الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد ابن باديس
كلية الأدب العربي والفنون
قسم : اللغة العربية وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية
- اللغة الفرنسية نموذجا -

إعداد الطالبة:
قندسي ليلى

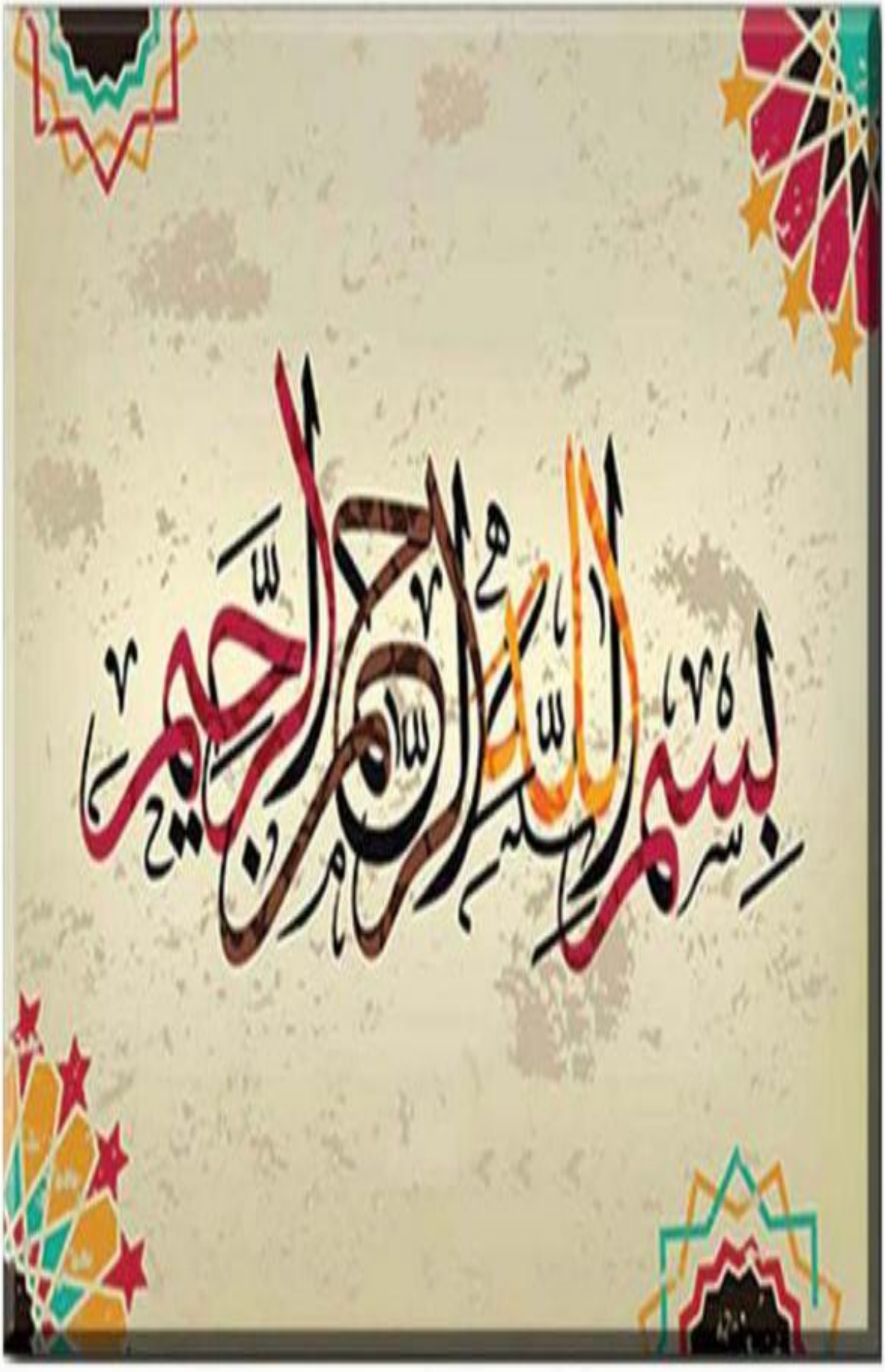
إشراف الأستاذ الدكتور:
حنيفي بن ناصر

لجنة المناقشة

فريحي مليـكة	أستاذة محاضرة « أ »	رئيسا	جامعة مستغانم
حنيفي بن ناصر	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة مستغانم
صديـق ليلى	أستاذة التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة مستغانم
هـارون مجيد	أستاذ محاضر « أ »	عضوا مناقشا	جامعة الشلف
أمـينة طـيبي	أستاذة التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة سيدي بلعباس
والي دادة عبد الحكيم	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة تلمسان

السنة الجامعية

2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

(وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) سورة النمل – الآية 19.

فحمدا لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه حمدا يوافي نعمه ويكافئ مزيده، نحمده لأنه سهّل لنا مبتغانا ووفقنا ومدنا بالعزم والإرادة لإتمام هذا العمل المتواضع، فالحمد لله أولا لأنه علمنا ما لم نكن نعلم.

أساتذتي الذين من علمهم استقيت ومن حلمهم ارتويت وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور حنيفي بن ناصر الذي كان لي عظيم الشرف بالعمل تحت إشرافه.

والأستاذة فريحي على دعمها وعلى المعلومات القيمة التي أفادتني بها.

زوجي الذي آزرني وكان أحسن عونا لي، ضحى معي وفي كتمان شكره جحود لِما وجب له من الحق، فقد دفعني قدما لاستكمال هذا البحث وإخراج هذا المولود العلمي المتواضع.

والداي وأختي الذين ساندوني في كل شيء.

شكر وتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشتي هذه الأطروحة المتواضعة.

إهداء

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (تَهَادُواْ تَحَابُّواْ).

باسم كل كلمة من فم وحركة من دم وكل دقة من دقات قلبي يلفظها لساني ويكتبها قلمي أهدي ثمرة عملي هذا:

إلى من قال فيهما جل جلاله: (وَوَصَّيْنَا الإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنْ اَشْكُرْ لِيْ وَلِوَالِدَيْكَ وَإِلَيَّ الْمَصِيرُ).

إلى أمي باعثة كياني ورفيقة أحزاني، إلى رجائي في شدتي وعزائي في شقوتي، وحافظة عهدي أطال الله في عمرها.

إلى تاج رأسي وقدوتي في الحياة إلى من أعطى ولم يأخذ وعلم ولم يقنع إلى من علمني أن الدنيا آمال والآخرة أعمال والدي العزيز...حفظه الله.

إلى من كان لي خير عون وسند إلى رفيق دربي وتوأم روحي زوجي العزيز...

إلى أبنائي تقوى وعبد الوارث.

إلى من أمدوني بتشجيعهم إخوتي فتيحة وهواري.

مقدمة

مقدمة:

قد تركت الانتصارات العلمية والتكنولوجية التي شهدها العالم المعاصر منذ النصف الثاني من القرن الماضي بصماتها على مختلف مناحي الحياة في المجتمع، ومنها بطبيعة الحال المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية، فتنادى التربويون باعتبار أن التربية نظام واسع يشمل فلسفة المجتمع وتاريخه وثقافته، وأهدافه هي الأهداف العليا للمجتمع إلى الإفادة من مستجدات التكنولوجيا في النهوض بواقع العمل التربوي، وتطوير الوسائل والطرائق والعلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية لتهيئة الناشئة.

فكانت الدعوة إلى تطوير العملية التعليمية شكلا ومضمونا، علما أن التعليم هو تغيير في السلوك أو تعديله مما لا يغير كونه الوسيلة التنفيذية للتربية، فالغاية القصوى من التعليم هي تحقيق أهداف تربوية. ومن أجل ممارسة التربية على أسس علمية سليمة كان لابدّ من التخطيط لها سواء على المدى القريب أم البعيد، وهذا يعني وضع استراتيجيات يتوافر فيه الشمول والتكامل والمرونة، ملائمة لتحقيق الأهداف في ضوء الوسائل المتاحة خصوصا إذا ما تعلق الأمر بمجال تعليمية اللغات الذي شهد ويشهد تطورا في طرائق تعليمه.

فللُّغات الإنسانية دور حيوي في حياة كل فرد وسط مجتمعه، كونها من أهم الوسائل التي يستعملها الإنسان للتواصل والتعبير عن الوجود، فهي من أكثر الوسائل المتاحة استعمالا باعتبارها ليست كيانا منفصلا ينمو وحده نموا ذاتيا، بل هي جزء من السلوك الإنساني، وهي موضوع اهتمام علمي عند المعنيين بتعليم اللغات، هذا العلم الذي حقق قفزة نوعية بشكل إيجابي وواضح على مناهج التدريس وما تحتويه من طرائق تعليمية، وذلك باستثمارهم للنتائج العملية التطبيقية لعلم اللسانيات النظري، هذا العلم الذي يدرس اللغة البشرية دراسة علمية على اعتبار أنها جزء هام من السلوك البشري، بل هي أهم أجزاء الحياة الإنسانية، وقد أحرز هذا العلم تطورا ملحوظا بفضل الجهود الكبيرة المعتبرة التي بُذلت في سبيله، إذ بلغت درجة راقية من النضج، فوضحت حدوده ومناهجه. وهذبت أساليبه وطرق دراسته.

والمتتبع لبرنامج تعلم اللغة الأجنبية بمهاراتها المختلفة، تحدثا وكتابة وإملاء وقراءة في المرحلة الابتدائية يتوقع بالضرورة أن كل التلاميذ يستطيعون التعلم. واكتساب تلك المهارات دون صعوبة، إلا أن القريب في ميدان التربية والتعليم يلاحظ أن هذه المراحل تنتهي والتلاميذ لا يحسنون الكتابة والتحدث والقراءة بلغة سليمة وصحيحة، مما جعل أهل الاختصاص يعيدون النظر في الأساليب المنتهجة قديما بأساليب معاصرة، وأكثر فاعلية من سابقتها تواكب التطور التكنولوجي والاجتماعي، وضمن هذا المجال فإن

التعليم لم يعد يضطلع بوظيفته التقليدية، فبعدما كان المدرّس المُعِد والسّائل وكان المتعلِّم يتموضع في وضعية المتلقي في غياب شبه ملحوظ لِما يُنتظر منه من مشاركة وفعالية أصبحت تتمركز حول دور المتعلم، فجعلته محور العملية التعليمية بمعنى آخر هو الذي يصنع المعرفة بنفسه، ولا تُعطى له جاهزة ولا يتأتى هذا إلا في ظل المقاربة بالكفاءات، التي اعتُمِدت في المراحل الدراسية ومنها المرحلة الابتدائية.

ونظرا لِما جدّ في أساليب اكتساب اللغات وتيسيرها اعتمادا على القدرات والكفاءات الفردية باستخدام استراتيجيات حديثة تتماشى وفق المتطلبات التكنولوجية ارتأيت الخوض في هذا الموضوع قصد الوقوف على النتائج الممكن تحقيقها في ظل استخدام استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية فقد اهتديت إلى تحديد موضوع البحث المعنون" **الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية " اللغة الفرنسية نموذجا.**

وقد تطلب مني هذا البحث استخدام المنهج الوصفي والمنهج الاحصائي حيث أن هذا الأخير يستند إلى النتائج الإحصائية التي توصلتُ إليها من خلال توزيعي للاستبيان. وقد حاولت الإجابة عن بعض الأسئلة التي تمثل محور الدراسة ويكون الهدف من خلالها البحث عن كيفية تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية منها:

_ ماذا نقصد باستراتيجيات التعليم ؟

_ ماهي الصفات التي يجب أن تتوفر في معلم اللغة الفرنسية ؟

_ ماهي الاستراتيجيات الحديثة الممكنة لتعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية ؟

فرسمت خطة البحث على النحو الآتي:

مقدمة: طرحت فيها إشكالية البحث وسبب اختياري للموضوع والمنهج الذي اعتمدته في بحثي هذا.

المدخل: كان بمثابة فصل تمهيدي، عرضت فيه أهم المفاهيم حول مجال التعليمية ، بدءاً بمفهوم اللغة، إلى خصائصها، وظيفتها، كما رصدت كذلك ماهية اللغة الأم واللغة الثانية، ثم تطرّقت إلى العناصر الآتية: مفهوم التدريس بين اللغة والاصطلاح، أسسه ومبادؤه وكذا مكوناته، ثم عالجت ماهية التربية والتعليم متناولة بذلك أبعاد المثلث التعليمياتي.

الفصل الأول: والذي كان بعنوان " **تعليمية اللغات الأجنبية** "، عالجت من خلاله المباحث التالية: تعليمية اللغات الأجنبية والذي تناول مفهوم تعليمية اللغات وعوامل ظهورها وأهدافها مرورا بأسس العلاقة بين المعلم والمتعلم والعوامل المؤثرة في تعليم اللغات، ثم تطرّقت إلى نظريات تعلّم اللغات

الأجنبية تعليمها والتي كان لها الفضل الكبير في تطور الدرس اللغوي الحديث وأثرت تأثيرا مباشرا في العملية التعليمية، لأتناول بعد ذلك المنهاج مبيّنة مكانته في النظام التربوي.

الفصل الثاني: فقد اندرج تحت عنوان **" الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية "** الذي جاء في ثلاثة مباحث، فكانت بداية بطرائق التدريس، فالوسائل التعليمية وأثرها الإيجابي في عملية التحصيل اللغوي الفعّال، أما المبحث الثالث فاشتمل على الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية وإسهاماتها في ترقية المنظومة التربوية، مع تجلّيات التقويم في المناهج التعليمية.

الفصل الثالث: وبغية توضيح وإلمام ما سبق ذكره أتممت بحثي **بنموذج تطبيقي يتضمن دراسة ميدانية** تمثلت في استبيان وتوزيعه على مستوى عدد من المدارس الابتدائية بولاية سيدي بلعباس، أتوقع أن النتائج التي سأتوصل إليها ستمكّنني من صياغة مجموعة من الاستنتاجات، وبالتالي من بناء تصور خاص وجديد لتعليمية اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.

وأختتمت الخطة بخاتمة شكّلت الحوصلة النهائية للبحث.

أما عن **مكتبة البحث**، فقد جمعت بين المصادر الأصيلة والمراجع المتخصصة ذات الوجهة البيداغوجية فضلا عن بعض الكتب الأجنبية، أضِف إليها بعض المعاجم، مما ساعدني على تعميق مضمون الدراسة.

إن هذا البحث لا يختلف عن بقية الأبحاث الأخرى، ولا يكاد يخلو من نقائص وهفوات فقد بذلت كل ما أملكه من جهد فكري ومادي من أجل الوصول إلى نتائج هادفة، رجائي أن يكون عند حسن ظن أستاذي المشرف وأساتذتي الكرام الذين أتشرف بمناقشتهم لهذه الأطروحة المتواضعة. أسأل الله العلي القدير أن يجعل عملي هذا خالصا لوجهه الكريم، وأؤكّد أن هذه المحاولة ثمرة اجتهاد جاد، فإذا كنت قد وفِّقت فمن الله وإن كنت قد أخطأت فمن نفسي، فسبحان من يجِلُّ عن الخطأ وبهذا أبتغي رضاه تعالى، وإنه نِعم الكريم المستعان.

سيدي بلعباس يوم 16 أفريل 2018

الطالبة: قندسي ليلى

مدخل

مفاهيم حول مجال التعليمية:

يعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات أولى خطوات البحث العلمي ويقول " عزيز عبد السلام" في كتابه " مفاهيم تربوية ": « يقال لدى علماء الفكر والفلسفة أنه ليس هناك ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغويا وتصوريا، سوء أكانت علمية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية، ذلك أن هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتيـة ذاتية، مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الذي انبثقت منه. »[1]

1- اللغة: (La langue)

تعد اللغة من أبرز القضايا التي حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين والفلاسفة والعلماء منذ أقدم العصور والأزمنة وحتى وقتنا الحاضر، لِما لها من دور رئيسي في التواصل بين بني البشر، وتبادل ثقافتهم وخبراتهم وتوارثهم للحضارات جيلا بعد جيل، فكانت اللغة وما زالت الحقيقة التي لا يمكن لأحد تجاهلها، ولا يمكن لأي أمة أن تعتز بوجودها وبنفسها إلا بها، لأنها المرآة التي تعكس فكرة الأمة وحضارتها وثقافتها.

أ _ مفهومها:

لغة: « هي فُعْلَةٌ من لغوت، أي تكلّمت، وأصلها لُغْوَةٌ ، فِكرَةٌ حُذِفت واوها وجمعت على لغات ولغون ...وقالوا: لغي بالأمر إذا لَهِجَ به، ويقال أن اشتقاق اللغة منه، أي يلهج صاحبها بها وقيل منها: لغي يلغى: إذا هذى، ومصدره: اللّغا ...وكذلك اللّغو. »[2]

قال سبحانه وتعالى ﴿ وَإِذَا مَرُّوا باللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا ﴾[3] أي بالباطل، وفي الحديث الشريف ﴿ من قال يوم الجمعة: صَهْ ، فقد لغا ﴾[4] أي تكلم [5]

---

[1]- بتصرف: عزيز عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003، ص09.

[2] . أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي أبو الحسين، المحقق عبد السلام محمد هارون، مقاييس اللغة، دار الفكر، مج2، باب اللام والغين.

[3] . سورة الفرقان الآية 72.

[4] . البخاري، صحيح البخاري، 6/2 والنسائي، سنن النسائي 3، ص84.

[5] . ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، ط2 مصورة، بيروت، 1950، 1ص32.

اصطلاحا: يتعين علينا إذا ما رغبنا في وضع مفهوم اللغة أن نطَّلع على تعاريف العلماء القدامى والمحدثين الذين اختلفوا بدورهم في تعريفها ومعرفة ماهيتها، ومن أبرز تلك التعريفات نجد تعريف ابن جني (ت392هـ) الذي حدّها أنها « أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. »[1]

وبهذا التعريف نلاحظ أن ابن جني سبق علماء اللغة المعاصرين بمئات السنين. وعرّف اللغة تعريفا موجزا وشاملا، وكلمة القوم عند ابن جني يقصد بها المجتمع بالمفهوم المعاصر. وفي تعريف آخر: « هي الطريقة الأهم في حفظ التراث ونقله من جيل إلى جيل، وهي وسيلة التعبير عن أفكارنا ونقل أحاسيسنا للآخرين، والتواصل معهم وفهم مشاعرهم، ليكون الجميع في انسجام تام. فالأغراض هي المعاني أو الدّلالات، وكلا الجانبين يؤثر في الآخر ويتأثر به، فالإنسان منذ القدم يسعى إلى الملائمة بين ما يتلفظ به وما يريد إيصاله إلى غيره، لذا فاللغة هي أرقى وسائل الاتصال والتواصل. »[2]

ب _ خصائصها:

جاءت خصائصها على شكل نقاط:

- تتسع لغة الإنسان للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه.
- اللغة الإنسانية رموز عرضية (اصطلاحية) غير مباشرة.
- لدى الإنسان وعي بالعلامات التي يستخدمها قصداً على أنها وسائل لتحقيق الأغراض.
- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن الأشياء العيانية كما يستخدمها في التعبير عن الأشياء المجردة (الرمزية).
- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن الأشياء أو أحداث بعيدة عن المتكلم زمانا ومكاناً.
- يعمم الإنسان الألفاظ التي يستخدمها في الإشارة إلى أشياء متشابهة.
- لغة الإنسان مركبة تتألف من وحدات ومن قواعد لتأليف الوحدات (حروف، كلمات، جمل).
- يستطيع الإنسان أن يستبدل كلمة بكلمة في منطوق معين إذا تغير الموقف.
- لغة الإنسان محكومة بقواعد يفرضها عليه المجتمع الذي ينتمي إليه.
- تتنوع لغة الإنسان بتنوع الجماعات التي يستخدمها بفعل عاملي الزمان والمكان.

---

[1] ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، ط2 مصورة، بيروت، 1950، 1ص33.

[2] . ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 2000م، ينظر ابن فارس / فقه اللغة وسنن العرب، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت / 1963.

• يكتسب الإنسان لغته من المجتمع الذي يعيش فيه.[1]

ت- وظيفتها :

يمكن تحديدها في ضوء المفهوم الذي وضعه " رشدي أحمد طعيمة " في كتابه المهارات اللغوي فيقول: « اللغة هي وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضا يناقش شؤونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته وتزداد نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. »[2]

« تركزت المنطلقات الأولى التي اعتمدها علماء اللغة أساسا على الصوت، باعتباره الأداة الفيزيائية المركزية لتحصيل الفعل الكلامي المنعقد بين المرسِل والمرسَل إليه، لأنه بغياب هذه الوسيلة لا نستطيع تحديد توجُّه الخطاب، لأنه بفقدان بلاغة الكلمة، وتركيز أصلها لا يمكن بلوغ المراد إلاّ بجريانها في الأسلوب، وهذا ما ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني وأسماه بالنظم. »[3]

2- **اللغة الأم: (La langue mère)**

عرف "ميللر" (MILLER) اللغة الأم بأنها: « استعمال رموز صوتية مقطعية يعبَّر بمقتضاها عن الفكر.»[4] " **Language and communication** "

وقال "جون كارول"(**Carooll John**): « إنها ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكنها أن تصنف بشكل عام الأشياء، والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية. »[5]

من هنا تشير عبارة (اللغة الأم في التعليم) إلى استخدام الدارسين لها وسيلة للتعلم أو تعليمها مادة دراسية، أما بعض الخبراء فيرون أن عبارة اللغة الأم في التعليم ينبغي أن تشمل تعليم هذه اللغة، والتعليم بوساطتها على حد سواء. وقد يشار إليها بعبارة اللغة الأصلية، حيث بيّنت الدراسات أن

---

[1] . جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة و المرض العقلي، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1990، ص13.

[2] . رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص153.

[3] . بتصرف الأصول الأدبية في كتاب البيان والتبيين، محمد بركات، حمدي أبو علي، مكتبة الرسالة الحديثة، الأردن، عمان، 1979، ص43.

[4] - Miller :Language and Communication, megraw, hillbook (coineUSA1950).

[5] - Caroll Gohn : The Study of Language, Harvard University Press Combridge 1966.

استخدامها في التعليم في حالات كثيرة، عامل مساعد على اكتساب المهارات اللغوية، وعلى التحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأخرى وعلى تعلم لغة ثانية.[1]

إذن « اللغة الأم هي وسيلة الفرد لتلبية حاجاته، وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يعيش فيه، وعن طريقها يمكنه التفاهم مع الآخرين، والاطلاع على تجاربهم، وعلى تجارب المجتمعات الأخرى ماضيا أو حاضرا، وهي وسيلة لنقل المعارف العصرية في مختلف المجالات. »[2]

3- اللغة الثانية: (La deuxième langue)

هي اللغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة، ويغلب على اللغة الثانية أن تكون رسمية حيث تأتي عن طريق المدرسة ويحصل فيها الاصطناع وقد تكون لغات ثوان حسب الاكتساب اللغوي الذي يلحق بالمتعلم وبالبيئة أو البلد الذي يتبنى تلك اللغات، وكذلك حسب استعمال الفرد أو الجماعة للغات بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف يحصل أن تكون هناك ثنائية فردية والتي يستعمل فيها الفرد لغتين (معرفة محدودة أو غير محدودة). وأمَّا الثنائية المجتمعية لا تعني أن كل فرد في المجتمع يستعمل لغتين أو يعرف لغتين بل هناك لغتان مستعملتان في المجتمع (ازدواجية نسبية) لكن لا بد من وجود عدد لا بأس به من الأفراد ثنائيي اللغة. وإلاَّ استحال التفاهم بين أفراد المجتمع.[3]

وأن الإتقان الجيد لشخص ما يعتبر الثنائي اللغة المثالي، وهذا المثالي يتقن جميع المهارات اللغوية للغة الأولى واللغة الثانية من استماع وكلام وقراءة وكتابة ويستخدمها في جميع الظروف ولجميع الأغراض (إتقان كامل).

عملت كثير من الدول على إدراج اللغة الثانية في أواخر عمر الفترة الأولى من التمدرس الأساسي، وهذا بغية غرس المبادئ الأساسية في اللغة الأصل، أو اللغة الأولى، وعادة ما تكون هي اللغة الرسمية. وعندما يتحصَّن التلميذ بأسس لغته ويستطيع التحكم فيها يمكنه أن يتعلم اللغة الثانية التي تكون عند ذلك رافدا يستعملها لأغراض علمية أو ترجمية، كما أن بعض الدول لجأت إلى إدراج اللغة الثانية في منظومتها التربوية في أوائل الدخول المدرسي على أساس أن التلميذ له قابلية أخذ اللغات وهو صغير، وله استعدادات وقدرات تؤهله لذلك، وبعض البلدان تعيش ثنائية لغوية بين

---

[1] . اليونيسكو (التعليم في عالم متعدد اللغات)، 2003، ص16.15.

[2] . د. صالح أحمد محمد، أهمية اللغات في العالم، 1996، ص1، سبتي إبراهيم، مقال موت المؤلف وخلود الأثر، الحوار المتين، العدد 1563.

[3] . د. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار همه، طبع في 2003،ص65.

لغة المنشأ وهي عادة لغة غير رسمية، ولغة ثانية هي لغة رسمية وفيها أبانت بعض الدراسات أن عوامل الاحتكاك عملت على تأثير اللغة الأولى في اللغة الثانية بشكل محدود وفي أوائل العمر الزمني، لكن التحكم في اللغة الثانية يكون من قبل هذه الفئات التي تتحكم في اللسانين.[1]

4- التدريس:

أ- مفهومه بين اللغة والاصطلاح:

لغة: جاء في لسان العرب " دَرَسَ ": « يقال دَرَسَ الكتاب يَدْرُسُهُ درسا ودِرَاسَةً، كأنه عائده حتى انقاد لحفظه، وقد قرئ بهما: وليقولوا دَرَسْتَ ،وليقولوا دَارَسْتَ، وقيل: دَرَسْتَ: قرأتَ كتب أهل الكتاب، ودَارَسْتَ: ذاكرتهم، وقرئ : دَرَسَتْ ودَرُسَتْ أي هذه أخبار قد عَفَتْ وامَّحَتْ، ودَرُسَتْ أشد مبالغة، ويقال دَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُهُ درسًا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خفَّ حفظه عليَّ. »[2]

اصطلاحا: مفهوم التدريس اصطلاحا فقالت سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: « هو عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو بحد ذاته نشاطات وعلاقات إنسانية متبادلة بين المدرس والطالب تحدث داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر، وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح عملية التعلم. »[3]

وفي تعريف آخر للتدريس: « هو عملية معتمدة لتشكيل بنية المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك وفق شروط محددة. »[4]

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن القول إن التدريس هو مجموعة النشاطات يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين للوصول إلى أهداف تربوية محددة.

وقد اجتمع الدكاترة " خليل إبراهيم شبر" و " عبد الرحمن جامل " و " عبد الباقي أبو زيد " على تعريف واحد لعملية التدريس، وذلك في قولهم : « التدريس هو أحد الوسائل التي تعمل على تحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري عن طريق نقل الخبرة والمهارات والأفكار إلى الأجيال القادمة ،وهو نشاط

---

[1] . د. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار همه، طبع في 2003،ص65.

[2] . ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1،خ د، مادة (دَ، رَ، سَ).

[3] . د. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، 2004، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص39.

[4] . بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية و تطبيقات عملية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2003، ص173.

إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة. »[1]

التدريس كعملية: يتضمن ثلاث مهارات رئيسية هي : مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم.

مهارات التدريس هي القدرة على المساعدة في حدوث التعلم وتنمو عن طريق الإعداد والمرور بالخبرات المناسبة وهي تعني أداء سلوكي معين يمكن ملاحظته ومعرفة نتائجه.

كما أن التدريس هو « كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريس معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف. »[2]

والتدريس بمفهومه العام هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

لكي تنجح عملية التدريس لا بد للمعلم من توفير الإمكانيات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه.

يقصد بالإمكانات: « مكان الدراسة، ودرجة الإضاءة والتهوية فيه، ومستوى الاهتمام الذي يتصل بالتلاميذ والكتاب المدرسي، والسبورة، وأي وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم. »[3]

فالمدرس عندما يساعد التلميذ على اكتساب الخبرة يعاني من اختلاف قدرات التلاميذ وكثرتهم ومشاكلهم ويجد نفسه مضطرا إلى معاملة أعضاء في مجتمع لا أفراد مستقلين عن بعضهم مستعدين للاستفادة، بل قد يجد المدرس أحيانا عزوفا عن علمه وزهدا في جهوده مما يضطره إلى مراجعة نفسه واكتشاف أسباب ذلك: هل هي المادة أو الطريقة أو شخصيته أومعاملته للتلاميذ أو رأي المجتمع فيما يجب تعليمه للتلاميذ في تلك المرحلة أو غير ذلك من الأسباب.

وعن طريق تفكير المدرس في كل ذلك واستعداده للتجاوب مع الظروف، يكتسب المدرس قدرات نفسية وعلمية جديدة تزيد من ثراء شخصيته ومن نموه المهني وتعمل على ترقيته تربويا، كما تساعد التلاميذ على إعادة تقدير الظروف والتوافق مع الدراسة واكتساب المرونة والحرص على المستقبل.

---

[1] . خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان ،ط1، 2014، ص17.

[2] . عبد المجيد عبد الرحيم، تدريس العلوم الفلسفية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1914، ص97.

[3] . د. عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس، الطبعة الثالثة 2002، دار المناهج، صنعاء، ص16.

ب- <u>أسس التدريس ومبادؤه:</u>

يوجد العديد من الأسس والمبادئ التي يرتكز عليها التدريس الجيد منها :

• إن التعلم سيكون أفضل عندما يستخدم المعلم :

- طرق التدريس التي تعتمد على ايجابية ومشاركة المتعلم.
- خبرات المتعلم القديمة في تدريسه للخبرات الجديدة .
- أكثر من حاسة أثناء عملية التعلم .

• إن التعلم سيكون أفضل عندما تكون حاجة التعلم من جانب المتعلم.

• إن التعلم سيكون أفضل عندما تكون المادة المتَعَلَّمة أو الخبرة المقدمة للتعلم في مستوى قدراتهم وإمكانياتهم وتشبّع رغباتهم.

• أن يكون المتعلم هو محور العملية التربوية، وأن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، فيستخدم المعلم مع المتخلفين طرقا وموادا تختلف عن تلك التي يستخدمها مع بطيء التعلم ،أو العاديين أو ذوي الذكاء المرتفع.

• أن يهدف التدريس إلى اكتساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم التي تؤهله للحاضر والمستقبل.

• أن يتم استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم باختلاف أنواعها بشكل مكثف في عملية التدريس.[1]

• استخدام أكثر من حاسة في عملية التدريس من خلال تعدد ألوان النشاط الذي يقوم به المدرس واستخدام التقنيات التعليمية ذوات الأثر في الموقف التعليمي.

• وضوح الأهداف وتحديدها بشكل واضح مع المدرس، وتعريف المتعلمين بها كي يوجه مسار التعليم ولا يتم الابتعاد عن محوره.

• الإحاطة بقوانين التعلم المختلفة والاستفادة منها في المواقف التعليمية المختلفة.

• معرفة ميول الطالب وأخذها بنظر الاعتبار في العملية التعليمية.

• إثارة أولاع المتعلمين وتحفيز دافعيتهم نحو التعلم.

• أن تكون غاية التعلم وظيفة بحيث يُسَخَّر ما يتعلمه الطالب لمواجهة مواقف حياتية مختلفة.

• أن يتأسس على فلسفة تربوية صالحة، نظريات التعلم ثم التثبت من فعالياتها بالبحث والتجريب، وبأساليب تدريس يمكن تطويرها بما يستجيب لمتطلبات المادة وأهدافها، وقدرات الطالب واستعداداته.[1]

[1] - خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1435ه/2014م، ص23.

نفهم من هذا كله أن التدريس هو فن وعلم، فهو فن من خلال ما يظهر من قدرات المعلم الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة والتعبير وفي إدراك العلاقات، وإيجاد الحلول واستنباط المبادئ والأسس والقواعد العامة أثناء الشرح، وهو علم كيفية العلوم الأخرى من خلال القدرات الأخلاقية التي يظهرها المعلم في تأديته لعلمه.

ت- مكونات عملية التدريس:

يمكننا أن نتصور هذه العناصر وفق المفاهيم الآتية:

- **المعلم (L'enseignant)**

لغة: المعلم اسم فاعل من علم، ومن مهنته التعليم، دون المرحلة الجامعية، أما في المرحلة الجامعية يسمى مدربا أو أستاذا.[2]

اصطلاحا: المعلم هو الذي يعلم في المدرسة أو المعهد العلمي أو الأدبي، ومن خلاله يتم بناء شخصيات أبناء الوطن، يتم إعداد هؤلاء المدرسين في كليات التربية المتخصصة في كافة التخصصات العلمية والأدبية.

إذن « المعلم هو القدوة الصالحة والمثال المحتذى، والأنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة، وكلما كانت صفة المعلم وخصائصه كاملة شاملة استقام التلاميذ وصلح المجتمع. »[3]

والمعلم هو المرفوع عند الله والمندوب عند الأمة، فهو وارث الأنبياء، وقد تطلق عليه ب: "المدرس" الذي اشتمل مفهومه على أربعة مفاهيم لأربعة أحرف مكوّنة لهذه الكلمة كالآتي:

م : تعني المادة الدراسية.

د : تعني دقَّة الأداء.

ر : تعني رأفة بالتلاميذ.

س : تعني السُّلوك.[4]

يعد المعلم « الشخص الذي يخطط التعلُّم ويرشده ويقومه، وإنه يضع القرار مسبقا لتحديد ماذا تعلَّم، وما المواد التعليمية المستعملة واللازمة لعملية التدريس، وما الطريقة التَّدريسية التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكن تقويم مدخلات التَّعلُّم. »[1]

---

[1] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2006، ص63.

[2] . http://www.almaani /com /or /dlct .

[3] . سمير محمد كبريت، منهاج المعلم و الإدارة التربوية، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، ط1، 1998، ص7.

[4] . جمانة عبيد، المعلم إعداده تدريبه كفايته، دار الصفاء، عمان، ط1، 2006، ص20.

وبناء على ما تقدم فإن المعلم عند المتعلم أرفع من مكانة الأب، فهو المثل الذي يقتدي به المتعلم لاسيما في المجال الأخلاقي، فلهذا يجب أن يكون ناصحا ومرشدا لهم وأن يكون مُحِبًا للصدق مُبْغِضًا للكذب.

- **المتعلم: (L'epprenant)**

لغة: لفظة متعلم يقصد بها « اسم مفعول لفعل " تَعَلَّمَ " وهو من تلقى التعلم فهو الهدف الأساسي الذي تقوم عليه عملية التعليم، وهو من يتلقى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من المعلم أو بذلك يتم تغير في السلوك واكتساب المهارات، تمنحه القدرة على الدخول في المجتمع. »[2]

اصطلاحا: يعد المتعلم الركن الأساسي في عملية التدريس، فهو المستهدف من العملية التعليمية وهذا ما جاء في قول كل من "حسين أبو رياش" و " زهرية عبد الحق ": « هو الأساس في العملية التعليمية وما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية وما لديه من رغبة ودافع التعلم. »[3]

فلا يوجد تعلم بدون طالب ولا يحدث تعلُّم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم، وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية.

على هذا الأساس يمكن القول أن المتعلم يمثل العنصر الأساسي الذي ترتكز عليه عملية التدريس، لأن التعلم لا يحدث بدون متعلم، ولا يكتمل دور المتعلم إلاَّ بمعلِّم مرشد وموجه لهذه العملية التعليمية، وبذلك يتحقق الهدف من التعليم بتفاعل كل من الطرفين المعلم والمتعلم. وهذا يتطلب مراعاة القدرات الجسمية والعقلية في العمليات التربوية التي تهيئ للمتعلم من أجل الوصول إلى هدفه.

- **المادة الدراسية:**

تعتبر هذه المادة الركن الذي يشكل إطار العملية التربوية، حيث « تمثل المادة الدراسية الرسالة التي تُرسَل من المعلم إلى المتعلم عن طريق تفاعله مع المعلم في أثناء مشاركته الفاعلة مع مكونات المنهج جميعا، وتعد المادة الدراسية ركنا أساسيا في عملية التدريس لأنها تمثل عينة مختارة لمجال معرفي معين ترتبط بحاجات المتعلم وخصائصه، لذا لابدّ من التأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي

[1] . عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج و طرق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، ط1 2011، ص145.

[2] . مرجع المعاني الجامع، مرجع عربي.

[3] . حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي و المعلم الممارس، دار المسير للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2007، ص188.

لها بالدرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم واكتسابه الميول والقيم المناسبة لها. »[1]

« وقد تكون هذه الرسالة المتبادلة بين المعلم والمتعلم شفهية أو مكتوبة وينبغي أن تكون هذه الرسالة مناسبة لإمكانيات المتعلم، وتلبي حاجياته ورغباته واهتماماته. »[2]

وممّا سبق ذكره يمكن القول أن العملية التعليمية التعلمية في مجملها قائمة من خلال تفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض، فلا يمكن أن تنجح عملية التدريس إذا اختل عنصر من هذه العناصر.

5- التربية (L'education):

إن الاستعمال الشائع لكلمة التربية لا يقتصر على الجانب الأخلاقي فحسب، بل مدلولها أوسع وأشمل مما نستعمله نحن كأشخاص عاديين في حياتنا.

أ- لغةً :

جاء في لسان العرب : « رَبَا الشَّيْئُ: زادَ ونَمَا ، وأَرْبَيْتُهُ: نَمَّيْتُهُ. »[3]

وجاء في مختار الصَّحاح: « رَبَا الشَّيءَ : زَادَ ، ورَبَّاهُ تربيةً ، وتربَّاهُ أي غَذَّاهُ ونَمَّاهُ. »[4]

أمّا في المعجم الوسيط ، تَرَبَّى، بمعنى: نَشَأَ وتَغَذَّى وتَثَقَّفَ ، وربَّاهُ، بمعنى: نَمَت قواه الجسدية والعقلية والخلقية.

أمّا في القرآن الكريم : ﴿ وَ يُرْبِي الصَّدَقَاتِ ﴾[5] أي يَزِيدُهَا، ورَبَوْتُ في بني فلان، أي: نَشَأْتُ فيهم، من خلال قوله تعالى: ﴿ وَ تَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا المَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ ﴾[6] أي نَمَتْ، وفي قوله أيضا: ﴿ وَمِن آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا المَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ ﴾[7]

فالمعنى اللغوي في لغتنا يتضمن ما يلي: النُّمُو، الزِّيادة، التغذية، التنشئة، التثقيف.

فالفعل رَبِيَ يُرْبِي بمعنى نشأ وترعرع.

---

[1] . عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص147 .

[2] . خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2014، ص21.

[3] . ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ج1، د، ت ح، د ط، د، ت.

[4] . محمد ابن أبي بكر الرّازي، مختار الصّحاح، ط1، دار الفكر، لبنان، 2001م، ص106.

[5] . سورة البقرة: الآية276.

[6] . سورة الحج: الآية 05.

[7] . سورة فُصِّلَت: الآية 39.

والفعل رب يرب بمعنى أصلحه وتولّى أمره، ففي جميع الاشتقاقات الثلاثة نلاحظ تداخلا في المعنى من النّمو والزّيادة إلى الرعاية والإصلاح.[1]

ب- **اصطلاحا :**

يتعرض مصطلح التربية لتفسيرات متباينة، لأن العمل التربوي محوره الأساسي هو تنشئة الإنسان وتكوينه، باعتبار الإنسان في تغيير مستمر وفق عامِلَي الزّمان والمكان كما جاء في قول " ليستر سميث " « إنّ معنى التربية لا يتأثر بمرور السِّنين فحسب، بل يتأثر باختلاف المكان »[2]

معناه أن التربية لها معنى خاص بها، حيث تختلف من قطر لآخر، فالتربية بالمناطق النائية ليست هي نفسها بالمناطق الصِّناعية. فهي بناء للفكر وتثقيف للعقل وتقويم للأخلاق.

6- **التعليم: (Enseignement)**

التَّعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التّواصلية والقرارات التي يتم اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم، أي: يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة الأشخاص الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.

فالتعليم هو مجموعة المواقف والأحداث المعقلنة والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلّم وتنشيطه لدى الإنسان. كما يعرفه " سكينر " (SKINNER) : « أنه كل تَغَيُّر في السلوك بإمكاننا أن نحققه بفضل استعمال التعزيز الإيجابي والسلبي. »[3]

إن نشاط المعلم لا يقتصر فقط إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداه إلى تنظيم العمل للمتعلمين وتوجيهه والإشراف والتقويم وتدريس القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية الحسية .

الملاحظ أن القرآن الكريم ركّز كثيرا على العلم والتعلم فقد ورد في القرآن الكريم:

﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ ﴾[4]

﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءُ ﴾[5]

[1] . أمحمد عليلوش، التربية من أجل التنمية، منشورات مجلة علوم التربية، ع10، ط1، ص17.

[2] . خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، مادة التربية و علم النفس، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، 2006م، ص52.

[3] . محمد بوعلاّق، الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة،1999م، ص43.

[4] . سورة الزُّمُر، الآية 09.

[5] . سورة فَاطِر، الآية 21.

﴿ يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُم وَالَّذِينَ أُوتُوا العِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾[1]

وفي قوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ خَلَقَ الإِنْسَانَ مِن عَلَقٍ ۝اقْرَأْ ورَبُّكَ الأَكْرَم ۝ الّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ ۝ عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَم يَعْلَم ۝ ﴾[2]

وبالرغم من أن القرآن الكريم ركّز كثيرا على العلم و العلماء، غير أنه أشار أيضا في بعض الآيات إلى فِعْلِ " الدرس " كقوله تعالى: ﴿ وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ وَ لِيَقُولُوا درست وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَومٍ يَّعْلَمُونَ ﴾[3]

وفي قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا أَنْزَلَ الكِتَابَ عَلَى طَائِفَتَيْنِ مِن قَبْلِنَا وَإِن كُنَّا عَن دِرَاسَتِهِم لَغَافِلِينَ ﴾[4]

وفي قوله تعالى: ﴿ ... وَلَكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُم تُعَلِّمُونَ الكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُم تَدْرُسُونَ ﴾[5]

وفي قوله تعالى: ﴿ وَمَا آتَيْنَاهُم مِّن كُتُبٍ يَّدْرُسُونَهَا وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَيْهِم قَبْلَكَ مِن نَّذِيرٍ ﴾[6]

وفي قوله تعالى: ﴿ أَم لَكُم كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ ﴾[7]

لأن التدريس منفصلا عن التعليم يشكل طريقة تقليدية بالية غير مجدية، في حين أن الهدف الأسمى من التدريس هو التعليم والارتقاء بالتلاميذ والطلاب لكسب العلوم والمعارف المتنوعة.

بدوره، فقد ركّز رسول الله صلى الله عليه وسلم على دور العلم العلماء وهو القائل :

﴿ من تعلم لغة قوم أمِن شرّهم ﴾

﴿ إن العلماء ورثة الأنبياء ﴾

﴿ يوزن مداد العلماء بدم الشهداء يوم القيامة ﴾

﴿من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهّل الله طريقه إلى الجنّة ﴾

﴿ إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلاّ من ثلاث: صدقة جارية، أو علم يُنتَفَعُ به، أو ولد صالح يدعوا له ﴾

﴿ طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ﴾

﴿ إنَّما بُعِثتُ معلمًا ﴾

من هنا ندرك كم حرص الإسلام على العلم والعلماء والتعلم والتعليم، لأن العلم فريضة إسلامية سامية الأهداف، باعتباره الركن الأساسي في تقدم الأفراد والجماعات والشعوب والدول.

---

[1] . سورة المُجَادَلَة، الآية 11.

[2] . سورة العَلَق، الآيات 1- 5.

[3] . سورة الأَنْعَام، الآية 105.

[4] . سورة الأنعام، الأية156..

[5] . سورة آلِ عِمْرَان، الآية 79.

[6] . سورة سَبَأ، الآية 44.

[7] . سورة القَلَم، الآية 37.

7- **التعليمية :**

أ- **لغة:**

التعليمية مأخوذة من الفعل "عَلَمَ " وقد وردت هذه الكلمة في القرآن الكريم في عدة آيات كقوله تعالى : ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ﴾[1]

وقوله عز وجل أيضا : ﴿ وَعَلَّمَكَ مَا لَم تَكُن تَعْلَم ﴾[2]

وعَلِمَ وفَقَهَ أي: تَعَلَّمَ وتَفَقَّهَ، أي ساد العلماء والفقهاء.

والعَلَّامُ والعَلَّامَة، « وعَلِمَ بالشيء: شعر به. »[3]

ب- **اصطلاحا:**

وُجِدت تعاريف متعددة نذكر منها:

تعريف " سميث " للتعليمية: « فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية. »[4]

فأول ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح أما في المجال التربوي وُظِّف هذا المصطلح سنة 1667م كمرادف لفن التعليم والتعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية في علم الموضوع دراسة الطرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموعة النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها لإعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم من خلال تداخل الميادين العلمية، وتعتمد على مجموعة من الطرائق الناشطة وتسخرها في الفهم الكامل والمتكامل في فهم الظواهر الطبيعية والاجتماعية وموضوع التعلم وعلى مفهوم حل المشكلات، وعلى العقد التربوية، والوضعية المشكلة وعلى الانطلاق من تصورات المتعلمين وعلى التعلم من الخطأ فإن كل تعليمية أو مادة تعليمية، فإنها تدعو إلى الاكتساب والكفايات، وتبقى الكفايات قاصرة على بلوغ الأهداف ولا يمكن أن تكسب الكفايات الصحيحة والعلمية إلا إذا استندت على محور

[1] . سورة البَقَرَة، الآية 31.

[2] . سورة النِّسَاء، الآية 113.

[3] . ابن منظور محمد " لسان العرب " ،دار الكتب العلمية بيروت، مادة (علم)، ص478.

[4] . التعليم العام وعلم النفس، وحدة اللغة العربية، وزارة التربية، مديرية التكوين، الإرسال1، سنة 1999، ص2-3.

العملية التعليمية والتعلّمية وإلى مجموعة المفاهيم التي قامت عليها العملية التعليمية وإذا بنيت على التعرف إلى المكونات والتمييز على العمل واتقانه.[1]

من خلال هذا التعريف يمكن أن نصوغ استنتاجا بأن التعليمية نظاما من الأحكام المتعلقة بنظام التعليم متعلقة بعملية التعليم والتعلم، فهي علم من علوم التربية مبني على قواعد ونظريات مرتبطة بالمواد الدراسية من حيث محتواها وكيفية التخطيط لها اعتمادا على الحاجات والأهداف والوسائل المعدة لها وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تعويضها وتعديلها.

مما سبق فإن التعليمية: « علم حديث النشأة ينصب عمله على التخطيط للمادة الدراسية وتنظيمها وتعديلها، حيث تبحث عن العلاقات بين المعلم والمتعلم، وهكذا فالموضوع الأساسي للديداكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم. »[2]

8- التعلّم :

علم من صفات الله عز و جل العليم و العلّام، قال عز و جل :﴿ عَالِمُ الغَيْبِ وَ الشَّهَادَةِ ﴾

وقال تعالى : ﴿ عَلَّامُ الغُيُوبِ﴾

عَلم : روى الأزهري عن سعيد بن زيد عن أبي عبد الرحمن المقري في قوله تعالى : ﴿ وَ إِنَّهُ لَذُو عِلْمٍ لِمَا عَلَّمْنَاهُ ﴾

علمت الشيء أعلمه: عرفته.

وعلمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه.

يقال تعلَّم في موضع أَعْلَم، وفي الحديث الدجّال: « تعلّموا أن ربّكم ليس بأعور: أي اعلموا. قال ابن السكية تعلمت أن فلانا خارج بمنزله علمتُ، علم الأمر و تعلمه: أتقنه. »[3]

التعلم هو مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحوّل المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات، وحصيلة هذه المعالجات تتمثل في تكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم، تتضح في صورة إدارة تجعل هذه القدرات ممكنة. فالتعلم هو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم، ويؤدي للمتعلم عملا متعلقا بالسلوك.

---

[1] . بتصرف: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2012، الجزء الأول، ص126.

[2] . محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس " تحليل العملية التعليمية " العين دار الكتاب، البليدة، ط2000، ص45.

[3] . ابن المنظور محمد، لسان العرب، مادة (ع. ل. م)، ط3، دار الفكر، بيروت، سنة1994، ص484- 485.

مما سبق ذكره إن التعلم هو سلوك شخصي يقوم به الفرد لكسب المعلومات و الخبرات والمعرفة، فيستطيع من خلالها أداء عمل ما، فالتعلم هدفه هنا هو التّعلم ذلك عن طريق البحث الأدوات المناسبة إلى تحقيق المعلومات من خلال المدارس والمعاهد والكتب والأنترنت وغيرها من الوسائل التعليمية التي تناسب موضوع الدراسة.

وعليه هناك عوامل:

• النضج: شرط من شروط التعلم، وفي أغلب مظاهره يكون مرتبطا بالعمر.

• الانتباه والتركيز: عادة نتعلمها ولا تُخلق معنا، ولذلك علينا أن نعود أبناءنا عليها وذلك يجعله مشاركا في الحصة الدراسية.

• درجة المعنى في المادة المُتَعَلَّمَة: أي على المعلم أن يحاول إضفاء معنى على طريقة ترابطها بعضها البعض، لكي لا يجدون صعوبة في تذكرها.

• تقليل التداخل: فكل ما يعيق التعلم أو يتداخل فيه يعيق الاحتفاظ.

• تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات متناسبة في أهدافها.

• توزيع التدريب.

• تحديد أوقات المراجعة.[1]

• الامتحانات بوصفها وسيلة مساعدة للتعلم.

• الاستفادة من مبدأ انتقال أثر التدريب.

• الاستخدام الحسن لمبدأ الثواب والعقاب.

• اللجوء إلى عادات دراسية حسنة.[2]

إضافة إلى ذلك هناك شرطان أساسيان لا بد من توفرهما في عملية التعلم، حتى يصبح فعالا ويدوم لمدة أطول، إذ ينبغي للمعلم معرفة هذان الشرطان ويتمثل كل منهما في الاستعداد والدافعية.

يمكننا القول أن التعلم خاص بالتلميذ، ويتمثل بنشاطه لتحقيق هدفه وهو السعي نحو المعرفة، ويتطلب حسن إعداده من خلال غرس الرغبة المتجددة في نفسه دافعا إلى التعلم وهو كل عمل أو جهد مبذول لاستيعاب الأفكار.

[1] . عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي، الشركة العربية المتحدة والتوريدات، القاهرة،ط9 ،2008،ص374.

[2] . المرجع نفسه، ص375.

9- اكتساب اللغة :

يمكن تقسيم الدراسات حول موضوع اكتساب اللغة إلى قسمين:

• القسم الأول يتعلق بدراسات اللغة الأم (L1) أي اللغة الأولى.

• القسم الثاني يتعلق باللغة الثانية (L2) أي اللغة المستهدفة.

تتعلق معظم الدراسات في القسم الأول حول اللغة الأم بالأطفال، وتتعلق الدراسات المتعلقة بالقسم الثاني بالبالغين.

يتعلق اكتساب اللغة الثانية بدراسة الطريقة التي يصبح فيها الفرد قادرا على تعلم لغة أو أكثر غير لغته الأولى، ويمكن أن يحصل ذلك بمخاطبة أهل اللغة، كما أن التحصيل اللغوي أمر خاضع للنقاش

قد يبدأ من الطفولة أو بعد سن البلوغ، والفرد الماهر في تعلّم لغتين يستطيع أن يتحدث بسجية وتلقائية يمكن اعتباره ثنائي اللغة.[1] (BI LINGUAL)

والمعروف أن اللغة تنمو وتتطور باستمرار، كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين، وبسبب ذلك تزداد الثروة اللغوية وتتسع، بينما كلما مال الفرد إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يملكها.

لذا يمكننا القول إن استعمال اللغة الأم عند تدريس اللغات الأجنبية أمر مشجع عند تعلم اللغة الثانية.

[1] . راتب عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007.

الفصل الأول

المبحث الأول: تعليمية اللغات

1- مفهوم تعليمية اللغات:

نشأت تعليمية اللغات مرتبطة في بدايتها باللسانيات التطبيقية (*)، هذا الأخير الذي أعلن تعويضها رسميا عام 1972 "ميشال دابان" بفرع معرفي علمي جديد هو تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية، وتوالت نشأة التفرعات العلمية الجديدة، وظهرت معها الحاجة إلى البحث متعدد التخصصات فكانت الدعوة إلى الفروع المعرفية المساهمة من علم النفس (La psychologie) وعلم الاجتماع (La sociologie) وعلم التربية (Pédagogie)، مما ساهم أكثر في دعم استقلالية التعليمية وانفصالها إجرائيا ومعرفيا.

وعندما كانت اللسانيات التطبيقية تركز اهتمامها على علم تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب عدد من القضايا الأخرى، من مثل: لسانيات المصطلح والترجمة واللسانيات القانونية واللسانيات الحاسوبية، كانت تعليمية اللغات بالموازات لها عمليا قد تخصصت بالنسبة لفرع تعليمية اللغات الذي يعد الشكل الثالث من أشكال تبلور التعليمية، بالبحث في قضايا اكتساب وتعلم اللغات الأولى والثانية واللغات الأجنبية إلى جانب الاستفادة مما يقدمه عدد من العلوم منها اللسانيات.[1]

فعرض محمود عكاشة أهمية علم اللغات التطبيقي فيما يلي:

- الوقوف على أساليب تطور اللغة واختلافها باختلاف الأمم والعصور.
- كشف القوانين.
- الوقوف على حقيقة الظواهر اللغوية.
- الوقوف على الوظائف التي تؤديها في مختلف مظاهرها.

أما محمود إسماعيل فقال بأن اهتمام علم اللغة التطبيقي بما يلي:

- وضع القوانين العلمية التي أثمرها علم اللغة العام موضع الاختبار والتجريب.
- استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها.

بناء على ذلك فإن علم اللغة التطبيقي هو استعمال فعلي للمعطيات النظرية التي جاء بها علما للغة العام، واستثمار المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها، ويحتّم دراسة هذا العلم وبحثه ويطوره لتنمية علوم اللغة. وعلى الرغم من تعدد اختصاصات علم اللغة التطبيقي، إلّا أنه يدرس في

[1]- مسعود خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية، قسم الأدب العربي جامعة جيجل، الجزائر، 2013.

الغالب مسألة " تعليم اللغة " وبخاصة اللغة الأجنبية، لدرجة أن أبرز أعلامه ألصقوا اسمه بتعليم اللغة.[1] فاتضحت بذلك معالم تعليمية اللغات، والتي تتجسد في دعامتين أساسيتين وهما: الجانب النفسي الذي يعبر عن الإنسان، وما يقوم به من عمليات عقلية داخلية، في أثناء تعلمه للغة، والجانب الاجتماعي، وما يشمله من أثر استخدامه للغة، وكل ما يصدره من نماذج تواصلية وثقافية تعبر عن طبيعته الإنسانية.

من هنا فإن اللسانيات تزوّد أستاذ اللغة بالمعرفة الضرورية عن مكونات اللغة، يأخذها بعين الاعتبار عند تعليمه اللغة، والبيداغوجيا توجّهه إلى الكيفيات الناجعة التي تجعله يقترب من المتعلم ليتجاوز المشكلات التي تعترض تعلّمه.

وعلى ذلك فتعليمية اللغات في أبسط تعريف لها هي العلم الذي يدرس طرق تعلّم اللغات ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة، طوّرت مجالات البحث في الديداكتيك فأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من العملية التربوية متعلم، محيط اجتماعي، مادة تعليمية...

2- <u>عوامل ظهور تعليمية اللغات وأهدافها:</u>

أ- عوامل ظهور تعليمية اللغات:

تتمحور هذه العوامل حول:

- تزايد الحاجات والدوافع الفردية والجماعية لتعلم اللغات وتعليمها.
- التقدم الذي تحقق في مجال تكنولوجيا علوم الاتصال.
- ظهور فرق بحث متعددة التخصصات، اهتمت بمسائل تعلم اللغة وتعليمها، كعلماء اللغة، علم النفس والاجتماع والتربية، هذه العلوم وقفت وراء تطوير تعليمية اللغات في العقود الأخيرة من القرن الماضي.[2] والنتيجة أن تعليمية اللغات هي ثمرة تلاحم هذه العلوم بما فيها فروع علم اللغة وعلوم التربية.

ب- أهداف تعليمية اللغات:

بات من الضروري ومن متطلبات العصر تعلم لغة، سواء لغة المنشأ أو لغة أجنبية: « ترمي إلى تزويد المواطن بلغة أخرى بجانب لغته الأصلية وتمكين المتعلم من التخاطب. »[3]

---

[1]- بتصرف: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 28.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص78.

[3]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، علم العرفة، الكويت، 1988، ص184.

• الاطلاع على ثقافات وآداب الأمم الأخرى والاستفادة منها.

• التقارب الدولي والتفاهم بين الشعوب، الذي يمَكّن من إقامة دعائم التعايش السلمي بينها.

• الاستفادة من حضارات الأمم المتقدمة اليوم.

• إثراء اللغة القومية في جميع المستويات...[1]

فتعلمها معناه انفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم وتمكِّن صاحبها من اكتسابه خبرات جديدة. إن تعليمية اللغات تتطلب معرفة دقيقة بالأمور البيداغوجية، باعتبار أن تعليمية اللغات بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية.

3- إشكالية العلاقة بين المعلم والتلميذ لاكتساب اللغات:

تشهد السنوات الاخيرة جهودا مكثفة لتحسين مردود المنظومات التربوية وتفادي العجز القائم فيها، فانصب الاهتمام ليس فقط على المادة الدراسية المتمثلة في اللغة المراد اكتسابها، والتحكم فيها، بل أدرك مختلف المهتمين بالمجال التربوي والمختصين فيه أنه للتكفل الجدي بالتعليم لا بدّ من معرفة أحسن السبل للتفاعل الجيد بين الأقطاب الثلاثة للوضعية التعليمية: معلم – متعلم – ومادة دراسية، والكل يعلم أن الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاط المعلم من جهة وأساليب تعلم المتعلمين من جهة ثانية، وانصب الاهتمام أيضا على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي ويكون دور المعلم دورا مسهِّلا للتعلم وموجِّها له.[2]

وتتم هذه العلاقة عن جملة من النتائج نذكر أهمها:

• مدى تصور المعلم لحاجيات التلاميذ ومتطلباتهم.

• مدى توافق الطريقة أو الطرائق التي يتعين توظيفها لتلبية تلك الحاجيات والمتمثلة في اكتساب اللغات.

• مدى طاقات المتعلمين الاستيعابية للمعارف.

• مدى توفر الوسائل التعليمية وانسجامها مع المعارف المراد توصيلها.

[1]- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص241.

[2]- رمضان يوسف، أطروحة الدكتوراه في اللسانيات والتواصل اللغوي، إسهامات اللسانيات الاجتماعية في تطوير المنظومة التربوية في الجزائر، 2014/2013، ص 186.

• مدى انسجام وتكيّف ثقافات المتعلمين وثقافة المعلم.[1]

فالتواصل هو عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الفراد بنظام مشترك ومتعارف عليه من عادات وتقاليد، ورموز لغوية وهو علاقة بين المعلم وتلاميذه، تُستخدَم فيه اللغة الراقية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة. [2]

المعلم على هذا الأساس ليس عنصرا من عناصر العملية التربوية فحسب، بل يعد العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية والمواقف التفاعلية التعليمية التي تحدث بينه وبين التلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم، وهو المسؤول والمسيطر على المناخ الدراسي في القاعة الدراسية وما يحدث فيها من أحداث، فلا يقتصر دوره على القيام بتوصيل ونقل المعلومات والمعارف المختلفة فحسب. وإنما يُتبَع هذا الدور ليشمل تحقيق الأهداف التربوية التي تضم اكتساب المهارات والاتجاهات والقيم. فضلا على اكسابهم للمعارف التي تساعد في بناء شخصياتهم، ولا بدّ للمعلم أن يتصف ببعض الأخلاق كالمرونة والشجاعة والصبر والمثابرة والعدل والحيوية والتعاون مع الآخرين، وأن يشجع تلاميذه ويتعاون معهم وذلك بالاحترام المتبادل بينهم.

وعليه فإن دور المعلم يختلف بين القديم والحديث، حيث تغير تغيرا واضحا من العصر الذي كان فيه يعتمد على الورق والقلم إلى العصر الذي صار يعتمد على الحاسوب والانترنت، حيث كان يعتبر قديما المحور الأساس في العملية التعليمية وأصبح دوره يتمثل في توجيه وإرشاد قيادة المتعلم أي أن المعلم يشجع تلاميذه على التفاعل مع المعلومات ويعلمهم الجرأة والبحث عن النتيجة بأنفسهم، كما يدفع المتعلم على استخدام الوسائل التقنية من تلقاء ذاته، وعلى ابتكار وإنشاء البرامج التعليمية اللازمة لتعلمهم، والقيام بالكتابة والأبحاث مع المتعلمين الآخرين، فهذا يعلمه الاعتماد على النفس، ويجعله مبتكرا، قادرا على الإنتاج، مؤهلا مدربا ومزودا بمهارات البحث، ذا شخصية قوية منسجمة جسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا وثقافيا وقادرا على مواجهة أعباء الحياة. [3]

---

[1]- بتصرف، الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط2، دار الكتاب العربي، الإمارات، 2002، ص 78.

[2]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 22.

[3]- بتصرف، حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، عمان، دار المسيرة، ط1، ت 2007، ص 26.

فلا بدّ على المعلم مراعاة مبدأ الدافعية لدى المتعلم لتحفيزه على العمل أكثر وهذا يولد الرغبة في التعلم.[1]

فلا يوجد تعلم دون وجود متعلم، ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة المتعلم في التعلم، فهو العنصر الأول والأساس في العملية التعليمية وهو الفرد المتمدرس الذي يتلقى المبادئ الأولية في حياته من الأسرة ثم المدرسة.[2]

على المتعلم احترام معلمه وأن يكون الاحترام متبادل بينهما مع إتاحة الفرصة المواتية لتنمية مواهبه وقدراته. [3]

وتظل العناية بالمتعلم من قبل الأسرة والمعلم عاملا في تنمية التربية الوقائية أي تقلل من إنحرافات المتعلم، وتحقق النضج وتدعم البناء النفسي والأخلاقي له، فقد ينتج عنها الكف والامتناع عن السلوك الغير مقبول. [4]

إذ على المعلم والأسرة معا أن يولوا جل اهتمامهم للتلاميذ، تقديم لهم مساعدات كالنصح والإرشاد إلى الطريق الصحيح، وحثهم على العمل بنشاط وحيوية.

فالمتعلم هو وليد التعلم نتيجة الممارسة والخبرة والميول، فكل فرد يتعلم شيء أو مهنة أو هواية فهذا يكون نتيجة ميوله وحبه لذلك، فلا نستطيع أن نتعلم شيئا إذا لم نكن قد أحببناه وأخذنا الميل إليه، وعليه فعلاقة المعلم بالمتعلم لا بدّ أن تبنى على أساس الثقة باعتبار أن يكون المعلم النظرة الصحيحة لمتعلميه.

---

[1]- بتصرف، حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، عمان، دار المسيرة، ط1، ت2007، ص 27.

[2]- عبد اللطيف فرج، المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية للتلاميذ، أساسها وعلاجها، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 11.

[3]- عبد المومن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر كتاب للطباعة والنشر والتوزيع، أولاد انهار، تلمسان، ط2، 2002، ص132.

[4]- يوسف مدن، العلاج النفسي، تعديل السلوك الإنساني بطريقة الأضداد، دار الهادي للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ/ 2006م، ص 28.

المبحث الثاني: نظريات تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها

1- **النظرية مفهومها، مقاييسها وخصائصها:**

أ- مفهوم النظرية " Theorie ":

يمكن تلخيص مفاهيم النظرية فيما يلي:

« النظرية بناء ذهني تأمّلي يربط النتائج بمبادئ معينة، وهي معارف للتطبيق باعتبارها موضوع المعرفة المستقلة، ما يكون الحق العام والخير المثالي وما يتم بناؤه من تصوّرات منهجية...»[1]

« النظريات فرضيات تم تأييدها والتحقق منها، أي أنه أصبح مسلَّما بها وتعتبر أداة لتوجيه المعلومات العلمية. »[2] أو كما يعرفها "محمد الدريج" في كتابه تحليل العملية التعليمية: « إن النظرية تعني نسقا من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات منسجمة منطقيا أو غير متناقضة ترتبط بمجال من مجالات الواقع سواء الطبيعية أو المجتمع، أطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات عملية قابلة للتمحيص.»[3]

ب- مقاييس النظرية:

المقاييس التي يجب أن تتوفر في النظرية:

- يجب أن تتضمن صياغة نظرية التعليم مجموعة من المسلَّمات والتعاريف.
- يجب أن تتضمن كل نظرية للتعليم مجموعة منطقية من التفاعلات.
- يجب أن تعكس جملة من الحقائق القابلة للتجريب.
- ينبغي أن تتضمن إمكانية التعميم أي أننا نستطيع تعميمها على الظواهر الأخرى.
- أن لا تكون قادرة على تفسير أحداث الماضي فحسب، بل وقادرة على التنبؤ بأحداث المستقبل.[4]

تلك كانت جل المقاييس إن لم نقل كلها التي تقوم عليها النظرية.

ت- خصائص النظرية:

هناك خصائص تتميز بها النظرية وهي:

- إنها تمثيلات " **Representation** " رمزية عامة.
- إنها نسق " **Systeme** " من المفاهيم والقوانين المرتبطة بالظواهر.[5]

---

[1]- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الرباط، 1994، ص346. Vocabulaire Technique et critique de la philosophie PUF.alanole AM 1972.

[2]- المرجع نفسه، ص346.

[3]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، المغرب، ط2، 1991، ص22.

[4]- يوسف محمد قطامي، UCLA كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، دار الفكر، ط1، 1426هـ/ 2005م، ص23.

[5]- عبد اللطيف الفرابي، مرجع سابق، ص346.

إذن النظرية لا ترقى إلى القانون العلمي الذي لا يتغير كما أنها مجموعة من رؤى وأفكار تخص موضوعا معينا.

2- **نظريات تعلم اللغات وتعليمها:**

أ- **مفهومها:**

إن اهتمام العلماء باكتساب اللغة عند الطفل جعلهم يبدعون في الكثير من النظريات والآراء لتفسير هذه العملية للارتقاء بالنظام اللساني، فقد قام علماء النفس التربويون وعلماء اللغة بوضع نظريات تعلم اللغة وتعليمها ووضعوا أسس هذه النظريات عن طريق الافتراضات وتجارب متعددة للتعرف على النفس البشرية وما ينطوي عليها من غرائز واتجاهات وميول واستعدادات، ودوافع، وبهذه التجارب وضعوا طرق تدريسية بنوا عليها أسس نظرياتهم، والتي تعددت بتعدد المختصين في حقل اللغة وعلم النفس التربوي، وقد اختلفت مبادئ النظريات باختلاف آرائهم في تفسير ظاهرة النفس البشرية «وما تنطوي عليه من ميول وغرائز واستعدادات ومواهب حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات. »[1]

ب- **النظريات السلوكية واكتساب اللغة:**

تعريف النظرية السلوكية:

السلوكية وهو الاسم المستوحى أو المشتق من الإنجليزية " **Behaoar** ". أما عن النظرية السلوكية فهي نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث « أن هناك سلوك تُبنى عليه التعزيزات، أي هناك ما يسمى ب: الإجراء والاشتراط الجزئي والتعزيز والعقاب. »[2] ويقوم هذا الاتجاه الذي هو من اتجاهات علم النفس والذي ظهر في مستهل القرن الماضي على خلفية من التطور التاريخي وسيادة المدرسة الربطية، التي اتبعت المنهج الاستنباطي متخذة بذلك الشعور موضوعا لها، واستفادت من العلوم المجاورة لعلم النفس وبخاصة علم فيزيولوجيا الجهاز العصبي، كما أولت « المنهج التجريبي الذي أثبت جدارته في مختلف المجالات العلمية اهتماما خاصا. »[3] بمعنى أن يكون موضوع هذا المنهج قابلا للملاحظة والتجريب.

[1] . محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، سنة1988، ص33.

[2] . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،ص22.

[3] . أمل الأحمد، التعليم الذاتي في عصر المعلومات، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، لبنان،ط1، سنة2002، ص31.

تهتم النزعة السلوكية اهتماما بالغا بالمحيط في تفسير سلوك الكائن الحي، فالمحيط له تأثيرات على سلوك المتعلم من خلال التفاعل بين الفرد والمحيط الذي يعيش فيه.

« سادت السلوكية واضطلع السلوكيون بدراسة السلوك الموضوعي المدرك بالحواس، وأكدوا على دور التجربة في تشكيل السلوك وعلى دور الحدث البيئي (التعزيز والعقاب وعلى الأنماط الموجودة في البيئة المباشرة.) »[1]

ومن هنا نستطيع أن نعطي مفهوما للسلوك على أنه مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات وذلك نتيجة احتكاك الكائن الحي بالبيئة الخارجية.

« واللغة من منظور أصحاب هذه النظرية شكل من أشكال السلوك الإنساني التي تكتسب بالتعلم، وطبقوا على اللغة نفس عوامل السلوك الإنساني حيث أن هناك عبارتين تقعان في لب هذا التعريف وهما السلوك والمحيط أو البيئة. »[2]

أولا : النظرية الارتباطية لثورندايك " Thornedake ": (*) (التعلم المحاولة بالخطأ).

« سادت هذه النظرية وملخصها أن أوضح شكل للتعلم لدى الإنسان والحيوان هو التعلم بالمحاولة والخطأ »[3] فكانت طريقته في البحث تقوم على المشاهدة وحل المشكلات.

، فعلم النفس عند " ثورندايك " هو دراسة السلوك دراسة علمية والتعلم هو تغير في السلوك.[4]

مع العلم أن التعلم بالمحاولة والخطأ يحسن السلوك في الواقع وينمّيه.

والتعلم بهذه الطريقة هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه، واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان، فكان يفسر التعلم بحدوث الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، كما أنه رأى أن أكثر التعلم تميزا عند الإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ »[5] من خلال الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة

---

[1] . نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة و التخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع عبده غريب القاهرة، ط1، 2002، ص239.

[2] . رسالة ماجستير بعنوان " الصوتيات في تعليمية اللغة العربية، دراسة ميدانية " للطالبة شعيب سليمة، إشراف الدكتور صبار نور الدين،2004 – 2005.

(*): THORENDIKE Edward عالم نفس أمريكي ولد في ويلميز بيرج بولاي ماساشوستس في 31 أوت 1874، وبدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين.

[3] . محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، المغرب،ط2، 1991، ص103.

[4] . حسني عبد الباري، مداخل تعليم التفكير إثراءه في المنهج الدراسي، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص64.

[5] . نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط2، عمان، دار الفرقان للنشر و التوزيع، 1985، ص19.

التكرار على المحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع ، يقول أحد الدارسين في هذا الشأن: « إن تعبير (السلوك بالمحاولة والخطأ) خاطئ والأصح أن يقال: سلوك بإسقاط الاستجابة الفاشلة غير اللازمة والإبقاء على الاستجابات الناجحة المفيدة. »[1]

نفهم من هذا القول أن التعلم بالمحاولة والخطأ لا يؤدي إلى تحسين السلوك وترقيته لأن المحاولة الفاشلة هي الاستجابة الفاشلة والمحاولة الناجحة هي الاستجابة الناجحة أو الإيجابية.

لقد أطلق على هذه النظرية عدة أسماء منها:

• نظرية المثير المتبوع باستجابة.

• نظرية الوصلات العصبية.

« ولم يكتف ثورندايك بوصف التعلم، بل حاول تفسيره بارتباطات مباشرة بين المثيرات والاستجابات تتحكم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسية وأخرى ثانوية، بل هي قوانين تفسيرية »[2] وتسمى هذه الروابط بقوانين التعلم.

القوانين الرئيسية:

قانون الأثر: « عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنها تضعف »[3] ويرى ثورندايك أن « العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط. »[4]

قانون التدريب أو التكرار: تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا، يرى " ثورندايك " أن لهذا القانون شقين هما:

• قانون الاستعمال: الذي يشير أن الارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة.

• قانون الإهمال: الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.

قانون الاستعداد: يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضى أو الضيق[5] ويصوغ ثورندايك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي:

• تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل، فعملها يريح الكائن الحي.

---

[1] . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص61 – 62.

[2] . نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص39.

[3] . أرنوف ويتخ، سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، 1983، ص97.

[4] . الشرقاوي، أنور محمد، التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1983، ص80.

[5] . كراجة عبد القادر، سيكولوجية التعلم، ط1، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، 1997، ص273.

• تكون الوحدة العصبية مستعدة ولا تعمل، فإن عدم عملها يزعج الكائن الحي.

• تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتُجبَر للعمل فإن عملها يزعج الكائن الحي.[1]

خصائص النظرية :

من خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ ما يلي:

• يستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم تنم عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي والاستقرائي وقد يستعمله الكبار في حالات الانفعال.

• يستعمل التعلم بالمحاولة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة.

• يمكن لهذا التعلم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات والمهارات.

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

حقيقة أن استناد النظريات الحديثة إلى مفاهيم نظرية الارتباط في التعلم مثل الاقتران والتكرار له أهمية كبيرة وخصوصا وأنها أصبحت الآن مفاهيم تقليدية ولكن رغم ذلك فلا مجال لإنكار أهميتها في فهم عملية التعلم في الماضي والمستقبل ولعل من المناسب القول أن مفاهيم الترابط صادر لها دور مختلف عن السابق بل ربما كان هذا الدور الآن أكثر شمولا إذ أصبحت هذه المفاهيم نقاط ارتكاز للوصول إلى لنظريات الحديثة وإذ كان لا ينظر لها من منظار "ثورندايك" ونظرية المثيرة والاستجابة، ومن المحتمل أن يظل مفهوم الارتباط قائما في الفكر السيكولوجي لفترات زمنية طويلة قادمة [2] من حيث أن "ثورندايك" اهتم بثلاث مسائل أساسية، تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف، وهذه الأمور هي:

• تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.

• تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضى أو الضيق عند التلاميذ.

• استخدام الرضى أو الضيق للتحكم في سلوك التلاميذ.

يرى أنه على المعلم والمتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تحديد تشخيص الأخطاء، كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد، لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة، ويرى أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم، بحيث كان ناقلا للكثير من الممارسات التربوية آنذاك.

[1] . قطامي يوسف و قطامي نايفة، نماذج التدريس الصفي، عمان، مؤسسة زهران للطباعة و النشر و التوزيع، 1993، ص30.

[2] . د. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة علم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون و الأدب – الكويت – صدرت في يناير 1978، ص28.

خاصة العقاب. وطالب بأن تكون غرف الصف مصدر سعادة وتهييئية للبواعث المدرسية، كما يعد الدور الإيجابي للمتعلم المنبعث من موقف التعلم حيث أن حاجاته ورغباته هي التي تحدد استجاباته. وأن مهمة المعلم، هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ، وذلك بالالتزام بالنصائح التالية:

- أن يؤخذ في عين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.
- أن يعطي التلميذ فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة.
- تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.
- ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.
- التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء.
- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
- عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم والفاعلية والمحافظة على الدافعية.[1]

ولكن ما يعيب هذه النظرية هو أنها لا تؤدي إلى اكتساب سلوكات جديدة، فما تحققه هو فقط حذف المحاولات الفاشلة وترك الإيجابية.

ثانيا: نظرية الاشتراط الإجرائي ل " سكينر Skinner " (*)

ينتمي "سكينر" إلى مدرسة ثورندايك فهو ارتباطي مثله يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم، و"سكينر" أحد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه. « ويطمح سكينر إلى تأسيس علم جديد سماه " علم السلوك اللفظي " الذي كان أشهر كتبه تحت عنوان (السلوك اللفظي) يكون فرعا من العلوم السلوكية ويهتم بمعالجة المسائل السلوكية الكلامية التي غفلت عنها برأيه علوم الألسنة والبلاغة والدلالة ودراسة الاضطرابات اللغوية. »[2]

فيَعتبر سكينر اللغة شكلا من أشكال السلوك، وبذلك لا يوجد فارق بين نمط تعليمها وتعلم أي مهارة سلوكية أخرى، حيث يقوم تعلم الطفل لهذه الاستجابات اللفظية عن طريق التعزيز الذي تلقاه في محاولاته للقيام بها، ويتعزز السلوك اللفظي في رأي سكينر من نوعين من الاستجابات اللفظية، النوع الأول هو المستدعيات وهي عبارة عن إرضاء للحاجة ويستدعي التهديد الخضوع للتهديد، أما النوع الثاني

[1] . رمضان يوسف أطروحة دكتوراه تحت عنوان: إسهامات اللسانيات الاجتماعية و التعليمية في تطوير المنظومة التربوية في الجزائر 2014/2013.

[2] . نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت 1988، ص74.

فهو المسميات وهي استجابات لفظية يستثيرها مثير معين أو بعض خصائص المثير كالاستحسان والثناء والموافقة والتأكيد.[1]

وكذلك يميز سكينر بين ثلاثة طرق لتعزيز عملية الاكتساب اللغوي للطفل.

1- يتلفظ الطفل باستجابات نطقية في صورة تكرار أو ترديد لأصوات يسمعها من الأشخاص المحيطين به، وهو إن يفعل ذلك فإنه، يقلّدها أو يحاكيها وتكون استجابة الآخرين له نوعا من التعزيز يساعده على تكوين أصوات لغته التي تأخذ دلالتها عندما تقترن بأشياء معينة.

2- تتجلى علاقة التلفظ بالطلب حيث تظهر الأصوات عند الطفل بطريقة عشوائية ثم تنتهي بارتباطها بمعنى لدى الآخرين.

3- تظهر في الاستجابة اللفظية الكلامية، ويتم ذلك عن طريق المحاكاة وتكون هذه الاستجابة عادة عند حضور الشيء المشار إليه[2] وهكذا يرى سكينر أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقم المكافأة. وهذه المكافأة قد تكون التقبل من الوالدين أو التأييد الاجتماعي، وهكذا يتعلم الأطفال من خلال الاشتراط الإجرائي الذي تتحكم به ثلاثة مثيرات وهي:

• المثير المعزز ويقصد به كل أنواع المثيرات الايجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية.

• المثير العقابي ويقصد به كل أنواع العقاب مثل العقاب اللفظي والاجتماعي أو الجسدي التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعافه.

• المثير الحيادي ويقصد به المثيرات التي تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته.[3]

يمكن أن نطرح الإشكالية التالية: كيف يكتسب الطفل اللغة ؟

يعتقد 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 أُجريَت على الحيوانات، فسلوك الطفل يتعزز بواسطة أفراد البيئة المحيطة به، وسلوكه لا يعود يظهر إلّا إذا تغيرت البيئة، وبذلك يتغير إلى سلوك يناسب البيئة الجديدة، من هنا يتبيّن لنا أن سكينر " **Skinner** " يرى أن البيئة

[1] . كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، بيروت، دار الطليعة، ط1، 2002، ،ص16.

[2] . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص92.

[3] . الروسان فاروق، تعديل وبناء السلوك الإنساني، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2000، ص78.

هي العامل الأساسي في اكتساب الطفل اللغة، وعملية التعزيز التي يقوم بها الأهل هي العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية.[1]

إذن الطفل يولد وذهنه خالي من أية لغة كالصفحة البيضاء، ونتيجة التدريب المتواصل فإنه ينجح في اكتساب وتعلم عادات لغوية.

ثالثا: نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف (Pavelove *):

يمثلها العالم إيفان بافلوف " **Pavelove** "،: كل شيء يجب أن نتعامل معه إما بالسلب أو بالإيجاب أي كل ما هو موجود نعترف به وغير الموجود لا نعترف به، وهي لا تختلف عن نظرية ثورندايك " **Thornedake** "، إلّا أنها أضافت مصطلحات جديدة ومن بينها المثير غير الشرطي، والاستجابة غير الشرطية وهذا التقابل موجود بالمثير الشرطي والاستجابة الشرطية.

يرى " بافلوف " أنه إذا أراد دراسة أساليب سلوك الكائن الحي، فإننا نجد أنفسنا أمام طريقين.

• الطريق الأول: الإنسان الداخلي، هذا الطريق يجعلنا نسلم بمسلمات معينة قد تعيق طريق التقدم العلمي، لأنها تبتعد عن طريق العلمية الموضوعية.

• الطريق الثاني: « هو طريق جد مختلف يتم فيه دراسة الظاهرة عن طريق الملاحظة، بطريقة موضوعية بحتة، أي أنه يركز جهده وعنايته على الشروط الخارجية... »[2]

ت- **النظريات المعرفية:** هي نظريات تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة، غير أنها تختلف عن نظريات التعلم الأخرى.

فقد نادت بأن التعلم لا يتم عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز والمكافأة.

فالتعلم من وجهة نظر المعرفيين يحدث بطرق متعددة، بالتفكير الاستقرائي من المعلومات إلى المفاهيم، والمبادئ والتعميمات كما تقول " هيلداتابا " أو باكتشاف المفاهيم كما يقول " برونز " أو المنظمات المتقدمة كما يقول " ديفيدأوزبل " أو بالتطور العقلي كما يقول " بياجييه "

فهي تعني بأنها ليست الطريقة الوحيدة التي يستطيع الإنسان تعلم السلوك بها وخاصة السلوك اللغوي، فالإنسان عندما يولد لا يولد صفحة بيضاء، وإنما يولد وله استعداد للتعلم وخاصة تعلم اللغة، وقد دعاها البعض بجهاز تعلم اللغة، وعليه فإن هذه النظرية ترفض الرأي الذي يقول بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد الذي يصاحب ما يلتقطه الطفل اتجاه المواقف المختلفة.

---

[1] . نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص76.

[2] . أحمد زكي صالح، التعلم أسسه مناهجه ونظرياته، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د ت، ص223.

في الوقت الذي أنتجت فيه النظريات السلوكية، طرائق للتدريس كالسمعية الشفوية والطرائق المشابه لها، فإن « النظريات المعرفية أنتجت ما يسمى بالطريقة الوظيفية أو التواصلية. »[1]

أولا: النظرية البنائية لجون بياجييه(*) في النمو المعرفي:

إرتأينا أن نبدأ بهذه النظرية، وذلك كونها تعتبر أولى النظريات التي تأسست من خلال صاحبها بياجييه، وأحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة.

فيتوجب على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحوِّلون مكتسباتهم اللغوية، وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمائي وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية بياجييه بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي، فحاول انطلاقا من دراساته أن يمدّنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية.

يشمل الاهتمام الأساسي لبياجييه في التطور المعرفي هو أنه حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عمّا يكشف عن سِمات التفكير وبمراحله المتعاقبة وقد أخضع اللغة للتفكير ولم يتصور أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساسا عن التطور المعرفي. فالتعلم في نظر بياجييه هو أكثر من مجرد الاستجابة للمثير.[2]

يلاحظ بياجييه في هذا الإطار أن الطفل يمر بأربع مراحل خلال نموه المعرفي هي »[3] :

• المرحلة الحسية الحركية:« (السنتين الأولى والثانية من عمر الطفل) إدراك مفهوم استمرارية الأشياء.»[4]

---

[1]. نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص185.

(*): ولد جون بياجييه في نيوشتل بسويسرا عام1896،وقد كان في طفولته لامعا ذا رغبة عالية في الاستطلاع، نشر أول مقال علمي وهو في العاشرة من عمره. يعتبر بياجييه من أهم علماء النفس الذين قدموا نظرية شاملة لتفسير الذكاء وعمليات التفكير، قام بنشر ما يزيد عن 20بحثا في حقل علم الحيوان، أما المرحلة الثانية من أبحاثه فقد تضمنت ولادة أطفاله الثلاثة، مما وفّر له مختبرا سيكولوجيا لتدوين ملاحظته الخاصة بالنمو المعرفي، وكرس أبحاثه كلها لدراسة النمو العقلي عند الأطفال محاولا بذلك فهم شكل التفكير عند الراشد، أضف اهتمامه بالدافعية والإدراك والاتجاهات والقيم عند الأطفال، تُرجِمت أبحاثه إلى الإنجليزية في القرن العشرين.
سيد خير الله، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، بيروت، دار النهضة العربية،1996،ص124.

[2] - عبد الله الأنسي، صالح سالم بافارش، تطوير النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مكة، سنة 1999، ط3، ص272.

[3]- نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، ص 80 – 81.

[4]- عبد الله الأنسى، صالح سالم بقارش، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص273.

• المرحلة ما قبل الإجرائية (*) (2-7 سنوات)مرحلة انتقالية، تتميز باكتساب الطفل قدرة أكبر على التطور بواسطة الرموز والأصوات اللغوية والكلمات « ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر. »[1]

• المرحلة الإجرائية المحسوسة: (7 -12 سنة): تطور قدرة الطفل على التفكير الإستدلالي.

• المرحلة الإجرائية الشكلية: « (من 13 سنة):بمقدور الطفل أن يقوم بالاستدلال من خلال استدلال آخر. »[2]

« فاللغة برأيه، تأتي بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز. »[3] ذلك أن الكلمات الأولى التي بالإمكان تمييزها عند الطفل تشبه الرموز التي يمكن قرنها بالشيء ولا تكون تنظيما.

تطبيقات نظرية بياجييه في الميدان التربوي:

• « يرى بياجييه أن التربية لا تتواجد إلا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلم، الذي يجب أن يكون عضوا نشيطا وفعالا من الناحية العقلية والمادية، وذلك باستخدام وسائله الخاصة. »[4]

• إن حالات عدم التوازن التي تعبر عن الحالة الداخلية للمتعلم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجحة للمشكلة، قد تصبح منبعا لمواصلة الجهود في تحقيق التعلم.

• إن طريقة المقابلة الفردية التي وضعها بياجييه في ملاحظة سلوكيات الأطفال تعتبر وسيلة ناجحة إذا ما استعملها المربي في فهم مشكلات التعلم و التمدرس عند التلاميذ.

• « إن التعلم بواسطة حل المشكلات، جعلت بياجييه " " يتأكد أن التعلم لا يتم بشكل كلي وإنما على شكل اكتسابات جزئية يشكلها المتعلم في قالب بنائي، فالمعرفة الأولية تعتبر قاعدة الأساس التي تبنى عليها المعارف اللاحقة، إذاً لبناء المعرفة يجب تجميع كل الأجزاء في قالب معرفي كلي. »[5]

• إذاً إتاحة العديد من فرص التفاعل بين المتعلم وبيئته الطبيعية والاجتماعية يؤدي إلى تطور النمو المعرفي بشكل أفضل.

• مراعاة قدرات الطفل ونموه في بناء البرامج التربوية المخصصة له.

(*) في هذه المرحلة ينحصر تفكير الطفل حول ذاته، ولا يرى الأشياء إلّا من وجهة نظره.

[1]- الروسان فاروق، تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص132.

[2]- نايف خرما، مرجع سابق، ص81.

[3]- Piaget .Problèmes de psychologie génétique de noël. Gouthier-Paris 1972 P123.

[4]- الزغلول رافع النصير، عماد عبد الرحيم، علم النفس المعرفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003، ص123.

[5]- المرجع نفسه، ص98.

• ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلم في بناء المواقف التعليمية بتجاوز جوانب الضعف فيها.

• توفير الألعاب التربوية وتدعيم الأنشطة التعليمية باللعب وجعل المتعلم يشعر بالحرية والتلقائية والمتعة أثناء أدائها.

وعليه فإنه « يرى دائما بأن اكتساب اللغة ليس عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية وليست دائما قائمة على التقليد »[1]

وفي الأخير يمكن القول أن أبحاث بياجييه في مجال اللغة تظهر اهتمامه الأساسي بالتطور المعرفي، فهو يبحث في الواقع في اللغة، يظهر سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، وهو بالذات لم يتخيل أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي.

ثانيا: نظرية الجشطلت في التعلم:

ساهمت هذه النظرية بشكل واضح في تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، من حيث الاستفادة من فكرة التعلم بالاستفسار.[2] حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلا من الجزئية أي البدء بالكلمات ثم الأصوات والحروف.

والواقع أن التعلم في أحضان هذه النظرية هو عملية انتقال من موقف معقد يشوبه الغموض إلى موقف بسيط في غاية الوضوح من خلال الاستفسار وهو الانتباه الحقيقي والفهم الكامل لنجد بذلك طريقة للتعامل مع هذا الموقف المعقد، أي الشكلة على حقيقتها.

نفهم من ذلك أن الانتباه العميق هو جعل أبعاد المشكلة بارزة حتى تتضح طريقة حلها، وإمكانية تطبيقها على مواقف أخرى خارج نطاق المدرسة، فاللغة المكتسبة عن طريق الحفظ تكون لها قيمة انتقالية أقل مما تكون عليه عن طريق الفهم والانتباه. فيستطيع المتعلم توظيفها في الحياة الاجتماعية يظل رصيده اللغوي ثريا.

ثالثا: نظرية التعلم الاجتماعي:

من أبرز العلماء الممثلين لهذه النظرية **باندورا**، تقوم هذه النظرية على أن التعلم يتمعن طريق الملاحظة والتقليد، فيتم اكتساب اللغة بواسطة الملاحظة حسب القدرات الحركية والقدرات العقلية للمتعلم الملاحِظ. ويعني ذلك أن الطفل يتعلم أشياء كثيرة حول اللغة في سياق العلاقات التفاعلية

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص96.

[2]- بتصرف، الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط2، دار الكتاب الجامعي، 2002، ص118.

فيعمل على توظيف معرفته بالحالات الاجتماعية وفي تحديد معاني الألفاظ والمفاهيم التي يستعملها مع أمه.[1] فالتعلم بالملاحظة يمثل نموذجا مثاليا للتدريس واكتساب اللغات.

رابعا: النظرية اللغوية: (النظرية التحويلية التوليدية) " نظرية تشومسكي **Chomsky** "(*)

هي النظرية التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي " تشومسكي **Chomsky** " وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية كما هي مألوفة عند الفيلسوف " ديكارت " وقد برزت هذه النظرية بصورة واضحة في الزخم الكثيف من المفاهيم الجديدة التي استدركت ما أغفلته نظرية البنى التركيبية (1957) فأضحت هذه النظرية الجديدة تُنعَت بالنظرية النموذجية أو نظرية المعيار (**La theorie standard**) التي ميزت بين الكفاية اللغوية (**Competence**) والأداء الكلامي (**Performance**) فالكفاية اللغوية كما يعرفها " تشومسكي **Chomsky** " هي: " معرفة المتكلم - المستمع المثالي للغته أي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي الذي تخول له التلفظ بعدد غير محدود من جمل لغته الأم. " فالكفاية اللغوية حينئذ هي: " حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي. " أما الأداء الكلامي فهو: « الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة. »[2]

اللغة في ضوء النظرية التوليدية التحويلية تتجاوز الفكرة السلوكية في المثير والاستجابة التي يتم اكتسابها بالتمرين، فالنظام اللغوي كامن في العقل، ويرتبط عرضا بالسياق الموقفي المحدد للجمل، واللغة في الحقيقة « افتعال حيثيات تنبعث بموجبها لدى الطفل حاجة ظرفية ماسة تستحثه على المحاورة، لأنها مجموعة من العناصر تنطبق عليها عملية الموالاة التي يترتب عنها إنتاج متواليات لغوية.»[3]

وقد عبر شومسكي (**Chomsky**) عن التعليم بقوله: « أن الشيء الهام هو أن الإنسان يستخدم اللغة البشرية، أما الحيوان لا يستخدمها، ولذلك لا فائدة ترجى من استخدام مبادئ التعلم التي جرى التوصل إليها عن طريق أبحاث أجريت على الحيوان في تفسير سلوك لا يستطيع الحيوان القيام به (كتاب اللغات الإنسانية)، ولما كان جميع الناس العاديين يتعلمون لغتهم بنجاح تام فلا بد من أنهم

---

[1]- بتصرف،أحمد أوزي، سيكولوجية الطفل نظريات النمو النفسي، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2003، ص39

(*): تشومسكي مؤسس النظرية التوليدية التحويلية، ولد في فيلاديلفيا يوم 1928/12/07 من أصل يهودي، تتلمذ على يد والده الباحث اللساني، ومن أساتذته، درس الفلسفة والرياضيات، التحليل التحويلي للغة 1955، والبنى التحويلية 1957 وأوجه النظرية النحوية 1965 وغيرها. عن أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطوير، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة 2005، ص202.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص26.

[3]- مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، سنة1989، ص24.

يمتلكون قدرة لا تمتلكها الحيوانات ولما كان من المتعذر اكتساب هذه اللغة بيئيا فلا بد من أن تكون فطرية لدى الإنسان. »[1]

يعني هذا أنه ثمة محدد بيولوجي فطري يسمح للطفل باكتساب اللغة وتعلمها، إن ما يجب الإشارة إليه هنا هو أن الإبداعية في اللغة ظاهرة عادية يمتاز بها الإنسان بصورة طبيعية، ففي الواقع كل إنسان يتكلم لغة ما هو قادر أن ينتج جملا متجددة لم يسبق له سماعها من قبل واستعماله لغته في مختلف المجالات اليومية هو في الحقيقة استعمال إبداعي ...وهكذا حين يمتلك الإنسان لغة معينة يكون بإمكانه استخدامها في مختلف الظروف الكلامية وذلك من خلال إلمامه بالقواعد الذاتية للغة.[2]

ث- <u>نظرية الراشح الوجداني أو العاطفي:</u>

يرى العالم " كراشن **Krachen** " أن خاصية اكتساب اللغة الثانية، مماثل تماما لخاصية اكتساب اللغة الأولى، فليس المهم في رأيه هو شكل المنتجات، وإنما استمرار التواصل الطبيعي (**Naturelle**) وليس التعلم الواعي إلّا من أجل تنظيم وتنقية المنتجات التي تلقَّنها المتعلم، والتي تسمح بها عملية الاكتساب، « ويفترض " كراشن " وجود " راشح وجداني أو عاطفي " يعرقل عملية اكتساب اللغة الثانية وينعدم وجوده في أثناء عملية اكتساب اللغة الأولى، بفضل مساعدة كل من الوسط الظرفي، والعناصر غير اللفظية المهمة في عملية التواصل. »[3]

وبذلك يميّز " كراشن " أيضا بين نمطي تعليم اللغات الأجنبية <u>نمط " التعليم التلقائي "</u> الذي يعتمد على تهيئة الظروف المساعدة لمحاكاة ظروف التواصل الحقيقي، و<u>نمط " التعليم الموجه "</u> الذي يتخذ تعلم قواعد اللغة مبدأ أساسيا في تحقيق الاكتساب اللغوي.

ج- <u>النظرية البيولوجية:</u>

الطفل في نظر " لينبرغ " **(Linbergue)** (*) مهيأ بيولوجيا لِأن يكتسب اللغة من خلال مراحل نموه الطبيعي من هنا يؤكد على حقائق لغوية وبيولوجية ثابتة ومهمة منها:

• تكتسب اللغة بشكل طبيعي ولا تعلم.

---

[1]- د. نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص186.

[2]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص32.

[3]- بتصرف: Martinez ,Pierre :La Didactique des langues étrangères, que sais je Puf, Paris, 1996, p35.

(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص264.)

• « يكون الدماغ البشري مهيأ لاكتساب اللغة ما بين السنتين الثانية والعاشرة من عمر الطفل، وذلك لطراوة القشرة الدماغية ورخاوتها في هذا العمر. »[1]

• إن الظاهرة اللغوية هي بشكل عضوي مرتبط بالتطورات الفكرية والذهنية المتعلقة بالإنسان وحده.

• إن الهدف الأولي والأخير للبحث البيولوجي اللغوي هو دراسة العلاقات القائمة بين الوظيفة اللغوية عند الإنسان وبين الوظائف الأخرى في الدماغ.

• إن العملية اللغوية في الدماغ هي شبيهة بالعملية الشكلية الرياضية في الدماغ الالكتروني.

• « إن قواعد اللغة متداخلة ومتشابكة مع فعاليات بيولوجية أخرى. »[2]

يعود الاكتساب اللغوي بنظر" لينبرغ " (**Linbergue**) إلى خاصية بيولوجية إنسانية، وهكذا فإن النمو يشكل شرطا ضروريا لاكتساب اللغة وتعلمها، فإذا كانت النظرية السلوكية تعطي الأولوية للتعلم على حساب النمو، فإن النظرية المعرفية ترى في النمو العامل الأساسي لتحقيق سيرورة اكتساب اللغة، فالطفل يتعلم اللغة بفضل جهازه العصبي وقدراته العقلية والمعرفية، كما أن ذلك لا يلغي دور التنشئة والبيئة في تحقيق هذه العملية وتطويرها. فإذا كان الاتجاه السلوكي حالة تسيطر على سلوك الفرد وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المنشود، فإن الاتجاه المعرفي يعتقد أن السلوك محدد بواسطة التفكير والإدراك والعمليات العقلية ليس بواسطة التعزيز والعقاب.

لقد انعكست نظريات تعلم الطفل للغة على مناهج تعليمها في البرامج الدراسية، وازدادت العلاقة بينهما وطادة، حيث استفادت نظريات تعلم اللغة من تجربة الاكتساب كوضع مناهج وطرق كفيلة بتعليم اللغة لتيسيرها على التلاميذ في المرحلة الدراسية.

إن النظريات اللسانية قد مهّدت لتعليمية اللغات أرضية خصبة لتطوير مناهجها، كما فتحت لها آفاقا جديدة للنظر إلى مشكلات التعليم والتعلم من زوايا متعددة، فهي اليوم « مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري، وفي ترقية طرائق تعليم اللغات. »[3]

(*):لينبرغ: عالم بيولوجي ألسني أمريكي وواضع كتاب " الأسس البيولوجية للغة " الذي يعتبر الكتاب الأساسي فيما يسمى حاليا بالألسنية البيولوجية.

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية ،دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص78.

[2]- Paiget scoléures de psycholodie génétique denoel gouthier paris 1972,p123.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص130.

إن النظريات اللسانية تزود معلم اللغة بالمعرفة الضرورية عن مكونات اللغة، ليأخذها بعين الاعتبار عند تعليمه اللغة ويأتي دور البيداغوجيا فتوجهه إلى الكيفيات الناجعة التي تجعله يقترب من المتعلم ليتجاوز المشكلات التي تعترضه.

المبحث الثالث: المنهاج التعليمي:

قد أصبح من المألوف أن الدول جميعها الغنية منها والفقيرة باتت تنظر إلى قطاع التربية والتعليم على أنه من أهم القطاعات التي تساعد على التطور في النواحي الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ولهذا أصبحت الدولة تنفق ميزانية هامة في قطاع التربية و التعليم الذي يعد من أوسع القطاعات في جميع الدول. ومن أهم الإجراءات التطبيقية في المنظومة التربوية نجد المناهج الدراسية.

1- **مفهوم المنهاج التعليمي:**

أ- **لغة:** وردت كلمة " منهاج " في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُم شِرْعَةً وَ مِنْهَاجاً ﴾[1] وفي قول لابن عباس رضي الله عنه ﴿ لم يمت رسول الله صلى الله عليه و سلم حتى تركككم على طريق ناهجة.﴾ « وأصل الكلمة من الفعل نَهَجَ نَهْجًا الطريق سلكه، والطريق النهج أي البيّن الواضح. »[2]

فكلمة " منهاج " الواردة في الآية الكريمة، وكلمة " ناهجة " في قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح.

وجاء في الصحاح: « النهج الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج، ونَهَجْتُ الطريق إذ سلكته وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه. »[3]

وجاء أيضا في لسان العرب تعريفه للمنهج، حيث قال ابن منظور (ت 711ه) « طريق نهج بيّن واضح وهو النهج.....وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا بيّنا واضحا »[4]

فحديثا ظهرت نظريات متعددة في المنهاج فأصبح ينطق من معطيات نظرية.

ب- **اصطلاحا:** « للمنهج تعريفات كثيرة متعددة، وذلك وفق رؤية الفلاسفة التربوية التي اختلفت وتباينت مواقفها عند بناء المنهج، ومن تعريفات المنهج عندنا: »[5]

- المنهج هو ذا الشيء الذي يُتعلَّم في المدرسة.
- المنهج هو محتوى.
- المنهج هو برنامج للدراسات.
- المنهج هو مجموعة مواد.

---

[1]- سورة المائدة، الآية 48.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار الأحياء، ط3، 1999، مادة(نهج)، 300/14.

[3]- الجوهري، الصحاح، دار المعرفة، لبنان، ط2، 2008م، مادة (نهج)، ص 1071 – 1072.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، مج2، مادة نهج، ص74.

[5]- ماهر إسماعيل الجعفري، المناهج الدراسية، فلسفتها، بناؤها تطورها، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن 2010، ص177.

• المنهج هو سلسلة من المقررات الدراسية.

• المنهج هو مجموعة أهداف مؤداة.

• المنهج هو مجموعة الاستراتيجيات المتبعة في التدريس.

فهو بوجه عام " وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة..." « المنهج العلمي خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها »[1]

وعن بعض التعريفات الأكثر شعبية أن: « المنهج هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية، وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الإسهام وتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقوم على مدى تحقق ذلك كله لدى المعلم. »[2]

2- **مفهوم منهاج اللغة:**

انطلاقا من تحديد مفهومي اللغة والمنهاج، يتضح مفهوم منهاج اللغة (**Le curriculum de la langue**) كونه منهاجا يختص بتعليم اللغة دون غيرها من العلوم، ولتوضيح مفهومه أكثر، وجب تفحُّص أجزائه وعناصره، بالغوص في أسس بنائه وسير أغوار مكوناته التي تجمع بين أسس بناء الفرد المتعلم وخصائص اللغة التي يتعلمها.

3- **أسس منهاج اللغة:**

أ- **الأسس اللغوية:**

وتمثل الجوانب الصوتية، والمعجمية، والتركيبية للغة، وما تحمله من علوم ومعارف في شتى دروب المعرفة، ومن الحكمة في هذا الباب، الاستعانة بأهم علومها، ألا وهو علم اللغة إذ يتناول اللغة من كل جوانبها، في مستوى تكوينها، ودلالتها، ووظيفتها.

• الجانب الصوتي: « علم اللغة يدرس اللغة في عمومها، تختص علومه الفرعية بدراسة جوانبها الأخرى، فيُعنَى "علم الأصوات" (**La phonétique**) بدراسة أصواتها، بما يعرف بالمصطلح الفرنسي (**Les phonemes**) الذي يقابله في اللغة العربية كل من مصطلح (الصواتم، والفونات، والفونيمات) »[3]

---

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مجموعة 2، مادة " نهج "، ط4، مكتبة الشروق الدولية، سنة 2004.

[2]- بتصرف: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2004، ص30.

[3]- وحدات صغرى ينشأ من استبدالها تغيير معنى الكلمة، ينظر: بشير ابرير وأخرون، مرجع سابق، ص130.

ويعرف اللغوي "نيكولاي تروباتسكوي" "علم الأصوات" « بالعلم الذي يدرس الوجه المادي لأصوات اللغة الإنسانية.»[1] ويميزه عن "علم وظائف الأصوات" (**La phonologie**) الذي يدرس وظائف الأصوات في نظام التواصل اللغوي. »[2]

• <u>الجانب المعجمي:</u> (**Lexicologie**) « يدرس الجانب المعجمي، والمفرداتي للغة في علاقاتها بمختلف العناصر الأخرى، أي في الجانبين الصوتي، والتركيبي على وجه الخصوص، وفق مختلف العوامل الاجتماعية، والثقافية والنفسية »[3] ،ويتناول أصغر جزء معجمي، وهو اللكسيم أو المفردة المجرة (**Le lexème**) حيث يتشارك مع علم آخر يعنى أيضا بدراسة مفردات اللغة، وهو "علم الصرف".

• علم الصرف (**La morphologie**) بحسب القواعد التقليدية، هو دراسة أشكال الكلمات في مستوى زوائدها واشتقاقاتها، في مقابل علم "دراسة الوظائف أو ما يسمى بعلم النحو (**La syntaxe**)"

• <u>الجانب التركيبي:</u> « أما الجانب التركيبي فيدرس علم النحو الذي يعنى بتنظيم قواعدها التركيبية، وهو جزء من قواعد اللغة (**La grammaire**) يعالج مختلف وظائف الجملة، بخلاف "علم الصرف" الذي يقتصر على دراسة أشكال الخطاب وأجزائه، أو تشكيل الكلمات، أو عمليات الاشتقاق المختلفة.»[4]

ب- <u>الأسس النفسية والتربوية:</u>

ينطلق علماء النفس في هذا الاتجاه من المفهوم الحديث والواسع من المنهج الذي يؤكد أن المتعلم هو محور العملية التربوية، وبالتالي محور المناهج. وهذا يعني أن قدرات المتعلم وطبيعة نموه واتجاهاته وميوله وخبراته السابقة كلها تعتبر أساسا مهما يسهم في اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، فعندما تتخذ القرارات المتصلة بالمنهج لا بدّ أن ندخل بالاعتبار الأسس النفسية للمتعلم، وبما أن المنهج في جوهره ما هو إلاّ خطة للتعلم تتألف من الأهداف ومن طرائق تحقيقها، فلا بدّ للخطط أن تضع في مجالاتها ما يأتي:

• اختيار محتوى المنهج وترتيبه.

• اختيار خبرات التعلم التي يمكن من خلالها معالج ذلك المحتوى.

---

[1]- Troubet skal (Nikolai Serguelevitch) Cund. Zuge Der Phonologie , Prague,1939 :Trade ,Fr .par J. Cantineau :Principe De Phonologie ,Paris ,Klincksiek ,1949 :mexmp ,1967, p430 in Dubois. J et autres op .cit ,Larosse Bordas, VUEF2002, P361, (ملاحق النصوص الأجنبية المترجمة ،ص251)

[2]- (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص251) Dubois J, et autres, op.cit.P362.

[3]- ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص250 (Dubois J.et autres .op cit.P281.)

[4]- بتصرف: Dubois J et autres , op.cit,p468. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص252.)

• توفير أنسب الظروف للتعلم.

ومن أجل تحقيق ذلك لا بدّ لمخططي المناهج بأن يتسلحوا بالأطر النظرية والمفاهيم والمبادئ السيكولوجية المتعلقة بطبيعة المتعلمين وخصائصهم.[1]

ت- <u>الأسس الاجتماعية والثقافية:</u>

هي «مجموع القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها. »[2] فعلى الباحثين في هذا المجال« مراعاة الإطار الاجتماعي والثقافي للغة، بغية التوصُّل إلى تعلمها، في محيطها الفكري والثقافي، بما يُعرف ب"الانغماس اللغوي" (**Le bain linguistique**). »[3]

فيراعي بدوره مشكلات المجتمع التي يعاني منها وكذلك تطلعاته التي يطمح إلى تحقيقها، حتى يمكن المتعلمين من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، وذلك للمحافظة على تطوير المجتمع والتقدم.

ث- <u>الأسس الفلسفية للمنهاج:</u>

قبل الخوض في استعراض هذا الجنب يحبَّذ الحديث عن بالفلسفة التربوية وعلاقتها بالأسس الفلسفية لبناء المنهج، حيث أن الاستناد إلى فلسفة تربوية واضحة يتضمن نظرة كلية للكون والحياة والإنسان مع ما يتوافق ومبادئ المجتمع وقيمه وتطلعاته، فالفلسفة التربوية هي دليل عمل للعملية التربوية والتعليمية بما فيها المناهج التي تمثل الإطار الشامل والمحرك للعمل التربوي.

إن معيار صدق هذه الفلسفة وفعاليتها يتجلى في مدى إلتحامها بواقع التعلم والتعبير عن نفسها في أهدافه وسياسته وتنظيمه ومناهجه وخصائص المتعلمين وطبيعتهم وطرائق تفكيرهم.[4]

ج- <u>الأساس الاقتصادي:</u>

يقوم على مراعاة المؤهلات الفردية باعتباره يحتل مركزا أساسيا في القطاع التعليمي مما يعني أن المدارس الجزائرية لا بد أن تُعتَبر كأماكن لإعداد التلاميذ على أكمل وجه من أجل تحقيق النجاحات.

---

[1]- هاشم السامرائي، إبراهيم القاروت، محمد أحمد عقلة المومني، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1995، ص 34 – 35.

[2]- محمد حسن حمادات، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص104.

[3]- بتصرف: حنيفي بن ناصر ومختار لزعر، اللسانيات: منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص25- 26.

[4]- هاشم السامرائي، إبراهيم القاعود، محمد أحمد عقلة المومني، ص 27.

الجانب الديمقراطي ومجانية نظام التعليم الأساسي: فنجد أن الجزائر هي الدولة الوحيدة التي تقوم بذلك، ففي كل سنة ومنذ زمن طويل المدى وهي تقدم الكتب المدرسية والأدوات وحتى المآزر مجانا للتلاميذ، سواء كانوا يتامى أو معوزين أو أبناء القطاع، فهي لا تفضل فئة عن أخرى، بالإضافة إلى أن هناك منحة تقدم كل سنة لتلك الفئات (اليتامى والمعوزين وأصحاب الدخل الضعيف)كتشجيع للآباء على تدريس الأبناء لأن الكثير من الآباء لا يقومون بتدريس أبنائهم لهذا السبب، مما يساعد على تفشي الفساد والأمية.[1]

وفيما يتعلق بأسس وخصائص المنهاج يقول "سعدون محمود الساموك" و "هدى علي جواد الشميري" «المحور الذي يدور حول المنهاج هو التلميذ وليس العكس، فهو يشمل أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه، لأنه يتجسد في خبرات التلاميذ وليس في الكتب كما يؤكد بمفهومه الواسع الصحيح النظرة المتكاملة لكل من الفرد والمجتمع معا لأن التربية لم تعد مقصورة على الإعداد للحياة فقط، بل هي الحياة بكامل أبعادها، الماضي بخبرات، والحاضر بمشكلات والمستقبل بتوقّعات، لذلك فالمنهاج يفرض على المعلم استخدام الأساليب والطرائق المتنوعة الفردية والجماعية لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف واكتساب المهارات والخبرات وتحويلها إلى الكفاءات، ويعتبر المعلم في ظل هذا المنهاج موجها للتلاميذ ليتعلّموا بأنفسهم من مصادر مختلفة، فالمنهاج يبرز الإيجابيات التي يجب أن يكون عليها التلاميذ و ذلك من خلال الأنشطة العديدة التي يقوم بها لتنمية مختلف جوانب شخصيته. »[2]

ومن كل ما سبق تتحدد أسس منهاج اللغة، وبخاصة في الجانبين اللغوي والثقافي وما يعبر عنهما من أنشطة شفهية، وكتابية تقدَّم للمتعلم في صورة رصيد معرفي، يحدد طبيعة اللغة، وثقافة ناطقيها، وتاريخ أهلها، ومبينا في الوقت نفسه، مستقبلها وأثرها في متعلميها، على حسب قيمتها الإنسانية ومساهمتها الحضارية.[3]

من خلال هذا يتضح أن « أي معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية وأبعاد موضوعية، فالمعرفة نسبية إذ لا توجد هناك معرفة مطلقة. »[4] وبالتالي لها انعكاسات على المنهاج، لذلك فمن واجب المنهاج

---

[1]- منقول من رسالة ماجستير، استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية، دراسة تحليلية إحصائية للطالبة قندسي ليلى تحت إشراف الأستاذ الدكتور بن ناصر حنيفي، 2014- 2015.

[2]- بتصرف، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشميري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها (سلسلة طرائق التدريس)، دار وائل، ط1، 2005م، ص205.

[3]- منقول عن رسالة ماجستير، مناهج اللغة الفرنسية وأثرها في تعليم اللغة العربية، منهاج السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا للطالب بن غزالة فتحي، إشراف الأستاذ الدكتور بن ناصر حنيفي، 2014-2015.

[4]- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص97.

إن صحّ التعبير الاهتمام بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته كما عليه أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها، لأن المنهاج هو الركيزة التي تستمد منها طرائق التعليم.

4- **مناهج تعليم اللغات:**

« إن مناهج تعليم اللغات كثيرة و متعددة، ولكل واحد منها طريقته الخاصة في التبليغ كونها تعتمد على مجموعة الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة، ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة وخارجها، تحت أشرافها بقصد تغير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية. »[1] دون أن ننسى المنطلقات الكبرى التي تحددها السياسة اللغوية المعتمدة في أي بلد و هذا يعني أن مسألة تعليم اللغات تخضع لنفس الشروط والمعطيات التي تفرزها هذه السياسة، وبالتالي إذا أردنا ضمان التنسيق في أية مادة، علينا الاعتماد على المنهج المناسب في اللغة العربية، ولقد تنوعت هذه المناهج ما بين التقليدي والاتصالي وأخيرا البنيوي.

أ- المنهج التقليدي:

« يعد المنهج التقليدي أو طريقة القواعد أو الترجمة في تدريس اللغات من أقدم الطرائق في تعليم اللغات، ويفسر الباحثون انتشار هذه الطريقة في الماضي إلى أن اللغات الأجنبية التي ساد تعلمها في أوربا منذ العصور الوسطى وحتى بداية القرن العشرين كانت اللاتينية واليونانية ويفسرون كذلك شيوعها في سائر مناطق العالم باستخدام أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللغة الأم في تدريس اللغات الأجنبية أو بغياب طريقة واضحة في التدريس قائمة على أسس عملية وتأخذ بعين الاعتبار المنجزات العلمية للسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، يقوم المنهج التقليدي على أن تعلم اللغة الأجنبية يتم عن طريق التعرف على قواعد اللغة ثم حفظها، ثم تطبيقها على استخدام اللغة في القراءة والكتابة، وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، لأن هذا المنهج يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الكتابية ولا يسعى إلى اكتسابهم المهارات اللغوية الشفوية. »[2]

فالمنهج التقليدي كما عرفه "صالح بلعيد أنه: « المنهج العتيق الذي يقع الاعتماد فيه على المعلم(السيد) باعتباره أساس عملية التعلم والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير. »[3]

[1]- د. محمد عبد الكريم، منهاج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط1، دار الفرقان، عمان، سنة1999، ص102.

[2]- يونارد بلومفيلد: تدريس اللغات، ترجمة محمد صالح بكوش، مجلة التبيين، ص54.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص30.

فالمنهج التقليدي يكون فيه التدريس عملية عمودية فالمالك الوحيد للمعرفة هو المتعلم، في حين أن المتعلم فارغ ذهنيا يتلقى المعلومة فقط فيعتمد هذا المنهج على طريقة التبليغ أي المحتوى ويمكن تحديد الركائز التي يعتمد عليها المنهج في الخطوات التالية:

- المعلم هو الوحيد الذي يملك المجال في مد المعلومات.
- المعلم مرسِل على الدوام بمعنى هو الموجه والمرشد والمساعد.
- المعلم مهذب ومرشد، أي يتصف بصفات حميدة.
- مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي.
- أن تكون هناك علاقة تواصل بين المعلم والتلميذ (إعطاء أوامر، انتظار ردود)
- عدم السماح بالاقتراحات، وخاصة فيما يتعلق بعملية التعليم.
- عدم السماح بالتواصل بين المتعلمين إلّا في حالات معلومة.
- تركيز الاهتمام على المتعلم وليس على المعلم.
- طريقة التدريس تكون من انتقاء المدرس، وعلى المتعلم أن يتجاوب مع هذه الطريقة.

ما يمكن ملاحظته في هذا المنهاج، أنها « تعتمد على وسائل تقليدية، كالقراءة مثلا، كما أنها تركز الاهتمام على ذاكرة التلميذ لتكون فقط معرّف ينبغي ملؤه بالمعلومات. إضافة إلى تدريس المواد دون مناقشة أو فهم، كما أنها تعتمد بكثرة على النصوص والتقويم في هذه المرحلة فيكون الامتحان والتركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقا من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها. »[1]

وأمام هذه الاستبدادية المتبعة في هذا المنهج من قِبَل المدرس للتلميذ ظهرت عدة انتقادات متعلقة بأطراف متعددة منها: التلميذ، المواد الدراسية، الجو المدرسي، المعلم والبيئة، فهو يهمل النمو الشامل للتلميذ وحاجاته وميوله ومشكلاته وتوجيه السلوك ولا يراعي الفروق ولا يشجع التلميذ على تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية، بل يُعَوِّده على السلبية وعدم الاعتماد على النفس، وعلى مستوى المواد الدراسية فتتميز المقررات الدراسية بالتضخم وعدم ترابط المواد، إهمال الأنشطة مما يؤدي إلى ملل التلاميذ من الدراسة ونفورهم من المدرسة، وقد يؤدي عدم الاتصال بين المنهج والبيئة إلى ضعف الصلة بين المدرسة والبيئة، فظهرت مناهج أخرى أعطت الحق للتلميذ باعتباره يملك آليات التفكير وهي تنظر إلى المتعلم على أن يكون إيجابيا وفعّالا في العملية التعليمية، وهكذا فإن هذه المناهج الجديدة من قدرة

[1]- مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، سنة2006، ص40.

المعلم اتجاه المتعلم: «...على المدرس أن يكون سلبيا بمعنى أن يحدد دوره في التوجيه والإرشاد والمساعدة إذا أبدى التلميذ رغبة في ذلك »[1]

وعليه فإن المنهج نال ردود فعل كثيرة انتقدت خطته المتبعة في تلقين الدروس، وبناء عليه ظهرت مناهج أكثر تطورا وتماشيا مع المتغيرات الجديدة التي تعطي الأهمية والأولوية للتلميذ وتحترم أفكاره.

ب- المنهج البنيوي:

« إن البنيوية »[2] مدرسة تمتلك مجموعة من الخصائص القومية أو التاريخية، فهي منهج كان نتيجة التطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين، بحيث تأسست على يد العالم « فرديناند دي سوسير »[3] يعرفها "صالح بلعيد" فيقول: « إن البنيوية مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها.»[4]

لقد جاءت البنيوية كرد فعل على المناهج اللغوية خاصة "طريقة تعليم النحو والترجمة" والتي كانت تهتم بالمقارنة بين اللغات الهندية واللغات الأوروبية، إضافة إلى ذلك دراسة تاريخ هذه اللغات.

كما انبثقت عن البنيوية مجموعة اتجاهات أخذت صفة المدارس وهي المدرسة السويسرية، ومدرسة براغ.[5] « ومدرسة كوبنهاغن. »[6]

« عن المدرسة الوظيفية »[7] وأخيرا « التوزيعية. »[8]

---

[1]- د. محمد عبد الكريم، منهاج الرياضيات وأساليب تدريسها، ص108.

[2]- تعريف البنيوية: البنية والبنية ما تبنيه، وهو البنى والبني[....] يقال بنية وهي مثل الرشوة ورشا البنية الهيئة التي بني عليها مثل المشية والركبة، والبنى بالضم المقصور مثل البنى يقال بنية وبنية، بني بكسر الياء مثل جراية وجزى، فلا صحيح البنية أي الفطرة وأبنيت الرجل: أعطيته بناء، ما بنيتي به داره، عن طيب دبه، مبادئ اللسانيات البنيوية دراسة تحليلية إبستمولوجية، دار القصبة للنشر، الجزائر، سنة 2001، ص41.

[3]- دي سوسير: وُلد فرديناند دي سوسير سنة 1857 بجنيف، من أصل هوغنوفي (برونستاني فرنسي) في 1876 رحل إلى ألمانيا، أصدر كتابين: الصوائت(1879) واستعمال المضاف المطلق(1881)، في 1913 وافته المنية قبل أن ينجز مشروعه وهو تسجيل ملاحظاته الثائرة للمستجدات.

[4]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص32.

[5]- مدرسة براغ: وقع اهتمامها بالفنولوجيا، ونظرت إلى اللغة على أساس أنها فونيمات، وأن التفكير فيها يرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية. من روادها رومان جاكبسون، تروبتسكوي.

[6]- مدرسة كوبنهاغن: هي مدرسة شكلية ترى أن اللغة شكل وليس مادة، تتواجد اللغة والكتاب دون أوّلية إحداهما عن الأخرى، وإن إمكانية اللغة والكتاب كتعبيرين متلازمين لنفس اللغة الواحدة. من روادها هلمسليف.

[7]- المدرسة الوظيفية: التي اهتمت بعلم الأصوات الوظيفي وهي مدرسة André Martinet المشهورة الآن في فرنسا.

[8]- المدرسة التوزيعية: التي اهتمت بتوزيع الكلمات في السياق اللغوي، وتصف اللغة ناظرة على أساس أنها مجرد عادة اجتماعية سلوكية تتعلم عن طريق الخطأ والصواب، من روادها: هاريس.

لا بد الإشارة أن المنهج البنيوي ظهر باعتباره وسيلة علمية للتعامل مع الأدب الذي خضع في فترات سابقة لتعاملات متباينة.

ولقد حدد "لوسيان جولد مان" (1913-1970) هو فرنسي من أصل روماني البنيوية على أنها « المنهج الذي يحلل النص الأدبي بوصفه بنية إبداعية تختبئ تحتها بنية اجتماعية. »[1]

فللبنية أهمية كبيرة لا يمكن تجاهلها إذا كانت وليدة الفكر اللساني الذي يعد نقلة كبيرة في اللغويات العالمية.

« فالمنهج البنيوي أو التركيبي هو مجموعة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين نتيجة أربع عوامل وهي :

1)- رفض طريقة القواعد و الترجمة التي أولت العناية كلها للجانب المعياري على حساب الاستعمال الحياتي للغة.

2) -ظهور علم اللسانيات الوصفي أو البنيوي.

3) -ظهور علم النفس السلوكي نظريات التعلم المنبثقة منه القائلة بأن تعلم اللغة سلوك.

4)- تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية الحية بصورة خاصة الإنجليزية. »[2]

التمارين البنيوية:

تنطلق هذه التمارين من مبدأ الاستعمال المكثف للغة تثبيت السلوك. ولقد اعتمدت في ذلك التدريبات التي تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارة لغوية قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة، كما تلعب هذه التمارين دورا مهما في تحسين مردودية التعليم، أما فيما يخص عملية التعليم فهي تؤكد على أولوية الاهتمام بالبنى الأساسية الأكثر استعمالا والأقل صعوبة وتقديمها للمتعلم، و في هذا الصدد سوف نعرض المقاييس المعتمدة في إعداد هذه التمارين وهي:

- اختيار البنيوية ويكون ذلك انطلاقا من نص أو حوار.
- القيام بعملية الجرد لمختلف الصعوبات إدخالها بصورة متتالية « يتناول التمرين البنيوي صعوبة واحدة. »[3]

[1]- عبد الإله الصانع، النقد الحديث وخطاب التنظير، مركز عبادي للدراسات والنشر، ط1، سنة2000، ص43.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص27- 28.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص35. عن عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي في اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1974، معهد العلوم اللسانية والصوتية4، ص75.

• « يجب الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطالب عن طريق المنبه والاستجابة، مع تركيز ومراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع في العملية التلقينية. »[1]

• الإنطلاق من السهل إلى المعقد بدءا بتمرين التكرار.

ت- المنهج الاتصالي:

« يعد المنهج الاتصالي أحدث مناهج تعليم اللغات وقد استخدم هذا المنهج استخداما واسعا، ويعد في جانب واسع منه رد فعل على الاعتقاد بأن تعلم قواعد اللغة(نحو اللغة) يتيح القدرة على استعمالها، فيعد التواصل من أهم الدعائم التي يقوم عليها المجتمع الإنساني »[2] فهو يعتبر من بين أهم الأسس التي يبنى عليها، فهو وسيلة اتصال تجمع بين مجموعة من الأفراد والتي تكون بطرق مختلفة، يقول "فلويد بروكر " في هذا السبيل:« إن الاتصال هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر. »[3] مع العلم أن اللغة هي الوسيلة الجيدة للتفاهم والتواصل، وتعتبر أحد أهم العناصر الأساسية في الاتصال وأكثرها تعقيدا، وأبسط تعريف للاتصال Communication **(*)** هو نقل معلومة من مرسِل إلى مستقبِل بكيفية تشكل في حد ذاتها حدثا « وتأخذ عدة أبعاد ذهنية وتصورات فكرية، وقنوات فيزيائية وصوتية ونفسية فيسيولوجية. »[4]

ومن هنا يكون الاتصال تبادل بين الناس (معلومات، مشاعر، أفكار...) مما يدفعنا إلى التساؤل: ما الذي نعنيه بالمنهج الاتصالي ؟

في الحقيقة لا يوجد هناك منهج يسمى "المنهج الاتصالي" وإنما هناك نظرية الاتصال أو الظاهرة الاتصالية وهي قديمة، لكن الاهتمام بها بدأ حديثا.

لقد أخذت نظرية الاتصال أبعادها العلمية على يد: "كلود شانون (*) (1949) « النظرية الرياضية للتواصل، بحيث ساعدت هذه النظرية على الاهتمام بالجانب التواصلي في اللغة الإنسانية، أما " أندري مارتيني" فقد عبر عنه تعبيرا واضحا من خلال ما أسماه بالمنفصل المزدوج »[5]

---

[1]- مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ص44.

[2]- د. مصطفى سعيد، قراءة في تطور النظريات التربوية، ص116.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) عن محمد عطية، التربية والإرشاد، ص112.

(*): إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما وإلى فعل التوصيل والتبليغ.

[4]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص42- 43.

(*):كلود شانون، هو عالم رياضي ومهندس في المخابرات من مواليد الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1916، وقد وضع الأسس الأولية لنظرية الاتصال بمشاركة ويقز 1949 théorie de la communication.

[5]- د. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، سنة 2003.

فقد أحدث هذا المنهج في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين ثورة على كل مخلّفات المناهج السابقة، وكان لنظرية" تشومسكي " في النحو التوليدي أثر بالغ في تطور المنهج التواصلي، وما انبثق عنه من مناهج فرعية، ويتمثل في المَلَكَة (القدرة)، التي يرى أنها عبارة عن ملكة فطرية تولد مع الإنسان، فهي جملة المعارف المخزنة في الذاكرة، وجملة الموارد الذهنية الكلية التي يمكن توظيفها في أحوال متباينة[1] وأقر" هايمز " هذه النظرية وأكد « أنها صحيحة إلا أنها تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية، لأن اللغة هي أداة للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع »[2] كما ركز "هايمز "على مفهومي القدرة اللغوية والأداء، كما أضاف مصطلح القدرة على التواصل أو ملكة التواصل (Compétance Communicative) فقد عرف المنهج التواصلي شأنه شأن المنهج البنيوي، ظهور طرائق، الطريقة الصامتة، الطريقة الطبيعية، طريقة الاستجابة بالإيحاء، وطريقة تعلم اللغة في المجتمع، ويعتمد على اللغة التي لم تقنن بعد، لذلك يجب عند عرض المواد التعليمية في هذا المنهج بين ما هو نظامي من اللغة وما هو غير مقنن، والأخذ بذلك في اختيار المادة وتدرجها، كما اعتمد على نصوص مأخوذة من الحياة الواقعية [3] فتم التركيز على اللغة الشفوية أكثر من المكتوبة على أساس أن اللغة الشفوية هي التواصل (الكفاية التواصلية) فأصبح اختيار المادة اللغوية قائما على تدرج الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية.

إذن ما هي هذه النظرية ؟

يعرفها معجم علوم التربية بأنها نظرية « تهتم بعملية نقل الرسالة عبر قنوات تتكفل بهذا النقل من المرسِل إلى المستقبِل على شكل مؤشرات مرمّزة عند الإرسال ومفككة الترميز عند الإستقبال »[4]

مع العلم أن « هذا المنهج يتميز بالدروس الموجهة إلى مفاهيم مثل: " السؤال في الأشياء " في سياقات اجتماعية مختلفة على نحو أقوى من تميزه بدروس عن " صيغ الزمن الماضي " في جمل مختلفة مع ارتباطه بعرض مواد أقوى مناسبة لتعليم اللغة تعليما ذا غاية بعينها (مثل تعليم الانجليزية للأغراض الطبية أو تعليم اليابانية لرجال الأعمال) »[5]

[1]- نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، العدد 03، ص43.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص33.

[3]- نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص187.

[4]- بتصرف: عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص347- 348.

[5]- بتصرف: محمد العبد، النص والخطاب في الاتصال، ط2، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2014، ص59.

هناك من اعتبر أن هذا المنهج نظرية وهناك من اعتبره منهجا ولكنه في الحقيقة عبارة عن نظرية تحت ريادة "دلهيمز" الذي طبقها كمنهج تعلّم وتعليم اللغات مرتبط بتغيير استراتيجي يمنح المتعلمين المهام لإنجازها بأنفسهم، عن طريق استخدام اللغة وليس دراستها.

ث- <u>المنهج التداولي:</u>

لقد اتفقت الدراسات اللغوية على الوظيفة التفاعلية والتداولية **(*)** للغة آخذة في الحسبان البعد الثقافي والاجتماعي للغة، وكان الهدف الأول لها إتقان لغة التواصل، وانصب الاهتمام على الكلام باعتباره إنتاج المتكلم العادي وبوجود مخاطب وموقف محدد لأن الكلام لا يوجد إلا بوجود مرسِل ومتلقي وموقف.[1] فالتداولية « هي دراسة كيفية استعمال الناطقين للغة في حالات الخطاب الملموسة، فهي تهتم بالخطاب ومناحي النصية فيه نحو: المحادثة، المحاججة... ودراسة التواصل بشكل عام، وتحاول الإحاطة بعديد من الأسئلة من قبيل: لِمَ نتكلم ؟، إلى من نتكلم ؟ »[2] بمعنى دراسة استعمال اللغة. فالمنهج التداولي جاء ليربط اللغة بالسياق بمعنى أن التداولية التي يطلق عليها الغرب (**La Pragmmatique**) تُعنى بالتطبيق والاستعمال اللغوي في الواقع المعيشي.

ج- المنهج الحديث:

يمكن القول أن المفهوم الحديث للمنهج يشير إلى أن أهداف التعليم فيه لا تقتصر على المعارف بل تتسع لتشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، وبذلك فهو يخالف المنهج التقليدي الذي يشدد على المعارف فقط، فالمفهوم الحديث للمنهج: « يهتم بجميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الطلبة فضلا عن المواد الدراسية، وبذلك أصبح المنهج حياة التلاميذ التي تواجهها المدرسة وتشرف عليها لتنشئة التلاميذ تنشئة سليمة تتلاءم وظروف المجتمع ومتطلباته. »[3]

- **خصائص المنهج الحديث:**

يتسم المنهج في ظل المفهوم الحديث بالخصائص الآتية منها:

• **الإتساع:** أن المنهج الحديث يتسم بالسعة، فهو يشمل المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة التي تقدمها المدرسة، ولا يقتصر على المعارف.

• **الشمولية:** يتسم هذا المنهج بشمولية جميع جوانب الشخصية ويهتم بها بشكل متوازن.

(*): التداولية هي دراسة استعمال اللغة وعلاقتها بالسياق أو الحدث التواصلي.

[1]- العربي أسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص39.

[2]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ص135.

[3]- عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات منهاج التعليمية وأساليب تطويرها، ط2، دار المناهج، عمان، سنة2002، ص26.

يهتم المنهج الحديث بتعدد مصادر المعرفة، ولا يقتصر على محتوى المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي والمدرس.

فالمنهج الحديث يهتم بالتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، ويشدد على اكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة واستخدامها، كما يربط بين الخبرات التي يقدمها الواقع فيكون التعليم فيه ذا معنى وفائدة توفر للمتعلم إشباع حاجاته، يشدد أيضا على التعليم الذاتي، كما يشدد على دور كل عنصر من عناصر المنهج في العملية التعليمية، ويشدد على ايجابية المعلم ونشاطه وتفاعله.

تتسم عملية التقويم في المنهج الحديث بأنها متنوعة وشاملة ومستمرة، بجعل حاجات المتعلم والمجتمع وتلبيتها هدفا رئيسيا فضلا عن المادة الدراسية، ويجعل المعلم محورا في العملية التلقينية، ويوفر فرصة لمراعاة الفروق الفردية، جاء المنهج الحديث عكس المنهج التقليدي، فالمادة الدراسية فيه تتمثل جزء من المنهج غرضها تعديل سلوك المتعلم، وبيئة التعليم في المنهج الحديث لا تقتصر على غرفة الدراسة، إنما تشكل البيئة الدراسية وموجوداتها وربط العملية التعليمية بالبيئة الاجتماعية، ودور المعلم يكون منظِّم و موجِّه عكس دور المعلم في المنهج التقليدي، ففي المنهج الحديث يكون دوره مهما جدا للموقف التعليمي ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة.[1]

- **مبررات المنهج الحديث:**

• يساعد المنهاج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وتكييف أنفسهم مع متطلباتها.

• ينوع المعلم في طرق التدريس ويختار أكثرها تناسبا، لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتا.

• « تمثل المادة الدراسية جزء من المنهاج، وينظر إليها على أنها وسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها ويقوم دور المعلم في المنهاج التربوي الحديث على تنظيم تعلم الطلبة وليس على التلقين أو على التعليم المباشر. »[2]

• يوفر نموا شاملا متوازنا لشخصية المتعلم.

• يتعامل مع حاجات المتعلم فيكون ايجابيا فيه لأنه يوفر له فرصة اختيار الأنشطة التي تشبع حاجاته.

[1]- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، تكنولوجيا الاتصال في عملية التعليم الفعّال، ط1، سنة2008، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص169- 170.

[2]- توفيق أحمد، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص31- 32.

• يوفر للمعلم فرصة النمو المهني والابتكار، لأنه يكون حرا في اختيار الأنشطة والأساليب التي تثري الموقف التعليمي.

• « يهدف إلى أن تكون المواد مترابطة، وهذا يجعل التعلم ذا معنى عند الطالب. »[1]

فالمنهج التربوي الحديث يهتم بتنسيق العلاقات بين المدرسة والأسرة، من خلال مجالس المعلمين والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ، والاستفادة من خبرات بعض المتخصصين منهم، فغرض المنهج الحديث هو أن تضطلع المدرسة بدورها باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها، وأن تتعاون مع المؤسسات والهيئات الاجتماعية ذات العلاقة بالمتعلمين، كالبيت والمؤسسة الدينية وغيرها، وأن تكون على وعي كامل بدور هذه المؤسسات وما تقدمه من نشاطات تربوية، كما يهتم بإتاحة فرص اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمتعلم، وأن يتفق بمقدرته على المشاركة على اعتبار أنه كائن إيجابي نشيط.[2]

يمكننا القول أن المنهج الحديث هو منهج جدي يمتاز بخصائص ومميزات ترقى به إلى مستوى الكفاية في بنائه، وذلك أن العمل الأساسي للنمو اللغوي وكذا العلمي يكمن في بناء منهج مدرسي يستطيع فيه كل تلميذ التعلم.

إن مناهج تعليم اللغات متعددة، فلكل طريقة خاصة في التبليغ كما ساهمت اللسانيات في تعليم اللغات، فهي تزود أستاذ اللغة بالمعرفة الضرورية عن مكونات اللغة، وآلياتها ومستوياتها ومبادئها وما وصل إليه البحث اللساني في هذا المجال، ليأخذها بعين الاعتبار عند تعليمه اللغة.

5- **<u>الأهداف التربوية والمنهج:</u>**

« الأهداف التربوية هي العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي هامة جدا، ففي ضوئها تحدد المحتوى والأنشطة والتقويم. »[3]

فالهدف **لغة** هو الغاية البعيدة التي توجه النشاط وتدفع السلوك، فالهدف التربوي هو: « التغير المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ، وهو وصف للنتاج التعليمي

[1]- محسن علي عطية، الجودة الشاملة و المنهج، ص170- 171.

[2]- بتصرف، توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص32.

[3]- أحمد مهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، ط1، دار المسيرة، عمان، سنة2008، ص133.

الحادث في سلوك المتعلم (وصف لما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، وهو وصف لنمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي) »[1]

أ- **بناء الأهداف التربوية:**

تبنى الأهداف التربوية في ضوء اتباع الخطوات الآتية:

• تحديد أهداف المجتمع أو الدولة، وتحويلها إلى أهداف تربوية عامة.

• تحديد أهداف كل مرحلة من مراحل التعليمية على أن تؤسس أهداف المرحلة السابقة لأهداف المرحلة اللاحقة.

• تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الدراسية.

• « تحديد أهداف المواضيع في كل مادة دراسية، في كل صف ضمن المرحلة الدراسية. »[2]

هذه الخطوات هي إضفاء للمتعلمين من معارف وتطوير لأساليب تفكيرهم أو أدائهم لمهارات لغوية.

ب- **عناصر بناء المنهج:**

- **الأهداف السلوكية:**

« يأتي تحديد الأهداف في مقدمة اهتمام واضعي المناهج، وتعد الخطوة_الأساسية التي تم البدء بها عند التفكير في بناء منهج دراسي »[3]، إذ يساعد تحديد الأهداف على وضع الغايات وتركيز الجهود في العملية التعليمية ويساعد المدرسين في تحديد التغيرات السلوكية التي يرمون إلى إحداثها عند الطلبة، كما يساعدهم في تنظيم سير عملية التدريس والاختيار المناسب من الأساليب، والأنشطة والمادة التعليمية، وطريقة التعلم وقياس نواتج التعلم بسهولة.[4]

• حقائق و معلومات تتعلق بالمجتمع: تشمل أنظمة المجتمع والقوى المؤثرة فيه والسيطرة عليه والمستويات الاقتصادية والثقافية التي لها تأثيرات مختلفة على الطلبة.

• المهارات والمهن الاجتماعية: « تشمل جميع المهن الاجتماعية السائدة في المجتمع لتوزع هذه المهن بين الأفراد. »[5]

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة2003، ص29- 30.

[2]- أحمد مهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، ص134.

[3]- عاصم النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ط1، دار الكتب، سنة2010، ص61.

[4]- رشدي أحمد طعمية، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ط1، المملكة المغربية، سنة2006، ص120- 121.

[5]- عاصم النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص62.

- **الأساليب والأنشطة:**

أساليب وطرق التدريس هي « الجزء الواضح في عناصر المنهج عند التطبيق العملي في المؤسسة التعليمية، فأهمية الأسلوب تحدد مدى تحقيق الهدف وتحصيله. »[1]

تمثل طريقة التدريس عنصرا مهما من عناصر المنهج، فإذا انتهينا من اختيار المحتوى وتنظيمه علينا أن نتساءل: ما طرق التدريس واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته اللازمة لتدريس هذا المحتوى؟

وهنا لا بد على واضعي المنهج أن يقوموا بتحديد أنسب الطرق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتدريس المحتوى، ومن ثم لا بد أن يدرك المتخصصون أن هناك موجهات لاختيار أنسب الطرق والاستراتيجيات منها:

• الأهداف: فأهداف المنهج يمكن أن تمثل موجها أساسيا لاختيار الطرق والوسائل والأساليب التدريسية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

• المحتوى: نقول في علم التربية إن المحتوى والطريقة وجهان لعملية واحدة، فالمحتوى يحدد ما يناسبه من طرق تدريس ووسائل و أنشطة، وأيضا طرق تدريس يمكن أن تحدد شكل المحتوى، ومن ثَم يعتبر المحتوى موجها لاختيار ما يناسبه من طرق تدريس.

• إدراك المعلم لخبرات الدارسين ومستوياتهم ودوافعهم والفروق الفردية بينهم.

• إدراك المعلم لطبيعة اللغة المراد تدريسها وخصائصها وصعوبات تعلمها.

• « إدراك العلاقة بين الطريقة والوسيلة والنشاط. »[2]

• « تحديد الأهداف تحديدا دقيقا تثير انجازات التلاميذ، فإنها توحي بالمحتويات التي يختارها المدرس ويرتب عناصرها تبعا لأهميتها. »[3]

• العمل وفق هذا التدريس يؤدي بالمدرس إلى تحويل محتويات دراسية معطاة، إلى صياغة عملية أكثر تنظيما ودقة وفعالية.

• ينظم المحتوى من قِبل المدرس على شكل نشاطات يقوم بها التلاميذ.

---

[1]- عاصم النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص66.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص129.

[3]- محمد شارف سرير، و نور الدين خالدي، الفعل التعليمي التعلمي، ط2، ت، مطبعة الأمير عبد القادر، معسكر، ص21.

فالمحتوى يحدد من خلال معايير تضبطها الأهداف المرجوة انطلاقا من عمل فريق تربوي ذو خبرة عالية، ينطلق من مجموعة من الأهداف ليوضح ما يقابلها من محتويات وتكون على شكل نشاطات تتلاءم مع ميول ورغبات التلاميذ.

- **المحتوى أو المدخلات السلوكية:**

يشتمل المحتوى على « كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل المتكامل الديناميكي المتطور للفرد. »[1] يقصد بمحتوى المنهج: « نوعية الخبرات التعليمية، الحقائق والمفاهيم والتعليمات والنظريات والمهارات والوجدانيات التي يتم اختيارها وتنظيمها على نمط معين لتحقيق أهداف المنهج التي تم تحديدها من قبل. »[2]

• كيف يتم تنظيم المحتوى؟ يمكننا تنظيمه كالآتي:

• « التنظيم المنطقي حسب تسلسل المعرفة. »[3]

« يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المنهجية، وهو يعني تنظيم خبرات محتوى المنهج والأنشطة وفقا لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، من الجزء إلى الكل. »[4]

ويسمى أيضا ب « الأسلوب المنطقي والذي يتناسب مع خصائص النمو للمتعلمين. »[5]

• « التنظيم السيكولوجي حسب قدرات وحاجات وخصائص المدرسة. »[6]

نقصد بالتنظيم السيكولوجي للمحتوى هو « وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقا لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي يدور حول هذا التنظيم هو الفرد المتعلم، ومن ثم فخبرات المحتوى وفق هذا التنظيم لا تفرض على التلاميذ فرضا من قبل الكبار وإنما تختار في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم. »[7]

• التنظيم الرأسي والذي ينظم محتوى المنهج على امتداد الأعوام الدراسية المختلفة.

•التنظيم الأفقي الذي يهتم بالترابط والتماسك بين وحدات المنهج " الأهداف والمحتوى والأساليب والوسائط والأنشطة والتقويم."

---

[1]- عاصم النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص75.

[2]- ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص27.

[3]- عاصم النمر، تيسير الكوفحي، المرجع نفسه، ص80.

[4]- د. مؤلف مناهج أسسها، عناصرها، تنظيماتها، د، ط، د، ت، ص81.

[5]- ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج وتحليل الكتب، ص29.

[6]- عاصم النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص80.

[7]- ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج وتحليل الكتب، ص29.

• التنظيم العمودي الذي يتطلب « تتابع الخبرات بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين وأعمارهم ومراحل نموهم، وطبيعة المادة فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء بحيث يزداد المنهج عمقا واتساعا كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا. »[1]

فعملية تنظيم المحتوى توجب دمج هذه الأساليب ببعضها لإنتاج محتوى جيد يلبي تطلعاتنا اتجاهه، فالمحتوى العلمي يكون تماشيا والأعمار الزمنية والعقلية للتلاميذ فيراعي حاجات البيئة المحيطة، وهنا يشترك مجموعة من الخبراء والمختصين في اختيار المحتوى الأنسب علما أن مناسبة المحتوى والأهداف المحددة للمنهج يعني اختيار المعارف العلمية والمعلومات فيصمم بذلك المنهاج وينفذ.

6)- <u>أساليب التطوير الحديثة للمنهاج:</u>

لقد أخذت اتجاها معاكسا لأساليب التطور القديمة فبينما نجد أن الأساليب القديمة كانت تتصف بالجزئية، أي أنها كانت تنصب على بعض الأجزاء وتهمل الأجزاء الأخرى فإننا نجد أن الأساليب الحديثة أصبحت تتصف بالشمول أي أنها تنصب على جميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه. [2] وهي تنصب على الإطار العام أكثر من تركيزها على الجزئيات، لأن تغيير الإطار العام يؤدي بالطبع إلى تغيير في جزئياته، لذلك فإننا نلاحظ في السنوات الأخيرة ظهور نظام الملكات المعتمدة التي تأخذ بها معظم المدارس في الدول المتقدمة، كما أن له أهمية تربوية قصوى

• مراعاة ميول التلاميذ وربط الدراسة بها تحت مساعدة التلميذ في سيرورة الدراسة وفقا لقدراته واستعداداته [3]

• يجعل من عملية التقويم عملية مستمرة ومتنوعة.

• يتميز هذا النظام بالمرونة الكافية التي تسمح بحرية الحركة وحل المشكلة دون الخضوع للروتين الذي غالبا ما يكون سببا في فشل النظم التعليمية.

- 7)- **<u>العوامل المؤثرة في تطوير المنهاج:</u>**

- تطور المنهج وانتقل مفهومه من الضيق الذي لا يتعدى المادة الدراسية (المقرر الدراسي) إلى المفهوم الواسع والذي يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية.

---

[1]- حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، أسس المناهج وتنظيمها، دار المسيرة، الأردن، ط4، 2011م، ص59.

[2]- ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص 105.

[3]- بتصرف، حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين مفتي، أسس المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط2، 2007، ص 349 – 350.

• النتائج التي أظهرتها الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس، والتي أثبتت أن « الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة النمو ذات جوانب متعددة يؤثر أحدها في الآخر، وأن تنميتها تتطلب الاهتمام المتوازي بجميع هذه الجوانب، وعلى هذا الأساس شدّدت التربية على النمو الشامل المتوازن لشخصية المتعلم »[1] (العقلي، الجسمي والانفعالي).

• « إعادة النظر في المنهج نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي، من أجل مواكبة التطور وتأهيل المتعلمين للتعامل مع المتغيرات الجديدة. »[2]

• تطور الفكر التربوي ونظرته إلى وظيفة التربية على أنها تعديل سلوك المتعلم وفق متطلبات نموه، وحاجاته وفلسفة الدولة والمجتمع.

• ظهور النظريات التربوية الحديثة، وما ترتب عنها من اتجاهات تؤكد على وجوب إيجابية المتعلم، وحيويته ونشاطه في العملية التعليمية، بوصفه المستهدف والمحور فيها.

• الدعوة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة تتطلب إعادة النظر في بناء المنهج.

• الانفجار المعرفي والثورة في مجال المعلوماتية التي دخلت مجالات الحياة.

• « ظاهرة العولمة واستحقاقاتها، وظهور التكتلات السياسية والاقتصادية، وما يترتّب عليها من مستجدات في المجال الثقافي والسياسي والمعرفي. »[3]

تنطلق عملية تطوير المناهج من الأسس الآتية:

• التخفيف من كم المقررات الدراسية بنسبة تصل إلى 20٪ دون الإخلال بالمستوى العلمي وإضافة جوانب إثرائية إلى كل مقرر واعتبار الأنشطة العلمية جزء لا يتجزأ من المقرر.

• دمج التكنولوجيا في العمل التربوي واتباع طرق التقويم المستمر.

• تحسين الكتاب المدرسي في " الشكل والجوهر " من حيث المضمون تمحورت جهود الوزارة حول تطوير محتوى الكتاب ليناسب المرحلة الدراسية ويتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة وتزويد الكتاب بالأنشطة التي تشجع التلاميذ على التعلم الذاتي والمشروعات، بالإضافة إلى تضمين الكتاب بعض مصادر المعرفة المتعددة مثل المراجع ومواقع الأنترنت، وتزويده ببعض الرسومات والأشكال التوضيحية التي تساعد على فهم المحتوى، أما من حيث الشكل فقد سعت الوزارة إلى أن يكون الكتاب المدرسي

[1]-أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية - الواقع والمستقبل- ط1، القاهرة، 2008م، ص15.

[2]- محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م، ص34.

[3]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص26.

متناسبا من حيث الحجم مع أعمار التلاميذ، بالإضافة إلى متانة الكتاب ووجود غلاف جذّاب يعبر عن المحتوى.

• « التنسيق بين الرسوم والأشكال والصّور مع الاهتمام بالخلو من الأخطاء المطبعية واللغوية. »[1]

هذا ما يتعلق بدور الوزارة في تطوير المنهاج خارج المؤسسة، أما جهودها من أجل تطوير مناهج اللغات الأجنبية وآدابها داخل المؤسسة فتتمثل في:

• تخصيص دورات تكوينية للأساتذة الجدد نظريا وتطبيقيا.

• تكثيف الندوات التربوية من أجل التواصل والنقاش وطرح الآراء المختلفة (6 ندوات سنويا).

• تخصيص غلاف مالي وزيادة المقاطعات.

• العمل على تكثيف الحجم الساعي "فغالبية أساتذة اللغات الأجنبية لا يتعدون الحجم الساعي القانوني (18 ساعة)."

• توفير الوسائل التربوية وإحداث تعديلات على كشف النقاط وتفعيل العمل والبحث.

• « توفير الجو المناسب خصوصا في ما يتعلق بعدد التلاميذ (سابقا كانت أغلبية المؤسسات يحتوي القسم فيها على أكثر من خمسة وأربعين تلميذا، أما اليوم فعددهم لا يتجاوز ثلاثين تلميذا)، مع تفعيل العمل الجماعي بين التلاميذ الذي يكسب القدرة على المناقشة والتحليل. »[2]

لذلك يمكن إيضاح دور الموجّه فيم يلي :

• تقويم المناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم و تطويرها.

• التوجيه المهني وتطوير أداء المدرسين الجدد.

• التنسيق بين مختلف أطراف العملية التعليمية (تحديد المشكلات التربوية والعمل على إيجاد الحلول.)

من خلال ما سبق ذكره يظهر لنا جليا أن المفتش يساهم في تطوير البحث التربوي، من خلال البحث والتقصي من جهة (مراقبة مخرجات العملية التعليمية من عرض التقنيات وتطبيق المنهاج الدراسي) ومن خلال برنامج إشرافي منظم وفقا لأهداف معينة (تفعيل العملية التعليمية مع حسن تكييف المنهاج).

[1]- بتصرف، فتحي يونس وآخرون، المناهج (الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير)دار الفكر، الأردن، 2004، ص 21.

[2]- مقابلة مع مفتش التعليم الابتدائي بالمقاطعة الإدارية الثالثة بحي عظيم فتيحة – سيدي بلعباس -

وبالمعنى الشامل « يُعدُّ المنهاج مرادفا للعملية التعليمية التعلمية، ويحاول تحقيق أغراضها، فهو حسب "بلوم" يجب أن يكون مرتبطا بنظرة المدرسة للحياة الطيّبة في المجتمع الطيّب. »[1]

8)- عوائق تطوير المنهاج:

إن عمليات تطوير المناهج تواجه عددا من العوائق لعل أبرزها:

• عدم تهيئة أذهان المعلمين (معلمي اللغات) للتغيير المنتظر وعدم إتاحة الفرص أمامهم للمشاركة فيه، مما يجعلهم عوامل إعاقة تقاوم التغيير.

• مقاومة الآباء الذين درسوا وفق المناهج القديمة، ورغبتهم في المحافظة على الأساليب التي درسوا بموجبها.

• النقص الحاصل في بعض الإمكانات المادية اللازمة لإحداث عمليات التغيير والتطوير.

• قلة الخبراء في ميادين المناهج المختلفة.[2]

ومن خلال ما سبق، يتبين لنا أن كلمة " المنهج " بصورة عامة لم تعد تعني المحتوى العلمي للكتب المقررة، بل أصبح يتعداه ليمثل بذلك "منظومة " ذات أربعة عناصر رئيسية تتمثل في: الأهداف، المحتوى، الأنشطة وطرائق التدريس، والتقويم وأساليبه. حيث ترتبط هذه العناصر ارتباطا وثيقا في علاقة تبادلية متناغمة. ففي هذا المبحث تعرضنا للأهداف والمحتوى وسنفصل أكثر في طرائق التدريس والتقويم في الفصل الثاني.

[1]- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ط1، دار الأمل، الجزائر، 2012م، ص87.

[2]- بتصرف، صالح ذياب هندي، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1999، ص 163.

الفصل الثاني

المبحث الأول: طرق التدريس:

1- مفهومها:

لقد تطور مفهوم طرق التدريس عبر العصور متأثرا بالفلسفة الاجتماعية والسياسية. وعموما يغلب على طرائق التدريس في التربية القديمة أساليب التلقين والتقليد والتكرار والاعتماد على الحفظ الآلي والاستظهار.

أما في التربية الحديثة فقد بدأ التوجه إلى التركيز على دور المتعلم باعتباره فاعلا في العملية التعليمية.

فتعتبر طرق التدريس (Methodes d'enseignement) « أهم أدوات تطبيق محتويات المناهج الدراسية، فرغم تعدّد الطرق وتنوّعها باعتبارها مجموعة القواعد العامة و الضوابط التي يلتزمها المعلّم في المواقف الصفّية لتحقيق التعلم المخطط له والمقصود »[1]، فإن العملية التعلمية تحتاج إلى جميع طرق التدريس سواء ما تعلق بجهد المعلم أو الطرق القائمة على جهد كل من المعلم والمتعلم، أو حتى ما تعلق بجهد المتعلم، لأن الطريقة تتحدد حسب طبيعة الموضوع وحسب الهدف من الدّرس.

من هنا يمكننا اعتبار الطريقة الناجحة هي أحسن السّبل وأيسرها لتحقيق أهداف الحصة التعليمية والزيادة من مستوى الدّافعية لدى المتعلّم، فلها أثر كبير في تحقيق الأهداف التربوية.

و تتعدد المفاهيم حول الطريقة، إلّا أن كلها تصب في منبع واحد.

أ- لغة:

هي السيرة أو المذهب وجمعها طرائق، وقد جاءت في القرآن الكريم في قصة فرعون في قوله تعالى: ﴿ وَ يَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُم المُثْلَى ﴾[2]

بمعنى سُنَّتِكم ودينكم وما أنتم عليه، وجاءت معنى الطريقة في الصحاح وتاج العروس، هي المذهب والسيرة والمسلك، لقوله تعالى: ﴿ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَداً ﴾[3]

ب- اصطلاحا:

إن مفهوم الطريقة اختلف باختلاف وجهات نظر المتخصصين حول النظرة إلى مفهوم المنهج، ودور المعلم في العملية التعليمية، إذ« تهدف العملية في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في

---

[1]- ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عبيد، المناهج، أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، ط1، الأردن، 2014م، ص176.

[2]- سورة طه، الآية 63.

[3]- سورة الجِن، الآية 11.

سلوك المتعلم، من خلال إكسابه المعلومات والمعارف والقِيم المرغوبة. »[1]

ويؤكد كل من عبد الرحمن عبد الهاشمي، وطه علي حسين الدليمي على« الدّور الفعّال للطريقة في بناء المنهاج، هي حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج، ويتوقف على الطريقة نجاح وإخراج المقرّر أو المنهج إلى حيّز التنفيذ، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات، والاتجاهات والقيم المرغوب فيها. »[2]

وحسب رأي يونس ناصر فإن الطريقة هي: « السبيل الأقوَم لاكتشاف الحقيقة، وايصالها للآخرين بعد اكتشافها، ويضيف أيضا: الطريقة في التعليم تعرف بأنها النظام الذي تتبعه في تعليم حقيقة ما. »[3]

يقول عبد الحميد محمد الهاشمي: الطريقة إعداد للخطوات اللازمة للقيام بعمل من الأعمال، فالطريقة عملية تربوية تقتضي سلوك أقرب السبل وأيسرها في عملية التعليم.

ويضيف محمد سعيد غرسي: « الطريقة ما هي إلا الوسيلة التي تتبع للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، أي أنها الخطوات التي يستخدمها المدرس، والتي عن طريقها يكتسب التلاميذ النتائج المطلوبة من الدرس. »[4]

وتعني الطريقة أيضا: « الكيفيات التي تحقق التأثير المطلوب في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم، أو إنها الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المادة للمتعلم في أثناء قيامه بالعملية التعليمية بصور وأشكال مختلفة، فهي وسيلة لنقل المعلومات إلى المتعلم وإرشاده إليها، والتفاعل معه، وتتكون من مجموعة أساليب يتخذها المدرس لتحقيق أهداف الدرس. »[5]

وهناك مفاهيم ترتبط بطراق التدريس منها:

---

[1]- سعدون محمد الساموك، هدى علي الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2005م، ص231.

[2]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، الطبعة الأولى (2008م)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص19.

[3]- عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص13.

[4]- المرجع نفسه، ص13.

[5]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2006م، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص57.

- **أسلوب التدريس:**

يعرف بأنه « النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعمله، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة. »[1]

• **لغة:** ورد في أساس البلاغة للزمخشري (ت538ه) « سَلَبَ وسَلَبَهُ فهو سَلِيب وليست الثكلى السلاب وهو الحداد، وسلبت على منيتها، حزنت عليه، وسلكت أسلوب فلان طريقته، وشجرة سليب أخذ ورقها وثمرها. »[2]

أما ابن منظور (ت711) في لسانه فقد أورد: « سلبه الشيء، يسلبه سلبا والاستلاب اختلاس والسلب ما يسلب والجمع أسلاب، وكل شيء على الإنسان من اللباس، ويقال لشطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب. »[3]

• **اصطلاحا:** « اعتبر القدامى الأسلوب مدخلا للكشف عن القيم الجمالية الموجودة داخل النص ويتجلى ذلك في اهتمامهم بالألفاظ بشكل واضح، وقد تعرضوا لذلك من خلال مستويين هما المستوى المادي، يتصل بمفهوم اللفظة في النواحي الشكلية، والمستوى الفني هو الذي يرتبط بسلوكيات المقولات الكلامية. »[4]

ارتبط مفهوم الأسلوب ارتباطا وثيقا بالدراسات اللغوية، التي قامت على يد العالم اللغوي دي سوسير من خلال التفريق بين اللغة والكلام، وإذا كانت الدراسات اللغوية تركز على اللغة، فإن علم الأسلوب يركز على طريقة استخدامها وأدائها.

من حيث هو الطريقة التي يستخدمها المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف بأيسر الطرق، وأقل الوقت والنفقات، أو هي الخطة التي ينتهجها المدرسون مع تلاميذهم للوصول بهم إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم. »[5]

---

[1]- جامل عبد الرحمن عبد السلام، طرق التدريس العامة ومهارات التنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 1998، ص61.

[2]- الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق باسل عيون السود، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1908م، باب السين، مادة سلب، ص232.

[3]- ابن منظور جمال الدين الأنصاري، لسان العرب، تحقيق عامر حيدر، ج2، دار نوليسة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2006، السين، مادة سلب، ص233.

[4]- عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص103.

[5]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص25.

ليس ثمة شيء أحسن تعريفا من كلمة أن « الأسلوب طريقة في الكتابة، ومن جهة أخرى طريقة في الكتابة لكاتب من الكتاب، ولجنس من الأجناس ولعصر من العصور.»[1]

فالأسلوب هو الذي يجري به تنظيم المجال الخارجي للمتعلم لتحقيق أهداف تربوية تستهدف التنظيم والموازنة العملية للعوامل المختلفة التي تدخل في العملية التعليمية، كطبيعة التلميذ ومواد التعليم والموقف التعليمي.[2]

ومن ثَمّ فإن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم، ومن ذلك نستنتج أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميزاتها العامة، ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلم، في حين أن الأسلوب خاص بالمعلم ويرتبط بالخصائص الشخصية له، فهو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة.

_ استراتيجيات التدريس:

هي « إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون على شكل مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط مشروع، أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الكشف، أو فرض فروض أو غير ذلك. »[3]

وهي أيضا: « إجراءات يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقّع لدى المتعلمين، وهي أحد عناصر المنهج، و ضصهي عملية تتطلب خطوات تؤدي الانتقال إلى تحقيق التعلم. »[4]

وبذلك فإن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الاستراتيجية لتحقيق التعلم الفعّال.

_ نموذج التدريس:

يعرف على أنه دليل أو خطة يمكن استخدامها لتوجيه عملية التعليم في الوضعية التعليمية، وهو يشير إلى جملة الإجراءات التي يمارسها المعلم في الوضعية التعليمية استنادا إلى خلفيات نظرية محددة[5]

---

[1]- بيار جيرو، ترجمة منذر عياشي، دار الحاسوب للطباعة والنشر، حلب، سوريا، ط2، 1994، ص09.

[2]- بتصرف، خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 12.

[3]- ينظر: خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ص139-140.

[4]- المرجع نفسه، ص12.

[5]- مجدي عزيز إبراهيم، التقنيات التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987، ص 39.

وبذلك نموذج التدريس يعني التصورات التي تفسر الموقف التعليمي فيتضمن عددا من الاستراتيجيات وليس العكس، فهو أوسع من استراتيجيات التدريس.

يستنتج أنها ركن من أركان التدريس، فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرسا يلقي الدروس، وتلميذا يتلقى الدرس، ومادة يعالجها المدرس في علاج هذا الدرس، فتعد طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه، وقابليته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة.[1]

لا تقل أهمية طريقة التدريس عن أهمية بناء المنهج بل تفوقها، حيث يتوقف فهم التلاميذ للمادة المعروضة عليهم، والاستفادة منها على طريقة عرضها عليهم، فهي: « الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه، ويعيشها لتحقق لديه الأهداف المنشودة.»[2] فهي ليست بالشيئ المنفصل عن المادة أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل من الموقف التعليمي.

تطورت الطرائق بذلك تطورا وأصبحت علما له ركائزه من علوم النفس والتربية واللغة، وانتهت بمفهوم علمي واضح قوامه تنمية مهارات الأداء اللغوي للمتعلمين حتى تبلغ أقصى مداها، وتوجيه النشاط اللغوي بأحدث الأساليب حتى يصل إلى مستواهم المنشود.

يتضح مما سبق أن طريقة التدريس يمكن تعريفها تربويا بأنها أيسر السبل للتعلم والتعليم، ففي أي منهج من مناهج الدراسة تصبح الطريقة جيدة متى أسفرت على نجاح المدرس في عملية التدريس، وتعلم التلاميذ بأيسر السبل.

وتصنف طرق التدريس إلى مجموعتين من حيث استخدامها من قبل المعلمين وتشمل:

طرق تدريس عامة: وهي الطريق التي يحتاج المعلمون من جميع التخصصات إلى استخدامها بحيث يشيع استخدام مثل هذه الطرق في كافة التخصصات.

---

[1]- سعاد عبد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، د ت، ص27.

[2]- إبراهيم عبد العزيز الدعيلج، المناهج، المكونات، الأسس، التنظيمات، التطور، دار القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1، 2007، ص30.

طرق تدريس خاصة: « وهي الطرق التي تتطلبها تخصصات معينة حيث يشيع استخدامها في بعض التخصصات ويندُر استخدامها في تخصصات أخرى لعدم ملائمتها لطبيعة تلك التخصصات ونتاجات التعلم المتوخاة. »[1]

2- **أهمية طرق التدريس:**

إن أهمية طريقة التدريس تتمركز على كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن للتلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي ترمي إليه في دراسة مادة من المواد، وواجب المدرس أن يأخذ تلميذه من حيث المستوى الذي وصل إليه محاولا أن يصل إلى الهدف المنشود.

« وإذا وجدت الطريقة أو انعدمت تعذر على المدرس أن يصل إلى غايته، وإذا كانت المادة دسمة، والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود، فحسن الطريقة لا يعوض فقد المادة، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيدة. »[2]

• تُعين المدرس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك، مما تجعله أكثر قدرة على المحاولة والحيوية والفاعلية في الأداء.

• « تتيح للطلبة إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج وتوفر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى، ومن موقف إلى آخر بوضوح محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرس. »[3]

• إن « نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة لأن الطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج، ونقاط ضعف المتعلم، وصعوبة المقرر الدراسي، زيادة على أنها يمكن أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة وتحبب المادة للمتعلمين. »[4]

وتأسسيا على ما تقدم، فإن الطريقة تعد ركنا أساسيا من أركان التدريس وإن الاهتمام بها وتحسينها واختيار ما يلائم منها يخدم العملية التعليمية ويزيد من فاعليتها ويجعل منها أكثر إنتاجية ونجاحا في تلبية الأهداف التربوية. لهذا يهمنا أن نتساءل عن الأسباب التي تدعونا إلى العناية بالطريقة، فتجعلنا ننادي بأنها يجب أن تكون جزء مكملا لمنهج الدراسة.

---

[1]- عماد عبد الرحمن الزغلول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، الطبعة الأولى، (1427/2007ه)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص50.

[2]- سيد عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص27.

[3]- عطا الله أحمد، مرجع سابق، ص13.

[4]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص63.

الواقع أن هناك عدة أسباب هي:

أولا: أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة، فلكي تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح يجب أن ترتبط بالمادة بحيث يصبح الاثنان كلا واحدا، فالطريقة لا يمكن عزلها عن المادة، بحيث تصبح قائمة بنفسها.

ثانيا: يجب أن تضمن الطريقة إمكان تناول المادة بشكل موصل إلى الهدف، ومثل هذا الضمان لا يمكن الحصول عليه إلا إذا انتُقِيت الطريقة للمادة بعد اختبار وتجربة.

ثالثا: إن اختيار الطريقة المثلى أمر علمي قائم على أصول معينة لا يمكن مجانبتها، « فالطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمي من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها والهدف المراد الوصول إليه. »[1]

إن طريقة التدريس هي عبارة عن قالب ينبغي أن يصب فيه جميع المدرسين، أو إنها نظام مُطرد يجب اتباعه في كل موضوع، ومع كل تلميذ ونجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيرا من فساد المنهج، وضعف التلميذ، وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعد أثرا وأجل خطرا.[2]

3- أسس طرق التدريس:

الأسس (المميزات) التي يجب أن تتوفر في الطريقة الجيدة:

- يجب أن نجعل الهدف واضحا أمام التلاميذ.
- من شأن الطريقة أن تشغل الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى العمل.
- كذلك تشغل مظاهر نشاط التلاميذ.
- تبعث في التلاميذ المقدرة على الحكم على النتائج.
- تمكنهم من دراسة النتائج التي وصلوا إليها.
- تهتم بالمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلاميذ.
- هي التي تنقل من الناحية السيكولوجية الترتيب المنطقي.
- من شأنها أن توصل إلى الهدف.
- هي التي تربط المادة بالحياة الاجتماعية.

[1]- بتصرف: سيد عبد المنعم عبد العالي، طرق تدريس اللغة العربية، ص28.

[2]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط14، د، ت، ص31.

« إن معرفة المدرس بطرائق التدريس وقدرته على استعمالها تساعده في معرفة الظروف التدريسية التي تحيط بالموقف التعليمي، إذ تصبح عملية التعليم محببة وممتعة للمتعلم. »[1]

4- **طرق التدريس بالأهداف:**

أ- تعريف الهدف:

لغة: يعرفه ابن منظور على أنه « المشرف من الأرض وإليه يلجأ، والغوص توجه إليه السهام، كل شيء عظيم مرتفع، وتلتقي هذه الشروح في مفهوم الغوص والارتفاع والانتصاب، أي البروز والظهور. »[2]

اصطلاحا:

- في علم النفس: « الهدف هو النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا. »[3]

« ويرتبط الهدف من وجهة نظر " تولمان " بالحاجات الفيزيولوجية باعتباره مشبعا لها. »[4]

ويرى Granlard أن« الهدف عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك التلميذ الذي نتوقع أن يتكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة. »[5]

ولقد استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع « حيث استطاع علماء النفس أن يربطوا بشكل هام جدا بين العناصر الثلاثة المفسرة للسلوك وهي: الحاجة "النشاط" الهدف، في دورة منتظمة تقوم على مبدأ التوازن الحيوي، وطبقت بنفس الأسلوب بالنسبة للتربية. »[6]

كما أن علماء النفس أكدوا على تدرج الهدف، على اعتبار أنه أثر الاقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي، فيزداد نزوعا إلى الاقتراب من الأهداف الإيجابية ويزداد نزوعا إلى الابتعاد عن الأهداف السلبية.

ويستنتج أن الهدف هو النتيجة المتوخاة تحقيقها بعد التفكير فيها مليا، وتكون مرتبطة بنقطة بداية وبوسائل وأدوات مضبوطة وبخطة محكمة.

---

[1]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص28.

[2]- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط3، مكتبة النهضة، الأردن، 1988، ص23.

[3]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم، عالم الكتب، القاهرة، 1971، ص34.

[4]- ناديا عبد العظيم، الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1991، ص59.

[5]- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، تم الطبع والتصفيف بمطبعة الأمير، معسكر (د ط)، (د ت)، ص11.

[6]- أحمد زكي صالح، المرجع السابق، ص66.

- <u>في التربية:</u> (الهدف التربوي): إن المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربية وحاولت تحديد معنى الهدف، يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له لغة. فيعرفه " فؤاد قلادة " بأنه « مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ. »[1] أما " ماجدة عباس " فترى أن الأهداف في التربية هي: « وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس، أو الدرس. »[2]

يعرف أيضا الهدف التربوي « النتاجات التعليمية المخطط لها بهدف اكتسابها من قبل المتعلم في وقت اقتصادي، أو هي وصف لتعبير سلوكي محدد ومتوقع حدوثه في سلوك المتعلم خلال فترة زمنية محددة وفي إطار مدخلات ومعطيات مأخوذة بالحسبان. »[3]

أما في قول "محمد الدريج" « الهدف التربوي هو كل ما يمكن للتلميذ إنجازه، قولا أو فعلا، بعد الانتهاء من حصة دراسية. »[4]

يتضح مما سبق أن « الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا، وهو بهذا المعنى، حلقة من سلسلة طويلة متكاملة من الحلقات تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الإنساني في مختلف جوانب الحياة »[5] وهو لا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه.

ب- <u>مستويات الأهداف التربوية:</u>

رغم الأهمية التي حتلتها حركة الأهداف التربوية إلا أن الغموض والتداخل ما يزال يكتنف مستوياتها خاصة وأنها تستخدم بمرادفات كثيرة، فتحميل الأهداف التربوية يمر عبر مستويات مختلفة تندرج من العام إلى الخاص ومن المجرد إلى المحسوس، ومن التخمينات العقلية إلى الفعل السلوكي الذي يتجلى لدى المتعلم.[6] فنميز مستويين اثنين من الأهداف التربوية، مستوى عام يشمل الأهداف التربوية الكبرى والمقاصد والأهداف الشاملة، ومستوى خاص يشمل الأهداف التدريسية الخاصة والأهداف السلوكية.

---

[1]- قلادة فؤاد، طرق التدريس وبناء الإنسان، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص81.

[2]- خضر صلاح، قراءات في المناهج وطرق التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص68.

[3]- كايد إبراهيم عبد الحق، تخطيط المناهج وفق منهج ألفريد والتعلم الذاتي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2009م، ص70.

[4]- محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص88.

[5]- قلادة فؤاد، طرق التدريس وبناء الإنسان، ص85.

[6]- محمد حسن مطر وماجد محمود، أساليب المناهج ، مكتبة العلى، القاهرة، 2004، ص 110.

أولا : المستوى العام:

• **الأهداف التربوية الكبرى:** وهي تمثل الأهداف التربوية الكبرى « وهي تلك القيم والمعايير التي يضعها مفكرو أمة من الأمم وهي مستمدة دائما من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والدينية للمجتمع، ويعبر عنها بشكل صريح في دستور المجتمع، وهي مرتبطة بالتشريع السياسي والمصرح عنه من خلال الخطب والتشريعات التي يؤمر بتنفيذها من خلال الجهاز السياسي إلى المستويات القاعدية.»[1]

ومن الأمثلة عن الأهداف التربوية الكبرى التي تمثل الغايات منها « أنها تساهم غايات التربية والتعليم والتكوين في تكوين وإعداد المواطن الصالح النافع لنفسه ولمجتمعه، كما تسعى لتحقيق مجتمع حر ديمقراطي يؤمن أفراد بحرية الرأي التي يحترم كل فرد فردا آخر، وتدفع غايات التربية وأغراضها الفرد إلى حب الوطن والعمل والدفاع عن وحدة الأمة. »[2]

مما سبق يمكن القول أن الأهداف التربوية الكبرى هي النهايات للمطلب المسطر المأمول منه، تصف نواحي حياتية مرغوبة إلى تنظيم قِيمي فلسفي واجتماعي، بمعنى من فلسفة المجتمع ونظامه العام، وتحدد بمجموعة من التوجهات العامة على صيغة مبادئ ورغبات يتميز بالعمومية والشمولية والتأويل.

• **المقاصد:** وهي عبارات أقل شمولية من الأهداف التربوية الكبرى وأقل بعدا منها لأنها تخص نمطا محددا من التلاميذ أو المتكونين المتدربين، أي تحدد وتصف نواتج التعليم والتعلم، أو نواتج فترة من التكوين والتدريب، وإذا قلنا بأن الأهداف التربوية الكبرى التي تمثل الغايات تتصف بالعمومية فإننا نستطيع أن نقول عن المقاصد، بأنها أقل تجريدا و أقل عمومية، بل تكون أكثر وضوحا في برامج التدريب التي تجري بمعاهد ومراكز التكوين البيداغوجي أو المهني.[3]

تعتبر المقاصد الجانب التطبيقي لما حددته الأهداف التربوية الكبرى...ففي التربية مثلا تعني وضع تنظيم السلم التعليمي وتحدد أهداف كل مرحلة تعليمية، ويظهر ذلك جليا في القرارات التي يصدرها المشرفون على وزارة التربية الوطنية من قرارات وبرامج، وتحديد أنواع الشعب والشخصيات وشروط القبول والشهادات الممنوحة، تعد المقاصد الجزء الظاهر للسياسة التعليمية لمجتمع ما أو لنظام

[1]- عطا الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ص21.

[2]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، ص64.

[3]- خالد لبصيص، المرجع السابق، ص65.

تربوي معين يعمل على ضبط توجهاته الكبرى اعتمادا على القيم الاجتماعية السائدة فيه، و هي مرتبطة بحاجياته.[1]

إذا فالمقاصد يراد بها الأغراض، وهي أقل من الغايات، وتكون على صيغة أهداف البرامج والامتحانات، وتتميز بارتباطها بالمراحل والمواد والمناهج والوسائل، وتمثل ذلك بتثبيت العقيدة الإسلامية في المتعلم.

• **الأهداف الشاملة النهائية**: « هي تعبير عن مستوى أقل من المقاصد ومنبثقة منه، فهي تص فالسلوك أو الأداء المتوقع حدوثه من خلال المقررات المطروحة في المقاصد والمجسدة في الأهداف الشاملة النهائية التي تصف مقررا واحدا من مجموع المقررات التي تظهر في المقاصد، فهي الترجمة الميدانية لنوايا الأهداف الكبرى والمقاصد. »[2]

ثانيا: المستوى الخاص:

و بدوره ينقسم إلى:

• **الأهداف التدريسية الخاصة:** هي أهداف تدريسية خاصة آنية أقل شمولية وأسهل قياسا من الأهداف النهائية، ويعبر عنها بجملة أو عبارة قصيرة محددة بشكل السلوك الأدائي الذي ينبغي أن يظهره المتعلم كدليل على أن التعلم قد حدث، وعليه توصف الأهداف على أنها أهداف تدريسية ترتبط بالتخطيط والتنفيذ اللازمين لتدريس موضوعات علمية على مستوى الدروس اليومية المقررة في تدريس العلوم. [3]

• **الأهداف السلوكية:** وتعرف أيضا: « الأهداف الأدائية حيث تصف وتحدد حجم ونوعية المعلومات والمعارف في شكل نظريات أو قواعد أو حقائق، أو مصطلحات ومفاهيم أو مواقف أو قيم أو خبرات ومهارات وأداءات، التي يتوقع من التلميذ القيام بها بمساعدة المدرس عند عرضه لموضوع الدرس، وتمتاز الأهداف السلوكية بدرجة عالية من الدقة عند موضعها وتركيب عباراتها. »[4]

تكون في نهاية الحصة أو الدرس قابلة للملاحظة و القياس.

---

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمنهاج التعليمي، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، الجزائر.

[2]- عطا الله أحمد وآخرون، تدريس التربية المدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ص21.

[3]- عايش زيتون، أساليب التدريس.

[4]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، ص68.

ت- أهمية الأهداف في المجال التعليمي اللغوي:

تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

• تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدريس.

• تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب القيام به.

• تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.

• تجزأ الاهداف التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها، وهو ما يجعلها واضحة، ويمكن من تقديمها بفعالية ونشاط.[1]

ث- <u>أهم الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف:</u>

• يؤكد استخدام الأهداف على النتائج الفردية والمباشرة للمتعلم على حساب النواتج بعيدة المدى.

• يؤكد استخدام الأهداف على السلوك السطحي للمتعلم أي السلوك الذي يسهل قياسه مثل المعرفة والفهم.

• تساعد على صب المعلمين في قوالب جامدة حيث أنها تعمل على برمجة المتعلم على حساب ابتكاريته وتلقائيته، وهو ما يعرف بالخضوع الاجتماعي.

• « تحديد الأهداف سلفا يقلل من تلقائية المعلم وينقص من مرونته. »[2]

ومما يستخلص أن التدريس بالأهداف تلقى العديد من الصعوبات أدت إلى عرقلته، ومن هذه الصعوبات:

• **صياغة الأهداف:** صعوبة الصياغة على شكل سلوكات ملموسة ودقيقة والمواد التعليمية وعدم التمكين من الشروط الإجرائية.

• **اختيار الأهداف:** إن الاختيار بين عدد من الأهداف للنشاط الواحد أمرا ليس هينا، فتدريس محتوى مادة ما لا يقتصر على هدف واحد، بل تتعدد أهدافه.

• **تصنيف الأهداف:** «لابدّ من ترتيب الأهداف وفق نظام معين مما يفرض على المدرسين معرفة معايير ترتيب الاهداف نظريا. »[3]

---

[1]- أطروحة الدكتوراه للطالب رمضاني يوسف، مرجع سابق.

[2]- منقول من أطروحة الدكتوراه بعنوان: إسهامات اللسانيات الاجتماعية والتعليمية في تطوير المنظومة التربوية في الجزائر للطالب: رمضاني يوسف بإشراف: أ. د. بلبشير لحسن، 2014/2013.

[3]- محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، ط، ت، دار الهدى، الجزائر، ص 130 – 131.، ص130- 131.

وفي الأخير إن الأهداف التعليمية هي لبنة في صرح التربية الحديثة ونتيجة لجهود العلماء المهتمين والمشتغلين في حقل التربية والتعليم، وهي نتاج إنساني لا يمكن لأي حال من الأحوال اعتباره هو النهاية بل لا بد من اعتباره البداية لِما سيأتي بعده وقد حدث بالفعل، وكانت النتيجة بعد تطبيق التدريس بالأهداف في الميدان.

5- **طرق التدريس بالكفاءات:**

أصبح نوع التحدي الذي يواجه مجتمعنا ملحا ومستعجلا ويتمثل في النوعية وحسن الأداء، ومن أجل رفع ذلك التحدي تختار منظومتها التربوية بيداغوجيا تضع المتعلم في جوهر العملية التعليمية التعلمية هذا المسعى يعتمد على بناء الكفاءات التي يكون شغلها الشاغل هو تزويد المتعلم بوسائل تسمح له بأن يتعلم كيف يتعلم بنفسه " الكفاءة " هذا المصطلح الذي أصبح متداولا في مجال التربية، فرضت نفسها في كل الميادين واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر. ظهرت كرد فعل على الأساليب المستندة إلى المفهوم التقليدي في بناء المناهج، حيث كان التركيز على اكتساب المعلومات والمعارف النظرية وترسيخها في أذهان التلاميذ من ناحية، وعلى الانتقادات التي وجهت لطريقة التدريس بالأهداف التي اتضح أنها غير قادرة على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر والواقع المتغير، وتمثل بذلك قطيعة واستمرارية مع حركة الأهداف في الوقت نفسه، قطيعة من حيث المنظور والتصور، بينما استمرارية وامتداد لإطارها المنهجي والعلمي، وتعني الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة، وعلى الوقوف مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد، فتجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتقوم أهدافها على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، فيكون بذلك الأسلوب المعتمد للتعلم الفعّال هو حل هذه المشكلات بهدف الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة، وبذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد، أنها مقاربة جديدة لا تتعلق فقط بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف السابقة وإنما مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية، وقد أشار "روجرز" إلى ثلاث تحديات تبرز ظهور هذه المقاربة الجديدة:

• غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

• الحاجة الملحة لتقديم تعلّمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعاشية.

• « محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية و مردودية المؤسسة التربوية. »[1]

أ- **الكفاءة: Compétence**

لغة: إن أهم تعريف لغوي في اللغة العربية للكفاية أو الكفاءة هو الذي يورده ابن منظور في لسان العرب، حيث يذكر قول حسان بن ثابت: « وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل والكفيء :النظير، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة، والكفء: النظير والمساوي، ويقال: كَفَأت القدر وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها، والكُفَاةُ: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر. »[2]

اصطلاحا: ذكر الكثير من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة فهي « عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تنتج بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا. »[3]

ويعرفها " بروند 1989 " « بقدرة الشخص على التصرف بفعالية في نمط محدد من الاوضاع، قدرة تستند على المعارف، ولكن لا تقتصر عليها. »[4]

الكفاءة هي « معالجة المعلومات بحل مشكلات في وضعيات محددة أو ما يصطلح عليها لدى المعرفيين بتحليل المهام. »[5]

ويعرف " سلمى زكي الناشف " الكفاءة في كتابه " المفاهيم العلمية وطرائق التدريس " « معرفة وإتقان المادة العلمية، واكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعليه بناء قدرته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرق مختلفة تشير إلى حسن الأداء وتشغيل الذهن والفكر بعمق لتصبح جزءا من سلوكه. »[6]

---

[1]- بتصرف: حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص35.

[2]- ابن منظور، " لسان العرب "، دار الجيل، بيروت، المجلد الخامس، ص269.

[3]- عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ص56.

[4]- المرجع نفسه، ن ص.

[5]- الحسن اللحية، الكفاءات في علوم التربية، الطبعة الأولى، 2006، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006، ص60.

[6]- سلمى زكي الناشف، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، الطبعة الأولى(1429هـ/2009م) دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص16.

- **خصائص الكفاءة:**

يمكن تحديد خصائص الكفاءة فيما يلي:

• **خاصية الإدماج:** تسعى إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومدمجا.[1]

• **خاصية الواقعية:** تميل الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

• **خاصية التحويل:** هي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات، وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة العملية اليومية.[2]

• **خاصية التعقيد:** في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد قابلة للتقويم تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى أقل تعقيدا.[3]

- **صياغة الكفاءة:**

تعني تحديد أبعادها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا، وعند صياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هما:

• **تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم:** من تعلم وإتقان اللغة الأجنبية.

نستخلص مما سبق:

• الكفاءة هي مجموعة معارف ومهارات وسلوكات ناتجة عن تعلمات متعددة يدمجها الفرد وتتوجه نحو وضعيات مهنية مرئية.

• إن غالبية التعاريف تتفق على أن العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة هي:

_ ينبغي على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات.

_ تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للقياس.

_ الكفاءة هي المعرفة المجسدة المرتكزة على استعمال وتوظيف فعال للموارد.

_ الوجه العلمي للكفاءة هو عندما يوظف المتعلم المعارف المكتسبة توظيفا يرافقه نشاطا ذهنيا، نقول أن للمتعلم كفاءة علمية.

---

[1]- هوارد أردنر وآخرون، ماهي الكفايات، ترجمة الحسن اللحية، عبد الإله شريط، مطبعة بني زناسن، المغرب، 2003، ص 81.

[2]- المرجع نفسه، ص 82.

[3]- المرجع نفسه، ص 84.

_ الوجه التجريبي للكفاءة هو عندما يوظف المتعلم المعارف المكتسبة توظيفا يرافقه نشاطا ذهنيا وعمليا في عملية التجريد تسمى هنا بالكفاءة التجريبية.

_ الوجه العرضي للكفاءة هو عندما يوظف المتعلم المعارف المكتسبة لمعالج موقف أو حل مشكل، فنقول بأن للمتعلم كفاءة عرضية.

• **الصياغة الإجرائية للكفاءة:** تتطلب الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام ولمجرد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان.[1]

ب- المقاربة: Approche

لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة "قرب"« القرب نقيض البعد، قرب الشيء يقرب قربا أي دنا فهو قريب. »[2]

اصطلاحا:

• المقاربة: هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء.

• « المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي. »[3]

• يعرف حاجي فريد المقاربة بقوله: « هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية. »[4]

• تعني المقاربة: الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء تخطيط تربوي تحكمه جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق ب:

_ المدخلات (المنطلقات): وهي تتمثل في المعطيات المادية، والبشرية والعلمية والبيداغوجية، وبالظروف الزمنية والمكانية، والوسط التعليمي عموما.

---

[1]- مارزانو روبيرت وآخرون، أبعاد التفكير، إطار عمل للمنهج وطرائق التدريس، ترجمة يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، دار الفرقان، عمان، 2004، ص 114.

[2]- بتصرف أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، الطبعة الأولى، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان، 1863، المجلد احدى عشر، ص82.

[3]- الحسن اللحية، المرجع السابق، ص802.

[4]- بتصرف: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص11.

_ الفعاليات (العمليات): وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية للمعلم، المتعلم، المحتويات، الطرائق، الوسائل والبيئة التعليمية.

_ المخرجات (وضعيات الوصول): « وهي نواتج التعليمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة. »[1] يُستخلص أن الكفاءة المدرسية معناها « أن يكتسب المتعلم معارف ويتعلم كيف يستفيد منها في الحياة وإن ممارسة أي كفاءة لا بد أن تتم في وضعية تعلمية ذات دلالة، أما المقاربة فهي تدل على تداخل وتقارب مكونات العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق غاية تعليمية. »[2]

ت- <u>المقاربة بالكفاءات:</u>

- **معناها:** إن اعتماد مدخل الكفايات في النظام التعليمي، يعني التعامل مع شخصية المتعلم من منظور شمولي باعتبارها بنية أو وحدة متكاملة، ذلك أن الكفاية تتطلب الاهتمام بكل مكونات هذه الشخصية، سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحس الحركي.

• المقاربة بالكفاءات: « مقاربة بيداغوجية معاصرة، تهتم بمسار التعلم وسيرورته، لكي تضمن للمتعلم انخراطا فعالا في بناء تعلّماته مع القدرة على توظيفها في وضعيات جديدة، وذلك بتحريكها أو تحويلها أو بإدماجها، عن طريق الاشتغال بوضعيات تعليمية، تحفز على الانخراط الفعلي في التعلم من طرف المتعلم. »[3]

- **أسس الكفاءة:** تعد عملية تحديد الكفاءات واختيار مصدر اشتقاقها ذات أهمية بالغة، فقد حدد " كوبر 1973 " هذه الأسس في أربعة محاور:

• **الأساس الفلسفي:** يعد هذا الأساس بمثابة الحاكم الذي يتم على ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته العقيدة، الأفكار، المبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معينة ومن خلاله تحدد النتائج المرغوبة لعملية التعلم.

• **الأساس الإمبريقي:** « يركز هذا الأساس على بعض المفاهيم الإمبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا علميا تقوم الإمبريقية عليها عمليات انشقاق العبارات المتعلقة بالكفاءات اللازمة الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية، وفي ضوء هذا الأساس تكون نوعية الكفاءات المعرفية والآدائية. »[4]

- المعرفة الإمبيرقية: وهي المعرفة الأولية التي اكتسبها المتعلم بالتجربة المعيشية.

---

[1]- عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، مرجع سابق، ص60.

[2]- الحسن اللحية، المرجع السابق، ص28.

[3]- محمد حمدي، المداخل التربوية للتعليم بالكفايات، الرياضيات نموذجا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص71.

[4]- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل للنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، د ت، ص28.

•**أساس المادة الدراسية:** تعتبر المادة من أهم مكونات الموقف التعليمي للمعلم وللتلميذ والمادة العلمية والمنهج، ولا يمكن أن تتم العملية من دون وجود خبرات ومعارف ومن هذا المنطلق فإن المادة الدراسية تعد إحدى منطلقات تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة من خلال البناء المعرفي، كما يتوقع أن يكون هذا الأساس مصدرا لتحديد بعض الكفاءات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعتبر مكملة للكفاءات المعرفية الأدائية.[1]

• **أساس الممارسة:** إن أساس الممارسة يقوم على مفهوم مفاده أن الكفاءات اللازمة للمتعلم في مجال معين يمكن تحديدها من خلال التحصيل الدقيق لما يفعله الممارس للكفاءة في أثناء ممارستهم لعملهم أو مهمتهم، فالمعلم الجيد القادر من خلال أدائه لمهامه التدريسية المحددة مثل الإدارة، المناقشة، الحوار ومشاركة التلميذ في العملية التعليمية وإدارة الفصل وغيرها من المهام الأخرى، يمكن أن يعطي نموذجا للأداء المتميز وربما الفعال وهكذا بدوره يتبع فرصته لتحديد الكفاءة المرغوبة في ضوء هذا الأساس[2]

من هذا المنطلق يستنتج أن الكفاية لها أهمية بالغة وتعتمد على بعض الأسس وهي معرفة الفعل عن طريق إدماج وتعبئة وتحويل الموارد المعرفية والعاطفية لمواجهة مشكل ما، أو القيام بعمل أو مهمة ما.

« ويمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات بديلا لمنهجية المضامين والمحتويات والأهداف، أي عنصرا محددا في الميدان البيداغوجي، فهي مبدأ للتعليم والتعلم لأنها تنظر إلى المدرس كنموذج يقوم بتنشيط وتوجيه وتدريب التلاميذ على التقييم والنقد لما يقرأه أو ينقله أو يسجله أو يسمعه، ويوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والتخزين والإيداع. »[3]

« وتنظر أيضا للتلاميذ من خلال النشاط الذاتي الذي له معنى ودلالة، ينمي من خلاله قدراته ومهاراته واستعداداته الكامنة، كما تنظر إلى المعرفة على أنها زاد ووسيلة من أجل إيقاظ القدرات الكامنة (الاستعداد) وتقويتها عن طريق اكسابها للمهارات تؤدي كلها إلى ظهور كفاءات، وعليه يتم اختيار المحتويات وفق الأهداف المتوخاة، وإن الأساسي بالكفاءات هو التركيز على الكفاءة وليس المحتوى. »[4] يمثل التدريس بالكفاءات باعتباره الجيل الثاني من التدريس بالأهداف وامتداد له، حركة تصحيحية

[1]- المرجع السابق، ص29.

[2]- المرجع السابق، ص29.

[3]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، ص114.

[4]- بتصرف، خالد لبصيص، المرجع نفسه، ص117.

داخل بيداغوجية الأهداف، نتيجة انحراف المدرسة السلوكية التي عرفت الإغراق في النزعة التقنية والسلوكية على حساب النظرة الشمولية للتدريس، وهي تُخضِع المتعلمين لآليات التعليم والتنقيط، وتسلبهم حرية الإبداع والإختبار والتثقيف الذاتي، فتحديد الأهداف يركز فقط على وصف النتيجة النهائية والمتمثلة في السلوك الخارجي الذي ينبغي انجازه من طرف المتعلمين، غير أن هذه النتيجة لا تبيّن التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم، كما أن صياغة الأهداف وإن كانت واضحة ومحدودة ومقبولة، لا تخبرنا في الحقيقة عن المواطن التي يتحطم فيها المتعلم، كما أنها لا تخبرنا أيضا عمّا سيعرفه ولا عمّا سيكتسبه من قدرات، ولا عن الخطوات التي سيوظفها.[1]

فإذا كان نموذج التدريس الهادف الذي يتبنى التصور السلوكي يختزل مكتسبات التلاميذ التعليمية التعلمية في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية التي تقود إلى تجزيئ، بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي سيصبح المتعلم عاجزا عن تبيان ما هو بصدده، ومن الصعب معرفة مغزى نشاطه، فإن التدريس بالكفاءات لا يعتبر سلوكا كانعكاس أي رد فعل كما يراه السلوكيون، بل سلوك كنشاط ومهام.[2]

لذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد، إنها مقاربة جديدة، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ ومستوى من مستويات الاهداف، إنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب التصورات والممارسة التربوية، فأشار " روجرز " إلى ثلاث تحديات تبرز ظهور هذه المقاربة الجديدة:

_ غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

_ الحاجة الملحة لجلب اهتمام التلاميذ نحو اللغات التي لها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعاشة.

_ محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.[3]

والمقاربة بالكفاءات ما هي إلاّ امتدا للمقاربة بالأهداف، وتعني الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة، وبذلك تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعلم فتحدد أدوار متكاملة لكل من المعلم والمتعلم.

---

[1]- عدنان أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2001، ص229.

[2]- المرجع نفسه، ن ص.

[3]- حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ص 35.

المعلم: منشط، منظم، مشجع ومحفز **والمتعلم:** شريك مسؤول عن التعلم ذاته.

6- **طرائق تدريس اللغات الأجنبية:**

إن أدنى تأمل في المسار التحولي لتدريس وتعليم اللغات يهدي إلى أنه قد سلك أو انتهج طرقا عديدة عبر تاريخه العريض والمستمر، فتختلف طرائق التعليم باختلاف الهدف، فقد تكون فردية ذاتية تعتمد على المتعلم، أو تقليدية تعتمد على المعلم، ولكن مهما اختلفت هذه الطرائق فإنها في ضوء المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم باكتساب الوعي بالذات ومختلف الكفاءات والقيم، وتساعده على أن يكون حقيقة في قلب منظومة التعلم، حيث يقوم بتعلّماته بنفسه، وهذا هو الهدف الجوهري، ومن بين الطرائق الفعّالة لتحقيق تدريس لغوي مثمر يخدم الأهداف المتوخاة هي:

أ- **طريقة القواعد والترجمة:**

- « إن طريقة الترجمة تلغي التفكير الجيّد والإبداع لدى المتعلم من خلال اعتيادها على الحفظ دون الفهم والإدراك فيصبح بذلك المتعلم آلة تستقبل المادة المدرّسة وتحفظها دونما إدراك لها لاستخدامها في مواقف معينة. »[1]

• « إنها طريقة تستخدم لغة وسيطة في تعليم اللغات الأجنبية (اللغة الأم) وهذا ما يعوق عملية اكتساب اللغة لدى المتعلم، حيث يحصل لديه نوع من التداخل اللغوي الأصلية واللغة الأجنبية، كما يتسبب ذلك في إلغاء دوره في تلقي الكلمات الجاهزة وحفظها مع ترجمتها. »[2]

وقد قامت هذه الطريقة على أسس ومبادئ منها:

_ تعلم الوحدات المعجمية في قوائم يرافق كل لفظ أجنبي فيها اللفظ المقابل له في اللغة الأم.

_ الانطلاق من نصوص أدبية راقية باللغة المدرسة منذ المرحلة الأولى.

_ تقديم الشروح النحوية والصرفية والبلاغية اللازمة لفهم الصيغ والتراكيب والأساليب في النصوص المدرّسة.

_ عدم الاهتمام بالمعلومات الحضارية التي تتضمنها النصوص أو القضايا الفكرية التي تعالجها.

_ « عدم الاعتناء بتهذيب النطق أو حتى بتصحيح الأخطاء فيه إذا كان التواصل حاصلا. »[3]

[1]- صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981، ص40- 41.

[2]- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية وتعلمها ، ترجمة: عبده الراجحي، ص101- 102.

[3]- هـ دوخلاس براون، " أسس تعليم اللغات وتعلمها "، ترجمة: عبده الراجحي، ص101- 102.

ب- **الطريقة المباشرة:**

ويطلق عليها بعض الباحثين اسم الطريقة التركيبية البنيوية (The structural Approch)

« وقد ظهرت نتيجة تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، والتطور الهائل في العلم والتكنولوجيا، ولها جملة من المبادئ : أن لا فرق بين تعلم اللغة الأجنبية واكتساب اللغة الأم، كما اهتمت بالجانب الشفوي وتدريس القواعد عن طريق الاستنتاج، وتنويع الأساليب التدريسية »[1]

لعل الشيء الجديد في هذه الدراسة هو اهتمامها بمهارتي الكلام والتلفظ وتعليم الحروف كمنطق لتعليم القراءة نظرا لكونها النواة الرئيسية في تعليم مهارة الكلام وبالتالي جاءت هذه الطريقة كنقيض لسابقتها على اعتبار أنها قلّلت من الاعتماد على الترجمة وبالتالي استغناءها عن اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الأجنبية.[2]

ت- **الطريقة السمعية الشفوية البصرية:**

« ظهرت هذه الطريقة ردا على طريقة النحو والترجمة، وتطويرا للطريقة المباشرة في بعض جوانبها وقد سُمّيت كذلك لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا، ثم إعطاء الرد الشفوي مع وجود عنصر مَرئي مثل الصورة أو الرسم. »[3] وجاءت « لتهتم بالمهارات الأساسية في تعلم اللغات كمهارة الاستماع، النطق، الحديث، القراءة، الخط والكتابة، ومن مراحلها: العرض، التكرار، الشرح، الحفظ، ومرحلة الاستثمار أو الاستغلال »[4] وهذه الطريقة هي من أهم الطرق البنيوية في تعليم اللغات، كما اعتمدت كذلك على مبادئ وأسس المدرسة السلوكية، ومن النقاط التي أشارت إليها هذه الطريقة ما يلي:

• إن اللغة هي كلام منطوق (النظرية البنيوية) فلا بد أن نبدأ بتعلم النطق والمحاكاة أولا ثم الكتابة والقراءة حتى لا نؤخّر كفاءة المتعلم في الحديث.

• اللغة عادة مكتسبة حسب النظرية السلوكية، لذلك يجب أن نشحن عقل المتعلم بالقواعد وحفظها دون فهم وإدراك.

• إن الترتيب في تعليم المهارات اللغوية أمر ضروري، إذ لابدّ أن نبدأ بتعليم مهارة الاستماع أولا فالنطق والقراءة ثم الكتابة، لذلك تؤكد هذه الطريقة على السماع.

---

[1]- محمود صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات، ص139- 140.

[2]- محمد وطاس، المرجع السابق، ص193.

[3]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص161.

[4]- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص295- 296.

« تعتمد هذه الطريقة إلى استخدام أسلوب النماذج اللغوية لتثبيت التراكيب اللغوية الصحيحة في ذهن المتعلم، حيث يستمع المتعلم إلى المادة المدرّسة ثم يكرر ما قد سمعه مع تغيير كلمات بدل كلمات أو أفعال بدل أفعال... »[1] هذا ما أشار إليه العالم اللغوي " تشومسكي " مسمّيا إياه بتوليد الكلمات.

• تكرار المتعلم بطريقة شفوية مرات كثيرة ما يسمعه مما يسهل عليه عملية كتابته.

• بما أن اللغة مهارة سلوكية فهي تقوى بالتدريب المستمر.

• تصحيح أخطاء المتعلمين مباشرة بعد ترديدهم لِما سمعوه وتلقّوه، مما يسمح للمتعلم الوقوف عند أخطائه بصورة مباشرة وسريعة.

• « التركيز على اللغة المتعلَّمة دونما الاستعانة بلغة الدارس الأصلية باعتبارها عائقا أمام المتعلم. »[2]

وبالرغم من أن العالم " ديلاتر " يخلص بعد تجاربه إلى أن الطريقة السمعية الشفوية أحسن طرق التدريس جميعا إلّا أنها لم تسلم هي الأخرى من الانتقادات.

• إن هذه الطريقة تجعل المتعلم كالببّغاء يردد ما يسمعه دون فهم لمعناه و معرفة استخدامه في المواقف المختلفة.

• إن المتعلم سيخرج من هذه الدراسة بحصيلة لغوية محدودة.

• « إن هذه الطريقة لا تحرص على تعليم اللغة سمعا ونطقا وقراءة وكتابة. »[3]

ث- <u>الطريقة الإلقائية:</u>

وهي الطريقة التي يكون فيها المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها، وتمتاز الطريقة الإلقائية بأنها : « تناسب الأطفال الصغار جدا الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع، وهي تناسبهم في موضوعات سرد القصص أو بعض المشاهد، ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة المدرس والمادة التي يختارها للإلقاء. »[4]

« ويمتاز الإلقاء بتأثير المعلم نفسه من حيث حركاته وصوته، وهذا يستدعي انتباه الصغار، وهذه الطريقة تساعد المعلم أن يتناول المادة بما يتراءى له، فلا يتقيد حرفيا بكتاب ما، فيمكن أن يطيل أو يختصر أو يضيف، ثم فهي تمكنه من أن يتناول أجزاء كثيرة، ولذلك يلجأ إليها الكثير من المبتدئين في

---

[1]- صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق، ص42- 43.

[2]- محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع و الطموح، ص87.

[3]- صلاح عبد المجيد العربي، المرجع نفسه، ص52- 53.

[4]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة دار الغريب، القاهرة، ط1993، ص27.

التدريس، ولكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل، فيجدر بالمعلم أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شيء من الحوار. »[1]

من أهم طرق الإلقاء:

الشرح: والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه وتتوقف جودته على اللغة والألفاظ والتغيرات من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول أو من الكل إلى الجزء أو العكس.

الوصف: وهو من وسائل الشرح والإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود وسيلة تعليمية يتم ذلك في مختلف المواد، على أن تكون المادة واضحة في ذهن المعلم نفسه مع سهولة اللغة.

القصص: « يساعد القصص في التدريس على جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم، وعلى نقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة وممتعة، كما يسهم في تربية الأطفال خلقيا فيؤدي إلى الحيوية والنشاط. »[2]

ج- <u>الطريقة القياسية:</u>

من المسلّم به أن المتعلم يحب أن يدرس قوانين وحقائق عامة كأن تعطى له قاعدة مضطردة أو حقيقة عامة يقيس عليها بأمثلة تؤيّد هذه الحقيقة أو القاعدة المضطردة، وهذه الطريقة إن امتازت بشيء فإنها تمتاز بسهولتها، أي أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي عظيم، واستخدامها في مرحلة التعليم الابتدائي غير مناسب لقصور تفكير الأطفال في هذه الناحية القياسية، والواجب على المدرس أن يشرك المتعلم إشراكا فعليا في الدرس، قد تبدو هذه الطريقة لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التي تتلخص في تزويد الأطفال بالمعلومات، ثم تتركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم، وقد ثبت بالتجربة أن الطريقة التي يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون بنفسه يكون لها أثر هام في إدراكه.[3]

ج- <u>الطريقة الاستقرائية:</u>

« تمتاز هذه الطريقة بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ لتفحص وتقارن وتستنبط القاعدة »[4] تجعل هذه الطريقة المتعلم يستقرأ الحقيقة وهي طريقة تبدأ بالجزئيات لتصل إلى القواعد العامة، تستعمل هذه الطريقة في المرحلة الأساسية، حيث ينطلق المتعلم من التفكير في الجزئيات

[1]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف، مصر، ط1، د، ت، ص245.

[2]- عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص28.

[3]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ص247.

[4]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص27.

للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعوّد المتعلم على التفكير السليم المنطقي والاعتماد على النفس في الكشف عن الحلول وكذلك حب البحث.[1]

ج - **الطريقة الجمعية:**

وهي طريقة تجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية، ففي تدريس القواعد مثلا نبدأ بأمثلة من طرف المتعلمين أو يعرضها المعلم شريطة أن تكون في مستوى عقولهم وتجاربهم، ثم توجه أنظارهم إليها " مميزات " مع إرشاد المعلم إلى قاعدة كلية فتعود بهذه القاعدة وتطبقها بطريقة قياسية على أمثلة أخرى، أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة.[2]

ح- **الطريقة الحوارية:**

تقوم هذه الطريقة على الحوار، فالمعلم لا يتكلم وحده، بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما، فيسأل المعلم المتعلمين ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، وبما أن الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشترط لنجاحها أن تكون واضحة:

- تفسح المجال امام المعلم لتنمية انتباه المتعلم وتفكيره بالمستقبل.
- يشمل استخدامها جميع المواد، ومختلف المستويات.
- تعتمد الأسئلة والأجوبة وتجعل المتعلم يشعر بأنه ساهم في سير الدرس.
- « تثبت المعلومات في ذهن المتعلم وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه. »[3]

خ- **الطريقة التلقينية:**

تشبه الطريقة الإلقائية، ويقصد بها تلك التي يتم الاعتماد الكلي فيها على المعلم، حيث يكون المتعلم سلبيا لأن المعلم يعرف كل شيء والمتعلم يحفظ ويستذكر ويستظهر، إلّا أن هذه الطريقة تعمل تارة على أن تحل المشكلات الصعبة، حيث يتدخل المعلم بتلك الحلول التي يقف المتعلم عندها عاجزا ومنها يرى بعض الخبراء أن هذا التعلم هو الذي يحصل فيه المتعلم على هدف تعليمي بمساعدة محددة من المعلم، يتم فيها إعطاء المبادئ وحلول المشكلات من قِبل المعلم.

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

[2]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص29.

[3]- صالح بلعيد، مرجع سابق، ص26.

« ولهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، ومن هنا لقيت كثيرا من النقد إلّا أنها مازالت تستعمل في المدارس وبشكل مكثف. »[1]

د- **طريقة القراءة:**

سمحت هذه الطريقة بتعليم اللغة الأجنبية في أقصر مدة ممكنة وهي نوعان:

- **القراءة المركزة**: عبارة عن فقرات قصيرة، تطرح حولها أسئلة كثيرة.
- **القراءة الموسعة:** « تتناول قصصا أو كتبا شيِّقة مكتوبة بلغة بسيطة. »[2]

وقد اعتنت هذه الطريقة بالقراءة الجهرية للفقرات.

ذ- **الطريقة التواصلية الاتصالية:**

إن الطريقة التواصلية « اتخذت بعدا اجتماعيا واضحا، يقوم على دور اللغة في المجتمع أولا، وعلى نظريات التعلم التي تأخذ في الاعتبار المتعلم، لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية بنفسه، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بدّ من إثارتها بكل ما فيها من طاقات »[3]

وفي الختام إن الطريقة التواصلية شأنها شأن الطرق الأخرى في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، تعرضت بدورها إلى التعديل والتغيير، كما قام على هامشها العديد من الطرائق الأخرى مثل: الطريقة الصامتة والطريقة الطبيعية وغيرها.

إن الهدف من إصلاحات الأنظمة التعليمية هو تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد والمجتمع والأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع، والهدف من التنويع من طرائق التدريس هو البحث عن الجودة والفعالية وعقلنة الموارد البشرية رغبة استثمارها وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه في ظل ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها.[4]

---

[1]- صالح بلعيد، المرجع السابق، ص61.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص28.

[3]- نيف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص171.

[4]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص22.

7- **المهارات اللغوية:**

إن اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لا بدّ من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة الأجنبية خاصة مع العلم أن المهارات اللغوية يقصد بها في هذه الدراسة ما يتطلّبه الأداء اللغوي السليم، ويناسب المعلم كي يكون تعبيره كتابيا وشفويا عمّا يقوم به أو بتدريبه تعبيرا واضحا لا غموض فيه، سليما لا خطأ فيه.

فتعد « المهارات أداء متقنا يقوم به المعلم، وتقوم على الفهم والاقتصاد في الوقت وبذل الجهد لاكتساب المهارات المختلفة وذلك بتوفر الممارسة والتكرار إضافة إلى الفهم والإدراك للعلاقات والنتائج والتوجيه وأخيرا التشجيع والتعزيز »[1]

وعليه فإن اكتساب المهارة عملية تتطلب وجود عناصر لنجاح العملية يمكن إجمالها فيما يلي:

• يقوم الدارس أو المتعلم بتكرار ما يتعلمه وترديده من أجل تثبيته وترسيخه.

• تصاحب عملية التكرار عنصر التركيز فيما يتعلمه الدارس من أجل الفهم الجيد والاستيعاب للمهارة المتعلَّمة.

• ربط المتعلم المهارة التي يتعلمها بخبرات ومعلومات سابقة لخلق فاعلية أكثر وأثر على العملية المتعلمة

• التعزيز وما يعرف بالدعم الفوري الذي يساعد على تعميق الفهم، والسرعة في التعلم واكتساب المهارات اللغوية، مهارة الاستماع والفهم، القراءة، مهارة النطق والحديث، مهارة الكتابة.

أ- مهارة الاستماع والفهم:

« تعد مهارة الاستماع من المهارات الأساسية في العملية التعليمية، إذ كان العرب القدامى يعتمدون على السماع في تعليم اللغات، ومهارة الاستماع تُكسِب المتعلم القدرة على تصور الأفكار عند سماعها ومن ثمة ترجمتها والتعبير عنها. »[2]

ونجاح عملية الاستماع مرهونة بكل من المستمع الذي يمثل المتعلم، والباحث المتمثل في المعلم، وبالموضوع المطروح أو المعروض لدى السامع وهو الرسالة، لذلك لا بدّ من توافر شروط للمرسِل

[1]- محمود أحمد السيد، " تعليم اللغة بين الواقع و الطموح "، دار طلاس، دمشق، ط1، 1988، ص87- 89.

[2]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الأزاريطة، د ط، 2005، ص93- 94.

تمكّنه من إيصال مادته إلى المستمع، أهمها التمكن من المادة تعليمها، ووجود قوة إقناع لديه إضافة إلى عنصر التشويق أثناء عرضه للمادة المدرَّسة، ويمكن أن نحصر ثلاثة شروط للمرسِل:

الكفاية الاتصالية:

• على المرسِل (المعلم) أن يمتلك كفاية لغوية تسمح له باستعمال اللغة أو المهارة التي يريد إيصالها إلى المرسَل إليه واستعمالها استعمالا صحيحا، وعلى دراية بالتطورات الحاصلة في مجاله.

• يجب أن يكون المعلم على وعي بمحتوى الرسالة، ومدى تعبيرها عن الواقع.

• أن يمتلك المرسِل قوة إقناع لديه من خلال عنصر التشويق والتعزيز للمادة الدراسية.

أمّا عن المستمع (المتعلم) فيجب:

• أن تتوافر لديه الرغبة أو الدافع القوي لسماع الدرس من أجل تنمية هذه المهارة.

• أن تكون له قابلية التعلم الذاتية من أجل اكتساب المهارات والعادة اللغوية الخاصة بالمادة الدراسية.

• مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.

• « تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية. »[1]

ب- مهارة الكلام (النطق والحديث):

« هو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وهو من العلامات المميزة للإنسان، فليس كل صوت كلام، لأن الكلام هو اللفظ، والإفادة واللفظ هو الصوت المتمثل على بعض الحروف. »[2] وبناء عليه يصبح الكلام ممارسة المتكلم قدرات تعبيرية بهدف الاتصال من خلال عبارات، كلمات وحروف تلفظ بما تعبر عن حاجة أو أفكار بواسطة أسئلة شفوية يطرحها على المعلم تشمل مهارة الكلام جانبين اثنين هما: النطق والحديث، أما **النطق** فهو العملية الآلية لهذه المهارة، تعتمد على تكرار وترديد ما يسمعه المتعلم من عبارة وقراءة جهرية وحفظ نصوص اعتمادا على الذاكرة السمعية (مثير- استجابة)، فيعد النطق مهارة فردية تمكن المتعلم من مزاولتها دون الناس مع تحريك أعضاء الكلام، أمّا **الحديث** الذي يعد ظاهرة اجتماعية يعكس النطق، ووسيلة اتصالية تستلزم حضور طرفين أو أكثر.[3]

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص42.

[2]- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية، ج1، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1416هـ/1996م، ص105.

[3]- صالح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ص138- 139.

فمهارة الكلام إذن تشمل المحاكاة والإعادة والاستعمال، وهي على صلة وثيقة بمهارة الاستماع، فلا يمكن الفصل بينهم، لأن المتكلم لا يمكنه أن يجيد مهارة الاستماع دون الكلام.

ولنجاح عملية التحدث لا بدّ من توفر عوامل منها:

- **الثقة بالنفس:** على المتحدث أن يمتلك الثقة بالنفس، الثقة الكافية التي تمكنه من التحدث دون حرج أو خجل مما يكسبه الرزانة والاطمئنان أثناء التحدث للآخرين.
- **الرغبة القوية في التحدث:** ترتبط انجاح عملية التحدث برغبة التحدث، فالحماس يولد الايجابية.
- **الإعداد:** هو التخطيط للفكرة المراد توصيلها.
- **ربط الأفكار:** عن طريق الأسئلة التالية: لماذا؟ كيف؟ و متى؟ ...

ت- مهارة القراءة:

القراءة هي « مجموعة إدراكات رمزية لشيء مكتوب، يمكن العودة إليه والنظر في محتوى المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار، وتحليلها ونقدها...»[1]

- تتمثل عملية القراءة: رموز مكتوبة ومعنى مكتوب واللفظ عند القراءة الجهرية والمعنى مباشرة عند القراءة الصامتة.
- تشمل القراءة جانبا نفسيا في الاستنتاجات الداخلية كما هو مكتوب، وجانبا عقليا للمعنى.

وهناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر في شكل:

_ عيوب صوتية في أصوات الحروف حيث يعجز المتعلم عن قراءة الكلمات.

_ عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، فنجدهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنّهم يواجهونها لأول مرة، وبذلك فقدان تفسير رموز الكلمات.

_ القراءة السريعة وغير الصحيحة وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

_ القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز الكلمات.

_ عدم كفاية التحليل البصري للكلمة.

ث- مهارة الكتابة والإملاء:

« تعتبر مهارة الكتابة مهارة حديثة إذا ما قورنت بمهارة الاستماع والكلام، وهي عبارة عن عمليات ذهنية تشمل مهارات حركية متمثلة في رسم الحروف...»[2]

[1]- فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية البدنية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1971، ص157.

[2]- محمود إسماعيل صيني وآخرون، المعينات البصرية في تعليم اللغات، ص132.

فمهارة الكتابة هي القدرة الفردية على فك الرموز المنطوقة أو المسموعة إلى رسوم أو رموز كتابية أو محاكاة ونقل الرموز الكتابية، لذلك تعد هذه المهارة آخر شيء في العملية التعليمية، لأنها مهارة صعبة تستلزم بذل جهد عضلي من خلال ضبط الأصابع في إمساك القلم، والسيطرة على حركات اليد، وآخر ذهني من خلال التركيز والملاحظة الدقيقة لحروف الكلمات والتمييز بينهم.

بعد هذه المرحلة يكون المتعلم قد اكتسب جملة من المفردات والكلمات والعبارات وحينما تأتي مرحلة التدريب على الكتابة يقوم المعلم باستحضار ما علمه من كلمات وجمل في حصة القراءة أو التعبير حتى تسهل عملية الكتابة بعد أن ثبتت صورها في أذهان المتعلمين.

- **السبيل الأول**: يعتمد على تعليم الحروف المتشابهة أولا، ثم الجمل فالعبارات.
- **السبيل الثاني:** « يبدأ المتعلم برسم كلمات وعبارات قصيرة ثم تفكيكها إلى حروف مع معرفة كتابة كل حرف على حدى. »[1]

إذا كانت بيداغوجيا الكفايات أو المقاربة بواسطة الكفايات مطلبا ملحا لإنجاح عملية إصلاح منظومة التربية والتكوين فيجب الاهتمام بها، وتطبيقها في أبعادها المتكاملة والمتداخلة لدرجة يصعب معها الفصل بين كفاية المتعلم وكفاية المدرس، إن الحديث عن كفايات المتعلم إذن يبقى حديثا بيزنطيا إذا لم نقرنه بحديث عن كفايات المدرس، وباقي الفاعلين التربويين، في هذا الإطار نتساءل عن الدور الذي يجب أن يراعيه المدرس في هذه البيداغوجيا الجديدة.[2]

إن « بيداغوجيا الكفايات تقوم على التعلم الذاتي والاستقلالية والحرية والمساواة، كما أنها تقوم على احترام الفوارق بين المتعلمين وجعلهم يبادرون ويحسون بالمسؤولية...، إنها تركز على المتعلم من حيث ضبط وتصحيح مساراته التعلمية والمعرفية، لكن هل الاستقلالية والحرية والمبادرة الفردية والجماعية أمور تعني أن دور المدرس قد انتهى ؟ ولم يعد مرغوبا فيه من الثلاثية التربوية. »[3]

كلّا إن حضور المدرس كان ولا يزال ضروريا في جميع البيداغوجيات، إلّا أن هذا الحضور يكون من أجل المساعفة والمصاحبة والتوجيه والضبط والتصحيح، كلما أعلنت انحرافات خطيرة قد تعرقل عملية تحقيق الكفايات المستهدفة، فنجد أنفسنا مضطرين لتأكيد دور المدرس مرة أخرى، إذ نعتبره الطرف الأول في تحديد الكفايات المستهدفة من الدرس، وهو الذي يعمل على تحقيقها من خلال وضع

---

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص158.

[2]- بتصرف، سليمان العربي، الكفايات في التعليم (من أجل مقاربة شمولية)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص122.

[3]- المرجع نفسه، ص123.

العُدّة الديداكتيكية المناسبة، لذلك يرى الباحثون في علوم التربية أن اصلاح منظومة التربية والتكوين ينبغي أن يبدأ بإعداد وتكوين المدرسين وتأهيلهم وتدريبهم باستمرار، وتمكينهم من الكفايات اللازمة للارتقاء بالعملية التعليمية التعلّمية.[1]

ممّا يقوّي الاهتمام بإعداد المدرّسين وتكوينهم المستمر الشعور المتنامي بأهمية الدور الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية بوصفه أبرز عناصرها وحَجَر الزاوية في كل إصلاح وتطوير تربوي، رافضا كون أن المعلم القدير هو ذلك المعلم الذي ألمَّ بالمعلومات المُراد منه توصيلها إلى المتعلمين، أي الذي يمتلك المعرفة اللازمة بالمواد (اللغة) التي يدرِّسُها، بالاعتماد على الكفايات أساسا لإعداد المعلم، وبموجبه يتمكن المعلم من أداء أو ممارسة معرفته في مجال العمل، وبموجبه أصبح مطلوبا من المعلم تحديد المرامي التي يسعى إلى تحقيقها، ووضع الخطة الكفيلة لذلك.[2]

فبعدما كان التعليم التقليدي يركز الاهتمام على الكم على حساب الكيف، فيلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي اعتمادا على ثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دقة القسم، ممّا ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية، ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية، وبالتالي ينكمشون على أنفسهم انطواء أو خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطي لهم من دروس ومعارف كمية يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة. أصبح التعليم بالكفايات تعليما قائما على استكشاف القدرات الكفائية للمتعلم عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التعلم، ووضعه في وضعيات معقّدة، أو أقل تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي وتقويم كفاءاته وقدراته في التعامل مع مشاكل الواقع المحيط به، ويراعي هذا التعليم الفوارق الفردية وينكَب على ظاهرة اللاتجانس من خلال دراسة كل حالة فردية ودعم كل متعلم بمجموعة من المهارات الكفائية، وتحفيزه على إبراز قدراته وميوله واستعداداته، سواء في حلقة واحدة أم في حلقات متعددة متواصلة، لأن المقياس هنا ليس هو الدرس الذي ينتهي داخل حصة زمنية محددة كما في التعليم التقليدي، بل الحلقة الدّيداكتيكية المتوالية التي تمتد عبر حصتين فأكثر[3]، هذا ويقر التعليم الكفائي المقرر الدراسي في شكل أجزاء ووحدات دراسية ووضعيات مركبة تصغر بدورها في إطار مقاطع وحلقات وخبرات مؤشرة في كفاءات نوعية، أو شاملة أو ممتدة قصد التدرج بالمتعلم لتحقيق كفاءات عليا كلية ونهائية. فيتم التركيز على الكيف والمتعلم، والمدرس هو

[1]- سليمان العربي، الكفايات في التعليم، ص123.

[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص45.

[3]- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع، أكتوبر، 2000م، العدد16، ص254.

الوصي والمرشِد يهيّئ الوضعيات الجديدة، ويقترح المشاكل المعقّدة والمركّبة التي ينبغي أن يحلّها المتعلم، ويعني هذا أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المتدرّجة من البساطة إلى التعقيد، حيث تكون واضحة ودالّة وهادفة وبنَّاءة ومحفّزة على العمل والاجتهاد والنجاح.

المبحث الثاني: أثر الوسائل التعليمية في ترقية تعليم اللغات:

أحدثت الثورة التكنولوجية تغييرا شاملا لكثير من المغيرات والنظريات التعليمية التقليدية، فأصبحت موضعا للتعديل والتحدي، مما دفع خبراء التربية لتقديم اقتراحات لتعديل المناهج ووسائل تقديمها، حيث اقترحوا موادا تعليمية ووسائل جديدة تزيد من فاعلية الاستخدام في ظل الظروف الحالية والمتوقعة، ومن هذا المنطلق نبعث اتجاهات نحو تطوير أساليب ووسائل التعليم وأهمية توظيف الوسائل التعليمية في تقديم المقررات الدراسية، وعليه برز الدور الأهم والأكبر للوسيلة التعليمية حتى أصبحت أهم عناصر الاتصال التعليمي، فأضحى استخدام الوسائل التعليمية على اختلافها سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية في السنوات الأخيرة أمرا ضروريا في تعليم اللغات، وجزء هاما في عملية التعليم، وإننا لفي عصر التكنولوجيات والتطورات العلمية في شتى المجالات المعرفية والفكرية نسعى إلى مواكبة هذه التطورات الحاصلة من أجل الرقي بمجال تعليم اللغات، وإيجاد طرق وتقنيات تكون عونا ومساعدا لمتعلمي اللغات وتيسير أمرها، من ثمة تجعل مدة الدراسة أقصر من الوقت الماضي، فالوسيلة الجيدة تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى متابعة الدرس والسير قدما إلى الأمام فما المقصود بالوسائل التعليمية ؟ وإلى أي مدى يمكن لهذه الوسائل التعليمية تعليم اللغات. ؟

تعد الوسائل التعليمية أدوات ومعينات يستعين بها الدارس في اكتساب معارف ومعلومات ترتبط عموما بكل ما له علاقة مع الأهداف التعليمية التي تقوم بتنشيط الفعل التعليمي، ومن ثمة إثارة الدارس وبعث الرغبة لديه من أجل استقبال الرسالة مهما كان نوعها وإحداث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية.

1- مفهوم الوسيلة التعليمية:

إن كلمة الوسيلة التعليمية تتكون من كلمتين هما: الوسيلة، والتعليم.

أ- **لغة:** « هي مصدر من وَسَلَ – يوسِلُ – وسيلة. »[1]

ب- **اصطلاحا:** «قال إسماعيل صبري مسلم: هي الوسيلة التي تحمل الرسالة من المدرس إلى أذهان الطلاب. »[2]

والتعليم **لغة** كما سبق الذكر: مصدر من علم – يعلم – تعليما، ويقصد بها نقل المعلومات إلى المتعلم أما **اصطلاحا:** فيعني ايصال المعرفة إلى المتعلم.

---

[1]- لويس معلوف، المنجد في اللغة والإعلام، بيروت، دار مصر ، ط28، 1982م، ص900.

[2]- المرجع نفسه، ص526.

ويرى " أحمد محمد سالم " أن « الوسائل التعليمية هي: منظومة فرعية من منظومة تكنولوجيا التعليم تتضمن المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم أو كلاهما في المواقف التعليمية بطريقة منظومية لتسهيل عملية التعليم والتعلم. »[1]

في حين عرف " صبري يوسف " الوسائل التعليمية بأنها « كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد، وأي مصادر أخرى داخل حجرة الدرس أو خارجها بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محدودة بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. »[2]

وهي أيضا حسب "رضوان ظاهر الطلاع": « وسائل تخدم وتساعد عملية التعليم بدون أن يكون بها دور تعليمي حقيقي مباشرة كمبنى المدرسة والطاولة والمقعد والسبورة ودفتر الكتابة وشاشة العرض...»[3]

أما " خالد محمد السعود " فيعتبرها بأنها: « جميع الأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى المتعلمين بهدف تحسين العملية التعليمية دون الاستناد إلى الألفاظ المجردة فقط. »[4]

ويعتبر" محمد محمود الحيلة " « أن الوسائل التعليمية كل ما يساعد على انتقال المعرفة والمعلومات والمهارات المختلفة من شخص إلى آخر في مجال التربية والتعليم والتدريب من المعلم أو المدرب إلى الطلاب أو المتدرب لترفع من القدرة على اكتساب المهارة. »[5]

والوسيلة التعليمية هي كل ما يقدم أو يسهم في تقديم مادة تعليمية ضرورية لعملية التعليم، كما تصفها وتحددها الأهداف التعليمية. وتستخدم كجزء أساسي متفاعل مع بقية إجراءات منظومة التدريس، أو بعبارة أخرى هي كل ما يوظف في إطار إجراءات التدريس لتحقيق الأهداف التعليمية.[6]

وورد في معجم المصطلحات التربوية والنفسية تعريف الوسائل التعليمية كما يأتي: « كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. »[7]

---

[1]- الشريفي شوقي السيد، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد ناشرون، 2004، ص70.

[2]- ماهر إسماعيل صبري يوسف، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، الرياض، مكتبة الشقري، 1999، ص28.

[3]- د. رضوان ظاهر الطلاع، من فيض الخاطر مقالات وخواطر وأبحاث نعليمية وتربية، القاهرة، دط، 1412ه/1999م، ص12.

[4]- د. خالد محمد السعود، تكنولوجيا وسائل التعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2008، ط1، ص24.

[5]- د. جمال ابن عبد العزيز الشرهان، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط2، ص64.

[6]- د. يس عبد الرحمن قنديل، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، المضمون، العلاقة، التعنيف، الرياض، دار النشر الدولي، ط2، ص31.

[7]- أحمد شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص330.

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها متفقة على أن الوسائل التعليمية هي: أدوات ومواد وأجهزة يستخدمها المعلم أو المتعلم معا داخل الصف أو خارجه، بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ويشار هنا إلى وجود فروق بين الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم تتلخص في أن تقنيات التعليم هي تطبيق نظمي لمبادئ التعليم ونظرياته عمليا في الواقع الفعلي في ميدان التعليم، أي أنها تفاعل منظم بين العناصر البشرية المشاركة في عملية التعليم والأجهزة والمواد التعليمية، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التعليمية أو حل مشكلات التعليم، إلّا أن الوسائل تمثل جزء من منظومة تقنيات التعليم، وأحد عناصرها، لهذا فإن مصطلح تقنيات التعليم أكثر عمومية وشمولا من مصطلح الوسائل التعليمية.[1]

كما يوجد أيضا فرق بين الأجهزة التعليمية والمواد التعليمية، إذ« يقصد بالمواد التعليمية كل ما يحمل أو يختزن محتوى تعليميا، كالصور والأفلام، واللوحات، أما الأجهزة التعليمية فيقصد بها المعدات أو الأجهزة اللازمة لعرض محتوى التعليمية. »[2]

وانطلاقا مما سبق فإن الوسائل التعليمية أداة يستعملها المدرس في العملية التعليمية لإيصال العلم والمعرفة والمعلومات من مواد دراسية بطرق مناسبة في أذهان التلاميذ بسرعة وسهولة، وترتبط الوسائل التعليمية ارتباطا وثيقا بثلاثة محاور أساسية هي: المعلم الذي يستخدمها، والمتعلم الذي يأخذ فيه الفائدة منها، والموقف التعليمي الذي يثير ويزيد التلاميذ من فعاليته. وتسهم الوسائل التعليمية في تحقيق أهدافها، فإن الوسيلة التعليمية الجديدة ليست معينة أو إيضاحية بل هي جزء من المنهج التعليمي، ومجال هام للنشاط التعليمي، وعنصر أساسي من عناصر عملية التعليم، حيث تسهم في تبسيط المعقّد، وتوضيح التفاصيل، وزيادة الدافعية نحو التعلم وتثبيت المعلومات، وتنمية المهارات، واكساب الاتجاهات الإيجابية، حيث ثبت أن إشراك أكثر من حاسة في العملية التعليمية التعلمية يساعد على تعلم أفضل، وأطول عمر، كما أن استخدام الوسائل التعليمية وإشراك التلاميذ في تصنيعها واستخدامها يصقل مهاراتهم ويحقق ذواتهم، ويشبع ميولهم ورغباتهم، بحيث يعدِّل من سلوكهم واتجاهاتهم نحو الأفضل.

[1]- عبد الرحيم دفع السيد عبد الله محمّد، المناهج في منظور عام ومعاصر، الرياض، مكتبة الرشد، 2006، ص160.

[2]- غازي مفلح، تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2007، ص19.

وهناك علاقة وثيقة بين نوع الوسيلة المستخدمة من جهة، وكل من مستوى المتعلم، ونوعية المادة الدراسية، وطريقة التدريس المستخدمة، ومرحلة الدرس من جهة أخرى، فما يصلح لمستوى معين من المتعلمين قد لا يصلح لمستوى أخر منهم، وما قد يكون ناجحا في مادة قد لا يكون كذلك في مادة أخرى، وما قد يناسب طريقة ما قد لا يكون مناسبا عند استخدام طريقة مغايرة، وما قد يفيد في بداية الدرس قد تتلاشى فائدته في مرحلة أخرى منه، وهنا يبرز دور المعلم في اختيار الوسيلة المثلى، واستخدامها في الموقف التعليمي الأمثل.

2- **تصنيف الوسائل التعليمية:**

تصنف الوسائل التعليمية تصنيفات متنوعة وفق اعتبارات كثيرة منها:

الحاسة المستخدمة في استقبال المعلومات:(سمعية، بصرية، سمعية بصرية، لمسية، شمية، ذوقية).

تاريخ استخدامها: قديمة أو تقليدية (السبورة، الكتاب)، حديثة ومعاصرة (شاشات، أشرطة تسجيل، أقراص مدمجة).

نوعها: طبيعية، (نباتات، صخور، بحار، أودية)، صناعية: (نماذج، مصورات، كتب، أشرطة)، وتنقسم الوسائل الصناعية إلى قسمين: مصنعة خارج المدرسة (بواسطة مراكز متخصصة)، ومصنّعة داخل المدرسة (من قبل المعلم أو من قبل المتعلم أو من كليهما معا).

الفئة المستهدفة: فردية(برامج الحاسوب، الحقائب التعليمية)، جماعية: (السبورة الصفية، الخرائط، السبورة الضوئية، المعامل اللغوية...)،وجماهيرية: (البث التعليمي الإذاعي والتلفزي).

إذا هناك تصنيفات كثيرة للوسائل التعليمية، تختلف باختلاف الأسس التي اعتمدها المؤلفون، حيث تشمل هذه الوسائل أنواعا منها اللغة اللفظية، المكتوبة، والمسموعة، واللوحات التعليمية، والنماذج والعينات والحسابات الإلكترونية المستخدمة في التعليم، والفيديو المتفاعل، وشبكة الأنترنت، وتختلف كل وسيلة عن الأخرى في كيفية استخدامها واستثمارها في تعليم اللغات، وفي هذا الصدد تشير الباحثة " كامبيو بيجي " " piaget Campio " في بحوثها المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية إلى أن « الفرق بين وسيلة وأخرى يكمن في السبل الناجعة لاستخدام هذه الوسائل في مواقف محددة وليس في الأثر العام الذي يساوي بين وسيلة وأخرى. »[1]

فنجاح الوسيلة بهذا المفهوم مرهون بالطريقة والكيفية التي يتم بها استخدام الوسيلة التعليمية في مواقف معينة من العملية التعليمية.

[1]- ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأمية، بغداد، 1981، ص171.

لقد صنف الباحثون الوسائل التعليمية إلى ما يلي:

أ- **الوسائل السمعية:**

فهي « المعينات التي يعتمد المعلم أو المتعلم على حد سواء على استخدامها والاستعانة بها أثناء عملية التعلم، وتعتمد على حاسة السمع واكتساب الخبرات كعنصر أساسي، وهي ما يسمع في الراديو والمسجل ولاعب الأسطوانات، مكبرات الصوت، مختبرات اللغة وكل ما يسمع. »[1]

على اعتبار أن السمع يحتل مكانة خاصة بين الحواس الأخرى التي أنعم الله بها علينا، حتى أن العلامة ابن خلدون اعتبره أبو الملكات اللسانية، والاستماع فن يشمل على عمليات معقدة، فهو ليس مجرد عملية سماع لأنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية ومحاولة فهم مدلولها وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه... فالاستماع إدراك سمعي وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقويم للمادة المسموعة.[2]

« فإذا ركز الإنسان الانتباه ودقّق فيما يسمع كان إنصاتا، والفرق بين الإنصات والاستماع في الدرجة وليست في طبيعة الأداء، ولكن الانصات استماع مستمر. »[3] قال الله تعالى: ﴿ وَ إِذَا قُرِئَ القُرآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُم تُرْحَمُونَ ﴾[4] (سورة الأعراف، الآية 204).

« إن للاستماع أهمية كبرى، فهو فن تركز عليه كل فنون اللغة من تحدُّث، وقراءة، وكتابة، لذا كان من الضروري العناية والاهتمام بالمهارات بتوفير كل ما يساعد على تطبيقها وتنفيذها في الميدان التربوي من وسائط وأجهزة تسجيل وغير ذلك من الوسائط التعليمية. »[5]

ولأن للاستماع أثر في التواصل وفي تعلم اللغة ونطقها العفوي والطبيعي وجبت الاستعانة بالأجهزة السمعية والبصرية، وغيرها من الوسائل المُعِينة على امتلاك هذه المهارة.

« فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، والكلام هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها. »[6]

---

[1]- د. محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم، مكتبة المنار، 1988م، ط8، ص69.

[2]- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007م، ص128.

[3]- المرجع نفسه، ص129.

[4]- سورة الأعراف، الآية 204.

[5]- السليطي، حمدة، برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، جامعة عين شمس، 2006م، ص1.

[6]- بتصرف، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص185.

وإن احتلال التحدث للرتبة الثانية بعد الاستماع جعلت منه أحد أهم أشكال الاتصال اللغوي، ويعد الوسيلة الأساس في التعبير الشفهي، ولهذا تحرص البرامج التعليمية على ضرورة الاهتمام بهذه المهارات خاصة في المراحل الأولى، وتدريب التلميذ على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، كما يدرب التلاميذ على حسن الإلقاء فإن على المناهج أن تعطي التعبير الشفوي أو التحدث كل الوقت في المراحل الأولى.[1]

ويتأكد لنا أننا باستعمال التكنولوجيا، والوسائل الحديثة والوسائط نستطيع أن نحبب المتعلمين باللغة، ونشجعهم على اكتسابها، وذلك بالإكثار من التمرينات والتدريبات التي تكسبهم مهارات التعبير الشفوي، كما ينبغي علينا أن نشجعهم على مهارة التعبير الكتابي بالتوازن مع التعبير الشفوي الملائم لأعمارهم ومستوياتهم، واهتماماتهم وفق الأساليب الحديثة التي برهنت على اتساع جدواها في مجالي التعبير الشفوي والكتابي.

ب- <u>الوسائل البصرية:</u>

وهي وسائل تعتمد بالدرجة الأولى على حاسة البصر كما يدل عليها اسمها، وتشمل هذه المجموعة الصور الفوتوغرافية، الصور المتحركة العامة وصور الأفلام، الشرائح بأنواعها المختلفة، الرسوم التوضيحية والبيانية، الرسوم المتحركة والأشياء المبسطة، العينات والنماذج، صور الكتب واللوحات (مغناطيسية، كهربائية)، التمثيليات والرحلات وغير ذلك.[2]

وفي هذا المجال نجد أن « القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة وتشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى هذا الأخير أن يفك هذه الرموز و يحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص، ولا يتوقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالته وإنما يتعدى إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، فالقراءة بذلك عملية عقلية ينبغي أن تحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل وحل المشكلات. »[3]، لهذا وضع المتخصصون في مجال القراءة، برمجيات خاصة لتحديد مستوى القراءة للنص الذي يستخدمه المتعلمين (يحدد طول الكلمة، تقدير مستوى صعوبة الكلمة).

---

[1]- بتصرف: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص153.

[2]- بتصرف: د. أحمد خيري كاظم، عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007، ط1، ص41.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص184.

ويمكن أن تتوافر بعض البرامج التي تساعد الطلاب على حفظ القصائد، والأقوال والأحاديث والنصوص، ولتنمية مهارة القراءة والحفظ نحتاج لاستخدام محتويات ونصوص قرائية تدعِّم مهارتي الاستماع والتعبير وتثريهما، وتخدم وظائف القراءة العامة.

الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينمي المهارات المكتوبة علما أنها من المهارات الإنتاجية، بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، لذلك ينبغي تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة السليمة، ومهارات الكتابة رسما وخطا تستلزم تقوية ربطها بالقراءة والتعبير، ومراعاة ارتباطها بالمهارات النفسية الحركية تمييزا ورسما وخطا، وقد اقترح كثير من المعلمين تطوير دراسات خاصة للتدرب على أصول الكتابة والخط وضوابطه، وعناية خاصة بالرسم والخط حيث أثبتت تجارب عديدة جدوى استخدام الحاسوب لامتلاك هذه المهارة، فهي تدفع المتعلم إلى الكتابة الصحيحة حيث تمنحه الفرصة لتصويب أخطائه بنفسه، وتعزز عنده حب اللغة لأنها تعطيه التقييم الأخير لعمله.

ت- <u>الوسائل السمعية البصرية:</u>

« فهي تضم مجموعة من المواد التي تعتمد أساسا على حاستي السمع والبصر، وتتمثل في الصور المتحركة الناطقة التي تتضمن الأفلام والتلفزيون، كما تشمل هذه الوسائل أيضا الأفلام، الشرائح، الصور المصحوبة بتسجيلات مناسبة على أسطوانات وأشرطة تسجيل. »[1]

ث- <u>الوسائل التفاعلية:</u>

تم اعتماد الوسائل التعليمية كأحد عناصر طرق التدريس الحديثة، وكان ذلك نتيجة للثورة الصناعية والتكنولوجية بالقرن الحادي والعشرين، حيث تطورت الصناعات والاتصالات التي يتفاعل معها المتعلم في الحياة مثل الموبيل والأنترنت والكمبيوتر، فوسعت هذه الأجهزة من خبرات الإنسان في التعامل مع التقنية ووفرت الوقت والجهد الذي كان يستغرق سابقا للوصول للمعلومة، وأصبح التفاعل بين الإنسان والآلة هو السِّمة السائدة في هذا العصر.

فتعد الوسيلة التعليمية عنصرا بارزا في العملية التعليمية التفاعلية، إذ أنها تُسهِم في تحقيق ما يودّ المعلم تحقيقه من أهداف بعد تدريسه لمادة تعليمية معينة، فهي مجموعة المواد المعدّة إعدادا سليما، بحيث يتم الاستعانة بها في تغيير سلوك متعلميه وتسهِّل تعلُّمهم عند استخدامها، ينبغي أن تكون

[1]- د. أحمد خيري كاظم، عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص38.

موافقة لمراحل النمو لدى المتعلم، وأن تكون واضحة، أمّا أهميتها بالنسبة للغة فهي تحفزهم على تعلمها، وتقريب بعض الرموز اللغوية في أذهانهم، وتنمية دقة الملاحظة لديهم.[1]

3- **عوامل اختيار الوسيلة التعليمية:**

يتوقف اختيار الوسيلة التعليمية على عدة عوامل منها:

• موضوع الدرس الذي يعد عاملا هاما لاختيار الوسيلة المناسبة.

• الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه يسهل أو يساهم في عملية اختيار الوسيلة الملائمة التي تساهم في تحقيق الهدف التعليمي.

• استخدام الوسيلة في الوقت المناسب، كي يتحقق الهدف من استخدامها.

• بساطة المعلومات في الوسيلة، والاقتصار على الأساسي منها.

• فحص المادة العلمية التي تتضمنها الوسيلة خشية استعمالها على أغلاط لا تكتشف إلا في أثناء عرضها.

• « التناسب بين حجم الصورة وحجمها الواقعي، فلو كان لدينا مجموعة من صور الحيوانات، فيجب أن تعبر كل صورة عن حجمها الواقعي. »[2]

• العلاقة بين الوسيلة وقدرات الفرد على الإدراك الحسي.

هذه العلاقة يحددها المعلم أثناء العملية التعليمية، إذ يمكن أن نجد في مجموعة من التلاميذ من يتعلم بشكل أفضل عن طريق خبرة مرئية، وآخر عن طريق خبرة سمعية، وآخر ممارسة فعلية، لذلك يجب تنويع الوسائل التعليمية كي تتناسب وقدرات المتعلمين الإدراكية، فإذا لم تناسب الوسيلة التعليمية أعمار التلاميذ وقدراتهم وخبراتهم ولم تتماشى مع ميولهم وحاجاتهم فإنها في هذا الحال سوف تفقد فائدتها التعليمية إلى حد كبير، ومعنى ذلك أنه ينبغي تلاؤم الوسيلة التعليمية مع مستويات نضج التلاميذ الجسمي والفعلي، فالوسائل التعليمية كما قلنا تتفاوت في الصعوبة والسهولة فإذا كانت بالغة الصعوبة فإنها سوف تعرقل التعلم، وكذلك إذا كانت بالغة السهولة فإنها تخلق اتجاهات غير مرغوب فيها عند التلاميذ، كالاستخفاف بالدرس والخروج عن النظام في حجرة الدراسة، ولذلك يجب أن تتحدى الوسائل المختارة تفكير التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم، فقد تكون هناك

[1]- عماد توفيق السعدي، زيادة مخيمر البورني، عبد المعطي قمر موسى، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ت، ص189.

[2]- غازي مفلح، تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ص29.

وسيلة مناسبة لمجموعة من التلاميذ في موقف تعليمي معين، ولا تناسبهم نفس الوسيلة في موقف تعليمي آخر، وهذا يبين لنا اختيار الوسيلة المناسبة كخطوة أساسية ضمن الاستخدام السليم.[1]

تخضع الوسائل التعليمية لكثير من الاستجابات التي تبين مدى نجاعتها أو تفاعل المتعلم معها، ومن ثمة قياس فعالية الوسيلة التي استخدمت في توصيل الرسالة، ويتم معرفة ذلك من خلال التغذية الراجحة التي تلي عملية استقبال المتعلم للمادة الدراسية، وتظهر في شكل انفعالات على اختلاف علاماتها (فرح، حزن، بكاء، ضحك، انزعاج،....) ليتمكّن المعلم أو المتعلم من معرفة ماذا حققت الوسيلة ككفاءة وتأثير مطلوبين[2]، لذلك قد يحدث تشويش يؤثر على مسار الرسالة، هذا التشويش ما هو إلّا انزعاج يؤثر في فاعلية وصول الرسالة بشكل جيد إلى المستقبل وإدراكها، ومن أمثلة هذا التشويش:

التشويش الميكانيكي الآلي: يشمل أي تداخل فني يطرأ على إرسال الرسالة من المرسِل إلى المستقبِل.

التشويش الدلالي واللفظي: « ويحدث داخل الفرد حينما لا يفهم المرسِل والمستقبِل بعضهما البعض لأي سبب من الأسباب باستثناء الأسباب الميكانيكية. »[3]

سنعرض أهم الوسائل التعليمية التي لها دور فعال في عملية اكتساب اللغات.

أ- **الصور:**

تعد من أنجع الوسائل التعليمية في تعليم المهارات اللغوية المختلفة وبخاصة مهارة النطق (الكلام)، حيث تُعرَض على متعلم اللغة التي يتعلمها ليتمكّن في النهاية من التعبير كما يلحظه، وعلى سبيل المثال يقوم المعلم بعرض صور لحيوانات ثم يطلب من تلاميذه التمييز بين هذه الحيوانات بذكر اسم كل حيوان بغرض تدريبه على مهارتي التعبير والنطق الصحيح للغة.[4]

وتلعب الصور دورا في توضيح الجوانب الثقافي للغة، إذ أن استخدام الصور في تعليم اللغة يتطلب مراعاة اختيار الصورة التي تثير الدارس وتجذب انتباهه، كما أنه على معلم اللغة أن يختار الصور البسيطة البعيدة عن التعقيد، وأن تكون الصور ذات فائدة تعليمية، والصور الملوّنة أكثر إثارة للدارسين.

---

[1]- د. أحمد خيري كاظم، عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص93.

[2]- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص45.

[3]- المرجع نفسه، ص45.

[4]- حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط8، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 2012، ص137.

ينفرد كل نوع من الصّور بخاصية وميزة معيّنة في العملية التعليمية وهي ميزة تربوية خاصة، فالصور الفوتوغرافية والرسوم البسيطة تربط موضوع الدرس بالواقع الحسي، فتعمل على تثبيته ودوام تذكّره وهي تستخدم كذلك في تسلسل حدث من الأحداث أو قصة من القصص، أمّا الرسوم البيانية فإنها توضّح العلاقة بين الأشياء والمعاني حيز التوضيح.[1] وعليه فإن الفائدة وراء استخدام الصور في التعليم يمكن إيجازها في النقاط التالية:

• تترك لدى الدارس أثر تجعل ما يتعلمه يرسخ في ذهنه.

• توضح العلاقة بين الشيء والمعنى أي بين الدّال والمدلول.

• توضح الصور الجوانب التعبيرية للغة التي يدرسها المتعلم من خلال تسلسل الأحداث القصصية.

• تعبر الصور عن الأفكار تعبيرا دقيقا يسمح للمتعلم بإدراك ما تعلمه بصورة أنجع.

• تقوم الصور بتثبيت معلومات المتعلم وإضفاء الجو الجمالي التعبيري على العملية التعليمية التعلمية.

• تشمل الصور ثلاث مستويات قرائية:

- **المستوى الأول:** يتعرف الدارس فيه على محتويات الصور مع ذكر أسماء هذه المحتويات.
- **المستوى الثاني:** فيه يحدد الدارسون بعض التفاصيل الموجودة في الصور ويصف ما يراه.
- **المستوى الثالث**: الذي يستخلص فيه الدارس بعض الأحكام حول الأشخاص أو الأشياء التي تعرضها الصور، فيربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، كما يقوم بتعبير ما يشاهده في ضوء خبراته السابقة.

ب- <u>السبورة:</u>

تعد من أقدم الوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم في عملية التعلم، وهي عبارة عن سبورة عادية تعمل بالطباشير، أو بالاستعانة بالصور مثلا، أو إلصاقها بواسطة قطع من المغناطيس كان يقوم المعلم بتحضير رسومات أو كلمات اللغة المدرسة على ورق مقوى ليستعين بها خلال عرضه للمادة التعليمية أو بواسطة شريط لاصق وتغيير الصور المعروضة من حين لآخر، وبحسب ما يتطلبه موضوع الدرس.

« إذا الصبورة المغناطيسية توفر على الدارس والمدرس الوقت وتعينه على فهم المسموع، وتقديم النص

[1]- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، ص45.

وعناصر اللغة وممارستها، كما أنها توفر المناخ المناسب للتدريس على الحوارات المصغرة، وممارسة الألعاب اللغوية وكذا تدريس القواعد والمفردات والقراءة وما إلى ذلك. »[1]

فالسبورة إذا تعد أداة تعليمية مهمة يمكن أن تؤدي دورها التعليمي كوسيلة جيّدة إذا ما استغلّت استغلالا جيدا فهي من أبرز الوسائل وأكثرها استخداما في واقعنا العربي، ولكي تحقق هذه الوسيلة الهدف التعليمي من استخدامها يجب أن تكون:

• مشتملة على عنوان الدرس مدوّنا في أعلاها.

• مقسمة إلى قسمين أو أكثر، يشتمل أحدها على ملخص الدرس أو أفكاره الرئيسية، بينما تشتمل الأقسام الأخرى على الشروحات وإجابات التلاميذ وغير ذلك.

• خالية من الأغلاط اللغوية.

• دقيقة التعبير في رسوماتها.[2]

ت- <u>التسجيلات الصوتية:</u>

وهي من الوسائل السمعية الهامة التي يمكن أن تسهم بشكل فعال وناجح في العملية التعليمية وتشمل الأسطوانات (C D) وأشرطة التسجيل (Becording topes) وتعد الأسطوانات وسيلة هامة من الوسائل السمعية التي تستخدم في عملية تعلم وتعليم اللغات، حيث يستمع المتعلم إلى ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ثم يحاول فهم ما يسمعه واستيعابه ثم ترديده، أما أشرطة التسجيل فتعد من الوسائل الناجعة والهامة في تعليم اللغات حيث تسهم وبشكل فعّال في تحسين مهارة الكلام والتحدّث وكذا مهارة الإلقاء والخطابة ومن ثمة التغلّب على صعوبات النطق ومعالجة الأخطاء الناتجة عن المتعلم أثناء التعلم مباشرة.

وعليه تتحدد الفائدة العملية من التسجيلات الصوتية في تعليم اللغات حيث توفر الخبرات التعليمية في شتى المجالات (مجال التعليم، الأدب، الفنون) كما أنها تتيح للمعلم اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين وبالتالي محاولة معالجتها فضلا عن كونها وسيلة ناجعة في عملية تعلم النطق السليم وتنمية القدرة على الفهم والاستماع الذي يسمح للمتعلم بتقويم أدائه في التعلم وتنميته من خلال الوقوف على الأخطاء التي وقع فيها المتعلم نفسه وهو ما يدخل في إطار التعلم الذاتي، علما أن التسجيل

[1]- محمود إسماعيل صيني وآخرون، المعينات البصرية في تعليم اللغات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1404هـ/ 1984م، ص10.

[2]- غازي مفلح، تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ص29.

الصوتي يعرف بأنه عملية حفظ الأصوات وتخزينها بطرق مختلفة وباستخدام أجهزة متنوعة من أجل إعادة سماعها حين تذكر الحاجة لذلك كتسجيل أصوات الطيور والحيوانات والموسيقى والإنسان وأي صوت مهما كان مصدره.[1]

ث- <u>الراديو:</u>

يعتبر الراديو من أهم وسائل الاتصال الجماهيري، وهو وسيلة إعلامية واتصالية تعليمية هامة تساعد وبشكل فعّال في العملية التعليمية من خلال ما تقدمه من برامج إذاعية مهمة تعد وتحضّر سلفا، كما أنها تشارك في تنمية مهارات وقدرات المستمعين من خلال برامج تخصص لذلك الغرض. وعليه فإن استخدام البرامج الإذاعية في التعلم يتطلب مراعاة بعض التوجهات التي تعين المعلم، نذكر منها:

- مراجعة النشرات الأسبوعية لبرامج الإذاعة واختيار ما يتناسب والأهداف التعليمية.
- إعداد مكان استقبال الإذاعة المسموعة بدقة ووضوح.
- « تهيئة الظروف الملائمة للمتعلم، تحديد الأهداف. »[2]

ج- <u>التلفزيون:</u>

يعد التلفاز من وسائل الاتصال الهامة في تاريخ البشرية جمعاء، فقد استطاع أن يخترق مجالات هامة من المعرفة والعلم، وأن يثبت قدرته على التعليم عامة، وتعليم اللغات خاصة بواسطة بث برامج تعليمية تكون عونا للمتعلم، وتمنحه دافعا للتعلم في بيئته والاعتماد على نفسه في اكتساب معارفه من خلال جمع هذه الوسيلة بين الكلمة المسموعة والصور والمشاهدة.[3]

فالتلفاز باعتباره وسيلة إعلامية إخبارية ووسيلة تعليمية تثقيفية ينحاز عن سائر وسائل التعلم والاتصال باستخدامه أثناء العملية التعليمية للصوت والصورة والحركة، مما يلفت ويجذب انتباه الدارسين سواء كانوا صغارا أو كبارا، وبالتالي يسهّل لهم عملية الفهم والاستيعاب لما يشاهدونه، كما

[1]- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، ص159.

[2]- المرجع نفسه، ص158.

[3]- بشير عبد الرحيم لكلوب، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، مكتبة المحتسب، دار إحياء العلوم، عمان، بيروت، 1985، ص92.

أنه يمَكِّن من الاستعانة بوسائل تعليمية أخرى أثناء عرض البرامج التعليمية، الأمر الذي يزيد من فعالية البرنامج ويجعله أكثر يسرا وأنجع للتعلم ويخلق جوا من الرغبة والتشويق لدى المتعلم.[1]

من أهم إيجابيات التلفاز على العملية التعليمية نجد:

• يعد التلفاز وسيلة تجمع ما بين الصوت والصورة والحركة مما يزيد من قوة الإدراك لدى المتعلم لِما يدرسه.

• إن البرنامج أو البرامج التلفزيونية تعتمد على مبدأ سهولة الإدراك من خلال استعمالها للغة سهلة يتعامل بها كعامة الناس.

مع العلم أنه لوسائل الإعلام آثار إيجابية وأخرى سلبية، الأمر الذي يدعو بالضرورة إلى وضع ما يقدمه التلفزيون الغربي تحت الرعاية، وليس كل ما يُعرض سيء وضار وإنما الآثار السلبية لوسائل الإعلام تكون أكثر خطورة على الطفل العربي في ظل غياب أسس اختيار موادها الإعلامية، فقد بات التلفزيون يشكّل جزء أساسيا من ثقافتنا المعاصرة وقد يفوق عدد الساعات التي يقضيها المتعلّمون في مشاهدة التلفزيون تلك التي يقضونها فوق مقاعد الدراسة، فقد خلصت دراسة حديثة إلى أن المتعلم يقضي سنويا 900 ساعة في المدرسة وحوالي 1023 ساعة أمام التلفاز، ومع ذلك يمكن أن تستمر هذه المشاهدة بشكل إيجابي في إخصاب فكره وتوسيع مداركه من خلال التحضير والقيام بأنشطة أخرى، حيث يمكن أن يكون للتلفزيون دورا فعالا في تنمية حب القراءة والحث عليها من خلال بعض البرامج التي توجّه أنظار الناشئة نحو المزيد من الاطلاع والبحث والقراءة، فالقراءة نافذة الطفل على الحياة وزاده ورصيده المعرفي، وتوسع مداركه وتغني خياله وترهِف حسّه وتنمّي ذوقه الفني والأدبي، وتعمّق معرفه بالعالم والمحيط وتذكّي مهاراته في التعامل معه ومواجهة تحدّياته لذلك فإن تعايش عادتي القراءة والمشاهدة بصورة متوازنة من أهم العوامل التي تسهم في تنمية شخصيته وصقل مواهبه وشحذ طاقاته وإغنائها.[2]

الواقع أن القدرة الفائقة التي تحملها الرسائل التلفزيونية المتدفقة الهادفة إلى نقل المعلومات والأفكار تجد طريقها ومسلكها إلى المتعلم، ومنه صار كل منّا يوما بعد الآخر إزاء مجتمع كامل من المشاهدين الذين يقيمون صلة قوية مع البث الفضائي ومجتمع الصغار الذين وجدوا ضالّتهم في مدرسة توازيه

[1]- عبد المحسن بن عبد العزيز، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414هـ/1994م، ص33.

[2]- منقول من رسالة ماجستير بعنوان " التواصل اللغوي في الطرائق التعليمية دراسة تحليلية لمادة القراءة " للطالبة شبالي فتيحة تحت إشراف الدكتور بلبشير لحسن، 2008/2007 ، ص82.

وتبادلهم وعندما يشعر المتعلم بالملل مما حوله سواء من أداء واجبه المدرسي أو من مسكنه أو بيئته، وبالتتابع المستمر والتكرار يدمن المشاهدة اليومية المتصلة التي تقدم كمّا هائلا من الخبرات الجاهزة غير المجرّبة وغير المتحققة وواقعيا في عالم الطفل نفسه، في حين أن اللعب يمكّن لطفل من معايشة تجارب واقعية، والقراءة تتخذ الفكر وتحرّض العقل على التفكير بدل أن تبهره أو تؤيّده كما هو الشأن مع التلفزيون.

وعليه يمكن لمحيط المتعلم أن يحبب إلى نفسه الكتاب والقراءة من خلال القدرة والاعتبار على مصاحبة الكتاب منذ الصغر واعتباره أنيسه حتى يشب على هذه العادة ويشيب عليها فتكبر معه ويكبر معها.

ولقد انتُقِد التلفزيون العربي لقلّة برامجه المخصصة للأطفال، وشيوع جانب الخيال والعنف على حساب القِيم والمُثُل الاجتماعية في برامجه، هنا يدخل دور الوالدين في التوجيه والاختيار للمواعيد ومضامين المشاهدة أكثر من السقوط في مستنقع الألفاظ السوقية والسلوكيات العنيفة، وفتح باب الحوار والمناقشة المستمرة مع الأطفال وتربيتهم على ثقافة المشاهدة المبنية على النقد لا على الانبهار والمحاكاة الساذجة.[1]

ولا يخلو واقعنا الإعلامي المرئي من بعض المبادرات الإيجابية مع كثرة المآخذ التي يمكن حشدها بشأنه، ومن أمثلة البرامج التي ساهمت في الإثراء اللغوي تلك التي قامت بتعريف قضايا اللغات والأدب وتقديم صور مشرقة من التاريخ العربي وكذا ثقافة اللغات (تأثير وتأثر).

هذه البرامج التي جالت في بحر اللغات وشواطئها الغناءة ،هي مبادرا تستدعي التنويه للمطالبة بمزيد من المشاريع الإنتاجية بغرض سد الثغرات وتجاوز النقائص خدمة للهدف المنشود وهو النهوض بثقافة اللغات التي يفرضها عصر العولمة.

إن لوسائل الإعلام تأثيرا بالغا وخاصة في جمهور المتعلمين، وإقرارنا بأن العولمة واقع مكين لا يمكن إنكاره والاعتراف بصعوبة تحدّياته تجعلنا أكثر وعيا بفرصه ومخاوفه كي تنفذ من خلال ثغور العولمة إلى إثبات حضورنا وصيانة هويتنا وتحصين أجيالنا من بعض نفايات الثورة الإعلامية التي لا تستثني أحدا. لذا ينبغي حاليا وضع ثقافة المتعلم في مرتبة الصدارة أما فيما يتعلق بشبكة الأنترنت فلا بدّ للآباء من تنمية وزرع الرقابة الذاتية في أطفالهم المتعلمين، التحاور معهم بين الحين والآخر حول

[1]- المرجع السابق، ص83.

المواقع الجديدة بقدر من المرونة لأن أسلوب الخوف المفرط والرقابة الزائدة يبوء بالفشل والاعتدال هو الحل الوسط في أسلوب المتابعة والمراقبة.

وقد تطورت وسائل الاتصال في عصرنا تطورا ملحوظا نتيجة لجهود الإنسان في هذا المجال حيث تتوّج جهوده في تطوير عمليات الاتصال باختراع الاتصالات الفضائية لتي جعلت من الكرة الأرضية بأبعادها المترامية الأطراف، حيّزا صغيرا ينهل منها الإنسان الثقافة والفكر والمعرفة والخبر فور وقوعه.

ونتيجة حتمية لهذ التطور في وسائل الاتصال أن تخضع هذه التقنيات لعملية التعليم والتعلم ذلك أن عملية التعليم والتعلم هي عملية اتصال في حد ذاتها.[1]

وهذا يعني أن وسائل الاتصال المختلفة قدمت إمكانيات عظيمة إلى مجالات التربية والتعليم وخاصة مجال اللغات ولو أُحسِن استخدام هذه الإمكانيات والاستفادة منها لساهمت مساهمة فعالة في رفع مستوى تحصيل التلميذ، وفي تحسين العملية التربوية ومعالجة الكثير من مشاكل التعليم.

فتعليم اللغات عن طريق الأفلام المتحركة على سبيل المثال يؤدي إلى زيادة تحصيل التلميذ اللغوي زيادة كبيرة والاحتفاظ بها لمدة أطول. كما يكون أقدر على استخدام هذا التحصيل اللغوي وتطبيقه في مواقف الحياة العملية. ضف إلى أن استخدام وسائل الاتصال تساعد المعلم على اختصار الوقت اللازم لتدريس الكثير من الموضوعات وذلك بالمقارنة بالطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء استخدام السبورة، وقد ثبت أن حصيلة التلميذ من الألفاظ اللغوية تزداد نتيجة للتعليم عن طريق وسائل الاتصال (الوسائل التعليمية). كما يزداد شغفه للقراءة واستمرار البحث والاطلاع، ويظهر ذلك في الموضوعات التي استعان في تعلمها بمشاهدة الأفلام أو القيام بالرحلات أو غير ذلك من وسائل الاتصال.[2]

من هنا يستخلص مما سبق أن التعليم هو جزء من عمليات الاتصال التعليمية بمعناها الواسع التي تتم في حجرة الدراسة أو خارجها بين التلميذ ورفاقه أو بين التلميذ والمدرسة أو بين التلميذ والكتاب أو بيئته وبين وسائل الاتصال المختلفة، وإن وسائل الاتصال تسهم في رفع مستوى تحصيل التلاميذ وتحسين عملية التدريس كما تقوم بحل الكثير من مشكلات التعليم مثل ازدحام الصفوف وقلة المدرسين المؤهلين...إلخ.

[1]- عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، سنة 1998، ص47.

[2]- بتصرف، عبد الحافظ محمد سلامة، المرجع نفسه، ص47.

كما أثّرت وسائل الاتصال في التلميذ حيث أصبح دوره محورا للعملية التربوية وذلك بتبادل الأدوار مع المدرس، فلم يعد مستقبِلا فقط بل مرسِلا ومستقبِلا في آن واحد، وأصبحت حالته النفسية والصحية تؤخذ بعين الاعتبار في ظل نماذج الاتصال التربوي، وحتى المعلم يتغير دوره من مرسِل وملقِّن فقط إلى مصمم للبيئة التعليمية ومخطط لأسلوب العمل وقائد ومحرك للمناقشات الصعبة والموجه التربوي على أن مدار علم الاتصال كله حول تطوير تقنيات واستراتيجيات عالية في الدقة المنهجية بغية الاقناع أو التأثير أو التنويه لتحقيق عملية تعليم اللغات، ومن هنا ظهر العلم الحديث والمتمثل في المنهج الاتصالي وهو تلك الطرق العلمية لحل مشاكل العملية الاتصالية في وضعيات مختلفة عامة وفي تعليم اللغات بشكل خاص.

إن فعالية التدريس نتيجة استخدام المسائل التعليمية لا ترجع إلى استخدام هذه الوسائل فقط وإنما إلى مهارة المعلم في اختيار الوسيلة المناسبة للدرس وكيفية استخدامها على أن يكون الهدف الأساسي للوسائل التعليمية هو إثراء الموقف التعليمي وليس الترفيه، فهي تمثل جانب رئيسي من المنهج، فهي أدوات مساعدة للمعلم لها قيمتها التعليمية.

4- أهمية الوسائل التعليمية:

تنبع أهمية الوسائل التعليمية في تحقيق أهداف المنهج من خلال الأمور الآتية:

- تثير اهتمام المتعلمين، وتزيد من إيجابياتهم أثناء التعلم، وتنمي لديهم دقة الملاحظة.
- توضح بعض الظواهر النادرة، أو الخطرة، أو الدقيقة التي يصعب الوصول إليها.
- ترسخ المعلومات، وتطيل بقاءها في الذاكرة، نظرا لإشراك أكثر من حاسة في الوصول إليها.
- تسهّل التدريس على المعلم والتعلم على المتعلم.
- تصقل المهارات اليدوية لكل من المعلم والمتعلم ولا سيما عند التشارك في تصميمها وإعدادها.
- تنوّع عملية التعلم: فردي (ذاتي)، جماعي (صفي)، جماهيري (إذاعي وتلفزي).
- تراعي مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ يجد كل متعلم ما يناسب قدراته من تلك الوسائل.
- تجعل كل من المعلم والمتعلم على تواصل مع ما يستجد من تكنولوجيا التعليم.
- تقدم التعزيز الفردي (التعلم بواسطة الحاسوب).
- تزيد من الانفتاح بين المدرسة والبيئة المحلية.
- تعمل على تعديل السلوك وإكساب الخبرات التربوية (معلومات، مهارات، اتجاهات).

• « تساعد على حل بعض المشكلات التربوية كنقص المعلمين المؤهلين، وزيادة أعمال الطلبة، حيث تبث الدروس النموذجية المعدة من قِبل مدرسين أكفّاء إلى عدد كبير من الطلبة، وفي مناطق مختلفة عبر وسائل اتصال جماهيرية. »[1] وتتجلى أهمية الوسيلة التعليمية في « تمكين المتكلم من استخدامه لأكثر من حاسة في تعلمه، مما يساعد على الفهم والاستدلال باعتبار الحواس نوافذ المعرفة للفرد المتعلم، وكلما ازداد عددها سهلت وتعززت عملية التعلم والإدراك. »[2]

فالوسيلة التعليمية توضح الغامض، وتقرب البعيد وتذلل الصعوبات، وتثبت وترسّخ الدروس في الذاكرة، واستحضارها في وقت الحاجة، وتساعد أيضا على الملاحظة والتأمل في الأشياء وتجعل من الدرس شيقا جذابا على الانتباه ويساعد على التفكير.

تشكل الوسائل التعليمية مكانة مهمة في العملية التعليمية، تحقق الأهداف الموضوعية من أجل تطوير بنية النظام التربوي التعليمي بحيث تجعله قادرا على الاستجابة للحاجات الاجتماعية والنفسية في الواقع التربوي التي تكون له انعكاسات واضحة على المناخ التعليمي مما يجعل المتعلمين مدركين للمعلومات لا متلقين فقط، فلها أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية انطلاقا من المبدأ القائل: إن التعليم يبدأ من المحسوس إلى المجرد، أي أن التلميذ يستطيع أن يفهم المحسوسات أكثر من فهمه للأفكار والرموز المجردة، وهذا ما دعا رجال التربية والتعليم إلى إدخال هذه الوسائل التعليمية في التدريس وجعلها ركيزة مهمة وأساسا لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية، فهي تجعل عملية التعليم أكثر عمقا وأصالة، فلها الأثر البالغ في شد انتباه التلاميذ نحو الدرس وتنمية ميولهم وتحسين كثير من المهارات سواء كانت فكرية مثل دقة الملاحظة والتنبؤ وإدراك العلاقات أو مهارات يدوية مثل اكتشاف أساسيات المعرفة المتعددة.[3] « وهذه العملية تحتاج إلى الجهد من المعلم في استخدام وسيلة التعليم في عملية التعليم. »[4] « فالمعلم المستخدم هو المعني بتجريب الوسيلة قبل الاستخدام، وهذا ما يساعده على اتخاذ القرار المناسب بشأن استخدام وتحديد الوقت المناسب لعرضها، وكذلك المكان المناسب ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي تستخدم فيه

[1]- غازي مفلح، تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ص28.

[2]- بتصرف، همزة وصل، مجلة التكوين والتربية، ع7، ص121.

[3]- جمال ابن عبد العزيز الشرهان، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط2، ص24.

[4]- د. عبد الله إسماعيل الصوفي، التكنولوجيا الحديثة والتربية أو التعليم، مؤسسة الوراق، عمان، 2000م، ط1، ص41.

الوسيلة. »[1] فلا بد من «المعلم أن يسأل نفسه لمن هذه الوسيلة ؟ وهنا نكتفي بذكر المستوى الأكاديمي للمتعلم (الصف الذي هو فيه.) »[2]

إن التعليم في عصر المعلومات يتجه نحو تنوع المعارف والمهارات، « وقد أصبح ممكنا للمدرسة بفضل الحواسيب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات محكاة الواقع الخارجي داخل أسوارها، وبعد أن توافرت للتلميذ وسائل عديدة للتواصل المباشر مع مصادر المعرفة، أصبح الاعتقاد يقينيا بأن تكنولوجيا المعلومات هي الوسيلة الفعالة لنقل الواقع وحيويته إلى المدرسة، بغية أن يصبح التعليم أكثر واقعية وتنسيقا. [3]

وإن اكتساب وامتلاك المتعلم لأي مهارة لغوية يحتاج إلى إيجاد جو مناسب وظروف مساعدة، تتجلى في الاستفادة من معطيات العصر الحديث المتقدم (تكنولوجيا التعليم)، كمخابر اللغات، الحاسوب، الأنترنت، قاعة الفيديو، المسرح، وغيرها...

تؤكد التربية الحديثة، أهمية العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استخدام اللغة في المواقف الحيوية، وهذا التمكّن لا يتحقق بتعريفهم باللغة وقواعد استخدامها فحسب، ولا يحصل بالتعليم العشوائي الذي يقوم على التكرار، ولا يرتكز على تشخيص واقع المتعلمين والتكرار لا يصبح مفيدا إلا إذا كان تدريبا على ممارسات سليمة لترسيخ هذه الاستجابات الصحيحة وتثبيتها، لكن يُفترض أن تسبقه عملية التعليم والتدريب.[4] وذلك من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، حيث يعتبر توظيف مستحدثاتها من الموضوعات المهمة والمعاصرة، علما أن الجميع قد أدرك أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها، ومدى تحدّيهم لمشكلات التغير ومطالبه، كما تحتل التربية موقعا بارزا ضمن إطار النقلة المجتمعية، في حين يعد التعليم أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد.

« وتكنولوجيا التعليم من العلوم التربوية التي شهدت نموا وتطورا سريعا في العصر الحديث، وبالرغم من أن هذا العلم بمفهومه الحديث كمدخل لتطوير التعليم، علم حديث نسبيا ربما ترجع بدايته

[1]- د. خالد محمد السعود، تكنولوجيا وسائل التعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص82.

[2]- د. محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م، ص104.

[3]-الفار إبراهيم، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الواحد والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004م، ص189.

[4]- الدوسري، إبراهيم مبارك، إطار مرجعي للتقويم التربوي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ط3، 2000، ص1.

الحقيقية إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، إلّا أن جذوره تمتد إلى الماضي البعيد، فمنذ أن بدأ الإنسان في تعليم النشأ وهو يحاول جاهدا تحسين هذا التعليم والارتقاء به. »[1]

كلمة تكنولوجيا (Technologie) اشتقّت وعرّبت " تقنيات " من الكلمة اليونانية Techne وتعني مهارة أو حرفة أو صنعة، والكلمة " لوجي Logy " تعني علم أو فن أو دراسة، وبذلك فإن تكنولوجيا تعني علم المهارات أو الفنون أو فن الصنعة، وتفيد القواميس الإنجليزية أن معنى تكنولوجيا هو المعالجة النظامية للفن أو جميع الوسائل التي تستخدم لإنتاج الأشياء الضرورية لراحة الإنسان واستمرارية وجوده، وهي طريقة فنية لأداء أو إنجاز أغراض عملية. وعندما يقترن مصطلح تكنولوجيا بعملية التعليم يصبح المصطلح تكنولوجيا التعليم ويسمى أيضا التكنولوجية التعليمية أو تقنيات التعليم. ويقصد بتكنولوجيا التعليم استخدام مستحدثات التقنية المعاصرة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية للإفادة منها في التعليم بجميع جوانبه.[2]

كما أنها تعتبر أحدث تسمية للوسائل التعليمية على أساس أنها علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة، وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرق والأدوات والتنظيمات والأجهزة والمواد المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محدّدة.

يمكن تحديد مراحل تطور هذا العلم في ثلاث مراحل رئيسية هي:

- مرحلة التركيز على المواد التعليمية المنفصلة.
- مرحلة التركيز على العدد والآلات.
- « مرحلة التركيز على الطرق والأساليب والاستراتيجيات. »[3] وهي تلك المرحلة التي يهتم هذا البحث بها لأنها المرحلة التي اهتمت بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم من حيث الأداء والتفاعل في التعليم، حيث أن استخدام تكنولوجيا التعليم بطريقة فعّالة يساعد على حل الكثير من المشكلات التعليمية بشكل عام، وفي تدريس اللغات بشكل خاص.

يحقق التعليم عائدا كبيرا ويمكن أن يوفّر الجهود التي نبذلها، فقد أثبتت الأبحاث عِظَم الإمكانات التي توفرها تكنولوجيا التعليم للمدرسة ومدى فعاليتها في عملية التعليم والتعلم. فقد توصل" الخياط " و " العجمي " إلى أن « استخدام تكنولوجيا التعليم يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية وتشويق

---

[1]- خميس محمد عطية، منتوجات تكنولوجيا التعليم، ط1، القاهرة، دار الكلمة، 2003، ص18.

[2]- المرجع نفسه، ص58.

[3]- أ. ج روميسوفسكي، اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم، ترجمة صلاح عبد المجيد العربي، فخر الدين القلا، المنظمة العربية للتربية والثقافة، الكويت، ص35.

التلاميذ، وجذب انتباههم نحو الدرس، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم »[1]، وتحسين اتجاههم نحو موضوع الدرس كما ذكرت " Asettea " أن « تكنولوجيا التعليم يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للدارسين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، وتوفّر الجهد في التدريس، وتخفف العبء علن كاهل المدرس، كما أنها تساهم في رفع مستوى التعليم ونوعيته. »[2] وقد توصل (أندرسون Anderson) إلى أن « التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة في مرحلة التعليم الأساسي يحقق إيجابيات أكثر منها في عدم توفرها واستخدامها. »[3]

وفي دراسة (روب Roob) وجد فيها أن « الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم لها تأثير كبير في التقليل من مستوى الخوف من استعمال التقنيات وفي تحسين اتجاهاتهم نحوها. »[4]

وكانت بداية تكنولوجيا التعليم الاهتمام بتحسين عملية التعليم في الصف الدراسي بقصد تجويد شرح المعلم لتلاميذه، أمّا حديثا فقد كثر استخدام الرسوم التوضيحية والنماذج والخرائط وغيرها من المعدات التي توضح ما عجزت عنه الكلمات اللفظية، واستحدثت وسائل أخرى مثل السينما التعليمية وأجهزة العرض المختلفة وماكينات التعليم واستخدام الكمبيوتر في التعليم بمختلف البرمجيات. وقد تطورت تكنولوجيا التعليم من المرحلة التي يتم الاقتصار فيها على استخدام الوسائل التعليمية إلى المرحلة التي بدأ فيها التفكير في الاستراتيجيات حيث يكون تحسين التعليم شاملا للمعلم ولطريقة التعليم، وإن العبرة ليست في استخدام هذه الوسائل، بل في إيجاد طرائق هذا الاستخدام وفق طرق استراتيجية.[5]

من هذا المنطلق فإن « تكنولوجيا التعليم وأنواعها تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتجعل المؤسسة التعليمية صورة حقيقية عن الحياة الواقعية بتقنياتها ومبتكراتها ويخلص المعلم من أداء اللفظية ويجعل التعلم أكثر جاذبية ويزيد من فاعلية التدريس وكفاءته. »[6]

تستطيع تكنولوجيا التعليم « تعويض النقص في عدد المعلمين في تخصصات اللغة، فالحاسوب مثلا يمكنه أن يعلم عددا كبيرا من التلاميذ في وقت واحد وبنفس الكفاءة مع كل منهم على عكس المعلم

---

[1]- الطويجي حسين حمدي، مرجع سابق، ص265.

[2]- Asettea: Internet usage in Education. Technological Horizon in education Voll, P273.

[3]- Anderson: Using Multimédia in Education. MCHILL, 2001, P89.

[4]- Roob, A. G: Effective of Using Web in Education with An Experience, University of Salzbura, 2001, P201.

[5]- خليفة أمل كرم، تكنولوجيا التعليم، مكتبة بستان المعرفة، 2008، ص57.

[6]- المناعي عبد الله سالم، اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم، جامعة قطر، 1992، ص119.

الذي تتناقض كفاءته وأثره لتعليمي بزيادة عدد من يعلمهم. »[1] « فأصبح يدخل ضمن مخططات التربية وتخصص له ميزانيات كبيرة من طرف الكثير من الدول. »[2] لا سيما الجزائر، فكلما نما معدّل التنمية الاقتصادية ارتفع المقدار المالي المخصص للإنفاق ورفع المستوى التعليمي التعلّمي، وكلّما تطوّر المستوى التكنولوجي في ميادين الإنتاج فإن الأفراد تزداد إلى تعلم يحققون به المستوى في عدة مجالات وبفضل رقمية المعلومات انتقل الحاسوب من آلة حاسبة إلى مبرمج، وأحد أطراف عملية الاتصال.

5- أثر الكمبيوتر في ترقية تعليم اللغات:

يعتبر الكمبيوتر أحد أهم منتجات الثورة التكنولوجية الحديثة، « تولي الكثير من الدول أهمية كبيرة لهذه الوسيلة وتعمل على إدخالها في المؤسسات التعليمية، ورغم أنه لم يمض قرن على ظهور الكمبيوتر إلّا أن العدد يتزايد باستمرار في المنازل والمدارس والجامعات. »[3]

« بدأ استخدام الكمبيوتر في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينيات من القرن العشرين وكان إسهام شركة (IBM) بإنتاج جهاز (IBM 1500) الذي أعدّته خصيصا لأغراض التعليم في المدرسة وأسهم " أتكينسون " و " سيينز " باستخدام جهاز لتعليم الأطفال القراءة والكتابة عن طريق التدريبات أو التمارين. »[4]

يتيح استعمال الكمبيوتر كوسيلة تعليمية فرصة التفاعل بين المعلم والمتعلم ويعطي موضوع التعليم تميّزا عن باقي الأدوات التعليمية الأخرى، ويمد التلاميذ بخبرات عقلية وشخصية، فيدرّب المتعلم على التوفيق بين حركة يدوية وعينية ويثير دافعية المتعلم، ويقلل من زمن التعلم كما جاء في قول " عبيد ميلود منقور " أن « التطور التكنولوجي الهائل أثر في العملية التعليمية التعلمية في اختزال وقت التعلم والتعليم. »[5] كما أكد " محمد محمود الحيلة " أن « هذا التطور قد تضمّن أيضا مصطلح تكنولوجيا التربية في مجالات التطوير النظري والتطبيقي في التربية. »[6]

ويمكن إيجاز الفوائد التعليمية للكمبيوتر فيما يلي:

---

[1]- بتصرف، محمد عبد الفتاح فتح الله، أساسيات إنتاج واستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم، الرياض، دار الصميعي، 2004، ص162.

[2]- المرجع نفسه، ص175.

[3]- عبد اللطيف حسين فرج، توظيف الأنترنت في التعليم ومناهجه، الكويت، المجلة التربوية، العدد47، المجلد التاسع عشر، مارس2005م.

[4]- فتح الباب عبد الحليم السيد، الكمبيوتر في التعليم، دار المعارف القاهرة، 1995، ص124.

[5]- عبيد ميلود منقور، نظرية الاتصال في التعليم، مجلة اللغة والاتصال، ع1، أكتوبر 2005، ص112.

[6]- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص43.

• يقوم التعليم باستخدام الكمبيوتر على نظرية " بياجييه " في التفكير، حيث يستخدم الكمبيوتر لتجسيد كثير من المواقف المجرّدة التي يقابلها المتعلم في حجرة الدراسة والتي تحتاج إلى تنمية مايسمى التفكير البنائي الذي يقوم على تجزئة المشكلة إلى أجزاء فرعية صغيرة ثم حلها لنصل في النهاية إلى حل المشكلة الأصلية.

• يستخدم الكمبيوتر في تحسين عملية التعلم وفي تدريس اللغة.

• يثير الكمبيوتر الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لأنه عندما يشتغل لا يمكن للمتعلم أن يكون سلبيا أو مجرد مستقبِل لِما يعرض لأن الشاشة لا تواصل عرض البرنامج إذا لم يستجب المتعلم استجابة مناسبة لِما قدمته، عكس برنامج الفيديو فإنه يستمر في العرض على الشاشة حتى ينتهي، وإن لم يستجب أحد له.

• يسمح الكمبيوتر بتكرار المادة التعليمية ويعرضها بسرعة وهو بهذا يوفر زمن المتعلم.

• يسهِم الكمبيوتر في تدعيم أسلوب التعلم الذاتي لدى المتعلم.

• يساعد على خلق روح الإبداع لدى التلاميذ ويوفر لهم فرص حل المشكلات وينمّي قدراتهم العقلية بحيث لا يكونوا مجرد مستقبِلين سلبيين لما يعرض عليهم من مواد تعليمية.[1]

ولا يكتفي الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة بتدعيم واكتساب المهارات اللغوية بيسر وسهولة وتشويق، بل تساعد على تعليم مهارات مهمة جدا في هذه المرحلة " مرحلة تلقي اللغة الثانية "، وهذا العصر "عصر التفجر المعرفي ".

و من أهم المهارات الحاسوبية التي يمكن أن يكتسبها المتعلم:

• **مهارة معالجة الكلمات:** الحاسوب في المدرسة يستطيع أن يؤمّن لتلاميذ المدارس التدريب الكافي لاكتساب مهارة معالجة الكلمات التي تمتاز بالقدرة على تخزين النص واسترجاعه، السرعة في تصحيح الأخطاء إلى حد ما، الإملائية والنحوية دون إعادة طباعته، هذا النشاط جدير بأن يتوفر لكل تلميذ في الوطن العربي، أن تتاح له فرصة التدريب عليه واكتساب مهاراته، ويتمكّن المتعلم من استخدامها في التعبير والكتابة بسرعة أكبر وكلفة أقل، حيث يرى فورا الكلمات التي يكتبها على الشاشة فيعدلها ويصححها، وقد يغير من أحجام الخطوط وأشكالها، وتَبَيّن أن هذا الأسلوب الخلاق في التعبير شيّق

[1]- فتح الباب عبد الحليم سيد، الكمبيوتر في التعليم، ص132.

للتلاميذ، يحسِّن من أدائهم في التعبير والإنشاء ويجعلهم أكثر إتقانا للتعبير بلغة سليمة وأكثر إتقانا للإملاء وأكثر دقة في الأسلوب والتنظيم.[1]

• **تنمية مهارات حل المشكلات:** ويستشهد " جانييه " (1980) في تقويمه لواقع قضية حل المشكلات، بأن المحور الأساس للتربية هو تعليم التلاميذ كيف يفكرون؟ وكيف يستخدمون قدراتهم العقلية والمنطقية؟ ليصبحوا أفضل في حل المشكلات المتضمنة في المادة، كما يلعب الحاسوب أيضا دورا كبيرا في تنمية عدد من القدرات التي تعتبر من أساسيات حل المشكلة مثل (المهارات الذهنية التي تتضمن بدورها مهارات تنظيم المعارف اللغوية ومهارات قوة الإدراك، ومهارات الربط بين المتغيرات) وتلك المهارات إذا تمّت تنميتها لدى التلاميذ تساعدهم على أن يكونوا أحسن تفكيرا وأكثر إبداعا ومن ثَم أكثر فاعلية في حل المشكلات، الحاسوب هو الذي ينمي هذه المهارة.[2]

من هنا يتأكد أن هناك تلازما بين تنمية المهارات اللغوية وتنمية القدرات المعرفية والعقلية (الاتجاهات الوجدانية والمهارات النفسية الحركية، وهو ما يقتضي تنويع خبرات التعلم على المستوى المعرفي والوجداني لتحقيق تكامل نمو جوانب شخصية التلميذ وفق مستوى مرحلة نموه المعرفي والنفسي والحركي. وعليه بات من المؤكد أن الحاسوب يقدم نوعا مميزا من التفاعل بينه وبين التلميذ بحيث يستجيب إلى الحاسوب بشكل سريع ثم يعطي تعزيزا في شكل تأكيد لصحة إجابة التلميذ كتغذية راجعة، وإذا ما أخطأ التلميذ عند استجابته للحاسوب، يمنحه فرصة أخرى لتصحيح الاستجابة أو يحدث نوعا من التقويم (Branching) من أجل مراجعة موضوع ما لإتقانه وفهمه، ومن ثَمّ اكتساب المهارة المطلوبة قبل الانتقال إلى التدرب على مهارة أخرى، وذلك في ضوء أداء الطالب للمهارة اللغوية، فيصبح منتجا ومبتكرا ومتذوقا ومبدعا.[3]

ومما لا شك فيه أن الوسائل التكنولوجية وهذا الفيض المعلوماتي المتدفق إلينا يساهم في رسم معالم ثقافة المتلقين، بل إنه يعد أحد موجهات سلوكهم، وفي ذلك بيان كاف على أن الإعلام يستطيع أن يؤثر بطرق عديدة في وعي وسلوك المتعلم في مختلف مراحله، ويحدد وجهات نظره وقناعته باعتبار أن مرحلة الطفولة من أخصب المراحل وأكثرها صلاحية لتستثمر فيها لغة المجتمع. مما يجعل مسؤولية المؤسسات القائمة على تنشئة الطفل كبيرة في هذه المرحلة بالذات، وعليه فمن واجب المحيط الأسري

---

[1]- عفانة، عزو، والخزندار نائلة، أساليب تدريس الحاسوب، غزة، ط1، 2005م، ص48.

[2]- الجرف، ريما، متطلبات تفعيل مقررات موديل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة السعودية كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2008م، ص71.

[3]- مدكور علي أحمد، التربية وثقافة التكنولوجيا، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص350.

باعتباره المحصن الأول للطفل أن يوفر كل الشروط الضرورية لتنشئة الأبناء على التعاليم الرفيعة والحرص على تمثلها قولا وعملا، وخير دليل على ذلك ما أوصى به الجاحظ مؤدِّبا بنيه بتربيتهم بالقدوة والأسوة الحسنة قائلا: ليكن أول ما تبدأ به من صلاح بُنَي، إصلاح نفسك فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحَسَن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت.

فحسن سلوك المعلم والوالدين أمام الأولاد أفضل تربية لهم، ولذلك يحسن استعمال وكذا اختيار الألفاظ سواء في اللغة الأم أو اللغات المكتسبة، لأنها تترك أثرها في نفسية الطفل، كما يُحبَّذ على الوالدين أن يسهما في اختيار قصص وحكايا لأبنائهم باللغة المراد تعلمها، لأن القصة هي قناة توصل إلى ذهن المتعلم مفاهيم ومضامين وأفكار متعددة تندمج وفق ما تنقله القنوات الثقافية الأخرى لتشكِّل في النهاية عالم الطفل الثقافي، الفكري واللغوي.

6- <u>تكنولوجيا التعليم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات:</u>

يمتاز النظام الاقتصادي للمجتمع الجزائري بدعامة رئيسية ومرجعية هامة يستند عليها أثناء التوسع في التعليم، وفي إعداد البرامج الإصلاحية الحديثة، فالعلاقة طردية كلما ارتفعت التنمية الاقتصادية خُصِّص غلاف مالي كبير لرفع المستوى التعليمي. فتكنولوجيا التعليم في ظل التدريس بالكفاءات تختص بتحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم من خلال رفع مستوى المنهاج الدراسي وتحسين ظروف عمل المعلم وتحسين الطرائق والأساليب، وزيادة قدرات المدرس والمتعلم على التفاعل الإيجابي مع العملية التعليمية، ومن هذا المفهوم تشمل تكنولوجيا التعليم مايلي:

- **المدخلات:** عناصرها المتعلم، الوسائل، الأدوات والأجهزة التعليمية.
- **العمليات:** وهي النظام الذي يتبعه مدرس اللغة.
- **المخرجات:** « وهي الأهداف التربوية المراد تحقيقها، يتم هذا كله في صورة تكاملية داخل البيئة المدرسية. »[1]

ونظرا للتقدم التكنولوجي الذي شمل المجال التربوي سواء في المواد التعليمية أو التخصصات التفريعية لها، وطرق وأساليب تدريسها، والهدف العام من العملية التربوية، فقد مرّت الوسائل التعليمية بمراحل مختلفة من حيث التسمية إلى أن أصبحت علما له مدلوله وتفريعاته وأهدافه، وعلى المعلم استخدامها بحيث يمكن توظيفها في سياق التدريس بالكفاءات كالآتي:

[1]- أحمد محمد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، تق: سيد خير الله، منشورات ذات السلاسل، القاهرة، مصر، 1985م، ص34.

• أن تستخدم في مقدمة الحصة الدراسية كوضعية للانطلاق من أجل إثارة انتباه المتعلمين بموضوع الدرس.

• أن توظف كعنصر مساعد في العملية التعليمية التعلمية (مرحلة بناء التعلم).

• إثراء العملية التعليمية بتقديم المعلومات الإضافية في مرحلة بناء التعلم واستثمار المكتسبات.

• توظيفها من أجل تحديد المعارف والمفاهيم المستهدفة في نهاية مرحلة بناء التعلم.

• « استخدامها من أجل تقويم عملية التعلم مع تعريف المتعلمين بنتائج تعلمهم وإنجازاتهم. »[1]

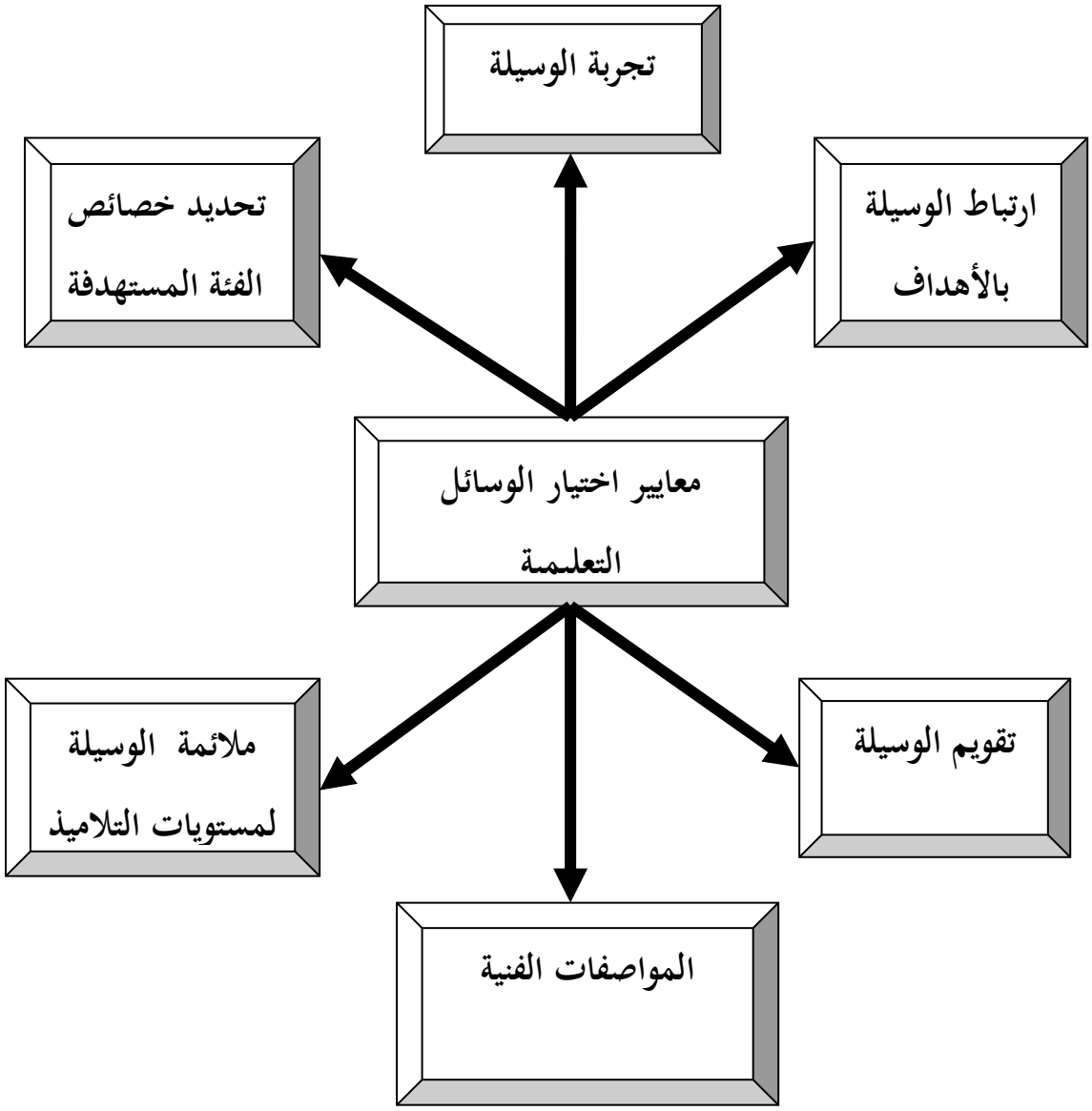
« فالمعلم مدعو إلى اختيار وسائل وأدوات مناسبة للكفاءات القاعدية أو المرحلية المستهدفة بالبناء أو التطوير وفق معيار الملائمة ودرجة الصعوبة والتكلفة والوفرة والقيمة التقنية. »[2]

وعليه إن التدريس بالكفاءة لا تتحقق نتائجه إلّا بالاعتماد على الطريقة البيداغوجية الفعّالة مع الاستعانة بالوسائل التعليمية. بحيث تغير سلوك المتعلمين وتسهّل تعلمهم مع مراعاة المستوى العقلي والعمر الزمني لهم. كما لوحظ أن بعض المجتمعات غير مهيأة اجتماعيا لاستخدام بعض الأساليب التكنولوجية الحديثة والاستفادة منها أو صيانة أجهزتها، أو تطبيق الأنظمة التي تبتدعها هذه الأساليب فقد يكون من الأنسب مثلا عند تقويم التعليم المبرمج استخدام الكتاب المبرمج، أو الآلات اليدوية قبل أن ننطلق إلى استقبال البرامج من خلال الحاسوب، وبالمثل عند استعمال مختبرات اللغة فيفضّل في البداية حسن استخدام أجهزة التسجيل والكاسيت، ووسائل الاستماع الفردي أو الاستعمال في مجموعات قبل استثمار المبالغ المالية في إقامة أجهزة مختبرات لغوية ثابتة. ويستلزم ذلك معرفة نواحي القوة أو النجاح، ونواحي الضعف والإخفاق في الاستخدام ووضع التفسيرات الممكنة لأسباب ذلك. وعلى الرغم من أن المدرس عادة ليس في موقف يمكنه من استخدام وسائل القياس العملية، إلّا أنه يستطيع هو وتلاميذه خلال استخدامهم لوسيلة معينة أن يقدِّروا قيمتها على نحو ذاتي.[3]

[1]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م، ص111.

[2]- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006، ص112.

[3]- بتصرف، د. أحمد خيري كاظم، عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، ص78.



يتضح جليا أن نجاح أي موقف تعليمي يعتمد إلى حد كبير على حسن اختيار الوسائل التعليمية التي تيسِّر بلوغ الأهداف الأدائية بدرجة عالية من الإتقان، فما على المعلم إلّا أن يلتفت حوله في بيئته ليجد عددا كبيرا من الوسائل التعليمية التي يمكن أن يوظفها لخدمة العملية التعليمية وتسهيلها. فتعد الوسيلة التعليمية جزع مهما من المنهج التعليمي ومكوّنا أساسيا من مكوناته، ومن أهم مقومات

نجاح المدرس في التدريس، وهي أداة تستعمل في العملية التعليمية لإيصال العلم والمعرفة والمعلومات عن مواد الدراسة المتعلقة باللغة المستهدفة بطرق مناسبة في أذهان التلاميذ، فتحتل بذلك مكانة مرموقة بين المدخلات التربوية لتعدد فوائدها، وتحظى بأهمية بالغة لدى المعلمين والمخططين التربويين لِما لها من أهمية، حيث أنها تؤدي إلى استثمار اهتمام المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم.

خلاصة القول، تكمن أهمية وسائل تكنولوجيا التعليم في مجال التعليم والتعلم، من خلال أنها وسائل للوصول إلى الغايات والأهداف التربوية التعليمية، لا غايات مقصودة بذاتها، فصحيح أنها تساعد المعلم في أداء مهماته التعليمية، ومواقفه الميدانية لكن شرط أن يحسن اختيارها، وإعدادها واستخدامها أيضا مع مراعاة أن المهارات اللغوية تشكل همزة وصل للمادة التعليمية، وعنصر من عناصر عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم.

المبحث الثالث: استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية:

1- مفهومها:

إن متطلبات العولمة هي أن نتطلّع إلى الاستفادة مما يجري في العالم، وإلى إفادة العالم بما لدينا من خصوصيات، فالعولمة تقتضي أن نعرف الآخرين معرفة صحيحة، وأن نعرّف الآخرين بنا، وبذاتيتنا، وبثقافتنا، وبتاريخنا وقِيَمنا، وإسهاماتنا التاريخية لأن العالم لا يعرفنا، ولا يعرف حقيقة ديننا وقيمنا الحضارية، فالمطلوب منّا أن نقدم أنفسنا إلى العالم حتى يعرفنا حق المعرفة، والمطلوب كذلك أن تكتسب أجيالنا القدرة على مواجهة الغير، والتفاعل مع الحضارات والثقافات. والشجاعة في قول الحق، واحترام الرأي الآخر، وأن نربي أنفسنا على أن لا يكون في سلوكنا ما يلحق ضررا بالآخرين وفي الوقت ذاته يجب أن تكون مواقفنا وأفكارنا رافضة لأي احتواء أو هيمنة، وبهذا يحصل التفاهم والتعاون بين الشعوب، ويتحقق التعايش السلمي، والتكامل الحضاري، ويُصان السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم وهذا منصوص عليه في أمرية 1976/04/16 [1].

فإذا كان البعد العالمي يعني العصرنة أو التوجه العلمي والتكنولوجي فلا يعتبر أمرا جديدا وحتى إذا لم يكن كذلك فهو لا يشكل بعدا جوهريا متميزا في السياسة التعليمية، لأنه لا يرقى إلى مستوى الاختيار المذهبي والاتجاه الفلسفي الذي يجعل السياسة التربوية سياسة وطنية قائمة على خصوصيات المجتمع، ولها تطلّعات حضارية عالمية يشترك فيها الناس جميعا، هذه التطلعات من السِّمات المتغيرة التي يفرضها العصر وحاجات الإنسان المتجددة، فالسياسة التربوية الوطنية لا بدّ أن تبنى على أساس حاجات الواقع النابعة من تربته، على أن يكون هدفها الارتفاع بهذا الواقع، لتجعله واقعا متوازنا، يجمع بين ضرورات المحلية، ومطالب العالمية، واقع لا يتنكر لحقيقته وخصوصياته، لا يدير ظهره للتقدم والتطور ولتحقيق الغاية المنشودة وهي أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة فهما واستعمالا، ينبغي أن تتجه الجهود إلى ترقية تعليم اللغات والتمكين من أداء وظائفها الاجتماعية والثقافية، فيصبح بذلك تعلم اللغات الأجنبية وسيلة للوصول المباشر للمعرفة العلمية والتفتح على الثقافة العالمية، من منطلق وجوب تبني استراتيجيات نشطة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية مع إقحام التلاميذ في التواصل اللغوي فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى

[1]- د. محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005، ص17.

مع ميوله واهتمامه.[1] يتم خلالها « استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة لغوية مرجوة. »[2] وإن القراءة لوجوب تبني استراتيجيات حديثة نشطة تطالبنا إن صح التعبير بضرورة النظر في واقع السياسة القائمة وتقويمها، والتفكير في وضع تصوّر شامل لإصلاح ما بها من خلل، وتدارك ما بها من قصور.

فالمعالم التي حددت هوية التعليم هي عبارة عن اختبارات ثقافية، جعلت منه جهازا وطنيا قوميا في منطلقاته، وديمقراطيا ثوريا في اتجاهاته، وعلميا في مضامينه وطرائقه. فهي المبادئ الكبرى التي يتحرك الجهد التربوي في إطارها منذ العشرية الأولى للإستقلال.

وعليه ارتأينا في هذا المبحث عرض الاستراتيجيات المدرجة لتعليم اللغات الأجنبية في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي ثم تقويم ما جاء بها من قصور وخلل ومعالجة الأمور الهامة التي لم يعط لها الاهتمام الكافي والتي تشكل جوهر الموضوع.

- **الاستراتيجية:**

لقد تعددت المدلولات والمعاني المعطاة لمفهوم استراتيجيات التدريس في الأدبيات التربوية لبيان الحدود الفاصلة بين مفهوم استراتيجية تدريس ومفهوم طريقة تدريس.

فجاء في معجم علوم التربية أن استراتيجية التدريس هي: خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوّة تتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة.

ولقد اعتبرها "بليغ حميد إسماعيل" من أبرز المفاهيم التي دار حولها الجدل وذلك بقوله:

« الاستراتيجية التدريسية من المفاهيم التي يدور الجدل حولها، وقد يعود ذلك لاتساع استخدامات المفهوم، والاستراتيجية كلمة غير عربية يقصد بها الأسلوب الهادف واختيار البديل الأمثل من بينالبدائل والاختبارات المتاحة. »[3]

وتعرف أيضا بأنها: « الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف

---

[1]- أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة والتعلمية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003، ص40.

[2]- بتصرف، عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009 ص75.

[3]- بليغ حميد اسماعيل، استراتيجية تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات علمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص174.

النهائي من التعلم. »[1]

انطلاقا من هذين التعريفين يمكن القول أن استراتيجية التدريس هي خطة منظّمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، تتضمن الطرائق والتقنيات والإجراءات التي يتخذها المعلم لتحقيق الأهداف المحددة في ضوء الإمكانيات المتاحة.

وتعرف استراتيجية التعليم بأنها: « فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المنشودة على أتم وجه، أي أنها مجموعة من الإجراءات المخططة سلفا لتنفيذ الدرس بشكل فاعل بما يكفل تحقيق الأهداف. »[2]

ومما سبق ذكره يمكن القول أن المدرس هو المسؤول في اختيار الاستراتيجية التي يراها مناسبة لمحتوى الدرس ومستوى التلاميذ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وأورد " حسن حسين زيتون " تعريفا للاستراتيجية جاء فيه: « هي ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين، من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا، ويتحدد هذا الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها المعلم والتلاميذ من خلال عملية التدريس. »[3]

وهي أيضا: « مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف، والاستراتيجية كذلك خطة منظمة يمكن تعديلها ومتابعتها، هدفها تحسين أداء الفرد أثناء التعلم. »[4]

كما أنها تتسم كونها عملية هادفة منظمة تتولى تنظيم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ومواد التعلم، كما أنها توفر الوقت والجهد.

وكمجمل القول إن استراتيجية التدريس هي ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا.

---

[1]- سناء محمد أبو عاذرة، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص142.

[2]- راغدة الحريزي، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة الدراسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص97.

[3]- حسن حسين زيتون، استراتيجية التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص12.

[4]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص19.

2- خصائص استراتيجية التعليم:

في ضوء التعاريف السابقة لمفهوم الاستراتيجية، تتمايز خصائصها في الأنماط والتصنيفات التالية:

• **القابلية للتقييم:** تشير إلى درجة تطبيق استراتيجية التدريس على تنوع واسع من مواقف التعلم.

• **المنظور:** أي درجة ملائمة استراتيجية التعليم لتجهيز ومعالجة كميات متنوعة من المعلومات، ويمثل المنظور البعد الثاني الذي يعكس قدراً من التباين في فعالية أو كفاءة الاستراتيجية المستخدمة في تجهيز ومعالجة كميات متباينة من المعلومات.

• **الارتباط المباشر:** « أي مدى ارتباط استراتيجية التدريس بصورة مباشرة بتسيير أو تسهيل اكتساب أو تعلم المعلومات الجديدة، فبعض الاستراتيجيات يمكن استخدامها بصورة مباشرة في اكتساب المعلومات، وبعضها الآخر يسهم بصورة غير مباشرة في اكتسابها، مثل تهيئة المناخ النفسي والحالة المزاجية للتلميذ. »[1]

• **المستوى:** يقصد به توجيه المتعلم وتجهيزه أو معالجته للمعلومات عند المستوى الإجرائي أو التنفيذي فبعض الاستراتيجيات تتطلب مستوى عالي من الوعي والشعور والأنشطة المعرفية ودقة عمليات التجهيز في حين تتطلب استراتيجيات أخرى حد أدنى من الأنشطة المعرفية.

• **القابلية للتعديل:** « يشير هذا البعد مدى قابلية الاستراتيجية المستخدمة للتعديل لمقابلة الموقف المشكّل أو طبيعة ومستوى صعوبة المادة المراد تعلمها. »[2]

مما سبق ذكره يتبين لنا أن الاستراتيجية هي عبارة عن خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق بحيث تتسم بمجموعة من السمات أهمها:

• إنها طريقة علمية تعتمد بالدرجة الأولى على التخطيط لدراسة مادة، والتعرف على حجم أبعاد كافة الإمكانات والقدرات المتاح تسخيرها لتحقيق الأهداف المرجوة.

• تتّسم بالواقعية سواءً في العامل المنشئ لها أو الوسائل المستعملة القادرة على تحقيق الأهداف.

• تتسم باستفادتها المستمرة من كافة المعطيات العلمية.

• « تتميز بالسعي إلى الاستفادة من التجارب السابقة عند مواجهتها لذات الموقف. »[3]

---

[1]- بليغ حميد إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص175.

[2]- المرجع نفسه، ن ص.

[3]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، الطبعة الأولى (1420هـ/1999م)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص10.

3- الفرق بين استراتيجيات التعليم وطرائق التعليم:

« تعرف الاستراتيجيات بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قِبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة في توصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية المتفاعلة مع المتعلمين»[1] وذلك يعني أن استراتيجية التعليم تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعليم الفعال وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتعليم الفعّال، ومن ثم نجد أن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الاستراتيجية لتحقيق ذلك التعلم الفعّال.

هذا يعني أن« الاستراتيجية أشمل من الطريقة وأن الطريقة ونوعها تمثل أحد البدائل والخيارات التي تتخذها الاستراتيجية بهدف تحقيق التعلم الفعّال. »[2]

أما " قطامي 2005 " فيحدد المقارنة بين مفهومي الاستراتيجية والطريقة على النحو الآتي:

• تقوم استراتيجية التعليم على عدة طرق تعليمية، أو طريقة واحدة تحددها الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها، أما الطريقة فإنه يتم اختيارها لتحقيق هدف متكامل من خلال موقف تعليمي واحد.

• إن الاستراتيجية مجموعة التحركات التي يقررها المعلم (العرض، التنسيق، التدريب، والنقاش) بهدف تحقيق أهداف مسبقة، أما طريقة التعليم فهي مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المعلم لنقل محتوى مادة دراسية للمتعلم.

• الاستراتيجية التدريسية تتضمن كل مواقف التدريس (الأهداف، طرق، وسائل ومعينات تدريسية، تقويم نتائج التعليم) أما طريقة التدريس فهي توجّه فلسفي يتكون من عدة فرضيات، منسّقة ومترابطة، ومتعلقة بطبيعة المادة، وتظهر آثارها في المتعلم.

• تتضمن الاستراتيجية التعليمية الطريقة (Methodologie) والإجراءات (Procédure) اللذين يشكلان معاً خطة التعليم، أما طريقة التعليم فهي مكون من مكونات استراتيجية التعليم، ومما سبق يمكن القول إن الاستراتيجية أعم من الطريقة، فالطريقة تعني سلوكا أو مدخلا معينا في مرحلة معينة من مراحل التعليم أثناء الحصة، لكن الاستراتيجية خطة لمجموعة من التحركات المتتابعة ينظم بها المعلم عمله داخل الفصل، ويوزع فيها زمن الحصة على سلوكيات مختلفة يقوم بها، ويقوم التلاميذ

[1]- بتصرف، خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص26.

[2]- المرجع نفسه، ص27.

ببعضها إما جماعة أو فرادى، جزء منها قد يكون تعليما مباشرا، والجزء الآخر قد يكون تفاعلا بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم وقد يكون جزءً منها عملا تقويميا.

4- أهمية استراتيجيات التعليم:

يعد استخدام استراتيجيات التعليم فاعلا في عملية التعلم لتعليم التلاميذ كيف يستثيرون ميولهم اللغوية في عملية الاكتساب اللغوية، فيرغب المعلمون في استخدام استراتيجيات فاعلة من أجل:

- زيادة انخراط التلاميذ الموهوبين، والتلاميذ الضعفاء في العمل على حد سواء.
- جعل التلاميذ المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.
- تحديث برنامج قرائي يتلاءم مع أساليب تعلّمية مختلفة.
- الحد من التصرفات السيئة داخل وخارج القسم.
- تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضى الذاتي في عملية التعلم.
- أن يكون التلميذ قادرا على التوصل إلى حلول وإلى استخدام مهاراته.
- أن يغير التلميذ صورة المعلم التقليدي الذي ينظر إليه على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- « أن يعزز التلميذ ثقته بنفسه. »[1]

5- الاستراتيجيات الحديثة:

هناك محاولات عديدة لتصنيف استراتيجيات التدريس المختلفة بناء على أسس مرتبطة بعناصر العملية التربوية والذي يهمنا في هذا المقام استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وبخاصة تلك التي تعمل على الانتقال بالمعلم من منطق التعليم إلى منطق التوجيه والإرشاد عبر بيداغوجيات حديثة تشكل روح المقاربة بالكفاءات والتي أصبحت اختيارات منهجية اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في بناء مناهج اللغات لمرحلة التعليم الابتدائي، وعليه إن التوجه الحديث هو تلك الممارسات التي يقوم بها المعلم في الحقل التربوي، والمتمثلة في الوضعية التدريسية التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين المعلم والتلميذ، علماً أن الاستراتيجية التعليمية نشاط فكري من خلال التفكير في الطرائق المثلى والظروف الملائمة التي

[1]- حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي، الطبعة الأولى 2007م/ 1427هـ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص207.

تخص التعلم باعتبارها قائمة على خمس عمليات أساسية هي ضبط وحصر الحاجات وتحديد أهداف الأنشطة والعمليات، وتنظيم العمل لرصد الوسائل البشرية والمادية، وتوزيع المهام والأدوار.

أ- استراتيجية التعلم باللعب:

- **مفهوم استراتيجية التعلم باللعب:**

إذا أردنا التطرق إلى أحدث استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية نجد أنه من المفروض علينا الإدلاء بأن عملية التعليم ينبغي أن تكون في مرح وبهجة، خصوصا وأن الفئة المستهدفة هي تلاميذ الابتدائي (من 08 سنوات إلى 11 سنة) مرحلة يغلب عليها استعمال الأطفال للألعاب والنشاطات لذا يمكن القول بأن استراتيجية التعلم باللعب تستعمل بكثرة للأطفال في أولى مراحل الدراسة، ويمكن استخدامها في أكثر من فرع من فروع اللغة كالقراءة والتعبير، وفيها يكون دور المعلم منظما لهذه الألعاب وموجها للتلاميذ نحو أفضل السبل لتحقيق الأهداف والوصول إلى الحلول، ويمكن تنمية هذا الحافز النفسي على وجه أكمل باستخدام الألعاب اللغوية داخل فصول اللغة، وإذا أردنا تحديد مفهوم استراتيجية التعلم باللعب لا بد أن نحدد مفهوم اللعب، وهو مفهوم اختلف علماء النفس وعلماء التربية في وضع تعريف عام له، وهذا راجع لاختلاف الآراء والنظريات التي عالجت موضوع اللعب، عرفه " الهنداوي " أنه نشاط حر موجه أو نشاط غير موجه يمارسه الأطفال لغاية التسلية والمتعة ويستثمره الكبار عادة ليسهم في إنماء شخصيات الأطفال على المستويات المختلفة: العقلية والجسدية والانفعالية والاجتماعية.

أما " عبد الجابر و النبابتة " يعرفانه بأنه « عملية تمثل اكتساب الفرد للمعلومات، حيث يتم تحويل المعلومات الواردة لتناسب حاجات الفرد، ويعتبر اللعب والمحاكاة والتقليد جزء لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء لدى الفرد. »[1]

ويرى " روجير كولوس " أن اللعب نشاط حر ومنظم وخيالي محصور مكانيا وزمانيا وخاضعا لبعض القواعد كما أنه عقيم. أما " ويسترد " فيعرف اللعب أنه « كل حركة أو سلسلة يقصد بها التسلية أو هو السرعة والخفة في تناول الأشياء أو استعمالها أو التصرف فيها. »[2]

[1]- محمد أحمد صوالحة، علم النفس اللعب، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2004م/1425هـ، عمان، الأردن، ص18.

[2]- عبد القادر عثماني، مدى تأثير اللعب الجماعي الموجه في رياض الأطفال على التلاميذ السنة الأولى أساسي، مذكرة نهاية ليسانس، 1993، ص18.

وهو أيضا نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية اللغوية، أما الإكتشاف من خلال اللعب هو أن طريقة اللعب مبنية على حب الاستطلاع الذاتي للأطفال والتي بموجبها يصبح اللعب طريقة لتعلم اللغات. [1]

ويضيف في هذا السياق " محسن علي عطية " قائلا: « إن التعلم باللعب نشاط منظم هادف يبذله المتعلم، أو المتعلمون بموجب محددات وضوابط معينة لتحقيق أهداف معينة مبني على أساسها التنافس وتحديد الفائز في المنافسة، وقد تكون هذه المنافسة بين فرد وآخر أو بين مجموعة وأخرى. »[2]

وفي ضوء هذا المفهوم فإن هناك مجالا واسعا للتعاون بين اللاعبين، وإن الألعاب لا تمارس لأغراض التسلية فقط، بل لأغراض تربوية، وتحقيق أهداف محددة مخطط لها.

- **أهمية اللعب:**

تؤدي الألعاب التعليمية متى أُحسِن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها دورا فعالا في تنظيم التعلم، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في اكتساب اللغة والمعرفة إذا ما أحسِن استغلاله وتنظيمه، فاللعب هام جدا بالنسبة للطفل، وهو حاجة عقيمة فيزيولوجية « فبدنيا باللعب الطفل يكتشف وينمي إمكانياته ويكتسب مهارات كبيرة، ويتعرف على معنى التوازن، وكذا اللعب يسمح للطفل بإثبات ذاته وينمي ذاكرته، وإيثاره عقليا واجتماعيا، فحين يلعب الطفل يكون فرحا، يندمج مع الجماعة ويعدل لعبة مقارنة الآخرين. »[3]

• إن اللعب أداة تربوية تساعد على إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك.

• يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد على إدراك معاني الأشياء.

• « يعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقا لإمكانياتهم وقدراتهم، وأداة تعبير وتواصل بين الأطفال. »[4]

---

[1]- عبد الله محمد قطايبية، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2005، ص415.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2009، ص439.

[3]- نقاز محمد، أثر النشاط البدني الرياضي في تكوين الشخصية في المرحلة التحضيرية، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، 2006،ص39.

[4]- كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1428ه/2008م، ص102.

• « يعد طريقة علاجية يلجأ إليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها الأطفال. »[1]

• تعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية وتحسن الموهبة الإعلامية لدى الأطفال.

• « يضفي اللعب على الدروس جوا من المرح والسعادة، وهو وسيلة لتنمية مهارات اللغة وتوفير فرص الاتصال بين الدارسين في مواقف اجتماعية طبيعية مرحة. »[2]

ومما سبق ذكره يتضح أن استراتيجية التعلم باللعب تساعد التلميذ على نمو الذاكرة والتفكير والتخيّل والإدراك، كما يكتسب من خلالها الثقة بالنفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدراته واختبارها، ويتعلم احترام القوانين والقواعد ويلتزم بها مما جعل خبراء التربية ينصحون بتخصيص عشر دقائق من كل حصة للألعاب التربوية سعيا لتنمية شخصية الطفل من مختلف جوانبها ومجالاتها النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية على أن تكون في منطلق الحصة للتكيف مع البيئة التعليمية، معززا انتماءه إليها في جو تعاوني يسوده الاحترام.

- **أنواع الألعاب التربوية:**

يعد اللعب أحد الروافد التي تتسرب بواسطتها المعرفة إلى الطفل، ويكتشف الكثير عن نفسه وعن البيئة المحيطة به، وإذا كان يدور حول تعليم وتعلم اللغات فنجد الأنواع التالية:

• **الألعاب الفكرية:** هي تلك الألعاب التي تتطلب ممارستها أعمال الفكر كالربط بين الكلمات المتشابهة، أو تمييز الكلمات الغريبة، أو طرح مشكلة تتطلب حلا أو تركيب كلمات من حروف.

• **الألعاب التمثيلية:** يجري فيها تمثيل الأدوار في مواقف تعليمية معينة.

• **القصص والألعاب الثقافية:** « المسابقات وبطاقات التعبير. »[3]

• **ألعاب المنافسة أو التحدي:** تتمثل في الألعاب التي تتصف بروح المنافسة.

يتمتع الأطفال في الأعمار من السادسة إلى العاشرة بلعب تربوية عديدة تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتهدف إلى تعويد التلاميذ استعمال الألفاظ في المجال اللغوي.

- **دور المعلم في استراتيجية التعلم باللعب:**

للمعلم دور كبير في تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال:

• إجراء دراسة للألعاب المتوفرة في بيئة التلميذ.

---

[1]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص199.

[2]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، د، ط، 2010، ص272.

[3]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص440.

• التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات الطفل.

• توضيح قواعد اللعبة للتلميذ وترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل تلميذ.

• اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي نفس الوقت مثيرة وممتعة.

• « تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها. »[1]

وعلى هذا فإن هذه الألعاب تثير خيال التلاميذ، وتحفز أفكارهم لكي ينفذوا كل ما يعني لهم من خواطر في التصميم والتشكيل، والقراءة والتعبير التي يرون أنها تحقق الغرض من خلال تنمية مهارات الطفل اللغوية واكتسابه الثقة بالنفس.

ب- استراتيجية حل المشكلة:

- **مفهومها:**

إذا أردنا تحديد مفهوم استراتيجية حل المشكلة فلا بدّ أن نحدد مفهوم المشكلة والتي هي: « حالة شك وتردد تتطلب القيام بعمل بحث يرمي إلى التخلص منها والوصول إلى الشعور بالارتياح، وهي حالة يشعر فيها المتعلمين بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة، وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوى الصعوبة وأساليب معالجتها. »[2]

وإن المشكلة من حيث المبدأ هي « موقف مربك وسؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو المتعلم، ويشعر بحاجة إلى ما يمكنه للحل بصورة فورية أو روتينية. »[3]

ويمكن أن تعرف بأنها: «حالة شك وارتباك يرافقها تردد يسيطر على عقل الإنسان ونشاطه ويدفعه إلى التفكير لإيجاد حل. ويمكنه من إزالة هذا التردد وإعادة حالة التوازن إليه.»[4]

وتعرف أيضا بأنها: « موقف محير يحتاج إلى حل. »[5]

---

[1]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص200.

[2]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص185.

[3]- بتصرف، حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس، ص325.

[4]- عبد القادر مراد، معلم الصف وأصول التدريس الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، (د ط)، 2005، ص45.

[5]- عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي، رؤية جديدة، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص215.

إن « المشكلة والمسألة هي عبارة عن موقف يواجه الفرد ويتطلب حلا ويمتاز الطريق الذي يؤدي إلى الحل أنه لا يمكن معرفته بصورة مباشرة. »[1]

ويصرح "عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي" بأن « التفكير في المشكلة يتوقف في مداه وفي عمقه على الفرد، وما يعد مشكلة بالنسبة لتلميذ في يوم قد لا يكون مشكلة له في يوم آخر. »[2]

ويعد « الموقف مشكلة إذا واجهه الفرد لأول مرة، ولم تكن استجابات جاهزة للتعامل معه، وأن ما لديه من استراتيجيات لا يساعده على الوصول إلى الحلول لهذا الموقف، ولذلك لا بدّ أن يتخذ مجموعة من الخطوات للوصول إلى حل مناسب لهذا الموقف. »[3]

إن هذه المفاهيم للمشكلة تطبق على المشكلات كافة، وإن اختلاف حدة المشكل من فرد لآخر من خلال ما يترتب عليه من اختلاف في ردود الفعل، أما بالنسبة للمشكلة فيما يخص المتعلمين فهي كل سؤال يتحدى فكرة التلميذ، أو كل موقف مربك يواجهه بحيث لا تمكِّنه معلوماته ومهاراته من الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف، وبذلك يجد نفسه ملزما بالبحث عن مهارات جديدة للخروج من المأزق « ويطلق على استراتيجية حل المشكلات (الأسلوب العملي في التفكير) لذلك فإنها تقوم على إثارة تفكير المتعلمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة يتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام المتعلمين بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصِل إلى الحل. »[4] وهي « الاستراتيجية التي تتبع عندما تواجه الإنسان مشكلة، ويرسم خطة لحلها. »[5]

كما أنها: «خطة تدريسية تتطلب من التلاميذ حل موقف مشكل أو سؤال مثير لتفكيرهم، حيث يقومون بتحديد المشكلة واقتراح الحلول المختلفة لها واختيار أنسبها بعد تمحيصها والاستفادة من هذه الحلول في حل مواقف ومشكلات جديدة.»[6]

---

[1]- حسين محمد أبو رياش وآخرون، حل المشكلات، ص60.

[2]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ص169.

[3]- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2012، الجزء الأول، ص110.

[4]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص186.

[5]- هاني إبراهيم، شريف الجيدي، طه علي حسين الدليمي، جمال حسن مصطفى أبو الرز، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006، ص66.

[6]- عاطف محمد سعيد، محمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية، طرق التدريس والاستراتيجيات، الطبعة الأولى (1428هـ / 2008م)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2008، ص80.

ويعرف " حسين حسن زيتون " أسلوب حل المشكلات على أنه: « تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها التلميذ بغية التوصل إلى حل المشكلة. »[1]

كما تعرف أيضا بأنها: « نوع من تنظيم العمل في المدرسة بشكل يضع التلميذ أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسب لها باستغلال قواه العقلية، فالهدف التربوي من هذه الاستراتيجية هو تعليم التلميذ على كيفية مواجهة المشكلات التي تصادفه في الحياة. »[2]

ويقصد بها أيضا: مجموعة العمليات التي يقوم بها التلميذ مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له، أو أن أسلوب حل المشكلات هو أسلوب يضع المتعلم أو الأطفال في موقف حقيقي يستخدمون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.[3]

تمثل المشكلات تلك الصعوبات التي تواجهنا عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وهي إمّا تمنع أو تعرقل أو تؤخر الوصول ونوعيته.

وتقوم مهارة حل المشكلات على معالجة الفرد للمعلومات « لأنها تتضمن معظم العمليات المعرفية كالانتباه، والتذكر، والتخيل، واتخاذ القرار. »[4]

ويركز نموذج حل المشكلات في التدريس على الأفكار، فقد كان من أهم مساهمته التربوية الكبيرة حيث عرف المشكلة على أنها أي شيء يثير الشك وعدم اليقين، واعتقد " ديوي " أن « المشكلة لكي تصبح موضوعا مناسبا للدراسة يجب أن تكون مهمة وذات علاقة بالتلميذ. »[5]

وحل المشكلات عبارة عن بيانات عن المشكلة بتوفر حلها وإعادة ترتيبها.

---

[1]- حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس، ص375.

[2]- رشراش أنيس عبد الخالق، السيدة أمل أبو دياب عبد الخالق، الطبعة الأولى (1427هـ/2007م)، دار النهضة العربية، لبنان، 2008، ص65.

[3]- يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2015، ص199.

[4]- غسان يوسف قطيط، حل المشكلات إبداعيا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1 ، 2011، ص21.

[5]- حسن محمد أبو رياش، سليم محمد شريف وآخرون، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق) الطبعة الأولى، 2009، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص132.

« حل المشكلات ليس سراً ولكنه نوع من التفكير يمكن تعلمه وتعليمه منذ الصغر. »[1] يتضمن سؤالا واحدا من المعلم ويستدعي مجموعة من الاستجابات الحركية من طرف المتعلم، « وتتجلى أهمية حل المشكلات في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة. »[2]

وبناءً على هذا فإن استراتيجية حل المشكلات تتطلب من المتعلم أن يصير أكثر فعالية وإيجابية ومشاركة، كما أنها تضمن استخدام المتعلم لأساليب مختلفة كالملاحظة.

يشترط أن تكون المشكلات المختارة للدراسة تتصف بما يلي:

• أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين.

• أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس (اللغة المراد اكتسابها).

ويستنتج مما سبق أن استراتيجية حل المشكلات حالة يسعى خلالها المتعلم للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف. فيتضح من كل ما سبق من تعريفات لاستراتيجية حل المشكلات أنها استراتيجية تدريسية تركز أساسا على المتعلم حيث يعمل على خلق إثارة عقلية وفكرية تؤثر إيجابيا على نوعية تعليمه، من خلال وضع المتعلم أمام موقف محيّر (مشكلة) يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول إلى الحلول لهذه المشكلة.

- **خطوات استراتيجية حل المشكلات:**

يقول في هذا السياق " غسان يوسف قطيط " في كتابه (حل المشكلات إبداعيا): « يحتاج حل المشكلات إلى قيام الفرد بخطوات ينتقل فيها من خطوة لأخرى للوصول إلى حلول مقبولة للمشكلة وليس بالضرورة أن تكون هذه الخطوات مرتبة بطريقة محكمة غير قابلة للتراجع، فالمتعلم يُغيّر ويُبدّل كما يشاء، في سعيه لحل الموقف المشكل. »[3]

وعليه إن نشاط حل المشكلات نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية مرتبة ومنظمة في ذهن التلميذ، والتي يمكن تحديد خطواتها بما يلي:

• **الإحساس بوجود مشكلة:** « يجب على المعلم أن يهيئ موقف (مشكلة) يشعر التلاميذ معها بالحاجة

[1]- حسني عبد الباري عمر، فنون اللغة العربية تقديمها وتقويم تعلمها، مركز الاسكندرية، ط1، 2005، ص74.

[2]- أوزي أحمد، التعليم والتعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2015، ص75.

[3]- غسان يوسف قطيط، حل المشكلات إبداعيا، ص29.

والرغبة في طرح الأسئلة كما يطرح المعلم أسئلة تتضمن التأمل والتفكير فيها. »[1] كأن يجمع المعلم عن طرائق القراءة أو التعبير بعض الأخطاء التي نجمت عن عدم المعرفة اللغوية،« فخطوة الإحساس بالمشكلة تشمل على تحديد الهدف الرئيسي إلى هيئة نتاج متوقع من المتعلمين مع وجود عائق يحول بين المتعلم وتحقيق الهدف.»[2]

ويستنتج أن هذه الخطوة تتمثل في إدراك عائق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد أي ما يعيق إرادته، وبذلك يمكن القول أن إحساسنا بالمشكلة قد حصل.

• **تحديد المشكلة:** ويقصد بها « تنظيم العناصر والبيانات ذات العلاقة بالمشكلة وترتيبها على حساب الأهمية وترك العناصر غير المهمة، بحيث يصف المتعلم طبيعة مشكلته وعناصرها، وحدودها، وحجمها بعملية تقديرية مختصرة، أو على شكل هيئة تتطلب البحث عن الحل.»[3]

« فيطلب المعلم من التلاميذ كتابة المشكلة أو صياغتها، ويلخص ذلك على سبورة لمناقشتها من واقع صياغة التلاميذ للتساؤلات، حيث أن التعرف على حقيقة المشكلة وأبعادها وتحديدها هي أولى خطوات البحث عن حلها. »[4]

مما يعني أن وصف المشكلة بدقة يتيح لنا رسم حدودها عن سواها من خلال تحديدها بأسئلة محددة للب المشكلة.

• **جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة:** ويجدر الإشارة هنا إلى « حاجة التلاميذ إلى مساعدة في اختيار أفضل طرق تؤدي إلى الحل. »[5]

أي بعد تحديد المشكلة وتعريفها تعريفا إجرائيا يسهل عملية البحث عن الحل تأتي خطوة جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة، وذلك بمراجعة المصادر والمراجع (الكتاب المدرسي، الأنترنت، زيارات ميدانية).

---

[1]- عاطف محمد سعيد، محمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات، ص83.

[2]- توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ط2، 2005، ص22.

[3]- بتصرف: المرجع نفسه، ص22.

[4]- عاطف محمد سعيد، محمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات، ص83.

[5]- عبد القادر مراد، معلم الصف وأصول التدريس الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، (د ط)، (د ت)، ص48.

• **اقتراح الحلول المؤقتة (صياغة الفروض):** « وهي عبارة عن توقعات لحلول يضعها المعلم بصفة مؤقتة، إلى حين التأكد من نجاعتها وتأتي هذه الحلول انطلاقا من تحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها مسبقا. »[1]

• **اختبار واختيار أنسب الفروض والحلول:** « والتي قد تبدو أنها تقود إلى حل المشكلة، وبالتالي رفض الفروض الأخرى من خلال المنطق العلمي والمناقشة والتجريب. »[2]

والحل المناسب هو « تزويد المعلمين بنماذج من خطط الدروس لموضوعات مختلفة للاسترشاد بها في التحضير، حيث في هذه الخطوة يقدم التلاميذ على اختيار الفروض الموضوعة لذلك، لأننا غالبا ما نجد أكثر من فرض أو احتمال أو حل للمشكلة، ولذلك من واجب المعلم أن يفسح المجال لتلاميذه بالمنافسة الحرة لكل تلميذ. »[3] وعليه أن يشجعهم على المشاركة لكي يضيفوا أفكار جديدة.

• **التطبيق:** وتسمى أيضا «مرحلة التعليم أي الإثبات بأمثلة وشواهد جديدة غير تلك التي استنبطوا القواعد منها.»[4] أي « تحقيق الحلول والأحكام التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها. »[5] فهذه الخطوة هي تنفيذ الحل واختبار لصحته.

- **دور المعلم في استراتيجية التعليم بواسطة حل المشكلات:**

تسير هذه الطريقة بتقديم موضوع التدريس على شكل مشكلة في ثلاثة خطوات أو مراحل يقوم بها المعلم وهي كالتالي:

• **التقديم:** وهنا يقوم المعلم بجذب انتباه المتعلمين، ويبدأ بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها، فيناقش معهم الخطوات والعمليات التي تؤدي إلى الحل.

• **التوجيه:** وهنا « يقوم المعلم بتحفيز المتعلمين على التفكير واسترجاع معلومات ذات علاقة بالمشكلة ومراقبة أدائهم مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم في حل المشكلة. »[6]

---

[1]- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص112.

[2]- عاطف محمد سعيد، محمد جاسم عبد الله، المرجع السابق، ص83.

[3]- توفيق أحمد مرعي، طرائق التدريس العامة، ص223.

[4]- بتصرف: حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس، ص334.

[5]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص187.

[6]- عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، 1427هـ/2007م، ص90.

• **التقويم:** «يتم خلالها تقويم الحلول التي تم التوصل إليها من قبل المتعلمين ومناقشتها معاً مع العمل على تعزيز وتدعيم الحلول الصحيحة وبيان الأخطاء في الحلول غير الصحيحة، وفي الخاتمة يتم إعادة تلخيص المشكلة وإجراءات حلها والحلول المناسبة لها.»[1]

- **مزايا وعيوب استراتيجية حل المشكلات:**

• **المزايا:**

إن تدريب المتعلمين على هذا النوع من الأسلوب في التعامل مع المشكلات التي تواجههم مهما كان نوعها يرجع بالفائدة عليهم من عدة نواح، وتتمثل مزايا هذا النوع من التعليم في:

• تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند المتعلمين.

• زيادة قدرة التلاميذ على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.

• إثارة الدافعية لدى التلاميذ والاستمتاع بالتعلم.

• « تعالج المشكلات اللغوية بأسلوب علمي سليم. »[2]

• تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين المتعلمين.

• تثير في التلاميذ التفكير في البحث عن حلول يتم اختيار ما هو صحيح منها.

• « يكون فيها التلميذ إيجابيا متفاعلا. »[3]

• احتوائها على مضامين تربوية قيمة « يعتبر التلميذ محورا أساسيا. »[4]

• « تربط التدريس بواقع الحياة، يؤدي التدريس بها وظيفة اجتماعية فيعتمد حل المشكلة على خلق حافز ذاتي عند المتعلم نتيجة انطلاقه من حالة حيرة وقلق واندفاعه إلى التفكير في الوصول إلى حل المشكلة. »[5]

• « تعويد المتعلم على التنويع في المصادر والمعلومات وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة. »[6]

---

[1]- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص113.

[2]- بتصرف: عبد الرحمن عبد الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، (د ط)، 1428هـ/2008م، ص44.

[3] بتصرف: خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص187.

[4]- عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي برؤية جديدة، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص215.

[5]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص141.

[6] محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص90.

وبهذا يصبح المتعلم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات اللغوية في الحياة الاجتماعية من خلال ربط العلم بالعمل، ومحاولة حل هذه المشكلات إن صح التعبير بمسايرة المهارات المتوفرة.

• **العيوب:**

بالرغم من المزايا التي عرفت بها هذه الطريقة إلّا أن لها عيوب من بينها:

• يحتاج التلميذ إلى تدريس طويل للعمل بموجبها.

• تتطلب خبرة عالية قد لا تتوفر للجميع.

• تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية.

• قلة المعلومات التي يمكن أن يفهمها التلميذ عند استخدام هذه الطريقة.

• « قد تتجه إلى الجوانب الشكلية وتعرقل الأمور الجوهرية في معالجتها. »[1]

ويتوقف النجاح في هذه الطريقة على « فاعلية التلاميذ من جهة ومدى مهارة المعلم في إشهار التلاميذ بها. »[2]

وبناءً على ما سبق ذكره يستنتج أن استراتيجية حل المشكلات تعتبر ضرورة اقتضتها عمليات التطور المستمرة في الحياة، وكثرة المواقف والتحديات التي تعترض سبيل المتعلم خصوصا في المجال اللغوي كي يواصل مسيرة التطور والتفتح على العالم، فاستخدام هذه الاستراتيجية يعزز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ من خلال تزويده قدر الإمكان بالمهارات اللغوية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها التلميذ.

- **متطلبات مهارة حل المشكلات:**

حدد " جانييه " متطلبات لمهارة حل المشكلات وغيرها بأنها مقدرات Capabilities ضرورية وتتضمن المقدرات ما يستطيع المتعلم تأديته، ويمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور " جانييه " الذي ضمنه في كتابه (شروط التعلم 1977) بأنها: « ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع. »[3]

ويمكن تفسير المهارة كتعلم تراكمي بأنها عمليات متتابعة متتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعتبر متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيدا أو صعوبة من المهارة التي تم إتقانها.

---

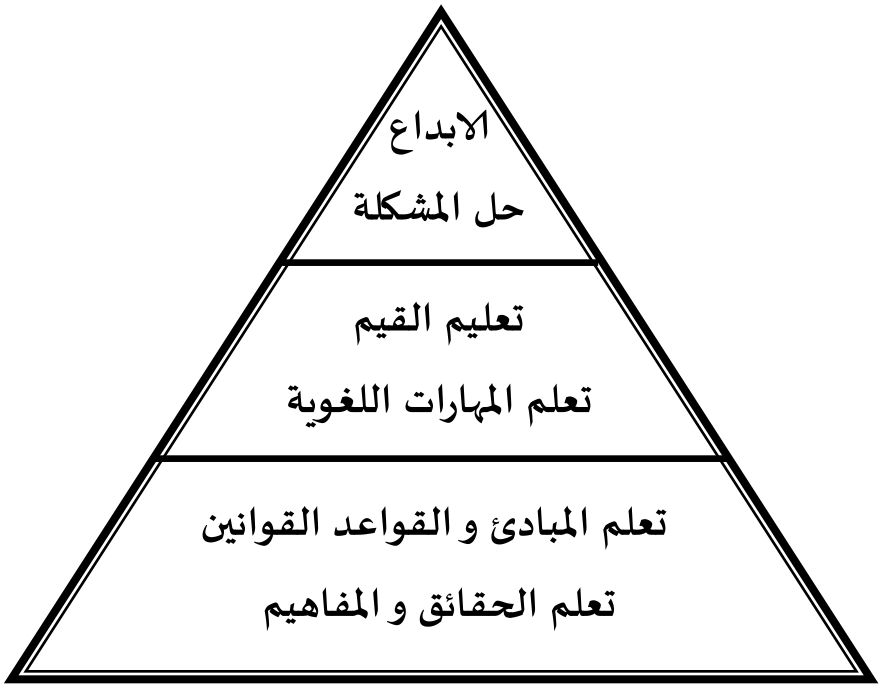
[1]- بتصرف: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص141.

[2]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، 2005، (د ط)، ص231.

[3]- بتصرف: عاطف محمد سعيد، محمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات، ص82.

ويفترض " جانييه " أنه « يمكن لأي متعلم أن تتحقق له المهارة إذا تهيّأت له الفرص المناسبة التي يتسلسل فيها التعلم بناءً على الاستعدادات المعرفية المتوفرة لديه والارتقاء نحو مستويات أكثر تقدما.»[1]

ويمكن توضيح هرم تعلم حل المشكلة والوصول إلى درجة الإبداع الذي افترضه جانييه كما يلي:



يتضح لنا من كل ما سبق أن أهمية هذه الطريقة تبدو في أنها تثير اهتمام التلميذ وتثير واحدا من أهم دوافعه وهو حب الاستطلاع. ويمكن أن تخدم هذه الطريقة أغلب المواد الدراسية لاسيما اللغات، وفي أغلب مواقف التعليم، فالهدف التربوي من هذه الطريقة هو تعليم التلميذ على كيفية مواجهة المشكلات التي تصادفه في الحياة.

[1]- المرجع السابق، ن ص.

ت- استراتيجية التعلم التعاوني

- **مفهومها:**

قد برزت أهمية التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية على زيادة فاعلية التعلم، وقد أجمعت الدراسات التي قامت في هذا المجال على أهمية التعلم ليس فقط في التحصيل وزيادة الجانب المعرفي، وإنما جوانب أخرى في التعلم فتعد بذلك استراتيجية التعلم التعاوني من أهم الاستراتيجيات التعليمية اللازمة لتكيُّف التلاميذ مع متطلبات هذا العصر، فهي تساعد على اكتسابهم المهارات اللازمة للنجاح.

وقد عرفها " محمد صالح حثروبي " في قوله: هو تعلم يحدث ضمن مجموعات عمل صغيرة (2- 6 تلاميذ)، حيث يشارك التلاميذ مع بعضهم البعض للقيام بمهمة تعلمية يكلفهم بها المعلم، على أن يؤدي كل تلميذ دوره في المجموعة، ويحكم على نجاح آراء المجموعة من خلال مقارنة أدائهم بمحاكاة معدة مسبقا يُعلِّم بها المعلم التلاميذ، وهذا النوع من التعلم لا يستهدف فيه التحصيل المعرفي فقط أي اكتساب لغة و أكثر، بل يتعداه إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية كروح التعاون واحترام آراء الآخرين وتقبل وجهات النظر.[1]

ويضيف " محمد عصام ظريبة " بأنه: « ذلك التعلم الذي تقوم به مجموعة متعاونة، ويعتبر كل فرد داخل هذه المجموعة عضو فعال يشترك في جمع عناصر أسلوب التدريس، وهو عمل الأفراد كأعضاء في الجماعة مرتبط عقليا وانفعاليا بأهداف الجماعة وأنظمتها. »[2]

وتعرف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها « نوع من التعلم الذي يأخذ مكانه في حجرة الدراسة، حيث يعمل التلاميذ سويا في مجموعة صغيرة مختلفة، فيقسمون المهارات والمهام والأفكار فيما بينهم، ويعملون بطريقة تعاونية اتجاه انجاز مهام أكاديمية مشتركة ومحددة. »[3]

وما جاء في استراتيجية التعلم التعاوني هو: «إيجاد هيكلية لعمل مجموعة المتعلمين بحيث ينغمس كل عضاء المجموعة في التعلم على وفق أدوار واضحة ومحددة. مع التأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية.»[4]

---

[1]- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والتوزيع، د، ط، ص115.

[2]- ظريبة محمد عصام، أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار حمو رابي للنشر والتوزيع، الأردن، ط8، 2008، ص20.

[3]- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، ص214.

[4]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطان، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، ص192.

وعليه يظهر لنا جليا أن هذه الاستراتيجية تقوم على أساس التعاون وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية، وتفاعلهم مع بعضهم والتكامل فيما بينهم للوصول إلى التعلم المنشود ألا وهو اكتساب لغة أو أكثر، فالتعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء المجموعة لكل واحد مسؤوليته اتجاه بقية الأعضاء.

ومن مميزات التعلم التعاوني ما يلي:

- يستخدم مجموعات من ثلاثة أو أربعة تلاميذ (مجموعة صغيرة).
- يركز على الأعمال التي يجب تحقيقها.
- يتطلب تفاعل وتعاون المجموعة.
- يقتضي المسؤولية الفردية في التعلم.
- « يدعو تقسيم العمل بين أفراد المجموعة. »[1]

فيعرفه "السعدني " فيقول أنه نوع من التعليم يتيح الفرصة لمجموعة من المتعلمين لا تقل عن اثنين ولا تزيد عن سبعة من بعضهم البعض داخل مجموعات يتعلمون من خلالها بطريقة اجتماعية أهدافا وخبرات تعليمية تؤدي بهم في النهاية إلى بلوغ الهدف من الدرس.

فهو طريقة في التعليم والتدريس تدعو إلى تعاون المتعلمين جميعا، وإلى تظافر جهودهم لتحقيق التعليم المخطط له بصورة منتظمة.

« فالموقف التعليمي الذي يرتبط فيه الفرد بالآخرين، بحيث توجد علاقة إيجابية بين تحقيق هذه الأهداف، أي يمكن للفرد أن يحقق هدفه إذا استطاع المشتركون معه تحقيق أهدافهم، ومن ثم فإن الفرد يتطلب الناتج المفيد له ولكل الأفراد الذين يتعلمون معه. »[2]

ويمكن تعريف التعلم التعاوني أيضا بأنه « أسلوب التعليم والتعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في هدف أو أهداف مشتركة. »[3]

---

[1]- حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، الطبعة الأولى، 2009، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص278.

[2]- عبد الله محمد الخطايبية، تعليم العلوم للجميع، الطبعة الأولى (2005م/1425ه)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2004، ص367.

[3]- فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، الطبعة الأولى (2006م/1425ه)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006، ص254.

ولعل التعريف الذي يجمع الخصائص والعناصر الواردة في التعريفات السابقة أنه هو أسلوب من أساليب التعلم الذي يجعل التلميذ يعمل في جماعة صغيرة على حل مشكلة معينة أو تحقيق هدف ما، وبذلك يشعر كل فرد في الجماعة بالمسؤولية نحو الجماعة، فنجاحه بعد نجاحها، وفشله يعود على المجموعة لذلك يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة أي زميل من المجموعة.

- **عناصر التعلم التعاوني:**

إنه من واجب المعلمين بناء عناصر العمل التعاوني في كل درس وهي بوضوح:

• **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** يعد الاعتماد المتبادل الإيجابي من أهم مكونات التعلم التعاوني، ويحقق حينما يدرك كل عضو من أعضاء المجموعة الارتباط الوثيق بين الأعضاء، حيث لن يتحقق نجاح أي فرد إلّا بنجاح الآخرين والعكس صحيح، ومن ثم فإن أي عمل فردي يؤدى يعتبر في صالح الجماعة، ويبدأ التعلم التعاوني بإدراك حقيقة أن غرق المجموعة أو نجاتها يعد نجاة أو غرقا للكل.[1]

فيمثل بذلك الاعتماد المتبادل الإيجابي أساس استراتيجية التعلم التعاوني، فإن لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي بين التلاميذ فلن يكون هناك تعاون على الإطلاق، ولكي يتأكد المعلمون من أن التلاميذ يفكرون بشكل تعاوني وليس بشكل فردي فإنهم يتأكدون من تحقيق ثلاث مسؤوليات هي:

مسؤولية تعلم المادة المسندة أو اللغة المكتسبة، مسؤولية التأكد من تعلم جميع أعضاء المجموعة لها. ومسؤولية التأكد من تعلم جميع تلاميذ الصف لها بنجاح.[2]

• **التفاعل المباشر:** إن التفاعل وجها لوجه من شأنه توفير الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل، ومن ثم التأثير في تفكير بعضهم البعض، مما يؤدي إلى حفز ذوي الهمم المتدنية على أن يكونوا في مستوى التوقعات من الآخرين، ومن ثم يبذلون المزيد من الجهد للتعلم وينشأ التفاعل وجها لوجه نتيجة للاعتماد المتبادل الإيجابي بين المجموعة، ويتمثل في تبادل الأداء ، وإثارة الأسئلة والإجابة عنها، ولا شك أن هذا الحوار وهذه المناقشة تكسب التلاميذ اتجاهات إيجابية للعمل معاً، كما يؤثر في تحصيل التلاميذ ومهاراتهم ويتطلب هذا من المعلم متابعة التلاميذ وتوفير التغذية الراجعة لهم.[3]

---

[1]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، ص214.

[2]- فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص258.

[3]- صالحة عبد الله عيسان، عارف توفيق عطاري، وجيهة ثابت العاني، اتجاهات حديثة في التربية، الطبعة الأولى (2007م)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص313.

ولا شك أن« التفاعل المباشر يضمن المساعدة والتشجيع والتعزيز لكل فرد من أفراد المجموعة لتحقيق الإنجاز. »[1]

• **المسؤولية الفردية والجماعية:** « ويتحقق هذا العنصر بمعرفة كل فرد من المجموعة بالدور الذي يقوم به، فلا يتطفل على عمل الآخرين، على أن يرتبط نجاح أداء المجموعة في المهمة بنجاح كل فرد في أداء دوره، وبذلك تظهر المسؤولية الفردية لكل فرد من أفراد المجموعة. »[2]

• **المهارات الاجتماعية والشخصية:** إن نجاح التعلم التعاوني في تحقيق الأهداف يتطلب من المتعلمين تنمية مهاراتهم وقدراتهم الاجتماعية ولا سيما في مجالات الحوار والمناقشة والاستماع للآخرين واتخاذ القرارات وإدارة الصراع بعيدا عن التحيزات الشخصية والأنوية الفردية، ويعتبر تعلم هذه المهارات ذا أهمية بالغة لنجاح مجموعة التعلم التعاوني.[3]

ولتحقيق هذه المهارات لا بدّ للمتعلمين أن يثقوا ببعضهم، ويدعَموا بعضهم، ويعملوا على حل الصراعات والخلافات بطريقة إيجابية.

• **معالجة عمل المجموعات:**« هذا يعني الحرص على أن لا يتجه عمل المجموعة إلى الأسلوب التنافسي بين أفراد المجموعةمما يستدعي التنبه على ذلك ومعالجة أي انحراف بالتبصير والإرشاد والتوجيه. »[4]

• **أهداف التعلم التعاوني:** يهدف استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق عدد من الأهداف يمكن أن يحددها كما يلي:

_ **تحسين مستوى الأداء اللغوي لدى المتعلمين:** لما كانت العملية التعليمية تهدف إلى اكساب المتعلمين الخبرات والمعارف وتطوير قدراتهم العقلية ومهاراتهم الاجتماعية واللغوية، فبات من الضروري البحث عن طرائق وأساليب تدريس تحقق هذه الأغراض بأقل جهد ووقت، تعد استراتيجية التعلم التعاوني من الأساليب الناجعة والفعالة في تحسين مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين وينمي لديهم مهارات التفاعل مع الآخرين والاستفادة من خبراتهم ومعارفهم.[5]

---

[1]- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي للابتدائي، ص117.

[2]- المرجع نفسه، ص116.

[3]- صالحة عبد الله عيسان، عارف توفيق عطاري، وجيهة ثابت العاني، اتجاهات حديثة في التربية، ص313.

[4]- عمران جاسم الجبوري، هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص195.

[5]- عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص248.

_ **تقبل التنوع والاختلاف بين المتعلمين:** « نظرا للاختلاف القائم بين المتعلمين في الثقافة والمستوى الاجتماعي، في القدرات العقلية والمهارات المختلفة، فإنه عند تشكيل جماعات من هؤلاء المتعلمين فهذا يعني اختزال الفروق بينهم ذلك لأن التعلم التعاوني يخلق الفرص لهؤلاء في التعلم. »[1]

_ **تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين:** وتتمثل في تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لدى المتعلمين، فمن الملاحظ أن مجموعات الدراسة في التعليم التعاوني في الغالب تتألف من مجموعة من المتعلمين من ذوي الاهتمامات والمهارات الاجتماعية المختلفة مما يعني مشاركة هؤلاء المتعلمين بعضهم البعض في هذه المهارات والاهتمامات، ومن جهة أخرى كون أن التعلم التعاوني يفرض على المتعلمين متطلبات معينة أثناء التفاعل مع الأنشطة التعليمية.[2]

- **دور المعلم والمتعلم في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني:**

• دور المعلم:

• اختيار الموضوع وتحديد الأهداف، تنظيم الصف وإدارته.

• تكوين المجموعات وتحديد المهمات الرئيسية للموضوع اللغوي وتوجيه التعلم.

• إعداد المادة التعليمية وهي اللغة المراد اكتسابها مع تحديد المصادر والأنشطة المصاحبة.

• تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل والدراسة مع تشجيعهم على التعاون ومساعدة بعضهم.

• الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة مع التأكد من تفاعل كل الأفراد.

• « توضيح وتلخيص ما تعلمه التلاميذ. »[3]

• دور المتعلم:

توزع الأدوار بالتكامل للعمل وفق استراتيجية التعلم التعاوني، فيسند لكل عضو دورا مهما، ومن الأفضل أن يقوم المعلم بنفسه في اختبار التلاميذ وتوزيعهم بحسب القدرات والمهارات والاهتمامات التي يتميز بها كل تلميذ، فيكون التوزيع كالآتي:

• قائد المجموعة: « دوره شرح المفاهيم المستعصية وقيادة الحوار، فض النزاعات وتقريب وجهات النظر وتشجيع زملائه على المشاركة الإيجابية. »[4]

---

[1]- المرجع نفسه، ص248.

[2]- حسين محمد أو رياش، التعلم والتعليم المعرفي، الطبعة الأولى (2007م/1427ه)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص268.

[3]- بتصرف: كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008م/1428ه، ص156- 157.

[4]- بتصرف، عبد الله خطايبية، تعليم العلوم للجميع، ص384.

• المستوضح: وعليه أن يطلب من كل زميل أن يدلي برأيه ويشارك حتى ولو بكلمة مع التأكد من فهم كل تلميذ في المجموعة.

• مقرر المجموعة: يكتب ويسجل ما يدور من صعوبات وملاحظات لدى زملائه، ويقوم بتلخيصها وقراءتها على معلم اللغة قصد أخذها بعين الاعتبار.

• المراقب: هو الذي يتأكد من تقدم المجموعات نحو الهدف المتمثل في الاكتساب اللغوي.

• المشجع: وهو الذي يستحسن ما قاله زميله وما كتبه، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه.

• الناقد: « هو الذي يظهر جوانب القصور في قراءة زميله ويبرر رأيه. وأحيانا يطلب اقتراح التعديل في الكتابة أو الكلام لتحسين الدراسة.» [1]

وفي المواقف التي تتطلب استخدام أجهزة سمعية بصرية، قد يعيّن المعلم دورا محددا لأحد التلاميذ يستلزم منه إرجاعها في نهاية الدرس، كما يكلف أيضا عنصرا بإعادة ترتيب المكان بعد الانتهاء من الدرس.

«إن شعور التلاميذ بإمكانية قيامهم بالمهم أو الأعمال معتمدين على أنفسهم، وكان لديهم التزام بالعمل التعاوني، وكانت دافعيتهم للعمل عالية، فإن التعلم التعاوني سيكون ناجحا وينبغي أن يحفزهم المعلم باستمرار ليعتمدوا على أنفسهم ويعززهم إيجابيا.»[2]

ومن العوامل التي يجب أخذها في الحسبان لإنجاح التعلم التعاوني:

• حجم القسم وتنظيمه: « إن حجم القسم يجب أن يكون مناسبا، فإذا كان القسم صغيرا ومكتظا بالتلاميذ، ويصعب عليهم تحريك مقاعدهم فإنها قد تقيّد حركة المعلم وتنقله بين المجموعات لملاحظة ما تقوم به من أعمال، لذا يجب أن يبحث المعلم عن غرفة متسعة في المدرسة ليطبق فيها دروس التعلم التعاوني إن تيسر له ذلك. »[3]

• عدد التلاميذ: إذا كان عدد التلاميذ كبيرا فإن تقسيمهم إلى مجموعات يؤدي إلى وجود مجموعات عديدة تؤثر بالضرورة على عملية الضبط ومتابعة الأعمال، مما يستلزم قيام أكثر من معلم لتدريس القسم الواحد من خلال أسلوب التدريس الفريقي.

---

[1]- بتصرف: المرجع نفسه، ص385.

[2]- حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص265.

[3]- بتصرف: المرجع السابق، ص264.

• توفر الزمن الكافي: وهذا لأن دروس التعلم التعاوني تحتاج إلى وقت أكبر من تلك التي تحتاجها الدروس بالطرق التقليدية (كالشرح الشفوي) كأن يدرّس الدرس الواحد في أكثر من حصة وعليه يجب تخطيط الجداول الدراسية جيدا.

• مناخ القسم: «وجوب الانضباط في القسم مما يساعد على التعلم التعاوني، أما انعدامه فيعيق عمل المجموعات التعاونية. »[1]

يستنتج مما سبق أن العمل التعاوني يرتكز على مجموعة من القواعد الأساسية التي إذا توفرت كانت عاملا مهما في إنجاحه.

- **محاسن التعلم التعاوني وأهميته:**

تتميز استراتيجية العمل التعاوني بأهمية كبيرة في الاكتساب اللغوي، مما يجعل تحصيل اللغة المكتسبة يتحقق بوتيرة أسرع فيكون كالآتي:

• يجعل التلميذ محور العملية التعليمية.

• يحقق الأهداف التعليمية والتحصيل اللغوي.

• الاحتفاظ بالتعلم مع تنمية المهارات.

• إيجابية المتعلم: نشط وفعال ويصحح مفاهيمه والحوار والنقاش والتفاوض الاجتماعي.

• تنمية روح العمل الجماعي باحترام رأي الآخر، والابتعاد عن عقد السخرية الذي يسبب الإحباط والنفور.

• « الانسجام مع اللغة المراد تعلمها وإبعاد الملل وزيادة الدافعية وحب المدرسة، الثقة بالنفس. »[2]

• مراعاة الفروق الفردية.

• تحرر المعلم من الواجبات الروتينية إلى التوجيه و المتابعة والإشراف والتعزيز والتقويم.

• « زيادة الثقة بالنفس من خلال المشاركة واحترام وجهات النظر. »[3]

وكما تحدثنا عن العوامل التي تعمل على إنجاح التعلم التعاوني فهناك منها ما يعيق هذا العمل ويحول بذلك إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتتمثل في:

• عدم تكوين المعلمين لاستخدام هذا النوع من التعلم.

---

[1]- بتصرف: المرجع نفسه، ص264.

[2]- سليم إبراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس رؤية العلوم، الطبعة الأولى 2011، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص255.

[3]- المرجع نفسه، ص256.

• عدم توفر المصادر التعليمية كالأجهزة السمعية البصرية.

• التوزيع التقليدي للحصص.

• صعوبة السيطرة على الفصل.

• « إعداد البيئة التعليمية (القسم) يحتاج إلى تكلفة مادية وجهود وظيفية. »[1]

ومما سبق ذكره يستخلص أن استراتيجية التعلم التعاوني هي الاستخدام الأمثل للقسم، بحيث يعلِّم التلاميذ بعضهم بعضا لزيادة تعلمهم وإقصاء جو السخرية بينهم فتنمو بذلك علاقات إيجابية بغية تنمية المهارات اللغوية فهي استراتيجية تتمركز حول المعلم والمتعلم معاً.

ث- <u>استراتيجية المشروع:</u>

عندما نتحدث عن استراتيجية المشروع في التعليم، من حيث كونها طريقة علمية منظمة فإننا نرمي إلى ربط التعليم المدرسي بحياة المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً، فنستهدف منها ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، فتعد بذلك من أهم الطرائق الحديثة في التدريس، تعمل على تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس كما تنادي بحريته وجعله المحور الرئيسي في العملية التربوية.

- **مفهوم المشروع:**

يعرف" محسن علي عطية " المشروع فيقول بأنه «عمل ميداني يقوم به المتعلم يتسم بطبيعته العلمية تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا ويقدم خدمة للمعلم والمادة ويتم في بيئة اجتماعية.»[2] أما عن "فكري حسن ريان" فيعرفه أيضا على أنه « وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية بقصد تحقيق هدف محدد جذاب كتعليمية اللغات فيكون من الممكن تحقيقه. »[3]

وهو « سلوك إنساني يفترض القدرة على استحضار الغائب وتخيل الزمن القادم من خلال إنشاء سلسلة من الأعمال والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومنسّق وأنه سلوك إنساني يفترض أسلوبا في التفكير والعمل. »[4]

---

[1]- محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص199.

[2]- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص319.

[3]- فكري حسن ريان، النشاط المدرسي، أسسه، أهدافه، تطبيقاته، الطبعة الأولى 1984، عالم الكتب، ص57.

[4]- بتصرف: محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العملية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، (د ط)، ص45.

حيث تقوم طريقة المشروع على مشاركة كل فرد من أعضاء المجموعة، كل حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الاجتماعي.

كما يعتبر المشروع أيضا « قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذوات أهمية لهم. »[1]

وعليه فالمشروع بصفة عامة هو « هدف نريد تحقيقه، فهو إذن تفكير قصدي موضوعه فعل أو نشاط له مجال زمني يتحقق فيه، وفي المجال التربوي هو أنشطة تهدف إلى تلبية حاجات مرتبطة بالتعلم. »[2]

من خلال هذه التعاريف المشروع هو عمل يقبل التلاميذ القيام به عن رغبة، ويدركون أهميته، كما أنهم يوافقون على تحمل المسؤولية للسير فيه حتى يتم قصد اكتساب المهارات اللغوية. ومن أنواعه المشروع البيداغوجي، مشروع القسم، مشروع المجموعات، المشروع الشخصي للمتعلم.

« فيبنى المشروع على تحديد الحاجة الفردية أو الجماعية كاكتساب اللغة الأجنبية في هذه الحالة وكذا الأهداف والوسائل فتوزع المهام والمسؤوليات داخل القسم من طرف المعلم. »[3]

- **مبادئ استراتيجية المشروع:**

يعد "جون ديوي " الأمريكي أول من بادر بهذه الاستراتيجية بعد التجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو، حيث قسّم التلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلمون في إطار مشروع القراءة والكتابة، وبنى طريقة مشروعه على المبادئ التالية:

• مبدأ التعلم محور العملية التعليمية : يرى "جون ديوي" أن « وظيفة التربية هي مساعدة الطفل حتى يصبح إنسانا سعيدا ذا أخلاق، قادرا، فعالا، كفؤا، وهذا لا يكون بعمل يُفرض على الأطفال إنما يكون بتسهيل نمو القدرات الفطرية الكامنة فيهم. »[4]

• مبدأ النشاط الذاتي: أي أن يقوم المتعلم بجهد نتيجة رغبة ذاتية في التعلم.

• مبدأ الحرية: أن يتعلم المتعلم في جو من الحرية ويستطيع فيه أن يختار وأن يناقش ويقبل أو يرفض أفكار أو يتدخل للتطوير أو التعديل أو التغيير وباختصار أن يقتنع بالهدف ويختار الأسلوب لتحقيقه.

---

[1]- بتصرف: فخر الدين القلا، يونس ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، 2006، ص250.

[2]- رشيد أورسلان، التسيير البيداغوجي في المؤسسات التعليمية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، الجزائر، ط3، (د ت)، ص15.

[3]- رشيد أورسلان، المرجع نفسه، ص16.

[4]- بتصرف: عبد القادر مراد، معلم الصف وأصول التدريس الحديث، ص50.

• مبدأ التعلم عن طريق العمل: « أن يتعلم المتعلم في جو من المشاركة والتفاعل. »[1]

- **خطوات تطبيق المشروع:**

لقد تم في هذا المقام تحديد خمس مراحل أساسية للمشروع وهي كالتالي:

الخطوة الأولى: الهدف من المشروع:

يجب أن يكون الهدف من المشروع هو اكتساب التلميذ للغة الأجنبية وهذا يتوقف على طبيعة المشروع وإمكانية التنفيذ.

الخطوة الثانية: اختيار المشروع:

وهي أهم خطوة من خطوات المشروع إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع ولذلك يجب أن يكون المشروع متفق وميول التلاميذ، يعالج ناحية هامة في حياة التلاميذ "الصعوبات اللغوية في هذه الحالة" ويؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب، على أن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ، يراعي ظروف المدرسة وإمكانيات العمل، وإن اختيار المشروع يكون من مسؤولية التلميذ إذا كان المشروع فرديا، ومن مسؤولية الجماعة إذا كان جماعيا، أما المعلم فدوره هو الإشارة والتوجيه للتلاميذ كي يكون للمشروع المختار قيمة تربوية، ويكون ملائما لقدرات التلاميذ مع إمكانية إنجازه خلال الوقت المحدد.[2]

الخطوة الثالثة: التخطيط للمشروع:

« إذ يقوم التلاميذ بإشراف معلمهم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة، ويسجل دور كل تلميذ، على أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات، وتدون كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطة ويكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص فقط. »[3]

الخطوة الرابعة: التنفيذ:

إن نجاح هذه الاستراتيجية « يعتمد بشكل أساسي على الجدية في التنفيذ ومدى مثابرة التلاميذ على ذلك واستمرارهم في تنفيذ ما هو مخطط القيام به. »[4] إذ أنها الخطوة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية، حيث يقوم كل تلميذ

---

[1]- المرجع السابق، ن ص.

[2]- بتصرف: ردينة عثمان الأحمد، حدام عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 2005، ص109.

[3]- كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ/2008م، ص113.

[4]- بتصرف: عبد القادر مراد، معلم الصف وأصول التدريس الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص57.

بالمسؤولية المكلف بها، ودور المعلم تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات، كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم مع الملاحظة والتشجيع ومناقشة الصعوبات قصد إيجاد التعديل لسير المشروع.[1]

الخطوة الخامسة: التقويم:

يتحدد من خلال « استفادة التلاميذ من المشروع مع تحديد مواطن النقص وعلاجه. »[2]

- **دور المعلم في إنجاز المشروع:**

يتمثل دور المعلم في مساعدة التلاميذ وتشجيعهم لاكتساب المهارات اللغوية وتكون هذه المساعدة من خلال:

- مشاركة المتعلمين في البحث عن الإمكانيات.
- ابتكار وضعيات تثير التفكير الإبداعي.
- تثمين العمل الجماعي والفوجي.
- حمل المتعلمين على الاستباق والتنبؤ.
- « تقويم مراحل إنجاز المشروع والنتائج معاً. »[3]

- **مميزات المشروع:**

« يتميز المشروع بخصائص تجعل المتعلم يدرك تمام الإدراك فائدة الموارد والمعارف المقترحة عليه، ليس في الوقت الحاضر فقط وإنما فائدتها مستقبلا أيضا منها: »[4]

- علاقته بالواقع الفعلي لأنه ينطلق من حاجة أو حادثة أو ظاهرة " ضعف التحصيل اللغوي. "
- يتضمن إنتاجا موجها إلى الغير.
- يسمح للمتعلم باستخدام مختلف أشكال التعبير.
- ينمي الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- ينمي بعض العادات الجيدة عند التلاميذ مثل تحمّل المسؤولية، التعاون، الإنتاج، التحمّس والاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة.

---

[1]- بتصرف: كريمان بدير، التعلم النشط، ص113.

[2]- محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص121.

[3]- المرجع نفسه، ص122.

[4]- محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص46.

• « يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات حسب ميولهم وقدراتهم. »[1]

- **عيوب المشروع:**

إن لهذه الاستراتيجية مآخذ يعاب عليها من بينها:

• صعوبة التنفيذ في ظل السياسة التعليمية الحالية، لوجود الحصص الدراسية والمناهج المنفصلة وكثرة المواد المقررة.

• تحتاج المشروعات إلى إمكانيات ضخمة من حيث الموارد المالية وتلبية متطلبات المراجع.

• المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، وتركيز العملية حول ميول التلاميذ وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة.

ولكن ورغم ما ترتب عنه من عيوب إلّا أنه يظل غاية وهدف يرمي إلى تسهيل اكتساب اللغات فيحقق نمو التلميذ وتكيّفه مع المجتمع وإتاحة الفرصة لنمو الخبرات من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع.

ج- الاستراتيجية الفارقية:

تأخذنا الحاجة إلى الاعتماد على هذه الاستراتيجية التي تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تلميذ ومساعدته على تجاوز تعثّراته فنقول أنه لا يمكن أن تسير العملية التعليمية دون الاستناد لهذ الأخيرة قصد إقصاء إن صحّ التعبير كل الفروقات الحاجزية.

- **مفهوم الاستراتيجية الفارقية:**

يعرف " د. مراد اليهلول " الاستراتيجية الفارقية فيقول: « تتمثل في وضع الطرق والأساليب الملائمة للفروق ما بين الفردية والكفيلة بتمكين كل فرد بتلك الكفايات المشتركة (العناصر المستهدفة في المنهج) فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخّل البيداغوجي تبعاً للحاجات الحقيقية للأفراد المتعلمين. »[2]

وتعرفها " لينا برزمسكي " بأنها: « بيداغوجية المسارات، وأنها تعتمد إطاراً مرناً حيث تكون التعليمات واضحة ومتنوعة بما فيه الكفاية، حتى يتعلم التلاميذ وفق مساراتهم في امتلاك المعارف. »[3] فالاستراتيجية الفارقية هي العملية التي تبحث باستعمال الوسائل والطرق التعليمية على تذليل

---

[1]- بتصرف: كريمان بدير، التعلم النشط، ص114.

[2]- حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص93.

[3]- محمد لمناشري وآخرون، تطبيق البيداغوجية الفارقية في التربية، وزارة التربية الوطنية قسم التكوين والتأطير، 2001، 2002، ص11.

الفروقات الفردية فتسمح بذلك للتلميذ على اكتساب اللغة حسب القدرات المختلفة دون إحباط أو سخرية وبنفس الأهداف.

- **منطلقات الاستراتيجية الفارقية:**

تقوم هذه الاستراتيجية انطلاقا من:

• الفروق الفردية الذاتية الطبيعية والبيولوجية والفيزيولوجية كالبنية الجسدية وخصائصها ووظيفتها حيث يتأثر المتعلم بشكل وخصائص البنية الجسمية.

• « الفروق الفردية الذاتية المكتسبة من ثقافة وأنماط التنشئة الاجتماعية، والوضع الاقتصادي والمركز الاجتماعي وطبيعة المحيط الأسري " اللغة المتداولة " لها دور في هذه الاستراتيجية من حيث أنها عوامل تؤثر بشكل مباشر في التعليم وفي اكتساب اللغات. »[1]

• الفروق الفردية المعرفية الناتجة عن اختلاف المتعلمين في اكتساب المعرفة التي تنتجها المؤسسة التعليمية وطريقة اكتسابهم للغة واستحضارها وتوظيفها.

• الفروق الفردية السيكولوجية (النفسية) الناتجة عن اختلاف المتعلمين نفسيا من حيث الشخصية وطباعها من إرادة وعزم واهتمام.

• الفروق الفردية المجتمعية النابعة من اختلاف مجتمعات المتعلمين وثقافتهم وطريقة تفكير هذه المجتمعات ولغاتهم الأولى والثانية وأي اللغات تحتل أكبر قدر من الأولوية لديهم.

• « الفروق الفردية الاقتصادية والإمكانيات المتاحة لدى التلاميذ التي تساعدهم على التعلم وتمكّنهم من التحصيل اللغوي. »[2]

ولهذا فالفروق الفردية تنعكس في الظواهر السلوكية التي تختلف من فرد لآخر، وتظهر فيما يلي:

* <u>فروق داخل الفرد نفسه:</u> « هي تلك الخصائص المختلفة التي تختلف في نفسه. »[3]

« فالفرد الواحد تعتريه وظائف جسمية ونفسية رئيسية في مراحل نموه المختلفة، وهي التغيّرات التي جعلت من الملاحظة ممكنة. إذ لو ظلّ الفرد على حالته عند الميلاد لا ينمو ولا يتغير ولَما نشأت لدينا هذه الموسوعة من المعلومات التي يتضمنها علم نفس الطفل. »[4]

---

[1]- فوزية الكتاني، الفروق الفردية وأهميتها في التعليم، مركز تكوين المفتشين، المغرب، (د ط)، (د ت)، ص10.

[2]- حاجي فريد، المرجع السابق، ص98.

[3]- محمد فرحات قضاة ومجمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2006، 1، ص253.

[4]- أديب محمد الخالدي، سيكولوجيا الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص20.

* الفروق بين الأفراد: « هي الفروق الفردية التي تظهر بين تلاميذ القسم الواحد، وهي الفروق درجة لا في النوع، أي أن لدى كل تلميذ قدراً معينا من الخصائص والوظائف المختلفة. »[1]

فيلاحظ اختلاف بين التلاميذ من حيث مستوى التحصيل اللغوي الدراسي وكذا ميولهم اللغوية.

* فروق جماعية: « وتعني الفروق بين الجنسين الذكور والإناث، وبين تلاميذ المدينة وتلاميذ الريف، وتلاميذ الطبقة الفقيرة والطبقة الغنية. »[2]

فيلاحظ أن الإناث أكثر ميولا لحب اللغات منها لدى الذكور.

- **مبادئ تطبيق الاستراتيجية الفارقية:**

أهمها:

• الانطلاق من مكتسبات كل تلميذ لإعانته على تجاوز الصعوبات بتثمين كفاياته.

• مراقبة التلاميذ بانتظام وعن كثب أثناء الكتابة وحتى في النطق للتعرف على خصوصياتهم والتمكن من ممارسة التفريق والتمايز باعتباره مقارنة علاجية أثناء الدعم.

• التركيز على الأخطاء والعوائق اللغوية.

• تشجيع التلاميذ على الاستقلالية والمشاركة في تحمل المسؤولية.

• تنويع المقاربة والوسائل السمعية البصرية وكذا الأنشطة (شفهية، كتابية) المتبعة.

• إرساء مناخ ملائم يثير دافعية المتعلمين.

• « تخصيص مزيد من الوقت لفائدة فئة المتعثرين لغويا مع التمايز في الوقت المخصص لإنجاز التعابير الكتابية. »[3]

يستنتج أن الاستراتيجية الفارقية تثير دافعية المتعلمين وتنمي ميولاتهم اللغوية، من حيث أنها تأخذ خصوصيات كل فرد بعين الاعتبار، فيعمل المعلم على تحليل شخصية تلميذه والعثرات التي تعترضه من جهة، وتسوية وضعيته بإقصاء الإحباط والعقد النفسية من جهة أخرى.

[1]- المرجع السابق، ن ص.

[2]- أديب محمد خالدي، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ص20.

[3]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص98.

ح- **استراتيجية التعلم بالإدماج:**

يعد الإدماج نشاطاً ديداكتيكياً يستهدف جعل التلميذ يحرك مكتسباته قصد ترسيخ كفاية أو تحقيق هدف نهائي.

- **مفهوم الإدماج:**

لغة: وردت كلمة " دمج " في لسان العرب لابن منظور: « دَمَجَ الأَمْرَ يَدْمُجُ دُمُوجاً: استقام وتدامجوا على الشيء: اجتمعوا، وصلح دماج ودماج: محكم قوي، وأَدْمَجَ الحبل: أجاد فتله، ودمجت الماشطة الشعر دمجا وأدمجته: ضفرته، وتدامج القوم على فلان تدامجا إذا تضافروا عليه وتعاونوا.»[1]

اصطلاحا: يعرف الإدماج في دليل بيداغوجيا الإدماج أنه: « إقامة علاقات بين التعلّمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف، والمهارات المكتسبة. »[2] في مجال التربية هو: عملية توحيد بين المؤسسات المدرسية التي تضم الأطفال الأسوياء العاديين والأطفال المتخلفين أو المعاقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

يهيمن حاليا مفهوم الإدماج المدرسي داخل التربية الخاصة، ويعد الإدماج المدرسي سيرورة ديناميكية مشخصة بالنسبة لكل طفل من خلال مشروع تربوي، وتعد أشكال الإدماج مرنة، بحيث يمكن أن يكون فرديا أو جماعيا لفترة جزئية أو لفترة كلية، ويتم داخل فصل دراسي عادي أو خاص.

نشاط الإدماج هو: « عملية إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى.»[3]

يرتكز الإدماج على توازن جهتين متكاملتين « واحدة تؤدي إلى اكتساب الكفايات، وأخرى إلى تعزيز تلك الكفايات على طول برنامج التكوين، ويقدم الإدماج كسيرورة طويلة حيث لا تظهر النتائج إلّا بعد مرور ساعات كثيرة من التعلم. »[4]

---

[1]- جمال الدين بن مكرم المعروف بابن منظور، لسان العرب، در الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ج1، مادة الدال، د ت، ص420.

[2]- دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، المملكة المغربية، وزرة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ط1، د ت، ص18.

[3]- عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ص80.

[4]- موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، إعداد وترجمة الحسن لحية، فاس، المغرب، مركز حقوق الناس، 2006، دون صفحة.

يتم التعرف على مستوى الإدماج من خلال « ثلاث كلمات مفتاحية مساعدة هي الفعل والفهم والاستقلالية.»[1]

وعليه فإن استراتيجية التعلم بالإدماج ترمي إلى جعل المتعلم يعطي معنى لتعلماته، من خلال تلاقي المواد وتداخلها، لإغناء وتنظيم عملية التعليم.

إضافة إلى أن « الإدماج عملية داخلية وشخصية، ولا يمكن لأحد أن يقوم بالإدماج بدلا من الآخر، وهو الأمر الذي يقودنا إلى طرح السؤال: من يقوم بالإدماج ؟ إنه المتعلم، وهو يقوم به لذاته ضف إلى أن المدرس يقوم باقتراح تمارين ومراجعات وكذا وضعيات ينبغي حلها. »[2]

حيث نجد أن هذا لا يعني أن المدرس هو من يدمج بل المتعلم هو الفاعل الرئيسي في سيرورة الإدماج، وبعد تشغيله (المتعلم) في كل لحظة خطوة أولى، حتى إذا ارتكب أخطاء فهي تبقى ضرورية للتعلم بشكل أفضل، غير أن المدرس مطالب بأن يقدم له تغذية راجعة خارجية، تتمثل في الإشارة إلى الأخطاء وتصحيحها وهي خطوة ثانية، وينبغي أن تتسم التغذية الراجعة بالنجاعة لا بإحباط المتعلم، وفي هذا الصدد ينبغي أن يحترم المعلم ثلاثة قواعد حتى تتحقق النجاعة والفاعلية:

- تقديم تغذية راجعة بصفة فورية (أي مباشرة بعد مشاركة التلميذ).
- تقديم المظاهر الإيجابية قبل إثارة النقط التي ينبغي تحسينها.
- « تقديم تغذية راجعة مضبوطة سواء كانت إيجابية أو سلبية. »[3]

بناءً على ما سلف يمكن القول بأن الإدماج يتم من خلال إرساء عناصر مختلفة لتحقيق هدف معين.

- **أهمية نشاط الإدماج:**

تتجلى أهمية نشاط الإدماج في العملية التعليمية فيما يلي:

- تبرز مساهمة مختلف الأنشطة والموارد التعلمية.
- تبرز الجانب النفعي للتعليمات.
- « تسمح بإبراز الفرق بين النظري والتطبيقي. »[4]

---

[1]- المرجع السابق، دون صفحة.

[2]- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط2، 2011، ص175.

[3]- بتصرف: المرجع نفسه، ص175.

[4]- عط الله احمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، مرجع سابق، ص81.

• تبرز ما يجب أن يتعلمه التلميذ « يجب أن لا نتردد في اقتراح وضعيات، يكون المتعلم فيها قادرا على الفهم والاستيعاب والحل بمساعدة خاصة. »[1]

- **بناء نشاط الإدماج:**

إن بناء نشاط إدماجي يتمثل أساسا في تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة ويتم ذلك بانتهاج الخطوات التالية:

• حصر الكفاءة المستهدفة " كفاءة لغوية في هذه الحالة. "

• تحديد التعليمات التي نريد إدماجها (قدرات ومهارات شفهية وكتابية).

•إعطاء معنى لهذه التعليمات ووضعها مركز اهتمام.

• اختيار وضعية تعطي للمتعلم فرصة لإدماج هذه المكتسبات (التعليمات)في إطار يكون فيه التكوين النظري في خدمة التكوين العملي أي إدماج النظرية والممارسة.

• « تحديد كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتعلم في قلب النشاط. »[2]

- **خصائص الإدماج:**

يعد نشاط الإدماج كل نشاط يتضمن الخصائص التالية:

• هو نشاط يكون فيه التلميذ فاعلا، أما النشاط المتمركز حول المدرس فلا يمكن أن نعتبره نشاط إدماج، مادام تعريف الإدماج يستوجب أن يحرك التلميذ موارده بنفسه.

• هو نشاط يقود التلميذ إلى تعبئة مجموعة من الموارد (معارف، آلية تلقائية وقدرات).

• « هو نشاط موجه نحو كفاية أو نحو هدف كاكتساب اللغة الثانية في هذه الحالة. »[3]

- **شروط نجاح الدمج:**

« إن من أهم شروط نجاح الدمج، التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين أطراف العملية التعليمية. فالدمج دون تخطيط مسبق، قد يقود إلى مشكلات وصعوبات، وليس إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وعند التخطيط ينبغي مراعاة العوامل الأساسية التالية: »[4]

---

[1]- لحسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، ص102.

[2]- عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، المرجع السابق، ص81.

[3]- مجلة تقنية الحرية النفسية، بحث حول البيداغوجيات الحديثة، الأستاذ المسير أحمد العلوة، منتديات الحكمة التعليمية، المغرب، ص29.

[4]- جمال الخطيب، منى الحديدي، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار الفكر للناشرون والموزعون، ط1، 2009، ص143.

• الخبرات التعلمية الفردية والمخطط لها بعناية، فالبرامج التعليمية الجيدة هي البرامج التي تراعي مواطن الضعف، ومواطن القوة الموجودة لدى الطفل، فمراعاة هذه الخصائص تعمل بمثابة مفتاح للخبرات التعلمية والنمائية الملائمة والفعالة.

• التزام المربّين بمبدأ مشاركة أولياء الأمور بفاعلية ونشاط في تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية لأبنائهم.

• « احتمالات نجاح الدمج يعتمد على اتجاهات جماعية، بمن فيهم الأطفال وأولياء أمورهم، والمعلمين والإداريين، وذلك يعني ضرورة تطوير السبل الفعالة لتعديل الاتجاهات لتصبح واقعية وإيجابية وتشجيع وجهات النظر التربوية، التقدمية، وإزالة الحواجز المادية والنفسية، التي تعيق نمو الأطفال وتعلمهم. »[1]

• وأخيرا فإن الدمج يتطلب من معلم القسم العادي العمل كعضو فريق متعدد التخصصات والخبرات فحاجات الطفل عديدة ومتنوعة، وهي تفرض على المديرين ومعلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة وغيرهم من أعضاء الفرق الداعم، مثل أخصائي العلاج النطقي أو العلاج الطبيعي أن يعملوا معاً ويتعاونوا لإنجاح الدمج، إذ لا تتوفر للمعلم العادي المصادر اللازمة والخبرات الكافية بدون تحقيق هذا النوع من العمل التشاركي ومن الواضح أن إدارة المدرسة تلعب الدور الأساسي في هذا الصدد، فهي التي تهيئ الجو المدرسي العام لقبول فلسفة الدمج، إضافة إلى ذلك فإن المدير يتحمّل مسؤولية توفير برامج التدريب لمعلمي الصفوف العادية فتتطور مهاراتهم وتتعدل اتجاهاتهم.[2]

- **وضعيات نشاط الإدماج:**

متى ولماذا نلجأ إلى لحظات الإدماج ؟

نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي، يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي إذن لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

متى نلجأ إلى لحظات الإدماج ؟

يمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج « في أية لحظة من التعلم، لا سيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلاً دالاً أي عندما نريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج. »[3]

[1]- المرجع السابق، ص143.

[2]- المرجع نفسه، ص144.

[3]- لحسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، ص92.

وتتغير أنشطة الإدماج هذه « فأثناء التعلمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة، (لا تتجاوز دقائق معدودات) لوضع مكتسبات عديدة ضمن السياق. »[1] وفي نهاية التعلم تصير المدة مهمة قد تمتد من ساعة إلى عدة أيام كالواجبات المنزلية.

لماذا نلجأ إلى لحظات الإدماج ؟

نعني بذلك تنمية الكفاية اللغوية " إقدار التلميذ على حل وضعية مشكلة دالة، تنتمي إلى فئة معينة من الوضعيات ومن الأجدر تدريب التلميذ على حل هذا النمط من الوضعيات المعقدة خلال نشاط منظم لتحقيق ذلك الهدف. "

فقلة من التلاميذ هم الذين يوظفون مكتسباتهم اللغوية في الوضعية الإدماجية بشكل تلقائي حتى لو كانوا يعرفون العناصر اللازمة لحلها على المستوى النظري من صرف وقواعد نحوية، تجد أن الممارسة اللغوية صعبة لديهم كتابية أو شفهية.

وفي بعض الأحيان نجد أن « المدرس قد يتقن إعداد وضعية إدماج جيدة تناسب الكفاية اللغوية المستهدفة غير أنه لا يستثمرها في القسم بشكل جيد لأنه هو الذي يقوم بحلها، في مثل هذه الحالة نقول أن الوضعية الإدماجية جيدة لكنها تحولت في القسم إلى نشاط إدماج رديء. »[2]

وعليه ينبغي أن نفرّق بين نشاط الإدماج باعتباره نشاطا تعلميا يدعو فيه المدرس التلاميذ لإدماج مكتسباتهم اللغوية، وحل وضعيات إدماج بحيث لا يحدث الإدماج إلّا بعد اكتساب تعليمات مختلفة (معارف، مهارات لغوية) كما لا يحدث إلّا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حلها، فالإدماج عملية داخلية وشخصية، وبين الوضعية الإدماجية التي هي عنصر من هذا النشاط الإدماجي والتي تجعل المتعلم يعي مكتسباته اللغوية وينظمها من أجل استخدامها.[3]

إذن الوضعية هي عنصر من النشاط الإدماجي ولكي يتعلم التلميذ لغة أجنبية، نستطيع أن نقترح عليه نصا يحتوي على كلمات، أو بنيات جديدة، ثم نطلب منه ترجمة ما يعرف مع إعطائه ترجمة الكلمات التي لا يعرف مقابلاتها، وشرح البنيات المجهولة، أو دفعه إلى الفهم من خلال السياق.

يستخلص أن هذه الاستراتيجية تقترح تعلما إدماجيا غير مجزأ يُمَكِّن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية ويوصل بالتلاميذ إلى توظيف هذه المكتسبات.

---

[1]- المرجع السابق، ن ص.

[2]- المرجع نفسه، ن ص.

[3]- وزارة التربية وتكوين الأطر بالمغرب، " دليل بيداغوجيا الإدماج " المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب الرباط، 2010، ص20.

وللتوضيح فإنه يوجد العديد من استراتيجيات التدريس لكل منها إجراءاتها التدريسية المميزة لها. وتعد الاستراتيجيات السابقة الذكر أهمها في المرحل الابتدائية لتعليمية اللغة الأجنبية من منطلق أن لكل طور استراتيجياته الخاصة به حسب قدرات المتعلمين وكذا المنهاج المتبع ولكن هذا لا يمنع من إعطاء لمحة على المحتمل أن تعود بمردود إيجابي إلى جانب المذكورة سابقا.

خ- استراتيجية التسميع:

وتعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها وهذا ما يسمى التسميع، إلّا أن الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجية إعادة تسميع مركّب، فتعدد تكرار المعلومات أو الألفاظ اللغوية مع وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش استراتيجية فعالة يمكن تعليمها للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر المفردات اللغوي الأكثر تعقيدا.[1]

د- استراتيجية التفصيل والتوضيح:

«وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات ومفردات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى وبالتالي تجعل التفكير أسهل، وتساعد هذه الاستراتيجية في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى.»[2]

ذ- استراتيجية التنظيم:

«تستهدف هذه الاستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة، وهي تتألف من إعادة تجمع الأفكار أو المصطلحات اللغوية وتصنيفها.»[3]

ر- استراتيجية الدراسة المستقلة:

« تعطي للتلميذ الوقت الكافي للممارسة الفعالة وتعلمه كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة وتمكِّنه من العمل بصورة استقلالية غير أنها تحتاج إلى وسائل كثيرة ووقت طويل من الدرس، ضف إلى أنه لا يمكن السيطرة على الفعالية الدقيقة. »[4]

هناك أيضا استراتيجية المناقشة والحوار واستراتيجية الأسئلة والأجوبة.

وفي ضوء ما تقدم ذكره من أنواع استراتيجيات التعليم، يمكن القول أن استراتيجية التعليم تبرز أهمية كبيرة في العملية التربوية من منطلق ما تؤديه في النهوض بقدرات التلاميذ اللغوية، وتهيئة

---

[1]- بتصرف: عط الله حمدن زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، مرجع سابق، ص75.

[2]- المرجع نفسه، ن ص.

[3]- بتصرف: المرجع نفسه، ص76.

[4]- حمص محمد محسن، " المرشد في تدريس التربية الرياضية "، منشأة المعارف، الاسكندرية، (د، ط)، 1989، ص93.

استعداداتهم لإتقان أكثر من لغة خصوصا وهم بصدد انفجار معرفي سريع في ظل مواجهة متغيرات العصر، إذ لم يعد الهدف من العملية التربوية هو اكتساب اللغات فقط وإنما تعداه إلى توظيفها وحسن التعامل بها اجتماعيا بنية التفتح على العالم في حدود المحافظة على الأبعاد الوطنية للغة الأولى.

6- **تقويم العملية التعليمية:**

لا تكتمل الدورة التخطيطية لاستخدام استراتيجية معينة في التعليم إلّا بالتقويم، وليس معنى ذلك أن التقويم خطوة نهائية أو غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحسين وتطوير المواد والأساليب المختلفة في مواقف التعليم والتعلم وزيادة فاعليتها في تحقيق أهدافها التعليمية، وعلى ذلك فالتقويم جزء لا ينفصل عن الاستراتيجية، وهو يبدأ أساسا بمعرفة الأهداف المراد بلوغها وإذا أردنا الحديث في هذه الحالة فإننا نعني اكتساب اللغات الأجنبية، ويتضمن بعد ذلك عدة خطوات الغرض منها تحديد الدرجة التي تحققت بها فعلا هذه الأهداف، ويستلزم ذلك معرفة نواحي القوة أو النجاح، ونواحي الضعف أو الإخفاق في الاستخدام ووضع التفسيرات الممكنة لأسباب ذلك.

على الرغم من أن « المعلم عادة ليس في موقف يمكِّنه من تقويم الاستراتيجية المستخدمة عن طريق استخدام وسائل القياس العملية، إلّا أنه يستطيع هو وتلاميذه خلال استخدامهم استراتيجية معينة أن يقدِّروا قيمتها على نحو ذاتي. »[1]

وبذلك « يعد التقويم مكونا رئيسيا لا غنى عنه في إصدار الأحكام النهائية أو الجزئية من خلال التغذية الراجعة، فهو المرجع في ضبط عملية التعليم والتعلم، نجاحا أو فشلا. »[2]

فالتقويم في التدريس إجراء يبدأ من قبل الفعل التعليمي إلى نهايته، وإنه بهذا المفهوم وسيلة تنشيط وضبط سيرورة التعليم في كل عناصرها ومكوناتها، فهو أعم من النقطة والنتيجة النهائية، فهو يشخِّص ويصحح ويكوِّن.

« فالتقويم لا يتعلق بنتائج التلميذ فقط بل يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تستعمل، والطرق والمحتويات حتى وسائل التقويم نفسها. »[3]

[1]- د. حمد خيري كاظم، عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص78.

[2]- ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل علي، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص68.

[3]- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، الفعل التعليمي التعلمي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ص86.

« الحاجة إلى التقويم قائمة في اختيار أهداف المنهج ومحتواه، وتنفيذه وتقويمه وتطويره لأن الحكم على المناهج هو حكم على النظام التربوي ككل باعتبار أن المناهج الدراسية أهم مكونات المنظومة التعليمية. »[1]

ويعرّف التقويم بأنه « عملية بيداغوجية، تهدف إلى قياس الفعالية الحقيقية لعمل من الأعمال وفق المعايير التي تحتمل أن تكون أكثر موضوعية من سواها.»[2]

إذن التقويم هو عبارة عن عملية تتأسس على القياس من خلال التشخيص والعلاج والوقاية، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية من خلال تبني الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

أ- أهداف التقويم:

يعد التقويم « ركنا أساسيا من أركان الإدارة التربوية فقد يرمي إلى تحقيق أهداف تربوية في العملية التعليمية ومنها: »[3]

- تحديد مدى ومركزية نمو التلميذ نحو بلوغ الأغراض أو الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- « تشخيص نواحي القوة والضعف في عملية التعلم، مما يساعد المعلم على الاستمرار أو التعديل في طريقته وتخطيط عمله وما يصعّب ذلك من نشاط تعليمي حتى تتحقق النتائج المرغوبة. »[4]
- « مساعدة التلميذ على فهم نفسه، وعلى نموه الفردي. »[5]
- تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة أو المرسومة.
- يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي قصد التخطيط والتعديل.
- « تطوير السياسة التعليمية. »[6]

ب- الأسس التي يقوم عليها التقويم:

لنجاح عملية التقويم لا بد من توفر بعض الأسس الهامة حتى يحقق أهدافه وهي:

- **الجانب الشخصي:** ويتضمن محولة المعلم كشف نواحي الضعف والقوة في تعلم التلاميذ مثلما يفعل الطبيب في تشخيص الأمراض.

---

[1]- بتصرف: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص80.

[2]- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي العام، جانفي 2004م، ص110.

[3]- رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر وآخرون، الأسس العامة للتدريس،ط1، دار النهضة العربية، بيروت، سنة 1973، ص155.

[4]- المرجع نفسه، ص156.

[5]- المرجع نفسه، ن ص.

[6]- د. عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ص176.

• **الجانب العلاجي:** « يتطلب من المعلم اقتراح أنجع الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ في تصحيح أخطاء التعلم. »[1]

ت- أنواع التقويم:

• **التقويم القبلي:** يستخدم للتعرف على كمية المعلومات والمهارات لدى التلميذ قبل بدأ الدراسة حتى يتأكدالمعلم من الخلفية اللغوية للتلميذ. ويكون في بداية العام الدراسي.

• **التقويم التكويني:** « يركز على تبيان الصعوبات التي تعرقل الفهم والتحصيل وكيف يمكن مساعدة التلميذ على تجاوزها. »[2] « لغرض مراجعة الأسلوب المتبع وتعديل المسار إن كان بحاجة إلى تعديل. »[3]

• **التقويم الختامي:** وهو « فرصة لإصدار الحكم على مجمل نشاطات المتعلمين عقب الانتهاء من إنجاز مخطط العمل التربوي الذي يشكل حاصل مقرر فصلي أو سنوي أو مرحلة تعليمية معينة. »[4]

ث- خصائص التقويم التربوي الجيد:

• ينبغي أن يكون التقويم هدفا: يبدأ بأغراض واضحة محددة، تكون منطلقا لكل عمل تربوي، وبدونها يكون التقويم عشوائيا لا يساعد على تخاذ حلول مناسبة.

• ينبغي أن يكون التقويم شاملا: يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها.

• ينبغي أن يكون التقويم مستمرا: يلازم العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.

• ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطيا: « يقوم على أساس احترام شخصية التلميذ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. »[5]

وبما أن التلميذ هو المحور الأساسي الذي تدور حوله التربية بقصد توجيه سلوكه، واكتشاف مواهبه واستعداداته، وتفجير طاقاته ومساعدته على تحقيق أقصى إمكاناته اللغوية، فإن تقويم نموه يعد من أهم الأمور في المجال التربوي وهو في الوقت ذاته يلقي الأضواء على جميع المؤثرات في نموه: استراتيجية وطريقة، معلما ومدرسة ومجتمع، وتقويم التلميذ يتضمن جميع الأهداف وجميع جوانب نموه

---

[1]- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص404.

[2]- بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مخبر التربية والتكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع2، 2004م، ص55.

[3]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص82.

[4]- منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص111.

[5]- بتصرف: د. عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ص176.

والمدرس المجتهد هو الذي يقوم بالتعامل مع غيره من المعلمين والآباء بتوجيه التلاميذ توجيها مناسبا. قصد تزويدهم بالثروة اللغوية التي تساعد على التعبير الواضح السليم.[1]

« فتبني التقويم في تعليمية اللغات يفسر الكثير من الأمور الإيجابية كتجديد شامل للممارسات البيداغوجية تقويةً لدور المتعلم في صناعة تعلماته.»[2] وإن كانت البيداغوجيا الفارقية تقوم على تحديد الفوارق بين المتعلمين واستثمارها تعليميا، فما على المقوِّم في تعليمية اللغات إلّا استغلالها وتوظيفها لحشر التلميذ وادماجه في قلب المسار التعلمي وذلك بالعمل على جعله واعيا بذاته، مدركا لخصوصياته بغية مساعدته في ضبط مقاربته التعلمية وتمكينه من تحديد الصعوبات التي تعترضه.[3]

فالواقع يثبت أن لكل متعلم مهارات وقدرات لا يستهان بها، إلا أنه لا يتقن توظيفها بالشكل المناسب في الوقت المناسب، وعليه فدور المقوِّم في حال كهذه تنبيهه إلى مواهبه وتحفيزه على صقلها وحسن استثمارها انطلاقا من علاقة تسودها ثقة متبادلة اعتمادا على النقد البنّاء لتعويد التلميذ على تقبل نتائج التقويم واعتبار النقد الموجّه إليه في صالحه.

[1]- بتصرف: المرجع نفسه، ص179.

[2]- Philipp perenoud. Op. cit. p15.

[3]- Karla dejean lefeal, op, cit, p162.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية:

تعتبر المدرسة الابتدائية المرحلة الأولى والأساسية التي يدخل إليها التلاميذ للتعلم، وهي مرحلة إلزامية يكفلها الدستور الجزائري، يلتحق بها التلاميذ من مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية، وتتكون من خمسة (05) صفوف بعدما كانت تتكون من ستة (06) صفوف، وتعتبر من أهم مراحل حياة التلاميذ من حيث أنها تترك البصمة التعليمية في الطفل وتسعى إلى تكوينه ونموه بشكل صحيح يستطيع من خلاله أن يعالج المشاكل التي تواجهه.

سأتناول في هذا الفصل مجموعة من الأسئلة في شكل استبيان حول تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية قصد الخروج من خلالها بمجموعة من الحقائق والاقتراحات التي تحدد مسار البحث.

أولا: مجالات الدراسة:

أ- **المجال المكاني لإجراء الدراسة:** لقد تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى ولاية سيدي بلعباس وبالضبط على مستوى المقاطعة الإدارية الثالثة الكائن مقرها بحي عظيم فتيحة. هذه المقاطعة الإدارية يدخل في نطاق إختصاصها مدارس تقع بمقر الولاية، وأخرى تقع خارج الإقليم الحضاري كدائرة تسالة وبلدية السهالة.

قمت بإجراء الدراسة الميدانية على مستوى المدارس التالية:

- المدرسة الابتدائية مالك ابن نبي حي عظيم فتيحة
- المدرسة الابتدائية ابن طفيل حي عظيم فتيحة
- المدرسة الابتدائية عظيم فتيحة حي عظيم فتيحة
- المدرسة الابتدائية العقيد لطفي حي قمبيطة
- المدرسة الابتدائية كرامة غالم حي قمبيطة
- المدرسة الابتدائية صورية بن ديمراد حي الملازم خلادي
- المدرسة الابتدائية ابن باديس حي الحديقة العمومية
- المدرسة الابتدائية جبور محمد حي السكنات الاجتماعية (السواس)
- المدرسة الابتدائية تيساوي محمد حي المقام
- المدرسة الابتدائية 20 أوت 1955 حي 20 أوت 1955
- المدرسة الابتدائية الحبيب منصور بلدية السهالة
- المدرسة الابتدائية بن غازي الشيخ بلدية تسالة

سبب اختيار هذه المقاطعة: تتوفر هذه المقاطعة على مدارس متباينة من حيث الطبقات الاجتماعية للمتمدرسين، فبعض المدارس تقع في أحياء جد راقية (كمدرسة تيساوي محمد بحي المقام، ومدرسة 20 أوت 1955 بحي 20 أوت 1955.) والبعض الآخر يقع في أحياء شعبية (كمدرسة جبور محمد بحي السكنات الاجتماعية السواس)، كما تتواجد مدارس أخرى بمناطق نائية (كمدرسة الحبيب منصور ببلدية السهالة، ومدرسة بن غازي الشيخ ببلدية تسالة). وهو ما يمكنني من دراسة مختلف عينات التلاميذ المتمدرسين وأستنتج إذا كان هناك تباين بين مستوى التلاميذ القاطنين بالأحياء الراقية والتلاميذ القاطنين بالأحياء الشعبية، وإن كان هناك تباين في المستوى فما هي العوامل المؤثرة في ذلك؟

المرفقات:

1_ ترخيص بدراسة ميدانية رقم 138/ق. د. ل/ك. أ. ع. ف/ج. م/17 الصادرة من جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم - .

2_ ترخيص من مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس الصادر في 2018/04/23. والحامل لرقم: 2018/1.7/233.

ب- **المجال الزماني لإجراء الدراسة:** امتدت الفترة الزمنية للدراسة الميدانية من 2018/04/24 إلى غاية نهاية الموسم الدراسي 2018/2017.

ثانيا: منهج الدراسة:

قمت بمعالجة الجانب الميداني معالجة إحصائية للفرضيات ثم تفسيرية تحليلية، ومن هذا المنطلق فقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي.

ثالثا: أدوات الدراسة:

يتوقف نجاح أي بحث علمي على الاستخدام الصحيح للأدوات والتقنيات المنهجية، وكان الاستبيان هو الأداة الأنجع والأنسب التي تتماشى وطبيعة الموضوع، وقد تمثل الاستبيان في استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي شملت موضوع الدراسة الميدانية قصد الحصول على المعلومات و آراء الأساتذة المدرسين حول واقع تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية وما يترتب عنه من تعديل أو تغيير في حدود ما يسمى بالإصلاح التربوي فيما يتعلق بتعليم اللغات الأجنبية.

رابعا: عينة البحث:

تم اختيار هذه العينة بطريقة نظامية تضم معلمي اللغة الفرنسية للصف الثالث والرابع والخامس ابتدائي، وحتى بعض معلمي اللغة العربية قصد التوصّل لمدى تأثير تعلم اللغة الأجنبية على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

خامسا: حدود الدراسة:

تم توزيع الاستبيان على (50) معلما ومعلمة، واسترجعت (37) استمارة.

إستمارة استبيان خاصة بأساتذة التعليم الابتدائي

أستاذاتي الفضليات، أساتذتي الأفاضل، يشرفني أن أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يهدف إلى جمع المعلومات حول واقع تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية وما ينجم عنها من صعوبات وعراقيل تحول دون التلقين اللغوي الجيد.

زميلي(ة) المحترم(ة) أرجو منكم الإدلاء بالمعلومات بكل موضوعية، علما بأن ذلك يستغل في بحث علمي تربوي لا غير، عساه يساهم في اقتراح بعض الحلول للمشكلات التعليمية في المدرسة المعنية، لذا أتمنى أن يؤخذ هذا العمل مأخذ الجد ويوضع في إدارة المدرسة عند إتمامه. وفي النهاية تقبلوا مني خالص الاحترام والتقدير.

الاسم واللقب: **الأقدمية في التعليم:**

***الأسئلة الخاصة بتعليم اللغة الفرنسية اختر نعم/لا**

1- هل يؤثر إدراج اللغة الفرنسية في الثالثة ابتدائي على تحصيل التلميذ اللغوي ؟	نعم	لا
2- هل تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية هو حتمية فرضها الواقع المعاش ؟	نعم	لا
3- لا يجب الاقتداء بالتجربة اليابانية مثلا، في تعليم اللغة الأجنبية بعد السنة الخامسة ابتدائي ؟	نعم	لا
4- هل التعليم المثالي للغة الثانية مخصص فقط للأطفال الموهوبين ؟	نعم	لا
5- هل ترى أن التعليم مزدوج اللغة يخلق مشكل التواصل بين التلاميذ ؟	نعم	لا
6- هل يعتبر معلم اللغة الفرنسية هو المسؤول الأول عن تدني مستواها ؟	نعم	لا
7- هل تجد نفسك مضطرا لاستعمال لغة البيت أثناء الدرس ؟	نعم	لا
8- عندما يجد التلميذ صعوبة في التعبير، هل يلجأ إلى العامية ؟	نعم	لا
9- أيمكن اعتبار طرق تعليم اللغة الفرنسية هي السبب في تراجعها ؟	نعم	لا
10- هل تنوع في طرائق الفعل التعليمي ؟	نعم	لا
11- هل تراعي الفروق الفردية أثناء التدريس ؟	نعم	لا
12- هل في رأيك يحتاج منهج اللغة الفرنسية إلى التغيير ؟	نعم	لا
إذا كانت الإجابة بنعم، في أي درس من الدروس تود أن يحدث التغيير ؟	نعم	لا
13- ألا ترى أن استبدال اللغة الفرنسية بالإنجليزية هو قرار لابدّ منه ؟	نعم	لا

14- هل يمكن للطفل ذو العاشرة أن يتحكم بثلاثية اللغة في آن واحد: عامية، فصحى، فرنسية أو أمازيغية، فصحى، فرنسية ؟إذا كانت الإجابة ب لا على أي لغة يركز؟ | نعم | لا |

15- ألا يستدعي اتساع الفجوة بين العامية الجزائرية واللغة العربية الفصحى، التعليم بالعامية في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي وتدرس الفصحى كلغة أجنبية أولى ؟ | نعم | لا |

16- هل يسبب تدريس اللغة الفرنسية للتلميذ ميله إلى اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية ؟ | نعم | لا |

17- ألا ترى أن حملة كتاب الله أو حتى حفظة القرآن الكريم هم أكثر التلاميذ تفوقا في الاكتساب اللغوي ؟ علل إن استطعت. | نعم | لا |

18- هل يعد تدريس اللغة الفرنسية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي خطرا على هويته ؟ | نعم | لا |

19- هل ترى أن التعليم مزدوج اللغة يساهم في | بناء شخصية الطفل | أم تدميرها |

20- هل تدريس اللغة الفرنسية هو: | موروث استعماري | ضرورة للتفتح على اللغات |

21- ماذا لو أن الطفل يرفض تعلم اللغة الفرنسية ؟ | نرغمه عليها | نخيره بين بقية اللغات |

22- ماذا لو يتم حذف تعليم اللغات الأجنبية من المدارس الجزائرية ؟

| جمود فكري فاللغة حضارة | لابأس بذلك و تدرس في مؤسسات خاصة حسب الرغبة |

23- أي من المنهاجين ساهم في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين ؟

| المنهاج القديم | أم الحديث |

24- في رأيك أي من عناصر المنهاج أكثر أهمية في العملية التعليمية هل هي:

| الاهداف | أم المحتوى | أم التقويم | أم الطريقة |

25- ما هو تقييمك لمستوى التلاميذ ؟ هل هو | جيد | متوسط | ضعيف |

26- أنشطة اللغة الفرنسية (3 ساعات أسبوعيا):

| تسبب للتلميذ التعب والارهاق | تساهم في الترفيه عن التلميذ واخراجه من روتين الانشطة التعليمية |

27- في رأيك الحجم الساعي لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية ؟ | كاف | غير كاف |

28- اكتساب التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية لمعارف وثقافات جديدة يؤثر في أدائه لأنشطة اللغة العربية بشكل: | إيجابي | سلبي | حيادي |

29- يستخدم التلميذ مفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية ؟

| كثيرا | احيانا | لا يستخدمها |

30- تعلم لغات أخرى يعرقل التطور الفكري للطفل ويكون على حساب مجالات أخرى أو على حساب لغته الأم ؟ **كثيرا** **احيانا** **مطلقا**

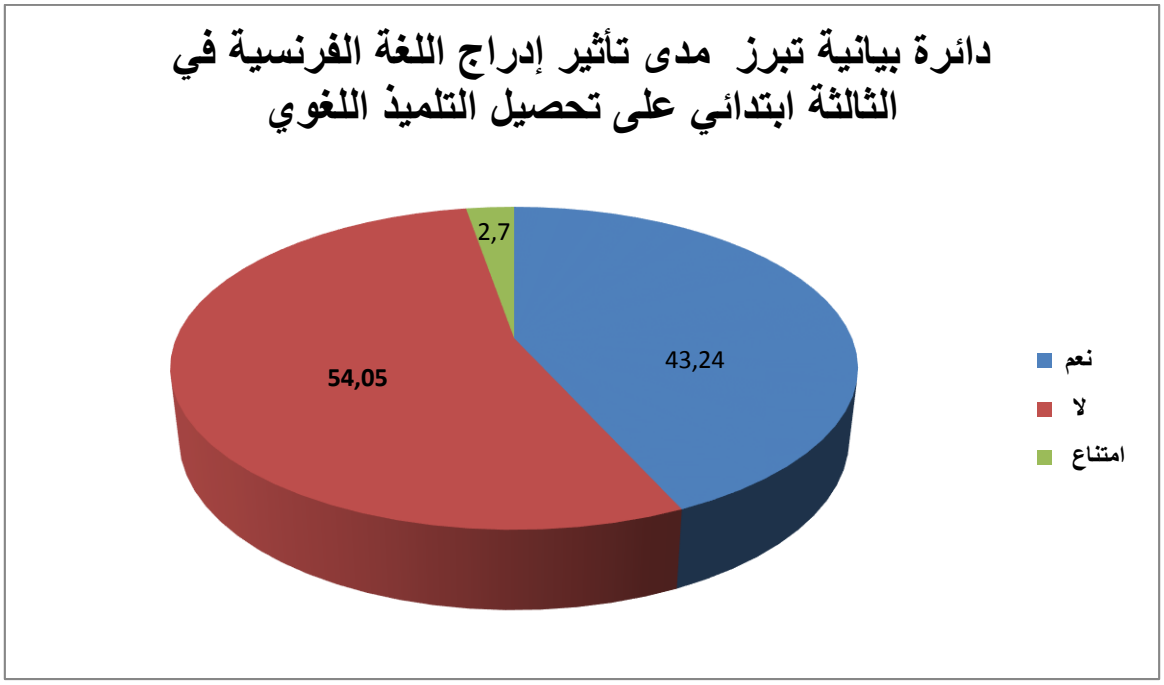
31- كيف ترى واقع ومستقبل اللغة الفرنسية في الجزائر ؟

32- وماذا تقترح لإنجاح تعليم هذه اللغة ؟ وتغطية نقائص تدريسها ؟

السؤال الأول: هل يؤثر إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثالثة ابتدائي على تحصيل التلميذ اللغوي ؟

جدول إحصائي عن مدى تأثير اللغة الفرنسية في الثالثة ابتدائي على التحصيل التلميذ اللغوي.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	16	% 43,24
لا	20	% 54,05
امتناع	1	% 2,70
المجموع	37	% 100

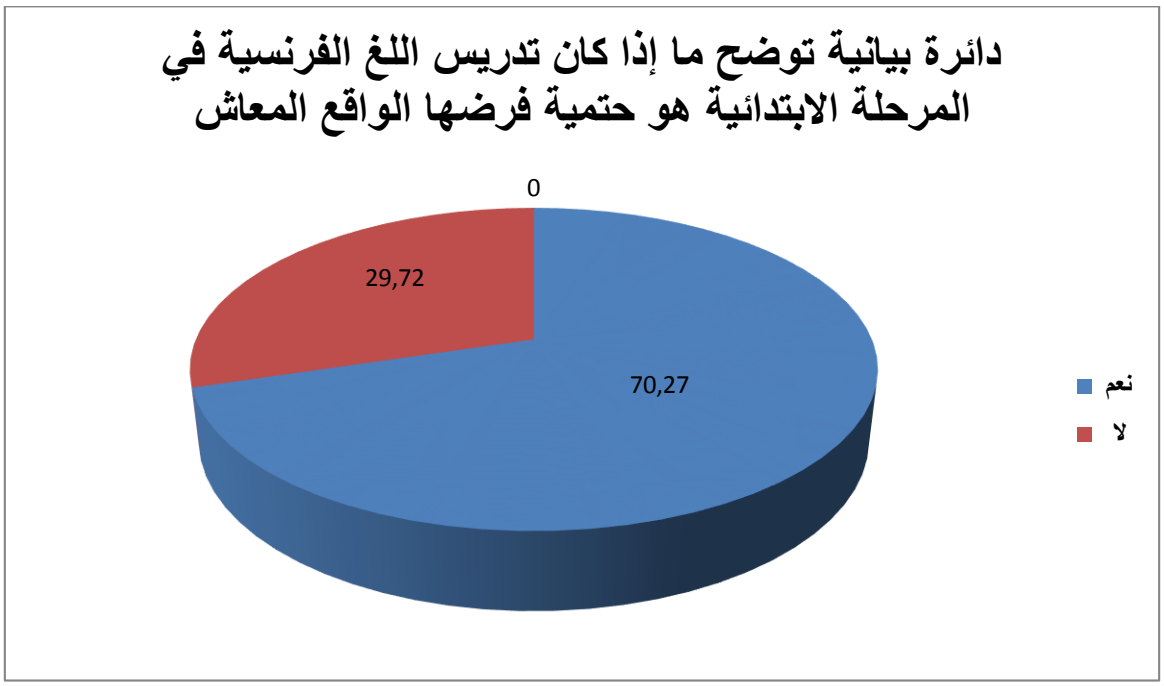


التحليل: يظهر لنا الجدول المدون أعلاه أن 20 أستاذا من أفرد العينة المدروسة، أي ما يمثل نسبة 54,05 % على أن إدراج اللغة الفرنسية في الثالثة ابتدائي لا يؤثر على تحصيل التلميذ اللغوي، في حين أن 16 أستاذا والذين يمثلون نسبة 43,24 % فإنهم يقرون بأن إدراج اللغة الفرنسية في الثالثة ابتدائي يؤثر على التحصيل اللغوي لدى التلميذ، وامتنع أستاذ واحد عن منح رأيه وهو ما يمثل نسبة 2,70 %.

السؤال الثاني: هل تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية هو حتمية فرضها الواقع المعاش ؟

جدول إحصائي حول ما إذا كان تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية هو حتمية فرضها الواقع المعاش.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	26	% 70.27
لا	11	% 29.72
المجموع	37	% 100



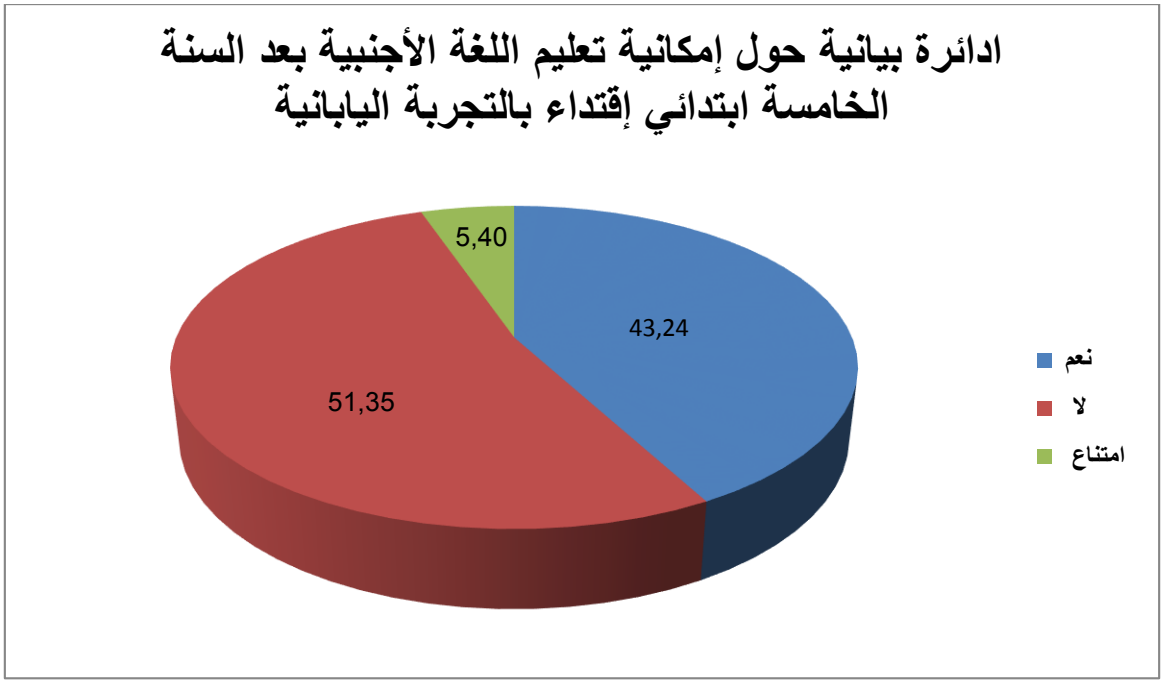
التحليل: إن الملاحظ في الجدول أعلاه أن نسبة 70,27 % من أساتذة التعليم الابتدائي (من العينة المدروسة) أي ما يعادل 26 أستاذا يجمعون على أن تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية هو حتمية فرضها الواقع المعاش بحكم أن الجزائر كانت مستعمرة فرنسية، وأن التبعية اللغوية لا زالت قائمة في المنهاج الحديث، فيما أن نسبة 29,72 % من أساتذة العينة المدروسة و هي ما يعادل 11 أستاذا و أستاذة يرون أن تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية لا يمت بصلة للحتمية التي فرضها الواقع المعاش.

واستنادا إلى رأي الأغلبية المطلقة نستخلص أنه هناك إمكانية تغيير اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية بلغة أجنبية أخرى كاللغة الانجليزية مثلا بحكم أنها لغة العلوم والتكنولوجيا.

السؤال الثالث: ألا يجب الاقتداء بالتجربة اليابانية مثلا، في تعليم اللغة الأجنبية بعد السنة الخامسة ابتدائي ؟

جدول إحصائي حول إمكانية تعليم اللغة الأجنبية بعد السنة الخامسة ابتدائي اقتداء بالتجربة اليابانية.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	16	% 43,24
لا	19	% 51,35
امتناع	2	% 5.40
المجموع	37	% 100



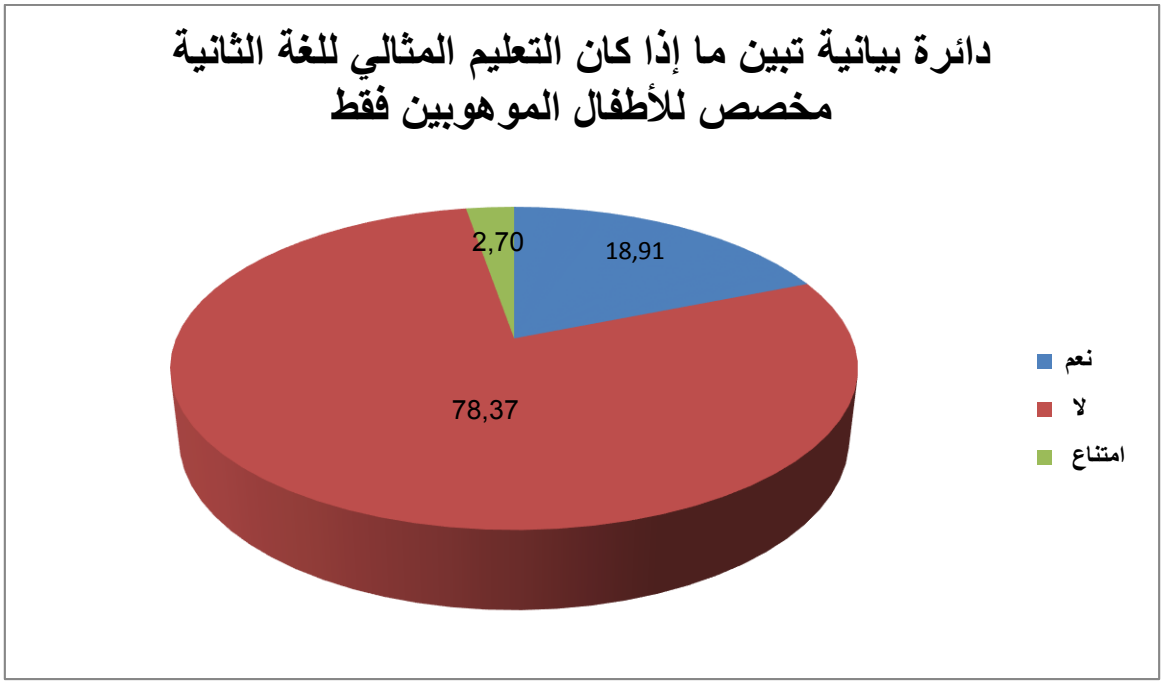
التحليل: من خلال تحليلي للجدول أعلاه اتضح لي بأن نسبة 43,24 % أي ما يعادل 16 أستاذا يجمعون على أن الاقتداء بالتجربة اليابانية في تعليم اللغة الأجنبية بعد السنة الخامسة ابتدائي، وعلى النقيض من ذلك فإن نسبة 51,35 % وهو ما يعادل 19 أستاذا وأستاذة يقرون بعدم إمكانية

الاقتداء بالتجربة اليابانية في تعليم للغة الأجنبية بعد السنة الخامسة ابتدائي، وهو ما يرجح فرضية التبكير بتعليم اللغات الأجنبية بدل تأخير تعليمها. امتنع أستاذان من العينة المدروسة عن الإجابة بنسبة 5,40 %.

السؤل الرابع: هل التعليم المثالي للغة الثانية مخصص فقط للأطفال الموهوبين ؟

جدول إحصائي يتناول ما إذا كان التعليم المثالي للغة الثانية مخصص للأطفال الموهوبين فقط.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	7	% 18,91
لا	29	% 78,37
امتناع	1	% 2,70
المجموع	37	% 100



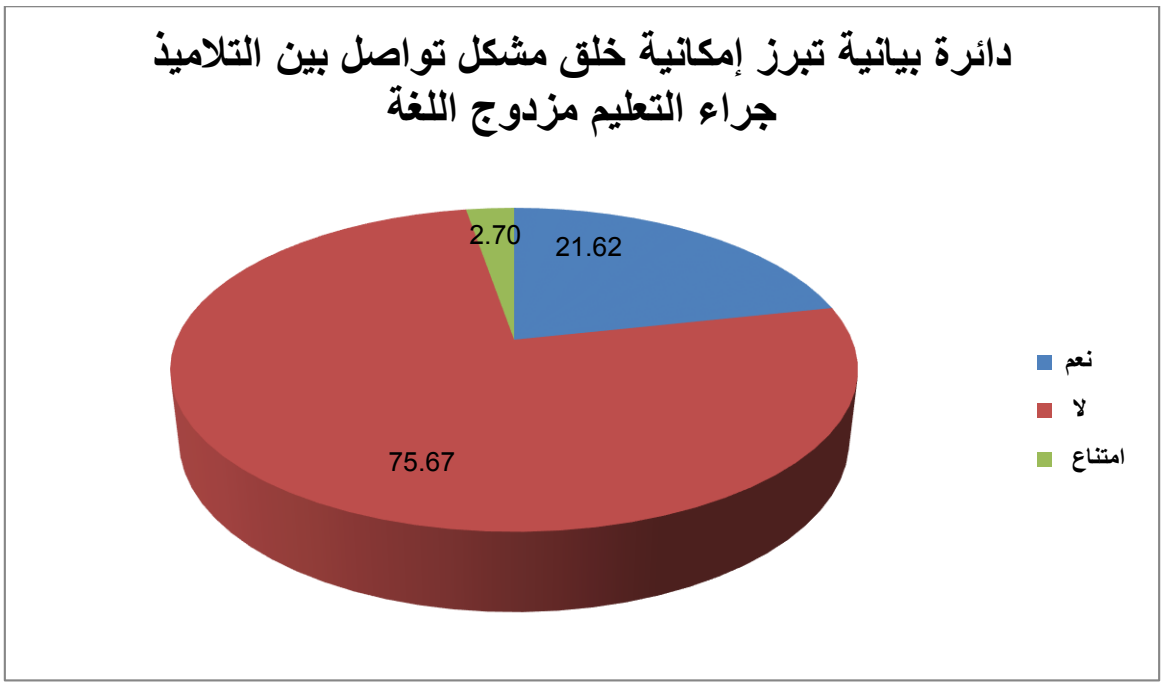
التحليل: من خلال إجابات الأساتذة يستنتج بأن التعليم المثالي للغة الثانية غير مخصص للأطفال الموهوبين فقط، هذا ما أظهرته نسبة 78,37 % في الجدول أعلاه (ما يعادل 29 أستاذا وأستاذة)، أما نسبة 18,91 % أو ما يعادل 07 أساتذة يؤكدون بأن الأطفال الموهوبين فقط هم المعنيون بالتعليم

المثالي للغة الثانية، ومنه يستنتج أن تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية يعتمد على مبدأ تكافؤ الفرص بين الأطفال الموهوبين والغير موهوبين.

السؤال الخامس: هل ترى أن التعليم مزدوج اللغة يخلق مشكل التواصل بين التلاميذ ؟

جدول إحصائي عن إمكانية خلق مشكل التواصل بين التلاميذ جراء التعليم مزدوج اللغة.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	8	% 21,62
لا	28	% 75,67
امتناع	1	% 2,70
المجموع	37	% 100



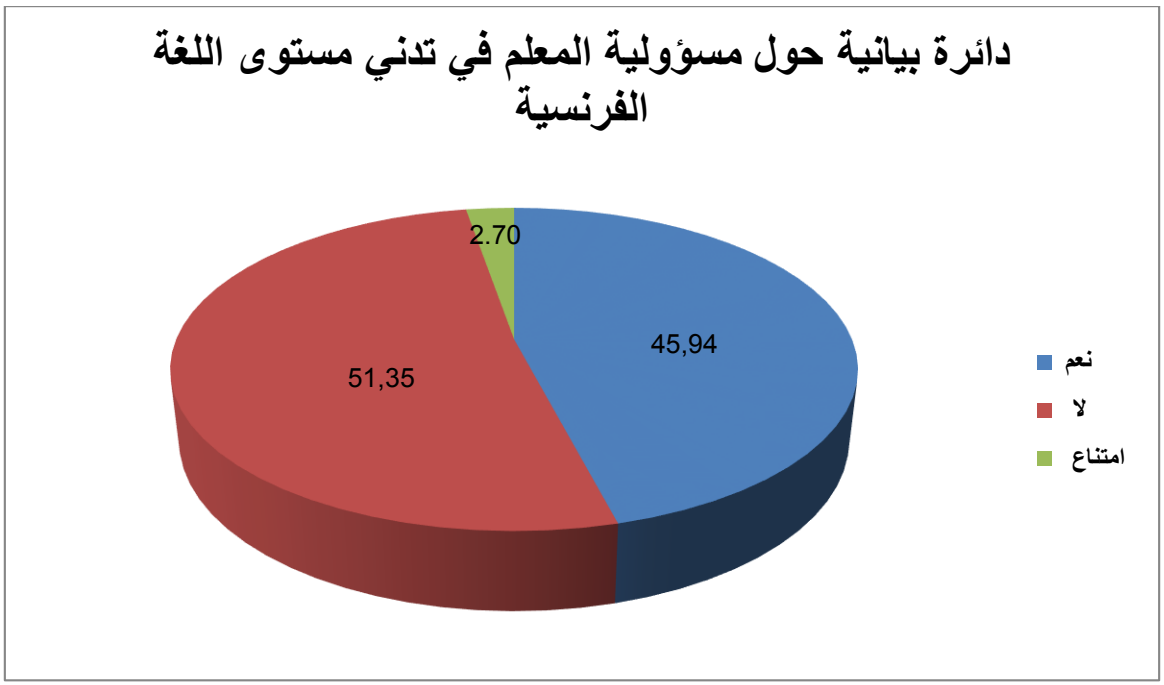
التحليل: أشارت النتائج المتوصل إليها أن 08 أساتذة بنسبة 21,62 % يرون أن التعليم مزدوج اللغة يخلق مشكل التواصل بين التلاميذ، فيما نجد أن 28 أستاذا من العينة المدروسة و الذين يمثلون نسبة 75,67 % ينفون خلق التعليم مزدوج اللغة لأي مشاكل تواصلية بين التلاميذ، مع امتناع أستاذ واحد عن الإجابة وهو يمثل نسبة 2,70 %.

من هنا يستخلص أن التعليم مزدوج اللغة يساهم في نمو التلاميذ اللغوي و ينمّي التواصل بينهم.

السؤال السادس: هل يعتبر معلم اللغة الفرنسية هو المسؤول الأول عن تدني مستواها ؟

جدول إحصائي حول مسؤولية المعلم في تدني مستوى اللغة الفرنسية.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	17	% 45,94
لا	19	% 51,35
امتناع	1	% 2,70
المجموع	37	% 100



التحليل: أجمع 19 أستاذا من العينة المدروسة أي نسبة 51,35 % أن تدني مستوى اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية لا يعود بالدرجة الأولى إلى أستاذ التعليم الابتدائي، إلا أن 17 أستاذا والذين يمثلون نسبة 45,94 % يرون أن المسؤول الأول عن تدني مستوى تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية هو المعلم، وهذا ما يجرني إلى البحث عن الأسباب الحقيقية الكامنة وراء هذه المسؤولية.

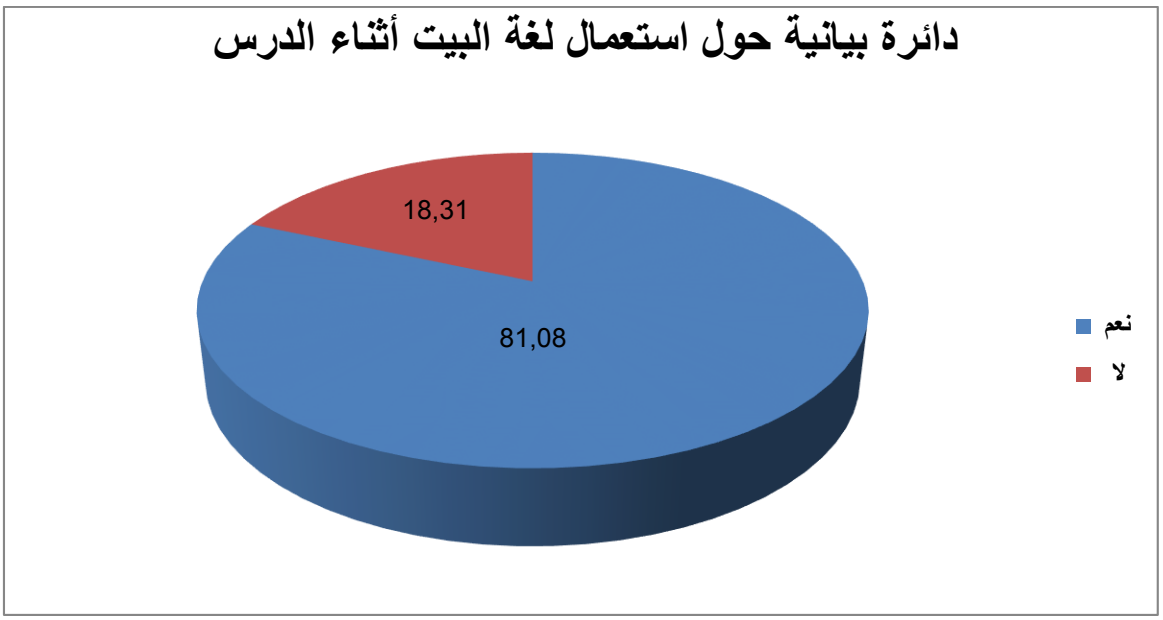
- هل يعود إلى النقص في تكوين الأساتذة على المستوى الأكاديمي أم البيداغوجي ؟
- هل يعود هذا التدني إلى عدم فهم المنهاج فهما صحيحا، أو الكم المفروض عليه دون مراعاة الكيف؟
- أم يعود إلى قلة الندوات المنظمة من طرف مديرية التربية والمفتشين على حد سواء ؟

مع العلم امتنع أستاذ واحد عن الإجابة ما يمثل نسبة 2,70 %.

السؤال السابع: هل تجد نفسك مضطرا لاستعمال لغة البيت أثناء الدرس ؟

جدول إحصائي حول استعمال لغة البيت أثناء الدرس.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	30	% 81,08
لا	07	% 18,91
المجموع	37	% 100



التحليل: يظهر الجدول أعلاه أن الاغلبية المطلقة 81,08 % من العينة المدروسة ما يعادل 30 أستاذا وأستاذة أجمعوا أن استعمال لغة البيت أثناء الدرس ضرورة حتمية لا مفر منها بحكم أن التلميذ لم يتحكم بعد في اللغة الأولى (اللغة العربية) فكيف به يتحكم باللغة الثانية (اللغة الفرنسية).

بحكم دراستي الميدانية التي عاينت فيها مختلف العينات وشرائح المجتمع (مدارس في أحياء جد راقية، ومدارس أخرى تقع في أحياء شعبية، وكذا أخرى في مناطق نائية معزولة) اتضح لي أن الأطفال المقيمين بالأحياء الراقية هم الأكثر اكتسابا وتجاوبا لتعلم اللغة الأجنبية بحكم ممارستها أسريا

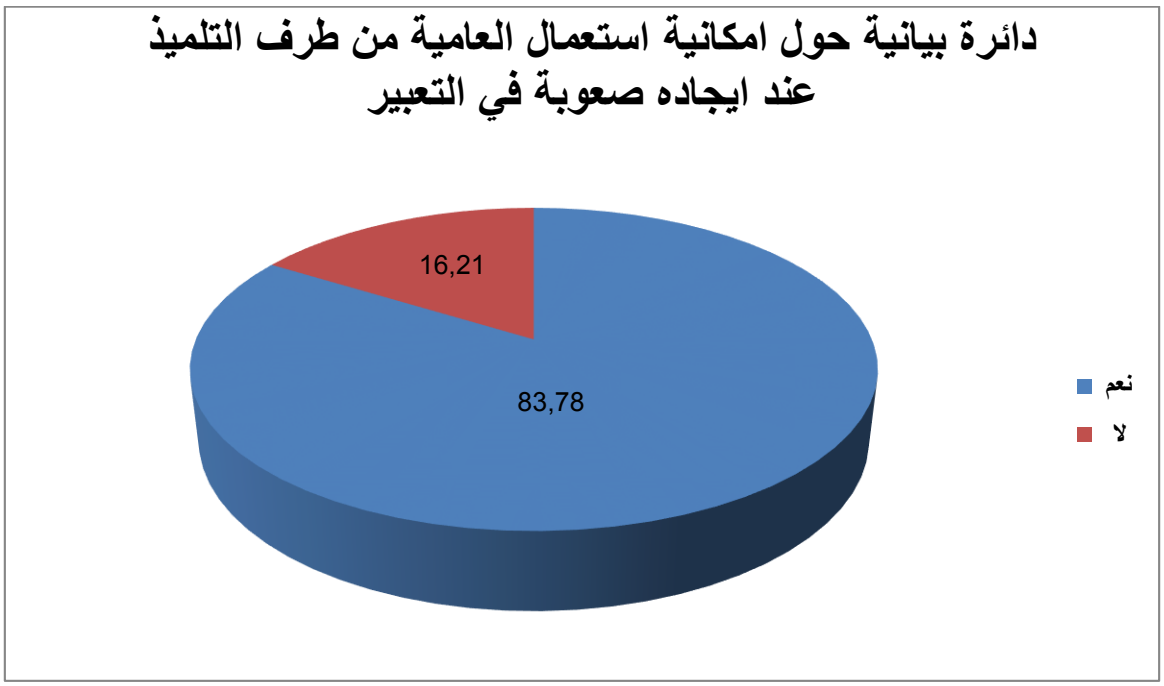
ومساعدة الأولياء لهم سهل عليهم التحصيل اللغوي، على عكس غالبية الأطفال القاطنين بالأحياء الشعبية وكذا المناطق النائية الذين يتعذر عليهم مزاولة اللغة الفرنسية أسريا مما يؤثر سلبا على تحصيلهم اللغوي وهذا ما يستدرج المعلم إلى استعمال لغة البيت أثناء الدرس قصد التوضيح والشرح.

وبعد البحث عن سر نجاح تعليم اللغة الفرنسية في المدارس الكائنة على مستوى الأحياء الراقية وجدت أن معظم التلاميذ وبتصريح من الأساتذة يدرسون هذه اللغة بالمدارس الخاصة لتعليم اللغات مثل: Macta Langue , La Chappelle, مدرسة الأوائل.

السؤال الثامن: عندما يجد التلميذ صعوبة في التعبير، هل يلجأ إلى العامية ؟

جدول إحصائي حول إمكانية استعمال العامية من طرف التلميذ عند ايجاد صعوبة في التعبير.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	31	% 83,78
لا	06	% 16,21
المجموع	37	% 100

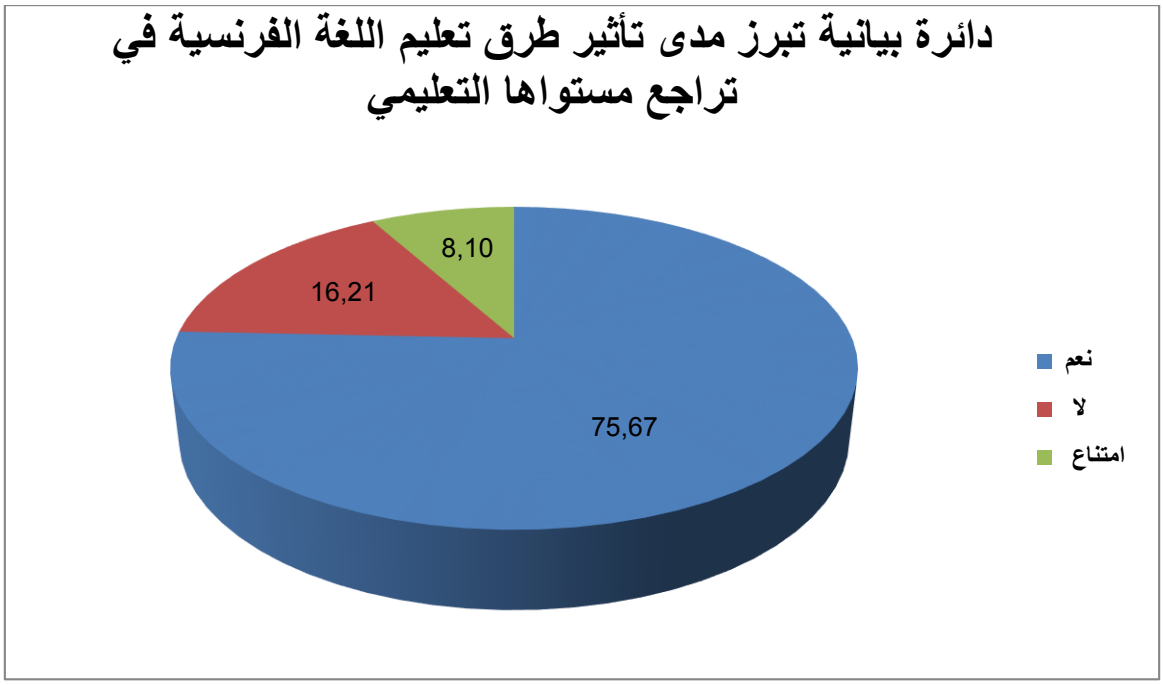


التحليل: يستعمل معظم التلاميذ اللغة العامية عند ايجادهم صعوبة في التعبير، هذا ما توضحه إجابات الأساتذة أعلاه بنسبة 83,78 % من العينة المدروسة ما يمثل 31 أستاذا وأستاذة، وهذا إن دلّ على شيئ فإنما يدل على محدودية وضعف التلاميذ لغويا (اللغة الفرنسية)، فيما نجد أن نسبة 16,21 % من الأساتذة يقرون بأن هناك تلاميذ ذوي كفاءات لا يلجأون للعامية.

السؤال التاسع: هل يمكن اعتبار طرق تعليم اللغة الفرنسية هي السبب في تراجعها ؟

جدول إحصائي يبرز مدى تأثير طرق تعليم اللغة الفرنسية في تراجع مستواها التعليمي.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	28	% 75,67
لا	06	% 16,21
امتناع	03	% 08,10
المجموع	37	% 100

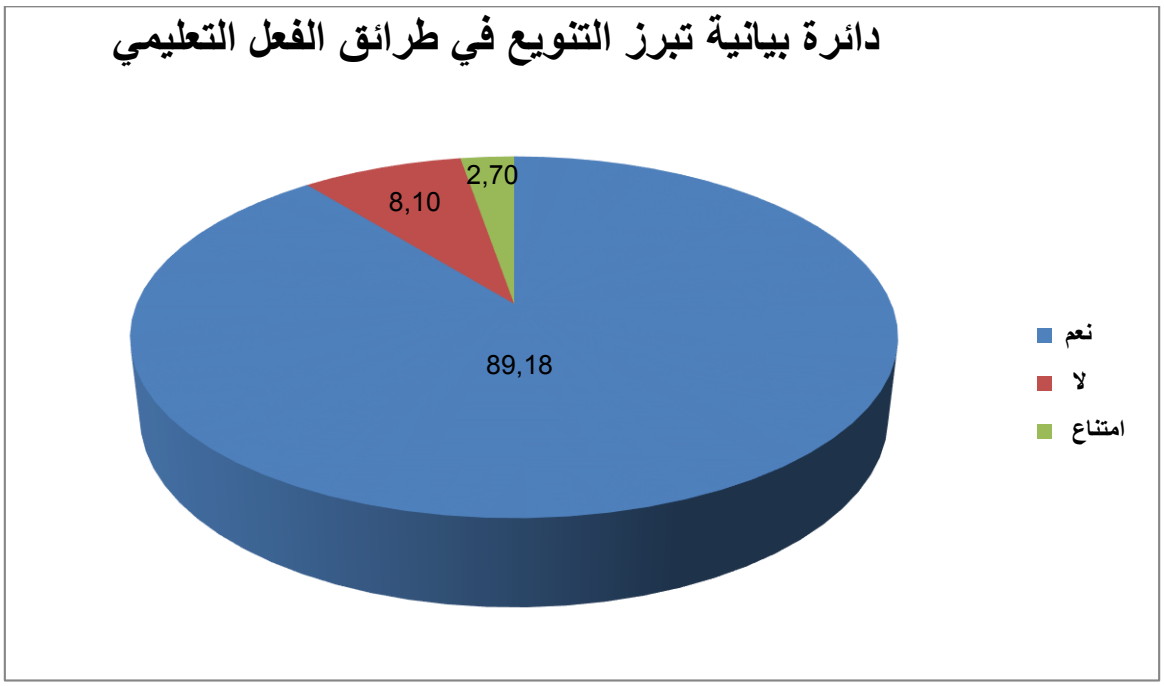


التحليل: إن نسبة 75,67 % من الأساتذة يؤكدون بأنه من أكبر العوائق المسببة لتراجع تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية هي طرق تعليمها، في حين أن نسبة 16,21 % يرون أن طرق تعليم اللغة الفرنسية ليست هي السبب في تراجعها، وامتنعت نسبة 08,10% من الأساتذة عن الإجابة.

السؤال العاشر: هل تنوّع في طرائق الفعل التعليمي ؟

جدول إحصائي بخصوص التنويع في طرائق الفعل التعليمي.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	33	% 89,18
لا	03	% 08,10
امتناع	01	% 02,70
المجموع	37	% 100

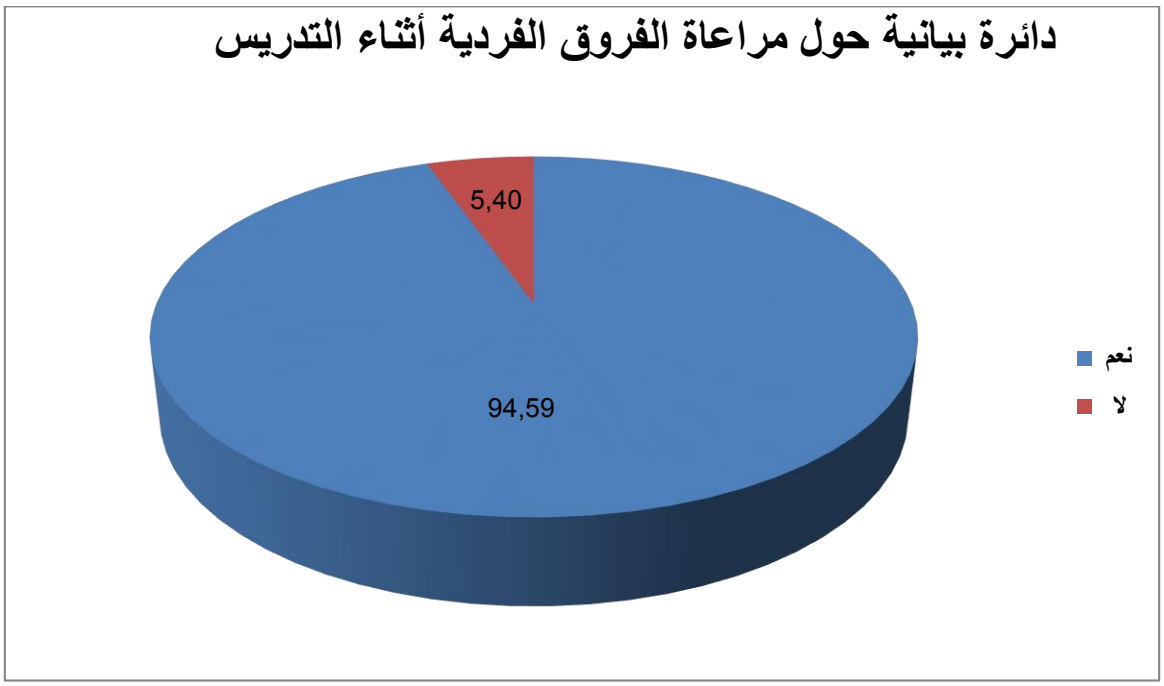


التحليل: جاءت إجابات الأساتذة على النحو الآتي: 89,18 % من العينة المدروسة والمقدر عددها ب 33 أستاذا وأستاذة ينوّعون في طرائق الفعل التعليمي، بينما توجد نسبة 08,10 % والمقدرة ب 03 أساتذة لا ينوعون في طرائق الفعل التدريس، وامتنع أستاذ واحد عن الإجابة.

السؤال الحادي عشر: هل تراعي الفروق الفردية أثناء التدريس ؟

جدول إحصائي حول مراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس من طرف الأساتذة.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	35	% 94,59
لا	02	%05,40
المجموع	37	% 100



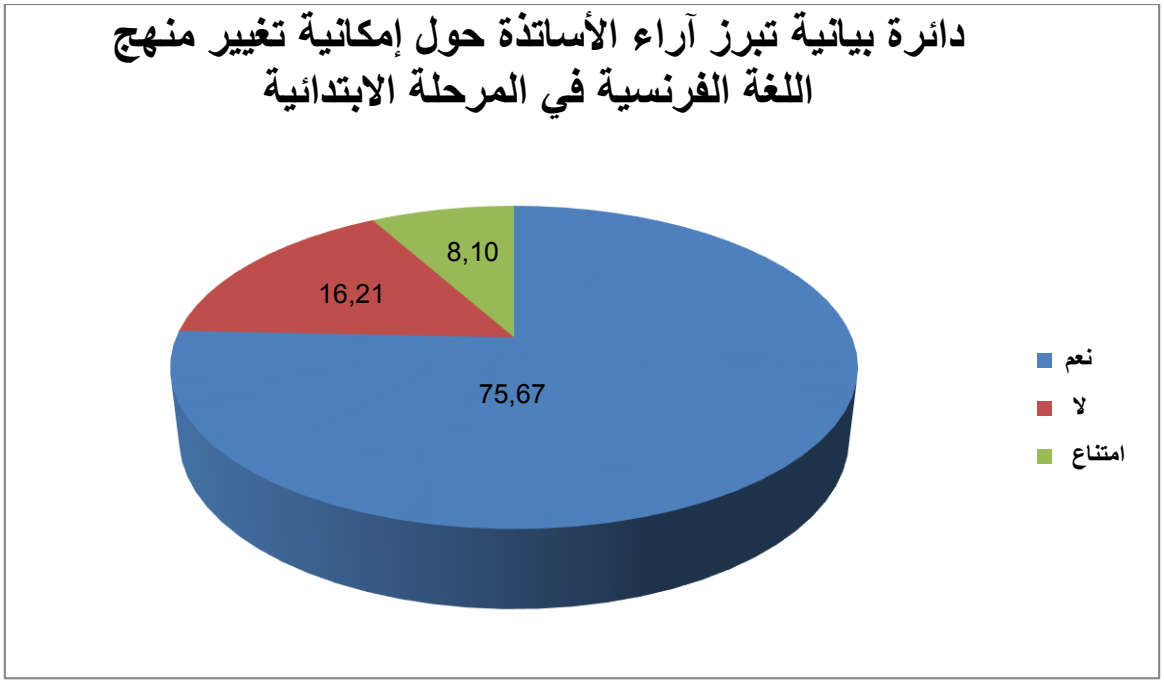
التحليل: بالنظر إلى الجدول أعلاه، فإن 35 أستاذا وأستاذة من العينة المدروسة والذين يمثلون نسبة 94,59 % يراعون الفروق الفردية أثناء التدريس، وهذا مؤشر جد إيجابي، وهو ما يحفز ذوي المستوى الضعيف والمتوسط على الالتحاق ومواكبة التعلم المثالي دون إحباط أو خجل، غير أن نسبة 05,40 % أي ما يعادل أستاذان من العينة المدروسة لا يراعيان الفروق الفردية أثناء التدريس، وهذا راجع ربما إلى نقص التوجيه والإرشاد التربوي حول التعليم المثالي، أو حتى إلى نقص الخبرة المهنية باعتبار أن هذه النسبة ضئيلة جدا مقارنة بنسبة الأساتذة الذين يراعون الفروق الفردية أثناء التدريس.

السؤال الثاني عشر: هل في رأيك يحتاج منهج اللغة الفرنسية إلى التغيير ؟

إذا كانت الإجابة بنعم، في أي درس من الدروس تود أن يحدث التغيير ؟

جدول إحصائي يبرز آراء الأساتذة حول إمكانية تغيير منهج اللغة الفرنسية.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	28	% 75,67
لا	06	% 16,21
امتناع	03	% 08,10
المجموع	37	% 100

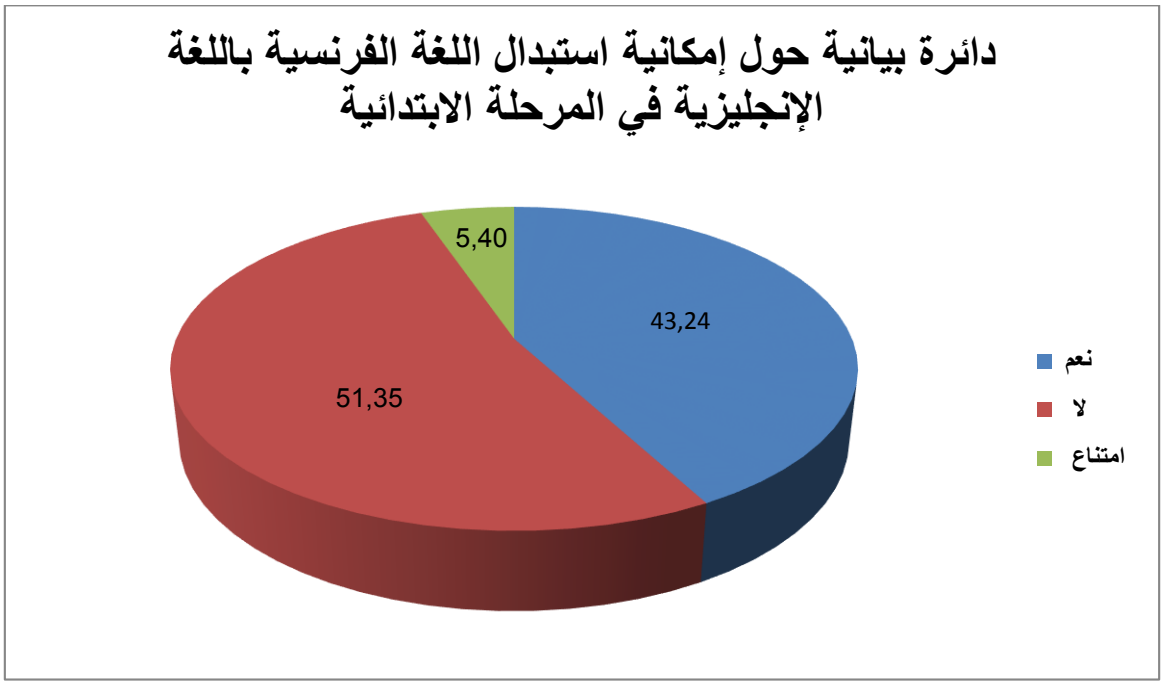


التحليل: الملاحظ أن 28 أستاذا وأستاذة من العينة المدروسة والتي تقدر ب 75,67 % يرون بأن منهاج اللغة الفرنسية يحتاج إلى التغيير وخاصة في برنامج الجيل الثاني، كما أنهم يرون بأن البرنامج مكثف جدّا مقارنة وأعمار التلاميذ، ويرون أيضا أن دروس اللغة الفرنسية تحتاج إلى تكثيف الدروس الشفهية والتركيز عليها، فيما يرى 06 أساتذة والذين يمثلون نسبة 16,21 % بأن منهاج اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية لا يحتاج إلى التغيير، وامتنع (03) أساتذة بنسبة 08,10 % عن الإجابة.

السؤال الثالث عشر: ألا ترى أن استبدال اللغة الفرنسية باللغة الإنجليزية هو قرار لا بدّ منه ؟

جدول إحصائي حول إمكانية استبدال اللغة الفرنسية باللغة الانجليزية.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	16	% 43,24
لا	19	% 51,35
امتناع	2	% 5.40
المجموع	37	% 100



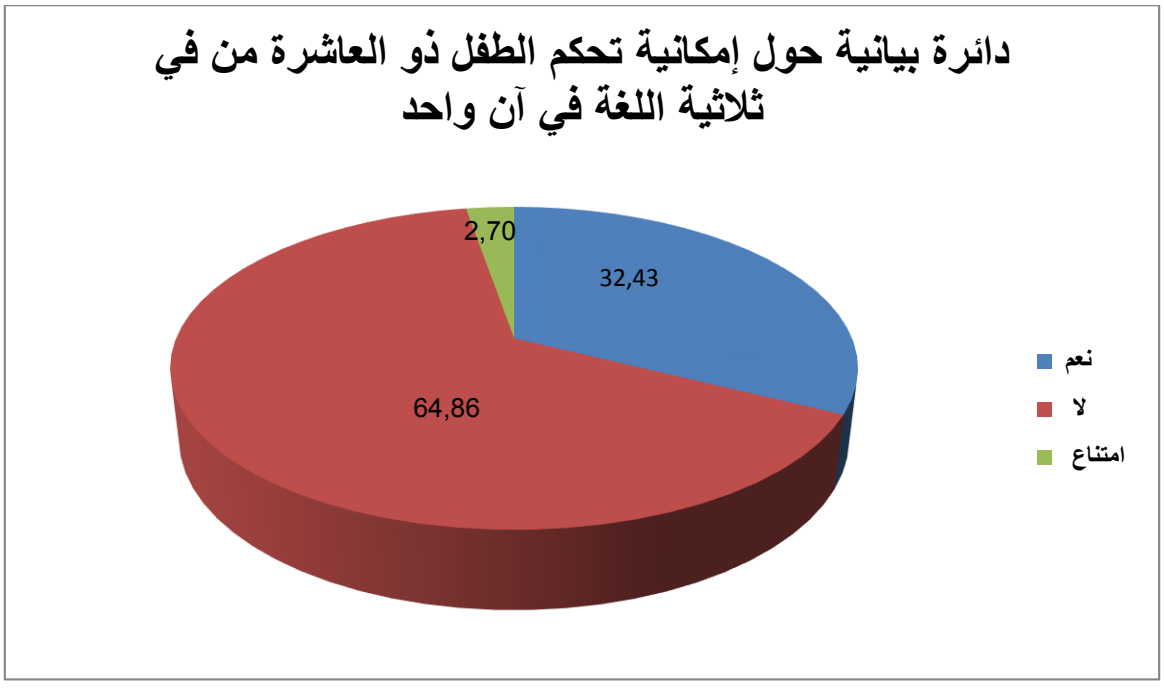
التحليل: يبين الجدول أعلاه أن نسبة 43,24 % من العينة المدروسة والتي تقدر ب16 أستاذا وأستاذة يجمعون على أنه يمكن استبدال اللغة الفرنسية باللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية وهو قرار لابدّ منه، فيما يمانع 19 أستاذا والذين يمثلون نسبة 51,35 % إمكانية استبدال اللغة الفرنسية باللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية، و امتنع أستاذان بنسبة 5,40 % عن إعطاء رأيهما.

السؤال الرابع عشر: هل يمكن للطفل ذو العاشرة أن يتحكم بثلاثية اللغة في آن واحد (عامية، فصحى، فرنسية) أو (أمازيغية، فصحى، فرنسية) ؟

إذا كانت الإجابة ب: لا فعلى أي لغة يركز ؟ هل اللغة العربية أم الفرنسية ؟

جدول إحصائي حول إمكانية الطفل ذو العاشر من التحكم بثلاثية اللغة في آن واحد (عامية، فصحى، فرنسية) أو (أمازيغية، فصحى، فرنسية).

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	12	% 32,43
لا	24	% 64,86
امتناع	01	% 2,70
المجموع	37	% 100



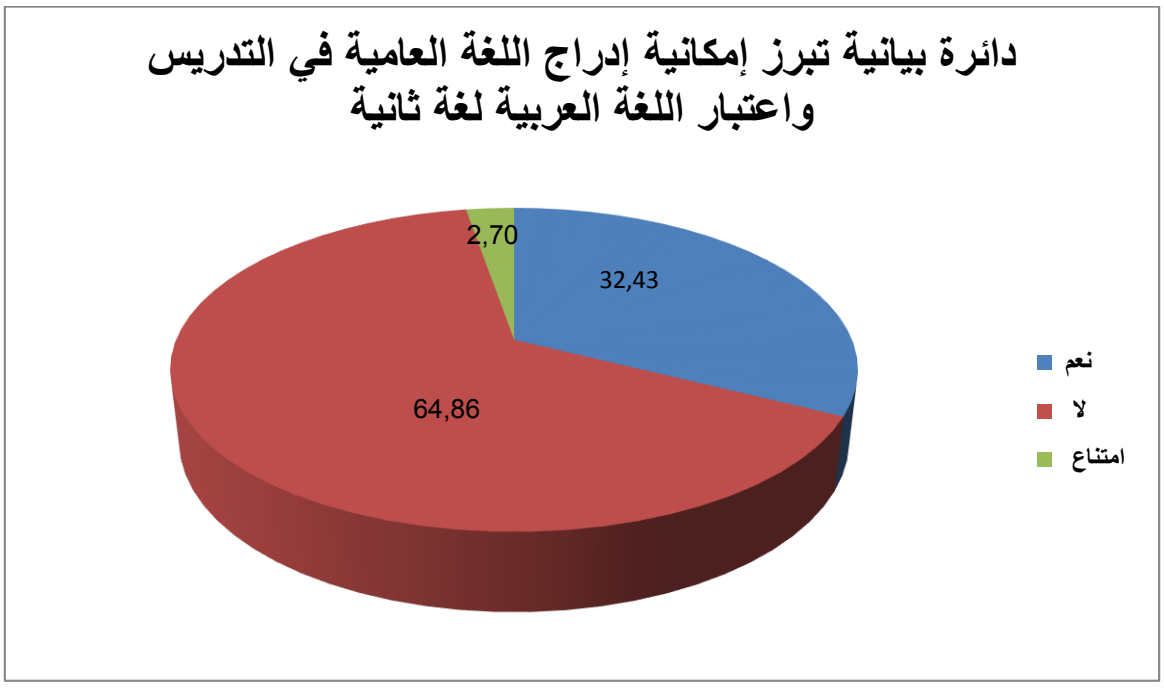
التحليل: الملاحظ في خلال الجدول أعلاه أن 12 أستاذا وأستاذة من العينة المدروسة ما يمثل نسبة 32,43% يرون إمكانية تحكم الطفل ذو العاشرة في ثلاثية اللغة في آن واحد، غير أن 24 أستاذا والذين يمثلون نسبة 64,86 % يجمعون على عكس ذلك، أي استحالة تحكم الطفل ذو العاشرة من التحكم في ثلاثية اللغة في آن واحد، للعلم 12 أستاذا من أصل 24 أستاذا الذين يرون استحالة تمكن الطفل

ذو العاشرة من التحكم في ثلاثية اللغة يرون بأن الطفل يمكنه التحكم في اللغة العربية الفصحى فقط، فيما يرى أربعة (04) أساتذة من أصل 24 أستاذا أن الطفل ذو العاشرة يمكنه التحكم في ثنائية اللغة بتركيز على اللغة العربية والفرنسية، فيما امتنع أستاذ واحد عن الإدلاء برأيه وهو يمثل نسبة 2,70 %.

السؤال الخامس عشر: ألا يستدعي اتساع الفجوة بين العامية الجزائرية و اللغة العربية الفصحى، التعليم بالعامية في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي و تدرس الفصحى كلغة ثانية ؟

جدول إحصائي حول إمكانية إدراج اللغة العامية في التدريس و اعتبار اللغة العربية الفصحى لغة ثانية.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	12	% 32,43
لا	24	% 64,86
امتناع	01	% 2,70
المجموع	37	% 100

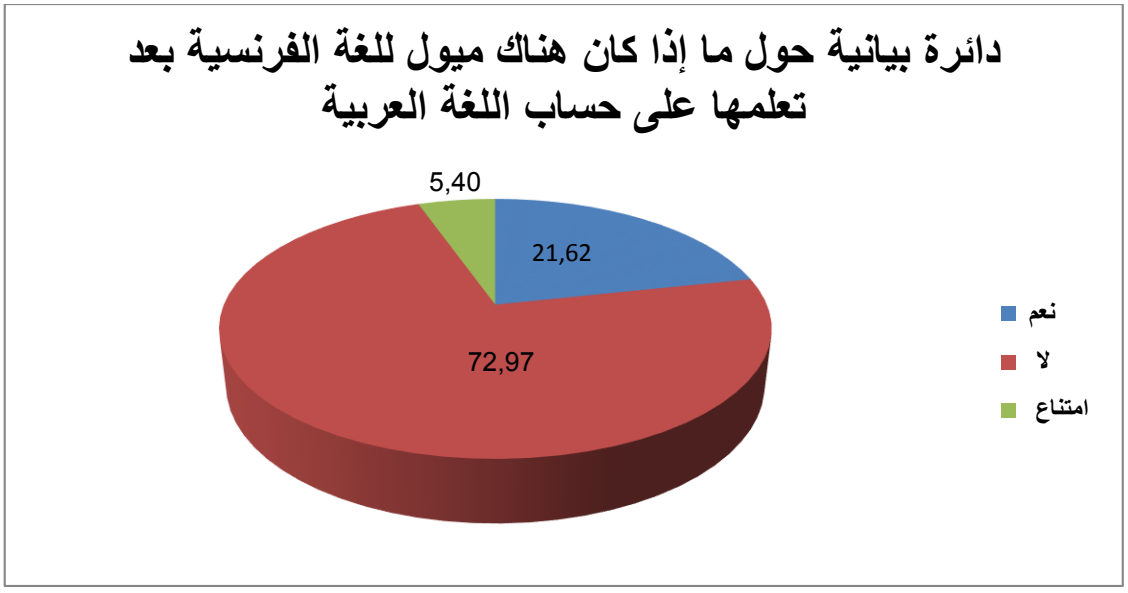


التحليل: من خلال الدراسة الميدانية التي أجريتها على العديد من المدارس على مستوى ولاية سيدي بلعباس وملاحظتي لجوء كل من المعلم والتلميذ على حد سواء إلى استعمال اللغة العامية أثناء الدرس ارتأيت أن أطرح إمكانية إدراج تعليم اللغة العامية في المراحل الابتدائية فكانت إجابة الأساتذة كمايلي: 12 أستاذا وأستاذة من العينة المدروسة والذين يمثلون نسبة 32,43 % يرون إمكانية إدراج اللغة العامية في التدريس وجعل اللغة العربية الفصحى لغة ثانية، وهذا راجع إلى تدني مستوى التلاميذ اللغوي وبخاصة اللغة الفرنسية، أما نسبة 64,86 % والمقدرة ب 24 أستاذا فلا يوافقون على مقترح تدريس اللغة العامية في المرحلة الابتدائية. فيما امتنع أستاذ واحد عن الإجابة والذي يمثل 2,70 %.

السؤال السادس عشر: هل يسبب تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية للتلميذ ميله إلى اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية ؟

جدول إحصائي يبين ما إذا كان هناك ميول التلميذ للغة الفرنسية بعد تعلمها على حساب اللغة العربية.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	08	%21,62
لا	27	% 72,97
امتناع	02	% 5,40
المجموع	37	% 100



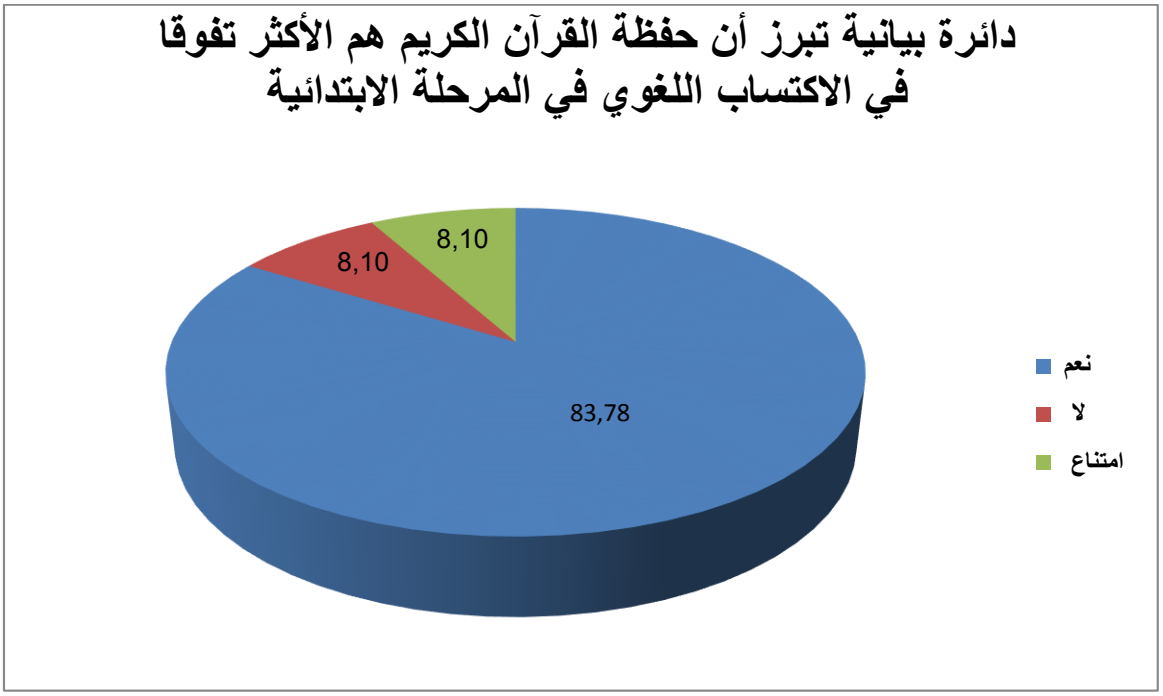
التحليل: يوضح الجدول أعلاه أن تدريس اللغة الفرنسية لتلميذ المرحلة الابتدائية لا يسبب له الميول لهذه اللغة على حساب اللغة العربية استنادا على نسبة 72,97 % التي أقرت بذلك، أما ثمانية (08) أساتذة من العينة المدروسة والذين يمثلون نسبة 21,62 % فيرون بأنه لتدريس اللغة الفرنسية تأثير مباشر على ميول التلاميذ لهذه اللغة على حساب اللغة العربية وامتنع أستاذان (02) عن الإجابة وهما يمثلان نسبة 5,40 %.

السؤال السابع عشر: ألا ترى بأن حملة كتاب الله أو حتى حفظة القرآن الكريم هم أكثر التلاميذ تفوّقا في الاكتساب اللغوي في المرحلة الابتدائية ؟

علل إن استطعت.

جدول إحصائي يبرز أن حفظة القرآن الكريم هم الأكثر تفوقا في الاكتساب اللغوي في المرحلة الابتدائية.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	31	% 83,78
لا	03	% 08.10
امتناع	03	% 08.10
المجموع	37	% 100

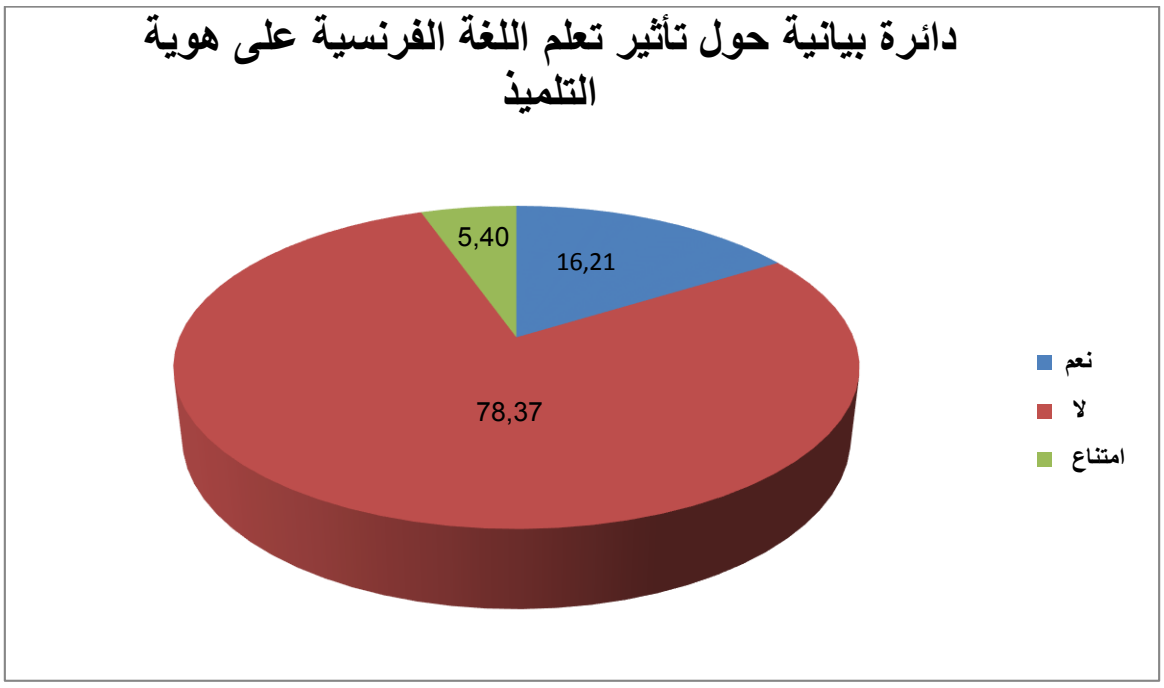


التحليل: أيَّد أغلب الأساتذة من العينة المدروسة (31 أستاذا بنسبة 83,78 %) أن حملة كتاب الله أو حتى حفظة القرآن الكريم (الذين لا يزالون لم يكملوا حفظ القرآن الكريم كاملا) هم الفئة الأكثر تفوّقا و قدرة على الاكتساب اللغوي في المرحلة الابتدائية، لأن القرآن الكريم يفتح عقل الإنسان، كما أن حافظ كتاب الله عز و جل يتميز عن غيره من التلاميذ بأنه يتحكم في مخارج الحروف، وهذا ما يسهّل عليه تعلم لغات أخرى، بحكم أن اللغة العربية أشد تعقيدا من باقي اللغات، و نفى ثلاثة (03) أساتذة أي نسبة 08,10 % أن يكون هناك تأثير إيجابي لحفظ القرآن الكريم على تعلم اللغات الأخرى، ضف إلى ذلك أنه امتنع ثلاثة (03) أساتذة آخرين عن الإجابة بنسبة 08,10 %.

السؤال الثامن عشر: هل يعد تدريس اللغة الفرنسية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي خطرا على هويّته؟

جدول إحصائي حول تأثير تعلم اللغة الفرنسية على هوية التلميذ.

الاجابة	العدد	النسبة
نعم	06	% 16,21
لا	29	% 78,37
امتناع	02	% 05,40
المجموع	37	% 100

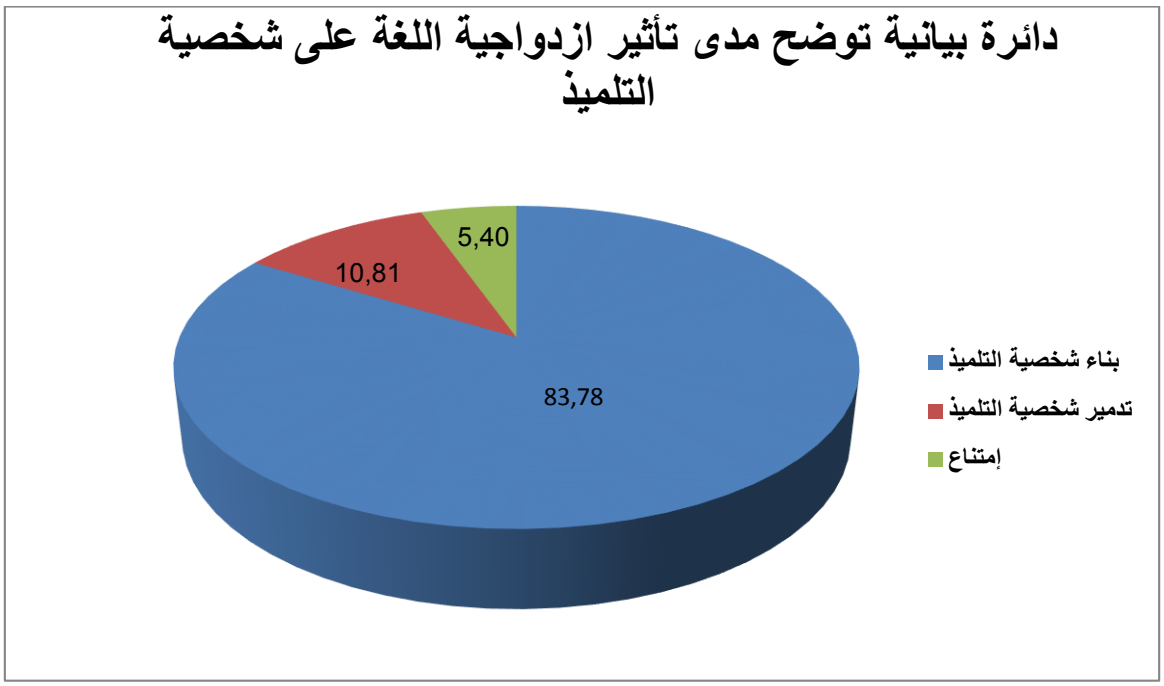


التحليل: فيما يخص إجابات الأساتذة، كانت كالآتي: نسبة 78,37 % ما يعادل 29 أستاذا من العينة المدروسة يرون بأن تدريس اللغة الفرنسية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي لا يؤثر ولا يعد خطرا على هويته الوطنية، وهذا لتباعد التعليم عن السياسة (من تعلم لغة قوم أمن شرهم)، أما نسبة 16,21 % والتي تمثل ستة (06) أساتذة يؤكدون على وجود تأثير تعلم اللغة الفرنسية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي على هويته الوطنية، فيما امتنع أستاذان (02) عن الإجابة بنسبة 05,40 %.

السؤال التاسع عشر: هل ترى أن التعليم مزدوج اللغة يساهم في: بناء شخصية الطفل أم تدميرها ؟

جدول إحصائي يوضح ما مدى تأثير ازدواجية اللغة على شخصية التلميذ.

الاجابة	العدد	النسبة
بناء شخصية التلميذ	31	% 83,78
تدمير شخصية التلميذ	04	% 10,81
امتناع	02	% 05,40
المجموع	37	% 100



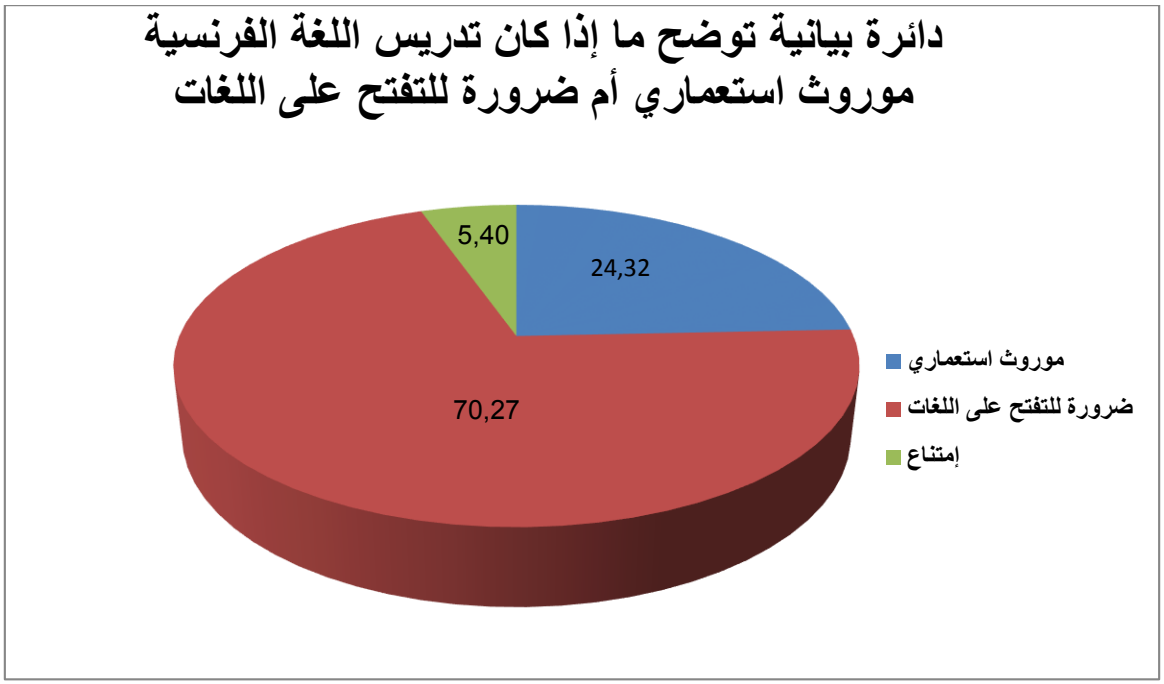
التحليل: من خلال تحليلي للجدول أعلاه، يتضح جليا بأن التعليم مزدوج اللغة يساهم في بناء شخصية التلميذ، وهذا ما وافقت عليه نسبة 83,78 % والتي تمثل الأغلبية المطلقة (31 أستاذا من أصل 37 أستاذ أُجريت عليهم الدراسة الميدانية)، في حين أن نسبة 10،81 % من العينة المدروسة

يرون بأن التعليم مزدوج اللغة يدمر شخصية التلميذ، وهذا راجع بالأساس إلى التباين اللغوي، وامتنع أستاذان عن الإجابة بنسبة 05,40 %.

السؤال العشرون: تدريس اللغة الفرنسية هو: موروث استعماري أم ضرورة للتفتح على اللغات ؟

جدول إحصائي حول ما إذا كان تدريس اللغة الفرنسية موروث استعماري أو تفتح على اللغات.

الاجابة	العدد	النسبة
موروث استعماري	09	% 24,32
ضرورة للتفتح على اللغات	26	% 70.27
امتناع	02	% 05,40
المجموع	37	% 100



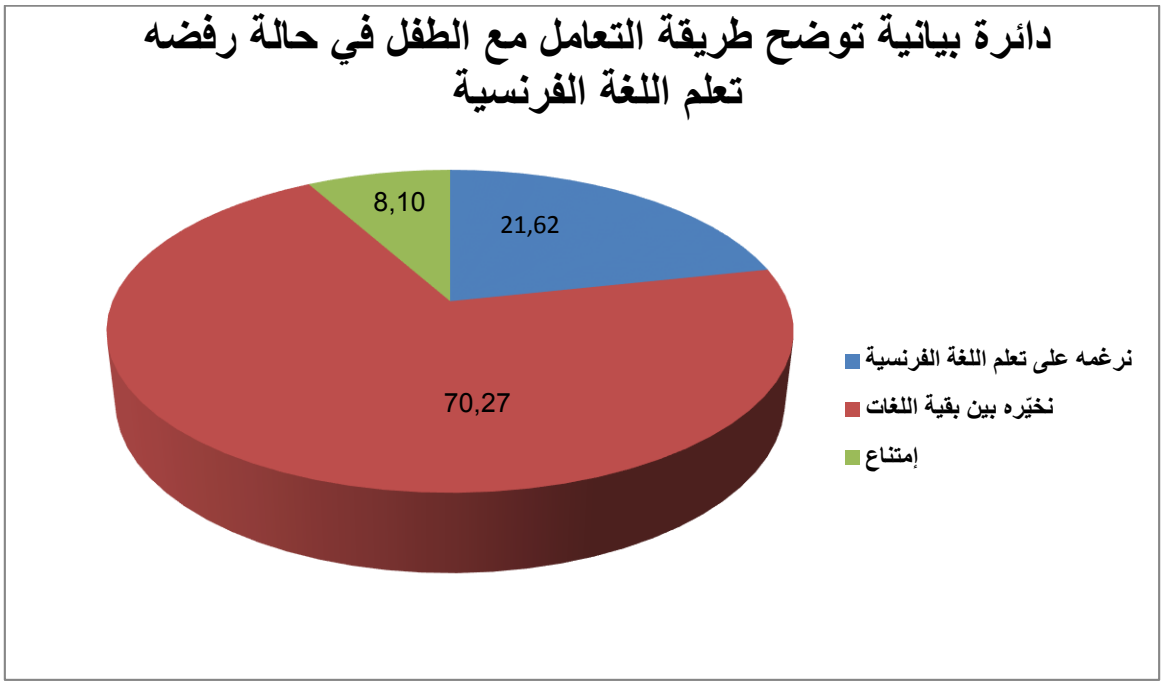
التحليل: يبين الجدول أعلاه أن نسبة 70,27% يؤكدون بأن تدريس اللغة الفرنسية يعد ضرورة حتمية للتفتح على اللغات، بينما يرى 24,32 % بأنها موروث استعماري مردّه إلى الحقبة الاستعمارية، أين فرضت فرنسا تعليم اللغة الفرنسية على مستوى المدارس، والذي امتدّ إلى غاية وقتنا الحاضر، فيما امتنع 05,40 % عن الإجابة.

السؤال الواحد والعشرون: ماذا لو أن الطفل يرفض تعلم اللغة الفرنسية ؟

نرغمه على تعلمها أم نخيّره بين بقية اللغات ؟

جدول إحصائي لتبيان طريقة التعامل مع الطفل في حالة رفضه لتعلم اللغة الفرنسية.

الاجابة	العدد	النسبة
نرغم التلميذ على تعلم اللغة الفرنسية	08	% 21,62
نخيّره بين بقية اللغات	26	% 70,27
امتناع	03	% 0810,
المجموع	37	% 100

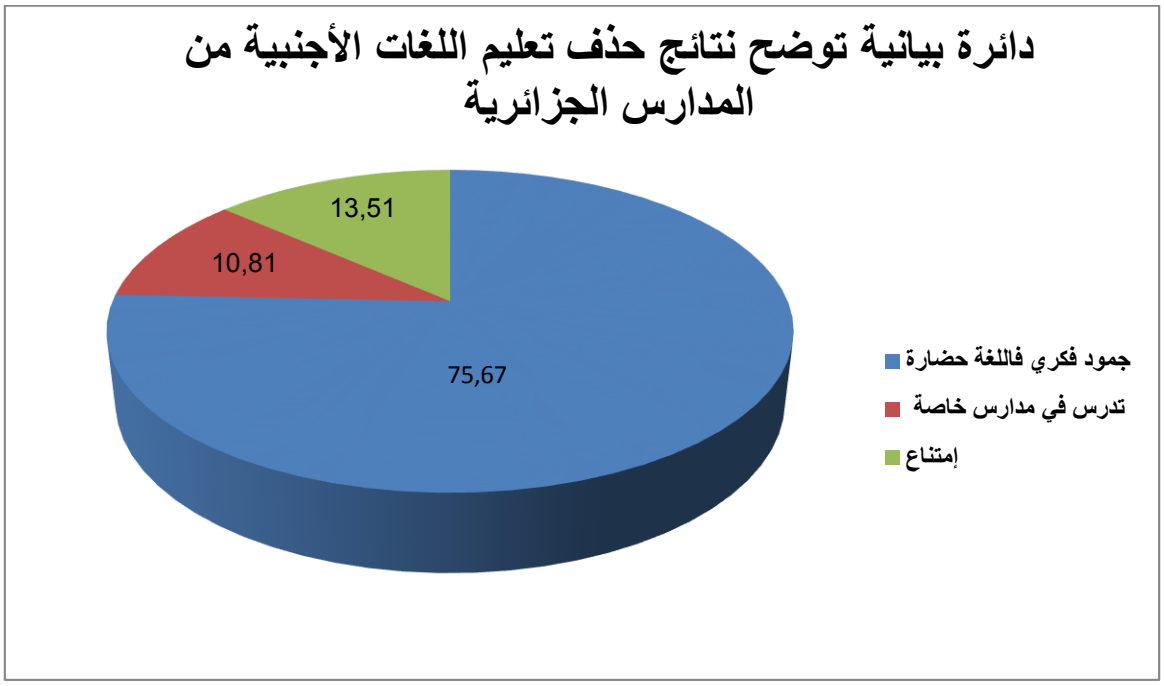


التحليل: إن نسبة 21,62% ما يمثل (08) أساتذة تقر بإلزامية إرغام التلميذ على تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية في حالة رفضه لذلك، أما نسبة 70,27 % والمقدرة ب (26) أستاذا ترفض فكرة إرغام التلاميذ على تعلم اللغة الفرنسية وترى بأن تخيّره بين بقية اللغات، وهذا ما يدفعنا إلى التفكير في إدراج لغة أجنبية ثانية وهي الإنجليزية، فيكون بذلك التلميذ أمام خياران إما تعلم اللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية وهذا حسب رغبته، أما (03) أساتذة بنسبة 08,10 % فلم نستفد من رأيهم لامتناعهم عن الإجابة.

السؤال الثاني والعشرون: ماذا لو يتم حذف تعليم اللغة الأجنبية من المدارس الجزائرية ؟ جمود فكري فاللغة حضارة أم لا بأس بذلك وتُدَرّس في مؤسسات خاصة حسب الرغبة ؟

جدول إحصائي يبين نتائج حذف تعليم اللغات الأجنبية من المدارس الجزائرية.

الاجابة	العدد	النسبة
جمود فكري فاللغة حضارة	28	% 75,67
تدرس في مؤسسات خاصة حسب الرغبة	04	% 10,81
امتناع	05	% 13,51
المجموع	37	% 100

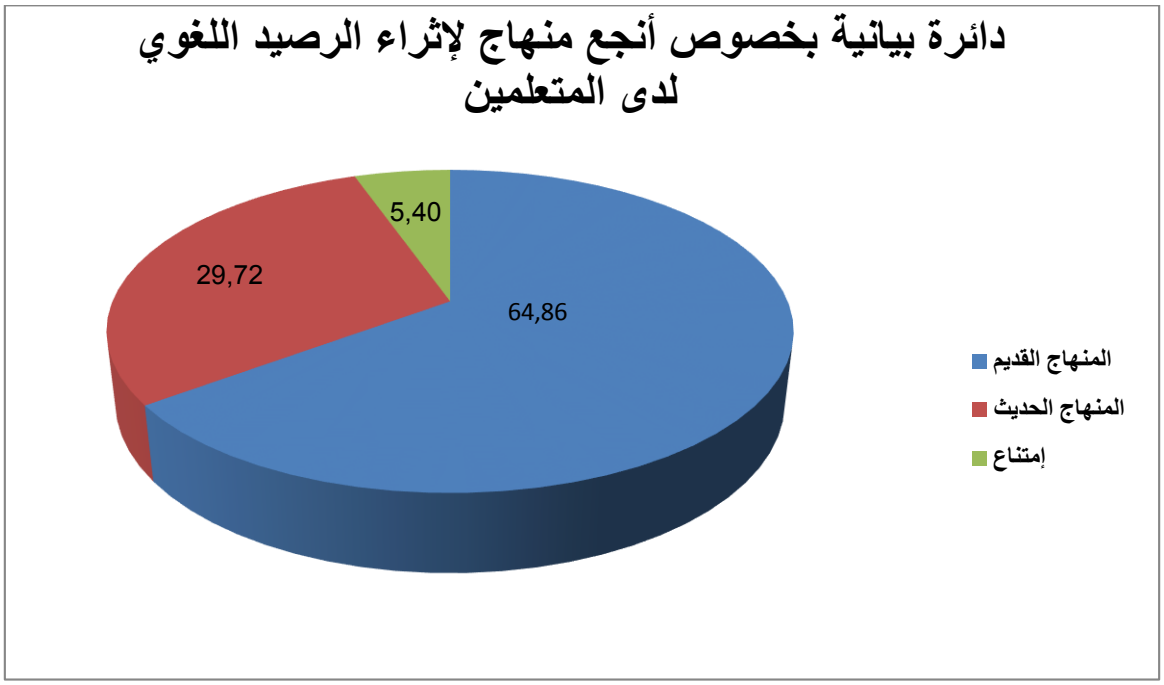


التحليل: بعد تحليلي نتائج الجدول الإحصائي الموجود أعلاه والذي يعالج نتائج حذف تعليم اللغات الأجنبية من المدارس الجزائرية اتضح لي جليا أن نسبة 75,67 % من عينة الأساتذة المدروسة تؤكد على تأثيرها المباشر على فكر التلميذ مسببة نوعا من الجمود، إذن فاللغة حضارة وتساهم في إثراء الرصيد الفكري واللغوي لدى التلميذ، فيما أجد أن (04) أربعة أساتذة الذين يمثلون نسبة 10,81 % يرون بأنه لا بأس بحذف تعليمها من المدارس الجزائرية على أن تدرس في المؤسسات الخاصة حسب رغبة التلاميذ، غير أن نسبة 13,51% والمقدر عددها ب (05) خمسة أساتذة امتنعوا عن الإجابة.

السؤال الثالث والعشرون: أيّ من المنهاجين ساهم في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين المنهاج القديم أم المنهاج الحديث ؟

جدول إحصائي يخص أنجع منهاج لإثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين، المنهاج القديم أم الحديث.

الاجابة	العدد	النسبة
المنهاج القديم	24	% 64,86
المنهاج الحديث	11	% 29,72
امتناع	02	% 05,40
المجموع	37	% 100



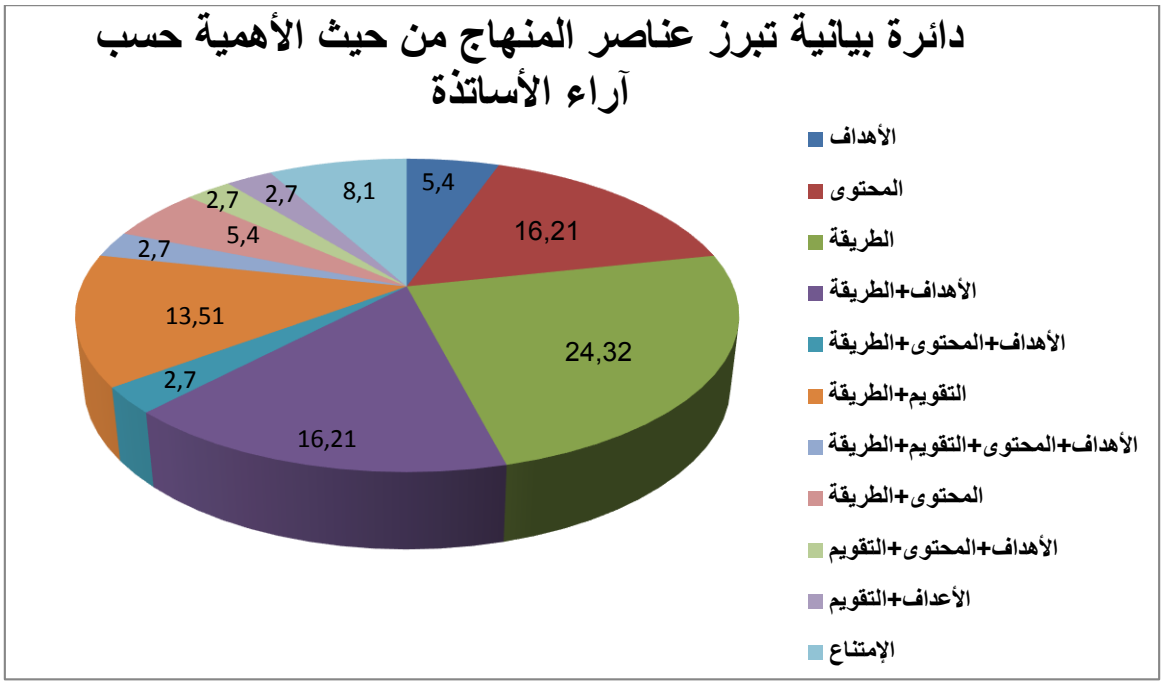
التحليل: الملاحظ أن نسبة 64,86 % تؤيد وتؤكد أن المنهاج القديم كان كفيلا بإثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين (استنادا إلى رأي الأساتذة ذوي الخبرة والذين عايشوا المنهاجين)، فيما يرى أحد عشر (11) أستاذا بنسبة 29,72 % أن المنهاج الحديث هو أكثر نجاعة من المنهاج القديم في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين، ومن خلال هذه النتائج أستنتج أن المنهاج القديم هو الأنسب والأقرب إلى التطبيق لاعتماده على المقاربة بالأهداف، أما المنهاج الحديث الذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات لديه عدة سلبيات لعل من أبرزها كثافة المقرر الدراسي (الاعتماد على الكم لا على الكيف).

وامتنع أستاذان عن الإجابة بنسبة 05,40 %.

السؤال الرابع والعشرون: في رأيك أي من عناصر المنهاج أكثر أهمية في العملية التعليمية هل هي : الأهداف أم المحتوى أم التقويم أم الطريقة ؟

جدول إحصائي يبرز أهم عناصر المنهاج.

الاجابة	العدد	النسبة
الأهداف	02	% 05,40
المحتوى	06	% 16,21
الطريقة	09	% 24.32
الأهداف + الطريقة	06	% 16.21
التقويم + الطريقة	05	%13,51
المحتوى + الطريقة	02	% 05,40
الأهداف +التقويم	01	% 02,70
الأهداف + المحتوى + الطريقة	01	% 02,70
الأهداف + المحتوى + التقويم	01	% 02,70
الأهداف+ المحتوى+ التقويم+ الطريقة	01	% 02,70
إمتناع	03	% 08,10
المجموع	37	% 100



التحليل: جاءت نتائج الجدول الإحصائي متباينة بين مختلف الأساتذة كما يلي:

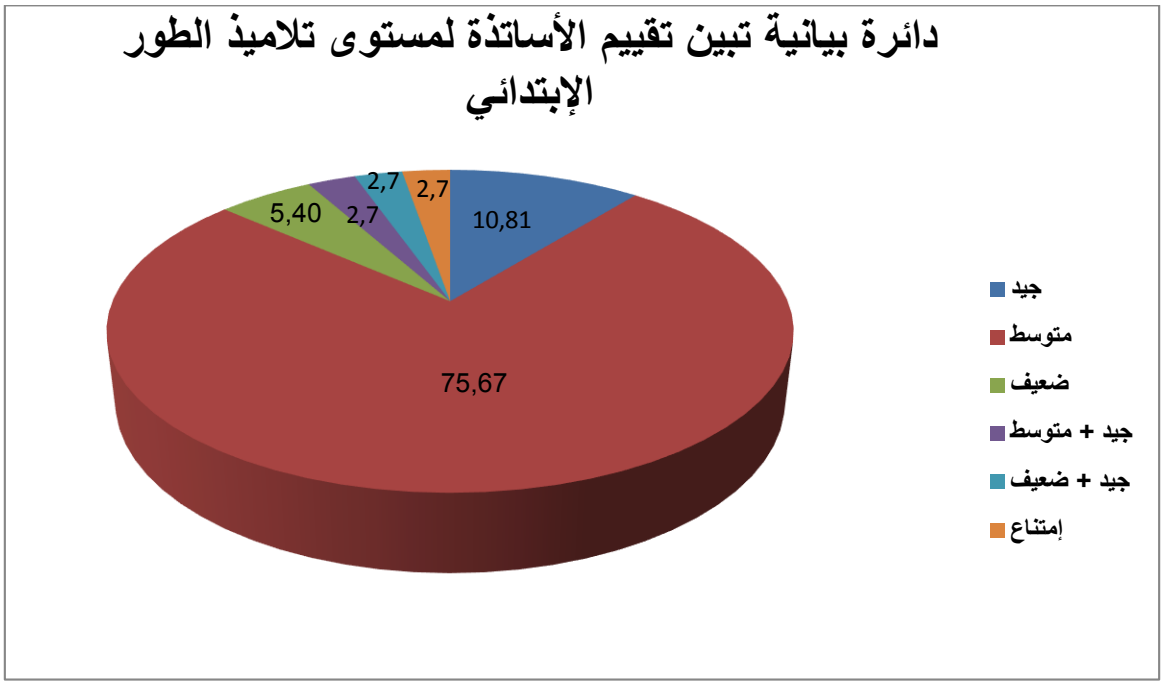
تسعة (09) أساتذة بنسبة 24,32 % يرون بأن أهم عناصر المنهاج هي الطريقة، فيما يركز 16,21 % على المحتوى، كما أنه هناك 16,21 % أخرى يركزون على الأهداف والطريقة، في حين أن 13,51 % يرون بأن التقويم والطريقة هما العنصران الأكثر أهمية في المنهاج، في حين جاءت النسب متقاربة ما بين 2,70 % و 5,40 % الذين يؤكدون على أن الأهداف، المحتوى، التقويم والطريقة هي أهم عناصر المنهاج في العملية التعليمية، ومنه أستنتج أن جل الأساتذة أو بالأحرى معظمهم لا يدركون بأن عناصر المنهاج مترابطة فيما بينها، وأنه إذا اختلَّ عنصر من هذه العناصر الأربعة أصبح المنهاج عديم الجدوى ودون فائدة، وهذه العناصر هي: الأهداف، المحتوى، الطريقة والتقويم.

السؤال الخامس والعشرون: ما هو تقييمك لمستوى التلاميذ ؟

*- جيد *- متوسط *- ضعيف

جدول إحصائي مفاده تقييم الأساتذة لمستوى للتلاميذ.

الاجابة	العدد	النسبة
جيد	04	% 10,81
متوسط	28	% 75,67
ضعيف	02	% 05,40
جيد + متوسط	01	% 02,70
جيد + ضعيف	01	% 02,70
إمتناع	01	% 02,70
المجموع	37	% 100



التحليل: من خلال تحليلي الجدول أعلاه يتبين أن مستوى تلاميذ الطور الابتدائي متوسط على العموم، وذلك راجع إلى إقرار 75,67 % من أساتذة العينة المدروسة بذلك، والملاحظ كذلك أن نسبة 10,81 % ترى بأن مستوى التلاميذ جيد، على النقيض من ذلك فإن نسبة 05,40 % ترى بأن مستوى التلاميذ ضعيف، كما أن نسبة 02,70 % ترى بأنه هناك تفاوت في مستوى التلاميذ بين جيد ومتوسط

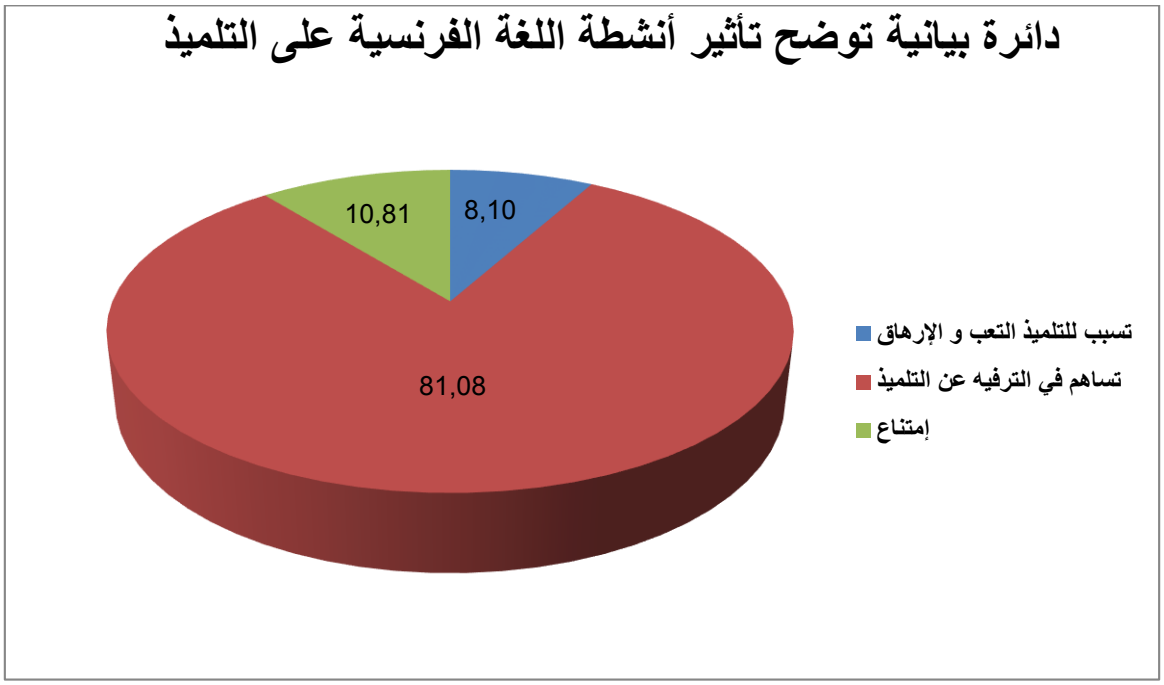
في حين نجد أن نسبة 02,70 % أخرى ترى بأن مستوى التلاميذ بين جيد وضعيف، وامتنع أستاذ واحد عن الإدلاء برأيه.

السؤال السادس والعشرون: أنشطة اللغة الفرنسية (03 ساعات أسبوعيا)

تسبب للتلميذ التعب والإرهاق ؟ أم تساهم في الترفيه عن التلميذ وإخراجه من روتين الأنشطة التعليمية الأخرى ؟

جدول إحصائي حول تأثير أنشطة اللغة الفرنسية (03 ساعات أسبوعيا) على التلميذ.

الاجابة	العدد	النسبة
تسبب للتلميذ التعب و الإرهاق	03	% 08,10
تساهم في الترفيه عن التلميذ وإخراجه من روتين الأنشطة الأخرى	30	% 81,08
امتناع	04	% 10,81
المجموع	37	% 100



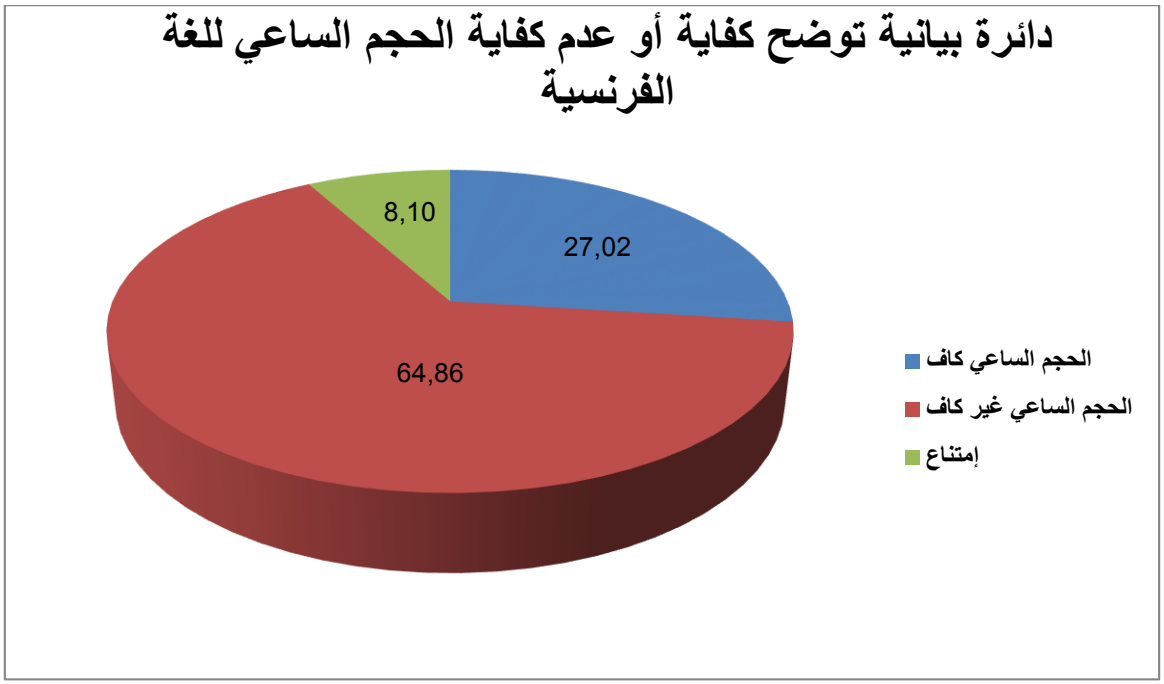
التحليل: إن نسبة 81,08 % من عينة الأساتذة المدروسة ترى بأن أنشطة اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية تساهم بشكل كبير في الترفيه عن التلميذ وإخراجه من روتين الأنشطة التعليمية الأخرى، غير أن نسبة 08,10 % تؤكد أن التلميذ يصاب بالتعب والإرهاق نتيجة ممارسته أنشطة اللغة الفرنسية، وامتنعت نسبة 10,81 % عن توضيح إجاباتها.

السؤال السابع والعشرون: في رأيك الحجم الساعي لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية

*- كاف *- غير كاف

جدول إحصائي يستفسر من خلاله عن كفاية أو عدم كفاية الحجم الساعي في تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية.

الاجابة	العدد	النسبة
الحجم الساعي كاف	10	% 27,02
الحجم الساعي غير كاف	24	% 64,86
امتناع	03	%08.10
المجموع	37	% 100



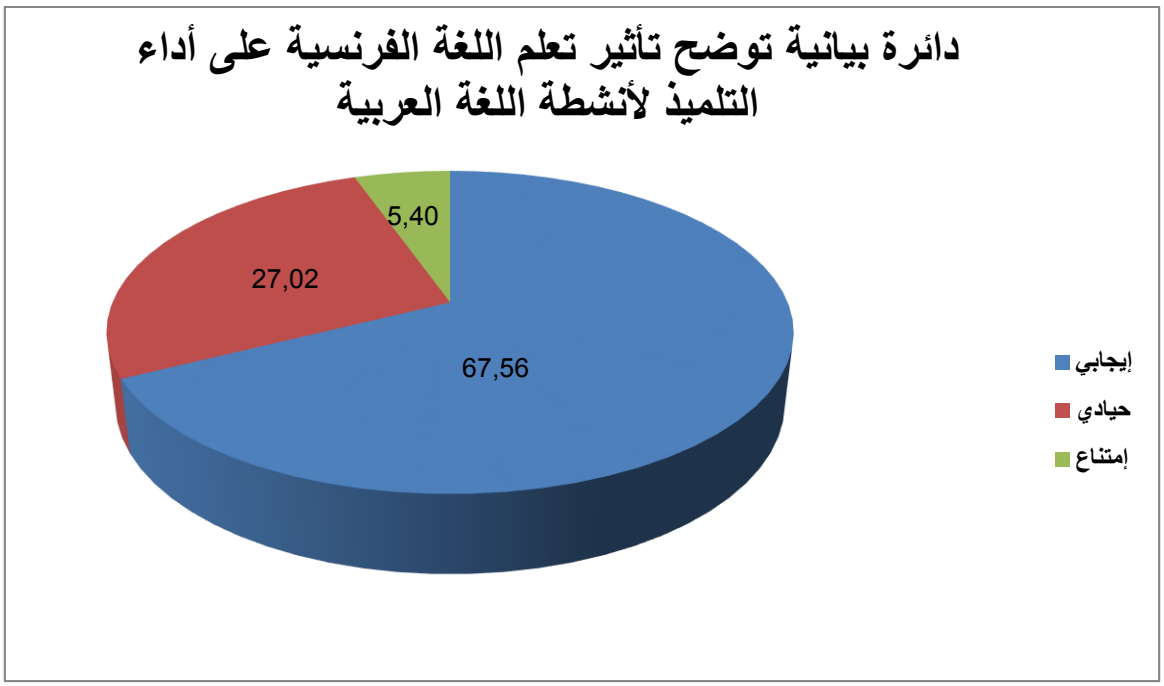
التحليل: من خلال إجابات الأساتذة لوحظ أن الحجم الساعي لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية والمقدر ب ثلاث (03) ساعات أسبوعيا غير كاف حتى يتمكن التلميذ من التحكم في اللغة

الفرنسية، وهذا ما أقره (24) أربعة وعشرون أستاذا وأستاذة والذين يمثلون نسبة 64,86 % من عينة الأساتذة المدروسة، أما (10) عشرة أساتذة بنسبة 27,02 % فيرون بأن الحجم الساعي لتدريس اللغة الفرنسية كاف لتلميذ المرحلة الابتدائية، فيما امتنع (03) ثلاثة أساتذة بنسبة 08,10 % عن الإجابة.

السؤال الثامن والعشرون: اكتساب التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية لمعارف و ثقافات جديدة، يؤثر في أدائه لأنشطة اللغة العربية بشكل: *- إيجابي *- سلبي

جدول إحصائي يوضح تأثير تعلم اللغة الفرنسية على أداء التلميذ لأنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

الاجابة	العدد	النسبة
إيجابي	25	% 67,56
حيادي	10	% 27,02
امتناع	02	% 05,40
المجموع	37	% 100



التحليل: أجمع 67,56 % من أساتذة العينة المدروسة على أن اكتساب التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية لمعارف وثقافات جديدة يؤثر في أدائه لأنشطة اللغة العربية بشكل إيجابي، وهذا راجع إلى إثراء رصيده اللغوي وتنمية قدراته الفكرية، فيما يرى 27,02 % أن اكتساب التلميذ اللغة الفرنسية لا

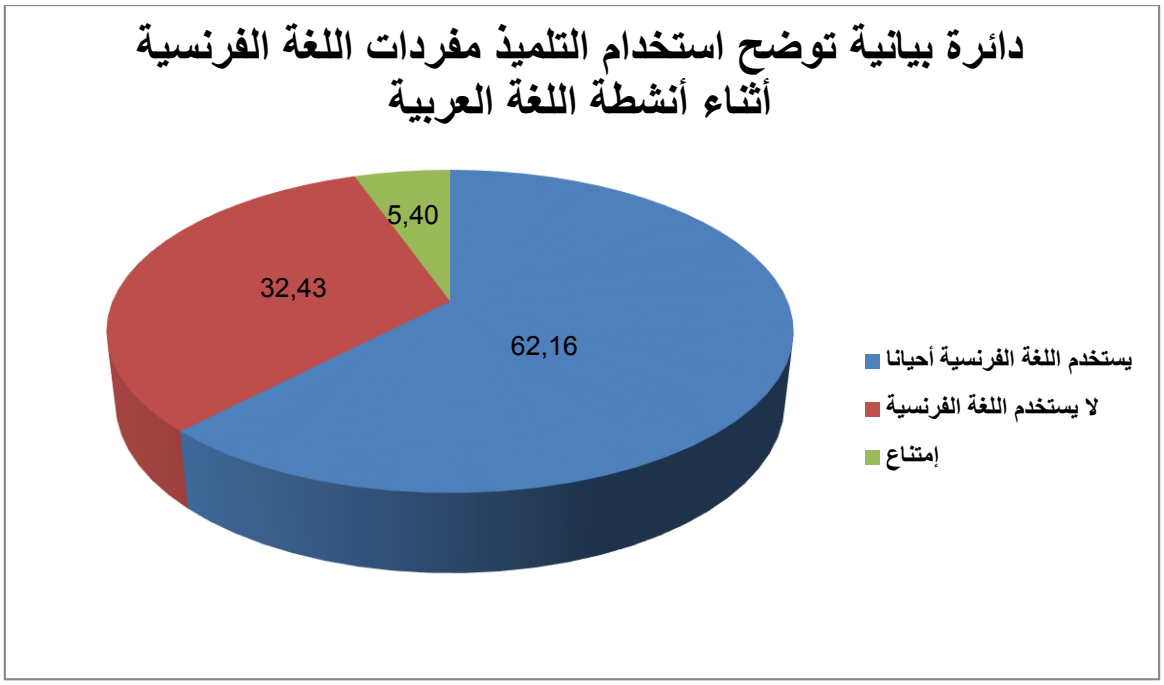
يؤثر لا بالإيجاب ولا بالسلب على أداء التلميذ لأنشطة اللغة العربية، وامتنع أستاذان (02) عن الإجابة ما يمثل نسبة 05,40 %، كما أن الملاحظ في الجدول أعلاه أن التأثير السلبي لاكتساب اللغة الفرنسية غير وارد البتة.

السؤل التاسع والعشرون: يستخدم التلميذ مفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية ؟

*- كثيرا *- أحيانا *- لا يستخدمها

جدول إحصائي حول تداخل استخدام مفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية.

الاجابة	العدد	النسبة
أحيانا	23	% 62,16
لا يستخدمها	12	% 32,43
امتناع	02	% 05,40
المجموع	37	% 100

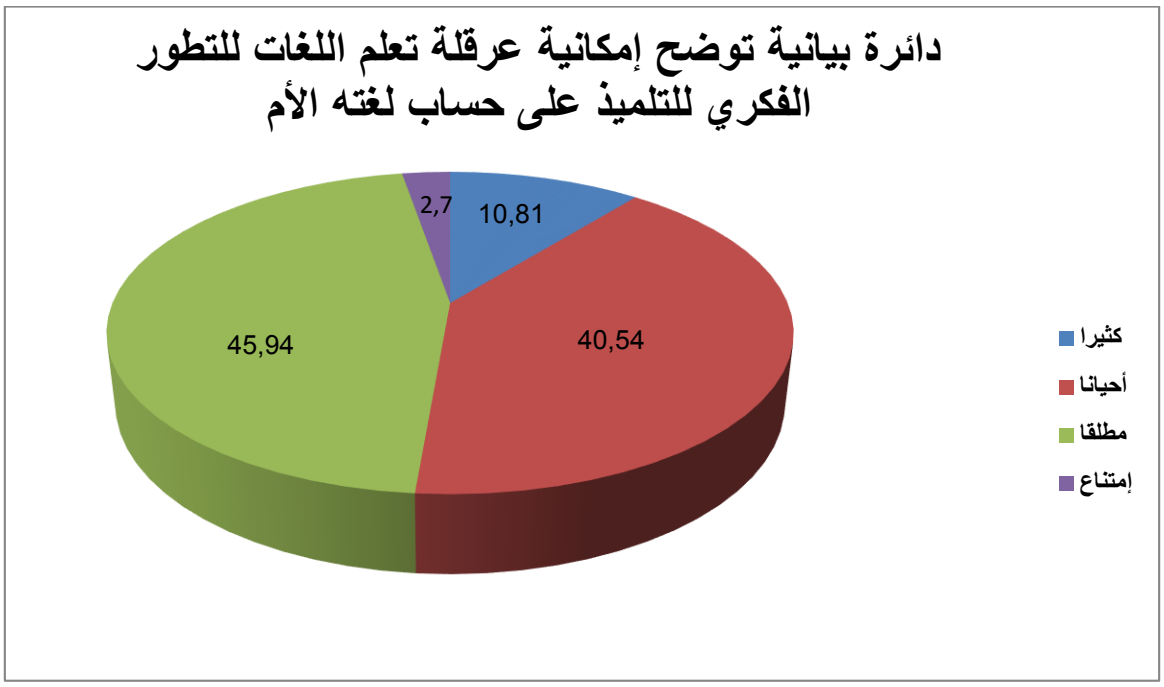


التحليل: جاءت إجابات الأساتذة متفاوتة، فهناك من يقر بأن التلميذ يستخدم أحيانا مفردات اللغة الفرنسية أثناء ممارسته لأنشطة اللغة العربية وهذا بنسبة 62,16 % من عينة الأساتذة المدروسة، وهناك نسبة أخرى والمقدرة ب 32,43 % تؤكد عدم استخدام التلميذ مفردات اللغة الفرنسية أثناء ممارسته لأنشطة اللغة العربية، فيما امتنع أستاذان (02) عن الإجابة بنسبة 05,40 %.

السؤال الثلاثون: تعلم لغات أخرى يعرقل التطور الفكري للتلميذ ويكون على حساب مجالات أخرى أو على حساب لغته الأم ؟ *- كثيرا *- أحيانا *- مطلقا

جدول إحصائي عن إمكانية عرقلة تعلم اللغات للتطور الفكري للتلميذ على حساب لغته الأم.

الاجابة	العدد	النسبة
كثيرا	04	% 10,81
أحيانا	15	% 40,54
مطلقا	17	% 45,94
امتناع	01	% 02,70
المجموع	37	% 100



التحليل: الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 45,94 % من عينة الأساتذة المدروسة تنفي نفيا قاطعا أن تكون هناك أية عرقلة للتطور الفكري للتلميذ بعد تعلمه للغات أخرى على حساب لغته الأم في المرحلة الابتدائية، غير أن نسبة 40,54 % من الأساتذة فترى بأن تعلم لغات أخرى يعرقل أحيانا التطور الفكري لتلميذ المرحلة الابتدائية ويكون على حساب لغته الأم. كما أن نسبة 10,81 % من الأساتذة تؤكد على أن تعلم لغات أخرى يعرقل كثيرا التطور الفكري للطفل الذي يكون على حساب مجالات أخرى أو على حساب لغته الأم، فيما لم يدلِ أستاذ واحد (01) برأيه والذي يمثل نسبة2,70%

السؤال الواحد والثلاثون: كيف ترى واقع و مستقبل اللغة الفرنسية في الجزائر ؟

التحليل: أجاب معظم الأساتذة وبالإجماع على أن واقع اللغة الفرنسية في الجزائر هو في تدني رهيب وتراجع مستمر، أما عن مستقبل هذه اللغة في الجزائر فيؤكدون بأنه لا مستقبل لها، بحكم أن اللغة الإنجليزية هي لغة التكنولوجيا والعلوم عالميا، كما أنها تعد لغة عالمية.

السؤال الثاني والثلاثون: وماذا تقترح لإنجاح تعليم هذه اللغة وتغطية نقائص تدريسها ؟

التحليل: اقتراحات الأساتذة جاءت كالآتي:

1- تكوين الأساتذة تكوينا جيدا.
2- زيادة الحجم الساعي لتعليم اللغة الفرنسية.
3- وضع منهاج يتلاءم مع مستوى التلاميذ.

النتائج والمناقشة:

أولا: عرض النتائج:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمت بها على مستوى المدارس الابتدائية، توصلت إلى مجموعة من النتائج والتي جاءت كالآتي:

- عدم تأثير إدراج اللغة الفرنسية في الثالثة ابتدائي على تحصيل التلميذ اللغوي مع العلم أنها حتمية فرضها الواقع المعاش (بحكم أن الجزائر كانت مستعمرة فرنسية).
- توفّر إمكانية استبدال اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية باللغة الإنجليزية.
- تأييد مبدأ التبكير في تعليم اللغات الأجنبية بدل تأخير تعليمها.
- تكافؤ فرص تعليم اللغات الأجنبية بين التلاميذ.
- التعليم مزدوج اللغة يساهم في النمو اللغوي للتلاميذ ويسهل عملية التواصل.
- نقص في تكوين الأساتذة من الناحية البيداغوجية ممّا يؤدي حتما إلى تدني مستوى التلاميذ.
- المسؤولية الأسرية بمعنى المستوى اللغوي للطفل أسريا (اللغة المستعملة في البيت) لها أثر كبير على التحصيل اللغوي للتلميذ.
- ضعف التلاميذ لغويا، هذا ما جعلهم يستعملون اللغة العامية في الدرس.
- طرق التدريس غير مناسبة البتة في التحصيل اللغوي الفعّال.
- ضرورة تغيير منهج اللغة الفرنسية لكثافة البرنامج وعدم تركيزه على الدروس الشفهية.
- تعليم اللغة الفرنسية لا يؤثر سلبا على تعليم اللغة العربية أو بالأحرى لا يسبب ميول التلميذ للغة الفرنسية.
- حفظة كتاب الله هم الأكثر تفوقا في الاكتساب اللغوي في المرحلة الابتدائية بحكم تحكمهم في مخارج الحروف بصورة جيّدة.
- عدم دراية الأساتذة لترابط وتكامل عناصر المنهاج.
- عدم كفاية الحجم الساعي لتدريس اللغة الفرنسية.

ثانيا: مناقشة النتائج:

بعد عرضي للنتائج، سأتطرق إلى تحليلها وتفسيرها على النحو الآتي:

• ما دامت اللغة الفرنسية هي حتمية فرضها الواقع المعاش، فيمكننا استبدالها بلغة أجنبية أخرى تتماشى وتطورات المجتمع الدولي، أي لغة العلوم والتكنولوجيا كاللغة الإنجليزية التي اتسع نطاق استخدامها عالميا، فيصبح تعلم اللغة منبع إرادة وليس مفروضا.

• تأييد مبدأ التبكير في تعليم اللغات الأجنبية بحكم أن التلميذ ما بين 05 سنوات إلى 11 سنة وحسب نظرية بياجييه له القابلية على تعلم أكثر من لغة مع وجوب إدماج حصص لتلقين اللغة وكيفية النطق الصحيح للكلمات لا التركيز على الحروف فقط.

• من واجب المعلم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، هذا ما يتطلب منه تكثيف الجهود دون تمييز يأتي جراءه إحباط أو نفور.

• الاستمرارية في تكوين الأساتذة خاصة من الناحية البيداغوجية وهذا بشكل دوري، لأن معظم الأساتذة يفتقدون إلى أساسيات بيداغوجيا التعليم وهي مهمة جدا في التواصل بين المعلم والتلاميذ مما يخلق جوا ملائما داخل القسم لأن المعلم هو قدوة لتلاميذه (المعلم ضمير والتلميذ أمانة، إذا غاب الضمير ضاعت الأمانة).

• الأسرة شريك فعّال في المنظومة التربوية، إذا ساهمت الأسرة في مد يد العون لأبنائها لتعلم اللغات فإنه سيؤدي حتما بالتلميذ إلى النجاح وتسهيل عمل المعلمين.

• توظيف طرق تعليم فعّالة، حديثة ومعاصرة، مع استعمال وسائل بيداغوجية خاصة بتعليم اللغة الأجنبية كإنشاء مخابر تتوفر على الوسائل السمعية والبصرية لأنها تساهم في تسهيل تعلم التلاميذ كما أنها تساعد المعلم على تحقيق الأهداف المراد الحصول عليها بعد الدرس من جهة، وتنمي المهارات اللغوية للتلاميذ من جهة أخرى.

• التقليص من حجم البرنامج لأن المنهاج لا يخدم لا المعلم ولا التلميذ من أية ناحية خصوصا كتاب السنة الثالثة ابتدائي الذي يثقل كاهل المعلم بكثرة الدروس والتلميذ بكثرة المفاهيم التي لا يحتاجها التلميذ الذي يدرس اللغة الفرنسية لأول مرة، والزيادة في الحجم الساعي لهذه المادة لأنه من الصعب تعلم لغة أجنبية بمعدل ثلاث (03) ساعات أسبوعيا.

• من منطلق كثافة برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية وأن الحجم الساعي غير كاف لتعليم هذه المادة، فلا بدّ من إعادة النظر في المنهاج مع ما يتلاءم ومستوى وقدرات التلاميذ مع إعطاء الأستاذ حرية أكثر في التدريس.

• وللتنويه فإن حفظة القرآن الكريم هم الأكثر تمكنا في الاكتساب اللغوي لأن القرآن الكريم نزل عربيا مع العلم أن اللغة العربية من أصعب اللغات وأشدها تعقيدا لذلك من تمكّن من لغة القرآن تمكّن من لغات أخرى بكل سهولة ويسر نتيجة التحكم في مخارج الحروف (فضل كلام الله على سائر الكلام كفضل الله على عباده).

• وعليه فإن مسؤولية الأستاذ قائمة في تدني مستوى التلاميذ اللغوي في المرحلة الابتدائية نتيجة عدم تمكّنه من فهم عناصر المنهاج، هذا ما يؤثر سلبا على التلميذ وفعاليته لأن المنهاج عنصر أساسي في العملية التعليمية التعلمية.

الخاتمة

الخاتمة

يعتبر التعليم أهم ركائز التقدم والتطور الحضاري والتنشئة الاجتماعية، وقد بات واضحا أن عملية تعليم اللغات للرفع من المردود التربوي تتطلب الخروج من المنظومة التربوية التقليدية التي عرفتها الجزائر إلى حيوي التعلم الناتج عن البحث التعليمي، وهذا لا يتأتى إلا بإحداث استراتيجيات حديثة لتعليم اللغات الأجنبية في لمدرسة الجزائرية عن طريق تطوير نوعي لمناهج تعليمية اللغات من حيث الأهداف والمحتويات والوسائط المتنوعة من وسائل وطرق.

فتعليم اللغة فن يصطبغ بالصبغة العلمية ويستوجب معلما فنانا، متمكنا ومتيقنا، ومتقنا إياها، ناطقا بها، ومتطلعا لنتائج الدراسات اللسانية في حقل تعليمية اللغات، كي يكون له تصور معقول لِما يعلمه ويقدمه ومحاولة تطبيقها لمواكبته العملية التعليمية العلمية بغية اكتساب اللغة بيسر وسهولة وفق مناهج علمية صارمة نعود بالفائدة على المجتمعات العربية بصورة عامة والجزائر بصورة خاصة والتي تعاني من النقص الفادح في عملية تعليم اللغات الأجنبية.

لقد وقفت من خلال دراستي لموضوع البحث على عدة نقاط هامة يحتاج الباحث في مجال التربية والتعليم على وجه العموم أن يتخذ منها مادة دسمة بالنسبة للأجيال القادمة بغية التمكين من الاكتساب اللغوي الفعال بتغطية الضعف اللغوي السائد لدى أغلبية المتعلمين في المدارس الابتدائية.

أثناء معالجة هذا البحث استنتجت الكثير من النقائص التي ينبغي الاهتمام بها والإسهام في تطويرها خصوصا وأن مجال تعليمية اللغات يحتاج إلى طرق مثلى تدرَّس بها اللغات وفق مقاربة بيداغوجية تتماشى والتطور المعرفي والاقتصادي والحضاري الذي تواجهه المدرسة الجزائرية اليوم.

كما لاحظت وأنا بصدد العمل على الميدان التطبيقي وتوزيع الاستبيانات وكذا مناقشته مع جملة من المعلمين أن هناك الكثير من المدرسين من يجهلون تماما ماهية صعوبات تعلم اللغات وعواقبها السلبية على السيرورة التعليمية للمتعلم مستشهدين فقط في هذا الإخفاق إلى أن المتعلم لا يعير اللغة الأجنبية أي اهتمام بالمقارنة مع باقي المواد كالرياضيات والتكنولوجيا.

إن تعليم اللغات يتطلب في الكثير من الأحيان تعريف وتشخيص للصعوبات التي تعترض المتعلمين في المدرسة الابتدائية باعتبارها الركيزة الأساسية للتعليم الأولي وكيفية التعامل معها وكذا اقتراح العلاجات الممكنة التي تحتم على القائمين بشؤون التربية والتعليم التفكير بانتهاج استراتيجيات حديثة لتعليمها من أجل ضمان اسهامات لمواصلة السيرورة الحسنة.

يمكن القول أنه اتضح لي من خلال هذا البحث مجموعة من الاستنتاجات التي ينبغي على معلم اللغات أن يكون على دراية بها وهذ بعد الغوص في حقل تعليمية اللغات على اعتبار أن هذا الحقل الخصب أصبح أساسا علميا يعتمد عليه في تذليل الصعوبات التي تقف عائقا أمام العملية التعليمية، وباعتبار التعليمية ممارسة بيداغوجية تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب مهارات لغوية، فهذه العملية لا يستقيم لها أمر إلا إذا اعتمدت على الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية التي تسعى لتفسير العوائق والصعاب التي تعيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي للمتكلم تفسيرا علميا.

ومن خلال هذا فإن تعليمية اللغات الأجنبية لن ترقى إلى المستوى المطلوب إلا من خلال الرصيد المعرفي للسانيات التطبيقية وما وفرته من نظريات وإجراءات تطبيقية تحقق تفكيرا كافيا لكل ما تعلق بجوانب الظاهرة اللغوية. فبدون لجوء معلم اللغات للنظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة.

وقد لمست مجموعة من الآليات العلمية والتربوية التي يمكن إبرازها في النقاط التالية:

• االمعلم ملزم باستثمار مفاهيم ومصطلحات اللسانيات التطبيقية في تنمية الحصيلة المنهجية للعملية التعليمية التي تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) من جهة، أما من الجهة الأخرى فهي تضبط العملية التلفظية وحصر الصعوبات العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعيق التعلم من خلال:

• إقامة أيام تكوينية أو إقامة ندوات أو محاضرات من طرف الهيئة الوصية بمعية الجامعة من أجل تشخيص الصعوبات واقتراح العلاجات الممكنة التي يتخذها المعلم.

• وجوب التنويع في طرائق تدريس اللغات الأجنبية وعصرنتها باعتبار أن الطريقة الناجحة هي أحسن السبل وأيسرها لتحقيق الأهداف المنشودة.

• توظيف آلية المقاربة بالكفاءات مرتبط بفهم المعلم لمكوناته وأسسها. علما أن الوسط التعليمي لم يهضم بعد هذه المقاربات، مع ضرورة اعتماد وضعيات مناسبة في تعليمية اللغات لتشجيع المتعلم على توظيف قدراته وتحفيزه على اتخاذ مواقف إيجابية.

• ضرورة استخدام الوسائل التعليمية لأنها جزء مهم من المنهج التعليمي ومكونا أساسيا من مكوناته، ومسهّلا لعملية الاكتساب اللغوي خاصة منها السمعية البصرية التي تحث على الاشتراك الفعال والهادف، فصحيح أنها تساعد المعلم في أداء مهماته التعليمية، ومواقفه الميدانية، شرط أن يحسن اختيارها، وإعدادها، واستخدامها أيضا.

• الممارسة أي الأداء الفعلي للغة في الواقع تنمي المهارات اللغوية حيث صنفها الباحثون بحسب ترتيبها الزمني في النمو اللغوي عند الطفل فكان الاستماع ثم الحديث (التعبير الشفهي/الكلام)، تليه القراءة بأنواعها وفي الأخير الكتابة (التعبير الكتابي).

• استعمال اللغة الأولى مفيد ومشجع في تعلم اللغة المستهدفة بما في ذلك اللغة الثانية، فتستعمل كوسيط في التعليمات عند بداية تدريس القراءة أو استيعاب اللغة وذلك لعدم امتلاك التلميذ القدرة على القراءة ومعرفة المطلوب منه.

وخلاصة القول أن كفاءة تعليم اللغات الأجنبية يقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه والوصول إلى منظومة تربوية نموذجية ومثالية تساهم بصورة فعالة في تنشئة الفرد الجزائري ليصبح عنصرا فعالا يتحدى أقرانه.

ولا يمكن إدراك التعلم المثالي إلا بعد التدرج في سيرورة التعلم بشكل ينسجم مع سياق بناء الكفاءة وقدرة المتعلم.

وفي الأخير آمل أن أكون قد وفِّقت في الإحاطة بهذا الموضوع، وأرجو أن يكون فاتحة لبحوث ودراسات في جامعتنا الموقرة ونقطة انطلاق أكثر عمقا لدراسات جادة تصب في الموضوع.

إن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي، أسأل الله التوفيق وبالله ثقتي وعليه توكلت وإليه أنيب.

المصادر

و

المراجع

المصادر

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

الأحاديث النبوية الشريفة.

1- البخاري، صحيح البخاري، 6/2، والنسائي، سنن النسائي، ، مصر.

2- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص: تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، ط2 مصورة، بيروت، 1950.

3- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط1، 2000م، ينظر: ابن فارس، فقه اللغة وسنن العرب، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت، 1963.

4- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ج1، د، ت ح، د، ط، د، ت.

5- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط10، 1999، ج1، مادة علم.

6- ابن منظور جمال الدين الأنصاري، لسان العرب، السين مادة (سلب)، تحقيق عامر حيدر، ط2، دار نوليسة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2006.

7- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ط1، دار الفكر، لبنان، 2001.

8- ابن فارس، مقاييس اللغة، دار المعرفة، مج2، باب اللام والعين.

9- ابن المقفع، في مقدمات كتاب كليلة ودمنة، دراسة إحصائية وصفية، المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

10- الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق باسل عيون السود، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1908، باب السين، مادة (سلب).

11- الجوهري، الصحاح، دار المعرفة، لبنان، مادة (نهج)، ط2، 2008.

12-مرجع المعاني الجامع، مرجع عربي.

13-معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مجموعة 2، مادة (نهج)، ط4، مكتبة الشروق الدولية، سنة 2004.

14-مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، الناشر وزارة التربية والتعليم، مصر، بدون ط.

15-اليونيسكو، التعليم في عالم متعدد اللغات، 2003.

المراجع

01-عزيز عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، الطبعة الأولى.

02-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظريةوالتطبيق، عالم الكتب.

03- سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النص، النادي الثقافي، جدة (1990).

04-محمد محمد يونس علي، وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء الدلالة المركزية، دراسة حول المعنى ومعنى المعنى، طرابلس، منشورات جامعة الفاتح، 1993.

05- جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1990.

06-رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي،القاهرة، ط1، 2004.

07-رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ط1، المملكة المغربية، سنة 2006.

08- محمد بركات، حمدي أبو علي، الأصول الأدبية في كتاب البيان والتبيين، مكتبة الرسالة الحديثة، الأردن، عمان، 1979.

09- محمد مدكور علي أحمد، (التربية وثقافة التكنولوجيا)، سلسلة الفكر العربي للتربية وعلم النفس، الكتاب رقم27، الفصل 04. القاهرة، 2003.

10-د. القرعي، أحمد يوسف، لغتنا العربية وعاء ثقافتنا، صنعاء، اليمن، 2006.

11- د. صالح أحمد محمد، أهمية اللغات في العالم، 1996.

12-د. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003.

13- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، الطبعة الأولى، 2004، دار الشروق للنشر والتوزيع.

14- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات علمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

15- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1435هـ/2014م.

16- عبد المجيد عبد الرحيم، تدريس العلوم الفلسفية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1914.

17- د. عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، الطبعة الثالثة 2002، دار المناهج، صنعاء.

18- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

19- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2014.

20- سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، ط1، 1998.

21- جمانة عبيد، المعلم إعداده تدريبه كفايته، دار الصفاء، عمان، ط1، 2006.

22- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

23- د. حسين محمد أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

24- د. حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، (النظرية والتطبيق)، الطبعة الأولى، 2009، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

25- شريف رضا، تجربة التجديد والإصلاح في فكر ابن باديس ومحمد عبده، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، د ط، 2011.

26- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة، 1999.

27-عاصم النمر، تيسير كوافخة، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ط1، دار الكتب، سنة 2010.

28- يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2015.

29-علي سامي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، السنة 1427هـ/2007م.

30-محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي: نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1999،1.

31- د. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002.

32- د. محمد محمود الحيلة، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، جدة، 1428هـ / 2007م.

33- د. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

34- د. محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

35-طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، 2003م.

36-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، 2008.

37- رمضان أرزبل، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربات، دار الأمل، ج1.

38- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديدكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، العدد 47، مارس 2011.

39- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012، الجزء الأول.

40-محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، ط، ت، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

41-، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزئر، بدون ط، 2002.

42- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس " تحليل العملية التعليمية "، العين، دار الكتاب، البليدة، ط2000.

43- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، المغرب، ط2، 1991.

44- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، 2006.

45-سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة،ط1، 2000.

46- عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي، الشركة العربية المتحدة والتوريدات، القاهرة، ط09، 2008.

47- راتب عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007.

48- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

49- محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، 2001.

50- مسعود خلاق، دروس في اللسانيات التطبيقية، قسم الأدب العربي، جامعة جيجل.

51- محمود عكاشة، علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية، القاهرة، دار النشر الجامعية.

52- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995.

53-لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية.

54- نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988.

55- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،سنة1988.

56- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، ت 2004.

57- علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف على تدريبه، دار الفكر العربي، ط1، ت1424ه/2003م.

58- علي راشد، إثراء بيئة التعلم، دار الفكر العربي، ط1، ت1429ه/2007م.

59- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2008.

60-عبد الرحمن عبد الهاشمي، دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2010.

61-عبد الرحمن عبد الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، (دط)، 1428ه/2008م.

62- شبل بدران، أحمد قاروت محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط6، 2009.

63-محمد عبد الرحيم عدس، مع المعلم في صفه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1419ه/1999م.

64- سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007.

65- محمد عوض الترتوري، محمد فرحات القضاة، المعلم الجديد، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

66- منصوري عبد الحق، صفات المعلم الإنتاجية، دار الغرب للنشر والتوزيع، د، ط، د، س.

67- هشام عطية القواسمة، صباح خليد الحوامدة، دليل المرشد التربوي في مجال توجيه الجمعي في الصفوف، دار اليازوري العلمية، عمان، د ط، 2010.

68- عبد الناصر شماطة، أوضاع المعلم، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2011.

69- إيلي وايل جيمس يونغ، المعلم أمة في واحد.

70- عبد المنعم عبد القادر الميلادي، أصول التربية، الإسكندرية، د، ط، 2004م.

71- نشنواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 1423ه/2003م.

72-عدنان بدري إبراهيم، الإدارة التربوية، مدرسة صفية، مؤسسة حمادة الدراسة الجماعية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

73- محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعلمية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2008.

74-عبد المنعم عبيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، د ط، ط1، 2002.

75-نجاح عودة خلفيات، كيف نصل للطالب الذي نريد، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2013.

76-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الأزاريطة، د، ط، 2005.

77-عبد اللطيف فرج، المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية للتلاميذ، أسبابها علاجها، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

78-عبد المومن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر كتاب للطباعة والنشر والتوزيع، - أولاد أنهار – تلمسان، ط2، 2002.

79-عامر إبراهيم علوان وآخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس (مفاهيم وتطبيقات)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

80-يوسف مدن، العلاج النفسي، تعديل السلوك الإنساني بطريقة الأضداد، دار الهادي للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1427ه/2006م.

81-عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الرباط، 1994.

82-د. حسن عمر منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)، در الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2001.

83-أمل الأحمد، التعليم الذاتي في عصر المعلومات، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2002.

84-نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، عبده غريب، القاهرة، ط1، 2002.

85-الصوتيات في تعليمية اللغة العربية، دراسة ميدانية، شعيب سليمة، إشراف الدكتور صبار نور الدين، 2004- 2005.

86-د. عبد القادر لورسي، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015.

87-حسني عبد الباري عمر، مدخل التعليم إثراؤه في المنهج الدراسي، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999.

88-حسني عبد الباري عمر، فنون اللغة العربية تقديمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية، ط1، 2005.

89-أرنوف وتيخ، سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، 1983.

90-الشرقاوي، أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1983.

91-كراجة عبد القادر، سيكولوجية التعلم، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 1997.

92-قطامي سعد يوسف وقطامي نايفة، نماذج التدريس الصفي، عمان، مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع، 1993.

93-قطامي سعد يوسف، علم النفس التربوي والتفكير، عمان، دار حنين، ينظر: أ. د. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، 2003.

94-الزغلول عماد عبد الرحيم، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.

95-الزغلول عماد عبد الرحيم، رافع النصير، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2003.

96-الزغلول عماد عبد الرحيم، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، الطبعة الأولى 1427هـ/2007م، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007.

97-رمضان يوسف، أطروحة دكتوراه تحت عنوان: إسهامات اللسانيات الاجتماعية والتعليمية في تطوير المنظومة التربوية في الجزائر، 2013- 2014.

98-كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، بيروت، دار الطليعة، ط1، 2002.

99-الروسان فاروق، تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

100- وليد العناتي، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، دار الجوهرة، عمان، ط1، سنة 2003.

101- هـ. دوخلاص براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، در النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994.

102- سيد خير الله، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، بيروت، دار النهضة العربية، 1996.

103- د. محمد حسين عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة الحديث، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، 2011.

104- أ. د. عبد الرحمن الوافي، المختصر في عوامل اكتساب اللغة، دار النجوم للنشر والتوزيع، طبع الثورة الإفريقية، الجزائر، 1998.

105- أحمد زكي صالح، التعلم أسسه مناهجه ونظرياته، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دت.

106- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط3، مكتبة النهضة، الأردن، 1988.

107- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، (مفاهيمها، عناصرها، أساسها، وعملياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2004.

108- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ط2، 2005.

109- عبد الله الأنسى، صالح سالم بافارش، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مكة، ط3، سنة 1999.

110- غازدا جورج وكورسيني رهوندجي، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1993.

111- محمد عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار النشر الدولي، الرياض، 1424هـ/2003م.

112- محمد عودة، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1425هـ /2004م.

113- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية، وريتشارد دولنسكي، سيكولوجية التعلم البشري، ترجمة: رالف رزق الله، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1994.

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

115- محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2006.

116- ماهر اسماعيل الجعفري، المناهج الدراسية، فلسفتها، بناؤها، تطورها، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

117- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2011.

118- عبد الله قلي، التربية العامة، دار المعرفة، الجزائر، 2009.

119- وحدات صغرى ينشأ من استبدالها تغيير معنى الكلمة، ينظر: بشير إبرير وآخرون.

120- عايش محمود زيتون، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتسييرها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.

121- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشميري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها (سلسلة طرائق التدريس)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

122- منقول عن رسالة ماجستير، مناهج اللغة الفرنسية وأثرها في تعليم اللغة العربية، منهاج السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا للطالب بن غزالة فتحي، إشراف الدكتور: بن ناصر حنيفي، 2015/2014

123- د. محمد عبد الكريم، منهاج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط1، در الفرقان، عمان، سنة 1999.

124- طيب دبه، مبادئ اللسانيات البنيوية دراسة تحليلية إبستمولوجية، دار القصبة للنشر، الجزائر، سنة 2011.

125- عبد الإله الصانع، النقد الحديث وخطاب التنظير، مركز عبادي للدراسات والنشر، ط1، سنة 2000.

126- مصطفى سعيد، قراءة في تطوير النظريات التربوية، دار النور للطباعة والنشر، الجزائر، سنة 2001.

127- د. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومه، الجزائر، سنة 2003.

128- العربي أسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006.

129- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم.

130- أحمد مهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، سنة 2008.

131- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، الفعل التعليمي التعلمي، ط2، ت، مطبعة الأمير عبد القادر، معسكر.

132- ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.

133- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

134- أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، الواقع والمستقبل، ط1، القاهرة، 2008.

135- محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م.

136- فتحي يونس وآخرون، المناهج (الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير)، دار الفكر، الأردن، ط1، 2004.

137- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ط1، دار الأمل، الجزائر، 2012.

138- ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عبيد، المناهج، أسسها، ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، دار زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2011م.

139- إبراهيم عبد العزيز الدعيلج، المناهج، المكونات، الأسس، التنظيمات، التطور، دار القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1، 2007.

140- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط14، د، ت.

141- عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

142- بيار جيرو، ترجمة منذر عياش، دار الحاسوب للطباعة والنشر، حلب، سوريا، ط2، 2002

143- إبراهيم وجيه محمود، التعلم، عالم الكتب، القاهرة، 1971.

144- ناديا عبد العظيم، الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1991.

145- قلادة فؤاد، طرق التدريس وبناء الإنسان، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.

146- خضر صلاح، قراءات في المناهج وطرق التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة،

.2001

147- عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، ط1997، دار تلانتقيت للنشر والتوزيع، مؤسسة الطبع الإخوة مدني.

148- كايد إبراهيم عبد الحق، تخطيط المناهج وفق منهج ألفريد والتعلم الذاتي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2009.

149- إبراهيم عصمت مطارع وآخرون، التربية العلمية أسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1982.

150- حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

151- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، الطبعة الأولى، 2006، إفريقيا الشرق، المغرب، .2006

152- سلمى زكي الناشف، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1429هـ/2009م.

153- محمد حمدي، المداخل التربوية للتعليم بالكفايات، الرياضيات نموذجا، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

154- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل للنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، د، ت.

155- عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، .2011

156- علي أحمد، جمل المصطلحات التربوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط2، 1999.

157- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع، الجزائر، 2005.

158- أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة والتعلمية، دار الوفاء، الاسكندرية، .2003

159- صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981.

160- غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة،

161- محمود اسماعيل صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات،

162- محمود اسماعيل صيني، عمر الصديق عبد الله، المعينات البصرية في تعليم اللغة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1404هـ/1984م.

163- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر، ط1، د ت.

164- محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دار طلاس، دمشق، ط1، 1988.

165- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ج1، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1416هـ/1996م.

166- سليمان العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

167- لويس معلوف، المنجد في اللغة والإعلام، دار مصر، بيروت، لبنان، ط28، 1982.

168- الشريفي شوقي السيد، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد ناشرون، 2004.

169- ماهر إسماعيل صبري يوسف، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقري، الرياض، 1412هـ/1999م.

170- د. رضوان ظاهر الطلاع، من فيض الخاطر، مقالات وخواطر وأبحاث تعليمية وتربية، القاهرة، د ط، 1412هـ/1999م.

171- د. خالد محمد السعود، تكنولوجيا وسائل التعليم وفاعليتها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

172- د. جمال ابن عبد العزيز الشرهان، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط2.

173- د. يس عبد الرحمن قنديل، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، المضمون – العلاقة – التعنيف، دار النشر الدولي، الرياض، ط2.

174- أحمد شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، 2003.

175- عبد الرحيم دفع السيد عبد الله محمد، المناهج من منظور عام ومعاصر، مكتبة الرشد، الرياض، 2006.

176- غازي مفلح، دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2007.

177- د. محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم، مكتبة المنار، ط8، 1988.

178- السليطي، حمدة، برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، جامعة عين شمس، 2006.

179- د. أحمد خيري كاظم، عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

180- عماد توفيق السعدي، زيادة مخيمر البورني، عبد المعطي قمر موسى، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ت.

181- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

182- حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، 1948.

183- بشير عبد الرحيم لكلوب، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، مكتبة المحتسب، دار إحياء العلوم، عمان، 1985.

184- عبد المحسن عبد العزيز، الوسائل التعليمية، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد، ط1، 1414هـ/1994م.

185- منقول من رسالة ماجستير بعنوان " التواصل اللغوي في الطرائق التعليمية " دراسة تحليلية لمادة القراءة للطالبة شبالي فتيحة تحت إشراف الدكتور: بلبشير لحسن، 2008/2007.

186- عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط2، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.

187- د. عبد الله اسماعيل الصوفي، التكنولوجيا الحديثة والتربية أو التعليم، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

188- الفار إبراهيم، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الواحد والعشرين، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004م.

189- الدوسري إبراهيم مبارك، إطار مرجعي للتقويم التربوي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ط3، 2000.

190- خميس محمد عطية، منتوجات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة، ط1، القاهرة، 2003.

191- فخر الدين القلا، يونس ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، 2006.

192- حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط8، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 2012.

193- خليفة أمل كرم، تكنولوجيا التعليم، مكتبة بستان المعرفة، 2008.

194- المناعي عبد الله سالم، اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم، جامعة قطر، 1992.

195- محمد عبد الفتاح فتح الله، أساسيات إنتاج واستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم، دار الصميعي، الرياض، 2004.

196- فتح الباب عبد الحليم سيد، الكمبيوتر في التعليم، دار المعارف، القاهرة، 1995.

197- عزو اسماعيل سالم عفانة، نائلة نجيب الخزندار وآخرون، طرق تدريس الحاسوب، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ، 2015.

198- أحمد محمد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، تق: سيد خير الله، منشورات ذات السلاسل، القاهرة، مصر، 1985.

199- د. محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

200- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 1432هـ/2011م.

201- أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 1982.

202- بليغ حميد إسماعيل، استراتيجية تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات علمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013.

203- سناء محمد أبو عاذرة، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

204- راغدة الحريزي، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة الدراسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

205- حسن حسين زيتون، استراتيجية التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

206- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، الطبعة الأولى (1420هـ/1999م)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

207- محمد أحمد صوالحة، علم النفس اللعب، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1425هـ/2004م.

208- عبد القادر عثماني، مدى تأثير اللعب الجماعي الموجه في رياض الأطفال على تلاميذ السنة الأولى أساسي، مذكرة نهاية ليسانس، 1993.

209- عبد الله محمد قطايبية، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، طبعة 2005.

210- نقاز محمد، أثر النشاط البدني الرياضي في تكوين الشخصية في المرحلة التحضيرية، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، 2006.

211- عبد القادر مراد، معلم الصف وأصول التدريس الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2005.

212- هاني إبراهيم، شريف الجيدي، طه علي حسين الدليمي، جمال حسين مصطفى أبو الرز، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006.

213- عاطف محمد سعيد، محمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات، الطبعة الأولى (1428هـ/2008م)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2008.

214- رشراش أنيس عبد الخالق، السيدة أمل أبو ذياب عبد الخالق، الطبعة الأولى (1427هـ/ 2007م)، دار النهضة العربية، لبنان، 2008.

215- غسان يوسف قطيط، حل المشكلات إبداعيا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

216- ضريبة محمد عصام، أساليب وطرق التدريس، دار حمو رابي للنشر والتوزيع، الأردن، ط8، 2008.

217- فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، الطبعة الأولى 1425ه/2006م، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2006.

218- صالحة عبد الله عيسان، عارف توفيق عطاري، وجيهة ثابت العاني، اتجاهات حديثة في التربية، الطبعة الأولى 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

219- سليم إبراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس رؤية العلوم، ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

220- فكري حسن ريان، النشاط المدرسي، أسسه، أهدافه، تطبيقاته، الطبعة الأولى 1984، عالم الكتب.

221- محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، (د ط).

222- رشيد أورسلان، التسيير البيداغوجي للمؤسسات التعليمية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، الجزائر، ط3، (د ت).

223- ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 2005.

224- كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1428ه/2008م.

225- أديب محمد الخالدي، سيكولوجيا الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

226- موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، إعداد وترجمة الحسن اللحية، فاس المغرب، مركز حقوق الناس، 2006، دون صفحة.

227- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط2، 2011.

228- جمال الخطيب، منى الحديدي، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار الفكر للناشرون والموزعون، ط1، 2009.

229- حمص محمد محسن، المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د ط)، 1989.

230- رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ط1، دار النهضة، بيروت، لبنان، سنة 1973.

المنشورات:

1- أمحمد عليلوش، التربية من أجل التنمية، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 10، ط1.

2- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006م.

3- تركي رابح عمامرة، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999م.

4- عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

5- د. محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، (د ت).

6- د. ناصر زيدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2013.

7- حنيفي بن ناصر ومختار لزعر، اللسانيات: منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

8- مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، سنة 2006.

9- محمد العبد، النص والخطاب في الاتصال، ط2، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2014.

10- محمد زياد حمدان، أدوات التدريس، مناهجها واستعمالها في تحسين التربية المدرسية، ط، ت، ديوان المطبوعات الجامعية.

11- وزارة التربية الوطنية، منهج السنة الرابعة متوسط، 2005.

12- مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005.

13- محمد لمناشري وآخرون، تطبيق البيداغوجية الفارقية في التربية، وزارة التربية الوطنية، قسم التكوين والتأطير، 2001 – 2002.

14- دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، الرباط، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ط1، د ت.

15- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي العام، جانفي 2004م.

16- بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مخبر التربية والتكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 02، 2004م.

17- أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة 2005.

18-جماعي، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس، الجزائر، 2004.

19- جماعي، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس، الجزائر،

20-ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأمية، بغداد، 1981.

21-أ. ج روميسوفسكي، اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم، ترجمة صلاح عبد المجيد العربي، فخر الدين القلا، المنظمة العربية للتربية والثقافة، الكويت.

22- الجرف، ريما، متطلبات تفعيل مقررات موديل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة السعودية، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2008م.

الدوريات:

1- التعليم العام وعلم النفس، وحدة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الإرسال 1، سنة 1999.

2- د. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، علم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، صدرت في يناير 1978.

3- أوزي أحمد، سيكولوجية الطفل، نظريات النمو النفسي، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2003.

4- أوزي أحمد، التعليم والتعلم الفعّال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015.

5- يونارد بلومفيلد، تدريس اللغات، ترجمة محمد صالح بكوش، مجلة التبيين.

6- نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة، واقع وآفاق، مجلة العربية، العدد 03.

7- المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17.

8- همزة وصل، مجلة التكوين والتربية، العدد 07.

9- عبد اللطيف حسين فرج، توظيف الأنترنت في التعليم ومناهجه، المجلة التربوية، الكويت، العدد 47، المجلد التاسع عشر، مارس 2005.

10- عبيد ميلود منقور، نظرية الاتصال في التعليم، مجلة اللغة والاتصال، العدد01، أكتوبر2005 .

11- مجلة تقنية الحرية النفسية، بحث حول البيداغوجيات الحديثة، الأستاذ المسير: أحمد العلوة، منتديات الحكمة التعليمية، المغرب.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- F. de Saussure, Cours de linguistic général (Paris, Pan, ot, 1968).

2- Miller, (g, a): language and communication, megraw, hill book (com USA 1950).

3- Carool John, The study of language, Univercity Press, Cambridge 1966.

4- Hurlack (e- b): Clinical neurology, iving stone, LTD. Edimburgh/

5- http:// www. Almaany /com/or/d/ct.

6- http:// www. Taalim net. Com /old/articles. Php. Article. Id.

7- Vocabulaire Technique et Critique de la philosophie PUF- Laqnole AM1972.

8- Paijet, problèmes de psychologie génétique denoel, ganthier, paris 1972.

9- Paiget, la formation du symbole chez l'enfant, de la chaux swisse 1970.

10- Martinez, Pierre: La didactique des langues étrangères, que sois – je. PUF. Paris. 1996. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة)

11- Troubetskoï (Nikolaï serguelevitch) Cund. Zuge des phonologie, Prague 1939: Trade fr par j. cantineau: Principe de phonologie, Paris, klincksick, 1949. Mexunp, 1967, par Dubois. J et autres op. cit. larousse Bordas. VUEF 2002. (ملاحق النصوص الأجنبية المترجمة)

12- Barthelenny, F et autres de français langue étrangère. L'harenatteur, Paris, 2011.

13- Flaurent. Boistraucourt. Danièle, Théories, Données et pratiques en France langue étrangère. Université clrerlès de gaulle; Lille. France 1992.

14- Asettea, Internet usage in Education. Technological horizon in education VOLL.

15- Anderson: Using Multimedia in Education. MCHIM. 2001.

16- Roob, A.G: Effective of Using web in Education with An Experience, University of Salzbura, 2001.

فهرس

المحتويات

العنوان **الصفحة**

كلمة شكر.....

إهداء.....

مقدمة..... **أ – ت**

مدخل: مفاهيم حول مجال التعليمية..... **2 – 17**

1 - اللغة..... **2**

أ- مفهومها..... **2**

ب- خصائصها..... **3**

ت- وظيفتها..... **4**

2 - اللغة الأم..... **4**

3 - اللغة الثانية..... **5**

4 - التدريس..... **6**

أ- مفهومه بين اللغة والاصطلاح..... **6**

ب- أسس التدريس ومبادؤه..... **08**

ت- مكونات عملية التدريس..... **09**

5 - التربية..... **11**

أ- لغة..... **13**

ب- اصطلاحا..... **12**

6 - التعليم..... **12**

7 - التعليمية..... **14**

أ- لغة..... **14**

ب- اصطلاحا..... **14**

8 - التعلم..... **15**

9 - اكتساب اللغة..... **17**

الفصل الأول: تعليمية اللغات الأجنبية..... 18 - 58

المبحث الأول: تعليمية اللغات..... 18- 22

1 - مفهوم تعليمية اللغات..... 18

2 - عوامل ظهور تعليمية اللغات وأهدافها..... 19

أ- عوامل ظهور تعليمية اللغات..... 19

ب- أهداف تعليمية اللغات..... 19

3 – إشكالية العلاقة بين المعلم والتلميذ لاكتساب اللغات..... 20

المبحث الثاني: نظريات تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها..... 23 - 37

1 – النظرية، مفهومها، مقاييسها وخصائصها..... 23

أ- مفهوم النظرية..... 23

ب – مقاييس النظرية..... 23

ت – خصصائص النظرية..... 23

2 – نظريات تعلم اللغات وتعليمها..... 24

أ- مفهومها..... 24

ب- النظريات السلوكية واكتساب اللغة..... 24

أولا: النظرية الارتباطية لثورندايك 25

ثانيا: نظرية الاشتراط الإجرائي لسكينر..... 28

ثالثا: نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف..... 30

ت- النظريات المعرفية..... 30

أولا: النظرية البنائية لجون بياجيه في النمو المعرفي..... 31

ثانيا: نظرية الجشطلت في التعلم..... 33

ثالثا: نظرية التعلم الاجتماعي 33

رابعا: النظرية اللغوية..... 34

ث- نظرية الراشح الوجداني أو العاطفي 35

ج- النظرية البيولوجية 35
المبحث الثالث: المنهاج التعليمي..... 38- 58
1 – مفهوم المنهاج التعليمي..... 38
أ- لغة..... 38
ب- اصطلاحا..... 38
2 – مفهوم منهاج اللغة..... 39
3 - أسس منهاج اللغة..... 39
أ- الأسس اللغوية..... 39
ب- الأسس النفسية والتربوية..... 40
ت- الأسس الاجتماعية والثقافية..... 41
ث- الأسس الفلسفية للمنهاج 41
ج- الأساس الاقتصادي..... 41
4 – مناهج تعليم اللغات..... 43
أ- المنهج التقليدي..... 43
ب- المنهج البنيوي..... 45
ت- المنهج الاتصالي..... 47
ث- المنهج التداولي..... 49
ج- المنهج الحديث..... 49
5 - الأهداف التربوية والمنهج..... 51
أ- بناء الأهداف التربوية..... 52
ب- عناصر بناء المنهج..... 52
6 – أساليب التطوير الحديثة**للمنهاج**..... 55
7 – العوامل المؤثرة في تطوير المنهاج..... 55

8 - عوائق تطوير المنهاج..... 58
الفصل الثاني: الاستراتيجيات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية..... 59 -158
المبحث الأول:طرق التدريس..... 59 - 89
1 – مفهومها..... 59
أ- لغة..... 59
ب- اصطلاحا..... 59
2 – أهمية طرق التدريس..... 64
3 - أسس طرق التدريس..... 65
4 – طرق التدريس بالأهداف..... 66
أ- تعريف الهدف..... 66
لغة..... 66
اصطلاحا..... 66
ب- مستويات الأهداف التربوية..... 67
ت- أهمية الأهداف في المجال التعليمي اللغوي..... 70
ث- أهم الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف..... 70
5 – طرق التدريس بالكفاءات..... 71
أ- الكفاءة، مفهومها، خصائصها، وصياغتها..... 72
• مفهومها..... 72
_ لغة..... 72
_ اصطلاحا..... 72
• خصائص الكفاءة..... 73
• صياغة الكفاءة..... 73
ب- المقاربة..... 74
_ لغة..... 74

_ اصطلاحا..... 74
ت- المقاربة بالكفاءات..... 75
6 – طرائق تدريس اللغات الأجنبية..... 78
7 – المهارات اللغوية..... 84
المبحث الثاني: أثر الوسائل التعليمية في ترقية تعليم اللغات..... 90 -116
1- مفهوم الوسيلة التعليمية..... 90
2 – تصنيف الوسائل التعليمية..... 93
3 – عوامل اختيار الوسيلة التعليمية..... 97
4- أهمية الوسائل التعليمية..... 105
5- أثر الكمبيوتر في ترقية تعليم اللغات..... 110
6- تكنولوجيا التعليم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات..... 113
المبحث الثالث: استراتيجيات تعليم اللغات الأجنبية..... 117- 158
1 – مفهوما..... 117
2 – خصائص استراتيجية التعليم..... 120
3 – الفرق بين استراتيجيات التعليم وطرائق التعليم..... 121
4– أهمية استراتيجيات التعليم..... 122
5– الاستراتيجيات الحديثة..... 122
أ- استراتيجيات التعلم باللعب..... 123
ب- استراتيجية حل المشكلة..... 126
ت- استراتيجية التعلم التعاوني 135
ث- استراتيجية المشروع..... 142
ج- الاستراتيجية الفارقية..... 146
ح- استراتيجية التعلم بالإدماج..... 149

خ- استراتيجية التسميع..... 154
د- استراتيجية التفصيل والتوضيح..... 154
ذ- استراتيجية التنظيم..... 154
ر- استراتيجية الدراسة المستقلة..... 154
6– تقويم العملية التعليمية..... 155
الفصل الثالث: الجانب التطبيقي..... 199-159
الخاتمة:..... 202-200
قائمة المصادر والمراجع.
الفهرس.