفيها يستبدل المريض حرفًا واحدًا من الكلمة بحرف آخر، كما يحدث في استبدال حرف الغين بحرف الراء، فيقول (تمغين) بدلاً من (تمرين)، أو كما يحدث في استبدال حرف الثاء بحرف السين، فيقول (ثبورة) بدلاً من (سبورة)، وهكذا"[235].

2) عيوب الإبدال الكلي: وفيها يستبدل المريض الكلمة كلها بكلمة مغايرة، كما يحدث في استبدال كلمة (كوسة) بكلمة (جاموسة).

[235] ـ أحمد حابس: الحبسة وأنواعها، ص37.

3) اللجلجة في الكلام أو الفأفأة: وهذا "اضطراب في إيقاع الكلام" (الشخص، 1997، 278) يتمثل في تكرار حرف واحد مرات عدة دون مبرر لذلك، كما يحدث في كلمة (فول) فيرددها (ففففففول)، أو كلمة (وردة) فينطقها (ووووردة)، وهكذا.

وأثناء الموقف تصاحب هذا الاضطراب حركات ارتعاشية، مثل تحريك الكفين أو اليدين، أو الضغط بالقدمين أو ارتعاش رموش العين أو الميل بالرأس للخلف أو الجنب إضافة لحدوث تشنج موقفي على شكل احتباس الكلام ثم سرعة مفاجئة.

وتختلف درجة هذا الاضطراب باختلاف الأعمار والبيئات، ويُرجع الكثير من علماء النفس والأطباء هذا الاضطرابَ:

أ- إفراط الأبوين ومغالاتهم في رعاية وتدليل الطفل أو محاباته وإيثاره على إخوته، أو العكس كأن يفتقر الطفل إلى عطف الأبوين، أو العيش في جو عائلي يسوده الشقاق والصراع بين أفرادها أو لتضارب أساليب التربية أو لسوء التوافق والإخفاق في التحصيل المدرسي.

ب- ما يشعر به المريض من قلق نفسي وانعدام الشعور بالأمن والطمأنينة منذ طفولته المبكرة.

ويمكننا أن نتبين أثر القلق وانعدام الأمن عند الطفل من الأثر الانفعالي الذي يعاني منه عندما يتكلم نتيجة لتخوفه من المواقف التي يخشى مواجهتها، وكذلك عندما يكون في صحبة أشخاص غرباء، وبمرور الأيام يتعود الطفل على اللجلجة، وقد يزداد معه الشعور بالنقص وعدم الكفاءة.

وبالتالي فإن الطفل الذي يعاني من اللجلجة يستطيع التكلم بطلاقة عندما يكون هادئ البال أو بمعزل عن الناس؛ حيث إن مثل هذه المواقف تخلو تمامًا من الخوف والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها عندما يضطر إلى الكلام في مواجهة أشخاص يتهيبهم.

ت- عدم تمكن بعض الأطفال من اللغة بالقدر الذي يجعلها طوع أمرهم وفي متناولهم، فيؤدي تزاحم الأفكار بسبب قصور ذخيرتهم اللغوية واللفظية إلى اللجلجة.

ث- مطالبة الطفل بالكلام في موضوع موضوع لا يهمه أو يعنيه أو لا يفهمه، فيعتمد على الحفظ الآلي؛ وبذلك تكون اللجلجة وسيلته كلما ضاع منه اللفظ المناسب.

4) عسر الكلام أو العيَّ Alogia: وفيه يستغرق المريض فترة صمت في بدء الكلام رغم ظهور محاولاته للنطق، ثم يعقب ذلك النطق الانفجاري السريع، وهو حالة يعجز الفرد فيها عن النطق بأي كلمة بسبب توتر العضلات الصوتية وجمودها، ولذلك نرى الفرد الذي يعاني من العيّ يبدو كأنه يبذل مجهودًا خارقًا حتى ينطق بأول كلمة في الجملة فإذا تم له ذلك يندفع كالسيل حتى تنتهي الجملة ثم يعود بعدها إلى نفس الصعوبة حتى يبدأ الجملة الثانية، وهكذا.

وأغلب حالات (العيّ) أسبابها نفسية وإن كان بعضها تصاحبه علل جسمية كالتنفس من الفم أو اضطرابات في الجهاز التنفسي أو تضخم اللوزتين أو لحمية في الأنف أو ما إلى ذلك.

وكثير من حالات العيّ تبدأ في أول الأمر في شكل لجلجة وحركات ارتعاشية متكررة بسبب المعاناة من اضطرابات انفعالية واضحة، ويبدو على المريض أعراض المعاناة والضغط على الشفتين وتحريك الكفين أو اليدين، أو الضغط بالقدمين على الأرض أو الإتيان بحركات هستيرية في رموش وجفون العينين، وكلها أعراض تدل على الصعوبة التي يعاني منها المريض عند محاولة الكلام خصوصًا في المواقف الاجتماعية الصعبة، وواقع الأمر أن الحركات العشوائية وغير العشوائية والهستيرية التي يأتيها المريض إنما يهدف منها إلى أن تساعده على التخلص من عدم القدرة على الكلام والتخلص أساسًا من التوتر النفسي الذي يعوقه عن إخراج الكلام.

5) الخمخمة أو الخنف في الكلام Rhinoalia: وهي اضطراب عضوي كالتلف أو التشوُّه أو سوء التركيب في الجهاز الكلامي يؤدي إلى خلل في تأدية وظيفة هذا الجهاز، وذلك يتمثل في صعوبة إحداث جميع الأصوات الكلامية المتحرك منها والساكن، فيما عدا حرفي الميم والنون، فيخرجهما بطريقة مشوهة غير مألوفة، فتبدو الحروف الساكنة كأن فيها غنة، أما الحروف الساكنة فتأخذ أشكالا مختلفة متباينة من الخنن (الشخير) أو الإبدال[236].

وعلاج الخمخمة يعتمد على الجانبين الطبي الجراحي البحث، كما يعتمد على تدريبات الكلام (التخاطب) والتنفس والنفخ واستعمال أعضاء الجهاز الكلامي بطريقة عادية.

6) الثأثأة Stigmatism: وهذا الاضطراب من أكثر أمراض النطق انتشارا بين الأطفال بين الخامسة والسابعة، أي: مرحلة إبدال الأسنان، غير أن كثير من المصابين يبرءون من هذه العلة إذا ما تمت عملية إبدال الأسنان، فيعود نطق الحروف الصفيرية Sibilant إلى ما كانت عليه من الدقة وعدم التردد، وهناك أقلية تلازمها هذه العادة إلى أن تتاح لها فرصة العلاج الكلامي أو التخاطب[237].

7) السرعة الزائدة أثناء الكلام أو أثناء القراءة Cluttering speech: وهو التحدث بسرعة، ونقص الزمن المستغرق في الكلام، أو في القراءة عن الزمن الطبيعي، وهذا ناتج غالبًا عن اضطراب في التنفس.

8) التلعثم: ويقصد به عدم القدرة على التكلم بسهولة فترى المريض يُتهتِه، ويجد صعوبة في التعبير عن أفكاره فتارة ينتظر لحظات حتى يتغلب على خجله، وأخرى يعجز تمامًا عن النطق بما يجول في خاطره.

والتعلثم ليس ناشئًا عن عدم القدرة على الكلام؛ فالمتلعثم يتكلم بطلاقة وسهولة في الظرف المناسب، أي: إذا كان يعرف الشخص الذي يكلمه، أو إذا كان أصغر منه سنًا أو مقامًا.

---

[236] ـ مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص112.
[237] ـ أحمد حابس: الحبسة وأنواعها ، ص157.

وقد ينشأ التلعثم عن واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

أ- قد تتقلص عضلات الحنجرة نتيجة خوف أو رهبة فتنحجَّر الكلمات قبل خروجها ولا يقوى المريض على النطق بأي كلمة أو يقول: "أ.أ.أ."، ولا يستمر أكثر من ذلك حتى يزول خوفه وتتفتح حنجرته.

ب- قد لا يتنفس الطفل تنفسًا عميقًا قبل بدء الكلام فينطق بكلمة أو كلمتين ثم يقف ليتنفس ويستمر كذلك بين تكلم واستراحة فيكون كلامه متقطعًا.

ت- قد يتنفس الطفل تنفسًا عميقًا قبل الكلام ولكنه يسرف في استعمال الهواء الموجود في رئتيه فيستنفده في بضع كلمات.

ث- قد يكون التوازن معدومًا بين عضلات الحنجرة واللسان والشفتين فينطق بأحد الحروف قبل الآخر، أو يدغم الحروف بعضها في بعض.

4. الآثار الناتجة عن عيوب النطق والكلام:

الآثار التي تتركها الاضطرابات في النطق والكلام متنوعة وعديدة، ومنها:

1) تعرض المريض للسخرية والاستهزاء من قِبَل الآخرين.

2) ظهور ثورات من الغضب والانفعال، كرَدِّ فعل انتقاميٍّ لسخرية الآخرين منه.

3) حرمان المريض من بعض الفرص الوظيفية والمهنية المرغوبة.

4) الشعور بالنقص والخجل، والحرمان من بعض فرص النجاح والزواج.

5) يواجه مشكلات أثناء تعليمه، خاصة إذا كان المعلِّم غير مؤهل للتعامل مع طلاب لديهم مشكلات واضطرابات في النطق والكلام.

6) عدم القدرة على إبداء الرأي بالشكل المطلوب في بعض المواقف أو الدفاع عن حقوقه، وقد يؤدي هذا إلى ردود فعل عكسية.

. علاج اضطرابات النطق والكلام:

1) العلاج النفسي Psychotherapy، الذي يهدف إلى علاج مشكلات المريض النفسية، من خجل وقلق وخوف، وصراعات لا شعورية، وذلك لتقليل الأثر الانفعالي والتوتر النفسي عنده، كذلك لتنمية شخصيته ووضع حد لخجله وشعوره بالنقص، مع تدريبه على الأخذ والعطاء حتى نقلل من ارتباكه.

والواقع أن العلاج النفسي للمصابين يعتمد نجاحه على مدى تعاون أولي الأمر وتفهمهم للهدف منه، بل يعتمد أساسا على درجة الصحة النفسية لهم، وعلى هؤلاء جميعًا مساعدة المريض الذي يعاني من هذه الاضطرابات على ألا يكون متوتر الأعصاب أثناء الكلام، بل عليهم أن يعودوه على الهدوء والتراخي، وذلك بجعل جو العلاقة يسوده الود والتفاهم والتقدير والثقة المتبادلة.

كما يجب على أولي الأمر أيضًا محاولة تفهم الصعوبات التي يعاني منها المريض نفسيًّا، والعمل على معالجتها وحمايته منها لأنها قد تكون سببًا مباشرًا أو غير مباشر فيما يعانيه من صعوبات في النطق.

2) التخاطب، وهو علاج ضروري ومكمل للعلاج النفسي، ويتلخص في تدريب المريض على التعلُّم الكلامي من جديد بالتدريج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الكلمات والمواقف الصعبة، وتدريب جهاز النطق والسمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية وغيرها.

والقصد من أن يلازم العلاج الكلامي العلاج النفسي هو أن مجرد علاج اللجلجة أو العي أو غيرهما من أمراض الكلام إنما نعالج الأعراض دون أن نمَس العوامل النفسية التي هي

مكمَن الداء، ولذلك فإن كثيرين ممن يعالَجون كلاميًّا دون أن يعالجوا نفسيًّا ينتكسون بمجرد أن يصابوا بصدمة انفعالية، وتسوء حالتهم من جديد دونما سبب ظاهري.

وينبغي هنا ألا يبالغ المربون في حث الطفل على سلامة مخارج الأصوات والمقاطع في نطقه لأن ذلك من شأنه أن يزيد هذا الطفل توترًا نفسيًا ويجعله يتنبَّه لعيوب نطقه، مما يؤدي إلى زيادة ارتباكه وتعقُّد حالته النفسية وتضاعف اضطرابات النطق لديه.

3) العلاج الاجتماعي، ويتمثل فيما يلي:

أ- محاولة تعديل اتجاهات المريض الخاطئة والمتعلقة بمشكلته، كاتجاهه نحو المحيطين به من أسرة ورفاق.

ب- محاولة إدماج هذا المريض في نشاطات اجتماعية تدريجيًّا حتى يتدرب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي وتنمو شخصيته على نحو سوي، ويعالج من خجله وانزوائه وانسحابه الاجتماعي، وذلك باللعب والاشتراك في الأنشطة الرياضية والفنية وغيرها.

ت- وعلاج جو البيئة المحيطة به، كالمعاملة، والإرشاد الأسري للمحيطين بالطفل، وكذا الإرشاد المدرسي للتربويين لتنمية الوعي لديهم بكيفية التعامل مع مثل هذه الحالات.

4) العلاج الطبي، وذلك بالكشف على المريض للتأكد من سلامة أعضاء السمع والنطق والكلام لديه وأن هذا المريض لا يعاني من أسباب عضوية خصوصًا النواحي التكوينية والجسمية في الجهاز العصبي.

5. سبل الوقاية من أمراض الكلام:

الوقاية خير من العلاج، لذلك فإن على الأسرة والمدرسة والمجتمع دورا مهما يجب أن يقوم به تجاه الطفل، وتنميته من جميع الجوانب، ولا سيما الجانب اللغوي، ومن أجل هذا الدور

فإن هناك بعض النصائح التي يمكن للمربين الاعتماد عليها كوقاية أساسية من اضطرابات الكلام التي قد تحدث للطفل نتيجة عوامل كثيرة[238]:

1) حفظ القرآن الكريم أو جزء منه كي يستقيم اللسان ويصح النطق.

2) الاهتمام بالتغذية السليمة والمتوازنة.

3) البعد عن الشدة في تربية الأطفال وفي نفس الوقت عدم التدليل والحماية الزائدة.

4) الصبر مع الطفل حتى ينطق الأصوات الصحيحة في جو من الطمأنينة، وعدم حثه وقسره على نطقها مما قد يصيبه بالتوتر.

5) عدم السخرية والضحك على كلمة غريبة ينطقها الطفل.

6) التحدث مع الطفل في موضوعات تناسبه وتناسب إدراكه ويستطيع فهمها.

7) إشراك الطفل مع أقرانه في حفلاتهم وألعابهم مما يبعد عنه الانطوائية ويساعده على اكتساب مهارات النطق السليم.

8) إمداد الطفل بشرائط الكاسيت التى بها أناشيد وأشعار للصغار باللغة العربية الفصحى، وكذلك إمداده بقصص ومجلات الطفل، ويطلب منه التعبير عما سمعه أو قرأه بطريق غير مباشر ويقوم دور التعزيز الإيجابي بدور كبير في مثل هذا الأمر.

9) الاستماع إلى الطفل باهتمام وإعطاؤه العناية الكافية حتى يعبر عن نفسه بمنطقه هو هو لا بمنطق الكبار.

10) تدريب الطفل على الاسترخاء والتحدث ببطء.

---

[238] ـ عبدالعزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام، ص82.

المصادر والمراجع:

_ أحمد حابس، الحبسة وأنواعها، دراسة في علم أمراض الكلام وعيوب النطق مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م.

_ عبدالعزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام، خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، ط1، 1997م.

_ مجمع اللغة العربية: معجم علم النفس والتربية، الجزء الثاني، القاهرة، 2008م.

4_ مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط5، 1975م.