الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطيَّة الشَّعبية

وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة تيارت

كلية الآداب واللُّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

أطروحة مقدَّمة لنيل درجة الدُّكتوراه الطَّور الثَّالث (LMD)

في إطار مشروع: تعليمية اللغة العربية

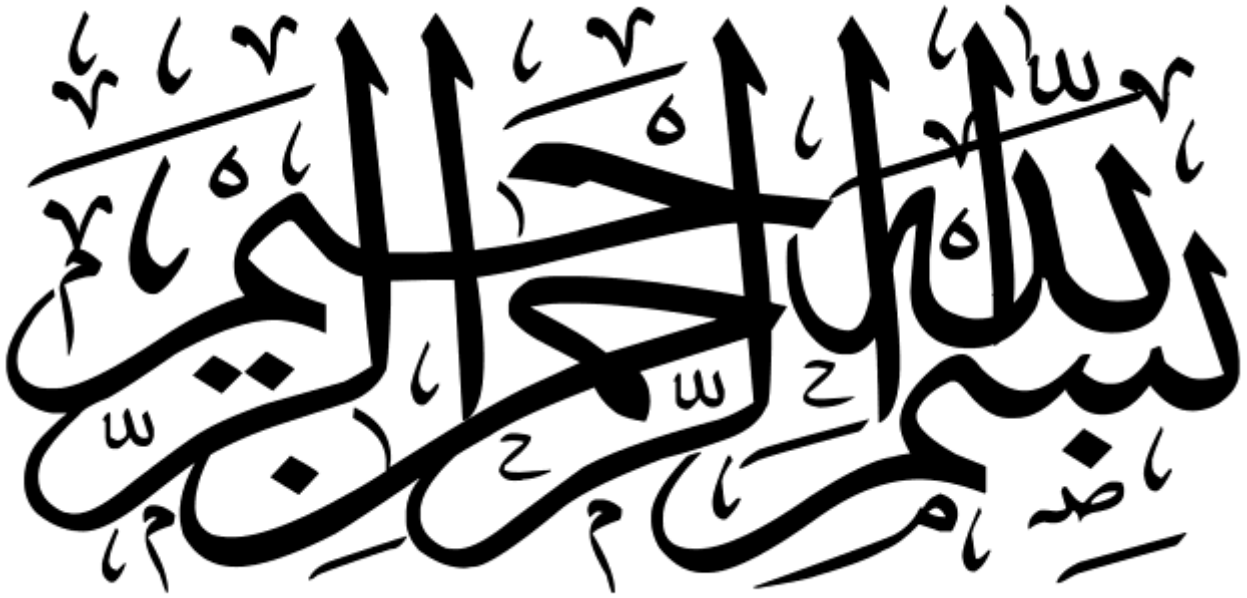
الموسومة بـ:

تحليل العملية التعليمية واستراتيجية التدريس
-التعليم المتوسط أنموذجا-

إعداد الطَّالب: عبد القادر العربي. إشراف: أ.د الطيب بن جامعة.

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
1	كراش بن خولة	أ.ت.ع.	رئيسا	جامعة تيارت
2	بن جامعة طيب	أ.ت.ع.	مشرفا ومقررا	جامعة تيارت
3	حميداني عيسى	أ.ت.ع.	مساعد المقرر	جامعة تيارت
4	قاسم قادة	أ.ت.ع.	ممتحنا	جامعة تيارت
5	مداني حميدة	أ.م.أ.	ممتحنا	جامعة تيارت
6	حدوارة محمد	أ.ت.ع.	ممتحنا	م/ج أفلوا

السَّنة الجامعية: 1444/1443هـ - 2023/2022م.



إهداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين أبي رحمه الله و أمي أطال الله في عمرها

إلى كل عائلتي (أخي وابنائه، وإلى الابن البار عبد الحليم وزوجته وابنه غيث)

إلى الأساتذة المحترمين

الأستاذ الدكتور الطيب بن جامعة ، الأستاذ الدكتور حميداني عيسى ، الأستاذ الدكتور غانم

حنجار، الأستاذ الدكتور داود المُحَمَّد، الدكتور غربي بن صالح

إلى كل الأصدقاء

الإهداء موصول إلى كل .طالب علم.

شكر وعرفان

أحمد الله تعالى الذي أعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع أما بعد :

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور الطيب بن جامعة الذي زودني بكل ما يملك من توجيهات ونصائح للوصول إلى إنجاز هذه الأطروحة كما أتقدم بالشكر والإمتنان إلى الأستاذ حميداني عيسى و كذا الأستاذ الدكتور حنجار غانم وإلى أعضاء اللجنة المناقشة . وكل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة تيارت

والحمد لله رب العالمين

مقدمة

مقدمة :

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ والحمد لله رب العالمين والصّلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

تصعب الاحاطة بالفعل التعليميّ التعلميّ، لحركيته وتداخل العناصر المشكلة له، لذا بات على الباحث تدقيق النظر فيه، من باب كونه فضاءً مرجعيا للمناهج والمعارف والرؤى والنظريات، بحسب الزمان والمكان ، وبحسب خصوصية لغة وثقافة الأوطان والشعوب.

خطا التعليم اليوم مراحل من التطور استفاد فيها من نتائج ما توصلت اليه العلوم الحديثة بفعل ادوات تكنولوجيا العصر، التي جعلت منه قطاعا استراتيجيا يصلح للاستثمار لبناء مجتمعات آملة في حياة يسودها الاستقرار، ومن ثم كانت المحاولات والاجتهادات قائمة في هذا المجال، لأجل ضبطه وتوجيهه وفق مؤشرات وغايات اقتضتها حياتنا المعاصرة بكل محمولاتها ومنتوجاتها، وما تعدد المناهج والنظريات العلمية والإستراتيجيات التدريسية إلا علامة دالة على أن التعليم أضحى الوسيلة التي لايمكن بحال من الأحوال تجاوز مقامها قياسا بقطاعات أخرى.

ويمكننا القول أن معيار ارتقاء مستوى الحياة هو التعليم وحده، وأي خلل في تطوير مسار الحياة إلا ويعني أنّ عطلا أصاب حركية التعليم، ويجب التوقف عنده والبحث عن أسبابه وفهم الإختلالات المسجلة على مكوناته، ولما كان التعليم أساس تطوير الحياة وجب مراجعة العملية التعليمية كل حين، وإعادة هيكلتها لتواكب تطور مجريات الحياة ، ومراجعة كيفيات التعليم وتنويع طرائقه ليكون أكثر فاعلية ونجاعة.

يُنبئ واقع الحياة عن أهمية التعليم بوجوب استمرار التغيير ومرافقة انجاز المخرجات، انطلاقا من طبيعة المدخلات المرصودة في المدوّنات الرسمية من الوثائق المنهجية المعتمدة على غرار ديباجات المقرّرات والدلائل البيداغوجية والوثائق المرافقة ومقدمات الكتب المدرسيّة وسائر النصوص التشريعيّة الصادرة عن الوصاية، باعتبارها مراجع تربوية بيداغوجية متكاملة

من شأنها تأطير الفعل التعليمي في المدرسة الوطنية، يستلهم منه هيئة التأطير المشاركة في تفعيل النشاط التعليمي تنظيرا و إجراءً.

وأمام هذه الخصوصيات التعليمية والضرورات الحتمية لمواكبة التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم، أجد نفسي أمام ظواهر بيداغوجية تستحق العناية من المشتغلين بالحقل التعليمي وإبداء الحيرة نحوها، ويتمثل ذلك في جوانب متعدّدة يشتغل عليها قطاع التربية والتعليم، بهدف تحليل العملية التعليمية وعناصرها المختلفة، إضافة إلى ضبط أهم استراتيجيات التدريس المتعارف عليها قديما وحديثا، وامام هذه الظاهرة راودتني فكرة الوقوف بحثا على الآليات البيداغوجية المعاصرة التي تتحقق بها الاهداف المنتظرة من كل منهاج تربوي، لذا كان اختياري لموضوع الاطروحة موسوما ب: **تحليل العملية التعليمية وإستراتيجية التدريس – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا**-.

تسعى هذه الدراسة إلى الإحاطة بهذا العنوان وبيان دلالاته تنظيرا وإبراز تجلياته في الواقع الإجرائي، بغية معرفة مدى فاعلية الاجتهادات التدريسية في حل الإشكالات العالقة ضمن العملية التعليمية في ظل تداخل عناصرها الأساسية، مع مقاربتها بالبيان والتفسير والاستخلاص والتعليل بعدمسح أهم الوثائق المرجعية الرسمية التي شكلت لدينا مصادر هذه الدراسة، وفي مقدمتها المناهج الخاصة بتعليمية اللغة العربية، وتحديدا في نشاط التعبير بنوعيه، (السنة الاولى متوسط) فضلا عن الجانب الإجرائيّ الميدانيّ.

ينبغي حصر الدراسة في جانبيها الفني التقني فضلا عن بقية الجوانب المنهاجية والمعرفية وحتى التشريعية، فالعملية أكبر من أن تحصر الدراسة في جانب واحد لأن المشروع يهدف إلى تفكيك مكونات الفعل التعليمي وإلى تبيان الإستراتيجية المعتمدة في المناهج والمفسرة إجرائيا في إجتهادات الكتاب المدرسي، بوصفه سندا بيداغوجيا معرفيا تربويا. ولما كانت مرحلة التعليم المتوسط مقصودة بالدراسة، وبالأخص دروس اللغة العربية بأنشطتها التعليمية المرتبة نظاميا، جعلنا ذلك نحتاط إلى العوائق والإشكالات مع استشعارنا بتفاقم

مواقفالمعلم والمتعلم على حد سواء من باب المساهمة في علاج الوضعيات البيداغوجية وبخاصة في جانب الإجراء لأن ما اقتنعنا به؛ أن كل الإجتهادات والمقررات التنظيرية ليست قابلة للعمل به، أو صالحة للتطبيق ولاسيما عنصر المواءمة بين المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي قد لا تحقق نسبة التطابق التام.

ومن هنا نطرح الإشكال التالي:

ما مدى فاعلية استراتيجيات التدريس في العملية التعليمية عموما والتعليم المتوسط على وجه الخصوص؟ ويتخلل هذه الإشكالية جملة من التساؤلات أهمها:

– ما محتويات العملية التعليمية وما المعايير المعتمدة في نجاحها؟

– ما أهم الإستراتيجيات المعتمدة في التدريس قديما وحديثا؟

– كيف يمكن تطبيق نظريات التدريس واستراتيجياته في مرحلة التعليم المتوسط؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية والتساؤلات صممت خطة البحث في:

– مقدمة بينت فيها سبب اختياري للموضوع، والفصول المركبة له والمنهج المعتمد ، وما واجهتني من صعوبات ، وما لقيت من دعم ومساعدة .

– مدخل تمهيدي للموضوع شرحت فيه التعليم بواسطة المقطع والمحور وتكامل مواد المحور لتشكيل فكر موحد.

– الفصل الأول: تناولت فيه تحليل العملية التعليمية وعناصرها، في مباحث اهمها: مفاهيم المصطلحات البيداغوجية والتعليمية والفرق بينهما إضافة إلى عناصر العملية التعليمية. إلخ.

– الفصل الثاني: تطرقت فيه إلى نظريات التدريس من حيث المنهجية، بوصفها مقاربات تعليمية تعلمية، ونذكر من أشهرها في المدرسة الوطنية الجزائرية كمقاربة المضامين (المحتوى) ومقاربة الأهداف (المقاصد) ومقاربة الكفاءات (التأهيل)، إضافة إلى أشهر

المدارس ويتمثل في ذلك في ثلاث مدارس رئيسية: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية والمدرسة البنائية.

– الفصل الثالث: بحثت فيه طرائق التدريس واستراتيجياته ، متناولا الأفكار التالية: أنواع الطرائق، مفاهيمها، خصائصها الفنية، محاسنها وسلبياتها .

– الفصل الرابع: تناولت فيه طرائق تدريس التعبير في التعليم المتوسط؛(السنة الاولى) انطلاقا من تأديات المتعلمين وبإشراف السادة المعلمين، حيث ركزت على مفاهيم وأهمية الطرائق في تعليم نشاط التعبير ، مع التركيز على بيان قيمته المعرفية والنفسية والفنية، اضافة الى عملية تقويم التعبير باعتباره أساس الكفاءة اللغوية .

– الخاتمة: حوصلتها في جملة من النتائج المستخلصة من الدراسة.

المنهج المتّبع في الدّراسة:

اعتمدّت في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي في الجانب التنظيري منها لمناسبته لطبيعة الموضوع .

إضافة إلى المنهج التفسيري الذي سعينا من خلاله إلى تفسير ظواهر العملية التعليمية ومعرفة أهم عناصرها.

وتم اعتماد المنهج المقارن أحيانا في بيان بعض الفروق بين عناصر العملية التعليمية ونظريات التدريس واستراتيجياته.

أما الجانب التحليلي: فاستعنا فيه بالمنهج التحليلي والاستقصائي لأجل الوقوف على الواقع الأدائي، ومن ثم رصد الملامح البيداغوجية في سياق استنتاجي بغرض إبداء التدابير التقويمية للعملية التعليمية برمتها.

المراجع الأساسية :

ترتكز الدراسة على جملة الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع فيها القديم والحديث،

والأجنبي والمترجم، والدوريات والمخطوطات فضلا عن الشبكة العنكبوتية، وأهم هذه المراجع ما يلي:

- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الاولى متوسط،
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط
- الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية.
- محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته.
- سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة.

دوافع اختيار الموضوع:

تعود أسباب اختيار موضوع الدّراسة، إلى عوامل ذاتية وأخرى موضوعية، أما العامل الذاتي فيرجع إلى التعلّق الذّاتي بالموضوع إضافة إلى كوني أستاذ تعليم لمادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة حيث شغلني كثيرا الأداء التعليمي ومن ثم المقاربات المتفاعلة في تبليغ المعارف اللغوية من خلال منصوصات المناهج والأدلة والوثائق المرافقة، فارتأيت إقامة دراستي حول هذا الموضوع.

وأما العامل الموضوعي فيرجع إلى البحث عن أليق وأنجع الطرائق والمقاربات التي تصلح بالإرتقاء بمستوى عملية التعليم، إضافة إلى مطابقة الموضوع للميول الفكرية للباحث وممارسته لعملية التعليم لفترة ليست بالقصيرة، وهذا ما يجعل العمل على هذا الموضوع أكثر كفاءة ونجاعة في تقديرنا.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى كون الموضوع مهما في حقل التعليمية حيث إنه يتطرق إلى تحليل عملية التعليم وبيان عناصرها المختلفة، وإبراز مدى فاعليتها في المدرسة الوطنية، كما تسعى إلى بيان أهم استراتيجيات التدريس ومعرفة أهم الطرائق في العملية التعليمية، وهذا ما

يجعل عملية التعليم أكثر فاعلية وكفاءة، من خلال الإحاطة بمُجمل هذه الطرائق.

تعدّ هذه الدراسة رؤية شخصية، تساعد على الاطلاع لطرائق التدريس ونظرياته.

صعوبات الدراسة:

من الصعوبات التي لقيتها أثناء إعداد الأطروحة منها ما يتعلق بالمصادر، ومنها ما يتعلق بجانب الوقت، ومنها ما يتعلق بالجوانب الصحية والنفسية، إضافة إلى عوامل أخرى، فأما ما يتعلق بالمصادر والمراجع، فإنها متفاوتة من حيث وفرة المحاور نجد في بعض المصادر والمراجع محاور كثيرة مما يصعب على أي باحث أن ينتقي مادته من بينها، وأحيانا أخرى تكون محاورها قليلة جدا فلا أجد المادة العلمية التي أبني عليها مرتكزات البحث.

وأما الجانب الصحي فيرجع إلى الأمراض المزمنة خصوصا مع تأثير عامل السن وصعوبة التعامل مع مختلف الأمراض، وأما الجانب النفسي فيرجع إلى النفرة والسآمة التي تصيب الباحث في بعض الأحيان، خصوصا مع طول مدة البحث.

إن طبيعة الموضوع محفوفة بالصعوبات لطبيعة الفعل التعليمي نفسه إذ من الخطأ الكبير إعتبار التدريس مهنة يسيرة في متناول الكل وبخاصة إذا تعلق الأمر بتعليمية مادة معرفية لسانية كما هو الحال مع اللغة العربية.

إن أي بحث مهما اجتهد صاحبه في الوصول إلى الحقيقة المتفردة فلن يكون إلا محاولة إجتهادية تحتمل الصواب والخطأ، ولا أدعي فيه الكمال إنما ثمرة عمل منهك، أسأل الله فيه التوفيق والسداد، وأن يوفَّق من بعدي في سد ثغرات هذا البحث وإصلاح الإخلالات وإتمام النقص وإبانة الصواب .

كما أحمد الله الذي سخر لي الأسباب وهيأ لي أبواب التيسير، فله الحمد حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، ثم أتوجه بالشكر إلى أستاذي الفاضل السيد المشرف: أ.د بن جامعة الطيب، الذي غمرني بإحسانه، فراعى وتابع وقوّم ونصح، أسأل الله أن يتقبل سعيه

وأن يحفظه ويديم عليه لباس العافية، ثم أولي الشكر للمشرف المساعد: أ.د حميداني عيسى، الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه ومجهوداته، أسأل الله له الحفظ والسداد.

والشكر موصول للأستاذ غانم حنجار والدكتور غربي بن صالح وأساتذة قسم اللغة العربية وطلبته الذين امدونني بخبرتهم وتوجيهاتهم التي ما كان لهذا العمل أن يكتمل في صورته النهائية إلا بمساعدتهم. وخصوصا أعضاء اللجنة الموقرة والمخولة لقراءة وتقويم هذا العمل.

العربي عبد القادر

تيارت في...../.../2023

المدخل:

"العملية التعليمية وسمات العصر"

1- العملية التعليمية وسمات العصر:

2- مواكبة العصر

3- أنشطة اللغة العربية

1) العملية التعليمية وسمات العصر:

أصبح الفضاء التعليمي من المجالات المثيرة للاهتمام، بل المجال الذي أثار الفكر البشري مذ الزمن الذي أمر الله نبيه بالقراءة بقوله: «**اقرأ باسم ربك الذي خلق**»[1]، شكل الاهتمام عبر الزمن ثراء معرفيا، كان أرضية للبحث تنضيرا وتطبيقا . لقد استهوى المحيط الكائن البشري، وأثار فكره ما وقعت عليه عينه من أسرار توحي باستفهامات كانت مصدر إثارة إلهامه . والإجابة أن الله أعد الكائن البشري للتعلم، وهيأه لقابلية التعلم، والدليل في قوله «**وعلم آدم الأسماء كلها**»[2]، ومكنه من الاهتداء إلى الوسيلة بالقول «**ن والقلم وما يسطرون**»[3]، ويربط القلم بعملية التعلم «**الذي علم بالقلم**»[4].

البحث في حقل التعلم كعلم أو نظرية أو فن كان من الأفكار التي شغلت مفكري العالم لارتباطه بالحياة مما استدعى تصورا استراتيجيا يشكل وعي إنسان العصر وصياغة مدونة معرفية تستجيب وتتناغم و التطور الحاصل في العالم المشحون بهاجس التكنولوجيا، الأمر الذي ميز التركيز على اهتمام الدراسات في السنوات الأخيرة، والسؤال: ما سر الإثارة بالتعلم ؟ والإجابة لا تكمن في أفضليته على المجالات الأخرى، وإنما لأهميته في تأسيس الأرضية العلمية لمختلف العلوم وتأصيل المفاهيم للحقول المعرفية، لأن «الهدف الأساسي من التعليمية في العلوم الانسانية هي معالجة المعرفة في النظام التربوي»[5].

إن الولوج إلى القرن الواحد والعشرين يحتاج إلى منظومة تربوية تؤشر على وعي عميق

---

[1] العلق: الآية: 1

[2] البقرة: الآية: 31

[3] القلم: الآية: 1

[4] العلق: الآية: 4

[5] **Claud Simard**, éléments de didactique du français langue première pratique pédagogique ed de boek 1997 p2، l'objet essentiel de la didactique au sein des sciences humains est donc le traitement des savoirsdans le système de l'éducation»

لرسالتها، وبصيرة بأبعاد مضامينها، وامتلاكها للكفاءات والأدوات التي يتطلبها العصر، لإحداث نقلة نوعية في الفعل التعلمي وهذا مرهون بالانتقال من تعليم التفكير إلى فكر التعلم لاستيعاب المتغيرات التي يفرزها الانفجار المعرفي، وتجاوز الاهتمام بالكم في العملية التعليمية إلى الاهتمام بالكيف النوعي . عصر لا يعترف إلا بمن تبوأ المكانة العلمية والتحكم في التكنولوجيا وصاغ بعقله أنظمة جديدة أكثر تطورا عدلت الرؤية لوظيفة العقل الذي «يغزو بها العقول والنفوس بوسائل جبارة، لا يقف في وجهها إلا جبروت العقل الحر الناقد»1 الذي توصل به الإنسان إلى إدراك حقيقة سر الوجود .

أصبحت التقنية سمات العصر وعلامة امتياز تتأهل بها الأمم إلى مرتبة الحضور في مصاف الدول المتقدمة، وبها يصبح رأيها مقبولا، وكلمتها مسموعة، وأثر دورها عالي المردودية، بفضل نوعية التعلم الراقي الذي يغرس في الناشئة روح الإبداع والتفتح والتميز ويمكنها من المنافسة، بالاعتماد على مفهوم الشجرة التعليمية بدل التعلم السلمي لأن «هذا الأخير له بداية محددة وتسلسل محدد ونهاية محددة بينما مفهوم الشجرة التعليمية له فقط بداية محددة (...) وليس له سقف محدد، فنهايته مفتوحة تسمح بالامتداد ...»[2]، يجب أن يتسم هذا الامتداد بالتنوع لتحقيق غايات ثلاث .

اكتساب المعرفة.

استغلال نتائج منتوجها.

تنمية القدرات الذاتية المبدعة .

تضيف هذه الغايات إلى عصر التقنية بعدا تربويا يتحقق به إعداد الانسان لمواجهة حياة

---

[1] ينظر: عبد الله عبد الدائم، تعليم الكبار والقيم الانسانية المستحدثة في ظل النظام العالمي الجديد، مجلة تعليم الجماهير، عدد: 40، 1993، 22- 23.

[2] عبد العزيز بن الله السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي، على مشارف القرن الواحد والعشرين منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية السورية، 2004، ص440.

العصر المعقدة التي ترتكز على مهارات ذهنية عالية، بهدف التفاعل مع أنماط الشبكات التقنية ليضمن التحكم في توظيف أربعة نماذج تعلمية . تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخرين .تضايفت هذه النماذج مشكلة سلوكا علميا بكل ما يعنيه من قدرة على الملاحظة والتجريب والبرهنة، واكتساب التقنيات، مؤسسة لتخطيط إبداع معرفة المعرفة، ومعرفة العمل، وسمو قيمة الفكر الجمعي وتفاعله بما ينتجه الآخر لتكتمل دائرة الفعل التعلمي الناجح للنماذج .

تعد التعليمية في القرن الواحد والعشرين أساس تهيئة الناشئة للتعامل مع المتغيرات «التي يفرزها الاختراع العلمي والتكيف معها باقتدار، لمنافسة المنتوج المعرفي بالابتكار المتميز لتسويق علامة معرفية بخصائص ذاتية لربح رهان المستقبل والمصير الذي أرق ويؤرق رواد الفكر التربوي ودفعهم إلى تصميم إستراتيجية تكوين الإنسان باعتباره أغلى ثروة تحصلها الأمة من اجتهادها في البحث لإنشاء بيئة علمية خصبة يتوفر فيها مناخ الابتكار يمكن الاستئناس به للحكم على جودة التعلم وتطوير أساليبه ونماذج وسائله المتنوعة .

لا ريب، بأن أثر التغيرات التي وسم بها العصر جعلت خبراء العملية التعلمية والمشرفين عليها يتحملون مسؤولية نوعية رأس المال البشري الذي أنتجته لأن الثروة الحقيقية للأمة تكمن في ذكاء وعبقرية أبنائها لاستيعاب وتناغم سمات العصر وفق ما تتطلبه القيم الذاتية والإنسانية، وربطها بالحياة قال محمد البشير الابراهيمي : «امزجوا لهم العلم بالحياة، والحياة بالعلم يأتي التركيب بعجيبة، ولا تعمروا أوقاتهم بالقواعد، إنما القواعد أساس، وإذا أنفقت الأعمار في القواعد فمتى يتم البناء ؟»[1]، تعد إشارة محمد البشير الابراهيمي – في تقديري – نظرية متقدمة في التربية وكأنه ينبه إلى الاهتمام بالمدرسة باعتبارها مخبرا تجريبيا تجري فيها تجارب تطبيقية لاكتشاف العبقرية مبكرا تؤسس لنواة إعداد مخابر لقابل الأيام وفي مختلف التخصصات البحثية في البيولوجيا، والفلاحة، والصناعة، والطاقة النووية والهندسة الوراثية

[1] محمد البشير الابراهيمي، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع– الجزائر، د ط، د ت، ص300.

ومخابر أخرى تتقاطع وظيفيا لتشكل نماذج فكرية لصياغة مشروع ابتكار التكنولوجيا، التي تحرك التنمية المستدامة وتضمن جودة الكفاءة والأداء «إن استشراف المستجدات بفرصها ومخاطرها هو المدخل الطبيعي لتحديد الوجهة الصحيحة (...).التي على التربية اقتحامها حتى تحدد لنفسها مكانة مرموقة في مجتمع الغد»[1].

2) ضرورة مواكبة تحديات العصر

واكبت المنظومة التربوية الجزائرية التطورات الحاصلة في حقل التعليمية حسب كل مرحلة وتناغمت مناهج كمرحلة مع المنتوج المعرفي والعلمي والبيداغوجي الذي أنتجه الفكر البشري في المجال التربوي عبر المراحل التي دعت إليها الحاجة، تبنى مخططو التربية مقاربات كباقي الدول بهدف تحسين المستوى، بالاعتماد على نتائج النظريات لمختلف المدارس – بغض النظر عن التأثيرات الفكرية لكل مدرسة –حيث اعتمدت ثلاث مقاربات إضافة إلى مضامين أمرية 1976 التي أسست لاستراتيجية تعليمية في الجزائر .

المقاربة بالمضامين :

هي امتداد للمدرسة التقليدية معيارها المحتوى والتركيز على جمع المادة المعرفية، مرجعيتها الكتاب المدرسي، محور العملية التعليمية المعلم، الوسيلة تكاد تكون منعدمة، التقويم بدون معيار علمي أو تربوي (يقوم بالأساس على الاسترجاع والحفظ)، استراتيجيتها جمع الكم المعرفي، وتخزينه واسترجاعه عند الضرورة، ليس فيها إبداع إلا ما كان محاكاة أهميتها تكمن في جمع قدر ممكن من المعارف، فدور هذه المقاربة أقرب إلى التجميع منه إلى التعليم، ميزتها تكمن في تنمية ملكة الحفظ لدى الناشئة دون تحليل لمحتوى هذا التجميع دون مراعاة الفروق الفردية، والبحث عن سبل علاجها يقول محمد جهاد جمل «إن تحليل المستوى أسلوب منظم

[1] عبد العزيز بن الله السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين، ص26.

لتحليل مضمون رسالة معينة»[1]، وهذا ما كان ينقص تربويا المقاربة بالمضامين، وأصبح ما يميز ملمحها شعار ما لا يتقدم يتقادم بالرغم مما وفرته لمنتسبيها من معارف شكلت أرضية معرفية أساسية صالحة، يمكن أن يبنى عليها الشيء الذي أثار حفيظة أصحاب القرار السياسي لتعديل التصور العام لمنظومة التعليم في الجزائر وبناء فكر تربوي يجمع بين القيم والتفتح، بطرح مشروع في شكل مراسيم وقرارات ومقررات في عشرة أبواب، فصل فيها تنظيم التعليم والتكوين نركز على الباب الثالث الذي أسس في فقرات مواده، التعليم الأساسي، تعليم تكون اللغة العربية أداته، توظيفا، شفاهة وتحريرا «...تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم (...) وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم»[2]، ووسع مجال الدراسة لشمل جميع المواد الأساسية وربطها بالمعامل ووحدات الإنتاج «... تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته (...) في المعامل ووحدات الإنتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل ويعدهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم .»[3]ما جعلهم يشعرون بمسؤولية دورهم في الأمة والاعتماد على الذات للدفاع عن الهوية .

كان لصدور هذا الأمر وقع على من عاشوا في منفى الاغتراب اللغوي، غير أن الحقيقة سطعت، وحان الخروج من هذا المنفى، الذي غربهم عن لسانهم، قال الرئيس هواري بومدين «... الفرنسي يتكلم الفرنسية، والصيني يتكلم بلغته الوطنية، والروسي يتكلم بلغته الوطنية، وحتى الصهيوني الذي يحتل جزءا من أراضينا العربية تمكن من أن يعيد إلى الحياة لغة ميتة أكل عليها الدهر وشرب»[4]، استطاعت المدرسة الأساسية أن توحد، – ولو نسبيا – التفكير

---

[1] محمد جهاد جمل، تعميق عمليتي التعليم والتعلم، بين النظرية والتطبيق، دراسات ميدانية وبحوث تطبيقية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2001 ص 299.

[2] وزارة التربية الوطنية: الجريدة الرسمية "أمرية 1976"، المادة:25، عدد:33، الجزائر، 1976، ص 6.

[3] المرجع نفسه: ص6.

[4] المرجع نفسه: ص6.

التربوي الذي «يوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية، ويمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية، ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيع نموها»[1] ومكنت لكل متمدرس بلغ سن التعلم من ضمان مقعد دراسي في التنظيم التربوي الجديد، الذي يوفر تربية مستمرة لتسع سنوات، تسمح بتوجيهه حسب مؤهلاته المعرفية، وكفاءاته المهنية بعد عملية تقويم علمية ونفسية تراعي رغبة المتعلم وإمكاناته، وحاجات التنمية .في البلاد، تطور المنظور الذي استدعى مقاربة جديدة .

المقاربة بالأهداف

تقوم فلسفة المقاربة بالأهداف على التركيز على الأهداف و ربط العلاقة بينها وبين التنمية المستدامة. اعتمدتها الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا لربط نتائجها العلمية بالتنمية معيارها دقة تحديد الهدف كقيمة معرفية قابلة للقياس والمعاينة وقابلة للتطبيق .أضافت للعملية التعلمية الانتقال بالمتعلم من دائرة الاستفهام ماذا نتعلم ؟ إلى دائرة استفهام لأي هدف نتعلم ؟ والفارق بين الاستفهاميين كالفرق بين الرتابة والديناميكية، لذلك اعتمدت استراتيجية تحقق نتائج الهدف معرفيا إدراكا وتطبيقيا، وتنوعت الأهداف في العملية التعلمية على مستوى الإنجاز (العامة، والخاصة، والإجرائية) .

تتكامل الأهداف وظيفيا لتمكين المتعلم من امتلاك المعرفة التي يشملها الاستهداف في المنهاج حسب كل مستوى من مستويات المراحل التعلمية وتتجسد ممارسة، وبدرجة عالية من الدقة، باعتماد تخطيط عقلاني بعيدا عن العفوية والارتجال حيث تصاغ الأهداف في عبارات واضحة دقيقة ترمي إلى تغيير السلوك المراد إحداثه لدى المتعلم معرفيا ووجدانيا وسيكو حركيا.

كل مشروع تربوي يقصد به تغيير الوعي الاجتماعي، «ينبغي أن يستند إلى أهداف تعطيه

[1] عابد بوهادي: تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية–الجزائر، عدد 31، ص126.

الديمومة، وتوجه حركته، كما تعطيه بعدا حيويا[1]، فبقدر ضبط الأهداف ودقتها ووضوحها بقدر ما تكون فعالية نجاحها، يستدعي هذا ضبط المدخلات ومخرجاتها بدقة، واعتمادها كمقياس للتعبير عن مدى ملاءمة نتائج التقويم للأهداف، التي تحقق متطلبات المجتمع حسب التطور الحاصل في الحياة، والمستمد من فلسفة المجتمع، لأن «العلاقة بين أهداف التربية وعلم الحياة (...) يجري تعديلها باستمرار»[2]، سعيا وراء تحقيق الاستثمار وربط التعلم بنتائجه .لا تقاس قيمة التعلم بحركية النشاط، وإنما تقاس بمرودية النتائج.

انتهج التعليم بواسطة الأهداف كأسلوب لتجاوز الممارسة العفوية في العملية التعليمية /التعلمية والانتقال إلى «تأسيس الفعل التعلمي على مبادئ مستمدة من عالم الممارسة الصناعية (...) المعقلنة، وتحديد المهام والأهداف بشكل عملي، ضبط طرق ووسائل التنفيذ، والتحقق من النتائج»[3]، إشارة النص واضحة الدلالة، وهي ضبط العملية التعلمية وجعلها منسجمة مع الممارسة الواعية لتسيير المؤسسة التعليمية بنفس الضوابط التي تسير بها المؤسسة الصناعية، سعيا وراء تحقيق جودة التعلم الذي ينتج المعرفة، ويساهم في التنمية المستدامة .

تطورت البحوث العلمية، وأفرزت تكنولوجيا عالية الدقة، استدعت الضرورة مسايرة الفعل التعلمي لها لاستيعاب ما أنتجه العقل البشري، احتيج هذا التطور إلى تصور جديد للفعل التعلمي يرفع من الكفاءة العلمية للمتعلم، يجعله قادرا على التحكم في ما تعلمه، وتنمية الدافعية لديه، والقدرة على التصرف، وهذا ما لا تستجيب له المقاربة بالأهداف، وإنما تحققه المقاربة بالكفاءات، التي جاءت كنتيجة حتمية لبيداغوجيا الأهداف وامتداد لها.

المقاربة بالكفاءات :

---

[1] ينظر: محمد ناصر: قراءات في الفكر التربوي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 3، 1977، ص 710.

[2] ينظر: كسافي روجيه، التدريس بالكفاءات وضعيات لإدماج، المكتسبات، تر، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب 2007، ص7.

3 عبد اللطيف الفاربي وآخرون: الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط، 3، 1992، ص30،

أحدثت المقاربة بالكفاءات ثورة في منهجية التعلم برؤية جديدة يكون فيها المتعلم محورها الأساسي، واعتبرت نموذجا مثاليا، لتركيز الاهتمام فيها على تنمية القدرات العقلية التي ترفع من مستوى قدرات المتعلم على التكيف مع المستجدات العلمية الجديدة التي أثرت في النماذج التربوية أسلوبا وتقويما، مشكلة «تغييرا حقيقيا موسوما بالانفتاح على نماذج منهجية قادرة على استيعاب المحتويات المعرفية في الإبداع والابتكار»[1]، يستدعي هذا التغير التحكم في الآليات والبيداغوجيات المعاصرة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم بهدف ديناميكية الفعل التعلمي كالبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا الدعم، وبيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا اللعب وغيرها من البيداغوجيات بالإضافة إلى أنواع التعلم كالتعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم التجريبي.

هذا التنوع في البيداغوجيات وأنواع التعلمات ساعدت المعلم على تنويع تقنياته وأساليبه لنقل المعرفة إلى متعلميه بسهولة ويسر ، وإثارتهم ودفعهم إلى المشاركة في بناء معارفهم وتوظيفها ممارسة، في مختلف المواقف، هذا التنويع دفع بالمربي الكبير "توماس ارنولد" إلى القول: أورده حسين شلوف، عندما سئل لماذا تعد دروسك كل يوم قبل تقديمها؟ فأجاب «لأني أود ألا يشرب تلاميذي، إلا من منبع جديد، وماء عذب، لا من ماء راكد .والتدريس فن، أقرب ما يكون إلى الخلق والإبداع منه إلى الملء والنقل والتراكم»[2].

وسع الانفجار التكنولوجي مساحة البحوث والدراسات في حقل التعليمية، ووفر الإمكانات لامتلاك المعرفة، ومكن المتعلم من استعمالات أدواتها سعيا وراء تطوير قدراته الذاتية بدافع جودة التعلم في عملية ديناميكية تفاعلية، وتحويل نتائجه إلى مشاريع علمية ذات مردودية نفعية، تتحقق بها الأهداف والغايات العامة من فلسفة المجتمع التي ضمنت في محتوى

---

[1] عبد الله عبد الدايم: تعليم الكبار والقيم الانسانية المستحدثة في ظل النظام العالمي الجديد، مجلة تعليم الجماهير، عدد: 40، 1993، ص22- 23.

[2] حسين شلوف: أهمية تحضير الدروس، المجلة الجزائرية للتربية، عدد:5، 1996، ص42- 43.

المناهج التربوية، وكيفها أسلوب المقاربة بالكفاءات لتتلاءم وقيم وحاجات مجتمع المعرفة، الذي يطمح إلى تحقيق التناغم – ولو نسبيا – مع حركية التغير العالمي.

بإحداث تغيير جوهري في أهداف التعلم ومناهجه وطرائقه وأساليبه، يمكن المدرسة من مواكبة ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي لتجاوز التحديات وربح الرهانات، بالقدرة على التحكم في التخطيط لربط محتويات المناهج بحاجات المجتمع، وتعزيز التنمية، باعتبار المدرسة مسؤولة عن تكوين رأس المال البشري بنوعية عالية الدقة، وأن الثروة البشرية هي مصدر قوة الأمة.

إن تبني المقاربة بالكفاءات في منهجية المنظومة التعلمية يهدف إلى تعميق أثر التعلم عند المتعلم وتعزيزه، ويمنحه القدرة على التفكير العلمي، ويحرره من قيد النموذج، ويدفع به إلى الابتكار والإبداع، الذي يمكنه من صياغة شبكة من المعارف المدمجة، يستطيع المتعلم استخدامها في جملة من الكفاءات (فكرية، إبداعية، إنتاجية، تواصلية، منهجية) للربط بين التلقي والإنتاج أي بين المنطوق والمكتوب حيث يرتقي من حيز الملفوظ (الصورة السمعية) إلى حيز المفهوم، فيعد المتعلم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءاته .

ما زال الحكم مبكرا على المقاربة بالكفاءات على تحسين وجودة التعلم وأثره الفعلي بصياغة نسق من التقنيات، وإن كان التحكم في أبعاد هذه المقاربة بعيدا عن التطبيق، ومازال اعتماد طريقة التلقين سائدا، فالبون واسع بين النظري التطبيق، وبين الواقع والطموح.

لعل الحل يكمن –ولو نسبيا– في اعتماد منهجية اسلوب المقطع لتميزه بالمحور الذي ترتبط فيه مختلف اجزاء الانشطة اللغوية، وتنسجم تكامليا لبلوغ الهدف المتمثل في الكفاءة الختامية المرتبطة بالإدماج النهائي الذي يتيح للمتعلم التصرف في مكتسبات المعرفية والمهارات الوجدانية، ويعطينا الصورة الواضحة على مدى ادراكه الواعي في هذه الكفاءات من عدمهن لتجاوز الكم للكيف –نوعي– ليتكيف مع جديد العصر، مع تعزيز قيم الانتماء، وتنمية الاتجاهات الانسانية، وهذا ما نلاحظه في منهاج مرحلة المتوسط، وقد اخترت نموذج السنة الاولى في المقطع لمحور الحياة العائلة المتضمن لأنشطة اللغة العربية، يمكن الوقوف على

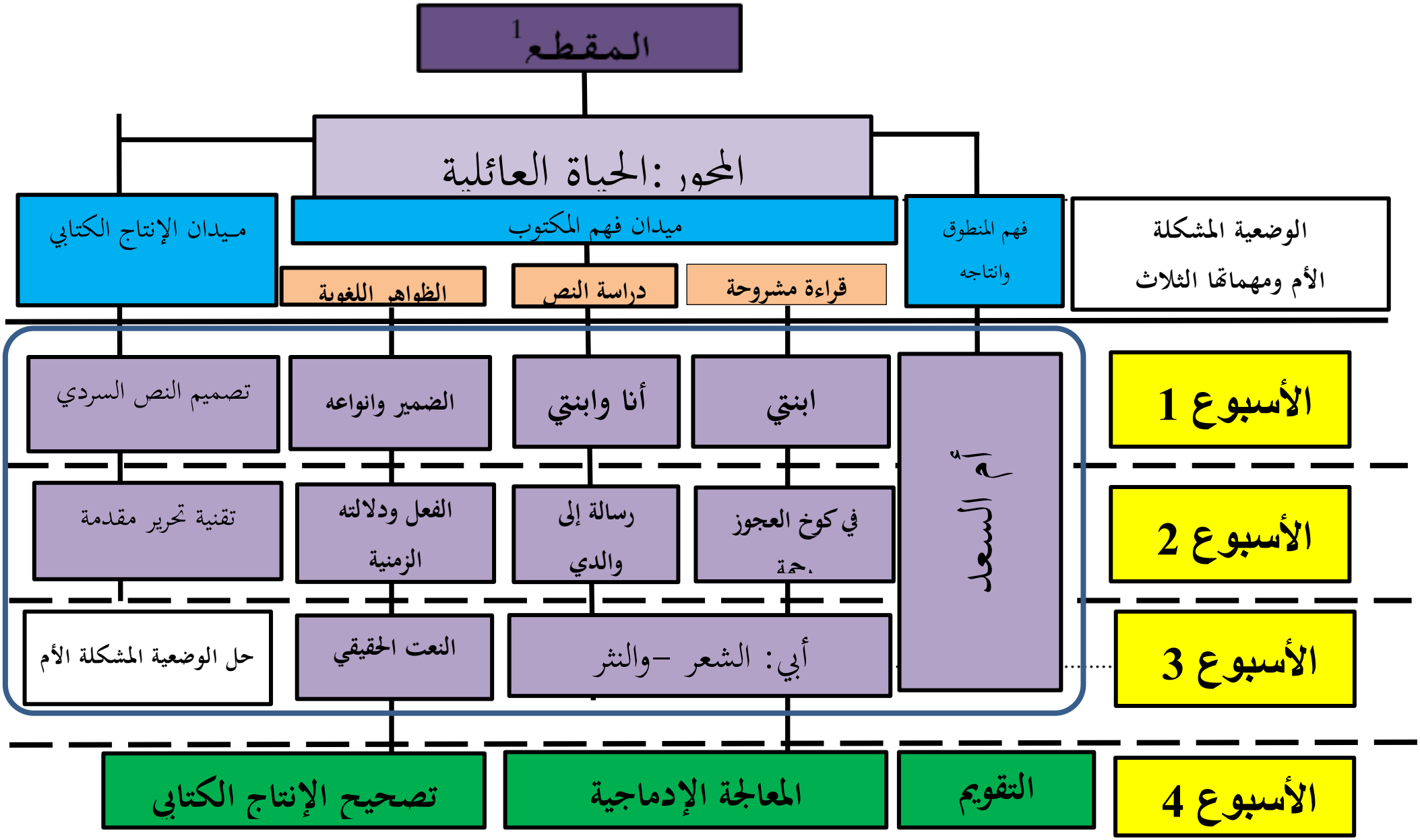
أبعاد القيم في تكامل مواضيع المحور من حيث فهم المنطوق وفهم المكتوب، والبعد الاجتماعي الذي ترمي إليه الأنشطة التعلمية للمحافظة على الرابطة الأسرية.

أنشطة اللغة العربية :

تتيح الأنشطة اللغوية في مقطعها الأول بمكوناته المشكلة لفهم المنطوق والمكتوب إنتاج أنماط سردية تعكس حقيقة العلاقة بين مضامين المحور (الحياة العائلية) بما تتضمنه من قيم تربوية، وعلاقة الترابط بين الغاية من التربية والغاية من الحياة، مما يعزز نوعا من التوافق الفكري عند الناشئة .

ولعل الوقوف عند المحور الأول من المقطع الأول لنشاط اللغة العربية في مستوى السنة أولى متوسط "كنموذج "يعطينا فكرة عن أهمية اعتماد أسلوب المحور في العملية التعلمية.

المـقـطـع الأول لـنـشـاط اللغة العربية (نـموذج)



1 محفوظ كحوال ، وآخرون ،دليل الأستاذ –اللغة العربية ، سنة أولى متوسط ، موفم للنشر ، دت ، دط ،ص، 9/8

بقراءة متأنية فاحصة لوضعيات التعلم في مخطط المقطع الأول لنشاط اللغة العربية مستوى السنة الأولى متوسط نستنتج اثر أسلوب تعلم الجيل الثاني الذي يعتمد المقطع والمحور ومكوناته (فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي)، يبدأ بالتعبير ويختم به، وهذا مؤشر دال على أثر التعبير بنوعيه في إثراء لغة المتعلم مستعينا بأنشطة ميدان فهم المكتوب الحامل لرصيد معرفي ولغوي تصب في المكون (الإنتاج الكتابي) الذي تظهر نتائجه في امتحان شهادة التعليم المتوسط التي سنبين نسب النجاح في نهاية الأطروحة كمؤشر للتقويم النهائي .

1. فهم المنطوق وإنتاجه :

يتضمن فهم المنطوق نشاطا واحدا (أم السعد) يستمر هذا النشاط ثلاثة أسابيع تنمى فيه المهارات السمعية للمتعلم (السمع والاستماع والإنصات والإصغاء) ولكل مصطلح دلالة. تلعب هذه الملكة دورا في فهم المنطوق والمكتوب إذا استغلت بطريقة فنية تساعد على التفاعل مع النص المسموع أو المكتوب فهما واستثمارا عند إنجاز المشروع بعد الاطلاع على النصوص المتعلقة بالحياة العائلية واستخلاص ما فيها من قيم أسرية تعزز روابطها.

2. مـيدان فهم المكتوب:

الاسبوع الاول:

يتضمن مقطعا، والمقطع يتضمن محورا (الحياة العائلية) تكونه أنشطة ثلاث (قراءة مشروحة، دراسة نص، ظواهر لغوية) لكل نشاط نص يكتشف المتعلم من خلاله كفاءات معرفية تتقاطع في محور واحد (الحياة العائلية) تترسخ مفاهيمها ودلالتها وظيفيا من خلال علاقة نصوص الأنشطة، تمكن هذه الأنشطة المتعلم من استثمارها عمليا في مشروع يتصوره المتعلم إعدادا له للحياة العملية، يبدأ ترتيبا بأنشطة المقطع الأول التالية .

- القراءة المشروحة: **(ابنتي)**؛ يصور النص مشهدا مثيرا لعلاقة الأب بابنته .
- دراسة النص: **(أنا وابنتي)**؛ رسم الأب محطات مراحل ابنته من خلال القطعة

الشعرية ليصل بها إلى المحطة التي توسمت بها رحمة.

- الظواهر اللغوية: **(الضمير وأنواعه)**، فيه إشارة إلى توظيف الضمائر في التراكيب اللغوية المستوحاة من أنشطة فهم المكتوب .

الاسبوع الثاني:

- القراءة المشروحة: **(في كوخ العجوز رحمة)**؛ كانت أفعال رحمة مطابقة لاسمها، والعبرة هي، أن تكون النساء كلهن رحمة اسما ومعنى .
- دراسة النص: **(رسالة إلى والدي)** ؛ في النص روحان والجسد واحد .
- الظواهر اللغوية:**(الفعل ودلالته الزمنية)**، تنويع الدلالة الزمنية في استثمار اللغة، وتتحقق من خلالها المعاني السامية الواردة في النص .

الأسبوع الثالث:

- القراءة المشروحة و دراسة النص: **(أبي)**: الشعر والنثر ؛ في النص اعتراف ولد لوالده بالجميل، رسالة منه للأجيال .
- الظواهر اللغوية: **(النعت الحقيقي)**، توظيف النعوت في الاستعمال اللغوي .

3. مـيدان الإنتاج الكتابي:

الأسبوع الأول:

تصميم النص السردي: يمكّن المتعلم من سرد نص يحاكي فيه النص الاصلي او ينتج نصا جديدا معتمدا على ما امتلكه من معارف من خلال استثمار نشاط القراءة ودراسة النص. تحليلا، ومن الظواهر اللغوية تركيبا باعتبار دور هذه الأخيرة ضبطا للمنطوق والمكتوب من الكلام. تحدد خطوات النص المصمم في مقدمة تكون مفتاحا للنص، وعرض توسع فيه عناصر الموضوع، وخاتمة تحقق الهدف والغاية.

الأسبوع الثاني:

- تقنية تحرير مقدمة:

يحرر المتعلم فيها مقدمة لنشاط التعبير معتمدا على تقنيات التحرير التي اكتسبها من خلال عمليات التحليل والتركيب لمختلف أنشطة اللغة العربية التي شكلت لديه رصيدا معرفيا لتوظيفها، حسب ما يقتضيه موضوع المقدمة، معتمدا على الدقة والتركيز والإيجاز لقياس كفاءة المتعلم في التحرير،

الأسبوع الثالث:

- حل الوضعية المشكلة الأم:

يوظف المتعلم مكتسباته المعرفية التي امتلكها من حقل المحور (الحياة العائلية) لحل الوضعية وتقديم نماذج من الحلول التي تتلاءم مع الوضعية المشكلة الأم. مستفيدا من المفاتيح التي تساعده على الولوج إلى عالم نصوص (المحور) ويقف على مخبوئها الدلالي. ليضع به الخطة المناسبة لحل المشكلة .

الأسبوع الرابع:

تنتهي العملية التعلمية الأسبوعية بالتقويم الذي تعتمد فيه المعالجة الإدماجية للمعارف والكفاءات التي تم تحصيلها من خلال مجموع الأنشطة التي شكلت الحقل المعرفي لمتعلمي هذا المستوى، مع التركيز على تصحيح نماذج الإنتاج الكتابي الذي يعبر عن مستوى مدى إدراك المتعلم للمفاهيم التي تضمنها المحور خلال الاسبوع. باستعمال شبكة التقويم المحددة في سلامة اللغة: احترام القواعد اللغوية الانسجام: تسلسل الأفكار وملاءمتها للموضوع، الإتقان : حسن العرض.

خلاصة الاستنتاج لهذه القراءة المشكلة لمخطط التعلم بالمقطع واسلوب المحور الذي يجعل المحتويات متكاملة، ومفرداتها منسجمة يشرح بعضها بعضا، مما يسهل على المتعلم استيعاب مضامين المحور التي تعبر عن كفاءات تتقاطع معرفيا لتصب في بعد اجتماعي "هو الروابط

العائلية" التي تأثرت برياح الغرب، وكاد نموذجها يأتي على ما تبقى من قيمنا في هذا العصر.

يبقى نجاح العملية التعلمية مرهون بمدى نجاعة تكوين المكونين، يقول مارك اندي بلوش: «معلوم على العموم، لا مشكلة اليوم ذي أهمية من تكوين المعلمين، وقيمة كل إصلاح في التعليم، يتوقف أساسا على نوعية هذا التكوين»[1].

هذا ما نلاحظه اليوم من خلل في العملية التعليمية، مرده –في تقديري– الى نوعية التكوين، التي لا يمكن أن يتحقق التعلم النوعي دون الرجوع الى تكوين المعلم في المعاهد الخاصة بالتربية والتعليم والمدارس التطبيقية حتى يتكامل .التكوين معرفيا وبيداغوجيا، ويتحقق التعلم النوعي، الذي يمكن المتعلم من التكيف سريعا مع الانفجار المعرفي والتحكم في آلياته .

[1] **Marc André BLOCH**, Education et recherche de l'enseignement, ED ،, PUF, 1978, p200

،Il est généralement reconnu aujourd'hui qu'aucun problème n'est plus important que celui de la formation des maîtres et que la valeur de toute réforme de l'enseignement dépend essentiellement de la qualité de cette formation»

الفصل الأول

"تحليل عناصر العملية التعليمية"

1. مفهوم التعليمية
2. حد التعليمية
3. التعليم
4. أهداف التعليمية وأهميتها
5. تداخل التعليمية مع العلوم الأخرى
6. البيئة الدراسية
7. الوسائل التعليمية

يحكم العملية التعليمية مجموعة من العناصر الأساسية التي تؤثر في مخرجاتها، وفق أساساتها، التي تتبلور بدورها من خلال مجريات الأنشطة التعليمية التعلمية في الواقع الإجرائي انطلاقا من الوثيقة المنهاجية بوصفها وثيقة رسمية ملزمة للمعلم وضابطة للعملية التعليمية.

مفهوم التعليمية:

شهدت الفترة الأخيرة اهتماما كبيرا بالعملية التعليمية وعناصرها، بغية الوصول إلى نتائج مثلى قصد التبسيط واستدراك النقائص الملحوظة، الموروثة من المقاربات المعتمدة سلفا. إذ ارتبط مفهوم التعليمية بجملة من المفاهيم التي أسست لأصولها وكانت أولى إرهاصاتها مع الفكر اليوناني، وظل التباين في حدِّها والتعريف بها قائما لاختلاف الاجتهادات البيداغوجية بحسب خصوصية كل أمة، فهي عند اليونان تعني «التدريس، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية»[1]؛ حيث كان لفن الشعر مقام محمود، ورتبة متقدمة بعد الفلسفة وبعض العلوم العقلية الأخرى.

ولأجل الوقوف على الحد اللغوي لمصطلح التعليمية (Didactique) نتابع تعريفها في المعاجم المتخصصة.

1. حدُّ التعليمية:

1.1- **لغة:** يرجع أصل التعليمية في اللغة إلى التعليم والعلم «في الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك (Didactique) مشتقة بدورها من الكلمة ديداكتيكوس

[1] محمد آيت موحي وآخرون: سلسلة علوم التربية، دار الكتاب الوطني، المغرب، العدد:9-10، 1994م، ص66.

(Didactikos) والتي تعني علم أو تعلم»[1]، ويرى بعضهم أنّ «ديداكتيك كلمة مشتقة من الإغريقية (didaktitos) والتي تعني فلنتعلم»[2]، ونرجع إلى المعاجم العربية القديمة لمعرفة معاني **الجذر اللغوي** لهذه الكلمة: فنجد واحدا **كالإمام الجوهري** في معجمه الصحاح يعرّفها بقوله: «علمت الشيء أعلمه عِلْماً: عرفته. وعالَمْتُ الرجل فعَلَمْتُهُ أعْلُمُهُ بالضم: غلبته بالعِلمِ. وعَلَمْتُ شفته أعلمه علما، مثال كسرته أكسره كسرا، إذا شققتها. ورجل علامة، أي عالم جدا. والهاء للمبالغة، كأنهم يريدون به داهيةً. واسْتَعْلَمني الخبر فأَعْلَمْتُهُ إياه»[3].

ويرى صاحب المختار «وَعَلِمَ الشَّيْءَ بِالْكَسْرِ يَعْلَمُهُ (عِلْمًا) عَرَفَهُ. وَرَجُلٌ (عَلَّامَةٌ) أَيْ (عَالِمٌ) جَدًّا وَالْهَاءُ لِلْمُبَالَغَةِ. و(اسْتَعْلَمَهُ) الْخَبَرَ (فَأَعْلَمَهُ) إيَّاهُ. و(أَعْلَمَ) الْقَصَّارُ الثَّوْبَ فَهُوَ (مُعْلِمٌ) وَالثَّوْبُ (مُعْلَمٌ)»[4].

أما **ابن منظور** فيوردها في لسان العرب بقوله: «واسْتَعْلَمَني الخبرَ فأعْلَمْتُه إِيَّاهُ. وعَلِمَ الأَمرَ وتَعَلَّمَه: أَتقنه. وَقَالَ يَعْقُوبُ: إِذَا قِيلَ لَكَ اعْلَمْ كَذَا قُلْتَ قَدْ عَلِمْتُ... قَالَ ابْنُ جِنِّي: لمَّا كَانَ العِلْم قَدْ يَكُونُ الْوَصْفُ بِهِ بعدَ المُزاوَلة لَهُ وطُولِ المُلابسةِ صَارَ كَأَنَّهُ غريزةٌ ... وعَلِمْتُ الشيءَ أَعْلَمُه

---

[1] إعداد هيئة التأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيـة وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004، ص09.

[2] باجي (بوبكر) وآخرون: علوم طبيعية، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذة القبة ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت، ج2، ص163.

[3] أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت،ط4، 1407 هـ/1987 م، ج5، ص1990.

[4] زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي: مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، الدار: النموذجية، بيروت، ط:5، 1420هـ / 1999م، ص217.

عِلْماً: عَرَفْتُه. وقال بن بري: وتقول علم وفقه أي تعلم وتفقه»[1]؛ وقال الفيروز آبادي في باب علم: أنّه «من الفعل علم بالكسر، بمعنى عرفه، [...]. وعلمه العلم تعليمة وعلاما كذاب وأعلمه إياه فتعلمه»[2].

والخلاصة فإن مجمل المعاجم تتفق في كون التعليمية ذات صلة بمصطلح العلم، الذي هو ضد الجهل، وعليه فالتعليم هو ترك العلامة في المتلقي، علامات معرفية وشعورية وحركية...

2.1- اصطلاحا:

قبل تعريف التعليمية في مفهومها الاصطلاحي نشير إلى أن التعليمية قد تعددت مسمياتها في مقابلة ترجمتها من المصطلح الغربي "La Didactique des langues" فتجد بعضهم يسميها: «"تعليمية اللغات" وبعضهم:"علم تعليم اللغات" وبعضهم "التدريسية" وبعضهم "التعليمية" وهذا المصطلح الأخير هو الأكثر شيوعا في ميدان التربية»[3]، كما أنّ هذا المصطلح تتعدّد مسمياته بين الدّول العربية حيث « لا يوجد إتفاق بعد على التسمية في البلدان العربية ففي الجزائر ترجم إلى "تعليمية"، وفي تونس إلى "تعلّمية"، وفي مصر إلى "علم التعليم"، وفي الأردن إلى "أصول التدريس"، وفي العراق إلى "تدريسية"...»[4]، حيث جاءت الاختلافات لاختلاف البيئات، واختلاف

---

[1] ابن منظور محمد بن مكرم بن على أبو الفضل، الأنصاري (المتوفى: 711هـ): لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414 هـ، ج12، ص417-418 .

[2] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة، حرف العين،، 2008، ص1136.

[3] ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص8 و18.

[4] باجي بوبكر وآخرون: علوم طبيعية، ص163.

الترجمات وأحيانا لانفراد كل مختص بمصطلحه وذاك أمر مقبول ومشهور حيث يقول الأصوليون:" لا مشاحة في الاصطلاح".

تتعدّد تعاريف التعليمية عند التربويين باختلاف وجهات نظرهم إليها، وفي هذا الصدد نشير إلى ما أشار إليه **محمد الدريج** حول الخلط والتباين الذي أصاب تعريف المصطلح حيث يقول: «إن استعرضنا سريعا لبرامج كليات التربية في البلدان العربية يكشف عن نوع من الخلط الاصطلاحي بل الغموض المعرفي، اللذين أصابا هذا المجال بالكثير من الارتباك، فقد استعملت وما تزال أسماء متعددة، كثيرها غير دقيق، للدلالة على هذا التخصص أو للدلالة على بعض محاوره، وهي كما أسلفنا مشتتة هنا وهناك ولم تجد لها لحد الآن أي مستقر»[1]، وسنذكر بعضا من تلك التعريفات على النحو الآتي:

من وجهة تنظيرية:

1)- إنها «مجموع الخطابات التي أُنتجت حول تعليم وتعلم اللغات، وهي تهتم بطرائق تدريس اللغات، وبعض المتغيرات المتعلّقة بالتعليم، كالمتعلم والمحيط الاجتماعي، والمادة التعليمية، والتدريس؛ كما حاولت الإجابة عن بعض المشكلات الأخرى المتعلقة بالتعليم»[2].

2)- إنّها «الدراسة العلمية لطرائق التعليم وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم يخضع لها التلميذ، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة»[3].

---

[1] الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م، ص23.

[2] عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، دار الخطابي، الدار البيضاء، ط1، 1994، ص72.

[3] بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة

3)- إنّها: «العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلم الفاعل والمعقلن»[1].

4)- إنها: «علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية»[2].

5)- إنّها خدمة للتلميذ حيث «إن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية أو رفضها»[3]، ومن هذه الناحية يمكن تعريفها أيضا أنّها: «مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»[4].

6)- إنّها فرع من فروع التربية: حيث يرى بعضهم «موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة»[5].

7)- إنها «إستراتيجية تفكر في المادة، أو المواد، وبنيتها المعرفية؛ حيث إن ديداكتيك المادة

باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009، ص: 84.

[1] أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص18.

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد9-10، 1994م، ص68.

[3] إعداد هيئة التأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص10.

[4] أنطوان صياح : تعلمية اللغة العربية، ج1، ص39.

[5] إعداد هيئة التأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص9.

الدراسية تفرض تأملا في المادة التعليمية، وصياغة فرضياتها الخاصة؛ انطلاقا مما توفره السيكولوجيا والسوسيولوجيا والبيداغوجيا، وتفرض أيضا الدراسة النظرية، والتطبيقية للفعل البيداغوجي في تعليم المادة»[1].

8)- وأمّا من حيث موضوعها فإنّ موضوع التعليمية معروف «حيث إنّها تستهدف عملية التدريس بصفة عامة، أو بالتحديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكلها وصعوبة اكتسابها»[2]، ومن هنا جرى تعريفها أنّها: «فن التدريس أو فن التعليم»[3]، إلّا أن هذا المصطلح أوسع من أن يتم به تعريف التعليمية.

ويمكن تلخيص هذه التعاريف في تعريف مجمل وهو كون **التعليمية**:عملية حضارية تسعى إلى الارتقاء بالكائن الإنساني عقليا وروحيا، حتى يستطيع التعامل مع محيطه بقدر من الدراية.

وعليه فهي تُعنى بأطراف الفعل التعليمي على المستوى التنظير والإجراء، كما تهتم بالمعلم والمتعلم والمعرفة المحددة في المنهاج وبقية الوثائق الرسمية مثل دليل الأستاذ والكتاب المدرسي.

البيداغوجيا: لا يوجد لمصطلح بيداغوجيا مقابل في اللغة العربية وإنما وظف بمعناه الأجنبي (بيداغوجيا) تعريبا لحروف المصطلح وليس ترجمة، وقد ورد تعريف البيداغوجيا في عديد المعاجم والمراجع والدراسات والبحوث التربوية، ويعود أصل البيداغوجيا إلى المصطلح

---

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، ص68.

[2] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص127.

[3] أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مجلة علوم التربية، الرباط، دط، 2006م، ص140.

اليوناني الذي يتكون من **شقين peda وتعني الطفل Agogie** وتعني **القيادة والسياقة وكذا** التوجيه[1]، لذلك فإن معنى البيداغوجيا عند اليونانيين «هو الشخص المكلف بتربية الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة»[2]، وعلى وجه خاص المرافقة «من البيت إلى المدرسة»[3]، قال عبد اللطيف الفاربي: « يرجع تعريف البيداغوجيا إلى كون التعليمية أحد فروع البيداغوجيا[4]».

وقد ورد تعريف المصطلح عند إدوارد لابان «البيداغوجيا: تعني العبيد الذين يرافقون الاطفال إلى المدرسة، ولكن الاستعمال فصل معنى هذه الكلمة شيئا فشيئا عن مفهومها الايتيمولوجي الدقيق واعطاها اليوم معاني عامة (...) الفن او في الامكان العلوم، وتوظيف كل الامكانات بهدف تربية او تعليم الناس مهما كان سنهم»[5].

كما ورد في منجد تعليمية اللغات لغاليسون «البيداغوجيا مصطلح عام جدا يطبق على كل ما يهم العلاقة بين المعلم – التلميذ...»[6].

---

[1] ينظر: عبد الله كمال، عبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، لطلبة اللغة العربية وآدابها– السنة الأولى الإرسال "1" ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، المعهد الوطني للتكوين عن بعد– الجزائر، د:ت، د:ط، ص40.

[2] علي تعوينات: التعليمية والبيداغوجيا، مقال ضمن ندوة: البيداغوجيا والتعليمية، المنعقدة في 28 افريل 2012م، جامعة الجزائر، ص10.

[3] أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة: الأولى، 2006 م، ص150.

[4] ينظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسة علوم التربية، عدد 9–10، مطبعة النجاح الجديدة، 1994، ص48.

[5] **Edouard Labin**, comprendre la pédagogie, Bordas, 2éd, 1975, p.11.
«Pédagogie désignait l'esclave qui conduisait les enfants à l'école, mais l'usage a peu à peu détaché ce mot- de son étymologie stricte et lui donne aujourd'hui les sens plus général (..). L'art ou si possible la science (…) la mise en œuvre de toutes les ressources par lesquelles on peut éduquer ou instruire les gens quelque-soit leur âge.»

[6] R . Galisson / D. Coste, dictionnaire de didactique des langues,librairie hachette, 1976, p404.

فالبيداغوجيا من حيث أصلها اللغوي اليوناني يمكن استخلاص موضوعها الذي يرتبط بأصل مرافقة الطفل في العملية التعليمية مرافقة يكون من خلالها التوجيه والتعليم وتسوية السلوكات للطفل.

وأما من ناحية تعريفها الاصطلاحي فيمكن أن نقف على جملة من التعريفات:

1)- إنّها:« مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا من أن نعين المتعلمين للانتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة»[1]؛ أي أن البيداغوجيا تهتم بكل ما يدور في محل التعليم والتعلم من وسائل وطرائق وأطر بشرية، على عكس التربية التي لا تشترط محلا بذاته.

2)- إنّها:« جملة الأنشطة التعليمية- التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين»[2].

3)- إنّها:«العلم الذي يهدف إلى دراسة المذاهب والتقنيات التي يبنى عليها عمل المربين»[3].

4)- إنّها:«فن التربية»[4].

«Pédagogie : terme trés général s'appliquant a tout ce qui concerne les relations maitre-élève…»

[1] خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، د.ط، 2006م، ص130.

[2] أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص150.

[3] نور الدين قايد وحكيمة السبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات- جامعة غرداية، المجلد الثالث، العدد: الأول، 2010، ص35.

[4] المرجع نفسه، ص35.

وهذه المفاهيم من وجهة عامة، وأما من وجهة التعليمية فيمكن تعريفها أنّها «تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، حيث يرى البعض بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس، ومن جهة أخرى طريقة التدريس، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية»[1].

وحوصلة هذه التعاريف يمكن جمعها في أنّها من الناحية العامة هي العلم الذي يُعنى بالتعليم والطرائق والتقنيات والوسائل التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمتعلمين على اختلاف مستوياتهم مع استغلال العلوم الإنسانية التي بثت إنتاجاتها في هذا العلم ونقصد بعلم النفس، علم الاجتماع هذان العلمان اللذان لا يمكن الاستغناء عنهما لأهميتهما في العملية التعليمية التعلمية.

وبما أنّ البيداغوجيا مرتبطة بالطفل والتربية فإنّها بالضرورة تكون مرتبطة بعلوم أخرى، ومن هنا اعتبر **إميل دوركايم** "E.Durkheim" أنّ البيداغوجيا: «نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع»[2]، فإنّ الطفل يحكمه أثناء تربيته جوانب متعدّدة أهمّها الجانب النفسي والاجتماعي والأسري ولا يمكن لعملية التربية أن تتم بمعزل عن هذا العناصر لكونها تمثل جزءا من السياق العام الذي يعي فيه المتعلم، ولكون هذه البيداغوجيا تتعلق أساسا بالطفل نفسه فإنها ترتبط بكيان الطفل من حيث:

[1] التونسي فائزة وآخرون: العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد : 07، العدد :29، مارس 2018، ص179.

[2] إميل دوركايم: التربية وعلم الإجتماع، دار المطابع الجامعية الفرنسية، د.ب، ط2، 1989م، ص180.

أ- النمو الجسمي والفسيولوجي للطفل:

يعدّ النموّ الجسدي أساسا مهما في البيداغوجيا وعلم التربية على وجه الخصوص، وقد قسم **بياجى Piaget** مراحل نمو الطفل إلى أربع مراحل:

1- «مرحلة النمو الحسي/ الحركي وامتلاك المفاهيم الدائمة للأشياء، وهذا أقصاه أربع سنوات.

2- مرحلة الحدسية وظهور قابلية القلب والإجراء، ومفهوم الحفظ على المستوى الإدراكي وهذا أقصاه: سبع سنوات.

3- مرحلة الإجراء الملموس، والعمليات المعقدة حول الأشياء، وهذا أقصاه: إحدى عشرة سنة.

4- وأخيرا مرحلة الإجراء المنطقي والصوري، وهي سن السلوكات الفكرية السامية والتوازنات النهائية»[1].

والاهتمام بنمو الفرد يتحدّد على أساسين «هما تكوين الفرد وطريقة نموه أولا، ثم نوع تفاعل هذا الهيكل الحي وكل وظائفه مع العوامل الأخرى خارجه، والتي تعرف ببيئته، فلا يكون الاهتمام بمصدر غذائه الجسمي فقط بل غذاءه العقلي والنفسي أيضا (ثقافته)، وهذا مايسهم في رسم خريطة البيانات الشخصية للفرد»[2].

---

[1] محمد مصابيح : تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، طكسيج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2014، ص112.

[2] ينظر: محمد مصابيح : تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص113.

ومنه فإن مرحلة النمو الجسدي مرتبطة بمراحل نمو أخرى تتكامل فيما بينها.

ب- النمو الحركي:

ويهتم هذا الجانب بأنظمة الحركة الجسدية أثناء متابعة النمو الجسدي فكل فترة نمو تصحبها خصائص معينة في النمو الحركي والعضلي، صغيرا كان أم كبيرا كعضلات اليدين والرجلين والفكين والعيون وغير ذلك حيث يزداد نمو التآزر بين العضلات الدقيقة (التآزر بين العين واليد) وتزداد مهارة الطفل في التعامل مع المواد ويتقن المهارات الجسمية الضرورية للألعاب الرياضية المناسبة له فالنمو الحركي عامل أساس في نشأة الطفل وجب مراقبته وتنميته باستمرار واستدراك أي نقص فيه قدر الإمكان، فكل مرحلة من مراحل النمو للطفل مرتبطة بأنشطة حركية معينة يتقنها الرضيع والطفل أثناء نموه*، لذلك صنف التربويون المعارف العلمية بحسب أعمار المتعلمين فكلّما نضج العقل، وزادت بنية المتعلم لزيادة عمره زيد له في المادة التعليمية كما ونوعا.

ج- النمو الحسي:

ويختص النمو الحسي بالجوانب الحسية المختلفة السمع والبصر واللمس والتذوق والشم فيجب مراقبة هذه الحواس بعناية أثناء تربية الطفل لأن بها يكتمل نموه، وأي خلل في حاسة من الحواس وخصوصا السمع والبصر قد يؤدي إلى تأخر عقلي يختلف باختلاف درجات فقدان هذين الحاستين، و« تتضح هذه الخصائص في القدرة على الإدراك الحسي للطفل من خلال بعض

* للتفصيل في هذه المراحل ينظر: المنصف المرزوقي: نمو طفلك الجسمي والحركي، الدار التونسية للنشر-تونس، دط، 1987، ص16 إلى 40.

العمليات الحسية كالقراءة والكتابة والتعرف على الأشياء من خلال ألوانها وأشكالها وأحجامها ومعرفة الأشكال الهندسية، ويتميز هذا النمو بالتوافق البصري والسمعي واللمسي والشمي والتذوق، يتجه إلى الاكتمال بالتدريج في نهاية المرحلة»[1]؛ لأن الأصل في التعليم ينطلق بالأدوات الحسية وتتدرج حتى يتمكّن منها الطفل، أُنتِقل به إلى الأداة العقلية، حيث يتعامل مع المجردات لنموه العقلي، وهنا لم يعد في حاجة إلى الوسيلة الحسية المادية، لأنّ سنه قد تقدم وعقله قد ارتقى وصار يتواصل بعقله أكثر من حسه.

هذا إلى جانب استكمال النمو في الجوانب التي تتعلق بشخصية الطفل وكلها لها أهمية إذا تآزرت واستكملت دون نقص.

د- خصائص النمو العقلي:

ويمثل هذا الجانب أهم جوانب التنمية التربوية وأهم العلاقات العقلية التي يجب مراقبتها أثناء نمو الطفل تتمثل في تلك المراحل الأساسية المتعلقة بـ: «القدرة على التنظيم، والقدرة على التكيف وعملية التمثل وعملية المواءمة»[2]، ويشير **فورمان** إلى أنّ النمو العقلي «هو العملية التي يستطيع الأطفال بموجبها بناء فهم أكثر ذكاء للعالم الذي يعيشون فيه، ويشير **مكاندليس وكوب** إلى أن النمو المعرفي هو تحسين ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي من تاريخ خبرات الفرد، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة بحيث يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق والاستراتيجيات، غير المباشرة في تجهيز

[1] محمد مصابيح: تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص113.

[2] الإجابة النموذجية لمادة: النمو العقلي والمعرفي للطفل الفرقة: الثانية "رياض أطفال"، الفصل الدراسي الأول- العام الجامعي: 2010-2011م، كلية التربية النوعية- قسم رياض الأطفال، جامعة بنها-مصر، ص2-3.

المعلومات وحل المشكلات»[1]، يتميز الطفل من حيث نموه العقلي في هذه المرحلة «بالسرعة سواء من حيث القدرة على التعلم أو التذكر أو التفكير أو التخيل وكذلك نمو الذكاء وحب الاستطلاع ونمو المفاهيم وإدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج»[2]؛ فيجب توفير البيئة الملائمة للطفل من مختلف جوانبها حتى نهيء نموا عقليا سليما للطفل يتماشى ومدركاته الحسية والعقلية. ولذلك نلاحظ أن خبراء التربية والتعليم زاد اهتمامهم بالمعارف العقلية وادراجها في المقررات كالرياضيات والفسلفة واللغة وباقي العلوم الدقيقية خدمة للفكر.

هـ- خصائص النمو الانفعالى:

وفي هذه المرحلة يلاحظ النمو العاطفي للطفل، كما أن الطفل محتاج بذاته عاطفيا قبل أن يكون له دور العطاء العاطفي، وأهم ما يحتاج إليه الطفل في هذه المرحلة «الحاجة إلى الحب والحنان ورائدة ذلك الأم، التي يجب عليها التحرز أثناء المعاملات العاطفية المختلفة التي سيدرك الطفل كثيرا منها ويتطبع بطباع مشابهة لها»[3]، وفي هذه المرحلة تتهذب الانفعالات «نسبيا فيتعلم الأطفال فيها كيفية إشباع حاجاتهم بطريقة بناءه وتتكون لديهم العواطف والعادات والانفعالات المختلفة ويبدي الطفل الحب ويحاول الحصول عليه بكافة الوسائل وتتحسن علاقاته الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين»[4]، فيجب الاهتمام بالطفل عاطفيا، حتى ينشأ نشوءا سليما دون اختلالات

[1] عادل عبد الله محمد: اختبار النمو العقلي للأطفال، دار الرشاد- القاهرة، دط، 1430 /2009، ص7.
[2] محمد مصابيح: تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص114.
[3] يُنظر: المنصف المرزوقي: نمو طفلك الجسمي والحركي، ص28
[4] محمد مصابيح: تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص114.

نفسية أو عاطفية. هذا من جهة وبعد إشباع الرغبات المتاحة من حق المتعلم من جهة ثانية حتى لايصاب بداء" الحرمان العاطفي" الذي تترتب عليه جملة من العُقد والأمراض النفسية.

و- النمو اللغوي:

ويتمثل هذا الجانب في مراقبة جوانب النطق والتركيب ضمن مراحل نشأة الطفل عبر مراحل معينة ومتابعة مدى تطور الطفل في هذا المجال والحرص على معالجة مشاكل التأخر اللغوي وعيوب النطق وغير ذلك، و« تتمثل أهمية النمو اللغوي في العلاقة الكبيرة بينه وبين النمو العقلي والإجتماعي والإنفعالي، فكلما تقدم الطفل في السن تقدم في تحصيله اللغوي، وفي قدراته على التحكم، في استخدام اللغة بطريقة سليمة، وكلما كانت صحته جيدة، يكون أكثر نشاطا، وقدرة على اكتساب اللغة، والأطفال الذين يعيشون في بيئات ذات مستوى إجتماعي واقتصادي وثقافي مرتفع، تكون فرص نموهم اللغوي أفضل، من الذين يعيشون في بيئات ذات مستويات متدنية»[1] ومنه وجب توفير البيئة الأنسب من جميع الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والأسرية والاقتصادية حتى نؤول إلى نتيجة مثلى في النمو اللغوي للطفل والذي يعتبر بمثابة الحصن والعتبة التي يمكن أن تكوّن الرصيد اللغوي الذي يتشبع به طفل هذه المرحلة. لأن كل مرحلة تحتاج معارف لغوية خاصة بها. وانطلاقا من البيئة التي يحيا بها. والروافد المعرفية التي يتلاقها سواء عن طريق السماع أم الاطلاع على المكتوب والغرض في النهاية تشكيل الكفاءات اللغوية كالتعبيرية، والكفاءة القرائية، والتفسيرية وهكذا.

[1] المرجع نفسه: ص114.

ز- النمو الديني والأخلاقي:

يتعلق هذا الجانب بطريقة التربية الأسرية والاجتماعية للطفل، حيث « ينمو لدى الطفل الجانب العقدي حيث يتعرف على ربه ودينه ونبيه ويتعرف على كيفية ممارسة العبادات تدريجيا ويعتمد اكتساب هذه الجوانب في البداية على التلقين فتكون المعايير لدى الطفل، وبالممارسة والتطبيق تصبح سلوك يطبقه الطفل في حياته اليومية، وهو في الأساس بدافع فطري»[1]، فيجب الحرص على تربية الطفل تربية إسلامية سليمة منذ الطفولة حتى يكون له أساس أخلاقي وتربوي متين يبني عليه شخصيته الفكرية والأخلاقية، ويتمتع بالوجاهة والبداهة. من خلال ما يتلاقه من المعارف الدينية ضمن مقررات التربية الإسلامية ومن خلال العادات والتقاليد الاجتماعية الصحيحة.

ترتبط مكونات العملية التعليمية التعلمية أساسا بالثالوث التربوي الذي يتشكّل من ثلاث عناصر رئيسة هي: «المعلم، والمتعلم، والمعرفة. أي: إن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية»[2]، وهذه العناصر الثلاثة سيتم تعريفها بشكل مفصل ضمن عناصر العملية التعليمية.

بعد تعريف كلّ من **التعليمية والبيداغوجيا** يمكن استخلاص الفروق بينها على النحو الآتي:[3]

---

[1] محمد مصابيح: تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص114.

[2] جميل حمداوي: مكونات العملية التعليمية التعلمية، الشاملة الذهبية (مكتبة إلكترونية)، ط:1، 2015 م، ص6.

[3] تيحال نادية وآخرون: وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والآدب العربي، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، 2009/2008م، ص12.

التعليمية	البيداغوجيا
– تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصياتها في عمليتي التعليم والتعلم. – تتناول منطق التعلم إنطلاقا من منطق المعرفة. – يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة. – تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة / المعلم / المتعلم).	– لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وأبعاد أخرى نفسية اجتماعية. – تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق القسم (معلم / متعلم). – يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية في أبعاده المختلفة. – تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم / متعلم).

ومن خلال التعاريف المتعلقة بكل منهما يمكن القول أنّ البيداغوجيا أوسع من التعليمية ولا تشترط دائما وسطا تربويا خاصا (أي المدرسة) ولا تشترط برنامجا موحّدا يمكن قياسه على جميع أصناف المتعلمين ولا تقاس الكفاءة البيداغوجية على هذا المنهاج، وليس لها ارتباط بسن معين، أمّا التعليمية فإنّ لها وسطا تربويا هو المدرسة ومحيطها، والنجاح في التعليمية مرتبط بالنجاح في البرنامج التربوي، وتُجْري اختبارات تقيس عليها الكفاءة التعليمية؛ لأنها محصورة بأدوات بيداغوجية قارة وثابتة، كالمنهاج والكتاب والمعلم.. .

2. **التعليم:**

عرف مصطلح **التعليم** تنوعا غزيرا في المفاهيم ومن أهمها:

1)- أنه : « نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيز وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها، ... من طرف الشخص "أو مجموعة من الأشخاص" الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي/ تعليمي»[1].

2)- أنّه: «عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بالتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم»[2].

3)- كما عرفه **أحمد رشدي طعيمة** بأنه : «عملية إعادة بناء الخبرة "**restructuring**" التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، إنه بعبارة أخرى مجموع الآساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معانٍ من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة»[3].

ومن خلال هذه التعاريف يمكن أن نلخص تعريفا تقريبيا للتعليم على أنه: عملية مقصودة

---

[1] الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، ص13.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية: مصطلحات ومفاهيم تربوية "سلسلة من قضايا التربية"، الملف رقم: 33، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2002، ص23.

[3] طعيمة رشدي أحمد: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص27.

ترتبط أساسا بالسلوكات وأفعال المتعلمين وميولاتهم، كما يمكن أن نقوم بتوجيهها من خلال الطرائق البيداغوجية التي يرسمها المعلم وفق مقاربة تربوية معينة؛ ومتابعة حاصل التعلم بآلية التقويم التي تمنح التقديرات وتفصل في المواقف بين المتعلمين، وتوجيههم بحسب الأداءات.

3. **التعلُّم** :

التعلُّم عملية مقترنة بالتعليم، يمكن تعريفه على نحو ما يلي:

1)- إنّه : «اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أوضررها»[1].

2)- إنّه حدثٌ ناشئٌ « من كل نشاط مشترك، ويقصد بالتعلم التغيير في السلوك الناتج عن تأثير الخبرة السابقة، أو تغير دائم نسبيا في معرفة أو سلوك أو شعور" ..."، ومن أهم مبادئ التعلم الإنساني مبدأ التعزيز»[2].

فالتعلّم هو: استعداد فطري يصدر عن المتعلم برغبة ذاتية يمكن تعزيزها من خلال تحفيز المعلم وتشجيعه للمتعلم حتى يشبع رغبته في ذلك.

ومن هنا يكون التعليم غير التّعلُّم، فالتعليم هو محاولة إيصال المعرفة للمتعلّم، والتّعلّم هو الرّغبة في اكتساب المعرفة، فالتعليم خاصية مرتبطة بالمعلم والتّعلُّم خاصية مرتبطة بالمتعلِّم؛ وذكر **سعيد حسين الغرة** بعضا من الفروق تكمن في أن: « التعليم هو العملية والإجراءات التي

[1] رمضان القدافي: نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب م، بيروت- لبنان - تونس، ط: 2، 1981 م، ص12- 13.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية: مصطلحات ومفاهيم تربوية "سلسلة من قضايا التربية"، ص22.

تمارس بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، التعلُّم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة كاكتساب الاتجاه والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، والتعليم هو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو يفعل ويلاحظ، ولا يكون التعليم إلا من خلال فعل فاعل يؤدي في نهاية المطاف إلى حدوث العملية التعليمية»[1].

يمكن أن نضيف إلى الفارق بين التعليم والتعلّم، فالتعليم مرتبط بالتلقين والجهد فيه قائم على المعلم صاحب السلطة القهرية. في حين أن التعلم مرتبط بالتشاركية بين المعلم والمتعلم وهنا يحصل الاقتناع بالمحصول من قبل التلميذ الذي يكون طرفا في تحقيق الناتج التعلمي.

4. أهداف التعليمية وأهميتها:

تهدف التعليمية إلى مجموعة الأهداف التي تخدم موضوعها، وأهمها ما يلي:

– «مراعاة الجانب العقلي والحسي للمتعلّمين، حيث إنّ التعليمية تهدف من هذه الناحية إلى دراسة طرق التدريس وتقنياته قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي والعقلي»[2]

أشار محمد مكسي إلى مشكلات التعليم بقوله إنها: «إستراتيجية تعليمية، تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات المتعلم، مشكلات المادة، أو المواد، وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية التعلمية»[3]، فالتعليمية تهدف إلى البحث العملي في استراتيجيات

---

[1] سعيد حسين العزة: صعوبات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007م ص13.

[2] ينظر: الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، ص13.

[3] محمد مكسي: الدليل البيداغوجي "مفاهيم مقاربات" منشورات صدى التضامن، الرباط، دط، 2003م، ص35.

التعليم دون حاجة إلى برنامج يلزمها لمسايرة الفعل التعلمي.

– تيسير العملية التعليمية وتسهيلها: «حيث إن التعليمية تهدف إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»[1]، وهي لا تستهدف المتعلم وحسب بل جميع أركان العملية التعليمية سواء المعلم أو المتعلم أو المادة التعليمية أو حتى البيئة التعليمية.

– نجاعة التحصيل المدرسي: «هي بحث في استراتيجيات التعليم وتقنياتها من أجل جعلها شريعة ومنهاجا للوصول إلى أفضل تحصيل مدرسي وعلمي ولغوي مرجو من لدن القائمين على الإشراف التعليمي وذلك من خلال تزويدهم بحصيلة نتائجها»[2].

وهذه أهم أهداف التعليمية بالإضافة إلى أخرى لا تقل أهمية تتمثل في «العمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع، وفهم ما يدور في ذهن المتعلم وتحسين كيفيات تعلمه، والسعي لبناء تعلمات جديدة له انطلاقا من المكتسبات القبلية.

إضافة إلى تحديد أهداف تدريس المواد، وتجديد طرق التدريس، وكذلك تشخص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والتحصيل، إضافة إلى البحث في كيفيات امتلاك المعلم للمادة العلمية، والبحث في كيفيات تبليغ المضامين العلمية للمتعلمين، كما أنها تعطي مكانة بارزة

[1] ينظر: أنطوان صياح : تعلمية اللغة العربية، ص39.

[2] ينظر: عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، مذكرة ماجيستير(مخطوط)، جامعة ابن خلدون تيارت، 1436/1437هـ-2015/2016م، ص27.

للتقويم، وبالأخص التقويم التكويني للتأكد من فعّالية النشاط التعليمي»[1].

ترتبط غالب النشاطات المقدمة أساسا بالجانب المعرفي في غالب الحصة وهي التي تأخذ حصة الأسد، وبالتالي يكون تقويمها تكوينيا مما يكشف لنا عن مدى تحقيق هدف النشاطات المقدمة والتي تكون بدورها مرتبطة بالتغذية الراجعة أثناء الحصة.

5. تداخل التعليمية مع العلوم الأخرى:

إنّ التعليمية ليست علما مستقلا بذاته «فهي تتداخل مع حقول أخرى، مثل: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا»[2]، فتداخلها مع علم النفس هو علاقة استعانة حيث إن التعليمية تستعين كثيرا بعلم النفس من أجل ضبط العملية التعليمية ومعرفة الآليات النفسية التي تقوم عليها عملية التعليم، فإن التعليم هو عملية نفسية قبل أن تكون عملية فكرية، لأن الفكر لا يمكن أن يقدم ذروة أدائه دون توفير السبل النفسية الضرورية في التعليم.

أما تعلقها باللسانيات وعلم اللغة التطبيقي فهو علاقة نشأة كونهما نشآ ضمن حقل لغوي واحد، حيث تعتبر التعليمية أحد فروع اللسانيات. وتداخلها مع علم الاجتماع يرجع إلى كون التعليمية لها أهداف مجتمعية فضلا عن كونها نشاطا اجتماعيا قائما في مجتمع بمواصفات وخصائص معينة، ولا يمكن لأي نشاط تعلمي أن يتحقق بعيدا عن المجتمع لأن اللغة ظاهرة اجتماعية، والتعلم ظاهرة اجتماعية تفرض تلاقي الأطراف البشرية من إدارة ومعلمين وتلاميذ

---

[1] زهرة شوشان، ضيف نجية : تعليمية المواد في نظام التعليم الجامعي "تعريفها، أهميتها، قسم علم الاجتماع أنموذجا"، جامعة بوزريعة الجزائر، ص6 -7.

[2] بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 08، جوان، 2001، ص70-71.

وعمال.

المبحث الثاني: مبادئ تعليمية اللغة العربيةّ*:

أ- المبدأ الأول: مبدأ التحكم الشفهي:

يعد تعليم المنطوق المبدأ الأوّل للتعليمية، إن «الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة، قبل أن تكون حروفا مكتوبة، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب»[1]، فالنطق والتكلم يعدان أهم أجزاء الحياة اليومية، لهذا فإن العملية التعليمية «تركز كثيرا على تعليم الصغار كيفية النطق والحديث ويشمل ذلك المحادثة والمناقشة وإعطاء التقارير وإلقاء الخطب .. إلخ»[2]، وهدف التعليمية من هذه الناحية «التدريب على النطق السليم والتخلص من عيوب النطق»[3]، فإن تعلُّم المنطوق له أهمية كبرى في الارتقاء بالعملية التعليمية لأن التلميذ لا يمكن له الاستفادة من عملية التعليم دون تقويم عملية النطق.لأن هذا يحيل إلى فهم المنطوق وتحسين النطق في مختلف التأديات وعلى مستوى الأصوات ومخارجها. ونبر الجمل والتراكيب. وإذا بدت عيوب المتعلم في دراسته لا بد من المبادرة في علاجها عن طريق علم الأورطوفونيا.

---

* ذكر هذه المبادئ كل من: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ص131-134، وعبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، ص28-29-30.

[1] المرجع نفسه، ص28.

[2] ينظر: علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار الشواف، القاهرة، 1991م، ص107-108.

[3] ينظر: علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ص109.

ب- المبدأ الثاني: مبدأ وظيفة اللغة

وهذا المبدأ مرتبط بهدف اللغة في ذاته «بوسمها وسيلة اتصال وتواصل يلجأ إليها أفراد المجتمع البشري لتحقيق الأغراض وتلبية الحوائج، ونقل ما هو مكنون في الجوانح، فهي تحقق البند الاشتراكي داخل الحياة الاجتماعية. من هنا فإن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة، باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المرجو من تعلم اللغة بعامة، واللغة الأجنبية بخاصة، لأن درس اللغة لا يكون ناجحا إلا إذا سد الاحتياجات التي تتطلبها العملية التواصلية، داخل المجتمع اللغوي»[1]، فإن العملية التواصلية عملية مهمة في العملية التعليمية والعلاقات الاجتماعية، ولا يمكن أن تقوم عملية تعليمية دون تواصل سليم بين أطراف العملية التعليمية (المعلم والمتعلم)، ومنه يكون هذا المبدأ تكملة للمبدأ الذي قبله، فإذا كان المبدأ السابق يهدف إلى علاج المفردات وآليات النطق وعلاجها، فإن هذا المبدأ يهدف لعملية تركيب المنطوقات ببعضها وفق مبدإ نحوي سليم.

ج- المبدأ الثالث: مبدأ التفعيل المظهري

وهذا المبدأ يعمل على إعمال سائر الحواس في العملية التعليمية إذْ «يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام؛ إذ إن جميع مظاهر الجسد لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ... ومن ثم فكل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم

[1] عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، ص29.

العملية التواصلية بين أفراد المجتمع اللغوي »[1]، يشمل هذا المبدأ الجانب الشكلي للمعلم والمتعلم والهندام المتعلّق بهما، كما يشمل كيفية التعامل الجسدي مع العملية التعليمية، سواء من جهة كيفية الأداء والحركات والنظرة وتفاصيل الوجه وغير ذلك، وقد يشمل هذا المبدأ كذلك مختلف الأُطر الشكلية داخل العملية التعليمية بما في ذلك تفاصيل السبورة وتنظيمها وإعمال الألوان والتعامل السمعي البصري في العملية التعليمية؛ لأن المتعلم في هذا الحال مشدود بحواسه وعقله إلى كل الحركات والسكنات والملامح التي يقع عليها بصره. وبالتالي يتحقق له ما يسمى "بالانطباع البصري" الذي يرافقه محاكاة الفعل.

د- المبدأ الرابع: مبدأ فقه خصائص اللغة

ينص هذا المبدأ على استقلالية المواد في التعليم، وعدم اتخاذ مادة وسيطة لتعلم مادة ثانية، لذلك فإن «العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج التعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسطا لتعلم اللغة الثانية وحتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سيؤدي إلى الإحباط والفشل في امتلاك نظام القواعد اللغة الثانية»[2]، فتعلم اللغات والمواد يجب أن يتمتع بالاستقلالية ليعطي ثماره في العملية التعليمية و«هذا ليس معناه عدم الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تحقق من خلال المقارنة بين اللغتين فذلك بالفعل ما سيراعيه المعلم في أثناء تحضيره للدرس، لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة في كل المستويات الأساسية

[1] عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، ص29، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ص132.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ص133.

لتعلم اللغة»[1]، وهذا معناه أن الأمر يتعلق باللغة نفسها إذ يجب على المعلم أن يكون على بيّنة من أمره أثناء الانتقال من العناصر اللسانية كون أن اللغة ترتبط أساسا بمستوياتها ترتيبا فالصوتي أهم المستويات، ولو على حساب المستويات الأخرى؛ وتليها بقية المستويات، ذلك أن اللغة في أصلها أصوات منطوقة مسموعة. ومن ثم تقدم المستوى الصوتي على غيره.

1. أنواع التعليمية من المنظور البيداغوجي:

تُقسّم التعليمية عند روادها إلى قسمين رئيسين هما: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة وتعريفهما على النحو الآتي:

1.1. التعليمية العامة:

تهتم التعليمية العامة «بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار»[2]، وهذا يعني الطرق العامة في التدريس والتي تشترك فيها جميع المواد، ومن مبادئ التعليمية العامة أنها «تهتم بمختلف القضايا التربوية والنظام التربوي، وتهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة التي تتحكم في العملية التربوية، من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية، وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية، وطبيعة أنشطة

[1] عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، ص30.

[2] علي تعوينات: التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقي الوطني الآول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطويرالممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010 م، ص6.

المادة المُدَّرسة؛ فهي تهتم بكل ماهو مشترك وعام في تدريس جميع المواد»[1].

يتمثل دور التعليمية العامة في تقديم المبادئ الأساسية التي تشترك فيها جميع المواد دون خصوصية معينة. كونها تشتمل على مبادئ ومنطلقات، وأهداف يتكرر جميعها في المستويات الدراسية ضمن المنهاج التعليمي.

2.1. التعليمية الخاصة:

أما التعليمية الخاصة فإنها تهتم « بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها»[2]، فالتعليمية الخاصة هي دراسة كل مادة بشكل منفرد بهدف وضع أسس تعليمية لها بغرض الوصول إلى النتائج المرجوة فيها، حيث نشأت هذه التعليمية بسبب تدني المستوى التحصيلي للتلاميذ في كل المواد التعليمية. لتمييز المواد أو الأنشطة بعضها عن بعض من حيث الطرائق والمحتويات والأهداف الخاصة.

كما أنها تهتم بدراسة الوضعيات الحقيقية التي تعيشها المدرسة، قصد فهم عمليتي النجاح أو الفشل المدرسي، محاولة لإيجاد البعد التفسيري وراء نجاح أو فشل المتعلمين في استيعاب مادة تعليمية معينة، وكشف أسبابها ومن ثم إيجاد حلول لها، ضمن إطار زمني ومكاني محددين وذلك ضمن استراتيجيات محدّدة يتبعها كلٌّ من المعلم والمتعلم.

---

[1] التونسي فائزة :العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، ص184.

[2] علي تعوينات: التعليم والبيداعوجيا في التعليم العالي، ص6.

وتهتم التعليمية الخاصة بالمادة منفردة دون الخروج عن القوانين العامة التي تحكمها غير أنّ خصوصية المادة تستدعي إجراءات ترتبط باستيعاب وفهم المادة مما يترتب عليه رسم معايير وضوابط يمكن للمعلم أن يسلكها في تقديمها إلى المتعلم.

والفصل بين هاتين التعليميتين لا يعني انفكاكهما وأن كلّا منهما له موضوع خاصٌّ، فـ«هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية؛ علمية، سيكولوجية، وسوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، ومنه فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية»[1]، فإن التعليميتين هدفهما مشترك وكل منهما يسعى إلى خدمة هدف واحد هو تطوير العملية التعليمية. والارتقاء بالحس التربوي والبيداغوجي لدى المتعلم.

2. عناصر العملية التعليمية:

تدور محاور العملية التعليمية حول عناصر ثلاثة تتكامل فيما بينها لتشكل عملية التعليم «(المعلم، المتعلم، المنهاج)»[2]، وقد تنطوي ضمنها عناصر أخرى من شأنها تسهيل هذه العملية مثل البيئة، وبعض المؤثرات الخارجية الأخرى، وتفصيل هذه العناصر على النحو الآتي:

---

[1] علي تعوينات: التعليم والبيداعوجيا في التعليم العالي، ص6-7.

[2] علي بن هادية وآخرون : القاموس الجديد والشركة التونسية والشركة الوطنية للنشر والتوزيع وتونس والجزائر د.ط، 1979، ص322.

1.2. المعلم:

ويعد المعلّم الأساس الأوّل في العملية التربوية وهو يُشكل بعدا تربويا معرفيا في هذه العملية[1]، كما يمثّل «الوسيط بين المتعلم والمعرفة له معرفته وخبرته وتقديره»[2]، وتتوقف مهمته على تنشئة الطلاب تنشئة وطنية وتربوية صحيحة[3]، ويتوقف نجاح العملية التربوية على نجاحه في تأدية مهامه، فهو الناقل للمعرفة والتربية للتلميذ، و"أفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم؛ لا تحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعال المعد إعدادا جيدا والذي يمتلك الكفايات التعليمية الجيدة"[4]، فالمعلم هو معيار نجاح أو فشل العملية التربوية وهو «المسهم في تقديم الخبرات الضرورية التي تسمح للتلاميذ بإطلاق قدراتهم الهائلة»[5]، وبرغم أن النظريات الحديثة تركّز على المتعلِّم في العملية التعليمية وتجعله محورا لها، إلّا أنّ المتعلِّمين لا يمكن أن نصل بهم إلى الغاية التعليمية دون وجود معلّم ناجح يقوم بدور التسيير والتوجيه، فالمعلّم يعدّ العنصر الرئيسي في العملية التعليمية وتقع على عاتقه عمليات عديدة كالتلقين والتوجيه، وهو يعكس الجانب المعرفي والأخلاقي للتلميذ، فإن كان المعلّم ذا كفاءة علمية وأخلاقية، فإنّ هذا من دواعي تحفيز التلميذ نحو التعليم.

---

[1] إعداد هيئة التأطير بالمعهد : تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص15.

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج02، ص20.

[3] جريس ميشال جريس : معجم مصطلحات التربية والتعليم ، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008م، دط، ص53.

[4] عادل أبو العز سلامة وزملاؤه: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص32.

[5] أركار وجانيس: إصلاح التعليم، الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة: بسيوني سهير، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، دط، 2002، ص49.

كما أنّه يعمل على تدريب التلاميذ «على الأسلوب العلمي في التفكير وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة وإكسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجزئة»[1]، فهو يعمل على التنمية الفكرية للتلميذ بغية الارتقاء بمستواه العقلي لمواكبة العملية التعليمية وفهمها.

ولا يتوقّف دور المعلّم على البعد التعليمي وحسب بل له أبعاد تربوية أخرى، بحيث «تجد له دورا اقتدائيا، وعليه يجب أن يكون القدوة والمثال الذي يقتدي به التلاميذ في سلوكياتهم ومظهرهم»[2] ، فالمعلم وجب أن يتمتع بخصائص تربوية وعقلية متعدّدة حتى تنجح العملية التربوية.

أ- مقومات المعلم:

يعدّ المعلّم الرّكيزة الأساسية في العملية التعليمية، وعليه لا يمكن لأي كان القيام بالمهام التعليمية، ومنه فإنّ «الشهادة وحدها غير كافية لكي يصبح الفرد أستاذا»[3]، فالشهادة دليل على امتلاك المعرفة الكافية للتعليم لكنها ليست كافية للدلالة على أن هذا الشخص مؤهّل للتّعليم، حيث «إن المعلم لم يعد ناقلا للمعرفة وإنما مخطط وموجه ومدير العملية التدريس»[4]، فعلى المعلّم أن يتمتّع بالحسّ التعليمي كـ«حسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرفه في

---

[1] محمود داود سلمان الربيعي: طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 01، 2006، ص32.

[2] ينظر: زكريا محمد وآخرون: التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2007، د ط، ص86.

[3] معتوق جمال: قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع بالجزائر، دراسات اجتماعية وتربوية، علي بن زيد للفنون المطبعية، بسكرة، عدد 4، 2009، ص30.

[4] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص32.

إجابتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم... إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة»[1]، ومن أهم المقومات التي وجب أن يتمتّع بها المعلّم ما يلي:

أ-1- المقوّمات النفسية:

وهذا يتمثل في مختلف الجوانب النفسية التي يجب أن يتحلى بها المعلّم لأجل أن يكون تعليمه ناجحا ذا غاية وذا هدف، فيجب أن «تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو التعلم والذي يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعي إلى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليومية»[2]، فأساس نجاح المعلم في مهنته الميل إليها وحبها، لأنّ الإنسان بطبعه لا يقدر أن يبذل مجهودا في شيء لا يحبّه، خصوصا وأن عملية التعليم متعبة وتحتاج مجهودا كبيرا فإذا فقدت الرغبة ضاع جانب كبير من التعليم، لأن المتعلم من حقه اختيار ما يحب، ومراعاة ما يكره، فمبدأ الحرية يظل قائما في الاجتهاد التربوي الفعال.

أ-2- المقومات الخُلقية:

وهذا جانب متصّل بما قبله من المقومات النفسية، وهو جملة الأخلاق التي وجب على المعلّم التمتّع بها، وأهمها، أن «تكون شخصيته قوية، منشرح النفس، واسع الصدر، سريع البديهة، قوي الحجة واسع الثقافة»[3]، كما يجب أن يتمتع بطابع «الإخلاص لله في العمل والصبر والتحمل وحسن التصرف، والتواضع وعدم التكبر، كما يجب أن يميل إلى البشاشة حتى يشعر

---

[1] ينظر: إبراهيم عبد العليم : الموجه الفني لمدرس ي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ط 5، 1985، ص25.

[2] خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص105، 106.

[3] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع-الأردن، ط1، 2006، ص67.

التلاميذ بنوع من الارتياح والتفاؤل، المثابرة والاتزان الانفعالي»[1]، فالمعلم بطبعه يجب أن يكون صبورا متأنيا مخلصا متواضعا متفائلا بشوشا حسن التصرف والسلوك حتى يستميل المتعلمين إلى شخصيته، فإن حب التلاميذ لمعلّمهم له أثر كبير في حب المادة وبذل مجهود أكبر حولها وبالتالي فإن ذلك يسهم في تطوير التعليم من جهتين الجهة الذاتية للمعلم التي تجعله يبذل مجهودا أكبر في التعليم، والجهة الخاصة بالمتعلّمين حيث يجعلهم يبذلون مجهودا أكبر في التعلُّم. وهكذا لا جدوى من تعليم لا يحقق سلوكا قويما في شخص المتعلم، ولا قيمة لمعلم لا يحوز أخلاق الفضيلة. فالمعلم في النهاية مطالب أن يكون أسوة للمتعلم في المظهر والمخبر، في الحركة والسكون.

أ-3- المقومات المعرفية:

إنّ المعلّم يجب أن يكون ذا معرفة واسعة واطلاع، فيلزمه «التمكن من المادة التي يتولى تدريسها وكل ما يتصل بها من تطوير وتجديد ومصادرها، وكيفية الاستفادة منها وطرائق البحث فيها وما يحتاجه المتعلم منها مما يوفر له أرضية للتمكن من الكفاءات المعرفية المطلوبة في التعليم، كما يجب أن يلمّ بالفروع الأخرى في مجال تخصصه والعلاقة بينهما»[2]، فالتلميذ يقوِّم معلِّمه بقدر تمكنه في مادته وعلى قدر تمكن المعلِّم من المادّة يكون التحصيل، فإنّ المعرفة ضرورية لأداء مهمة التّدريس فنقص المعرفة يؤدي إلى نقص في ايصال المعلومات، ومنه قد تكون المعلومات الصادرة عنه مغلوطة أو مشوهة.

---

[1] ينظر: محمد مصطفى زيدان:عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، 1974، ص236.

[2] ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص67.

أ-4- المقوّمات الأدائية:

وهذا جانب له علاقة بالمعرفة من حيث كيفية توظيفها وايصالها، وسيتم تفصيل هذه المقومات الأدائية ضمن المبحث المتعلق بطريقة إيصال المعارف.

أ-5- المقوّمات الجسدية:

تعدّ مهنة التعليم مهنة شاقّة تستهلك مجهودا كبيرا لذلك فإن المعلّم يجب أنْ يتمتّع بصحّة تخوله أداء مهنة التعليم، إضافة إلى «خلو الجسم من العاهات والعيوب ومن أمثلتها عيوب النطق والعيوب الخاصة كحاستي السمع والبصر، وذلك أن مهنة التدريس تعتمد بشكل أساسي على التفاعل بين المعلم والمتعلم وهذا ما يتطلب سلامة هذه الحواس»[1]، فالصحة تنتج الصحة، والمرض يولد المرض. لأن المعلم قدوة شاملة، يسهر على تحقيق السلامة الأدائية في النطق والكتابة وباقي سلوكاته لأنه تحت مجهر التلميذ فكما يقول **شوقي:**

وإذا ساء المعلم لحظ بصيرة *** جاءت على يديه البصائر حولا**[2]

أ-6- مقومات التعامل:

تقوم العملية التعليمية بالاحتكاك المباشر مع التلميذ، وإعطاء سلطة للمعلّم على المتعلّم هو جانب تنظيمي أكثر من كونه جانبا سلطويا تسلطيا، ومنه وجب على المعلّم أن يتمتّع بمقومات التعامل السليم مع التلاميذ، ومن ذلك:

«التأني والروية في معالجة المواقف

[1] ينظر: جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999، ص25.
[2] أحمد شوقي: الشوقيات، مؤسسة هنداوي، مصر، دط، 2020، ص217.

- العطف على المتعلم والتجاوب معه

- الأمانة والصدق

- العدل في التعامل مع المتعلمين»[1].

- «التحلي بالصبر في سبيل ايصال المعلومة، التدرج في تهذيب التلاميذ، استعمال التشويق في عرض الدروس ومعاملة التلاميذ بحكمة والحرص على مصالحهم

- تقدير ظروف الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم وتنويع الأساليب التدريسية والاعتماد على طريقة المناقشة»[2].

وهناك صفات أخرى في التعامل أهمّها أن يكون «متفهما طلبته، عارفا طبائعهم، وخلفياتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، وأن ينظر إلى آراء طلبته باحترام، وأن يكون عادلا بينهم، وأن يكون متسامحا معهم، ويبتعد عن أساليب التعنيف والإهانة لهم، ويهتم بجميع جوانب شخصية المتعلم في التدريس، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم ويشركهم جميعا في الدرس، وأن يكون محبوبا مقبولا من طلبته»[3].

فهذه الجوانب التعاملية وغيرها هي أساس مهم في عملية التّعليم كما يجب على المعلم عدم التذمر أو الامتعاض من سلوكات المتعلمين، بل يجب استغلال الفرصة لتصحيحها دون تعنيف أو نرفزة حتى يمتلك عواطف تلامذته ويستطيع أن يسوّي سلوكاتهم.

---

[1] عادل أبو العز سلامة وزملاؤه: طرائق التدريس العامة، ص37.

[2] ينظر: حسن شحاتة : مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2001، ط1، ص77-78.

[3] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص67.

والخلاصة أن يكون ذا رحمة ومرونة وتفهم يحتوي الجميع بصبره ورزانته وذكائه.

أ-7- مقومات التسيير:

وهذا يشمل كيفية تسيير الحصّة التّعليمية، ومن ذلك أنّه لابد أن يعمل المعلم لأن يكون حازما في البداية ولا ضرر من التخفيف بعد ذلك؛ وأن لا يبدأ الحديث إلى الفصل إلا بعد أن يسود الصمت، وأن يعرف كيف يضبط دخول الطلبة إلى القسم؛ وأن يعمل على اعداد الدرس اعدادا جيدا وأن يلتزم بوقت الحصة الدراسية؛ وأن يعرف كيف يستخدم الأجهزة الحديثة؛ وأن ينوع في أساليب تدريسه للفت انتباه المتعلّمين، وأن يقدم نظاما من القوانين داخل الصف[1]؛ فعلى المعلّم أن يحسن تسيير مادّته ويُحكم النظام في قسمه المسؤول عنه، فإن فرض النظام واجب لأجل توفير المحيط اللّازم وتهيئة أجواء التعليم، وكذلك يشمل تسيير المادّة وتنظيمها وفق جدول زمني معلوم، وأن لا يقصّر في توفير مختلف الوسائل الضرورية التي تسهم في إيصال التعليم.

أ-8- المقومات المظهرية:

وهذا الجانب يتعلّق بالمظهر الخارجي للأستاذ، ويشمل ذلك ملبسه حيث وجب أن يكون ملبسه نظيفا مرتبا منسجما مع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع الذي يعمل فيه، وكذلك الحال بالنسبة لشعره وأظافره، لكونه قدوة، فالطلاب يقلّدون معلّميهم في مظاهرهم وتصرّفاتهم[2] فعلى المعلّم أن يحرص على هذا الجانب وألّا يتساهل فيه من أي وجه من الوجوه.

---

[1] محمد منير مرسي: المدرسة والتمدرس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1997. دط، ص141، وينظر: محمود منسي : علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، د س، د ط، ص383.

[2] عادل أبو العز سلامة وزملاؤه: طرائق التدريس العامة، ص334.

ب-غايات المعلم :

يهدف المعلّم من خلال عمليته التعليمية إلى جملة من الأهداف بغض النظر عن ايصال المعلومات الخاصّة بمادّته إلى تلاميذه، وأهمّ هذه الجوانب التي يهدف إليها المعلّمون «المساهمةُ في تشكيل شخصية التلميذ من جميع جوانبها، وتنمية المجتمع المحلي وخدمته؛ وتطوير تخصصه، وتعديل المنهاج في معناه الواسع، وتحسينه وتطويره، واستغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعلم والتعليم وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي، وتطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح إدارة ديمقراطية وإنسانية»[1]، وكذلك فإنّه يهدف إلى «تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والافادة منها في حل المشكلات، وتنويع طرق التعليم التي يستخدمها المعلم في القسم من محاضرة ومناقشة وتجارب ...، والاهتمام بميول التلاميذ وتربية اختياراتهم المهنية»[2]، وأن «يقوم بتنمية شخصية التلميذ جسميا وعقليا ووجدانيا وخلقيا وسلوكيا؛ وأن يقوم بتصحيح السلوكات غير مرغوبة باستخدام الإرشاد والتوجيه»[3]، وأن يعمل المعلم على تصميم وتنفيذ مواقف تعليمية جيدة داخل الحجرة الدراسية حسب المرحلة العمرية التي يدرسها، وأن يعمل على تقويم التلاميذ تقويما صحيحا بعيدا عن التحيز، وأن يعمل على المحافظة على استمرار الحب الطبيعي للتعلم وتنميته بكافة الوسائل، وأن يعمل على مساعدة المتعلم للاعتماد على ذاته ونبذ

---

[1] ينظر: كنعان أحمد علي: رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة " كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي "، جامعة دمشق، كلية التربية، بحث مقدم لمؤتمر الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات : دبي من 17-19 أبريل 2009 م، ص8.

[2] ينظر: مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة :اعداد المعلم وتنميته وتدريسه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005،دط، ص96.

[3] ينظر: محمد أحمد كريم، عنتر لطفي محل: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتوزيع، مصر، 2002، د ط، ص85.

سلوكات التواكل؛ ويعمل على مساعدة الطلاب على تحمل المسؤولية واحترام القواعد، فيصبح بذلك تلميذا مهذبا يعي أفعاله ويقوم بواجباته على أكمل وجه كما يكون لديه شعورٌ بالمسؤولية الذي يجعل منه يعتمد على ذاته؛ لأن الطفل لا يظل طفلا فهو رجل الغد، ورجل المهمات والآمال معلقة عليه.

2.2 المتعلّم:

يعد المتعلّم هو الطرف الثاني في العملية التّعليمية، فهو المتلقي لما يصدر عن المعلم من معارف وسلوكيات، و«لما كان المتعلم هو المستهدف لذاته، وجب على من يريد تطوير العملية التعليمية أن يضع قيد اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلم من نضج واستعداد، وخبرة وتنظيم للموقف التعليمي وغيرها، مع الإلمام بما توصلت إليه أحدث النظريات التربوية بشأن التعلم، ومراعاة المبادئ التي تم التأكد من فاعليتها في التعليم»[1]، فنجاح العملية التعليمية تكون بتوفير الظروف اللازمة لهذا التلميذ حتى تكون العملية التعليمية ناجعة إلى أبعد الحدود، وكذلك يجب مراعاة الجوانب العقلية والنفسية للتلاميذ، فإنّ «من يتعامل مع هذا الكائن لابد أن يتمكن من الإحاطة بالمتعلم وماله صلة به: طبيعته التكوينية ومكونات شخصيته واستعداداته، ودوافعه وانفعالاته، وقدراته الفكرية والمهارية، ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع والأستاذ والوسائل المستخدمة في التعامل معه»[2]، ومن أهمّ الجوانب التي تجب مراعاتها أثناء تدريس المتعلّمين ما يلي:

---

[1] عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، ص37.

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، ص20.

– **المعرفة الجيدة بالتلميذ:** وهذا أهم أساس في عملية التعليم، حيث «يبقى الرهان قائما على معرفة هذا المتعلم معرفة سيكولوجية واجتماعية وعقلية، بالإضافة إلى معرفة حاجاته والبيئة الثقافية التي أعد لها»[1]، فإنّ الإحاطة الجيدة بالتلميذ هي أساس نجاح العملية العملية التربوية ومنه وجب مراعاة جانب النضج في المتعلمين، «ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي»[2]، فهذه جوانب مهمّة يجب أن تكون متوفّرة في التّلاميذ، وإن كان فيها من نقص وجب على المعلمين مداراته ومعرفة كيفية جبره ليكون على تمامه وكماله.

– **مراعاة الجانب النفسي والعقلي للمتعلم:** تهتم التعليمية بهذا الجانب اهتماما كبيرا حيث تنظر إلى التلميذ «من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحييد العملية التعليمية وتنظيمها وتحديدها أهداف التعليم والمراد تحقيقها فيه فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم»[3]؛ وعليه وجب مراعاة الجوانب العقلية ومعرفة حدود فهم التلميذ في كل مرحلة من مراحل الدراسة.

كما وجب مراعاة الجوانب النفسية والرغبة والخوف والكره الذي يحيط بالعملية التعليمية وفي هذا الشأن تُظْهر الدراسات النفسية «أن المتعلم يظهر كفاءات، منذ سن مبكر، فهو عنصر نشيط

---

[1] سالم أكويندي: ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع– الدار البيضاء، ط1، 2004، ص163.

[2] خير الدين هني: تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة/الجزائر، دط، 1998ص60.

[3] سيد إبراهيم الجيار: دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر– بيروت/ لبنان، دط، 2000، ص288

وفعال يفكر ويحلل ويبرهن ويستنتج ويقيس»[1]، فإن ذهن الطفولة قابل للصياغة وفق إرادة المعلمين، ومنه فإن التنشئة النفسية للتعليم تكون في الفترات الأولى من الطفولة حتى تكون ناجحة.

وهناك جوانب أخرى وجب مراعاتها مثل:

- «معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات اللغوية .

- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب.

- مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية).

- تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية»[2].

- «تنظيم عدد الأفواج داخل قاعة الدرس فكلما قل العدد زادت الجودة.

- توفير المرافق التربوية كالمختبرات والمكتبات والمسجلات والحواسيب، وذلك بتسخيرها لخدمة الطالب.

- اختيار أحسن الأوقات لتعليم كل مادة مما يتناسب مع طبيعة المتعلم»[3].

فهذه الجوانب وغيرها يجب توفيرها للمتعلمين حتى يؤدي التعليم مبتغاه المراد منه.

---

[1] ينظر: جميلة بية: دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري للنشر والتوزيع- عمان/ الأردن، د.ط، 2008م ص114.

[2] ينظر: أحمد حساني: دروس في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص42.

[3] عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، ص37- 38.

أ- صفات المتعلم:

بعد توفير الظروف اللازمة للمتعلمين فإن أساس نجاح العملية التعليمية قد تم توفيره، ويبقى ما يجب على التمليذ القيام به حتى تكون العملية التعليمية أكثر كفاءة تتحقق من ورائها الأهداف المرجوه منها، ومن أهمها ما يلي:

الإخلاص: إنّ الإخلاص في طلب العلم وجعل النية خالصة لله سبحانه هي أول ما يُطلب من المتعلمين فهذا الجانب يؤدي إلى التهيئة المثلى للتلميذ من أجل تقبل المعرفة والرغبة في اكتسابها؛ وفي هذا يشترط في التلميذ ما يلي:

- «أن تكون لدى التلميذ الرغبة في التعلم.
- أن يكون متواضعا لا يتكبر على العلم، ولا يتآمر على المعلم.
- أن يكون مطيعا لا مجادلا.
- أن يكون له منهج في التعلم»[1].

فالمتعلّم يجب أن يتمتع بالقابلية للتعليم ويشمل ذلك الاستعداد والدافع للتعلّم، كما يجب أن يحترم معلميه وجميع عمال القطاع التربوي المسؤول عنه، ووجب أن يتمتع بطابع الامتثال والطاعة وعدم التمرّد على معلميه، فمن كان فيه شيء من ذلك حرم الفائدة والتعليم. لأن المعلم هو الوالد الروحي بعد الوالد الصُلبي.

الجد والاجتهاد: إن نجاح العملية التعليمية متوقف على مدى تجاوب التلميذ مع المعارف

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص39.

المكتبة وسعيه في تحصيلها، ويشمل ذلك التركيز والتحفيز والمراجعة وحل التمارين وغير ذلك مما يسهم في تطوير مستوى المتعلمين.

كما يجب على التلميذ أن يثق بعون الله في نفسه وبقدراته وهذا ما يؤدي به إلى الارتياح، وأن يبادر بأنشطة من صنعه ومن أفكاره، ويتخذ القرارات ويكون عنصرا فعالا في حل المشكلات؛ وأن ينقل ما تعلمه إلى الآخرين، ويتمتع بحس التعاون الجماعي، وأن يختار وسائل مختلفة لأجل الفهم.

ومن أجل التحصيل العلمي لا بد أن تكون هناك رغبة من طرف المتعلم وحماسة من خلالهما أن يبني تعلماته فيبحث ويستكشف ويرتب ذلك في ذهنه بغية ربطه بالتحصيل الحياتي والمعاملة في مجتمعه.

ب- أنماط المتعلمين ومشاكلهم:

تتعدّد أنماط المتعلمين وخلفياتهم الفكرية والنفسية والاجتماعية، وهذه الاختلافات يجب مراعاتها، فإن لم يتم مراعاة ذلك أدى إلى خلق مشاكل متعدّدة على مستوى الأفراد الدارسين، وأهم هذه الأنماط المشهورة في التلاميذ ما يلي:[1]

أ- **الخجول:** وهو الذي له خوف واستحياء من العملية التعليمية في ذاتها أو استحياء من زملائه أو معلّمه وغير ذلك، وهذا يجب مراعاته وتشجيعه، وزرع الثقة بنفسه ومحاولة حثه واستقطابه.

[1] خالد زكى عقل : المعلم بين الطرية والتطبيق، دار الثقافة، الأردن، 2004، ط 1، ص88-89.

ب-**العدواني:** وهذا يحب الاستماع له ومراعاته وامتصاص ما يسبب السلوك العدواني له وأحيانا يجب ردعه وتخويفه إن كان يؤذي زملاءه.

ج- **المشاغب** : وهو كثير الحركات والتصرفات المزعجة، وهذا يجب ابداء الاعجاب بذكائه وإظهار عدم الاعجاب تجاه سلوكاته المشاغبة، والتحدث معه على انفراد ...

وهناك أنماط أخرى كالثرثار والنشيط وكل من هؤلاء وغيرهم وجب معاملته على قدر سلوكه ومحاولة علاجه وعدم تجاهله، أو عرضه على لجان نفسية وصحية لدارسته حالته بهدف تعديل سلوكه.

- أمّا بخصوص المشكلات المتعلّقة بالتلاميذ فهي كثيرة وأهمها:

أ- «**المشكلات الصحية** : وتتعدّد أنواع المشكلات الصحية الخاصّية بالمتعلّمين منها ماهو شائع كضعف البصر والسمع والسمنة، ومنها ما هو أقل شيوعا كبعض الأمراض الجسدية والعضوية سواء كانت مزمنة أو طارئة، وهذا جانب يجب الاهتمام به ومراعاته وعدم معاملة الأشخاص الذين تجمعهم ظروف صحية صعبة كأقرانهم في الصف.

ب- **المشكلات النفسية:** وتتعلّق هذه المشكلات بمختلف الآثار النفسية الحادّة والخفيفة كأنواع الرّهاب والخجل والصدمات النفسية والانطواء وغير ذلك، فإنّ هذه الحالات يجب استظهارها ومحاولة علاجها بشكل تدرّجي وفق برنامج خاص داخل القاعات الداراسية وخارجها»[1].

[1] ينظر: سعيد التل وآخرون : قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر- عمان/ الأردن، 1997، ط1، 462-463

ج- «**المشكلات الاجتماعية:** وهي ما « تتعلّق بعلاقة التلميذ بالمجتمع في عمومه بمختلف طبقاته، ويدخل ضمن ذلك الرفقاء والجيران وجوانب المعاملات والمناطق السكنية، فإن طبيعة المجتمع تفرض توجهات خاصة على الأفراد، ومنه وجب معرفة المجتمع المحيط بالمتمدرسين ومعرفة مختلف المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها التلاميذ في المجتمع كالعنف والتحرش وسوء المعاملة وغير ذلك»[1].

ب- «**المشكلات الاقتصادية:** ويتمثّل ذلك في« الجانب المادي، حيث يعاني كثير من التلاميذ من الفقر الشديد الذي لا يخولهم لشراء متطلبات الدراسة فيجب عدم الضغط عليهم وماحسبتهم محاسبة شديدة أثناء التدريس. »

ج- المشكلات الأسرية : وهي « أسوأ المشاكل تأثيرا على نفسيات التلاميذ كالمنازعات الزوجية والطلاق والشجار بين الإخوة وأساليب التهديد والوعيد التي يمارسها الكبار على الصغار، واعتماد الآباء والأمهات على أسلوب الضرب المباشر للأطفال، فهذه تؤثر بشكل كبير على نفسية التلميذ ومردوده الدراسي»[2].

وهناك **مشاكل أخرى** مثل: مشكلة التأخر الدراسي، والهروب من المدرسة، والسرقة والعنف.. ، ومتى اجتمعت معوّقات التحصيل العلمي للتلميذ في جميع أطواره التعليمية سيؤدي بذلك إلى نقص في تحصيله المعرفي، ويكسر رغبته في ذلك، فيشعر بالملل، وعدم التركيز وبالتالي الإحباط والاستسلام للواقع المرير.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه: ص464 .

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص464-465.

3.2. المحتوى والمنهاج:

يمثّل محتوى المواضيع التي تؤلف المنهاج، ينقلها المعلم للمتعلمين بالطرق الفعالة المناسبة ، من «المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من دقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصاحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها، والقيم والاتجاهات التي تنميها»[1]؛ أو هو «مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية»[2]، وهذا المحتوى لا يكون عبثيا يتحكم الأستاذ في صياغته وكيفية إخراجه، بل هو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما، ويفترض أن يشتمل على: الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها، المحتويات، الوضعيات، المواقف والأنشطة التعليمية، الأنشطة اللاصفية، والوسائط التعليمية وأدوات التقويم وأساليبه.

تركز عملية تقويم التلاميذ على الجانب المعرفي باعتباره النظرة الوجيهة للعملية التعليمية التي تجعل التلميذ الناجح هو التّلميذ الذي «يقدّم الإجابات الصحيحة الملقنة، وتصبح المعرفة في هذا الإطار معرفة مجردة منفصلة عن الواقع وعن الحياة اليومية»[3]، فإنّ عملية النّجاح والرّسوب تركز بشكل كبير جدا على الجانب المعرفي وما يدرسه التلميذ من مواد؛ إلا أنّ المحتوى

---

[1] صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة– عمان/ الأردن، ط7، 1999، ص87.

[2] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدرسيها، دار وائل للنشر– عمان/ الأردن، ط01، 2005، ص117.

[3] شرابي (هشام): مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الدار المتحدة للنشر، بيروت، 1983، ط3، ص48 49.

لا يشمل المعرفة العقلية للتلميذ وحسب بل يسعى إلى مساعدة التلاميذ «على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا روحيا واجتماعيا ونفسيا وجسميا وعقليا في تكامل واتزان»[1]، فإن المعارف المنقولة إلى التلاميذ هي معارف متنوعة مستهدفة لأهداف المنهج المتبع في التعليم وهي تسعى إلى أهداف متنوعة ترقى بالجانب العقلي والعاطفي والنفسي والاجتماعي للتلميذ.

لأجل هذا فإنّ المحتوى يتمّ إيصاله وفق منهج مدروس مضبوط، و «يقصد بالمنهاج الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم»[2]، فالمحتوى جزء من المنهاج الذي يسعى إلى أهداف متنوعة ينمو بها التلميذ من جميع الجوانب الذاتية والموضوعية التي تساعده في بناء تصورات عامّة عن مختلف معارف الحياة.

ومن هنا فإن لكل مادّة تعليمية منهجية في تدريسها تركّز على الجانب المعرفي فيها، دون إهمال لبقية الجوانب الأخرى، وهذه المنهجية تشمل جانبين مهمّين:

«**الأول:** ويتمثل في طبيعة المعارف أو المعلومات التي تنتظم في كل مادة.

[1] مرعي أحمد توفيق، الحيلة محمود محمد: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيلة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، 1420 هـ / 2000 م، ص21.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص142.

والثاني: يتمثل في طرق البحث والتدريس التي يجب إتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد»[1]؛ فالمنهجية التعليمية تركز على طبيعة المعارف والمعلومات الواجب إعطاؤها للتلميذ دون نقص، وتركز كذلك على كيفية اكتساب هذه المعارف.

والمحتوى مهمّ جدّا في العملية التّعليمية إلّا أنه لا يقوم على ذاته بل يرتكز على مقوّمات أخرى، «لا يمكن أن يكون هناك تعلم من دون محتوى، ولا يمكن أن تكون هناك عملية اختيار المحتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تعليم تعتمد لتحقيق أهداف المنهاج، ولا يمكن معرفة مدى نجاح المنهاج ومستوى تحقيق أهدافه من دون تقويم. انطلاقا من هذه الحقائق فإن هذه العناصر تشكل في مجموعها عناصر المنهج، وقد حددت بأربعة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، طرائق التعليم، التقويم»[2].

فإن عملية تعليم المحتوى تكون بناءً على المنهج الذي ترسمه الوزارة الوصية على التعليم ويشمل ذلك أهدافا متوخّاة وراء هذا المحتوى ويتحقق بالطريقة التي يتمّ بها تعليمها، حتى يسهل استساغته وعملية فهمه عند التلميذ، ولمّا كان التّعليم من الصعب أن تُعرف فاعليته ودرجة استفادة التلميذ منه، لابد من تقويمه عن طريق امتحانات كمؤشر بياني للدلالة على تحقيق الأهداف المنتظرة من المحتوى.

أ- أسس بناء المناهج:

تقوم عملية بناء المناهج على مجموعة من الأسس الهامّة حتى يصل إلى الأهداف المتوخاة

---

[1] علي اليافعي: رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة- الدوحة، دط، 1995، ص165.

[2] عبد المجيد معزوز :تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، ص31.

منه، وأهم هذه الأسس في صياغة المناهج هي:

– «الأهداف التربوية واستنادها إلى حاجات المجتمع والأفراد ومتطلبات الحياة، والتقدم العلمي الحاصل في العالم.

–الأسس النفسية للمتعلمين وطبيعة النفس الإنسانية، وحاجاتها واستعداداها ودوافعها ونظريات التعلم وما توصلت إليه نتائج البحوث العلمية، والتجارب في ميدان التربية والتعليم.

–الأسس الاجتماعية والاقتصادية وما يتعلق بثقافة المجتمع وعاداته وتراثه، وتطويره بما يحقق المستوى المرغوب فيه من التقدم والتخلص من أسر الماضي.

– فلسفة تربوية تثبت صحتها وسلامتها»[1]، فقد تعددت الفلسفات والنظريات التي تناولت المنهج وعلى واضع المنهج استحضار هذه الفلسفات ودراستها والاستعانة بما هو مفيد لها.

وهذه أهمّ الأسس التي تقوم عليها عملية صياغة المنهاج الخاص بالمواد التعليمية، فإنّ هذه الأسس هي التي يتم بها معرفة المحتويات والمعارف التي يتم تدريس وتأطير الأهداف المتواخاة من وارء عملية التعليم.

بعد هذه الأسس يتم صياغة المنهج بناء على المعارف المتعلّقة بمادّة من المواد التعليمية ويصوغ أهل الخبرة المنهج الخاص بكل مادّة وأهم هذه الجوانب التي يتم مراعاتها في صياغة منهج اللغة العربية، والتي وجب توفّرها في خبير المناهج اللغوية ما يلي:

1– «أن يكون حاذقا بارعا في اللغة وأبوابها، لأنه الصمام الذي يمنع الهفوات اللغوية من

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجزائر، دط، 2011، ص10.

التسرب إلى المناهج اللغوية.

2- أن يكون ذا معرفة نحوية واسعة، لأنّ النحو أهم علوم اللغة.

3- الإلمام بأوليات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما به يحصل التقارب التام بين الاكتساب الطبيعي للغة، كما يجري في كل مجتمع لغوي، وبين التعليم الاصطناعي على الذي يبني في المنهاج اللغوي، وينفذ داخل الفصل الدراسي»[1].

فهذه المعارف يجب توفرها في خبير مناهج اللغة العربية حتى يكون المحتوى التعليمي لمادّة اللغة العربية واضح الأسس والمناهج، وذا غاية محدّدة وأهداف واضحة.

* وهذه العناصر الثلاثة (المعلم والمتعلم والمحتوى)؛ هي أهم عناصر العملية التعليمية إلا أنها لا تتوقف على هذه الثلاثة وحسب، بل هناك عناصر أخرى أهمها:

1- الطريقة:

وهذا جانب له علاقة بالمعرفة من حيث كيفية توظيفها وإيصالها، وهي أحد أجزاء استراتيجية التدريس والتي تعدّ إجراءً في التدريس يخطط له المعلم مسبقا لتعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية متضمنة أبعادا مختلفة من أهداف وطرائق تدريس ومعلومات، ويمكن تعريفها أنها «الكيفية التي يتناول بها المعلم أو المدرس طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس»[2]، فالطريقة هي الكيفية التي ينقل بها المعلم المعرفة إلى

[1] ينظر: محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون- بيروت/ لبنان، ط01، 2010م، ص27.

[2] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص56.

متعلّميه، ومن خواصها أن تكون سلسة مجرّبة تحترم عقل المستمع وتراعي حدود فهمه في أوجز وقت وأبسط عبارة.

ومن هنا فإنّ الطريقة جانب مشترك بين المعلّم والمعرفة، وهي «تعتمد في الدرجة الأولى على المعلم المؤهل تربويا وعلميا، والحامل للمواصفات التربوية والنفسية والاجتماعية والفعلية والخبرة التي تقرر صلاحيته أن يكون مربيا»[1].

ومنه وجب على المعلّم دراسة أساليب البحث اللازمة في إيصال المعلومات، حيث إن «تمكنه من هذه الأساليب يساعده على تعليمها لطلابه، فالمعرفة وحدها لم تعد كافية لمتطلبات العصر الحاضر، بل لابد أن تقترن بأساليب البحث عنها لتجديدها باستمرار»[2]، فأساس إيصال المعارف؛ البحث الدّائم عن مستجدّات الدّراسة وطرائق التّدريس. كما يجب عليه أن «يكون متمكنا من مهارات التدريس بدءا من التخطيط وانتهاء بالتقويم... يحترم الوقت واستغلاله بما يصب في خدمة أهداف الدرس ولا يتجاوز على وقت الدرس أو الراحة»[3].

ويشمل ذلك «القدرة الذاتية في اختيار الطرائق التعليمية المناسبة. والوسائل المساعدة وحسن استثمارها من أجل إنجاح العملية التعليمية.

– تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات وإمكانية التحكم في آلية التقنيات والفنيات التعليمية.

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع– الجزائر، د.ط، 2004، ص72.

[2] ينظر: عادل أبو العز سلامة وزملاؤه: طرائق التدريس العامة، ص35.

[3] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص68.

– معرفة إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم، مع معرفة إمكانيات مؤسسته التعليمية.

– الإحاطة باستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم.

– الإحاطة بأساليب التعليم وطرائقه لوضعه موضع التطبيق في التعليم..»[1].

أمّا أهم تلك المهارات الضرورية التي وجب على المعلّم الإحاطة بها أن يلمّ «بمهارات (كفايات التدريس وتمكنه من تطبيقها ينبغي على المعلم أن يكون ملما بالمهارات أو الكفايات اللازمة لأداء مهنته بشكل فاعل ومتمكنا من تطبيقها على أرض الواقع، ومن هذه الكفايات أو المهارات مايلي: مهارات تخطيط التدريس (مثل: صياغة الأهداف، تحديد الإجراءات والأنشطة وطرائق التدريس تحديد الوسائل التعليمية، تحديد وسائل التقويم...)؛ ومهارات تنفيذ التدريس (مثل: مهارة الإدارة الصفية، مهارة التعزيز، مهارة الحوار والمناقشة، مهارة بدء الحصة وغلقها ...)؛ ومهارة تقويم التدريس (التقويم التكويني والتقويم المرحلي، والتقويم الإجمالي أوالختامي)[2].

فإن هذه المعارف ضرورية جدا، وعلى المعلّم أن يدرس مختلف الطرائق ويتخير أنسبها في الفهم والتّعليم، وكلما زادت خبرة المعلّم في التدريس زاد إلمامه بهذه الطرائق والتخطيطات، لكن على المعلّم أن لا يعتمد على جانب الخبرة وحدها، حيث عليه أن يبذل مجهوده الخاص في تعلّمها واكتسابها، وسؤال أهل الخبرة عنها حتى يختصر مجهودا وزمنا واسعين من أجل الإحاطة بها على شكل منفرد.

وفي هذا الصدد وجب الإشارة إلى أنه لا توجد طريقة مثلى واحدة في التعليم ولا يمكن

---

[1] ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص15.

[2] عادل أبو العز سلامة وزملاؤه: طرائق التدريس العامة، ص36.

الاعتماد على واحدة منها في التدريس، ولكن بإمكان المعلم أن يختار منها ما يلائم مادته وما يحقق أهدافها[1]، فالطريقة لا يمكن أن تكون واحدة ولا يمكن التزام نمط واحد في التدريس فهي تعتمد على خبرة وذكاء المعلم في إيصال المعلومات وحسن تسييره وفهمه ومراعاته لعقول تلاميذه.

2- أهمية الطريقة: تتجلى أهمية الطريقة على المعلّم والمتعلّم فيما يلي:

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

2- تتيح للطلبة إمكانية متابعة المادة الدراسية وتحقق التواصل بينهم وبين المدرس.

3- كلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين، كانت كمية المعارف والمهارات المستوعبة ونوعيتها وكفايتها أوسع وأدق وأكثر ثباتا في الذهن، والطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج، ونقاط ضعف المتعلم وصعوبة المقرر الدراسي»[2]، زيادة على أنها يمكن أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة وتحبب المادة للمتعلمين.

ومن هنا يتبين لك أن الطريقة تنعكس بشكل إيجابي على عناصر العملية التعليمة الثلاثة (المعلم والمتعلم والمعرفة)، فأما من جهة المعلم فإنها تسهم في تقليل مجهوده وإراحته، وتجنب كثير من التكرارات والطرق الطويلة في إيصال المعارف إضافة إلى اختزال وقته فالطريقة الجيدة

---

[1] طه حسين الديملي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طا، 2005، ص79.

[2] ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص63.

دوما توصل المعرفة في وقت وجيز.

والأمر شبيه بذلك لدى التلميذ فهو يجعله يفهم المعلومات في ظرف وجيز ويختصر جهده ووقته، وبالتالي يدفعه أكثر نحو حب المادة والمعلم والتعليم، وهذا ما يعطي مردودا أوفر في عملية التعليم.

وأما بخصوص المعرفة فإن الطريقة الناجحة تجعل المعارف تتقدم دون تأخير أو اضطرار إلى كثرة التكرار الناتج عن عدم الفهم.

3- مقوّمات الطريقة الناجحة للتدريس:

لا تقوم طريقة التدريس بشكل مستقل على ذاتها وإنّما لها ارتباطات بمختلف محاور العملية التعليمية، ونجاحها يتوقف على مدى فاعليتها مقارنة بما ترتبط به من عناصر التعليمية، وأهمّ مقومات نجاح طريقة ما هي:

1- «أنْ تكون قادرة على تحقيق الهدف التعليمي بأقل وقت وجهد، وأن تتلاءم وقدرات المتعلمين وقابلياتهم، وأن تستثير دافعيتهم نحو التعلم؛ وأن تحثهم على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج، وأن تساعدهم في تفسير النتائج التي توصلوا إليها.

2- إمكانية تعديلها بحسب الظروف المادية والاجتماعية للتدريس، وكذلك مراعاتها للجانب المنطقي والسايكولوجي في تقديم المادة»[1].

3- «أن تعتمد الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن الكل إلى

[1] ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية: ص64.

الجزء؛ وأن تتدرج من المحسوس إلى المجرد.

4- أن ترتبط بالأهداف التعليمية، وأن تسهم في الربط بين الجانبين العملي والنظري للمادةوأن يكون بالإمكان استخدامها في أكثر من موقف تعليمي»[1].

4- العوامل المؤثرة في طريقة التدريس: تتأثر طرائق التدريس بجملة من العوامل التي تتحكم في كيفيات تنظيمها، وأهمّ هذه العوامل ما يلي:

1. «الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها.

2. المنهج والزمن؛ فإن المنهج مقترن بزمن معين لإتمامه، وهذا ما يحتم تكييف الطريقة عليه.

3. المادة ونوعها؛ حيث إن كل مادة تحتم طريقة مختلفة في التدريس.

4. طبيعة المتعلمين وخلفياتهم؛ والمدرس ومستوى تأهيله»[2].

6. «توفر التقنيات ووسائل التدريس: في حالة توفر الوسائل يسلك المدرس طريقة تختلف عن تلك التي يسلكها في حالة عدم توفر هذه الوسائل.

7. أعداد الطلبة في غرفة الدراسة: لعدد الطلبة تأثير كبير في تحديد طريقة التدريس فإذا زاد العدد تلائمه طرائق بعينها، وإذا قل العدد يمكن أن تستخدم طرائق تدريس أخرى.

8. العبء التدريسي: بمعنى عدد الساعات اليومية للمدرس كلما زاد يتجه المدرس إلى

---

[1] ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص65.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص65.

طرائق يكون جهده فيها قليلا، ويمكن أن يمارس طرائق تتطلب جهدا أكثر لو كان عدد الساعات أقل»[1].

وهناك عوامل أخرى تؤثر في تخير طرائق التدريس ونكتفي بالمذكور منها.

5- البيئة الدراسية:

وتتمثّل البيئة في الظروف التي تتم فيها العملية التعليمية، وقبل الحديث عن البيئة المدرسية وجب الحديث عن أهم عنصر فيها هو المدرسة، لأنّ الحديث عن البيئة المدرسية مرتبط ارتباطا وثيقا بالمكان الذي تجري فيه العملية المدرسية.

5-1 تعريف المدرسة: المدرسة «هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشأة الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية كما تعد هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل»[2].

ويعرفها الباحث "**أحمد محمد**": أنها «بناء اجتماعي يستمد مقوماته المؤسسية من التكوين الاجتماعي العام، تستمد منه هذه المؤسسة فلسفتها وسياستها وأهدافها وتسعى إلى تحقيقه من خلال الوظائف والأدوار التي تقوم بها»[3]

فالمدرسة هي أهم عنصر من عناصر بيئة التعليم، إذ لا يمكن أن تقوم عملية تعليمية دون بيئة مجهزة تتم فيها عملية التعليم، إلا أننا عند الحديث عن البيئة المدرسية؛ فإننا لا نقصد هنا

---

[1] ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص66.

[2] ناصر إبراهيم: أسس التربية، دار عمار، عمان، ط 2، 1409هـ، ص91.

[3] الفنيش أحمد: أصول التربية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2004، ط 3، ص22.

البيئة المادية للمدرسة فحسب، بل نقصد «الحدود المادية للمدرسة وما تحتويه من مباني وتجهيزات ووسائل وأدوات وكتب دراسية، ومعامل وأجهزة، ومعلمين وموظفين، وعمال، وأنشطة أكاديمية واجتماعية وترفيهية ورياضية»[1]، فالبيئة المدرسية أوسع، وهي تتمثل في «كل العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق المناخ الجيد للمتعلم، جرى فيه التفاعل بين كل من المعلم والمتعلم في المادة الدراسية، أداء المعلم لرسالته وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه»[2]؛ فالبيئة الجيدة هي التي تتيح للتلميذ والمعلم العمل بكفاءة وفاعلية وتجعل المردود المدرسي أوفر منتوجا، و«تتشكل البيئة الدراسية من أربعة عناصر هي: (البيئة الجغرافية البيئة الأكاديمية، البيئة الاجتماعية، البيئة الترويحية)»[3].

فأما «**البيئة الجغرافية:** فتشمل البناء المدرسي ومرافقه والتجهيزات والمكتبة والملاعب والحدائق ودور العبادة ودورات المياه ونظافة المدرسة وموقع المدرسة والجو الصحي لها.

وأما **البيئة الأكاديمية:** تشمل الكتب والمراجع والوسائل التعليمية والمناهج وأساليب التقويم.

البيئة الاجتماعية: وتشمل إدارة المدرسة والعلاقات الإنسانية والانضباط والنظام والتفاعل الاجتماعي.

وأما **البيئة الترويحية:** فتشمل الأنشطة الرياضية، والفنية، والاجتماعية، والثقافية»[4].

---

[1] محمد نور أحمد : دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، الخرطوم، المجلد 6 العدد (2)، 2020، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي- الجزائر، ص42-43

[2] زيتون كمال عبد الحميد : التدريس نماذجه ومهارته، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2003، ص85.

[3] محمد نور أحمد : دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ص40.

[4] محمد نور أحمد : دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ص43.

فالبيئة المادية تتمثّل في المدرسة وتوفر الوسائل المختلفة فيها من أقسام وكراس وطاولات وأدوات..الخ، وأما البيئة الأكاديمية فترتبط بالجانب المعرفي وتوفر المعلومات، وأما البيئة الاجتماعية فتشمل العلاقة بين المعلم والمتعلم، والعلاقة بينه وبين الإدارة المدرسية، وبينه وبين جماعة الأقران*، وأما البيئة الترفيهية فتركز على جوانب الترفيه بمختلف أنواعها داخل المدرسة.

فإنّ هذه العناصر الأربعة تشكل محيط العملية المدرسية واختلال أي عنصر من عناصر البيئة المدرسية يؤدّي إلى اختلال في وظائف التعليم بقدر الاختلال لأي عنصر من هذه العناصر.

5-2 خصائص البيئة المدرسية الجيدة:

للبيئة المدرسيى جملة من الخصائص الهامة التي وجب توفّرها في البيئة المدرسية حتى تؤدي مرادها على أكمل وجه، أهمها:

1. «أن تكون البيئة المادية مريحة وجذابة ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة، ومنظمة على نحو يتيح للطلاب فرص التعليم الفردي والتعليم في مجموعات.

2. أن تكون بيئة آمنة ترعى المتعلم وتحرص على تعلمه ونمائه، وتستحثه على بذل كل جهد مستطاع في التعلم.

* للتفصيل في العلاقات الاجتماعية ينظر: صالح العقون: البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيلي المدرسي، شهادة ماجستر في علم الاجتماع (مخطوط)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، 2010-2011، ص40 إلى 52.

3. وجود رسالة واضحة للبيئة، تُظهر بجلاء ما تركز عليه المدرسة وما تسعى إلى انجازه وما تهتم به وتقدره»[1].

4. «أن تتسم البيئة بالتشاركية والتفاعل بين جميع أفراد البيئة التعليمية معلمون ومتعلمون وإدارة. وأن تكون بيئة تعاونية يتعاون فيها مختلف الأفراد من أجل غاية الدراسة، أن تكون بيئة تحث على التفكر، بتوفير مختلف الوسائل التي تساعد على ذلك.

5. أن تقوم البيئة على الضبط أو التسيير الذاتي، يتعلم منها الطلبة كيف يضبطون سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم.

6. أن تتوفر على المتطلبات التقنية من أجهزة حاسب وسبورات تفاعلية وأجهزة عرض وكذلك يشترط فيها أن أن تكون بيئة نشطة، وأن تكون بيئة بنائية، وأن تكون بيئة مقصودة ومنظمة وأن تكون بيئة محادثة واتصال، وأن تكون مرتبطة بالبيئة الحقيقية.. الخ»[2].

فالبيئة المدرسية يجب أن تتوفر على مختلف المسهلات لعملية التعليم حتى تتم بأكبر كفاءة ممكنة وتحصيل تربوي جيد.

6- الوسائل التعليمية :

تعد الوسائل التعليمية جزءًا مهما ضمن العملية التعليمية فإن توفر الوسائل يؤدّي بالضرورة إلى نتائج أكثر مصداقية في التعليم، ويجعل التعليم أكثر كفاءة وإنتاجية، وهي تتمثل في جميع

[1] أحمد صالح السامرائي ،عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية ، دار الفكر العربي، بغداد، ط1، 1991، ص 74.

[2] المرجع نفسه: ص 74.

الوسائل التي « تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في جميع المراحل الدراسية فهذه الوسائل تتنوع وتختلف باختلاف الأهداف التي يقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تدرس لهم»[1]، وتعرّف الوسائل التعليمية عدة تعريفات أهمها:

– جاء في مُعجم مُصطلحات التربية والتعليم «الوسائل التعليمية هي مجموع ما يستخدم في العملية التعليمية بهدف نقل المعارف للمتعلم بشكل واضح، وجعله قادرا على استيعاب ما يتعلمه»[2].

– ويعرفها **أحمد حساني** بقوله «هي كُل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، واكتساب عادات معينة تمثلُ مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية»[3].

فالوسائل التعليمية تتمثل في مختلف المعينات على إيصال المعرفة إلى التلميذ، وتكون هذه الوسائل ماديّة، ومن أمثلة تلك الموارد السبورات والأقلام والكتاب.. ، والصور والرسومات والحواسيب وتوفر الانترنت وأماكن التجارب وغيرها، إلا أن تطور التعليم والعملية التعليمية متوقف على هذه الموارد.

---

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص33.

[2] جرجس ميشال جرجس: معجم مُصطلحات التربية والتعليم، ط 1، بيروت، دار النهضة العربية، دط، 2005، ص558.

[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية– الجزائر، ط5، 2005، ص152.

6-1 أنواع الوسائل التعليمية:

تتعدّد الوسائل التعليمية باختلاف أنواعها ومصادرها، إلّا أنّه يمكن تقسيمها على النحو الآتي:*

أ. **الوسائل البصرية:** تتمثل في كل ما يساعد في العملية التعليمية عن طريق الجهاز البصري وهو يمثل الحاسة الأهم في اكتساب التعليم الأكاديمي، ويعتقد المربون «أن الفرد، يعتمد على حاسة البصر من 80 إلى 90% في عملية التعلم»[1]، وأهم هذه الوسائل البصرية السبورة والإشارات، والرموز التصويرية كالرسوم والصور والخرائط ...

ب. **الوسائل السمعية:** وتتمثل في مختلف المسموعات التي يمكن الاستفادة منها ضمن العملية التعليمية، حيث إنّ «المربين أدركوا أهمية السمع في العملية التعليمية، خاصة بعد أن دخل ميدان التعليم طلاب فقدوا نعمة البصر (أكفاء)، واعتمدوا على السمع في تعليمهم»[2] فحاسة السمع مهمة جدا في عملية التعليم، وهي أكثر أهمية بالنسبة لفاقدي البصر، وهي تشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاسة السمع، ومنها اللغة اللفظية المسموعة والتسجيلات الصوتية والإذاعة المدرسية، المذياع.

ج. **الوسائل السمعية والبصرية:** «تتمثل في كل الوسائل التي تعتمد على الصوت والصورة معا فالاعتماد على حاستين يقوي الفائدة أكثر من الاعتماد على حاسة واحدة»[3]، ويشمل ذلك جميع

---

* هذا التقسيم ذكره كل من: علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ط2، 1997، ص163-164، و محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2001، ص35

[1] علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، ص163.

[2] المرجع نفسه: ص163.

[3] ينظر: و محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص35.

الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر، كالحاسوب والدروس المصورة والتلفاز التعليمي، والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة، والصور المتحركة والفيديو.. فهذه الوسائل وغيرها تجعل من التعليم أكثر كفاءة وفائدة.

د- الوسائل الملموسة: و«تدعى أيضا بالوسائل المحسوسة، وهي التي تعتمد على حاسة اللمس، وغالبا ما تستخدم هذه الوسائل مع فاقدي البصر»[1]، هناك الكثير من الأنشطة والأشغال تعتمد على حاسة اللمس كمصدر أساس في عملية التعليم، ويدخل ضمن ذلك التطبيقات والتجارب، وبعض الأشغال اليدوية.. الخ، ولا يمكن للعملية التعليمية أن تتم في ظروف جيدة دون تهيئة هذه المصادر التي تعتمد على حاسة اللمس كعنصر أساس في عملية التعليم.

6-2 دور الوسائل التعليمية:

للوسائل التعليمية دور مهم في العملية التعليمة وأهم هذه الأدوار ما يلي:

1. «تساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه في التعلم الذاتي، وكيفية تقويم ذاته.
2. تحل مشكلة تزايد أعداد المتعلمين.
3. تسهل عملية التعليم، وإبعاد الملل وإكساب الخبرة التعليمية.
4. تثير النشاط الذاتي لدى التلميذ، حيث تجعله مشاركا ضمن العملية التعليمية، كما أنّها تستثير اهتمام وانتباه المتعلمين إلى موضوع الدارسة
5. تعرف المتعلم بمواقف التعلم البعيدة مكانيا وزمانيا.

[1] ينظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، ص163.

6. تساعد في تعديل بعض الاتجاهات واكساب المتعلمين اتجاهات تربوية سليمة»[1].

فهذه الوسائل التعليمية مهمة جدا في عملية التعليم ولا يمكن الاستغناء عنها ضمن العملية التعليمية، وعليه وجب على الإطار المدرسي توفير مختلف الوسائل المعينة في العملية التعليمية وعلى المعلم أن يكون ذا معرفة بأهم هذه الوسائل التي تساعده من دون شك على تطوير الأداء التعليمي وتسهل له العمليه التعليمية وتختصر وقته وجهده وتجعل عمله أكثر كفاءة.

6-3 أسس اختيار الوسائط واستخدامها: إن الوسائل التعليمية لا يمكن تخيرها بطريقة عبثية دون تخطيط مسبق بل يجب أن تتسم بجملة من الأسس المهمة التي تقوم عليها عملية اختيارها أهمها:

1. «تحديد الأهداف التعليمية للدرس ونوع الوسيط المستخدم وكيفية استخدامه وبيان دوره في تحقيق الأهداف.

2. تتناسب مع ما ينفق فيها من جهد ووقت ومال، فيجب أن تتناسب مع ما ستحققه من أغراض في الموقف التعليمي.

3. صحة المادة العلمية للوسيط: وجانب الصحة مهم جدا لهذه الوسائل التعليمية، كل خطأ في المادة العلمية يؤثر سلبا على مدارك التلميذ»[2].

---

[1] للتفصيل أكثر في هذه الأدوار ينظر: شحاته حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب- القاهرة، ط1، 1998، ص186 - 188.

[2] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة ابتدائي، ص34.

4. «تناسب مستوى المتعلمين المادة العلمية التي تقدمها الوسائط لخبرات المتعلمين: فيجب أن تكون متوافقة مع فكر التلميذ والمستوى التعليمي والواقع المعيشي، وأن تسمح للتلميذ بالفاعلية والنشاط، ولا يجب اختيار وسائل معقدة أو تتجاوز حدود فهم التلاميذ فإن ذلك سينعكس سلبا على العملية التعليمية.

5. كفاية المادة العلمية التي تقدمها الوسائل: يجب أن تحتوي الوسائل على القدر الكافي من المعلومات التي تتناسب مع الموضوع وغرض الدرس، فكل نقص في المعلومات التي تقدمها الوسائط سيحدث خللا لدى المتعلم»[1].

وهذه أهم الأسس التي يجب مراعاتها أثناء تخير الوسائط المناسبة في العملية التعليمية فإذا كانت الوسائل تتوفر على الشروط الأساسية التي تتم بها عملية التعليم، كانت ناجحة وذات أهداف وقيمة؛ ولاسيما في عصرنا اليوم، عصر الرقميات والوسائل التقنية المعقدة، فينبغي للمعلم حسن اختيارها وامتلاك الكفاءة العالية في نقلها إلى المتعلمين ساعة الاستعانة بها كما أنه ومن واجب المسؤولية الوطنية والدينية التحذير من استعمال بعضها فيما يفسد الآداب أو العلاقات أو يهدرها كما هو شائع اليوم.

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة ابتدائي، ص34.

الفصل الثاني

"نظريات التعليم"

أولا: التعليم وفق المقاربة بالمضامين

ثانيا: التعليم وفق المقاربة بالأهداف

ثالثا: المقاربة بالكفاءات

رابعا: نظريات التعليم (السلوكية، البنائية، المعرفية)

تعدّدت النظريات التي تناولت العملية التعليمية منذ نشأة النظام المدرسي، انطلاقا من الطّرائق التقليدية التي تعتمد على التلقين وتعطي المعلم الدور الأكبر في عملية التدريس، وصولا إلى إلى الطرائق الحديثة التي تركّز على التلميذ وتجعله محور العملية الدّراسية؛ وفي هذا الفصل نتناول أهم هذه النظريات التي انتهجها البحث في الحقل التعليمي منذ نشوئه إلى غاية استقرار منهاج المنظومة التربوية على هيئته الحالية على الصعيد المحلي والعالمي؛ وفيما يلي تفصيل لهذه النظريات.

أولا: التعليم وفق المقاربة بالمضامين (المحتوى):

لهذا النوع من التعليم (التعليم بالمحتوى) جذور قديمة في الفكر التربوي، ولعل إشارة ابن خلدون إليه في مقدمته ما يثبت حضوره في العملية التعليمية، حيث يقول: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل من كل باب، ويفصل له في شرحها على سبيل الإجمال، حتى ينتهي إلى آخر الفن، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال»[1].

يحيل ابن خلدون في هذا النص إلى أهمية المرحلة التي يبنى عليها التعلم للمدونة أو المحتوى.

1) تعريف المضمون (المحتوى):

يعرّف المحتوى أنّه «كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية، يهدف إلى تحقيق النمو

[1] عبد الرحمن ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار الفكر/ زكار سهيل، بيروت، 2001، دط، ص143- 144.

الشامل والمتكامل للتلميذ، أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج والذي يجيب عن التساؤل: ماذا ندرس؟»[1].

أي أنه يهتم بالمادة المعرفية التي تؤهل المتعلم لممارسة المنتج المعرفي وظيفيا وهذا يتطلب النوعية والجودة؛ « نوعية المعارف والمعلومات والمهارات والإتجاهات والقيم التي يقع عليها الإختيار من طرف المسؤولين عن بناء وتطوير المناهج الدراسية والتي سيتم تطويرها على نحو معين، في إطار مقررات المجال الدراسي»[2] الذي يتأسس على المحتوى المبني على أساس اختيار المادة المعرفية المرغوب في تحصيلها في كل مستوى من مستويات التدريس، وتخزينها واسترجاعها كلما دعت الضرورة.

2) مفهوم التعليم بالمقاربة بالمضامين:

تهتم بيداغوجيا المضامين بالمادة المعرفية دون الاهتمام بالمتعلم، يقول ميلود التوري: « بيداغوجيا المحتويات تقسم المادة إلى محاور علمية ذات أهمية خاصة لدى التلميذ، بحيث يضم كل محور المعارف والحقائق المتصلة به دون التزام بالحدود التي تفصل بين المواد المتعددة أو بين فروع المادة الواحدة»[3].

يعتمد التدريس بالمضامين على النمط البيداغوجي التقليدي حيث يركز على دور المعلم الذي يبذل كل طاقاته لتبليغ المعرفة إلى التلميذ، ومطالبته بحفظها واستظهارها، فهو يشرح

---

[1] ينظر: صبري ماهر اسماعيل: مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرائق التدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 03، العدد 02، ماي 2009، ص14.

[2] محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس للمنهاج المدمج، منشورات سلسلة المعارف للجميع– المغرب، دط، 2003، ص83.

[3] التوري ميلود: "من درس الأهداف إلى درس الكفايات"، مطبعة أنفوبرانت 12، فاس المغرب، ط: 1، ص109.

الدرس وينظم المسار وينجز المذكرات «فالمعلم هو مالك المعرفة»[1]، والتلميذ خارج النشاط التعلمي، فهو متلق سلبي يقول محمد الدريج: «... فهو يستمع ويحفظ ويتدرب ويستظهر ويسترجع»[2].

هذا النمط يجعل تعليم اكتساب المعرفة جاهزة كما ونوعا دون فهم، معيارها الاستظهار، وتقويمها يقوم على مقياس قوة الذاكرة باستراجع المعرفة دون نسيان أي جزء مما تعلم.

3) خصائص التعليم وفق المقاربة بالمضامين:

تميز التعليم بالمضامين بخصائص ضبطها حسين شلوف في نقاط منتظمة من علائقها بين المعلم والمتعلم:

- «المعلم مالك للمعرفة، ينظمها ويقدمها للتلاميذ.
- التلميذ يكتسب المعرفة، ويستهلك المقررات.
- يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المخزونة في الكتب والمراجع والوثائق.
- عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة.
- وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي من خلال حيازته على النصوص القابلة للحفظ والإعادة كالأشعار والآيات القرآنية والأحاديث النبوية وبعض النصوص النثرية الأخرى كالمقامات والأمثال والحكم والتواقيع.

---

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانويأنموذجا، رسالة ماجستير "مخطوط"، جامعة محمد خيضر – بسكرة – السنة الجامعية: 2008–2009، ص27.

[2] ينظر: محمد الدريج: التدريس الهادف "مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"، قصر الكتاب–البليدة، دط، 2000، ص53.

-التقويم يكاد ينحصر على الحفظ»[1]، ومن ثم يتقرر مصير الممتحن بالسماح له في الارتقاء إلى مستويات ومهام عليا، أو بإعادة توجيهية نحو الإلمام والحفظ من باب تعزيز المحفوظات.

والتعليم بالمحتوى يستدعي اختيار جملة من المبادئ نوجز بعضها في التالي:

- «ارتباط المحتوى بالأهداف التربوية، كل منهاج يحمل مقاربة بيداغوجية تسعى إلى تحقيق مقاصد في المتعلم، تكشف عنها تفاصيل المنهاج التعليمي، وذلك لارتباط المحتوى بقضايا المجتمع ومشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها.

-ارتباط المحتوى بالتطورات على الصعيد العالمي.

-ارتباط المحتوى بقضايا البيئة التي يحيا فيها الإنسان.

-مراعاة المحتوى لخصوصيات المواد ومنطق العلوم.

-تلبية المحتوى لإحتياجات وميول المتعلمين والإهتمام بمشاكلهم.

-مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين ونموهم الجسمي والعقلي والوجداني.

-ارتباط المحتوى بمهارات التعلم الذاتي والتكوين المستمر»[2].

صُمّم المحتوى التعليمي خصيصا لتلبية الاحتياجات المعرفية، والتكوينية، والنفسية، والاجتماعية، للتلميذ، وكل مادة تعليمية يتم تدريسها من أجل تحقيق غايات عامة وخاصة.

---

[1] حسين شلوف: من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء المناهج الجديدة- مداخلة قدمت في الملتقى الوطني الأول للمعاهد الخاص بـ"التعليمية واقع وآفاق" 20 ماي 2014- الجزائر، من موقع: .http://echo-infpe.blogspot.com/2014/06/blog-post_8.html

[2] ينظر: محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المدمج، ص83.

4) الإنتقادات الموجهة للتعليم بالمضامين:

كل مقاربة تم اعتمادها وظيفيا في الميدان تنالها انتقادات، والمقاربة بالمضامين هي مقاربة اعتمدت لفترة طويلة في العملية التعليمية في الجزائر، ركزت على جمع ما أمكن من المعرفة دون مراعاة الكيف والنوع، وقد جمع مجاهد عبد الله بعضا من تلك الانتقادات بقوله:

1. «المقاربة بالمحتوى تركز على جعل التلميذ يتلقى المعارف ويختزنها كغاية في ذاتها من أجل إعادتها يوم الإختبار.
2. إنها معارف يطالها النسيان مباشرة بعد الإنتهاء من الإختبار.
3. إنها بيداغوجيا تتمركز حول كيفية نقل المدرس للمعرفة، وليس حول كيفية اكتساب التلميذ لمعرفة وظيفية يمكن تفعيلها خارج فضاء التكوين.
4. إنها لا تهتم كثيرا برغبات التلميذ الذي يعتبر حجر الزاوية في عملية التعلم»[1].

نلخص هذه الانتقادات في إهمال التلميذ، وجعله مجرد متلقّ للمعرفة غير مسهم في بنائها، وبالتالي ينعكس ذلك تلقائيا على تدني مستواه وقلة فهمه وسرعة نسيانه لما يتلقاه.

ولما كان التعليم فنا فإن هذا الفن لا يتفاعل مع مادة جافة جامدة، لذلك كان التعديل أو التغيير ضروريا لمعالجة غياب المتعلم في العملية التعليمية في المقاربة بالمضامين بمقاربة تراعي –ولو نسبيا– مشاركة المتعلم في تعلماته ما استدعى الانتقال إلى المقاربة بالأهداف.

فما هي المقاربة بالأهداف؟

---

[1] مجاهد عبد الله: الكفايات والتربية على القيم والاختيار –مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، مجلة علوم التربية– كلية علوم التربية– جامعة محمد الخامس، العدد 47، الرباط، مارس 2011، ص25.

ثانيا: التعليم وفق المقاربة بالأهداف:

تعتبر عملية تحديد الأهداف التربوية الركيزة التي يبنى عليها النشاط التربوي إذ إن وضع الأهداف المحددة من مادة دراسية وموضوعها وطرق تجسيدها ومعايير تقويم مدى نجاحها وكيفية دعم الإخفاق عن طريق التغطية الراجعة مما استدعى بيداغوجيا الأهداف أو التعليم بواسطة الأهداف، «وهي من النماذج الأكثر رواجا في الأنظمة التربوية»[1]، لأنها تجمع بين التلميذ والمعلّم وتُحدِث تشاركا معرفيا بينهما.

1) تعريف الهدف:

أ- لغة:

ورد في لسان العرب لإبن منظور: «الأهداف الدنو منك والاستقبال لك والانتصاب، والهدف "كل شيء عظيم مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل ومنه سمي الغرض هدفا وبه شبه الرجل العظيم، والهدف من الرجال الجسيم الطويل العنق العريض الألواح، وأهدف على التل أي أشرف، وامرأة مهدفة: مرتفعة الجهاز والهدف: الجماعة من الناس أي فرقة وهدف إلى الشيء أسرع وأهدف إليه لجأ إليه»[2].

وفي المعجم الوسيط أن الهدف «هو الغرض الذي توجه نحوه السهام فهو الغاية والنتيجة المراد الوصول إليها»[3]؛ بمعنى أن الهدف في أصله معنى عسكري يعني دقة الإصابة.

تباينت الرؤى وتقاطعت في الاقتراب بالغاية والنتيجة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: بيداغوجيا الأهداف، مجلة همزة الوصل، العدد 05 – الجزائر، 1995، ص53.

[2] ابن منظور: لسان العرب، دار الجيل –بيروت، 1988، المجلد: 06، ص783.

[3] شوقي ضيف: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار طه، جمهورية مصر، 2004، مادة "هدف"، ص98.

إصطلاحا:

عددت العالية جبار مجموعة من التعاريف عن الهدف أنّه:

– «سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرسين، ويكون قابلا للملاحظة والقياس والتقويم»[1].

– «النتيجة النهائية لتعليم ناجح وفعال، أو أنه ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه بعد فترة دراسية معينة»[2].

– وأضافت نصا لجون ديوي: « الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي وبعبارة أخرى يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة عن تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة»[3].

– ويعرّف التومي عبد الرحمان الأهداف «هي نوايا أو مقاصد تحدد بموجبها ما ينتظر من التلميذ فعله بعد مجموعة من التعلمات»[4].

تلتقي هذه النصوص في كيفية التصرف بوعي في موقف ما؛ وعليه فالهدف أساس كل عمل أو فعل أو قول، وهو في المنظور الشرعي النية المعقودة في باطن المرء، وعليه قال

---

[1] العالية جبار: من التدريس بالأهداف إلى الكفايات، مجلة التعليمية– جامعة الجيلالي اليابس– س بلعباس، المجلد 11، العدد: 02، نوفمبر 2012، ص51.

[2] المرجع نفسه، ص51.

[3] المرجع نفسه، ص51.

[4] التومي عبد الرحمن: الكفايات وتحديات الجودة، مطبوعات الهلال، وجدة، ط4، دت، ص34.

عليه الصلاة والسلام في حديث عمر بن الخطاب: «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى ...»[1].

2) ظهور المقاربة بالأهداف:

ظهرت المقاربة بالأهداف و «تبلورت ملامحها في أمريكا سنة 1948 لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية حيث تم تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا الذي ترتب عنه قرار بالإجماع لتوظيف السلوك التربوي وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة يقاس إجرائيا والحد من ظاهرة الإخفاق...»[2]؛ وارتبطت المقاربة بالأهداف «بجماعة شيكاغو ومن أبرز روادها "رالف تايلر" "R.tyler" وتلميذه "B.bloom"»[3] وبوب هام وروبير ماجر وغيرهم.

وقد أجمع كل علماء التربية واللسانيات التعليمية على أن بيداغوجيا الأهداف ترتبط معرفيا بالنظريات السلوكية، التي «ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الإستجابات المختلفة»[4]، فالمقاربة بالأهداف امتداد للمقاربة بالمضامين باختلاف تنشيط القعل التعلمي الذي يكون فيه المتعلم بين الغياب والحضور، فهي عبارة عن فعل ورد الفعل والتعزيز أو المثير والاستجابة والتعزيز، لا يخلو عمل ذو بال من أثر السلوكية التي بلور وجودها العالم

---

[1] محمد بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاري، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع- دمشق/ بيروت، ط1، 2002/1423، ص 24.

[2] جميل حمداوي: بيداغوجيا الأهداف، مقالة في موقع الألوكة، 24-09-2013.
https://www.alukah.net/social بيداغوجيا-الأهداف/

[3] هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم – الجزائر، دط، 2006، ص32.

[4] وهذه النتيجة حوصلة لتجربة متعلقة بالكلاب، ينظر: أنس محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 2000، ص45.

التجريبي الروسي "بافلوف" من خلال سلوكات الكلب، ومنها انتقلت إلى الحقل التعليمي ليصير الناتج التعليمي سلوكا راسخا.

3) افتراضات مقاربة التعليم بالأهداف:

يقوم التعليم بالمقاربة بالأهداف على افتراضات تكون كمعالم توجيهية يعتمدها المعلم في تصميم مادته التعليمية، حيث يتعلم المعلم بصورة أفضل إذا كان لديهم معرفة مسبقة بالأهداف المستهدفة من الحصة، تتحقق الأهداف أو الهدق مما يزيد من دافعية المتعلمين في المعرفة، ويكون لحضورهم الذهني عامل إيجابي لاختلاف المعرفة وتوظيفها بكفاءة، وتمكين المعلم من تصميم الموضوع من أهداف خاصة وإجرائية تحقق الهدف العام.

تقوم المقاربة بالأهداف على تمكين «كل من المعلم والمتعلم من تقويم العملية التعليمية في إطار مرجعي كنقطة انطلاق تصدر بها وعبرها الأحكام»[1].

إن الأهداف «تعمل على تغيير سلوك المتعلم وتعديل أفكاره ومشاعره وتحديد الطرق والوسائل التي تستعمل في العملية التربوية»[2]، كما أن الأهداف أنواع فمنها الخاص والوسيط والبعيد، وفي كل هدف لابد من توفير شروط تحققه: أولها الصياغة اللغوية الواضحة، والتصريح بالفعل المراد تحقيقه في ذات المتعلم، وأخيرا التصريح بشرط تحقق ذلك الهدف وهكذا يكون الهدف التعليمي محاطا بإجراءات عملية تمنحه الصفة الموضوعية.

4) تصنيف الأهداف:

لقد جرت محاولات عديدة لتصنيف الأهداف ضمن مجالات ولكن أكثرها شهرة هو ما قام به بلوم «حيث قسمها إلى ثلاث مجالات:

---

[1] ينظر: محمد مقداد وآخرون: قراءات في طرق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي- باتنة، ط1، 1994، ص135.

[2] عسعوس محمد: مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل- تيزي وزو، ط: 01، دت، ص107.

1. المجال العقلي المعرفي.
2. المجال المهاري الحركي.
3. المجال الوجداننني»[1].

4. 1- المجال المعرفي: ويقصد بالأهداف المعرفية «تلك الأهداف التي تعنى بما يقوم به العقل من عمليات متباينة في محتوياتها ومتفاوتة في مستواها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان»[2].

وقد قسمها إلى ستة مستويات بحيث يشمل كل مستوى جميع المستويات التي قبله وقد رتبت ترتيبا هرميا تبدأ من أدنى مستوى للنشاط العقلي (تذكر واسترجاع المعلومات) وتنتهي بأعلى مستوى هو التقويم.

أ) المعرفة والتذكر: وتشمل القدرة على «تذكر المعارف والمعلومات التي سبق تعلمها بما في ذلك استدعاء المعلومات والحقائق باستخدام عمليات عقلية مثل: الإنتباه- الذاكرة وتعتمد على الأفعال التالية: يذكر- يسمي- يحدد- يكتب- يختار- يتعرف- يعدد- يصنف- يسترجع.

ويصاغ الهدف كما يلي:

1- أن يتذكر التلميذ تاريخ ميلاد القائد

2- أن يحدد التلميذ شهور السنة الميلادية»[3].

ب) الفهم: حيث «يدرك التلميذ ما يقال له ثم يستخدمه فيما له علاقة به والتعبير عنه بلغته الخاصة ويترجمها من صورة إلى أخرى مع التنبؤ بالنتائج والآثار وفيه يتمكن الطالب

---

[1] ينظر: مصطفى محمد عبد القوي: التدريس مهاراته واستراتيجياته، ماهى للنشر والتوزيع دط، دب، 2008، ص7.

[2] هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص24.

[3] ينظر: هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص25.

من التعبير عما تعلمه بلغته الخاصة»[1]؛ ونستخدم لذلك مجموعة أفعال أهمها: «يصنف- يناقش- يحلل- يكتب- يقارن- يفسر- يلخص- يعلل... يستخرج.

ويصاغ الهدف كما يلي:

1- أن يلخص أهمية الأسرة في بناء المجتمع وتطوره.

2- أن يستخرج الأفكار الرئيسية في نص معين.

3- أن يعطي معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة»[2].

ج) التطبيق: ويعني «قدرة المتعلم على استخدام الحقائق والمفاهيم والنظريات والمبادئ والقوانين التي درسها وفهمها في مواقف جديدة واقعية سواء داخل القسم أو خارجه في حياته اليومية وبهذا يكون هذا المستوى استثمارا للمعلومات المكتسبة في حالات مشخصة»[3]، ومن بين الأفعال المستخدمة لتحقيقه (يستخدم- يطبق- ينتج- يعرض- يربط- يحل- يرتب- ينشئ- يخطط).

ويصاغ الهدف كما يلي:

1. أن يشكل التلميذ الكلمات المسطر تحتها في النص.

2. أن يصحح الأخطاء الإملائية في النص.

---

[1] المرجع نفسه: ص25.

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط02، 2003، ص170، 171.

[3] ينظر: مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة- الإسكندرية، ط02، 2006، ص87.

د) التحليل: يتمثل في «عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوية، فرعية وتجزئتها إلى أبسط مكوناتها الأساسية لفهم بنائها التنظيمي لتطوين مركب يمي التركيبي وإدراك العلاقة التي تربط هذه الأجزاء»[1].

ومن الأفعال المستخدمة (يقسم- يحلل- يميز- يفصل- يصنف- يجزئ- يفكك- يستنتج- يفرق- يوضح...).

هـ) التركيب: هو «القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة وهو بذلك عكس تحليل إذ يعمل على تجميع العناصر في قالب ومضمون جديد في سلوك إبداعي»[2].

يصاغ الهدف كما يلي:

1- أن يكتب التلميذ خمسة أسطر يصنف فيها الأمير عبد القادر.

2- أن يكتب فقرة تتناول وصفا لشيء بأسلوبه الخاص.

و) التقويم: يعني «القدرة على إصدار أحكام على قيمة المادة أو المحتوى أو الأشياء أو السلوك أو الأعمال أو الأفكار أو الوسائل أو الطرق وهي أحكام قيمة أو كيفية أو هما معا في ضوء معايير محددة معتمدة في مجال معين، سواء أكانت ذاتية أو موضوعية»[3].

وأمثلة الأفعال السلوكية التي تصلح لصياغة الهدف منها:

"يقوّم- يفاضل- يقرّر- يناقش- يحكم- يدعم- ينتقد- يقارن- يلخص..."

4. 2- المجال الوجداني: «الأهداف التربوية في هذا المجال تتعلق بالسلوك الوجداني الإنفعالي العاطفي للطالب أو المتعلم المتمثلة في تنمية مشاعره وتطويرها وأساليب التكيف

---

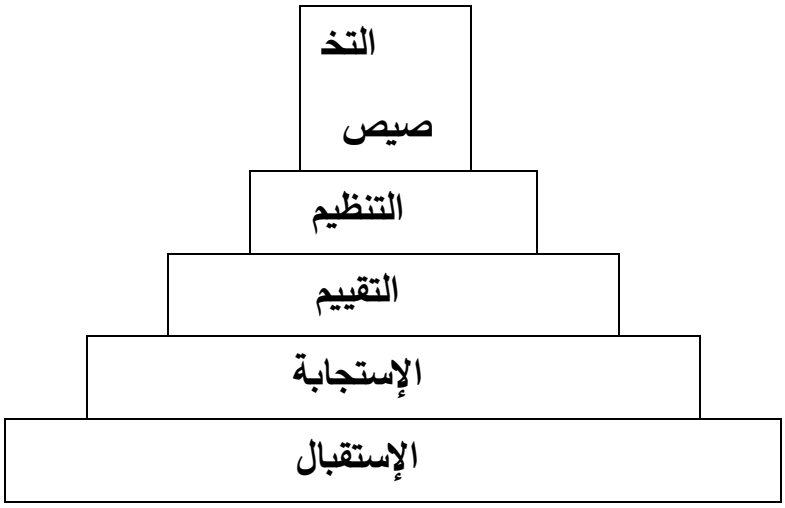
[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مدخل إلى التدريس، ص87.

[2] عائش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 1999م، ص63.

[3] هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص27.

مع الأفراد الذين يتعامل معهم، والتعامل مع الأشياء، وتفهم المشاعر والإتجاهات والقبول والقيم»[1]، مثل: الفرح، المحافظة على العادات والتقاليد، والإحترام والتعارف والحب والكره.

وصنف كراثول 1946 الأهداف التعليمية في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات كما التنظيم الهرمي التالي:[2]



فأما الإستقبال: «فهو مستوى الإنتباه للشيء أو الموضوع، بحيث يهتم به المتعلم عن طريق وسائل جذب الإنتباه التي يستعملها المعلم.

وأما الإستجابة: هو مستوى القبول والرضا أو الرفض والنفور وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق فهو "يفعل" شيئا إزاء الموضوع وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى.

وأما التقويم: يدرك التلميذ أن الشيء أو الموضوع أو السلوك له قيمة ويكون هذا سبب تقدير المتعلم نفسه لهذه القيمة، وهذا التقدير هو في الحقيقة نتاج إجتماعي يتعلمه المتعلم تدريجيا»[3]؛ حتى أصبح جزء منه ويتبناه ويستخدمه كما لو كان نابعا منه.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه: ص32.

[2] ينظر: هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص33.

[3] ينظر: المرجع نفسه: ص34.

وأمّا التنظيم: فـ«ينتظر من المتعلم أن يتوصل إلى بناء منظومة قيمية من مجموع القيم ذات الصلة بالإتجاهات والإهتمامات والميول والمعتقدات التي يستطيع بها الربط بينها في نسق معين يساعده لتشكيل سلوكه الذي يعكس ما اكتسبه من القيم.

وأما التخصيص: فهو يشكّل قمة الهرم في المجال الوجداني بحيث يتم فيه صياغة الذات كوحدة متميزة عن غيرها بحيث يصل إلى قمة الإتزان العاطفي والنضج القيمي، ويكون قد اتخذ لنفسه فلسفة خاصة في الحياة والأفعال المستخدمة في هذا المستوى منها»[1].

وتسهم هذه العناصر في بناء الجانب الوجداني لدى المتعلمين وتسهم في بناء اتزان عاطفي ووجداني، وتسعى إلى إيجاد حل لمختلف المشاكل الوجدانية التي يعاني منها المتعلمون.

4. 3- المجال المهاري الحركي:

المجال الحركي ثمرة نشاط تجريبي يتوصل المتعلم من خلاله إلى ربط العلاقة بين الشيء المحسوس ومعناه، باعتماده التدرج حسب المستويات من السهل إلى الصعب ومن المطلق إلى المقيد... «وهو جهاز حركي كاليدين والقدمين أو الجسم ككل في العمل والبناء والتداول والتنسيق فيما بينها»[2].

ومن أهم محتويات المجال الحركي ما يلي:

«**الإدراك الحسي:** إدراك الأشياء أو مشاهدة المهارات التي تؤدي إلى أداء المهارة الحركية عن طريق الملاحظة والتجريب.

الميل والإستعداد: التهيئة لتأدية نشاط أو سلوك أو القيام بعمل معين.

---

[1] ينظر: هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص35.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص27.

الإستجابة الموجهة: عن طريق المحاكاة والتقليد وتكرار العمل عن طريق التجربة والخطأ يتعلم المهارات الصعبة»[1].

- «**الآلية أو التعود:** تصبح المهارات التي كانت قبل هذا المستوى تقليدا أو محاكاة عادة لديه بحيث تتم تأدية المهارات أو الفعل أو الحركات دون أدنى مشقة وبشكل آلي لأنها أصبحت مألوفة لديه بحيث يؤديها بكل ثقة وجرأة وبراعة.

- **لإستجابة الظاهرية المعقدة:** يؤدي أنماطا في الحركات والأداءات والمهارات المعقدة التي تم التخلص فيها من الشك أو التردد في أداء المهارة حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة بدرجة إتقان المهارة، كما يتم التخلص من الأداء الآلي وتؤدي الحركات الجسمية بسهولة ويسر أكثر»[2].

- «**التكييف أو التعديل:** يتحكم التلميذ في المهارات ويطورها ويعدلها حسب ما تقتضيه المواقف ويصدر أحكاما على أداء الآخرين لنفس المهارة.

- **الإبداع أو الأصالة:** القدرة على الوصول إلى حلول جديدة لكنها صادقة انطلاقا من المستوى السابق للأداء المهاري لأنه نتاج مهارة متطورة بدرجة عالية جدا تم تطبيقها بدقة وسرعة وإتقان»[3].

تساعد هذه العناصر على امتلاك المعرفة والتحكم في المهارات الحركية' حيث يصبح المتعلم قادرا على الإبداع عن طريق الربط بين العناصر لإدراك الواعي ويكوّن منها مهارة جديدة، والذي نخلص إليه هو على المعلم مخاطبة الأبعاد الثلاثة في شخص المتعلم (عقل- نفس- حركة) حتى تحقق عنصر التوازن في الشخصية المرادة.

---

[1] ينظر: سهيلة كاظم محسن الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، ص187.

[2] ينظر: هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص30-31.

[3] ينظر: المرجع نفسه: ص31-32.

5) مستويات الأهداف:

تصنف الأهداف التربوية إلى إلى عدّة مستويات بحسب الغاية المرجوة منها، ويمكن تقسيم هذه الأهداف إلى:

5. 1- الأهداف الوطنية (المحلية): ويقصد بها الأهداف التي تسعى الوزارة الوصية لتنميتها في التلاميذ، وجاء في الجريدة الرسمية أهم هذه الأهداف التي تسعى المدرسة الجزائرية إلى تحقيقها، على نحو ما يأتي:

- «المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية والمحافظة عليها.

- ضمان التكوين على المواطنة بتعليم التلميذ أفق التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية.

- إدماج المدرسة الجزائرية في حركة الرقي العالمية، ويكون ذلك بمنح ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية، وتحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون فيه كل الأنشطة معنية بتكنولوجيات الإعلام والاتصال؛ وتطوير اللغات الأجنبية لتمكين التلميذ منها.

- تثمين وترقية الموارد البشرية لمواكبة العولمة والاقتصاد العالمي»[1].

وتتسم بالمثالية والتجريد لأنها لا تتحقق أو أنها صعبة التحقيق في الممارسات التربوية على مستوى المناهج والتطبيق وإنما تظهر في آخر المطاف في الحياة العامة للمواطنين وهي الصورة المثالية للمواطن المرغوب تكوينه، وتعكس في نفس الوقت تصورات المجتمع وتحقيق مشروعه التنموي.

[1] ينظر تفصيل هذه الغايات ضمن: وزارة التربية الوطنية: الجريدة الرسمية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية)، العدد4، 23 جانفي 2008، ص10-25.

5. 2- الأهداف التعليمية-التربوية-:

تتعدد الغايات التعليمية التي تسعى إليها المنظومة التربويه، و «هذه الأهداف تحاول أن تجيب عن سؤال: ماذا نريد؟»[1]، أو مالغاية من وجود نظام مدرسي، ويمكن تقسيم هذه الأهداف إلى:

أ- **الأهداف العامة:** وهذه الأخيرة «تحدد وتصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند التلميذ في شكل قدرات ومهارات وخبرات جديدة، وتوضح في ديباجة المنهاج، أو من خلال التوجيهات والإرشادات التي يعدّها واضح المنهاج»[2]، وتتولى وزارة التربية الوطنية صياغة المرامي في شكل معالم تحدد مخططات الفعل التربوي وملامح النواتج التعليمية وتظهر في المحصلة كتوجيهات تحدد ملمح المراحل التعليمية مثل:

- اكتساب المتعلم المعارف الأولية الضرورية لمواصلة نشاطاته التعليمية في المراحل التعليمية الموالية.
- اكتساب المتعلم بعض القدرات والمهارات، كالقدرة على القراءة بلا أخطاء والقدرة على التحليل والتركيب.
- تمكين التلميذ من اكتساب الحروف بجميع أصواتها نطقا وكتابة.
- تمكين التلميذ من التعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة واضحة وأسلوب سلس.
- تمكين التلميذ من قراءة نص وفهم ما يقرأ.
- تمكين المتعلم من الإستفادة من الخبرات المختلفة التي اكتسبها من التجارب السابقة.

وهذا النمط من الأهداف في الغالب أهداف تصوغها الهيئات الرسمية العليا في خلال برمجة المقررات، وإعداد المناهج، وصناعة الكتاب التعلمي.

---

[1] daniel hamalina, les objectifs pedegogiques, esf, ed paris Franc، 2005, p98.

[2] لبصيص خالد: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، المغرب، 2004، ص66.

ب- الأهداف الخاصة: تتميز «بنوع من الوضوح والدقة في الصياغة ولا يقبل أي غموض أو عموم لأن المعلم هو من يقوم بصياغتها أثناء تخطيطه للدروس، وتتميز بإنجازها في أوقات محددة (حصة أو حصتين)، يحدد فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكم التلميذ في أدائها مثل: الموضوع- المفعول به»[1].

فالهدف الخاص يتميز بالدقة والوضوح لأنشطة التعليم بهدف تنمية قدرات المتعلم خلال فترة زمنية معينة؛ كأن يتعرف التلميذ على مفهوم وإعراب المفعول به، والفعل والفاعل والمبتدإ والخبر وأركان الجملة وغيرها.

ج- الأهداف الإجرائية (السلوكية): هي أدق الأهداف تحديدا باعتبارها تتمثل في السلوك اليومي للمتعلم معرفيا ووجدانيا وجركيا، وهي «تعني التخطيط والتنظيم للعملية التعليمية وبمعنى آخر: يقصد بها نقل حالة مفهوم أو مبدأ عام أو نظرية أو معارف عامة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي الملموس، وتمتاز الأهداف الإجرائية بدرجة عالية من الدقة عند صياغتها وتركيب عباراتها»[2].

ليست صياغة هدف إجرائي «عملية سهلة كما يعتقد الكثير من المعلمين بل هي عملية تستدعي التركيز والإلمام بمختلف المهارات والكفاءات، حتى تكون الصياغة واضحة ودقيقة وبعيدة عن الغموض والتأويل»[3]، وعليه وجب أن تكون صياغة الأهداف بالتجانس مع حقول معرفية متعدّدة أهمها العلوم الاجتماعية والنفسية والتاريخية والسلوكية.

وللهدف الإجرائي خصائص تساعد على تمكين المتعلم من التفاعل مع موضوع الدرس تشير إلى بعضها وهي تتنوع بتنوع الموضوع، يقول محمد مقداد «أن تكون واضحة دقيقة، أن

---

[1] المرجع نفسه: ص67.

[2] لبصيص خالد: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص68.

[3] وزارة التربية الوطنية: بيداغوجيا الأهداف، ص59.

تصاغ بدقة، أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، أن تتضمن شروط ومعايير معينة مثل رسم التلميذ خريطة الجزائر الطبيعية في 20 دقيقة»[1]؛ فالهدف لا يجب أن يكون وهميا ولا خياليا، كما لا يكون تنظيريا دون تطبيق، فيجب أن يتمتع بالواقعية والوضوح مستندا إلى تجارب سابقة تكّده.

6) مراحل التدريس بالأهداف:

يصمم التعليم بالأهداف في مراحل نشير إلى أهمها في ما يلي:

6. 1- مرحلة التصميم: هو «مجموعة الإجراءات والعمليات التي تتناول تخطيط العملية وتنفيذها وتقويمها وهو عملية تحديد شروط التعلم»[2]؛ حيث يحدد المعلم «الأهداف الخاصة للدروس ذلك أن لكل درس هدف خاص يجزّأ إلى أهداف إجرائية في ضوء الهدف العام من المادة أو المنهج»[3] كي يحصل المتعلم على المعرفة من الدرس بالاعتماد على أجرأة الأهداف التي تساعد على عملية التحليل.

6. 2- التحليل: تحليل الوضعية التي يجرى فيها التعلم أي «تحليل موقف تربوي بإدراك العلاقات التي تربط بين جميع متغيراته من ناحية وتحليل المحتوى التعليمي من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تجزئة المادة إلى عناصرها ومكوّناتها الأساسية بالإستناد إلى معايير خاصة بتنظيم المحتوى التربوي مع مراعاة مبدأ التدرج من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقّد»[4].

---

[1] محمد مقداد وآخرون: قراءة في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي- باتنة، ط1، 1994، ص67-68.

[2] ينظر: محمد الحيلة وتوفيق مرعي: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط: 04، عمان- الأردن، 2004، ص58.

[3] ينظر: محمد مقداد وآخرون: قراءات في طرق التدريس، ص136.

[4] ينظر: المرجع نفسه: ص137.

يدرك المتعلم العلاقة بين عناصر المادة مستندا على التدرج الذي تنتظر به الكيفية التقنية لتوصيل المعرفة تحليلا من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.

6. 3- التنفيذ: تنجز إجراءات التدريس اعتماد المعلم طريقة مناسبة لمادة التدريس التي حددتها فاطمة مزيان في هذه النقاط:

1- «توجيه أذهان التلاميذ إلى إثارة فكرة مناسبة لها علاقة بالهدف لوضع التلاميذ في نفس وضعية الإنطلاق؛ ثم تُطرح أسئلة تحسس التلاميذ بأهمية الدرس وصعوباته.

2- شرح محتويات الدرس انطلاقا من السهل إلى الصعب مع التأكد من استيعابهم لجميع المراحل بالترتيب، مع تقويم جزئي للعناصر المقدمة للتحقق من مدى فهمها واستيعابها.

3- دعوة التلاميذ إلى تطبيق ما تم شرحه لمعرفة مدى فهمهم وتحكمهم فيما فهموه.

4- إجراء تقويم نهائي من قبل المدرس لجميع عناصر الهدف على شكل خلاصة أو عن طريق تمرينات تطبيقية لمعرفة مدى تحقق الهدف»[1].

6. 4- التقويم: يتعبر التقويم أعلى مراتب الأهداف لقياس نتائج إدراك الأهداف، فهو «الإجراءات التي يتبعها المدرس لإصدار حكم بخصوص فاعلية طريقته وأهدافه ووسائله وأساليبه ليتعرف على مواطن الضعف من أجل تعديل ومراجعة سلوكه في ضوء الحكم المتعلق بالهدف الخاص من الدرس»[2].

وهذه العناصر تمثل مراحل التدريس الهادف، ويجب على المدرس احترام هذا التدرس للوصول إلى الأهداف التربوية المطلوبة، مع جواز التصرف أحيانا في هذه المراحل.

---

[1] ينظر: فاطمة مزياني وأمينة فركاني: طرق تدريس الرياضيات بالمقاربة بالكفاءات، رسالة تخرج لنيل شهادة أستاذ التعليم الأساسي، المدرسة العليا للأساتذة –القبة، 2012، ص21- 22.

[2] المرجع نفسه: ص22.

7) انتقادات المقاربة بالأهداف:

إن الممارسة الواقعية للفعل التربوي هي التي تحدد نجاعة أي فكرة كانت، فالتعليم بالأهداف جعل من عملية التعليم آلية لا روح ولا حياة فيها كما يرى بعض المنتقدين لذلك، ونشير إلى بعض آرائهم:

– «لم يقدم أنصار الأهداف السلوكية تعليمة متكاملة، بل قدموا سلسلة غير مترابطة من الأهداف يصعب صياغتها في تعليم متكامل؛ ثم إن الأفعال مثل: "أن يذكر" "أن يعدد" "أن يستوعب" "أن يلخص"، لا تشكل الأهداف في مجموعة مواقف تعليمية متكاملة.

– لقد أهدرت حركة الأهداف السلوكية جهود المعلمين والمشرفين في ممارسات ومخالطات لغوية مثل الأفعال التي يمكن استخدامها والتي لا يمكن استخدامها وجعلت المواقف التربوية والإشرافية سلسلة من جدل، وحوار عقيم لا يرتبط بعمليات تحسين التعليم»[1].

– «لم يستطع أحد إقناع المعلمين بأهمية صياغة أهداف بشكل سلوكي فما يواجهونه مع طلابهم أكثر تعقيدا من مشكلة صياغة هدف بطريقة صحيحة أو غير صحيحة، وما زالت الأهداف مصدر خلاف في علاقات المشتغلين في التعليم بين مؤيد للمقاربة بالأهداف وبين رافض لها لصعوبة تحديدها»[2].

ومن عيوبها أنها ألغت ذات المتعلم واهتمت بالناتج التعلُّمي وأهملت الجانب الوجداني الذي يولد الرغبة لدى المتعلم في اكتساب المعرفة.

---

[1] ذوقان عبيدات وسهيلة محسن كاظم الفتلاوي: استراتيجيات التدريس في القرن 21، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، 2003، ص61.

[2] المرجع نفسه: ص61.

ثالثا: المقاربة بالكفاءات:

بعد تجربة المقاربة بالأهداف، وبهد تطور البحث في الحقل التربوي، استدعى ذلك تبني مقاربة جديدة تهتم بالمتعلم، لا بالأهداف المعرفية وجعل المتعلم يصنع معرفته بنفسه أو على الأقل المشاركة في صياغتها وهي المقاربة بالكفاءات، فما المقاربة بالكفاءات؟

1) ظهور المقاربة بالكفاءات:

يذهب الباحثون إلى أنّ المقاربة بالكفاءات «هي سياسة تربوية نشأت في أمريكا سنة 1968 كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمى إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية»[1].

كما يتفق أغلب الباحثين على أن بيداغوجيا الكفاءات «نشأت نتيجة صراع بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية التي يتزعمها السويسري" Jean Piaget"، والنظرية السلوكية التي يتزعمها الأمريكي "Watson" والروسي "Pavlov"، نجد أنصار النظرية الأولى ينطلقون من أن تعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع، بينما نجد أنصار النظرية الثانية يحصرون التعلم في مبدأ (مثير – استجابة). نتيجة لذلك نجد أن جل الأنظمة التربوية حاليا تتجه نحو المقاربة بالكفاءة لأنه قد حظي بإجماع البعض من حيث وجاهته على صعيد كل دوائر القرار كما في أمريكا وأستراليا وسويسرا وكندا وانجلترا التي تعتبر من الدول التي

[1] للتفصيل في نشأة المقاربة بالكفاءات ينظر: العلوى شفيقة: المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية تعلم القواعد، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجديدة "واقع وآفاق"، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية– الجزائر، نوفمبر 2007، ص64–70.

مهدت الطريق في هذا المجال»[1]، وذلك لفتح آفاق البحث من أجل تحسين العملية التعليمية يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية.

واستراتيجية المقاربة بالكفايات «تعتمد على أنقاض استراتيجية التدريس بالأهداف حيث حاولت تفادي النقائص التي عانت السابقة سواء من ناحية المحتوى أو من ناحية الطرائق والوسائل، حيث أن هذه الاستراتيجية الجديدة غيرت من عمليات بناء المحتوى وجددت مفاهيم المعرفة وجددت في الطرائق والوسائل المستخدمة، مما أكسبها قدرة على الوصول إلى مستوى الكفايات المطلوبة للتلميذ»[2].

اعتمدت الجزائر المقاربة بالكفاءات سنة 2003 كتجربة من السنة الأولى الابتدائي والسنة الأولى متوسط.

ونظرا لأهمية هذه الاستراتيجية وعلاقاتها بالتلميذ والمجتمع سنحاول تسليط الضوء عليها بتفصيل يناسب ذلك قدر المستطاع على نحو ما يلي:

2) مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ) الكفاءة لغة:

وردت في معجم العين «كفأ: يقال: هذا كُفءٌ له، أي: مثله في الحسب والمال والحرب. وفي التزويج: الرجل كُفْءٌ للمرأة. والجميع: الأكفاءُ. والمكافأة: مجازاة النعم. كافأتهُ أُكافِئهُ مُكافأةً. وفلان كِفاءٌ لك، أي: مطيق في المضادة والمناوأة»[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية: دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المداس– الدار البيضاء، دط، دت، ص9.

[2] هويدي عبد الباسط: محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي، العدد12، سبتمبر 2015، ص 55.

[3] الخليل بن أحمد بن الفراهيدي: كتاب العين، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، دط، دت، ج5، ص414.

وفي لسان العرب لابن منظور مادة "كفأ" «كافأه على الشيء، مكافأة وكِفاءً بمعنى جازاه، فنقول مالي به قِبلٌ ولا كِفاءٌ، أي مالي به طاقة على أن أكافأه... والكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكفوء، على فعل وفعول. والمصدر الكفاءة، بالفتح والمد. وتقول: لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. والكفء: النظير والمساوي. ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك»[1].

والملفت للانتباه أن هناك كلمة أخرى تستعمل في هذا المعنى تكاد تكون لصيقة بها هي كلمة "كفاية" التي يجدر توضيح معناها اللغوي على الرغم من أن معظم المشتغلين بالشأن التربوي يوظفون الكلمتين (كفاءة ، كفاية) للإشارة إلى نفس المضمون.

وفي ضوء الأصل اللغوي «لكل من كفاءة وكفاية واختلافهما في الجذر فإن ذلك انجر عنه اختلاف في حقيقة الدلالة، فالأولى معناها المكفاءة والمناظرة والمماثلة والثانية معناها القيام بالأمر والقدرة عليه»[2].

ب) الكفاءة اصطلاحا:

تُعرّف الكفاءة عدّة تعريفات أهمّها:

-أنّها «القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وذلك القدرة على التحويل أي تكييف التصرف مع وضعيات جديدة والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم كما أنها اتخاذ الجهد والاستفادة منه أكثر زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتواصل»[3].

---

[1] محمد بن مكرم جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط: 3، 1414هـ، ج1، ص139.

[2] محسن على عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط: 01، 2007، ص50

[3] فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيه، المركز الوطني للوثائق التربوية- الجزائر، دط، ص2.

–هي «قدرة المتعلم عل تجنيد وإدماج القدرات والمعارف والموارد بطريقة فعالة لعملية بهدف إعطاء معنى للتعليمات»[1].

– عرفها بيير ديشي بأنها «هدف متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة لمجموعة من الوضعيات باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة»[2].

– عرفها محمد الصالح حثروبي: هي «معرفة إدماجيه مبنية على تسخير مجموعة إمكانيات (معارف، مهارات– طرائق– تفكير– استعدادات...) وتحويلها في سياق معين وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو لتحقيق إنجازها)»[3].

والكفاءة لا تتحقق إلا إن كان كل من المعلم والتلميذ على درجة من الوعي والدراية والرغبة في ممارسة واكتساب التعليم.

ج) تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات استراتيجية تعليمية ظهرت في العصر الحديث يدور مفهومها حول ما يلي:

– أن مفهومها قد استخدم «كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علائق منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة»[1].

---

[1] حاجي فريد: بيداغوجيا التدريب بالكفاءات– الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية للنشر والتوزيع – الجزائر – دط، دت، ص 11.

[2] بيير ديشي، تخطيط الدرس: لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم، غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م، ص: 121.

[3] محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى– عين مليلة الجزائر، 2002، ص43.

– «تعد المقاربة بالكفاءات تعلما اندماجيا غير مجزإ يساعد على إعطاء معنى للمعارف المدرسية المكتسبة بشكل بنائي، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع وضعيات معايشة، تعاونا سليما وسديدا»[2].

– أنها «طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال:

التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون.

تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها»[3].

فالمقاربة بالكفاءات هي استراتيجية تعليمية حديثة مفادها إحداث تقارب معرفي بين المعلم والتلميذ، بجعله يصل إلى المعرفة من خلال إرشادات وتوجيهات المعلّم، والغرض من هذا تبسيط المعرفة وترسيخها، ومحاولة الوصول إليها في أقرب وقت وأقل كلفة.

3) مستويات المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات عملية تشكيل تدريجي تبتدئ بالأساس باعتباره الكفاءة القاعدية ثم الوسطية والكفاءة النهائية وعليه فهي عملية يمضي تشكلها تدريجيا مبتدئة من الأساس الذي قاعدته المشروع فالمرحلة الوسيطة فالنهائية؛ وقد قسمها محمد مصابيح إلى خمسة أقسام:

«أ– **الكفاءة القاعدية:** هي مجموع نتائج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه والقيام به في ظروف

---

[1] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عابن– الجزائر، د.ط، 2005م، ص 101.

[2] نايت سليمان طيوب وآخرون: المقاربة بالكفاءات "مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم"، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع – تيزي وزو/ الجزائر، ط 1، 2004 ، ص25.

[3] عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، كلية علوم التربية/ جامعة محمد الخامس–الرباط، 2008، ص302.

معينة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبني عليه التعلم.

ب- الكفاءة المرحلية: هي مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل او مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كان يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ»[1].

«**ج- الكفاءة الختامية:** تتضمن نواتج تعلمات (سنة- طور أو مرحلة تعليم) مشكلة من مجموعة كفاءات مرحلية.

د- الكفاءات المستعرضة: هي مجموعة المواقف التعلمية والخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد ، والتي يجب إكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، أو حسن الفعل.

هـ. الكفاءة التربوية: وهي أن يكتسب المتعلم معارف متنوعة، ويتعلم كيفية الاستفادة منها في الحياة، كأن ينتج نصوصا من مختلف أشكال التعبير على فرض الإتصال بالغير»[2].

فالمقاربة بالكفاءات تستند إلى هذه الكفاءات المتعدّدة لدى التمليذ وتسعى إلى تطويرها وتنميتها، لتجعله قادرا على الاكتساب المعرفي بذاته.

4) أهداف المقاربة بالكفاءات:

يعمل التدريس بالكفايات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- «التركيز على ما يتعين أن يمتلكه التلميذ نهاية كل سنة دراسية، وينظم التعلمات بشكل أفضل حتى بلوغ المستوى المنشود.
- إضفاء معنى على التعلمات، وأن يرى التلميذ جدوى لما يتعلمه في المدرسة.

---

[1] محمد مصابيح: تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص250.

[2] المرجع نفسه: ص250-251.

– استثمار التلميذ مكتسباته باعتبارها حلولا لمشاكل في وضعيات مختلفة.

– إدماج مكتسبات التلميذ، لحل مشاكل في وضعيات مختلفة ، ولهذا سميت بيداغوجيا الإدماج.

– إقامة علاقة بيداغوجيا مع المتعلم قوامها الحوار والمشاركة في بناء المعرفة.

–إفساح المجال أمام طاقات وقدرات التلاميذ الكامنة، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها»[1].

فالتدريس بالأهداف يسعى إلى الوصول إلى غايات مهمة تحاول الارتقاء بالعملية التعليمية، وبفكر التلميذ، لتجعله عضوا فاعلا في اكتساب المعرفة وإنتاجها، وتسعى لتعزيز ثقته وترسيخ معارفه.

5) خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

للتعليم بالمقاربة بالكفاءات خصائص نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

«**تفريد التعليم:** أي أن المتعلم يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل واحد نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير عزل أو تهميش.

قياس الأداء :التركيز ينصب على تقويم الكفاية المنتظرة وليس على المعارف النظرية.

تحرير المعلم من القيود: لأن المعلم له دور في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعليم ومرجعيات التعليم (محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية»[2].

«**دمج المعارف:** وهو أهم عنصر في هذه البيداغوجيا، يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات تماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن بداية من التبسيط المعقد.

---

[1] صديقي عبد الوهاب: المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم، مجلة علوم التربية – جامعة محمد الخامس– الرباط، العدد 47، مارس 2011، ص55–56.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 101.

توظيف المعارف: المكتسبات القبلية المتمثلة في معارف مهارات قدرات... توظف عند مواجهة مشكلات معينة واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة»[1].

«**تحويل المعارف:** يسعى المعلم أثناء أدائه لمهمة التعليم إلى إخراج المعرفة من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلم، وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه، يكون للمتعلم فيه دور.

اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية: فهو يشارك في تحديد الأهداف في تقويم الأعمال المنجزة ويشارك في حل الوضعيات والمشاكل»[2]، وهذا يستدعي خطوات يجب اتباعها.

6) خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

ليس لاستراتيجية المقاربة بالكفاءات منهجية محدّدة في التدريس، لاعتمادها على طرائق التدريس الحديثة في التعليم، أهمها: طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف وطريقة العصف الذهني وطريقة المشروع وغيرها، ولكل طريقة خطوات محددة "نُفصّلها ضمن الفصل الثالث" إلّا أنّه يمكن ذكر بعض المراحل الضرورية للتدريس وفق هذه المقاربة أهمها:

- «تحديد الهدف أو الموضوع الذي نريد إيصال المتعلم إليه، ثم تحديد المهارات القبلية للتلميذ حول الموضوع لربط السابق المعرفي باللاحق.

-تحديد الكفاءة المراد تعلمها ومجالها (المعرفي، المهارى، الوجداني) ومستواها وطريقة أدائها والوسائل المستعملة فيها..، **ثم** تحليل للكفاءة أي تحديد المهارات الجزئية المكونة لها،

---

[1] مريامة بريشي والزهرة الأسود: التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدارسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص جامعة قاصدي مرباح، ورقلة–الجزائر، ص533.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 101.

وتحديد أهم العوامل المساعدة على اكتسابها؛ ثم تحديد أهم المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة بالفعل»[1].

-«الاعتماد على إحدى طرق التدريس أهمها طريقة حل المشكلات .

-تحديد الأنشطة التعليمية المساعدة على اكتساب الكفاءة المحددة ويفترض في الأنشطة أن تثير اهتمام المتعلم وتتناسب مع قدراته وميوله واتجاهاته.

-تقوم الكفاءة وتنطلق من مبدأ بسيط هو (أنا ما أعرف فعله) أي قيمة الشخص تتمثل فيما هو قادر على أدائه بشكل جيد... لأن الكفاءة تستمد وجودها من الفعل وتقوّم أداء المتعلم من خلال قدرته على التحكم في الوضيعات العامة التي تظهر في الأداء الملموس (قرارات – حلول– إنجازات)»[2]؛ وهذا ما ميز المقاربة بالكفاءات.

7) التقويم في المقاربة بالكفاءة:

للتقويم من المقاربة بالكفاءات أهمية لمساعدة المعلّم في الوقوف على مستوى المتعلّمين ومدى تحقيق الكفاءات المنتظرة.

أ– **التقويم التشخيصي:** «هو تقديم أولي لتحديد المكتسبات القبلية، ويكون في بداية كل عملية تعليم، وهو ضروري لأنه يحدد المعالم، التي تشكل المنطلقات الأساسية للمتعلم»[3].

يستعين به المعلم لتحقيق «هدفين أساسيين:

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

-تشخيص المشاكل والصعوبات التي حالت دون تمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات السباقة وعلى ضوئه يبني المعلم وضعية علاجية في نشاط الاستدراك»[1].

---

[1] ناجي تمارة وعبد الرحمان بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، الجزائر، دط، دت، ص 57.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص57.

[3] عقون العربي: مدخل إلى التقييم التربوي، دار الهدى– عين مليلة/الجزائر، دط، 2006، ص05.

ب- التقويم التكويني: «هو تقويم المتواصل يستعمل في بداية وخلال وفي نهاية الدرس أو البرنامج ويعتبر العملية التي تحرك عملية التعلم، بهدف إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له، فهو يهدف إلى إعلام التلميذ والمعلم بدرجة التحكم»[2].

ج- التقويم التحصيلي (النهائي): «يتم في نهاية تعلم، والبرنامج الدراسي أو طور أو مرحلة تعليمية والغرض منه وضع علامات تعبر عن درجة اكتساب المعارف والمهارات لترتيب المتعلمين ونقل الجديرين منهم في مستوى أعلى أو منحهم شهادة وقد عرفه لوجيز بأنه إبداء حكم عن حالة تدرج متعلم أو قرار حول ترقية تفويضية أو منحه دبلوما»[3].

يتمّ التقويم في الوسط المدرسي نهاية كل ثلاثي كل سنة بحيث تسجل حصيلة كل تلميذ على كشف نقاطه، ولعل الغرض من كل تلك الإجراءات هو تحديد تحصيله المكتسب، والبناء عليه في عملية توجيهه لما يستحق كما يعد من وظائفه أن يسعى إلى الوقوف بعلمية وموضوعية على المقاصد المسطرة في ثنايا المنهاج والمقررات الرسمية؛ فالتقويم عملية مهمة جدا في التعليم عموما وفي المقاربة بالكفاءات على وجه الخصوص، ويشكل عاملا أساسيا في تأكيد عملية التحصيل لدى المتعلم.

6) دور المعلم والمتعلّم في هذه المقاربة:

ساعدت المقاربة المعلم في فهم دوره الإيجابي بالتخلي عن الهيمنة الكاملة في تقديم الدرس ومشاركة المتعلمين بهدف تمكينهم من صناعة معرفتهم بأنفسهم، وقد حدّد بونوة أحمد بعضا من أدوار المعلّم ضمن هذه المقاربة تمثّلت فيما يلي:

---

[1] ينظر: تفصيل هذين الهدفين في: محمد كافي: تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، 2004، ص 62-66.

[2] ينظر: عقون العربي: مدخل إلى التقييم التربوي، ص10.

[3] ينظر: المرجع نفسه: ص20.

1) يبقى لدور المعلم أثر في العملية التعليمية التعلمية وإن تطور المنظور لدوره من مالك للمعرفة ومبلغ لها «إلى مرافق محفز مرشد وموجه ومشرف على البحث والإنجاز.

2) يراعي عمل حل المشكلات والمشاريع من قبل التلاميذ يدل حفظها وتخزينها تراكميا.

3) يساعد بأدوات تحصيل المعرفة وكيفية توظيفها.

4) التقويم أداة تعديل لمسار التعلم وضبط نتائجه.

5) موجه ومسهل عملية البحث»[1].

فالمعلم ضمن المقاربة بالكفاءات يجب أن يقوم بدوره التوجيهي على أكمل وجه ويجعل التلميذ يصل إلى المعرفة بذاته ويتجنب ما استطاع إعطاء المعارف جاهزة إلى التلاميذ؛ إلا أنه يمكن ملاحظة أن بعض المواد والمعارف لا يمكن تطبيق مفهوم المقاربة بالكفاءات عليها وهنا يتدخل المعلّم ويغير الطريقة من حين إلى حين، ويستعين بالتلقين؛ وهكذا تتكامل المفاهيم وتصل المعارف إلى التلميذ بطرائق مختلفة.

يتميّز المتعلم في ضمن المقاربة بالكفاءات بالمشاركة والمبادرة وصياغة المعرفة يقول بونوة أحمد أن المتعلّم يشكّل:

- «محورا يدور عليه المنهج.
- فاعلا يبني تعلماته بالبحث والحوار والتجريب.
- إيجابيا ومشاركا في عملية التقويم.
- اعتماد أسلوب حل المشكلات الحياتية ومن يشعر بأن المنهاج يساعده في حياته»[2].

[1] ينظر: بونوة أحمد بن محمد: المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، منشورات شبكة الألوكة، 23 أيار 2014، الجزائر، دط، 2020، ص 20.

[2] ينظر: بونوة أحمد بن محمد: المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، ص20-21.

لم يعد التلميذ في المقاربة بالكفاءات مجرد مستقبل ومتلقي للمعلومة والمعرفة بل أصبح متحررا من سلطة المعلم ومشاركا في صياغة معرفته وبنائها واستخدامها في مختلف المواقف والبحث عن آليات حل للمشكلات اليومية التي تواجهه.

وهذا ليس على إطلاقة دائما، وللمعلم سلطة التقدير، فإن كانت المقاربة بالكفاءات متعذّرة وصار من غير الممكن توصُّل التلميذ للمعرفة بذاته، يلقّنه المعلم ما يحتاج إليه.

مزايا المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات مزايا عديدة يمكن حصرها في النقاط التالية:

– «ترمي إلى غاية منتهية، أي أن المجتمع ينتظر منتوجاً بجملة مواصفات محددة بعد التعلم.

– مرتبطة دائما بجملة الوضعيات ذات المجال الواحد، كفاءة أداء الصلاة مرتبطة بمجال العبادات فقط.

غالباً ما تتعلق بالإمادة، وهو جوهر اختلافها عن القدرات التي تتصل بمواد تعليمية.

قابلة للتقويم حيث يلاحظ بشكل الإنتاج ونوعية المنتوج أو النتائج المحصلة غير أن القدرة تفقد هذين المعيارين»[1].

– «الكفاية لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على تعبئة هذه المعارف وإدماجها وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيات محددة إلى إنجاز ملائم.

---

[1] ينظر: وسيلة حرقاس: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية "دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، أطروحة دكتوراه "مخطوط"، جامعة منتوري– قسنطينة/الجزائر، ص163–164.

توظف جملة من المواد مكتسبات ،خبرات ،معارف، قدرات، مهارات»[1].

ورغم هذه المزايا –وغيرها كثير– للمقاربة بالكفاءات، إلا أنها لا تخلو من النقائص، مثل:

–صعوبة تطبيقها على جميع المعارف والمستويات

–صعوبة تعويد التلميذ على التوصل إلى المعرفة بذاته.

– صعوبة إيجاد أساتذة متخصصين في هذه الاستراتيجية.

تعذر تطبيقها في البيئة المدرسية الجزائرية المكتضة التي تصل إلى أربعين تلميذا أو يزيد.

إلا أنها تبقى الاستراتيجية التي تؤثّر على المردود والتحصيل التربوي.

يبقى الاختيار البيداغوجي السليم هو الجمع بين المقاربات حسب الوضعيات والمواقف التي تستدعي المقاربة المناسبة تتحقق بها الكفاءات المستهدفة من المادة أو الوحدة التعليمية، لنقول ختاما:

إن المقاربات البيداغوجية لأفرزها التطور لربح تحدّيات العصر ولذلك صارت المقاربات متكاملة لا تلغي بعضها بعضا بقدر ما تستفيد من إدماج الإيجابيات في كل منها.

فالمهم أننا نسعى إلى تكوين الإطار الذي يقوى على تشخيص العلل وتقديم العلاج من خلال ما يحمله من الوعي البيداغوجي الذي يؤهله إلى الإنتاج المعرفي في مجاله، بعد أن صار خبيرا بما تتطلبه العملية التعليمية معتمدا على ما توصلت إليه النظريات والمدارس المختلفة في الحقل التربوي.

[1] ينظر: وسيلة حرقاس: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة، ص164.

رابعا: النظرية السلوكية في التعليم:

تمثّل العملية التعليمية أساس نهضة المجتمعات وتطويرها، ومنه كان التعليم أحد أهم المواضيع التي اهتمت بها الأمم على مر العصور، ومن هنا نشأت نظريات عديدة تحاول تفسير العملية التعليمية بغية تطويرها.

ولعل أوّل النظريات البارزة في ذلك النظرية السّلوكية، التي سعت إلى دراسة وتطوير العملية التّعليمية من خلال دراسة السلوك الإنساني وربطه بعملية التّعليم، وفيما يلي تفصيل لهذه النّظرية:

1) نشأة النظرية السلوكية:

يرى بعض الدارسين أنّ هذه النظرية لم تظهر مع السلوكيين حديثا في القرن العشرين، وإنما تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون، الذي تقوم نظرية الملكة اللسانية عنده على أسس ثلاثة :

«الأول: أن السمع أبو الملكات اللسانية.

الثاني : أن اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان.

الثالث: أن تربية الملكة لا تحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب»[1].

فالجذور الفعلية للنظرية السلوكية قد تكون ممتدة إلى الدراسات التي قدّمها عالم الاجتماع ابن خلدون، إلّا أنّ النّشأة الفعلية وفق ما يراه رواد هذا العلم قد بدأت حديثا مع تطور الدّراسات النّفسية التي جاء بها فرويد.

[1] جامعة المدينة: طرائق تدريس مواد اللغة العربية –كتاب المادة–، جامعة المدينة– السعودية، 2011، ص167.

ومرت السلوكية عبر مجموعة من المراحل أرساها باحثون في المجال النفسي واللغوي، ويرجع ذلك إلى المؤسس الفعلي لهذه المدرسة والأب الروحي لها «جون واطسون " John Watson" من خلال كتابه (Behaviorism) وذلك في أوائل القرن العشرين (1912)»[1]، حيث توسع واطسون في استخدامات الإشراط الكلاسيكي ليحوله إلى نظرية في السلوكية حيث أكد أن علم النفس يقوم بدراسة السلوك الظاهر فقط الذي يمكن ملاحظته مباشرة مثل الحركات والصراخ والكلام أما «السلوكيات الخفية مثل الاعتقادات والأحاسيس والرغبات فلا تخص أو تدخل ضمن مجال علم النفس إذا أريد له أن يكون علما تجريبيا أو تطبيقيا»[2]، حيث «انتهى السلوكيون إلى أنه لايمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة وقد صمموا إما أن يتخلو عن علم النفس اويحيلوه علما طبيعيا»[3].

وتطورت النظرية السلوكية عبر مجهودات كثير من الأعلام والدّارسين من بعد ذلك ومن أشهرهم:

– ثورندايك "**Thorndike** " الذي طور الدّراسات النفسية والسلوكية من خلال إجراء تجارب على الحيوانات وأسس كتابه ذكاء الحيوان، الذي عكس تجاربه على مجموعة من الحيوانات»[4]، وقد اعتمدت السلوكية على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان من حيث أنها «تعتبر اللغة عبارة مجموعة من العادات الكلامية يكتسبها الإنسان انطلاقا من المفهوم

---

[1] ينظر: مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون– الجزائر، ط2003، ص20 .

[2] ينظر: باربرا انجلز: مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، 1991م، ص326.

[3] ينظر: سليماني جميلة: محطات في علم النفس العام، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2014، ص22–23 .

[4] ينظر: محمد شحاته ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، دار غريب، 2004، ص311–312.

السلوكي للاكتساب»[1]، ومن هنا رأى كثير من السلوكيين أنّ أغلب الدراسات التي تجري حول كيفية تعليم الكلاب قفز الحواجز مثلا أو عبور الممرات للوصول إلى الهدف ما هي إلا محاولات للوصول إلى الهدف الرئيسي لعلم النفس، وهو «معرفة الخصائص العامة للسلوك وتحديد المتغيرات الرئيسية التي تؤثر على هذه الخصائص وذلك فإن دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات والسلوك تعبر على جانب كبير من الأهمية لأنها تساعد على معرفة المبادئ الرئيسية للتعلم»[2].

– وطور العالم كلارك هول " **Hull** " نظرية نظامية في التعلم «بنيت على مفهوم اختزال أو تخفيض الحافز (**Drive Reduction**) فالطفل يتعلم مص زجاجة الحليب أو الرضاعة من أجل أن يخفف من جوعه، لكن لو أن الرضاعة هذه لم ينتج عنها تخفيض لحاجة ما، فالرضيع لن يتعلم القيام بأداء هذا النشاط»[3].

– أما من ناحية الاعتماد فإنّ السلوكيين المحدثين فقد اعتمدت جلّ آرائهم على كتاب «(السلوك اللغوي) الذي أصدره عالم النفس السلوكي المشهور "سكنر" في عام ألف وتسعمائة وسبع وخمسين ميلادية ؛ فقد لجأ السلوكيون في محاولتهم تفسير السلوك اللغوي إلى العوامل الخارجية التي تؤثر فيه ؛ فالسلوك اللغوي في النظرية السلوكية، عبارة عن مثير واستجابة»[4].

وقد حاولت تفسير مفاهيم مثل: «الشعور والاستبطان والخبرة الداخلية ومفاهيم الرغبة والنية والقصد، كما أنّ البصر والسمع والإدراك والتخيل والتصور طرائق للسلوك، فأن تسلك

---

[1] ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط5، 2009، ص23.

[2] ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو، القاهرة (مصر)، (د.ط) 2014، ص17.

[3] ينظر: باربرا انجلز: مدخل إلى نظريات الشخصية، ص326.

[4] ينظر: جامعة المدينة: طرائق تدريس مواد اللغة العربية –كتاب المادة–، جامعة المدينة– السعودية، 2011، ص167.

يعني أن تفعل، والسلوك عند هذه المدرسة قوامه المثير أو المنبه ثم الاستجابة، وليس التعلم في الحقيقة سوى عملية ربط واقتران عضوي بين المثيرات والاستجابات، وهذه الارتباطات هي الوحدات الأساسية للسلوك البشري»[1]، حاولت النظرية السّلوكية تفسير العملية التعليمية من وجهة سلوكية تربط بين المثيرات الخارجية سواء كانت سمعية أو بصرية..، وما ينتج عنها من ردات فعل واستجابات لهذه المثيرات.

2) النظرية السلوكية:

يُفسّر مفهوم االنظرية السّلوكية في تعليم السلوك التربوي للتلميذ «والهدف من التفسيرات السلوكية هو الحدّ أولا من السلوكات الفاسدة أو التي تمنع أو تنقص من الاستفادة من التعليم، وثانيا تهيئة الأجواء الأنسب للدراسة بعد خلو البيئة المدرسية من هذه السلوكات وثالثا دراسة نفسيات التلاميذ من أجل معرفة الطريقة الأنسب للتعامل معهم أثناء التعليم»[2]، ولعلّ أهمّ تعريفات النظرية السّلوكية ما يلي:

– يعرّفها رائدها جون واطسون أنّها «العلم الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري»[3].

ويعرّفها بعضهم أنّها «اتجاه معرفي نفسي من مدارس علم النفس التجريبي يهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات، وهي بذلك تعد رائدة في تقديم خطوات التعلم وأساليبه منذ زمن قديم ويعد تعلم اللغة أحد المظاهر السلوكية في ذلك الاتجاه الذي يتعلم»[4].

– ويعرّفها عماد الزغلول أنها «فرع من الدّراسات النفسية التجريبية يقوم مبدؤها على فكرة

---

[1] ينظر :محمد مصابيح: تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص117.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص117.

[3] محمد مصطفى زيدان نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 1983م، ص 93.

[4] ينظر: مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، مكتبة الكويت الوطنية للنشر، الكويت، ط2، 2010، ص17 .

جوهرية تتمثل في أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية ألا وهو الملاحظة والتجربة»[1].

فالنظرية السلوكية من هذا الأساس تدرس السلوكات البشرية المختلفة سواء كانت سلبية أو إيجابية أو كانت ظاهرية أو باطنية، وتحاول تفسيرها وتبرير دوافعها وطرائق اكتسابها، ومن ثم إيجاد حلول لمشاكلها.

حاولت النظرية السلوكية أن تتخلّص من بعض المفاهيم السلوكية التي كانت شائعة آنذاك، وعارضت مفهوم الاستبطان* باعتباره منهجا في الدّراسة النّفسية كما رفضت مفاهيم مثل العقل والشعور وادّعى واطسون أنها «داخلية وغير ملاحظة ولا يمكن قياسها بواسطة الإجراءات العلمية الموضوعية»[2]، ركزت النظرية السلوكية على أهمية البيئة في التعلم، وأن ما يستحق دراسته عن تعلم الإنسان «هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السلوكيون إلى الأحوال الذهنية وعمليات التفكير وغيرها»[3]، ومن هنا يمكن تأكيد الأساس الأول الذي تقوم عليه النظرية السلوكية وهو مفهوم المثير –أي ما يتم ملاحظته– والاستجابة –أي ردات الفعل الناتجة عن هذه المثيرات المختلفة–، فالسلوكية تحتفظ لنفسها بوجهة نظر مخصوصة تميزها عن النظرية النفسية وتبني تصورها من وجهة مخالفة لها رغم أنّها فرع لا يمكن عزله عنها.

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط02، ص98.

* الاستبطان أو التأمل الباطني يعتبر المنهج القائم على أسس البحث العلمي الذي يتم استخدامه بكثرة من قِبَل المدرسة البنائية، ويتلخص هذا المنهج في ملاحظة الفرد المدققة لإدراكه ومشاعره وخبراته وانفعالاته ملاحظة متعمدة صريحة، تهدف إلى وصف هذه الحالات وتسجيل هذه الملاحظات وتحليلها. الاستبطان إذن وصف لحالة الشعور أو تأمل لما يجول في الذهن، إنه إحساس بالإحساس، وانعكاس الشعور على نفسه.

[2] ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات وتطبيقات)، ص15.

[3] ينظر: عبد الرحمان العويسي: الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية– الإسكندرية، 2004، ص74 .

3) تعريف السلوك:

يعدّ السلوك هو أساس الدّراسة السلوكية ولا يمكن أن تتم العملية التعليمية في غياب السلوك ومؤثراته، ويعرف السلوك أنه :«النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، ولا فرق عندهم إن تجسد هذا النشاط في حركات بسيطة أو في أفكار فهذه وتلك استجابات تصدر عن العضوية ردا على المنبهات الخارجية لذا فإن مهمة السلوكي تنحصر في الوقوف على العلاقة المباشرة بين المنبهات و الاستجابات»[1]، فالسلوك هو كل نشاط يقوم به الفرد بالأفعال والأقوال والحركات أو ردّات الفعل أو الأفكار، مما يُنتج لنا إما سلوكا قويما أو سلوكا غير قويم (مشكل سلوكي)، فإذا كان السلوك غير قويم فإنه يحتاج متابعة ومعالجة من أجل إصلاحه وتقويمه.

المشكلات السلوكية:

تعدّ المشكلات السلوكية جزءا مهما في الدراسات السلوكية والتعليمية حيث إنها تعكس جانبا من الخروج عن التصرف السليم وفق الأعراف العامّة ويمكن تعريفها على نحو ما يلي:

–يعرّفها عماد الزغلول أنّها: «مشكلات شاذة وغير لائقة ومثل هذه السلوكات تكون غير منسجمة و غير متوافقة مع المعايير الاجتماعية للسلوك المقبول ولا تتفق مع توقعات الآخرين وهي في الغالب غير ناضجة و مزعجة تؤثر في تفاعلات الطفل مع محيطة وفي قدرته على توظيف القدرات العقلية المتوفرة لديه على النحو الأمثل»[2].

ويعرّفها الخطيب: «بكونها طفرة سلوكية تظهر على الأطفال يمكن تشخيصها من خلال الخصائص التالية التي تظهر عليهم بدرجة ملحوظة و لفترة زمنية محدودة وهي:

– عدم القدرة على التعلم رغم عدم وجود خلل صحيّ أو عقلي بالجسم

---

[1] سليماني جميلة: محطات في علم النفس العام، ص163 .

[2] ينظر :عماد عبد الرحيم الزغلول: الإضطربات الانفعالية و السلوكية لدى الأطفال، دار الشروق للنشر و التوزيع– عمان، 2006، ص23.

- عدم القدرة على بناء علاقات مُرضية مع الآخرين .
- عدم شعور الطفل بالسعادة و شعوره بالاكتئاب.
- ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في ظروف عادية»[1].

فالمشكل السلوكي هو كل سلوك شاذ متكرر ملحوظ خارج عن المألوف، لا يتمتع بالقابلية في الوسط المطلوب، فالمشكلات السلوكية في التعليم قد تعدّ طبيعية في وسط آخر يلائمها، ومن هنا وجب تشخيص الحالات السلوكية الشاذة في التعليم لأنها تؤدي إلى تراجع مستوى حاملي هذه الحالات كما تأثر سلبا على من حولهم.

والسبب الذي يجعلنا نحاول احتواء هذه الفئة التي تعاني من هذه المشاكل في ميدان التعليم، يرجع إلى عدّة أسباب، من بينها أن أغلب الأطفال في طور التربية والتعليم لهذا فإن أيا منهم يحمل سلوكا سلبيا سواء كان ظاهرا أو باطنا؛ لذا فإنّهم يحتاجون إلى التوجيه دائما، كما أن أغلب المشاكل السلوكية ترجع أسبابها إلى ظروف خارجية، ينعكس معها سلوك سالب، وهذه الظروف هي التي تحدّد أسباب المشكلات السلوكية في التعليم ومنها ما يلي:

أسباب صحية وخلقية: فالطفل الذي يعاني من عيوب صحية يلازمه الشعور بالنقص دائما، ومثله الأطفال الذي يعانون من تشوهات خَلقِية سواء على مستوى الوجه أو الجسد، مما يجعلهم منعزلين عن بقية الأفراد.

أسباب عقلية عصبية: وينجم عن ذلك زيادة الإنفعال وسوء تقدير المواقف، وأحيانا أمراض الوسواس أو كثرة الكلام أو الحركة، مما يشكل صعوبة في التعامل مع هؤلاء.

أسباب أسرية: وهي ترجع إلى سلامة المحيط الأسري والتربية السليمة في أحضان الوالدين، فإذا عانى الطفل من بعض المشاكل الأسرية سواء من الأب أو الأم كالضغط

---

[1] ينظر: حافظ بطرس: طرق التدريس الطلبة المضطربين سلوكيا و انفعاليا، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص17.

والضرب أو قلة التوجيه، أو المشاكل بين الأبوين ككثرة الخلاف أو الطلاق، أو افتقاد أحدهما أو كليهما، يجعل الطفل منقوصا بدرجة تتسبب في انعكاس هذا النقص على واقع حياته.

أسباب اجتماعية: ويرجع ذلك إلى تردي الأحوال الاجتماعية كالفقر والحاجة وقلة الأمن، أو شيوع الآفات الاجتماعية أو المبالغة في التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعية، فهذه الإنعكاسات الاجتماعية تؤثر سلبا على الأطفال.

وهناك أسباب أخرى تجعل الطفل يعاني من بعض الاضطرابات السلوكية التي تنعكس سلبا على دراسة التلميذ ومحيطه المدرسي، ومن بينها: «التمرد المستمر، والقيام بنشاطات غير قانونية في الأسرة والمدرسة، أو أنهم يتمتعون بنشاط زائد يجعلهم حركيين بدرجة غير قابلة للاستيعاب، أو أن يكون عصبيين أو عدوانيين، أو أنهم يحاولون جذب الانتباه بطرق سلبية كالصراخ و الحركات الجسمية»[1].

أدى هذا إلى نتائج عكسية إذ نجد أن أغلبهم يعانون من «ضعف في مستوى فهمهم لذواتهم، كما أنّهم يعانون من ضعف التحصيل والقدرة على الإنصات الجيد ومحدودية المهارات الكتابية واللفظية، وأنهم يرغبون في التمتع بمزيد من الاهتمام من قبل الأم البديلة في حال اليُتم؛ كما قد يلجئون إلى التسرب المدرسي أو عدم المشاركة في النشاطات سواء المدرسية أو البيئية، وقد تجد رغبتهم في مشاركة الأخرين أو الاهمام بالحياة شبه منعدم»[2].

لهذا فإن النظرية السلوكية حاولت علاج مختلف المشاكل السلوكية التي يعاني منها الأفراد من خلال النظريات السلوكية، وهي في مجملها تنقسم إلى قسمين: نظريات ارتباطية ونظريات وظيفية.

---

[1] ينظر: خوله يحي: الاضطربات السلوكية و الانفعالية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع- عمان/ الأردن، ط1، 2000، ص93-100.

[2] ينظر: أحمد الظاهر قحطان: تعديل السلوك، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع- عمان/ الأردن، ط2، 2004، ص84.

4) اتجاهات النظرية السلوكية:

حدد رواد السلوكية اتجاهات النظرية في اتجاهين مختلفين، هما: الاتجاه الارتباطي والاتجاه الوظيفي:

أ) الاتجاه الارتباطيّ

سعى رواد هذا الاتجاه إلى الربط بين المثيرات الخارجية والسلوك الذي تثيره هذه المؤثرات، باعتباره عملية ترابطية بين مثير واستجابة، ومن أبرز رواد هذا الاتجاه: إيفان بافلوف، وجون واطسون وغيرهم، وتتمثل جهود هؤلاء باختصار في ربط مثير مستحدث بسلوك ناتج عنه، بحيث يتحكم طرف آخر في هذا المثير وجاءت هذه النتائج نتيجة التجارب الّتي قام بها **بافلوف** على الكلاب، وملخص هذه التجربة أن «المثيرات المحايدة قد تعمل عمل المثيرات الشرطية إذا تمّ تكرار ربط المثيرات المحايدة بالمثيرات الشرطية، فالكلب إذا تم تقديم الطعام إليه باعتبار الطعام مثيرا شرطيا سال لعاب الكلب واستجاب له، لأنه مثير طبيعي لا ستجابة للكلب لغريزة الأكل، فإذا تم ربط الطعام بصوت آخر مثل الجرس باعتباره مثيرا محايدا، أي أن الطعام يقدّم إلى الكلب بالتزامن مع صوت الجرس وتم تكرار هذه العملية صارت استجابة الكلب لهذا المثير المحايد بقدر استجابته للطعام بحد ذاته»[1]، وبالتالي فإنّ «العصارة اللّعابيّة لا تفرز فقط عند تقديم الطعام للكلاب، وإنّما وجد أنّها تفرز أيضا عندما ترى الكلاب الأواني الّتي يقدّم لها فيها الطّعام، أو عند سماعها وقع أقدام مساعده الّذي كان يعنى بالكلاب الّتي كان يجري عليها دراسته»[2]، ثم قام بافلوف بتعميم هذه التجربة بما مضمونه أن «اشتراط استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكررت هذه العملية عدّة

---

[1] ينظر : أنس محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص45.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، (12-2014)، ص168

مرات ثم أزلنا المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده فإن الإستجابة الشرطية تحدث»[1].

وهذا المثير الدّخيل يجب أن يتمّ بشكل تكراري فإذا تمّ إلغاؤه أو افتقاده أو لم تتم إثارته بدرة تكرارية كافية فإنه يفقد فاعليته بشكل جزئي أو كلي، والإشراط يحدث كثيرا في تصرّفات السلوك الإنساني، فمثلا: «الطفل الّذي يصرخ بسبب الجوع غالبا ما يتوقّف عن البكاء لمجرّد سماعه صوت الملعقة وإناء الطعام من دون أن يراهما لأنّ هذا الصّوت يسبق عادة تقديم الطعام»[2]، وفي التعليم كذلك يربط التلاميذ بين المثيرات المحايدة والمثيرات الشرطية، فالمعلم العنيف قديما ارتبط إشراطيا بهروب التلاميذ من المدرسة، أو أنّ التساهل مع التلاميذ ارتبط بانتشار الفوضى داخل القسم، أو ارتبط بين انتهاء الدرس وجلوس الأستاذ وجمع الأدوات ودق الجرس وغير ذلك.

ومن نماذج التطبيقات التّربويّة لتجربة **بافلوف:**

1. «استخدام عمليّة الاقتران في تعليم الأطفال بعض الكلمات والمصطلحات تماما كما يحدث عند اقتران الأشكال المألوفة بالكلمات الدّالّة عليها، فالمثير الطبيعي هو الأشكال المألوفة، والكلمات الدّالّة عليها هي المثير الشرطي.

2. يمكن استخدام مبدأ التّعزيز الجزئي والكلّي في بعض المواقف التّعليميّة والاكتساب وقد يكون مناسبا مع الأطفال المتأخّرين دراسيّا.

---

[1] ينظر: يوسف محمود قطامي، نظرية التّعلّم والتّعليم learning and ins tructional théories، دار الفكر-ناشرون وموزعون، ط1، 2005م-1426هـ، ص74

[2] أيوب دخل الله، التّعلّم ونظرياته، دار الخلدونيّة للنشر والتوزيع- الجزائر، 1435-2014، ص 171.

3. علاج بعض المشكلات البسيطة باستخدام مبدأ الإشراط مثل علاج التّبوّل اللاإرادي عند الأطفال أثناء اللّيل»[1].

ولم تختلف كثيرا تجارب **واطسون عن تجارب بافلوف** غير أنّه أقامها على الأطفال وليس على الكلاب وأهم تجربة لديه التي نقلها يوسف محمود قطامي «تجربتُه على الطفل ألبرت الّذي كان يتمتّع بصحة نفسيّة وجسميّة جيّدة، عكس بقيّة الأطفال الذين كان ينتابهم الخوف، فأراد واطسون إخافته، فأتى بفأر أبيض، لكن لم يشعر ألبرت بالخوف، وعند تقدّم الفأر أحدث واطسون صوتا عاليا فانفعل ألبرت، وهكذا كرّر العمليّة عدّة مرّات إلى أن أصبح ألبرت يخاف من كلّ ما هو شبيه بالفأر وإن كان لعبة، ومن ذلك أصبح المثير الصناعي يثير الخوف كما الطبيعي»[2]، وقد حاول من خلال هذه التجربة إلى عكس السلوكات السلبية في الإنسان إلى سلوكات إيجابية واستخدام هذه الطريقة في العلاج السلوكي، حيث إن استجابة الطفل لسلوك سلبي، فإنّه بالضرورة يصلح لتصليح السلوكات السلبية عند الأطفال.

ب) نظريّات التّعلّم الوظيفيّة

وهذه النظريات تؤكد السلوك مرتبط بالعادة والاكتساب والمحاولة والخطإ ولها عدّة رواد أشهرهم ثورندايك وكلارك هل وسكنر.

لعل أوّل نظريات التعلم الوظيفية التي تطالعنا هي ما قدمه ثورندايك في نظريته التي أسماها المحاولة والخطأ فقد كان ثورندايك «ينظر إلى التعلم باعتباره خبرة فردية خاصة، أو عملية تغير عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حدة»[3]، وأسس

---

[1] ينظر: أيوب دخل الله: المرجع نفسه، ص174-175.

[2] يوسف محمود قطامي، نظرية التّعلّم والتّعليم، ص78.

[3] ينظر: زيد سليمان العدوان- محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة- عمان، الطبعة الأولى، 1432/2011، ص119.

ثورنديك نظريته بعد تجاربه على القطط حيث «وضع القط في قفص حديدي وهو جائع ويجذب القفص بخيط لكي يستطيع القط الخروج والحصول على الطعام، فكان في بادئ الأمر يحاول القط الهروب من القفص وبعد التدريب أصبح يحاول إيجاد الحل للمشكلة إلى أن تعلّم أداء الاستجابة؛ وبالتّالي ممارسة سلوك حلّ المشكلة ليخلُص أنّ «سلوك الحيوان في هذا الموقف يقوم على الأداء والاستجابة لحل المشكلة والحصول على التعزيز وهو الطعام»[1]، فالقط من خلال هذه التجربة كان «يتعلم عبر أخطائه من تجاربه وهو الناتج بين المحاولة والخطإ، فكانت طريقته تقوم على المشاهدة وحل المشكلات»[2]، ومن هنا كان ما يهم المعلم داخل الفصل الدراسي هو لارتباط بين المثير والاستجابة، وهو «لا يعني التفاعل بين التلاميذ عندما ينظر إليهم كوحدة إجتماعية بل بطريقة فردية»[3]، وذلك عبر منحهم فسحة للمحاولة والخطإ والتوجيه بدرجة تجعل التلميذ يستفيد من دروسه عن طريق هذه الأخطاء والمحاولات.

ساعدت تجارب ثورندايك على إمكانية اكتساب المعرفة من خلال المحاولة والخطأ وليثبت نظريته وضع لها ثلاثة قوانين:

1- «قانون الأثر: حيث يرى تورندايك أن أثر الرضا أو الإشباع الناجم عن تناول الطعام والذي يتلو استجابة فتح باب الصندوق هو المسؤول عن تقوية عملية التعلم»[4]، ويرى أنّه إذا تبع مثير ما استجابة معيّنة، وعقب هذه الاستجابة حالة ارتياح، فإنّ «الارتباط يقوّي بين هذا المثير وهذه الاستجابة، والعكس صحيح»[5]؛ فالارتياح للأثر هو الذي يقوي الاستجابة وبالتالي وجب التركيز عليه لجعل الاستجابة أقوى للتعليم.

---

[1] ينظر:أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات و تطبيقات)، ص50-51

[2] ينظر:سليماني جميلة: محطات في علم النفس العام، ص587 .

[3] ينظر: محمد مصابيح: تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، ص120.

[4] بديع عبد العزيز القشاعلة: التعلم لمحة من نظريات التعلم، دار النشر مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني-النقب/ فلسطين 2021م، ص20.

[5] ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات و تطبيقات)، ص55.

2- «**قانون الاستعداد:** ولايقصد بذلك مفهوم الاستعداد كما يستخدمه المربون كالاستعداد لتعلم القراءة والكتابة فالاستعداد هنا في الميل للعمل والنهي للاستجابة والارتياح للقيام بها والانزعاج من وجود إعاقة تحول دون القيام بالاستجابة»[1]، ومثال ذلك: أن التلميذ إذا كان مستعدا لنشاط معين وصرفت انتباهه إلى نشاط آخر غير جاهز له فإنه يفقد جزءا من استجابته نحو التعلم؛ فالتلميذ يميل إلى عمل ما هو مستعد له ومتهيء لعمله، فلا يجب صرف انتباهه إلى شيء غيره، ويجب على المعلم أن يخلق هذا الاستعداد في نفسية التلميذ من خلال المتابعة والتوجيه.

3- «قانون التدريب: وأقام هذا القانون على شقين متوازنين، أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى بواسطة الاستعمال، تضعف نتيجة الإهمال»[2]، وبالتالي فإن التدريب على الأنشطة يجعل الاستجابة لها أكثر مرونة ونجاعة، بحيث لا يجب التوقف عند الاستجابات الأولية والنجاح فيها.

ولم تكن تختلف نظرة كلارك هل كثيرا عن ثورندايك حيث بنى أسس نظريته على الدّافعية للعمل، والدافع هو «مثير أو القوّة التي تدفع الفرد للقيام بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، فهذا المثير قد لا نراه ولكن يستدل عليه من خلال السلوكيات الخارجيّة»[3]، حيث يؤكد على أثر الاقتران الزمني المتكرر المصحوب بأثر سار مريح، أي «أن تكوين العادة (الرابطة بين المثير والاستجابة) وقوتها يتوقفان على عدد مرات التكرار المقترن بالتدعيم الذي ينشأ عبر خفض التوتر»[4]، وبالتالي يجب التركيز على دافعية المتعلم للتعليم وتنمية

---

[1] ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات و تطبيقات)، ص21 .

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص54-55

[3] فراس السليتي: استراتيجيات التعلّم والتعليم-النظريّة والتطبيق-، عالم الكتب الحديث، مكتبة مؤمن قريش/ جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، 1429هـ-2008م، ص278

[4] ينظر: عبد السلام - فاروق سيد: دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، جامعة أم القرى- مكة، 1984 م، ص21.

رغبته نحو تعلم المواد، فالتلميذ يبرع في المواد التي يحبها ويفشل في المواد التي يبغضها، لهذا وجب على المعلم أن يكون محبوبا لدى تلاميذه حتى يكوّن لديهم دافعية لمادته ويجعلهم يبذلون مجهودهم اتجاهها.

أما سكينر فكانت نظرته عكس ثورندايك من ناحية تركيزه على السلوك الفردي دون إقحام للعوامل الاجتماعية، حيث يرى أنّ البيئة تلعب دورا مهما في تغيير السلوكات التعليمية وتعزيزها، وقد ركّز في دراسته على مفهوم التعزيز باعتباره المؤثّر الأكبر في عملية التعليم، وصنف المعزّزات على نوعين هما:«المعززات الأوّليّة: مثل:الطعام والشرب، والمعززات الثانويّة، مثل:المدح والثناء، والتقدير والجوائز(...)، وهناك من المعززات الثانويّة لكنها قويّة جدا عند بعض الناس مثل:النّقود»[1]، فهذه المعزّزات تعمل على جعل التلميذ يبذل مجهودا أكبر في سبيل تكرار الحصول على هذه المكافآت المادية والمعنوية، وقد يلجأ المعلم إلى إجراء عكسيّ للمعزّزات الإيجابية، «إجراء يتضمّن تقديم مثير مزعج فورا بعد استجابة معيّنة تقوم بها العضويّة، وذلك لتقليل أو لمنع تكرار حدوث الاستجابة غير المرغوب بها، ومثاله إعطاء الفأر صدمة كهربائيّة بعد الضغط على الرّافعة»[2]، والتمثّل الإجرائي ينطبق على عقاب المتعلّمين وهو عقاب سلبي قد يكون ناجحا بحسب نوعية المتعلّمين إن لم ينفع التعزيز الإيجابي، وعلى كل يجب الموازنة بين التعزيز السلبي والإيجابي ليكون التعليم ناجحا، وتكون عملية التعزيز متوازنة متكافئة.

5) مبادئ التعليم حسب النظرية السلوكية:

تبنى النظرية السلوكية على مجموعة من المبادئ يمكن حصرها في:

---

[1] ينظر:أيوب دخل الله: التعلم ونظرياته، ص215.

[2] يوسف محمود قطامي: نظرية التّعلّم والتّعليم، ص150

– «ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك المباشر الملاحظ دون سواه، وذلك بإقصاء الآراء العقلية والأساليب الاستبطانية والنظريات المعرفية»[1]، وبالتالي فإنّ العمليات الشعورية الداخلية لا يمكن دراستها علميا لأنها غير قابلة للملاحظة، ومنه فإنهم «ينتقدون التفسيرات التي ترجع سلوك الكائن إلى الدوافع والحاجات الداخلية وحجتهم في ذلك أن الشيء الموضوعي الذي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنما هو السلوك والتصرف الموضوعي، إذ يمكن إخضاعه للملاحظة حال وقوعه ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرقه أداؤه، وتحليله إلى أجزاء متعددة وتعديله أو تغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره»[2]، فموضوع الدراسات السلوكية يقوم على السلوكات الظاهرة وليس على الجوانب الخفية كالغضب والحقد والحب فهو لا يدرسونها إلا إذا انعكست هذه المشاعر في الواقع باعتبارها سلوكا ملاحظا يمكن قياسه.

– ركّزت السلوكية على التجريب والبراغماتية النفعية، «التجريب: اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية، يعتبر أن كل معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي وعلى رأس هذه الإجراءات التجربة.

–البراجماتية النفعية: هي مبدأ من المبادئ التي تشبعت بها الثقافة الإنجلوسكسونية وأثر في الفكر والسلوك فكل متصرف دافعه نفعي براجماتي»[3]، فبما أنّ السلوكية أقصت الظواهر التي لا يمكن ملاحظها فيجب أن يكون أساسها قائما على التجريب، وهي تدرس السلوكات التي تنعكس على الأفراد في حياتهم وما يحتاجونه في يومياتهم، وبالتالي فهي نفعية مادية براغماتية.

---

[1] ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص90–91 .

[2] حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003، ص 51.

[3] ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص10.

– تقوم النظرية السلوكية على ثلاثة أسس مهمة تم تفصيلها سلفا تتمثّل في المثير والاستجابة والتعزيز، فهذه الأسس الثلاثة هي جوهر النظرية السلوكية، فالمثيرات المختلفة تنتج عنها استجابات بقدر حاجات الأفراد، وقد يتم اللجوء إلى مفهوم التعزيز بالمكافأة أو العقاب لتقوية الاستجابة لدى المتعلمين.

6) التعليم وفق النظرية السلوكية:

تركز السلوكية كغيرها من النظريات على عناصر العملية التعليمية إلّا أنّها تختلف في نظرتها إليهم، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المعلم:

هو محور عملية التعلم والتلميذ مجرد تابع متلقّ للمعارف، و«تقع على المعلم مسؤلية بناء البيئة التي يصحّح فيها سلوك التلميذ، كما يقوم بتعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك كما أن المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي»[1]؛ فالمُعلم هو أساس العملية التعليمية والذي يقوم بتسييرها وتنظيمها وتوجيهها، وهو الملقّن للمعارف.

المتعلم:

المتعلم عند السلوكيين «مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم»[2]، حيث إنّ المتعلم ليس له حرية في إنتاج المعارف أو الوصول إليها فهو محكوم من المعلّم ومُلقنٌ منه.

بيئة التعليم:

هي التي تحدد غالبا نتائج التعلم حيث «تقوم لجنة تضم كبار المعلمين بتصميم بيئة تعلم مناسبة للمتعلم، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب

---

[1] ينظر: حسين حسن زيتون– كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط01، 2003، ص 129.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص129.

المرتبط بحدوث الاستجابة **الصحيحة**»[1].

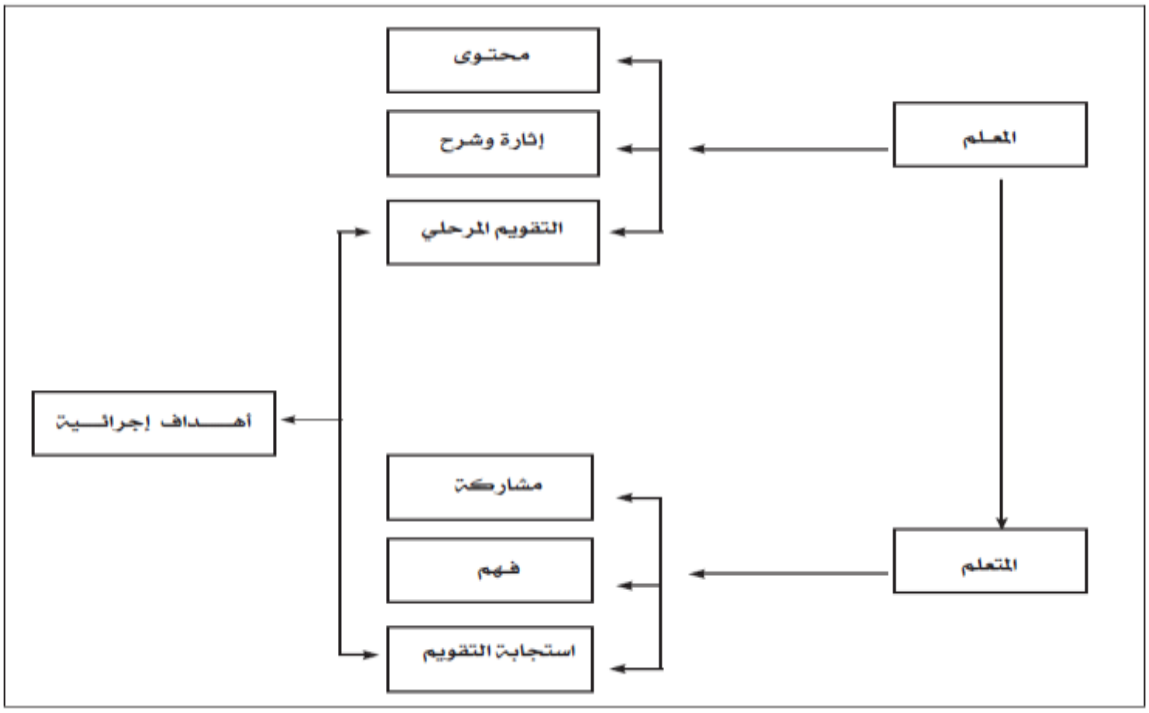
التقويم:

تتحدد مراحل التقويم لتشمل:

أ. «تقويم مبدئي. ب. تقويم آني. ج. تقويم ختامي.

– تسود فيه الاختبارات مرجعية المحك أي بالنسبة لمحك معين إذا وصل إليه التلميذ فقد تفوق وإذا لم يصل إليه أعاد الدراسة الإطار الذي كان فيه أخرى حتى يصل إلى المحك المطلوب»[2].

ويمكن تلخيص مراحل التعليم السلوكي في الخطاطة التالية [3]:



[1] ينظر: حسين حسن زيتون– كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص129.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص129.

[3] عبد الله بوقصبة: تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف – الجزائر، المجلد 6، العدد 2، 12 جوان 2014، ص5.

فالسلوكية تركز على المعلّم وتمنحه الأولوية في اتخاذ القرارات، وتجعل من المُتعلِّم تابعا للمُعلِّم لا يمكن أن يخرج عن سلطة المعلّم التي تعدّ مطلقة في إطار التعليم السلوكي.

حكم الكثير من الباحثين على أن النظرية السلوكية قاصرة عن تفسير العملية المعرفية، فيرى حسن زيتون وكمال زيتون أنّ «السلوكية نظرت للإنسان كآلة وليس كائنا مبدعا، وأن الارتباط محدود جدا ولا يمكن تعميمه على كل العملية التعليمية، وكذلك فإنها قاصرة عن حل المشكلات ولا تقدم حلولا كاملة للمشلات التعليمية، وترى أن المثيرات يجب أن تقدّم من قبل المعلّم في حين أن أغلب المثيرات هي مثيرات خارجية»[1].

ويرى عبد المجيد معزوز أنّ «النظرية اللسانية السلوكية تظل تفسيراتها عاجزة على إقناع الدارسين والمشتغلين على تعليم اللغة، فاللغة ظاهرة أكبر بكثير مما يتصور السلوكيون، فعلم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيد على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية ويغالي مغالاة غير مقبولة علميا في مفاهيم الملاحظة والتجربة اللذين يعدان أساس العلوم الطبيعية، في حين أن للعلوم الإنسانية خصائص تميزها عن هذه العلوم»[2].

نتج عن البحث في انعكاس النظرية السلوكية الوقوف على مدى ارتباطها بالسلوك واعتماده كأساس في اكتساب المعرفة مما استدعى تبني نظرية جديدة (النظرية البنائية)

---

[1] ينظر: حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص131-132.

[2] ينظر: عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربات الحديثة وأساليب التقويم الحديثة، شهادة ماجستير "مخطوط"، جامعة ابن خلدون- تيارت، 1436 هـ-1437هـ/ 2015م-2016م، ص11.

خامسا: النظرية البنائية

تعدّ النظرية البنائية إحدى أهم نظريات التعليم الحديثة التي تستهدف معالجة النُّظم المعرفية والسلوكية والتربوية لدى التلاميذ، وفيما يلي تفصيل للنظرية:

1) نشأة النظرية البنائية:

يرجع تاريخ نشأة نموذج التعلم البنائي إلى جملة من الدراسات والباحثين والمتخصيين، و«لعل أول الذين أشاروا إلى هذا المصطلح "ياجر"، و"سوزان لوكس"»[1]، ويرجع ذلك إلى فترة الثمانيات والتسعينات في القرن العشرين، وقد اكتسبت النظرية البنائية رواجا كبيرا في السنوات الأخيرة، في حين يرى كثير من التربويين أن «البنائية تكونت نتيجة جهود عديد من العلماء والفلاسفة، كانت أفكارهم امتدادا للبنائية فيما بعد، أمثال: الفيلسوف الإيطالي جيامبتسافيكو، وأنصار الذهب النقدي ومن بينهم "كانت"، وروبرت تشمبرز، إلا أن من وضع أسس النظرية البنائية فعليا هو جان بياجيه "John Piaget" الذي تحدّث عن المعرفة وكيفية اكتسابها»[2].

أمّا النشأة الفعلية للنموذج البنائي فقد ظهر نتيجة «التحولات الكثيفة في البحث التربوي خلال العقدين الماضيين من الزمن، حيث تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم ليتجه إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، وقد ورد بأسماء مختلفة منها نموذج التعلم البنائي، أو نموذج المنحى البنائي في التعليم، ثم صار اسمه–أي

[1] ينظر: عفت مصطفى الطناوي أساليب التعليم والتعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2002، ص18.

[2] ينظر: فينا رحمة الأمة: إعداد المواد التعليمية لمهارة الكلام على أساس النظرية البنائية (Konstruktivisme) المدرسة بستان المعمور المتوسطة غنتيغ بنجوانجي، شهادة ماجستير في اللغة العربية"مخطوط"، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج– نيجيريا، 2019، ص25.

النموذج البنائي– بالصورة الحالية من قبل سوزن لوكس وآخرين عام 1990»[1].

2) النظرية البنائية:

يتمحور مفهوم النظرية البنائية حول جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، بتمكينه من «المشاركة والمبادرة والاستنتاج والحكم وإبداء الرأي وإيجاد الحل لكل مسألة معرفية تعترضه، بمرافقة المعلم الذي يوفر المناخ المناسب لتثبيت ورسوخ معارفه التي أنتجها بنفسه أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية»[2]، وعلى المعلم أن يوفر بيئة معرفية غنية بالمثيرات والأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد المتعلم على بناء معرفته بنفسه أثناء قيامه بهذه الأنشطة، مما يساعده على التعلم النشط الفعال، «فالمعرفة لا تقدم له جاهزة ولكن يكتسبها من خلال الأنشطة التي يقوم بها كخبرات حسية تيسر تعلمه؛ وهي قائمة على التعلم ذي المعنى (القائم على الفهم) بحيث تتيح الفرصة للمتعلم لاستخدام معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة ولكن يمتد ليعمل على تنشيطها واستنباطها وتسهيل وتوجيه عملية التعلم»[3]، وأشار بعض الباحثين أنه لا يوجد تعريف محدد للبنائية، ويرجع أغلب الظن في عدم الإجماع على تعريف محدد إلى احتمالات ثلاثة: فإمّا «أن حداثة لفظة البنائية نسبية في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، وقد تحتاج لسنوات عديدة قبل أن تستقر على معنى محدد لها؛ وإما أن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد

---

[1] ينظر: ياسمين خليل المحيمد: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، مخطوط مذكرة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، 2014–2015 م، ص47.

[2] ينظر: لبنى حسين العجمي: فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، مخطوط رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، الرياض، 2003م، ص24.

[3] ينظر: عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي العين – دولة الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص159.

ومن ثم ليس بينهم إجماع على تعريف محدد، وإما أنهم قد قصدوا ألا يعرفوها وأن يتركوا لكل منا ليكون معنى محددا لها في ذهنه»[1]؛ سبقت الإشارة إلى إجماع علماء النظرية على تعريف واحد محدّد لاختلاف مدارسهم الفكرية، ومع ذلك نشير إلى بعضها فيما يلي:

– يرى محمد عبد القادر أن البنائية «نظرية معرفية قائمة على المعنى تتضمن نظريات تعليمية وتعلمية معا، حيث تهتم بعملية التعلم التي تحدث داخل عقل المتعلم (نظرية التعلم والتي ترى فيها أن المتعلم يبنى معرفته الجديدة بنفسه ولنفسه من خلال التفاعل بين معلوماته وأفكاره السابقة والأنشطة التي مر بها سواء كانت أنشطة فردية أو أنشطة تعاونية مع أقرانه من المتعلمين، كما تهتم بما يقوم به المعلم من أداءات في الموقف التعليمي) (نظرية التعليم والتي ترى فيها أن المعلم يكون بمثابة الموجه والمرشد للمتعلمين ويقوم بمناقشة كل متعلم فيما توصل إليه من نتائج مع مساعدة المتعثر منهم وتصحيح ما لديه من معلومات خاطئة)»[2].

– وعرّفها كمال زيتون أنها «عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية»[3].

وعرفها مكسيموس أنها: «نموذج يتم فيه مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق أربع مراحل مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم. ويؤكد النموذج على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع، وقد بنيت مراحله الأربع على الطرائق التي يتعلمها ويعمل بموجبها المتخصصون في العلم أو التكنولوجيا، وعلى ما يتم في عقل المتعلم عند بناء مفاهيمه العلمية به وفقا الفلسفة البنائية، والمراحل الأربع للنموذج هي: مرحلة الدعوة ومرحلة

---

[1] ينظر: زيد سليمان العدوان – أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير –دبي/ الأردن، 2016، ص34

[2] ينظر: عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، ص157.

[3] كمال زيتون: تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائية"، عالم الكتب– القاهرة، الطبعة الأولى، 2002، ص212.

الاستكشاف ومرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات ومرحلة التطبيق أو مرحلة اتخاذ الإجراء»[1] .

– وعرفها "Sigle" أنها «عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من أشياء وأشخاص، وفي أثناء هذه العملية يبني الفرد مفاهيم معينة عن طبيعته، ولذلك يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث»[2].

ومن خلال هذه التعريفات المختلفة للنظرية البنائية يتضح أنها نموذج في التعليم هدفه بناء الشخصية المعرفية للمتعلم من خلال دعم الاكتساب الذاتي للمعارف وفق آليات وتوجيهات ذوي الخبرة من المعلمين والمفتشين، فالمعلم يبني معارفه بطريقة ذاتية فيبحث ويكتشف وينظم ويجهز المعرفة التي يؤطّرها له معلّمه، حيث «ينبني التعليم البنائي على التفكير، والفهم، والاستدلال وتطبيق المعرفة دون إهمال للمهارات الأساسية، فالمتعلم يبني معرفته بنفسه، والمعلم في الصف البنائى ليس ناقلا للمعرفة بل مُيسر لها ومنشّط لمعارف المتعلّم مكمّل لمعارفهم السابقة مصحّح لها»[3].

يسهم التعليم وفق النظرية البنائية في رسوخ المعرفة وتعميقها لدى المتعلم عكس النظرية السلوكية التي تعتمد على تقديم المعرفة جاهزة، يكون فيها المتعلِّم غير فاهم لمقاصدها، بينما «يختلف الأمر حينما يبحث عنها ذاتيا فهو يحيط بها ويعرف جميع أجزائها، وهذا ما يجعل الفهم أكثر رسوخا. لأن الناس يتعلمون أفضل عندما يبنون نشاط (تعلمهم) وفهمهم، كما أن (الفهم) العميق يعني الإبداع أو الإختراع، فإن المتعلم عندئذ (يبني) معرفته ومفاهيمه وحلوله

---

[1] داؤود وديع مكسيموس: البنائيّة في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات: المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم بالتعاون مع جامعة 2 أبريل، جرش الأهليّة بالأردن، 5–6 أبريل، 2003، ص55، وعرفه البنا تعريفا مشابها: يُنظر: البنا، حمدي عبد العظيم، تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، كلية التربية: جامعة المنصورة، العدد:45، 2001، ص9.

[2] عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، ص156

[3] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص24.

للمشكلات»[1]، وتتكوّن لدى المتعلّم شخصية معرفية يستطيع بها توليد معارف جديدة ذاتيا.

وتهدف طريقة التعليم البنائي من خلال ذلك إلى تعزيز جوانب مهمة أثناء بناء معارف المتعلمين أجملها عائش زيتون فيما يلي:

1- «تنشيط المعرفة السابقة
2- اكتساب المعرفة
3- فهم المعرفة.
4- استخدام المعرفة
5- الانعكاس والتأمل في المعرفة»[2].

يسعى التعليم البنائي إلى إحداث تكامل معرفي لدى المتعلّم ليس هدفه إيصال المعرفة له وحسب، بل إنّها تربط المعرفة بخبراته ومعارفه السابقة، ثم تُكسبه المعرفة بشكل أعمق من خلال الإحاطة بأجزائها والبحث عنها واكتشافها، وهذا ما يجعل الفهم أعمق ويجعل المتعلم يعرف أين ومتى يستخدم معارفه، على عكس التعلم التقليدي الذي يجعل المتعلّم مكتسبا جاهلا بما يعرفه، فلو درسنا مثلا أحد مفاهيم الرياضيات وفق الطرائق التقليدية كاللوغاريتم مثلا سنجد المُتعلّم التقليدي يحاول فقط معرفة قواعده ومحاولة تطبيقها وحل معادلات تتعلق بما اكتسبه، لكنه في ذات الوقت يجهل استخدام معارفه في واقعه، فلو سألته أين ومتى يمكن أن يدرج معارفه لكان عاجزا، وهنا تظهر أهمية التعليم البنائي الذي يستند إلى الواقعية في التعليم، فهو يعرف أين ومتى يستعمل هذا المفهوم الرياضي، لأنه ينطلق من أسس بناء هذا المفهوم ويعرف البرامج الإلكترونية المختلفة التي يمكن استغلال هذا المفهوم ضمنها، ولا شك أن هذه الطريقة أكثر فائدة من الطريقة السابقة بفوارق كبيرة وخصوصا في المجالات العلمية والعملية.

---

[1] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص28.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص27.

3) الفرق بين التعليم البنائي والتعليم السلوكي:

إن فكرة التعليم البنائي هي فكرة جديدة مقارنة بالطرائق القديمة في التعليم، ويمكن تلخيص الفروق بينهما في ما يلي:

أ) بين السلوكية والبنائية:

تعدّ السلوكية النظرية الأكثر شيوعا في ميدان التعليم، وترى بأن التعلم هو تغير دائم في سلوك المتعلمين، ويمكن تلخيص الفروق بين السلوكية والبنائية فيما يلي:

1- في النظر إلى المعرفة: ترى السلوكية أن «المعرفة تقع خارج عقل المتعلم، وعلى المعلم أن ينقلها كما هي إلى عقل المتعلم، حيث يعد المعلم المصدر الوحيد في عملية التعليم والتعلم، كما أنّها لم تهتم بالمعرفة السابقة للمتعلم بل ساوت بين جميع الطلبة، وبهذا اهتمت بالعوامل الخارجية التي تقع خارج عقل المتعلم أكثر من اهتمامها بعقل المتعلم نفسه وما يحدث بداخله وكيف يحدث التعلم»[1].

ومن هنا فإن النظرية السلوكية تهتم بالمعلم باعتباره ناقلا للمعرفة، وترى المتعلم مجرّد مستقبل للمعارف، بينما النظرية البنائية تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، والمعلم في البنائية يضع أهدافه التربوية بطريقة تجعل المتعلم شريكا في رسم الهدف، فهي تركز على العمليات العقلية الداخلية التي تحدث في عقل المتعلم بحيث يربط بين المعرفة السابقة واللاحقة لبناء تعلم ذي معنى[2]، وهي تستند في ذلك إلى عقل الفرد وإلى كيفية حدوث التعلم

---

[1] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص27.

[2] ينظر: عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، الطبعة الأولى، 2014م/ 1435هـ، ص21-22.

استنادا إلى البحوث التشريحية على الدماغ، ومن هنا افترضت البنائية وجود بنى معرفية لدى الفرد المتعلم، يتم تطويرها ضمن «مراحل نمائية من قبل المتعلم نفسه»*.

2- من ناحية إلقاء المعرفة: ترى السلوكية بأن «التعليم عملية معقدة تحتاج إلى تجزئة مكوناتها أولا، ومن ثم تعليم الفرد كل جزء منها، وبعد ذلك تعليم الفرد كيف يجمع هذه الأجزاء أو المكونات وتنظيمها حتى يتم الحصول على السلوك المرغوب، في حين ترى البنائية أن التعليم التجزيئي وفق هذه الطريقة غير فعال، لأنه يهمل الآليات المعرفية المستخدمة من قبل الفرد المتعلم لتعلم العملية المعقدة، ويهمل المعارف السابقة له والتي قد تتعارض مع معارفه أحيانا، وهذا ما يعني أنّ معرفة الفرد للجزئيات لا يعني بالضرورة الإحاطة بالعملية المعقدة الكلية»[1].

3- الأهداف التعليمية وكيفية صياغتها: في السلوكية «تتحدد مسبقا من قبل المعلم أو مصمم المنهج، وتصاغ في صورة أهداف سلوكية يتم تجزيئها إلى وحدات سلوكية صغيرة؛ بينما في التعليم البنائي لا يوجد تحديد مسبق لأهداف التعلم، بل تتحدد من واقع عملية التعلم، وتتحدد من عملية مفاوضة اجتماعية بين المعلم والتلاميذ يسعى التلميذ لتحقيقها»[2].

4- محتوى التعليم: يحاول التعليم البنائي «ربط التعليم بالواقع بعكس التعليم السلوكي الذي يفرض مناهجه على المتعلم، أما عملية التقويم فالسلوكية تستخدم الاختبارات لتقويم

---

* وقد قسمها بياجيه إلى أربع مراحل لا يمكن تسريعها، هي : المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص28.

[1] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص27.

[2] ينظر: عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص23.

التلاميذ بناءً على المحتوى المدروس، في حين أن البناء تستند إلى تقييم أكثر واقعية، ويتم استخدام ملفات تقييم الأداء كما يشجع التلاميذ على تقييم عملهم بأنفسهم»[1].

كما أن هناك فروق أخرى بين التعليم البنائي وما سواه من طرائق التعليم التقليدية أهمّها:[2]

الطريقة التقليدية (**Tradititional**)	الطريقة البنائية (**Constructivist**)
يقدم المقرر كأجزاء متفرقة مع التأكيد على المهارات الأساسية	يقدم المقرر كوحدة كلية ويركز على مفاهيم كبرى تدور حول مشكلات التلاميذ.
يلتزم المعلم بالمقرر التزاما تاما.	يعطي المعلم اهتماما كبيرة لأسئلة التلاميذ.
تعتمد الأنشطة على الكتب المدرسية فقط	تعتمد الأنشطة على التنوع والواقعية.
لا تراعي حاجات واهتمامات التلاميذ.	التركيز على التلميذ وحاجياته.
تراعي الصحة في الإجابات	تسعى لمعرفة وجهة نظر التلميذ وفهم ما فهمه، لتوجيهه وتصحيح نظرته.
يتعلم التلاميذ بصورة فردية وتنافسية.	يتعلم التلاميذ بطريقة جماعية تعاونية.

ورغم أهمية هذه النقاط المذكورة، إلا أنه لا يمكن الحكم على فشل الطرائق التقليدية في التعليم، كما لا يمكن الحكم بنجاعة التعليم في النظرية البنائية، ففي كل منهما فائدة، ولكل

[1] ينظر: عصام حسن الدليمي: المرجع نفسه، ص23.

[2] ينظر: ياسمين خليل المحيمد: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، ص52.

منهما مقام، وقد لا يصلح التعليم البنائي لكثير من المواضيع والمواد التي يصلح استعمال طرائق التعليم فيها، لأن تهيئة شروط النجاح لأيّ مقاربة لا بدّ منها؛ فتكوين الإطار وتوافر الوسائل ومحدودية المتعلمين ووضوح المفاهيم في الأذهان وتبني الطرائق النشطة.. كل ذلك كفيل بإنجاح العملية التعليمية.

4) عناصر التعليم البنائي:

إن التعليم البنائي ليس عملية يسعى المعلمون والمتعلمون إلى انتهاجها بطريقة عبثية بمجرد معرفة الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية، بل لا بدّ من توفّر عناصر مهمة إذا اختل عنصر منها فشل التّعليم البنائي، أو كان مردوده سلبيا، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

1- «المعلم البنائى.

2- الطالب المتعلم البنائي

3- بيئة الصف البنائية.

4- المناخ المدرسي البنائي.

5- المنهاج البنائي»[1].

وهذه العناصر الخمسة يجب أن تتوفر وتتفاعل فيما بينها حتى تؤدي الغاية المنشودة، وإذا تعذّر توفّر أيٍّ منها كانت الطرائق التقليدية أنسب للتّعليم، فالمعلّم البنائي هو الذي يحسن توجيه التلميذ ويهبه أسس الانطلاق ويضبط أطر عملية بناء معارفه، ولا يتركه لنفسه دونما وجيه، ولا يمارس تدخله فيه بدرجة تجعل التلميذ مجرد مستقبل للمعارف.

[1] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص30

وعلى المعلم أن يعرف احتياجات المتعلمين فهم مثلا «يحتاجون إلى معلومات سابقة كافية وفهم كاف ليتمكن من الأشياء الجديدة، ويحتاجون للمساعدة لجعل الروابط بين التعلم السابق واللاحق ظاهرا، وعليه توفير تفاعل اجتماعي ونقاش في مجموعات متعددة الأحجام تتم بالمعلم وبدونه»[1]؛ وهذا في حدّه أسلوب تحاوري من شأنه تحرير المتعلم من سلبيات الجمود والوجل والخجل وباقي الأمراض المعوقة للفعل التعليمي.

– يتسم المتعلّم في النظرية البنائية بالحرص والجدية، ولا تغريه المعارف الجاهزة والمستهلكة، بل هو الذي تستهويه أسس المعرفة وأجزاؤها ومن ثم يسعى إلى بنائها، كما لا تشغله الشواغل عن بناء معارفه، لأن التعليم البنائي يعطي التلميذ حرية في التعلم واكتساب المعرفة ولا شك أن التلميذ في أغلب مراحل عمره ليس له فهم جيد للحرية، فيجعلها دون قيود وبالتالي يهمل بناء معارفه وفي الأخير يعود إلى أخذ معرفة جاهزة ينسبها لنفسه، وبالتالي فإن إيجاد متعلم بنائي يعدّ الجزء الأصعب في نظرية التعليم البنائية.

– تتطلب البيئة في التعليم المناخ المدرسي المناسب لها بتوفر الشروط المناسبة لعملية التعليم البنائي، فيجب أن يكون العدد قليلا قدرا المستطاع لتسهيل عملية ضبطة وتأطيره، كما يجب توفير وسائل البحث اللازمة وطرق المراقبة المستمرة للتلاميذ، وغير ذلك مما يسهل التعلُّم وفق هذه النظرية.

– المنهاج في النظرية البنائية هو اختيار المحتويات المناسبة التي تعطي للتميذ حرية في اكتساب معارفه بطريقة فردية، ولا شك أن كثيرا من المناهج والمعارف المدرسية لا تتناسب مع طريقة التعليم البنائي فبعضها يحتاج تلقينا وبعضها يحتاج تحفيظا وبعض يحتاج قواعد مخصوصة، ومنها ما يمكن الاستفادة فيه من التعليم البنائي كجزء تكميلي لا أساسي، ومن

[1] ينظر: عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص32

هنا وجب مراجعة المناهج قبل تطبيق هذه النظرية، أو بالأحرى وجب تحديد المعارف التي يصلُح أن يُطبق عليها التعليم البنائي والتي لا يصلُح أن يُطبق عليها.

ومن هنا يجب إحداث تناسب بين هذه العناصر حتى يتمّ نجاح عملية التعليم البنائي.

5) أسس ومرتكزات التعليم البنائي:

للتعليم البنائي كثير من الأسس التي يرتكز عليها لضمان نجاح جودة التعليم وفق طريقته، ويتمثّل ذلك فيما يلي:

– «التركيز على التعلم لا التعليم؛ أي التحول من التعليم (تقليديا) إلى التعلُّم (حديثا).

– تشجع وتقبل استقلالية الطالب المتعلم وذاتينه ومبادراته، وتشجع البحث الاستقصاء والتحري لدى الطالب المتعلم وتمنحه فضول الاكتشاف»[1]، وهذا لا يعني الاستقلالية مطلقا بل «تحت إشراف المعلم الذي يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم، ويثير الأسئلة ويستند على التحديات الحالية والخبرات»[2].

– «تشرك المتعلمين (الطلاب) في مواقف وأوضاع حقيقية واقعية، وتزود المتعلمين (الطلاب) بالفرص لبناء معرفة جديدة وفهم من خلال الخبرات الأصلية الحقيقية، وتؤكد السياق الذي يحدث فيه التعلم»[3].

– التعلم «عملية وجدانية، بحيث يمتزج الموقف التعليمي بمشاعر الحيرة والدهشة والاستثارة والتشويق مما يجذب المتعلم نحو المادة التعليمية فيتسم بالإيجابية في الموقف التعليمي فيتحقق الفهم لديه، وتتحقق الأهداف التعليمية ويشعر بثقته في نفسه»[1].

---

[1] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص39.

[2] ينظر: عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص40

[3] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص40.

– التعلم «عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه: ويتضمن ذلك تمكين المتعلم من بناء أفكار وأبتكارات جديدة من خلال خبراته السابقة، إضافة إلى كونه يجعل عملية التعليم نشطة، بمعنى أنّ تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليا، إضافة إلى كون هذه العملية تحتاج إلى أغراض أو أهداف يسعى المتعلم لتحقيقها»[2].

– «البناء الذاتي للمعرفة حيث إن المعنى يبني ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم: ويعني هذا أن المعنى يتشكل داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، أو البيئة الخارجية»[3]، ومن هنا فإن فالمعرفة ليست خارج المتعلم بل تنبع من داخله، وبالتالي فالبنائية «لا تنظر إلى المتعلم على أنه سلبي ومؤثر فيه، ولكن ينظر إليه على انه مسئول مسئولية مطلقة عن تعليمه»[4].

تستند المعرفة إلى الخبرة السابقة، ومنه لا بد من الإشارة إلى أن «البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، إذ يتمسك المتعلم بما لديه من معرفة مع أنها قد تكون خاطئة، ويتشبث بها؛ لأنها تقدم له تفسيرات مقنعة بالنسبة له، وهنا يتضح دور المعلم من خلال تقديم الأنشطة والتجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة، وتبين الفهم الخاطئ إن كان ذلك موجودة عند المتعلم»[5].

– الهدف الجوهري من عملية التعلم هو «إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية

---

[1] ينظر: عبدالقادر محمد عبدالقادر، نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، ص157 وما بعدها.

[2] ينظر: حسن حسين زيتون– كمال عبدالحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة : عالم الكتب، الطبعة الأولى، 2003م، ص98.

[3] ينظر: ياسمين خليل المحيمد: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ...، ص43–44.

[4] ينظر: عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص39

[5] ينظر: زيد سليمان العدوان – أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص41–42.

التي قد يتعرض لها المتعلم، ويقصد بالضغوط المعرفية كل ما يحدث نوعا من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرة جديدة»[1].

تتكامل هذه الأسس تفاعليا لتمكين المتعلمين من صناعة المعرفة وجعلها وسيلة لتوليد الأفكار الإبداعية التي تؤسس لمشروع علمي يساهم به في التنمية.

6) شروط التعليم البنائي:

إنّ التّعليم البنائي يرتكز على الجهد الذاتي للمعارف وبالتالي فإن الإنسان له قابلية محدودة في بناء معارف جديدة تتفاعل مع معارفه السابقة، وبالتالي لا بد من توافر شروط أساسية أثناء بناء معارف المتعلمين حتى يكون أكثر كفاءة، أهمها ما يلي:

1- «لا بد أن يتناسب (التعلم) مع حاجات الأفراد المتعلمين واهتماماتهم .

2 - يجب أن تكون أهداف التعليم وغاياته متطابقة مع أهداف الأفراد المتعلمين .

3- يجب أن يتطابق المجال المعرفي والمهام في بيئة التعلم مع المجال المعرفي والمهام في البيئة التي يجهزها الأفراد المتعلمون.

4- أن (يتقلص) دور المعلم مقارنة بأدوار (الطلاب) المتعلمين .

5- يجب أن يتم تبادل الأفكار بين المتعلمين (الطلبة) مع أقرانهم أو زملائهم في المجموعة، وذلك من خلال التفاوض والمفاوضة الاجتماعية.

6- تعزيز عملية التغذية الراجعة»[2]، لترسيخ المعارف والخبرات في الأذهان حتى تصير سلوكات قابلة للتوظيف العملي من باب التعليم البراغماتي.

---

[1] ينظر: عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، ص157 وما بعدها.

[2] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص44- 45.

فالتعليم البنائي يجب أن يتمتع بالقبول النفسي والعقلي لدى التلاميذ المتعلمين، فإذا كان لا يتمتع بالقابلية العقلية والنفسية ولا يتناسب مع اهتماماتهم وليس له أصل في خبراتهم كان دون فائدة؛ لأنّ مراعاة الشعور النفسي للمتعلّم ضروري وحاسم في تلقي وتبليغ المعلومات، وبهذا يكون للتّلميذ موقف ورأي.

7) خطوات التعليم وفق نظرية التعليم البنائي:

تستخدم في التعليم من خلال أربع مراحل، هي: الدعوة، الاستكشاف (التنشيط)، اقتراح التفسيرات والحلول (المشاركة)، اتخاذ الإجراءات (التوسع)؛ ونظرا لأهمية التقويم كعنصر أساسي فقد أضيف كمرحلة خامسة ضمن مراحل استراتيجية التعلم البنائي، ومن هذا المنطلق عرّف بعضهم استراتيجية التعلم البنائي أنّها أحد نماذج التعليم، التي يتم فيها جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، بغية بناء مفاهيمه ومعارفه العلمية وفق خمس مراحل أساسية، هي: «مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات، مرحلة اتخاذ الإجراء، مع إضافة مرحلة التقويم»[1]، وتُفصّل هذه المراحل على النحو الآتي:

أ) «مرحلة الدعوة (الانشغال – التنشيط – الاندماج) :

يتم فيها دعوة المتعلّم إلى التعلم وإثارة دافعيته نحو تعلّم الموضوع المطلوب، والتعرف على قدر معارفه السابقة حول الموضوع مع تحفيزهم نحو معرفة المطلوب منهم، مما يجعلهم

[1] ذكر هذه المراحل كلا من: عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، ص159-161، وعفت مصطفى الطناوي: أساليب التعليم والتعلم، ص18، وينظر: خليل رضوان- عبدالرازق سويلم: أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، أكتوبر، 2001، ص111، وينظر: ياسمين خليل المحيمد: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ..، ص46.

يشعرون بالحاجة الى البحث ومحاولة إيجاد حلّ للمشكل المطلوب»[1]، وهذه المرحلة خاصة بالمعلم، الذي عليه أن يقوم بالتحضير الجيد والإحاطة بموضوع التعليم المطلوب.

وهذه المرحلة تكون تحت إشراف المعلم الذي يجب عليه أن يخطّط مسبقا لدرسه، وأشار محمد عبد القادر أنّ عملية تخطيط الدروس اليومية وفق استراتيجية التعلم البنائي بثماني خطوات أساسية، هي:

1. «اختيار موضوع الدرس وتحليل محتواه، 2. صياغة أهداف الدرس.

3. الإعداد للموقف التنشيطي: والتي تهدف إلى إثارة دافعية المتعلم لموضوع الدرس وتحديد ما لديه من أفكار ومعلومات أولية مسبقة حول موضوع الدرس.

4- اختيار الأنشطة الاستكشافية: والتي تهدف إلى توصل المتعلمين بأنفسهم إلى حلول المشكلة أو السؤال موضع الاستكشاف والمطروح في نهاية المرحلة الأولى.

5. اختيار الأنشطة التوسعية: وهي مرحلة التوسع والتي تهدف إلى إثراء معرفة المتعلمين عن موضوع الدرس وتطبيق ما توصلوا إليه من معلومات في حياتهم العملية»[2].

6. «تحديد مصادر التعلم والمواد والأدوات والأجهزة وتوفيرها:ويشمل ذلك مصادر التعلم (كتب، مراجع، أفلام، ...)

7. تقدير زمن التعليم، 8- تحضير البيئة الفيزيقية للصف: وفيها يقوم المعلم بتجهيز بيئة الصف الدراسي بحيث تكون مناسبة لاستخدام استراتيجية التعلم البنائي، وينظم أماكن جلوس الطلاب بحيث يكونوا في شكل مجموعات صغيرة متعاونة، على أن يعي كل متعلم

---

[1] ينظر: ياسمين خليل المحيمد: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ..، ص48.

[2] ينظر: عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، ص161-166.

في كل مجموعة دوره ومسئوليته الفردية وبالتفاوض يتم التوليف بين الأفكار، بالإضافة إلى تجهيز أمور أخرى كثيرة، منها: الإضاءة الكافية، التهوية الكافية، ..... إلخ»[1].

فالمعلم الجيد عليه أن يُحسن التخطيط الجيد قبل ممارسة عملية تنشيط درسه.

ب) مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:

تتمركز هذه المرحلة حول اكتشاف عناصر المشكلة بغية إيجاد حلول لها، وفيها «يبدأ عمل الطلبة في الأنشطة محاولين الوصول إلى حل المشكلة المطلوبة وتهدف هذه المرحلة إلى توصل المتعلمين بأنفسهم إلى حلول المشكلة، وقد يتم الاستعانة بالاكتشاف وفق مجموعات، أو بالألعاب التعليمية، والعصف الذهني وتصميم النماذج والمناظرات العلمية، وملاحظة الظواهر، وتوظيف استراتيجية حل المشكلة، ومناقشة الحلول والبدائل»[2].

ج) مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول:

وفيها يتوصل الطلبة إلى «المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير النتائج والحلول المطروحة للمشكلات المبحوثة، ومناقشة المعلومات والحلول ومراجعتها ونقدها، مع مراعاة التلاؤم بين المطلوب وحل الطلبة، ويعمل المعلم على تنظيم وتسيير أجواء المناقشة»[3].

د) مرحلة اتخاذ الإجراء (التوسع):

تهدف هذه المرحلة إلى «توسيع وتعميق تعلم الطلبة للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة من خلال اجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص161-166.

[2] ينظر: ياسمين خليل المحيمد: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي ..، ص48.

[3] ينظر: عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، ص168.

بالموضوع المبحوث، أي انتقال أثر التعلم إلى مواقف تعلمية / تعليمية جديدة»[1].

* وفي خاتمة الحديث عن النظرية البنائية نرى أنها تعدّ أحد أهم نظريات التعليم الحديث لأنها استفادت من أغلب نتائج النظريات التي قبلها ووظفتها في دراستها ونقحت نتائجها وأضافت إليها أبحاثا جديدة أسهمت في تطوير عملية التعليم والتّعلُّم.

[1] جمال سليمان – محمد الفوال: أصول التدريس وطرائقه، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق– دمشق، 2012م، ص464–466.

سادسا: النظرية المعرفية في التعليم:

تعددت الدراسات التي اهتمت بالمعرفة وطرائق اكتسابها، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن «نماذج التعلم السلوكية غير قادرة على تفسير كل أنواع التعلم، ويؤكدون على العمليات المعرفية كالفهم، والتفكير، والاستدلال، والاستبصار، كمثيرات أساسية في عملية التعلم. ويشيرون إلى أن الإدراك المعرفي يشير إلى عملية استقبال المعلومات الحسية وتحويلها أو تزويدها وتهذيبها وتخزينها وطرائق تذكرها واستخدامها. من هنا، تكون المادة التعليمية ذات معنى، بمدى ارتباطها الحقيقي وغير العشوائي بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها التي تكونت سابقة في البني المعرفية لدى المتعلم»[1]، وقد برزت جهود منظري النظرية المعرفية عبر جملة من الأعلام الذين تعدّدت آراءهم في رؤيتهم للمعرفة، ومن بينهم:

«برونر "**Bruner**" الذي يعد الممثل الأساسي لهذه النظرية في التعلم، وقد طور برونر نظرية التعلم بالاكتشاف، وديفيد أوزوبل "**David Ausubel**"، حيث طور استراتيجية المنظم المتقدم، والذي يسمح للمتعلم باسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدمة، وبياجيه "**Piaget**"، حيث طور نظريته الخاصة بالنمو المعرفي، ولاندا "**Landa**"، ونورمان "**Norman**"، وفيجوتسكى "**Vygotsky**"، ونستون "**Winston**"، ورايجلوث "**Reigluth**"، وجوين "**Gowin**"، ونوفاك "**Novak**"»[2].

وقد تنوعت منتوجات هؤلاء الباحثين وتباينت حول تفسير المعرفة وكيفية نشوءها وأسسها.. إلا أن المجهود الأكبر الذي قامت عليه النظرية المعرفية هو مجهود جون بياجيه، ومن هنا ارتأينا تفصيل نظرية المعرفة وفق نظرته، وذلك على النحو الآتي:

---

[1] ينظر: زيد سليمان العدوان- محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس، ص121.

[2] للتفصيل في مجهودات هؤلاء الأعلام ينظر: زيد سليمان العدوان- محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس، ص121-127.

1) نشأتها:

نشأت النظرية المعرفية في أحضان الدراسات التربوية والتعليمية، وقد ظهرت «في النصف الأول من القرن الماضي، كرد على السلوكية ومفاهيمها (المثير، الاستجابة، التعزيز)، وخالفتها في نظرتها، خاصةً فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة، قد استفادت هذه النظرية من أبحاث وآراء النظرية العقلية التشومسكية، إذ تعد امتدادا لها، إلا أنها تتخالف معها من ناحية منطلقاتها وأسسها كما تتخالف مع السلوكية قبلها»[1]، جاءت النظرية المعرفية في التعليم باعتبارها ردة فعل على النظريات التعليمية قبلها، فرأت أن هذه النظريات قاصرة عن إدراك المفاهيم التربوية والتعليمية وبنت نظريتها على المعرفة وكيفية اكتسابها، على مختلف مراحل العمر، لأن التعليم في حد ذاته ما هو إلا استقطاب للمعارف المختلفة.

وقد كانت هناك مبررات لظهور هذه النظرية أهمها، «قصور الاتجاه السلوكي في تفسير كثير من الظواهر الذهنية، وكذلك التسليم بقصور العلوم الاجتماعية؛ إضافة إلى ظهور الكمبيوتر واستخداماته والذكاء الاصطناعي»[2].

فالقصور الناتج عن النظريات النفسية والاجتماعية، جعل ظهور النموذج المعرفي واجبا، إضافة إلى التطور التكنولوجي الذي أتاح لهذا النموذج التجسيد على الواقع، وفي مقدّمة ذلك الكمبيوتر، لكونه يقوم على مبدإ المحاكاة للمعارف الإنسانية.

2) تعريفها:

كانت النظرية المعرفية في البداية نظرية فلسفية، مما قربها من حقل الفلسفة، قال هاني يحي نصري، أنها «فرع من الفلسفة التي تتعامل مع المشكلات الفكرية التي تحيط بأي نظرية

---

[1] ينظر: عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربات الحديثة وأساليب التقويم الحديثة، ص17-18.

[2] ينظر: يوسف محمود قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، دار المسيرة، عمان، 2013-1434، ص20.

معرفية»[1]، ويعرفها جاردنر بأنّها «تلك الجهود التجريبية للإجابة عن الأسئلة المعرفية الموجودة قديماً والمرتبطة بأساليب حصول الإنسان على المعرفة»[2].

ويعرفها بعضهم أنّها: «معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات»[3].

أو أنها «التفكير في التفكير وتأملات عن المعرفة ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وميكانزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات»[4].

– ويعني المصطلح معرفي عند هؤلاء «كل الفعاليات الداخلية لمعالجة المعلومات والتي تضم الإدراك (إعطاء معنى للمثيرات الحسية)، التذكر والتفكير على أنواعه المختلفة (المفاهيم، الإستنتاج وحل المشاكل)»[5].

فالمعرفية من هذه المنطلقات تبحث في كل ما له علاقة بالفكر واكتساب بالمعرفة، ويندرج ضمن ذلك الآلات الحاملة للفكر وفي مقدمتها الدماغ، ومن هنا كانت نظرتها مبنية على كون الإنسان «بناء ذاتي التنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، وترفض أن يكون تعلم اللغة عند الإنسان خاضعا للتقليد والتعزيز كما ترى النظرية السلوكية»[6]؛ وقد كان

---

[1] ينظر: هاني يحي نصري: المنطق و الابستيمولوجيا، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السعودية– دمشق، ط1، 2003م، ص290.

[2] يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص19.

[3] ينظر: عزو إسماعيل عفانة وآخرون: تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، ، الجامعة الإسلامية – جامعة الأقصى، غزة، ط1، 2007، ص123.

[4] ينظر: محمد عدس: المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع– عمان، 1996م، ص139.

[5] بدريع القشاعلة: التعلم لمحة عن من نظريات التعليم، المركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني النقب– فلسطين، 2021، ص60

[6] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012م، ص50.

هدف النظرية المعرفية من خلال ذلك «تفعيل دور المتعلم وجعله حيويا في عملية التعليم والانتقال به من السلبية إلى الإيجابية ومن المشاهدة إلى الممارسة، ومن الشرود إلى الانتباه»[1].

يقوم أساس النظرية المعرفية على اكتشاف كيفية بناء المعرفة، ومعرفة المراكز المسؤولة عن عن اكتسابها، وعن قابلية الذهن البشري للاكتساب وحدوده وفق كل مرحلة من مراحل العمر، وليس تفسير المعرفة هدفا قائما بذاته بل هو وسيلة لغاية أكبر هي توظيف معطيات هذه التفسيرات العلمية في عملية التعليم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، والانتقال بالمتعلم من الطرائق التقليدية للاكتساب العرفي إلى طرائق أكثر كفاءة تمكنه من تلقي مختلف أنواع المعارف دون حواجز تعيق استفادته من مضامينها.

وقد اعتمدت هذه النظرية للوصول إلى غايتها في تفسير المعرفة وآليات اكتسابها، إلى التركيز على ما يلي:

1. «التركيز على التمثيلات الذهنية التي تتحدد فيها الصورة التي تتخذها الأشياء في الذهن.

2. الاعتماد على خواص الكمبيوتر بعد تحليله لمكونات الدماغ البشري.

3. الأهمية التي تُعطى للجوانب الوجدانية والفروق الفردية تواجه تركيزاً أقل كما هو الحال في العلوم السلوكية.

4. تقدير المنهج القائم على دراسات العلوم الأخرى، والذي يترتب عليه استعارة نتائج الدراسات في المجالات المختلفة»[2].

ومبررات رواد التيار المعرفي في ذلك تقوم على افتراض أن العمليات المعرفية عمليات

---

[1] ينظر: يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص19.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص19-20.

ذهنية ذاتية تحضع لقوانين يمكن اكتشافها.

وأشارت فايزة عبد السلام إلى بعض الفروق بين نظريات التعلم الثلاث، السلوكية والمعرفية والبنائية، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:[1]

وجه المقارنة	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية البنائية
شكل وطبيعة عملية التعلم	المهام التي تستدعى مهارات التفكير الأولية كالتذكر والفهم والتطبيق	حل المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المتقدمة كالفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع	حل المشكلات غير المحددة باستخدام مهارات التفكير المتقدمة كالفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع
دور المعلم	يوجه المتعلمين إلى الجواب الصحيح من خلال وسائل واستراتيجيات مختلفة	يتيح للمتعلمين وسائل الربط بين المعارف الجديدة وتلك المكتسبة لديهم	يساعد المتعلمين في اكتشاف وضعيات التعلم والفهم الذاتي عبر طرح الأسئلة المناسبة
دور المتعلم	المتعلم سلبي يتلقى المعرفة ولا	المتعلم نشط يقوم باستقبال وفهم ومعالجة وتخزين	المتعلم عنصر فعال يبنى تعلمه ويفسر ما يستقبله من معلومات

[1] ينظر: عبد الرحمن، فايزة أحمد عبد السلام: نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعليم والتعلم: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنموذجًا، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد: 34، عدد: 165، جزء: 3، أكتوبر 2015، ص515-516.

	يتفاعل إلا عن طريق الاستجابة لمثير خارجي	المعلومات واستدعائها عند الحاجة.	بناء على تجربته الشخصية.
كيفية حدوث التعلم	بالاستجابة لمثيرات تتغير أثناء الانتقال إلى وضعيات عامة أو جديدة	باستدعاء المعلومات السابقة واستخدامها في وضعية مختلفة أو جديدة	باستخدام المعارف السابقة في وضعية من سياق الحياة العامة

3) أنواع المعرفة:

قسم العلماء المعرفة بحسب الكيفية التي يتم بها اكتساب كل معرفة، إلى ثلاثة أنواع:

أ) «المعرفة الحسية التجريبية :

وهي المعرفة التي تستند إلى الحواس في اكتسابها، النظر والسمع واللمس والشم والذوق.

ب) المعرفة التأملية (الفلسفية):

وهي المعرفة التي تحتاج إلى تحليل واستنتاج وتأمل عميق فيما وراء الأشياء وتعتمد على المنطق في تحصيلها.

ج) المعرفة العلمية :

وهي تشمل مختلف الجوانب الإنسانية والاجتماعية والتجريبية والعلمية، وهي حالة تصبح فيها المعرفة علما قائما بحد ذاته، عن طريق الاكتشاف أو التجريب أو الاستنتاج

..الخ»[1].

وقد قسم بياجيه المعرفة إلى قسمين: معرفة شكلية ومعرفة إجرائية، أو معرفة مباشرة وغير مباشرة، وتفصيلهما على النحو الآتي:

أ – المعرفة الشكلية:

وهي المعرفة التي يتلقاها الذهن بشكل مباشر دون تدخّل منطقي أو استنتاج يُوصِل إلى اكتساب هذه المعرفة، وهي في مجملها «تتضمن المفاهيم والمهارات والمبادئ والقوانين المختلفة»[2]، فهي مجرد «جمع حرفي، وإلمام بمثيرات ظاهرة محسة تجابه الفرد فتخزن من دون وعي بما لها من معان دقيقة فهي معرفة تقوم على الشكل لا على العقل، وهي عادة ما ترتبط بالشكل الذي تكون عليه الأشياء في العالم الخارجي، نحو إطلاق لفظ قط على كل حيوان ذي أربع أرجل من لدن الطفل»[3]، فالمعرفة الشكلية ترتبط بكل ما يحفظه الإنسان عموما والطفل على وجه الخصوص ويربط به العلاقة به الدوال والمدلولات، كمعرفة أن الشجرة شجرة، وأن الباب باب، فهذا لا يحتاج إلى واسطة منطقية ولا إلى فهم أو حساب حتى يتم التوصّل إليه، فهو معرفة شكلية ومباشرة.

ب– المعرفة الإجرائية:

وهي المعرفة التي تستند إلى تحكيم العقل في اكتسابها، حيث تقوم على الاستدلال والمحاكمة العقلية، وتُعنى بالدرجة الأولى «بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالة إلى حالة أخرى تتخذ هذه المعرفة عدة مستويات تبعا لعمليات النمو التي يمر فيها الفرد خلال

---

[1] ينظر: سلطانية بلقاسم– حسان الجيلاني: محاضرات في المنهج و البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط: 2، 2009م، ص13.

[2] سوزان خليل محمد ريان: فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعليم لدى طالبات الصف السادس بغزة، مخطوط رسالة ماجيستير بكلية التربية– الجامعة الإسلامية غزة، 1431 هـ– 2010 م، ص23.

[3] ينظر: نظريات التعلم: عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الشروق، ط: 01، 2010، ص237.

المراحل المختلفة، إذ تتغير من مرحلة إلى مرحلة لاحقة خلال عمليات التطور المعرفي»[1]، ومن أمثلة المعرفة غير المباشرة «مهارات التحليل وإعادة التنظيم والاتصال وحل المشكلات والتفكير الاجتماعي»[2].

كما يمكن أن تُصنّف المعرفة إلى نوعين:

المعرفة النصية «وهي المعلومات المتضمنة في مادة أو مجال معين بنصها وخوارزمياتها أوكل ما يندرج تحت مصطلح معرفة ماذا، والمعرفة الأسلوبية وهي المعلومات التي تتعلق بكيفية الحصول على المعلومات أو استنتاجها، وهو كل ما يندرج تحت مصطلح معرفة كيف»[3]، فالمعرفة تركز على نوعية المعرفية، والكيفية التي يتم بها إيصال المعارف للمتعلمين، فيتم في الأولى مراعاة مدى قابلية المعرفة للاستيعاب والفهم وفق المراحل العمرية المتعدّدة كما يتم مراعاة جانب الانتفاع من المعارف وفاعليتها في الحياة الاجتماعية والمعرفية.

أمّا من ناحية الكيفية فيتم اختيار الطرائق الأنسب لإيصال المعارف إلى المتعلمين وتخيّر الطريقة الأنجع في التعليم، والتي تتصف باليسر والسهولة.

---

[1] ينظر: عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربات الحديثة وأساليب التقويم الحديثة، ص20

[2] ينظر: سوزان خليل محمد ريان: فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعليم لدى طالبات الصف السادس بغزة، ص23.

[3] ينظر: سوزان خليل محمد ريان: المرجع نفسه، ص23.

4) أنواع المهارات المعرفية:

للمهارات التعليمية أنواع متعدّدة التصنيفات نشير إلى بعضها:

أ. مهارات التخطيط:

وتحتوي هذه المهارات على «تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ، وترتيب تسلسل العمليات، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء المحتملة»[1].

ب. مهارات المراقبة والتحكم:

وتشتمل على «الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف الفرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات أو الأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء»[2].

ج. مهارات التقييم:

وتشتمل على «تقييم مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، وتقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء»[3].

فالمكونات ما وراء المعرفية هي التي تحدد أسباب المعرفة وكيفية اكتسابها، ولا يمكن تحسين المعرفة دون معرفة ما وراء المعرفة، فالأليات المعرفية هي التي تحدد كفاءة العقل ومدى استجابته للمعرفة وقابليته لاكتسابها.

---

[1] ينظر: فتحي جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر– الأردن، ط: 1، 2002، ص57.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص57.

[3] ينظر: فتحي جروان: المرجع السابق، ص57.

5) العوامل المسؤولة عن اكتساب المعرفة:

ذكر بياجيه بعض العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي واختصرها في أربعة عوامل وهي:

أ- النضج البيولوجي*:

ويتضمن بشكل خاص نمو «الجهاز العصبي المركزي وبخاصة فيما يتعلق بحجم الدماغ، ونمو القشرة الدماغية التي لها علاقة بقدرة الفرد على التعلم والتكيف مع البيئة . وهناك من يرى أن حجم الدماغ، وتلافيف القشرة الدماغية، ونسبة الدماغ إلى النخاع الشوكي كلها فرادى ومجتمعه تؤثر في الذكاء أو الذكاوات المتعددة والقدرة على التعلم»[1] .

فالدماغ على هذا الأساس من ناحية حجمه وسلامة أعصابه يشكل عاملا مهما في اكتساب المعرفة وكلما نقص حجمه أو تلفت أعصابه قل اكتسابه للمعرفة وصعُب عليه فهمها.

ب- عملية التنظيم الذاتي:*

وهي عملية عقلية ذاتية تقوم بتنظيم المعرفة وتكييفها مع الواقع، وهي «من أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للطفل، إذ تؤدي دورة أساسية في النمو أو (التعديل) المستمر في التراكيب اللغوية، ففقدان الاتزان (أو عدم الاتزان) يعتبر بمثابة الدافع الرئيسي نحو البحث

---

* للتفصيل أكثر ينظر: حاج عبو شرفاوي: علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات، مخطوط رسالة دكتوراه في علم النفس العام، قسم علم النفس-جامعة وهران- الجزائر، 2012/2011، ص115-116.

[1] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن، ص46

* وأسماها بعض الباحيثين: التوازن، ينظر: حاج عبو شرفاوي: علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة، ص116.

عن المزيد من المعرفة»[1]. ويفترض بياجيه أن هناك عمليتين أساسيتين تحدثان في أثناء عملية، وتقوم عملية التنظيم الذاتي على أساسين مهمين هما: «التنظيم والمواءمة، وباندماجهما معا تُبنى المعرفة، وهذا ما يساعد الطفل على التوازن في البيئة»[2].

التمثل : وهي «عملية عقلية مسؤولة عن (استقبال) المعلومات، ووضعها في تراكيب بنيات معرفية موجودة عند الفرد المتعلم»[3]، أو أنها «تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة»[4]، فهذه العملية تتمثل في دمج المعارف الجديدة مع المعارف القديمة حتى لا يرفضها العقل أو يتجاهلها أثناء الاستقبال، وبالتالي فإن الاستفادة من المعارف مرهونة بعملية التمثل.

المواءمة: وهي «عملية عقلية مسؤولة عن (تعديل) هذه التراكيب (البنى) المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات. وهكذا تكون العمليتان (التمثل والمواءمة) مكملتين لبعضهما بعضا ونتيجتهما تصحيح البنيات المعرفية، وإثراؤها، وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم»[5]، أو إنّها «تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد، في عملية التمثل التي أثارها المتعلم، نتيجة جمعة المعلومات الجديدة»[6]، فالمواءمة العقلية تعمل على تحقيق الانسجام المعرفي بين المكتسبات القديمة والوافد الجديد عليها، وبالتالي تصل إلى مستوى معرفي جديد يجمع بين ما هو راسخ في الذهن وبين ما وفد عليه، فينتج عن ذلك تصحيح المعارف أو تعميقها أو استدراك نقائصها وغير ذلك.

---

[1] عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص46.

[2] ينظر: عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربات الحديثة وأساليب التقويم الحديثة، ص19.

[3] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص46

[4] عماد الزغلول، نظريات التعلم، عماد الزغلول، ص219

[5] ينظر: عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص46-47.

[6] عبد المجيد عيساني، نظريات التعّلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 98

ج- الخبرة بنوعيها:

الخبرة إمّا حسّية وإما منطقية فالحسية «تحدث نتيجة تفاعل الفرد المتعلم مع الأشياء والأحداث في البيئة المحيطة به من خلال الحواس، والخبرة المنطقية الرياضية التي ترتبط بالعمليات التي يقوم بها الفرد المتعلم على مجموعة من الأشياء»[1].

وذلك أن المعارف منها ما تصل إليها من خلال إدراك الحواس نظرا وسمعا ولمسا، ومنها ما تصل إليها عن طريق الاستنتاج وتحكيم المنطق، فإذا كان كل من الإدراك الحسي والمنطقي يعملان بكفاءة كان الإدراك المعرفي في درجة عالية من حيث الاكتساب والفهم.

د) التفاعل الاجتماعي:

يكون التفاعل الاجتماعي عبر التواصل والأخذ والرد عامل مهم حيث «يؤدي دورا مهما في النمو المعرفي للفرد المتعلم . وفي هذا يتعلم الطفل اللغة، وينتقل إليه التراث الثقافي عن طريق التعليم، مما يؤدي (التفاعل الاجتماعي) لأن يغير أو يعدل وجهات نظره أو معلوماته عن كثير من الأشياء أو الأحداث»[2].

فالجانب الاجتماعي مهم جدا في اكتساب المعارف وتنميتها، وذلك أن الانسان اجتماعي بطبعه، فلا يمكن أن تكتمل مدركاته وحواسه ونفسيته دون انخراط في أجواء المجتمع التي بها يتيسر اكتساب المعارف، وجلّ شؤون الحياة.

6- افتراضات النظرية ونتائجها وأسسها:

ترتبط افتراضات النظرية المعرفية بما جاء به جان بياجيه الذي أسس بحوثه انطلاقا من علم النفس الوراثي والبيولوجي للمعرفة، ثم كان هدفه من خلال ذلك الإجابة على سؤال «كيف

---

[1] عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص47.

[2] ينظر: حاج عبو شرفاوي: علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة، ص116.

تنمو المعارف لدى الأفراد؟»[1]، وتوصل بياجيه إلى ما يلي:

– «إن التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.

– إن عملية التعلم والنمو العقلي منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعلم يستخدم التطور العقلي ولكن لا يشكله.

– إن النضج يسبق التعلم، ولذلك أكد بياجيه على مبدأ الاستعداد، بمعنى أن البيانات والمعلومات المدخلة لا بد أن تكون عند المستوى الفعلي التطور الطالب»[2].

– أكد بياجيه أن النظرية المعرفية ما هي إلا «مجموعة من آثار الخبرات المترسبة في العقل، نتيجة للربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة طويلة المدى، التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها، والعقل هو مصدر بناء المعارف، فتنمو وتتطور مع الإنسان، ابتداء من الطفولة، وصولا إلى الرشد، وهذا بتفاعله مع المحيط، والمعرفة تنشأ لدى الطفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه أي بيئته، إلى عامل الموازنة، التي تقود التعلم، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض»[3].

وهناك مجموعة من الأسس العامّة للنظرية تتمثل في:

– أن المثيرات المعرفية التي يتلقاها الإنسان «تتعرض إلى جملة من التفاعلات مع المعارف السابقة له، وبالتالي يتم تحويل المعرفة وإعادة تشكيلها بحسب تأثرها بالمعارف القديمة، وهم أثناء ذلك لا يتجاهلون التأثير الخارجي للمعارف، إلّا أنّهم يرون أنّ الصورة لا تكتمل إن لم يتم التطرق إلى المعارف القديمة»[4].

---

[1] ينظر: عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربات الحديثة وأساليب التقويم الحديثة، ص18.

[2] ينظر: زيد سليمان العدوان– محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس، ص125.

[3] ينظر: عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربات الحديثة وأساليب التقويم الحديثة، ص19

[4] ينظر: بدريع القشاعلة: التعلم لمحة عن من نظريات التعليم، ص14–15.

– تستند النظرية المعرفية بعكس السلوكية التي تبحث في المثيرات وردود الأفعال، إلى «البحث عن عمق المعرفة بتحيل الدّماغ ومركباته باعتباره الصندوق الأسود لمختلف المعارف»[1].

وقد جمع يوسف محمود قطامي مئة من افتراضات وأساسات ونتائج النظرية المعرفية* نذكر منها ما يلي:

– المفهوم صورة ذهنية لدى الفرد؛ والمخطط المفاهيمي الإدراكي هو بناء معرفي عام يوظف في عملية استيعاب ويقوم فيه المتعلم باختيار وتنظيم المعلومات والخبرات في إطار نظام متكامل ذي معنى، لكل متعلم أسلوبه وسرعته في اعادة بناء وتنظيم مخططه المفاهيمي الذي ينمو بالتفاعل مع المواقف التي تهيئ للمتعلم.

– يولد الطفل منظماً ذاتياً معرفياً ويتطور بفعل متغيرات ومنبهات بيئية ويستجيب لمواقف

ومدخلات اثرائية.

– إن قدرة المتعلم المعرفي على حل المشكلات عن طريق الاستبصار تتوقف على الخبرات

السابقة التي مر بها والتي تتشابه وتتعلق بالمشكلة.

– المعلومات المنظمة تنظيماً جيداً تعتبر أسهل تعلماً وتخزيناً وأكثر مساعدة للتذكر، كما أنّ زيادة العمل الذهني بهدف ترتيب الخبرة وتنظيمها وفق مشعرات استرجاعية سواء أكانت مشعرات قصصية؛ أو تصنيفية تساعد على استرجاع الخبرات في الوقت المناسب.

– يتم إدراك الأشكال المتشابهة؛ والمتقاربة؛ والمستمرة، كما يميل العقل إلى إدراك الأشياء مكتملة؛ وإكمال الأشكال الناقصة.

---

[1] ينظر: بدريع القشاعلة: التعلم لمحة عن من نظريات التعليم، ص60.

* للإطلاع عليها كاملة ينظر: يوسف محمود قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص21–25.

– تتدرج العملية المعرفية من الإحساس إلى الانتباه إلى الادراك، وهي تحتاج طاقة ذهنية وخصوصا الانتباه.

– تتأثر عملية الانتباه بمجموعة عوامل داخلية شخصية وهي الاهتمامات والميول والقيم؛

والحرمان النفسي والجسمي؛ ومستوى الدافعية والإثارة.

– تتم عملية الادراك الذهني من خلال تفسير المعلومات المدخلة إلى الحواس؛ ويترتب على ذلك الفهم والترميز والتحليل والتخزين ثم الأداء.

– إن المدخلات الحسية تتم معالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة وفقاً لنظام أولويات.

– إن غالبية المعلومات التي تأتي للدماغ عن العالم الحيط بالفرد مصدرها البصر.

– يمكن تدريب الذاكرة قصيرة المدى بعمليات التدريب الذهني والتسميع والترميز.

ومن هنا يظهر أن جل الدّراسات المعرفية مرتبط بالدّماغ وقدرته على الاكتساب المعرفي وتخزين المعلومات وما إلى ذلك.

7) مراحل التعليم عبر النظرية المعرفية:

يرى بعض الباحثين أن التعليم وفق النظرية المعرفية يسيير وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

أ)– «مرحلة الاستكشاف:

وتمثل هذه المرحلة أساس بناء المعرفة بواسطة الاحتكاك المباشر بالظواهر والأنشطة مما يستثير الدافعية نحو تفسيرها وحل ألغازها، ويكون دور المعلم هنا توجيهيا فقط.

ب)– مرحلة التعرف:

وهنا يحاول المتعلمون أن يصلوا إلى التعرف على المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما

بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه»[1].

ج)- «مرحلة الاتساع:

وهي تمثل مرحلة تطبيق المفهوم وتوسيعه ليشمل النماذج المشابهة لما تم التعرف عليه، وقد يتعدى ذلك إلى تطبيق المفهوم في حياتهم»[2].

مراحل التعليم وفق النظرية المعرفية تقوم على مبدإ الاكتشاف ثم التعليل ثم التعميم للظواهر، إلّا أنّ هذا النموذج عام يصلح أن يتمّ تطبيقه على مختلف النّظريات العامّة والخاصّة، لذا وجب أن يتم استغلال نتائج البحوث المعرفية ودور الدماغ في الاكتساب المعرفي، ومن هنا وجب مراعاة بعض العوامل المهمة أثناء تطبيق التعليم المعرفي ويشمل ذلك ما يلي:

- مراعاة عامل السن وقابلية المعلومة للترسخ في ذهن المتعلمين، وذلك أن الدماغ الإنساني مقسم من ناحية قابليته للاكتساب على مراحل مختلفة، فيجب مراعاة جانب التطابق بين المعرفة ونضج الدماغ.

- استغلال ما تم التوصّل إليه من نتائج حول عمل الدّماغ وآلية تخزينه للمعارف والتي من بينها ما ذكره يوسف قطامي.

وفي ختام النظرية المعرفية نرى بوجوب الأخذ بنواتج البحوث المعرفية لأن تفضي إلى الإدراك المعرفي بأبسط الطرائق وأقل المجهودات، مع احترامها لعامل الوقت؛ وذلك يرجع إلى التنظيم الفعال لآليات اكتساب المعرفة وطرائقها، والإحاطة بحوامل المعرفة وفي مقدمتها الدّماغ البشري.

والإنسان في مطلقه كائن متعلم عارف بفعل الاستعداد والحواس والأدوات الفطرية التي

---

[1] ينظر: علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان، ط01، ص201-202.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص203.

زوده بها الله؛ فهو في مكان وجيل وزمان يطلع ليعرف، ويستزيد من المعرفة؛ وفي حلّ حاله أنّه لا يطلب من المعرفة إلّا ما كان له صلة بالنفع والفائدة.

الفصل الثالث:

"طرائق التدريس واستراتيجياته"

أولا: التعليم وفق المقاربة بالمضامين

ثانيا: التعليم وفق المقاربة بالأهداف

ثالثا: المقاربة بالكفاءات

رابعا: نظريات التعليم (السلوكية، البنائية، المعرفية)

تعد العملية التعليمية أمرا معقدا تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم وإكسابه المعلومات والمهارات.. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف التعليمية يتوجب على المعلم أن يقوم «بنقل هذه المعارف والمعلومات المطلوبة بطريقة شائقة، تثير اهتمام المتعلم ورغبته، وتدفعه إلى التعلم مع الأخذ بعين الاعتبار صفات المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية،ويقع اختيار طريقة التدريس المناسبة على عاتق المعلمين، فهم الذين يحددون الكيفية والأسلوب الذي يدرسون مادتهم بوساطته»[1]، فهي بهذا مرتبطة بالمعلّم لتوجيه نشاط الطلاب، كما أنّها «تركز في الوقت ذاته على نشاط المتعلم وما يبذله من جهود وهذا يحتم أن يعطي الطلبة دورا فعالا ومؤثرا»[2].

وعليه فإنه من غير الإمكان تأدية الوظيفة التعليمية دون الإحاطة بمختلف طرائقها ومعرفة أهم استرتيجياتها، لأن نجاح عملية التعليم متوقف على استعمال الطريقة الأنسب في التعليم، ثم إن العملية التعليمية لا يمكن لها أن تستجيب لطريقة واحدة تتم بها تأدية العملية التعليمية، ومن هنا تعدّدت الطرائق والاستراتيجيات التي تتم بموجبها عملية التعليم، وفيما يأتي تفصيل لأهم هذه الطرائق والاستراتيجيات.

1. الطرائق والاستراتيجيات -مفهومها وآلياتها-:

نشير بداية إلى أنّ الاستراتيجية والطريقة ينطلقان من الأساس نفسه، حيث هما الأسلوب المعتمد في توصيل المادة للتميذ لتحقيق هدف ما، ومنه كانت دراستنا تنطلق من مبدإ المساواة بينهما، من حيث التعاريف والإجراءات والوسائل.

---

[1] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، لبنان، ط07، 1437هـ-2017م، ص50-51.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، ط01، 2004، ص27.

1.1 مفهوم طريقة (استراتيجية) التدريس:

إن مفهوم الاستراتيجيات والطرائق ليس مفهوما ثابتا، بل هو من المفاهيم المرنة التي تختلف معانيها باختلاف وجهات النظر إليها، ومن أهم تعاريفها ما يلي:

1- إنَّها «الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته»[1].

2- إنّها «عبارة عن نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللازمة وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها إلى الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة بتحريك الدوافع، وتوليد الاهتمام لدى المتعلم للوصول به إلى الأهداف المنشودة»[2].

3- إنَّها «الوسيلة التي يتبعها المعلم لإفهام الطلبة أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن نصل غرفة الصف، ونعمل على تنفيذه من بعد في تلك الغرفة»[3].

4- إنَّها «مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرّس والتي تبدوا آثارها على ما يتعلّمه الطّلبة»[4].

5- إنَّها «الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف بايسر الطرق، وأقل الوقت والنفقات. أو هي: الخطة التي ينتهجها المدرسون مع تلاميذهم للوصول بهم إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم»[1].

---

[1] ينظر: ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية-لبنان، ط1، 1423هـ- 2002 م، ص64.

[2] الربيعي محمد دواد سليمان: طرائق وأساليب التدريس الحاضر، عالم الكتب الحديث- الأردن، ط1، 2006، ص47.

[3] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص51.

[4] أحمد حسين اللقاني وآخرون: تخطيط المناهج وتطويرها، الأهلية للنشر والتوزيع- الأردن، 1989، ص230.

6- إنّها «عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم من اجل تحقيق الأهداف والوصول بها إلى درجة الإتقان وقد تكون تعلمية يقوم بها المتعلم ، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم ، وتنظم الأنشطة بنوعيها فتشكل ما يسمى طرائق التدريس»[2].

ومن هنا فإن مفهوم الاستراتيجيات والطرائق لا يمكن أن يخرج عن كونه ذلك القالب الذي تتم به كيفية التدريس مهما اخلفت آلياته وكيفياته، وهذا القالب يعتمد إما على المعلم أو على المتعلم أو كليهما، ويجب أن يتم التوصل إلى غاية تعليمية معلومة من خلال هذه الاستراتيجيات وإلا فإنه لا يمكن التسليم بكونها كذلك. ومع ذلك نقول: إن الاستراتيجية في الأصل المفهوم مصطلح عسكري محضٌ، مرتبط بمصطلح التكتيك. فالاستراتيجية هي كل مخطط نظري شامل يفسّره عمليا التكتيك باعتباره آلية تنفيذية.

والطريقة في وقتنا الحالي تركز على أطراف العملية التعليمية الثلاثة دون إقصاء لأي طرف، بينما كانت في البداية مجرد «وسيلة إيصال المعلومات إلى المتعلمين من خلال المعلم، ضمن المقررات الدراسية، وهذه النظرة قاصرة لأنها تهمل جوانب النمو الأخرى لدى المتعلمين، وتهمل الفروق الفردية بينهم، وتجعل من المعلم شخصا سلبيا يقتصر دوره على تلقين المعلومات فحسب، ثم تطور مفهوم الطريقة ليُنظر إليها أنها وسيلة لتنظيم المجال المحيط بالمتعلم ليغير في سلوك المتعلم ويطوره، وبهذا تتفاعل أطراف التعليم وتتنوع الأهداف، وتتجدد المعرفة وتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ»[3]، ومن هنا يرى سعيد لافي أن طريقة التعليم «تعتبر مكونا أساسيا من مكونات الموقف التعليمي الذي يتضمن المتعلم وقدراته واحتياجاته، والأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، وطريقة التدريس بهذا ليست

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر، ط01، 1420هـ-1999م، ص10.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي: المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة- الاردن، ط1، 2009، ص142 .

[3] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2015م، ص17.

شيئا منفصلا عن المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية، والوسائل، والأنشطة التعليمية»[1]، فالطريقة الصحيحة يجب أن تكون متجاوبة مع أطراف العملية التعليمية، فهي أقل مجهودا للأستاذ وأنفع للتلميذ وأكثر تحقيقا للغايات المختلفة للعملية التعليمية.

هذا من ناحية العموم أما مفهوم الاستراتيجية والطريقة من وجهة خاصة فهي «مجموعة من القواعد والآراء التي استنبطها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية، واتفقوا على أنها خير سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية التي يرقى بها إلى تدريس مادة من المواد»[2]، وعليه فإن كل معلم له طريقة خاصة في تعليم مادته، وتختلف تلك الطريقة من معلم لآخر، وتختلف طرق نجاحها بين المعلمين.

وتكمن أهمية طريقة التدريس فيما يلي:

1- إن نجاح المعلم في عمله داخل الفصل متوقف عليها، إذ من خلالها يمكن علاج ضعف مستوى المتعلمين، وتوضيح ما يشمله المقرر الدراسي من معلومات بطريقة أسهل.

2- إن الالتزام بطريقة مناسبة في التدريس «يوفر الكثير من وقت المعلم والمتعلم كما يوفر عليها جهودا كبيرة، فهي من جهة توصلها إلى أكبر نتيجة بأقل جهد ممكن لاستنادها إلى دوافع الأطفال وميولهم وأنشطتهم الذاتية وطرائق تفكيرهم الطبيعية، وللطريقة المثلى أثر كبير في أخلاق المتعلمين، فهي توحي إليهم بالنظام والترتيب، وتعودهم على الاتفاق في العمل، والاعتماد على النفس، كما تعودهم على المثابرة والثبات»[3].

3- «التقلل من التعب العقلي والجسمي، وتزرع الثقة في المعلم والتلميذ، إضافة إلى ستثارة شوق واهتمام وانتباه التلاميذ وزيادة شغفهم بالتعليم وولعهم بالتحصيل»[4].

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 18.

[2] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص52

[3] المرجع نفسه: ص58-59.

[4] المرجع نفسه: ص59.

4- تساهم في تحقيق أهداف التعليم وغاياته، حيث «تهدف العملية التعليمية إلى أحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم من خلال اكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، وطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكاءة وقابلياته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»[1].

5 – كما تعدّ «أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية والتي من خلالها يتحقق الهدف المركزي للدولة من التربية والتعليم ونهجها التربوية»[2].

فطرائق التدريس والمعرفة الجيدة بها، يجعل العملية التعليمية أكثر نجاحا وعُمقا وكفاءة وفاعلية، وأكثر تحقيقا للأهداف التعليمية، مع كونها أقل مجهودا ووقتا، وبالتالي، فإنه من الواجب على كل معلم ناجح أن يحيط بمختلف الطرائق، ويعرف كيفيات تطبيقها ومتى يطبقها حتى يكون عمله ناجحا.

ورغم أهمية الطريقة في التدريس أنها ليست هدفا أو غاية، وإنما هي وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة، فالهدف هو بلوغ مقاصد عملية التعليم وتبقى الطريقة وسيلة لوصول الهدف.

2.1 الطريقة والمعلم:

تصنف طرائق التدريس على اختلافها إلى ثلاثة تصنيفات:

- «**الطريقة الأولى** : تشمل الطرائق التي يتحمل المعلم وحده العبء فيها دون مشاركة من التلاميذ.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص27.

[2] ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس (منهج أسلوب، وسيلة) دار المناهج، الأردن، 2007، ص53.

- **الطريقة الثانية :** تشمل الطرائق التي يتقاسم العبء فيها المعلم والتلاميذ.
- **الطريقة الثالثة :** تشمل الطرائق التي يتحمل التلميذ وحده العبء فيها، ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من نتائج»[1].

والطريقة الثالثة رغم كونها تعتمد على التلميذ إلا أنّها لا يمكن أن تخلوَ من دور المعلم فيها سواء على صعيد التوجيه أم التقويم، وجميع الطريق تعتمد على المعلم في تأديتها وتحديد الكيفية التي يتم تأديتها بها، حيث يعدّ المعلم هو الأساس الذي تقوم عليه تأدية الطرائق، لكونه الطرف الناقل للمعرفة ونقلها يحتاج إلى طرائق واستراتيجيات مختلفة حتى يتم إيصالها بطريقة سلسة إلى التلاميذ؛ و«يختلف تنفيذ الطريقة من معلم لآخر، ومن موضوع لآخر، وهذا يستدعي مرونة من المعلم عند شرحه لموضوعات المقرر»[2]؛ فلا يوجد طريقة خاصة في التعليم وجب التزامها وتعميمها وإنما تتمتع هذه الطرائق والاستراتيجيات بالمرونة والاتساع، فهي «ليست قوالب جامدة يتقيد بها المعلم في كل الأحوال المدرسية، وهو ليس مطالبا بالتزام طريقة معينة أو طريقة جامدة في التدريس، بل على المعلم أن يكون المبتدع لطريقته، مرنا في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بأنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة»[3]، فإذا كان المعلم يرى التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة، وإذا شعر بأن التعليم عملية تلقين فأنه سيختار طريقة تناسب مع ذلك، فالمعلم «الذي يشعر بأنه موجه وباحث ومرشد ومعد للمواد التعليمية وبالتالي فإن الطريقة تعني ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم، بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية–كتاب المادّة–، جامعة المدينة العالمية، المدينة المنورة، 2011، ص101–102.

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص19.

[3] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص52.

لتمكينهم من التعلم»[1].

فكل محتوى علمي تنسجم معه طريقة معينة، وكذلك كل نمط من التلاميذ تناسبه طريقة مغايرة لغيره، فالتلاميذ فيهم الذكي وفيهم من يحتاج تفصيلا أو تمثيلا أو تكريرا..، وهنا «يقع على عاتق المعلم مسؤولية تنظيم المحتوى بطريقة تساعد على تفريد التعليم وبشكل يراعي الفروقات الفردية، والخصائص النمائية للمتعلمين من خلال مراعاة القدرات والاستعدادات والميول واستثمار ذلك استثمارا صحيحا»[2]، و«تتوقف كفاءة المعلم على استخدامه لأكثر من طريقة داخل الفصل؛ وذلك المراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لأن ما يصلح لمتعلم قد لا يصلح لمتعلم آخر، وما يصلح لشرح جزئية في الموضوع ربما لا يصلح لجزئية أخرى»[3]، فالمحتوى الواحد قد يحتاج طرائق متنوعة من أجل تأديته بحسب نوعه ونوع المستقبلين له، وللخبرة جانب كبير في تحديد الطريقة الأنسب في التدريس.

فنجاح العملية التعليمية متوقف على طرائق المعلم في التدريس، و«المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل، فمهما كان المعلم غزير لمادة ولكنه لا يملك الطريقة الجيدة فإن النجاح لن يكون حليفة في عمله وغزارة مادة تصبح عديمة الجدوى . ولكن تبقى الحقيقة أن لا فائدة من طريقة جيدة بلا مادة تسعى الطريقة إلى توصيلها»[4]؛ فعلى المعلم أن ينمي طريقته في نقل المعلومات إلى تلاميذه ويسعى إلى تجربتها والاستفادة من غيره ممن هو أكثر منه خبرة حتى يكتسب المنهجية الأنسب في تأدية الطريقة الموصلة إلى المراد.فبفضلها يتوقف تحقق المقاصد التعلمية سلبا أو إيجابا. فالطرائق متغيرة متغايرة بحسب دينامية المعلم وثقافته وتكوينه، فكلما جدّد في الأداء والوسيلة قارب المطلوب من الدرس، والذي لا طريقة له، فلا نجاح له. إنّ الطريقة بإيجاز نظام متكامل يضمن سيرورة

---

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص28.

[2] المرجع نفسه، ص28.

[3] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص19.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص27.

الأداء بدءًا وختمًا.

3.1 مقومات الطريقة الناجحة :

إن الطريقة هي أساس نجاح العملية وهي رغم مرونتها ليست عملية عشوائية بل إنها تحتاج معينات وتحتاج مقومات متعدّدة حتى تكون ناجحة، وهذه المقومات منها ما يرجع إلى المعلم ومنها ما يرجع إلى طبيعة الطريقة في ذاتها، ومنها ما يرجع إلى التلميذ، ومن أهم ما يرجع إلى المعلم من المقومات ما يلي:

1- «المعرفة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة: حيث إن معرفة المعلم الواسعة بطرائق واستراتيجيات التدريس المتنوعة تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم، وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية»[1]، فإن اختيار الطريقة المناسبة يقع على عاتق المعلم فهو الذي يحدد الكيفية التي يوصل بها المادة إلى طلبته. ومعرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس المتنوعة وقدرته على استخدامها «تساعده في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، فالمعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل»[2]، فيجب على المعلم أن يكون محيطا بمختلف الطرائق حتى يختار الأنسب بتأدية عملية التعليم.

2- اختيار الوسائل الضرورية لأداء عملية التعليم، فمن معينات نجاح الطريقة «استخدام المعلم للوسائل التعليمية، والزيارات الميدانية، والعروض التوضيحية، والعديد من الأنشطة المساندة التي يقوم بها المتعلمون»[3]، فهذه الوسائل والأنشطة المتنوعة تعين بشكل كبير في إيصال المعلومات للتلميذ بطريقة أكثر مرونة وكفاءة.

---

[1] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 18.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص27.

[3] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 19.

وللوسائل دور مهم في طرائق التدريس حيث إنه «لا يستطيع أحد أن يطبق طريقة تدريس بعينها دون الاستعانة بالوسائل التعليمية، التي تدعم بدورها جميع طرائق التدريس واستراتيجياته من خلال خطة مدروسة تستهدف تقديم أساس مادي للإدراك الحسي، والتقليل من اللفظ، فالوسائل تخاطب حواس الإنسان ومداركه، مما يؤدي إلى فهمه للمحتوى العلمي وليس حفظه، الأمر الذي يجعل التعلم أكثر فائدة، إضافة إلى إثارة المتعلم وتشويقه وتحفيزه وتنمية فكره ونموه، إضافة إلى ربطه بالحياة الواقعية وهذا ما لا يتم دون تلك الوسائل»[1]؛ فعلى المعلم الاستعانة بالوسائل الضرورية وتوفيرها لتلاميذه حتى تكون طريقته أكثر نجاعة، ومردودها أكثر أيجابية على العملية التعليمية.

3- المعرفة الجيدة بالمحتوى: حيث «تقاس أهمية الطريقة بمدى استغلال المحتوى لتمكين الطلبة من الوصول إلى الهدف الذي ترقي إليه دراستهم للمادة»[2]، فكلما كانت معرفة المعلم جيدة بمحتوى المادة التي يدرسها، كان أعرف بالطريقة الأنسب في التدريس، ومن هنا وجب على المعلم أيضا «أن ينظم المحتوى بطريقة تساعد على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية والتعلم الذاتي، كما إن بعض الموضوعات تحتاج لتنظيم تعلمها استراتيجيات خاصة، ومن هذه الموضوعات: المفاهيم، والاتجاهات والقيم، والمهارات، وحل المشكلات، والإبداع»[3]؛ فالمعرفة الجيدة بالمحتوى المدرسي وهضمه هضما جيدا يجعل للمعلم سلطة أكبر في اختيار الطريقة الأنسب بكل محتوى مدروس.

4- المعرفة الجيدة بطبائع التلاميذ وخصائصهم النفسية والعقلية والعاطفية حتى يسهُل على المعلم مسايرة التلاميذ ومعرفة الطريقة الأنسب التي توصل المعرفة إلى جميع أصناف العملية التعليمية بلا استثناء. فمن جهل الشيء عاداه، والمعرفة التي نطالب بها عميقة داخلية،

---

[1] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص56-57.

[2] المرجع نفسه، ص52.

[3] المرجع نفسه، ص53-54.

تتجاوز سطحية الشخصية الظاهرية من اسم وصفة وعمر؛ بل تقفز إلى أعماق نفسه وداخل وجدانه حتى نفهم منه ما يريد منا، وما لا يريد، وحتى يقبل على التعلم بإيجابية وفعالية.

وذكر محمود الحيلة بعضا مما وجب على المعلم مراعاته أثناء طريقته في التدريس أهمها ما يلي:

1- «يجب أن تتوافر فيها مبادئ التعليم والتعلم الفعالين، مثل: استخدام التكرار، وتوفير الدافعية، والتعزيز، وغيرها.

2- التنويع بأشكال التعليم وتوجيه هذه الأشكال نحو التعلم الفردي التعلم المتبادل بين اثنين والتعليم الرمزي.

3- الانتباه إلى كل أشكال التفاعلات اللفظية والاجتماعية والتواصلية في المواقف الصفية وتوجيه هذه التفاعلات والتواصلات نحو تحقيق الأهداف.

4- التقليل من المؤثرات السلبية التي تحيط بالمواقف الصفية والتغلب على هذه المؤثرات ما أمكن»[1].

فالمعلم يجب أن يكون محيطا بالبيئة المدرسية إحاطة تامة ومن ثم يحدّد الطريقة الأنسب التي تليق بها.

5- على المعلم الذي يريد التدريس أن يختار طريقة «تأخذ بحسبانها المادة الدراسية التي سوف يدرسها، بحيث تصل إلى الطلبة بيسر وسهولة ودونما أي إجهاد وتعب جسمي أو فكري، وذلك بحسب نوعية المادة المدروسة، مع مراعاة تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، وكذلك عليه أن يراعي إمكانات المدرسة وتسهيلاتها المادية المحدودة، فلا تستطيع أن تتصور

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص53-54.

أن المدرسة الواحدة يمكنها أن توفر للمعلم كل ما يريده من تسهيلات ومواد دراسية متنوعة ووسائل تعليمية مساعدة، فيجب على المعلم مراعاة هذا الجانب أثناء تخير طريقته»[1].

فإن نجاح الطريقة وفشلها يرتكز على أسس المعرفية وجب تحصيلها لدى كل من المعلم والمتعلم، فإن معرفة الطرائق يمكن بها معرفة الطريقة الأنسب في التدريس، ومن ثم يجب كذلك المعرفة الجيدة بالطريقة المقصودة، ثم يتم توفير وسائلها وتهيئة الأجواء المختلفة لنجاحها، ثم يتم تطبيقها.

وأما ما يرجع إلى الطريقة في ذاتها فأهمها ما يلي:

– «التدرج من المعلوم إلى المجهول: فبناء المعارف يحتاج استفزازا لذهن التلميذ بناءً على ما يعرفه ومن ثم إيصاله إلى ما لا يعرفه.

– التدرج من السهل إلى الصعب، وذلك بدراسة المفاهيم الأكثر استيعابا أولا ثم التنقل إلى الصعب منها»[2].

– «التدرج من البسيط إلى المركب، ويكون ذلك بدراسة تفاصيل المدروس ثم تركيبه وبنائه»[3].

– «التدرج من المحسوس إلى المعقول، حيث إن طبيعة الفهم ترتكز على المرئيات أكثر من العقليات ومن هنا وجب الاعتناء بهذه الجوانب الحسية لأنها تمهد فهم التلميذ للمعارف غير المحسوسة»[4].

وبالمختصر فإن الطريقة يجب تعتمد على التدريج في بناء المعارف انطلاقا مما يعرفه

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص73–78.

[2] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص29.

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص11.

[4] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص86– وقد ذكر أن هذا مما يجب مراعاته في التلميذ–.

التلميذ وصولا إلى ما لا يعرفه، ومما يراه إلى ما لا يراه، ومن السهل له إلى الأصعب، ومن البسيط والجزء إلى المركب، وهذا ما يسهم في جعل التلميذ طرفا فعالا في بناء الدرس أكثر من كونه متلقيا بحتا لهذا المدروس.

وهذه أهم مقومات الطريقة الناجحة وهناك مقومات أخرى أهمها:

– «أن تكون الطريقة مرنه وغيرها جامدة فتارة في صورة ألعاب ومسابقات وتارة في صورة حوار ونقاش لأن استمرار الطريقة على وتيرة واحدة يؤدي إلى الملل داخل الصف، فالتنويع مطلوب.

– أن تعمل الطريقة على ربط المادة بالحياة لتكتسب أهميتها وحيويتها .

– أن يصاحب الطريقة تمهيدا مناسبة للدرس ليجذب الطلبة إليه»[1].

– «أن تكون الطريقة اقتصادية تؤدي الغاية في أقل وقت وأيسر جهد يبذله المعلم، وأن تبعث على السرور والانتباه.

– أن تنمي الاتجاهات السليمة والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة واحترام الرأي واحترام الآخرين.

– أن تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والعقلية، والعدل في التعامل مع الطلبة، وزرع الثقة في نفوسهم وتقبل أرائهم ومناقشتها، وتنمية حب العمل الجماعي»[2].

– يجب أن تكون الطريقة «اقتصادية بمعنى أنها تحتاج إلى عدد قليل و محدود من المفاهيم حتى تفسر التعليم وتنفذه في غرفة الصف، كما أنها تحتاج إلى عدد محدود أيضا

---

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: المرجع نفسه، ص29–30.

[2] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص11.

من المبادئ والقوانين، وكذلك وجب أن تكون سهلة التطبيق، قصيرة الوقت ذات جهد معقول؛ وأمّا كون الطريقة اجتماعية، فيجب أن تراعي القيم والعادات والتقاليد»[1].

– يجب أن تكون الطريقة «حماسية وملائمة للوقت المتاح، تراعي الفروق الفردية، وتعطي فرصة للطلاب للمشاركة وتبادل الآراء وتطبيق الخبرات وتطوير الذات، وتقييم المكتسبات»[2].

– كما يجب أن تكون «منسجمة مع طبيعة المجتمع، مراعية للنمو العقلي والانفعالي للتلميذ، منسجمة مع الأهداف التربوية، مراعية لطبيعة المادة الدراسية ومحتواها»[3].

فالطريقة الناجحة هي ما كانت أقل مجهودا ووقتا ومادة وأكثر كفاءة، إضافة إلى كونها مراعية لطبائع التلاميذ وحدود عقولهم ونفسياتهم وعواطفهم، وهذا ما يستدعي مرونة في تحديد الطريقة المناسبة في تدريسهم.

أما ما يجب أن يراعى في الطريقة لتكون ذات وظيفة إيجابية ما يلي:[4]

1– «أن تحفز التلاميذ على التفكير الحر، والحكم المستقل، وبخاصة في دروس التعبير، والتذوق الأدبي .

2– أن تؤدي هذه الطريقة إلى الغاية المنشودة من التدريس في أقل وقت، وأيسر جهد يبذل من قبل المعلم، والمتعلم على حد سواء، لأن تركيز التلميذ على التعلم له ميقات قصير ومن هنا وجب استغلال ذلك الوقت في إيصال المعرفة إليه.

3– أن تحقق الخطة اهتمام التلاميذ، وتثير دافعيتهم وميولهم، وتشجعهم على العمل

---

[1] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص73.

[2] ينظر: محمد محمود حمادنة– خالد حسين عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق– أساليب– استرتيجيات"، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ط1، 2012، ص46.

[3] ينظر: محمد محمود حمادنة– خالد حسين عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص50.

[4] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص11–13.

الإيجابي، والمشاركة الفاعلة»[1].

4- «أن تنمي في التلاميذ الرغبة في العمل الجمعي التعاوني.

5- أن تبتعد ما أمكن عن طريقة التلقين والإلقاء، وبخاصة في المستويات الدنيا.

6- أن تتصف بالمرونة، والتنوع فتتخذ تارة المناقشة ، وتارة أسلوب التعينات ، وتارة صورة المشكلات.

7- أن تراعي النمو الجسمي، والاستعداد العقلي للتلاميذ.

8- أن تتسم الطريقة بالمتعة، والمنفعة»[2].

9- «إشراك التلميذ: حيث يكون التعلم أكثر فاعلية إذا أشرك المتعلم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة»[3].

10- يجب أن «تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات والميول وتستغل هذه الفروق إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم، وأن تكون دافعة لهم للتدريس، كما تراعي جانب الصحة الجسمية والنفسية والعقلية فيهم، وتعمل على إعمال حواسهم السمعية والبصرية»[4]؛ مهمّة المعلم الفطن النشيط، الذي يسعى إلى إدماج كل متعلم، ومن كل مستوى، إلى مختلف مواقف ووضعيات الدرس، حتى يضمن ديموقراطية التعلم للجميع، ويخلق بذلك الرغبة في الإقبال بدل الإحجام.

---

[1] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص11.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص12.

[3] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص53.

[4] المرجع نفسه، ص54، وص75-76-77.

ومراعاة التلميذ جانب مهم جدا وذلك بحسب مراحل نموه وسنّه، «فطفل المدرسة الأساسية يفهم الأمور المادية المحسوسة أكثر من الأمور المعنوية المجردة، بينما تجد التلميذ في فترة شبابه أكثر فهما للأمور المعنوية، وهكذا..»[1].

ومن هنا فإن الطريقة الجيدة هي التي تعتني بالتلميذ وتراعي جوانبه العقلية والنفسية والعاطفية والجسدية، فيجب أن تكون بسيطة محفزة على التفكير ترغبه في العمل وتثير دافعيته وتريحه وتلمس عواطفه وتبعده عما يثير سأمه وملله إضافة إلى قلة المجهود والوقت.

2. أهم طرائق التدريس:

تتعدّد طرائق التدريس المستعملة في إيصال المعارف للتلاميذ، ويرجع تعدّد هذه الطرائق لتعدّد مرجعياتها وما يتحكم فيها، وكذلك يرجع إلى طبيعة المعلمين وطبيعة المتعلمين والوقت المتاح، وطبيعة المادة، وكذلك يرجع إلى نوع التّعلم الذي يتّبعه المتعلّمون، وممّا يرجع في استعمال الطريقة إلى المعلّم: «طرائق العرض والتلقين وفيها يكون الدور الرئيسي للمعلم، وبالمقابل هناك طريقة المحاضرة وهي طريقة تساعد في توفير الوقت ويستطيع المعلم أن يلقيها على عدد كبير من الطلبة، ومما يرجع فيها استعمال الطريقة إلى المتعلّم: طرائق التعلم الذاتي التي يعتمد فيها المتعلّم على برامج خاصة وحقائب التعليمية وغيرها، **وكذلك التصنيف على أساس الوقت المتاح: هناك طرائق في التدريس تتطلب وقتا وجهدا** وإمكانات، ومن هذه الطرائق، تلك التي يكون فيها الدور الرئيسي للمتعلم، بينما هناك طرائق تجمع بين دور المعلم والمتعلم كما هو الحال في المناقشة»[2].

ومن المتحكمات الرئيسية في تحديد الطريقة طبيعة المادة: حيث إنّ لكل مادة دراسية طريقة بحث و طريقة للتفكير، «فالبحث في مجال العلوم الطبيعية يحتّم طريقة علمية قائمة على حل المشكلات، وفي مجال الرياضيات، تعد طريقة البحث والتفكير هي الطريقة المنطقة

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص85.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص89- 91.

أو الطريقة الرياضية وهكذا الشأن في بقية المجالات في العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية..»[1]، فإن كلّ مادّة تحتّم طريقة متّبعة في التدريس لا يمكن تأديتها بالطريقة الأخرى التي تصلح لمادة أخرى.

ومن هذا كلِّه تعدّدت طرائق التدريس التي تبناها المعلمون والأنظمة التعليمية من أجل بناء المعارف الخاصة بالمتلقين، وهذه الطرائق غالبا لا تتعارض فيما بينها بل إنها تتكامل فيما بينها في كثير من الأحيان حيث إنه لا يمكن اعتماد طريقة واحدة لإيصال التعليم إلى المتعلمين، ويشمل ذلك مجموعة من العوامل التي تتداخل فيما بينها في سبيل تحديد الطريقة الأنسب للتعليم، والتي تشمل «طبيعة المادة الدراسية، والأهداف المراد تحقيقها، وقد تشمل هذه العوامل البيئة المادية للموقف التعليمي، والمعلم ومدى إعداده واتجاهاته نحو المادة التي يقوم بتدريسها، كما تشمل عامل الوقت المتاح لعملية التدريس ذاتها»[2]، فهذه العوامل تحّدد نوعية الطريقة المتبعة في التدريس، وأهم هذه الطرائق ما يلي:

1.2 الطريقة الإلقائية (المحاضرة):

وترتكز هذه الطريقة على مجهود المعلم في ذاته، وهي تمثل الأنموذج القديم المتبع في التدريس، «والذي يعرض فيه المعلم المعلومات شفهية على الطلاب، ومن ثم يقوم المعلم بدور الملقي، والطلاب بدور المتلقي»[3]، ويمكن تعريفها أنها «عملية اتصال شفوي بين شخص واحد ومجموعة أخرى من الأشخاص، يتولى فيها المحاضر مسؤولية الاتصال من جانب واحد وهي طريقة يتم فيها نقل المعرفة ومساعدة الطلبة في تنظيمها وتسلسلها، بشكل يساعدهم في إدراك أو فهم العلاقات بين أجزائها المختلفة»[4]، هذا من وجهة عامة عن كيفية نظام التحاضر، أما

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص91.

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 18.

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص12.

[4] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص108.

في التدريس الأكاديمي بمثابة «عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلم، وقد يكتفي في هذا الشرح بالكلمة المنطوقة، وقد يستعان ببعض الوسائل المعينة أما الطلاب فهم يستمعون، وقد يسجلون بعض ما يلتقطونه مما يلقي عليهم للرجوع إليه فيما بعد»[1]، فطريقة المحاضرة ترتكز على المعلم بالدرجة الأولى وهي إلقائية شفوية يقوم فيها المتعلم بدور المستمع الذي يدون ما يلقيه المعلم. ولكنها لا تليق بالمستويات الدنيا، ولا تصلح في جميع المقامات والمواقف، لأنها تعتمد أساسا الشفوية، والاسترسال الكلامي، والاستطراد المعرفي بحسب الظروف المحيطة للمحاضر، ومن ثم ينصح تجنبها في الأوساط المتدنية بالنسبة لصغار السن، وتبقى صالحة مع غيرهم من فئة الكبار.

ويشترط في هذه الطريقة جملة من الشروط حتى تتمتع بالقابلية في التعليم ومن أهم شروطها:

1- التدرج المنطقي الذي «يبدأ بالانتقال من: السهل الى الصعب؛ ومن البسيط الى المركب؛ ومن الجزئي الى الكلي؛ ومن المحسوس الى المجرد، ومن المعلوم الى المجهول، ومن المهم الى الواضح»[2].

2- «الاستعداد أو التحضير لها للتمكن من المادة العلمية و الاستعداد للأسئلة والأمثلة المحتملة.

3- المدخل المناسب لموضوعها ليثير تفكير الطلاب ويهيء أذهانهم.

4- سلامة اللغة التي يتكلم بها المدرس نطقًا وإعرابًا ومفردات وتركيب.

5- ان يكون صوت المدرس مسموعًا ولهجته متناسبة مع المعاني .

6- الابتعاد عن الإلقاء السريع أو المتقطع البطيء .

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص104.

[2] إبراهيم الشرعه- حامد طلافحه: تاريخ الأردن الحديث وأساليب تدريسه، دار البهجة، ط3، الأدرن، 2005م، ص267.

7- إعادة بعض الأ فكار الهامة للتأكيد عليها وتثبيتها في ذهن التلاميذ»[1].

فطريقة المحاضرة يجب أن تكون منظمة وأن يتم التحضير الجيد لها معرفيا ومنهجيا حتى تكتب لها القابلية عند المتعلمين وتصل إلى الغايات المنشودة والأهداف المرجوة منها.

خطوات الطريقة الإلقائية:

تعتمد الطريقة الإلقائية على مجموعة من الخطوات المنهجية التي تسهل نجاحها على النحو التالي:

1- «المقدمة أو التمهيد تهيئة عقول الطلاب للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالموضوع السابق عن طريق عرض صورة أو أسئلة أو أي شيء أخر.

2- العرض وهنا يأتي موضوع الدرس الرئيسي الذي يتضمن الحقائق والتجارب والمعلومات حتى يصل إلى وضع قواعد عامة والحكم بشكل صحيح وهذا يشمل الجزء الأكبر المخصص للدرس.

3- الربط ويتم فيها عملية الصلة بين جزئيات المادة، وربط المعلومات بعضها ببعض بحيث يتم ربط الموضوع السابق بموضوع الدرس مثلاً أو المقدمة مع العرض»[2].

4- «الاستنباط: أي من خلال فهم الطالب الجزئيات المادة الدراسية يستطيع الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط الأحكام.

5- التطبيق عند الوصول بالمتعلم إلى تعميمات وقوانين يمكن تطبيقها على جزئيات جديدة، حتى يتم التأكد من ثبوت المعلومات في أذهان المتعلمين»[3].

فيجب للمحاضرة قبل إلقائها بمقدمة خفيفة تسهل دخول التلاميذ إلى موضوعها ثم يأتي

---

[1] فرج عبد اللطيف بن حسين: طرائق التدر يس في القرن الواحد والعشرين ، عمان ، دار المسير ة للنشر و التوز يع ، ط 1، 2005، ص93.

[2] محمد محمود حمادنة- خالد حسين عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص52.

[3] المرجع نفسه: ص52.

العرض مفصلا مترابطا مراعيا لأحوال المستمعين ثم يتم التطبيق لما تم تعليمه وأخيرا يتم التقييم عن طريق التمارين والتطبيقات حتى تتم عملية الفهم والاستيعاب.

1.1.2. مميزاتها ومواضع استعمالها:

تناسب هذه الطريقة «طلاب المدارس الثانوية، وكليات المجتمع، والمعاهد العليا، بالرغم من أن المعلمين قد يضطرون إلى استخدامها في تدريس الصغار، وبخاصة في إلقاء بعض الحقائق، أو في سرد بعض القصص..» [1]، ويستعمل المعلمون هذه الطريقة في المحاضرات، والشرح، والوصف، والقصص..، حيث لا يمكن أن تقوم هذه الأخيرة دون نظام التحاضر، كما أنّها مفيدة في تقديم وشرح كثير من أمور الحياة عن طريق الأخبار والعروض، لذلك «يؤكد كثير من المربين على تدريب الفرد لأن يكون مستمعا جيدة كما يدرب على التعبير الذاتي، كما أنها تساعد في الانتباه التام والإصغاء الكامل وتحتاج لحضور الذهن أثناء الاستماع» [2]، فهي تعلّم المستمعين التركيز وتنمي حاسة السمع والإدراك، وتجعلهم يمارسون عملية الفهم والتلخيص لمختلف المعلومات، وهذا يزيد من فاعلية النشاط العقلي للمتلقين، ويجعلهم أكثر كفاءة وإدراكا.

كما أنّها وسيلة ناجحة لتقديم موضوع جديد أو فكرة جديدة وخاصة في حالة غياب الوسائل التعليمية، وهي «وسيلة مثيرة للدافعية وباعثة على الانتباه إذا توفرت فيها المعدات اللازمة، وهي صالحة لزيادة وإثراء ثقافة ومعارف الطلبة بإضافة معلومات جديدة إلى المعلومات المحدودة في الكتاب، وهي فعالة جدا إذا تمكن المعلم من دعمها بالوسائل والأمثلة وسرد القصص ..» [3]، فهي وسيلة فعالة جدا في كثير من الميادين التعليمية ولا يمكن الاستغناء عنها بحال من الأحوال.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص12-13.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص109.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص109.

وينتهج المربون هذه الطّريقة لأنها «تمكنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من الطلاب وبذلك توفر الجهد على المعلمين»[1]؛ فهي طريقة اقتصادية تمكن من اختصار المجهود والوقت وتعتمد على نقل أكبر كمية من المعارف لأكبر كم من الطلاب.

ويرى بعضهم أنّ هذه الطريقة صالحة في مراحل التعليم العالي، «لكون الطلاب في هذه المرحلة يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء والفهم والاستيعاب، وهي كذلك تصلح في الشعب الكبيرة العدد وفي معالجة الموضوعات التي تتسم بالصعوبة وتتطلب معلمين غزيري المادة العلمية، وذوي التأثير»[2]، فهذه الطريقة تناسب التعامل مع الكثرة والمواضيع التي تحتاج نقلا كبيرا للمعارف المتنوعة، فهي طريقة ناجعة في ميادين متنوعة والجانب الذي تغطيه في ميدان التعليم لا يمكن أن تعوضه عنها طريقة أخرى.

2.1.2. عيوب هذه الطريقة:

رغم المزايا التي تتسم بها طريقة المحاضرة إلا أنّه لا تخلو من النقائص التي تجعلها غير ممكنة التطبيق في جميع الأحوال ومن معايبها ما يلي:

1- «إنها تتعامل مع المتعلم كأنه آلة صماء، فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالاشتراك في البحث، وكأن المعلم يعد المادة للصغار كما يعدها للكبار، دون تفكير في مستوى الطلبة العقلي، أو النظر إلى معارفهم السابقة؛ والمعلم في التعليم ناقل للمعرفة، والأهداف التعليمية عادة لا تحدد في صورة نتائج سلوكية للتعلم»[3]، فطريقة المحاضرة غالبا –على هذ الرأي–

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص104.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها: دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2005، ص262، 261.

[3] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص108.

لا يمكنها أن تراعي محدودية عقول التلاميذ بل إنّها تعامل التلاميذ على أساس قابليتهم للفهم حتى ولو لم يكونوا كذلك.

2- «لا تزود الطريقة المدرس بأسلوب محسوس وعملي للتغذية الراجعة فغالب ما يعتمد المدرس على إحساسه الذاتي فقط في متابعة الطلبة لموضوع المحاضرة.

3- أن المتعلّم يكون سهل التشتيت فيها ولا يستمع المتعلم إلى المحاضرة بانتباه شديد إلا إذا كان المحاضر ممتعاً وماهراً في استخدام هذا الأسلوب؛ وهي صعبة للاستيعاب حيث إنه من المعروف أننا نتذكر حوالي 80 % مما نقوله ونفعله معاً، ولما كان الطالب منصتا طول وقت المحاضرة فهو غالب لا يقول شيئاً أو أنه يفعل الشيء اليسير فإن قدرة المتعلم على تذكير موضوعات المحاضرة عادة ما تكون ضعيفة للغاية»[1].

4- « إن الطالب يقف موقفا سلبيا، لأن المدرس هو الفعال في هذه الطريقة، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتعطَى المحاضرة بمستوى واحد قد لا ينسجم مع مستوى إدراك الطلبة إلا بعد أن يوجه أسئلة أو إعطاء تمارين.. بسبب عدم قدرة الطلبة على تدريب العناصر الأساسية للمحاضرة.

5- عدم ملائمة نضج الطلبة إلى متابعة المدرس طيلة مدة الدرس والإصغاء إليه وخصوصا في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة »[2].

6- يؤخذ على هذه الطريقة «قلة مشاركة الطلاب في المحاضرة، مما ينتج خمولهم»[3] كما أنّها تؤدي إلى «ملل الطلاب وسلبيتهم، وعدم فهمهم الكثير مما يلقى عليهم، واضطرارهم إلى الاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب بدلا من الفهم والتفكير وضعف الصلة بمصادر

---

[1] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، عمان، دار نجلة، ط1، 2009 ، ص161.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص 161-162.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ص261-262.

المعرفة والمعلم»[1]، ومن هنا يعتقد بعض المربين بأن «طريقة المحاضرة مملة، ومشجعة للاستظهار، وضارة بذكاء الطلبة، لأنها تنقل المعارف إلى أذهانهم بصورة غامضة مفككة وإذا وصلت واضحة فإنها تكون سريعة النسيان، وإذا تذكرها الطالب كانت مشوهة فيها غموض، وهذا ما يؤدّي إلى عدم الانتباه والكسل العقلي، وعدم الثقة بالنفس، وضعف القدرة على البحث والتمحيص والاستنتاج.. ثمّ إنّها تتعامل مع جزئيات الموضوع ولا تنظر غليه نظرة كلية في عملية التعلم، وهي تناقض طريقة الاستقصاء التي تراعي تنمية عقول التلاميذ وتتناول الموضوعات بصورة كلية في عملية التعلم»[2].

فإنّ طريقة المحاضرة على هذا الرأي طريقة مملة تضر بالتلميذ والتعليم وتجعل العملية التعليمية غير تامة الفائدة ومن هنا يرى بعضهم كخلاصة عامّة أن «طريقة المحاضرات لا تناسب التلاميذ، ولا تصلح لأن تكون طريقة أساسية للتدريس في المدارس ؛ فالتلاميذ في تلك المدارس يحتاجون إلى السير معهم بالتدريج بالطريقة التي تلائمهم ؛ كي يفهموا ما يعرض عليهم من الدروس»[3]؛ وبالتالي فهي تنقص من قدر الاستفادة من التعليم وتجعل المتلقي يشعر بالسآمة والملل وهذا ما يؤدي إلى فوات كثير من المعارف الضرورية بالنسبة للمستمعين، وكذلك فإن هذه الطريقة تحتاج تركيزا شديدا بغية الاستفادة منها وهذا ما يستنزف طاقة عقلية كبيرة بالنسبة لهؤلاء المستمعين، ومن المعلوم أن كثيرا من الناس ذوو تركيز قليل وفق ما أجرته بعض الدّراسات، التي تؤكد أن مستويات التركيز غالبا لا تتجاوز النصف ساعة أو أقل بالنسبة للتلاميذ، لأنه من شروط المحاضرة والتحاضر هو تحقق فعل الحضور الحسي بالمتابعة والمشاهدة والاستماع، وهذا يقل عند الصغار.

---

[1] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص104.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص109- 110.

[3] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص104.

3.1.2. معالجة عيوب الطريقة:

برغم كل العيوب السابقة التي تمت الإشارة إليها حول طريقة المحاضرة فإنّها ليست عيوبا لصيقة بها بدرجة لا يمكن تجاوزها، فهناك الكثير من الوسائل التي يمكن اعتمادها من أجل جعل هذه الطريقة ناجعة في التعليم، وذلك بجعل التلميذ طرفا مشاركا في عملية التحاضر، ويكون ذلك بعدة طرق أهمها:

– « تكليف الطلاب بتحضير، موضوع المحاضرة في بيوتهم، وطرح أسئلة تتخلل المحاضرة، ليحصل المحاضر على إجابات من تحضيرهم »[1]، وبهذه الطريقة نتجاوز إشكالية الغموض وقلة ترابط المعلومات ويجعل التلميذ واعيا ومشاركا في التحاضر.

– استفزاز تركيز التلميذ من خلال التساؤلات المتعلقة بالموضوع: ويكون ذلك «بالبدء بطرح مشكلة أو سؤال يستثير جميع الطلاب ويدفعهم إلى التفكير، أو يرسم خريطة مبسطة للحصة يتضح منها أقسامها الكبرى، وكيف نجيب عن السؤال، واختيار كمية من الأفكار تناسب زمن الحصة ، وعرض هذه الأفكار في وحدات واضحة المعالم بأسلوب سلس»[2]، فإنّ التساؤلات تجعل ذهن التلميذ حاضرا في جميع الأوقات، إما بسبب أن التلميذ يحب الظهور بالإجابة عما لا يجيب عنه زملاؤه، أو بسبب التخوف والتحرج من عدم الإجابة، إضافة إلى كون التساؤل وسيلة في فعالة في استحضار أذهان المتعلمين.

– التكرار: يعدّ التكرار وسيلة فعالة في ترسيخ المعلومات، ويكون ذلك بـ«تكرار الفكرة الواحدة غير مرة ليتمكن التلاميذ من استيعابها، وحتى لا يبعث التكرار على الملل، يجب تنويع أساليب التكرار، ومن طرق معالجة هذه العيوب، تلخيص الأفكار، وربطها بعضها ببعض، ثم السماح للتلاميذ بطرح الأسئلة حتى يتخلل الإلقاء شيء من الحوار والمناقشة[3].

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ص262، 261.

[2] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص104.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص13.

– الذين يرون أن طريقة المحاضرة لا تراعي المستوى العقلي للتلميذ فيه نظر لأن بالإمكان أن ننزل بالطريقة وفق حدود فهم التلميذ من خلال التبسيط وكثرة الشرح والتكرير وتجنب الغموض والتعامل بالمعروف، فإنّ «استخدام اللغة المفهومة يساعد في الإفهام واستعمال اللغة المعقدة يؤدي إلى السآمة والنفور»[1]، ومنه وجب مراعاة حدود فهم المتعلمين واستعمال اللغة الأنسب التي تليق بهم.

– استثارة اهتمام الطالب للمحاضرة منذ الوهلة الأولى، ويكون ذلك «بمشاركته ومناقشته وسؤاله أو إعطائه حقائق مروعة وباهرة ذات علاقة بموضوع البحث»[2]، وهذا ما يجعله حاضر الذهن راغبا في الاستماع والاكتشاف والتعلم بصفة خاصة.

– تعزيز المسموعات بالمرئيات: فيجب أن لا نكتفي في نقل المعارف للمتعلمين بما يسمعونه فقط بل يجب تعزيز هذه المعارف بمختلف الوسائل المرئية المتاحة التي تحتوي على هذه المعلومات.

– مراعاة كيفية التحاضر ويكون ذلك بالتركيز على كيفية الصوت وجودته ووضوحه كما أن معدل الكلمات مهم أيضا، حيث يستطيع الكثير من الناس الاستيعاب والإصغاء بحدود (125–150) كلمة في الدقيقة، في المحادثة العادية أما معدل إعطاء المحاضرة فيجب أن يكون أبطأ بحدود (110–130) وربما يكون أقل بحسب تعقيد المعلومات الممنوحة، وذلك ليسمح للمتعلمين باستيعاب ما يقال[3]، فإنّ الكلام السريع يتنافى مع الاستيعاب والفهم والربط والوضوح الذي ينشده المتعلمون.

– وهناك عوامل أخرى وجب مراعاته مثل استعمال الوسائل التعليمية التعلمية وطريقة حركات المحاضر الجسمية، كما أن استعمال الأمثلة الكثيرة والشروحات والتوضيحات

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص111.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص110

[3] المرجع نفسه، ص111

والتلخيص والمراجعة كلّها تؤدّي إلى فاعلية التعليم بالتحاضر [1]. كما لا ننسى كفاءة المحاضر الفنية والمنهجية والمعرفية، فكلما كان المتكلم هاضما لمعارفه، متحكما في مسارها عالما بغايات وأهداف المحاضرة كان ذلك أجدى لدى المستمع، وأطرد للملل من نفسه.

ولعلّ هذا كلّه يوافق ما أشار إليه العلامة "ابن خلدون" حول هذه الطريقة حيث يقول: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما ورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن...ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا، إلا وضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته، هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيستر عليه..»[2]، فابن خلدون يرى بوجوب التدرج في نقل المعارف والشرح وتجنب الغموض والتكرار حتى يكون المتعلم فاهما للفن المقصود.

2.2. الطريقة القياسية :

هذه الطريقة تسعى إلى إيجاد القواعد ثم تعميمها، وتسعى إلى تنمية الملكة العقلية للمتعلمين، بحيث تعتمد هذه الطريقة «على القياس، أي أن أساسها انتقال الفكر من القانون العام إلى الخاص، ومن المبادئ إلى النتائج، ومن الحقائق الكلية إلى الجزئية. وتسمى هذه الطريقة أحيانا بطريقة القاعدة، حيث يقوم المعلم بذكر الحقيقة أو القانون أو القاعدة ثم يقيس عليها بإعطاء الأمثلة التي توضحها، ثم يقوم بالتطبيق عليها، وفي هذه الطريقة كما هو واضح

---

[1] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص111-112.

[2] عبد الرحمان بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (دط) 2005م، ص 531 - 532.

يكون البدء بالصعب وهو القانون، ثم التدرج إلى السهل وهو الأمثلة»[1]؛ وبالمختصر فإنّ الطريقة القياسية تسير وفقا للخطوات التالية:

- «البدء بتقديم القاعدة
- عرض الأمثلة
- التطبيق»[2].

فإنّ الطريقة القياسية تسعى إلى تقديم الأساس الأول الذي تُقاس عليه بقية الشواهد، ثم تسعى بعد ذلك إلى تعميمه والتطبيق عليه، وهي طريقة شائعة جدا في كثير من المواد التي تعتمد على القاعدة، وقد شاعت هذه الطريقة في كتب النحو العربي، والجغرافية[3] والرياضيات، وغير ذلك من الكتب التعليمية التي تجد فيها بناء القاعدة سابقا لبناء مفاهيم تتعلق بكيفية بنائها، وذلك لأن طبيعة هذه المواد تحتم طريقة القياس لا الاستنباط.

أما تطبيق هذه الطريقة على دروس اللغة العربية فمن جهة دروس القواعد والبلاغة والعروض فذلك واضح لأن هذه الدّروس مبنية على قواعد مضبوطة، والطريقة القياسية تحتم هذه الدروس بدرجة أكبر، وأما من ناحية النصوص الأدبية فبالإمكان توظيف هذه الطريقة بـ«عرض السمات الفنية التي يتميز بها العصر الذي ينتمي إليها النص الأدبي، ثم الحديث عن الخصائص الفنية من ناحية الشكل سواء كان بالألفاظ أو التراكيب، وعرض نبذة عن حياة أديب من الأدباء، صاحب النص الأدبي، والبيئة التي عاش فيها من النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية، ثم الانتقال إلى بيان الفنون التي طرقها، والمعاني التي تناولها، ...

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص19.

[2] المرجع نفسه: ص20.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص13.

ويعقب ذلك الإتيان بمجموعة من النصوص التي تصدق عليها الأحكام السابقة»[1]، فهي تقوم على مبدإ تعميم النتائج المتعلقة بالنصوص الأدبية، وتسعى إلى تقريرها من خلال النصوص المشابهة لها.

ومن مميزات هذه الطريقة سهولتُها، «لأنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من طرف المعلمين، ولأنها تساعدهم على شرح جميع موضوعات المقرر بيسر والانتهاء منها في الوقت المناسب، ولأنها تصلح لتدريس الأعداد الكبيرة، إضافة إلى أنها تمكنهم من ضبط الفصل وحفظ النظام، وتتيح الفرصة للمتعلمين للتوصل إلى استنتاجات من خلال القاعدة التي تلقى على مسامعهم»[2]؛ فهذه الطريقة تتصف بالسهولة، وهي طريقة اقتصادية يمكن اعتمادها في وقت قصير على أكبر كمّ من الطلاب، فهي شبيهة من هذه الناحية بالطريقة المحاضرة.

وبالتالي فإنه يمكن أخذ نفس المؤاخذات المتعلقة بطريقة المحاضرة خصوصا الجانب المتعلّق بإهمال التلميذ وإعطائه دورا فرعيا غير فاعل في العملية التّعليمية.

ومع أنّ هذه الطريقة سهلة لأنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، فهي «لا تصلح لمرحلة التعليم الابتدائي لضعف عقول التلاميذ في الجانب القياسي»[3]، كما أنّها لا تساعد مدارك الأطفال على الاستنتاج، «لصعوبة البدء بحفظ القواعد العامة والانتقال منها إلى الأمثلة؛ تقدم الحقائق إلى الطالب من غير أن تفسح له مجال استنتاج تلك الحقائق من تلقاء نفسه، وتنتقد هذه الطريقة لأن موقف الطالب فيها سلبي، وأنها لا تحقق الأهداف المرسومة للأدب من حيث الاستنتاج والتحليل والموازنة ودقة الفهم والتذوق الأدب، فهو ينطلق القاعدة

---

[1] نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، جامعة : أبحاث في العلوم التربوية و الاجتماعية، المجلد 2003، العدد 7 (31 ديسمبر/كانون الأول 2003)، أكاديمية القاسمي مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية، فلسطين (الضفة الغربية)، 2003-12-31ص 321.

[2] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 19.

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص13.

التي تقدم له، وربما ينسى القواعد التي حفظها بسرعة لأنه حفظ لا يقترن بالمعنى والفهم»[1]، فجعل التلميذ مستقطبا للمعارف غير فاعل فيها يعوده الكسل ويقضي على مقدراته الاستنتاجية، خصوصا في تلك المراحل الأولى التي تحتاج إعمال عقل التلميذ.

ونقول إنه من الناحية النظرية –وبناء على النقد الذي نالته الطريقة القياسية– «قد تمّ التخلي عن هذه الطريقة واستبدالها بالطريقة التي تجعل التلميذ فاعلا في القاعدة مستنتجا لها، حيث عدل عنها إلى الطريقة الاستقرائية»[2]–التي سيتم تفصيلها بعد هذا–؛ إلا أنه من الناحية التطبيقية فإنّ التّجارب تثبت استحالة التخلّي عن النظرية القياسية بأي حال من الأحوال خصوصا تلك المواد المعقّدة التي يمكن معها إعمال استنتاجات الطلبة في الوصول إلى القاعدة، حيث تكون القاعدة هي الأساس في التعلّم ومن غير الإمكان التدريج إليها بتلك الطرائق الاستنتاجية، مثل كثير من القواعد الرياضية والنحوية والعروضية .. وبالتالي فإنّ الطريقة القياسية لا زالت قائمة بذاتها في كثير من المجالات وقد يُعتمد عليها بدرجة أولى في المراجعات والاختصارات وغير ذلك مما يستدعي فاعلية القياس في تقديم الدروس.

3.2. الطريقة الاستقرائية:

الطريقة الاستقرائية من الناحية الإجرائية معاكسة للطريقة القياسية من جهة كيفية تنفيذها، حيث إنّها تنطلق «من الخاص إلى العام، ومن الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة التي تنتظم تلك الحالات المفردة، وفيها يعمل التلاميذ على كشف الحقائق وتعرفها متدرجين من الجزء إلى الكل، وفيها استخدام للأسئلة وصولا إلى استنباط القاعدة التي يراد تعليمها، وهي من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل، وفيها يكثر المعلم من جميع الأمثلة الجزئية المتنوعة التي تتضمنها القاعدة، وفيها مزج القواعد الأساليب اللغوية، وهي شائعة في دروس: القواعد النحوية والصرفية، ودروس الأدب والبلاغة، ودروس الإملاء كما

---

[1] ينظر: نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، ص 321.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص 322.

أنها تصلح لما بعد المرحلة الابتدائية»[1]، فهذه الطريقة تعمل على إشراك التلميذ في صياغة القاعدة ولا تفرضها له من العدم، وبالتالي فإن التلميذ بطبعه يميل إلى الفهم بدقة أكبر إلى ما يساهم في بنائه بنفسه، لأن رأى مراحل بنائه بالتفصيل، أما في جانب الدراسات التي يجد فيها القواعد جاهزة فإن ذلك يحتاج مجهودا أكبر من أجل الفهم والاستنباط.

وتكمن كيفية تطبيق هذه الطريقة على القواعد والبلاغة في تفعيل عنصر الملاحظة لدى التلميذ، بملاحظة أمثلة تخدم تلك القاعدة واستخراج محالِّ الشّواهد منها وتبسيطها وبيان ما يخدم هذه القواعد العامّة ثم الوصول أخيرا إلى القاعدة، وأمّا من جهة تطبيق هذه الطريقة على النّصوص الأدبية «فعند دراسة الأدب الجاهلي مثلا يقدم المعلم عددا من النصوص لدراستها من حيث المبنى والمعنى بحيث يستنبط الطلاب الخصائص لكل نص على حدة، وبعدها تجمع هذه الخصائص لتكون معا سمات الشعر الجاهلي. فبدلا من أن يقال للطلاب إن شعر زهير بن أبي سلمى يتمتّع بكذا وكذا.. يقدم المدرس نماذج متعددة من شعره يقوم الطلاب بتحليلها حتى يتوصلوا بأنفسهم إلى بيان خصائص شعر زهير المتمثلة بالعناصر المذكورة أعلاه؛ فهي تعمل على جعل التلميذ طرفا من أطراف بناء النص الأدبي، والقواعد اللغوية والبلاغية، وتعمل على إعمال فكره وملاحظاته.

وتكمن كيفية تطبيق الطريقة الاستقرائية عبر مجموعة من الخطوات نُمثّلها على تطبيق النصوص الأدبية على النحو الآتي:

1- «التمهيد للموضوع وذلك بطرح أسئلة تمهد للموضوع، وشرح مناسبة النص وذلك ليهيّئ التلاميذ ويشوقهم إلى الموضوع، ثم قراءة النص قراءة جهرية تصحيحية حتى يقتدي بها الطلاب، وتزيد من فهمهم للنص ثمّ تكليف الطلاب قراءة النص قراءة صامتة، تعقبها محادثة في المعاني العامة الواضحة، ثم يقرأ بعض الطلاب الأقوياء النص قراءة جهرية، مع الشرح

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص104-105.

والتلخيص»[1].

2- «المحادثة العامة والشرح التفصيلي، ويكون ذلك بطرح التساؤلات والإجابات عنها، والشرح التفصيلي يكون بتقسيم النص إلى وحدات، وشرحها بالتفصيل عن طريق قراءة الطلاب وشرح المفردات والمعاني ثم التطرق إلى المعنى العام للنص وربط جزيئاته.

3- القراءة النقدية التي يتم خلالها بيان أسرار الجمال في المعاني ووجوه البلاغة فيها ومحسناتها، وأثرها في النفوس»[2].

وقد تكون بطريقة أخرى أكثر بساطة «بعرض أسئلة ثم مناقشتها مع الطلاب والبحث عن أوجه الشبه بينهما حتى يتم التوصل إلى القاعدة العامة وفق ثلاثة خطوات:

-إعداد أمثلة وتدوينها على السبورة.

- مناقشة الطلاب في الأمثلة وموازنتها.

- صياغة القاعدة النهائية»[3]

فهذه المراحل تسعى إلى إشراك التلميذ في جو الدراسة بشتى السبل وجعله طرفا فاعلا في فهم النصّ ومعرفة معانيه وبيان أهدافه واكتشاف جمالياته.

ومن مزايا الطريقة الاستقرائية، أنها «تعدّ طريقة التفكير الطبيعي التي يسلكها العقل، وأنها طريقة شائعة يكثر فيها المعلمون من ضرب الأمثلة الجزئية التي تشملها القاعدة العامة، وتعلم في دروس القواعد النحوية والصرفية، ودروس الأدب، والبلاغة، والإملاء»[4]، فهي طريقة مساعدة على التفكير والاستنتاج، حيث «تدريب الطلاب على عملية اكتشاف الحقائق بأنفسهم

---

[1] ينظر: نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، ص 323-324.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص 324-325.

[3] ينظر أحمد صالح أحمد وآخرون: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت، ط1، 1962،ص 27.

[4] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص13-14.

أمر مهم جدا في إدراك كنه العمل الأدبي من حيث الرموز والقوالب والأنماط والمبنى، وتنمي في الطالب القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج والتذوق والنقد، ويتخلّص من المحفوظات والقواعد الجاهزة»[1]، وبالتالي تكون هذه الطريقة مناسبة للتمليذ من نواح عديدة وتوصله إلى الغاية الأمثل في فهوم دروسه ومعرفة كيفية استخراج القواعد المتعلقة بالدرس.

ومما يؤخذ عليها:

- «أنها لا تناسب هذه الطريقة سوى أصحاب القدرات العقلية العالية الذكاء.

- تحتاج إلى وقت طويل إلى النتاج مقارنة بغيرها من الطرائق.

- تحتاج إلى كثير من الأمثلة، سواء التي لها علاقة بالدرس الأساس والتي ليس لها علاقة به.

- لا تصلح لتدريس جميع المواد كالتاريخ مثلا.

- لا تصلح للطلاب الصغار، لأنها طريقة منطقية تعتمد على التفكير والاستدلال»[2].

- كما أنها «بطيئة في توصيل المعلومات، وأن المعلمين يستعجلون تلاميذهم في استنباط القاعدة من أمثلة قليلة، كما أن هذه الأمثلة لا تجمعها وحدة فكرية مترابطة»[3]، فإنّ إعمال التفكير يحتاج إلى تدرج وبطء في إدراك المفاهيم، وقد يُصعّب من العملية ويجعلها غير مفهومة ومعقدة في بعض الأحيان لعدم وجود مراحل وسيطة تربط القاعدة المباشرة بالأمثلة المتاحة، وبالتالي تكون محاولة البناء الاستقرائي صعبة وغير مفيدة.

ومن هنا يرى كثير من التربويين أن الطريقة الاستقرائية لا يمكن فصلها عن الطريقة الاستنباطية ولا تستخدمان منفردتين؛ بل هما متكاملتان؛ لأن الاستقراء يتفق وطبيعة العقل، ووصول التلاميذ إلى كشف القاعدة العامة لا يكفل وحده حسن فهمهم لها، ولذلك يجب التأكد

---

[1] ينظر: نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، ص322-323.

[2] ينظر: خير الدين هني: تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع- الجزائر، ط 1، 1999، ص70.

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص14.

من ذلك بالتطبيق على هذه القواعد، باستخدام الطريقة القياسية الاستنتاجية المكملة والمتممة للطريقة الاستقرائية[1]، فالطريقتان الاستقرائية والاستنباطية تكمّل إحداهما والأخرى لأن في كل منهما نقصا لا يمكن تمامه إلا من خلال الطريقة الأخرى.

4.2. الطريقة الحوارية (المناقشة):

وهذه الطريقة مقارِبة للطريقتين السابقتين من ناحية المعنى العام، كما أنّها مكمّلة لطريقة المحاضرة مستدركة لنقائصها بإشراك التلاميذ في بناء دروسهم، فهي تختلف عن المحاضرة «كونها تتيح للتلاميذ الفرصة للمشاركة الفعالة في عملية التعلم»[2]، ومنه جرى تعريفها تعريفات متعدّدة أهمها:

– أنّها «طريقة تستخدم لكشف الحقائق عن طريق الحوار، إذ إن المعلم يلقي أسئلة تكشف بها الحقائق التي يريد المعلم تثقيف طلابه بمضمونها، وهذه الطريقة تصلح لصغار الطلاب، وبخاصة في دروس المحادثة، والتعبير الشفوي، والمحفوظات والنصوص»[3].

– أنّها «مجموعة من الأسئلة المتسلسلة والمترابطة تلقى على المتعلمين بغرض مساعدتهم على التعلم بإيصال المعلومات الجديدة إلى عقولهم وتوسيع أفاقهم أو اكتشاف نقصان معرفتهم أو خطئهم»[4].

– أنّها «طريقة تدريسية تعتمد الحوار الشفهي بين المعلم و المتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم، يتم من خلالها تقديم الدرس»[5].

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص105.

[2] رافدة الحريري: طرق التدريس بين القديم والتجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2010 ، ص 71

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص14.

[4] ينظر: فرج عبد اللطيف حسين: المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة دار الفنون، جدة السعودية، ط2، 1419، ص124.

[5] ينظر: مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2011، ص 66.

– أنّها «طريقة تستخدم لكشف الحقائق عن طريق الحوار، إذ إن المعلم يلقي أسئلة تكشف بها الحقائق التي يريد المعلم تثقيف طلابه بمضمونها، وهذه الطريقة تصلح لصغار الطلاب، وبخاصة في دروس المحادثة، والتعبير الشفوي، والمحفوظات والنصوص»[1].

فهذه الطريقة تعتد على السؤال والجواب من أجل تلبية متطلباتها، حيث يكون المعلم هو الموجِّه لهذه العملية، فيطرح تساؤلاته على تلامذته ويُعمل عقولهم من أجل الوصول إلى الحقائق والنتائج، وهذه الطريقة تعمل على الحث على التفكير والاستنتاج من خلال الملاحظة.

وللمناقشة عدّة أنماط منها ما يكون بين معلم وطالب بشكل منفرد، ومنها: «النمط التفاعلي الذي يكون بين الطلبة أنفسهم أولا، ثم المعلم، ويعطي المعلم وقتا كافيا لانتظار توليد الأفكار، ويجب مراعاة، حجم المجموعة، حيث القلة أنسب من الكثرة، وترتيب مكان المناقشة، وجعلهم ضمن مجموعات واختيار نائب عن كل مجموعة ثم إحداث التفاعل بين أفراد المجموعة ولابد من ملاحظة جميع أطراف المجموعة»[2]، وعليه لا بد من التنظيم المحكم لعملية المناقشة وجعلها تسري في ظروف مواتية تلائم التلاميذ وتراعي كفاءاتهم ومجهوداتهم وعقلياتهم دون إقصاء لأي طرف من الأطراف.

ومنها: «النقاش العام –الجماعي– الذي يحتاج إلى معلومات أولية يقدّمها المعلّم وهنا وجب مراعاة جوانب متعدّدة في العملية كترتيب مقاعدهم بطريقة مناسبة وعدم السماح باحتكار المناقشة أو جعلها تجري على أساس شخصي أو جعلها تخرج عن إطارها وأهدافها، ومنها النقاش الموجه ويكون عبر نمط محدّد من الأسئلة، وإجابات محدّدة، ومنها النقاش التأملي

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص14.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص115–116.

التفكيري، الذي يحث على الملاحظة والاستنتاج وإيجاد الحلول، ومنها النقاش الاستكشافي الذي يساعد على الإطلاع على وجهات نظر الطلبة ومعرفة إمكاناتهم وطرائق تفكيرهم»[1].

ومن هنا نرى أنّ طرائق المناقشة تتعدّد بتعدّد أهدافها ومواضيعها، وهي متسعة الأفق خادمة لمجالات عديدة من مجالات التّعليم، وبالتالي فإنها تعدّ طريقة مهمة من طرائق التّعليم.

ويمكن أن يستخدم النقاش الاستكشافي بالتعاون مع شخص يعد ثقة في مجال أو ميدان يستحق الدراسة. وتكون وظيفة هذا الشخص طرح آراء وأفكار يستطيع الطلبة الاستجابة لها.

1.4.2. كيفية استعمالها:

وطريقة المناقشة هي طريقة دقيقة جدا وتحتاج خبرة ومعرفة لكونها تتطلب إشراك الطلبة بالتّعلم، وحتى تكون هذه الطريقة ناجحة لابد من مراعاة ما يأتي:

– أن يكون المعلم موجها للتعليمية التعلمية، دون مقاطعة للطلبة، أو استباق للإجابة، مع «الحرص على مشاركة الجميع، وإعطائهم الوقت اللازم للفهم والتذكّر والإدراك، وعلى المعلم تحديد الهدف النهائي من المناقشة، وربطها بالأهداف التعليمية المتوخاة، ثم عليه تقويم الآراء وتصحيحها، وربطها بموضوع الدراسة»[2].

– أن تقوم الطريقة على أسلوب الحوار، ومناقشة الأفكار المطروحة، وأن «تكون الأسئلة مألوفةً وبلغة واضحة متناسبة مع الأهداف التدريسية، وأن تثير تفكير الطلبة وتلبي احتياجاتهم العلمية»[3].

وهذا من الناحية الإجرائية أمّا من الناحية الشكلية والمنهجية فيمكن أن تتمّ المناقشة عبر ثلاث خطوات:

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص118-122.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص114-115.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص115.

أولها «ما قبل المناقشة: ويتضمن ذلك اختيار موضوع المناقشة، وتنظيمها وتحديد أهدافها وأطرافها وثانيها: في أثناء المناقشة، ويتضمن ذلك اشتراك الطلبة جميعهم في تحديد الإشكالات وتقريرها ثم تحليلها، وثالثها: ما بعد المناقشة: ويكون بتكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة وتوثيقها، ومن ثم إجراء عملية تقويم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة»[1].

تتمّ عملية المناقشة بطريقة عشوائية فهي ترتكز على التحضير الجيد لها قبل إجرائها، وأثناء الإجراء وجب مراعاة جوانب متعدّدة فيها من أجل حسن تسييرها، ثم بعد الانتهاء من عملية المناقشة وجب الخروج بنتائج تتعلّق بطبيعة الموضوع ونتائج تتعلق بالتلاميذ، وهكذا تكون طريقة المناقشة ذات فاعلية وذات نتائج واضحة في العملية التّعليمية.

وتتجلّى أهميّة الطريقة الحوارية في «كونها تحول الدرس إلى محاورات شائقة، تتيح للطالب فرصة التعبير الحر»[2]؛ وهي وسيلة فعالة للاتصال بين المعلم والطالب، وخلال المناقشة يتعرف المعلم إلى الطالب، وتصبح علاقته بالطالب أقوى؛ كما أنّها «تعمل على إثارة الانتباه وحل المشكلات وتوضيح التجارب العلمية، وتفسيرها، كما تؤدي المناقشة إلى تنمية اتجاهات علمية، وأنماط سلوكية إيجابية، مثل احترام آراء الآخرين، وعدم التسرع في الحكم والاستماع بذكاء، والتعاون على الحلول، كما تمكن المعلم من اكتشاف نوعية الطلبة ومستوياتهم، وقدراتهم، وتمكنه من تقويمهم، وتحديد مستوياتهم»[3]..

إضافة إلى كونها «ترفع مستوى تحصيل المتعلمين؛ وتجعل المتعلم مركز التعلم بدل المعلم مشاركا فعالا في التعلم، وتثير تفكيره، فيصبح المتعلم أكثر قدرة على التعامل مع الآخرين، وتؤدّي إلى زيادة الدافعية لديه وحب التعاون والعمل الجماعي، وتدفعه للتخلص من

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص117-118.

[2] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص14.

[3] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص113-114

العقد النفسية كالخوف والخجل.. وبالتالي تحفز المتعلم على العمل وتدريب على الكلام بطلاقة»[1].

فالطريقة الحوارية لها آفاق تنموية فكريا وعقليا للتلميذ وتسهم في توطيد العلاقة بين المعلم وتلميذه، وهي طريقة فعالة في كثير من المواد الدّراسية.

سلبياتها

ومما يؤخذ عليها «كثرة الاستطراد، والخروج من الموضوع إلى آخر وإهمال النقطة الأساسية، وليس من السهل على ضعاف التلاميذ أو ضعاف المعلمين أن يستعملوها ؛ لأنها تحتاج إلى كثير من المهارة والدقة، وتتطلب نشاطا وانتباها من التلميذ والمدرس، وهي أهم فائدة من فوائدها، وهي تجمع بين الطريقة الإرشادية والطريقة التنقيبية ؛ لأنها تحتاج إلى الإرشاد والبحث والتفكير دائما»[2]، كما أنّ هذه الطريقة «تستغرق زمنا طويلا للوصول إلى حقيقة من الحقائق، وقد تؤدّي المناقشة إلى الخروج عن موضوع الدرس؛ وهي تصلح فقط للجماعات الصغيرة، ولا تصلح لكل المتعلمين خاصة الذين يعانون من الخجل؛ إضافة إلى أنّ مجالها يقتصر على المشكلات والقضايا الخلافية»[3].

وهذا لا يعني أنه يجب التخلّي عن هذه الطريقة بل هذا يعني درجة صعوبتها نسبيا فهي ليست متاحة للجميع وحتى تنجح هذه الطريقة وجب على المعلّم «أن يعد درسه إعدادا كاملا، وبخاصة الأسئلة، وأن يرتبها ترتيبا تاما»[4]، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون «على درجة كبيرة من الخبرة، والثقافة، والمرونة في طرح المادة التعليمية في المواقف التعليمية المختلفة

---

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، دار المسيرة– عمان، ط1، 2005، ص 90.

[2] نظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص108.

[3] ينظر: حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1423 هـ، ص 96.

[4] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص14.

ومناقشتها»[1]، والمعلم المؤهل يستطيع أن يبتكر الطريقة الملائمة «في تفاعله مع طلابه ومع المادة التي يقوم بتدريسها، كما أنه يكون قادرا على خلق المواقف الإيجابية في التدريس»[2]، ومن هنا فإن نجاح الطريقة الحوارية يرتكز بدرجة كبيرة على المعلّم ومدى كفاءته، ويجب أن تتوفر فيه الشروط اللازمة حتى تكون هذه الطريقة ناجحة. شريطة توفير أسباب نجاحها كوفرة الوقت ووضوح الفكرة المتحاور فيها، وكفاءة المتحاورين بامتلاك المعرفة، والالتزام بآداب المحاورة: كالاحترام المتبادل، وتقبل الخلاف والتسليم بالحقيقة.

وهي تعدّ من الطرق المقاربة لطريقة المحاضرة والاستقراء حيث إنها وسطر بينها طريقة الشرح حيث تعدّ طريقة مزجية بين الاستقراء الذي يعطي القواعد ويسعى إلى تعميمها وبين المحاضرة التي تعتمد على المعلم في شرح الدرس وسرد حيثياته، حيث إنها تقوم «على تزويد المتعلم بالمعلومات اللازمة من تعريفات، ومبادئ وقواعد، حيث يقدم المدرس المفهوم، ويعطي، أمثلة ثم يوضح تطبيقاته وأهميتها. وللتعلم الشرحي خصائص أربع:

1-التفاعل الكبير بين المعلم وطلبته.

2-استخدام عدد كبير من الأمثلة .

3- يتميز بأنه استنباطي إذ تقدم المفاهيم العامة، أولا، ثم يتم اشتقاق المفاهيم الأكثر تحديدا.

4- يقوم التعليم الشرحي على التسلسل المنظم»[3].

وهذه الطريقة تعد فعالة جدا لأنها الأكثر ملاءمة في تعليم المفاهيم، والعلاقات بينها كما أن «أسلوبها يناسب الطلبة في نهاية المرحلة الابتدائية، ويساعدهم على تعلم المواد غير المألوفة / الصعبة»[1].

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص113

[2] ينظر: نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، ص 323.

[3] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص142- 143.

فهذه الطريقة تناسب المتعلمين في كثير من المراحل الدراسية ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال، لأن أي معلم يقوم مجهوده الأكبر على على تبسيط المعارف وتقديمها لتلاميذه ولا يكون ذلك إلا عن طريقة الشرح التي تسهم إسهاما كبيرا في إيصال هذه المعارف بأبسط مفهوم.

5.2. الطريقة الاستنباطية (طريقة هربارت) :

تقوم هذه الطريقة على مبدإ أن الإنسان يتعلم الحقائق الجديدة بمساعدة الحقائق القديمة، و «الغرض منها توصيل المتعلم إلى الحقيقة، والأحكام العامة، عن طريق البحث، والاستقراء، والاستنباط، وبالرغم من كونها بطيئة إلا أنها من أحسن الطرق في تعويد التلاميذ التفكير، والتريث في الحكم»[2]، والغرض من هذه الطريقة أن نقود المتعلم إلى فهم الحقائق والأحكام العامة بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط، فهي طريقة يبحث فيها المتعلم عن الجزئيات أولا؛ للوصول إلى قواعد عامة، كأن يناقش التلاميذ في الأمثلة المدونة على السبورة حتى يستنبط منها حكما أو قاعدة من القواعد، بحيث تكون الأمثلة كثيرة يمكن الاستنباط منها، وتعد هذه الطريقة «من أحسن طرق التدريس في تعويد التلاميذ على التفكير – ولو أنها بطيئة – وهي تعود التريث في الحكم»[3]، وتستدعي جانبا من الاهتمام والتشارك فـ«لا يتم تمثل المعرفة والأفكار فيه تمثلا فعليا إلا إذا شارك الطفل فيها مشاركة فاعلة، وهذا هو الاهتمام والانتباه»[4]؛ وبعضهم يرى أنها نفسَها الطريقة الاستقرائية لتشابههما في طريقة بناء الدرس، فالطريقة الاسنتباطية تقوم بالاعتماد على المعارف السابقة وتوظيفها من أجل الوصول إلى المعارف الجديدة عن طريقة الاستنباط والاكتشاف وهي تبدأ من الجزئيات لتصل إلى الكليات والقواعد، ومن هنا فإن هذه النظرية تعتمد اعتمادا كبيرا على الاستقراء وتؤدي نفس ما تؤديه تلك

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص143.

[2] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص15.

[3] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص105.

[4] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص123.

الطريقة.

وتقوم طريقة "هيربارت" على جملة من المنطلقات الفلسفية أهمها: أنّ «العقل البشري فارغ تصل إليه الأفكار من الخارج لا من الداخل ، وتكوين العقل البشري يعتمد على ما يقدم إليه من مواد تربوية مناسبة، وهو يختزن مجموعة من المدركات الحسية، والصور الذهنية، وبعض الحقائق القديمة التي يتراكم بعضها فوق بعض؛ وهي حية تتفاعل مع بعضها باستمرار لإنتاج أفكار ومدركات جديدة»[1]؛ فالعقل البشري وفق الفلسفة الهاربارتية مبني على تراكم فكري تقوم هذه التراكمات على التفاعل فيما بينها لإنشاء معارف جديدة، ومن هنا فإنها تقوم على تحفيز هذه الخاصية التفاعلية للتلاميذ من أجل اكتساب معارف جديدة.

1.5.2. خطوات التعليم بهذه الطريقة:

يتم التعليم وفق الطريقة الاستنباطية عبر محموعة من الخطوات التي يكمل بعضها بعضا وهي تقوم على خمس خطوات رئيسة: التمهيد والعرض والربط والاستنتاج والتطبيق.

أ- **التمهيد:**

والتمهيد يمثّل جانبا مهما في أداء الطريقة الاستباطية، تعمل على إدماج المتعلّم في الدّرس وتهيئته له، «ويتم التمهيد بطرق متنوعة مثل ربط الدرس الحالي بالدرس السابق، أو بسرد قصة، أو بطرح أسئلة تدور حول الدرس، أو باستثارة معلومات المتعلمين السابقة حول الدرس ليتم بناء المعلومات الجديدة على أساسها»[2]، ويشترط في التمهيد «أن يكون واضحا و مناسبا لمستوى المتعلمين، وألا يستغرق وقتا طويلا من زمن الحصة»[3]، وهذه الخطوة تمثّلا جانبا كبيرا من الأهمية حيث إن التلميذ لا يمكن له أن يبني معارفه دون تهيئته لها أو تذكيره بما قبلها، فهذا يعطيه القابلية للولوج إلى الدّرس الجديد ويهيّئه نفسيا ومعنويا للدخول في أجواء

---

[1] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته،ص124

[2] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص193.

[3] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص22.

الدراسة ويعمل على إحضار ذهنه في اكتساب المعارف.

ب- العرض:

بعد أن يتمّ التمهيد للمتلقين وتهيئتهم لقبول المعرفة، ننتقل إلى طريقة إيصال المعرفة إليه، وهي «خطوة البحث والاستكشاف والتفكير في العلاقات التي تربط الأمثلة بعضها ببعض والعناصر بعضها ببعض»[1]، كما يتم فيها «عرض الحقائق الجديدة في الدرس مرتبة ومنظمة، فيقوم المعلم بمناقشة طلابه فيها حتى يستوعبوها»[2]، فهي تمس جانبين، جانب المادّة المعرفية وعرضها على التّلاميذ، وجانب الاستنتاج والتفكير الذي يجعل التلميذ يصل إلى المعرفة دون إرغام عليها، فيكون مكوّنا لها أكثر من كونه متلقٍّ لها.

فهي تمثّل مرحلة بناء المعارف في الحصة التعليمية، وهذه الخطوة يخصص لها الجزء الأكبر من الحصة، ويتمّ عرض المعرفة بعدة طرائق بحسب المادة التعليمية فتدريس الرسم يتختلف عن تدريس التربية البدينية وهما يختلفان عن المواد العلمية أو المواد الأدبية ومن أهمّ طرائق العرض:

- «طريقة الكشف، بالاستقراء، والاستنتاج: وهي ترتكز على التلميذ في اكتساب المعارف

- طريقة الإلقاء: ويكون ذلك حينما المعلومات للطلبة جاهزة سواء بطريقة شفهية، أو مطالعتها من الكتب»[3].

- «طريقة الإيحاء (اكتشاف موجه) ويكون إما مباشرا بكلامه، وميوله، وعاداته، وتصرفاته، أو بصورة غير مباشرة كتوجيههم إلى أنواع معينة من الكتب وغيرها، أو أن يكون الإيحاء بصيغة إيجابية مثل "كن صادقا" فهو خير من الإيحاء بصيغة سلبية "لا تكذب"، أو

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص106

[2] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص15

[3] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص125

أن يكون الإيحاء بصورة غير مباشرة، خير من الإيحاء بصورة مباشرة، لأن الطلبة يشعرون في الحالة الأولى بأن الفكرة منهم فيستجيبون لها»[1].

ومن خلال هذا نلحظ أن طرائق عرض المادّة تختلف فيتم أحيانا الاستعانة بطرائق أخرى من أجل إيصال المعرفة بحسب المادّة التدريسية التي يتلقاها التّلميذ، فما لا يتمّ تداركه بالاستنتاج والاستنباط، يتم استدراكه بالإلقاء والإيحاء.

وهناك عدّة اعتبارات لعرض المادّة للّطلبة أهمها: «صحة المعلومات وأن تكون مناسبة للمستوى العقلي للتعلّمين، وتقسيم المادة التعليمية إلى مراحل، وأن يتم الاكتفاء باختيار النقاط المهمة وعرضها؛ وأن يتم الانتقال من نقطة إلى أخرى تدريجيا بعد التأكد من أن المعلومات السابقة قد استوعبها الطلبة، والتأكيد على الترابط بين النقاط بعضها ببعض، مع العناية في كل هذا بإشراك الطلبة عند كل فرصة ممكنة سواء بالأسئلة، أو بالإعادة، أو بالمخلص، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والحرص على العدل معهم، ومحاولة الأخذ بيد ضعيفهم»[2]، فعملية العرض لا تتم بعملية عشوائية وإنما لها اعتباراتها وشروطها وانقضاض أي شرط منها يجعلها ناقصة غير قادة على تمام المراد.

ج- الربط:

وتأتي هذه المرحلة بعد عرض المعلومات و«يتم فيها ربط الحقائق الجديدة والحقائق السابقة التي درسها الطلبة من قبل وهو ضروري لجعل المعلومات الجديدة جزءًا من المعلومات السابقة»[3]، «ويجعل هذا الربط الطلبة يشعرون بالألفة إزاء الحقائق الجديدة. وتكون هذه المهمة سهلة كلما كانت حياة الطلبة غنية بالخبرات السابقة»[4]، فالمعارف الجديدة تحتاج

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص126.

[2] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 23.

[3] عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص194.

[4] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص15.

دوما قواعد سابقة لها تدعم أسسها وتوضح مفاهيمها، وهنا يتم الاستناد على المعارف السابقة التي تؤدي وظيفة التأييد لهذه المعارف وبالتالي تترسخ هذه المفاهيم بالتضافر فيما بينها.

د- الاستنتاج:

ويطلق على هذه الخطوة أسامٍ عديدة مثل الاستنباط والتعميم والاستنتاج، ويتم خلال هذه الخطوة «استخلاص القواعد والقوانين بعد مناقشة الأمثلة، وإدراك التشابه أو الاختلاف بينها، أو بعد القيام بتجارب معينة تلقى الضوء على جوانب الموضوع المعلم.

وينبغي على المعلم أن يتيح الفرصة للمتعلمين للتوصل إلى القواعد والقوانين بأنفسهم، وأن يعزز الاستنتاجات الصحيحة، ويصوب الاستنتاجات الخاطئة»[1]؛ ويمكن دور المعلّم هنا في الحرص على «فهم الطلبة للدرس وتثبت المعلومات في أذهانهم ويتم من خلال طرح الأسئلة أو إعطاء تمرينات تتضمن موضوع الدرس»[2].

وهذه الخطوة لا يكون منعزلة بذاتها، بل إنها تعتمد «على الخطوتين السابقتين: العرض والربط، فكلما كان المعلم موفقا في عرضه للمادة، والربط بين التعلم السابق والجديد، كانت الفرصة أسهل أمام الطلبة لاستخلاص القواعد، والأحكام العامة، وليس بالضرورة أن يأتوا بها كاملة كما هي مدونة في الكتب»[3].

فهذه المرحلة تمثل مرحلة التوصل إلى الاستنتاج العام الذي يربط الأمثلة ببعضها ويجمعها وفق قاعدة ثابتة، ويكون ذلك بجعل التلميذ طرفا في الوصول إلى هذا الاستنتاج حتى تترسخ القاعدة وتكون أكثر فهما، ولا يكون ذلك إلا ببناء محكم يعتمد على العرض السليم والربط القويم اللذين بهما يمكن التوصل إلى قاعدة ثابتة مفهومة.

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 23.

[2] عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص194.

[3] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص127.

هـ- التطبيق:

وتمثّل هذه الخطوة آخر مراحل الطريقة الاسنتباطية، ويتم خلال هذه الخطوة الوقوف «على مدى فهم الطلبة للدرس، ويكون ذلك من خلال طرح الأسئلة، أو إعطاء تمرينات تتضمن موضوع الدروس. لقياس مقدرتهم وحسن فهمهم وترسيخ القاعدة لهم؛ وليس بالضرورة أن يكون ذلك في نهاية الحصة دائما، إذ يمكن أن يكون التطبيق في أثناء العرض، وبالتالي فإن التطبيق وسيلة لاختيار مدى نجاح عملية التعليم، كما أنه وسيلة للتعلم أيضا إذ أن كثيرة من الطلبة يتعلمون نتيجة التطبيق لما يراد تعليمهم إياه»[1]، فمرحلة التطبيق مرحلة مهمة في بناء الدرس لكونه ترسخ الفهم وتعطي مصداقية أكبر في تعلّم الدرس، لهذا يرى كثير من التربويين أن الدرس الذي لا يتم التطبيق له هو درس فاشل.

2.5.2. مزايا الطريقة الاستنباطية:

للطريقة الاستنباطية أهمية كبيرة في قطاع التعليم ولها مزايا كثيرة أهمها:

- الاهتمام بالتنظيم، والتسلسل المنطقي في عرض المادة، والتركيز على عنصر التشويق قبل عرض المادة، من خلال التقديم لها.

- وتعمل هذه الطريقة على الربط بين الموضوعات، وذلك بربط أجزاء المادة بعضها ببعض في التدريس، وتثير في الطلبة البحث، والتفكير، والاعتماد على النفس في الوصول إلى القواعد والأحكام العامة. بمعية المعلم المشرف، والموجه، والمقوم. فما من طريقة تعلمية إلاّ ولها وعليها، ولا ينبغي إعتقاد البراءة أو العصمة في إحداهن. لأنه في الأخير إنّ الطرائق ابيداغوجية الوظيفية اجتهادات بشرية قابلة للاستدراك عليها وقابلة للتجدد والتقويم. مما يجعلنا نقول: إن التكامل بين الطرائق هو أفضل وسيلة لنقل المعرفة وتوصيلها.

[1] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص15.

وتعمل على «تنظيم الحقائق الجديدة، وربطها بخبرات الطلبة السابقة، وتجعل التعليم محببا إلى الطلبة»[1].

وبالتالي فإن هذه الطريقة تعمل على تحفيز التفكير والإبداع وتحث على الاستنتاج وتجعل التلميذ مشاركا في صياغة الدرس وتنظيمه ومعرفة أسسه ومنطلقاته وبالتالي يكون أكثر فهما له.

3.5.2. سلبيات طريقة هربارت:

رغم أهمية الطريقة الاستنباطية إلا أنها لا تخلو كغيرها من الطرائق من بعض النقائص والسلبيات أهمها:

– أن كثيرا من التربويين يعتقدون أن خطوات هذه الطريقة هي «خطوات ثابتة جامدة ينبغي أن يُسار عليها دون تغيير فهي تحافظ على إطارها الشكلي وتعود المتعلمين على نمط محدد من الأداء، وتقلل من حريتهم في الإبداع، وهذا ما يتعارض مع مرونة التعليم التي لا تفرض إطارا ثابتا يسير عليه المعلّم والمتعلّم»[2].

–كما يرى بعضهم بعكس أهداف الطريقة وأنّها تعطي المعلم الدور الأكبر في الشرح والنشاط دون مشاركة فعالة من المتعلمين، وأنّها تركز على المادة التعليمية أكثر من المتعلم الذي ينبغي أن يكون محور العملية التعليمية، كما أنّها تعمل على إهمال الدوافع الداخلية والنفسية للمتعلم، واستعداداته للتعلم.

–كما أنّها «تصلح للدروس التي تركز على اكتساب المتعلمين للمعارف فقط ويتعذر استخدامها في الدروس التي تكسبهم المهارات»[3].

وبالتالي فإن أكثر ما يؤخذ على الطريقة إغراقها في الجانب الشكلي الذي يعدُّ عقبة أمام

---

[1] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 24.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص123.

[3] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 24.

كثير من المواد التعليمية التي تحتاج مرونة أثناء تطبيقها ولا تصلح أن تُقام لها مراحل ثابتة في تعليمها، كما أنّ هذا الاهتمام بالجانب الشكلي أعطى المعلم دورا أكبر ضمن العملية التعليمية وأنقص من فاعلية التلميذ في بناء المفاهيم رغم أن الهدف الرئيس لهذه الطريقة يقوم على تفاعل التلميذ وفاعليته.

6.2. طريقة المشروع:

يدور مفهوم هذه الطريقة حول الاعتماد الذاتي في حل ما يعترض التلميذ من صعوبات وما يقف في سبيله من المشاكل، فهي طريقة «علمية منظمة ترمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، ورواد هذا الاتجاه يهدفون إلى منح حرية أكبر الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية تدور حوله جهود المربين والمعلمين، فالمدرسة أصبحت في نظرهم، محلا يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية عملية حقيقية يتدربون على حل المشاكل الحياتية التي قد تواجههم خارجها»[1]، وعليه تم تعريف المشروع أنه «"الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي"، فالمشروع بالدرجة الأولى عمل قصدي أي يحوي على هدف معين على أن يكون هذا العمل المقصود متصلا بالحياة»[2]، إلا أن المقصود هنا هو المشروع التعليمي وليس أي مشروع.

ومن هنا يمكن تعريف المشروع التعليمي: أنه «وحدة من النشاط يمارس فيها الطلاب أعمالا شتى كما يمارسها الكبار في الحياة اليومية، ويقصدون من ورائها غاية محدودة ومشوقة»[3].

كما يمكن تعريفه أنه «وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية بقصد تحقيق هدف معين جذاب يبدو من الممكن تحقيقه، يبنى على خبرات التلاميذ السابقة، ويضمن حرية

---

[1] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص17.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص198.

[3] عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 74.

العمل لتلميذ، كما يتطلب جهدا حقيقيا منه لبلوغ الأهداف مما يجعله قادرا على تحمل المسؤولية مستقبلا»[1].

فطريقة المشروع هي طريقة لا تسير على الخطوات النمطية التي تسير عليها أي طريقة أخرى لكون بقية الطرائق ترتكز على هيمنة المعلم والمدرسة على العملية التعليمية، بينما تعطي هذه الطريقة الحرية للتلميذ في اكتشاف أجواء الدراسة، «وترمي هذه الطريقة إلى تكوين شخصيات التلاميذ، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات، ومن مميزاتها، أنها تمرسهم على الحياة الاجتماعية التعاونية، وتبث فيهم روح الابتكار، وتسير خطواتها على النحو الآتي:

الإحساس بوجود مشكلة، ثم تحديدها، ثم وضع فرضيات لحل المشكلة، ثم الشروع في حل المشكلة بعد ترجيح إحدى الفرضيات»[2]، وفي هذه الطريقة يشعر الطفل بالصعوبة والمشكلة والحاجة إلى التفكير فيها، ويعرف موضعها وعليه أن «يعمل للتغلب عليها بنفسه إذا أمكنه، ولا يسمح لغيره بمساعدته إلا عند الضرورة القصوى، فيرسم خطة العمل والحل، ويستمر في محاولته حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة»[3]، فالتعليم بالمشروع يجعل التلميذ يتحسس أصل المشكلة ويعمل على حلها بنفسه دون تدخل لأطراف خارجية، وهذا يساهم في صياغة معالم شيغته ويقوي ثقته بنفسه ويعلمه كيفية اكتساب المعارف بذاته.

أما كيفية اختيار المشروع فإنها لا تتم بطريقة عبثية بل يجب أن تكون مدروسة وذات غايات تربوية هادفة، وأهم ما يجب توفره في المشروع التعليمي أن يكون للمشروع «قيمة تربوية معينة، ذات علاقة معينة أيضا باحتياجات المتعلم، وملائما للقيم التربوية المطلوبة أكثر من الطرق التدريسية الأخرى، مع توفير المواد اللازمة لتنفيذه، كما يجب أن يكون ذا فائدة، لا

---

[1] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس، ص187.

[2] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص17.

[3] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص110.

يتعارض مع الجدول المدرسي ولا يأخذ وقتا فوق اللزوم، وأن يكون اقتصاديا، ويتمتع بالقابلية لدى التلاميذ، وأن لا يكون معقدا»[1]، فالمشروع يجب أن يكون هادفا غير متعارض مع أهداف التعليم، وأن يتمتع بالقابلية والكفاءة مع عدم احتياجه وقتا كبيرا يؤثر على سير الدروس بطريقة سلسة.

1.6.2. خطوات عمل المشروع:

وتمر علمية إنجاز المشروع بأربع خطوات رئيسية هي:

أولها «اختيار المشروع الذي يجب أن يتمتع بالشروط المذكورة آنفا، ثم يتم بعد ذلك وضع خطة مناسبة غير ناقصة توضح سير المشروع»[2].

ثانيا: «المناقشة: من خلال أسئلة يطرحها التلاميذ حول طبيعة المشروع مثل ما موضوع المشروع؟ لماذا ننجز المشروع؟ ما هي الوسائل التي نستعملها؟ ثم يوزع التلاميذ على حسب متطلبات المشروع إما عمل جماعي أو فردي»[3].

ثالثا: «مرحلة التنفيذ التي تكون تحت إشراف المعلم وتوجيهاته، ووجب أن تسير وفق الخطة المرسومة، وأن تتمتع بالجدية وعدم الاتكالية مع مراعاة تعاون التلاميذ فيما بينهم.

رابعا: التقويم: يتم بعد تمام المشروع مرحلة تقويمه بعد اطلاع المعلم عليه مبينا له أوجه الضعف والقوة والأخطاء التي وقع بها وكيفية تلافيها في المرات المقبلة»[4].

وهذه تعدّ أهمّ الخطوات التي يجب السير عليها من أن أجل أن تكون هذه الطريقة ناجحة فإذا اختلت هذه الخطوات كان المشروع فاشلا أو دون هدف، وبالتالي لا تؤدي هذه الطريقة مقصودها، ويكون التخلي عنها أنسب من العمل بها.

2.6.2. محاسن طريقة المشروع وسلبياتها:

لهذه الطريقة محاسن جمة أهمها:

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص203-204.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص200.

[3] ينظر: الطاهر بلعز: أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر، أطروحة دكتوراه "مخطوط" ،جامعة باجي مختار- عنابة، 2016/2015، ص163.

[4] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص201-202.

– «تعويد التلاميذ الاعتماد على أنفسهم في التفكير، ومواجهة المشكلات التي تتصل به في الحياة، مع الابتعاد عن الموضوعات السطحية كحفظ قاعدة من القواعد أو نظرية من النظريات»[1].

– تعمل على «تكوين شخصية التلميذ من خلال تفاعله مع غيره، وتنمي حسه البحثي والابتكاري، وتنمّي فيه الرغبة في العمل جماعي والتّعاون»[2].

– إضافة إلى كونها «طريقة تراعي الفروق الفردية للمتعلمين، وهي تجعل من المتعلم محورا في العملية التعليمية وتهيئه نفسيا وعقليا لمجابهة الحياة وتشجعه على العمل والإنتاج والإبداع»[3].

فطريقة المشروع تنمي الرغبة الشخصية للمتعلمين وتحببهم فيما يقومون به وتجعل مكتسباتهم أكثر رسوخا، لأن العمل الذي يتم بناؤه بالبحث والتقصي والتنظيم والتخطيط يكون أكثر رسوخا مما يتلقاه المتعلمون دون مجهود.

ورغم محاسن هذه الطريقة إلا أنّها لا تخلو من بعض السلبيات مثل «احتياجها إلى إمكانات مادية وبشرية قد لا تكون متوافرة في كثير من المدارس، فهي بحاجة إلى أماكن مصممة بصورة خاصة لهذه الغاية ومزودة بالآلات والمعدات وكافة التجهيزات اللازمة للدراسة والبحث؛ كما أنها بحاجة إلى الطواقم الفنية المدربة تدريبة خاصا، بحيث لا يستطيع المعلم غير المدرب تطبيق هذه الطريقة مع طلبته والاستفادة منها»[4].

وعليه وجب مراعاة هذه الجوانب المهمة في إعداد المشروع وتوفير الإمكانات اللازمة لأدائه، فإن تعذر توفر الشروط اللازمة بات من الضروري أن يتم التخلي عن هذه الطريقة

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص110

[2] ينظر: مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص14.

[3] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص202-203.

[4] ينظر: المرجع نفسه: ص203.

وتعويضها بطرائق أكثر تناسبا مع حاجيات التلاميذ.

* ومن الطرق التعليمية التي تلتقي مع طريقة المشروع، "**طريقة التعلم بالبحث**"، ويتم ذلك «بالبحث عن المعلومات والإجابات والحلول تجاه موضوع ما، أو تجاه مشكلة ما وتنظيمها وتحليلها ؛ لاتخاذ قرار من شأنها»[1]، ويكون ذلك غالبا بطريقة فردية يتم خلالها البحث عن الحلول اللازمة لإيجاد موضوع من خلال استقصائه والبحث عنه.

وهذا تتجلى أهميته كأهمية المشروع، وهو يجعل «التعلم أسرع وأمتع وأعمق وينمي لدى الدارس التعلم الذاتي، من حيث إيجاد الإجابات والمعلومات، وبالتالي يسهم في زيادة الثقة بالنفس والقوة وتنمية الشخصية؛ ويساعد على تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين ويعزز تفاعلهم، كما يساعد على زيادة مفاهيم الدراسات، كما يعمل على توسيع مدارك الدارسين والدارسات ومعرفة معلومات ومفاهيم تتخطى المنهج»[2]، فهذه الطريقة مهمة جدا في التنمية الفكرية واللغوية والعلمية وتعزيز الثقة بالنفس للباحثين من خلال البحث الذاتي عن المعارف.

ولذلك نجد التدابير العلاجية للمنظومة التعليمية تطرح فكرة "مشروع المؤسسة" في التسيير الإداري الناجح. وكذلك الأمر للمعلم الناضج يمكنه جعل موضوع ما مشروعا تعليميا يستحضر له الشروط.

7.2. طريقة الاكتشاف:

وتعد هذه الطريقة شبيهة بطريقة الاستقراء والاستنباط من حيث كونهما تدعمان الجانب المتعلق بفهم التلميذ والوصول إلى معارفه بذاته ويتم خلال هذه الطريقة «توظيف قدرات المتعلمين لاكتشاف القواعد والقوانين والمبادئ والمفاهيم والأحكام من خلال قيامهم ببعض الأنشطة تحت إشراف وتوجيه المعلم»[3]، والمقصود بالتعلم بالاكتشاف «الوصول إلى

---

[1] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص126.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص126.

[3] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 29.

المعلومات المراد تعلمها من خلال جهد عقلي منظم يبذله المتعلم... –أو أنه– مجموعة من الأنشطة والخطوات المنظمة التي يقوم بها المتعلمون لدراسة مشكلة معينة، والتوصل إلى حلول أو نتائج سليمة لهذه المشكلة»[1]، وتهدف هذه الطريقة إلى إعمال فكر المتعلمين وجعلهم يصلون بأنفسهم إلى المعرفة، وفي هذه الحالة يتم تقنين دون المعلم وينتقل من كونه مصدرا للمعرفة إلى كونه محفزا لها وموجها إليها، والاكتشاف بطبيعته يتطلب من المتعلم استخدام حواسه، وعقله لحل المشكلات المعرفية التي تواجهه بموضوعية، وأول خطوة في ذلك تكمن «في الاندهاش وتحسس المشكلة، ثم التساؤل عنها ثم الرغبة في حلها، ومن ثم وضع الحلول الممكنة، والفرضيات»[2]، وهذا ما يسهم في الوصول إلى حل ما كنتيجة لذلك، بِغَض النظر عن صحة النتائج أو خطئها.

والاكتشاف يعتمد على بعض الطرائق الأخرى فهو يعتمد عادة على الاستقراء من خلال دراسة وتتبع الأفكار الجزئية للوصول إلى النتائج، أو على الاستنباط، وهي الوصول إلى المعرفة الجزئية من خلال دراسة الكل والقواعد العامة؛ وقد يتم الاكتشاف من خلال «مجموعات النقاش الصغيرة، كما يتم من خلال الأسئلة الشفهية أو المكتوبة، ويتم الاكتشاف في معظم الأحوال بتوجيه وإرشاد المعلم؛ ويتمثل دور المعلم في هذه الطريقة في تحضير أمثلة وأسئلة الاكتشاف وتنظيمها بجانب تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتحفيز المتعلمين على الاكتشاف، ومساعدتهم وتوجيههم»[3].

وبالتالي فإن الطريقة الاكتشافية لا تعمل بمعزل عن بقية الطرائق بل إنها تتكامل معها وتعضِّد توجهاتها، وهذا ما ينشئ لنا انسجاما وتكاملا بين مختلف الطرائق وينفي تضادها في توجهاتها وأسسها.

---

[1] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص30.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص316.

[3] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 29.

وهناك طريقتان في الاكتشاف، طريقة تعتمد على التلميذ في الاكتشاف بذاته وطريقة تعتمد على الاكتشاف الموجه وقد يكون بين هذه وتلك شد وجذب فيتم في غالب الأحيان اعتماد الاكتشاف الموجه في بداية عرض المشكلة ثم يبدأ دور المتعلم في الاكتشاف الذاتي دون توجيه، وأحيانا يكون الاكتشاف دون توجيه من البداية وذلك بحسب كل موضوع، فأما الاكتشاف الموجه فيعتمد على المعلم بحيث «يقوم بتنظيم المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات، ثم يتم بعد هذا التوجيه محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه، دون مساعدة من المعلم»[1]، ويكمن دور المعلم من هذه الناحية التوجيهية فيما يلي:

– تقديم المشكلات أو الأسئلة المحفّزة على الاكتشاف؛ وتزويد المتعلمين بالوسائل الضرورية للاكتشاف، والانطلاق من المتعارف للوصول إلى المجهول، ثم تترك الفرصة للمتعلمين لاكتشاف المفاهيم والقوانين والفرضيات مع الحرص على عدم التدخل في الاكتشاف، وقد يتم ذلك في مجموعات صغيرة وقد يتم بشكل فردي، ثم تتم مناقشة هذه الفرضيات للوصل إلى فرضيات جديدة، ثم يتم في النهاية صياغة التعميمات، والقوانين، والنظريات الممكنة ذات العلاقة*، وينبغي على المعلم عند تنفيذ هذه الطريقة أن يطرح مشكلة مثيرة (استفزازية) على نحو يضمن استثارة واقعية الطلبة واهتماماتهم ويقودهم إلى إيجاد المرغوب فيه، ويترتب على المعلم إذا أراد الاحتفاظ بفاعلية الطلبة وحثهم على المساهمة في عملية الاكتشاف أن يقوم بعدد من النشاطات كطرح الأسئلة الموجهة التي تقود إلى إنتاج الحل أو الإغلاق ، وتزويد الطلبة بالقرائن المناسبة التي تسهل عملية إدراك المبادئ واستبصار البنية، وهذه تمثل الأفاق التوجيهية التي يقوم بها المعلم سعيا لتوجيه المتعلمين إلى الاكتشاف.

أما دور المتعلم في عملية الاكتشاف فهو الدّور الأكبر في العملية وهو يرتكز على مجموعة من الأسس والخطوات التي يمكن إيجازها فيما يلي:

---

[1] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص116.

* لمزيد من التفصيل ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص317.

«الإحساس أو الشعور بالمشكلة، بما يحرك دوافعه لدراستها والبحث عن حلول لها؛ ثم تحديد المشكلة بدقة، بعد أن تكون واسعة فيتم حصرها، ثم يتم جمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة، بعد أن يفكر المتعلم في المشكلة، ويدرس عناصرها، ويسعى في البحث عن حل لها، وبعد هذا يتم تحديد الفروض الممكنة، ثم يتم التحقق من صحة الفروض، وأخيرا يتم التوصل إلى النتائج وحل المشكلة من خلال نتائج الفرضيات ويتم إقامة الدليل على صحة هذا الحل بتقديم التفسيرات والتعليلات التي تؤكد وجهة نظر المتعلم، ثم يتم استخدام الفرضية الصحيحة كأساس للتعميم في مواقف أخرى متشابهة»[1].

فطريقة المشكلة تقوم ابتداءً باستشعار المشكلة والإحساس بوجودها في المحيط العلمي ثم يتم التأكد منها وتحديدها تحديدا دقيقا ثم يتم السعي في إيجاد حلول لها وبعدها يتم التوصل إلى نتائج يتم التسليم بها كحل ثابت لهذه المشكلة.

وهكذا يتمرن المتعلم على مواجهة الصعوبات في حياته ومواقفه بفضل هذه الطرائق البيداغوجية الوظيفية الفاعلة، لأن غاية التزود بالعلم هو ادخاره لمصاعب الحياة، فالمتعلم دائما أوفر حظا من غير المتعلم في التكيف مع محيط شائك ذي مشكلة.

1.7.2. مزايا طريقة الاكتشاف وسلبياتها:

يصنف كثير من التربويين هذه الطريقة أنها من أكثر طرق التدريس إيجابية وإفادة للمتعلم، ومن أهم مميزات هذه الطريقة ما يلي:

– «تغرس الإيجابية في سلوك المتعلم لأنه يشارك في تحديد المشكلة وصولا إلى حلها، كما أنّها تدرّبه على مواجهة مواقف الحياة وحل مشاكلها خصوصا في وقتنا الحاضر الذي تكاثرت مشاكله.

– الاهتمام بالجانب التطبيقي في التعليم، والابتعاد عن الحلول النظرية وهكذا تعود المتعلم الدقة، من خلال التحقق من مدى صحتها الفروض وخطئها في الواقع وذلك من خلال

[1] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 31–32.

التفكير المنظم وصولا إلى حل المشكلات، كما أن ذلك يتم بطريقة فردية تنمي القدرة على التعلم الذاتي وتعزز الاعتماد على الذات في جمع المعلومات وإيجاد الحلول»[1].

– يمكن «تكييفها بسهولة للأوضاع الصفية الاعتيادية، وهي تساعد على التفكير وبناء ونماء مهارات استخدام المصادر، والمراجع العلمية لدى المتعلم، فهي تساعد في تكوين شخصية المتعلم في العملية التعليمية؛ وتساعده على تكوين منهجه العلمي وتنميته لدى المتعلم»[2].

ومن هنا تكون هذه الطريقة مناسبة في تنمية الحس والتفكير والإبداع وتجعل التعليم الذاتي أكثر فاعلية، وتقتصد مجهودات المعلمين، وتعزز كفاءة المتعلمين.

ورغم هذه الإيجابيات إلا أن هذه الطريقة لا تخلو من السلبيات وأبرزها، أنّها «تتطلب زمنا طويلا مما يعيق المتعلم من دراسة بقية المواد، أو قد ينقطع عنها وهذا ما يؤدي إلى خلل في بناء المحتوى التعليمي **وخبرات التعلم**»[3].

إضافة إلى عدم صلاحيتها لجميع المواقف والمواد الدراسية، وبالتالي «لا يمكن تطبيقها إلا في موضوعات و مواد محددة، وكذا عدم صلاحيتها للمتعلمين في الصفوف الأولى من التعليم لأنها تحتاج إلى التفكير العلمي المجرد، وقد ينتج لدى المتعلمين شعور بعدم بأهمية بعض المشكلات التي يعرضها عليهم المعلم، وهذا يُفقد الحافز والإبداع مما يفقدهم الحافز للمشاركة في حلها، وقد لا تتوافر المراجع والمصادر في كثير من الأحيان مما لا يساعد على حل المشكلة»[4].

إلا أن هذه السلبيات يمكن تجاوزها بتوفر التوجيه اللازم من المعلمين، وذلك بتوفير

---

[1] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 32–33.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص313

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص313.

[4] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 33

المراجع الضرورية للمتعلمين، وعدم تكليفهم بمشاريع تفوق استيعابهم أو تثير سأمهم أو تتطلب مجهودا يفوق طاقتهم أو يؤثر على سير دروسهم بطريقة سلسة، أما عدم صلاحيتها لجميع فئات المتعلمين وجميع المواد فهو طبيعي جدا لأنه لا يوجد طريقة واحدة يمكنها اعتمادها في جميع المواد.

8.2. طريقة حل المشكلات :

وتمثل هذه الطريقة امتدادا لأسلوب الاكتشاف الموجه، فهي تعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم ، فالأسلوب الأول كان يتضمن سؤالا من المعلم تقابله استجابة من طرف المتعلم، أما أسلوب حل المشكلات «يتضمن سؤالا واحدا من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات من طرف المتعلم»[1]، ويعرف حل المشكلات بأنه «عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ، ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له ، وتكون الاستجابة مباشرة بعد عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف ، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته»[2]، أو أنه «مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات المعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له»[3].

ومن هنا كانت طريقة حل المشكلات في التعليم تقوم أساسا على ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة، وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش ففي هذه البيداغوجيا «يجد المتعلم نفسه أمام صعوبة ويتعين عليه حلها بتوظيف كل قدراته واتخاذ كل التدابير اللازمة والوسائل

---

[1] ينظر: محمد عصام طريبة: أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2008، ص20.

[2] ينظر: هدى بنت عبد ربه القرشي: أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الإبتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية –جامعة أم القرى، السعودية، 1429/1428هـ، ص173.

[3] يحي محمد نيهان: مهارة التدريس دار اليازوري، عمان/الأردن ،دط، 2008، ص 115.

والمعلومات المناسبة لذلك»[1]، وهذه المهارة «تتعدى قدرة الشخص على تطبيق المفاهيم والمبادئ والقوانين التي اكتسبها سابقا في حل المشكلات؛ إلى عملية تشكل حلول واقتراح إبدال حلول جديدة من حيث الطريقة والخطوات وربط عناصر الحل. وإن امتلاك هذه المهارة يتطلب ممارسة وتدريبا على أكبر عدد من المشكلات»[2].

وبالتالي فإن طريقة حل المشكلات ترتكز على التلميذ وتجعله جوهر العملية التعليمية، بحيث يعتمد على معارفه ومكتسباته من أجل إيجاد حل لتلك المشكلة التي تعترضه في التعليم.

ويشترط في طريقة حل المشكلات أن «تتماشى مع طبيعة عملية التعليم بأن تكون ذات هدف تعليمي واضح يسعى إليه المعلم والمتعلم؛ وأن تُسهم في تنمية روح التقصي، والبحث العلمي لدى الطلبة؛ ويشترط أن تعتمد الطريقة على الحل العلمي للمسألة فتكون بذلك وسيلة للتفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه، وأن تتضمن الطريقة اعتماد الفرد على نشاطه الذاتي لتقديم حلول»[3].

فطريقة حل المشكلات يجب أن تكون ذات هدف علمي واضح، وأن تكون بطريقة علمية وأن تدعم الاعتماد الذاتي في التعليم، وذلك حتى تستوفي الأهداف التعليمية والبيداغوجية والتأطيرية، وبالتالي تسهم في نجاح العملية التعليمية.

وبرغم أن طريقة حل المشكلات تعتمد على التلميذ بالدرجة الأولى إلا أنه لا يمكن إقصاء المعلم من العملية فهو يعد محورا أساسا في نجاحها، ويتمثل دوره في «التعريف بالمشكلة وحمل الطلبة على تذكر أكبر كم من المعلومات، والأفكار بتشجيعهم على تحليل الوضع،

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة المنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2005، ص 11.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص303.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص303

وصوغ الفروض، وتذكر القواعد، والأسس العامة التي يمكن استخدامها، وأن يحملهم على تقدير الاقتراحات، والاعتناء بها وذلك بتشجيعهم على اتخاذ موقف غير متحيز، ونقد الاقتراحات المقدمة والانتظام في انتخاب الاقتراحات، وإهمالها»[1].

فالمعلم رغم أن دوره توجيهي بالدرجة الأولى إلا أن هذه الطريقة لا يمكن نجاحها دون أداء هذا التوجيه الذي لولاه لانفلتت العملية وكانت فاشلة.

1.8.2. خطوات حل مشكلة:

أشار محمد الحيلة إلى استراتيجيات حل المشكلة متعددة* وأنها وإن اختلفت هذه الاستراتيجيات في عدد خطواتها، إلا أن هناك قاسم مشتركة بين خطواتها يمكن تحديده بالخطوات الآتية:

1- «خطوة الإحساس بالمشكلة: ويكون ذلك باستشعار المشكلة بغية تجسيدها، ويتم خلاله مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة، وصياغتها ومساعدتهم على تعريف كلماتها المفتاحية في المشكلة، والسماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة، وقابلة للدراسة»[2].

2- «خطوة تحديد المشكلة وصياغتها: يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلته، وعناصرها، وحدودها، ومجالها، وحجمها بجملة تقريرية مختصرة، أو على شكل سؤال يتطلب حلا»[3]، وفيها يتم «التعرف على الحالات والشروط والظروف المحيطة بالمشكلة عن طريق تحديد العوامل المؤثرة فيها والمتأثرة بها وجمع كل المعلومات المتصلة بها»[4].

3- «خطوة جمع المعلومات: البحث عن الحل باقتراح البدائل الممكنة وذلك عن طريق

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص309.

* ينظر تفصيل هذه الاستراتيجيات في: المرجع نفسه، ص304-308.

[2] ينظر: عبد الرحمان عيدنوي: سيكولوجيا النمو، دار النهضة العربية، بيروت، 1987، ص882.

[3] ينظر: أحمد بناني: تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، ص292.

[4] وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2001 ، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر، ص42-43.

تحليل المشكلة وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بها.

4- خطوة اختيار الحل المناسب: وذلك عن طريق اختيار حل صحيح من بين البدائل الممكنة.

5- خطوة تنفيذ الحلول واختبار صحتها: ويكون ذلك بالتطبيق العملي للحل ، وتجربته في الواقع وأن يتأكد من وجاهته، أو عدمها ثم يقدم للتجربة الحل الذي يرى فيه أنه أعظم الحلول احتمالا»[1].

وعليه فإن حل المشكلات تعتمد على استشعار المشكلة ثم تحديدها ثم إيجاد الحلول لها ثم اختبار هذه الحلول، وهكذا تتم عملية حل مشكلة بنجاح.

2.8.2. أهمية طريقة حل مشكلات:

تتجلى أهمية المشكلات في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة، وذلك من خلال «بناء تصورات ومفاهيم أثناء محاولة حل المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وبالتالي فإنها تكون أحد مظاهر النشاط العقلي لدى الإنسان، ويسهم في تنمية القدرات العقلية لديه ويساعد على تدريب الملكات العقلية التي ستساعد بدورها الفرد المتعلم على فهم الظواهر الطبيعية و إدراك ما يحيط به أو التنبؤ بمخاطره، كما يسهم ذلك في اكتساب قدرات مختلفة تمكننا من عملية التحكم في القواعد الحياتية المختلفة، وتنمية الإبداع»[2]، فطريقة حل المشكلات تساعد في تنمية العقل وتطويره وبناء مفاهيمه، وجعله أكثر إبداعا وكفاءة.

إضافة إلى «تدريب المتعلمين على حل المشاكل والموافق التي تواجههم في حياتهم

---

[1] ينظر: هدى بنت عبد ربه القرشي: أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الإبتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، ص173-174.

[2] ينظر: أحمد بناني: تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، مجلة الموروث، المجلد: 03، العدد: 3، 01-01-2014-، ص292.

المستقبلية»[1].

كما تمنح المتعلم الثقة في معارفه، فتقوي من إرادته وطموحه وتجعله ذا شجاعة أدبية قادرا على اقتحام الصعاب؛ فالحياة ليست ترفا ولا تقبل الكسل.

ومن عيوب هذه الطريقة ما يلي:

- «قلة المعلومات المتوفرة حول المشكلة.
- عدم قدرة المعلم على تحديد المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ
- قد لا يكون المعلم مدرّبا على مثل هذه الطرق
- تحتاج هذه الطريقة إلى إمكانات ماديّة وكفاءات علمية للتعامل معها بإتقان»[2].

* وهذه تعدّ أهم الطرائق والاستراتيجيات المعتمدة في التعليم وهناك استراتيجيات وطرائق نذكرها باختصار على النحو الآتي:

9.2. طريقة العصف الذهني :

وهو إحدى استراتيجيات التعلم الجماعي كان ظهوره بداية الأمر في سوق العمل، ثم انتقل إلى ميدان التربية والتعليم، ليصير أحد أبرز استراتيجيات التدريس الفعال[3]، حيث إن الاستخدام الجديد للعصف الذهني يتمثل في كيفية تطبيق هذه المهارة كطريقة من طرق تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب داخل غرفة الصف، والهدف من ذلك تحويل العصف الذهني إلى طريقة من طرق التدريس، ولهذه المصطلح عدة تسميات منها : «القصف الذهني والعصف الفكري والقدح الذهني، و إمطار الدماغ، وتدفق الأفكار، وتوليد الأفكار، والتحريك الحر للأفكار، و إطلاق الأفكار، وتجاذب الأفكار، وحل المشكلات الإبداعية لكن أشهرها

---

[1] ينظر: حسن حسين زيتون، مهارات التد ريس زاوية في تنفيذ الدرس عالم الكتب، القاهرة، 2001 ، ص 565.

[2] محمد محمود حمادنة- خالد حسين عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص62.

[3] ينظر: يحي محمد نبهان: الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2008، ص15.

وأقواها مصطلح العصف الذهني»[1]، وله عدّة تعريفات أهمها:

– أنه: «إحدى استراتيجيات التعلم الجماعي، التي تهدف إلى استمطار أكبر قدر ممكن من الأفكار من جانب الطلاب بغض النظر عن الكيف في البداية، وكذلك دون منطق يحكم استمطار هذه الأفكار، ودون أي تقويم للأفكار أثناء استمطارها، وما يهم هو مشاركة للآخرين أفكارهم حتى تتولد الأفكار التي يجب تسجيلها مباشرة، حيث يتم فيه توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات ؛ الحل المشكلة المعينة»[2].

– أنه «أحد أساليب المناقشة الاجتماعية الذي يشجع بمقتضاه أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تمثل حلولا للمشكلة ومن ثم اختيار المناسب منها»[3].

– أنه «طريقة للإتيان بالأفكار دون اعتبار لتقويمها، وهذا لا يعني ترك التقويم وانما فقط تأجيله إلى نهاية الجلسة. ويجب على المسؤول عن جلسة العصف الذهني أن يدرك أن عملية العصف الذهني ليست مضمونه للحصول على الأفكار الجديدة، فضلا عن ذلك فان استخدام العصف الذهني ليس مجرد وسيلة للتشجيع على طرح أفكار جديدة، ولكن كي يشجع المشاركين جميعهم على الإسهام في العمل الجماعي»[4].

– ومنهم من يرى أنه «طريقة لحل المشكلات عن طريق تضافر الأفكار وطرحها في

---

[1] عبد ربه هاشم عبد ربه السميري: أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، رسالة ماجستير "مخطوط"، غزة، 2006/2005م، ص51.

[2] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص136.

[3] محمد الناقة، وسعد محمد السعيد: استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الخامس، المجلد الثاني، دار الضيافة: عين شمس، 2003 ص697 ونقل هذا التعريف عن "سون".

[4] محمد ياسين وهيب وندى فتاح زيدان: برامج التفكير: أنواعها، إستراتيجيات، أساليبها، دار العلم للطباعة والنشر، كلية التربية، جامعة الموصل، 2001، ص33، ونقل هذا التعريف عن "فونتانا".

ذات السياق دون تقويم أو حكم عليها»[1].

ومن هذا كله نرى أن العصف الذهني هو أسلوب تربوي يهدف إلى جمع مختلف الأفكار المتعلقة بإشكال معين بغية إيجاد حل له، دون تقويم لهذه الأفكار، حيث إن الهدف هو التشجيع على التفكير وليس بالضرورة أن تكون صحيحة أو خاطئة. وكذلك منح الفرصة لكافة المتعلمين حتى لا يصير التفكير وقفا على طرف معين. فاستثارة العقل بالسؤال الجاد، والتوجيه الهادف هو عين ما تسعى إليه هذه الطريقة.

1.9.2. مبادئ استخدام طريقة العصف الذهني:

إن عملية التفكير بواسطة العصف الذهني ليست عملية عشوائية بل إنها تخضع لمبدأين أساسين يقومان بتقويمها:

«**المبدأ الأول:** تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني، وهذا يجعل الأفكار أكثر تدفقًا وسيولة؛ لأن الحكم السريع على الأفكار يحدد عملية تدفقها وسيولتها»[2].

«**المبدأ الثاني:** الكمية تولد النوعية بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في المرحلة اللاحقة من عملية العصف الذهني وهي تسير وفق قاعدة الكم يولد الكيف وأن الأفكار مرتبة في شكل هرمي وأن الأفكار الشائعة هي الأسبق في الصدور وكلما زادت الأفكار زادت فرصة الحصول على غير المألوف منها»[3].

---

[1] ينظر: أحمد بلقيس، وتوفيق مرعي: المُيّسر في علم النفس التربوي، عمان، الأردن: دار الفرقان للطباعة، 1982، ص373.

[2] ينظر: هدى بنت عبد ربه القرشي: أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الإبتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، ص168.

[3] ينظر: عبد ربه هاشم عبد ربه السميري: أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، ص52.

وهذان المبدآن يقوم هدفهما على التحفيز على التفكير وتكثيره دون الحد منه بواسطة النقد والتقويم، وهذا بالضرورة سيصدر لنا أفكار متنوعة منها ما هو غير مألوف وذو تفكير إيجابي غير محدود.

2.9.2. قواعد العصف الذهني:

وهذه القواعد مكملة للمبدأين السابقين وهناك أربع قواعد تقوم عليها عملية العصف الذهني وهي على النحو الآتي:

1- «لا يجوز انتقاد الأفكار التي يتشارك فيها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما كانت هذه الأفكار سطحية أو تافهة، لأن ذلك من شأنه أن يجهض الأفكار قبل أن تظهر، حتى لا تنصرف الطاقة الدماغية لدى الطالب من عملية توليد الأفكار إلى عملية تقييمها قبل طرحها، وهذا عائق يحول دون الحصول على الفائدة المرجوة من هذه الجلسة»[1].

2- «تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الالتفات لنوعيتها والترحيب بالأفكار الغريبة، ذلك أن الأفكار الإبداعية لا يمكن أن تنطلق إلا بعد أن تنقد الأفكار التقليدية التي ربما تصبح لا جدوى لها»[2]، وهذا بحد ذاته يعطي الطلاب القدرة المستقبلية على انتاج الأفكار بحرية دون قيود. لأنه لا إبداع مع القيد.

3- «التركيز على الكم ، إذ أن العدد الكبير من الأفكار ربما شمل الفكرة الأصلية، لأن الطالب عندما يرى أصدقاءه يشاركون في إعطاء الأفكار، يتكون لديه الحافز لإنتاج أفكار، وهذه الأفكار من الممكن أن تتولد من خلال الأفكار التي طرحت سابقة خلال الجلسة»[3].

---

[1] عبد ربه هاشم عبد ربه السميري، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، ص52.

[2] ينظر: هدى بنت عبد ربه القرشي: أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الإبتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، ص168.

[3] ينظر: عبد ربه هاشم عبد ربه السميري: أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، ص52.

والفائدة من الكمية الكبيرة من الأفكار نقد الأفكار التقليدية، والحصول على أفكار جديدة متولدة عن أفكار قديمة.

4- «الأفكار المطروحة ملك للجميع ويستطيع أي عضو أن يدمج بين فكرتين، وذلك لتطوير الأفكار واستخراج أفكار جديدة، حيث إن كل فكرة موضوعة في جلسة العصف الذهني لا بد أن يكون لها مبدأ و مفهوم تستند إليه، وعدم الاستفادة من هذه الفكرة أو تلك قد يفوت على الطالب فرصة ويهدر الوقت للوصول إلى أفكار أصيلة منتجة»[1]، فكما أن الأفكار الغربية ممكن أن تتحول إلى أفكار صالحة، فإنه في الغالب يكون عملية بناء الأفكار على أفكار الأخرين أسهل وأسرع من عملية توليد أفكار أصيلة جديدة.

3.9.2. مراحل تقنية العصف الذهني:

للعصف الذهني عدة مراحل اختصرها بعضهم في ثلاث مراحل أساسية هي:

«**المرحلة الأولى:** توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين، وكلّما كانت المشكلة محددة ومصوغة بشكل واضح تكون الخطوات التالية مختصرة وشاملة»[2].

ولكن ينبغي الإشارة إلى أن مثل هذه الطريقة الحديثة تحتاج إلى شروط موضوعية. من جملتها التعداد المحدود، والوقت الكافي، والفكرة الجديرة بالتأمل والمناقشة. فضلا عن العمل على إزاحة المعوقات داخل صفوف المتمدرسين، ولا سيما النفسية منها كظاهرة الخجل الزائد، والخوف من الإخفاق، ومضايقة التلاميذ لبعضهم.

---

[1] ينظر: هدى بنت عبد ربه القرشي: أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الإبتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، ص169.

[2] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص137.

«**المرحلة الثانية:** ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار، وتجميعها وإعادة بنائها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى حل المشكلة ؛ بحيث تكون الأفكار متعلقة بجوهر الموضوع لا بسواه ويكون استمطار الأفكار على اعتبار الكم لا الكيف **المرحلة الثالثة:** ويتم فيها تقديم الحلول، واختيار أفضلها، وهنا يتم تقويم الأفكار واختيارها بناء على ملاءمتها وقربها من واقع الحل العلمي لها»[1].

فهذه المراحل تختصر كيفية أداء عملية العصف الذهني، بحيث يتم التعريف بالمشكلة وأجزائها ثم يتم تجميع مختلف الأفكار المتعلقة بها، ثم يتم اختيار الأفكار الأفضل والأنسب لحل هذه المشكلة.

4.9.2. شروط عملية العصف الذهني وعوامل نجاحها:

وقبل الخوض في مراحل تطبيق تقنية العصف الذهني، نشير إلى أن نجاح هذه المراحل يتوقف على مجموعة من الشروط أهمها:

– «وضوح مشكلة الدراسة لدى المشاركين، قبل بدء جلسة العصف الذهني، ودرايتهم بموضوع المشكلة وما يتعلق بها من معلومات ومعارف، كما يجب أن يكونوا على دراية بقواعد عملية العصف الذهني ومبادئها المذكورة سلفا، والتقيد بها من المشاركين جميعا، وربما يتم تدريبهم عليها قبل بداية العملية»[2].

– «ضرورة إعطاء كل عضو في الفصل أو الفريق فرصة لإبداء رأيه ، وإعطاء فكرة عما يدور في العملية ، ويكتفي يكتفي المعلم بالوارد من الأفكار ووفق الوقت المحدد، وفي نهاية الجلسة تُرصد جميع الأفكار المطروحة على السبورة، مع تقديم اقتراحات أخرى جديدة استنادا للأفكار المولدة في الجلسة الأولى ، وفي الجلسة الختامية (التقويمية) يمكن استدراك

---

[1] ينظر: عبد ربه هاشم عبد ربه السميري، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، ص52.

[2] ينظر: فتحي جروان : تعليم التفكير، دار الكتاب الجامعي، العين، ط 1، 1999م، ص82.

مجموعات أخرى من الطلبة وخصوصا أولئك الذين قد يطلب إليهم تنفيذ الحلول الناتجة»[1].

– «أن تكون هذه الأفكار والآراء جديدة ، وجيدة ومفيدة لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار، بحيث كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة»[2].

3. «أن يكون المعلم بهذه الطريقة جادا ومقتنعا بها وأن يقوم بالتحضير الجيد لها وأن يصوغ المشكلة بشكل واضح مع عرض موجز للأفكار المتصلة بها، فضلا على أهمية دوره في الإبقاء على حماسة المشاركين في جو من الاطمئنان»[3].

4. «أن يسود الجلسة جَوٌّ من خفة الظل والمتعة، دون ضغوطات مع تجنب الاستهزاء بالآخرين، كما يجب التمهيد للجلسة وتهيئة المشاركين فيها، وإخبارهم مسبقا بموضوعها، فضلا على كسر الحواجز وازالة التوتر فيما بينهم، يم يتم قبول الأفكار غير المألوفة وتشجيعها حتى اذا كانت غير ذي مغزى من دون نقد أو تقويم»[4].

5. «يجب على المعلم تخير الأسئلة بشكل دقيق لأن السؤال يحثّ المشاركين على إعادة الصياغة وبلورة المشكلة، ومن ثم إيجاد الحلول؛ مع تشجعه على الكمية من دون النوعية، وأن يؤجل أحكامه عليها، مع الحرص على الموضوعية وتجنب الذاتية، ثم يتم تدوين الأفكار وترقيمها.

6. لا يُحبذ أن يقل العدد عن ستة أشخاص، ولا يجب أن يزيد عن خمسة عشر

---

[1] ينظر: عائش زيتون: أساليب تدريس العلوم، ص 53.

[2] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص136-137.

[3] ينظر: عطية أبو سرحان: دراسات في أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، عمان، الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع، ص 123

[4] ينظر: سامر محمود عبد الرحمن بني فواز: أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون، المؤتمر الدولي الثاني (التعليم النوعي وخرائط الوظائف المستقلة)، 14-15 أفريل 2019، ص239.

شخصا–وبعضهم يرى أن لا يزيد عن أربعين– فمع القلة تنقص الأفكار ومع الكثرة تضيع الأفكار»[1].

فعملية العصف الذهني يجب أن تتتصف بهذه الشروط وغيرها حتى تكون العملية ناجحة، بحيث إن الإخلال بهذه الشروط ينجر عنه نقص أو فشل.

2. 9. 5. مزايا التدريس بمهارة العصف الذهني:

لمهارة العصف الذهني الكثير من المزايا في العملية التعليمية، نذكر بعضا منها على النحو الآتي:

1– «التشجيع على العمل الجماعي الخلاق، ويولد الحماسة للتعلم، وينمي مهارات الاتصال لدى الطلاب، وينمي وعيهم بأهمية الوقت، وينمي مهارة التأمل في الأمور والنظر إليها من عدة جوانب، ويدرب الطلاب على نقد الأفكار وتطويرها والاستفادة منها، وينمي لديهم مهارة إبداء الرأي والمشاركة في حل المشكلات بشكل إبداعي في مجالات متعددة ومنها الصناعة»[2].

2– «تفتح الأبواب لجهد الأفراد المبدعين وقدراتهم الخلاقة وتسهم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (المرونة – الطلاقة – الأصالة) لديهم، وتساهم في إشعارهم بذواتهم وبقيمة أفكارهم وتجعلهم أكثر مثابرة واستعدادا وتصميما على مواجهة الإخفاقات، كما تجعل الطالب يقبل الأفكار غير المألوفة والشاذة وتحويلها إلى أفكار ذات قيمة في جو من المرح والضحك.

3– الترحيث بالإجابات غير الصحيحة وتبرير خطئها بالعفوية ودون القصد يحث على استمرار الحوار ويعزز الثقة بالنفس، وينمي قدرات الفرد على التعبير بحرية وتستخدم في

---

[1] ينظر: سامر محمود عبد الرحمن بني فواز: أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي ...، 239–240.

[2] ينظر: محمد حسن المصري: أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، إدارة التطوير التربوي، جدة، موقع الفكرة الدعوية، ص13.

تسهيل عملية التعبير لدى الطلاب»[1].

4- «اقتصادية لا تتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الوسائل التعليمية البسيطة، وسهلة التطبيق لا تحتاج إلى تدريب طويل من قبل مستخدميها في التدريب.

5- كما أنه يعد عملية بسيطة ليس لها قواعد خاصة وهو عملية مسلية خالية من الضغوطات، وهو عملية تدريبية للخيال والإبداع»[2].

6- «يساعد على إيجاد مناخ صفي حيوي متعاون، وفي الوقت نفسه يفتح الأبواب للجهد الفردي المبدع، وذلك يظهر وجهات نظر عديدة ومختلفة قائمة على ردود فعل عاطفية وعقلية تجاه مشكلة معينة، مما يكثر من البدائل المناسبة لحل كل مشكلة، حيث تعطى مجموعات من البدائل المناسبة لحل مشكلة ما، وتُسرِّع في الوصول إلى حل المشكلة»[3].

وطريقة العصف الذهني صالحة للتطبيق في كل مجالات التدريس بما فيها اللغة العربية وخصوصا التعبير الإبداعي؛ لأنه يحتاج إلى العصف الذهني لجلب الأفكار ومن ثم تنميتها.

سلبيات طريقة العصف الذهني ومعيقاتها:

- «قد يؤثر سعي الطلاب إلى الوصول لحلول سريعة إلى طرح حلول تقليدية مألوفة تفتقد إلى الجدة أو الأصالة .

- صعوبة الالتزام بقواعد العصف الذهني سالفة الذكر.

- قد تؤثر الصفات الشخصية لبعض الطلاب على نجاح الحوار الصفي مثل: حب التدخل، والمقاطعة، وادعاء المعرفة، وحب الظهور ...الخ.

---

[1] ينظر: راشد العيد الكريم: استراتيجية العصف الذهني، موقع الفكرة الدعوية، 1423، ص48.

[2] ينظر: محمد حسن المصري: أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، ص13- 14.

[3] ينظر: راشد العيد الكريم: استراتيجية العصف الذهني، ص48.

- لا تناسب عادة الصفوف الدراسية كثيرة العدد من الطلاب.
- قد يحتاج تطبيقها إلى وقت كبير ربما أكثر من حصة واحدة»[1].
- «تصلح للعمل الجماعي أكثر من صلاحيتها للعمل الفردي.
- لا تعالج كل أنواع المشكلات لا تصلح للمواضيع الدينية والقواعد الرياضية.
- تحتاج إلى أن يكون المعلم واعي بمهامه ومدرب تدريب عاليا.
- التوجه السريع نحو وضع الحلول غالبا ما يؤثر على جودة هذه الحلول.
- قد تكون الأفكار التي يطرحها الطلبة خاطئة لتسرعهم في طرحها.
- يتطلب تنفيذها خبرة وقدرة إدارية فد لا تتوافر لدى بعض المعلمين»[2].
- إضافة إلى نقد الأفكار والخوف من سخرية الآخرين، وعدم توفر الوسائل اللازمة للتعليم بهذه الطريقة

فعملية العصف الذهني ليست مضمونة بل هي احتمالية شأنها شأن بقية الطرائق لهذا فإنها تخضع لهذه المعيقات التي من شأنها أن تحد من نجاح هذه العملية.

10.2. طريقة العروض العملية:

وطريقة العروض مخالفة بشكل كبير لطريقة الاكتشاف التي تستند على مبدإ الحرية في اكتشاف المشاكل وإيجاد الحلول لها، حيث تسير هذه الطريقة «على مبدإ التقليد بأن يصف المعلِّم تفاصيل العمليات المتنوعة خطوة خطوة، ويوضح الإجراءات والأساليب الفنية الموجودة في مهام، ومهارات متنوعة ترتبط بالمهن، وأثناء ذلك يقوم المعلم بتفسير وشرح الخطوات ويكون ذلك غالبا في المواد العلمية التي تعتمد طريقة واحدة في تجهيزها مثل العلوم والفيزياء

[1] ينظر: بكر رشيد النوري: تنمية التفكير الإبداعي من خلال المنهج الدراسي، ص287-289.

[2] علي الموسوي: التعلم التعاوني لمراحل التعلم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح، ط 1، الكويت، 2004، ص85.

والتربية المهنية والفنية..، وهي طريقة ناجعة جدا إلا أنّها مكلفة لذلك قليلا ما توفّر المدراس مثل هذه التجارب والعروض في مختبراتها»[1].

برغم أن هذه الطريقة تعتمد على التقليد واحترام الخطوات إلا أنها ناجحة جدا في التعليم، حيث إنها تنتقل بالتلميذ من التنظير إلى الممارسة وهذا ما يجعل استفادته من المعارف أكثر فاعلية بحكم مخالطته لها، إلا أنّ هذه الطريقة مُتَعذَّرة لكونها مكلفة وتحتاج ميزانية كبيرة.

11.2. طريقة دكرولي:

وهذه الطريقة تسير على مبدإ الابتعاد عن النمطية المدرسية التي أدى شيوعها إلى السآمة من التعليم لدى المتمدرسين، وهي تقوم «على مبدإ الاهتمام بالناحية الجسمية والتربية العملية وتربية الحواس، وتعويد التلاميذ الحركة والعمل برغبة والاعتماد على النفس، والاهتمام بالناحية العقلية والروحية والاجتماعية، فالتلميذ قد يكتسب المعارف من خلال هذه الطريقة في الهواء الطلق بعيدا عن القسم، وقد يدرس فقط المواد التي تلائم مقدرته العقلية وميوله الطبيعية وسنه المدرسية، وهي تجعل المدرسة متصلة بالحياة كل الاتصال»[2]، فهي بذلك تدعم التعليم الواقعي الاجتماعي أكثر من التعليم الاكاديمي الذي يكون جافا في كثير من الأحيان، وهي تسعى لإيصال المدرسة بالحياة وبهذا تعدد البيئات المدرسية فتخرج من القسم إلى الساحة ومن الساحة إلى الغابة وغير ذلك من البيئات التي تتلاءم مع طبيعة الدرس.

ويقوم تطبيق هذه الطريقة على مراحل معينة هي:

«الملاحظة، والقياس، والربط المكاني، والربط الزماني، والتعبير الحسي العملي، والتعبير اللفظي النظري»[3]، ولتطبيق هذه الطريقة ومراحلها عدة مزايا، فهي تعتمد أولا على استخدام الملاحظة، ثم الانتفاع بالمعلومات عن طريق تدوينها، مع العناية باللغة والتعبير مما

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص205

[2] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص111-112.

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص17-18.

يكتسبه الطفل من هذه البيئة، و«هي أكثر مراعاة لميول الطفل وبيئته ويجعله متصلا بعالم الحيوان أو النبات أو الإنسان أو الجماد؛ وهي تلبي الرغبات النفسية، وتعزز مبدأ التعاون والاعتماد على النفس والتعاون»[1]؛ فهذه الطريقة تعتمد على إيصال المتعلم بمختلف البيئات وهذا ما يعزز المقدرة العقلية للطفل، إلا أنه لا يمكن تطبيقها في كثير من الأحيان فهي محدودة جدا.

12.2. طريقة التعليم بالقصة:

وتتمثل هذه الطريقة في عرض الأفكار والخبرات على شكل قصص أو إلقاء قصص تتعلق بالموضوع الخاص أو تكليف التلاميذ بقراءتها وتحضيرها، و«تعد هذه الطريقة مشوقة جذابة ممتعة تثري المفردات والأساليب اللغوية للتلميذ، وتحببه في القراءة، وتنمي الخيال والقدرة على الابتكار، وتنمي المعلومات، وتزيد المعرفة بالماضي والحاضر وتوصله بهما؛ وهي تعمل كتمهيد هام للدرس وترسم الإطار النفسي وتعزز المعلومات والقيم والعادات الحسنة، حيث تخاطب عواطف المتعلمين ووجدانهم، فيعيشون أحداث القصة وكأنهم جزء منها»[2]، وهي أسلوب محبب لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، «حيث يقبلون على قراءة القصص التي يفضلونها وفقا لميولهم واهتماماتهم، وعن طريق القصة تقدم الأفكار والتجارب في صورة مشوقة ومؤثرة وجذابة، وهي بذلك تكسبهم الميل نحو القراءة، وتزودهم بالأساليب اللغوية السليمة، وللقصص أنواع مختلفة منها: التاريخي، والأدبي، والخيالي، والعلمي، والتعليمي..»[3]، ويشترط فيها أن «تكون مرتبطة بموضوع الدرس وملائمة للمستوى العقلي للتلاميذ وأن تكون هادفة ذات مغزى واضح وأن تكون متسلسلة وتعرض بأسلوب شيّق،

---

[1] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص112.

[2] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 21.

[3] ينظر: المرجع نفسه: ص 21-22.

وأن لا تكون كثيرة الأحداث لدرجة تسبب التشتت وغير ذلك»[1]، أما عن استخدام طريقة القصة «فقد تستخدم في دروس التاريخ واللغة العربية والتربية الإسلامية، وقد تُستخدم أيضا في بعض أنشطة العلوم للصفوف الأساسية لتقريب المعلومة من التلاميذ»[2].

وتعدّ القصة طريقة مهمة جدا في التعليم فهي تُمَهِّد للدّرس وتشد الذّهن وتجعل علاقة المعلم قريبة من تلاميذه، حيث إن التلاميذ يميلون إلى المعلم القصّاص الذي يخفف عنهم حدّة التّعليم ويروِّح عن نفوسهم، وهذا ما يكسب التعليم فاعلية ويجعل المتعلِّم أكثر رغبة في التعليم.

13.2. طريقة تمثيل الأدوار:

ويدور مضمون هذه الطريقة حول تمثيل الأدوار التي من المفترض أن يتم دراستها على شكل أحداث أو موضوعات، فهي تقوم على تقمص الأدوار بحيث «يمكن أن يتم بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دوره ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور، سواء اتخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرك من خلالها التلاميذ، أم مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية أو السياسية ...، فمن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ اللغة في جو يقترب به من مواقف الحياة العادية التي يعيشها، ويمارس اللغة من خلالها، فيؤدي وظائفها في الفهم والإفهام»[3]؛ ولابد للعمل بهذه الطريقة من خطوات تتمثل في «إعداد المتعلمين ذهنيا ونفسيا لأداء الموضوع المحدد، ثم يتم اختيار بعض المتعلمين لتمثيل المشكلة، ثم يتم الاستعداد لهذا التمثيل، ويتم أثناء ذلك إعداد الجمهور لتقبل هذه الأدوار والاستفادة منها، ثم يتم أداء الأدوار وفق الوقت المحدد، وبعدها تتم مناقشة التمثيلية ورؤية مدى تحقيقها للأهداف المرجوة»[4]؛ وعليه يجب تنظيم المحكم قبل وأثناء أداء الأدوار حتى

---

[1] نعمة الحبيب: طرق تدريس التربية الإسلامية، طبعة الوارث – نشر مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية– كربلاء، ط1، 2019، ص105.

[2] محمد محمود حمادنة– خالد حسين عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص60.

[3] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص109.

[4] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 26–27.

تؤدي هذه الطريقة مقاصدها وأهدافها.

ومن إيجابيات هذه الطريقة أنّ «لها قيمة تعليمية عظيمة في جميع المراحل العمرية، إذ يسهم في اكتساب المفاهيم وزيادة الفهم؛ كما تساعد في التعبير عن المشاعر، ومناقشة بعض القضايا الحياتية؛ كما تزيد دافعية التعلم»[1].

كما أنّها «توفر فرص التعبير عن الذات وعن الانفعالات لدى الطلاب، وتزيد من اهتمام الطلاب بموضوع الدرس المطروح؛ وتساعد في التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب، وتشجع روح التلقائية لدى الطلاب[2].

فهذه الطريقة مفيدة جدّا في التّعليم خصوصا تلك المواد العلمية المعقدة كالفيزياء والعلوم، حيث إن تمثيل بعض الدّروس فيها يجعلها أكثر سهولة للاتستساغة وفي اللغة يمكن أن تمثل أركان الجملة بأشخاص يقومون بهذه الأدوار كالفعل والفاعل والمفعول حتى يترسخ عمل الجمل بالنسبة للتلميذ، وهذه الطريقة تؤدي إلى الفهم لكونها تعمل على إعطاء المعنويات دورا محسوسا وتؤدي إلى اكتساب المعرفة واللغة السليمة، وينصح بهذه الطريقة للأطفال لتسبيط المفاهيم المعقدة فهم لا يميلون إلى ما يسمعون ولا إلى التصورات غير المحسوسة لذا يُفضل تجسيد هذه التصورات حتى يسهل فهمها لكن من الأفضل أن لا يتم العمل بهذه الطريقة على الكبار لسعة مدركاتهم فهم غير محتاجين لها، إضافة إلى كونها تحتاج وقتا أكبر وتجهيزا حتى تتم وهذا ما يُخل بسير الدرس.

14.2. طريقة دلتون:

تقوم طريقة دلتون على مبدإ عدم المساواة بين المتمدرسين، حيث تتم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم المادة التعليمية، «فيتم تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة وفقا

---

[1] دينا جمال المصري: أثر استخدام الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الرابع أساسي، ص26-27.

[2] فرج عبد اللطيف بن حسين: طر ائق التدر يس في القرن الواحد والعشرين ، ص195.

لما يتمتعون به من ذكاء، ثم يتم تكليفهم بأعمال خاصة في زمن معين، وإعطاؤهم حرية البحث، وتشجيعهم على القراءة والمراجعة بأنفسهم، مع إرشادهم عند الحاجة، وذلك يساعد على سير كل مجموعة وفق مقدار ذكائها دون انتظار من هم أقل ذكاءً، ويمكن تطبيق هذه الطريقة في كثير من المواد الدراسية»[1]، وتقوم هذه الطريقة على مبدإ «مشاركة جميع المتعلمين في العمل المراد دراسته، وتعودهم الاعتماد على أنفسهم في البحث والتحليل مع إعطائهم الوقت الكافي لذلك، وتنمي مهاراتهم، وتساعدهم على ربط أفكارهم وتذكرها، وتتيح لهم فرصة اكتساب المعرفة وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم، وذلك بمشاركتهم في المجموعة التي تناسبهم..»[2]، وتقوم طريقة دلتون على ثلاثة أسس: «الأول: تهييء الأماكن المخصصة لدراسة المواد الثاني: توفير المدرسين لكل مادة رئيسة، الثالث : تجهيز مقررات كل مادة أساسية من أجل إنجازها في الزمن المحدد»[3].

فطريقة دلتون طريقة تعتمد على معاملة كل مجموعة من التلاميذ بحسب ذكائهم وقدراتهم، وهذا يجعل الفئة الأذكى أكثر استفادة من التعليم، وتراعي ذوي الذكاء المنخفض فتعطيهم من المعرفة على قدر استيعابهم واستفادتهم، وهكذا تتم العملية التعليمية في أحسن الظروف.

15.2. طريقة منتسوري:

هذه الطريقة مستمدة من بعض النظريات التربوية والنفسية التي تم استيحاؤها من الطبيبة الإيطالية (ماريا منتسوري) و«تقوم هذه الطريقة على تقوية حواس الطلاب، وجعلها مفاتيح المعرفة، ولقد طبقت هذه الطريقة على ضعاف العقول من الأطفال بادىء الأمر، فنجحت نجاحا باهرة، ويمكن استخدامها في تعليم الأطفال حتى نهاية السنة السابعة من أعمارهم، حيث

---

[1] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص111.

[2] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 27-28.

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص16

يستفاد منها في تعليم التهجي»[1]، وتم تعميم هذه الطريقة لتكون طريقة تعليمية وهي إحدى طرق التعليم الذاتي، حيث «يقوم المتعلمون في طريقة (منتسوري) بالتعلم، واختيار أعمالهم معتمدين على أنفسهم، ويتم إعطاؤهم وقتا كافيا لإنجاز ما يقومون به من أعمال، وهم بذلك يتعودون العمل المستقل، والمثابرة، والتفكير العلمي، والوصول إلى درجة عالية من الإبداع التي قلما تظهر لدى المتعلمين الذين يعملون ويدرسون وفقا للطريقة الاعتيادية داخل الفصل. وفي هذه الطريقة لابد للمعلم من دراسة خصائص المتعلمين، وتعرف ميولهم و مواهبهم وتنميتها، وإرشادهم إلى الوسائل والأساليب التي تنمي قدراتهم»[2]، فهذه الطريقة تجعل المتعلم يعتمد على ذاته في الاكتساب والاكتشاف حيث يقوم باختيار أعماله بإرادته وفق ميوله، ثم يُمنح الوقت الكافي من أجل إعدادها، وهي أنسب للأطفال أكثر من الكبار.

ومن مبادئ هذه الطريقة: «استقلالية المتعلمين في أعمالهم، إلا عند الضرورة، مع توجيههم وإرشادهم، وتقديم الوسائل التعليمية الضورية لهم، ولا تسير كيفية الدراسة وفق نظام الفصول وتحديد الوقت والدرس مع إشعار المتعلم بأنه في بيئة تعليمية حقيقية تعمل لتربية حواسه ووجدانه وعقله»[3]، فهذه الطريقة لا تحث على تقييد المتعلمين بل تمنحهم المساحة اللازمة لإظهار ذواتهم واكتشاف هواياتهم دون تدخل من المعلمين إلا في حدود الإرشاد والتوجيه.

16.2. الطريقة التنقيبية:

وهذه الطريقة من طرائق البحث غير المشهورة، و«تعتمد على تحديد المعلم موضوع الدرس لتلاميذه، ثم يرشدهم إلى مراجعه، ويكلفهم بالبحث عن جوانبه، وحقائقه، مكتفيا

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص16.

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص 28.

[3] المرجع نفسه: ص28.

بالإشراف عليهم من بعيد، وهذه الطريقة لا تستخدم إلا مع الكبار»[1]، فإن المعلم يقوم بتحديد الموضوع المحدد لطلبته، ثم يحيلهم إلى المراجع اللازمة للبحث عنه، ثم يقومون بعد ذلك بالبحث عن الموضوع وإعداد درس متكامل حول هذا الموضوع.

17.2. طريقة التدريس بالفروع وطريقة التدريس بالوحدة:

وهي تتمثل في كيفية تدريس اللغات بعمومها وتدريس اللغة العربية على وجه الخصوص، وهذه الطريقة معروفة في عالمنا العربي ويكون ذلك «بتعليم اللّغة على شكل فروع مستقلة، قُسمت دروس اللغة العربية إلى قراءة أو مطالعة، ونصوص أدبية، ومحفوظات، وإملاء، وخط، وقواعد، وبلاغة، وتعبير، مما أطلق عليه طريقة التدريس بالفروع، وقد أكدت هذا الأسلوب بإفرادها حصصا معينة لكل فرع، وإذا لم يكمل المعلم مادته في الحصة المعينة أرجأ دراسة الجزء المتبقي إلى الحصة المعينة في الأسبوع التالي»[2]، فهذه الطريقة قائمة على تقسيم الدروس اللغوية بحسب مجال كل درس، إلا أن التقييم في كثير من الأحيان يكون عاما، خصوصا في المرحلة المتوسطة والثانوية، لأن الامتحان غالبا يكون جامعا لمختلف الدروس دون تخصيص لامتحان في كل مجال، وهذا قد يغطي على عيوب المتعلمين في مجال معين رغم ارتفاع معدلاتهم العامة في اللغة.

وبينما يرى كثير من التربويين نجاح عملية التدريس بالفروع لأن الغرض منها تسهيل عملية التدريس، وزيادة العناية بلون لغوي معين في وقت معين، في حين «يرى آخرون أن هذه الطريقة غير ناجحة، ويرون بضرورة تعليم اللغة بشكل متكامل كما تؤدى في الواقع بين أفراد المجتمع، وهكذا كانت رؤية القدماء للغة فهم ينظرون إلى اللغة وحدة متكاملة، متماسكة، لا فروع مستقلة، منفصلة، وأن الدرس الواحد يجب أن يكون مزيجا من كل الفروع السابقة المطالعة والنحو والصرف، والبلاغة.. ذلك أن أي نص مهما كان تتوفر فيه تلك الفروع بحيث

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص14.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص129.

يكون محور هذه الطريقة هو النص الذي تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، ويجب أن تكون هذه الطريقة مبنية على مجموعة الأسس النفسية، والتربوية، واللغوية، حتى تؤدي وظيفتها كاملة»[1].

والسبب في نجاح هذه الطريقة يرجع إلى الهدف من تدريس اللغة، حيث إن الهدف منها ينقسم إلى أربعة أقسام: فهم اللغة المسموعة. فهم اللغة المكتوبة. التعبير الشفوي السليم. والتعبير الكتابي الصحيح.

على أنه يمكن التأكيد أن أيا من هذه المهارات لا تكتسب عن طريق الدراسة التفريعية بل عن طريق دراسة الوحدة، ومن محاسن هذه الطريقة «وصول المعارف إلى المستهدفين، بأيسر الطرق، وأقل الوقت، إضافة لموافقتها لواقع اللغة فهي مسايرة لطبيعة المعرفة والاستعمال اللغوي وبالتالي تسهم في النمو اللغوي، إضافة إلى كونها طريقة مشوقة لأنها مبنية على التنويع، وهي مترابطة متكاملة، وهي مع ذلك لا تخلو من العيوب»[2].

فهذه الطريقة مناسبة جدا من حيث تخصيص الأجزاء بالدراسة والتفصيل، لأن الدراسة التكاملية وفق ما تقوم عليه المقاربة النصية لا تخدم في كثير من الأحيان عملية التعليم باعتبار نقص الشواهد أو صعوبتها أو عدم ملاءمتها لتنمية الملاحظة أو تقريب الكفاءات.

18.2. طريقة التسجيلات الصوتية:

وهذه الطريقة تعتمد على «التسجيلات الصوتية في التعليم وكما أنها تعد وسيلة من وسائل التعليم فإنها تعد كذلك طريقة من طرائقه، وهي تساعد على صناعة نموذج سليم للاحتذاء به في اللغة عن طريق الاستماع ومن خلاله تُبنى المفاهيم والقواعد اللغوية وهي تساعد في التدريس على المحادثة الوظيفية، وفي الاستماع وتنمية عاداته، كما أن استخدام التسجيلات يزيد من دافعية المتعلم واستجابته لما يتعلمه من ألوان النشاط اللغوي، وكذا اتساع

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص129-131.

[2] لمزيد من التفصيل ينظر: المرجع نفسه، ص132- 136.

دائة حفظه من قرآن وحديث وخطب وقصص ..»[1]، وبالتالي فإن هذه الطريقة تُكسب المتعلم ملكة لغوية وقوة في الحجة والأداء.

19.2. طريقة الصور المتحركة والثابتة:

وهذه الطريقة تعتمد «على الصور المتحركة والثابتة؛ وبالتالي فإنها تعطي التلاميذ إمكانية التعرف بشكل محسوس وملموس لمضامين اللغة والمعاني الحسية للألفاظ ومدلولاتها، فهي تساعد في وضع وتشكيل التصورات عند إدراك الظواهر المدروسة في وظيفتها الاجتماعية ، وطبيعة الطفل تتطلب الإيضاح، فإذا حاولت تعليم الطفل كلمة غير معروفة فإنه سيبقى طويلا يتململ وعبثا يحاول، ولكن عندما يقترن التعليم بالصورة وعليها بعض الكلمات، فسيتم ذلك بيسر وسهولة، ذلك أن الطفل يربط عن طريق الصور بين الكلمة والتصوير المناسب لها، والأطفال يفكرون بالأشكال والألوان والأصوات والإحساسات، وهذا معروف لدى التربويين»[2].

فهذه الطريقة يمكن اعتمادها بدرجة أكبر مع الأطفال لأنهم يعتمدون كثيرا على مزج الحواس، ويعتمدون بدرجة أكبر على حاسة البصر وهكذا يستفيد الطفل من التعليم بدرجة أكثر مثالية باعتبار هذا الإشباع التكاملي لحواسه.

20.2. طريقة الفريق المتعاون:

هناك طريقتان في التدريس إحداهما «تقوم على المجهود الفردي للمعلم في التدريس وهذه الطريقة معمول بها في المرحلة الابتدائية، وبعد هذه المرحلة يبدأ التعليم التخصصي، حيث يشرف كل معلم على مادته التي يتخصص فيها، وهذا ما يسمى بالفريق المتعاون، بحيث يتعاون أفراد الفريق في وضع خطة للتدريس والقيام بالتدريس وتقويم التلاميذ»[3]؛ فطريقة التعليم

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص113.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 113-114.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص115.

المتعاون تقوم على تخصيص كل معلم بما يبرع به وهذا ما يجعل التعليم ناجحا لأن الفكرة لا يمكن أن تصل كاملة إلا إذا أُسندت إلى من يبرع في تلك التخصّصات.

وهناك **طرائق ثانوية** أخرى في التعليم مثل:

التعليم بواسطة الرحلات التربوية والزيارات المدرسية: وذلك يعتمد على «الاحتكاك بالواقع في تعلم الظواهر، **وهي تمثل** نشاطا تعليميا تعلميا منظما، ومخططا خارج غرفة الصف، يقوم به الطلبة تحت رعاية المعلم، أو مشرف العمل، لأغراض تربوية علمية وعملية محددة»[1].

ومنها **طريقة التعليم البرنامجي، وهي «من الطرق الذاتية في التعليم** تقوم بتسجيل أدائه تسجيلا صوتيا أو مرئيا على أشرطة؛ حتى يمكن لكل طالب أن يتعامل مع هذه التسجيلات مباشرة، فتتحقق العلاقة بين المدرس والتلميذ، **ومنها طريقة التدريس الإرشادي وهو** الذي يوجه إلى كل فرد على حدة ، بهدف تنمية شخصيته والوصول به إلى أعلى ما تسمح به قدراته واستعداداته في البرنامج الذي أُعد له»[2].

ومنها **طريقة التعلم حتى التمكن:** وهي «تزويد المتعلمين بوحدات تعليمية ذات تنظيم جيد، ولها أهداف محددة مسبقة ، ولا يسمح للمتعلم الانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى تالية إلا بعد أن يصل إلى مستوى التمكن المطلوب، وإذا لم يتمكن المتعلم من الوصول إلى المستوى المطلوب، تعدله مادة أو مواد علاجية تساعده في الوصول إلى هذا المستوى من التمكن»[3].
ومنها **طريقة تدريس المفاهيم** "**خرائط المفاهيم**"، حيث «تتكون المفاهيم من خلال التعرف الحي مع الأشياء والمواقف الجزئية ، ثم تصنف هذه الأشياء إلى مجموعات تنتهي بتحديد

---

[1] محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص195

[2] ينظر تفصيل هذه الطرائق في: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص114- 115

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص128.

الخواص المشتركة بينها، وتشير الدراسات إلى أن تكوين المفهوم يمر بثلاث مراحل هي: التمييز، والتنظيم، والتعميم»[1].

ومنها طريقة الإثراء الوسيلي:

وهي «استراتيجية أحد برامج تعليم التفكير وهدفها الأساسي مساعدة المتعلمين على التعلم وزيادة قدرتهم على التكيف مع البيئة وتحويل التدريس من تلقين للمعلومات إلى تنمية المهارات العقلية لديهم، ويمكن تعريفها أنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلم مستخدما عدة تدريبات من نوع الورقة والقلم، وذلك لتنمية المهارات العقلية وأساليب التفكير المختلفة للمتعلمين، واستخدام تلك المهارات في فهم المشكلات التي تواجههم حاضرا ومستقبلا والتغلب عليها»[2].

والذي نخلص إليه: إن الطرائق البيداغوجية بعدد أنفاس البشر، وأن كلا منها تحتمل من المحاسن والمساوئ ما يجعلها عرضة إلى المراجعة والتقويم. ولعله من الخطإ الفادح أن ننظر إلى طريقة بعينها، ونوصمها بالبراءة والعصمة. فأصعب قطاعات الحياة قطاع التربية والتعليم. فقضاياه متجددة، متباينة، والتعامل معها ليس دائما بالوصفة الواحدة.

ومن ثم لا بد من العمل التكاملي بين الطرائق، لأن طبيعة المعرفة، وطبيعة المتعلم، وطبيعة الأهداف والوسائل هي التي تعيننا على انتقاء طريقة أو طرائق ما. في لحظة ما، ومع مستوى تعليمي ما.

---

[1] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص129.

[2] ينظر: عبد القادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي العين – دولة الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص127 –128.

الفصل الرابع:

طرائق تدريس التعبير في التعليم المتوسط

1. إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)
2. فهم المنطوق (التعبير الشفوي)
3. تحليل المعطيات الميدانية

المبحث الأول: تقنيات نشاط التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب).

يعد التعبير بنوعيه أهم وسائل التواصل البشري وأساس قيام المجتمع الإنساني، فلا يمكن للحياة البشرية أن تتطور وتنمو دون وجود وسيلة للتواصل يتم بها تلبية حاجات النّاس، وعلى هذا الأساس اهتمّ التربويون بهذا المجال وأولوه عناية كبرى في مجال التعليم، إذ إنّ التلميذ كلّما كانت مهاراته اللغوية والّتعبيرية سليمة بلغ الانتفاع من العلوم ذروته، وكلّما كانت هذه المهارات منقوصة كانت الاستفادة التعليمية منقوصة وقد تكون معدومة في غالب الأحيان، ولا تتوقف أهمية التعبير عند هذا الحدّ بل إنّ له حاجيات نفسية واجتماعية وأخلاقية، تجعل الحاجة ملحّة للتركيز على هذا الفن؛ حيث إن التعبير نشاط مهم في حياة الإنسان اليومية والأدبية والاجتماعية والإدارية..، لأجل ذلك تقوم العملية التعليمة على تنمية التعبير الكتابي ابتداءً من الأطوار التعليمية الأولى حتى آخر مرحلة دراسية، وفيما يلي تعريف بهذا النشاط وبيان لأنواعه وأهميته ومميزاته..، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

1. مفهوم التعبير:

أ- لغة :

يتنوع التعبير الكتابي بتنوع وظيفته في العملية التواصلية والإبداعية، ولذلك تعدّد مفهومه في المعاجم العربية، ومن أهم هذه المفاهيم ما يلي:

- ورد في معجم لسان العرب **لابن منظور**:«**عَبَرَ** الرُؤيا **يَعْبُرُها عَبْر وعِبارةً وعبَّرها** : فسَّره وأَخبر بما يؤول إليه أَمرُها»[1].

- أما في المعجم الوسيط «عَبَّر عمَّا في نفسه وعن فلان: أعرب وبيَّنَ بالكلام»[1].

[1] ابن منظور محمد بن مكرم الأفريقي: لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، 1408هـ - 1998م، فصل العين المهملة، ج4، ص667 .

ومما حُمِل على هذه العبارة، قول الخليل: «تقول عبَّرت عن فلان تعبيرًا، إذا عيَّ بحجته فتكلمت عنه، وهذا قياس ما ذكرناه، لأنَّه لم يقدر على النفوذ في كلامه فنفذ الآخر بها عنه»[2].

فالتعبير من الناحية اللغوية يدور حول مفاهيم «الإبانة والإفصاح، عما في الخاطر من أفكار ومشاعر، بحيث يفهمه الآخرون»[3].

إذن فمفهوم التعبير من الناحية اللغوية يدور حول التفسير، والإبانة والإفصاح عما في النفس من أفكار وخواطر أو عواطف سواء كانت شفهية أو مكتوبة.

ب- اصطلاحا :

للتعبير الكتابي تعريفات عديدة أهمها:

- يعرّفه محمد الصويركي أنّه «إمكانية الفرد التعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكن القارئ أو السامع من الوصول بيسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث»[4]؛ ويعرّفه كذلك أنّه «تلك الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون»[5].

---

[1] مجمع اللغة العربية (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار): المعجم الوسيط، دار الدعوة- القاهرة، (د.ط، د.ت)، ج2، 580.

[2] أبو الحسن أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1991م، ط1، المجلد الرابع، ص209.

[3] فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربي، دار الثقافة، ط:1، ص269.

[4] محمد الصويركي: التعبير الكتاب التحريري- أسسه، مفهومه، أنواعه، وطرائق تدريسه-، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، 1435هـ-2014، ط1، ص09.

[5] المرجع نفسه: ص10 .

– أنه «ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثًا وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة»[1].

– وعرفته **نجوى شاهين** أنه «تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة»[2].

من خلال التعريفات التي ذكرت سابقا نلاحظ أن معظمها يصب في مصب واحد ألا وهو أن التعبير إخراج كلامي يتضمن مشاعر وأحاسيس وأفكار وحاجات، ويكون إمَّا صوتيًا أو كتابيًا.

في حين خالف بعضهم هذا الإجماع، فقد ذكر محمد رجب في كتابه عمليات الكتابة الوظيفية أنّ التعبير «في أصله أسلوب للتفكير، من خلاله نميز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج، فهو ليس تعبيرا عن الفكرة والشعور بقدر ما هو طريقة تفكير»[3].

وهناك مفهوم آخر :«وهو الإفصاح عن الحالات النفسية ببعض الظواهر الجسمية، فحمرة الوجه تعبر عن الخجل، والارتعاش يعبر عن الخوف أو الشعور بالبرد»[4]، وقد جمع زكريا إبراهيم بين التعاريف السابقة وهذا التعريف في كتاب طرق التدريس، فقال: أنّ التعبير يأخذ «صفاته من اللفظ نفسه، فعبر عن الشيء أي: أفصح عنه وبينه ووضحه. ويكون هذا التبيان أو الإيضاح، باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بأنواعها التمثيلية أو الواقعية، كما يكون بالكتابة»[5].

---

[1] أحمد حسين اللقائي، علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3 ، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص112

[2] نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج دار القاهرة ط1 القاهرة 2006م ص210

[3] محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، ص52-53.

[4] محمد بلعيدي: تقنيات التعبير الكتابي، دط، موهم، الجزائر، 2003، ص16-17

[5] زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، (د.ط، د.ت)، ص178.

وهذه التعاريف عامة أمّا ضمن العملية التعليمية فيُعرّف التعبير تعريفات لا تختلف كثيرا عن سابقتها، فقد عرفه **عبد الفتاح حسن البجة** أنه «اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بَقدرٍ يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها»[1].

وعرفته سعاد عبد الكريم أنّه: «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة بلغة سليمة على فق نسق فكري معيّن»[2].

فالتعبير الكتابي من الناحية الاصطلاحية هو تعليم التلاميذ حسن نظم الأفكار والمشاعر في عمل مكتوب أو منطوق، ليؤدي من خلال ذلك وظائفه النفسية والتواصلية والاجتماعية والتعليمية على أكمل وجه.

2- مفهوم التعبير الكتابي :

لا يختلف التعبير الكتابي في تعريفه عن تعريف التعبير في عمومه، غير أنه يختص بجانب الكتابة منه، ومن تعاريفه ما يلي:

- أنّه «الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويُستخدم غالبًا في مواقف التَّباعد بين المرسل والمستقبِل زمانًا ومكانًا»[3].

- أنّه كلّ «ما يدونه الطلبة في دفاتر التعبير من موضوعات، ويأتي بعد التعبير الشفهي ويبدأ في تعلُّمِه عادة في الصف الرابع ابتدائي، عندما يكون التلميذ قد اشتدّ عوده وتكاملت مهاراته اليدوية في الإمساك بالقلم والتعبير عمَّا في نفسه»[1].

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص313

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طه علي الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1 ، دار الشروق، الأردن، 2005 ص135

[3] ينظر: محمد الصويركي: التعبير الكتابي"التحريري"، ص15.

– أنّه «تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة»[2].

– أنّه: «عملية التعبير عن المشاعر والأحاسيس والآراء والحاجات وفعل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة، تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب والتنظيم، وترابط الأفكار ووضوحها»[3] .

وأمّا تعريف التعبير الكتابي من حيث غايته وعلاقتُه بباقي المواد اللغوية فهو «يعد الحوصلة النهائية التي تتجمع فيها المكتسبات السابقة من الأنشطة فتتجمع فيه ثمار القراءة وروائع البلاغة، فتَعصمُ قواعد الإملاء المفردات من خطأ الرسم وتحفظ النحو التراكيب من الخلل المؤدي غلى فساد المعنى»[4].

فالتعبير الكتابي هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدمًا مهارات لغوية اخرى كفنون الكتابة وقواعد اللغة، وعلامات الترقيم والعبارات الصحيحة، إضافة إلى توظيف ما استفاده من باقي علوم اللّغة كالنحو والبلاغة، وغالبا ما يلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطَب بعيدًا عنه مكانًا وزمانًا.

وأما المفاهيم القريبة من التعبير والتي تؤدي المعنى نفسه فنذكر منها مصطلحين معروفَين، هما الإنشاء والكتابة وتعريفهما على ما يلي:

أمّا الإنشاء من ناحية اللغة: فذكر الزبيدي في تاج العروس: «أَنشأَ فلَان (الحَدِيثَ: وَضَعَه) . وَقَالَ اللَّيْث: أَنشَأَ فُلانٌ حَدِيثاً، أَي ابتدَأَ حَدِيثاً ورَفَعَه،

---

[1] علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1 ، دار المنامة، الأردن، 2004، ص147.

[2] نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ط1 ، دار القاهرة– القاهرة، 2006، ص210.

[3] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1 ، دار المشرق– القاهرة، 2006، ص204.

[4] ينظر: فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2 ، عالم الكتب، عمان، 2000م، ص42 .

... وَعَن ابْن الأَعرابيّ: أَنشأَ، إِذا أَنْشَدَ شِعْراً أَو خَطَب بخُطْبَةٍ فأَحسن فيهمَا وأَنْشَأَه اللَّه: خَلَقَه، {ونشأَه وأَنْشَأَ اللَّهُ الخَلْقَ، أَي ابتَدَأَ خَلْقَهم. وَقَالَ الزجَّاج فِي قَوْله تَعَالَى: {وَهُوَ الَّذِى أَنشَأَ جَنَّاتٍ مَّعْرُوشَاتٍ} (الْأَنْعَام: 141) أَي ابتدَعَها وابتدَأَ خَلْقَها»[1].

وذكر أحمد مختار في معجم اللغة العربية المعاصرة: «أنشأَ يُنْشِئ، إنشاءً، فهو مُنْشِئ، والمفعول مُنشَأ.

أنشأ الشَّيءَ: أقامه، أوجدَه وأحدَثه «أنشأ مُجمَّعًا تعليميًّا/ مدرسة/ جريدة/ شركة– أنشأ نظامًا سياسيًّا جديدًا».

أنشأه اللهُ: خَلَقه، وأبدعه « {وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ} – {إِنَّا أَنْشَأْنَاهُنَّ إِنْشَاءً}».

أنشأ مقالاً: ألَّفه وصاغه «أنشأ كتابًا/ قصيدةً»...

أنشأ الخطيبُ يتكلَّم: شرع (من أفعال الشُّروع) «أنشأ المطرُ يهطل»[2].

فالإنشاء لغة عام لكل مُبتَدع ومصنوع ومُوجَدٍ ومُقام، أو هو بمعنى الشروع، ومن ناحية الكتابة فهو حسن الكتابة والخطابَة.

وأما الإنشاء في **معناه الاصطلاحي** فهو ابتكار المعاني الجيدة للتعبير عمّا يختلج النفس من معانٍ ومكنونات وأفكار.

فالإنشاء تقريبا مطابق لمفهوم التعبير من الناحية الاصطلاحية، لذلك يستخدمه بعضهم رديفا له ضمن العملية التعليمية.

وأما **الكتابة** من الناحية اللغوية فقد جاء في لسان العرب: «الكتاب: معروف، والجمع كتب وكتب. كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة، وكتبه: خطه؛ ... والكتاب

---

[1] محمّد بن محمّد أبو الفيض، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، المحقق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، ج466/1.

[2] أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008م، ج3/ 2208.

أيضا: الاسم، عن اللحياني. الأزهري: الكتاب اسم لما كتب مجموعا؛ والكتاب مصدر؛ والكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصياغة والخياطة. والكتبة: اكتتابك كتابا تنسخه. ويقال: اكتتب فلان فلانا أي سأله أن يكتب له كتابا في حاجة. واستكتبه الشيء أي سأله أن يكتبه له»[1].

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة «كتَّبَ يكتِّب، تَكْتِيبًا، فهو مُكتِّب، والمفعول مُكتَّب

• كتَّبتِ الأمُّ ولدَها: علَّمته الكتابةَ «بدأ يكتِّب ابنَه وهو في الخامسة من عمره».

• كتَّب الشّخصَ: جعله يكتب «كتَّب الأستاذُ التلميذَ- كتّبه رسالة إلى أخيه المسافر- كتَّب تلميذَه الدرس عشر مرات»[2].

فالكتابة من الناحية اللغوية تكون إما بتعليم المكتوب أو تأليف الكتب.

وأما **الكتابة في معناها الاصطلاحي** فهي «ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة، حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي، ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك»[3].

فالكتابة من الناحية الاصطلاحية لا يخرج مفهومها عن مفهوم التعبير، غير أنها عامة، بينما التعبير أكثر أكاديمية وهو متعلق بالعملية التعليمية أكثر.

3-أنواع التعبير الكتابي

ينقسم التعبير سواء كان شفهيًا أم كتابيًا إلى نوعين، إمَّا وظيفي أو إبداعي، فإذا كان الغرض منه ابتغاء شيء من الآخر فهو وظيفي، وإذا كان الغرض منه التعبير عمَّا يدور

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، مادة كتب ج698/1.

[2] أحمد مختار عبد الحميد عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1902/3.

[3] فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، عمان، ط1، 2007، ص69.

في نفس الإنسان من أحاسيس وخواطر فهو تعبير إبداعي، فالتعبير الكتابي حسب أسلوبه ومجالاته ينقسم إلى:

- وظيفي.
- إبداعي.

أ- التعبير الوظيفي:

يعرّف التّعبير الوظيفي أنّه:

- التعبير «الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقفه الحياتية، والتي تقتضيها ضروريات الحياة المختلفة مثل كتابة الرسائل والمذكرات والإرشاد..»[1].

- ويعرف التعبير الوظيفي أيضا بالكتابة الوظيفية، فهو يمثل «تلك الرسمية، ذات القواعد المحددة والأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو فيما بينهم أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة»[2].

- ويُعرَّف أنّه «التعبير الذي يؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة الفرد في محيط تعلمه أو مجتمعه، وهو ذلك التعبير الذي يجري بين الناس في حياتهم العامة ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم»[3].

وهذه التعاريف عامّة للتعبير الوظيفي أمّا من جانبه التعليمي فيُعرّف أنه «التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا (نفعيا) تقتضيه حياة المتعلم، سواء داخل المدرسة، كعرض

---

[1] عبد الرحمان علي الهاشمي: أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ط1 ، دار المناهج، الأردن، 2006، ص24، وذكر بعضهم تعريفات مشابِهة لهذا التعريف، يُنظر: طه علي حسين الديلمي- سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط1، 2003م، ص267، وينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص92.

[2] محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية ص62

[3] عاطف فضل وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط1 ، دار المسيرة، عمان الأردن، 2003، ص41.

كتاب مثلا، أو في محيط المجتمع يساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، ومن ثمة فهو ضروري لكل إنسان»[1].

فالتعبير الوظيفي هو الذي يؤدي غرضا وظيفيا دون تنميق أو تزويق، ويشمل في حياة المتعلّمين الإطار الرّسمي بين المعلم والمتعلّم والإدار، على نحو الإجابة عن الأسئلة أو كتابة التقارير والسِّير والحوار.. إلّا أنّ غايته محدودة وتركيز المعلّمين عليه قليل، لأنه لا يحتاج مجهودا فكريا ولا إبداعيا، لهذا يتم تعليمه ضمن الحاجة إليه وحسب.

غير أنه تجدر الإشارة إلى أهميته ويجب التركيز عليه في عمليّة التعليم لأنه يجعل المتعلم ذا كفاءة في كتابة الطلبات الإدارية، والتقارير الرّسمية، وملء الاستمارات في المواقف المختلفة وغيرها، وهكذا لا يكون فكر المتعلّم محصورا ضمن حدود الحياة المدرسية، فيتعلّم مواجهة الحياة الاجتماعية بمختلف أنواعها.

أ-1) مميزاته:

يتميز التعبير الوظيفي بجملة من السّمات والخصائص، التي لا تتوفر في غيره من التعابير، وبدونها لا نستطيع أن نقول إنَّ هذا التعبير وظيفيًا فهو:

- كتابته مباشرة لا تحتمل أي تأويل .
- يكون موجّها نحو غرض ما وتكون ألفاظه محددة، والكاتب فيه ليس حرّا.
- لا يجب الإكثار فيه من المحسنات البديعية والأساليب البلاغية والصور البيانية.

أ-2) مجالاته:

التعبير الكتابي: يُستخدم في مواقف الحياة ذات الطابع الوظيفي الكتابي وله عدة مجالات يمكن أن نحصر أهمها فيما يلي:

- «الكتابة الجدلية : تهدف إلى الإقناع .
- الكتابة التفسيرية : تطوير الأفكار وتجديد الآراء كالمقال.

[1] رشيد آيت عبد السلام- الشريف مربعي: دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، (د.ط)، 2004م، ص43.

- الرسائل العلمية واليوميات، السجلات، التقارير، والملخصات .
- إعداد قوائم المراجع لبطاقات الإرشادات، الكلمات الافتتاحية .
- كتابة رسائل الشكوى والنصح والتعزية»[1].
- «كتابة الرسائل والبرقيات والمخاطبات ذات الطابع الشخصي .
- كتابة الطلبات إلى الجهات الرسمية.
- كتابة الإعلانات والتعليمات والإرشادات
- إعداد محاضر الجلسات والاجتماع .
- كتابة التقارير والرّسائل الرّسمية كطلب التعيين في وظيفة معيّنة والانتقال من دائرة إلى أخرى تسجيل عقود الدين والملكية، أو عقود الزّواج والطلاق.
- الدعوات، والنشرات والاستدعاءات..»[2].
- «التعبير الكتابي عن الصور: وهذا غالبا ما يكون في المرحلة الابتدائية والاعدادية وعلى الأخص الابتدائية لحاجة التلميذ أن يشغل أكثر من حاسة في سبيل تكوين جمل انشائية مفيدة.
- الاجابات التحريرية عن الأسئلة المطروحة على التلاميذ :قد تدون الأسئلة على السبورة ويجيب عليها التلميذ أو تلقي عليهم الأسئلة ويجيب عليها التلاميذ كتابة على دفاترهم وذلك في كلا الحالتين في جمل تعبيرية سليمة»[3].
- «تلخيص النصوص المختلفة: ويكون بتعليم تقنيات التلخيص ملء الاستمارات داخل المدرسة وخارجها
- كتابة التقارير بأنواعها.

---

[1] نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ص211.

[2] للتفصيل أكثر ينظر: محمد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري، ص17-20.

[3] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي :اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ص140.

– تحضير الافتتاحيات، إعداد فهرس، توثيق، تعليق، هوامش... كلها تنضوي تحت التعبير الكتابي الوظيفي»[1].

أما المجالات التي يمكن أن تشملها المرحلة الأولية من تعليم التعبير فلا يكون بمثل هذا العمق فإنه يشمل مجالات بسيطة يمكن تلخيصها فيما يلي:

– «كتابة جمل مترابطة عن مجموعة من الصور، أو بعض الطيور، أو النباتات التي تكثر مشاهدتها من قبلهم، أو عن طريق طوابع البريد، أو النقود المتداولة.

– كتابة فقرات قصيرة عن ألوان النشاط الذي يمارسونه في المدرسة، أو خارجها، أو بعض الأعمال التي يقومون بها، أو يشاهدون أباءهم، وهم يؤدونها.

– تعبئة الفراغات بكلمات مناسبة تتمم معنى الجملة، أو الإجابة عن أسئلة الدرس.

– تدوين المذكرات اليومية، والملاحظات الشخصية عما يشاهدون ووقائع وأخبار، أو تلخيص بعض الأخبار والأحداث التي تجري في وطنهم، وعالمهم»[2].

وهو غالبا ما يتم عن طريق التلقين والتوجيه في هذه المرحلة، حيث يحاول المعلم اكتشاف لغة التلميذ ومدى نموها لمواكبة العملية التعليمية، فيلقنه بعض طرائق التعبير، أو يمنحه تصورا عاما حول طبيعة الموضوع الذي سيعبر عنه بلغة وظيفية، ثم يقوم بعد ذلك بتقييم مستواه.

ب)– التعبير الإبداعي:

ويعرّف هذا النوع من التعبير أنّه:

– «نوع من التعبير الكتابي يلجأ إليه الطالب لنقل أفكاره وخواطره النفسية للآخرين وذلك بطرق الفنون الأدبية الإبداعية كالقصة والمسرحية والخطبة والقصيدة والمقالة والخاطرة والحديث وغيرها»[3].

---

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص97–98.

[2] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص317–318

[3] محمد بلعيدي: تقنيات التعبير الكتابي، ص180.

– «ذلك التعبير الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار والمشاعر الدّاخلية والأحاسيس ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوسهم، تأثيرًا يكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال ومن ثمة فهو تعبير ذاتي إبداعي، حيث يمثل أرقى أنواع التعبير لكونه يؤثر في النفوس، وتتجسد فيه إمكانيات المتعلم الخاصة وقدراته في ابتكار الجديد، والإبانة عمَّا في النفس بصراحة وبمشاعر صادقة بأسلوب جميل وجذّاب»[1].

– أنَّه ذلك «التعبير الذي يظهر فيه إبداع المتعلم وموهبته، والجانب الجمالي في كتاباته، فهو الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفًا جماليًا بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل»[2].

– «هو تعبير ذاتي عمَّا يختلج في النفس من أفكار وأحاسيس، تنقل للآخرين بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين»[3].

والتعبير الإبداعي على عكس التعبير الوظيفي، يتطلب موهبة وذوقا أدبيا راقيا، وهو متعلق بقدرات الفرد ومهاراته اللغوية ورصيده المعجمي واللغوي، وأسلوبه الذي يعكس براعته وإبداعه في التعبير، فالموهبة والأسلوب شرطان ضروريان في الإبداع، فبهما يتميز التعبير الإبداعي؛ وهذه الكتابة الإبداعية تختلف من متعلم لآخر حسب مهارته الخاصة وخبراته السابقة وقاموسه اللغوي ومواهبه الأدبية التي تنشأ فطرية ثم تنمى بالدربة والممارسة والمران وكثرة الاطلاع.

وعندما يكتب المتعلم فقرة منتقاة الألفاظ متناغمة الأصوات يكتشف عن مشاعره ويعبر عن عواطفه الإنسانية وخلجات نفسه الوجدانية وانفعالاته، ويترجم أحاسيسه بعبارات منتقاة ذات لغة صحيحة وبأسلوب مثير فإن كتابته هذه تسمى تعبيرا إبداعيا؛ وعندما

---

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسطة مادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو2004م، ص26

[2] راتب عاشور محمد المقدادي: المهارات القرائية والكتابة طرق تدريسها واستراتيجياتها، ط1، دار الميسرة– عمان الأردن، 2005، ص204.

[3] محمد الصويركي: التعبير الكتابي "التحريري"، ص20.

يبتكر فكرة ويسوغها كتابة ويتخيل معان معبرا عن ملكة فطرية، وموهبة أدبية، وقدرة لغوية يطرح ما استقر في وجدانه، ورسخ من نضجه الفني فكان ذلك من أدوات الكتابة التلقائية.

وخلاصة القول: فإن التعبير الإبداعي على هذا الأساس هو انعكاس يتمظهر في الانفعالات الناتجة عن الأحداث المؤثرة في المتعلم فيشكلها في مشهد فني يعبر عن تجارب الحياة.

إلا أنّ هذا التعريف للتعبير الإبداعي لا يزال منقوصا إذ لا يمكن تطبيقه على جميع المراحل الدراسية، حيث إنه لا يمكن أن ننكر أن ما يكون تعبيرا وظيفيا في السنوات المتقدمة هو تعبير إبداعي بالنسبة للسنوات الأولى لضعف ملكتهم وقلة معرفتهم باللغة ومفرداتها، فلا يمكن محاسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية والسنوات الأولى منها على وجه الخصوص بتوظيف فنون البداعة وغرائب المجاز والتشبيه، بل نحاسبهم على قدر ملكتهم، ومن هنا نُعرّف التعبير الإبداعي أنّه:

"**التعبير الذي يرقى على اللغة والوظيفية وفق المرحلة العمرية المحدّدة**".

فسرّ الإبداع يكمن في التّجاوز، وكلما تمّ تجاوز المتداول حصل الإبداع.

ب-1) ميزاته :

يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي بالخصائص التالية:

- «إنه تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي، وهو تعبير تطغى فيه الحرية للمتعلم، وهو غير مقيد بعبارات وألفاظ معينة، على عكس التعبير الوظيفي الذي يتفرد باستعمال عبارات وألفاظ خاصة.

- يتميز التعبير الإبداعي باستعمال المجاز والفنية والعبارات المسجوعة والمتجانسة والمتشابهة بمختلف صياغة أنواعها، وغيرها من الأساليب الأدبية والبلاغية التي تزيد من روعة الأسلوب وجمال المعنى والمبنى.

– توظيف الأدلة والشواهد (قرآن كريم، أحاديث نبوية، نصوص شعرية)»[1].

– يتمتع هذا النوع بالإقناع والإمتاع ومراعاة المواضيع والفنون المختلفة بما تقتضيه طبيعة نظومها، فللشعر نسق وللخواطر نسق وللقصص نسق.. والتعبير الإبداعي من يراعي هذه الأنساق بمقتضياتها.

ب-2) مجالاته:

تعددت مجالات التعبير الإبداعي بتعدد المواضع التي يعايشها المتعلم، وتكون مثيرة لأفكاره فيجدها في شكل متنوع من أشكال الفنون اللغوية تتمثّل في:

- «إعداد الكلمات الخطابية لإلقائها في المناسبات المختلفة كالأعياد وغيرها.
- نشر الأبيات الشعرية بأسلوب أدبي جيد»[2].
- « تأليف قصة أو مسرحية أو خاطرة أو مقال ذاتي..»[3].

– «المسرحيات، تدوين المذكرات الشخصية، اليوميات الخطب وإلقائها، المقالات في الصحف والمجلات، وصف المشاعر الإنسانية كالحب والحزن والشعر..»[4].

- «المقالات، المذكرات الشخصية التراجم والسير»[5].
- «كتابة مقالات أو قصص لمجلة الحائط المدرسية أو كتابة مذكرات يومية.
- كتابة القصص أو تلخيصها، أو إكمال الناقص فيها أو تحويلها إلى حوار تمثيلي أو كتابة كلمات أدبية وقراءتها في الإذاعة المدرسية، ومواقع الاتصال ذات الصلة بالتربية والتعليم، والانترنت.

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط:1، 2005م، ص107

[2] ينظر: مصطفى خليل الكسواني : الميسر في اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008م، ص171.

[3] ينظر: فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات ..، ص98.

[4] ينظر: محمد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري، ص21.

[5] ينظر:عبد الرحمان علي الهاشمي: أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ص24.

- كتابة موضوعات أدبية ووصفية تصف الطبيعة ومظاهر الحياة بصفة عامة وتشجيع المتعلمين على كتابة كل ما يتصل بحياتهم في المدرسة أو في حياتهم اليومية»[1].

وأمّا مجالات التعبير الإبداعي في العملية التعليمية فإنها تكون أكثر تخصيصا، وتكون في مجالات يختارها المعلم غالبا أهمها:

- «الكتابة في موضوعات مختلفة من اختيار المدرس، أو الطلاب أنفسهم.
- التدريب على كتابة الرسائل الإخوانية في المناسبات المختلفة، كالأعياد، والتهنئة..
- المساهمة في إثراء مجلة المدرسة، أو الصحف، أو المقالات، وكتابة الموضوعات المختلفة.
- كتابة التقارير المتنوعة، كتقارير عن رحلات علمية، أو معارض مدرسية ..
- تحويل بعض القصائد الشعرية إلى قطع نثرية، أو تحويل بعض القصه الشخصيات المتعددة إلى حوار تمثيلي»[2].
- ويأخذ التعبير التحريري في المرحلة الأساسية العليا »شكل موضوعات محدودة يختارها التلميذ أو المعلم، ومع ذلك يستطيع أن يجمع بين التعبيرين ثم يطلب المعلم من تلاميذه كتابة هذا الموضوع فيما بعد»[3].

- كما يشمل ذلك تنمية الحسّ التعبيري من خلال تعليم التلاميذ مصطلحات عديدة مع تحفيزهم لتوظيفها في تعبيرهم.

---

[1] ينظر: نجوى عبد الرحيم شاهين :أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ص212.

[2] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص318.

[3] ينظر: مصطفى خليل الكسواني: الميسر في اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008م، ص171.

3) أهمية التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم المدرسية والاجتماعية والنفسية، ومن ذلك ما يلي:

-«أنه يعتمد بالدرجة الأولى على ثقافة التلميذ، وكثرة اطلاعه وقراءاته المتنوعة، كما يعتمد التعبير الجيد على دربته على الكتابة والإملاء الصحيح، وتوظيف مكتسباته من نحو وصرف وبلاغة»[1]؛ وبالتالي فإنه يعزّز كفاءة التلميذ ويرسخ معلوماته من جهة قواعد الإملاء والنحو والكتابة.

- «تعويد التلميذ على التفكير السليم والنطق الصحيح والكتابة الجيدة بمختلف أنواعها سواء كانت إملائية أم لغوية أم تركيبية أم نحوية وتدريبه على اكتشاف أخطائه وتصويبها.
- الحرص على توظيف لغة القرآن والحفاظ عليها في شتى خطابات المتعلم الكتابية متحريًا استعمال اللغة العربية الفصيحة، وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفًا سليمًا»[2]
- من ناحية أخرى فإن التعبير الكتابي يعود التلميذ على الكتابة الإبداعية ويسهم في تطويرها، حيث إن الكاتب يعمد إلى استخدام ألفاظ متعدّدة ويكتسب ألفاظ أخرى يحاول إدراجها ضمن تعابيره وبالتالي فإنه يطور ملكته اللغوية ويجعله يتجاوز حاجز ضُعف الملكة، ويجعلها تطور مستواه ضمن نوع الكتابة المقصودة.
- جعل التلميذ يتعلم الكتابة على أجناس أدبية متنوعة كالخواطر والأشعار والقصص واليوميات والحكم، وهذا ما يعزز لغته ومداركه.
- وأما من الناحية النفسية وهي الأهم فإن الإنسان يحتاج وسيلة للتعبير عما يختلج في نفسه، ولا يلبى هذا الاحتياج إلا بالكتابة، وذلك «أنّ الإنسان لم يصطنع له رموزا يكتب بها إلا لشعوره بالحاجة العظيمة إلى أداة تفصح عما في نفسه ومشاعره

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص96.

[2] حسين طحمير العلي: المرشد في تدريس اللغة العربية، ط1 ، دار الثقافة، 1998، ص271.

وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدوره أن يشافههم. وأن يعرف الفروق الجوهرية بين لغة الحديث واللغة المكتوبة»[1].

- إن للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة التلاميذ «حيث يتحرر فيه من الازدواج اللغوي الذي يحاصره في البيت والشارع، ويعلمه التفكير قبل الشروع في الكتابة وأثناء القيام بها»[2]، فالتعبير يعلم التلميذ اللغة الفصيحة ويجعله يحسن توظيفها في يومياته وحتى حياته اليومية، وبالتالي يتجاوز ذلك الحاجز الذي يفصل لغة الحديث اليومي مع فصيح الكلام.
- و يجعل المتعلم «يدرك مواطن توظيف الأساليب المختلفة كأسلوب الإيحاء والتلميح مثلا، وهو أسلوب ملائم لبعض المواقف التي قد يجد التلميذ نفسه على دراية تامة بأن عليه الانطلاق من الكل أي؛ من العموم وأن ينظر إلى النص لا إلى الجملة واللفظة بمعزل عن السياق، فينظر إلى العلاقات التي تربط بينها ليدرك أن النص كيان مهيكل، الأمر الذي يجعله يتميز ببنية خاصة تقوم على ما في داخله من علاقات، فيتدرب على كيفية التدرج سواء تعلق الأمر بالتحليل أو بالسرد لأنه في تعبيره يتجه نحو غاية محددة»[3]، وهكذا يتعلم كيفية البناء وتحقيق الانسجام بين عناصر النص، فيسهُل عليه فهمها وتلخيصها وتقويمها.
- «يعد وسيلة من وسائل الاتصال، كما يعد عاملا أساسيا من عوامل جمع الناس، وترابطهم، فمن خلال التعبير يستطيع الفرد التعبير عن نفسه، ونقل أفكاره للآخرين، ومن اكتساب المعرفة، واكتساب أفكار جديدة، وحل مشكلات خاصة وعامة.

فالتعبير أسلوب من أساليب الحياة يخدم به الفرد نفسه كما يخدم وطنه، وتزداد الحاجة إلى مهارات التعبير الكتابي لدى الفرد عند كتابته لرسالة أو برقية، أو مقالة،

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية..، ص314.

[2] ينظر: فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص100.

[3] المرجع نفسه: ص101.

أو عند تلخيصه لموضوع أو قصة»[1].

ولا تتوقف أهمية التعبير والحاجة إليه عند هذا فقط بل إنها تتجاوز ذلك إلى كل ما يمكن أن تصل إليه الحاجة للكلام والكتابة ومن **النقاط السابقة** يمكن استخلاص أن أهمية التعبير الكتابي يمكن أن تتلخص فيما يلي:

- يعمل التعبير الإبداعي على نمو شخصية الطالب وتكاملها .
- يتيح له الفرصة للتعبير عن المواقف والمشاعر المختلفة .
- ينمي لديه ملكة الخيال .
- يساعده على الإبداع .
- يحافظ به المتعلم على جمال اللغة وينمي تذوقه بها.
- يكون تعلمه في كافة صفوف مراحل التعليم الأساسي.

4)- أهداف تعليم التعبير:

يهدف التعبير عموما إلى أمرين هما:

السعي إلى إملاك التلميذ القدرة على التعبير الشفوي (المحادثة) أولا.

والسعي إلى إملاكه القدرة على الكتابة السليمة ثانيا»[2]، والثاني هو المقصود، ومن جملة ما يسعى إليه التعبير الكتابي ما يلي:

- «إكساب المتعلم الطلاقة في التعبير، واستخدام العبارات الفصيحة والجمل المعبرة عن المعنى المراعية القواعد النحو والصرف؛ وتزويد المتعلم بثروة لفظية ومعرفية تساعده على التعبير السليم تحدثا وكتابة.

- تنمية القدرة على المحادثة والمناقشة وكتابة الرسائل، والبرقيات، ومحاضر الاجتماعات، والتلخيص، واكتساب المتعلم القدرة على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص253.

[2] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص313.

التي يحتاجها المتعلم في حياته الاجتماعية.

– اكتساب القدرة على التفكير، وترتيب الأفكار، وتسلسلها، وربطها ببعضها البعض»[1].

– «تزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم.

– تدريب المتعلمين على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي ولا سيما الموهوبين منهم

– اكساب المتعلمين القدرة على توخي المعاني الجديدة والأفكار الطريفة .

– تعويد المتعلمين الصراحة، والجهر بالرأي أمام الآخرين، واكسابهم الجرأة، وحسن الأداء، وآداب الحديث.

– تمكن المتعلم من كتابة رسالة وظيفية في شأن من شؤون الحياة اليومية»[2]

– «تنمية الحس القرائي الذي من خلاله تتطور مهارات اللغة العربية وفروعها المختلفة للتلاميذ وهو يساعدهم بلا شك على التمكن من مهارات التعبير، وتنمية قدراته الإبداعية»[3].

– إضافة إلى ذلك فإنه «يهدف إلى المساعدة في تنمية جانب الخيال والإبداع لدى التلميذ: وذلك أن التعبير الكتابي عمل إبداعي بالدرجة الأولى، والكتابة علم وفن وهي تخضع بطبيعتها إلى علم النحو والصرف والبيان والبديع، وفن لأن الإنسان لا يستطيع أن يبدع إلا إذا توفر لديه الإحساس المرهف، والعاطفة الجياشة، والخيال الواسع وهذه الأمور تجعل منه فنانا مبدعا ومولِّداً، يصنع من الكلمات دررا تبهر العقول وتخترق الأبصار»[4]،

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص254-255.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص94-95.

[3] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص254.

[4] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص98.

وبالتالي فإن الهدف من حصة التعبير هو تنمية هذه الجوانب وصقلها وجعل لغة التلميذ أكثر مرونة واسترسالا.

– «وهو يسعى إلى تفجير طاقة اللغة على المستوى التركيبي والمعجمي والصوتي، وما ينجر عن ذلك من إيحاء وكثافة في التعبير من شأنه أن يجعل التلاميذ يدركون أكثر البنى العميقة للغة ومختلف تقنياتها وهو ما يجعلهم قادرين بعد ذلك على توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في إنتاجهم اللغوية فتكون أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيرا»[1].

– أما نفسيا، «فهو يسعى إلى تعويد المتعلمين الصراحة، والجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة، وحسن الأداء، وآداب الحديث»[2]، وهذا ما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم ويجعل أداءهم أكثر كفاءة وإبداعا.

فأهداف التعبير متعدّدة بتعدد مجالات الحياة الإنسانية نفسيا وأسريا وتعليميا واجتماعيا، والتعبير الكتابي يسعى لخدمة جميع مجالات الحياة.

5) قيم التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي قيم متعدّدة يمكن اختصارها في ثلاث قيم أساسية، على النحو الآتي:

1. «**القيمة الاجتماعية:** وتتجلى في حاجة المجتمع إلى تدوين المعارف المختلفة وحفظ التراث البشري في مختلف مراحله، والربط بين منجزات الشعوب الحاضرة بماضيها.

2. **القيمة التربوية:** إن التعبير الكتابي يعطي المجال واسعا للتلميذ حتى يفكر ويتدبر ومن ثم يختار التراكيب وينتقي الألفاظ والعبارات، وينسق الأسلوب فتتوفر في

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص100-101.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص94.

تعبيره جودة الصياغة وحسن السبك، بالإضافة إلى غرس الأخلاق الحميدة في نفوس أبنائنا»[1].

3. «**القيمة الفنية:** إن التعبير الكتابي يعطي الفرصة لكتابة المقالات والرسائل... بأسلوب صحيح، فصيح، مؤثر وبعبارات فنية يعتمد فيها على سعة الخيال وتدعيم الرأي بتوظيف المكتسبات القبلية سواء نشاطات اللغة العربية أو النشاطات التعليمية الأخرى»[2].

4. القيمة النفسية: ويتمثل في التعبير عن المكنونات النفسية وما يريد الإنسان تلبيته فكريا ونفسيا وتلبية حاجاته المتعدّدة، ويشمل ذلك جانب الخواطر والأشعار والقصص، التي تعكس هذه المكنونات كالمحبة والغضب والكره والحزن ..

6- شروط نجاح عملية التعبير:

لا يمكن لعملية التعبير أن تكون ناجحة دون تحقيق بعض الشروط، لأن التعبير الجيد «يستند إلى دعامتين، إحداهما العبارات والأساليب والأخرى الأفكار والمعاني، ومن ثم فإن على المعلمين أن يضعوا في حسبانهم الانطلاق من هاتين الدعامتين لتحقيق سمات التعبير الجيد، وأبرز هذه السمات: الحيوية، الوضوح، عنصر الخيال، التأثير»[3].

ويشترط في التلميذ أن:

1. «يكون دقيق الملاحظة فيصف الأشياء بمنهجية سليمة.

2. يستند إلى إحساس سليم يساعده على انتقاء الكلمة الطيبة والجملة الصحيحة والتعبير المناسب.

---

[1] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص316.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص317.

[3] ينظر: عبد الفتاح حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، الطبعة الثالثة، (د.ت)، ص290.

3. يكون دقيقا في مناقشة القضايا بعد عرضها.

4. يتقن القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء والخط.

5. يبتعد عن السرد الجاف، إذْ لا بد من استخدام الأفعال المعبرة والحوار والموازنات.

6. يراعي الدقة في استخدام علامات الترقيم والهوامش والفقرات...»[1].

فالتعبير الجيد ما كان سهلا واضح المعنى مفهوما حيويا يعتمد على التشويق والخيال، ويجب على التلميذ أن يكون نبيها شديدة الملاحظة محترما لشروط التعبير شكلا ومضمونا من تقديم وعرض وخاتمة، وأن يكون أسلوبه جيدا رائقا بعيد عن التّكلف والمبالغات.

أما من جانب المعلم فيجب عليه ما يلي:

– «توضيح أهداف نشاط التعبير الكتابي عن طريق صياغتها صياغة قابلة للتنفيذ والتطبيق العملاني الدقيق، وأن تكون خادمة لعملية تعلم اللغة.

– التزام مسار الميسر لاكتساب كفاية الكتابة وهو القائم على الانطلاق من نصوص أساس بنوع وبنمط تعبير معينين، والعمل عليها قراءة ودراسة وتحليلا، ثم يتم الربط في نشاطات تعليم اللغة العربية بين القراءة والتعبير الشفهي والدراسة.

– تحويل الكتابة من عمل مفروض يصعب الالتزام به، إلى عمل مرغوب»[2].

– انتقاء الموضوعات الغنية المشوقة والمناسبة لمراحل نمو المتعلمين العقلية والانفعالية والعاطفية، مع إفساح المجال أمام المتعلمين للتعبير عما يناسب ميولاتهم.

---

[1] ينظر: فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، ص100.

[2] أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، ج2، ص171– 172.

– تغليب الطابع الوظيفي الحياتي على نشاط التعبير المكتوب من خلال إعداد مجلة صفية تشتمل على مقالات وتحقيقات وخواطر.

– وضع إطار كتابة لكل نمط تعبير ولكل نوع نصي واحترام عناصره.

– تدريب المتعلم على الالتزام بالنشاطات المكونة لعملية الكتابة التزاما دقيقا دون إهمال لأي طرف منها»[1].

فالمعلم يجب أن يكون موجها في جميع مراحل العملية التعبيرة ويسعى لخدمة أهدافها ويسخر مجهوداتها لخدمة هذه العملية، ويعمل على تصحيح مظاهر الضعف فيها وتصحيح أخطائها.

8) أخطاء التعبير الكتابي:

تتعدّد أخطاء التعبير الكتابي لكنّها تجتمع غالبا على مجموعة من الأخطاء المتعارفة لا يمكن أن تخرج عما يلي:

أ. **الأخطاء النحوية :** ويتعلّق ذلك باحترام قواعد النحو من مرفوع ومنصوب ومكسور ومجزوم، فيجب احترام هذه القواعد لفظا وكتابة.

ب. **الأخطاء الصرفية :** «يقصد بها الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس، أو مخالفة ما هو شائع سماعيا، وتكثر تلك الأخطاء في المصادر والنسب وصياغة المشتقات من غير الأفعال الثلاثية»[2] .

ويندرج ضمن هذا النوع صعوبة تصريف الأفعال واستعماله حسب المواقف والوضعيات المختلفة في الكتابة، والخلط بين مختلف الأزمنة التي يصرف فيها الفعل، وفي تصريف الفعل مع مختلف الضمائر، كأن يصرف بصيغة الجمع مع الضمائر

[1] أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، ج2، ص172– 173.

[2] ينظر: محمد رجب فضل الله :عمليات الكتابة الوظيفية، ص146.

المفردة وهكذا..، وصعوبة استخدام المشتقات في التعابير المكتوبة مما يخل بالمعنى المراد تأديته في الجملة أو الفقرة.

ج. **الأخطاء الإملائية :** ويشمل ذلك جوانب الرسم والكتابة كهمزات الوصل والقطع

كما يقع الخطأ الإملائي أيضا في رسم التاء، حيث إن المتعلم لا يفرق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، أو بين التاء المربوطة وهاء الغيبة وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة عند الكتابة، وأكثر هذه الأخطاء شيوعا أخطاء التعريف والتنكير، وغير هذا من الأخطاء.

د. **الأخطاء اللفظية (المعجمية):** ويكون ذلك بعدم وضع الألفاظ في مواضعها الخاصة بها حيث إنّ لكلّ لفظ موضعه الخاص به، فمنها ما يصلح للإناث ومنها ما يصلح للذكور، ومنها ما يكون عاما ومنها ما يحتاج إلى تخصيص، وغير ذلك.

هـ. **الأخطاء التركيبية والبلاغية:** ويشمل ذلك سوء تركيب الجمل تركيبا سليما، غير واضحة المعنى، إضافة إلى كونها غير قائمة احترام فنون البلاغة وأساليبها.

و. **الأخطاء المنهجية:** ويشمل ذلك مختلف الجوانب الشكلية والضمنية كاحترام المقدمة والعرض والخاتمة، واحترام علامات الابتداء والوقف وغير ذلك.

9) أسباب الضعف في التعبير الكتابي:

تتعدّد أسباب الضعف في العملية التعبيرية لدى التلاميذ، إلا أنّ ما يتحكم في هذا الضعف يمسّ ثلاث جهات رئيسية هي: طبيعة المنهاج التربوي، المعلم، التلميذ.

أ) طبيعة المنهاج التربوي:

يعد المنهاج التربوي عاملا مهما في قصور مستوى الملكة التعبيرية لدى التلاميذ، وذلك يرجع إلى ثلاث جهات رئيسية:

– عدم إعطاء الوقت الكافي لتعليمية التعبير الكتابي والشفوي خصوصا في المراحل الابتدائية الأولوية.

–عدم إعطاء الوقت الكافي لبناء أسبابها: وذلك بعدم إتاحة الفرصة للتلميذ لبناء المعارف الضرورية للتعبير، ويشمل ذلك عملية القراءة والإفهام وبناء المصطلحات، وهذا ما يجعل الملكلة اللغوية لدى التلاميذ قاصرة، ويجعل حصة التعبير مذمومة لديهم لأن فيها تكليفا لهم بما لا يطيقون.

– كثافة البرنامج المدرسي: ويتمثل ذلك في جعل اللغة جانبا ضمن جوانب كثيرة يركز عليها البرنامج التعليمي، فيتم دراسة الرياضيات واللغات الفرنسية والإنجليزية والعلوم وبعض المواد التي يجب تأخيرها إلى سنوات أخرى حتى تتم بناء الملكة التعبيرية لدى التلاميذ، حيث إن سبب القصور في عملية التعبير يرجع إلى كثافة البرنامج التربوي بمواد لا تناسب سن التلاميذ.

ب. المعلّم:

يعدّ درس التعبير عملية مُجهدة جدا للمعلمين من خلال بناء تعلّماته وتوجيه التلاميذ فيه، وكذا متابعتهم وتصحيح أعمالهم، ومتعرفة نقاط ضعفهم بغية تداركها، فهو عمل شاق للمعلّم ممّا يجعل المعلّم يتملّص من كثير من مسؤولياته تجاه درس التعبير، خصوصا وأنّ المعلّم له ارتباطات عديدة أخرى علما أن وقت المادّة محدود، مما يضع المعلمين ضمن ضائقة تضييع هذا الدّرس المهمّ.

ج. التّلميذ:

أغلب التلاميذ يفضلون المواد الجاهزة التي لا تكلفهم مجهودا فكريا لأداء أعمالهم، إضافة إلى القصور اللغوي لدى التلاميذ، وفي ظل إهمال الأولياء لهذه العملية وعدم التركيز عليها يفقد كثير من التلاميذ شغفهم نحو هذه المادّة وتدارك مظاهر النقص فيها، هذا إضافة إلى بعض العوامل الخارجة عن إرادة التلاميذ، مثل الأمراض العضوية في السمع والبصر والأعصاب والأسباب النفسية وغيرها.

10) تقنيات نشاط التعبير الكتابي في التعليم المتوسط للجيل الثاني:

إن مرحلة التعليم المتوسط مرحلة دقيقة في حياة المتعلم، حيث يعيش اضطرابات نفسية مثيرة، تحرك مشاعره وتدفع به إلى التعبير عنها بلغة تعكس آثار المشاعر على سلوكه، إيجابا إذا استغلت استغلالا يفيد المتعلم، وتصبح إيجابية المردود الإبداعي وتنظيم اللغة في إطار نظامها وبالأساليب التي تتناغم مع المشاعر وتجعل المتعلم يشعر بالمتعة وهو يقرأ رموز مشاعره في مشهد يعكس ضالته النفسية يقول عبد المنعم عبد العالي: «وللتعبير الكتابي أهمية كبيرة في مرحلة المتوسط، باعتبار أن المتعلم يمر بمرحلة المراهقة، وهي من المراحل العمرية التي تعكس قدرًا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي، الذي يمكنه من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلاً تتحقق معه الأهداف المنشودة، إذا وجه هذا التفاعل من خلال الممارسات التعليمية الصحيحة التي تأخذ بيده وتوجهه نحو إعمال العقل، كي يفكر ثم يعبر وأخيرًا يُبدع بما يعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالفائدة والنفع»[1].

فمرحلة التعليم المتوسط مرحلة فاصلة بين المتعلمين في المرحلة الابتدائية والثانوية، يكون فيها المتعلم قد بلغ شوطًا من التمرن والتدرب على الكتابة والخط والإملاء، من خلال مراحل تعليمه السابقة والتي تعد بمثابة قواعد أساسية لاكتساب كفاءة التعبير الكتابي كنشاط ينتجه المتعلم في فضاء المدرسة معتمدا على المكتسبات القبلية تحيل إليه الوثيقة الوزارية :« إنه نشاط إدماجي توظف وتدمج فيه كل المكتسبات القبلية والبعدية من جميع النشاطات »[2].

في حصة أسبوعية تتناول تقنية من تقنيّات التعبير بصفة متدرجة خلال المقطع وتتأكد كفاءة التعبير الكتابي من خلال التقنيات المتبعة في الحصة متدرجة ليتحقق بها

---

[1] عبد المنعم عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، دط، مكتبة غريب، القاهرة، ص124.

[2] وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص27.

المقطع، جاء في وثيقة كتاب اللغة العربية: «ويوجه المتعلمون إلى إنتاج كتاباتٍ توافق النّص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التعليمي. بعد كل ثلاثة أسابيع تعلُّميّة، يُخصّص أسبوع للإدماج، ينطلق من سَندين أحدهما مسموع والآخر مكتوب ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على توظيف وإدماج التّعلمات، ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر من خلال إنتاج فردي هو الإنتاج الكتابي النهائي ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز المشروع»[1].

والتعبير الكتابي في المنهاج الجديد أصبح يدرس وفق المقاربة النصية، وهو الجديد الذي أتت به بيداغوجيا الكفاءات، حيث يوضع المتعلم في وضعية مشكلة وتترك له الفرصة كي يوظف ويجند ويدمج مختلف معارفه، من أجل أن ينشئ نصًا كتابيًا سليمًا شكلاً ومضمونًا.

حيث تجاوبت المنظومة التعليمية مع مستجدات العصر انطلاقا من إصلاح التعليم بما يستجيب لتحقيق الأهداف والغايات لتكوين أجيال قادرة على الإبداع والابتكار بالاعتماد على المقاربة النصية في تقديم أنشطة تعليم التعبير باعتبارها اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللغة، وبالعودة إلى المنهاج الجديد نجده يركز على المقاربة النصية، وهي إشارة لافتة في المناهج الجديدة (الجيل الثاني) الذي يهدف إلى تحقيق مشروع الإصلاح هو التمكن من التعليم بالمقاربة بالكفاءات، أي تمكين المتعلم من هذه المرحلة من التحكم في كفاءة التعبير لأهميته في الحياة حيث يوضع المتعلم أمام مشكلة مثيرة لمهارات المتعلم المختلفة، يبادر إلى تجاوز المشكلة ويضع تصورا للوصول إلى حلها بطريقة ميسورة سهلة باعتماد كفاءاته السابقة.

[1] وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص02.

ليست المقاربة النصية إبداعا جديدا من حيث المفهوم، وإنما الجديد هو توظيفها في العملية التعليمية، جاء في الوثيقة التربوية ما يدل على ذلك «إن المقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسة التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير، من أجل دعم الرّصيد اللغوي للمتعلم بمفردات جديدة، واعتباره خزانًا لعبارات وصيغ بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية»[1].

إن التعامل مع النص يهيئ المتعلم إلى تفكيك البنية اللغوية عن طريق التفكير العقلي لتوظيف نظام اللغة التي اكتسبها حيث تمكنه من الإجابة على:

- سؤال المعرفة: كيف يعرف المتعلم ما يعرف؟
- سؤال الإدراك: كيف يدرك المتعلم ما يعرف؟
- سؤال الذهن: كيف يتحقق الإدراك داخل الذهن؟

لذا فقد انتهج البيداغوجيون في تعليم التعبير طرائق محدّدة أساسها التنويع عبر إعطاء معارف محدّدة في كل موضوع ونوع يريدون التعبري فيه، إضافة إلى التدريب المستمر لهم على أداء هذه العملية، والنص التعبيري على أحد النسقين، نسق إخباري، ونسق إنجازي، وهذا يبين لنا الأثر من النموذج الجاهز المقدم في الحصة (فهم المنطوق) وإبداع النموذج الذي يصيغه المتعلم أي تنتجه حركة الدلالة داخل النص المنتج ولذلك وجب ترك الحرية للمتعلم على الرأي الوارد في الوثيقة الوزارية: أنه «...يجب ترك الحرية للمتعلم ليعبر عما يجول في خاطره، لذلك نجد المناهج التربوية الحديثة المبنية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات عنت عناية خاصة بالمتعلم في هذه المرحلة، وخاصة بتعليمية

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2003، ص7-8.

التعبير الكتابي بوصفه فضاء صخبًا يستطيع المتعلم من خلاله أن يعبر عمّا يدور في فكره ونفسه ووجدانه، لأنّه يترك له الفرصة الكافية ليعبر عمّا يشاء»[1].

إن الكلام المنتج لا يقوم على معيار، ولا ينطبق بالضرورة على نموذج مسبق لأن المعنى الذي يبدعه الكلام تأتي على نمط غير مألوف، ونموذج غير معروف يؤكد ذلك ما ورد في الوثيقة الوزارية: «التعبير الكتابي يمكّن التلميذ من أن يكتب ويصحح الخطأ ويعيد تنظيم عمله كما يشاء، عكس النشاطات الأخرى التي يكون فيها وجهًا لوجه أمام أستاذه وزملائه، ممّا يعيقه عن التكلم، ويصعب عليه أن يفصح عمّا في ذاته خوفًا من الوقوع في الخطأ أو التعليقات التي تأتي من هنا وهناك من زملائه.

ولا يكون تعلم التعبير الكتابي مثمرًا ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكّن التلميذ في النهاية من القدرة على الكتابة في إسهاب وقوة ووضوح بأسلوب خال من الخطأ وعلى المعلم أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره وتجاربه ووجدانه نحو من يعيش معهم»[2].

ويكمن الاهتمام المتزايد بحصّة التعبير الكتابي –وكذا الشفوي ضمن مناهج التعليم للجيل الثاني لأهمية حضوره في جميع مناحي الحياة المتعلم، ولكل منها لغة خاصة تُعنى بالغرض التواصلي، يقول فخر الدين عامر: «ويمثل هذا النشاط رسائل مركز الثقل، فيه تظهر الكفاءة وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي، حيث يكون رافد هذه الممارسة هو المكتسبات النظرية التي تلقاها المتعلم وفق منهج واضح ومحدد، وبه يؤدي وظائفه الاجتماعية والثقافية والمهنية، ويرى علماء اللغة أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقائه مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة»[3].

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي– الجزائر، 2003م، ص27.

[2] وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، ص28.

[3] ينظر: فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص41.

وتعليم التعبير بالاعتماد على المعلم في ترسيخ هذه المادة على المقاربة بالكفاءات سعيا منه إلى تنمية الملكة اللغوية عند المتعلمين باعتبار هذه المادة تتقاطع مع جميع المواد اللغوية، فالعجز فيه يؤدي إلى الإخفاق إن لم يعالج في حينه، وقد يتكرر فينتج الاضطراب القاتل للروح المبدعة.

ولا تختلف أهداف التعبير الكتابي ضمن مناهج الجيل الثاني عن غيرها من الأهداف العامّة لحصّة التعبير مثل:

- تنمية ملكة اللغة العربية.
- التحكم في قواعد اللغة.
- القدرة على كتابة جمل وفقرات كاملة.
- القدرة على استعمال علامات الترقيم استعمالا سليمًا.
- يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.
- تنمية الحس التواصلي للتلاميذ.
- تنمية مهارة الفهم لديهم.

وعليه وجب الاهتمام بتعليم التعبير الكتابي بمختلف تقنياته وخطواته، لاسيما في ضوء التدريس بالكفاءات، وهي آخر مرحلة يمكن من خلالها تقويم قدرة المتعلم على القراءة والأداء الصحيح واستيعابه للظواهر اللغوية، لأنّ التعبير المكتوب يعتبر المرحلة النهائية لمختلف أنشطة اللغة العربية السابقة، فالعجز فيه يؤدي إلى الإخفاق وتكرار الإخفاق يؤدي إلى الاضطراب والتأخر الفكري والعلمي، لذلك يجب الحرص على تعليميته.

7) مراحل التعبير الكتابي ضمن مناهج الجيل الثاني:

يتم تناول نشاط تعبير في منهاج الجيل الثاني عن طريق استثارة انتباه التلاميذ وجذبهم إلى الموضوع وتشويقهم ويستلزم ذلك استدعاء خبراتهم السابقة وهذا يعني أن يقوم المعلم بوضع التلاميذ في جو نفسي يؤدي إلى موضوع الدرس ويهيأ أذهانهم.

ويمكن تلخيص مراحل التعبير الكتابي في مجموعة من الخطوات على النحو الآتي*:

الخطوة الأولى: «ويكون فيها التمهيد بتهيئة الطلاب نفسيا ومعنويا، ثم المقدمة التي تكون موجزا للدرس، ثم يتم اختيار الموضوع المقصود»[1]، وتجدر الإشارة أنّ كل موضوع من مواضيع التعبير يتطلب كيفية معينة تساعد على إنتاج نص مكتوب كنشاط يمارس فيه المتعلم مجموعة من العمليات الذهنية ويوظف فبها معرفه بمهارة في مجال من مجالات الحياة وفي وضعية تواصلية أو حل المشكلات بواسطة استراتيجية وتنظيم شبكة من المعلومات في كل كتابة يتم هذا الإنتاج عبر روافد نحددها في مايلي:

- «المعلومات والمعارف القبلية.
- المهارات الوظيفية
- العمليات التي يقوم بها»[2].

الخطوة الثانية: «عرض الموضوع ويكون بتحديد عنوان للموضوع وطرح أسئلة حوله وتلخيصه، مع تسجيل أهم عناصره»[3]، وتتم أثناء هذه الخطوة مناقشة الموضوع بأسئلة تؤدي إلى توجيه أفكار التلميذ إلى الموضوع المقترح، مراعيًا التسلسل والتدّرج فيها، بحيث تؤلف مجموعة إجابات التلاميذ عناصر الموضوع الرئيسية.

ويقوم المعلم باختيار بعض جمل التلاميذ المصوغة بشكل جيد، ويكتبها على السبورة ليثير دافعية التلاميذ نحو إعداد التّعبير.

---

* وهذه الخطوات ليست إلزامية على هذه الطريقة وحسب بل إنها مسألة اجتهادية يكمن الهدف من ورائها الوصول إلى غايات التعبير وأهدافه، وبأي طريقة تم الوصول إلى هذه الغايات والمقاصد كان التعبير سليما.

[1] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص320.

[2] وزراة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي- الجزائر، أفريل 2003م، ص28.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص320-321.

الخطوة الثالثة: «تدوين ملخص الموضوع بتدوين هيكل عام له ثم يقوم التلاميذ بتقديم تلخيص شفوي حول الموضوع»[1]، ومما يجب على المعلّم في هذه المرحلة أن «يقوم بتوجيه انتباه التلاميذ إلى الملخص على السبورة مشيرًا إلى الكلمات المفتاحية أو العبارات أو المفردات التي يرغب المعلم في استخدامها من قبل التلاميذ»[2]، ويعمل الملخّص دورا مهما في عملية المقاربة بالكفاءات فهو يقرّب المفاهيم للتلاميذ ويوصلهم إلى كيفية إعداد التّعبير دون تدخّل شخصيّ من المعلّم.

الخطوة الرابعة: «إعادة التلخيص شفويا، ويكون بإعطاء الوقت الكافي وتحديد أهم شروط الكتابة وعدم الإكثار، ويكون ذلك الموضوع داخل الصف أو خارجه.

الخطوة الخامسة: وهي تشمل كتابة الموضوع، وجمع الدفاتر، وتصحيحها، وتقويمها»[3].

فهذه المرحلة تشمل تحرير الموضوع المطلب وعلى المعلّم أن يحرص على تمام الموضوع ويوفّر الجو التوجيهي والعلمي للتلاميذ حتى يصلو إلى الغاية من التعبير.

الخطوة السادسة: التّقويم: «يطلب المعلم بعد انتهاء تلاميذه من الكتابة، وبعد أن يكون قد رصد أخطاء تلاميذه الشّائعة وإيضاحها، ويطلب منهم الرجوع إلى دفاترهم وتصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء.

ويفضّل أن يكتب المعلم على السّبورة بعض الأنماط اللغوية التي صاغها التلاميذ بشكل جيد تشجيعًا لهم، وتعزيزًا لتلك الأنماط»[4].

وفي المراحل التعليمية الأولى يقوم المعلم «بتصحيح كراسات المتعلمين، والعناية بتصحيح أخطائهم، وتوجيههم إلى الاهتمام بجودة الخط»[1].

---

[1] المرجع السابق: ص321.

[2] ينظر: فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص146.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص322-323.

[4] ينظر: فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص146.

وهذه هي شبكة التقويم المعمول بها حاليًا وفق منهاج الجيل الثاني، حيث يطلب المعلم من التلاميذ ما يلي:[2]

المعايير	المؤشرات	التحكم	
		نعم	لا
الوجاهة	– الالتزام بالموضوع – تحرير فقرة		
سلامة اللغة	– احترام قواعد النحو والصرف والإملاء – التوظيف السليم لعلامات الوقفوالترقيم		
الإنسجام	– تسلسل الأفكار		
الإتقان	– جودة الخط – توظيف قيم اجتماعية – توظيف المكتسبات القبلية		

نستخلص من خلال الجدول أن التلميذ هو من يقوّم أخطاءه بنفسه والمعلم هو موجه ومرشد.

الخطوة السادسة: التصحيح: وفيها يذهب معلمو اللغة العربية مذاهب شتى، ولعدم اعتمادهم على معيار خاص فإنهم يتفاوتون كثيرًا في تقويم تعبير تلاميذهم، ويترتب على ذلك تفاوت الدرجة إلى حد كبير، ولكي يَحد المصحح من ذاتيته في التصحيح يجب أن يضع معيارًا خاصًا يعتمد عليه في عملية التصحيح، لذلك جاء منهاج الجيل الثاني معدّلاً لهذا وفق معيار مقسم أساسًا على مجالين هما :

(مجال الشكل ومجال المضمون).

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص269

[2] وزراة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص28.

ويشتمل مجال الشكل على: جودة الخط وحسن التنظيم ونظام الفقرات واحترام المقدمة والعرض والخاتمة، واحترام علامات الوقف، إضافة إلى «الخلو من الأخطاء الإملائية وتعطي لها درجة يقررها المعلم في ضوء الدرجة الكلية للتعبير، والخلو من الأخطاء الإملائية يتمثل في جانبين:

- صحة رسم الحرف، والكفاية التامة في قواعد الإملاء.
- الخلو من الأخطاء النحوية، ويتمثل ذلك في الصحة والكفاية التامة في قواعد النحو والصرف»[1] .

فهذه الجوانب الشكلية تعكس جانب الإنضباط لدى التلاميذ، أكثر مما تعكس جانب الكفاءة لديهم، إلا أن هذا الجانب مهم جدا، فهو يحدد مدى قابلية التلميذ للاستفادة من المادّة.

أمّا مجال المضمون فيشتمل على جوانب متعدّدة مثل: مراعاة جودة الأسلوب، ووضوح الأفكار وصحّتها، وكذا مراعاة الموضوع والإحاطة بجوانبه المختلفة وتجنب الخروج عن الموضوع، إضافة إلى «الاستشهاد، بالاقتباس من القرآن الكريم والتضمين من الحديث النبوي الشريف والموروث الأدبي شعرًا ونثرًا، ودقة اختيار الألفاظ والمعاني، وحسن الابتداء والعرض والختام»[2].

وهذا جدول يلخص كل ما قيل إضافة إلى بيان العلامة الممنوحة على كلّ جزء منها:[3]

المعايير	التقديرات

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص268.

[2] المرجع نفسه: ص268. ص269

[3] المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص25.

	عدم التمكن	تمكن جزئي	تمكن أدنى	تمكن كلي
الملاءمة (04ن)	00	1.5/0.5	3.5/02	04
الترابط (01ن)	00	0.5	0.5	01
الصوابية (02ن)	00	0.5	1.5/1	02
التمايز (01ن)	00	0.5	0.5	01

المعايير التي في الجدول تشكل نقطة 08 من 20 وهي نقطة متعارف عليها في تقييم وضعية التعبير الكتابي وبهذا يصبح المعلم موضوعيًا وبعيدًا عن الذاتية التي لا تظهر المستوى الحقيقي للمتعلم .

وبعد أن يقوم المعلم بتصحيح التعبير يجب أن يحرص على استفادة التلاميذ من الملاحظات الممنوحة لهم، كما يقوم بعد هذه الخطوة بخطوة أخير العلاج والمتابعة.

الخطوة السادسة: العلاج والمتابعة، وفي هذا يحرص المعلّم على علاج ضعف التلاميذ لغويا ونحويا وبلاغيا وإملائيا ومنهجيا، ويقوم بمتابعة التلاميذ على مدار العام من أجل الحرص على جبر جوانب النقص والضّعف في التعبير.

وتتم هذه الخطوات عبر حصّتين:

– حصّة يتعرف التلاميذ فيها على الموضوع وكيفية إنتاجه، ثم يشرعون في إعداده.

– حصة تصحيحة يقوم فيها المعلم بتصحيح مختلف الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ ويعمل على توجيههم من أجل تجاوزها.

16) اقتراحات لتنمية نشاط التعبير الكتابي:

- التركيز على الفنون اللغوية الأربعة لأنها كل متكامل.
- اختيار مواضيع متماشية مع سن التلاميذ .

- اختيار مواضيع من الواقع .
- اهتمام المعلمين بتعبيرهم حين يكتبون أو يتكلمون فهم نموذج وقدوة .
- تدريب التلاميذ على بعض العبا رات الافتتاحية والختامية لتقوية أسلو بهم وإثراء رصيدهم اللغوي.
- يجب أن يكون عدد التلاميذ قليلاً أو محدودًا حتى يتمكنوا من الممارسة الفعلية .
- جلوس التلاميذ على شكل نصف دائرة والمعلم في النصف، لأن طريقة الجلوس تلعب دورًامهما في العملية
- التعليمية.
- التركيز على أغلب قواعد الإملاء وعلى الجانب النحوي والصرفي .
- كثرة الممارسة والتدريب .
- تخصيص حصص معينة لتدريبهم على الإنتاج الكتابي .
- إشراك المتعلمين في تصحيح أخطائهم .
- تخصيص حصص لمعالجة المشاكل التي يقعون فيها أثناء الإنتاج.

المبحث الثاني: التعبير الشفوي (فهم المنطوق):

1) مفهوم المنطوق وإنتاجه، (التعبير الشفوي):

يعدّ التعبير الشفوي أساس العملية التواصلية، حيث إنّ التعبير في أصله شفويّ، ثم إن عملية النقاش قائمة عليه، ومن ثم أضحى تعامل المعلم مع متعلِّميه قائما على التحاور والتناقش في شكل السؤال والجواب، أو في شكل التعقيب، «ويقال في الشفهي ما قيل في التحريري جملة مع ملاحظة بديهية هي أنه يعتمد اللسان بدل القلم ويعتمد الإرتجال عوضا عن التحضير»[1]، ويُعرف التعبير الشفوي تعريفات عديدة أهمها:

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص53.

– أنّه «التعبير عن الأفكار والمشاعر مشافهة، أي باستخدام الكلام»[1].

– «أن يتكلم طالب الى طلبة صفه في موضوع يُقترح عليه ، أو يقترحه هو مبينا آراءة وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الاداء الى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل»[2].

– يرى **مجاور محمد صالح** أنه «ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجس أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء»[3].

– عرّفه **إبراهيم عبد العليم** بأنه «أداة اتصال سريع بين الفرد وغيره من الأفراد والنجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية»[4].

وما **نستخلصه** من هذه التعريفات هو أن فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفوي) هو نقل المتكلم كل ما يختلج في نفسه من أفكار ومشاعر بواسطة اللغة إلى كلمات وجمل ونصوص، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون، والتعبير الشفوي أسبق من الكتابي.

ومن هنا صار الأداء الشفوي أصعب حالا، وأبعد عن الإتقان لأنه خاضع للعفوية والارتجال فضلا عن الحالات النفسية التي تعتري المتكلم كالخوف والخجل والتردد..

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص255.

[2] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص53.

[3] مجاور محمد صالح الدين علي: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط2، 1972، ص233.

[4] إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط7، 1973، ص151-152.

وعليه: لا بد من تدريب المتعلمين على تناوب الكلمة؛ وتشجيعهم على طرح الأسئلة، وفتح الحوارات مع بعض، والتعقيب على زملائهم حتى يتخلصوا من أزمات المشافهة، وهي تلك الحالات النفسية التي تقف حائلا دون عملية التعبير كما يمكن للمتعلم أن يخدم التعبير الشفوي حتى يحقق سهولته، وذلك بحمل التلاميذ على حفظ وتوظيف محفوظاتهم في كل موقف تعبيري، وهذا إما نسميه بتوظيف الشاهد، أو استخدام الدليل فقيمة التعلم بالدليل والتعبير الشفوي أنه يعزز الأفكار المطروقة، ويطيل من نفس المعبر، ويخلق الشجاعة الأدبية والروح التنافسية بين التلاميذ لأن المعلم يسعى إلى إعداد تلامذته للحياة فيجعلهم قادرين على التواصل في مختلف الوضعيات والظروف وبكل شجاعة كما يجعلهم يفهمون ما يسمعون سواء في المساجد أو النوادي ومن الإذاعة.. لأن مهارة فهم المنطوق أن تصغي بكامل قواك العقلية والنفسية والقلبية وتدرك ما أراد المتكلم قوله. وهذه في حد ذاتها كفاءة تعبيرية، لا بد من أن تحصل للمتعلم أثناء ممارسته الفعل التعبيري.

ويكمن الفرق بين التعبير الكتابي والشفوي في كيفية التعبير حيث إن أحدهما كتابي والآخر يتم بواسطة الكلام.

-كما أنّ «التعبير الكتابي يفارق الشفوي بحيث يجد المتعلم نفسه في حال مريحة، كونه بعيد اعن الخوف والخجل والارتجال، فضلا عن أنه لديه وقتا كافيا للتفكير والكتابة»[1]، وبالتالي فإن التعبير الشفوي يحتاج ملكة أكبر من التعبير الكتابي، وأحيانا يحتاج تحضيرا أكبر منه للتجهيز والحفظ.

فضلا عن الاختلاف في بعض المجالات، فليس كلّ ما يصلح للكتابة يصلح للمشافهة.

[1] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص314.

إضافة إلى الاختلاف فيما يركز عليه كلّ منهما فالتعبير الشفوي يركز على طريقة الإلقاء والفصاحة والإخراج والتفاعل مع الحديث..؛ أما التعبير الكتابي فيركز على قواعد الإملاء والنحو وغيرها.

إلا أنّها قرينان يكمل أحدهما الآخر، وينفع كل منها فيما يقصر عنه الثاني.

3) أنواعه:

ينقسم فهم المنطوق (التعبير الشفوي) إلى نوعين وظيفي وإبداعي، وذلك بحسب استعماله، وطريقة أدائه.

1- التعبير الشفوي الوظيفي:

فالوظيفي كل استعمال لغوي شفوي يحقق غرضا نفعيا أو يؤدي وظيفة إجرائية اقتضتها الظروف والوضعيات، حيث «يذهب اللغويون المحدثون إلى أن التعبير اللغوي يأتي من درجات يعلو بعضها بعضا فهناك اللغة المُفْهِمَة واللغة الصحيحة واللغة البليغة.

ولا يطلب من اللغة المفهمة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته، إلا أننا لا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط، بل نتحرى معه هو الصحة، والتعبير الذي يتوافر فيه شرطا الصحة والإفهام هو ما نسميه بالتعبير الوظيفي»[1]، ومن أهم تعاريفه ما يلي:

-أنه التعبير «الذي يحقق أهدافا وظيفية تقتضيها حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، أي أنه يتصل بشئون الحياة اليومية مثل كتابة الخطابات والرسائل، والتقارير والبرقيات، وتلخيص محاضر الاجتماعات»[2].

[1] يُنظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص81.

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص257.

– أنه التعبير «الذي يعبر به الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فيه من مشكلات وقضايا، فهو يخدم وظيفة خاصة في الحياة، ويحتاجه الإنسان في حياته العامة، وهو كذلك التعبير الذي يوظفه لخدمته في المواقف الحياتية المختلفة»[1].

وبالتالي فإن التعبير الشفوي الوظيفي هو كل كلام يستعمله الإنسان قصد التواصل مع الآخرين لتأدية وظيفة معينة.

2- التعبير الشفوي الإبداعي:

ذكرنا أن التعبير الوظيفي هو الذي يتوفر فيه شرطا الصحة والإفهام، أما التعبير الإبداعي «فهو الذي يتجاوز شرطي الصحة والإفهام إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش في تجربته ويحس باحساسه. ويتخذ هذا الفرع من التعبير أشكالا شتى فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية مؤثرة أو خطبة أو مسرحية»[2]، ويمكن تعريفه أنه:

«التعبير عما في النفس من مشاعر وأفكار مشافهة باستخدام الألفاظ والتراكيب البليغة والفصيحة التي توضح المعنى وتثريه وتثير في نفس المتلقى السرور والإعجاب بما استمع إليه أو قرأه»[3].

فهو كل كلام منطوق وُجِّه إلى مستمع ما، كقراءة النصوص أو إنشاد الأشعار، أو إلقاء الخطب.. لأجل الإفادة أو الإمتاع على شرط أن تكون لغته صافية كما يمكن أن يكون تعبيرا ومضيا سريعا يحيل على فنية الإيجاز كما هو مأثور عندنا في تاريخ الأدب ما يسمى بـ: بالأمثال، الحكم، والتوقيعات، فكلها نصوص موجزة، مبنية بناء إبداعيا من حيث سلامة لغته أو جمالية صوره.

---

[1] محمد علي الصويكري، التعبير الشفهي، ص16.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص81.

[3] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص257 –وهذا ينطبق على التعبير الكتابي والشفهي–.

وأهم ما يميز التعبير الإبداعي: «توافر عنصرين مهمين فيه هما العاطفة والأصالة. فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعي والباعث عليه. فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما، أو يتحرك في قلبه شعور معين، لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإفصاح والإبداع. و إن توافر عنصر العاطفة في التعبير الإبداعي يؤدي إلى استعمال اللغة الفتية التي تقوم على الخيال وتعتمد على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية»[1]، ذلك أن «الألفاظ تترتب حسب الحاجة والإحساس الذي يلد الألفاظ المناسبة، ويمزج الإلهام بالإرادة، والفكر بالشعور، والعاطفة بالخيال»[2].

فكل تعبير مليء بالأحاسيس والمشاعر، والأصالة التي تقتضي السبق في إيجاد المعاني غير المتوافرة، أو حسن تنظيم تلك المعاني الأصيلة وإلقائها على اللّسان، فهنا يكمن الإبداع.

4) أهمية التعبير الشفهي:

للتعبير الشفهي قدر علمي، ومنزلة عالية في سياق التواصل، والتعبير عن الحاجات الذاتية فهو سريع الأداء، إقتصادي في الزمن، لا يحتاج ورقة ولا أداة كتابة ومن ثم المتمكن في أدائه متمكن في اللغة بأشكالها، وتجلى أهميته فيما يلي:

– يرجع السبب الأول لأهمية التعبير الشفهي أنّه وسيلة تواصلية بين المعلم وتلاميذه ولا يقتصر ذلك على مادة اللغة العربية وحسب، بل «تعتمد سائر الفروع عليه كالعلوم الطبيعية والتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية...، فلا غرابة إذاً أن يكون المنطلق الأول للتدريب على التعبير بشكل عام، وقدرة التلاميذ على طرح الأسئلة والإجابة والمناقشات وإدارة الحوار تكسبه الثقة بالنفس فتتولد لديه القدرة على ترتيب الأفكار وتنظيم العبارات واستخدام الألفاظ المناسبة للمقام وتوظيف الصوت والنطق الصحيح والاستعانة

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص81

[2] محمد علي الصويكري، التعبير الشفهي، ص17.

بالحركات الجسمية وتكييف الكلام بحسب الموقف والسياق»[1]، والقصور في عملية التعبير الشفهي يعني قصورا في الفهم أو قصورا في التواصل بين المعلّم وتلميذه وبالتالي تكون الاستفادة منقوصة من التعليم.

– «يُكسب المتعلم الثروة اللغوية والمعرفية اللتين تساعدانه على في التحدث باستخدام لغة راقية وصحيحة، وهو وسيلة الاتصال ين المتحدث والمستمع، وهو أوسع من التعبير الكتابي، لأننا نتحدث أو نتكلم أكثر مما نكتب أو نقرأ.

ويساعد التعبير الشفهي على إكتساب الثقة بالنفس، والجرأة، وسرعة التفكير، والدقة، والانطلاق في الأداء.

وفي التعبير الشفهي تحريك للذهن، وترجمة الأفكار ومكوناته، وتدريبه على ممارسة اللغة بصياغة الجمل، وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ المناسبة»[2].

– «خلال التعبير نطلع على أفكار الآخرين ونتائج أعمالهم، والوقوف على آرائهم واتجاهاتهم في الحياة، ويتيح التعبير الشفهى فرصا للمتعلم للتدريب على المناقشة وإبداء الرأي، وإقناع الآخرين.

– التعبير الشفهي عنصر أساسي في العملية التعليمية، فهو طريقة يكتسب المتعلم من خلالها المعلومات، والمعارف، والمفاهيم، والحقائق، والمهارات، والقيم.

وفي ممارسة التعبير الشفهى تدريب للمتعلم على استخدام اللغة استخداما سليما ومتقنا مما يهذب حديثه، ويحقق له مكانة اجتماعية متميزة»[3].

– ومن أهميته توسع مجالاته، فالحاجة إليه تشمل مجالات متعدّدة نفسية واجتماعية

---

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص90–91.

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص255.

[3] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص256

وتواصلية ووظيفية وتعليمية.

فالتعبير الشفوي مهم جدا للمتعليمين ويجب التركيز عليه حتى تتوسع آفاقهم وتنمو مداركهم، وتتطور العملية التعليمية ويتم تحصيل الغاية منها.

7) أهداف تدريس التعبير الشفهي:

حين ندرس التعبير، فإنما نسعى إلى تحقيق جملة من المقاصد البيداغوجية والمعرفية والمنهجية، والاجتماعية نذكر منها:

– تحقيق الغاية الأهم من درس اللغة العربية، حيث «يكاد المربون يجمعون على أن الغرض الأهم من تعلم اللغة هو اقتدار التلاميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح، إذ أن القدرة على هذا النوع من التعبير والتفوق فيه يعدان أعلى رتبة من رتب التميز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى لأن هذه الفروع روافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه»[1]؛ فالغاية الأهم من تعلُّم اللغة العربية إتقان التّعبير الفصيح الصريح الصحيح، وبقيّة الفروع من نحو وبلاغة.. مُكمّلة لهذا الغرض.

– يُتيح للمتعلم «أن يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة كما أنه ينتج كتابة نصوصا مركبة منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة يغلب عليها النمط المقرر في وضعيات تواصلية دالة»[2].

– «تشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم عن طريق اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير، وتدريبهم على الإصغاء تجسيدا لإيمانهم بأهمية وجود الأخر

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص293.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص13.

وبضرورة الإنصات له، وعلى الميل إلى التشارك مع الآخرين في أمور الحياة كافة وذلك بهدف خلق الإنسان الحراري الذي يتوسل اللغة سبيلا : للتواصل وحل المشكلات التي تعترض سبيله في الحياة»[1].

– «تعويد المتعلمين على سلامة النطق وتلوين الصوت حسب المواقف التواصلية الاجتماعية المتنوعة التي يواجهها الإنسان في حياته بما يتناسب مع ضرورات المقام.

– تدريب المتعلمين على انتقاء الأفكار واختيار المفردات والعبارات المناسبة لها والملائمة للوضعية التواصلية.

– تدريب المتعلمين على الارتجال وسرعة البديهة والتزام إطار الموضوع المعالج واستعمال المخزون اللغوي المناسب للموضوع وللوضعية التواصلة بمكوناتها كافة، واستجماع الآراء قبل الدخول في التواصل»[2].

– «ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث مع حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام، والتركيز على الجوانب المهمة في الموضوع.

– القدرة على التماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشواهد لتحقيق الإقناع والإمتاع أو تأكيد رأي أو دعم وجهة نظر.

– تمكين المتعلم من مخاطبة جمهور من الناس في موضوع عايشه واهتم به.

– القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلم أو يهم مجتمعه»[3].

---

[1] ينظر: أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، ج2، ص48–49.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص49.

[3] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص90

– «إكساب المتعلم الطلاقة في التعبير، واستخدام العبارات الفصيحة المراعية القواعد النحو والصرف، إضافة تزويد المتعلم بثروة لفظية ومعرفية تساعده على التعبير السليم تحدثا وكتابة، مع التدريب على استخدام الكلمات، والجمل المعبرة عن المعنى.

– اكتساب القدرة على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يحتاجها المتعلم في حياته الاجتماعية مثل التحدث إلى الآخرين، ومقابلة الضيوف، وإلقاء الكلمات ...

– تنمية القدرة على التخيل التي تساعد بدورها على الإبداع الأدبي.

– تنمية القدرة على التذوق الأدبي التي تنعكس على جودة موضوع التعبير»[1].

إضافة إلى التدريب على النطق السليم، وحسن الإلقاء، فهناك مشاكل عديدة يعاني منها المتعلم كأمراض النطق المتمثلة في التأتأة والفأفأة وغيرها، تكتشف أثناء الحديث، مما يؤثر نفسيا على المتكلم ويجعله يخجل من التعبير، وهنا يبرز دور المعلم بتدخله في المساعدة، أو عرض المريض على طبيب مختص في تصحيح النطق.

وللوصول إلى تحقيق الأهداف السابقة يحسن الاهتمام بعملية المناقشة بين الأقران وتوفير الظروف الطبيعية والفرص التي تتيح للمتعلمين ممارسة الحوار في مواقف تواصلية كثيرة فـ «هذه المواقف بالإضافة إلى أنها تجوّد عملية الكلام لدى التلاميذ وقدراتهم التعبيرية، فهي تجود أيضا عملية استماعهم»[2].

وللمعلم الكفء دور حاسم في ترقية المستوى وبناء المعرفة وتشكل العقل، واقتباس السلوك، فقد ينشأ التلميذ على الفوضى والخجل والانطواء من خلال إبعاده عن محيطه المدرسي بغياب الإدماج. فمراعاة الحالة النفسية والعقلية والروحية ضرورية. لأن للمعلم التزاما بصناعة الشخصية السوية على قدر ما يتلقى من التوجيه والعناية والرحمة والتعليم

[1] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص254

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2006، ص119.

الصحيح. فهذه العناية المسبقة تحصل ثمارها في الحياة العملية للتلميذ بعد تخرجه. حتى يكون عنصرا قابلا للتكيف مع حياته بعلاقاته الطبيعية، وبقدرته على التواصل مع الجميع. لأنه يملك أدوات التخاطب الجمعي. فهو ذو معرفة وتربية وسلوك لا بد أن يظهر كل ذلك على حياته.

6) مجالات فهم المنطوق:

تعددت مجالات فهم المنطوق بتنوع مجالات الحياة وما تقتضيه فنون المعاملات، والمناظرات والمحاضرات، ويستخدم «في مواقف عديدة، مثل المناقشات، والأسئلة والإجابة عنها، وسرد القصص، وإلقاء الكلمات في الإذاعة المدرسية، وتلخيص الأفكار والتعليق عليها»[1]، ويمكن تلخيص هذه الجوانب فيما يلي:

أ- المحادثة والمناقشة:

وتكمن أهميته في حاجتنا اليومية إلى التحدث، ومخاطبة الآخرين، والتفاعل معهم، ومناقشتهم في أمور الحياة المختلفة مما يستدعي تمكن الفرد من القدرة على المناقشة والإقناع كى يؤدى دوره على أكمل وجه، و«رغم أهمية هذا المجال إلا أنه لم يحظ بما يستحق من أهمية في المدرسة، ومنه يجب على المعلم تحفيز هذا الدور أثناء التدريس ويجب عليه توجيه المتعلمين وإرشادهم»[2]، «ويغلب على روح النقاش في هذه المرحلة كثرة الأسئلة التي يوجها التلاميذ إلى أستاذهم وتتعلق غالبا بالمشاكل السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الوطن، كما يسأل التلاميذ عن الحلول المناسبة لهذه المشكلات»[3]، ولنجاح الحوار والمناقشة في أوساط التلاميذ يجب على المعلمين أو يوجهوا تلاميذهم إلى الحديث بالفصحى، مع التركيز على ما يلي:

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص256.

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص260

[3] زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، مصر، دط، 1999، ص191.

– «تنمية الثروة اللغوية للتلميذ بما يعينه على إبراز أفكاره وآرائه، مع تنمية سرعة بديهتهم في التعامل مع المحاورين والمناقشين.

– تعليمهم آداب الحوار وتخير الألفاظ المناسبة، وحسن الاستماع إلى الآخرين واحترامهم.

– توجيههم لفهم الطرف الآخر، وتنويع الحديث بينهم.

– عدم الخروج عن موضوع المناقشة والحوار بالإضافة إلى القدرة على عرض أفكاره وتسلسلها والاستدلال عليها»[1].

فعنصر المناقشة مهمّ جدا خاصّة ميدان التعليم، فبه يتعلم التلميذ السؤال والجواب والتفكير، ويتجاوز حواجز الخوف، ويتعلّم الدفاع عن آرائه، ويعطي انطباعاته حول ما يريده دون تجاوز للحدود.

ب– حكاية القصص:

ويشمل ذلك «حسن إلقاء القصص سواء التي استمعوها أو قرؤوها أو ألفوها، مما ينبغي علي المعلم إتاحة الفرصة للتلاميذ لتنمية هذا المجال أمام زملائهم، ويجب على المعلم الإلمام بموضوع القصة والوقت الذي تستغرقه ويعرف أحداثها حتى يسهُل عليه التوجيه والتنظيم، وفي الأخير يعمل على حث التلاميذ على مناقشة ما استمعوا إليه، من خلال سؤالهم أسئلة متنوعة عن مواضيع القصة»[2].

وهذا يستدعي من المعلم قليلا من المرونة مع إتاحة بعض الوقت للتلاميذ لقراءة القصص التي يحفظونها أو يعايشونها، خصوصا القصص القصيرة منها، مع محاولة تعليم التلاميذ إلقاء هذه القصص بالفصحى.

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص93–94.

[2] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص261.

ج- الخطب والكلمات والأحاديث:

وذلك يشمل «مختلف المواقف التي تستدعي إلقاء كلمات أمام الجمهور، كإلقاء خطبة أو حفل أو تقديم تقرير أو غيرها، وأما في المدرسة فيشمل جانب التدريب على مثل هذه المواقف، أو تجهيز التلاميذ لمواقف تحتم عليهم ممارسة الخطابة وخصوصا الاحتفالات والمسابقات، وعلى المعلم تدريب المتعلمين وتجهيزهم وتوجيههم وتنظيم محتوياتهم، وتعليمهم لفظيا ومعنويا»[1]؛ ومثل هذا النوع من المواضيع «يعطي التلاميذ القدرة على تنظيم أفكارهم، والابتعاد عن التكرار، واكتساب العادات الحسنة كاحترام السامعين، والنطق الجيد والأداء اللازم ... وهناك موضوعات كثيرة تصلح أن تكون تعبيرا شفهيا كقراءة التقارير مثلا أو سرد قصص قرئت أو تلخيص بعض المقالات أو النصوص وغيرها...»[2].

وأكثر عائق أمام المتعلّمين في هذا المجال وخصوصا الخطب وإلقاء الكلمات، هو الخوف، وبالتالي على المعلم أن يوفّر بيئة مشابهة للتلميذ داخل القسم، حتى يتمكن من ممارسة هذه العملية خارجه.

د- إدارة الاجتماعات:

ويشمل ذلك «الاجتماعات بمختلف أنواعها سواء كانت اجتماعات رسمية تجتمع فيها مجموعة من الأفراد لدراسة موضوع، أو تحقيق هدف، عادة ما تتم في وجود رئيس للاجتماع، وأعضاء، وجدول أعمال، أو اجتماعات غير رسمية تتم بتلقائية للتحدث حول الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك إعداد مسبق لها، ويعد ذلك وسيلة لتنمية قدرة المتعلمين على التحدث والتفاعل مع الآخرين، ولذا ينبغي حثهم على المشاركة في

[1] ينظر: المرجع نفسه: ص262.

[2] ينظر: فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، ص94.

الاجتماعات التي تنظمها المدرسة ويمكن للمعلم تخصيص بعض الحصص أو جزء منها لمناقشة طرق إدارة الاجتماعات»[1]، إلا أن الاجتماعات غالبا ما تكون غير مدرسية، حيث تكون هذه الاجتماعات متعلقة بالتنظيمات والمؤسسات وبالتالي يكون دور المدرسة إعدادا للمتعلمين لهذا المجال.

هـ- التعبير الحر:

ومعنى هذا أن المتعلم أو التلميذ «له الحرية في الحديث عن الموضوع المختار وهنا يتحول عمل المعلم من التلقين إلى التوجيه والمتابعة، ويكمن هذا في وضع الخطوط العريضة للموضوعات الممكنة والتي تكون مستوحاة من القصص التربوية والرحلات الاستكشافية أو من التجارب التي مرت بالتلميذ»[2].

والتعبير الشفوي مهم جدا في تنمية العملية التعليمية ويشمل مجالات أخرى غير هذه المجالات، مثل:

- «التعبير عن الصور أو المشاهد، أو التي توجد في مختلف الكتب ككتب المطالعة والقراءة والإجابة عن الأسئلة أو مناقشة فكرة معينة من الدرس.

- التعبير بعد القراءة شفهيا لمقروء أو تلخيص فقرة من الموضوع بإبراز الأفكار العامة والجزئية.

- الحديث عن نشاطات مختلفة كالزيارات والرحلات والأعمال، وكذا البيئة ونباتاتها»[3].

- «الكلام عن موضوع يقترحه المدرس ، أو الطالب أو عدد من الطلبة.

---

[1] ينظر: سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص261

[2] ينظر: فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص94

[3] عبد الفتاح البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ص192.

– «الحوار بين طالبين في موضوع من الموضوعات ، يأخذ فيه كل طالب طرفا منه.

– يستعمل في التهاني والتعازي والأعية والمناجاة ورواية القصص الواقعية أو الخيالية أو المبتكرة.

– وصف منظر طبيعي أو مشهد اجتماعي..

– تمثيل الصف أو المدرسة في حفلة أو مؤتمر»[1].

كما يشمل التعبير الشفهي مختلف مجالات الحياة ولا يقتصر على الجوانب المدرسية، وذلك بتعدّد المجالات التي يمكن للأفراد أن يخوضوا نقاشات حولها، سواء كان ذلك في مجال دينيّ أو لغوي أو سياسيّ..إلخ

5) عناصر التعبير الشفهي* :

للتعبير الشفهي عدة عناصر تمثل أركانه أهمها:

1- «الصوت:

إذ لا تتم عملية التحدث إلا بالأصوات التي تحمل الأفكار وتساعد على احداث عملية التواصل.

2- اللغة:

فالأصوات عبارة عن رموز مكونة من حروف وكلمات وجمل، ولها دلالاتها، أي أنها في النهاية عبارة عن لغة مفهومة وواضحة»[2]، وهنا يدخل الرصيد اللغوي الذي يتحقق بجملة المفردات والعبارات المكتسبة والمحفوظة، مع طائل من القواعد والقوانين الخاصة بعلوم اللغة بأنواعها.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص54-55.

* وهذه العناصر تصلح للتعبير الشفهي كما تصلح للتعبير الكتابي أيضا، مع اختلاف في الكيفية التي يقتضيها كلّ منهما.

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص256.

3- التفكير:

«فالتحدث هو ترجمة الأفكار التي تدور في الذهن، وبدون الفكر يصبح التحدث أصواتا لا معنى لها»[1]؛ ويصلح أن يدخُل ضمن هذا العنصر عنصر الخيال، الذي «يرتكز التعبير على العناصر الجمالية مثل سلامة العبارة وخلوها من الحشو والإطالة، وبعدها عن الإبهام والتكلف، وحسن الأداء وتمثيل المعاني، وانسجام الألفاظ وعذوبة التوظيف، حتى يؤثر في السامع والقارئ»[2].

- الفكرة -الموضوع-:

حيث إنّ الفكرة أو الموضوع الذي يتم الحديث حوله هو عنصر يقتضي التعبير الشفوي وجوده، إذْ لا تعبير بلا صوت، كما لا تعبير بلا معنى، أو فكرة؛ ويشمل الموضوع الذي يتمّ التعبير عنه جانبين مهمين:

أ- جانب الإحاطة بالموضوع وعناصره:

وذلك لأن جانب الإلقاء الشفوي يحتاج معرفة جيدة بالموضوع، وحفظا لمختلف عناصره، وهو يشمل التحضير الجيد للموضوع حتى يسهل التعامل مع عملية التعبير الشفوي.

ب- جانب التعامل مع الموضوع:

ويشمل حسن الخروج من موضوع إلى موضوع والتفاعل معه، والتعامل مع الطوارئ التي تعترضه، مثل نسيان عنصر فيه أو ورود عنصر غير مدرج ضمن البرنامج الذي تم الإعداد له.

4- الأداء:

وهو «عنصر رئيسي ومهم من عناصر التحدث يسهم في التأثير والإقتناع، ويعكس المعنى المراد، ويتمثل الأداء في تمثيل المعنى والتعبير عنه باستخدام تعبيرات

---

[1] المرجع نفسه: ص256.

[2] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص100.

الوجه، ودرجة الصوت»[1]، يقوم التعبير الشفوي على عناصر أدائية ثابتة منها الصوت المسموع أو الجهوري، لأن المتكلم في مقام إسماع منطوقه، أو الحرص على إفهامه لدى المستمع. اللهم إلا إذا كان المقام يفرض خفض النبرة الصوتية، فعلى المتكلم هنا الالتزام بخصوصية الموقف، وهذا ما يتعلمه التلميذ من القراءة الصامتة؛ ويشمل الأداء السليم للتعبير الشفوي جانبين مهمين هما:

أ- جانب الفصاحة:

ويعكس هذا الجانب مدى انعكاس كفاءة التلميذ اللغوية والاصطلاحية، ومعرفته باللغة العربية ومصطلحاتها، وكذا إحاطته بالمعاني المختلفة الي يمكن له أن يوظفها في عملية فهم المنطوق.

ب- جانب الإلقاء:

والإلقاء هو فن في ذاته ولا يمكن الإحاطة به في لمحة مستعجلة، وهو يشمل كيفية إلقاء محتوى التعبير الكتابي، ويتم التركيز فيه على جملة الأسس وخصوصا:

-طريقة النطق.

- مخارج الحروف والأصوات.

- الأداء الحركي والإيحائي.

- جانب التفاعل مع المواضيع المختلفة حيث إن كل موضوع يحتاج نبرة مخصوصة في الإلقاء.

- الرزانة والتأني والحرص على فهم السامعين لما ينطقه الملقي.. إلخ

وتجدر الإشارة إلى أن كل فن من الفنون الشعرية والنثرية تحتاج طريقة خاصة في الإلقاء حتى يتم المقصد بحسب كل فن وكل موضوع.

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص256

فعنصر الأداء اللغوي السليم للحالة التعبيرية يشمل حسن الإلقاء واستعمال النبر، والإشارة حتى يوصل مدلولات كلامه لمن قصد وأراد.

وهناك عناصر أخرى أهمها:

– «**الحيوية:** يتصف التعبير الجيد بالحيوية والصدق بحيث يكون نابعا من الأحاسيس والتجارب والدوافع الذاتية، وأن تكون الموضوعات المتداولة من صميم واقع المتعلم، و مشوقة.

– **الوضوح:** إن وضوح الأفكار في الأذهان يساعد على التفكير ومعالجة الموضوعات بدقة.

– **التأثير:** إن التعبير الجيد هو التعبير الذي يجعل السامع أو القارئ مشدودا لما يقرأ أو يسمع»[1].

عنصر التقيد بالوقت: لأن المعبر قد يكون قصير النفس، أو فاقدا للرصيد اللغوي او مرتبكا فلذلك ينبغي في الشفوية إيجاز المطلوب حتى لا يستغرق وقتا طويلا، وحتى نمكن التلاميذ من تحقيق مهارة التخاطب الشفوي لأن التركيز على فكرة الإسماع المقصود من قبل المعلم باختيار أحسن المسموعات: كالنصوص القرآنية، والأشعار المشهورة، والحكم النادرة، والأمثلة الطائرة، وكذلك القصص الصغيرة الممتعة.

وهذه العناصر هي التي تتحكم في العملية التعبيرية ومخرجاتها، ويجب على المعلم أن يحرص على احترامها وتنمية إحساس التلاميذ بها، حتى تنجح عمليّة التعبير.

7) أسس فهم المنطوق:

يرتكز التعبير الشفوي على مجموعة من الأسس التي يجب على المعلم أن يحرص على تنميتها:

– **الأسس النفسية:** ويقصد به «ميل التلاميذ إلى الحديث عما في نفوسهم، ويبرز دور

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص100.

المعلم هنا في تشجيعهم ليعبروا عما يشعرون به، لأن حاجتهم إلى الحافز وإلى الانفعال كبيرة حيث يحركهم ويدفعهم إلى التعبير»[1]، وعليه يجب إعطاء حريّة للتلميذ و«ترك مساحة له في الكتابة والتحدث والانطلاق في استخدام اللغة؛ ويجب استثارة دافعية المتعلم بنشر موضوعاته في الصحافة، والإذاعة المدرسية؛ كما يجب توجيه المتعلم إلى ضرورة إبراز وجهة نظره نحو الموضوع»[2].

ولكي نعطي الحرية للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم وعواطفهم وأحاسيسهم، «لا بد من تشجيعهم على ممارسة التعبير في مختلف المجالات، والتعبير عن أحوال المجتمع من خلال القصص والمقالات بأنواعها»[3]؛ ويشمل ذلك أيضا التهيئة النفسية للتلميذ من أجل الخوض في عملية التعبير الشفوي، لأنّها عملية قد تستدعي جانبا من الحياء في الحديث أمام الزملاء، أو أنها أحيانا تكون مخيفة بدرجة كبيرة خصوصا الحديث أمام الجمهور، حيث أثبتت بعض الدراسات أن نسبة كبيرة من الأشخاص يخافون من ذلك خوفا كبيرا لذلك وجب تعويدهم ومتابعتهم على هذه الأنشطة منذ الصغر من أجل تجاوز عتبة الحياء والخوف.

ب)- الأسس اللغوية: و«تشمل كل ما يتعلق بعدد المفردات اللغوية لدى التلاميذ، فالتعبير الشفهي له مكانة أسبق من التعبير الكتابي؛ وعلى المعلم أن يدرك أن التعبير بكل أشكاله يتأثر باللهجات المحلية ولذلك عليه أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وإعطائهم الفرصة للتغلب على استعمالالألفاظ العامية وهذا الأمر يتطلب جهدا خاصا»[4]، وهي تشمل كل جوانب اللغة، وهي كثيرة جدّا شاملة لجل مناحي التعبير لأن التعبير في

---

[1] ينظر علي احمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2007، ص230

[2] ينظر: تعليم اللغة العربية المعاصرة سعيد لافي ص258.

[3] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، ص89.

[4] ينظر: طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص137.

ذاته لغوي، ومن ذلك «ضرورة مراعاة سلامة التركيب، واختيار الجمل، والتعبير عن الأفكار وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها»[1]؛ ومن ذلك أيضا «الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ إذ على المدرس أن يهتم بالأفكار قبل الالفاظ التي تعبر عن تلك الأفكار، ويجب على الطالب أن يشعر بذلك لأن تكوين الفكرة لديه تسبق اختيار الألفاظ للتعبير عنها»[2].

- الأسس المنهجية:

لعلّ أهم الأسس المنهجية هو «تعويد الطلبة أن يعالجوا الموضوع التعبيري بطريقة محددة، فالموضوع يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة. فتخطيط الموضوع من اهم واجبات المدرس التي يقف فيها مرشد أو موجها . فكتابة الموضوع يجب أن تتضمن مقدمة جذابة مشوقة وعرض تنتظم منه الأفكار بطريقة سليمة مع مراعاة استخدام نظام الفقرات وخاتمة توجز ما تضمنه الموضوع من أفكار»[3]، كما يشمل جوانب التسيير والتوقيت الإطار التنظيمي والوسائل الضرورية لأداء التعبير الشفهي، هذا إضافة إلى «استخدام طريقة التدريس الملائمة في تدريس موضوعات التعبير، بحيث تكون هذه الطريقة مساعدة على تنمية قدرات المتعلم التعبيرية، وأن تتيح له تحديد أفكار الموضوع الذي يتم تناوله، وأن تربط بين تعبيره وقراءاته السابقة، وأن تزوده بالجديد من المهارات والقدرات التعبيرية»[4].

فهذا الإطار المنهجي يجعل التعبير مضبوطا منظما ويُسهم في نجاح عملية التعبير.

الأسس الموضوعية: يشمل الجانب الموضوعي اختيار الموضوع وتقسيمه واستيفاء عناصره وعدم الخروج عنه، ويجب أثناء ذلك مراعاة ما يلي:

- «ربط موضوعات التعبير بيئة المتعلم، وبالأحداث المألوفة لديه.

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص83

[2] المرجع نفسه: ص82.

[3] المرجع نفسه: ص83.

[4] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص259.

– مناقشة المتعلم في بعض جوانب الموضوع، مع تحديد أفكاره الرئيسية.

– البعد عن استخدام الكلمات والتراكيب التي لا تضيف جديدا إلى موضوع.

– استخدام الجمل والتعبيرات الملائمة للفكرة، وصحة استخدام أدوات الربط المناسبة.

– تنويع موضوعات التعبير ما بين قصة، أو حدث جار، أو مناسبة يتم الكتابة، أو الحديث حولها، مع عدم قبول الموضوعات المنقولة كما هي»[1].

فالتقيّد الجيد بالموضوع والإحاطة بعناصره والتحضير الجيد له هو أساس مهم في نجاح عملية التّعبير سواء كان شفهيا أو كتابيا.

الأسس التربوية –التعليمية–:

ومن الأسس التربوية التعليمية احترام الأدوار سواء من طرف المعلّم أو التلميذ «فعلى المعلّم أن يكون ملما ببعض المعارف والعلوم أكثر من التلميذ ليستطيع أن يطلق حكما صحيحا حول أفكار طلبته ومعلوماتهم، وعليه أن يعرف كيف يتفاعل مع الطبيعة وكيف يتذوقها، وعليه ألا يكلف طلبته الحديث أو الكتابة في أمور لا يعرفونها، مع إعطائهم الفرصة والوقت الكافيين للتعبير؛ أما الطالب فعليه أن يلتزم دقة ملاحظة الأشياء، وأن يضعها كما هي، وأن يستند إلى ما يحس ويشعر لأن ذلك يساعد في انتقاء ألفاظه ومعانيه، وعليه أيضا أن ينظم أفكاره، زيادة على ذلك فإن الطالب ينبغي أن يتقن قواعد اللغة ويبتعد عن السرد»[2].

– ويشمل ذلك:

– «إنشاء مواقف طبيعة من المُدرّس لكي تؤدي اللغة وظيفتها، كما يشمل جانب التدريب والتمرين على مجالات التعبير المتنوعة.

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص258–259.

[2] يُنظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص83.

– يجب أن يتم التعبير في جو بعيد عن التكلف يشعر فيه الطالب بالحرية، وذلك مدعاة لأن ينطلق الطالب في التعبير فكرا ولغة، كما يجب تكوين دافع للطلبة نحو التعبير.

– ضرورة أن يتزود الطلبة بمستويات وبمعايير يستخدمونها عند الكتابة لانهم بمعرفة تلك المعايير سوف يحققون الاهداف المرجوة من كتاباتهم.

– يجب اجراء مناقشة حرة مع الطلبة الجوانب الموضوع لكي تتحدد أفكاره وعناصره»[1].

– كما يشمل ذلك احترام الآخرين وعدم التجريح، حتى لا يغلب على العملية التشاحن والتباغض.

الأسس الفنية:

وهي تشمل استعمال اللغة والراقية وتعويد المتعلّم عليها عبر تعليمه مختلف فنون البيان والبديع، كما تشمل جوانب الأداء والفصاحة والإلقاء.

أسباب الضعف في التعبير الشفوي:

لا تختلف أسباب الضعف في التعبير الشفوي عنه في التعبير الكتابي المذكورة سابقا، ونضيف إليها بعضا من الأسباب المتعلقّة بالمشافهة وأهمها:

الخجل والخوف: حيث يعدّ الخجل «أهم الصعوبات التي يلاقيها المتعلّمون في أداء التعبير، ويتولد عنه الارتباك وضعف السيطرة على الموقف، ولا شك في أن المرانة تخفّف من شدة الارتباك وتشجع الطلبة على الاستمرار، إن نجاحا في التعبير الشفهي يشعر الطالب بنشوة النصر ويدفعه لان يكرر المحاولة ويكررها»[2]، فالخوف يمكن التغلّب عليه بواسطة المران والممارسة، ثم يتحول بعد ذلك إلى نشوة انتصار.

– **قلّة الوقت:** وذلك أنّ التعبير الكتابي يعطي فسحة في التفكير للمتعلّمين، على عكس

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص82.

[2] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص53.

التعبير الشفهي الذي تتمّ فيه العملية بطريقة ارتجالية ولا يمنح للمتعلّم وقتا كافيا لاستجماع أفكاره إن كان الموضوع غير مطروق عند التلميذ، وهنا يمكن تجاوز هذا العامل بالتحضير الجيد قبل الولوج لهذه العملية.

- **اختيار الموضوعات التي لا تنسجم مع تفكير التلاميذ:** وهذا يرجع إلى المعلّم في اختياره للموضوعات التقليدية التي لا تمثل تفكير الطالب أو اختياره؛ إن حسن اختيار الموضوع الذي يتماشي وميول الطلبة ورغباتهم سيؤدي إلى اقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه، سواء أكان ذلك التعبير شفهيا أم تحريريا»[1]؛ فالموضوع جانب مهم للإقبال على التعبير، لأجل ذلك تجد الطلبة يتجاوبون مع معلّمهم في مواضيع معيّنة يعيشونها في واقعهم ويمارسونها في يومياتهم، وتجدهم لا يتجاوبون إلا في حدود تعبير وظيفي في مواضيع أخرى.

- **عدم التعويد:** ويرجع ذلك إلى عدم تعويد المعلمين للتلاميذ على التعبير الشفهي ولا يصنعون لهم نموذجا حيّا أمامهم لأداء هذه الممارسة، ومن ذلك أنّك تجد «بعضا من المعلمين يتحدثون امام طلبتهم باللهجة العامية، ولا يخفى ما للعامية من أثر سيء في اكتساب الطالب اللغة، لأن الطالب وبخاصة في المرحلة الابتدائية يقتدي بمعلمه ويحاكيه ويتعلم منه الكثير حينما يتحدث، ويشرح، ويوجه؛ ومن هنا كان من الضروري أن تكون لغة المعلمين والمدرسين في الصف سليمة فصيحة، ويجب على المعلم أن لا يغفل عن تدريب تلاميذه على هذا العنصر وعلى احترام القواعد وتوظيف مختلف الأساليب والفنون»[2]، فالتعبير الشفوي يحتاج أخذا وردا بين المعلم والتلميذ، ويحتاج كذلك أن يكون المعلّم مرنا في معاملته لطيفا مع تلامذته، لأن المعلِّم المهيوب يجعل التلميذ مرتبكا من التعبير.

- ومن الأسباب الأخرى:

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص84.

[2] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص85.

– «عدم توليد الدافع للتلاميذ فعلى المعلّم تحفيز تلاميذه من حين إلى حين.

– إهمال التلاميذ للمطالعة والقراءة لمختلف الكتب والفنون التي توسع خياله ومداركه، ومن ذلك انصارفهم عن الاشتراك في ميادين النشاط اللغوي متمثلة في الصحافة المدرسية، والإذاعة والتمثيل، والخطابة والمناظرات..[1].

فهذه الأسباب وغيرها تؤدّي إلى فشل عملية التعبير وقصورها عن أداء المراد منها، ولعلاج ضعف الطلبة في التعبير يجب على المعلّم ما يلي:

– «اعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث، مع ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى.

– تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، مع مناقشتهم في مختلف المواضيع، ثم تدريبهم على مواقف التعبير الشفوي المختلفة ، لتعويدهم وإزالة الخوف لديهم مع الابتعاد عن استعمال العامية.

– مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابا في التلاميذ»[2].

هذا إضافة إلى المتابعة الجادة للتلاميذ ومعرفة مظاهر النقص التي يعانونها لمحاولة تصحيحها.

خطوات تدريس التعبير الشفهي:

8) خطوات تعليم التعبير الشفوي:

للتعبير الشفهي خطوات مهمة يجب مراعاتها حتى تكون هذه العملية ناجحة، وتفصيلها على النحو الآتي:

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص86

[2] المرجع نفسه: ص87.

– **ما قبل التعبير:** ويتم في هذه المرحلة تحديد «أهداف الدرس: وتشتق الأهداف المعرفية والوجدانية من مضمون الدرس، بينها تركز الأهداف المهارية على تنمية مهارة واحدة؛ كما يتم تحديد الوسائل التعليمية التي تعدّ مهمة خصوصا لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن أن تكون عارة عن نماذج لعبارات، أو صور ملونة»[1].

فمعرفة الأهداف وتحديدها ومحاولة إيصال التلميذ لها إضافة إلى توفير الوسائل الضرورية التي تساعد في أداء عملية التعبير يعدّان جانبين مهمين لنجاح عملية التعبير.

– **التمهيد** –**المقدمة**–: والمقدمة ضمن المناهج القديمة كانت مبنية على «شرح المدرس المطلوب عمله في هذا الدرس، ويجب عليه أن يساعد طلبة بأن يذكر لهم الميادين التي يختارون منها الموضوعات، أو هو الذي يختار موضوعا معينا يميل أكثر الطلبة إلى التحدث فيه أو مناقشة»[2]، والذي يختلف في مناهج التعليم الحديثة أنّ التمهيد ينطلق «من وضعية تعلمية؛ ويتم توجيه المتعلمين الى فقرة أو سند من النصوص المدروسة؛ مع لفت انتباههم الى النمط أو التقنية المستهدفة، ثم مناقشتها قصد استيعابها وتوظيفها، واستدراجهم لتعريفها ولمعرفة أحكامها؛ اقتراح سندات أخرى لتشمل على تقنية مماثلة»[3].

وبعد هذه المرحلة يربط المعلم تلاميذه بالموضوع المقترح ويقرب لهم المفاهيم ويحدّد أهمّ محاور الدّخول إلى الموضوع.

– **عرض الموضوع:** بعد تحديد الموضوع عبر الوضعية التعليمية «يعرض الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية، ولا ضير أن يوضح المدرس هذه العناصر شريطة أن تكون طريقة العرض تلائمه من حيث الفكرة واللغة يتجنب فيها المدرس الأفكار

---

[1] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص267.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص95

[3] ينظر: دليل الأستاذ، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص20.

الفلسفية والأخيلة البعيدة»[1]، فيجب عرض الموضوع مع بيان أهم محاوره، وتقريب مختلف المفاهيم المتعلّقة به لأجل تسهيل عملية الخوض في التعبير الشفهي.

– **المناقشة والشرح:** ويكون «بتشجيع المتعلمين على المشاركة والتحدث حول الأفكار المتضمنة، وتلخيصها»[2]، «وأثناء المناقشة يتدخل الأستاذ بين الحين والآخر لـ: تصحيح الأخطاء ومساعدة المتعلمين على صياغة أفكارهم؛ وتشجيع المتعلمين على المشاركة وعلى تركيب أفكارهم وعلى التحلي بالشجاعة والهدوء، إضافة إلى حمل متعلم أو اثنين على تلخيص المناقشة»[3].

تساهم المناقشة في تقريب المفاهيم بدرجة أكبر من الشرح وفق الطريقة التقليدية، لأنها تُسهم في بناء مفاهيم الموضوع ذاتيا.

– **تحديد الأفكار والحديث عنها:** ويراعى في هذه النقطة «أن تكون الأفكار من استنتاج المتعلمين، ثم تسجل على السبورة، ومن الأفضل تسجيل كل فكرة بعد الانتهاء مباشرة من الفقرة؛ ثم يتمّ الحديث عن الأفكار، بعد تسجيل كل فكرة يقوم المعلم بقراءتها قراءة جهرية، ثم يوجه بعض المتعلمين للحديث عن كل فكرة منها»[4]، وأثناء هذا «قد يلجأ المدرس إلى توجيه بعض الأسئلة إلى الطالب الذي يروم التحدث كي يدله على الطريقة الصحيحة والتعبير، مع إظهار اللباقة دون تجريح أو نقد مع تنويع الإجابة عن الأسئلة»[5]، فالتعبير الشفهي يتم وفق مبادئ النظرية البنائية التي تجعل المتعلّم هو أساس بناء المعارف، خصوصا في حصّة التعبير فإنّها أظهار ما تكون فيه.

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص95

[2] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص268

[3] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004– 2005، ص93.

[4] سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص268

[5] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص95

- **إنتاج النص شفويا:** هنا «يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام»[1]، وعليه أن يحرص على الاستماع إلى أكبر عدد من التلاميذ.

المناقشة والتقويم: في هذه المرحلة «تعرض انتاجات شفويا وتدور المناقشة بين المتعلمين حولها بلغة سليمة حيث يدلى السامعون بآرائهم أو تصويباتهم، ويرد العارضون بجرأة على الملاحظة مدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة، أو متراجعين عن مواقفهم الفكرية إذا اقتنعوا بضعفها أو فسادها أخيرا يعقب الأستاذ عن كل ما دار بين المتعلمين مؤيدا ومصوبا من حيث المعارف، معززا التدخلات الجيدة مشجعا المناقشين على الحوار الجاد بينهم»[2].

والمعلم وفق المنهجية الحديثة موجه فقط، يجعل التلاميذ يكتشفون أخطاءهم بأنفسهم ويصحح بعضهم منتوج بعض، وهكذا يزيد تركيزهم، وتتقوى المنافسة بينهم، ويزداد حبهم لحصّة التعبير.

وفي النهاية يكون المعلم على موعد مع تلميذه ليختبر رصيده ومعارفه المكتسبة فيقترح سندات جديدة من باب الإثراء والتنويع، ويدعوهم إلى توظيفها أو الإتيان بمثلها بلغة محترمة ومقبولة؛ وقد يطرح بين أيديهم وضعية تعلمية جديدة، وهي عبارة عن إشكالية يعينهم في التوجيه والتقويم إلى حلها.

ولكن كل هذه المعروضات مجرد اجتهادات بيداغوجية قابلة للتصرف، والاستدراك عليها؛ فالعبرة بالهدف والمقصد المحدد في ثنايا المنهاج، كما أن العبرة بكفاءة المعلم الذي يحرص على احترام نظام العرض والمنافسة والاستخلاص.

---

[1] ينظر: محفوظ كحوال ومحمد بومشاط: دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية- الجزائر، جويلية 2016، ص16-17.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص17.

نموذج الاستبيان حول تأديّة الفعل التّعليمي لعلوم العربيّة في الطور المتوسط

إعداد طالب الدكتوراه: عبد القادر العربي

1441هـ الموافق لـ 2019م

زميلي الأستاذ(ة):

إن تدريس اللغة العربية واجب حضاري، يقتضي نجاحه التأديات البيداغوجية الفعّالة، والنشطة. ولعلّ في مقدمة ذلك حسن التخطيط للفعل التعليمي المتشابكة حدوده بين ثلاثية: المعلم والمتعلم والمنهاج.

وإذا كانت اللغة العربية في أوساط مدارسنا اليوم في أمسّ الحاجة إلى التفكير الواعي بقيمة الفعل التدريسي بوصفه غاية مطلوبة. فلأنّ حالها يبين عن تردي مستوى متعلميها.

وهذا التردي ليس أصيلا بقدر ما هو حالة طارئة يمكن تجاوزها بحسن التخطيط، والإخلاص للفعل التربوي تصورا وفهما وإجراء.

ولأجل هذا نضع زميلي الأستاذ(ة) هذه الوثيقة الاستطلاعية بين يديك، علّك تفيدنا بخبرتك الأكيدة فيما نريد معالجته.

تقبلوا منا أسمى معاني التقدير!

المحور الأول: التزام المنهاج حتمية بيداغوجية.

- **كيف يساعد التقيد بالمنهاج في صحة تعليم اللغة العربية؟**

.....

.....

.....

- **ما رأيك في المواد (الأنشطة التعلمية) التي أقرها المنهاج؟ كافية؟**

نعم ☐ لا ☐

يعاد النظر فيها بالحذف نعم ☐ لا ☐ ؟ بالزيادة نعم ☐ لا ☐

يعاد ترتيبها في الوحدة نعم ☐ لا ☐

- **إلى أي حد يتقاطع المنهاج مع كتاب العربية في المعارف ؟**

.....

.....

.....

المحور الثاني: التدريس بالقدرات فلسفة بيداغوجية تهتم بالمخرجات التعليمية لصناعة الملكة.

- **ما أثر هذه الفلسفة على تعلّم العربية ؟ أثر:** جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
- **ما هي في رأيك شروط التدريس الفعّال بهذه الفلسفة؟**

.....

.....

.....

.....

المحور الثالث: التخطيط للفعل التعليمي وتقويمه:

- **هل تخطط لدرسك؟** نعم ☐ لا ☐
- **هل تعتمد على مكتبة للبحث في إعداد الدروس؟** نعم ☐ لا ☐
- **هل تبني شبكة التقويم من السؤال إلى الجواب وفق مقاربة الكفاءات؟** نعم ☐ لا ☐
- **هل أنت مقتنع بما يطرحه الكتاب من الشروح؟** نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: اقتراحات حرّة:

عبّر بما تراه مناسبا لأجل تعليم لغة عربية سليمة ووظيفية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الإجراءات المنهجية للدراسة:

بعد الاطلاع على الجانب النظري والتطرق إلى متغيرات البحث، لا بد أن نذكر أبرز الإجراءات المنهجية التي ساعدت في إجراء الدراسة الميدانية من خلال تحديد أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في ذلك.

أدوات جمع البيانات:

- **الاستمارة:** «تعد هذه الأداة من أهم أدوات البحث العلمي وأكثرها استخداما في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهي استمارة بحث يتم من خلالها الحصول على المعلومات والحقائق في مختلف الظروف والبحث في مختلف الاتجاهات والمواقف»[1]، «وتشتمل على مجموعة من الأسئلة التي يُطلب من أفراد العينة الإجابة عليها»[2].

وتم الاعتماد في هذه الدراسة على استمارة بحث مكونة من 12 سؤالا، مقسمة على أربعة محاور:

المحور الأول: التزام المنهاج حتمية بيداغوجية.

المحور الثاني: التدريس بالقدرات فلسفة بيداغوجية تهتم بالمخرجات التعليمية لصناعة الملكة.

المحور الثالث: التخطيط للفعل التعليمي وتقويمه.

المحور الرابع: اقتراحات حرة.

الأساليب الإحصائية المعتمدة:

[1] فاخر عاقل، أسس البحث العلمي، بيروت: دار العلم للملايين،1979، ص 225.

[2] مجموعة من المؤلفين، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية. برلين، ألمانيا: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، 2019، ص 71.

تم تفريغ بيانات الاستمارات الموزعة على المبحوثين بالاستعانة ببرنامج **الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social (SPSS)، النسخة 21.**

وقد تم من خلاله الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة بالاستمارة.

*** تحليل المعطيات الميدانية:**

أولا: المادة التعليمية في مضمون المنهاج:

ما رأيك في المواد التي أقرها المنهاج، هل هي كافية؟

المواد التي أقرها المنهاج كافية	التكرار	النسبة
نعم	48	66.66
لا	24	33.33
المجموع	72	100

ننطلق من السؤال المثار في عرض الاستبيان الميداني، في صيغته الأصلية: هل المواد التي أقرها المنهاج كافية؟

حيث كان الرد بالإيجاب من خلال 48 إجابة، مشكلة نسبة 66.7 % من الحاصل. و24 بالسلب وبنسبة 33.3 %.

ومنه يتبيّن جليًّا أنّ المعارف العملية في مجمل الأنشطة التعليمية تتميز بالمقبولية عند غالبية الأساتذة المستجوبين. وما شكّل عدم الكفاية لدى نظرائهم من المتحفظين ينبغي تقبّله، وقراءته في سياقات احتمالية، منها:

قد يكون لهذه الفئة قلة إدراك للمعارف في بعدها الكمي، كونهم حديثي عهد بالمهنة. أو قد يكون هؤلاء مرتجلين في حكمهم فلم يُخضعوا المادة للإحصاء والمتابعة مما جعلهم يصلون إلى ذلك الانطباع.

وعليه فالراجح أنّ المعارف اللغوية والأدبية مع تنوّع أصولها تبقى في خانة الرضا والمقبولية، ومن شأنها أن تحقق المقصد البيداغوجي في شخصية المتعلم عند توافر الكفاءة.

ما رأيك في المواد التي أقرها المنهاج ؟

هل يعاد النظر فيها بالحذف؟

يعاد النظر فيها بالحذف	التكرار	النسبة
نعم	55	76.38
لا	17	23.61
المجموع	72	100

ويراد بهذا السؤال المباشر استطلاع رأي المعلم انطلاقا من خبرته المهنية، وتخصّصه المعرفي، وتجربته الميدانية، حيث استفرت النتائج كالآتي: 55 بنسبة 76.38% يرون بضرورة حذف بعض المواد التي أقرها المنهاج، في حين أجاب 17 منهم بطريقة 23.61% بإبقاء المناهج على حالها.

هل يعاد النظر فيها بالزيادة؟

يعاد النظر فيها بالزيادة	التكرار	النسبة
نعم	20	27.77
لا	52	72.22
المجموع	72	100

كانت أجوبة الأساتذة كالآتي: 52 مبحوثا أي (72.22%) لا يوافقون على إعادة النظر في المناهج وزيادة مضمونها، في حين نجد 20 منهم يقترحون الزيادة في المناهج والأنشطة العلمية.

هل يعاد ترتيبها في الوحدة؟

يعاد ترتيبها في الوحدة	التكرار	النسبة
نعم	36	50
لا	36	50
المجموع	72	100

تبيّن نسبة المستجوبين (50%) على ضرورة اعادة النظر في محتوى المنهاج.

نخلص أنّ منهاج اللغة العربية بأنشطته يحتاج الى تعديل بالحذف والزيادة والدمج حتى تتحقق الكفتءات المستهدفة من العملية التعليمية.

ثانيا: التدريس بالقدرات:

ما أثر هذه الفلسفة على تعلم العربية؟

أثر هذه الفلسفة على تعلم العربية	التكرار	النسبة
جيد	21	29.17
متوسط	43	59.72
ضعيف	8	11.1
المجموع	72	100

انصب الجواب عن السؤال بالاشارة الدالة على الأثر التعليمي في المتعلم، بواسطة المقاربة المعتمدة في المناهج التعليمية الحالية، والقائمة على فلسفة القدرات المستهدفة للكفاءات، فألفينا النتائج متفاوتة بين الجيد (29.17%) من 21 مبحوثا والمتوسط (59.1%) من 43 مبحوثا والضعيف 11.1% من 8 مبحوثا، تؤشر هذه النسب على اثر فلسفة القدرات في تعليم اللغة العربية،

يبقى البحث في الحقل التربوي مفتوحا، للوصول الى التحطم في تقنيات العملية التعليمية واختيار الوسائل التى تقرب المعارف من المتعلمين بمرونة ويسر، وهذا يتطلب تكوينا معرفيا وبيداغوجيا يسمخان برفع مستوى العملية التعليمية الى طموح الامة وتحديات العصر والحفاظ على القيم الاجتماعية والوطنية.

ثالثا: التخطيط والتحضير البيداغوجي:

هل تخطط لدرسك؟

التخطيط للدرس	التكرار	النسبة
نعم	72	100
لا	00	00
المجموع	72	100

اقتصر السؤال على حقيقة التحضير الثقافي من خلال هذه الصياغة: هل تخطط لدرسك؟ وكان محصول الإجابة «نعم» بنسبة 100%، للدلالة على الوعي بالمهمة، واستعداد المعلم النفسي والمعرفي.

مما يجعل المتابع يطمئن على مستوى الآداء، حتى وإن كانت عملية الإعداد فعلا إجرائيا يتم تحقيقه خارج مربع القسم إلا أن إنجازه إشارة إيجابية على أن معلم اليوم يملك الوسيلة الثقافية الأساسية لنقل معارفه، وقد تكون من بين هذه الوسائل ماهو ضروري الحضور كالمنهاج والكتاب ومراجع التخصص بالصفة التقليدية المألوفة والمتمثلة في الوسيلة الورقية، وقد يكون الأمر متجاوزا لهذا من خلال الإستعانة بالوسائط التقنية من رقميات، وأفلام مصورة وتحقيقات ومحاضرات مسموعة، وأداءات مشهودة، فكل ذلك صار اليوم من المعنيات الفعالة حالما توفر لها ذكاء النقل والتحويل والتوظيف.

والخلاصة: إن المعلم المضطلع بمهامه مدرك لمسؤولياته، وحريص على مآلات نشاطه، مالك لحب المهنة، ومخلص لها فهو بهذه الأخلاق جدير بأن يحقق الأثر الطيب في متلقيه، بوصفه قدوة حية تزرع الإيجابية بالأداء الوافي المسؤول.

هل تعتمد على مكتبة البحث في إعداد الدروس؟

تعتمد على مكتبة البحث في إعداد الدروس	التكرار	النسبة
نعم	67	93.05
لا	05	6.94
المجموع	72	100

بالاطلاع على النتيجة الخاصة بالسؤال الموجه ألفينا 67 من الأساتذة يقرون بنعم في استحضار الكتاب، والركون إلى المكتبة المتخصصة ساعة الإعداد، وبذلك تشكل نسبتهم ما قيمته 93.05 % وهذه نتيجة ترتقي إلى درجة الامتياز، وتمنحنا الشعور بأن معلم اليوم خرّيج مؤسسات تكوينية أكاديمية، يحمل من تقاليد البحث العلمي، والمنهجي ما يجعله باحثا متحريا الحقيقة.

وهذا بدوره يؤثر في حس تلميذه الذي يفهم عن أستاذه فكرة الإتقان في معالجة المعارف وحملها وتحليلها وتحويلها، لأن مانح المعرفة له بالضرورة مصادره الخاصة ذات المصداقية والاعتبار.

فيما نجد في هذا الاستبيان أن خمسة (05) من المعلمين فقط وبنسبة 6,94 % ممن غابت صفة الإعداد الثقافي، وهذا أمر في الحقيقة طارئ على أخلاقيات المهنة، كونها سلبية لا ينبغي ملاحظتها.

ولعل التبرير لها يعود في نظرنا إلى عوامل شتى، أهمها غياب الحس المهني وعدم الشعور بالتبعات المعنوية لدى فئة للأسف حتى وإن كانت تشكل رقما لا يكاد يبيّن، كما يمكن رصد عامل آخر وهو صفة الكسل والتسيّب اللذين يتسببان في آفة الاغترار بالمحمول المعرفي الحاصل لمثل هؤلاء، من خلال الشعور بالاكتفاء، ومن ثم الاستغناء عن كل الوسائط المادية ورقية كانت أو رقمية.

وطبقا لهذه السلبية أثرها المشين في محصول المتعلمين فشتان بين تلميذ تلقى المعرفة من مصادره المحققة الأصيلة بإتقان وآخر تلقاها مشافهة مرتجلة لا يعرف عنوان كتاب ولا اسم عالم، وهذا في الحقيقة أمر ينبغي استدراكه عن طريق السادة المكونين من خلال التوعية والمتابعة والمحاسبة.

هل تبني شبكة التقويم من السؤال إلى الجواب وفق مقاربة الكفاءات؟

تبني شبكة التقويم من السؤال إلى الجواب وفق مقاربة الكفاءات	التكرار	النسبة
نعم	66	91.66
لا	6	8.33
المجموع	72	100

هل نبني شبكة التقويم سؤالا وجوابا وفق مقارنة الكفاءات، هذه صيغة السؤال الموجه في هذا المحور، حيث أسفرت النتائج عن الإجابة بنعم ما نسبته 91.66 % بعدد 66 من 72، وبـ: «لا» بنسبة 8.33% بعدد 6 من 72 .

وبمجرد قراءة عجلى ندرك أن السادة الأساتذة في الميدان واعون بمقتضيات السؤال والجواب بيداغوجيا، فالكثرة الكاثرة تنزاح للتخطيط والنظر في وضع السؤال، ومعنى ذلك أنها ومن خلال تكوينها المعرفي والأكاديمي على إطلاع بشروط طرح المطالب، وبنائها وتحليلها ومن ثم قياسها في سياق فلسفة التدريس بالقدرات، وهذا يجعلنا نفهم أيضا أن صنف المعلم اليوم على إطلاع بأطروحات التقاويم النظرية والإجرائية لخطة قياس ورصد القدرات لدى المتعلمين وربطها بالمجالات الثلاث المخاطبة لشخصية المتعلم وهي:

المجال العقلي والوجداني والحس الحركي، فمعنى ذلك أن واضع السؤال يراعي هذا المعطى حقيقة، ومن ثم يتدرج في إثارة سؤاله رابطا إياه بالغرض المعرفي والبيداغوجي للوصول إلى الكفاءات المحققة في المسار التعليمي التَّعلُمي، فضلا عن احترازه لخطة توزيع الدرجات بكل موضوعية ومصداقية، مما يعلى من شأن القيمة في معالجة الأداءات نحو أساسيات علمية محسوبة، في حين تغيب هذه المواصفات لدى الفئة المقصرة في مراعاة مثل هذه القوانين الضابطة لتقويم وتقييم وقياس أداءات المتعلمين كما تنجم أحكام مغالطة يوم الإشهار بالنتائج وما يترتب عنها من سوء توجيه، والحل مع مثل هذه العينة هي التوعية، وتوجيه العناية إلى ممارسة التقويم العلمي وفق منصوصات النماذج الجديرة بالإتباع.

هل أنت مقتنع بما يطرحه الكتاب من الشروح ؟

أنت مقتنع بما يطرحه الكتاب من الشروح	التكرار	النسبة
نعم	02	2.77
لا	70	97.22
المجموع	72	100

طبعا إن الكتاب المدرسي وسيلة أساسية في عملية التبليغ المعرفي، وهي وسيلة للتلميذ أصلا قبل أن تكون معينا وظيفيا للمعلم، فالكتاب المدرسي منجز ثقافي ومعرفي بيداغوجي يتسم في الغالب بالفنية والاحتراف، والتخصص لأنه حصيلة فريق عمالي لهم من الدراسة والذوق والعلم ما يجعله منتخبا للتدريس، فهو يتضمن في العادة نصوصا منتقاة ومرتبة وذات مصداقية ومقاصد متبوعة ببيانات وشروح تدعم الفهم لدى التلميذ لكن الإشكال الواقع في مثل هذه الفنيات هو: هل يكتفى بتلك الشروح بوضعها صالحة دائما ؟ أم يمكن الاستدراك عليها أو تجاوزها بالكلية ؟

فبالرجوع إلى المعطيات الرقمية للسؤال المطروح أعلاه يتبين أن ما نسبه 2.77% بعدد مبحوثين اثنين (02) فقط قد اقتنعوا بطريقة الشروح وما تحمله من معلومات، في حين تبقى الغالبية العظمى بنسبة 97.22 % وبعدد 70، غير راضية ولا مقتنعة، وهذه المعضلة تدفعنا للتساؤل ما أسباب ذلك ؟ فبالعودة إلى مضامين الكتاب المدرسي نجد رغم كثير من المحاسن، إلا أن ظاهرة الارتجال، وعدم الاستقرار على كتاب بعينه، وتعيين اللجان، وتوجيه الفعل بخلفيات وأفكار مسبقة....

كلها قد خفضت من منسوب القابلية بمثل مضامين الكتاب النصية وما يتبعه من الشروح، ولاسيما إذا وازنا مثل هذا الكتاب بسابقة من الكتب المدرسية في أعوام سلفت لتبيّن الفارق جليا، وأسباب ذلك تعود طبعا كما ذكرنا ونضيف إليها تناقض الكفاءة، وسوء اختيار العناصر المؤهلة لبناء هذه المشاريع الحساسة، والتراخي في التحقيق والتدقيق والمراجعة والأمثلة على هذا كثيرة في سنوات خلت، وطبعا مثل هذه التراكمات لا تبشر بمحصول معرفي مرض.

والذي ننتهي إليه في نهاية القراءة التحليلية لهذه الوثيقة الدراسية، هي أنه لابد من تحيين الوثائق البيداغوجية الرسمية وفي مقدمتها المنهاج، على أساس متطلبات التكوين ومضامينه الواجب ربطها بحركية الواقع في المجال التقني التواصلي بالأخص، والمعرفة الذكية التي من شأن إطار التعليم اليوم الانسجام معها، والتحكم في قضاياها تنظيرا واستعمالا.

مع اقتراح وجوب الانفتاح على المناهج العالمية ذات السمعة لنقل الخبرات الممكنة والدفع بإطار القطاع لاستغلال فرص التكوين بقوة، وفق مخطط عملي يراعي خصوصيات التوجه التعليمي للمدرسة الوطنية، فضلا عن اعتماد نمط تكويني مستمر للفئات الجامعية ممن يحملون كفاءات في غير تخصص التعليمية.

خلاصة بيانات شهادة تعليم المتوسط لسنة 2022

تطلب تنظيم امتحان شهادة التعليم المتوسط وسائل بشرية ومادية لضمان نجاح العملية .حيث جهزت مراكز الامتحان في جميع دوائر وبلديات الولاية ، وسخر لذلك تأطير بشري يسهر على توفير كل ما تتطلبه العملية من لوازم لوجيستية وبيداغوجية تسمح للممتحن بإجراء الامتحان في ظروف ملائمة تساعده على التركيز في الإجابة عن الأسئلة باستحضار المعلومات واختيار المناسب منها لطبيعة السؤال ، واستغلال الوقت بكيفية عقلانية تتيح له مراجعة الإجابة وتصحيحها قبل فوات الأوان ، وأن لا يتأثر بما يجري خارج قاعة الامتحان ، لأن ذلك يؤثر على تركيزه ويشوش معلوماته وقد يفقده صواب الإجابة ويؤثر على النتيجة في النهاية .

عدد المراكز: 19

عدد المسجلين: 10427

عدد الناجحين: 6253

عدد هيئة التأطير: لكل 400 تلميذ 100 مؤطر

نسبة النجاح: 61%.

يمكن مراجعة هذه البيانات من خلال المخططات البيانية في الاشكال التوضيحية التالية (جدول المعطيات الاولية، الخرائط حسب الدوائر والبلديات، ونسب النجاح حسب الجنس في مختلف المواد الممتحن فيها).

نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط لولاية تيارت – سنة 2022

الرقم	المؤسسات	البلدية	الحاضرون	الناجحون في الامتحان	نسبة النجاح	اللغة العربية				الرياضيات				اللغة الفرنسية				علوم الطبيعة و الحياة				العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا			
						ذكور	اناث	مجموع	النسبة	ذكور	اناث	مجموع	النسبة	ذكور	اناث	مجموع	النسبة	ذكور	اناث	مجموع	النسبة	ذكور	اناث	مجموع	النسبة
1	متوسطة الشهيد عمار محمد - تيارت	تيارت	166.00	166	100	166	0	166	100	162	0	162	98	154	0	154	93	136	0	136	82	166	0	166	100
2	متوسطة بوعلقة ع القار - فرندة	فرندة	117	111	95	56	51	107	91	49	46	95	81	27	33	60	51	37	39	76	65	63	52	115	98
3	متوسطة ايت عمران امينة - تيارت	تيارت	63	58	92	21	36	57	90	17	26	43	68	16	35	51	81	15	30	45	71	19	33	52	83
4	متوسطة الاخوة مسري - قرطوفة	قرطوفة	58	50	86	18	36	54	93	16	25	41	71	6	24	30	52	9	13	22	38	19	31	50	86
5	متوسطة بن سليمان ابراهيم - شحيمة	شحيمة	47	40	85	11	32	43	91	3	13	16	34	1	14	15	32	4	18	22	47	11	33	44	94
6	متوسطة بلمرسلي المرسلي - فرندة	فرندة	56	47	84	20	35	55	98	12	15	27	48	6	14	20	36	6	11	17	30	20	29	49	88
7	متوسطة حلوز فغول - تيارت	تيارت	114	92	81	32	57	89	78	29	44	73	64	16	48	64	56	26	41	67	59	43	56	99	87
8	متوسطة عبد الحميد بن باديس — قصر الشلالة	قصر الشلالة	103	81	79	27	56	83	81	18	37	55	53	9	28	37	36	10	25	35	34	29	56	85	83
9	متوسطة بن براهيم بلقاسم - تيارت	تيارت	138	108	78	48	61	109	79	48	53	101	73	25	43	68	49	16	15	31	22	50	55	105	76
10	متوسطة زيان شريف عبد الحميد - تيارت	تيارت	180	139	77	59	87	146	81	47	56	103	57	36	65	101	56	31	45	76	42	63	80	143	79
11	متوسطة بلعربى جلول - رحوية	رحوية	154	117	76	56	65	121	79	45	53	98	64	16	38	54	35	21	31	52	34	50	66	116	75
12	متوسطة باى منور - ملاكو	ملاكو	74	56	76	17	34	51	69	32	36	68	92	2	14	16	22	11	25	36	49	28	31	59	80
13	متوسطة زروقي الميلود - تيارت	تيارت	65	49	75	29	26	55	85	24	19	43	66	10	15	25	38	11	15	26	40	26	22	48	74
14	متوسطة جبارة الحاج - فرندة	فرندة	154	115	75	42	77	119	77	27	41	68	44	14	39	53	34	29	48	77	50	49	71	120	78
15	متوسطة نواورية الطيب - تيارت	تيارت	116	83	72	35	55	90	78	21	34	55	47	20	27	47	41	31	39	70	60	34	47	811	699
16	متوسطة بلحسن بكوش - تيارت	تيارت	157	112	71	44	88	132	84	15	50	65	41	14	48	62	39	21	46	67	43	33	76	109	69
17	متوسطة حمدانى مليكة - تيارت	تيارت	176	125	71	75	70	145	82	56	50	106	60	48	55	103	59	33	29	62	35	79	68	147	84
18	متوسطة لخضر التومى - السوقر	السوقر	244	171	70	87	129	216	89	52	70	122	50	22	39	61	25	35	60	95	39	69	89	158	65
19	متوسطة رايح الناصر - فرندة	فرندة	95	66	69	32	48	80	84	24	39	63	66	7	29	36	38	20	35	55	58	22	38	60	63
20	متوسطة بوحلاسة مرسلى - تيارت	تيارت	55	38	69	12	30	42	76	5	16	21	38	8	23	31	56	8	21	29	53	16	36	52	95
21	متوسطة محيوتى بلعيد - عين بوشقيف	عين بوشقيف	82	56	68	26	43	69	84	22	23	45	55	6	13	19	23	17	27	44	54	17	21	33	40
22	متوسطة بلحسن بلحسن — دحمونى	دحموني	105	71	68	31	52	83	79	19	34	53	50	13	25	38	36	17	19	36	34	22	39	61	58
23	متوسطة جديدة ب**6** - عين الحديد	عين الحديد	55	37	67	13	32	45	82	9	21	30	55	5	23	28	51	4	10	14	25	15	30	45	82
24	متوسطة الألفى أحمد - فرندة	فرندة	184	123	67	50	86	136	74	26	43	69	38	10	35	45	24	30	52	82	45	63	80	143	78
25	متوسطة كبوش عابد — عين الذهب	عين الذهب	184	122	66	49	98	147	80	18	34	52	28	4	28	32	17	24	54	78	42	69	95	164	89
26	متوسطة بن شراك منصور - فرندة	فرندة	133	87	65	52	64	116	87	23	35	58	44	10	19	29	22	22	25	47	35	45	44	89	67
27	متوسطة فاطمي أبي سلهام - قصر الشلالة	قصر الشلالة	103	67	65	36	43	79	77	21	24	45	44	13	20	33	32	15	15	30	29	29	33	62	60

62	85	55	30	45	61	45	16	23	32	29	3	37	51	38	13	80	110	73	37	65	89	137	فرندة	متوسطة قندوز محمد - فرندة	28
65	72	41	31	41	46	27	19	22	24	19	5	49	54	33	21	76	84	48	36	65	72	111	مشرع الصفاء	متوسطة عمر الفاروق - مشرع الصفاء	29
72	78	47	31	30	33	24	9	19	21	17	4	39	43	26	17	83	91	58	33	64	70	109	السوقر	متوسطة طالب عبد الرحمان - السوقر	30
76	77	45	32	32	32	23	9	20	20	17	3	46	46	31	15	79	80	49	31	63	64	101	تاخمارت	متوسطة علواش ع القادر - تاخمارت	31
81	77	42	35	39	37	19	18	26	25	17	8	47	45	28	17	79	75	39	36	63	60	95	حمادية	متوسطة جرار بن عبد الله - حمادية	32
68	102	62	40	36	54	29	25	34	51	39	12	47	70	45	25	78	116	73	43	63	94	149	السوقر	متوسطة بن عيسى عبد القادر - السوقر	33
75	73	41	32	35	34	18	16	36	35	26	9	37	36	21	15	88	85	43	42	63	61	97	تيارت	متوسطة طاهري عبد القادر - تيارت	34
65	109	73	36	25	41	25	16	34	56	42	14	53	88	60	28	75	126	84	42	63	105	167	ملاكو	متوسطة الإخوة ختال - ملاكو	35
74	103	69	34	17	24	14	10	14	20	19	1	44	62	39	23	89	124	83	41	61	85	140	مدريسة	متوسطة لزرق محمد - مدريسة	36
50	50	31	19	40	40	27	13	34	34	24	10	32	32	23	9	91	91	55	36	59	59	100	وادي ليلي	متوسطة ميهوبي عبد الباقي - وادي ليلي	37
57	83	49	34	19	28	22	6	31	45	37	8	38	55	32	23	68	98	64	34	59	85	145	تيارت	متوسطة باي محمد - تيارت	38
62	112	60	52	25	46	27	19	20	36	29	7	45	81	49	32	77	140	84	56	58	106	182	عين دزاربت	متوسطة خالدى بومدين - عين دزاربت	39
55	42	20	22	51	39	18	21	38	29	15	14	36	27	13	14	58	44	26	18	57	43	76	تيارت	متوسطة الاخوين بن عمار - تيارت	40
86	79	43	36	35	32	21	11	23	21	13	8	28	26	14	12	82	75	46	29	57	52	92	حمادية	متوسطة بربارة محمد - حمادية	41
71	92	55	37	38	49	31	18	18	23	21	2	24	31	24	7	80	103	61	42	56	72	129	عين الذهب	متوسطة الشهيد شيخاوي عمر - عين الذهب	42
66	81	54	27	20	25	15	10	26	32	23	9	30	37	24	13	84	102	69	33	56	68	122	قصر الشلالة	متوسطة ابواليقظان - قصر الشلالة	43
78	122	63	59	36	57	32	25	23	36	25	11	34	53	32	21	82	129	72	57	55	87	157	تيارت	متوسطة حساني حاج - تيارت	44
73	105	74	31	12	17	14	3	27	39	32	1	30	43	28	15	74	107	78	29	55	79	144	تيارت	متوسطة رحو عبد القادر - تيارت	45
70	43	31	12	28	17	16	1	23	14	14	0	39	24	17	1	66	40	33	7	54	33	61	قرطوفة	متوسطة عيسات المرسلي - قرطوفة	46
61	108	58	50	26	45	26	19	27	48	36	12	45	79	46	33	68	120	63	57	54	95	176	تيارت	متوسطة مفدى زكرياء - تيارت	47
55	98	56	42	30	53	29	24	22	39	24	15	37	66	35	31	68	122	70	52	54	96	179	السوقر	متوسطة مزبان بشير - السوقر	48
69	89	42	47	25	32	22	10	19	24	19	5	30	39	17	22	66	85	48	37	53	69	129	قصر الشلالة	متوسطة احمدتوفيق المدني - قصر الشلالة	49
57	34	18	16	33	20	10	10	7	4	3	1	32	19	11	8	67	40	24	16	53	32	60	مدريسة	متوسطة عامري عمر - مدريسة	50
58	83	44	39	39	56	32	24	22	32	24	8	24	35	25	10	72	103	61	42	53	76	143	عين كرمس	متوسطة عيساوي لخضر - عين كرمس	51
60	128	72	56	41	86	47	39	17	35	30	5	20	43	27	16	84	179	102	77	52	111	212	عين الذهب	متوسطة بوشيخي مدني - عين الذهب	52
46	73	48	25	29	46	29	17	48	77	57	20	27	43	25	18	67	107	64	43	52	83	159	تيارت	متوسطة ولد براهيم السعيد - تيارت	53
54	69	43	26	29	37	15	22	8	10	8	2	23	30	20	10	91	116	68	48	52	66	128	مدروسة	متوسطة لراشي مرسلي - مدروسة	54
45	87	56	31	38	73	40	33	21	40	29	11	37	72	42	30	73	141	85	56	52	100	194	دحموني	متوسطة الاخوة واصل - دحموني	55
43	43	24	19	49	49	31	18	22	22	19	3	27	27	18	9	78	77	47	30	52	51	99	عين بوشقيف	متوسطة بلعسل طاهر - عين بوشقيف	56
66	45	28	17	15	10	5	5	32	22	18	4	16	11	7	4	82	56	37	19	51	35	68	عين بوشقيف	متوسطة مالك بن نبي - عين بوشقيف	57

64	103	60	43	31	49	25	24	18	28	22	6	33	52	32	20	76	122	75	47	51	82	160	عين كرمس	متوسطة خيثر بودالي - عين كرمس	58
59	152	76	76	27	69	39	30	45	116	68	48	43	111	61	50	62	160	88	72	51	132	258	تيارت	متوسطة بكر بن حماد - تيارت	59
68	72	45	27	17	18	8	10	37	39	19	20	43	46	25	21	63	67	46	21	51	54	106	مهدية	متوسطة دروبش محمد المدعو فوضيل — مهدية	60
66	74	39	35	28	31	17	14	31	35	23	12	44	49	25	24	63	70	43	27	51	57	112	رحوية	متوسطة عباس لزرق - رحوبة	61
45	51	33	18	27	31	24	7	28	32	25	1	33	38	23	15	74	84	58	26	51	58	114	تيارت	متوسطة الجديدة حى **2000** سكن - تيارت	62
48	114	67	47	5	11	45	32	5	11	57	20	28	67	45	22	76	180	108	72	51	121	238	تيارت	متوسطة ايت عمران محمد - تيارت	63
49	95	57	38	48	94	53	41	31	61	37	24	36	70	39	31	70	137	82	55	51	99	195	السوقر	متوسطة اسعد علي - السوقر	64
52	36	22	14	7	5	5	0	20	14	12	2	20	14	10	4	81	56	31	25	51	35	69	تيدة	متوسطة الاخوة بزروق - تيدة	65
60	113	58	55	21	40	23	17	29	54	37	17	32	59	30	29	65	121	66	55	50	93	187	السوقر	متوسطة حسناوي عبد القادر - السوقر	66
49	49	28	21	40	40	17	23	30	30	16	14	38	38	24	14	74	75	44	31	50	50	101	تيارت	متوسطة ميهوبي عبد القادر - تيارت	67
66	57	36	21	10	9	5	4	3	3	3	0	31	27	17	10	83	72	43	29	49	43	87	مدريسة	متوسطة الاطرش كمال - مدرسة	68
49	76	49	27	44	69	40	29	16	25	20	5	35	54	32	22	66	103	61	42	49	77	156	تيارت	متوسطة عيسات بن عودة - تيارت	69
54	92	50	42	25	43	24	19	13	22	15	7	40	68	36	32	67	115	67	48	49	84	171	تاخمارت	متوسطة جيلايلى أحمد - تاخمارت	70
53	27	14	13	27	14	5	9	14	7	7	0	24	12	8	4	73	37	20	17	49	25	51	شحيمة	متوسطة الشيخ بوبكر - شحيمة	71
61	67	45	22	32	35	24	11	20	22	18	4	47	51	34	17	68	74	46	28	49	53	109	فرندة	متوسطة قلايلية احمد - فرندة	72
48	48	31	17	28	28	14	14	46	46	28	18	41	41	23	18	57	58	32	26	49	49	101	عين بوشقيف	متوسطة طاهي الحاج - عين بوشقيف	73
56	102	54	48	25	46	24	22	18	32	18	14	26	47	26	21	73	133	74	59	48	88	182	عين كرمس	متوسطة عواد محمد — عين كرمس	74
54	112	65	47	31	65	37	28	21	44	35	9	20	42	26	16	66	138	82	56	48	100	208	عين الذهب	متوسطة عباس علي - عين الذهب	75
60	38	15	23	32	20	12	8	40	25	14	11	38	24	13	11	63	40	20	20	48	30	63	تيارت	متوسطة البشير الابراهيمى - تيارت	76
53	42	27	15	29	23	13	10	24	19	14	5	21	17	10	7	74	59	42	17	48	38	80	السوقر	متوسطة بن سعدة بوبكر - السوقر	77
45	116	66	50	38	96	58	38	13	33	23	10	36	93	49	44	64	162	95	67	47	120	255	تاخمارت	متوسطة فارس ميسوم - تاخمارت	78
62	129	70	59	29	59	36	23	24	50	35	15	40	82	46	35	58	120	80	40	47	97	207	دحموني	متوسطة رحماني امحمد - دحموني	79
57	102	53	49	39	70	42	28	21	37	31	6	42	75	43	32	56	100	66	34	47	83	178	تيارت	متوسطة واصل مصطفى - تيارت	80
64	103	60	43	31	49	25	24	18	28	22	6	33	52	32	20	76	122	75	47	51	82	160	عين كرمس	متوسطة خيثر بودالي - عين كرمس	58
59	152	76	76	27	69	39	30	45	116	68	48	43	111	61	50	62	160	88	72	51	132	258	تيارت	متوسطة بكر بن حماد - تيارت	59
68	72	45	27	17	18	8	10	37	39	19	20	43	46	25	21	63	67	46	21	51	54	106	مهدية	متوسطة دروبش محمد المدعو فوضيل — مهدية	60
66	74	39	35	28	31	17	14	31	35	23	12	44	49	25	24	63	70	43	27	51	57	112	رحوية	متوسطة عباس لزرق - رحوبة	61
45	51	33	18	27	31	24	7	28	32	25	1	33	38	23	15	74	84	58	26	51	58	114	تيارت	متوسطة الجديدة حى **2000** سكن - تيارت	62
48	114	67	47	5	11	45	32	5	11	57	20	28	67	45	22	76	180	108	72	51	121	238	تيارت	متوسطة ايت عمران محمد - تيارت	63
49	95	57	38	48	94	53	41	31	61	37	24	36	70	39	31	70	137	82	55	51	99	195	السوقر	متوسطة اسعد علي - السوقر	64

52	36	22	14	7	5	5	0	20	14	12	2	20	14	10	4	81	56	31	25	51	35	69	تيدة	متوسطة الاخوة بزروق - تيدة	65
60	113	58	55	21	40	23	17	29	54	37	17	32	59	30	29	65	121	66	55	50	93	187	السوقر	متوسطة حسناوي عبد القادر - السوقر	66
49	49	28	21	40	40	17	23	30	30	16	14	38	38	24	14	74	75	44	31	50	50	101	تيارت	متوسطة ميهوبي عبد القادر - تيارت	67
66	57	36	21	10	9	5	4	3	3	3	0	31	27	17	10	83	72	43	29	49	43	87	مدريسة	متوسطة الاطرش كمال - مدريسة	68
49	76	49	27	44	69	40	29	16	25	20	5	35	54	32	22	66	103	61	42	49	77	156	تيارت	متوسطة عيسات بن عودة - تيارت	69
54	92	50	42	25	43	24	19	13	22	15	7	40	68	36	32	67	115	67	48	49	84	171	تاخمارت	متوسطة جيلايلى أحمد - تاخمارت	70
53	27	14	13	27	14	5	9	14	7	7	0	24	12	8	4	73	37	20	17	49	25	51	شحيمة	متوسطة الشيخ بوبكر - شحيمة	71
61	67	45	22	32	35	24	11	20	22	18	4	47	51	34	17	68	74	46	28	49	53	109	فرندة	متوسطة قلايلية احمد - فرندة	72
48	48	31	17	28	28	14	14	46	46	28	18	41	41	23	18	57	58	32	26	49	49	101	عين بوشقيف	متوسطة طاهي الحاج - عين بوشقيف	73
56	102	54	48	25	46	24	22	18	32	18	14	26	47	26	21	73	133	74	59	48	88	182	عين كرمس	متوسطة عواد محمد — عين كرمس	74
54	112	65	47	31	65	37	28	21	44	35	9	20	42	26	16	66	138	82	56	48	100	208	عين الذهب	متوسطة عباس على - عين الذهب	75
60	38	15	23	32	20	12	8	40	25	14	11	38	24	13	11	63	40	20	20	48	30	63	تيارت	متوسطة البشير الابراهيمى - تيارت	76
53	42	27	15	29	23	13	10	24	19	14	5	21	17	10	7	74	59	42	17	48	38	80	السوقر	متوسطة بن سعدة بوبكر - السوقر	77
45	116	66	50	38	96	58	38	13	33	23	10	36	93	49	44	64	162	95	67	47	120	255	تاخمارت	متوسطة فارس ميسوم - تاخمارت	78
62	129	70	59	29	59	36	23	24	50	35	15	40	82	46	35	58	120	80	40	47	97	207	دحموني	متوسطة رحماني امحمد - دحموني	79
57	102	53	49	39	70	42	28	21	37	31	6	42	75	43	32	56	100	66	34	47	83	178	تيارت	متوسطة واصل مصطفى - تيارت	80

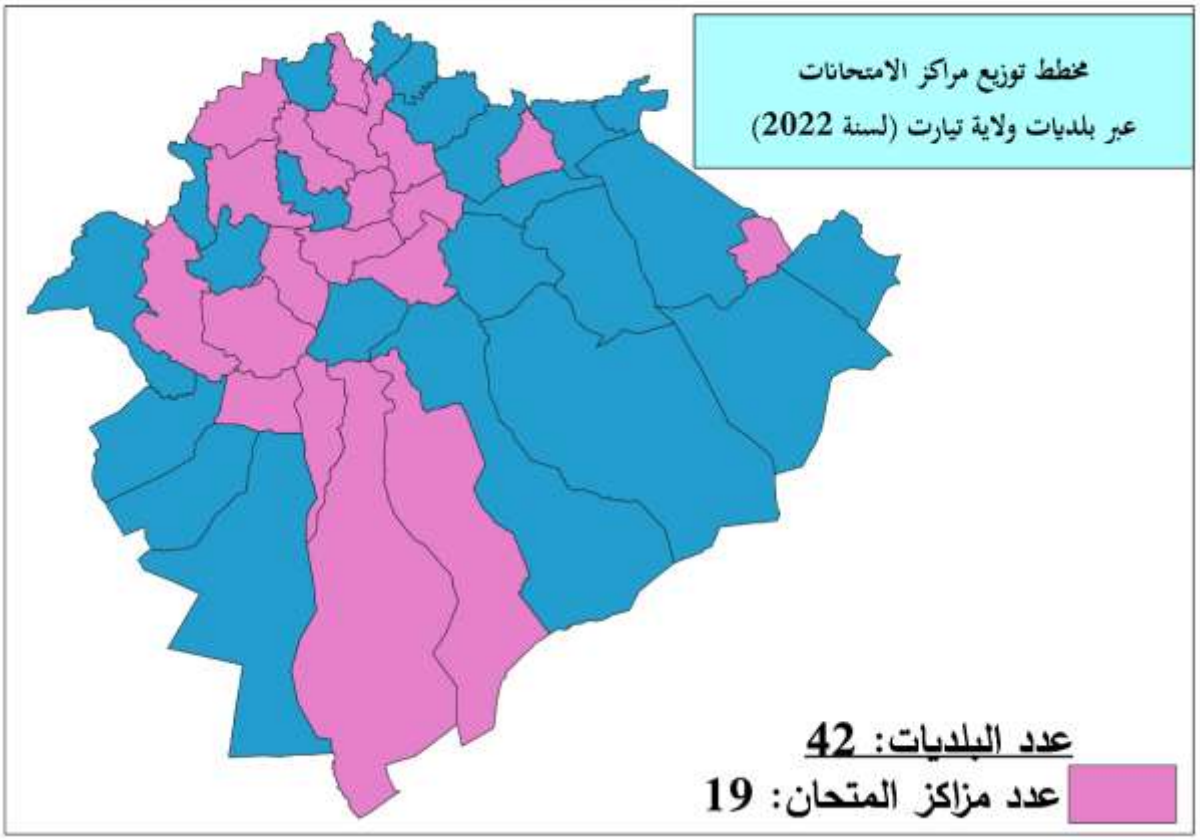
جيمع المواد	الحاضرون	10427
	الناجحون	6253
	نسبة النجاح	%61
اللغة العربية	ذكور	3217
	اناث	4667
	مجموع	7884
	نسبة النجاح	%77
الرياضيات	ذكور	1851
	اناث	2464
	مجموع	4322
	النسبة	%42
اللغة الفرنسية	ذكور	1001
	اناث	2096
	مجموع	3043
	النسبة	%30
علوم الطبيعة و الحياة	ذكور	1566
	اناث	2111
	مجموع	3611
	النسبة	%35
العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا	ذكور	2949
	اناث	3815
	مجموع	7494
	النسبة	%74

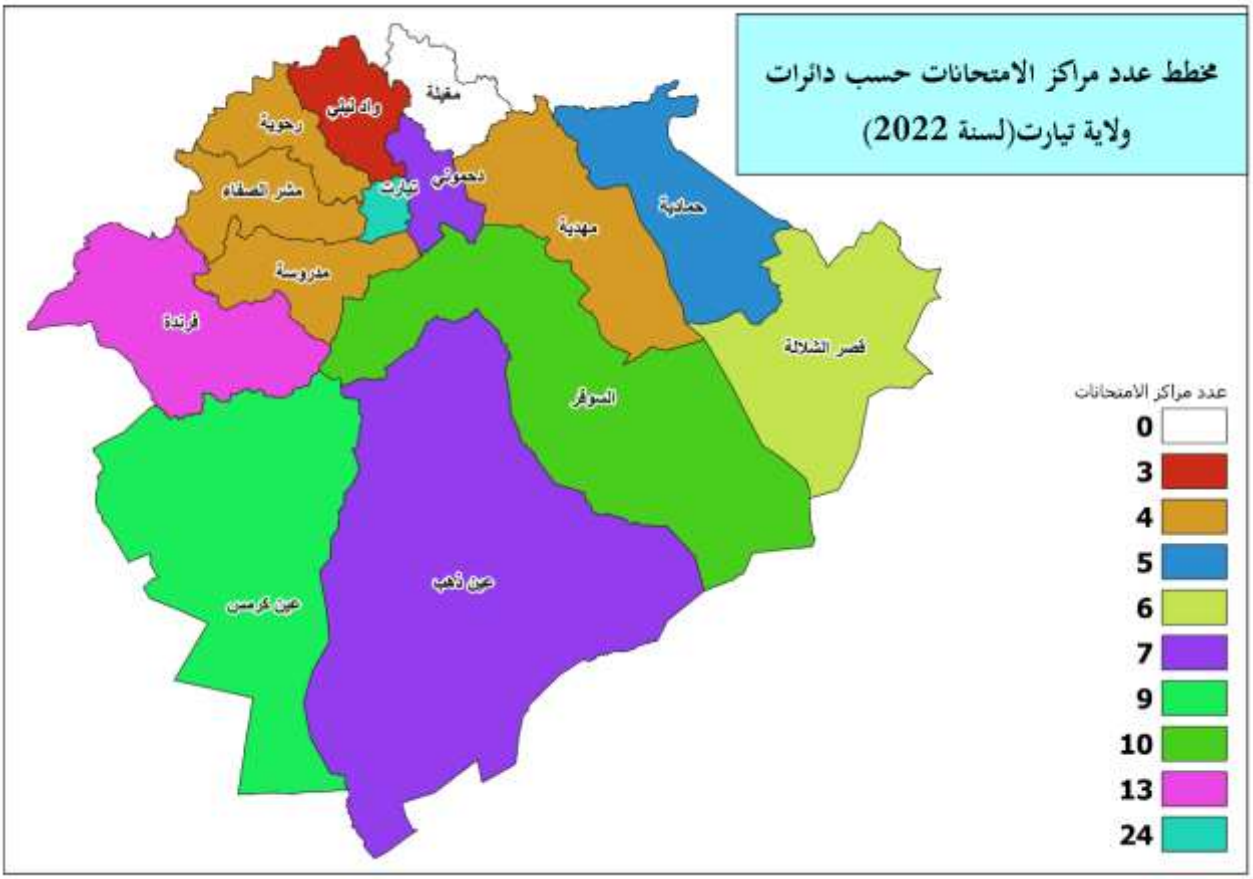
جدول ملخص نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط (تيارت 2022)

يمثل هذا الجدول مختلف نسب النجاح في المواد الممتحن فيها (اللغة العربية تمثل أعلى نسبة تقدر بـ 77% تليها العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا نسبة تقدر بـ 74% ثم الرياضيات بـ 42% ثم الطبيعة والحياة بـ 35% واخيرا اللغة الفرنسية بـ 30%.

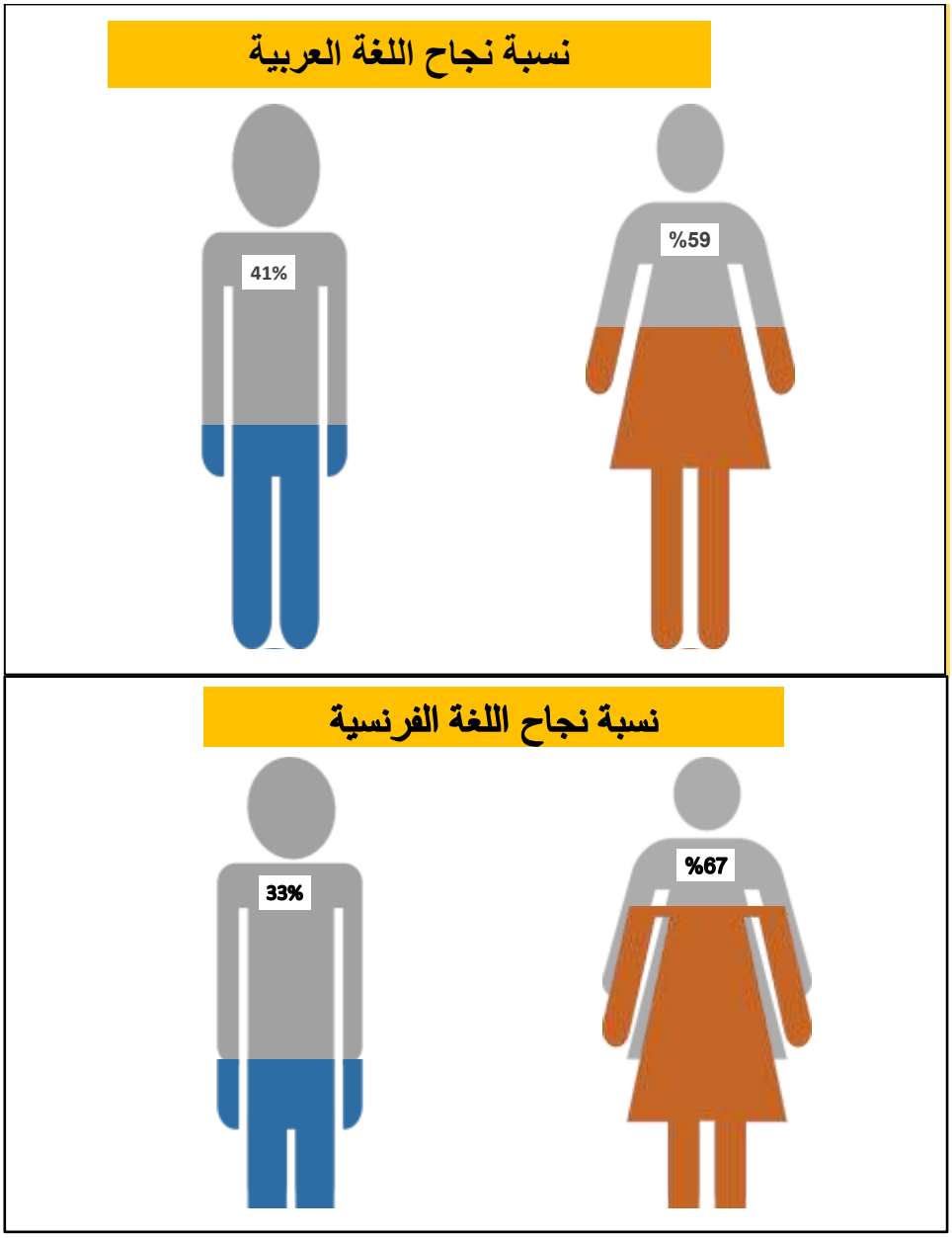
وبنظرة تحليلية لمعطيات التي أفرزتها نسب النجاح في مختلف المواد نسجل ما يلي:

- تفردت اللغة العربية والعلوم الفزيائية والتكنولوجيا بالمرتبة الاولى قياسا لباقي المواد؛
- الرياضيات وعلوم الطبيعة و الحياة نسبهما متقاربة (42% و35%)؛
- لا تعبر نتائج اللغة الفرنسية عن طموحات الأهداف المنتظرة منها.


مخطط توزيع مراكز الامتحانات
عبر بلديات ولاية تيارت (لسنة 2022)
عدد البلديات: 42
عدد مزاكز المتحان: 19

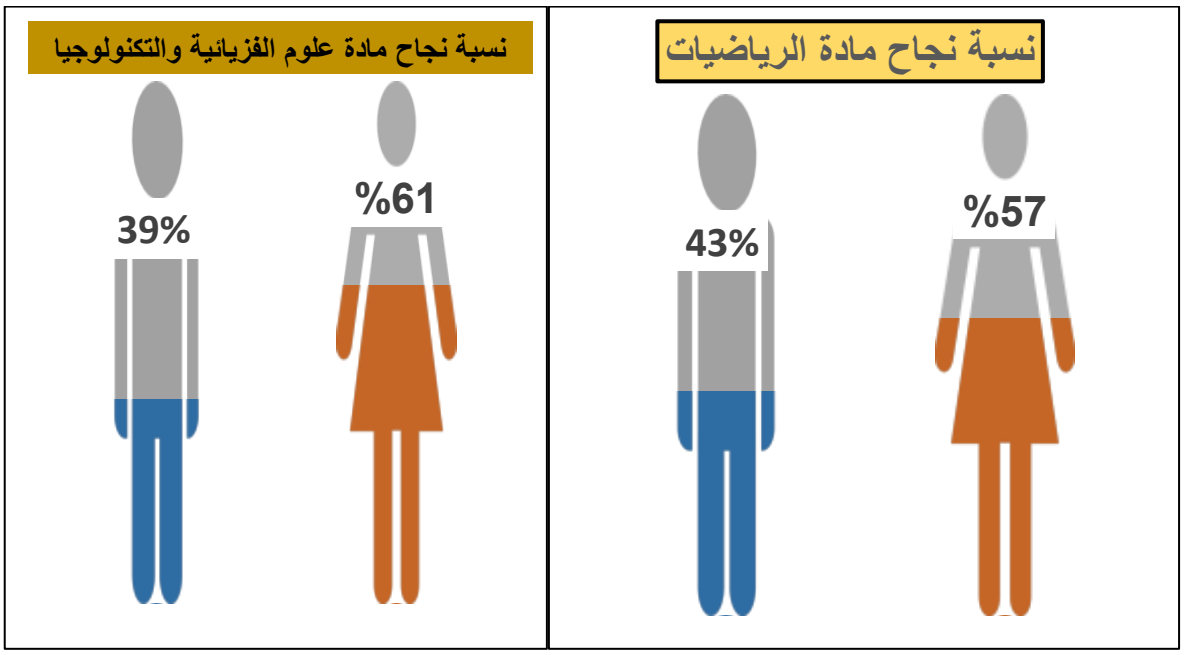

مخطط عدد مراكز الامتحانات حسب دائرات
ولاية تيارت(لسنة 2022)
مغيلة
واد ليلى
رحوية
مشرع الصفاء
تيارت
دحموني
مهدية
حمادية
مدروسة
فرندة
قصر الشلالة
السوفر
عين ذهب
عين كرمس
عدد مراكز الامتحانات
0
3
4
5
6
7
9
10
13
24

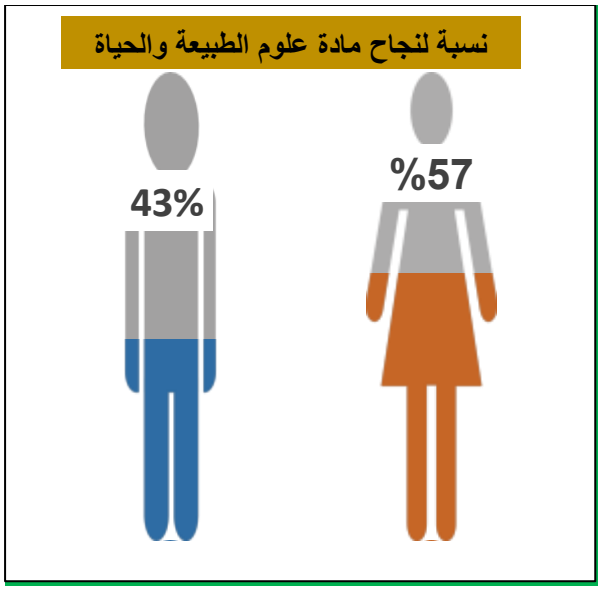
المواد اللغوية



يلاحظ الفارق بين مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية من حيث النتائج الإجمالية ذكورا وإناثا، ويميز الفارق الجنسي في اللغة الواحدة حيث نجد نسبة نجاح الإناث في اللغة العربية يتجاوز نسبة الذكور والامر نفسه بالنسبة للغة الفرنسية وإن كانت نسبة نجاح الاناث أكبر من نصف نسبة نجاح الذكور وهذا أمر يحتاج الى تفسير، ولعل التفسير القريب هو كفاءة التأطير والوسائل المعتمدة في التعليم.

المواد العلمية





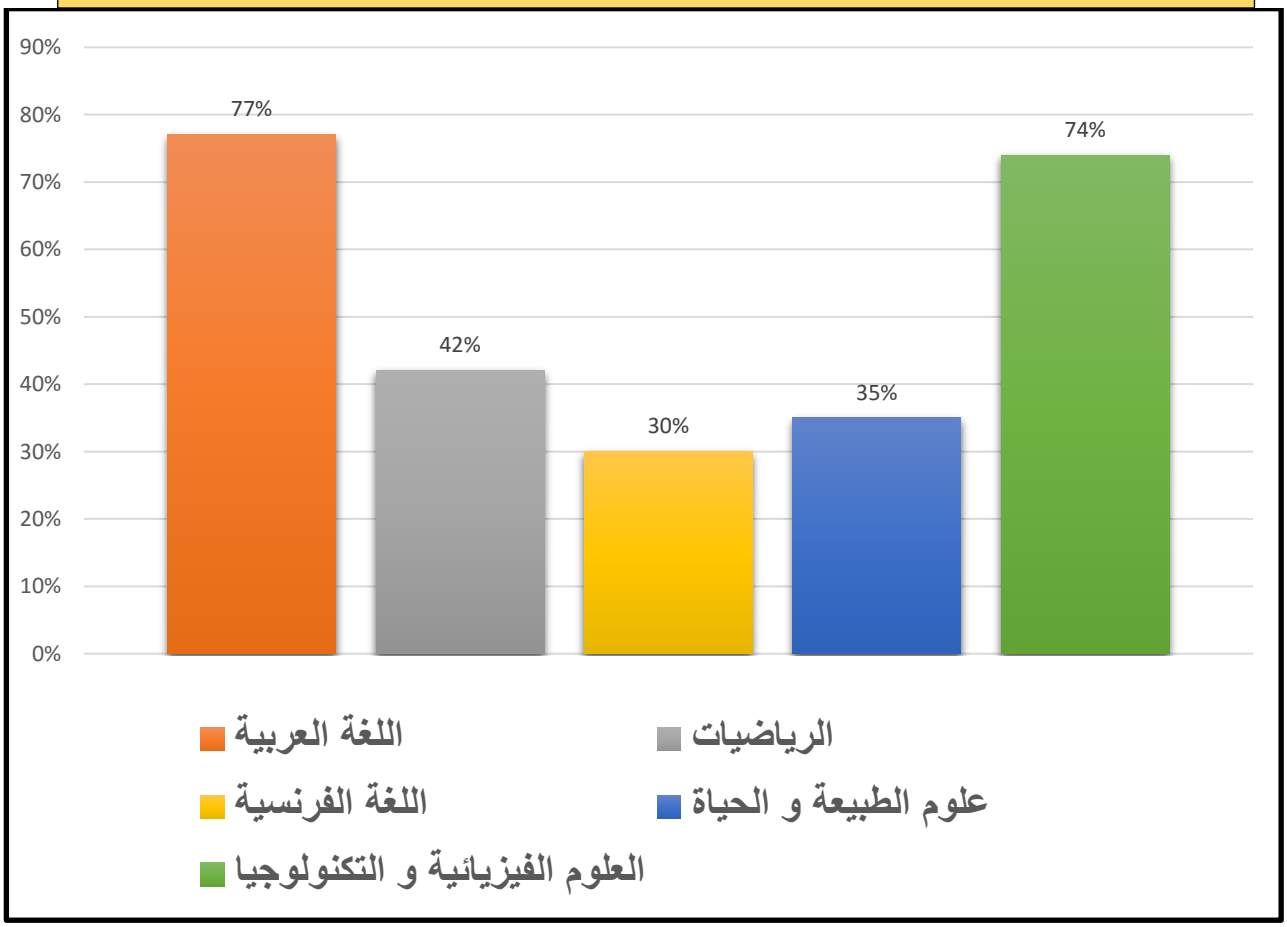
تقاربت نسب النجاح في المواد العلمية قياسا بالنسبة للمواد اللغوية حيث جاءت نسبة العلوم الفزيائية والتكنولوجيا اعلى من بقية المواد العلمية الاخرى.

- العلوم الفزيائية والتكنولوجيا 74%؛

- الرياضيات 42%؛
- علوم الطبيعة والحياة 35%.

يمكن قراءة هذه النتائج من خلال الرسم البيان التالي:

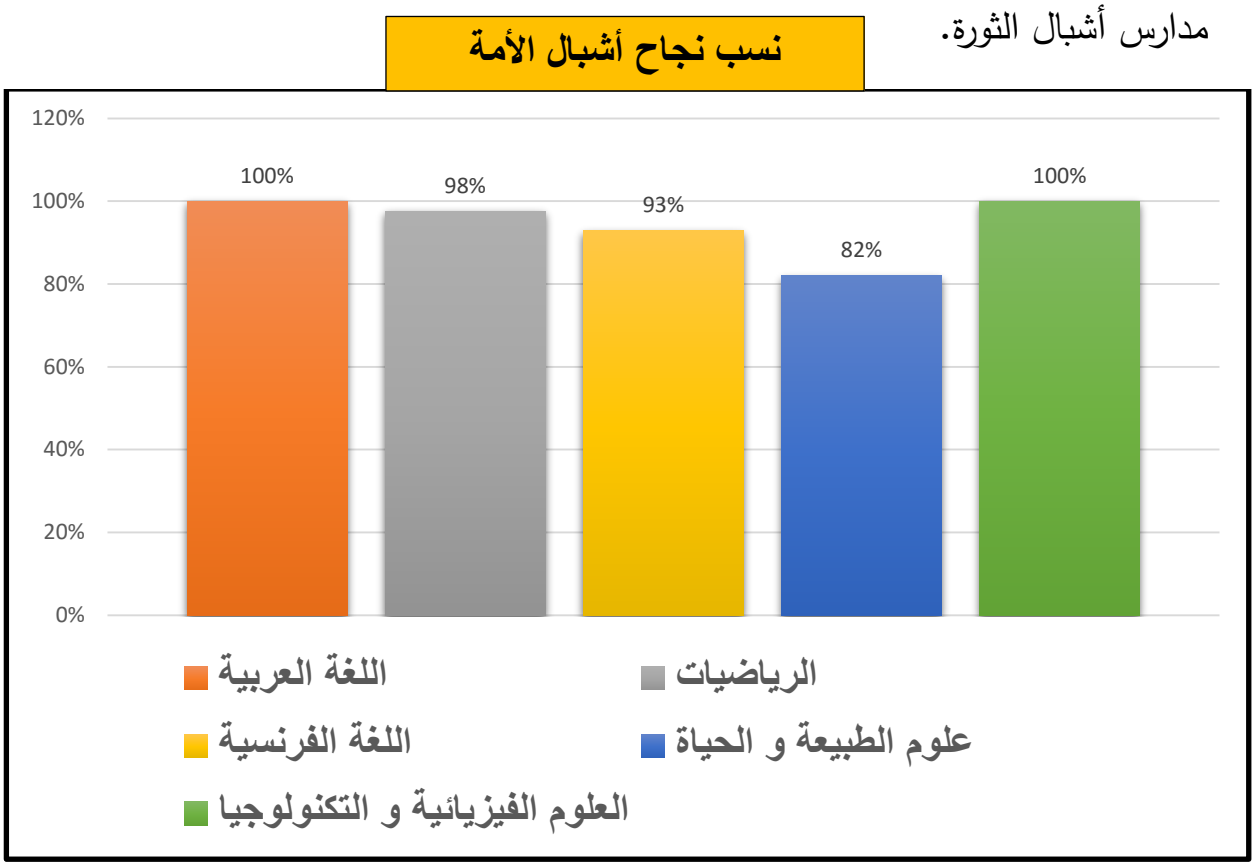
الرسم البياني للنتائج



حالة أشبال الأمة

تفردت حالة أشبال الأمة بنسبة نجاح 100% وفي مختلف المواد اللغوية والعلمية، ذكورا فقط، وهذا ما يحتاج إلى بحث سر نجاح التعليم في مدارس أشبال الأمة، ونقل هذه التجربة إلى التعليم العام علنا نقضي على التفاوت الكبير في نسب النجاح بين الذكور والإناث (في التعليم العام) الذي يحتاج هو الآخر إلى بحث معمق سوسيولوجيا وبيداغوجيا للوقوف على سر هذا التفاوت بين الجنسين.

وبقراءة فاحصة للرسم البياني الخاص بأشبال الأمة ندرك نجاعة مردود الفعل التعلمي على مستوى هذه المدارس لأن النسب مثيرة للاهتمام حيث تراوحت بين 82% و100% ، وهذا يحيلنا الى التفكير جديا في نقل هذه التجربة الى التعليم العام مع الالتزام بالجدية التي تطبع مدارس أشبال الثورة.



خاتمة

خاتمة :

تم بعون الله وتوفيقه إنجاز البحث بخاتمة، لخصت فيها بعض نتائجه في النقاط التالية:

- بعد جهد استحال معه الوقوف على إمكانية تحليل العملية التعليمية/ التعلمية في الحقل التربوي تحليلا يمكن من التحكم في أدواتها، باعتبارها مجالا حيويا يهتم بعدة جوانب، مهنية فنية اجتماعية نفسية... ما يجعل ضبطها صعب المنال في ضل الانفجار المعرفي المتعدد المشارب والمتنوع المقاصد، أعجزني عما كنت أريد الوصول إليه وأقنعني أن البحث ليس سهلا ولكنه ليس مستحيلا .
- العملية التعليمية تبنى على ثنائية المدخلات والمخرجات والنتائج المتحققة منهما تدل على مسار تعلم يؤشر على انتظام العملية التعليمية اذا كانت العلاقة بين المخرجات والمدخلات علاقة وظيفية تعتمد على بناء التعلمات وتنفيذها في المستويين النظري والتطبيقي، مع القدرة على توظيف فنيات عرض التعلم بالأسلوب الذي يضمن النتائج العلمية المستهدفة من المرحلة التعلمية وممارستها من طرف المتعلم في حياته اليومية.

- إن موضوع الدراسة متشعب المسك بأجزائه صعب لملمتها لصياغة منهجية تتجاوب مع مناهج توصف بالتجديد تناولا وطرحا، متساوقة مع ما يستجد في حقل التعليمية من رؤى تساير العصر وتنتظم وفق متطلباته سعيا وراء المردود التربوي الذي يحقق الغايات والأهداف، ويجعل من الكفاءة بديلا من جمع المعرفة، في نموذج المقاربتين (المقاربة بالمضامين والمقاربة بالكفاءات).
- ما زال دور المعلم في العملية التعليمية / التعلمية حاضرا بالرغم من الطروحات البيداغوجية التي نادت وتنادي بتقليص دوره، لأن علاقة (معلم متعلم

محتوى) علاقة عضوية تقويها حرارة الفعل التعلمي، من خلال الشعور المتبادل، وتبقى الوسائل العلمية عاملا مساعدا في إثارة التعلم، وتقريب المادة المعرفية وفتح آفاق مستوى التفكير لدى المتعلمين بتنويع طرق اكتساب المعرفة بما توفره هذه الوسائل من إمكانات تجعل الصعب سهلا والبعيد قريبا ... والخلاصة المفيدة في اعتماد الحركية التي تحدثها فنيات المعلم والوسيلة العلمية واستجابة المتعلم .

- كل المقاربات (المضامين، الأهداف، الكفاءات)، التي اعتمدت في المنظومة التعليمية حتى اليوم لم يقوم مردودها البيداغوجي على مستوى التطبيق، وتم الانتقال من مقاربة إلى مقاربة دون داع بيداغوجي، ولعل الداعي الوحيد هو مسايرة ما يستحدث من تطور في المناهج الغربية التي تكيفت وتتكيف مع العصر لإنتاج التكنولوجيا، وجربنا المقاربات علنا نستطيع التكيف مع العصر، مشى العصر وبقينا نردد مفاهيم المقاربات، وننتظر مقاربة جديدة أخرى نتبناها، لا أعيب تبني المقاربات وإنما أعيب النماذج التطبيقية بالرغم من أن المقاربات لا تلغي بعضها بل تتكامل في بعض التطبيقات .
- محاولة الاستعانة بنقاط التقاطع بين النظريات التعليمية والمقاربات بهدف الاستفادة من خلاصتها البيداغوجية لأضبط بها مدخلات المادة بمخرجاتها وصولا إلى النتائج المستهدفة، في شكل كفاءات ومهارات معرفية . استنتجت من هذا التقاطع أن العلاقة بين النظريات كعلاقة العين بالعقل، فإدراك العين غير يقيني، وإدراك العقل يقيني، والنتيجة أن العين لا تدرك نفسها والعقل يدرك نفسه، وهو حال النظريات التعليمية فيها ما يدرك بالمشاهدة، وما يدرك بالعقل ويبقى تقريب هذه العلاقة من وظيفة المعلم باعتباره عصب العملية التعليمية التعلمية .
- ما يلفت الانتباه في نموذج الجيل أو التجييل في العملية التعليمية اعتماد المقاطع والمحاور بقصد توظيف التعليم الفعال الذي يجعل كل المواضيع التعليمية منتظمة في محور واحد، يستمد منها المتعلم معارفه بمفاهيم واضحة تساعده على

استثمارها في مختلف المجالات المعرفية والنتيجة المرجعية الدالة على إيجابية النموذج نسبة 77% في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

- لا يتفاءل المهتم بعملية التعليم في الجزائر بالرغم من التطور الذي حدث في مجال طرائق التعليم، واعتماد اسراتيجيات في الاعداد والتدريب وتنويع نماذج التعليم، كالتعليم المصغر والتعليم الذاتي والتعليم التعاوني والتعليم الفعال ...، فما تزال الطريقة الإلقائية هي السائدة وما تزال النمطية في التعليم هي الغالبة، الأمر الذي يعطل الاكتساب الجيد للمعارف والمهارات .
- ركزت المنهجية الجديدة على نموذج التجييل في العملية التعليمية على التعبير بنوعيه فهم المنطوق وفهم المكتوب، ابتداء بالمنطوق تمهيدا لاستعمال مفردات محاور المقطع، وانهاء بالمكتوب لتوظيف المفردات تحريرا هذا يؤكد بأن التعبير رافد من روافد اللغة العربية، ووسيلة من وسائل تنويعها تعبيرا عن الأفكار في مختلف الحقول المعرفية لذلك نال التعبير اهتمام المربين لأهميته في العملية التواصلية باعتبار العملية التعليمية عملية تواصلية
- اعتمد المنظور الجديد في عرض المعلومات المعرفية على مفاهيم المدرسة البنائية بتوظيف الطرائق النشطة التي تعد المتعلم أساسا في ممارسة العملية التربوية بناء وتفاعلا، ولعل المشابهة دقيقة المطابقة بينه وبين البستاني الذي يغرس الوردة ويتعهدها بالسقي في أوقات مناسبة يختلف عن الانسان الذي يمد يده لقطفها . تحيلنا هذه المشابهة إلى قول ابن عبد ربه «العلم علمان علم حمل، وعلم استعمل، فما حمل منه ضر وما استعمل منه نفع، فقليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب» .
- لعل ما يدعو إلى التفاؤل في مستقبل تفعيل الفعل التعلمي هو استغلال بيداغوجيا الإدماج التي تمكن المتعلم من التصرف في توظيف معلوماته ومكتسباته في وضعيات ذات دلالة، بإنجاز مشاريع ملائمة للمقطع التعلمي،

بالاعتماد على أنواع الإدماج (الجزئي، المرحلي، النهائي) لتتحقق الكفاءات والمهارات المستهدفة من العملية التعلمية التي تبقى الرهان الوحيد لنجاح المنظومة التربوية في بلادنا إذا توفرت الإرادة .

- لم يحقق التقويم باعتباره تقدير الشيء واعطائه قيمة صالحة للحكم عليه ايجابا او سلبا، والملاحظ في العملية التعليمية الممارسة لمفهوم التقويم اجراء لاستهداف الكفاءات والمهارات في بناء التعلمات وتنفيذها لا تستجيب عمليا لأهداف التقويم المبني على قياس ما اكتسبه المتعلم خلال مرحلة تعليمية معينة، لافتقاده تصميم السؤال الذي يثير فكر المتعلم وليس استرجاع المعلومات التي تنسى بعد فترة من اكتسابها، ما يجعل المعايير غير علمية، وحتى يصبح للتقويم فائدة علمية يجب أن يكون المعلم ملما بفنيات قياس نتائج التقويم.
- تبين لي من خلال البيانات المرجعية لامتحان شهادة التعليم المتوسط المتمثل في نتائج مواد الامتحان أن نتائج اللغة العربية والعلوم الفزيائية والتكنولوجية متميزة عن بقية نتائج المواد الاخرى مما يستدعي دراسة تحليلية للوقوف على سر هذا التميز، أيعود إلى تحسن مستوى التأطير التربوي وتوفير الوسائل العلمية ومناخ العمل المساعدين على هذا التحسن التربوي أو على شيء آخر يجب الكشف عنه.

واجهة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. إبراهيم الشرعه- حامد طلافحه: تاريخ الأردن الحديث وأساليب تدريسه، دار البهجة، ط3، الأدرن، 2005م.
2. إبراهيم عبد العليم : الموجه الفني لمدرس ي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ط 5، 1985.
3. إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط7، 1973.
4. أحمد الظاهر قحطان: تعديل السلوك، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- عمان/ الأردن، ط2، 2004.
5. أحمد بلقيس، وتوفيق مرعي: المُيّسر في علم النفس التربوي، عمان، الأردن: دار الفرقان للطباعة، 1982.
6. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر، ط5، 2005.
7. أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، (12-2014).
8. أحمد حسين اللقاني وآخرون: تخطيط المناهج وتطويرها، الأهلية للنشر والتوزيع- الأردن، 1989.
9. أحمد شوقي: الشوقيات، مؤسسة هنداوي، مصر، دط، 2020.
10. أحمد صالح أحمد وآخرون: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت، ط1، 1962.
11. أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية ، دار الفكر العربي، بغداد، ط1، 1991.
12. إعداد هيئة التأطير بالمعهد: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004.
13. إميل دوركايم: التربية وعلم الإجتماع، دار المطابع الجامعية الفرنسية، د.ب، ط2، 1989م.

14. أنس محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 2000.
15. أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006.
16. أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج02.
17. أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو، القاهرة (مصر)، (د.ط) 2014.
18. أيوب دخل الله: التّعلّم ونظرياته، دار الخلدونيّة للنشر والتوزيع- الجزائر، 1435-2014.
19. باجي (بوبكر) وآخرون: علوم طبيعية، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذة القبة ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت.
20. بديع عبد العزيز القشاعلة: التعلم لمحة من نظريات التعلم، دار النشر مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني- النقب/ فلسطين 2021م.
21. بشير إبرير: تعليمية النصوصبين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
22. بكر رشيد النوري: تنمية التفكير الإبداعي من خلال المنهج الدراسي، مكتبة الرشد- بيروت، ط1، 1428.
23. بونوة أحمد بن محمد: المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، منشورات شبكة الألوكة، 23 أيار 2014، الجزائر، دط، 2020.
24. التوري ميلود: "من درس الأهداف إلى درس الكفايات"، مطبعة أنفوبرانت 12، فاس المغرب، ط: 1.
25. التومي عبد الرحمن: الكفايات وتحديات الجودة، مطبوعات الهلال، وجدة، ط4، دت.
26. جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999.

27. جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية-كتاب المادّة-، جامعة المدينة العالمية، المدينة المنورة، 2011.

28. جمال سليمان – محمد الفوال: أصول التدريس وطرائقه، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق- دمشق، 2012م.

29. جميل حمداوي: مكونات العملية التعليمية التعلمية، الشاملة الذهبية (مكتبة إلكترونية)، ط:1، 2015 م.

30. جميلة بية: دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري للنشر والتوزيع- عمان/ الأردن، د.ط، 2008م.

31. حاجي فريد: بيداغوجيا التدريب بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية للنشر والتوزيع – الجزائر – دط، دت.

32. حافظ بطرس: طرق التدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

33. حسن حسين زيتون- كمال عبدالحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب- القاهرة، ط1، 2003م.

34. حسن حسين زيتون، مهارات التد ريس زاوية في تنفيذ الدرس عالم الكتب، القاهرة، 2001.

35. حسن شحاتة : مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2001، ط1.

36. حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1423 هـ.

37. حسين حسن زيتون- كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط01، 2003.

38. حسين طحمير العلي: المرشد في تدريس اللغة العربية، ط 1، دار الثقافة، 1998.

39. حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003.

40. خالد زكى عقل : المعلم بين الطرية والتطبيق، دار الثقافة، الأردن، ط 1، 2004.

41. خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، د.ط، 2006م.

42. خوله يحي: الاضطربات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- عمان/ الأردن، ط1، 2000.

43. خير الدين هني: تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع- الجزائر، ط 1، 1999.

44. خير الدين هني: تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة/الجزائر، دط، 1998.

45. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عابن- الجزائر، د.ط، 2005م.

46. الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م.

47. ذوقان عبيدات وسهيلة محسن كاظم الفتلاوي: استراتيجيات التدريس في القرن 21، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، 2003.

48. راتب عاشور محمد المقدادي: المهارات القرائية والكتابة طرق تدريسها واستراتيجياتها، ط1، دار الميسرة- عمان الأردن، 2005.

49. راشد العيد الكريم: استراتيجية العصف الذهني، موقع الفكرة الدعوية، 1423.

50. رافدة الحريري: طرق التدريس بين القديم والتجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2010 .

51. الربيعي محمد دواد سليمان: طرائق وأساليب التدريس الحاضر، عالم الكتب الحديث- الأردن، ط1، 2006.

52. رحيم يونس كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة- الاردن، ط1، 2009.

53. ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس (منهج أسلوب، وسيلة) دار المناهج، الأردن، 2007.

54. رشيد آيت عبد السلام– الشريف مربعي: دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، (د.ط)، 2004م.

55. رمضان القدافي: نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب م، بيروت– لبنان – تونس، ط: 2، 1981 م.

56. زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، مصر، دط، 1999.

57. زكريا محمد وآخرون: التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، د ط، 2007.

58. زهرة شوشان، ضيف نجية : تعليمية المواد في نظام التعليم الجامعي "تعريفها، أهميتها، قسم علم الاجتماع أنموذجا"، جامعة بوزريعة الجزائر.

59. زيتون كمال عبد الحميد : التدريس نماذجه ومهارته، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2003.

60. زيد سليمان العدوان – أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير–دبي/ الأردن، 2016.

61. زيد سليمان العدوان– محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة– عمان، الطبعة الأولى، 1432/2011.

62. سالم أكويندي: ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع– الدار البيضاء، ط1، 2004.

63. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، ط01، 2004.

64. سعاد عبد الكريم الوائلي، طه علي الديلمي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط 1، دار الشروق، الأردن، 2005.

65. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدرسيها، دار وائل للنشر– عمان/ الأردن، ط01، 2005.

66. سعيد التل وآخرون : قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر- عمان/ الأردن، 1997، ط1.

67. سعيد حسين العزة: صعوبات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007م.

68. سعيد لافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2015م.

69. سلطانية بلقاسم- حسان الجيلاني: محاضرات في المنهج والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط: 2، 2009م.

70. سليماني جميلة: محطات في علم النفس العام، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2014.

71. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط02، 2003.

72. سيد إبراهيم الجيار: دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر- بيروت/ لبنان، دط، 2000.

73. شحاته حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب- القاهرة، ط1، 1998.

74. شرابي هشام: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الدار المتحدة للنشر، بيروت، ط3، 1983.

75. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع- الجزائر، د.ط، 2004.

76. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط5، 2009.

77. صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة- عمان/ الأردن، ط7، 1999.

78. طعيمة رشدي أحمد: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

79. طه حسين الديملي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

80. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية–لبنان، ط1، 1423هـ– 2002 م.

81. عادل أبو العز سلامة وزملاؤه: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

82. عادل عبد الله محمد: اختبار النمو العقلي للأطفال، دار الرشاد– القاهرة، دط، 1430 /2009.

83. عاطف فضل وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط 1، دار المسيرة، عمان الأردن، 2003.

84. عائش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 1999م.

85. عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، كلية العلوم التربوية– الجامعة الأردنية– الأردن.

86. عبد الرحمان العويسي: الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية– الإسكندرية، 2004. .

87. عبد الرحمان بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح: درويش الجويدي، المكتبة العصرية.يدا، بيروت، (دط) 2005م.

88. عبد الرحمان علي الهاشمي: أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ط 1، دار المناهج، الأردن، 2006.

89. عبد الرحمان عيدنوي: سيكولوجيا النمو، دار النهضة العربية، بيروت، 1987.

90. عبد الرحمن ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار الفكر/ زكار سهيل، بيروت، 2001، دط.

91. عبد الرحمن التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، كلية علوم التربية/ جامعة محمد الخامس–الرباط، 2008.

92. عبد السلام – فاروق سيد: دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، جامعة أم القرى– مكة، 1984 م.
93. عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
94. عبد العزيز بن الله السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي، على مشارف القرن الواحد والعشرين منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية السورية، 2004.
95. عبد الفتاح البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
96. عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر، ط01، 1420هـ–1999م.
97. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها: دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2005.
98. عبد الفتاح حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، الطبعة الثالثة، (د.ت).
99. عبد القادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي العين – دولة الإمارات العربية المتحدة، 2013.
100. عبد اللطيف الفاربي وآخرون: الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة والنشر– الدار البيضاء، ط 3، 1992.
101. عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، دار المسيرة– عمان، ط1، 2005.
102. عبد الله كمال، عبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، لطلبة اللغة العربية وآدابها– السنة الأولى الإرسال "1" ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، المعهد الوطني للتكوين عن بعد– الجزائر، د:ت، د:ط.
103. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012م.
104. عبد المنعم عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، دط، مكتبة غريب، القاهرة.

105. عبدالقادر محمد عبدالقادر: نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي العين – دولة الإمارات العربية المتحدة، 2013.

106. عزو إسماعيل عفانة وآخرون: تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، ، الجامعة الإسلامية – جامعة الأقصى، غزة، ط1، 2007.

107. عسعوس محمد: مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل– تيزي وزو، ط: 01، دت.

108. عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، الطبعة الأولى، 2014م/ 1435هـ.

109. عطية أبو سرحان: دراسات في أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، دار الخليج للنشر والتوزيع– عمان، الأردن.

110. عفت مصطفى الطناوي أساليب التعليم والتعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2002.

111. عقون العربي: مدخل إلى التقييم التربوي، دار الهدى– عين مليلة/الجزائر، دط، 2006.

112. علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ط2، 1997.

113. العلوى شفيقة: المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية تعلم القواعد، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجديدة "واقع وآفاق"،مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية– الجزائر، نوفمبر 2007.

114. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2006.

115. علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار الشواف، القاهرة، 1991م.

116. علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2007.

117. علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، دار المسيرة للنشر والتوزيع– عمان، ط01.

118. علي الموسوي: التعلم التعاوني لمراحل التعلم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح، ط 1، الكويت، 2004.

119. علي النعيمي: الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار المنامة، الأردن، 2004.

120. علي اليافعي: رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة- الدوحة، دط، 1995.

121. علي بن هادية وآخرون: القاموس الجديد والشركة التونسية والشركة الوطنية للنشر والتوزيع وتونس والجزائر د.ط، 1979.

122. عماد عبد الرحيم الزغلول: الإضطربات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع- عمان، 2006.

123. عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط02.

124. فتحي جروان : تعليم التفكير، دار الكتاب الجامعي، العين، ط 1، 1999م.

125. فتحي جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر- الأردن، ط: 1، 2002.

126. فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط 2، عالم الكتب، عمان، 2000م. .

127. فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، عمان، ط1، 2007.

128. فراس السليتي: استراتيجيات التعلّم والتعليم-النظريّة والتطبيق-، عالم الكتب الحديث، مكتبة مؤمن قريش/ جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، 1429هـ-2008م.

129. فرج عبد اللطيف بن حسين: طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ، 2005.

130. فرج عبد اللطيف حسين: المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة دار الفنون، جدة السعودية، ط2، 1419.

131. فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيه، المركز الوطني للوثائق التربوية– الجزائر، دط.

132. الفنيش أحمد: أصول التربية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2004، ط 3.

133. فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربي، دار الثقافة، ط:1.

134. كسافي روجيه، التدريس بالكفاءات وضعيات لإدماج، المكتسبات، تر، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب 2007.

135. كمال زيتون: تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائية"، عالم الكتب– القاهرة، الطبعة الأولى، 2002.

136. لبصيص خالد: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، المغرب، 2004.

137. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

138. مجاور محمد صالح الدين علي: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط2، 1972.

139. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

140. محسن على عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط: 01، 2007.

141. محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع–الأردن، ط1، 2006.

142. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

143. محفوظ كحوال ، وآخرون ،دليل الأستاذ –اللغة العربية ، سنة أولى متوسط، موفم للنشر، دت، دط.

144. محفوظ كحوال ومحمد بومشاط: دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية- الجزائر، جويلية 2016.
145. محمد أحمد كريم، عنتر لطفي محل: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتوزيع، مصر، 2002، د ط.
146. محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون- بيروت/ لبنان، ط01، 2010م.
147. محمد البشير الابراهيمي، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع- الجزائر، د ط، د ت.
148. محمد الحيلة وتوفيق مرعي: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط: 04، عمان- الأردن، 2004.
149. محمد الدريج: التدريس الهادف "مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"، قصر الكتاب-البليدة، دط، 2000.
150. محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس للمنهاج المدمج، منشورات سلسلة المعارف للجميع- المغرب، دط، 2003.
151. محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت.
152. محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى- عين مليلة الجزائر، 2002.
153. محمد الصويركي: التعبير الكتاب التحريري- أسسه، مفهومه، أنواعه، وطرائق تدريسه-، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، 1435هـ-2014، ط1.
154. محمد آيت موحي وآخرون: سلسلة علوم التربية، دار الكتاب الوطني، المغرب، العدد:9-10، 1994م.
155. محمد بلعيدي: تقنيات التعبير الكتابي، دط، موهم، الجزائر، 2003.
156. محمد بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاري، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع- دمشق/ بيروت، ط1، 2002/1423.
157. محمّد بن محمّد أبو الفيض، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، المحقق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

158. محمد جهاد جمل، تعميق عمليتي التعليم والتعلم، بين النظرية والتطبيق، دراسات ميدانية وبحوث تطبيقية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2001 .

159. محمد حسن المصري: أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، إدارة التطوير التربوي، جدة، موقع الفكرة الدعوية.

160. محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م.

161. محمد شحاته ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، دار غريب، 2004.

162. محمد عدس: المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- عمان، 1996م.

163. محمد عصام طريبة: أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2008.

164. محمد كافي: تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، 2004.

165. محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2001.

166. محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، لبنان، ط07، 1437هـ/ 2017م.

167. محمد محمود حمادنة- خالد حسين عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق- أساليب- استرتيجيات"، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ط1، 2012.

168. محمد مصابيح : تعلمية اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف الى النشاطات، طكسيج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2014.

169. محمد مصطفى زيدان نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 1983م.

170. محمد مصطفى زيدان: عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، 1974.

171. محمد مقداد وآخرون: قراءات في طرق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي- باتنة، ط1، 1994.

172. محمد مقداد وآخرون: قراءة في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي- باتنة، ط1، 1994.

173. محمد مكسي: الدليل البيداغوجي "مفاهيم مقاربات" منشورات صدى التضامن، الرباط، دط، 2003م.

174. محمد منير مرسي: المدرسة والتمدرس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1997.

175. محمد ناصر: قراءات في الفكر التربوي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 3، 1977.

176. محمد ياسين وهيب وندى فتاح زيدان: برامج التفكير: أنواعها، إستراتيجيات، أساليبها، دار العلم للطباعة والنشر، كلية التربية، جامعة الموصل، 2001.

177. محمود داود سلمان الربيعي: طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 01، 2006.

178. محمود منسي : علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، دط، دت.

179. مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

180. مرعي أحمد توفيق، الحيلة محمود محمد: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيلة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، 1420 هـ / 2000 م.

181. المركز الوطني للوثائق التربوية: مصطلحات ومفاهيم تربوية "سلسلة من قضايا التربية"، الملف رقم: 33، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2002.

182. مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2011.

183. مسعد أبو الديار وآخرون: العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مكتبة الكويت الوطنية للنشر، الكويت، ط2، 2010.

184. مصطفى خليل الكسواني: الميسر في اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008م.

185. مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة- الإسكندرية، ط02، 2006.

186. مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: إعداد المعلم وتنميته وتدريسه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، دط.

187. مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، ط2003. .

188. مصطفى محمد عبد القوي: التدريس مهاراته واستراتيجياته، ماهى للنشر والتوزيع، دط، دب، 2008.

189. المنصف المرزوقي: نمو طفلك الجسمي والحركي، الدار التونسية للنشر- تونس، دط، 1987.

190. ناجي تمارة وعبد الرحمان بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، الجزائر، دط، دت.

191. ناصر إبراهيم: أسس التربية، دار عمار، عمان، ط 2، 1409هـ.

192. نايت سليمان طيوب وآخرون: المقاربة بالكفاءات "مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم"، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع – تيزي وزو/ الجزائر، ط 1، 2004م.

193. نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ط 1، دار القاهرة- القاهرة، 2006م.

194. نظريات التعلم: عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الشروق، ط: 01، 2010.

195. نعمة الحبيب: طرق تدريس التربية الإسلامية، طبعة الوارث – نشر مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية- كربلاء، ط1، 2019م.

196. هاني يحي نصري: المنطق والابستيمولوجيا، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السعودية- دمشق، ط1، 2003م.

197. هيئة التأطير بالمعهد: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم – الجزائر، دط، 2006.

198. وزارة التربية الوطنية: الجريدة الرسمية "أمرية 1976"، المادة:25، عدد:33، الجزائر، 1976.

199. وزارة التربية الوطنية: الجريدة الرسمية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية)، العدد4، 23 جانفي 2008.

200. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسطة مادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004م.

201. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2003.

202. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

203. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة المنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2005.

204. وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004– 2005.

205. وزارة التربية الوطنية: دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المداس– الدار البيضاء، دط، دت.

206. وزارة التربية الوطنية: كتاب القراءة السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط:1، 2005م.

207. وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017.

208. وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.

209. وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي– الجزائر، 2003م.

210. وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجزائر، دط، 2011.

211. وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي 2001، المركز الوطني للوثائق التربوية– شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر.

212. وزراة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي– الجزائر، أفريل 2003م.

213. يحي محمد نبهان: الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 2008.

214. يحي محمد نيهان: مهارة التدريس دار اليازوري، عمان/الأردن، دط، 2008.

215. يوسف محمود قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، دار المسيرة، عمان، 2013-1434.

216. يوسف محمود قطامي، نظرية التّعلّم والتّعليم learning and ins tructional théories، دار الفكر–ناشرون وموزعون، ط1، 2005م–1426هـ.

معاجم:

1. ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط: 3، 1414هـ.
2. ابن منظور محمد بن مكرم الأفريقي: لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، 1408هـ - 1998م.
3. ابن منظور: لسان العرب، دار الجيل –بيروت، 1988.
4. أبو الحسن أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1991م، ط1.
5. أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت،ط4، 1407 هـ/1987 م.
6. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة: الأولى، 2006 م.

7. أحمد حسين اللقائي، علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط 3، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
8. أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008م.
9. جرجس ميشال جرجس: معجم مُصطلحات التربية والتعليم، ط 1، بيروت، دار النهضة العربية، دط، 2005.
10. الخليل بن أحمد بن الفراهيدي: كتاب العين، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، دط، دت.
11. زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي: مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، الدار: النموذجية، بيروت، ط:5، 1420هـ / 1999م.
12. شوقي ضيف: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار طه، جمهورية مصر، 2004.
13. عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد9-10، 1994م.
14. عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، دار الخطابي، الدار البيضاء، ط1، 1994.
15. الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة، حرف العين،، 2008.
16. مجمع اللغة العربية (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار): المعجم الوسيط، دار الدعوة- القاهرة، (د.ط، د.ت).

مذكرات وأطروحات:

1. الإجابة النموذجية لمادة: النمو العقلي والمعرفي للطفل الفرقة: الثانية "رياض أطفال"، الفصل الدراسي الأول- العام الجامعي: 2010-2011م، كلية التربية النوعية- قسم رياض الأطفال، جامعة بنها-مصر.

2. حاج عبو شرفاوي: علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات، مخطوط رسالة دكتوراه في علم النفس العام، قسم علم النفس–جامعة وهران– الجزائر، 2012/2011.
3. دينا جمال المصري: أثر استخدام لعب الأدوار في إكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، الجامعة الإسلامية – غزة، 2010.
4. صالح العقون: البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيلي المدرسي، شهادة ماجستر في علم الاجتماع (مخطوط)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، 2010–2011.
5. سوزان خليل محمد ريان: فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعليم لدى طالبات الصف السادس بغزة، مخطوط رسالة ماجيستير بكلية التربية– الجامعة الإسلامية غزة، 1431 هـ– 2010 م.
6. وسيلة حرقاس: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية "دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، أطروحة دكتوراه "مخطوط"، جامعة منتوري– قسنطينة/الجزائر.–164.
7. ياسمين خليل المحيمد: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، مخطوط مذكرة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، 2014–2015 م.
8. لبنى حسين العجمي: فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، مخطوط رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، الرياض، 2003م.
9. فينا رحمة الأمة: إعداد المواد التعليمية لمهارة الكلام على أساس النظرية البنائية (Konstruktivisme) المدرسة بستان المعمور المتوسطة غنتيغ بنجوانجي،

شهادة ماجستير في اللغة العربية "مخطوط"، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج- نيجيريا، 2019.

10. فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانويأنموذجا، رسالة ماجستير "مخطوط"، جامعة محمد خيضر – بسكرة – السنة الجامعية: 2008-2009.

11. عبد ربه هاشم عبد ربه السميري: أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، رسالة ماجستير "مخطوط"، غزة، 2006/2005م.

12. عبد المجيد معزوز: تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، مذكرة ماجيستير(مخطوط)، جامعة ابن خلدون تيارت، 1437/1436هـ-2016/2015م.

13. الطاهر بلعز: أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر، أطروحة دكتوراه "مخطوط" ،جامعة باجي مختار- عنابة، 2016/2015.

14. هدى بنت عبد ربه القرشي: أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الإبتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية –جامعة أم القرى، السعودية، 1429/1428هـ.

15. فاطمة مزياني وأمينة فركاني: طرق تدريس الرياضيات بالمقاربة بالكفاءات، رسالة تخرج لنيل شهادة أستاذ التعليم الأساسي، المدرسة العليا للأساتذة –القبة، 2012.

مقالات:

1. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مجلة علوم التربية، الرباط، دط، 2006م.

2. أحمد بناني: تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، مجلة الموروث، المجلد: 03، العدد: 3، 01-01-2014-.

3. بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009.
4. بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 08، جوان، 2001.
5. التونسي فائزة وآخرون: العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد : 07، العدد :29، مارس 2018.
6. تيحال نادية وآخرون: وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والآدب العربي، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، 2009/2008م.
7. حسين شلوف: أهمية تحضير الدروس، المجلة الجزائرية للتربية–الجزائر، عدد:5، 1996.
8. حسين شلوف: من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء المناهج الجديدة– مداخلة قدمت في الملتقى الوطني الأول للمعاهد الخاص، بـ "التعليمية واقع وآفاق" 20 ماي 2014– الجزائر، من موقع: http://echo-infpe.blogspot.com/2014/06/blog-post_8.html.
9. حمدي عبد العظيم البنا: تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، كلية التربية: جامعة المنصورة، العدد:45، 2001.
10. خليل رضوان– عبدالرازق سويلم: أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، أكتوبر، 2001.
11. داؤود وديع مكسيموس: البنائيّة في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات: المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم بالتعاون مع جامعة 2 أبريل، جرش الأهليّة بالأردن، 5–6 أبريل، 2003.

12. سامر محمود عبد الرحمن بني فواز: أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون، المؤتمر الدولي الثاني (التعليم النوعي وخرائط الوظائف المستقلة)، 14-15 أفريل 2019.
13. صبري ماهر اسماعيل: مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرائق التدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 03، العدد 02، ماي 2009.
14. صديقي عبد الوهاب: المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم، مجلة علوم التربية – جامعة محمد الخامس– الرباط، العدد 47، مارس 2011.
15. عابد بوهادي: تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية–الجزائر، عدد 31.
16. العالية جبار: من التدريس بالأهداف إلى الكفايات، مجلة التعليمية– جامعة الجيلالي اليابس– س بلعباس، المجلد 11، العدد: 02، نوفمبر 2012.
17. عبد الرحمن، فايزة أحمد عبد السلام: نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعليم والتعلم: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنموذجًا، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد: 34، عدد: 165، جزء: 3، أكتوبر 2015.
18. عبد الله بوقصبة: تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف – الجزائر، المجلد 6، العدد 2، 12 جوان 2014.
19. عبد الله عبد الدايم: تعليم الكبار والقيم الانسانية المستحدثة في ظل النظام العالمي الجديد، مجلة تعليم الجماهير، عدد: 40، 1993.
20. علي تعوينات: التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقي الوطني الآول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطويرالممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010 م.
21. علي تعوينات: التعليمية والبيداغوجيا، مقال ضمن ندوة: البيداغوجيا والتعليمية، المنعقدة في 28 افريل 2012م، جامعة الجزائر.

22. كنعان أحمد علي: رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة " كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي "، جامعة دمشق، كلية التربية، بحث مقدم لمؤتمر الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات : دبي من 17-19 أبريل 2009 م.

23. مجاهد عبد الله: الكفايات والتربية على القيم والاختيار –مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، مجلة علوم التربية– كلية علوم التربية– جامعة محمد الخامس، العدد 47، الرباط، مارس 2011.

24. محمد الناقة، وسعد محمد السعيد: استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الخامس، المجلد الثاني، دار الضيافة: عين شمس، 2003.

25. محمد نور أحمد : دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، الخرطوم، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي– الجزائر، المجلد 6 العدد (2)، 2020.

26. مريامة بريشي والزهرة الأسود: التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدارسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية "عدد خاص"، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة–الجزائر.

27. معتوق جمال: قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع بالجزائر، دراسات اجتماعية وتربوية، علي بن زيد للفنون المطبعية، بسكرة، عدد 4، 2009.

28. نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، جامعة: أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية، أكاديمية القاسمي مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية، فلسطين (الضفة الغربية)، المجلد 2003، العدد 7، 31-12-2003.

29. نور الدين قايد وحكيمة السبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات– جامعة غرداية، المجلد الثالث، العدد: الأول، 2010.

30. هويدي عبد الباسط: محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي، العدد12، سبتمبر 2015.

31. وزارة التربية الوطنية: بيداغوجيا الأهداف، مجلة همزة الوصل، العدد 05 – الجزائر، 1995.

كتب مترجمة:

1. أركار وجانيس: إصلاح التعليم، الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة: بسيوني سهير، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، دط، 2002.
2. باربرا انجلز: مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، 1991م.
3. بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم، غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.

مراجع أجنبية:

1. daniel hamalina, les objectifs pedegogiques, esf, ed paris Franc ،2005,
2. Edouard Labin, comprendre la pédagogie, Bordas, 2éd, 1975.
3. R . Galisson / D. Coste, dictionnaire de didactique des langues, librairie hachette, 1976.
4. Claud Simard: éléments de didactique du français langue première pratique pédagogique ed de boek 1997 .
5. Marc André BLOCH, Education et recherche de l'enseignement, ED , PUF, 1978.

الفهرس

فهرس الموضوعات

المقدمة: .....أ-خ

المدخل:..... **2-15**

1) العملية التعليمية وسمات العصر:.....2

2) ضرورة مواكبة تحديات العصر 5

3) أنشطة اللغة العربية : 11

الفصل الأول: تحليل عناصر العملية التعليمية 16-77

مفهوم التعليمية: 17

1. حدُّ التعليمية:.....17

أ- النمو الجسمي والفسيولوجي للطفل:.....26

ب- النمو الحركي:.....27

ج- النمو الحسي:.....27

د- خصائص النمو العقلي:.....28

هـ- خصائص النمو الانفعالى:.....29

و- النمو اللغوي:.....30

ز- النمو الديني والأخلاقي:.....31

2. التعليم:.....33

عرف مصطلح التعليم تنوعا غزيرا في المفاهيم ومن أهمها:.....33

4. أهداف التعليمية وأهميتها:.....35

5. تداخل التعليمية مع العلوم الأخرى:.....37

أ- المبدأ الأول: مبدأ التحكم الشفهي:.....38

ب- المبدأ الثاني: مبدأ وظيفة اللغة 39

ج- المبدأ الثالث: مبدأ التفعيل المظهري.....39

د- المبدأ الرابع: مبدأ فقه خصائص اللغة.....40

1. أنواع التعليمية من المنظور البيداغوجي:.....41

2. عناصر العملية التعليمية:..... 43
1.2. المعلم:..... 44
أ- مقومات المعلم:..... 45
ب-غايات المعلم :..... 51
2.2 المتعلّم:..... 52
أ- صفات المتعلم:..... 55
ب-أنماط المتعلمين ومشاكلهم:..... 56
3.2. المحتوى والمنهاج:..... 59
1- الطريقة:..... 63
5- البيئة الدراسية:..... 69
5-2 خصائص البيئة المدرسية الجيدة:..... 71
6- الوسائل التعليمية :..... 72
6-1 أنواع الوسائل التعليمية:..... 74
الفصل الثاني: نظريات التعليم:.....78-164
أولا: التعليم وفق المقاربة بالمضامين (المحتوى):..... 79
1) تعريف المضمون (المحتوى):..... 79
2) مفهوم التعليم بالمقاربة بالمضامين:..... 80
3) خصائص التعليم وفق المقاربة بالمضامين:..... 81
4) الإنتقادات الموجهة للتعليم بالمضامين:..... 83
ثانيا: التعليم وفق المقاربة بالأهداف:..... 84
2) ظهور المقاربة بالأهداف:..... 86
3) افتراضات مقاربة التعليم بالأهداف:..... 87
4) تصنيف الأهداف:..... 87
5) مستويات الأهداف:..... 94

6) مراحل التدريس بالأهداف:..... 97
7) انتقادات المقاربة بالأهداف: 99
ثالثا: المقاربة بالكفاءات:..... 100
1) ظهور المقاربة بالكفاءات:..... 100
2) مفهوم المقاربة بالكفاءات: 101
ج) تعريف المقاربة بالكفاءات: 103
3) مستويات المقاربة بالكفاءات: 104
4) أهداف المقاربة بالكفاءات:..... 105
5) خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات:..... 106
6) خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:..... 107
7) التقويم في المقاربة بالكفاءة: 108
6) دور المعلم والمتعلّم في هذه المقاربة: 109
مزايا المقاربة بالكفاءات: 111
رابعا: النظرية السلوكية في التعليم:..... 113
1) نشأة النظرية السلوكية:..... 113
2) النظرية السلوكية:..... 116
3) تعريف السلوك:..... 118
4) اتجاهات النظرية السلوكية:..... 121
أ) الاتجاه الارتباطيّ 121
ب) نظريّات التّعلّم الوظيفيّة..... 123
5) مبادئ التعليم حسب النظرية السلوكية:..... 126
6) التعليم وفق النظرية السلوكية:..... 128
خامسا: النظرية البنائية..... 131
1) نشأة النظرية البنائية:..... 131

2) النظرية البنائية:..... 132
3) الفرق بين التعليم البنائي والتعليم السلوكي:..... 136
أ) بين السلوكية والبنائية:..... 136
كما أن هناك فروق أخرى بين التعليم البنائي وما سواه من طرائق التعليم التقليدية أهمّها:138
4) عناصر التعليم البنائي:..... 139
5) أسس ومرتكزات التعليم البنائي:..... 141
6) شروط التعليم البنائي:..... 143
7) خطوات التعليم وفق نظرية التعليم البنائي: 144
أ) «مرحلة الدعوة (الانشغال – التنشيط – الاندماج) :..... 144
ب) مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:..... 146
ج) مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول: 146
د) مرحلة اتخاذ الإجراء (التوسع):..... 146
سادسا: النظرية المعرفية في التعليم:..... 148
1) نشأتها:..... 149
2) تعريفها:..... 149
3) أنواع المعرفة:..... 153
4) أنواع المهارات المعرفية:..... 156
5) العوامل المسؤولة عن اكتساب المعرفة:..... 157
6- افتراضات النظرية ونتائجها وأسسها: 159
7) مراحل التعليم عبر النظرية المعرفية:..... 162
الفصل الثالث: طرائق واستراتيجيات التدريس:.....165-243
1. الطرائق والاستراتيجيات –مفهومها وآلياتها–:..... 166
1.1 مفهوم طريقة (استراتيجية) التدريس:..... 167
2.1 الطريقة والمعلم:..... 170

3.1 مقومات الطريقة الناجحة :..... 173
2. أهم طرائق التدريس:..... 180
1.2 الطريقة الإلقائية (المحاضرة):..... 181
1.1.2. مميزاتها ومواضع استعمالها:..... 184
2.1.2. عيوب هذه الطريقة:..... 185
3.1.2. معالجة عيوب الطريقة:..... 188
2.2. الطريقة القياسية :..... 190
3.2. الطريقة الاستقرائية:..... 193
4.2. الطريقة الحوارية (المناقشة):..... 197
1.4.2. كيفية استعمالها:..... 199
5.2. الطريقة الاستنباطية (طريقة هربارت) :..... 203
1.5.2. خطوات التعليم بهذه الطريقة:..... 204
ب-العرض:..... 205
ج- الربط:..... 206
د- الاستنتاج:..... 207
هـ- التطبيق:..... 208
2.5.2. مزايا الطريقة الاستنباطية:..... 208
3.5.2. سلبيات طريقة هربارت:..... 209
6.2. طريقة المشروع:..... 210
1.6.2. خطوات عمل المشروع:..... 212
2.6.2. محاسن طريقة المشروع وسلبياتها:..... 212
7.2. طريقة الاكتشاف:..... 214
1.7.2. مزايا طريقة الاكتشاف وسلبياتها:..... 217
8.2. طريقة حل المشكلات :..... 219

1.8.2. خطوات حل مشكلة:..... 221
2.8.2. أهمية طريقة حل مشكلات: 222
9.2. طريقة العصف الذهني :..... 223
1.9.2. مبادئ استخدام طريقة العصف الذهني : 225
2.9.2. قواعد العصف الذهني:..... 226
3.9.2. مراحل تقنية العصف الذهني:..... 227
4.9.2. شروط عملية العصف الذهني وعوامل نجاحها:..... 228
2. 9. 5. مزايا التدريس بمهارة العصف الذهني:..... 230
سلبيات طريقة العصف الذهني ومعيقاتها:..... 231
10.2. طريقة العروض العملية:..... 232
11.2. طريقة دكرولي:..... 233
12.2. طريقة التعليم بالقصة:..... 234
13.2. طريقة تمثيل الأدوار:..... 235
14.2. طريقة دلتون:..... 236
15.2. طريقة منتسوري:..... 237
16.2. الطريقة التنقيبية:..... 238
18.2. طريقة التسجيلات الصوتية:..... 240
19.2. طريقة الصور المتحركة والثابتة:..... 241
20.2. طريقة الفريق المتعاون:..... 241
طرائق ثانوية أخرى في التعليم:..... 242
الفصل الرابع: طرائق تدريس التعبير في التعليم المتوسط:.....245-334
المبحث الأول: تقنيات نشاط التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب). 245
أ- لغة: 245
ب- اصطلاحا: 246

3- أنواع التعبير الكتابي 251
أ- التعبير الوظيفي: 252
أ-1) مميزاته: 253
أ-2) مجالاته: 253
ب)- التعبير الإبداعي: 255
ب-1) ميزاته: 257
ب-2) مجالاته: 258
3) أهمية التعبير الكتابي: 260
4)- أهداف تعليم التعبير: 262
5) قيم التعبير الكتابي: 264
6- شروط نجاح عملية التعبير: 265
8) أخطاء التعبير الكتابي: 267
9) أسباب الضعف في التعبير الكتابي: 268
10) تقنيات نشاط التعبير الكتابي في التعليم المتوسط للجيل الثاني: 270
7) مراحل التعبير الكتابي ضمن مناهج الجيل الثاني: 274
16) اقتراحات لتنمية نشاط التعبير الكتابي: 279
المبحث الثاني: التعبير الشفوي (فهم المنطوق): 281
1) مفهوم المنطوق وإنتاجه، (التعبير الشفوي): 281
3) أنواعه: 283
1- التعبير الشفوي الوظيفي: 283
2- التعبير الشفوي الإبداعي: 284
4) أهمية التعبير الشفهي: 286
7) أهداف تدريس التعبير الشفهي: 287
6) مجالات فهم المنطوق: 290

فهرس الموضوعات

أ- المحادثة والمناقشة:..... 291
ب- حكاية القصص:..... 292
ج- الخطب والكلمات والأحاديث:..... 292
د- إدارة الاجتماعات:..... 293
هـ- التعبير الحر:..... 293
5) عناصر التعبير الشفهي :..... 295
7) أسس فهم المنطوق:..... 298
أسباب الضعف في التعبير الشفوي:..... 302
خطوات تدريس التعبير الشفهي:..... 304
8) خطوات تعليم التعبير الشفوي:..... 304
نموذج الاستبيان حول تأديّة الفعل التّعليمي لعلوم العربيّة:..... 308
* تحليل المعطيات الميدانية:..... 313
خلاصة بيانات شهادة تعليم المتوسط لسنة 2022:..... 323
الخـــــاتـــــــمة:.....335-338
المصادر والمراجع:.....339-363
الفـــــهـــــرس:.....364-371

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة العملية التعليمية التعلمية ، في منهاج اللغة العربية ، (مرحلة التعليم المتوسط) باعتماد المقاربات (المضامين ، الأهداف الكفاءات) في المنظومة التربوية في الجزائر ، مع التركيز على فهم المنطوق والمكتوب ، باعتبارهما يؤسسان لاكتساب الملكة اللغوية.

إن اعتماد منهاج الجيل الثاني شكل رؤية استرتيجية في معالجة المفاهيم التعليمية ، ومكن المتعلم من صناعة معارفه بنفسه في إطار المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية : التعليمية ، التعلم ، المنهاج ، الجيل الثاني ،الاستراتيجية

Summary

The current doctoral thesis aims to address the educational-learning process in the Arabic language curriculum that is assigned for middle school education, in the Algerian educational system. Much focus is put on understanding both the oral and written skills, as they are mainly meant to establish the basis of the linguistic-proficiency acquisition. The recent adoption of the second generation curriculum formed a strategic vision in addressing educational concepts. It enables the learner to build up his own knowledge within the framework of the competency-based approach.

Keywords: Educational, learning, curriculum, second generation, strategy

Résumé

La thèse de doctorat en cours vise à aborder le processus d'éducation-apprentissage dans le programme de langue arabe qui est assigné à l'enseignement moyen, dans le système éducatif algérien. L'accent est mis sur la compréhension des compétences orales et écrites, car elles sont principalement destinées à établir la base de l'acquisition des compétences linguistiques. L'adoption récente du programme de deuxième génération a formé une vision stratégique pour aborder les concepts éducatifs. Il permet à l'apprenant de construire ses propres connaissances dans le cadre de l'approche par les compétences.

Mots-clés : Éducatif, apprentissage, curriculum, deuxième génération, stratégie