الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون –تيارت–
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

شعبة: اللّغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللّغة العربية

الموسومة بـ :

فعّاليات النّص الأدبي في تعليم الأنشطة اللّغويّة وتعلّمها - المرحلة الابتدائيّة أنموذجا -

من إعداد الطّالبة:
عبد الجبار حنان

إشراف:
أ.د. بوهادي عابد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة الأصلية
أ.د/ قاسم قادة	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة ابن خلدون تيارت
أ.د/عابد بوهادي	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة ابن خلدون تيارت
أ.د/جبالي فتيحة	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة ابن خلدون تيارت
أ.د/لزرق جازية	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت
أ.د/عطار خالد	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت
د/حمداني محمد	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة أحمد زبانة غيليزان

السّنة الجامعية: 1447-1448هـ / 2025/2026م

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وتقدير

نحمد الله ونشكره جزيل الشّكر على إتمامنا لهذا العمل المتواضع

أتوجه بالشّكر الجزيل والتّقدير الخالص للأستاذ المشرف: د. بوهادي عابد على تفضله بالإشراف على هذا البحث، وعلى كل ماقدّمه لي من نصائح وتوجيهات قيمة الّتي أنارت لي طريق عملي، فله مني فائق الاحترام والتّقدير، وجزاه الله عنّا خيرا.

نخص بالذّكر كذلك، أعضاء لجنة المناقشة، الّذين تفضّلوا بتقصي هذا العمل.

نشكر كل الأساتذة الّذين قدّموا لنا يد العون في إعداد هذا البحث المتواضع.

نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

الإهـداء:

إلى كلّ روحٍ غالية تحت الثّرى، إلى من عشنا معهم أفضل السّنين، وهزّنا إليهم الشّوق والحنين، إلىً من أحببنا ولا زلنا نحب... إلى زوجي الّذي ساندني وشاركني هذا العمل المتواضع منذ أن كان فكرة إلى أن صار بالشّكل الّذي هو بين أيديكم وشاء الله ألا يقاسمني هذه اللّحظات رحمه الله وأسكنه فسيح جنّاته.

مقدّمة

مقدّمـة:

تَعدُّ اللّغة العربية المفتاح الّذي ترمي المناهج التّعليمية إلى إكسابه للمتعلمين، فقد حازت اهتمام العديد من الباحثين عربا وعجماً منذ أزل بعيد غير أنّ التّطورات الحديثة في ميدان التّربيَّة فرضت على رواد هذا المجال التَّعمق والتَّخصص في أبحاثهم في إطار ما سُمّي بالتّعليميَّة عامة، وتعليمية اللّغة العربيَّة خاصة. هذا ما أثار ضجةً حول الكيفية الّتي تَقدَّم بها الأنشطة اللّغويَّة وهل سيكون ذلكِ انطلاقاً من الجملة أم النّص وأيُّهما يساعد المتعلّم على بناء معارفه بشكل مترابط، وغير مناف لما يواجهه في حياته اليوميَّة إلاّ أنّ هذه الاختلافات الفكرية تَوجت بميلاد مقاربة جديدة دعت إلى تبني النَّص كوحدة كبرى ينبثق منها تعليم جميع الأنشطة اللّغويَّة من: نحو وصرف وإملاء ومعجم ودلالة لتوظّف بدورها في إنتاج نصوصٍ شفويَّة وكتابيَّة من إنشاء المتعلّم فيكون بذلك النَّص هو المنطلق والمنتهى لتعليم الأنشطة اللّغوية وتعلُّمها. ولقد سلّطت الضَّوء من خلال هذه الدّراسة على المرحلة الابتدائيَّة باعتبارها المحطّة الأولى وحجر الأساس لبناء تعلّمات الفرد وفق دعامة قويَّة تجعله يعتزُّ بتراثه اللّغوي ويواكب التَّطورات العالميَّة.

وانطلاقا من معتقد «التّعلُّم في الصغر كالنَّقش على الحجر» فإنّ تعلُّم اللّغة العربيَّة أمر بالغ الأهمية لأنَّه كفاءة عرضيَّة يحتاجها المتعلّم في اكتساب بقية المواد الدّراسيَّة كالتَّربية الإسلامية والتّاريخ والعلوم والفيزياء...

هذا ما دفعني للخوض في غمار هذا البحث الموسوم بـ: "فعاليات النَّص في تعليم الأنشطة اللّغويَّة وتعلّمها – المرحلة الابتدائيَّة أنموذجا–" ويرجع اختيار هذا الموضوع لعدة أسباب نذكر منها:

– المكانة المميزة للّغة العربيَّة في المنظومة التَّربويَّة باعتبارها عنصرا رئيسيًّا من عناصر الهوية الوطنيَّة، ولغة التَّدريس لكافّة المواد التَّعليميَّة في المراحل الثَّلاث (الابتدائيّ، المتوسط، الثَّانوي).

–اللّغة وسيلة للتَّواصل بين الأفراد مشافهةً وكتابةً وتنمية كفاءاتهم الفكريَّة والثَّقافيَّة.

-الوقوف على حداثة البرامج الدّراسيَّة ومدى مطابقتها لواقع المتعلّم.

-الرَّغبة في إبراز دور النَّص في تعليم أنشطة اللّغة العربيَّة وتعلّمها.

-الكشف عن الصعوبات الّتي تواجه المعلّمين في تطبيق هذه المقاربة لتدريس اللّغة المنطوقة والمكتوبة.

-النّهوض بتعليم اللّغة العربيَّة خاصة في المرحلة الابتدائيَّة نظرا لحاجة المبتدئين الماسة لها كون إمتلاكها يعدّ مفتاحا لبقية العلوم.

-أمَّا عن الإشكالية الّتي يطرحها هذا البحث فكان مصبها في عمق النَّص باعتباره الكيزة الأساسيَّة الّتي يتمحور حولها تدريس جميع فروع اللّغة. فما هي فاعليات النَّص في تعليم وتعلّم الأنشطة اللّغوية المنطوقة والمكتوبة في المرحلة الابتدائية؟ وقد تفرعت من هذه الإشكاليَّة جملة من التَّساؤلات أبرزها:

-ما هي أهم الاتّجاهات والنَّظريات الّتي أثّرت في تعليم اللّغة العربيَّة؟

-ما هي أهمية النّص الأدبي في تعليم اللّغة العربية؟

-ما هي الأنشطة اللّغويّة الأكثر إرتباطًا بالنّص؟

-ما هي المعايير المعتمدة لاختيار النّصوص التَّعليميَّة ؟

-ما هي الصعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في إكتساب المهارات اللّغويَّة؟

-وما هي الحلول العلاجيَّة المقترحة للحدّ من هذه الصعوبات؟

لقد أثارت لدي هذه التَّساؤلات حيرة علميَّة جعلتني أغوص في أعماق هذا البحث للإجابة عنها، فعمدت لتقسيم هذه الأطروحة إلى مدخل وأربعة فصول وخاتمة حيث:

- يعالج المدخل أهمّ النّظريات والاتّجاهات الّتي أثّرت في التّعليميّة.

أما الفصل الأول: إستراتيجيات التّعلم النّشط ودورها في تفعيل العملية التّعليمية تناولت من خلاله طرائق وإستراتيجيات التّدريس الحديثة وانعكاساتها على العملية التّعليمية التّعلّميَّة.

- بينما يشرح الفصل الثّاني: ماهية النّصوص التّعليميَّة ويتضمن التّعريف بالنَّص وعلم اللّغة النَّصي، وتحديد عوامل التّماسك النَّصي فقد عرَّجت على أنماط ومعايير اختيار النّصوص التّعليمية في المرحلة الابتدائية من التّعلّم.

-كما يدرس الفصل الثَّالث : تعليميَّة الأنشطة اللّغوية المنطوقة والمكتوبة وعلاقتها بالنَّص فيشمل:

تعليمية اللّغة المنطوقة من: سماع وحديث (تعبير شفوي) وقراءة.

وتعليميَّة اللّغة المكتوبة من: خطّ وإملاء وتعبير كتابي.

كما حاولت أن أحصر الصعوبات المرتبطة بكل نشاط، واقتراح حلول علاجيَّة مناسبة لها.

أمَّا الفصل الرابع فيمثل الجزء التّطبيقي من البحث ،كان عبارة عن دراسة ميدانيَّة لفاعليات النّص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها حيث ركّزت فيها على تحليل أهم العناصر الواردة في الجزء النّظري من البحث، وذلك من خلال إستقراء النّتائج المتوصَّل إليها عن طريق الاستمارات الاستبيانيَّة المقدَّمة للأساتذة بهدف الوقوف على مدى تطابق فحوى البحث مع الممارسات البيداغوجية الميدانية في المدارس الابتدائيّة. وأخيرا الخاتمة: الّتي أسفرت عن أهم نتائج البحث، وأرفقتها بجملة من التَّوصيات والمقترحات لتوسيع آفاق البحث العلمي.

كما استعنت في معالجة موضوع بحثي هذا بجملة من المراجع أهمها:

-" نظريات التَّعلّم والتَّعليم" ليوسف قطامي.

-"التّعليم والتَّعلّم الفعَّال" أحمد أوزي.

-"علم النَّص "جوليا كريستيفيا.

-"نسيج النّص" الأزهر الزناد

-"الكافي في أساليب تدريس العربية" محسن علي عطيه.

ولبسط الحديث في معالجة موضوع البحث فقد اعتمدت المنهج الوصفي التّحليلي الاستقرائي لأنّه الأنسب لهذه الدّراسة.

– أمَّا أقدمية الموضوع فهي مستمدّة من أصالة اللّغة العربيَّة وتشعباتها، غير أنّني أردت إسقاط نتائج الدّراسات المعاصرة في حقل التَّعليميَّة على المقاربات المعتمدة في تعليم نصوص اللّغة العربيَّة وأنشطتها. وجدير بنا أن نذكر في هذا السياق الدّراسات القيمة الّتي قدّمها الأستاذ بشرير إبرير في كتابه "تعليميَّة النّصوص بين النَّظرية والتَّطبيق"، وكذلك مقال صالح طواهري:" تعليمية النّصوص الأدبيَّة والممارسات التَّطبيقية في كتاب السنة الثّالثة ثانوي (رؤية نقدية)".

وطارق بريم في مذكرته المقدَّمة لنيل شهادة الماجستير في: "علوم اللّسان العربي وتعليميَّة اللّغة العربيَّة من خلال النّصوص الأدبيَّة لدى تلاميذ المرحلة الثَّانية ثانوي" جامعة بسكرة.

كما أنّ تشعب موضوع البحث وارتباطه بعدة مجالات مثل لسانيات النّص، وعلم اللّغة النّصي وغيرها نجم عنه صعوبة في حصر الموضوع وإنتقاء المراجع الأكثر إفادة وإلماما بعناصر هذه الرسالة.

ونسعى من خلال دراسة موضوع فعاليات النّص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها إلى تبيان دور النَّص المنطوق و المكتوب في تحقيق المهارات اللّغوية من سماع وحديث وقراءة وكتابة وفق تخطيط تعليمي واضح المعالم بحيث يساهم المتعلّم بشكل إيجابي في إعادة بناء النّص اعتمادا على المشكلات المعدّة والمطروحة من قبل الأستاذ، والتّفاعل معها باستثمار خبراته السّابقة وجمعها لربطها بمعارفه الجديدة الّتي سيكتسبها لاكتشاف الظّواهر الفكريَّة واللّغويَّة الظَّاهريَّة والباطنيَّة الّتي يحملها النَّص للوقوف على تمام المعنى وزيادة حصيلة الفرد من مفردات اللّغة وأساليبها في تكوين مهارات واتجاهات لغوية تنمي الجانب العقلي والوجداني للمتعلم. لذلك يعدّ تأليف نصوص الكتاب المدرسي للّغة العربية من أصعب أنواع التّأليف لأنّه يتطلّب الدّقة في اختيار المواضيع وشموليتها لتغطية البرامج الدّراسية وفق ما تتطلّبه مقاييس جودة التّعليم العالمية لذلك يراعى فيها حاجيات المتعلّمين اللّغوية، وخصائصهم العمرية؛ فيتم التّركيز على العناصر الشّكلية للكتاب كالحجم واللّون ووضوح الصور المرافقة ونوعية الطّباعة، وكذا مراعاة مدى اتّساقها وانسجامها، واحتوائها على الظّواهر اللّغويّة النّحويّة

والصرفية والإملائية المستهدفة، وكذا القيم الأخلاقيَّة والدّينيَّة والوطنية لأنّها تساهم في بناء شخصيَّة فرد معتزٍّ بأصالة عناصر هويته الوطنية، ومتفتّح على العالم المعاصر الّذي يعيش فيه.

وختاما فإنّ الحمد لله سبحانه وتعالى ثمَّ الشّكر والعرفان للأستاذ الفاضل الدّكتور "بوهادي عابد" الّذي لم يبخل علينا بتوجيهاته وكان مشرفا وأبا لنا حفظه الله، وأطال عمره، وجعل كل ما قدّمه في ميزان حسناته والشّكر موصول أيضا لكل الأساتذة الّذين وجهونا في إطار هذا البحث ولأعضاء اللّجنة العلميّة الّتي ستحمل على عاتقها فضل تصويب هذه الرسالة وتنقيحها، وبطبيعة الحال فإنّ أي عمل بشري لا يخلو من النَّقائص والهفوات فإن أصبت في اجتنابها فبرحمة من الله عزَّ وجلَّ، وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشَّيطان. لذا لا يسعني إلاّ أن أقول ما قال الشّاعر القاسم بن علي الحريري في خاتمة منظومته "ملحة الإعراب":

وإن تَجِدْ عَيْبًا فَسُدَّ الخَلَلاَ فَجلَّ من لاَ عَيب فيه وعَلاَ.

الطّالبة: عبدالجبار حنان

2025-06-03م

مدخـــل

أهمّ النّظريات والاِتّجاهات الّتي أثّرت في التّعليميّة

تعتبر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة غاية استقطبت أبحاث العلماء منذ القدم، وظهرت في هذا المجال مجموعة متباينة من النّظريات لتفسيرها؛ لذاَ لابد من الخوض في معاني هذه النّظريات والبحث في مفارقاتها للوصول إلى نظرية متكاملة تلم بالنّظريات السابقة وتثري حقل التّربية والتّعليم بالمستجدات العلمية اللاحقة في هذا الميدان. فما المقصود بنظريات التّعلّم؟ ومن هم أشهر روادها؟ وما هي المبادئ الّتي تقوم عليها كل منها؟

مفهوم النّظرية:

لغة: ورد في لسان العرب:"نَظَرَ من النَّظَرِ: حِسُّ العين، نَظَرَه، يَنْظُرُه، نَظرا ومنظرا ومنظره، ونظر إليه، النَّظَر تأمّل الشّيء بالعين"[1]

اصطلاحا: لقد حضي هذا المفهوم بعدّة تعريفات عند العرب والغربيين منها ما جاء به يوسف القطامي بقوله :"إنّ النّظرية تعطي معنى للحقائق الموزّعة والمنعزلة، وتزود بتفسير مترابط موجز للظّاهرة، كما أنّ النّظرية تنشئ علاقات بين العناصر المختلفة للظّاهرة موضوع الدّراسة مما يقود إلى التّنبؤ الّذي يؤدّي أخيرا إلى التّحكم بالظّاهرة، ولذلك يمكن القول أنّ بناء النّظرية يشكّل هدفا نهائيًّا للعلم"[2] فالنّظريات تربط بين الجزئيات وتحدّد النّمط الّذي يجمع بينها وفق شروط محدّدة لاستنتاج القواعد وتعميم النّتائج المتوصل إليها. فتصبح بذلك نظريات مؤسسة وفق ما يقتضيه المنطق فيتقبلها العقل البشري ويعمل بها.

ويرى بعض العلماء الغربيين أنّ النّظرية هي: حسب{كيلينجر(kerlinger) مجموعة من الأبنية والمفاهيم المتفاعلة والتّعاريف والافتراضات والقضايا الّتي تمثّل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما وذلك بإيجاد متغيرات بهدف تفسير الظّاهرة والتّنبؤ بها.

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1119، ص 4465

[2]– يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلّم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005، ص 22

ويعرفها هول وليندزي (Hall, Lindzy) 1974بأنّها مجموعة من القناعات (conventions) أوجدها صاحب النّظرية أما جرفيث 1971 فيعرف النّظرية بأنّها مجموعة من الفروض يمكن عن طريقها وباستخدام المنطق الرّياضي التّوصل إلى قوانين تجريبيّة، ومن ثمّ تعطي النّظرية توضيحا لهذه القوانين التّجريبية[1]

فالنّظريات ماهي إلاّ فرضيات تمّ تجريبها والمصادقة عليها، ثمّ تأتي نظرية جديدة لتعارضها أو تكملها فتكون مسيرة العلم سلسلة ذات حلقات متداخلة.

والنّظرية (theory) في صورتها الأنموذجية هي: "عبارة عن صياغة كمية أو كيفية موجزة ومحكمة وعالية التّجريد، تعبر عن نسق استنباطي تصوري(imaginative) وافتراضي (spéculative) وتعمل بمثابة دليل أو موجه للبحث العلمي في مجالها، كما تفسر الظّاهرات موضوع تنظيرها، هذا بالإضافة إلى إمكانية التّنبؤ من خلالها بمعطيات معرفية جديدة (مثل الحقائق النسبية والفروض والقوانين) ويمكن إخضاعها – أي النّظرية – للاختبار (testability)، إضافة إلى قبولها للدّحض أو النّقض (التّنفيذ) falsifability"[2]

وتعتبر النّظرية نظرية نموذجية عملية (theory as working model) إذا كانت نظرية ثابتة دقيقة في النّتائج نسبيا، وتعدُّ هذه الوظيفة من وظائف نظرية التّعلم النّافعة مكملة لفكرة تنظيم الخبرات السابقة في منظومة متكاملة وجديدة للوصول إلى نظرية تعلّم توضح كل حالات التّعلّم وتسمى بنظرية شاملة (grand theory) مثل نظرية الجاذبية الأرضية لنيوتن [3]

أما بالنّسبة لنظرية التّدريس (instructionaltheory) فقد ميزها يوسف محمود القطامي حسب العنصر الّذي تهتم به إلى فرعين:

---

[1]– نقلا عن يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلّم والتّعليم، ص 21

[2]– حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 313

[3]– ينظر: يوسف محمود قطامي، المرجع السابق، ص 36، بتصرف

نظريات التّدريس: تهتم بما يقوم به المعلّم من إجراءات تعليمية داخل غرفة الصف، وتهدف إلى تحسين التّعليم وتطوير مهماته وفق ما تتوصل إليه الدّراسات والبحوث.

أما نظريات التّعليم: فتعني بأداء المتعلّم وما يظهر لديه من تغيرات نمائية وتكيفية نتيجة لخبرات التّعلّم الّتي مر بها في ظروف منظّمة ومتسلسلة تسير وفق نظام. وتهدف نظريات التّعلم وفق ذلك إلى تحسين أداء المتعلّم وتطويره وفق البحوث المخبرية كذلك[1]

ولا يمكن الفصل بين نظريات التّدريس والتّعليم لأنّهما متكاملتان ومتزامنتان في الميدان التّطبيقي، ومسعاهما مشترك فكلاهما يعمل على رفع مردود العملية التّعليمية التّعلّمية.

أهداف نظرية التّدريس:

تهدف نظرية التّدريس إلى تحقيق هدفين أساسين:

1- تحقيق الوحدة بين عملية التّعليم وعملية التّربية، أي أن نظرية التّدريس هي في حقيقة الأمر نظرية للتّعليم والتّربية في الحصة.

2- تحقيق الوحدة بين المعرفة النّظرية والتّطبيق العملي، أي بين النّظرية والممارسة فالاكتفاء بتحصيل المعارف بدون إعطاء فرصة للطّالب لتطبيق هذه المعرفة على أرض الواقع يجعله منفصلاً على واقع حياته الاجتماعية من ناحية كما تؤدي بالطالب إلى فقدانه لهذه المعرفة وعدم الاهتمام بها.[2]

إذن لا يمكن فصل منظومة التّربية عن منظومة التّعليم، ولا يمكن الحكم على نجاح النّظريات إلاّ من خلال التّطبيق الميداني لها لأنّ كل نظرية تحمل بين طياتها أبعادا تسعى لتبريرها فنظريات التّعلّم (theories of learning) هي عبارات وصفية منطقية مثبتة بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك التّعلّم من وجهة النّظر الخاصة بها."[3]

---

[1]- يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلم والتّعليم، ص 37

[2]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامة، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014، ص 21

[3]- محمد زياد حمدان، نظريات التّعلّم، تطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربية، دار التّربية الحديثة، دمشق، 1997م، سلسلة التّربية الحديثة 32، ص5

إنّ لكل نظرية فلسفتها الخاصة لكن يبقى حقل التّربية والتّعليم هو المرآة العاكسة لحدود مصدقيتها ، ليكون بذلك مدى صلاحية أي نظرية مرتبط بدرجة فهم روادها لحقيقة التّعلّم وكيفية حدوثه، وتحديد المبادئ الّتي يقوم عليها، والعوامل المؤثّرة فيه لضمان النّتائج الإيجابية عند تطبيق هذه الرؤى في الميدان. وهذا ما أدّى إلى ظهور عدّة نظريات تفسر هذه الظّاهرة – التّعلّم – سنتطرق إلى أشهرها بالتّفصيل.

أولا: النّظرية السلوكية (béhaviorisme):

تعتبر النّظرية السلوكية من أشهر النّظريات الّتي أسقطت نتائجها على الحقل التّربوي التّعليمي لأنّها ارتبطت بسلوكيات وإجراءات المتعلّمين القابلة للملاحظة والقياس، وبالتّالي يمكن تقييم التّغيرات الطّارئة على عملية التّعلّم بالإيجاب أو السلب، فتتم المصادقة عليها أو تعديلها أو تغييرها حسب الأهداف والغايات المنشودة المسطّرة، وعلى الرغم من أنّ هذه النّظرية ظهرت حديثا مع السلوكيين في القرن العشرين فهي "الحركة أو المدرسة السلوكية الّتي أسسها جون واطسون[1] في الولايات المتحدة بناء على نظريّة بافلوف الاشتراط التّقليدي، وتقوم المدرسة السّلوكيّة على مبدئ هو : إن السّلوك الملاحظ لدى الفرد هو الوحدة الموضوعيّة فقط الّتي يمكن اعتمادها كمؤشّر موثوق لشخصيّته دون ما يقال عن عقله أو ذكائه، أو ضميره أو أخلاقه، أو عرقَه، أو خلفيته الثّقافية أو غيرها"[2]إلاّ أنّ هناك من يرى أنّ "جذورها تمتدّ عبر التّاريخ إلى العلاّمة ابن خلدون وإلى نظريته المسماة الملَكة اللّسانية"[3] باعتبار أنّ الطّفل يستمع ثمّ يتكلّم. بالاضافة إلى ذلك:"يعتبر السلوكيون المحدثُون أنّ اكتساب اللّغة عِند الطّفل لا فرق بينه وبين أي سلوك آخر، لأنّ اللّغة عندهم شكل من أشكال السلوك، ويدور محتوى النّظرية السّلوكيّة حول أنّ السّلوك اللّغويّ عبارة عن مجموعة من الاستجابات النّاتجة عن

[1]– واطسون، جون برودوس johnbroaduswtson 1878–1958: عالم نفس أمريكي، يعد رائد السلوكية الأول عام 1913م، وهي مدرسة من مدارس علم النّفس تقوم على أساس الدّراسة الموضوعية للسلوك من آثاره "السلوك: مقدمة لعلم النّفس المقارن 1914"، و"علم النّفس من وجهة نظر سيكولوجي سلوكي 1919م"منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر الأعلام العرب والأجانب القدامى والمحدثين، مستقاة من موسوعة المورد، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992، ص 493

[2]– محمد زياد حمدان، نظريات التّعلم، تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربيّة، ص 37

[3]– علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 91

مثيرات المحيط الخارجي تعزّزت تلك الاستجابة بالتّكرار والإعادة، وتحوّلت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطّفل بتلقائية."[1]

وممّا لاشكّ فيه أنّ هذه السلوكات اللّغوية تتغير بتغير المواقف والأهداف المصوغة لذلك فيتوجب على المسؤولين عن الأطفال من أولياء ومدرسين تشجيعهم على الاستعمال اللّغوي الصحيح لتنمية رصيدهم وتقوية ملكتهم اللّغوية.

أهم المفاهيم الّتي يمكننا أن نجدها في النّظرية السلوكية ما يلي:

أ- السلوك (comportement): يقابله في الإنجليزية (behavior):"هو مفهوم أطلقه العالم الأمريكي واطسون (watson عام 1913م) ليدلّ على السلوك الظّاهر للعيان ويمكن ملاحظته."[2]

يعتبر السلوك من أكثر الأمور الّتي يصعب ضبطها لأنّه مرتبط بالذّات البشرية الّتي تتميز بالتّعقيد، والتّغيير، والتّأثر بالعوامل المحيطة بها.

ب- المثير (stimuli): تختلف المثيرات الموجودة في مواقف التّعلّم وتتعدد باختلاف مواقف التّعلّم ذاتها، ويعرف المثير من النّاحية الشّكلية بأنّه تغير في نشاط الكائن الحي يطرأ على المستقبل الحسي المرتبط بهذا المثير. أما المثير من النّاحية الوظيفية فيعرف بأنّه حدث أو موضوع يعمل لحدوث السلوك. ومن ذلك يتعرض الكائن الحي لكثير من الأحداث والموضوعات في حياته اليومية والّتي تعتبر بمثابة مثيرات قد يستجيب لبعضها وقد لا يستجيب لبعضها الآخر[3] فالمثير هو مجموعة من المحفزات الّتي تؤدي إلى تصرفات مقصودة أو تلقائية وتكون درجة التّأثير في المتلقي حسب قوة المثير.

---

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، ص 67

[2]- أحمد أوزي، التّعليم والتّعلّم الفعال، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ردمك، ط1، 2015م، ص 39

[3]- ينظر: أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم – نظريات وتطبيقات-، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012م، ص 19

ج- **الاستجابة (responses)**: هي ردة الفعل النّاتجة عن المثير كفعل طبيعي يتصف به الكائن الحي، أي طريقة التّفاعل الإيجابية مع المثير الحاصل عند الإنسان"[1]

كما يمكن تمييز كذلك بين الاستجابات من حيث أنّها تكون مستمرة أو قد تكون متقطعة، فإنّ بعض الاستجابات بطبيعتها تكون فترية، أي تصدر لفترة معينة ثم تنتهي، بينما بعضها الآخر يستمر لفترة زَمنية أطول نسبيا من السابقة[2]

إذن فالاستجابة هي تصرف ناتج عن مثير طبيعيّ أو اشتراطيّ، وتختلق مدّتها من مثير لآخر حسب طبيعة المَوقف وقوة المثير.

عند مقارنة هذين العنصرين يتضح أنّ: الاستجابات كالمثيرات يمكن تصنيفها إلى استجابات خارجية أو ظاهرية، وهي الاستجابات الّتي يمكن تعيينها بالملاحظة المباشرة كالابتسامة أو تناول القاموس أو الضّغط على زر أو رافعة وإلى استجابات داخليّة أو مضمرة، وهي الاستجابات الّتي لا يمكن تعيينها على نحو مباشرٍ بالملاحظة كاستدعاء بعض الأفكار أو المعلومات"[3]

إنّ العلاقة بين المثير والاستجابة هي علاقة استلزامية فكلّ مثير تكون له استجابة إمّابالإيجاب أو السّلب، وتعتمد قوة التّعلّم على قوة الارتباط القائم بين المثير والاستجابة.

د- **التّعزيز والتّدعيم**: هو القصد إلى تقويّة الاستجابة وتأكيدها بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان... فالتّعزيز هو المكافأةوالتّشجيع الّتي تقدم للمتعلم كلّما أبدى سلوكا مرغوبا فيه[4]

بما أنّ التّعزيز نوعان إيجابي وسلبي فإنّ المعلّم ملزم بتكثيف التّعزيزات الإيجابية (جيد، واصل، أنت ذكي،..." لتحفيز المتعلمين وبث روح التّنافس الشّريف بينهم، وتجنب العبارات السلبية

---

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة إكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، ص 68

[2]- logan, frank.A 1973 نقلا عن أنور محمد الشّرقاوي، المرجع السابق، ص 23

[3]- عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003م، ص 277

[4]- عبد المجيد عيساني،، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة إكتساب المهارات اللّغوية الأساسية ص 68

(أخطأت، محاولتك فاشلة...) لأنّها تحطّم معنويات المتعلم وتجعله يعدَل عن الإجابة مما يشكل لديه عوائق تعلّمية.

هـ- الإجراء: "هو استجابة تحدث تلقائيّا دونما الحاجة إلى مثير غير شرطيّ"[1]

فالإجراء هو جملة من المهارات والخبرات الّتي يكتسبها المتعلم، ويعبر عنها بسلوك معيَّن يعكس بصمته الذّاتية في سيرورة التّعلّم، ويبين مدى تحقّق معايير ومؤشرات التّعلّم. وبالتّالي يمكن تقييمه وتقويمه من خلال الخطوات المنهجية الّتي يتبعها للوصول إلى الحل.

* **اتجاهاتها:** ظهر للنظرية السلوكية اتّجاهان هما:

- **النّظريات الارتباطيّة:** وتضم آراء إيفيان بافلوف، وجون واطسون، وإدوار جثري، ووليام كي ايستس، وتؤكّد هَذه المجموعة من النّظريات على الارتباطات بين الأحداث البيئيّة والسّلوك، وينظر إلى التّعلّم فيها كعملية تكوين للارتباطات، وطبيعةَ الارتباطات ذاتها هي الّتي تقدّم أساس الاختلافات النّظريّة الرّئيسيّة.

- **وجهات النّظر الوظيفية:** وتتمثل في النّماذج الّتي قدّمها لنا أدوار، آل ثورندايك، وكلارك هل، وبروساف سكنر، ويجري التّأكيد في هذه النّظريات على الوظائف الّتي يؤديها السلوك (مع أنّ عمليات الارتباط تظل تلعب دورا ضروريا) وقد جرى التّقليد على تمييز بني الإنسان عن سائر عالم الحيوان منَ حيث ما يظهره سلوكهم من نية (أو قصد)[2]

أولا: النّظرية السلوكية عند بلومفيد:

ظهرت النّظرية السلوكية الّتي تزعمها ليونارد بلومفيد1887-1949(leonardbloomfield) في الثّقافة اللّسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه اللّغة(langage) إلى الوجود عام 1913م وهو الكتاب الّذي مهد للدراسات الأمريكية منهجا جديدا يقوم على مبدإ التّوأمة بين علم النّفس السلوكي

[1]- معاوية محمود أبو غزال وآخرون، علم النّفس التّربوي النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2014، ص 102

[2]- علي حسين حجاج، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت، 1986، ج2/ ص 12

واللّسانيات، وهي الجهود الّتي قام بها بلومفيد من أجل هذا الغرض فبعد أن استلهم المعطيات النّظرية لعلم النّفس السلوكي أسقطها على المنهج الوصفي اللّساني...ممّا أدى إلى ظَهور نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السلوكية المعاصرة، حيث يكون هناك سلوك يبنى على تعزيزات أي ما يسمَّى: الإجراء والاشتراط الإجرائي والتّعزيز والعقاب.[1]

إنّ أهم ما تؤكّد عليه أسس النّظرية السلوكية عند بلومفيد هو ضرورة اطلاع المعلّم على علم النّفس التّربوي ليتمكن من فهم سلوكات المتعلمين وتعديلها وفق ما يلبي حاجاتهم النّفسية والمعرفية في آن واحد.

يستعين بلومفيد في هذه النّظرية بـ: "قصَّة جاك وجيل حيث أنّ جيل شعرت بالجوع فرأت التّفاحة فطلبت الأكل ثمّ حصل القفز على التّفاحة وتحقّق الهدف، والمتأمل لهذه القصَّة يجد أنّها تحمل أحداثا قبل عملية الكلام تتمثل في الإحساس بالجوع ورؤية التّفاحة، وهذا ما يمثل الحافز أو المثير ثمّ يحدث التّكلم كاستجابة للمثير السابق وذلك عندما طلبت التّفاحة"[2]

هذا دليل على أنّ السّلوك اللّغوي (الكلام) فسّره بلومفيد بوجود مثير تتم الاستجابة له بالتّعزيز والتّكرار وطبَّق انعكاسات هذه السّلوكات على بنية النّظام اللّساني.

ثانيا: النّظرية السلوكية عند ثورانديك(thorndike)

كان ثورانديك[3] من أوائل علم النّفس الّذين حاولوا تفسير التّعلّم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أنّ أكثر أشكال التّعلّم تميزا عند الإنسان والحيوان على حَدّ سواء، هو التّعلّم بالمحاولة والخطأ، لذا لا يمكن تفادي الخطأ أثناء سيرورة التّعلّم فالخطأ هو شرط لبناء التّعلّمات

[1]- أحمد مؤمن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002م، ص 194

[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، إكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، ص 69

[3]- أدواردلي ثورندايك(dwardleethomdikeE1949-1874) مرب وعالم نفس ومعجمي أمريكي طبق الطّرائق العلمية في دراساته النّفسية والتّربوية، من أشهر أثاره:"علم النّفس التّربوي" يقع في ثلاثة مجلدات(1914-1913)، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، ص153

الصحيحة ويتضح هذا النّوع من التّعلّم عندما يواجه المتعلم وضعا مشكلا، يجب حلّه أو التّغلب عليه للوصول إلى هدف ما.[1]

الإجراء التّجريبي:

أجرى ثورندايك تجاربه على الصيصان والكلاب والسمك والقطّط والقرود، كانت التّجربة لدى ثورندايك تتضمن قفصا وفيه مزلاج يسمح بالمحاولة عليه للحيوان موضوع التّجربة بالهروب من القفص، وقد وضع الطّعام في خارج القفص من أجل أن يشكل باعثا للحيوان ليقوم بمحاولات للوصول إلى الطّعام. عندما يحبس الحيوان في القفص كان يقوم بسلكات متعددة مختلفة متضمنة العض، والحكة، والخرمشة، لجدار الصندوق، ومن خلال المحاولات المتعددة تصل القطعة إلى الضّغط على الرافعة ثم تخرج من القفص. تكرار عمليات حبس القطة في الصندوق يتبعه تناقص في السلوكات غير المتعلقة بسلوك الهرب والخروج من القفص وبزمن أقصر، وأكثر التّغيرات أهمية قد تمت ملاحظتها في سلوك الشّمبانزي[2]

إنّ تناقص عدد المحاولات الخاطئة، وتقلص المدّة المستغرقة للوصول إلى السلوك المطلوب يدلّ على أنّ الشّخص يتعلّم من أخطائه، لكن يجب مراعاة قدرات المتعلمين لأنّ الوضعية المشكلة إذا كانت معقدة أكثر من اللازم فإنّ الأخطاء المتكررة قد تشعر بعض المتأخرين عن زملائهم بالملل وهذا ما يدفعهم للانقطاع عن التّعلّم.

قوانين ومبادئ نظرية ثورندايك:

لتعزيز نظرية الرّابطة العصبيّة بين المنبه والاستجابة، ولفهم العلاقة الّتي تصلها معاً طرح ثورندايك عدة قوانين ومبادئ أهمها ما يلي:

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي، ص 319

[2]- يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلّم والتّعليم، ص 69

1- **قانون الاستعداد**: يتصرف الفرد أو يسلك بالطّريقة أو الأسلوب اللّذين يبدو بهما سبب استعداده النّفس سلوكي لذلك. فعامل الاستعداد النّفسي يجعل المتعلم يقبل على التّعلّمات الجديدة بإرادته الخاصة، وهذا ما يضمن التّحصيل المعرفي الأكبر ويحدث العكس إذا أجبرناه على ذلك.

2- **قانون الأثر**: ينص ثورندايك في هذا القانون (وكذلك سكينر فيما بعد) على أنّ السلوك المقنع المفيد أو المكافئ، يميل الفرد إلى تكراره غالبا. أما السلوك الضار أو ذو النتائج السلبية فيحفز الفرد إلى نسخه أو عدم تكراره والتّخلي عنه مستقلا.

3- **قانون الممارسة**: إنّ التّمرين والتّطبيق وتكرار العمل تقوي أو تعزز الرابطة بين المنبه والاستجابة، ويزيد بالتّالي ذلك من احتمال حدوث السّلوك من الفرد مستقبلا.[1]

بالإضافةإلى القوانين السابقة الّتي حددهاثورندايك فإنّ أهم مبدأ تأسست عليه نظريته هو التّجربة والخطأ.

- مبدأ التجربة والخطأ: (trialanderrorprinciple)

يختار الفرد بهذا المبدأ المنبهات والاستجابات ويتحقّق من صحّة ارتباطهما معا بواسطة التّجربة فإذا كانت النّتائج كافية ومقنعة أو صحيحة يعمد إلى تأكيدها بالقول أو الكتابة أو الفعل، أما إذا كانت النّتائج خاطئة أو سلبية عندئذ يميل الفرد إلى تجربة استجابات أخرى...وهكذا يستمر الفرد في التّجريب حتى يصل في النّهاية إلى نتائج مرضية مطلوبة دراسيا أو عمليا أو شخصيا بتأكيد الصلة بين منبهات التّعلّم واستجاباته.[2]

التّطبيقات التّربوية لنظرية ثورندايك:

انطلاقا من القوانين والمبادئ الّتي وضعها ثورندايك يتضح أنّه:

[1]- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التّعلم في التربية، ص 23

[2]- المرجع السابق، ص 24

1- يركّز على التّعلّم القائم على الأداء لأنّه أكثر فاعلية في النّمو التّربوي للفرد من التّعلّم القائم على الإلقاء.

2- ضرورة التّدرج في التّعلّم من السهل إلى الصعب.

3- إعطاء فرص كافية للمتعلم في ممارسة المحاولة والخطأ لكي يتمكن من تحقيق التعلم

4- عدم إغفال أثر الجزاء الّذي يتمثل في قانون الأثر الأكثر في تحقيق سرعة التّعلم وفاعليته[1]

إنّ نظرة ثورندايك الإيجابية للخطأ جعلت نظريته تلقى صدى كبير في مجال التّربية والتّعليم لأنّها تربط المتعلم بالواقع، كما أنّ الوقوع في الخطأ دليل على أنّ الشخص يبذل جهدا للتعلم ولا ينقصه سوى التّوجيه.

ثالثا: النّظرية السّلوكيّة عند واطسون وبافلوف: "الاشتراط الكلاسيكيّ"

إنّ الأساس الجوهري الّذي تبنى عليه نظرية واطسون watson هو نقل نتائج علم النّفس من المجال المحسوس إلى المجال الملموس، اعتمادا على ملاحظات وتجارب المنهج المعتمد في العلوم الطّبيعية لذلك تحرص على: "ضرورة حصر علم النّفس التّجريبي في دراسة السلوك الملاحظ المباشر الظّاهر، والتّخلي في دراسة السّلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه وعقله"[2]

بالتّالي لا يمكن للمعلّم الحكم على قدرات المتعلمين وتقييمها إلاّ من خلال إجراءاتهم وسلوكاتهم الّتي تخضع للملاحظة والقياس.

لقد استمد واطسون هذه الرّؤية من نظرية التعلّم بفعل المنعكس الشّرطي لبافلوف[3] الّذي كان منشغلا بدراَسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة حيث لاحظ أنّ لعاب الكلاب يسيل بمجرد

[1]- ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص 59

[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطيقاتها في علوم اللغة "اكتساب المهارات اللغوية لأساسية" ص 69

[3]- إيفان بافلوفvan pavlov 1849-1936 فيسيولوجي روسي عني بادئا الأمر بدراسة فسيولوجيا القلب وضغط الدّم، ثم انصرف إلى دراسة الارتكاس (المنعكس) الشّرطي ، منح جائزة نوبل في فسيولوجيا الطّب عام 1994م، ينظر: منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، ص 91

رؤيتها للطعام ثم أرفقها بمثير آخر تمثل في قرع الجرس فتكررت نفس النّتيجة عند سماع الجرس بعد عدة مرات، وأصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللّعاب، حتى وإن كان غير مقترن بإحضار الطّعام"[1]

إنّ النّتائج الّتي توَّصل إليهابافلوف تفرض على المعلّم تغيير المثيرات حسب ميولات المتعلمين للحصول على أكبر قدر من الاستجابات الإيجابيّة.

العوامل المثيرة في الاشتراط الكلاسيكي:

أسفرت نتائج البحوث العديدة الّتي تناولت عملية الإشراط الكلاسيكي عن وجود عدد من العوامل الّتي تؤثر في هذه العملية أهمها:

1- **كمية التّدريب**: تشير كمية التّدريب إلى عدد مرات اقتران المثير الشّرطيّ بالمثير غير الشّرطيّ، وتعتبر هذه الكمية أحد العوامل الرّئيسيّة للاشتراط الكلاسيكي.

2- **الفاصل الزمني**: تعلب الفترة الزمنية الفاصلة بين تقديم المثير الشّرطي، وتقديم المثير غير الشّرطيّ دوراً هاماً جدًّا في حدوث الاشتراط، وقد أفادت بعض الدّراسات القديمة نسبيًّا إلى أنّ الفترة الزمنية البالغة نصف ثانية، هي أفضل الفترات.

3- **شدَّة المثير**: تفيد نتائج بعض الدّراسات التّجريبية بوجود علاقة بين شدّة المثير غير الشّرطي، وقوة الاشراط، بحيث يكون الاشراط أقوى إذا بلغت شدّة المثير غير الشّرطي درجة معيَّنة.

4- **دور التّعليمات في الاشتراط الكلاسيكيّ**: إنّ الكائنات البشرية الّتي تتعرض لعمليات الاشتراط الكلاسيكيّ، قد تغيّر مستوى أدائها في حال إصدار تعليمات لفظية إليها.[2]

[1]- عبد المجيد عيساني، المرجع السابق، ص 70

[2]- ينظر : عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 340-342

عموما إنّ نظرية الاشتراط الكلاسيكي(التّقليدي) تسعى إلى إثارة المتعلمين وتعديل سلوكاتهم بجميع الطّرق ولذلك :"تصلح نظرية الاشتراط التّقليدي في تطبيقاتها لتعلّم المهارات والعادات الّتي تحتاج لدرجة عالية من التّكرارية حتى يتمكن أو يبرع الطّفل أو التّلميذ في تنفيذها بصفة آلية تلقائية"[1] هذا ما يجعلنظرية الاشتراط الكلاسيكي الأنسب للمراحل الأولى من التّعلّم لأنّ الطّفل بصدد مواجهة عالم خارجي جديد عند انتقاله من الأسرة إلى المدرسة فيتوجب عليه الالتزام بسلوكات تتوافق مع النّظام الدّاخلي للمدرسة.

رابعا: النّظرية السلوكية عند سكينر: الاشتراط الإجرائي

يعد سكينر(skinner) صاحب نظرية الاشراط الإجرائي أو ما يسمَّى بالاشتراط الوسيلي وهو :"شكل من أشكال التّعلّم الاقتراني والّتي تؤدي من خلاله نتائج السّلوك إلى تغيرات في احتمالية حدوث السّلوك مستقبلاً، وقد اختار سكينر مصطلح الإجراء(operant) ليصف سلوك العضوية المؤثرة في البيئة والمتأثر بها،فالإجراء هو استجابة تحدث تلقائيًّا دونما حاجة إلى مثير غير شرطي (طبيعي)لإطلاقها"[2]

لذلك اهتم سكينر بالعوامل البيئية الخارجية، ومدى تأثيرها في سلوكيات الفرد دون إغفال العوامل الذّاتية: "فالمحيط يمثل في نظريته مكانة بارزة، ولكنه يؤكد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية الّتي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته"[3]

إذن فالسّلوك في نظر سكينر هو مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، وكلّما زاد تدعيم المثيرات وتعزيزها زادت قوتها لأنّ: "التّعزيز أو المكافأة تعتبر أحد المحاور الثّلاث المكوّنة لعملية الاشراط الفعّال ووقودها المحرّك حيث:

الاستجابة(1) - التّعزيز (2)- الاستجابة(3)...وهكذاإلى نهاية التّعلّم"[1]

---

[1]– محمد زياد حمدان، نظريات التعلم "تطبيقات علم نفس التعلم في التربية"، ص 43

[2]– معاوية أبو غزال وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 101

[3]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات،الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000 ص 57

الاستجابات المتكرّرة بعد التّعزيزات تثبت أنّ المكافأة أجدر نفعا من العقاب السلبي، لذلك ينبغي عَلى المعلّم وضع عقود ديداكتية مع المتعلمين مرتبطة بالمكافآت في حالة تغيير سلوكاتهم ومجهوداتهم الدّراسية نحو الأفضل لزيادة دافعيتهم نحو التّعلّم.

تطبيقات التّعلّم الإشراطي:

استخدم علماء النّفس مبادئ التّعلّم الإشراطي في مجالات عديدة، وبخاصة في مجال التّربية والعلاج السلوكي كما يلي:

أ-التّعلّم الإشراطي والتّعليم: لقد بين سكينر(1961-1958) إمكانية تطبيق مبادئ الإشراطالإجرائي على الكثير من الأوضاع التّعليمية- التّعلّمية، وأدت بحوثه إلى تطوير تقنيات تعليمية مختلفة كالآلات التّعليمية، والمخابر اللّغوية، ولعل مفهوم التّعليم المبرمج من أكثر التّطبيقات التّربوية أهمية لمبادئ الإشراطالإجرائي.

ب- التّعلّم الإشراطي والعلاج السلوكي: يقوم مفهوم العلاج السّلوكي على افتراض أساسي مفاده أنّ معظم أنواع السلوك غير السوي هي نتيجة لعملية التّعلّم، لذلك كَان مجال هذا العلاج من أكثر المجالات أهمية في تطبيق مبادئ الإشراط حيث يمكن تعليم الأفراد ذوي المشكلات السلوكية المختلفة طرق إضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب فيه، وتعزيز أو تقوية السلوك المرغوب فيه، ليتمكنوا من التّغلب على مشكلاتهم ولفاعل مع بيئتهم على نحو أكثر نجاعة.[2]

يعد الإشراط الإجرائي من الاتجاهات الأكثر فعاليّة لأنّه اهتم بتعزيز السّلوكات الابتدائيّة للوصول بها إلى الصورة النّهائية المطلوَبة، كما ربط المتعلم بالمحيط الخَارجي ليتمكن من التّواصَل مع الآخرين دون عوائق.

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات،ص 57

[2]- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم "تطبيقات علم نفس التّعلّم في التربية، ص 71

النّظرية السلوكية والتّعليم:

اهتمت السّلوكيّة بالتّعلّم لأنّها تبنت المنهج التّجريبي الّذي يعتمد على الملاحظة والقياس، وهذا ما جعلَها تبحث عن الأسباب الّتي تحدث تغيرات في سلوك المتعلمين وتتنبأ بالنّتائج المستقبلية.

مفهوم التّعلّم من المنظور السلوكي: يعرف التّعلم بأنّه :"عملية تغير شبه دائمة في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي"[1]

إنّ التّغير الإيجابي يضمن للتعليم الجودة والنّوعية في ظلّ الاستمرارية والرّقي، وبالتّالي يستطيع الفرد أن يتأقلم مع المحيط الّذي يعيش فيه فيؤثر فيه ويتأثر به لأنّ التّعلّم هو:"عملية ناتجة عن علاقة التّفاعل بين الكائن الحي ومحيطه"[2]فبالإضافةإلى العوامل الوراثيّة الّتي جُبِل عليها الإنسان فإنّه يخضع للعوامل البيئية المحيطة به، وبما أنّ السلوك عند هذه المدرسة يشترط وجود المثير أو المنبه لتكون هناك استجابة فإنّ :"التّعلّم ليس في الحقيقة سوى عملية ربط واقتران عضويّ بين المثيرات والاستجابات، وهذه الارتباطات هي الوحدات الأساسية للسلوك البشري"[3]

أي أنّ كل ما يبديه المتعلم من سلوكات ما هو إلاّ لبنات أولية تقوم عليها معارفه المستقبلية، وهذا ما يجب أن يراعيه المعلّم ويهتم به مهما كانت بساطة هذه السلوكات فإنّها بحاجة إلى التّحليل والتّقويم لترسيخها أو تصويبها أو نفيها بطريقة منطقية تتوافق ومستوى المتعلم الذّهني لتتكوَّن لديه مبادئ صحيحة وأسسا قوية يبني عليها تعلّماته.

مبادئ التّعلّم حسب النّظرية السلوكية:

إنّ أجمل ما استحدثته النّظرية السّلوكيّة وتميّزت به في الحقل التّربويّ هو ما عبّر عنه سكينر بالتّعليم المبرمج (programmed instruction) والّذي يقصد به:"مجموعة من المواد التّعليمية الّتي

[1]– عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 352-353

[2]– محمد ايت موحى وآخرون، سلسلة علوم التربية1 الأهداف التربوية، دار الخطابي، ط3، د.ت، ص 32

[3]– محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات البويرة، الجزائر، 2014م، 17 ومايليها.

يستخدمها الطّلبة لتعليم أنفسهم مواضيع ومهارات خاصة، مصممة لتضمن تقدم الطّالب في خطوات صغيرة نحو تحقيق السلوك النّهائي"[1]

إذن فالسلوك النّهائي ما هو إلاّ نتاج لسلوكات مبرمجة ومنتهجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ويستند التّعليم المبرمج في ذلك إلى المبادئ التّالية.

1- تسلسل المادة التّعليمية في خطوات متتابعة يحافظ على فعالية الطّالب ونشاطه.

2- تزويد المتعلم بالتّغذية الراجعة في كل خطوة تعليمية يقوم بها، وتصحّيح استجاباته في ضوء هذه التّغذية الراجعة هو عملية شبيهة بعملية التّعزيز.

3- تقدم الطّالب عبر سلسلة من الخطوات التّدريجية المستمرة يؤكد مبدأ التّعلم التّدريجي وإجراءات تشكيل السلوك.

4- تقدم المتعلم وفق معدل تعلّم خاص به يؤكد مبدأ الفروقات الفرديّة، واعتماد التّعلّم اللاحق على التّعلم السابق.[2]

إنّ نجاح عملية التّعليم المبرمج تفرض على المعلّم حسن التّخطيط للوضعيات التّعليمية، و تنفيذها حسب الفروقات الفردية للمتعلمين مع الحرص على التّدعيم الفوري لمكتسبات المتعلمين لتعزيزها، وتثمين جهود المتعلمين مهما كانت بسيطة لأنّ مسافة الميل تبدأ بخطوات.

وبما أنّ بناء المنهج وتصميمه وتحديد بنيته له عناصره الأساسية فلا بد من وضع ضوابط للأهداف التّربوية حتى تلبي حاجات المتعلمين وغايات المنظومة التربوية.

الأهداف التّربوية السلوكية:

[1]- معاوية محمود أبو غزال وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 114

[2]- معاوية محمود أبو غزال وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص114.

إنّ العملية التّعليمية التّعلمية تبحث في مزايا الأهداف لتكون ذات دلالة باعتبار أنّ الهدف السلوكي ليس بيانا لما يريد المعلّم أن يفعله لكنّه توضيح للنتاج أو المردود الّذي يتحقّق لدى التّلميذ في نهاية درس أو مجموعة من الدّروس فإنّ تحديد الأهداف التّعليمية المصوغة سلوكيا سيصف دون التباس طبيعة المردود أو التّغيير في السّلوك الّذي يحدث عند المتعلم والّذي يمكن أن يقوّم بسهولة[1]

هذا يدلّ على أنّ النّظرية السلوكية ربطت قدرات المتعلمين بما يبدونه من سلوكات كمؤشرات لحدوث التّعلم وتحقيق الأهداف التّربوية.

[1]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005، ص 113-317، بتصرف.

شروط انتقاء الأهداف التّربويّة

إنّ خبرات المعلّم وحسن تخطيطه، واستثارته لمتعلميه يدفعهم للتعلّم بطريقة فعّالة لكن لابد من وضع شروط لانتقاء هذه الأهداف والتّأكد من صحّتها ولعل أهمّها:

1- أن تعكس الأهداف نتاجات تعلمية مناسبة لطبيعة المادة التّعليمية.

2- التّوازن بين الأهداف الّتي يمنعها المعلّم، بحيث لا يطغى مجال على الآخر.

3- أن تتناسب الأهداف مع المبادئ الأساسية للتعلّم.

4- أن يصاغ الهدف على شكل نتاج تعلمي محدّد بالنّسبة لحاجات التّلاميذ.

لذا يجب على المعلّم أن لا يقتصر على عرض المادة بأجود الطّرق، وإنّما يهتم بأن يكون الهدف منها هو إحداث التّغيير الإيجابي في سلوك طلبته المتعلمين، فالأهداف التّربوية يجب أن تركّز في صياغتها على عوائد منتظرة تتحقّق عند المتعلمين فتصاغ بأفعال يكون فاعلها التّلميذ نفسه مثل: يعرف التّلميذ، يفهم، يصنّف، يفرق، يحلّل، يركّب، يقدر...[1]

كلّما اتضحت سلوكات المتعلمين أثناء سيرورة التّعلّم أصبحت أكثر قابليّة للتقييم والتّقويم من طرف المعلّم والمتعلم ذاته. كما أنّ تلقي التّحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته فتحقّق الأهداف الإجرائيّة المحدّدة بسرعة أكبر. بيد أنّ العقاب والتّوبيخ ينقص من الاستجابة وبالتّالي يمنع المتعلم من إبراز مهاراته وقدراته فلا يحدث التّعلّم بل تتشكل عوائق تعليمية يصعب معالجتها إذا تفاقمت ولم يدرك المعلّم مدى خطورة ذلك.

إيجابيات وسلبيات المدرسة السلوكية: يمكن تصنّيفها حسب ما يلي:

أ- المظاهر الإيجابية لنموذج التّعلّم السلوكي: يعمل النّموذج السلوكي في التّعلّم على:

[1]- ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطاتها التربوية، ص 114 و 115

1- الحدّ من خطر الدّوجماطيقية الشّفاهية الّتي يقع فيها المعلّم، وذلك بجعله يركّز على المتعلم، وعلى العمل الّذي ينبغي القيام به، والتّوفيق في إنجازه عوض التّركيز على تنظيم كلامه.

2- تغيير السلوك والحصول على عادات جديدة ومعرفة إجراءاتها الأساسية، ويتجلى ذلك بوضوح في التّعلّمات قصيرة المدّة.

3- المساهمة في تحديث وتطوير ممارسات التّقويم.

ب- المظاهر السلبية لنموذج التّعلّم السلوكي:

1- إنّ أجرأة الأهداف المراد تحقيقها يجعل المعلّم يجد نفسه بسرعة أمام عدد كبير من الأهداف الّتي يرغب تحقيقها في نفس الوقت، ممّا يحد من الممارسة البيداغوجية.

2- يؤدي إرجاع التّعلّم المعقد إلى عمليات متتالية من التّعلّمات البسيطة إلى جعل التّلميذ الّذي حقّق في مراحل التّعلّم السابقة نتائج، لا يستطيع التّمكن من التّعلّم المعقَّد الّذي شكل الهدف المراد تحقيقه في البداية، ففي مجال التّعليم لا يمكن إرجاع الكلّإلى الأجزاء الّتي تكونه.

3- إنّ محاولة الحدّ من الصّعوبات المرتبطة بالتّعلّم، قد يؤدي إلى الالتفاف والوصول بالتّلاميذ إلى إنجاز أعمال يتعلمون بما فيه الكفاية.[1]

إنّ الاهتمام بالنّتائج الّتي توصل إليها السلوكيون يدفع بالقائمين على المنظومة التّربوية إلى تحليل سلوكات المتعلمين وفهمها لتحري الدّقة في تسطير الأهداف البيداغوجية لتحقيق الكفايات المرجوَّة من وراء إبداء هذه السلوكات، غير أنّ المنهج العلمي والملاحظة المباشرة والموضوعية لا يكفيان لدراسة العلوم الإنسانيّة باعتبارها مرتبطة بالذّات البشريّة، والّتي ميّزها خالقها عن غيرها من سائر المخلوقات

[1]- ينظر: أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص 43

بالعقل لقوله تعالى :" ﴿ ولَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِ والْبَحْرِ ورزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ "[1]

وهذا ما يؤخذ على المدرسة السلوكية لأنّ نظرياتها مستقاة من التّجارب الّتي طبقت على الحيوانات، وبالتّالي لا تتوافق كليًّا مع الإنسان كونه ظاهرة بشرية معقدة، وتلقت النّظرية السلوكية انتقادات لاذعة خاصة من طرف تشومسكي الّذي رأى بأنّها: "قائمة على اعتقادات أولية، وأنّها قدمت تفسيرا لا يرقى إلى مستوى تعقيد الظّاهرة اللّغوية"[2]

وبالتّالي تبقى ثنائية المثير والاستجابة جزئيّة، ولا تسمح بتفسير عملية اكتساب التّعلّمات الجديدة بعيدا عن الجانب الوجداني والعقلاني. وهذا ما أثار جملة من الباحثين في علم اللّغة أمثال بياجيه وتشومسكي ودفعهم لنفي الطّريقة الآلية في تعلّم الطّفل للّغة فما هو البديل الّذي جاؤوا به؟ وكيف يمكن إثبات ذلك؟

النّظرية المعرفية: (Cognitives)

لقد ظهرت هذه النّظرية في النّصف الأول من القرن العشرين ردا على النّظرية السلوكية الّتي رأت أنّ اكتساب اللّغة هو اكتساب لمجموعة من العادات اللّغوية بصفة آلية، في حين أنّ هذا النّموذج الجديد يهتم بطبيعة المعارف، وكيفية تنظيمها وترتيبها وفق ما يتقبله العقل، ولقد تبنى هذه النّظرية ثلة من العلماء أبرزهم تشومسكي(Chomsky)[3]وبياجيه(Piaget)[4] فالأول رأى أنّ: "الطّفل يولد مهيّأ لاستعمال اللّغة، ويملك جهازا داخليا سمّاه الصندوق الأسود أو العلبة السوداء، بينما يرى

[1]– سورة الإسراء، الآية 70

[2]– عبد المجيد عيسامي، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 76

[3]– تشومسكي نعوم noamchomsky 1928 لغوي أمريكي يعد أحد أبرز أعلام النّهضة الحديثة في الدّراسات اللّسانية من آثاره،"التّراكيب النّظمية 1957" "ومظاهر النّظرية النّظمية 1965" ينظر: منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، ص 142

[4]– بياجيه جان jean piaget 1896–1980 :عالم نفس سويسري، عني أكثر ما عني بدراسة علم نفس الطّفل، من أشهر آثاره :"لغة الطّفل وتفكيره 1926" "سيكولوجية الذكاء 1950" والبيولوجيا والمعرفة 1971، المرجع نفسه، ص 125

الثّاني أنّ الطّفل يولد وله استعداد فطريّ يمكّنه من استخدام العلاقات اللّغويّة الّتي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعله مع البيئة"[1]

هذا ما عبر عنه دوفي (duffx) و كونينجهام(cunningnam) سنة 1996 بقولهما: "هناك فكرتان قويتان مشتركتان بين كل نماذج التّعليم المستخلص من البرادجم المعرفي، الفكرة الأولى أنّ التّعلم ينظر إليه باعتباره سيرورة بنائيّة للمعرفة، وليس سيرورة لاكتسابها أمّا الفكرة الثّانية فهي أنّ أنشطة التّعليم تعتبر أنشطة مساعدة على بناء المعرفة وليس أنشطة لنقل المعرفة، ومن هنا فإنّ المعلّم الّذي يستوحي طريقته التّعليمية من هذا النّموذج ينبغي أن يكون اهتمامه بنقل المعرفة إلى المتعلم اهتماما أقل لينشغل أكثر بتنظيمها وبنائها وتوضيح ارتباطها والعمل على إدماجها"[2]

فمهما اختلفت إستراتيجيات نقل المعرفة للمتعلم إلاّ أنّ أنجعها هو ما يسمح له ببناء معارفه ذاتيا، وفق التّوجيهات والإرشادات المقدّمة له، وبالتّالي يكتسب أسلوبا شخصيا في تكوينه يجعله قادرا على تجسيد أفكاره في الواقع بكلّ استقلاليّة ولذلك يعتبر :"الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام والتّعلّم بصفة خاصة الاتجاه الأكثر ملاءمة وفهما لكثير من أساليب النّشاط العقلي الّتي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته"[3]

نظرا للأهمية البالغة للمعرفة في حياة الفرد والجماعة فقد تكرَّست جهود العلماء لتفسير كيفية اكتسابها وتوظيفها ممّا أدى إلى ظهور عدّة اتجاهات في هذا المجال نذكر منها.

أ- النّظرية الجشطالتية: نظرية التّعلّم الكلي

ظهرت هذه النّظرية مع الحرب العالمية الثّانية، وقد تبلوَّرت على يد كل من:

[1]- ينظر عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 86

[2]- أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال ص 86

[3]- أنور محمد الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، ص 102

فرتايمر(wertheimer1886-1941)وكوفكا kofka (1886-1941) وكوهلر kohler (1887-1967) المنتمين جميعهم إلى ما يسمَّى بمدرسة برلين.

ويعرف الباحثين في هذا النّوع من التّعلّم بعلماء النّفس الجشطالتيين نسبة إلى المفهوم المركزي في نظريتهم وهو الجشتالت(gestait) وهو:"كلمة ألمانية يقصد بها الشّكل أو الصيغة أو الكل المنظّم،

ويعرف الجشتالت بأنّه كل متسق أو منظّم تضفى عليه سمة الكل وتميزه عن مجموع أجزائه"[1]

أي أنّ لكل عنصر من هذه الأجزاء عند الجشتالت دوره ومكانته الّتي تتطلبها الطّبيعة السامية للكل، فتجعله متآلفا بوحداته متباينا في مجمله.

المفاهيم الأساسية: أهمها ما يلي:

1- **البنية أو التّركيب (structure)**: تتشكل البنية من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميكيًّا ووظيفيًّا، بحيث أنّ كل تغيير في عنصر يؤدي إلى تغيير البنية ككل.

2- الاستبصار (insignt): هو لحظة الإدراك المتدبر التّحليلي الّذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم، أي فهم مختلف أبعادالجشطالت.

3- **التّنظيم (organizatio)**: التّعلّم هو عملية الكشف عن الصيغ التّنظيمية الّتي تحكم بنية الجشطالت.

4- **إعادة التّنظيم (reorganization)**: بناء التّعلّم يقتضي الفعل في موضوع التّعلّم، وذلك بإعادة هيكلته وتنظيمه.

[1]- معاوية محمود ألو غزال وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 119

5-الانتقال(transfer): لايمكن التّحقق من التّعلّم إلاّ ما يتم تعميمه على مواقف مشابهة في البنية الأصلية، ومختلفة في أشكال التّمظهر، حيث أنّ الاستبصار الحقيقي هو الّذي ينتقل إلى المجالات المرتبطة والملائمة.

6- الدّافعية الأصلية (intrinsicmotivati on): تعزيز التّعلّم ينبغي أن يكون دافعا داخليًّا من الذّات نفسها.

7- الفهم والمعنى (inderstanding- meaning): تحقيق التّعلّم يقتضي الفهم العميق للعناصر والخصائص المشكلة لموضوع التّعلّم، وبالتّالي الكشف عن المعنى الّذي تنتظم فيه هذه المحددات، حيث أنّ الفهم هو كشف استبصاري لمعنى الجشطالت[1]

لقد ركّزت مبادئ الجشتالت على الفهم والتّنظيم وهما شرطان أساسيان لبناء تعلّمات تترسخ لأمد بعيد لأنّ المعرفة كلّما كانت منظّمة كانت أكثر وضوحا بالنسبة للعقل البشري وأكثر ترسخا في الذّاكرة.

مفهوم التّعلّم من المنظور الجشطالتي:

"التّعلّم في صورته النّموذجيّة عملية انتقال من موقف غامض لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهومَ أمرا في غاية الوضوح، ويعبر عن معنى ما يمكن فهمه والتّكيف معه في التّو واللّحظة..." فالتعلم الحقيقي" الأصيل لا يوجد كثيرا من الربط الحقيق بينه وبين ما يسمى "الروابط الأخرى" فالأساس في التّعلّم الفهم والاستبصار والإدراك"[2]

هذا يعني أنّ مفهوم التّعلم من منظور الجشطالت يرتبط ارتباطا وثيقًا بطريقة التّعلّم بحلّ المشكلات حيث يقع المتعلم في حيرة علميّة تدفعه إلى فهم المشكلَ واقتراح الفرضيات للبحث عن الحلول والتّحقق من صحتها.

[1]- حنافي جواد، نظريات التّعلّم، 2015، ص8 www.aloukah.net

[2]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: على حسن حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ج1، ص 201

مبادئ التّعلّم في النّظرية الجشطالية: يمكن تلخيصها في:

– اعتبار الاستبصار شرط التّعلّم الحقيقي، حيث أنّ بناء المعرفة واكتساب المهارة ليس إلاّ النّتيجة المباشرة لإدراك الموقف واستبصاره.

– الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية، وذلك بالفعل في موضوع التّعلّم من خلال تفكيكه وتحليله وإعادة بنائه.

– التّعلّم وفق الجشطالتيين يقترن بالنّتائج، إذ حسب كوهلر النّتائج ما هي سوى صيَّغ الضّبط والتّعديل والتّقويم اللازمة للتّعلّم.

– الانتقال شرط التّعلّم الحقيقي، ذلك أنّ الحفظ والتّطبيق الآلي للمعارف تعلّم سلبي الاستبصار حافز داخلي قوي، والتّعزيز الخارجي عامل سلبي.

– الاستبصار تفاعل إيجابي مع موضوع التّعلّم[1]

– إنّ التّعلم الجشطالتي يختلف من طفل لآخر لأنّه مرتبط بالوظائف الذّهنية وبالحدس وهذا ما عبر عنه العالم السيكولوجي (روجر ruger) قائلاً: "إنّ الاستبصار نوع من التّحليل الشّعوري، أو نوع من التّغير والتّحول المفاجئ في إدراك المجال "[2] ثمّ جاء الجشطالتيون ووظفوا مفهوم الاستبصار خلال تفسيرهم لعملية التّعلّم.

– أمّا الطّريقة الّتي تتوافق مع هذا النّموذج فهي:"الانتقال العام إلى الخاص، ومن المركب إلى المبسط، ومن المجمل إلى المفصّل، ومن الصّعب إلى السّهل، وهي الطّريقة الّتي اقترحها "ديكرولي" وسمَّاها "الطّريقة الكلية globale"فالحرف يقدّم في سياق الكلمة، والكلمة في سَياق الجملة حيث

[1]– حنافي جواد، نظريات التّعلّم، ص 7

[2]– أحمد أوزي، التّعليم والتّعلّم الفعال، ص 63

يتخذ معناها ألوانا متعددة، والجملة في سياق النّص لأنّ هذا الأخير هو الّذي يعطيها مكانا أو وظيفة خاصة وبذلك يتمكن المتعلم من اللغة تمكنا يمكنه من إدراك بنيتها ووظائفها المتنوعة"[1]

ولعل أهم ما يؤثر على النّظرية الجشطالية هو التّصريح الآتي: "بينما تحظى النّظرية الجشطاليتة بتطبيقات عملية في المجالات الأخرى إلاّ أنّها تقدّم توصيات خاصة لعمليات التّعليم والتّعلم الّتي من شأنها زيادة الفهم زيادة قصوى، ممّا ينجم عنه أن يصبح التّعلّم داخل الفصل أكثر متعة وأكبر أثرا، ويمكن نقل أثره نقلاً مباشرا إلى مواقف الحياة خارج المدرسة ويمكن تذكرها مدّة أطول"[2]

وبالتّالي فإنّ التّعلّم الوظيفي هو تلك العمليات الذّهنية، والممارسات اليومية الّتي يقوم بها المتعلم من أجل الوصول إلى حقيقة المعارف فتترسخ مكتسباته، وتقوى قراراته وتعزز ثقته بنفسه بينما تعمل الطّريقة التّلقينيّة على تحطيم روح البحث والاكتشاف لدى المتعلم مما يشعره بالملل، ويدفعه إلى الحفظ والعرض بطريقة عشوائية.

فكيف يمكن للمتعلم أن يشارك في بناء تعلّماته وتكوين معارفه ذاتيا؟

ب- النّظرية اللّغويّة "العقليّة" التّشومسكيّ: "الاتجاه التّوليديّ التّحويليّ"

تتعلق النّظرية اللّغوية بالنّزعة العقلية الّتي يتزعمها الباحث الأمريكي تشومسكي (1928-1955) وتعرف هذه النّظرية بعدة أسماء منها: **النّظرية العقلية، والنّظرية اللّغوية، والنّظرية الفطرية** وبعضهم يدرجها في النّظرية المعرفية كإطار عام للمفاهيم غير السلوكية[3]

ولقد جاءت هذه النّظرية لسد الفجوة العميقة الّتي تركتها النّظرية السلوكيّة بإغفالها للعقل فاهتم تشومسكي بالقدرات العقلية للإنسان والّتي يتميّز بها عن سائر المخلوقات إضافةإلى الاستعداد الفطريّ لدى الأفراد لاكتساب اللّغة فهو يرى أنّ :"اللّغات الإنسانيّة على اختلافها تجمعها

[1]- ينظر: حنافي جواد، المرجع السابق، ص نفسها

[2]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص 275

[3]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 78

خصائص عامة ترجع في أصلها إلى العقل، وهذه الخصائص العامة هي جزء من الملكة الفطرية الّتي يمتلكها الطّفل، والبالغ على السّواء بحكم امتلاكه لهذه الآلة الفريدة والمميّزة للإنسان، وهي العقل، وتظهر أثار تلك الخصائص العامة عندما يتعرض الطّفل عن طريق السّماع للاستعمال اللّغوي في بيئته حيث يقدّم له هذا السماع المادة اللّغوية الّتي تعمل فيها الملكة الفطريّة، ومن ثمّ يستطيع استعمال تراكيب معقدة، وقواعد مجردة للتعبير عن أفكاره في سهولة ويسر"[1]

فاكتساب اللّغة أمر فطريّ عند الإنسان غير أنّ الاستعمال اللّغويّ يتفاوت من شخص لآخر حسب درجة الذّكاء، والنّمو العقلي، ويتوقف الإبداع على العوامل الخارجية المحيطة بالفرد كالأسرة، الحي، المدرسة،...

مبادئ نظرية تشومسكي:

يعتبر تشومسكي هو صاحب نظرية "النّحو التّوليديّ" في العصر الحديث لذلك اعتمد في دراساته اللّغوية على المبادئ الآتية:

أولا: ميز تشومسكي بين جانبين من جوانب اللّغة هما الإمكان "الكفاية" (compétence) والأداء (performance) جريا على التّقسيم الّذي اصطفاه دوسوسيرإلى لغة وكلام والمقصود ب**الإمكان** "الكفاية" المقدرة الموجودة لدى أفراد المجتمع اللّغوي حول ما يريده بصياغة جميلة لم يسمع بها. وأهم أسس الإمكان هو معرفة المتكلم بالقواعد الصرفية والنّحوية الّتي تصاغ بموجبها الجمل، ويطلق عليها اسم القواعد التّحويليّة (transformationalrules).

أما **الأداء** فهو ما ينطقه أفراد المجتمع اللّغوي فعليًّا، والفارق بين الإمكان والأداء هو أنّ الأداء سلوك، والإمكان حدود السلوك ومعاييره.

ثانيا: ميزتشومسكي بين البناء السطحي (surface structure) والبناء العميق في الجملة (deep structure) فالبناء السطحي للجملتين واحد أما البناء العميق فهو يختلف.

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوا مدة، أساليب تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003،ص 30-31

ثالثا: أخذ تشومسكي الجملة باعتبارها الوحدة الأساسيّة في التّحليل دون الفونيمات أو الكلمات أو العبارات، وقال بضرورة دراسة هذه الوحدات الصغيرة في ضوء وجودها وتغيراتها ضمن الجملة، ولهذا المنظور أهمية كبيرة في دراسة اللّغة والاؤستنتاج كما أنّ الموقف يناقض الموقف السلوكي الّذي يأخذ بالجزئيات قبل الكليات في تشكيل السلوك.

رابعا: يولد الإنسان وهو يمتلك القدرة الفطرية على اكتساب قواعد اللّغة، وهذا يعني أنّه يعرف اللّغة فطريًّا حيث أنّ القواعد الّتي يمتلكها الطّفل تختلف عن قواعد الكبار.

خامسا: إنّ الإنسان يستطيع أن يولد جملا لا نهاية لها.[1]

إنّ نظرية تشومسكي اللّغوية كان لها صدى كبيرا في مجال الدّراسات اللّغوية الحديثة حتى قيل:"إنّ أية نظرية لغوية لا يمكن أن تتجاهل نظرية تشومسكي، بل إنّ مكانة أي نظرية وإنجازها في حقل الدّراسات اللّغوية المعاصرة يتحدد بمدى صلتها بنظرية تشومسكي قربا وبعدا أو نقدا وتعديلا"[2]

وعلى الرغم من حداثة هذه النّظرية وشيوعها على لسان تشومسكي إلاّ أنّ هناك من سبقه إليهاإذ تعود جذورها إلى عبد القاهر الجرجاني الّذي عبر عن النّحو التّوليدي بقوله:"يتم توليد المعاني النّحوية الكثيرة من ألفاظ قليلة، وذلك باختلاف موضع الكلمة في الجملة وبإدراك المعاني الدّقيقة للكلمة في السياق ممّا يولد المعاني النّحوية المختلفة كما يمكن النّظر في الحال إلى الوجوه الّتي تراها في قولك جاءني زيد مسرعا، وجاءني يسرع، وجاءني وقد أسرع"[3]

ويبدو التّقارب في الأفكار بين هذين العالمين جليا بحيث. "أقام الإمام عبد القاهر نظريته في النّظم على ثنائية المعاني والألفاظ إلاّ أنّه قد أعلى من شأن المعاني وجعلها الأساس في اختيار الألفاظ وتركيبها...وعلى النّسق نفسه تقريبا أقام تشومسكي نظريته اللّغوية على أساس أنّ منظومة اللّغة ذات بنية ثنائية، ويقصد بذلك أنّ الجملة اللّغوية لها بنية سطحية ظاهرة، هي تلك الّتي ننطق بها أي

---

[1]–ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوا مدة، أساليب تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، ص 34–35

[2]– تأ: جونليونز، تر: حلمي خليل، نظرية تشومسكي اللّغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2011، ص 7

[3]– ينظر: أحمد علي مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 86

(الألفاظ) وبنية منطقية عميقة، وهي البنية الّتي تتشكل في مخ صاحب الجملة قبل النّطق بها (أي المعاني المرتبة)"[1]

وبماأنّ اللّغة والفكر متلازمان لا يمكن الفصل بينهما فإنّ الإنسان: "صاحب ملكة فطرية لغوية، وهو صاحب قدرة عقلية جبارة خلاقّة مبدعة وهناك تلازم بين القدرتين طبعا"[2]

لهذا مهما بلغ الإنسان من درجة الذّكاء، ورجاحة العقل إلاّ أنّه يبقى ابن بيئته، وبالتالي يتأثر بمجموع العوامل البيئية والاجتماعية المحيطة به، فهل لهذه العوامل علاقة بتكوين شخصيته المتعلم؟

ج- النّظرية المعرفية لجان بياجيه "الاتجاه البنائي التّكويني"

ترتبط النّظرية البنائية بأشهر ممثل لها المعروف جان بياجه (Jean Piaget)(1896-1980) الّذي ركّز في أبحاثه على النّمو المعرفيّ، وحاول انطلاقا من دراساته المتميّزة في علم نفس الطّفل النّمائي أن يمدنا بعدّة مبادئ ومفاهيم معرفية علميةَ حديثة طوَّرت الممارسة التربوية، فيعتقد بياجه أنّ: "الطّفل خلال نشاطه يبني ويكون معارفه عن الأشياء فهو ليس مستقبلاً منفعلاً فقط، وإنّما يبدي نشاطًا وفعالية ذهنية هامة، ومن هنا ينعت تفكير بياجه ومنجه في البحث بأنّه بنيوي"[3]

ولقد جاءت هذه النّظرية لتفسر كيفية بناء المعارف لدى الأطفال فاستمدت أبحاثها من علم النّفس الوراثي والبيولوجي، وبناء على ذلك تحدّدت معالمها في المسائل التّالية:

1- تنظر هذه النّظرية إلى الإنسان على أنّه بناء ذاتي التّنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة الّتي يقوم بها، وترفض أن يكون اكتساب اللّغة عند الإنسان خاضعا للتّقليد والتّعزيز.

[1]- أحمد علي مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 87

[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، ص 80

[3]- أحمد أوزري، التّعليم والتّعلّم الفعال، ص 44

2- يمثل الإنسان نظاما متكاملاً ذا بعدين رئيسيين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه، وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة فالنّمو المعرفي، والتّغيير السلوكي للفرد يحدث نتيجة تمكن الفرد من التّكيف والتّلاؤم والتّفاعل مع البيئة.

وهكذا يكتسب الطّفل الكفاية اللّغويّة بناءً على هذا التّفاعل بين الاستعدادات الدّاخلية والبيئية.

3- ترى أنّالإنسان يولد ببعض الأبنية الّتي تمكنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسيّة، وهذا يمثل فرقا مع ما قاله تشومسكي الّذي تحدث عن موروثات، وبياجه تحدث عن نوعٍ من الاستعدادات[1]

من خلال المعالم المذكورة آنفة يتضح أنّ مفهوم المعرفة عند بياجه هو:"مجموعة آثار الخبرات المترسبة في العقل نتيجة للربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذّاكرة طويلة المدى الّتي هي بمثابة المخزن الدّائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة الّتي نحيا فيها، والعقل هو مصدر بناء المعارف، فتنمو وتتطور مع الإنسان ابتداء من الطّفولة وصولا إلى الرشد وهذا بتفاعله مع المحيط"[2]

وبما أنّ النّمو المعرفي والنّمو البيولوجي متزامنان في نظر بياجه فقد قسمهما حسب عمر الطّفل إلى المراحل التّالية:

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 84

[2]- عبد المجيد عيساني، المرجع نفسه، ص 86

1- المرحلة الحسية الحركية (sensorimoteur) من الولادة إلى سنتين

خلال هذه المرحلة يتواصل الرضيع مع العالم بشكل خاص عن طريق حواسه، وعن طريق الأفعال الّتي ينجزها على الأشياء، فهو غير قادر بعد على تمثل الأشياء والأشخاص بشكل ذهني

2- مرحلة ما قبل العمليات (préopératire) من سنتين إلى 6 سنوات

يستطيع الطّفل خلال هذه المرحلة أن يتمثل الموضوعات إلاّ أنّ انتباهه يبقى مركزا على المظاهر الخارجية للأشياء أو الأشخاص مثل الطّول والشّكل واللّون أو اللباس، فهو ما يزال يستخدم هذه المظاهر لتصنيف الأشياء.

3- مرحلة العمليات المستخدمة: (stades des opération concrétes) من 6 سنوات إلى 12 سنة

يتقدم الطّفل خلال هذه المرحلة تقدما كبيرا على مستوى التّجريد الذّهني، فهو يكتشف سلسلة من القواعد الأساسية المتعلقة بالأشخاص والموضوعات، بحيث يمكنه أن يفهم وفق عدة معايير كالحجم أو الطّول، ولكن يمكن أن تحتفظ الأشياء بشكلها رغم ما يطرأ على أوضاعها (مبدأ الاحتفاظ) يصبح للطّفل في هذه المرحلة قدرة على إجراء عمليات ذهنية معقدة كالجمع والطّرح وتصنّيف شيء ما في فئتين أو عدّة فئات في نفس الوقت "الكرسي خشب ومتاع البيت"

4- مرحلة العمليات الشّكلية (stades des opérations) من 12 سنة فما فوق

في هذه المرحلة الأخيرة يستطيع المراهق التّفكير بشكل أكثر تجريدا فهو قادر على اتخاذ القرارات بطريقة الاستقراء والاستنباط، ومعالجة المشكلات بشكل منظّم، وهو قادر على التّفكير في الأشياء أو الأفكارَ والصور الذّهنية عن طريق تصور الأشياء أو الحوادث الّتي لم يسبق أن واجهها[1]

[1]- أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص 46-47

باعتبار أنّ المرحلة الثّالثة تمتد من 6 سنوات إلى 12 سنة فهي المرحلة الحساسة بالنسبة للمتعلم في مراحله الأولى من العمر، لذا يجب على معلّمي المرحلة الابتدائية أن يراعوا هذه الخصائص النّمائيّة الّتي يمر بها الطّفل في هذا العمر لاختيار أساليب واستراتيجيات تربويّة تعليميّة ترفيهيّة في نفس الوقت لأنّ الصغار ميالون للتعلّم باللّعَب وبالمقابل لا يمكّننا التّغاضي عن المراحل المتبقية لأنّ: "المراحل التّعليمية الأربعة تحدث على نفس هذا التّرتيب عند الأطفال جميعا،وهذاصحيح لأنّ كل مرحلة شرط منطقي لقيام المرحلة التّالية لها، ومهارات التّعلّم في كل مرحلة تدخل في المرحلة التّالية وتزداد اتساعا فيها. وهكذا يمكن رؤية نظرية بياجيه على أساس أنّها تمثل هرماً من المهارات التّعليميةَ...على أساس أنّها تمثل شكلا عاما من التّعلّم وليس شكلا محددا بمحتوى خاص"[1]

ولقد ارتبط مفهوم النّمو المعرفيّ ارتباطًا وثيقا بالعالم بياجيه، ويقصد بالنّمو المعرفيّ أساسا:"تطور القدرة على اَلتّفكير والتّعلّم، وحل المشَكلات، وتحسن الأساليب الّتي يستخدمها الطّفل في ذلك كلّه"[2] فهو يهتم بالعمليات العقلية الّتي يقوم بها المتعلم لتحصيل المعرفة، ويظهر ذلك من خلال الإجراءات والسلوكات الّتي يبديها للتعامل مع المشكلات والمواقف اليومية داخل المدرسة أو خارجها.

ويشرح بياجيه عملية تكوين البنيات المعرفية عند الطّفل انطلاقا من قدرتين فطريتين: قدرة التّنظيم وقدرة التّوافق، اللّتان تندمجان معا لبناء المعرفة ومساعدة الطّفل على التّوازن مع البيئة حيث أنّ:

التّنظيم: يعني العلاقة الجديدة النّاتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم، حيث يستطيع الطّفل إدماج معارف جديدة وفق البنى المعرفية الموجودة لديه.

أما **التّوافق**(adaptation) هو الهدف النّهائي لعملية التّوازن، ويتضمن التّغيرات الّتي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة، ويشرح بياجيه ذلك بآليتي (**التّمثل + التّكيف التّوافق**)

[1]– علي حسين حجاج، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ج1، ص 345

[2]– معاوية أبو عزال وآخرون، علم النّفس التّربوي، النّظرية والتّطبيق، ص 46

فهما عمليتان متكاملتان ومتلازمتان لا يمكن الفصل بينهما لتحقيق حالة الاتزان المعرفي لأنّ:[1]

التّمثل: (**assimilation**) **ي**قصد به تطبيق نمط معين من السلوك على موقف جديد أو حادثة جديدة إنّها محاولة فهم المثيرات الجديدة بما يمتلك الطّفل من مفاهيم وطرق تفكير.

التّلاؤم (**accomodation**) أو التّكيف فيتضمن تغير المفاهيم والاستراتيجيات نتيجة للمعلومات الجديدة الّتي حصل عليها الطفل (أي نتيجة لعملية التّمثل) إنّها عملية إعادة تنظيم الأفكار، وتحسين المهارات، وتعديل الاستراتيجيات بشكل مستمر.

فالتّمثل والتّلاؤم شرطان متلازمان لبناء قاعدة صلبة ترتكز عليها المعارف الجديدة، وتستمد في الوقت ذاته قوتها من المكتسبات القبلية للمتعلم للتكيف مع المحيط. هذا ويميز بياجيه بين نوعين من المعرفة، المعرفة الشّكلية والمعرفة الإجرائية[2]

أ- المعرفة الشّكلية: هي مجرد جمع حرفي، وإلمام بمثيرات ظاهرة محسَّة تُجابه الفرد، فتخزَّن من دون وعي بما لها من معانٍ دقيقة، فهي معرفة تقوم على الشّكل لا على العقل.

ب- المعرفةالإجرائية: هي المعرفة الّتي تنبع من المحاكمة العقلية، فهي معرفة تعتمد على العمليات العقلية، حيث يكون الطّفل فيها قادرا على القيام بعمليات مجردة بواسطة العقل.

إنّ المعرفة الّتي تصبو المناهج الحديثة إلى ترسيخها وتشجيها هي المعرفة الإجرائية حيث يكون للمتعلم الحق في بناء معارفه وفق قدراته العقلية وبطريقته وإجراءاته الشّخصية، ولا يكون المعلّم سوى موجها، عكس المعرفة الشّكلية الّتي تنبثق من الحشو والتّلقين والتّخزين دون إدراك حقائق الأشياء فيصعب توظيف هذه المعارف لاحقًا ممّا يجعل المتعلم عاجزا عن مواجهة المواقف الفجائية فالمعرفة الإجرائية هي الأنجع لأنّها تكسب المتعلم الثّقة بالنّفس وتمكنه من حل المشكلات اليومية بمهاراته الخاصة.

[1]- معاوية أبو غزال وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 46

[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 86

وبما أنّ التّعلّم حسب بياجيه هو شكل من أشكال التّكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذّات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التّجريبيّة باستمرار فيجب تبني الضوابط التالية في عملنا التربوي والتعليمي:

- جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظّواهر بدل استقبالها عن طريق التّلقين.

- جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيًّا.

- جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية بشكل يوازي المراحل النّمائية لسنوات التمدرس.

- إكساب المتعلم مناهج وطرائق التّعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافيّة عوض الاستظهار.

- تدريب المتعلم على التّعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصّحيحة، اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذّاتي[1]

إنّ أهمّ ما تميّزت به النّظرية المعرفيّة هو الاهتمام بالمتعلم ككائن حي خاصٍ متميز عن غيره بفضل قدراته العقلية، وهذا ما جعل النتائج الّتي جاء بها بياجيه أكثر فاعلية في الحقل التعليمي وبالمقابل لا يمكن نفي الجهود السابقة له في هذا الميدان لأنّ:"النّظرية المعرفية تكمل النّظريتين السابقتين وتضيف إليهما العامل العقلي. فالكائن الإنساني يعرض بوعي تام الأهداف الّتي يسعى إلى تحقيقها ثم يقوم بمقارنة وسائل بلوغها والأخطار الّتي تحول دون الوصول إليها ثم يقرر السلوك الملائم للقيام به"[2]

[1]- سلسلة التكوين التربوي "ع1995/2" نقلا عن حنافي جواد، نظريات التعلّم

[2]- أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص 25

وبهذا تشكل نظريات التّعلم سلسلةً ذات حلقات متداخلة لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى، وإنّها تتوسع لتكون أكثر شمولية من سابقتها، والأمر ذاته حدث مع النّظرية البنائية عند ربطها بالمجتمع فتولّد عن ذلك مقاربة جديدة للتعلّم.

نظرية التّعلّم الاجتماعيّ: (thesociallearningtheory)

تتميّز هذه النّظرية بطابعها الاجتماعيّ لأنّها تهتم بالتّعليمات الّتي يكتسبها الفرد بعيدًا عن الإطار البيداغوجي التّربوي لأنّ: "الكثير من التّعلّم يحدث اجتماعيًّا من خلال عمليات غير متضمنة في التّعلّم الإجرائي فالأفراد يتعلّمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الاجتماعي، فهم يتعلّمون اجتماعيّا دون حاجة إلى تلقي معززات مباشرة، فنحن نكتسب الكثير من السلوكات من خلال ملاحظة سلوكات الآخرين وقراءة المجلات ومشاهدة البرامج التّليفزيونية "[1]

فلا يمكن للفرد توظيف مهاراته ومعارفه واكتساب الخبرات والكفايات إلاّ من خلال احتكاكه بالجماعة، وهذا ما يساعد على ربح الجهد والوقت أثناء سيرورة التّعلّم وأشهر رواد هذه النّظرية ليف فيجوتسكي levseminovitch vygotski (1896-1934) وباندورا(bandura) فإذا كان بياجيه قد أسس البنائيّة المعرفيّة، فإنّ فيجوتسكي أسس البنائيّة الاجتماعيّة الّتي تعد تيارًا سيكوسوسيولوجيا متطورا سريع النّمو بشكل لا يعرف الحديث عنه استقرارا لأنّها عملت على إدخال بعد إضافي، وهو بعد التّفاعل والتّبادل لأنّنا لا نستطيع أن نتعلّم بمفردنا ما لم نتفاعل مع غيرنا"[2]

لذا يعتبر التّعلّم بالأقران خير دليل على أنّ الطّفل يتعلّم من زملائه خلال حصص الأفواج والمشاريع وينجز الأعمال الصعبة بطريقة بسيطة فالفرد جزء من الجماعة لا يمكنه أن يتعلم بمعزل عن غيره، وتنطلق المقاربة السوسيوبنائية من ثلاثة أبعاد أساسية وهي:

أ- البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذّات العارفة.

[1]- معاوية أبو غزال، وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 121

[2]- ينظر: أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعل، ص 50-51

ب- البعد التّفاعلي لهذه السيرورة نفسها حيث أنّ الذّات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلّمها.

ج- البعد الاجتماعي (السّوسيولوجي) للمعارف والتّعلّمات حيث تتم في السّياق المدرسي (وضعيات) وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعيّة معينة[1]

وعليه فإنّ المقاربة السوسيولوجية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعيّة.

تطبيقات تربوية على نظرية التّعلّم الاجتماعي للمعلّم:

لقد أبدت هذه النّظرية اهتماما بليغا بالسلوكات الّتي يكتسبها الطّفل غير أنّ الاتجاه الّذي ركّزت عليه هو كيفية بناء هذه المعارف الّتي تتولّد عنها سلوكات المتعلمين، وباعتبار أنّ المعلّم هو النّموذج المثالي بالنسبة للمتعلم فيجب عليه أن يراعي أثناء تطبيقه لنظرية التّعلّم الاجتماعي ما يلي:

- كن حذرا في ألفاظك وسلوكاتك فأنت بالنسبة لطلابك نموذجا يحتذى به، فإذا أردت تعليمهم احترام الوقت فيجب أن تلتزم أنت بمواعيد حصصك الصفية.

- تذكر أنّ بناء الفعالية الذاتية عند الطّلبة هدف رئيسي عند المعلّم النّاجح لأنّ احتماليّة تقليد الملاحظ لسلوك النّموذج يعتمد على هذه الفعالية.

- زاوج بين الطّلبة الّذين تعتبرهم نماذج مع الطّلبة الآخرين ذوي الفعالية الذّاتية المنخفضة فالطّلبة يقلدون غيرهم من الطّلبة عندما يشاهدون كفاءاتهم في حل وظائفهم.

- قم باختيار طلبة تنطبق عليهم خصائص النّموذج مثل: الكفاءة، الجاذبيّة، الشّعبيّة، واُطلب منهم نمذجة العديد من السلوكات الّتي ترغب في تعليمها.

- تجنب تعريض الطّلبة لخبرات الفشل المتكرر فالطّلبة ينمذجون السلوكات الّتي تقود إلى النّجاح.

[1]- حنافي جواد، نظريات التعلم، ص 16

– وفر لطلبتك نماذج ترغب في تعليم سلوكاتها مثل طلبة متفوقين قصص ومشاهد تلفزيونية تنطوي على نماذج مشهورة[1]

– إنّ هذا النّمط من التّعلّم يسمح للمعلّم بالتّقرب أكثر من المتعلمين فيساعدهم على الاندماج مع المحيط المدرسي، ويعالج مشاكلهم النّفسيّة لتكوين شخصية اجتماعية متفتحة على العَالم.

وما نلخص إليه أنّ نظريات التّعلّم مهما كانت الاختلافات بينها فإنّها تهدف إلى تيسير العملية التّعليمية التّعلّمية، والرفع من مستوى التّحصيل الدّراسَي وجعله أكثر فاعلية ووظيفية في الحياة اليومية.

لأنّ "نظريات التّعلّم هي محاولات لتنظيم حقائق التّعليم وتبسيطها وشرحها والتّنبؤ بها"[2]

ومن خلال الرّؤى الثّلاثة لكلّ من الاتجاه السّلوكي والاتجاه (behaviorisme) والاتجاه البنائي المعرفي(constructivisme) والاتجاه الاجتماعي البنائي (socioconstructivisme) يتضح اختلاف منظورها للتعليم والتّعلّم كمَا هو موضَح في الجدول التّالي:

المفهوم	السلوكية	البنائية المعرفية	البنائيّة الاجتماعية "فيجوتسكي"
المعرفة	المكون المعرفي محدَّد بالمعارف ويتم اكتسابه.	المكون المعرفي المتغير يتم تشكيله فرديًّا في واقع اجتماعي	المكون المعرفي يتم بناؤه بشكل تبادلي (بين الأفراد)

[1]– معاوية أبو غزال وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص 127-128

[2]– علي حسن حجاج، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ج2، ص 12

ما الّذي يتم تعلّمه؟	اكتساب الحقائق، المهارات، المفاهيم	بناء معرفي نشط، وإعادة بناء المعرفة السابقة	بناء نشط للمعرفة التعاونية، ثقافيًّا/اجتماعيًّا/المعارف المحدَّدة والقيم
كيف يتم التعلّم؟	من خلال المران والإرشاد الموجه	عبر الفرص المتنوعة والعمليات المتباينة لربطها بما يتم معرفته سابقا	من خلال تكوين الفرص الاجتماعيّة والثّقافيّة وثيقة الصّلة بخبرات المتعلمين.
أين يتم التعلّم؟	داخل عقل الفرد	في تفاعل الفرد وتفاعله مع المحيطين به	في تعاون الشخص مع غيره في أوضاع اجتماعيّة /ثقافيّة
التعليم	النقل/التقديم/الإخبار أو التقرير	التنافس في التفكير نحو تمام الفهم، مرهف الفهم	بناء المعرفة في فكر المتعلم بمقاسمة الخبرة والفهم
الدافعية	المكافآت، الدرجات، تحقيق مكاسب (تعزيز)	النمو الذّاتي، الكفاءة	نمو فردي وجمعي من خلال فرص التفاعل والتعاون
دور المعلّم	موجه، مشرف	مسير، مرشد	وسيط، ناصح، مشغل، فاعل (منشط)
تصرفات المعلّم	تشجيع، إنهاء المهمة، إكمال بتصحيح الأخطاء	إيجاد الفرص للتفاعل بأفكار هادفة، ومواد ذات معنى وسواها	بناء الفرص للتفاعل مع المتعلمين بأفكار ومواد ذات معنى...
دور المتعلم	مستجيب ساكن لما يلقى عليه من معلومات	مكون نشيط للمعرفة داخل فكره...تفكيره	مكون للمعرفة بمعاونة الآخرين ومناقش للمعاني
	فاعل	مولّد، بان	مولّد بالاشتراك يعاود التّشكيل
	مستمع فقط، متبع لما يلقى عليه	مفكر نشط، شارح ومفسر، متسائل	مفكر نشط، شارح ومفسر، ومستفسر ومشارك اجتماعي

			فاعل (نشط)
فكرة التلميذ عن ذاته	متذكّر وقابل للنسيان منفذ للأوامر	مفسر للمعنى، حلال للمشكلات	مفسر للمعنى، حلال للمشكلات عضو ملائم اجتماعيا
دلالة التعلم	الناتج	عمليات البحث	عمليات البحث والاستقصاء الجمعي ومشارك باقتدار في مجموعة
هدف المدرسة	النّقل، استعادة إنتاج المكوَن المعرفي	بناء معارف مكتسبة تعلّم استراتيجيات لاستمرار التّعلّم	تكوين معارف جديدة، تعلّم استراتيجيات جديدة لاستمرار التعلّم إعداد الأفراد بوصفهم متعلمين اجتماعيين مع توسيع طرائق إنتاج أعمال متقنة معتمدة على التفاعل.

مقارنة بعض مفاهيم التّعلم لدى السّلوكيّة والبنائيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة[1]

إذن عملية التّعلّم في نظر السّلوكين هي اكتساب للمعارف عن طريق المعلّم والاحتفاظ بها لاستظهارها لاحقًا تحت تأثير المحفزات والمكافآتَ بينما يعمل البنائيون على دفع المتعلم لَلبحث عن حقائق الأشياء وتفسيرها لتثبيتها وترسيخها وفق توجيهات المعلّم أمّا الاجتماعيون فقد أضافوا على بلورة التّعليم ونقله من المفهوم الفردي إلى المفهوم الجماعي ليكون أكثر نفعية بتبادل الأفكار والثّقافات والتّشارك في تعميم المفاهيم وإنجاز المشاريع، ومهما كانت الاختلافات بين هذه النّظريات إلاّ أنّ هدفها واحد وهو البحث عن مدرسة الجودة ليتم التّعليم بأبسَط الطّرق ويكون التّحصيل المعرفي أكثر مردودية.

[1]- أحمد أوزي، التّعليم والتّعلم الفعال، ص 55-56

"وماظهور الكثير من نظريات التّعلّم إلاّ دليل على تعدد طرق دراسة التّعلّم، وان كان القاسم المشترك بين هذه النّظريات جميعا هو البحث عن عامل يتمثل في الوقوف على سلسلة من المبادئ الّتي يتعلم بها النّاس"[1]

فرغم الاختلافات البارزة بين روّاد نظريات واتجاهات التّعلّم السابقة الذّكر إلاّ أنّ هدفها واحد وهو البحث عن تفسير شامل لمفهوم العملية التّعليمية التّعلّمية وآلية حدوثها عند المتعلم للإلمام بجميع الظّروف والشّروط الّتي تتيح للمتعلم بناء معارفه بشكل سليم يؤهله لمواجهة المواقف والمشكلات الّتي تعترضه بكفاءة عالية،وتسهم في بناء شخصيته السوية.

وممّا لا شك فيه أنّ تباين هذه النّظريات أدى إلى تباين إستراتيجيات وطرائق التّدريس المتّبعة لتنفيذها في الميدان التّربوي وفق ما تقتضيه المناهج المسطّرة والبرامج المقررة لذلك.

[1]– علي حسن حجاج، نظريات التّعلّم، دراسة مقارنة، ج2، ص 8

الفصل الأوَّل

إستراتجيات التّعلّم النّشط ودورها في تفعيل العمليّة التّعليميَّة

لقد شهدت الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا تغيرات كبيرة في مجال التّربية والتّعليم من أجل اللّحاق بركب الدّول المتطورة في حقل التّعليم بالبحث عن إستراتيجيات تعتمدها لتنفيذ البرامج والمقررات الدّراسية بطريقة تتلاءم مع واقع المتعلم لأنّ: " طرائق الأداء التّربوي التّقليدي لم تعد تستجيب لمتطلبات العصر وآفاق الطّموح التّربوي، وكذا لم تعد تتوافق والمقاربات الحديثة في التّدريس وعدم مقدرتها على مسايرة هذه التّطورات ومواكبة أنظمة التّعليم العالمية والوصول بالنّظام التّربوي الجزائري إلى جودة التّدريس المرجوة، وهذا ما يتطلب تطوير طرق وإستراتيجيات تعلّم تشجع التّلاميذ على تحمل المسؤولية في التّعامل مع هذا الكم الهائل واللامحدود من المعارف من جهة، وتمكين التّلاميذ من استغلال كلّ الإمكانيات والقدرات لرفع مستوى التّفكير (الإبداعي والتّفكير النّاقد)وحل المشكلات الّتي تواجههم، وهذا لا يكون ناجحا إلاّ باستخدام إستراتيجيات التّعلّم النّشط"[1]

رغم الجهود المبذولة في هذا المجال إلاّ أنّه لا يمكن الجزم بوجود إستراتيجية موَّحدة تصلح لكافة المنظومة التّربوية لأنّ طريقة التّدريس تختلف من معلّم لآخر بل المعلّم ذاته يعتمد عدّة طرق حسب طبيعة الجماعة المتعلّمة لأنّ :"كل طالب هو نسيج وحده، ولذلك لا يمكن التّعامل مع الطّلاب بنفس الطّريقة والأسلوب"[2] إذن فالطّريقة النّاجحة هي الّتي تراعي مبادئ البيداغوجيا الفارقة وتعمل على تقليص الفجوة بين المتعلمين لمواصلة مسارهم الدّراسي بعيدا عن تأثير العوامل النّفسية من شعور بالعجز والخجل وغيرها، ودمجهم في أفواج تربوية تضمن تعاونهم وتوادهم واستفادتهم من خبرات بعضهم البعض.

ولقد ظهرت عدّة مصطلحات للتّعبير عن طريقة نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلم لابد من التّنويه إليها.

[1]– بلول أحمد، بادي نوارة، أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي في ظل المقاربة بالكفاءات، منصة المجلات العلمية الجزائرية https://www.asjpcerist dz/en/article/33445
تاريخ الارسال: 2017/09/11 تاريخ النشر: 2018/06/01م

[2]– صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 50

المبحث الأول: الفرق بين مفاهيم الإستراتيجية والطّريقة والأسلوب

مفهوم الإستراتيجية: لكي نفهم معنى إستراتيجيات التّعلّم (learningstrategies) ينبغي أن نعود إلى أصل كلمة إستراتيجية: "هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجيا (strategia) والّتي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب، بمعنى أنّ الإستراتيجية تحتوي على أفضل قيادة للفصائل أو السفن أوللقوات الجوية في شكل حملة منظمة، وكلمة تكتيكات هي كلمة مختلفة عن الإستراتيجيات ولكنها تتعلق بها، فالتّكتيكات هي أدوات لتحقيق نجاح الإستراتيجيات"[1]

وتعرف الإستراتيجية في التّدريس بأنّها: "مجموعة الإجراءات والوسائل الّتي تستعمل من المدرس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطّلبة من الإفادة من الخبرات التّعليميّة المخطّطة وبلوغ الأهداف التّربوية المَنشودة"[2]

وورد في معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية أنّ:"إستراتيجية (strategy) تعرف كذلك بأنّها خطة محكمة البناء، ومرنة التّطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التّعلّم المخَتلفة"[3]

إذن فالإستراتيجيات هي جملة من التّخطيطات التي يحضرها المعلم لضمان نجاح درسه بالتسطير الجيد للأهداف وحسن الوصول إليها وهي قابلة للتعديل والتّغيير حسب ظروف المتعلمين والوسائل المتوفرة لهذا الغرض.

أما إستراتيجية التّعلم الفعال فإنّها:"تتصل بجميع الجوانب الّتي تساعد على حدوث التّعلّم الفعال بما في ذلك طرائق التّدريس، وإثارة الدّافعية لدى المتعلمين، ومراعاة استعدادا المتعلمين وميولهم وتوفير بيئة التّعلّم الملائمة وغير ذلك مما يتصل بالتّدريس"[4]

---

[1]– نقلا عن ربيكا أكسفورد، تر: السيد محمد دعدور، استراتيجيات تعلّم اللّغة، مكتبة الإنجلو المصرية، 1996، ص 20

[2]– سعد علي زايد وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 44

[3]– حسن شحاته، وآخرون، معجم المصلحات التربوية والنفسية، ص 39

[4]– نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، دار الصفاء، عمان، ط2، 2015ن ص 26

بذلك تكون الإستراتيجية الفعالة للتدريس هي كل ما يقوم به المعلّم من إنجازات فكرية ومادية لتحقيق الغايات المنشودة من وراء وضع المناهج التربوية.

المطلب الأول: أهم المفاهيم المرتبطة بالإستراتيجيات في مجال التّربية والتّكوين

يمكن تمييز هذه الإستراتيجيات حسب مبادئها وأهدافها إلى:

1-إستراتيجيات تربوية:(staratégie éducativ): ترسم على مدى طويل نسبيا انطلاقا من السياسة التربوية لمجتمع ما وينبغي أن تكون:

- شاملة لجميع أشكال التربية ومستوياتها.
- متكاملة مع الأهداف السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة.
- طويلة المدى إلى حد معقول.

2- إستراتيجيات بيداغوجية: (staratégie pédagogique) خطة عمل مكوَّنة من عمليات ومواقف منظّمة قصد إحداث تفاعلات بين عناصر الوضعية التربوية تمكن من تسيير تحقيق أهداف المشاريع التربوية بين فرد أو مجموعة أفراد، كما تعد تنظيما لتقنيات ووسائل مشغلة لبلوغ هدف بيداغوجي.

3- إستراتيجيات ديداكتيكية:(**stratégie didactique**) تنظم بمنهج يصف مسار الفعل التعليمي التعلمي، بكيفية تمكن من توقع النتائج المرغوب فيها وتخطيط وسائل بلوغها.

4- إستراتيجيات التعلّم (**stratégie d'apprentissage**) خطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية، ويقوم بها فئة محدّدة من التلاميذ لتحقيق نوع محدّد من التعلّم.

5- استراتيجيات معرفية أو معرفاتية (stratégie cognitiviste) تعد الإستراتيجيات المعرفاتيّة وسائل مشغلة من طرف فرد ما لتوجيه سيرورته الانتباهيّة وسيرورته التّعليميّة.[1]

من خلال هذه التّصنيفات للإستراتيجيات يتضح لنا أنّ المعلّم ليس الطّرف الوحيد المكلّف بامتلاكها، وإنّما يشارك في ذلك الهيئة القائمة على تسطير المناهج واختيار المعارف الّتي تتلاءم مع مستوى المتعلم؛ وهذا الأخير بدوره مسؤول عن توظيف مهاراته الخاصة لتثبيت المعلومات وتوظيفها لحل المشكلات بطريقة صحيحة.

المطلب الثّاني: مفهوم الطّريقة بين القدماء والمحدثين

يختلف مفهوم طريقة التّدريس بين المعلّمين قديمًا وحديثًا نتيجة التّطور الهائل الّذي طرأ على المقاربات البيداغوجيةوانعكاساتها على العملية التّعليمية وكذا تنوع مصادر المعرفة عند المتعلم.

"فالنّظرة الشّائعة إلى طرائق التّدريس تعد وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بواسطة المدرس، والأساس الّذي تستند إليه هو أنّ التّدريس نقل المعلومات من الكتب أو عقل المدرس إلى عقل المتعلم، ويؤخذ على هذه النّظرة أنّها تقتصر التّعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى، وتجمد المعرفة البشرية فيما هو موجود حاليا وتجعل المتعلم سلبيا لا عمل له إلاّ استقبال المعلومات، وتساوي بين المتعلمين بصرف النّظر عمَّا بينهم من فروق فردية"[2]

لذلك تعد الطّريقة القديمة عملية حشوٍ للمعلومات في عملية فارغة مما يقصي دور المتعلم في بناء معارفه فتقضي على حماسه وإبداعه فتنشر الملّل والكسل وتقلل من مردود عملية التّعلّم. أما "النّظرة الحديثة إلى طرائق التّدريس تعدها وسائل لتنظيم المجال الخارجي الّذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير سلوكه...والأساس الّذي تستند إليه هذه النّظرية هو أنّ التّعليم يحدث نتيجة للتّفاعل بين المتعلم والظّروف الخارجية وأنّ دور المدرس هو تهيئة هذه الظّروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها،

[1]- ينظر: عبد الكريم غريب، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعليمات البسيطة والمعقدة، مطبعة النجاح الجديدة، ردمك، ط1، 2014، ص 84-85-86 بتصرف

[2]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 37

وتتميز هذه النّظرة من غيرها بأنّها تنوع أهداف التّعليم وتقتصر على المعلومات وتعد المعرفة البشرية متجددة باستمرار، وتجعل دور المتعلم إيجابيا في الكشف والتّحصيل، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتوسع مجال عمل المدرس من حيث اختيار المادة الّتي يقدمها والأسلوب الّذي يتبعه في التّقويم والوسائل الّتي يستعين بها"[1]

إذن فالنّظرة الحديثة لطريقة التّدريس تعتبر نظرة متفتحة تفسح المجال للمعلّم للبحث والتّجديد في أداء مهامه، وتجعل المتعلم أكثر استقلالية وإبداعا، وتعمل على بث روح التّنافس الشّريف بين المتعلمين ممّا يساعد على رفع مستوى التّحصيل العلمي وتيسير العملية التّعليمية التعلمية.

وتعرف طرائق التّدريس بأنّها: "مجموع الأداءات الّتي يستخدمها المعلّم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين وهي إحدى عناصر المنهج. كما تعرف بأنّها سلسلة فعاليات منظمة يديرها في الصف معلّم يوجه انتباه طلابه إليه، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التّعلّم"[2] ولكي تكون طرق التّدريس أكثر فعالية يجب ألاّ يتم اختيارها بطريقة عشوائية بل وفق ما يتماشى مع حاجات المتعلمين

إنّ العلاقة بين المعلّم والمتعلم تتعدى كونها علاقة معرفية إلى علاقة محاكاة وتقليد لسلوكيات شخصية فالمعلّم قدوة بالنّسبة للمتعلم، وأخطاء المتعلمين وطريقتهم في التّفكير تساعد المعلّم على اكتساب الخبرة من الميدان ليتمكن من النّزول إلى مستواهم ومخاطبتهم على قدر عقولهم خاصة في المَراحل الأولى من التّعلّم.

المبحث الثّاني: أنواع أساليب التّدريس

[1]- سعد علي زاير و آخرون، طرائق التدريس العامة،ص37

[2]- حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 209

تتعدد أساليب التّدريس وتتباين حسب طريقة تقدميها واكتسابها لذلك لا يمكن حصرها وإنّما أشهرها نوعين هما:

أ- أسلوب التّدريس المباشر: يعرف أسلوب التّدريس المباشر بأنّه ذلك النّوع من أساليب التّدريس الّذي يتكوَّن من آراء المدرس الذّاتية (الخاصة) وأفكاره، وهو يوجه عمل الطّالب وينقد سلوكه، ويعدّ هذا الأسلوب من الأساليب الّتي تبرز استعمال المدرس للسلطة في داخل الصّف الدّراسي، ويبدو أنّ هذا الأسلوب يلائم طريقتي المحاضرة وَالمناقشة المقيَّدة.

ب- أسلوب التّدريس غير المباشر: يعرَّف بأنّه الأسلوب الّذي يتمثل في استيعاب آراء الطّلبة وأفكارهم مع تشجيع واضح من المدرس لإشراكهم في العملية التّعليمية، وكذلك في قبول مشاعرهم ومن الطّرائق الّتي يستعمل معها هذا الأسلوب طريقتي حل المشكلات والاكتشاف الموجه.[1]

إنّ المدرس ليس ملزما بممارسة نوع واحد من أساليب التّدريس غير أنّه يستحب في ذلك التّنويع لجلب انتباه المتعلمين وتشويقهم.

وما نخلص إليه بعد التّطرق إلى المفاهيم الثّلاثة (الإستراتيجية، الطّريقة، الأسلوب) أنّه لا يمكن الفصل بينها لأنّ الإستراتيجية تختار الطّريقة المناسبة والأسلوب هو الّذي يميز كيفية تطبيق هذه الطّريقة من مدرس لآخر وبالتّالي تكون "إستراتيجية التّدريس أشمل من الطّريقة فالإستراتيجية هي الّتي تختار الطّريقة الملائمة مع مختلف الظّروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التّدريسي، أما الطّريقة فإنّها المقابل أوسع من الأسلوب وأنّ الأسلوب هو الوسيلة الّتي يستخدمها المعلّم لتوظيف الطّريقة بصورة فعالة، والطّريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشّخصية للمعلّم وهي الخصائص المحددة لأسلوب التّدريس الّذي يتبعه المعلّم بصورة أساسية"[2]

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 42

[2]- نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التّدريس وتنمية التفكير، ص 28

مهما كانت الفروق بين هذه المفاهيم (الإستراتيجية، الطّريقة، الأسلوب) من باحث لآخر إلاّ أنّ هدفها واحد وهو تحسين عملية التّعليم والتّعلّم والرفع من مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلم لتكوين شخصية سوية قادرة على مواجهة المواقف الحياتية داخل المحيط المدرسي أو خارجه.

1- أنواع طرائق التّدريس:

إنّ طرائق التّدريس تخضع لهيئات خاصة مسؤولية عن التّأطير والتّنظيم المحكم لذلك فهي ترتبط بالجانب المعرفي والوجداني والحس حركي للمتعلم ما يفرض وجود أسس متينة تقوم عليها. هذا ما يفرض وجود أسس متينة تقوم عليها ومعايير دقيقية تساعد على اختيار الأنجع منها.

- القواعد التّربوية المستندة إليها طرائق التّدريس:

لقد دلّت التّجارب والبحوث العلميّة على ضرورة مراعاة القواعد المهمّة في طرائق التّدريس ومن هذه القواعد مايلي:

- **التّدرج من المعلوم إلى المجهول:** إنّ الإنسان لا يدرك الأمور الجديدة إلاّ بواسطة المعلومات القديمة الّتي تمثلها لذلك على المدرس أن يعرف ما عند الطّلبة من معلومات ليتخذ منها مقدّمة ومدخلاً لدرسه الجديد.

- **التّدرج من اليسير إلى المركب المعقد:** على المدرس أن يبدأ من الأجزاء الأساسية الّتي يراها المتعلم بسيطة فيوضحه توضيحا كاملا ثمّ يزيد على الصورة البسيطة الّتي تكوَّنت في ذهن الطّالب حتى تأخذ شكلها الحقيقي أو قريبا منه.

- **التدرج من المحسوس إلى المجرد:** إنّ المتعلم لا يدرك المعنى إلاّ بمدلوله الحسي والمعاني المجردة كالحرية والفضيلة، لذا لا بد من وسائل إيضاح يستعان بها في التّدريس لنقل المتعلم من الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرد[1]

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامة، ص 45

التّدرج في التّدريس أمر مطلوب بالنّسبة للمعلم لأنّه يرفع الغموض عن المعارف الجديدة ويبسطها ليقربها من المتعلم، كما أنّ الطّريقة الّتي يختارها المعلّم يجب أن تتوفر فيها شروط خاصة تمنحها الأولوية.

المطلب الأوّل: معايير اختيار طرائق التّدريس

من أجل أن تكون طرائق التّدريس فعالة في ميدان التّعليم يتوجب أن تكون مرنة وقابلة للتكييف مع ظروف المدرسة وإمكاناتها المادية المتاحة لذا يجب أن تراعي ما يلي:

- تيسر التّعلّم وتنظمه.
- توظف كل مصادر التّعلم المتوافرة في البيئة التّعليمية التّعلّمية.
- تظهر على شكل خطوات، وتتضمن الخطوة الواحدة: الأنشطة التّعليمية التّعلّمية، ومصادر التّعليم والتّعلّم والوقت اللازم.
- تحقّق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة، وبأقل جهد ووقت وبأكبر فاعلية.
- تراعي الخصائص النّمائية للمتعلمين.
- تراعي المبادئ التّربوية والنّفسية بعامة والتّعلّم بخاصة.
- توفر للمتعلم الأمن والدّافعية والثّقة بالنّفس والنّجاح.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تستغل قدرات المتعلمين إلى أقصى ما يستطيعون.
- تراعي الأسس الفلسفية والقيمية والاجتماعية والنّفسيّة والمعرفية للتربية.
- تنمي لدى المتعلمين القدرة على التّفكير بكل أنواعه.

- تكسب المتعلمين المهارات، والكفايات الأدائية.

- تنمي لدى المتعلمين الاتجاهات والقيّم.

- توظّف تطورات المادة الدّراسية العلمية.

- تتصف بالمرونة بحيث تأخذ كل المتغيرات في العملية التّعليمية التّعلّمية في الاعتبار[1]

إنّ اختيار الطّريقة المناسبة للتدريس هو مسؤوليّة تقع على عاتق المعلّم لأنّه الوحيد الّذي يستطيع التّنبؤ بالظّروف والمواقف الّتي سيجري فيها نشاطه التعليمي.

المطلب الثّاني: تصنيفات طرائق التّدريس

لقد أخذ الحديث عن تصنيف طرائق التّدريس الحظ الوافر من جهود الباحثين في هذا المجال فاختلفت بذلك أشكالها وأنواعها، وباعتبارها مصدراً للمعرفة يمكن توزيعها على ثلاث مجموعات أسَاسية وهي:

1- مجموعة طرائق العرض (تعتمد على المدرس): وهي ما تسمى بالطّرائق الاستبدادية أو التّسلطية الّتي تنبع من الفلسلفة التّقليدية للتربية الّتي ترى أنّ المتعلم كيان سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة بنفسه بل يستقبلها من المدرس فقط، ممّا يفقد المتعلم روح البحث والرّغبة والاكتساب ويقلل من إمكانية توظيف المتعلم لهذه المعلومات في حياته العامة وتكون عرضة للنسيانَ وتشمل مجموعة العرض: طريقة المحاضرة أو الإلقاء، طريقة المشاهدة التّوضيحية، وطريقة المناقشة، وطريقة القصة وغيرها.

2- مجموعة طرائق الاكتشاف (تعتمد على المدرس والطّالب): تنتمي هذه المجموعة إلى اتجاه يطلق عليه الاتجاه الكشفي الّذي ينبع من الفلسفة الحديثة للتربية، ويكون المتعلم إيجابيا في أثناء عملية التّعلّم والتّعليم، وأنّه يجب أن يبحث عن المعرفة بنفسه، وأن دور المعلّم هو التّشجيع والتّوجيه

[1]- توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الجيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة عمان ط1، 2002، ص 36

والإرشاد وتصميم المواقف المناسبة. واكتشاف المتعلم للمعرفة يجعله يفهمها ويحتفظ بها لمدّة أطول يستعملها في حياته اليوميّة، وتندرج تحت مجموعة الاكتشاف مجموعة من الطرائق هي: طريقة المشكلات وطريقة الزيارات الميدانية، وطريقة التّدريب العملي وطريقة الاستبصار والتّفاعل، وطريقة الوحدات، وطريقة المشكلات.

3- مجموعة طرائق التّعلّم الذّاتي (تعتمد على الطّالب): يقصد بالتّعلّم الذّاتي ذلك النّوع من التّعلّم الّذي يقوم المتعلم بنفسه بالمرور في المواقف التّعليميّة المتنوعة لاكتساب المعلومات والمهارات دون عون مباشر من المدرس فيكون المتعلم هو محور العملية التّعليمية والمسيطر على متغيراتها، ومن الطّرائق الّتي تندرج تحت مجموعة التّعلّم الذّاتي: طريقة التّعلّم بالمجموعات الصغيرة، والتّعليم المبرمج، والتّعلم بواسطة الوحدات التّعليمية، والتّعلم بالحسابات الالكترونية والتّعلّم عن طريق الحقائب التّعليميّة والتّعلّم بالمراسلة وغيرها[1]

إنّ هذه التّصنيفات تمثل المراحل الّتي مرّت بها المقاربات التّربوية في الجزائر منذ عهد الاستقلال إلى يومنا هذا، وبالتّالي صار تكوين المعلّمين ضرورة ملحة لمواكبة التّطورات العالمية، فالمتعلّم أصبح أكثر تفتحا على العالم الخارجي وتأثر بتكنولوجيا الإعلام والاتصال ممّا ولّد لديه قابلية للتعلّم ولا ينقصه سوى التّوجيه والإرشاد حسب ميولاته الّتي لابد للمعلّم أن يكون على دراية بها، ويسعى لتكوين نفسه ذاتيا لاستغلال هذه الطّاقات البشريّة وبلْوَرتها نحو الاتجاه الإيجابي ليظلَّ قادرا على أداء واجبه المهني بكفاءة ويضمن الريادة للمدرسة الجزائية مع جميع المستجدات.

المطلب الثّالث: أشهر طرائق التّدريس

تنقسم طرائق التّدريس إلى عدة أنواع حسب آلية تنفيذها، والعنصر الأكثر فاعلية في بناء المعارف من أقطاب العملية التّعليمية التّعلمية ونميز منها:

1- طريقة المحاضرة (الإلقاء):

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 79-81 بتصرف

تنتمي طريقة المحاضرة إلى المجموعة الأولى (طرائق العرض) وهي من أقدم طرائق التّدريس حيث: "كان المعلّم فيما مضى يلقي الدّرس، وكان على المتعلم أن يستمع إليه كأنّه آلة صماء؛ فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالاشتراك في البحث"[1]

عيوب طريقة المحاضرة: تعد طريقة المحاضرة من أقدم الطّرق ويسجل عليها العديد من المآخذ نحصرها في مايلي:

- يبذل المحاضر جهدًا كبيرا في تحديد الأهداف، والمحتوى التّعليمي، واختيار الأنشطة والإجراءات والوسائل اللازمة.
- يكاد التّواصل اللّفظي والفكري يقتصر على المعلّم وحده.
- دور المتعلم هو دور مقصور على الاستماع فهو لا يشارك في أي جزء من أجزاء التّعلّم.
- لا تصلح لتنفيذ بعض أهداف ومحتوى المنهج الّذي يتضمن المجال الأدائي والحركي.
- لا تراعي الفروق الفردية في مستوى قدرة المتعلمين على اكتساب المعرفة بطرق متمايزة[2]

مزايا طريقة المحاضرة:

- الاقتصاد من وقت التّدريس.
- الاقتصاد من التّجهيزات الخاصة حيث تقلل من عدد المختبرات اللازمة.
- تعليم عدد كبير من المتعلمين في زمن محدود[3]

تعتبر طريقة المحاضرة أسلوبا خاصا بالتّخاطب مع الفئات العمرية العليا (الجامعات) ولا تتلاءم مع المبتدئين لأنّها تجعل دورهم أكثر سلبية وتحد من قدراتهم الإبداعية.

[1]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامة، ص 38

[2]- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، ص 160 بتصرف

[3]- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، ص 161

2- طريقة المناقشة:

هي أيضا إحدى طرائق العرض وتعرف بأنّها:"عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطّلبة أنفسهم في موقف تعليمي معيَّن حول موضوع أو مشكلة محدَّدة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها رغبة في الوصول إلى حلها واتخاذ القرارات بشأنها"[1]

ولكي يكون للمناقشة صدى لابد من ضوابط تحدّد مهام وصلاحيات كل الأعضاء المشاركة في النّقاش في إطار احترام مبادئ الحوار.

شروط المناقشة: حتى تحقق المناقشة فاعليتها في تبادل المعارف وبنائها بشكل جماعي منظم يجب توافر الشّروط التّالية:

- الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- يجب ألاّ يتجاوز حجم المجموعة عشرين طالبا، وأن لا يقل عن اثنين.
- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة.
- أن يكون الطّلبة على قدر من الدّراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته.
- أن يعد المعلّم الأسئلة المناسبة الّتي يرى أن يدور حولها موضوع الدّرس إعداد متقنا بحيث تكون مبسطة ومتتابعة وهادفة، ومن النّوع الّذي يدفع إلى التّفكير، والاستفسار وحبّ الاستطلاع.
- أن تكون الأسئلة من النّوع الّذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطّلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدّرس[2].

عيوب طريقة المناقشة:

[1]- سعد علي زايد وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 88

[2]- توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص 53

- تتطلب معلّمين ذوي مهارات عالية من ضبط الصّف ولديهم قدرة عالية على استخدام الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل جيد.

- تستبعد دور الخبرات المباشرة من التّعلّم إذا ما تناول موضوعات لفظية.

- تتحوَّل أحياناً إلى جلسة خالية من الإثارة إذ تعتمد على قراءة الدّرس وتحضير محتواه من جانب المتعلم قبل موعد عرضه في الفصل.[1]

مزايا طريقة المناقشة:

- تساهم هذه الطّريقة في إظهار الدّور الإيجابي للمتعلم وعدم اختصار دوره على التّلقي بل تجعله مساهما.

- تنمي لدى التّلميذ مهارات اجتماعيّة من خلال تعويده الحديث إلى زملائه وإلى المعلّم.

- تتيح هذه الطّريقة مجالاً عمليّاً لإبراز بعض الاتجاهات والمهارات والمعارف.

- تؤدي إلى الاقتصاد في التّجهيزات الخاصة بالتّدريس من ورش ومختبرات.

- في مراحل الدّراسات العليا تعويد الطّلبة على تحديد وتحليل المشكلات إلى أن يشعروا بها وذلك عن طريق البحث العلمي[2]

إنّ طريقة المناقشة هي وسيلة فعالة لتعليم التّلاميذ التّعبير عن رأيهم بكل حريَّة وتقبل انتقادات الآخرين، ولكنها بالمقابل تحتاج متسعاً من الوقت ليصل أعضاء جلسة النّقاش إلى اتفاق كلي فتأخذ عموما برأي الأغلبية، كما أنّها لا تتلاءم مع جميع الأنشطة الدّراسية فهي تخدم المواضيع المفتوحة فقط.

3- الطّريقة الهيربارتية:

[1]- عبد الحي أحمد السجي ومحمد بن عبد الله القسامية، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم العلمية، جدة، 2010م، ص 81

[2]- عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمية، طرائق التدريس العامة وتقويمها، ص 82

يرى أحمد مرعي وآخرون أنّ:"من الطّرق الّتي ترتبط بشكل أو بآخر بطريقة العرض الطّريقة الهيربارتية بخطواتها الخمس: المقدّمة، والعرض، والربط، والتّعميم، والتّطبيق، وبالرغم من بطلان الأسس النّفسية الّتي تقوم عليها هذه الطّريقة إلاّ أنّها لا تزال شائعة وتتداخل مع طريقتي المحاضرة والنّقاش."[1]

إنّ الخطوات الخمس الّتي حدّدها هيربارت تعد محطّات أساسية لا يكاد يخلو منها أي موضوع في مجال التّدريس حتى وإن كانت ممارستها بطريقة ضمنية.

الأسس النّفسية لطريقة هيربارت:

تنتمي آراء هيربارت[2] النّفسية إلى مدرسة التّدريب العقلي النّفسي ومن أهم مبادئها:

- التّعليم والتّعلّم هو بناء ترابطات للمحتويات عن طريق تقديم الموضوع من خارج العضو.

- التّعليم عن طريق التّداعي أو التّرابط قديم فقد قال به أفلاطون، أنّ ما يكتسبه المتعلم من الخبرات الجديدة يندمج في مجموعة خبراته القديمة، فتتكون من الخبرات القديمة والجديدة كتلة عملية مترابطة، تكون بمثابة بوتقة تتلقى بدورها ما يجد من الخبرات، وتعمل على صهرها هكذا.

- إنّ التعليم الّذي ينادي به (هيربارت) يستلزم الاهتمام أو بتعبير آخر لا يتم تمثيل المعارف والأفكار تمثلاً فعليّا إلاّ إذا شارك المتعلم فيها مشاركة فعّالة وهذا هو الاهتمام والانتباه.[3]

يرى هيربارت أنّ بناء المعارف الجديدة يبدأ انطلاقا من الكفاءات القاعديّة الّتي يمتلكها المتعلم، (المكتسبات القبلية الأساسيّة) فيكون التّعليم بذلكَ في اتجاه عموديّ نحو الكفاءات الختامية لكن لا

---

[1]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص 58

[2]- هربارت(johann friedrich herbart 1776-1841)

فيلسوف ومربٍ ألماني يعتبر أحد مؤسسي علم التّربية الحديث كان لآرائه التّربوية أثر بعيد في طرائق التّعليم المتبعة في أواخر القرن التّاسع عشر وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر الأعلام العرب والأجانب القدامى والمحدثين مستقاة من موسوعة المورد، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992، ص 472

[3]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، 58-59

يمكن تجاوز الكفاءات العرضية لأنّها حلقات حلزونية تربط بين جميع الأنشطة التّربوية لتكمل بعضها البعض.

الهدف من التّربية عند هيربارت:

نظراً لاهتمام هيربارت بالتّربيّة الخلقيّة والاجتماعية، وتركيزه على أن يكون الهدف من التّربية في النّهاية هو تَربية الإنسان تربية دينية أخلاقية؛ فقد رأى أن تكون المواد الأدبية والتّاريخية هما المحوران الرئيسيان للتّعليم ومن خلالهما تعالج بقية المواد أو المصوغات الدّراسيّة، ويقصد من وراء هذا الربط أن تؤدي جميع هذه الدّراسات إلى هدف نهائي هو تكوين تصور موحد للكون عند جميع الدّارسين[1]

إنّ اهتمام هيربارت بالتّربيّة الخلقيّة والاجتماعيّة هو ما عبّرت عنه المناهج الجديدة بالقيّم الّتي يجب أن يَتشبع بها المتعلم وتمَّ التّسطير لها وفَق الكفاءات الختامية لكل نشاط حيث يجب :"غرس وتنمية قيم وسلوكات منبثقة من صميم المحيط الاجتماعي والثّقافي للتلميذ عبر اقتراح مشكلات من واقعه أو قريبة منه متوافقة مع مستوى نضجه العقلَي والنّفس حركي"[2]

إنّ أهم ما جاءت به الطّريقة الهيربارتية هو الربط بين المعارف القديمة والجديدة بالانتقال التّدريجي من الجزئيات إلى القواعد العامة عن طريق التّحليل والربط والموازنة غير أنّ ما يؤخذ عليه هو اعتبار العقل البشري علبة فارغة وأنّ الأفكار ترد إليه من المحيط الخارجي فقط.

4- طريقة التّعلّم بالاستكشاف:

جاءت طريقة التّعلّم بالاستكشاف لتنفي دور المتعلم السلبي في طرائق العرض والتّلقي وتكبت دوره الفعال في المشاركة بحثا عن المعلومة فالتعلم بالاستكشاف هو :"عملية تفكيريّة تتطلب من الفرد

[1]- ينظر: وليد احمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، ص 140

[2]- دليل أستاذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2016، ص 4

إعادة تنظيم المعلومات المعروضة عليه أو المختزنة لديه بحثا عن علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل، وهو أن يتوصل المتعلم عن طريق توجيه المعلّم له للوصول إلى المعرفة بنفسه"[1]

ويرى برونر(bruner)أنّ: "الاكتشاف يتكون عند مواجهة التّلميذ للمشكلة أو الموقف المشكل فيبحث التّلميذ عن طرق الحل أو إعادة الحل ممّا يزيد قدرته على التّفكير"[2]

واعتمادا على درجة إسهامات التّلاميذ ومشاركتهم في الموقف التّدريسي يمكن تمييز مجموعتين أساسيتين هما:

1- **مجموعة الاكتشاف**: حيث يقوم التّلاميذ بالعمل تحت إشراف وتوجيه المدرس.

2- **مجموعة التّعلّم الذاتي**: حيث يقوم التّلاميذ بالعمل ولا يتدخل المدرس إلاّ في أضيق الحدود وذلك لتدارك بعض الأخطاء الّتي قد تواجه بعض التّلاميذ أو لتصحيح مسارات تفكير بعض التّلاميذ أو لتصحيح بعض الأخطاء الّتي يقع فيها بعض التّلاميذ.[3]

لذا يرى مجدي عبد العزيز إبراهيم أنّه:"جدير بالإشارة أنّ أساليب وطرق التّعليم الّتي تتضمنها كل من المجموعتين السابقتين تحمل بين طيَّاتها أساليب تعلّم بالنسبة للتّلميذ حيث يكون له دوره الفعال فيما يقوم المدرس بتعليمه، وقد يصل الأمر أن يعلم التّلميذ نفسه بنفسه في مجموعة التّعلّم الذّاتي"[4]

إنّ للتلميذ طاقات كامنة لا يمكن اكتشافها إلاّ إذا أتيحت له الفرصة للتّفكير والتّحليل والتّعليل ثمّ الاكتشاف، فالمهم أن يصل جميع التّلاميذ إلى نفس الحل، ولكن الأهم هو أن تكون هناك إجراءاتَ مختلفة للوصول إلى هذا الحل، وهذا ما يعكس طريقة تفكير كل فرد على حدي حتى

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء الاسكندرية، ط1، 2002، ص 271

[2]- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة عمان، ط1، 2005، ص 143

[3]- مجدي عبد العزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000، ص 358

[4]- المرجع نفسه، ص نفسها.

وإن كان إجراء بعض التّلاميذ خاطئا إلا أنّه يملك تعليلا حسب تصوراته الذّهنية فيبرر خطأه، وهذا ما لابد للمعلّم أن يحرص على فهمه لبناء خطوات الدّرس العلاجي.

العناصر الأساسيّة في التّعلّم بالاستكشاف:

تتمثل العناصر الأساسية المهمة الّتي يجب أن يراعيها المعلّم، وأن يعمل جاهدا لتحقيقها لكي يكتسب التّلميذ مهارة التّعلّم بالاكتشاف في الآتي:

1- استشارة دافعية المتعلم لكي يكون مكتشفًا: ينبغي أن يكون المتعلم هو مركز الفاعلية والنّشاط في الموقف التّدريسي إذ ذلك يفجر الطّاقات الكامنة لديه ويحقّق له الحاجة إلى الاكتشاف

2- العمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات المطلوب اكتشافها: ويتحقق ذلك عن طريق الإيحاءات أو السؤال، فتزداد فاعلية التّعلّم بالاكتشاف الموجه، كلّما أدرك المتعلّم العلاقة الارتباطية بين التّعلّم القديم والتّعلّم الجديد.

3- توفير المناخ المناسب الّذي يساعد على الاكتشاف: وذلك بأن يهيئ المعلّم للمتعلمين الفرص الملائمة للتفكير والملاحظة والمناقشة وإبداء الرأي والتّوجيه المخطط.

4- مساعدة المتعلم على التّخمين أو الحدس لاكتشاف الحلّ: إنّ التّخمين والحدس شكل من أشكال النّشاط العقلي الّذي يسهم في تقريب الحل الصّحيح من بؤرة التّفكير الصحيح.

5- التّأكد من صحة التّخمين أو الحدس: إنّ للتّخمين أو الحدس دورا مهما في تقريب المسافة بين المعطيات والمطلوب بدرجة كبيرة جدًا.

6- مساعدة المتعلم على التّطبيق الصحيح: ينبغي تدعيم الحل الصحيح في ذهن المتعلم عن طريق عديد من الأمثلة والتّدريبات لأنّ ذلك يزيد من وضوح الحل الصحيح في ذهن المتعلم، ويجعله الأساس لابتكار حلول أخرى لذات الموضوع أو الموضوعات الأخرى المشابهة[1]

خطوات التّعلّم بالاكتشاف:

يمر التّعلّم بالاكتشاف للوصول إلى الهدف المأمول إلى أربع خطوات هي:

1- خطوة التّفكير العصبي.

2- خطوة الانتباه إلى أشياء أخرى في الموقف.

3- خطوة الومضة الفجائية من الاستبصار الّتي تكبر العواطف وتهزها (الحدس).

4- خطوة الفحص لنتائج الومضة الفجائيّة من الاستبصار (التّأكد من الحدس)[2]

من هنا فإنّ التّعلّم بالاستكشاف يخلق للمتعلمين فرصة الملاحظة وجمع المعلومات، ورصد الحقائق بأنفسهم، وربط النّتائجَ بأسبابها بقصد التّوصل إلى الأدلة ومقارنة بعضها ببعض وصولا إلى المفاهيم والتّعميمات والمبادئ العامة[3]

أهمية التّعلّم بالاستكشاف:

للتعلّم بالاكتشاف ميزات خاصة تجعله ينفرد بها عن بقية طرائق التّدريس وأهمها ما يلي:

يساعد الاستكشاف المتعلم في تعلّم كيفية تتبع الدّلائل وتسجيل النّتائج أو يتمكن من التّعامل مع المشكلات الجَديدة.

[1]- ينظر: مجدي عبد العزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، ص 362-364 بتصرف

[2]-المرجع نفسه، ص 364

[3]- ينظر: سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 103

- يوفر للمتعلم فرصا عديدة للتّوصل إلى استدلالات باستخدام التّفكير المنطقي سواءً الاستقرائي أو الاستنباطي.
- يشجع التّفكير النّاقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتّحليل والتركيب والتّقويم
- يعود المتعلم على التّخلص من التّسليم للغير والتّبعية التّقليدية.
- يحقّق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات.
- يساعد على تنمية الإبداع والابتكار.
- يزيد من دافعية التّلميذ نحو التّعلّم الذّاتي بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.
- الملاحظة الدّقيقة والموضعية.
- القدرة على التّنبؤ بما قد يحدث مستقبلاً.
- الثّقة بالنّفس والاعتماد على الذّات، ويحرره من التّبعية للآخرين.
- ينمي لدى المتعلم مهارات التّفكير العلمي.[1]

إنّ التّعلّم بالاستكشاف هو عملية تفكيريّة تهدف إلى بناء المعارف ذاتيا إلاّ أنّها لا تخلو من المحاسن والعيوب.

محاسن الاستكشاف:

- جعل الطّالب مركز عملية التّعليم والتّعلّم.

[1]- عفاف عثمان، مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 275

– مساعدة الطّلبة في الاعتماد على أنفسهم في كثير من المواقف، والحصول على المادة من مصادر متعددة.

– لا تؤكد طريقة التّعلّم بالاستكشاف على المادة في حد ذاتها بقدر ما تركّز على العمليات العقلية العليا من مهارات تفكير وأَساليب بحث.

– تنمية الأهداف الشّخصية لدى الطّلبة وشحذ الهمم لتحقيقها.

– تعويد الطّلبة على مواجهة الموافق الحياتية المختلفة مواجهة منطقية سليمةً.

– تنمي الشّعور بالألفة والعمل المشترك والتّعاون الجماعي الهادف[1]

مآخذ الاستكشاف:

على الرّغم من المحاسن المتعددة للاستكشاف إلاّ أنّ هناك مآخذ عدة منها:

– تحتاج إلى توفير مصادر كثيرة من كتب وأجهزة ووسائل تعليمية.

– تحتاج إلى وقت طويل.

– تحتاج إلى مدرس معد ومدرب تدريبا عاليا.

– لا تستخدم في كل المواقف.

– لا تصلح للمراحل الأولى من التّعليم[2]

بناء على ما سبق فإنّ طريقة التّعلّم بالاستكشاف هي أكثر الطّرق الّتي يجب على المعلّمين مراعاة ممارستها ميدانيا لما لها من دور فعالَ في تنمية أفكار المتعلمين وتشجيعهم على البحث

[1]– سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 105

[2]– سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 105.

والتّنافس إلاّ أنّها يجب أن تكون بتوجيه من المعلّم لأنّه أدرى بخصائص متعلميه النّمائية وفروقاتهم الفردية.

5- طريقة المشكلات:

تعد طريقة التّعلّم بحل المشكلات هي من بين الطّرق الّتي تعتمد على الجهد الّذي يبذله المتعلم في الوصول إلى المعارف المبهمة، وتعتبر امتدادًا لطريقة الاستكشاف حيث يسعى المتعلم للبحث عن حلول للمشكلات الّتي تواجهه في حيَاته اليومية وفق خطوات منظمة فالمشكلة هي :"كل قضية غامضة تتطلب الحل وقد تكون صغيرة في أمر من الأمور الّتي تواجه الإنسان في حياته اليومية، وقد تكون كبيرة وقد لا تكرر في حياة الإنسان إلاّ مرة واحدة، أو هي حالة يشعر منها التّلميذ بعدم التّأكد والحيرة والجهل حول قضية أو موضوع معيَّن أو حدوث ظاهرة معيَّنة"[1]

وتعرف المشكلة أيضا بأنّها:"هدف يصعب تحقيقه أو وضع أو موقف له أهداف ولكن هناك ما يعيق تحقيقه هذه الأهداف أي أنّ المشكلة موقف يحتاج الى حل"[2]

فالمشكلة هي فكرة غير واضحة تستشير العقل السليم للبحث عن حل مناسب لها، وتستغرق وقتا محددا حسب درجة تعقيدها مستوى ذكاء لشخص الّذي يواجهها.

أما الوضعية المشكلة:"فهي عبارة عن مشكلة لها سياق، سياق ضمن نص المشكلة أي معطيات ولباس لها يجعلها واقعية أو قريبة من واقع التّلميذ، وبتعبير آخر معطيات بالغة من محيط التّلميذ حتى تكون ذات دلالة بالنسبة له وليس بالضّرورة أن تكون هذه المعطيات صحيحة، وسياق يمثل البيئة الّتي يعدها الأستاذ ليحلّ التّلميذ فيها هذه المشكلة بغرض اكتساب موارد جديدة"[3]

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 252

[2]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص 58

[3]- دليل الأستاذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، ص 13

فالوضعية المشكلة في مراحل التّعلّم يجب أن تتكون من نص المشكل (سند + معطيات) وترفق بالتّعليمات المطلوب الوصول إليها، ليتمكن المتعلم من التّعامل معها وفق إجراءات منظمة تقوده إلى الحل الصحيح بدمج مكتسباته القبلية وتوظيفها لبناء معارف جديدة.

مراحل حل المشكلات:

تعزى هذه الطّريقة إلى العالم والمربي الأمريكي جون ديوي (1951-1859) والّذي قسمها إلى خمس خطوات هي:

1- الشّعور بالمشكلة: ويقصد بالمشكلة في هذا المجال الصعوبة الّتي يواجهها المتعلم، ويشعر أنّه في حاجة إلى حلّها، لذلك يجب أن تكون المشكلة مهمة للطالب ذاته، ومبنيّة على اختياره ورغبته في المعرفة كما يجب أن تتناسب مع قدراته الإدراكية وأن يكون حلّها ممكنا وأن تكَون لها علاقة بالمنهج الدّراسي.

2- تحديد المشكلة: يكون صياغة المشكلة بمساعدة من المعلّم ضمن جمل مفيدة.

3- جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة: في هذه الخطوة تُحدد أدوات البحث عن حل المشكلة، وتَرصد فيها المراجع والمصادر والوسائل اللازمة.

4- اختيار الحلول ثمّ اختيار ما يمثل منها حلا أو حلولاً للمشكلة: في هذه المرحلة تجرب الحلول عن طَريق تنفيذها ثم يتمَ عرضها ومناقشتها.

5- التّوصل إلى النّتائج وتعميمها: تعد مرحلة مشتركة بين المعلّم والطّلبة لاختيار الحلول الصّحيحة واستنتاج القاعدة، ومن ثم تعميمها.[1]

إنّ كفاءة المتعلم الحقيقية لا يمكن قياسها إلاّ من خلال مواجهته للمشكلات والمواقف الجديدة الّتي تبرز مدى قدرته على ترجمة معارفه إلى سلوكات. لذا يتطلب الوصول إلى الحل الشّعور بالمشكلة

[1]- ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، ص 232-235

وتحديد نوعها لوضع الفرضيات المحتملة والحلول الممكنة ثم يبدأ بالتّجريب والتّنفيذ للحصول على الحل النّموذجي ويتحقّق من صحّته، فيكون المتعلم بذلك قد اكتسب كفاءة تعكسها قدرته على توظيف مكتسباته لحل مشكلات مركّبة بمهارة أوما يعرَّف بحل الخَبير.

خصائص التّعلّم بحل المشكلات:

يتميز التّعلّم بطريقة حل المشكلات كونه إستراتيجية ترتكّز على نشاط المتعلم بما يلي:

- تعتمد عملية حل المشكلات على الملاحظة الواعية، والتّجريب، وجمع المعلومات وتقويمها، وهي نفسها خطوات التّفكير العلمي.

- يتم حلّ المشكلات بالانتقال من الكل إلى الجزء، ومن الجزء إلى الكل بمعنى أنّ حل المشكلات مزيج من الاستقراء والاستنباط.

- حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معا حيث يستخدم التّلميذ القواعد والقوانين للوصول إلى الحل.

- تتضافر عمليتي الاستقصاء والاكتشاف وصولا إلى الحلّ حيث يمارس المتعلم عملية الاستقصاء في جميع الحلول المَمكنة، ويكتشَف العلاقات بين عناصر الحل.

- تعتمد على هدف أساسه تخطيط أنشطة تعلّم وتوَّجه، كما يتوفر فيها عنصر الاستبصار الّذي يتضمن إعادة تنظيم الخبرات السابقة.[1]

- حلّ المشكلات يعني إزالة عدم الاستقرار لدى المتعلم وحدوث التّكيف والتّوازن مع البيئة

وتفرض إستراتيجية حل المشكلات على المتعلم ممارسة هذا النّمط في مواجهة جميع المشكلات الّتي يعيشها داخل المحيط المدرسي أو خارجه. لذا لا بد للمعلّم من تنويع الوضعيات مع كل الأنشطة الدّراسية لمعالجة المشكلات في جل الميادين (العلمية، الدّينية، الثّقافية...)

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التعلم الفعال، ص 255

- **مزايا طريقة حل المشكلات:**

- تكسب التّلاميذ طريقة التّفكير العلمي السليم.

- تساعد التّلاميذ على التّكيف مع المجتمع.

- تعوّد التّلاميذ الاعتماد على النّفس، وعدم طلب المساعدة الخارجيّة إلاّ في أضيق الحدود.

- تقود التّلاميذ إلى ممارسة الواقعية في التّفكير والبعد عن الذّاتية.

- تعمل على تثبيت المعلومات الّتي يكتسبها التّلاميذ.

- تجعل التّلاميذ نشطين فعالين، إذ أنّ لكل منهم دورا محددا يقوم به.

- تسهم في إشباع حاجات ورغبات وميول التّلاميذ[1]

مآخذها: أهم المآخذ الّتي تلاحظ على هذه الطّريقة تتلخص في الآتي:

- يحتاج استخدامها إلى وقت وجهد كبير من المدرس والتّلميذ على حد سواء.

- قد لا يدرك بعض التّلاميذ أهمية المرور بجميع الخطوات السابقة، فيتجاوزون بعضها الأمر الّذي يؤدي إلى عدم تحقّق النّتائج المرجوَّة.

- يحدّد بعض التّلاميذ، وبخاصة الصغار منهم، مشكلات تافهة أو عديمة الجدوى لا تستحق الدّراسة.

- غالبا لا تتفق مع ميول ورغبات التّلاميذ، وذلك يؤدي إلى عدم اتفاقهم على مشكلة بعينها لدارستها، فيضطر المدرس إلى اختيار بعض المشكلات لدراستها وتأجيل البعض الآخر.

[1]- مجدي عبد العزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، ص 370

– قد تكون الدّراسة هامشية سطحية، فلا يكتسب التّلاميذ أسلوب التّفكير العلمي الّذي هو بمثابة الهدف الأساسي من استخدام هذه الطّريقة.[1]

– تبرز مكانة حل المشكلات كنشاط يسمح من جهة ببناء تعلّمات جديدة معرفية وإجرائية ومن جهة أخرى يمثل فرصة لتوظيف هذه الموارد قصد تنمية كفاءات ذات طابع فكري ومنهجي في بيئة قريبة من واقع التّلميذ أو تحاكيه[2]

تعتبر طريقة حلّ المشكلات إستراتيجية فعّالة لتدريس نشاط الرّياضيات بامتياز لكن يجب توظيفها مع جميع الأنشطة المتبقية لأنّ المتعلم بصدد مواجهة مشكلات في شتى ضروب الحياة فالغاية من هذه الطّريقة هي تدريب المتعلم على ممارسة هذا النّمط من أساليب التّفكير بغض النّظر عن طبيعة المعارف.

6– طريقة التّعلّم التّعاوني:

إنّ الإنسان لا يستطيع العيش بمعزل عن الجماعة، فهو بحاجة إلى غيره لتبادل المنفعة من جهة وتأسيس المجتمعات من جهة أخرى، وكذا بناء تعلّماته بالتّعاون مع غيره.

حيث ذكر (johnson 1991) أنّ بدايات التّعلّم التّعاوني كانت في أواخر القرن الثّامن عشر الميلادي حيث تم استخدام المجموعات التّعاونيّة في بريطانيا على نطاق واسع ثمّ نقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وكان أول من أسهم في وضع الخطوط العريضة للتعلّم التّعاوني هو العالم(parker) الّذي أدخل مبدأ التّعلّم التّعاوني التّطبيقي في المدارس الابتدائيّة في الفترة الزّمنيّة ما بين (1875-1880م).

وفي عام 1900 تطورت بدايات التّعلّم التّعاوني عل يد العالم (kurt kafka) أحد واضعي نظرية الجشتالت(gstalt) في علم النّفس، والّذي أكّد على أنّ المجموعات عبارة عن وحدات كاملة

[1]– مجدي عبد العزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، ص 371

[2]– ينظر: دليل أستاذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، ص 4

نشطة، ترتكز على الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة وأنّ سلوك المشاركة الجماعي لدى الفرد يتناسب مع تشبع الموقف به، وتوجيهه إليه[1].(johnson 1991 p :3-6)

ويعرف التّعلّم التّعاوني بأنّه: "العملية الّتي يحقق فيها الطّلبة أهدافهم الفردية من خلال العمل بشكل مشترك مع الجماعة، فقد عرف التّعلم التّعاوني بأنّه اشتراك الطّلبة في تحقيق المهام الموكولة إليهم، حيث يتعاونون فيما بينهم ويتخذون القرار بالإجماع"[2]

يعتبر التّعلم التّعاوني من بين الطّرق الّتي تسمح للمتعلمين بالتّقرب من بعضهم البعض لتبادل الأفكار والاستفادة من تجارب وخبرات زملائهم ويستند هذا النّوع من التّعليم إلى الأسس التّالية:

- التّعاون والاعتماد المتبادل بدلا من التّنافس.
- يعمل الطّلبة في فريق ويقيمون علاقات اجتماعية قوية بتفاعل قوي.
- ضرورة العمل معا لحل مشكلات يصعب حلّها فرديا.
- تحقيق الالتزام بالعمل مع الآخرين.
- المساواة الفردية لكل عضو في الجماعة[3]

- تعتبر المسؤولية الفردية عامل أساسي لنجاح طريقة التعلم التعاوني ولكي يتأكد المعلم أن كل عضو مسئول عن القيام بمهمة المشاركة مع الجماعة في العمل لابد من:

1- تحديد مقدار الجهد الذي يجب على كل عضو أن يشارك به مع عمل الجماعة

4-توفير تغذية راجعة لكل من المجموعة ككل والأعضاء كل على حدة

5-مساعدة المجموعة على توفير الجهود الزائدة من قبل أعضائها

[1]- نجم عبد الله الموسوي، التعلم التعاوني المفهوم، الرؤى الأفكار، دار الرضوان، عمان، ط1، 2015، 1436، ص

[2]- نايفة قطامي، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، دار المسيرة، عمان، ط1،2010 ص158

[3]- ذوقان عبيدات وسهيلة أبو ا لسميد، استراتيجيات التّدريس في القرن الحادي العشرين، دليل المعلّم المشرف التّربوي، ص131

6-التأكيد على أن كل عضو مسئول عن الناتج النهائي "المخرجات"[1]

إنّ الصَّرامة في مراقبة مدى تحمل المتعلمين لمسؤوليتهم الفرديَّة داخل المجموعة تقضي على الكسل والتَّواكل وتجعل كل فرد قويًّا بمفرده لأنَّ: "المسؤوليَّة الفرديَّة هي المفتاح الأساسي للتَّأكد من أنَّ كلَّ أعضاء المجموعة قد أصبحوا أقويَّاء بالفعل كنتيجة لممارستهم التَّعلّم التَّعاوني، وبعد التَّمرن على الدُّروس التَّعاونيَّة فإنَّ أعضاء المجموعة يمكنهم استكمال مهام مشابهة بمفردهم"[2]

إذا كان التَّعلّم التَّعاوني يتطلب طاقات جماعيَّة لمواجهة المشكلات فإنَّه يولد مهارات فرديَّة عاليَّة تجعل المتعلم أكثر تميُّزا وتألقا من السَّابق، وهذا ما يؤكد أنّ: "التّعلّم التَّعاوني يدلُّ على أن البشر يتعلَّمون من خبراتهم، وأنَّ المشاركة النَّشطة في جماعات صغيرة تساعد التَّلاميذ على تعلُّم مهارات اجتماعيَّة هامة، وفي نفس الوقت يساعدهم على تنمية اتجاهات ديمقراطيَّة ومهارات تفكير منطقي"[3]

لذا تعتبر مهارات التّعلم التّعاونيّ من بين المهارات الّتي لا يمكن لأيّ فرد الاستغناء عنها لما لها من أهمية بالغة في تكوين شخصيته، وتوسيع أفكاره، وزيادة خبراته.

1.6- مهارات التّعلّم التّعاوني:

التّعاون هو الشّكل الأساسي الأكثر أهمية للتّفاعلات الإنسانية كما أنّ مهارات التّعاون النّاجح تعتبر من المهارات الهامة ويمكن تصنيفها إلى:

1.1.6- المهارات الشّخصية المتداخلة: مثل الاستماع والمشاركة والتّشجيع والّتي تساعد على جعل الطّلاب ينخرطون في تفاعلات لفظية وغير لفظيَة مع الآخرين ويمكن الإشارة إليها أحيانا بالمهارات الاجتماعيّة، بالإضافة إلى مهارات الاتصال، مهارات صيانة المجموعة والمحافظة عليها.

---

[1]- محمد رضا البغدادي وآخرون، التّعلم التّعاوني، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005، ص222

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التّدريس والتّعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص 86

2.1.6-المهارات المعرفية: الموجودة في عمليات التّفكير المتضمنة في التّعلّم التّعاوني بما فيها القدرة على معالجة المعلومات، تحديد العلاقات، عمل الاستنتاجات يشار إليها أحيانا على أنّها مهارات التّعلّم أو مهارات العمل.

3.1.6- المهارات المعرفية الشّخصية: نظرا لأنّ العديد من المهارات متضمنة بوضوح في كل من المهارات المعرفية والشّخصية متداخلة لذلك فإنّه من المفيد النّظر إلى المهارات المعرفية والشّخصية المتداخلة على أنّها وحدة واحدة أكثر من كونها تصنيف ثنائي متبادل. [1]

مهارات التّعلّم التّعاوني تساعد على تكوين شخصيّة سويّة يتكامل فيها الجانبين الاجتماعي الاتصاليّ، والجانب المعرفي العملي. كما يعتبر المتعلمون الّذين يتمتعون بهذه المهارات أكثر إفادة لزملائهم من المعلّم لأنّ للتّعليم بالقرين أهمية بالغة في التّعلّم التّعاوني: "فقد تبين بالبحث أنّ الطّلاب يتعلّمون من أقرانهم أفضل من تعلّمهم من الرّاشدين لأنّ الاتصال يكون أكثر تأثيرا وفاعلية حيث يزداد التّعزيز وتشجيع جماعة الأقران، وقد يكون أكثر تحفيزا عندما يدرس الطّلاب لبعضهم البعض، وقد لا يستطيع الطّلاب إتقان هذا في البداية لكنهم مع الممارسة والتّعزيز سيكونون معلّمين جيدين لبعضهم البعض"[2]

التّعلّم بالأقران يثبت أنّ المتعلم يستطيع أحيانا توضيح الفكرة لزميله أفضل من المعلّم لأنّهما يمتلكان تصورات ذهنية متقاربة، وبذلك يبسط له المعلومات حسب مستواه لتعم الفائدة جميع التّلاميذ.

من فوائد التّعلّم بالأقران:

1- المرشد القرين أكثر تأثيرا في تعليم الأطفال الّذين لا يستجيبون للراشدين.

[1]- رضا مسعد السعيد، استراتيجيات التدريس التعاوني "المجموعات الصغيرة" دار الزهراء، الرياض، ط2، 2007، ص 37

[2]- محمد رضا البغدادي وآخرون، التعلم التعاوني، ص 326

2- تعليم القرين قديمي الرابطة العميقة للصداقة بين المرشد والشّخص الّذي يساعده والنّتيجة لذلك اندماج المتعلمين الضّعاف في الجماعة.

3- يساعد المعلّم على تعليم جماعات كبيرة من الطّلاب في نفس الوقت، ويسمح للمتعلمين الضّعاف بالانتباه الشّخصي.

4- يستفيد المرشدون حيث يتعلّمون مهارات تفديهم في مجتمع الراشدين.

5- تعليم القرين يحدث بشكل عفوي تحت حالات تعاونية، لذلك لا يستطيع المعلّم تنظيمه وقيادته في طريق نظامي مستمر.[1]

لذلك "ترى بعض الدّراسات أنّ هناك تشابه كبير بين التّعليم التّعاوني والتّعليم بالأقران، حتى أننا نجدها في بعض الدّراسات اسمين لطريقة واحدة"[2]

إنّ التّعلم التّعاوني هو إستراتيجية حديثة للتدريس تبني أساسا على الدّور الفعال للمتعلم ضمن المجموعة ككتلة واحدة ويهدف إلى تحقيق ما يلي:

1- ارتفاع معدلات تحصيل المتعلمين وكذلك زيادة القدرة على التّذكر.

2- تحسن قدرات التّفكير عند المتعلمين.

3- زيادة الحافز الذّاتي نحو التّعلّم.

4- نمو علاقات إيجابية بين المتعلمين.

5- تحسن اتجاهات المتعلمين نحو المنهج.

6- زيادة ثقة المتعلم بذاته.

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها

[2]- عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص 50

7- انخفاض المشكلات السّلوكيّة بين المتعلمين.

8- نمو مهارات التّعاون بين المتعلمين.[1]

لبلوغ هذه الأهداف لابد أن تكون الأدوار مضبوطة ومقسمة وفق ما تقتضيه شروط هذه الطّريقة (رئيس الفوج، المقرر، الكاتب،...) لتجنب الصراعات داخل المجموعات المتعاونة.

أ- دور المعلّم في التّعلّم التّعاوني:

للمعلّم أدوار عدّة في مواقف التّعلّم التّعاوني حيث أنّ دوره أكثر من تكوين التّعاون بين التّلاميذ، فدوره يتضمن خمس مهام كبرى هي:

1- التّحديد الواضح لأهداف الدّرس.

2- التّأكد من وضع التّلاميذ في المجموعات في الوضع المرغوب والمناسب قبل بدء تعلّم الدّرس.

3- الشّرح التّوضيحي للمهام والأغراض التركيبية للتّلاميذ.

4- متابعة تأثير المجموعات، والتّدخل لتزويدهم بالمهام المساعدة (مثل إجابة الأسئلة أو تعلّم مهارات المهام)، أو لتزويد التّلاميذ بالمهارات الفردية، ومهارات المجموعة.

5- تقييم ما ينجزه التّلاميذ ومساعدتهم، ومناقشتهم في كيفية التّعاون مع الآخرين[2]

أما الدّور الفعال فيكون للمتعلم باعتباره محورا رئيسيًّا في هذا النّمط من التّعلّم وتحدد بعض مهامه كالآتي:

ب- دور التّلميذ في التّعلّم التّعاوني:

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 230

[2]- محمد رضا البغدادي وآخرون، التعلم التعاوني، ص 231

يعتمد التّعلّم التّعاوني على المسؤولية الفردية لذا لا بد أن يكون لكل متعلم نشاط معيَّن يوكّل إليه في ظل التّعاون الجماعي، فمن الأفضل أن يقوم المدرس بتوزيع الأدوار على الطّلبة بدلا من ترك الأمر للطلبة أنفسهم، وهذه الأدوار وهي:

– **القيادي**: ودوره يتمثل بشرح المهمة وقيادة الحوار والتّأكد من مشاركة الجميع.

– **المسجل**: ويقوم بتسجيل الملاحظات، وتدوين كل ما يتوصل إليه المجموعة التّعاونية من نتائج ونسخ في التّقرير النّهائي.

– **الباحث**: ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد الّتي تحتاج إليها المجموعة التّعاونية[1]

ويمكن حصر وتحديد الأدوار الأخرى الّتي يؤديها طالب المجموعة التّعاونيّة عند استعمال إستراتيجية التّعلّم التّعاوني كما يأتي:

1- مشاركته الآخرين في الأفكار والمشاعر على أن يكون لديه القدرة على تقبل أفكار الآخرين ومشاعرهم.

2- تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفعالية حيث يفهمها الآخرون بسهولة.

3- توجيه الآخرين نحو إنجاز المهمَّات مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيّبة والإيجابيّة بين الأفراد.

4- حل الخلافات بين الأفراد وما قد يحدث مَن سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.

5- تقديره للمساهمة مع الآخرين في العمل والتّخلي عن الأنانية والتّحيز.

6- تنشيطه للخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

7- جمعه للمعلومات والبيانات وتنظيمها.

8- تنظيمه للخبرات وتحديدها وقيامه بصياغتها[2]

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامة، ص 131

[2]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 131

إنّ توجيهات المعلّم الهادفة، والتزام المتعلمين بأدوارهم ضمن الجماعة يساعد على نجاح الدّرس ويسمح للمتعلمين بالتّوصل إلى تحديد الهدف الختامي للحصّة أو استنتاج القاعدة وتعميمها، ويكون للدروس الّتي يستعمل فيها التّعلم التّعاوني خاتمتان رئيسيتان هما:

أ- الخاتمة الأولى: ترتكز على أهداف المادة التّعليمية الّتي يدرسها الطّلبة.

ب- الخاتمة الثّانيّة: تركز على المهارات الاجتماعيّة الّتي تعلّموها في الموقف، ومن المفضل أن يقوم الطّلبة أنفسهم بهذا العمل وليس المدرس[1]

في نهاية الحصّة يوجّه المعلّم للمجموعات بعض الانتقادات البنّاءة لتعديل السلوكات الّتي لا يراها مناسبة أو تشجيعهم وتحفيزهم للمبادرة أكثر في الحصَص المقبلة وهذا مايمكنهم من بناء تعلّمات ذاتية في إطار جماعي منظّم.

"إنّ استخدام المعلّم طريقة التّعلّم التّعاونيّ في قاعته الدّراسيّة، يحتم عليه أن يكون أكثر بصيرة في الأسبابَ والدّوافع الّتي جعلته يستخدم هذه الطّريقة دون غيرها، وكذلك يفرض عليه الموقف التّعليمي، أن يكون على معرفة دقيقة بالدّور الكبير الّذي سيقوم به من تشكيل المجموعات وتوزيع الأدوار، وتنمية المهارات الاجتماعيّة"[2]

يجب على المعلّم أن يكون واعيا بأهمية هذا النّشاط ومدركًا للأهداف الّتي سيحققها من خلال تعاون الأفراد والجماعات، وهذا ما يدفعه للتخطيط المحكم لتنفيذ هذه الطّريقة داخل القسم مع احترام الوقت المخصص لذلك، وبهذا يضمن نجاحها خطوة بخطوة.

2.6 مراحل التّعلّم التّعاوني: يمر التّعلم التّعاوني بمجموعة من المحطّات الأساسية تتجسد من خلال:

[1]- المرجع نفسه، ص 130

[2]- نجم عبد الله الموسوري، التعلم التعاوني "المفهوم- الرؤى- الأفكار"، ص 53

المرحلة الأولى: مرحلة التّعرف: في هذه المرحلة يحصل تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها وما هو المطلوب عمله إزاءها، والوقت المخصص للعمل التّعاوني المشترك لحلّها.

المرحلة الثّانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: يحصل في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التّعاون، وتحديد المسؤوليّة الجماعيّة، وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثّالثة: الإنتاجية: يحصل في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتّعاون في إنجاز العمل المطلوب على وقف الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء: يحصل في هذه المرحلة التّقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو التّوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعات في جلسة الحوار العام.

المرحلة الخامسة: التّقويم: يشجع المدرس الطّلبة على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النّقاط الرئيسية في الدّرس لتعزيز التّعلّم، ويشجع الطّلبة على طرح الأسئلة على المدرس، وفي نهاية الدّرس يجب أن يكون الطّلبة قادرين على تلخيص ما تعلّموه، ويقوم المدرس بتقويم أداء الطّلبة من خلال الاختبارات[1]

تعتبر المرحلة الأخيرة (التّقويم) هي الخطوة الحاسمة للحكم على مدى فاعلية التّعلم التّعاوني أو فشله، ويجب أن يركّز فيها المعلّم على التّقويم بنوعيه الجماعي والفردي ليكشف مدى تأثير التّعلّم التّعاوني على التّحصيل الدّراسي للمتعلمين، وكذا على بناء شخصياتهم التربويّة الاجتماعيّة.

3.6- مزايا التّعلّم التّعاوني:

للتّعلّم التّعاونيّ مزايا عديدة لا يمكن حصرها انطلاقا ممّا حققّه من إيجابيات وإنّما تلخص في:

1- زيادة التّحصيل العلمي.

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 127

2- بناء اتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

3- تطوير كفايات التّفكير النّاقد.

4- تطوير العلاقة بين المتعلم والمعلّم.

5- تطوير العلاقة بين متعلم وآخر.

6- اكتساب العديد من المهارات التّعاونيّة.

7- تَحسين الصحة النّفسية.

8- زيادة الدّافعية نحو التّعلّم[1]

وكذلك هناك مميزات للتّعلم التّعاوني أخرى وهي:

1- جعل الطّالب محور العملية التّعليمية التّعلمية.

2- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية عند الطّلبة.

3- تنمية روح التّعاون والعمل الجماعي بين الطّلبة.

4- إعطاء المدرس فرصة لمتابعة حاجات الطّلبة وتعرفها.

5- تبادل الأفكار بين الطّلبة.[2]

رغم محاسن طريقة التّعلم التّعاوني إلاّ أنّ هناك بعض الصعوبات في تطبيقه ميدانيًّا مع الجماعة المتعلمة يمكن حصرها في العوامل الموالية

العوامل الّتي تعيق عمل المجموعات:

1- الافتقار إلى نضج أعضاء المجموعة.

2- تقديم الفرد لإجابة سائدة غير خاضعة للتحليل.

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 233

[2]- نجم عبد الله الموسوري، التعلم التعاوني، المفهوم – الرؤى- الأفكار، ص 77

3- الاختفاء وسط الحشد (إمكانية بعض الأعضاء تقليل جهودهم دون أن يدرك الآخرون ذلك).

4- الحصول على شيء بلا مقابل.

5- فقدان الدّافعية بسبب الشّعور بعدم الإنصاف.

6- التّشبث بالرأي.

7- الافتقار إلى مهارات العمل الجماعي.

8- الافتقار إلى قدر كاف من التّجانس.

9- العدد غير المناسب لأعضاء المجموعة[1]

إنّ التّعلم التّعاوني هو طريقة تعلّم جماعية تعتمد على تبادل الخبرات الفردية بين فئات متفاوتة قدراتها العلميّة والاتصاليّة لتقليص الفجوات بين المتعلمين، وبث روح العمل الجماعي والتّنافس الشّريف بينهم، وتدريبهم على تحمل المسؤولية الجماعية والفردية، بالإضافة إلى التحلي بالقيم الخلقية ومعالجة بعض المشاكل النّفسية كالتّوتر والخجل، وهذا كلّه في وقت وجيز وبجهد قليل إذا ما تم التّخطيط له بمهارة وتنفيذه بإحكام.

7- التّعليم الإلكتروني (المبرمج)

إنّ التّطورات الّتي شهدها القرن الواحد والعشرين في مجال التّكنولوجيا شكلت ثورة كبرى استطاعت أن تغزو كل مجالات الحياة بما فيها قطاع التّربية والتّعليم، فكانت لها انعكاسات واضحة على نشاط كل عناصر العملية التّعليمية التّعلمية.

مفهوم التّكنولوجيا:

لغة: كلمة تكنولوجيا يونانية الأصل، وهي مشتقة من مقطعين: المقطع الأول "تكنو techno" بمعنى "حرفة أو صنعة" والمقطع الثّاني "لوجوس logos" بمعنى فن أو علم[1]

[1]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، المرجع السابق، ص 234

اصطلاحا: التّكنولوجيا هي طريقة نظامية تسيير على وفق المعارف المنظّمة، وتستخدم جميع الإمكانيات المتاحة مادية كانت أم غير مادية بأسلوب فعال لإنجاز العمل المرغوب فيه إلى درجة عالية من الإتقان أو الكفاية، وبذلك فإنّ للتكنولوجيا ثلاثة معانٍ؛ تفهم من خلال كلّ من النّص أو السياق الّذي وردت فيه هي:

- التّكنولوجيا كعمليات (processes) وتعني التّطبيق النّظامي للمعرفة العلمية، أي معرفة منظّمة لأجل مهمات أو أغراض عملية.

- التّكنولوجيا كنواتج (products) وتعني الأدوات والأجهزة، والمواد النّاتجة عن تطبيق المعرفة العلمية.

- التّكنولوجيا كعملية ونواتج معا: وتستعمل بهذا المعنى عندما يشير النّص إلى العمليات ونواتجها معا مثل تقنيات الحاسوب[2]

إنّ الإسهامات الّتي قدمتها التّكنولوجيا من وسائل وبرامج حديثة كان لها تأثيرا واضحا على أساليب التّدريس حتى أصبح يعرف التّعليم المعاصر بالتّعليم الإلكتروني أو التّعليم المبرمج.

مفهوم التّعليم المبرمج:

ظهر التّعليم المبرمج في أوائل العشرينات من القرن العشرين، وهو عبارة عن طريقة للتّدريس تقسم فيها المادة الدّراسية بطريقة منطقية إلى خطوات صغيرة منظّمة تمكن الفرد من أن يعلّم نفسه بنفسه ذاتيا بواسطة برنامج أعدّت بأسلوب خاص يسند إلى النّظرية السلوكية (نظرية سكينر) في علم النّفس[3]

---

[1]- حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 150

[2]- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار لمسيرة، عمان، ط4، 2004، ص 21-22

[3]- ينظر: عباس نوري خضير الفتلاوي، للتعليم المبرمج "برمجة التعليم" محاضرة بكلية الفنون الجميلة، قسم التربية الفنية، المرحلة3، جامعة بابل، العراق، 2011/4/5، 50: 6 pm

ويعرف التّدريس بالبرمجة بأنّه :"إستراتيجية تعتمد على إعداد العملية التّعليمية في صورة برنامج تعليمي محدّد الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التّعليمية وإستراتيجيات التّنفيذ، وكيفية التّقويم لنواتج التّعلّم المعرفية والوجدانية والمهاريّة باستخدام تكنولوجيا الحاسب"[1]

ونظرا للتّطورات العديدة والهائلة الّتي يشهدها استخدام الوسائل التّقنيّة الحديثة في مختلف مجالات الحياة فقد كان لا بد من التّفكير في ضرورة استخدامها والاستفادة منها في مجال التّعليم لأنّ:

1- التّعليم الإلكتروني هو مفهوم يشير إلى استخدام الوسائل الإلكترونيّة الحديثة في مجال التّعليم والّتي يمكن من خلالها خزن وتجميع وتوصيل المَعلومات المتعلقة بالمواد الدّراسية المختلفة وصولا إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية المطلوبتين لنظام التّعليم.

2- يتعلق التّعليم الإلكتروني بكافة الأشخاص الّذين يقع على عاتقهم القيام بعملية التّعليم، مع ضرورة تمتعهم بالخبرة العملية اللازمة للتّعامل مع الوسائل التّقنية الحديثة الّتي يمكن استخدامها في عملية التّعليم.

3- تتعلق الوسائل الإلكترونيّة الحديثة بكافة الوسائل التّقنية المتطورة الّتي يمكن استخدامها والاستفادة منها في عملية التّعليم، والّتي تمثل الحواسيب أحد مرتكزاتها الرئيسية فضلا عن كَل الأجهزة والمَعدات الّتي يمكن أن تربط بها والبرمجيات اللازمة لتشغيلها، وكذلك كافة الوسائل الّتي يمكن استخدامها في عملية التّعليم.

4- إنّ التّعلم الإلكتروني هو مفهوم يشير إلى استخدام الوسائل الإلكترونيّة الحديثة في مجال التّعلّم، والّتي يمكن من خلالها استدعاء وتجميع وخزن المعلومات المتعلقة بالمواد الدّراسية المختلفة من قبل الشّخص الراغب بالتّعلّم.

5- يتعلق التّعلّم الإلكتروني بكافة الأشخاص الراغبين بالتّعلّم مع ضرورة تمتعهم بالخبرة العملية اللازمة للتّعامل مع الوسائل التّقنية الحديثة الّتي يمكن استخدامها في عملية التّعلم اللازمة للتّعامل مع الوسائل التّقنيّة الحديثة الّتي يمكن استخدامها في عمليةَ التّعلّم[1]

[1]- عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط المفهوم والاستراتجيات، وتقويم نواتج التّعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2012، ص 170

لذا أصبح التّحكم في استعمال وسائل التّكنولوجيا الحديثة أمرا حتميّا بالنسبة لكلّ أعضاء المنظومة التربوية بما فيهم المعلّم والمتعلم والأولياء لتسهيل عملية التواصل التربوي.

1.7-أنواع التّعليم الإلكتروني:

تنحصر أنواع التّعليم الإلكتروني تبعا لزمن حدوثه في نوعين هما:

1.1.7التّعليم الإلكتروني المتزامن(synchronous E. learning)

وهو التّعليم على الهواء الّذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الكمبيوتر لإجراء النّقاش والمحادثة بين الطّلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلّم عبر غرف المحادثة، أو تلقي دروس من خلال الفصول الافتراضيّة.

2.1.7 التّعليم الإلكتروني غير المتزامن: (asynchronous E. learning)

وهو التّعليم غير المباشر الّذي لا يحتاج إلى المتعلمين في نفس الوقت مثل الحصول على الخبرات من خلال المواقع المتاحة على الشّبكة أو الأقراص المدمجة أو عن طريق أدوات التّعليم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني.[2]

يعتبر التّعليم الإلكتروني غير المتزامن موردا أساسيا لتغذية المتعلم بالمعلومات اللازمة، ويساعده على تنظيمها وتحضيرها للعمليات التّعليمية المتزامنة فهما عمليتان متكاملتان ويؤكد:" (يودكووسكي) أنّ المقابلات الإلكترونية عبر الانترنتE.meeting توفر المال والوقت والجهد، وتشجيع على العمل الجماعي والتّعاوني وتساعد على التّغلب على المسافات الجغرافية وتخطي عوائق اللّغات"[3]

---

[1]- زياد هاشم السقا، خليل إبراهيم المداني، دور التعليم الالكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 2012/02م، ص 48

[2]- سعاد شاهين، راشد الشاذلي، تكنولوجيا التعليم، السبت 19 يونيو 2010، 5:16 pm Mehany x007, com

[3]- ياسر شعبان عبد العزيز، التعليم الإلكتروني التعاوني (ECL)، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، مصر، العدد5، 2010/03/01م، ص4 emag.mans.edu.eg

إنّ الإيجابيات الّتي تميز بها التّعليم الإلكتروني جعلت الباحثين أكثر إقبالا على النّوع من التّعلّم باعتباره طريقة عصريّة جمعت بين العلماء والطّلاب من جميع أقطاب العالم.

2.7 مميزات وسلبيات التّعليم الإلكتروني:

تم رصد هذه الإيجابيات والسلبيات من وجهة نظر الأساتذة وقد جاءت بالشكل التّالي:

أ- بالنّسبة لمميزات هذا النّوع من التّعليم فقد وردت بالترتيب كما يلي:

1- سرعة الاتصال.

2- إلغاء المكان والزمان.

3- توفير المعلومات بكمية كبيرة.

4- توفير فرص التّعلّم الذّاتي.

5- اتصال دائم بين الطّلبة والأساتذة.

6- تقليل التّكلفة.

7- يعمل على خلق الإبداع والابتكار.

9- الدّقة في المعلومة.

ب- أما بالنّسبة لسلبياته فقد ترتبت بالشّكل التّالي:

1- عدم التّفاعل وجها لوجه.

2- صعوبة التّقويم والحراسة فيما يخص الامتحان إلكترونيا.

3- غياب النّوعية في التّعليم.

4- نقص في دقّة الملاحظة وخاصة بالنّسبة للتخصصات الّتي تعتمد على الجانب الفني والدّقة في الملاحظة.

5- عدم الاستعمال العقلاني للتّكنولوجيا بصفة عامة في الدّول غير المنتجة لها وانتشار ما يسمى بسرقة المشاريَع.[1]

رغم ما يتمتع به التّعليم الإلكتروني من سمات عصرية وأساليب حضارية في التّعلّم إلاّ أنّ ما يؤخذ عليه هو التّفاوت في نوعية الوسائل التّكنولوجية المستعملة من حيث درجة التّطور والسرعة في الحصول على المعلومة من دولة إلى أخرى، ومن فئة اجتماعية لأخرى، إذ تبقى الطّبقة الفقيرة الأقل حظا حتى ولو كانت تمتلك ذكاء خارقًا.

3.7 مجالات استعمال الحاسوب في العملية التّربويّة:

إنّ استعمال الحاسوب يمتد تدريجيا ليشمل كافة مجالات التّربيّة والتّعليم وهذا نظرًا لتطور برامجه وتطبيقاته ويَستعمل في:

1- حفظ البيانات الخاصة بالطّلاب.

2- يمكن أن يكون الحاسوب بمثابة بنك للأسئلة والاختبارات التّحصيليّة واستدعائها وقت الحاجة.

3- يستعمل في البحوث والدّراسات التّربوية والنّفسية.

4- يستعمل الحاسوب بوصفه أداة مساعدة في تطوير طرائق التّدريس، وتطوير عمليات التّخطيط والتّصميم والتّنفيذ في العملية التّربوية.

[1]- راجية بن علي، التعليم الالكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة، دراسة استكشافية بجامعة باتنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، ص 111

5- يساعد الحاسوب الإدارة المدرسية في حصر البيانات الخاصة بالمدرسين أو الموظفين والطّلاب.

6- يفيد الحاسوب في الأعمال المكتبية مثل حصر الكتب في المكتبات والمطبوعات وتبويبها.

7- يمكن استعمال الحاسوب في إكساب مهارات علمية بما يفيد الطّالب في تقدير المواقف واتخاذ القرارات المناسبة وإبداء الحلول حول المشكلات[1]

لقد كان للمدرسة الإلكترونية تأثيرا كبيرا على المتعلم أو" خريج مدرسة المستقبل" كما وصفه محمد عبد الهادي والّذي ينتظر منه أن يكون قادرا على التّفكير والتّأمل، وقادرا على معالجة المعلومات، بل وقادرا على أن يقيم المعرفة ليعرف منها الغث والثّمين، وأن يكون قادرا على بناء المعرفة والتّعلّم البنائي، وقادرا على التّفكير الابتكاري؛ وذلك حتّى يتكوّن لديه القدرات التّنافسيّة في عصر العولمة.[2]

وما نخلص إليه هو أنّ التّعليم الإلكتروني هو محرك قوي لدفع عجلة التّعليم بالنّسبة للدول المتطورة في مجال التّكنولوجيا، وضرورة حتمية بالنّسبة للدول النّامية لما يترتب عليه من تكاليف باهضة، ولكن لابد من رفع وسام التّحدي لكي لا يقتضي الجيل المستقبلي حياة مظلمة في ظل العولمة، أو يعاني من الأمية الإلكترونية. فهذا ما يفرض على المسيرين النّهوض بقطاع التّربية والتّعليم لمسايرة التّطورات العالمية وضمان جودة التّعليم وفق المعايير الدّولية.

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 135

[2]- ينظر: محمد عبد الهادي، تأثير المدرسة الالكترونية على المتعلم، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، مصر، العدد السادس، 2016/1/6م.

المبحث الثّالث: إستراتيجيات التّعلّم النّشط

ظهر مصطلح التّعلم النّشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وتزايد الاهتمام به مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وهو أحد الاتجاهات التربوية والنّفسية المعاصرة ذات التّأثير الإيجابي الكبير على عملية التّعلم والانتقال من دور المعلّم في التّعليم السّلبي كناقل للمعلومات والمعارف إلى موجه ومرشد ومسير في تعلّم الطّالب.

والتّعلم النّشط مشتق من افتراضين أساسين هما: أنّ التّعلّم من واقع الحياة هو تعلّم نشط، كما أنّ الأشخاص يختلفون في تعلّمهم (مايرز وجونز 1993Myres et Jones) [1] ولقد حدّد مايرز وجونز العناصر الأساسيّة للتّعلم النشط وهي: التّحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة، والتّأمل، والّتي لا تخلو منها أي مهمة يجربها الطّالب. ومن بين التّقنيات الّتي يعتمدها الطّلاب في التّعلّم النّشط لاكتشاف والاستقصاء والتّعلّم بالعمل وكذلك مهارات عقلية عديدة مثل: التّفكير النّاقد، والتّفكير فوق المعرفي، والمهارات العلميّة الأساسيّة مثل الملاحظة، والتّفسير، والاستنتاج، والتّنبؤ، وكذلك مها رات القراءة النّاقدة، والتّلخيص، والاستماع وغيرها من المهارات وربطها بالواقع لتكون ذات معنى[2]

إنّ التّعلم النّشط هو كل ما يجعل المتعلم عنصرا فعالا في سيرورة التّعلم فيدفعه للمشاركة في بناء معارفه، وتنظيمها وتثبيتها ليكتسب خبرات علمية تمكنه من المناقشة والنّقد، والتّعبير عن رأيه بكل حرية فتتشكل لديه قيّما معرفيّة، واجتماعية أخلاقيّة ودينيّة تسهم في تكوين شخصيته المستقبلية لتجعل منه مواطنا صالحا يخدم وطنه بإخلاص.

---

[1]- [جونز: H enry arthur Jones 1851-1929: كاتب مسرحي انجليزي، يعتبر أحد رواد الدراما الانجليزية الواقعية، مايرز Philip Van Ness Myers 1846-1937: مؤرخ أمريكي، أستاذ تاريخ في جامعة سنسناتي] منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، ص 415-163

2- ينظر : ماشي بن محمد الشهري، 101 إستراتيجية في التعلم النشط، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية الوطنية، ط1، 2011م، ص 13

أهم إستراتيجيات التّعلّم النّشط

تتعدد إستراتيجيات التّعلّم النّشط وتختلف في طريقة توظيفها، وبما أنّ هدفها واحد وهو إشراك المتعلم في الحصول على المعارف الجديدة فإنّه يصعب التّميز بينها، ويبقى المعلّم هو المسؤول عن انتقاء الإستراتيجية المناسبة الّتي تخدم النّشاط التّعليمي المقدّم، وتتوافق مع ميولات المتعلمين وقدراتهم، وسنتطرق للإستراتيجيات الأكثر ممارسة في الحقل التّربوي على سبيل الذّكر لا الحصر.

1- العصف الذّهني:

يعد أسلوب العصف الذّهني من بين الأساليب النّشطة والممتعة كما يسمح بمشاركة جميع المتعلمين وهذا ما يميزه بالشّمولية؛ لذلك يعتبر من أكثر الأساليب شيوعا في الحقل التّربوي، وتعددت تعريفاته باختلاف وجهات نظر المعنيين في الشّأن التّربوي ومنها:

أ- طريقة لتوليد أو الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار، ويركّز فيها على الكم وليس على النّوع من خلال تداعٍ حر للأفكار والخواطر والآراء.

ب- وضع أكبر عدد ممكن من الخيارات قبل اتخاذ قرار أو عدة حلول قبل اعتماد حلّ معين.

ج- عدم الاقتناع بأوّل فكرة أو رأي أو حلّ، فهناك دائما أفكار وحلول متعددة[1]

إذن يعتمد أسلوب العصف الذّهني على جمع أكبر عدد من الآراء لتنمية التّفكير والقدرة على حلّ المشكلات انطلاقا من استثارة المخزون المعرفي للمتعلمين.

أهمية إستراتيجية العصف الذّهني:

- تبرز أهمية هذا الأسلوب النّشط من التّفكير فيما يلي:

- تقديم الحلول والأفكار الابتكاريّة من جانب المتعلمين.

[1]- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات جمعية المعارف الإسلامية الثقافية بيروت، لبنان، ط1، 2011م، ص 139 الإعداد والإخراج الالكتروني: www.almaaref.org

- تنمية قدرات المتعلمين على الإبداع، والتّفكير النّقدي.
- تحقيق الذّات والثّقة بالنّفس لكل تلميذ.
- التركيز على المفاهيم، والأفكار الرئيسية للموضوع.
- تحديد الأفكار للموضوع بدقة ووضوح.
- تهيئة المتعلمين للتعلّم باستمرار.
- تقييم الأداء وحجم الإنجاز لكل تلميذ.
- عمل تغذية راجعة من جانب المعلّم والمتعلم.
- تسجيل الأفكار الواردة من جانب المتعلمين على السبورة.[1]

نظرا للأهمية البالغة لأسلوب العصف الذّهني فإنّه يعدَ أسلوبا راقيًّا لإثارة زوبعة من الأفكار وانتقاء الأكثر ارتباطا منها بالموضوع لإثراء النّقاش والإلمام به من جميع جوانبه.

مراحل جلسة العصف الذّهني:

تمر جلسة العصف الذّهني بثلاث محطّات أساسيَّة وهي:

1- **الإعداد لمجموعة العصف:** يقسم المدرس الطّلبة على أكثر من (6-4) مجموعات ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج، وتحدَّد المشكلة بدقة ويكون الطّلبة مجموعات على شكل دائرة مستديرة.

2- **توليد الأفكار:** يعرض الطّلبة الحلول بالتّعاقب وعندما تنصب الأفكار يقوم قائد المجموعة بطرح فكرة ما أو يساعدهم المدرس على ذلك أو يطرح الأفكار بالبناء على أفكار سابقة.

[1]- عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط والمفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، ص 173

3- **تقييم الأفكار**: بعد عرض الأفكار ينقد المدرس وطلبته أفكار الطّلبة المطروحة ويتم تصنيفها في مستويات ثلاثة هي: أفكار جيدة، أفكار تحتاج إلى تطوير، أفكار لا تعمل.[1]

إنّ الهدف الرئيسي للعصف الذّهني هو الوصول إلى كل أفكار المتعلمين وترشيحها لتطويرها أو تعديلها أو تصحيحها حسب ما يقتضيه الموضوع المطروح للمناقشة.

معوقات العصف الذّهني:

هناك جملة من العوامل الشّخصيّة والاجتماعية الّتي تعوق توليد الأفكار، ولذا لابد من التّخلص منها لنجاح عملية العصف الذّهني وأهَمها:

1- عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتّفكير والنّظر إلى الأشياء.

2- عوائق تتمثل في الخوف من الفشل.

3- عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التّوافق مع الآخرين.

4- عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا سخافة.

5- عوائق تتعلق بالتّسليم الأعمى للافتراضات.

6- عوائق تتعلق بالتّسرع في الحكم على الأفكار الجديدة[2]

لتجنب التّعرض لهذه العوائق لابد من الالتزام بضوابط جلسة العصف الذّهنيّ لرصد جميع الأفكار المحتملة وتقسيم الأدوار بالعدل بين المتعلمَين للإدلاء بأفكارهم.

قواعد العصف الذّهني:

- لا تعارض الحلول الواضحة.

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 137

[2]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 138

- اعتبر كلّ الأفكار المطروحة جيّدة (فالفكرة وإن بدت غير جيّدة عند تقديمها إذا خضعت للمناقشة ربَما تثير حلولا جيدة للمشكلة).

- تأكد من أنّ كل فكرة مطروحة هي فكرة كاملة (لاستخدام كلمة واحدة للتّعبير عن الفكرة لتحاشي سوء الفهم من قبل الآخرين).

- لا تخشى التّكرار في عرض الأفكار (فالأفكار الّتي تبدو متكررة قد تجد أنّها مختلفة عند مناقشتها وقد ينشأ عنها أفكار جديدة وتعطي استجابات جيّدة من المجموعة"

- سجل كل فكرة مطروحة واعرضها على الآخرين.

- ابحث عن كمّ الأفكار المطروحة وليس عن جودتها (فالجودة سوف تتحد عند المناقشة).

- كن ابتكاريًّا في تفكيرك (لا تحصر نفسك في صندوق المشكلة).

- تقبل الجدل حول الأفكار المطروحة.

- لا تتوقف في مرحلة عصف الأفكار لتناقش كل فكرة على حده.

- لا تكن محررا (أي لا تصوب أفكار الآخرين، دعهم يفعلون ذلك من خلال المناقشة).[1]

إنّ العصف الذّهني هو طريقة ناجعة لاكتشاف خلفيات ومستويات التّفكير عند المتعلمين من خلال المناقشة الحرة للمشكل المطروح، ويشَارك فيه جميع المتعلمين محترمين أفكار بعضهم البعض ممارسين لآداب الحوار بتوجيه من المعلّم، وفي الأخير يتم انتقاء الحلّ المناسب للمشكل دون إقصاء الآراء الأخرى لأنّها قد تكون حلولا لمشكلات مطروحة بطريقة مغايرة. هذا ما يسهم في تشجيع المتعلم على حرية التّعبير، ويخلّصه من المشاكل النّفسية فيستطيع التّواصل مع الآخرين بدون قيود، ويتمكن من الاندماج في الحياة الاجتماعيّة.

[1]- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 267

2- إستراتيجية (فكر- زواج- شارك)

هي إحدى إستراتيجيات التّعلّم النّشط الّتي تعتمد على المجموعات الصغيرة وتقوم على العمل الفردي والجماعي حسب ما يوضّحه الجدول الآتي:[1]

وصف الإستراتيجية	الهدف من الإستراتيجية	وقت تنفيذ الإستراتيجية
تقوم فكرة الإستراتيجية على مبدأ (فكر بمفردك- شارك التّفكير مع زميلك- شارك الفكرة مع المجموعة بأكملها)	تهدف الإستراتيجية لإتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطّلبة للمشاركة، حيث تتيح الفرصة للجميع للمشاركة في المناقشات الصفية.	خلال تنفيذ الحصّة أو بعد الانتهاء من الحصة كتقويم ختامي للدرس.

خطوات الإستراتيجية:

- قسم الطلاب إلى مجاميع صغيرة بحيث تكون رباعية.

- اطرح سؤالاً على الطّلاب.

- يفكر كل طالب في الإجابة عن السؤال، وتدوين الأفكار ذهنيا أو كتابيا في النّموذج المعد أو ورقة يعدها الطّالب.

- يشارك كل طالبين معا في المجموعة في مناقشة أفكارها والاتفاف على نتيجة ثمّ يشارك الفريق معا.

- يدونان أو يتفقان على الأفكار الّتي سيعرضونها أمام بقية المجاميع.

- يعرض أحد الطّلاب (باختيار المجموعة أو من قبل المعلّم) أفكار المجموعة [1]

[1]- عبد الله بن خميس أبو سعيدي وهدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيات التّعلّم النّشط (180 إستراتيجية الأسئلة التّطبيقية)، دار المسيرة، عمان ط1، 2016م، ص 192

إنّ أهم ما يميز هذه الإستراتيجية هو التّدرج في توسيع الأفكار وتطويرها (فرديا، ثنائيا جماعيا) هذا ما يحقّق مشاركة جميع المتعلمين في عملية التّفكير، ويسمح لهم بالتّعبير عن آرائهم بكل ديمقراطية.

3- إستراتيجية الكرسي الساخن:

يتم تطبيق هذه الإستراتيجية بعد عرض الدّرس ومناقشته لتكون بمثابة عملية تذكر جماعي للمكتسبات الجديدة هذا ما يبينه الجدول الموالي:[2]

الإستراتيجيّة باختصار	الهدف من الإستراتيجية	وقت تنفيذ الإستراتيجية
تقوم فكرة الاستراتيجية على مبدأ جلوس طالبَ أو معلّم – خبير في موضوع الدّرس- في الكرسي الساخن وسط المجموعة وهم يحيطون به، وعلى الطّلبة طرح الأسئلة عليه بشرط أن تكون أسئلة مفتوحة، أي لا تكون إجاباتها	تنمي مهارات القراءة وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار، وتعتبر مفضلة عند ما يريد المعلّم التّفصيل في موضوع معين.	يمكن أن تنفذ أثناء الدروس في نهايته كنوع من المراجعة للدرس

[1]- ماشي بن محمد الشمري، 101 إستراتيجية في التعلم النشط، وزارة التّربية التّعليم للمملكة السعودية، ط 1،2011، ص 23

[2]- عبد الله بن أبو سعيدي هدى بنت الحوسنية، استراتيجيات التعلم النشط، 180 إستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، ص 550

مغلقة "نعم أو لا"		

ملاحظة: لكي تكون هذه الإستراتيجية أكثر حماسا ومتعة يجب اختيار التّلميذ المجتهد الجريء ليجلس على الكرسي الساخن كونه منشطا بارعا للحصة، ويستحب تَطبيقها مع الأنشطة اللّغوية والاجتماعيّة.

4- استراتيجية المناظرة والنّقاشات المتبادلة:

"تستخدم المناظرة لمناقشة مشكلة أو عدّة مشكلات علمية وثقافية وتربوية تهم المتعلمين مع وجهات النّظر المختلفة بينهم، وقد تحمل المناظرة خبرة علمية، أو وجهة نظر حول موضوع معين يريد صاحبها إقناع الآخرين بها"[1]

يمكن أن تكون المناظرة ثنائية بين تلميذين فقط أو جماعية بين فوجين أو أكثر حتى تصبح البراهين أكثر قوة.

عوامل نجاح إستراتيجية المناظرة:

إنّ نجاح أيّ مناظرة يعتمد على احترام مبادئ الحوار "ويتوقف نجاح المناظرة كأسلوب للتّدريس على ما يطرح بها من حجج وبراهين تَرتبط بموضوع محدّد، مع استخدام عناصر الجذب والتّسويق خلالها، وعلى إدارة المناظرة "المدرب" أن تحدد وقتا لكل متحَدث، وإعطاء الفرص للمتعلمين

[1]- عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط "المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم"، ص 168

للمشاركة والتّعقيب والتّعليق ما يطرح من آراء وأفكار مع قيام المدرس بتقديم ملخص لكل ما يطرح من أفكار من الجانبين"[1]

يعتبر الصدق والموضوعية شرطين رئيسيين في ترجيح الرأي الصائب مع مراعاة الليونة والحنكة في إقناع الطرف الآخر دون المساس بمشاعرهم خاصة بالنّسبة للمتعلمين المبتدئين.

5- إستراتيجية لعب الأدوار :

تعتبر من أحب الإستراتيجيات لقلوب الأطفال إذ هي:"خطّة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف الواقعي، ويتقمص كل فرد من المشاركين في النّشاط التّعليمي أحد الأدوار الّتي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم"[2]

يأتي تطبيق هذه الإستراتيجية في الحصة الثّالثة من حصص التّعبير الشّفوي وتعرَّف بـ "مسرحة الأحداث" وتمر هذه الطّريقة بعدة مراحل يبينها الجدول الموالي:[3]

الإستراتيجيّة باختصار	الهدف من الإستراتيجية	وقت تنفيذ الإستراتيجية

[1]- عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط "المفهوم والإستراتيجية وتقويم نواتج التعلم، ص 168

[2]- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص 195

[3]- عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت الحوسنية، استراتيجيات التعلم النشط 180 إستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، ص 484

تقوم فكرة الإستراتيجية على تقسيم الصف إلى قسمين: القسم الأول: هو قسم المتقمصين لشخصيات أو الأحداث القسم الثّاني: هو قسم الملاحظين والمناقشين يقوم القسم الأول بتجسيد الأدوار في حين يقوم القسم الثّاني بالملاحظة وتحليل الحركات وأداء الطّلبة.	تنمية مهارات التحدث، والتّشجيع على تنمية الذّكاء الحركي، واللّغوي، وتعزز الثّقة في نفوس الطّلبة.	في أثناء الدّرس لتحقيق هدف أو مخرج ميعن.

ولضمان المساواة في تقسيم الأدوار لابد أن:"تستبدل بعد ذلك المجاميع بحيث تقوم مجموعة الملاحظين بالتّقمص والعكس، ثم تجتمع المجاميع ويتم تدوين النّتائج في ضوء أهداف الدّرس"[1]

إنّ إستراتيجية لعب الأدوار هي الطّريقة الّتي تمكّن المعلّم من اكتشاف مواهب المتعلمين في مجال الإلقاء والتّجسيد فيسعى لتنميتها واستغلالها للأنشطة اللاصفية.

6- إستراتيجية القبعات الست :

[1]- ماشي بن محمد الشمري، 101 إستراتيجية في التعلم النشط، ص 69

إستراتيجية القبعات الست هي طريقة معتمدة لتنظيم وتوجيه تفكير المتعلمين عبر مراحل الدّرس وفق ألوان القبعات الست الّتي يحدّدها المعلّم حيث:

"تحتوي هذه الإستراتيجية على ست قبعات مختلفة تستعمل كل واحدة منها على حدة، وعند استعمال قبعة معيَّنة من هذه القبعات يرتدي كل فرد من أفراد المجموعة المعينة القبعة ذاتها، وهذا يعني أن الجميع يفكرون على نحو متواز ومتوازن في الاتجاه ذاته ويفكر كل شخص من المجموعة في موضوع البحث بدلا من التفكير فيما نطق به شخص أدلى برأيه"[1]

باعتبار أنّ المعلّم هو الموجه في هذه الإستراتيجيَّة فهو المسؤول عن تسلسل الأفكار أثناء الحصَّة من خلال التّرتيب الّذي يقترحه لاستعمال القبعات حسب ما تقتضيه الأهداف المرجوة من وراء ذلك.

التّدريس وفق القبعات الست:

إنّ التّدريس وفق القبعات الست هو أحد الأشكال وللمهارات الّتي تعلم التفكير، حيث يستخدم المعلم القبعات في مختلف مراحل الدرس على النّحو التالي:

1- **القبعة البيضاء:** "عرض الحقائق والمعلومات الرئيسية"

يقدّم المعلّم في بداية الدّرس الحقائق الأساسية والأفكار الرئيسيَّة والمعلومات والبيانات المتوافرة

2- **القبعة الحمراء:** "تعبر عن المشاعر"

يعطي المعلّم الفرصة للطلبة للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم نحو موضوعات الدّرس مستعملا "أنا أحب، أكره أشعر، أنا مندهش..."

3- **القبعة السوداء:** (نقد الأفكار والقرارات والشّخصيات والمواقف).

[1]- سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ص 262

يطلب المعلّم من الطّلبة تقديم ملاحظات ونقد عن الموقف في الدّرس، فيقدمون تعليقات وأحكاما سلبية.

4- **القبعة الصفراء**: (الإيجابيات والفوائد).

يعلن المعلّم أنّ القبعة الصفراء تتطلب البحث عن الإيجابيات والفوائد، فيقدم الطّلبة تعليقات إيجابية.

5- **القبعة الخضراء**: (مقترحات تطوير تعديل، تغير، إبداع جديد).

يعلن المعلّم أننا بموجب هذه القبعة نبحث عن أفكار جديدة، مقترحات جديدة، تغيرات ضرورية، إضافة، حذف، تعديل...

6- **القبعة الزرقاء**: (وضع خطط التّنفيذ واتخاذ القرارات).

يعلن المعلّم أنّ القبعة الزرقاء هي قبعة التّنفيذ: يطلب من الطّلبة وضع خطط للتنفيذ على ضوء ما تم في القبعات السابقة من معلومات ومشاعر وسلبيات وإيجابيات ومقترحات فيحددون خطوات التّنفيذ.[1]

القبعات السّت هي إستراتيجيّة تمكن المتعلمين من إبداء آرائهم بكلّ حرية واقتراح البديل لتشجيعهم على الفكر الإبداعي أما ألوان القبعات فما هي إلاّ وسيلة فنيّة لجذب انتباه المتعلمين.

[1]- ينظر: ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، إستراتيجيات التّدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، ص 165-167

7- إستراتيجية الخرائط الذّهنية:

الخرائط الذّهنية هي إحدى الإستراتيجيات الّتي تعمل على تنشيط العقل فهي تعتمد على الذّكاء لتبسيط المعارف وتخزينها وتعرف بأنّها:"إستراتيجية تدريس يستخدمها المعلّم لتقديم المعلومات للطالب بشكل مرتّب ومنظّم وبالتّالي تساعده على تنظيم بنائه المعرفي وتساعده على تدفق الأفكار و الفهم التّفصيلي للمفاهيم من جهة، ووسيلة يستخدمها الطّالب في تلخيص المعلومات من جهة أخرى"[1]

نظرا لكثافة البرامج التّعليمية فإنّ المتعلم بحاجة إلى طريقة يلخص بها هذه الكميات الهائلة من المعارف في مخططات بسيطة دون أن يحدث خللا بالمعاني الأصلية وتعبر:"الخارطة الذّهنية أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ، وأيضا استرجاع هذه المعلومات، فهي وسيلة إبداعيّة وفعّالة لتدوين الملاحظات"[2]

أما الخرائط المعرفية فهي:"طريقة أخرى لتقديم معلومات منظّمة أمام الطّلبة تبرز الأفكار الرئيسية بوضوح، وتساعد على التّمييز بين الأحداث ونتائجها، ممّا يجعلهم أكثر اعتمادا على أنفسهم"[3]

إنّ الخرائط المعرفيّة الّتي يستعملها المعلّم باستمرار لتقديم دروسه تعد أرضيّة أساسيّة يبنى عليها المتعلم خرائطه الذّهنية الخاصة.

الفرق بين الخرائط المعرفية والخرائط الذّهنية:

يمكن التّمييز بين الخريطتين على النّحو التّالي:[4]

---

[1]- طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذّهنية ومهارات التّعلّم (طريقك إلى بناء الأفكار الذّكية)، المجموعة العربية للتدريب، القاهرة، ط1، 2015، ص 22

[2]- طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التّعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذّكية)، ص 22

[3]- ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلّم والمشرف التربوي، ص 197

[4]- المرجع نفسه، ص 205

الخريطة المعرفية	الخريطة الذّهنية
1- هي رسم مخطّط لموضوع ما	1- هي رسم مخطّط لموضوع ما
2- رسم مخطط يقوم به المعلّم عادة	2- رسم مخطّط يقوم به الطّالب عادة
3- تلتزم الخريطة بحدود المعلومات في الدّرس	3- تذهب أبعد من المعلومات وتحوي علاقات جديدة
4- الخريطة المعرفية هي أخذ للملاحظات وتسجيلها كما وردت.	4- الخريطة الذّهنية هي خلق روابط علاقات جديدة.
5- هي إستراتيجية تدرس في الأساس لتوضيح المادة وتنظيمها.	5- هي إستراتيجية تعلّم يبنى فيها الطّالب روابط ومهارات.
6- هي خريطة مكتملة.	6- هي خريطة ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم.
7- الخرائط المعرفية، متشابهة خاصة إذا وضعها المعلّم.	7- لكل طالب خريطة ذهنية خاصة به لا يمكن إيجاد خريطتين متشابهتين.
8- يمكن لأي شخص فهم الخريطة والإفادة منها	8- لا يمكن استخدامها إلاّ من قبل صاحبها.

من خلال المقارنة السابقة يتبين لنا أنّ الخرائط المعرفية هي خرائط عامة تعتمد كإستراتيجية تعليمية لتنظيم المعارف وتوضيحها بشكل مبسط، بينما تعتبر الخرائط الذّهنية خرائط تعلّم خاصة تسمح لكلّ متعلم بتوظيف ذكائه للاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها بطريقة ابتكاريّة[1].

كلّما كانت مشاركة المتعلمين أكبر في تصميم الخريطة الذّهنية كانت مكتسباتهم أكثر ترسيخا.

خطوات الخريطة الذّهنية:

تختلف مراحل إنشاء الخرائط الذّهنية من شخص لآخر حسب الفروقات الفردية وتمر عموما بالخطوات التّالية:

1- وضع العنوان الرئيسي في المركز.

2- اُرسم الأقواس بحجم الكلمات

3- اختر مفاتيح الكلمات المناسبة.

4- اُكتب بخطّ كبير.

5- اُرسم.

6- اُترك العمل فترة ثمّ ارجع للخريطة مرة أخرى.

ومن أهم دواعي إستخدام الخرائط الذّهنية بحسب بوزان buzan:

1- أنّها تفيد في إيصال المتعلم إلى أعلى درجات التّركيز.

2- تحويل المادة المكتوبة إلى تنظيم يسهل استيعابه ويتمثل في تصميم الخارطة الذّهنيّة.

3- تعمل على تحويل المادة اللفظية إلى رموز وصور، وهكذا يتفاعل المتعلم ذهنيا بصورة كبيرة مع المادة العلمية.

[1]- نجيب عبد الله الرفاعي، الخريطة الذهنية "خطوة...خطوة"، الكويت، ط3، 2013، ص 24

4- تساعد على تنظيم وترتيب أفكار ومعلومات المتعلم بصورة فنية وبصرية.

5- تعمل أيضا على إدماج المتعلمين بفاعلية في العملية التّعليمية حيث يندرج المتعلمون كثيرا مع عملية بناء الخرائط ظاهريا وذهنيا ويستمتعون كثيرا، ويجدون في هذا النّشاط تغييرا للروتين الاعتياديّ.[1]

تتميّز الخرائط الذّهنيّة كباقي إستراتيجيات التّدريس بجملة من المحاسن والمساوئ لكن استعمالها أمر ضروري لا يمكن تجاوزه.

إيجابيات الخرائط الذّهنية:

-تعمل على بث روح التّشويق لدى الطّالب وبالتّالي تجعله أكثر تعاونا واستعداد لتلقي المعرفة

- تجعل الدّروس أكثر تلقائية وإبداعا بالنسبة للطّالب أو المعلّم.

- الخرائط الذّهنية تمثل مادة الكتاب في شكل واضح وقابل للتّذكر ومختصر.

- لا تقتصر على إظهار الحقائق وإنّما تبين العلاقات بين الحقائق وهذا يحقّق تعلّما ذا معنى.

- تمثل الخرائط الذّهنية أهمية خاصة بالنّسبة للطلبة الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم وخاصة من يجدون صعوبة في القراءة والكتابة.

- شكلها جذاب ومريح للمنظر.

- تركيبها قابل للتّمدد ولا يوجد لها قيود حيث تشجع على التّفكير الإبداعي[2]

أما سلبياتها فهي كالتّالي:

- صعوبة فهمها أو قراءتها من قبل الآخرين.

[1]- ينظر: طارف عبد الرؤوف، الخرائط الذّهنية ومهارات التّعلّم (طريقك إلى بناء الأفكار الذّكية)، ص 59

[2]- ينظر: طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم "طريقك إلى بناء الأفكار الذكية"، ص 127

- أحيانا تكون الصلات غير واضحة بين الأفكار فتكون الخارطة الذّهنية معقدة مجسدة الطّريقة التّكاملية.[1]

الطّريقة التّكاملية:

لا يمكن للمعلّم الالتزام بممارسة طريقة بعينها لأنّ هذا سيجلب الملل للمتعلمين في حين أنّ التّنويع يزيد من درجة التّشويق ويرفع من فاعلية التّدريس، ويقصد بالطّريقة التّكاملية:"استخدام المعلّم لأكثر من طريقة تدريسيَّة في الموقف التّدريسي الواحد بشرط أن ينتقل المعلم من طريقة إلى أخرى إنتقالاً طبيعيا وليس مفاجئا حسب ما تتطلبه خطوات الموقف التَّعليمي التَّدريسي"[2]

ومما يجب على المعلّم أن يراعي ما يلي:

1- لا يوجد في طرائق التّدريس طريقة مثالية تماما بل لكل طريقة مزايا وعيوب.

2- كل طرائق التّدريس تكمل بعضها بعضا، ومن الخطأ أن ينظر إليها على أنّها متعارضة متناقضة بل هي متكاملة.

1- لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف المراد تحقيقها، ولا جميع الموضوعات في المادة الواحدة، ولا جميع المتعلمين[3]

تشكل طرائق التّدريس سلسلة متداخلة يصعب فصل حلقاتها، والمعلّم هو الشّخص الوحيد الّذي يستطيع إختيار الطَّريقة الّتي يحقّق بها أهدافه حسب الظّروف المتاحة له ووفق الفروقات الفرديَّة لمتعلميه وهو ما يفرض عليه إستعمال أكثر من طريقة – الطّريقة التَّكاملية-.

مميزات الطّريقة التّكاملية:

---

[1] طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم "طريقك إلى بناء الأفكار الذكية"، ص 127

[2]- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتجيات، ص 171

[3]- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 184

- تساعد المعلم والمتعلم على

1- اكساب مبادئ تربوية حديثة مثل مبدأ التّنوع الّذي يمكن تحقيقه واستخدامه في اختيار واستخدام طرق التّدريس والوسائل والأنشطة المناسبة للموقف التعليمي

2- زيادة تفاعل كلّ منهما مع الموقف التعلّيمي والمادة التّعليميّة من خلال استخدام طرق تدريسية متنوعة.

3- الربط الجيد بين الهدف والطّريقة والوسيلة والنّشاط وطريقة التّقويم.

4- تنمية المرونة في التّعامل والمشاكة الإيجابية في الموقف التّعليمي.

5- تنمية روح التّجديد والتّحديث في طرق التّدريس والوسائل والنّشاطات التّعليمية في الموقف التّعليمي[1]

إنّ التّعليم التّكاملي هو طريقة مرنة تلم بجميع طرائق التّعليم والتّعلّم وتسعى لإكساب المتعلم جملة من المهارات والخبرات الّتي تمكنه من دمج معارفه وتوظيفها لحل المشكلات البسيطة والمركبة بكفاءة عالية لأنّ التّعليم التّكاملي يعتمد على انتقاء أفضل أساليب التّعليم وأنجعها حسب ما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين ويراعي الفروقات الفردية بينهم لزيادة دافعيتهم نحو التّعلّم وبث التّنافس الشّريف، وحب العمل الجماعي فيمابينهم.

[1]- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، ص 172

الفصل الثّاني

ماهية النّصوص التّعليميّة

احتل النّص حيزا كبيرا في نطاق الدّراسات الحديثة، إذ يعتبر الدّعامة الأساسية لتعليم الأنشطة اللّغوية، فجميع فروع اللّغة تتجسد من خلال النّص باعتباره الوحدة الكبرى الّتي توظّف من خلالها الضّوابط النّحوية، الصرفية، الإملائية، المعجمية. كما يسهم في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلم من سماع، حديث، قراءة وكتابة حيث لا يكتفي النّص بدوره التّعليمي فقط بل يتعداه إلى الجانب التّربوي فهو يعمل على إكساب المتعلم القيّم والمثل الّتي تهذب سلوكه وتنير فكره، وتصقل شعوره، وترهف حسه لتجعل منه شخصية سوية.

وهذا ما يدفعنا للبحث في دلالة النّصوص السطحية والضّمية، ومعايير تصنيفها وتحديد دورها في العملية التّعليمية التّعلمية.

المطلب الأول: مفهوم النّص وعلم اللّغة النّصي

أ- مفهوم النّص:

لغة: ورد في لسان العرب "***نصص*** *** النّص**: رفْعكَ الشَّيء، نَصَّ الحديث ينَصته نَصًّا: رفَعه، وكل ما أُظْهِرَ، فقد نَصَّ، وقال عَمْرُو بن دينار: ما رأيتُ رَجُلاً أَنَصَّ للحديث من الزّهري، أي أرفع له إسنَادا، يقال نصَّ الحديث إلى فلان، أي رفَعه، وكذلك نصصته إليه"[1].

أمَّا الزمخشري فقد بين:"**نَصص**: الماشطة تَنَصُ العروس فَتُقْعِدُهَا عَلَى المَنَصَةَ، وهي تنصّص عليها، أي ترفعها، وانتص السنام: ارتفع وانتصب ... ونصصت الرَجل إذا أحفيتَه في المسألة ورفعته إلى حد ما عنده من العلم حتّى استخرجته، وبلغ الشّيء نصّه أي منتهاه"[2].

لذا فالنّص في معناه اللّغوي يدل على الرفعة والسمو بشقيها المادي والمعنوي، ولقد ربط الزناد مفهوم النّص بالنّسيج بقوله:"فقد تبيَّن لنا أنَّ الكلام عند العرب، يكون نصًّا إذا كان نسيجا، والنَّص والنَّسيج في بعض وجوه يلتقيان، ففي اللّسان (مادتا نَ ص ص، ونَ، س ج) "النّص جعل المتاع

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ط1119،1م، باب النون، ص 4448.

[2]- محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (ت 538ه)، أساس البلاغة، تح: محمد باسل، عيون السود، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج 2، ص 275.

بعضه على بعض" و"النّسيج، ضم الشّيء إلى الشّيء"[1] فالأول أي النّص تركيب والثّاني –النّسيج– ضمٌّ، والتّركيب والضّم واحد.

اصطلاحا:

تعددت مفاهيم النَّص في الاصطلاح ومن بينها:"نسيج من الكلمات يترابط بعضهما ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلٍ واحد، وهو ما نطلق عليه مصطلح نص"[2].

ويعرف أيضا بأنّه:"السَّطح الظَّاهري للنتاج الأدبي، نسيج الكلمات المنظومة في التّأليف والمنسقة بحيث تفرض شكلا ثابتا وحيدًا ما استطاعت إلى ذلك سبيلا"[3].

بالتّالي فإنَّ النّص هو جملة من الوحدات توالت وانتظمت لتشكل تركيبًا متراصًا، له خواصه وضوابطه اللّغوية الّتي تجعل منه نتاجا أدبيًّا. كما أنّ أعظمَ نص عند العرب هو القرآن الكريم لأنّ: "القرآن نص لغوي يمكن أن نصفه بأنّه يمثل في تاريخ الثّقافة العربية نصًّا محوريًّا، وليس من قبيل التّبسيط أن نصف الحضارة العربية الإسلامية بأنّها حضارة (النّص)، بمعنى أنّها حضارة أنبتت أسسها، وقامت علومها وثقافتها على أساس لا يمكن تجاهل مركز (النّص) فيه"[4].

بما أنّ القرآن الكريم هو ذلك الكلام الواضح في ألفاظه التّام في معانيه فقد كان نبراسا يستضاء به في علوم اللّغة لأنّه إعجاز للعرب لا يضاهيه أي نص مهما بلغت قيمته النّحوية والصرفية والصوتية والدّلالية.

[1]– الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما به يكون الملفوظ نصا)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص 6.

[2]– المرجع نفسه، ص 12.

[3]– محمد خير الدين البقاعي، دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998، ص 26.

[4]– نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص (دراسة في علوم القرآن)، المركز الثقافي العربي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، ط1، 2014م، ص 9.

يمكن القول أيضا أنّ:"النَّص وحدة دلالية، وليست الجمل إلاّ الوسيلة الّتي يتحقّق بها النّص، أضف إلى هذا أنّ كل نص يتوفر على خاصية كونه نصا يمكن أن يطلق عليها (النّصية) وهذا ما يميزه عما ليس نصًّا"[1].

إذا كانت النّصية شرطًا أساسيًّا لتصنيف النّص على أنّه نص فإنّ النّص الأدبي يتعداها إلى الطّابع الجمالي –الفني– للنّص لأنّ:"النّص عامة إن كان نسجا، بينما النّص الأدبي نسج من درجة ثانية، لا تختلف فيه قواعد الربط ولكنّه يتميز عن سائر النّصوص بطرق توظيف هذه القواعد ومثيلاتها فيه"[2].

أما النّص (text) في الثّقافة الغربية فيعني: "نسيجا لفظيًّا أو مكتوبا في شكل جمل وفقرات متواليات مترابطة ومتراصة ومتسقة ومنسجمة، وبتعبير آخر، النّص بناء كلي متسق ومنسجم ومتشاكل، خاضع لمجموعة من القواعد النّحوية والصرفية والمعجمية"[3].

باعتبار أنّ النّص بناء متراص فإنّ نقله من الصورة المكتوبة إلى الصورة اللّفظية يتطلب سياقا تواصليا ملائما ليجعل منه أكثر تأثيرا في السامعين وهذا ما يعرف بالخطاب (Discours) لأنّ:"الخطاب يركّز على الخطابية والتّلفظية، بمعنى أنّ الخطاب يرادف الملفوظ"[4] وهكذا لطالما ارتبط مفهوم النّص بالخطاب إذ يرى روجر فاولر (Rojer Fowler):"إنّ كل نص خطاب، فعل لغة من لدن مؤلف ضمني، له تصميم محدد لقارئ ضمني محدد الهوية"[5].

---

[1]– هاليدي ورقية حسن، cohesion in English، نقلا عن محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى إنسجام النص)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م، ص 13.

[2]– الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصا)، ص 7.

[3]جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، الألوكة (www.alukah.net)، ط1، 2015م، ص 6.

[4]– المرجع نفسه، ص 9.

[5]– فاولرروجو، اللسانيات والرواية، تر: لحسن حمامة، ص 22، نقلا عن: محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 8.

وتقول جوليا كريستيفا (Julia Kristeva):"النّص الأدبي خطاب يخترق وجه العلم والإيديولوجيا والسياسة"[1].

ومهما يكن من الأمر، فإنّ هناك فروقا أولية بين النّص والخطاب ينعقد عليها الإجماع نظريا من أهمها ما يلي:

1- ينظر إلى النّص في الأساس من حيث هو بنية مترابطة تكون وحدة دلالية، وينظر إلى الخطاب من حيث هو موقف ينبغي للّغة فيه أن تعمل على مطابقته.
2- الخطاب أوسع من النّص، فالخطاب بنية بالضّرورة ولكنه يتسع لعرض ملابسات (أوسع من النّص) إنتاجها وتلقيها وتأويلها، ويدخل في تلك الملابسات ما ليس بلغة كالسّلوكيات الحركيّة المصاحبة إيجابيا للاتصال.
3- النّص في الأصل هو النّص المكتوب والخَطاب هو الكلام المنطوق ولكنّه يتلبس بصورة للآخر على التّوسع.
4- يتميز الخطاب عادة بالطّول، وذلك أنّه في جوهره حوارا أو مبادلة كلامية، أما النّص فيقصر حتى يكون كلمة مفردة (مثل: سكوت!) ويطول حتى يصبح مدونة كاملة (مثل: رسالة الغفران).
5- يرتبط ميل الخطاب عادة إلى الطّول والامتداد والحوارية بتمكينه من التّعبير عن وجهات النّظر والمواقف المختلفة[2].

مما سبق يتضح لنا أنّ المفارقات الّتي ظهرت بين النّص والخطاب تجمع على أنّ النّص ما كان مكتوبا والخطاب ما كان منطوقا غير أنّ العلم الّذي يهتم بدراستهما وتحليلهما معا –علم اللّغة النّصي- لا يقصي أيا منهما لأنّ كلاهما وسيلة للتّواصل اللّغوي فهما وجهان لعملة واحدة.

[1]- كريستيفا جوليا، علم النص، تر: فريد مر: عبد الجليل ناظم، ص 12. نقلا عن: محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 8.
[2]- محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2014، ص 10.

ب- علم اللّغة النّصي:

يعد تحديد تعريف شامل مانع لهذا المصطلح عويصا في مجال اللّغة، وهذا ما أثبته سعيد بحيري بعد تقديمه لعدة تعاريف للنّص أردف قائلاً:"لا توجد مصاعب تواجه علما من العلوم مثلما هي الحال بالنّسبة لعلم النّص، حيث أنّه حتى الآن وبعد مرور ما يربو على ثلاثة عقود على نشأته الفعلية، لم يتحدد بعد بدرجة كافية، بل إنّه مسمّى لاتجاهات وتصورات غاية في التّباين وفروع علمية غاية في الاختلاف، ونتيجة لذلك فإنّه لا يسود حولَ مقولاته وتصوراته ونظرياته الأساسيّة أي اتفاق بين الباحثينَ إلاّ بقدر ضئيل للغاية ..."[1]

لعل السر في عدم استقرار مفاهيم النّص وعلم اللّغة النّصيّ يكمن في عدّة أمور أهمّها:

أولا: التّماس بين علم اللّغة النّصي وغيره من العلوم مثل علم النّفس، والاجتماع والفلسفة والفيزياء، ...

ثانيا: تعدد معايير هذا التّعريف هل هي معايير شكلية أم معايير دلالية، أم شكلية ودلالية معا ... وغيرها من المعايير.

ثالثا: عدم اكتمال تطوير نحويات النّص، لأنّ عدم الاكتمال يعني عدم اكتمال العلم بالتّقريب لا بالحسم[2].

وقد أطلق على هذا العلم مصطلح "علم لغة النّص" أو "علم اللّغة النّصي" أو "علم النّص" بشكل عام وهو:"ينطلق من النّص ككلّ، باعتباره وحدة متكاملة، ويحاول أن يقدم أشكال الإطراد أو صور الانتظام الّتي تنتج عن الاستخدام الاتصالي، وأن يعالج أشكالاً نصيّة متباينة في سياقات

[1]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص المفاهيم والاتجاهات، الشّركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان-، ط1، 1997، ص 115.

[2]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م، ج1، ص 27.

تفاعل اجتماعيّ مختلفة من زوايا عدّة، وتحتل الدّراسة العميقة للسياقات النّفسيّة والاجتماعيّة مركزا متقدما في بنائه الأساسي"[1].

إنّ علم اللّغة النّصي لا يكتفي بدراسة البنية الشّكلية والدّلالية للنّص فقط وإنّما يهتم كذلك بالظّروف الخارجيّة المحيطة بالنّص كالحالة الاجتماعيّة والنّفسية والمواقف المؤثرة في النّص.

إذن علم اللّغة النّصي هو: ذلك الفرع من فروع علم اللّغة الّذي يهتم بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط أو التماسك، ووسائله وأنواعه، والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسياق النّصي، ودور المشاركين في النّص (المرسل والمستقبل) وهذه الدّراسة تتضمن النّص المنطوق والمكتوب في حد سواء"[2].

ما نخلص إليه من خلال هذه التّعاريف أنّ النّص لا يكون نصا إلاّ إذا توفرت فيه الجوانب الّتي ذكرت في التّعريف السّابق دون استثناء ليكتسب النّص صفة النصية، وقبل التّطرق لمعايير النّص لابد أن نعرج على عناصر النّص.

المطلب الثّاني: مكونات النّص ومعاييره

أ- مكونات النّص:

يتخذ الباحث السميولوجي الروسي "لوتمان .Lotman" منظور أكثر شمولا عندما يندرج مفهوم النّص في تصوراته الكلية عن الفن، فيرى أنّ تحديد النّص يعتمد على المكونات التّالية :

1-التّعبير: فالنّص يتمثل في علاقات محددة، تختلف عن الأبنية القائمة خارج النّص، فإذا كان النّص أدبيا فإنّ التّعبير يتم فيه أولا من خلال علامات اللّغة الطّبيعية والتّعبير.

[1]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص 99.

[2]- صبحي إبراهيم الفقي، المرجع السابق، ص 36.

في مقابل اللا تعبير يجبرنا على نعتبر النص تحقيقا النظام، وتجسيدا ماديا له وطبقا لثنائية "سوسير Saussure" الشهيرة التي تضع الكلام مقابل اللغة فإن النص ينتمي دائما إلى مجال الكلام التنفيذي الفردي.

2-التّحديد: التّحديد لازم في النّص لأنّه يحتوي على دلالة غير قابلة للتجزئة مثل أن يكون قصة أو وثيقة أو قصيدة، بما يعني أنّه يحقق وظيفة ثقافية محدّدة وينقل دلالاتها الكاملة، والقارئ يعرف كل واحد من هذه النّصوص بمجموعة من السمات ولهذا السبب فإنّ نقل سمة ما إلى نص آخر إنّما هي وسيلة جوهريّة لتكوين دلالات جديدة. وإذا استطاع القارئ أنّ يحدد البنى الدّاخليّة للنّص من فصول ومقاطع وأشطار وأبيات وفقرات ويثير وعيه كَل نظام الشّفرات الفنية الملائمة له؛ فإنّه بذلك في وضع بنيوي قوي.

3-الخاصة البنيوية: إنّ النّص لا يمثل مجرد متوالية (Sequence) من مجموعة علامات تقع بين حدين فاصلين، فالتّنظيم الدّاخلي الّذي يحيله إلى مستوى يتراكب أفقيّا في كلّ بنيويّ موحد لازم للنّص، فبروز البنية شرط أساسي لتكوين النّص[1].

لقد تمّ تحديد شروط النّص للفصل بين الكلمة والجملة كوحدات وأنظمة، وبين النّص كبناء شامل لهذه الأجزاء في صورة متآلفة يصعب فصلها عن بعضها البعض.

ب- معايير النّص:

يتأكد دور الربط في النّص من خلال المعاني السبعة الأساسية الّتي وضعها كل من (درسلرDressler) و(بوجراندBeaugrande) لتحقيق ما يطلق عليه بالنّصية (Textualitat) وهي:

1-السبك Cohesion: الربط النّحوي ويعنى بكيفية ربط مكونات النّص السطحي أي الكلمات.

[1]- ينظر: صلاح فضل، علم النفس وبلاغة الخطاب، ص ص 215-217.

2-الحبك Coherence : التّماسك الدّلالي ويعنى بالوظائف الّتي تتشكل من خلالها مكونات العالم.

3-القصدية Intentionality: وهي تعبير عن هدف النّص.

4-المقبولية Acceptability: تتعلق بموقف المتلقي الّذي يقر بأنّ المنطوقات اللّغوية تكون نصًّا متماسكا مقبولا لديه.

5-الإخباريةInformativity : (الإعلام) وتتعلق بتحديد جدة النّص، أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقعها.

6-المقامية Situationality: (الموقفية) تتعلق بمناسبة النّص للموقف.

7-التّناص Intertextuality: ويختص بالتّعبير عن تبعية النّص لنّصوص أخرى أو تداخله معها.

وأكثر العلامات النّصية المذكورة شيوعا هي البناء الاتصالي والرّبط النّحوي والتّماسك الدّلالي والقصدية غير أنّهما لا يعنيان (درسلر وبوجراند) ضرورة تحَقق هذه المعايير السبعة في كل نص، وإنّما يتحقّق الاكتمال النّصي بوجودها، وأحيانا تتشكل نصوص بأقل قدر منها[1].

ويمكن تصنيف هذه المعايير السبعة في:

أ-ما يتصل النّص في ذاته text-contered وهو معيار السبك والحبك.

ب-ما يتصل بمستعملي النّص: سواء أكان المستعمل منتجا أو متلقيا User centered، وذلك معيارا: القصد والقبول.

ج-ما يتصل بالسياق المادي والثّقافي: المحيط بالنّص، وذلك معايير الإعلام، المقامية والتّناص[2]

(تعتمد هذه المعايير للتمييز بين الجملة والنّص).

1- ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص.

2- سعد مصلوح، نحو أجرومية النص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، مجلد 10، العدد 2، يوليو 1991، ص154.

إنّ الغرض الأساسي من تحديد هذه المعايير السبعة هو التّمييز بين مفهومي الجملة والنّص ،وهذا ما أثبته سعد مصلوح بقوله :"ولا شك أنّ إعمال تلك المعايير السبعة في تحديد ما به يكون الكلام نصًّا إنّما يعدل من نظرتنا إلى التّقابل المفترض بين مفهومي الجملة والنّص، ومن ثم يكون معيار التّمييز بين مصادقات المفهومين بعيدًا من أن ينحصر في الكم أو مطلق البنية النّحوية، وتكون الجملة النّحوية الّتي تتوافر لها هذه المعايير السبعة نصا، أما سلسلة الجمل الّتي يختلف عنها أحد المعايير المذكورة فلا تعد نصًّا، حتى وإن تحقق لها سلامة التّركيب النّحوي"[1].

بالتّالي فإنّ مفهوم النّص لا يرتبط بحجم الأسطر المنتجة، وإنّما يتطلب توفره على المعايير السبعة الّتي حدّدها دسلر وبوجراند، ولعل ما يجب التركيز عليه هو تلك العناصر المرتبطة بالنّص في ذاته لأنّ أهمّ ما يميّز النّص هو الاتساق والانسجام بين وحداته والّذي يجعله بنية عميقة يصعب تجزئها وفصلها عن بعضها البعض فكيف يمكن الكشف عن اتساق النّص وانسجامه؟

المطلب الثّالث: مظاهر الاتساق والانسجام في النّص

يحتل اتساق النّص وانسجامه موقعا مركزيّا في الأبحاث والدّراسات الّتي تندرج في مجالات تحليل الخطاب، ولسانيات الخطاب/النّص، ونحو النّص، وعلم النّص وغيرها. يقصد عادة بالاتساق ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكلة لنص/خطاب ما.

ويهتم فيه بالوسائل اللّغوية الشّكلية الّتي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته وترصد فيه الضمائر، والإشارات المحلية، إحالة قبلية أو بعدية، ويهتم أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف، الاستبدال، والحذف والمقارنة والإستدراك وهلم جرا[2].

[1]– سعد مصلوح، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى إنسجام الخطاب)، ص 5.

ويعتبر الاتساق والانسجام شرطين متلازمين لبناء النص ولا يمكن الفصل بينهما لأن:"الاتساق يستند إلى التماسك النصي اللغوي الظاهري، ويتحقق بترابط الحمل وتماسك المتواليات الصغرى، والانسجام يعتمد على عمليات ضمنيّة غير ظاهرة، يوظفها المتلقي لبناء النّص وإعادة انسجامه"[1].

أي أنّ الاتساق يعتمد على الرّبط بين الكلمات والجمل في علاقة ترتيبيّة خطيَّة، بينما يتعلق الانسجام بالدّلالَات والمعاني الّتي تحملها هذه التّراكيب من جمل وفقرات في طياتها وفق محور رأسي لتَعطي النّص معنى إجماليا موَّحدا.

أما تحليل النّصوص فيفرض علينا معرفة الروابط المتحكمة في خلق هذه البنية الكبرى لتفكيكها إلى وحدات صغرى وتحديد الأسرار الكامنة وراء هذا النّسيج اللّغوي ذاته بشكل يضمن تسلسل أجزاء النّص وتناسقها.

ب-المفهوم الاصطلاحي للاتساق والانسجام:

يحتل اتساق النّص وانسجامه موقعا مركزيّا في الأبحاث والدّراسات الّتي تندرج في مجالات تحليل الخطاب، ولسَانيات الخطابَ، ونحو النّص، وعلم النّص وغيرها ...

ويقصد عادة بالاتساق ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكلة لنّص/خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللّغوية الشّكلية الّتي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته وترصد فيه الضّمائر، والإشارات المحلية، إحالة قبلية أو بعدية أو يهتم أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف، والاستبدال، والحذف، والمقارنة والاستدراك وهلم جرا ... أمّا الانسجام فهو أعم من الاتساق كما أنّه يغدو أعمق منه بحيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي صرَف الاهتمام جهة العلاقَات الخفيّة الّتي تنظم النّص وتولده[2].

[1] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النّص، ص 75.

[2] - ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى إنسجام الخطاب)، ص 5-6.

ويعتبر الاتساق والانسجام شرطين متلازمين لبناء النّص ولا يمكن الفصل بينهما لأنّ:"الاتساق يستند إلى التّماسك النّصي واللغوي الظّاهري، ويتحقّق بترابط الجمل، وتماسك المتواليات الصغرى، والانسجام يعتمد على عمليات ضمنيّة غير ظاهرة، يوظّفها المتلقي لبناء النّص وإعادة انسجامه"[1].

أي أنّ الاتساق يعتمد على الرّبط بين الكلمات والجمل في شكل تسلسلي أفقي، بينما يتعلق الانسجام بالدّلالات والمعاني الّتي تحملها هذه التّراكيب من جمل وفقرات بين لفاتها وفق محور رأسي لتعطي النّص معنى إجماليًّا هادفاً، وعموما لا يمكن الفصل بين هذين المعيارين لأنّ :"السبك (الاتساق) والالتحام (الانسجام) يخصان النّص في ذاته، فباجتماعهما يتحقّق للنّص اتساق أجزائه تركيبا وانسجامها دلالة، وهو ما يبعد النّص عن الركاكة من غير الحاجة إلى تحقيق بقية المعايير الّتي تدور حول سياق النّص والمتلقي وموقفه من النّص، ولكن إذا اجتمعت المعايير السّبعة كلّها في النّص فإنّ ذلك يوصله إلى الصياغة النّصية المخطّط لها تخطيطا جيدا، وهي ما يمكن تسميتها بمرحلة الاكتمال النّصي Communicative text"[2].

بهذا يوضح أنّ للترابط النّصي وجهين:"ظاهر النّص Surface text وهو ما يكون مبنيا بعضه على بعض تركيبا ويدرسه معيار الاتساق، عالم النّص Textual world وهو ما يكون مبنيًّا بعضه على بعض دلالة ويدرسه معيار الانسجام"[3].

بالتّالي لا يمكن تحليل أي نص ما لم يتوافق فيه الشّكل والمضمون معا، وهنا تظهر القيمة الحقيقية للترابط النّصي أو التّماسك النّصي وهو:"وجود علاقة بين أجزاء النّص أو جمل النّص أو فقراته، لفظية أو معنوية، وكلاهما يؤدي دورا تفسيريًّا، لأنّ هذه العلاقة مفيدة في تفسير النّص فالتّماسك النّصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النّص وعنصر آخر يكون ضروريًّا لتفسير النّص"[4].

---

[1]- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النّص، ص 75.

[2]- سالم بن محمد، بن سالم المنظري، الترابط النّصي في الخطاب السياسي (دراسة في المعاهدات النّبوية)، بيت الغشام، عمان، ط1، 2015م، ص ص 43-44.

[3]- المرجع نفسه، ص 44.

[4]- Cohesion In English، نقلا عن: أحمد عفيفي، نحو النص، ص 98.

كما يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية "فإذا كانت الجملة تشير إلى حقيقة بمجموعة من الكلمات، فإنّ توالي الجمل سوف يشير إلى مجموعة من الحقائق"[1].

بناء على هذه المفارقات الموجودة بين الاتساق والانسجام يتأكد لنا أنّ الترّابط الظّاهريّ هو شرط أساسي لانتظام أجزاء النّص بشكل متوال، مما يشعر المتلقي بسلاسة وعذوبة سماعها أو قراءتها، أما إذا تعمق في طريقة تركيبها وبحث في العلاقات الضمنية الّتي تربطها فسيجد أنّ هذه الدّلالات القوية إذا تم فصلها ستكون معانيها مبتورة في حين أنّ تظافرها يسفر عن مغزى واحد لا يمكن الحصول عليه، إلاّ إذا اجتمع الشّكل والمضمون معا، لذا فالترّابط النّصي يتطلب حضور الاتساق والانسجام في آن واحد وإلاّ سيفقد النّص قيمته.

المبحث الثّاني: أدوات الاتساق (السّبك)

عناصر الاتساق هي جملة من الوسائل الّتي تعمل على تحقيق التّماسك النّصي، ويمكن حصرها في ما يلي: الإحالة، الاستبدال، الحذف، الربّط، الاتساق المعجمي ....

1-الإحالة: تطلق تسمية "العناصر الإحالية (Anaphors) على قسم من الألفاظ الّتي لا تملك دلالة مستقلة، تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب.

فشرط وجودها هو النّص. وهي تقوم على مبدأ التّماثل بين ما سبق ذكره في مقام ما، وبين ما هو مذكور بعد ذلك في مقام آخر"[2].

وتصنف الإحالة داخل ورودها في النّص إلى نوعين رئيسيين هما:

1.1-إحالة داخل النّص أو (داخل اللّغة) Endaphara وتسمى النّصية Textual.

---

[1]- WAN DIJK, text and context, Explorations in the semantics qnd pragmatics of discourse, Longman linguistics library,london ,1977, p103، نقلا عن: أحمد عفيفي، المرجع السابق، ص 99.

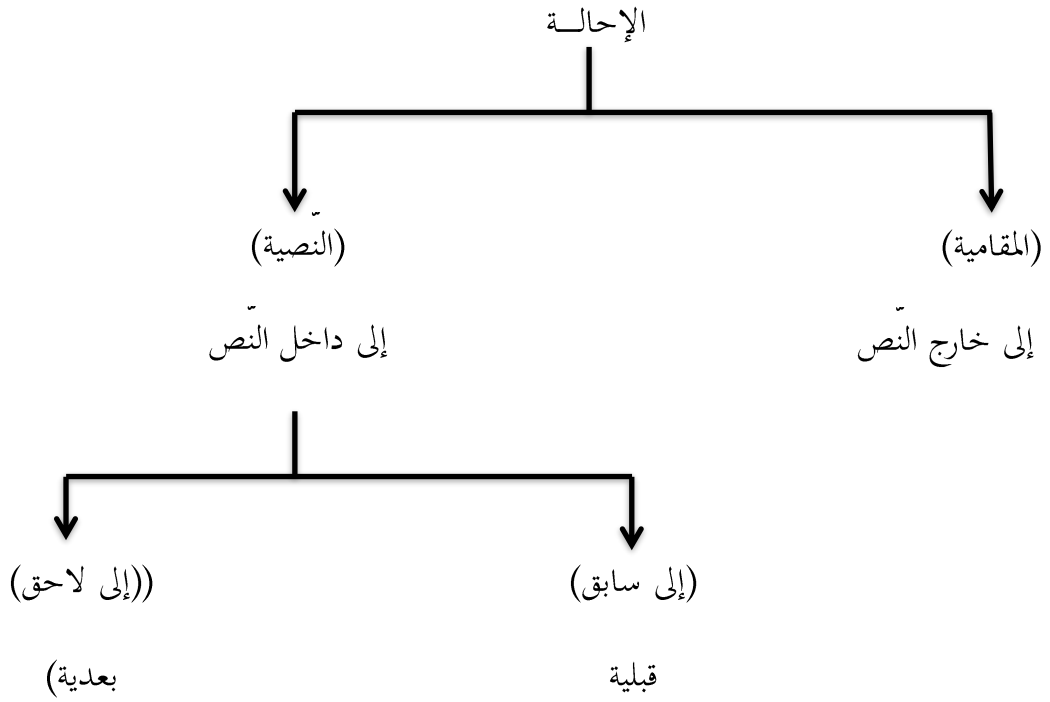
[2]- الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصا)، ص 118.

2.1-إحالة خارج النّص أو (خارج اللّغة) Exophara وتسمى المقامية Situational. أما داخل النّص فتنقسم إلى:

أ-إحالة على السابق أو إحالة بالعودة وتسمى (قبلية) Anaphora وهي تعود على مفسر سبق التّلفظ به، وهي أكثر الأنواع دورانا في الكلام.

ب-إحالة على اللاحق وتسمى (بعدية) Cataphora وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النّص ولاحق عليها[1].

ويمكن الاستعانة بالشّكل التّوضيحي التّالي كما جاء عند هاليدي ورقية حسن[2]:



[1]- ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص- اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص 117.

[2]- هاليدي ورقية حسن، Cohesion in English، 1976، ص 33، نقلا عن: محمد خطابي، لسانيات النص، ص 17.

1-الإحالة النّصية:

باعتبار أنّ الإحالة النّصيّة هي من أهمّ أدوات التّماسك النّصي فقد تم تحديد وسائل الاتساق الإحالية وتصنيفها إلى ثلاثة أقسام: الضمائر، وأسماء الإشارة، وأدوات المقارنة.

أ-الضّمائر:

تنقسم الضمائر إلى وجودية مثل: أنا، أنت، نحن، هو، هم، هن، ... وإلى ضمائر الملكية مثل: كتابي، كتابك، كتابهم ...

وتميز الضمائر حسب أدوار الكلام الّتي تندرج تحتها إلى ضمائر المتكلم، الغائب والمخاطب، ولا يكاد يخلو النّص من إحالة سياقية (إلى خارج النّص) تستعمل فيها الضمائر المشيرة إلى الكاتب (أنا، نحن) أو إلى القارئ بالضمائر (أنت، أنتم)، أما الضّمائر الّتي تؤدي دورا هاما في اتساق النّص فهي تلك الّتي يسميها المؤلفان –رقية حسن وهاليدي- "أدوارا أخرى" (other roles) وتندرج ضمنها ضمائر الغيبية (هو، هي، هما، هم، هن) وهي على عكس الأولى، تحيل قبليا بشكل نمطي إذ تقوم بربط أجزاء النّص وتصل بين أقسامه.

ب-أسماء الإشارة:

تقوم بالربط القبلي والبعدي، وإذا كانت أسماء الإشارة بشتى أصنافها محيلة إحالة قبلية، بمعنى أنّها تربط جزءا لاحقا بجزء سابق ومن ثمّ تساهم في اتساق النّص، فإنّ اسم الإشارة المفرد يتميز بما يسميه المؤلفان "الإحالة الموسعة" أي إمكانية الإحالة إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل.

ج-المقارنة: تنقسم إلى:

عامة: يتفرع منها التّطابق (Same) والتّشابه (Similer) والاختلاف (Other).

وإلى خاصة: تتفرع إلى كمية (more) وكيفية (أجمل من، جميل، ...).

أمّا من منظور الاتساق فهي لا تختلف عن الضّمائر وأسماء الإشارة[1].

فوظيفة الإحالة هي:"الإشارة لما سبق من ناحية، والتّعويض منه عنه بالضّمير، أو بالتّكرار، أو بالتّوابع، أو بالحذف من ناحية أخرى، ومن ثم الإسهام في تحقيق التّماسك النّصي من ناحية ثالثة"[2].

وتنقسم الإحالة باعتماد المدى الفاصل بين العنصر الإحالي ومفسره إلى نوعين:

أ-إحالة ذات مدى قريب: وتجري في مستوى الجملة الواحدة حيث لا توجد فواصل تركيبية (Barière) جملية، ومنها ضمير المضاف إليه في التوكيد المعنوي:

(نفس/عين/كل ...) + ضمير عائد على المؤكد.

ب-إحالة ذات مدى بعيد: وهي تجري بين الجمل المتصلة أو المتباعدة في فضاء النّص، وهي تتجاوز الفواصل أو الحدود التّركيبية القائمة بين الجمل[3].

إذن إحالة المدى القريب تكون واضحة بين الجمل المترابطة أو المتوالية في حين أنّ إحالة المدى البعيد تعتمد على دقة الملاحظة والتّحليل لاكتشاف الرّوابط الإحاليّة داخل النّص الواحد في مواقع متباينة.

2-الإحالة المقامية:

هي الإحالة خارج النّص أو خارج اللّغة، وهو الإتيان بضمير الدّلالة على أمر ما (خارج) غير مذكور في النّص مطلقا، غير أنّه يمكن التّعرف عليه من سياق الموقف.

فإذا قلنا ما هذا؟ لا نعرف المشار إليه إلا من خلال سياق الموقف[4].

---

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 18.

[2]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، ص 39.

[3]- الأزهر الزناد، نسيج النص، ص 123.

[4]- ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص، ص 121.

لأنّ هذا النوع من الإحالة "يتوقف على معرفة سياق الحال، أو الأحداث والمواقف الّتي تحيط بالنّص، حتى يمكن معرفة المحال إليه من بين الأشياء والملابسات المحيطة بالنّص، وهذا من ثم يبرز أهمية معرفة مناسبات النّزول في النّص القرآني، إذ كثيرا ما يغمض عود الضّمير بسبب عدم معرفة هذه المناسبات"[1] لذلك لابد من الرجوع إلى أسباب النزول قبل تفسير السور القرآنية.

أما النّموذج الأكثر دقة وتعبيرا وتمثيلا لهذا النّوع هو ذكره أحمد عفيفي فهو: لقوله تعالى : ﴿ فَلَآ أُقۡسِمُ بِمَا تُبۡصِرُونَ ٣٨ وَمَا لَا تُبۡصِرُونَ ٣٩ إِنَّهُۥ لَقَوۡلُ رَسُولٖ كَرِيمٖ ٤٠ وَمَا هُوَ بِقَوۡلِ شَاعِرٖۚ قَلِيلٗا مَّا تُؤۡمِنُونَ ٤١ وَلَا بِقَوۡلِ كَاهِنٖۚ قَلِيلٗا مَّا تَذَكَّرُونَ ٤٢ تَنزِيلٞ مِّن رَّبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ٤٣ وَلَوۡ تَقَوَّلَ عَلَيۡنَا بَعۡضَ ٱلۡأَقَاوِيلِ ٤٤ لَأَخَذۡنَا مِنۡهُ بِٱلۡيَمِينِ ٤٥ ثُمَّ لَقَطَعۡنَا مِنۡهُ ٱلۡوَتِينَ ٤٦ فَمَا مِنكُم مِّنۡ أَحَدٍ عَنۡهُ حَٰجِزِينَ ٤٧ وَإِنَّهُۥ لَتَذۡكِرَةٞ لِّلۡمُتَّقِينَ ٤٨ وَإِنَّا لَنَعۡلَمُ أَنَّ مِنكُم مُّكَذِّبِينَ ٤٩ وَإِنَّهُۥ لَحَسۡرَةٌ عَلَى ٱلۡكَٰفِرِينَ ٥٠ وَإِنَّهُۥ لَحَقُّ ٱلۡيَقِينِ ٥١ فَسَبِّحۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلۡعَظِيمِ ٥٢ ﴾"[2].

باعتبار أنّ مستعمل اللّغة يخضع للمؤثرات الخارجية المحيطة به فإنّ أسلوبه يتأثر بالظّروف الّتي أنتج فيها تعبيره شفويا أو كتابيا، وهذا ما يثبته القول الآتي:"يتضح من الإحالة أنّ ثمة تفاعلا متبادلا بين اللّغة والموقف. فالموقف يؤثر بقوة في استعمال طرق الإجراء ..."[3] فالعلاقة بين اللّغة والموقف الّذي يحيلنا إليها هي علاقة استلزاميّة (شرطيّة) لأنّ طبيعة الموقف هي الّتي تفرض علينا نوع الإحالة المقامية وبدون تحديدها لا يمكَن إدراك الأبعاد الحقيقية للنّص.

[1]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، ص 41.

[2]- الحاقة، الآية: 38-52.

[3]- روبرت دي بوجراند، تر: تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 339.

2-الاستبدال:

هو النّوع الثّاني من أدوات التّرابط النّصي بعد الإحالة هو:"عملية تتم داخل النّص، إنّه تعويض عنصر في النّص بعنصر آخر"[1].

عملية الاستبدال داخل النّص تجنبنا التّكرار كما تسهم في اتساق التّراكيب الأساسيّة له، وهو لا يقل أهمية عنَ الإحالة إلاّ أنّه:"يختلف عنها في كونه علاقة تتم فَي المستوى النّحوي –المعجميّ بين كلمات أو عبارات بينما الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي"[2].

أما يميّز الاستبدال فهو:"الاستمراريّة الدّلاليّة، أي وجود العنصر المستبدل في الجملة اللاحقة"[3] ومن نماذج الاستبدال قوله تعالى ﴿ قَدْ كَانَ لَكُمْ ءَايَةٌ فِى فِئَتَيْنِ ٱلْتَقَتَا ۖ فِئَةٌ تُقَٰتِلُ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَأُخْرَىٰ كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْىَ ٱلْعَيْنِ ۚ وَٱللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِۦ مَن يَشَآءُ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُو۟لِى ٱلْأَبْصَٰرِ ﴿١٣﴾ ﴾[4].

فقد تم استبدال كلمة (فئة) بكلمة (أخرى) أي (فئة تقاتل في سبيل الله وفئة كافرة).

وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:

أ-استبدال اسميّ Nominal Substitution:

ويتم استعمال عناصر لغوية اسمية مثل (آخر- آخرون – نفس) (One- ones- same) مثل النموذج القرآني السابق.

ب-استبدال فعليّ Verbal Substitution:

ويمثله استخدام الفعل (يفعل) أو (do) في الإنجليزية مثل:

---

[1]- هاليدي ورقية حسن، Cohesion in English، ص 88، نقلا عن: محمد خطابي، لسانيات النص، ص 19.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- أحمد عفيفي، نحو النص (اتجاه جيد في الدرس النحوي)، ص 123.

[4]- آل عمران، الآية: 13.

هل تظن أنّ كل طالب مكافح ينال حقّه؟ أظن أن كل طالب مكافح يفعل.

الكلمة (يفعل) استبدلت بكلام كان المفروض أن يحل محلها وهو (ينال حقّه).

ج-استبدال قولي Elausal Substitution:

باستخدام (ذلك،لا) مثل قوله تعالى:﴿ قَالَ ذَٰلِكَ مَا كُنَّا نَبۡغِۚ فَٱرۡتَدَّا عَلَىٰٓ ءَاثَارِهِمَا قَصَصًا ﴾[1].

فكلمة (ذلك) جاءت بدلا من الآية السابقة عليها مباشرة﴿ قَالَ أَرَءَيۡتَ إِذۡ أَوَيۡنَآ إِلَى ٱلصَّخۡرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ ٱلۡحُوتَ وَمَآ أَنسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيۡطَٰنُ أَنۡ أَذۡكُرَهُۥۚ وَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِي ٱلۡبَحۡرِ عَجَبًا ﴾"[2].

فكان هذا الاستبدال عاملا على التماسك النصي بين الآيات الكريمة[3].

مما لا شك فيه أن العلاقات بين الألفاظ إذا تم انتقاؤها بشكل جيد ستضفي النّص رونقا لفظيّا وجسرا دلاليّا يجعل منه نسيجا متناسقا، ولعل أهمها خاصة الاستبدال حيث أن:"العلاقة الاستبداليّة لا تقوم على التّطابق وإنّما على التّقابل والاختلاف الّذي ينتج عنه الاستبعاد دون أن يلغي ذلك وظيفة الاتساق الّتي تقوم بها العناصر (do, so, one)، بل من تلكَ العلاقة تستمد قيمتها الاتساقيّة"[4].

إذن ليس التّطابق والتّماثل هو العامل الوحيد للتّماسك النّصي بل التّقابل والاختلاف يكون أحيانا أقوى من سابقه إذا تم سبكه بإحكام.

3-الحذف:

[1]- الكهف، الآية: 64.

[2]- الكهف، الآية: 63.

[3]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص ص 123، 124.

[4]- محمد خطابي، لسانيات النّص، ص 21.

يعد الحذف من أهمّ الظّواهر الّتي اعترت اللّغات عامة واللّغة العربيّة بصفة خاصة، ويرجع وجود الحذف إلى التّقدير الأصلي للكلام لأنّ:"الحديث عن الحذف أو الزيادة أو إعادة التّرتيب يقتضي التّسليم بمبدأ الأصلية والفرعية في اللّغة، أي لابد من وجود تركيب أصلي أو صيغة أصلية اعتراها الحذف أو الزيادة أو تغيير عناصرها، وهذا الأصل ما يسمونه بالبنية العميقة ويحاولون الوقوف عليه من خلاف عناصر البنية السطحية"[1].

لقد أبرز تشومسكي ظاهرة الحذف من خلال مقارنته بين عناصر البنية السطحية وعناصر البنية العميقة للجملة، لكنه ليس بالجديد على النّحو العربي لأنّه ورد عند سبويه في "الكتاب" باب ما يكون في اللّفظ من الأعراض: "اعلم أنّهم يحذفون ويعوضون، ويستغنون بالشّيء عن الشّيء الّذي أصله في كلامهم أن يستعمل حتى يصير ساقطا، فما حذف وأصله في الكلام غير ذلك، لم يك ولا أدر، وأشباه ذلك"[2].

وقد تناول القدماء هذه الظّاهرة بالدّراسة ونعتوها بمصطلحين هما "الحذف" و"الإضمار" بين الإضمار والحذف حين يقولون إنّ الفاعل يضمر ولا يحذف، وذلك حينما أمكن تقديره بضمير مستتر، فكأنّهم يريدون بالمضمر ما لابد منه، وبالمحذوف ما قد يستغنى عنه"[3].

ويرى هاليدي ورقية حسن أنّ الحذف هو:"استبدال بالصّفر" أي أن علاقة الاستبدال تترك أثرا وأثرها هو وجود أحد عناصر الاستبدال، بينما علاقة الحذف لا تخلف أثرا، إذ لا يحل محل المحذوف أي شيء، ومن ثم نجد في الجملة الثّانية فراغا بنيويا يهتدي القارئ إلى ملئه اعتمادا على ما ورد في الجملة الأولى أو النّص السابق[4].

أي أنّ المحذوف لا يمكن اكتشافه إلاّ من خلال العودة إلى البناء اللّغوي الأصلي السّابق له وقد يكون المحذوف كلمة أو جملة أو مشهدا كاملا إذا كانت قصة، ولا يمكن التّنبؤ بذلك سوى بربط

[1]- طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدّرس اللّغوي، الدّار الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص 17.

[2]- سبويه، الكتاب، ص 9.

[3]- ينظر، طاهر سليمان حمودة، المرجع نفسه، ص 19.

[4]- ينظر: هاليدي ورقية حسن، Cohesion in English، ص 145، نقلا عن: محمد خطابي، لسانيات النص، ص 21.

العناصر الظّاهرية السابقة للتّركيب اللّغوي بالعناصر الفعلية الّتي يتوَّجب حضورها لاستكمال البناء النّصي، وهنا يبرز دور المتلقي في تحديد ما هو كائن، وما يجب أن يكون لسدّ الفراغات اللّغوية بالعناصر المحذوفة اللازمة، وبالتّالي يكون قد وصل إلى ذهنية صاحب النّص، فظاهرة الحذف هي نقطة التّلاقي الّتي تجمع بين المرسل والمتلقي فما هي الأسباب المؤدية حدوثها في النّص؟.

1.3-أسباب الحذف:

ويمكننا أن نحصر هذه الأسباب فيما يأتي:

1.1.3-كثرة الاستعمال:

تعليل الحذف بكثرة الاستعمال يبدو كثيرا عند النّحاة بحيث يبدو أكثر الأسباب الّتي يفسّرون في ضوئها هذه الظّاهرة فسبويه يعلّل بها أنواعا مختلفة من الحذف ثم يذكر أنّ ما حذف في الكلام لكثرة استعمالهم كثير، ويعلّل حذف ياء المتكلم في نداء "يا ابن أم" و"يا ابن عم" بكثرته في كلامهم، ولذا لم تحذف الياء في "يا ابن أبي ويا غلامي" لأنّهما أقل استعمالا. وسبب إدراك القدماء للحذف في اللّغة هو التّخفيف لكثرة الاستعمال في اللّغة المنطوقة وبعض الحروف كتابة كحذف ألف الوصل من "بسم الله" خطا لكثرة كتابتها.

2.1.3-الحذف لطول الكلام:

إنّ الحذف في التّراكيب الّتي تطول يقع تخفيفا لها من الثّقل وجنوحا إلى الإيجاز الّذي يمنحها شيئا من القوة في النّحو والبلاغة، ومن أمثلة ذلك الحذف في جملة الصّلة إذا استطالت، وأسلوب الشّرط، وأسلوب القسم، وسياق العطف وغيرها نحو:"جاء الّذي هو ضارب زَيدا" فتقول :"جاء الّذي ضارب زيدا".

3.1.3-الحذف للضرورة الشّعرية:

إنّ الضّرورة هي ما وقع في الشّعر مما لا يقع في النّثر، وإذا ما كان الخروج عن القاعدة أو الظّاهرة المطردة خروجا قليلا لا يبعد عن الأصول العامة، فإنّ الضّرورة تسمَّى حسنةً، وإذا كان خروجا يخالف الأصول العامة مع مخالفته للقواعد الخاصة فإنّ الضّرورة تسمَّى مستقبحةً، فالضّرورة الحسنة (ما لا تستهجن ولا تستوحش منه النّفس كصرف ما لا ينصرف، وقصر الجمع الممدود، ومدّ الجمع المقصور، ...).

كما أنّ الحذف في الضّرورة حذف صوتي تقتضيه مقتضيات صوتية تتصل بالموسيقى الخارجية للبيت وهي الوزن والقافية، بمعنى أنّه حذف لا يترتب عليه تغيير دلالي صرفي أو إعرابي فيما يقع فيه، كحذف نون المثنى والجمع السالم، أو حذف حرف المد أو ما يشبهه من آخر الكلمة (الواو والياّء) ...

4.1.3-الحذف للإعراب:

يعني به النّحاة الأثر الظّاهر أو المقدر الّذي تجلبه العوامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع، ولهذا الأثر دلالته المعنوية والموقعية في الأسماء والأفعال، فيعتري هذا الحذف الفعل المضارع في حالة الجزم فيحذف الضّم ويعوض بالسكون (حذف صائت قصير)، وحذف النّون في الأفعال الخمسة (لم يكتبا، ولم يكتبوا) وحرف العلّة في الأفعال النّاقصة (لم يغز، لم يخش، لم يرم) أي (حذف صائت طويل) وتقلب دلالة الفعل إلى النّفي.

5.1.3-الحذف للتّركيب:

في العربية ثلاثة أنواع من التّراكيب هي التركيب الإسنادي، والمزجي والإضافي ويضاف إليها نوع رابع وهو النّسبة بإلحاق الياء المشدَّدة.

-**التّركيب الإسنادي**: هو ما لا يعلّل فيه الحذف، ويكون في الجملتين الاسمية والفعلية.

-أما **التّركيب المزجي**: فيكون بحذف التّنوين، وحرف العطف، ويبنى على فتح الجزأين في الأعداد من إحدى عشرة إلى تسعة عشر مثل: خمسةَ عشر، والأصل خمسةٌ وعشرةٌ وحذفت التّاء لوجود مثيلها في الجزء الأوّل، ويستثني منها الواحد والاثنان مع العشرة حيث يوافق الجزأين المعدود تذكيرا وتأنيثا.

وفي الظّروف الزمانية والمكانية مثل: فلان يأتينا صباح مساء أي فلان يأتينا صباحا ومساء.

وفي **المركّب الإضافي**: نوعان من الحذف أظهرهما ما يعتري المضاف من حذف تنوينه، أو من حذف نونه المشبهة للتنوين إذا كان مثنى أو جمع مذكر سالما.

ومن آخر الكلمة المنسوب إليها تحذف الياء المشدّدة الواقعة بعد ثلاثة أحرف فإذا لم تكن بعد ثلاثة اعتراها التّغيير لا الحذف كما في حيّ –وطيّ حيث تفتح الياء الأولى وتحول الثّانية إلى واو بغض النّظر عن أصلها فيقال حيوى وطووى.

6.1.3-الحذف لأسباب قياسية صرفية أو صوتية:

يشكل الحذف في بعض المواضع قاعدة عامة فينعت عند الصّرفيين بأنّه قياسيّ مثل: التقاء السّاكنين حيث إذا التقى ساكنان في كلمة واحدة أو كلمتين وجب التّخلص من التقائهما إمَّا بحذف أولهما أو تحريكه فحذف الأول صوتا- وخطًا إن كان حرف مد نحو: قُلْ وبِعْ وخَفْ في الأمر ولم يقل ولم يبع ولم يخف حيث وضع حذف المد الواو والياء والألف.

7.1.3-الحذف لأسباب قياسية تركيبية (نحوية): ونعني بالأسباب التّركيبية (النّحوية) حذف كلمة أو أكثر من الجملة أو حذف في جملة أو أكثر من الكلام، وهو أمر خاص بالتّراكيب الإسنادية وهيئاتها وأحكامها، وبذلك يشمل الاسم والفعل والحرف[1].

[1]- ينظر: طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، ص 31 وما بعدها.

وما نحن بصدد التّركيز عليه هو النّوع الأخير من الحذف، الحذف لأسباب قياسية تركيبيذة (نحوية)، لما له من أثر بليغ على التّماسك النّصي.

2.3- أنواع الحذف: كما قسمها هاليدي ورقية حسن هي:

1.2.3-الحذف الإسميّ Nominal Ellipsis:

ويقصد به حذف اسم داخل المركّب الاسمي مثل أي قميص ستشتري؟ هذا هو الأفضل، أي هذا القميص.

2.2.3-الحذف الفعلي Verbal Ellipsis:

أي أنّ المحذوف يكون عنصرا فعليًّا مثل: ماذا كنت تنوي؟ السفر الّذي يمتعنا برؤية جديدة والتّقدير: أنوي السفر ...

3.2.3-الحذف داخل ما يشبه الجملة Ellipsis Clausal:

كم ثمن هذا القميص؟ خمسة جنيهات[1]

ويعتبر الحذف من أهم أدوات التّرابط النّصي ومن أجمل ما قيل فيه هو ما جاء في كتاب دلائل الإعجاز للجرجاني باب القول في الحذف:"هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ، عجيب الأمر شبيه بالسحر، فإنّك ترى به ترك الذّكر، أصبح من الذّكر، والصمت عن الإفادة، أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بيانا إذا لم تبن"[2].

هذا ما يعكس القيمة الجمالية والدّلالية للحذف ودوره في تقوية المعاني لما له من إفادة بليغة في خلق حلقة تواصل بين الكاتب والمتلقي فهو نقل بطريقة غير مباشرة للصور الفنية للنّص.

[1]- ينظر: هاليدي ورقية حسن، Cohesion in English، (p142, 167, 195)، نقلا عن: أحمد عفيفي، نحو النص، ص 127.

[2]- عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984، ص 146.

4-الربط:

إذا كانت أدوات التّماسك النّصي السابقة تحافظ على بقاء مساحات المعلومات فإنّ الربط يشير إلى أنّ العلاقات الّتي بين المساحات أو بين الأشياء الّتي في هذه المساحات، ويشير الربط أيضا إلى إمكان اجتماع العناصر والصّور وتعلق بعضها ببعض في عالم النّص[1].

لا يكاد أيّ نص يخلو من أدوات الرّبط لأنّها وسيلة للرّبط بين الوحدات والتّراكيب في آن واحد، فالربط ذو مستويين:

-أحدهما داخل الجملة وتقوم به الوظائف البيانية (النّعت، البدل، التّمييز، الحال، التوكيد ...).

-وثانيهما بين الجمل في النّصوص، لكن أشكال وروده فيها ذات مرونة كبيرة لأنّها تتصل بملابسات المقام والتّفاعل بين أطراف الحوار[2].

رغم أنّ وظيفة الربط بين الكلمات والجمل هدفها واحد وتقوية النّسيج النّصي إلاّ أنّ الصور الّتي يظهر بها الربط متعددة فمنها:

1-مطلق الجمع: ويربط بين صورتين حيث يوجد اتحاد وتشابه بينهما.

2- التّخيير: ويربط بين صورتين تكون محتوياتهما متماثلة وصادقة، غير أنّ الاختيار لابد أن يقع على محتوى واحد، وفي هذه الحالة يمكن استخدام "أو" مثلا.

3-الاستدراك: ويربط الاستدراك على سبيل السّبب بين صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، ويمكن استخدام (لكن، بل، مع ذلك).

[1]- ينظر: روبت دي بوجراند، تر: تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، ص 346.

[2]- الأزهر الزناد، نسيج النص، ص 40.

4-التّفريع: يشير إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدرج، أي أنّ تحقق واحدة منها يتوقف على حدوث الأخرى، ويستخدم لذلك (لأنّ، مادام، من حيث، ولهذا، بناء على هذا، ومن ثم، وهكذا)[1].

من هنا يتبيَّن لنا أنّ أدوات الربط هي عناصر مهمة لضمان ترتيب أحداث النّص، وتسلسل أفكاره بشكل منطقي ولا يمكن لأي نص أن يستوفي بناءه بدونها نظرا لدورها الفعال في الربط بين أجزائه من البداية إلى النّهاية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (أي بوجود أداة الربط أو بدونها).

5-الاتساق المعجميّ:

يعد آخر مظهر من مظاهر اتساق النّص إلاّ أنّه مختلف عنها جميعا إذ لا يمكن الحديث في هذا المظهر عن العنصر المفترِض والعنَصر المفترَض كما هو الأمر سابقا، ولا عن وسيلة شكلية (نحوية) للرّبط بين عناصر في النّص، وينقسم الاتساق المعجمي في نظر الباحثين، إلى نوعين:

-التّكرير Reiteration.

-التّضام Collocation[2].

1.5-التّكرار: أو إعادة اللّفظ (Recurence) وهو :"التّكرار الفعلي للعبارات، ويمكن للعناصر المعادة أن تكون هي بنفسها أو مختلفة الإحالة أو متراكبة الإحالة، ويختلف مدى المحتوى المفهومي الّذي يمكن أن تنشطه هذه الإحالات بحسب هذا التّنوع"[3].

تختلف إعادة اللّفظ باختلاف صور الرّوابط التّكراريّة المستعملة ويمكن تمييزها إلى ما يلي:

1.1.5-التّكرار المحض: (التّكرار الكلي) وهو نوعان:

---

[1]- هاليدي ورقية حسن، Cohesion in English، ص ص 346، 347. نقلا عن: أحمد عفيفي، نحو النص، ص 129.

[2]- هاليدي ورقية حسن، نقلا عن: محمد خطابي، لسانيات النص، ص 24.

[3]- دي بوجراند، تر: تمتم حسن، النص والخطاب والإجراء، ص 301.

*سعد مصلوح، نحو أجرومية النّص الشعري، ص 158.

-التكرار مع وحدة المرجع (أي يكون المسمى واحدا).

-التّكرار مع اختلاف المرجع (أي والمسمى متعدد).

2.1.5-التّكرار الجزئي: ويقصد به تكرار عنصر سبق استخدامه، ولكن في أشكال وفئات مختلفة.

3.1.5-المرادف.

4.1.5-شبه التّكرار: ويشير الدّكتور سعد مصلوح* إلى أنّه يقوم في جوهره على التّوهم إذ تفتقد العناصر فيه علاقة التّكرار المحض، ويتحقق شبه التّكرار غالبا في مستوى التّشكل الصوتي وهو أقرب إلى الجناس النّاقص.

5.1.5-تكرار لفظ الجملة.

6.1.5-التّضام[1].

إذن يشترط أن يكون الهدف من التّكرار المحض أو الجزئي أو التّضام والمرادف وغيرها تقوية المعنى وتأكيد دلالة العنصر المكرر لا الإطناب في الكلام.

لقد أشار سبويه في كتابه "الكتاب" للاستعمال المعجميّ في باب اللّفظ للمعاني بقوله :"اعلم أنّ من كلامهم اختلاف اللّفظين لاختلاف المعنيين هو نحو جلس ذهب، واختلاف اللّفظين والمَعنى واحد نحو: ذهب، وانطلق. واتفاق اللّفظين والمعنى مختلف قولك: وجدت عليه من الموجدة، ووجدت إذا أردت وجدان الضالة"[2].

[1]- ينظر: هاليدي ورقية حسن، المرجع السابق، p3-10، نقلا عن: أحمد عفيفي، نحو النص، ص ص 106-107.

[2]- سبويه، الكتاب، باب اللفظ للمعاني، ص9 .

هذا ما يثبت أنّ تكرار الألفاظ لا يقتضي بالضّرورة أن يكون المعنى واحدا، وإنّما السياق هو الّذي يفرض دلالة الألفاظ، فيقول أبو نواس مخاطبا الفضل بن ربيع[1]:

وَأَيَ فَتًى فِي النَّاسِ أَرْجُو مَقَامَهُ إِذَا أَنْتَ لَمْ تَفْعَلْ وَأَنْتَ أَخُو الْفَضْلِ.

فَقُلْ لأَبِي الْعَبَاسِ إِنْ كُنْتَ مُذْنِبَا فَأَنْتَ أَحَقُ النَّاسِ بِالْأَخْذِ بِالْفَضْلِ.

وَلاَ تَجْحَدُوا بِي وِدَّ عِشْرِينَ حِجَّةً وَلاَ تُفْسِدُوا مَا كَانَ مِنْكُمْ مِنَ الفَضلِ.

فقد تكررت كلمة الفضل (مع اختلاف المرجع) فدلالتها في البيت الأوّل الفضل بن ربيع أخو جعفر (الممدوح)، وفي الثّاني مقصود به السماحة، وفي الثّالث ضد النّقص، فقد تعدد المسمى مع التّكرار الّذي صنع ربطا بين الأبيات وأثار انتباه المتلقي[2].

أَأَسْلَمْتَنِي يَا جَعْفَرَ أَ، الْفَضْلُ فَمَنْ لِي إِذَا أَسْلَمْتَنِي يَا أَبَا الْفَضْلِ.

إنّ التّكرار يبدو في ظاهره مجرد وقع متردد للكلمات ينفر منه السمع، إذا زاد عن حده لكن إذا ما تأملنا في دلالة كل لفظة وفعاليتها في حمل المعاني من سياق إلى آخر فسنكتشف أنّ للتكرار دور بليغ في شد انتباه المتلقي للبحث عن المغزى منه والمقام الّذي يحيلنا إليه.

2.5-التّضام (Collocation):

هو النّوع الثّاني من أنواع الاتساق المعجمي ويتمثل في:

"توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك ... وحسب ما ذهب إليه المؤلفان (هاليدي ورقية حسن)، فإنّ العلاقة الّتي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما هي علاقة التّعارض، مثلما هو الأمر في أزواج الكلمات: ولد، بنت، جلس، وقف، أحب، أكره ..."[3].

[1]- ديوان أبي نواس، محمود كامل فريد، مطبعة حجازي، القاهرة، 1937، ص 302.

[2]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص 109.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص 25.

لعل العلاقات الّتي تفرض هذه الازدواج بين الألفاظ تستمد قوتها من الخواص التّالية:

1.2.5-التّضاد:

كلّما كان حادا (غير متدرج) كان أكثر قدرة على الربط النّصي، والتّضاد الحاد قريب من النّقيض.

2.2.5-التّنافر:

وهو مرتبط بفكرة النّفي مثل التّضاد مثل كلمات خروف، فرس، قط، كلب، بالنّسبة لكلمة حيوان.

ويمكن أن يكون ذلك مرتبطا بالألوان مثل: أحمر، أخضر، أصفر ...

وكذلك بالزمن فصول، شهور، أعوام، ...

3.2.5-علاقة الجزء بالكل:

مثلا علاقة اليد بالجسم، والعجلة بالسيارة ...

وكل هذه العلاقات بين الكلمات تخلق في النّص ما يسمى بالتّضام[1].

ومن أهم الأمثلة الّتي جمعت بين التّكرار في طريقة بناء الجمل والتّضاد ما جاء في وصف إبراهيم الهلباوي بك في مجلس النّواب حيث يقال أنّه :"قد امتثل حقًا لحكم النّظام، فهو يرفع اصبعه بطلب الإذن كلّما أراد القعود أو القيام، وكلّما أراد السكوت أو الكلام، وكلّما طلع أو نزل، وكلّما عطس أو سعل، وكلّما تحرف وتخطى، وكلّما تثاءب أو تمطى، وكلّما دلك أكارعه، أوفتل أصابعه، ولابد من الخضوع والطّاعة، لكلّ من ينتظم في سلك الجماعة، وإلاّ ساء النّظام، واضطرب حبل الأحكام!"[2].

[1]- ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص، ص 113.

[2]- عبد العزيز البشرى، في المرأة، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 1927، ص 41.

نلاحظ التّضاد بين الكلمات في قول عبد العزيز البشرى بين الأسماء مثل: القعود/القيام، وفي السكوت/الكلام وبين الأفعال مثل: طلع/نزل، وعطس /سعل، ... وفي طريقة تركيب الجمل أو ما يعرف بالتّكرار الجراماتيكي* ، أو التّوازي.

وهذا النّوع من العلاقات بين الألفاظ سمَّاه إبراهيم الفقي بالمصاحبة اللّغوية وفسَّرها بقوله:"فالمصاحبة اللّغوية إذن قد تكون بالتّضاد، أو الترادف، أو الكلية والجزئية ... الخ من العلاقات بين الكلمات وبعضها. وإن كنا نؤكد أن هذه العلاقة ليست داخل الجملة فقط، بل قد تكون بين كلمات في جمل متباعدة"[1].

أي أنّ العلاقات بين الكلمات لا يشترط أن تكون في نفس الجملة، حتى ولو كانت متباعدة فإنّها تسهم في تقوية معاني النّص وتماسكه لأنّه بناء واحد.

وما نخلص إليه هو أن أدوات الاتساق النّصي، وإن كانت متعددة كالإحالة، الاستبدال، الحذف، الربط، التّكرار والتّضام فإنّ لكَل منها دوره الفعال في تماسك النّص، ولكن لاَ يتوجب حضورها قاطبة في النّص الواحد، وإنّما كلّما زاد توافرها في النّص فإنّها تجعله أكثر ثراء لغويا، وتزيد وحداته تراصا. لذا يجب على الكاتب مراعاة توظيفها أثناء إنتاج النّص كما يجدر بالمتلقي أن لا يتجاوزها أثناء التّحليل ليعيش لذة النّص. أما كونها متباعدةً أو متقاربةً ليس ضروريًّا لأنّ النَّص هو بنية كبرى تسمح لصاحبه بالتّلاعب بتراكيبه كيفما يشاء ما لم يخل بالترتيب المنطقي، واكتشاف هذه العلاقات بين الكلمات والجمل يتطلب مهارة من القارئ لفهمها دون عناء، فالمرسل والمتلقي يجب أن يكون عملهما متكاملا كي تفي الرسالة بالغرض الّذي وضعت من أجله.

تأخذ عناصر السبك النّحوي والمعجمي دورا كبيرا في تركيب النّص وفقًا للضّوابط اللّغوية، غير أنّ ما يضفي على هذا التّآلف وقعا تطرب لسماعه الأذن، ويطيب لسلاسته اللّسان هو ذلك التركيب الصوتي الّذي يستأنس له السامع والقارئ معا.

*- التكرار الجراماتيكي: هو عبارة عن تكرار لنظم الجمل بكيفية واحدة، ينظر: أحمد عفيفي، المرجع نفسه، ص 111

[1]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ج1/ص 42.

وهذا ما يعرف بالسبك الصوتي، فما هي عناصر السبك الصوتي وما أهميتها في بناء النّص؟

6-عناصر السبك الصوتي

تعد عناصر السبك الصوتي من أقل العناصر ورودا في الأبحاث اللّغوية الحديثة خاصة الغربية منها فقد توقف دي بوجراند (1983) أمام مصطلح التّنغيم واعتبره من المحاور الصوتية الرئيسية لمصطلح السبك (cohesion)، وعدَّد أنواعه بين استعمال التّنغيم الصّاعد الهابط[1]. ولم يتعمق فيه باعتبار أنّه من الخواص الّتي تنفرد بها اللّغة العربيّة عن غيرها من اللّغات وتبرز عناصر السبك الصوتي بشكل جلي في علمي التّجويد والعروض كونهما يهتمان بالجانب الصوتي للّغة وكلاهما نقل مشافهة لذلك تم التّركيز على الجانب النّطقي للّغة عند العرب فهي ترتبط بترتيل القرآن الكريم وتلاوته، وسرد الأحاديث النّبوية، وكذا عرض القصائد الشّعرية، وطريقة الإلقاء لها تأثير قوي على المعنى المراد تبليغه. ويعد النّص الشّعري نسيجا فريدا من نوعه لأنّ: "النّص الشّعري بعامة، والعربي بخاصة، والعربي العمودي على نحو أخص —أسعد حظًا من حيث اشتماله بادىء النّظر على علامات شكليّة توفر له إطارا محسوسا وتتحقّق للنّص بها سمة الاستمراريّة الظّاهرة للعيان، ونعني بها قيامه على نوع من الإيقاع والتقفية بدرجات متفاوتة من الحرية"[2].

إذا كان الوزن والقافية أهم الميزات الصوتية للنّص الشّعري فإنّ السجع والجناس أهم العناصر الّتي اعتمدتها النّصوص النّثريّة سيما الرّسائل، بالإضافة للنّبر والتّنغيم.

ويمكن تمييز عناصر السبك الصوتي إلى ما يلي:

1.6-السجع:

[1]- ينظر: نقلا عن: حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، ص 116.

[2]- سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري، (دراسة في قصيدة جاهلية)، ص 155.

يعد السجع من العناصر الّتي اعتمدت الرسائل عليها بشكل أساسي في صنع تماسك صوتي قائم على تلك المماثلة المعقودة بين كلمتين أو أكثر في الوزن والتّقفية، والتي تنتج التّصريع، أما المماثلة في التّقفية فقط مع الاختلاف في الوزن فتنتج السّجع المطرف.

إنّ النّهايات المتشابهة الّتي يخلقها السجع تعطي له الدّعم الصوتي الّذي يشكل وسيلة قوية الإقناع، وخاصة إذا كان بي الكلمتين المسجوعتين علاقة دلالية، فهو بذلك من العناصر الّتي تحقّق الإعلامية للنّص بشكل واضح.

2.6-الجناس:

هو تشابه الكلمتين في اللّفظ، ومنه التّام والنّاقص، أما "الجناس التّام" فهو عدم تفاوت المتجانسين في اللفظ، حيث يتفقان في أنواع الحروف وأعدادها وهيئاتها وترتيبها. أما "الجناس الناقص" فهو ما يحدث إن اختلفت الكلمات في عدد الحروف إما بزيادة حرف أو أكثر من حرف أو باختلاف بين اللفظين المتجانسين.

ولا يقل الجناس أهمية عن السجع، فإذا كان السجع يظهر الموسيقى من خلال نهايات التّركيب فيخلق لدى المتلقي إحساسا بالائتلاف مع النّص، فإنّ الجناس يظهر بعض الكلمات المهمة، وبشكل خاص، بما يعنى وضوح معاَن معينة يرغب الكاتب في تكثيف تواجدها دلاليا.

3.6-الوزن والقافية:

يسهم هذان العنصران في اكتمال الجانب الصّوتيّ لمفهوم السّبك، ويعتمد وجودهما على الشّعر، وهذا ما يميزه عن النّثر.

1.3.6-الوزن: هو عنصر صوتي يربط بين مجموعة من التّراكيب اللّغوية ويقدّمها في قالب جديد يعتمد على وجود إيقاع منتظم يسيطر به على القارئ فيدفعه إلى مواصلة فعل القراءة مادام هناك استمرار لذلك الإيقاع.

2.3.6–القافية: إذا كان الوزن يوحد النّص كلّه في إطار صوتي، فإنّ القافية عنصر صوتي يوحد بين مجموعة من الكلمات في وحدة من نوع خاص، والقافية هي المواقع الّتي يتوقف عندها انسياب الإيقاع الصوتي للوزن، فتعد عنصر الثّبات فيه الّذي يحمل دائما أهمية تأثيرية خاصة في المستمع[1].

إذا كانت عناصر التّماسك اللّغوي شرطا أساسيًّا لتلاحم النّص وتقوية معانيه، وحسن ترتيب أجزائه فإنّ عناصر السبك الصوتي هي العناصر المكملة لجمالية هذا النّسيج فتزيده وقعا في أذن، وسلاسة على لسان القارئ فتصل إلى قلبه قبل عقله مما يدفعه شوقا وإثارة للبحث في دلالات هذه التّراكيب المسجوعة، الموزونة المقفاة فتجعل المتلقي يعيش لذة النّص ليتفاعل معه ثم يقيمه، أو ينتقده، وقد ينتج نصا آخر ردا على النّص الأول، مما يسهم في الدّفع بعجلة الإبداع الأدبي إلى الأمام ويكسب النّص قيمة تواصلية.

المبحث الثّاني: عناصر الانسجام (الحبك)

إنّ الالتحام (Coherence) أو ما يعرف بالانسجام والحبك لا يقل أهمية عن الاتساق (Cohésion) فكلامهما يكمل الآخر لتجسيد البنية السطحية والعميقة للنّص في آن واحد.

ويتطلب الالتحام من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد التّرابط المفهومي واسترجاعه وتشتمل وسائل الالتحام على:

1–العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص.

2–معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.

3– السّعي إلى التّماسك فيما يتصل بالتّجربة الإنسانيّة، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات الّتي يعرضها النّص مع المعرفة السابقة بالعالم[2].

[1]– ينظر: حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، ص 115 وما ولاها.

[2]– دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ص 103.

ولقد صنّف (G. Willian) علاقات الحبك في "Written Discourse Analysis" إلى الأنواع التّالية:

1-وحدة المرجع:

وهو يمثل إحدى علاقات الحبك بين الذّوات وخلاصته أنّ الموضوعات وحدات في قضايا مختلفة، يمكن أن يكون لها الذّات نفسها، والقيمة ذاتها، ويمكن أن يشار إلى الذّات الواحدة باسم العلم، أو الضّمير، أو بمفردات:"آخر" أو "تعبيرات" مثل لذلك الولد، والطّالب الّذي فقد كتابه.

2-علاقة الاختلاف والتّغيير:

وفحواها أنّنا لا ندوم في الخطاب على ذكر الشّيء نفسه عن الذّوات أنفسها، بل ندخل إلى عالم الخطاب ذواتاً جديدة، أو نعين جديدا من الخصائص والعلاقات لذوات أدخلناها من قبل وينبغي لهذه التّغيرات أن تكون متجانسة.

3-علاقة التّبعية:

وذلك أنّ الأقوال تحبك أيضا حبكا منطقيا عن طريق التّبعية (العلّة، الشّرط، المقارنة، التّخصيص ...) عن طريق تدرج الأجزاء وعلاقة الجزء بالكل[1].

يعد التّرابط المعنويّ بين عناصر النّص دليلا على حسن سبكه، واختيار الألفاظ المناسبة للدّلالة على المعاني القويّة والّتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالسّياق الّذي وضع فيه النّص، وهذا ما توضحه الأمثلة الموالية للحبك النّصي (الربط المعَنوي).

1-أثر الأبنية في المعنى:

[1]- "Written discourse Analysis "، نقلا عن: محمد العبد، "حبك النص من منظورات التراث العربي"، مجلة الدراسات اللغوية، ج3/ع2، أكتوبر 2000، ص 132.

المبني له علاقة بالمعنى والاختلاف فيه يدل على اختلاف المعنى وزيادته تدل على زيادة في المعنى، والأبنية وظائف في الجمل وضعت لها وترتبط بترتيبها فيها، فالواضع يضعها بسبب المعنى.

وتشارك أشكال الأبنية في تماسك النّص وتساهم في دلالته فهي أوعية المعاني.

2-دلالة التّعديد:

أن يعدد المتكلم عددا ما الألفاظ في سياق واحد، فيجمع بينهما بالعطف وقد يزاوج بينها في لفظين، وقد يجانس بينهما، وهي من ناحية المعنى قد تكون مترادفة، أو متضادة أو متباينة، والغاية من ذلك تحسين المعنى أو المبالغة والتّكثير.

3-الاستبدال وأثره في المعنى:

أن يستبدل لفظ بلفظ ينوب عنه في اللّفظ والمعنى، ويقع في الأسماء والأفعال والتّراكيب، ويدل على غزارة اللّفظ ويغني عن تكرار معنى بلفظه، ويغني عن الإشارة إليه أو تكراره.

4-دلالة الصورة والتّشبيه:

الصورة والتّشبيه من الأدوات الّتي يجسد بها المتكلم المعنى، فيقربه إلى الذّهن، ويستحضره من مكانه وزمانه إليه في صورة مجسدة أو شبيهة به، ويعد التّصوير والتّشبيه من الاستبدال، فقد يستبدل المتكلم المعنى الحقيقي بآخر أبلغ منه وأدل عليه، وقد تكون الصورة أدل على المَعنى من اللّفظ فتكون أعمق تأثيرا منه.

5-الدّلالة الزّمنية وأثرها في الربط:

الزّمن يؤرخ الأحداث ويفعلها ويحدد حدوثها وانقطاعها، والنّص اللّغوي له زمن في داخله وزمن خارجه تفاعل معه، فالزمن الدّاخلي أزمنة الأفعال وَالأزمنة الّتي تدل عليها الأسماء والظّروف.

6-الدّلالة المكانية وأثرها على الربط:

يرتبط الحدث اللّغوي بمكان محدّد، فالنّص له علاقة مباشرة بالعالم الخارجي الّذي تفاعل معه، والمكان جزء منه، فاللّغة تدل عليه وتقتبس منه صورها وتفسر دلالتها في ضوئه، فلا يتجزأ النّص من مكانه، فقد أثر فيه مثلما أثر المكان في تنشئة الإنسان.

7-التّكرار المعنوي:

هو رابط معنوي بين الألفاظ والجمل، وهو تكرار مضمون لما تقدم بلفظ مؤكد له في المعنى ومرتبط به في الدّلالة.

8-المصاحبات اللّفظية:

التّراكيب المتلازمة الّتي تدل على معنى خاص ولا تدل عليه في وضعها دون مصاحبة على هذا النّمط ولا تدل عليه وحداتها مفردة دون اصطحاب لازمها في التّراكيب الدّال عليها، وهو ترابط بين الألفاظ للدّلالة على معان مخصوصة.[1]

-العبارات الكنائية:

بعض العبارة السيارة تدل على معنى مجازي خاص، ولا يراد بها ظاهر معناها، وتتميز هذه التّعبيرات بقصر العبارة واتساع المعنى وبلاغته، فهو أبلغ عن حقيقتها. فبلغت من الشّهرة في الخطاب ما قصر عنه الكلام على حقيقته ومن ذلك لا تمسك الماء الغرابيل كناية عن الخداع والسراب[1].

إنّ الاعتماد على علاقات الحبك أو الرّوابط المعنوية يجعل الكاتب متقنا ومبدعاً في تركيب نصه، ويدفع بالمتلقي للبحث عن المعاني العميقة لاكتشاف ما يريد المؤلف تبليغه فيثير فضوله، وينشط أفكاره، ويوسع خياله للوصول إلى استخلاص الغاية من هذا الإنتاج اللّغوي.

من خلال المقاربة بين عناصر التّماسك النّصي بين أدوات الاتساق وعناصر الانسجام أو مظاهر السبك والحبك في النّص نلاحظ أنّ :"أدوات التّمساك النّصي كثيرة ومتنوعة بين الخارجية

[1]- محمود عكاشة، تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2014، ص 334 وما ولاها.

الدّاخلية، وبين الدّلالية والشّكلية والمشتركة بينهم، واتضح كذلك أنّها شرط ضروري في أيّ نص حتّى يتحقّق وجوده كنص، وإلا أصبح جملا متراصة لا رَوح فيها، ونرى أنّها ينبغي أن تكون من بين ما يمتلكه المنتج والمتلقي على حد سواء، فإذا نقصت عند المنتج، عجز عن إبراز إنتاجه في صورة متماسكة، وكذا إذا جهلها المتلقي فإنّه سوف يعجز عن الحكم على النّص وتحليله بل قد يعجز في الغالب عن فهم معنى النّص".[1]

وهذا يدل على أنّ الاعتماد على عناصر السّبك اللّغوي والصوتي ضروري للحفاظ على سلامة النّسيج النّثري، وحماية الأوزان الشّعريّة من كلّ انطلاق مخل بالنّظم الشّكلي أو الصّورة الظّاهرية للنّص، وبالمقابل يلعب الحبك دورا فعالا في الحفاظ على معاني النّص وما تحمله طياته من دلالات ضمنية لذا لا يمكن الفصل بين عناصر الاتساق والانسجام عند تأليف أي نص مهما طال أو قصر، ويشترط في المتلقي أن يكون بمستوى متقارب مع المتلقي ليتمكن من تشفير الرسالة بطريقة صحيحة، وهذا ما ينبغي على المدرسين مراعاته أثناء التّواصل مع المتعلمين لتبسيط لغتهم والنّزول بها إلى قدر عقول من سيخاطبهم لأنّ المعلّم النّاجح هو من يتمكن من تبليغ الهدف من الدّرس، وليس من يبرز قدراته اللّغوية أمام من هم بحاجة إلى من يشد بيدهم إلى امتلاك المهارات اللّغويّة الأساسيّة لذا ينبغي تحفيز المتعلمين لتنمية رصيدهم اللّغوي وتوظيفه لا لتعجيزهمَ وتنفيرهم خاصة المبتدئين.

أنواع النّصوص:

تختلف أقسام النّصوص باختلاف طبيعة الموضوع المعالج وطريقة عرضه ويمكن تمييزها إلى:

1-**النّصوص الوصفية** (descriptive) نجد مراكز الضبط في عالم النّص في معظمها تصورات للشيء (objets) وتستعمل فيه أنواع من الوصلات مثل: الحال، الصفة، المثال، والتّخصيص.

[1]

2-**نصوص القصص**: (narative) إنّ مراكز الضّبط في عالم النّص هي في أغلبها تصورات الحدث (event) والعمل (action) الّتي تنتظم في توجه مرتب للوصلات وترد فيه العلّة، السبب، التّمكين، الغرض، المقاربة الزمنية، ...

3-**النّصوص الجدلية** (Argumentative) وهي قضايا تنسب إليها قيم الصدق، وأسباب لاعتقاد كونها حقائق، ويغلب أن يكون هناك تعارض بين القضايا ويتكرّر فيها أنواع من الوصلات مثَل: القيمة، الإفادة، الإدراك والإرادة والسبب.

4-**النّصوص الأدبية**: تصور الأحداث والمواقف بوصفها عناصر نموذجية (exemplary) في نطاق البدائل الممكنة، ويتم فيها التّركيز على المشكلات حتى يفصل بين الأدب الواقعي، وبين التّقارير البسيطة حول المواقف، وما يتصل بها من أحداث.

5-**النّصوص الشّعرية** (Poetic): يتسع فيها رسم التّخطيط للخيارات بين المستويات المتداخلة كالأصوات، والنّحو، والأفكار، والعلاقات والخطط، وتعمل على زيادة التّحفيز بالنّسبة للمنتج والتّركيز بالنّسبة للمستقبل فتزداد حدّة حتى تصلح عناصر النّص لأن تؤدي وظائف متعددة.

6-**النّصوص العلمية** (scientifique): يتفق اتفاقا تاما مع العالم الواقعي المقبول ما لم تقم دلائل على العكس (كنظرية مرفوضة مثلا) والمقصود هنا الوصول إلى نظرة ثاقبة مفصلة إلى النّظام القائم بالعالم الواقعي لا نظام بديل للعالم.

7-**النّصوص التّعليمية** (didactic): يكون غرض عالم النّص في التّعليمية من خلال عملية تدريجية من المزج لأنّه لا يفترض فيمن يستقبل النّص أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات المعرفة الّتي يتطلبها النّص العلمي، لهذا يكتب إنشاء الوصلات للحقائق الثّابتة طابع المشكلة ثم يتخلى عن هذا الطّابع فيما بعد.

8-**نصوص المحادثة** (conversational): هناك مجال متشعب من منابع الوقائع المعلوماتية المقبولة، والأولويات أقل وضوحا في توسيع المعلومات لدى المشاركين في المحادثة، ويتخذ التّنظيم السطحي للمحادثة طابعا خاصا بسبب التّغير في نوبات التّكلم[1].

رغم التّباين الملحوظ بين أنواع النّصوص السّابقة إلاّ أنّ الاختلاف بين علماء النّص لا يزال قائما حول هذه التّصنيفات حيث:" تمثل تحديد الشّكل الّذي يعَالجه علم النّص، أو يختص بمعالجته علم اللّغة بوجه خاص، قضية خلافية بين علماء النّص ...ومن ثم اتجه التّجديد إلى التّركيز على عامل داخلي نصي أو عامل خارجي نصي أيضا، بل لوحظ الميل إلَى ضرورة التّوفيق بينهما في بعض الاتجاهات النّصيّة"[2].

-عوامل تصنيف النّصوص وإن اختلفت في طبيعة كلّ منها (داخليّة/خارجيّة) فهي توحي بأهمية النّص، كما أنّ معرفة الأهداف الّتي وضعت من أجلها هذه التّصنيفات تشكل دعما قويًّا بالنّسبة للمتعلم في كيفية التّعامل مع مختلف أنماطها وإدراك شروط إنتاجها.

أهمية تصنيف النّصوص:

يعتمد تصنيف النّصوص غالبا على الموضوع الذّي تعالجه والأسلوب المتبع من طرف الكاتب في طرح أفكاره، وهذا ما يثير فضول المتعلمين للاطلاع على كافة أنواع النّصوص والتّمييز بين خصائصها ليسهل عليهم تصنيفها.

بناء على ذلك يمكن حصر الهدف أو الأهداف من تصنيف النّصوص فيما يلي:

1- محاولة الاستفادة من الإمكانات الّتي ينتجها الكلام والتّحكم فيها، واستعمالها بوعي وتبصر في ممارسة التّعبير والتّواصل مشافهةً وتحريرا.

[1]- ينظر: روبرت دي بوجراند، تر: تمام حسان، ص115 وما يليها.

[2]- حسن بحيري، علم لغة النّص، ص59.

2-توجيه المتعلمين حتى إن كانوا في الجامعة إلى معرفة أنواع النّصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة، وذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنّصوص ولماذا نضع هذا النّص ضمن هذا التّصنيف ولا تصنّفه في ذاك، فنرى أنّ هذا سيعود لفائدة على النّص الأدبي كذلك فعندما يعرف المتعلمون خصوصيات النّص العلمي مثلا سيقارنون بينها وبين خصوصيات النّص الأدبي، إنّ الوردة عند الكيميائي تختلف عنها عند الشّاعر، وإنّ القلب عند الطّبيب عضلة يؤدي وظيفة محدَّدة بينما هو عند الأديب عالم من الخيال والحلم والرمز.

3- التّفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها التّوجه نحو التّحكم في ممارسة اللّغة والمنطوقة والمكتوبة، وتنظيمها بالنّظر إلى مقتضيات التّواصل والظّروف والمقامات الّتي يحدث فيها، والملابسات الّتي تحيط به.

4-محاولة الإفلات من سلطان البلاغة النّظرية وممارستها الكلاسيكية الرتيبة وذلك بالبحث في العلوم اللّسانية الحديثة وما بوسعها أن تقدم من فوائد عميمة ينتفع بها في النّهوض بمستوى ممارسي العملية التّعليمية في مؤسساتنا[1].

نظرا لأهمية النّص المنطوق والمكتوب وتعدد المواقف الّتي ينتجا فيها تعدَّدت أنماط النّص حسب الغرض الذّي وضعت لأجله، أما الغاية الأساسية من معرفته فتتمثل في أنّ :"النّمط يساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شك أنّ توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة...ويستعمل الكاتب عادة عدّة أنواع من الأنماط، حيث يندر وجود نص أحادي النّمط، أما إطلاق النّمط*على نص ما، فالقصد منه النّمط الرئيسي المهيمن"[2]

[1]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص109.

*- النّمط: هو الطّريقة المستحدثة في إعداد النّص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه..

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2016، ص5.

إنّ ما نصبوا إليه هو تحديد أنماط النّصوص التّعليميّة المقرَّرة في المناهج الدّراسيّة، واكتشاف المنهجيات الّتي تمكن المتعلم من تحديد أنماط النّصوص بسرعة ودقّة متناهية؛ مما يسمح له بالتّفاعل معها بيسر لتذوق جمالياتها، وإبداء رأيه فيها، وإصدار الأحكام على إنتاج الكاتب وانتقاده بطريقة بنّاءة.

أنماط النّصوص التّعليمية: يقترح المنهاج مختلف الأنماط مع التّركيز على الأنماط الموالية:

1-**النّمط الحواري:** الحوار هو الحديث الّذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جو يسوده الهدوء والودّ بعيدًا عن التّعصب والصراخ أو الإجبار والإكراه، ويتصف بالحركة والتّقطع والعبارات القصيرة، ويتلوّن بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي

مؤشراته:

-استخدام الجمل القصيرة. - تواتر أسماء الأعلام.

-غلبة أساليب الاستفهام التّعجب الأمر - وضوح اللّغة ودلالتها، العودة إلى السطر.

موضوعاته: الحياة اليومية، المسرح القصة، الحكاية، الرواية، التّحقيقات، الروبورتاجات، المقابلة، الاستجوابات.

2-**النّمط التّوجيهي:** يمتاز بالترتيب والتّسلسل المنطقي، يقدم فكرة للعامة، يخلو من المشاعر والعاطفة فهو يأتي للنّصح والإرشاد والتّوجيه أكثر، يخاطب أكبر فئة من النّاس لحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيهم عن تصرف محدّد، ويتضمن توجيهات وإرشادات لفائدة السامع أو القارئ حول الأمور الّتي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة، تخلو نصوصه من المجاز والتّشبيهات كما يمكن أن تحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، واستخدام الأرقام بهدف لفت النّظر والتّركيز على المهم.

مؤشراته:

-سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنّهي.

- استخدام ضمائر المخاطر وأساليب النّفي والإغراء والتّحذير.

-استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك...

- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدّلالة.

موضوعاته: توجه النّصوص التّوجيهية إلى كافة النّاس، تشمل تعليمات وتوجيهات دالة على نحو التّصرف الواجب القيام في الزمان والمكان، كما توجد في أغلب المنتجات على شكل نشرية.

3-النّمط السردي: السرد هو نقل أحداث أو أخبار من الواقع أو نسج الخيال أو من كليهما معا، في إطار زمان ومكان بطريقة فنية تتسلسل الأحداث فيه تسلسلا زمنيًّا، يرتبط بعضها ببعض بعلاقات زمنية منطقية.

مؤشراته:

- استعمال عنصر المكان والزّمان الّذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشّخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثّانوية.
- غلبة الزمن الماضي على الأحداث.
- الإكثار من أدوات الربط لا سيما حروف العطف.
- هيمنة الجمل الخبرية.

موضوعاته: القصة، الرحلة، السيرة، الحكاية، المثل، المسرح، الفيلم...

4-النّمط الوصفي: هو تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد..أو هو وصف الشّيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والّتي تقوم لدى الأديب، مقام الألوان عند الرسام، والنّغم عند الموسيقي.

مؤشراته:

- تعيين الشّيء الموصوف وتركيز الوصف عليه.
- استعمال الصّور البلاغيّة وخصوصا الاستعارة والكناية والتّشبيه.
- اَستعمال الجمل الإنشائيّة، التّعجب النّداء الاستفهام.
- ثَراء النّص بالنّعوت والأحوال والظّروف.
- غلبة الجمل الفعلية الّتي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والّتي تعبر عن الحركة والحيوية أو تعبر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة.

موضوعاته: بعض القصائد، بعض المقالات، القصص، الجرد، خرائط أو مخططات، نشرات الأحوال الجوية.

5-النّمط الحجاجي: هو إقامة الحجة والبينة والدّليل والبرهان، هو أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضية أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي، أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة والشّواهد المقنعة.

مؤشراته:

- استخدام أساليب التّوكيد والنّفي والتّعليل والاستنتاج والتّفصيل والمقابلة.
- طَرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها.
- استخدام ضمير المتكلم.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- الاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التّاريخيّة أو الفكريّة.
- اَستخدام أدوات الرّبط المتصلة.
- اَستخدام أسلوب الشّرط.

موضوعاته: المقالات، الإعلانات، الشّعارات، نصوص نقدية.

6-**النّمط التّفسيري**: هو طريقة في التّعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيًّا شخصيًّا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذّات "هي معرفة معززة بالشّروح والشّواهد ومدعمة بالأدلة"

مؤشراته:

- أدوات التّحليل المنطقي الدّالة على (الأسباب): لام التّعليل، لأنّ، لكي، بما أنّ، ....(النّتائج) لذلك، هكذا، بناء، من هذا، لذا...(التّفصيل): أما، أو، أم، أولا، ثانيا، ...(التّعارض)، لكن، غير أنَّ، بيد أنَّ...
- استخدام الأفعال المضارعة الدّالة على الحقائق.
- استخدام الجمل الإخباريّة.
- كَثرة الجمل الاسميّة الدّالة على الاستمراريّة.
- غياب الرأي الشّخصي وعدم حضَور المتكلّم في النّص.
- الراوي قد يحضر في النّص أو يغيب عنه.

موضوعاته: المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار[1].

لقد حرصت اللّجنة الوطنية للمناهج المتخصصة في مادة اللّغة العربية على تحديد كل الأنماط الواردة في النّصوص التّعليمية وعينت مؤشرات كل نمط والموضوعات الّتي يوظّف فيها ليسهل على الأستاذ تقديم مادته، وليس بالضّرورة أن يتلقاها المتعلم دفعة واحدة، فهذه الأنماط مقسَّمة حسب قدرات المتعلمين العمرية والعقلية لتلبية حاجياتهم المعرفية والوجدانية والجدول الموالي يبين مختلف أنماط

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص4 وما يليها.

النّصوص المقرّرة حسب مراحل تطور الكفاءات الختاميّة عبر السّنوات الخمس للمرحلة الابتدائيّة في جميع ميادين اللّغة العربية (فهم المنطوق، التّعبير الشّفوي، فهم المكتوب والتّعبير الكتابي)، كالآتي[1]:

4-تطور الكفاءات الختامية عبر السنوات

الميدان	السنة 05	السنة 04	السنة 03	السنة 02	السنة 01
فهم منطوق	*يفهم الخطاب المنطوق				
	*يتفاعل معه				
	*من مستواه الدراسي متلائم مع العمر الزمني والعقلي				
	*مرتكز على النّمطين التّفسيري والحجاجي	*مرتكز على النّمط الوصفي	*مرتكز على النّمط السردي	*مرتكز على النمط التّوجيهي	مرتكز على النّمط الحواري.
التّعبير الشفوي	*يحاور ويناقش *يقدم توجيهات *يسرد قصصا يصف أشياء أو أحداث *يعبر عن رأيه *يوضح وجهة نظره، ويعللها	*يحاور ويناقش *ويقدم توجيهات *ويسرد قصصا أو أحداثا *ويصف أشياء	*يحاور ويناقش *ويقدم توجيهات *يسرد قصصا أو أحداثا	*يحاور ويناقش *يقدم توجيهات	*يحاور ويناقش
	*بلسان عربي				

[1]- وزارة التّربية الوطنية، دليل إستخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020، ص 6-7

	*في موضوعات مختلفة				
	*اعتمادا على مكتسباته المدرسية، وسائل الاعلام				
	*مستعملا بعض أفعال القول				
	*نصوص أصلية			*يفك الرموز	*يفك الرموز
				*يقرأ نصوصا قصيرة	* يقرأ نصوصا بسيطة
	*قراءة سليمة مسترسله معبرة وواعية	*قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة	*قراءة سليمة ومسترسلة	*قراءة سليمة	*قراءة يسيرة
	*الفهم				
	*من مختلف الأنماط				
	*التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي	*التركيز على النمط الوصفي	*التركيز على النمط السردي	*التركيز على النمط التوجيهي	*التركيز على النمط الحواري
	*تتكوت من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة	*تتكون من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة	*تتكون من ستين كلمة إلى تسعين كلمة	*تتكون من ثلاثين كلمة إلى ستين كلمة	*تتكون من عشرة كلمات إلى ثلاثين كلمة
	*مشكولة جزئيا	*أغلبها مشكولة		*مشكولة شكلا تاما	
					*يرسم حروفا ويكتب كلمات
	*ينتج نصوصا طويلة منسجمة	*ينتج نصوصا طويلة نسبيا	*ينتج نصوصا متوسطة الطول	*ينتج نصوصا قصيرة منسجمة	*ينتج جملا ونصوصا بسيطة

		منسجمة	منسجمة		
	*تتكون من 80 إلى 120 كلمة	*تتكون من 60 إلى 80 كلمة	*تتكون من 40 إلى 60 كلمة	*تتكون من 20 إلى 40 كلمة	*لا تزيد عن 20 كلمة
	*مشكولة جزئيا	*أغلبها مشكولة		*مشكولة شكلا تاما	
	*من مختلف الانماط				
	*التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي	*التركيز على النمط الوصفي	*التركيز على النمط السردي	*التركيز على النمط التوجيهي	*بالتركيز على النمط الحواري
	*مشاريع لها دلالات اجتماعية				*وينجز مشاريع بسيطة

من خلال التعامل مع أنماط النصوص المختلفة يكتسب المتعلم مجموعة من القيم والمواقف الّتي تساهم في بناء شخصيته وتتعلق بالجوانب التّالية:

1-الهوية الوطنية: يعني بعد بلاده التّاريخي والجغرافي ومكانة الجزائر إقليميًّا، وقاريًّا، وعالميًّا.

2-الضّمير الوطني: يتمسك بالدّين الإسلامي، والعادات، والأخلاق الحميدة.

3-المواطنة: يتمكن من إحداث التّوازن في شخصيته بتقوية وازع الخير والسلوك السوي.

4-**التّفتح على العالم**: يتعاون مع غيره خدمة للسلم والسلام ورفاهية الشّعوب وإزدهارها[1].

وتساهم هذه الأخيرة القيم، والمواقف بدورها في تنمية مجموعة من الكفاءات العرضية المرتبطة بمادة اللّغة العربية بأ شكال متباينة تساعد المتعلم على فهم معاني الحياة، ومواجهة المواقف اليومية بأسلوب مرن ومتألق من عدة جوانب:

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص8.

1-الطّابع الفكري: يفهم المقروء المسموع والمصور فهما سليما- يدلي من برأيه ويبرره.

2-الطّابع المنهجي: يعتمد المقاربة أثناء تحليل المواقف والآراء يستعمل أسلوب حل المشكلات، وإعداد المشاريع وتنفيذها.

3-**الطابع التّواصلي**: يتحلى بآداب الحديث- يعمل على مؤازرة الآخرين ويتضامن معهم.

4-الطّابع الشّخصيّ الاجتماعيّ: يتطلع إلى المشاركة الإيجابية والمنافسة الشّريفة[1]

باعتبار أنّ الغاية من تعليم النّصوص هي تحقيق الكفاءة التّواصلية اللّغوية حسب ما يتطلبه الموقف التّواصلي لتبليغ الأفكار شفويًّا أو كتابيًّا للمتلقي، وبما أنّ المتعلم في مراحل تكوينية مستمرة فإنّ النّصوص التّعليمية المقدّمة له لا تكون بطريقة عشوائية وإنّما تتطلب تحديد المواضيع الّتي تلبي حاجاته اللّغوية، وتغرس فيه القيم الإنسانية والأخلاقية الّتي تجعل منه فردا سويًّا متمسكا بتراثه متطلعا على العالم المعاصر لذلك فما هي الأسس المعتمدة لاختيار النّصوص التّعليميّة؟

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

معايير اختيار النّصوص التّعليمية:

يقتضي النّص التّعليمي أن يكون متوافقا على المستوى العمري، والنّضج الفكري والعقلي للمتعلم ، ومستوى المرحلة التّعليمية، وعلى واضعيه أن يكونوا أكثر تجربة ومعرفة بالخصائص العمرية والعقلية للمتعلم في هذه المرحلة، وذلك من خلال اختيار موفق لمفردات النّص ومصطلحاته، ومواضيعه، وأهدافه اللّغوية والفكرية المتوخاة من هذه الدّراسة.

1-**معيار الوظيفية:** النّص التّعليمي ليس عاما يراد منه تعلّم القواعد والضّوابط التي تعلّم اللّغة فقط، ولكنه نص وظيفي عملي وإجرائي يمارس من خلاله المتعلم اللّغة ويوظّفها في أنشطته الشّفوية والكتابية والتّواصلية، وينتج عبرها نصوصا أخرى، فالنّص يجب أن يكون وظيفيًّا يمتلك الأدوات المعرفيّة والتّطبيقيّة لاكتساب الملكة اللّغويّة وتوظيفها.

2-**معيار السلامة والملاءمة:** يجب على واضعي النّصوص التّعليمية أن يحرصوا على سلامة هذه النّصوص من الأخطاء العلمية والمعرفية، وصحة المعلومة ومدى ملاءمتها لخصوصية المجتمع، وهويته، وتاريخه، وعناصره القومية، وما يخدم المرامي والغايات الكبرى للأمة، ويحقّق للبرامج والمناهج والمخطّطات التّعليميّة أهدافها القريبة والبعيدة مع مراعاة الانفتاح على الثّقافات الإنسانيّة الأخرى، والاحتكاك بها والإفادة منها.

3-معيار الحاجة والاهتمام: من البديهي أنّ الإنسان لا يقبل على الشّيء ولا يهتم له إلاّ إذا كانت له حاجة فيه وحاجة المتعلمين إلى نصوص يجدون فيها بغيتهم وغرضهم وآمالهم وأحلامهم أمر أولى وأسبق عندما كلّفوا بإعداد هذه النّصوص ووضعها، الأمر الّذي يسهل على المتعلم الإقبال عليها، والتّفاعل معها والتّعبير بها، وإنتاج نصوص أخرى في سياقها وعلى منوالها فيكتسب اللّغة[1].

[1]- ينظر مصابيح العربي، معيارية النّص التّعليمي في اللّغة العربية مقاربة منهجية، مجلة اللّسانيات التذطبيقية، المجلد 05، العدد 09، 2021، ص65.

إنّ المعايير السابقة الذّكر يجب أن تكون مجتمعة في النّص التّعليمي لتعطيه سمة الفاعلية لتنقل التّعليم من التّلقين والحشو إلى الاتجاه الوظيفي لتعلّم اللّغة العربيّة، لأنّ اكتساب المتعلم للملكة اللّغويّة لا يكون كافيًّا ما لم يتم تفعيلها في المواقف التّواصلية للإنتاج اللّغوي بشَقيه (الشّفوي والكتابي) سيما إذا كانت المواضيع المنتقاة تثير اهتمام المتعلمين فستدفعهم للإبداع والإتقان اللّغويّ المفعم بالانصياع لضوابط اللّغة، والامتثال للمبادئَ والقيم.

معايير النّص التّعليمي عند المؤلف:

يعتبر تأليف النّصوص التّعليمية من أصعب أنواع التّأليف لأنّه يتطلب الدّقة في اختيار المواضيع، والشّمولية لتغطية كافة البرامج الدّراسية وفق ما تتطلبه مقاييس جودة التّعليم العالميَة. لذلك ينبغي على المؤلف للنصوص مراعاة ما يلي:

أ- يفضل دائما عدم ازدواجية التّأليف في إعداد النّص التّعليميّ لضمان وحدة النّص من حيث المفاهيم، الأسلوَب، الجوانب.

ب- يراعي المؤلف للنّص التّعليميّ مدى اهتمامات المتعلم، ويحلل خصائصه السّنيّة، ومكوناته الفيزيائيّة وقابليته الذّهنيّة لاستقبال نصّ تعليمي موافق لمرحلته العمريّة وطبيعته الفيزيولوجية.

ت- التّنوع في طرح النّصوص التّعليمية بحيث ينبغي أن تغطي أغلب الجوانب الحياتية الّتي يعيشها المتعلم وتتداخل فيها اللّغة.

ث- التّدرج في النّص في عملية البناء، يفضل دائما أن تصاحب النّص موجهات إرشادية ميسرة لعملية الفهم بحيث تكون هي نفسها سهلة يسيرة الفهم بالنّسبة للمتعلم[1].

[1]- أحمد بابكر النور، تحليل النّص التعليمي لأغراض تعليمية، نقلا عن: حسيني عبد القادر، معايير انتقاء النّص التعليمي وخطوات تدريسه، مجلة رفوف، المجلد 6، العدد 2، ديسمبر 2018، ص75.

كما ينبغي مراعاة المجال المنهجي الّذي يتم على وفقه سبك النّص التّعليمي، من خلال نوع الخط وحجمه، ولونه، والصورة المعروضة وفقا له، والأسلوب المعتمد في ذلك[1].

دون أن ننسى مراعاة حجم الكتاب الّذي أثقل محفظة التّلميذ وسبب هل أعباء صحية، ولذلك ارتأت الوزارة الوصية وضع نسخة ثانية من جميع الكتب المدرسيّة في المدارس الابتدائيّة تحت عنوان نسخة "كتابي" وتسعى مستقبلا إلى تفعيل التّدريس باللوحة الالكترونية.

دور النّص في العملية التّعليمية:

يكتسي تعليم النّصوص أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلم إذ هو ميدان ممتاز يمكّن المدرس من جعل التّلاميذ منهجيين في عملهم، موضوعيين في تفكيرهم، مقنعين في نقاشهم. معتزين بمقومات وطنهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الّذي ينتمون إليه ومسهمين بفعالية في بناء حضارة أمتهم حيث عن طريق النّص يمكن أن:

1- يتعوَّد التّلاميذ على جودة النّطق وسلامة الأداء، وحسن التّعبير.

2- يتدرّب التّلاميذ على دقّة الفهم وحسن استخلاص معاني الألفاظ يشرح الأساليب الأدبيّة الّتي تتميز -عادة- بالدّقة وحسن التّكيز.

3- تنمو ثروة التّلاميذ اللّغوية بواسطة النّصوص المدروسة والّتي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة والتّراكيب والمعاني.

4-يكتشف التّلاميذ ما في الأثر الأدبيّ من معان وأساليب تنمي فيهم ذوقا أدبيًّا رفيعاً.

5-يتوسع أفق فكر المتعلمين وتزيد صلتهم بالحياةً.

6-يفهم المتعلمون الطّبيعة الإنسانية مواقف (مصورة في الإنتاج الأدبي كالكرم البخل والأمانة والخيانة والإيثار والأنانية والتّضحية والتّسامح والتّعاون...).

[1]- ينظر: حسيني عبد القادر، المرجع السابق، ص73.

7-تنمي خبرات المتعلمين من جميع جوانب الحياة ونواحيها[1].

وما نخلص إليه هو أنّ النّص التّعليمي يحتل مكانة حساسة في تعليم الأنشطة اللّغوية لذا جاءت المقاربة النّصية لتفعيل دور النّص في تنمية الكفاءة اللّغوية التّواصلية من خلال المحاكاة الشّفهية للنّصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابية للنّصوص المكتوبة، تكريسا للمقاربة النّصية الّتي تعتبر إستراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجاما للتعلّمات، تنمو من خلالها الكفاءة النّصيّة للمتعلم فتتكون لديه قدرتان هنا:

أ- قدرة التّلقي: تسمح له بفهم الموضوعات والتّرابط بين البيانات الفرعية، وإدراك البنية الكلية.

ب-قدرة الإنتاج: الّتي تسمح بابتكار الموضوعات ووضع مخطّط مجمل للموضوع المبتكر، والتّرتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع والنّماذج النّصية[2].

لا تتحقق قدرة التّلقي والإنتاج عند المتعلم إلاّ إذا فهم المعنى الظّاهري والمعنى الضّمني للنّصوص بعد تحليلها وفق مستويات الفهم القرائي واستغلال أجزاء النّص لاكتساب الظّواهر اللّغوية المستهدفة خلال الوحدة التّعليمية وإعادة استثمارها.

لذا يجب على المدرسين إعطاء النّص الأهمية البالغة في تقديم جميع الأنشطة اللّغوية (النّحو، الصرف، الإملاء....) والحرص على توظيفها من قبل المتعلمين في الإنتاج الشّفوي والكتابي بطريقة صحيحة لأنّ الغاية المنشودة من تدريس اللّغة العربية هي التّواصل مشافهة وكتابةً بلغة سليمة في وضعيات تواصلية دالة.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الاولى ثانوي، الجزائر، مارس، 2005، ص12-13.

[2]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة، من التعليم الابتدائي، ص7.م

الفصل الثّالث

تعليمية الأنشطة اللّغوية المنطوقة والمكتوبة وعلاقتها بالنّص

تعد اللّغة أداة للتواصل مشافهة وكتابة لذا عملت المناهج الجديدة – مناهج الجيل الثّاني- للّغة العربية في المرحلة الابتدائية على الاهتمام بميادينها الأربع (فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، وفهم المكتوب والتّعبير الكتابي) لإرساء الكفاءات المستهدفة لكل منها، وسعيا لتحسين الأداء البيداغوجي للمعلّم ورفع مستوى المتعلمين.

المبحث الأول: ميادين اللّغة العربية

تتمثل الميادين الرئيسية للّغة العربية في المرحلة الابتدائية في الأربعة الآتية:

1-ميدان فهم المنطوق: وهو إلقاء نص بجهارة الصوت، وإبداء والإنفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السامعين، وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابةً. ويجب أن يتوافر في النّص المنطوق شرط الاستمالة وأن يكون ذا دلالة لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها. لذلك يهدف نشاط فهم المنطوق إلى صقل حاسة السمع وتوظيف اللّغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة.

2-ميدان التّعبير الشّفوي: هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها. وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين:" التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي" ويهدف إلى إكساب المتعلم مهارة المشافهة والتّواصل والاسترسال في الحديث، وإكساب القيم، واستخلاص العبر الّتي يتضمنها النّص المنطوق.

3-ميدان فهم المكتوب: هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النّص) ويعتبر أهم وسيلة في إكساب المعرفة وإثراء التّفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة، وتعتبر النّصوص المكتوبة حقولاً خصبة للدراسة الأدبية، فمن خلالها يتم تناول

الظّواهر النّحوية، والصرفية، والإملائية كما تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات القرائية، والفهم والمناقشة.

4-**ميدان الإنتاج الكتابي**: هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول. وهو الصورة النّهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين[1].

إنّ أهم ما جاءت به المناهج الجديدة هو التّركيز على حصتي فهم المنطوق، والتّعبير الشّفوي باعتبار أنّ الطّفل يتعلّم عن طريق السماع بنسبة أعلى من الإبصار (القراءة). وبعد أن يفهم النّص المنطوق ويتفاعل معه يعيد إنتاجه بأسلوبه الخاص ليتمكن في الأخير من مسرحة أحداثه. هذا ما ينمي رصيده اللّغوي ويؤهله للتّعبير الكتابي دون صعوبات فالتّعبير الشّفوي هو الأرضية الصلبة الّتي يبنى عليها التّعبير الكتابي، وبالتّالي يكون هذان النّشاطان متكاملين ولا يمكن الفصل بينهما لإكساب المتعلم المهارات اللّغوية. هذا ما يتضح من خلال الكفاءة الشّاملة للغة العربية في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي والكفاءات الختامية لميادينها في الجدول الموالي:[2]

الكفاءة الشّاملة	في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة لاكتساب المعارف وتبليغهَا مشافهة وكتابة بشكل سليم، فِي وضعيات دالة من الحياة الاجتماعيّة واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية.	
الكفاءات الختامية	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.
	الإنتاج الشّفوي	يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعلّلها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.
	فهم المكتوب	يقرأ نصوصا من مختلف الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية، من

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2018/2017، ص6-11

[2] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المفتشية العامة للتربية الوطنية، المخططات السنوية لمادة اللّغة العربية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، سبتمبر2022، ص2

		وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.
	الإنتاج الكتابي	يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابيّة لها دلالات اجتماعيّة.

نستشف من خلال معطيات الجدول أعلاه أنّ الكفاءة الشّاملة للغة العربية لا يمكن تحقيقها إلاّ بالحرص على التّحكم في نجاعة مختلف التّعلّمات والموارد المعرفية المرتبطة بالميادين الأساسية للغة العربية حسب المستويات الدّراسية للمتعلمين العمرية والعقلية حتى يتفاعلوا معها ويوظّفوها للتواصل في حياتهم اليومية مشافهةً وكتابةً بشكل سليم في وضعيات دالة باستغلال الوسائط التّكنولوجيّة الحديثة.

بما أنّ اللّغة تنقسم من حيث الاستعمال إلى لغة منطوقة، ولغة مكتوبة ويشمل كلّ فرع جملة من المهارات اللّغوية الّتي تنمو لدى الفرد بشكل متوازن ولا يمكن فصلها فاللّغة الشفهية تتضمن مهارتي الاستماع والكلام بالإضافة إلى القراءة بينما اللّغة المكتوبة تتضمن ثلاثة فروع: "التّعبير الكتابي (التحريري)، الرسم الهجائي (الإملاء) والخط"[1]

المبحث الثّاني: تعليمية اللّغة المنطوقة

المطلب الأول: تعليمية الاستماع

إنّ الاستماع من أهمّ المهارات اللّغوية وهو المحور الرئيسي لاكتساب المتعلمين للّغة، فالطّفل يسمع ويتكلّم ثم يقرأ ويكتب لاحقا، ونظرا لأهمية هذه الحاسة فقد ذكرها الله في عدة آيات وخصها بالتّقدم في الذّكر على البصر لقوله تعالى: ﴿ وَأَلْقَوْاْ إِلَى ٱللَّهِ يَوْمَئِذٍ ٱلسَّلَمَۖ وَضَلَّ عَنْهُم مَّا كَانُواْ يَفْتَرُونَ ﴿٨٧﴾ ﴾[2]

وقوله تعالى: : ﴿ فَاطِرُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۚ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَمِنَ ٱلْأَنْعَٰمِ أَزْوَٰجًا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِۚ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَيْءٌۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴿١١﴾ ﴾[3]

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، 2006، ص214

[2] – سورة االنحل، الآية 87

[3] سورة الشورى، الآية11

وجرت العادة على استعمال ثلاث مصطلحات (السّماع، الاستماع والإنصات) فما الفرق بينها؟

السماع: "يعني استقبال الأذن ذبذبات صوتيّة من مصدر معين من دون أن يعيرها السّامع اهتماما يذكر، ومن دونَ إعمال الفكر فيها كسماعنا صوت سيارة في الشارع"[1]

أي أنّ السماع هو إعمال فطري لحاسة السمع بعيدا عن رغبة الشّخص أو كل ما وقع على الأذن من أصوات بشرية، أصوات الطّبيعة كصوت الرعد، الرياح، وغيرها.

الاستماع: هو "سماع باهتمام وقصد وإعمال الفكر"[2]

إذن فالاستماع يكون فيه وعي وإدارك للمسموع ممّا ينشط السيالات العصبية السمعية، ويزيد من تركيز السامع ويجعله عضوا فعالاً في عملية التّواصل بين المتحدث والمستمع.

الإنصات: "هو استماع غير أنّه مستمر فالمستمع يهتم وينتبه على ما يسمع، ولكن قد لا يكون هذا الانتباه، والاهتمام مستمرين. أمّا الإنصات فهو مستمر، والفرق بين الاستماع والإنصات هو فرق في الدّرجة"[3]

وبهذا المعنى جاء قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾ ﴾[4]

فالإنصات أعلى درجة من الاستماع لأنّ المنصت يملك الرّغبة الجامحة في الاستماع للكلام من بداية إلى نهايته دون ملل، وبالتالي تكون درجة التركيز عالية ونوعية التفاعل قيمَة مما يساعد على تحقيق الهدف من امتلاك هذه المهارة.

كما عرّف ابن خلدون هذه المهارة بقوله: " السّماع أبو الملكات"[5]

---

[1] محسن علي عطيه، الكافي أساليب تدريس اللغة العربية، ص 196

[2] –عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم تطبيقاتها في علوم اللغة، ص 108.

[3] – محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص 196.

[4] –سورة الأعراف، الآية 204.

[5] –ابن خلدون، المقدمة، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط 1، 2009، ص

ويعتبر الاستماع عنصرا فعالا في عملية التّعلم حيث أنّ "الاستماع في البرنامج المدرسي يشكل جزءا حيويا، فَمعظم أوقات حصصنا داخل الفصول تخصص للعَمل الشفهي ونحن في حاجة إلى أن ندرب التّلاميذ على استخدام اللّغة بطلاقة، في تراكيب لغوية سليمة فيها النّبر والتّنغيم"[1]

ولتدريب المتعلمين على الاستماع يمكن ممارسة الأنشطة الآتيّة:

1-سرد قيمة محببة إلى نفوس الصغار ومطالبتهم بذكر ما جاء فيها.

2-قراءة نصوص تتضمن أفكارا جميلة واضحة ثم مطالبة المستمعين بذكر ما جاء فيها.

3-التّدريب على الإصغاء في أثناء حديث المعلّم أو أحد المتعلمين.

4-مطالبتهم بتسجيل رؤوس أقلام عم تحدث به.[2]

وارتبط السماع بالقراءة ليسفر عن مهارة جديدة وهي "القراءة الاستماعيّة أو السّماعيّة" وقد عرفت بأنّها: "عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعون فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب كي يتفرغ الذّهن للفهم وغيره من المهارات وهي تقوم على الاستماع والإنصات"[3]

مما سبق يتبيّن لنا أنّ المعلّم يستعمل القراءة الاستماعيّة مع تلاميذ الطّور الأوّل (السّنة الأولى والثّانيّة) من التّعليم الابتدائي أثناء ممارستهم لنشاط القراءة الموجّهة (المطالعة) لأنّ المتعلم خلال هذه المرحلة لا يجيد قراءة النّصوص المطولة، فيقرأ المعلّم على مسامعهم قصة هادفة يطلب منهم مناقشة أفكارها واستخلاص العبر منها.

أهمّية تدريس الاستماع: للاستماع أهمّية بالغة كونه أوّل فنون اللّغة الأربعة تعلّما، وتتمثل هذه الأهمية فيمايلي:

[1] -حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق الدار المصرية اللبنانية، ط 4، 2000، ص 76.

[2] محسن علي عطيه، الكافي في أساليب اللّغة العربية، ص172

[3] – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم التعلم، ص 111.

-يعد أهم سبل الإنسان لزيادة ثقافته وتنمية خبراته في المجتمع الّذي يحيا فيه، والطّفل قبل أن ينطق الكلام يستمع إليه، ويفهم مدلوله، ومن ثم كان لابد من تدريب التّلاميذ على مهاراته في وقت مبكر لأهميته في عملية التّعلم، وفي مناشط الحياة الأخرى.

-للرواية الشّفهية فضل عظيم في نقل التّراث العربي الإسلامي من جيل إلى جيل عبر الاستماع شعراً ونثراً إلى أن جاءت الطّباعة في القرن الخامس عشر الميلادي، فانتقل الدّور إلى القراءة، وتبوأت الكلمة المكتوبة مكانة أكبر من الكلمة المنطوقة.

-تعتمد العملية التّعليميّة اعتمادا كبيرا على استخدام الاستماع في برامجها التّدريسية بجميع مراحل التّعليم حيث أنّ الاستماع يشكل جزءا حيويا في تحصيل الطّلاب، ومعظم أوقات الطّلاب داخل حجرات الدّراسة تخصص للعمل الشّفهي، ومن ثم فإنّ تدريسه أمر ضروري.[1]

ولعلّ العرب أدركوا أهمية الاستماع بالنسبة للطفل مبكرا، فكانوا يحرصون على سلامة لغة أبنائهم حيث يرسلونهم إلى البادية للحفاظ على استقامة ألسنتهم من خلال صحة ما يلتقطونه من ألفاظ. كما أنّ المخطّطات الدراسية الحديثة تولي أهمية بالغة لحصص فهم المنطوق لتنمية مهارة الاستماع عند المتعلم، وعلى الرغم من ذلك لم يحظ الاستماع بالقدر الكافي في الممارسات اليومية بسبب عدم إدراك الأسرة والمعلمين للأهداف السامية له.

أهداف تدريس الاستماع:

ينبغي أن يهدف تدريس مهارة الاستماع إلى تحقيق مايلي:

- تنمية قدرة التّلاميذ على استنباط النّتائج ممّا يستمعون إليه.
- تنمية قدرة التّلاميذ على إدراك العلاقات بين أطراف الحديث.
- تنمية قدرة التّلاميذ على فهم الحديث والربط بين موضوعه وطريقة عرضه.
- تنمية قدرة التّلاميذ على تخيل ما يستمعون إليه من أحداث.
- تنمية قدرة التّلاميذ على معرفة التّشابه والاختلاف بين الآراء.

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص80-81

- تنمية قدرة التّلاميذ على اختزان ما يستمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة.
- تنمية قدرة التّلاميذ على المشاركة الإيجابية في الحديث.
- تنمية قدرة التّلاميذ على تحصيل المعارف ممّا يستمعون إليه.
- تنمية قدرة التّلاميذ على إدراك التّعليمات وفهمها من خلال الاستماع.
- تنمية اتجاهات احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم باعتبار شديد.
- تنمية قدرة التّلاميذ على التّمييز بين الأفكار الرئيسية والثّانوية.
- تنمية قدرة التّلاميذ على حسن متابعة الحديث وفهم جوانبه.
- تنمية قدرة التّلاميذ على التّمييز بين نغمات المحدث التّأكيدية والانفعاليّة.
- تدريب التّلاميذ على أفضل استخدام لوسائل الإعلام المسموعة والمرئية.
- تدريب التّلاميذ على نقد وتحليل ما يستمعون إليه في ضوء معايير محددة.
- تدريب التّلاميذ على تركيز الانتباه وعزل مصادر التّشتت عما يستمعون إليه.[1]

من خلا أهمية الاستمع وأهدافه يتضح لنا الاستماع مهارة ذات أبعاد عميقة تؤثر على عملية التّواصل بشكل مباشر، فالمستمع الجيد يثري النّقاش ويجعله أكثر فاعلية بينما إذا لم يلتزم المستمع بأهداف مهارة الاستماع سالفة الذّكر فإنّه يشكل عائقا حقيقيًّا أمام المتحدث عند طرح أفكاره خاصة أثناء العمليةَ التعليمية التعلمية.

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، ص82-83

المطلب الثّاني: تعليمية الكلام (التّعبير الشّفهي)

الكلام هو الإنجاز الفعلي للغة ولذلك وجب على المعلمين الاهتمام بتنمية قدرات المتعلمين على الكلام، بنوعية الشفهي والكتابي.

ونعني بتنمية قدرات الطفل على الكلام: "إكسابه المهارات، والاتجاهات والعادات والخبرات الأخرى المرغوبة الّتي تمكنه من الإفصاح عن نفسه بثقة ووضوح وبدقة وطلاقة وإبداع، وتجعله قادرا على إيصال أفكاره ومشاعره وانفعالاته إلى الآخرين في جمل تامة بصدق وجلاء في يسر وسهولة، وتعليمه كيف يستخدم الكلمات والعبارات المناسبة واللائقة في المناسبات المختلفة"[1]

إذ لا يستطيع المتعلم الكلام إلاّ إذا تلقى رصيدا لغويًّا مسبقا، ولا يحصل على الكلمات إلاّ عن طريق السّماع أو القراءة حيث أنّ الطّفل: " يبدأ تعلّم الكلام والحديث في المدرسة الابتدائيّة عن طريق المعلّم حيث إنّ نوعية التعلّم تتأثر بالمعلّم من حيث الصوت المستخدم وطريقة الحديث والمفردات المستخدمة...ولا شك أنّ صوت المتكلم يكون ذا قيمة عظيمة عندما يكون هادئا ثابتا يتغيّر ويتعدل بشكل كاف ومناسب لنقل المشاعر والعواطف المختلفة"[2]

لذا يجب على المعلّم استخدام لغة بسيطة ومعبرة تتناسب مع مستوى متعلميه، وتثير اهتمامهم ليشاركوه عملية الحديث دون تكلّف لأنّ المتحدث الجيد هو المستمع الجيد. ولا يمكن التحكم في مهارة إلاّ بإتقان المهارة الّتي تسبقها حيث:" أنّ الطّفل ينتقل إلى القراءة والكتابة عبر فعاليات الاستماع والتحدث الّتي يتزود عن طريقها بثروة من الأفكار والمفردات الضرورية للتعبير الشفوي"[3]

لذلك فالمهارات اللّغوية متممة لبعضها البعض ولا يمكن الفصل بينها أثناء سيرورة التعلّم إنّما يتم بناؤها بالتّدرج حيث أنّ: "اللّغة تتشكل من أربع مهارات هي: الاستماع والكلام عندما يكون الخطاب مباشرا، والقراءة والكتابة. والحديث عن هذه المهارات الأربع يكون بدأ انطلاقا من (نظرية الاتصال) وأركانها الأساسيّة الّتي لا تخرج على أنّ الإنسان إمّا متحدثًا أو مستمعا، وإمّا كاتبا أو قارئا"[4]

---

[1] –كريم ناجي، صعوبات التعلم لدى الاطفال، دار أسامة، الأردن، 2005، ص 71.

[2] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص100

[3] كريم ناجي، صعوبات التعلم لدى الاطفال، ص71

[4] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم التعلم، ص106

لذلك يكون المتعلم في المراحل الأولى مستمعا أكثر منه متكلما لأنّه لا يجيد القراءة فيعتمد على الإنصات حتّى يتسنى له فهم اللّغة واكتسابها.

كما أنّ الكلام هو وسيلة للتعبير ولكنه ليس الوسيلة الوحيدة بل هناك وسائل أخرى نذكر منها:

1-تعبير الإشارة: كتحريك الرأس واليدين والكتفين، والدّق بالقدم على الأرض... كل هذه إشارات لها دلالات.

"إنّ لغة الإيماءات تتضمن الأداء مع الإشارات، أو تقتصر على الإشارات فقط، من غير الاستعانة بالكلمات وتستخدم كوسيلة مسلية... إنّها واحدة من أكثر الوسائل الفعّالة البسيطة غير اللّفظية في التخاطب إنّ الأطفال يقومون تلقائيا عن طريق الفعاليات التمثيلية، بالاتصال مع بعضهم بأسلوب الإيماءات (الإشارات) الصامتة الّتي تستخدم فيها أعضاء الجسم جميعها"[1]

أحيانا يتواصل الصغار بإشارات يصعب على الكبار فهمها.

2-التّعبير بملامح الوجه: وقد يكون هذا التّعبير إراديا مثل إسبال العينين للتعبير عن التّواضع أو الحياد، كما أنّه يكون غير إرادي كشحوب الوجه عند الفزع أو جحوظ العينين عند الدّهشة.

3-التّعبير بالصيحات والصرخات: هي أصوات طبيعية لا يمكن أن تدخل تحت قواعد اللّغة أو صرفا فمنها: الضحك، صراخ الألم....

4-التّعبير بالأدوات الصناعية: كاستعمال الطّبول والأبواق، الرّايات والنّيران في المجتمعات البدائية، واستعمال الإشارات الضوئية.[2]

"هذه كلّها أنواع من التّعبير تؤدي وظيفة لا جدال فيها في نقل الخواطر بين البشر بعضهم بعضا ولكنها مع ذلك تسمى كلاما ولا ترقى إلى أهمية الكلام الّذي هو ترجمة صائتة للفكر الإنساني" [3].

---

[1] كريم ناجمي، المرجع نفسه، ص75

[2] -حسن ظاظا، اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، ط2، 1990، ص 21.

[3] المرجع نفسه، ص21

إذن الكلام هو أداة تبليغ مهما اختلفت طرقه. كما أنّ استخدام الإشارات والإيماءات، وتغيير نبرة الصوت كلّها وسائط تساعد على تبليغ الغرض من الكلام.

"إنّ الحركات والإيقاعات والإيماءات، والنّشاطات التّمثيلية تعتبر من العناصر الأساسية الّتي تساعد على توفير فرص نمو الإبداع الكلامي لدى الطّفل"[1]

لذلك تعد حصة مسرحة أحداث النّص المنطوق فرصةً لتدريب المتعلمين على التّعبير الشّفوي باستعمال الإشارات، والإيماءات، وتغيير الصّوت حسب ما يقتضيه الموقف التّواصلي جانب مهم في تشجيع المتعلمين على امتلاك فنيات الحديث.

ونظرا لأهمية الجانب النّطقي للّغة فإنّ المرحلة الأولى من التّعلّم تولي عناية بالغة بعملية الكلام، وتسمى هذه الفترة بالمرحلة التّمهيدية (التّحضيرية) لأنّها توطئ لنقل الطّفل من لغة المحيط الأسري اللّهجات العاميّة إلى استعمال اللّغة الفصحى تدريجيّا، ويعد المستوى الصّوتي مهما لأنّه:

-المقدمة الأولى لدراسة اللّغة وجوهري لسائر فروعها.

-الوسيلة الطّبيعية لإجادة الأداء والنّطق السليم.

-يساعدنا في تعلّم اللّغة الأصلية وتعلّم اللّغات المختلفة.

-أساس جوهري في دراسة علم الأصوات. [2]

إنّ الاسترسال في الحديث دليل قاطع على التّحكم في اللّغة، غير أنّ الوصول إلى هذه المرتبة ليس بالأمرَ الهين لأنّ اللّغة الشفهية تحمل بين طياتها جملة من الصعوبات تعرف "**بصعوبات اللّغة الشّفهية**" وهي:

1-صعوبات اللّغة الاستقبالية: يتمكن الأطفال الّذين يعانون من اضطرابات في اللّغة الاستقباليّة من سماع كلام الآخرين ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقال، وتسمى هذه الحالة بالحبسة الاَستقباليّة والحبسة الحسّية أو الصّمم اللّفظي وعدم القدرة على فهم المعاني اللّفظيّة السّمعيّة.

[1] -كريم ناجي المرجع السابق، ص 72.

[2] -موسى عبد الرحمن قباشي، وقفة مع العربية وعلومها، دار صفاء، عمان، ط 1، 1999، ص 21.

2-صعوبات اللّغة التّكاملية: يرجع مصطلح صعوبة اللّغة التّكاملية إلى الصعوبة في التّصرف بشكل رمزي، فالأطفال ذوي صعوبة اللّغة التّكاملية لا يستطيعون الربط بين الألفاظ الّتي يسمعونها وخبراتهم السابقة عن تلك الألفاظ، فهم يلفظون كلمة "مفتاح" مثلا ولكن لا يعرفون لماذا يستخدم.

3-صعوبات اللّغة التّعبيرية: وهي عدم قدرة الأطفال على التّعبير عن أنفسهم من خلال النّطق والكلام عدا أنّهم يفتقرون إلى التّعبيرات الوجيهة، ويتسمون بالخمول والكسل أحيانا، وهناك نمطان لصعوبة اللّغة التّعبيريّة وهما: صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات، وصعوبة بناء الجملة وتركيبها.

4-صعوبات اللّغة الاستقباليّة والتّكاملية والتّعبيرية (المختلطة): وهو أشد أنواع صعوبات اللّغة حيث يظهر لدى الطّفلَ أعراضا لجميع تلك الصعوبات بدرجات متفاوتة. إنّ الأطفال المصابين بهذا النّوع يتصفون بعجز في فهم ما يقال لهم واستخدام رموز اللّغة والتّعبير عن أنفسهم بشكل شفهي[1].

وللحدّ من هذه الصعوبات أو تجنب الوقوع فيها يسعى المعلّم جاهدًا للبحث عن الطرائق النّاجعة والفعاليات الهادفة لمساعدة الفئة المتعلمة على إجادة الكلام.

فالكلام يكسب اللّغة طابعا ديناميكيًّا وينقل أفكار المتحدث من الجماد والإكود إلى الحيوية والنّقاش أو التّعديل أو التّصحيح بالتبادل مع المتلقي، فتتوسع الأفكار، وتتضح المعاني، ويزيد الاسترسال في اللّغة من قبل الطّرفين (المتكلم-المستمع) لتنمو هذه المهارة وهذا ما يوضحه القول:"إنّ مهارات الكلام تنمو وتتطور لدى الأطفال بشكل أفضل إذا ما استطاع أن يخلق لهم جوًّا مريحًا مشبعا بالانشراح ومساعدا على الاسترخاء يستطيعون فيه الاتصالَ بالآخرين وتبادل الرّأي معهم، والتّعبير عنَ أفكارهم ومشاعرهم بحَرية، وانطلاق من غير وَجلٍ أو خوف من المقاطعة والنّقد والاستهزاء"[2].

إنّ الاهتمام بمهارة الكلام ساعد المتعلم على الاندماج في المجتمع بتوظيف ما تعلّمه في المدرسة خلال ممارساته اليومية.

[1] -عصام جدوع صعوبات التعلم، ص 101-104.

[2] كريم ناجي، صعوبات التّعلّم لدى الأطفال، ص84

"وبتنمية كيفية استخدام اللّغة شفهيًّا وتحريريًّا بما يسمح به على الأقل الاشتراك في المناقشة أو كتابة خطابات... تتطلبها الحياة اليومية"[1]

لذا يحرص المعلم الحذق على أن يكون تعليم تلامذته أكثر وظيفية ليربطوا تعلّماتهم بالواقع غير أنّ: "الأصوات والكلمات ليست هي الوحدات الوحيدة للكلام، إنّنا لا نتكلم كلمات مفردة، ولكننا نكوِن منها تراكيبا عبارات أو جملا ووحدات أكبر من ذلك، ووظائف هذه الوحدات هي بيان الارتباطات والعلاقات بين الأشياء، أمّا الأشياء نفسها فيرمز إليها بالكلمات المفردة فالصّوت والكلمة والتركيب النحوي هي الوحدات الثلاث للكلام"[2]

انطلاقا من التّعريف السّابق يتضح لنا أنّ الكلام المعبر لا يكون إلاّ من خلال التراكيب لذلك يجب عَلى المعلّم أن يعود المتعلمين على الإجابة بجمل مفيدة لأنّ دلالة الكلمة تتغير من سياق لآخر.

فالتّعبير الشّفوي هو ممارسة لغويّة للحديث في مواقف جديدة، كما يرتبط ارتباطا وثيقا برصيد المتعلم اللّغوي وجرأته وطريقته معالجته للأفكار لأنّ:" التعبير الشفهي هو الكلامَ، وهو مهارة من مهارات اللّغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء، والمعلومات والطّلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء"[3]

أي أنّ التّعبير الشّفوي هو العملية التّعليمية الّتي تقوم على تعليم فن التّواصل، وتنمية مهارتي الحديث والاستماع، حيث يطلب المعلّم من أحد التّلاميذ التّحدث عن موضوع ما بلغة سليمة والبقية يستمعون ثمَ يبدون رأيهم ويحاورون زميلهم لإثراء النقاش وهكذا دواليك.

ومما يلاحظ على جل المتعلمين أنّهم يخشون حصة التّعبير الشّفوي بسبب عوامل نفسية لا معرفية، **لذلك فإنّ التّعبير الشّفهي يهدف إلى:**

1-تمكين الطّلبة من النّطق الصحيح، وإخراج الحروف من مخارجها.

2-تدريب الطّلبة على استخدام الكلمات في سياقاتها الصّحيحة.

3-تدريب الطّلبة على بناء التّراكيب اللّغوية بناء صحيحا.

[1] -عزة مختار الدعدع، سمير عبد الله أبو مغلي، تعليم الطفل بطيء التعلم، دار الفكر، عمان ط 2، 1992، ص 48.

[2] -ستيفن أولمان، تر كمال بشر، دور الكلمة في اللغة، دار غريب، القاهرة، ص 12، 1997، ص 39.

[3] -محسن علي عطية، الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، ص 204.

4-تدريب الطّلبة على ترتيب الأفكار والتّعبير عنها.

5-تدريب الطّلبة على التّعبير الصوتي المعبر عن المعنى.

6- تدريب الطّلبة على مواجهة الآخرين، وقتل الخجل في نفوسهم.

7- تدريب الطّلبة على أساليب إلقاء الكلام، والتّفاعل مع السامعين.

8- تدريب الطّلبة على حسن الاستماع وتسجيل الملاحظات.

9- تدريب الطّلبة على كيفية مناقشة الآخرين، واحترام آرائهم.

10- تدريب الطّلبة على كيفية الدّفاع عن آرائهم بأسلوب لائق.

11-تهيئة التّلاميذ للتفكير المنطقي.

12-تنمية القدرة لدى الطّلبة على الارتجال، والاسترسال في الحديث.

13-تنقية لغة الطّلبة من الأخطاء الشّائعة.

14- تدريب الطّلبة على وضع القواعد النّحوية موضع التّطبيق في الكلام.

15-إتاحة الفرص أمام الطّلبة لاستخدام محصولهم اللّغويّ وتنميته.[1]

[1] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 206-207.

الفاعليات الّتي تساعد الطّفل على إجادة الكلام:

إنّ إجادة الكلام تساعد المتعلمين على التّحكم في اللّغة وتوظيفها لأغراض مختلفة كالتّواصل مع الآخرين بالمناقشة، التّعبير عن الرأي سرد الأحداث، رواية القصص، ولتجسيد ذلك لابد من تسيطر برامج ديداكتيكيّة تمكن المتعلم من اكتساب مهارة الكلام من بينها:

-محادثات حول الأمور الّتي يهتم بها الأطفال مثل: النّشاطات البيتية، الألعاب، الحيوانات.

-التّحدث عن الخبرات الشّخصية المختلفة داخل المدرسة وخارجها.

-قيام الطّفل بتقرير شفوي بسيط عن إحدى مشاهداته أو سفراته.

-مناقشة قواعد الصحة والسلامة.

-محاكاة المعلّم بتكرار بعض العبارات أو الأحاديث القصيرة.

-إعادة رواية بعض القصص الّتي يسردها المعلّم.

-شرح طريقة بعض الأعمال الّتي يقوم بها.

-استعمال كلمات المجاملات الاجتماعية (نعم، شكرا، من فضلك، رجاءً...)

-ممارسة فعاليات التّعرف والتّقديم.

-استعمال الهاتف ببراعة ولياقة للإخبار عن الطّوارئ، توجيه أو تلقي دعوات...

-احترام آراء الآخرين وأخذ الدّور في الحديث بلياقة.

-منح الطّفل الحرية في التّعبير عن الأفكار بلغته الخاصة وكلماته البسيطة.

-عدم مقاطعة الطّفل أثناء الحديث، لكي لا تضر هذه المقاطعة بطلاقته وأفكاره.

-تصحيح أخطاء المتعلمين بصورة إجمالية من دون تخصيص الجزء المعيب منها.

-على المعلّم أن يكرر نماذج الكلام مرات عديدة قبل أن يطلب من الأطفال إعادتها.

-تعليم الطّفل التّحكم في جلسته وتنفسه بأن يجلس أو يقف مرفوع الرأس والكتفين.

-تعويّد الطّفل على الاسترخاء والتّحدث من غير توتر أو تردد.[1]

إنّ نجاح عملية الاتصال الشفوي لا يتم إلاّ إذا أدرك المعلّم مجموعة من **الشّروط الأساسية الّتي يقوم عليها هذا النّشاط** أهمها:

- ينبغي على المعلّم أن يدرك ما للكلمة من قوة وتأثير في حياة الفرد والمجتمع.

- أن يعرف أنّ حق حرية الكلمة يتضمن ضرورة تمكين الفرد من استخدام اللّغة بشكل متكامل، والبعد عن الحديث المتهور الأجوف.

- أن يتيقن المعلّم أنّ الطّفل لا يتعلّم الكلام إلاّ إذا أدرك أنّ ما يبديه من آراء ستعامل باحترام فيطمئن لاستجابات الآخرين لكلامه.

- أن يخلق المعلّم جوا مناسبا للكلام بإعطاء التّلاميذ الثّقة في قدرتهم على أن يقوموا بما يفكرون فيه، ويشعروا أنّ من حقّهم -بل من واجبهم أيضا- أن يكون لهم رأيهم الّذي يدافعون عنه بكلّ ثقة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة.[2]

إنّ نشاط التّعبير الشّفوي هو الّذي يسفر عن أغلب العيوب النّطقية الّتي يواجهها المتعلمون، لذا يجب على المعلّم الوقوف عليها ومعالجة ما تيسر منها أو الاتصال بالجهات المعنية للتكفل بهذه الحالات قبل أن تتشكل لديهم عوائق تعترض مرحلة التدريب القرائي.

المطلب الثّالث: تعليمية القراءة

لغة:" قَرأَ الكتَابَ قراءةً، وقُرْآنًا: تَتَّبَعَ كَلماته نَظَرًا ونُطْقَ بها. وتَتَّبَعَ كَلماته ولَمْ يَنْطق بها، وسُمِّيَتْ حديثًا بالقراءة الصَّامتة، والآية من القُرْآن: نَطَقَ بأَلْفاظها عن نَظَرٍ أَوْ عَنْ حفظ. فهُوَ قَارِئٌ (ج) قُرَّاء - وعَلَيْه السَّلام قِراءةً: أَبْلَغه إِيَّاه - والشَّيء قِراءةً، وقُرْآنًا: جمعه وضَمَّ بعْضَه إِلَى بعْضٍ"[3].

[1] -كريم ناجي، صعوبات التعلم لدى الأطفال، ص 80-86 بتصرف.

[2] رشد ي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، ص104

[3] محمد علي النجار وآخرون المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة،1960، 1-2 "575

اصطلاحا: يعد نشاط القراءة نشاطا هاما خاصة في المرحلة الابتدائية وعرفت مهارة القراءة عدة **أنواع** منها:

القراءة المكثفة:" تنمي قدرات الطّالب على الفهم التّفصيلي لما يقرؤه، وتنمية قدرته على القراءة الجهوية، وإجادة نطق الأصوات والكلمات وكذلك السرعة وفهم معاني الكلمات والتّغيرات"[1].

فهي قراءة متمعن فيها من كلاّ الجانبين الأدائي والدّلالي، فيحرص المتعلم أثناء ممارستها على تحقيق القراءة المسترسلة السليمة المعبرة عن المعاني.

القراءة الموسعة: هي مرحلة تعقب مرحلة القراءة المكثفة لأنّ "القراءة الموسعة تعتمد على قراءة نصوص طويلة يطالعها الطّالب خارج الصف بتوجيه من المعلّم، وتناقش أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم، وبذلك تأخذ القراءة الموسعة بيد الطّالب، ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من الكتب، تقع داخل دائرة اهتمامه [(2)].

القراءة الموسعة هي امتداد للقراءة المكثّفة، فبعد أن يمتلك المتعلم الإستراتيجية الصحيحة للقراءة ينمي كفاءته القرائية بالاطّلاع على نصوص مطولة، ويكون المعلّم في هذا الحين مجرد موجه ومرشد له فقط.

وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أنواع: القراءة الصامتة، القراءة الجهرية والقراءة الاستماعية.

1-**القراءة الصامتة:** "وهي عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها أي أنّها قراءة خالية من الصوت، وتحريك الشّفاه، والهمس [(3)].

ويمارس المتعلم القراءة الصامتة ليطلع على معنى الإجمالي للنّص، ويختبر المعلّم متابعة المتعلمين واهتمامهم بالقراءة الصامتة من خلال طرح بعض الأسئلة الواضحة لشد انتباههم أثناء القراءة. وتوظّف القراءة الصامتة لعدّة أغراض حيث أنّ: "المواقف الّتي يستخدم فيها الإنسان القراءة الصامتة تمتد وتتسع لتشمل قراءة الصحف، والكتب، والقصص، والقراءة لفهم موقف من المواقف السياسية

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص124.

[2]- عبد المجيد عيساني، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص246.

أو الاجتماعيّة أو الاقتصادية، والقراءة لتكوين رأي أو لكسب معلومات، ولحل مشكلة أو لتوجيه سلوكَ الانسان من وجهة معينة، أو لتعريف آخر المعلومات في ميدان من الميادين"[1].

إذن لا يمكن للفرد الاستغناء عن القراءة الصّامتة نظرا لما تتصف به مزايا.

مميزات القراءة الصامتة: تنفرد القراءة الصامتة بمجموعة من المحاسن هي:

1- تسمح للذهن بأن ينشغل بالمعاني وتحليلها، وفهم الأفكار واستيعاب المضمون.

2- توفر جوّا من الهدوء يساعد على استيعاب المعاني وترسيخها وسيرها.

3- توفر الكثير من الجهد، الوقت، وتعوّد القارئ الاعتماد على النّفس في الفهم.

4- تيسر الحصول على المعارف، وتزود المتعلم بالخبرات وتزيد من حصيلته اللّغوية والفكرية [2].

ويقابل هذه المحاسن مجموعة من المساوئ تتمثل في:

عيوب القراءة الصامتة:

1- لا تدرب على صحة النّطق.

2- لا تمكن المدرس من اكتشاف عيوب النّطق.

3- الطّالب فيها قد يسرح ذهنه، فلا يمارس القراءة بل ينشغل في أمور أخرى.

4- لا تعالج عامل الخجل والخوف لدى التّلميذ في مواجهة الآخرين.

5- ولضمان تحقيق الفعل القرائي الصامت لا بد من تهيئة الجو الملائم لذلك. [3]

عوامل نجاح القراءة الصامتة:

1- شرح مفهوم القراءة الصامتة للطلاب وأهدافها وفوائدها.

---

[1]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظيرة والتطبيق، ص122.

[2]- عبد المجيد عساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص125.

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص247.

2- إعداد مجموعة من الأسئلة لطرحها على الطّلاب بعد الانتهاء من القراءة الصّامتة للتأكد من تشديدهم على محتوى الموضوع.

3- شرح بعض التراكيب الغامضة في الموضوع قبل قراءته، لأنّ الطّالب يستوعب المعلوم أكثر من استيعابه المجهول.

4- الحرص على الهدوء وعدم الضوضاء لإتاحة الفرصة أمام أذهان الطلبة للتركيز على المعاني.

5- توجيه الطلبة إلى أمور أفكار محددة مطلوبة منهم في نهاية القراءة

6- متابعة الطلبة في أثناء القراءة للتأكد من ممارستهم لها.

7- لغرض تحقيق السرعة في القراءة يجب أن يندرج المدرس في الزمن الّذي يخصصه لها، فيكون أقصر كلما مر الطّلبة بتجربة أطول وعليه أن ينهي زمن القراءة الصامتة بالوقت الّذي ينتهي عند الطّلبة المميزون، لكي يكون ذلك دافعا للآخرين للتدريب على الإسراع فيها.

8- التأكيد على الجلسة الصحيحة، والمسافة بين العين والكتابة.[1]

رغم ما تحققه القراءة الصامتة من كفاءات لدى المتعلم حول الفن القرائي إلاّ أنّه لا يمكن للدارس الاستغناء عن شقيقتها الجهرية.

2-القراءة الجهرية:

"هي عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة من القارئ بطريقة يراعي فيها صحة النّطق وقواعد اللّغة، والتعبير الصوتي عن المعاني"[2].

إنّ القراءة الجهرية تتطلب من المتعلم الاسترسال في قراءته مع احترام علامات الوقف، والالتزام بمواضع النبر والتنغيم، فهي أداء مهاراتي يعكسَ شخصية المتعلم، ومدىَ تحكمه في الضوابط اللّغويَة.

ومن القدرات والكفاءات الّتي تتطلبها القراءة:"الدّقة والاستقلال في نطق الكلمات وزيادة الثّروة اللّفظية، والدّقة والعمق في الفهم، والسرعة في القراءة وحركاتَ العين والقفزات والوقفات"[3].

1-المرجع السابق، ص248.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص122.

إنّ تعلّم القراءة الجهرية ليس بالأمر الهين، لذا يجب التّمرن عليها باستمرار لتحقيق هذه المهارة في بداية التّعلّم لأنّ الحاجة إليها تزيد يوما بعد الآخر، وتستخدم القراءة الجهرية في مواقف متعددة منها: " قراءة قطعة للآخرين، تأييد رأي اتخذه القارئ في مناقشة من المناقشات، وإلغاء التّعليمات والإرشادات وإفادة الغير ببعض المعلومات العامة كرواية خبر من الأخبار، واسترجاع عمل من الأعمال السّابقة وقراءة قطعة شعريّة للاستمتاع بموسيقاها"[1].

إنّ القراءة الجهرية تربط المتعلم بغيره من المستمعين لذا تجعله محط الأنظار، فكلّما كان أداءه معبرا عن المعاني الّتي يحملها النّص كانت قراءته مثيرة للاهتمام، وبالتّالي يحاول زملاءه محاكاته مما يبث روح التنافس بينهم. بالإضافة إلى ذلك فالقراءة الجهرية تتمتع بجملة من السمات الّتي تميزها عن القراءة الصامتة سنجملها في العنصر الموالي.

مميزات القراءة الجهرية: تنفرد القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة بتمكين المتعلم من:

- التّدريب على صحة النّطق.
- التّدريب على وضع النّحو واللّغة موضع التّطبيق.
- تدريب المتعلم على مواجهة الخجل والتّخلص منه وتنمي عنده الجرأة.
- تمكن المدرّس من اكتشاف عيوب النّطق والقصور لدى الطّلبة.
- تدرب المتعلم على حسن الإلقاء والتّعبير الصوتي عن المعاني.
- تدرب المتعلم على كيفية التّعامل مع علامات التّرقيم. [2]

هذا يشير إلى أنّ القراءة الجهرية تعالج الجانب الفيزيولوجي النّطقي، والجانب السيكولوجي للمتعلم بيد أنّها لا تخلو من النّقائص.

عيوب القراءة الجهرية: هناك عدد من المآخذ على القراءة الجهرية منها:

- إنّ الذّهن فيها لا يركّز على المعنى بل ينصرف إلى صحة النّطق.

---

[1]– حسن شحاتة، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص248.

-مجهدة للقارئ.

- لا تصلح في مواضع الدّراسة لأغراض الفهم أو في الأوساط العامة.

-قد لا يستطيع المدرس تقرئة جميع الطّلبة في الدّرس الواحد.

-قد يضطر المدرس إلى إعادة قراءة الدّرس من الطّلبة مرات عديدة ممّا يحدث الملّل لانتقاء عناصر التّشويق فيه.

- قد لا يتابع الطّلبة فيها من يقرأ، وينشغلون بأمور أخرى.

- الطّالب الّذي يقرأ وينتهي دوره في القراءة يكون عرضه للشرود الذّهني، وعدم متابعة القراءة[1].

تعد حصة القراءة الدّعامة الأساسية الّتي تبنى عليها مختلف أنشطة اللّغة والعربية خاصة، وبقية المواد بصفة عامة لذلك يجب على المعلّم الاهتمام بنجاحها وضبط تسييرها حتى يجنب تلامذته الوقوع في عيوبها ويدفع بهم إلى تحقيق الفعل القرائي.

عوامل نجاح القراءة الجهرية: لكي يتحقق الهدف منها يجب:

-أن يهتم المعلّم بتوجيه تلاميذه على المحاكاة ومراعاة قواعد اللّغة لأنّ لغته تعد لهم النّموذج العملي الصحيح الّذي ينبغي تقليده.

- البدأ بالمميزين عند القراءة لإحصاء النّموذج لغيرهم ممن هم أقل منهم مستوى.

- شرح بعض المفردات والتّراكيب الصعبة إن وجدت قبل بداية القراءة.

-عدم مقاطعة القارئ وإن أخطأ لتدريبه على الاسترسال بشرط أن لا يحل الخطأ بالمعنى، أو يفسده خاصة في النّصوص الشرعيّة واعتماد التّصحيح الذّاتي المنظّم ولا يصحّح المعلّم إلاّ إذا عجز المتعلمون عن ذلك.

- يكون التّصحيح بشرح القاعدة الإملائية أو النّحوية حتى لا يتكرر الخطأ.

[1]- المرجع السابق، ص249.

-مفاجأة التّلميذ بالقراءة لضمان المتابعة وعدم الشّرود بالذّهن.

-تنويع الأنشطة المتعلقة بالقراءة ومزج فنون اللّغة كالنّحو المفردات حتى لا تتحول حصة القراءة إلى نشاط آخر [1].

ويهدف نشاط القراءة للدفع بالمتعلم لتحقيق وجه القراءة بشقيها الأدائي والاستثماري انطلاقا من:

1- جودة القراءة المعبرة عن الفهم.

2- القراءة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف والاسترسال.

3- فهم المقروء والتّقرب من معانيه.

4- تجاوز المعنى السّطحي والوصول إلى المعاني الدّاخلية للاستعانة بالقرائن اللّغويّة وغير اللّغوية.

5- اكتشاف المعنى السّياقيّ للمفردة والعبارة.

6- توظيف التّراكيب النّحوية المختلفة.

7- تناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التّصريف والتّحويل في تغيير معنى الجملة وشكلها وإنّ نشاط القراءة فرصة يتدرب فيها المتعلم على قراءة النّصوص الأدبية والتّواصلية ذات الأنماط والأنواع المختلفة، ويكتسب منها الفوائد اللّغوية، دلالة، نحوا، صرفا، إملاء بحسن استثمارها واستغلال مضامينها [2].

ولقد أضفت المقاربة النّصية *[3] ملاذا حيويا لحصة القراءة والقضاء على الملل عند المتعلمين: "وتتمثل هذه المقاربة في نص يقرأه المعلّم ثم يمارس من خلاله التّعبير الشّفهي والتّواصل، ويتعرف على

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص127.

[2]- مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص16.

*- المقاربة النصية تجعل محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطق الوحيد لها.

كيفية بنائه، ويلتمس منه القواعد النّحوية والصرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة والتّلقي والإنتاج"[1].

وما نخلص إليه هو أنّه يجب تعليم المبتدئين العادات الصحيحة للقراءة الصامتة ثم يتم تدريبهم على القراءة الجهريّة السّليمة والمعبرة ليعتمد فيما بعد على بناء معارفه اللّغويّة استنادا على النّص المقروء.

أمّا الشّكل الثّالث للقراءة فهو القراءة عن طريق الاستماع.

3-القراءة الاستماعيّة:

"وهي عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معاني وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط من دون متابعة دفتر أو كتاب كي يتفرغ الذّهن لفهم المعاني واستيعابها، وهي تقوم على الاستماع والإنصات"[2].

تمارس القراءة الاستماعيّة خلال حصّة المطالعة أو ما يعرف بالقراءة الموجهة المسموعة وهي طريقة ناجحة لإثراء رَصيد المتعلم اللّغوي والمعرفي وخير دليل على ذلك هو تعلم الأميين القرآن عن طريق الاستماع الواعي.

[1]- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص14.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص250.

طرق تدريس القراءة:

باعتبار أن القراءة هي مفتاح العلوم فإنّ تعلّم الطّفل الحروف أصواتا وكتابة يتضمن تعليمه قراءة الكلماتَ وكتابتها لأنّ فنون اللّغة العربية متكاملة ومتداخلة ولا يمكن الفصل بينها أثناء سيرورة التعلّم وأشهر هذه الطّرق الطّريقة التركيبية والطّريقة التّحليلية.

"يعلم جميع المعلمين أنّ الطّريقة الرّسميّة الواجب اتباعها في تعليم مبادئ القراءة هي الطّريقة الصوتية تحليلا وتركيبا وكتابة في آن واحد"[1].

رغم توحد المناهج وتوافق البرامج إلاّ أنّ الفروقات الفردية بين المعلمين تنعكس على المتعلمين فتكون لكل معلّم بصمة تميز فنياته البيداغوجية.

1-الطّريقة التّركيبية:

تعتمد الطّريقة التّركيبيّة على الانتقال من الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المعقد وتقسم الطّريقة التركيبية إلى ثلاثة أقسام: الطّريقَة الهجائية ،الطّريقة الصوتية، الطّريقة المقطعية.

1.1-الطّريقة الهجائية: "تسمى هذه الطّريقة بالحرفية أو الألفبائية أو الأبجدية وهي تقوم على تعليم الطّفل الحروف الهجائية بأسمائها حسب ترتيبها المعروف (ألف باء تاء ثاء...)

وبعد أن يتعلّم الطّفلِ الحروف الهجائيّة بأسمائها وصورتها، ينتقل المعلّم إلى مرحلة تعليم اسم الحرف مع الحركة وضبطه (ب، ب، بِ...)

وبعد أن يتعلم الطّفل أسماء الحروف الهجائية وأسماء الحركات وكيف يلفظ كل حرف مع الحركات الثّلاث ينتقل إلى تعليم هجاء الكلمات عن طريق ذكر اسم الحرف الأوّل من الكلمة متبوعا بذكر حركة ضبطية، ثم بصوته ثم ينتقل إلى الحرف الثاني، وهكذا حتى ينطق الكلمة كاملة متقطعة مثل: ز-ر-ع وبالتمرين المتواصل يتمكن الطّفل من قراءة الكلمة من غير تقطيع[2].

ممّا يلاحظ على هذه الطّريقة أنّ قراءة الكلمة تصعب على المتعلم في البداية، ولكن سرعان ما يتعود على ذلك يجد متعة في تركيب كلمات جديدة، غير أنّ بعض المتعلمين يعجزون عن قراءة

[1]- غافل مصطفى (طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة، الأردن، 2005، ص300.

[2]- غافل مصطفى، المرجع السابق، ص310.

كلمات قصيرة لأنّهم يتعودون على تكرار الأصوات تلقائيا دون إدراكها لذا يجب تشويش الحروف أثناء نطقها (ب-ر-م) حتى بالنسبة لتحريك الحرف الواحد (با- بو- ب-ب...) لكسر الروتين والتّكرار العشوائي الّذي اعتمده المعلّمون في طرائقهم القديمة (قبل التّعليم بالكفاءات)

2.1 الطّريقة الصوتية: هي إحدى الطّرق التّركيبية وتتميز بأنّها:

"تقوم الطّريقة الصوتية على تعليم صوت الحرف وصوت حركته، للمبتدئ بتعليم القراءة والكتابة بدل تعليمه اسم الحرف واسم حركته، كما مرّ معنا بالطّريقة الهجائيّة."[1]

القواعَد الأساسية لَلطريقة الصوتية: تتضمن مايلي:

1- الاعتماد على معرفة الأصوات: ويجب في تعليم الألفباء الابتداء الكلمات المعلومة لدى الأطفال والانتقال منها إلى الأصوات الّتي تؤلف تلك الكلمات بطريقة تحليلها وتدقيقها وتمرين التلاميذ على تمييز تلك الأصوات.

2- يجب تعليم أصوات الحروف لا أسماءها: يجب عدم ذكر أسماء الحروف والاكتفاء بتعليم أصواتها في بادئ الأمر، وعندما يتعلم التلاميذ جميع أصوات الحروف ويتمرنون على قراءتها جيدا، يعلمون أسماء الحروف.

3- إنّ مبدأ تعليم الحروف بأصواتها يتطلب من المعلّم أن يتأمل في كيفية حدوث أصوات الحروف ومخارجها والصوائت.

ولتعليم المبتدئين الأصوات والحروف بطريقة بسيطة يمكن إثارة اهتمامهم عن طريق الصّور والتّوضيح كالتّالي:

- أن توضح أصوات الحروف بصور تمثل النّاس، أو الحيوان في مواقف مألوفة ويقترن برسمه كحرف هجائي.[2]

[1]- غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، ومهارات التعلم، ص178.

[2] - جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء، عمان، ط1، 2005، ص102-103

3.1 -الطّريقة المقطعية:

" وتسمى بطريقة الوحدة أيضا لأنّها تصطنع مقاطع الكلمات وحدات في تعليم القراءة للمبتدئين بدلا من أسماء الحروف في الطّريقة الهجائية وأصوات الحروف في الطّريقة الصوتية، ويتكون المقطع من حرف صامت مع آخر صائت مثل (دا) أو من حرف متحرك وآخر ساكن مثل (قَبـ) ونطق كلمة مقطع على الحرف وحركته أيضا عند البدء بتعليم القراءة.

ويعتبر المقطع الوحدة الّتي تعين الطّفل للتعرف على الكلمة في هذه الطّريقة"[1] .

وممّا يؤخذ على هذه الطّريقة أنّه يصعب على المتعلم تحديد مقاطع الكلمات الطّويلة.

رغم ما تتميز به الطّرق التّركيبية من بساطة ومباشرة في تحقيق الهدف، القراءة المسترسلة، غير أنّها تعتبر أسلوبا قديما في التّعليم. التّلميذ فيه متلقيا أكثر منه فعالا في بناء تعلّماته.

2-الطّريقة التّحليلية :

"تهتم هذه الطّريقة بالكلّ قبل الجزء، وبهذا يمكن إدراجها تحت اسم الطّريقة الكليّة"[2]. وتشمل هذه الطّريقة ما يلي:

1.2-أسلوب الكلمة: "إنّ الأساس في هذه الطّريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أوّلا، ثمّ الانتقال إلى تحليل الكلمات والأصوات تحليلا مفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأَصوات"[3]

تنطلق هذه الطّريقة من الكلمة باعتبارها وحدة كبرى مكوّنة من مقاطع أو أصوات وحروف.

2.2-أسلوب الجملة: "تقوم هذه الطّريقة على البدء بتقديم الجملة كاملة، تحليل الجملة إلى كلمات، تحليل الكلمة إلى حروفها وأصواتها "[4].

---

[1]- غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص202-203

[2]- المرجع نفسه، ص85.

[3]- جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص105.

[4]- جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص106.

تبنى هذه الطّريقة على الجملة الّتي تجزأ بدورها إلى كلمات ثم تحدد المقاطع الصوتية للكلمة الّتي تتضمن الحرف المستهدف للتركيز على شكله، ونطقه من مخرجه الصحيح ثم كتابته في الفضاء أو على الرمل وبعد ذلك يتم رسمه على اللّوحة والكراس.

مزايا الطّريقة التّحليلية:

تتميز الطّريقة التّحليلية بمجموعة من الخصائص نجمل منها ما يأتي:

1- إنّها طريقة طبيعية من مظاهرها.

2- تساعد على تكوين ونمو شخصية الطّفل: فهي تساعده على أن يكون إيجابيا في تعلّمه، وتجعل مصادر المعرفة نابعة من خبرات الأطفال وتجاربهم.

3- الطّريقة التحليلية الكلّية تجمع ما تحقّقه الطّرق القديمة (التّركيبية) مع تلافي عيوبها، وتحقّق مفهوم القراءة الحديث (فليست القراءة مجرد ترديد ألفاظ مضبوطة بالشّكل من غير فهم، وإنّما هي قراءة صحيحة سريعة واضحة مفهومة يستطيع القارئ نقدها والحكم عليها والتّأثر بها).

4- تحترم شخصية المعلّم وفكره، وتعطيه مجالا واسعا للابتكار والتّجديد.[1].

كانت هذه بعض مزايا الطريقة التّحليلية ولها أيضا مساوئ لا يمكن أن نتغافل عليها.

عيوب الطّريقة التّحليلية:

1-تحتاج إلى وسائل تعليمية كثيرة قد لا تتهيأ للمعلّم أو المدرسة ممّا يقلل من أثرها.

2- قد يعرض المعلّم على التّلاميذ عددا من الجمل، ويدرب الطّفل على قراءتها وكتابتها آليا دون الاهتمام بالتّحليل إلى كلمات أو حروف.

3- تحتاج إلى معلّم ماهر ومدرَّب[2].

---

[1]- غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة ومهارات التعلم للمبتدئين، ص36.

[2]- جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص111.

نظرا لعيوب الطّريقتين التّركيبية والتّحليلية كان لا بد من البحث عن طريقة أخرى أشمل وأنجع وأكثر تفاديا لهذه العيوب، ومن هنا ظهرت الطّريقة المزدوجة لتسد ثغرات الطّريقتين السابقتين.

3-الطّريقة المزدوجة (التّوليفية):

ليس هناك طريقة تحتكر كل المزايا فلكل طريقة محاسنها وعيوبها أما الطّريقة المفضلة في تعليم القراءة فهي الطّريقة المزدوجة، وهي الّتي تجمع بين التّركيب والتّحليل وأهم عناصر الازدواج في هذه الطّريقة هي:

- تقدّم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة (طريقة الكلمة).
- تقدّم للأطفال جملا سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات (طريقة الجملة).
- تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيًّا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها (الطّريقة الصوتية).
- تقصد إلى معرفة الحروف الهجائية اسما ورسما (الطّريقة الأبجديّة).

وممّا يزيد صلاحية هذه الطّريقة البدءَ بالكلمات القصيرة فيستخدم فيها الصور الملونة والنّماذج والحروف الخشبية وغير ذلك... [1]

إنّ المعلّم الحذق هو الّذي يختار الطّريقة المناسبة في الوقت المناسب، ليكون منهجه متكاملا فتنويع الطّرائق يكشف عن فاعلياتها ومدى توافقها مع ميولات المتعلمين وقدراتهم المعرفية كما تخلص المعلّم والمتعلم من طابع الملل في العملية التّعليمية التّعلّمية.

[1]- مسعد محمد إبراهيم حلية، أستاذ مساعد بجامعة أم القرى، المحاضرة العاشرة، طرق تعليم القراءة للمبتدئين، 2010م، uqu edu sa

- **مظاهر الصعوبات القرائية:**

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي على بعض الأطفال الّذين يعانون من عسر القراءة بنوعيه أهمها:

أ-عيوب صوتية: هي أصوات الحروف، بحيث يعجز الطّفل عن قراءة الكلمات وبالتّالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب-عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل: فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنّهم يواجهونها لأول مرة [1].

إنّ المتعلم ليس مطالب بترجمة الرموز إلى أصوات وإنّما عليه أن يتمكن من أداء الفعل القرائي السليم لأنّ القراءة هي: " عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها وأفكارها والتّفاعل معها وتقويم المقروء"[2]

ويلخص مفهوم القراءة أيضا في كونها: "عملية بصرية، نطقية، ذهنية، إدراكية، تواصلية، تفاعلية مع النّص المقروء، ونقدا له، وأسلوبا لحل المشكلات"[3]

من خلال هذا التّعريف الشّامل لمراحل القراءة والأغراض الّتي يهدف إلى تحقيقها الفعل القرائي يمكن أن نتوصل إلى تنظيمها حسب مستويات الفهم القرائي الست.

مستويات الفهم القرائي:

تقسم مستويات الفهم القرائي من حيث حجم الوحدة المقروءة بدءا من الكلمة ثم الجملة ثم الفقرة وأخيرا النّص. بينما قسم (Berry ,Heilman ,B lair,Robin,karlin) مستويات الفهم

[1]- عصام جدوع، صعوبات التعلّم، ص128.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص245.

[3] يحي ميلود، القراءة ودورها في تعليم التّفكير وتنمية مهاراته، مجلة فصل الخطاب، جامعة ابن خلدون تيارت، المجلد 13، العدد الأول، 30مارس 2024، ص548

القرائي طبقا لمستوى التفكير الموظّف في عملية الفهم إلى أربع مستويات للفهم هي: المستوى الحرفي وهو أبسط مستويات فهم المقروء ويشير إلى المعاني الحرفية المباشرة من النّص، ثم المستوى الاستنتاجي ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني المستنبطة من النّص وتفسيرها بلغة أخرى، والمستوى الثالث هو المستوى النّاقد ويشير إلى قراءة النّص قراءة معمقة للوصول إلى إصدار الأحكام حول النّص المقروءشكلا ومضمونا، ورابعا المستوى الإبداعي وهو أعلى مستويات فهم المقروء ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج أكبر عدد من الأفكار وتنوعها واختيار عنوان مناسب للنص المقروء، أما Smith and Barret)) فقد حددا أربع مستويات أيضا لا تختلف كثيرا عما سبق ذكره ماعدا تعويض المستوى الإبداعي بمستوى آخر سمي بمستوى الفخم التّذوقي.[1]

ويتضمن كل مستوى من مستويات الفهم القرائي مجموعة من المهارات وهي:

1. **المستوى الحرفي(المباشر)**: يحدث على المستوى السطحي، وهو أبسط شكل من أشكال الفهم ويشمل:

- التّعرف على المعلومات التّفصيلية.
- التّعرف على سمات الشّخصية، تحديد عبارة من سياقها.
- تحديد شخصيات القصة.
- تعيين البيئة الزمانية أو المكانية.
- التّرتيب الصحيح للأحداث.
- استخراج عبارات تدل على معلومة أو فكرة معطاة.

2. **مستوى الفهم الاستنتاجي**: ويتطلب من القارئ الاعتماد على معرفته السّابقة بالموضوع وتحديد الأدلة النّصيّة ذات الصّلة للتوصل إلى استنتاج، ويشار غالبا إلى الفهم الاستدلالي باسم فهم

[1] وزارة التّربية الوطنية، الدّليل المنهجي لتنمية الفهم القرائي- نسخة أولية- ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر 2023، ص6

"بين السطور " أو فهم "التّفكير والبحث " يتطلب هذا المستوى من الفهم المزيد من المهارة، ولكن يمكن تحقيقه من قبل الأطفال الصغار ويتضمن:

-استنتاج المعنى الضّمني.

-تحديد السبب والنّتيجة.

-استنتاج الأفكار الجزئيّة للنّص والفكرة العامة للنّص.

-التّمييز بين الحقيقة والخيال.

-تحديد علاقة أفكار النّص بالخبرات السابقة.

3.**مستوى الفهم النّاقد**: ويشمل التّمييز بين عالم الواقع والخيال، والتّمييز بين الحقيقة والرأي الشّخصي، والحكم على الكفاية، والصدق، والحكم على القيمة والتّقبل والرغبة، ويتضمن:

-تمييز ماله صلة بالموضوع من ما ليس له صلة

-التّمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.

-إبداء رأيه حول أفكار النّص.

-الحكم على التّفسيرات المقدّمة أو قيمة حجج النّص.

-تثمين القيم الواردة في النّص.

4.**مستوى الفهم التّذوقي**: عبارة عن عملية إصدار أحكام موضوعية على النّص القرائي، من حيث الأفكار، والخيال، والعاطفة، والمعاني، ويتضمن هذا المستوى:

-تحديد القيم السائدة في النّص.

-تحديد الصورة الفنية في النّص القرائي.

-تضمين الشّعور العاطفي تجاه النّص (تفاعل المتلقي مع النّص).

-تنمية القيم الإيجابية في النّص.

-استشعار الصّورة الفنيّة للنّص.

5.**مستوى الفهم الإبداعي**: قائم على التّفكير الانتقائيّ من أجل توليد أفكار جديدة، والابتعاد عن الأفكار الواردة في النّص المقروء، ويتطلب مستوى عاليا من التّفكير ويتضمن هذا المستوى:

-يقترح حلا لمشكلة مطروحة في النّص.

-يقترح عنوانا آخر.

-تقديم أ دلة وشواهد تدعم فكرة من النّص.

-تطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة.

-إعادة صياغة الأفكار بأسلوب جديد.[1]

تعد مهارات الفهم القرائي من أهم المهارات الّتي يجب أن يحرص المعلّمون على تنميتها لدى تلاميذهم لما لها من أهمية بالغة في تطوير الفهم عامة والرّبط بين التّعلّمات والتّوصل إلى الاستنتاجات والتّوصل إلى إبداء الرأي الشّخصي الّذي يجعله قارئا متذوقا، ناقدا، ومبدعا.

رغم المساعي الهائلة الّتي احتوتها المقررا ت الدّراسية في ميدان الفهم والقرائي، والجهود المبذولة من طرف المعلمين لتحقيقها مع المتعلمين غير أنّ الضّعف القرائي يعتبر من أخطر العوامل الّتي تؤثر على التحصيل الدّراسي.

الصعوبات القرائية:

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لتنمية الفهم القرائي، ص 6-8

ويمكن أن نلخص الصعوبات القرائية الّتي تظهر بشكل جلي خاصة في الصّفوف الابتدائيّة فيمايلي:

1-التّعرف الخاطئ على الكلمة: ويرجع إلى الأسباب الآتية:

أ-الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.

ب- عدم كفاية التّحليل البصري للكلمات.

ج-قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.

د-قصور القدرة على المزج السمعي والبصري.

هـ- الإفراط في التّحليل.

و- عدم القدرة على التّعرف على المفردات بمجرد النّظر.

ز-تزايد الخلط المكاني: حيث تحدث أخطاء في بداية أو نهاية الكلمة.

2-القراءة في اتجاه خاطئ: وتشمل:

أ- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.

ب- تبديل مواضع الكلمات في الجملة.

3-القصور في القدرة الأساسيّة على الاستيعاب والفهم: وتتمثل في:

أ-عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.

ب-عدم فهم معنى الجملة.

ج-القصور في إدراك تنظيم الفقرة.

د-القصور في تذوق النّص.

4- صعوبة التّمييز بين الرموز وتشمل:

أ- التّمييز بين الحركات القصيرة (التّشكيل) والحركات الطّويلة (حروف العلّة).

ب-تمييز الفرق بين اللاّم الشّمسية والقمرية.

ج-التّمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف.

د-تمييز التّنوين.

هـ-التّمييز بين الهاء والتّاء المربوطة والتّاء المبسوطة.

و-تمييز الحروف المشددة عن غيرها.

ز-تمييز همزات الوصل والقطع.

5-صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الّذي يليه أثناء القراءة.[1]

-إضافة إلى هذه الصعوبات يمكن تلخيص بعض المشكلات القرائية من خلال الجدول الآتي:

[1]- عصام جدوع، صعوبات التعلّم، ص129- 132.

المشكلة	الحل
البطء في القراءة	الإكثار من القراءة تحت ضغط الوقت "أي حدد أن تقرأ 10 صفحات في نصف ساعة، ثم 11 صفحة في نصف (2/1) ساعة وهكذا...
القراءة الجهرية	حاول أن تعود نفسك على القراءة الصامتة لأنّها تحقق استيعاباً أكبر، وسرعة أعلى.
التراجع "لا يحرك الطّالب عيونه إلى الأمام بانتظام بل تراه يرجع في نظره مرات عدة إلى أسطر قرأها من قبل"	اذهب بعينك إلى الأمام أدرك أن هذه مشكلة وعليك التخلص منها "تذكر السياق وأن الّذي ينظر للمسافة الّتي قطعها خلفه سوف تجعله يبقى في الخلف".
مشكلة التثبيت "لا ينظر للأمام فيثبت نظره على كلمة أو سطر دون حاجة"	أيضا تذكر السباق ثم حاول بعدها أن تنظر إلى الأمام ولا تقف على سطر واحد. ابدأ بالتقاط مدى واسع من الكلمات سطر أو نصفه "حتى يصبح هنا معنى لما تقرأ"
الشرود	ركّز...ركّز...ركّز...لأنّ العقل لا يركّز على أمرين متناقضين في آن واحد قراءة وشرود. ثم اقرأ تحت ضغط الوقت وعاقب نفسك بأن لا تدرس هذه المادة الّتي ذهب وقتها بالشرود ولاحظ النتيجة.
عدم الانتقاء "عدم معرفة الأفكار الرّئيسيّة"	تأكد أنّ بعض الكلمات غير مهمة في المعنى وأنّ أهمية الجمل متباينة، فاختر الجمل وخططها

	وركّز عليها.
السرعة "زيادة السرعة عن المطلوب تقلل التركيز والفهم"	يحدد الهدف من قراءتك وبالتالي تعرف كيف تكون سرعتك، ولا تنس أنّ لكل مادة سرعة مختلفة والهدف هو الحكم في هذا
التّنظيم: أين يبدأ وكيف! والخطوات اللازمة للقراءة الفعالة.	دراسة وممارسة استراتيجيات القراءة
الملل من القراءة" ويتعطل الفهم بعدها"	إذا مللت من كتاب فتوقف عن قراءته وهذا الملل الّذي ينشأ بعد ساعة أو ساعتين وليس أقل. فعاقب نفسك بتركه حتى لا تبقى تمل من الكتاب.
الاستذكار "عدم التّسميع لنفسه"	قم بخطوات إستراتيجيات القراءة الأخيرة "التسميع"
الخطوط والملاحظات "لا يخطط الطالب لكل مادة ولا يمنع ملاحظات وخطوط لتمييز المهم من الأهم"	طبق النّظام أو الإستراتيجيات
المراجعة، عدم المراجعة يقلل من احتمالية حفظها في الذّاكرة	اربط المادة بحياتك العملية ولا تجعلها منفصلة عن حياتك.

مصدر الجدول: (1).

بناء على ما جاء في الجدول يتضح أنّ المعلّم البارع هو الّذي يشخص الصعوبات الّتي يعاني منها متعلميه، ويبحث لها عن حل مناسب بتوجيهات فردية أو بدمج الأطفال الّذين يواجهون نفس الصعوبات القرائية في فوج واحد حتى يتيسر له متابعتهم.

[1] – نجلاء الصلاحات، المهارات الدراسية واقع وطموح، دار أسامة عمان، الأردن، ط1، 2008، ص51– 52.

ويمكننا هنا أن نقترح بعض **الإجراءات العلاجية لأهم المشكلات القرائية** مثل:

1-العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشّكل:

- الاهتمام بتجويد الحرف بصوته واسمه.
- التّدريب على قراءة كلمات مألوفة للطفل والّتي تشمل على حركات، واستمرار النّطق بها حتى يتقنها.
- عدم الانتقال من حركة إلى أخرى حتّى يتقنها.

2-عدم التّعرف على الكلمات:

- تعوّيد التّلاميذ على الانتباه المباشر إلى كلّ كلمة.
- عرض الكلمة مقترنة بالصورة والتّدرب على قراءتها.
- تكرار التّدريب على القراءة.
- إعداد بطاقات بالكلمات الّتي يخطئ فيها الطّالب وتعليقها.

3- القراءة العكسية:

العناية باتجاه العين أثناء القراءة وذلك عن طريق تدريبات تتبع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع تحت الحروف أثناء القراءة.

أ-إضافة كلمات وحذف كلمات

- التّركيز على المعنى أثناء القراءة.
- استخدام البطاقات الخاطفة الّتي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة مع الموازنة بينهما.
- القراءة أمام المعلّم ومتابعة القراءة بشكل دقيق.

4-عدم فهم المادة المقروءة:

- استخدام مادة قرائيّة سهلة.
- التّركيز على المعنى وتوضيحه بشكل مستمر.
- إثارة الدّوافع نحو القراءة.
- التّدريب على القراءة باستخدام البطاقات. [1]

تعد القراءة مفتاح العلوم لذا يجب على المعلّم إدراك أهمية هذا النّشاط بالنسبة للمتعلمين والبحث عن العلاجات الاستعجالية للصعوبات الّتي تواجههم.

المبحث الثّالث: تعليمية اللّغة المكتوبة

إنّ الكلام هو الجانب الدّيناميكي الفعال للغة، غير أنّ سلاسلة الحديث ورونقه لا يثبت ولا يترسخ في سجل العلوم إلاّ إذا تمّ تدوينه فالعلم صيد والكتابة قيده، ونظرا لأهمية الكتابة في حفظ المعارف فإنّ المنظومة التربويّة تولي اهتماما بالغًا للّغة المكتوبة و "يكاد يكون الاختيار في معظم المقررات مبنيا على اللّغة المكتوبة، كمَا هو الأمر في تعليم العربية في العالم العربي"[2].

فالمتعلم المبتدئ يعتمد على السّماع والكلام بينما لا يمكنه الاستغناء عن الكتابة حيث يقول كمال بشر" إنّ الكتابة من شأنها أن تخلق نماذج من التّعبير أرقى من نَماذج الكلام"[3].

لأنّ اللّغة الكتابية تَكسر فيها حواجز الخجل، وعيوب النّطق مما يساعد على التّعبير دون قيود وبكل ثقة وتركيز. ولعل فضل الاستماع ودوره في تلبية حاجات المتعلمين اللّغوية جعلنا نهتم بتعليمه اللّغة المنطوقة لتكون له جسر عبور أعظم نحو اللّغة المكتوبة.

---

[1] – عصام جدوع، صعوبات التعلّم، 138_140.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص66.

[3] – كمال بشر، دور الكلمة في اللغة، ص52.

مفهوم الكتابة:

لغة: كَتَبَ الْكِتَابَ – كتبا، وكتابا، وكِتَابَةً: خَطَّهُ وهو كَاتِبٌ (ج) كُتَّابٌ، وكتبه، وَيُقَالُ كَتَبَ الكِتَابَ: عَقَدَ النِّكَاحَ"[1].

وكَتَبَ الله الشّيء: أوجبه وفرضه، وفي التّنزيل العزيز ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ١٨٣ ﴾[2]

ب–اصطلاحا:

يقصد بالكتابة مجموعة "رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس، فهو ثاني رتبة في الدّلالة اللّغوية، وهو صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان الّتي يتميز بها عن الحيوان، وأيضا فهي تطلع على ما في الضّمائر، وتتأدى بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات وقد دفعت مؤونة المباشرة لها، ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين وما كتبوه في علومهم وأخبارهم، فهي شريفة بجميع هذه الوجوه والمنافع"[3].

قدّم لنا ابن خلدون تعريفًا شاملا للكتابة حيث حدد أنواعها (الخط، والتّعبير الكتابي) وبين أغراضها بين بنيَ البشر حيث أنّها تكشف عن الأفكار، وتعد وسيلة للتواصل حسب الأغراض، وأداة لحفظ العلوم والمعارف والآثار. كما يهدف تعلّم الكتابة إلى:" اكتساب المهارات الميكانيكيّة اللازمة لرسم الحروف والكلمات بوضوح وسهولة، ودقة وأناقة وسرعة مَن ناحية، وإلى اكتساب القدرة على التّعبير عن الأفكار والمشاعر بإجادة وإبداع من ناحية أخرى"[4].

[1] – إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط معجم اللغة العربية، 1-2/ 826.

[2] – سورة البقرة، الآية183.

[3] – عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص470

[4] – كريم ناجي، من صعوبات التعلم لدى الأطفال، ص99.

إذن تختلف أنماط الكتابة باختلاف الغرض فحسن الخطّ وجودته يعتمد على الالتزام بقواعد رسم الحروف وتدوينها، أما التّعبير عن الأفكار والمشاعر فيمارسه المتعلم من خلال الإنتاج الكتابي وفق ضوابط اللّغة في مراحل متأخرة.

تعد أيضا الكتابة وسيلة تبليغيّة لأنّ: "الكتابة عملية اتصال مع القارئ"[1]. وتبليغ الرسالة الكتابية مرهون بمدى التّوافق بين أسلوب الكاتب وقدرة المتلقي على تحليل شفرات النّص المكتوب.

لذا **يشترط في عملية الكتابة**:" أن يكون التّلميذ قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا وإلاّ اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، ولابد أن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطّريقة الّتي اتفق النّاس عليها وإلاّ تعذرت ترجمت مدلولاتها، ولابد أن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص معين وإلاّ استحال فهم المعاني والأفكار الّتي تشمل عليها"[2]

بالتّالي لا تؤدي الكتابة وظيفتها التّبليغية إلاّ إذا استوفت شروطها الشّكليّة من ضبط لرسم الحرف وقياسه مع احترام الضّوابط الإملائيّة فإضافة حرف أو إنقاصه قد يخل بمعنى الكلمة، ويتوجب أيضا وضع الكلمات في السياق المناسب لها للحفاظ على الدّلالات الضّمنية للجملة.

كما حظيت الكتابة بمكانة مرموقة إذ: "...عن الكتابة تفرعت الطّريقة اللّمسية منذ بداية هذا القرن الّتي ابتكرها "براي"* لتمكين العميان من القراءة والكتابة"[3]. هذا ما زاد من فاعلية الكتابة وجعلها كفاءة عرضية لتعلّم القراءة والكتابة عند المكفوفين. وبالمقابل لا يخفى علينا أنّ الكتابة:" تعتبر مهارة معقدة تحتاج إلى قدر غير قليل من النّضج والنّمو من النّواحي العقلية والجسمية وإلى كثير من الممارسة والتّوجيه، والتّدرج في خطوات تعلّمها والتّفوق فيها"[4].

---

[1] – أمينة التيتون، كيف نكتب "شرح وتحليل لمراحل عملية الكتابة "،دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2009من ص25.

[2] رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، ص161

[*] – لويس براي: عالم وأستاذ فرنسي ولد سنة 1809م، كان هو نفسه أعمى، واخترع الكتابة البارزة المعروفة باسمه التي تتسنى بها القراءة اللمسية للعمليان توفي سنة 1853م.

[3] – حسن ظاظا، اللسانيات والإنسان، مدخل معرفة اللغة، ص26.

[4] – كريم ناجي، صعوبات لدى الأطفال، ص99.

إنّ ارتباط مهارة الكتابة بالجانب العقلي والجسمي للطفل يفرض علينا تعليم مهاراتها بالتّدريج من خطّ، إملاء وإنتاج كتابي حسب ما تنص عليه المقررات الدّراسية والمناهج التربوية.

المطلب الأول: تعليمية مهارة الخطّ

إنّ عملية الكتابة لا تقل أهمية عن القراءة فهما متكاملتان وبما أنّ الكتابة هي "نقل الظّاهرة الصوتية السمعية إلى ظاهرة كتابية مرئية"[1] فالمتعلم يحتاج إلى توظيف عدة حواس لتعلّم فن الكتابة ومن أجل ذلك **تمر الكتابة بثلاث محطات أساسية:**

أ-مرحلة الاستعداد للكتابة: ويجب على المعلّم استغلال هذه الفترة أحسن استغلال وتعرف بمرحلة ما قبل الكتابة(المرحلة التّمهيدية) بمعنى أنّ: "الطّفل يحتاج إلى أنشطة عدة ذات صلة بالكتابة قبل البدء في الكتابة على أن يتم ذلك وفق خطوات مخطّط لها، وعلى أن يتوافر النّموذج المقلد الّذي يمكن للطفل تقليده وتذكر شكله"[2].

حيث تهدف هذه المرحلة إلى تمرين عضلات المتعلم وتهيئتها لمسك القلم لأنّ هذا النّشاط مرهق له مقارنة مع قدراته الفكرية والبدنية، لذا يجب على المعلّم الربط بين الكتابة وبين الألعاب والأشغال اليدوية الّتي يقوم بها الأطفال منها:

أ-رسم الكلمات وتكوينها من أعواد خشبية صغيرة أو من أعواد ثقاب.

ب-عمل كلمات من الطين بأنواعه.

ج-عمل كلمات من الورق المصمغ الملون، وإلصاقها على ورق أبيض.

د-كتابة كلمات على الرمل.

هـ-استخدام الطّباشير في كتابة الكلمات ثمّ التّدرج منه إلى قلم الرّصاص.

[1] – أحمد الزمر، فن الكتابة وبناء النص، قراءة في الأسس المعرفية والتجليات الابدائية، مجلة دراسات يمنية، ص56.

[2] – جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص155.

و-استخدام الألواح السوداء ليكتب عليها الأطفال ثم يمحون كتاباتهم حتى تتمرن أيديهم على الكتابة[1].

إضافة إلى ما سبق فإنّ عملية التّخطيط العشوائي على ورقة بيضاء (خربشة) تساعد الطّفل على التّحكم في مسك القلم، والتّعبير عن أفكاره بحرية لأنّ المرحلة التّمهيدية هي مرحلة مهمة بالنسبة للمبتدئين تهدف لتقوية العضلات المسؤولة عن الكتابة، والقضاء على التّخوف من مسك القلم وتحريكه في الاتجاه المطلوب.

ب-مرحلة الكتابة: تعتبر هذه المرحلة خطوة أساسية بالنسبة للمتعلم إذ يحاول أن يظهر كل قدراته ومهاراته لرسم الحروف والكلمات بشكل صحيح محاكيا الخطّ النّموذجي الّذي يوجهه المعلّم إليه. كما تعد فرصة للمعلّم لتحديد تعثرات المتعلمين، وتشخيص العيوب الّتي تعترض كتاباتهم، والعمل على تصويبها بدقة قبل أن يترسخ الخطأ لديهم فيتحول إلى عادة تشوه خطّهم.

أما طريقة سير الحصة فهي مقرونة بحصة القراءة وطريقة تلقينها ت إذ أنّ:" الكتابة تخضع لنفس النّظرية الّتي تخضع لها القراءة في أساليبها وتواكبها في سيرها، فالطّريقتان الهجائية والصوتية اللّتان تبدآن بالحرف، تبدأ عملية تعليم الكتابة فيهما بالحرف أيضا، والطّريقة الكلية الّتي تبدأ بالكلمة أو الجملة كذلك الكتابة فيها تبدأ بالكلمة أو الجملة وهي الطريقة المفضلة ثم تنتقل إلى إتقان الأجزاء والتّفاصيل لإتقان الكل"[2].

وتعتمد المقاربة الحديثة* على الانطلاق من الوحدة الكبرى (الجملة) وتجزئتها إلى كلمات، وبعد ذلك يتم تجريد الكلمة من الحروف مع الإبقاء على الحرف المستهدف حيث:" يبدأ تعليم الخطّ في الطّرق الحديثة بالكلمات والوحدات الكبرى في تذكر تفصيلات الحروف، وأن البدء بالكل أي الكلمات له معنى ويؤدي إلى مزج الحركات المنفصلة، كما تراعي الطّرق الحديثة البدء باستعمال

[1] – غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمتعلمين ومهارات التعلم، ص168.

[2] – المرجع نفسه، ص165.

* – المقاربة الحديثة، المقاربة بالكفاءات.

الأشكال البسيطة، وتعني هذه الطّرق بنمو حركة الكتابة التي تتمثل في الوحدة والاستمرار والانتظام، وشكل الحركة، والتّدريب على الخطّ ينبغي أن يستمر طوال المرحلتين: الابتدائية نظرا إلى الكتابة أثناء البلوغ كما يحدث للصوت، وهو ما يؤدي ضرورة الاستمرار في الارشاد والتّوجيه في تعليم الخطّ خلال المرحلة الإعدادية"[1].

إنّ مهارة الخط مهارة ذات طابع مرن يجعلها قابلة للتنمية والتّطوير مع مرور الزمن لذا يجب على كل من المعلّم والأستاذ الظّفر بمجهوداتهما لتوجيه المتعلم وإرشاده لتحسين خطّه.

أهداف تعليم الخط:

تسعى المناهج التّربوية للمبتدئين إلى تحقيق الكفاءات الآتية في مجال تعليم الخطّ:

-مسك القلم بطريقة صحيحة.

-رسم خطوط متنوعة (عمودية، أفقية، مائلة، منحنية...).

-كتابة الحروف متصلة في كلمات.

-تمييز الحروف ورسمها رسما صحيحا.

-الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.

-كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.

-نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة بينهما.[2]

ج_مرحلة إجادة الكتابة: تعد هذه المرحلة أرقى درجة في تعلّم الكتابة حيث تهدف إلى:" مساعدة التّلاميذ على اكتساب أسلوب الخطّ النّاضج الشّائع في بيئتهم، وتنمية الاهتمامات والاعتداد المتزايد ببلوغ نوعية جيّدة من الخطّ وتنمية الاتجاهات والمهارات المطلوبة لوضوح الكتابة بما

[1] – حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص351.

[2] – وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2011، ص9.

ييسر قراءتها وبسرعة معقولة، واكتشاف أسباب تخلف التّلاميذ في إحراز تقدم في الخطّ، واستخدام أساليب العلاج الضرورية وتشجيع التّلاميذ على ممارسات الخط المختلفة"[1].

والخطّ مهارة تُنمى بمراقبة المتعلمين المستمرة، وحثهم على الالتزام بوضعية الجلوس السّليمة أثناء الكتابة، والمسك الصّحيح للقلم، واحترام مقاييس الحروف وطريقة رَسمها يكسبهم وضوح الخطّ وجماله ليصلوا عن طريق التّمرن والممارسة الَواعية إلى درجة الإتقان.

مظاهر الصعوبات الكتابية

تعتبر الكتابة نشاطا معقدا باعتبارها " عملية صعبة على الطّفل في مبدإ تعلّمه لأنّها تحتاج منه إلى بذل مجهود جسمي وعقلي كبيرين وتتطلب منه أن يلاحظ حروف الكلمة ويميز عددها وأحجامها وأجزاءها، وما هو منقوط منها وما هو غير منقوط، ومواضع النّقط، كما تتطلب منه ضبط الأصابع في إمساك القلم والسيطرة على حركات المد والذراع". [2]

ويفقد الطّفل الّذي يعاني من الصعوبة في الكتابة مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح ومعبر، ومن أهم تلك القدرات النّضج العقلي، الضّبط الحركي، التآزر الحركي، البصري، التوجه المكاني، البصري، التمييز البصري، الذّاكرة البصرية، وضبط الجسم بما يخدم الكتابة ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار، وأهم مظاهر الصعوبات الكتابية مايلي:

-عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة، أو عكس كتابة الكلمات والجمل.

- الخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.

-وترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة فمثلا كلمة (دار، راد...)

- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة خاف على أنّها جاف.

[1] – حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص359.

[2] – غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص168.

- الصّعوبة في الالتزام بالكتابة على خطّ مستقيم واحد.
- صعوبة قراءة الخطّ المكتوب ورداءته.
- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النّقصان.
- إمساك القلم بطريقة خائطة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.
- إهمال النّقاط على الحروف وعدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللاّم الشّمسية، أو واو الجماعة (اشمس- ذهبو). [1]

إنّ تشخيص مظاهر الصعوبات الكتابية لدى المتعلم يحتم على المعلّم البحث عن طرق علاجيّة استعجاليّة لهذا المشكل قبل تفاقمه ومن أجل ذلك نقترح مجموعة من الحلول:

-الإجراءات العلاجية للصعوبات الكتابية:

للحدّ من المشكلات الكتابية يمكن ربط كل مشكلة بالطّرق العلاجية الملائمة للقضاء عليها أوالتّقليل من حدة انعكاساتها على التّحصيل الدّراسي للمتعلم:

1-إمساك القلم بطريقة خاطئة:

- تنبيه الطّالب للطّريقة الصحيحة في مسك القلم.
- التّأكد من كيفية مسك الطّلاب للقلم من خلال مراقبتهم وهم يكتبون.
- التّصحيح المستمر لطريقة الإمساك بالقلم.

[1] - عصام جدوع، صعوبات التعلم، ص132- 133.

2-الخطأ في طريقة كتابة الحروف أو بعضها

- كتابة الحرف الّذي يخطئ فيه الطّالب على اللّوح.
- يوجه المعلّم الطّالب إلى نقطة البدء عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته.
- يداوم المعلّم على مراقبة ورصد أخطاء الكتابة لدى الطّلاب.
- عمل وسائل تعليمية توضح كيفية كتابة الحرف بحجم مناسب و بألوان مناسبة.

3-عدم وضع النّقاط على الحروف:

- تصميم بطاقات للحروف ذات النّقاط والمتشابهة في الشّكل (خ- ج-ح) ويؤكد على التّلاميذ للانتباه إلى النّقاط وتمييزها.

- التّدريب على كتابة الحروف بشكل منفصل كل حرف لوحده، ثم كتابة الحروف ذات النّقاط بشكل متتابع يكتب حرف (ج) لوحده عشرين مرة مثلا ثم يكتب (ح) (خ) بالتّتابع عشرين مرة أيضا وهكذا. [1]

- يجب الاهتمام بصعوبات الكتابة عند المبتدئين وتصحيحها في أوانها لأنّ:" الكتابة هي رموز تكون كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي"[2].

ويجب أن يقاس مدى تحكم المتعلمين في الكتابة والتمييز بين الحروف عن طريق الإملاء الحرفي أو الكلمي لتقديم الحلول العلاجيّة الاستعجاليّة لأنّها ستؤثر على الإنتاج الكتابي للمتعلم خاصة في الوضعيات الإدماجيّة أو في التّقويمات الاختباريّة.

ثانيا: تعليمية مهارة الإملاء

الإملاء هو نشاط يعتمد على توظيف مهارتي السماع والكتابة بالإضافة إلى الرؤية والعقل وعرّف بأنّه:" اكتساب المتعلمين مهارة عملية (يدوية، عقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة، أو في جمل واستخراجها من الذّاكرة كما حفظت بصورتها الصحيحة"[1].

[1] - عصام جدوع، صعوبات التعلم، ص141-142.

[2] - جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص147.

ويعتبر الإملاء عملية تواصلية تربط بين المرسل والمتلقي فهو: "إملاء قارئ وكتابة سامع، وإملاء وإملال لا فرق في ذلك من حيث اللّغة."[2]

ونعته عبد السلام هارون بالفن قائلا:" فن الرسم هو ما يسمى اليوم بالإملاء"[3].

إنّ فن الرسم المقصود هو فن رسم الكلمات والحروف، والكلمات لا تكتسب حلتها الجميلة إلاّ إذا توافق الشّكل والمضمون، فالأخطاء الإملائية تشوه صور الكلمات كما قد تفسد معناها أحيانا.

لذا فالإملاء "بعد مهم من أبعاد التّدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي فهو يدرب التّلميذ على كتابة الكلمات بالطّريقة الّتي اتفق عليها أهل اللّغة وإلاّ تعذرت ترجمتها إلى معانيها"[4]

كما عرف الإملاء باختصار نحو:"فحده هو قواعد تحفظ معرفتها عن الخطأ في الكتابة، وموضوعه الكلمات الّتي تكتب خلاف الملفوظ بها والّتي يجب وصلها أو قطعها"[5].

فموضوع الإملاء هو الكلمات وغايته هي كتابتها بطريقة صحيحة غير أنّه يجب التّركيز على تعليم الأطفال الإملاء الوظيفي لأنّ الكثير منهم يحفظ القاعدة الإملائية وللأسف يقع في الأخطاء أثناء الكتابة.

أ-أنواع الإملاء:

يقسم الإملاء من حيث طريقة التّملية إلى أربعة أنواع وهي:

---

[1] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص227.

[2] – احمد قبش، الاملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته، دار الرشيد، دمشق، 1984م، ص8.

[3] – عبد السلام محمد هارون، قواعد الإملاء، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1993، ص5.

[4] – حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطني العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1992، ص12.

[5] – محمد الطاهر الأزهيري الأزهري، انجلاء السحابة عن قواعد الإملاء وأصول الكتابة، المطبعة العثمانية الإسكندرية، 1329هـ، ص5.

1-الإملاء المنقول: والمقصود بالإملاء المنقول هو أن يتولى المتعلم نقل (استنساخ) ما معروض أمامه نقلا مباشرا معتمدا في ذلك على المحاكاة والتقليد بالاعتماد على الملاحظة، ويستخدم هذا النّوع من الإملاء في المراحل التّعليمية الأولى.

2-الإملاء المنظور: ويعني أن ينظر الطّلبة إلى القطعة الإملائية قبيل إملائها عليهم فقبل أن يقوم المدرس بإملاء القطعة الإملائية على الطّلبة يعرضها عليهم.

3-الإملاء المسموع: إنّ هذا النّوع من الإملاء ينتقل بالمتعلمين من الاعتماد على حاسة البصر، وتذكر الصور البصرية إلى حاسة السمع، والربط بين الرموز الصوتية للكلمات، وصورها الّتي يفترض قد علقت في ذاكرتهم من خلال قراءتها سابقا.

ويعني درس الإملاء المسموع أن يقوم المدرس بقراءة القطعة الإملائية على الطّلبة قبيل إملائها عليهم، وشرح معناها ومعالجة بعض الصعوبات الواردة فيها ثم يقوم بعد ذلك بتمليتها من دون النّظر إليها.

4-الإملاء الاختياري: هذا النّوع من الإملاء يمارس بقصد اختيار الطّلبة ومعرفة قدراتهم على الكتابة الصّحيحة، وتمكنهم من القواعد الإملائيّة الّتي تعلّموها، أو كتابة الكلمات الّتي اطلعوا عليها سابقا، ويتم الدّرس بموجب هذا النّوع من الإملاء بأن يملي المدرس على الطّلبة قطعة إملاَئية لم يسبق لهم أن نظروا إليها أو قرؤوها أو سمعوها قبيل تمليتها من المدرس".[1]

مهما اختلفت طرائق تدريس الإملاء فإنّ هدفها واحد وهو جعل المتعلم يكتب ما يسمعه أو يراه بطريقة صحيحة موظفا بذلك القواعد الإملائية ليربط بين الوعي الصوتي والوعي الخطي للكلمات.

[1] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص229- 231.

أهداف تدريس الإملاء:

يرتبط نشاط الإملاء بالقراءة الّتي تمكن المتعلم من التعرف على مختلف أشكال الكلمات والحروف ويهدف إلى:

- تنمية قدرة المتعلم على ملاحظة الظواهر الخطية.

-تعليمية كتابة الكلمات بصورة صحيحة.

- استخدام كتابة الكلمات بصورة صحيحة.

-تنظيم الكتابة. [1]

- وبالإضافة إلى هذه الأهداف فإنّ الإملاء يكسب المتعلم بعض المهارات حيث:" يعود – الإملاء– التّلميذ صفات تربوية نافعة فيعلّمه التّمعن ودقّة الملاحظة، ويربي عنده قوة الحكم، والإذعان للحق، كما يعوده على الصبر والنّظام والنّظافة وسرعة النّقد، والسيطرة على حركات اليد والتّحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم والتّطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة"[2]

يتطلب الإملاء الدّقة والتركيز اللامتناهيين من أجل توظيف القواعد الإملائية، وجمعت هذه الأخيرة في فصل ذكر القواعد إجمالا من "حاشية العذراء":

فَالأوّلُ الهَمزُ فتاءٌ وأَلِفْ والخَطُّ واللَّفْظُ وكلٌّ قَدْ عُرِفْ.

فالقاعدة الأولى كتابة الهمزة، والثّانية التّاء المربوطة والثّالثة للألف الممدودة والمقصورة والرابعة ما يخطّ ولا يلفظ والخامسة ما يلفظ به ولا يخط"[3].

ويجب على المعلّم مراعاة أخطاء المتعلمين الإملائية ومعالجتها في أوانها لأنّ تركها يشكل عائقا بالنسبة للمتعلم أثناء التّعبير الكتابي فيما بعد، وحتى يؤتى الإملاء ثماره يجب أن " تكون القطع

[1] – وزارة التّربية الوطنية، منهاج السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011م، ص14.

[2] – حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، ص12.

[3] – أحمد بن صالح القمر النابت، حاشية العذراء في نظم قواعد الاملاء، 1428هـ، ص2.

المختارة مشوقة وتنسجم مع مستوى التّلاميذ، وتخدم رصيدهم اللّغوي ومن الممكن أن تختار إما من نص القراءة ومن نص المطالعة المقروءة"[1].

لذا فإنّ دروس الإملاء تبنى على العوائق الّتي تواجه المتعلمين والّتي يتم رصدها من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا في إنتاجهم الكتابي حيث يسعى المعلّم للبحث عن قطع إملائية مشوقة وهادفة ومناسبة لتلامذته من حيث الطّول والقصر والثّراء اللّغوي مما يسهل عليهم تدارك أخطائهم لتجنبها مستقبلا .كما يمكن الاستعانة ببعض الأنشطة الثّقافيّة كالمسرحيات التّعليميّة الّتي تعالج بعض الظّواهر الإملائية على شكل حوار بين المواضع الصحيحة لكتابة التّاء المربوطة والمفتوحة أو قواعد الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها وغيرها مع التّعليل لذلك.

صعوبات الرسم الإملائي:

تعد صعوبة الرسم الإملائي من أهم المشكلات الّتي تعرقل إنتاج المتعلمين اللّغوي ويمكن حصرها فيمايلي:

- صعوبة اختلاف الكتابة عن اللفظ فتزيد عنه تارة (اللام الشّمسيّة) وتنقص تارة (التّنوين)

- صعوبات كتابة الهمزة إنّها لا تكتفي بتمثيلها بحرف واحد كبقية الأصوات بل يمثلها حروف متعددة فتكتب على ألف، وواو، وياء وعلى السطر، وترسم في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها.

- صعوبات كتابة الألف اللّينة.

-صعوبات الفصل والوصل نجد صعوبة لدى المتعلمين في وصل بعض الكلمات بغيرها (حينئذ) بينما توجد كلمات لا توصل بغيرها (عبد الرحمن).

- صعوبة كتابة التّاء بنوعيها.

[1] – وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2011، ص18.

- صعوبة استخدام علامات التّرقيم: والتّرقيم يعني وضع علامات خاصة (علامات الوقف النّقطة، الفاصلة،...) بين أجزاء الكلام، وذلك لتمييز بعضه عن بعض.

صعوبة الرّسم القرآني: يمثل الرّسم القرآني صعوبة بالنسبة للمتعلمين لاختلافه في حالات معينة عن قواعد الرسم الإملائي المعروفة لديهم مثل (الصلواة، الزكواة...) "[1].

أسباب الضّعف الإملائي:

تواجه المتعلم مجموعة من الصعوبات الّتي تجعله يقع في الخطأ وذلك راجع إلى:

1-بالنّسبة للتلميذ: مما يعوق مستوى التّلميذ في الإملاء عدم إقباله على المدرسة أو عدم رغبته في التّعلّم، او ضعف مستواه الذّهني وضآلة حظه من الذّكاء، وقد يكون تردد التّلميذ وخوفه وارتباكه من عوامل ضعفه في الكتابة، وقد يكون ضعف بصره، أو ضعف سمعه من أسباب تخلفه في الإملاء.

2-بالنّسبة للقطعة الإملائية: قد تكون القطعة الإملائية صعبة أو طويلة ممّا يؤدي إلى الخطأ في الكتابة.

3-بالنّسبة للمعلّم: أن يكون سريع النّطق، أو خافت الصوت أو لديه عيوب في نطق بعض الحروف المتشابهة أو المتماثلة، أو غير مهتم بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة [2].

مهما اختلفت مصادر الخطأ فإنّها تؤثر سلبا على مكتسبات المتعلمين اللّغوية، لذا يجب شد الحزام ورفع الهمة للقضاء على هذا الوباء قبل أن يستفحل حيث قال مدير إحدى المدارس الابتدائية

[1] – محمد رجب فضل الله، صعوبات الكتابة الإسلامية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1995م، ص21- 44 بتصرف.

[2] – محمد محمود بندق، الكتابة العربية والقواعد الإملائية، مكتبة زهراء الشرق، دمشق، 1996، ص18- 19.

"لطالما تمنيت أن يكون الضّعف الإملائي من الأمراض الّتي يمكن علاجها بالأدوية والعقاقير! ولكن هيهات إنّ علاج الضّعف الإملائي يتطلب علاجا من نوع آخر، يصاحبه حلم وصبر طويل". [1]

هذا ما يؤكد على الأهمية البالغة الّتي يجب أن يوليها المعلّم لنشاط الإملاء لما له من عواقب وخيمة على حياة المتعلم المدرسية واليومية.

تصحيح الأخطاء الإملائية

يتم تصحيح الأخطاء الإملائية من طرف المعلّم داخل الصف بمشاركة المتعلم أو خارج الصف بالتّأشير على الأخطاء ومطالبتهم بتصويبها، كما يمكن للمتعلم أن يصحح أخطاءه بمفرده أو بتبادل الدّفاتر مع زملائه وذلك تحت إشراف المعلّم وتوجيهه. [2]

وتصويب الأخطاء الإملائية أمر حتمي لأنّه: " لا يخفي على عاقل أنّ تصحيح الإملاء ضرورة لكل من يمسك قلما، وذلك وفق الأصول الفنية الّتي ضبطت قواعد الكتابة، فيجب أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصّحيحة وذلك لاستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد"[3].

كما أنّ التغذية الراجعة لذهن المتعلم فعالة وتساعد المتعلم على تذكر مكتسباته وتوظيفها، وقد ثبت علميا أنّ: "التّغذية الراجعة الفورية أكثر نفعية من المؤجلة"[4].

إضافة إلى ذلك فالتّغذية الراجعة تساعد المتعلم على الأداء اللّغوي الماهر لأنّ :" التّغذية الراجعة هي الّتي توجه سلوك المتعلم وتمكنه من إدراك الدّقة في الجزئيات والتّفاصيل، وتقيم أداءه المهاري وفق معايير الدّقة والسرعة في الإنجاز معا، ناهيك عن النّقصان المتدرج في عدد الأخطاء بما

[1] – علي بن سعيد الغامدي، مدير مدرسة البراعم في إهداء الطويرقي، الإملاء للكتاب بلا أخطاء للصفوف الأولية، إدارة الخدمات التعليمية السعودية، 1429-1430،

[2] – ينظر: عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل، الأردن، ط1، 1992م، ص44- 43- وسميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية، دار مجلاوي، عمان، 1999م، ص42- 43.

[3] – قواعد الإملاء، فيصل يوسف أحمد العلي، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، الإصدار 58، 2012م، (تصدير بقلم رئيس التحرير).

[4] – ينظر: عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص45.

يواجهه من مشكلات تعليمية، إذ يسعى من خلالها نحو المزيد من التّقدم والنّجاح، وهذا النّجاح المعزز للمتعلم سيدفعه إلى زيادة الجهد، والإقبال على التعلّم وزيادة الثّقة بالنّفس والتّبصر في جزئيات ما يواجهه من مشكلات تعليمية"[1].

ويمكن للمعلّم استغلال نص القراءة لمراجعة التّراكيب النحوية والصيغ الصرفية، والقواعد الإملائيّة بمطالبة المتعلمين بإعراب بعض الكلمات أواستخراج اسم الفاعل، ... من حين لآخر. ولا تكون التّغذية الراجعة في حصة اللّغة العربية فقَط بل تتعداها إلى الأنشطة الأخرى أيضا (كالرياضيات، التّربية الإسلامية،...) لأنّ اللّغة العربية تخدم جميع المواد الدّراسية.

ولقياس مدى تحكم المعتلم في قواعد اللّغة العربية لا بد من تكليفه بالكتابة لأنّ التّعبير الكتابي نهر تصب فيه جميع روافد اللّغة أو هو الميدان الّذي توظّف فيه كل المستويات اللغوية من نحو وصرف ومعجم ودلالة.

المطلب الثّالث: تعليمية مهارة التّعبير الكتابي

1- مفهوم التّعبير:

لغة: "عَبَّرَ عَمَّ في نَفْسه وعن فلان: أَعْرَبَ وبَيَّنَ بالكَلام، وبه الأَمْرَ، اشْتَدَ عليه، وبفلان: شَقَ عَلَيْه وأَهْلَكَه، والرُّؤْيا: فَسَّرَها، وفلانا: أَبْكَاه. ويقال عبر عَيْنُه: أَبْكَاها"[2].

اصطلاحا: التّعبير هو فن واسع يصعب حصره في تعريف واحد لأنّه مرتبط بجميع المهارات اللّغوية ويساهم في تطويره كل الأفراد داخل المدرسة وخارجها، ويعد التّعبير: "تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب، فيصور ما يحس به، أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتّعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللّغة وآدابها والمعارف المختلفة". [3]

---

[1] – كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة، الأردن، ط1، 2013م، ص17.

[2] – إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، 1-630/2

[3] – سميح أبو مغلي الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص52.

إنّ التّعبير وسيلة لنقل مشاعر وأفكار الشّخص لغيره بأسلوب واضح وسليم فهو: "وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان بقطع النّظر عن بعدي الزمان والمكان".[1]

وهذا ما يؤكّده التّعريف التّالي للكتابة:" هي نشاط اتصالي ّينتمي إلى المهارات الإنتاجيّة"[2]. فالتّعبير مهارة إبداعية يظهر من خلالها أسلوب المتعلّم الفرَدي وتعكس مدى تحكمه في فنون اللّغة الأخرى.

2-أنواع التّعبير

يختلف التّعبير باختلاف طريقة الأداء والغرض منه ويمكن تقسيمه إلى:

1.2-أنواع التّعبير من حيث الأداء:

وهو نوعين حيث:" يرتبط التّعبير اللّغوي بفني الحديث والكتابة، فإذا ارتبط التّعبير بالحديث فهو المحادثة أو التّعبير الشّفوي، وإذا ارتبط بالكتابة فهو التّعبير الكتابي"[3]

1.1.2 التّعبير الشّفوي:" تطرقت إليه سابقا وهو:"من أهم وسائل التّخاطب والاتصال بالغير وتبادل وجهات النّظر وإبراز ما يخامر الوجدان من العواطف والأحاسيس"[4].

لذا يجب الاهتمام بهذا النّشاط لأنّه وسيلة فعّالة لبناء شخصية المتعلم من جهة وإكسابه مهارة الاسترسال في الحديث بطلاقة ويسر من ناحية أخرى.

2.1.2 التّعبير الكتابي: وهو أرقى أنواع التّعبير ويتم كتابيًّا:"فأداته الرئيسية الرموز المكتوبة بواسطة القلم والورقة، أو أي وسيلة كتابية حديثة أخرى. ويأخذ هذا النّوع من التّعبير في المدرسة

[1] – حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص243.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 2009، ص189.

[3] وزارة التربية ا لوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019، ص100

[4] – وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان 2011، ص16.

أشكالا مختلفة ككتابة الأحاديث البيئية والأخبار المتنوعة، وتأليف القصص، والتّعبير بالصورة والنّص وكتابة التقارير عن زيارة أو رحلة معينة أو كتابة الرسائل وعبارات التّهنئة والتّعزية..."[1].

إنّ التّعبير الكتابي من أهم وأصعب النّشاطات الّتي يرمي المعلّم النّاجح إلى تحقيقها كذلك:" يأتي التّعبير الكتابي تتويجا للوحدة التّعليمية حيث يجند فيه المتعلم مكتسباته مجسدا أفكاره، ومعبرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته، فنشاط التّعبير الكتابي هو المرتع الخصب الّذي يدمج فيه المتعلم ما اكتسبه في الحصّص الماضية" [2]

يعد نشاط التعبير الكتابي من أصعب المهارات بالنسة للمتعلم لأنّه يتطلب التّوظيف السليم للمستويات اللغوية: نحوا، صرفا، معجما ودلالة. كما يعد فرصة ثمينة للمعلّم والمتعلم، فالأول يقوم مكتسبات متعلميه، والثّاني يربط معارفه الجديدة ويعيد بناءها في قالب جديد يعكس مدى تحكمه في الكفاءات اللغوية.

2.2-أنواع التّعبير من حيث الغرض: وينقسم بدوره إلى شقين:

1.2.2 التّعبير الوظيفي: هو تعبير ذو وظيفة تبليغية فقط لأنّه: "يحقق اتصال النّاس بعضهم ببعض، لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم" [3]

وكذلك "هو التّعبير الّذي يؤدي وظيفة معينة في حياة الأفراد كالفهم والإفهام"[4].

فالتّعبير الوظيفيّ هو استعمال للّغة دون عناء وتكلف في انتقاء الألفاظ والعبارات والهدف منه تبليغ الفكرة بأسلوب بسيطَ.

[1] – عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، ص81.

[2] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص18.

[3] – حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص244.

[4] – عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، ص81.

2.2.2 التّعبير الإبداعي: إذا كان التّعبير الوظيفي ذو طابع تبليغي فإنّ التّعبير الإبداعي فني ينقل الأفكار في أجمل حلة لغوية لها لأنّه: "ينقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النّفسية إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق ومثير، مثل: كتابة الشّعر والتّراجم والتّمثيلات والقصص الأدبي"[1]

ويوصف أيضا ب:" التّعبير الّذي يتم فيه إنتاج أفكار جديدة، استلهمها الفرد من وجدانه وانفعالاته وتأثره في المثيرات من حوله، فيعبر عنها بطريقة مألوفة أو مكررة ويكون إنتاجه إما جديدا، أو غزيرا، أو ذا وجوه عدة ويقصد في هذا النّوع من التّعبير التّأثير في الآخرين ونقل هذه النّتاجات إليهم ليتأثروا بها، ويسلكوا حيالها طريقة معينة تعبيرا عن هذا التّأثر" [2]

من خلال التّعبير الإبداعي تظهر قدرات المتعلمين اللّغوية وتبرز إمكانات الموهوبين وميولاتهم اللّغوية لذا يجب على المعلّم أخذها بعين الاعتبار وتنميتها بشتى الطرق.

ويمكن إكساب المتعلم مهارات التّعبير الإبداعي بمراعاة ما يلي:

أولا: الأفكار: من حيث

- استيفاء العناصر الأساسية للموضوع.
- صحة الأفكار وتسلسلها.
- الدّعم بالأدلة والاستشهاد بمأثور القول.

ثانيا: الأسلوب وحسن العرض

- وضوح العبارة وحسن العرض.
- جمال الصياغة.

[1] – حسن شحاتة، المرجع السابق، ص نقسها.

[2] – عماد توفيق السعدي وآخرون، المرجع السابق، صفحة نفسها.

ثالثا: السلامة من الأخطاء اللّغوية والإملائية. [1]

ولتحقيق الهدف من التّعبير الابداعي يمكن للمعلّم أن يراعي ما يأتي:

- حسن صياغة الموضوع بتوضيح عباراته ومطالبه.
- توجيه المتعلم إلى إعداد تصميم مناسب للموضوع المقترح.
- مناقشة هذه العناصر جماعيا.
- إخبار المتعلم مسبقا بمراحل الإنجاز وبمقاييسه لاستغلاله في التّقييم الذّاتي [2].

إنّ التّعبير الإبداعي هو تعبير مُنهج يحتاج إلى العديد من التّدريبات والتّحفيزات لتشجيع المتعلمين على الإبداع اللّغوي، وتعتبر المرحلة الابتدائية المورد الرئيسي لتنمية رصيد المتعلم اللّغوي، والدّعامة الأساسية الّتي يبني عليها المبتدئ لغته السليمة. لذا يجب الحرص على توجيه المتعلم نحو التّوظيف الصحيح لمكتسباته اللّغوية في إنتاجه الكتابي انطلاقا من تركيب جملة مفيدة إلى تحرير فقرة نموذجية لأنّه المهارة الّتي تشمل فروع اللّغة قاطبة. ولايتم ذلك إلاّ إذا أدرك المعلّم والمتعلم الكفاءة المستهدفة من هذا النّشاط.

3-أهداف تعليم التّعبير:

أهم البنود الّتي يهدف المعلّم إلى تحقيقها من تعليم مهارة التّعبير لتلامذته مايلي:

- استخدام الحصيلة اللّغوية استخداما سليما.
- اكتساب التّلاميذ مهارة ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي.
- مساعدة التّلاميذ على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة [3]

ولتحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس التّعبير لا بد من إدراك الأسس الّتي يبنى هذا النّشاط.

---

[1] – محمود عباس عبد الواحد، مهارات في فن التّعبير والإنشاء، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص77.

[2] – وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص18.

[3] – عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، ص77

أسس تعليم التّعبير: هناك مجموعة من الأسس يجب أن يلتفت إليها المدرسون عند تدريس التّعبير وهي:

- الاهتمام بالمعنى قبل اللّفظ.
- تعليم التّعبير في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللّغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلّم لتلامذته.
- يجب أن يستقي المتعلم معلومات من جميع المواد الدّراسية أثناء تعبيره.
- إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير في جو من الحرية وعدم التّكلف.
- تزويد التّلاميذ بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة أمر ضروري لتقدم التّلاميذ في كتاباتهم نحو أهداف محددة.
- استثارة الدّافع من قبل الطّلاب نحو الكتابة.

4- مراحل تعليم التّعبير الكتابي:

قبل البدء في التعبير عليك أن تعلم عزيزي الطالب أن كلام المرء موجود في قلبه وفي عقله، وقد أنعم الله علينا باللّسان والقلم للتعبير عن مشاعرنا ونقل أفكارنا للآخرين وكم من كتّاب كتب لهم خلود الذّكر وذاع صيتهم وانتشرت شهرتهم بسبب مقدرتهم الفائقة على الكتابة والإ بداع، والقدرة على امتلاك القلوب وإقناع العقول، فلم لا تكون واحدا منهم أيها الطالب الذكي المجتهد، بل لم لا تكون أفضل منهم. [1]

ومهما اختلفت طرائق تقديم نشاط التّعبير فإنّها تجمع على ثلاث خطوات رئيسية لا يخلو منها أي موضوع وهي: المقدمة، العرض، والخاتمة.

المقدمة: (التمهيد) ويكون بإثارة نشاط التّلاميذ بالتحدث عن الموضوع والتشويق إليه.

العرض: ويتم من خلاله:

[1] – ينظر: أحمد متولي، مهارات الكتابة والتعبير للناشئة والمبتدئين، دار الشافعي، قسنطينة، الجزائر، دط،2015، ص7.

- تقسيم الموضوع المعطى إلى نقاط أساسية.

- إلقاء بعض الأسئلة على التّلاميذ تتناول أطراف الموضوع.

- جمع الأفكار وتنسيق العناصر.

الخاتمة: يربط بين عناصر الموضوع الّتي استنبطها مع المدرس ويكتبها في بلغة سليمة. [1]

وبعد التفكير والتنظيم والكتابة إليك مجموعة من التوصيات تساعدك في الكتابة يا يني:

- ابدء كل فقرة بكلمات جذابة تشد انتباه القارئ وتدعوه إلى إكمال الموضوع الّذي أمامه.
- الالتزام بنظام الفقرات: فلا نملأ الصفحة دون وجود فواصل فهذا ينفر القارئ.
- الالتزام بعلامات الترقيم (النقطة، الفاصلة...).
- عدم تكرار جمل أو كلمات بعينها.
- تحري الدّقة أثناء الكتابة ورفع الهمزات في مواضعها والتفريق بين التاء المربوطة والهاء.
- الاستعانة بآيات من القرآن الكريم وأحاديث، وأشعار وحكم الأمثال. [2].

ولتشجيع المتعلم لا بد من تقييم وتقويم إنتاجه الكتابي.

6-تصحيح التّعبير الكتابي

للمعلم الحرية في طريقة التصحيح لكن حبذا لو ينوع في ذلك لتحفيز المتعلمين وعدم إحراجهم.

1-في الصفوف الابتدائية يسير المعلّم بين التّلاميذ فيصحح أخطاءهم أثناء انشغالاتهم بالكتابة، أو يستدعي واحدا واحدا إلى طاولة ويصحح له أخطاءه.

[1] - ينظر: جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر، ط13، 2012، ص126،.127

[2] - أحمد متولي، نفس المرجع، ص8-12.

2-ويمكن للمعلّم أن يأخذ الدّفاتر لتصحيحها خارج الصف على أن يوضحها للتلاميذ في الحصة التالية. [1]

ومن الأفضل أن يصحح مواضيع التّعبير خارج القسم ليلاحظ عليها، ويقدرها وفق شبكة التقييم الّتي يمكن أن تتضمن المقاييس والمؤشرات الآتية:

الوجاهة: التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة.

الانسجام: ترتيب الأفكار، ترابط الأفكار، ...

الإحاطة: الإلمام بعناصر الموضوع.

سلامة اللّغة: الاستعمال السليم للغة (نحو، صرف، إملاء) تعتبر هذه المقاييس أساسية في عملية تقييم الإنتاجات الكتابية.

وتوجد طرائق مختلفة لمعالجة الأخطاء في التّعبير الكتابي على سبيل المثال:

أ-التّصحيح الثّنائي: ويتم بتقسيم المتعلمين مثنى مثنى بمراعاة التفاوت في المستوى.

ب-التّصحيح الفوجي: ويتم بتفويج المتعلمين حسب المقاييس الّتي أخفقوا فيها قصد التّعاون على ضبط الإجابة الصحيحة.

ج-التّصحيح الجماعي: وهو الّذي يخصصه المعلّم بين الفينة والفينة لعلاج الأخطاء الشائعة باستدراك الظواهر اللّغوية المدروسة. [2]

[1] -سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة، التدريس اللغة العربية، ص56- 57

[2] - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص20.

إنّ تنويع طرائق تصحيح أخطاء المتعلمين من حين لآخر، لا تشعر المتعلم بالملل وتتسنى له الفرصة للاستفادة من تجارب زملائه وخبراتهم، ويتمكن من مواجهة الصعوبات الّتي تعوق تعلمه لنشاط التّعبير الكتابي.

7-صعوبات التّعبير الكتابي

يعاني المتعلمون من مشكلات عديدة أثناء تعلمهم لنشاط التّعبير الكتابي ويمكن أن نلخصها فيما يلي:

1.7-مشكلات تتعلق بالمعلّم: فهناك من يعلّم اللغة العربية وهو غير مختص بها، ومنهم من يراعي الأسس الّتي يبنى عليها درس التعبير، ومنهم من لا يؤمن بدرس التّعبير ولا يعتبره أساسيا في دروس اللغة.

2.7-مشكلات إدارية تربوية: وتنحصر في عدم تهيئة مدير المدرسة أو المشرفين أو القائمين على التّعليم الخدمات المناسبة، والظروف الإدارية والفنية، والأجواء الصافية الملائمة للتعبير في المدرسة.

ومن المشكلات أيضا ما يعزى إلى المنهج المدرسي وكثرة ما فيه من حشو، أو إسهاب مما لا يدع وقتا للمعمل لإعطاء التعبير ما يستحق من وقت وجهد.

3.7-مشكلات بيئية واجتماعية: وتعود في مجملها للأسرة الّتي لا تهتم بشراء الكتب والمجلات والقصص لأولادهم، كما أنّ انتشار اللّهجات العامية، يعيق التعبير الوظيفي خارج أسوار المدرسة.

ومن المشكلات التي تتعلق ببيئة المدرسة، ازدحام الصفوف بالطلبة مما يعيق ويحدد من إعطائهم الوقت والجهد اللازمين في التقويم [1].

[1] -عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، ص85.

– ولا يخفى على عاقل أنّ افتقار المتعلمين للرصيد اللّغوي من أهم أسباب الضعف في التعبير"والحصيلة اللّغوية ضعيفة أيضا عند الجميع بمفردات اللّغة الّتي يعرفها النّاس قليلة جدا ومحدودة وبيئية، أما قواعد اللّغة النّحوية والصرفية فقد باتت العبء الّذي ينوء بحملة طلاب المدارس والجامعات على السواء ويتذمرون منه، ويخالونه أشد صعوبة من قواعد اللوغريتمات أو حساب المثلثات" [1]

والتّعبير يحتاج إلى توظيف جميع فروع اللّغة وأي نقص قد يخل بالإنتاج اللّغوي.

إذا كانت هذه بعض الأسباب المؤدية لصعوبة التعبير عند المبتدئين فلا بد لكل الأطراف المعنية أن تشارك في تسيير هذا النّشاط وتنمية مهاراته.

8–علاجات صعوبات التّعبير

من أهم العوامل التي تساعد على تنمية مهارات التّعبير ما يلي:

أ–دور المعلّم:

– إيجاد مناخ يدفع التّلاميذ إلى التفّكير التّحليلي والتقويمي والتأهيلي.

– تعليم الأطفال كيفية الكتابة بأشكال وصيغ متنوعة (قصص، أشعار معلومات).

– التّأكد من أن الأطفال قرؤوا العديد من النّصوص لأغراض متنوعة.

– تعليم مهارات المراجعة والتنقيح وتصحيح الأخطاء الكتابية. [2]

وهناك اعتبارات أخرى يلتزم بها المعلم لتنمية هذه المهارة وهي:

---

[1] –سميح أبو مغلي الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص107.

30–أحمد متولي، مهارات الكتابة والتعبير للناشئين والمبتدئين، ص3

[2] –هدى محمود الناشف، اعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، مصر، 2014م، ص124.

- أن يدرب تلامذته باستمرار لأنّ التّدريس يولد الإتقان، وأن يكون على فترات متقاربة فالتّدريب المستمر يحقق التعليم، وإهمال التّدريب يؤدي إلى النسيان.
- أن يراعي استعداد الطلاب للتعلم.
- أن يستثار المتعلم وأن تزداد دوافعه نحو التعلّم.

ولكي يكون التعبير وظيفيا يجب أن يكون التقويم شاملا للمهارات الّتي يراد التدريب عليها، والمهارات الّتي سبق التدريب عليها حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة [1]

ومن عوامل النهوض بالتعبير أيضا:" تشجيع التلميذ على القول والكتابة أن يمنح التلميذ الحرية الكافية في درس التعبير، فيعطى فرصة اختيار الموضوع الّذي يجب أن يكتب فيه، ويمنح الحرية أيضا في عرض الأفكار الّتي يريدها أو يسفر بأنّه قادر على القول والكتابة فيها دون أن تكون مفروضة عليه "[2]

ب–دور الآباء وأفراد الأسرة:

- الاستمرار في القراءة على الأطفال وتشجيعهم على القراءة لهم.
- توفير أنشطة للأطفال تتطلب القراءة والكتابة.
- المشاركة في أنشطة للأطفال المدرسية.
- إظهار الاهتمام بما يحققه الأطفال من تعلّم بغرض ما يكتبونه.
- زيارة المكتبة بانتظام.
- دعم اهتمامات الطّفل وهواياته بتوفير المراجع المناسبة له. [3]

[1] –ينظر حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص251.

[2] – سميح أبو مغلي، المرجع السابق، ص57.

[3] – هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص125.

وإذا كان غير الناطقين بالعربية يحرصون على تعلّمها والإلمام بقواعدها، فمن باب أولى أن يحرص أهلها على تعلمها وإتقان مهاراتها ولذا فإنه يجب: "على الآباء مسؤوليات كبرى تجاه أبنائهم، فعليهم الاعتناء بهم وغرس مبادئ اللغة العربية بأذهانهم منذ نعومة أظافرهم، فمن جدّ وجد ومن زرع حصد، وعقل الإنسان كالوعاء إذا ملئ بالعلم والمعلومات نفع عند الحاجة، وإن ترك فارغا فلن يسعف يوما. " [1]

ما نخلص إليه هو أنّ الأنشطة اللّغوية متكاملة ولا يمكن تعليم إحداهما بمعزل عن الأخرى، بل يتم تلقينها وتقديمها للمتعلم بالتوازي ودون أن يشعر المبتدئ بوجود فجوات أو فواصل بينها لأنّ إجاد اللّغة هو تحكم في جميع فروعها من: "إحكام النّطق والخطّ والفهم والإتقان والتّمرس والتّداول للّغة كتابة، وقراءة، واستماعا، وتحاورا، ونطقًا، وصوتًا، ومعجما، وصرفًا، ونحوا، ودلالةً، وأسلوبا. بحيث إذا أتقن الممارسَة للّغة في هذه المستويات بنية وتركيبا ودلالة وأسلوبا على جهة الإحكام سمّي ماهرا باللّغة وانتقلت في حقّه من ثقافة نظرية إلى مهارات تداولية وآليات تطبيقية فيها روحه ووجدانه وبصمته الخاصة من حيث طرائق التّعبير والتّحرير والتّفكير والإبداع"[2]

إذن فمتعلم اللّغة الماهر هو الّذي يلُمُ بجميع فنونها دون تفاوت، ولا شك أنّ أهداف تعليم اللّغة وتعلّمها الّتي يسعى إلى تحقيقها أي معلّم للّغة تتمثل في:

-سيطرة المتعلم على المستويات الأساسية كالنّظام الصوتي للّغة إنتاجا واستماعا، ومعرفة تراكيب اللّغة، بقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللّغة للفهم والاستعمال.

[1] – أحمد متولي، مهارات الكتابة والتعبير للمبتدئين، ص3.

[2]– أحمد متولي، مهارات الكتابة والتعبير للمبتدئين، ص3.

– الكفاءة الاتصاليّة وهي قدرة المتعلم على استخدام اللّغة بصورة تلقائيّة، والتّعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته معَ تمكنه من استيعاب ما يتلقى َمن اللّغة في يسر وسهولة لأنّ الأصل في اللّغة المشافهة، والوظيفة الأساسية هي التّواصل. [1]

إنّ الأهمية البالغة للّغة في حياة الأفراد الدّراسيّة والاجتماعيّة دفعت المناهج للتركيز على تحديد الغايات من تدريسها حيث: "يهدف تدريس اللّغة العربيَة أساسا إلى إكساب المتعلم أداة التّواصل اليوميّ، وتعزيز رصيده اللّغويّ الّذي اكتسبه من محيطه الأسريّ والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. ونظرا لمكانتها العرضيّة كلّغة تدريسَ في المنظومة التّربويّة، فاكتساَب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كل المواد الدّراسية والنّفاذ فيها" [2]

لذا يجب على المعلّم إدراك الكفاءات المستهدفة لكل الأنشطة اللّغوية من أجل التّخطيط المحكم لتحقيقها. وتشجيع متعلميه على التّواصل اللّغوي محترمًا رصيدهم اللّغوي الخاص، وتصحيحه باتباع إستراتيجية الهدم والبناء– تقبل المصطلحات العامية وتصحيحها فوريا– لأنّ التّواصل هو السَبيل للوصول إلى تصورات المتعلمين، ووضع العقد الدّيداكتيكي معهم لبناء جسور معرفة ذات دعامة قوية.

إنّ المهارات اللّغوية أداة تواصلية تسمح للمتعلم بتوظيف مكتسباته بشكل مرن خلال سيرورة التعلّم، فيدمج جميع معارفه ويجندها لمواجهة الوضعيات المشكلة الّتي تصادفه في حياته اليومية داخل المدرسة وخارجها بكفاءة.

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم تطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط 1، 2011، ص107

[2] وزارة التّربية الوطنية، مناهج مرحلة التّعليم ا لابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص8

الفصل التّطبيقي

دراسة ميدانية لفاعليات النّص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدّراسة

تمهيد:

نسعى من خلال هذه الدّراسة الميدانية إلى الفهم العميق للظاهرة المدروسة باعتبارها مرتبطة بالذّات البشرية الّتي تخضع للمتغيرات المحيطة بها وتتفاعل معها خاصة في مجال التّربية والتّعليم، ولذلك أردنا إعطاء البحث طابعا تكامليا يجمع بين الجانبين: النّظري والتّطبيقي للدّراسة بهدف الكشف عن مدى توافق آراء المعلّمين مع الإشكاليات المطروحة من خلال هذا الإسهام العلمي لأن هذه الرؤى والتّفاصيل هي الّتي تعزز التّطبيق العملي للمعارف والمعطيات النظرية وتسييرها إلى حقائق إجرائية.

ومن أجل بلوغ الغاية المنشودة من جراء هذه الدّراسة تتبعنا مجموعة من الخطوات الأساسية الّتي يتطلبها هذا الأسلوب من أساليب البحث العلمي —دراسة حالة ميدانية– حيث قمت بتطبيق جملة من العمليات الإحصائية والإجراءات العلمية للإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، وذلك بتحديد المنهج وانتقاء الأدوات المستخدمة في قياس البيانات وتحديد طرق جمعها من طرف العينة الّتي نستقي منها المعلومات لتحليلها وتنظيمها ثمّ استقراء النّتائج المتوخاة من الأسئلة المضبوطة في الاستمارة الاستبيانية لذا حاولت تقسيم هذا الفصل إلى جزئين رئيسيين:

الإطار المنهجي ثم يليه الإطار التّحليلي للدّراسة.

–المطلب الأول: المنهج المعتمد في الدّراسة

يعد تحديد المنهج خطوة ضرورية يقتفيها الباحث في مسار دراسته لأنّ: "المنهج هو العملية الشّاملة الّتي تحلل المعلومات، والمعارف، والقضايا، والعلوم والأفكار، وهذه العملية هي الّتي تمكّن طرق البحث من بلوغ النّتائج"[1]

[1] عقيل حسين عقيل، خطوات البحث العلمي من تحديد المشكلة إلى النتيجة، دار ابن كثير، د ت، د ط، ص 64.

وباعتبار أنّ المنهج يختلف باختلاف موضوع البحث فإني اخترت المنهج الوصفي التّحليلي الاستقرائي كونه الأنسب لهذه الدّراسة إذ: "يرتكز هذا المنهج على وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، وقد يقتصر هذا المنهج على وضعٍ قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية عدّة"[1].

إضافة إلى ذلك يعتبر المنهج الوصفي من أهم أساليب البحث العلمي المعتمدة لدراسة الحالة (CaseStudy) ثمّ استقراء النّتائج بعد التّحليل والتّفسير العميق للمعطيات المحصل عليها.

حيث من أهم **إيجابياتها** ما يلي:

-توفير معلومات تفصيلية وشاملة ومتعمقة عن الظّاهرة المدروسة وبشكل لا توفره أساليب ومناهج البحث الأخرى.

-يساعد في تكوين واشتقاق فرضيات جديدة وبالتّالي يفتح الباب أمام دراسات أخرى في المستقبل.

- يمكّن من الوصول إلى نتائج دقيقة وتفصيلية حول وضع الظّاهرة المدروسة مقارنة بأساليب ومناهج البحث الأخرى.

*أما **السلبيات** التي تؤخذ عن هذا الأسلوب فيمكن حصرها فيما يلي:

- صعوبة تعميم نتائج أسلوب دراسة الحالة على حالات أخرى مشابهة للظّاهرة المدروسة خصوصا إذا ما كانت العينة غير ممثلة لمجتمع الدّراسة.

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، عمان، ط2، 1999م، ص 46.

– تحيز الباحث في بعض الأحيان عند تحليل وتفسير نتائج الظّاهرة المدروسة، الأمر الّذي يجعل الباحث عنصرا غير محايد وبالتّالي تبتعد النّتائج عن الموضوعية[1].

رغم خصوصيات هذا المنهج إلا أنّه الأكثر شيوعا في البحوث عامة والبحوث التّربوية خاصة، حيث يقوم على ترتيبات علمية منظمة أساسها تحديد الأولويات أثناء تقصي المعلومة وتحليلها حسب تداعيات الموضوع.

–المطلب الثّاني: أدوات الدّراسة

تتباين طرق البحث حسب المواضيع الّتي تعالجها، فكل باحث مسؤول عن اختيار الطّريقة الأنجع لمعاينة تفاصيل بحثه، ولعل أكثر هذه الأدوات استخداما في البحث التّربوي: الاستبانة، المقابلة والملاحظة.

1.2 الاستبانة (Questionnaire):

لغة: الاستبانة هي مصدر للفعل استبان "استبان الشّيء ظهر"[2].

اصطلاحا: عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة الّتي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معيَّن"[3].

وتعرف الباحثة أنيسة عطية قنديل* الاستبانة بأنّها: "وثيقة يصممها الباحث في ضوء الكتابات ذات الصلة بالمشكلة الّتي يراد بحثها، أو يحصل عليها جاهزة، ويعدلها على ضوء أسس عملية، تتضمن بيانات أولية عن المبحوثين وفقرات عن أهداف البحث، تم إعدادها بصيغة مغلقة أو مفتوحة

[1] ينظر: فوزي عبد الله العكش، البحث العلمي: المنهج والإجراءات، دار العين، الإمارات العربية (أبو ضبي)، ط1، 1986، ص 122-123.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، 1119م، "باب الباب"، ص 409.

[3] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتّطبيقات، ص 63.

*أنيسة عطية سليم قنديل، الإستبانة كأداة بحث علمي، مقدم إلى مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وأفاق الإصلاح والتطوير المنعقد في 29-2013/04/30م، بالجامعة الإسلامية، غزة.

والاثنين معا، بحيث تصل إليهم بواسطة وسيلة معينة، وتعود للباحث، بالوسيلة ذاتها بعد الفراغ من الإجابة عنها"[1].

لقد فصلت الباحثة في تعريفها للاستبانة، ووصفتها وصفا دقيقا مجملا من حيث شكلها ومضمونها مرورا بجميع مراحلها، كما أشارت إلى أنّه يمكن استخدام أنواع مختلفة من الأسئلة في الاستبانة حسب طبيعة الدّراسة ومهارات الباحث، وبشكل عام تقسم الأسئلة على النّحو التّالي:

أ-الأسئلة المغلقة أو محدودة الإجابات: وفي هذا النّوع من الأسئلة يحدّد الباحث الإجابات الممكنة أو المحتملة لكل سؤال ويطلب من المستجيب اختيار أحدها أو أكثر. أي أن يقيّده في اختيار الإجابة ولا يعطيه الحرية لإعطاء إجابة من عنده.

ب-الأسئلة المفتوحة أو الحرة: في هذا النّوع من الأسئلة يترك للمبحوث حرية الإجابة عن السؤال المطروح بطريقته، ولغته، وأسلوبه الخاص الّذي يراه مناسبا، ويستخدم الباحث هذا النّوع من الأسئلة عندما يرغب في الحصول على معلومات موَّسعة، وتفصيلية، ومعمقة حول الظّاهرة أو المشكلة.

ج-الأسئلة المغلقة المفتوحة: وفي هذا النّوع من الأسئلة يطرح الباحث أسئلة مغلقة يقيد فيها المبحوث بالإجابة، وأسئلة أخرى مفتوحة يطلب فيها من المبحوث توضيح أسباب اختياره لإجابة معينة.

ويمتاز هذا النّوع من الأسئلة بأنّه يجمع بين إيجابيات الأسئلة المغلقة والمفتوحة[2].

---

[1] أنيسة عطية سليم قنديل، الاستبانة كأداة بحث علمي، دراسة تقييمية، ص 06.
www.alukah.net

[2] ينظر: ربحي مصطفى عليان وعثمان غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق، دار صفاء، عمان، ط1، 2000م، ص 86-91.

لقد تضمنت الاستمارة الاستبيانيّة التي وجهتها لمعلّمي المدارس الابتدائيّة النّمط الثّالث من الأسئلة (المغلقة- المفتوحَة) لمالهَا مَن مزايا حيث تسمح الأسئلة المغلقة الثّنائية (نعم/لا) أو الاختيار من متعدد للأساتذة بالإجابة عن الإشكاليات المطروحة بسهولة ولا تشعرهم بالملل.

إضافة إلى أن الأسئلة المفتوحة تعد فرصة لهم لتبرير اختياراتهم والتّعبير عن آرائهم بكلّ حرية، وفي الوقت ذاته إفادة للباحث وتوسعة لأفكاره المرتبطة بموضوَع الدّراسة.

2.2 المقابلة (Interview) ترتبط: المقابلة إلى حد كبير بالاستبانة فهي مجموعة من الأسئلة أو البنود الّتي يقوم الباحث بإعدادها وطرحها على الشّخص موضوع البحث وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات عليها بنفسه"[1].

وتعرَّف المقابلة بأنّها:"المقابلة استبانة شفوية يقوم من خلالها الباحث بجمع معلومات بطريقة شفويّة مباشرة من المفحوص، والفرق بين المقابلة والاستبانة يكمن في أنّ المفحوص هو الّذي يكتب الإجابة على الأسئلة بينما، يكتب الباحث بنفسه، إجَابات المفحوص في المقابلة"[2].

-إذن الاختلاف بين الاستبانة والمقابلة يمكن فقط فيمن يدون الإجابات، فالباحث هو المسؤول عن نقل الإجابة في المقابلة الشّفويّة بينما كلّ مجيب من أفراد العيّنة إجاباته في الاستبانة بكلّ حرية.

كما أنّ المقابلة تستغرق وقتًا طويلاً بينما الاستمارة الاستبيانيّة يتم توزيعها على مجموعة كبيرة من العينة في آن واحد ويترك المجال الزمني للإجابة ثم يتم استرجَاعها. وهذه الطّريقة تساعد على ربح الجهد والوقت أثناء البحث العلمي.

[1] فوزي غرايبه وآخرون، أساليب البحث العلمي في العلمي الاجتماعية والإنسانية، كلية الاقتصاد والتجارة، نشر بدعم من الجامعة الأردنية، 1977م، ص 43.

[2] ربحي مصطفى عليان، المرجع السابق، ص 102.

3.2 الملاحظة(observation):

تعد الملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات وتعرف بأنّها:"عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظّواهر، والمشكلات، والأحداث، ومكوّناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها، بأسلوب علمي منظّم، ومخطّط، وهادفبقصد التّفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرَات والتنبؤ بسلوك الظّاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته"[1].

لذا حاولت أن أستغل الملاحظات الّتي رصدتها من التّجربة الميدانية في القسم مع المتعلمين، ومن خلال الاحتكاك مع بعض زملاء العمل للكشف عن مدى توافق نتائج الجزء النّظري من البحث مع طرَق تنفيذ برامج اللغة العربية في المرحلة الابتدائيّة. كما لا يخفى علينا أنّ إستراتيجية تصحيح المتعلم لأخطائه ذاتيا تقدّم مجموعة من التّصوراتَ المعرفية الّتي تساعد على سد الثّغرات أثناء إعداد مخطّطات العمل اليومية، والتّنبؤ بعوائق التّعلم المستقبلية لتجنبها.

-المطلب الثّالث: عينة ومجالات الدّراسة:

1.3- عينة الدّراسة:

نظرا لعدم إمكانية إجراء الدّراسة على كامل عناصر المجتمع الأصلي يلجأ الباحث لتحديد عينة الدّراسة وهي: "عبارة مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدّراسة عليها، ومن ثمَّ استخدام تلك النّتائج وتعميمها على كامل مجتمَع الدّراسة الأصلي"[2].

لقد شملت عينة بحثي 221 أستاذ مدرسة ابتدائية منهم الذّكور والإناث، ويتفاوتون من حيث سنوات الخبرة المهنية، والمؤهلات العلمية التي يحملونها. وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل لاحقا.

[1] العواملة، نائل حافظ، أساليب البحث العلمي الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة، مكتبة أحمد ياسين، عمان 1995، ص 130. (نقلا عن ربحي عليان، مناهج وأساليب البحث 112).

[2] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ص 84.

2.3 مجالات الدّراسة:

المجال الجغرافي: تم اختيار عدّة مدارس ابتدائية من ولاية تيارت تنوعت بين الحضرية، وشبه الحضرية، والنّائية، نوجزها في الجدول التّالي:

التّصنيف الجغرافي	المناطق	عدد الأساتذة
حضرية	تيارت، فرندة	86
شبه حضرية	بلديتي ملاكو وسيدي بختي	95
نائية	القرى التابعة لسيدي بختي	40

ب-المجال البشري: لقد تم اختيار أساتذة المدارس الابتدائيّة تخصص اللّغة العربية، حيث وزعت حوالي 250 استمارة استبيانيّة، ولم أَحصل سوى على 221 منها.

ج-المجال الزمني: انطلق العمل الميداني في شهر أفريل 2024/04/21م إلى غاية 2024/05/23م حيث استغرق توزيع الاستمارات الاستبيانيّة وجمعها أكثر من شهر، نظرا للظروف الخاصة الّتي كان يمر بها أساتذة السنة الخامسة مَن تحضيرات لامتحان تقييم المكتسبات لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي.

-المطلب الرابع: طريقة تفريغ البيانات:

بعد الحصول على أجوبة المتعلمين، شرعت في تنظيم المعلومات ثم تفريغ البيانات في جداول حسب محاور الدّراسة.

-المطلب الخامس: الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام النّسب المئوية لتحليل النّتائج. وذلك بحساب عدد تكرارات كل متغير وإيجاد نسبته المئوية مثلا:

$$\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للعينة}}$$

-المبحث الثّاني: الإطار التّحليلي للدّراسة

يتمثل في تحليل وتفسير البيانات الميدانية حسب محاور الدّراسة.

المطلب الأول: محور البيانات العامة.

1-الجنس: تمثلت العينة في 221 أستاذا، منهم 28 ذكورا و193 إناثاً.

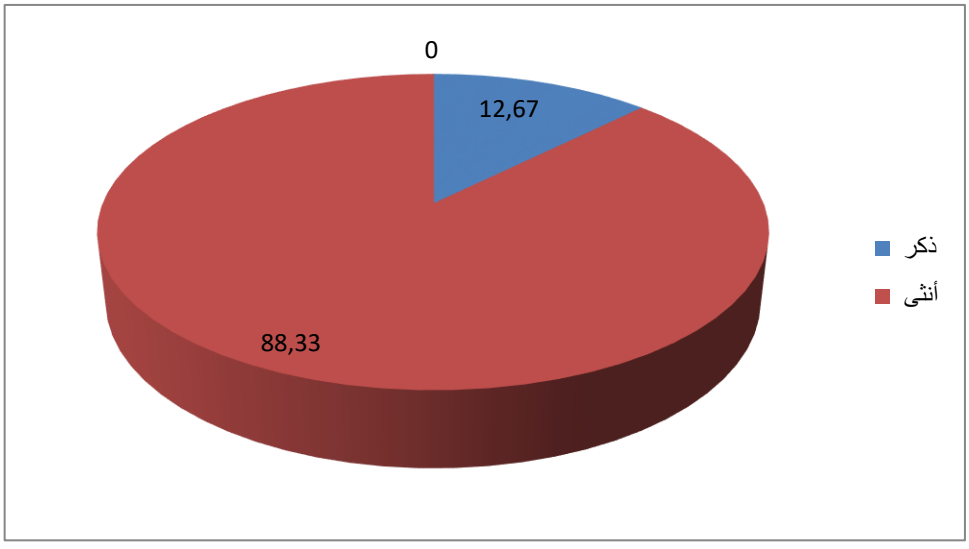
والجدول الآتي يوضح النّسب المئوية حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (01): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النّسب المئوية
أنثى	193	%88.33
ذكر	28	%12.67
المجموع	221	%100

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ النسب المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس تقدر ب، (87.33%) بالنّسبة لجنس الإناث و(12.67%) بالنسبة لجنس الذّكور، أي أنّ عدد الإناث يمثل أضعاف عدد الذّكور في مهنة التدريس خاصة في التّعليم الابتدائي، وذلك لأنّ مرحلة الطّفولة تحتاج إلى معاملة خاصة يغلب عليها طابع اللين. وهذا ما تتميز به جل المدرسات.

الشّكل رقم 01: يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس



2-المؤهل العلمي: يتناول الشّهادات العلمية الّتي جاز عليها أفراد العينة.

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.

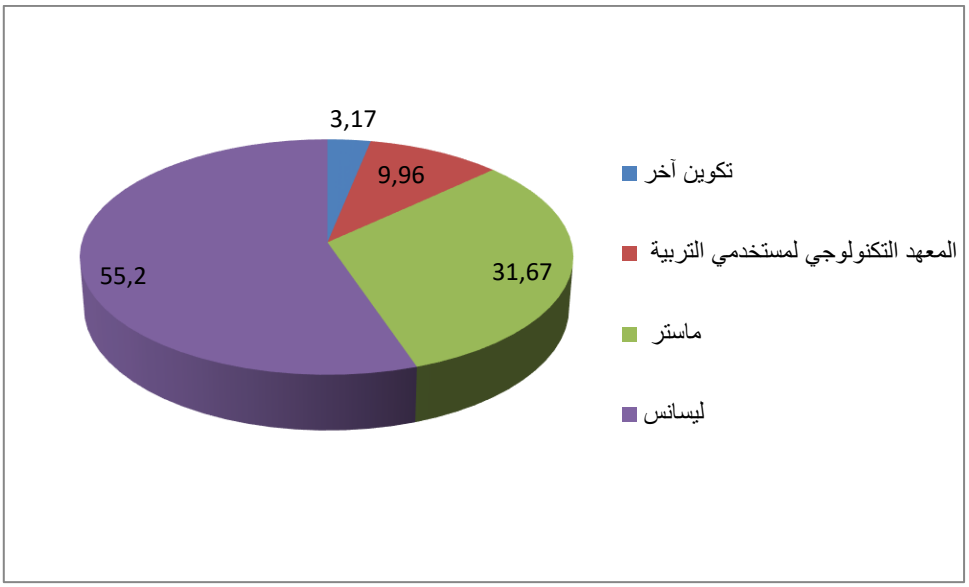
المؤهل العلمي	التكرار	النسب المئوية
ليسانس	122	%55.20
ماستر	70	%31.67
المعهد التكنولوجي لمستخدمي التربية	22	%9.96
تكوين آخر	07	%3.17
المجموع	221	%100

يبين الجدول رقم (02) أنّ المؤهلات العلمية للأساتذة أغلبها مستمدة من الجامعات الجزائرية إذ تمثل نسبة حملة شهادة ليسانس أعلى نسبة بـ (55.20%) لتليها نسبة الحائزين شهادة الماستر بما يقدر بـ (31.67%).

أما الأقلية منهم فقط يمثلون خريجي المعاهد التكنولوجية لمستخدمي التربية بنسبة (9.96%) في حين أنّ ما نسبته (3.17%) لديهم تكوين آخر.

وهذا يدلّ على تنوع التكوين لدى إطارات التعليم في المؤسسات الجزائرية.

الشّكل رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي



3-الخبرة المهنية: توزيع الأساتذة حسب الأقدمية في التّدريس.

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل في مهنة التّدريس.

سنوات العمل	التّكرار	النّسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	**29**	**%13.12**
من 5 سنوات إلى10 سنوات	**116**	**%52.49**
أكثر من 10 سنوات	**76**	**%34.39**
المجموع	**221**	**%100**

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (03) أنّ معظم أفراد العينة تجاوزت خبرتهم 5 سنوات في مجال التّعليم بالمدارس الابتدائية، إذ يملك ما نسبته (52.49%) منهم ما بين (5-10) سنوات خبرة، في حين 34.39 لديهم أكثر من 10 سنوات عمل في ميدان التّعليم. أما الأساتذة الجدد في هذا المجال (أقل من 5 سنوات في مهنة التّدريس فيمثلون نسبة ضئيلة تقدر بـ (13.12%).

ملاحظة:

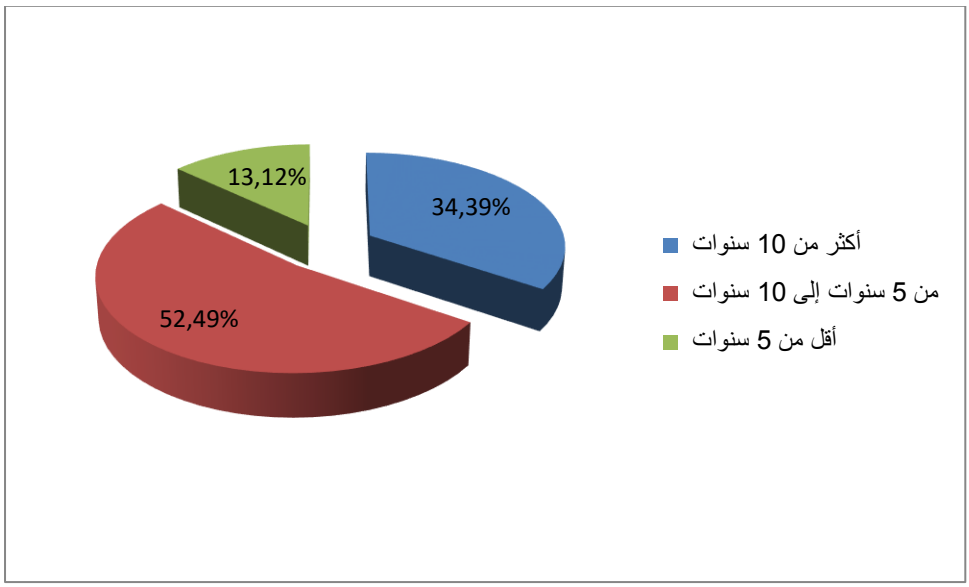
تم تقسيم سنوات الخبرة على أساس شروط الحد الأدنى للمشاركة في مسابقات التّرقية المهنية للأساتذة حيث يصنّف كما يلي:

أقل من 5 سنوات ⟵ أستاذ تعليم ابتدائي.

من (5-10) سنوات ⟵ أستاذ رئيسي في التّعليم الابتدائي.

أكثر من 10 سنوات ⟵ أستاذ مكون في التّعليم الابتدائي.

الشّكل رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل في مهنة التّدريس.



المطلب الثّاني: محور أهم النّظريات والاتجاهات الّتي أثرت في التّعليمية.

يتضمن هذا المحور أهمّ المبادئ والاتجاهات الّتي تحملها نظريات التّعلّم الثّلاثة: السلوكية (behaviorisme) والنّظرية البنائية المعرفية(consuctivisme) والنّظرية البنائية الاجتماعية (socioconsuctivisme).

فأردت من خلال الأسئلة المطروحة جمع بعض الرؤى لأفراد العينة لاكتشاف الاتجاه الأكثر تأثيرا على العملية التّعليمية التّعلمية انطلاقا من القيم العددية المتوَّصل إليها.

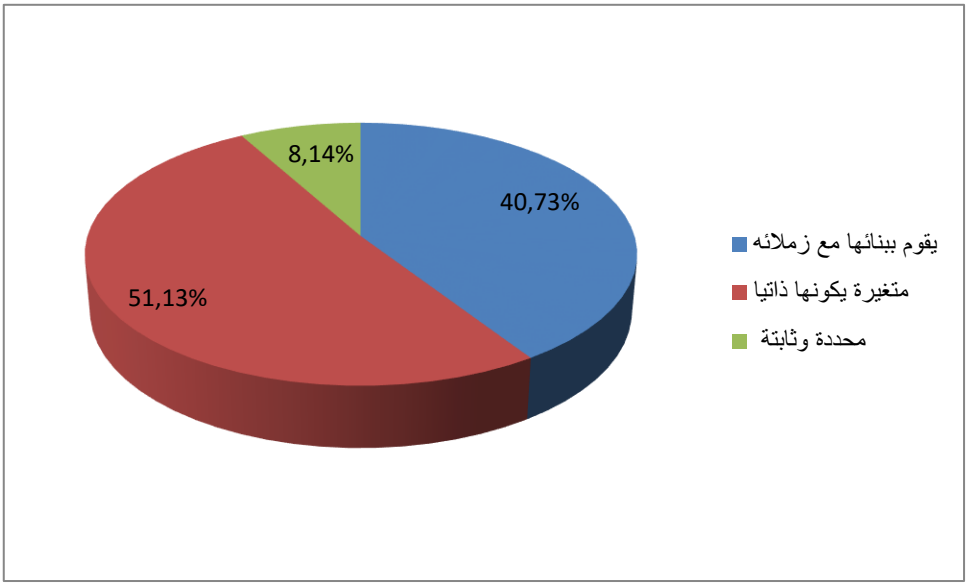
1-طبيعة المعرفة عند المتعلم: يحدد هذا المؤشر المعارف عند المتعلم.

الجدول رقم (04): يوضح طبيعة المعرفة عند المتعلم

طبيعة المعرفة عند المتعلم	التكرار	النّسبة المئوية
محددة وثابتة	18	%8.14
متغيرة يكونها ذاتيا	113	%51.13
يقوم ببنائها مع زملائه	90	%40.73
المجموع	221	%100

بناء على النّتائج الواردة في الجدول رقم (03) يتأكد لنا أنّ المعرفة ليست ثابتة ومحدّدة عند المتعلم، والنّسبة المئوية لذلك 8.14% تنفي هذا التّصور الّذي جاء به السلوكيون، بل هي متغيرة ويلعب المتعلم دورا فعالاً في بنائها سواء ذاتيا حسب الاتجاه البنائي المعرفي، وهذا ما عبر عنه أفراد العينة بنسبة 51.13% أو يقوم ببنائها مع زملائه بما يقارب 40.73% حسب ما تبقى من أفراد العينة. وهذا ما نادى به رواد النّظرية البنائية الاجتماعية.

الشّكل رقم (04): يوضح طبيعة المعرفة عند المتعلم



2-كيف يتم التّعلّم؟: إبراز الأسلوب الّذي يسمح بتكوين معارف المتعلمين.

الجدول رقم (05): يبيّن أنماط تكوين المعارف عند المتعلمين من خلال ما يلي:

أنماط تكوين المعرفة عند المتعلم	التّكرار	النّسبة المئوية
التّمرن الموجه	90	%40.72
ربط التّعلّمات السابقة باللاحقة	100	%45.25
خبرات المتعلمين الجماعية	31	%14.03
المجموع	221	%100

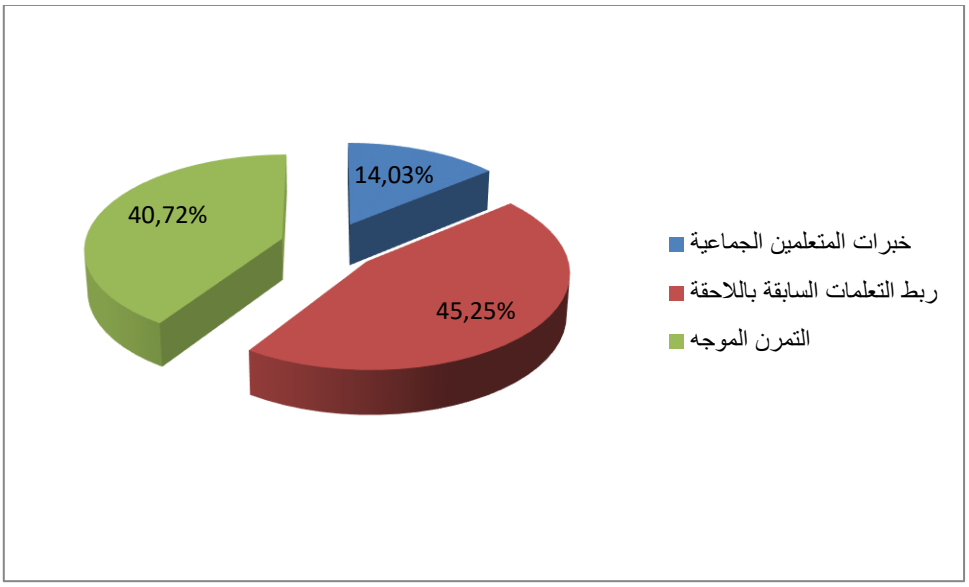
إنّ نتائج الجدول رقم (05) توضح أنّ المتعلم يكتسب معارفه ويثبتها عن طريق التّمرن الموجه والمستمر من قبل معلّمه بنسبة 40.72% أي أنّ التّحفيز هو الّذي يجعله يكرر نفس السّلوك استجابة للمثير نفسه حسب المنهج السلوكي.

غير أنّ هذا الأسلوب يجعل المتعلم يتعود على النّمطية في التّعامل مع الوضعيات ويحد من قدراته الإبداعية.

أما الفئة الثّانية من أفراد العينة توافق على أن بناء التّعلّمات يتم بالتّسلسل حيث يربط معارفه الجديدة بمكتسباته القبلية وهذا ما عبروا عنه بنسبة 45.25% مناشدين بذلك ما جاءت به النّظرية البنائية، حيث أن العقل البشري، يعتمد على مبدأ التّدرج في بناء المعارف من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب. فالمتعلم هو الّذي يلاحظ ويحلل ويكتشف المعلومة من خلال وضعيات انطلاقية بسيطة لينجز بذلك وضعيات مدمجة أو أكثر تعقيدا بمفرده.

كما أشار العدد المتبقي من أفراد العينة إلى أن 14.03% من المتعلمين يستفيدون من خبرات زملائهم وذلك من خلال وضعهم داخل أفواج ثنائية أو جماعية أو ما يسمى التّعلّم بالأقران وفقا للاتجاه البنائي الاجتماعي.

الجدول رقم (05): يبيّن أنماط تكوين المعارف عند المتعلمين



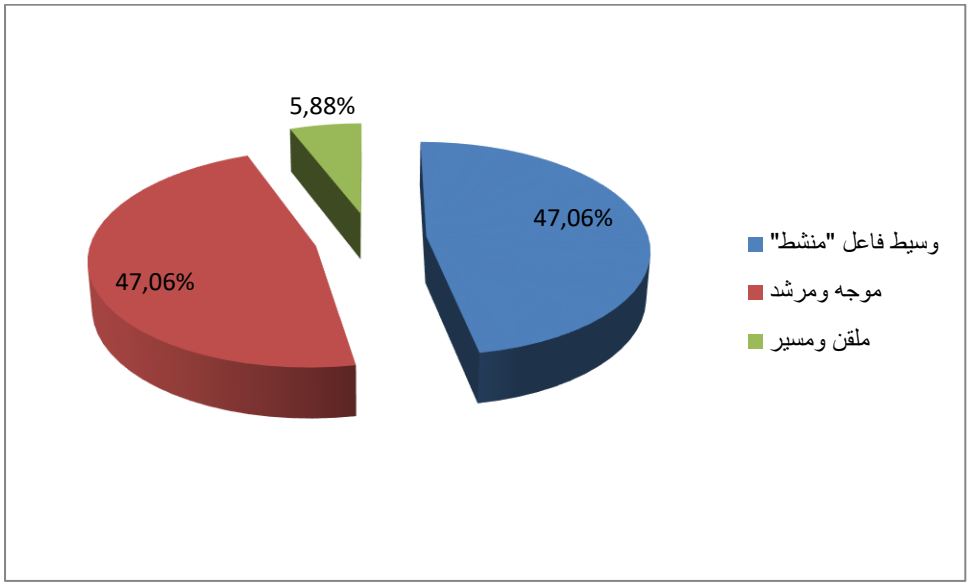
12-دور المعلّم:

الجدول رقم (06): يوضح دور المعلّم في العملية التّعليمية.

دور المعلّم	التّكرار	النّسبة المئوية
ملقن ومسير	13	%5.88
موجه ومرشد	104	%47.06
وسيط فاعل "منشط"	104	%47.06
المجموع	221	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (06) يتضح لنا أنّ نسبة أفراد العينة الّذين يرون أن دور المعلّم في العملية التّعليمية التّعلّمية هو التّوجيه والإرشاد تتطابق مع نسبة الفئة الّتي تعتبر المعلّم وسيطًا فاعلا ومنشطا للمتعلمين بنسبة 47.06% لكل منهما حسب دور المعلّم في التلقين والتّسيير الكلي للقسم، وهذا ما ينعكس سلبا على دور المتعلم ويحول دون إعطائه فرصا للمشاركة في بناء تعلّماته، هذا جعل رواد النّظرية البنائية ينتفضون على مبادئ النّظرية السلوكية، ويطالبون بجعل المتعلم محور العملية التّعليمية التّعلمية.

الشّكل رقم (06): يوضح دور المعلّم في العملية التّعليمية.



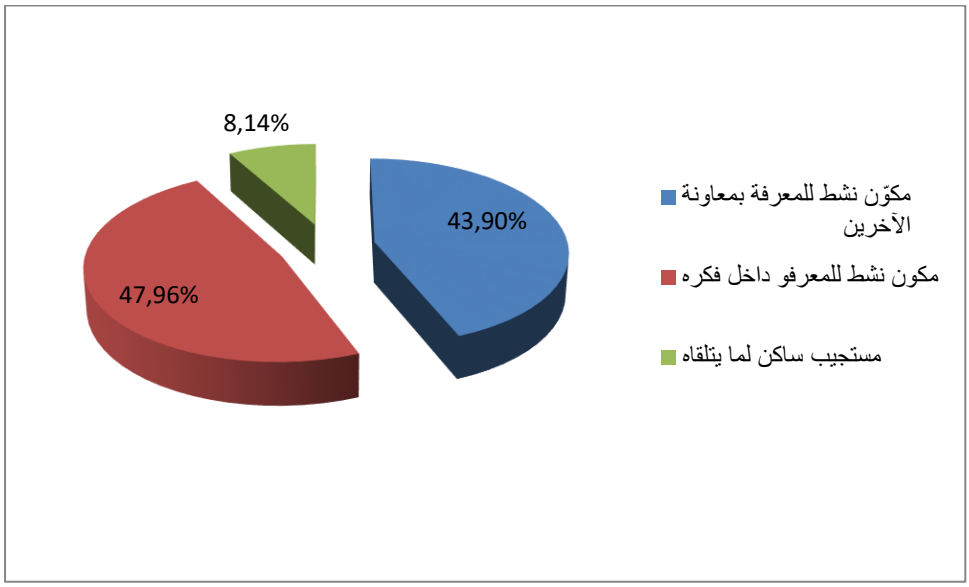
4-دور المتعلم: إبراز دور المتعلم في العملية التّعليمية التّعلّمية.

الجدول رقم (07): يبين دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

دور المتعلم	التكرار	النسبة المئوية
مستجيب ساكن لما يتلقاه	18	%8.14
مكون نشط للمعرفة داخل فكره	106	%47.96
مكون نشط للمعرفة بمعاونة الآخرين	97	%43.90
المجموع	221	%100

انطلاقا من الجدول رقم (07) يتبين لنا أن أكبر نسبة من أفراد العينة تجد أنّ المتعلم مكون نشط للمعرفة بأفكاره الشخصية وقدراته الذّاتية، بنسبة مئوية قدرها 47.96% لتقاربها نسبة 43.90% ممن ينظرون إلى أنّ المتعلم مكون نشط للمعرفة بمعاونة الآخرين، أي عن طريق المناقشة وتبادل الأفكار للتوصل إلى الأهداف التعليمية، بينما نسبة ضئيلة فقط 8.14% تلاحظ أنّ المتعلم مستجيب ساكن لما يتلقاه. (علبة فارغة).

الشّكل رقم (07): يبين دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.



5-ماهي الطّريقة الأنسب لتدريس أنشطة اللّغة العربية؟

الجدول رقم (08): يوضح طرائق التّدريس الأكثر فاعلية لتقديم أنشطة اللّغة العربية.

طرائق التدريس	التكرار	النسبة المئوية
المحاضرة (الإلقاء)	02	%0.90
المناقشة	30	%13.58
الهيرباتية (إلقاء +مناقشة)	101	%45.70
البحث والاكتشاف	33	%14.93
المشكلات	08	%3.62
التعلم التعاوني	47	%21.27
المجموع	221	%100

من خلال النتائج الموَّضحة في الجدول رقم (08) نلاحظ أنّ اختيار أفراد العيّنة لطرائق التّدريس الأنسب لتقديم أنشطة اللّغة العربية كان على الترتيب التّالي من الأعلى إلَى الأدنى نسبة:

1-الطّريقة الهيرباتية (الإلقاء+المناقشة) ⟵ %45.70

2-طريقة التّعلّم التّعاوني ⟵ %21.27

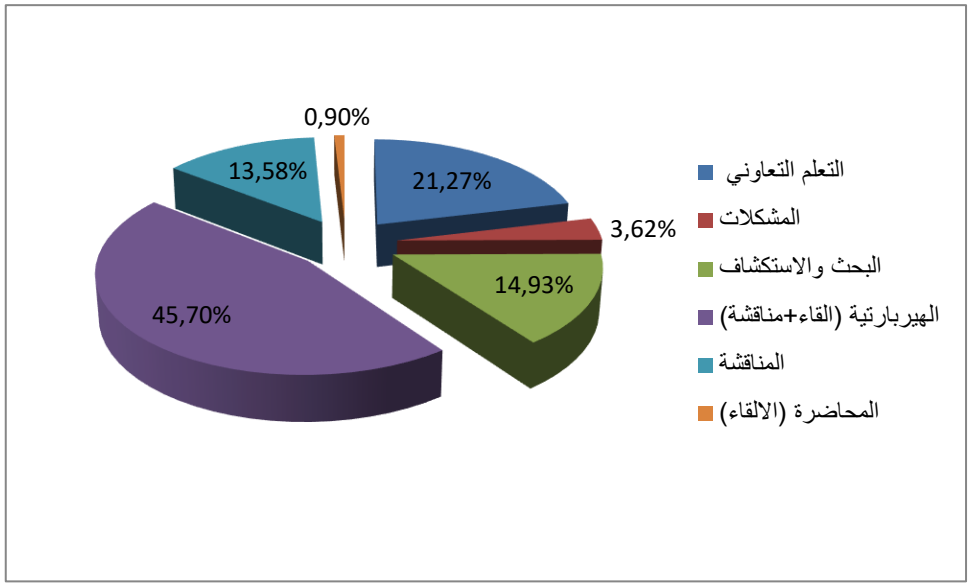
3-طريقة البحث والاستكشاف ⟵ %14.93

4-طريقة المناقشة ⟵ %13.58

5-طريقة المشكلات ⟵ %3.62

6-طريقة الإلقاء ⟵ % 0.90

الشّكل رقم (08): يوضح طرائق التّدريس الأكثر فاعلية لتقديم أنشطة اللّغة العربية.



إنّ طبيعة أنشطة اللّغة العربية مترابطة إذ لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، وباعتبارها مستمدة من نص القراءة المقرر خلال الوحدة التعليمية فإنّ المعلّم يعمد إلى إلقاء فقرة محدّدة من النّص أو جزءا منه يحتوي على الظّاهرة اللّغوية (النّحوية، الصرفية، الإملائية، ...) المستهدفة ويسجلها على السبورة بخط واضح ليناقش المتعلمين حول مضمونها ثمّ يترك لهم فرصة البحث والاكتشاف من خلال أسئلة وجيهة، وبالتّعاون يتوصلون إلى استنباط القاعدة اللّغوية المدروسة، ويثبتونها بالتوظيف من خلال التطبيقات الفورية أو باستثمار النصوَص خاصة نصوص الإدماج.

وما نخلص إليه هو أنّه لا توجد طريقة بعينها لتدريس اللّغة العربيّة وإنّما المدرّس هو المسؤول عن اختيار الطّريقة الأنسب حسب مهاراته وأسلوبه في العرض، ووفقا للفروقات الفردية بين متعلميه.

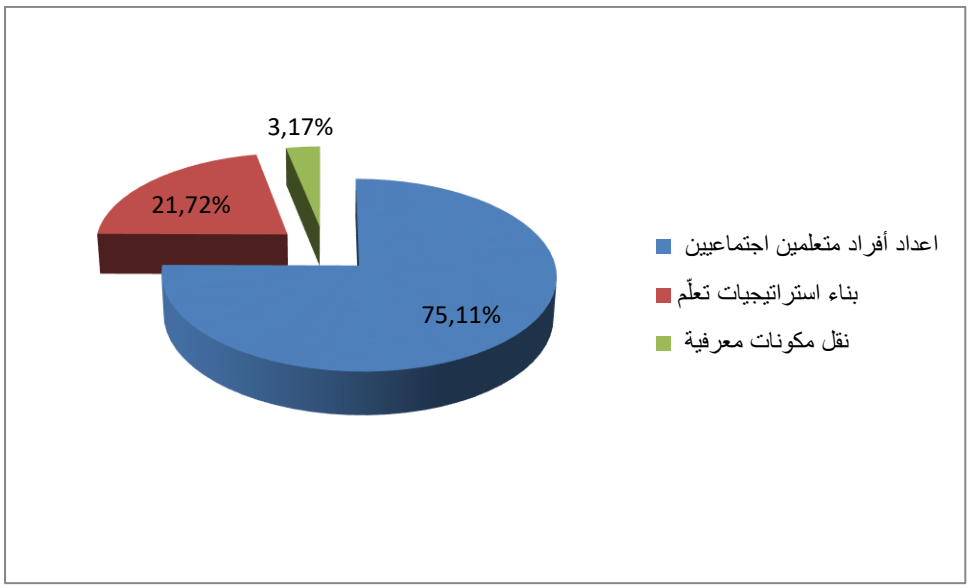
6-هدف المدرسة:

الجدول رقم (09): يبين الهدف المنشود من وراء تشييد الدّولة الجزائرية للمدارس، وتستخير كل الكفاءات والتجهيزات لنجاح عملية التّربية والتعليم الوطنية.

هدف المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
نقل مكونات معرفية	07	%3.17
بناء إستراتيجيات تعلّم	48	%21.72
إعداد أفراد متعلمين اجتماعيين	166	%75.11
المجموع	221	%100

لاحظت من خلال الجدول السابق أنّ أكثر من ثلاثة أرباع (4/3) أفراد العينة أجملوا على أنّ هدف المدرسة هو إعداد أفراد متعلمين اجتماعيين بنسبة مئوية قدرها 75.11% بينما يفكر البعض منهم حوالي 21.27% أنّ هدف المدرسة هَو بناء إستراتيجيات تعلّم، في حين أن نسبة ضئيلة جدا قدرها 3.17% ممن يحصر دور المدرسة في نقل مكونات معرفية فقط.

الشّكل رقم (09): يبين الهدف المنشود من وراء تشييد الدّولة الجزائرية للمدارس، وتستخير كل الكفاءات والتجهيزات لنجاح عملية التّربية والتعليم الوطنية.



المطلب الثّالث: محور أنماط النّصوص وعلاقاتها بالأنشطة اللّغوية.

1-أنماط النّصوص:

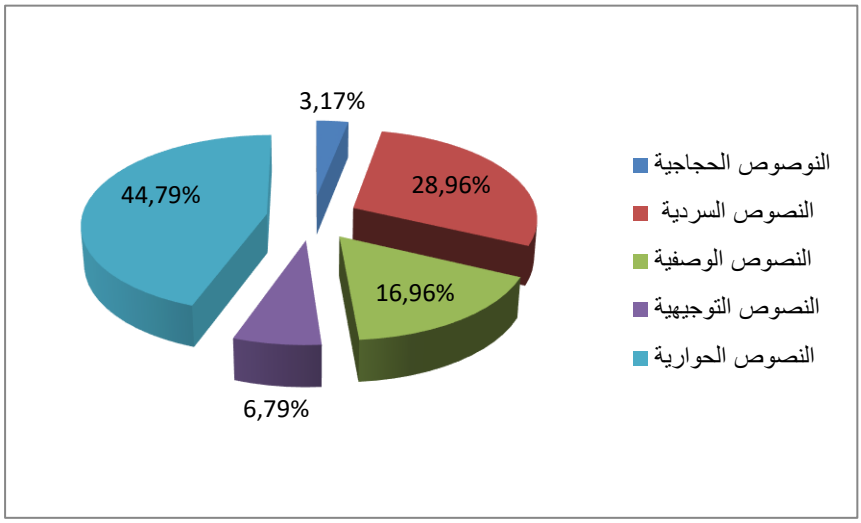
الجدول رقم (10): يكشف عن أنماط النّصوص الّتي يتفاعل معها المتعلم بكثرة

أنماط النّصوص	التكرار	النّسبة المئوية
النّصوص الحوارية	99	%44.79
النّصوص التوجيهية	15	%6.79
النّصوص الوصفية	36	%16.29
النّصوص السردية	64	28.96
النّصوص الحجاجية	07	3.17
المجموع	221	%100

لقد أسفرت نتائج الجدول رقم (10) على أنّ 44.79%من أفراد العينة أكدوا على أنّ المتعلم يتفاعل بكثرة مع النّصوص الحوارية، لتليها بعد ذلك النّسبة المئوية للنصوص السردية بما يقارب 28.96%، أما النّصوص الوصفية فقد تمثلت نسبتها في 16.29% بينما النّصوص التّوجيهية والنّصوص الحجاجية كانتا الأقل تفاعلا من طرف المتعلمين بنسبتي 6.79% و3.17%على التوالي.

عموما يتفاعل المتعلمون مع كل أنماط النّصوص بالتّناوب حسب فئاتهم العمرية أو حسب كل طور تعليمي.

الشّكل رقم (10): يكشف عن أنماط النّصوص الّتي يتفاعل معها المتعلم بكثرة



2-أي نوع من النّصوص يستفيد منه المتعلم أكثر؟:

الجدول رقم (11): يبيّن أنواع النّصوص الّتي يستفيد منها المتعلم أكثر.

نوع النص	التّكرار	النّسبة المئوية
النّص المنطوق	78	%35.29
النّص المكتوب	143	%64.71
المجموع	221	%100

يبدو من خلال الجدول أعلاه أن نسبة استفادة المتعلمين من النّص المكتوب احتلت المرتبة الأولى بـ 64.71% وأرجع الأساتذة ذلك للأسباب الآتية:

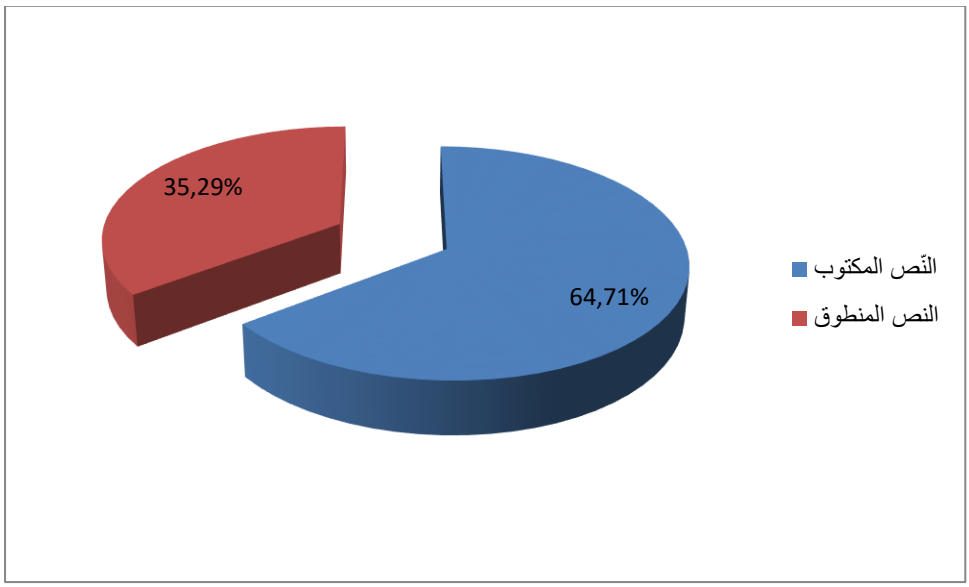
- النّص المكتوب يرافق المتعلم خلال أسبوع أما النّص المنطوق له حصة واحدة فقط.
- يتعمق المتعلم في مضمونه أكثر من خلال مستويات الفهم القرائي.
- يستثمره في اكتشاف القواعد النّحوية والصرفية والإملائية من خلال المقاربة النّصية.
- إضافة إلى أنّه ينمي الحس البصري، ويثري الرصيد اللّغوي للمتعلم.

أما نسبة اختيار النّص المنطوق فقدرت بـ 35.29% ومرد ذلك إلى عدّة أسباب منها:

- السمع ملكة فطرية فالطفل يتعلم بنسبة عالية عن طريق السماع أما فهم المكتوب فهو مكتسب حسب قدرته على التّعلم، وتحكمه في المفاتيح الأولية للقراءة.
- النّص المنطوق ينمي المجال الانفعالي ويغذي خيال المتعلم.

بصفة عامة حتّى وإن تفاوت نسب الاستفادة من النّصين المنطوق والمكتوب إلاّ أنّه لا يمكن الاستغناء عن أي منهما لأنّ كلاهما يكمل الآخر؛ فالنّص المنطوق ينمي الجانب الوجداني لدى المتعلم ويطوّر مهارات السمع والحديث لديه، وبالمقابل فإنّ النّص المكتوب ينمي قدرته على الملاحظة والتّفكير بفك الرموز وترجمتها إلى معانٍ دالة، وقيم يمارسها في حياته اليوميّة.

الشّكل رقم (11): يبيّن أنواع النّصوص الّتي يستفيد منها المتعلم أكثر



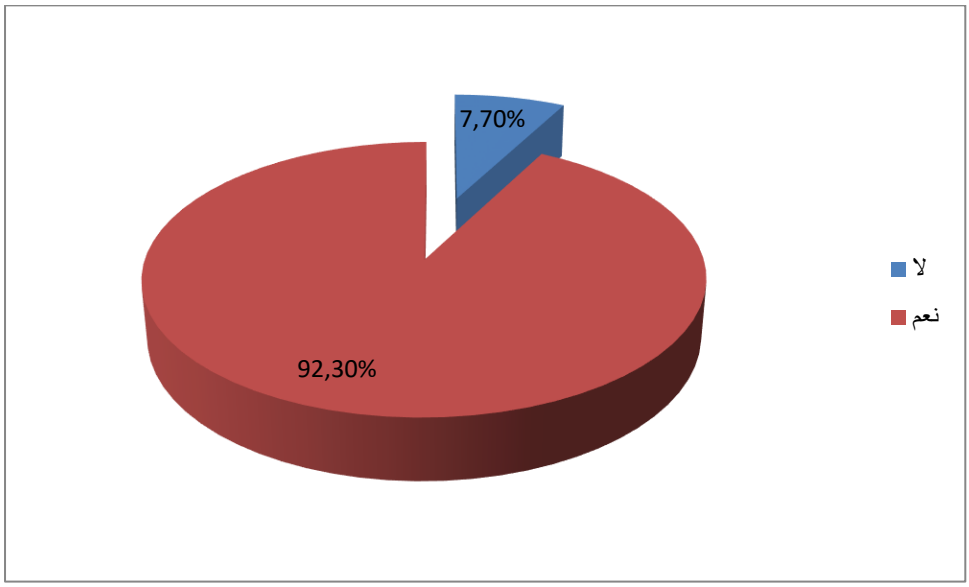
1-هل يواجه المتعلم صعوبات في التّفاعل مع النّص المنطوق أو النّص المكتوب؟

الجدول رقم (12): يبيّن إذا كان المتعلم يواجه صعوبات في التّفاعل مع النّصوص المنطوقة والنّصوص المكتوبة.

هل يواجه المتعلم صعوبات في التّفاعل مع النّص المنطوق والمكتوب؟	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	204	%92.30
لا	17	%7.70
المجموع	221	%100

نستشف من خلال الجدول رقم (12) أن أغلبية أفراد العينة يقرون بوجود صعوبات لدى المتعلمين في التّفاعل مع النّصوص المنطوقة والمكتوبة حيث قدرت إجابات القبول بـ "نعم" بـ 92.30% بينما الأقلية فقط منهم 7.70% ينفي وجود صعوبات في التّفاعل مع النّصوص المنطوقة والمكتوبة.

الشّكل رقم (12): يبيّن إذا كان المتعلم يواجه صعوبات في التّفاعل مع النّصوص المنطوقة والنّصوص المكتوبة.



إذا كانت الإجابة بـ "نعم" فما نوع الصعوبات الّتي يواجهها المتعلم؟

ملاحظة: يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة.

1.3 الصعوبات المرتبطة بالنّص المنطوق:

الجدول رقم (13): يكشف عن أهم الصعوبات المرتبطة بالنّص المنطوق.

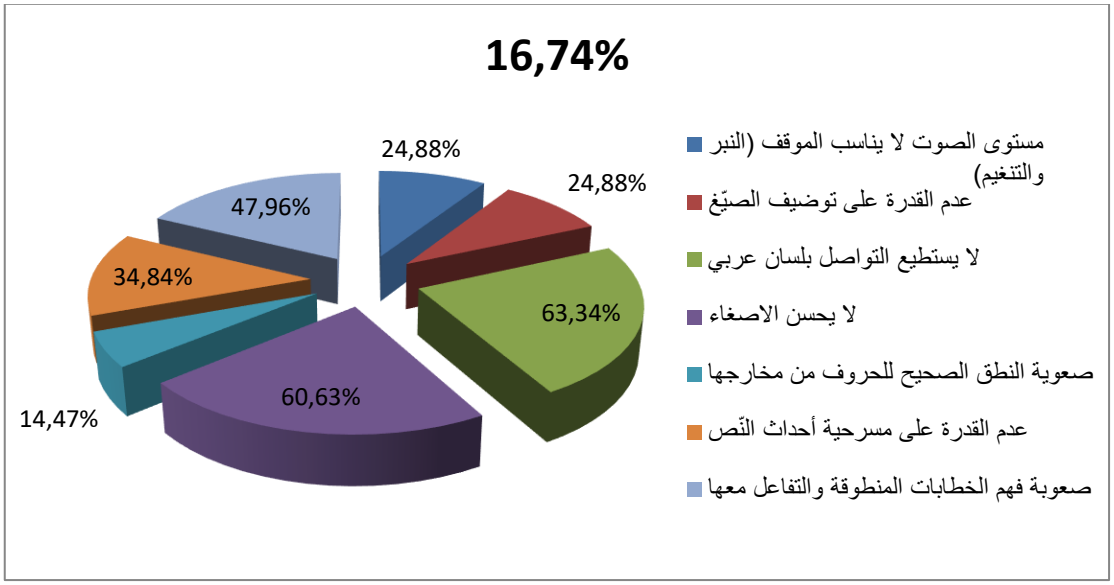
الصعوبات المرتبطة بالنّص المنطوق	التكرار	النّسبة المئوية
صعوبة فهم الخطابات المنطوقة والتفاعل معها	106	%47.96
عدم القدرة على مسرحة أحداث النص	77	%34.84
صعوبة النّطق الصحيح للحروف من مخارجها	32	%14.47
لا يحسن الإصغاء	134	%60.63
لا يستطيع التواصل بلسان عربي	140	%63.34

عدم القدرة على توظيف الصيغ	55	%24.88
مستوى الصوت لا يناسب الموقف (النبر والتنغيم)	77	%100

من خلال استقراء النّتائج المسطّرة في الجدول نجد ترتيب الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلمون في التّفاعل مع النص المنطوق كانت نسبها مرتبة كالآتي:

1. لا يستطيع التّواصل بلسان عربي ⟵ 63.34% لأنّ أغلبية التّلاميذ لا يستطيعون الاسترسال في الكلام باللّغة الفصحى بسبب ضعف الرّصيد اللّغوي فيعسر عليهم استرجاع النّص المنطوق بأسلوبه الخاص.
2. لا يحسن الإصغاء ⟵ 60.63% بسبب الشّرود أو كون النّص غير مشوق أو أنّ المعلّم لا يستعمل الإيماءات والإيحاءات لجلب انتباه المتعلمين.
3. صعوبة فهم الخطابات المنطوقة والتفاعل معها ⟵ 47.96% لأنّ المفردات أحيانا تكون صعبة تفوق مستوى المتعلمين.
4. عدم القدرة على مسرحة أحداث النّص ⟵ 34.84% وذلك راجع لعدم القدرة على تذكر أحداث النّص المنطوق أو بسبب الخجل.
5. عدم القدرة على توظيف الصيغ ⟵ 24.88% صعوبة إنشاء جمل مفيدة.
6. مستوى الصوت لا يناسب الموقف (النّبر والتّنغيم) ⟵ 16.74% وذلك بسبب عدم احترام الأساليب الإنشائية مثل التعجب، الاستفهام.
7. صعوبة النّطق الصحيح للحروف من مخارجها ⟵ 14.47% غالبا ما تظهر هذه الصعوبات عند متعلمي الطّور الأول من التّعليم الابتدائي، وتعالج بالتّقطيع الصّوتي للكلمات حيث ينطق كلّ حرف على حدي من مخرجه الخاص وبصفاته، باستثناء الأطفال الّذين يعانون من أمراض الكلام كالتّأتأة، اللّعثمة، .... يتطلبون الخضوع لفحوصات أخصّائيين في هذا المجال.

الشّكل رقم (13): يكشف عن أهم الصعوبات المرتبطة بالنّص المنطوق



2.3 الصعوبات المرتبطة بالنّص المكتوب:

الجدول رقم (14): يكشف عن أهم الصعوبات المرتبطة بالنّص المكتوب

الصعوبات المرتبطة بالنّص المكتوب	التكرار	النسبة المئوية
عدم فهم المعنى الضّمني للنص المكتوب	73	%33.03
صعوبة تحليل النص حسب مستويات الفهم القرائي	96	%43.43
استخراج جمل غير تامة المعنى	76	%34.38
عدم توظيف التّراكيب والصيغ	49	%22.17
لا يلتزم بضوابط اللّغة (النحو، الصرف، الإملاء)	127	%57.46
لا يجيد ترتيب الأفكار وتسلسلها	72	%32.57
عدم استخدام أدوات الرّبط	33	%14.93

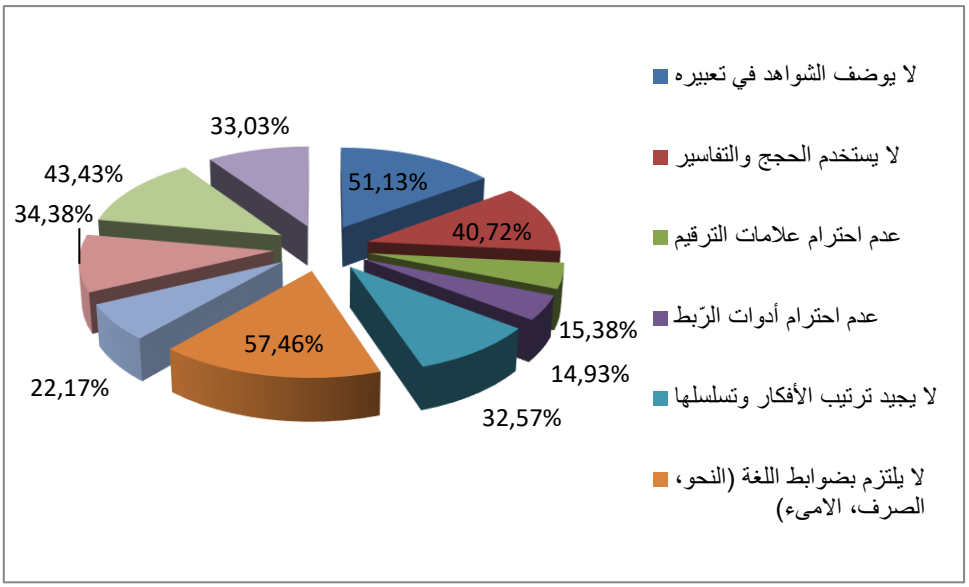
عدم احترام علامات التّرقيم	34	%15.08
لا يستخدم الحجج والتّفاسير	90	%40.72
لا يوظف الشّواهد في تعبيره	113	%51.13

من خلال الإحصائيات المبيَّنة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ أغلبية المتعلمين يواجهون صعوبات في التعامل مع النّص المكتوب بنسب متفاوتة مرتبة على النّحو التالي:

1. لا يلتزم بضوابط اللّغة (النّحو الصرف، الإملاء) ⟵ 57.46% مثلت أعلى نسبة لأنّ أغلب المتعلمين أثناء التحرير يهتمون بالأفكار ويغفلون عن مراعاة توظيف القواعد اللّغوية.
2. لا يوظّف الشّواهد في تعبيره ⟵51.13% بسبب قلة المطالعة.
3. صعوبات تحليل النّص حسب مستويات الفهم القرائي⟵ 43.43% عدم التدرج في تحليل النّص حسب مستويات الفهم القرائي الرئيسيّة: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النّقدي، المستوى التذوقي والمستوى الإبداعي.
4. لا يستخدم الحجج والتّفاسير ⟵ 40.72% صعوبة إدراك النّصوص ذات النّمط الحجاجي والتّفسيري لأنّها تعتمد على إعمال المنطق.
5. استخدام جمل غير تامة المعنى⟵ 34.38% عدم تحديد الأركان الأساسيّة للجملة الاسميّة والجملة الفعلية.
6. عدم فهم المعنى الضّمني للنّص المكتوب ⟵ 33.03% صعوبة تحديد الأفكار الجزئية للنّص لأنّها هي الّتي تساعد على استنتاج المغزى العام للنّص.
7. لا يجيد ترتيب الأفكار وتسلسلها⟵ 32.57% عدم تحديد المحطات الأساسية لهيكل النّص: المقدّمة، العرض، الخاتمة.
8. عدم توظيف التّراكيب والصيغ ⟵ 22.47 % بسبب عدم تحديد التّعليمات الفرعية والالتزام بها أثناء الإنتاج الكتابي.
9. عدم احترام علامات التّرقيم ⟵ 15.38% ومرد ذلك للسهو أو التّخوف من التّوظيف الخاطئ لها.
10. عدم استخدام أدوات الربط ⟵14.93% غياب التّسلسل المنطقي للأفكار يجعل المتعلم يستغني عن أدوات الربط وهذا ما يؤدي إلى ركاكة الأسلوب وسوء التّعبير.

-إنّ الصعوبات المرتبطة بالنّصوص المنطوقة والنّصوص المكتوبة السالفة الذّكر تمّ تحديدها على سبيل الحصر لا التّعميم، إذ أنّ جلها مستمد من الموارد المنهجية لميادين اللّغة العربية.

الشّكل رقم (14): يكشف عن أهم الصعوبات المرتبطة بالنّص المكتوب



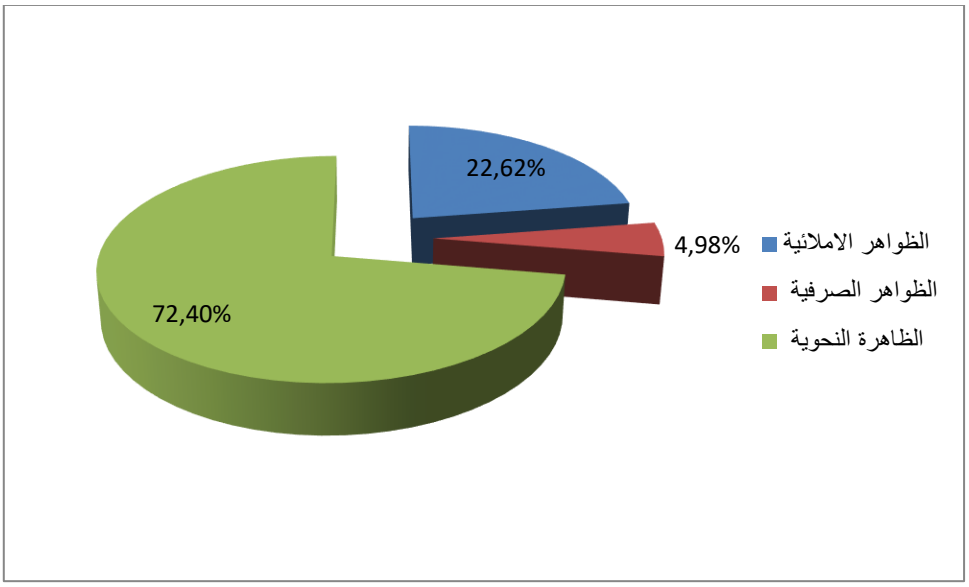
4-الظّاهرة اللّغوية الأكثر ارتباطا بالنّص المقرر خلال الوحدة التّعليمية:

الجدول رقم (15): يبين الظّاهرة اللّغوية (النّحوية، الصرفية، الإملائية) الأكثر ارتباطا بالنّص المكتوب تجسيدا لمبدأ المقاربة النّصية.

الظّاهرة اللّغوية الأكثر ارتباطا بالنّص	التكرار	النّسبة المئوية
الظّواهر النّحوية	160	%72.40
الظّواهر الصرفية	11	%4.98
الظّواهر الإملائية	50	%22.62
المجموع	221	%100

نستنتج من خلال إحصائيات الجدول رقم (15) أنّ الظّاهرة اللّغويّة الأكثر ارتباطًا بالنّص المكتوب المقرّر خلال الوحدة التعليمية هي الظّاهرة النحوية بنسبة الصدارة بـ 72.40% وذلك لأنّ ثراء النص بها يسهل على المتعلم اكتشافها وتوظيفها وتثبيتها لأنّ النّص يرافقه خلال أسبوع تعليمي، لتليها بعد ذلك الظّواهر الإملائية في المرتبة الثانية بنسبة 22.62%، أما الظّواهر الصرفية فتكون نادرة جدا لا تكاد تلمسها إلى في جزء من النّص أو أقل حيث عبر عنها أفراد العينة بـ 4.98% فقط.

الشّكل رقم (15): يبين الظّاهرة اللّغوية (النّحوية، الصّرفيّة، الإملائيّة) الأكثر ارتباطا بالنّص المكتوب تجسيدا لمبدأ المقاربة النصية.



5-ما رأيك في نصوص الإدماج؟

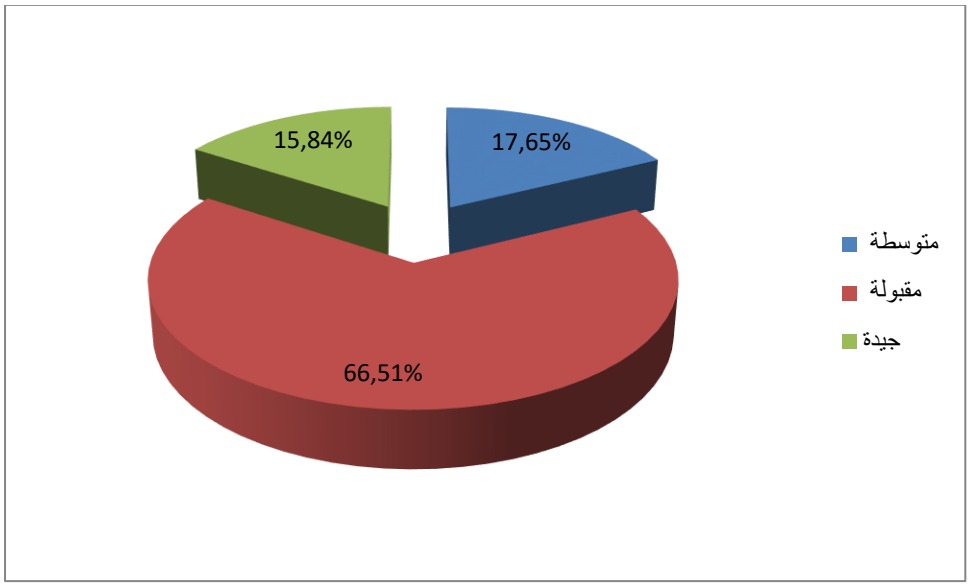
الجدول رقم (16): يوضح آراء الأساتذة حول نصوص الإدماج الموجودة ضمن الكتاب المدرسي.

ما رأيك في نصوص الإدماج؟	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	35	%15.84
مقبولة	147	%66.51
متوسطة	39	%17.65
المجموع	221	%100

بناء على النّتائج الواردة في الجدول السّابق يتضح لنا أنّ نصوص الإدماج مقبولة إلى حد بعيد حيث عبَّر أفراد العينة عن ذلك بـ 66.51% لأنّ هذه النّصوص فرصة للمتعلم لتوظيف مكتسباته، ودمجها لاستثمار النّصوص وتدارك النّقائص السابقة، وفرصة للمعلّم للوقوف على مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين لتعزيزها أو معالجتها قبل تراكم التعلّمات.

في حين يرى البعض منهم 17.65% أنّها متوسطة عموما أما البعض الآخر فينظر إلى كونها جيدة بنسبة 15.84%.

الشّكل رقم (16): يوضح آراء الأساتذة حول نصوص الإدماج الموجودة ضمن الكتاب المدرسي.



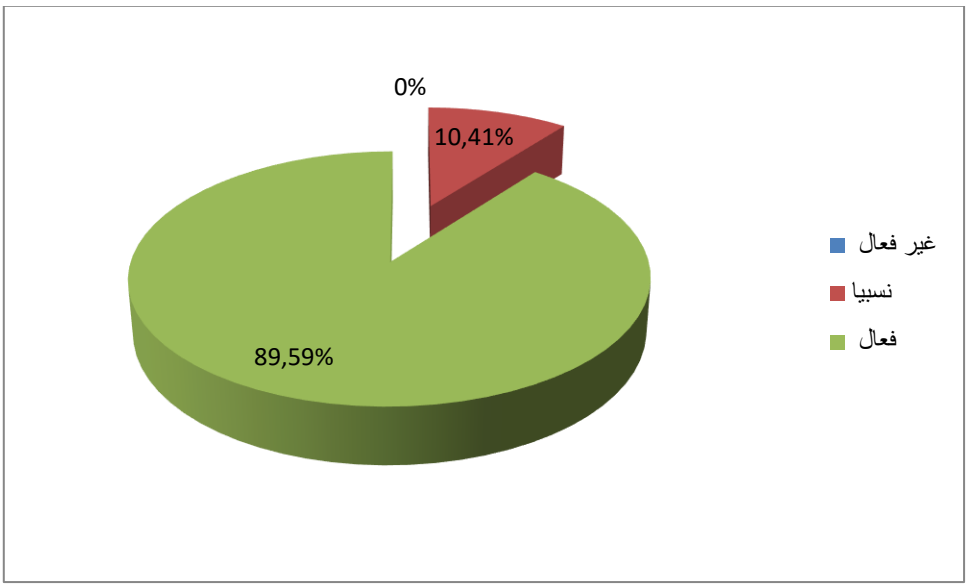
6-ما مدى مساهمة المقارنة النّصيّة في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها؟

الجدول رقم (17): يبين فاعلية المقاربة النّصية في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها.

ما مدى مساهمة المقاربة النّصية في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها	التّكرار	النّسبة المئوية
فعال	198	%89.59
نسبيًّا	23	%10.41
غير فعال	0	%00
المجموع	221	%100

نستشف من خلال الجدول رقم (17) أنّ أغلبية أفراد العينة يقرون بأنّ تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها وفق المقاربة النّصية فعال حيث قدرت نسبة ذلك بـ 89.59% ويرجع السبب إلى أنّ المناهج التّعليمية الجزائرية اعتمدتها كإستراتيجيّة ناجحة لتفعيل دور النّص في تعليم الأنشطة اللّغويّة وتعلّمها أمّا نسبة 10.41% فَقط يرون أنّ تدريس اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة النصية له دور نسبي ولا يرجع السبب للمقاربة النّصية تحديدًا وإنّما لعدم اهتمام المتعلمين بدراسة النّصوص، وعدم التّحضير الجيّد لها إضافة إلى الاكتظاظ الموجود بالأقسام، والّذي يؤثر سلبا على تحصيل المتعلمين.

الشّكل رقم (17): يبين فاعلية المقاربة النّصية في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها.



المطلب الرّابع: محور معايير اختيار النّصوص التّعليميّة.

-ما رأيك في النّصوص المقدّمة للمتعلم؟

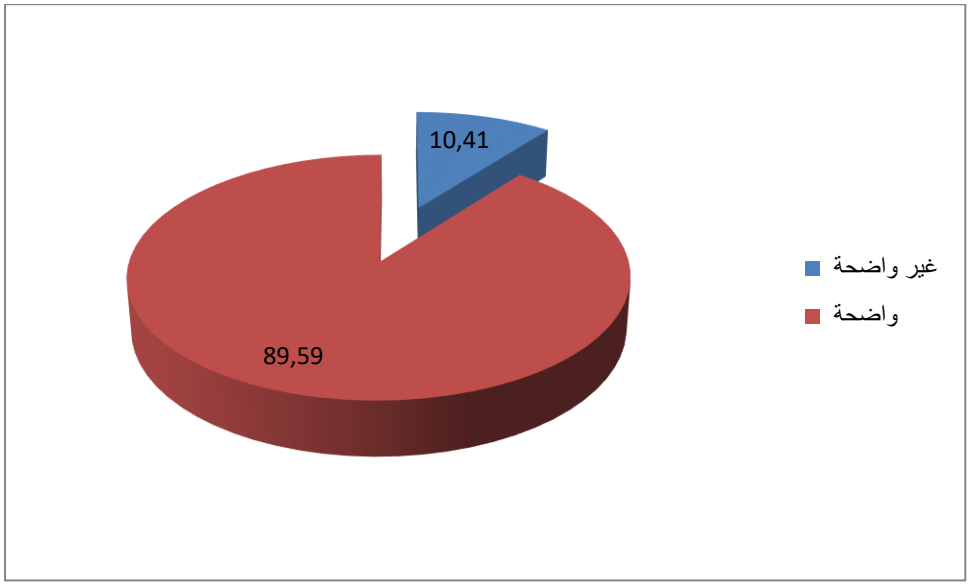
أ-من حيث الشّكل:

1-الطّباعة: الجدول رقم (18): يمثل آراء الأساتذة حول طباعة الكتاب المدرسي للّغة العربية.

الطّباعة	التكرار	النّسبة المئوية
واضحة	216	%97.74
غير واضحة	05	%2.26
المجموع	221	%100

يتبيّن لنا من استقراء الجدول رقم (18) أنّ أغلبية أجوبة المعلّمين أكدّت أنّ طباعة الكتب المدرسية لمادة اللّغة العربية وَاضحة بالنسبة للمتعلم حيث قدرت نسبتهم بـ 97.74% بينما 2.26% فقط من أفراد العينة يجدون أنّ طباعة الكتاب المدرسي للّغة العربية غير واضحة، دون تقديم مبررات لذلك.

الشّكل رقم (18): يمثل آراء الأساتذة حول طباعة الكتاب المدرسي للّغة العربية.



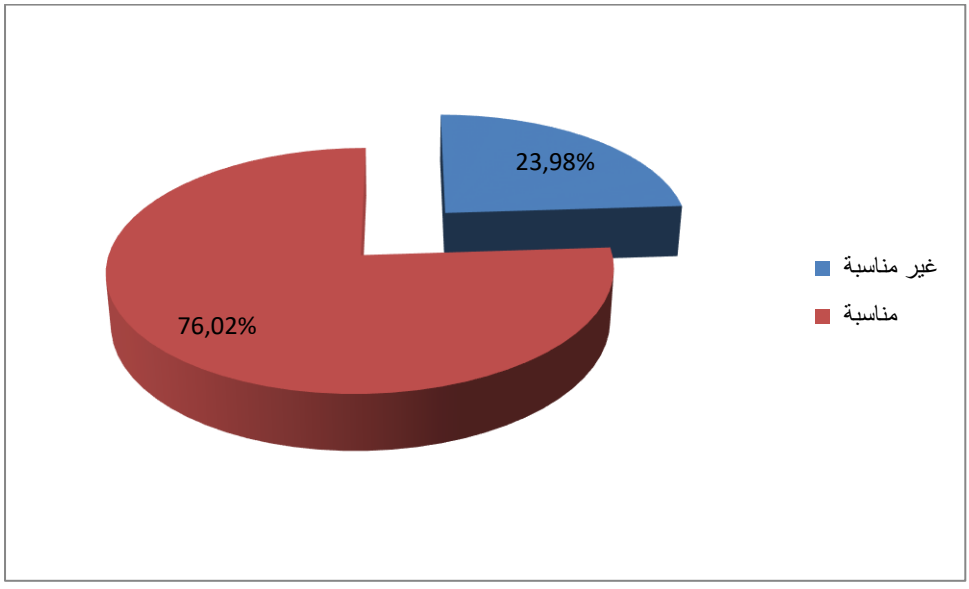
2-صور كتاب اللّغة العربية:

الجدول رقم (19): يبين مدى ملائمة صور كتاب اللّغة العربية لمضمون النّصوص.

صور كتاب اللّغة العربية	التّكرار	النّسبة المئوية
مناسبة	168	%76.02
غير مناسبة	53	%23.98
المجموع	221	%100

نستشف من خلال الجدول أعلاه أنّ أكثر من ثلاثة أرباع (4/3) أفراد العينة 76.02% يرون أنّ الصور المتواجدة ضمن الكتاب المدرسي للمتعلم ملائمة لمضمون النّصوص المرفقة بها ومعبرة عنها. أما النّسبة المتبقية 23.98% فيلاحظون أنّ الصور الّتي تتضمنها كتب اللّغة العربية غير مناسبة.

الشّكل رقم (19): يبين مدى ملائمة صور كتاب اللّغة العربية لمضمون النّصوص.



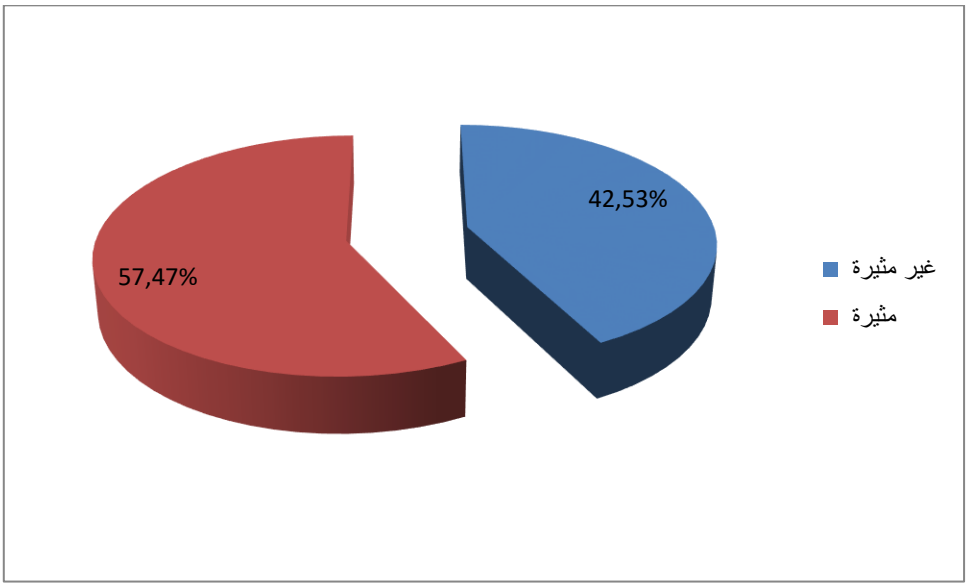
3-الألوان المستعملة:

الجدول رقم (20): يمثل آراء الأساتذة حول الألوان المستعملة في الكتب المدرسية.

الألوان المستعملة في كتاب اللّغة العربية	التكرار	النسبة المئوية
مثيرة	167	%57.47
غير مثيرة	94	%42.53
المجموع	221	%100

يوضح الجدول رقم (20) أنّ إجابات الأساتذة حول الألوان المستعملة في الكتب المدرسية للّغة العربية بالمرحلة الابتدائية كانت مختلفة بين مثيرة وغير مثيرة فحوالي 57.47% من أفراد العينة يرون أنّها مثيرة لاهتمام المتعلمين ومحفزة لهم بينما 42.53% منهم يلاحظون أنّها غير مثيرة وتحتاج نوعا من الألوان الزاهية الملفتة للانتباه لجذب أبصار المتعلمين قبل أذهانهم.

الشّكل رقم (20): يمثل آراء الأساتذة حول الألوان المستعملة في الكتب المدرسية.



ب–من حيث المحتوى:

4–هل محتوى النّصوص التّعليمية مناسب لمستوى المتعلمين العقلي والنّفسي؟

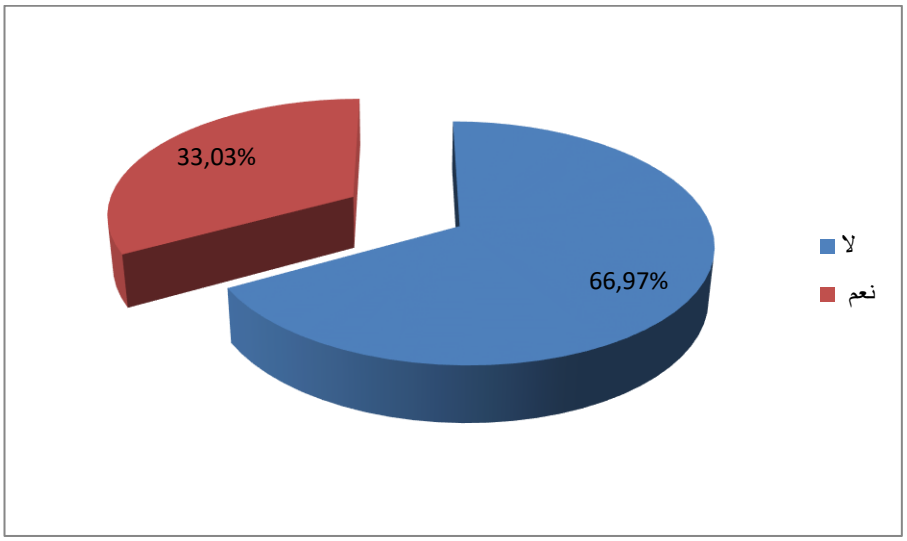
الجدول رقم (21): يبيّن مدى توافق محتوى النّصوص التّعليمية على مستوى المتعلمين العقلي والنّفسي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	73	%33.03
لا	148	%66.97
المجموع	221	%100

نستشف من خلال الجدول السابق أنّ معظم المعلّمين يعارضون على توافق النصوص التعليمية مع مستوى المتعلمين العقلي والنّفسي بنسبة 66.97% ويرجعون ذلك للأسباب التالية:

- صعوبة بعض المفردات بالنّسبة للمتعلم ممّا يحول دون فهم المعنى الضّمني للنّص.
- أنماط النّصوص لا تخدم الحاجيات النّفسية واللّغوية للمتعلمين في المرحلة الابتدائية فالطّفل بطبعه ميال للأسلوب القصصي خاصة إذا كان على لسان الحيوان.
- إضافة إلى حجم النّصوص المطوّل الّذي يشعر المتعلم بالملل أما نسبة 33.03% من أفراد العينة فقد وافقوا على ملائمة محتوى النّصوص لمستوى المتعلمين العقلي والنّفسي.

الشّكل رقم (21): يبيّن مدى توافق محتوى النّصوص التّعليمية على مستوى المتعلمين العقلي والنّفسي.



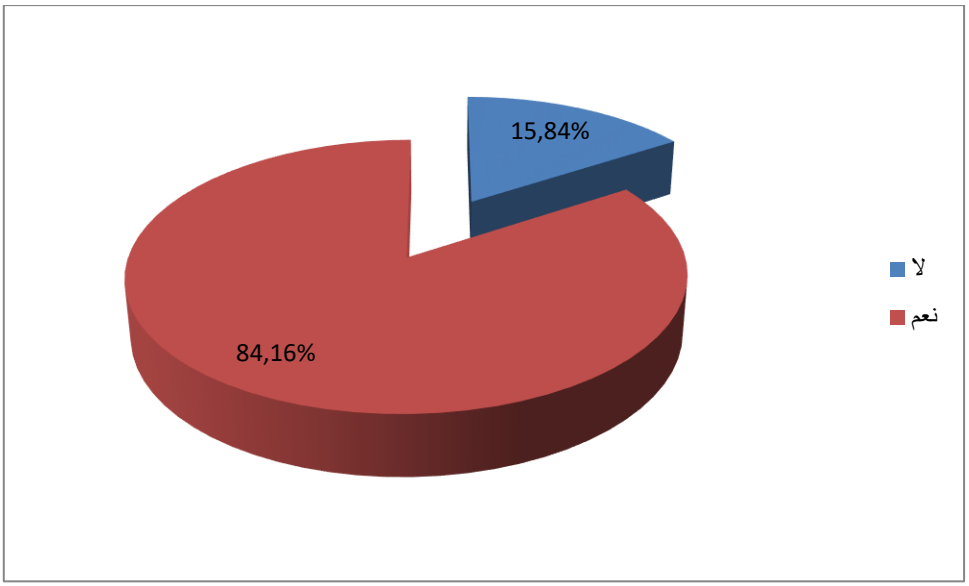
2-هل تتوافق نصوص الوحدات التّعليمية مع المقاطع التّعليمية التّابعة لها؟

الجدول رقم (22): يبيّن درجة الانسجام بين المقاطع التّعليميّة والوحدات التّعليميّة التّابعة لها.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	186	%84.16
لا	35	%15.84
المجموع	221	%100

يبدو لنا من خلال إحصائيات الجدول رقم (22) أنّ أغلبية أساتذة المدرسة الابتدائية بنسبة 84.16% يقرون بالتوافق الشّديد بين نصوص الوحدات التّعليمية والمقاطع التعلّمية التّابعة لها، وهذا دليل على نجاعة التّخطيط البيداغوجي، وتوافق المقررات الدّراسية مع الأهداف التّعليمية المسطّرة على المدى القريب والبعيد. بينما الأقلية منهم فقط 15.84% لا يجدون توافقا بين نصوص الوحدات التّعليمية والمقاطع التّعليمية التّابعة لها.

الشّكل رقم (22): يبيّن درجة الانسجام بين المقاطع التّعليمية والوحدات التّعليمية التّابعة لها.



3-هل تثير هذه النّصوص اهتمام المتعلمين وتزيد من دافعيتهم نحو القراءة؟

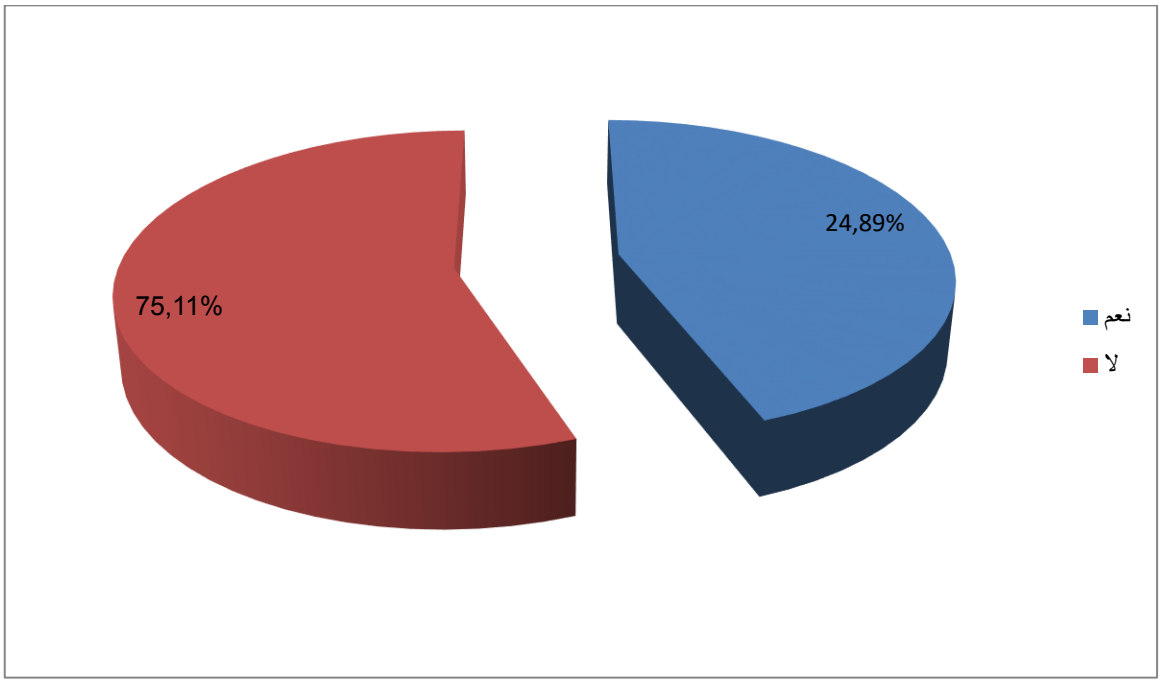
الجدول رقم (23): يكشف عن مدى إثارة نصوص الكتاب المدرسي لاهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو القراءة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	98	%44.34
لا	123	%55.66
المجموع	221	%100

انطلاقا من نتائج الجدول رقم (23) يتضح لنا أن بعض أفراد العيّنة كان اختيارهم بـ "نعم" بما يعادل نسبة 44.34%بينما أكثر من النّصف 55.66% أجابوا بـ "لا" لأنّ النّصوصَ غير مثيرة، ولا تزيد من دافعية المتعلمين نحو الفعل القرائي ويرجعون ذلك لعدّة عوامل أهمها حسب رأيهم ما يلي:

- عدم توافق بعض النّصوص مع واقع المتعلم وبيئته الّتي يعيش فيها خاصة في المناطق النّائية.
- التّقيد بالكتاب المدرسي، وانعدام الوسائل التّعليمية الحديثة بالمدارس الابتدائية.
- عناوين النّصوص غير مشوقة، ومفرداتها معقدة تجعل المتعلم يشعر بالعجز والنّفور من حصة القراءة.

الشّكل (23): يكشف عن مدى إثارة نصوص الكتاب المدرسي لاهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو القراءة.



4-ما رأيك في أسئلة فهم النّص الموجودة في الكتاب المدرسي للّغة العربية:

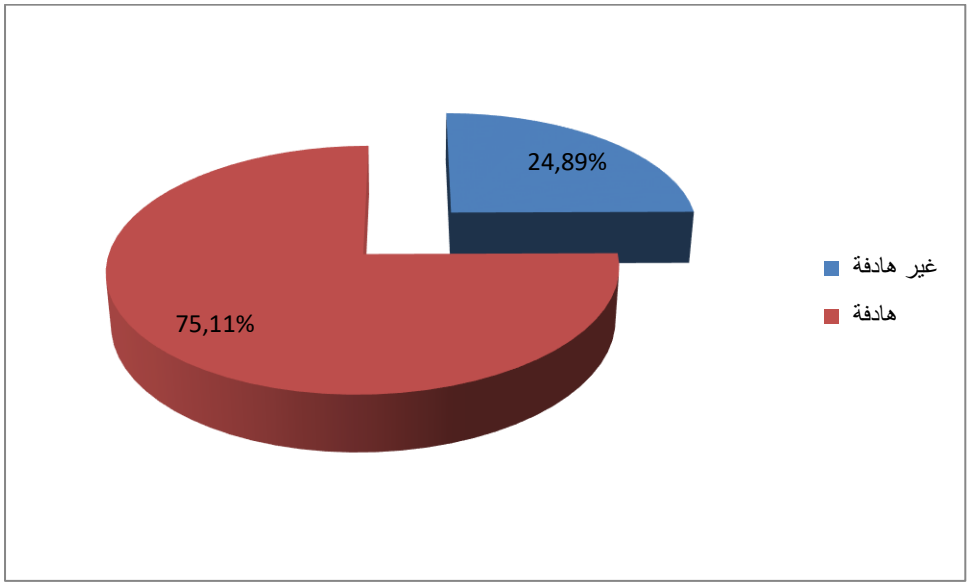
الجدول رقم (24): يبيّن درجة الانسجام بين المقاطع التّعليميّة والوحدات التّعليمية التّابعة لها.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
هادفة	166	%75.11
غير هادفة	55	%24.89
المجموع	221	%100

بناء على إحصائيات الجدول رقم (24) يتضح لنا أنّ جل أفراد العينة يقررون بواجهة أسئلة فهم النص الموجودة في كتاب المتعلم للّغة العربية حيث عبروا عن ذلك بنسبة 75.11% والدّليل على أنّها هادفة هو طريقة تقسيم الأسئلة، وللتسهيل على المتعلم إدراك هذه التجزئة تم تمييزها بثلاثة ألوان مختلفة: البطاقة

الصفراء، البطاقة الخضراء والبطاقة الوردية حيث تتضمن المجموعة الأولى أسئلة عامة حول النّص، والمجموعة الثّانية أسئلة التّحليل والتّعمق في فهم النّص، والمجموعة الأخيرة تساعد على استنتاج المغزى العام للنّص. أما الفئة المتبقية 24.89% ربع أفراد العينة فقط يجدون هذه الأسئلة غير هَادفة.

الشّكل رقم (24): يبيّن درجة الانسجام بين المقاطع التّعليمية والوحدات التّعليمية التّابعة لها.



5-الوقت المخصّص لقراءة النّصوص واستثمارها.

الجدول رقم (25): يتضمن مقارنة بين حجم نصوص القراءة والمجال الزمني المخصص لقراءتها واستثمارها من قبل المتعلمين.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كاف	74	%33.48
غير كاف	147	%66.52
المجموع	221	%100

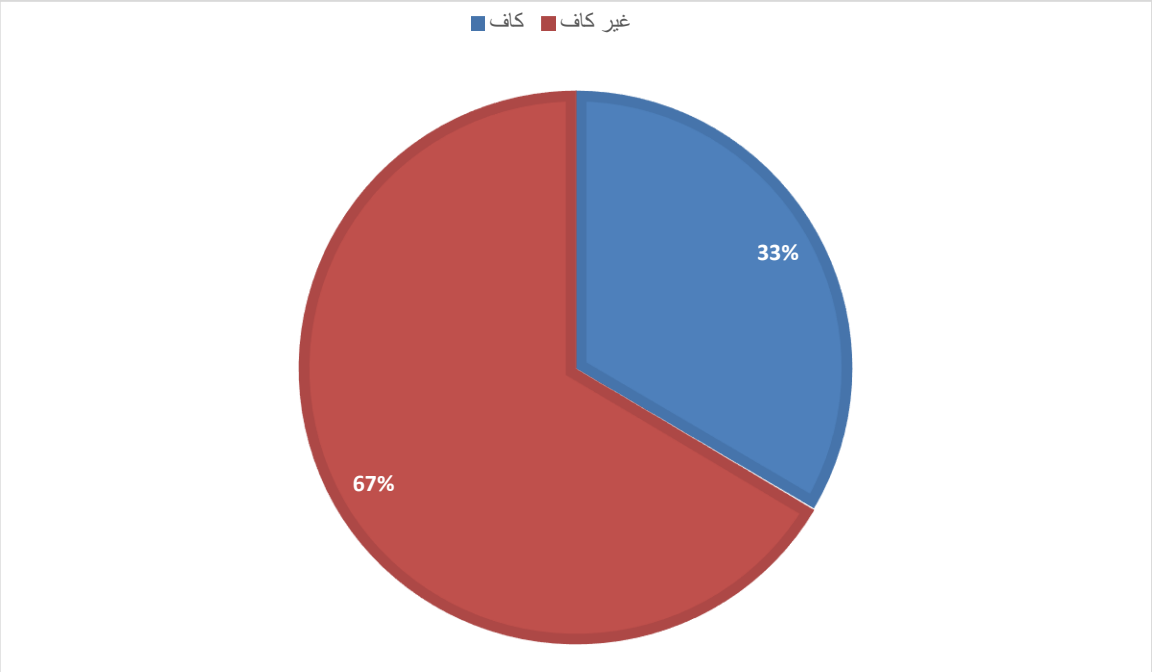
يتبين لنا من خلال نتائج الجدول رقم (25) أنّ أكثر من نصف أفراد العينة 66.52% يؤكدون على أنّ الحجم الساعي المخصّص لقراءة النّصوص، وفهمها وتحليلها غير كاف ويردون ذلك إلى:

- كثافة برامج اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، وضيق المجال الزمني المخصص لها. زيادة على فترات العطل والمناسبات الدينية والوطنية الّتي تتسبب في الإخلال بتسيير حصص اللّغة العربية.

- ارتفاع عدد المتعلمين بحجرات الدّرس يؤثر سلبا على المتعلمين، ويحرمهم من حقّهم في القراءة أكثر من مرةً في الأسبوع.

بينما 33.48% من أفراد العيّنة يرون أنّ الحجم السّاعي المخصّص لحصص القراءة كاف لأنّهم لا يعانون من اكتظاظ الأفواج التربوية بمدارسهم.

الشّكل رقم (25): يتضمن مقارنة بين حجم نصوص القراءة والمجال الزمني المخصص لقراءتها واستثمارها من قبل المتعلمين.



6-مارأيك في القيّم الّتي تحملها النّصوص التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة:

الجدول رقم(26) يمثل آراء الأساتذة حول القيم الّتي تحملها النّصوص التّعليمية.

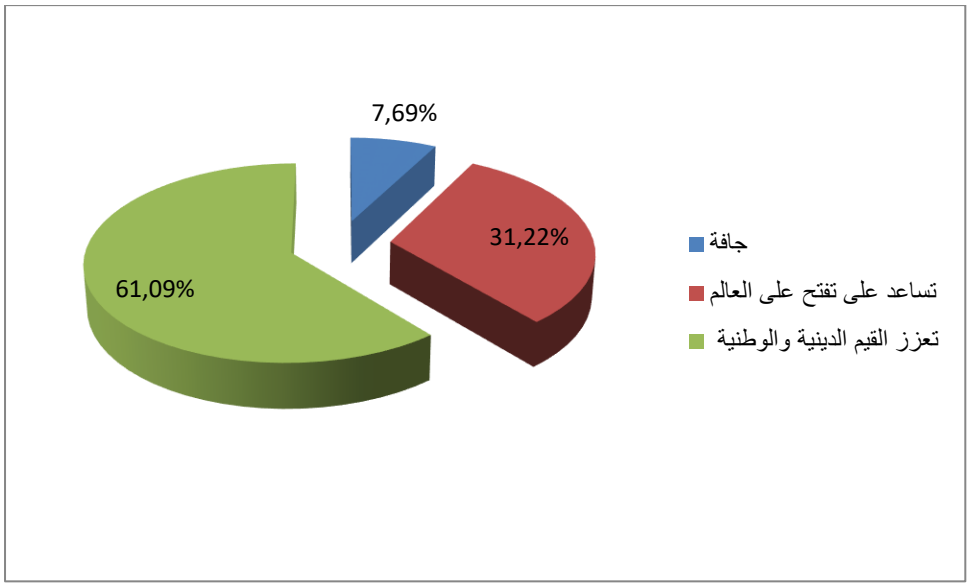
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تعزيز القيم الدّينية والوطنية	135	%61.09
تساعد على التفتح على العالم	69	%31.22
جافة	17	%7.69
المجموع	221	%100

نستشف من خلال بيانات الجدول رقم (26) أنّ أغلبية أفراد العينة يقرون بأنّ النصوص الموجودة في كتاب المتعلم للّغة العربية تحمل جملة من القيّم الدّينيّة والوطنيّة الّتي احتلت المرتبة الأولى بنسبة %61.09

باعتبارها مقوّمات أساسيّة للهوية الوطنيّة، وتليها بعد ذلك القيّم الّتي تساعد على التّفتح على العالم بنسبة 31.22% فالإنسان اجتماعي بطبعه، ولا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين. لذا يجب أن يتطلع التّلميذ على ثقافة الغير ويقتبس ما يناسب عادات وتقاليد وطنه، ويساهم في تطويره بإخلاص.

أما نسبة ضئيلة فقط 7.69% منهم يرون أنّ هذه النّصوص جافة أو لا تحمل قيما بارزة يستطيع المتعلم استخلاصها والعمل بها.

الشّكل رقم(26) يمثل آراء الأساتذة حول القيم الّتي تحملها النّصوص التّعليمية.



المطلب الخامس: محور إيجابيات وسلبيات المعايير والشّبكات المعتمدة لتقويم مستوى المتعلم في اللّغة العربية

1-ما مدى تأثير احتساب معدل التّقويم للمستمر في اللّغة العربية على تحصيل المتعلمين؟

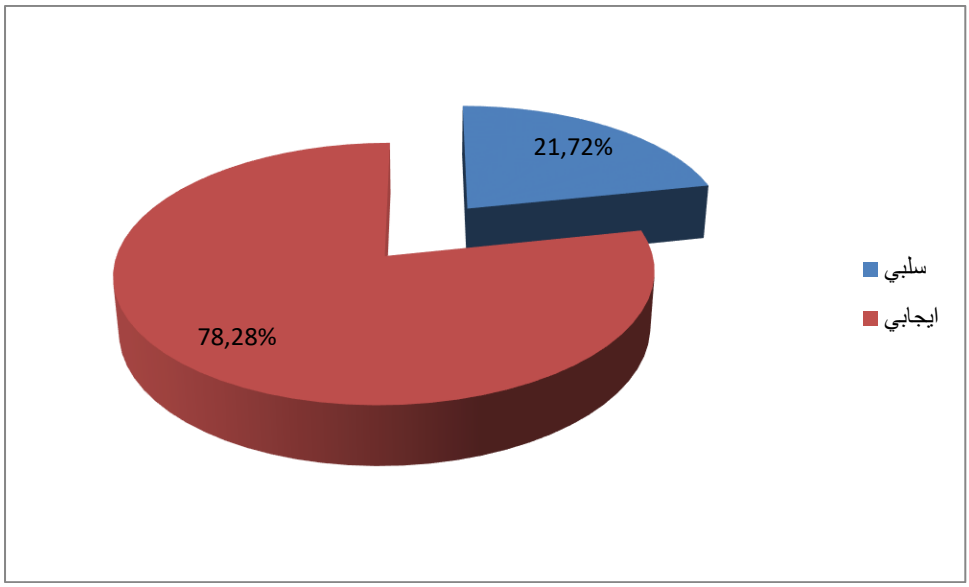
الجدول رقم (27): يبين إيجابيات وسلبيات التقويم المستمر في اللّغة العربية بالنّسبة للمتعلمين.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة المئوية
إيجابي	173	%78.28
سلبي	48	%21.72
المجموع	221	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح احتساب معدل التّقويم المستمر في اللّغة العربية، كان إيجابيا بنسبة 78.28% من وجهة نظر أفراد العينة لأنّه يسهم في رفع تحصيل المتعلمين في هذه المادة حيث أنّ أغلبية المتعلمين تكون نتائجهم مقبولة أو متوسطة في اللّغة العربية نظرا للصعوبات الّتي يواجهونها في التعامل في مع الوضعيات الإدماجية بينما 21.72% يرون أنّ هذا التقويم سلبي وذلك راجع إلى:

- عملية التقويم المستمر مرهقة بالنسبة للمعلّم إذ يجب أن يتابع نشاط كل متعلم على حدى خلال فصل دراسي كامل.
- التقويم الكمي يتطلب دقّة عالية لأنّه يحدّد مصير المتعلم في نهاية الموسم الدّراسي.
- وجو د فرق شاسع أحيانا بين معدل التّقويم المستمر ونتيجة الاختبار يشعر المعلّم بالتّوتر لأنّه يجد صعوبة في تحديد المستوى الحقيقي للمتعلمين خاصة الّذين يعانون من نقص التركيز.

الشّكل رقم (27): يبيّن إيجابيات وسلبيات التّقويم المستمر في اللّغة العربية بالنّسبة للمتعلمين.



2- من خلال أساليب التّقويم المختلفة هل تلمسون تحقق الكفاءة الختامية للّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة؟

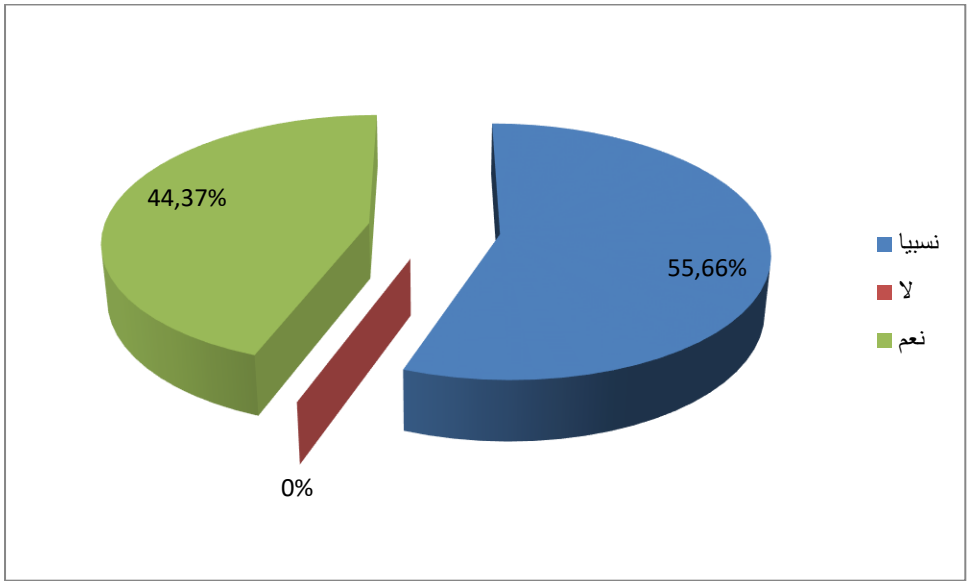
الجدول رقم (28): يبيّن آراء الأساتذة حول مدى تحقّق الكفاءة الختامية للّغة العربية.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	98	%44.34
لا	00	%00
نسبيا	123	%55.66
المجموع	221	%100

انطلاقا من إحصائيات الجدول السّابق يتأكد لنا أنّ تحقيق الكفاءة الختاميّة للّغة العربيّة لدى جميع المتعلمين ليَس بالأمر الهين حسب تصريحات أفراد العينة، إذ يقرون بأنّ التحصيل الختامي للأهداف المسطّرة للّغة العربية يبقى نسبيًّا بنسبة 55.66% وذلك راجع إلى طبيعة هذه المادة لأنّ تعلّماتها مترابطة ووجود أي صعوبات في التّعلّمات السّابقة يؤثر سلبا على اكتساب معارف جديدة في اللّغة العربيّة.

أما نسبة 44.34% يؤكدون على تحقيق الكفاءات الختامية للغة العربية بينما ينفي جميع الأساتذة عدم تحقق الكفاءة الختامية للغة العربية بنسبة معدومة 00%.

الشّكل رقم (28): يبين آراء الأساتذة حول مدى تحقّق الكفاءة الختامية للّغة العربية.



3-هل المعايير الّتي حدّدت في امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي تتوافق مع المقاربة النصية؟

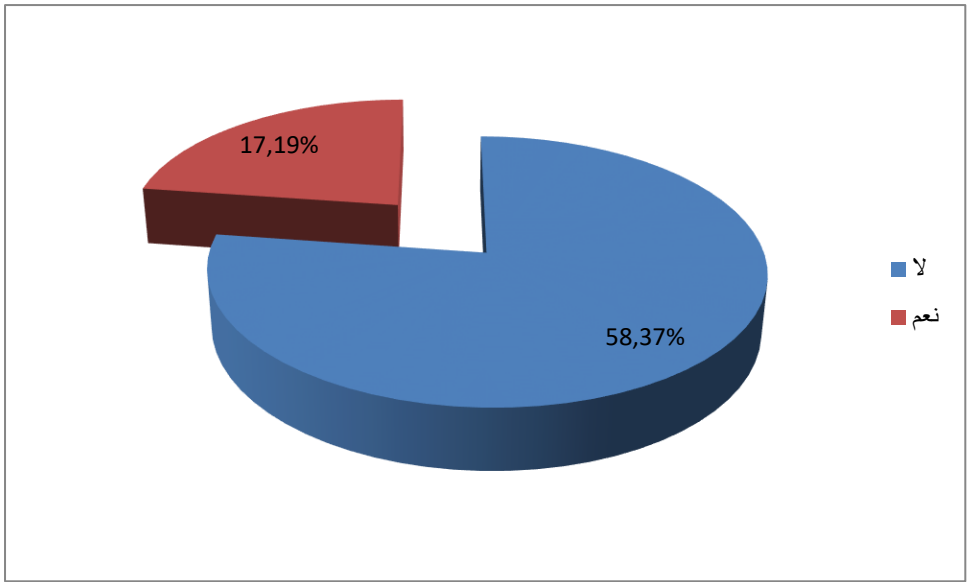
الجدول رقم (29): يبين مدى توافق معايير امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربية لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي مع المقاربة النّصيّة

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	38	%17.19
لا	129	%58.37
جزئيا	54	%24.44
المجموع	221	%100

نستنتج من خلال إحصائيات الجدول رقم (29) أنّ أغلب أفراد العيّنة لا يجدون توافقا بين معايير امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي بنسبة 58.37% ويرجع المعلمين السببَ إلى:

- المقاربة النّصية تدعو إلى التّماسك النّصي، واتّخاذ النّص كبناء متكامل تتمحور حوله جميع فروع اللّغة العربيّة (المحمول الفكري، المحمول اللّغوي والإنتاج الكتابي) بينما امتحان تقييم المكتسبات يدعو إلى تفكيك النص وجعله مبتورا.
- إلغاء المحمول اللّغويّ من امتحان دورة ماي 2024للسنة الخامسة ابتدائي.
- بينما يختلف البقية بين وجود توافق جزئي بين معايير امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربية لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، والمقاربة النّصية بنسبة 24.44%ومؤيدَ باختيار الإجابة "نعم" بنسبة قليلة جدا قدرها 17.19%.

الشّكل رقم (29): يبيّن مدى توافق معايير امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائيَ مع المقاربة النّصيّة



4- ما هي الوسيلة التّعليمية الّتي تجدونها أنجع لتقديم أنشطة اللّغة العربية؟

الجدول رقم (30): يبين الوسيلة التّعليمية الأنسب لتقديم أنشطة اللّغة العربية

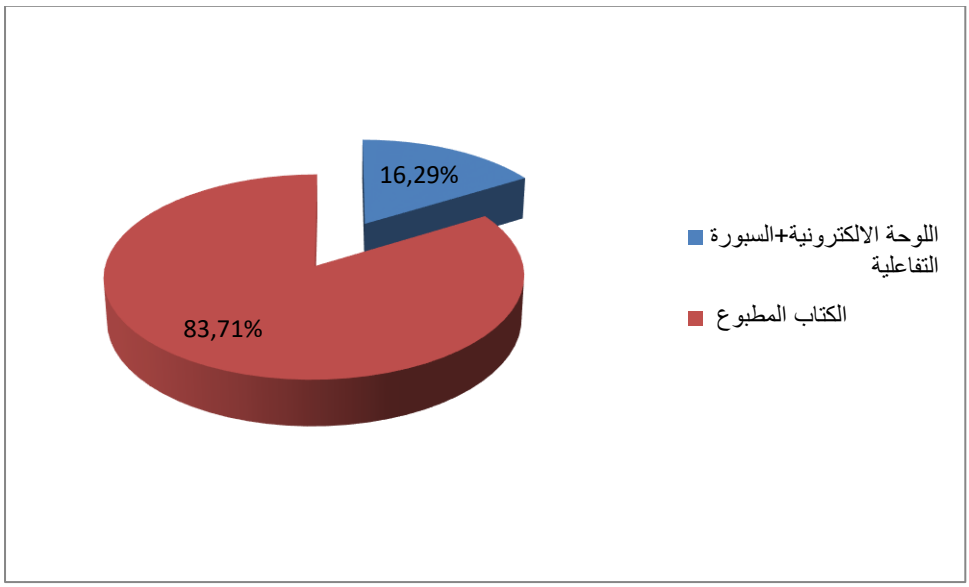
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
الكتاب المطبوع	185	%83.71
اللّوحة الالكترونيّة + السّبورة التّفاعليّة	36	%16.29
المجموع	221	%100

نستشف من خلال نتائج الجدول رقم (30) أنّ أغلبية المعلّمين يؤكدون على أنّ الكتاب المطبوع جدّ مناسب لتقديم أنشطة اللّغة العربية خاصة القراءة، وهذا ما عبروا عنه بنسبة 83.71% ويرجعون ذلك للأسباب التالية:

- الكتاب يستطيع المتعلم تصفحه عن قرب مما يشعره بالمتعة ويقوي قدرته البصرية.
- جل التّلاميذ يعانون من نقص الرّؤية بسبب الإدمان على استعمال الأجهزة الإلكترونيّة، وهذا يؤثر سلبا على صحة حواسهم.

أما نسبة 16.29% فيؤيدون استعمال اللّوحة الإلكترونيّة والسّبورة التّفاعليّة باعتبارها وسائل تكنولوجيّة حديثة وتخلّص المتعلم من حمل المحَفظة.

الشّكل رقم (30): يبين الوسيلة التّعليمية الأنسب لتقديم أنشطة اللّغة العربية



النّتائج العامة للاستبانة:

تعد نتائج الفصل التّطبيقي تتويجا لجوهر البحث النّظري، وإشباعا لفضول الباحث العلمي حيث يتحقق نسبيًّا من التّساؤلات المطرحة بواسطة الاستمارة الاستبيانية. وهذا ما انتهجته لأستشف مدى فاعلية النص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها في المرحلة الإبتدائية حيث قمت بتفريغ البيانات من أفراد العينة، وعملت على تنظيمها في جداول لتحليلها حسب الإحصائيات المسجلة، وإقامة الملاحظات عليها، وأخيرا أسفرت هذه الدّراسة الميدانية على النّتائج الآتية:

1. طبيعة المعارف عند المتعلم غير ثابتة، ويستطيع أن يكونها ذاتيًّا أو يقوم ببنائها مع زملائه.
2. يتبع المتعلم عدَّة أنماط لتكوين معارفه إما بالتمرن الموجه، أو بربط التعلمات السابقة باللاحقة وكذا بالاستفادة من خبرات أفراد المجموعة الّتي يدمج فيها.
3. دور المعلّم في العملية التعليمية التعلّمية موجه ومرشد ومنشط لا ملقنا ومسيرا بينما يكون المتعلم مكونا نشطا للمعرفة داخل فكره أو بمعاونة الآخرين لأنّ العملية التّعليمية التعلمية هي عملية تشاركية.
4. أكثر الطّرائق فاعلية في تقديم الأنشطة اللّغوية هي الطّريقة الهربارتية (الإلقاء + المناقشة) وطريقة التعليم التعاوني.

5. تهدف المدرسة لإعداد أفراد متعلمين اجتماعيين محافظين على أصالتهم متفتحين على العالم الّذي يعيشون فيه.

6. تتنوع أنماط النّصوص في التّعليم الابتدائي حسب المستويات والأطوار التّعليمية بيد أنّ المتعلمون أكثر ميولا للنمطين الحواري والقصصيَ.

7. العلاقة بين النّص المنطوق والنّص المكتوب هي علاقة تكامل فالأول يخدم الجانب السمعي الوجداني، والثّاني يطور الجانب الحس بصري والقدرة على التّفكير لدى المتعلم.

8. لا تكاد تخلو الأفواج التربوية من صعوبات التّعلم في التّفاعل مع النّصوص المنطوقة والمكتوبة على حد سواء لذا يجب على المعلّم حصر هذه الصعوبات مع مطلع الموسم الدّراسي، والعمل على معالجتها باستغلال إستراتيجيات التّعلّم النّشط، واتباع البيداغوجيا الفارقيّة.

9. يلعب النصَ دورا هاما في العملية التعليمية حيثَ يعتمد كمحور رئيسي لبناء تعلّمات جميع الأنشطة اللّغوية (قراءة، ظواهر نحوية، صرفية، إملائية، ...) وفق تخطيط تعليمي واضح المعالم ويسهم بشكل إيجابي في جعل المتعلم يعيد توظيف ما اكتسبه من خلال الوضعيات الّتي يثيرها المعلّم.

10. تعد نصوص الإدماج فرصة ثمينة للمتعلم لتدارك ما فاته، وفرصة للمعلّم للوقوف على مواطن القوة والضعف عند متعلميه.

11. يقر أغلبية الأساتذة بالمساهمة الفعالة للنّص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها في ضوء المقاربات الحديثة الّتي اعتمدتها المناهج الوطنيّة الجزائريّة.

12. إنّ المعاييرَ الشكلية المنتقاة لنصوص اللّغة العربية لقيت إعجابا من طرف المعلّم والمتعلم فالطّباعة واضحة والصور المرافقة للنّصوص مناسبة وألوانها مثيرة.

13. أكدّ معظم الأساتذة أنّ النّصوص ثرية وذات جودة عالية لكنها لا تتوافق مع المستوى العقلي والنّفسي للمتعلمين لذلك لا تثير اهتماماتهم، ولا تلبي حاجياتهم اللّغوية هذا ما يثبط دافعيتهم نحو التّعلّم.

14. ضيق الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة والحجم المطول للنّصوص يمنع تحليل النّص وفق مستويات الفهم القرائي، ويحد من وصول المتعلم للمعنى الضمني للنّص، ويقلل من حظة في التّدريب على القراءة المسترسلة.

15. نصوص اللّغة العربيّة غنيّة بالقيم الدّينيّة والوطنيّة والاجتماعية لكنها غير واضحة بالنّسبة للمتعلم حبذا لو كانت لغة النص أكثر تبسيطا.

التّوصيات:

إلى الهيئة المسؤولة عن إعداد المناهج والمقررات الدّراسية:

- مراعاة المستوى العقليّ والنّفسيّ للمتعلمين أثناء اختيار النّصوص لتلبية حاجيات المتعلمين اللّغوية والوجدانية.
- انتقاء نصوص ذات لغة بسيطة وهادفة ليسهل على المتعلم التّفاعل معها.
- يَشترط في النصوص أن تشتمل على كل الظّواهر اللّغوية المستهدفة من نحو، صرف، وإملاء بالتّوازن حتّى يتسنى للمتعلم استثمارها ومحاكاتها.
- تقليص حجم النصوص لأنّها تشعر المتعلم بالإرهاق والملل.
- توسيع الحجم الساعي لحصص اللّغة العربية خاصة القراءة لأنّها مفتاح العلوم.

إلى أساتذة المدارس الابتدائيّة:

- يجب الثّقة في قدرات المتعلمين ومنحهم فرصا لبناء تعلّماتهم ذاتيًّا أو بمشاركة زملائهم.
- مراعاة التّنويع في إستراتيجيات وأساليب التّعليم لزيادة دافعية المتعلمين.
- الاهتمام بالنّصين المنطوق والمكتوب لأنّ كلاهما يكمل الآخر لتحقيق الأهداف المسطّرة في اللّغة العربيَة.
- احترام مستويات الفهم القرائي أثناء تحليل النّصوص للتعمق في معانيها الضّمنية.
- تَفعيل المقاربة النصية أثناء تقديم الأنشطة اللّغوية.

مقتطفات من الميدان:

- توجد كثافة غير محمودة في الظّواهر اللّغوية (النّحو، الصرف، الإملاء) مما يشوش على المتعلمين ويحول دون إدراك الكثير منها.
- نريد نصوصا وجيزةً بناءةً هادفةً تدفع المتعلم للبحث والتّفكير والمناقشة.
- توفير وثائق مرفقة تساعد المتعلمين على كتابة تعابير تتوافق مع مستواهم.
- نصوص الجيل الثّاني عموما لم تعد نلتمس فيها دورها الحقيقي في تعليم الطّفل تلك القيم والمبادئ بطريقة ممتعة تحرك مشاعره وتراعي خصائص مراحله العمرية، بينما تبقى نصوص التّعليم الأساسي عالقة في أذهاننا بفضل ذلك الانسجام الموجود بين أفكارها.
- اختيار مواضيع شيّقة تجلب انتباه المتعلم وتنمي مهاراته المعرفيّة لتؤدي إلى التّواصل الفعّال.

خاتمة

لقد أحدث المقاربة النّصية تغيرا بيداغوجيًّا في مسار تعليم الأنشطة اللّغوية حيث طرأ تحول جذري على الممارسات والأساليب الدّيداكتيكية الّتي كان يعتمد عليها معلّمو اللّغة العربية، فبعد أن كان اهتمامهم منصبًّا على الجملة انعطف نحو النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى الّتي تمكّن المتعلّم من اكتساب كفاءة فهم النّصوص وتحليلها، وإصدار الأحكام عليها، ومحاكاتها لإنتاج نصوص شفوية أو كتابية دالّة حسب ما تقتضيه المواقف التّواصلية التّعليمية والاجتماعية.

لذا حاولت من خلال هذه الدّراسة تبيان فاعلية النّص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية والّتي أسفرت عن مجموعة من النّتائج نلخصها فيما يلي:

– يجب أن يدرك المعلّم أنّ الطّفل ليس علبة فارغةً أو صندوقًا أسودا كما نعته البعض (تشومسكي) وإنّما يملك مجموعة من الاستعدادات الفطرية (بياجه) للتعلّم الّتي تسمح له بالتّفاعل مع ما يقدَّم له من معارف سواء كانت مرتبطة بالموارد اللّغوية أو الموارد العرضية.

– الحرص على إكساب المتعلّم طرق تنظيم المعارف والربط بينها ودمجها لا التّركيز على نقلها فقط لأنّ أنشطة التّعلّم تساعد على بناء المعرفة لا نقلها.

– التّحفيز والعقاب عاملان مهمان لزيادة الدّافعية نحو التّعلّم لكن التّقرب من المتعلّمين والوصول إلى تصوراتهم الذّهنية، وحاجاتهم المعرفية والوجدانية يساعد على بناء عقد ديداكتيكي مع المتعلّمين دون ترغيب أو ترهيب ويحقّق الكشف الاستبصاري (الجشطالت).

–يتوافق النّموذج الجشطالتي للتعلّم مع الطّريقة الكلية (globale) وهي الطّريقة الّتي اقترحها (ديكرولي) حيث يتم التّعلّم بالانتقال من العام إلى الخاص ومن المركّب إلى المبسط ومن المجمل إلى المفصل.

–يعتمد النّموذج السسيولوجي (الاجتماعي) للتعلّم على دمج المتعلّم ضمن مجموعات ليتبادلوا خبراتهم وتجاربهم أثناء بناء معارفهم بالتّفاعل فيما بينهم "التّعلّم بالأقران".

– إنّ نظريات التّعلّم جاءت مكملة لبعضها البعض ولا يمكن للمعلّم إقصاء أي منها أثناء الممارسات البيداغوجية، وإنّما يختار النّموذج الّذي يناسب الموقف التّعليمي الّذي يخطّط له، ويتوافق مع مستوى متعلّمية.

– تتباين طرائق وأساليب التّدريس لكن المعلّم الحذق هو الّذي يراعي ما يتوافق مع الخصائص النّمائية لمتعلّميه، ولا يتنافى مع المبادئ التّربوية والنّفسية للتّعلّم لبث الثّقة بالنّفس والنّجاح لدى المتعلّمين، وتحسين مستواهم الدّراسي وتقليص الفروقات الفردية بينهم.

– الاعتماد على إستراتيجيات التّعلّم النّشط من شأنه أن يجعل المتعلّم عنصرا فاعلاً في عملية التّعليم فيشارك في بناء معارفه، وتنظيمها، وتثبيتها ليكتسب خبرات علمية تمكّنه من المناقشة والتّحليل، والتّفسير، والنّقد المدّعم بالحجج والبراهين.

– يجب التّنويع في اختيار طرائق التّدريس، واستخدام الوسائل التّعليمية المناسبة للوصول إلى الأهداف التّعليمية وتقويمها بكل موضوعية يعطي للعملية التّعليمية التّعلّمية طابعا تكامليًّا.

– ينبغي إدراج الوسائل التّكنولوجية الحديثة، والبرامج والتّطبيقات الالكترونية المعاصرة في مجال التّربية والتّعليم لمسايرة التّعليم الالكتروني المبرمج ومعالجة المعلومات بطريقة ذكية وسريعة.

– حاز النّص مكانة عالية في اللّغة العربية لأنّه الوحدة الكبرى الّتي تتجسد من خلالها جميع مستويات اللّغة: نحوا وصرفاً ومعجما ودلالة...

– النّص هو نسيج من الكلمات المترابطة أو إنتاج أدبي لمجموعة من الوحدات اللّغوية المتآلفة، والمتناسقة فيما بينها لتشكّل بناء لغويًّا متراصًّا له ضوابطه ومعاييره الّتي تمنحه صفة النّصية.

– لا يمكن اعتبار أي إنتاج لغوي نصًّا ما لم يتوفر على معايير النّص السبعة الّتي حدّدها (درسلور وبوجراند) من: سبك وحبك وقصدية ومقبولية إخبارية ومقامية وتناص. ولا يشترط أن تكون مجتمعة في آن واحد، وإنّما يجب مراعاة العناصر الضّرورية لتحقيق الاتّساق والانسجام بين وحدات النّص، وكلّما زاد حضورها في النّص فإنّه يضفي على النّص جمالاً فنيا ورونقا أدبيًّا، ويجعل المتلقّي ينغمس في أحداث النّص، ويعيش لذّته وفق المقام الّذي وضع من أجله.

–إنّ أهم المعايير خلقًا لقوة النّص نظما وبلاغةً معيارا الاتساق والانسجام، فالأول يكون بتتابع الألفاظ وتساوقها في التّرتيب، وحسن تشاكلها، وتجاورها، والثّاني يرتبط بما يولّده هذا النّظم من معان ضمنية حسب ما يقتضيه الحال.

-تختلف أنماط النّصوص التّعليمية باختلاف الأغراض والأفكار الّتي تعالجها وأغلب الأنماط الّتي حدّدتها مناهج المرحلة الابتدائية هي : النّمط الحواري التّوجيهي، السردي، الوصفي، الحجاجي، والتفسيري حسب الخصائص المعرفية والنهائية لكل طور.

-يعدّ تأليف النّصوص التّعليمية من أصعب أنواع التّأليف لأنّه يتطلب الدّقة في اختيار المواضيع والشّمولية لتغطية كافّة البرامج الدّراسية وفق ما تتطلّبه مقاييس الجودة العالمية. لذلك يراعى فيها حاجيات المتعلّمين اللّغوية والوجدانية، وخصائصهم العمرية. فيتم التّركيز على العناصر الشّكلية: كحجم الكتاب ولونه والصور المرافقة للنّصوص، ونوعية الطّباعة، وكذا ما تحمله هذه النّصوص من قيَّم أخلاقية، دينية ووطنيَّة لأنّها تساهم في بناء شخصية الفرد وتساعده على التّفتّح على العالم.

-يرتبط تعليم الأنشطة اللّغوية بجميع مستوياتها النّحوية والصرفية والإملائية والتّعبير بنوعيه (الشّفوي والكتابي) بالنّص سواء كان منطوقاً أو مكتوباً.

-جاءت المقاربة النّصية لتفعيل دور النّص في دمج مكتسبات المتعلّم اللّغوية وتجسيدها في كيان واحد وهو النّص لتنمية مهاراته اللّغوية بشكل متكامل.

-تعدّ مستويات الفهم القرائي (الحرفي - المباشر-، الاستنتاجي، النّاقد، التّذوقي، والمستوى الإبداعي) مراحل أساسية لتحليل النّص، وفهم معانيه الظّاهرية والضّمنية، وتنمية قدرات المتعلّم الفكرية، والجمالية، والإبداعية.

-النّص المنطوق والنّص المكتوب هما الركيزتان الأساسيتان لتعليم الأنشطة اللّغوية المنطوقة من: سماع تعبير شفوي، قراءة. والأنشطة الكتابية من: خطّ، إملاء، تعبير كتابي لذا لا يمكن الفصل بينها أثناء سيرورة التّعلّم لأنّ كلاهما يكمل الآخر.

-انطلاقًا من كون الوظيفة الأساسية للّغة هي التّواصل ينبغى تدريب المتعلّم على الإنتاج الشّفوي والكتابي مع احترام المستويات اللّغوية الصوتية، الصرفية، التّركيبية والدّلالية للحفاظ على سلامة اللّغة الشّكلية والضّمنية.

-يجب إعتماد الأسلوب التّكاملي في تدريس الأنشطة اللّغوية لأنّ إمتلاك الكفاية اللّغوية للتّواصل مشافهةً وكتابةً يتطلب التّحكم في كل فنون اللّغة كونها روافد تصب في نهر واحد وهو النّص سواء كان منطوقاً أو مكتوبا.

-التّوصيات:

-إنّ التّطورات العلمية الهائلة الّتي شهدها قطاع التّربية والتّعليم تفرض على المعلّم رفع التّحدي واقتحام مجال التّكنولوجيا بالتّكوين الذّاتي لأنّه السبيل لتطوير أسلوبه في التّدريس، وتطلعه على مقاييس جودة التّعليم العالمية.

- التّخطيط المحكم لأنشطة اللّغة العربية والحرص على تنفيذه وتعديله عند الضّرورة بكل مرونة بيداغوجية، والعمل على تقويم مردود المتعلمين الدّراسي باستمرار لمعالجة النّقائص فور ظهورها قبل أن تشكل صعوبات تعلّم قد تؤدي إلى الفشل والتّسرب الدّراسي.

-التّنويع في طرائق التّدريس واعتماد أساليب التّعلم النّشط كالعصف الذّهني، الخرائط الذّهنية، التّعلّم التّعاوني وغيرها لتنمية مهارات التّفكير عند المتعلم وتوجيهه للمشاركة في بناء تعلّماته لا تلقينه.

- استخدام الوسائل التّكنولوجية الحديثة لتقديم الموارد المعرفية والمنهجية في إطار ما يتماشى مع واقع المتعلم.

-تشجيع المتعلمين على المطالعة داخل القسم وخارجه، وتدريبهم على تقنيات تلخيص النّصوص لإدراك المعلومات المهمة في النّص وصياغتها بأسلوبهم الخاص.

- يجب أن يكون المحتوى الضّمني للنّصوص المختارة هادفًا، والبناء الظّاهري لها مشوقاً حتى تثير اهتمام المتعلمين وتيسر تعليم الأنشطة اللّغوية.

-اختيار النّصوص يجب أن يتلاءم مع المستوى العمري والمعرفي للمتعلمين حتى يتمكنوا من فهم المعاني الظّاهرية والمهنية للنّص.

- اعتماد نصوص ذات قيم لغوية وأدبية وأخلاقية لأدباء وكتاب معروفين.

-تكييف حجم النّص المقروء مع الوقت المخصص لنشاط القراءة، وعدد المتعلمين في الأفواج التّربوية لتوزيع فرص التّعلّم بصفة عادلة.

-إثراء المكتبات المدرسية بالكتب الخاصة بالأطفال كقصص الحيوانات، الموسوعات العلمية، القواميس اللّغوية، وكذا السيرة النّبوية وقصص الأنبياء،الصحابة رضي الله عنهم للاقتداء بهم.

-تفعيل دور النّوادي العلمية والثّقافية في المدارس الابتدائية لتقوية شخصية المتعلم، وإكسابه مهارات الإلقاء.

-إنشاء دورات ومسابقات في اللّغة العربية لتحفيز المتعلمين وتنشيطهم) تحدي القراءة الوطني، الولائي، البلدي لاكتشاف المواهب الأدبية وتنميتها.

-خلق مواقف للتّواصل اللّغوي وتشجيع المتعلمين على توظيف مهاراتهم اللّغوية أثناء الإنتاج الشّفوي والكتابي بطلاقة ويسر.

-تثمين جهود المتعلمين وإنتاجاتهم اللّغوية بتعليقها على جدارية، أو المجلة الحائطية للمدرسة، أو بثّها في الإذاعة المدرسية.

المقترحات: لتوسيع آفاق البحث العلمي ارتأيت أن أقدّم مجموعة من المقترحات المرتبطة بموضوع الدّراسة أهمها:

-فاعليات التّعليم المبرمج في تطوير المهارات اللّغوية للمبتدئين.

-انعكاسات التّعليم التّعاوني على عناصر العملية التّعليمية التّعلمية.

-تجليات مستويات الفهم القرائي في تعليمية النّصوص التّعليمية.

-المفارقات اللّغوية بين دورات الامتحانات الرسمية وامتحان تقييم المكتسبات في مادة اللّغة العربية لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي.

الملاحـــق

المقطع الرابع:

المحور	الوضعية المشكلة الانطلاقية	لغة عربية	
		النّص المسموع	النّص المقروء
التنمية المستدامة	درست عن الثروات الباطنية في مادة دورة الماء المستدامة الجغرافيا كالبترول والغاز فتساءلت إن كانت هذه الثّروات ستنفذ يوما، فوجدت الإجابة في موسوعة قرأتها حيث أن البشرية تبحث إعادة التّدوير باستمرار عن بدائل دائمة بعيدا عن هاجس نفاذ الغاز والبترول تضمن المستقبل الزاهر- للأجيال القادمة. فما هي هذه البدائل يا ترى ؟ و كيف يساهم كل فرد من موقعه في تفعيلها المشروع: إنجاز تقرير وتطبيقها و الحفاظ عليها.	النص المسموع	النص المقروء
		دورة الماء	سر الحياة
		إعادة التدوير	حين تصير النفايات ثروة
		حصالة بسام	الحصاد والكلب وقطعة الخبز
		المشروع: إنجاز تقرير	

المهمات:

1- يقترح و يعدّد السلوكات الواعية للحفاظ على ثروة الماء، ويطرح حلولا وبدائل لترشيد استهلاك الماء.

2- يعبر عن فهمه لأهمية استغلال النّفايات لخلق الثروة ولحماية البيئة.

3- يميز بين التّصرفات المسؤولة وغير المسؤولة في مجال الاستهلاك، ويعبر عن وعيه بسوء ومضار التّبذير ونتائجه الوخيمة.

4-ينجز تقريرا يتضمن عرضا واقعيا واقتراح حلول مدعَّمة بالحجج.

المقطع التّعليمي	الوحدة التعليمية	النص المنطوق المقترح
المقطع الرابع التّنمية المستدامة	الوحدة الأولى سرُّ الحياة	**دورة الماء** كوكبنا الأرض هو الوحيد الّذي توجد به مياه تغطي معظم مساحته، لهذا سميت الأرض بالكوكب الأزرق. فلنتعرف على رحلة الماء فيه. بما أنّ المياه السطحية في البحار والمحيطات والأنهار تتعرض لحرارة الشّمس، فإنّها تتبخر مكونة غيوما وسحبا تسيرها الرياح في شكل أمطار، ثلوج أو برد، يذوب البرد والثّلج بارتفاع درجة الحرارة ويصبح ماء، يتسرب جزء من مياه الأمطار داخل التربة مكونا المياه الجوفية الّتي يخرج بعضها في شكل ينابيع تسيل في الأودية. أما الجزء الآخر فهو يشكل جداول وسيولا تصب في البحار والمحيطات وبالتالي ترجع إلى نقطة الانطلاق...هذه دورة الماء الّتي ظلت تعمل مليارات السنين، وكل الكائنات الحية الّتي تعيش على البسيطة تعتمد عليها. **أسمع وأجيب:** • هل كل المياه المتساقطة تتسرب إلى جوف الأرض؟ اشرح ذلك. • ماذا يقصد بنقطة الانطلاق؟ • هل تعرف كائنات حية تستطيع الاستغناء عن الماء؟ • تحدث عن أهمية الماء في حياة كل الكائنات مستشهدا بآية من القرآن الكريم أو حديث شريف أو بيت من الشّعر. **أعبر عن المشهد:** عبر عن المشاهد مسترجعا دورة الماء في الطّبيعة.

10-نموذج لسيرورة مقطع تعليمي:

المقطع التّعلمي: التّنمية المستدامة

الميدان: فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي

النّص المنطوق: دورة الماء.

الكفاءة الختامية: يفهم نصوصا يغلب عليها النّمطان الحجاجي والتّفسيري ويتجاوب معها

مركبات الكفاءة: يرد إستجابة لما يسمع، يتفاعل مع النّص المنطوق، يحلّل معالم الوضعية التّواصلية. يقيم مضمون النّص المنطوق / يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يحسن الإصغاء، يميز خصائص النّمط التّفسيري والحجاجي (روابط منطقية، إستنتاجية، مصطلحات علمية، يستشهد).

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية الّتي تخدم بيئته والوسط الّذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التّعلّمي: يفهم ما يسمع ويتجاوب معه.

المدة: 45 د الحصة:1

المراحل	الوضعيات التّعليمية والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** نص الوضعية المشكلة الانطلاقيّة الأم من دليل الكتاب **السند:** مشهد **التّعليمة:** محاورة التّلاميذ حول نص المشكلة الأم لإستخراج المهمات والتّكيز على المهمة الأولى **المهمة 1:** ماذا يحدث إذا إنقطعت الأمطار عن السقوط فترة طويلة من الزمن؟	يصوغ أجوبة تدل على فهم السؤال يستعمل الرّصيد اللّغوي المروج.

مرحلة بناء التعلمات	فهم المنطوق	**أستمع وأجيب:** قراء النّص المنطوق (دورة الماء) من طرف المعلّم وأثناء ذلك يجب أن يتواصل بصريًّا بينه وبين متعلميه مع الاستعانة يستمع إلى النّص تصدر بالأداء الحس حركي والقرائن اللّغوية وغير اللّغوية أو الاستعانة عنه إشارات وإيحاءات تدل بالقرص المضغوط المرفق بالدّليل. عم يتحدث النّص؟ ما هو عنوانه؟ تجزئة النّص المنطوق قراءة، والإجابة عن الأسئلة المرفقة بالنّص المنطوق، يمكن للمعلّم تعديلها (حذف، إضافة تغيير...)	يستمع إلى النّص تصدر عنه إشارات وإيحاءات تدلّ على الرصيد اللّغوي المروج.
		-ماهي المياه الّتي تتبخر بفعل حرارة الشّمس، المياه السطحية أو المياه العميقة ؟ تحت أي ظروف يحدث تساقط الأمطار أو الثّلوج أو البرد؟ يجيب بجمل تامة تترجم -ما هو مصير المياه المتساقطة؟ -اختر: نقطة الانطلاق هي: الغيوم / الثّلوج في الجبال/ البحار والمحيطات أعد سرد مراحل دورة الماء في الطّبيعة بالترتيب حسب ما سمعته من النّص	يجيب بجمل تامة تترجم المعنى العام للنّص.
والاستثمار	التعبير الشفوي	أشاهد وأتحدث: تفويج التّلاميذ ومطالبة كل فوج بالتّعبير عن الصورة (تعبير حر)	بناء أفكار جديدة، دعم ما ورد في النّص

		مطالبة المتعلم بفتح الكتاب ص60 ومشاهدة الصورة. -كم صورة تشاهد؟ -ماذا تمثل كل صورة؟ المعنى العام للنّص هل الصور مرتبة أم مشوشة؟ عبر عن كل مرحلة من دورة الماء في الطّبيعة بالتّحدث عن كل صورة.	المنطوق ،يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النّص المكتوب مع السّندات البصرية المرافقة
		بم تتميز المناطق التي يكثر فيها تساقط الأمطار؟ يتحدث ويتبادل حل التمرين الأول من كراس الأنشطة ص 40: الأفكار ينجز التمرين يصحح أخطاء الجمل من خلال ما سمع من النص	يتحدث ويتبادل الأفكار ينجز التمرين

النّشاط: تعبير شفوي

الكفاءة الختامية: يتواصل شفويا في وضعيات تفسيرية وحجاجية دالة.

مركبات الكفاءة: يتواصل مع الغير يفهم حديثه، يقدّم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يستخدم الروابط اللّغوية المناسبة لمقام التّفسير، يوظّف الأدوات الخاصة بالتّفسير، يراعي التّسلسل المنطقي للأفكار، يختار الحجج المناسبة للتأييد أو التّفنيد، يوظّف أدوات التّعليل المناسبة.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية الّتي تخدم بيئته والوسط الّذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التّعلّميّ : يعبر موظفا " **بما أنّ** "

المدة: 45 د الحصة:1

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النّص المنطوق (دورة الماء) إلى أين تذهب مياه الأمطار المتساقطة ؟	يتذكر مضمون النّص المنطوق. يجيب عن الأسئلة.
مرحلة التعلمات	بناء الجمل المحتوية على الصيغة المستهدفة بطرح الأسئلة. فسر لماذا تتبخر المياه السطحية في البحار والمحيطات مستعملا "**بما أنّ** " **بما أنّ** المياه السطحية في البحار والمحيطات و الأنهار تتعرض لحرارة الشّمس، فإنّها تتبخر مكونة غيوما و سحبا تسيرها الرياح. تدوين الجملة على السبورة وتلوين الصيغة المستهدفة. *تثبيت الصيغة بوضعيات أخرى : إستخدم " **بما أنّ** " لتفسير ما يلي: كثرة النّباتات في المناطق الاستوائية-- **بما أنّ** الأمطار تتساقط بكثرة في المناطق الاستوائية فإنّ النّباتات بها كثيرة متنوعة. بناء السدود --**بما أنّ** الماء ثروة فإنّنا نبني السدود للحفاظ عليها. * وضعيات أخرى لتثبيت الصيغة المستهدفة. شرب كمية كافية من الماء يوميا-- **بما أنّ** كل العمليات الحيوية في أجسامنا لا تتم إلا بوجود الماء فإنّ علينا شرب كميات كافية منه يوميا.	يجيب عن الأسئلة، يكتشف الصيغة ويوظّفها.

	لون البحر الأزرق---**بما أنّ** الماء شفاف فإنّ مياه البحار تأخذ لون السماء فتبدو زرقاء. أقول جملا مستعملا (**بما أنّ**) على المنوال التّالي: -**بما أنّ** الماء أساس حياة جميع الكائنات الحية فإنّ الحفاظ عليه مسؤوليتنا جميعا. ألاحظ الصور وأعبر عنها مه زميلي مستعملا (**بما أنّ**)	
	يطرح المعلّم أسئلة تستدعي الإجابة باستعمال الصّيغة المكتشفة. -العودة إلى دفتر الأنشطة وإنجاز التّمرين 2 ص 40 من كراس الأنشطة.	يتدرب على استعمال الصّيغة في وضعيَات مشابهة ويستثمرها في وضعيات جديدة.

المقطع التّعلّمي: التّنمية المستدامة.

الميدان : تعبير شفوي (إنتاج شفوي)

الكفاءة الختامية : يتواصل شفويا في وضعيات تفسيرية و حجاجية دالة

مركبات الكفاءة : يتواصل مع الغير يفهم حديثه، يقدم ذاته و يعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة : يستخدم الروابط اللّغوية المناسبة لمقام التّفسير، يوظّف الأدوات الخاصة بالتّفسير، يراعي التّسلسل المنطقي للأفكار، يختار الحجج المناسبة للتأييد أو التّفنيد، يوظّف أدوات التّعليل المناسبة.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية الّتي تخدم بيئته والوسط الّذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التّعلّمي: يعبر عن قيم وسلوكات إيجابية شفويا من خلال سندات مختلفة.

المدة: 45 د الحصة : 3

المراحل	الوضعيات التّعليمية والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق**: اذكر سلوكات إيجابية وأخرى سلبية لاحظتها عند استخدام النّاس للماء. السند: صور **التّعليمة**: لاحظ الصور واذكر ما الّذي لم يعجبك فيها؟ يعرض المعلّم الصور على التّلاميذ بجهاز العرض أو بتعليق صور	يحسن الاستماع. يجيب عن الأسئلة.

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة بناء التعلمات	1- يناقش زملاءه فيبين أهمية الماء من خلال الصورة بالنسبة لـ: • الإنسان • الحيوان • النبات • جعل حياة البشرية أكثر رقيًّا وجمالاً 2-يتبادل الأفكار مع زملائه ويبين دوره في المحافظة على هذا الكنز • يبين أهمية الماء ودوره في المحافظة عليه (إدماج جزئي)	يستقي معلومات بالاعتماد على سندات توضيحية مرافقة يعبر معتمدا على الأسئلة التوجيهية.
	رأيت أختك تغسل الأواني بترك الماء يسيل من الحنفية مباشرة، ماذا تقول لها لتبين لها خطأها فتصححه؟ (إدماج كلّي)	يربط بين الأفكار ويدمجها ليعبر عن وضعيات مشابهة.
الاستثمار	يقول الله تعالى:﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ يُرِيكُمُ ٱلْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَيُحْىِۦ بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ إقرأ وتأمل هذه الآية الكريمة من سورة "الرّوم" ثمّ اشرح ما فهمته منها.	قراءة الملخص

سِرُّ الْحَياة

مُنْـذُ أَزْمِنَةٍ ما قَبْل التّاريخِ، عاشَ الْإِنْسـانُ على ضِفافِ الْأَنْهـارِ والْبُحَيْراتِ، ذلك أنَّ الْماءَ الْعَذْبَ ذو أَهَمِّيَّةٍ عَظيمَةٍ ومِنْ دونِهِ تُصْبِحُ الْأَرْضُ مَكاناً تَتَعَذَّرُ فيه الْحَياةُ . فـلا شَـرابَ ولا طَعامَ ولا نَظافَةَ إلّا بالْماءِ، ولا صِناعَـةَ ولا حَضارَةَ إلّا بِهِ . فالْماءُ لم تَنْقُصْ قيمَتُهُ سـواء بِتَقَدُّمِ الْبَشَـرِيَّةِ أو بِتَأَخُّرِها . بلْ قـدْ زادَتْ حتّى صارَ الْحَديثُ مُتَكَرِّراً عنِ الْأَمْنِ الْمائِيِّ والصِّراعِ على مَوارِدِه .

الْمـاءُ هو عِمادُ اقْتِصادِ الدَّوْلَة ومَصْـدَرُ رَخائِها . فبِتَوافُرِهِ تَتَقَدَّمُ وتَزْدَهِرُ الْبَشَرِيَّة . وبِنَقْصِهِ وشُحِّ مَصادِرِه تَحُلُّ الْكَوارِثُ والنَّكَبات . لهذا يَجِبُ أن يَتَكاتَفَ الْجَميعُ ضِدَّ هَدْرِ الْمِياه .

إنّ الْحِفـاظَ على الْماءِ مَسْـؤُولِيّتُنا جَميعاً . وهذا يَعْني الْاسْـتِعْمالَ الْأَمْثَلَ لِلْمِياهِ والتَّوْفيقَ في سَـدِّ حاجِياتِنا الْاقْتِصادِيَّةِ والصِّحِّيَّة والْبيئِيَّةِ الضَّرورِيَّة، بأقَلِّ كَمِّيَّـةٍ وبأَرْخَـصِ التَّكاليـفِ . وفي الْحَقيقَـةِ فإنّ الْأَمْرَ لا يَتَطَلَّبُ منّا سـوى تَغْييرِ تَصَرُّفاتِنا بِشَكْلٍ إيجابِيٍّ في حَياتِنا الْيَوْمِيَّةِ . فكم من مَرَّةٍ فَتَحْنا الْحَنَفِيَّةَ وانْشَغَلْنا بأَمْرٍ آخَرَ ؟

هـل نَتَصَوَّرُ الْكَمَّ الْهائِلَ من الْماءِ الْمُهْدَرِ لِغَسْـلِ الْبَـدَنِ، والْأَوانِي والْفَواكِهِ، والْخُضَرِ والسَّـيّارَة ... ؟ ماذا لو اسْتَخْدَمْنا آنِيَةً مَمْلوءَةً بالْماءِ بدلاً منْ تَرْكِ الْماءِ يَسـيل ؟ أو اسْـتَعْملنا الْمِكْنَسَةَ في إزالَةِ الْأَوْساخِ ؟ وماذا يُكَلِّفُنا غَسْلُ كَمِّيَّةٍ كبيرةٍ منَ الْمَلابِسِ في كلّ دَوْرَةٍ لِلْغَسّالَة ؟

لا شَـيْء، بَـلْ بالْعَكْسِ أَنْتَ تَقْتَصِدُ في الْمـاءِ والطّاقَة ...، ماذا لو نَبَّهْتَ أباكَ أو أخاكَ أو جارَكَ حين ترى الْماءَ يَضيعُ دون مُبالاة ؟

أنابيبُ وصَنابيرُ دون صِيانَةٍ، تَسَرُّباتٌ ومَواسِيرُ مَكْسورَةٌ في الشَّوارِعِ نَتَخَطّاها ولا نُبَلِّغُ عنها ...

الْماءُ نِعْمَةٌ من نِعَمِ اللّه الْعَظيمَة . أَنْزَلَهُ من السَّـماءِ فسالَ أَوْدِيَةً، وأَوْدَعَهُ الْأَرْضَ وجَعَلَ منه يَنابيعَ وأَنْهاراً لِيَكونَ عُنْصُرَ الْحَياةِ ونَواتَها الْمُحَرِّكَة . فاسْتِعْمالُنا لِلْماءِ بِعَقْلانِيَّةٍ وتَدَبُّرٍ يَجْعَلُ الْحَياةَ تَسْتَمِر .

توامي مفيدة 2017 (بتصرف) / الوكالة الوطنية للتسيير المدمج للموارد المائية

أَقْــرَأُ وأَفْهَــم

رَصيدي الجَديد

* مَوارِدُ الْماء : مَصادِرُ الْماء
* هَدْرُ الْمياه : إضاعَتُها
* مَواسير : أَنابيب
* النَّكَبات : الْكَوارِث
* عِماد : أَساس
* صِيانَة : إِصْلاَح

◆ اِشْـرَحْ كَلِمَـةَ " رَخاء " مِنَ الْقامـوسِ، ووَظِّفْها ضِمْنَ سِياقٍ آخَرَ في جُمْلَةٍ من إِنْشائِك .

◆ جِدْ لكلِّ عِبارَةٍ مَعْناها :

● نَواتها الْمُحَرّكة / الأَمْن الْمائِيّ / تَرْشيدُ اسْتِهْلاكِ الْماءِ اسْـتِعْمالُ الْمـاءِ دون تَبْذيرٍ / لا تَسْـتَمِرُّ الْحَياةُ إِلّا بِهِ / ضَمانُ تَوْفيرِ الْماءِ لِلأَجْيال .

◆ يَتَحَدَّثُ النّصُّ عن واحِدٍ مِنْ أَهَمّ عَناصِرِالْحَياةِ، ما هو ؟
◆ ما هي الْمُشْكِلَةُ الْمَطْروحَةُ في هذا النَّصّ ؟

◆ ما هي الأَماكِنُ الّتي اخْتارَ الإِنْسانُ الاسْتِقْرارَ بها منذُ الْقِدَمِ ؟ لماذا ؟
◆ أُذْكُرْ مُخْتَلَفَ اسْتِعْمالاتِ الْماءِ . ◆ ماذا يَنْتُجُ عن تَوَفُّرِ الْماءِ وماذا يَنْتُجُ عن شُحِّه ؟
◆ اسْتَخْرِجْ من النّصّ السّلوكاتِ الّتي تُؤَدّي إلى هَدْرِ الْماءِ، ونَقيضَها مِنَ الّتي تُؤَدّي إلى الْحِفاظِ عليه .
◆ ما هي الْفوائِدُ الّتي نَجْنيها من اسْتِعْمالِ الْماءِ بِعَقْلانِيَّة ؟
◆ تَخَيّلْ أنّ الْماءَ انْقَطَعَ عن مَنْطِقَتِكَ لِمُدَّةِ شَـهْر، كيف سَـيَكُونُ الْوَضْعُ في الْمَدْرَسَةِ، في الْحَيّ، وفي الْمَنْزِل ؟

◆ لماذا نَعْتَبِرُ الْماءَ من أَسْرارِ الْحَياة ؟
◆ هل سَبَقَ وأن رأيْتَ أَحَدَهُم يَتْرُكُ الْحَنَفِيَّةَ مَفْتوحَةً في الْمَدْرَسَةِ بعد اسْتِعْمالِها ؟ كيف تَصَرَّفْتَ حِيالَ ذلك ؟

أثـري لغتـي

◆ جِدْ لكلِّ عِبارَةٍ ما يُناسِبُها :

● أَماكِنُ تَنْبَثِقُ منها الْمِياهُ الْعَذْبَة / يَقَعُ في الْوَطَنِ الْعَرَبِيّ و اسْمُهُ اسْمُ لَوْنٍ / أَحَدُ أَعْراضِ الإِصابَةِ بالأَمْراضِ الْمُتَنَقِّلَةِ عن طَريقِ الْمِياه / نُقْطَةُ مَصَبّاتِ الأَنْهارِ في الْبَحْر / عَمَلِيَّةُ تَحْويلِ ماءِ الْبَحْرِ إلـى ماءٍ صالِحٍ للشُّـرْبِ / الْمِياهُ الْقَـذِرَةُ الْمَصْروفَةُ من دَوَراتِ الْمِيـاه / بَحْرُ الظُّلُماتِ / حُمّى خَطيرَة سَبَبُها الْمياهُ الْمُلَوَّثَة / ماءٌ عَذْبٌ .

● الْمُحيطُ الأَطْلَسِيُّ / تَحْلِيَة / مِياهٌ سَوْداء / يَنابيعُ / فُراتٌ / دِلْتا / تيفُويد / الْبَحْرُ الأَحْمَر / إِسْهال .

المقطع التّعلّمي: التّنمية المستدامة.

الميدان: فهم المكتوب

النّشاط: قراءة (أداء، شرح، فهم + إثراء اللغة): سر الحياة

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا يغلب عليها النّمطان التّفسيري والحجاجي، قراءة تحليلية سليمة ويفهمها.

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النّص، يميز خطاطة النّص التّفسيري والحجاجي.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية الّتي تخدم بيئته والوسط الّذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التّعلّمي: يفهم المعنى الظّاهر من النّص، ومعاني مفرداته، ويقرأ باحترام تقنيات القراءة.

المدة: 45 د الحصة: 4

المراحل	الوضعيات التّعليمية والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: شاهدت يوما تسرب مياه في الشارع السند: تصورات التّلاميذ التّعليمة: هل أخبرت والدك عنه؟ ماذا فعل؟	يدلي بحديثه ويبرره
مرحلة بناء التّعلّمات	فتح الكتاب ص 61 وملاحظة الصور المصاحبة للنّص ماذا تشاهد في الصور؟ ما هو الشّيء المشترك بين هذه الصور؟ بماذا تخبرنا هذه الصور برأيك تسجيل توقعات تلاميذ عن موضوع النّص. ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة. يتحدث النّص عن واحد من أهم عناصر الحياة، ما هو؟ ما هي المشكلة المطروحة في النص؟ قراءة النّص قراءة نموذجية من طرف المعلّم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى.	يعبر عن الصور والمشاهد، يقرأ فقرات من النّص قراءة صحيحة معبرة، يجيب عن أسئلة فهم النّص، يوظّف الكلمات الجديدة في جمل.

مرحلة التعلمات	مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة / فقرة (يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء تذليل الصعوبات أثناء القراءة، وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل مثل:	تعرف على معاني الكلمات من خلال السياق يحدد الشّخصيات يثري رصيده اللّغوي والمعرفي يفهم معاني كلمات بالاعتماد على السياق

الكلمة	معناها	توظيفها في الجملة
هدر رخاء	إضاعة سعة العيش وسهولته، رفاهية	هدر الوقت فيما لا ينفع يؤدي إلى الفشل. أتمنى أن يعيش جميع أطفال العالم في رخاء وطمأنينة.

-يجد لكل عبارة معناها:

نواتها المحركة---- لا تستمر الحياة إلاّ به

الأمن المائي--- ضمان توفر الماء للأجيال

ترشيد إستهلاك الماء--- إستعمال الماء دون تبذير

-مناقشة التلاميذ لفحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة.

(طرح الأسئلة المرافقة للنّص ويمكن إضافة أسئلة أخرى أو إستبدال سؤال يثري رصيده بآخر حسب ما يراه المعلّم مناسبا) أي ثروة هذه الّتي يتحدث عنها النّص؟

أين بنى الإنسان حضارته منذ القديم؟ من بين هذه الحضارات: الحضارة البابلية على ضفاف نهري دجلة والفرات، اذكر حضارات أخرى قامت قرب مصادر المياه.

-الحفاظ على الماء مسؤوليتنا جميعا، لماذا؟

-وردت في النص سلوكات إيجابية تؤدي إلى المحافظة على الماء، أيها ترى أنها مطبقة في منزلك وحيك؟

-اختر عنواناً آخر مُناسباً للنص: الثروة الحقيقية / المياه الجوفية / الماء:

-هل ندرك قيمة هذا الكنز؟

•**أثري لغتي**: ماذا تعرف عن الماء أيضا ؟

تعرف على معلومات أخرى تخص الماء بإيجاد ما يناسب كل عبارة:

مثل: أَماكِنُ تَنْبَثِقُ منها المياهُ الْعَذْبة: ينابيع يَقَعُ فِي الْوَطَنِ الْعَرِبِي واسْمُه اسمَ لَون: البحر الأحمر.

التدريب والاستثمار	طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع إنجاز التمرين في دفتر الأنشطة، التمرين رقم 3 ص 40 **أفهم النَّص**: يملأ الجدول بجزأيه بوضع العبارات في مكانها المناسب	يجيب عن الأسئلة يقدّم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته ينجز النشاط

المقطع التّعلّمي: التّنمية المستدامة.

الميدان: فهم المكتوب +التّعبير الكتابي

النّشاط: قراءة (أداء، شرح، فهم + إثراء اللّغة): سر الحياة+ تراكيب نحوية: الأسماء الخمسة.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا يغلب عليها النّمطان التّفسيري والحجاجي، قراءة تحليلية سليمة ويفهمها.

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النّص، يميز خطاطة النّص التّفسيري والحجاجي.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية الّتي تخدم بيئته والوسط الّذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التّعلّمي: يتعمق في فهم معاني النّص المكتوب، يميز الأسماء الخمسة ويوظّفها ويعربها إعرابا صحيحا..

المدة: 90د الحصة: 05/06

المراحل	الوضعيات التعليمية والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	ما هي الأماكن الّتي فضلها الإنسان للعيش والاستقرار؟ الانطلاق ما هو واجبنا للحفاظ على هذه الثّروة؟	يتذكر ما جاء في النّص
مرحلة بناء التّعلّمات	المرحلة الأولى: -يقرأ المعلم النّص قراءة جهرية مسترسلة. -يتداول التّلاميذ على القراءة، كل تلميذ يقرأ جزءا من النّص. -من خلال أسئلة موجهة يحدد التّلاميذ فقرات النّص: - على أي أساس إختار الإنسان مكان عيشه منذ القديم؟ لماذا؟ -يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في معنى النّص: -ما هي الفوائد الّتي نجنيها من إستعمال الماء بعقلانية ؟ -تخيل أنّ الماء إنقطع عن منطقتك لمدة شهر، كيف سيكون الوضع في المدرسة، في الحي، و في المنزل ؟ -هل نستطيع علاج قضية الإسراف في إستعمال الماء ؟ كيف ذلك؟	يقرأ يجب يتعمق في فهم النّص يلاحظ الظّاهرة ويميزها.

	– يستدرج المعلّم التّلميذ للتوصل إلى الجمل الّتي تحوي الظّاهرة الصرفية المستهدفة. المرحلة الأولى يطرح المعلّم سؤالا لتحديد الظّاهرة النّحوية المستهدفة. –للماء أهمية عظيمة، عبر عن ذلك بأسلوب آخر. –من تَنبه حين ترى الماء يهدر في منزلك؟ –هل الحفاظ على الماء شعار تردده بفيك أم هو ممارسة يومية؟	
	يسجل المعلّم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظّاهرة النّحوية المستهدفة: –إنّ الماء ذو أهمية عظيمة به تستمر الحياة –حمو أبي قدوة في إستعمال الماء بعقلانية ماذا لو نبهت أخاك أو أباك أو جارك حين ترى الماء يهدر؟ –إن ترشيد استهلاك الماء ليس شعارا تردده بفيك بل هو ممارسة يومية وثقافة حياة. –يعيد القراءة مجموعة من التّلاميذ فرادى. طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة وتميزها مثل: ما نوع الكلمات الملونة؟ ما عددها؟ ما هو معنى كل واحد منها؟ ما هو موقعها من الإعراب؟ ما هي علامات الإعراب الّتي ظهرت عليها؟ ينجز التّمرين من دليل المعلّم على كراسه: – أتم الفراغات باسم من الأسماء الخمسة واضبط علامة إعرابه. –ذهب .....شهاب لزيارة..... ففرح ..... بلقائه فرحا كبيرا. –حي الناس..... مريم لأنه أنقذ كلبا من الغرق.	

	-ابن أختي.....سبع أعوام واليوم عيد ميلاده. -قال بـ.... ما ليس في قلبه. .....الأخلاق الكريمة محبوب بين النّاس. (بإمكان المعلّم التّنويع في التّمارين والتّطبيقات) -..... علي صاحب أشهر كشك للكتب والصحف في المدينة. -يعمل ..... صديقي في التّجارة. /-.....هيفاء وحماتها متقاعدان. -يخلو.... من قول السوء. /-الطّبيب ....الاختصاص يجيد اختصاصه. *أُكتب على اللّوحة جملا تعبر عن الصور تستعمل في كل منها واحدا من الأسماء الخمسة.	
استثمار المكتسبات	ينجز على دفتر الأنشطة تمارين النّحو ص 41	ينجز التّمارين على دفتر الأنشطة. يؤدي مهمة طبقا لتعليمات محدّدة

الْأَسْماءُ الْخَمْسَة

أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

ماذا لو نَبَّهْتَ أَخاكَ أو أباكَ أو جارَكَ حينَ تَرى الْماءَ يُهْدَر ؟ فالْماءُ ذو أَهَمِّيَّةٍ عَظيمَةٍ به تَسْتَمِرُّ الْحَياة، لذلك يُعْجِبُني حَمُو أُخْتي، فهو قُدْوَةٌ في اسْتِعْمالِ الْماءِ بِعَقْلانِيّة .

إنّ تَرْشيدَ اسْتِهْلاكِ الْماءِ ليس شِعاراً تُرَدِّدُهُ بفيكَ بل هو مُمارَسَةٌ يَوْمِيَّةٌ وثَقافَةُ حَياة .

- ما نوْعُ الْكَلِماتِ الْمُلَوَّنَة ؟ ما عَدَدُها ؟ ما هو مَوْقِعُها منَ الْإِعْراب ؟
- ما هي علاماتُ الْإِعرابِ الّتي ظَهَرَتْ عليها ؟

أُثَبِّتُ

- الْأَسْماءُ الْخَمْسَةُ هي : أَبٌ / أَخٌ / حَمٌ / فو / ذو .
1. تُرْفَعُ بالواوِ مثل : أَصْلَحَ أبو أحمد الْحَنَفِيّةَ .
2. تُنْصَـبُ بالْأَلِف مثل : رَأَيْـتُ أبا أحمد يُصْلِحُ الْحَنَفِيَّةَ .
3. تُجَـرُّ بالْياءِ مثل : طَلَبْتُ من أبي أحمد إِصْلاحَ الْحَنَفِيَّةِ .

نَمـوذَجُ إِعْـراب : أَرْشِـدْ أخاكَ إِلـى طُرُقِ الْمُحافَظَةِ على الْماءِ .

أخا : مَفْعولٌ به مَنْصوب وعَلامَةُ نَصْبِهِ الْأَلِفُ لأنّه منَ الْأَسْماءِ الْخَمْسَة وهو مُضاف .

ك : ضَميرٌ مُتَّصِل مَبنيّ في مَحَلّ جرّ مُضاف إليه .

الْمَصْدَرُ من الْفِعْلِ الثُّلاثِيّ الْمَزيدِ بِحَرْف

أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

كَلَّفَ رَئيسُ الْبَلَدِيَّةِ أبي بالْإِشْرافِ على حَمْلَةِ التَّوْعِيَةِ تَكْليفاً مُؤَقّتاً .

أَبْلَغَ الْجيرانُ عنْ تَسَرُّباتِ الْماءِ إِبْلاغاً فَوْرِيّاً .

عالَجَتِ الشَّرِكَةُ مُشْكِلَةَ الْمِياهِ الْمُتَسَرِّبَةِ مُعالَجَةً سَريعةً .

- ما هو وَزْنُ كلِّ فِعْلٍ منَ الْأَفْعالِ الْواردَةِ في الْجُمَل ؟
- جدْ مَصْدَرَ هذه الْأَفْعالِ في الْجُمَل . ما هو وَزْنُ كلٍّ منها ؟

أُثَبِّتُ

- يُصاغُ الْمَصْدَرُ منَ الْفِعْلِ الثُّلاثِيّ الْمَزيدِ بِحَرْفٍ على الْأَوْزانِ التّالِيَة : (تَفْعيل ، إِفْعال ، مُفاعَلَة)

الفعل	المصدر
(فَعّـلَ) قَدَّمَ	(تَفْعيل) تَقْديم
(أَفْعَـلَ) أَسْهَمَ	(إِفْعال) إِسْهام
(فـاعَـلَ) شارَكَ	(مُفاعَلَة) مُشارَكَة

المقطع التّعلمي: التّنمية المستدامة

الميدان: فهم المكتوب+ التّعبير الكتابي

النّشاط: قراءة (شرح، أداء، فهم): سر الحياة + صيغ صرفية (المصدر من الثّلاثي المزيد بحرف)

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: يجيب عن أسئلة التّعمق في مضمون النّص، يميز ويوظّف المصدر من الثّلاثي المزيد بحرف توظيفًا صحيحا

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية الّتي تخدم بيئته والوسط الّذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التّعلّمي: يحدد المجموعات الإنشائية للنّص، يتعرف على أوزان مصدر الفعل الثّلاثي المزيد بحرف ويشتقه

المدة: 90د الحصة 08/07

المراحل	الوضعيات التّعليمية والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	-فيم تكمن أهمية الماء ؟ اذكر بعض السلوكات الّتي علينا الالتزام بها للمحافظة على الماء؟	يتذكر ما جاء في
مرحلة بناء التّعلّمات	يقرأ المعلّم النّص كاملا قراءة جهرية مسترسلة. يتداول مجموعة من التّلاميذ على قراءة فقرات النّص مجزأة. يحدّد الفقرة الأولى: من " منذ أزمنة..... ضد هدر المياه" *كيف نحافظ على الماء ونحسن استغلاله؟ -يحدّد الفقرة الثانية من النّص: "إنّ ترشيد ..... ولا نبلغ عنها" ماذا يعتبر الماء إذن؟ وكيف نستعمل الماء لتستمر الحياة؟ -يحدد الفقرة الثّالثة من النص: الماء نعمة ..... يجعل الحياة تستمر. * يقوم كل فوج بوضع عنوان مناسب لفقرة من فقرات النّص: 1- أهمية الماء لحياة البشرية.	يقرأ، يجيب، يفسر ويدمج أفكارا ومعلومات متعلقة بالنّص ويحدد مجموعاته الإنشائية

مرحلة التعلمات	2- مسؤوليتنا في الحفاظ على الماء وترشيد استهلاكه. 3- استعمال الماء بعقلانية هو السبيل للحفاظ على نعمة الماء العظيمة. *يسجل المعلم الأفكار الرئيسية للنّص على السبورة ثم يلخص كل فوج النّص على ضوئها. -يسجل المعلّم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظّاهرة الصرفية المستهدفة. **كلّف** رئيس البلدية أبي بالإشراف على حملة التّوعية **تكليفًا** مؤقتا. يلاحظ الظّاهرة -**أبلغ** الجيران عن تسربات الماء **إبلاغًا** فوريا. **عالجت** الشركة مشكلة المياه المتسربة **علاجا** سريعا. -ما هو وزن كل فعل من الأفعال الواردة في الجمل ؟ -جد مصدر كل هذه الأفعال في الجمل -ما هو وزن كل منها ؟ -يؤسس و يحوصل ما تم التوصل إليه. -ينجز التمرين في دليل المعلم على كراسه: أكمل بمصدر فعل ثلاثي مزيد بحرف مناسب. -كانت المذيعة رائعة في.....البرنامج الإذاعي. -ربى الرسول – صلى الله عليه وسلم – صحابته.....صحيحة -..... الجريمة تطهير للمجتمع من الانحراف. -.....الاحتلال حق شرعي.	يلاحظ الظّاهرة الصرفية ويميزها يشتق المصدر من الثّلاثي المزيد بحرف ويوظّفه
التّدريب والاستثمار	ينجز تمارين الصرف على دفتر الأنشطة ص 41	الإنجاز الصحيح

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية والأدب العربي

تخصص تعليمية اللّغة العربية

استبانة حول: فعّاليات النّص في تعليم الأنشطة اللّغويّة وتعلّمها

أخي المعلّم أختي المعلّمة:

في إطار إنجاز رسالة تخرج لنيل شهادة الدّكتوراه في تعليمية اللّغة العربية والموسومة ب: " **فعاليات النّص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها – الطّور الابتدائي أنموذجا**–"ومساهمة منكم في إثراء هذا البحث نرجوا من سيادتكم ملء هذه الاستمارة بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة:

أ– المحور الأول: بيانات عامة:

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **الأقدمية في التّعليم:**

أقل من 5سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐

3. **المؤهل العلمي:**

ليسانس ☐ ماستر ☐ خريج المعد التّكنولوجي ☐ تكوين آخر ☐

ب– المحور الثّاني: أهم النّظريات الّتي أثرت في التّعليمية:

1. **طبيعة المعرفة عند المتعلم:**

محدّدة وثابتة ☐ متغيرة يكونها ذاتيا ☐ يقوم ببنائها مع زملائه ☐

2. **كيف يتم التّعلم؟** ☐

من خلال: التّمرن ☐ الخبرات ☐

3. **دور المعلّم**: ملقن و مسير ☐ موجه و مرشد ☐

4. **دور المتعلم**:

مستجيب ساكن لما يتلقاه ☐ مكون نشط للمعرفة ☐

5. **ما هي الطّريقة الأنسب لتدريس أنشطة اللّغة العربية؟**

المحاضرة "الإلقاء" ☐ المناقشة ☐ الهيربارتية (إلقاء+مناقشة) ☐

البحث والاستكشاف ☐ المشكلات ☐ التّعلم التّعاوني ☐

6. **هدف المدرسة هو**:

نقل مكونات معرفية ☐ بناء استراتيجية تعلّم ☐ إعداد أفراد متعلمين اجتماعيين ☐

ج–المحور الثالث: أنماط النّصوص وعلاقتها بالأنشطة اللّغوية:

1. **ماهي أنماط النّصوص الّتي يتفاعل معها المتعلم بكثرة؟**

الحوارية ☐ التّوجيهية ☐ الوصفية ☐ السردية ☐ الحجاجية ☐

إجابة أخرى : .....

2. **أي نوع يستفيد من النّصوص يستفيد منه المتعلّم أكثر؟** النّص المنطوق ☐ النّص المكتوب ☐

لماذا في رأيك؟.....

3. **هل يواجه المتعلم صعوبات في التّفاعل مع المنطوق أو المكتوب** ☐ **نعم** ☐ **لا**

4. **إذا كانت الإجابة بنعم حدّد نوع الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلم (يمكن اختيار أكثر من إجابة)**

أ. **الصّعوبات المرتبطة بالنّص المنطوق:**

- صعوبة في فهم الخطابات المنطوقة والتّفاعل معها. ☐ - لا يستطيع التّواصل بلسان عربي. ☐

- عدم التّمثل الصحيح للمعنى. ☐ -عدم القدرة على توظيف الصيغ. ☐

- صعوبة النّطق الصحيح للحروف من مخارجها. ☐ -مستوى الصوت لا يناسب الموقف ☐

- لا يحسن الإصغاء. (النّبر، والتّنغيم) ☐

ب. الصعوبات المرتبطة بالنّص المكتوب:

- عدم فهم المعنى الضّمني للنص المكتوب. ☐ -لا يجيد ترتيب الأفكار وتسلسلها ☐

- صعوبة تحليل النّص حسب مستويات الفهم القرائي. ☐ - عدم استخدام أدوات الربط. ☐

-استخدام جمل غير تامة المعنى. ☐ - عدم احترام علامات التّرقيم. ☐

-عدم توظّيف التّراكيب والصيغ. ☐ - لا يستخدم الحجج والتّفاسير. ☐

- لا يلتزم بضوابط اللّغة (النّحو، الصرف، الإملاء). ☐ - لا يوظّف الشّواهد في تعبيره. ☐

5 .ماهي الظّاهرة اللّغوية الأكثر ارتباطا بالنّص المقرر خلال الوحدة التّعليمة؟

القواعد النّحوية ☐ القواعد الصرفية ☐ القواعد الإملائية ☐

6.ما رأيك في نصوص الإدماج؟ جيدة ☐ مقبولة ☐ متوسطة ☐

3. ما مدى مساهمة المقاربة النّصية في تعلّيم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها؟ جيد ☐ مقبول ☐

د-المحور الرابع: معايير اختيار النّصوص التّعليمية

1. ما رأيك في النّصوص المقدمة للمتعلّم؟

أ. من حيث الشّكل:

1.الطّباعة: واضحة ☐ غير واضحة ☐

2. صور كتاب اللّغة العربية: مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

3. الألوان المستعملة: مثيرة ☐ غير مثيرة ☐

ب. من حيث المحتوى:

1. هل المحتوى مناسب لمستوى التّلاميذ العقلي والنّفسي؟ نعم ☐ لا ☐

2. هل تتوافق نصوص الوحدة مع المقاطع التّعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

3. هل تثير هذه النّصوص اهتمام المتعلمين وتزيد من دافعيتهم نحو القراءة؟ نعم ☐ لا ☐

4. ما رأيك في أسئلة فهم النّص الموجودة في الكتاب المد سي؟ هادفة ☐ غير هافة ☐

5. الوقت المخصّص لقراءة النّصوص واستثمارها: كافٍ ☐ غير كافٍ ☐

6. مارأيك في القيم الّتي تحملها النّصوص التّعليمية؟ تعزز التراث الوطني ☐ تساعد عل التّفتح على العالم ☐

إجابة أخرى:.....

المحور الخامس: إيجابيات وسلبيات المعايير والشّبكات المعتمدة لتقويم مستوى المتعلم في اللّغة العربية

1- ما مدى تأثير احتساب معدل التّقويم للمستمر في اللّغة العربيّة على تحصيل المتعلمين؟

إيجابي ☐ سلبي ☐

2- من خلال أساليب التّقويم المختلفة هل تلمسون تحقق الكفاءة الختامية للّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًّا ☐

3- هل المعايير الّتي حدّدت في امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي تتوافق مع المقاربة النّصية؟

نعم ☐ لا ☐ جزئيًّا ☐

4- ما هي الوسيلة التّعليمية الّتي تجدونها أنجع لتقديم أنشطة اللّغة العربية؟

الكتاب المطبوع ☐ اللوحة الالكترونية/ السبورة التّفاعلية ☐

د. الاقتراحات:

يسرنا أن تقترحوا علينا بعض الارشادات حول كيفية تفعيل دور النّص في تعلّيم أنشطة اللّغة العربية؟ (رأيكم مهم بالنسبة لنا)

.....

.....

.....

.....

.....شكرا لكم على إجاباتكم القيمة.

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة

01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	231
02	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	232
03	توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل	233
04	طبيعة المعرفة عند المتعلم	235
05	أنماط تكوين المعارف عند المتعلم	236
06	دورالمعلّم في العملية التعليمية	237
07	دور المتعلم في العملية التّعليمية التعلمية	238
08	طرائق التدريس الأكثر فاعلية لتقديم أنشطة اللّغة العربية	239
09	الهدف المنشود من وراء تشييد الدّولة الجزائرية للمدارس	241
10	أنماط النّصوص الّتي يتفاعل معها المتعلم بكثرة	242
11	أنواع النّصوص الّتي يستفيد منها المتعلم أكثر	243
12	الصعوبات الّتي يواجهها في التفاعل مع النّصوص المنطوقة والمكتوبة	245
13	أهم الصعوبات المرتبطة بالنّص المنطوق	246
14	الصعوبات المرتبطة بالنّص المكتوب	248
15	الظّاهرة اللّغوية الأكثر ارتباطا بالنّص	250
16	آراء الأساتذة حول نصوص الموجودة ضمن الكتاب المدرسي	251
17	فاعلية المقاربة النّصية في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها	252
18	آراء الأساتذة حول طباعة الكتاب المدرسي للّغة العربية	254
19	مدى ملاءمة صور كتاب اللّغة العربية لمضمون النّص	255
20	آراء الأساتذة حول الألوان المستعملة في الكتب المدرسية	256
21	مدى توافق النّصوص التّعليمية على مستوى المتعلمين العقلي والنّفسي.	257
22	درجة الانسجام بين المقاطع التّعليمية والوحدات التّعليمية التّابعة لها	258
23	مدى إثارة نصوص الكتاب المدرسي لاهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو القراءة	259

24	درجة الانسجام بين المقاطع التعليمية والوحدات التعليمية التابعة لها	259
25	مقارنة بين حجم نصوص القراءة والمجال الزمني المخصص لقراءتها	261
26	آراء الأساتذة حول القيم الّتي تحملها النصوص التعليمية	262
27	إيجابيات وسلبيات التقويم المستمرفي اللّغة العربية بالنسبة للمتعلمين	264
28	آراء الأساتذة حول تحقق الكفاءة الختامية للّغة العربية	265
29	مدى توافق معايير امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي مع المقاربة النصية	266
30	الوسيلة التعليمية الأنسب لتقديم أنشطة اللّغة العربية	268

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

قائمة المصادر والمراجع:

2. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط معجم
3. أحمد أوزي، التّعليم والتّعلّم الفعال، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ردمك، ط1، 2015م.
4. أحمد بن صالح القمر النابت، حاشية العذراء في نظم قواعد الاملاء، 1428هـ.
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000
6. أحمد عفيفي، نحو النص- اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.
7. احمد قبش، الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته، دار الرشيد، دمشق، 1984م.
8. أحمد متولي، مهارات الكتابة والتعبير للناشئة والمبتدئين، دار الشافعي، قسنطينة، الجزائر، دط،2015.
9. أحمد مؤمن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002م.
10. الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما به يكون الملفوظ نصا)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م.
11. أمينة التيتون، كيف نكتب "شرح وتحليل لمراحل عملية الكتابة "، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2009.
12. أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم – نظريات وتطبيقات-، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012م.
13. أنيسة عطية سليم قنديل، الاستبانة كأداة بحث علمي، دراسة تقييمية.
14. بلول أحمد، بادي نوارة، أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي في ظل

حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

15. توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الجيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة عمان، ط1، 2002.

16. جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التّدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.

17. جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء، عمان، ط1، 2005.

18. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر، ط13، 2012.

19. حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطني العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1992.

20. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق الدار المصرية اللبنانية، ط 4، 2000.

21. حسن ظاظا، اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، ط2، 1990.

22. حنافي جواد، نظريات التّعلّم، شبكة الألوكة، 2015،www.aloukah.net .

23. ديوان أبي نواس، محمود كامل فريد، مطبعة حجازي، القاهرة، 1937.

24. ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التّدريس في القرن الحادي العشرين، دليل المعلّم المشرف التّربوي.

25. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوا مدة، أساليب تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003.

26. ربحي مصطفى عليان وعثمان غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق، دار صفاء، عمان، ط1، 2000م

27. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

28. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 2009.

29. رضا مسعد السعيد، استراتيجيات التدريس التعاوني "المجموعات الصغيرة" دار الزهراء، الرياض، ط2، 2007.

30. سالم بن محمد، بن سالم المنظري، التّرابط النّصي في الخطاب السياسي (دراسة في المعاهدات النّبوية)، بيت الغشام، عمان، ط1، 2015م.
31. سبويه أبو بشر عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبدالسلام هارون، دار الجيل بيروت، دط،دت.
32. سعد علي زاير وآخرون، طرائق التّدريس العامة، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014.
33. سعد مصلوح، نحو أجرومية النص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، مجلد 10، العدد 2، يوليو 1991.
34. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، ط1.
35. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية، دار مجلاوي، عمان، 1999م.
36. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.
37. صبحي إبراهيمى الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور مكنية، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م، ج1.
38. طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذّهنية ومهارات التّعلّم (طريقك إلى بناء الأفكار الذّكية)، المجموعة العربية للتدريب، القاهرة، ط1، 2015.
39. طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدّرس اللّغوي، الدّار الجامعية، الإسكندرية، 1998.
40. عبد الحي أحمد السجي ومحمد بن عبد الله القسامية، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم العلمية، جدة، 2010م.
41. عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدّمة، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط 1، 2009.
42. عبد السلام محمد هارون، قواعد الإملاء، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1993.
43. عبد العزيز البشرى، في المرأة، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 1927.
44. عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984.
45. عبد الكريم غريب، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعليمات البسيطة والمعقدة، مطبعة النّجاح الجديدة، ردمك، ط1، 2014.

46. عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة عمان، ط1، 2005.

47. عبد الله بن خميس أبو سعيدي وهدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيات التّعلّم النّشط(180 إستراتيجية الأسئلة التّطبيقية)، دار المسيرة، عمان ط1، 2016م.

48. عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011.

49. عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003م.

50. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998.

51. عزة مختار الدعدع، سمير عبد الله أبو مغلي، تعليم الطفل بطيء التعلم، دار الفكر، عمان ط 2، 1992.

52. عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء الاسكندرية، ط1، 2002.

53. عقيل حسين عقيل، خطوات البحث العلمي من تحديد المشكلة إلى النتيجة، دار ابن كثير، د ت، د ط.

54. عقيل محمود رفاعي، التّعلّم النّشط المفهوم والإستراتجيات، وتقويم نواتج التّعلّم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2012.

55. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

56. علي بن سعيد الغامدي، مدير مدرسة البراعم في إهداء الطويرقي، الإملاء للكتاب بلا أخطاء للصفوف الأولية، إدارة الخدمات التعليمية السعودية، 1429-1430،

57. علي حسين حجاج، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت، 1986، ج2.

58. عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل، الأردن، ط1، 1992م.

59. العواملة، نائل حافظ، أساليب البحث العلمي الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة، مكتبة أحمد ياسين، عمان 1995، (نقلا عن ربحي عليان، مناهج وأساليب البحث 112).

60. غافل مصطفى (طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التّعلّم)، دار أسامة، الأردن، 2005.

61. فوزي عبد الله العكش، البحث العلمي: المنهج والإجراءات، دار العين، الإمارات العربية (أبو ضبي)، ط1، 1986.

62. فوزي غرايبه وآخرون، أساليب البحث العلمي في العلمي الاجتماعية والإنسانية، كلية الاقتصاد والتجارة، نشر بدعم من الجامعة الأردنية، 1977م.

63. كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة، الأردن، ط1، 2013م.

64. كريم ناجي، صعوبات التعلم لدى الأطفال، دار أسامة، الأردن، 2005.

65. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1119.

66. ماشي بن محمد الشمري، 101 إستراتيجية في التعلم النشط، وزارة التّربية التّعليم للمملكة السعودية، ط1، 2011.

67. ماشي بن محمد الشهري، 101 إستراتيجية في التعلم النشط، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية الوطنية، ط1، 2011م.

68. مجدي عبد العزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000.

69. محسن علي عطيه، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، 2006.

70. محمد الطاهر الأزهيري، انجلاء السحابة عن قواعد الإملاء وأصول الكتابة، المطبعة العثمانية الإسكندرية، 1329هـ.

71. محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2014.

72. -محمد ايت موحى وآخرون، سلسلة علوم التربية1 الأهداف التربوية، دار الخطابي، ط3، د.ت.

73. محمد خطابي، لسانيات النّص (مدخل إلى إنسجام النص)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.

74. محمد خير الدين البقاعي، دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998.

75. محمد رجب فضل الله، صعوبات الكتابة الإسلامية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1995م.

76. محمد رضا البغدادي وآخرون، التّعلم التّعاوني، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005.

77. محمد زياد حمدان، نظريات التّعلّم، تطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربية، دار التّربية الحديثة، دمشق، 1997م، سلسلة التّربية الحديثة 32.

78. محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، عمان، ط2، 1999م.

79. محمد علي النجار وآخرون المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة،1960، 1-2 "575.

80. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار لمسيرة، عمان، ط4، 2004.

81. محمد محمود بندق، الكتابة العربية والقواعد الإملائية، مكتبة زهراء الشّرق، دمشق، 1996.

82. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الفاءات البويرة، الجزائر، 2014م، 2017.

83. محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (ت 538هـ)، أساس البلاغة، تح: محمد باسل، عيون السود، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج 2.

84. محمود عباس عبد الواحد، مهارات في فن التعبير والإنشاء، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

85. محمود عكاشة، تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2014.

86. مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: على حسن حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ج1.

87. معاوية محمود أبو غزال وآخرون، علم النّفس التّربوي النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2014.

88. منير البعلبكي، معجم أعلام المورد، موسوعة تراجم لأشهر الأعلام العرب والأجانب القدامى والمحدثين، مستقاة من موسوعة المورد، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992.
89. موسى عبد الرحمن قباشي، وقفة مع العربية وعلومها، دار صفاء، عمان، ط 1، 1999.
90. نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، دار الصفاء، عمان، ط2، 2015.
91. نايفة قطامي، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010.
92. نجلاء الصلاحات، المهارات الدراسية واقع وطموح، دار أسامة عمان، الأردن، ط1، 2008.
93. نجم عبد الله الموسوي، التعلم التعاوني المفهوم، الرؤى الأفكار، دار الرضوان، عمان، ط1.
94. نجيب عبد الله الرفاعي، الخريطة الذهنية "خطوة...خطوة" ردمك، الكويت، ط3، 2013.
95. نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص (دراسة في علوم القرآن)، المركز الثقافي العربي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، ط1، 2014م.
96. هدى محمود الناشف، اعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، مصر، 2014م.
97. وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005.
98. يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلّم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005

الكتب المترجمة:

1. جون ليونز، تر: حلمي خليل، نظرية تشومسكي اللّغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2011.
2. ربيكا أكسفورد، تر: السيد محمد دعدور، استراتيجيات تعلّم اللّغة، مكتبة الإنجلو المصرية، 1996.
3. روبرت دي بوجراند، تر: تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

4. ستيفن أولمان، تر كمال بشر، دور الكلمة في اللغة، دار غريب، القاهرة، 1997

5. فاولرروجو، اللسانيات والرواية، تر: لحسن حمامة، محمد العبد، النص والخطاب والاتصال.

6. كريستيفا جوليا، علم النص، تر: فريد مر: عبد الجليل ناظم، نقلا عن: محمد العبد، النص والخطاب والاتصال.

الكتب الأجنبية:

1. Cohesion in English, Longman, London, 1976

2. M.A. K. Halliday, Roqaiya Hasan,

WAN DIJK, Text and context, Explorations in the semantics qnd pragmatics of discourse, Longman linguistics library, London, 1977

الوثائق التّربوية:

1. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المفتشية العامة للتربية الوطنية، المخططات السنوية لمادة اللّغة العربية السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، سبتمبر2022.

2. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2018/2017.

3. وزارة التربية الوطنية، الدّليل المنهجي لتنمية الفهم القرائي- نسخة أولية-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر 2023.

4. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2011.

5. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

6. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

7. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

8. وزارة التّربية الوطنية، دليل أستاذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2016.
9. وزارة التّربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020.
10. وزارة التّربية الوطنية، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2016.
11. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2011.
12. وزارة التّربية الوطنية، منهاج السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيية، الجزائر، جوان 2011م.
13. وزارة التّربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان 2011.
14. وزارة التّربية الوطنية، منهاج مادة اللّغة العربية وآدابها، السنة الأولى ثانوي، الجزائر، مارس، 2005.

المجلات والبحوث العلمية:

1. "Grabe Written discourse Analysis"، نقلا عن: محمد العبد، حبك النص من منظورات التراث العربي، مجلة الدراسات اللغوية، ج3/ع2، أكتوبر 2000.
2. أنيسة عطية سليم قنديل، الإستبانة كأداة بحث علمي، مقدم إلى مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وأفاق الإصلاح والتطوير المنعقد في 29-2013/04/30م، بالجامعة الإسلامية، غزة
3. حسيني عبد القادر، معايير انتقاء النّص التعليمي وخطوات تدريسه، مجلة رفوف، المجلد 6، العدد 2، ديسمبر 2018.
4. راجية بن علي، التعليم الالكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة، دراسة استكشافية بجامعة باتنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي

5. زياد هاشم السقا، خليل إبراهيم المداني، دور التعليم الالكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 2012/02م

6. سعد مصلوح، نحو أجرومية النص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، مجلد 10، العدد 2، يوليو 1991.

7. عباس نوري خضير الفتلاوي، للتعليم المبرمج "برمجة التعليم" محاضرة بكلية الفنون الجميلة، قسم التربية الفنية، المرحلة3، جامعة بابل، العراق، 2011/4/5، 50: 6 pm

8. فيصل يوسف أحمد العلي، قواعد الإملاء، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، الإصدار 58، 2012م، (تصدير بقلم رئيس التحرير).

9. محمد عبد الهادي، تأثير المدرسة الالكترونية على المتعلم، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، مصر، العدد السادس، 2016/1/6م

10. مصابيح العربي، معيارية النّص التّعليمي في اللّغة العربية مقاربة منهجية، مجلة اللّسانيات التّطبيقية، المجلد 05، العدد 09، 2021.

11. ياسر شعبان عبد العزيز، التّعليم الإلكتروني التّعاوني (ECL)، مجلة التّعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، مصر، العدد5، 2010/03/01م emag.mans.edu.eg

12. يحي ميلود، القراءة ودورها في تعليم التّفكير وتنمية مهاراته، مجلة فصل الخطاب، جامعة ابن خلدون تيارت، المجلد 13، العدد الأول، 30مارس 2024.

المواقع الالكترونية:

1. https://www.asjpcerist dz/en/article/33445
2. Mehany x007, com
3. www.almaaref.org
4. www.alukah.net

5-جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، الألوكة (www.alukah.net)، ط1، 2015.

5. سعاد شاهين، راشد الشاذلي، تكنولوجيا التعليم، السبت 19 يونيو 2010، 5:16 pm، Mehany x00, com.

6- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات جمعية المعارف الإسلامية الثقافية بيروت، لبنان، ط1، 2011م، ص 139 الإعداد والإخراج الالكتروني: www.almaaref.org

6. مسعد محمد إبراهيم حليبة، أستاذ مساعد بجامعة أم القرى، المحاضرة العاشرة، طرق تعليم القراءة للمبتدئين، 2010م، uqu edu sa

7. المقاربة بالكفاءات، منصة المجلات العلمية الجزائرية، https://www.asjpcerist dz/en/article/33445 تاريخ الارسال: 2017/09/11 تاريخ النشر: 2018/06/01م

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

كلمة شكر وتقدير:

الإهداء:

مقدّمة ..... أ

مدخل: أهم النّظريات والاتجاهات الّتي أثرت في التّعليمية 7-45

الفصل الأول: إستراتجيات التّعلّم النّشط ودورها في تفعيل العملية التّعليميَّة

المبحث الأول: الفرق بين الإستراتيجية والطّريقة والأسلوب

المطلب الأول: أهم المفاهيم المرتبطة بالإستراتيجيات في مجال التربية والتكوين 49

المطلب الثّاني: مفهوم الطّريقة بين القدماء والمحدثين..... 50

المطلب الثّالث: أنوع أساليب التّدريس (المباشر وغير المباشر). **51**

المبحث الثّاني: أنواع طرائق التّدريس

المطلب الأول: معايير اختيار طرق التّدريس 54

المطلب الثّاني: تصنيفات طرائق التّدريس..... 55

المطلب الثّالث: أشهر طرائق التّدريس 56

1-طريقةالمحاضرة والإلقاء ..... .56

2-طريقةالمناقشة..... .57

3-الطّريقة الهيربارتية..... .**59**

4- طريقة الاكتشاف 61

5-طريقة المشكلات..... 67

6-التّعلّم التّعاوني 71

7-التّعلّم الإلكتروني (المبرمج) 82

المبحث الثّالث: إستراتيجيات التّعلّم النّشط

1-العصف الذّهني..... 89

2-إستراتيجية (فكر – زاوج – ناقش) ..... 93.
3-إستراتيجية الكرسي الساخن 94
4-إستراتيجية المناظرة والنّقاشات المتبادلة 95
5-إستراتيجية لعب الأدوار 96
6-إستراتيجية القبعات الست 98
7-إستراتيجية الخرائط الذّهنية 99
8-الطّريقة التّكاملية..... **103**

الفصل الثّاني: ماهية النّصوص التّعليمية

المبحث الأول: مفهوم النّص وعلم لغة النّص.

المطلب الأول: النّص، وعلم اللّغة النّصي.....107
المطلب الثّاني: مكونات النّص ومعاييره 112
المطلب الثّالث: مظاهر الاتساق والانسجام..... 115

المبحث الثّاني: أدوات الاتساق.

1-الإحالة النّصية 119
2-الاستبدال 122
3-الحذف: 124
1.3- أسبابه: 125
2.3-أنواعه: 128
4- الربط 129
5-الاتساق المعجمي.....130
1.5-التّكرير..... 131
2.5-التّضام..... 132
6-عناصر السبك الصّوتي..... 133

المبحث الثّالث: عناصر الانسجام(الحبك)

1-أثر الأبنية في المعنى.....139

2-دلالة التّعديد.....139

3-الاستبدال وأثره في المعنى.....139

4-دلالة الصورة والتّشبيه. 139

5-الدّلالة الزمنية وأثرها في الربط. 140

6-الدّلالة المكانية وأثرها في الربط 140

7-التّكرار المعنوي. 140

8-المصاحبات اللّفظية. 140

9-العبارات الكنائية. 141

المبحث الرابع: أنواع النّصوص التّعليمية، مؤشراتها ومعايير تصنيفها

1-المطلب الأول: أنواع النّصوص:.....142

2-المطلب الثّاني: أهمية تصنيف النّصوص 144

المطلب الثّالث: أنماط النّصوص التّعليمية ومؤشراتها.....145

المطلب الرابع: معايير اختيار النّصوص التّعليمية.....153

المطلب الخامس: دور النّص في العملية التّعليمية 155

الفصل الثّالث: تعليمية الأنشطة اللّغوية المنطوقة والمكتوبة وعلاقتها بالنّص

المبحث الأول: ميادين اللّغة العربية. 158

المبحث الثّاني: تعليمية اللّغة المنطوقة

المطلب الأول: تعليمية اللّغة المنطوقة.....159

1-تعليمية الاستماع: 160

2-تعليمية الكلام (التّعبير الشّفهي):.....165

3-تعليمية القراءة: 172

1.3-أنواع القراءة.....173

2.3-طرق تدريس القراءة.....180

4-مستويات الفهم القرائي:.....185

5-الصعوبات القرائية في المرحلة الابتدائية.....188

6-الإجراءات العلاجية لأهم الصعوبات القرائية.....192

المبحث الثّالث: تعليمية اللّغة المكتوبة

المطلب الأول: تعليمية مهارة الخطّ

1-مراحل تعليم الخطّ 197

2- أهداف تعليم الخطّ 199

3-مظاهر الصعوبات الكتابية.....200

4-الإجراءات العلاجية للصعوبات الكتابية.....201

المطلب الثّاني: تعليمية الإملاء

1-أنواع الإملاء 202

2-أهداف تدريس الإملاء.....205

3-صعوبات الرسم الإملائي. 206

4-أسباب الضعف الإملائي.....207

تصحيح الأخطاء الإملائية.....209

المطلب الثّالث: تعليمية التّعبير الكتابي

1-أنواع التّعبير الكتابي: 211

2-أهداف تعليم التّعبير الكتابي.....214

3-مراحل تعليم التّعبير الكتابي. 215

4-تصحيح التّعبير الكتابي.....216

5-صعوبات التّعبير الكتابي. 217

6-علاجات صعوبات التّعبير الكتابي. 219

الفصل التّطبيقي: دراسة ميدانية لفاعليات النّص في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة

المطلب الأول: المنهج المعتمد 224

المطلب الثّاني: أدوات الدّراسة 226

المطلب الثّالث: العينة ومجالات الدّراسة.....299

المطلب الرابع: طريقة تفريغ البيانات. 230

المطلب الخامس: الوسائل الإحصائية. 230

المبحث الثّاني: الإطار التّحليلي للدراسة

المطلب الأول: بيانات عامة 231

المطلب الثّاني: أهم النّظريات والاتجهات الّتي أثرت في التّعليمية 234

المطلب الثّالث: أنماط النّصوص وعلاقاتها بالأنشطة اللّغوية.....241

المطلب الرابع: معايير اختيار النّصوص التّعليمية.....254

المطلب الخامس: إيجابيات وسلبيات المعايير والشّبكات المعتمدة لتقويم المتعلم في اللّغة العربية 264

المبحث الثّالث: النّتائج العامة للدراسة الاستبيانية.....269

الخاتمة. 276

الملاحق. 283

قائمة المصادر والمراجع 306

ملخص:

تعالج الأطروحة الموسومة بـ "**فعاليات النّص الأدبي في تعليم الأنشطة اللّغوية وتعلّمها– المرحلة الابتدائية أنموذجا–**" موضوعا جدّ مهم في مجال اللّغة العربية عامة والدّراسات اللّغوية التّطبيقية خاصة.

حيث يهدف هذا البحث العلمي إلى تعزيز دور النّصوص الأدبية في تحسين مهارات المتعلمين اللّغوية (الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة) بشكل متكامل ويحفزهم على التّفاعل مع مختلف أنماط النّصوص لفهمها وتحليلها والتّعبير عنها بأسلوبهم الخاص متشبعين بما تحمله من قيم دينية، وطنية وأخلاقية، ونظرا لتباين الأنشطة اللّغوية قسمتها إلى جزأين رئيسيين هما: تعليمية الأنشطة اللّغوية المنطوقة (استماع، الحديث والقراءة)، وتعليمية الأنشطة اللّغوية المكتوبة (الخط، الإملاء والتّعبير الكتابي).

كما حدّدت الصعوبات التي تعترض المتعلم في اكتساب كل منها واقترحت الحلول العلاجية المناسبة لذلك.

وأخيرا تكشف لنا هذه الدّراسة أن النّص هو محور العملية التّعليمية إذ يؤثر بشكل كبير على ممارسة المتعلم للّغة كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بغية الاسهام في بناء التّواصل اللّغوي الذّي يقوم على الفهم والتعبير مستعينا بالوسائط التكنولوجية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: النّص، الفاعلية، الأنشطة اللّغوية، المنطوق، المكتوب، الصعوبات، الحلول، التّواصل

Abstract:

The dissertation entitled “The Effectiveness of Literary Texts in Teaching and Learning Language Activities: The Primary School Stage as a Model” addresses a crucial topic in the field of Arabic language studies in general, and applied linguistics in particular.

This research aims to strengthen the role of literary texts in enhancing learners’ linguistic skills (listening, speaking, reading, and writing) in an integrated and complementary manner. It also seeks to motivate students to engage with diverse types of texts, to understand, analyze, and express them in their own unique styles, enriched by the religious, national, and ethical values embedded in these texts.

Given the variety of language activities, the study divides them into two major categories: Didactics of spoken language activities (listening, speaking, and reading) and didactics of written language activities (handwriting, spelling, and written composition).

The study further identifies the challenges learners face in acquiring each of these skills and proposes suitable remedial strategies to overcome them.

Ultimately, the research concludes that the literary text constitutes the core of the educational process, exerting a profound influence on learners’ mastery of the language as a tool for acquiring and transmitting knowledge, both orally and in writing. In doing so, it contributes to building effective linguistic communication grounded in comprehension and expression, supported by the use of modern technological tools.

Keywords: literary text, effectiveness, language activities, spoken, written, difficulties, solutions, communication.