مجلة الذاكرة EISSN :2676-1734 ISSN: 2335-125X
مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2021 رقم العدد التسلسلي: 16

فاعليـــةُ النّمذجــة في تعليمـــيّة المواد

" المرحلةُ الابتدائية أنموذجا "

the effectiveness of the model in teaching materials "Elementary school as a model"

الدكتور : بشوات إسماعيل
جامعة الدكتور يحي فارس المدية
قسم اللغة العربية وآدابها– كلية الآداب واللغات
البريد الالكتروني: bechaouet.smail@gmail.com

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2020/04/20	2020/05/27	2021/01/05

الملخص:

تهدفُ هذه المداخلة في صميمها إلى تحديد مدى فاعلية النّمذجة وتأثيرها على مختلف الأنشطة البيداغوجية والتّعلمات اللُّغويّة وغير اللُّغويّة الأساسية للمراحل القاعدية في ضوء الاعتماد على النّمذجة الفاعلة الّتي تختلف بحسب صياغتها في كلّ نشاط تعليمي، بل في المقطع التّعليمي الواحد انطلاقا من النّموذج والمثال الّذي يتطلبُ بدوره آليات خاصة يعمدُ من خلالها المعلم لإيصال جملة من المعارف بطريقة مبسطة وملائمة عن طريق استحضار الفاعلية النّموذجيّة الخاصة بكل نشاطٍ قصد تحقيق أهداف المعادلة الدّيداكتيكية، وهو ما سنسعى لتوضيحه في هذا المداخلة من خلال التركيز على التّعلمات المحورية اللّغويّة والعلمية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية؛ النّمذجة؛ تعليمة المواد؛ المرحلة الابتدائية.

abstract:

This intervention in its core aims to determine the effectiveness of modeling and its influence on different pedagogical activities and basic linguistic and non-linguistic learning in the basic stages in light of relying on active modeling according to its formulation in each activity based on the model and the example that requires special mechanisms through which the teacher intends to communicate a set

of Knowledge in a simple, appropriate way by invoking a special model for each activity that requires an effective presence of the teacher to achieve the objectives of the dialectical equation, that we will seek to clarify in this intervention by focusing on the linguistic and scientific pivotal learning. .
Key words: effectiveness, modeling, material instruction, elementary stag

مقدمـــــــــــة:

مما لا شكَ فيه أنّ المعلم في ضوء المناهج التّربوية الحديثة يسعى بشتى الطّرق والاستراتجيات المتاحة ضمن نطاق ما يعرفُ بالحرية البيداغوجية المسؤولة لتحقيق التّفاعل المفترض في مختلف الوضعيات التّعليميّة؛ انطلاقا من توظيف مختلف النّماذج والأمثلة الفاعلة الّتي تترسم معالمها بوضوحٍ في الوضعية الافتتاحية باعتبارها منطلقا لكلّ التّعلمات، فهي على الأرجح تسجل حضورها في كافة الأنشطة البيداغوجية، لكنها تتمايزُ بين الأنشطة التّعليميّة اللُّغويّة وغير اللُّغويّة فيما يخص أساليب استعمالها التي تختلف من نشاط تعلمي إلى أخر، بل في تعلمات المادة الواحدة ومقاطعها على غرار نشاط اللُّغة العربيّة ككل.

وعلى الرغم من أنّ تطبيق النّماذج والأمثلة التّعليميّة ليست على مستوى أو مقاس واحد؛ إلاّ أنّ العامل المشترك بينها في الغالب هو تحقيق وضعية انطلاقية ناجحة يكون لها الأثرُ الواضحُ على بقية الوضعيات، فإذا كان النّموذج أو المثال في الأنشطة اللّغويّة الأساسية على غرار نشاط الكتابة يتطلبُ آليات فعالة لها خصوصيات معنية تتجسد في التّنظيم والوضوح والملائمة كأحد المرتكزات الّتي يلجأ إليها المعلم لإنجاح درسه الكتابي، فإنّ النمذجة في تعليميّة القراءة لا تقل شأنا عن نشاط الكتابة، إذْ تتلخص ملامحُ النّمذجة فيها فيما يعرفُ "بالقراءة المثالية" أو النّموذجية الّتي تعد أحد أهم الصور البارزة في النّمذجة القرائية دون إغفال دور القراءات الأخرى.

وأمّا فيما يخصُ حضور النّمذجة في تعليميّة المواد العلميّة فإنّ هذه الأخيرة تعدّ أرضية خصبة لتوظيف النّماذج وإدراج الأمثلة، فلا يمكنُ قطعا أنْ نتصور

رياضيات دون أمثلة، أو نماذج رقمية، أو شكلية، أو صورية تعتبر مفتاحا لكلّ درس وتسجل فاعليتها بشكل ملحوظ في الوضعيات الافتتاحية، وعلى نفس السّياق فإنّ النّمذجة حاضرةٌ أيضًا في تعليمية التّربية العلميّة والتّكنولوجيّة؛ غير أنّ شكل النّمذجة في هذا النّشاط يقوم على خاصية مخالفة للتعلمات اللُّغويّة، حيثُ تنحصر عملية النّمذجة فيها أساسا على التّجربة والملاحظة لتحقيق استنتاجات وكفاءات يتّم صياغتها فيما بعد في الوضعية البنائية للدرس، ومن خلال ما قيل سوف نعمد من خلال هذه الورقة البحثية إلى تحديد أسس النّمذجة الفاعلة في تعليميّة الأنشطة اللّغويّة المحورية، وكذا تحديد الآليات الملائمة لتحقيق التفاعل الايجابي في تعليمية الأنشطة العلمية المدمجة.

أولا- النّمذجةُ في الأنشطةِ اللُّغويّة:

مما هوُ متعارف عليه أنّ الكفاءات التّعليميّة في ضوء مناهج الجيل الثّاني قد ترتبطُ بمادة دراسية معينة، أو مجموعة من المواد المشتركة ضمن نطاق النّص الواحد على غرار نشاط اللُّغة العربيّة الّذي يخضع بدوره للكفاءات العرضية الأفقية، لكنّ هذا التّداخل والاشتراك لا يعني بتاتا أنّ صياغة النمذجة في الوضعية الانطلاقية يبنى على نفس المنوال والسّياق؛ أو بمعنى أخر فإن عملية بناء المثال وتشكيله له خصائص تختلف من نشاط إلى أخر. فالنّمذجةُ في نشاط الكتابة ليست نفسها في القراءة أوفهم المنطوق، أوالتّعبير، وهو الأمر الذي سنحاول تحديدها من خلال التركيز على نشاطي الكتابة والقراءة لما لهما من أهمية لاسيما في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي.

01- النّمذجةُ في نشاط الكتابة:

يمثلُ نشاطُ الكتابةِ أحد أهم التّعلمات في المرحلة القاعدية الّتي تفرض على المعلم أن يعمل جاهدا على إكسابها للمتعلمين، لاسيما في الأطوار الأولى باستخدام كلّ الآليات والاستراتجيات الملائمة لذلك، لتحقيق غايات المناهج التّربوية " ويشيرُ ما (رزانور) إلى أنّ العديد من الدّراسات والأبحاث الّتي راجعها، ومنّها الدّراسات التي أجرها(ساندراز) وزملاؤه توضح وبشكل مثير التّأثير العميق الذي يمكن أن يؤثر به المعلم بمفرده على تحصيل المتعلمين. وعلى سبيل المثال، فإنّ النتائج الّتي توصل

إليه (ساندراز) 1997 تشيرُ بوضوحٍ إلى الفوارق في التّحصيل بين الطلاب الذين يقضون عاما دراسيا مع معلم فعال جدا، والطلاب الذين يقضون عاما دراسيا كاملا مع معلم أقل فاعلية"[1]. .

يستدعي نشاطُ الكتابة في المرحلة الابتدائية من المعلم توظيف قدراته الأدائية في تفعيل درسه، كما يجب عليه أنْ يكون عارفا بالأساليب الممكنة لتحقيق أهداف الدّرس انطلاقا من النّموذج الفاعل المؤثر في المتعلم في ضوء الاعتماد على مقاييس محددة بعيدة عن العشوائية والارتجالية لتمكين المتعلمين من اكتساب هذه الأبجديات، ولعلّ أهما على الإطلاق " النموذج" أو "المثال" الّذي يعد مبعثا لبعض التّعلمات. لكنّ السؤال المطروح هنا، هل كلّ نموذج يمثل وضعية افتتاحية في تعليمية نشاط الكتابة؟ الإجابة عن هذا التساؤل ستكون بنعم، خاصة إذا تعلق الأمر هنا بنشاط الكتابة؛ لأنّ الوضعية المشكلة الأم في نشاط الكتابة تكون في العادة على شكل مثال أو نموذج في الأطوار القاعدية ينطلق من خلاله المعلم في تحديد جملة الضّوابط في رسم الحرف المراد تعليمه وفق تتابعات الحروف والكلمات صعودا ونزولا وتنقيطا وشكلا.

فمراحلُ الكتابةِ لها قواعدها وآلياتها النّموذجية الّتي لا يدركها المتعلم إلاّ من خلال الممارسة داخل الصّف، وتظهر أهميتها بشكل كبير في الوضعية الانطلاقية، وفي هذا الصّدد يقولُ: " فليب مريو أنّ للمتعلم والمدرس مقاربة مغايرة للوضعية المشكلة، فبؤرة المدرس للوضعية المشكلة بالنسبة للمتعلم هي المهمة، فمادام المتعلم لا يعرف ما يطلبُ القيام به فالتّعلم بالنسبة إليه يبقى غير ذي جدوى وبالتّالي يستحيل التّواصل معه . بينما تحديد المهمة يحفزه على البحث اتجاه الحصول على مكانةً هامة بالنسبة إليه في عملية (النتيجة)المناسبة من أجل هذا تحتل التّعليميّات التّعلم"[2]. كما تعدُّ الكتابة أحد أهم مرتكزات التّعلم في هذه المرحلة لدلالتها ورمزيتها القديمةِ الجديدةِ، لتكون بذلك وسيلة تواصلية بامتياز تتجلى ملاحمها في هذا المقام في كيفية وسبل إيصالها من المعلم إلى المتعلم استنادا على المثال كوضعية افتتاحية تتركزُ أساسا على وجود جملة من العناصر، منّها ما يتعلق بالنّموذج المُدرسِ من قبل

المعلم، ومنّها ما يتعلقُ بالآليات الفاعلة لتحقيق هذا النّموذج التي يتدخلُ فيها المعلم بطبيعة الحال كمحركٍ للفعل التّعليمي من أجل تفعيلها.

أ-العناصر المتعلقة بالنّموذج الكتابي :

***التّنظيم:** ويقصد به أنْ يرسم المتعلمُ الحرف بشكل واضح وفق مراحل تراعي طرق الكتابة والتتابعات الخطية المتقطعة والمنسوخة نزولا وصعودا، شكلا وتنقيطا، كما يجب أن تكون له" القدرة على نقل الكلمات التي نشهدها نقلا: صحيحا تبدأ مهارة الكتابة بنقل الكلمات التي نشهدها ككتلة واحدة؛ لأنّ الرُّموز العربيّة تكتبُ متصلة، والمرء يدرك الأمور الكلية أولا، ولذلك ينادي علماء التربية بالبدء بالطريقة الكلية، ثم الانتقال إلى الطريقة الجزئية في تعلم الرموز الكتابية، والبدء برسم الكلمة يساعدُ المتعلم على التّحكم في حركة اليد لتقليد المكتوب، وكلّما ازداد التحكم في حركة اليد لتقليد المكتوب ازداد اقتراب المتعلم من الرّسم الدقيق للمكتوب، بعدها يمكن التعرف على الحروف وأشكالها المختلفة"[3]. من خلال الملاحظة واحترام المسافات والمقاييس و التباعدات بين السّطور الرئيسية والفرعية للكراس.

***الوضوحُ:** وهي صفةٌ تفرض على المعلم أنْ يرسم المعلم الحرف رسما واضحا يراعي فيه استعمال الألوان والحركات والتّفصيل بشكلٍ جيد بين الحروف المتشابهة في الكتابة (ح، خ، ج) وحركاتها الإملائية (حَ،حُ،حِ، حاً،....) ، كما يراعي فيه التدرج المنهجي، والانتقال من الكل إلى الجزء من خلال استخلاص الحرف من النّموذج القرائي الجملي، وصولا لمرحلة الكتابة.

***الملائمةُ:** تعتبرُ الملائمة أحد أهم العناصر الهامة في المادة التّعليميّة عموما و النّمذجةِ الفاعلةِ خصوصًا، فهي تفسحُ المجال أمام المعلم لاختيار النّموذج الأمثل الذي يناسب طبيعة الموضوع، ويتماشى مع متطلبات المناهج والتّدرجات السّنوية، حتى لا يطغى على النّمذجة الكتابية عنصرُ العشوائية في الاختيار، كما لا يجب أنْ يخرج عن البينة العامة التي رسمتها المناهج في تحقيق أهداف الأنشطة الكتابية عموما، و"يجبُ أن يوحد الانسجام الخاص بالمادة جهود مجالات النّمو النفسي للمتعلم والأخذ في الحسبان التّمثلات الّتي يمكن أن نتصورها في ظل الظّروف

الراهنة لمعارفنا ... (انطلاقًا) من المصفوفة المفاهيمية المتميزة بالانسجام على مدى المسار كله، وتغطي أكثر من سنة، مع العلم أنّ بعض المفاهيم أو بعض المهارات يتطلب استيعابها تناولا متكررا وبمقاربات متكاملة"[4].

ب- العناصرُ المتعلقةُ بآلياتِ النّموذج الكتابي:

وتتضمنُ جملة من المعطيات يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال إكسابها للمتعلمين ويمكن حصرها فيما يلي:

- التّركيزُ على المتعلم ومتابعته في مختلف مراحل الكتابة.
- تعليمهُ كيفية المسك الصّحيح للقلم واحترام التتابعات الخطيّة.
- أنْ يحترم المتعلم المقاييس والأبعاد الكتابية (من اليمن إلى اليسر، احترام السّطر، رسم الحرف بشكل جيّد).
- اعتماد نموذج تتابعات خطية على السّبورة أو الكراس.

02- النّمذجةُ في تعليميّة نشاط القراءة:

لا يقل نشاطُ القراءة أهمية عن غيرها من الأنشطة والتّعلمات اللُّغويّة الأخرى، وهو ما تجسد فعليا في المقاربات الحديثة، حيثُ تعتبرُ محورا أساسيا لبقية التّعلمات كالتّعبير، والإملاء، وإثراء اللُّغة، ويعتمد في ذلك على الجانب النموذجي الّذي تتجلى فيه النّمذجة فعليا في القراءة النّموذجية التي يرمي من خلالها المعلم لتحقيق الكفايات اللُّغويّة، لكنّ هذا لا يمنع من وجود ممارسةٍ قرائية قد تساهم قي إعداد وتحضير المتعلم قبل دخوله إلى المدرسة، ولها خصوصيات مختلفة عن المدارس النّظامية وهو ما سنتطرق له في هذا الجزء من الموضوع بشكل تسلسلي انطلاقا من:

أ- النّمذجةُ اللاصفية لاكتساب القراءة قبل مرحلة التعليم :

يعكسُ الواقع الجديد في المجتمع الجزائري بروز الجمعيات التّعليميّة ورياض الأطفال التي بات يلجأ إليها المربون من أجل تحضيريهم للولوج في المدارس العامة، وهذا ما يجعلها دعامة مسبقة للعمل التعليمي، لكنّ الملاحظ غياب مناهج وأنشطة موحدة تهدف لتعليم أطفال ما قبل التعليم لاسيما (05سنوات) لإعدادهم من أجل الالتحاق بالمدارس الابتدائية، ومع ذلك فإنّ التعلمات الّتي يتلقونها في هذه المرحلة

تكون في شكل استعدادي لتعلم مختلف الأنشطة الإيقاضية واللُّغويّة، ولعّل أبرزها نشاط القراءة باعتباره أهم هذه الاستعدادات، حيث " أشار أندرسون **Anerson** مثلا: إلى تعريف الاستعداد للقراءة تبعا لما يفعله الطّفل أو يستطيع أن يفعله فمثلا إذا كانت بداية القراءة تعادل رموز وحروف فهذا يعني أنّ الطّفل يجب أن يكون قادرا على التّمييز بين الحروف المنفصلة للغة، أو ينسب هذه الحروف للرموز الخاصة بها. ولكن ليس معنى ذلك أن الطفل غير مستعد للقراءة، فربما يكون الطفل غير مستعد للتعامل مع الحروف والرموز، ولكنه قادر على ملاحظة الكلمات مثل اسمه أومستعد لاكتساب معلومات ومهارات تنمي إحساسه وتدعم ما يعرفه ويستطيع عمله، ومن هنا اعتبر الاستعداد يرجع إلى حدود ما تعلمه الطفل، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ملاحظة القليل من الأطفال الذين وصفوا بإخفاقهم في الاستعداد للقراءة، فليس من الشائع أن يكون هؤلاء صغارا أو ضعافا ولكن في الغالب أن يكونوا غير ناضجين اجتماعيا وانفعاليا و لغويا"[5].

غير أنّ غياب رؤية منهجية واضحة قد يشكل عائقا أمام عملية الإعداد المسبق للمتعلمين عموما، لكنّ هذا لا يمنع من وجود تجارب ناجحة في هذا النّطاق من خلال الاعتماد على بعض المربين من أصحاب الخبرة والكفاءة الذين كان لهم الفاضلُ الكبير في نجاح وتفوق بعض المتعلمين وتوجيههم نحو المسار الصّحيح من خلال على الاعتماد بعض الطرائق والاستراتجيات التّعليميّة النّشطة لاكتساب مهارة القراءة" مثل لعب التخيل، اللعب باللُّغة (كذكر شيء وضده، اللعب بالحروف، تمثيل الأدوار) وهذه الأنشطة وغيرها تساعد على إثراء حصيلتهم اللغوية وتساعدهم على التميز السّمعي لمقاطع الكلمات، والتنغيم الصوتي للتعبيرات اللغوية(...) التي تساعد الطفل على إثراء حصيلته اللّغويّة لتهيئته فيما بعد للقراءة ونجاحها"[6]. وبالعكس فإنّ بعض الاختيارات العشوائية القائمة على اجتهادات خاصة من قبل بعض التّربويين قد ينجرُ عنها فشل العمل التعليمي عن طريق" سوء اختيار موضوعات القراءة، ورداءة إعدادها وعد الاهتمام بحن إخراج كتاب القراءة من ناحية الطباعة وضبط الصّور والشكل وجودة الورق والغلاف"[7].

ب-النّمدجةُ القرائية الصّفية في المدرسة:

يعدُّ نشاط القراءة يعد بمثابة نقطة عبور لبقية التّعلمات خاصة في المراحل القاعدية، فهوُ يسهلُ مأمورية الاستيعاب والفهم لدى المتعلمين، كونه مفتاح بقية الأنشطة اللّغويّة الأخرى فمن لا يدركُ مفاتيح القراءة لا يمكنهُ حتمًا فهم بقية التّعلمات، مما سيؤثر سلبا على تحصيله الدّراسي والمعرفي، وينتج عنها عدم تحقيق غايات المناهج البيداغوجية ومتطلبات الوضعيات التّعليميّة الّتي يتكرر معها في كلّ مرة ""فعلُ الاستعمالِ (القرائي) من خلال تمييز الحرف المستهدف أو الآلية، حسب المرحلة التّعليميّة في وضعيات جديدةٍ للتحكم فيهما، كم يجب أن يقرأ جيدا، إذا استثمر مكتسباته القرائية؛ لتوظيفها في وضعيات جديدة، ومنها يصل إلى الترتيب من خلال توظيف المكتسبات القرائية"[8].

ومَا يجمعُ بين مختلف الأنشطة والمهارات هو عنصر التّكامل فيما بينها "فالمهارةُ اللُّغويّة كلٌّ متكامل لا يستطيع معهُ المرء أنْ يضع خطا فاصلا. وتعليم الوحدة منها قد يشترك فيه عدد آخر، فالنسخُ لا يمكن النّظر إليه من خلال علاقته بالمهارات الأخرى الّتي تعتبر لازمة كي يتم. فلابد مثلا أنْ يعرف الطالب شكل الحروف، وأنْ يميز بين بعضها وبعض وأن، يتعلم نطاقها، وأن يدرك العلاقة بين الصّوت والمنطوق والرّمز والمكتوب إلى غير ذلك من مهارات يمكن أن تنتمي إلى مجالات مختلفة"[9]. ترمي لتهيئة المتعلمين وتنمية استعداداتهم إلى عملية القراءة النّاجحة.

لكنّ تعليم القراءة في المستويات القاعدية ليس بالأمر الهيّن كما يتصوره البعض، بل هو عمليةٌ معقدةٌ ومهمة شقة لا يدركها إلا أصحاب الاختصاص، فهي نقطة الانطلاق الأولى التّي ينبغي أن تكون صحيحة وفعالة من خلال الاهتمام أساسيات القراءة انطلاقا من النّمذجة الفعالة التي يسعى على ضوءها المعلم لتطبيق الآليات الّنموذجية (القراءة المثالية) تعد منطلقا يوظف فيه مختلف الظواهر الّتركيبية والنّحوية المدرسة إضافة إلى احترام الضّوابط الإملائية، والضّغط علىأواخر الكلمات لتوضيح الحركة الإعرابية والتركيز عليها ورفع الصّوت في الحرف الأخيرة للكلمات

تجنبا لمشكلة تسكين أواخرها، وهي من الأخطاء اللّغويّة الشّائعة التي يعني منها اليوم معظم طلاب المراحل الابتدائية وحتى طلاب المراحل العليا " فنحنُ نغيرُ من المنظور الصّوتي للغة المنطوقة وذلك بتأثير قيامنا بعمليات فونولوجية قوية ومتحكمة تمام في عملية حديثنا. فهي قوانين صوتية تمليها علينا ميكانيكية الحديث وتزامن حوالي مائتي عضلة مسؤولة عن سيمفونية الكلام"[10]. مع الحرص على الشّكل الصحيح و مراعاة سلامة اللغة والانتقال بين الفقرات بشكل متسلسل، وتأتي القراءة المثالية كمرحلة ثانية بعد القراءة الصّامته المشتركة بين المعلم والمتعلم.

وبمأنّ المتعلم هو صورة لمعلمه كما يقال فإن التلميذّ يسعى على الدوام لتقليد معلمه لاسيما إذا رأى فيه سمة بارزة كالقراءة المتأنية والواضحة، الّتي ترسخ فيه روح القراءة السّليمة وهذا كله دون "إلغاء القراءة المعمقة (الّتي يكون الهدف) منها (مساعدة) المتعلم على أخذ المعلومة بالسّرعة التي تساعده على اكتشاف النصوص واختيار مقاطع من نصوص أخر تحتاج منه بذل الجهد"[11]، لفهم حيثيات النّص وأبعاده المقطعية المختلفة وغاياتها لمنهجية. .

وفي المقابل فإنّ هناك جانبا أخر لا يكاد يقل أهمية عن أنواع القراءات المتعددة يقع على عاتق المتعلم هو الجانبُ السّماعي الّذي يمثل أحد أوجه النّمذجة القرائية النّاجحة التي تقوم على مهاراتي الاستماع و الإصغاء،" لذا يعد الاستماع أحد فنون اللغة الأربعة وأول هذه الفنون بعد الحديث والقراءة والكتابة؛ إذ أنّ لكل لغة في اللغات الحية المتداولة وجهين أساسين أحدهما الاستماع وثانيهما التحدث. ووجه الأول المستمع عند الاستقبال، ويمثل الوجه الثّاني للمتكلم عند الإرسال، وقد اختلفت التسميات التي أطلقت على الاستماع منها الإدراك السمعي، الوعي،الصوتي، القراءة السمعية، التمييز الصوتي"[12].

وتبقى النّمذجة القرائية النّاجحة إحدى العوامل التي تسهم في تحقيق الكفايات، إلاّ أن غياب القدر الكافي من المعلومات أو زيادتها عن الحد اللازم كفيل بظهور صعوبات لدى المتعلمين؛" لأنّهُ من المعروف عرفا، والمعروف عرفا كالمشروط شرطا، أنّ من معوقات الوصول إلى خلاصات واستنتاجات ومعاني هو الوفرة

والإغراق في المعلومات، وكذلك ندرة أو عدم وجود بيانات حول الموضوع أو المفهوم يتم دراسته، هو ما نسميه دائما بأثر الوفرة، أو الندرة"[13] ، وهو ما يوضح إجمالا أثر كفاية المعلومة ونوعها على التّحصيل المعرفي للمتعلم، فلا يمكن للمتعلم أن يبني معرفته من فراغ إلا عن طريق وجود نموذج متكامل يقوده ويحركه المعلم للوصول لملمح الخروج المناسب." فالمعلمُ هو الطرف المورّد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخّلاته بما يخدم أهداف التعلم. فالمدرس المبدع هو الذي يساعد تلاميذه على الوصول السريع إلى التعلّم الفردي وهو أيضا من (يرسم) لتلاميذه الطّريق الذي يجب أن يسلكوه أمام كثرة المعلومات"[14].

وبالإضافة إلى ما قيل فإنّ الدّراسات التربوية الحديثة أكدت على " دور المعلم (أيضا) كنموذج، (فهو) عامل أساسي في المناقشات وتنظيم التفاعل وإداراته. ويمكن القول: إنّ المعلم يقع عليه العبء الأكبر في تهيئة جو الاستماع للطفل، والمناخ المناسب له بأنّ يسيطر على التلاميذ، ويزيل عوامل التشتيت ويدربهم على حسن الإصغاء"[15]. وهو ما يدفعنا للقول بأنّ النّمذجة تتجاوز بينة المادة التّعليميّة لتصل للقطب الثّاني المتعلم الّذي يجب أن يكون على نفس فاعلية المادة لأحداث التّكامل بين الأقطاب التّعليميّة الثّالثة .

ثانيا– النمذجة وفاعليتها في المواد العلمية:

تعتبرُ المواد العلمية مجالا خصبا لتوظيف الأمثلة والنّماذج التي لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنها؛ لأنها منطلق مختلف الوضعيات التّعليميّة في المواد العلمية سواء تعلق الأمر بنشاط الرّياضيات، أوالتّربية العلمية مع اختلافات جوهرية تميز النّشاطين، حيث أنّ لكل منهما آلياته الخاصة بها في كل محور، أو مقطع تعليمي.

01–النّموذج في الرياضيات:

تشكلُ النمذجة في تعليمية الرّياضيات أحد أهم العناصر الأساسية التي يرتكز عليها العمل التّعليمي، ويتخذ النّموذج فيها عدة أشكال منها:

* **النّموذج الرّقمي:** يعتمد عليه المعلم في الموضوعات والمحاور التي ترتبط بمجال الأعداد (متتالية الأعداد، ترتيب الاعداد، الشّريط العددي، التناسبية)، والتي يتّم فيها توظيف العدد في سياقات مختلفة بما يلاءم كلّ درس في الحصص النّظرية بطبيعة الحال.

متتالية عددية 40+

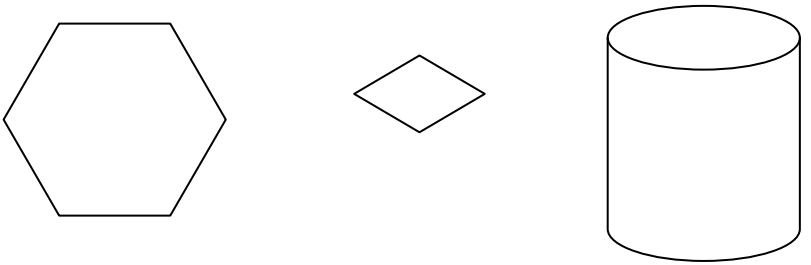
2520	2560	2600	2640	.....	.....	.....

التقدم في الشريط العددي: +10 +11

62 + 73 83

(1) نماذج رقمية

***النّموذج الشّكلي:** يتجسد في الموضوعات التي تتعلق (بالأشكال والهندسة، كالمجسمات والمرصوفة، والأحجام والمضلعات)، ويعتمد في ضوءها على الجوانب الشّكلية كنماذج في الوضعيات الانطلاقية.



(2) **نماذج شكلية**

***النّموذج الصّوري:** يتلخصُ عموما هذا النّموذج في المواضيع المرتبطة بالمجموعات، وترتيب الأعداد وكتابتها، ومجال الحساب في الطّور الأول، أمّا في بقية الأطوار فهي ترتبطٌ بالمواضيع ذات الصّلة بالمشكلات الحسابية والكسور و تستعملُ كدعمة للمثال، فلا يمكن لأي درس أنْ ينجح ما لم تكن هناك أسس فاعلة

تسهم في تحقيق الوضعية الافتتاحية المناسبة الّتي تراعي المكتسبات القبلية السابقة تماشيا مع مبدأ التّكامل المعرفي، وهو ما أشار إليه" مايكل جازانيجيا (1992) في تجارب أجريت في "ستانفورد" أدى التعرض المسبق لمجموعة من الأسئلة لردود أسرع. وزاد معدل التّعلم والتذكر عندما تم تقديم الموضوع قبل تعرض الطلاب للمادة العلمية الجديدة "باور" و" مان" 1992 كما أن توفير إرشادات تنظيمية مفيد أيضا كإطار للتذكر"[16].

02-النّموذج في التّربية العلميّة:

لقد اتسم الطّور الأول من التّعليم الابتدائي بخاصيةِ الدّمج بين التّعلمات المواد العلمية (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية)، وقد جاء بناء المفاهيم متدرجا بما يخدم الهدف المشترك بين المادتين لتحقيق الكفاءات العرضية المختلفة، لكنّ الميزة الواضحة في هذه المرحلة أنّ النّمذجة فيها تبنى على الملاحظة الصّورية القائمة الاستنتاج والتعبير في شكل تساؤلات تتداخل بين الحياة الاجتماعية والمكتسبات المعرفية الرياضية.

غير أنّ حضورها (النّمذجة) في الطّور الثّاني والثالث لها خصائص مغايرة، بحيث أنّ هذه العملية تأخذ أشكالا مختلفة بداية من مرحلة الاكتشاف، وكذا الاعتماد على عنصر التّجربة والنتيجة وصولا إلى الخلاصة داخل الصّف في شكل تجارب علمية لها نتائج تتمحور حول ميادين رئيسية كالإنسان والصحة، الإنسان والمحيط، ويتم تطبيقها داخل الصّف أو خارجه، بالإضافة إلى عناصر أخرى، كالملاحظة المباشر والمقارنة والتّمثيل.

وعليه فإنّ النمذجة في نشاط التّربية العلمية تتداخل عناصرها بين متطلبات طريقة المشروع من جهة وإستراتجية الاكتشاف من جهة أخرى؛ " فإذا كان المشروع هو عمل ميداني يقوم به المتعلم يتسم بالعملية تحت إشراف المعلم أو المدرس، (ويشترط فيه) أن يكون هادفا ويقدم خدمة للمادة العلمية، وأنْ يتم في بيئة اجتماعية، وطريقة المشروع (عموما) هي أسلوب من أساليب التدريس، والتنفيذ للمناهج الموضوعة" [17] وهي تتلاءم مع تعليمية التّربية العلمية بشكل كبير وذلك لاعتبارين:

-**الاعتبار الأوّل:** أنّ موضوعات نشاط التّربية العلميّة تحاكي الواقع الاجتماعي والإنسان (التّغذية، الصّحة، الإنسان...) ما يجعلها ملائمة المشاريع المختلفة كالكتابية و التّجريبية، والتّصميمية.

-**الاعتبار الثّاني:** هو طابع العمل الجماعي المشترك بين الطّريقتين الذي ينتج عنه روح التعاون والتشارك بين المتعلمين.

أمّا المنحى الأخر الّذي تسلكه النّمذجة في هذا السّياق هو إستراتجية الاستكشاف والبحث" الّتي يكون دور المتعلم فيها رئيسيا مغايرا للطرائق التقليدية التي يكون فيها دور الطالب سلبيا. وتهتم هذه الطريقة بإعمال الفكر لدى المتعلم. إذ يتحمل الطالب المسؤولية الكبرى في العملية التعليمية لأنّ الاكتشاف عملية عقلية تهدف إلى (الكشف) عن حقائق وقوانين لم تكن معروفة للمتعلم من قبل وقد يكون المتعلم يعرف بعض الحقائق والمفاهيم عن ظاهرة أو قضية وينطلق منها للكشف عن حقائق جديدة ... وقد لا يكون على علم بحقائق معينة فيكتشفها من خلال عمليات الملاحظة والتجريب "18. اللذان يعتبران أحد أهم عناصر البحث في المادة العلمية.

الخاتمة:

نستشفُ من خلال ما قيل أنّ المثال أوالنّموذج يسجلُ حضوره في جميع التّعلمات دون استثناء، ولا يمكن تحقيق التّفاعل في كلّ وضعية ما لم يرتبط النّموذج أساسا بآليات واستراتجيات ملائمة تختلف حسب طبيعة الموضوع الذي يحدده نوع النّشاط، فالنّمذجة في المواد اللُّغوية ليست نفسها في المواد العلمية، وهذا ما يجعل من عملية صياغتها تتمايز وتتفارق من معرفة إلى أخرى؛ بل تختلف أيضا باختلاف المقاطع التّعليمية في النّشاط التّعليمي الواحد، ويتدخل في ذلك المعلم باعتباره محرك للعمل التعليمي في ضوء المقاربات الحديثة من أجل تحقيق المخرجات المتوقعة في كلّ نشاط لغوي، أو غير لغوي مراعيا ضمان جودة النّمذجة الفاعلة في تعليمية كل مادة لتحقيق أهداف الوضعيات الافتتاحية بما يشكل انطلاقة ناجحة يتجلى أثرها بوضوح على الوضعية البنائيّة والوضعيّة الإدماجيّة.

الهوامش:

[1]– وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، نموذج تطبيق التعلم النشط في وزارة التعليم،2016، ص06.

[2]– علي آيت أوشان، اللسانيات والتّربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة، (دم)، 2014ص156.

[3]- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارة القرائية والكتابية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط03، 2013، ص208.

[4]– وزارة التّربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2016، الجزائر، ص21.

[5]– طاهرة أحمد الطّحان، مهارة الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة،دار الفكر عمان، الأردن، ط02، 2016، ص23،24.

[6]– طاهرة أحمد الطحان، مرجع نفسه، ص53 .

[7]- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارة القرائية والكتابية، مرجع سابــق، ص 183.

[8]– سعاد بسناني، دراسة تحليلية لواقع تعليمية أنشطة اللُّغة العربيّة السّنة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة الممارسات اللُّغويّة، تيزي وزو، الجزائر، ع 08, 2011, ص210.

[9]– رشدى أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية ، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2004، ص128.

[10]– شادية محمد صلاح الدين فهمي، عرض سريع لاستراتجيات تصحيح وتعليم اللغة الشفهية وخاصة ما يتعلق بمهارة الاستماع والحديث، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، الإمارات، ع06، ط01، 2015، 315.

[11]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، (2007)ص155.

[12]– خالد كاظم الشمري، الاستماع وتأثيره في تعليم اللغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، الإمارات، ع02، ط01، 2015، ص99.

[13]– السّيد عبد الحميد سليمان، فقه صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2015،01 ص59.

[14]-أحمد دوقة وآخرون، دور التعلم الذاتي - التنظيم وأثره على النّجاح الدّراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مؤسسة كنوز الحكمة ، الجزائر،2014 ، ص65.

[15]– حسن شحاتة، مروان السّمان،المرجع في تعليم اللُّغة العربيّة وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة، مصر، ط02، 2013، ص42.

[16]–إيرك جينسن، التّعلم المبني على العقل، مكتبة جرير السّعودية، ط2007،01،ص92.

[17]– محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللُّغة العربيّة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص129.

18–محسن علي عطية ، مرجع نفسه، ص135.