الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العالي
جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

-المرحلة الابتدائية عيّنة-

مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية. تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلّمها.

من إعداد الطالب:
✓ عبد الرحمن عبد الحي .

تحت إشراف:
أ.د/ عبد المجيد عيساني

لجنة المناقشة.

أ.د/ أبو بكر حسيني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د/ عبد المجيد عيساني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مقررا
د/ الطاهر لوصيف	جامعة الجزائر	مناقشا
د/ لبوخ بوجملين	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2010/ 2011

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العالي
جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

-المرحلة الابتدائية عيّنة-

مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية
تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلّمها.

من إعداد الطالب:
✓ عبد الرحمن عبد الحي .

تحت إشراف:
أ.د/ عبد المجيد عيساني

السنة الجامعية : 2010/ 2011

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الرســالة

الحمد لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه، والصلاة والسلام على رسول الله الداعي لرضوانه، وعلى آله وصحبه وإخوانه، وسلم تسليما كثيرا.

أما بعد: بداية فلله الحمد وله المنة والشكر، ومصداقا لقوله صلى الله عليه وسلم << من لم يشكر الناس لم يشكر الله >>، أتوجه بالشكر والامتنان إلى أستاذي ومشرفي أ.د. عبدالمجيد عيساني الذي لم يدخر جهدا في توجيهي وإرشادي، وتقويم عثراتي، فله مني الشكر كله والتقدير والامتنان، والشكر موصول كذلك لجميع أساتذتي في قسم الأدب العربي، قبل وبعد التدرج فجزاهم الله غني خيرا.

كما أتقدم بشكري الجزيلِ في هذا اليوم إلى أساتذتي الموقَّرينَ في لجنة المناقشة رئاسةً وأعضاءً لتفضُّلِهم عليَّ بقبول مناقشة هذه الرسالة، فهم أهلٌ لسدِّ خللها وتقويمِ معوجِّها وتهذيبِ نتوآتها والإبانةِ عن مواطن القصور فيها، سائلا اللهَ الكريمَ أنْ يثيبَهم عنِّي خيرًا، وأن ينفعني بتوجيهاتهم وتصويباتهم وملاحظاتهم النافعة من أجل تقويم البحث والله المعين على ذلك.

وبعد هذه صورة موجزة عن ما جاء في ثنايا هذا البحث في مباحثه وفصوله.

يعد موضوع التعلم من المواضيع التي شغلت الفكر الإنساني وما زالت تشغل الأمم والمجتمعات، وخاصة تعليم وتعلم اللغة، إذ كثر حولها الجدل؛ من حيث ماهيتها وكيف يتم تعلمها وتعليمها، وفي زماننا المعاصر أضحت عملية التعليم تمارس في المدارس، بوصفها مؤسسات اجتماعية ذات تأثير فعّال في سلوك المتعلمين. من هذا المنطلق تأتي دراستنا للموضوع، ضمن هذه الرسالة الموسومة بـ: "**نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية –المرحلة الابتدائية عيّنة**"، **وكان ميدان المعاينة الميدانية بعض المدارس الابتدائية في ولاية ورقلة**"، انطلاقا من إشكالية رئيسية مفادها، كيف تساهم النظريات التعليمية في تحسين وتطوير العملية التعليمية؟

وقد ساعدنا في بناء هيكل هذا البحث خطة، ارتأينا أن تكون على النحو التالي:

افتتحنا البحث بمقدمة، ضمت تقديم للموضوع، ثم الإشكالية المراد البحث عن إجابات لها، تم أسباب ودوافع البحث في الموضوع المستهدف، ثم الخطة المتبعة في البحث مع المنهج المتبع في ذلك، ثم انتقلنا بعد المقدمة إلى مدخل تمهيدي، تعرضنا فيه لجملة من المفاهيم العامة المتعلقة بالبحث، وبعدها قسمنا البحث لثلاثة فصول، حوى كل فصل ثلاثة مباحث، وشطرنا المبحث إلى مطالب حسب ما تقتضيه الدراسة.

فتعرضنا في الفصل الأول للنظرية السلوكية، أولا تأسيسها ومبادئها، ثانيا أهم روادها (بافلوف وسكينر) وقضاياهما الرئيسية وفرضياتهما ومفاهيمهما الأساسية، وأخيرا تطبيقاتها في العملية التعليمية.

أما الفصل الثاني، فكان للنظرية العقلية لتشومسكي، حيث تعرضنا لأهم مرتكزاتها، ثم عرجنا على مضامينها في تعليم اللغة، وذكرنا خصائص النظرية، ثم في الأخير تطرقنا لتطبيقاتها العملية في مجال التعليم.

والفصل الأخير كان للنظرية البنائية لبياجيه، حيث قمنا أولا بتبيين مضامينها في عملية اكتساب وتعلم اللغة، وأخيرا تطبيقاتها الميدانية في عملية التعلم والتعليم.

تم ختمنا البحث بخاتمة، ضمناها النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث، وذيَّلْنَاه بقائمة ضمّت المصادر والمراجع المعتمدة في إنجاز البحث.

وكان من بين أهم النتائج المتوصل لها من خلال البحث، عدم الجزم القاطع بصلاحية نظرية على الأخرى في كل مواقف التعلم، بل جميع النظريات المذكورة، تساهم في رقي عملية التعليم، لكن بنسب متفاوتة، إلا أن التغيرات الاجتماعية والاستراتيجيات التربوية، والمناهج التربوية الحديثة المتبعة في الكتب المدرسية، تجعل من النظرية المعرفية أكثر ملائمة لحل المشكلات ومعالجة النقائص التربوية في وقتنا الراهن،

والضعف المدرسي، والفشل التعليمي للمتعلمين، والإخفاقات التربوية، يرجع سببها إلى عدم التطبيق الفعلي للنظريات في الواقع المدرسي، إذ مازال في وقتنا الحالي من يستعمل أسلوب التلقين

والحشو، بسبب صعوبة التطبيق الميداني للنظريات، أو بسبب الإعراض الكلي عنها، لجهل المشرفين على التعليم بها.

وفي الأخير إنما هذه إطلالة فتحنا بها مجال البحث في هذا المجال، مع الإقرار في ذلك بالتقصير وقلة الباع، فما كان من توفيق فمن الله وحده فهو المعين على ذلك، وما كان من تقصير أو نقص فمن نفسي ومن الشيطان.

ومرة أخرى أعيد الشكر للجنة المناقشة، كل باسمه، وللأستاذ المشرف، والشكر موصول لكل من أسهم من قريب أو بعيد، في هذا البحث والله المعين.

وصلى الله على نبينا محمد وءاله وصحبه وسلم تسليماً.

Message Digest

Plus long et plus le sujet de l'apprentissage de sujets qui ont retenu l'idée de l'homme et continuer à occuper les nations et les sociétés, en particulier l'enseignement et l'apprentissage des langues, comme beaucoup de controverse; en termes de ce qu'elle est et comment il est appris et enseigné, et dans les temps modernes est devenue un processus d'éducation a lieu dans les écoles, les institutions sociales ayant un impact efficace dans le comportement des apprenants. Dans ce contexte, vient à notre étude sur le sujet, dans cette lettre la mention: «théories de l'apprentissage et leurs applications dans l'enseignement de la langue arabe - échantillon d'écoles élémentaires», et a été le domaine de l'aperçu sur le terrain des écoles primaires dans l'État de Ouargla, «Instance du problème de l'effet majeur, comment contribuer à des théories de l'éducation l'amélioration et le développement du processus éducatif?

Nous a aidé dans la construction de la structure de ce plan de recherche, nous avons décidé d'être comme suit:
Nous avons ouvert l'Trouver une introduction, qui comprenait une introduction au sujet, alors problématique pour rechercher des réponses à ces questions, ont été les raisons et les motivations de l'objet est la cible, puis le plan utilisé dans la recherche avec l'approche adoptée en elle, puis nous avons déménagé après l'introduction à l'entrée d'une enquête préliminaire, nous avons été fidèles à un ensemble de concepts généraux liés à de recherche, et ensuite divisé la recherche de trois chapitres, chaque chapitre comporte trois sections, et de diviser le sujet à la demande tel que requis par l'étude.
Rapidement, dans le premier chapitre de la théorie du comportement, en premier lieu les principes établis et, d'autre part les patrons les plus importants (Pavlov et Skinner) et de leurs problèmes, les principaux Frziathma Mvahemanma et de base, et enfin leurs applications dans le processus éducatif.
Le deuxième chapitre, était la théorie de la santé mentale Chomsky, où nous étions pour la plus importante Mrtkzadtha, puis Arzina sur leur contenu dans l'enseignement de la langue, nous avons les propriétés de la

théorie, puis dans la seconde traitait à ses applications pratiques dans le domaine de l'éducation.

Le dernier chapitre a été la théorie du constructivisme de Piaget, où nous avons d'abord illustré dans le processus d'acquisition de contenus et l'apprentissage des langues et, enfin, les applications de terrain dans le processus d'apprentissage et d'enseignement.

Nous avons terminé la fouille était une conclusion, nous avons inclus les résultats obtenus par ces recherches, la foi avec une liste des sources approuvées et les références dans la réalisation de la recherche.

Un des résultats les plus importants contacté par le biais de ses recherches, ne peut être certain de validité catégorique de la théorie de l'autre dans toutes les positions de l'apprentissage, mais toutes les théories mentionnées, contribuer à l'avancement du processus d'éducation, mais à des degrés divers, mais les changements sociaux et les stratégies éducatives et les programmes d'enseignement actuellement utilisées dans manuels scolaires, rendre la connaissance plus théorique approprié pour résoudre les problèmes et corriger les lacunes de l'éducation dans notre présent,

Et les faiblesses de l'école, et l'échec de l'éducation des apprenants, et les échecs de l'éducation, sont motivés non pas à l'application effective des théories en fait l'école, il est encore à l'heure actuelle d'utiliser la méthode de mémorisation et de rembourrage, en raison de la difficulté d'application sur le terrain des théories, de la réticence de l'utilisation au total à leur sujet, parce que l'ignorance des superviseurs de l'enseignement.

Dans le dernier point de vue, mais cela a ouvert le domaine de la recherche dans ce domaine, ce qui était de Tawfiq, c'est Dieu seul est désigné pour le faire.

مقدمــة

يسعى الإنسان منذ وجوده للتفاعل مع محيطه الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق التعلم والتعليم، والبحث عن سبل المعرفة، قصد إدراك المحيط الذي حوله، من حيث هو كائن حي مكلف بحمل عبء رسالة مقدسة في هذا الكون، واللغة أسمى ما يسعى الإنسان إلى تعلمه، بها فضّل على الكائنات الحية الأخرى، وبها يتواصل مع غيره.

ويعد موضوع التعلم من المواضيع التي شغلت الفكر الإنساني وما زالت تشغل الأمم والمجتمعات، وخاصة تعليم اللغة وتعلمها التي يتواصل بها أبناء اللسان الواحد، إذ كثر حولها النقاش؛ من حيث ماهيتها وكيف يتم تعلمها وتعليمها.

وعملية التعليم في زماننا المعاصر أصبحت تمارس في المدارس، بوصفها مؤسسات اجتماعية ذات تأثير فعّال في سلوك المتعلمين، لاحتوائها على فرص تربوية منظمة تؤهل المتعلمين للمستقبل. والتعليم في ظل المنظومة التربوية الجزائرية؛ استعان بالنظريات النفسية واللسانية الحديثة، قصد تفعيل عملية التعليم، حيث يعد فهم آليات وسبل التعلم؛ من المتطلبات الأولية للتدريس الفعّال، وقد قام عدد كبير من العلماء بدراسة النمو العقلي وطبيعة التعلم بطرق مختلفة، ونتج عن ذلك نظريات متنوعة للتعلم.

في هذا الإطار تأتي دراستنا للموضوع، التي اصطفينا لها عنوان: "نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية –المرحلة الابتدائية عيّنة"، وكان ميدان المعاينة الميدانية بعض المدارس الابتدائية في ولاية ورقلة.

ويتركب الإشكال الذي نحاول معالجته في هذه الدراسة، يتركب من منطلقات أسسها العلماء والباحثون، أثارت في ذهننا تساؤلات عديدة، لعل السؤال المحوري منها هو:

كيف تساهم النظريات التعليمية في تحسين وتطوير العملية التعليمية؟، هذا السؤال يدفعنا إلى جملة من الأسئلة تتمثل في:

- كيف نبذل جهدا في تعليم اللغة ولا نلقى مقابلا.
- كيف يمكن لإسهامات نظريات التعلم، تحسين مردود التعلم؟.

- ما دور نظريات التعلم في إصلاح عملية التعليم ؟.
- كيف يمكن لنظريات التعلم معالجة مشكلة تدني وفشل مستوى التعليم في مدارسنا؟.
- ما هي النظرية الجيدة التي يمكن أن تساهم في الرقي بالعملية التعليمية؟.

ولقد كان الاهتمام بجانب التعليم، يعد من أهم موضوعات علم النفس بشتى ميادينه وفروعه المختلفة، حيث كرِّست جميع الجهود لدراسة طبيعة العملية التعليمية، بغية إيجاد السبل الحسنة لتطويرها وإنجاحها.

ولما كانت مهمة اللسانيات هي الدراسة العلمية للغة، استثمرت الدراسات النفسية والتربوية المتعلقة بتفسير الظاهرة اللغوية، في حقل الدراسات اللغوية المعاصرة، في ظل التوأمة بين اللسانيات وعلم النفس التربوي، فتولد عن ذلك نظريات نفسية ولغوية، تُعنى بتفسير وتحليل عملية اكتساب اللغة، وكيفية النهوض بعملية التعليم.

ويمكن اعتبار مختلف نظريات التعلم **Learning Theory** كطريقة وأسلوب لتنظيم متغيرات في التعلم والنمو العقلي، والمعلم الجيد هو الذي يحسن استغلال ما يناسب طلابه وطبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لنظريات التعلم، هو الذي يمكّن المعلم من اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة والأكثر فعالية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي على حدة.

من هذا المنطلق سعت المجتمعات إلى الاستفادة من النظريات اللغوية، بغية النهوض بمستوى التعليم، في جميع مراحله، حيث استثمرت جهود ومعطيات النظريات النظرية، وترجمت إلى تطبيقات ميدانية ووظيفية للعملية البيداغوجية والتربوية، للوصول إلى حل لمشكلات وإخفاقات عملية التعليم. وتقديم الاقتراحات، لاستخدامها في تطوير العملية التعليمية.

انطلاقا من هذه الأسباب، جاء بحثنا تقديما لهذه النظريات؛ التي سعت لوضع استراتيجيات بيداغوجية لعملية تعليم اللغة، للتعرف على مضامينها النظرية، وتطبيقاتها العملية في مجال التعلم والتعليم.

وتكمن أهمية الدراسة، في تناول القضايا التي عالجتها نظريات التعلم اللغوية، بالتفسير والتحليل؛ للوقوف على المبادئ الناجحة لنجاح أسمى ما تسعى إليه المجتمعات، والمتمثل في عملية التعلم.

كما تكمن أهمية هذا النوع من الدراسات في إثراء الفكر التربوي، والإسهام الفعّال في أركان العملية التعليمية، من خلال التساؤلات التالية:

كيف يتعلم التلاميذ؟ وما دور المتعلم في العملية التعليمية؟، وما دور المعلم؟، وما هي أفضل طريقة تعليمية؟، وكيف يُتعامل مع المنهاج الدراسي؟.

ومن هذا المنطلق تتجلى أهمية هذا الموضوع الذي تصدينا لدراسته على قلة الزاد، محاولة منا للكشف عن تطبيق المعطيات النظرية للنظريات، في عملية التعليم في المستوى الابتدائي في مدارسنا الجزائرية.

وكان الدافع لذلك، الرغبة الكامنة في الصدر اتجاه مستقبل أبنائنا، وحفاظا على اللغة التي تعاني تدهورا خطيرا لدى أبنائها، وبغية وضع القائمين على مهمة التعليم، أمام مبادئ النظريات التي تطبق مبادئها في مناهجنا ومدارسنا التعليمية، ليستفيد منه جميع المهتمين والمشغلين بعملية تعليم وتعلم اللغة، من متعلمين ومعلمين وواضعي المناهج الدراسية...

حاجة المكتبة العربية عموما والتربوية بصفة خاصة إلى هذا النوع من الدراسات التي تسهم في تطوير عملية التعلم والتعليم.

وأيضا اهتمام كثير من الباحثين قديما وحديثا، بدراسة وتفسير عملية اكتساب وتعليم اللغة، ومن أهم الدراسات التي تعرضت لهذا الموضوع، كتب اللسانيات التطبيقية، ككتاب دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، وميشال زكريا في كتبه، قضايا ألسنية تطبيقية، مباحث في الألسنية وتعليم اللغة، وأحمد حساني في دراسات اللسانيات التطبيقية، بالإضافة إلى بعض البحوث والرسائل التي تعرضت لها بشكل موجز، نحو رسالة الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها (دراسة نظرية)، وحفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، بالإضافة للكتب والمناهج المدرسية.

انطلاقا من هذه التساؤلات، وبالنظر إلى الأهداف والمقاصد التي نرمي لتحقيقها من هذا البحث، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي في معالجة قضايا النظريات اللغوية المستهدفة، حيث تعرضنا في هذا البحث لثلاث نظريات نفسية، تمثّل الاتجاهات الرئيسية لقضايا اكتساب وتعلم اللغة، وهي النظرية السلوكية، ثم النظرية العقلية، ثم النظرية المعرفية، واعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي في تبين معالم وأسس النظرية، كما حتمت طبيعة الدراسة التطبيقية أن يكون للتحليل يد عند التطبيق الميداني والواقعي لمبادئ النظرية، وقد تمت خطوات البحث في ثلاثة فصول، حيث عمدنا إلى تناول كل نظرية ثم تطبيقاتها في مجال التعلم والتعليم.

وقد ساعدنا على بناء هذا البحث خطة، ارتأينا أن تكون على النحو التالي:

افتتحنا البحث بمقدمة، ثم مدخل تمهيدي، تعرضنا فيه لجملة من المفاهيم العامة المتعلقة بالبحث، وبعدها قسمنا البحث لثلاثة فصول، حوى كل فصل ثلاثة مباحث، وشطرنا المبحث إلى مطالب حسب ما تقتضيه الدراسة.

فتعرضنا في الفصل الأول للنظرية السلوكية، أولا تأسيسها ومبادئها، ثانيا أهم روادها (بافلوف وسكينر) وقضاياهما الرئيسية وفرضياتهما ومفاهيمهما الأساسية، وأخيرا تطبيقاتها في العملية التعليمية.

أما الفصل الثاني، فكان للنظرية العقلية لتشومسكي، حيث تعرضنا لأهم مرتكزاتها، ثم عرجنا على مضامينها في تعليم اللغة، وذكرنا خصائص النظرية، ثم في الأخير تطرقنا لتطبيقاتها العملية في مجال التعليم.

والفصل الأخير كان للنظرية البنائية لبياجيه، حيث قمنا أولا بتبيين مضامينها في عملية اكتساب وتعلم اللغة، وأخيرا تطبيقاتها الميدانية في عملية التعلم والتعليم.

تم ختمنا البحث بخاتمة، ضمناها النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

ومن الصعوبات التي اعترضت البحث، هو التداخل والتقاطع الكبير بين اللسانيات التطبيقية وعلم النفس التربوي، مما جعل البحث يتطلب كثيرا من الجهد والصبر، والانتقاء،

خوفا من أن يأخذ البحث منحى نفسي، لذا سعينا للتركيز على الجانب اللغوي لعملية اكتساب اللغة، كما واجهتنا صعوبة ندرة المراجع التي تتناول الجانب التطبيقي والميداني للنظريات من الجانب اللغوي.

وأخيرا وليس آخرا، نأمل أن نوفي هذا البحث حقه، من أجل تحقيق الأهداف والأغراض المرجوة منه، كما نأمل أن يسهم في الرقي بعملية التعليم في بلادنا؛ ويكون عونا للمعلمين والمتعلمين في تيسير عملية التعليم، كما نرجو أن نلج به زمرة المساهمين في خدمة اللغة العربية وتطوير عملية اكتسابها ولو بالنزر القليل.

ولا ننسى أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان، لكل من ساعد في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد، بتوجيه أو مساندة أو تحفيز، وأخص بالشكر والامتنان الأستاذ الكريم: أ.د.عبد المجيد عيساني، على قبوله الإشراف على البحث، حيث لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه التي سمحت بميلاد أحسن لهذا البحث، والشكر موصول لجميع الأساتذة في مرحلتي التدرج وبعد التدرج، كما لا ننسى جميع أساتذة كلية الآداب واللغات بورقلة، هذا وإن وفقت فمن الله، وإن أخفقت فمني ومن الشيطان، وما أبرئ نفسي، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

تمهيـــد

مفاهيم عامة للعملية التعليمية:

الإنسان في هذا الكون يسعى دوما إلى المعرفة والبحث عنها في مختلف المجالات، بغية مسايرة البيئة والمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي ينتمي إليه، وهو ما يطلق عليه العملية التعليمية، ولقد اهتم كثير من العلماء خاصة علماء النفس بدراسة وتحليل هذه العملية، وما زالت إلى يومنا هذا الأبحاث جارية لمحاولة التوصل إلى معرفة كيفية حدوث التعلم، وما هي مبادئه؟ وقوانينه والطرق السهلة واليسيرة لحدوثه؟ والعوامل التي تساعد عليه؟.

فالتعلم اهتم به العلماء والمفكرون والمربون منذ القديم إلى يومنا هذا، فهو من الأمور البالغة الأهمية في المجتمع، خاصة بالنسبة للآباء والأمهات ورجال التربية، بل يعد من الواجبات التي تنص عليها الشريعة الإسلامية لدى المسلم.

وقد كان الاهتمام الأكبر بعملية التعلم من جانب علماء النفس، ثمّ علماء اللسانيات، فتعددت آراؤهم وأفكارهم، وتباينت تعريفاتهم للتعليم والتعلم، فما هي نظرتهم لعملية التعلم؟ وما هو التعلم في نظرهم؟ و كيف يحدث؟ وما شروطه وضوابطه؟.

من الصعب إيجاد تعريف جامع شامل محدد لعملية التعلم؛ لاختلاف وجهات نظر الباحثين، "ويرجع السبب في ذلك إلى عدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر، فهي ليست شيئا ماديا يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة، وإنما هو عملية افتراضية، يستدل عليها من خلال السلوك، أو الأداء الخارجي"[1].

[1]– عماد الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص30.

تعريف التعلم:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور التعلم يعني:

– الإتقان والإحكام والتفقه، علم الأمر وتعلمه، أتقنه[1].

وجاء في المعجم الوسيط بمعنى:

– تعلّم الأمر، أتقنه وعرفه، والمعلم من يتخذ مهنة التعليم، و من له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالا، وكان هذا اللقب أرفع الدرجات في نظام الصنّاع، كالنجارين والحدادين والمعلّم، الملهم الصواب والخير[2].

في الاصطلاح:

يمكن تناوله من خلال تعدد وجهات النظر بالنسبة له، من مجالات مختلفة:

1) مفهوم التعلم عند علماء النفس: ذكر الباحثون في علم النفس جملة من التعاريف منها:

- خبرة إنسانية شائعة، أو تعديل في السلوك، أو تغير في الأداء نتيجة الخبرة والتدريب[3].
- العملية الحيوية الديناميكية، التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية، التي تحدث لدى الأفراد؛ لتفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية[1].

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، تحقيق نخبة من الأستذة، مادة علم، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، (د.ت) مج4، ج34، ص3083.

[2] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (علمه) مكتبة الشروق الدولية، ط04، 2004/1925، ص624.

[3]– رجاء محمود أبو علام: التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004/1425. ص27.

- تعديل أو تغيير يطرأ على السلوك الإنساني سواء كان انفعاليا- مثل اكتساب قيم، اتجاهات، عواطف، ميول جديدة-أو عقليا – مثل اكتساب المعلومات والمهارات والاستعانة بها في التفكير، في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف، أو حل بعض المشكلات[2].

- العملية التي تتولد بواسطتها فاعلية ما، أو تغير عن الاستجابة لوضع محيطي شريطة أن تكون صفات التغير غير ممكنة التفسير، على أساس من نزعات استجابة فطرية، أو فطرية من نضج أو من حال مؤقت للعضوية (كالتعب و أثر المخدرات،...)[3].

- اكتساب معرفة جديدة و مهارة جديدة (سلوك عام، سلوك جديد) ويكون ذلك نتيجة لتدريب خاص ويكون الأمر مرتبطا بسياقات النضج والظروف التي تقدمها البيئة الخارجية[4].

بناء على ما سبق يمكن القول أنت التعلم، هو اكتساب الإنسان لسلوك جديد، استجابة للعلاقة التي تربطه بمحيطه الطبيعي والاجتماعي.

أ- **تعريفات علماء النفس الغربيين:** ويعرّف بعض علماء الغرب التعلم كالآتي:

- يعرفه مان(MUNN): عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة[5].

---

[1]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، مرجع سابق، ص30.

[2]- محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،2009/1430، ص47.

[3]- فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم الملايين بيروت لبنان، ط7، مارس1993، ص132.

[4]- مريم سليم: علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2003/1424، ص17.

[5]- فايزة مراد دندش: معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط1، 2003، ص25.

- يعرفه دو جيل فورد(GUIL FORD): عبارة عن أي تغير في السلوك ناتج عن استثارة[1].
- كما يعرفه موكونيل(MOCONNELL): التغيير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد بها الفرد ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح[2].
- ونجد(هليجارد) يعرفه بأنه: عبارة عن العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد، أو تغيير دائم نسبيا في سلوك قائم عن طريق الاستجابة إلى موقف معين؛ شريطة أن لا تكون صفات التغيير ناتجة عن الغريزة الفطرية أو النضج الفسيولوجي أو الحالات المؤقتة للعضوية كالتعب والمرض والنوم وأثر المخدرات[3].

ب- تعريفات اللسانيين وعلماء التربية: أما علماء اللغة فذكروا جملة من التعريفات، نذكر منها ما يلي.

- عملية دينامكية قائمة أساسا على ما تقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار[4].

---

[1]- المرجع السابق، ص25. وينظر: أمل يوسف التل التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1،2009/1430، ص18.

[2]- محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ت) (د.ط)،ص21.

[3]- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1 ،2006،ص13.

[4]- بكار أمحمد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية وآدابها المدرسة العليا للأساتذة للأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة الجزائر، الإرسال الثالث، السنة الجامعية 2007/2006. المحاضرة التاسعة ص04

- تغيير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن حي مكلف، يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون[1].
- عملية تطوير وإدراك متمعن ومتيقظ عند التلاميذ لاستعمال اللغة في المجتمع[2].
- عملية تفاعل بين المعلم وطلابه، عملية أخذ وعطاء وحوار وتفاعل، بها ينشأ فعل أو سلوك أو تصرف أو تطور أو تغيير، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف وممارسة الاستجابة له[3].
- عملية تستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم، وهي تنجم عن التفاعل مع البيئة، أو الخبرة، أو التعليم[4].

تعريف التعليم:

تباينت تعريفات العلماء للتعليم من حيث اللفظ، لكنها تتقارب في مفهومها، لذا نكتفي بالتعريفات التالية:

❖ هو مجموعة من النشطات والفعاليات التي توظف عن طريق تصميم وتنظيم بيئة التعلم والمنهاج التعليمي بهدف إحداث هذا التغيير[5].

---

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر ط2، 2009،ص45-46.

[2]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1984، ص12-13.

[3]- يوسف.مازن: طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان(د.ط) 2008، ص19.

[4]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق ط1، 2006، ص155.

[5]- المرجع السابق، ص155.

- ❖ نقل معلومات منسقة في حصص قابلة للحفظ الغيبي والاستظهار من كتب مدرسية معينة[1].
- ❖ مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي تم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلاله من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي- تعليمي.[2]

ومن فحوى ثنايا التعاريف نستخلص جملة من المعارف تتمثل في ما يلي:

1) صعوبة إيجاد تعريف جامع شامل يجمع نواحي التعلم، مما يفسر تباين نظرة العلماء والباحثين له، " إذ لا يوجد تعرف للتعليم مقبول من الجميع"[3].

2) عملية التعلم تهدف إلى إحداث تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، "لأنها كلمة مشتركة في معنى واحد ، وهو أن التعلم تغيير في السلوك أو الأداء"[4]،"التعلم من حيث حقيقته الجوهرية ما هو إلا تغيير في سلوك المتعلم"[5] حيث يقوم بسلوكات لم يسبق له القيام بها من قبل، فالدليل على حدوث التعلم لدى شخص ما يكون بالتغيير في سلوكه و قدراته نحو الأفضل، وفي هذا الصدد يقول د.أبو علام:"التعلم يعرف إذا حدث تغيير في سلوك الفرد مقارنة بسلوكه في فترة زمنية معينة، فإذا اختلف السلوك فإن التعلم حدث بشرط حدوثه في فترة زمنية معينة تحت ظروف مشابهة"[6].

---

[1]- يوسف مازن: طرائق التعليم، مرجع سابق، ص21.

[2] - محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب -البليدة، (د.ط) 2000، ص13.

[3]- رجاء محمود أبو علام: التعلم أسسه وتطبيقاته، ص24. وللاستزادة ينظر، فاخر عاقل: التعلم ونظرياته،ص132. وينظر، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص46.

[4]- فايزة مراد دندش: معنى التعلم وكنهه، ص26.

[5]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص47.

[6]- رجاء محمود أبو علام: التعلم أسسه وتطبيقاته التربوية، ص49.

3) التغيير في الفرد يسمى تعليما، إذا حدث في ظروف طبيعية، حيث يتأثر الفرد بغريزته الفطرية ومحيطه ومجتمعه، قصد الانسجام فيه، إذ التغير في السلوك يأخذ أشكالا ثلاثة، يقول عماد الزغلول: " التعلم عملية تنطوي على تغيّر شبه دائم في السلوك أو الخبرة، ويأخذ أشكالا ثلاثة هي: –اكتساب سلوك أو خبرة جديدة –التخلي عن سلوك أو خبرة ما –التعديل في سلوك أو خبرة ما"[1]، ولا يسمى تغير السلوك تعليما إذا كان نتيجة لعوامل غير فطرية؛ أي "أن لا يكون راجعا إلى حالات التعب والمخدرات التي تؤدي هي أيضا إلى تغييرات سلوكية"[2].

4) التعلم لا يشمل تعلم الأشياء الجيدة، بل يتعداه إلى تعلم الخلال والعادات غير الصالحة، فالبيئة والمجتمع فيهما الطيب والخبيث، والخير والشر، والمتعلم ليس بمنأى عن سنن الحياة، "إننا نتعلم أشياء كثيرة، ونكتسب عادات طيبة حميدة ونتعلم أيضا عادات سيئة ضارة كالتدخين أو نتعلم عادات سيئة في القراءة أو الاستذكار"[3] ولقد حث الرسول عليه الصلاة والسلام على اختيار الصحبة الصالحة لتعلم الخلال الحميدة، فقال عليه الصلاة والسلام: <<المَرْءُ عَلَى دِينِ خَلِيلِهِ فَلْيَنظُر أَحَدُكُم مَنْ يُخَالِل>>رواه الترميذي، "وكان تعديل سلوك الرجل العربي، من أبرز الأهداف التي حققها الإسلام، فلم يكن هدف الدين تحويل الفرد العربي الوثني إلى رجل مسلم يؤمن بوحدانية الله فحسب، بل كان تغيير السلوك وتحويل حياة الإنسان من الظلمات إلى النور هو الهدف العام للرسالة السماوية، وما قام به محمد عليه الصلاة والسلام من تغيير في سلوك المجتمع العربي وتعديل سلوك المسلمين ما هو إلا عمل تربوي مقدس على درجة من الحكمة والدقة والتنظيم"[4].

---

[1]– عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص31.

[2] ينظر، جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص13–14. وينظر، فايزة مراد دندش: معنى التعلم وكنهه، ص27.

[3]– محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص49.

[4]– أمينة أحمد حسن: نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1985، ص201.

5) التعديل في سلوك الفرد ضرورة ملزمة، تقتضيه بنيته الفسيولوجية، ومتطلبات الحياة البشرية، فالتعلم عملية تمكن الفرد من اكتساب وسائل جديدة بغية التغلب بواسطتها على مشكلاته، وإرضاء دوافعه وحاجاته مما يحتم عليه بذل الجهد للتغلب على الصعوبات التي تحول بينه وبين الوصول إلى هدفه[1]، ويذكر أحمد حساني أن تغيير سلوك الفرد، واكتسابه سلوكا أو خبرة أو مهارة جديدة ضرورة بشرية، وذلك لأسباب منها:

أ- يهدف التعليم إلى تعديل السلوك تعديلا يسعف المتعلم على حل المشاكل التي تعترض سبيله، والتي يرغب في إيجاد الحل الكافي لها.

ب- يمتلك الفرد عن طريق التعلم آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه وإدراكه، فتزيد قدرته على السيطرة على ما يحيط به من أشياء وتسخيرها لخدمته.

ت- يتعلم الفرد سلوكات اجتماعية وعلاقات ثقافية، وقيم روحية تساعده على التكييف والانسجام مع أفراد مجتمعه[2].

6) عملية التعلم عملية مستمرة غير محصورة، أو مرتبطة بزمان أو مكان أو ليل أو نهار فالتغير يحدث للفرد خلال مراحل حياته المختلفة[3].

7) التعلم عملية ونشاط يرتبط بكل الجوانب الرئيسية في حياة الفرد، واللغة أحد أهم هذه الأنشطة التي يتعلمها الإنسان، فبواسطتها يمكن التواصل ونقل الآثار بين الأجيال[4].

---

[1]- ينظر، مريم سليم: علم نفس التعلم، ص23.

[2] ينظر، أحمد حساني: دارسات في اللسانيات التطبيقية، ص48.

[3]- ينظر، عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص31.

[4]- صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي القاهرة(د.ط) 2000/1420، ص52-35.

8) اكتساب اللغة يعد سلوكا من السلوكات التي يستعملها الفرد خلال مراحل حياته الاجتماعية وخاصة الطفل، "فعندما يصل الطفل إلى هذه المرحلة اللغوية يكون قد اكتسب سلوكات اجتماعية مختلفة من بينها اللغة كأداة للتخاطب والتواصل"[1].

9) التعلم ينطلق من فكرة وجود قدرة لغوية كامنة عند الطفل يمكن تطويرها عن طريق التعلم الذي يمثل الجانب المعرفي لدى الطفل[2].

10) تقف عملية التعلم على عناصر ضرورية بواسطتها يحدث التعلم وهي[3]:

- وجود مثيرات داخلية أو خارجية تؤثر في سلوك المتعلم.
- إدراك الإشارات المتعلقة بالمثيرات، حيث تنقل هذه المثيرات إلى المراكز العصبية عن طريق الحواس عند الكائن الحي.
- تدرك المثيرات عن طريق تفسير إشاراتها البديلة.
- تتكون آلية التعلم بواسطة مثيرات ما، تقترن باستجابات معينة.

11) التعلم والتعليم مصطلحان متباينان فالتعلم منبعه الفرد ذاته حيث يحدث عليه التغيير في ذاته أو يسعى لإحداثه بنفسه؛ "بمعنى أنه مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ويخطئ ويصحح فيتعلم، أما التعليم فهو ما يملى من الخارج من غير الشخص المتعلم"[4].

---

[1]– حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر(د.ط) 2003، ص13.

[2]– ونيسة بوختالة: البنية الصوتية لقصار السور القرآنية وأثرها في تعليم اللغة العربية (المرحلة الابتدائية نموذجا)، مخطوط، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2007/2006. ص82.

[3] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص12–13.

[4]– فايزة مراد دندش: معنى التعلم وكنهه، ص27.

والتعليم أوسع من التعلم؛ إذ يحوي على التعلم بالإضافة إلى عنصرين هما[1]:

أ) تحديد السلوك الذي يجب تعلمه وتحديد الشروط أو الظروف التي يتم فيها التعلم والتي تلائم سلوك موضوع التعلم.

ب) التحكم في الظروف التي تؤثر في سلوك المتعلم، بحيث يصبح هذا السلوك تحت سيطرتها من أجل تحسينه كماً وكيفاً.

عوامـل التعلم:

العملية التعليمية عملية معقدة إلى حد كبير، فالفرد منذ ولادته إلى أن يصل إلى سن الكبر يسعى لتغيير سلوكه وتبديل معارفه، ليتمكن من التفاعل مع بيئته ومجتمعه، ولتحقيق هدفه[2]، ينبغي مراعاة الشروط أو العوامل المؤثرة في عملية التعلم وهي:

1- **النضج:** يقصد بالنضج درجة نمو معينة في بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي، هذه الأجهزة مسؤولة عن نمط استجابي معين؛ يحقق وظيفة معينة لدى الكائن الحي[3]، فالنضج يحدث نتيجة تغيير فسيولوجي تلقائي في التركيب العضوي نحو (الجهاز السمعي أو البصري ،جهاز الهضم، العضلات، ...) وهذا له تأثير كبير في إنجاح عملية التعلم، لأنه لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم، أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية، فعلى سبيل المثال لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام، ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي الحركي[4]. ولا يتحقق التعلم إلا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكّنه من القيام بالنشاط

---

[1]- أمل يوسف التل: التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة عمان، ط1، 2009/1430، ص29.

[2]- التكييف مع البيئة والمجتمع والتواصل معهما، في أقل وقت ممكن وبدقة ومهارة وبأقل عدد من الأخطاء والمحاولات.

[3]- فايزة مراد دندش: معنى التعلم وكنهه، مرجع سابق، ص53.

[4]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص33.

اللازم للتعلم، فحل تمارين في الرياضيات مثلا أو البرهان أو العمليات العقلية المعقدة تحتاج أن يكون المتعلم وصل إلى درجة نضج معينة[1]، وللنضج مظهران:

- النضج التكويني ونعني به نمو الفرد في الجسم والشكل والوزن والتكوين.
- النضج الوظيفي ونعني به نمو الفرد في الوظائف الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته[2].

فالنضج والتعلم متلازمان لا ينفك أحدهما عن الأخر، قال أحمد حساني: "يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقي ولا يذر، إنما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية"[3].

ويرى معظم علماء النفس أن النضج والتعلم يتدخلان تداخلا معقدا في عملية النمو والتطور، حتى أنه من العبث محاولة الفصل بينهما، كما يمكن اعتبارهما وجهين لعملة واحدة، فاكتساب مهارة ما هو تعلم ولكن القدرة على اكتساب المهارة ترجع إلى مستوى النضج، وحدوث التعلم عند ذلك يكون نموا مميزا أو تطور كليهما، فمثلا لا يتعلم الأطفال اللغة إلا بعد وصولهم إلى سن معينة، فلا نستطيع تعليم الطفل اللغة في الشهر الأول من عمره، لأنه لم ينضج بعد، أما تطور اللغة عند الأطفال عندما يصل إلى سن معينة فهذا يعتمد على الإثارة أو البيئة التي يعيش فيها الفرد[4]، فالنضج من أهم المؤثرات الرئيسية

---

[1]- ينظر، محمود عبد الحليم منسي: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، (د.ط) 2003، ص38 بتصرف.

[2]- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص 19.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

[4]- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص19.

لتغيير السلوك، غير أن النضج يظهر طبيعيا عند أفراد الجنس دون تمييز، والسبب العوامل الوراثية في حين التعلم مرتبط بظروف البيئة التي يحدث فيها[1].

2-الاستعداد: يقصد به وصول الطفل إلى مرحلة يكون فيها قادر على التعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء[2]، فتعليم الطفل أي مهارة يتطلب استعدادا شخصيا يمكّنه من اكتسابها، ويظهر هذا جليا في تعليم القراءة والكتابة، جاء في كتاب إعداد الطفل للقراءة والكتابة، "هناك أربعة عوامل رئيسية تؤثر في استعداد الطفل للقراءة والكتابة وهذه العوامل هي:

الاستعداد العقلي- الاستعداد الجسمي- الاستعداد الشخصي الانفعالي- الاستعداد في الخبرات والقدرات"[3].

وهذه العوامل لها الأثر الواضح في استعداد الطفل للتعلم، وهذا لا ينفي وجود عوامل خارجية أخرى مساعدة في تسهيل عملية التعلم، نحو طريقة المعلم وأسلوبه، والمحيط المدرسي، والوسائل التعليمية، بالإضافة إلى الحصيلة والأفكار والخبرات والتجارب السابقة لدى الطفل.

والاستعداد للتعلم نوعان، استعداد عام للتعلم المدرسي، واستعداد تطوري للتعلم[4]، والاستعداد مرتكز على جملة من العناصر يذكرها أحمد حساني: " يمكن لنا أن نمثل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي، ولكنها في الواقع ترتكز على

---

[1]- ينظر، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

[2]- عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص17.

[3]- هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي القاهرة (د.ط)، 1999/1420، ص32 وللتوضيح أكثر ينظر، جميلا طارق عبد الحميد: إعداد الطفل للقراءة والكتابة، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2005، ص46-47.

[4]- ينظر، أمل التل : التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص59.60

مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية وهي الأسس التي يمكن لنا حصرها في العناصر التالية:

1. اكتمال النضج العضوي للمتعلم واهتمامه الخاص بالقراءة من حيث هي مهارة قابلة للاكتساب.
2. خبرة المتعلم السابقة، وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها.
3. قدرة المتعلم على التفكير المجرد، وتجاوزه للعوائق والصعوبات، وقدرته كذلك على تذكر الكلمات من حيث أصواتها ودلالاتها.
4. قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال المرئية، وربطها بالصور السمعية.

فالتهيؤ النفسي والجسمي والاجتماعي لدى الطفل، يسهم في إنجاح عملية التعلم، وعند غيابه يؤثر سلبا في العملية التعليمية، وهذا ما يفسر فشل عملية التعليم لدى بعض الأفراد.

3- الدافعية: حالة توتر أو نقص داخلية تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات)، أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية، البواعث) بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد، والدافعية تسهم في عملية التعلم من حيث:

* توليد السلوك للتعلم.

* توجيه السلوك نحو مصدر التعلم، فهي تعمل على توجيه السلوك نحو المعلومات والمصادر المهمة ذات العلاقة.

*استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم.

* الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم[1].

ويعد الدافع سببا لحدوث عملية التعلم، فهو يوجه سلوك الكائن ويساعده على حل المشكلة التي تواجهه وفي حالة عدم وصوله إلى حل، يدفعه الدافع إلى البحث عن الحل،

[1]- ينظر، عماد الزغلول: نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 34.

وبالتالي يستمر نشاطه من أجل إيجاد الحل[1]. وجميع السلوكات التي يقوم بها الفرد سواء فطرية أو مكتسبة تصدر عن دوافع، والدوافع مقسمة إلى قسمين[2]:

أ- دوافع أولية أو فطرية أو بيولوجية، وهي تلك الاستعدادات التي يولد الفرد مزودا بها.

ب- دوافع ثانوية مكتسبة أو بيئية، وهي تعتمد على خبرات الفرد وميوله واتجاهاته، وما يمر به من أحداث.

ولقد أثبتت البحوث أن الذي لديه دافع قوي عال يتعلم أعظم من غيره وأكثر[3]، ومن الثابت أنه لا تعلّم دون دافع معين، نظرا لأن نشاط الفرد وتعلمه الناتج عن هذا النشاط في موقف معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف، وتؤدي الدافعية في التعلم وظيفة من ثلاث أبعاد هي[4]:

أ) تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد.

ب) تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويُهمل مواقف أخرى.

ج) يجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده.

4- الفهم: من العوامل المهمة في عملية التعلم، ويتحقق عامل الفهم بشرط التجانس بين المعلم والمتعلم، "فالعملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية، ومن شروطها إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السن والقواعد؛ بين الباث والمتلقي، وكذلك الشأن في العملية التعليمية لابد أن تكون هناك لغة مشتركة بين

---

[1]- ينظر، محمود عبد الحليم منسي: التعلم، ص 42.

[2]- نفس المرجع، ص44-45.

[3]- محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة في المرحلة الثانوية، ص55.

[4]- أمل التل: التعلم والتعليم، ص68-69.

المعلم والمتعلم لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعلمية التعلم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي"[1]، ونجد هذا واضحا في المخطط السداسي الذي رسمه جاكوبسون وهو يبيّن بُعد حركية العمليّة التواصلية التي تحدث بين الباثّ والمتلقيّ والمستمع، حيث العملية التواصلية تستدعي ستة عوامل؛ ذلك أن المرسل يرسل مرسلة لغوية إلى المرسل إليه، غير أن هذه المرسلة لكي تكون مؤثرة في المستمع المتلقي؛ فهي تقتضي بداءة سياقا –أو مرجعا– تحيل عليه، ثم سننا مشتركا بين المرسل والمرسل إليه، ثم قناة لنقل الرسالة[2].

الخطاب

المرسل جهاز الإرسال جهاز الالتقاط المرسل إليه

مصدر الإرسال في التخاطب اللغوي هو المخاطِب — لا يتم إلا بـ الوضع — منتهى الإرسال في التخاطب الغوي هو المخاطَب

الاستيضاع — التوضيع

تحويل المعاني إلى ألفاظ بالاعتماد على الوضع — تحويل الألفاظ إلى المعاني بالاعتماد على الوضع

مخطط دورة التخاطب[3]

وكما هو معلوم أن نظام العلامات الدالة التي تكوّن بنية النظام التواصلي في مجتمع ما هو ذاته خبرة مشتركة بين أفراد ذلك المجتمع؛ فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم لا بد لنا من استثارة خبراته السابقة في مجال النظام اللساني، ولا بد لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من

[1]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 54.

[2]– حنفي بناصر، مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص117–118.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر–الجزائر، ط2، 2006، ص28.

المحسوس إلى المجرد؛ لأن اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأشياء[1]. "وتشكل المفاهيم أوسع قاعدة في بنية المعرفة إذ من المفاهيم تتشكل المبادئ والقوانين والتعليمات لذا فإن النجاح في تعليمها للمتعلمين من خلال المناهج التعليمية"[2].

5- **التكرار**: إجراء خارجي في العملية التعليمية، ومن الدعائم الأساسية التي تنجح بها عملية التعليم، حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العادة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استعاب المفاهيم في سياقات متباينة، وليتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من التكرار؛ شرط أن يكون التكرار موجهاً بيداغوجياً، مرتكزا على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم، والرغبات والدوافع[3].

وضعية التعليم والتعلم: هي كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف، أو حاجات أو مشكلات، وتشمل مجموعة من العناصر المتفاعلة (مدرس، تلاميذ، مادة، وسائل...)، ويمكن ترجمة ذلك من خلال العناصر المركبة الآتية:

متعلمون في علاقة مع مدرس كي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة، من أجل تحقيق أهداف، عن طريق أنشطة، وبمساعدة وسائل، تمكّن من بلوغ نتائج[4].

أركان العملية التعليمية:

[1] ينظر، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص54.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص171.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص55.

[4] - رمضان إرزيل، ومحمدحسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للنشر والتوزيع-تيزي وزو، (د.ط)2002، ص191.

ترتكز العملية التعليمية على عناصر تقوم بينهما علاقات تداخلية ، حيث تعد هذه العناصر محور العملية التربوية، والتفاعل فيما بينها ضروري لنجاح العملية التعليمية، وهذه العناصر تتمثل فيما يلي:

1) **المتعلم:** محور العملية التعليمية، وإنشاء المدارس، وتعدد النظريات، والمناهج... وُجد للتوصل إلى طريقة يسيرة تيسر على الأفراد التعلم. وقد كان ينظر للمتعلم في إطار التربية التقليدية على أنه صفحة بيضاء يسجل عليها المعلم ما يرى دون مراعاة لميوله واستعداداته وحاجاته، فهو خزّان يجب أن يعبأ بمجموعة من المعارف، فعندما تستثار عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون[1]. لكن في ظل إسهامات النظريات اللسانيات في مجال تعليم اللغة، أصبح المتعلم، "يضطلع بالدور الأساسي في العملية التعليمية، وتغيرت وظيفته من مستهلك للمعلومات إلى مساهم فعّال فيها، يتعلم عن طريق معارفه بنفسه"[2] فالاعتماد على المتعلم نفسه في اكتساب المعارف يعد من الأساليب البيداغوجية الناجعة في نجاح عملية التعلم، حيث أشار أحمد حساني إلى الدور الكبير للمتعلم في نجاح عملية التعلم بقوله: "يمتلك المتعلم قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للاشتباه والاستعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمرة لاهتماماته وتعزيزها؛ ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم"[3].

2) **المعلّم:** له مكانة مهمة في عملية التعليم، فهو القائم على العملية التعليمية، الموجه والمنشط لها، ويقع على عاتقه العبء الأكبر في إعداد الأجيال الصاعدة، حيث ينفّذ العملية التعليمية ويتابعها ، وتعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التي يساهم فيها

---

[1]– ينظر، صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، 2000، ص25. وهذه نظرة النظرية السلوكية للمتعلم كم سنبيّنه أسفله في النظرية السلوكية.

[2]– فضيلة بلقاسمي: دور الامتحانات في تحصيل اللغة العربية ، السنة التاسعة من الطور الثالث من المدرسة الأساسية نموذجا، مخطوط رسالة ماجستير جامعة الجزائر، 2006/2005، ص24.

[3] دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

المعلم في تنمية معارف الطفل، حيث "يلعب معلم المرحلة الابتدائية دوراً مهماً في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ويُعتمد نجاح أي خطة تربوية، أو أي نظام تعليمي على المعلم الذي يقوم بتنفيذ هذه الخطة أو هذا النظام، حيث أنه يمثل حجر الزاوية للعلمية التعليمية ومفتاح النجاح لأي برنامج مدرسي"[1]، فمعلّم اللغة بالخصوص مطالب بامتلاك الكفاءة المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها، مما يُلزمه معرفة بعض النظريات التربوية والمفاهيم البيداغوجية والإجراءات التطبيقية التي تساعده على فهم أسرار اللغة التي يعلمها، ومعرفة آلياتها معرفة ثابتة تامة، تيّسر له سبيله وتمكنّه من التوفيق في تعليمه[2]، وهذا يتطلب من المعلم الإلمام بجملة من الغايات البيداغوجية التي تخّوله لأداء رسالته على أكمل وجه. "الأستاذ هو أيضا مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والتربوي بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يُقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار"[3]، ولذا يمكن القول؛ "يستطيع أي شخص أن يكون معلماً، ولكن لا يستطيع كل من يقف أمام مجموعة من الطلاب أن يصف نفسه بأنه معلم ناجح، لأن المعلم الناجح له من الخصائص والسمات التي لا توجد إلا في القلة من المعلمين"[4]، وفي هذا الصدد يقول الحاج صالح: "ما لابد لمدرس اللغة من الإلمام به مما يرجع إلى هذا الميدان:

أ- الملكة اللغوية الأصلية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه.

ب- أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان ولا يمكن له أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة.

---

[1] محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص373.

[2] ينظر، بكار أمحمد: محاضرات في اللسانيات للسنة الثانية، مرجع سابق، ص6.

[3]- دروس في اللسانيات التطبيقية، ص142.

[4]- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان،(د.ط) 2010، ص92.

ج- ملكة تعليم اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له؛ وهو اطلاّعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة"[1].

3) **الطريقة التعليمية:** لنجاح المعلم في تعليم المتعلم لا بد له من طريقة ناجحة في ذلك تمكن المعلم من نقل المعارف وتبليغها بشكل جيد وفعّال بالإضافة لتحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم المنشودة، فالطريقة المناسبة في عملية التعليم تعد من مهام المعلم الذي يتحمل بهذا العمل الشاق المسؤولية الملقاة على عاتقه، فالطريقة الجيدة يمكن أن تعالج الكثير من النقص أو الضعف على مستوى المنهج، وضعف المتعلم، أو صعوبة المادة المعلّمة،

والطريقة هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، و كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله[2] كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقاً وأكثر فائدة[3]. وتتجلى أهمية الطريقة في الموقف التعليمي في قول الحاج صالح: "إن إيصال هذه العناصر بأنظمتها ومدلولاتها إلى ذهن المتعلم هو من أصعب الأمور؛ لأنه يتطلب من المعلم أو الأستاذ حِذقا ومهارة كبيرة لا يمكن أن تحصر كلها بضوابط جامعة مانعة"[4].

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفر للنشر ، الجزائر 2007، ص199-200.

[2] يشير هذا أن الطريقة يجب أن تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.

[3]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1، 2005، ص88.

[4]- الحاج صالح : بحوث ودراسات في علم اللسان، ص288.

والطرائق التربوية تتأثر بمجموعة من العوامل يجب توفرها بغية تحقيق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية، تتمثل فيما يلي[1]:

- تدريب المعلم تدريبا علمياً وثقافياً وتربوياً.
- دافعية المعلم وشخصيته التي تؤثر في ميل طلابه.
- تلاؤم الطريقة مع قابلية الطلبة بأقل جهد ووقت.
- استخدام الطريقة في أكثر من موقف تعليمي.
- الانتقال من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الجزء.
- إمكانية تعديل الطريقة بحسب الظروف المادية والاجتماعية للتدريس.
- أن تثير دافعية المتعلمين نحو التعلم وأن تكون مرتبطة بالأهداف التعليمية.

4) **المنهاج:** مجموع الخبرات والأنشطة التربوية المخطط لها بعناية، لتنفيذها داخل المدرسة وخارجها عبر برامج دراسية منظمة؛ تسعى لتحقيق الأهداف أو الكفايات أو المستويات المعيارية، كما تم تحديدها والاتفاق عليها من قبل المعنيين، وصولا لتحقيق نواتج التعلم المطلوبة، والمحددة سلفا في ظل الأهداف العامة للتربية في المجتمع والمستمدة بدورها من المرتكزات والأسس والمنطلقات[2].

ويعد المنهج من العناصر الأساسية التي تؤثر في العملية التعليمية إيجابا أو سلبا[3]، "لأن تعليم اللغات ونجاعة التعليم ولاسيما للغة العربية هو أمر جد خطير وذلك لخطورة المشاكل

---

[1]- ينظر، اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص88-89. وينظر، محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص64-65.

[2]- محمود الضبع: المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006، ص20.

[3]- يوجد مفهومان للمنهج، مفهوم تقليدي ومفهوم معاصر، فالتقليدي يرتكز حول المعرفة، ويترتب على ذلك التركيز على محتوى الكتاب المدرسي، حيث يقوم المعلم بنقل محتوى المفردات إلى عقل المتعلم دون مراعاة لميولهم ولفروقهم

التي تثيرها هذه القضية وتنحصر أهمها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي"[1]، وليحقق المنهاج دوره في تذليل صعوبات تعليم اللغة يتطلب أسس يبنى عليها ويعتمد عليها في بناء المناهج التي تقدم للمتعلم ويمكن تلخيصها فيما يلي[2]:

أ- أسس فلسفية تحكم التربية نحو الإيديولوجيات السائدة.

ب- أسس نفسية مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

ت- أسس اجتماعية، ثقافة وقيّم وتراث المجتمع.

ث- أسس تربوية ومعرفية وأسس تكنولوجيا (متغيرات العصر) وأسس علمية.

كما توجد عناصر أخرى لها دور مهم في نجاح العملية التعليمية، وتذليل صعوبات التعلم لدى المتعلمين، نحو التقويم والوسائل التعليمية والمؤسسة التربوية، حيث تتفاعل جميع تلك العناصر مع بعضها -إذ يكمل بعضها البعض- في نجاح العملية التعليمية.

الفردية، في حين المنهج الحديث لا يقتصر على المعرفة وحدها؛ بل يشمل جميع جوانب السلوك الإنساني.(للإطلاع أكثر ينظر، إسحاق الفرحان، وتوفيق مرعي: المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق القاهرة مصر،(د.ط) 2008، ص9-10. وينظر، حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط3، 2003، ص15-18.

[1]- عبدالرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات علم اللسان ، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرعاية الجزائر2007، ص174.

[2]- محمود الضبع: المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، ص27-28. وينظر، حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص21-22.

مدخــل:

التعلم عملية أساسية في الحياة، لا يخلو منها أي نشاط بشري، بل هي جوهر هذا النشاط فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل خبراته الفردية، وعن طريقه ينمو ويتقدم، وبفضله يستطيع أن يتفاعل مع الطبيعة، ويسخرّها، ويكوّن أنماط السلوك على اختلافها ويقيم المؤسسات الاجتماعية، ويصبح منتجاً للعلم والفن والثقافة وحافظاً لهم وناقلاً إياهم عبر الأجيال، يتعلمهم ويعلمهم ليكونوا بمثابة الطاقة التي تؤدي إلى تغييره الدائم وتجدده المتواصل.

ولا ريب أن الإنسان يسعى دوما لاكتشاف ما حوله من حقائق، بحثا عن ماهيتها، ومن الأمور البالغة الأهمية في حياة البشر كيفية التواصل بينهم، هذه الأخيرة تختلف في جوهرها عن عملية التواصل التي تتم بين الحيوانات، فالتواصل بين أفراد البشر يكون بواسطة اللغة، التي عرفها ابن جني(ت392هـ) في الخصائص: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1].

فاللغة وسيلة لتوصيل الأفكار، بين أفراد المجتمع، وحملها إلى الأجيال، كما تعد وسيلة مثلى لقيام الحضارة، فنمو المجتمعات وتطورها كان من أهم عوامله اللغة، فكيف يكتسب الإنسان اللغة؟ وكيف يتعلمها؟ وما هي الطرق المثلى والأسهل لتعليمها وتعلّمها؟.

وتمثل عملية التعلم جانباً هاماً من حياة كل فرد وكل مجتمع، ولذا أنشئت لها المؤسسات المسؤولة عن إدارتها وجريانها وتوجيهها، ولكي لا تترك هذه العملية الحاسمة عرضة لعوامل المصادفة والعشوائية، ونظراً لدور مكانة التعلم في الحياة عموماً فقد اهتم الناس به على اختلاف مشاربهم، بنفس الوقت انكب فيه العلماء والدارسون على تبين طبيعته ومعرفة آلياته والوقوف على الشروط المؤثرة فيه إيجابا وسلباً سعياً وراء الوصول إلى قوانينه الخاصة، وقد انقسموا حيال دراسة مظاهره إلى اتجاهات وتيارات تبلورت على شكل ما يعرف باسم نظريات التعلم.

[1] – أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق محمد النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ج01، ص33، ط1،1952–1956.

ويعد فهم آليات النظريات، والقدرة على تطبيقها في تدريس اللغة؛ من المتطلبات الأولية لتعليم فعال للغة، وقد قام عدد كبير من العلماء–علماء النفس– بدراسة النمو العقلي وطبيعة التعلم بطرق مختلفة، ونتج عن ذلك نظريات متنوعة للتعلم.

ويمكن اعتبار نظريات التعلم كطريقة وأسلوب لتنظيم دراسة بعض المتغيرات في التعلم والنمو العقلي، والمعلم الجيد هو الذي يختار ما يناسب طلابه وطبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لآليات نظريات التعلم، يمكّن المعلم من اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة والأكثر فعالية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي على حدا، وهذا ما يحقق نجاح العملية التعليمية، فما هي هذه النظريات؟، وكيف تفسر عملية اكتساب اللغة؟، وما هي تفسيراتها للعملية التعليمية؟، وكيف تُوظف آراؤها التعليمية في المدارس؟.

وفيما يلي سيتم التعرض لبعض نظريات التعلم من حيث :

- الملامح الأساسية للنظرية.
- ثم تطبيقاتها في الواقع المدرسي، في ضوء النظرية.

ويمكن تصنيف هذه النظريات إلى ثلاث فئات رئيسية وهي[1]:

1) نظريات التعلم والاشراط ويمثل هذه المدرسة، زعماء السلوكية، نحو واطسون، سكينر...الذين بنو نظرياتهم على نتائج بحوث بافلوف الاشراطية.

2) النظريات العقلية، وتسمى أيضا بالفطرية أو اللغوية، ومن أبرز ممثليها تشومسكي.

3) النظرية المعرفية، للعالم جان بياجي.

الفصل الأول: النظرية السلوكية:

[1] – مصطفى عشوي: المدرسة الجزائرية إلى أين؟، دار الأمة–برج الكيفان–الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص89.

مدرسة من مدارس علم النفس تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات، ومن بينها اللغة.

وتعد السلوكية(BEHAVIORSIME)، اتجاها معرفي نفسي، من مدارس علم النفس التجريبي، من أشهر مؤسيسها العالم واطسون(WATSON)[1].

ويدور محتوى النظرية حول فكرة أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي، إلا إذا تبنى المنهج التجريبي، الذي يعتمد بدوره على العلوم الطبيعية، مما يجعل منه علما قابلا للملاحظة والتجربة، ومن هذا المنطلق حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة سلوك كائن الحي الخارجي، ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق أداءه، وتحليله إلى أجزاء متعددة، وتعديله أو تغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، ومن تم التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال توفير شروطه[2].

تأسيسها: ظهرت السلوكية في مطلع القرن العشرين، على يد العالم جون واطسون، الذي تأثر في حياته بعلماء الروس، فدرس الفلسفة وعلم النفس، الأمر الذي سمح له بوجود علم أكثر موضوعية، وهذا بالانتقال من المنهج العقلي إلى المنهج التجريبي، وبذلك أطلق صيحة السلوكية التي أعلن عنها في بيان أصدره سنة1912م؛ قائلا "لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا"[3].

---

[1] – جون واطسون (john broadus watson)، عالم نفسي أمريكي، ولد في 09 يناير 1878م؛ في مزرعة قرب جرينفيل بولاية جنوب كارولينا، تحصل على الشهادة الجامعية الأولى سنة1900م، تم في سنة 1903م؛ على درجة الدكتوراه، يعد متطرفا في نظرته إلى العملية النفسية؛ إذ اعتبر كافة النشطات الإنسانية على أنها بمثابة سلوك، بما فيها اللغة، ينظر، مريم سليم، علم نفس التعلم، مرجع سابق، ص106.

[2] – ينظر حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر ،(د.ط) 2003.ص51. وينظر حفيظة تازورتي: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة (مخطوط رسالة ماجستير، جمعة الجزائر، 1999/1998).

[3] – ع/مجلة سلسلة التكوين التربوي، نظريات التعلم، المتعلم في جماعة الفصل، ط2، الرباط1996، العدد2، ص7.8، نقلا من، دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، ط3، 200، ص22–23.

والسلوكية مدرسة تجمع فريقا من علماء النفس، يفسرون سلوك الكائن الحي من وجهة نظر معينة.

ويعرّف واطسون السلوكية بأنها: العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري، وذلك بطرائق تجريبية بقصد سلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم[1].

وانصب محور اهتمام المدرسة السلوكية وحده الخاضع للملاحظة والتجربة، مما جعلهم يعتبرون اللغة والتفكير وغيرهما سلوكا من السلوكات، كما يوضح دوجلاس براون: بقوله "هذا ما يراه السلوكيون وما يتعاملون به مع اللغة، وما يصوغون نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى في ضوئه، وهم لذلك يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي، أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة"[2].

وقد تزعم هذه النظرية مجموعة من العلماء، كان لهم دور كبير في المساهمة في ميلاد النظرية السلوكية، وإخراجها للوجود؛ ومن أبرزهم: بافلوف، واطسون، سكينر،...

مبادئها: تعتمد النظرية السلوكية على مجموعة من المرتكزات تتمثل فيما يلي:

1- تنظر إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة، وكل تصرف يعد نتاج منعكس شرطي، وكل شخصية هي مجموعة عمليات تشريطية.

2- لا فرق بين الإنسان والحيوان، إلا في الدرجة أما السلوكات فمتشابهة.

3- لا تهتم بدراسة الشعور الداخلي والأحاسيس غير القابلة للملاحظة، يقول واطسون أحد زعماء السلوكية في ذلك: "أن السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك دينامكي وأن العقل ليس موضوعا مناسبا لدراسة علم النفس لأن أي ملاحظات على العقل إنما تعد ملاحظات ذاتية، ومن ثم فهي لا تشتغل جزءا من المعرفة يمكن التحقق منها

[1] – محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ت) (د.ط)،ص93.

[2] – دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعلمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت(د.ط)، 1994، ص37.

وإثباتها، واقترح بدلا من ذلك دراسة السلوك الظاهري الصريح"[1]، لكن هذا لا يعني نفي السلوكيين لوجود الشعور والاعتراف بوجوده، لكن الرفض خاص بجعله قابلا للدراسة، كما بينت حفيظة تازورتي ذلك بقولها: "ولكنهم يرفضون اعتباره موضعا للدراسة، لأنه داخلي لا يخضع للملاحظة والقياس، ومن ثمة فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع وحاجات داخلية، فإذا كانت الحاجات قادرة على تفسير السلوك، فهي لا تقدم تفسيرا كافيا إلا إذا تحدد الدافع واتضحت أسبابه"[2]، "فالنظرية السلوكية لا تستبعد اعتبار الأحداث الخاصة التي نسميها الأحداث العقلية، فالتفكير والتخيل يدخلان في نطاق الأعمال التي يقوم بها الناس ولذلك فهما موضوعان مناسبان للدراسة، وما يميز وجهة نظر السلوكية هذه ليس كونها أنها ترفض الأحداث الخاصة (مثل التفكير والتخيل) بل لإصرارها على اعتبار مثل هذه الأحداث أنواعا من السلوك"[3].

4- يتلخص مبدأ السلوكية، في أن السلوك يكون استجابة لمثير أو منبه ينتهي باستجابة ما، فالمحيط يتضمن مجموعة من المثيرات تنبه الكائن الحي الذي بدوره يحدث استجابة ما نحو هذه المثيرات، "فالسلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي، مختلفة من حيث أنواعها بين أن تكون المثيرات طبيعية أو اجتماعية أو غيرها..."[4].

وقد تحددت معالم هذه النظرية على أيدي علماء، مزجوا بين علم النفس السلوكي، والتربية وعلم اللغة، واستمدوا منهجهم التجريبي الذي اعتمدوا عليه في تفسيراتهم لعملية التعلم، من العلوم الطبيعية أو التجريبية، ولقد طبقوا المنهج العلمي الذي يعتمد على القياس في تفسير

---

[1]- حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط) 1407-1986، ص24.

[2] - حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري،ص51.

[3] - مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، سلسلة كتب عالم المعرفة، الكويت العدد 70، أكتوبر 1983، ص129.

[4] - عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي-الجزائر،ط1،2010، ص86.

السلوك الإنساني بما في ذلك اللغة، ولقد استغلت دراستهم ومساهمتهم التي توصلوا إليها، في تحليل العملية التعليمية.

ومن أهم رواد هذه المدرسة، زمرة من العلماء النفسيين نخص منهم بالذكر، واطسون، بافلوف، سكينر وهم من أبرز العلماء، الذين ساهمت آراءهم، وأفكارهم في تعزيز النظرية السلوكية، واعتمادها نظرية من نظريات التعلم المهمة.

أولا: نظرية الاشتراط الكلاسيكي لـ ايفان بافلوف (IVEAN PETROVICH PAVLOV):

يعد إيفان بافلوف (IVEAN PETROVICH PAVLOV)[1]، من رواد المدرسة السلوكية في تفسير عملية التعلم، حيث اشتهر بما يعرف بالتعلم الاستجابي، أو الاشتراط الكلاسيكي، إحدى أنواع التعلم المهمة، المعتمدة في تفسير وتحليل عملية اكتساب اللغة.

ملخص تجربة بافلوف[2]:

[1] – ايفان بتروفيتش بافلوف(1849–1936) ولد بقرية قرب مدينة موسكو، وكان والده أحد قساوسة القرية الفقيرة، تلقى تعليمه الأول في البيت ، ثم التحق بالمدرسة، ثم الجامعة أين درس فسيولوجيا الحيوان وتحصل على الدرجة العلمية سنة1885، كرس حياته للبحوث الفيزيولوجية حيث تحصل على جائزة نوبل في الجهاز الهضمي سنة 1904م، وبعد الثورة البلشفية اهتم بدراسة عملية التعلم في محاولة منه لفهم آليات الجهاز العصبي والهضمي اللعابي.

بدأ أعماله الشهيرة عند اكتشافه كمية سيلان لعاب الكلاب، نتيجة دخول العمل بالطعام، هذه الملحوظة جعلته يحدث تغيرا في مجال علم النفس التعليمي، والقاعدة العلمية في إسالة اللعاب، هي استجابة غددية عكسية آلية؛ تنتج عن وضع الطعام، ومن هذا المنطلق بدأت اهتمامات بافلوف بدراسة المنعكس الشرطي، ينظر، مريم سليم: علم النفس التعلم، ، ص91–92. وينظر، محمد جاسم العبيدي:علم النفس وتطبيقاته، ص153–154.

[2] – ينظر بتصرف كبير، محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، ص124، وينظر، محمود أبو علام التعلم أسسه وتطبيقاته، ص37–38، وينظر، مريم سليم، علم النفس التعلم،ص54.

- تتلخص تجارب بافلوف في إحضار كلب جائع إلى المختبر، ووضع الكلب فوق طاولة وتكرار العملية عدت مرات لتدريب الكلب عليها عند التجربة، وكان المختبر ذي جدران عازلة للصوت، وجُهّز بجهاز خاص يمكن بواسطته جمع كمية اللعاب السائل من فم الكلب المربوط، وتسجيل الكمية في الجهاز.
- يدق بافلوف جرسا معينا، ثم يقدِّم للكلب الطعام –مسحوق اللحم–.

صوت الجرس ←——— تقديم الطعام ←——— سيلان اللعاب

* وكرر العملية عدة مرات، بعد ذلك دق الجرس دون تقديم طعام، فاكتشف سيلان لعاب الكلب.

صوت الجرس ←——— تقديم الطعام سيلان اللعاب

صوت الجرس ←——— دون تقديم الطعام سيلان اللعاب

استنتج بافلوف من ذلك أنه إذا شُرطت عينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي، وتكررت العملية لمرات، ثم أزيل المثير الأصلي، وقدم المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشرطية تحدث.

مسحوق اللحم ———— مثير أصلي غير شرطي.

الجرس ———— مثير غير أصلي شرطي.

اللعاب ———— استجابة. ←

* وهكذا فسر بافلوف عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة كما تفسرها أسس الاشتراط الكلاسيكي، فحينما يسمع الطفل مثيرا معينا، وليكن <<لا>> وذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل <<سحب اليد>> فالمثير السمعي <<لا>> يعتبر مثيرا شرطيا بالنسبة إلى اليد المنسحبة، وبتكرار حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أولا كلمة <<لا>> تعقبها مباشرة <<الضربة على اليد>> وسحب اليد، وذلك بعد اقتران كلمة <<لا>> عددا من المرات مع الضربة على اليد، وفي هذه الحالة تنشأ علاقة اشتراطية بين المثير

الشرطي <<لا>> والاستجابة الشرطية <<سحب اليد>> وهكذا ينشأ ويتكون المنعكس الشرطي[1].

تعريف المنعكس الشرطي: تكوين أو تقوية ارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة، نتيجة لتكرار المثير غير الشرطي الذي سبق له أصلا استثارة هذه الاستجابة[2]، ويوضح الرسم التالي ما يحدث:

المثير الشرطـي ←——— لا تحدث استجابة

مثير شرطي إذا اقترن بمثير طبيعي ←——— الاستجابة الشرطية.

المثير غير الشرطي (طبيعي) ←——— الاستجابة (طبيعية غير شرطية).

ومن هذه المفاهيم العامة لنظرية بافلوف حول المنعكس الشرطي، يمكن استخلاص أساسيات النظرية حول العملية التعليمية.

1- استجابة غير الشرطية: هي استجابة طبيعية، وتعتبر عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود المثير غير الشرطي، نحو طرفة العين عند تعرضها للهواء[3].

2- إذا اتبع المثير الشرطي بالمثير الطبيعي (غير الشرطي) أدى إلى تقوية (تعزيز) الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية[4].

- المثير الطبيعي (غير الشرطي): هو مثير فعال يؤدي إلى إثارة استجابة غير متعلمة منتظمة[5].

---

[1] - حفيظة تازروتي،ص45-55.

[2] - التعلم أسسه ونظرياته،ص39.

[3]- نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة كتب عالم المعرفة،، ص69.

[4] - التعلم أسسه ونظرياته،ص39.

[5]- نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة كتب عالم المعرفة، ص69.

3-مبدأ التعزيز: يعني مجيء المثير الأصلي مع المثير الشرطي، أو بعده بقليل أثناء التجارب الشرطية، وكلما زاد عدد مرات التعزيز -تقديم المثير الأصلي بعد المثير الشرطي أثناء التدريب- كلما قوي الرباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية، وكلما زادت قوة الاستجابة المتعلمة[1].

- المثير الشرطي(conditioned stimulus): ويعرف بالمثير غير الطبيعي، وهو مثير ليس له القدرة على إحداث استجابة، إلا بعد اقترانه الدائم بمثير طبيعي معين، يكسبه صفته ويصبح قادرا على إحداث استجابة تعرف بالاستجابة الشرطية.

- الاستجابة الشرطية(conditioned response): وتعرف بالاستجابة الطبيعية، وتحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي لعدد من المرات بمثير طبيعي، وتصبح عادة انعكاسية للمثير الشرطي بمجرد التعرض إليه، وهي أساس الإجراء الاشراطي عند بافلوف[2].

4- إذا قُدِّم للكائن الحي مثير ليس من طبيعته أن يثير استجابة ما، وأتبع هذا المثير بمثير آخر من طبيعته أن يثير هذه الاستجابة، فإن المثير يكتسب القدرة على استثارة هذه الاستجابة ويعرف في هذه الحالة بالمثير الشرطي[3].

5- إذا تكرر تقديم المثير الشرطي دون المثير غير الشرطي، أدى إلى إضعاف وزوال قدرة الشرطي على إثارة الاستجابة الشرطية وهذا ما يسمى بالانطفاء.

- مبدأ الانطفاء(EXTINCTION): توقف الاستجابة الشرطية المتعلمة للمثير الشرطي، نتيجة لوجوده لعدد من المرات دون أن يتبع بالمثير الطبيعي، فحدوثه مؤشر لحدوث المحو في الاستجابة الشرطية المتعلمة[4]، فالاستجابة الشرطية

---

[1] - التعلم أسسه ونظرياته، ص140.

[2] - ينظر، عماد الزغلول: نظريات التعلم،ص49، وينظر، أحمد حساني، ص58.

[3] - التعلم أسسه ونظرياته،ص39.

[4] - جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص37، وينظر، عماد الزغلول: نظريات التعلم،ص52.

تضمحل؛ وقد تزول إذا تم تقديم المثير الشرطي لفترة طويلة دون تعزيزه بالمثير الطبيعي.

6- مبدأ التدعيم(Law of reinforcement): يزيد الاقتران الزمني بين الفعل المنعكس الطبيعي، والفعل المنعكس الشرطي، من قوة هذا الأخير، فالارتباط بينهما ضروري لحدوث الفعل المنعكس الشرطي، فالتعلم الشرطي يحدث في الواقع نتيجة تقديم هذين المثيرين معا لعدة من المرات.[1]

وقد كان لنظرية بافلوف السبق في تفسير سلوك الكائنات الحية، مما كان له الأثر في الإفادة في عمليات التعلم، حيث يعد تعلم الاستجابة الشرطية مهم في العديد من المجالات التربوية، حيث "أصبحت هذه النظرية ضمن النظريات التربوية المهمة، حيث أكد العلماء أن هذه التعزيزات التي يقدمها المعلم للتلميذ من شأنها أن تنمي لديه حب المساهمة والمشاركة في العملية التعليمية"[2].

أثر نظرية بافلوف في التعلم: تعد نظرية بافلوف بداية لتيار جارف من التجارب التي كان لها الأثر البالغ في فهم السلوك، الذي فتح المجال أمام العلماء، لتفسير عملية التعلم، ووضع قواعد؛ وفق مبادئ بافلوف، خاصة ما يعرف بالاشتراط الذي يظهر أثره في نظريات التعلم، محاولة منه لتفسير عملية التعلم، وكيف تحدث؟ وما سبل إنجاحها وتطويرها؟، وتتجلى مساهمات بافلوف في العملية التعليمية فيما يلي[3]:

1- ساهم في تطوير ما يعرف بالأبحاث القياسية المعلمية، حيث شملت الحيوان والإنسان معا، للتعرف على خصائص الاستجابة الشرطية، وتأثير التعزيزات ومتى يحدث الانطفاء.

---

[1] – مريم سليم: علم النفس التعلم، ص97.

[2] – محمود عبد الحليم منسي، التعلم، ص88.

[3] – ينظر،عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص59، وينظر، جودت عبد الهادي: نظريات التعلم،ص46-47، وينظر، محمد جاسم: نظريات التعلم،ص127.

2- التعلم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث ما، فالاهتمام بالمثيرات من طرف المعلم يحسن نجاح عملية التعلم.

3- التكرار يساعد المتعلم على الربط بين مثير معين من مجموع المثيرات الأخرى، ويسهل استدعاء الاستجابة الشرطية، مما يعني على المعلم تكرار الدرس في أكثر من صورة، نحو (تنويع الأمثلة، طرح الأسئلة، استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، القيام بمعاينة واقعية...).

4-نجح بافلوف في جعل المنعكس الاشراطي، الوحدة الأساسية الملائمة لدراسة كل أنواع التعلم، وهذا ما ظهر أثره في أعمال مؤسس السلوكية العالم واطسون.

5- التعزيز ضروري لحدوث الاستجابة الشرطية، وهو من المبادئ المهمة التي يعتمد عليها في عملية التعليم، أو اكتساب اللغة، وتعزيز السلوك اللغوي لدى الطفل له الأثر البالغ في تثبيت ما يتعلم، نحو(إذا نطق الطفل بكلمة صحيحة، أو أجاب إجابة صحيحة، ولقي تعزيزا –مدحا أو شكرا– فهذا مما يساعد في التحصيل المعرفي الجيد لدى الطفل).

ثانيا: النظرية السلوكية عند لـ سكينر (BUHRRUS FREDERIC SKINNER)[1]: أحد زعماء المذهب السلوكي، اختص بدراسة السلوك الحيواني، حيث أسقط النتائج المتوصل إليها

[1] – بروس فريدريك سكينر(1904–1990)، ولد بسسكيهانا بنيويورك، التحق بجامعة هارفرد لدراسة علم النفس، وفي سنة1930م، قدم أطروحة دكتوراه، عمل أستاذ في جامعة مينيسوتا وفي جامعة انديانا سنة 1945م، وفي سنة 1948م أستاذ في جامعة هارفرد،ينتمي سكينر إلى مدرسة ثورنديك، إذ يعد ربطي مثله، يهتم بدراسة التعزيز، وقد تأثر بكتابات بافلوف وواطسون ، حصل على كثير من الجوائز التقديرية والشرفية، وله العديد من الكتب والمقالات، من أشهر كتبه

على العملية التعليمية –تعليم اللغة– وجعل تعليم اللغة كتعلم أي سلوك آخر، واشتهر بنظرية التعلم الشرطي الإجرائي، "وفي أوائل العهد بالنظرية الإجرائية كان الاهتمام موجها في الدرجة الأولى إلى قضايا البحث المختبري الخاص بدراسة الحيوان، أما في السنوات الأخيرة فقد اتجه اهتمام الكثير من الباحثين إلى تطبيق مبادئ السلوكية على المشكلات الإنسانية الهامة (مثل تكنولوجيا التعليم)[1].

الاشتراط الإجرائي(conditionnement opérant): عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث، ومصطلح إجرائي، يستخدمه سكينر لوصف مجموعة من الاستجابات أو الانفعال، التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي مثل رفع الرأس، والضغط على الرافعة[2].

ملخص تجربة سكينر: انصب اهتمام سكينر على الحيوان، حيث كانت معظم تجاربه على الفئران والحمام، فصمم صندوقا عرف بصندوق سكينر، وهو عبارة عن صندوق صغير مغطى جيدا، يمكن الرؤية من خلاله، في أحد جوانبه رافعة عند الضغط عليها يخرج الطعام، وكان في وسط الصندوق فأر جائع حر في تجواله، عندما يضغط على الرافعة يحصل على الطعام.

مبادئ نظرية سكينر: تعتمد نظرية سكينر على جملة من المبادئ ترتكز عليها في تفسير عملية التعلم نذكر منها:

1- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي، فالسلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة، بحيث يؤدي إلى نتائج وقوانين معينة، "فالتعلم هو تغيير في احتمال الاستجابة ويتم هذا التغير عن طريق الاشتراط الإجرائي"[3]، "ويمكن القول، أن التعلم من المنظور

<سلوك الكائنات الحية> سنة1938، وكتاب< العلم وسلوك الإنسان> سنة1953م، الذي شرح فيه آراءه في التعلم، ينطر ،مريم سليم،علم نفس التعلم، ص186–187، و وينظر، محمد جاسم العبيدي:علم النفس وتطبيقاته، ص135.

[1] – نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة كتب عالم المعرفة، ص127.

[2]– محمد مصطفى زيدان: نظريات لتعلم وتطبيقاتها التربوية، ص98.

[3] – محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص141.

السلوكي، عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي والمحيط، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معينة، ويمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا"[1].

2- تعلم اللغة عند الطفل يكون بالتعزيز، بمعنى أن تعلم اللغة كتعلم أي سلوك، وتعد اللغة نوعا من السلوك الإنساني، تعزز بالمكافأة، وتنطفئ بالعقاب، اعتمادا على المحيط حيث "يعتبر سكينر أن جميع أنواع السلوك الإنساني، تقريبا نتاج للتعزيز الاشتراطي، بمعنى أن السلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة، بحيث يؤدي إلى نتائج وقوانين محددة تصف سلوك الكائن الحي"[2]، فإذا قال الطفل، أريد لبنا وحصل على ما يريد فإن هذا العنصر يتعزز ويصبح اشراطيا بالتكرار، والسلوك اللغوي يتعزز ويقوى حين تكون النتيجة مكافأة، أما إذا كانت عقابا فإنه يذوب وينطفئ خاصة إذا غاب التعزيز[3].

3- يميز سكينر بين نوعين مختلفين من السلوك متعلقين بالتعلم وهما التعلم الاستجابي، والتعلم الإجرائي.

أ- التعلم الاستجابي(respodent learning): يتمثل في الاستجابات أو المنعكسات الفطرية التي تستثار بمثيرات شرطية، نتيجة لاقترانها الزمني مع مثيرات طبيعية معينة، فعندما يحدث المثير فإن الاستجابة تحدث بكيفية آلية فطرية، نحو استجابة إغماض العين نتيجة نفخ الهواء فيها[4]

ب- التعلم الإجرائي(operant learning): يتمثل في جميع الاستجابات الإرادية المتعلمة التي تصدر عن الفرد، على نحو إرادي في المواقف الحياتية المتعددة، فهو يشمل كافة الأنماط السلوكية التي تؤثر في البيئة

[1] – حفيظة تازروتي، ص52.

[2]– محمد مصطفى زيدان: نظريات لتعلم وتطبيقاتها التربوية، ص94.

[3] – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص37.

[4] – عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص80.

وتحدث تغيرا فيها كالكلام واللعب والعمل، وتسمى مثل السلوكات العرضية، أو الوظيفية لأنها تخدم عرضا أو وظيفة معينة[1].

وبذلك يقوم الاتجاه السلوكي على ما يسمى بالتحليل الوظيفي، وهو تحليل يربط سلوك الكائن الحي بشروط محيطه، ومن هنا يحتل المحيط مكانة بارزة[2].

لم يهتم سكينر بالنوع الأول –التعلم الاستجابي– لأن الاستجابة تكون آلية فطرية غير متعلمة، فهي سلوكات لا إرادية لا تحدث تغييرا في البيئة، وقليلة العدد، وكان اهتمامه بالنوع الثاني، لأن معظم سلوك الكائن الحي إجرائي محكوم بنتائجه، تحدث الاستجابة إذا لقيت التعزيز، فيمكن للفرد تعلم أو تعليم سلوك ما بواسطة مثير وتعزيز، فإذا رأى الطفل حيوانا ما، فذكر اسم الحيوان ووجد تعزيزا من المجتمع بالقبول، فالعنصر يعزز ويصبح اشراطيا بالتكرار فيقوّى ويثبّت في الرصيد المعرفي لدى الطفل، في حين ينطفئ ولا يثبّت الاسم إذا كان الاسم خاطئ، بشرط غياب التعزيز من المجتمع، وانعدام المكافأة.

ومن هذا المنطلق يرى سكينر أن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر(تنبيه– استجابة –تثبيت)[3]، واكتساب اللغة يعد سلوكا من أشكال السلوك الإنساني عند السلوكيين كأي سلوك آخر، فهو نتيجة حتمية لاستجابات معينة، فالآباء، والمجتمع المحيط بالطفل يشكل دعما للطفل، حيث يدعمون أصوات الطفل ويُهملون أخرى، فيستجيب الطفل ويتفاعل معها بالتعزيز، وبالتكرار يربط الطفل ما تم إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تكتسب اللغة[4]، "فالطفل يرى صورة الكلب أو القط ويسمع لفظهما على لسان أهله فيتحدد في ذهنه مدلول الكلمتين، ثم يربط الشكل باللفظ فإذا سمع ذلك اللفظ لوحده ولم تكن صورته حاضرة فهم المدلول واستحضر"[5].

---

[1] – نفس المرجع، ص80–81.

[2] – حفيظة تازروتي، ص52–53.

[3] – نفس المرجع: ص53.

[4] – ينظر، حسام البهنساوي: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديثة، مكتبة الثقافة الدينية –القاهرة (د.ط)1994، ص137.

[5] – أحمد زرقة: أصول اللغة العربية، أسرار الحروف، دار الحصاد–دمشق، ط1، 1993م، ص21.

ومن هنا نصل إلى أن اللغة تكتسب في إطار النظرية السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بها الاستجابات غير اللغوية، وذلك بالمثيرات والمحاكاة والتكرار والاشتراط والتعزيز، حيث يقوم الطفل بتحويل الأصوات العفوية التي يصدرها إثناء المناغاة إلى الشكل الذي هي عليه أصوات اللغة، وذلك عن طريق تعزيزيها باتجاه الأصوات اللغوية عند الكبار[1]، ويشير سكينر إلى ثلاث طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام تتمثل في:[2]

أ- قد يقوم الطفل باستجابات ترديدية، حيث يحاكي صوتا يقوم به أشخاص يقدِّمُون له التأييد، وينبغي أن تتم هذه الأصوات في حضور شيء قد ترتبط به.

ب- قد يقوم الطفل باستجابات تتمثل في نوع الطلب حيث تبدأ كصوت عشوائي، وتنتهي بارتباط الصوت بمعنى لدى الآخرين.

ت- قد يقوم الطفل بشكل متقن بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء، إن تشجيع تكرار استجابات الكلام ينجم عند السلوك اللفظي عند الطفل عن طريق تعزيز القريبات المتتالية، فكلما اقتربت الأصوات التي تصدر عن الطفل من الأصوات اللغوية يقوم الأهل بتشجيعه بربط هذه الأصوات بمعاني الأشياء وفي حضور هذه الأشياء.

يركز سكينر في نظريته على عنصر التعزيز، فبعد كل استجابة لا بد من تعزيز مناسب ليتحقق التعلم الصحيح الكامل، ويعتمد الاشتراط الإجرائي على عنصر التعزيز أو التدعيم.

تعريف التعزيز(renforcement)[3]: هو أي مثير يؤدي وجوده أو استبعاده إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة[1].

---

[1] – حفيظة تازروتي، ص54.

[2] – ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين–بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص75–76.

[3] – على المستوى البيداغوجي، فالتّعزيز هو المكافأة والتّشجيعات التّي تقدّم للمتعلّم كلّما أبدى سلوكا مرغوبا فيه، ينظر، عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ج:1، ط:1، المغرب، ص 100.

وهذا التعريف يتضمن المفاهيم الآتية:

1- التعزيز ضروري لحدوث عملية التعلم.

2-التعلم يحدث عندما تعزز الاستجابات.

3- التعزيز يؤدي إلى احتمال تكرار السلوك أو إزاحته.

4- التعزيز في نظر سكينر نوعان، ايجابي وسالب[2].

5- تعد المعززات نوعا من أنواع المكافأة، لها تأثيراتها على النفس، وهي خارجية أو داخلية[3]:

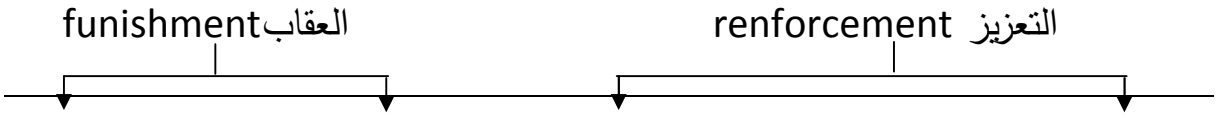
أ- المعززات الخارجية وهي ثلاثة أنواع:

*معززات مادية، تتمثل في الطعام والألعاب والأموال...

*معززات اجتماعية، تتمثل في المديح والإطراء والابتسام والاحتضان نحو (شكرا-جيد..).

*معززات رمزية، تتمثل في العلامات والرموز والصور وشهادات التقدير.

ب- المعززات الداخلية: تتمثل في حالة الإشباع والرضا وتحقيق المتعة والسرور والارتياح.



[1] – محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص101.

[2] – التعزيز الإيجابي: هو مثير يعمل على زيادة مرات ظهور أو تكرار سلوك معين. *التعزيز السلبي: هو مثير يعمل على تقليل مرات ظهور أو تكرار سلوك معين أو إيقافه تماما، ويندرج تحته ما يعرف بالعقاب، نحو إذا تعلم الطفل ألفاظ المجاملة (من فضلك) وكفئ عليها بالحلوى في كل مرة يحسن التصرف، فهذا يعد تعزيزا إيجابيا، في حين لو تعلم الهرب من طفل آخر يتعرض له بالأذى دائما، فالهرب استجابة معززة، يطلق عليها التعزيز السلبي، لكن إذا استولى الطفل على لعبة أخيه الأصغر وتعرض للضرب أو اللوم من لدن الأب، فيتعلم الطفل عدم أخذ أغراض غيره، فهذا تعزيز سلبي يسمى العقاب.

[3] – عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 83.

ايجابي positive	سلبي négative	ايجابي	سلبي
تقوية السلوك	إزالة مثير غير مرغوب	إضافة مثير مرغوب	إزالة مثير مرغوب

ويعتقد سكينر أن الطفل يكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسب بها الإنسان العادات البسيطة، بحيث يقوم التعزيز بدور حاسم في هذه العملية، كما يتضح في التجارب المخبرية التي أجريت على الحيوان. فسلوك الطفل يتعزز بتوسط أفراد البيئة المحيطة بالطفل، وسلوكه لا يعود يظهر إذا ما تغيرت البيئة بصورة فجائية، ويستبدل من ثم بأشكال أخرى من السلوك تلائم البيئة الجديدة. ويضع سكينر بالتالي على عاتق البيئة بالذات مسؤولية العمل على جعل الطفل يتعلم لغتها. فالأهل، بتصوره هم مصدر المعطيات اللغوية التي يحاكيها الطفل، وعملية التعزيز التي يقوم بها الأهل هي العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية. فبرامج التعزيز تزيد من احتمال استجابات الطفل. ويكون نمو الطفل رهنا بالظروف الموضوعة في محيط مراقب، بحيث يتغير سلوكه اللغوي عبر التعرض للمحيط، وتغير السلوك هذا ينحو باتجاه سيطرة أفضل على المحيط"[1].

[1] – ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، ص78.

التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية:

توطئــة:

التعليم مظهر من مظاهر حياة الأمم، لذا حرصت جميع الشعوب على العناية بالتعليم، لتحقيق الرقي والنمو الفكري والثقافي لدى أفراد المجتمع، والحفاظ على قيّم وتراث الأمة، وقد جعلت الدولة على عاتقها مسؤولية العناية بالتعليم، فأنشأت المدارس والمعاهد، التي يتم من خلالها عملية التعليم.

اكتساب اللغة العربية: الدور الأساسي للمدرسة يتمثل في تعليم الطفل لغة الأم بالنسبة للمجتمع الذي ينتسب إليه، وتعد العربية اللغة الفصحى الرسمية الأولى للمجتمع الجزائري[1]، ويكمن دور المدرسة في تمكين الطفل من التحكم في اللغة (الاستماع، القراءة، الكتابة، التعبير)، والتواصل بها، وهي ضرورة دينية واجتماعية وثقافية.

دوافع تعليم العربية: تستمد العربية جدارتها في التعليم، انطلاقا من جملة من الدوافع تتمثل في[2]:

1- العربية لغة القرآن الكريم، ومظهر من مظاهر إعجازه.

2- كثرة الناطقين بها في العالم العربي ، ووسيلة التواصل الأولى بينهم.

3- التراث الثقافي الكبير، والرصيد اللغوي والمعرفي والعلمي لما أبدعه المسلمون.

---

[1] – يقصد بذلك اللغة الرسمية المتعامل بها في المدارس، أما في الواقع الاجتماعي، فالوضع اللغوي في الجزائر يتسم بالتعدد اللغوي، كما يذكر د. عبد السلام المسدي في مقاله: "تتمثل خصوصية الطفل العربي ذي المنشأ الخالص في أنه يواجه منذ مراحل الاكتساب التعليمي الأولي، واقعا لغويا دقيقا تكون فيه الفصحى بمنزلة لسان طارئ بالنسبة إلى اللهجة التي هي اللسان الطبيعي المكتسب لدى الطفل بالأمومة" للتوضيح أكثر، ينظر، عبد السلام المسدي: مقال (اللسانيات وعلوم التربية)، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ديسمبر 1992، ص190.

[2]– ينظر، رشدي طعيمة، ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام،دار الفكر العربي،ط1، 2000، ص37–39.

4- خصائصها التركيبية الفريدة، من حيث التعبير على المعاني، أو التأثير على لغات أخرى.

5- الموقع الدولي الذي تحتله في العالم المعاصر.

التعليم الابتدائي في الجزائر: مر التعليم في بلادنا بعدة مراحل، منذ الاستقلال إلى يومنا الحاضر، فالتعليم الابتدائي أو التعليم الإجباري يعتبر من أهم مراحل التعليم على الإطلاق، لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه، فيعمل على صهرهم في بوتقة القومية الشخصية الوطنية للأمة"[1]، ويتضمن التعليم الابتدائي طورين من أطوار التعليم الأساسي، "يشمل التعليم الأساسي حسب المادة (27) السابعة والعشرون من المرسوم الرئاسي رقم (1966-1976) على ثلاثة أطوار"[2]، وهي مقسمة إلى ثلاثة أطوار، الأول والثاني في المرحلة الابتدائية، والثالث في المتوسطة.

التعليم الأساسي: نشأت مرحلة التعليم الأساسي في عام 1976م بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وهي مرحلة مكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاثة سنوات. في المرحلة الابتدائية التي تستغرق ست سنوات[3]، وبذلك فإن مرحلة التعليم الابتدائي تستغرق ست سنوات[4].

المرحلة الابتدائية في المدرسة: تعد مرحلة مهمة للطفل، إن المدرسة الابتدائية تمثل في حياة الطفل فترة من أهم فترات حياته التعليمية، وربما كانت أهم هذه الفترات كلها، فهو يدخلها في فترة من العمر تتميز بخصائص من النمو العقلي والجسمي والانفعالي، وفي ضوء هذه الخصائص تزوده بوسائل التعلم، وتمهد له سبل المعرفة، وتفتح عقله على آفاق من الحياة أوسع وتحاول أن تجعل من تفكيره أكثر خصوبة ومن جسمه أكثر انسجاما، ومن

---

[1] – تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية–الجزائر، ط2، 1990، ص103.

[2] – الجريدة الرسمية: العدد 33 مرسوم رقم (1971–1976) الموافق ل 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية، المادة 200، ص534.

[3] – في الوقت الحاضر أصبح التعليم الابتدائي مقسم إلى: خمس سنوات في الابتدائي، وأربع سنوات في المتوسط.

[4] – تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ص57.

انفعالاته أكثر اتزانا، وهي الفترة التي توضع فيها اللبنات الأولى عند الطفل، نحو الأسس العامة للاجتماعية الصحية، والتعامل الناجح، وفيها يرى الطفل مجتمعا فيه الرفاق من الصغار، والرواد من الكبار، والحياة الاجتماعية مصغرة في شيء من الصفاء والانتقاء، يرى مجتمعا يقدم له فرصا مشبعة بالحياة والحركة[1].

والمدرسة الابتدائية في بلادنا مرت بعدة محاولات لأجل التطوير والإصلاح، فمنذ الاستقلال، "بذلت عدة محاولات من أجل إدخال الحياة أو مشاكل البيئة الجزائرية إلى المدرسة حتى تنسجم الدراسة بها مع عهد الاستقلال غير أن تلك المحاولات بقيت في الغالب عائمة على السطح فقط ولم تتغلغل إلى أعماق المدرسة ولذلك بقي مفعولها محدودا للغاية"[2]، وحين نريد الوقوف على أحوال المدرسة التي نتعامل معها اليوم في الجزائر والتي يميل البعض منا إلى محاكمتها، والتقليل من شأنها، والطعن في شخصيتها، حين نريد ذلك يجب أن نرجع بذاكرتنا إلى الوراء، إلى الظروف التاريخية التي انطلقت منها في بداية الاستقلال أي إلى بداية المسيرة، ومن خلال ذلك نستعرض المواقف الرسمية التي اتخذت بشأنها يوم تسلمنا مقاليد الدولة، إننا حين نستعرض تلك الظروف وتلك المواقف التي عرفتها المدرسة في بداية انطلاقها، نجد أنها السبب الأقوى في الهزات التي تعرضت لها المسيرة المدرسية، والاضطرابات التي عاشها التعليم وأثرت في سيره[3].

وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية: المدرسة الابتدائية في ضوء التغيرات والتحديات وما يحيط بها من ظروف، تقوم بوظائف مختلفة. فكانت في القديم مقتصرة على مكافحة الأمية، لكن في ظل التطورات والإصلاحات تجددت وظائف تعليم العربية في المرحلة الابتدائية، التي يمكن حصرها فيما يلي[4]:

---

[1] – محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم–الكويت، ط4، 1403–1983، ص45–46.

[2] – تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ص 121.

[3]– عبد القادر فيضل: مقال (إشكالات التعليم بعد الاستقلال)، مجلة العصر، مجلة فكرية ثقافية إسلامية تحت وصاية وزارة الشؤون الدينية والأوقاف–الجزائر، ، شوال1422، جانفي2002، العدد03، ص20.

[4]– وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر–عمان–الأردن، ط1، 1423–2002، ص19.

1) القراءة: قراءة ما يكتب بالفصحى.

2) الكتابة: كتابة ما يريد الإنسان نقله إلى الآخرين بالفصحى.

3) التحدث: التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات بالفصحى.

4) الاستماع: الإصغاء لما يقال بالفصحى من أجل فهمه.

هذا وينبغي أن ندرك أن وظيفة المدارس الابتدائية لا تنتهي بتعليم الطفل القراءة، والكتابة، ومبادئ الحساب، فحسب ولكنها إلى جانب ذلك تهيئ له أسباب المطالعة في الكتب، والمجلات الموضوعة خصوصا للأطفال الصغار في المرحلة الابتدائية[1].

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: يظهر دور المدرسة، في نقل اللغة العربية من مجرد لغة التراث والثقافة، إلى لغة تساعد في نمو الفكر ومسايرة التطورات الحاضرة.

وفي خضم هذا الفهم يمكن استخلاص بعض الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية، "ترتكز الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية على فهم الكلام العربي المسموع، والتعبير عن الحاجات والاهتمامات، والإلمام بالأبنية اللغوية، والمعرفة الحدسية لبعض القواعد الضرورية لفهم نظام اللغة قبل التطرق إلى قراءة الكلام المكتوب وتحويل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب باستخدام الرموز الكتابية، وقد ركزت هذه الأهداف على المجالات الفكرية والعاطفية والحركية، واعتمدت التصميم الوظائفي البنيان المترابط محورا للتجارب التعليمية في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية[2].

النظرية السلوكية وتعليم اللغة:

تعليم اللغة العربية في المدارس وفق مبادئ السلوكيين، يعتمد أساسا على اعتبار تعلم اللغة وتعليمها شكلا من أشكال السلوك الإنساني، والمبادئ التي أفرزتها السلوكية لتحسين

---

[1]– تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ص65.

[2]– منى حبيب، قاسم شعبان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية، دار الكتاب اللبناني، ط1، 1983، ص 80–81.

عملية التعلم في المدارس تبنى على ثلاثة عناصر (مثير، استجابة، تعزيز)، من خلالها فسر علماء السلوكية عمليات التعلم، وصاغوا أفكارهم وآراءهم، وتظهر مجهودات السلوكيين في المدرسة الجزائرية فيما يلي:

يرتكز الفكر السلوكي في عملية التعليم على أساس تحديد الأهداف النهائية للسلوك المتوقع من المتعلم ومن تم معيار الأداء المطالب به، والذي يقوم في ضوئه الأداء، مما يجعل نجاح التعليم مبني على مدى تحقيق الأهداف، ومن المعلوم أن واضعي البرامج والمناهج، يسعون لتحقيق أهدف معينة مقصودة.

ومن تم المدرسة تهدف إلى تحقيق غايات معينة تسمى أهداف التربية، وهي الترجمة الميدانية لمُثل المجتمع وتطلعاته لغد مشرق، ومن واجب المربي أن يلم بهذه الأهداف ويسعى لتجسيدها عمليا اعتمادا على المنهاج الدراسي، وترجمتها ميدانيا من خلال الأهداف الإجرائية التي يربطها بمحتويات الدروس المقررّة[1].

تمثل الأهداف المرآة التي تنعكس عليها فلسفة المنهج، ومن الطبيعي أن يبدأ البحث عن الذاتية الثقافية في أهداف المنهج، وتنقسم الأهداف إلى نوعين عامة وتمثل الغايات الكبرى وتمتد طيلة حياة المتعلم التعليمية، وأخرى خاصة تنفرد بها مادة اللغة العربية، وتركز على الجوانب اللغوية والثقافية التي تنشد المناهج على تحقيقها[2].

تعريف الهدف التربوي[3]:

يعرفه جرونولد: الأهداف هي النتائج النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغيرات في سلوك التلاميذ.

---

[1] – محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى–عين مليلة–الجزائر، (د.ط)1999، ص8.

[2] – ينظر، رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،1419–1998، ص 44.

3 – ينظر، محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، ص18، وينظر، محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، 1995، ص11.

عبارة تصف نتائج تعليمية تبيّن سلوك التلميذ الذي يتوقع أن يتكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة"

أما بلوم فيعرفه: العبارة الهدفية هي محاولة من المعلم لأن يوضح لنفسه أو ينقل إلى غيره التغيرات المرجو إحداثها لدى المتعلم.

أهمية الأهداف التربوية: تتجلى ضرورة صياغة الأهداف التربوية فيما يلي[1]:

- النشاط التعليمي ينطلق أساسا من صياغة الأهداف المحددة.
- تحرك الباعث والدافع لدى المعلم والمتعلم، قصد تحقيق الهدف المطلوب.
- تمكن المعلم والمتعلم من معرفة مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي.
- من خلاله يمكن الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية.
- إهمالها يجعلح العملية التربوية غير واضحة المعالم.

مستويات الأهداف التربوية[2]: تتمثل في نوعين:

المستوى العام: ويشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة.

المستوى الخاص: ويشمل الأهداف الخاصة والإجرائية.

والذي يهمّنا هنا المستوى الخاص، الذي يظهر في كل درس أو حصة تعليمية، والأهداف الخاصة هي:

نعني بالأهداف الخاصة، أو السلوكية، أو الإجرائية: الأهداف المصاغة بعبارات واضحة ومحددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلكها في نهاية التعلم[1].

---

[1] – ينظر، محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، ص20.

[2] – للاستزادة أكثر: ينظر، محمد الصالح حثروبي نموذج التدريس الهادف ص20–30، و محمد شارف التدريس بالأهداف ص13–24.

وتمتاز الأهداف الخاصة بأنها: تصرح عن إنجاز يتم في حصة أو درس- ترتبط بمحتوى معين سيكتسبه التلميذ -يمكن قياسها وتقويمها.

ومما يميز الأهداف الخاصة (الإجرائية) هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة، كما تحدد صياغتها ظروف وشروط ظهور السلوك[2].

الأهداف الإجرائية: الهدف الإجرائي هو هدف خاص أضيف إليه شروط الإنجاز ومعايير تساعد على التقييم[3]،" والأهداف الإجرائية صياغة لعبارات دقيقة ومركزة وغير قابلة للتأويل، تدل على السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو في آخر درس معين[4].

والهدف الإجرائي يصف نية المعلم، ويحدد نشاط المتعلم ويوجهه، ويساعد على القياس للحكم على العملية التعليمية، وللهدف الإجرائي مكونات هي[5]:

- فعل سلوكي يدل على عمل واضح بعيد عن التأويل والتخمين.

- شروط الإنجاز، ويحدد الظروف والشروط التي يتم في ظلها عمل التلميذ.

- مقياس الإنجاز، حيث يحدد المعلم عدد الأخطاء التي يمكن أن تظهر في الإنجاز في مدة معينة محددة.

السلوكية وعناصر العملية التعليمية:

أولا: المعلم: هو محور العملية التعليمية، بل الركن الأساسي عند السلوكيين، فهو القائم على التعلم، والمنشط له والموجه والمخطط الذي يقوم على عاتقه تعليم الأجيال، حيث

---

[1] - محمد الدريج مدخل إلى تحليل العملية التعليمية، ص62.

[2] - محمد الدريج مدخل إلى تحليل العملية التعليمية، ص62-63.

[3] - التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني في إطار الجهاز المؤقت، تكوين عن بعد، تعليمية المادة اللغة العربية، الإرسال الثالث، مارس2000، ص8.

[4] - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص21.

[5] - ينظر، علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، مطبعة عمار قرفي- باتنة،(د.ط)(د.ت)، ص14، وينظر، محمد الصالح حثروبي نموذج التدريس الهادف ص26.

"تطلق العملية التعليمية على الدور الذي يقوم به المعلم في غرفة الصف، بغية تعليم تلاميذه المواد والمناهج المقررة، وبغية انجازها، دون الاهتمام كثيرا بالمردود الناتج عن هذه العملية"[1].

ومعلم المدرسة الابتدائية مكلّف بمهة صعبة، لأن أثاره التي يتركها في عقل الطفل ونفسه؛ تكون ثابتة وراسخة صعبة التغير والتبديل، "فأقدر الناس على تصحيح تلك الأخطاء معلمو اللغة بما يستعملونه أمام تلاميذهم من أنماط لغوية صحيحة على جميع مستويات الظاهرة اللغوية، وما إن يسمع التلاميذ معلميهم، ويرونهم، ويقرؤون عليهم، فإن هذه المناشط لا تضيع هباء، بل إن كثيرا من التغيرات تحدث في أنماط التلاميذ اللغوية"[2]. "لذلك فهو يحتل المكانة المرموقة في العملية التعليمية، وهو محورها. ويتمثل دوره في تهيئة بيئة التعلم لتشجيع الطلاب لتعلم السلوك المرغوب، ويعمل على تعزيزه. إذن فكل ما يقوم بع المعلم إزاء التلميذ ويوجهه إليه، يعد مثيرا، فالسؤال الذي يطرحه المعلم، والصورة التي يظهرها على اللوح، تمثل مثيرات لأنها تدفع التلميذ للتكلم"[3]، ومن هذا المنطلق يتجلى دور المعلم في العطاء الكلي للمعرفة، مما يستوجب عليه بذل جهود كبيرة لينجح في عملية التعليم، والتعليم الجيد هو أساس كل تنمية اقتصادية واجتماعية جيدة، ولا يمكن أن يكون التعليم جيدا إلا على يد معلم جيد التحصيل والتكوين، ومن المعلوم أن المعلم في المدرسة يقوم بالأدوار التالية، (هو رائد اجتماعي–وموجه ثقافي–قائد للأطفال والشباب)[4]

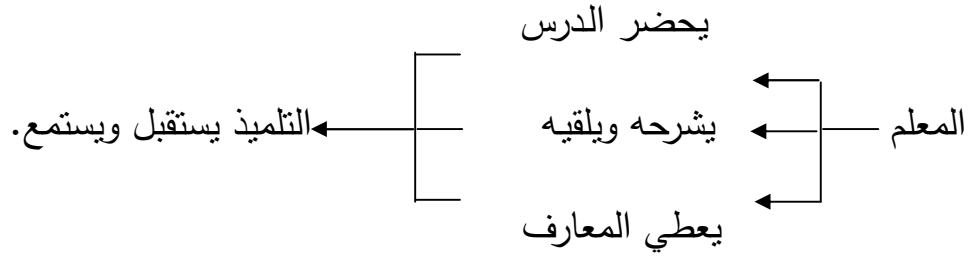
[1]– عمر الأسعد: التعليم الابتدائي طرقه ووسائله، دار العلوم–الرياض– السعودية، دار الجيل للطباعة 14 قصر اللؤلؤة– الفجالة، (د.ط)(د.ت) ص05.

[2]– حسن عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، (د.ط) 2000، ص48.

[3]– عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص93–94.

[4]– ينظر، تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ص434.

فالمعلم يحاضر ويشرح المعارف، فهو مصدر المعرفة الأوحد (الملقن)، يصدر التعليمات والتوجيهات، يتكلم والتلاميذ يستمعون ويستقبلون المعارف[1]، فهو يتكلم ويشرح، بينما التلاميذ يستمعون ويشاهدون وكأنهم متفرجون[2].



لذلك يجب على المعلم أن يتمكن من معرفة مظاهر النمو اللغوي للتلاميذ المتمثلة في[3]:

1) صياغة أهداف السلوكية بشكل دقيق بحيث تتناسب مع طبيعة نمو التلاميذ من جهة وميولهم واتجاهاتهم من جهة أخرى.

2) توجيه التلاميذ من الناحية اللغوية كل حسب قدراته وإمكانياته واستعداداته.

3) معرفة العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي بشكل عام، ونمو كل تلميذ في الفصل الدراسي على وجه الخصوص، والعمل على تحديد هذه العوامل وتدعيم الإيجابي منها ومعالجة السلبيات.

4) تعاون المعلم مع أولياء الأمور في توجيه التلاميذ وذلك بعد التعرف على أوجه القوة وأوجه الضعف لديهم.

ثانيا:المتعلم: تنظر السلوكية إلى المتعلم نظرة سلبية، فليس له دور فعّال في عملية التعليم، حيث يعد كخزان يملأ بالمفاهيم من لدن المعلم، فيستقبلها ويخزنها دون أن يناقش أو

---

[1]– ينظر، مصطفى عبد السميع، وسهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر ناشرون وموزعون–عمان–الأردن،ط1، 1426–2005، ص67.

[2]– توفيق حداد، محمد سلامة آدم: التربية العامة للطلبة والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ط1، 1977، ص89.

[3]– زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية–مصر، (د.ط) 2005، ص72–73.

يحاجج، وتظهر مشاركات التلميذ في الإجابة عن أسئلة المعلم فحسب، مما يجعل استجاباته إيجابية أو سلبية، وهذا ما يجعل النظرية تغفل "دور التلميذ ومشاركته الفعالة في الدرس، فمن المعلوم أن التلميذ في هذه الحالة يمثل دور المستمع، فلا يتعرض إلا لسؤال شارد من هنا أو هناك"[1].

يعد المتعلم عند السلوكيين صفحة بيضاء نقية، يسجل عليها المعلم كل ما يريد من معارف دون مراعاة لميول التلاميذ وأحاسيسهم أو رغباتهم، حيث يتمثل دورهم في الاستماع وتلقي المعارف، وكل ما يقومون به عبارة عن استجابات لمثيرات معينة، إن وجدت تعزيزا إيجابيا فإن المتعلم يثبتها ويرسخها في ذهنه، لكن إن وجدت تعزيزا سلبيا فإن مصيرها الزوال، حيث "يتوقف دور المتعلم على استقلال الإشارات من معلمه، فتصب المعلومات في ذهنه وتكون المعلومات في شكل حقائق موضوعية مفروضة عليه من الخارج، من طريق المعلم الذي يصبح هو المرسل للمعلومات"[2].

ثالثا: تعلم مهارات اللغة العربية: التواصل بين أفراد المجتمع أمر هام في حياة كل فرد، ولا يتأتى ذلك دون تمكن الطفل من إتقان فنون اللغة استماعا وتحدثا وكتابة.

1- الاستماع: أول المهارات التي يجب تعلمها وعليها تبنى المهارات الأخرى، فالاستماع هو الأصل قبل كل أنواع المهارات، واللغة العربية كانت مسموعة قبل أن تكون مكتوبة، والقرآن الكريم وصل إلينا صافيا نقيا دون تغيير أو تحريف أو تبديل كما أنزل، بفضل المشافهة التي تعتمد أساسا على الاستماع، "والإنسان يتلقى المعلومات الأولى بالأذن قبل أن يتلقها بالعين، وقد رتب الله سبحانه عز وجل السمع قبل الرؤية[3] عندما تحدث عن وسائل التعلم. قال تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً﴾ الإسراء 36.

---

[1] – عمر الأسعد: التعليم الابتدائي طرقه ووسائله، ص07.

[2]– خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1 2005، ص90.

[3] – لفظ البصر أبلغ من لفظ الرؤية، كما ذكر قي القرآن الكريم في الآية التالية الذكر في الفقرة.

وهذا ما يحدث للطفل عندما نستقبله في سنته الأولى بالمدرسة فقد سبق له أن سمع الأصوات والكلمات وفهم مدلولاتها قبل أن يعرف القراءة بالعين"[1].

من هذا المنطلق كان للنص المسموع أثر كبير في عملية التعليم، إذ بداية تعلم الطفل للغة تكون بالتقليد والمحاكاة.

والاستماع: هو التعرف على الرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها، وهو نشاط طبيعي مارسه الإنسان منذ أن خلقه الله على هذه البسيطة[2]، وهو اللبنة الأولى لنمو اللغة وتطورها، ولذا يعتمد البرنامج الحالي للسنة الأولى ابتدائي، على تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال في أول درس، حيث نجد أن كتاب القراءة يبدأ في وحدته التعليمية الأولى بالمحادثة، بهدف تنمية مهارة الاستماع عند الطفل.

- الحصة الأولى المرتبطة بكتاب القراءة: **أشاهد واستمع.**

يحتوي المشهد على مجموعة من الصور، تمثل عائلة رضا، مع نص صغير يترجم تلك الصور، فيتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبّر عنه باستغلال السند البصري[3].

خطة الدرس:[4]

ينطلق المعلم مع الطفل من محيطه الأسري، حيث يتم التعرف على أفراد العائلة.

تمهيد: فيعرض المعلم مشهد هائلة رضا، ثم يسأل المتعلمين عن مكونات عائلاتهم.

---

[1] – وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل المعلم، منشورات الشهاب، 2003، ص14.

[2] – اللغة العربية، دليل المعلم،2003، ص14.

[3] – ينظر، محمد بن يسعى، وآخرون، وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، 2004، ص6-8.

[4] – ينظر، دليل المعلم2003، ص32.

أتأمل الصور وأعبر: – يسأل المعلم المتعلمين عما يرونه في المشهد قصد الوصول إلى مكونات عائلة رضا (أفراد الأسرة).

أشاهد واستمع: يقرأ المعلم النص بصوت جهوري مسموع، محترما مخارج الأصوات، مكررا ذلك – يسأل المعلم المتعلمين عن موضوع الحوار الذي يدور بين الأب والبنت، وبين الجد والابن تمهيدا للنص المسموع.

أما المتعلم: يتمثل دوره في هذه الأنشطة في الإجابة عن أسئلة المعلم، والاستماع إلى النص.

مبادئ السلوكية في درس الاستماع:

عرض الصور يعد مثيرات تساعد المتعلم في إحداث استجابات معينة، تمكنه من تعلم المعارف بشرط تعزيزها من المعلم، وتسمى بالاقتران، حيث يكون تعليم الأسماء والمفردات من خلال إقران صورة هذه الأشياء مع أسمائها أو الألفاظ التي تدل عليها مع تعزيز هذه الاستجابات، كما يمكن استخدام مبادئ التعميم والتميّز لمساعدة الأفراد على تكوين المفاهيم[1]، والكتاب المدرسي في وضيعة اكتشف، يحتوي على: صورة طفل مكتوب تحتها (اسمي رضا)، صورة الأب والأم، مكتوب تحتها (أبي وأمي)، صورة البنت مكتوب تحتها (أختي منى). فيربط المعلم كل صورة باسمها عن طريق مثيرات تتمثل في الأسئلة التي يطرحها، نحو من صاحب هذه الصورة؟ لمن هذه الصورة؟، فيقرن التلميذ بين الصورة والنطق الصحيح للكلمة، فيحدث استجابات، نحو هذا رضا، أو أبي وأمي، أو أختي، فيعزز المعلم تلك الإجابات بقوله(أحسنت، جيد، صحيح...)، فيحدث اكتساب المعرفة عند الأطفال، "ولذا يلجأ واضعو المناهج والمقررات الدراسية إلى استخدام الصور والأشكال ليتم اشتراطها مع معاني الكلمات"[2].

وأسئلة المعلم للمتعلمين للتعبير عن الصور، واستخلاص الفهم من النص المسموع، يعد مثيرات تُحفز المتعلم على إحداث استجابات نحو(من دخل مع رضا؟، ماذا بيده، من

[1] – عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص89.

[2]– أمل يوسف التل، التعلم والتعليم، ص89.

استقبله؟...)، أما الاستجابات تتمثل في إجابات المتعلمين نحو (دخل رضا مع أبيه، بيده محفظة، استقبلته أمه...)، أما التعزيزات فتتمثل فيما يقوم به المعلم من تصويبات ومدح وثناء على الإجابات الصحيحة.

قراءة المعلم للكلمة أو النص وتكرار ذلك، مما يسهل الحفظ ويعين المتعلم عليه، لأن الطفل "يستخدم استجابات ترديدية؛ يحاكي صوتا يقوم به، والآخرون يعززونه تعزيزا فوريا، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شيء ترتبط به[1]، والتكرار يلعب دورا هاما في حدوث التعلم الشرطي، إذ بفضله يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي ويكتسب صفته وقدرته على إحداث الاستجابة، وكلما كانت مرات التكرار أكثر كلما زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده[2].

2- القراءة والكتابة:

يدخل الطفل المدرسة وهدفه والديه أن يقرأ كل ما يقع عليه بصره، وكتابة ما يدور في نفسه بنفسه، ولبلوغ هذه الغاية لابد من جهد كبير، لأنّ القراءة والكتابة تحتاجان "إلى كثير من النضج, والاستعداد لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة, كما أثبتت البحوث العلمية في هذا المجال"[3].

<u>الاستعداد</u>: هو"إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب سواء أكان هذا التدريب مقصودا أو غير مقصود؛ فأحسن اثنين استعدادا من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل و في وقت اقصر"[4] وعليه من الضروري معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم قبل الانطلاق في تعليمه، "لأنها بوصفها مهارة يتلقى الأطفال من خلالها، وعن طريقها كثيرا من معلوماتهم وأوجه تعلمهم... وتسهم القراءة في تزويد الصيغ

---

[1]- نايفة قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات-مصر، (د.ط) 2008، ص81.

[2] - جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص47.

[3]. هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص،26.

[4] -رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، دار الفكر العربي-القاهرة 1427-2006، ص، 26

القاعدية التي تعينه على تأسيس المعايير النحوية اللازمة للحكم على اللغة الجيدة الصواب، والتعبيرات الصحيحة في الحديث والكتابة"[1]، والطفل يدخل المدرسة الابتدائية ليتعلم القراءة، ثم يصبح بعد ذلك متعلما بالقراءة، بمعنى أن القراءة بعد أن يكتسب الطفل مهارتها تصبح وسيلة لتثقيف الطفل وتعلمه، وارتباطه بالمعرفة الإنسانية والفكر الإنساني في ماضيه وحاضره[2]، إلا أنه ينبغي معرفة طبيعة طفل المرحلة الابتدائية، فهو "في سن السادسة أو ما يقرب منها، ومما لاشك فيه أن تعلمهم القراءة ليس باليسير، بل تكتنفه طائفة من الصعوبات والمشكلات، وليس لنا أن نتوقع قدرة الأطفال –في هذه السن المبكرة– على اجتياز هذه الصعوبات، التي تتحدى ذكاءهم ومهارتهم، إلا بمزيد من الجهد، يبذله المدرسون، وألوان بارعة شائقة في تيسير الطرق التي يؤخذ بها هؤلاء الأطفال، وتعرّف واع تام لطبيعة القراءة، وارتباطها بخبرات الأطفال، وما لديهم من حصيلة لغوية"[3].

مفهوم القراءة : la lecture / reading

يربط حسني عبد الباري عصر بين القراءة و النظرية السلوكية حيث يرى أن القراءة عملية استجابة أو رد فعل لمثير وهو المكتوب فالكاتب مثير للقارئ"بكل ما يكتبه من كلمات وجمل وتراكيب وعبارات وفقرات يشحنها بما يودّه من معان وأفكار وتصورات"[4]، وعبّر على شكل الاستجابة بحركة العين على السطور في راحة وتقطيب الحاجبين، ثم نطق الأصوات المعبرة عن الرموز بصوت معين؛ تأثرا بما يقرأ، والتكيف الجسمي والانفعالي مع المادة المقروءة والاستغراق فيها والتفاعل معها كرفع اليد، أو الوقوف بعد أن كان جالسا وحركة الجسم، ويجعل من القراءة استجابة متعلمة لا استجابة شرطية، بحيث تعدّ للقراءة برامج ومحتويات وطرائق تناسب طبيعة القراءة ودافعية المتعلمين وبرامج التعزيز؛ فيتعلم الطفل نبر الصوت ودور علامات الترقيم، ثم يوظفها باستجابته عند رؤيتها.

---

[1] – حسني عبد الباري عصر: فنون تدريس اللغة العربية، ص65.

[2] – محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم–الكويت، ط04، 1403–1983، ص357.

[3]– عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف–القاهرة، ط11 (د.ت)، ص75–76.

[4]– حسني عبد الباري عصر: مهارات القراءة، ص06 .

أهداف تعليم القراءة: تعليم القراءة من أهم الدروس في المدرسة الابتدائية، بل كان تعليم القراءة في السابق غاية مقصودة لذاتها، ثم تحولت القراءة إلى وسيلة لكسب المعلومات، وزيادة المعارف والتزود بالعلوم والثقافات والتجارب الإنسانية، ولابد للمعلم أن يتعرف على أهداف تعليم العربية، لأنها تساعده على صياغة أهدافه السلوكية للدرس أو الوحدة التي يقوم بتدريسها، كما تعمل على إثارة الدافع لدى كل من المعلم والمتعلم على تحقيقها لتكون مجهوداتهم منصبة لهذا الهدف الهام"[1]، ومن أجل ذلك كان لزاما على المعلمين تحديدها بدقة، وربطها بمستوى نمو المتعلم العقلي والفيزيولوجي ووفق ما تسمح أوضاعه النفسية والجسمية حتى تؤتي العملية التعليمية ثمارها.

والهدف التربوي من تدريس القراءة هو تزويد التلاميذ بأمضى سلاح يحتاجون إليه في الحياة، إنه السلاح الذي يمكنهم من كسب المعرفة معتمدين على أنفسهم، دون مساعدة أحد، والقراءة هي المفتاح الذهبي الذي يتمكن التلاميذ بواسطته من فتح أبواب المعرفة والثقافة، إنها الميزان الذي يرفع من قدر المرء، ويخفضه إلى أدنى دركات الانحطاط"[2].

كما قسمت أهداف تعليم القراءة إلى قسمين[3]:

1-أهداف عامة(غير مباشرة): تلك التي يسعى من أجل تحقيقها كل القراء داخل و خارج المؤسسة التعليمية كإثراء المعلومات والخبرات والثقافة العامة، ورقي مستوى التعبير، وتذوق الجمال، وعرض سير المصلحين والأبطال، وتنمية ملكة النقد، والمتعة الشخصية، وإنماء الخيال.

2-أهداف خاصة(مباشرة): تعنى بسلامة النطق ودقته، وضبط حركات الحروف وسكناتها، القراءة التعبيرية المصورة للمعنى، السرعة المناسبة في القراءة، فهم المعنى، الإفادة من القراءة في واقع الحياة.

---

[1]- ينظر، زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص42.

[2] - أحمد مختار عضاضة: التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط03، 1962، ص246.

[3] - ينظر، عابد توفيق الهاشمي: الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، ط5، 1417-1996 ص، 1-20

وإذا سلطنا الضوء على **القراءة في السنة الأولى** من التعليم الابتدائي باعتبارها وحدة متماسكة للكلام(التعبير الشفوي) والقراءة والكتابة، فإن منهاجها يسطّر الأهداف الخاصة التالية[1]:

- القدرة على القراءة الإجمالية.
- النطق الصحيح للأصوات والحروف.
- إدراك حدود الكلمات والجمل.
- إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
- إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات بعضها ببعض.
- تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف، بحركاته البسيطة والطويلة، وصحة نطقها.
- التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا، والمختلفة لفظا.
- قراءة نصوص قصيرة، قراءة متصلة.
- القراءة باحترام علامات الترقيم البسيطة.
- فهم معنى المقروء.
- الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص.

أما المتعلم في السنة الثالثة، الذي تخطى جميع الصعوبات المتعلقة بالقراءة، حيث ألف الرموز الكتابية، بأصواتها وصار متمكنا من القراءة الصحيحة، إذ تعد السنة الثالثة سنة القراءة، لذا نجد أن المنهاج الخاص بالسنة الثالثة سطّر الأهداف التعليمية التالية[2]:

---

[1]– مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003 ص، 16.

[2] – ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، يوليو2004، ص30، وينظر، محمد بن يسعى، وآخرون: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، يوليو 2004، ص18.

- القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلم المعنى الكلي للنص، وتجاوز ذلك إلى جزئياته.
- تنمية رصيد المتعلم المعرفي واللغوي.
- تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلم.
- استكمال التحكم في آليات القراءة واحترام علامات الترقيم.

أنواع القراءة :

قسّمت القراءة إلى عدة أنواع بناء على عدة اعتبارات مختلفة[1]:

1) من حيث الشكل وطريقة الأداء.
2) من حيث أغراض القارئ.
3) من حيث التهيؤ الذهني للقارئ.

ومادام حديثنا عن القراءة في مراحل تعليمها الأولى، سنكتفي بالحديث عن تقسيمها بحسب طريقة الأداء، لأنها تمس المرحلة الابتدائية بالذات.

أولا: القراءة الصامتة: أو السرية عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لأنها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملا إضافيا[2].

القراءة الصامتة في الصف الأول الابتدائي:

التلميذ في هذه المرحلة لا يستطيع الاعتماد على نفسه في قراءة جمل طويلة أو فقرات، وما رسخ في ذهنه هو جملة من المفردات ذات الاستعمال الواسع في الحياة التعليمية، كحروف الربط وأسماء الشخصيات في كتاب التلميذ والمفعول فيه وغيرها، وإذا ما كوَّن المعلم جملة من هاته المفردات وطلب من المتعلم قراءتها بعد مرور المرحلتين: المرحلة التمهيدية ومرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، ووفر له الوقت والظروف المناسبة والوسائل المساعدة، فسيتمكن من القراءة صمتا.

[1] – عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة ، ص61.

[2] – عبد العليم إبراهيم:الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص50.

يستعمل المعلم في هذا النموذج البطاقات وهي خير معين لتدريب التلاميذ المبتدئين على القراءة الصامتة، والبطاقة: "قطعة من الورق تكتب عليها جملة أو فقرة أو قصة، أو جزء من قصة مع أسئلة"[1]، تتوافق مع المكتسبات اللغوية والقدرات المعرفية للمتعلم والبطاقات أنواع كثيرة[2].

القراءة الصامتة في الصف الثالث فما فوق:

للمعلم الحرية في ممارستها، لأنه من المفروض أن مستوى المتعلمين في مهارة القراءة أصبح جيد.

ثانيا: القراءة الجهرية:

والقراءة الجهرية هي النوع الثاني من أنواع القراءة بحسب طريقة الأداء، وهي تختلف عن القراءة الصامتة في أمر واحد هو الصوت، فتكون بنطق الكلمات بصوت مسموع من لدن الآخرين، فهي "ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، مفهومة من القارئ بطريقة يراعى فيها صحة النطق، وقواعد اللغة، والتعبير الصوتي عن المعاني، ولها مواقف كثيرة تستعمل فيها في الحياة اليومية"[3].

تدريس القراءة وفق النظرية السلوكية في السنة الأولى:

يحرص واضعو البرامج والمناهج على تنمية مهارة القراءة عند الأطفال، قصد تنمية جودة النطق وحسن الأداء، ومنهاج السنة الأولى قسّم إلى ثلاث مراحل في تعليم القراءة:

المرحلة التمهيدية: تهيئة الطفل لاستقبال مراحل التعليم الموالية، وتكون بتدريبه على سماع الكلمات والجمل ومشاهدة أشكالها، والنطق بها إجمالا[4].

مرحلة التعلمات الأساسية: يتعرف على الحروف وضوابطها من خلال الكلمات والجمل، والتدرب على نطقها، واستعمالها وتركيبها.

مرحلة التعلمات الفعلية: يتعر ف التلميذ على بعض ضوابط القراءة، والتدرب على إتقانها.

---

[1] – عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص65.

[2] – للاستزادة، ينظر، عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 66–67–68.

[3] – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق الأردن، ط1، 2006 ص13.

[4] – ينظر، دليل المعلم، السنة الأولى من التعليم لابتدائي، ص17.

خطة الدرس:

ألاحظ الصور وأعبر[1]: يحتوي الكتاب على مجموعة من الصور لعائلة رضا.

تمهيد: يعرض المعلم الصور على المتعلمين، ويطلب منهم التأمل الجيد فيها باستعمال السند البصري، ثم يسألهم عن مضمونها، كل صورة على حدا، فيتأمل المتعلمون الصور ويجيبون على أسئلة المعلم.

العرض: يوجه المعلم المتعلمين إلى الصورة الأولى مع الجملة ويقرؤها، نحو صورة (رضا مع منى)، ويكرر القراءة بصوت مسموع مفهوم مع العناية بمخارج الحروف، ثم يدعو التلاميذ إلى تقليده في القراءة، فيستمع التلاميذ لقراءة المعلم، ثم يكررون القراءة بأنفسهم مرارا، اعتمادا على التكرار والتقليد.

مبادئ السلوكية في درس القراءة:

-عرض الصور من لدن المعلم، تعّد مثيرات تحفّز المتعلمين على إحداث استجابات تعليمية، والأسئلة مع كل صورة تعد كذلك مثيرات، تؤدي إلى أفعال المنعكس الشرطي، إذْ استمرار وتنوع المثيرات مما له الأثر الإيجابي في إتقان ما هو متعلم، "فاستمرار وجود الدافع والمثير، عن طريق إحاطة كل موقف من مواقف التعليم بالكثير من المثيرات والبواعث التي تضمن إثارة التلميذ إلى أن يتعلم كما تجعل موضوع التعلم في حالة من التجدد، فلا يتعرض ما يكسبه من خبرات للنسيان والزوال"[2].

-إجابة التلاميذ على أسئلة المعلم تعد استجابات، أحدثها الموقف التعليمي الذي أحدثه المعلم، حيث "يقوم المتعلم بتحقيق أهداف التعليم خطوة خطوة وفق تسلسل معين، إذ عليه

[11] – ينظر الكتاب المدرسي، اللغة العربية السنة الأولى، ص10.

[2] – محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 119.

الاستجابة إلى كل سؤال في البرنامج وتتبع استجابته عادة بنوع من التغذية الراجعة بحيث لا يسمح له الانتقال إلى السؤال التالي ما لم يتقن السؤال الأول"[1].

-أما قراءة المعلم أولا، ثم الطلب من المتعلمين القراءة، يمثّل مبدأ التقليد والمحاكاة، "من الشائع أن الأطفال مقلدون جيدون ونستنتج من ذلك أن المحاكاة واحدة من الاستراتيجيات المهمة التي يستخدمها الطفل في اكتساب اللغة"[2]، وتكرار المعلم للقراءة مبدأ من مبادئ السلوكية، حيث يلعب دورا هاما في حدوث التعلم الشرطي كما وضح بافلوف، وتكرار قراءة المعلم للكلمات أو الجمل يعمل على تحسن الأداء لدى المتعلمين، "لأن المواقف التعلمية والمهارات المراد تعلمها ليست مكوَّنة من فعل واحد، بل من عدة أفعال، لذلك فإن التكرار والممارسة، يساعدان في تعلّم هذه الأفعال المكوّنة للموقف التعليمي أو المهارة"[3].

وليحقق المعلم نجاح القراءة من خلال ما سبق لابد له من الإكثار من التدعيم والتعزيز، ويكون ذلك بعد كل خطوة من خطوات الدرس، بعد الصورة الأولى ثم الثانية، ثم الثالثة، فإذا تعرف المتعلم على الصورة وأجاب إجابة صحيحة، أو أعاد الكلمة بشكل صحيح، فعلى المعلم أن يعزّز ذلك بالمدح والثناء، لأن ذلك مما له الأثر الإيجابي في نجاح عملية التعلم، "فأساليب التدعيم المعنوي أثبت لدى أغلب علماء النظرية السلوكية أنه يساعد على استمرارية العمل، ومن تم التحسن في التحصيل الدراسي الذي هو مبتغى أغلب طلبتنا وطالباتنا في المدارس المختلفة"[4].

فتعلم القراءة يتم عن طريق أفعال المنعكس الشرطي، حيث يتعلم الطفل القراءة بربط الرموز الصوتية بمدلولاتها، فيرى صورة الأب أو الأخت، ويسمع كلمة أبي وأختي منى، وبالتكرار بين رؤية الشيء والصورة (مؤثر طبيعي) والصورة التي يشكلها في ذهنه (استجابة طبيعية)، وبالتكرار يتم الربط بين الصورة ولفظها، ويتكون فعل المنعكس الشرطي بين

---

[1]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص99.

[2] - دوجلاس براون: أسس تعلم للغة وتعليمها، ص49.

[3]- محمد جاسم العبيدي: علم النفس التطبيقي وتطبيقاته، ص84.

[4]- المرجع السابق، ص357.

الصوت كمؤثر وبين الصورة الذهنية كاستجابة، وبفعل التكرار يصبح مثول الصورة في الذهن ملازما للنطق بالصوت الدال عليها.

تدريس القراءة وفق النظرية السلوكية في السنة الثالثة:

يعد تلميذ السنة الثالثة متمكنا من المفاتيح الأساسية للقراءة، حيث تعلَّمَ آلياتها في السنتين الأوليين، مما يجعله قادرا على القراءة دون تكلُّف وصعوبة كبيرة، حيث أصبح مؤهلا لبداية القراءة المسترسلة، والتوقف في مواطن التوقف، والسنة الثالثة من خلالها يمكن التعرف على درجة إتقان المتعلم لمهارة القراءة[1]، "وتعتبر السنة الثالثة سنة القراءة، فالتلميذ يستعمل تلك الأداة التي تدرب عليها طيلة السنتين الأولى والثانية ليوسع أفقه"[2].

خطة الدرس:

الموضوع: ساعي البريد: يحتوي الدرس على نص مكتوب بخط واضح متوسط الحجم، وفي أعلى الصفحة، يوجد صورة كبيرة ملونة، تحتوي على صورة لساعي البريد فوق دراجة يوزّع البريد[3].

تمهيد: يطلب المعلم من المتعلمين فتح كتاب القراءة على الدرس المحدد، ويهيئ التلاميذ لبداية عملية القراءة، وهذا بنقل التلاميذ إلى جو ملائم يجعلهم مستعدين للاستماع لقراءته،

العرض: يقرأ المعلم النص قراءة متأنية واضحة، مركزا فيها على النطق السليم الصحيح، بصوت جوهري مسموع مرة أو مرتين، متقنا لِلَفْظ الكلمات والحروف، متجنبا القراءة السريعة واللفظ المبهم وابتلاع المقاطع، كما عليه أن يتجنب القراءة بلهجته الإقليمية الخاصة[4]، ثم

[1] – ينظر، التربية العامة للطلبة والمتعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجيا للتربية، ص167.

[2] – الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص18.

[3] – ينظر، شريفة غطاس، وآخرون: رياض النصوص السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2010/2009، ص144.

[4] – أحمد مختار عضاضة: التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، ص266.

يطلب من التلاميذ القراءة واحدا تلو الأخر، كما هو موضح في منهاج القراءة، "البدء بقراءة نموذجية معبرة يراعي فيها المعلم حسن الأداء وعلامات الوقف، ثم تكليف التلاميذ بالقراءة، ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة حتى لا يدفع بالمتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء"[1]

ثم يقوم المعلم بشرح بعض الألفاظ الغامضة، لتنمية معارف المتعلم، ومساعدته على فهم النص، كما يثير بعض الأسئلة التي من خلالها يفهم النص، لكن يستحسن "الاقتصار في الشرح على الألفاظ الغامضة والمعاني الهامة التي يتوقف فهم النص عليها"[2].

مبادئ السلوكية في الدرس:

يعتمد التعليم عند السلوكيين على مبدأ المثيرات والتعزيز أو التدعيم، فتعلم القراءة عند التلاميذ لابد لها من مثير وتدعيم حتى تتحقق الأهداف المرجوة منها.

ويعد طلب المعلم من المتعلمين فتح الكتاب والنظر في الرموز الخطية الموجودة فيه، مثيرات تحفّز التلاميذ على قراءتها، والصورة في أعلى الصفحة تعد مثيرا تدعوا التلميذ إلى التعمق في الصورة، بالبحث عن تفاصيلها التي تدعوا لها وهذا ما يدركه المتعلم أنه مكتوب في النص.

وعنصر فهم النص الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة تساعد في فهم النص، مثيرات بعدية، وتغذية راجعة لمهارة القراءة، نحو:

ما هي مهمة عمي عيسى؟، لماذا لا يستطيع عمي عيسى أن يستغني عن دراجته؟، أين كان رئيس البلدية؟...[1]، والإجابات التي يجيبها التلاميذ تمثّل استجابات، كما تعمل على

[1] – الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص18.

[2]– الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص19.

تكرار المتعلم لقراءة بعض أجزاء النص كتغذية راجعة، مما يمكّن المتعلمين من تثبيت وترسيخ المعرفة.

أما استجابات التلاميذ تتمثل في: قراءة النص من أجل فهم أبعاد الصورة التي تؤدي إلى فهم النص، والإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم حول فهم النص.

ويظهر مبدأ المحاكاة والتقليد: في تقليد التلميذ لقراءة المعلم الذي يجب أن تكون قراءته الأولى للنص"مناسبة للأفكار والأحاسيس، فلا يقرأ قطعة محزنة بأسلوب مرح ولا قطعة حماسية بأسلوب لطيف"[2]، حتى يجلب انتباه التلاميذ بأسلوب فيه الإثارة والتشويق، مما يدعم المثيرات لدى المتعلم التي تحدث استجابات سريعة.

مبدأ التعزيز: على المعلم أن ينوع التعزيزات التي يستخدمها داخل القسم، فحينما يقرأ التلميذ فقرة قراءة صحيحة، ويقدم عملا إبداعيا مقبولا، على المعلم أن يشجع المتعلم، ويتم ذلك داخل القسم بعبارات المدح والشكر والثناء، نحو (أحسنت، جيد، ممتاز..)، والتعزيز كان يعرف بالمكافآت وهو "إحدى السوائل التي تستعمل لتحسين حالة التلميذ، وتهدف إلى ترغيبه في الاحتفاظ بالحالة الجيدة التي وصل إليها من الناحيتين لعملية والأخلاقية والمثابرة عليها، فالعقاب والمكافأة وسيلتان متناقضتان لكنهما تقودان إلى نفس الهدف أي تحسين حالة التلميذ وإبعاده عن الكسل وسوء الخلق، وهي نوعان معنوية ومادية، لكن المعنوية لها تأثير كبير وفعالية لدى المتعلمين، ونجد في طليعتها الثناء والتقدير[3].

مبدأ التقويم: على المعلم أن يصحح الأخطاء التي تصدر عند القراءة في حينها بسرعة، فإذا نطق المتعلم بكلمة غير سليمة، فعلى المعلم أن يوقف المتعلم عندها مباشرة ويصححها له، بتلقينه النطق الصحيح السليم للفظة، ثم يطلب منه إعادتها والمتابعة مع التعزيز إذا أعادها بشكل صحيح، نحو (أحسنت تابع أو واصل..).

---

[1]– رياض النصوص، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص145.

[2] – أحمد مختار عضاضة: التربية العملية التطبيقية، ص267.

[3] – ينظر، أحمد مختار عضاضة: التربية العملية التطبيقية، ص87–88.

ومبدأ التقويم عند السلوكيين يكون متتاليا ومستمرا، بحيث تقرّب فترات التقويم المدرسي، وتربط النتائج الجيدة بمكافآت مناسبة، لتزيد من قدرة السلوك على الظهور[1]، ويتوقف نجاحه على طريقة استعماله، إذ يتطلب دوريات متتالية ومتتابعة ووقتا كافيا[2].

من المبادئ المعتمدة عند السلوكيين مبدأ العقاب: وهو يؤدي إلى إيقاف الاستجابة أو تقليل حدوثها[3]، فقد يحرم الطالب من المشاركة في رحلة مدرسية بسبب مخالفته تعليمات المدرسة، وقد يقوم المعلم بخصم العلامات من الطالب لعدم حله الوظائف المدرسية[4].

والعقوبات المستعملة في المدرسة، تسمى تعزيزات سلبية، الهدف منها إزالة مثير غير مرغوب فيه، لتقوية سلوك مرغوب فيه، ويتم ذلك عن طريق وضع العلامات العاطلة، التأنيب، والتنبيه، وتكون أمام جميع التلاميذ، شرط أن لا تكون بكلام مهين[5]، تأباه التربية والكرامة الإنسانية[6].

وخلاصة القول أن تعلم مهارة القراءة في المرحلة الابتدائية، في ضوء النظرية السلوكية، يعتمد على مدى تأثير المتعلم بالمثيرات التي تثيره لإحداث استجابات تتمثل في القراءة، شرط تعزيزها وتدعيمها، من هذا المنطلق يمكن القول، تكتسب مهارة القراءة بالتكرار وتنويع المثيرات، (الصور، الأسئلة، التقليد والمحاكاة،) ثم تدعيمها وتعزيزها بطرق مختلفة.

نقد النظرية: رغم كل التفسيرات والتأويلات التي توصل إليها السلوكيون في تفسيراتهم لعملية اكتساب اللغة، إلا أنهم تعرضوا لجملة من الانتقادات، تمثلت فيما يلي:

---

[1] – ينظر، محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص83.

[2] – ينظر محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص108.

[3] – ينظر، محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص138.

[4] – ينظر، عمد الزغلول: نظريات التعلم، ص86–87.

[5]– كانت في المدارس عقوبات خطيرة، نحو الضرب المبرح...، مما كان له تأثير سلبي على المتعلم، حيث يعلم الطفل الخوف مما يسبب له عقد نفسية.

[6] – ينظر أحمد مختار عضاضة: التربية العلمية التطبيقية، ص 74–78.

1. يرفض تشومسكي النظرية السلوكية وتطبيقاتها على اللغة ويرى أن هذه النظرية لا تفرق بين السلوك الإنساني والحيواني، كما يرى أن تطبيق النظرية على اللغة يحّول الإنسان إلى شيء يشبه الآلة، بينما اللغة هي المميز الوحيد بين الإنسان من ناحية والآلة والحيوان من ناحية أخرى.[1]

2. أن النظرية التي تنهض على الاشتراط والتعزيز تقصر عن تفسير حقيقة جوهرية وهي أن كل جملة ننطقها إنما هي جملة جديدة لم تنطقها أنت ولا غيرك من قبل[2].

3. يرفض تشومسكي مبدأ التقليد في اكتساب اللغة لأننا لو سلمنا به فإنه يحوّل الطفل إلى ببغاء لا عقل له، من هنا أيضا يرفض تشومسكي المذهب السلوكي لأنه يحول الإنسان إلى حيوان ويسوّي بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني وينزع عن الإنسان السمة الوحيدة التي تُميّز الإنسان؛ وهي العقل والمتمثلة في اللغة والتي بدونها لا تتحقق إنسانية الإنسان[3].

4. الإنسان لا يتعلم استجابات فقط، وإنما يدرك حقائق ويفهمها ويكتسب معلومات ومعارف، مع مهارات، كما أن العمليات المعرفية المعقدة، كالتأثير والاستدلال والتجربة عمليات ضرورية لحدوث التعلم، لكنه لا يمكن تفسيرها في ضوء مفاهيم النظريات الارتباطية التي تعتبر التعلم عنصرا سلبيا في العملية التعليمية، وهذا أدى بالكثير من التربويين حديثا إلى محاولة معرفة الطرق التي تكتسب بها المعرفة، وتتشكل بها البنية المعرفية للفرد، والتي تظهر في القدرة على الاستدلال وحل المشكلات مثلا، أي العمليات العقلية العليا وليست العمليات العقلية البسيطة[4].

5. إن إتباع طريقة التعزيز المتصل أي التعزيز عقب كل سؤال، قد تؤدي إلى تعود المتعلم على هذا النوع من التعزيز، ويفقد فعليته أو يؤدي إلى عدم استجابة المتعلم

---

[1] – ينظر، حلمي خليل: اللغة والطفل، ص30.

[2] – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص38.

[3] – حلمي خليل: اللغة والطفل، ص91.

[4] – محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، ص92–93.

للسؤال إذا لم يحدث التعزيز، لذلك انتقدت جارسيون " تعديل السلوك" حيث تقول: إن هذه النظرية تقوم أساسا على اتفاق بين المعلم والمتعلم حتى يقوم هذا الأخير بالسلوك المطلوب أو الذي يرغب فيه المعلم، وفي مقابل ذلك يحصل على جزاء، وذلك دون أن يتعلم التلميذ أهمية وقيمة السلوك المرغوب فيه، فالتلميذ المهمل والذي لا يعمل الواجب الدراسي، لا يجب أن يقال له أنه مهمل أو أنّ سلوكه خاطئ، وكل ما على المعلم هو أن يطلب من التلميذ عمل واجب المدرسة ليحصل على جزاء معين، فلنفرض أن هناك طفل يرفض أن يحل واجب الحساب وحاولت المعلمة أن تستخدم طريقة سكينر في تعديل السلوك فإنها تعد التلميذ بأنها ستسمح له مثلا بالخروج إلى الحديقة لتغذية الطيور لمدة عشر دقائق إذا عمل واجبه[1].

6. ينتقد تشومسكي النظرية السلوكية, وينفي بذالك أن يكتسب السلوك الإنساني وفق المفاهيم: مثير, استجابة, تعزيز, التي استخلصت أساسا من تجارب أجريت على الفئران والكلاب والحمام, وهي مفاهيم تفقد معانيها حينما يتعلق الأمر باللغة الإنسانية, لأن الإنسان يمتلك على خلاف الحيوان خصائص عقلية, كما أن لغته ليست مجموعة عادات كلامية، فهي ذات خصائص تميزها عن لغة الحيوان، كما يرفض تشومسكي أن تكون عملية الاكتساب نتيجة لتأثير المحيط على الطفل, من هنا يدعوا إلى دراسة اللغة وعملية اكتسابها من منطلق عقلاني , وفي هذا الإطار العام تندرج نظريته[2].

7. كثيرا من تجارب الفعل المنعكس الشرطي تحتاج إلى ضبط كثير من العوامل مما يصعب القيام بها، وإنها تجارب بالغة الحساسية, إذ من السهل التدخل فيها والتأثير عليها[3].

---

[1] – جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص67.

[2] – حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص58.

[3]– جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص48.

8. إن خصائص التعلم عنة طريق الفعل المنعكس الشرطي، تمتاز بدرجة عالية من النمطية، ومن ثم تختلف عن خصائص التعلم الأخرى الذي ينتقي منه المتعلم ويختار من بينها طرق عديدة ومتنوعة للتعلم، لذلك من العسير دراسة نظرية بافلوف الفيسيولوجية وننتهي منها إلى تصور كامل إلى إطار نظري دقيق عن مختلف العمليات السيكولوجية التي يعتبرها علم النفس موضعا رئيسيا للتعلم[1].

9. فقد يؤخذ على سكينر أنه استمد نتائجه من عدد محدود من التجارب خرج منها بتفسيراته وقوانينه, وأهتم بالحالات ذات الصلة بالتطبيقات العلمية، وتفسير هذه الحالات أكثر من اهتمامه بالخروج بالقواعد العامة وتفسيرات أكثر شمولا، ولا تتجاوز نطاق الحالات الفردية في القوانين، كما أضفى صفة النظرية على هذه التفسيرات في الوقت الذي كان من الضروري أن تمتد تجاربه لتشمل دراسة عدد أكبر من الحالات، لتفسر في مجموعها القواعد العامة والقوانين التي تفسر السلوك، لا تفسر الحالات الفردية التي وجه إليها عنايته... كما هو المفروض طالما أنه التزم بالمنهج العلمي الوصفي لدراسة السلوك[2].

وخلاصة القول، يمكن القول أن تشومسكي يُعد من أكثر المنتقدين للنظرية السلوكية، في منطلقاتها ومبادئها المعتمدة عليها، غير أن نقد تشومسكي للسلوكية كان يرتكز على الناحية اللغوية.

[1] – نفس المرجع، ص48.

[2] – إبراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص194.

الفصل الثاني: النظرية العقلية:

مدرسة لسانية من المدارس التي ساهمت في عملية تحليل وتفسير عملية التعلم، تعرف بالنظرية التوليدية التحويلية، أو نظرية التحليل اللغوي، تنتسب إلى أعمال العالم اللساني الأمريكي أفران تشومسكي المعروف بآرائه المناهضة لما جاءت به السلوكية، خاصة فيما يتعلق بتهميشها للعقل الإنساني، وتنطلق النظرية أساسا من التفسيرات العلمية العقلية.

فما هي هده النظرية؟ وكيف تفسر عملية تعليم اللغة؟، وفي البداية يحسن بنا أولا أن نتعرف على مؤسس النظرية العقلية.

النظرية العقلية: تنسب النظرية العقلية إلى العالم اللغوي، أفرام نعوم تشومسكي (AVRAN NOAM CHOMSKY)[1]، الذي استمد أفكارها الأولى، من زليج هاريس[2] الذي أثّر في أفكار تشومسكي؛ خاصة عندما أسس مذهب وصفي يقوم على الطرائق التوزيعية، كما كانت

[1] – أفرام نعوم تشومسكي (AVRAN NOAM CHOMSKY) يهودي الأصل من مواليد فلاديلفيا بولاية بنسلفانيا؛ في السابع من ديسمبر 1928م، بها تلقى التعليم الأول، ثم الجامعي، درس علم اللغة، والرياضيات والفلسفة، حصل على درجة الماجستير بأطروحة (MORPHOPHOWE MICEOF MODE HEBREW) دراسة مورفيمية صرفية صوتية للعبرية الحديثة عام 1951 على الآلة الناسخة، ثم في سنة 1955 نال درجة الدكتوراه بأطروحة TRANSFOMATIONAL ANALYSIS (التحليل التحويلي)، ثم عيّن مدرسا في معهد مساتشوستس للتكنولوجيا.

تتلمذ على يد زليج هاريس، له جملة من الكتب، بيّن فيه نظريته اللغوية، أهمها كتاب التراكيب النحوية، وكتاب مظاهر النظرية النحوية،وكتاب اللغة والفكر، كما له مقالات في نفس المجال: نحو نظم التحليل النحوي، والتركيب المنطقي للنظرية اللغوية. ينظر، جون لبونز: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية،(د.ط)1995، ص11–12. وينظر، بريجينة بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسين بحري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1425هـ،2004، ص263–264، وينظر، أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص202.

[2] – زليج سبتاي هاريس(ZELLIG SABBETTAI HARRIS): (1909–1992) روسي الأصل، تجنس قي الولايات المتحدة الأمريكية، مؤسس علم اللغة الوصفي، يعد كتابه (مناهج في علم اللغة البنيوي) مبدأ للمدرسة الوصفية، عمل طيلة حياته بجامعة بنسيلفانيا في فيلاديفيا معيدا فيها، ثم أستاذا مساعدا سنة 1938، ثم أستاذا عاما سنة 1942، ثم أستاذا في علم اللغة التحليلي 1948، وينظر، بريجينة بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ص227.

لأفكار ياكبسون[1]، خاصة اعتقاده بوجود كليات فيولوجية(PHONOLOGICAL UNIVERSANLS) في جميع اللغات، تأثيرا على تشومسكي، ومن هذا المنطلق بدأ تشومسكي قي بناء فكره في قالب نظرية لغوية لسانية جسّد فيها مبادئه.

مرتكزات النظرية: ترتكز النظرية العقلية، انطلاقا من الاعتقاد أن اللغويات فرع من فروع علم النفس الإدراكي، وتفسير عملية تعليم اللغة، لا بد أن يكون في ضوء الأصول النفسية والعقلية، معتمدا على الأصول الفلسفية التي دعا بها ديكارت وغيره من الفلاسفة العقلانيين؛ الذين يرون أن الإنسان يملك قدرات كبيرة لا يصلح تفسيرها بطريقة آلية، إذ العقل مصدر كل معرفة، غير أن تشومسكي اعتمد طريقة جديدة في ذلك من خلال أرائه ونوع البراهين التي يقدمها في تفسير عملية تعليم وتعلم اللغة، "ويتضح من خلال هذه النظرية أن تشومسكي متأثر بفلسفة الأديان السماوية التي ترى أن أكبر وأعظم كرامة خص الله بها الإنسانية هي العقل، وقد يكون اطّلع على التراث المعتزلي في الفكر الإسلامي، إذ المؤكد أنه كان على اطّلاع واسع على الفلسفة العقلية المثالية من أفلاطون إلى عصره، وبهذا المنطلق يكون تشومسكي قد أصاب كبد الحقيقة عندما يربط بين اللغة والعقل، لأنه لا يتصور أن تكون اللغة وما تحمله من فكر وإبداع وإعجاب، أن تكون عادات لغوية فقط بعيدة عن العقل، والمجنون من الناس، أي عندما يفقد المرء عقله لا تجد للغته معنى دقيقا ولا كلاما، لأن العقل حينها يكون قد فصل عما يصدر من المجنون من كلام، وبالتالي كلامه ليس له أي معنى مستقيم"[2].

وإلى جانب ذلك ترتكز النظرية العقلية على فكرة جوهرية مفادها أن العقل البشري أداة عامة صالحة لكي تلائم كل الحوادث والاحتمالات، وفي هذا المعنى يؤكد تشومسكي ذلك بقوله، "أن للإنسان قدرة عقلية من نوع معين لا يمكن أن يعزى إلى أشياء خارجة عنه،

---

[1] – رومان اوسيبويتش ياكوبسون(ROMAN JAKOBSON) (1896–1982) عالم لغوي روسي متخصص في اللسانيات المقارنة والفيلولوجيا السلافية، من مؤسسي حلقة موسكو اللغوية، غادر روسيا سنة 1920، واستقر في تشيكوسلوفاكيا مدرسا بجامعة برنو، وكان أحد مؤسسي نادي براغ اللساني، وينظر، بريجينة بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ص143.

[2]– عبدالمجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص101.

وتتمثل في الجانب الخلاق أو الإبداعي من العقل البشري"[1]، ويوضح ذلك تشومسكي أكثر بقوله: "يجدر بنا أن نفهم الخصائص التي أثارت بحدة ديكارت وأتباعه، تدور مناقشة ما أسميته المظهر الخلاق لاستعمال اللغة حول ثلاث ملاحظات هامة: تتعلق الأولى بأن استعمال اللغة العادي تجديد، بمعنى أن جزء كبيرا مما نقوله عند استعمالنا العادي للغة يكون جديدا برمته، والثانية أنه ليس مجرد تكرار لما سبق لنا أن سمعناه، والثالثة أنه ليس استنساخا لبنية من الجمل أو الخطابات التي سمعناها في الماضي كيفما كانت المعاني التي تعطيها لهذا الاستنساخ ولهذه البنية"[2]

وترتكز النظرية العقلية أيضا على مسلّمة تؤكد أن الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة، فهو يملك بالفطرة –الفطرة البشرية– عند ولادته نماذج لقواعد تركيبية، تمكنه أو تساعده على استعمال اللغة، وهذا ما يطلق عليه تشومسكي الملكة اللغوية(COMPETENCE LINGUISTIQUE) وهي ملكة فطرية تعد كآلة فريدة تؤهله لاستعمال تراكيب معقدة، وتعابير مجردة للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره بسهولة ويسر، كما تمكنه من إنتاج جمل لم يسمع بها من قبل، يقول تشومسكي في هذا الصدد: "لقد أهملت النظريات المتعلقة بإدراك اللغة واكتسابها إهمالا تاما أن تحسب للمظهر الخلاق الإبداعي في استعمال اللغة، أي هذا الاستعمال العجيب على تكوين جمل أو فهمها دون أن تسمع من قبل"[3]، وهذا دليل على أن الإنسان صاحب ملكة فطرية لغوية تؤهله خلال مدة زمنية قصيرة نسبيا إلى اكتساب تنظيم قواعد معقدة تساعده على اكتساب اللغة والإبداع فيها، "مما يعطي الانطباع بأن ذهن الطفل مهيأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلم"[4]، وهذا يعني أن الإنسان غير بقية الكائنات الحية الأخرى، يملك جوهرة تميّزه عن غيره تتمثل في العقل، أي "أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يوجهنا

---

[1]– ينظر، حلمي خليل: اللغة والطفل، ص87–88، وينظر، حسام البهنساوي: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة،(د.ط) 1994، ص102.

[2]– نوام تشومسكي: اللغة والفكر، ترجمة: إبراهيم مشروح، مصطفى خلال، دار تينمل للطباعة والنشر، مراكش، المغرب، ط1،1993، ص15–16.

[3]– نفس المصدر، ص21.

[4]– ينظر، ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص94.

إلى اكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكا منظما، وإلى إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخليا، وهذه الفرصة تدعمها شواهد كثيرة، ويقول(لينيبرج) إن اللغة سلوك يمثل (خاصية النوع)، إذ إن ضروبا معينة من الإدراك وقدرات التنصيف وما يتصل بها من مسائل اللغة كلها موجودة فنية وبيولوجيا. ويؤكد تشومسكي أيضا وجود خصائص نظرية لغوية تفسر لنا كيف يستطيع طفل أن يتقن لغة في وقت قصير جدا، رغم الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة، ويشبّه تشومسكي هذه المعرفة الفطرية بأنها "صندوق أسود صغير" أطلق عليه "جهاز اكتساب اللغة"، ويصفه"ماكنيل" بأنه يحتوي على أربع خصائص لغوية نظرية:

1. القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
2. القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.
3. معرفة أن نوعاً من النظام اللغوي هو الممكن وأن أنواعا أخرى غير ممكنة.
4. القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوفر أمامه من مواد"[1].

وتجدر الإشارة هنا، أن ما أثبته تشومسكي قد سبقه إليه ابن خلدون عند حديثه عن تكوّن وحصول الملكة اللغوية، كما سبق القرآن الكريم، ابن خلدون وتشومسكي، عند ربطه بين العلم (لا تعلمون) في قوله تعالى (**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (78)**)[2] وبين السمع والأبصار والأفئدة[3].

يركز تشومسكي الانتباه في تحديده موضوع الدراسة الألسنية على فرضية أساسية نلخصها على النحو التالي: إنّ كل إنسان سوي ترعرع في بيئة معينة يكتسب لغة هذه البيئة، ويستطيع أن يعبّر في كل لحظة بهذه اللغة بإتباع قواعد معينة، فهو قادر في كل آن وبصورة عفوية، على صياغة عدد لا متناه من جمل هذه اللغة، وعلى تفهمها وإدراكها بالرغم من أنه لم يسبق له أبداً لفظ أكثرها أو سماعها من قبل، إلا أن ما تجدر الإشارة

[1] – دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص38–39.

[2] – النحل 87.

[3] – للاستزادة ينظر، عودة الله مَنِيع القَيسِيُّ: العربية الفصحى، مرونتها–وعقلانيتها–وأسباب خلودها، دار البداية–عمان، ط1،1429/2008 ص،49–50.

إليه هنا، أن تشومسكي يركّز اهتمامه على المظهر الشكلي للغة فيحددها في موضوع آخر كما يلي:

اللغة مجموعة جمل كل جملة منها تحتوي على شكل فونتيكي(صوتي) وعلى تفسير دلالي ذاتي تقترن به، وقواعد اللغة هي التنظيم الذي يفصّل هذا التوافق بين الصوت والدلالة، بمقدورنا القول أن تعريف تشومسكي اللغة يتضمّن بشكل عام، المسائل التالية:

1. اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل.
2. اللغة أصوات تحتوي على دلالات.
3. اللغة ملكة لسانية.
4. اللغة تنظيم ضمني من القواعد.
5. اللغة ميزة إنسانية مكتسبة[1].

لقد بين تشومسكي ما يسمى بالنظرية العقلية MENTALISTIC THERORY التي تربط اللغة بالعقل وليس السلوك وتدرسها على أنها نشاط إبداعي، وأن اللغة نشاط من عمل العقل فهناك عواما كامنة أي ليست سطحية تعمل على توليد تراكيبها أو بعبارة أخرى يوجد شكل خارجي "ألي" وشكل داخلي عضوي للغة، ويعتبر الشكل الداخلي العضوي الأساسي لأنه يمثل البنية العميقة لما يحدث للبينة السطحية للغة"[2].

النظرية العقلية وتعليم اللغة:

1) تنطلق النظرية اللغوية في تفسيرها وتحليلها للعملية التعليمية، من كَون الطفل يتعلم القوانين التي تسمح له بإنتاج عدد معين من التراكيب، "فالطفل يتعلم القواعد

[1] – مشال زكريا: بحوث ألسنية عربية، ص69–70.

[2] – سامي عباد حنا، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس: معجم اللسانيات الحديثة، انجليزي عربي، مكتبة لبنان ناشرون،LIBRAIRIE DU LIBAN PUBLISHRS1997 – FIRST IMPRESSION1977، صxxi.

بسرعة كبيرة، إذ يولد وهو يملك تركيبا خاصا يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يستدخلها، وتكوين الفرضية حول كيفية بناء التراكيب اللغوية.يطلق تشومسكي على تحليل البيانات وصياغة الفرضيات اسم <تحليل المعلومات> INFORMATION ANALYSIS ويفترض أن هناك ميلا فطريا لاكتساب اللغة"[1].

2) الطفل يملك بالفطرة تنظيما ثقافيا يسمى بالحالة الأساسية للعقل، من خلال التفاعل مع البيئة، وعبر مسار النمو الذاتي، يمر العقل بتتابع حالات تتمثل فيها البنية المعرفية[2]، حيث تشومسكي يرى أن الطفل يوجد في عقله خصائص فطريةINNATE CHARACTERISTICS أو ما يمكن أن نسميه ملكة فطرية تجعله قادرا على تعلم اللغة الإنسانية. فهو مهيأ بهذه الملكة الفطرية لأن يكوِّن قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، لا تقليدا و إنما بصورة إبداعية، لأنه يستطيع تأليف جملا صحيحة وسليمة نحويا لم يسمع بها من قبل، وتتوقف عملية الاكتساب على طبيعة نمو الطفل، لذلك ينتقد فكرة التقليد والتعزيز اللذين نادت بهما النظرية السلوكية، والتي استقر عليها الفكر اللغوي كتفسير مقبول لعملية اكتساب الطفل للغة.[3]

3) البيئة والمحيط دورهما في عملية الاكتساب اللغوي يتمثل في تسهيل عملية اكتساب الطفل للغة، وهذا يعني أن الملكة الفطرية التي يملكها الطفل لا يمكن توظيفها بمعزل عن المجتمع، فالبيئة والمحيط والمجتمع لهم دور فعّال في تعلّم الطفل للغة، حيث يعملون بطرق مباشرة في تنمية القدرات المعرفية لدى الطفل، وهذا ما يفسر عدم تمكّن الطفل من تعلم اللغة لو أُبْعد عن المجتمع أو لم يتمكن من سماع اللغة في مجتمعه؛ بسبب فقدانه للسمع كليا أو جزئيا، حيث تظهر عنده صعوبة في نطق أصوات اللغة.

---

[1] – نايفة قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص93.

[2] – ينظر، ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، ص94.

[3] – ينظر، حلمي خليل: اللغة والطفل، ص30–31.

4) يتعلم الطفل اللغة عن طريق تقدير الفرضيات فهو يمتلك بالفطرة مجموعة من الفرضيات، يقوم بتطبيقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، كما يمتلك وبالفطرة أيضا أشكالا مجردة لقواعد يُمكِنه امتلاكها عند استيعابه لمعطيات لغته، وهو قادر وبصورة لاشعورية على صياغته عدد غير محدود من الفرضيات التي تمكنّه من إنتاج وفهم غير محدود من الجمل، وعند سماع الطفل مقاطع من اللغة التي سوف يكتسبها، يهتدي تدريجيا إلى أن بعض الفرضيات التي صاغها لا تتوافق مع معطيات اللغة، في حين يتوافق بعضها، مما يجعله يتقبل لا شعوريا الفرضيات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته، وهنا يكون قد امتلك قواعد لغته[1]، وهذا ما يفسر كلام الأطفال عند تعلمهم لعملية الجمع، فيجمعون كل الجموع على الألف والتاء، إذ أن أكثر الجمع وأسهله ما يكون بالألف والتاء فعند رؤيتهم مثلا لمجموعة من الرجال يقولون بلا شعور(رجالات) فيطبقون الجمع بالألف والتاء على كثير من الألفاظ وهذا حسب البنى التركيبية التي لديهم، ومن هذا المنطق تبرز أهمية خاصة لقدرة الأطفال على بناء جمل نحوية صحيحة منظمة، واشتقاقها من خلال ما يسمعونه من آبائهم وممن حولهم من الناس، حيث يستغلون نفس القواعد المنتظمة التي يستعملونها؛ لبناء جمل وتراكيب لم يسمعوا بها قط من قبل[2].

5) تحصل للطفل القدرة الإبداعية من خلال تمكنّه من إتقان القواعد العامة للغة، التي تعطيه القدرة على استخدام جمل وتراكيب غير متناهية لم يسمع بها من قبل؛ أي يستطيع تكوين جملا صحيحة لغويا لم يكن قد سمعها من قبل. يقول أحمد حساني في ذلك: "يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل،

[1] – حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص61–62.

[2] – ينظر، نظرية تشومسكي اللغوية، ص31.

وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه"[1].

6) السمات الفطرية التي يولد الطفل مهيأ بها لاستعمال اللغة، تعد سمات عامة شائعة في جميع اللغات، مما يعني إمكانية أي طفل –عربي أو فرنسي، أو انجليزي المنشأ– أن يتمثل النظام اللغوي النحوي لأي لغة، إذا ترعرع في مجتمع وبيئة تستخدم لغة غير لغة والديه، بمعني يستطيع إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل والتنوعات النحوية لتلك اللغة، ومما يدل على ذلك، ويؤكد أن الطفل يولد باستعدادات فطرية تؤهله لتعلم أي لغة، هو ما أثبتته الدراسات والتجارب المعاصرة على قدرة الطفل في مراحل حياته الأولى من تعلم اللغة؛ قدرته إتقان تعلم لغتين أو أكثر دون تدريب خاص، عكس إذا ما تقدم في مراحل حياته التعليمية للغة فتصبح المهمة أكثر صعوبة وتتطلب وسائل تعليمية وتربوية متعددة.

7) الاستعمال الحقيقي للغة لا يتحقق إلا بعد معرفة البنية التركيبية للغة، فحين يكتسب الطفل لغته يكتسب ما يسميه تشومسكي بالكفاءة اللغوية، وهذا ما نبَّه تشومسكي للتفريق بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي.

تعريف الكفاءة اللغوية: أو المقدرة اللغوي– الملكة اللسانية– LINGUISTIC COMPETENCE

* قدرة المتكلم –المستمع– المثالي على أن يجمع بين الأصوات وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته[2].

*هي مجموعة من القواعد الباطنية الفطرية للفرد، وهي تمثل نظام عقلي نابع خلف السلوك الفعلي غير قابل للدراسة التجريبية[3].

[1] – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص95.

[2]– ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية، ص69.

[3] – ينظر، أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

تعريف الأداء: LINGUISTIC PERFORMANCE الإنتاج الفعلي (الكلام والكتابة) أو الفهم(الاستماع و القراءة)[1]، وهي الاستعمال الفعلي المباشر، وتطبيق البنى التركيبية في شكل قابل للقياس والتجربة.

ومفهومي الكفاءة والأداء يتضمنان فكرة أن الطفل يستطيع فهم عدد كبير من تراكيب اللغة، وتوليد عدد غير محدود من الجمل الصحيحة، ويتجلى مفهوم الكفاءة والأداء عند المتعلمين كما يلي:

إذا قدِّم للمتعلمين درسا في الحال: تعريفه، موقعه،علاماته، صاحب الحال وأتقن التلاميذ ذلك اتقانا جيدا يعدّون قد امتلكوا كفاءة لغوية (عن الحال)، لكن إذا طلب المعلم منهم أن يستدلوا بأمثلة وشواهد عن الحال، فإنهم رغم امتلاكهم للمقدرة اللغوية عن الحال إلا أنهم يترددون وربما يخطئون عند تطبيقهم للقدرة اللغوية وهذا ما يسمى بالأداء اللغوي.

ومما سبق أيضا يعتمد تشومسكي في تفسير عملية تعلم اللغة، على ثنائية التركيب السطحي والعميق للجملة، أو البنية السطحية (SURFACE STRUCTURE)، والبنية العميقة (DEEP STRUCTURE) ويتجلى هذان المفهومان، "أن لكل جملة بنيتين: بنية عميقة وبنية سطحية، أما البنية العميقة فهي شكل تجريدي (ABSTRACT) داخلي يعكس العمليات الفكرية، ويمثل التفسير الدلالي الذي تُشتق منه البنية السطحية من خلال سلسلة من الإجراءات التحويلية، وأما البنية السطحية فتمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل، أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة الأصوات أو الرموز، وحسب التحويليين فإن هاتين الجملتين: <كَتَبَ أحمدُ الرسالة> و<كُتِبت الرسالةُ من قبل أحمد> لا يختلفان إلا من الناحية التركيبية؛ أي على مستوى البنية السطحية، ولكنهما مرتبطتان ارتباطا وثيقا –إن لم نقل متطابقتان– على مستوى البنية العميقة"[2]، مما يعني أن البنية السطحية هي التمثيل الفعلي، أو الأداء الحقيقي أو التمثيل الخطي للكلام، فالبنية السطحية هي صورة الكلام كما ينطق أو

[1] – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص44.

[2] – أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص212.

يرسم خطا –مجموعة الوحدات الصوتية القابلة للقياس– أما البنية العميقة، فتمثل البنى المتشكلة في مخ المتحدث قبل النطق بها.

جذور النظرية العقلية: توصل تشومسكي إلى هذه النظرية الحديثة، بعد مطالعة ودراسة واسعة لمجموعة من النظريات، منها ما تأثر بها سرا أو علانا، ومنها ما ثار على أفكارها نحو السلوكية، مما دفعه إلى البحث عن الحقيقة المقنعة لأفكاره، ومن المسلّم به عند أولي الألباب أنّ تشومسكي لم ينطلق من فراغ، وإنّما من أفكار ممن سبقوه، فمن أين استمد تشومسكي نظريته؟ وبمن تأثر من العلماء؟.

استمد تشومسكي معظم أرائه النفسية والفلسفية في دراسة اللغة من الدراسات النحوية واللغوية، ونجمل عددا من المصادر التي أعتمد عليها تشومسكي فيما يلي[1]:

أولا: النحو العالمي[2]، والمقصود أساسا؛ القضايا المشتركة بين مختلف اللغات، التي استمد منها تشومسكي معظم آرائه.

ثانيا: الفلسفة العقلية، التي كانت موجودة خلال القرن السابع عشر (17) ميلادي، التي تعتمد على المنهج العقلي أمثال ديكارت.

خصائص النظرية العقلية[3]:

1) يرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.
2) يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
3) اللغة الإنسانية في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه؛ فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير.

---

[1] – ينظر، عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص105.

2 – يتشابه ما توصل إليه تشومسكي في نظريته من مصطلحات لغوية، وما يوجد لدى علمائنا في تراثنا العربي القديم، نحو سيبويه(ت180هـ)، الجرجاني(ت471، أو474هـ)، ابن خلدون(734–808هـ)

[3] – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص95–6–96.

4) يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه.

5) إن اللغة مهارة مفتوحة عير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جيدا.

التطبيقات التربوية للنظرية العقلية:

تدريس اللغة العربية، وفقاً للنظرية العقلية، يرتكز على إثراء البنى التركيبة الموجودة لدى المتعلم وتقويمها من لدن المعلم، إذ من المسلم به في النظرية، أن الطفل يولد مهيأ بجهاز يؤهله لتعلم اللغة، عكس النظرية السلوكية التي تنظر إليه على أنه صفحة بيضاء؛ يكتب المعلم عليها ما يريد، من هذا المنطلق تغيرت النظرة للمتعلم من مستقبل لا يملك من المعارف شيئا، إلى فرد يملك مجموعة منظمة من القواعد (ملكة فطرية) تساعده على تسهيل تعلم قواعد لغته، في حين المعلم يعد كمصحح أو منشط لهذه القدرات الكلامية، حيث الطفل "كائن حي يملك استعدادات وقدرات فطرية تكفل له النمو السليم؛ إذا اعتنى بها وتوفر له الجو الاجتماعي المناسب، واهتم المربي برعايتها وتوجيهها عند ذلك سوف تتفتح ويتكامل نموها"[1].

تعلم مهارات اللغة العربية: يتم تعلم فنون اللغة العربية وفقا للنظرية اللغوية اعتمادا على المبادئ التالية[2]:

1) أن يكون المعلم ملماً بقواعد اللغة العربية، حيث أصواتها وقواعدها وخصائصها.
2) يقدم الدرس حسب الترتيب المنطقي، ثم يتم القياس عليه من خلال الشواهد والنصوص.
3) ضبط الشواهد وفق النظام اللغوي والقواعد النحوية والصرفية.
4) مراعاة أن تكون الألفاظ تابعة للمعنى.
5) المتعلمون يردّون الفرع إلى الأصل، ويطبقون القواعد على النصوص بمساعدة المعلم.

[1] – مديرية التكوين، وزارة التربية الوطنية: مادة التربية وعلم النفس معلمو المدرسة الابتدائية، تكوين المعلمين السنة الأولى، الإرسال الأول، الديوان الوطني للتعليم عن بعد2006، ص55.

[2] – ينظر، علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن ط1، 2007م–1427هـ، ص90–91.

تعليم مهارة القراءة:

ميزان التمييز بين الأمي والمتعلم، يكون بمدى مقدرته على القراءة والكتابة، لهذا تعد مهارة القراءة من المهارات الأساسية التي ينبغي الاعتناء بها، خاصة في المرحلة الابتدائية.

فالقراءة ضرورية من أجل إعداد الأطفال إعدادا لغويا سليما، وتمكينهم من التزود المعرفي في شتى المعارف التي يريدونها. بالإضافة إلى كونها ضرورة دينية حث عليها ديننا الحنيف، فأنّى للأمي استخلاص وفهم تعاليم الدّين الحنيف من كتاب مطهّر أول ما نزل منه قول الله تعالى: **[اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)]**[1].

وبالقراءة السليمة الصحيحة والتمكّن منها، يسهل على المتعلمين النجاح في المراحل الدراسية اللاحقة، وصقل المهارات الأساسية التي تخلق من المتعلم قارئا من أجل تحصيل المعارف و الأهداف الدراسية، فكيف يكون تعليم القراءة من منظور النظرية العقلية؟.

يتعلم الأطفال مهارة القراءة، انطلاقا من السماع فالجهاز الفطري الذي يمتلكه الفرد، يتيح له تسجيل الأصوات المسموعة وقياسها من خلال القواعد الذهنية التي يملكها، حيث تُمكّنه من إنتاج عدد كبير من الجمل والعبارات التي لم يسمع بها من قبل، ما يسمى بالإبداع اللغوي، ويكتسب المتعلم هذه المهارة انطلاقا من تنمية مهاراتي الاستماع والمحادثة، "وإذا كان بعض الباحثين يرون أن ترسيخ التراكيب السليمة لدى المتعلمين يعتمد على السماع ومرهون بمهارة القراءة، فإن نشاط المحادثة يعد أكثر فعالية من نشاط القراءة والكتابة التي قد تؤدي إلى تراكم بعض الصعوبات على التلاميذ، وبما أن المرحلة الابتدائية هي حجر الأساس في بناء العملية التعليمية كان لا بد أن يعنى فيها بالمحادثة أيما عناية؛ إذ الطريق

[1] – العلق،1–5.

الطبيعي لتعلم القراءة والكتابة أن تسبقهما مرحلة تهيؤ واستعداد، والمحادثة هي التي تهيئ للقراءة والكتابة تهيئة صوتية ونفسية[1].

1. الاستماع[2]: يعتمد نجاح التعليم على مدى تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين، فنجاح المعلم في تعليم اللغة العربية يعتمد على مقدرته في جعل التلاميذ يستمعون جيدا، إذ يتطلب تعلمها يقظة وانتباها وتركيزا كبيرا، فكلما كان التلاميذ يستمعون وينصتون كلما كانت العملية التعليمية أكثر نجاحا.

والغرض من الاستماع هو الفهم والتفسير، قصد تيسير تنمية معارف المتعلمين، ولا يتأتى هذا إلا بالإنصات الجيد، لذا ينبغي على المعلم استخدام مهارة الاستماع لتنمية مخزون التلاميذ المعرفي، وتنمية قدراتهم على الفهم الجيد، حيث "لا ينفصل الاستماع عن الفهم ولا عن التفسير ولا عن التقويم، وهذا معناه أنّ كل مستمع لا بد له من أن يفهم ما يقال، ويفسر المعاني الظاهرة والباطنة فيه"[3].

ويعتمد على مهارة الاستماع في مساعدة المتعلم على اكتساب الملكة اللغوية للغته، "لأن الملكة الصحيحة تتكون بسماع اللغة الصحيحة وتكرار هذا السماع، وبالمِثْل تَقصُر هذه الملكة عن الوصول إلى مستوى الصحة ما دام المناخ المحيط بها تسبح في أجوائه الأخطاء واللكنة والتواء الألسن وضحايا الثقافة العربية وتغلب اللهجات المحرفة، كما يساعد عليه الإهمال الشائن والوقوع تحت سيطرة الأساليب الأجنبية الوافدة"[4].

من خلال هذه المفاهيم، يحمل المعلم على عاتقه عبء فشل أو نجاح مهارة الاستماع، ومن المسلم به أن الأطفال في سن التمدرس يتقنون عددا لا بأس به من الأصوات والكلمات

---

[1] – ينظر، عبد المجيد عيساني: مقال (تعليمية العربية في مستواها التركيبي في المراحل الدراسية الأولى)، مجلة الأثر، مجلة جامعية محكمة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة –الجزائر، ، طبع بمطبعة دار هومة، الجزائر 2009، العدد08 ماي 2009، ص34.

[2] – ينظر، الاستماع في النظرية السلوكية، ص60.

[3] – حسن عب الباري: فنون اللغة العربية، ص62.

[4] – محمد عيد: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب– القاهرة،(د.ط)(د.ت)، ص28.

والجمل التي تعلموها في ظل الأسرة والمجتمع، لكن لا يملكون القدرة الكافية للتفريق أو فهم النبر والتنغيم، كما يكون لهم بعض الخلط بين الأصوات الصائتة والصامتة، كما يحتوي القسم على أنواع مختلفة من الطلبة، منهم قليلي أو ضعيفي السمع أو مشردي الذهن... ولكي يعالج المعلم هذه الظواهر جميعا، ينبغي أن يكون صوته جوهريا مسموعا، "لذلك على المعلم أن ينظم السرعة التي يتحدث بها حتى تتناسب مع فهم الصغار، وهذا أمر ضروري عند ممارسة الألعاب والتمرينات اللغوية، التي ينبغي مساعدة الأطفال على سماع الكلمات من خلال الجملة الواحدة، أو التي تهدف إلى تدريبهم على كشف بدايات الأصوات ونهاياتها في نطاق الأثر السمعي العام"[1].

والتعليم الابتدائي في الجزائر السنة الأولى ابتدائي، ينطلق المتعلمون منه كما هو موجود في الكتاب المدرسي بـ "أشاهد واستمع" حيث يشاهد المتعلم بعض المشاهد والصور المرسومة على الكتاب، فيقوم المتعلم بعدها بعمليات ذهنية يستطيع من خلالها بناء بنية عميقة في ذهنه[2]، حيث تعلم اللغة من لدن المتعلمين يكون عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يستدخلها وتكوين الفرضية حول بناء التراكيب اللغوية، وهذا ما يسميه تشومسكي –تحليل البيانات وصياغة الفرضيات– اسم تحليل المعلومات[3]، وفي هذا الصدد تبرز أهمية خاصة لقدرة الأطفال على بناء جمل نحوية صحيحة منظمة واشتقاقها من خلال ما يسمعونه من آبائهم وممن حولهم من الناس بحيث يستغلون القواعد المنتظمة التي يسمعونها في بناء وتركيب جمل لم يسمعوا بها قط من قبل[4].

---

[1] – عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، ص161.

[2] – البنية العميقة التي ينشئها المتعلمون تتباين فيما بينها، والسبب يعود إلى اختلاف لغة المنشأ لدى الأطفال، إذ المجتمع الجزائري يمتاز بتعدد اللهجات (عامية، أمازيغية) والمجتمع في ولاية ورقلة بحكم الموقع الاقتصادي، يحوي أصناف متباينة من اللهجات حيث نجد العامية الصحراوية والشمالية والغربية والشرقية، بالإضافة إلى الأمازيغية –الورقلية والقبائلية والمزابية والشاوية..

[3] – ينظر، نايفة قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص93.

[4] – نظرية تشومسكي اللغوية، مرجع سابق، ص31.

انطلاقا من الكتاب المدرسي نحلل العملية التعليمية وفق النظرية العقلية، من خلال مهارة الاستماع.

-يعرض الكاتب المدرسي صورة لطفل يعرّف بنفسه وعائلته[1]، والمتعلمون عند مشاهدته الصورة تتكون لديهم بنية عميقة في أذهانهم كل طالب حسب لغته وفهمه للصورة، لكن تتغير بمجرد سماعهم لقراءة :

البنية السطحية	معاني الصور
- اسمي رضا - أبي وأمي	- صاحب الصورة اسمه رضا - هذا الرجل صاحب الصورة هو أب رضا وهذه المرأة في الصورة هي أم رضا.

ومن خلال ما يقوم به المعلم من قراءته للبنية السطحية وربطها بالمشاهد، وما عند الطفل من بنى عميقة تساعده على فهم المعنى؛ فيتعلم الطفل وفقها معاني الكلمات وينمّي معارفه في اكتساب اللغة، فيتكون للمتعلم الكفاءة اللغوية التي تؤهله إلى اكتساب الملكة اللغوية عن طريق الأداء اللغوي السليم.

وينبغي عدم الاستهانة باستماع الطفل لأن ذلك هو المدخل الصواب المعين على القراءة والطلاقة فيها، ومن خلال كفاءة الطفل في هذا العمل يستدل على استعداده لعملية القراءة[2].

-أما متعلمو السنة الثالثة من المفروض أنهم تمكنوا من أصوات اللغة العربية وتراكيبها وتخطوا جميع الصعوبات الأولية للقراءة[3]، لذلك يكون دور السماع زيادة إتقان وتمكّن التلاميذ من اللغة، من حيث أصواتها ،مخارجها، صفاتها...ولذا قبل قراءة التلاميذ للنصوص لا بد للمعلم من قراءة نموذجية لتنشيط مهارة السماع عند التلاميذ.

[1] - ينظر الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الابتدائي،

[2] - ينظر، حسن عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، ص63.

[3] - يجد المتعلم صعوبات عند بدئه للقراءة لأول مرة منها القلق، الخوف،الاضطرابات النفسية.

ويشترط في قراءة المعلم كما جاء في الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي، "البدء بقراءة نموذجية معبرة يراعي فيها المعلم حسن الأداء وعلامات الوقف، ثم تكليف التلاميذ بالقراءة، ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة حتى لا يدفع بالمتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء"[1].

أما متعلمو صف السنة الخامسة الذين يعدّون قد تمكنوا بدرجة كبيرة من معرفة مهارات اللغة العربية، فهدف الاستماع لا يقتصر على معرفة أصوات اللغة العربية، أو نطق الكلمات بشكل صحيح فحسب، إنَّما يتعداه إلى محاولة إظهار الحركات العربية و التفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، ليتسنى للمتعلم تقليد المعلم، فعلى المعلم "أداء النطق بطريقة نموذجية ليقتدي به المتعلم"[2].

2. **القراءة والكتابة**[3]: تركز النظرية العقلية لتشومسكي على الأداء اللغوي الذي يُقصد به ما يقوم الطفل بإظهاره ونطقه على صورة وحدات لغوية –خروف، كلمات– بغية التواصل مع غيره، وهذا ما يطلق عليه تشومسكي البنية السطحية.

يعد تحويل الرموز أو الأصوات من شكلها الخطي وترجمتها إلى أصوت منطوقة، ليس بالأمر الهيّن، بل عملية تشترك فيها حواس وتعتمد على مهارات مختلفة، تتطلب من المتعلم ما يلي[4]:

رؤية الكلمات المكتوبة بالعين، ثم التعرف على الرمز أو الصوت ثم النطق به ثم إدراك معنى الكلمة، ولا يتأتى ذلك إلا بمساعدة المعلم للمتعلمين.

---

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، يوليو 2004، مرجع سابق، ص18.

[2] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الوطنية، 2006، ص11.

[3] – ينظر، مفهوم القراءة وأهدافها في النظرية السلوكية، ص 64–68.

[4] – ينظر، فهيم مصطفى: القراءة مهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط2، رمضان 1418، يناير1998، ص28.

والقراءة نشاط فكري يمثل وحدة متكاملة تتناسب مع النمو العقلي والجسمي للمتعلم، حيث "ينبغي أن لا تتعدى خصائص اللغة المكتسبة تنظيم لغوي غني ومعقد ولا يمكن تحديده عبر المظاهر اللغوية المجزأة"[1]، والسؤال هنا كيف يكون تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وفق النظرية العقلية؟.

يعد تلميذ المدرسة الابتدائية مهيأ لاكتساب مهارات القراءة من الناحية العقلية والجسمية.

والمتعلم في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ينبغي عليه في نهاية السنة الدراسية الإلمام بجميع حروف الهيجاء وأشكالها، كما هو مقرر في دليل المعلم: "مرحلة القراءة الفعلية، وهي مرحلة يمارس فيها المتعلم القراءة المسترسلة لنصوص قصيرة يتحقق له فيها التحكم في آليات القراءة. وتستغرق هذه المرحلة عشر وحدات"[2].

ويعتمد تعليم القراءة على العقل البشري، بدءا بتقديم كلمات يألفها المتعلم ويدرك معناها ويحسن لفظها لكنه يجهل رسمها، حيث يقوم المعلم بقراءتها بصوت مسموع، والمتعلمون يرددون وراءه، ويكرر ذلك المعلم عدة مرات حتى ترسخ في أذهانهم جيدا، نحو ما جاء في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى[3].

خطة الدرس:

درس تعليم الحروف الهجائية: ينطلق المعلم في تعليم حروف اللغة العربية من الكل إلى الجزء، حيث تقدم الجملة بكاملها قريبة المعنى لدى المتعلم ثم يبدأ عملية التجريد، أو تقسيم الجملة إلى كلمات ثم إلى حروف، ثم يلي ذلك التركيب، أي يركب المتعلم جملا وكلمات مما تعلمه[4]، ويعني ذلك استعمال البنى الفطرية المتوفرة لدى المتعلم، حيث يتمكن من صياغة

---

[1] – ميشال: زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص93.

[2] – محمد بن يسعى، وزارة التربية الوطنية: دليل المعلم، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية منشورات الشهاب الجزائر، ط2، معدلة، 2004.

[3] – ينظر، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص8–12.

[4] – ينظر، هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص69.

جمل وكلمات لم يسمعها أو يتعلمها من قبل، وتسمى كيفية التعليم هذه بطريقة الجملة، وتعتمد على أن الوحدة الأساسية في اللغة هي الجملة وليست الكلمة أو الحرف، ويشترط في الكتاب احتوائه على جمل متدرجة مألوفة لدى المتعلمين منتقاة من خبراتهم، ومن خلال تكرار المفردات في الجمل عددا من المرات، يساعد ذلك المتعلم على التعرف على أشكال حروفها[1].

ومن خلال ذلك يسير الدرس على النحو التالي:

- يطلب المعلم من المتعلمين فتح الكتاب المدرسي على الصفحة المقصودة نحو افتحوا كتاب القراءة على الصفحة (31) ويراقب المعلم المتعلمين جميعا، إذ من المعلوم أن تلاميذ السنة الأولى لا يعرفون الأرقام لذا على المعلم فتح الكتاب وإظهاره للتلاميذ بشكل واضح حتى يتمكن جميع التلاميذ من ملاحظته بغية التعرف على الصفحة المطلوبة من خلال الرسومات الموجودة فيها.

- يطلب المعلم من التلاميذ التركيز على الصورة المرسومة في أعلى الصفحة.

- يقرأ المعلم الجملة نحو (المعلمة قدام الباب) (هذا علم الجزائر) -معتمدا على الصورة الموجودة- بقراءة مفهومة واضحة بصوت يسمعه الجميع.

- يكرر المعلم القراءة مرات عدة، لأن النمو العقلي والاستعدادات عند المتعلمين متباينة.

- يطلب المعلم من المتعلمين القراءة اعتمادا على الصورة، أي باستعمال السند البصري، ويبدأ بالتلاميذ ذوي الكفاءات الجيدة، ويحرص على أن يقرأ كل التلاميذ، ويستمع لهم استماعا جيدا مع تقويم الأخطاء، بغية تمكّن الجميع من الربط بين الصورة والجملة من حيث أصواتها.

- تجزأ الجملة إلى وحدات -كلمات- نحو (المعلمة- قدّام- الباب) (هذا- علم-الجزائر)، ويركز المعلم على الصوت المراد تعلمه، وهذا عند تشومسكي يسمى القواعد المركبية (PHRASE STURCTURE GRAMMAR).

[1] - ينظر، وليد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ص120.

وتجزيء الجملة حسب القواعد التوليدية التحويلية لتشومسكي يكون كالتالي:

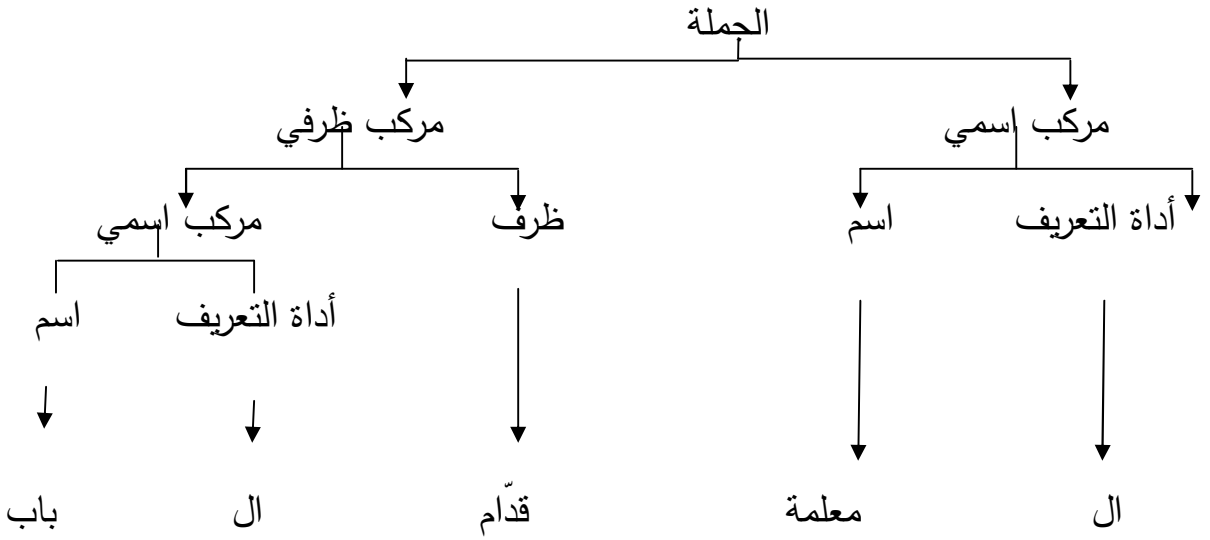
(المعلمة قدام الباب) ←——— مركب اسمي (المعلمة) + مركب ظرفي (قدّام الباب).

المركب الاسمي (المعلمة) ←——— أداة التعريف (ال) + اسم (معلمة).

مركب ظرفي (قدّام الباب) ←———ظرف (قدّام)+ مركب اسمي (الباب).

مركب اسمي (الباب) ←———أداة التعريف (ال) + اسم (باب).

وحسب تشومسكي يمكن تمثيل البنية السطحية للجملة بواسطة مشجر كالآتي:



-تجزأ الكلمة التي تحتوي على الحرف المراد تعلمه إلى وحدات صوتية (المعلمة) نحو (ال مـُ علمة).

- يساعد المعلم المتعلمين على التعرف على شكل الحرف المراد تعلمه أولا ثم أشكاله، نحو (الْ مـُ عَلِّمَةُ). (مـُ، مـَ، مُ)

- يركّز المعلم على الفونيم بمختلف أشكاله (مـ.مـ م)، ويقرأ المعلم ويحاكيه التلاميذ في نطق الأصوات ويكرر ذلك لمرات حتى يتمكن التلاميذ من معرفة الصوت؛ رسما ونطقا، جاء في

دليل المعلم "تقدم للمتعلم كلمات سبق التعرف عليها بعد أن اكتشفها، أو كلمات مشتملة على الحرف المستهدف، يطلب منه قراءتها تثبيتا له[1].

أما تعلم كتابة الصوت، فيكتب الحرف المستهدف في صوره المختلفة، وتكتب كلمات وجمل قصيرة في مرحلة القراءة الفعلية [2]. نحو ما جاء في كتاب اللغة[3]:

- **أقرأ جيدا:** حيث يساعد المعلم المتعلمين على تذكر الحرف الذي استُهدف وتَم تعليمه فتكتب كلمات تحتوي على الحرف المستهدف بمختلف أشكاله في كلمات مألوفة للتلاميذ ويحذف الحرف المستهدف من الكلمات ويطلب من المتعلمين ملء الفراغ نحو:

أذكر رسم حرف "م" المناسب في الكلمات وأقرا:

علـ. – .درسة – .علـ.ة – قدا.

– بعد انتهاء المعلم من هذه المرحلة وتيقنّه من استيعاب المتعلمين للحرف المستهدف، ينتقل إلى دعوتهم لتكوين جمل جديدة تحتوي على الحرف المستهدف، "والهدف هو تعلم الحروف وضوابطها بحيث يتعرف عليها من خلال الكلمات والجمل ويربط الصلة بين الحروف وضوابطها ويتدرب على قراءتها واستعمالها وتركيبها في الكلمات والجمل"[4].

وبعد تمكّن التلاميذ من التحكم في الأصوات رسما ونطقا[5]، يصل المعلم بالمتعلمين إلى مرحلة التعلمات الفعلية حيث تخصص هذه المرحلة طيلة الفصل الثالث للارتقاء بالمتعلم إلى

---

[1] – دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، ص15

[2] – نفس المرجع ص15

[3] ينظر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ص33

[4] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، ص13.

[5] – ينطلق تعليم الحروف الهجائية في المدرسة، بدأ بالحروف الشفوية،عكس الطريقة القديمة التي تتبع منهج الألف بائي، وتعد الطريقة الحديثة أكثر استحسانا من القديمة لدى علماء الأصوات، والسبب ظهور مخرج الأصوات الشفوية، وسهولة نطقها وسرعة تقليدها، أي السبب يعود إلى العامل العضوي.

مستوى التعامل مع النص المتهئيء، حيث تمارس أنشطة القراءة والكتابة والتعبير انطلاقا من نصوص ذات أشكال وأغراض مختلفة، فيتطور حجم هذه النصوص حسب درجة امتلاك المتعلم لأدوات الكتابة، وبهذه المناسبة يغتنم المعلم الفرصة لتثبيت ما تقدم للتلاميذ من الصوائت والصوامت والتنوين والشدة والتاء المربوطة وال الشمسية والقمرية وما إلى ذلك من الضوابط الأخرى[1].

فنجد في الصفحة 167، درس حفل أخر السنة:

- **أشاهد وأستمع:** يحتوي على نص متوسط الحجم مع رسم أسفل الصورة، فيدعى التلاميذ لتأمل المشهد ثم التعبير عنه، ثم بعدها يستمعون إلى قراءة المعلم.

وفي اكتشف: تُختار الجملة المستهدفة مع مشهد يعبر عنها، ثم تجزأ قصد التعرف على الصوت(سلمى ومصطفى على المنصة) بغية التعرف على الألف المقصورة؛ ومراجعة الهمزة، كي يتمكن التلاميذ من كتابة جمل تحتوي على الهمزة، وتركيب جمل باستغلال المكتسبات القبلية، وتفعيل الجهاز الفطري الذي ذكره تشومسكي في إنشاء عدد غير محدود من الجمل والكلمات التي لم يسمعها أو يتعلمها من قبل، "إذ يولد وهو يملك تركيبا خاصا يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يستدخلها، وتكوين الفرضية حول التراكيب اللغوية[2]" فالطفل يتعلم القراءة المسترسلة من منظور النظرية العقلية عن طريق تقديم الفرضيات، فهو يمتلك بالفطرة مجموعة من الفرضيات يقوم بتطبيقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها كما يملك بالفطرة أيضا أشكالا مجردة لقواعد يمكنُّه امتلاكها عند استيعابه لمعطيات لغته، وهو قادر وبصورة لاشعورية على صياغة عدد غير محدود من الفرضيات التي تمكنه من إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل، وعند سماع الطفل مقاطع من اللغة التي سوف يكتسبها، يهتدي تدريجيا إلى أن بعض الفرضيات التي صاغها لا

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، ص10.

[2] – نايفة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص93.

تتوافق مع معطيات اللغة، في حين تتوافق بعضها، مما يجعله يتقبل لا شعوريا الفرضيات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته، وهنا يكون قد امتلك قواعد لغته"[1].

ومن خلال تعلم القراءة يقوم المتعلم ببناء فرضيات حول معاني الكلمات أو التراكيب اللغوية بحيث نجده ينتقل من القراءة التعلمية إلى القراءة التأملية، فالتلميذ حين يجد نفسه في وضعيات القراءة والكتابة بمنطق البحث عن حل المشكلات يشعر بضرورة تجاوز العقبات لاسيما إذا كان يتعامل مع أنماط مختلفة من النصوص المسموعة والمكتوبة"[2].

مزايا هذه الطريقة[3]: تعليم القراءة والكتابة وفق ما ذكرنا –طريقة الجملة– لها جملة من المحاسن تتمثل فيما يلي:

1. مسايرة طبيعة الاستعمال اللغوي، حيث يتحدث الإنسان في الغالب بجمل تامة.
2. قيامها على أساس سليم من حيث البدء بالكليات ثم الانتقال إلى الجزئيات.
3. تعوّد المتعلم على القراءة والفهم في آن واحد، وتشعره بأنه بدأ يتعلم بسرعة.
4. تيسير إتقان الحروف الهجائية.

عيوبها[4]: لم تسلم هذه الطريقة من جملة من المساوئ التي تعرقل السير الحسن والجيد للعملية التعليمية، حيث يُؤخذ عليها ما يلي:

1. بطء نمو الأطفال اللغوي.
2. تحتاج لوسائل تعليمية كثيرة، قد يعجز المعلم على توفيرها.
3. لجوء البعض إلى التخمين والخلط بين مفردات الجملة المقروءة لعدم تثبتهم من أصوات الكلمة في الجملة[1].

---

[1] – حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص62.

[2] – الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة ص70

3 – ينظر، وليد جابر: تدريس اللغة العربية، ص121، وينظر، جميل طارق عبدالحميد: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص109.

[4] – ينظر، المرجعان السابقان، نفس الصفحة.

أما المتعلم في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، يكون قد تمرن على أصوت اللغة العربية، رسما وشكلا ونطقا، وتخطى جميع الصعوبات واجتاز كامل المشاكل الأولية منها التي تطرحها القراءة، لأنه تعوّد على الرموز الكتابية وألف أصواتها وانتقل إلى القراءة الصحيحة[2]، لكن ينبغي على المعلم مراقبة المتعلمين حتى يصحح بعض الأخطاء التي قد يقعون فيها، وبهذا يصبح نص القراءة ركيزة أساسية تسمح للمتعلم بترسيخ آليات القراءة وتجعله يحس بالاستقلالية في التعليم، من حيث أنه يصل إلى قراءة نص بمفرده دون اللجوء إلى الآخرين إلا قليلا، وهذا ما يزيده رغبة في القراءة ويمده بالثقة في إمكاناته في النشطات الأخرى[3]، وتعتبر السنة الثالثة سنة القراءة، لنموه العقلي والمعرفي الجيد للطفل، ومعنى ذلك أن المتعلم تعلم آليات القراءة الأساسية، وينبغي للمتعلم أن يحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية السنة، حيث يستطيع قراءة النصوص قراءة معبرة، مسترسلة، صحيحة دون خوف أو تردد، كما يتمكن من استعمال علامات الوقف وتحديد معاني الكلمات ومعرفة معنى النص وفهمه جيدا، كما يتمكن من استعمال البنى التركيبة لإنتاج عدد غير محدود من الكلمات والجمل.

أما الكتابة فينتقل المتعلم إلى مستوى أكبر، حيث في السنة الأولى تعرف على أصوات اللغة العربية رسما ونطقا، وفي الثانية يشرع في الانجاز الكتابي بهدف التدريب على تقليد نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات، وفي الثالثة يتفرع نشاط الكتابة إلى (الخط، الإملاء، التمارين الكتابية، التعبير الكتابي).

فالخط يهدف إلى العناية بالمتعلم والوصول به إلى الكتابة الواضحة ويتحقق ذلك بالتالي[4]:

---

[1] – يواجه التلاميذ صعوبات في حروف اللغة العربية، بسبب تشابه الحروف في الشكل(ب،ت،ث–ج،ح،خ،)، تعدد رسم صور الحرف الواحد (م، مـ، ع، عـ)، وجود حروف تكتب ولا تقرأ (عمرو–اللم القمرية).

[2] – ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص18.

[3] – مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، يوليو2004، ص30.

[4] – الوثيقة المرافقة: لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص20.

* أن يستمر الحرص على توجيهه في رسم الحروف رسما صحيحا داخل نسخ الكلمة حتى يتمكن من كتابة الكلمة بحروف متآلفة.

* أن يواصل في كتابة الجملة مع مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات مما يكفل وضوحا في إدراكها من حيث هي وحدات موزعة في فضاء الورقة.

* أن ينتقل إلى مجال أوسع هو الفقرة فيتعلم كيف يستهلها من حيث ترك البياض الذي يعتبر ميزة لها ككيان داخل النص.

* أن يتحكم في الكتابة على السطر.

أما الإملاء فيختار المعلم مقاطع مألوفة للمتعلم، حيث تكون مشوّقة ومنسجمة تخدم الرصيد اللغوي للمتعلم، وتسمح له بالاحتفاظ بأشكال الأصوات والكلمات، مما يسهل عليه عملية الدخول في الكتابة الإبداعية.

في حين التمارين الكتابية، تأخذ أشكالا متنوعة بغية مساعدة المتعلمين على الولوج إلى عالم الكتابة الإبداعية، نحو ملء الفراغات تكملة الفراغ، الانتقال من الجواب إلى السؤال.

أما في السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، يكون المتعلم مهيأ بشكل تام من الناحية العقلية لتنمية معارفه في اكتساب اللغة، حيث تتقوى ميولاته نحو القراءة، بل يكون قد تمكن من أصوت اللغة العربية رسما ونطقا.

وحصة القراءة للسنة الرابعة والخامسة تحتوي على نصوص نثرية وشعرية يتدرب فيها المتعلم على القراءة المسترسلة؛ محترما علامات الوقف، مستنطقاً للمعاني الظاهرة والكامنة أثناء قراءته وبعدها[1]، وتسعى هذه الحصة لتحقيق الأهداف التالية[2]:

* قراءة النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة باحترام علامات الوقف.

* استخدام قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة.

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، 11.

[2] – نفس المرجع، ص17.

* التعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه.

* التعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين الفقرات....).

* عرض الفهم ومقارنته بفهم الآخرين.

خطـة الـدرس: تسير خطة الدرس على النحو التالي.

– مقدمة: يقوم المعلم باختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب للموقف التعليمي، لأن نجاح الدرس يعتمد على طريقة وأسلوب المعلم في جلب انتباه المتعلمين.

– يطلب المعلم من المتعلمين فتح كُتب القراءة على الدرس المستهدف، نحو افتحوا الكتاب، الصفحة (90)، (عنوان النص: لوحات من صحراء بلادي) ويراقبهم المعلم جميعا كي يتحقق من إحضارهم لكتاب القراءة.

– يدعوهم لقراءة النص قراءة صامتة، "فالطالب لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم، ولذا وجب أن يبدأ الطالب بتفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة والاهتمام بمناقشة المعلم لطلابه قبل القراءة الجهرية"[1].

– يقرأ المعلم قراءة جهرية بصوت واضح جلي، معطيا للحروف حقّها ومستحقها، مراعيا للأساليب (النبر والتنغيم) والحركات (الوجه واليدين).

– يطلب من المتعلمين القراءة، ويشجعهم على القراءة السليمة – مراعاة الشكل وحركات الإعراب– دون خجل أو تلعثم، بصوت مناسب مسموع.

– ينتقل إلى القراءة التفسيرية، وهذا بالتوقف على معاني الكلمات وشرح المفردات، نحو محاور، أتحاور مع النص، أتعرف على معاني المفردات، ويشمل ذلك، شرح أو تفسير بعض المفردات التي يصعب على المتعلم معرفة معناها، كما جاء في الكتاب المدرسي نحو[2]: (الكُثبان الرملية = جبال من الرمل، استغرق = دام، صوت رخيم = صوت جميل).

[1] – جميل طارق: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص126.

[2] – ينظر كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، ص91.

– نقد النص، يتدرب المتعلمون على نقد الأفكار مع التعليل، ليتمكن المعلم من معرفة مدى فهمهم للنص، وذلك بإثارة عقولهم بواسطة الأسئلة نحو: (متى تحركت الحافلة؟ بم تتميز مدينة غرداية؟...)[1].

– العملية الإبداعية، يُكلَّف المتعلمون بإنشاء نص أو حوار على نسق النص المدروس، فيُبدع المتعلمون في استعمال معارفهم، حيث ينتجون جملا وتراكيب لم يسبق لهم أن تعلموها أو سمعوها من قبل، نحو محور "أعبر، يطلب من المتعلمين وصف منظر أو مكان أعجبهم"[2]، حتى يتمكن التلاميذ من تَجَنُب مبدأ التقليد والمحاكاة التي تدعوا لها السلوكية.

تعليم القواعد: ليتمكن المتعلم من إنتاج جمل وتراكيب صحيحة لابد أن يملك كفاءة لغوية خاصة بلغته، تعرف بقواعد اللغة حيث بواسطتها يستقيم الكلام ويحكم عليه بالسلامة والقبول أو عدم القبول لغويا، ويسمى بالنحو وقد عرفه ابن جني(ت392) بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية، بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم"[3].

وتكمن أهمية القواعد في كونها وسيلة لضبط الكلام، وسلامة النطق وصحة الكتابة، ووسيلة للفهم، "فالتمكن منها يجنب المتحدث والكاتب اللحن الذي يعد عيبا في اللسان، وعوجا فيه ومفسدا للمعنى، ذلك اللحن الذي عدّه الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم، ضلالة، إذ قال حينما سمع أحدهم يلحن: (أرشدوا أخاكم فقد ضل)"[4].

وفي إطار النظرية العقلية، يتم تعلم وتعليم القواعد، انطلاقا من الكفاءة اللغوية التي يمتلكها الفرد، حيث أشار إليها ابن خلدون بقوله: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة

---

[1] – نفس المرجع، ص91.

[2] – ينظر كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، ص91.

[3] – أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق: محمد النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ج1، ص34.

[4] – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص268–269.

العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أعل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها؛ فيلقّنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"[1]، حيث "أن اكتساب الإنسان للغة يعني اكتسابه للقواعد، فهو يحسن استعمال اللغة ولا يخطئ، لكنه لا يعرف القواعد الصرفية والنحوية ولا يصوغ تفكيره اللغوي بمقولات متعارف عليها من دارسي اللغة، من هنا ضروري أن نميز بين مفهومين أساسيّين في قواعد اللغة هما: مفهوم القواعد الضمنية، ومفهوم القواعد العلمية.

فالقواعد الضمنية تعني الأسس التي يبنى عليها الاستعمال اللغوي للأفراد، وهي مكتسبة ومتضمنة في ذهن كل متحدث للغة.

أما القواعد العلميّة فيعلن ويسجل عليها القواعد الضمنية قي مقولات خاصة بكل لغة من لغات العالم، فينقلها من حيز الاستبطان الضمني الفردي إلى حيز العلم العام المشترك بين المتحدث بلغة معينة وبين كل من يتحدث هذه اللغة أو من تعلم قواعدها"[2]، ومعنى ذلك وجود قواعد فطرية يملكها كل فرد يتحدث اللغة، وقواعد مدّونة ومقننة، يكتسبها المتعلم في المدرسة.

"تحدد النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، في الواقع موضوع دراستها بالإنسان المتكلم – المستمع– السوي التابع لبيئة لغوية متجانسة تماما، والذي يعرف لغته جيدا، ويمكن اعتبار المتكلم –المستمع– بالإضافة إلى اعتباره موضوع الدراسة الألسنية، مصدر اللغة عندما يستعمل في أداء الكلام معرفته الضمنية بقواعد اللغة، فبصورة عامة يستطيع الإنسان الذي

[1] – عبد الرحمن ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط09،1427/2006، ص477.

[2] – ينظر، أنطوان صيّاح: تعلميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 1429–2008، ج2، ص150.

يتكلم لغة معينة،أن ينتج جمل لغته وأن يفهمها وأن يدلي بأحكام عليها من حيث الخطأ والصواب في التركيب"[1].

من هنا ينبغي مراعاة أن المتعلم الذي يُعلّم القواعد، يستعمل تلك القواعد في حديثه بكل عفوية، فعندما يتحدث المتعلم؛ فهو يستعمل في حديثه جملا تحتوي على فعل، وفاعل، ومفعول به، أو مبتدإ وخبر...، وعليه ينبغي توضيح، ماذا يعلّم المتعلّم؟، كيف تُدَّرس القواعد للمتعلمين؟، "ينحصر في تأسيس المفهوم اللغوي العلمي في ذهن المتعلم، وفي ربطه بما يعرفه المتعلم ويستعمله في تواصله مع أقرانه مشافهة وكتابة، حيث يتعلم القواعد العمليّة بتحديداتها وتقسيماتها وفوائدها وشواذها"[2].

تكتسب تعليمية القواعد في المرحلة الابتدائية أهمية خطيرة، فإعداد الطفل إعدادا لغويا سليما من اللحن والخطأ يعد مهمة صعبة، "ونظرا لهذه الأهمية البالغة كان ينبغي أن تولى العناية الفائقة من طرف الدارسين والباحثين من جهة، ومن طرف المخططين من جهة أخرى، عملا على إنجاح وتقويم ما يمكن تقويمه في حياة التلميذ قبل أن يتجاوز ذلك السن فينمو على غير ما يحمد، لأن سن التلميذ في هذه المرحلة الهامة يطرح على الباحثين عددا من التساؤلات الهامة الدقيقة، ما يجعلنا نبحث عن أدق الإجابات العلمية الصحيحة التي تقودنا إلى إجادة ما ينبغي تحديده لهذه الفئة الهامة في المجتمع ألا وهي مرحلة الطفولة، ذلك أن الخطأ مهما قلّ شأنه في تكوين الطفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته، ولم يخطأ المثل العربي القديم القائل التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، ومن تعلم خطأ في صغره المتمثل في مرحلة الطفولة فإن خطأه ذلك سيظل عالقا بحياته"[3]، وهذا ما يعاني منه أكثر المتعلمين في حياتهم الدراسية، فرغم تقدمهم في المرحلة الدراسية –الثانوية والجامعة– لكن أخطاؤهم النحوية كثيرة، مما يستدعي تدارك الأمر من أولي الشأن والرأي،

---

[1] – ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2،1406هـ–1986م، ص8–9.

[2] – ينظر، أنطوان صياح تعلمية اللغة العربية، ج2، ص151.

[3] – مجلة الأثر، ص30

قبل أن يؤدي ذلك إلى ضياع اللغة العربية، وما سبب وضح النحو إلا اللحن في اللغة العربية.

الهدف من تعلم النحو:

1) تعريف الطالب بأساليب العربية وتعويده إدراك الخطأ فيما يقرأ أو يسمع أو يتحدث قراءة وكتابة.
2) ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.
3) مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع وتمييز الخطأ من الصواب.
4) زيادة ثروة التلميذ اللغوية واللفظية بتدريبه على الاشتقاق والمعاجم وتنظيم معلوماته اللغوية.
5) تطبيق القواعد النحوية علميا قراءة وكتابة ومحادثة.
6) تعويد التلاميذ قوة الملاحظة والتفكير المنطقي السليم وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.
7) يشحذ العقل ويصقل الذوق.
8) تضع القواعد أسسا دقيقة للمحاكاة، كما تعمل على تكوين العادات اللغوية الصحيحة حتى لا يتأثروا بالعامية.
9) تمكين الطالب من التعبير الشفوي والكتابي وقواعد اللغة[1].

تدريس القواعد: تعددت الطرق وتباينت في تدريس القواعد لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بغية إكسابهم المهارات التركيبية، والأداءات الصحيحة السليمة، والطريقة المتبعة في تدريس القواعد وفقا للنظري، تتوافق مع الطريقة القياسية في تدريس النحو، حيث "المدخل في تدريس اللغة يكون بشرح النظام النحوي والصرفي (البنية العميقة)، ثم الانطلاق من هذه المعاني النحوية وقواعدها إلى المهارات اللغوية الأخرى، والتطبيق عليها من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة

[1] – ينظر، فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1،1998، ص21.

والشواهد والنصوص"[1]، ومعنى هذا التعليم يكون وفق الطريقة القياسية وهي طريقة عقلية ينتهجها العقل في سبيل الوصول من المجهول إلى المعلوم[2].

وتعليم التراكيب والصيغ في الصف الأول ابتدائي، لابد أن يكون بصفة عفوية وطبيعية، بعيدا عن التعقيدات العلمية، والمصطلحات النحوية، ولذا استحسن أن يكون من خلال نصوص القراءة والمطالعة، "تبنى على أساس أن الأمثلة عندما تكون واردة في سياق النص تكون أكثر وظيفية، وتكون ذات معنى واضح يسهل على المتعلم إدراكه، ولا يشعر بأنه مصطنع، زيادة على ما فيها من تلبية لمدخل التكامل بين فروع اللغة العربية، وما يمكن أن تقدمه من مادة ثقافية أو نصوص أدبية، ومفردات لغوية تزيد الثروة لدى الطلبة، زيادة على ذلك أنها تقلل الجهد الذي يبذله المدرس و الطلبة من أجل البحث عن أمثلة تلائم القاعدة النحوية، فالأمثلة مبثوثة في النص، ولا تتطلب عناء في الوصول إليها"[3].

ويقوم تدريس النحو في الصف الأول انطلاقا من أسلوب البطاقات، حيث يطلب من المتعلمين ترتيب بطاقات تحتوي على كلمات، أو ربط البطاقات مع بعضها البعض، نحو ما جاء في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى[4]:

أرتب البطاقات، ثم أقرأ الجملة: المدرسة رضا ساحة دخل

وفق النظرية العقلية، واعتمادا على الكفاءة اللغوية التي يملكها المتعلم، يستطيع المتعلم الحكم على هذه الجملة بأنها غير مقبولة، وأن يحكم بخطئها، وهذا ما يطلق عليه تشومسكي الحدس، حيث نسمي مقدرة متكلم اللغة على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث أنها تؤلف جملة صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللغة، بالحدس اللغوي الخاص بمتكلم اللغة"[5]، ففي كتابه "التراكيب النحوية" يقول: الجمل التي تولدها القواعد

[1] – علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، ص89.

[2] – ينظر، أنطوان صياح:/ تعلّميّة اللغة العربية،دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، ط1،1427–2006، ج1، ص129.

[3] – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 283–284.

[4] – كتاب اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، ص33.

[5] – الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة، ص09.

النحوية لا بد أن تكون مقبولة من أبناء اللغة"، وقد اعتبر تشومسكي ذلك من مميزات القواعد النحوية التي طورها كما اعتبرها أيضا من مميزات الحدس عند أبناء اللغة من حيث قدرتهم على الحكم على جمل معينة بأنها واضحة ومقبولة أو غامضة، وقدم تشومسكي حدس أبناء اللغة على أنه دليل مستقل وأصلي في الحكم على الجمل أما ما يقدمونه من شرح أو تفسير بين يدي هذا الحدس فقد عده دليلا ثانويا في عملية توليد الجمل[1].

والبنى التركيبة للجمل عند الفرد العربي تتولد من: مسند ومسند إليه، "والجملة في العربية الفصحى نوعان: جملة اسمية وفعلية، فالاسمية موضوعة للإخبار بثبوت المسند للمسند إليه، بلا دلالة على تجدد أو استمرار، والفعلية موضوعة لبيان علاقة الإسناد مع دلالة زمنية على حدث في الماضي أو الحاضر أو المستقبل"[2].

فنظام الجملة العربية يتكون من مسند ومسند إليه نحو:

جملة فعلية = مركب فعلي + مركب اسمي.

جملة اسمية = مركب اسمي + مركب اسمي أو مركب فعلي أو شبه جملة.

من خلال هذه البنى، وباستعمال الكفاءة اللغوية يتوصل المتعلم مباشرة إلى الحكم على جملة (المدرسة رضا ساحة دخل) غير أصولية، حيث "بإمكان متكلم اللغة الإدلاء بأحكام حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث إنها تؤلف جمة صحيحة أو جملة غير صحيحة في لغته"[3].

[1] – نظرية تشومسكي اللغوية، ص79.

[2] – ينظر، أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر دمشق، ط1، 1416–1996م، ص218.

[3] – ينظر، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة، ص09.

وجملة (المدرسة رضا ساحة دخل) تعد جملة غير مفيدة، لا يقبلها الحدس العربي[1]، لأنها لا تفيد أي معنى، وسماها سيبويه[2]،(ت180) بالمستقيم القبيح، حيث يقول في الكتاب: "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة، فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب...وأما المستقيم القبيح، فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك (قد زيدا رأيت، وكي زيد يأتيك، وأشباه هذا)"[3].

ونحو ذلك نجده عند عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) في قوله: "أن لا نظم في الكَلِم ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتُجعل هذه بسبب من تلك. هذا ما لا يجهله عاقل ولا يخفى على أحد من الناس....

وإذا كان لا يكون في الكَلِم نظم ولا ترتيب إلا بأن يُصْنَع بها هذا الصنيع ونحوه، وكان ذلك كله مما لا يرجع منه إلى اللفظ شيء، ومما لا يُتصوّر أن يكون فيه ومن صفته بَانَ لك الأمر على ما قلناه من أن اللفظ تبع للمعنى في النظم، وأن الكَلِم تترتّب في النطق بسبب ترتّب معانيها في النفس، وأنها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتا وأصداء حروف، لما وقع في ضمير ولا هَجَس في خاطر، أن يجب ترتيب ونظم، وأن يجعل لها أمكنة ومنازل، وأن يجب النطق بهذه قبل النطق بتلك والله الموفق للصواب"[4].

يؤكد تشومسكي أن أساس النحو التوليدي التحويلي يقوم على افتراض وجود علاقة قائمة بين الكلمات المتتالية في الجملة الواحدة ، حيث اختيار كلمة مرهون بالكلمة السابقة.

---

[1] – بإمكان الطفل معرفة الجمل الصحيحة من الخاطئة، حتى ولو لم يتمكن من إنتاجها، عن طريق الفهم، فالأطفال يفهمون أكثر مما ينتجون، وقد يفهم الطفل جملة تحتوي على جملة فرعية كجملة الصلة، لكنه هو نفسه لا يستطيع أن ينتجها. للاستزادة: ينظر، دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص46.

[2] – أبو بشر بن عثمان بن قنبر، إمام النحويين، تلميذ الخليل، شيخ الأخفش الأوسط توفي سنة 180هـ، انظر، أبي العباس شمس الدين بن خلكان: وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق، إحسان عباس،(د.ط)(د.ت)، مج3، ص463.

[3] – أبي بشر عمرو عثمان بن قنبر: الكتاب، كتاب سيبويه، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط3، 1408هـ–1988م، ج1، ص26.

[4] – أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي– القاهرة، (د.ط)، 2000، ص55–56.

وبتطبيق قواعد تركيب أركان الجملة عند تشومسكي على جملة (المدرسة رضا ساحة دخل).

الجملة = مركب فعلي + مركب اسمي +ركن تكملة.

الجملة = مركب فعلي (دخل) +مركب اسمي (رضا)+ركن تكملة (ساحة المدرسة).

من خلال هذه القواعد الفطرية التي يملكها الطفل يهتدي إلى أن الجملة الأصولية السليمة التي يقبلها المنطق العربي تكون على النحو التالي: (دخل رضا ساحة المدرسة).

أما تلاميذ الصف الخامس، يعتمد تعليم التراكيب أو النحو؛ وفق النظرية على الشكل التالي:

اعتماد طريقة النصوص التكاملية، وتسمى أيضا طريقة الأساليب المتصلة، وهي طريقة تبدأ بعرض نص متكامل يحمل في طياته توجيها، ويعالج النص كما تعالج موضوعات القراءة، حيث يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة، ثم يناقشهم المعلم فيه بمعالجة الكلمات الصعبة، ثم يقرأ التلاميذ قراءة جهرية ثم تعالج هذه الأمثلة حسب الطريقة الاستقرائية، يعتمد المعلم على الحوار في الانتقال من مثال إلى أخر حتى يستنتج التلاميذ قواعد الدرس فيصوغها المعلم بأسلوب سهل ويدوّنها على السبورة.

ولا شك إن هذه الطريقة تعطي المعلم فرصة تدريس القواعد من خلال موضوعات القراءة والأدب والتعبير وعن هذه الطريقة يتم مزج القواعد بالتراكيب والتعبير الصحيح والاستعمال المرن والتكرار حتى تتكون الملكة اللسانية، ونحن نرى تعليم القواعد وفق الطريقة يجاري تعليم اللغة نفسها، ونرى أنها الطريقة الفضلى لتحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية.

خطوات السير في درس القواعد:

أولا: التمهيد:

وهو البوابة التي يدخل منها كل من المعلم والتلميذ إلى الدرس والغرض منه جذب انتباه التلميذ وتركيزه لتلقى الموضوع الجديد وربط الموضوعات القديمة بالجديدة.

والمدرس الناجح هو الذي يعرف كيف يمهد للدرس تمهيدا جيدا ومشوقا.

ثانيا: العرض:

وهو من أهم مراحل الدرس، يطلب من التلاميذ فتح الكتب على النص المستهدف، (من تقاليدنا، ص88) ثم قراءة النص قراءة صامتة، ثم يناقشهم المعلم بعد ذلك.

ثم يعالج الكلمات الصعبة (أتعرف على معاني المفردات)، ثم يطلب من أحد التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية وبعد ذلك يوجه المعلم إلى التلاميذ أسئلة في النص تكون إجابتها الأمثلة الصالحة للدرس، ثم يدوّن هذا الجمل على السبورة ويجب على المدرس أثناء كتابة هذه الجمل أن يحدد الكلمات التي تربط بالقاعدة بأن يكتبها بلون مخالف حتى تكون بارزة أمام التلاميذ ويجب علية أيضا أن يضبط هذه الكلمات بالشكل ثم يوجه المعلم طلابه إلى النظر إلى هذه الكلمات ثم يبدأ معهم مناقشتها، نحو ما جاء في الكتاب المدرسي، أتعرف على خبر "إن" شبه الجملة[1]، <<إن الاعتزاز بالتقاليد من شيم الجزائريين،..... ولعل فصل الربيع فوق كل الفصول..>>

ثالثا: الموازنة والربط:

وفيها يوازن المعلم بين الجزئيات أو الأمثلة ليدرك التلاميذ ما بينها من أوجه التشابه والاختلاف ومعرفة الصفات المشتركة والخاصة تمهيدا لاستنباط الحكم العام،(القاعدة) وتشمل الموازنة:

- نوع الكلمة، (من شيم الجزائريين)، حرف جر واسم مجرور وصفة.
- المعنى الذي تفيده، تخبر عن الاعتزاز بالتقاليد.

[1] – ينظر كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص88

والموازنة نوعان:1-موازنة أفقية 2- موازنة رأسية

أولا: الموازنة الأفقية :

هي التي يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين، نحو (من شيم الجزائريين) و(فوق كل الفصول).

ثانيا: الموازنة الرأسية: وهي نوعان:

أ- **موازنة جزئية:**وهي الموازنة بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينهما لاستنباط قاعدة: نحو الموازنة بين كلمتي(من شيم، وفوق كل).

ب- موازنة كلية: وهي الموازنة بين طوائف الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها، وعلى المعلم أن يتتبع الأمثلة مثالا مثالا، وكلما كان المعلم متأنيا في موازنته أو تتبعه وصل إلى الهدف الذي يريد أن يصل إليه بيسر وسهولة، ويتوقف نجاح الدرس على مهارة المعلم في الموازنة بين الأمثلة وإدراك أوجه الربط بين المعلومات الجديدة وبين المعلومات القديمة التي مر بها التلاميذ من قبل.

ثالثا: استنباط القاعدة:

إذا نجح المعلم في الخطوات السابقة سهّل على طلابه الوصول إلى القاعدة والحكم العام، وعليهم أن يعبروا بأنفسهم عن النتيجة التي وصلوا إليها، ولا ينبغي أن يقوم المعلم باستنباط القاعدة دون اشتراك التلاميذ أو يطالبهم بأن يأتوا بالقاعدة نصا كما في الكتاب بل يكتفي منهم بعبارات واضحة مؤدية إلى المعنى وعلى المعلم أن يقوم بتصحيح عبارتهم، ثم يقوم المعلم بكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح، نحو "يكون خبر إن وأخواتها شبه جملة، جار ومجرور أو ظرف ومضاف إليه".

رابعا: التطبيق:

وهو الثمرة العملية للدرس وعن طريقه ترّسخ القاعدة في أذهان التلاميذ ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل

يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها والقواعد لا يكون لها الأثر المطلوب إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها ويراعي عند التطبيق:

- أن يتدرج من السهل إلى الصعب.
- أن تكون القطع والأمثلة المختارة فصيحة العبارة وسهلة التراكيب.
- أن تكون متنوعة، فلا تكون في الإعراب وحده وان تدعوا التلاميذ إلى التفكير بشرط ألا تصل إلى درجة التعجيز.
- أن تكون الأمثلة والقطع خالية من التصنع والغموض وأن تكون صلتها قوية بجوهر المادة.

والتطبيق نوعان:

أ- **جزئي:**وهو يأتي بعد كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها مثل التطبيق.

ب- كلي: ويكون بعد الانتهاء من جميع القواعد التي شملها الدرس، ويدور حول هذه القواعد جميعا.

والتطبيق أيضا نوعا: شفوي وكتابي:

أ- **التطبيق الشفوي:** والمستحسن الإكثار منه، لجعل القواعد النحوية راسخة في أذهان المتعلمين، ويتأتى ذلك بكتابة أسئلة متنوعة على السبورة أو بطاقات توزع على التلاميذ أو عن طريق التدريبات الشفوية الموجودة في الكتاب ويطلب منهم الإجابة عما فيها، نحو أتدرب، عين الخبر في الجمل الآتية؟ علّمني أبي أن المولد النبوي من أهم الأعياد في الجزائر؟ إن الزرابيَّ فوق الرفوف؟. هات أربع جمل اسمية يكون خبرها شبه جملة؟...[1]

كما يكون بتوجيه التلاميذ إلى مناقشة الأخطاء التي تقع منهم في دروس التعبير أو القراءة والغرض من التطبيق الشفوي:

- وقوف المدرس على مواطن الضعف في تلاميذه في علاجه.

[1] – ينظر كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ص88.

- ترسيخ القاعدة في أذهان التلاميذ.
- تعويد التلاميذ على النطق الصحيح والتعبير السليم.

ب- **التطبيق الكتابي:** ويطلب من التلاميذ حل التمرينات، إما عن طريق التمرينات الموجودة في الكتاب، أو بإعطاء تمارين منتقاة من لدن المعلم، والغرض من ذلك:

- أن يتعود الطلاب الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط.
- يربي عقل التلاميذ على دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار.
- يقف فيها المدرس على مستوى كل تلميذ بدقة.
- يثير المنافسة الشريفة بين التلاميذ، بما يقدره المدرس لكل منهم من درجات تكون باعثا على الجد والنشاط.

مزايا هذه الطريقة:

1) تتماشى والاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية.

2) تزيد من توسيع مداراك الطلبة وثقافتهم من خلال قراءة النصوص.

3) تقدم الأفكار متكاملة غير مجزأة.

4) تضع أمثلة جاهزة تحت تصرف المدرس والطلبة، ولا يضطر المدرس للبحث عن أمثلة تكون مصطنعة.

عيوبها:

1) الأمثلة في النص قد لا ترد متسلسلة.

2) من الصعوبة أن نجد نصا طبيعيا يتضمن أمثلة تغطي القواعد النحوية.

3) لا تحفز الطلبة على التفكير في البحث عن أمثلة تنطبق عليها القاعدة[1].

[1] – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص186–187.

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على المعلم؛ لأن درس القواعد بهذه الطريقة يتطلب وعيا خاصا منه، ومهارة يستند إليها في ربط القواعد باللغة بحيث لا ينسى المعلم بعدين أساسين في حصة القواعد وهما مرتبطان ببعضهما أشد الارتباط: بعد القاعدة النحوية المستهدفة، وبعد القيّم المحملة على الأمثلة، وبهذا تتكامل الناحية العملية مع الناحية التربوية[1].

نقد النظرية العقلية: لم تسلم النظرية العقلية من انتقادات وجهت لها، رغم التفسيرات العقلية التي أبدتها في عملية تعليم وتعلم اللغة.

وإذا كانت النظرية العقلية قد تجاوزت النظرية السلوكية بتفسيرها ما عجزت هذه الأخيرة عن تفسيره في ميدان اكتساب الطفل للغة، فإن مفاهيمها كذلك تعرضت للانتقادات كما عرفت تطبيقاتها كذلك إخفاقات، إذ يرى وانريتش (WEINRICH) أن مفهوم الملكة اللغوية الذي تجسد في أعمال تشومسكي كان له الفضل الكبير في تطوير النظرية اللغوية، فقد استطاع –مع بعض التعديلات– تعويض مفهوم اللغة في النظرية البنيوية السوسورية، وتمكّن من خلال هذا المفهوم أن يعطي للغة بعدا استبطانيا ديناميكيا، بعدما كانت تتميز بمظاهر ثابتة وخارجية.

وميزة مفهوم الملكة على مفهوم اللغة تتجسد في الجانب النفسي، ولكنها مع ذلك ليست دون سلبيات لأنها تُقصي البعد الاجتماعي والتفاعلي والوظيفي للغة، وفي هذا يقول:

"...ولكن اللغة لم توضع ليتكلمها فرد واحد، وإنما هي استعمال اجتماعي، فمفهوم الملكة اللغوية إذن هو الذي يؤدي بنا إلى إعطاء اللغة مونولوجية، وهذه النظرة غير ملائمة وخاطئة، لأنها تقصي المشارك في الحوار الذي يملك هو الأخر ملكة لغوية خاصة به كثيرا ما تكون مختلفة عن تلك التي يمتلكها المتكلم في وضعية لغوية معينة".

[1] – ينظر، إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 1425–2005، ص 286.

إن أدنى حد للغة في بعدها الاجتماعي، باعتبارها أداة للتواصل هو إذن شخصان، ويترتب عن ذلك أن مفهوم المنولوجي للملكة اللغوية ينبغي أن يعوض بالمفهوم الحواري للملكة التواصلية.

ويوجز د.جرار (D.GIRARD) أسباب الإخفاقات التي عرفتها نظرية تشومسكي عند تطبيقها في ميدان التعليم، في تعقيد وتجريد النحو التوليدي التحويلي وفي عدم توافق نماذجها، على الرغم من فعاليتها في وصف المسار اللغوي[1].

ركز تشومسكي على الجانب العقلي وأهمل الجانب الاجتماعي والوظيفي للغة، مما جعل النظرية تعرف إخفاقات في تطبيقاتها في مجال تعليم اللغة[2].

[1] – حفيظة تازروتي: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة –دراسة إفرادية– رسالة ماجستير مخطوط جامعة الجائر، 1999/1998، ص50–51.

[2] – ينظر، محمد هاشمي، المحيط اللغوي وأثره في اكتساب الطفل اللغة العربية الفصحى –دراسة وصفية تحليلية للواقع اللغوي بمنطقة البويرة– رسالة ماجستير مخطوط جامعة الجزائر، 2005–2006، ص82.

الفصل الثالث: النظرية المعرفية.

تعريف النظرية المعرفية: من النظريات التي ساهمت بدور كبير وفعّال في تطوير عملية التعليم، من خلال تفسيراتها وتحليلاتها لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، فما هي هذه النظرية؟.

هي نظرية نفسية، تثير عدة تساؤلات، كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وهل يختلف فرد عن فرد آخر؟.

ظهرت النظرية المعرفية في النصف الأول من القرن الماضي، كرد على الأوضاع السائدة أنداك، والمتمثلة في مفاهيم السلوكية (المثير، الاستجابة، التعزيز)، فمفاهيمها تغاير كل ما جاءت به المدارس السلوكية من أفكار، خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد[1]، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة.

وقد استفادت هذه النظرية من أبحاث وأراء النظرية العقلية لتشومسكي، إذ تُعد امتدادا لها، وإن اختلفت معها في بعض المرتكزات، "وهذه النظرية وإن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي قال بها تسومسكي، بخاصة القول بجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة "[2]، وقد دمج صالح بلعيد بين النظرية المعرفية، والعقلية، وجعلهما شيء واحد[3]، في حين كثير من الدارسين فرقوا بينهما.

النظرية البنائية: تعرف النظرية المعرفية بالنظرية البنائية، نسبة إلى رائدها جان بياجيه (JEAN PIAGET)[4] الذي أسس مدرسة علمية في مجال دراسة تطور الطفل العقلي.

---

[1]– العجيلي سركز، ناجي خليل: نظريات التعليم، دار الكتب الوطنية بنغاز، منشورات جامعة قان يونس، بنغاري، ط2، 1996 ص49–50 .

[2]– أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص96 .

[3]– ينظر، صالح بلعيد: لسانيات تطبيقية، ص24

[4] – جان بياجيه (JEAN PIAGET): عالم نفسي سويسري، من رواد النظرية، ولد سنة 1896 بمدينة نوشاتل السويسرية، توفي سنة 1980، زعيم مدرسة جنيف لعلم النفس الوراثي، اهتم بالبيولوجيا وبالأسس البيولوجيا للمعرفة، ألف حوالي 20 مؤلف في البيولوجيا، حصل على الدكتوراه في العلوم البيولوجية وهو في الحادي والعشرين من عمره، تأثر بياجيه بكثير من الفلاسفة في بناء نظريته، وكرس حياته لدراسة عمليات النمو المعرفي عند الأفراد، ينظر، نظريات التعلم، ص167. وينظر، MURRAY TOMAS. et MICHEL CLAUDINE : theorie de developpement de l enfant etude comparatives de boeck paris 1994.p265.

ترتبط النظرية المعرفية بالأسس التي جاء بها جان بياجيه في علم النفس والبيولوجيا.

كما تتقارب وجهات النظر بين جان بياجيه وصاحب النزعة العقلية تشومسكي، في اعتقادهما أن اللغة نتاج للذكاء، بل يؤكد بياجي أن الذكاء أساسي لحدوث التوازن بالنسبة للفرد، "الذكاء يشكل حالة التوازن التي تسعى إليها كافة التكيفات المتتابعة، ذات الطابع الحركي-الحسي الإدراكي، وكافة التبادلات التكيُّفيَّة والتوفيقيّة بين الجسم والبيئة"[1].

أصول النظرية المعرفية:

الأبحاث المستمدة من أراء وأفكار جان بياجيه في النظرية المعرفية.

أولا: تنطلق من علم النفس الوراثي والبيولوجي للمعرفة.

ثانيا: لم يكن المقصود منها الخروج بنظرية في حقل التعليمية، "لأن بياجيه نفسه لم يقصد الخروج بنظرية تعليمية، بل إن الأمر الذي شغله طول حياته، هو الإجابة على السؤال القديم، كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟"[2].

ويتلخص لب النظرية في[3]:

1. أنها نظرية توليدية(Genetic) في قولها أن العمليات العليا تنجم عن آليات بيولوجيا لها جذورها في نمو الجملة العصبية للفرد.
2. وهي نظرية نضجية (Maturational) وذلك لأن بياجيه يعتقد أن عمليات تكوين المفاهيم تتبع نمطا غير متغير ومن خلال مراحل واضحة تبزغ في أثناء مراحل العمر.
3. وهي نظرية هيراركية هرمية (hierarchical) وذلك لأن المراحل التي يقترحها بياجيه يجب أن يختبرها الفرد ويمر بها وفق ترتيب معين تمر به المرحلة تلو الأخرى.

النظرية المعرفية وتعليم اللغة: يتمثل الاهتمام الأساسي لبياجيه في التطور المعرفي، وهو حين يبحث في اللغة إنما يبحث عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، وقد

---

[1] – جان بياجيه: سيكولوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، عويدات للنشر والطباعة بيروت-لبنان، ط2، 2002، ص16-17.

[2] – العجيلي سركز، د.ناجي خليل: نظريات التعليم، ص50 ، ينظر حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائرط5.

[3] – فاخر عاقل: علم النفس التربوي، دار العلم للملايين-بيروت، ط01، 1985، ص212.

أخضع اللغة للتفكير، ولم يتصور أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساسا عن التطور المعرفي"[1].

السمات العامة لنظرية بياجيه: تتميز النظرية المعرفية بملامح رئيسية، خاصة حول موضوع التعلم والنمو الإنساني[2].

1. تنظر إلى الإنسان على أنه بناء ذاتي التنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، فالإنسان ليس مجرد آلة يخزن ما يعطى له، بل له قدرة على الإبداع، من خلال قدرته على إعادة تنظيم نفسه.
2. يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه، وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة، فالنمو المعرفي، والتغير السلوكي للفرد، يحدث نتيجة تمكن الفرد من التكييف والتلاؤم والتفاعل مع البيئة.
3. لا تَعْنَى هذه النظرية بالعلاقات، أو الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فهي ترفض كون العملية التعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معينة كما في السلوكية، بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية المعرفية التي شكلها الفرد.
4. ترى أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكّنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية، فالطفل يولد وله استعداد فطري على مستوى الذات، يمكنه من تعلّم اللغة.

باستعراض السمات العامة للنظرية المعرفية، يمكن استخلاص أن اهتمام بياجيه، انصب على دراسة عمليات النمو المعرفي لدى الأفراد، أي كيف تتشكل وتنموا المعرفة عند الفرد؟.

تعريف المعرفة: هي مجموعة آثار الخبرات المترسبة في العقل، نتيجة للربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة طويلة المدى[3] التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها[4].

---

[1]– ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، ص79.

[2] – ينظر بتصرف، عماد الزغلول: نظريات التعلم، ، ص212.

[3] هناك نوعان من الذاكرة ، طويلة المدى وقصيرة المدى ، ينظر، حسن عبد الباري قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، المكتب العربي الحديث 1999 الإسكندرية ص52.

[4]– حسن عبد الباري: قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، ص52.

والعقل هو مصدر بناء المعارف، فتنمو وتتطور مع الإنسان، ابتداء من الطفولة وصولا إلى سن الرشد، وهذا بتفاعله مع المحيط، ومثال ذلك ما روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه كان في جمع من صحابته ومعهم جارية، "فسألها رسول الله صلى الله عليه وسلم: أين الله؟ فأجابت في السماء، فقال لها صدقت! وتعجب صحابي ولعله عمر رضي الله عنه قائلا: في السماء وتوافقها يا رسول الله؟ قال هكذا عقلها"[1].

أهم قضايا النظرية المعرفية عند بياجيه :

- المعرفة تنشأ لدى الطفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، والوسط عامل خارجي لا يمثل سوى مصدر من مصادر المعرفة، فهو يعترف أن التعليم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة، ولكنه يضيف إلى ذلك عاملا آخر، عامل **الموازنة**، التي تقود التعلم، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.
- ويعد بياجيه النمو المعرفي، عملية أوسع من مجرد تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية، مع العوامل البيئية، وبالتالي يتطلب وجود قدرة إضافية تنبع من داخل الفرد[2]، وهي ما تعرف بالموازنة، أو الاتزان: وهي "قدرة فطرية موروثة تولد مع الإنسان، وتتيح له نوع من الاتزان، بين الحصيلة لمعرفية السابقة لديه، وبين الخبرات الجديدة التي يواجهها"[3].

لذلك فسر بياجيه النمو المعرفي، من خلال مفهوم التوازن، حيث نجد الطفل في سعيه نحو إحداث التوازن بين ما يواجهه من مواقف وأحداث، وما يمتلكه من بنيات معرفية، يَعْدل عن تلك البنيات ويعيد تنظيمها[4]، فمثلا تكون نظرة الطفل أولا، تسمية كل حيوان يمشي على أربع بالقط، إذا كان أول شيء يعرفه من بيئته، ثم ما يلبث أن يغير من معارفه عندما لا يجد تأييدا من بيئته.

- أكد بياجيه أن كل سلوك للكائن الحي (الطفل)، يستهدف توافقه مع المحيط، "فهو تغير في التراكيب العقلية القائمة"[5]، والنمو المعرفي يتضمن جانبين، جانب كمي، يتمثل في

---

[1]- نفس المرجع، ص52.

[2]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، . ، ص215.

[3]- نفس المرجع، ص216.

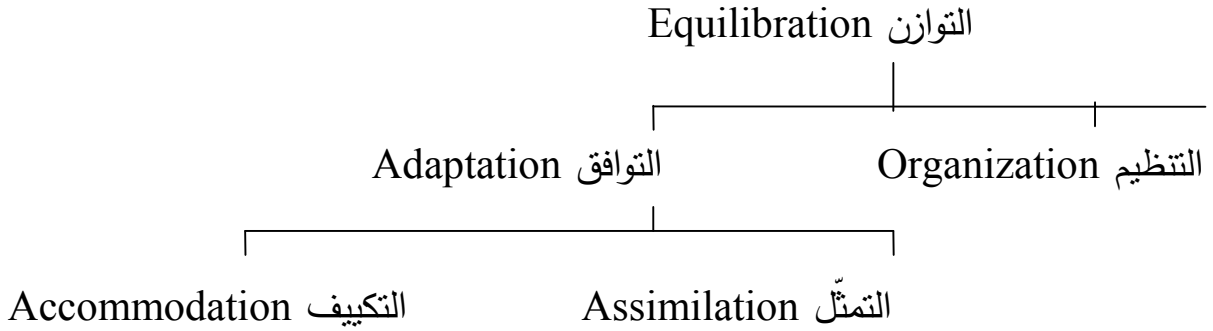
[4]- العجيلي سركز، ناجي خليل: نظريات التعليم ، ص52.

[5] العجيلي سركز، ناجي خليل: نظريات التعليم، ص51.

عمليات تشكيل الأبنية المعرفية، من موجدات هذا العالم، وجانب نوعي يتناول التغيرات التي تطرأ على الأبنية المعرفية، والوظائف العقلية"[1]، وتهتم نظرية بياجيه بالجانب النوعي الوظيفي، ولا تهتم بالجانب الكمي الذي مكوناته فطرية موروثة غير قابلة للتغيير.

يرى بياجيه أن الأطفال يولدون وهم يملكون مخططات وبنى معرفية سطحية، واستعدادات ذاتية، تمكّنهم من تنظيم الخبرات الخارجية، فبعض الأفعال التي يقوم بها الأطفال في مرحلة مبكرة، تجعل الواحد منا يعتقد أن هذا السلوك هو سلوك قصدي، نحو إمساك الطفل لكل شيء يلامس يده.

يشرح بياجيه عملية تكوين البنيات المعرفية عند الطفل، انطلاقا من قدرتين فطريتين، قدرة **التنظيم**، وقدرة **التوافق**، اللتان تندمجان معا لبناء المعرفة، ومساعدة الطفل على التوازن مع البيئة .



التنظيم: يعني العلاقة الجديدة، الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البينية الذهنية للمتعلم[2]، حيث يستطيع الطفل إدماج معارف جديدة، وفق البنى المعرفية الموجودة لديه.

التوافق: الهدف النهائي لعملية التوازن، ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة[3]، ويشرح بياجيه ذلك بآليتي (التمثّل + التكييف = التوافق)، حيث يكون "تحصيل المتكلم للبنى اللغوية، أو المثل والمجاري التي تكوّن نظام اللغة أو نحوها، يتم من خلال آليتي التمثّل والتكيُّف اللتان تبنيان، رغم كل أشكال التعثر والاضطراب، النظام النهائي والمتكامل، بكيفية تتواءم فيها البنى المكتسبة سابقا ولاحقا، ولتكوّن الانتحاء

[1]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص213.

[2]- جاسم محمد: نظريات التعلم ، ص183.

[3]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص218.

وميكانيزماتها تظهر جلية في سيلق آليتي التعلم المذكورتين آنفا، ويصل بياجي إلى إقامة معادلة واضحة يتكون طرفاها من: التمثل+ التكيف= التوافق، أو التكيف بمعناه الواسع"[1].

أ- التمثّل أو الاستعاب: عبارة عن الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة، في المخططات العقلية المجودة عنده.

-عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد، ودمجها في هذا التنظيم، فالتمثل بهذا المعنى هو تكييف للواقع الخارجي مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد"[2]، فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخل بنى معارفية متوفرة سابقا عند الطفل (كما ذكر آنفا في مثال الحيوان ذي الأربع أرجل)، "وعملية التمثل تشبه عملية المضغ والهضم، التي تهدف إلى تحويل الطعام إلى شيء يستطيع الجسم تمثله واستخدامه، أي تحويل الطعام إلى مواد تساهم في تكوين الجسم ذاته، فالتمثل إذا هو عملية تحويل الخبرات، والأفكار الجديدة، إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق الذي يمتلكه الفرد، ودمجها في هذا التنظيم"[3].

ب- التكييف (التلاؤم أو التواؤم): تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد، في عملية التمثّل التي أثارها المتعلم، نتيجة جمعه المعلومات الجديدة[4]، فالطفل يلجأ لتعديل سلوك متوفر لديه، بسبب اكتشافه عدم توافق المعارف الموجودة لديه، مع البنى المعرفية الجديدة، نتيجة لتفاعله مع المثيرات الخارجية، فيعمد للتغيير من أجل تحكّم جيّد وأفضل في الوضعية الجديدة، ومثال ذلك إطلاقه لفظ القط على الكلب، أو أي حيوان آخر ذي أربع أرجل، فيعدّل هذا السلوك عند انعدام التفاعل والتأييد من الآخرين، " فكل نشاط قائم على التمثّل والتكييف، مصدره مسارات التوازن التلقائي، حيث يقوم الكائن الحي البشري بتكوين البنية العامة لمعارفه باستمرار أثناء تعلمه، وذلك حفاظا على توازنه، ومن ثمة فهو يواجه كل العوارض والاضطرابات التي تعوق عملية نموه المعرفي، وذلك بواسطة آلية تنظيمية "[5].

---

[1] - الطاهر لوصيف: منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، مخطوط أطروحة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1996/1417، ص245-246.

[2] - جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص174-175.

[3]- الأخضر عواريب: مقالة (المشكلات التي تواجه تطبيق طريقة التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية)، مجلة التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 162، سبتمبر 2007، ص156.

[4]- جاسم محمد: نظريات التعلم ، ص183.

[5]- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائر، ص68.

مثال لعملية التمثيل والمواءمة: إذا ذهب الطفل مع أمه إلى المستشفى ورأى رجلا يرتدي مئزرا أبيضا، ويحمل محفظة، وأخبرته أمه بأنه الطبيب، فتتكون لديه معرفة، فيتمثل له أن كل من يرتدي الزي نفسه ويحمل محفظة يعد طبيبا، فإذا مرّ بمدرسة ورأى رجلا يرتدي مئزرا أبيضا ويحمل محفظة، فيقول لأمه هذا طبيب، بناء على ما تمثل له من صورة قديمة عنده في معارفه، عندها تصحح له الأم المفهوم وتقول له هذا معلم، فيتولد له معنى جديدا، أن ليس كل من يرتدي مئزرا أبيضا ويحمل محفظة هو طبيب، فيبدأ بتغيير المعاني الداخلية القديمة، لتتناسب مع المثيرات الجيدة التي يتعرض لها، هذه العملية تسمى المواءمة.

- يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة، المعرفة الشكلية والمعرفة الإجرائية[1] .

أ- **المعرفة الشكلية:** (Figurative knowledge)هي مجرد جمع حرفي، وإلمام بمثيرات ظاهرة محسة تجابه الفرد، فتخزن من دون وعي بما لها من معان دقيقة[2]، فهي معرفة تقوم على الشكل لا على العقل، نحو إطلاق لفظ قط على كل حيوان ذي أربع أرجل من لدن الطفل.

ب- **المعرفة الإجرائية:**(Operative knowledge) هي المعرفة التي تنبع من المحاكمة العقلية[3]، فهي معرفة تعتمد على العمليات العقلية، حيث يكون الطفل فيها قادرا على القيام بعمليات مجردة؛ بواسطة العقل، نحو قولك له أفرض كذا وكذا، حتى لو كانت عكس الواقع، فيستسيغ الطفل ذلك.

- يرى بياجيه أن النمو المعرفي لدى الأفراد، يتم عبر أربع مراحل رئيسية[4].

1- المرحلة الحسحركية: (الحسية الحركية Sensor motor stage) تبدأ من الميلاد إلى سن الثانية، يعتمد الطفل فيها على استخدام الحواس، أي الاتصال المباشر بالأشياء، ومن الأنشطة الدالة على ذلك (الإمساك بالأشياء ورميها -متابعة الأشياء المتحركة -قلب

---

[1]- قضايا في تعليم اللغة وتدريسها،ص35، وينظر، عماد الزغلول: نظريات التعلم،(الذي ينظر إليها على أنها معرفة مباشرة (شكلية)، وغير مباشرة (إجرائية) .

[2]- قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، ص35.

[3] نفس الرجع، ص35، وينظر، ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، ص80.

[4]- ينظر في ذلك، مريم سليم: علم نفس التعلم، ص315-317، وعماد الزغلول: نظريات التعلم، ص168، نايفة قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص86-88، أمل يوسف لتل، التعلم والتعليم، ص131-134مراجع سابقة.

الزجاجة للوصول لحلمة الرضاعة –الدوران حول عائق للوصول إلى هدف –هز الخرخيشة والاستماع إليها –إلقاء الأشياء على الأرض والنظر إليها –البحث عن شيء تم إخفاؤه تحت السرير).

وهذه المرحلة لاتهمنا في المرحلة التعليمية، لأن عمر الطفل فيها قبل سن التعليم.

2- مرحلة ما قبل المفهومات : (المرحلة الإجرائية Preoperational stage) تبدأ من سن عامين إلى سبعة أعوام، تمتاز بقدرة الطفل على معرفة الأشياء في صورتها الرمزية، كإطلاقه على المكعبات اسم سيارات، أو على الحيوانات ذوات الأربع اسم القط، وهذا ما يسميه بياجيه بالتمركز حول الذات (يحكم الطفل على الأشياء من وجهة نظره هو) كما يكون تفكير الطفل فيها انتقالي تحويلي، من الخاص إلى الخاص، ولا يتعدى مفهومه قياس التشابه بين مفردات الفئة، يرتبط بالشكل الخارجي، معتمدا على بعد واحد في بنائه المعرفي، فلا يقبل عقله مثلا، كون 01كلغ من الحديد يساوي 01كلغ من القطن، ومن النشطة الدالة على ذلك، (قول الطفل هذا كرسي وذاك كرسي، ولا يقول هذه كراسي؛ لأنه لا يدرك تشابهها ولا يفهم انتماءها إلى فئة، –يهتدي لطريق المدرسة، لكنه يعجز عن وصفه كلاميا –لا يستطيع تصور وجهة الآخرين، لأنه متمركز على الذات –يعرف أن أخاه أخوه، لكن لا يعرف أنه أخ لأخيه –إذ صُبّ الحليب من كأسه في إناء أوسع بغية تبريده، فإنه يطالب بملء الإناء الكبير؛ لأنه في نظره قد نقص بسبب نقصان ارتفاع الحليب)

3- مرحلة التفكير المحس: (العمليات المادية Concrète operational stage) تبدأ من السابعة إلى اثنتي عشرة سنة، يكون الطفل فيها قادرا على القيام بعمليات عقلية، كالتفكير الاستدلالي، والاستنباط، والاستنتاج، ويتحرر من مركزية الذات، وتتطور بناه المعرفية؛ فيصبح الطفل قادرا على التصنيف، والترتيب، والقلب، نحو قدرته على تصنيف الأشكال الهندسية(مثلثات–مربعات...) ومصنوعة من مواد مختلفة، حيث يتخلص من التفكير وفق بعد واحد، فيتمكن من عمل تجميعات للأعداد والكتل والأوزان عن طريق تصنيفها أو ترتيبها وفقا لبعد أو آخر.

4- مرحلة التفكير العياني: (العمليات المجردة operational) تبدأ من سن الثانية عشر إلى ما فوق، حيث تنمو لدى الطفل المفاهيم، والبنى المعرفية السابقة، ويبدأ فيها التوّصل إلى الاستدلال عن طريق استدلالات أخرى، ويستطيع التفكير من الخاص إلى العام، كما يصبح تفكيره قائما على الأمور المجردة وعلى الفرضيات، كما يصبح بإمكانه تصور عزل

جونب المشكلة التي يواجهها لمعالجتها بشكل مستقل عن جوانب أخرى تعيق المعالجة، وكذلك التنقل من جانب إلى آخر بانتظام.

النظرية المعرفية وتعلم اللغة :

- يرفض بياجيه كون العملية التعليمية، مجرد معلومات تخزن في ذهن الطفل، وكون المعلم عنصر أساسي مركزي فيها، ويرى أن الدور الأساسي في العملية التعليمية يرجع للطفل باستغلال قدراته الذهنية.
- التعلم الحقيقي هو التغير الذي ينشأ من عمليات التأمل المعرفي[1]، والتعليم الحقيقي يكون بإتاحة الفرصة للمتعلمين لاستغلال قدراتهم الذهنية، وبناء معارفهم، "بإدراك الخبرات والمثيرات البيئية الجديدة ليس مجرد عملية تسجيل سلبي لما هو مدرك، بل هو عملية تغيير للمدركات الجديدة تعتمد على المخططات والبنى المعرفية فعلا، وحيث تغدوا جزءا من التنظيم المعرفي للطفل"[2].
- لا يكتسب الطفل اللغة، إلا بعد قدرته على الترميز، التي تظهر في نهاية المرحلة الأولى وبداية المرحلة الثانية –حسب تقسيم بياجيه– "يمتاز طفل هذه المرحلة بقدرته على التمثيل الرمزي للأشياء، والذي يتضح من خلال اللعب الخيالي، أو الرمزي"[3]، حيث يبدأ الطفل عالمه الخاص، عن طريق الصورة الذهنية، والرموز، فيصبح قادرا على استحضار الأشياء حتى ولو كانت غائبة، لذا يستعمل العصا كما لو كانت بندقية، ومكعبات الخشب وكأنها سيارات، وفي هذه المرحلة ميّز بياجيه بين ثلاثـة أنماط من اللغة عند الطفل:

1) ألفاظ معبرة عن خيال الطفل.
2) ألفاظ يعبر بها عن حاجاته.
3) ألفاظ ذات مدلول اجتماعي.

- تعلم اللغة له نفس جذور اللعب الرمزي عند الطفل، الذي يلجأ إلى التمثيل الرمزي، واستعمال الأشياء بوصفها رموزا، أو دلالات على أشياء أخرى، كذلك اللغة عندما يشبهها بالرموز ويقرنها بأشياء، "فالاسم يرتبط بالشيء في ضوء خصائص معينة، بحيث يفقد هذا

---

[1]– عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص233.

[2] مجلة التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية ص158.

[3]– العجيلي سركز، ناجي خليل: نظريات التعليم، ص54.

الشيء الاسم عندما تتغير خصائصه الظاهرية، فعلى سبيل المثال، التراب لم يعد ترابا عندما يصب عليه الماء، بحيث يرى الطفل بأنه طينا ولم يعد ترابا"[1].

- كل إنسان يتعلم اللغة، لا لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراط مشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، فالاستعدادات، والبنى المعرفية البسيطة التي يولد بها الفرد، عند تفاعلها مع البيئة، تمكّن الفرد من تعلم اللغة.
- تعلم اللغة لا يرتبط بالتعزيزات، حيث "يرفض بياجيه اعتبار التعزيز، أو العقاب (الحوادث الخارجة) على أنها محددات للسلوك، كما هو الحال عند سكينر، فالطفل قد يسمع كلمة مرة واحدة أو أكثر، دون أن يستعملها لمدة من الوقت، في حين يحسن استخدامها في موقف جديد، وهذا ما ينفي فكرة التعزيز والتكرار.
- التعلم الحقيقي هو الذي ينشأ عن التأمل أو التروي، والتعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته[2].
- فهم الأشياء أمر ضروري في تعلم اللغة، وهذا ما يسميه بياجي بالتعلم القائم على المعنى، فمعرفة معاني الكلمات أو الجمل، أمر ضروري، وعنصر رئيسي في تيسير عملية تعليم اللغة.

النظرية المعرفية ونظريات التعلم :

1.ترفض المعرفية القول أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد؛ والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل، "فبياجيه لا يؤمن بأن التعلم، هو مجرد تغير شبه ثابت في السلوك ينجم عن الخبرة المعززة، أو بفعل عوامل التدريب؛ بل يرى أن التعلم الحقيقي هو ذلك التغير الذي ينشأ عن عمليات التأمل المعرفي"[3]، فالطفل الذي يردد ما سمعه من مدرسه، أو ما حفظه من الكتب، بعيد كل البعد عن العملية التعليمية، لأن ما حفظه اليوم سينساه غدا[4]، وهذا لا ينفي كون بعض الأشياء تحتاج إلى الحفظ، "فبياجيه يرى أن اكتساب اللغة ليس عملية

[1]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص266.

[2] - صفوت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص172.

[3]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص232.

[4]- جاسم محمد نظريات التعلم ، ص184.

إشراطية، بقدر ما هو وظيفة إبداعية؛ وليست قائمة على التقليد"[1]، "ليس من الضروري أن يكون هناك مثير ليحدث نشاط عصبي ما على مستوى شخصية الإنسان، بالإضافة إلى ذلك فإن المثير الخارجي في نظر بياجيه ليس له أية فعالية ما لم يكن هناك استعداد على مستوى الذات"[2] .

2.يميز بياجيه بين الكفاية اللغوية، والأداء الكلامي[3]، فالأداء يكون في صورة ملفوظات منطوقة، قبل أن يقع في حصيلة الطفل اللغوية، والكفاية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية، التي يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، وهو ما يعرف عند بياجيه بالتوازن.

3.القول بوجود تنظيمات داخلية عند بياجيه، يخالف قول تشومسكي(النظرية العقلية) الذي يرى أن الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة، ويملك جهازا داخليا سماه تشومسكي الصندوق الأسود[4]، في حين يرى بياجيه، أن الطفل يولد وله استعداد فطري، يمكّنه من استخدام العلامات اللغوية، التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعله مع بيئته، ومما يميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات "تفرد الإنسان باستعداداته وقدرته على تعلم اللغة واكتسابها، لاسيما عند بداية حياته حيث يكون في مقتبل النضج وفي بداية النمو النفسي والعقلي والبيولوجي"[5]

4.النظرية المعرفية تغوص في الذهن على تجرده، وترى التعديل في السلوك ليس من خارجه، إنما يكون من الداخل من الذهن[6]، لذلك أفكارها تمحورت حول النمو العقلي والمعرفي للطفل، في حين السلوكيون يهملون العقل في العملية التعليمية، ويعتمدون على ما يمكن ملاحظته مباشرة.

5.الفارق الرئيسي بين نظرية بياجيه وغيره من النظريات، هو في رؤية النظريات الأخرى للعملية التعليمية ؛ بأنها معلومات تقدم للطفل من لدن المعلم، والوسائل التعليمية دورها ينحصر في التعزيز.

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية.

[2] مجلة التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية ص158.

[3] الأداء : هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية، والكفاية: تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد.

[4] ينظر أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور.

[5] – الطاهر لوصيف: منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص279.

[6] قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، ص35.

التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية:

التعليم وفق النظرية المعرفية: إن التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية لبياجيه مرت بثلاث مراحل رئيسية **تمثلت في**[1]:

1. التطبيق المباشر لمفاهيم النظرية داخل الأقسام المدرسية.
2. الانشغال بمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين.
3. تطبيق مفهوم التوازن العقلي على عمليات التعلم من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات وضع المتعلمين في حالات من عدم التوازن العقلي.

يقول سنجل إذا ما قرأ معلمو المدارس نظرية بياجيه واستوعبوها فإنهم سيؤدون دروسا جيدة تساعد في تكييف المعلم وتأمين الصحة النفسية له.

النظرية المعرفية وعناصر العملية التعليمية:

[1] – ينظر، عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص212.

درس الباحثون أراء وأفكار بياجيه، وطبقوها على العملية التعليمية، حيث توصلوا إلى ما يلي:

- **التعليم** لا يكون شاملا، إلا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي، والعمليات العقلية التي يوظفها، وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر ناتج عن المثيرات الخارجية، "فالفرد لا يتعلم استجابات، وإنما يشكل محطات أو بنى معرفية، في ضوئها تتحدد الأنماط السلوكية المناسبة "[1].
- **المعلم** يعمل على إعطاء وشرح ومناقشة الدروس، ويعمل على تهيئة العملية التعليمية التي تجعل الطالب باحثا محصلا لأكبر المعلومات، "لم يعد هدف المعلمين الأساسي، هو زيادة كمية المعلومات لدى الطالب؛ بل أصبح هدفهم هو إتاحة الفرصة لطلابهم لاكتشاف تلك المعلومات كل حسب قدرته الذهنية"[2]، فالمعلم ليس ملقنا للمعرفة، بل يساعد على اكتشافها من خلال نشاط الطفل الخاص.
- **المتعلم** يحتل المركز الأساسي في العملية التعليمية، حيث يقوم ببناء معارفه بنفسه مستخدما منطقه الخاص، مع تفعيل من لدن المعلم للوصول إلى معارف جديدة، فالطفل يكتسب المعرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلق للمعلومات، وتنسيقها، وتنظيمها، وترميزها، واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة.
- **المحتوى والمنهج** : ينبغي أن يتناسب مع كل مرحلة من مراحل النمو العقلي، وفق تقسيم بياجيه للمراحل الأربع للنمو المعرفي عند الطفل، "مرحلة التعليم الابتدائي تملي على واضع المناهج، والمعلمين مراعاة أهم المفاهيم التي تسمح بنيات الطفل باستيعابها"[3]، ويرى بياجيه أن أفضل المناهج، هو المنهج النشط الذي يمكّن المتعلم من الوصول إلى الحقائق بنفسه.
- **طريقة التعليم:** المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي؛ بل تبنى بالفعل والعمل، فالتدريس الأمثل الذي يظهر فيه نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، فكلما كان تفاعل الطفل ونشاطه الشخصي؛ كلما كان الاكتساب أفضل، ويعطي بياجيه مثال على ذلك (يُقدم لمجموعة من الأطفال بناء لمجموعة مكعبات، ويسمح لهم بمشاهدة البناء متكاملا، أو

---

[1]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص233.

[2]- جاسم محمد: نظريات التعلم، ص185.

[3]- العجيلي سركز، ناجي خليل: نظريات التعليم، ص60.

إعادة بنائه من لدن كل طفل، أو بمشاهدة راشد يقوم ببنائه، والنتيجة هي تَفَوُّق نتائج الطريقة الثانية – إعادة بنائه)، فطرائق التعليم، ينبغي أن تتيح للتلاميذ فرصة تناول الأشياء وفحصها، عن طريق التدريس من خلال النشاط البنائي[1]، أما طلاب الإعدادية والثانية، فينبغي الاعتماد على طريقة الاستكشاف، والتجريب، من خلال القياس، والترتيب، التحليل.

- **التقويم:** هو قياس كمية المعارف التي تحصّل عليها الطفل، أي مقدار البنيات المعرفية التي تحصّل عليها المتعلم، كذلك معرفة ما إذا كان الطفل قد انتقل من مرحلة إلى أخرى.

- **تطبيقات النظرية المعرفية على القسم التحضيري[2]:**

تعد الأقسام التحضيرية في الوقت الراهن من المستلزمات التي يحتاجها المجتمع، وخاصة أنها تمس فترة حساسة، تعتمد عليها المراحل اللاحقة في تربية الطفل وتعليمه وتثقيفه، مما يجعلها تساعد على نمو المكتسبات والمعارف، ورفع مستوى الذكاء لدى الأطفال، كما يمكن القول أنه بمقدور دور الحضانة أن تصبح مكانا جليلا وفخما لصغار الأطفال، وأن تتيح لهم البيئة الصالحة اللعب المتميز بالثراء، والتنوع بحيث يتضح من خلاله أن بيئة الأسرة تقف عاجزة عن تقديم مثيله، ويمكن لمدرسة الحضانة أن تعزز النمو النفسي للأطفال وتمدهم بالشعور بالمتعة والإحساس المتعاظم بالثقة بالذات والنجاح"[3].

وفي ظل هذا الزخم الهائل والمعيار الذي يقاس به مدى تطور المجتمعات وتحضرها، وفي إطار عمليات إصلاح النظام التربوي، وتطبيقا للقرارات المتعلقة بالتعميم التدريجي للتربية التحضيرية على الأطفال البالغين سن الخامسة، ومواجهة للعدد المتزايد للأقسام

---

[1]– نفس المرجع، ص60.

[2] – بدأنا بالقسم التحضيري باعتباره فترة ما قبل المدرسة، ولاحتواء جميع المدارس الابتدائية على أقسام تحضيرية.

[3]– ينظر، ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: اللعب ونمو الطفل، إعداد عبد الرحمن سيد سليمان، شيخة يوسف الدريستي، مكتبة الزهراء الشرق القاهرة، (د.ط) 1996، ص105.

التحضيرية المتوقع فتحها مستقبلا، صدر عن المديرية الفرعية للتعليم المتخصص التابعة لمديرية التعليم الأساسي المنشور رقم 08/2.3.0/23 المتضمن التدابير التنظيمية التربوية والتسييرية الخاصة بأقسام التربية التحضيرية"[1]

حسب نظرية بياجيه، أطفال القسم التحضيري يصنّفون في المرحلة الثانية (ما قبل المفهومات)؛ يكون الطفل فيها قد زاد من عدد المفردات اللغوية المستخدمة لديه، غير أنها تكون منحصرة في الأشياء المادية المحسوسة، كما أن الطفل لا يَعِي أن الكلمة الواحدة تحمل أكثر من معنى، وتفكيره يعتمد على الإدراك الحسي والتمثيل الصوري ، والرمزي.

والطفل في هذه المرحلة يملك القدرة على التقليد، والمحاكاة، ويتخلص تدريجيا من التفكير على جانب واحد، وبعد واحد، فيصبح يستطيع إدراك مفهوم عدم تغير الأشياء بتغير شكلها الخارجي؛ مثال:(يؤتى بفنجانين متساويين في الحجم، فيهما نفس كمية الماء، يُسأل الطفل في الرابعة عنهما، فيجيب بتكافئهما، في حين، لو سُكِبت نفس الكمية في إناء أطول من الأول، وطرح نفس السؤال على الطفل، فالإجابة تكون، الإناء الأطول أكبر كمية من الأخر) لأن تفكير الطفل يعتمد على بعد واحد؛ على الشكل الخارجي، لكنه في فترة ما بين الخامسة والسابعة، يلتفت الطفل إلى هذه الحقيقة، ويدرك أن كمية الشيء لا تختلف باختلاف الشكل الخارجي الذي تحتفظ فيه.

والطفل في هذه المرحلة يتميز بما يسميه بياجيه التمركز حول الذات، والاستدلال الانتقالي من الخاص إلى الخاص، فيحكم على الأمور من وجهة نظره هو.

-انطلاقا من هذه الحقائق، حول أطفال مابين سن الخامسة والسابعة، المبرمجين للدراسة في القسم التحضيري، يجب التقيد بما يلي:

- احتواء القسم التحضيري على ألعاب كثيرة، ومتنوعة؛ إذ تفكير الطفل يكون حسي.
- عدم التعليق على الطفل، وإحراجه بأسئلة تحبطه، كالأسئلة المعكوسة.
- يسمح للطفل بمناقشة أقرانه، لكي تنمو اللغة لديه كمهارة اتصال.

أما فيما يخص المنهج، يرى بياجيه، أن تراعي دور الحضانة ما يلي[2]:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: مقال (التدابير التنظيمية والتربوية والتسييرية الخاصة بأقسام التربية التحضيرية)، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية التعليم ما قبل التمدرس، العدد11، نوفمبر، ديسمبر 2008، ص05.

[2]- العجيلي سركز، ناجي خليل: نظريات التعليم، ص56.

* أن يقوم على التنظيم الذاتي.

* أن يتيح الفرصة لبذل الجهد في دفع الطفل إلى المرحلة التعليمية التالية.

* أن يستخدم الصراع المعرفي الاستخدام الأمثل، لتنمية مفاهيم الطفل.

*أن يسمح بعض الوقت بملاحظة الأطفال.

كما يجب مراعاة النمو العقلي لتلك الفترة الزمنية، من أجل نجاح العملية التعليمية.

التطبيق الميداني لنظرية بياجيه على القسم لتحضيري:

يعد القسم التحضيري من أهم وأصعب مراحل التعليم، وكيف لا وهو اللبنة الأولى والأساسية للمسار التربوي للطفل، حيث فيه ترسخ المفاهيم، ويتعرف على المهارات اللغوية، ويتم التهيئة والاستعداد للمدرسة.

وفي هذا الصدد، "فنحن بحاجة إلى توحيد نظم التعليم في تلك المرحلة من حيث توافر الإمكانات والتجهيزات المادية والإمكانات البشرية والأبنية التعليمية وإتاحة الفرصة كاملة لكل الأطفال ممن هم في الفئة العمرية للالتحاق بمرحلة رياض الأطفال مع وضع إستراتيجية تعليمية موحدة تكون واضحة المعالم توجه مسار العملية التعليمية في كل مدارس رياض الأطفال، مع استمرار جهود الدولة لفتح فصول لرياض الأطفال وتشجيع القطاع الخاص على ذلك مع وضع الضوابط المشجعة على ذلك"[1].

العملية التعليمية في المدارس الجزائرية أصبحت تعتمد على ما يعرف المقاربة بالكفاءات، في جميع مراحل التعليم، وهي طريقة مرتبطة بمعطيات النظرية المعرفية.

تعريف الكفاءة: تعددت تعاريف مصطلح الكفاءة بين اللغويين والتربويين كالآتي:

* نظام من المعارف التصويرية والإجرائية، منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتجديد المهمة، وحلها بفضل نشاط ناجح.

* جملة منظمة وشاملة للمعارف والمهارات، تسمح بالتعرف على وضعية، ضمن عائلة من الوضعيات، والتمكن من حلها بفعالية[2].

---

[1]– آمال سيد سعود: مقال (رياض الأطفال في مصر دراسة تقويمية بين الواقع والمأمول)، مجلة مستقبل التربية العربية، مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة–الإسكندرية، العدد37، أبريل 2005، ص77.

[2] – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص55.

* مجموعة منظمة لمعارف، وأداءات، وتصرفات، ومساعي التفكير، توظف وتستثمر في مجالات تعليمية متنوعة "[1].

تعريف طريقة التدريس بالكفاءات: هي نموذج من نماذج التدريس، يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي[2].

خصائص طريقة التدريس بالكفاءات: تتميز بما يلي[3]:

1- تفريد التعلم، انطلاقا من الفروق الفردية بين الأطفال، أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية، وفتح المجال أمام مبادراته وأرائه وأفكاره.

2-حرية المدرس واستقلاليته، حيث يتحرر المدرس من الروتين، وله الحرية في اختيار الوضعية التعليمية المناسبة لتحقق الكفاءة المقصودة، ولكي يتحرر المعلم من ذلك، يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية من المعارف العلمية والبيداغوجية، مع كونه قارا على ابتكار الظروف الملائمة للتعلم.

3- التقويم البنائي، الذي لا يقتصر على فترة زمنية معينة، بل يساير المرحلة التعليمية في جميع مراحلها.

4- تحقيق التكامل بين المواد، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج.

5- توظيف المعارف (معارف، نظريات، قوانين، خبرات، قدرات، رموز، إشارات) عند مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

6- تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي تطبيقي نفعي.

مركبات الكفاءة: ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية، تتآزر فيما بينها ضمن إطار تكاملي، وتتمثل في: المحتوى والقدرة والوضعية[4].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج التربية التحضيرية، أطفال في سن (5-6) سنوات، مديرية التعليم الأساسي، 2008، ص08.

[2]- ينظر، مجلة التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية ص155، وينظر، خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص65-66.

[3] ينظر مجلة التربية، ص156

[4] - للاستزادة أكثر، ينظر، خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص66-68.

1- المحتوى: مجموعة الأشياء التي يتضمنها التعلم، أي المكونات التي يتكون منها محتوى التعلم.

2- القدرة: كل ما يستطيع المتعلم استثماره من استعدادات في انجاز النشاطات الفكرية أو البدنية أو الاجتماعية...

3- الوضعية: الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ التي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته.

الدراسة الميداني للنظرية على الأقسام التحضيرية:

لتطبيق العملية التعليمية وفق نظرية بياجيه، قمنا بدراسة ميدانية عن طريق زيارات مختلفة لبعض الأقسام التحضيرية في مدينة ورقلة وضواحيها.

من خلال معايشة الواقع المدرسي للأقسام التحضيرية، والوقوف على العملية التعليمية، نكتشف الاختلاف الجلي بين النظري والتطبيقي، "أن واقع التعليم التحضيري يختلف كثيرا عن الصورة المرسومة له في النصوص الرسمية، وأنه بإمكاننا القول أنه لا أثر لما تتحدث عنه النصوص من تعليم تحضيري، هذا طبعا إن استثنينا هذه البنايات القليلة التي تستقبل بعض أبناء العاملين والعاملات لتقدم لهم بعض النشاطات المتفرقة، التي ينصب معظمها على الأناشيد والأغاني وبعض الأشغال اليدوية"[1].

حول المعلم :

- المشرف على العملية التعليمية في جل الأقسام التحضيرية معلمة، إذ معظم الدراسات النفسية تستحسن كون المشرف على القسم التحضيري مربية، حيث "مربية الروضة هي أم أولا، ومعلمة ثانية، وإن اعتقد أحدنا أن كائنا من كان يستطيع أن يكون معلم روضة، فهو مخطئ واعتقاده لا يستند إلى أساس، وليس له ما يبرره، فمعلمة الروضة تحتاج أن يكون لديها مهارات متعددة تخدم أغراضا مختلفة.."[2]

يعد القسم التحضيري مرحلة مهمة من مراحل العملية التعليمية، لذا يتطلب كون المعلم يملك قدرات، وكفاءات، واستراتيجيات عالية، من أجل إنجاح العملية التعليمية، "وعلى هذا فإن إصلاح مجتمعنا رهين بنوع المعلمين والمعلمات الذين نأتمنهم على تربية أبنائنا وبناتنا، وهؤلاء المعلمون والمعلمات لا يستطيعون أن يقوموا بمهمتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا

[1] - حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية، ص103.

[2] - عدنان عارف مصلح: التربية في رياض الأطفال، نقلا عن حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية، ص104.

نصيبا وافرا من الإعداد الثقافي والمسلكي، فتحسين تربية المعلمين هو تحسين التعليم وتحسين التعليم هو تحسين المدارس... وقد أجمع المربون على أن أعظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس لمعلمين قدرين"[1].

وعدم تخصيص متخصصين لهذا القسم يجعل العملية التعليمية تعاني نقصا وضعفا، مما جعل المخططات التربوية والبيداغوجية تعاني تقهقرا وتخاذلا، "ولمعالجة ما نعانيه من نقص في إعداد القوى البشرية المؤهلة لتثقيف وتعليم الطفولة في هذه المرحلة، ينبغي أن تتولى دور المعلمات، مهمة إعداد المشرفات على دور الحضانة، وأن تتاح لهن فرصة متابعة الدراسة بكليات التربية لتحقيق ما يحتجن إليه من نمو علمي ومهني مستمر في مجال يتميز بحداثته، وتجدد في النظريات التي يبنى عليها ما يتم فيه من ممارسات"[2].

وفي ظل مفهوم المقاربة بالكفاءات يتحدد دور المعلم فيما يلي:[3]

- المدرس مفكر لا يأخذ بالاعتبار مكتسبات المتعلم المعرفية.
- المدرس صاحب قرار، حيث يتخذ القرار الملائم فيما يخص مضمون التعليم.
- المدرس محفز على التعليم.
- المدرس قدوة متعلمة، يأخذ منه وينقل عنه.
- المدرس وسيط يحاور التلميذ ويناقشه في صعوبات المهام المقدم عليها.
- المدرس مدرب يرى أن مهمة كل تلميذ لديه هي التدرب على الحياة.

من هنا يمكن القول أن المعلم مرشد ومراقب للعملية التعليمية، عكس ما كان يمتاز به في المنهج القديم، أين كان يمثل البطل الكلي والأوحد في عملية التعليم.

ومن هذا المنطلق حدد المنشور مواصفات انتقاء المعلمين لهذه المرحلة كالآتي:[4]

1) الميل والاستعداد للعمل مع الأطفال في هذه المرحلة.
2) القدرة على تحمل نشاطات الأطفال الصغار وحركتهم.
3) القدرة على التحكم في تقنيات التنشيط.

---

[1] – وليد جابر: تدريس اللغة العربية، ص9.

[2]– عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، ص129.

[3] – ينظر، بن حبيلس: مقال (دور المعلم)، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية، البيداغوجيات الجديدة، بيداغوجيا الإدماج، العدد05، يناير، فبراير 2006، ص12–13.

[4] – مجلة المربي، العدد11، 2008، ص5.

4) المشاركة في العمليات التكوينية الخاصة.

بالإضافة إلى كون المربي يملك مؤهلات علمية وتربوية؛ وكذا كونه ملما بالنظريات التربوية واللسانية الحديثة.

فالقصور والإخفاق الذي تعانيه هذه المرحلة يعود بالدرجة الأولى إلى عدم وجود مشرفين مؤهلين للمهمة المناطة لهم، حيث معظم المشرفين على العملية التعليمية في الأقسام التحضيرية في بلادنا، يعانون نقصا في المؤهلات التكوينية، والسبب أن المدرسين:

- خريجات جامعات، من كليات مختلفة وتخصصات متباينة، (الأدب العربي- علم النفس- قانون- الشريعة...)، لم يتلقّين إعدادا وتكوينا أكاديميا وبيداغوجيا ومهنيا خاصا لذلك.
- غير موظفات رسميا، وإنما يعملن مستخلفات أو يعملن لمدة معينة فحسب (عقود ما قبل التشغيل).

هذه الأمور وغيرها أثرت سلبا على المردود المرجو من الأقسام التحضيرية، الأمر الذي يفسر فشل الطموحات التربوية، والتقهقر والتخاذل التربوي في بلادنا، "ولذلك فإن أي إصلاح ينبغي أن يبدأ بالمدرس، لكن الواقع التعليمي في المدرسة الجزائرية يدل على أن المدرس كان في كل مرة يفاجأ بإصلاحات لم يستعد لها ولم يتلق فيها أي تكوين"[1].

حول المتعلمين: يتميز أطفال القسم التحضيري ببداية نمو مفهوم الذات، والتمركز حول الذات[2]، ونمو القدرات الجسمية، بالإضافة إلى النمو اللغوي والمعرفي السريع، ويتسمون بجملة من الخصائص المعرفية تتمثل في:

* الرغبة في التحدث عن النفس.
* ظهور القدرات الابتكارية والتخيل أثناء ممارسة الأنشطة الفنية.
* الحاجة لفرص الاستكشاف، وتهيئة الظروف لذلك.
* حاجتهم للعديد من النماذج اللغوية والتراكيب المتنوعة عند التحدث إليهم، بسبب تفكيرهم المتمركز على الذات[3].
* تتراوح أعمارهم ما بين ست و سبع سنوات .

---

[1] – مجلة التربية القطرية، ص159.

[2] – يتكلم الطفل دون الاهتمام بفهم الآخرين له، ويسمع دون أن يهتم بفهم كلام الآخرين.

[3] – ينظر، هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص21.

* أحوالهم الاجتماعية، والمعرفية متباينة.

حسب الإحصائيات يصنف هؤلاء الأطفال في المرحلة الثانية، وفق تقسيم النمو العقلي لبياجيه، أي مرحلة ما قبل العمليات.

تتطلب طريقة التدريس بالكفاءات متابعة دقيقة لكل طفل، مع مراعاة الحالة النفسية لكل منهم، لأجل تنمية معارفهم وقدراتهم العقلية، وهذا مما يصعب إدراكه، وفقا لعدد التلاميذ؛ مع نقص خبرة المعلم، الأمر الذي يعيق العملية التعليمية وفق نظرة بياجيه.

حول وسائل التعليم : يحتاج القسم التحضيري إلى جملة من الوسائل التعليمية، لمساعدة النمو المعرفي لدى الأطفال، لكن الملاحظ في مؤسساتنا التربوية أنها تعاني من نقائص كثيرة، حيث تفتقر إلى أبسط الوسائل والتجهيزات المادية، التي تحتاجها الأقسام التحضيرية، والتي تعد ضرورية لتحقيق أهداف البرنامج التربوي للقسم التحضيري.

فقاعات التعليم للمرحلة المستهدفة تكاد تكون خالية من الوسائل الضرورية لعملية التعليم بحيث:

– لا تتوفر على الألعاب التي تساعد الطفل على التعلم، إذ بياجيه يعد اللعب ضرورة أكيدة لبناء معارف الطفل، وعنصرا أساسيا في تيسير عملية تعليم اللغة.

– انعدام ملصقات، أو صور حائطية تساعد في عملية التعليم، إذ أن تفكير طفل هذه المرحلة حسي، فوجودها يسمح له بالإبداع وتنمية الفكر.

– انعدام التدفئة، والإنارة الكافية، مما يؤثر سلبا على حالة الطفل، ويعيق عملية التعليم.

–انعدام الوسائل والتجهيزات، يؤثر سلبا على العملية التعليمية، ويعد ذلك من أسباب تدهور التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، "وعليه فإن هذه الطريقة لا يمكن تحقيقها بدون تجهيز جميع المدارس وجميع الأقسام بالوسائل البيداغوجية والتكنولوجية مع تدريب المدرسين على استعمالها"[1].

حول المنهج والمحتوى :

يمكن أن نجمل أهم الوحدات الأساسية للقسم التحضيري فيما يلي:

– أشكال هندسية – التلوين وفق نماذج مقدمة – تعليم بعض الحروف.

[1] – مجلة التربية القطرية، ص160

أما ما يخص دفتر الأنشطة اللغوية، فيحتوي على[1]:

- القيام بعلاقات بين الصور.
- تسمية الطفل لبعض الأدوات المدرسية.
- الاعتماد على السمع، لتميز الحروف المقصودة.

فالمنهج يركّز على الطفل، ببذل الجهد لتنمية معارفه اللغوية والفكرية، والمعلم لا يلقن المعارف للطفل تلقينا سلبيا، بل يساعد الطفل على اكتشافها؛ معتمدا على قدراته الذهنية الذاتية.

تعليم القراءة: تعليم الطفل القراءة، يكون بعد عدة خطوات، تتمثل في :

1- الاعتماد على الحس: يشاهد المتعلم صورا لقصة ما(هادفة)، فالملاحظة الدقيقة والمتكررة للصور، تأخذ بيد الطفل نحو تعلم القراءة والكتابة.

2- الاعتماد على السمع: حيث يسرد المعلم القصة بطريقة معينة مقصودة، مشوقة، مستغلا قدرة الطفل على الترميز، لأنه في هذه المرحلة يميل الطفل إلى سماع قصص الحيوانات، والحكايات الخرافية القصيرة.

3- الاعتماد على الفعل والعمل: تعطى للطفل صور القصة مبعثرة؛ و يطلب منه ترتيبها حسب أحداث القصة.

4- الاعتماد على التطبيق: يطبق المتعلمون القصة على شكل مسرحية، حيث "يمثل الأطفال في هذه العروض، دور المشاهدين والممثلين، يسمعون ويتكلمون، يرون ويتحركون، أي أنهم يعيشون في موقف يساعد على نموهم اللغوي"[2].

فالطريقة المستعملة في تعليم القراءة، تعتمد على نشاط المتعلم، هذا بتنسيق معارفه وتنظيمها، وترميزها، واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى، فتناول الطفل للأشياء وفحصها، يمكّن الطفل من التعلم بطرقة أفضل، وهذا ما اصطلح عليه بياجيه (النشاط البنائي).

التقويم: غرضه معرفة مقدار تقدم الأطفال في العملية التعليمية، وقد كانت نتائج الأقسام، متباينة تباينا كبيرا، يمكن الحكم بضعفها، والسبب عدم توفر الوسائل التعليمية .

---

[1]- ينظر، مديرية التعليم الأساسي دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، أطفال (5-6) سنوات، ، اللجنة الوطنية للمناهج 2008.

[2] - التربية اللغوية للطفل، مرجع سابق، ص108.

والهدف من التقويم ضمان التقدم الأمثل لكل طفل، حسب وتيراته التعليمية، وإمكاناته الخاصة، "فهو وسيلة للتواصل والتحاور بين المربية والطفل، والمربية والأولياء"[1].

والتقويم المعتمد هو التقويم التكويني، حيث يشخص الصعوبات التي تعيق النمو العقلي للأطفال.

* والتعليم التحضيري، وفق المقاربة بالكفاءات، يتطلب تنويعا في المساعي والاستراتيجيات.

استراتيجيات التعليم التحضيري :

1. اللعب : يعتبر اللعب ضرورة أكيدة لبناء معارف الطفل، حيث يقوم اللعب بدور أساسي في[2]:

- تنمية المجالات الحسية، والحركية، والمعرفية، والوجدانية.
- تنمية الوظيفة الاجتماعية والإبداعية.
- تدعيم الخبرات والتجارب، والمكتسبات الثقافية الاجتماعية
- بناء شخصية الطفل، وتأهيله إلى تحقيق أهداف التربية التحضيرية.

ومن الأمور التي تدعو للأسف الشديد أن كثيرا من رياض الأطفال تبني فصولا دراسية لكي تعلم القراءة والرياضيات والدروس العملية الأخرى وذلك من خلال أساليب غالبا ما تكون مقنعة كالألعاب الجماعية واللعب وهذه الدروس أو الحصص في رأينا هي مضيعة للوقت، لأن بياجيه أشار لهذه النقطة بقوله: "في كل مرة نعلم الطفل شيئا ما، إنما نمنعه من اكتشاف ذلك الشيء بنفسه، ومن ناحية أخرى فإن الشيء الذي نسمح للطفل أن يكتشفه بنفسه فسوف يبقى مدركا له طول حياته"[3].

2. المشروع : وسيلة لتنمية كفاءات الطفل بطريقة نشطة، وبذلك يصبح عنصرا فعالا، "وطريقة المشروع تقوم على رؤية الفلسفة التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون

---

[1]- منهاج التربية التحضيرية، ص32.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، أطفال في سن (5-6) سنوات، مديرية التعليم الأساسي، 2008، ص26.

[3]- اللعب ونمو الأطفال، مرجع سابق، ص106.

إيجابيا في عملية التعلم، وأن يبحث عن المعرفة بنفسه وأن يكتسبها بنفسه وإن دور المعلم لا يتعدى التوجيه والإرشاد."[1]

3. إستراتيجية حل المشكلات: نحو إعطاء متاهة تتبع مسار نحو،(ساعد الزرافة لتجد رأسها انطلاقا من جسدها)[2]، وطريقة حل المشكلات تعتمد على تفكير المتعلمين في إيجاد حلول لمشكلة ما، "وتقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهوي انتباههم، وتتصل بحاجاتهم، وتدفعهم إلى التفكير والبحث عن حل علمي لها"[3].

فالعملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، في أقسامنا التحضيرية، تعود أسباب فشلها وإخفاقها، إلى انعدام الوسائل اللازمة والضرورية لنجاحها، وكذا عدم تدريب المدرسين المتخصصين لها.

---

[1] – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص129.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج: دفتر الأنشطة العلمية للتربية لتحضيرية، أطفال في سن (5–6) سنوات، مديرية التعليم الأساسي ، 2008، ص10.

3 – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص139.

تطبيقات النظرية المعرفية في المرحلة الابتدائية:

وفق النظام المعمول به في بلادنا–الجزائر– وفيما يخص سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، يسمح للأطفال البالغين سن ست سنوات، بالالتحاق الإجباري بالمدرسة الابتدائية، وتستغرق السنوات الابتدائية وفق النظام الجديد المعمول به حاليا، خمس سنوات ويشمل السنة الأولى إلى الخامسة.

ووفق النظرية المعرفية وتقسيمات بياجيه للنمو المعرفي لدى الأطفال، تمثل المرحلة الابتدائية مرحلتين في تقسيمات بياجيه.

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية(2 إلى 7سنوات)، وتشمل القسم التحضيري والسنة الأولى ابتدائي.

المرحلة الثانية: مرحلة العمليات الإجرائية، والتفكير الإجرائي العملي(7 إلى 11سنة)، وتشمل السنة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من التعليم ابتدائي.

خصائص نمو متعلم المرحلة الابتدائية: يعتمد نجاح العملية التعليمية، على معرفة نمو الطفل معرفة جيدة –النمو الجسمي والعقلي– "إذ لا يقتصر عمل المعلمين على تعليم التلاميذ الدروس فحسب، بل يجب أن يعرفوا حاجات المجتمع وفلسفته، ثم يعرفوا التلاميذ وميولهم ويتفهموها، ولتحقيق ذلك يتحتم على كليات المعلمين في البلاد العربية، أن تعنى

عناية خاصة بتوسيع أفاق الطلبة، بحيث يتفهمون طبيعة نمو الطفل وطبيعة تعلمه وعلاقة المدرس بالمجتمع"[1].

النمو الجسمي: يعرف نمو حواس الطفل نموا سريعا، بحيث يعتمد الطفل في اكتساب المعرفة على حواسه، في حين يعرف نموه الجسدي تباطؤا، مما يجعل الطفل في حاجة إلى فترات من الراحة؛ بعد بذل أي جهد عضلي أو عقلي، ويشير بعض الباحثين إلى وجود فرق في التحصيل الدراسي بين أصحاب الأنماط الجسدية المختلفة (السمين، النحيف، الرياضي)، وأن بإمكان المعلم توقع الأداء المدرسي للتلميذ بناء على خصائصه الجسمية[2].

النمو العقلي: يتغير تفكير المتعلم، حيث يتخلص من عوائق التفكير المتمركز حول الذات، وينمو لديه حب التعلم، كما يمتاز المتعلم بكثرة الكلام الشفوي، وكثرة شرود الذهن وعدم التمكن من التركيز الطويل مع المعلم، وتظهر الفروق الفردية بين المتعلمين.

التعليم وفق النظرية المعرفية في المرحلة الابتدائية:

تعلّم مهارات اللغة العربية وفق النظرية المعرفية، يحدث نتيجة وضع المتعلمين أمام مشكلة حقيقية؛ متدرجة في الصعوبة، تنمّي قدراتهم العقلية وهذا ما يسمى أو يعرف المقاربة بالكفاءات، و"لقد اختارت وزارة التربية الوطنية مرجعية تعتبر جديدة بالنسبة إلى ما هو معمول به اليوم سواء في بناء البرامج أو في ممارسات القسم، حيث اختارت المقاربة بالكفاءات على غرار عدة أنظمة تربوية أخرى في العالم، قصد إعطاء نفس جديد وتغيير بعض الممارسات وتجديدها لمواكبة التطور السريع للعالم"[3].

ويؤكد بياجيه أن التعلم الحقيقي لا يتم بحشو المتعلم بالمعلومات والمعارف، وإنما يتوقف تعلم المعارف على المتعلم بنفسه، من خلال الأنشطة وإعمال الفكر لحل المشكلات وبناء المعارف، وبياجيه صاحب النظرية يبيّن كيف تدرس اللغة، "فلم تعد العملية التعليمية أمرا يسيرا يمكن لمن له القدرة على حفظ كم من المعلومات أن يدخل الفصل الدراسي ويلقيها على الطلاب فلقد أصبحت العملية التعليمية بحاجة إلى كثير من التخطيط ولم يعد هدف المعلمين الأساسي هو زيادة كمية المعلومات لدى الطلاب، بل أصبح هدفهم هو إتاحة

---

[1] – ينظر، وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ص10.

[2] – وزارة التربية الوطنية: تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، المستوى السنة الثانية، الإرسال 1+2+3، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007، ص117.

[3] – كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص5.

الفرصة لطلابهم لاكتشاف تلك المعلومات كل حسب قدرته الذهنية"[1]، مما يعني الاهتمام بالفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ واستغلالها في تنمية معارف الأطفال، وتحسين عملية التعليم، فما معنى الفروق الفردية بين الأشخاص؟.

الفروق الفردية:

- تعني اختلاف الأفراد فيما بينهم في بعض الخصائص.
- الدراسة العلمية لمدى الاختلاف بين الأفراد في صفة مشتركة بينهم[2].

ومن المسلم به أن البشر يختلفون عن بعضهم في كافة المجالات[3]، وصدق الله القائل (**وَاللَّهُ فَضَّلَ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ فِي الرِّزْقِ**)[4]، وقوله: (**وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ**)[5]، فالآيتين تحملان في فحوى خطابهما، إشارة إلى الفروق التي أودعها الله تعالى بين عباده.

وفيما يخص تلاميذ المرحلة الابتدائية، تظهر بينهم فروق جلية، من حيث المحصول اللغوي المكتسب من المجتمع والبيئة، والملكة اللغوية، والقدرات اللغوية المختلفة، ويرجع السبب في ذلك إلى عدة عوامل مختلفة، (الوراثة، البيئة، المؤسسات الاجتماعية –الأسرة والمسجد والروضة–، العمر الزمني، النوع–ذكر أو أنثى–)[6].

الفروق الفردية في القسم: لنجاح العملية التعليمية من منظور النظرية يتحتم على المعلم معرفة الفروق الفردية بين طلابه، ويتأتى هذا عن طريق[7]:

- إجراء مرجعة سريعة قبل الدخول في موضوع الدرس لجذب انتباه التلاميذ.
- التنوع في وسائل التعليم، واستثمار أكبر قدر ممكن من حواس التلاميذ.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة.
- الإكثار من الأنشطة التدريبية وتنوعيها.

---

[1] – النحل 71.

[2] – أمل يوسف التل: التعلم والتعليم، ص169.

[3] – الاختلاف الجسمي والعقلي... أما من ناحية العبودية، والثواب والعقاب فهم جميعا سواسية.

[4] – النحل، 71.

[5] – الأنعام،165.

[6] للاستزادة، ينظر التعليم والتعلم، 169–170، وللتفصيل ينظر، الطاهر لوصيف: منهجية تعلم اللغة وتعلمها، ص592–604.

[7] – ينظر، التعلم والتعليم، ص173.

- الاهتمام بتفعيل ممارسة الأنشطة مثل عمل اللوحات، المجلات، الإذاعة المدرسية، العروض المسرحية.
- الاهتمام بالعمليات المعرفية، مثل الشرح والتفسير والتحليل والمقارنة والتصميم وتأليف القطع الإنشائية والقصص والرسم.

النظرية المعرفية وتعليم مهارات اللغة العربية:

الطفل يولد وله استعداد فطري على مستوى الذات، يمكنّه من تعلّم اللغة، ويؤهله لتنمية معارفه بنفسه، ويتم ذلك في ضوء إحداث مشكلة ما يواجهها المتعلم ويبذل جهدا عقليا لاكتشاف الحل، "ونظرية بياجي تقوم على قانون بيولوجي حيوي أساسي يتمثل في أنّ الفرد يمتلك بالفطرة، بُنى تكيفية في صورة أنظمة نشيطة وفعالة، خاصة بالاستجابة أو بالتجاوب مع مثيرات المحيط أو موضوع التعلم، سواء بالإلغاء أو القبول"[1]، ومن هذا المنطلق عمد الباحثون في تجاربهم إلى إظهار مدى التزام الكتب والمعلمين والمناهج بضرورة تنمية قدرات الطفل مع إبقائه مستمتعا بالعملية التعليمية...وكانت معظم الأبحاث متجهة نحو الأخذ برغبات التلامذة في ما يقرؤون وعاداتهم في القراءة ومدى ارتباط ذلك بجنس الطالب وعمره وخلفيته الاقتصادية[2].

تعليم التعبير والقراء والكتابة: يتعلم الطفل التعبير الشفوي والقراءة والكتابة من خلال تعلمه للحديث، فكلما تعرض الطفل لسماع أكبر قدر ممكن من المفردات، كان لذلك تأثير إيجابي في تعلم الطفل للقراءة والكتابة، فيتمكن من تعلم اللغة من خلال الاستماع إليها ومحاولة تكلمها.

فينبغي للمعلم الاهتمام بجذب المتعلمين للإنصات لحديثه، بغية تمكينهم من بناء ثروة كبيرة من المفردات، وقدرة التلميذ على استخدام اللغة الشفوية، تتأصل عندما يحظى بالاهتمام، ويهيأ له الجو المناسب، وهذا بإعطائهم الثقة في قدراتهم على قول ما يفكرون فيه[3].

ويتم تعلم المهارات الثلاثة من خلال نص واحد، حيث يُعتمد في التدريس الحديث المقاربة النصية، إذ "تولي النظرية المعرفية اهتماما خاصا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت

---

[1] – الطاهر لوصيف، منجية تعليم اللغة وتعلمها، ص247.

[2] – تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص38–39.

[3] – ينظر تدريس اللغة العربية في التعليم العام، مرجع سابق، ص104.

واحد"[1] وهي وضعية تسمح بتعلم المهارات انطلاقا من نص واحد من خلاله يكتسب المتعلم المعارف، "لذلك سنطلق دائما من نص يتناول موضوعا من المواضيع المحددة حسب الوحدات، يمارس المتعلم من خلاله التعبير الشفوي والتواصل في مرحلتي التمهيد والتدريب على مفاتيح القراءة، ويمارس القراءة والتواصل الكتابي في مرحلة القراءة الفعلية، وهذه المقاربة تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته اللغوية بسهولة"[2].

ومعنى ذلك أن منطلق الأنشطة في المرحلة الأولى هو النص الشفوي بمختلف أشكاله، لأن الطفل في هذه المرحلة يأتي إلى المدرسة برصيد معتبر من المعارف المكتسبة من محيطه المباشر وغير المباشر، فاعتماد المقاربة النصية تساعده على توظيف مكتسباته القبلية"[3]، وهذا ما نلحظه في كتاب التلميذ في المرحلة التمهيدية، التي يمارس فيها المتعلم التعبير الشفوي والتواصل والقراء من خلال المشاهدة والاستماع، والتدريب على الفهم.

-يطلب المعلم من المتعلمين مشاهدة المشهد، ثم التعبير عنه تلقائيا وبعفوية، حيث يمثل المشهد صوّر يعرفها الطفل، وتتناسب مع مستواهم وميولهم، لأن " معرفة المتعلم القبلية تعد شرطا أساسيا لبناء المعنى، حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى"[4].

ويعتمد التدريس وفق النظرية، على التدريس بالكفاءات، هذه الأخيرة تتلاءم مع جملة من أنواع التعلم التي أفرزتها الاتجاهات الحديثة، والمتمثلة في التعلم الاستراتيجي، والتعلم عن طريق حل المشكلات، والتعلم عن طريق المشروع، وهذا ما توضحه مقدمة كتاب اللغة العربية:

"أعد كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وفق البرنامج الرسمي المقرر تطبيقه ابتداء من شهر سبتمبر 2003، وانسجاما مع توجيهات وزارة التربية الوطنية في إصلاح المنظومة التربوية، ولقد تم تصميمه على أساس وضع المتعلم في مركز الاهتمامات

---

[1] – علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، ص102.

[2] – كتاب اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي، ص5.

[3] – ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى منم التعليم الابتدائي، ص6.

[4] – التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص102.

التربوية، وتماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات، القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية..."[1]

أولا: التعلم الاستراتيجي:

يطلب المعلم من المتعلمين مشاهدة الصورة، نحو محور العائلة، رضا يقدم نفسه، والمشهد يحتوي على صور يعرفها المتعلم، ويطلب منه التعبير عنها بغية الوصول إلى تعبير سليم عنها، ويتم ذلك عن طريق إستراتيجية عملية التدريس، المترجمة من أفكار بياجيه والمتمثلة في ثلاث مراحل أساسية (مرحلة الاستكشاف، مرحلة الإبداع المفاهيمي، مرحلة الاتساع المفاهيمي)[2].

مرحلة الاكتشاف: وتمثل المرحلة التي يتفاعل معها المتعلمون مع الخبرات الجديدة، والتي تثير لديهم تساؤلات، تدعوهم للإجابة عنها، نحو، البحث عن ترجمة المشهد إلى تعبير شفوي، الأمر الذي يجعل المتعلم في حالة عدم الاتزان، "ويختل التوازن عادة بسبب وجود منبهات خارجية، ويعمل الذهن على تحقيق التوازن عن طريق ربط المعلومات والخبرات القديمة التي يحتويها بالمعلومات والخبرات التي تسببها تلك المنبهات"[3]، التي يلاقيها الذهن لأول مرة فهي بالنسبة له كما يقول بياجيه، "مبهمة وغامضة لأنها غير مستوعبة، وتخلق له انزعاجا يظهر تفاضلا جديدا في أنماط التمثّل"[4].

مرحلة الإبداع المفاهيمي: حيث تتم عن طريق المناقشة بين المتعلمين، تحت إشراف وتوجيه المعلم، الذي يعد وسيطا بين المتعلمين ووصولهم للمعرفة؛ عن طريق تقديم المساعدة في استثمار استراتيجي، بواسطة المناقشة المثمرة التي تؤدي بالمتعلمين إلى اكتشاف المفاهيم، (المشاهد تمثل صور لرجل وامرأة وطفلة).

مرحلة الاتساع المفاهيمي: يقوم المتعلم فيها بتعميم الخبرة أو المكتسبات القبلية على المواقف الجديدة، وهذا ما يتم حسب بياجيه عن طريق عملية التمثيل والتلاؤم، حيث يقوم المتعلم بعملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي

---

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي، ص3.

[2] – للاستزادة أكثر، ينظر، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص201–202.

[3] – جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص192–193.

[4] – ينظر، PIAGET JEAN et al.(la naissance de l intelligence. Delacaux et niestle. Neuchatel. Suisse 1948. P129.

يمتلكه الفرد ودمجها في هذا لتنظيم، فيقوم المتعلم بإدخال معارف جديدة في مخطط، داخل بنى معرفية متوفرة سابقا، لديه (فيقوم بتصحيح الصورة وتعديل الفكرة عند معرفته لمعنى المشهد، إذ المكتسبات القبلية تجعل كل متعلم يعبر عن المشهد وفق الخلفيات الاجتماعية لبيئته، فمنهم من يقول عمي، وخالتي وأخر يقول رجل وامرأة، ومنهم من يعبر بالعامية أو الأمازيغية).

لكن يلجأ المتعلم إلى تعديل السلوك، بسبب اكتشافه عدم توافق المعارف الموجودة لديه، مع البنى المعرفية الجديدة، –وهو أن صورة الرجل تمثل أبي، وصورة المرأة تمثل أمي، وصورة الطفلة تمثل أختي منى– نتيجة لتفاعله مع المثيرات الخارجية، فيعمد للتغيير، من أجل تحكّم جيّد وأفضل في الوضعية الجديدة، وهو ما يعرف عند بياجيه بالتلاؤم أو التكييف الذي يؤدي بالطفل في الأخير إلى حالة التوازن، فيتوصل المتعلم إلى التعبير السليم، (اسمي رضا، أبي وأمي، أختي منى).

وفي الأخير يتوصل المتعلم إلى بناء معارف جديدة، وتحقيق الأهداف المسطرة للدرس، مما يسمح للمعلم بقياس قدرات التلاميذ، واكتشاف الفروق الفردية الذهنية للمتعلمين.

ويعتمد نجاح العملية التعليمية عن طريق التدريس الاستراتيجي، على التخطيط المتقن من لدن المعلم، "ولا يفوتنا أن ننبه أن نجاح هذه الإستراتيجية ذو علاقة وثيقة بالتخطيط الجيد والتنفيذ الفعّال لهذه الإستراتيجية وذلك من خلال توافر بيئة تعلم تسمح بالكشف، والتنقيب، والمناقشة، وتبادل الحوار، وتوافر مواد ومصادر التعلم، والوقت الكافي للكشف"[1]، ومن هذا المنطلق وفي ضوء أراء بياجيه، أصبح التعليم ليس باليسير، وإنما يحتاج إلى تخطيط ودراسة، لذلك لا بد أن تهيأ وتحدد الفعاليات التي يمكن أن يقوم بها الطفل وتحدد المفاهيم التي يتمكن من أن يدرسها في كل مرحلة من المراحل الدراسية، ولم يعد هدف التعليم زيادة المعلومات، وإنما إتاحة الفرص للتلميذ لأن يكتشف المعلومات بنفسه"[2].

ميزاتـه: تمتاز بجملة من المحاسن تتمثل فيما يلي:

1. يحقق متعة للمتعلم من خلال شعوره باكتشاف المعارف بنفسه.
2. يُعلّم المتعلم الاعتماد على النفس.

[1] – التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص207.

[2] – جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص195.

3. تنمية القدرات العقلية والذهنية لدى المتعلم.
4. تحفيز العملية التعليمية.
5. تدريب المتعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم.

عيوبـه:

1. لا يصلح لجميع موضوعات التعلم، وجميع المتعلمين.
2. يتطلب قدرات ذهنية كبيرة.
3. يتطلب وقتا طويلا.
4. لا يتلائم مع الصفوف الممتلئة بالمتعلمين.

ثانيا: التعلم عن طريق حل المشكلات: يستند التعليم من المنظور المعرفي، على حل المشكلات، مقتبسا مفاهيمها من بياجيه الذي يرى أن الطفل يكتسب معارفه ويبني معلوماته بنفسه ونشاطه، حيث يؤكد أن التعلم الجيد والناجح، هو الذي يسمح للمتعلم باكتساب معارفه بنفسه.

وهي طريقة تعتمد على وضع المتعلم أمام مشكلة ما، تثير انتباههم وتدفعهم للاهتمام بها، والتفكير، في إيجاد حلّ لها؛ من خلال إعمال العقل والتعاون بين المتعلمين، ويقتصر دور المعلم في تهيئة الظروف لعملية التعلم، نحو توجه المتعلمين للوصول لتحقيق الأهداف المرجوة، وتتكون إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة من ثلاثة عناصر، (المهام، المجموعة المتعاونة، المشاركة)[1].

خطة الدرس عن طريق حل المشكلات:

ينطلق التعليم وفق هذه الإستراتيجية، من وضع المتعلمين أمام مشكلة معقدة، ترغمهم على البحث عن حلول، من خلال استغلال واستثمار المكتسبات القبلية، ويتم ذلك من خلال مجموعات تشارك في إيجاد الحل، "فالتعلم بواسطة حل المشكلات، يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة(مشكل)، تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعد على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلا للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تطرح الوضعيات التي يعالج فيها المشكل بحلول فردية"[2].

---

[1] – ينظر، المرجع السابق، 196–199.

[2] – مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص160.

وتختلف طريقة التدريس عن طريق حل المشكل من مستوى إلى آخر، وحسب القدرات العقلية للمتعلمين، حيث نجد من شروط مهام التعلم:

- أن تتضمن المهمة موقفا مشكلا.
- أن تكون مناسبة من حيث المستوى لكل متعلم من البداية بحيث لا تكون مفرطة في التعقيد.
- أن تحث المتعلمين على اتخاذ القرارات[1].

ففي السنة الأولى، تظهر طريقة حل المشكلة، عندما يُطلب من المتعلمين ترتيب البطاقات، نحو ألعب وأقرأ، حيث ينجز المتعلمين تمارين عن طريق ألعاب، يتوصلون من خلالها إلى القراءة التلقائية والتعبير السليم.

أسحب بطاقة من المجموعة الأولى وبطاقتين من المجموعة الثانية، وأقرأ الجملة.

المجموعة الأولى: (منى–رضا–الجدة–الأب–زكريا).

المجموعة الثانية: (الباب–وراء–المدرسة–قدّام–النّافذة–أمام–المنزل)[2].

– يواجه المتعلمون مشكلة البحث عن البطاقتين اللتين تتناسبا مع بطاقة من المجموعة الأولى، بل أي من البطاقات يصلح لتكوين جملة مع المجموعة الثانية؟.

– يواجه المتعلم المشكل، ويستعمل قدراته الذهنية؛ مع استغلال المكتسبات القبلية، المتمثلة في الدروس السابقة المتناولة، فيستحضر الطفل بنى الأفعال التي يمتلكها ليتمكن من انجاز المشروع"[3].

– يقوم المعلم بإثارة حوافز التلاميذ، وتحسيسهم بالمشكلة، وإرشادهم لعناصر فهمها، دون أن يعطي الحل، فلا بد للمعلم إتاحة الفرصة للمتعلمين للكشف والبحث، "ولقد أثبتت البحوث السيكولوجية أن القدرة العقلية تنمو وتزدهر في التعليم والتعلم المعتمدين على الابتكار والبحث والكشف"[4].

---

[1] – التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص197.

[2] – ينظر، كتاب اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي، ص39.

[3] – ينظر، MURRAY TOMAS. et MICHEL CLAUDINE : theorie de developpement de l enfant p271.

[4] – حسن عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص47.

– يقوم المتعلمون بمحاولات واقتراحات، لإيجاد حل للمشكلة، وهي عبارة عن حلول أولية مقترحة لحل المشكل، نحو القيام بمحاولات مع الكلمات، حيث يسحب التلاميذ الكلمة الأولى من المجموعة الأولى، (منى)، ثم إقرانها مع كلمتين من المجموعة الثانية نحو (الباب– وراء).

– المعلم يستمع لاقتراحات التلاميذ، ويساعدهم على التفكير، ويتفاعل مع اقتراحاتهم وفرضياتهم، لأن من أسباب انتكاس المتعلمين، واضطراباتهم النفسية تعود للمعلم الذي "لا يحسن التعامل مع إجابات الطلبة، فيستخف منها، ويزدريها، هذا من شأنه خلق حالة من التوجس والخوف لدى بعض الطلبة فيعزفون عن المشاركة في النقاش أو الإجابة"[1].

ثمّ يناقشون الحل فيكتشفون الخطأ، ويعمدون إلى التصحيح، "لأن التلميذ بحاجة إلى المرور بخبرة بعض أنماط الاضطراب، وهذا الاضطراب ينجم في معظم الأحيان عن التعارض بين التنبؤ والنتيجة، فالخطأ يؤدي بالتلاميذ إلى تعديل قاعدتهم المعرفية وإلى تمثل النتيجة الظاهرة في قاعدتهم القديمة المعدلة"[2].

– يساعدهم المعلم في استغلال المكتسبات القبلية، بتذكر الدرس، أو بالأسئلة التي تساعد المتعلمين في استحضار المعرف وتوظيفها في وضعيات جديدة.

– يتوصل المتعلم إلى الفروض الصحيحة، والنتائج المرجوة، نحو (منى قدّام المدرسة، أو الأب أمام المنزل...).

– المعلم يصغي للنتائج المتوصل إليها، ويقوم بتقويم قدرات المتعلمين على استثمار المكتسبات القبلية، في الوصول إلى الحل المناسب.

أما في المستويات المتقدمة، التي تمكن فيها المتعلمون من التحكم في آليات القراءة، فتثار المشكلة بعد قراءة النص قراءة ممنهجة، (مقدمة ثم القراءة الصامتة، ثم قراءة المعلم، وبعدها قراءة التلاميذ، ثم التعرض لفهم النص)، وبعدها تستغل طريقة حل المشكل في تدريس التراكيب والصيغ النحوية، أو البلاغية أو النقدية...

---

[1] – ينظر، محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص76.

[2] – مصطفى ناصف: نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، مرجع سابق، ص312، وينظر، مريم سليم: علم نفس التعلم، ص340.

نحو ما جاء في كتاب اللغة للسنة الثالثة ابتدائي، "تخيل نهاية أخرى للقصة؟ ركب جملة حسب النموذج؟"[1].

وتقوم هذه الطريقة على مبدأ أساسي هو "أن التلميذ تتاح له الفرصة بشكل أفضل، للمساهمة في بناء معارفه تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين"[2].

ميزاتها[3]:

1. تنمّي حب البحث والاعتماد على النفس في الطلبة.
2. تثير في الطلبة التفكير في البحث عن حلول يتم اختيار ما هو صحيح منها.
3. تربط التدريس بواقع الحياة كي يؤدي التدريس بها وظيفة اجتماعية.
4. يمكن استخدامها في عدد كبير من المواد.
5. بها يتم الربط بين الفكر والعمل.
6. تنمّي في الطلبة روح العمل الجماعي.
7. يكون الطالب فيها إيجابيا متفاعلا.

عيوبها[4]:

1. يحتاج الطلبة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.
2. تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر لدى الجميع.
3. قد تتجه إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتغفل الأمور الجوهرية في معالجتها.
4. تتطلب وقتا طويلا.

التعلم عن طريق المشروع: هو عبارة عن سيرورة بيداغوجية، تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات، انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها المتعلمون[5].

---

[1] – ينظر، رياض النصوص السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص105.

[2] – مقاربة التدريس بالكفاءات، ص160.

[3] – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص141.

[4] – نفس المرجع، ص141.

[5] – نفس المرجع، ص158.

وطريقة المشروع تلزم المتعلم ببناء معارفه بنفسه، وتوضح مدى امتلاكه للكفاءات اللغوية، "وتهدف إلى تكوين شخصيات التلاميذ وتعويدهم على الاعتماد على أنفسهم في بحث المشكلات ودراستها والتفكير في حلها"[1].

ويعد المشروع من أفضل أدوات التي تحقق التعلم الإدماجي، حيث تسمح للمتعلم بالبحث عن مصادر المعرفة المتنوعة، دون الاعتماد على الغير[2]، وهذا ما ينشد إليه التعليم وفق النظرية المعرفية، من خلال المقاربة بالكفاءات، للبرامج المدرسية الحديثة، حيث جاء في المنهاج المدرسي، "تقترح هذه الوثيقة على المعلمين التفكير في محاولة تطبيق بيداغوجيا المشروع كلما سنحت لهم الفرصة لإثارة دافعية المتعلمين واهتمامهم بهذه المادة"[3]، ويعتبر المشروع دعامة أساسية في المقاربة بالكفاءات باعتباره نشاطا إدماجيا ووسيلة فعالة لتنمية الكفاءات في إطار فردي وجماعي، وتنفذ الحصة بمراعاة الخطوات الآتية:

- ضبط المعلم للكفاءات المستهدفة.
- تحديد موضوع المشروع.
- تحديد وسائل الانجاز المناسبة والانجاز.
- تفويج التلاميذ وتوزيع المهام وتقديم التعلمات.
- متابعة المشروع وتقيمه[4].

خطة الدرس عن طريق المشروع: تنطلق خطة الدرس من الإحساس بوجود مشكلة ما، تم تحديدها، وتحديد الفرضيات حولها، ثم الشروع في حل المشكلة، وهي طريقة تعطي اهتماما كبيرا للمتعلم لبناء معرفه واكتساب المهارات اللغوية.

-تبدأ باختبار المشروع، عن طريق إثارة المدرس لمشكل ما يدفع المتعلمين للبحث عن حل له، ويختلف من مستوى إلى أخر.

ففي السنة الأولى، يعد المشروع نشاطا يؤدى خلال الوحدات التعليمية، يظهر قدرة المتعلم على استثمار مكتسباته ومعارفه المكتسبة، "ففي المرحلة التمهيدية حيث التلميذ لم يتعلم بعد

---

[1] – محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي،القاهرة، طبعة جديدة، 1418–1998.

[2] – المشكلة في الوقت الحاضر أن بيداغوجيا المشروع فقدت مصداقيتها، بسبب اعتماد المتعلمين على الإنترنت.

[3] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص8.

[4] – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، ص17.

القراءة والكتابة، إمكانية إعداد مشروع بيداغوجي شفوي يتمثل في نادي الحكايات والقصص الصغيرة، يتدرب من خلالها المتعلم على سلامة النطق وحسن الأداء"[1].

أما في السنوات المتقدمة، "فالمشروع يجعل المتعلم يتصرف فرديا وجماعيا داخل وضعيات حقيقية هادفة"[2]

– بعد اختيار المشروع المرغوب أو المستهدف، نحو مشروع أعرّف بمدرسي للسنة الأولى ابتدائي، أو مشروع وصف رحلة على متن الحافلة للسنة الثالثة، أو مشروع تقديم شخصية من الشخصيات الهامة في السنة الخامسة[3].

– ينطلق المتعلمون في التخطيط للمشروع، حيث يساعد المعلم في وضع خطة للمشروع، لأن نجاح المشروع وتحقيقه للأهداف التعليمية، يتوقف على الخطة المرسومة للمشروع، ويكون التخطيط له كما يلي[4]:

أ) تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع.

ب) تحديد نوع النشاط، فردي أو جماعي.

ج) تحديد الطرق الواجب إتباعها في تنفيذ المشروع.

د) تحديد مراحل المشروع، وطبيعة المعلومات المطلوبة.

– يقوم المتعلمون بتنفيذ المشروع وتطبيق الخطوات المرسومة لذلك، وتسجيل النتائج المتوصل إليها، والمعارف الجديدة المكتسبة.

– في الأخير يقوم المعلم بقياس مدى نجاح المشروع في تنمية معارف المتعلمين، ويتأتى ذلك من خلال المناقشة والنقد بين المتعلمين، وإجابات صاحب المشروع.

ميزاتها[5]:

1. تعود الطلبة تحمل المسؤولية وتزيد الثقة بأنفسهم وتعودهم الصبر.
2. تدرب الطلبة على حل المشكلات العملية التي تواجههم بالحياة.

---

[1] – ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص9.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، ص7.

[3] – ينظر على التوالي، كتاب اللغة العربية، السنة أولى ابتدائي، ص51. السنة الثالثة ابتدائي، ص159، السنة الخامسة ابتدائي، ص127.

[4] – ينظر، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص132.

[5] – ينظر،نفس المرجع، ص134.

3. تنمي روح التعاون لدى الطلبة وتقدير العمل الجماعي، والمثابرة والجد في العمل.
4. تنمي القدرة لدى الطلبة في النقد، والبحث المنظم.
5. تكشف مواهب المتعلم وتجعله مركز عملية التعليم، وتظهر الفروق الفردية.

عيوبها[1]:

1. تحتاج إلى إمكانيات مادية ووسائل تعليمية كبيرة.
2. تستغرق وقتا طويلا.

ونافلة القول أن أبحاث بياجيه، أعطت مفهوما جديدا لعملية التعليم، حيث انتقلت بالمتعلم من متلقي سلبي يعبأ بالمعلومات، ويزوّد بالمعارف من لدن المعلم، إلى عنصر فعال له دور كبير في تنمية معارفه واكتساب اللغة، وهذا بإشراكه في العملية التعليمية التي تسمح له بالوصول لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم. كما سمحت آراءه في إعادة بناء المناهج والمحتويات التعليمية، واختيار المواد الدراسية الموافقة لنمو المتعلم، والطرائق الملائمة لعملية تعليم المهارات اللغوية، "ويعد بياجيه، من أبرز الذين أمدوا المهتمين بعملية التعليم، بأنفع المبادئ المتعلقة باختيار الأهداف البيداغوجيا، وتنظيم البرامج الدراسية، واختيار المواد حسب مستويات المتعلمين..."[2]

ومن أهم الحقائق التعليمية التي صارت اليوم مبدءا يتحتم التقيّد به، أن المتعلم يشرع على نحو ذاتي في بناء نظام لغوي خاص به، يتميز بجميع خصائصه الفردية والوجدانية والمعرفية موازاة مع ممارسته لعملية التعليم والاكتساب، ولا ينقُل حرفيا على نحو سلبي ما يقدّم له من معلومات وما يدّرب عليه من مهارات لغوية وكلامية، فعملية التعليم هي إذن بناء معرفي فردي متواصل بشكل ايجابي ومتوازن بكيفية إبداعية وخلاقة تجعل المتعلم يسمو

[1] – المرجع السابق، ص134.

[2] – ينظر، MURRAY TOMAS. et MICHEL CLAUDINE : theorie de developpement de l enfant p296-300

بطبعه اللغوي إلى درجة الارتجال الذي يتأتى بعد إحكام آليات اللغة ومهاراتها الأساسية من إنشاء للكلام وفهم له في المقام الأول وإجادة القراءة والتحرير في المقام الثاني.[1]

ترتكز النظرية المعرفية في عملية التعليم على مجموعة من الافتراضات الأساسية تتمثل في ما يلي:

أ) التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.

ب) تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه مشكلة أو مهمة حقيقية.

ت) المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

ث) الهدف من التعلم الجوهري، هو إحداث تكيّفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد[2].

التقويم من منظور البنائية: يرتكز التقويم في النظرية المعرفية على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية في بناء معارفه المستقبلية، مما جعل التقويم يشمل كافة نواحي مكونات الكفاءة، "وبما أن الفكر البنائي يلمس بأطرافه جميع أركان العملية التعليمية، فإنه بالطبع لا يغفل التقويم باعتباره العمود الفقري لهذه العملية، مما يشير ضمنيا إلى ملفات تقييم الأداء باعتبارها أحد صور التقييم الحقيقي والذي يتسم بالاستمرارية والواقعية والانتقائية وكذلك التسلسل والموضوعية"[3].

يتناول التقويم بمنظور التدريس بالكفاءات باعتبارها أهدافا نهائية وظائف ثلاث وهي:[4]

أولا: توجيه التعلمات: الغرض منها التأكد من معارف التلميذ القبلية، قبل الولوج به إلى اكتساب معارف جديدة.

ثانيا: تعديل التعلمات: ويكون خلال السنة بكاملها، الغرض منه تحسين مستوى التلاميذ وقدراتهم التعلمية، بتحديد مشكلات التعلم بغية تجاوزها، ويكون خلال الحصص الدراسية، ويسمى أيضا بالتقويم التكويني.

ثالثا: إشهاد التعلمات: ويراد به التقويم الذي نحدد من خلاله مدى اكتساب التلميذ للكفاءات الدنيا لمواصلة التعلم في السنة الموالية.

---

[1] – الطاهر لوصيف: منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص08.

[2] – ينظر، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص107.

[3] – نفس المرجع، ص241–242.

[4] – ينظر، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص177–180.

أنواع التقويم: يشمل التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات ثلاثة أنواع، تمس العملية التعليمية في كل مراحلها، التقويم التشخيصي، والبنائي، والتحصيلي[1].

أ) **التقويم الأولي أو التشخيصي:** ويتم قبل بداية عملية التعليم، في مرحلة الانطلاق، قصد تشخيص قدرات التلاميذ، ومعرفة مدى تملّكهم للمكتسبات القبلية.

ب) **التقويم البنائي أو التكويني:** ويكون أثناء تطبيق برنامج مهني، يهدف إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي، ومدى مسايرة عملية التعلم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم بمعية تلاميذه، فإذا كانت النتائج جيدة يتم الاستمرار في العملية التعليمية، وإذا كان العكس يقوم المعلم بتعديل الطريقة أو تغيرها.

ج) **التقويم التحصيلي أو الختامي:** ويتم في نهاية حصة دراسية، أو وحدة تعليمية، أو مرحلة دراسية، أو فصل دراسي، أو برنامج دراسي، أو طور تعليمي، الهدف منه إصدار حكم نهائي على درجة التملك أو الإتقان، وفق الأهداف العامة المستهدفة.

منهجية القييم والتقويم[2]: تغير مفهوم التقويم من شكل منح علامات تعطى في نهاية المراحل التعليمية، وأخذ أشكالا أخرى تساهم في معرفة مدى استيعاب المتعلم للمعارف والمهارات، تمثلت في التقويم الأولي والبنائي والتحصيلي.

خطوات التقويم:التقييم البيداغوجي الحقيقي لعملية التعليم يتم وفق خطوات أساسية تتمثل في[3]:

- ❖ تحديد الأهداف التعلمية للأداء تحديدا دقيقا وفي صورة أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- ❖ جمع البيانات واستخلاص النتائج، فبعد القيام بعملية التعليم نقوم بجمع بيانات عن المتعلمين باستخدام أدوات متنوعة وشاملة.
- ❖ إصدار الأحكام واتخاذ القرار لمعرفة التغيير الحاصل في سلوك المتعلم في ضوء الأهداف المحددة، ومدى تحقيق الأهداف والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المادة.

---

[1] – ينظر، نفس المرجع، ص197–198، وينظر، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ص265.

[2] – ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص15.

[3] – دليل المعلم، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص10.

وسائل التقويم: تتعدد وتختلف الوسائل المستخدمة في عملية التقويم، في ضوء المقاربة بالكفاءات، حسب نوع التقويم ومرحلة التعليم، والمعلم ينتقي الوسيلة المناسبة للتقييم من خلال جملة من الوسائل ذُكرت في دليل المعلم:

"الأسئلة التقويمية والكتابية، التمارين بمختلف أنواعها، الاستظهار والنمط، الأداء السلوكي المباشر، المشاركة في النشطات الجماعية والفردية، حذف عبارات أو جمل من النص وجعل المتعلم يكتشفها، إدخال جملة زائدة في النص ومطالبة التلاميذ باكتشافها، تغيير موقع الجمل أو الكلمات وجعل المتعلم يعيد ترتيبها، الملاحظات"[1].

نقد النظرية المعرفية:

اعترف كثير من العلماء بفضل أبحاث بياجيه في تطوير عملية التعليم، وتفسيراته في تحليل عملية اكتساب اللغة، لكن رغم كل هذا الفضل لم يسلم من جملة من الانتقادات وجهت له في تحليله لعملية اكتساب اللغة، نجمل بعضها فيما يلي:

- انتقد عدد من علماء النفس نظرية بياجيه وطرق بحثه، حيث اتهم بالمبالغة في تفسير تفكير الأطفال، والتقليل من قيمة تفسيرها.

ينتمي بيتر براينت peter bryant، من جامعة أكسفورد في انجلترا إلى مجموعة النقاد الذين يتهمون بياجيه بعدم تقديم تقدير تفكير الأطفال تقديرا كافيا، كما أثبت براينت أن الأطفال دون السابعة يمكن لهم الاستنباط.

كما انتقد تشارلز برينارد من جامعة ويسترن أونتاريو، بياجيه في مبالغته في تفسير التفكير عند الأطفال، وفي افتراض مراحل عملية التطور لعدم وجود دليل أمبيريقي كاف[2].

- عيب على النظرية المعرفية إقصاؤها للبعد الاجتماعي للغة كونه لم يعر اهتماما كافيا لدور المجتمع والعلاقات الاجتماعية، الأمر الذي يرتكز عليه فيجوتكسي.

كما انتقد فيجوتسكي النظرية المعرفية لبياجيه في قضية التمركز حول الذات[3].

---

[1] – المرجع السابق، ص11.

[2] – ينظر، نظريات التعلم، كتب سلسلة عالم المعرفة، أكتوبر 1983،العدد 70، ص295.

[3] – حفيظة تازروتي، ص73.

خاتمـــة

العملية التعليمية بوصفها نشاطا إنسانيا، لابد أن تختلف فيها وجهات النظر، فتعددت النظريات في ذلك – نظريات تعلم اللغة – وتوصل العلماء والباحثون بعد أشواط من الدراسة، إلى حقائق استخلصت منها قوانين وأراء، جمعت في نظريات أطلق عليها نظريات التعلّم.

ولقد حاولنا من خلال هذا البحث، أن نلفت الانتباه لأهمية نظريات التعلم في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية، حيث تناولناها من جانبها النظري بتبيين ما تحتوي عليه من مبادئ ومضامين، ثم من جانبها التطبيقي باستخدام ما توصلت إليه من تحليلات واقتراحات في تحسين العملية التعليمية، فتعرضنا لكل نظرية على حدة، بشقيها النظري متبوعا بالتطبيقي، بطريقة تسمح للقارئ الناقد، بالقراءة والمقارنة في آن واحد.

ومن خلال هذه الدراسة التي ألقينا فيها الضوء على النظريات المستهدفة؛ وبعد إتمامه توصلنا إلى جملة من النتائج نوردها فيما يلي:

النظرية السلوكية:

– تنطلق النظرية السلوكية في تفسير عملية التعلم، باعتباره سلوكا من أشكال السلوك اللغوي، يُعتمد في تفسيره على المنهج العلمي القابل للملاحظة والقياس، وتتم عملية التعليم عن طريق مثيرات يثيرها المعلم، تدفع بالمتعلمين إلى إحداث استجابات متنوعة، يدعمها المعلم بتعزيزات مختلفة، مما يجعل المعلم هو الملقن والمدرس، تُلقى على عاتقه عملية التعليم من جميع جوانبها، في حين المتعلم دوره سلبي، يحفظ ويخزن، وليس له أي دور في عملية التعليم سوى الاستماع، وتنفيذ أوامر المعلم.

– أفضل طرق التعليم، ما يبنى على التقليد والمحاكاة والتكرار، وأنجع السبل لذلك التركيز على الكلام والمشافهة، حيث تطبيق ما جادت به السلوكية في هذا المجال، يساعد في تعليم القراءة للمبتدئين، فكلما كانت قراءة المعلم جيدة، من حيث أصواتها، ومخارج الأصوات، وطريقة القراءة، تأثر المتعلم وسعى لتقليد المعلم.

– تطبيق مبدأ التكرار في عملية التعليم، يساعد المتعلم إتقان واكتساب المعارف على الوجه الصحيح، ويحقق التكرار نجاح العملية التعليمية في المراحل الأولى، أين يكون التلاميذ بحاجة كبيرة إلى التحكم في المهارات اللغوية، كما أثبتت نجاحها في تعليم المتعلمين للأصوات، والكلمات، والجمل القصيرة، في حين من جانب أخر تأثيره سلبي في التعليم، حيث يعتمد عليه للحفظ، مما يؤدي إلى إهمال عاملا الفهم و المعنى.

– مراعاة المناهج الحالية لِما دعت له السلوكية، في كون المحتوى مشوِّقا يتناسب وميول المتعلم، بالإضافة إلى اعتماد عملية الإقران في تعليم الأصوات والكلمات، لأن ربط الكلمة أو الصوت مع صورته، يسهّل عملية تعليم اللغة للمستويات الأولى.

– اعتماد مبدأ العقاب أو الانطفاء، بغية القضاء على السلوكيات التعليمية غير المرغوبة في عملية التعليم من أسباب الإخفاقات المدرسية، وللأسف مازال الواقع المدرسي الحالي يعاني من هذا المشكل، ويسبب في حالات الخوف والاضطراب لدى المتعلمين.

النظرية العقلية:

– يجب أخذ في عين الاعتبار في عملية التعليم، أن المتعلم لديه ملكة فطرية، وكفاءة لغوية تمكنه من الإبداع اللغوي، وتركيب عدد غير متناه من الكلمات والجمل.

– تراعي المناهج والمقررات ما دعت إليه النظرية العقلية، من حيث البدء في تعليم المهارات اللغوية بالكلام والمحادثة، ثم الكتابة، لأن نجاح المتعلم في تكوين وبناء قواعد لغته، يعتمد مبدئيا على البنى العميقة التي يسمعها، بعدها يستطيع توليد عدد غير محدود من الجمل، لذا ينبغي في عملية اكتساب المعارف، التركيز على إثراء البنى التركيبية للغة، التي يعمل إنماؤها في تيسير عملية تعليم وتعلم اللغة، وإنجاح العملية التعليمية.

– الاعتماد على مبدأ ثنائية التركيب للغة في عملية التعليم، يسمح للمتعلم الربط بين الصوت والمعنى، حيث تعلّم الأصوات انطلاقا من المستوى النحوي (الجملة)، وصولا إلى المستوى الفنولوجي (الصوت).

– نوعية التمارين والواجبات المنزلية، المقررة في المناهج الدراسية، نحو انسُجْ على هذا المنوال؟، وأعط أمثلة للقاعدة التالية؟، أو أعط نهاية أخرى للقصة؟، يساعد المتعلمين على الإبداع اللغوي، الذي يساعد في إثراء معارف المتعلمين.

– بناء دروس القواعد على مسلمة أن المتعلم يملك بنى عامة لقواعد لغته، جَعَل المناهج الدراسية تتخلص من الطريقة القديمة المعقدة الجافة التي تُنَفّر وتجعل درس القواعد من أكثر الدروس مللا لدى المتعلمين، حيث سعت إلى التيسير وعدم فصل تعليم القواعد عن المهارات الأخرى.

– الأخطاء المرتكبة من لدن التلاميذ ليست سلبية، وإنما تعد محاولات لاستخدام البنى والقواعد اللغوية التي يملكها المتعلم.

النظرية المعرفية:

– تعتمد عملية تعليم واكتساب المعارف على المتعلم بذاته، فهو ينمّي ويبني معارفه بنفسه، مما يجعله يحتل المركز المحوري في عملية التعليم، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد، ومشاركة المتعلم في بناء معارفه، وهذا ما قررته المناهج الحديثة للتعليم.

– الاعتماد على الفروق الفردية، في القسم وفي المنهج والمحتوى، من متطلبات عملية التعليم الحديثة، لكن الواقع خلاف ذلك، فالمحتوى في بلادنا موحد، في جميع الأقطار، رغم اختلاف الثقافات، والعادات، والأعراف، والتقاليد، من منطقة إلى أخرى، مما يعرقل مبادئ النظرية المعرفية في منهجها في تيسير وتطوير عملية التعليم.

– تناسب المناهج والبرامج الدراسية مع مستويات المتعلمين العقلية والجسمية، فهي حسية حركية للأقسام التحضيرية، وقائمة على الحدس في المرحلة الابتدائية الأولى، ثم تنتقل إلى العمليات الإجرائية في المستويات الابتدائية المتقدمة، لكن تظهر النقائص في الوسائل التعليمية، التي ينبغي توفرها لكل مرحلة.

– الاعتماد في عملية التعليم على عنصر الفهم، مما جعل عملية التعلم والتعليم، تعرف نجاحا وتيسيرا في تعليم اللغة.

-أعادت المناهج الدراسية الاعتبار للمتعلم، حيث ركّزت جلّ اهتماماتها على المتعلم في العملية التعليمية، وهذا تطبيق وتجسيد لمبدأ المقاربة بالكفاءات، حيث تجلى ذلك في إعطاء الحرية الكاملة للمتعلم التي تسمح له في استخدام مكتسباته القبلية، وهذا بعد وضعه في مواقف تعليمية، تستثير مختلف قدراته وتجعله يبحث عن حلول لها.

نتائج عامة:

- الضعف المدرسي، والفشل التعليمي للمتعلمين، والإخفاقات التربوية، يرجع سببها إلى عدم التطبيق الفعلي للنظريات في الواقع المدرسي، لأنه مازال في وقتنا الحالي من المعلمين من يستعملون أسلوب التلقين والحشو، بسبب صعوبة التطبيق الميداني للنظريات، أو الإعراض الكلي عنها، لجهل المشرفين على التعليم بها.

-التعجيل في تعليم مهارة القراءة، من قبل المعلمين، قبل إعداد المتعلم لها من كافة النواحي (الاستعداد للقراءة) كما أثبتته النظريات، يؤدي إلى العجز القرائي، ويسبب في كراهية المتعلم للقراءة.

- لا يمكن الجزم بصلاحية نظرية على الأخرى في كل مواقف التعلم، بل جميع النظريات المذكورة، تساهم في رقي عملية التعليم، لكن بنسب متفاوتة، إلا أن التغيرات الاجتماعية والاستراتيجيات التربوية، تجعل من النظرية المعرفية أكثر ملائمة لحل المشكلات ومعالجة النقائص التربوية في وقتنا الراهن، لكن بشرط توفير جميع ما دعت له النظرية، من مناهج وطرق ووسائل ومشرفين.

- من الأسباب التي ساهمت في التعثر المدرسي، ما أثبته الاستبيان المرفق مع البحث، حيث كانت نتائجه كما يلي:

- 65% ممن لهم معرفة سطحية، بنظريات التعلم.
- 20% ممن لهم معرفة معمقة بنظريات التعلم.
- 15% ممن لا يملكون أدنى معرفة بنظريات التعلم.

وفي ظل هذه النتائج، يمكن نَسْبُ التعثر المدرسي في جميع نواحيه، إلى عدم الاهتمام الفعلي والواقعي لما أنتجته اللسانيات في مجال التعليم، من حيث المناهج، والمقررات، والمشرفين، والوسائل التعليمية، ومن هذا المنطلق نوصي بجملة من الاقتراحات.

- التكوين المستمر للمشرفين على عملية التعليم.
- أن يقوم التكوين على استراتيجيات تربوية فعالة.
- الاهتمام بما أثبتته اللسانيات في مجال التعليم.
- العمل على تطبيق ما أثمرته النظريات في عملية اكتساب المعارف.
- الإلمام بطرق التدريس، لاستغلالها في عملية التدريس.
- توفير الوسائل التعليمية الضرورية، لإنجاح عملية التعليم.

وفي الأخير هذه محاولة، حاولنا من ورائها التطرق للنظريات اللغوية وإسهاماتها في عملية التعليم، فنتمنى أننا أثرنا القضايا المهمة التي ساهمت وعالجت مشكلات التعليم والتعلم في بلادنا، ورجاؤنا وراء هذا العمل، أن نسهم في تطوير عملية التعليم والتعلم وتيسير السبل لذلك، كما نتمنى أن يجد فيه إخواننا من أسرة التربية ضالتهم التي ينشدونها، ونحن لا ندعي التوفيق التام فيه، وإنما إطلالة فتحنا بها مجال البحث في هذا المجال، والله المعين على ذلك.

المصادر والمراجع العربية:

- القـــــــــرآن الكريـــــــم.

1) إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 1425-2005.

2) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر ط2، 2009.

3) أحمد زرقة: أصول اللغة العربية، أسرار الحروف، دار الحصاد-دمشق، ط1، 1993م.

4) أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر دمشق، ط1، 1416-1996م.

5) أحمد مختار عضاضة: التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، ط03، 1962.

6) إسحاق الفرحان، وتوفيق مرعي: المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق القاهرة مصر،(د.ط) 2008.

7) أمل يوسف التل التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1،1430/2009.

8) أمينة أحمد حسن: نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1985.

- أ نطوان صيّاح:

9) تعلميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 1429-2008.

10) تعلّميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ط1،1427-2006.

11) أبو بشر عمرو عثمان بن قنبر سيبويه: الكتاب، كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط3، 1408هـ-1988م.

12) تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية-الجزائر، ط2 1990.

13) توفيق حداد، محمد سلامة آدم: التربية العامة للطلبة والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ط1 1977..

14) جميل طارق عبد الحميد: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2005-1425هـ.

15) جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1،2006.

16) حسام البهنساوي: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديثة، مكتبة الثقافة الدينية -القاهرة (د.ط)1994.

17) حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط3، 2003.

18) حسن عبدالباري عصر: فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، (د.ط) 2000.

19) حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر(د.ط) 2003.

20) حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط) 1407-1986.

21) حنفي بناصر، مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

22) خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر–الجزائر، ط2، 2006.

23) خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، 2005.

24) رجاء محمود أبو علام: التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004/1425.

- رشدي أحمد طعيمة:

25) الثقافة العربية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،1419–1998.

26) المهارات اللغوية، دار الفكر العربي–القاهرة،(د.ت) 1427–2006.

27) رشدي طعيمة، ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام،دار الفكر العربي،ط1، 2000.

28) رمضان إرزيل، ومحمد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للنشر والتوزيع–تيزي وزو،(د.ط)2002.

29) زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية–مصر، (د.ط) 2005.

30) سامي عباد حنا، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس: معجم اللسانيات الحديثة، انجليزي عربي، مكتبة لبنان ناشرون، LIBRAIRIE DU LIBAN PUBLISHRS1997 – FIRST IMPRESSION1977

31) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق ط1، 2006.

32) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، 2000.

33) صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي القاهرة(د.ط) 2000/1420.

34) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1، 2005.

35) عابد توفيق الهاشمي: الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، 1417-1996.

36) عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط09،1427/2006.

37) عودة الله مَنِيع القَيسِيُّ: العربية الفصحى، مرونتها- وعقلانيتها- وأسباب خلودها، دار البداية-عمان، ط1،1429/2008.

38) أبو العباس شمس الدين بن خلكان: وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق، إحسان عباس،(د.ط)(د.ت).

- عبد الرحمن الحاج صالح:

39) بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر 2007.

40) بحوث و دراسات في اللسانيات علم اللسان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرغاية الجزائر 2007.

41) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف-القاهرة، ط11(د.ت).

42) عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

43) عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي- القاهرة، (د.ط)،2000.

44) عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج:1، ط:1، المغرب.

45) عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي–الجزائر،ط1، 2010.

46) العجيلي سركز، ناجي خليل: نظريات التعليم، دار الكتب الوطنية بنغاز، منشورات جامعة قان يونس ، بنغاري، ط،2 1996.

47) علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن ط1، 2007م–1427هـ.

48) علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، مطبعة عمار قرفي–باتنة،(د.ط)(د.ت).

49) علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان،(د.ط) 2010.

50) عماد الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 2003.

51) عماد عبدالرحيم الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع–عمان–الأردن، ط2، 2006.

52) عمر الأسعد: التعليم الابتدائي طرقه ووسائله، دار العلوم–الرياض– السعودية، دار الجيل للطباعة 14قصراللؤلؤة–الفجالة (د.ط)(د.ت).

53) فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم الملايين بيروت لبنان، ط7، مارس1993.

54) فايزة مراد دندش: معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط1، 2003.

55) أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق، محمد النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ط1، 1956–1956.

56) فهيم مصطفى: القراءة مهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط2، رمضان 1418، يناير 1998.

57) فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1،1998.

58) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط04، 2004/1925.

59) محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق الأردن، ط1 .2006.

60) محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب –البليدة، (د.ط) 2000.

61) محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى–عين مليلة–الجزائر، (د.ط)1999.

62) محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،2009/1430.

63) محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004

64) محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، 1995.

65) محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة، 1418هـ–1998م.

66) محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم–الكويت، ط04 1403–1983.

67) محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ت) (د.ط).

68) محمود الضبع: المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006.

69) محمود عبد الحليم منسي: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، (د.ط) 2003.

70) محمد عيد: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب- القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

71) مريم سليم: علم نفس التعلم دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2003/1424.

72) مصطفى عبد السميع، وسهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر ناشرون وموزعون-عمان-الأردن،ط1 1426-2005.

73) مصطفى عشوي: المدرسة الجزائرية إلى أين؟، دار الأمة-برج الكيفان-الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

74) ابن منظور: لسان العرب، تحقيق نخبة من الأستذة، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

75) منى حبيب، قاسم شعبان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، ط1، 1983.

- ميشال زكريا:

76) الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2،1406هـ-1986م.

77) قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين-بيروت، لبنان، ط1، 1993.

78) مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1984.

79) نايفة قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات–مصر، (د.ط) 2008.

80) هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي القاهرة (د.ط)، 1999/1420م.

- وزارة التربية الوطنية:

81) التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني في إطار الجهاز المؤقت، تكوين عن بعد، تعليمية المادة اللغة العربية، الإرسال الثالث، مارس2000.

82) مديرية التكوين، مادة التربية وعلم النفس معلمو المدرسة الابتدائية، تكوين المعلمين السنة الأولى، الإرسال الأول، الديوان الوطني للتعليم عن بعد2006.

83) تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، المستوى السنة الثانية، الإرسال 1+2+3، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007.

84) وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر–عمان–الأردن، ط1، 1423–2002.

85) يوسف مازن: طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان(د.ط) 2008.

المقررات والمناهج المدرسية:

- شريفة غطاس، وآخرون:

1) وزارة التربية الوطنية: رياض النصوص السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2010/2009.

2)شريفة غطاس، وآخرون، وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2010/2009.

- فتّاح فاطمة، وآخرون:

3) اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية: منهاج التربية التحضيرية، أطفال في سن (5–6) سنوات، مديرية التعليم الأساسي الجزائر، 2008.

4)اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية: تعلماتي الأولى، دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، مديرية التعليم الأساسي الجزائر، أطفال (5–6) سنوات 2008.

5)اللجنة الوطنية للمناهج: دفتر الأنشطة العلمية للتربية لتحضيرية، أطفال في سن (5–6) سنوات، مديرية التعليم الأساسي ، 2008، ص10.

6)اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، أطفال في سن (5–6) سنوات، مديرية التعليم الأساسي الجزائر، 2008.

7) محمد بن يسعى وآخرون، وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، يوليو 2004.

- محمد بن يسعى وآخرون:

8) وزارة التربية الوطنية: دليل المعلم، اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب الجزائر، ط02 معدلة ، 2004.

9)وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب الجزائر، 2004.

10) مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية: التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية–الجزائر، أوت2009.

11) مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، أفريل 2003.

12) وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل المعلم، منشورات الشهاب، 2003.

13) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، جويلية2006.

المراجع الأجنبية المترجمة:

1) بريجينة بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسين بحري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1425هـ،2004.

2) جان بياجيه: سيكولوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، عويدات للنشر والطباعة بيروت–لبنان، ط2، 2002

3) جون ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية،(د.ط)1995.

4) دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعلمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت(د.ط)، 1994

5) سزجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، نرجمة فوزي محمد عبدالحميد عيسى، وعبدالفتاح حسن عبدالفتاح،دار الفكر العربي، اتلقاهرة، 2001،

6) ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: اللعب ونمو الطفل، إعداد عبدالرحمن سيد سليمان، شيخة يوسف الدربستي مكتبة الزهراء ، الشرق القاهرة، (د.ط) 1996م.

7) نوام تشومسكي : اللغة والفكر، ترجمة: إبراهيم مشروح، مصطفى خلال، دار تينمل للطباعة والنشر، مراكش، المغرب، ط1،1993.

8) مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، سلسلة كتب عالم المعرفة، الكويت العدد 70، أكتوبر 1983.

المراجع الأجنبية الأصلية:

1) MURRAY TOMAS. et MICHEL CLAUDINE : theorie de developpement de l enfant etude comparatives de boeck paris 1994.p265.
2) PIAGET JEAN et al.(la naissance de l intelligence. Delacaux et niestle. Neuchatel. Suisse 1948. P129.

الدوريـــــات:

1) بكار أمحمد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية وآدابها المدرسة العليا للأساتذة للأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة الجزائر، الإرسال الثالث، السنة الجامعية 2007/2006. المحاضرة التاسعة.

2) الجريدة الرسمية: العدد 33 مرسوم رقم (1971-1976) الموافق ل 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية، المادة 200.

3) مجلة الأثر، عبد المجيد عيساني: مقال (تعليمية العربية في مستواها التركيبي في المراحل الدراسية الأولى)، مجلة جامعية محكمة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،

جامعة قاصدي مرباح ورقلة –الجزائر، طبع بمطبعة دار هومة، الجزائر 2009، العدد08 ماي 2009.

4) مجلة التربية، الأخضر عواريب: مقالة (المشكلات التي تواجه تطبيق طريقة التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية)، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 162، سبتمبر 2007.

5) المجلة العربية للتربية، عبد السلام المسدي: مقال (اللسانيات وعلوم التربية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ديسمبر 1992.

6) مجلة العصر، عبد القادر فيضل: مقال (إشكالات التعليم بعد الاستقلال)، مجلة فكرية ثقافية إسلامية تحت وصاية وزارة الشؤون الدينية والأوقاف–الجزائر، شوال1422، جانفي2002، العدد03 مجلة فكرية ثقافية إسلامية تحت وصاية وزارة الشؤون الدينية والأوقاف–الجزائر، شوال1422، جانفي2002، العدد03.

7) مجلة المربي، وزارة التربية الوطنية: مقال (التدابير التنظيمية والتربوية والتسييرية الخاصة بأقسام التربية التحضيرية)، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية التعليم ما قبل التمدرس، العدد11، نوفمبر، ديسمبر 2008.

8) مجلة المربي، بن حبيلس: مقال (دور المعلم)، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية، البيداغوجيات الجديدة، بيداغوجيا الإدماج، العدد05، يناير، فبراير 2006.

9) مجلة مستقبل التربية العربية، آمال سيد سعود: مقال (رياض الأطفال في مصر دراسة تقويمية بين الواقع والمأمول)، مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة–الإسكندرية، العدد37، أبريل 2005

10) نايف خرما علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدره المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت العدد 162 يونيو 1988.

المخطوطات والرسائـــل:

1) حفيظة تازورتي: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة–دراسة إفرادية– رسالة ماجستير في اللغة العربية، مخطوط جامعة الجزائر، 1999/1968.

2) الطاهر لوصيف: منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، أطروحة ماجستير، مخطوط جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1996/1417.

3) فضيلة بلقاسمي: دور الامتحانات في تحصيل اللغة العربية، السنة التاسعة من الطور الثالث من المدرسة الأساسية نموذجا، رسالة ماجستير مخطوط جامعة الجزائر، 2006/2005.

4) محمد هاشمي، المحيط اللغوي وأثره في اكتساب الطفل اللغة العربية الفصحى –دراسة وصفية تحليلية للواقع اللغوي بمنطقة البويرة– رسالة ماجستير مخطوط جامعة الجزائر، 2005–2006.

5) ونيسة بوختالة: البنية الصوتية لقصار السور القرآنية وأثرها في تعليم اللغة العربية (المرحلة الابتدائية نموذجا)، رسالة ماجستير، مخطوط جامعة الجزائر 2007/2006.

الموضوع	الصفحة
مقدمـــــة.....	03
تمهيـــــد.....	10
مفاهيم عامة للعملية التعليمية.....	10
تعريف التعلم.....	11
لغة.....	11
الاصطلاح.....	11
تعريفات علماء النفس الغربيين.....	12
تعريفات اللسانيين وعلماء التربية.....	13
تعريف التعليم.....	14
عوامـل التعلم.....	19
النضج.....	19
الاستعداد.....	21
الدافعية.....	22
الفهم.....	24
التكرار.....	25
وضعية التعليم والتعلم.....	25
أركان العملية التعليمية.....	26
الفصل الأول: النظرية السلوكية.	
تأسيسها.....	35
مبادئها.....	36
نظرية الاشتراط الكلاسيكي لـ إيفان بافلوف.....	38
ملخص تجربة بافلوف.....	39
تعريف المنعكس الشرطي.....	40
أثر نظرية بافلوف في التعلم.....	42
النظرية السلوكية عند لـ سكينر	44

الاشتراط الإجرائي..... 44
ملخص تجربة سكينر 44
مبادئ نظرية سكينر 44
التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية..... 50
اكتساب اللغة العربية..... 50
دوافع تعليم العربية..... 50
التعليم الابتدائي في الجزائر 51
وظائف التعليم في المرحلة الابتدائية..... 52
الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية..... 53
النظرية السلوكية وتعليم اللغة..... 54
السلوكية وعناصر العملية التعليمية..... 57
تعلم مهارات اللغة العربية..... 59
الاستماع..... 59
مبادئ السلوكية في درس الاستماع..... 61
القراءة والكتابة..... 62
مبادئ السلوكية في درس القراءة..... 69
نقد النظرية..... 74

الفصل الثاني: النظرية العقلية.

النظرية العقلية 79
مرتكزات النظرية..... 80
النظرية العقلية وتعليم اللغة..... 84
جذور النظرية العقلية..... 88
خصائص النظرية العقلية..... 88
التطبيقات التربوية للنظرية العقلية..... 90
تعلم مهارات اللغة العربية..... 90
تعليم مهارة القراءة..... 91

الاستماع..... 92
القراءة والكتابة..... 95
تعليم القواعد..... 105
الهدف من تعلم النحو..... 108
تدريس القواعد..... 108
خطوات السير في درس القواعد..... 113
نقد النظرية العقلية..... 117

الفصل الثالث: النظرية المعرفية

تعريف النظرية المعرفية:..... 120
أصول النظرية المعرفية..... 121
النظرية المعرفية وتعليم اللغة..... 122
السمات العامة لنظرية بياجيه..... 122
أهم قضايا النظرية المعرفية عند بياجيه..... 123
النظرية المعرفية وتعلم اللغة..... 128
النظرية المعرفية ونظريات التعلم..... 130
التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية..... 132
التعليم وفق النظرية المعرفية..... 132
النظرية المعرفية وعناصر العملية التعليمية..... 132
تطبيقات النظرية المعرفية على القسم التحضيري..... 134
التطبيق الميداني لنظرية بياجيه على القسم لتحضيري..... 135
تعريف الكفاءة..... 136
تعريف طريقة التدريس بالكفاءات:..... 136
خصائص طريقة التدريس بالكفاءات..... 136
مركبات الكفاءة..... 137
الدراسة الميداني للنظرية على الأقسام التحضيرية:..... 137
استراتيجيات التعليم التحضيري..... 143

تطبيقات النظرية المعرفية في المرحلة الابتدائية..... 145
خصائص نمو متعلم المرحلة الابتدائية..... 145
التعلم وفق النظرية في المرحلة الابتدائية..... 146
الفروق الفردية..... 146
النظرية المعرفية وتعليم مهارات اللغة العربية..... 147
تعليم التعبير والقراء والكتابة..... 148
التعلم الاستراتيجي 149
ميزاتــه..... 151
عيوبــه..... 151
التعلم عن طريق حل المشكلات 152
ميزاتــها..... 155
عيوبــها..... 155
التعليم عن طريق المشروع 155
ميزاتــها..... 157
عيوبــها..... 158
التقويم من منظور البنائية..... 159
أنواع التقويم..... 159
منهجية التقييم والتقويم..... 160
نقد النظرية المعرفية..... 161
الخاتمة 163
الملاحق 170
قائمة المصادر والمراجع 188
فهرس الموضوعات 202